INTERNATIONAL EJER 2019 CONGRESS

Vi[th] INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2019

ABSTRACTS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

19-22 JUNE 2019 / Ankara University

19-22 HAZİRAN 2019 / Ankara Üniversitesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ 1946

EJER

ANI yayıncılık

VIth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2019 ABSTRACTS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

19-22 JUNE 2019 / Ankara University

19-22 HAZİRAN 2019 / Ankara Üniversitesi

ANI YAYINCILIK
ANKARA

VI[th] INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2019 CONFERENCE PROCEEDINGS
EJERCONGRESS 2019 BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 12 Temmuz 2019
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info @aniyayincilik.com.tr
ejercongress@gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr

ISBN: 978-605-170-282-7

Honorary Members of Congress / Kongre Onursal Başkanları

Prof. Erkan İBİŞ, Ankara University Rector

Prof. Veysel SÖNMEZ, EJER Founding Editor

Congress Presidents/ Kongre Başkanları

Prof. Fatma BIKMAZ, Ankara University Faculty of Education Dean

Assoc. Prof. Şakir ÇINKIR, EJER Editor

Heads of Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Başkanları

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Congress Secretary/ Kongre Genel Sekreteri

Dilek ERTUĞRUL, EJER

Members of the Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Ayşe Çakır İLHAN

Prof. Erten GÖKÇE

Prof. F. Çağlayan DİNÇER

Prof. Gürcan GÜRGEN

Prof. H. Hüseyin AKSOY

Prof. Hafize KESER

Prof. Hasan ÜNDER

Prof. Meral UYSAL

Prof. Ömay ÇOKLUK

Prof. Sedat SEVER

Prof. Seher SEVİM

Prof. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Assoc. Prof. Berna ASLAN

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN

Assoc. Prof. Celal Deha DOĞAN

Assoc. Prof. Cevriye ERGÜL

Assoc. Prof. Dilek ACER

Assoc. Prof. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN

Assoc. Prof. Mustafa SEVER

Assoc. Prof. Yasemin ESEN

Assist. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR

Assist. Prof. Gökhan ATİK

Assist. Prof. Müge ŞEN

Assist. Prof. Pelin TAŞKIN

Res. Assist. Burcu ÇABUK

Res. Assist. Ece KOÇER

Res. Assist. Fulya SOĞUKSU

Res. Assist. Özge ERDEMLİ

International Organizing Committee /Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Christian Faltis,University of California, Davis, USA

Prof. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin, IRELAND

Prof. James Banks, University of Washington,USA

Prof. Jennifer Mahon, University of Nevada, Reno, USA

Prof. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin,IRELAND

Prof. Lynn Burlbaw, University of Texas A&M, USA

Prof. Mokter Hossain, University of Alabama, USA

Prof. Stephen Lafer, University of Nevada, Reno, USA
Prof. Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA
Prof. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi , Eskişehir, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ayse Çiftçi, Purdue University, IN, USA
Assoc. Prof. Dr. H.Eray ÇELİK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye
As. Prof. Tao Wang,University of Washington, Bothell, USA

Scientific Committee / Bilim Kurulu

Prof. Abbas TÜRNÜKLÜ
Prof. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Abdülkadir MASKAN
Prof. Adnan ERKUŞ
Prof. Adnan KAN
Prof. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Ahmet IŞIK
Prof. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Alev ÖNDER
Prof. Ali BALCI
Prof. Ali BÜLBÜL
Prof. Ali ERSOY
Prof. Ali Fuat ARICI
Prof. Ali Günay BALIM
Prof. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Ali MEYDAN
Prof. Ali Osman ALAKUŞ
Prof. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Ali SABANCI
Prof. Ali TAŞ
Prof. Ali TAŞKIN
Prof. Alim KAYA
Prof. Andrey A. Kiselnikov
Prof. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA
Prof. Antonio E. Puente
Prof. Arda ARIKAN
Prof. Arif SARIÇOBAN
Prof. Asım ÇİVİTÇİ
Prof. Asiye İVRENDİ
Prof. Aslı UZ BAŞ
Prof. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Aycan Çiçek SAĞLAM
Prof. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Prof. Ayhan YILMAZ
Prof. Ayla OKTAY
Prof. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Prof. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Ayşe Çiftçi
Prof. Ayşe ESRA ASLAN
Prof. Ayşe KIRAN
Prof. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Prof. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof. Ayşegül DALOĞLU
Prof. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Ayten GENÇ
Prof. Aytunga OĞUZ
Prof. Beatrice ADEARA
Prof. Belma HANEDAR
Prof. Belma TUĞRUL
Prof. Berrin AKMAN
Prof. Bilal DUMAN
Prof. Bilge CAN
Prof. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Birgit PEPIN, Sor
Prof. Buket AKKOYUNLU
Prof. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Celal BAYRAK
Prof. Cem GÜZELLER
Prof. Cemal Ergin EKİNCİ
Prof. Cemalettin İPEK
Prof. Cengiz ŞAHİN
Prof. Christian Faltis
Prof. Çavuş ŞAHİN

Prof. Danny WYFFELS
Prof. David BRIDGES
Prof. Demet YAYLI
Prof. Deniz DERYAKULU
Prof. Derin ATAY
Prof. Derya YAYLI
Prof. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dilek Yelda KAĞNICI
Prof. Dursun DİLEK
Prof. Duygu ANIL
Prof. Eda ÜSTÜNEL
Prof. Efe AKBULUT
Prof. Ekber TOMUL
Prof. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Prof. Elif TÜRNÜKLÜ
Prof. Elif ÜSTÜN
Prof. Emine AHMETOĞLU
Prof. Emine KOLAÇ
Prof. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Erdinç DURU
Prof. Erdoğan Köse
Prof. Erkut KONTER
Prof. Erol KUYURTAR
Prof. Erten GÖKÇE
Prof. Esin ATAV
Prof. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Esra Bukova GÜZEL
Prof. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. F. Ebru İKİZ
Prof. Fatma AÇIK
Prof. Fatma ÇELİKKAYAPINAR
Prof. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Fatma ÖZMEN
Prof. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Feride Bacanlı
Prof. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Figen ÇOK
Prof. Filiz BİLGE
Prof. Filiz KABAPINAR
Prof. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Fulya Öztaş
Prof. Funda ACARLAR
Prof. Füsun GÜLDEREN ALACAPINAR
Prof. Gabil Adilov
Prof. Galip Yüksel
Prof. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Prof. Gelengül HAKTANIR
Prof. Gery McNamara
Prof. Gıyasettin DEMİRHAN
Prof. Gökay YILDIZ
Prof. Gölge SEFEROĞLU
Prof. Gönül KIRCAALİ İFTAR
Prof. Gül ÜNAL ÇOBAN
Prof. Gülden UYANIK BALAT
Prof. Günseli YILDIRIM
Prof. Gürcan GÜRGEN
Prof. Hafize KESER
Prof. Hakan Sert
Prof. Handan Asude BAŞAL
Prof. Hasan ARSLAN
Prof. Hasan COŞKUN
Prof. Hasan HALUK ERDEM
Prof. Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Hasan PEKMEZCİ
Prof. Hasan ÜNDER
Prof. Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Hatice Nur ERKIZA
Prof. Hatice ODACI
Prof. Hayati AKYOL
Prof. Hayri ERTAN
Prof. Hediye Şule AYCAN
Prof. Hilal AKTAMIŞ
Prof. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Hülya GÜR
Prof. Hülya ŞAHİN BALTACI
Prof. Hülya YILMAZ
Prof. Hünkar KORKMAZ
Prof. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Hüseyin KIRAN
Prof. Hüseyin KÜÇÜKÖZER

Prof. İbrahim GÜNER
Prof. İbrahim YILDIRIM
Prof. İlhan GÜNBAYIR
Prof. İnayet AYDIN
Prof. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. İsmail Hakkı ERTEN
Prof. İsmail Hakkı MİRİCİ
Prof. İzzet GÖRGEN
Prof. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. James Banks
Prof. Jennifer Mahon
Prof. Joe O'HARA
Prof. Jordanescu EUGEN
Prof. Kamile DEMİR
Prof. Kamuran TARIM
Prof. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Kaya YILMAZ
Prof. Kazım ÇELİK
Prof. Kemal Sinan ÖZMEN
Prof. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Kürşat EĞİLMEZ
Prof. Kürşat ERBAŞ
Prof. Lale ALTINKURT
Prof. Levent TURAN
Prof. Leyla HARPUTLU
Prof. Lynn Burlbaw
Prof. Mahmut SELVİ
Prof. Mehmet AÇIKALIN
Prof. Mehmet ARSLAN
Prof. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Mehmet CANBULAT
Prof. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Mehmet ELGÜN
Prof. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Prof. Mehmet GÜNAY
Prof. Mehmet Güven
Prof. Mehmet Halil SOLAK
Prof. Mehmet KÜÇÜK
Prof. Mehtap ÇAKAN
Prof. Melek ÇAKMAK
Prof. Melek DEMİREL
Prof. Melek KALKAN
Prof. Meliha YILMAZ
Prof. Meral UYSAL
Prof. Mithat AYDIN
Prof. Mokter Hossain
Prof. Mualla AKSU
Prof. Mukaddes ERDEM
Prof. Murat ÖZBAY
Prof. Musa DİKMENLİ
Prof. Mustafa BULUŞ
Prof. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Mustafa Sami TOPÇU
Prof. Mustafa SARIKAYA
Prof. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Mübeccel Sara GÖNEN
Prof. Müge ARTAR
Prof. Münevver ÇETİN
Prof. Nebil REYHANİ
Prof. Necati CEMALOĞLU
Prof. Nejla YÜRÜK
Prof. Nergüz Bulut SERİN
Prof. Neriman ARAL
Prof. Nesrin ÖZDENER
Prof. Neşe TERTEMİZ
Prof. Nevide DELLAL
Prof. Nevin SAYLAN
Prof. Nihat AYCAN
Prof. Nihat ŞAD
Prof. Nilgün METİN
Prof. Nilgün YENİCE
Prof. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Nurettin ŞAHİN
Prof. Nurettin ŞİMŞEK
Prof. Nuri DOĞAN
Prof. Nükhet DEMİRTAŞLI
Prof. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Oktay Cem ADIGÜZEL

Prof. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Oya Gülendam ERSEVER
Prof. Ozana URAL
Prof. Ömay ÇOKLUK
Prof. Ömer Faruk TUTKUN
Prof. Özgür Erdur BAKER
Prof. Özlem KARAIRMAK
Prof. Paşa Tevfik CEPHE
Prof. Perihan ÜNÜVAR
Prof. Rabia SARIKAYA
Prof. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Ramazan SEVER
Prof. Refik BALAY
Prof. Rengin ZEMBAT
Prof. Rıfat MİSER
Prof. Ruhi SARPKAYA
Prof. S. Renan SEZER
Prof. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Sadık KARTAL
Prof. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Salih UŞUN
Prof. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Sedat SEVER
Prof. Sedat UÇAR
Prof. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Seher SEVİM
Prof. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Selahattin GELBAL
Prof. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
Prof. Selçuk PEHLİVANOĞLU
Prof. Sema BATU
Prof. Semra ERKAN
Prof. Semra SUNGUR
Prof. Serap NAZLI
Prof. Seval FER
Prof. Sevgi KÜÇÜKER
Prof. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Prof. Sezgin VURAN
Prof. Sibel GÜNEYSU
Prof. Sibel KARAKELLE
Prof. Sinan ERTEN
Prof. Soner YILDIRIM
Prof. Söngül TÜMKAYA
Prof. Stephen Lafer
Prof. Süleyman İNAN
Prof. Süleyman Solak
Prof. Sven PERSSON
Prof. Şenel Poyrazlı
Prof. Şerife Işık
Prof. Şevki KÖMÜR
Prof. Şule Bayraktar
Prof. Şükran TOK
Prof. Tangül KABAEL
Prof. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Tevhide KARGIN
Prof. Theo WUBBELS
Prof. Tohit GÜNEŞ
Prof. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Tülin GÜLER YILDIZ
Prof. Türkan ARGON
Prof. Türkay Nuri TOK
Prof. Ursula CASANOVA
Prof. Vedat ÖZSOY
Prof. Yahya ALTINKURT
Prof. Yasemin BAYYURT
Prof. Yasemin Gülbahar GÜVEN
Prof. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ
Prof. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Yasemin Koçak USLUEL
Prof. Yaşar KONDAKÇI
Prof. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Prof. Yavuz AKPINAR
Prof. Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Yeşim FAZLIOĞLU
Prof. Yeter ŞAHİNER
Prof. Yıldız GÜVEN
Prof. Yusif MAMMADOV
Prof. Yusuf BUDAK

Prof. Yusuf ŞAHİN
Prof. Yücel KABAPINAR
Prof. Yüksel KAVAK
Prof. Zekeriya GÜNEY
Prof. Zekeriya NARTGÜL
Prof. Zeynep Deniz YÖNDEM
Prof. Zeynep Fulya TEMEL
Prof. Zeynep Karataş
Prof. Zuhal OKAN
Assoc. Prof. Meral Hakverdi CAN
Assoc. Prof. A. Cendel KARAMAN
Assoc. Prof. Abbas ERTÜRK
Assoc. Prof. Abdulkadir UZUNÖZ
Assoc. Prof. Abdullah Cem ÖZAL
Assoc. Prof. Abdullah UĞUR
Assoc. Prof. Abdurrahman ŞAHİN
Assoc. Prof. Abdülkadir ERDOĞAN
Assoc. Prof. Ahmet AYIK
Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Assoc. Prof. Ahmet Erdoğan
Assoc. Prof. Ahmet Naci ÇOKLAR
Assoc. Prof. Ahmet Tekbıyık
Assoc. Prof. Ahmet YILDIZ
Assoc. Prof. Ahmet Zeki GÜVEN
Assoc. Prof. Ahu ARICIOĞLU
Assoc. Prof. Ali ESGİN
Assoc. Prof. Ali KIŞ
Assoc. Prof. Ali ÜNAL
Assoc. Prof. Ali YILDIZ
Assoc. Prof. Alper ÇİLTAŞ
Assoc. Prof. Alper SİNAN
Assoc. Prof. Arzu Karçkay TAŞDELEN
Assoc. Prof. Asiye TOKER GÖKÇE
Assoc. Prof. Aslı TAYLI
Assoc. Prof. Atılgan ERÖZKAN
Assoc. Prof. Atilla YILDIRIM
Assoc. Prof. Ayalp Talun İNCE
Assoc. Prof. Aydın BALYER
Assoc. Prof. Ayfer ALPER
Assoc. Prof. Ayfer ŞAHİN
Assoc. Prof. Aylin CAM
Assoc. Prof. Aylin ÇAM
Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Assoc. Prof. Ayse ÇİFTÇİ
Assoc. Prof. Ayse MEMİŞ
Assoc. Prof. Aysen Esen ÇOBAN
Assoc. Prof. Ayşe Nesibe ÖNDER
Assoc. Prof. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Assoc. Prof. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA
Assoc. Prof. Ayşenur Büyükgöze Kavas
Assoc. Prof. Ayten Kiriş AVAROĞULLARI
Assoc. Prof. Bahadır ERİŞTİ
Assoc. Prof. Bahadır NAMDAR
Assoc. Prof. Bahadır YANIK
Assoc. Prof. Bahadır YILDIZ
Assoc. Prof. Bahar DEMİR
Assoc. Prof. BAKİ DUY
Assoc. Prof. Banu Altunay Arslantekin
Assoc. Prof. Bayram AŞILIOĞLU
Assoc. Prof. Bayram BAŞ
Assoc. Prof. Bayram BIÇAK
Assoc. Prof. Bayram ÇETİN
Assoc. Prof. Bayram TAY
Assoc. Prof. Behçet ÖZNACAR
Assoc. Prof. Bekir DİREKÇİ
Assoc. Prof. Berna ARSLAN
Assoc. Prof. Bertan AKYOL
Assoc. Prof. Bilge Uzun
Assoc. Prof. Binnur İlter GENÇ
Assoc. Prof. Birsen DOĞAN
Assoc. Prof. Buket Korkut RAPTİS
Assoc. Prof. Buket YAKMACI GÜZEL
Assoc. Prof. Burcu ATAR
Assoc. Prof. Burcu Şenler
Assoc. Prof. Burçak BOZ
Assoc. Prof. Bülent AYDOĞDU
Assoc. Prof. Bülent ÇETİNKAYA
Assoc. Prof. Canan KOÇ
Assoc. Prof. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN

Assoc. Prof. Celal Tayyar UĞURLU
Assoc. Prof. Cem Ali Gizir
Assoc. Prof. Cem BALÇIKANLI
Assoc. Prof. Cem Sinan Arslan
Assoc. Prof. Cevat ELMA
Assoc. Prof. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Assoc. Prof. Çağal GÜR
Assoc. Prof. Çağlar ÇAĞLAR
Assoc. Prof. Çetin TÜRKYILMAZ
Assoc. Prof. Çığıl Aykut
Assoc. Prof. Deniz GÜLLEROĞLU
Assoc. Prof. Derya ASI
Assoc. Prof. Didem AKYÜZ
Assoc. Prof. Dilek ACER
Assoc. Prof. Dilek ÇELİKLER
Assoc. Prof. Dilek Gençtanırım Kurt
Assoc. Prof. Dilek TANIŞLI
Assoc. Prof. Duygu SÖNMEZ
Assoc. Prof. Elif Sazak PINAR
Assoc. Prof. Elvan GÜNEL
Assoc. Prof. Elvan ŞAHİN
Assoc. Prof. Emine ÇİL
Assoc. Prof. Emine Durmuş
Assoc. Prof. Emre ÜNAL
Assoc. Prof. Eray ÇELİK
Assoc. Prof. Erdal KÜÇÜKER
Assoc. Prof. Eren CEYLAN
Assoc. Prof. Eren VURAL
Assoc. Prof. Erhan Ertekin
Assoc. Prof. Erkan KIRAL
Assoc. Prof. Erkan TABANCALI
Assoc. Prof. Ersen Yazıcı
Assoc. Prof. Ertuğ CAN
Assoc. Prof. Esma Buluş KIRIKKAYA
Assoc. Prof. Esme HACIEMİNOĞLU
Assoc. Prof. Fatima BALKAN KIYICI
Assoc. Prof. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Assoc. Prof. Fatma MIZIKACI
Assoc. Prof. Fatma ÜNAL
Assoc. Prof. Fatoş KORKMAZ
Assoc. Prof. Fevziye Sayılan KOCAYİĞİT
Assoc. Prof. Figen ERSOY
Assoc. Prof. Firdevs SAVİ ÇAKAR
Assoc. Prof. Funda NAYIR
Assoc. Prof. Gökhan ARASTAMAN
Assoc. Prof. Gökhan ÇETİNKAYA
Assoc. Prof. Gülfem Sezen BALÇIKANLI
Assoc. Prof. Güliz AYDIN
Assoc. Prof. Gülseren Karagöz AKAR
Assoc. Prof. Gürcü Koç ERDAMAR
Assoc. Prof. Gürsoy AKÇA
Assoc. Prof. Hacer Hande UYSAL
Assoc. Prof. Hakan ATILGAN
Assoc. Prof. Hakan ŞAHİN KIZILCIK
Assoc. Prof. Hakan ÜLPER
Assoc. Prof. Hakan Yavuz ATAR
Assoc. Prof. Halil İbrahim KAYA
Assoc. Prof. Halise Pelin KARASU
Assoc. Prof. Hamit YOKUŞ
Assoc. Prof. Handan GÜNEŞ
Assoc. Prof. Harun ŞAHİN
Assoc. Prof. Hasan BAĞCI
Assoc. Prof. Hasan DEMİRTAŞ
Assoc. Prof. Hasan GÜRGÜR
Assoc. Prof. Hatice AKKOÇ
Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU
Assoc. Prof. Hatice BEKİR
Assoc. Prof. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Hüseyin YOLCU
Assoc. Prof. Işıl Kabakçı YURDAKUL
Assoc. Prof. İlhan KARATAŞ
Assoc. Prof. İlhan YALÇIN
Assoc. Prof. İlke EVİN GENCEL
Assoc. Prof. İlknur Çifci TEKİNARSLAN
Assoc. Prof. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Assoc. Prof. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Assoc. Prof. İsmail KARAKAYA
Assoc. Prof. İsmail SEÇER
Assoc. Prof. Kaan Zülfikar DENİZ
Assoc. Prof. Kasım YILDIRIM

Assoc. Prof. Kaya YILDIZ
Assoc. Prof. Kemal KAYIKÇI
Assoc. Prof. Kenan ÖZCAN
Assoc. Prof. Kevser BAYKARA
Assoc. Prof. Kürşat YENİLMEZ
Assoc. Prof. Levent MERCİN
Assoc. Prof. Lütfi ÜREDİ
Assoc. Prof. Maide ORÇAN
Assoc. Prof. Martha LASH
Assoc. Prof. Mehmet Akif OCAK
Assoc. Prof. Mehmet Ali AKINCI
Assoc. Prof. Mehmet Ertuğrul Uçar
Assoc. Prof. Mehmet İkbal YETİŞİR
Assoc. Prof. Mehmet TEYFUR
Assoc. Prof. Meryem Nur AYDEDE
Assoc. Prof. Mine ALADAĞ
Assoc. Prof. Murat AKYILDIZ
Assoc. Prof. Murat BALKIS
Assoc. Prof. Murat ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Murat TAŞDAN
Assoc. Prof. Mustafa Bahşi
Assoc. Prof. Mustafa Doğru
Assoc. Prof. Mustafa Levent İNCE
Assoc. Prof. Mustafa ÖZMUSUL
Assoc. Prof. Müge ADNAN
Assoc. Prof. Necdet AYKAÇ
Assoc. Prof. Necdet KONAN
Assoc. Prof. Necmi GÖKYER
Assoc. Prof. Nermin ÖNER KORUKLU
Assoc. Prof. Neşe GÜLER
Assoc. Prof. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Assoc. Prof. Nil DUBAN
Assoc. Prof. Nilgün Açık ÖNKAŞ
Assoc. Prof. Nilgün SEÇKEN
Assoc. Prof. Nilgün TAŞTAN
Assoc. Prof. Nilüfer KAHRAMAN
Assoc. Prof. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Assoc. Prof. Nurgül Akmanoğlu
Assoc. Prof. Okan BULUT
Assoc. Prof. Oktay ASLAN
Assoc. Prof. Oktay BEKTAŞ
Assoc. Prof. Onur ÇALIŞKAN
Assoc. Prof. Orkide BAKALIM
Assoc. Prof. Osman Raşit IŞIK
Assoc. Prof. Oylum AKKUŞ
Assoc. Prof. Öner ÇELİKKALELİ
Assoc. Prof. Özcan DOĞAN
Assoc. Prof. Özgür Ulubey
Assoc. Prof. Özgür YILDIZ
Assoc. Prof. Özlem ÇAKIR
Assoc. Prof. Özlem TAGAY
Assoc. Prof. Pınar SARPKAYA
Assoc. Prof. Ramazan KARATAŞ
Assoc. Prof. Ramin Aliyev
Assoc. Prof. Raşit AVCI
Assoc. Prof. Recep ERCAN
Assoc. Prof. Refik TURAN
Assoc. Prof. Refika OLGAN
Assoc. Prof. Ruken AKAR VURAL
Assoc. Prof. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Assoc. Prof. Sabahat BURAK
Assoc. Prof. Sabahattin DENİZ
Assoc. Prof. Sait AKBAŞLI
Assoc. Prof. Sait BULUT
Assoc. Prof. Sait ULUÇ
Assoc. Prof. Sakine Gülfem ÇAKIR
Assoc. Prof. Salim SEVER
Assoc. Prof. Sedat IŞIKLI
Assoc. Prof. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Assoc. Prof. Semra SÜTGİBİ
Assoc. Prof. Serap EMİR
Assoc. Prof. Seval ERDEN
Assoc. Prof. Sevgi AYDIN GÜNBATAR
Assoc. Prof. Sevilay KİLMEN
Assoc. Prof. Sevinc ALİYEVA
Assoc. Prof. Sezer CİHANER
Assoc. Prof. Sezgi SARAÇ
Assoc. Prof. Sibel DURU
Assoc. Prof. Sibel ÖZSOY
Assoc. Prof. Sibel TURHAN TUNA

Assoc. Prof. Sinan AYAN
Assoc. Prof. Sinem Seze EVCAN
Assoc. Prof. Soner AKŞEHİRLİ
Assoc. Prof. Suna Kaymak ÖZMEN
Assoc. Prof. Süleyman CAN
Assoc. Prof. Süleyman KARATAŞ
Assoc. Prof. Şadan ÖKMEN
Assoc. Prof. Şahin KESİCİ
Assoc. Prof. Şendil CAN
Assoc. Prof. Şengül S. ANAGÜN
Assoc. Prof. Şengül Saime ANAGÜN
Assoc. Prof. Şerife Gonca ZEREN
Assoc. Prof. Şerife YÜCESOY
Assoc. Prof. Şükran DİLİDÜZGÜN
Assoc. Prof. Şükrü ADA
Assoc. Prof. Taner Altun
Assoc. Prof. Tarık SOYDAN
Assoc. Prof. Tezcan KARTAL
Assoc. Prof. Tuba YOKUŞ
Assoc. Prof. Tuğba ÇELİK
Assoc. Prof. Tuğba SARI
Assoc. Prof. Tuncay AKÇADAĞ
Assoc. Prof. Tuncay ÖĞRETMEN
Assoc. Prof. Turan Akman ERKILIÇ
Assoc. Prof. Turgay ÜNALAN
Assoc. Prof. Tülin Şener KILINÇ
Assoc. Prof. Türkan Doğan
Assoc. Prof. Uğur AKIN
Assoc. Prof. Uğur DOĞAN
Assoc. Prof. Ümit ŞAHBAZ
Assoc. Prof. Vesile ALKAN
Assoc. Prof. Vural HOŞGÖRÜR
Assoc. Prof. Yagut ALİYEVA
Assoc. Prof. Yalçın YALAKİ
Assoc. Prof. Yasemin Ergenekon
Assoc. Prof. Yasemin ESEN
Assoc. Prof. Yıldız KIZILABDULLAH
Assoc. Prof. Yılmaz TONBUL
Assoc. Prof. Zafer TANGÜLÜ
Assoc. Prof. Zeliha YAZICI

As. Prof. Abdullah Mert
As. Prof. Ahmet Cihangir
As. Prof. Ahmet ÖZMEN
As. Prof. Ali Gürsan SARAÇ
As. Prof. Ali ÖZKAYA
As. Prof. Ali Serdar SAĞKAL
As. Prof. Aliye Erdem HARBELİOĞLU
As. Prof. Alper Yetkiner
As. Prof. Arif BAKLA
As. Prof. Arslan BAYRAM
As. Prof. Arzu ÖZKAN CEYLAN
As. Prof. Aysel Esen ÇOBAN
As. Prof. Ayşe YENİLMEZ
As. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR
As. Prof. Ayşegül DERMAN
As. Prof. Ayşenur Kutluca CANBULAT
As. Prof. Baki ŞAHİN
As. Prof. Barış EROĞLU
As. Prof. Behsat Savaş
As. Prof. Berna AYGÜN
As. Prof. Berna AYTAÇ
As. Prof. Berna GÜCÜM
As. Prof. Beyza Kapçak IŞIKSUNGUR
As. Prof. Birgül ÇAKIR
As. Prof. Birsel AYBEK
As. Prof. Burcu AKHUN
As. Prof. Burcu BECEREN ÖZDEMİR
As. Prof. Burcu ŞENLER
As. Prof. Cemal KALSEN
As. Prof. Cenk AKBIYIK
As. Prof. Cihat DEMİR
As. Prof. Çiğdem Aldan KARADEMİR
As. Prof. Davut SARITAŞ
As. Prof. Demet BARAN BULUT
As. Prof. Didem ÇETİN
As. Prof. Dilruba Kürüm YAPICIOĞLU
As. Prof. Dilşat Peker Ünal
As. Prof. Ebru AYLAR
As. Prof. Ege AKGÜN
As. Prof. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK

As. Prof. Emine Önen
As. Prof. Emrah GÜL
As. Prof. Emre EV ÇİMEN
As. Prof. Engin ADER
As. Prof. Engin KARAHAN
As. Prof. Enver YOLCU
As. Prof. Eren Halil ÖZBERK
As. Prof. Ergül DEMİR
As. Prof. Erkan ÇER
As. Prof. Erkan KÜLEKÇİ
As. Prof. Erol ÖZÇELİK
As. Prof. Ersin Türe
As. Prof. Esra BOZKURT ALKAN
As. Prof. Evrim Çetinkaya YILDIZ
As. Prof. Evrim ERBİLGİN
As. Prof. Eylem DAYI
As. Prof. Eylem Gökçe TÜRK
As. Prof. Ezgi Toplu Demirtaş
As. Prof. Fahriye Hayırsever
As. Prof. Fatih KEZER
As. Prof. Fatma Özlem SAKA
As. Prof. Fatma TEZCAN
As. Prof. Fazilet TAŞDEMİR
As. Prof. Ferhan GÜNDÜZ
As. Prof. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ
As. Prof. Filiz AKAR
As. Prof. Gamze ABUR
As. Prof. Gamze SART
As. Prof. Gizem UYUMAZ
As. Prof. Gökçe GÖKALP
As. Prof. Gökhan Atik
As. Prof. Göksu Gözen ÇITAK
As. Prof. Gözdegül ARIK KARAMIK
As. Prof. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
As. Prof. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
As. Prof. Gülenaz SELÇUK
As. Prof. Gülfem Sarpkaya AKTAŞ
As. Prof. Güliz Karaarslan SEMİZ
As. Prof. Gülsüm AKYOL
As. Prof. Gülten KOÇ
As. Prof. Hakan IŞIK
As. Prof. Hale KOÇER
As. Prof. Halim ÇAVUŞOĞLU
As. Prof. Halise Kader ZENGİN
As. Prof. Halit KARALAR
As. Prof. Hasan Esici
As. Prof. Hasan Hüseyin AKSU
As. Prof. Hatice FIRAT
As. Prof. Hayal YAVUZ GÜZEL
As. Prof. Hülya ERCAN
As. Prof. Hülya ERTAŞ
As. Prof. İdil Aksöz EFE
As. Prof. İdris KAYA
As. Prof. İlker CIRIK
As. Prof. Jacqueline GUSTAFSON
As. Prof. Laura M. Reid MARKS
As. Prof. Levent ŞENYÜZ
As. Prof. Levent YAYCI
As. Prof. M. Cem BABADOĞAN
As. Prof. Mehmet Ulaş
As. Prof. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
As. Prof. Melihan Ünlü
As. Prof. Meltem GÖNDEN
As. Prof. Merve Lütfiye ŞENTÜRK
As. Prof. Metin AŞÇI
As. Prof. Mevlüt GÜLMEZ
As. Prof. Muhammet AVAROĞULLARI
As. Prof. Murat ERTEN
As. Prof. Mustafa ALTINKÖK
As. Prof. Mustafa GİRGİN
As. Prof. Mücahit KÖSE
As. Prof. Müge ŞEN
As. Prof. Münevver İLGÜN DİBEK
As. Prof. Nebiye KORKMAZ
As. Prof. Necla EKİNCİ
As. Prof. Necmettin TEKER
As. Prof. Nermin KARABACAK
As. Prof. Nesrin Diler SÖNMEZ
As. Prof. Nigar İpek EĞİLMEZ
As. Prof. Nilay ÖZTÜRK

As. Prof. Nurhan ÖZTÜRK
As. Prof. Oğuzhan DALKIRAN
As. Prof. Onur İŞBULAN
As. Prof. Onur ÖZMEN
As. Prof. Ömer KUTLU
As. Prof. Ömer KUTLU
As. Prof. Ömür Gürel SELİMOĞLU
As. Prof. Ömür KOÇ
As. Prof. Özden FİDAN
As. Prof. Özlem ALKAN ERSOY
As. Prof. Özlem ERYILMAZ MUŞTU
As. Prof. Özlem Yeşim ÖZBEK
As. Prof. Perihan GÜNEŞ
As. Prof. Pervin Oya TANERİ
As. Prof. Pınar FETTAHLIOĞLU
As. Prof. Pınar ŞAFAK
As. Prof. Pınar YILDIZ
As. Prof. Rıza AKYÜREK
As. Prof. Saadet KURU ÇETİN
As. Prof. Sabriye ŞENER
As. Prof. Salih ÇAKMAK
As. Prof. Seda DONAT BACIOĞLU
As. Prof. Sedat İNCE
As. Prof. Selmin BİLEN
As. Prof. Sema ÜNLÜER
As. Prof. Semra TİCAN BAŞARAN
As. Prof. Serkan ARIKAN
As. Prof. Serpil Alptekin
As. Prof. Servet GÖZETLİK
As. Prof. Seval Deniz KILIÇ
As. Prof. Seval KÜÇÜKTEPE
As. Prof. Sevda Barut
As. Prof. Sevim SEVGİ
As. Prof. Sezer Sabriye İKİZ
As. Prof. Simla COURSE
As. Prof. Suat CAKOVA
As. Prof. Sündüs YERDELEN
As. Prof. Şahin DANİŞMAN
As. Prof. Şenay YAPICI
As. Prof. Şerife Koza ÇİFTÇİ
As. Prof. Şeyda Deniz TARIM
As. Prof. Şeyma Şengil AKAR
As. Prof. Tao Wang
As. Prof. Temel TOPAL
As. Prof. Tuğba HORZUM
As. Prof. Tuğba HOŞGÖR
As. Prof. Turgut TÜRKDOĞAN
As. Prof. Türkan AKSU
As. Prof. Ufuk AKBAŞ
As. Prof. Ümit DEMİRAL
As. Prof. Ümüt AKAGÜNDÜZ
As. Prof. Ünal BOZYER
As. Prof. Vahit BADEMCİ
As. Prof. Yasemin HACIOĞLU
As. Prof. Yasemin TAŞ
As. Prof. Yunus PINAR
As. Prof. Yusuf SÜLÜN
As. Prof. Yücel FİDAN
As. Prof. Zehra ATBAŞI
As. Prof. Zekeriya Çam
As. Prof. Zeynel HAYRAN
As. Prof. Zeynep ATİK
As. Prof. Zeynep EKEN
As. Prof. Zeynep UĞURLU
As. Prof. Zöhre KANMAZ KAYA
Dr. Seçil Dayıoğlu
Dr. Adem ÇİLEK
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Aylin ALBAYRAK SARI
Dr. Burcu ULUTAŞ
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Fatih BEKTAŞ
Dr. Funda EKİCİ
Dr. Göksel ERDEM
Dr. H. Çiğdem YAVUZ
Dr. Hakan TURAN
Dr. Mahmut ARIKAN
Dr. Mehmet YAPICI
Dr. Nurcan TEKİN
Instr. Birgül Çakır Yıldırım

Instr. Burak ASMA
Instr. Kazım ARTUT
Instr. Murat CANPOLAT
Instr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Instr. Nihal KURUOĞLU MACCARIO
Instr. Oya AKYILDIZ
Instr. Pınar KIZILHAN
Instr. Remzi YILDIRIM
Instr. Savaş CEYLAN
Instr. Savaş ERGÜL
Instr. Sekvan KUZU
Instr.Fatma Şeyma KOÇ

VI[th] International Eurasian Educational Research Congress

19-22 Haziran 2019 - 19-22 June 2019
Eposta: ejercongress@gmail.com **Web:** www.ejercongress.org

EJERCongress 2019 ULUSLARARASI DAVETLİ VE BİLDİRİLİ KATILIMCILAR

EJERCongress 2019 INTERNATIONAL INVITED AND PRESENTING PARTICIPANTS

DAVETLİ / MİSAFİR KONUŞMACILAR KEYNOTES-INVITED SPEAKERS	**KURUM** INSTITUTION	**ÜLKE** COUNTRY
PROF. ANTHONY J. ONWUEGBUZIE	SAM HOUSTON STATE UNIVERSITY	ABD-USA
ASST.PROF. ANN - KATRIN SWARD	GOTHENBURG UNIVERSITY	İSVEÇ- SWEEDEN
PROF. ELLIOT TURIEL	UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY	ABD-USA
PROF. JOE OHARA	DUBLIN CITY UNIVESITY PRESIDENT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (EERA)	İRLANDA- IRELAND
PROF. ŞENEL POYRAZLI	PENN STATE UNİVERSİTY	ABD-USA
ASSOC. PROF. OKAN BULUT	UNIVERSITY OF ALBERTA	KANADA- CANADA
CHRIS COOTER	CANADA ANKARA AMBASSADOR	KANADA- CANADA
DONG WOO CHO	SOUTH KOREA UNDERSECRETARY AMBASSADOR	GÜNEY KORE- SOUT KOREA
JUSSI SOINI	FINLAND UNDERSECRETARY AMBASSADOR	FİNLANDİYA- FINLAND
MARINA MOTTUS	ESTONİA ANKARA AMBASSADOR	ESTONYA - ESTONIA
BİLDİRİLİ KATILIMCI PRESENTING PARTICIPANTS	**KURUM** INSTITUTION	**ÜLKE** COUNTRY
SHARMIN ATTARAN	BRYANT UNIVERSITY	ABD- USA
BİLGE GÖKHAN ÇELİK	ROGER WILLIAMS UNIVERSITY	ABD- USA
FATİMA ZEHRA ALLAHVERDİ	SIENA COLLEGE	ABD- USA
ŞİNASİ GÜVENİR	INNSBRUCK UNIVERSITY	AVUSTURYA- AUSTRIA
ŞERİF ALİ ÇAKIRAY	EDINBURGH UNIVERSITY	BİRLEŞİK KRALLIK- UNITED KINGDOM
MURAT YILDIRIM	UNIVERSITY OF LEICESTER	BİRLEŞİK KRALLIK- UNITED KINGDOM
SERCAN ASLANTAS	UNIVERSITY OF NOTTINGHAM	BİRLEŞİK KRALLIK- UNITED KINGDOM
SURIAMURTHEE MAISTRY	UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL	GÜNEY AFRİKA- SOUTH AFRICA
NATALIA URUSHADZE	TBİLİSİ STATE UNIVERSITY	GÜRCİSTAN- GEORGIA
TINATIN SHURGHAIA	TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNIVERSITY	GÜRCİSTAN- GEORGIA
TSINULI QVLIVIDZE	TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNIVERSITY	GÜRCİSTAN- GEORGIA
TSITSINO GHAMBASHIDZE	TBİLİSİ STATE UNIVERSITY	GÜRCİSTAN- GEORGIA

GÜLŞAH DOST	KING'S COLLEGE LONDON	İNGİLTERE- ENGLAND
MAHTA ESKANDARNAZHAD	UNIVERSITY OF TABRIZ	İRAN- IRANIAN
ZAHRA FATHIREZAIE	UNIVERSITY OF TABRIZ	İRAN- IRANIAN
ALİYA KURALBAYEVA	AHMET YESEVİ ULUSLARARASI TÜRK KAZAK ÜNİVERSİTESİ	KAZAKİSTAN- KAZAKHISTAN
HASAN YILMAZ	KIRGIZİSTAN TÜRKİYE MANAS UNIVERSITY	KIRGIZİSTAN- KYRGYZSTAN
AHMET GÜNEYLİ	EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
AYŞE BENGİSOY	EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
AYŞE BURAN	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
AYŞE GÖZDE KOYUNCU	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
AYŞE IŞIK GÜRŞİMŞEK	EAST MEDITERRANEAN UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
AZMİYE YINAL	EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
BARIŞ KOYUNCU	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
BEHCET ÖZNACAR	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
CEREN KARAATMACA	UNIVERSITY OF KYRENIA	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
ÇAĞRI PEKÖZ	MINISTRY OF EDUCATION	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
EDA YAZGIN	EAST MEDITERRANEAN UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
ENİL AFŞAROĞLU EREN	EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
F. SÜLEN ŞAHİN KIRALP	EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
FAHRIYE ALTINAY	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
FATMA KÖPRÜLÜ	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
GOKMEN DAGLI	UNIVERSITY OF KYRENIA AND NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
GÜRCAN SEÇİM	CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
HASAN ÖZDER	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
İBRAHİM ÖZEJDER	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
MERYEM BASTAS	UNIVERSITY OF KYRENIA	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
NEDIME KARASEL AYDA	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
SEDA ÇAKMAK	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
SEREN BAŞARAN	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
SEVİL BIYIK	EAST MEDITERRANEAN UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
ŞERİFE ÖZBİLER	CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
TİJEN ZEYBEK	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
UMUT AKCIL	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
ÜMİT ÖZKIRAN	UNIVERSITY OF KYRENIA	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
ZEHRA ALTINAY	NEAR EAST UNIVERSITY	KKTC- TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS
NATALİA İLİNA	SOUTH FEDERAL UNIVERSITY	RUSYA- RUSSIA

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ
Dean
Congress President

İÇİNDEKİLER

(24908) Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Temelli Hazırlanan Etkinliklerle Mekânsal Değişimin Algılanması: Alanya (Antalya) Örneği

SEVİL BAYSAL / ÖZLEM YAĞBASAN 1

(24995) Türkiye'deki Fay Hatlarıyla Depremler Arasındaki İlişkinin Öğrencilere Anlatımında, CBS Ortamında Hazırlanan Materyallerin Etkisi

HATİCE KÜBRA KIRICI / ÖZLEM YAĞBASAN 3

(25348) Coğrafya Öğretiminde Göç Üzerine Metaforik Bir Çalışma

ÇİĞDEM DURAN / SALİH ŞAHİN 5

(25573) Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

MERAL KESKİN / NURCAN DEMİRALP 8

(25943) Arazi Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Zaman Kapsülünün Kullanılması

ALİ MEYDAN / AKİF AKKUŞ.....11

(24337) Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemleri, Akran İlişkileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TUĞBA YEĞEN / ŞÜKRAN KILIÇ.....13

(24579) Tutuklu Anneler Ve Geride Kalan Çocukları Erken Çocuklukta Gelişimsel Sonuçlar, Riskler Ve Zorluklar

HÜLYA TERCAN / ÇİĞDEM AYTEKİN 16

(24637) Anne Bağlanma Biçimi ile İlk Okula Başlayacak Çocuklardaki Kaygı İlişkisinin İncelenmesi

AYHAN BABAROĞLU.....19

(24656) Çocukların Yaratıcılıkları ile Davranışsal Duygusal Güçlülüklerinin İncelenmesi

GÜNEŞ SALI 22

(24660) Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

SEVİNÇ UÇAR / ENDER DURUALP 25

(24887) Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Psikolojik Sağlamlık

ZÜLFİYE GÜZİN TOPCU / HAKTAN DEMİRCİOĞLU 28

(25065) Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
BÜŞRA KAYA / F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR 31

(25071) Çocukların Siber Zorbalık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
NERİMAN ARAL / FİGEN GÜRSOY / NUR SENA ÖZ 34

(25088) Teknoloji Ve Öğretme: Öğretmenlerin Varolan Uygulamaları Ve Görüşleri
PINAR BAYHAN / HÜLYA TERCAN 36

(25121) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Akademik Benlik Saygıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
MERVE MERCAN / SAİDE ÖZBEY 39

(25145) Küçük Çocuklarda Öznel İyi Oluş: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
AYSUN GÜNDOĞAN 41

(25148) Lise Öğrencilerinin Çevresel Tutumları (Çankırı İli Örneğinde)
GÜZİN YASEMİN TUNÇAY / NAZAN KAYTEZ 43

(25166) Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü
MİNE GÖZÜBÜYÜK TAMER 45

(25182) İlköğretim İkinci Sınıfa Devam Eden Çocuk Resimlerindeki Aile Algısının İncelenmesi
AYŞE BENGİSOY / MELİH BURAK ÖZDEMİR / SACİDE ŞAHİN / TUBANUR ÇELİK İSKİFOĞLU 47

(25216) Ergenlerin İhmal Edilme Düzeyleri İle Güvenli Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
GÖKÇEN İLHAN ILDIZ / UTKU BEYAZIT / AYNUR BÜTÜN AYHAN 50

(25239) Çocuk Eğitiminde Kuşaklararası Farklılıklar
MİNE GÖZÜBÜYÜK TAMER 53

(25383) Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Geçmişten Günümüze Yansıması: Fenomenolojik Bir Çalışma
ÇİĞDEM KAYMAZ KÜÇÜK / ŞUHEDA BOZKURT YÜKÇÜ / ASLI İZOĞLU TOK / ZEYNEP ÇOPUR 56

(25400) İlköğretime Devam Eden Çocuğu Olan Annelerin Duygularının Çeşitli Değilkenler Açısından İncelenmesi
ELİF ÖZSARI / AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK 59

(25441) İlkokula Devam Eden Çocukların Olumlu Ve Olumsuz Duygu Metaforlarının İncelenmesi
ELİF ÖZSARI / AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK 61

(25494) Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklı Kültüre İlişkin Şemalarının İncelenmesi

ESRA AKGÜL / FULYA EZMECİ / BERRİN AKMAN 64

(25497) Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

SÜMEYRA ÇELİK KAHRAMAN / F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR 67

(25637) Okul Öncesi Çocuklarının Aile İçi Oyun Deneyimlerinin ve Beklentilerinin İncelenmesi

ELİF YALÇINTAŞ SEZGİN / LEYLA ULUS / AYŞE BELGİN AKSOY 70

(25687) Ebeveynlerin Evlilik Uyumları İle Çocuklarının Davranışsal Duygusal Güçlülüklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

GÜNEŞ SALI / VUSLAT OĞUZ 72

(25770) Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilmesi

SAFİYE BİŞKİN / NESLİHAN AVCI 75

(25867) "Yaratıcı Drama" Kavramı ile İlgili Metaforik Algıların İncelenmesi

BÜŞRA FAYETÖRBAY / OKTAY YAĞIZ 77

(25872) Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Çevre Ve Çocuk Algısının Belirlenmesi

DİDEM KARAKAYA CIRIT 80

(25873) Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Akran İlişkileri Açısından Engelli Akranını Oyuna Kabul Etme Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi

SEMRA ŞAHİN / RABİA KIVANÇ / ŞEYDA GÜL / BÜTEYRA ÜNSAL / KÜBRA ESRA KARAKUŞ 82

(25946) Türkiye'de İlkokula Bağlı Anasınıflarında Yaşanan Sorunlar

ELİF KURŞUNLU 85

25964) Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Kabul-Red Düzeylerinin İncelenmesi

YEŞİM YURDAKUL / ŞÜKRAN ŞİMŞEK / AYNUR BÜTÜN AYHAN 90

(25970) Anne Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri ve Okul Seçiminde Temel Ölçütleri

ELİF KURŞUNLU 92

(25981) 2017-2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi

BİRSEN SERHATLIOĞLU / SİNEM İPEK 97

(25996) Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Fırsat Eşitsizliği Bağlamında Yapı Kredi Reklam İncelenmesi

CANGÜLÜM İLAYDA DÖNMEZ / ZİHNİYE OKRAY 100

(26032) Bebeklerin Sağlığı ve Gelişimi ile ilgili Annelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

NERİMAN ARAL / FİGEN GÜRSOY / BURÇİN AYSU 102

(26058) 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Akran İlişkilerine Etkisi

ÖZGE ERDOĞDU / SENAY CETİNKAYA 104

(24645) Bağıştan Dönüştürücü Eylemlere: Yapılandırılmış Toplum Hizmeti Projelerinin İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Duyarlı Olma Tutumu Üzerindeki Etkisi

SERVET ALTAN / GÜLŞEN ÇİÇEK KESKİNSOY 108

(24709) Eğitim, Hukuk, Ekonomi Ve İnsani Gelişim Göstergelerine Göre Sınıflanan Ülkelerdeki Fark Nedir?

TÜLİN ACAR 111

(25146) Demokratik Okul Bağlamında Bir Okul Geliştirme Çalışması

SEVİL BIYIK / EDA YAZGIN 113

(25281) Sosyal Bilgiler Dersinde Bilinçli Tüketicilik Eğitimine İlişkin Bir Eylem Araştırması

İLKER DERE / İBRAHİM AKTAŞLI 116

(25434) Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Analizi

BELGİN ARSLAN CANSEVER / PINAR ÇAVAŞ / EBRU AKDAĞ 120

(25589) Uluslararası Bakalorya Programına Göre Yapılandırılmış Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Vatandaşlık Becerisi Ve Değerlerinin Gelişimine Etkisi

SEVAL NACİ / CEMİL ÖZTÜRK 123

(25667) Sınıf Başkanlığı Demokrasinin Aracı mı, Engeli mi?

ŞULE ÇEVİKER AY / GAMZE ALTUNBİLEK / CEREN BAHÇEKAPILI / MELİKE KARANLIK / ÜMMÜHAN GÜLİZ ORHAN 127

(25791) Üniversite Öğrencilerinin Şiddet İle İlgili Düşünceleri

SİNAN ERTEN 129

(24249) Federal Almanya'daki ilkokul (1.-4. Sınıf) "Çocuklarla Felsefe" Dersi Öğretim Programının Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi

HALİSE KADER ZENGİN 131

(25029) Beceri ve Değer Temelli Bir Dini Danışmanlık Yüksek Öğretim Modelinin İmkânı
HAVVA SİNEM UĞURLU 134

(25698) Yaygın Din Öğretimi Ve Uygulamaları Bölümü Öğrencilerinin Gözünden Din Hizmetleri
REMZİYE EGE 137

(25866) Engelli Koordinatörlerinin Özel Eğitimde Din Eğitimine Yönelik Uygulamaları, Yöntem, Görüş ve Önerileri
RECEP UÇAR / SARE EVCİMİK 139

(26233) 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Anne Babalarının Din Eğitimi Proğramına Yönelik Görüşleri (Elazığ ili örneği)
SARE EVCİMİK 141

(24237) Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi
MELTEM ÖKDEM 144

(24914) Biyopolitik Çağda Eğitim: Çağdaş Homo Economicus'un İnşası
HALİL BUYRUK 148

(25220) 2023 Eğitimde Vizyon Belgesinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi
ARSLAN BAYRAM 151

(25392) Refah Devletinden Neo-liberalizme Sosyal Adalet ve Eğitim İlişkisi
HALİL BUYRUK 153

(25538) İnsan Sermayesi ve Kalkınma
EMİN KILINÇ / GÖKHAN ARASTMAN 155

(25635) Öğretmenlik Meslek Kanunu Hazırlığı Üzerine Bir Politika Analizi
TARIK SOYDAN 158

(25700) Toplumsal Sorunların Eğitimselleş[tiril]mesi
YALÇIN ÖZDEMİR 160

(25870) Kamu Personel Sisteminde Esnek Personel Sistemine Geçiş Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması
TARIK SOYDAN 163

(26024) Coombs'un Eğitim Planlaması Bağlamında Ülkemizde Eğitim Planlamasının ve Stratejik Planlamanın Durumu

SABRİ ÇELİK / TÜLAY GÜL TAŞKIN GÖKÇE 166

(26026) The Relationship between Students' Cynicism Towards University, Teacher Candidates' Sense of Self-Efficacy and their Academic Locus of Control: An Example of Foundation University

BURCU TİBET 168

(26360) Tunceli İli Pertek İlçesi Öğretim Haritası

MAHMUT KARATAY 170

(26668) TIMSS Sonuçlarına Göre Okulların Donanımsal Yeterliliği İle Başarı Grafiği Arasındaki İlişki: Teknolojik Ve Fiziki Donanımın Varlığı Gerçekten Başarılı Okullar Yaratmaya Yeter Mi?

HÜSEYİN ASLAN / CEM GÖREN / FUNDA GÖREN 173

(24809) Velilerin Eğitime İlişkin Görüşlerine Yansıyan Eğitim Felsefesi Yaklaşımları

BÜŞRA SÖYLEMEZ 176

(25993) Etik ve Hukuk Arasındaki Geçişler

MUSTAFA OBAY / AHMET SAYLIK 179

(23134) Dichotomy of EFL Reading: Metacognition vs. Proficiency

NESRİN OZTURK / FERAH SENAYDİN.....182

(24625) Okul Psikolojik Danışmanları Perspektifinden Okullarda Şiddet Ve Şiddeti Öneleme Eylem Planı' Nın İşlevselliği

AYŞE YAVUZ / MELTEM ÇENGEL SCHOVILLE 185

(24639) Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

BURAK AYÇİÇEK / TUĞBA YANPAR YELKEN 189

(24717) 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında Özel/Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

ZEYNEP ŞEN AKÇAY / EDA GÜRLEN 192

(24749) Zihin Haritası Tekniğinin Eğitim Ve Öğretimde Kullanılması

MUSTAFA HİLMİ ÇOLAKOĞLU / ÖZLEM KALKAN / FATIMA NUR ÇOLAKOĞŞU 195

(24823) Estetik Ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri

CENK HATİPOĞLU / NURİYE SEMERCİ 198

(24827) Yükseköğretimde Silgisiz Sınav Uygulamasına İlişkin Gözlem ve Öğrenci Görüşleri

ÇETİN SEMERCİ 201

(24828) Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi

BEGÜM MANTARLI / ÇETİN SEMERCİ 203

(24830) Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi

BÜŞRA DALKIRAN / ÇETİN SEMERCİ 205

(24848) İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Çevrelerine İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

EMRULLAH KARATEKİN / KEMAL ÖZDEMİR 207

(24864) Ankara Çocuk Üniversitesi Bilim Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

NERİMAN ARAL / BERNA ASLAN / HAMİDE DENİZ GÜLLEROĞLU / ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL / SEBAHAT AYDOS GÜL KADAN / METİN KARTAL / AYŞEMİNE DİNÇER 210

(24921) Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri

FÜSUN GÜLDEREN ALACAPINAR 212

(24922) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öz yeterlik Ölçeğine Göre Değerlendirilmesi

FÜSUN GÜLDEREN ALACAPINAR 215

(24924) Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Akademik Başarıları: Fenomolojik Bir Çalışma

NAZMİYE ESKİ / DİLEK ILGIN ÖZBEN / İBRAHİM DURAN / İLHAN GÜNBAYI 218

(24928) Yöneticilerin Eğitim Programına İlişkin Görev ve Sorumluluklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

NURİYE SEMERCİ / KADİR YASİN ŞİT 221

(24965) Eğitim ve Deneyimin Kökenleri Üzerine: John Locke ve Tabula Rasa Kavramı

DEMET SAVRUK / SEYFİ KENAN 223

(24969) Meslek Lisesi Dokuzuncu Sınıf Rehberlik ve Yönlendirme Dersinde Uygulanan Mesleki Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Mesleki Karar Verme Becerilerine, Gelecek Zaman Perspektiflerine ve Algılanan Araçsallıklarına Etkisi

OKTAY AKSOY 227

(24976) İngilizce ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramayı Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlikleri

OKTAY AKSOY 230

(24980) Etkinlik Temelli Öğretimin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

CEYDA ÖZÇELİK 224

(25024) Probleme Dayalı Ders İşleme Modeli'ne Göre Hazırlanmış Tasarımların Problem Çözme Becerisine Etkisi

ESRA MUTLU / DİLARA DEMİRBULAK 237

(25053) Öğretmenlerin Öğretimi Tasarlama Ve Uygulama Deneyimlerine İlişkin Yansımalar

DEFNE YABAŞ / SERTEL ALTUN 240

(25072) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Diyarbakır İli Örneği

BAYRAM AŞILIOĞLU / RABİA DAĞTAN 244

(25238) Farklılaştırılmış Matematik Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişiye, Tutuma Ve Yaratıcılığa Etkisi

GÜL EŞSİZOĞLU / DİLARA DEMİRBULAK 247

(25263) A Comparison of STEM Education Programs in the UK, Australia and Turkey

GÜLŞAH DOST 250

(25273) The Analysis of The Postgraduate Thesis Written on STEM-focused Education in Terms of Various Criteria in Turkey (2014-2019)

GÜLŞAH DOST 253

(25283) Medya Okuryazarlığı Araştırması Ve Üniversitesite Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama

EDA SEZERER ALBAYRAK 255

(25359) Devlet ve Özel Üniversitelerin Hukuk Fakülteleri Programlarında Yer Alan Derslerin Öğretiminde "Öğrenen Kontrolü Stratejisi Kullanım Düzeylerinin" Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi - Adana ve Mersin İllerinde bir Araştırma-

MAHMUT OĞUZ KUTLU / ASIM YAPICI / CEYLAN YILMAZ 258

(25373) Öğretmen Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

EMEL GUNES / YEŞİM ÇAPA AYDIN 262

(25408) İstanbul'daki Çocuk Üniversitelerine Yönelik Bir Değerlendirme

MURAT BÜLBÜL / FERDANE TOPRAKKAYA ÇİMEN....265

(25452) İlkokul Öğretim Programlarında Değerler (2005 ve 2017)

MEHMET KART / NİHAT ÇALIŞKAN / CEM ŞAHİN / HAYRİYE TORUNOĞLU....268

(25472) Türkiye, Kanada Ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

ARİFE ECEM ERBİLGE / ŞABAN BERK....271

(25526) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Standartlarının İnsan Hakları Eğitimine ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi

MUHAMMED EKEN / SELAMİ UYSAL / KERİM GÜNDOĞDU / RUKEN AKAR VURAL....275

(25528) Eğitim Programları Ve Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalında Tamamlanmış Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan İstatistiksel Çözümlemelerin Veri Ve Amaca Uygunluğu (2014-2018 Örneği)

ESİN BÜYÜKTURAN / PINAR KIZILHAN....277

(25536) Variation of Acquisition of International Baccalaureate Learner Profile Attributes in Terms of Selected Variables

ECE KOÇER / AHMET OK....380

(25552) Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerisi İle İlgili Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

BAYRAM AŞILIOĞLU / MELEK ÖZEROL / FATİME KIRS....283

(25556) Hayat Boyu Öğrenme Açısından Türkiye ve İsveç'in Karşılaştırılması

FATİME KIRS / MELEK ÖZEROL / İSMAİL KİNAY....287

(25606) Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Maltepe Üniversitesi Örneği)

ESMA YILDIRIM ATAK / DİLRUBA KÜRÜM YAPICIOĞLU....289

(25629) Capturing Peer Research Mentoring Experience in Undergraduate Education: A Qualitative Case Study

İCLAL CAN / SEVİNÇ GELMEZ-BURAKGAZİ / YEŞİM ÇAPA-AYDIN / MUHAMMET COŞKUN....292

(25661) Tartışmalı Konuların Ulusal ve Uluslararası Alanyazın Bağlamında İncelenmesi

ŞEFİKA TATAR....294

(25704) Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Sunuşlarında Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretim Programlarının İncelenmesi

KÜBRA GÜZELYURT / M. ÇAĞATAY ÖZDEMİR....297

(25710) STEM Temelli Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Yeterlik Puanlarına Etkisi
GÖKÇEN DEMİRCİ / SEVAL FER 303

(25715) Öğretmenlerin "Değer" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
MELTEM YALIN UCAR / MELEK DÖNMEZ YAPUCUOĞLU / RUSKAT MERVE AKSOY / FUNDA KILIÇ 306

(25716) Yitirilen Değerlerin Hazin Sonu: Gazete Haberlerinde Hırsızlık-Dolandırıcılık
SEVGİ KOÇ / MUHAMMED AZDİR 308

(25720) İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi
VELİ BATDI / HAFİZE TALAN 310

(25724) Öğretim Programlarının Uygulanmasında Materyal Kullanımına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi
VELİ BATDI / TANSU EREN / ELİF NİSA PAKSOY 312

(25771) Porphyrios Ağaç Temelli Uygulamalarla Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersindeki Temel Kavramların Öğretimi
SEVDA KOC AKRAN 314

(25784) Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden "Değer" Kavramı: Öğrenilen mi?, Öğretilen mi?
MELTEM YALIN UCAR / AYNUR ERGEZEN / GÜLİN YAKIT / ZEYNEP ÇİFTÇİ 316

(25792) Kodlama Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı: Eşli Kodlama
ŞULE BETÜL TOSUNTAŞ / EMRAH EMİRTEKİN / KAĞAN KIRCABURUN 319

(25807) Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Öğretimi Nasıl Yapılmaktadır?
PAPATYA DEMİR / İBRAHİM TURAN 322

(25846) Türkiye'de Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
HALİME NUR SEZER / RÜÇHAN ÖZKILIÇ 324

(25908) Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
MUSTAFA AYDIN / SEMRA İPEK 326

(25916) Ortaokul Düzeyinde Oyunlaştırmaya Dayalı Öğretim Uygulamalarına Dair Araştırmalardaki Eğilimlerle İlgili Bir İnceleme
UĞURCAN SERT / MUSTAFA SARITEPECİ 328

(25919) Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki Başarıları ile Öğretmenlik Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi

HASAN ÖZDER / GÜNER KONEDRALI.....331

(25923) Türkiye'de Program Geliştirmenin Sorunları ve çözüm önerileri

F.BELGİN ÖZAYDINLI-TANRIVERDİ.....334

(25924) Yüksek Lisans Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Tercih Sebepleri Ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar

EMİNE ZEHRA TURAN.....336

(25925) Ortaokul Düzeyinde Dosya Yönetimi Öğretimi İçin Materyal Geliştirilmesi Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Uygulanması

AGAH TUĞRUL KORUCU / UĞURCAN SERT.....339

(25926) Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği

EMİNE ZEHRA TURAN.....342

(25927) STEM odaklı matematik öğretiminin 11. Sınıf öğrencileri matematik tutumu üzerine etkisi

ÖZDE CEYLAN.....345

(25951) Öğrenme Stili ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BÜRHAN AKPUNAR / SERDAR SAFALI / MEHMET EMİN TURAN / ALİCAN KAYA.....247

(25955) Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

ZÜHAL ÇUBUKÇU / TUĞBA İNCİ.....349

(25958) Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi

ZÜHAL ÇUBUKÇU / TUĞBA İNCİ.....351

(25987) Felsefe Öğretiminde Kullanılan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

TUBA ACAR ERDOL.....354

(25988) Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi Kapsamında Dijital Okuryazarlık Dersi Alan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

ÖMER NAYCİ.....357

(26034) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi

ÖMER NAYCİ / CANAY DEMİRHAN İŞCAN / FATMA BIKMAZ.....359

(24618) Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeyleri İle Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

TUĞÇE ERSİN KURT / İBRAHİM İNAN.....362

(24659) Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerde Kültürleşme Stratejileri İle Kimlik Statüleri Arasındaki İlişki

EBRU BOYNUEGRİ / TÜLİN ŞENER KILINÇ.....365

(24743) Problemli İnternet Kullanımı, Dürtüsellik ve Anababa Aracılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Çapraz Zaman Gecikmeli Panel Desen Analizi

DERYA ATALAN ERGİN.....368

(24757) Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin ve Okula Bağlılıklarının İncelenmesi

VAHİT AĞA YILDIZ / DURMUŞ KILIÇ.....371

(24871) Ergenlik Öncesi Öğrencilerin Karar Verme Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

YASEMİN DEMİRASLAN ÇEVİK / NURİ DOĞAN / HAYDAR KARAMAN / FİLİZ MUMCU / SİBEL SOMYÜREK / GÖKHAN DAĞHAN.....374

(24909) Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı İle Üniversite Giriş Sınav Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BAHADIR ÖZCAN / YUSUF ZİYA KÜLTÜR.....379

(24916) Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algıları, İş Doyumları ve Psikolojik İyi Oluşlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması

NESLİHAN KURT / AYŞE DEMİRBOLAT.....381

(25164) Türk, Belçikalı-Türk Ve Belçikalı Ergenlerin Algıladığı Anababa Davranışları ve Demografik Özellikler Açısından Karşılaştırılması

AYLİN SALTÜRK / TÜLİN ŞENER KILINÇ.....385

(25171) Özel Yetenekli Lise Öğrencilerinin Matematik Öz-yetkinlik Kaynaklarının Özel Yetenekli Olmayan Akranlarıyla Karşılaştırılması

BAHADIR ÖZCAN/ HAKKI KONTAŞ / ALİ ÜNİŞEN.....389

(25228) Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Eleştirel Düşünme ve Öz Yeterliklerini Yordama Düzeyi

BİJEN FİLİZ / HÜSEYİN ÜNLÜ.....391

(25314) İngilizce Dersinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Göre İşlenmesinin Akademik Başarı Ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi

PINAR AKMAN / ASIM YAPICI / MAHMUT OĞUZ KUTLU 394

(25345) Regressıon and Lessson Plan Comparıson of Teachers in The Psychologıcal Engagment of Students

FATİMA ZEHRA ALLAHVERDİ.....397

(25356) Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet: Ergenlerde Gelişimsel Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi

GÜLENDAM AKGÜL / MÜGE ARTAR.....399

(25395) Okulda Yönetici Öğrenci İletişiminde Öğrencilerin Beklentileri Lise Örneği

AYDIN YÜCEL 401

(25403) Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısı İle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Sınavına (Pısa) Katılan Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

CEM GÖREN / HÜSEYİN ASLAN.....405

(25444) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Dönem 1 Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Durumlarının Belirlenmesi

BİLGE TUNCEL / SEVİM BÜRGE ÇİFTÇİ ATILGAN / SEVGİ TURAN 407

(25514) Akademik Başarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Akademik Motivasyonu Yordama Düzeyi

BİJEN FİLİZ / HÜSEYİN ÜNLÜ 410

(25577) Erken Çocuklukta Anababaların Duygu Sosyalleştirme Davranışları: Teknoloji Kullanımı ve Demografik Değişkenlerle İncelenmesi

HANİFE BÜYÜK / DERYA ATALAN ERGİN 413

(25613) The Utilization of The Instructional Quality and Implementation Rubric Analyzing Comprehension Instruction on Student Psychological Engagement

FATİMA ZEHRA ALLAHVERDİ.....417

(25765) Durumluk Sahtecilik Olgusu Ölçeği Türkçe Geçerlilik ve Güvenirliği

AYŞE BURAN / FAHRİYE BALKIR / ZİHNİYE OKRAY 419

(25826) Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları, Algılanan Sosyal Destek ve Gestalt Temas Biçimlerinin Psikopatoloji Üzerine Etkisi

ENİL AFŞAROĞLU EREN / ÇAĞAY DÜRÜ 422

(25902) Beliren Yetişkinlikte Bağlanma ve Üniversiteye Uyum

GÜLŞAH SEVİNÇ 426

(25948) Sosyal Etkinliklerin Okul İklimine Etkisi Lise Örneği

AYDIN YÜCEL 428

(25974) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özgünlük ve Sosyal Onay İhtiyaç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYRA AKKAYA / METİN KIRBAÇ.....431

(26000) Üstün Potansiyelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Ebeveyn Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

AYÇA KÖKSAL KONİK 433

(25058) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Dikkat Eksikliği

SELAHATTİN GELBAL / ÇAĞLA KUDDAR.....435

(24892) Pierre Bourdieu'nun Temel Kavramları İle Eğitimi Düşünmek

EREN AĞIN / DUYGUN GÖKTÜRK 437

(24893) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygusu, Okulda Öznel İyi Oluş ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi: Kesitsel Bir Çalışma

RUKEN AKAR VURAL / HASRET GÜVEN / BURCU DÖNMEZ / KERİM GÜNDOĞDU.....440

(25342) Sürdürülebilirlik Ekseninde Dünyamızın ve İnsanlığın Sorunları ve Hesap Verebilirlik: 21. Yüzyıl Öğretmeni Ne Düşünüyor?

MUSTAFA ÖZTÜRK.....442

(26183) Bilgisayar Ve Multimedya Destekli Eğitimin Öğrencilerin Dijital Oyun İlgileri İle Başarı Güdüsü Üzerine Etkileri

BARIŞ KOYUNCU / AYŞE GÖZDE KOYUNCU 445

(22554) Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları İle Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki

UFUK YILMAZ / SÜLEYMAN GÖKSOY 448

(22555) Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil İle Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları Arasındaki İlişki

ŞEHABETTİN YAVUZ / SÜLEYMAN GÖKSOY.....452

(22672) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitelerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

SEYİTHAN DEMİRDAĞ / MELTEM KARABAK / ŞUARA ARICI / RÜVEYDA BEŞPARMAK 455

(22673) Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Yaşam Kalitelerinin Karşılaştırılması

SEYİTHAN DEMİRDAĞ / AHSEN İLAYDA KARAÇOBAN / SEDA NUR SIRAÇ / HİLAL KARAPINAR 457

(23774) Ankara İli Kamu Temel Eğitim Okulları Müdürlerinin Sergiledikleri Özgeci Davranışlara ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

NEŞE AŞKAR 460

(24101) Okulda Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

ŞENOL SEZER 463

(24109) Öğrencilerin Gözüyle Okul Müdürü

CELAL TEYYAR UĞURLU / FATMA KÖYBAŞI / TURGAY KUMRU 465

(24131) Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle ve Öğrencilerle İletişimi

ŞENOL SEZER 467

(24171) Okul Etkililiğini Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri

MUSTAFA ÖZGENEL / MERAL TOPAL 470

(24227) Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş Performansları Arasındaki İlişkisi

SEVİL YAVUZKILIÇ / KAZIM ÇELİK 473

(24612) Okuldaki Eğitimcilerin Mesleki İçsel Motivasyon Algısını Oluşturmada Teorik Bileşenlerin Katkısının Test Edilmesi

KAMİL YILDIRIM 475

(24646) Lisansüstü Eğitimde Devam Sorunu: Lisansüstü Eğitimi Tamamlayamayan Öğrencilerin Görüşleri Bağlamında Nitel Bir Çözümleme

CESİM ALADAĞ / REZZAN UÇAR 479

(24647) Sözleşmeli Okul Modelinin Okul Seçimi Bağlamında İncelenmesi

AYŞEN BAKİOĞLU / ÖZGE KARAEVLİ 481

(24652) Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimine Etkisi

HASAN DEMİRTAŞ / FATMA GÜZELGÖRÜR 484

(24657) Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki

RAMAZAN BAŞARAN / ERKAN KIRAL 487

(24688) Zümre Çalışmalarının Etkililiği

ŞENYURT YENİPINAR 489

(24706) Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algısında Sendika Üyeliğinin Rolü
MUSTAFA KEMAL ERÇEK / FIRAT KIYAS BİREL 493

(24713) Öğretmenlerin Okul Stratejik Planlarının Uygulanmasına Yönelik Değerlendirmeleri ve Okul Stratejik Planlarına Yönelik Tutumları
REMZİ YILDIRIM....496

(24714) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri
BÜNYAMİN HAN / MAHMUT ALTUNHAN....499

(24715) Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri
ERSİN KUŞCİ / NECATİ CEMALOĞLU....502

(24718) Yurt Dışı Eğitimin Yönetiminde Yaşanan Sorunlar: Öğretmen Bakış Açısı
HATİCE GÜL / ASİYE TOKER GÖKÇE....505

(24719) Yurt Dışında Kaybolmak: Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle Yaşadığı Sorunlar
HATİCE GÜL / ASİYE TOKER GÖKÇE....508

(24734) Türkiye'de Öğretmenler Milli Eğitim Bakanı Olursa Neler Yapardı?
SEVGİ YILDIZ / ESRA NUR GÜRBÜZ....510

(24742) 2023 Eğitim Vizyonu Metaforları
AHMET HAKAN YAZ / MURAT GÜRKAN GÜLCAN....513

(24744) İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması
FUNDA NAYİR / ÜMİT KAHRAMAN / TAMER SARI....515

(24747) Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal Ve Duygusal Zekalarına Etkisi
YUSUF TÜRKER / ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN....517

(24759) İş-Aile Yaşam Çatışması ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Tükenmişliğin Aracı Rolü
SELÇUK DEMİR....520

(24762) Okul Yönetiminde Kullanılan Dijital İletişim Araçlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri
VEYSEL KIRIŞAN....523

(24769) Okul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışlarını Etkileyen Örgütsel Ve Çevresel Bağlamlar

NEŞE BÖRÜ 526

(24783) Okul Müdürlerinin Rol Belirsizliği

ERKAN TABANCALI / YASEMİN SU 529

(24785) Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeye Uyma Düzeylerinin, Örgütsel Sinizm ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisinin İncelenmesi

SEDAT ALEV / FATİH BOZBAYINDIR.....532

(24789) Öğretmen Adaylarının Üniversiteye İlişkin Sinizm Tutumları İle Üniversiteye Aidiyetleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

TEVFİK UZUN / RAHMAN ÇAKIR 535

(24793) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Görüşleri

SUZAN CANLI.....538

(24794) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonları: Bir Karma Yöntem Çalışması

SUZAN CANLI / NÜLİFER KARADAĞ.....540

(24799) Efforts in Creating a Modern Education System for Turkey

SEYİTHAN DEMİRDAĞ / MUHAMMAD KHALIFA.....543

(24813) Okul Stratejik Plan Hedeflerinin Gerçekleştirilme Düzeyleri ile Stratejik Plan Ekibinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri

HÜSEYİN ŞAMİL SAĞLAM.....456

(24814) Destekleme ve Yetiştirme Kursları: Bir Döküman Analizi Çalışması

FUNDA KIZKAPAN AZAMET / ONER DOĞAN 549

(24836) Görev mi Angarya mı? Öğretmen Görüşlerine Göre Okulda Angarya

ASİYE TOKER GÖKÇE / CEM ÖZEN 551

(24858) Türkiye'deki Okul İklimi Konulu Tezlere İlişkin Bir İçerik Analizi

GÜLTEN TÜRKAN GÜRER / TEMEL ÇALIK.....554

(24894) Öz-Saygı İle Mental İyi Oluş Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

AHMET HAKAN YAZ / NECATİ CEMALOĞLU.....558

(24904) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Başarılı Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Kademeler Arası Geçişler

ALİ BALCI / HİLAL ERKOL / YILDIRAY AYDIN / İBRAHİM OKAN ERDEN / ZEYNEP DİKER 561

(24905) Türkiye'de Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün (Resmi ve Özel) İş Doyumuna Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

TUFAN AYTAÇ 565

(24910) Neoliberal Stratification: The confounding Effect Of The School Poverty Quintile Ranking system in South Africa

SURİAMURTHEE MAISTRY / IAN AFRICA.....567

(24913) Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü Liderlik İlişkisinin İncelenmesi (İstanbul İli Özel İlkokul Müdürleri Örneği)

ÖZNUR DOĞRAMACI / AYDIN BALYER 569

(24918) Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi İle Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ENGİN DEMİR / MELİKE CÖMERT.....573

(24920) Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yetenek Yönetimi Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri (Nitel Bir Analiz)

TUFAN AYTAÇ / CEMALETTİN İPEK.....575

(24925) Çocukların Gözünden 2023 Eğitim Vizyonu

MEHMET ÖZDOĞRU / YILMAZ SARIER / ŞENGÜL UYSAL/ KÜRŞAD ÖNDER CEYLAN 577

(24949) Pozitif Psikolojik Sermaye (PPS), Örgütsel Sessizlik (ÖS) Örgütsel Mutluluk (ÖM) Arasındaki ilişki

TAMER SARI / FUNDA NAYİR 580

(24972) Özel Okullarda Yöneticilerin Uyguladıkları Örgütsel Güce İlişkin Öğretmenlerin Yaşadıkları Stres: Bir Durum Çalışması

DİLEK ILGIN ÖZBEN / NAZMİYE ESKİ / İLHAN GÜNBAYI 582

(24978) Sosyal Zeka İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

AHMET HAKAN YAZ / NECATİ CEMALOĞLU.....585

(24983) Eğitimde Yerelleşme: PISA (2015) Sınavında Başarılı Olan Singapur, Japonya ve Estonya Eğitim Sistemlerinden Örnekler ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi

MÜYESSER CEYLAN / HİCRAN TUNCER 587

(24989) Algılanan Sosyal Desteğin Bir Çıktısı Olarak Öz Yeterlik

SELÇUK DEMİR 590

(24990) Öğretmen Adaylarının Empati Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

NESLİN İHTİYAROĞLU / ÖZNUR TULUNAY ATEŞ 593

(24996) Küreselleşme Surecinde Azerbaycan Eğitim Sisteminin Yönetiminde Reformler

YAGUT ALİYEVA / SEVİNC ALİYEVA.....596

(24999) Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre (TEOG) Sınav Başarısını Etkileyen Sosyo-Kültürel Ekolojinin İncelenmesi

GÜL HAN / M. SEMİH SUMMAK 599

(25017) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin LGS Çalışma Deneyimlerinin Betimlenmesi

MEHMET NURİ ÖZTÜRK / AZİZ ÖZDEMİR / CEMİL BAYRAKTAR 602

(25036) Dewey ve 2023 Eğitim Vizyonu

SEÇİL DAYIOĞLU ÖCAL / SEHER İŞCAN 605

(25061) Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları İle İlgili Öğretmen Algıları

RASİM TÖSTEN / SEZEN AKGÜL / BÜNYAMİN HAN.....609

(25153) Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Kişisel Gelişim Yönelimleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

NESLİN İHTİYAROĞLU / ÖZNUR TULUNAY ATEŞ 611

(25159) X ve Y Kuşağı Öğretmenlerinin Çalışma Değerleri İle İşten Keyif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki

BERRİN ŞENSES / NİHAN DEMİRKASIMOĞLU 613

(25173) Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi

SEVAL KOÇAK / MURAT ÖZDEMİR.....616

(25186) İlkokul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Davranışları

AHMET YÜREKLİ / NEZAHAT GÜÇLÜ 619

(25203) Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşleri

AHMET AŞKAR.....623

(25210) Okullarda Karşılaşılan Etik İkilemlere İlişkin Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri

ZEHRA KESER ÖZMANTAR / FUNDA GÖK.....626

(25262) Okul Ortamının Okul Etkililiği ile İlişkisi

ŞENYURT YENİPINAR 629

(25265) 4.0 Sanayi Devrimi Bağlamında Yüksek Öğretim Politikalarının Dönüşümü

KENAN ÖZCAN / AYDIN BALYER 632

(25310) Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

FIRAT KIYAS BİREL / MUSTAFA KEMAL ERÇEK 635

(25331) Öğretmen Yaratıcılığı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

REZZAN UÇAR 639

(25349) İç Grup Yanlılığı Bağlamında Sendikal Yanlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması Çalışması

ENDER KAZAK 641

(25350) Okul Öncesi Dönemde Çocuk Oyunlarındaki Değer Unsurları: Sınıf Yönetimine Etkileri

ERTUĞ CAN / MUSTAFA GÜNAYDI 644

(25358) Sükûnetli Okul Eğitimi Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

MİZRAP BULUNUZ / NERMİN BULUNUZ / RAMAZAN AKAN 646

(25365) Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

ALİ ERTEKİN / ALİ TAŞ 648

(25370) Örgün Öğretimdeki Öğrenci Niteliklerinin Kurumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi

KAMİL YILDIRIM 651

(25376) Öğretmelerin Okuldaki Politik Davranış Algıları ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

MURAT TAŞDAN / ZİYAEDDİN HALİD İPEK 656

(25381) Eğitim ve Araştırma Amaçlı Gerçekleştirilen Uluslararası Akademik Hareketliliğin Katkısına Dair Akademisyen Görüşleri

AYDIN BALYER / KENAN ÖZCAN 659

(25414) Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Algılanan Mizah Tarzı Arasındaki İlişki

EMİN KILINÇ 662

(25448) Okullarda Lider Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumu Algılarında Örgütsel Destek Algısının Aracılık Rolü

ONUR ERDOĞAN.....665

(25449) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları Ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları

YILMAZ SOYSAL / SEDA ÖZTÜRK.....668

(25451) Öğretmen Adaylarının Genel Sinizm ve Sosyal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Algıları

TÜRKAY NURİ TOK / HATİCE DOĞAN.....670

(25457) Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi:Kastamonu İli Örneği

HAMİT BAKAR / HÜSEYİN YOLCU.....673

(25458) Bilim ve Teknoloji Müzelerinde Gürültü Düzeyi ve Etkilerinin Değerlendirilmesi

MİZRAP BULUNUZ / CEM ÖZKAN / JONİDA KELMENDİ / MELİKE HİLAL ERBULGU.....675

(25463) Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Diyarbakır İli Örneği

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR / NESLİHAN ÇAKALCI.....679

(25464) Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği Kavramını Yordama Düzeyinin İncelenmesi : Diyarbakır İli Örneği

NESLİHAN ÇAKALCI / TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR.....683

(25465) Öğretmenlerin 21. Yüzyılda Değişen Eğitim Anlayışına Yönelik Kişisel Vizyonları

DENİZ BARANSEL CİNAR / DOĞA HAMAMCIOĞLU.....687

(25467) Information Technologies And Reaching To Information Society

MEHMET NESİP ÖĞÜN / BEHCET ÖZNACAR / ALİ TATAR / GÜLYÜZ DEBEŞ.....691

(25471) Inter-Organizational Conflicts and Solution Strategies

ALİ TATAR / BEHCET ÖZNACAR / MEHMET NESİP ÖĞÜN / GÜLYÜZ DEBEŞ.....693

(25473) The Effect of System Engineering Model on School Management

GÜLYÜZ DEBEŞ / BEHCET ÖZNACAR.....696

(25476) Evaluation of Teachers' and Administrators' Opinions on Organization Levels of Schools

FATMA KÖPRÜLÜ / BEHCET ÖZNACAR / MEHMET ÇAĞLAR.....699

(25491) Öğretmen Liderliğinde Meslektaşlarla İşbirliği Yapılan Konular, Fırsatlar ve Engellere İlişkin Farklı Statüdeki Öğretmen Görüşleri

REYHAN ŞEKERCİ....702

(25493) Öğretmen Liderliğinin Yaygın Eğitim Kurumlarında Sergilenme Derecesi, Karşılaşılan İyi Örnek ve Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

REYHAN ŞEKERCİ....705

(25499) Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

AYKAR TEKİN BOZKURT / ZEYNEP YILMAZ ÖZTÜRK....708

(25502) Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

ZEYNEP YILMAZ ÖZTÜRK / AYKAR TEKİN BOZKURT....710

(25515) Yönetici Rolleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

HATİCE DOĞAN / TÜRKAY NURİ TOK....713

(25533) Yaratıcı Okul: Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında Fenomenolojik Bir Çözümleme

REZZAN UÇAR / FATİH OĞUZ ÇELİK....716

(25542) Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı (Kastamonu İli Örneği)

HAMİT BAKAR / HALİL TUNCEL / ABDULLAH İÇİNAK / DEMET YILDIRIM....718

(25568) Okul Kademelerine Göre Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi (Bursa İli Örneği)

İREM MUTİ GEDİK / ŞÜKRÜ ADA....721

(25580) Okul Yöneticiliğine Hazırlama İşlevi Açısından Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı: Yönetici Seçme Sınavına Giren Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşleri

BETÜL BALKAR....725

(25585) Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Düzeyi Hakkında Velilere Yönelik Anket Geliştirme Süreçlerinin Değerelendirilmesi

MİZRAP BULUNUZ / RAMAZAN AKAN / KERİME ÖZGÜR....528

(25604) Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Yaşanan Devamsızlık Problemine Yönelik Bir Eylem Araştırması

NESLİHAN KURT....731

(25617) Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yönetici Olmak: Bir Meta Sentez Çalışması

TUĞBA GÜNER DEMİR....735

(25627) Öğrenci Devamsızlığı Sorunu, Eğitim Ortamlarına Etkileri ve Mevcut Politikaların Değerlendirilmesi

ŞAKİR ÇINKIR / MURAT AKKUŞ.....737

(25628) Akademisyenlerin Üniversitelerde Örgütsel Adalete İlişkin Algıları

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU / ERSİN KUŞÇİ.....640

(25632) Z Kuşağının Okul Müdürü Algısı

SEVGİ GÜRSES KÜRÇE / ALİ BALCI.....644

(25646) Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki

MAHMUT KARATAY / MELİKE GÜNBEY / MUHAMMED TAŞ.....647

(25648) Eğitim Kurumlarında Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

HALE GÖNENÇ / ŞÜKRÜ ADA.....650

(25660) Okul Değerlendirme Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması

MUSTAFA YAVUZ / MEHMET YAŞAR KILIÇ / DENİZ GÜLMEZ.....753

(25682) Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki

HAKAN SÖNMEZ / HAMİT ÖZEN.....756

(25688) Okul Müdürlerinin Sığınmacı Öğrencilerin Entegrasyonuna Yönelik Tutumları : Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

DENİZ TAŞ / METİN ÖZKAN.....759

(25714) Yönetici ve Öğretmenlerin İş-Yaşam Dengesi: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

SEVDA SEVEN ŞARKAYA / GÜLSÜM SERTEL / FATMA ÇOBANOĞLU.....762

(25735) Farklı Bir sınav Uygulaması:Açık Kitap Sınavı

SELDA YILDIRIM.....764

(25738) 2023 Eğitim Vizyonu Açısından Türkiye'nin Eğitim Politikalarının Güney Kore Eğitim Politikaları ile Karşılaştırılması

ERTUĞRUL ERDOĞAN / ŞÜKRÜ ADA.....767

(25743) Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunları Çözmede Okul Müdür Ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

MEHMET TEYFUR.....769

(25744) Liselerde Güvenlik Sorunu ve Bir Model Önerisi(İzmir/Bornova İl Örneği)
MEHMET TEYFUR....771

(25756) Öğretmen Kimliği İle Meseki Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
CEYHUN KAVRAYICI....774

(25762) Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliğini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi: Karma Yöntem Araştırması
CEYHUN KAVRAYICI....777

(25763) Öğrenen Örgütler Olarak Okulda Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenme Ağlarının Sosyal Ağ Analizi
ZEYNEP EREN / SABRİ ANIK....779

(25772) Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Ortak Yazarlık Sosyal Ağı Üzerinden Disiplinlerarası Akademik İşbirliği
ZEYNEP EREN....782

(25790) Eğitimde Ailenin Önemi Helikopter Ebeveyn Tutum Geliştirme Ölçeği
İLKNUR ŞENETÇİ / ALİ KEMAL AYHAN....786

(25804) Öğretmenler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
ÜMİT CURA / ALİ ÜNAL....789

(25810) Twitter'da Paylaşılan Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşlerin Metin Madenciliği Aracılığıyla İncelenmesi
SEDA GÜNDÜZALP / GÖNÜL ŞENER....791

(25819) Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Mantar Yönetim Yaklaşımı ile Okul Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
GÖNÜL ŞENER / SEDA GÜNDÜZALP....793

(25829) Baby Boomers ve X Kuşağı Öğretmenlerinin Dijital Entegrasyon Uyumlarının İncelenmesi
GÖNÜL ŞENER / SEDA GÜNDÜZALP....795

(25853) 'Dijital Diyet'in Öğrenci Performansı Üzerine Etkisi; Yakın Doğu Koleji'ndeki Uygulama Üzerine Bir Araştırma
İBRAHİM ÖZEJDER....797

(25863) Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması
ÜMİT CURA / ALİ ÜNAL....798

(25877) Yakın Doğu Üniversitesinde Öğrenim Gören Güney Doğu Kökenli Öğrencilerin Eğitimde Çok Dillilik İle İlgili Görüşleri

AZMİYE YINAL / GAMZE PELER ŞAHOĞLU / FİGEN YAMAN LESİNGER.....801

(25899) Güçlü Okul Kültürü Oluşturmaya İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri

MUHAMMET BEHÇET / BAHADIR YILDIRIM SUNGUR GÜREL 803

(25930) Devlet Okullarında Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları: Karma Yaklaşımla Yeni Bir Ölçek

BAŞAK COŞKUN / ALİ BALCI 807

(25933) Okul Yöneticilerin Görüşlerine Göre Değişen Dünyada Eğitim

SAADET KURU CETİN / FUNDA NAYİR / PELİN TAŞKIN 812

(25939) Destekleme Yetiştirme Kursu Öğrencilerinin Kursa Devamsızlık Nedenleri

ALİ ÜNAL / RECAİ ŞENTÜRK 815

(25949) Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları Ve Örgütsel Adaletle İlişkisi

BAŞAK COŞKUN / ALİ BALCI 818

(25959) Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Yönden İncelenmesi

EMİNE ÇAVDAR / SERAP KARABULUT / KÜBRA NUR ÖZERTEN / MUSTAFA MURAT İNCEOĞLU 823

(25965) Örgütsel Huzur: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

NECDET KONAN / BÜŞRA BOZANOĞLU.....825

(25968) Örgütsel Bağışlama ile Öz-yeterlik İlişkisi

NECDET KONAN / ASLI AĞIROĞLU BAKIR / BÜŞRA BOZANOĞLU 827

(25971) Öğretmenlerin Okuma Motivasyonları ile Eğitimde Yetenek Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki

NECDET KONAN / DUYGU TÜRKOĞLU / BÜŞRA BOZANOĞLU 829

(25979) Öğretmenlerin Anlamlı İş Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

RAGIP TERZİ / AHMET GÖÇEN 832

(25992) Öğretmen Koçluğunda Grow Model Uygulaması

ÖZGÜN ÖZMEN 834

(26004) Müdür Yardımcılarının Okul Müdürü Olmayı İsteme Sebepleri
ÖZGÜR SAMİ AKGÜL 836

(26028) Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
ESRA KARABAĞ KÖSE 839

(26069) Öğretmenler Ve Okul Yöneticileri Gözünden: Öğrenci Velilerinin Bilinçsiz Müdahaleleri
ESMA NUR DENİZ / HABİB ÖZKAN.....841

(26071) Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetsel Atalete İlişkin Görüşleri
OZAN SALKIN.....843

(26096) Future Tendencies in Management and Leadership for Women
GOKMEN DAGLI / FAHRIYE ALTINAY / ZEHRA ALTINAY.....845

(26097) Development Of Leısure Tıme Actıvıtıes And Values Educatıon On The Basıs Of Paternalıst Leadershıp
NEDIME KARASEL AYDA / ZEHRA ALTINAY / FAHRIYE ALTINAY / GOKMEN DAGLI / CEREN KARAATMACA 848

(26099) The Evaluatİon of The Quality Of Service Given t State Schools By The Views of High School Students
NİHAN YUCA / ZEHRA ALTINAY / FAHRIYE ALTINAY / GOKMEN DAGLI / CEREN KARAATMACA 851

(26195) Örtük Bilgiye İlişkin Akademisyen Görüşleri
HİLAL ÇELİK / NEJAT İRA.....854

(26197) Eğitim 4.0 Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verebilecek mi?
ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN 856

(26379) Korku Kültürü İle Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki
ÜMİT KAHRAMAN / AYNUR BOZKURT BOSTANCI 858

(26610) Mentorluğun Bir Aşaması Olarak Yol Göstericilik Rolleri: Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
TUĞBA KONAKLI / NAHİT MANAS SUNAY.....861

(26621) Öğretmen Liderliğine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri
AYNUR B. BOSTANCI / SEVAL KOÇAK / MERVE ÖZHAN.....865

(25217) Orta Öğretim Kurumlarındaki Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarının Sıklık Düzeyleri
FETHİ AHMET ÖNER 867

(26131) Z Okul

AHMET AŞKAR / VEYSİ HAZAR / GÜLAY AYIN / ZÖHRE KONDU DEMİRCAN / FİGEN ERCAN 870

(23772) Okul Öncesi Eğitim Programı Materyallerinde "Açık Havada Eğitim"

NEŞE AŞKAR 873

(24606) Resimli Çocuk Kitaplarında Atatürk Ve Cumhuriyet Değerlerinin İncelenmesi (1950-1997)

NESLİHAN NUR ÇELİK 876

(24684) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Merkezli Öğretim Uygulamaları

SELDA ARAS ES/ RA MERDİN 879

(24708) Çocuğun Öznel İyi Olma Hali: Okul

ŞEYDA KARAN / ERSOY ERDEMİR 881

(24818) Ebeveynlerin Çocuklarının Duygularına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

TÜLAY İLHAN-İYİ / AYSEL ÇOBAN 884

(25037) Ev Ortamı Tarama Aracı: Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Değerlendirilmesi

NİMET BÜLBİN SUCUOĞLU/ UYGAR BAYRAKDAR / DUYGU ŞAHAN / SELİN KARAMAN 886

(25139) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri ile Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BETÜL ARABACIOĞLU / PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN 889

(25141) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

BETÜL ARABACIOĞLU / PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN 891

(25279) 21. Yüzyıl Becerileri ve Algılanan Sosyal -Empatik Öz Yeterlilik İlişkisi: Ökul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma

NECLA TUZCUOĞLU / SÜMEYYE ÖCAL / NURCİHAN ASLAN 893

(25280) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri İle Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYYE ÖCAL / DİCLE AKAY 896

(25302) Sosyal Medya Ve Mahremiyet: Ebeveynlerin Sosyal Medyadaki Çocuk Mahremiyetine Bakış Açıları

EDA SEZERER ALBAYRAK 899

(25360) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Algılanan Kaygı Düzeyleri ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkide Anne Çocuk İlişkisinin Etken Rolü

ÖZGE METİN ASLAN / YASİN ALTINIŞIK.....900

(25460) Erken Çocukluk Dönemi Beş Altı Yaş Grubu Çocuklarının Canlı Ve Cansız Varlık Algısı Üzerine İnceleme

MERYEM TULUM / ELİF ÖZTÜRK.....904

(25523) A Systematic Review of Fundamental Approaches to Early Childhood Education Research

TUĞÇE ESRA TERZİOĞLU / HASRET KÖKLÜ YAYLACI / ZEYNEP MERT / FEYZA TANTEKİN ERDEN

FATMA YALÇIN.....907

(25569) Frequency of Mainstream Curriculum Models: Investigation of Early Childhood Education Doctoral Dissertation and International Journals in Turkey

SEDEN DEMİRTAŞ İLHAN / SÜMEYRA ERYİĞİT / FEYZA TANTEKİN ERDEN.....910

(25622) Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

KADER KARADENİZ AKDOĞAN / EMEL DURMAZ / İLAYDA KİMZAN / ASİYE PARLAK RAKAP.....913

(25623) Annelerin Çocuklarının Oyunlarına Bakış Açıları ve Oyuna Katılımlarıyla İlgili Algılarının İncelenmesi

LEYLA ULUS / ELİF YALÇINTAŞ SEZGİN / AYŞE BELGİN AKSOY.....916

(25633) Erken Çocukluk Döneminde Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Beslenme Davranışları İle Olan İlişkisinin İncelenmesi

MERVE ÜNAL / MEHMET SAĞLAM.....918

(25638) Meb Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Kazanım Ve Göstergelerin Çocuk İhmali Ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesi

MEHMET SAĞLAM / MERVE ÜNAL.....921

(25671) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

EMEL DURMAZ / İLAYDA KİMZAN / KADER KARADENİZ AKDOĞAN / EGE AKGÜN.....923

(25685) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 4-6 Yaş Suriyeli Çocuklara Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirme Boyutunun İncelenmesi

AYŞEGÜL DENİZ / ZÜBEYDE ZEYNEP ÖZEN / BERRİN AKMAN.....927

(25734) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

MERVE KOYUNCU / EMİNE YILMAZ BOLAT.....930

(25777) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarını Geliştirmelerine Üzerine Bir Eylem Araştırması

SELDA ARAS 932

(25831) Erken Çocukluk Eğitimi STEM Çalışmaları Meta-Analiz Araştırması

SEÇİL YÜCELYİĞİT / ZERRİN TOKER 935

(26120) Temel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminin İncelenmesi

HATİCE BEKİR / VEDAT BAYRAKTAR 937

(22506) Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Etiği Farkındalıklarının İncelenmesi

DERYA SÖNMEZ 939

(22963) Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Davranışları ve Çevre Sorunlarına Çözüm Önerileri

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN / ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR 942

(23036) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Filmlere ve Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Filmlerin Kullanımına İlişkin Görüşleri

EZGİ GÜVEN YILDIRIM / MERVE TOPAL / AYŞE NESİBE ÖNDER 946

(23037) Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları

AYŞE NESİBE ÖNDER / MERVE TOPAL / EZGİ GÜVEN YILDIRIM 949

(23717) Zenginleştirilmiş fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarında kariyer bilincinin gelişimine katkısı

İSMAİL DÖNMEZ / MEHMET FATİH TAŞAR 952

(24711) Fen Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Göre Geliştirilen Etkinliklerin Kullanılmasının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerine Etkisi

BELKIZ CAYMAZ / ABDULLAH AYDIN 954

(24724) Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmalı Konulara Yaklaşımları ve Kararlarını Etkileyen Bakış Açıları: Bilgi, Değer, Deneyim

NURHAN ÖZTÜRK / HÜSEYİN EŞ 956

(24726) Sosyobilimsel Konular İçerikli Çeşitli İstasyon Ürünlerinin Değerlendirilmesi

CENNET ELMAS / NURCAN TEKİN / OKTAY ASLAN 958

(24738) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı–Sıcaklık Konularını Tanecik Boyutunda Anlamaları

MUSTAFA ALYAR / SEDA OKUMUŞ 961

(24754) Çevre Eğitimine Yönelik Gerçekleştirilen Formal ve İnformal Uygulamaların Çevre Bilgisine Etkisi
ZEYNEP ÖNER / TOHİT GÜNEŞ 964

(24756) Çevre Eğitiminde Formal ve İnformal Uygulamalarda Öğrencilerin Canlı ve Cansız Varlıkları Algılamaları
ZEYNEP ÖNER / TOHİT GÜNEŞ 966

(24776) Farklı Bilişsel Stillerdeki Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlığa Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi
FERİDE ŞAHİN / SALİH ATEŞ....968

(24778) Yedinci Sınıf Işığın Madde İle Etkileşimi Ünitesine Yönelik Web 2.0 Araçları İle Zenginleştirilmiş Etkinlik Uygulamaları
ESMA BULUŞ KIRIKKAYA / İREM YILDIRIM....971

(24797) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Güneş ve Ay Tutulmalarına Yönelik Görüşlerinin Analizi
SALİH GÜLEN / MAHMUT AYAZ....974

(24804) Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersi Yazılı Sorularının Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi
EBRU ATAŞ / PERİHAN GÜNEŞ 977

(24805) Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Kavramları Hakkındaki Algılarının Değerlendirilmesi
AYŞEGÜL KINIK TOPALSAN / DİLEK ÖZALP....980

(24838) Ortaokul 5. Sınıf 'İnsan ve Çevre' Ünitesine Yönelik Çevre Başarı Testi Geliştirilmesi
ÖZGE ÇİÇEK ŞENTÜRK / MAHMUT SELVİ 983

(24839) Ortaokul Çevre Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi
ÖZGE ÇİÇEK ŞENTÜRK / MAHMUT SELVİ 985

(24846) Sıfır Atık Projesinin İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Yeri (İnsan Ve Çevre Ünitesi)
DERYA SÖNMEZ....988

(24857) 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrenme Problemleri Yaşadıkları Konuların, Problem Yaşama Nedenlerinin ve Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi
EMRE YILDIZ / ÜMİT ŞİMŞEK....990

(24863) Eğitsel Oyun, Okuma-Yazma-Oyun ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Yaşadıkları Öğrenme Problemlerini Gidermedeki Etkisi
EMRE YILDIZ / ÜMİT ŞİMŞEK....993

(24879) Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi

ASLI AYDOĞAN / BAYRAM DEMİRCİ / HÜLYA ASLAN EFE.....996

(24885) Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi

ASLI AYDOĞAN / BAYRAM DEMİRCİ / HÜLYA ASLAN EFE.....998

(24889) Fen Öğretmenlerinin Sorularının Türlerinin Ve Bilişsel Taleplerinin Belirlenmesi

YILMAZ SOYSAL 1000

(24919) Investigation of Preservice Science Fields Teachers' Attitudes to Nanotechnology According to Various Variables

TUBA ŞENEL ZOR / OKTAY ASLAN / MAHMUT SELVİ.....1003

(24936) Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları İle İşlenen Fen Bilimleri Dersinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi

GİZEM DEMİREL / BERAN FİRİDİN.....1005

(24940) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Canlılar ve Hayat Bağlamlı Sosyobilimsel Konulara Özgü Pedagojik Alan Bilgilerinin Tespiti

KADRİYE BAYRAM / SALİH ATEŞ.....1008

(24945) Öğretmen Adaylarının Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Bilişsel Katkılarına Etkisinin İlköğretim Düzeyinde Araştırılması

YILMAZ SOYSAL 1011

(24948) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınmaya Yönelik Algı Ve İnançlarının İncelenmesi

AYŞE GÜL ÖZBİLEN / EMET KARAKUŞ 1014

(24951) Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

RABİA ACEMİOĞLU/ MUHAMMED ŞAHİN / YAKUP DOĞAN 1017

(24954) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sağlıklı Beslenme Olgusuna İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma

RABİA ACEMİOĞLU / YAKUP DOĞAN.....1019

(24957) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Su Kirliliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi

ELİF ÖZEL / MUSTAFA AYDOĞDU 1021

(24959) Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

TUĞBA ARSLAN / BERAN FİRİDİN 1024

(24963) Fen Bilimleri Eğitimi Disiplinine Özgü Son 10 Yıla Ait Ulusal Karma Yöntem Araştırmalarının Eğilimi: İçerik Analizi Örneği

KADRİYE BAYRAM 1027

(24997) STEM Eğitiminde Mühendislik Uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri

İLKNUR KAVACIK / AHMET AKBAŞ 1029

(25030) Bilim Şenliği Etkinliğinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalığına Etkisi

GÜLDEN GÜRSOY / AYHAN ÇİNİCİ 1033

(25047) Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

YAKUP DOĞAN / MUHAMMED ŞAHİN / RABİA ACEMİOĞLU 1036

(25093) Ay'ın Hareketleri ve Evreleri Konusunun Öğretiminde Yeni Bir Yöntem: 6-Sigma

GÖKHAN SONTAY / ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU 1038

(25094) 6-Sigma ile Fen Öğretimine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Yansımalar

GÖKHAN SONTAY / ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU 1041

(25099) The Effect of STEM Activities That Applied in Force and Motion Unit on The Opinions of 6th Grade Students

MAİDE MİHRİBAN AKKAYA / SEMRA BENZER 1044

(25101) İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çevre İlgi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

NİLGÜN BAKKALOĞLU / PINAR ÖZDEMİR ŞİMŞEK 1046

(25103) Fen Bilimleri Dersinde Üç Boyutlu Yazıcı Teknolojisiyle Tasarlanan Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

MERVE AVİNAL / ABDULLAH AYDIN 1049

(25109) Kadın ve Erkelerin Düşünce Dünyalarında Canlıların Algılanmasında Fark Var Mıdır?

SİNAN ERTEN 1051

(25135) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

BÜŞRA TUNCAY-YÜKSEL / NİLAY ÖZTÜRK / GÜLSÜM AKYOL 1054

(25143) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Boşaltım Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

BARIŞ BAŞAK / MUHLİS ÖZKAN.....1057

(25151) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Epistemolojik İnançları Tarafından Yordanabilirliği

GÜLSÜM AKYOL / BÜŞRA TUNCAY-YÜKSEL / NİLAY ÖZTÜRK 1060

(25158) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüşleri ile Çevresel Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AYHAN KARAMAN / CANSU NUR ÖZMEN / ESRA KARAL 1063

(25168) Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel STEM Tasarımı Geliştirmeleri ve Geliştirdikleri Tasarıma Yönelik Algılarının İncelenmesi

İBRAHİM BENEK / BEHİYE BEZİR AKÇAY 1067

(25172) Science Teachers' Understandings of Science Practices

DİLEK ÖZALP / ALLAN FELDMAN.....1070

(25177) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavlarının (LGS) Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

MEHMET YILMAZ / OSMAN ÇİMEN / FERHAT KARAKAYA / SEFA MERVE KILIÇASLAN 1072

(25213) Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Zorluklar Ve Çözüm Önerileri

AHMET TAŞDERE.....1074

(25225) Fen Eğitimi Dergilerinin 2014-2019 Yılları Arasındaki Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

NURHAYAT KURŞUN / FERİDE ERCAN YALMAN / AHMET TAŞDERE 1077

(25292) PISA ve TIMSS Üzerine Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi

ESRA NUR TARHAN / NURSENA DEMİRBAŞ / SÜVEYDA SÖYLEMEZ / KADRİYE KAYACAN 1080

(25319) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerine Bilişsel Stillerinin ve Cinsiyetin Etkisi

FERİDE ŞAHİN / SALİH ATEŞ.....1083

(25330) Üstkavramsal Faaliyetlerle Zenginleştirilmiş Argümantasyona Dayalı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Basit Elektrik Devreleri Konusundaki Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi

SEDA ALTUNSOY OKVURAN / NEJLA YÜRÜK.....1086

(25336) Argümantasyon Tabanlı Bilim Uygulamalarının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Görüşlerine Etkisi

GÜNKUT MESCİ / FUNDA YEŞİLDAĞ-HASANÇEBİ / BÜŞRA TUNCAY YÜKSEL 1090

(25364) Mikroöğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına Etkisi

MUHAMMED DOĞUKAN BALÇIN / MERVE SAK / BANU KARA / HATİCE MERTOĞLU 1093

(25377) Science Teachers' Reflections With the Use of Critical Incidents

ELANUR YILMAZ / HANİFE AKAR.....1097

(25385) Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Etkinliği Tasarlama ve Uygulama Deneyimlerinin ve STEM Öğretimi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

ESRA SARAÇ / MUSTAFA DOĞRU.....1100

(25386) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kimlikleri ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri: Eylem Araştırması

ESRA SARAÇ / RABİA SARIKAYA 1103

(25405) 6. Sınıf Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinde Gerçekleştirilen Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencilerin Fene ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

DERYA KESKİN / SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ 1106

(25413) Kimya Konularının Öğretiminde Kullanılan Deneyler Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

BÜŞRA KILIÇ TÜRKMEN / OKTAY BEKTAŞ / MURAT SARAÇOĞLU.....1108

(25431) TÜBİTAK 4004 "Ekosistemler Arası Bilime Yolculuk" Projesinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Ekosisteme İlişkin Temel Kavramları Üzerine Etkisi

SELÇUK ARIK / GÖKŞEN ÜÇÜNCÜ / AYÇİN ÜNAL / MEHRİ EROL.....1112

(25443) İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çevre Konularında Yaratıcı Drama Temelli Öğretim Programı Geliştirilmesi

NİLGÜN BAKKALOĞLU / PINAR ÖZDEMİR ŞİMŞEK.....1116

(25477) Bilim Şenliklerinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi

HALİL İBRAHİM YILDIRIM.....1119

(25479) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akrostiş veya Akronyumlar ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

KADRİYE KAYACAN / AYŞEGÜL ARSLAN / MÜNEVVER ÖZLÜLECİ 1121

(25486) Oyunlaştırılmış Analoji Etkinliklerinin Öğrencilerin Günlük Yaşamla Bağlantı Kurmalarına Etkisi

EBRU SİVRİKAYA / NEVZAT YİĞİT 1124

(25487) Argümantasyonun STEM etkinliklerine entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarı ile biliş üstü farkındalık düzeylerine etkisi

SADIK ÖZTÜRK 1128

(25495) Robotik Uygulamalarına Dayalı STEM Etkinliklerin İlkokul Öğrencilerinin Mühendislik Algılarına Etkisi

PINAR ÇAVAŞ / EBRU AKDAĞ 1131

(25501) Fen ve Matematik Dersine Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

GİZEM TURAN GÜRBÜZ / ESRA AÇIKGÜL FIRAT / MURAT AYDIN 1134

(25511) Sorgulamaya Dayalı Fen Laboratuvarı Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına Etkisi

GÜLSÜM AKYOL / YASEMİN TAŞ 1137

(25522) Biyoteknoloji Okuryazarlık Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

EMİNE ÇAVUŞ / SADIK ÖZTÜRK / GİZEM TURAN GÜRBÜZ / ESRA AÇIKGÜL FIRAT 1139

(25524) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

EMİNE ÇAVUŞ / ABUZER AKGÜN 1142

(25527) 5. Sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ile "Madde ve Değişim" Ünitelerinde Gerçekleştirilen STEM Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Girişimciliklerine Etkisi

MERVE EKER / HAVVA YAMAK / NUSRET KAVAK 1145

(25534) Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Ortamda Proje Tabanlı Öğrenme Yeterlikleri ile Dijital Teknolojiye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

YUSUF YILMAZ / ESRA AÇIKGÜL FIRAT 1148

(25546) Örnek Olay Destekli Beslenme Eğitiminin Beslenme Ve Sağlık Okuryazarlığı İle İlişkisi

HATİCE MERTOĞLU / NADİN ABANALYAN 1151

(25551) 8. Sınıf Öğrencilerinin "İş Güç ve Enerji" Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti

MERYEM DEMİRCİ 1154

(25557) Biçimlendirici Değerlendirmenin Fen Bilimleri Elektrik Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

ŞEYMA ÇALLI / HALE BAYRAM 1157

(25590) Determination of Preservice Science Teachers' Perceptions Towards Science

TUBA ŞENEL ZOR / OKTAY ASLAN.....1160

(25631) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mercek Konulu Bilgisayar Destekli Argüman Haritalarının Değerlendirilmesi

BÜŞRA NUR ÇAKAN AKKAŞ / ELİF SÖNMEZ / ESRA KABATAŞ MEMİŞ.....1163

(25636) Öğretmenlerin Gözünden Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Uygulamaları

ESRA KABATAŞ MEMİŞ / BÜŞRA NUR ÇAKAN AKKAŞ / ELİF SÖNMEZ / MUHİTTİN ÖZ.....1165

(25639) Interests Of Gifted Students Towards STEM (Science - Technology - Mathematics - Engineering) Disciplines

HAMİYET TUNCEL / SİNAN ERTEN.....1167

(25640) Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

FİKRET KORUR / DİLEK ERDURAN AVCI 1169

(25655) Üniversite Öğrencilerinin Organ Bağışına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

GÜLŞAH GÜRKAN / SİBEL KAHRAMAN.....1171

(25662) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Organ Bağışı Konusundaki Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

GÜLŞAH GÜRKAN / SİBEL KAHRAMAN.....1173

(25666) Türkiye'de Fen Eğitimi Konularında Teknoloji Destekli Öğretim ile ilgili Çalışmaların İçerik Analizi

ZEYNEL ABİDİN YILMAZ / MEHMET DİYADDİN YAŞAR.....1175

(25668) ATBÖ Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerin Kuvvet ve Enerji Ünitesindeki Başarılarına Etkisi

MUHİTTİN ÖZ / SÜLEYMAN CENGİZ KALIN / İLYAS ACET / ESMA KARAKUŞ / EDA ÜLKÜ UÇAR 1177

(25672) Öğretmen Adaylarının Organ Bağışı Konusundaki Görüşleri

GÜLŞAH GÜRKAN / SİBEL KAHRAMAN.....1180

(25674) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi ve Sürdürülebilir Kalkınma Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

ZEYNEP İREM YAĞMUR / HARİKA ÖZGE ARSLAN 1182

(25675) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Evrim Algılarının Kaynakları ve Evrim Dersi Hakkındaki Görüşleri

SEMA ÖZDEŞ / FATİH SEZEK.....1185

(25678) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Not Alma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

SEMA ÖZDEŞ / FATİH SEZEK.....1189

(25727) In What Ways Science is Distinct from Pseudoscience: Teachers' Conceptions of Astronomy and Astrology

AYHAN KARAMAN.....1192

(25752) The Effects Of Eco-Friendly STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) Integration On Gifted Students' Interests Towards These Areas

HAMİYET TUNCEL / SİNAN ERTEN.....1195

(25754) Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programlarını Özel Gereksinimliler Açısından Değerlendirmeleri

HATİCE MERTOĞLU / ESRA AKGÜL / AHMET BURAK ŞENÖZ / AYŞE NUR BAHAR / SELİME DELİKTAŞ.....1198

(25794) Probleme Dayalı STEM Uygulamaları Geliştirmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Yaratıcılık ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

CANAY PEKBAY / BERİL YILMAZ.....1200

(25811) Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM ile ilgili Metaforik Algıları

FUNDA OKUŞLUK / FATMA YAZAR.....1204

(25814) STEM Eğitiminin 10.Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Ve Stem Yaklaşımına Tutumları Üzerine Etkisi

CEYDA NUR YILMAZ.....1206

(25828) Teknoloji Destekli Argüman Haritalama Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Durumlarının İncelenmesi

ELİF SÖNMEZ / ESRA KABATAŞ MEMİŞ / BÜŞRANUR ÇAKAN AKKAŞ.....1209

(25839) İlkokul Öğrencilerinin STEM Odaklı Proje Tasarımları: Bir Durum Çalışması

CEREN TİFTİKÇİ / ENGİN KARAHAN / AHMET OĞUZ AKÇAY.....1212

(25854) Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik İle İlgili İçerik İncelemesi

DUDU HİLAL ERCAN.....1215

(25856) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tablolama ve Kelime İşlemci Yazılımlarını Dersin Amacına Uygun Kullanabilmelerine Yönelik Hazırlanan Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

NİSA YENİKALAYCI / SALİH ATEŞ.....1218

(25865) 8. Sınıf Öğrencilerinin Fenomene Dayalı Tahmin Et-Açıkla-Gözle-Açıkla Formlarının İncelenmesi

DİDEM KARAKAYA CIRIT 1222

(25879) Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Anabilim Dallarındaki Akademisyenlerin ve Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerinin Programdaki Yeri İle İlgili Görüşleri

İBRAHİM YÜKSEL / HATİCE KIRÇİÇEK 1224

(25879) Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Anabilim Dallarındaki Akademisyenlerin ve Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerinin Programdaki Yeri İle İlgili Görüşleri

İBRAHİM YÜKSEL / HATİCE KIRÇİÇEK 1226

(25887) Argümantasyona Dayalı Bilim Öğrenme Ortamının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Nitelikleri Açısından İncelenmesi

ESRA MUSLU / FUNDA YEŞİLDAĞ-HASANÇEBİ 1228

(25894) Ortaokul Öğrencilerinin Basit Makineler Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Yönelik Test Geliştirme Çalışması

ELA AYDIN / FETHİYE KARSLI BAYDERE 1231

(25896) STEM Eğitim Yaklaşımına Yönelik Geliştirilmiş Örnek Bir Etkinlik: Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım

ELA AYDIN / FETHİYE KARSLI BAYDERE 1233

(25935) Fen Eğitiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarını Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Tematik olarak İncelenmesi

EMİNE GENÇ / ŞULE BAYRAKTAR 1236

(25938) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuları Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

SÜMEYRA ZEYNEP ET / MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ 1238

(25967) Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olan Bilim Merkezlerinin Veliler Üzerine Etkisi: Astronomi Aile Atölyesi

ATİYE MELİKE SOLMAZ /ŞEBNEM KANDİL İNGEÇ 1241

(25983) Mühendislik Tasarım Temelli Uygulamaların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve STEM Farkındalık Düzeylerine Etkisi

SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ / AYLİN ALBAYRAK SARI / GÜLÇİN SEDEFOĞLU 1244

(25991) Farklı Bilişsel Stillere Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Teknikler ile Ölçülen Kavramsal Anlama Düzeylerinin Tespiti

SEMA AYDIN CERAN / SALİH ATEŞ 1246

(25997) Bilişsel yapılandırmacılık sosyo-kültürel yapılandırmacılığa karşı: Hangisi kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde daha etkilidir?

FİLİZ KABAPINAR / FATMA ŞAHİN / SELDA AYARTEPE 1250

(26644) Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki Öğretmen Adaylarının Şekil Çizme ve Tablo Oluşturma Başarısı Arasındaki İlişki

MUHAMMED ALİ SAVAŞ / İBRAHİM YÜKSEL 1253

(26690) 2013 Fen Öğretim Programı Kazanımları İle 2018 LGS Fen Bilimleri Sorularının Yenilendirilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

GÖKHAN TAŞKIN / GÖKHAN AKSOY 1255

(24860) An Inquiry Based Physics Experiment: Simple Pendulum Implementation and Evaluation

BERİL YILMAZ 1257

(25112) Türkiye'de 2013 ve 2018 Yılı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması

SEVİM BEZEN / IŞIL AYKUTLU / CELAL BAYRAK 1259

(25224) Fizik Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin (Flıpped Classroom) Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Performans Düzeyine Etkisi

VELİ ÇAKAR / ÖZLEM KORAY / ABDULLAH KORAY 1261

(25253) Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ile Bilgisayar Oyunlarının 9.Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması

ZEHRA YILDIRIM / MEDINE BARAN 1261

(25426) Eğitsel Robotik Uygulamaların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

SİBEL AÇIŞLI 1266

(25445) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çizgi Grafiği Oluşturma Becerileri

HASAN İNAÇ 1269

(25447) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çizgi Grafiği Okuma ve Yorumlama Becerileri

HASAN İNAÇ 1272

(25480) Fizik Eğitiminde Bir STEM Projesi "Crookes Radyometresi Tasarlıyorum"

HAVVA SİBEL KURT / MUSTAFA SAMİ TOPÇU 1275

(25699) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Modern Fizik Algısı

ÖZLEM ERYILMAZ MUŞTU 1280

(25741) Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin et-Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10. Sınıf öğrencilerinin Fizik (Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesi) Başarısına Etkisi

ŞEYMA YAŞAR / MEDİNE BARAN 1283

(26147) Fizik Öğretmen Adaylarının Enerji İle İlgili Metaforik Algıları

ŞEBNEM KANDİL İNGEÇ / TUĞBA ÇETİNKAYA 1287

(22968) Düşünme Stilini Deneyimleyerek Öğrenmek

KIVANÇ AYCAN.....1290

(24727) İlk ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersleri için Görsel Kültür Kuramı Temelli Tasarlanan TÜBİTAK-4005 Projesi Sonrası Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

VEDAT ÖZSOY / NURAY MAMUR.....1293

(24773) Grafik Tasarımda Yeni Yönelimler: Fotoğrafın Kullanımı

KANİ ÜLGER.....1296

(24875) Grafik Tasarımı Programı Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi: Porsuk Meslek Yüksekokulu Örneği

AYÇA YILMAZ / SEMA ÜNLÜER.....1299

(24899) Resim- İş Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Görüşleri

YELİZ ERDOĞAN / SEMA ÜNLÜER 1302

(24923) Görsel Sanatlar Eğitiminde Kollektifin Gücü Ve Bir Örnek Yaklaşım

KAFİYE ÖZLEM ALP 1306

(25193) Reklam Fotoğraflarında Estetik Açısından Klasik Resmin İzleri Üzerine Bir İnceleme

KANİ ÜLGER.....1308

(25329) Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Disiplinlerarasılık: "Birleştirme"

BERNA COŞKUN ONAN / NECLA COŞKUN / ALİ ERSOY.....1310

(25391) Özel Sektörde Çalışan İç Mimarların Gözünden İç Mimarlık Eğitimine Bakış

ÜMMÜ ERTUĞRUL / SEMA ÜNLÜER.....1313

(25412) Application of STEM in the course of "Composition" classes in Higher Arts Education

NATALİA İLİNA 1316

(25684) İçmimarlık Eğitim Programlarının Ders Dağılımları Açısından Değerlendirilmesi: Disiplinlerarası Yaklaşım

BETÜL BİLGE / MURAT ÖZDAMAR.....1318

(25713) Çağdaş Sanatı Okumak: Tematik Yaklaşımla Karşılaştırmalı Sanat Tarihi Öğretimine Dair Bir Eylem Araştırması

KİBAR EVREN BOLAT AYDOĞAN.....1321

(25999) Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ve Motivasyonları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma

SELMA TAŞKESEN.....1324

(24597) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Sıklığı İle Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

CANSU UYAR AYDIN / SEVGİ BALKAN.....1326

(24622) Ortaokul Öğrencilerin Güncel Olaylara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

FATMA ÜNAL.....1328

(24623) Vatandaşlık Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FATMA ÜNAL.....1330

(24753) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Temsilleri

SÜMEYRA DÜLGERGİL / SERKAN ÇELİK.....1332

(24791) Tasarım ve Beceri Atölyelerinin Açıldığı Okullardaki Öğretmenlerin Bu Atölyelere İlişkin Tutumları

AYŞEGÜL BAYRAKTAR / SEHER YALÇIN.....1335

(24816) Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil Ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği

ÖZLEM ŞENER / FURKAN ŞAHİN.....1337

(24872) Çocukların Geleceklerindeki Meslek Seçimleri

FATİH YILMAZ / ÖZDEYİŞ DEMİR.....1341

(24877) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları

TUBA ÇENGELCİ KÖSE / CEREN YILDIRIM / MERVE SUNA.....1343

(24932) İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Tutumlarının İncelenmesi

H. BEYZA CANBAZOĞLU / SONGÜL TÜMKAYA.....1345

(25049) İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

BURAK CESUR / ALPER YETKİNER.....1347

(25126) Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi ve Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Arasındaki İlişki

EMRE TOPRAK / ÖMÜR KAYA KALKAN.....1350

(25219) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Sorgulama ve Düşünme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

HASAN GÖKDEMİR / M. BAHADIR AKTAN.....1352

(25257) 2023 Eğitim Vizyonundaki Temel Eğitim Hedeflerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

HASAN AYDEMİR / YALÇIN KARALI.....1355

(25278) Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Okul Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

MEHMET ÜRÜNİBRAHİMOĞLU / VEYSEL GÖÇER / SİNAN ÖZER.....1357

(25384) Sosyal Bilgiler Alanı Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Geliştirmeyi Amaçladığı Zihinsel Beceriler Temelinde Analizi

EMEL BAYRAK OZMUTLU.....1360

(25707) Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi

GÜLŞAH ULUAY / ALEV DOĞAN.....1362

(25795) Öğretmen Adaylarının Okul-Dışı STEM Etkinlikleri Kapsamındaki Deneyimleri: Öğreniyorum - Öğretiyorum

ENGİN KARAHAN / AHMET OĞUZ AKÇAY / NESLİHAN ER / ASUMAN BAYRAKDAR.....1365

(25801) Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Çocuk Katılımına Yönelik Görüşleri

TUĞÇE AKYOL / HAVVA ERDEM.....1367

(25851) Çocuk Üniversitesi Öğrencilerinin Meslek - Cinsiyet Algıları ve Mesleklerle Tanışma Dersinin Bu Algılara Etkisi

ŞULE ÇEVİKER AY / MERYEM YÜKSEL.....1369

(24795) Kariyer Kaygısı ve İyimserlik-Kötümserlik İlişkisi: Lise Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma

ÖZLEM ÇAKIR.....1371

(24947) Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FURKAN KİRAZCI / KEMAL ÖZTEMEL.....1375

(25023) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kariyer Uyumluluğu ve İyimserliği: Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi ve Proaktif Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi

HAZEL DURU / FİLİZ GÜLTEKİN 1377

(25180) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri ve Kariyer Uyumları: Pamukkale Üniversitesi Örneği

YILMAZ HASRET / HÜLYA ŞAHİN BALTACI 1379

(25603) Travmatik Yaşantısı Olan Mülteci Çocukların Meslek Tercihi

ZERRİN BÖLÜKBAŞI MACİT / SEVDA KISRIK / İSMET NAZ DEMİRCİ KADİR 1382

(24737) Orta öğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının (2008-2013-2017) Değerlendirilmesi

NURAY ZAN / NİLGÜN SEÇKEN 1384

(25026) Kimya Eğitiminde Stem Uygulamalarına Bir Bakış: Literatür Taraması

HAVVA YAMAK / NUSRET KAVAK / GÜLBİN KIYICI 1387

(25194) Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

SELDA AYARTEPE / BÜŞRA MERAL / ASLI ÇELİK / BÜŞRA UBUZ / ERTAN ÇETİNKAYA.....1390

(25537) Lise Öğrencilerinin Isı, Sıcaklık ve Entalpi Kavramlarına İlişkin Öğrenme Algılarının ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

AHMET GÜRSES / MEHMET KUL / KÜBRA GÜNEŞ / ELİF ŞAHİN / NURTAÇ CANPOLAT / TUBA DALĞA 1394

(22938) Matematik Öğretmen Adaylarının İki Katlı İntegralin Geometrik Temsiline Yönelik Kavram İmajları

MUSTAFA ÖZBEY / ŞENOL DOST 1396

(24056) Matematik Öğretmen Adaylarının Kanıt Bağlamında Matematiksel Dil, Sembol ve Notasyon kullanımlarının İncelenmesi

SEMA ER / ŞENOL DOST 1399

(24242) Türk ve Singapur Matematik Ders Kitaplarının Kesirlerle Çarpma İşlemi Konusunun Öğretim İçeriği Açısından Karşılaştırılması

SUPHİ ÖNDER BÜTÜNER / ADNAN BAKİ 1402

(24246) Content Analysis of Values Education Researches in Mathematics Education Area: A Meta-Synthesis Study

BİRNAZ KANBUR TEKEREK / CANSU BAKIRCI SAYMAZ / ZİYA ARGÜN.....1405

(24576) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütmeleri Üzerine Tanısal Bir Değerlendirme

MUHAMMET ARICAN.....1407

(24640) 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel İstem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

NADİDE YILMAZ 1410

(24658) Matematik Öğretmen Adaylarının Cebirsel Düşünme Süreçlerinde Jestlerin Rolü

TUBA AKÇAKOCA / GÖNÜL YAZGAN SAĞ 1413

(24667) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları Ve Tutumları Arasındaki İlişki

AHSEN FİLİZ / HÜLYA GÜR 1416

(24733) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Orantısal Olan ve Olmayan İlişkileri Belirleyebilme ve Matematiksel Modeller Yardımıyla Temsil Edebilme Becerilerinin İncelenmesi

MUHAMMET ARICAN 1418

(24745) "Tamsayılar" Ve "Cebirsel İfadeler" Konularının Eğitsel Hikayelerle Öğretimi

ELİF ÜNÜVAR / SEVDA BARUT 1421

(24779) İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanım ve Yakınsaklık Kriterlerini Kullanabilme Becerileri

AHMET IŞIK / KAMER ARSLAN 1424

(24782) Matematik ve BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerinin İncelenmesi

ALİ İHSAN BENZER / BÜNYAMİN YILDIZ 1427

(24800) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Denklem Kavramına İlişkin Tanımları

PINAR YILDIZ / Ş. KOZA ÇİFTÇİ / AZİME ATAY / ŞEYMA ŞENGİL AKAR 1430

(24812) Sınıf Öğretmenlerinin Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminde Uygulama Dökümlerinin Rolü

Ş. KOZA ÇİFTÇİ / NADİDE YILMAZ / ŞEYMA ŞENGİL AKAR 1433

(24835) Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Matematik Yazılı Sınavlarına Hazırlanma Sürecinde Kullanımı

BELMA TÜRKER BİBER 1437

(24837) Matematik Öğretiminde UbD Temelli Öğretimi Zenginleştirme Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

GÖKÇE ERTAŞ / NİHAL YURTSEVEN 1440

(24874) Türkiye'de van Hiele Teorisi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK / ARZU KARACAKÖYLÜ 1443

(24891) 6. Sınıf Öğrencilerinin Tahmin Etme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

NURCAN SATAN / KÜBRA AKSAKAL / ÇİĞDEM İŞ GÜZEL....1445

(24901) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Problem Kurma Etkinliklerindeki Üstbilişsel Davranışlarının İncelenmesi

ALAATTİN PUSMAZ / KÜBRA AYCAN KAVLAK....1449

(24911) 8.Sınıf Öğrencilerinin Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Kanıt Yapabilme Becerileri Ve Kanıtlamayla İlgili Görüşleri

FEYZULLAH ORMAN / SEVİM SEVGİ....1452

(24917) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Etkinlik Planlama Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesi Uygulaması

SEVİM SEVGİ / FATMA EGEMEN....1455

(24952) Introducing Vocational Hıgh School Students To Stem Careers: "Let's Get The Ball Rolling"

HÜSEYİN ÖZDEMİR / RIDVAN EZENTAŞ....1460

(24958) Ortaokul Öğrencilerinin Örüntü Problemi Kurma Becerilerinin İncelenmesi

KEMAL ÖZGEN / BARAN BAYRAM....1462

(24992) 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi

AYŞE İLHAN / MERVE ATASAY....1466

(25007) Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Öğrencilerin Matematik Tutumlarının İncelenmesi

ÖZLEM OKATAN / EKBER TOMUL....1470

(25010) Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Öğrencilerin Matematik Başarısının Sosyoekonomik Açıdan İncelenmesi

ÖZLEM OKATAN / EKBER TOMUL....1473

(25011) Üçgen Öğretiminde Söylem Çözümlemesi Çalışması: Eskişehir İlinde 9. Sınıflar Üzerinde Bir Uygulama

FERDA ADIGÜZEL DOĞAN / TUBA ADA....1476

(25040) Oyun Teorisinin Üstün Yetenekli Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

YÜCEL ÇETİN / DEMET BALDAN DEŞDEMİR....1479

(25076) Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı ve MEB Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi ve Entegrasyon için Model Önerisi

ZERRİN TOKER.....1482

(25091) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelttikleri Matematiksel Durumlar Ve Çözüm Aşamalarını Yönlendirme Süreçleri

FERİDE ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ.....1485

(25092) Oran-Orantı Konusunun Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi

RECEP BULUT / MEHMET BEKDEMİR.....1488

(25123) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Açı Kavramını Öğrenebilme Durumları

AHMET IŞIK / GİZEM AYDOĞDU.....1490

(25129) Investigation of Prospective Teachers' Attending to Students' Strategies: The case of Pattern Generalization

ZEYNEP ÖZEL / REYHAN TEKİN-SİTRAVA / MİNE IŞIKSAL-BOSTAN.....1492

(25132) Öğretmen ve Öğrencilerin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramları Algıları

DÖNDÜ GAMZE AKTAŞ.....1496

(25157) 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Matematik Projeleri Üzerine Bir İnceleme

NUR UYGUN / MEHMET FATİH ÖZMANTAR / HASAN ÜNAL.....1499

(25195) Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eşit İşaretine İlişkin Anlamaları

PINAR YILDIZ / AZİME ATAY.....1501

(25206) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Kesir Konusunun Öğretimine İlişkin Görüşleri

SİNEM BALOĞLU / CEMALETTİN IŞIK.....1504

(25211) Bir Matematiksel Modelleme Problemi Tasarlama ve Değerlendirme Çalışması

AYLA ATA BARAN / TANGÜL KABAEL.....1507

(25226) Türkiye'de Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) İle İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK / KAMER ARSLAN.....1510

(25236) Ortaokul Öğrencileri İçin Geometri Kaygı Ölçeği

HANDE NUR AKARCA.....1511

(25243) Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Kaygısının Okul Bağlılıkları Ve Bazı Kişisel Değişkenleri Tarafından Yordanması

HANDE NUR AKARCA 1515

(25246) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Hakkındaki Farkındalıkları

ONUR SERKAN SARI / MERYEM ÖZTURAN SAĞIRLI 1517

(25247) Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

GÖNÜL ERHAN / MESTURE KAYHAN ALTAY 1520

(25259) RBC Teorisi Kapsamında Değişken Kavramının Soyutlanma Sürecinin İncelenmesi

SULTAN ELDEKCİ / SONER DURMUŞ 1523

(25266) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

GÜLÇİN OFLAZ / KÜBRA POLAT 1526

(25267) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bölme İşleminin Anlamına Dair Alan Bilgilerinin İncelenmesi

ZEYNEP ÖZEL / REYHAN TEKİN-SİTRAVA / AHMET IŞIK 1529

(25270) Cebir Öncesi Öğretimin Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Becerilerine Etkisi

DİLEK TANIŞLI / NAZLI ÖZER 1533

(25271) Matematik Öğretmenlerinin Sorgulama Becerileri: Web Tabanlı Mesleki Gelişimi Destekleme Projesi

DİLEK TANIŞLI / DUYGU YILDIRIM / NİLÜFER KÖSE / GÖZDE AYBER.....1536

(25285) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Diskalkuli Farkındalığı

BAHAR TURHAN / BEYZA NUR ÖNCÜ / ELVAN YILDIZ / GÜLÇİN PEKAKAR / AYŞEGÜL ERYILMAZ ÇEVİRGEN.....1539

(25287) Sınıf Öğretmenlerinin Cetvele İlişkin Anlayışlarının İncelenmesi

Ş. KOZA ÇİFTÇİ / AZİME ATAY / PINAR YILDIZ / ŞEYMA ŞENGİL AKAR / AYŞENUR ÇANKAYA 1542

(25297) Paradoksların Matematik Eğitimine Yansımaları: İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları

HATİCE AYDAN KAPLAN.....1544

(25298) Akıl Yürütme ve Argümantasyon Yeterliğinin Maddelerin Bilişsel Gereksinimlerinin Analizi Yoluyla İncelenmesi: Eskişehir Örneği

FATMA KIZILTOPRAK / TANGÜL KABAEL 1548

(25300) Sınıf Öğretmenlerinin Modelleme ve Zihinden İşlem Temelinde Alternatif Stratejilere Yaklaşımı: Çarpma İşlemi Örneği

EBRU AYLAR.....1552

(25303) Ortaöğretim Öğrencileri için Matematik Öğrenmede Mobil Teknoloji Kabul Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

KÜBRA AÇIKGÜL / SÜLEYMAN NİHAT ŞAD.....1554

(25313) Öğretmen Matematik Kimliği: Bir Anlatı Araştırması

RAMAZAN GÜRBÜZ / KENAN YILDIRIM.....1556

(25315) Öğrencilerin Rutin Olmayan Problemlerdeki Performanslarının İncelenmesi

SÜMEYYE GÜNER BEDİR / AYTEN PINAR BAL.....1559

(25321) Tasarım Tabanlı Araştırmanın Matematik Öğretiminde Uygulanması: Öğrenci Merkezli İçerik Geliştirme

SİNEM SÖZEN ÖZDOĞAN / DİDEM AKYÜZ.....1561

(25323) Öğretmenlerin Fark Etme Becerisi: Bir Alanyazın İncelemesi

NİLÜFER KÖSE / DEMET YEŞİL.....1563

(25325) Understanding functional dependency on DGS: Napoleon and von Aubel Theorems on Geogebra

ÖZLEM CEZİKTURK.....1566

(25326) Preservice primary math teachers' experiences with mathematics of origami

ÖZLEM CEZİKTURK.....1568

(25361) Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi

ZEYNEP ÇAVUŞ ERDEM / RAMAZAN GÜRBÜZ / MUHAMMED FATİH DOĞAN.....1571

(25401) Öğretmen Adaylarının İki Niceliğin Eş Zamanlı Değişimini İçeren Durumlar İçin Oluşturdukları Grafiksel Temsiller

FADİME ULUSOY.....1573

(25402) Sezgisel Olmayan Örneklerin Ve Örnek Olmayanların Tanımlamadaki Gücü: Öğretmen Adaylarının Değişen Silindir Ve Prizma Tanımları

FADİME ULUSOY.....1577

(25404) Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Problemlerini Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

AYŞE GÜRLEK / DENİZ ÖZEN ÜNAL / ALİ ÖMER UZUN / SERHAN ULUSAN.....1580

(25425) Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Çalışmaların İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK / EBRU ŞAHİN.....1583

(25454) 8. Sınıf Öğrencilerinin Verili Denklemlerin Çözümlerinde Yaptıkları Hatalar ve Gerekçeleri

CEMRE CENGİZ.....1585

(25470) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Düzeyinde İspatlamaya İlişkin Kavramsallaştırmaları

BAŞAK BARAK / TANGÜL KABAEL.....1587

(25489) Mesleki Gelişim Etkinliği Olarak Öğretim Deneyi: Öğrenci Düşünmelerinin Yorumlanması

ARZU AYDOĞAN YENMEZ.....1590

(25490) FeTeMM Projelerinin Değerlendirilmesi: Flipgrid Platformu

ARZU AYDOĞAN YENMEZ / SEMİRHAN GÖKÇE.....1593

(25516) Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçek-Yaşam Problemlerinin Çözümü İçin Ürettikleri Modellerin Farklı Açılardan İncelenmesi

İBRAHİM BAYAZIT / HAMDİ FURKAN SERİN.....1596

(25520) İlkokul Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çözümü Olmayan/ Eksik Bilgi İçeren Matematik Problemlerine Yaklaşımları: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği

OSMAN CANKOY S/ ELİN YORULMAZ.....1598

(25543) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Akademik Başarısına Etki Eden Faktörler

YAVUZ MACUN / İLHAN KOYUNCU.....1601

(25548) İlkokul Öğrencilerinin Geometrik Sanal Bir Oyun Aracılığıyla Şekil Oluşturma Süreçleri

NİLÜFER KÖSE / BURCU KARAKUZU ATAŞ.....1604

(25559) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlık Özyeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çalışma

BÜŞRA KARTAL / ZEKİYE MORKOYUNLU.....1607

(25563) Akademik Başarısı Yüksek Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Görevlerinde Sergiledikleri Üst Bilişsel Stratejilerin İncelenmesi

MERVE YÜKSEL / ALAATTİN PUSMAZ.....1609

(25565) MIT APP Inventor Uygulaması İle Geometri Öğretimi

SİBEL TÜRK / AYTAÇ KURTULUŞ.....1612

(25591) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Rutin ve Rutin Olmayan Problemleri Kurma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak İncelenmesi

AYŞE CANAN KEKLİK / EMRE EV ÇİMEN 1615

(25596) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eksik ve Gereksiz Veri İçeren Problemleri Kurma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak İncelenmesi

AYŞE CANAN KEKLİK / EMRE EV ÇİMEN 1618

(25600) TIMSS Matematik Performanslarının Bilişsel Tanı Modeli ile Değerlendirilmesi: Türkiye ve Singapur Örneği

BURCU PARLAK / NECLA TURANLI 1621

(25611) İşbirlikli Öğrenme Gruplarında DNR Tabanlı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Süreçlerine Etkisi

SARE ŞENGÜL / GÜLŞAH GEREZ CANTİMER 1623

(25612) 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Süreçlerinde Kendilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi

SARE ŞENGÜL / GÜLŞAH GEREZ CANTİMER 1626

(25618) 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi

UĞUR YILDIRIM / MEHMET BEKDEMİR 1628

(25620) Sayı Duyusu Gelişiminde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

ÇİĞDEM ALKAŞ ULUSOY 1632

(25625) İlkokul Öğrencilerinin Üç Boyutta Geometrik Düşünme İle İlgili Bazı Kritik Becerilerinin İncelenmesi

ZEYNEP AKKURT DENİZLİ / ABDULKADİR ERDOĞAN 1635

(25630) Matematik Öğretmenlerinin Tam Kare Olmayan Kareköklü Sayıların Öğretiminde Kullandıkları Stratejiler

SİBEL YÖRÜK 1638

(25665) 11.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecindeki Düşünme Yollarının İncelenmesi

ONUR TOPRAK / TANGÜL KABAEL 1641

(25670) Analysis of Problem Posing Skills of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers' According to van Hiele Geometric Thinking Levels

FATMA ERDOĞAN 1645

(25702) Matematik Sınıflarında Bir Değer Kazandırma Uygulaması: Paylaşmak

FATMAGÜL KARA / EMİN AYDIN 1648

(25703) Pre-Service Middle School Mathematics Teachers' Views about Analogies

ELÇİN ERBASAN / NURBANU DURAN / AYŞENUR YILMAZ / MİNE IŞIKSAL-BOSTAN 1652

(25718) Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

SÜMEYYE GÜNER BEDİR / AYTEN PINAR BAL 1656

(25742) 7. Sınıf Öğrencilerinin Oran-Orantı Problemlerini Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

CEMALETTİN IŞIK / YAVUZ MACUN.....1658

(25747) 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Kavramını Oluşturma Süreçlerinin APOS Teorik Çerçevesinde İncelenmesi

RABİA GÜNAYDIN / PINAR ANAPA SABAN 1661

(25753) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Tartışma Sürecinin Toulmin Modeline Göre Analizi

MELİHA ATASOY / ÖZGE YİĞİTCAN NAYİR 1664

(25759) Açık Uçlu Matematik Sorularında Farklı Otomatik Puanlama Algoritmalarının Kullanımı

SEMİRHAN GÖKÇE.....1667

(25774) Problem Çözme ve Akıl Yürütme Becerilerinin Öğretmen Davranışları Temelinde Uluslararası Karşılaştırılması: Türkiye ve Kanada

ZEYNEP SONAY AY.....1670

(25789) İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Tasarım Temelli STEM Etkinlikleri: Uygulama Süreci ve Problem Çözme Becerisi

CANAY PEKBAY / EMİNE KAHRAMAN.....1673

(25793) Matematik Öğretmenlerinin Origaminin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin İnançlarının ve Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

HAYRUN NİSA CEYLAN /FİLİZ AYDIN / BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR.....1677

(25805) Argümantasyon Tabanlı Geometri Öğretimi: Öğretmen Adayının Karşılaştığı Zorluklar

DİDEM AKYÜZ.....1679

(25824) Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Bir Etkinlikteki Tesadüfi Öğrenmelerinin Belirlenmesi

ABDULLAH TERECİ / NAZAN SEZEN YÜKSEL.....1682

(25841) Digital Generation and Mathematics: Analyzing Mathematics Questions of the Turkish Education College Entrance Exam from the Perspective of Bloom's Digital Taxonomy

SEREN BAŞARAN.....1684

(25914) Scratch Programı İle Tasarlanan Matematiksel Oyunlara Dayalı Öğretim Ortamına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZLEM ÇUBUKLUÖZ/ BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR.....1686

(25931) Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

HALİL COŞKUN ÇELİK / MUSTAFA OBAY.....1688

(25934) Matematik Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarındaki Teknoloji Kulanım Düzeylerinin İncelenmesi

DERYA ÖZLEM YAZLIK.....1691

(25942) Parental Involvement in Homework Discussions in Mathematics Education

FATMA ERDOĞAN.....1694

(25961) Ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin İşlem Sırası Konusundaki Kavram Yanılgıları

SANEM TABAK.....1698

(25973) Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Etkinliklerine Yönelik Algıları

YASEMİN SAĞLAM KAYA.....1701

(25978) Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sayı Hissi Kavramlarının Değerlendirilmesi

GÖZDEGÜL ARIK KARAMIK / ALİ ÖZKAYA.....1703

(25994) Öğretmen Adaylarının İntegral Hacim Hesaplamalarında Seçtikleri Yöntemler ve Nedenleri

İBRAHİM ÇETİN / ŞERİFE DEV.....1706

(26002) Matematiksel İçerikli Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Yaratıcı Drama Yöntemi İle İncelenmesi

GÖZDEGÜL ARIK KARAMIK.....1709

(25209) Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Becerilerinin Aşamalı Doğrusal Model (Hlm) İle İncelenmesi: 2015 Pisa Örneği Güney Kore Örneği

HATİCE ACAR / ARİFE TOLGA.....1712

(24458) Programlanabilir Lojik Kontrolör (PLC) Eğitiminde Web Destekli Eğitim Faaliyetlerinin Katkısı: Eylem Araştırması

TURAN TOLGA VURANOK / MUSTAFA ÖZCAN.....1715

(25478) İmalat Sanayi'nde Kadın Emeği İstihdamı Fabrika'da Kaynak Yapan Kadın İşçiler

BEDİHA ŞAHİN.....1719

(25706) Tutuklulara 3D Yazıcı Kullanımı Becerileri Kazandırılması: Geleceği Birlikte Yazalım

VOLGA YILMAZ GÜMÜŞ / MEHMET FIRAT / SALİH GÜMÜŞ / HASAN GÜRGÜR.....1722

(25337) Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları

SEVAN NART 1725

(25415) Portfolyo Kullanımının Müzik Eğitimi 1. Sınıf Öğrencilerinin Müziksel İşitme- Okuma Ve Algılanan Öz Düzenleme Becerilerine Etkileri

ELÇİN ERGİN 1728

(25439) Çevrilmiş Sınıf Uygulaması Müzik Dersi Örneği

SALİM SEVER / GÜLŞAH SEVER.....1730

(25440) Müzik Performans Ölçeğinin Standart Belirleme Çalışması

SALİM SEVER / CELAL DEHA DOĞAN.....1733

(25509) YÖK 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programının İşleyişi Kapsamında "Piyano Eğitimi Dersi" Yeterliklerinin Kazanılmasına İlişkin Uzman Görüşleri

BERİL TEKELİ / FERİT BULUT.....1736

(22962) Eğitim Araştırmalarında Öğretmen Adaylarının İlk Adımları

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN / YASİN GÖKBULUT 1739

(23924) Class Teachers' Opinions about Peer Learning and Characteristics of Qualified Teachers

AYŞEGÜL ÇABUK AKSOP.....1743

(24132) Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması

TÜRKAN ÇELİK 1746

(24277) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

ERHAN YAYLAK.....1749

(24702) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Ve Öğrenci Rolleriyle Gerçekleştirdikleri Ders İmecesi

OBEN KANBOLAT / SELAHATTİN ARSLAN.....1752

(24710) Öğretmenlerin Organ Bağışına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği

BELKIZ CAYMAZ / ABDULLAH AYDIN 1754

(24843) Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler: Bir Meta Sentez Çalışması

OSMAN TAYYAR ÇELİK / ÜMİT KAHRAMAN 1756

(24868) 2023 Eğitim Vizyonu Uygulayıcısı Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları

ZEYNEP ŞEN AKÇAY / NİLAY NEYİŞCİ / ÖZLENEN ÖZDİYAR.....1758

(24869) Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılandırmacı Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği: Bir Rubrik Çalışması

BİRSEN BAGÇECİ / ASİYE ŞAHİN / ESRA DOĞAN 1761

(24878) Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Deneyimleri

MUSTAFA ÖZTÜRK AKCAOĞLU / AHMET RIFAT KAYİŞ 1763

(24930) Öğretmenlerin İletişim Becerisi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

MEDİNE BARAN / ABDULKADİR MASKAN / M.TAHİR KAVAK 1769

(24941) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesi Hakkındaki Görüşleri

İLKER DERE 1712

(24981) 2023 Eğitim Vizyonu Işığında Pedagojik Formasyon ve Öğretmen Yetiştirme Hedefleri Üzerine Akademisyen Görüşleri

ELİF TORUN / KÜBRA KANDEMİR.....1776

(25000) Öğretmen Sertifikasyonu Ve Ortaya Çıkan Sorunlar: Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong ve Türkiye Örneği

HASİBE YAHŞİ SARI / DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN.....1779

(25012) Öğretmenlerde Özyeterlik ve Duygusal İşçilik: Özel ve Devlet Okulları Karşılaştırması

HAYRİYE REYHAN ÇELİK / ŞEYMA TATAR / ÖMÜR KAYA KALKAN 1783

(25013) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Hangi Eğitimcileri Rol Model Alıyor?

ARİFE FİGEN ERSOY / UĞUR GEZER 1785

(25079) Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlıklarının Belirlenmesi

SULTAN SELEN KULA / ÖMER FARUK AKBULUT.....1788

(25086) Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlıkları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki

SULTAN SELEN KULA / ÖMER FARUK AKBULUT.....1790

(25128) Öğretmenlerin Meslektaşları Hakkındaki Mesleki Etik Davranış Eğilim Algılarının İncelenmesi

GÜRKAN SARIDAŞ / ÖZEN YILDIRIM.....1793

(25242) İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Matematik Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

NACİ KÜÇÜKGENÇAY / BİLGE PEKER 1796

(25248) Meslek Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Veren Kültür Öğretmenlerinin Tutumlarının İncelenmesi

SERAP ÖZ / ECEM ALIM GELENBE ÖZTÜRK....1800

(25282) Ders İmecesi Uygulamalarında "Deneyimli Paydaşlar"

TOLGAHAN AYANTAŞ....1804

(25375) Öğretmen Adaylarının Mesleki İnanç Kaynaklarının İncelenmesi

EMEL BAYRAK OZMUTLU....1807

(25484) Değişen Dünyada Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Çok Kültürlü Yeterlik Algıları

F. SÜLEN ŞAHİN KIRALP....1809

(25506) Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

SERTEL ALTUN / DEFNE YABAŞ 1811

(25561) Göçmen Çocuklarının Eğitim sorunları

ERDOĞAN BOZKURT / BÜŞRA KARTAL / ALPAY AKSİN 1815

(25566) Öğrenme Güçlüğü Öz Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

M.CEVAT YILDIRIM / RECEP BİNDAK / SERDAR BOZAN....1818

(25602) Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Karşı Tutumu; Hakkâri Örneği

BURAK ÇAYLAK....1820

(25608) Zorbalığı Önlemeye Yardımcı Olabilecek Kitapların Seçiminde Kullanılacak Ölçütlerin Belirlenmesi

ÖZLEM YEŞİM ÖZBEK / PERVİN OYA TANERİ / AYŞEGÜL ŞAHİN / NALAN AKDUMAN / ŞEBNEM SOYSAL ACAR ...1823

(25616) Yapay Zeka ve Eğitimde Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

HANİFE CAN ŞEN / ŞAHİKA YILDIZ....1828

(25657) Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) İle İlgili Görüşleri Ve Baş Etme Yöntemleri

BETÜL KOÇAK / FEYZA DOYRAN 1831

(25673) Görsel Sanatlar Dersleri için Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyimi

VEDAT ÖZSOY / VEDAT GÜNTAY 1835

(25677) EFL Instructors' Self-Efficacy About Sustaining Professional Development Engagement

GİZEM BOLCAL ER 1837

(25697) IB Programı Uygulayan ve Normal Eğitim Verilen Okullarda Öğretmenlerin Çok Kültürlülüğe Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması

SERAP ÖZ 1842

(25711) Are pre-service English language teachers ready to teach in multicultural classes?

RUKİYE ÖZLEM ÖZTÜRK / DİLAN BAYRAM / DERİN ATAY 1844

(25731) Öğretmen Gibi Hissetmek! Öğretmen Eğitimi Programları Bağlamında Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Kurulum Süreçleri

AYŞE GÜLSÜM AKÇATEPE / ASUMAN FULYA SOĞUKSU / YONCA KOÇMAR DEMİRCİ 1847

(25732) Araştıran/Araştırılan Öğretmen Yaşantıları Üzerinden Kuram ve Uygulamanın Kesişimini Yeniden Düşünmek

ASUMAN FULYA SOĞUKSU / AYŞE GÜLSÜM AKÇATEPE / FATMA BIKMAZ 1851

(25745) Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Hazırlanan Ölçme Araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

ESMA YILDIRIM ATAK 1855

(25788) Argümantasyon Yöntemi ile Siyaset Bilimi Dersinde Demokratik Tartışmanın Öğelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Kazandırılması

İREM NAMLI ALTINTAŞ / MELTEM ÇENGEL SCHOVILLE 1859

(25802) Öğretmen Adaylarının Modsal Betimlemeleri Sorularında Kullanma Durumları ve Modsal Betimlemelere Dair Görüşleri

ELİF SÖNMEZ / ESRA KABATAŞ MEMİŞ / MUHİTTİN ÖZ / BEYZA BETÜL AVBİR / YASEMİN AYDIN 1863

(25849) Öğretmen Adaylarının Profili: Giriş Özellikleri, Öğretmenliğe Yönelik Tutumları ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri

BURCU ÖZCAN / FADİME URAL / ESRA ERET 1866

(25869) Theoretical approaches to teacher identity research in Turkey

NUR ÇAKIR / NESLİHAN GÖK AYYILDIZ 1969

(25885) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

SEDA ŞAHİN / AYTEN ATEŞ 1872

(25917) Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adayları Gözünden 21. Yüzyıl Becerileri ve Adayların Öz-Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

GÜLCAN MIHLADIZ / IŞIL AÇIK DEMİRCİ.....1876

(25936) Okulöncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik Muhakeme ve Pedagojik Çıkarım Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ERKAN AKYÜREK.....1879

(25945) Fransızca Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

CANAN AYDINBEK.....1883

(25962) Ne Kadar Yaratıcısınız? Yaratıcılık Öğretmen Eğitimi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma

AYTEN İFLAZOĞLU SABAN / AHMET SABAN.....1886

(25966) Personal Writing Activity: The Relationship between Students' Visual Memory and the Oldest Childhood Recollections

AYŞEGÜL BAYRAKTAR / ESİN ACAR 1890

(25976) Öğretmen Adaylarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Analizi

MENEKSE SEDEN TAPAN BROUTIN / ŞİRİN İLKÖRÜCÜ 1893

(25984) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

SEDA ŞAHİN / TÜLAY UTUŞ 1897

(26070) Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi

SENAY CETİNKAYA / EMEL YÜRÜK BAL.....1900

(26608) Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Ders İmecesi

ESİN MERAL KANDEMİR / HÜSEYİN KIRAN.....1904

(26609) Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

ESİN MERAL KANDEMİR / HÜSEYİN KIRAN.....1906

(24574) Sosyal Bilimler Araştırmalarında Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Alternatifi Olarak Yapay Sinir Ağları: Spss Tabanlı Örnek Uygulama

NECATİ CEMALOĞLU / AYHAN DUYKULUOĞLU 1908

(24581) Fen Okuryazarlık Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Science Literacy Scale: Reliability And Validity Study

CANSU ÖZCAN / BERNA GÜCÜM 1912

(24629) Sosyal Bilimler Araştırmalarında Ölçek Geliştirme Sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizi Yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizinin Alternatifi Olarak Kümeleme Analizi: SPSS Tabanlı Örnek Uygulama

NECATİ CEMALOĞLU / AYHAN DUYKULUOĞLU 1914

(24641) Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Mokken Ölçekleme Tekniğine Göre Ölçeklenmesi

EZGİ MOR DİRLİK / KAAN ZÜLFİKAR DENİZ 1918

(24758) Modeling the Relationship between Motivation, Learning Approach, and Academic Achievement of Middle School Students in Turkey

PINAR KARAMAN / İBRAHİM DEMİRCİ / ATİLLA ÖZDEMİR 1921

(24766) The Effects of Student And School Level Characteristics on Academic Achievement of Middle School Students in Turkey

PINAR KARAMAN / BURCU ATAR 1924

(24774) Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testinin (EÖ-KVBT) Türkçe'ye Uyarlanması

YASEMİN DEMİRASLAN ÇEVİK/NURİ DOĞAN / HAYDAR KARAMAN / SİBEL SOMYÜREK / FİLİZ MUMCU GÖKHAN DAĞHAN.....1927

(24781) Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Abide 2016 Örneği

GÜL ÇALIK /SEVDA ÇETİN.....1931

(24787) A Comparative Study of the Dimensionality of an Attitude Scale Using Principal Component Analysis and Mokken Scale Analysis

EZGİ MOR DİRLİK 1936

(24807) Açık Uçlu Soruların Oluşturulması ve Uygulanması

NİHAN SÖLPÜK TURHAN.....1938

(24824) Kayıp Veriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin Değişen Madde Fonksiyonu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

PELİN TAMCI / HÜLYA KELECİOĞLU 1940

(24866) PISA Uygulamalarında Okuma-Matematik-Fen Okuryazarlığı Puanlarındaki Değişimin Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Model İle İncelenmesi

DUYGU ANIL / ŞULE ÖTKEN....1942

(24927) PISA 2015' de Fen Okuryazarlığı'na Yönelik Öz Yeterlilik Maddelerinin Ölçme Değişmezliğinin İncelemesi

YUSUF KASAP/ NURİ DOĞAN / SİNAN MUHAMMET BEKMEZCİ....1945

(24934) Gerçek Bir Veride Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Alternatif Kestirim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

FUNDA NALBANTOĞLU YILMAZ....1949

(24950) Grup Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

NURCAN ATEŞOK DEVECİ / SEHER ULUTAŞ....1952

(25028) Ölçek Geliştirme Sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizinde İzlenen Yol Önemli Mi?

MELTEM ACAR GÜVENDİR/ YEŞİM ÖZER ÖZKAN....1954

(25073) Boylamsal Verilerde Ölçme Değişmezliği Üzerine Bir Çalışma: Pozitif Duygu Durumu Ölçeği için Tekrarlı Gözlemlerdeki Yapı Değişmezliği

ESRA SÖZER / BÜŞRA KARADUMAN / NİLÜFER KAHRAMAN....1957

(25087) TIMSS 2015 Uygulamasında Uç Tepki Stilin Etkisinin Belirlenmesi: Genişletilmiş Kısmi Puan Modeli

MÜNEVVER İLGÜN DİBEK....1961

(25107) PISA 2015 Öğrenci Anketinde Yer Alan Tutum Maddelerinin Değişen Madde Fonksiyonu Açısından İncelenmesi

ESENGÜL GÜR / KÜBRA ATALAY KABASAKAL....1965

(25134) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarı Testi Geliştirilmesi

MEHMET ŞENTÜRK....1968

(25154) Karma Testlere Yönelik Güvenirlik Katsayılarının Standart Hatalarının Yeniden Örnekleme Yöntemiyle Kestirilmesi

HATİCE GÜRDİL EGE / ERGÜL DEMİR....1971

(25178) Çoktan Seçmeli Testlerde Uzmanlarca Öngörülen ve Ampirik Olarak Hesaplanan Madde Güçlük İndekslerinin Karşılaştırılması

NEŞE GÜLER / MUSTAFA İLHAN / GÜLŞEN TAŞDELEN TEKER....1974

(25222) How Is Life? Efficiency Measurement of Oecd Countries

SERAP BÜYÜKKIDIK / HATİCE İNAL 1976

(25289) Parasız Yatılılık Ve Bursluluk Sınavının 5.Sınıf Matematik Alt Testinin Bölgelere Göre Yanlılığının İncelenmesi

YEŞİM ÖZER ÖZKAN / MELTEM ACAR GÜVENDİR 1979

(25295) Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adayları ile Formasyon Eğitimi Alarak Öğretmen Olmak İsteyen Bireylerin Ölçme Değerlendirme Dersi Yeterliliklerinin Çok Gruplu Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Karşılaştırılması

CEREN MUTLUER / TUBA GÜNDÜZ / MEHTAP ÇAKAN 1982

(25305) The Problematic of Measurement and Assessment in the Social Work Education as a field of Social Science

MELAHAT DEMİRBİLEK.....1985

(25363) TCT Eleştirel Düşünme Testini Türkçeye Uyarlama Çalışması

HİLMİ DOĞAN / AYŞE SAVRAN GENCER / KADİR BİLEN.....1988

(25368) The Effect of Missing Data Handling Methods on The Performance of Artificial Neural Networks Analysis

HATİCE İNAL / SERAP BÜYÜKKIDIK 1991

(25378) A Performance Data Driven Approach to Rating Scale Development for a Response Writing Task

ASLI LİDİCE GÖKTÜRK SAĞLAM / NİL ALGAN BİLEN 1994

(25410) Farklı Ölçme Teknikleri Kullanılarak Elde Edilen Sonuçların Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Açısından Karşılaştırılması

ÖMER ILICAN / UYGAR KANLI 1996

(25475) Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Gelişimine Etkisi

HALİL İBRAHİM YILDIRIM.....2000

(25500) Kavram Yanılgıları İle Yanıtlayıcı Davranışları Arasındaki İlişkilerin Matematik Okuryazarlığı Örneği Üzerinde İncelenmesi

EMRE KUCAM / ERGÜL DEMİR 2003

(25507) Sınıf Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Yazma ve Değerlendirme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

EMRE KUCAM / ŞULEGÜL TÜRKYILMAZ / SEVDA KARGI 2006

(25540) Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumları

EMRE AKGÜN / NAİME ŞAHİN BALOĞLU 2009

(25544) Matematik Eğitimi Bilim Dalında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik Açıdan İncelenmesi

NAİME ŞAHİN BALOĞLU / EMRE AKGÜN 2012

(25562) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Yaşam Becerileri Ölçeği

DİLEK ERDURAN AVCI / FİKRET KORUR 2015

(25586) Farklı Yıllarda Uygulanmış Aynı Psikolojik Yapıyı Ölçtüğü Varsayılan Dilden Bağımsız Yetenek Testlerinin Eşitliği

ÖZGE ALTINTAŞ / ÖMER KUTLU.....2018

(25647) Bağıl Not Verme Sisteminde Farklı Ağırlıklandırma Yöntemlerinin Öğrenci Notlarına Etkisi

NEŞE ÖZTÜRK GÜBEŞ 2021

(25692) PISA 2015 Anket Maddelerinin Kültüre Göre Değişen Madde Fonksiyonu Açısından İncelenmesi: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulları ile İlgili Görüşleri Anket Örneği

ÇİĞDEM AKIN ARIKAN / EBRU DOĞRUÖZ.....2023

(25701) 2018-2019 Öğretim Yılı Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)-1'de Yer Alan Matematik Sorularının Analizi

HASAN ÖZDER / PEMBE SABANCIGİL 2017

(25705) 2003- 2018 Yılları Arasında Matematik Eğitimi İle İlgili Yayınlanmamış Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Belirleme Yöntemlerinin İncelenmesi

ÖZGÜL SU ÖZENİR / NİLÜFER KAHRAMAN.....2030

(25778) Ortaöğretim Öğrencileri İçin Değerlendirme Deneyimi Ölçeğini Geliştirme Çalışması

SEÇİL TURAN / ÖZLEM KORAY / EMİNE KAHRAMAN.....2034

(25781) PIAAC Uygulama Verilerine Göre Teknoloji İle Yoğunlaştırılmış Problem Çözme Becerilerine Bakış

MUAMMER YÜKSEL 2037

(25782) Öğretmen Adaylarının Zorlandıkları Meslek Bilgisi Derslerinin İkili Karşılaştırmaya Dayalı Olarak Ölçeklenmesi

CEREN MUTLUER / TUBA GÜNDÜZ / MEHTAP ÇAKAN 2040

(25785) Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin Performanslarının Çeşitli Koşullar Açısından Karşılaştırılması

ÖNDER SÜNBÜL / MURAT DOĞAN ŞAHİN 2042

(25806) Değişen Madde Fonksiyonu Belirleme Tekniklerinin Farklı Programlar Kullanılarak Simülatif Veri Seti Üzerinde Karşılaştırılması

ÖMER KAMIŞ / ÖZKAN SAATÇİOĞLU / MUHARREM ŞENGÜL 2044

(25835) Kane'in Geçerlilik Kuramı Bağlamında Meta Analiz Çalışmalarında Kodlama Formlarının Geçerliğine Genel Bir Bakış

MEHMET FATİH DOĞUYURT / NİLÜFER KAHRAMAN 2047

(25837) Ankara'daki Dört Araştırma Üniversitesinin 100/2000 YÖK Doktora Bursiyer Durumlarına Dayanılarak Diskriminant Analizi ile Karşılaştırılması

MUHAMMET CURABAY 2051

(25858) Karma Testlerde Madde Tepki Kuramı'na Dayalı Test Eşitleme Yöntemlerinin Performanslarının İncelenmesi

SEÇİL ÖMÜR SÜNBÜL / SEMİH AŞİRET 2054

(25883) Üniversite Öğrencilerinin Hedef Belirlemesinde SMART Tekniğinin Etkinliğinin İncelenmesi

ONUR ALTUNTAŞ 2057

(25921) TIMSS 2015 Matematik Başarısındaki Farklılıkların Madde Açıklayıcı Madde Tepki Modeli ile İncelenmesi

ELİF ÖZLEM ARDIÇ / SÜMEYRA SOYSAL 2059

(25952) Bilişsel Düzeyleri Farklı Maddelerdeki Yanıtlama Davranışlarının İncelenmesi

ÖMER KUTLU / ÇAĞLA ALPAYAR 2062

(25972) Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Sınavı Alt Testlerinin Çeşitli Tekniklere Göre Değişen Madde Fonksiyonlarının İncelenmesi

ÖMER KAMIŞ / ÖZKAN SAATÇİOĞLU / MUHARREM ŞENGÜL 2065

(26003) Comparison of Chi Square Model Comparison Test, Satorra-Bentler Model Comparison Test and Revised Satorra-Bentler Model Comparison Test Comparing Two Nested Models: A Monte-Carlo Simulation Study

SUNGUR GÜREL 2068

(26169) Digital Game Addiction Levels of Grade Secondary School Students

AYŞE GÖZDE KOYUNCU / TİJEN ZEYBEK / BARIŞ KOYUNCU 2071

(26695) Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sürecinin Değerlendirilmesi

NİLGÜN MISIR 2074

(22766) Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemi: Bir İçerik Analizi Çalışması

ADİLE DEĞİRMENCİ / EKBER TOMUL 2076

(24665) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) Branş Öğretmenlerine Uygulamalı Davranış Analizi Konusunda Verilen Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği

ÜMİT ŞAHBAZ / FUNDA SEL 2078

(24765) Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi

ŞÜKRAN ALAN / VEYSEL AKSOY.....2081

(24792) Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görevli Branş ve Özel Eğitim Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği

ÜMİT ŞAHBAZ / FUNDA SEL 2084

(24915) Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesine Geçiş Sürecini Destekleme: Öğretmen ve Yöneticilere Öneriler

HALİL ÖZTÜRK / DİNÇER SARAL / ZEYCAN ÖZDAN / YASEMİN ERGENEKON.....2087

(24938) Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Beslenme

GÜLDEN BOZKUŞ-GENÇ / SUNAGÜL SANİ BOZKURT 2090

(24961) Olumlu Davranış Desteği (ODD) Sunulan Araştırmalarda Teknoloji Kullanımı

DİNÇER SARAL / ZEYCAN ÖZDAN / HALİL ÖZTÜRK / SEZGİN VURAN 2093

(24994) Braille Kabartma Baskılı Matematik Kitaplarının İncelenmesi

MERVE ATASAY 2096

(25031) Üstünlük mü? Güçlük mü?

AHMET BİLDİREN / TAHSİN FIRAT.....2098

(25032) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Tekrarlayıcı Davranışlar ile Motor Koordinasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

CEBRAİL KARADAŞ / HATİCE BAKKALOĞLU / ŞEYDA DEMİR.....2101

(25056) İş Yeri Sahiplerinin Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

AHMET BİLAL ÖZBEK / ŞERİF ALİ ÇAKIRAY / DENİZ GÖKÇE ERBİL / HALİL ÖZTÜRK 2014

(25064) Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Strateji Öğretimi Yazılımının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi

AHMET BİLAL ÖZBEK / CEVRİYE ERGÜL 2108

(25147) Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel İstismarın Basına Yansımalarının İncelenmesi

ÖZLEM ÇELİK / KÜBRA İPÇİ 2012

(25165) Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sembole Dayalı Dersler İçin Görme Engelli Bireylere Öğrenme Destek Modeli Geliştirilmesi

MUHAMMET RECEP OKUR / MUHAMMED DEMİR 2014

(25185) Tek Denekli Çalışmalarda Uygulanan Meta-Analiz Yöntemleri: Regresyona Dayalı Olarak Geliştirilen Yöntemlerin Karşılaştırılması

SEDAT ŞEN / NİHAL ŞEN 2017

(25189) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri

ÖMER FARUK TOPRAK / AYSUN ÇOLAK 2120

(25197) Otizmli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Sınıflarında Yürüttükleri Eğitsel ve Davranışsal Uygulamalara İlişkin Görüş Ve Önerileri

DENİZ DAĞSEVEN EMECEN / DERYA ÇIKILI SOYLU 2123

(25221) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değer Hiyerarşisi

TUĞRUL KÜLÜNKOĞLU 2127

(25250) OSB Olan Çocuklar İçin Geliştirilmiş Olan Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonunun Türkçe Uyarlama Çalışması

BAHADIR İNAN / HATİCE BAKKALOĞLU / MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / SEHER YALÇIN 2130

(25252) BİLSEM Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Problem Çözme Becerilerine Katkısı

SERAP EMİR / ZEHRA TOPAL ALTINDİŞ 2133

(25277) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

BERNA GÜLDEN 2136

(25332) Zihin Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Ebeveynlik Algıları ile Umut Düzeyleri ve Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Van İli Örneği

AYDAN AYDIN / ESRA AKTAR 2138

(25335) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Özellikleri Ve Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

İSMAİL OKATAN 2142

(25387) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında İletişim, Dil ve Konuşma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

PELİN PİŞTAV AKMEŞE / NİLAY KAYHAN 2145

(25388) İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuları Farklılaştıran Bilişsel ve Dilbilimsel Beceriler: Fonolojik Farkındalık, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Morfolojik Farkındalık

SEMANUR KUZUCU ÖRGE / FATMA NALAN BABÜR / BENGÜ BÖRKAN 2148

(25390) Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kekemelik Sorunu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerini Destekleme Sürecindeki Yaşadıkları Güçlükler ve Eğitim Öğretim Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri

PELİN PİŞTAV AKMEŞE / NİLAY KAYHAN / BARIŞ AKMEŞE 2151

(25396) Çocuk Gelişimci ve Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

SERAP ÖZDEMİR / RIZA ÖZDEMİR 2155

(25406) Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Empati Becerileri ile Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişki

SERAP EMİR / SİMGE KARAKAŞ MISIR 2158

(25503) Toplumda Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Mesafe Düzeyinin Belirlenmesi

İLHAN KOYUNCU / TAHSİN FIRAT 2161

(25641) Yenidoğan İşitme Tarama Programı Kapsamında Erken Müdahale Sürecinin İncelenmesi: Durum Araştırması

NAGİHAN BAŞ / ZERRİN TURAN / YILDIZ UZUNER 2164

(25676) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Geleneksel Jestlerin Yordayıcıları

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / GAMZE ALAK 2166

(25686) Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Eğitimdeki Yeterliliklerinin İncelenmesi

RIDVAN KÜÇÜKALİ / GÜL KADAN 2170

(25693) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Amaçlarına Göre İletişim Eylemleri ve Sözel Dil Arası İlişkiler

GAMZE ALAK / MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ 2172

(25694) Türkiye'de Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İle Yürütülen Tek Denekli Etkililik Modellerini İçeren Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Ölçütler Açısından İncelenmesi

ELİF SAZAK / DERYA ÇIKILI SOYLU / ÖZGE ÖZLÜ.....2176

(25712) OSB Olan Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İçsel ve Dışsal Yordayıcıları

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / BURCU KILIÇ TÜLÜ / CEVRİYE ERGÜL.....2179

(25736) Olumlu Davranış Desteğinde Özgün Uygulamalar: Bir Derleme Çalışması

SİMA KIRKGÖZ / GAMZE KAPLAN / MERVE ÖZ / NURCİHAN TEKİN / GÜZİDENUR YOLCU / SEZGİN VURAN 2182

(25737) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden Okul Öncesi Yaştaki İşitme Kayıplı Bir Çocuğa Sunulan Destek Hizmet Sürecinin İncelenmesi

HÜLYA CEREN TUTUK / HASAN GÜRGÜR.....2185

(25740) Sesbilgisel İşlemleme Okumayı Öğrenme Sürecindeki Başarıyı Yorduyor mu? Boylamsal Bir Çalışma

CEVRİYE ERGÜL MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / GÖZDE AKOĞLU / BURCU KILIÇ TÜLÜ / ZEYNEP BAHAP KUDRET / ERGÜL DEMİR.....2187

(25746) Birinci Sınıftaki Yazma Başarısını Yordayan Değişkenler: Dil, Erken Okuryazarık ve Bilişsel Beceriler

CEVRİYE ERGÜL / ZEYNEP BAHAP KUDRET / MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / GÖZDE AKOĞLU / BURCU KILIÇ TÜLÜ / SEHER YALÇIN.....2190

(25750) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullandıkları Pekiştireç Uygulamalarının Belirlenmesi

NİHAL ŞEN / SEMRA OMAK.....2193

(25779) Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Rehberlik Servisi Ve Rehber Öğretmen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

NİSA GÖKDEN KAYA.....2196

(25844) Birinci Sınıftaki Okuma Becerileri Yazma Başarısını Ne Düzeyde Yorduyor?

CEVRİYE ERGÜL / ZEYNEP BAHAP KUDRET / GÖZDE AKOĞLU / MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ / BURCU KILIÇ TÜLÜ / SEHER YALÇIN.....2199

(25860) Yüksek İşlevli Otizmli Bireylere Sosyal Becerilerin Öğretimini İnceleyen Araştırmaların Betimsel Analizi

BARIŞ BİÇİMLİ / SERAY OLÇAY GÜL.....2202

(25861) Ben Bir BİLSEM Öğrencisiyim

AYŞE İLERİ / MELİKE ÖZER KESKİN.....2205

(25975) Özel Yetenekli Bireyler İçin Multidisipliner Bir Zenginleştirme Çalışması: Adli Kimya - Adli Linguistik Entegresi

NEVİN ZORLU / ÜMMÜYE NUR TÜZÜN / MUSTAFA TÜYSÜZ.....2210

(25977) Türk Eğitim Sisteminde Zenginleştirme Uygulamaları: Zenginleştirilmiş Atölye Çalışmalarının Öğrenci, Aile ve Öğretmen Çoklu Bakış Açılarıyla Analizi

ADİLE GÜLŞAH SARANLI / BÜŞRA MEMİŞ.....2212

(25980) Özel Yetenekli Bireyler İçin Kimya Eğitiminde Bir Zenginleştirme Çalışması: Film Tamamlama

ÜMMÜYE NUR TÜZÜN / GÜLSEDA EYCEYURT TÜRK.....2214

(25990) Özel Gereksinimli Olan Bireylere Matematik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiği: Betimsel Değerlendirme ve Meta-Analiz

NİHAL ŞEN / AHMET YIKMIŞ.....2216

(26641) Özel Yeteneklilere Liderlik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

ESRA KARABAĞ KÖSE / MEHMET FATİH KÖSE / MUSTAFA BALOĞLU.....2219

(26696) Ortaokul Düzeyinde Kaynaştırma Öğrencileri İçin Geliştirilen Fen Bilimleri Materyallerinin Uygulanma ve Değerlendirme Sürecinin Araştırılması

NİLGÜN MISIR.....2221

(24069) The Challenges of Inclusive Education for Primary School Teachers

SERCAN ASLANTAS.....2223

(22640) Ergenlerin Sahip Olduğu Öznel İyi Oluş İle Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiler

HASAN YILMAZ / AYÇA BÜYÜKCEBECİ.....2226

(22642) Bireyci Ve Toplumcu Kültür Eğiliminin Yaşam Doyumu Ve Boyun Eğicilik İle İlişkisi

HASAN YILMAZ / AYÇA BÜYÜKCEBECİ.....2229

(22723) Kronik Hastalığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete ve Depresyon ile Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Birtakım Değişkenlere Göre İncelenmesi

RIDVAN KÜÇÜKALİ / GÜL KADAN.....2232

(23925) Annelerin Kendi Ebeveynlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

ALİ ÇEKİÇ.....2235

(24135) Çok Kültürlü Psikolojik Danışma

GÜLENDAM OCAK / SEVDA ASLAN 2237

(24205) Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin (AÜDYÖ) Türkçeye Uyarlanması ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Üniversite Desteğinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

DİLEK AVCI / TÜRKAN DOĞAN 2240

(24208) Ebeveynlerin Anne Babalığa İlişkin Akılcı Olmayan İnançları İle Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BUĞA / ALİ ÇEKİÇ / FULYA TÜRK / ZEYNEP HAMAMCI 2242

(24363) Social Interaction Anxiety Among University Students: The Role Of Risk And Protective Factors

AYŞE IRKÖRÜCÜ KÜÇÜK / OYA YERİN GÜNERİ 2245

(24619) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları: Pilot Bir Çalışma

EMİNE NAZLI / SELEN DEMİRTAŞ ZORBAZ 2248

(24685) Üniversite Öğrencilerinin ve Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutumları Arasındaki İlişki

ZEYNEP ÖZEROL / CEMALİYE DİREKTÖR 2250

(24686) Genç Yetişkinlikte Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Duygu Düzenleme Güçlüğü Açısından İncelenmesi

VİLDAN SARUHAN / MÜGE YÜKSEL 2252

(24687) Exploring the Values of Counselor Trainees from Psychological Flexibility Perspective

YASİN AYDIN / MERVE USTA 2254

(24689) Duygu Ahrazlığı (Aleksitimi) Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfadeleri Ve Spontanlıkları Üzerine Psikodramanın Etkisi

ÖZLEM ŞENER / S. ARMAĞAN KÖSEOĞLU 2256

(24704) Gelişimsel Süpervizyon Modelleri Açısından Süpervizyonda Geribildirimin Bir Değerlendirmesi

BETÜL MEYDAN 2259

(24722) Japonya'dan Dünyaya Terapötik Bir Hediye: Naikan Terapi

LÜTFİYE SEVDE ÖZTÜRK / DUYGU DİNÇER 2262

(24735) Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Sınav Kaygısıyla Baş Edebilme Programının Ergenler Üzerinde Etkililiğinin Sınanması

FULYA TÜRK / AYŞENUR KATMER 2264

(24763) Mizojini Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması

BİNAZ BOZKUR / NEZAKET BİLGE UZUN / MEHMET GÜNDOĞDU 2267

(24850) Bir Oturumluk Rehberlik Etkinliğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Dayalı Mesleki Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkisi

ELİF ÇİMŞİR 2270

(24851) Eğitim Düzeyleri, Deneyimleri ve Öz Yeterlikleri Farklı Okul Psikolojik Danışmanlarının Engellilere Yönelik Tutumlarının Konjoint Analiziyle İncelenmesi

GÜNEY DENGİZ / BİNNAZ KIRAN 2273

(24853) Lise Öğrencilerinde Ahlaki Kayıtsızlığın Yordayıcısı Olarak Arkadaşa Bağlanma Stilleri Ve Akran Zorbalığının İncelenmesi

ALİ KARATAŞ / BÜLENT GÜNDÜZ / RUKİYE KARABÖRK 2276

(24862) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Ve Özbenlik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AFİYET GÜL ÖZKINACI / KÖNÜL MEMMEDOVA 2279

(24882) Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BİNNAZ KIRAN / BİNAZ BOZKUR / ÖZGE CENGİZ 2282

(24884) Şiddet Gören Kadınların Anksiyete, Depresyon Ve Aleksitimi Düzeylerinin İncelenmesi: Lisans Ve Lisans Üstü Eğitim Düzeyi

YILDIZ ÖZTAN ULUSOY / İREM ÇETİN 2284

(24888) Kişilik özellikleri ile zenofobi arasındaki ilişkinin incelenmesi

METİN KOCATÜRK / FARUK BOZDAĞ 2287

(24933) Psikolojik Danışmanların Danışma Sürecinde Karşılaştıkları Sosyal Medya, Siber Zorbalık ve Bilgisayar Oyunlarıyla İlgili Sorunlar

FERAHİM YEŞİLYURT 2290

(24942) Okul Psikolojik Danışmanları ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi

SÜLEYMAN AKÇIL/ RIZA ÖZDEMİR 2293

(24966) Ortaokul Öğrencilerinin Okul Rehberlik Servisine Yönelik Tutumları İle Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NEŞE KURT DEMİRBAŞ / SEDA SEVGİLİ KOÇAK 2296

(24982) Tek çocukların yetişkinlik dönemi deneyimleri

METİN KOCATÜRK 2298

(25015) Görme Engelli Bir Grup Yetişkinin Mesleki Yönlendirme Deneyimleri

ÖZLEM HASKAN AVCI 2301

(25019) Üniversite Öğrencilerinde Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

IREM METİN-ORTA 2304

(25021) Üniversite Öğrencilerinde Sanal Kaytarmayla İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi

IREM METİNORTA / DİLEK DEMİRTEPE SAYGILI 2306

(25074) Ortaokul Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi

BÜŞRA İLCAY / MEHMET GÜNDOĞDU 2308

(25084) Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Sosyal Kaygı, Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

HÜLYA ŞAHİN BALTACI /DENİZ KÜÇÜKER / HİLAL ASENA ÖZDEMİR/ IŞIL ÖZKILIÇ /UĞUR YİĞİT KARATAŞ 2311

(25096) Farklı Anne-Baba Tutumlarına Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlıklarının İncelenmesi

BURHAN ÇAPRİ /GİZEM AVCİ.....2314

(25108) Psikolojik Danışmanların Suriyeli Mültecilere Ve Suriyeli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

FULYA TÜRK / ABBAS TÜRNÜKLÜ / MUSTAFA TERCAN / TARKAN KAÇMAZ 2317

(25111) Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Ve Arkadaş Gruplarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma

ŞEYMA TOZLU GÜLDAL / SEVAL ERDEN.....2320

(25114) 2008-2018 Yıllarını Kapsayan K.K.T.C.'deki PDR Alanında Yayınlanan Makalelerinin Konu ve Yöntem Seçimlerinin İçerik Analizi

ERSİN OMAÇ / AYŞE BENGİSOY 2324

(25131) Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğini Azaltmaya Yönelik Olarak Geliştirilen Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Uygulamasının Etkililiğinin Karma Yöntem İle İncelenmesi

SÜMEYYE ULAŞ / İSMAİL SEÇER 2327

(25175) Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Danışma Süreci Ve Yaşadıkları Sorunlar: Bir Gömülü Araştırma Örneği

HALE NUR KILIÇ MEMUR-OSMAN SEZGİN 2330

(25191) Ergenlerde Bilişsel Esnekliğin Yordayıcısı Olarak Başa Çıkma Stratejileri ve Yetkinlik İnançları

EMRE TOPRAK / ÖMÜR KAYA KALKAN 2333

(25223) Boşanma Sürecinin Aile Üyelerine Etkisi

SERAP NAZLI 2335

(25237) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ergenlik Kavramına İlişkin Metaforları

SİNEM TARHAN 2337

(25304) Türk Toplumunda Kişisel, İlişkisel ve Köken Aile Özelliklerinin Boşanma Sürecine Etkileri

SUAT KILIÇARSLAN / BİRSEN ŞAHAN 2339

(25307) Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımının Beden Memnuniyetine Etkisi

DİLARAM BİLLUR ÖRNEK MERVE NUR KOLSUZ SİBEL ÖZÇELİK NUR SİNEJAN KOÇ AYÇA ÇAPKAN CANSU ABATAY SAADET GÖKSU 2342

(25316) Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Yaşantılarına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma

GAMZE ÜLKER TÜMLÜ/RAMAZAN AKDOĞAN 2345

(25347) Üniversite Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri ile Karar Vermede Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALİ KAYA / O. NEJAT AKFIRAT 2349

(25351) Evli Çiftlerin Affedemedikleri Yaşantıları

BİRSEN ŞAHAN 2351

(25374) Üniversite Öğrencilerinin "Annelik Mitleri"

ÖZLEM HASKAN AVCI 2355

(25397) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumları

ÖZLEM HASKAN AVCI / KÜBRA ÇİVAN 2358

(25399) Genç Yetişkinlerin Kişilerarası Yetkinlik ve Sosyal Medya Tutumlarında Duygusal Zekanın ve Kişiliğin Belirleyici Rolü

TUĞÇE ARICAN KÖLE / HİLAL ÇELİK 2361

(25428) Yoganın Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Azaltmadaki Etkisi

SEDA DONAT BACIOĞLU / OYA ONAT KOCABIYIK.....2365

(25436) Rehberlik Ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması Dersini Alan Öğrencilerin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

FADİME ŞAHBAZ / SENANUR ŞIKLI 2367

(25461) Adults' Retrospectively Perceptions of Emotional Availability of Fathers and Their Psychological Resilience in Adulthood

ŞERİFE ÖZBİLER 2370

(25508) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı, Kendini Sevme ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BETÜL ORMAN / AYŞE CANSU SÖNMEZ / BÜŞRA ÖZER / EYLEM ÖSELEMİŞ /SEVGİ ÖZGÜNGÖR.....2373

(25547) Kuzey Kibris Türk Cumhuriyetinde Yazili Basinda Kadina Şiddetin Yeri

AZMİYE YINAL FARUK KALKAN 2377

(25549) Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Geç Ergenlik Dönemi Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

ZEYNEP YILDIZHAN / ATHANASIOS MOURATIDIS / NİLHAN SEZGIN 2379

(25555) Koruyucu Ailelerin Deneyimlerini Anlamak: Denizli İli Örneği

ERDİNÇ DURU BEYHAN CEREN BOSTAN 2382

(25581) Romantik İlişkiye Sahip Bireylerde Duygu Durum Farkındalığı ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BURHAN ÇAPRİ KAMURAN EMSAL 2385

(25582) Dede Ve Ninelere Göre Yaşam Boyu Kavramının Ögeleri

ZERRİN BÖLÜKBAŞI MACİT / BEYZA YALINBAŞ 2388

(25587) Türk Göçmen Çocuklarında Davranışsal Ve Bilişsel Faktörler

ŞİNASİ GÜVENIR 2390

(25599) Annelere Yönelik Aile Eğitiminin Anne Ebeveyn Tutumlarına Etkisi

AHMET AKKAYA O. NEJAT AKFIRAT 2393

(25601) Farklı Okul Türlerine Devam Eden Ergenlerin Zorba ve Kurban Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

ZÖHRE KAYA / HAVVA CANDEGER / GALİP BEDİR 2396

(25610) Yüksek Öğretimde Akademik Danışmanlık

SİNEM TARHAN FATMA ÜNAL EDA ÇÜRÜVELİOĞLU KÖKSAL YASEMİN BÜYÜKŞAHİN 2398

(25651) Okul Psikolojik Danışmanları-Rehber Öğretmenlerin Nöbet Görevi İle İlgili Görüşleri

MURAT KORKMAZ MEHMET GÜNDOĞDU HÜSEYİN ANUR 2400

(25690) Okul Tükenmişliği Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Araştırma Eğilimleri

SÜMEYYE ULAŞ İSMAİL SEÇER 2401

(25726) Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi

SÜLEYMAN BALCI 2407

(25755) Mindfulness and Subjective Well-being: Mediating Effect of Assertiveness

HACER BELEN / MURAT YILDIRIM 2412

(25776) Yatırım Modeli'ne Dayalı İlişki Sürdürme Becerileri Programı'nın İlişki İstikrarı'na Etkisi

DİLARAM BİLLUR ÖRNEK TURAN AKBAŞ 2415

(25780) Psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi

SÜLEYMAN BALCI 2419

(25816) Lise Öğrencilerinde Riskli Davranışların ve Oyun Bağımlılığının İncelenmesi

ZÖHRE KAYA GALİP BEDİR AYŞE KAVAL 2423

(25818) Eleştirel Psikoloji Alanının Mesleki Rehberlik Çalışmalarındaki Konumu

ORHAN YONCALIK AYSUN ÖZTÜRK 2426

(25836) KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Algılanan Sosyal Destek İle Sürekli Umut Düzeylerinin İncelenmesi

ZÖHRE KAYA AYŞE KAVAL GALİP BEDİR 2428

(25855) Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi, Benlik Saygısı ile Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

BENSU DONAT İHSAN ERTEM CAHİT NURİ CEMALİYE DİREKTÖR 2430

(25864) Gaziantep Nurdağı İlçesi'nde 4.5.6.7 ve 8. Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Akran Zorbalığı Davranışlarının Akran İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ZUHAL DURAMAZ SİNEM EVİN AKBAY 2432

(25875) Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri

HİLAL ÇELİK MÜNEVVER BAŞMAN IŞIL TEKİN BİLGE NURAN AYDOĞDU 2434

(25886) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimindeki Akılcı Olmayan İnançlarının İncelenmesi (Kırıkkale İl Örneği)

BİROL ALVER VOLKAN KUTLUCA.....2437

(25892) Gaziantep İli Nurdağı İlçesindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Algılanan Sosyal Destek ve Akademik Güdülenme Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALTAN DURAMAZ SİNEM EVİN AKBAY 2440

(25893) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Özellikleri Açısından İncelenmesi

GÜRCAN SEÇİM.....2442

(25907) Kişilerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Süreleri ve Nitelikleri ile Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

BİROL ALVER VOLKAN KUTLUCA.....2447

(25953) E-Öğrenme Stilleri İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALİCAN KAYA MEHMET EMİN TURAN SERDAR SAFALI.....2449

(26388) Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Servisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

SEDA SEVGİLİ KOÇAK NEŞE KURT DEMİRBAŞ.....2451

(26540) 6., 7., 8. Sınıf Z Kuşağına Yönelik Rehberlik Programı

SEVDA ASLAN GÜLENDAM OCAK.....2453

(24697) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde Dönem VI Öğrencilerinin Tıp Fakültesinde Hekimlik Becerilerinin Eğitimine Yönelik Görüşleri

SEVİM BÜRGE ÇİFTÇİ ATILGAN FURKAN TEMİZAYAK TUĞÇE ÇAĞIRAN ONUR EGE TARI CEM MÜDERRİSOĞLU GÖKÇE GÜRLER GÜLŞEN TAŞDELEN TEKER SEVGİ TURAN İSKENDER SAYEK 2456

(24855) Otomotiv Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Kazaları Önleme Yeterliliği

ŞAHİN AKPINAR MUSTAFA MERAL 2459

(24880) İlkokul Öğrencilerinde Problem Çözme Ve Karar Verme Becerilerinin Üst Biliş Dinleme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi

GÖKÇEN AKYÜREK ÖZGÜR BEKTAŞ.....2462

(24881) Mesleki Canlılık: Sağlık ve Eğitim Çalışanları Örneği

ÖZGÜR BEKTAŞ / GÖKÇEN AKYÜREK.....2466

(24883) Elektronik Okuyucu Kullanıcıları İçin Satır Aralığı: Bir Göz İzleme Çalışması

GÖKÇEN AKYÜREK.....2469

(25150) Ergoterapi Öğrencilerinde Yürütücü Biliş, Düşünme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SİNEM KARS / GÖKÇEN AKYÜREK.....2471

(25174) Üniversite Personelinin Temel İlkyardım Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

MUHAMMET RECEP OKUR / SERAP ŞİŞMAN UĞUR / GÖKHAN KUŞ.....2474

(25201) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçları: Hacettepe Üniversitesi, Ergoterapi Bölümü Örneği

GÖKÇEN AKYÜREK SİNEM KARS GONCA BUMİN.....2477

(25202) Ergoterapi Öğrencilerinin Yıllar İçinde Değişen Özgecilik Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği

GÖKÇEN AKYÜREK SİNEM KARS GONCA BUMİN.....2479

(25372) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Standardize Hasta Performansları Hakkındaki Görüşleri

IPEK GONULLU ŞENGÜL ERDEN DERYA GOKMEN.....2481

(25382) 15-17 Yaş Arası Ergenlerde Sağlık Okuryazarlığı

ASLI İZOĞLU TOK ÖZCAN DOĞAN.....2483

(25645) Ergoterapi Öğrencilerinde Ergoterapi Tutum Ölçeği'nin Türkçe Versiyon Geçerlik ve Güvenirliğinin incelenmesi

GÖKÇEN AKYÜREK SİNEM KARS GONCA BUMİN.....2487

(25664) Ergoterapi Öğrencileri İçin Mesleki Davranış Anketinin Türkçe Güvenirlik Ve Geçerliği

SİNEM KARS GÖKÇEN AKYÜREK GONCA BUMİN.....2489

(26130) Siberkondria Düzeyleri ile İlişkili Faktörlerin Biyoloji ve Sağlık Okuryazarlığı Kapsamında İncelenmesi

BETÜL ÖZENLİ ALİ ÖZENLİ 2491

(22528) Examining Family Involvement in Primary School Setting on the Basis of Teacher Experiences

RUKEN AKAR VURAL NERMİN KARABACAK MEHMET KÜÇÜK....2495

(22795) Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Ve Kişisel Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

HATİCE GÜRSES EKBER TOMUL 2498

(24664) Güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri

YASEMİN AŞULUK BURAK CESUR....2501

(24752) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

VAHİT AĞA YILDIZ DURMUŞ KILIÇ 2504

(24775) Sınıf Öğretmeni Adayları Dijital Bağlamlarda Hangi Okuryazarlık Faaliyetlerine Katılıyorlar?

AHMET YAMAÇ 2507

(24832) Bir Öğretim Materyali Olarak Yuva (Home) Belgeseli

BURAK ÇAYLAK....2510

(24842) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma

MEDİHA GÜNER ÖZER Ş. DİLEK BELET BOYACI....2512

(24873) Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Algıları

FATİH YILMAZ SELİN GÖÇEN....2514

(24895) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözel Problem Kurabilme Yetkinlikleri

KAMURAN TARIM M. SENCER ÖZSEZER H. BEYZA CANBAZOĞLU 2516

(24896) Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Öğretimi Yönelimleri

H. BEYZA CANBAZOĞLU KAMURAN TARIM 2519

(24898) İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerine Sorumluluk Değerinin Drama Yöntemi ile Öğretimi

EBRU ÖZÇELİK BEKİR BULUÇ 2522

(24953) İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kurs Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

VAHİT AĞA YILDIZ DURMUŞ KILIÇ 2525

(24967) A Systematic Review of Effective Instructional Methods for Children with Dyscalculia in Primary Schools

BEGÜM EREYİ HANİFE AKAR....2528

(24974) İlkokul Öğrencilerinin Enerji Okuryazarlığı Beceri Gelişimini Sağlamada Stem Uygulamalarını Değerlendirme

MUSTAFA ÇELİK AHMET TEKBIYIK....2531

(25009) Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Bağlamında İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

VEYSEL GÖÇER SİNAN ÖZER MEHMET ÜRÜNİBRAHİMOĞLU....2534

(25090) Okuma Sorunu Yaşayan İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Akıcılığı Geliştirme Destek Programı: Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS)

MUHAMMET BAŞTUĞ BURAK ÖNCÜ....2538

(25167) Sınıf Öğretmenlerinin Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

BURCU SEL MEHMET AKİF SÖZER....2540

(25207) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mühendislik Tasarım Sürecinde Stem Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri

ELÇİN AYAZ RABİA SARIKAYA....2543

(25258) Bilim Tarihi Temelli Fen Öğretiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına ve Bilimin Doğası İnanışlarına Etkisi

OKAN DORUK RABİA SARIKAYA....2545

(25284) İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi

FATMA GÜNDOĞAN AYTEN İFLAZOĞLU SABAN....2548

(25288) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Performansları Hakkında Staj Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

İPEK YILMAZ HİLMİ DEMİRAL....2551

(25291) Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ve Metni Anlama Becerilerinde Sürdürülen Dikkat Ve Çalışma Belleğinin Rolü

MUSTAFA KOCAARSLAN....2554

(25318) Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Kaliteleri Ve Argümantasyon Kalitelerine Göre Sosyobilimsel Konulara Yönelik Görüşleri

ALİ MEYDAN SERHAT YAŞAR....2557

(25424) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Durumları ile Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi

PINAR ÇAVAŞ BELGİN ARSLAN CANSEVER ASLIHAN AYAR....2560

(25488) 8-11 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutum Düzeyleri

EDA BİLİR RABİA SARIKAYA....2563

(25521) 4. Sınıf İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi

MİNE BAYAR EDA BİLİR....2565

(25525) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Matematik Öğrenme Sürecine İlişkin Veli Deneyimleri: Bir Durum Çalışması

NURDAN KORKMAZ ÖZLEM DOĞAN TEMUR....2568

(25539) 'Kuş Yuvası Saçlı Kız ve Huguftu' ile Etkileşimli Bir Okuma Deneyimi

PERVİN OYA TANERİ NALAN AKDUMAN ŞEBNEM SOYSAL ACAR SEVAL ELMACI....2570

(25554) İlköğretim Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutumları: Ölçek Uyarlama Çalışması

EDA BİLİR RABİA SARIKAYA....2575

(25578) Öğretme-Öğrenme Süreci Öğrenci Merkezli Mi Öğretmen Merkezli Mi?

ŞENGÜL SAİME ANAGÜN HÜSEYİN ANILAN NURHAN ATALAY ZEYNEP KILIÇ....2577

(25652) İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Kelime Hazinelerini Geliştirmek Amacıyla Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi

PUSAT PİLTEN GÜLHİZ PİLTEN ALİYA KURALBAYEVA....2579

(25683) Montessori Yöntemine Dayalı Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi

CEMAL YILDIRIM DERYA ARSLAN ÖZER KENAN DEMİR....2581

(25809) Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Çalışmalarının Fen Ve Teknoloji Öğretimi I Dersi İçin Uygulanabilirliği

BURÇİN TÜRKCAN FİSUN GÜNGÖR ARZU PEKĞÖZ ÇEVİKER AYSIN ŞENEL CELAL BOYRAZ....2583

(25815) Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi "Maddenin Özellikleri" Ünitesinde Deney Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

MURAT ÇALIŞOĞLU SERKAN ÇİL MUSTAFA TAHİROĞLU....2585

(25932) İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi

OKAN DORUK ELÇİN AYAZ....2588

(25940) Rönesans'ın Sönmeyen Işığı Leonardo da Vinci'nin Matematik Becerisi Üzerine Bir İnceleme

SÜMEYRA AKKAYA HAYRULLAH ASLAN....2590

(25957) Sınıf İçi Hayat Bilgisi Etkinliklerinde Sokratik Sorgulama Yöntemin Kullanılması: Eylem Araştırması

SANEM BÜLBÜL HÜNER 2592

(24694) 'Elalem Ne Der' Reklam Filminin Eleştirel Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle İncelenmesi

ESRA ÇARMAN ZİHNİYE OKRAY 2595

(24771) Yeni Zelanda Terorist Eylemi ve Düşündürttükleri

BEKİR ERBEKİR BÜŞRA UZUNKAYA YELDA DEMİRMAN ZİHNİYE OKRAY 2598

(25081) Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretimine Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri (Cizre Örneği)

HATİCE MEMİŞOĞLU UĞUR KÜMÜR 2601

(25306) The Contribution of Social Work Education to Social Justice

MELAHAT DEMİRBİLEK 2603

(25442) Yoksulluk Bağlamında Kadınların Sosyal Dışlanma Deneyimleri

TUĞBA KAYALAR 2605

(25455) Sosyal bilgiler Dersi "İpek Yolunda Türkler" Ünitesinde Geçen Kavram Yanılgılarının İncelenmesi

NEVİN ÖZDEMİR DİDEM ERDOĞAN 2610

(25808) Özel Yetenekli Bireyler İçin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bir Zenginleştirme Çalışması: Zaman Makinesi Prototipi Tasarlama

SÜMEYRA TEMİZHAN 2613

(25821) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

ÖZGE METİN CANAN ÇOLAK 2615

(25845) Erich Kästner'in Telif Çocuk Kitaplarındaki Mekan Unsuruna Psikanalitik Yaklaşım

ESMA DUMANLI KADIZADE SERHAN OLCAY ANILAN 2618

(23618) Kâzım Nami'nin "Terbiye-İ Vataniyede İlk Adım" Adlı Eserinin Tarih Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi Ve Öneriler

HALİDE ASLAN 2621

(25530) "Dil Kirliliğini Engelle Türkçe Kelimeleri Tercih Et" Konulu Soysal Sorumluluk Afiş Tasarımları

ÇAĞRI GÜMÜŞ 2624

(22569) Peer Feedback and Foreign Language Writing Anxiety: Impact and Student Opinions
MİHRİ KAYNAK HÜLYA İPEK....2626

(23794) An Action Study on EFL Writing Skills Development in Flipped Classes
GÖZDE TUNA....2629

(24784) Changing Roles and Responsibilities of Basic Actors in Education
TİNATİN SHURGHAİA TSİNULİ KVLİVİDZE....2632

(24796) Barriers of Cognition in Foreign Language Learning
TSİTSİNO GHAMBASHİDZE NATALİA URUSHADZE....2635

(24826) Korece ve Türkçede Yer Alan İkilemelere Dair Karşılaştırmalı Bir Çalışma
LOKMAN TANRIKULU PAKİZE GENEL....2638

(24829) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımının Yeri Ve Önemi
MESUT GÜN BEGÜM SULTAN ÜNSAL....2641

(24840) Drama ve Kültürlerarası Duyarlılık
NURKAN AÇIKGÖZ FERYAL CUBUKCU....2644

(24870) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmede Ders Dışı Etkinlikler
MESUT GÜN HİLAL SARAÇOĞLU....2647

(24937) Reading Habits in English as a Foreign Language: Transferring Turkish Reading Attitudes to English Reading Habits and Their Effects on English Reading Proficiency
MEHMET EMİN USLU....2650

(25043) Translator Trainees' Views on Learner Autonomy in the EFL Context
CEYHUN YÜKSELİR OMER OZER....2653

(25080) Reading Habits of English Language Teachers as Reading Models
MEHMET EMİN USLU....2656

(25130) Meslek Konusunun Dil Öğretimi Açısından Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi
HASAN COSKUN....2659

(25230) Two language learning tales from the study abroad context
MERVE MUTLU ÇİLER HATİPOĞLU 2662

(25235) The Effect Of Moodle On The Success Of Elt Students
AYLİN ACAR MUSTAFA NACİ KAYAOĞLU 2665

(25380) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklarda İki Dillilik Problemi
LOKMAN TANRIKULU CİHAN ÖNDER GÜNAY 2669

(25394) Paradigm Changes in Higher Education
TİNATİN SHURGHAİA TSİNULİ QVLİVİDZE 2669

(25437) The Administrative Feedback on Using Mobile Devices at English Preparatory Schools
FATMA KÖPRÜLÜ SEDA ÇAKMAK ARHUN ERSOY 2671

(25450) Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Temel Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması
MEHMET KART CEM ŞAHİN NİHAT ÇALIŞKAN HAYRİYE TORUNOĞLU 2674

(25453) Türkiye ve Farklı Ülkelerin İngilizce Öğretim Programlarının Analitiği
MEHMET KART HAYRİYE TORUNOĞLU NİHAT ÇALIŞKAN CEM ŞAHİN 2676

(25466) Evaluation of Using Edmodo According to the Learners' Views in Second Language
SEDA ÇAKMAK ARHUN ERSOY 2677

(25571) Turkish In-service EFL Teachers' Views on the Place of Target Language Culture in Language Teaching
OKAN ÖNALAN 2680

(25723) Turkish and International EFL Teachers' Perceptions of Professional Development
İLKNUR İSTİFCİ UMUT HAZAR 2682

(25749) Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Kaynakları: B1 Düzeyinde Türkçe Öğrenenler Üzerine Bir İnceleme
GÖKHAN ÇETİNKAYA HAKAN ÜLPER 2686

(25797) Foreign Language Classroom Anxiety and Online Learning Anxiety
YUNUS DOĞAN 2688

(25832) Bilingual Family Parents' Practices To Raise A Bilingual Child

GİZEM BOLCAL ER 2690

(25833) Role of Gender, Economic Status and A Third Language in University Surdents' Levels of Foreign Language Anxiety

YUNUS DOĞAN 2694

(25857) Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenilmiş Güçlülük Yaşayan Bireylerin Yabancı Dil Öğrenmeye Başladığı Sürelerin İncelenmesi

AYLİN AYDIN 2697

(25890) Yabancı Dilde Yazı Yazma Becerisinin Kazanılması Sürecinde Birebir Geri Bildirim Sağlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma

AYLİN AYDIN 2699

(25915) 2013-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan İngilizce Öğretimi Alanındaki Çalışmaların Meta-Analizi

BURCU ŞEN 2701

(23807) Language Awareness and Deixis

ZEKİYE SEİS 2704

(24929) Perceptions of Language Learners and Teachers on an Educational Social Network

AYŞE TAŞKIRAN 2707

(25042) The Difficulties of Learning English: The view of Immigrant Students in USA

H. GONCA USTA CELAL TEYYAR UGURLU ESMİRA MEHDİYEV 2709

(25572) Democratic Citizenship Attitudes of EFL University Students and Related Implications into EFL Classrooms

ÖMER GÖKHAN ULUM 2712

(25598) A Constructivist Approach to Elicitation

KÜBRA DEMETGÜL 2714

(25717) A Critical Approach to how EFL Students Conceive Democracy and Diversity

ÖMER GÖKHAN ULUM 2716

(25729) A Study on the Relationship between Language Status and Writing Performance

İLKNUR İSTİFÇİ UMUT HAZAR 2718

(25895) Instructors` Views on Learner Autonomy

HATİCE KILIÇ SEVİNÇ ERGENEKON EMİR 2722

(24801) Introduction of EPALE Platform for Adult Learning in Turkey

MEHMET AKİF OCAK MELTEM GÜLNAR MEHTAP AKGÜN MELİKE OKKALI 2725

(24867) Okuldışı Öğrenme Ortamı Olarak Hapishaneler

GÜLDEN AKIN 2727

(24876) Halk Eğitimi Merkezlerinde Sürdürülen Yabancı Dil (İngilizce) Kurslarının Değerlendirilmesi

GÜLDEN AKIN 2730

(25138) Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FATMA GİZEM KARAOĞLAN YILMAZ RAMAZAN YILMAZ 2733

(25188) Ergoterapi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

SİNEM KARS GÖKÇEN AKYÜREK....2736

(25362) Halk Eğitim Merkezlerindeki Eğitim - Öğretim Süreçlerinde Öğrenen Kontrolü Stratejisinin Kullanım Düzeylerinin Eğitimci Görüşleriyle İncelenmesi -Kahramanmaraş İlinde Bir Araştırma-

MAHMUT OĞUZ KUTLU ASIM YAPICI SEVİM SİVİK....2739

(25614) Entrepreneurship for the Reconciliation LIFE: The Livelihoods Innovation through Food Entrepreneurship

GÖKÇEN ÖZBEK....2743

(25615) Bir Yaşam Boyu Öğrenme Kaynağı Olan Kültürel Alanda Türkiye'nin Görünümü

PERİHAN TUTAR....2745

(25708) PISA Sonuçlarına göre Öğretmen STEM Eğitimlerinin Değerlendirilmesi

AHMET TOPÇU HATİCE YILDIZ DURAK 2749

(25796) Açık Ve Uzaktan Öğrenme Alanı Uzmanlarının Doktora Sonrası Çalışmalarının Doktora Tez Konuları İle İlişkisi

İLKER USTA 2751

(25862) Öğretmenlerin Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçlarının Sosyal Ağ Sitesi Türüne Göre İncelenmesi

KHANNA BORA HATİCE YILDIZ DURAK 2753

(25881) Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Sosyal Medya Kulanım Durumlarına Göre İncelenmesi

KHANNA BORA HATİCE YILDIZ DURAK 2756

(26041) Yaşlı - Torun İlişkisi: İçerik, Sorun ve Beklentiler

ALİ TANSU BALCI HAYAT BOZ BUSE KIRKAYAK 2759

(26086) Finansal Okuryazarlık Ve Finansal Eğitimin Önemi

YÜKSEL AKAY UNVAN 2762

(26095) Missions of Organizations in Disability Services: A Study on Digital Media, Websites and Member Views

CEREN KARAATMACA UMUT AKCIL ÜMİT ÖZKIRAN MERYEM BASTAS.....2764

(25008) Planning and Management Issues of Large-Scale ICT Projects

MEHMET AKİF OCAK ABDULLAH ALPER EFE MEHMET DURNALI.....2767

(25095) Takım İnovasyonunda Takım Süreçlerinin Rolü

TÜRKER BAŞ ARZU BARIŞ.....2769

(25294) Kamu Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

M. KEMAL ÖKTEM LEYLA ÇİFTÇİ.....2774

(24047) Investigation of Academic Incentives of Black Sea Regional Universities For 2016-2019 In Terms of Urap Ranking

FAZİLET TAŞDEMİR NERMİN KARABACAK MEHMET KÜÇÜK 2777

(24655) Strategic Planning Applications and Practices in Higher Education in the Era of Artificial Intelligence

GAMZE SART 2780

(24676) The Collaborations of the Universities with Innovation Oriented Venture Investors to Increase Innovation Potential: Case of Turkey

GAMZE SART 2782

(24721) Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik (Pdr) Öğrencileri Örneği

BİRGÜL ULUTAŞ EMRE GÜNEY.....2784

(24825) Türkiye'de Bir Devlet Üniversitesinde Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunları

AYGUL OKTAY 2788

(24852) Şehircilik Eğitiminde Yeni Arayışlar

NİHAL EKİN ERKAN 2791

(24854) Yükseköğretime Erişim: Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi

ERTUĞ CAN 2794

(24939) Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Olma Deneyimi: Bir Metafor Analizi

MUSTAFA POLAT CAHİT ERDEM....2797

(24946) Derslerde Neden Cep Telefonu Kullanıyorum? Bir Olgubilim Araştırması

MUSTAFA POLAT KÜRŞAT ARSLAN....2800

(24973) Yüksek Öğrenimde Kadın Liderlik Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

GÜLŞAH TAŞÇI 2802

(25054) Türkiye Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Demografik Yapısı

ERDEM İŞERİ ALEV ELCİ 2804

(25117) Yükseköğretimde Öğretim Elemanlarının Uluslararası Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

GÜL KURUM ÖZGE ERDEMLİ....2807

(25124) Toplumda Çevre Bilinci Oluşturulabilir mi ? Çözümler Ve Öneriler

HATİCE ÖNER NERMİN KORUKLU 2810

(25163) Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik bakış açıları: Empati ve vatanseverlik düzeylerinin mültecilere yönelik tutum ile ilişkisi

CAHİT ERDEM MUSTAFA POLAT....2812

(25299) The relationship of burnout with workaholism mediated by work-family-life conflict

EDA ERCAN DEMİREL MERAL ERDİRENÇELEBİ 2815

(25407) Bilim ve Yayın Etiği İhlallerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

NEVRUZ UĞUR MEHMET M. AKGÜNDÜZ 2818

(25510) Üniversitelerdeki Uzaktan Eğitim Merkezlerinde Açılan Programlar

DEMET ÇELİK 2821

(25605) Engelsiz Üniversite Dersinin Engellilik Farkındalığı Üzerine Etkisinin İncelenmesi

ONUR ALTUNTAŞ HÜLYA KAYIHAN 2823

(25643) Yükseköğretim Mezunlarının İşgücü Piyasası Talebine Uyumu: Dış Ticaret Programı Örneği

IŞIL KELLEVEZİR ÖZLEM ÇAKIR.....2825

(25654) Sanal Eğitim Ortamlarının Kullanılmasının İdari Yargılama Usulü Hukuku Eğitimine Etkileri

MUSTAFA AYHAN TEKİNSOY MEHMET İNANÇ.....2829

(25679) Yükseköğretimde Sunulan Hizmet Kalitesine Ve Öğrenci Bağlılığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

ŞAKİR ÇINKIR SEVGİ YILDIZ GÜL KURUM.....2832

(25691) Yükseköğretimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları

LEVENT VURAL SEDA DONAT BACIOĞLU.....2836

(25768) Araştırma Görevlilerinin Öğretimle İlgili İhtiyaçlarına Yönelik Nitel Bir Araştırma

YEŞİM ÇAPA AYDIN ESRA ERET FUNDA BARUTÇU GÖKÇEN AYDIN OYA YERİN GÜNERİ PINAR ÇAĞ 2838

(25800) Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Yürütücülerinin Proje Deneyimlerinin İncelenmesi

R.ŞAMİL TATIK.....2841

(25884) Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algılanışına Göre Homofobi ile Pozitiflik Düzeyleri Arasındaki İlişki

CANGÜLÜM İLAYDA DÖNMEZ CEMALİYE DİREKTÖR.....2844

(25928) Erasmus Değişim Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrencilerin Erasmus Değişim Programına İlişkin Görüşleri

SAİT AKBAŞLI MEHMET KÜÇÜKÇENE 2846

(25947) Akademisyenlerin Gözünden "Doktora Tez Süreci": Eğitim Fakültesi Örneği

SÜMEYRA ZEYNEP ET MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ 2851

(25982) Bilimsel Yayınlarda Hakemlik Ve Hakemlik Sürecine Yönelik Akademisyen Görüşleri

MURAT ÇALIŞOĞLU MUSTAFA TAHİROĞLU SERKAN ÇİL.....2853

(26606) Etnik Kökenleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stilleri

FATİH DİKEN NEVİN ÖZDEMİR.....2857

(26699) Using Digital Marketing to Increase Academic Program Outreach and Experiential Learning Opportunities

BİLGE GÖKHAN ÇELİK SHARMİN ATTARAN.....2860

(24264) Türkçe Öğretiminde UbD Temelli Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi

AYSUN BAL NİHAL YURTSEVEN.....2862

(24598) Araplara Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yalancı Eş Değer Sözcükler

ÖMER ÇİFTÇİ RIDVAN DEMİRCİ.....2865

(24780) Türkçe Dersinde Zarf Kavramının Öğretiminde Örnek Ayrıntılama Stratejisinin Kavram Öğrenme Başarısına Kalıcılığa ve Transfere Etkisi

DİLBER SEZGİN MÜKERREM AKBULUT TAŞ.....2867

(24786) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Dil Öğretimi İle İlgili Görüşleri

ESRA NUR TİRYAKİ.....2870

(24811) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri İle Sözcük Dağarcıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HAKAN ÜLPER GÖKHAN ÇETİNKAYA.....2873

(24822) Yabanı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğini Gerekli Görme ve Sergileme Davranışlarının İncelenmesi

ESİM GÜRSOY TARIK UÇAR.....2877

(24856) Türkçe-Yunanca İki Dilli Bireylerin Dil Kullanımı Ve Tercihleri

ESİM GÜRSOY AISE SAITOGLOU.....2880

(24944) Eğitim ve Kök Değerler Açısından Animasyonlar

MUALLA MURAT GİZEM GÜLKANAT.....2883

(24998) 7-8. Sınıf Türkçe (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı) Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Temalarının Bilişsel Gelişim Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

AYŞE BULUT.....2885

(25098) Suriyeli Öğrencilerin "P" Sesini "B" Sesiyle Karıştırmalarına Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma

MEHMET ARİF BOZAN SERKAN ÇELİK.....2888

(25133) Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

TUNCAY TÜRKBEN....2891

(25137) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Aracı Olarak Medya Kullanımı ile İlgili Görüşleri

HATİCE COŞKUN....2894

(25181) Kuramsal Bir Uygulama Örneği Olarak Webquest ile Yabancılara Türkçe Öğretimi

VEDAT HALİTOĞLU....2896

(25229) Yedi İklim Türkçe Seti'ndeki Arapça Kökenli Kelimeler

HÜSEYİN ÖZÇAKMAK GÖRKEM YILMAZ TUTKU....2899

(25438) Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği

SEYİT ATEŞ PINAR KANIK UYSAL....2901

(25446) Roald Dahl'ın Telif Çocuk Kitaplarındaki Şiddet Ögelerinin İncelenmesi

ESMA DUMANLI KADIZADE BARIŞ KARAZ....2904

(25482) Okuma Tiyatrosu: Bir Eylem Araştırması

PINAR KANIK UYSAL....2907

(25513) Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Anlama Odaklı Yaklaşım

LATİF BEYRELİ FATİH ŞÜKRÜ BAĞDAŞ....2910

(25560) Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri

EBRU DUNDAR KORAY ÖZ ALİ TÜRKEL....2913

(25592) Etkili Konuşma Rubriği Geliştirme Çalışması

ALİ TÜRKEL BURCU KURNAZ UĞUR DEMİRCAN....2915

(25609) Unutulmaya Yüz Tutmuş Kültürel Unsurları Hatırlama-Hatırlatma ve Dille İfade Etme

KENAN BULUT....2917

(25799) Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları (Kırşehir İl Örneği)

ZEYNEL HAYRAN....2920

(25880) Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Bağlılıkları: Kıbrıs örneği

AHMET GÜNEYLİ SALİH TOKUR....2923

(25910) Okuma Eğilimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FARUK POLATCAN 2926

(25913) Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

BURCU ÇILDIR İBADULLAH HAMZA ERGÜN 2928

(26005) Örgün Eğitimde Çevresel Farklılıklar Bağlamında İkinci Dil Öğretimine Başlama Yaşı

GÜLŞAT BİCAN 2931

(26027) Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

HATİCE COŞKUN ENGİN KAYA 2933

(26047) 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi

KENAN BULUT 2935

(26052) Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI EMİNE NUR ÖZPEHRİZ 2938

(26142) 5. Sınıf Türkçe (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı) Ders Kitaplarında Yer Alan Yazınsal Metinlerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI ŞEVKET GÜNGÖR 2941

(26149) Muzaffer İzgü'nün Anneannemin Akıl Almaz Maceraları Serisi'nde Yer Alan Kitapların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI İREM HASTAOĞLU 2944

(24071) Ortaokul Öğrencilerinin Robot Kavramı Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

İSMAİL DÖNMEZ ŞAHİN İDİN AZİZ BAZ 2947

(24111) Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

TÜRKAN ÇELİK 2949

(24777) Üç Boyutlu Modelleme ve Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ALİ İHSAN BENZER BÜNYAMİN YILDIZ 2952

(24935) Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Epistemolojik İnançları ile Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FATMA GİZEM KARAOĞLAN YILMAZ RAMAZAN YILMAZ 2955

(25046) Teaching under the Virtual Surveillance: Exploring Online Instructors' Experiences

KADİR BERK HASAN UÇAR 2958

(25085) The Importance of Student Information System (SIS) in the Context of Efficient Management of Education

MEHMET AKİF OCAK ABDULLAH ALPER EFE MEHMET DURNALI 2960

(25184) Dijital Öyküleme Kavramına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

M. EMRE SEZGİN NİHAN ARSLAN NAMLI OZAN ŞENKAL 2962

(25190) Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Programlamaya İlişkin Tutumlarının Ve Bilişimsel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

M. EMRE SEZGİN 2966

(25208) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanımlarının insanlar arası ilişkilerine yansımaları

BÜŞRA KARTAL ERDOĞAN BOZKURT ALPAY AKSİN 2969

(25240) LEGO Robotikle Algoritma Öğretiminde Meslek Lisesi Öğrencilerinin Bilişsel Yüklenme Durumları

BURCU GÜNDOĞDU FATMA BURCU TOPU 2972

(25245) Çeşitli Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitim Platformları Hakkındaki Görüşleri

SEMA ACAR BİLGE PEKER NACİ KÜÇÜKGENÇAY 2975

(25245) Çeşitli Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitim Platformları Hakkındaki Görüşleri

SEMA ACAR BİLGE PEKER NACİ KÜÇÜKGENÇAY 2980

(25290) Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesinde Göz İzleme Yönteminin Kullanımıyla İlgili Bir İçerik Analizi Çalışması

MUSTAFA TEPGEÇ SÜLEYMAN SADİ SEFEROĞLU 2983

(25311) Eğitim Fakültesi Lisansüstü Öğrencilerinin Tez Çalışması için Çevrim içi Yardım İsteme Davranışlarını Etkileyen Faktörler

YILDIZ UZUN GÜLFİDAN CAN 2986

(25379) Perceptıons On Blackboard LMS: Voices from EFL Instructors

NUR SÜRÜÇ ASUMAN ŞİMŞEK 2988

(25427) Öğretmen Adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve Eleştirel Düşünme Becerilerine LEGO Robotik öğretim Uygulamalarının Etkisi

SİBEL AÇIŞLI 2890

(25498) 3B Modelleme İle Problem Çözme: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Ve Performanslarının Değerlendirilmesi

AHMET ÇELİK 2992

(25564) Tıp Eğitiminde Ters-Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Etkileşimleri Açısından İncelenmesi

ALPER BAYAZIT HALE ILGAZ ŞENGÜL ERDEN IPEK GÖNÜLLÜ 2994

(25626) İşitme Engellilerin Öğrenme Ortamlarında Teknoloji Kullanımı: Bir Meta Sentez Çalışması

TÜLİN HAŞLAMAN AYŞE KULA ÜMMÜHAN AVCI 2997

(25649) The paradox of distance education in education of girls

TUĞBA ÖZTÜRK SUZAN KÖSEOĞLU HASAN UÇAR ARAS BOZKURT ENGİN KARAHAN.....2999

(25653) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ve Öğretmen Liderliği İlişkisi: Iğdır İli Örneği

DİDEM ERDEL ARZU SONMEZ ERYASAR.....3001

(25680) Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz yeterlik Düzeyleri ve Görüşleri: Iğdır İli Örneği

ARZU SÖNMEZ ERYAŞAR DİDEM ERDEL.....3003

(25689) Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Öğretim Elamanlarının Görüşleri

SEVDA KOC AKRAN 3007

(25709) Üç-Boyutlu Çok-Kullanıcılı Sanal Ortamların Tasarımı Sürecindeki Görevlerin Bilişsel Yük Açısından İncelenmesi

MURAT ÇINAR DİLEK DOĞAN HAKAN TÜZÜN 3009

(25728) Robotik Araçların Ders Müfredatlarına Entegrasyonuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

YASEMİN KARAL TAYFUN ACAR 3011

(25786) Okul Sonrası Kodlama Süreci İle İlkokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

SİBEL TÜRK AHMET OĞUZ AKÇAY ENGİN KARAHAN.....3014

(25803) Öğretmen Adayları Çevrimiçi Risk Alma Eğilimlerinin Sosyal Beğenirlik Bağlamında İncelenmesi

AYÇA ÇEBİ CANAN ÇOLAK.....3016

(25830) A Review on Interactive Videos in Teaching and Learning

OZAN RAŞİT YÜRÜM CEYLAN NALÇA YUNUS PAŞALI SONER YILDIRIM 3019

(25838) BÖTE Öğretmen Adayları için Bilgisayar Bilimleri Eğitimine Disiplinlerarası bir Bakış ve Öneriler

HATİCE GÖKÇE BİLGİÇ....3021

(25842) Türkiye'nin Açık ve Kitlesel Eğitim Platformu Bilgeİş: Bir Durum Analizi

KÜRŞAT ÇAĞILTAY BERKAN ÇELİK SEZİN EŞFER 3024

(25874) Sosyal Bilgiler Dersinde Google Earth Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

TUBA KOÇ FATMA BURCU TOPU 3026

(25898) Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanma Gerekçeleri: Bir Siirt Örneği

MEHMET RAMAZANOĞLU SUNGUR GÜREL 3029

(25901) Robotik Kodlama Eğitiminde Özel Yetenekli Akran Öğreticiler

MUSTAFA CİVELEK YASEMİN KARAL 3034

(25905) Dijitalleşen Toplumda Kadının Yeri

FUNDA DAĞ ECE COŞGUN 3036

(25960) Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Yordayıcı olarak mesleki tükenmişlik ve öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenlerin incelenmesi

MUSTAFA SARITEPECİ UĞURCAN SERT 3040

(25969) Benefits, Barriers and Concerns of Utilizing Social Media in Higher Education: Faculty Members' Perspectives

SEREN BAŞARAN 3043

(26022) Öğrencilerin Sürdürülebilir Dikkat Düzeyleri ile Medya ve Teknoloji Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MEHMET KOKOÇ HALE ILGAZ ARİF AKÇAY ARİF ALTUN 3046

(24751) Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

GÖNÜL TEKKURŞUN DEMİR HALİL İBRAHİM CİCİOĞLU ÖZNUR KAYA 3049

(24902) Okul Yöneticilerinin Perspektifinden Kaynaştırma Öğrencileri İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Değerlendirilmesi

ERKAN YARIMKAYA TUĞBA SONGUR KARAKURT 3052

(24903) Algılanan Beden Eğitimi Öğretmeni Geribildirimi: Kız Lisesi Örneği

GÖNÜL TEKKURŞUN DEMİR HALİL İBRAHİM CİCİOĞLU ÖZNUR KAYA 3055

(25052) Oryantiring Sporcularının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik Tutumları

TEBESSÜM AYYILDIZ DURHAN BEYZE MERVE AKGÜL KENAN AKSIN SUAT KARAKÜÇÜK 3058

(25161) 5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması Örneği

GONCA EREN DİLRUBA KÜRÜM YAPICIOĞLU DİLEK YALIZ SOLMAZ 3061

(25241) Oyun Ve Fiziksel Aktivitenin Dijital Oyun Bağımlılığı Üzerine Etkisi

MERYEM ALTUN.....3064

(25322) Beden Eğitimine Yönelik Tutumun Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek ve Öğretmen Geribildirimi

SONNUR KÜÇÜK KILIÇ 3066

(25496) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Gelecek Kaygısı Arasındaki İlişki

MERYEM ALTUN AHMET KESKİN MUSTAFA BARIŞ FİDAN 3070

(25541) Okul Öncesi ve 1. Sınıf Ebeveynlerinin Çocuklarını Spora Yönlendirme Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış (Maltepe İlçesi Örneği)

AYŞE ÖZTÜRKÇE AYŞE ÖZLEM İNCİ DEMET GÖREN NİRON.....3073

(25574) Comparison between Mental Toughness and Level of Physical Activity between Staff and Students in University of Tabriz

MAHTA ESKANDARNAZHAD ROGHAYEH ALİZADEH 3075

(25595) Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Çalışan Antrenörlerin Mesleki Deneyimleri Üzerine Bir Nitel Araştırma

MEHMET ULAŞ AHMET YAVUZ KARAFİL OĞUZHAN DALKIRAN ENSAR KURT.....3078

(25597) EJER' de Beden Eğitimi ve Spor Teması Altında Sunulan Bildirilerin Paradigma Eğilimlerinin İncelenmesi

MEHMET ULAŞ OĞUZHAN DALKIRAN CEM SİNAN ASLAN.....3081

(25624) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Yetersizliği Olan Bireylere Tutumları ve Bu Bireylere Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalıkları ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Yarı-Deneysel Bir Çalışma

EREN ŞAHİN AHMET ONUR ÖZ RABİA HÜRREM ÖZDURAK SINGIN.....3084

(25663) Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

AHMET YAVUZ KARAFİL MEHMET ULAŞ EMRAH ATAY.....3087

(25769) Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Envanterinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

ÖZGÜR MÜLAZIMOĞLU BALLI IRMAK HÜRMERİÇ ALTUNSOZ.....3091

(25848) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

MURAT KUL SEVİM HANDAN YILMAZ YÜCEL AYDEMİR.....3094

(25878) Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Aktivite Rehberleri ve Uygulamaları

IRMAK HÜRMERİÇ ALTUNSOZ.....3097

(24503) 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

EMİNE HATUN DİKEN ESRA ÖZAY KÖSE ŞEYDA GÜL.....3100

(24609) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Solunum ve Fermantasyon Deneyleri İle İlgili Bilgileri

ESRA ÖZAY KÖSE ŞEYDA GÜL EMİNE HATUN DİKEN.....3102

(24865) Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalarla (GDO) İlgili Risk Algıları

ALİ DERYA ATİK YAKUP DOĞAN.....3106

(25002) "İnsan Biyolojisi Dersinde" Sosyal Ağ Olarak Facebookun Eğitsel Kullanımı

PINAR KÖSEOĞLU GAMZE MERCAN.....3109

(25025) Dokuzuncu Sınıf Biyoloji Dersinde Zor Olarak Algılanan Konular

ALİ DERYA ATİK YAKUP DOĞAN.....3112

(25179) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testine (AYT) yönelik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi

MEHMET YILMAZ OSMAN ÇİMEN FERHAT KARAKAYA MERVE ADIGÜZEL.....3115

(25192) Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalarla (GDO) İlgili Farkındalıklarının İncelenmesi

YAKUP DOĞAN ALİ DERYA ATİK.....3118

(25576) Lise Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Bilgi Ve Görüşleri: Samsun İli Örneği

SİNEM GÖNÜL MUNİSE HANDAN GÜNEŞ.....3121

(25579) Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Ve Biyoloji Öğretmenine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

HATİCE BEYZA ALPARSLAN MUNİSE HANDAN GÜNEŞ 3122

(25584) Lise Öğrencilerinin Sindirim Sistemi İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Test İle Tespit Edilmesi: Samsun İli Örneği

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ ŞULE KAZANCI....3125

(25588) Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Fotosentez İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Test İle Belirlenmesi: Samsun İli Örneği

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ ŞULE KAZANCI....3127

(25658) 21. Yüzyıl Becerilerine Örnek Bir Uygulama: Biyolojik Bir Sürecin "Sistem Düşüncesi Yaklaşımı" Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Adaylarının Sürece Etkin Katılımının Sağlanması

ÖZLEM TAŞDELEN SERAP KÜÇÜKER EKSEN TURAN GÜVEN....3129

(25669) Biyolojik Bir Sürece Etkin Olarak Katılan Öğretmen Adaylarının Sistem Düşüncesi Becerilerinin Araştırılması

ÖZLEM TAŞDELEN SERAP KÜÇÜKER EKSEN TURAN GÜVEN....3131

(25681) Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Yıllara Göre Analizi

İLKNUR ZAMIR KHAN ESİN ATAV 3133

(25813) "İnsan ve Çevre İlişkileri" Konusunda Uygulanan 4MAT Öğretim Modelinin Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi

ŞİRİN İLKÖRÜCÜ MENEKSE SEDEN TAPAN BROUTIN ÇİĞDEM ARSLAN MESTAN BOYACI....3135

(22744) Okul Öncesi Dönemde Müze İle Eğitim: Öğretmenler Ne Biliyor? Ne Yapıyor?

MERVE ÖZER ASLI YILDIRIM POLAT....3139

(24592) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılıkları ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YILDIZ GÜVEN DİCLE AKAY SÜMEYYE ÖCAL....3142

(24615) Resimli Hikaye Kitaplarında Mizahi Unsurlar

RABİA DİRİCAN HATİCE BEKİR VEDAT BAYRAKTAR 3145

(24621) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Verdikleri Matematik Eğitimi

HİLAL KARAKUŞ MİNE CANAN DURMUŞOĞLU....3147

(24627) 48 - 66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri Ve Matematik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NİLÜFER KURU BERRİN AKMAN....3149

(24643) Yaratıcılık ve Yaratıcılıkla İlişkili Kavramlara Yönelik Algıların Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

GÖZDENUR IŞIKCI BAŞKAYA SERAP SEVİMLİ ÇELİK 3152

(24768) Okulöncesi Dönemde Ailelerin Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri*

DİLARA HARMANDAR ARZU ARIKAN 3155

(24790) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimli Öykü Kitapları İle İlgili Tercihleri

BEYHAN CAN EMİNE KILINÇCI PERİHAN TUĞBA ŞEKER 3158

(24815) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitsel Değerleri

AYGÜL TOPCU KAPLAN 3161

(24817) Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

HATİCE BÜŞRA YILMAZ AYSEL TÜFEKCİ AKCAN 3165

(24819) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi

EMİRE ULUĞ EGE AKGÜN 3167

(24834) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının 2030 Yılı Öngörüleri

ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA 3170

(24861) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Oyun ve Video Seçme Kriterlerinin Piaget'nin Bilişsel Gelişim Aşamalarına Göre Değerlendirilmesi

AYFER ALPER BAŞAK KARATEKE TUĞRA KARADEMİR COŞKUN 3172

(24890) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri

EBRU ULUÇAY BEKTAŞ ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA 3175

(24956) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejilerine Göre Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

TÜLAY İLHAN-İYİ MÜLEYKE SADİYE BURGAZLI OSANMAZ BERRİN AKMAN 3178

(24977) Hikayelerle Matematik Eğitimi: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

GONCA ULUDAĞ MENEKŞE BOZ HÜLYA TOKUÇ 3180

(24984) Erken Çocukluk Eğitiminde Obeziteye Alternatif Bir Bakış: Okul Öncesi Çiftlik Modeli

GÖNÜL ERDOĞAN ZEYNEP FULYA TEMEL 3183

(25006) 48-60 Aylık Çocukların Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçme Araçlarının Geçerlik Güvenirlik Çalışması

HATİCE SELCEN ASLAN HATİCE BEKİR 3185

(25033) Annelerin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocukların Bakış Açısıyla İncelenmesi

ESMA EROĞLU EBRU DERETARLA GÜL 3187

(25035) Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeğinin Geliştirilmesi

ESMA EROĞLU EBRU DERETARLA GÜL 3190

(25051) "Boys will be boys!": Teachers' Views on Bullying in Early Years Which Regard to Gender Differences

ELİF GÜVELİOĞLU FEYZA TANTEKİN ERDEN.....3193

(25059) Okul Öncesi Dönemde Verilen Robotik Kodlama Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

ÖZGE KARAEVLİ MUSTAFA ÖZGENEL 3195

(25060) Okulöncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Anlayışlarının ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

ÇAĞRI PEKÖZ AYŞE IŞIK GÜRŞİMŞEK.....3198

(25102) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NECLA TUZCUOĞLU GÜL DEMİR EBRU AYVAZ 3201

(25127) Okul Öncesi Eğitimin Temel Sorun Alanları

ERTUĞ CAN ŞEYDA KILIÇ 3205

(25160) Çocuklarda Fiziksel Bir Aktivite Olarak Kahkaha Yogası

NİLGÜN KURU ALICI NİLÜFER KURU 3208

(25170) Erken Okuryazarlık Becerileri ile Temel Kavram Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HANDAN DOĞAN DİĞDEM ENEREM 3210

(25176) Değerler Temalı Resimli Çocuk Kitaplarının Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Kazanımlarını Desteklemeleri Açısından İncelenmesi

GÖZDENUR IŞIKCI BAŞKAYA DİCLE AKAY 3213

(25196) Ebeveynler Ve Küçük Çocukların Evdeki Etkileşimleri Sırasında Kullandıkları Matematik Kavramları

YAŞARE AKTAŞ ARNAS İREM OĞUL ŞULE SARIBAŞ.....3216

(25200) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Ve Program Açısından Değerlendirme Uygulamaları

RAZİYE GÜNAY BİLALOĞLU BURCU SULTAN ABBAK KAÇAR 3219

(25205) Okul Öncesi Sınıflarında Yapı-İnşa Oyuncaklarının Kullanımı ve Öğretmen Görüşleri

ZEYNEP MERT SERAP SEVİMLİ ÇELİK 3222

(25212) Etkileşimli Öykü Okuma Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

ELÇİN YAZICI ADALET KANDIR HASAN KAĞAN KESKİN.....3224

(25227) Çocuklar Sahnede: Yılsonu Gösterileri ve Kutlamalar

HİLAL KAROĞLU PERİHAN ÜNÜVAR.....3227

(25264) The importance of outdoor and indoor play on children's Gross Motor Skills

ZAHRA FATHIREZAIE KOSAR ABBASPOUR SHİRİN YAZDANI SEYED HOJJAT ZAMANI SANI 3229

(25355) Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Duygu Anlama Sosyal Yetkinlik ve Davranış Üzerindeki Yordayıcı Etkinin İncelenmesi

FİRDEVS AĞAOĞLU ŞÜKRAN KILIÇ 3231

(25357) Anne-Babaların Çocuklarını Okul Öncesi Eğitime Göndermeme Nedenleri

NİHAL YAYLA TÜRKER KURT.....3233

(25371) Okul Öncesi Dönem Çocukların Toplumsal Cinsiyete İlişkin Söylemlerinin Feminist Bakış Açısıyla İncelenmesi

MUSTAFA YAŞAR MELTEM EMEN.....3236

(25389) 48-60 Aylık Çocukların Sosyal Davranışları İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BİLGE DELİKANLI FATMA ÇALIŞANDEMİR 3239

(25456) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Uygulamaların İncelenmesi

DEMET AYDIN ÖZKAN SAPSAĞLAM 3242

(25504) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Kaygıları ile Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BORA PERİHAN ÜNÜVAR.....3246

(25505) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Kişilik Özellikleri ile Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BORA ÜMMÜ GÜL ELMALLI PERİHAN ÜNÜVAR 3249

(25517) Drama Tekniklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Bilgi Ve Tutumlarına Etkisi

ERDİNÇ ÖCAL OYLUM ÇAVDAR 3252

(25518) Drama Tekniklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerine Etkisi

OYLUM ÇAVDAR ERDİNÇ ÖCAL 3255

(25545) Ekolojik Okuryazar Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ekolojik Farkındalık ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi

ÖZLEM OKYAY ZELİHA GÜNEŞ DEMİR AYFER SAYIN KAMER ÖZDEMİR 3258

(25550) Ekolojik Okuryazar Eğitiminin Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi

ÖZLEM OKYAY ZELİHA GÜNEŞ DEMİR AYFER SAYIN KAMER ÖZDEMİR.....3261

(25553) Türkiye'de 2012-2019 Yılları Arasında Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi

RUKİYYE YILDIZ ALTAN HİLAL GENÇ H.ELİF DAĞLIOĞLU 3263

(25570) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarına İlişkin Anlatıları

İPEK KARLIDAĞ MEHMET SAĞLAM 3265

(25583) Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Öz Bakım Becerileri Kazanım ve Göstergelerini İçerme Durumu

NİSAN CANSU ERTAN FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ 3268

(25594) Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitapları ile İlgili Türkiye'de 2000-2019 Yılları Arasında Yayınlanmış Araştırmaların İncelenmesi

FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ NİSAN CANSU ERTAN 3270

(25621) Ebeveyni Birlikte ve Ayrı olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Stillerinin İncelenmesi

NESLİHAN GÜNEY KARAMAN ŞERİFE ERASLAN 3272

(25650) Okul Öncesi Dönemde 3D: Dikkat, Duygu ve Davranış Düzenleme

GÖZDE ERTÜRK KARA ŞÜKRAN KILIÇ FEYZA AYDIN.....3274

(25696) Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri İle Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HATİCE GENCER AYŞE BELGİN AKSOY.....3277

(25719) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven, Yenilikçilik Ve Lider Üye Desteğinin İş Performansı Ve Tatminleri Üzerindeki Etkisi

MERVE KOYUNCU EMİNE YILMAZ BOLAT OĞUZCAN ÇIĞ 3280

(25730) 60-72 Ay Arası çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri ile Bilişsel Performans Sistemi Arasındaki İlişkinin İnclenmesi

HANDAN DOĞAN DİĞDEM ENEREM 3282

(25748) Okulöncesi Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Okul Olgunluğu Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

HABİBE ÖZER YANARKAYA RAZİYE GÜNAY BİLALOĞLU BURCU SULTAN ABBAK KAÇAR 3285

(25757) Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmede Çoklu Geri Bildirim Tekniklerinin Kullanılması

MÜGE ŞEN / NERGİZ TEKE / EMEL DURMAZ 3288

(25758) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler

RAHİME ÇOBANOĞLU.....3291

(25760) Sınıflarında Otizmli Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Geçiş Stratejilerinin Belirlenmesi

DİLA YAZICI / ESRA AKGÜL / ELİF MERCAN UZUN / BERRİN AKMAN 3294

(25775) Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

SİMGE YILMAZ / OĞUZCAN ÇIĞ.....3297

(25812) Eko Okul Programını Uygulayan ve Uygulamayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Çevreye Yönelik Tutum ve Farkındalıkları

TUĞÇE AKYOL.....3301

(25820) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Babalarının Riskli Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

OĞUZCAN ÇIĞ / SİMGE YILMAZ 3303

(25834) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Yaşam Kalitesi İle Çocukların Ve Ebeveynlerinin Ahlaki Değer Yargıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYYE OKUMUŞ / SAİDE ÖZBEY 3306

(25843) Google Play ve App Store'daki Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitimine Yönelik Dijital Oyunların Eğitsel Açıdan İncelenmesi

HİLAL GENÇ / H.ELİF DAĞLIOĞLU / HATİCE DAĞLI.....3310

(25929) Bahçe Temelli Öğrenme ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
GÜLŞAH TAŞÇI / ELİF BEŞİKTAŞLI 3312

(25956) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin ve Sezgisel Matematik Yeteneğinin İncelenmesi
NECLA TUZCUOĞLU / NEVİN AKARSU 3314

(25963) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğinin İncelenmesi
OYA RAMAZAN / NEVİN AKARSU.....3316

(24908) Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Temelli Hazırlanan Etkinliklerle Mekânsal Değişimin Algılanması: Alanya (Antalya) Örneği

SEVİL BAYSAL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM YAĞBASAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen dünyada, eğitim alanında bilişim teknolojisinin katkısı önemlidir. Buna bağlı olarak, okullarda uygulanan öğretim programlarında bilişim teknolojisi üzerinde değişiklikler yapılması zorunlu olmuştur. Etkili şekilde kullanılan bilişim teknolojisi, günümüz koşullarına uyum sağlamış bir eğitim için gereklidir. Barker ve Yeates (1985)'e göre; en etkili ve çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan bilgisayar destekli eğitimin öğrenme sürecini kısalttığı, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğretimi daha etkili hale getirdiği ifade edilmiştir.

Coğrafya dersleri için önemli bir materyal oluşturan, Coğrafya eğitim ve öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan haritalar günümüzde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) aracılığıyla bilgisayar ortamında hazırlanmaktadır (MEB, 2005). Coğrafya bilimi için, bilgisayar ve teknoloji alanında yaşanan en büyük gelişmelerden biri CBS'dir (Yomralıoğlu, 2009, s. 48). CBS, öğrencilerin sadece veri üretimine katkı sağlamakla kalmayıp, coğrafi analiz yapmasına da izin vermektedir (Kerski, 2003). Coğrafyada CBS' nin önemli işlevlerinin arasında, veriler vasıtasıyla çeşitli haritaların oluşturulabilmesi gelmektedir. Ayrıca, Uzaktan Algılama (UA) ve konuma bağlı mekansal analiz teknolojisi ile birlikte, amaca yönelik haritalar üretilebilmekte, haritaların algılanması ve yorumlanması kolaylaşmaktadır. Liu ve Zhu (2008) çalışmalarında, okullarda öğrencilerin içerik bilgisini geliştirmelerine yardımcı olmak için CBS temelli teknolojilerin kullanımının, sadece veri kullanımı ve yönetimini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olması gerektiğini açıklamışlardır. Bu konuda, CBS'nin okullardaki eğitime en büyük katkılarından biri şüphesiz sorgulama becerisini geliştirmek olacaktır. Ancak, öğrencilerin derslerini CBS ile daha motive bir şekilde öğrenmeleri için yeni ve yaygın uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Artvinli, 2010). Wiegand (2003)'a göre CBS, insanların düşünmeleri ve keşfetmeleri için yararlı bir araştırma aracıdır. Ayrıca, McClurg ve Buss (2007)'a göre de; coğrafya eğitimde problemlerin CBS teknolojisi yardımıyla çözümü, öğrencilerin derse olan başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Goodchild ve Palladino (1995) ise; CBS'nin, mekansal karar verme ve analiz yapmak için güçlü bir araç olduğunu, birçok kullanım alanı olduğunu ve eğitim sürecinin erken aşamalarında tanıtılmasının gerekliliğini önemle vurgulamışlardır.

Ortaöğretimde CBS'nin coğrafya eğitiminde kullanımı Amerika Birleşik Devletleri'nde 2000'li yıllarda yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Ancak, Kerski (2001)'e göre, ortaöğretim kurumlarının çok azı günümüzde öğretimde CBS teknolojisini aktif olarak kullanmaktadır. Şahin ve Gençtürk (2007) de, CBS'nin Coğrafya derslerinde etkili bir şekilde kullanımına 2005 Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) yer verilerek, eğitim-öğretim kurumlarında programın bazı kazanımlarında da etkinlik olarak kullanılması önerilmesine rağmen, CBS'nin ortaöğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, coğrafya öğretiminde CBS temelli hazırlanan etkinliklerle öğrencilere mekansal değişimin algılanması becerisinin kazandırılmasını, aynı zamanda bu etkinliklerin öğrencilerin ders başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Coğrafya öğretiminde CBS temelli hazırlanmış etkinlik kullanarak, öğrencilere mekansal değişimi algılama becerisi kazandırmak ve bu etkinliklerin öğrencilerin ders başarısına etkisini ölçmek hedeflenmiştir. Nicel bir araştırma niteliğinde olan çalışmada, ön-test son-test iki gruplu yarı-deneysel araştırma modeli kullanılacaktır. Karasar (2016)'ın belirttiği gibi bu modelde, eşit koşullarda her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılacaktır.

Çalışma alanı olarak, Antalya'nın Alanya ilçesi seçilmiştir. Kısa sürede değişen ve büyüyen şehirlerden biri olan Alanya, nüfusu ve sosyo-ekonomik faaliyetler açısından 1980'lerden sonra özellikle turizm faaliyetlerinin de etkisiyle hissedilir boyutta bir değişim yaşamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim 10.sınıfa devam eden öğrenciler oluşturacaktır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen konu başarı testi kullanılacaktır. Uzman görüşü alınmasının ve pilot uygulamanın ardından başarı testine son şekli verilecektir. Araştırma kapsamında öncelikle deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak başarı testi uygulanacaktır. Sonrasında ise 10.2.6. "Türkiye'de nüfusun tarihsel seyrini sosyal ve ekonomik faktörler açısından değerlendirir" kazanımı doğrultusunda kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders anlatımı yapılacak, deney grubuna ise Alanya şehrinin fiziksel değişim süreci, gelişimi CBS ve UA teknikleri

kullanılarak 1980 ve 2015 yıllarına ait arazi kullanımı ve nüfusun yoğunluk değişimini yansıtan haritalardan etkinlikler oluşturularak ders anlatımı gerçekleştirilecektir. Yaklaşık iki hafta aradan sonra, tekrar iki gruba da öğrenci başarısını ölçmek amaçlı başarı testi uygulanacaktır. Uygulamalar için tahmini 4 ders saati (160 dk) zaman ayrılacaktır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 programından yararlanılacaktır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde t-testi analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretimde kullanılan yöntemler de zaman ve mekan gibi değişim ve gelişim göstermiştir. Önceleri geleneksel yöntem dediğimiz öğrencinin pasif olduğu, sorgulamadığı, bilgiye kendisinin ulaşmadığı yöntem daha çok kullanılırken, günümüzde öğrenci merkezli çağdaş eğitim yöntemi; öğrencinin aktif olduğu, sorguladığı, yaparak yaşayarak öğrendiği yöntem kullanımı ön plana çıkmaktadır. Açıkgöz (2002, s. 33)'e göre; geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenenler, bilgiyi kullanarak yeniden yapılandırma fırsatları sağlanmadığı için sadece bilgiyi ezberlerler. Öğretim sırasında sorgulayıcı, araştırmaya yönelik etkinliklerin geleneksel yöntemde kullanılmaması bu duruma sebep olmaktadır. Bu nedenle, öğrenci merkezli çağdaş eğitim yöntemi esas alınarak öğrencilere sorgulama becerisini kazandırmada CBS'nin kullanımı kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın sonucunda, Coğrafya öğretiminde CBS temelli hazırlanan etkinliklerle işlenen derslerin geleneksel öğretim ile işlenen derslere kıyasla öğrencilere mekansal değişimin algılanması becerisinin daha yüksek düzeyde kazandıracağı ve aynı zamanda CBS temelli hazırlanan etkinliklerle işlenen dersteki öğrencilerin daha başarılı olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Coğrafi bilgi sistemleri, etkinlik, uzaktan algılama, mekansal analiz

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Artvinli, E. (2010). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) coğrafya öğretimine katkısı ve ortaöğretim ögrencilerinin CBS'ye ilişkin tutumları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10(3), 1255-1292.

Barker, P.G., & Yeates, H., (1985). *Introducing computer-assisted learning*. London, Prentice Hall.

Goodchild M. F. & Palladino, S. D. (1995). Geographic İnformation Systems as a tool in science and technology education. Speculations in Science and Technology, 18(1), 278-286.

Karasar, N. (2016*). Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kerski, J. J. (2001). A National Assessment of GIS in American High Schools. Int. Research in Geographical and Environmental Education. 10(1), 72-84. DOI: 10.1080/10382040108667425

Kerski, J. J. (2003). The implementation and effectiveness of Geographic Information Systems technology and methods in secondary education. Journal of Geography, 102(3), 128–137. DOI: 10.1080/00221340308978534

Liu, S., & Zhu, X. (2008). Designing a structured and interactive learning environment based on GIS for secondary geography education. Journal of Geography, 107(1), 12-19. DOI: 10.1080/00221340801944425

McClurg, P. A., & Buss, A. (2007). Professional development: Teachers use of GIS to enhance student learning. *Journal of Geography, 106*(2), 79–87.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Ankara: Gazi.

Şahin, S., & E. Gençtürk (Eds). (2007). Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi, coğrafya eğitimi ve bilgi iletişim teknolojileri (ss. 175-222). Ankara: Gazi.

Wiegand, P. (2003). School students' understanding of choropleth maps: Evidence from collaborative mapmaking using GIS. Journal of Geography, 102(6), DOI: 234-242. 10.1080/00221340308978555

Yomralıoğlu, T. (2009). Coğrafi bilgi sistemleri (Temel kavramlar ve uygulamalar). Trabzon: İber.

(24995) Türkiye'deki Fay Hatlarıyla Depremler Arasındaki İlişkinin Öğrencilere Anlatımında, CBS Ortamında Hazırlanan Materyallerin Etkisi

HATİCE KÜBRA KIRICI
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM YAĞBASAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yıkıcı depremler konusunda uzun bir geçmişe sahip olan Türkiye, aktif tektonik hareketlerin güçlü olduğu bir sahada yer almaktadır (Bozkurt, 2001). Alp- Himalaya kenet kuşağında yer alan Anadolu'nun tektonik yapısında Paleo ve Neo-Tetis sistemlerinin etkisini görmek mümkündür (Şengör, 1980; Şengör ve Yılmaz, 1983). Tektonik kökenli depremler yerkabuğunda aktif faylara bağlı olarak meydana gelmektedir. Faylarla depremler arasındaki ilişki, elastik kırılma (elastic rebound theory) teorisi ile açıklanmaktadır. Bu teoriye göre; faylanma hareketi öncesi, fayın her iki yanında meydana gelen elastik deformasyon sonucunda kayaç içerisinde biriken enerjinin, kayaç kütlesinin elastik dayanıklılık gücünü aşması sonucu bu alanda kırılma meydana gelmektedir. Kırılma sonucu ortaya çıkan enerji sismik dalgalar halinde yayılarak depremleri oluşturmaktadır. Türkiye, aktif fay hatları nedeniyle yoğun sıklıkla depremlerin yaşandığı bir ülkedir. Ülkemizde en şiddetli ve yıkıcı depremler; Anadolu'nun aktif tektoniğini belirleyen Kuzey Anadolu Fay hattı (KAF), Doğu Anadolu Fay hattı (DAF) ve Batı Anadolu horst-graben sistemleri boyunca meydana gelmiştir (Ketin, 1998).

KAF hattı, hemen hemen Karadeniz kıyısına paralel şekilde, Karlıova ile Ege Denizi arasında uzanan yaklaşık 1200 km. uzunluğunda, sağ-yanal doğrultu atımlı bir transform fay olup, Avrasya ve Anadolu levhaları arasında yer almaktadır (Barka, 1983). KAF hattı, ABD'de bulunan San Andreas fayına büyük benzerlik göstermektedir (Ketin, 1976). Barka (1983) çalışmasında ise, KAF ve DAF zonlarının bazı kesimlerinde benzer özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Batı Anadolu Fay hattı (Batı Türkiye, Ege denizi ve Yunanistan) yeryuvarı üzerinde hızla genişleyen alanlardan biridir (Seyitoğlu & Işık, 2015). Ege'nin kırıklı yapısında horst ve grabenler geniş bir yer tutmaktadır. Ege grabenler bölgesinin oluşumundan bu yana %50 oranında bir kuzey-güney genişleme geçirdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum Ege Bölgesi'nin tektonik yönden aktif yapısını ortaya koymaktadır (Şengör, 1980).

Türkiye, tarih boyunca can ve mal kaybına yol açan, birçok depreme maruz kalmıştır. Bu durum; ülkemizde depremsellik gerçeğini ve depremlerin oluşumu, etkileri ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olmamız gerekliliğini ortaya koymaktadır. Depremler konusunun, özellikle, ders müfredatları içerisinde ele alınmasında, yapılandırmacı yaklaşım prensiplerine göre; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, empati becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilişim teknolojilerini kullanma becerisini ön plana çıkararak, öğrencilere aktarılması önemlidir (MEB, 2005). Öğrencilere depremler ve fay konusunun ezbercilikten öte, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alarak, neden-sonuç ilişkisi içerisinde öğretilmesi gerekmektedir. Bu aşamada, öğrenen bireylerin derse katılımının sağlanması ve dersin öğrenilmesi konusunda, günümüz bilişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılması, özellikle de Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ortamında hazırlanan materyallerin kullanımı önem arz etmektedir (MEB, 2018). Kullanılan materyaller sayesinde öğrencilerin coğrafya dersine bakış açısı olumlu yönde değişmektedir. Coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesi ve kalıcı izli öğrenmede coğrafi bilginin görselleştirilmesi gereklidir (Bednarz ve Bednarz, 1995). Çok yönlü analiz fonksiyonlarıyla birlikte, coğrafya öğretiminde bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanımı önemlidir (Kerski, 2001; Bevainis, 2008; Artvinli, 2010).

Ortaöğretim coğrafya derslerinde coğrafi bilgi sistemlerinin deprem-fay ilişkisinin öğretilmesinde önemli faydaları olacağından yola çıkılarak, çalışmanın problemi "Türkiye'deki fay hatlarıyla depremler arasındaki ilişkinin CBS ortamında hazırlanan materyallerle belirlenmesi" olarak belirlenmiştir. CBS ortamında hazırlanan materyallerin kullanılmasının, öğrenci başarılarına etkisinin deneysel yöntemle araştırılması çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından, ön test ve son test iki gruplu deneysel çalışma ile yürütülmüştür. Ön test ve son test deneysel çalışmalarında ulaşılmak istenen temel amaç, CBS ortamında hazırlanan materyaller eşliğinde anlatılan ders ile klasik yöntemde anlatılan dersin, öğrenci başarıları üzerindeki değişikliklerin test edilmesidir. Bu amaçla Niğde ili, Çamardı 75. Yıl Şehit Üsteğmen Mehmet Erdem Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, ortaöğretim 10. Sınıfta yer alan, 20 kişilik homojen özelliklerde 2 sınıf belirlenip, deney ve kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu birbirine benzer ve var olan hazır gruplardan oluştuğu için, diğer bir ifade ile seçkisiz olarak belirlenmediği için, araştırmanın deseni yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Ön test ve son test uygulamasında, araştırmacı tarafından uzman

görüşü alınarak geliştirilen ve 27 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi geliştirilirken, Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programı ve öğrencilerin seviyeleri temel alınmıştır.

Sınıflara aynı test sorularından oluşan ön testin uygulanmasının ardından, kontrol grubuna 10. Sınıf coğrafya müfredatında yer alan, 10.1.5. (Türkiye'de Faylar, Levha Hareketleri ve Depremler Arasındaki İlişkiye Yer Verilir.) kazanımı CBS ortamında hazırlanan materyaller olmadan, geleneksel yöntemlerle, ders kitabı ve harita üzerinden anlatılmıştır. Deney grubuna ise aynı konu ön testin ardından, CBS ortamında hazırlanan materyalle anlatılmıştır. Deney grubuna dersin anlatımı; CBS ortamında hazırlanmış Türkiye Aktif Fay Hatları ve Depremler haritasının, aktif fay hattı ve deprem noktası olarak ayrı iki katman halinde gösterilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Her iki anlatım sonucunda deney ve kontrol gruplarında, dersin öğrenci başarısı üzerine etkisi son test ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Deneysel işlemin etkililiğini ortaya çıkarmak için, varsayımların sağlanması durumunda tekrarlı ölçümler için ilişkili örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması için de ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılacaktır. Veri analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 programı kullanılacaktır.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, CBS ortamında hazırlanan materyalle anlatılan dersin, klasik yöntemlerle anlatılan derse göre, öğrencilerin öğrenme sürecine etkilerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu alanda yapılan geçmiş bilimsel çalışmalar incelendiğinde, CBS ortamında hazırlanan materyallerin sınıf ortamında dersin işlenişinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da, coğrafya dersinde 'Türkiye'deki Fay Hatlarıyla Depremler Arasındaki İlişki''nin öğrencilere öğretilmesinde; CBS ortamında hazırlanan materyallerle dersin anlatılmasının, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırırken, aynı zamanda öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Yapılan çalışmada veri analizi süreci devam etmektedir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarına dair ayrıntılı bilgilere yer verilememiştir. Veri analiz sürecinin ardından, elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi Bilgi Sistemleri, Deprem, Fay, Anadolu'nun depremselliği

Kaynakça

Artvinli, E. (2010). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Coğrafya Öğretimine Katkısı ve Orta Öğretim Öğrencilerinin CBS'ye İlişkin Tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (3), 1255-1292.

Barka, A. A. (1983). Büyük Magnitüdlü Depremlerin Episantr Alanlarını Önceden Belirleyebilecek Bazı Jeolojik Veriler. Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni, C. 26, 21-30 Şubat 1983, Ankara.

Bednarz, S. W., & Bednarz, R. S. (1995). Pre-service geography education. Journal of Geography, 94(5), 482-486.

Bevainis, L. (2008). Applying the GIS in School Education: The Experience of Japanese Geography Teachers. Geografija. 44, (2), 36–40.

Bozkurt, E., 2001. Neotectonics of Turkey – a synthesis. Geodinamica Acta, 14, 3–30.

Kerski, J. J. (2001). A National Assessment of GIS in American High Schools. International Research in Geographical and Environmental Education. 10(1), 72-84.

Ketin, İ. (1976). San Andreas ve Kuzey Anadolu Fayları Arasında bir Karşılaştırma. Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni, e. 19, 149-154, Ankara.

Ketin, İ. (1998). Genel Jeoloji Yerbilimlerine Giriş, İTÜ Yayınları, İstanbul.

MEB (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2018). Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Seyitoğlu, G. & Işık, V. (2015). Batı Anadolu'da Geç Senozoyik Genişleme Tektoniği Menderes Çekirdek Kompleksinin Yüzeylemesi ile İlişkili Havza Oluşumu. MTA Dergisi, 151: 49-109.

Şengör, A. M. C. (1980). Türkiye'nin Neotektoniğinin Esasları, Türkiye Jeoloji Kurumu, Konferans serisi:2.

Şengör, A. M. C. & Yılmaz, Y. (1983). Türkiye'de Tetis'in Evrimi: Levha Tektoniği Açısından Bir Yaklaşım. Yer Bilimleri Serisi 1. Türkiye Jeoloji Kurumu Yayınları, Ankara.

(25348) Coğrafya Öğretiminde Göç Üzerine Metaforik Bir Çalışma

ÇİĞDEM DURAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

SALİH ŞAHİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Göç konusu son yıllarda Türkiye için güncelliğini koruyan önemli bir olgudur. Türkiye coğrafi konumu itibariyle son derece sorunlu bölgeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin çevresinde bulunan ülkeler ekonomik açıdan geri kalmış, siyasi istikrarın zayıf olduğu ülkelerdir. Türkiye aynı zamanda jeopolitik anlamda son derece hassas bir kesişme noktasında; Afrika'dan Avrupa'ya geçiş güzergâhında bulunmaktadır. Ülkemizin bu kadar hassas bir konumunun olması bugün göç konusunu Türkiye için önemli bir olgu haline getirmiştir (Canyurt, 2015). Türkiye çevresinde yaşanan siyasi problemlerden geçmişte etkilenmiş, günümüzde de etkilenmeye devam etmektedir. Dolayısı ile bu siyasi problemlerin ortaya çıkardığı göç dalgaları Türkiye'de güncelliğini koruyan bir konudur.

Şahin'e (2017) göre hangi açıdan ele alınırsa alınsın, Türkiye uluslararası düzeyde hem ''göç veren'' hem ''göç alan'' hem de transit göç''lere sahne olan ülkelerden biridir. Göç olgusu çok boyutludur. Göç sadece çıkış ya da sadece varış noktalarını etkilemez. Göç hem çıkış hem de varış noktalarını sosyal, ekonomik ve kültürel yönden etkileyen bir olgudur. Bu nedenle de Türkiye'de her geçen gün önemini artıran göç olgusu üzerinde eğitim öğretim süreçlerinde durulması önem taşımaktadır. Lise düzeyinde göç konusunun üzerinde durulması, konunun öneminin ülkemiz açısından vurgulanması öğrenciler için göç konusuna ilişkin farkındalık oluşturacağı ve mültecilere karşı empatik duyguların gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Pingel (2003)'e göre coğrafya ve tarih ders kitapları aracılığıyla toplumlar köklerini, belirli bir yerde niçin ve nasıl yaşadığını, bu yerin nasıl tanımlanıp nitelendirilebileceğini, başka bir deyişle kim olduklarını açıklamaya çalışır. Geçmişte yaşanan ve bugün yaşanmakta olan göçlerin neden ve sonuçlarını görebilmek bugünkü dünya düzenini anlamamıza yardımcı olacaktır. Göç olgusu belli bir mekanda gerçekleşir. Dolayısı ile göç mekan ile insan arasındaki bir etkileşimin ürünüdür. Ayrıca çevreye etkisinin bulunması ve nüfusu da etkilemesi nedeniyle coğrafya öğretim programlarında ele alınıp, programın içeriğine uygun olarak ders kitaplarına konu edilmiştir (Pingel, 2003, s.1'den akt., Aslan, 2010). Bu bağlamda lise coğrafya derslerinde öğrencilere öncelikle bulunduğumuz coğrafi konumun önemini kavratmak ardından da konumumuzu ülkemizin maruz kaldığı yoğun göç dalgalarıyla ilişkilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Kocaeli'de farklı tür okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinden göç kavramına ilişkin metaforlar oluşturmaları ve oluşturulan metaforların nedenlerinin ortaya konulması istenecektir. Çalışmanın 400 kişilik bir öğrenci grubu ile yapılması planlanlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmaya rehberlik eden strateji ise nitel araştırmanın olgubilim desenidir.

Nitel araştırmanın desenlerinden olan olgubilim (fenomeloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların altında yatan anlamlara odaklanmak, onları keşfedip açığa çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın amaçlarından biri oluşturulan metaforların nedenini ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırmanın yaklaşımı olgubilim deseni olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın kapsamına ve konusuna yönelik literatür taraması yapılacak ilgili araştırmalar elde edilecek ve incelenecektir. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Kütüphanesi Yükseköğrenim Kurulu bünyesinde bulunan Ulusal Tez Arşivi taranacaktır.

Literatür taramasının ardından araştırmaya konu olan öğrencilere uygulanacak envanterler hazırlanacaktır. Bu envanterler kişisel bilgi formu ve göç metafor formundan oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formunda okul yaş cinsiyet sınıf düzeyinden oluşan demografik sorulara yer verilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin göç olgusuna yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak için uygulanacak Göç Metafor Formunda ''Göç.....gibidir. Çünkü..... ''cümlesini kendi tecrübe ve yaşantılarının yansıttığı bir biçimde tamamlanması istenecektir. Göç metafor formunun diğer sayfasına ise oluşturulan metaforları desteleyecek resim ya da karikatür yapmaları istenecektir.

Araştırmada elde edilen bulguların analizinde içerik analizinden faydalanılacaktır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, metaforların dayanakları, metaforlara ilişkin oluşturdukları karikatür ve resimlere ait mevcut veriler standardize edilip özetlenecektir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin göç olgusunu hangi metaforlarla en çok bağdaştırdıkları bir sıralama ile tabloya dökülecektir.

Göç konusu son yıllarda Türkiye için güncelliğini koruyan önemli bir olgudur. Türkiye coğrafi konumu itibariyle son derece sorunlu bölgeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin çevresinde bulunan ülkeler ekonomik açıdan geri kalmış, siyasi istikrarın zayıf olduğu ülkelerdir. Türkiye aynı zamanda jeopolitik anlamda son derece hassas bir kesişme noktasında; Afrika'dan Avrupa'ya geçiş

güzergâhında bulunmaktadır. Ülkemizin bu kadar hassas bir konumunun olması bugün göç konusunu Türkiye için önemli bir olgu haline getirmiştir (Canyurt, 2015). Türkiye çevresinde yaşanan siyasi problemlerden geçmişte etkilenmiş, günümüzde de etkilenmeye devam etmektedir. Dolayısı ile bu siyasi problemlerin ortaya çıkardığı göç dalgaları Türkiye'de güncelliğini koruyan bir konudur.

Şahin'e (2017) göre hangi açıdan ele alınırsa alınsın, Türkiye uluslararası düzeyde hem ''göç veren'' hem ''göç alan'' hem de transit göç''lere sahne olan ülkelerden biridir. Göç olgusu çok boyutludur. Göç sadece çıkış ya da sadece varış noktalarını etkilemez. Göç hem çıkış hem de varış noktalarını sosyal, ekonomik ve kültürel yönden etkileyen bir olgudur. Bu nedenle de Türkiye'de her geçen gün önemini artıran göç olgusu üzerinde eğitim öğretim süreçlerinde durulması önem taşımaktadır. Lise düzeyinde göç konusunun üzerinde durulması, konunun öneminin ülkemiz açısından vurgulanması öğrenciler için göç konusuna ilişkin farkındalık oluşturacağı ve mültecilere karşı empatik duyguların gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Pingel (2003)'e göre coğrafya ve tarih ders kitapları aracılığıyla toplumlar köklerini, belirli bir yerde niçin ve nasıl yaşadığını, bu yerin nasıl tanımlanıp nitelendirilebileceğini, başka bir deyişle kim olduklarını açıklamaya çalışır. Geçmişte yaşanan ve bugün yaşanmakta olan göçlerin neden ve sonuçlarını görebilmek bugünkü dünya düzenini anlamamıza yardımcı olacaktır. Göç olgusu belli bir mekanda gerçekleşir. Dolayısı ile göç mekan ile insan arasındaki bir etkileşimin ürünüdür. Ayrıca çevreye etkisinin bulunması ve nüfusu da etkilemesi nedeniyle coğrafya öğretim programlarında ele alınıp, programın içeriğine uygun olarak ders kitaplarına konu edilmiştir (Pingel, 2003, s.1'den akt., Aslan, 2010). Bu bağlamda lise coğrafya derslerinde öğrencilere öncelikle bulunduğumuz coğrafi konumun önemini kavratmak ardından da konumumuzu ülkemizin maruz kaldığı yoğun göç dalgalarıyla ilişkilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Kocaeli'de farklı tür okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinden göç kavramına ilişkin metaforlar oluşturmaları ve oluşturulan metaforların nedenlerinin ortaya konulması istenecektir. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmaya rehberlik eden strateji ise nitel araştırmanın olgubilim desenidir.

Nitel araştırmanın desenlerinden olan olgubilim (fenomeloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların altında yatan anlamlara odaklanmak, onları keşfedip açığa çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın amaçlarından biri oluşturulan metaforların nedenini ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırmanın yaklaşımı olgubilim deseni olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın kapsamına ve konusuna yönelik literatür taraması yapılacak ilgili araştırmalar elde edilecek ve incelenecektir. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Kütüphanesi Yükseköğrenim Kurulu bünyesinde bulunan Ulusal Tez Arşivi taranacaktır.

Literatür taramasının ardından araştırmaya konu olan öğrencilere uygulanacak envanterler hazırlanacaktır. Bu envanterler kişisel bilgi formu ve göç metafor formundan oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formunda okul yaş cinsiyet sınıf düzeyinden oluşan demografik sorulara yer verilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin göç olgusuna yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak için uygulanacak Göç Metafor Formunda ''Göç……gibidir. Çünkü……. ''cümlesini kendi tecrübe ve yaşantılarının yansıttığı bir biçimde tamamlanması istenecektir. Göç metafor formunun diğer sayfasına ise oluşturulan metaforları desteleyecek resim ya da karikatür yapmaları istenecektir.

Araştırmada elde edilen bulguların analizinde içerik analizinden faydalanılacaktır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, metaforların dayanakları, metaforlara ilişkin oluşturdukları karikatür ve resimlere ait mevcut veriler standardize edilip özetlenecektir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin göç olgusunu hangi metaforlarla en çok bağdaştırdıkları bir sıralama ile tabloya dökülecektir.

Bu çalışmada her öğrenciden elde edilecek farklı metaforların göç konusuna çok farklı pencerelerden bakılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Metaforlar düz ve sıradan bir anlatımın aksine insanı düşünmeye sevk eden, ifade içine gizlenmiş anlamların bulunduğu zengin bir söyleyiş tarzıdır. Metaforlar araştırma konusu doğrultusunda çalışma grubundan farklı bakış açıları elde etmeye yarar. Elde edilen farklı algılar da öğretme faaliyetleri içerisinde nasıl kullanılacağına dair ipuçları verebilir Türkiye'de her geçen gün önemini artıran göç olgusu üzerinde eğitim öğretim süreçlerinde durulması önem taşımaktadır. Lise düzeyinde göç konusunun üzerinde durulması, konunun öneminin ülkemiz açısından vurgulanması öğrenciler için göç konusuna ilişkin farkındalık oluşturacağı ve mültecilere karşı empatik duyguların gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada her öğrenciden elde edilecek farklı metaforların göç konusuna çok farklı pencerelerden bakılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Metaforlar düz ve sıradan bir anlatımın aksine insanı düşünmeye sevk eden, ifade içine gizlenmiş anlamların bulunduğu zengin bir söyleyiş tarzıdır. Metaforlar araştırma konusu doğrultusunda çalışma grubundan farklı bakış açıları elde etmeye yarar. Elde edilen farklı algılar da öğretme faaliyetleri içerisinde nasıl kullanılacağına dair ipuçları verebilir Türkiye'de her geçen gün önemini artıran göç olgusu üzerinde eğitim öğretim süreçlerinde durulması önem taşımaktadır. Lise düzeyinde göç konusunun üzerinde durulması, konunun öneminin ülkemiz açısından vurgulanması öğrenciler için göç konusuna ilişkin farkındalık oluşturacağı ve mültecilere karşı empatik duyguların gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya öğretimi, Göç, Metafor, Türkiye

Kaynakça

Arslan, M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Aydemir, S., & Şahin, M. C. (2018). Zorunlu-kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 121-148.

Canyurt, D. (2015). Suriye gelişmeleri sonrası Suriyeli mülteciler: Türkiye'de riskler. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 127-146.

Ekici, S., Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(1), 9-22.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54), 838-851.*

Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi, 467, 153-161.*

Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem.

Kılınç, F. E., & Karayel, F., & Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 37-54.

Lakooff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve di*l.(G.Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Mülteciler Derneği (2019). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden erişilmiştir.

Saban, A. (2006*).* Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55(55), 459-496.

Sezer, A., Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 16-25.

Şahin, S. (2017 Mayıs). *Göç konularının öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulama örnekleri*. International Ejer Congress 2017'de sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

T.C İçişleri Bakanlığı (2013). http://www.goc.gov.tr/files/_dokuman13.pdf adresinden erişilmiştir.

Tıkman, F., & Yıldırım, E., & Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.

Tümertekin, E., N. Özgüç, (2009). *Beşeri coğrafya insan, kültür, mekan*. İstanbul: Çantay.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(25573) Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

MERAL KESKİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

NURCAN DEMİRALP
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Coğrafya; insanla doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri, bu etkileşimler sonucunda gelişen faaliyetlerle durumları dağılış, ilişki kurma, karşılaştırma, nedensellik ilkelerine bağlı kalarak ve çeşitli araştırma yöntemleri uygulayarak araştırıp inceleyen, elde ettiği sonuçları bir sentez halinde ortaya koyan, kendi içerisinde çok sayıda bilim dalından oluşan bir bilimler topluluğudur" (Özçağlar, 2000, s. 1). Coğrafya bilimi, insanların yaşadığı mekanı tüm yönleriyle anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlar. Bu nedenle coğrafya öğrenmek ve öğretmek coğrafi bilinç kazanmış bireylerin ve iyi vatandaşların yetiştirilmesine hizmet eder. İyi vatandaşlardan oluşan bilinçli toplumlar hem kendilerini hem de yaşadıkları dünyayı anlayan ve anlamdıran, çağın gereklerine uygun doğayla uyumlu bilinçli üretimler gerçekleştirir.

Okullarda coğrafya eğitimini vermek bilinçli bir amaçtır. İlk ve ortaokullarda coğrafya öğrenmenin iki temel amacı olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisi bir disiplin olarak coğrafya bilimini tanıtmak ve öğretmek ikincisi ise öğrencilerin yaşadıkları dünyayı "anlamalarını' sağlamaktır (James, 1969; Arı, 2010:11)). Coğrafya derslerinde, bilginin nasıl üretileceği fikrini yakalamış bir öğrenci modelinin hedeflenmesi de gereklidir. Coğrafya derslerinde öğrencilere, görevlerinin bilgi edinmenin yanında bilgi üretmek olduğu fikri aşılanmalıdır (Çalışkan, 2002, s.137). Özellikle öğrenci, edindiği bilgileri coğrafi sorunlarda kullanma becerisini gösterebilecek düzeye gelmelidir. Bilgi üretmeyen, bilgiye ulaşmayan, elde ettiği bilgileri yorumlamayanlar çağın dışında kalmış demektir (Şahin, 2002,s.288).Coğrafya çalışmalarındaki hedeflerimiz; bilgi ile yüklenmiş bireyler yetiştirmek değil, öğrencide zekâyı, özgür ve yaratıcı düşünceyi ön plana çıkarmak onun bilgiyi üretmesine bilgiye ulaşmasına olanak tanımaktır. Bu da eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze almak ve onu aktif kılmakla mümkündür. Bu durum derslerin içeriklerinde ve bu içeriklerin öğretiminde yeni arayışlar içerisinde girmemizi zorunlu kılmaktadır (Karabulut, 2002,s.39).

Coğrafya derslerinde anlatılan birçok konu, olay, ya da bölgeyi yerinde görme imkânı yoktur. Dolayısıyla bunları öğretmek ve öğrenmek de güç olmaktadır. Bu nedenle coğrafya derslerinde konu ya da bölgeyle ilgili bilgileri görsel olarak ders ortamına getirmek oldukça önemlidir. Bu ise ancak ders araç ve gereçleri yardımıyla mümkündür. Bu nedenle coğrafya derslerinde ders araç ve gereçleri mutlak suretle kullanılması gereken yardımcı birer eğitim aracıdır. Coğrafyacıların olay, olgu ve özelliklerin dağılışını göstermede kullandıkları en önemli öğretim araçları da haritalardır. Harita; yeryüzünün bir kısmına ait paternin yüksekten bakıldığında görüldüğü tarzda yapılmış itibari bir resmidir(Bilgin,2017,s.17).Eski çağlardan beri insanlar, yaşadıkları mekânı ve çevrelerini daha iyi tanımak ve kavramak için çeşitli araçlar kullanmışlar, zaman içinde mekânı ifade etme ihtiyacı ilkel ve eksik de olsa haritalarla giderilmeye başlanmıştır. Günümüzde çok gelişmiş teknik imkânlarla, coğrafi özellikleri ve mekânın bilgisini aktarma aracı olarak haritalar, vazgeçilmez unsurlardır. Bir başka deyişle haritalar, coğrafyanın temelini oluşturmaktadır (Demiralp,2009).Coğrafya, insan-mekan ilişkisinin farklı boyutları üzerinde çalışır. Dünyanın neresinde olursa olsun insanlar, yaşadıkları mekan hakkında bilgi edinmek isterler. Yeryüzündeki farklı mekanlar hakkında coğrafi bilgi edinmede en önemli kaynak haritalardır. Öğrencilerin farklı haritaları okuma becerilerini kazanmaları mekanların anlaşılması açısından son derece önemlidir. Haritaları tam anlamıyla kullanmak, coğrafya biliminin öğretilmesinde önemli bir aşamadır. Coğrafyada haritasız bir anlatım, öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çekmelerine sebep olmakta ve öğrencileri ezberciliğe yöneltmektedir. Bu nedenle haritalar, coğrafya konularının anlayarak öğrenilmesinde büyük rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan; coğrafya dersinde öğrencilere harita becerilerini kazandırmak konusunda, araştırmacının öğretmen olmasından kaynaklanan birtakım deneyim ve tecrübeleri mevcuttur. Araştırmacı önceki deneyimlerine dayanarak; 9. Sınıf doğal sistemler ünitesi harita bilgisi konusunda yer alan harita becerilerinin öğrencilere öğretimi sırasında istenen verimin alınamadığını, öğrencilerin harita becerilerinin basamaklarını gerçekleştirmede dıgını tespit etmiştir. Araştırmacının bir başka tespiti de; öğrencilerin harita becerilerinin öğrenimi sırasında aktif olamadıkları ve öğrendikleri bilgileri uygulama imkanı bulamadıklarıdır. Araştırmacının deneyim ve tespitlerinden yola çıkılarak bu araştırmada, harita becerisine yönelik uygulamalarınöğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkisi konusunda çalışmalar yapılacaktır. Bu araştırmada, 9. sınıf Coğrafya dersi öğretim programında (2018) yer alan Doğal Sistemler ünitesindeki "Harita Bilgisi" konusunda yer alan ''9.1.6. haritayı oluşturan unsurlardan yararlanarak harita kullanır'' kazanımı temel alınarak, hikaye haritalalar kullanılarak uygulamalar yapılacaktır. Bu araştırmanın problem cümlesini, öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesinde hikaye haritalarının kullanımının etkisi nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem arastirmaları uzman arastirmacilarin yürütücülügünde, uygulayicilarin ve probleme taraf olanlarin da katilmasiyla, varolan uygulamanin elestirel bir degerlendirilmesini yaparak, durumu iyilestirmek için alinmasi gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan arastirmalardir (Karasar, 1999, s.27). Öztürk'ten (2014) hareketle okullarda eylem araştırması üç farklı şekilde uygulanabilir. İlki, bir öğretmenin sınıfta sahip olduğu bir problemi çözmek amacıyla araştırması yapmasıdır. İkincisi, okulda işbirliği içinde çalışan öğretmen grubu tarafından yapılabilir. Üçüncü olarak da, öğretmenler ile akademisyenlerin işbirliğinde yapılabilir. Bu çalışmanın,eylem araştırması bizzat uygulamanın içinde yer alan ve uygulama okulunda İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi coğrafya öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını; yarı yapılandırılmış görüşme formları ve günlükler oluşturmaktadır. Veri toplama araçları alan uzmanlarının görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak alternatif ve sonda sorular sorabilir ve kişinin cevaplarını detaylandırmasını isteyebilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002).Bu araç, araştırılan konu ile ilgili derinlemesine soru sorabilme ve cevap alabilme özelliğine sahiptir. Ayrıca görüşme, araştırmacıya öğrencilerin verdiği cevapların eksik veya yetersiz olduğu durumlarda tekrar soru sorma fırsatı sunar. Böylece araştırmacı durumu daha açıklayıcı hale getirir ve cevapları tamamlatma fırsatı bulur (Merriam, 2009; Patton, 2002)

Araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde, Bursa ili İnegöl ilçesi İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki, 20 dokuzuncu sınıf coğrafya dersi öğrencileri ile 4 haftalık sürede yürütülmüştür. Uygulama süresince, 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada her uygulamadan sonra araştırmaya katılan öğrenciler ve araştırmanın uygulayıcısı öğretmen tarafından günlükler tutulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde ilk olarak kodlamalar yapılmış ve birbiri ile ilişkili kodlardan hareketle çeşitli temalara ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve günlüklerdeki öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda;öğrencilerin harita becerilerinin hikâye haritalarının kullanımı yoluyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması olan araştırmamızın sonucunda hikaye haritalarının öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde olumlu yönde etkisinin olması beklenmektedir. Öğrencilerin harita becerilerinin basamaklarını gerçekleştirmede başarı ve isteklerinin artacağı beklenmektedir.Geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen bir coğrafya dersi ile harita becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerle işlenen bir coğrafya dersi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre coğrafya öğretmenleri ve öğrenciler , harita becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerle işlenen derslere daha olumlu bakmaktadırlar.Öğrencilerin kendi taslak haritalarını oluşturmalarının mekân algılarını geliştirmelerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Buna göre araştırma sonucunda öğrencilerin kendi taslak haritalarını oluşturabilecek harita becerisi düzeyine ulaşmaları beklenmektedir. Öğrencilerin mekân algılarını geliştirmeleri ile harita kullanımı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre araştırma sonucunda öğrencilerin harita bilgisinden günlük hayatta her zaman faydalanabilecekleri konusunda olumlu düşüncelerinin artacağı beklenmektedir. Hikaye haritaların kalıcı öğrenme üzerinde önemli bir etkisi vardır. Buna göre hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hikaye haritalarının kullanımıyla aktif öğrenmeye dayalı kalıcı izli ders ve etkinlikler konusunda farkındalık oluşturması ve bu konuda yeni çalışmaların yapılması için istekli olmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Coğrafya,Coğrafya Eğitimi, Harita, Harita Becerileri, Hikaye haritaları

Kaynakça

Aksoy, N.(2003). Eylem Arastırması: Eğitimsel Uygulamaları İyilestirme ve Degistirmede Kullanılacak Bir Yöntem. Eğitim Yönetimi, sayı 36

Arı, Y. (2010). Coğrafyayı Neden Çok Boyutlu Olarak Tanımlamaya ve Öğretmeye İhtiyaç Vardır?., R. Özey ve A.Demirci. (Editörler). Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar. İkinci Baskı. İstanbul. Aktif Yayınevi, ss.17-38.

Bilgin, T.(2017). Genel Kartografya I.İstanbul: Filiz (7. Basım).

Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for education (Fifth edition). Boston: Pearson education.

Çalışkan, V. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretimdeki coğrafya konuları ve kitaplarındaki sorunlar ve öneriler. 9–12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı*. Ankara: Gazi.

Demiralp, N.(2009). Haritalarla öğrenme.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7(4),955-973

Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji. genel ve özel öğretim metodları.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji*. İstanbul: MEB.

Karabulut, E. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim programları. 9–12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler* kitabı. Ankara: Gazi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Arastırma Yöntemi (9. Basim). Nobel Yayin Dagitim. Ankara

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research (Second edition). San Francisco: JosseyBass

Özçağlar, A.(2009).Coğrafyaya Giriş.2009: Nadir

Öztürk, M. (2014). Coğrafya eğitiminde araştırma. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (Third Edition). California: Sage Publications

Şahin, S. (2002). *Coğrafya öğretimi ve ınternet. 9-12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı.* Ankara: Gazi.

Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002).Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 5,* 9-25.

(25943) Arazi Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Zaman Kapsülünün Kullanılması

ALİ MEYDAN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

AKİF AKKUŞ
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir Çin Atasözünde "İşittim, unuttum; gördüm, hatırladım; yaptım, öğrendim." denilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilerin aktif olarak etkinliklerde görev alması ve gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde yer alan öğrenme alanlarında okul dışı etkinliklere verilen önem ile tarihi yerlerde yapılacak etkinlikler, doğa gezileri ve müze gezilerinin önemini arttırmıştır. Temel eğitimin en önemli amaçlarından birinin de kültürel mirası yeni nesillere aktarmak olduğu düşünüldüğünde, kültürel öğelerin toplu olarak bulunduğu tarihi alanlarda ve müzelerde yapılacak etkinliklerin ve arazi çalışmalarının önemi açıktır.

Tarihi alanlarda ve müzelerde gerçekleştirilecek eğitimde temel amaç, özellikle farklı eğitim kademesindeki öğrencilerden başlamak üzere, farklı yöntem ve teknikler kullanarak toplumda bir tarih bilinci ve müze kültürü yaratmak, müzelere eğitim işlevi kazandırmak, böylece farkındalık yaratmaktır. Bu tür etkinlikleri gezi-gözlem, okul dışı eğitim etkinlikleri ya da arazi çalışmaları şeklinde isimlendirmek mümkündür. Arazi çalışmaları adıyla anılmasında yapılan çalışmaların sadece gezelim-görelim tarzında bir etkinlikten ziyade öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katıldığı, program öncesinde hazırlık, program sürecinde etkinlikler ve program sonunda değerlendirme yapılmasının planlanmış olmasıdır.

Arazi sonrası yapılacak etkinlikler Doğanay (2002) ile Kalaycı ve Büyükalan'a (2000) göre öğretmenin program sonrasında öğrencilerle birlikte etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapması esastır. Bu değerlendirmeler; diğer öğretmenlerle işbirliği yapılarak tartışma, programa ilişkin kompozisyon yazma, resim yapma, yaratıcı drama yaparak tartışma, programdaki gözlemlerine ilişkin kavramların yer aldığı şarkı sözü yazma gibi etkinliklerden oluşabilir.

Bu çalışmada ele alınan Zaman Kapsülü tekniği ise belirli bir zaman periyodu için nesne ve kanıtların toplanmasıyla oluşan durumların değerlendirilmesinde kullanılır. Öğrencilerin tarihsel çağ ile ilgili anlayışları anlamalarını sağlar ve konuya yönelik ilgileri arttırılır. Müzeler ve tarihi alanlar zaman kapsülü tekniğini eğitimde kullanmak için hazır araç-gereçlerin toplanmış olmasından dolayı uygun mekânlardır.

Bu çalışmanın amacı arazi çalışmalarının değerlendirilmesinde zaman kapsülünün kullanılmasıdır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğrencilerin düne ilişkin algılarını oluşturan temalar nelerdir?

2- Öğrencilerin bugüne ilişkin algılarını oluşturan temalar nelerdir?

3- Öğrencilerin geleceğe ilişkin algılarını oluşturan temalar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Zaman kapsülü tekniği kullanılarak arazi çalışmalarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2016) göre tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerinden Sosyal Bilgiler öğretimi dersini alan 32 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 'Kültür ve Miras' teması çerçevesinde Boğazköy-Alacahöyük Tarihî Millî Parkında Hitit İmparatorluğunun başkenti Hattuşa'da gerçekleştirilen arazi çalışması çerçevesinde yürütülmüştür. Kültür ve Miras öğrenme alanı ile kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Örneklem, amaca dayalı ölçüt alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından 'kültürel miras' öğrenme alanı göz önünde bulundurularak oluşturulan yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan çalışma yaprağı, tarihi alanda bulunan ya da geçmişten günümüze kullanılan mekanlar ve objelerin geçmişte, günümüzde ve gelecekte kullanımı ile ilgili bilgiler alınmıştır. Çalışma yaprağı tarihi alanda öğrencilere dağıtılmış, verilen eğitimden sonra her bir öğrencinin 9 kavramla ilgili Hititlerde, günümüzde ve gelecekte 3 kullanım alanı belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin üç nesneyi neden sınıflandırdıklarına ilişkin gerekçeyi çalışma yaprağına yazmaları, sınıflandırılan nesnelerin geçmişte nasıl kullanılmış olabileceği, günümüzde kullanılıp kullanılmadığı ve kullanılıyorsa hangi alanlarda kullanıldığı ve gelecekte nasıl kullanılacağıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaları

istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenerek yorumlanmıştır. Raporlaştırma sürecinde öğrencilerin objelerin süreçteki kullanımlarıyla ilgili görüşleri alınmış, doğrudan alıntılarla da bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Düzenlenecek bir arazi çalışması ya da gözlem gezisi öncesinde, sürecinde ve sonrasında öğrencilerin tarihi alanlara ve kültürel mirasa karşı duyarlılığın geliştirilmesi ve çevreye olan ilgisinin artması, toplumun bir ferdi olarak öğrencinin sorumluluğunun da arttırılabileceğini ortaya koyar. Öğrencilerin ülkemizdeki tarihi ve doğal güzellikleri tanıdıkça, kültürel miras ve tarihi değerlerin korunması ve değerli olduğu bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Hitit imparatorluğunun başkenti olan Hattuşa'ya yapılan bir arazi çalışması ile öğrencilere Hitit dönemini, bugünü ve geleceği dokuz farklı kavram üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kavramlar idari sistem, güvenlik, inanç, eğitim, sanat ve estetik, ulaşım, günlük yaşam, günlük eşyalar, ölüm ritüelleridir. Öğrenciler yapılan arazi çalışmasını göz önünde bulundurarak çalışma yaprağının sol sütununda bulunan kavramların Hititlerde nasıl gerçekleştirilmiş olabileceği ile ilgili üç tema ve üç nesneyle ilişkilendirmişler ayrıca her durumun Hititlerde ve günümüzde nasıl olduğunu ve gelecekte nasıl olabileceği ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda kültürel mirasın geçmiş durumu ile bugününü ve geleceğini ilişkilendirmişler, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi beceriler ile bilimsellik, duyarlılık, vatanseverlik gibi değerler hususunda farkındalıklarının artacağı ön görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Arazi Çalışması, Zaman Kapsülü, Kültürel Miras, Hattuşa

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, H. (2002). Coğrafya öğretim yöntemleri. Erzurum: Aktif Yayınevi

Güngördü, E. (2002). Coğrafyada öğretim yöntemleri, ilkeler ve uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınevi

Kalaycı, N. ve Büyükalan, S. (2000). İlköğretim okullarında uygulanan gözlem gezisi yöntemine ilişkin gezi planı model önerileri. Çukurova Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 2, Sayı: 18 Adana.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Öztürk, F. Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü uygulaması. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 7 (1), 34-41.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

(24337) Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemleri, Akran İlişkileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TUĞBA YEĞEN
MEB

ŞÜKRAN KILIÇ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde çocuğun ailesinden oluşan sosyal çevresi zamanla akranlarla iletişim ve ilişkilerini barından çevre ile genişlemektedir (Dunn, 2004). Akranlarla ilişki kurma erken çocukluk döneminin önemli becerilerindendir (Guralnick, 2005). Akran ilişkileri, çocukta güven duygusunun gelişmesine, çocukların sosyal bilgi alışverişine girip bilgilerini değerlendirme yapmasına imkan vermesi, sosyal bilişsel gelişmelerini desteklemesi, sosyal ve duygusal destek vermesi gibi faktörlerden dolayı çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından önemlidir (Erwin, 2000). Akranlarla geçirilen süredeki artış ve gelişimleri sonucunda ortaya çıkan sosyal davranışlar okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin zamanla gelişmesi sağlayarak kompleks bir yapıya dönüştürecektir (Gülay, 2009). Çocukların akranlarına karşı antisosyal ya da olumlu sosyal davranışlar göstermeleri, akranlarının onları arkadaş olarak kabul veya reddi önemli bir ölçüttür. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal çevresinde akranları ile başarılı ilişkiler yürütebilmeleri için öncelikle karşılaştıkları problemleri çözecek etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve yöntemlerine sahip olmaları gereklidir (Spence, 2003). Problem çözme beceri açısından olumlu gelişim göstermiş çocuğun akran ilişkilerinde oluşan problemlerin çözümünde de etkin rol oynadığını söylemek mümkündür (Özmen, 2013). Çocuklar erken yaşlarda problemlerini başarılı bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde bu onların sonraki dönemlerinde kuracakları ilişkilerini etkilemektedir. Bu becerileri kullanarak problemi çözmeyi başarmaları çocukların öfke, nefret, üzüntü gibi olumsuz duyguları ve saldırganlık, zorbalık gibi antisosyal davranışları hayatından çıkarıp sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek yaşamlarında mutlu bir birey olmalarını sağlar (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal problemleri, akran ilişkileri ve problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini Aksaray ili Ortaköy İlçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ortaköy ilçesinde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 5 yaşındaki 153 çocuk oluşturmaktadır. Veriler demografik bilgi formu, okul öncesi davranış ölçeği, problem çözme beceri ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Demografik bilgi formu; ailenin ve çocuğun demografik bilgilerini içeren formdur. Okul öncesi davranış ölçeği; McGuire ve Richman (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını Emine Gül Kapçı (1998) yapmıştır. Ölçek duygusal ve davranışsal sorunları ölçmekmektedir. Problem çözme ölçeği; Oğuz-Akyol Köksal (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek problem durumunda ne kadar alternatif üretilebildiğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği; Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması Gülay ve Önder (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık alt boyutlarından oluşmaktadır. Çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ve problem çözme becerileri, prososyal, asosyal, dışlanma kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Çocukların okul öncesi davranışı ve problem çözme becerisiyle Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutlarıyla arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman sıra farkları testi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları ve çocuğun cinsiyeti ile okul öncesi davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek ve anne-babanın medeni durumu ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Mann-Withney U testi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ve anne-baba öğenim durumu ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemleri, Akran İlişkileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi dönemde çocuğun ailesinden oluşan sosyal çevresi zamanla akranlarla iletişim ve ilişkilerini barından çevre ile genişlemektedir (Dunn, 2004). Akranlarla ilişki kurma erken çocukluk döneminin önemli becerilerindendir (Guralnick, 2005). Akran ilişkileri, çocukta güven duygusunun gelişmesine, çocukların sosyal bilgi alışverişine girip bilgilerini değerlendirme yapmasına imkan vermesi, sosyal bilişsel gelişmelerini desteklemesi, sosyal ve duygusal destek vermesi gibi faktörlerden dolayı çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından önemlidir (Erwin, 2000). Akranlarla geçirilen süredeki artış ve gelişimleri sonucunda ortaya çıkan sosyal davranışlar okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin zamanla gelişmesi sağlayarak kompleks bir yapıya dönüştürecektir

(Gülay, 2009). Çocukların akranlarına karşı antisosyal ya da olumlu sosyal davranışlar göstermeleri, akranlarının onları arkadaş olarak kabul veya reddi önemli bir ölçüttür. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal çevresinde akranları ile başarılı ilişkiler yürütebilmeleri için öncelikle karşılaştıkları problemleri çözecek etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve yöntemlerine sahip olmaları gereklidir (Spence, 2003). Problem çözme beceri açısından olumlu gelişim göstermiş çocuğun akran ilişkilerinde oluşan problemlerin çözümünde de etkin rol oynadığını söylemek mümkündür (Özmen, 2013). Çocuklar erken yaşlarda problemlerini başarılı bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde bu onların sonraki dönemlerinde kuracakları ilişkilerini etkilemektedir. Bu becerileri kullanarak problemi çözmeyi başarmaları çocukların öfke, nefret, üzüntü gibi olumsuz duyguları ve saldırganlık, zorbalık gibi antisosyal davranışları hayatından çıkarıp sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek yaşamlarında mutlu bir birey olmalarını sağlar (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal problemleri, akran ilişkileri ve problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini Aksaray ili Ortaköy İlçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ortaköy ilçesinde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 5 yaşındaki 153 çocuk oluşturmaktadır. Veriler demografik bilgi formu, okul öncesi davranış ölçeği, problem çözme beceri ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Demografik bilgi formu; ailenin ve çocuğun demografik bilgilerini içeren formdur. Okul öncesi davranış ölçeği; McGuire ve Richman (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını Emine Gül Kapçı (1998) yapmıştır. Ölçek duygusal ve davranışsal sorunları ölçmekmektedir. Problem çözme ölçeği; Oğuz ve Akyol Köksal (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek problem durumunda ne kadar alternatif üretilebildiğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği; Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması Gülay ve Önder (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık alt boyutlarından oluşmaktadır. Çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ve problem çözme becerileri, prososyal, asosyal, dışlanma kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Çocukların okul öncesi davranışı ve problem çözme becerisiyle Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutlarıyla arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman sıra farkları testi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları ve çocuğun cinsiyeti ile okul öncesi davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek ve anne-babanın medeni durumu ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Mann-Withney U testi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ve anne-baba öğenim durumu ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Analizler sonucunda toplam okul öncesi davranış puanları ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeğinin her bir alt ölçek puanları ile arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Problem çözme beceri toplam puanıyla; dışlanma, hiperaktivite ve saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuş fakat korkulu-kaygılı, prososyal ve asosyal puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çocuğun cinsiyeti ile prosoyal, hiperaktivite ve saldırganlık davranışları puanları, toplam okul öncesi davranış puanları ve toplam problem çözme puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne baba medeni durumu ile kaygılı-korkulu davranış puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ailenin aylık gelir düzeyi ile dışlanma davranış puanları ve ile toplam problem çözme puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne ve baba öğrenim durumu ile toplam problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal problemleri, akran ilişkileri ve problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular alan yazınıza yeni bulgular sunulmuş ve yeni bulgular tartışılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların, ailelerine ve öğretmenlerine duygusal ve davranış problemleri, problem çözme ve akran ilişkileri konusunda nelere dikkat etmeleri gerektiğine, problem çözme becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla yapılabilecek çalışmalara, duygusal ve davranışsal problemlerini en aza indirgemek ve baş edebilmeleri için rehberlik etmelerine ve model olmalarına ilişkin öneriler de sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda toplam okul öncesi davranış puanları ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeğinin her bir alt ölçek puanları ile arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Problem çözme beceri toplam puanıyla; dışlanma, hiperaktivite ve saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuş fakat korkulu-kaygılı, prososyal ve asosyal puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çocuğun cinsiyeti ile prosoyal, hiperaktivite ve saldırganlık davranışları puanları, toplam okul öncesi davranış puanları ve toplam problem çözme puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne baba medeni durumu ile kaygılı-korkulu davranış puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ailenin aylık gelir düzeyi ile dışlanma davranış puanları ve ile toplam problem çözme puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne ve baba öğrenim durumu ile toplam problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal problemleri, akran ilişkileri ve problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular alan yazınıza yeni bulgular sunulmuş ve yeni bulgular tartışılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların, ailelerine ve öğretmenlerine duygusal ve davranış problemleri, problem çözme ve akran ilişkileri konusunda nelere dikkat etmeleri gerektiğine, problem çözme becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla yapılabilecek çalışmalara, duygusal ve davranışsal problemlerini en aza indirgemek ve başedebilmeleri için rehberlik etmelerine ve model olmalarına ilişkin öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi dönem, akran ilişkileri, problem çözme, duygusal ve davranışsal problemler

Kaynakça

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*, 122-34.

Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Malden, MA: Blackwell.

Erwin, P. (2000). "Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık" (Çev. Osman Akınhay). İstanbul:

Alfa Kitabevi.

Guralnick, M.J. (2005). Strutting young adolescent's peer relation. [In.Trembley R.E, Barr, R.G, Peters, RDeV, Eds.] *Encyclopedia on early childhood development*. [Online] Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Child Development; 2005: [Online] Retrieved on 11.02.2005, at URL: http://www.excellence-earlychildhood.ca/GuralnickANGxp.pdf.

Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gülay, H. & Önder, A. (2009). Reliability and validity of the Turkish version of ladd and profilet child behavior scale victimization scale and picture sociometry scale to measure peer relations of 5-6 years- old turkish children. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1* (2009), 648–659.

Kapçı Gül, E. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlaması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 5*(1).

Oğuz, V. & Akyol Köksal, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(1), 105-122.

Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi***.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2).

(24579) Tutuklu Anneler Ve Geride Kalan Çocukları Erken Çocuklukta Gelişimsel Sonuçlar, Riskler Ve Zorluklar

HÜLYA TERCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÇİĞDEM AYTEKİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ebeveyn hapsinin çocuklar üzerindeki etkileri alan yazında incelenirken az sayıda araştırmanın konuyu ele aldığı dikkat çekmektedir (Greenberg, 2006; Huebner ve Gustafson, 2007). Oysaki hapsedilmiş ebeveynler konusu, çocuklarının da geleceği üzerinde bir iz yaratma potansiyeline sahip önemli bir durumdur (Hagan ve Dinovitzer, 1999; Travis ve Waul, 2003). Tutukluluk oranları incelendiğinde, dünya genelinde tutuklu kadınların sayısında son 30 yılda büyük bir artış olduğu görülmüştür. Dünyada 1980'lerden bu yana kadın cezaevi nüfusu % 200' ün üzerinde artış göstermiştir; 2000'li yılların başında ise bu sayının yıllık % 11,2 oranında büyüme gösterdiği tespit edilmiştir (Bureau of Justice Statistics, 2000). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar erkek tutuklu oranlarının bir yılda, kadın tutukluların neredeyse yarısı kadar arttığını göstermektedir. Kadın tutukluların oranlarındaki bu çift haneli artışlar, şüphesiz birçok kadın mahkûmun aileleri ve çocukları başta olmak üzere toplumsal aile yapısı ve sosyal işleyiş açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Derezotes, Testa & Poertner, 2005; Child Welfare League of America, 2005).

Tutuklu anneler açısından bakıldığında yapılan çalışmalar hapsedilen annelerin, çocuklarıyla olan ilişkilerinde, hapsedilmiş erkeklere oranla daha fazla zorlukla karşılaştığını göstermektedir. Bu çalışmalarda çocukları olan tutuklu kadınların, hapsedilmeden önce çocuklarının bakımından sorumlu oldukları için çocuklarından ayrılmaya uyum sağlama sürecinde büyük sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir (Warren, Hurt, Loper ve Chuahan, 2004). Çok sayıda hapsedilen annenin zorlu yaşantısı, mevcut durumlarıyla birleştiğinde, bir kadının öz saygısını olumsuz yönde etkileyebilen sonuçlar doğurmaktadır (Houck ve Loper, 2002; van Wormer ve Kaplan, 2006). Ayrıca çoğu zaman tutuklu bir anne ve aile ile ilgili sorunlar bunlarla da sınırlı kalmamaktadır. Hapishaneye ziyaretlerin sınırlı olması, çocuksuz bir hayata uyum sağlama, çocuklarının aldığı bakımın kalitesi, aile olarak tekrar bir araya gelip gelememe ve hapis nedenlerini çocuklarıyla paylaşıp paylaşmamaları konusunda bir dizi endişe ve stres kaynağı bulunmaktadır (Houck ve Loper, 2002; Warren ve ark. 2004).

Tutuklu annelerin çocukları açısından bakıldığında ise, hapishanedeki kadın ve erkek mahkûmların çocukları ve aile fertleri genellikle hüküm giymiş suçluların hapishaneye gönderilmesiyle ***geride kalan 'görünmez nüfus'***olarak tanımlanmaktadır (Brink, 2003). Ebeveynlerinin mahkûm edilmesinden etkilenen çocukların sayısı oldukça fazla olmakla birlikte, yakın vadede bu etkilerin neler olabileceğinin tespit edilmesi bazen zor olabilmektedir. Ancak hiç şüphesiz ebeveynlerin cezaevine girme sebepleri ve bu durumun sonuçları, çocuklar için yüksek bir çevresel yoksunluk riski oluşturmaktadır (Glaze ve Maruschak, 2010; Parke ve Clarke-Stewart, 2003).

Bu düşüncelerle planlanan bu inceleme çalışmasında, anneleri cezaevinde bulunan çocukların yaşadıkları çevresel yoksunluk risklerinin çeşitli çıktıları, bağlanma, koruyucu ve teşvik edici faktörlerle ilgili olarak gelişimsel bir bakış açısı ile gözden geçirilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal-duygusal gelişimi için aileye, okula ve akranlarına bağlılığının cezaevinde olan ebeveynle ilişkili çerçeveden incelenmesi üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde ve dünyada bu alandaki nispeten az sayıda yapılan mevcut çalışmalar incelenmiş, literatürdeki eksiklikler ve sınırlamalar vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, cezaevinde bulunan çocuk ve aileleriyle araştırma yürütme ile ilgili özel endişeler ve zorluklar da tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu derleme çalışma, anneleri cezaevinde olan erken çocukluk dönemindeki çocukların çevresel yoksunluklarına, gelişimsel sonuçlara ve risklere ilişkin genel bir çerçeve sunmanın yanı sıra Türkiye'de ve Dünya'da ebeveyn hapsinin, anneden zorunlu olarak ayrılmanın erken çocukluk dönemindeki olası bazı etkilerinin tartışılması ve bu alanda çalışma yapmanın bir takım özel zorlukları üzerinde yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında özellikle son dönemde yapılmış araştırma makaleleri, derleme makaleler, inceleme çalışmaları, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamındaki bazı çalışmalar incelenmiş, bu doğrultuda alanda tartışılan yeni görüşlere yer verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda incelenen çalışmalar araştırmanın amaçları doğrultusunda bir süzgeçten geçirilerek edinilen bilgiler sentezlenmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda anne tutukluluğunun ve geride kalan çocukların gelişimsel sonuçları, riskleri ve alana dair özel zorluklar çerçevesinde değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda tutuklu anneler ile çocuklara dair tüm çıktılar, bağlanma kuramı, çevresel yoksunluk ve koruyucu faktörlerin neler olabileceği ana başlıkları üzerinden değerlendirilerek anlatılmaktadır. Anneleri cezaevinde bulunan çocukların yaşadıkları çevresel yoksunluk risklerinin çeşitli çıktıları, bağlanma, koruyucu ve teşvik edici faktörlerle ilgili olarak gelişimsel bir bakış açısı ile gözden geçirilirken ayrıca çocukların sosyal-duygusal gelişimi için aileye, okula ve akranlarına bağlılığının cezaevinde olan ebeveynle ilişkili çerçeveden incelenmesi üzerinde durulmaktadır.bu çalışmada, cezaevinde bulunan çocuk ve aileleriyle araştırma yürütme ile ilgili özel endişeler ve zorluklar da tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Tutuklu anneler açısından bakıldığında yapılan çalışmalar hapsedilen annelerin, çocuklarıyla olan ilişkilerinde, hapsedilmiş erkeklere oranla daha fazla zorlukla karşılaştığını göstermektedir. Bu çalışmalarda çocukları olan tutuklu kadınların, hapsedilmeden önce çocuklarının bakımından sorumlu oldukları için çocuklarından ayrılmaya uyum sağlama sürecinde büyük sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir (Warren, Hurt, Loper ve Chuahan, 2004). Çok sayıda hapsedilen annenin zorlu yaşantısı, mevcut durumlarıyla birleştiğinde, bir kadının öz saygısını olumsuz yönde etkileyebilen sonuçlar doğurmaktadır (Houck ve Loper, 2002; van Wormer ve Kaplan, 2006). Ayrıca çoğu zaman tutuklu bir anne ve aile ile ilgili sorunlar bunlarla da sınırlı kalmamaktadır. Hapishaneye ziyaretlerin sınırlı olması, çocuksuz bir hayata uyum sağlama, çocuklarının aldığı bakımın kalitesi, aile olarak tekrar bir araya gelip gelememe ve hapis nedenlerini çocuklarıyla paylaşıp paylaşmamaları konusunda bir dizi endişe ve stres kaynağı bulunmaktadır (Houck ve Loper, 2002; Warren ve ark. 2004).

Tutuklu annelerin çocukları açısından bakıldığında ise, hapishanedeki kadın ve erkek mahkûmların çocukları ve aile fertleri genellikle hüküm giymiş suçluların hapishaneye gönderilmesiyle *geride kalan 'görünmez nüfus'* olarak tanımlanmaktadır (Brink, 2003). Ebeveynlerinin mahkûm edilmesinden etkilenen çocukların sayısı oldukça fazla olmakla birlikte, yakın vadede bu etkilerin neler olabileceğinin tespit edilmesi bazen zor olabilmektedir. Ancak hiç şüphesiz ebeveynlerin cezaevine girme sebepleri ve bu durumun sonuçları, çocuklar için yüksek bir çevresel yoksunluk riski oluşturmaktadır (Glaze ve Maruschak, 2010; Parke ve Clarke-Stewart, 2003).

Bu düşüncelerle planlanan bu inceleme çalışmasında, anneleri cezaevinde bulunan çocukların yaşadıkları çevresel yoksunluk risklerinin çeşitli çıktıları, bağlanma, koruyucu ve teşvik edici faktörlerle ilgili olarak gelişimsel bir bakış açısı ile gözden geçirilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal-duygusal gelişimi için aileye, okula ve akranlarına bağlılığının cezaevinde olan ebeveynle ilişkili çerçeveden incelenmesi üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde ve dünyada bu alandaki nispeten az sayıda yapılan mevcut çalışmalar incelenmiş, literatürdeki eksiklikler ve sınırlamalar vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, cezaevinde bulunan çocuk ve aileleriyle araştırma yürütme ile ilgili özel endişeler ve zorluklar da tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur. Bu derleme çalışma, anneleri cezaevinde olan erken çocukluk dönemindeki çocukların çevresel yoksunluklarına, gelişimsel sonuçlara ve risklere ilişkin genel bir çerçeve sunmanın yanı sıra Türkiye'de ve Dünya'da ebeveyn hapsinin, anneden zorunlu olarak ayrılmanın erken çocukluk dönemindeki olası bazı etkilerinin tartışılması ve bu alanda çalışma yapmanın bir takım özel zorlukları üzerinde yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında özellikle son dönemde yapılmış araştırma makaleleri, derleme makaleler, inceleme çalışmaları, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamındaki bazı çalışmalar incelenmiş, bu doğrultuda alanda tartışılan yeni görüşlere yer verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda incelenen çalışmalar araştırmanın amaçları doğrultusunda bir süzgeçten geçirilerek edinilen bilgiler sentezlenmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda anne tutukluluğunun ve geride kalan çocukların gelişimsel sonuçları, riskleri ve alana dair özel zorluklar çerçevesinde değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda tutuklu anneler ile çocuklara dair tüm çıktılar, bağlanma kuramı, çevresel yoksunluk ve koruyucu faktörlerin neler olabileceği ana başlıkları üzerinden değerlendirilerek anlatılmaktadır. Bu çalışma, anneleri cezaevinde olan okul öncesi dönem çocuklarının çevresel yoksunluklarına, gelişimsel sonuçlara ve risklere ilişkin genel bir çerçeve sunmak, ebeveyn hapsinin, anneden zorunlu olarak ayrı kalmanın erken çocukluk dönemindeki olası bazı etkilerinin tartışılması amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda geçmişten günümüze ebeveyn hapsi ve anne tutukluluğunu konu alan birçok çalışma incelenmiş ve bu çalışmalar erken çocukluk dönemindeki çocuklar için değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada her ne kadar hapsedilen bir anneye sahip olan çocuğun, suç döngüsünü sürdürme ve bir dizi risk faktörü ile karşı karşıya kalma olasılığı olsa da, bu tür sonuçların olumsuz etkilerini azaltan çeşitli teşvik edici ve koruyucu faktörler geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu durumlarla ilgili yapılan araştırmalar hem nicelik hem de nitelik bakımından hala yeterli görülmemektedir. Gelecekteki araştırma tasarımlarının gelişimsel bir bakış açısı içermesi, aile süreci değişkenlerine odaklanması ve karşılaştırma gruplarının uzunlamasına takip edilerek değerlendirilmesi, alana önemli katkılar sunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada her ne kadar hapsedilen bir anneye sahip olan çocuğun, suç döngüsünü sürdürme ve bir dizi risk faktörü ile karşı karşıya kalma olasılığı olsa da, bu tür sonuçların olumsuz etkilerini azaltan çeşitli teşvik edici ve koruyucu faktörler geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu durumlarla ilgili yapılan araştırmalar hem nicelik hem de nitelik bakımından hala yeterli görülmemektedir. Gelecekteki araştırma tasarımlarının gelişimsel bir bakış açısı içermesi, aile süreci değişkenlerine odaklanması ve karşılaştırma gruplarının uzunlamasına takip edilerek değerlendirilmesi, alana önemli katkılar sunacaktır.

Şüphesiz ki, bir annenin hapsedilmesi bir çocuğun ve tüm ailenin hayatında yer eden çok önemli bir olaydır ve bu, herkes tarafından iyi bilinmektedir. Ancak bu önemli olayın çocuk ve aile üzerindeki etkisi henüz tam olarak değerlendirilememektedir. Bu değerlendirme de en doğru şekilde araştırma ve temas etme yoluyla ele alınabilmektedir (Pecora, Whittaker, Barth, Maluccio, DePanfilis & Plotnick, 2017). Bu doğrultuda alanla ilgili yapılan böyle çalışmaların artırılması, bir anne tutuklandığında ne yapılması gerektiği, anne hapsedildiğinde çocuklara ne olacağı ve tahliye sonrasında ailenin nasıl destekleneceği konusunda politika yapıcılara da önemli çıktılar ve bilgiler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Tutuklu anneler, ebeveyn hapsi, çevresel yoksunluk

Kaynakça

Derezotes, D., Testa, M., & Poertner, J. (Eds.). (2005). *Race matters in child welfare: The overrepresentation of African American children in the system*. Child Welfare League of Amer.

Glaze, L. E., & Maruschak, L. M. (2010). Bureau of Justice Statistics. *US Dep't of Justice, Parents in Prison and Their Minor Children, at*, *4*.

Hagan, J., & Coleman, J. P. (2001). Returning captives of the American war on drugs: Issues of community and family reentry. *Crime & Delinquency*, *47*(3), 352-367.

Huebner, B. M., & Gustafson, R. (2007). The effect of maternal incarceration on adult offspring involvement in the criminal justice system. *Journal of Criminal justice*, *35*(3), 283-296.

Mumola, C. J. (2000). Incarcerated Parents and Their Children. Bureau of Justice Statistics Special Report.

Parke, R. D., & Clarke-Stewart, K. A. (2003). The effects of parental incarceration on children. *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*, 189-232.

Pecora, P., Whittaker, J., Barth, R., Maluccio, A. N., DePanfilis, D., & Plotnick, R. D. (2017). *The child welfare challenge: Policy, practice, and research*. Routledge.

Travis, J., & Waul, M. (Eds.). (2003). *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*. The Urban Insitute.

Warren, J. I., Hurt, S., & Loper, A. B. et P. Chauhan (2004),«Exploring prison adjustment among female inmates: issues of measurement and prediction». *Criminal Justice and Behavior*, *31*(5), 624-645.

(24637) Anne Bağlanma Biçimi ile İlk Okula Başlayacak Çocuklardaki Kaygı İlişkisinin İncelenmesi

AYHAN BABAROĞLU

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okula başlama çocuklar için olduğu kadar, anneler için de heyecan verici bir durumdur. Çocukların pek çoğu bu süreci sorunsuz bir şekilde atlatmasına rağmen, bazı çocuklar için okula başlama gerçek anlamda bir kaygı kaynağına dönüşebilir. Kaygı, kişinin iç ve dış dünyasından kaynağını alan, bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan durumlarda ortaya çıkan ve zaman zaman da herkesin farklı boyutlarda yaşadığı bir duygu durumudur (Işık, 1996).Okula başlama ve kaygı ile ilgili çalışmaların genellikle bağlanmayla birlikte incelendiği görülür. Bağlanma, bizim için önemli olan insanlarla aramızdaki bağı ifade eder ve iki temel işlevi vardır. Bunlardan birincisi bağlanma figürüne yakınlığın sürdürülmesi ve tehlikelerden korunmak, ikincisi ise bağlanma figürünün sağladığı güvenle çevreyi bağımsız olarak keşfetmeyi gerçekleştirebilmektir (Bowlby, 1980; 1982). Bu sistem içinde karşılaşılan her engel kaygı ile sonuçlanır. Kaygı ise yakınlığı yeniden oluşturmak için bağlanma davranışlarını başlatır. Bağlanma davranışı, bağlanılan kişiyle ilgili yakınlığı sağlayan ve sürdürmeye yarayan; ağlama, gülümseme, bakma, tutma gibi her türlü davranış biçimine verilen addır (Main vd., 1985; Benoit & Parker, 1994; George & Solomon, 1996). Çocuğun ilk yakın ilişki içinde bulunduğu kişi olan annesiyle ilişkisinin kalitesi sadece hayatta kalmasına yardım etmez, aynı zamanda yaşamı boyunca duygusal ve sosyal gelişimini de etkiler. Anneler, kendi anneleriyle olan bağlanma biçimlerini içsel çalışan modeller aracılığıyla kendi çocuklarına aktarırlar (Bowlby, 1973; George & Soloman, 1999; Zimmermann & Becker-Stoll, 2002). Okul kaygısı, çocukların aslında okula gitmeye korkmaktan daha çok bağlı oldukları kişiden ayrılmaya ya da güven içinde olduğunu hissettiği ortamdan uzak kalmaya verdikleri bir tepkidir ve belki de okula başlamayla ilgili kaygının kaynağı annelerdir(Bowlby, 1973; Bernstein vd., 1988; Elliot, 1999; Kearney & Bates, 2005; Özcan & Aysev, 2009). Anneden kaynaklanmış olan bağlanma sorunları, erken dönemde anne-çocuk ilişkisine zarar vererek çocukta kaygının gelişimini besleyebilir. Anne bunu farkında olarak ya da farkında olmadan, örtük mesajlarla iletebilir. Annenin çocuğunun kendisinden ayrılarak okula başlamasına karşı isteksiz davranışlar sergilemesi durumunda, çocuk hiçbir söz ya da açıklamaya ihtiyaç duymaksızın bu durumu hissedecek ve okulla ilgili kaygı geliştirecektir. Bu durum, okula devam sorunları, arkadaş ilişkilerinde yaşanan problemler, yeni ortama uyum ve akademik konularda sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olgudan yola çıkılarak bu araştırmada, anne bağlanma biçimleri ile ilkokula başlayacak olan çocukların kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada verilerin temininde; Genel Bilgi Formu, Spence Çocuklar için Kaygı Ölçeği (Ebeveyn Formu) ve Erişkin Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. 1999 yılında Spence tarafından geliştirilen Çocuklar için Kaygı Ölçeği, ebeveynlerin cevaplayacağı sorulardan oluşmaktadır. Ölçekte kaygı ile ilgili 38 madde ve puanlanmayan iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. 4'lü likert tipi bir ölçektir, ölçekte yer alan maddelerin toplanmasıyla alt ölçek puanları ve alt ölçek puanlarının toplanmasıyla da toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı normal ve klinik örneklem için 0,89 olarak gösterilmiştir. Ayrıca bu çalışma için Spence Çocuklar için Kaygı Ölçeğinin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri 0,945 olarak bulunmuştur. Hazan ve Shaver (1987) tarafından geliştirilen Erişkin Bağlanma Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte bireylerin çocuklukta ebeveynleriyle olan ilişki özellikleri ve genel davranış özellikleri hakkında tanımlar yer alır. Mikulincer ve arkadaşları (1990), ölçeğe 7'li likert tipi değerlendirmenin olduğu ikinci kısmı ekleyerek geliştirmişlerdir. Ölçekten, yüksek puan alınan alan bireyin bağlanma biçimini göstermektedir. Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeğinin güvenirlik analiz sonucu Cronbach Alfa değeri 0,623 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu, araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren ve bir sonraki dönemde çocukları ilkokula başlayacak olan annelere ait bazı demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Verilerin analizinde normallik varsayımının sağlanmasında Kolmogorov-Simirnov testi uygulanmış, analiz sonucunda verilerin normallik varsayımını büyük ölçüde sağladığı görülmüştür. Bu nedenle parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucuna göre farklılık söz konusu olduğunda, farklılık yaratan grupları belirlemek için DUNCAN testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Çalışmanın etik onayı Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulundan alınmıştır (Ref. No: Tarih 01.03.2018).

Okula başlama çocuklar için olduğu kadar, anneler için de heyecan verici bir durumdur. Çocukların pek çoğu bu süreci sorunsuz bir şekilde atlatmasına rağmen, bazı çocuklar için okula başlama gerçek anlamda bir kaygı kaynağına dönüşebilir. Kaygı, kişinin iç ve dış dünyasından kaynağını alan, bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan durumlarda ortaya çıkan ve zaman zaman da herkesin farklı boyutlarda yaşadığı bir duygu durumudur (Işık, 1996).Okula başlama ve kaygı ile ilgili çalışmaların genellikle bağlanmayla birlikte incelendiği görülür. Bağlanma, bizim için önemli olan insanlarla aramızdaki bağı ifade eder ve iki temel işlevi vardır. Bunlardan birincisi bağlanma figürüne yakınlığın sürdürülmesi ve tehlikelerden korunmak, ikincisi ise

bağlanma figürünün sağladığı güvenle çevreyi bağımsız olarak keşfetmeyi gerçekleştirebilmektir (Bowlby, 1980; 1982). Bu sistem içinde karşılaşılan her engel kaygı ile sonuçlanır. Kaygı ise yakınlığı yeniden oluşturmak için bağlanma davranışlarını başlatır. Bağlanma davranışı, bağlanılan kişiyle ilgili yakınlığı sağlayan ve sürdürmeye yarayan; ağlama, gülümseme, bakma, tutma gibi her türlü davranış biçimine verilen addır (Main vd., 1985; Benoit & Parker, 1994; George & Solomon, 1996). Çocuğun ilk yakın ilişki içinde bulunduğu kişi olan annesiyle ilişkisinin kalitesi sadece hayatta kalmasına yardım etmez, aynı zamanda yaşamı boyunca duygusal ve sosyal gelişimini de etkiler. Anneler, kendi anneleriyle olan bağlanma biçimlerini içsel çalışan modeller aracılığıyla kendi çocuklarına aktarırlar (Bowlby, 1973; George & Soloman, 1999; Zimmermann & Becker-Stoll, 2002). Okul kaygısı, çocukların aslında okula gitmeye korkmaktan daha çok bağlı oldukları kişiden ayrılmaya ya da güven içinde olduğunu hissettiği ortamdan uzak kalmaya verdikleri bir tepkidir ve belki de okula başlamayla ilgili kaygının kaynağı annelerdir(Bowlby, 1973; Bernstein vd., 1988; Elliot, 1999; Kearney & Bates, 2005; Özcan & Aysev, 2009). Anneden kaynaklanmış olan bağlanma sorunları, erken dönemde anne-çocuk ilişkisine zarar vererek çocukta kaygının gelişimini besleyebilir. Anne bunu farkında olarak ya da farkında olmadan, örtük mesajlarla iletebilir. Annenin çocuğunun kendisinden ayrılarak okula başlamasına karşı isteksiz davranışlar sergilemesi durumunda, çocuk hiçbir söz ya da açıklamaya ihtiyaç duymaksızın bu durumu hissedecek ve okulla ilgili kaygı geliştirecektir. Bu durum, okula devam sorunları, arkadaş ilişkilerinde yaşanan problemler, yeni ortama uyum ve akademik konularda sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olgudan yola çıkılarak bu araştırmada, anne bağlanma biçimleri ile ilkokula başlayacak olan çocukların kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada verilerin temininde; Genel Bilgi Formu, Spence Çocuklar için Kaygı Ölçeği (Ebeveyn Formu) ve Erişkin Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. 1999 yılında Spence tarafından geliştirilen Çocuklar için Kaygı Ölçeği, ebeveynlerin cevaplayacağı sorulardan oluşmaktadır. Ölçekte kaygı ile ilgili 38 madde ve puanlanmayan iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. 4'lü likert tipi bir ölçektir, ölçekte yer alan maddelerin toplanmasıyla alt ölçek puanları ve alt ölçek puanlarının toplanmasıyla da toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı normal ve klinik örneklem için 0,89 olarak gösterilmiştir. Ayrıca bu çalışma için Spence Çocuklar için Kaygı Ölçeğinin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri 0,945 olarak bulunmuştur. Hazan ve Shaver (1987) tarafından geliştirilen Erişkin Bağlanma Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte bireylerin çocuklukta ebeveynleriyle olan ilişki özellikleri ve genel davranış özellikleri hakkında tanımlar yer alır. Mikulincer ve arkadaşları (1990), ölçeğe 7'li likert tipi değerlendirmenin olduğu ikinci kısmı ekleyerek geliştirmişlerdir. Ölçekten, yüksek puan alınan alan bireyin bağlanma biçimini göstermektedir. Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeğinin güvenirlik analiz sonucu Cronbach Alfa değeri 0,623 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu, araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren ve bir sonraki dönemde çocukları ilkokula başlayacak olan annelere ait bazı demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Verilerin analizinde normallik varsayımının sağlanmasında Kolmogorov-Simirnov testi uygulanmış, analiz sonucunda verilerin normallik varsayımını büyük ölçüde sağladığı görülmüştür. Bu nedenle parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucuna göre farklılık söz konusu olduğunda, farklılık yaratan grupları belirlemek için DUNCAN testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Çalışmanın etik onayı Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulundan alınmıştır (Ref. No: Tarih 01.03.2018).

Araştırma sonucunda annelerin güvenli bağlanma ile kaygılı ve kaçıngan bağlanmaları arasında negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Buna göre annelerin güvenli bağlanma puan değerleri arttığında; kaçıngan ve kaygılı bağlanma puan değerleri düşmektedir. Annelerin güvenli bağlanma biçimleri ile çocukların Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi, fiziksel yaralanma korkusu ve ayrılık korkusu ile negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Annelerin kaçıngan bağlanma biçimi ile Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi ve ayrılık korkusu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kaygılı bağlanma biçiminde ise yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu anlamlı ilişkiler Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi, obsesif-kompülsif bozukluk, ayrılık korkusu ve yaygın kaygı boyutlarındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda annelerin güvenli bağlanma ile kaygılı ve kaçıngan bağlanmaları arasında negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Buna göre annelerin güvenli bağlanma puan değerleri arttığında; kaçıngan ve kaygılı bağlanma puan değerleri düşmektedir. Annelerin güvenli bağlanma biçimleri ile çocukların Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi, fiziksel yaralanma korkusu ve ayrılık korkusu ile negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Annelerin kaçıngan bağlanma biçimi ile Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi ve ayrılık korkusu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kaygılı bağlanma biçiminde ise yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu anlamlı ilişkiler Spence Çocuklar için Kaygı ölçeğinin panik atak-agorafobi, obsesif-kompülsif bozukluk, ayrılık korkusu ve yaygın kaygı boyutlarındadır.

Anahtar Kelimeler : Bağlanma, Kaygı, Okula başlama, Anne -çocuk ilişkisi

Kaynakça

Benoit, D. & Parker, K. C. H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.

Berstein, G. & Garfinkel, B.D. (1988). Functioning and psychopathology in families of school phobic children. *American Journal of Psychiarty*, 145 (1), 70-74

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*: Volume 2, Separation anxiety and anger, New York: Basic Books. ISBN:o-465-09716-2 paper

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*: Volume 3, Loss sadness and depression. New York: Random House. ISBN: o-465-04238-4 paper

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Bowlby*: Volume 1, Attachment (2. Basım). New York: Basic Books.

Elliot, J.G. (1999). Practioner review: School refusal; Issues of conceptualisation, assessment and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (7), 1001-1012

George, C. & Soloman, J. (1969). Representational models of relationships: Link between caregiving and attachement. *Infant Mental Health Journal*, 17, 189-206

George, C. & Soloman, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P.R., Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment* (pp. 649-669). New York, Guilford.

Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara, Kent Matbaası.

Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. Children & Schools, 27(4), 207–216. http://dx.doi.org/10.1093/cs/27.4.207.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, Childhood, and Adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.

Mikulincer, M., Florian, V. & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 273-280

Özcan, Ö. & Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 13-17

Spence, S. H. (1999). Spence Children's anxiety scale- parent version. Brisbane: University of Queensland.

Zimmermann, P. & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of Attachment Representations during Adolescence: the Influence of Ego-Identity. *Journal of Adolescence*, 25, 107-124, 05.01.2014, doi: 10.1006/jado.2001.0452

(24656) Çocukların Yaratıcılıkları ile Davranışsal Duygusal Güçlülüklerinin İncelenmesi

GÜNEŞ SALI

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaratıcılık, uyum sağlama becerisinde önemli bir özellik olarak görülmekte ve kişilerarası problemleri çözmede bireylerin yeni yolları keşfetmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Butcher ve Niec, 2005; Köksal-Akyol, 2011; Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999; San, 1985). Toplumun ve insanlığın gelişiminde önemli bir yer tutan yaratıcılık, her bireyde var olan ve yaşamın her döneminde bulunabilen bir yetenektir. Yaratıcılık; günlük yaşamdan sanata ve bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içeren süreçler bütünüdür. Bir tutum ve davranış biçimidir. Var olandan yeni, farklı bir şeyler çıkarabilme, yakın ve uzak çevreyi görebilmedir, yoğun bir farkındalık ve bir bilinç artısıdır (Argun, 2004; Aslan, 2000; May, 1991; San, 1981, 1985). Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olabilmedir. Güçlükleri belirleyebilme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak varsayımlar kurabilme, varsayımları değiştirebilme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, sonra da sonuçları ortaya koyabilmedir (Aslan, 2001). Eğer bireyler bu özelliklere sahip ise davranışsal ve duygusal açıdan uyum içinde olmaları daha olasıdır.

Duygusal gelişim ile ilgili yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Lawrence,1996; Güngör, 2005; Ribes vd., 2005). Bir organizmanın belli bir uyaran karşısında verdiği tepki olarak tanımlanabilecek olan davranış çoğunlukla öğrenilebilmekte ve yine öğrenme yoluyla değişebilmektedir (Fidan, 1986; Kazancı, 1989). Davranışsal güçlülük ise, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Davranışsal olarak güçlü bireyler, problemlerle karşılaştıklarında uygun girişimlerde bulunarak çözümler üretebilme, bu çözümler arasında en uygun olanı seçebilme yeterliğine sahiptirler.

Duygular, hoşlanma ya da hoşlanmamama biçiminde olabilen, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve uyarılması sonucu oluşan tepkilerdir. Duygular, bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşılandığı ile doğrudan ilgilidir. İhtiyaçların karşılanması çocukta haz, karşılanmaması elem doğrultusunda duygulara yol açar (Akboy, 2000). Çocukların duygusal özellikleri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir (Saarni, 2001). Duygusal güçlülük ise kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Güçlülük duygusu yaşanılarak öğrenilen ve geliştirilen bir duygudur. Çocuğun davranışsal ve duygusal güçlü yönlerinin tanınması ve değerlendirilmesi; anne baba ve öğretmenleri ile etkileşimini kolaylaştırması açısından olduğu kadar, çocuğun davranış ve gelişimine yansıması açısından önemlidir (Bronfenbrenner, 1979). Aynı zamanda çocuğun yaratıcılığı da bu bağlamda önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Anasınıfı ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma, 81 kız 94 erkek olma üzere toplam 175 ana sınıfı (86 çocuk) ve anaokulu (89 çocuk) çocuğu ile yürütülmüştür.

Veri toplama araçları

***Kişisel Bilgi Formu*:** Araştırmaya alınan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A: 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Form A ve B'nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerliği ve güvenirliği araştırılmıştır. *Torrance* Ölçeğin şekil formunda yaratıcılık; *Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç* alt boyutlarında değerlendirilmektedir (Aslan 2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık alt boyut güvenirlik katsayısı (Alpha)

0,727 Orijinallik alt boyut güvenirlik katsayısı (Alpha) 0,725, Başlıkların soyutluğu alt boyut güvenirlik katsayısı (Alpha) 0,826, Zenginleştirme alt boyut güvenirlik katsayısı (Alpha) 0,826, Erken kapanmaya direnç alt boyut güvenirlik katsayısı (Alpha) 0,820, Toplam ölçek güvenirlik katsayısının (Alpha) 0,677 olduğu belirlenmiştir (Aslan 2001).

Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2): Araştırmada, çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için Epstein ve Sharma (1998a) tarafından geliştirilen, daha sonra da Epstein (2004) tarafından standardize edilmiş olan Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (DDÖ-2)'nin (Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) 5 yaş için Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır (Salı, 2017).

Dörtlü likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin dereceleri, Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) biçimindedir. Kişilerarası Güçlülük Alt Ölçeği, Aile Bağları Alt Ölçeği, Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük Alt Ölçeği, Okulun İşlevi Alt Ölçeği ve Duyuşsal Güçlülük Alt Ölçeği'nden oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde çift faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Katsayısı önemlilik testi yapılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetinin yaratıcılığın erken kapamaya direnç alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine (p<0,05) çocukların yaratıcılık puanında anlamlı fark yarattığı, benzer şekilde çocukların cinsiyetinin duygusal davranışsal güçlülük ölçeğinin Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük (İG) alt boyutunda ve Duyuşsal Güçlülük (DG) alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine (p<0,05) anlamlı fark yarattığı tespit edilmiştir. Yapılan Korelasyon analizi sonucunda, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme alt boyutları ve toplam yaratıcılık puanı ile Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğu; yaratıcılığın başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç alt boyutu ile Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında olumlu fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Kaynakça

Akboy, R. (2000). Eğitim psikolojisi. Konya: Mikro Yayınları.

Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, A. E. (2000). Yaratıcı bir çocuk yetiştirmek. *Power of Creativity in Business. II. International Creativity Conference.* Ergunalp, H. (eds.), Bilge Yön International & Eventus Conferences, ss. 102-110, İstanbul.

Aslan, E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 16* (2), 15-22.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments By Nature and Desingn. *Cambridge, MA: Harvard University Press*.

Butcher, J. L., & Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, *17,* 181-193.

Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998a). Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strengths-Based Approach To Assessment. Austin, TX: PRO-ED.

Epstein, M. H. & Sharma, J. M. (1998b). Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-based of Infants and Young Children. In S.J. Meisels and E. Fenichel (Eds.)., New Visions for The Developmental Assessment of Infants and Young Children. *Washington,DC:Zero TO Three*, [231-266].

Epstein, M. H. (2004). Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based Approach to Assessment: Examiner's Manual. Austin, Texas: Pro-Ed.

Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretim, Ankara, Kadıoğlu, Matbaası.

Güngör, A. (2005).Toplumsal ve Duygusal Gelişim. Gelişim Ve Öğrenme İçinde. (Ed.: A. Ulusoy). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 93-124.

Lawrence, E. S. (1996). Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. (çev. Ümran Kartal), I basım, İstanbul: Varlık Yayınları, 195-242.

May, R. (1991). Yaratma cesareti (3. Basım) Çev. A. Oysal. İstanbul: Metis Yayıncılık. Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., ve Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ribes, R., Bisquerra, R., Aggulo, M. J., Filella, G., & Soldevilla, A. (2005). Emotonal Curriculum Proposal For Early Chilhood Education (4 to 6 years). Cultura y Education, 17 (2), 5-17.San İ, (1981). *Sanat ve eğitim*. Ders Notu. Ankara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Merkezi. Teksir No: Ankara.

Saami, C. (2001). Cognition, Context And Goals: Significant Components In Socialemotional Efffectiveness. *Social Development*, *10* (1), 125-127.

Salı, G. (2017). Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin Beş Yaş Grubu İçin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 8, Issue: 26, pp. (43-61).

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*: *Yaratıcılık, sanat sorunları, kuramları ve eleştirisi: eğitimle ilişkiler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

(24660) Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

SEVİNÇ UÇAR **ENDER DURUALP**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Montessori eğitimi son zamanlarda oldukça yaygınlaşan bir eğitim yaklaşımıdır. Montessori eğitiminde çocuklar hazırlanmış bir çevrede, bu eğitim yaklaşımı için özel olarak geliştirilmiş montessori materyalleriyle, Montessori eğitim almış bir öğretmenin rehberliğinde çalışırlar. Alan yazınında, Montessori yaklaşımı ile ilgili çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalar genellikle literatür taraması veya çocuğun gelişim alanlarıyla ilgili çalışmalardır. Yine alan yazınında, okul öncesi çocuklarının oyunları, oyun alanları ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Fakat, Montessori yaklaşımı ile oyunu bir arada barındıran bir araştırma bulunmamaktadır. Montessori yaklaşımına dayalı eğitim alan okul öncesi çocukları ile Montessori yaklaşımına dayalı eğitim almayan çocukların oyun davranışlarının karşılaştırılmasının alanda çalışılmamış, özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışlarının arttırılması, olumsuzların ise azaltılması yönünde öneriler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ortaya koyularak, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışları ve akran ilişkileri geliştirmesi açısından öneriler sunacağı, gelecekteki çalışmalarda geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirlenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi kurumlara devam eden çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelendiği araştırma nedensel karşılaştırmalı betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma grubuna Ankara ilinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları (ÖOÖEK) ile MEB eğitim programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına (ÖOÖEK) devam eden 36-72 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak Ankara il merkezinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlara devam eden çocuklar belirlenmiştir. Karşılaştırma grubu için Montessori eğitimi uygulayan kurumlarla benzer sosyodemografik özelliklere sahip olduğu düşünülen MEB programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları tespit edilmiştir. Eşdeğer sosyodemografik özelliklere sahip iki grubun seçilme sebebi ise çocukların oyun davranışlarında çıkabilecek farklılıkların sosyodemografik özelliklerden değil, sadece okul türü değişkeninden kaynaklandığı varsayımını desteklemek içindir. Araştırmaya dâhil edilecek eğitim kurumlarının yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmayı kabul eden kurumlar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Buna göre; araştırma yapılmasına izin veren Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu ile Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan, MEB eğitim programı uygulayan altı özel okul öncesi eğitim çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, en son mezun olduğu okul, mesleki deneyim süresi gibi bilgileri içeren sorulardan oluşan “Öğretmen Genel Bilgi Formunu” doldurmuşlardır.

Araştırmaya katılan anne-babalardan; çocuklarının yaşını, cinsiyetini, kardeş sayısını, doğum sırasını, anne-babaların eğitim ve çalışma durumunu, sosyoekonomik düzeyini ve aile türünü içeren sorulardan oluşm “Anne-Baba Genel Bilgi Formu” doldurmaları istenmiştir.

Araştırmada veriler Öğretmen Genel Bilgi Formu, Anne-Baba Genel Bilgi Formunun yanı sıra, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) kullanılarak toplanmıştır.

Montessori eğitimi son zamanlarda oldukça yaygınlaşan bir eğitim yaklaşımıdır. Montessori eğitiminde çocuklar hazırlanmış bir çevrede, bu eğitim yaklaşımı için özel olarak geliştirilmiş montessori materyalleriyle, Montessori eğitim almış bir öğretmenin rehberliğinde çalışırlar. Alan yazınında, Montessori yaklaşımı ile ilgili çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalar genellikle literatür taraması veya çocuğun gelişim alanlarıyla ilgili çalışmalardır. Yine alan yazınında, okul öncesi çocuklarının oyunları, oyun alanları ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Fakat, Montessori yaklaşımı ile oyunu bir arada barındıran bir araştırma bulunmamaktadır. Montessori yaklaşımına dayalı eğitim alan okul öncesi çocukları ile Montessori yaklaşımına dayalı eğitim almayan çocukların oyun

davranışlarının karşılaştırılmasının alanda çalışılmamış, özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışlarının arttırılması, olumsuzların ise azaltılması yönünde öneriler sunacığı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile, Montessori okul öncesi devam eden ve etmeyen 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarını karşılaştırmak, çocuğun aldığı eğitim ile oyun davranışları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda; çocukların oyun davranışlarına dikkat çekmek, oyun davranışlarında ortaya çıkan olumsuz davranışları olumluya çevirebilmek adına öneriler sunmak hedeflenmiştir.

Bu çalışmada; Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumları ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların anne-babaları (n=243) ve öğretmenleri (n=46) oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen, Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016, 2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)", "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)", anne-babaların ve çocuklarının sosyodemografik özelliklerini içeren "Anne-Baba Genel Bilgi Formu" ile öğretmenlerin sosyodemografik ve mesleki özelliklerini içeren "Öğretmen Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Bağımlı ve Bağımsız Örneklem t testleri ile tanımlayıcı istatistiksel metotlar (yüzde, ortalama, maksimum ve minimum değerler) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların öğretmen (PEAOÖ-Ö) ve ebeveyn formuna göre (PEAOÖ-E) oyun etkileşimi ve oyunun bozulması davranışlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yokken ($p>0,05$), oyundan kopma davranışında Montessori eğitimi veren okula devam eden çocuklar yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Çocukların akran oyun davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş; Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt faktörlerinde öğretmen görüşü yönünde, Oyundan Kopma alt faktöründe anne-baba görüşü yönünde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PEAOÖ-E formuna "Oyunun Etkileşimi, Oyunun Bozulması" alt faktörlerinde okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. "Oyundan Kopma" alt faktöründe ise Montessori eğitimi veren ÖOÖEK yönünde görülen anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile anne-baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖOÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖOÖEK arasında "Oyun Etkileşimi" ve "Oyunun Bozulması" davranışları açısından fark bulunmamaktadır. Fakat "Oyundan Kopma" davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖOÖEK'na devam eden çocuklarda, MEB programı uygulayan ÖOÖEK'na devam eden çocuklara kıyasla daha sık görülmektedir.

PEAOÖ-Ö formuna ait "Oyunun Etkileşimi, Oyunun Bozulması" alt faktörlerinde okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur. "Oyundan Kopma" alt faktöründe ise Montessori eğitimi veren ÖOÖEK lehine anlamlı fark bulunmuştur

Anahtar Kelimeler : Oyun davranışı, Montessori Eğitimi, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim

Kaynakça

AHMETOĞLU E, ACAR İH, ARAL N (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlilik ve güvenirlik çalışması, Turkish studies. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(9): 31-52.

AHMETOĞLU E, ACAR İH, ARAL N (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun uyarlama çalışması (PEAOÖ-Ö). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 104-119.

ALFIERİ L, BROOKS PJ, ALDRİCH NJ, TENENBAUM HR (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. *Journal of Educational Psychology,* 103(1): 1-18.

ANDERSON JK (2010). The importance of play in early childhood development. http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf. Erişim Tarihi: 02.11.2018.

CHATTIN-MCHICHOLS J (1992). *The Montessori controversy.* Albany, NY. Delmar, 1-32.

COSSENTİNO JM (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1): 63-92.

ÇAKIROĞLU WİLBRANDT E (2008). *Okul öncesi Dönem Montessori Yöntemi İle Kaynastırma Uygulamaları. Ögretmen El Kitabı*, Poyraz Ofset. Ankara. 20-52.

ÇAKIROĞLU WİLBRANDT E (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı.* Kök Yayıncılık. Ankara, 2. Baskı, 35-50.

DERELİ E (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2): 135-153.

DODGE D (2007). Human capital, early childhood development and economic growth. *Encyclopedia on Early Childhood Development,* 2011: 5- 27.

DURUALP E, ARAL N (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. Ayrıntı Yayınevi, Ankara, 14-92.

FANTUZZO J, MENDEZ J, TIGHE E (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. Early Childhood Research Quarterly, 13, 659-676.

FROST JL, WORTHAM SC, REIFEL S (2005). *Play and child development* (2. Edition). Pearson Education, New Jersey, 68-92.

KORKMAZ E (2012). *Montessori metodu.* Algı Yayın, İstanbul, 113-176

LILLARD PP (1972). *Montessori A Modern Approach.* Schocken Books Inc, New York, 90-140

LILLARD AS, ELSE-QUEST N (2006). The early years: *Evaluating montessori education. Science*, 313(5795): 1893 – 1894.

LILLARD AS (2013). Playful learning and montessori education. *American Journal of Play,* 5(2):157-187.

LILLARD AS (2014). Montessori: The science behind the genius. Oxford University Press, NY. 389-425.

MONTESSORİ M http://www.kitapyurdu.com/yazar/maria-montessori/9561.html. Erişim Tarihi: 04.06.2018.

MIA (2018). Montessori teacher training. https://mia-world.org/teacher-training/. Erişim Tarihi: 01.11.2018.

MONTESSORI M (1924). Some words of advice to teachers. *The Call of Education,* 11(4): 4-14.

MONTESSORI M (1965a). *Dr. Montessori's own handbook.* Schocken Books, New York, 122-139.

MONTESSORI M (1965b). *The advanced montessori method.* Schocken, New York, 3-12, 112.

MONTESSORI M (1967). *The discovery of the child.* Balantine, New York, 70-302.

MONTESSORI M (1973). *From childhood to adolescence.* Schocken Books, New York, 10-72.

MONTESSORI M (1974). *Childhood education.* Henry Regnery Company, Chicago, 35-97.

MONTESSORI M (1989). *The child, society and the world.* Clio Press, Oxford,12-49.

MONTESSORI M (1992b). *Education for human development: Understanding montessori.* Clio Press, 43-110.

MONTESSORI M (1994). *Creative development in the child: The montessori approach* (Vol. 1). (R. Ramachandran, Ed.) Kalakshetra Publications, 7-39.

MONTESSORI M (1995). *Absörbent mind.* Owl, New York, 97-290.

MONTESSORI M (2002). *The montessori method.* Dover, New York, 38-40.

MONTESSORI N (2018). *Books by montessori.* http://www.montessori-namta.org/books-by-montessori. Erişim Tarihi: 15.06.2018.

(24887) Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Psikolojik Sağlamlık

ZÜLFİYE GÜZİN TOPCU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HAKTAN DEMİRCİOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık çok boyutlu bir olgu olmakla birlikte, tanımları zaman içerisinde çeşitlilik kazanmıştır. Rutter (2006) tarafından ise; çevresel risk deneyimlerine karşı azalan incinebilirlik, stres ya da zorlukla başa çıkabilme, ya da risk deneyimlerine rağmen olumlu sonuçlar elde edebilme olarak tanımlanmıştır. Masten (2001) psikolojik sağlamlığı uyum sağlamaya ya da gelişime yönelik tehditlere rağmen olumlu sonuçlara ulaşabilmeyle ilgili bir olgu olarak tanımlamıştır. Buna bağlı olarak, bireyin psikolojik anlamda sağlam olarak tanımlanabilmesi için, bireyin hayatında geçmişten gelen ya da mevcutta deneyimlediği bir riskin varlığından söz edilmesi gerekmekte iken; diğer bir kriterin, bu risk sonrasında elde edilen çıktının, başka bir deyişle sonucun olumlu olması gerektiği görülmektedir (Gizir, 2007; A. S. Masten & Powell, 2003; A. S. Masten & Reed, 2002; Resnick & Taliaferro, 2011). Bu iki kriterin ise, geleneksel bir anlayış olan "kötü koşullarda yaşayan kötü sonuçlar elde edecektir" kabulünü geride bıraktırmaya başladığı görülmektedir (Waller, 2001).

Sapienza ve Masten (Sapienza & Masten, 2011) tarafından psikolojik sağlamlık; gelişimi, yaşayabilirliği ve istikrarı tehdit eden zorluklara karşı durabilme ve onların birey üzerindeki etkilerini iyileştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır ve dinamik bir sistem olduğu savunulmaktadır. Bu dinamik sistemin ise, bireyin kendisine ait mizaç ve genetik yapısı gibi özelliklerinden etkilenebildiği öğrenilmişken (Armstrong, Galligan, & Critchley, 2011; Brown, 2015; Feder, Nestler, & Charney, 2009), yapılan müdahaleler sonrasında sağlamlık seviyesinin değişkenlik gösterebilmesi ve koruyucu faktörlerin çoğunlukla çevresel olması yönüyle, çevre tarafından etkilenebilirliği de ortaya çıkarılmıştır (Rutter, 2012). İki durumu içine alır şekilde; Brofenbrenner (2005)'ın, bireylerin çevre ile etkileşimlerinin; gelişimsel yeterlilik için olan genotiplerinin fenotipe aktarılması mekanizması olduğuna dair söyleminin de bu duruma kanıt niteliği taşıdığı söylenebilmektedir. Özetlenecek olursa, psikolojik sağlamlığın, genlerin kendine dair fenotipleri gösterebilme ihtimallerinin, çevresel müdahalelerle modere edilebileceği şeklinde olabilir. Bu sav, psikolojik sağlamlığı anlamak kapsamında çok değerli bir bilgi olarak addedilmiştir. Çevrenin desteği ve de teşkil ettiği riskler kapsamında, kısacası Bronfenbrenner'ın ekosistemsel yaklaşımı ile, psikolojik sağlamlığın anlaşılmasının ve desteklenmesinin daha mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik sağlamlığın şekillenmesi bir takım riskler ve destekler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Literatür bu risklerin ve destekleyici faktörlerin neler olduğuna yönelik zengin bir veri sunabilmektedir. Ancak, hangi risklere karşı daha dikkatli olunmalı ve hangi destekleyici faktörler ön plana çıkarılmalıdır. Çevredeki hangi faktörler çocuğun iyiliği açısından modere edilmelidir? Psikolojik sağlamlığın, Bronfenbrenner'ın ekosistemsel yaklaşımı ile incelenmesi ile, bu sorulara daha anlamlı yanıtlar bulunabileceği savunulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kuramsal ağırlıklıdır. Öncelikle, psikolojik sağlamlık açısından risk faktörlerinin ve sağlamlığı destekleyici olumlu faktörlerin neler olduğu üzerinde durulmuştur. Çevre ve genetik kapsamındaki araştırmaları da içinde barındırmak suretiyle, konuyla ilgili çıkarımsal bilgiler sunulmuştur. Bronfenbrenner'ın ekosistemler/biyoekolojik yaklaşımı ile risklerin ve destekleyici faktörlerin hangi katmanlarda daha etkili olduğu üzerine argümanlar incelenmiştir. Bu anlamda çalışma, derleme niteliği taşımaktadır.

Derleme çalışmalar, belirli bir konu hakkında yapılmış araştırmaların, çalışmaların ve fikir beyanlarının sistematik bir şekilde bir araya getirilmesini gerektirmektedir. Bu anlamda, yapılmış çoğu çalışmaya doğrudan ulaşabilme imkanı sağlayabilmektedir. Bu çalışma kapsamında ise, ekolojik sistemler kuramı ve psikolojik sağlamlık olgusu gibi daha önce birlikte gerektiği kadar ele alınmamış iki ayrı konunun kuramsal ilişkisi kurulmuştur. İki konunun da literatürdeki bilgilerine erişilmiş ve birbirine temas ettiği noktalar elde edilmiştir. Buna bağlı kalınarak, özellikle çocuk gelişimine yönelik erken müdahaleler kapsamında, hangi prensiplerin süreci kolaylaştırabileceğine yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Psikolojik sağlamlığın ve ekolojik sistemler kuramının bir arada anılmasının asıl sebebi; psikolojik sağlamlık olgusunun ortaya çıkmasını ya da risk altına girmesi durumunu ortaya çıkaran etmenlerin büyük oranda, doğrudan ya da dolaylı olarak çevreden etkilendiğinin görülmesi olmuştur. Bu bağlamda, ikisinin de tek bir başlık altında incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kurulmuş olan kuramsal bakış açısı ışığında, erken müdahale programlarının kapsamını zenginleştirebileceğine de inanılmaktadır.

Psikolojik sağlamlık çok boyutlu bir olgu olmakla birlikte, tanımları zaman içerisinde çeşitlilik kazanmıştır. Genel olarak, çevresel risk deneyimlerine karşı azalan incinebilirlik, stres ya da zorlukla başa çıkabilme, ya da risk deneyimlerine rağmen olumlu sonuçlar elde

edebilme olarak tanımlanmıştır. Buna bağlı olarak, bireyin psikolojik anlamda sağlam olarak tanımlanabilmesi için, bireyin hayatında geçmişten gelen ya da mevcutta deneyimlediği bir riskin varlığından söz edilmesi gerekmekte iken; diğer bir kriterin, bu risk sonrasında elde edilen çıktının, başka bir deyişle sonucun olumlu olması gerekmektedir. Bir başka tanım ise psikolojik sağlamlığı; gelişimi, yaşayabilirliği ve istikrarı tehdit eden zorluklara karşı durabilme ve onların birey üzerindeki etkilerini iyileştirme kapasitesi olarak ele almaktadır ve sağlamlığın dinamik bir sistem olduğunu savunmaktadır. Bu dinamik sistemin ise, bireyin kendisine ait mizaç ve genetik yapısı gibi özelliklerinden etkilenebilmesinin yanında, yapılan müdahaleler sonrasında sağlamlık seviyesinin değişkenlik gösterebilmesi ve koruyucu faktörlerin ya da risklerin çoğunlukla çevresel olması yönüyle, sağlamlığın çevre tarafından etkilenebilirliğine de dikkat çekilmiştir. Bu durum psikolojik sağlamlığın çevresel müdahalelerle modere edilebileceği fikrini doğurmuştur.

Psikolojik sağlamlığın şekillenmesi bir takım riskler ve destekler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Literatür bu risklerin ve destekleyici faktörlerin neler olduğuna yönelik zengin bir veri sunabilmektedir. Ancak, hangi risklere karşı daha dikkatli olunmalı ve hangi destekleyici faktörler ön plana çıkarılmalıdır? Çevredeki hangi faktörler çocuğun iyiliği açısından modere edilmelidir? Psikolojik sağlamlığın, Bronfenbrenner'ın ekosistemsel yaklaşımı ile incelenmesi ile, bu sorulara daha anlamlı yanıtlar bulunabileceği savunulmaktadır.

Ekosistemsel yaklaşımda etmenler, riskler ve destekleyici faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu etmenlerin çocuğun etkileşime girdiği çevre ile çift taraflı bir etkileşime sahip olduğu görülmektedir. Çevresel faktörlerin kontrol edilebilmesi halinde, risk faktörlerinin de kontrol edilebileceği düşünülmektedir. Riski ve destekleyici faktörleri kontrol ederken ise, riskin proksimal ya da distal olması durumları göz önünde tutulmalıdır. Diğer taraftan riskin ya da desteğin yayılmışlık ilkesi ile, psikolojik sağlamlık adına yapılacak müdahale seçimlerinin çocuğun içinde bulunduğu tüm bağlamlar ile etkileşimde olduğu düşünülmelidir.

Literatür bilgileri ışığında, psikolojik sağlamlığa ekolojik perspektiften bakmanın, çocuk için risklerin hangi katmandan geliyor olduğunun bilinmesi ve destekleyici faktörlerin hangi katman üzerinden daha etkin bir şekilde sunulabileceğinin karar verilmesi adına yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ekosistemsel yaklaşımda etmenler, riskler ve destekleyici faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu etmenlerin çocuğun etkileşime girdiği çevre ile çift taraflı bir etkileşime sahip olduğu görülmektedir (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Buna binaen, çevresel faktörlerin kontrol edilebilmesi halinde, risk faktörlerinin de kontrol edilebileceği düşünülür (Bronfenbrenner & Ceci, 1993). Dahası, belirli stratejilerin öğrenilmesi halinde birey, çevresel risklerin üstesinden gelerek, bu etkileşimi daha olumlu hale getirebilir; çünkü birey de kendi çevresi içinde etkin bir rol oynamaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Riskin ya da desteğin hangi katmandan geliyor olduğu, psikolojik sağlamlık anlamında önem arz etmektedir. Riskin proksimal (yakın) ya da distal (uzak) olması ile etkinlik şekillenmektedir (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990; A. Masten, Best, & Garmezy, 1990). Risk ya da destek açısından, yakındaki etmenin daha etkili olduğu savunulmaktadır.

Riskin ya da desteğin etkilerini değiştiren diğer olgular ise, yayılmışlık ve çift kutupluluk ilkeleridir (Masten, 2001). Bu görüşe göre, eğer bir birey bir alanda bir riskle ya da koruyucu etmenle karşılaşıyorsa, bu etmenlerin diğer alanlara da yayılmasının muhtemel olduğu savunulur (Masten et al., 1999).

Literatür bilgileri ışığında, psikolojik sağlamlığa ekolojik perspektiften bakmanın, çocuk için risklerin hangi katmandan geliyor olduğunun bilinmesi ve destekleyici faktörlerin hangi katman üzerinden daha etkin bir şekilde sunulabileceğinin karar verilmesi adına yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : ekolojik yaklaşım, psikolojik sağlamlık, yılmazlık, urie bronfenbrenner

Kaynakça

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, *51*(3), 331–336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.025

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In D. C. J. Rolf, A. S. Masten & S. W. K. H. Neuchterlein (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257–280). CambridgeUniversityPress.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question" How?": A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture & psychology* (pp. 313–324). https://doi.org/10.1037/10131-015

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6., Vol. 91, pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

Brown, R. (2015). Building children and young people's resilience: Lessons from psychology. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *14*, 115–124. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.007

Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*(6), 446–457. https://doi.org/10.1038/nrn2649

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113–128.

Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, *2*(4), 425–444.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity : Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, *11*(1), 143–169.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge University Press.

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). OxfordUniversityPress.

Resnick, M. D., & Taliaferro, L. A. (2011). Resilience. In *Encyclopedia of adolescence* (pp. 299–306). Academic Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 1–12. https://doi.org/10.1196/annals.1376.002

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 335–344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

Sapienza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, *24*, 267–273. https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32834776a8

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *54*(4), 348–366. https://doi.org/10.1111/jcpp.12025

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic perspective: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, *71*(3), 290–297.

(25065) Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

BÜŞRA KAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçerek düzenlemesidir. Sağlığı geliştiren davranışlar bireyin iyilik düzeyini artıran, kendini gerçekleştirmeyi sağlayan davranışları içerir. Yeterli beslenme, stres yönetimi, yeterli ve düzenli egzersiz yapma, sigara kullanmama, sağlık sorumluluğu ve hijyen önlemleri gibi davranışları kapsamaktadır (Esin, 1997).

Ergenlik dönemi, insanda büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu, çocukluktan erişkinliğe geçişi kapsayan özel bir dönemdir. Toplumsallaşma yoluyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş ve kişiliğin oluşması süreci olan bu dönemde yalnızca fiziksel olarak değil, bilişsel ve psikososyal yönden de gelişim sürmektedir (Pekcan, 2004). Bu dönemde yaşamın ilk 10 yıllık dönemindeki kadar hızlı büyüme ve gelişme süreci yaşanmaktadır (Berçin, 2010). Bir takım fiziksel ve ruhsal değişimlerin yaşandığı bu dönemde, birey tüm yaşamını şekillendirecek davranış biçimleri geliştirir.

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sadece hastalıklardan korunması değil, yaşamı boyunca iyilik düzeyini artıran davranışları göstermesidir. Ergenlik döneminden önce kazanılan sağlıklı yaşam sürmeye yönelik davranışlar ve alışkanlıklar bu dönemde pekiştirilmekte ve yenileri kazanılmaktadır.

Bireyler doğru olduğuna inandıkları durumları daha kolay davranışa dönüştürmektedirler. İnançlar davranışlara yön vermekte ve bireyin bütün hayatını şekillendirmektedir. Her türden gelişimin oldukça hız kazandığı ergenlik döneminde bireylerin sağlık davranışları sergilemesi, sağlıkla ilgili inançlarına dayanmaktadır. Toplumun geleceği olan bu bireylerin sağlıkla ilgili inançları, duygu ve düşünceleri ne yöndeyse davranışları da o yönde şekillenecektir. Ergenlik döneminde sergilenen davranışlar zamanla alışkanlıklara dönecek, ardından bireyin yaşam boyu sergilediği kalıcı davranışlara dönüşecektir.

Obezite hem Türkiye'de hem dünyanın farklı ülkelerinde karşısında güçlükle savaşılan bir hastalıktır. Kimi devletler obeziteye savaş açmakta, bu amaca yönelik büyük bütçeler ayırmaktadır. Çocukluk döneminden başlayıp yetişkinliğe kadar farklı dönemlere uzanan bu hastalık üzerinde yapılmış binlerce çalışma bulunmaktadır. Genetik faktörlerin yanı sıra, bireylerin sağlıksız yaşam biçimi bu hastalığa sebep olmaktadır. Bireylerin sergilediği sağlıksız yaşam biçimi davranışlarının bir sonucu olan obezite günümüzde her yaş grubu için bir risk teşkil etmektedir. Yaşamın her alanında karşılaşılan olumsuzluklardan en çabuk ve en çok etkilenen kişiler çocuklardır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre çocuk olarak kabul edilen ergen bireyler bu gibi olumsuzluklardan etkilenmektedir. Uzun saatler kontrolsüz televizyon izleme, aşırı internet/sosyal medya kullanımı, çeşitli sebeplerle girilen bunalım dönemleri ve asosyal davranışlar sergileme gibi sıklıkla görülen ve fiziksel olarak pasif kalma ile sonuçlanan durumlar çocuklar ve ergenler için oldukça büyük bir tehdit oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemi yetişkinlik yıllarına göre davranış değişikliğine daha yatkındır. Sağlık davranışları bu dönemde gerekli müdahalelerle olumlu yönde geliştirilebilecektir. Gelişimlerini henüz tamamlamamış olan bu bireylere yönelik yapılacak her bir müdahale toplumun gelecekteki olası problemlerine çözüm sunacaktır. Bireylerde sağlıklı yaşam davranışları geliştirebilmek için öncelikle o alandaki inançlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Sağlıklı yaşama dair inançları tespit edilen bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek ve çözüm önerileri üretmek daha kolay olacaktır. Bu çalışmanın amacı Melnyk ve Small (2003) tarafından geliştirilen Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin (Healthy Lifestyle Beliefs Scale) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin Türk ergenleri için geçerli ve güvenilir olup olmadığı tespit edilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Türkçeye uyarlanacak olan Melnyk ve Small (2003) tarafından geliştirilen Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin (SYBİÖ) Türk ergenleri için geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptamayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde çok aşamalı bir süreç takip edilmiştir (Canino & Bravo, 1999; Hambleton, 2005; Özer, Saçkes, & Tuckman, 2013). Ölçeği geliştirme çalışmasını yapan Melnyk ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe uyarlaması için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için İngilizce ve Türkçe diline hakim iki İngilizce öğretmenliği öğretim üyesi ile iki İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Türkçe form çocuk gelişimi ve eğitimi ile okul öncesi alanlarından üç uzman ile bir çocuk ve ergen psikiyatri uzmanı tarafından kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek maddeleri iki İngilizce Öğretmenliği öğretim üyesi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Uzmanlar tarafından ölçeğin orijinal formu ve çeviri formu karşılaştırılarak uygunluğu değerlendirilmiştir. Elde edilen form, maddelerin anlaşılır olup olmadığını anlamak ve önerileri alınmak üzere 40 kişilik bir gruba uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki liselerde öğrenim görmekte olan

öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarında örgün öğrenim görmekte olan, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 219 öğrenciden oluşturulacaktır. Araştırmanın asgari örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında biri güvenirlik katsayısına (Bonett, 2002; Feldt, Woodruff, & Salih, 1987) diğeri madde ve boyut sayısına (MacCallum, Browne, & Sugawara ,1996) dayanan iki yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri sosyodemografik veri formu ve 16 maddeden oluşan "Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği" ile toplanacaktır.

Ölçek formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılacaktır. Veriler analiz edilmeden önce maddeler arası korelasyon katsayıları ve normallik varsayımı uyarınca maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenecektir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenecek ve Barlett Sphericity testi yapılacaktır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanacaktır.

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçerek düzenlemesidir. Sağlığı geliştiren davranışlar bireyin iyilik düzeyini artıran, kendini gerçekleştirmeyi sağlayan davranışları içerir. Yeterli beslenme, stres yönetimi, yeterli ve düzenli egzersiz yapma, sigara kullanmama, sağlık sorumluluğu ve hijyen önlemleri gibi davranışları kapsamaktadır (Esin, 1997). Ergenlik dönemi, insanda büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu, çocukluktan erişkinliğe geçişi kapsayan özel bir dönemdir. Toplumsallaşma yoluyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş ve kişiliğin oluşması süreci olan bu dönemde yalnızca fiziksel olarak değil, bilişsel ve psikososyal yönden de gelişim sürmektedir (Pekcan, 2004). Bu dönemde yaşamın ilk 10 yıllık dönemindeki kadar hızlı büyüme ve gelişme süreci yaşanmaktadır (Berçin, 2010). Bir takım fiziksel ve ruhsal değişimlerin yaşandığı bu dönemde, birey tüm yaşamını şekillendirecek davranış biçimleri geliştirir. Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sadece hastalıklardan korunması değil, yaşamı boyunca iyilik düzeyini artıran davranışları göstermesidir. Ergenlik döneminden önce kazanılan sağlıklı yaşam sürmeye yönelik davranışlar ve alışkanlıklar bu dönemde pekiştirilmekte ve yenileri kazanılmaktadır. Bireyler doğru olduğuna inandıkları durumları daha kolay davranışa dönüştürmektedirler. İnançlar davranışlara yön vermekte ve bireyin bütün hayatını şekillendirmektedir. Her türden gelişimin oldukça hız kazandığı ergenlik döneminde bireylerin sağlık davranışları sergilemesi, sağlıkla ilgili inançlarına dayanmaktadır. Toplumun geleceği olan bu bireylerin sağlıkla ilgili inançları, duygu ve düşünceleri ne yöndeyse davranışları da o yönde şekillenecektir. Ergenlik döneminde sergilenen davranışlar zamanla alışkanlıklara dönecek, ardından bireyin yaşam boyu sergilediği kalıcı davranışlara dönüşecektir. Obezite hem Türkiye'de hem dünyanın farklı ülkelerinde karşısında güçlükle savaşılan bir hastalıktır. Kimi devletler obeziteye savaş açmakta, bu amaca yönelik büyük bütçeler ayırmaktadır. Çocukluk döneminden başlayıp yetişkinliğe kadar farklı dönemlere uzanan bu hastalık üzerinde yapılmış binlerce çalışma bulunmaktadır. Genetik faktörlerin yanı sıra, bireylerin sağlıksız yaşam biçimi bu hastalığa sebep olmaktadır. Bireylerin sergilediği sağlıksız yaşam biçimi davranışlarının bir sonucu olan obezite günümüzde her yaş grubu için bir risk teşkil etmektedir. Yaşamın her alanında karşılaşılan olumsuzluklardan en çabuk ve en çok etkilenen kişiler çocuklardır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre çocuk olarak kabul edilen ergen bireyler bu gibi olumsuzluklardan etkilenmektedir. Uzun saatler kontrolsüz televizyon izleme, aşırı internet/sosyal medya kullanımı, çeşitli sebeplerle girilen bunalım dönemleri ve asosyal davranışlar sergileme gibi sıklıkla görülen ve fiziksel olarak pasif kalma ile sonuçlanan durumlar çocuklar ve ergenler için oldukça büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Ergenlik dönemi yetişkinlik yıllarına göre davranış değişikliğine daha yatkındır. Sağlık davranışları bu dönemde gerekli müdahalelerle olumlu yönde geliştirilebilecektir. Gelişimlerini henüz tamamlamamış olan bu bireylere yönelik yapılacak her bir müdahale toplumun gelecekteki olası problemlerine çözüm sunacaktır. Bireylerde sağlıklı yaşam davranışları geliştirebilmek için öncelikle o alandaki inançlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Sağlıklı yaşama dair inançları tespit edilen bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek ve çözüm önerileri üretmek daha kolay olacaktır. Bu çalışmanın amacı Melnyk ve Small (2003) tarafından geliştirilen Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin (Healthy Lifestyle Beliefs Scale) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin Türk ergenleri için geçerli ve güvenilir olup olmadığı tespit edilecektir.

Bu araştırma, Türkçeye uyarlanacak olan Melnyk ve Small (2003) tarafından geliştirilen Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği'nin (SYBİÖ) Türk ergenleri için geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptamayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde çok aşamalı bir süreç takip edilmiştir (Canino & Bravo, 1999; Hambleton, 2005; Özer, Saçkes, & Tuckman, 2013). Ölçeği geliştirme çalışmasını yapan Melnyk ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe uyarlaması için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için İngilizce ve Türkçe diline hakim iki İngilizce öğretmenliği öğretim üyesi ile iki İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Türkçe form çocuk gelişimi ve eğitimi ile okul öncesi alanlarından üç uzman ile bir çocuk ve ergen psikiyatri uzmanı tarafından kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek maddeleri iki İngilizce Öğretmenliği öğretim üyesi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Uzmanlar tarafından ölçeğin orijinal formu ve çeviri formu karşılaştırılarak uygunluğu değerlendirilmiştir. Elde edilen form, maddelerin anlaşılır olup olmadığını anlamak ve önerileri alınmak üzere 40 kişilik bir gruba uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarında örgün öğrenim görmekte olan, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 219 öğrenciden oluşturulacaktır. Araştırmanın asgari örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında biri güvenirlik katsayısına (Bonett, 2002; Feldt, Woodruff, & Salih, 1987) diğeri madde ve boyut sayısına (MacCallum, Browne, & Sugawara ,1996) dayanan iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sosyodemografik veri formu ve 16 maddeden oluşan "Sağlıklı Yaşam Biçimi İnançları Ölçeği" ile toplanacaktır. Ölçek formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılacaktır. Veriler analiz edilmeden önce maddeler arası korelasyon katsayıları ve normallik varsayımı uyarınca maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenecektir. Verilerin faktör

analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenecek ve Barlett Sphericity testi yapılacaktır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanacaktır.

Araştırmanın verileri hali hazırda toplanmaya devam ettiği için bu bölümde geçici bulgulara yer verilmiştir. Verilerin toplanmasından sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablolar halinde sunulacaktır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, her bir maddeye ilişkin madde-toplam katsayıları, açıklanan toplam varyans, faktörlerin özdeğeri, olası faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları ve uyum iyiliği değerleri raporlanacaktır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilecek ölçme aracı, ergenlerin sağlıklı yaşam biçimi inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecektir. Araştırma sonucunda ulaşılacak veriler bağımsız değişkenler açısından analiz edilebilir ve bu bulgulardan hareketle gelecek nesillerin daha bilinçli ve sağlıklı olması için önlemler alınabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri hali hazırda toplanmaya devam ettiği için bu bölümde geçici bulgulara yer verilmiştir. Verilerin toplanmasından sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablolar halinde sunulacaktır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, her bir maddeye ilişkin madde-toplam katsayıları, açıklanan toplam varyans, faktörlerin özdeğeri, olası faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları ve uyum iyiliği değerleri raporlanacaktır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilecek ölçme aracı, ergenlerin sağlıklı yaşam biçimi inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecektir. Araştırma sonucunda ulaşılacak veriler bağımsız değişkenler açısından analiz edilebilir ve bu bulgulardan hareketle gelecek nesillerin daha bilinçli ve sağlıklı olması için önlemler alınabilir.

Anahtar Kelimeler : Sağlıklı yaşam biçimi, ölçek, uyarlama

Kaynakça

Berçin, T. (2010). *Lise Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Bu Davranışları Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bonett, D. G. (2002). *Sample Size Requirements for Testing and Estimating Coefficient Alpha,* Journal of Educational and Behavioral Statistics, 27(4), 335-340.

Chen, S., & Melnyk, B., & Chen, A. (2017). *Chinese Version of the Healthy Lifestyle Beliefs Scale for Taiwanese Adolescents: A psychyometric study*. Journal of Pediatric Nursing, 32, 19-24. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.10.003

Esin, N. (1997). *Endüstriyel alanda çalışan işçilerin sağlık davranışlarının saptanması ve geliştirilmesi.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MacCallum, R. C., & Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). *Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling,* Psychological Methods, 1(2), 130-149.

Melnyk, B. & Small, L. (2003). *Healthy Lifestyle Beliefs Scale,* Unpublished Manuscript.

Özer, B. U., & Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). *Psychometric Properties of the Tuckman*

Procrastination Scale in a Turkish Sample, Pscyhological Reports: Measures & Statistics, 113(3), 874-884.

Pekcan, G. (2004). Adölesan döneminde beslenme. *Klinik Çocuk Forumu*, 4(1), 38-47.

World Health Organization. (2018). World Health Statistics 2018: Monitoring Health for the SDGs, Sustainable Development Goals. World Health Organization.

(25071) Çocukların Siber Zorbalık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NERİMAN ARAL
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

FİGEN GÜRSOY
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

NUR SENA ÖZ
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve erişilebilirliğinin kolaylaşmasıyla bilgisayar, tablet ve telefon gibi akıllı cihazların da kullanımı artmıştır. Bu akıllı cihazlar sayesinde erişim sağlanan sosyal medya; interaktif platformlar aracılığıyla bireylere ve topluluklar ile paylaşma, birlikte bir şeyler oluşturma, tartışma gibi imkânlar sağlamaktadır. Geçtiğimiz 20 yıl ile kıyaslandığında sosyal medya kullanımında önemli bir artış görülmüştür. Yetişkinlerde ve ergenlerde kullanım sıklığı fazla olmasına rağmen ortaokul düzeyindeki çocuklar arasında da kullanım sıklığı gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminde kullanılan sosyal medyanın iletişim ve bilgi edinme gibi olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu olumsuz etkiler şiddet, alkol ve madde kullanımı, uygun olmayan cinsel yaşantılar, siber zorbalık olarak sıralanabilmektedir. Bunlardan biri olan siber zorbalık; e-posta, anlık mesajlaşma, sohbet odaları ve sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla kasıtlı ve zarar verme amaçlı, zaman içinde tekrarlanan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Siber zorbalığın birçok nedeni olmasına rağmen internet kullanım süresinin artması siber zorbalıkla karşılaşma oranını da arttırmaktadır. Daha çok öğrenciler arasında görülen siber zorbalığı önlemek için internet kullanımını engellemek çözüm olarak görülmemektedir. Bu durumun yerine çocukların siber zorbalığı tanımlamaları, bu durum ile baş etme yollarını bilmeleri ve teknolojiyi daha yararlı kullanabilmeleri için siber zorbalıkla ilgili yapılacak çalışmalar oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık gibi davranışları öğrenmesinde problem çözme becerileri önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Şöyle ki problem çözmede önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirme veya ilk defa karşılaşılan bir problemdeki sergilenen çözüm yolları, bilinçli olarak farklı stratejiler seçme, uygulama ve düşünme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme ve bu eylemlere ilişkin tahminlerde bulunma gibi eylemleri içermektedir. Bu nedenle de çocukların problem çözme becerileri ile siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkinin varlığını bilmek çocuklara doğru stratejiler ile problem çözme ve öğrenme süreçlerinde olumlu davranışları kazandırmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de araştırmada ortaokul düzeyindeki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaçla araştırmanın örneklemine 2018/2019 eğitim öğretim döneminde Ankara'nın Mamak ilçesinde tesadüfi yöntemle belirlenen orta öğretim okullarındaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden günde en az 1-3 saat arasında internet kullanan ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan çocuklar dâhil edilmiştir. Siber zorbalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma Ankara'nın Mamak ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Mamak Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Daha sonra ilgili okulların müdürleri ile çalışmanın uygulama planı yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çocuklar ile ön görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılmak için gönüllü olan çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların siber zorbalık davranışlarının düzeylerini belirlemek amacıyla Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilmiş "Siber Zorbalık Ölçeği" ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için ise İnel İkici (2013) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin demografik bilgilerini almak ve internete erişim sıklıkları, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı ve internete hangi araçlarla erişim sağladığına yönelik durumlarını belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel paket programlara girilmiştir ve daha sonra uygun test yöntemleri ile analiz edilecektir.

Çocukların Siber Zorbalık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve erişilebilirliğinin kolaylaşmasıyla bilgisayar, tablet ve telefon gibi akıllı cihazların da kullanımı artmıştır. Bu akıllı cihazlar sayesinde erişim sağlanan sosyal medya; interaktif platformlar aracılığıyla bireylere ve topluluklar ile paylaşma, birlikte bir şeyler oluşturma, tartışma gibi imkânlar sağlamaktadır. Geçtiğimiz 20 yıl ile kıyaslandığında sosyal medya kullanımında önemli bir artış görülmüştür. Yetişkinlerde ve ergenlerde kullanım sıklığı fazla olmasına rağmen ortaokul düzeyindeki çocuklar arasında da kullanım sıklığı gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminde kullanılan sosyal medyanın iletişim ve bilgi edinme gibi olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu olumsuz etkiler şiddet, alkol ve madde kullanımı, uygun olmayan cinsel yaşantılar, siber zorbalık olarak sıralanabilmektedir. Bunlardan biri olan siber zorbalık; e-posta, anlık mesajlaşma, sohbet odaları ve sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla kasıtlı ve zarar verme amaçlı, zaman içinde tekrarlanan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Siber zorbalığın birçok nedeni olmasına rağmen internet kullanım

süresinin artması siber zorbalıkla karşılaşma oranını da arttırmaktadır. Daha çok öğrenciler arasında görülen siber zorbalığı önlemek için internet kullanımını engellemek çözüm olarak görülmemektedir. Bu durumun yerine çocukların siber zorbalığı tanımlamaları, bu durum ile baş etme yollarını bilmeleri ve teknolojiyi daha yararlı kullanabilmeleri için siber zorbalıkla ilgili yapılacak çalışmalar oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık gibi davranışları öğrenmesinde problem çözme becerileri önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Şöyle ki problem çözmede önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirme veya ilk defa karşılaşılan bir problemdeki sergilenen çözüm yolları, bilinçli olarak farklı stratejiler seçme, uygulama ve düşünme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme ve bu eylemlere ilişkin tahminlerde bulunma gibi eylemleri içermektedir. Bu nedenle de çocukların problem çözme becerileri ile siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkinin varlığını bilmek çocuklara doğru stratejiler ile problem çözme ve öğrenme süreçlerinde olumlu davranışları kazandırmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de araştırmada ortaokul düzeyindeki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmanın örneklemine 2018/2019 eğitim öğretim döneminde Ankara'nın Mamak ilçesinde tesadüfi yöntemle belirlenen orta öğretim okullarındaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden günde en az 1-3 saat arasında internet kullanan ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan çocuklar dâhil edilmiştir. Siber zorbalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma Ankara'nın Mamak ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Mamak Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Daha sonra ilgili okulların müdürleri ile çalışmanın uygulama planı yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çocuklar ile ön görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılmak için gönüllü olan çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların siber zorbalık davranışlarının düzeylerini belirlemek amacıyla Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilmiş "Siber Zorbalık Ölçeği" ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için ise İnel İkici (2013) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin demografik bilgilerini almak ve internete erişim sıklıkları, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı ve internete hangi araçlarla erişim sağladığına yönelik durumlarını belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel paket programlara girilmiştir ve daha sonra uygun test yöntemleri ile analiz edilecektir.

Verilerin analizlerinden elde edilen çalışma sonucunda; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden çocukların problem çözme becerilerine yönelik algıları ve siber zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olması ve öğrencilerin internet kullanım süreleri ile doğru orantılı olarak siber zorbalık davranışlarının artacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları sosyal medya araçlarına göre siber zorbalık durumlarının değişiklik göstereceği ön görülen sonuçlar arasındadır. Çalışmanın analizlerinden elde edilen gerçek sonuçlar belirlendiğinde detaylı bir şekilde çalışmanın bulgular bölümüne eklenecek ve çalışma öncesinde belirlenen hipotezler ile ilişkisi değerlendirilerek ilgili güncel literatür doğrultusunda sonuçlar tartışılacaktır. Çalışma neticesinde ulaşılan ve son hali verilen sonuçlar sözlü sunuma ve tam metine eklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizlerinden elde edilen çalışma sonucunda; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden çocukların problem çözme becerilerine yönelik algıları ve siber zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olması ve öğrencilerin internet kullanım süreleri ile doğru orantılı olarak siber zorbalık davranışlarının artacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları sosyal medya araçlarına göre siber zorbalık durumlarının değişiklik göstereceği ön görülen sonuçlar arasındadır. Çalışmanın analizlerinden elde edilen gerçek sonuçlar belirlendiğinde detaylı bir şekilde çalışmanın bulgular bölümüne eklenecek ve çalışma öncesinde belirlenen hipotezler ile ilişkisi değerlendirilerek ilgili güncel literatür doğrultusunda sonuçlar tartışılacaktır. Çalışma neticesinde ulaşılan ve son hali verilen sonuçlar sözlü sunuma ve tam metine eklenecektir.

Anahtar Kelimeler : Siber zorbalık, problem çözme becerileri, internet

Kaynakça

Arıcak, O. T., Kınay, H. & Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17 (1). 101-114.

Ekici, D. İ. & Balım, A. G. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.* X (I). 67-86.

Taştekin, E. & Bayhan, P. (2018). Ergenler Arasındaki Siber Zorbalığın ve Mağduriyetin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*. 5 (2), 21-45.

Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber Zorbalık ile Problemli İnternet Kullanımı ve Riskli İnternet Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 117-140.

Yücelyiğit, S. & Aral, N. (2018). Technology Addiction in Children. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*. 66-73.

(25088) Teknoloji Ve Öğretme: Öğretmenlerin Varolan Uygulamaları Ve Görüşleri

PINAR BAYHAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA TERCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin kullanımı uluslararası boyutta, günlük yaşantımızın ve öğrenme faaliyetlerimizi geliştirme çabalarımızın önemli bir parçası haline gelmiştir (Voogt, Tilya ve van den Akker, 2009; Williams, Linn, Ammon ve Gearhart; 2004). Tarihsel olarak bakıldığında, birçok eğitimcinin ve politika yapıcının, dijital teknolojilerin eğitim sisteminde devrim yaratma potansiyeline sahip olabileceği konusunda hemfikir olduğu bilinmektedir (Blackwell, Lauricella & Wartella, 2014). Televizyonda eğitsel programların yapılmasından çeşitli ülkelerde öğrencilere iPad dağıtımı, akıllı tahtalar ve diğer pek çok aracın kullanımına kadar, her yeni teknoloji, çocukların öğrenme faaliyetine yarar sağlama potansiyeli ile tanıtılmaktadır (Wartella & Robb, 2007). Son yıllarda teknolojinin eğitim alanında önemli bir yer edinmesi ile birlikte, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve mesleki gelişimlerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarının önemi daha sıklıkla vurgulanmaktadır (Lawless & Pellegrino, 2007). Araştırmalar, sınıf içi teknoloji kullanımının çocukların öğrenmelerine yardımcı olup olamayacaklarına, bunun en iyi şekilde nasıl sağlanması gerektiği hakkındaki sorulardan yola çıkmıştır (Stephen ve Plowman, 2008). Son yıllarda yapılan çalışmalar, daha çok pedagojik içeriklerin teknoloji bilgisi ve kullanımını içerip içermediği, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için hangi bilgi ve becerilerin eksik olduğunu anlamaya odaklanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Buna rağmen, öğretmenlerin belirli teknolojik becerilerin ötesine geçerek, teknolojik araç veya yazılım programı kullanmada yeterli donanımlara sahip olmadıkları düşünülmektedir (Kim, Kim, Lee, Spector & DeMeester, 2013).

Bilgisayarlara ve daha yeni mobil cihazlara erişimin artmasına rağmen, sınıfta teknolojinin aktif kullanımı, özellikle erken çocukluk eğitiminde oldukça sınırlı görülmektedir (Gray, Thomas ve Lewis, 2010; Vockley ve Lang, 2011). Genellikle öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleriyle ilgili inançları, öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli öğretim anlayışları çerçevesinde şekillenmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Sınıfta teknoloji entegrasyonu, herhangi bir teknolojinin ya da teknolojik bir cihazın kullanımından öte, daha çok öğretmenlerin etkili öğretme stratejileri ile ilgili inançlarıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir konudur. Öğretmenler, teknolojinin çocukların öğrenmesi üzerindeki etkisinin güçlü bir aracısıdır (Neiderhauser & Stoddart, 2001), ancak öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde bütünleştirdiğine dair henüz yeterli bilgi bulunmamaktadır (Keengwe, Onchwari ve Wachira, 2008). Teknolojinin etkin entegrasyonu, birçok faktörün sonucudur, ancak en önemli faktör, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim teknolojisi etkinliklerini şekillendirme yetkinliği ve yeteneği olarak görülmektedir (Gorder, 2008). Kerr (1990), teknolojiyi sınıfa entegre etmenin, öğrencilere bilgisayarlar vs kullanmayı öğretmekle ilgili olmadığını, teknolojinin entegre edilmesinin, öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanmalarına yardımcı olmakla ilgili olduğunu söylemektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ve teknoloji entegrasyonu uygulamaları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğretmenlerin eğitim amaçlı teknoloji kullanımı ile ilgili mevcut durumu ortaya koyarak belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede sınıf içi teknolojilerin kullanılması ile ilgili gelecek araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Planlanan bu araştırmada amaca uygun veriler elde edebilmek için nicel araştırma tekniklerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik bilgilerini ve okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı ve teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan anket formu, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı hizmet veren özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumları veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş ve gerekli kurumsal izinler alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde; öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılma ve okul öncesi eğitim kurumunda aktif olarak öğretmenlik yapma sınırlılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırmada veriler, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri hakkında demografik bilgileri toplamak için oluşturulan *Genel Bilgi Formu* ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik oluşturulmuş *'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı ve Entegrasyonuna İlişkin Görüş Formu'* kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde öğretmenlerden bireysel izinler alınmıştır. Ayrıca veri toplama süreci boyunca kurum idaresi ve öğretmenlere çalışmanın içeriği ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmacı tarafından hazırlanan "Gönüllülük Bilgilendirme Formu"nu imzalamaları istenerek, araştırmanın amacı ile çalışma koşullarına gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden edinilen demografik bilgiler ve teknoloji entegrasyonuna ilişkin görüşler, SPSS 20 programı kullanılarak uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Teknolojinin kullanımı uluslararası boyutta, günlük yaşantımızın ve öğrenme faaliyetlerimizi geliştirme çabalarımızın önemli bir parçası haline gelmiştir (Voogt, Tilya ve van den Akker, 2009; Williams, Linn, Ammon ve Gearhart; 2004). Tarihsel olarak

bakıldığında, birçok eğitimcinin ve politika yapıcının, dijital teknolojilerin eğitim sisteminde devrim yaratma potansiyeline sahip olabileceği konusunda hemfikir olduğu bilinmektedir (Blackwell, Lauricella & Wartella, 2014). Televizyonda eğitsel programların yapılmasından çeşitli ülkelerde öğrencilere iPad dağıtımı, akıllı tahtalar ve diğer pek çok aracın kullanımına kadar, her yeni teknoloji, çocukların öğrenme faaliyetine yarar sağlama potansiyeli ile tanıtılmaktadır (Wartella & Robb, 2007). Son yıllarda teknolojinin eğitim alanında önemli bir yer edinmesi ile birlikte, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve mesleki gelişimlerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarının önemi daha sıklıkla vurgulanmaktadır (Lawless & Pellegrino, 2007). Araştırmalar, sınıf içi teknoloji kullanımının çocukların öğrenmelerine yardımcı olup olamayacaklarına, bunun en iyi şekilde nasıl sağlanması gerektiği hakkındaki sorulardan yola çıkmıştır (Stephen ve Plowman, 2008). Son yıllarda yapılan çalışmalar, daha çok pedagojik içeriklerin teknoloji bilgisi ve kullanımını içerip içermediği, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için hangi bilgi ve becerilerin eksik olduğunu anlamaya odaklanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Buna rağmen, öğretmenlerin belirli teknolojik becerilerin ötesine geçerek, teknolojik araç veya yazılım programı kullanmada yeterli donanımlara sahip olmadıkları düşünülmektedir (Kim, Kim, Lee, Spector & DeMeester, 2013).

Bilgisayarlara ve daha yeni mobil cihazlara erişimin artmasına rağmen, sınıfta teknolojinin aktif kullanımı, özellikle erken çocukluk eğitiminde oldukça sınırlı görülmektedir (Gray, Thomas ve Lewis, 2010; Vockley ve Lang, 2011). Genellikle öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleriyle ilgili inançları, öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli öğretim anlayışları çerçevesinde şekillenmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Sınıfta teknoloji entegrasyonu, herhangi bir teknolojinin ya da teknolojik bir cihazın kullanımından öte, daha çok öğretmenlerin etkili öğretme stratejileri ile ilgili inançlarıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir konudur. Öğretmenler, teknolojinin çocukların öğrenmesi üzerindeki etkisinin güçlü bir aracısıdır (Neiderhauser & Stoddart, 2001), ancak öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde bütünleştirdiğine dair henüz yeterli bilgi bulunmamaktadır (Keengwe, Onchwari ve Wachira, 2008). Teknolojinin etkin entegrasyonu, birçok faktörün sonucudur, ancak en önemli faktör, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim teknolojisi etkinliklerini şekillendirme yetkinliği ve yeteneği olarak görülmektedir (Gorder, 2008). Kerr (1990), teknolojiyi sınıfa entegre etmenin, öğrencilere bilgisayarlar vs kullanmayı öğretmekle ilgili olmadığını, teknolojinin entegre edilmesinin, öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanmalarına yardımcı olmakla ilgili olduğunu söylemektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve sınıfta teknolojinin entegrasyonu konusundaki düşüncelerini incelemektir. Araştırmalar, teknolojinin okul öncesi çocukların yaşamının giderek daha önemli bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla 21. yüzyılın bu erken döneminde günlük yaşamlarımızı etkileyecek birçok yeni teknolojinin gelişmeye devam edeceği öngörülmektedir. Hiç şüphesiz artık çocuklar farklı deneyimler ve fırsatlarla sonuçlanacak siber bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Bu da erken çocukluk döneminden itibaren artık, çocukların teknolojiyi aktif bir şekilde kullandığı anlamına gelmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk döneminde sınıflarda teknoloji kullanımı ve entegrasyonu hakkında öğretmen düşüncelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla planlanan bu araştırmada Ankara'da hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Veriler aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri hakkında demografik bilgileri toplamak için oluşturulan *Genel Bilgi Formu* kullanılarak ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik oluşturulmuş *'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonuna İlişkin Görüş Formu'* kullanılarak elde edilmiştir. Veriler uygun istatistiksel analizler kullanılarak yorumlanmıştır. Sonuçta, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf içi teknoloji kullanımı ve entegrasyonu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, ancak yine de büyük çoğunluğunun etkinliklerinde teknolojik cihazlardan faydalandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu etkinlik hazırlarken herhangi bir program kullanmazken yine de sınıf içi internet bağlantısına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler etkinliklerinde teknolojik araçlardan en çok bilgisayara ihtiyaç duyduklarını belirtmişler, bunu projeksiyon ve video oynatıcı araçlar takip etmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğretmenlerin teknoloji kullanımını çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için gerekli bulmalarına rağmen çocukların teknoloji ile iç içe olmalarını sakıncalı bulmalarıdır. Bu durum özellikle öğrenim düzeyi yükseldikçe artış göstermektedir. Aynı şekilde eğitim durumuna göre etkinliklerde teknoloji kullanımının da arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin aktif çalışma sürelerine göre de etkinliklerinde teknolojik araçlardan faydalanma düzeyleri değişiklik göstermektedir. Buna göre etkinliklerinde teknolojiden en fazla yararlanan grubun 1-5 yıl arası aktif görev süresi olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin sınıf içi teknolojik araçları kullanma ile ilgili istekleri incelendiğinde ise, öğretmenler çocukların yaşları arttıkça ilgi ve isteklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler en çok ilgi gösteren grubun 5 yaş ve üzerindekiler olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf içi teknoloji kullanımı ve entegrasyonu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, ancak yine de büyük çoğunluğunun etkinliklerinde teknolojik cihazlardan faydalandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu etkinlik hazırlarken herhangi bir program kullanmazken çoğunlukla sınıf içi internet bağlantısına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler etkinliklerinde teknolojik cihazlardan en çok bilgisayara ihtiyaç duyduklarını belirtmişler, bunu projeksiyon ve video oynatıcı cihazlar takip etmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğretmenlerin teknoloji kullanımını çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için gerekli bulmalarına rağmen çocukların teknoloji ile iç içe olmalarını sakıncalı bulmalarıdır. Bu durum özellikle öğrenim düzeyi yükseldikçe artış göstermektedir. Aynı şekilde eğitim durumuna göre etkinliklerde teknoloji kullanımının da arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin aktif çalışma sürelerine göre de etkinliklerinde teknolojik araçlardan faydalanma düzeyleri değişiklik göstermektedir. Buna göre etkinliklerinde teknolojiden en fazla yararlanan grubun 1-5 yıl arası aktif görev süresi olan öğretmenler olduğu

belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin sınıf içi teknolojik araçları kullanma ile ilgili istekleri incelendiğinde ise, öğretmenler çocukların yaşları arttıkça ilgi ve isteklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Buna göre en çok ilgi gösteren grubun 5 yaş ve üzerindekiler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile eğitimcilerin teknoloji kullanımı ve entegrasyonu hakkında neler düşündükleri ortaya konularak sağlıklı teknoloji kullanılmasının teşvik edilmesinde ve teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmenleri, erken çocuklukta teknoloji kullanımı, teknoloji entegrasyonu,

Kaynakça

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *20*(8), 817-831.

Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, *77*, 82-90.

Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*, *50*(2).

Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of science education and technology*, *17*(6), 560-565.

Kerr, S. T. (1990). Educational technology is not about technology. *Journal of Thought*, 19-33.

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, *29*, 76-85.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, *9*(1), 60-70.

Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, *77*(4), 575-614.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017.

Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and teacher education*, *17*(1), 15-31.

Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, *178*(6), 637-654.

Voogt, J., Tilya, F., & van den Akker, J. (2009). Science teacher learning of MBL-supported student-centered science education in the context of secondary education in Tanzania. *Journal of Science Education and Technology*, *18*(5), 429-438.

Wartella, E., & Robb, M. (2007). Young children, new media. *Journal of children and media*, *1*(1), 35-44.

Williams, M., Linn, M. C., Ammon, P., & Gearhart, M. (2004). Learning to teach inquiry science in a technology-based environment: A case study. *Journal of Science Education and Technology*, *13*(2), 189-206.

(25121) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Akademik Benlik Saygıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MERVE MERCAN
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

SAİDE ÖZBEY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bebekler ilk olarak içinde anne, baba, varsa kardeş, büyükanne ve büyükbabanın olduğu bir sosyal çevreye doğarlar ve bu sosyal çevre ile etkileşime girerler. Anne, baba veya bakım sağlayan kişi ile etkileşimleri doğrultusunda çocuğun yaşantıları çoğalır. Çevresindeki bireylerin tutumları, davranışları ve bunları algılayışı ile birlikte de çocuk kendisine ilişkin fikirler oluşturur (Cevher & Buluş, 2006). Bu fikirler çocukta benlik imgesinin oluşmasını sağlamaktadır. Benlik, bireyin kendisini algılayışı olarak tanımlanan, yaşantılar sonucu gelişen bir yapıdır (Ocak & Sarlık, 2016). Anne-baba başta olmak üzere çocuğun çevresindeki bireylerin sözel veya sözel olmayan tüm davranışları benlik imgesi sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir. Çocuğun bu bireyler tarafından sevilmesi, zeki olarak nitelendirilmesi veya sevilmemesi, tembel olarak nitelendirilmesi kendisine ilişkin olumlu-olumsuz bir imge oluşturmasına etki eder (Göktaş, 2008). Çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile birlikte sosyal çevresine akranları ve öğretmeni de eklenmektedir. Değişen sosyal çevresi ile birlikte çocuğun benlik imgesi, akranlarının ve öğretmeninin kendisi ile ilgili düşünce ve duygularından da etkilenmektedir. Pişkin (2003), benlik kavramını benlik imgesi, benlik saygısı ve ideal benliği kapsayan şemsiye bir terim olarak nitelendirmiştir. Benlik imgesi bireyin öz benliğini, ideal benlik olmak istediği ben imgesini, benlik saygısı ise bireyin öz benliği ile ideal benliği arasındaki farkı ifade etmektedir. Benlik saygısı, global benlik saygısı ve özel benlik saygısı olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Global benlik saygısı psikolojik olarak iyi olma hali ile ilişkiliyken özel benlik saygısı davranışlarla ilişkilidir (Özcan, 2012). Global benlik saygısı, akademik benlik saygısı ve akademik olmayan benlik saygısı olarak iki boyuta ayrılmaktadır (Shavelson & Bolus, 1982). Warash ve Markstrom (2001)'a göre akademik benlik saygısı, bireyin akademik başarısı ve kabiliyeti ile ilgili duygularıdır. Okul öncesi eğitim ile birlikte akademik beceriler edinmesi beklenen çocuk, akranlarının, ebeveynlerinin ve öğretmeninin kendisi ile ilgili düşüncelerinden etkilenerek bir benlik imgesi ve ideal benlik imgesi oluşturur. Yaptığı öz değerlendirme ile de akademik benlik saygısı düzeyi ortaya çıkar. Çocuğun akademik benlik saygısı; cinsiyeti, kardeş sayısı, ebeveyn tutumu, ebeveyn eğitim durumu gibi faktörlerden etkilendiği gibi çocuğun sosyal duygusal uyumundan da etkilenmektedir (Kaytez & Kadan, 2016). Çocuğun sosyal uyumunun temel çerçevesi ise sosyal ilişkilerinin niteliği ve kişilerarası problemlerle başa çıkabilmesinden oluşmaktadır (Shure'dan aktaran Koruklu & Yılmaz, 2010). Okul öncesi eğitime başlayan çocuk sistemli bir şekilde akranları ile vakit geçirmekte ve bu doğrultuda bazı çatışmalar yaşamaktadır. Bu çatışmaların çözümü için çocuklar kişilerarası problem çözme becerilerine gereksinim duymaktadırlar. Kendall ve Fischler (1984) çalışmalarında, kişilerarası problem çözme becerisi gelişmiş olan bireylerin kişilerarası problemlere daha duyarlı, problemlere birden fazla çözüm önerisi getirebilen, çözümleri için gerekli yöntemleri belirleyebilen, toplumsal davranışların sonuçlarını düşünebilen, diğer kişilerin duygu, düşünce, davranışlarını değerlendirebilen bireyler olduklarını bulmuşlardır. Dolayısıyla kişilerarası problem çözme becerileri gelişmiş olan çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olmaları, daha az sosyal problemler yaşamaları, empati konusunda daha az zorluk çekmeleri ve davranış problemlerinin daha az olması, akranları ve öğretmenleri tarafından olumlu karşılanacak ve benlik saygısı olumlu etkilenecektir. Diğer yandan akademik benlik saygısı da çocuğun bulunduğu çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Walker, 2005). Bodnovich (2002), akademik benlik saygısı yüksek olan çocukların çevreleri ile daha kolay iletişim kurabildiklerini ve çevrelerini değiştirebilmek için uygun çocuklar olduklarını belirtmiştir (Kocabaş, 2018). Tüm bu bilgiler ışığında akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerilerinin birbiriyle ilişkili iki kavram olduğu düşünülmüş ve araştırma bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Literatür incelendiğinde bu iki kavramın incelendiği yalnızca bir Türkçe araştırma (Kaytez & Kadan, 2016) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, okul öncesi dönemde akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan ilk çalışmalardandır. Bireyin okul öncesi dönemde edinebildiği ve yaşamı boyunca kullanabileceği iki kavram arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi ve yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacak olması bu çalışmayı literatür için önemli kılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Avcılar merkez ilçesinde bulunan resmi okulların anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 289 çocuk oluşturmuştur. Çocukların ailelerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", akademik benlik saygılarını ölçmek için "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" ve kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için "Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, anne baba öğrenim durumları, anne çalışma

durumu ve aile yapısı gibi demografik bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilme sürecinde Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behaviorial Academic Self-Esteem Scale)'nden ve Hamachek (1995)'in geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılmıştır. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden 16 madde ve Değerlendirme Envanteri'nden 6 madde alınarak elde edilen 22 maddeden oluşan 5'li derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Koruklu ve Özdil (2008) tarafından geliştirilmiş 4'lü derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Yıkıcı Problem Çözme (16 madde) ve Yapıcı Problem Çözme (6 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçek toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Genel Bilgi Formu ebeveynler tarafından, Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normal dağılım göstermeyen durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U ve T-Testi; çoklu karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Testi ve Lineer Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda çocukların akademik benlik saygısı düzeylerine ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Cinsiyet ve *yaş* değişkenlerine göre, çocukların akademik benlik saygısı puanları farklılık göstermemektedir. *Kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu* ve *baba öğrenim durumu* değişkenlerine göre çocukların akademik benlik saygısı puanları anlamlı farklılık göstermektedir. *Okul türü* değişkenine göre, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında özel okul öncesi eğitim kurumuna devam edenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. *Aile yapısı* değişkenine göre çekirdek ailede yaşayan çocuklar ile geniş ailede yaşayan çocuklar arasında çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. *Anne çalışma durumu* değişkenine göre çocukların akademik benlik saygısı puanlarının, annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çocukların akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerinin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutu arasında negatif yönde; akademik benlik saygısı ile *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Akademik Benlik Saygısı, Kişilerarası Problem Çözme, Problem Çözme Becerileri

Kaynakça

Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 28-39.

Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi)

Kaytez, N., ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5, 332-342.

Kendall, P. C., & Fischler, G. L. (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: Validational analyses of interpersonal cognitive problem-solving measures. *Child Development*, 879-892.

Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi).

Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-20.

Ocak, G. ve Sarlık, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5, 182-193.

Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi).

Pişkin, M. (2003). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s.95-123). Ankara: Nobel Yayınları.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, *74*(1), 3.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(3), 297-312.

Warash, B. G., & Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, *121*(3), 485-493.

(25145) Küçük Çocuklarda Öznel İyi Oluş: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

AYSUN GÜNDOĞAN

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öznel iyi oluş, mutlulukla ilişkili bir kavramdır. Literatürde öznel iyi oluş; mutluluk, sağlık (Cummins ve Lau, 2005a), güvenlik (Ben-Arieh ve Shimon, 2014), kişiler arası ilişkiler (okul, ev, komşuluk vs.) (Bradshaw, Keung, Rees ve Goswami, 2011), özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, yaşam amacı, kendini kabul (Ryff, 1989), yaşam standartı (Huebner, 1991) ve gelecek güvenliği (Cummins ve Lau, 2005a) gibi farklı boyutlardan ele alınır. Bütün bu boyutların toplamının bireyin öznel iyi oluşunu belirlediği kabul edilir.

Öznel iyi oluş, öz bildirim ve ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak farklı şekillerde toplanır. Öz bildirim yöntemi büyük yaştaki –en az ilkokul düzeyinde- çocuklara uygulanırken, küçük yaştaki çocuklar için –anaokulu düzeyinde- daha çok ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı yöntemler uygulanmaktadır. Küçük yaştaki çocuklar için özbildirime dayalı yöntemlerin güvenilir sonuçlar vermediği belirtilmektedir (Cummins ve Lau, 2005b). Ancak öznel iyi oluşta çocuğun kendi öz bildirim vermesi ile ebeveyn/öğretmen tarafından bildirim verilmesinin tutarsız sonuçlar ortaya çıkardığı da ortaya konmuştur. Özellikle çocuk ve yetişkin arasında önem verilen özelliklerin farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Ben-Arieh ve Shimon, 2014).

Literatürde küçük çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Mayr ve Ulich, 2009) ve Kişisel Öznel İyi Oluş Göstergesi-Okul Öncesi (Cummins ve Lau, 2005b) olmak üzere iki ölçek bulunmaktadır. Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği öğretmen bildirimine dayalı ölçümdür (Mayr ve Ulich, 2009). Kişisel Öznel İyi Oluş Göstergesi-Okul Öncesi çocukların öz bildirimine dayalı bir ölçektir. Ancak güvenilir sonuçlar vermediği için kullanılmamaktadır (Cummins ve Lau, 2005b).

Literatürde küçük çocuklar için geliştirilmiş öz bildirime dayalı bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada 4-6 yaş arasındaki çocuklar için öz bildirime dayalı öznel iyi oluş ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın örneklem grubunu Denizli ilinde çalışmayı kabul eden iki bağımsız anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki 350 çocuk oluşturacaktır. Araştırmaya katılan çocuklarda gönüllülük esas alınmıştır. Ölçeği hazırlamadan önce araştırmacı literatür taraması yapmıştır. Küçük ve daha büyük yaştaki çocuklar için kullanılan ölçekler, bu alanda yapılmış makale taramaları yapılmıştır. Cummins ve Lau (2005a), Öznel İyi Oluş Göstergesi-Okul Çocukları Ölçeği, Huebner'in (1991) Yaşam Doyumu Ölçeği, Ryff (1989)'in Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Mayr ve Ulich'in (2009) Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin araştırmacı tarafından maddeleri incelenmiştir. Ryff (1989)'in Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin altı boyutu temel alınmıştır. Öznel iyi oluş alanında çalışan bir uzmanla Ryff (1989)'in Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin altı boyutuna iki boyut daha eklenmiştir. Oluşturulan ölçek sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bu sekiz alt boyutun altında yer alabilecek maddeler öznel iyi oluş alanında uzman kişiyle tartışılarak oluşturulmuştur. Araştırmacı okul öncesi çocukları ile 17 sene çalışma deneyimine sahip olduğu için bu maddeleri çocukların anlayabileceği şekilde düzenlemiş, ardından okul öncesi alanında akademik deneyime sahip bir uzmandan da görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek düzenlenmiştir. Ölçek üçlü derecelendirme şeklindedir ve çocukların anlayabileceği şekilde derecelendirmeler görselleştirilmiştir.

Veriler oluşturulan "Küçük Çocuklar İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılarak araştırmacı ve bir yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmaktadır. Çocuklar sessiz bir ortama alınarak araştırmacı tarafından bire bir görüşme yöntemiyle veriler toplanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

Ölçeğin ön uygulamaları önce 5 yaşında 20 çocuğa sonra 4 yaşında 20 çocuğa yapılmıştır. Çocukların ölçeğin maddelerini anlamada zorlanmadıkları tespit edilmiştir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından okunarak çocukların kalemle kendilerinin işaretlemeleri şeklinde yapılmaktadır.

Küçük Çocuklar İçin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları SPSS ve LISREL programı kullanılarak araştırmacı tarafından yapılacaktır.

Ölçeğin geçerliği için benzer ölçek geçerliği kullanılacaktır. Ölçeğin geçerliği için Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ve Saltalı, Erbay, Işık ve İmir (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılacaktır.

Sonuç olarak Küçük Çocuklar İçin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin 4-6 yaş çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öznel iyi oluş, küçük çocuklar, geçerlik, güvenirlik, ölçek geliştirme

Kaynakça

Ben-Arieh, A. ve Shimon, E. (2014). Subjective well-being and perceptions of safety among Jewish and Arab children in Israel. *Children and Youth Services Review*, 44, 100-107.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. ve Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556.

Cummins, R.A. ve Lau, A.L.D. (2005a). Personal Wellbeing Index – School Children. 3rd edition. Australia: Deakin University.

Cummins, R.A. ve Lau, A.L.D. (2005b). Personal Wellbeing Index – Pre- School. 3rd edition. Australia: Deakin University.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.

Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years: An International Research Journal*, 29(1), 45-57.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-1081.

Saltalı, N. D., Erbay, F., Işık, E. ve **İmir, H. M. (2018).** Turkish validation of social emotional well-being and resilience scale (PERIK). ***International Electronic Journal of Elementary Education***, 10(5), 525-533.

(25148) Lise Öğrencilerinin Çevresel Tutumları (Çankırı İli Örneğinde)

GÜZİN YASEMİN TUNÇAY
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

NAZAN KAYTEZ
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre, insan etkinlikleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzun bir süre içinde dolaylı veya dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır (Keleş ark. 2012). Dar anlamda ise çevre denildiğinde canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ortam akla gelir (Keleş 2013). Çevre olmadan bir canlının var olması, yaşaması mümkün değildir. Buna rağmen çevre sorunları her geçen gün artarak dünya çapında yaşanan sorunların başında gelmektedir. Nüfus ile beraber artan tüketim, ayrıca değişen tüketim kalıpları ile çevre yıkımında artış olmaktadır (Des Jardins, 2006). İnsanın doğal çevre ile ilişkisi yüzyıllar içerisinde büyük değişiklikler göstermiştir. İnsan, önceleri doğa ile barışık olarak yaşarken sonraki zamanlarda doğayı tahrip etmeye, doğal kaynakları fütursuzca harcamaya ve tüketmeye başlamıştır. Bu nedenle bazı doğal kaynaklar azaldı, yok olmuş, birçok hayvanın nesli tükenmiş ve günümüzde nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan pek çok hayvan türü bulunmaktadır (Keleş ve Ertan, 2002). Çevre sorunları bağlamında konuyla ilgili verilecek eğitimler önemlidir. Ancak bu şekilde günümüz insanlarının sağlıklı bir çevrede yaşaması ve aynı zamanda gelecek kuşaklara sağlıklı bir çevre bırakmak mümkün olabilecektir. Çevre eğitimi, okul öncesi dönemden itibaren başlayarak, ilköğretim ve sonraki dönemlerde devam edecek şekilde devam etmelidir. Çevre eğitimi konuyla ilgili bilinçli bireyler yetiştirmeyi, insanların çevre ile uyum içinde yaşamalarını amaçlanmaktadır (Önder ve Özkan, 2013).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada da Çankırı ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları sosyo-demografik veriler açısından incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimleyici bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezinde bulunan MEB'lığına bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde basit rastgele yöntem kullanılmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olmuş, araştırmacılar tarafından öğrencilere bilgi verilmiş, araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 270 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak *"Kişisel Bilgi Formu"* ve *"Çevresel Tutum Ölçeği"*kullanılmıştır. Ölçek, çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olan olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsini içermektedir (Kapyla ve Wahlstrom, 2000). Çevresel Tutum Ölçeği, Özata-Yücel (2014) tarafından lise öğrencilerinin çevresel tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, ölçeğin "Davranış" boyutunu oluşturmaktadır ve 15 maddeden oluşmaktadır. "Hiçbir zaman", "Nadiren","Ara sıra", "Çoğunlukla" ve "Her zaman" olmak üzere 5'li Likert tipindedir. İkinci bölüm ise ölçeğin "Düşünce ve Duygu" boyutunu oluşturan 26 maddeden oluşmaktadır. "Hiç katılmıyorum", "Çok az katılıyorum", "Orta derecede katılıyorum", "Çok katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" olmak üzere 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırma için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan 21.3.2018 tarihli ve 8 numaralı karar ile ve 29.3.2018 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olan öğrenciler dahil edilmiştir ve veriler 1 Ekim - 2 Kasım 2018 tarihleri arasına toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin çevresel tutum ölçeği'nden aldıkları puanların kişisel bilgi formunda yer alan bazı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstereceği düşünülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, öğrencilerin çevre ile ilgili ders alma durumları, çevre ile ilgili faaliyetler içerisinde olmaları ya da olmamaları, hayvan bakıyor ya da bakmış olması gibi değişkenler ile çevresel tutumları arasındaki etkisi ele alınacaktır. Ayrıca araştırmada öğrencilerinin çevresel tutumlarının ne düzeyde olacağı görülecektir. Bu araştırma ile genç neslin çevre ve çevre sorunları ile ilgili görüş ve tutumları konusuyla ilgili fikir sahibi olunacak ve farkındalık durumları öğrenilecektir. Araştırmada elde edilen sonuçlar kongre günü sunulacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çevre, Çevre Sorunları, Çevresel Tutum Ölçeği, Lise Öğrencileri

Kaynakça

Des Jardins J., R., "Çevre Etiği" Çevre Felsefesine Giriş, Çeviren Ruşen Keleş, İmge Yayınevi, 2006, s. 154-155.

Kapyla, D. & Wahlstrom, J. (2000). “Evaluating the Effectiveness of Residential Environmental Education Program” The Journal of Environmental Education. 31(2), 31-37.

Keleş, R., Ertan, B., Çevre Hukukuna Giriş, 1. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 2002, s. 181-201.

Keleş, R., Hamamcı, C., Çoban, A., Çevre Politikası, İmge Kitabevi, Genişletilmiş 7. baskı, Ankara, 2012, s.51.

Keleş, R., 100 soruda Çevre, Çevre Sorunları ve Çevre Politikaları, 1. Basım, Yakın Kitabevi Yayınları, İzmir, 2013, s. 23.

Önder A., Özkan B., (2013). Sürdürülebilir Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Etkinliklerle Çevre Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 79-80.

Özata-Yücel, E. & Özkan, M. (2014) “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirilmesi” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,27 (1), 27-48.

(25166) Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü

MİNE GÖZÜBÜYÜK TAMER

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin içinde doğup büyüdükleri, toplumun değerlerini, bilgilerini, becerilerini öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendinden sonra gelecek kuşaklara aktarmaları sürecidir. Bu anlamıyla eğitim sosyal bir olgu olup toplumsallaşma sürecini içinde barındırmaktadır. Toplumsallaşma yoluyla insan içinde bulunduğu topluma uyarak birlikte yaşayabilmeyi öğrenir. Bu da onun içinde bulunduğu toplumun kültür ve değerlerini kazanması ile mümkün olur. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültür ve değerlerini öğrenmesi eğitim yoluyla gerçekleşir ve öncelikle ailede başlar.

Bu bağlamda, aile toplumsal yaşamın başlangıç noktası ve en temel unsurudur. Ailenin, toplumsallaşma sürecinin ilk olarak ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, toplumda oluşturulmuş kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal bir birikim (Sayın, 1966) olması nedeniyle, çocuğun ilk sosyal deneyimini edindiği ve kişiliğinin temellerini atıldığı bir kurumdur. Bu kurumda şüphesiz en etkin rolü olan anne ve babalara, çocuklarının eğitim sürecinde önemli görevler düşmektedir. Çocuğu eğitme görevini üstlenen kişilerin her şeyden önce gelişmekte olan çocuğu tanımaya ve anlamaya ihtiyaçları vardır. Anne-babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun ilişkilerde olan kişilerdir. Çocuğun büyüdükçe değişen ilgileri, ihtiyaçları, bedeni özellikleri, düşüncelerine ve duygularına ilişkin bütün özellikleri ne kadar iyi tanınırsa, onun gelişiminde ve eğitiminde aynı oranda etkili ve verimli olabilir. Ayrıca, çocukların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, insani ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne babanın tutumuna bağlıdır. Ailelerin, çocuklarına yönelik tutumları, çocuk eğitimleri konusundaki donanımları, ceza ve ödül uygulamaları, problem çözme becerilerinin kazandırılması, ders çalışma ortam ve imkânlarının sunulması gibi konular önemlidir. Günümüzde her ailenin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik altyapısı ile farklı eğitim potansiyelleri bulunmaktadır. Aileler sahip olduğu maddi ve sosyal koşullar nezdinde çocuklarının öncelikle temel sağlık ve bakım hizmetlerini yerine getirme, onların genel eğitimi, entelektüel yönlerinin gelişimi, ahlaki değerler ve inançlar ve daha iyi tutumların aktarılması/kazandırılması gibi rolleri bulunmaktadır. Bu görevlerin yerine getirilmesinde ailelerin bilgi, tutum ve davranışlarının bilinmesi önem kazanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma modeline dayanmaktadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999).Bu çalışma ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki etkileri irdelenmektedir. Bu amaçla, Trabzon'da ikamet etmekte olan 16 aile ile derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının eğitimindeki rolleri sorgulanmıştır. Bunun için okul öncesi eğitim ile örgün eğitimin ilk kademesinde çocukları olan ailelerle yüz yüze görüşmeler yapmak suretiyle, çocuklarının eğitimdeki rolleri irdelenmiştir. Bu bağlamda, ailelerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda neler yaptıkları sorgulanmıştır. Ailelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışmada nitel araştırma modeli içerisinde görüşme tekniğine bağlı olarak elde edilen veriler betimsel bir analizle sunulmuştur. Betimsel analiz, elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Eğitim, bireylerin içinde doğup büyüdükleri, toplumun değerlerini, bilgilerini, becerilerini öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendinden sonra gelecek kuşaklara aktarmaları sürecidir. Bu anlamıyla eğitim sosyal bir olgu olup toplumsallaşma sürecini içinde barındırmaktadır. Toplumsallaşma yoluyla insan içinde bulunduğu topluma uyarak birlikte yaşayabilmeyi öğrenir. Bu da onun içinde bulunduğu toplumun kültür ve değerlerini kazanması ile mümkün olur. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültür ve değerlerini öğrenmesi eğitim yoluyla gerçekleşir ve öncelikle ailede başlar.

Bu bağlamda, aile toplumsal yaşamın başlangıç noktası ve en temel unsurudur. Ailenin, toplumsallaşma sürecinin ilk olarak ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, toplumda oluşturulmuş kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal bir birikim (Sayın, 1966) olması nedeniyle, çocuğun ilk sosyal deneyimini edindiği ve kişiliğinin temellerini atıldığı bir kurumdur. Bu kurumda şüphesiz en etkin rolü olan anne ve babalara, çocuklarının eğitim sürecinde önemli

görevler düşmektedir. Çocuğu eğitme görevini üstlenen kişilerin her şeyden önce gelişmekte olan çocuğu tanımaya ve anlamaya ihtiyaçları vardır. Anne-babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun ilişkilerde olan kişilerdir. Çocuğun büyüdükçe değişen ilgileri, ihtiyaçları, bedeni özellikleri, düşüncelerine ve duygularına ilişkin bütün özellikleri ne kadar iyi tanınırsa, onun gelişiminde ve eğitiminde aynı oranda etkili ve verimli olabilir. Ayrıca, çocukların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, insani ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne babanın tutumuna bağlıdır. Ailelerin, çocuklarına yönelik tutumları, çocuk eğitimleri konusundaki donanımları, ceza ve ödül uygulamaları, problem çözme becerilerinin kazandırılması, ders çalışma ortam ve imkânlarının sunulması gibi konular önemlidir. Günümüzde her ailenin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik altyapısı ile farklı eğitim potansiyelleri bulunmaktadır. Aileler sahip olduğu maddi ve sosyal koşullar nezdinde çocuklarının öncelikle temel sağlık ve bakım hizmetlerini yerine getirme, onların genel eğitimi, entelektüel yönlerinin gelişimi, ahlaki değerler ve inançlar ve daha iyi tutumların aktarılması/kazandırılması gibi rolleri bulunmaktadır.

Bu çalışma ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki etkileri irdelenmektedir. Bu amaçla, Trabzon'da ikamet etmekte olan 16 aile ile derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının eğitimindeki rolleri sorgulanmıştır. Bunun için okul öncesi eğitim ile örgün eğitimin ilk kademesinde çocukları olan ailelerle yüz yüze görüşmeler yapmak suretiyle, çocuklarının eğitimdeki rolleri irdelenmiştir. Bu bağlamda, ailelerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda neler yaptıkları sorgulanmıştır. Çocuklarını daha iyi nasıl yetiştirebilecekleri sorusundan hareketle bu eğitimi kimin/kimlerin ve nasıl vereceği sorusu yöneltilmiştir. Çocukların eğitimlerinde ebeveyn tutumları sorgulanmıştır. Çocuğun ders çalışması için neler yapıldığı araştırılmıştır. Çocuğa nasıl model olunduğu, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi ile sosyal ve duygusal gelişiminin nasıl sağlanabileceği konusunda sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş ve farklı başlıklarda sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim, insanın yaşam kalitesini artırması için gereklidir. Ailenin bu süreçteki önemi ise tartışılamaz bir gerçektir. Başarılı, akıllı, yaratıcı bir çocuk yetiştirmek için ailelerin de eğitimli ve bilinçli olması gerekir. Birey, çocukluk döneminden itibaren çevresinde yaşayan insanların davranış ve tutumlarını taklit eder. Bu taklit önce anne ve baba imajı ile başlar. Bu noktada anne babanın rol model olarak çocuklarına örnek olması, eğitim yaşantıları boyunca onları desteklemesi önem taşır.Bunlar yapılırken ailenin sahip olduğu sosyo-kültürel ve ekonomik alt yapı ve bunları çocuklarına nasıl aktardıkları önemlidir. Bu çalışma sonucunda ailenin çocukların eğitiminde önemi dile getirilerek bu yöndeki eksikliklerin ya da yanlış tutumların giderilmesi yönünde öneriler paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Aile, Çocuk, Eğitim, Çocuk Eğitimi

Kaynakça

ADLER Alfred, **Çocuk Eğitimi**, Kamuran Şipal (çev.). İstanbul: Cem Yayınevi,1996.

ALPAY Meral, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü**

ELKIN Frederick, **Çocuk ve Toplum – Çocuğun Toplumsallaşması**, Nazife Güngör (çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları, 1995.

GANDER Mary J. – Harry W. GARDINER, **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, 5.Baskı, Ali Dönmez–Nermin Çelen–Bekir Onur (çev.). Ankara: İmge Kitabevi, 2004.

KINCAL Remzi, "Aile ve Eğitim", **Eğitim Dergisi**, Sayı 5, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.

OKTAY Ayla, **Ana-Baba Okulu,** İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.

Russel Bertrand, **Eğitim Üzerine**, Nail Bezel (çev.). İstanbul: Say Yayınları, 1996.

Sayın Önal, **Aile Sosyolojisi**, Ege Üni. Yay.İzmir-1990

Şahinkaya, Rezzan, **Psiko-Sosyal Yönleriyle Aile**, Kardeş Basımevi, 1970-

Ankara

Yavuzer Haluk, **Ana-Baba ve Çocuk,** 11. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi,1998.

(25182) İlköğretim İkinci Sınıfa Devam Eden Çocuk Resimlerindeki Aile Algısının İncelenmesi

AYŞE BENGİSOY — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
MELİH BURAK ÖZDEMİR — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
SACİDE ŞAHİN — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
TUBANUR ÇELİK İSKİFOĞLU — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Projektif bir teknik olarak resim çizmek, çocukların iç dünyalarını koşulsuz bir şekilde dışa aktardıkları önemli bir ifade aracıdır (Teker, 2018). Yılmaz (2009) a göre çocuklar yaptıkları resimler aracılığıyla, bilinçli ya da bilinç dışı olarak kendileri ya da çevrelerindeki kişiler ile ilgili algılarını yansıtırlar. Çocuklar, resimlerinde kendilerini çizmemiş bile olsalar; tutumlarını, alışkanlıklarını, hayata bakışlarını, davranış özelliklerini, kişiliklerinin güçlü ya da zayıf taraflarını çizimlerine bir şekilde yansıtırlar. Sözel ya da yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri zamanlarda, resim çizmek bu işlevi görebilen en değerli araç haline gelebilmektedir (Çakmak ve Darıca, 2012). Resim, kişinin kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık iç dünyasını açıklayış şekli ya da zihinsel gelişiminin bir göstergesi olabilir. Resimler aracılığıyla çocukların düşünüş biçimlerinin yanı sıra, diğer çocuklar ve yetişkinlerle olan sorunlarını da ve bu sorunları çözme biçimleriyle olan ipuçlarını da görebiliriz (Yavuzer, 2009,11). Malchiodi (1998/2005) göre çocukların duygularını resimler aracılığıyla anlattıklarını reddetmek, gerek kim olduklarını, gerek kendilerini gerekse de çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarının önemli bir kısmını göz ardı etmektir. Resimler, duygusal yaşamları kuvvetle ihtiva eder ve çocukları anlamanın önemli bir unsurudur. Çocukların bize kendilerini yansıtmalarında, olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde yalın bir anlatım aracı olan resmin önemi büyüktür. Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve anlatımının da kolay olması, yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözel iletişim kurmakta zorlanan çocukları tanımada önemli bir teşhis aracıdır. Kuşkusuz çocuğu salt resimlere bakarak değerlendirmek, genelleme yapmak kuşkusuz hatalı olacaktır (Yavuzer, 2009, 5).

Resmin bırakacağı ilk izlenim son derece önemlidir. Resmin kağıt üzerinde sunuluşunun önemi büyüktür. Örneğin, bir adam resminde ellerin kalçaya konması, ağza sigara konması, ayakların geniş olması saldırganlık duygularının bir ifadesi olarak kabul edilir (Yavuzer, 2010b, 198). Sayfanın tümünü kaplayan büyük resimler çoğu kez iç kontrolü zayıf saldırgan çocuklar tarafından çizilmektedir. Ender olarak da saldırgan çocuklar da zayıf benlik kavramları nedeniyle küçük figürlere yer vermektedirler. Dişler saldırganlığı ifade ederler. İri çizilmiş dişler aşırı saldırganlığın ifadesi olabilir (Yavuzer, 2009, 18-19). Cinsel organların çizilmesi ise, saldırganlığın belirtisi olarak düşünülebilir (Yavuzer, 2010b, 201).

Çocuk resimleri, gelişimlerinin değerlendirilmesi noktasında oldukça önemli bir araçtır. Hızlı şekilde uygulanabilmesi, ucuz ve zevkli oluşu çizimleri etkili değerlendirme araçları yapmaktadır. Gelişimin karmaşık yapısını anlamak için kullanılan testler tek başlarına yeterli değildir ve bu durum çeşitli değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu açıdan çalışmamızda, bireyin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini tanıma, anlama gibi çok yönlü bakış açısının yanı sıra, sorulduğunda söylenemeyen, doğrudan ifade edilemeyen sorunlar ya da sorun alanlarıyla, bugüne, geçmişe ya da geleceğe yönelik bilgi edinilebilen ve projektif yöntemler içerisinde geçerlik ve güvenirliliği en yüksek testlerden biri olan Beier cümle tamamlama testi de kullanılmıştır.

Çocukların yaptıkları resimler üzerine bu güne kadar pek çok çalışma yapılmış ancak yapılan çalışmalar da çoğunlukla çocukların çizim becerilerini değerlendirmeye dönük olmuştur. Bu çalışmada ise çocukların yakın çevrelerinin (ailelerinin) özellikleri, aile algıları ve zihinsel gelişimlerinin bir göstergesi olan resim konusu araştırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmayı desteklemek adına Beier cümle tamamlama testi de çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi olarak planlanmıştır. Odak grup görüşmesi dört aşamada gerçekleşmektedir. Odak grup görüşmesinin amacı bireylerin herhangi bir konu yada durum hakkındaki yaşantılarını düşüncelerini eğilimlerini tüm detayları ve tüm boyutları ile incelmektir (Karasar, 2009). Birinci aşama olan konunun belirlenmesi ve ayrıntılı incelenip sınırlarının düzenlenmesi yapıldı. Buçalışma öğrencilerin aile algılarını resim çizme biliş süreçlerinin ortaya cıkması amaçlı hedeflenmiş ve sınırlanmış bir çalışmadır. İkinci aşamada çalışmaya katılacak kişiler ve bu kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir. Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında KKTC' de Girne kazasında resmi eğitim kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren ilköğretim ikinci sınıf 11 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 5'i kız 6'sı ise erkektir. sosyo ekonomik yapıları ise alt-orta düzeyde olup, iki kız öğrencinin birde erkek öğrencinin anne babası ayrı diğer çocukların anne babası birliktedir. Üçüncü aşama olan grup ile çalışma yeri; sınıf ortamı, zamanı öğrencilerin resim dersi ve uygulamacı uzman öğretmenimiz yönergeleri ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerden, aileyi tanılama durumlarını değerlendirmek amacı ile birer aile resmi çizmeleri istenilmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilere aile kavramı hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve çocuklara aile ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Çocukların bu konudaki düşünceleri belirlendikten sonra, çocuklara A4 kağıtları dağıtılarak, çocuklardan bu kağıtlara birer aile resmi çizmeleri istemiştir. Dördüncü son aşamada ise üç tane kullanılan değerlendirme testi sonucunda iki tane konuda uzmanlığı olan çalışmayı gerçekleştiren eğitimcimiz ile sürecin raporlanması ve analiz edilmesi aşaması yapılmıştır.

Çocukların kendini ifade etme, duygularını yansıtma ve aile yapılarını, ailelerinin kendileri için nasıl bir yapıda olduğunu, bu konudaki hislerinin neler olduğunu, düşüncelerini anlamamızın birkaç yolunda biri de çizdikleri resimlerdir. Bu düşünceden yola çıkarak ilköğretim ikinci sınıfa giden öğrenciler ile aile resmindeki algının çalışılması planlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi olarak planlanmıştır. Birinci aşama olan konunun belirlenmesi ve ayrıntılı incelenip sınırlarının düzenlenmesi yapıldı. Buçalışma öğrencilerin aile algılarını resim çizme biliş süreçlerinin ortaya cıkması amaçlı hedeflenmiş ve sınırlanmış bir çalışmadır. İkinci aşamada çalışmaya katılacak kişiler ve bu kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir. Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında KKTC' de Girne kazasında resmi eğitim kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren ilköğretim ikinci sınıf 11 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 5'i kız 6'sı ise erkektir. sosyo ekonomik yapıları ise alt-orta düzeyde olup, iki kız öğrencinin birde erkek öğrencinin anne babası ayrı diğer çocukların anne babası birliktedir. Üçüncü aşama olan grup ile çalışma yeri; sınıf ortamı, zamanı öğrencilerin resim dersi ve uygulamacı uzman öğretmenimiz yönergeleri ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerden, aileyi tanılama durumlarını değerlendirmek amacı ile birer aile resmi çizmeleri istenilmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilere aile kavramı hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve çocuklara aile ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Çocukların bu konudaki düşünceleri belirlendikten sonra, çocuklara A4 kağıtları dağıtılarak, çocuklardan bu kağıtlara birer aile resmi çizmeleri istemiştir. Dördüncü son aşamada ise üç tane kullanılan değerlendirme testi sonucunda iki tane konuda uzmanlığı olan çalışmayı gerçekleştiren eğitimcimiz ile sürecin raporlanması ve analiz edilmesi aşaması yapılmıştır. Çalışmada kullanılan değerlendirme araçları incelendiğinde, 'Aile Resmi Çizme Testi' Doğru,Turcan, Arslan, ve Doğrunun (2006) yılında hazırladıkları 11 maddelik aileyi tanıma durumlarının değerlendirilmesi amaçlı hazırlanmış bir testtir. Öğrenci resimlerini değerlendirmek için Yavuzer (1995), Kırkan (1994)tarafından yapılmış resimlerin değerlendirlmesi formlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 10 çocuk gelişim uzmanı, 8 Rehberlik ve Psikolojik Danışman uzmanıgörüşüne sunulmuş ve 11 kadegoriye topalranmıştır. 11 maddenin 8 sorusuna evet cevabı verildiğinde 1 er puan, 9.10.11. sorulara ise hayır denildiği zaman 1er puan verilmektedir. 'Beier Cümle Tamamlama' testi ise projektif testler arasında bireyi tanıma tekniklerinde kullanılan bireyin paylaşamadığı duygu düşüncelerini anlamak maksatlı yapılmaktadır. Birey testte cümlenin eksik kalan bölümünü kendi duygu düşüncesi doğrultusunda tamamlamaktadır. Test A ve B şeklinde 2 form A formu 56 madde Bformu ise 67 maddeden oluşmaktadır. Testte cümleler pozitif, negatif ve nötr olarak O + - şeklinde forma işlenebilmektedir. Formda uzman için önemli olan negatif cümleler öncelikli ancak tüm cümleler dikkatlice incelenmektedir. Bu çalışmada çocuklara 'Anneye karşı tavırlar', ' Babaya karşı tavırlar', 'Ev ile aile ilişkilerine karşı tavırlar', 'Arkadaşlara karşı tavırlar' alt boyutları alınmıştır. Bir diğer değerlendirme ise 'Goodenough Harris Adam Çizme Testi' 7,8,9 yaş çocukların zekasını ölçmek amacıyla kullanılan bir testtir. Testin iki alt testi bulunmaktadır.Öğrencilere boş kağıt kalem verilerek 'Bu kağıda bir insan resmi çizmeni istiyorum. Çizebbildiğin kadar güzel olsun, her şeyini çiz' yönergesi verilmektedir.Bireyin zihin gelişimini ölçmeyi amaçlayan bu testkavram geliştirme sürecini kapsamaktadır. Goodenough'ın 1926 da, Harris'in de 1963 de yeniden revize edildiği test, 4-14 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Puanlayıcılar arası yapılan çalışmalarda güvenirlik katsayısı 0,90, tekrar puanlama korelasyonu ise 0,94 olarak bulunmuştur. Çalışmada sonuçlarının değerlendirilmesi halen devam ettiğinden dolayı bulgular konferansta ifade edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştımanın sonuçları incelendiğinde bu çalışmada KKTC' de Girne kazasında resmi eğitim kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren ilköğretim ikinci sınıf 11 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 5'i kız 6'sı ise erkektir. Sosyo ekonomik yapıları ise alt-orta düzeyde olup, anne babası birlikte olan çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin aileleri ile ilgili algılarını belirlemek amacı ile bazı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu değerlendirme araçları; 'Aile Resmi Çizme Testi', 'Beier Cümle Tamamlama' ve 'Goodenough Harris Adam Çizme Testi' dir. Aile resimlerinde çocukların aile bütünlüğü ile ilgili bulgulara ulaşılmaya, Beier Cümle Tamalama testinde çocukların aileleri için yazdıkları ifadeler incelenmekte ve Goodenough Harris Adam Çizme Testi' nde ise çizim biliş düzeyleri incelenmektedir. Çalışmada kullanılan değerlendirme araçları bulguları halen incelenmekte olup konferansta detayları ifade edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk, resim analizi, aile algısı

Kaynakça

Çakmak, A. ve Darıca, N. (2012). 7-11 Yaş grubu kurumda ve ailesi yanında kız ve erkek çocuklarının anne figürü çizimlerinin duygusal gelişim açısından incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(41), 147-160.

Goodennough, F., (1926) The Mesasurement Of İntelligence By Drawings. New York Books.

Karasar N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 9. Basım, Ankara, Nobel Kitabevi, 77-78.

Kırkan, U., /(1994)Çocuk Resminde Aile , Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim İş Eğitimi Anasanat Dalı. İstanbul: S.1-17, 145-154.

Şenel, S., Çocuk Resminde Aile Ve Plan Algısı. Marmara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Sanat Dalı Master Tezi. İstanbul:1995, S.3-41.

Teker, E. (2018). Reflections of the dreams on 11-13 aged children's drawing. Journal of Current Researches on Social Sciences, 8 (4), 85-94.

Yavuzer, H. (2010). Çocuk Psikolojisi. (32). İstanbul: Remzi Kitabevi.

(25216) Ergenlerin İhmal Edilme Düzeyleri İle Güvenli Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÖKÇEN İLHAN ILDIZ
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ

UTKU BEYAZIT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

AYNUR BÜTÜN AYHAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Anne babalar tarafından çocuğun ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önem taşımaktadır (Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2016). Çocuğa bakmakla yükümlü kişiler tarafından çocuğun bakılma, korunma, beslenme, sağlık ve eğitim gibi temel gereksinimlerinin karşılanmaması ise çocuk ihmali olarak tanımlamaktadır (Şahin, 2009). Çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin çocuğun sağlıklı, temiz ve güvenli bir ortamda yetişmesi için gerekli koşulları sağlamaması, çocuklarına şefkat ve yakınlık göstermemesi, çocuğun yanlış davranışları ile ilgilenmemesi, çocuğun kimlerle arkadaşlık kurduğu, nerede olduğu ve ne yaptığı ile ilgilenmemesi; eğitim ihtiyaçlarını karşılamaması gibi tutum ve davranışlar çocuğa yönelik ihmal davranışlarına örnek olarak gösterilmektedir (Straus, 2006; Solarino ve ark., 2012; Straus ve ark., 2008; Young ve ark., 2011).

Çocuğun birincil bakım verenleri anne babalarıdır. Bu bağlamda, çocuk ihmali olgusu öncelikle aile ortamında ortaya çıkmaktadır. Bakım sürecinde anne babaların çocuğa zamanında, yeterli düzeyde, duyarlı ve hassas bir yaklaşımla bakım sağlamaları, çocuk ve ebeveyn arasında bağlanma olarak adlandırılan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlar (Bowlby, 1999). Bağlanma kuramına göre gereksinimleri hassas ve duyarlı bir şekilde karşılanan çocuklar güvenli bağlanma geliştirirken, ihmal edilen çocuklar güvensiz ve düşmanca davranışlar sergiler (Oğuz, 2017). Güvenli bağlanan çocuklar, gereksinimlerinin ebeveynleri tarafından karşılanacağından emindirler. İhtiyaç duyduklarında anne babalarının yanlarında olacağını bildikleri için rahatlık duygusu yaşarlar. Anne babayı çevrelerini keşfetmek, öğrenmek ve sıkıntılı zamanlarında rahatlamak için güvenli bir temel olarak kullanırlar. Buna karşın ebeveynleri tarafından sevilmediğini ve kabul görmediğini hisseden çocuklar ise endişeli, yalnız ve ilişkilerinde güvensiz olma eğilimindedirler (Küçükturan ve Keleş, 2017).

Bir kişinin gelecekte sergileyeceği tüm psikososyal davranışlar, çocukluk döneminde ebeveynleri ile kuracağı bağlanma ilişkisi ile şekillenir. Bağlanmanın gelişiminde, anne baba ve çocuk arasındaki genel iletişimin niteliğinin ve anne babaların çocuğun gereksinimlerine duyarlılığının büyük önem taşıdığı görülmektedir. Çocukluk çağı ihmal yaşantıları çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyen, duygusal açıdan örseleyici sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi, çocukların ebeveynleri ile olan bağlanma ilişkilerinin akran ilişkilerini etkilemeye başladığı bir dönemdir. Ergenlerde bağlanmanın, ebeveynleri tarafından ihmal edilmiş olma durumu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu, Tekirdağ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullara devam eden kız ve erkek ergenler ile anne babalarından oluşacaktır. Araştırmaya, ez az 200 ergen ve 200 ebeveynin dahil edilmesi planlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada yer alan ergenlerden ve ebeveynlerinden sosyo-demografik bilgiler elde edilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; ergenlerin güvenli bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Kerns, Klepac ve Cole (1996) tarafından geliştirilen ve Sümer ve Anafarta Şendağ (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği; ebeveynlerin çocuklarını ihmal düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise, Kaufman Kantor ve arkadaşları tarafından (2003) geliştirilen ve Türkçe'ye Beyazıt ve Ayhan tarafından (2018) uyarlanan Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmada öncelikle, kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için ölçeklerin kullanım izinleri alınacaktır. Veri toplama aşamasında, belirlenen okullara gidilerek okul yönetimleriyle görüşmeler yapılacak, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilecek ve araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınacaktır. Uygulamada ergenlere ve ebeveynlere, araştırmanın amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak araştırmada yer almalarına ilişkin onamları alınacak ve formlar, araştırmada yer almayı kabul eden ergenlere ve ebeveynlerine uygulanacaktır. Ergenlere yönelik formlar okullarda uygulanacak; ergenlerin ebeveynlerine yönelik formlar ise, ergenler aracılığıyla kapalı zarflar içinde evlere gönderilecektir. Daha sonra belirlenen günlerde okullar tekrar ziyaret edilerek, evde ebeveynler tarafından doldudurularak gönderilen formlar toplanacaktır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin olarak öncelikle normallik testi yapılarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenecektir. Verilerin normal dağılım sağlaması halinde Pearson, normal dağılım sağlamaması halinde ise Spearman korelasyon katsayıları incelenecektir. Betimleyici analizlerde ise frekans ve yüzdelik değerleri belirlenecektir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılacaktır.

Çocukluk çağı ihmal yaşantıları çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyen, duygusal açıdan örseleyici sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi, çocukların ebeveynleri ile olan bağlanma ilişkilerinin akran ilişkilerini etkilemeye başladığı bir dönemdir. Çocukluk çağında ihmal yaşantısına maruz kalmış olmanın, ergenlerde bağlanmanın gelişimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Tekirdağ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullara devam eden kız ve erkek öğrenciler ile anne babalarından oluşacaktır. Araştırmaya, ez az 200 öğrenci ve 200 ebeveynin dahil edilmesi planlanmaktadır. Araştırmada yer alan ergenlerden ve ebeveynlerinden sosyo-demografik bilgiler elde edilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, ergenlerin güvenli bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği; ebeveynlerin çocuklarını ihmal düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise anne babalara Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanacaktır. Araştırmada öncelikle, kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için ölçeklerin kullanım izinleri alınacaktır. Ardından belirlenen okullara gidilerek okul yönetimleriyle görüşmeler yapılacak, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilecek ve araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınacaktır. Uygulamada ergenlere ve ebeveynlere, araştırmanın amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak araştırmada yer almalarına ilişkin onamları alınacak ve formlar, araştırmada yer almayı kabul eden ergenlere ve ebeveynlerine uygulanacaktır. Ergenlere yönelik formlar okullarda uygulanacak; ergenlerin ebeveynlerine yönelik formlar ise, ergenler aracılığıyla kapalı zarflar içinde evlere gönderilecektir. Daha sonra belirlenen günlerde okullar tekrar ziyaret edilerek, evde ebeveynler tarafından doldudurularak gönderilen formlar toplanacaktır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin olarak öncelikle normallik testi yapılarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenecektir. Verilerin normal dağılım sağlaması halinde Pearson, normal dağılım sağlamaması halinde ise Spearman korelasyon katsayıları incelenecektir. Betimleyici analizlerde ise frekans ve yüzdelik değerleri belirlenecektir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılacaktır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, konuya ilişkin alan yazında yer alan bulgular doğrultusunda tartışılacak; konu ile ilgili uzmanlara, ebeveynlere, kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağlanma ile ilgili çalışmalarda, ebeveynleri ile yakın duygusal bağ kuran çocukların kendilerini sevilmeye layık gördükleri ve diğer insanları da güvenilir insanlar olarak algıladıkları ifade edilmektedir. Güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan çocukların ise kendilerini başkaları tarafından sevilme konusunda yetersiz olarak değerlendiren, güven duygusundan yoksun çocuklar oldukları ifade edilmektedir (Newman ve Newman, 2008; Bee ve Boyd, 2009). İhmale uğrayan çocukların ağır duygusal yoksunluk yaşadıkları, buna bağlı olarak da yoğun değersizlik duyguları ve çeşitli bağlanma sorunları yaşadıklarına dikkat çekilmektedir (Howe, 2005; Minnis ve ark., 2006; Stronach ve Toth, 2013). Bu çalışmada da, alan yazındaki bulgulara paralel olarak, ergenlerde bağlanmanın ebeveynleri tarafından ihmal edilmiş olma durumu ile ilişkili olabileceği, ihmal yaşantısı olan ergenlerde güvenli bağlanma düzeyinin düşük olacağı yönünde bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ergen, ihmal, güvenli bağlanma

Kaynakça

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). İstanbul: Kaknüs.

Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2016). Kişilik Gelişimi. *Çocuk Gelişimi* içinde. Ed.: N. Aral, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s. 158-189.

Beyazıt U. & Bütün Ayhan A. (2018). The psychometric properties of the Turkish version of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale-Parents Form. *Current Psychology*, (Online yayınlanmış makale). Doi: https:// doi.org /10.1007/s12144-018-9817-7.

Bowlby, J. (1999). *Psikoanaliz ve çocuk eğitimi. Çocukları anlamak*. İstanbul: Gendaş.

Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention*. London: Red Globe Press.

Kaufman Kantor G., Holt M. & Straus, M. A. (2003). The Parent-Report Multidimensional Neglectful Behavior Scale. Retrieved from http://pubpages.unh.edu/~mas 2/NS7.pdf.

Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the childmother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457- 466.

Küçükturan, G., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde. Ed.: A. Köksal Akyol, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 317-351.

Newman, B. & Newman, P. (2008). *Development through life* (20th ed.). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.

Minnis, H., Marwick, H., Arthur, J. & McLaughlin, A. (2006). Reactive attachment disorder—a theoretical model beyond attachment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(6), 336–342.

Oğuz, V. (2017). Aile sistemi içinde çocuk. *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde. Ed.: A. Köksal Akyol, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 29-40.

Straus, M. A. (2006). Cross-cultural reliability and validity of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale Adult Recall Short Form. *Child Abuse & Neglect*, 30: 1257–1279.

Straus, M. A., Kinard, E. M. & Williams, L. M. (2008). The Multıdimensional Neglectful Behavior Scale, Form A: Adolescent And Adult-Recall Version, NS1E/PR1E, 1-29.

Stronach, E. P. & Toth, S. L. (2013). Preventive interventions and sustained attachment security in maltreated children. *Dev Psychopathol*., 25(4), 919-930.

Sümer, N., Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 86-101.

Şahin, F. (2009). Çocuğun fiziksel, cinsel ve duygusal istismarı. Çocuk ve Şiddet Çalıştayı, s.: 24-26.

Young, R., Lennie, S.,& Minnis, S. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 52(8): 889–897.

(25239) Çocuk Eğitiminde Kuşaklararası Farklılıklar

MİNE GÖZÜBÜYÜK TAMER

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Nüfusun yaşlanması 21.yy'ın en önemli demografik gerçeklerinden biridir. Bugün, başta Avrupa olmak üzere gelişmiş birçok ülkede yaşlı nüfus giderek artmaktadır. Öyle ki 1950'de dünyada 60 yaş üzerinde 200 milyon insan varken; bu nüfus 2000 yılında 600 milyona; günümüzde 901 milyona çıkmıştır. 2050'de ise bu yaş grubu nüfusun 2 milyara ulaşması beklenmektedir (Kalınkara, 2016). Nüfusun yaş yapısına bağlı demografik değişimlerin resmettiği ortalama yaşam süresinin uzaması ve yaşlı sayısındaki artışla birlikte farklı kuşakların bir aradalığı ve ilişkileri de sorgulanmaya başlamıştır. 21.yüzyılın sonunda Türkiye'de doğan bebeklerin, günümüzden farklı olarak, iki kuşak büyükbabası ve iki kuşak büyükannesi olabileceği (Arun, 2016) öngörülmektedir. Dolayısıyla, bugün üç kuşağın birlikteliği üzerine çalışmalar yoğunlaşırken yakın gelecekte çok sayıda kuşağın bir araya gelişiyle çalışma yelpazesi de genişleyecektir.

Yaşlanan bir nüfusun varlığı ve farklı kuşakların bir arada oluşu kuşaklararası farklılıklar konusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın odağında, kuşaklararası farklılıklardan hareketle farklı kuşakların çocuk eğitimine yönelik çocuk yetiştirme anlayış ve pratikleri yer almaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada üç kuşağın bir arada olduğu ailelerde çocuk eğitim anlayış ve pratiklerinin hangi gerekçelerle ve ne şekilde verildiği gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu noktada, üç kuşağın yetiştiği sosyo-kültürel ortam, sosyo-demografik bilgileri, evlilik süreçleri, çocuk sahibi olma, çocuklarla birlikte yaşama, aile yaşamları ve çocuk yetiştirme pratikleri mercek altına alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma modeline dayanmaktadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999).Bu çalışma ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki etkileri irdelenmektedir. Bu amaçla, Trabzon'da ikamet etmekte olan 18 aile ile derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının eğitimindeki rolleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda, aynı aileden üç kuşağın çocuklarının eğitimi konusunda neler yaptıkları sorgulanmıştır. Ailelerde üç kuşak seçimi kartopu örneklem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çocuk eğitiminde anne-babanın ortak sorumlulukları olduğundan hareketle çalışmada erkek ve kadın ebeveynler olmak üzere farklı altı aileden (her aileden 3 kişi olmak üzere) toplam 18 kişi ile görüşülmüştür. Ailelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışmada nitel araştırma modeli içerisinde görüşme tekniğine bağlı olarak elde edilen veriler betimsel bir analizle sunulmuştur. Betimsel analiz, elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nüfusun yaşlanması 21.yy'ın en önemli demografik gerçeklerinden biridir. Bugün, başta Avrupa olmak üzere gelişmiş birçok ülkede yaşlı nüfus giderek artmaktadır. Öyle ki 1950'de dünyada 60 yaş üzerinde 200 milyon insan varken; bu nüfus 2000 yılında 600 milyona; günümüzde 901 milyona çıkmıştır. 2050'de ise bu yaş grubu nüfusun 2 milyara ulaşması beklenmektedir (Kalınkara, 2016). Nüfusun yaş yapısına bağlı demografik değişimlerin resmettiği ortalama yaşam süresinin uzaması ve yaşlı sayısındaki artışla birlikte farklı kuşakların bir aradalığı ve ilişkileri de sorgulanmaya başlamıştır. 21.yüzyılın sonunda Türkiye'de doğan bebeklerin, günümüzden farklı olarak, iki kuşak büyükbabası ve iki kuşak büyükannesi olabileceği (Arun, 2016) öngörülmektedir. Dolayısıyla, bugün üç kuşağın birlikteliği üzerine çalışmalar yoğunlaşırken yakın gelecekte çok sayıda kuşağın bir araya gelişiyle çalışma yelpazesi de genişleyecektir.

Yaşlanan bir nüfusun varlığı ve farklı kuşakların bir arada oluşu kuşaklararası farklılıklar konusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın odağında, kuşaklararası farklılıklardan hareketle farklı kuşakların çocuk eğitimine yönelik çocuk yetiştirme anlayış ve pratikleri yer almaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada üç kuşağın bir arada olduğu ailelerde çocuk eğitim anlayış ve pratiklerinin hangi gerekçelerle ve ne şekilde verildiği gözler önüne serilecektir. Bu noktada, üç kuşağın yetiştiği sosyo-kültürel ortam, sosyo-demografik bilgileri, evlilik süreçleri, çocuk sahibi olma, çocuklarla birlikte yaşama, aile yaşamları ve çocuk yetiştirme pratikleri mercek altına alınmıştır.

Bu hedefle çalışmada öncelikle, önemli görülen temel kavramlar *kuşak, eğitim, kuşaklararası farklılık,* çocuk yetiştirme ve çocuk *eğitimi* vb. kavramlar tanımlanmıştır. Ardından kuramsal çerçeve başlığı altında, kuşakların (X, Y, Z vb.) özelliklerinden bahsedilerek farklı eğitim göstergeleri ışığında kuşaklararası eğitim olgusu irdelenmiştir. Eğitim kuramlarından (İşlevselci, çatışmacı, sembolik etkileşimci vb.) yola çıkılarak çalışma temellendirilmiştir.

Araştırma nitel araştırma modeline dayanmaktadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999).Bu çalışma ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki etkileri irdelenmektedir. Bu amaçla, Trabzon'da ikamet etmekte olan 18 aile ile derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının eğitimindeki rolleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda, aynı aileden üç kuşağın çocuklarının eğitimi konusunda neler yaptıkları sorgulanmıştır. Ailelerde üç kuşak seçimi kartopu örneklem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çocuk eğitiminde anne-babanın ortak sorumlulukları olduğundan hareketle çalışmada erkek ve kadın ebeveynler olmak üzere farklı altı aileden (her aileden 3 kişi olmak üzere) toplam 18 kişi ile görüşülmüştür. Ailelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışmada nitel araştırma modeli içerisinde görüşme tekniğine bağlı olarak elde edilen veriler betimsel bir analizle sunulmuştur. Betimsel analiz, elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışma ile farklı kuşakların genelde çocuk yetiştirme özelde çocuk eğitimi konusundaki anlayış ve tutumları gözler önüne konularak bu sürecin kuşaklararasındaki benzer ve farklı noktaları tespit edilmiştir. Bu yönde benzerlik ve farklılıkların kaynağı irdelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk eğitiminde öne çıkan hususlar, dayanak ya da referans noktaları ve beklentileri de anlaşılmaya çalışılmıştır. Çocukların daha iyi nasıl eğitilebileceği hususunda ipuçları toplanmıştır. Daha önce üç kuşağın çocuk yetiştirme ve eğitim anlayış ve uygulamalarını gözler önüne seren araştırmalar yapılmamış olması bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarının bu alanda çalışan kişi ve ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sonraki çalışmalar için yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuk Eğitimi, Kuşaklararası Farklılıklar, Kuşak

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile farklı kuşakların genelde çocuk yetiştirme özelde çocuk eğitimi konusundaki anlayış ve tutumları gözler önüne konularak bu sürecin kuşaklararasındaki benzer ve farklı noktaları tespit edilmiştir. Bu yönde benzerlik ve farklılıkların kaynağı irdelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk eğitiminde öne çıkan hususlar, dayanak ya da referans noktaları ve beklentileri de anlaşılmaya çalışılmıştır. Çocukların daha iyi nasıl eğitilebileceği hususunda ipuçları toplanmıştır. Daha önce üç kuşağın çocuk yetiştirme ve eğitim anlayış ve uygulamalarını gözler önüne seren araştırmalar yapılmamış olması bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarının bu alanda çalışan kişi ve ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çocuk eğitiminde kültürel faktörlerin belirlenmesine ilişkin sonraki çalışmalara yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk, Çocuk Eğitimi, Kuşaklararası Farklılıklar, Kuşak

Kaynakça

Arun, Ö. (2016). Çağdaş Türkiye de Yaşlılık ve Eşitsizlik. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI/2, s.29-48.

Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede*. TEPAV,

http://www.tepav.org.tr/tr/ekibimiz/s/1250/Bilgi+Aslankurt (Erişim Tarihi 12.04.2018)

Attfield, R.(2010). Environmental Ethics and Intergenerational Equity. *Inquiry*, 41, p.207-22, http://www.tandfonline.com/loi/sinq (Erişim Tarihi 19.05.2018).

Ayhun, 2013;

Bakış, O. (2017). Kuşaklararası Eğitim Hareketliliği, AB-Türkiye Karşılaştırması. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, Cilt: 54, Sayı 634, s.97-106

Kalınkara, V.(2016). *Temel Gerontoloji Yaşlılık Bilimi*. 3. Baskı, Nobel Yayınları Ankara.

Yıldırım, A. (2018*). X ve Y Kuşaklarının Esnek Çalışmaya Olan Bakış Açıları: Bir Alan Araştırması*. T. C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Wisensale, S.K. (2005). Aging Societies and Intergenerational Equity Issues: Beyond Paying for the Elderly, Who Should Care for Them? . *Journal of Feminist Family Therapy,* Vol. 17, No. 3/4, pp. 79-103. http://www.haworthpress.com/web/JFFT. (Erişim Tarihi 10.06.2018).

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. Qualitative Research Methods.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi

(25383) Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Geçmişten Günümüze Yansıması: Fenomenolojik Bir Çalışma

ÇİĞDEM KAYMAZ KÜÇÜK HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ŞUHEDA BOZKURT YÜKÇÜ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ASLI İZOĞLU TOK HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP ÇOPUR HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Aile her ne kadar aynı evde yaşayan ve aralarında akarabalık ilişkisi olan birim (Williams ve ark., 2009) olarak görülse de bireyin toplumla bağını sağlama görevi gören sosyal bir kurum olma yönünü göz ardı etmemek gerekir (Tepeli, 2018). Nam (2004)'a göre aile, ata ile torunlar arasında köprü görevi görmektedir. Ailenin ata ile torun arasındaki sosyal yönü ise ele alınması gereken başka bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak ailenin bu aktarıcı ve sosyal rolü her nesilde sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi gelişmelere (Dereli ve Toruntay, 2015) bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu değişikliklere bağlı olarak kuşaklar ortaya çıkmaktadır. Bu kuşakların en önemli özelliği, aslında bir kültür aktarıcısı görevi görmeleridir. Bu araştırma kapsamında ise kuşaklar arasındaki kültür aktarımı toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ele alınmıştır. Kadın ve erkek olarak insanın, biyolojik, kültürel ve sosyal boyutu (Demirel, 2002) düşünüldüğünde toplum içinde bir konuma sahip olduğu apaçık ortadadır. Kuşaklar arasındaki aktarma sürecinde her kuşaktaki aile, aile üyelerinin yaşlarına ve rollerine bağlı olarak ortaya çıkan statüye göre (çocuk, anne-baba, büyünanne-büyükbaba gibi) (Paçacıoğlu, 2018) toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini, yeniden üretimini ve bu rollerin devamlılığını sağlamaktadır (Erdoğan, 2016). Elbette bu cinsiyet rollerinin her kuşakta yarattığı etki benzer değildir (Akotia ve Anum, 2012; Çakır ve Aksoy, 2016; Haj-Yahia ve Lavee, 2017; Kadılar, 2011; Treleaven, 2015).

Peki, insanın biyolojik, kültürel ve sosyal boyutunu yansıtan toplumsal cinsiyet rolleri nasıl öğrenilir? Yapılan araştırmalara göre anne-babalar, çocukların cinsiyete özgü davranışlarını etkilemekte ve genellikle farkında olsalar da olmasalar da çocuklarının cinsiyetlerine uygun özellikler göstermelerini beklemektedir (Aksoy ve Baran, 2017; Bağçeli-Kahraman ve Arabacıoğlu, 2018; Freeman, 2007; İnci-Kuzu, 2015; Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016; Tenenbaum ve Leaper, 2002). Bireyin doğumdan itibaren ilk karşılaştıkları modellerin anne babaları olduğu ve toplumsal cinsiyet şemalarının şekillenmesinde aktif rol oynadıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda içine doğulan kök ailedeki yaşantıların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada; annelerin kök ailelerindeki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin uygulamaların incelenmesi ve bu uygulamaların çocuklarıyla kurdukları etkileşimlere nasıl yansıdığı, bir bakıma toplumsal cinsiyet rollerinin geçmişten günümüze nasıl taşındığı, değişime uğrayıp uğramadığı ve toplumsal cinsiyet rollerinin kuşaklar arası yolculuğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmaların temel amacı, bireyin deneyimlerinden ve duygularından yola çıkarak belli bir fenomen üzerinde yaptığı anlatılarında gerçeği aramak ve bu fenomene yönelik derinlemesine açıklamalar üretmektir (Yüksel ve Yıldırım, 2015).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Tipik örneklem, araştırma sorusunu temsil ettiği düşünülen tipik özelliklere sahip kişileri ifade etmektedir. Bu kapsamda çalışma grubu; Ankara ilinde yaşayan ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ve en az bir kız ve bir erkek çocuğu olan ve erkek kardeşi bulunan 11 anneden oluşmaktadır. Bu özellikler göz önüne alınarak en yakın tarihli uygun kuşak olarak Y kuşağında (1988-1978 doğumlu) bulunan anneler çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; demografik bilgiler, geçmişe ait bilgiler, bu güne ait bilgiler ve çocukla etkileşime yansımalar olmak üzere dört ana tema üzerine kurulu 25 sorudan oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan kişilerle ön görüşme yapılarak araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, katılımın gönüllülük esasına dayandığına dair bilgi verilmiştir. Katılımcıların görüşme öncesinde bilgilendirildiğine ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik onayları alınmıştır. Bununla birlikte katılımcılar görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi sonlandırılabilecekleri konusunda da bilgilendirilmiştir. Uygulamada 11 anne ile yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 60 dakika sürmüştür.

İlk aşamada veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilmiş ve birebir çözümlenmiş olan kayıtlar nitel veri analizi programı MaxQDA programı yardımı ile içerik analizi yapılmıştır. Sırasıyla açık kodlama, eksen kodlaması ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada kodlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Aile her ne kadar aynı evde yaşayan ve aralarında akarabalık ilişkisi olan birim olarak görülse de bireyin toplumla bağını sağlama görevi gören sosyal bir kurum olma yönünü göz ardı etmemek gerekir. Aile, ata ile torunlar arasında köprü görevi görmektedir.

Ailenin ata ile torun arasındaki sosyal yönü ise ele alınması gereken başka bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak ailenin bu aktarıcı ve sosyal rolü her nesilde sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi gelişmelere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu değişikliklere bağlı olarak kuşaklar ortaya çıkmaktadır. Bu kuşakların en önemli özelliği, aslında bir kültür aktarıcısı görevi görmeleridir. Bu araştırma kapsamında ise kuşaklar arasındaki kültür aktarımı toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ele alınmıştır. Kadın ve erkek olarak insanın, biyolojik, kültürel ve sosyal boyutu düşünüldüğünde toplum içinde bir konuma sahip olduğu apaçık ortadadır. Kuşaklar arasındaki aktarma sürecinde her kuşaktaki aile, aile üyelerinin yaşlarına ve rollerine bağlı olarak ortaya çıkan statüye göre (çocuk, anne-baba, büyünanne-büyükbaba gibi) toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini, yeniden üretimini ve bu rollerin devamlılığını sağlamaktadır. Elbette bu cinsiyet rollerinin her kuşakta yarattığı etki benzer değildir.

Peki, insanın biyolojik, kültürel ve sosyal boyutunu yansıtan toplumsal cinsiyet rolleri nasıl öğrenilir? Yapılan araştırmalara göre anne-babalar, çocukların cinsiyete özgü davranışlarını etkilemekte ve genellikle farkında olsalar da olmasalar da çocuklarının cinsiyetlerine uygun özellikler göstermelerini beklemektedir. Bireyin doğumdan itibaren ilk karşılaştıkları modellerin anne babaları olduğu ve toplumsal cinsiyet şemalarının şekillenmesinde aktif rol oynadıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda içine doğulan kök ailedeki yaşantıların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada; annelerin kök ailelerindeki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin uygulamaların incelenmesi ve bu uygulamaların çocuklarıyla kurdukları etkileşimlere nasıl yansıdığı, bir bakıma toplumsal cinsiyet rollerinin geçmişten günümüze nasıl taşındığı, değişime uğrayıp uğramadığı ve toplumsal cinsiyet rollerinin kuşaklar arası yolculuğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmaların temel amacı, bireyin deneyimlerinden ve duygularından yola çıkarak belli bir fenomen üzerinde yaptığı anlatılarında gerçeği aramak ve bu fenomene yönelik derinlemesine açıklamalar üretmektir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Tipik örneklem, araştırma sorusunu temsil ettiği düşünülen tipik özelliklere sahip kişileri ifade etmektedir. Bu kapsamda çalışma grubu; Ankara ilinde yaşayan ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ve en az bir kız ve bir erkek çocuğu olan ve erkek kardeşi bulunan 11 anneden oluşmaktadır. Bu özellikler göz önüne alınarak en yakın tarihli uygun kuşak olarak Y kuşağında (1988-1978 doğumlu) bulunan anneler çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; demografik bilgiler, geçmişe ait bilgiler, bu güne ait bilgiler ve çocukla etkileşime yansımalar olmak üzere dört ana tema üzerine kurulu 25 sorudan oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan kişilerle ön görüşme yapılarak araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, katılımın gönüllülük esasına dayandığına dair bilgi verilmiştir. Katılımcıların görüşme öncesinde bilgilendirildiğine ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik onayları alınmıştır. Bununla birlikte katılımcılar görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi sonlandırılabilecekleri konusunda da bilgilendirilmiştir. Uygulamada 11 anne ile yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 60 dakika sürmüştür.

İlk aşamada veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilmiş ve birebir çözümlenmiş olan kayıtlar nitel veri analizi programı MaxQDA programı yardımı ile içerik analizi yapılmıştır. Sırasıyla açık kodlama, eksen kodlaması ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada kodlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk aşamada veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilmiş ve birebir çözümlenmiş olan kayıtlar nitel veri analizi programı MaxQDA programı yardımı ile içerik analizi yapılmıştır. Sırasıyla açık kodlama, eksen kodlaması ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada kodlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Annelerin içinde büyüdükleri ailelerinde toplumsal cinsiyet rollerinin baskın olması beklenmektedir. Bununla birlikte annelerin büyüdükleri görmüş oldukları toplumsal cinsiyet rollerinin şu anki ailelerinde devam ettirme eğiliminde oldukları ancak bu etkinin çocuklarına aktarılma noktasında nispeten bir yumuşama olduğu düşünülmektedir. Sonuçlar toplumsal cinsiyet rollerini açıklamaya çalışan bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve toplumsal cinsiyet şeması kuramı bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Cinsiyet Rolleri, Kuşaklar, Cinsiyet Rollerinin Aktarımı

Kaynakça

Akotia, C. S. ve Anum, A. (2012). The moderating effects of age and education on gender differences on gender role perceptions. *Gender & Behaviour, 10*(2), 5022-5043.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi/Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 102-136.

Bağçeli-Kahraman, P. ve Arabacıoğlu, B. (2018) Çocukların anne-babalarına yönelik algıları ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research / Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi,* Special issue, 22, 1-16.

Çakır, H. ve Aksoy, E. (2016). Yozgat kırsalında yaşayan üç kuşak kadının aile içi cinsiyet rollerindeki değişim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 259-280.

Demirel, Ö. (2002). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dereli, B. ve Toruntay, H. (2015). *Örgütlerde kuşakların iş değerleri, motivasyon ve mentorluk kavramlarına dayalı yönetimi.* İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, Working Paper Series, Tartışma Metinleri, WPS, NO/03/2015-05.

Erdoğan, T. (2016). Kentlileşme süreci ve ailede toplumsal cinsiyet rolleri ile kalıpyargıların dönüşümü: denizli-sevindik mahallesi örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 143-166.

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

Haj-Yahia, N. ve Lavee, Y. (2017). Division of Labor and Decision-Making in Arab Families in Israel: Processes of Change and Preservation. *Marriage & Family Review, 54*(1), 15-33.

İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(39).

Kadılar, E. (2011). *Üç kuşak kadının cinsiyet rolleri: ankara örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.

Nam, B. C. (2004). The concept of the family: Demographic and genealogical perspectives. *Sociation Today, 2* (2), 1-9.

Paçacıoğlu, B. (2018). *Üç farklı kuşaktaki evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile aile işlevleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Tepeli, K. (2018). *Ailenin tanımı, türleri ve işlevleri*. Ed. K. Tepeli ve E. Durualp. Aile Yaşam Döngüsü (1. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Treleaven, C. (2015). *Gender, generation, and jobs: differences in gender role ıdeologies by age and occupation* , Yüksek Lisans Tezi. Department of Sociology The University of Western Ontario London, Ontario.

Williams, B. K., Sawyer, S. ve Wahlstrom, C. M. (2009). *Marriages families and ıntimate relationships: a practical ıntroduction (2. basım)*. USA: Pearson Education.

Yağan Güder, S. ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(2): 424-446.

Yüksel, P. ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry, 6(1), 1-20.*

(25400) İlköğretime Devam Eden Çocuğu Olan Annelerin Duygularının Çeşitli Değilkenler Açısından İncelenmesi

ELİF ÖZSARI
MEB

AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Evlilik, ailenin temel yapıtaşını oluşturan ve aileyi bir bütün haline getiren bir kurumdur (Çelik, Tümkaya, 2012). Aralarında iyi bir evlilik uyumu olan kişiler, çocuklarının geleceklerini düşünen, kendi gelecekeleri hakkında daha olumlu bir bakış açısı sergileyen ve aralarında açık bir iletişim ağı oluşturabilen bir aile oluşturabilmektedirler. (Cutler & Radford, 1999). Evliliğinde mutlu olan bireyler hayatlarının diğer alanlarında da mutludurlar. Erberk ve arkadaşlarına göre(2005), aralarındaki anlaşmazlıkların yapıcı çözümler yoluyla üstesinden gelebilen, aile içi etkileşim ve kendi evlilikleri hakkındaki pek çok konuda anlaşabilen bireyler evlilik uyumuna sahiptirler.Aile bir bütündür ve evlilik ailenin temellerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Evlilikte doyuma ulaşan ebeveynler çocuklarının duygusal zekalarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Pozitif duygu sergileyen ebeveynin çocuğuna karşı tutumları da pozitif olmakta ve bu da çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde bireylerin duygu durumları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmekte ancak ebeveynin mutlu olma durumunun ve birbiri arasındaki uyumu çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Annelerin çocuk sayısıyla mutlulukları arasında bir ilişki var mıdır?

2.Evlilik süresiyle mutluluk arasında bir ilişki var mıdır?

3.Çocuk sayıyısla evlilik uyumu arasında bir ilişki var mıdır?

4. Evlilik süresiyle evlilik uyumu arasında bir ilişki var mıdır?

5.Annelerin Mutlulukları, Evlilik Uyumu ve Olumlu/Olumsuz Duyguları Arası İlişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesi, örneklemini Denizli ili Pamukkale ilçesinde 3. ve 4. sınıfta çocuğu olan 200 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin evlilik uyumlarıyla ilgili verilerini toplayabilmek amacıyla, Tutarel ve Kışlak(1999) tarafından Türkçeye uyarlanan " Evlilik Uyum Ölçeği", Annelerin mutluluklarını belirlemek için, Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilmiş olan ve Doğan ve Akıncı-Çötak (2011) tarafından türkçeye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği, annelerin olumlu ve olumsuz duygu durumlarını belirleyebilmek için, watson, Clark ve Tellegen, (1988) tarafından oluşturulup, Gençöz(200) tarafından türkçeye uyarlanan Pozitif ve Negatif Duygu ölçeği(PANAS) ve ailelerin demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler formu kullanılmıştır. Evlilik uyumu ölçeğindenÖlçekten alınabilecek puanlar 1 ile 60 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan evlilikte uyumu, düşük puan da uyumsuzluğu göstermektedir.

Oxford Mutluluk ölçeğindeki 29 maddeye verilen puanlar toplanarak mutluluk puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 29 ile 145 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe mutluluk artmaktadır. Pozitif ve Negatif Duygu ölçeğinde puanları ilgili maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

Pozitif duyguların yer aldığı boyut duygusal iyi oluş göstergesi olarak kabul edilmektedir. Negatif duyguların toplandığı boyut ise duygusal stresin yansıması olarak görülmektedir. Ölçeğin iki ayrı boyutundan alınan puanların yüksek olması olumlu ya da olumsuz duyguların yoğun yaşandığına işaret etmektedir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış olup; tek yönlü anova, t-testi, korelasyon ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Kişisel bilgile formunda annelere, evlilik süresi, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, annenin yaşı, çalışma durumu ile ilgili bilgiler alınmıştır.

Duygular ve evlilik uyumu birbiriyle ilişkili durumlardır. Mutluluk bir hayat biçimidir ve kendini mutlu hisseden bireylerin evlilik uyumunun yüksek olması beklenilmektedir. Bu araştırmada, annelerin evlilik uyumlsrı, pozitif negatif duyguları ve mutluluk seviyeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Arşatırmanın evreninini Denizli ili Pamukkale ilçesinde 3. ve 4. sınıfa giden çocuğu olan ebveynler, öneklemini ise Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 3.ve 4. sınıfa giden çocuğu olasn 200 anne oluşturmaktadır. Araştırmada Tutarel ve Kışlak(1999) tarafından Türkçeye uyarlanan " Evlilik Uyum Ölçeği", Annelerin mutluluklarını belirlemek için, Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilmiş olan ve Doğan ve Akıncı-Çötak (2011) tarafından türkçeye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği, annelerin olumlu ve olumsuz duygu durumlarını belirleyebilmek için, watson, Clark ve Tellegen, (1988) tarafından oluşturulup, Gençöz(200) tarafından türkçeye uyarlanan Pozitif ve Negatif Duygu ölçeği(PANAS) ve ailelerin demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuk annelerin çocuk sayısıyla, evlilik süresiyle, mutlulukları arasında bir ilişki yoktur. Ayrıca annelerin evlilik süresiyle evlilik uyumu arasında anlamı bir fark bulunamamıştır. Annelerin, mutlulukları, evlilik uyumları ve olumlu/olumsuz duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan

Basit doğrusal korelasyon sonuçlarına göre; annelerin, mutluluk düzeyleri, evlilik uyumları ve olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, olumsuz duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. En fazla uyum, Mutlulukla olumlu duygu arasında(r=.424), sonra evlilik uyumu ve mutluluk arasında(r=.398) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olanlar olumsuz duyguları en az kullanmışlardır(r=-.399). Evlilik Uyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mutluluk, pozitif duygular ve negatif duyguların evlilik uyumunu ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, mutluluk,pozitif ve negatif duyguların evlilik uyumuyla arasında anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. (R=475,R2=.225,F=19.003, P=.000). Söz konusu 3 değişken evlilik uyumunundaki değişimin %48'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin evlilik uyumu üzerindeki göreli sırası; mutluluk(ß=.284), pozitif duygular(ß=.124), negatif duygular(ß=-.219)dur. Araştırma sonuçlarına göre, evlilik uyumu ile pozitif duygular ve mutluluk arasında güçlü bir ilişki bulunurken, negatif duygular arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani evlilik uyumu yükseldikçe annelerin mutluluk ve olumlu duygularında artış beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Annelerin çocuk sayısıyla mutlulukları arası ilişkiyi belirlemek için yapılan Tek yönlü anovaın sonucuna göre,annelerin çovcuk sayısıyla mutlulukları arasında bir ilişki yoktur.Evlilik Süresiyle Mutluluk arası ilişkiyi belirlemek için yapılan T-testi sonuçlarına göre evlilik süresiyle mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.Çocuk Sayısıyla Evlilik Uyumu Arası İlişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü anova sonuçlarına göre çocuk sayısıyla evlilik uyumu arasında bir ilişki bulunamamıştır.Evlilik Süresiyle Evlilik Uyumu Arası İlişkiyi belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre, evlilik süresiyle evlilik uyumu arasında anlamı bir fark yoktur.annelerin, mutlulukları, evlilik uyumları ve olumlu/olumsuz duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Basit doğrusal korelasyon sonuçlarına göre; annelerin, mutluluk düzeyleri, evlilik uyumları ve olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, olumsuz duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. En fazla uyum, Mutlulukla olumlu duygu arasında(r=.424), sonra evlilik uyumu ve mutluluk arasında(r=.398) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olanlar olumsuz duyguları en az kullanmışlardır(r=-.399)Evlilik Uyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mutluluk, pozitif duygular ve negatif duyguların evlilik uyumunu ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, mutluluk,pozitif ve negatif duyguların evlilik uyumuyla arasında anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. (R=475,R2=.225,F=19.003, P=.000). Söz konusu 3 değişken evlilik uyumunundaki değişimin %48'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : MUTLULUK,EVLİLİK UYUMU,OLUMLU DUYGULAR,OLUMSUZ DUYGULAR,İLKOKUL

Kaynakça

Watson, D., Clark, L., &Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief
measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070.

Gençöz T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 15(46), 19-26.

Jolly, J. B., Dyck, M. J., Kramer, T. A., & Wherry, J. N. (1994). Integration of positive and negative affectivity and cognitive content specificity: Improved discrimination of anxious and depressive symptoms. Journal of Abnormal Psychology, 103, 544-552.

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi (7. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. American Psychologist, 55 (1), 68-78.

Ryan, R. ve Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of resarch on hedonic and eudaimonic well-being.

Doğan, T., & Çötok, N. A. (2016). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(36).

Fromm, E. (1985). Sevme Sanatı, çev. *Gündüz, İstanbul: Say Yayınları*

KIŞLAK, Ş. T., & Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 5(5).

(25441) İlkokula Devam Eden Çocukların Olumlu Ve Olumsuz Duygu Metaforlarının İncelenmesi

ELİF ÖZSARI
MEB

AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Problem Durumu

İşlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçen çocuklar, kendilerini duygu durumlarını daha net ifade edebilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar olumlu ve olumsuz duygularının sayısını çeşitlendirmekte ve yaşadıkları herhangi bir durum karşısında duygusal tepkilerini farklı yollarla sergileyebilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde, duygusal gelişimle ilgili, çeşitli ölçeklerin kullanılarak nicel çalışmalar yapıldığı görülmekte ancak, çocukların duygu durumlarını anlamlandırabilmek için nitel çalışmalara gerektiği kadar yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışma ile;

Çocukların olumlu ve olumsuz duygulara yükledikleri anlamları "çocukların sözleri" ile görerek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 3. Ve 4. Sınıfa giden çocukların olumlu ve olumsuz duygularla ilgili metaforlarını anlamaktır. Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Araştırma Sorusu

3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin mutluluğa yükledikleri anlamlar nasıldır?

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kızgınlığa yükledikleri anlamlar nasıldır?

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin korkuya yükledikleri anlamlar nasıldır?

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin üzüntüye yükledikleri anlamlar nasıldır?

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin güven'e yükledikleri anlamlar nasıldır?

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mutluluğa yükledikleri anlamlarda cinsiyet farktörünün etkisi var mıdır?

3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların kızgınlığa yükledikleri anlamlarda cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?

3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların korku yükledikleri anlamlarda cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?

3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların güven yükledikleri anlamlarda cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?

3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların üzüntüye yükledikleri anlamlarda cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır (Cresswell, 2013). Durum çalışmaları, özellikle değerlendir süreçleri gibi bir çok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı eylemi, süreci yada bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell,2013; Stake, 1995; Yin 2009, 2012). Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizi sınıflandırma sisteminin üzerine inşa edilmektedir. İçerik çözümlemenin amacı sınıflandırma sisteminin dayandığı kategorilerin mevcut olup olmadığını göstermenin ötesinde bunların hangi anlama geldiği ve genel görünüm için hangi ağırlığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Balcı & Bekiroğlu, 2012). İçerik analizi; yazılı, sözlü bir metni veya sembolü analiz edip rakamlara dönüştürerek, bu rakamların üzerinden yoruma gitmek, diğer bir deyişle rakamları tekrar söze dönüştürmek olarak da tanımlanabilir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar keşfedilebilir

Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesinde eğitimine devam eden ilköğretim 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ili Pamukkale ilçesinde eğitimine devam eden 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan olumlu ve olumsuz duygular metafor analizi ölçeği kullanılacaktır. Olumlu ve olumsuz duygularla ilgili metaforlar oluşturulurken kırmızı Berk(2013) Çocuk Gelişimi kitabında ana duygular olarak belirtilenlerdir.

Bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin olumlu ve olumsuz duygularla ilgili metaforlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ili Pamukkale ilçesindeki uygun örnekleme yoluyla seçilen 200 3. ve 4. sınıf

öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında çocuklara metaforun ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuklara 2 olumlu 3 olumsuz duygudan oluşan metaforlar dağıtılmıştır. "Mutluluk….. gibidir. Çünkü….", Güven…. Gibidir. Çünkü……", Kızgınlık….. gibidir. Çünkü…."Korku….gibidir, çünkü……..", Üzüntü…. Gibidir. Çünkü……."şeklindeki cümleler çocuklara verilerek bu cümleleri kendi istekleri doğrultusunda doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Metafor analizi sonucunda; çocukların en fazla metaforu "Güven" duygusunda kullandıkları belirlenmiştir(n=45). Sonra sırasıyla; korku(n=41), mutluluk(n=30),kızgınlık(n=29),üzüntü(n=24) şeklinde olmak üzere 5 farklı duygu için 200 öğrenciden toplamda 118 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Çocukların 5 duyguda da ortak olarak sadece kişiye ilişkin(n=70) metaforunu kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların kişiye ilişkin olarak kullandıkları metaforlar; anne, baba, kardeş, kuzen, abla, abi, öğretmen, bebek, polis, asker, ordu, takım örnek verilebilir. Çocukların Doğaya ilişkin kullandıkları metaforlar; güneş, ay, yıldız, ilkbahar, yaz, soğuk, sıcak, çiçek, ağaç, solmuş çiçek, dağ, örümcek, köpek, kedi, kuş, ağaç, kelebek, gökkuşağı, deniz, dünya, şelale, yaralı kuş, diken, inek, acı biber, erik, ateş, korku filmi, bariyer,ölüm taş, palto, canavar, göz yaşı, duvar, ilaç, çikolata, bariyer, şömine, uçurum, okul servisi, pamuk şeker, dondurma, cam, parfüm, kitap, hediye, vatan, yanardağ, bıçak, dolap, tünel, sınav, diken örnek verilebilir. Öğrencilerin Duygusal İfadelere ilişkin kullandıkları metaforlar; kabus, gülümseme, korku, ağlama, ayrılık, stres, fobi, Momo örnek verilebilir. Çocukların Davranışsal İfadelere ilişkin metaforlarına; dayak, bıçaklanma, kanama, savaş, barış ,ceza örnek verilebilir. Öğrencilerin "mutluluk" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "mutluluk" kavramını en çok doğa olaylarına ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=86). Öğrencilerin "güven" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "güven" kavramını en çok kişilerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=108). Kişilerle ilişkin metaforu açtığımızda en çok aile (n=62), daha sonra aile dışı kişileri(n=44) kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin "korku" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "korku" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=80). Öğrencilerin "kızgınlık" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "kızgınlık" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=97). Öğrencilerin "üzüntü" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "üzüntü" kavramını en çok duygusal ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=136).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metafor analizi sonucunda; çocukların en fazla metaforu "Güven" duygusunda kullandıkları belirlenmiştir(n=45). Sonra sırasıyla; korku(n=41), mutluluk(n=30),kızgınlık(n=29),üzüntü(n=24) şeklindeolmak üzere 5 farklı duygu için 200 öğrenciden toplamda 118 adet geçerli metafor elde edilmiştir.Öğrencilerin "mutluluk" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında;öğrencilerin "mutluluk" kavramını en çok doğa olaylarına ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=86).Daha sonra sırasıyla duygusal ifadeler(n=97), davranışsal ifadeler (n=34),kişiye ilişkin (n=13) olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin "güven" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "güven" kavramını en çok kişilerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=108). Kişilerle ilişkin metaforu açtığımızda en çok aile (n=62), daha sonra aile dışı kişileri(n=44) kullandıkları görülmektedir. Daha sonra sırasıyla duygusal ifade (n=55),davranışsal ifade (n=20), doğaya ilişkin (n=19) olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin "korku" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "korku" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=80). Daha sonra sırasıyla davranışsal ifadeler (n=34),doğaya ilişkin (n=54), kişilere ilişkin (n=2) olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin "kızgınlık" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "kızgınlık" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=97). Daha sonra sırasıyla doğayla ilişkin (n=59), davranışsal ifade (n=33) ve kişilerle ilişkin(n=11) olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin "üzüntü" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "üzüntü" kavramını en çok duygusal ilişkilendirdikleri görülmektedir(n=136). Daha sonra sırasıyla doğayla ilişkin (n=31), davranışsal ifade(n=21) ve kişilerle ilişkin(n=6) olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : DUYGUSAL GELİŞİM, OLUMLU DUYGULAR,OLUMSUZ DUYGULAR, İLKOKUL,METAFOR ANALİZİ

Kaynakça

Berk, L. E., Dönmez, A., & Onur, B. (2013). Çocuk gelişimi. İmge Kitabevi.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. Nobel Akademi

Cresswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel, Karma.* Ankara: Eğiten Kitap.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma.* Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.).* Ankara: Pegem Akademi.

Santrock, J. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Cresswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel, Karma.* Ankara: Eğiten Kitap.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma.* Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.).* Ankara: Pegem Akademi.

Santrock, J. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(25494) Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklı Kültüre İlişkin Şemalarının İncelenmesi

ESRA AKGÜL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

FULYA EZMECİ
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

BERRİN AKMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında büyük bir hızla siyasi ve sosyal hareketler yaşanmaktadır. Bu hareketlerin bir sonucu olarak kitlesel insan mobilitesi gündeme gelmekte ve akabinde yaşanan iç ve dış göçler kültürlerarası etkileşimleri ve çok kültürlülüğü doğurmaktadır. Çok kültürlülüğe ilişkin bir çok farklı tanım yapılmış ve bir çok farklı boyutta çok kültürlülük açıklanmıştır. Önceleri yalnızca farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olanlar farklı kültürler olarak nitelenirken artık tüm bu değişkenlere ek olarak çok kültürlülük kavramı farklı cinsiyete, üstün yetenek ve zekâya sahip olanları da içermektedir (Akt. Cırık 2008; Polat ve Kılıç, 2013).

Bu gün global olarak yaşanan bu hareketlilik, Pewawardy'nin (2003) belirttiği gibi "günümüz eğitimcilerini geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitliliğe" maruz bırakmıştır (Cırık, 2008). Dinamiklerde yaşanan bu radikal değişimler; eğitim ortamlarında farklı kültürlerin sistem içinde adil ve eşit şekilde olanaklardan faydalanabilmeleri ve farklı olana ilişkin saygının geliştirilmesi noktasında önemli bir gündem halini almıştır. Tüm bunlara ek olarak eğitim sistemindeki postmodernist eğilimler, kültürler arası ya da çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşturulması düşüncesini doğurmuştur (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015).

Erken çocukluk yıllarında çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine ilişkin yapılan araştırmalar göstermektedir ki; yaşamın ilk yıllarında çocukların edindiği tecrübeler, yetişkinlik yıllarında kültüre ilişkin edinecekleri tutumun şekillenmesinde önemli bir yordayıcıdır. Yaşamın en erken yıllarında, ilk üç yılında çocuklar, henüz tam olarak şekillenmiş olmasa da etnik kimlik ve toplumsal cinsiyete dair anlayış geliştirmeye başlarlar (Akt. Ogletree ve Larke, 2010). Çocukların dünyayı algılayışlarına yönelik potansiyellerinin tam olarak anlaşılmaması ve bu önyargıdan kaynaklı çocukların etnisite ve kültürel farklılıklara dair farkındalıklarının olmayacağı düşüncesi hüküm sürmektedir. Çocuk gelişim kuramcılarına göre çocukların kendi ırksal kimlik gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmelerinin en önemli ön koşulu çocukların kim olup olmadıklarını net bir biçimde algılayabilmeleri ve farklı olana ilişkin olumlu tutum geliştirip bu farklılıklara dair farkındalıklarının geliştirilmesidir (Kendall, 1983).

Etnisiteye yönelik ayrımcı tutumların gelişmesi erken çocukluk döneminden itibaren başlayabileceği göz önüne alıp yaptığı çalışmalarda Banks (2004); erken yaşlarda çocuklara sunulacak çok kültürlü eğitimle çocukların ırkçı tutumlarında değiştirilebileceğini ifade etmektedir (Akt. Ogletree ve Larke, 2010). Yaşamın ilk, 3-4 yaş gibi erken dönemlerinde, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında oluşturacakları çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla farklı yaşam, kültür ve özelliklerdeki insanlar arasında benzerlikler ve farklılıklar ayırdedilmeye ve bunlara ilişkin takdir duygusunun geliştirilmesine katkıda bulunulabilmektedir (Sparks ve Edwards, 2010). Çocuklar çok erken yaşlarda kendinden herhangi bir noktada ayrışan, farklılık gösteren arkadaş ya da akranlarıyla tanışarak; kendine, okula, yaşadığı topluma ve genel olarak dünyaya yönelik farkındalık geliştirirler. Bu farkındalık ilerleyen yaşlarda farklı aile geleneklerine ilişkin ön yargısız tutum, çoğulcu toplumu takdir etme ve hem kendinin hem de başkalarının toplumsal amaçlarına ilişkin duygu geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma olarak planlanmıştır. Bu yaygın nitel araştırma biçiminde veriler; gözlemler, görüşmeler ve ya doküman incelemesi yoluyla elde edilmektedir. (Merriam, 2013). 60-72 aylık çocukların kültürel farklılıklara ilişkin şemalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada alt problem olarak şunlar belirlenmiştir:

60-72 aylık çocukların kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlar nelerdir?

60-72 aylık çocukların kültürel farklılıklara ilişkin şemaları nasıl oluşmuştur?

Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 60-72 aylık 45 çocukla çalışılmıştır. Çocuklardan öncelikle farklı kültürden olduğunu düşündüğü bir ailenin resmini çizmeleri istenmiş ardından her çocukla çizimlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çocukların çizdikleri resimler, veri toplama aracı olarak kullanılmış ve bu resimler üzerinden çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda verilerin elde edilmesi aşamasında nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan doküman incelemesi ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve 2 alan uzmanının uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir.

Nitel araştırma analiz yöntemlerinden olan betimsel analizle, toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşadıkları duyguları yansıtabildikleri ve başlarından geçen olaylar hakkında düşüncelerini ifade edebildikleri yollardan biri resimlerdir.

Çocukların çizdikleri resimler, içsel yaşantılarının birer yansıması olarak görülmektedir. Bu noktadan hareketle çocukların kültüre ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmada çizimlerinden yararlanmak etkili bir yöntemdir. Çocuklara resim çizdirilerek iç dünyaların farklı kültür algılarının nasıl olduğunu yansıtmaları hedeflenmektedir. Ayrıca küçük çocuklarla karşılıklı görüşmeler yerine etkinlik üzerinden yapılan görüşmelerde kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri düşüldüğü için resimleri üzerinden görüşmeler yapılmıştır.

Çocuk resimleri ve görüşmeler ile toplanan veriler öncelikle araştırmacılar tarafından, güçlü bir yorumsal analiz yapılabilmek amacıyla yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra ise elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yoluyla veriler kodlanmıştır. Farklı görüşmeler ve resimlerde benzer anlamlara sahip bölümler ve ifadeler aynı kodlara atanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2008).

Günümüz dünyasında büyük bir hızla siyasi ve sosyal hareketler yaşanmaktadır. Bu hareketlerin bir sonucu olarak kitlesel insan mobilitesi gündeme gelmekte ve akabinde yaşanan iç ve dış göçler kültürlerarası etkileşimleri ve çok kültürlülüğü doğurmaktadır. Çok kültürlülüğe ilişkin bir çok farklı tanım yapılmış ve bir çok farklı boyutta çok kültürlülük açıklanmıştır. Önceleri yalnızca farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olanlar farklı kültürler olarak nitelenirken artık tüm bu değişkenlere ek olarak çok kültürlülük kavramı farklı cinsiyete, üstün yetenek ve zekâya sahip olanları da içermektedir (Akt. Cırık 2008; Polat ve Kılıç, 2013).

Bu gün global olarak yaşanan bu hareketlilik, Pewawardy'nin (2003) belirttiği gibi "günümüz eğitimcilerini geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitliliğe" maruz bırakmıştır (Cırık, 2008). Dinamiklerde yaşanan bu radikal değişimler; eğitim ortamlarında farklı kültürlerin sistem içinde adil ve eşit şekilde olanaklardan faydalanabilmeleri ve farklı olana ilişkin saygının geliştirilmesi noktasında önemli bir gündem halini almıştır. Tüm bunlara ek olarak eğitim sistemindeki postmodernist eğilimler, kültürler arası ya da çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşturulması düşüncesini doğurmuştur (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015).

Erken çocukluk yıllarında çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine ilişkin yapılan araştırmalar göstermektedir ki; yaşamın ilk yıllarında çocukların edindiği tecrübeler, yetişkinlik yıllarında kültüre ilişkin edinecekleri tutumun şekillenmesinde önemli bir yordayıcıdır. Yaşamın en erken yıllarında, ilk üç yılında çocuklar, henüz tam olarak şekillenmiş olmasa da etnik kimlik ve toplumsal cinsiyete dair anlayış geliştirmeye başlarlar (Akt. Ogletree ve Larke, 2010). Çocukların dünyayı algılayışlarına yönelik potansiyellerinin tam olarak anlaşılmaması ve bu önyargıdan kaynaklı çocukların etnisite ve kültürel farklılıklara dair farkındalıklarının olmayacağı düşüncesi hüküm sürmektedir. Çocuk gelişim kuramcılarına göre çocukların kendi ırksal kimlik gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmelerinin en önemli ön koşulu çocukların kim olup olmadıklarını net bir biçimde algılayabilmeleri ve farklı olana ilişkin olumlu tutum geliştirip bu farklılıklara dair farkındalıklarının geliştirilmesidir (Kendall, 1983).

Etnisiteye yönelik ayrımcı tutumların gelişmesi erken çocukluk döneminden itibaren başlayabileceği göz önüne alıp yaptığı çalışmalarda Banks (2004); erken yaşlarda çocuklara sunulacak çok kültürlü eğitimle çocukların ırkçı tutumlarında değiştirilebileceğini ifade etmektedir (Akt. Ogletree ve Larke, 2010). Yaşamın ilk, 3-4 yaş gibi erken dönemlerinde, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında oluşturacakları çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla farklı yaşam, kültür ve özelliklerdeki insanlar arasında benzerlikler ve farklılıklar ayırdedilmeye ve bunlara ilişkin takdir duygusunun geliştirilmesine katkıda bulunulabilmektedir (Sparks ve Edwards, 2010). Çocuklar çok erken yaşlarda kendinden herhangi bir noktada ayrışan, farklılık gösteren arkadaş ya da akranlarıyla tanışarak; kendine, okula, yaşadığı topluma ve genel olarak dünyaya yönelik farkındalık geliştirirler. Bu farkındalık ilerleyen yaşlarda farklı aile geleneklerine ilişkin ön yargısız tutum, çoğulcu toplumu takdir etme ve hem kendinin hem de başkalarının toplumsal amaçlarına ilişkin duygu geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda 60-72 aylık çocukların kültürel farklılıklara ilişkin şemalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada alt problem olarak şunlar belirlenmiştir:

60-72 aylık çocukların kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlar nelerdir?

60-72 aylık çocukların kültürel farklılıklara ilişkin şemaları nasıl oluşmuştur?

Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 60-72 aylık 45 çocukla çalışılmıştır. Çocuklardan öncelikle farklı kültürden olduğunu düşündüğü bir ailenin resmini çizmeleri istenmiş ardından her çocukla çizimlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan ve ebeveynlerden gerekli izinler alınmıştır.

Çocukların çizdikleri resimler, veri toplama aracı olarak kullanılmış ve bu resimler üzerinden çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşadıkları duyguları yansıtabildikleri ve başlarından geçen olaylar hakkında düşüncelerini ifade edebildikleri yollardan biri resimlerdir. Çocukların çizdikleri resimler, içsel yaşantılarının birer yansıması olarak görülmektedir. Bu noktadan hareketle çocukların kültüre ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmada çizimlerinden yararlanmak etkili bir yöntemdir. Çocuklara resim çizdirilerek iç dünyaların farklı kültür algılarının nasıl olduğunu yansıtmaları hedeflenmektedir. Ayrıca küçük çocuklarla karşılıklı görüşmeler yerine etkinlik üzerinden yapılan görüşmelerde kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri düşüldüğü için resimleri üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve 2 alan uzmanının uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

Nitel araştırma analiz yöntemlerinden olan betimsel analizle, toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Çocuk resimleri ve görüşmeler ile toplanan veriler öncelikle araştırmacılar tarafından, güçlü bir yorumsal analiz yapılabilmek amacıyla yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra ise elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yoluyla veriler kodlanmıştır. Farklı görüşmeler ve resimlerde benzer anlamlara sahip bölümler ve ifadeler aynı kodlara atanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2008).

Çalışmanın analizleri devam etmekte olup, şimdiye kadar yapılan analizlerde şu sonuçlara ulaşılmıştır: çocuklar genel olarak iletişim şekilleri, dil, yaşam alanları ve örf ve adetler gibi unsurları farklı kültürlere atfetmişlerdir. Çocukların kültürel farlılıklara ilişkin başlıca bilgi kaynakları ise sosyal medya televizyon ve okuldaki öğrenme deneyimleridir.

Çalışmada, okul öncesi çocuklarının kültürel anlamda farklı bağlamlarda şemalar oluşturabildikleri görülmüştür. Bu sebeple, kültürel farklılıklara ilişkin eğitim süreçlerinin bu dönemden itibaren başlayabildiği göz önüne alınarak hem okullarda hem de üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında bunun göz önünde bulundurulması önem arz ettiği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

60-72 aylık çocukların kültürel farklılıklara ilişkin şemalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın analizleri devam etmekte olup, şimdiye kadar yapılan analizlerde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: çocuklar genel olarak iletişim şekilleri, dil, yaşam alanları ve örf ve adetler gibi unsurları farklı kültürlere atfetmişlerdir. Çocukların kültürel farlılıklara ilişkin başlıca bilgi kaynakları ise sosyal medya, televizyon programları ve okuldaki öğrenme deneyimleri olarak kategorilenmiştir.

Çalışmada, okul öncesi çocuklarının kültürel anlamda farklı bağlamlarda şemalar oluşturabildikleri görülmüştür. Bu sebeple, kültürel farklılıklara ilişkin eğitim süreçlerinin bu dönemden itibaren başlayabildiği göz önüne alınarak hem okullarda hem de üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında bunun göz önünde bulundurulması önem arz ettiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : çocuk resimleri, kültür, farklılıklara saygı, kültürel farklılık, farklılık

Kaynakça

Aktin, K., Karakaya, M., Zeynep, Türk., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farkli kültürlerin öğretimine yönelik uygulamali bir çalişma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (4), 258-277*.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim FakültesiDergisi, 34: 27-4*0.

Altın, D. (2014). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

KendalL, F. E. (1983). *Diversity In The Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children. Early Childhood Education Series*. New York:Teacher College Press.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, (Çev.Editörü: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).*

Ogletree, Q ve Larke, P.J. (2010). "Implementing Multicultural Practices in Early Childhood Education", *Natıonal Forum of Multıcultural Issues Journal.7(1). 1-9.*

Sparks, L. D., Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC. Printed in the United States of America.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008*). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (7. Basım).*Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25497) Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

SÜMEYRA ÇELİK KAHRAMAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi çocukların bedensel, bilişsel, dil gelişimleri kadar sosyal ve duygusal gelişimlerinin de başladığı ve şekillendiği bir zaman dilimidir. Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren toplumun bir üyesi olup içinde bulunduğu sosyal çevreyle karşılıklı etkileşim halindedir. Yaşam boyu devam eden bu etkileşim sonucu çocuk; toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini yani kısacası kültürünü öğrenir ve bu bağlamda sosyalleşir. Sosyalleşme; kişinin toplumsal aidiyetinin gelişmesi, bireysel mutluluğu, sağlıklı duygu durumu ve olumlu ilişkileri için gereklidir. Toplumların ve bireylerin sağlıklı ve güçlü olabilmeleri için, birbirleriyle olumlu sosyal ilişkilere girmelerine yardımcı olan değerler vardır (Uzmen & Mağden, 2002, s.195). Sosyal iletişimin başlaması, olumlu bir şekilde devam etmesi ve karşılıklı iyi ilişkilerin geliştirilmesinde prososyal davranışların önemi büyüktür (Gözün Kahraman, 2012, s.19; Uzmen, 2002, s.94).

Olumlu sosyal davranışlar olarak da adlandırılan prososyal davranışlar bir başkasının veya bir grubun yararını gözeterek yardım etmeyi amaçlayan, gönüllülük içeren, kasıtlı olarak yapılan davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989, s.3). Prososyal davranışlar bünyesinde empati, sempati, yardım etme, işbirliği, paylaşma, cesaretlendirme gibi alt boyutlar içermektedir. İyi ve güzel davranışları kapsayan prososyal davranışlar, bireylerin ve toplumun huzurunu, mutluluğunu ve iyilik halini koruyucu bir yanı vardır. Bu yönüyle prososyal davranışların kişisel ve toplumsal anlamda iyileştirici özelliğe sahip oldukları belirtilmektedir (Altıntaş &Yıldız Bıçakçı, 2017, s.249).

Prososyal davranışların gelişiminde cinsiyet, yaş, mizaç, bağlanma stili, benlik saygısı, ebeveyn tutumları, kardeş varlığı, arkadaş ilişkisi, öğretmen tutumları gibi kişisel ve çevresel değişkenler etkilidir. Ayrıca bu davranışların ortaya çıkmasında farklı ortamlar ve ödül, sosyal onay, kişisel doyum gibi değişik motivasyon kaynaklarının varlığı da etkin olmaktadır. Kimileri sadece başkalarına iyilik yapmaktan hoşlandığı için tercih ederken kimileri ödül veya onay beklentisinden dolayı tercih edebilir (Eisenberg&Mussen,1989).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilen prososyal davranışların gelişim çizgisi hakkında bilgi sahibi olmak için prososyal davranışları ve onları etkileyen faktörleri doğru yöntem ve ölçme araçlarıyla değerlendirmek önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik günümüze kadar geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde, bu araçlarda çocukların prososyal davranışlarının genellikle çocuğu iyi tanıyan, onunla vakit geçiren anne-baba veya öğretmen gibi bir yetişkin tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını çocuğun verdiği cevaplar doğrultusunda değerlendiren bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile geliştirilmesi amaçlanan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, içerdiği senaryolarla çocuğun kendi prososyallik algısını ortaya çıkaracağı ve alandaki ölçme araçlarına katkı sağlayacağı için önemlidir. Bu çalışma okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu amaca yöneliktir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin maddeleri geliştirilirken ilk olarak ilgili alanyazın incelenerek literatür haritası oluşturulmuş böylece ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir. Daha sonra prososyal davranışları kapsayacak biçimde soru maddeleri yazılarak, ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, akademik çalışmalar ve prososyal davranışları içeren çocuk kitaplarından faydalanılarak senaryolaştırılmıştır. Senaryolar teknik resimci tarafından çizilerek ölçeğin taslak formuoluşturulmuştur. Ölçek ‘‘empati’’, ‘‘yardım etme’’, ‘‘paylaşma’’, ‘‘iletişim becerileri’’, ‘‘işbirliği’’ ve ‘‘sorumluluk’’ olmak üzere 6 alt boyut içermektir. Ölçeğin madde havuzunda16 madde vardır. Oluşturulan maddeler araştırmacı tarafından hazırlanan bir form ile okul öncesi ve çocuk gelişimi alanlarındaki uzman 7 öğretim üyesiningörüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçeğin taslak formu kullanılarak pilot çalışma gerçekleştirilecek ve 80 çocuk ile uygulama yapılacaktır. Pilot uygulama ile elde edilen sonuçlar alanında uzman öğretim üyeleri ile tekrar değerlendirilecek ve ölçeğe son hali verilecektir.

Araştırmada, okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için tarama modelinden faydalanılacaktır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı Kırıkkale il merkezindeki MEB’e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokuldaki anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini tesadüfü örnekleme yoluyla seçilen 400 sayıda 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları oluşturacaktır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği ile toplanacaktır. Çalışmada yüz yüze anket yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler puanlanarak SPSS programına girilecektir. Verilerin işlenmesinin ardından analizler yapılacaktır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılacak ve faktör yükleri belirlenecektir. Açıklayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test

edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılacaktır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar elde edilecektir.

Erken çocukluk dönemi çocukların bedensel, bilişsel, dil gelişimleri kadar sosyal ve duygusal gelişimlerinin de başladığı ve şekillendiği bir zaman dilimidir. Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren toplumun bir üyesi olup içinde bulunduğu sosyal çevreyle karşılıklı etkileşim halindedir. Yaşam boyu devam eden bu etkileşim sonucu çocuk; toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini yani kısacası kültürünü öğrenir ve bu bağlamda sosyalleşir. Sosyalleşme; kişinin toplumsal aidiyetinin gelişmesi, bireysel mutluluğu, sağlıklı duygu durumu ve olumlu ilişkileri için gereklidir. Toplumların ve bireylerin sağlıklı ve güçlü olabilmeleri için, birbirleriyle olumlu sosyal ilişkilere girmelerine yardımcı olan değerler vardır (Uzmen & Mağden, 2002, s.195). Sosyal iletişimin başlaması, olumlu bir şekilde devam etmesi ve karşılıklı iyi ilişkilerin geliştirilmesinde prososyal davranışların önemi büyüktür (Gözün Kahraman, 2012, s.19; Uzmen, 2002, s.94).

Olumlu sosyal davranışlar olarak da adlandırılan prososyal davranışlar bir başkasının veya bir grubun yararını gözeterek yardım etmeyi amaçlayan, gönüllülük içeren, kasıtlı olarak yapılan davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989, s.3). Prososyal davranışlar bünyesinde empati, sempati, yardım etme, işbirliği, paylaşma, cesaretlendirme gibi alt boyutlar içermektedir. İyi ve güzel davranışları kapsayan prososyal davranışlar, bireylerin ve toplumun huzurunu, mutluluğunu ve iyilik halini koruyucu bir yanı vardır. Bu yönüyle prososyal davranışların kişisel ve toplumsal anlamda iyileştirici özelliğe sahip oldukları belirtilmektedir (Altıntaş &Yıldız Bıçakçı, 2017, s.249).

Prososyal davranışların gelişiminde cinsiyet, yaş, mizaç, bağlanma stili, benlik saygısı, ebeveyn tutumları, kardeş varlığı, arkadaş ilişkisi, öğretmen tutumları gibi kişisel ve çevresel değişkenler etkilidir. Ayrıca bu davranışların ortaya çıkmasında farklı ortamlar ve ödül, sosyal onay, kişisel doyum gibi değişik motivasyon kaynaklarının varlığı da etkin olmaktadır. Kimileri sadece başkalarına iyilik yapmaktan hoşlandığı için tercih ederken kimileri ödül veya onay beklentisinden dolayı tercih edebilir (Eisenberg&Mussen,1989).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilen prososyal davranışların gelişim çizgisi hakkında bilgi sahibi olmak için prososyal davranışları ve onları etkileyen faktörleri doğru yöntem ve ölçme araçlarıyla değerlendirmek önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik günümüze kadar geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde, bu araçlarda çocukların prososyal davranışlarının genellikle çocuğu iyi tanıyan, onunla vakit geçiren anne-baba veya öğretmen gibi bir yetişkin tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını çocuğun verdiği cevaplar doğrultusunda değerlendiren bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile geliştirilmesi amaçlanan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, içerdiği senaryolarla çocuğun kendi prososyallik algısını ortaya çıkaracağı ve alandaki ölçme araçlarına katkı sağlayacağı için önemlidir. Bu çalışma okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu amaca yöneliktir.

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin maddeleri geliştirilirken ilk olarak ilgili alanyazın incelenerek literatür haritası oluşturulmuş böylece ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir. Daha sonra prososyal davranışları kapsayacak biçimde soru maddeleri yazılarak, ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, akademik çalışmalar ve prososyal davranışları içeren çocuk kitaplarından faydalanılarak senaryolaştırılmıştır. Senaryolar teknik resimci tarafından çizilerek ölçeğin taslak formuoluşturulmuştur. Ölçek ‘‘empati’’, ‘‘yardım etme’’, ‘‘paylaşma’’, ‘‘iletişim becerileri’’, ‘‘işbirliği’’ ve ‘‘sorumluluk’’ olmak üzere 6 alt boyut içermektir. Ölçeğin madde havuzunda16 madde vardır. Oluşturulan maddeler araştırmacı tarafından hazırlanan bir form ile okul öncesi ve çocuk gelişimi alanlarındaki uzman 7 öğretim üyesiningörüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçeğin taslak formu kullanılarak pilot çalışma gerçekleştirilecek ve 80 çocuk ile uygulama yapılacaktır. Pilot uygulama ile elde edilen sonuçlar alanında uzman öğretim üyeleri ile tekrar değerlendirilecek ve ölçeğe son hali verilecektir.

Araştırmada, okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için tarama modelinden faydalanılacaktır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı Kırıkkale il merkezindeki MEB’e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokuldaki anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini tesadüfü örnekleme yoluyla seçilen 400 sayıda 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları oluşturacaktır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği ile toplanacaktır. Çalışmada yüz yüze anket yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler puanlanarak SPSS programına girilecektir. Verilerin işlenmesinin ardından analizler yapılacaktır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılacak ve faktör yükleri belirlenecektir. Açıklayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılacaktır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar elde edilecektir.

Başkalarının iyilik halini ve refahını önemseyen, diğerlerinin yararını gözeten prososyal davranışların erken yaşlarda kazanılması bireyin sosyal ve duygusal gelişimi için önemlidir. Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma sonunda ölçek geliştirme çalışması yapılan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin erken çocukluk dönemindeki çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının her alt boyut ve ölçeğin tamamı için 0.70’in üzerine çıkması beklenmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların prososyal davranışlarının; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumları gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başkalarının iyilik halini ve refahını önemseyen, diğerlerinin yararını gözeten prososyal davranışların erken yaşlarda kazanılması bireyin sosyal ve duygusal gelişimi için önemlidir. Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma sonunda ölçek geliştirme çalışması yapılan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin erken çocukluk dönemindeki çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının her alt boyut ve ölçeğin tamamı için 0.70'in üzerine çıkması beklenmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların prososyal davranışlarının; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumları gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi, prososyal davranışlar, ölçek geliştirme

Kaynakça

Altıntaş, T. T., & Bıçakçı, M. Y. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4*(57), 245–261.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University.

Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*,193-212.

(25637) Okul Öncesi Çocuklarının Aile İçi Oyun Deneyimlerinin ve Beklentilerinin İncelenmesi

ELİF YALÇINTAŞ SEZGİN
NİLÜFER

LEYLA ULUS
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

AYŞE BELGİN AKSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk için oyunsuz öğrenme ve gelişme imkansız olarak görülmektedir. Okul öncesi çocukları için oyun öğrenme aracı olmakla birlikte arkadaş ve aile bireyleri ile ilişkilerini geliştirmede önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Çocuk oyunları genellikle diğer çocuklar ile bazen de yalnız yapılan etkinlikler olarak görülmektedir. Fakat, çocuklar yalnız oynamayı ya da arkadaşları ile oyun oynamayı çoğunlukla tercih etmekle birlikte anne ve babası ile de oyun oynamayı isterler. Çocukların oyunlarına bebeklik döneminden itibaren anne ve babalar sıklıkla katılabilirler. Anne ve babalar, ce- ee ya da taklit oyunlarıyla bebekleriyle oyun oynayarak oyun becerilerini desteklerler. Özellikle çocukların kendilerinin yapılandırdıkları ve yönlendirdikleri oyunlara anne ve babalarının katılması onlar için memnun edici bir durumdur. Fakat günümüz yaşam koşulları, iş yaşamının yoğunluğu anne babaların çocuklarıyla birlikte oyun oynamayı engelleyebilir. Aile, çocukları ile oyun oynadığında ebeveynlik görevlerini daha iyi yerine getirir, kendini daha iyi hisseder. Anne ve babaların çocuğu ile oyun oynaması aile içi ilişkileri ve etkileşimler güçlendirir. Çocukların aileleri ile oyun oynama imkanlarının olması, ailelerin çocuklarına uygun oyun oynama ortamları oluşturmaları düzenlemeleri ve ailelerinin çocuklarının oyunlarına yeterli miktarda dahil olmaları çocuklarının gelişimlerini desteklemeyi sağlar. Öte yandan, çocukların ailelerinin kendileri ile oyun oynamalarında istekli olmalarını farkında olmaları ve dahil olmaları çocukların kaliteli zaman geçirmeleri ile birlikte onların ilgi ve sevgi ihtiyaçlarının da karşılayabilmektedir. Aileleri ile birlikte yeteri kadar kaliteli zaman geçiren çocuklar kendilerini güvende hissedebilmektedirler. Ailelerin çocuklarıyla birlikte oyun oynamaları çocuklarla geçirilen özel ve kaliteli zaman dilimi olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının aile içi oyun deneyimlerini ve beklentilerini incelemek amaçlanmıştır

Araştırma Yöntemi

Nitel olarak tasarlanan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının aile içi oyun deneyimlerini ve beklentilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Olgu Bilim Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, "Kolay Ulaşılabilir Örneklem (convenience sampling)" tekniği kullanılmıştır. Bursa ili ilçe merkezlerinde bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitime Bağlı Mürüvvet Baş Anaokuluna devam eden 4, 5 ve 6 yaş grubunun her birinden 6 kız 6 erkek 12 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan, araştırma soruları ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanmasında; soruların çocuklar tarafından anlaşılmasına ve araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırmış görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olması ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 çocuk gelişimi ve eğitimi ve okul öncesi alanında doktora derecesi olan uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilerek on iki çocuk ile bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ile görüşme, okulda sınıf dışında ve sessiz, çocuğun kendisini rahat ifade edebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede ses kayıt cihazı ve not alma tekniği birlikte kullanılmıştır. Her bir çocuk ile görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşme formlarından elde edilen verilere, betimsel ve içerik analizleri yapılmış, doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır.

Çocuk için oyunsuz öğrenme ve gelişme imkansız olarak görülmektedir. Okul öncesi çocukları için oyun öğrenme aracı olmakla birlikte arkadaş ve aile bireyleri ile ilişkilerini geliştirmede önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Çocuk oyunları genellikle diğer çocuklar ile bazen de yalnız yapılan etkinlikler olarak görülmektedir. Fakat, çocuklar yalnız oynamayı ya da arkadaşları ile oyun oynamayı çoğunlukla tercih etmekle birlikte anne ve babası ile de oyun oynamayı isterler. Çocukların oyunlarına bebeklik döneminden itibaren anne ve babalar sıklıkla katılabilirler. Yetişkinler, ce- ee ya da taklit oyunlarıyla bebekleriyle oyun oynayarak oyun becerilerini desteklerler. Özellikle çocukların kendilerinin yapılandırdıkları ve yönlendirdikleri oyunlara anne ve babalarının katılması onlar için memnun edici bir durumdur. Fakat günümüz yaşam koşulları, iş yaşamının yoğunluğu anne babaların çocuklarıyla birlikte oyun oynamayı engelleyebilir. Aile, çocukları ile oyun oynadığında ebeveynlik görevlerini daha iyi yerine getirir, kendini daha iyi hisseder. Anne ve babaların çocuğu ile oyun oynaması aile içi ilişkileri ve etkileşimler güçlendirir. Çocukların aileleri ile oyun oynama imkanlarının olması, ailelerin çocuklarına uygun oyun oynama ortamları oluşturmaları düzenlemeleri ve ailelerinin çocuklarının oyunlarına yeterli miktarda dahil olmaları çocuklarının gelişimlerini desteklemeyi sağlar. Öte yandan, çocukların ailelerinin kendileri ile oyun oynamalarında istekli olmalarını farkında olmaları ve dahil olmaları çocukların kaliteli zaman geçirmeleri ile birlikte onların ilgi ve sevgi ihtiyaçlarının da karşılayabilmektedir. Aileleri ile birlikte yeteri kadar kaliteli zaman geçiren çocuklar kendilerini güvende hissedebilmektedirler. Ailelerin çocuklarıyla birlikte oyun oynamaları çocuklarla geçirilen özel ve kaliteli zaman dilimi olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının aile içi oyun deneyimlerini ve

beklentilerini incelemek amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının aile içi oyun deneyimlerini ve beklentilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Olgu Bilim Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, "Kolay Ulaşılabilir Örneklem (convenience sampling)" tekniği kullanılmıştır. Bursa ili ilçe merkezlerinde bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitime Bağlı Mürüvvet Baş Anaokuluna devam eden 4, 5 ve 6 yaş grubunun her birinden 6 kız 6 erkek 12 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan, araştırma soruları ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanmasında; soruların çocuklar tarafından anlaşılmasına ve araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırmış görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olması ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 çocuk gelişimi ve eğitimi ve okul öncesi alanında doktora derecesi olan uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilerek on iki çocuk ile bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ile görüşme, okulda sınıf dışında ve sessiz, çocuğun kendisini rahat ifade edebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede ses kayıt cihazı ve not alma tekniği birlikte kullanılmıştır. Her bir çocuk ile görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşme formlarından elde edilen verilere, betimsel ve içerik analizleri yapılmış, doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının Aile içi oyun deneyimleri ve beklentileri, belirlenen temalar çerçevesinde sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocukların deneyimleri ve beklentileri gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre katılımcılar "K" olarak kodlanmış, her katılımcıya kodunun yanında "K1, K2" şeklinde bir numara verilmiştir. Sonuçlar literatür bilgileri ışığında tartışılmış ve ailelerin çocuklarıyla oyun oynama davranışlarının desteklenmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme formlarından elde edilen verilere, betimsel ve içerik analizleri yapılmış, doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının Aile içi oyun deneyimleri ve beklentileri, belirlenen temalar çerçevesinde sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocukların deneyimleri ve beklentileri gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak belirtilmiştir. Buna göre katılımcılar "K" olarak kodlanmış, her katılımcıya kodunun yanında "K1, K2" şeklinde bir numara verilmiştir. Analiz sonucunda, çocukların aile içerisinde en çok kiminle oyun oynadıkları, kimle oyun oynamak istedikleri, oynadıkları oyunlar ve nerede oynadıkları hangi oyuncaklarla oynadıkları ve hangi oyunları oynamak istedikleri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Sonuçlar literatür bilgileri ışığında tartışılmış ve ailelerin çocuklarıyla oyun oynama davranışlarının desteklenmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Oyun, Aile içi Oyun, Okul öncesi, Oyun deneyimleri

Kaynakça

Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 249-264.

Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 1-26.

Aksoy, P., & Baran, G. (2010, November). 60-72 aylçk Çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Wong, S. M., Wang, Z., & Cheng, D. (2011). A Play-based Curriculum: Hong Kong Children's Perception of Play and Non-play. *International Journal of Learning*, *17*(10).

(25687) Ebeveynlerin Evlilik Uyumları İle Çocuklarının Davranışsal Duygusal Güçlülüklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

GÜNEŞ SALI
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

VUSLAT OĞUZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Aile resmi, duygusal, davranışsal ve biyolojik yönleri olan bir sosyal sistemdir. Aile en güçlü sevgilerin, nefretlerin yaşandığı, en derin doyumların alındığı, acı veren hayal kırıklıklarının yaşandığı bir gruptur. (Glick, Clarkin & Kessler, 1987). Evlilik kişiler arası ilişkiler içinde belki de en önemli olan ilişkidir (Bradbury ve ark., 2000). Aile birliğinin devamını ve aile hayatının kalitesini belirleyen evlilik ilişkileridir. Evlilik ilişkileri, eşlerin ebeveynlik davranışını etkilediği için aile hayatında büyük öneme sahiptir. Bununla birlikte, evlilik ilişkilerinin ebeveyn -çocuk ilişkisini de etkilediği düşünülmektedir. Ebeveynin temel görevi, çocuğun duygusal, fiziksel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak, bir yandan da sağlıklı gelişimi için en iyi ortamı hazırlamaktır. Çocuk, ebeveynin ona sunduğu kişilik ve cinsiyet modelleri ile sosyal kuralları ve ahlaki değerleri öğrenerek, karşılıklı bir etkileşim içinde büyür. Mutlu bir evlilik ilişkisi yaşayan ve birbirlerini destekleyen ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları ve onlarla daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri düşünülmektedir. Olumsuz ya da çatışmalı evlilik ilişkisine sahip ebeveynler ise, yaşadıkları gerginlik ve sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha az duyarlı olabilmektedirler. Bu bağlamda evlilik uyumsuzluğu ya da çatışmasının söz konusu olduğu durumlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ilişkiler kuramayacağı ileri sürülmektedir (Kulaç. 2019). Bu durumda çocukların davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi olasıdır.

Duygusal gelişim ile ilgili yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Lawrence,1996; Güngör, 2005; Ribes vd., 2005). Bir organizmanın belli bir uyaran karşısında verdiği tepki olarak tanımlanabilecek olan davranış çoğunlukla öğrenilebilmekte ve yine öğrenme yoluyla değişebilmektedir (Fidan, 1986; Kazancı, 1989). Davranışsal güçlülük ise, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Davranışsal olarak güçlü bireyler, problemlerle karşılaştıklarında uygun girişimlerde bulunarak çözümler üretebilme, bu çözümler arasında en uygun olanı seçebilme yeterliğine sahiptirler.

Duygular, hoşlanma ya da hoşlanmamama biçiminde olabilen, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve uyarılması sonucu oluşan tepkilerdir. Duygular, bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşılandığı ile doğrudan ilgilidir. İhtiyaçların karşılanması çocukta haz, karşılanmaması elem doğrultusunda duygulara yol açar (Akboy, 2000). Çocukların duygusal özellikleri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir (Saarni, 2001). Duygusal güçlülük ise kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Güçlülük duygusu yaşanılarak öğrenilen ve geliştirilen bir duygudur. Ebeveynin evlilik uyumsuzluğunun, çocuğun davranışsal, duygusal, sosyal gelişimini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden, bu çalışmanın yapılması önemli bulunmuştur.

Araştırma Yöntemi

Ebeveynlerin evlilik uyumu ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla planlanan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

Çalışma grubu

Araştırma, 50 çocuk ve onların anneleri olmak üzere 100 kişi ile yürütülmüştür.

Veri toplama araçları

Çocuk ve Ebeveyn İçin Genel Bilgi Formu: Çocuklara ve annelerine ait demografik bilgileri almaya yönelik olarak Çocuk ve Ebeveyn İçin Genel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Evlilikte Uyum Ölçeği: Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilikte Uyum Ölçeği (EUÖ) 15 maddelik bir ölçektir. Hunt'ın (1978) ve Freeston ile Plechaty'nin (1997) farklı puanlama sistemleri doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Tu-tarel-Kışlak (1999) tarafından yapılmıştır. EUÖ bir genel uyum sorusu, olası anlaşma alanlarını ölçen sekiz soru ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişimi ölçen altı soruyu içermektedir. EUÖ'nin iç tutarlık güvenirliği .90, iki yarım test güvenirliği .84, test-tekrar test güvenirliği .57'dir. İlişkilerde Yükleme Ölçeği kullanılarak elde edilen ölçüt bağımlı geçerlik korelasyon katsayısı ise -.54'dür (Tutarel-Kışlak, Ş. 1999).

Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2) Ebeveyn Formu: Araştırmada, çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için Epstein ve Sharma (1998a) tarafından geliştirilen, daha sonra da Epstein (2004) tarafından standardize edilmiş olan Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (DDÖ-2)'nin (Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) 5 yaş için Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmış olan (Salı, 2017) ölçeğin ebeveyn formu kullanılmıştır.

Dörtlü likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin dereceleri, Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) biçimindedir. Kişilerarası Güçlülük Alt Ölçeği, Aile Bağları Alt Ölçeği, Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük Alt Ölçeği, Okulun İşlevi Alt Ölçeği ve Duyuşsal Güçlülük Alt Ölçeği'nden oluşmaktadır (Salı, 2017).

Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında demografik özelliklerden anne-baba öğrenim düzeyi, yaşı ve evlilik sürelerinin evlilikte uyumu etkileme düzeylerinin incelenmesinde parametrik test varsayımlarının sağlanma durumuna göre uygun istatistiksel analiz yöntemi (varyans analizi/kruskal Wallis) kullanılacaktır. Ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal duyuşsal güçlülük durumuna etkisi ise regresyon analizi ile test edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveyn evlilik uyumunun, çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüklerini yordaması beklenmektedir. Ebeveyn evlilik uyum puanı yükseldikçe, çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanlarının da yükselmesi beklenmektedir. Ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma anlarının (Aile Bütçesini İdare Etme, Boş Zaman Etkinlikleri, Duyguların İfadesi, Arkadaşlar, Cinsel İlişkiler, Toplumsal Kurallara Uyma, Yaşam Felsefesi, Eşin Akrabalarıyla Anlaşma) çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumlarından hangisini (Kişilerarası Güçlülük, Aile Bağları, Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük, Okulun İşlevi ve Duyuşsal Güçlülük) ne derece yordadığı belirlenecektir. Bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre ebeveyn evlilik uyumunun çocukların davranışsal duygusal güçlülüklerini yordama derecesinin, çocukların davranışsal duygusal güçlülüklerini destekleyeceği düşünülmektedir. Benzer şekilde ebeveynin evlilik doyum ölçeğinin Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim boyutundan aldığı puanların çocukların davranışsal duygusal güçlülüklerini ne derece yordadığı da belirlenecektir. Son olarak ebeveynlere ait demografik özelliklerin evlilikte uyumu; çocuklara ait demografik özelliklerin çocukların davranışsal duygusal güçlülüğünü nasıl etkilediği incelenecektir.

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn, çocuk, evlilik uyumu, davranışsal güçlülük, duygusal güçlülük.

Kaynakça

Akboy, R. (2000). Eğitim psikolojisi. Konya: Mikro Yayınları.

Bradbury,T.N.,Fıncham,F.D.,Beach,S.R.H. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. Journal of Marriage and The Familiy, 62, 964-980

Bradbury, N.B., Fincham, F.D.& Beach, S.R.H. (2002). Evlilik doyumunun doğası ve belirleyicileri üzerine araştırmalar: Son on yılın derlemesi (Çev. Ş.T.Kışlak). *Türk Psikoloji Bülteni, 8*(24-25),120-127.

Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998a). Behavioral and emotional rating scale: A strengths-based approach to assessment. Austin, TX: PRO-ED.

Epstein, M. H. & Sharma, J. M. (1998b). Behavioral and emotional rating scale: A strength-based of ınfants and young children. In S.J. Meisels and E. Fenichel (Eds.), New visions for the developmental assessment of ınfants and young children. *Washington, DC: Zero TO Three*, [231-266].

Epstein, M. H. (2004). Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment: examiner's manual. Austin, Texas: Pro-Ed.

Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretim, Ankara, Kadıoğlu, Matbaası.

Glick I.D., Clarkin, J.F. & Kessler, D.R. (1987). Marital and family therapy. 3rd ed. New York: Grune & Stratton.

Güngör, A. (2005). *Toplumsal ve duygusal gelişim. gelişim ve öğrenme içinde*. (Ed.: A. Ulusoy). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 93-124.

Johnson, M.D., Benjamin, R.K., Rogge, R. & Bradbury, T.N. (2004). Evlilikteki davranışların, yüklemeler ve evliliğin niteliği arasındaki boylamsal ilişkideki rolü (Çev. S. Üretmen). *Türk Psikoloji Bülteni, 32*, 137-141.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi, kuram ve ilkelerden uygulamaya*, Ankara: Kazancı Yayınları.

Kulaç, Y. (2019). http://www.larapsikiyatri.com/cocukluk-donemi-sorunlari-03e/aile-yapisi-ve-evlilik-anne-baba-iliskisinin-cocuga-etkisi

Lawrence, E. S. (1996). *Yüksek IQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (çev. Ümran Kartal), I basım, İstanbul: Varlık Yayınları, 195-242.

Ribes, R., Bisquerra, R., Aggulo, M. J., Filella, G., & Soldevilla, A. (2005). emotonal curriculum proposal for early chilhood education (4 to 6 years). *Cultura y Education, 17*(2), 5-17.

San İ, (1981). *Sanat ve eğitim*. Ders Notu. Ankara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Merkezi. Teksir No: 5
Ankara.
Saami, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development*, *10*(1), 125-127.

Salı, G. (2017). Davranış ve duyguları değerlendirme ölçeği-2 (BERS-2)'nin beş yaş grubu için türk kültürüne uyarlama çalışması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(26), 43-61.

Tutarel-Kışlak Ş (1999) Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışması. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi 7*(1):50-57.

(25770) Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilmesi

SAFİYE BİŞKİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

NESLİHAN AVCI
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okula başlama çocuklar için kaygı, korku ve heyecan gibi çeşitli duyguların bir arada yaşandığı önemli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde, çocuğun okula hazır oluş olarak nitelendirilen yeterli okul olgunluğunu kazanmış olması önemlidir. UNICEF' e göre okula hazır oluş, optimal gelişimi destekleyen ve teşvik eden çevre ile çocuk arasındaki 'uyum iyiliği' halidir (2012). Birleşmiş Milletler 2002 yılında yayımladığı "Çocuk İçin Dünya" adlı projelerinin misyonunda okula hazır oluşu, "Hayata İyi Bir Başlangıç" olarak isimlendirdiği programı ile beslenme ve güven konusunda yaşanabilecek bir ortam, fiziksel olarak sağlıklı, zihinsel olarak uyanık, duygusal olarak güvenli, sosyal olarak yetkin ve öğrenebilir olmayı vurgulayarak en iyi örneği sunmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda, küçük çocuklar için bütüncül gelişimi destekleyici sevecen, güvenli ve uyarıcı bir ortam önemlidir (Aktaran [UNICEF], 2012).

Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli Erken Çocukluk Değerlendirmeleri İlke ve Önerileri raporunda okula hazır oluşu değerlendirmenin dört amacı olduğunu belirtmiştir.Bunlar;

- Çocukların ne bildiklerini ve hangi konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarını belirlemek;
- Sağlık veya diğer özel hizmetlere ihtiyaç duyan çocukları belirlemek (Amaç tanı değil, takip testinin gerekli olup olmadığını belirlemek);
- Programları ve hizmetleri değerlendirmek;
- Öğrenci, öğretmen ve okul boyutlarında akademik başarıyı değerlendirmek (Child Trends, 2001). Aynı panelde çocuğun okula hazır oluşu beş farklı fakat birbirine bağlı boyutta ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu boyutlar;
- Fiziksel iyi olma ve motor gelişimi
- Sosyal ve duygusal gelişim
- Öğrenme yaklaşımları
- Dil gelişimi
- Biliş ve genel bilgidir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Uzun yıllardır yapılan araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocukların okula hazır oluşunu değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçek veya kontrol listelerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları 1969 yılında Hidreth, Griffits ve McGauvran tarafından geliştirilen ve 1983 yılında Oktay tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, 2003 yılında Polat Unutkan tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi, 2003 yılında Yılmaz tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi, 2016 yılında Canbulat ve Kırıktaş tarafından geliştirilen İlköğretime Hazır oluş Ölçeği, Galileo Okul Öncesi Kapsamlı Değerlendirme Teknolojisi tarafından geliştirilen Galileo Okula Hazırlık Ölçekleri, 1984 yılında Bracken tarafından geliştirilen Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği, 1986 yılında Boehm tarafından geliştirilen BOEHM Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 vb. gibi çeşitli ölçme araçlarıdır (Angın & Arı, 2014; Canbulat, & Kırıktaş, 2016; Polat Unutkan, 2007; Yılmaz, 2003; Galileo Pre-K Online, t.y.; Saçkes, Özgül & Avcı, 2013, s.233-246.). Bu çalışmalar incelendiğinde ise okula hazır oluşu beş boyutta ele alan çalışmaların daha da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirmeye olanak sağlayacak yeni bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi çocuklarının okula hazır oluş seviyelerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu ihtiyaca yöneliktir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaçla önce nitel veriler sonrasında nicel veriler toplanmıştır. Bu yönüyle sıralı karma yöntem araştırma modelinde bir çalışma olarak görebiliriz.

Evren örneklem: Araştırmanın nitel boyutunda, çalışma grubu alan yazında ilkokula hazır oluş ile ilgili akademik çalışmaları bulunan ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalında 3, okul öncesi eğitimi anabilim dalında 6, sınıf öğretmenliği anabilim dalında 2, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalında 1, özel eğitim anabilim dalında 1 ve eğitim bilimleri ana bilim dalında 1 olmak üzere toplam 14 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2018 verilerine göre Ankara il sınırları içerisinde farklı gelişmişlik düzeylerine sahip 12 ilçede bulunan okullarda, eğitim gören okul öncesi çocuklarına yönelik okul öncesi öğretmenleriyle ölçeğin pilot uygulaması ve ana uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, okula hazır oluş ve hazır oluşu değerlendirmeye yönelik alt boyutları olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile Okul Öncesi Çocukları İçin Okula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) taslak ve esas formu kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi: Araştırmanın nitel boyutunda veriler toplanırken iki yöntem kullanılmıştır. Ankara il sınırları içerisindeki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sonrasında dinlenen görüşmeler değişiklik yapılmadan deşifre edilmiştir. Diğer üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile mail yoluyla iletişim sağlanmış olup, görüşlerini yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir. Görüşmeler sonunda toplanan veriler araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise veriler ölçme aracında yer alacak maddelerin belirlenmesi, uzman görüşlerinin alınması, pilot çalışma verilerinin toplanması ve analizi, ana çalışma verilerinin toplanması ve analizi olmak üzere dört aşamada toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler uygun istatistiki yöntemler ile değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluşa yönelik bilgi ve gelişimlerinin öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirilebileceği likert tipi, güvenilir bir ölçek "Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği (OÇİHO)" geliştirilmesi beklenmektedir. Geliştirilecek olan OÇİHO' nun bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve öz bakım becerileri olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Araştırma sonunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısının her bir alt boyutta ve ölçeğin tamamında 0.70'in üzerinde çıkması beklenmektedir. Bu aracın, ebeveyn ve öğretmenlere okula hazır oluş ile ilgili oluşabilecek problemleri önceden keşfederek gerekli önlemler alınması ve ihtiyaç halinde erken müdahale hizmetlerinin zamanında sunulması açısından rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi, ilkokula hazır oluşu değerlendirme, okul olgunluğu

Kaynakça

Angın, E. D. & Arı, R. (2014). Proje Temelli Eğitim Programının 60-71 Aylık Çocukların Kavram Gelişimine Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 22-34.

Canbulat,T. & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi 1*(1). 26-35.

Child Trends, (2001). School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children. https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/schoolreadiness.pdf sayfasından erişilmiştir.

Galileo Pre-K Online, (t.y.). Galileo School Readiness Scales & Reporting Tools. http://www.ati-online.com/pdfs/preschool/PreKSchoolReadinessScale-FAQ.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kagan, S, L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). National education goals panel. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf sayfasından erişilmiştir.

Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 Yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır oluş düzeyine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24). 43-54.

Saçkes, M., Güçhan Özgül, S. & Avcı, K. (2013). İlkokula hazır oluşu değerlendirme. T.Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s.233-246). Ankara: Eğiten Kitap.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2018). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Sonuçları. https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr sayfasından erişilmiştir.

UNICEF, (2012). School readiness: a conceptual framework. https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(25867) "Yaratıcı Drama" Kavramı ile İlgili Metaforik Algıların İncelenmesi

BÜŞRA FAYETÖRBAY
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

OKTAY YAĞIZ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk gelişim öğrencilerinin yaratıcı drama dersine ilişkin metaforik algıların incelenmesi amaçlanmaktadır. Farklı bir öğretim yöntem biçimi olan metafor, bireyde var olan önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılır. Yani insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. Metaforlar, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Çalışma süreci 14 haftalık "Çocuk ve Drama" dersi kapsamında on dört hafta boyunca devam eden yirmi beş konulu atölye ve üç iletişim etkleşim tanışma atölyesi olmak üzere yirmi sekiz atölyeden oluşmaktadır. Uygulanan atölyeler araştırmacı tarafından özgün olarak yazılmıştır. Değerler eğitimiyle bütünleştirilmeye çalışılan atölyelerin genel çerçevesi hoşgörü, adalet, merhamet, iyilik, dürüstlük ve saygı olarak belirlenmiştir. Her değer sınıf ortamının iyileştirilmesine yönelikt,r. Süreç balamadan drama kavramına ilişkin metaforlar alınmıştır; doğru ya da yanlış eksik ya da eklenmeli şeklinde yorumlar olmaması adına yaratıcı dramada çokça kullan kıvır- yaz tekniği ile birbirlerinin yazdıklarını görmeleri engellenmiştir. Süreçte verilen teknik bilgiler ve yaşantılar sonrasında tekrar metaforlar yani zihinlerindeki imgeler istenmiştir. İlk metaforları ile karşılaştırıldıklarında sadece çünkü ile yetinmeyerek kişilerin neden fikirlerin değiştiğini yaşantıların ne kattığı konusunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde problem durumuna yönelik görüşler yer aldıpı gibi sürecin kattıkları konusunda da yönlendirme ve dersinn işlenişine yönelik metaforlarda ortaya çıkmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, eğitim araştırmaları sürecinde yaygın bir şekilde kullanılan durum çalışması araştırmasıdır. Bir araştırma metodu olarak durum çalışması, eğitim alanında var olan bir sorunu derinlemesine analiz etmede kolaylıkla kullanılabilen ve genel olarak gerçek yaşam ortamlarında var olan "nasıl" ve "neden" sorularına cevap arayan ve farklı veri toplama kaynaklarından istifade eden sistematik bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması araştırması gerçek yaşamak güncel bağlama içindeki bir durumu araştırmasında gerektirmektedir (Creswell, 2015). Durum çalışması sınırlı bir sisteminin derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmasının geçmişi antropoloji, sosyoloji ve psikoloji dallarındaki çalışmalara dayanmaktadır, avukatlar, doktorlar, dedektifler, sosyal alanda çalışanlar durum araştırmalarında görev almışlardır. Bu amaçla yaratıcı drama kaynaklı veri toplama ve analiz etme araçları da durum çalışması araştırma bulgularına daha güvenilir bir kimlik kazandıracaktır. Çalışma grubu Erzurum'da bir meslek yüksekokulunda çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki katılımcılar seçkisiz bir şekilde atanmamış olmakla beraber, katılımcılar seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin "Çocuk ve Drama" dersi öncesi ve on dört hafta sonrasında 'yaratıcı drama' kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak '*metafor formu*' kullanılmıştır. Formda "*Yaratıcı drama..... gibidir. Çünkü .....*" cümlesi yer almaktadır. Metafor çalışmalarında "gibi" kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. "Çünkü" kavramı, katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya "mantıksal dayanak" üretmeleri içindir (Saban, 2005). Verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılacaktır.

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002). Herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2006, s. 21). Eğitimde yaratıcı drama, sınıf ortamında tüm bireylerin aktif katılımının sağlandığı, öğrenmenin kolay ve etkin bir hale getirildiği bir anlayışla bireyleri dramatik bir dünyanın içine alır ve onlara deneyim yaşatarak öğretir.

Farklı bir öğretim yöntem biçimi olan metafor, bireyde var olan önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılır. Yani insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. Metaforlar, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Çocuk gelişimi öğrencilerinin yaratıcı drama kavramına yönelik metaforları incelemek amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, eğitim araştırmaları sürecinde yaygın bir şekilde kullanılan durum çalışması araştırmasıdır. Bir araştırma metodu olarak durum çalışması, eğitim alanında var olan bir sorunu derinlemesine analiz etmede kolaylıkla kullanılabilen ve genel olarak gerçek yaşam ortamlarında var olan "nasıl" ve "neden" sorularına cevap arayan ve farklı veri toplama kaynaklarından istifade eden sistematik bir araştırma yöntemidir. Bu amaçla yaratıcı drama kaynaklı veri toplama ve analiz etme araçları da durum çalışması araştırma bulgularına daha güvenilir bir kimlik kazandıracaktır.

Çalışma grubu Erzurum'da bir meslek yüksekokulunda çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki katılımcılar seçkisiz bir şekilde atanmamış olmakla beraber, katılımcılar seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin "Çocuk ve Drama" dersi öncesi ve on dört hafta sonrasında 'yaratıcı drama' kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak '*metafor formu*' kullanılmıştır. Formda "*Yaratıcı drama..... gibidir. Çünkü .....*" cümlesi yer almaktadır. Metafor çalışmalarında "gibi" kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. "Çünkü" kavramı, katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya "mantıksal dayanak" üretmeleri içindir (Saban, 2005). Verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı drama tiyatro değildir.

•Tiyatro, bir yazar tarafından yazılmış olan bir metindeki olay veya durumun karşılıklı konuşmalar yoluyla seyirci önünde canlandırıldığı bir gösteri sanatıdır, seyircilere dönüktür.

•Drama, hazır bir metin olmadan, doğaçlamayı, rol oynamayı benimseyen, sonuca değil sürece odaklanan bir grup çalışmasıdır (Çalışkan & Karadağ, 2014). Dramanın seyircisi yoktur.

Yaratıcı drama oyun değildir.

•Oyun, çoğunlukla kendiliğinden başlayan, hoş vakit geçirme için yapılan, zevk unsuru taşıyan, kuralları içeriği önceden belirlenmiş olan, sonuç odaklı bir etkinliktir. Eğitsel amaçları belirgin değildir.

•Drama, önceden belirlenmiş amaçları olan,planlı ama kuralları esnek, sonuçtan ziyade süreç odaklı olan, sonunda tartışmanın, değerlendirmenin olduğu bir etkinliktir.

Yaratıcı drama sadece çocuklar için olan bir etinlik değildir. •Yaratıcı dramanın uygulayıcıları bazen hayata anlam kazandırmaya çalışan ilkokul öğrencileridir, bazen de deneyimlerini, olaylara bakış açılarını hatta sosyal başarılarını artırmayı hedefleyen yetişkin bireylerdir.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcı drama, çocuk gelişimi, metafor.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1), 31-38. Erişim adresi: http://yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2006.003/yader.2006.003

Adıgüzel, H. Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1741-1746. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.393

Akdemir, H., & Karakus, M. (2016). The effect of creative drama method on academic achievement: A meta-analysis study. International Journal of Active Learning, 1(2), 55-67. Doi: h10.11114/jets.v6i4.2968

Aydin, M., Kasarci, I., & Yurt, E. (2012). Drama yonteminin basariya etkisi: bir meta analiz calismasi [The Effect of drama method on achievement: an meta-analysis study]. II. Ulusal Egitim Programlari ve Ogretim Kongresi (27-29 Eylul 2012) Bildirileri, 205-208.

Aykaç, M. ve Çakır İlhan, A. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(1), 209-234. Erişim adresi: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1917/20119.pdf

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. Turkish Studies, 8(9), 671-682. Erişim adresi: http://turkishstudies.net/Makaleler/1679127488_047Ayka%C3%A7Murtaza-vd-671-682.pdf

Barry, N. H. (2010). Oklahoma AC schools: What the research tells us 2002–2007 (Vol. 3, quantitative measures). Edmond, OK: Oklahoma AC Schools, University of Central Okla- homa. Erişim adresi: http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1313768/21019976/1353351929267/V3Cfinal.pdf?tokenDs LIZoh0riUvaRDiDRqcYzwpqm%2F0%3D

Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of Creative Drama on Academic Achievement: A Meta-Analytic and Thematic Analysis. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(6), 1459-1470. Doi: 10.12738/estp.2015.6.0156

Bolton, G. (2006). Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill. Stylus Publishing, LLC.

Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. Arts Education Policy Review, 111(1), 16–24. Doi: 10.1080/10632910903228116

Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2014). Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dere, Z. (2019). Dramanın Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisi. Başkent University Journal of Education,6(1), 59-67. Erişim adresi: http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/160

Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi.Yaratıcı Drama Dergisi, 6(12), 23-51. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/ydrama/issue/23807/253680

Goldstein, T. R., (2011). Correlations among social-cognitive skills in adolescents involved in acting or arts classes, Mind, Brain, and Education, 5, 2, 97–103. Doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01115.x

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. Journal of Cognition and Development, 13 (1), 19–37. Doi: 10.1080/15248372.2011.573514

Johnson, Xan S. (2014), 'Understanding and mastering complexity: Usingtheatre education as sophisticated play and to embody cognition', Information Age Education Newsletter (IAE), Erişim adresi: http://i-a-e.org/downloads/doc_download/256-understanding-and-masteringcomplexity.html.

Kaf, O., & Yilmaz, O. U. (2017). Effects of Creative Drama Method on Students' Attitude towards Social Studies, Academic Achievement and Retention in Turkey. European Journal of Educational Research, 6(3), 289-298. Doi: 10.12973/eu-jer.6.3.289

Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? Child development, 78(4), 1083-1099. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. Review of Educational Research, 85(1), 3-49. Doi: 10.3102%2F0034654314540477

(25872) Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Çevre Ve Çocuk Algısının Belirlenmesi

DİDEM KARAKAYA CIRIT

MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda çevresel sorunlardaki artışla birlikte çevre eğitimi hızla önem kazanmaya başlamıştır. Çevre sorunlarının giderilmesinde bireylerin doğaya/çevreye bakış açılarını ve tutumlarını değiştirecek eğitim anlayışı önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin daha temiz bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ve bunun sağlanmasında etkili bir yöntem olarak çevre eğitimi söylenebilir. Çünkü çevre eğitimi sayesinde karşı karşıya kalınan çevre sorunlarının giderilmesi mümkündür (Erten, 2004). Çevre eğitimi, ekolojik bilgilerin yanı sıra bireyde çevreye yönelik tutumların gelişmesini ve davranışa dönüşümünü içerir. Öğrenciler çevre eğitimiyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarıyla buluşur. Dolayısıyla erken yaşlarda verilen çevre eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü küçük yaşlarda oluşan ilgiler sonrasında istendik davranışları oluşturmada kritik noktadır. Bundan dolayı son dönemlerde çocuklardan, çevreye karşı farkındalığı olan daha duyarlı ve bilinçli bireyler olmaları beklenmektedir (Hedefalk, Almqvist ve Östman, 2014). Çocuklarda çevre bilinci ve farkındalığının oluşmasında şüphesiz öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla birlikte çevre etkinlikleri düzenlenmesinde "çevre ve çocuk" arasındaki ilişkiyi kurabilmesi oldukça önemlidir. Bu ilişkiyi kurabilecek bilgi, deneyim ve algıya sahip öğretmenlerin ilerde çevreye karşı daha bilinçli ve duyarlı bireyleri yetiştirebileceği söylenebilir. Ayrıca, küçük yaşta çocuğun çevresine karşı doğru tutumlar geliştirmesi ve doğru davranışlarda bulunması için öğretmenlerin tutumları da oldukça önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016)

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilerin "Çevre ve Çocuk" algılarını belirlemek için tarama metodu kullanılmıştır. Tarama metodu ile var olan mevcut durum var olduğu haliyle tasvir edilmektedir. Bu amaçla, Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören 33 (30 kız 3 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışma, Çocuk gelişimi programındaki "Çocuk ve Çevre" dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu dersi almadan önce öğrencilerin çevre ile çocuk arasında nasıl bir ilişki kurdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı çalışmada öğrencilerin "çevre ve çocuk" algısı çizimlerle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak çizim tekniğinden yararlanılmıştır ayrıca öğrencilerden çizimlerinde yazılı ifadeler kullanarak açıklama yapabilecekleri belirtilmiştir. Çizim, bireyin kavramları ya da konuları nasıl anladığını açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgileri belirlemede son yıllarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir (Rennie ve Jarvis, 1995; Şahin, İpek ve Ayas, 2008; White ve Gunstone, 1992). Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanma süreci önemlidir. Kodlama, verilerin anlamlı kısımlara ayrılması ve bu kısımların ne anlam ifade ettiğinin belirlenmesidir (Creswell, 2003). Bu çalışmada "genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama" türü kullanılmıştır. Bu kodlamada, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir verilerin analizi sonucu bu temaların altında yer alacak kodlar belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlamaların güvenirliği için araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ile alanında uzman bağımsız araştırmacının geliştirdiği kodlar karşılaştırılmıştır.

Son yıllarda çevresel sorunlardaki artışla birlikte çevre eğitimi hızla önem kazanmaya başlamıştır. Çevre sorunlarının giderilmesinde bireylerin doğaya/çevreye bakış açılarını ve tutumlarını değiştirecek eğitim anlayışı önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin daha temiz bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ve bunun sağlanmasında etkili bir yöntem olarak çevre eğitimi söylenebilir. Çünkü çevre eğitimi sayesinde karşı karşıya kalınan çevre sorunlarının giderilmesi mümkündür (Erten, 2004). Çevre eğitimi, ekolojik bilgilerin yanı sıra bireyde çevreye yönelik tutumların gelişmesini ve davranışa dönüşümünü içerir. Öğrenciler çevre eğitimiyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarıyla buluşur. Dolayısıyla erken yaşlarda verilen çevre eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü küçük yaşlarda oluşan ilgiler sonrasında istendik davranışları oluşturmada kritik noktadır. Bundan dolayı son dönemlerde çocuklardan, çevreye karşı farkındalığı olan daha duyarlı ve bilinçli bireyler olmaları beklenmektedir (Hedefalk, Almqvist ve Östman, 2014). Çocuklarda çevre bilinci ve farkındalığının oluşmasında şüphesiz öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla birlikte çevre etkinlikleri düzenlenmesinde "çevre ve çocuk" arasındaki ilişkiyi kurabilmesi oldukça önemlidir. Bu ilişkiyi kurabilecek bilgi, deneyim ve algıya sahip öğretmenlerin ilerde çevreye karşı daha bilinçli ve duyarlı bireyleri yetiştirebileceği söylenebilir. Ayrıca, küçük yaşta çocuğun çevresine karşı doğru tutumlar geliştirmesi ve doğru davranışlarda bulunması için öğretmenlerin tutumları da oldukça önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu çalışmada Çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilerin "Çevre ve Çocuk" algılarını belirlemek için tarama metodu kullanılmıştır. Bu amaçla, Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören 33 (30 kız 3 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışma, Çocuk gelişimi programındaki "Çocuk ve Çevre" dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu dersi almadan önce öğrencilerin çevre ile çocuk arasında nasıl bir ilişki kurdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı çalışmada

öğrencilerin "çevre ve çocuk" algısı çizimlerle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak çizim tekniğinden yararlanılmıştır ayrıca öğrencilerden çizimlerinde yazılı ifadeler kullanarak açıklama yapabilecekleri belirtilmiştir. Çizim, bireyin kavramları ya da konuları nasıl anladığını açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgileri belirlemede son yıllarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir (Rennie ve Jarvis, 1995; Şahin, İpek ve Ayas, 2008; White ve Gunstone, 1992). Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanma süreci önemlidir. Kodlama, verilerin anlamlı kısımlara ayrılması ve bu kısımların ne anlam ifade ettiğinin belirlenmesidir (Creswell, 2003). Bu çalışmada "genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama" türü kullanılmıştır. Bu kodlamada, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir verilerin analizi sonucu bu temaların altında yer alacak kodlar belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlamaların güvenirliği için araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ile alanında uzman bağımsız araştırmacının geliştirdiği kodlar karşılaştırılmıştır. Çalışmada dört kategori belirlenmiştir. Bunlar; 1-çevre ve çocukla ilgili kavramlar, 2-Çevreyi koruma, 3-Çevreye verilen zarar ve 4- Diğer şeklindedir. Öğrencilerin çocuk ve çevre çizimlerinde çoğunlukla birlikte oyun oynayan çocukları çizdikleri görülmüştür. Ayrıca çöp kovasının bulunması ve çöpleri çöp kovasına atan çocuk, anne, baba ya da çöpçü resimleri çizdikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin resimde iki durumdan bahsettiği ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö8, kağıdın bir kısmına çevrenin zarar gördüğü kirli bir ortam resmederken diğer kısmına temiz ve mutlu bir yaşamı resmettiği belirlenmiştir. Öğrenciler çoğunlukla parkta ip atlayan, top oynayan çocuklar resmetmiştir. Bir öğrencinin çocuk ve çevre resminde hem şiddet gören anne hem de çalıştırılan çocuk resmettiği belirlenmiştir. Çalışmanın verileri halen analiz edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada dört kategori belirlenmiştir. Bunlar; 1-çevre ve çocukla ilgili kavramlar, 2-Çevreyi koruma, 3-Çevreye verilen zarar ve 4-Diğer şeklindedir. Öğrencilerin çocuk ve çevre çizimlerinde çoğunlukla birlikte oyun oynayan çocukları çizdikleri görülmüştür. Ayrıca çöp kovasının bulunması ve çöpleri çöp kovasına atan çocuk, anne, baba ya da çöpçü resimleri çizdikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin resimde iki durumdan bahsettiği ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö8, kağıdın bir kısmına çevrenin zarar gördüğü kirli bir ortam resmederken diğer kısmına temiz ve mutlu bir yaşamı resmettiği belirlenmiştir. Öğrenciler çoğunlukla parkta ip atlayan, top oynayan çocuklar resmetmiştir. Bir öğrencinin çocuk ve çevre resminde hem şiddet gören anne hem de çalıştırılan çocuk resmettiği belirlenmiştir. Çalışmanın verileri halen analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çevre Eğitimi, Çocuk, Fen

Kaynakça

Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage, Thousand Oaks CA.

Erten,S. (2004): Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara 1

Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, H. (2014). Education for sustainable development in early childho od education: a review of the research literature, Environmental Education Research, 2014,1-16.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Programı.

Rennie, L. J. & Jarvis, T. (1995). Three approaches to measuring children's perceptions of technology. *International Journal of Science Education*, *17*, 755-774.

Strauss, A. L. & J. Corbin. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Şahin, Ç., İpek, H & Ayas, A. (2008). Student understanding of light concept primary schools: A cross-age study. As*ia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), Article 7.

White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press. Wm. C. Brown Pub.

(25873) Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Akran İlişkileri Açısından Engelli Akranını Oyuna Kabul Etme Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi

SEMRA ŞAHİN HACETTEPE ÜNİ.
RABİA KIVANÇ HACETTEPE ÜNİ.
ŞEYDA GÜL HACETTEPE ÜNİ.
BÜTEYRA ÜNSAL HACETTEPE ÜNİ.
KÜBRA ESRA KARAKUŞ HACETTEPE ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal kabul, çocukların genellikle sınıflarda veya oyun grubu ortamlarında birlikte oynamak veya çalışmak için akranlar tarafından bireysel olarak olumlu değerlendirilmelerini ifade etmektedir (Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall, & Brown, 2006). Akran kabulü, çocukların paylaşma, işbirliği gibi prososyal davranışları ile yıkıcı ya da kavga başlatma gibi olumsuz davranışlarının karşılaştırılması sonucunda olumlu davranış kalıplarının ön plana çıkması ile ilişkilidir. Bu durum, aynı zamanda çocukların yaşıtları tarafından ne kadar tercih edileceğinin de bir göstergesi olabilmektedir (Coie, & Dodge, 1983).

Sosyal reddetme ise, çocukların akran grubu faaliyetlerinden dışlanmasına karşılık gelmektedir (Odom ve diğ., 2006; Wentzel, & Caldwell, 1997). Çocukların sosyal etkileşim düzeyi ile sosyal reddetme arasındaki ilişkiyi genellikle çocuğun uyumsuzluk ve saldırı gibi olumsuz davranışları belirlemektedir (Odom ve diğ., 2006; Slaughter, Dennis,& Pritchard, 2002; Coie, & Dodge, 1983).

Okul öncesi ve okul yıllarında toplumsal kabulün ve sosyal reddin çocuk üzerindeki gelişimsel etkisi oldukça önemlidir. Akranlarla olumlu ilişkiler geliştirememek ve akranlar tarafından açık bir şekilde reddedilmek ilkokul yıllarında kalıcı etkilere sahip olabilmektedir (Odom ve diğ., 2006) ve çocuğun akademik performansı ile okul uyumundaki (Wentzel, & Caldwell, 1997) sorunlarla ilişkilidir. Buna ek olarak, erken yaşta pozitif akran ilişkileri geliştirmedeki başarısızlık, ergenlik ve yetişkinlikte zayıf sosyal uyumun güçlü bir göstergesi olarak görülmektedir (Coie, & Dodge, 1983). Bu sebeple, çocuğun akranlarıyla etkileşim içinde bulunduğu ilk sosyal ortamlardan birisi olan okul öncesi eğitiminin akran kabul ve reddi açısından araştırılması önem arz etmektedir.

Akran kabulü ve sosyal uyumun, çocuğun yaşantısı ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, özel gereksinimli çocukların da kaynaştırma eğitimi sırasında karşılaştığı akran kabulü ve sosyal uyum konusunda içinde bulunduğu durumu araştırmayı gerekli hale getirmektedir. Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından reddedilme ihtimali çocuğun tanısı, sosyal iletişimi, aile özellikleri ve aldığı eğitim gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermesine rağmen genellikle normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazladır (Odom, 2000). Ancak, kaynaştırma eğitimi almakta olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları sadece özel eğitim alan çocuklara göre etkinliklere katılımlarını ve gelişim özelliklerini pozitif yönde etkilemektedir (Hanline, 1993).

Yetişkinler tarafından çocukların gelişim özellikleri veya akran ilişkileri ile ilgili bilgiler oyun aracılığıyla edinilebilir. Oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerini ifade etmek ve iletişim kurmak için kullandıkları bir araçtır ve bu sebeple çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. (Ginsburg, 2007). Bu kapsamda, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi sırasında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte paylaştıkları oyun ya da etkinliklerin içeriği çocuğun akranları tarafından kabulüne dair bir ipucu vermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma kapsamında bulunan çocuğu oyunlarına dahil etmesi ve çocuğun gereksinim durumuna göre bir oyun seçilebilmesi çocuğun akran kabulü veya reddini anlamak açısından ipuçları verebileceği öngörülmektedir.

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma kapsamında normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına alma durumu ve özel gereksinimli akranı ile birlikte oynamak için seçtiği oyunun uygunluğu değerlendirilerek kaynaştırma eğitimindeki çocukların sosyal kabul veya reddinin anlaşılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması modeli uygulanmıştır. Tarama araştırması, bireylerin duygu, düşünce, tutum, inanç ya da etkinliklerinin anketler ya da görüşmeler aracılığı ile toplandığı bir araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Tarama araştırmasının temel ilkesi araştırmanın hedef kitlesinden öğrenilmek istenilen düşüncenin, araştırmanın örneklemine sorulmasıdır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Araştırmanın örneklemi uygun/kolayda örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmanın hedef kitlesine bağlı olarak araştırma için gönüllü olan ya da kolay bir şekilde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar seçilmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Araştırma kapsamında da, Ankara ili Çankaya ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına başvuruda bulunulmuş, araştırmaya izin veren 4 kurumda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlara devam etmekte olan 60-72 aylık 60 çocuk ile rehber öğretmen eşliğinde birebir görüşmeler yapılmış ve önceden hazırlanmış olan öykü metni ile çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına kabul

durumları incelenmiştir. Veri toplama aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen, Öykü ve kukla seti ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğun Özel Gereksinimli Akranı İçin Sosyal Oyun Tercih Formu (SOTF) kullanılmıştır. Araştırmacılardan ikisinin hazırlanan kuklaları oynatması sırasında çocuk da sürece dahil edilmiş ve çalışma için önceden hazırlanmış kısa cevaplı sorular bu esnada sorulmuştur. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS programı aracılığıyla analiz edilecek olup bulgular üzerinde tartışılacaktır.

Çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına kabul durumları ve kabul etmeleri halinde akranlarıyla birlikte oynamak üzere seçtiği oyunlar kategorize edilecek ve bu bağlamda betimsel istatistik kullanılarak veriler yorumlanacaktır.

Sosyal kabul, çocukların genellikle sınıflarda veya oyun grubu ortamlarında birlikte oynamak veya çalışmak için akranlar tarafından bireysel olarak olumlu değerlendirilmelerini ifade etmektedir (Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall, & Brown, 2006). Akran kabulü, çocukların paylaşma, işbirliği gibi prososyal davranışları ile yıkıcı ya da kavga başlatma gibi olumsuz davranışlarının karşılaştırılması sonucunda olumlu davranış kalıplarının ön plana çıkması ile ilişkilidir. Bu durum, aynı zamanda çocukların yaşıtları tarafından ne kadar tercih edileceğinin de bir göstergesi olabilmektedir (Coie, & Dodge, 1983).

Sosyal reddetme ise, çocukların akran grubu faaliyetlerinden dışlanmasına karşılık gelmektedir (Odom ve diğ., 2006; Wentzel, & Caldwell, 1997). Çocukların sosyal etkileşim düzeyi ile sosyal reddetme arasındaki ilişkiyi genellikle çocuğun uyumsuzluk ve saldırı gibi olumsuz davranışları belirlemektedir (Odom ve diğ., 2006; Slaughter, Dennis,& Pritchard, 2002; Coie, & Dodge, 1983).

Okul öncesi ve okul yıllarında toplumsal kabulün ve sosyal reddin çocuk üzerindeki gelişimsel etkisi oldukça önemlidir. Akranlarla olumlu ilişkiler geliştirememek ve akranlar tarafından açık bir şekilde reddedilmek ilkokul yıllarında kalıcı etkilere sahip olabilmektedir (Odom ve diğ., 2006) ve çocuğun akademik performansı ile okul uyumundaki (Wentzel, & Caldwell, 1997) sorunlarla ilişkilidir. Buna ek olarak, erken yaşta pozitif akran ilişkileri geliştirmedeki başarısızlık, ergenlik ve yetişkinlikte zayıf sosyal uyumun güçlü bir göstergesi olarak görülmektedir (Coie, & Dodge, 1983). Bu sebeple, çocuğun akranlarıyla etkileşim içinde bulunduğu ilk sosyal ortamlardan birisi olan okul öncesi eğitiminin akran kabul ve reddi açısından araştırılması önem arz etmektedir.

Akran kabulü ve sosyal uyumun, çocuğun yaşantısı ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, özel gereksinimli çocukların da kaynaştırma eğitimi sırasında karşılaştığı akran kabulü ve sosyal uyum konusunda içinde bulunduğu durumu araştırmayı gerekli hale getirmektedir. Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından reddedilme ihtimali çocuğun tanısı, sosyal iletişimi, aile özellikleri ve aldığı eğitim gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermesine rağmen genellikle normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazladır (Odom, 2000). Ancak, kaynaştırma eğitimi almakta olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları sadece özel eğitim alan çocuklara göre etkinliklere katılımlarını ve gelişim özelliklerini pozitif yönde etkilemektedir (Hanline, 1993).

Yetişkinler tarafından çocukların gelişim özellikleri veya akran ilişkileri ile ilgili bilgiler oyun aracılığıyla edinilebilir. Oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerini ifade etmek ve iletişim kurmak için kullandıkları bir araçtır ve bu sebeple çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. (Ginsburg, 2007). Bu kapsamda, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi sırasında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte paylaştıkları oyun ya da etkinliklerin içeriği çocuğun akranları tarafından kabulüne dair bir ipucu vermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma kapsamında bulunan çocuğu oyunlarına dahil etmesi ve çocuğun gereksinim durumuna göre bir oyun seçilebilmesi çocuğun akran kabulü veya reddini anlamak açısından ipuçları verebileceği öngörülmektedir.

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma kapsamında normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına alma durumu ve özel gereksinimli akranı ile birlikte oynamak için seçtiği oyunun uygunluğu değerlendirilerek kaynaştırma eğitimindeki çocukların sosyal kabul veya reddinin anlaşılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması modeli uygulanmıştır. Tarama araştırması, bireylerin duygu, düşünce, tutum, inanç ya da etkinliklerinin anketler ya da görüşmeler aracılığı ile toplandığı bir araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Tarama araştırmasının temel ilkesi araştırmanın hedef kitlesinden öğrenilmek istenilen düşüncenin, araştırmanın örneklemine sorulmasıdır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Araştırmanın örneklemi uygun/kolayda örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmanın hedef kitlesine bağlı olarak araştırma için gönüllü olan ya da kolay bir şekilde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar seçilmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Araştırma kapsamında da, Ankara ili Çankaya ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına başvuruda bulunulmuş, araştırmaya izin veren 4 kurumda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlara devam etmekte olan 60-72 aylık 60 çocuk ile rehber öğretmen eşliğinde birebir görüşmeler yapılmış ve önceden hazırlanmış olan öykü metni ile çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına kabul durumları incelenmiştir. Veri toplama aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen, Öykü ve kukla seti ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğun Özel Gereksinimli Akranı İçin Sosyal Oyun Tercih Formu (SOTF) kullanılmıştır. Araştırmacılardan ikisinin hazırlanan kuklaları oynatması sırasında çocuk da sürece dahil edilmiş ve çalışma için önceden hazırlanmış kısa cevaplı sorular bu esnada sorulmuştur. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS programı aracılığıyla analiz edilecek olup bulgular üzerinde tartışılacaktır.

Çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına kabul durumları ve kabul etmeleri halinde akranlarıyla birlikte oynamak üzere seçtiği oyunlar kategorize edilecek ve bu bağlamda betimsel istatistik kullanılarak veriler yorumlanacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular öncelikli olarak çocukların yaşları ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermemesi açısından incelenecektir. Çocukların akran kabulünde cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermese de oyun tercihlerinde erkek ve kızların farklılaşması beklenmektedir. Araştırma kapsamında okulunda ya da sınıfında kaynaştırma çocuğu olan çocuklar ile okulunda ya da sınıfında kaynaştırma çocuğu olmayan çocukların, engelli akranını oyuna dahil etme ya da etmeme durumları karşılaştırılacaktır. Aynı zamanda, engelli akranını oyuna dahil ettiği durumlarda onunla oynamayı tercih ettiği oyunlar kendi içerisinde kategorilendirilip analiz edilecektir. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi deneyimi olan çocukların engelli akranını oyuna dahil etme konusunda bir farklılık göstereceği öngörülmektedir. Ek olarak, kaynaştırmanın çocuğun engelli akranıyla oynamak için seçtiği oyunda da arkadaşının engel grubuna göre tercihler yapmasında etkili olacağı beklenen sonuçlar arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular öncelikli olarak çocukların yaşları ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermemesi açısından incelenecektir. Çocukların akran kabulünde cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermese de oyun tercihlerinde erkek ve kızların farklılaşması beklenmektedir. Araştırma kapsamında okulunda ya da sınıfında kaynaştırma çocuğu olan çocuklar ile okulunda ya da sınıfında kaynaştırma çocuğu olmayan çocukların, engelli akranını oyuna dahil etme ya da etmeme durumları karşılaştırılacaktır. Aynı zamanda, engelli akranını oyuna dahil ettiği durumlarda onunla oynamayı tercih ettiği oyunlar kendi içerisinde kategorilendirilip analiz edilecektir. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi deneyimi olan çocukların engelli akranını oyuna dahil etme konusunda bir farklılık göstereceği öngörülmektedir. Ek olarak, kaynaştırmanın çocuğun engelli akranıyla oynamak için seçtiği oyunda da arkadaşının engel grubuna göre tercihler yapmasında etkili olacağı beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Akran kabulü, akran reddi, kaynaştırma, oyun

Kaynakça

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Boston: Pearson.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 261-282.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.

Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *18*(1), 28-35.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, *20*(1), 20-27.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 807.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology*, *20*(4), 545-564.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Realtions to academic achievement in middle school. *Child development*, *68*(6), 1198-1209.

(25946) Türkiye'de İlkokula Bağlı Anasınıflarında Yaşanan Sorunlar

ELİF KURŞUNLU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Giriş

Dünya çapında okul öncesi eğitim; insan yaşamının gelişimsel açıdan 'altın çağı' olarak nitelendirilen 0-6 yaş aralığında verilen ve çocukların tüm gelişim alanlarını bir bütün olarak destekleyen eğitim olarak tanımlanır (AÇEV,2015) Bu nedenle okul öncesi eğitim; fiziksel, bilişsel, sosyal, dilsel ve kişisel açıdan bireylerin tüm yaşamında belirleyici etkiye sahiptir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitimin önemi ve etkisi pek çok bilimsel araştırma ile kanıtlanmıştır (Worldbank, 2013).

Türkiye, okul öncesi eğitim tarihi açısından genç bir ülkedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim 1960'lardan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır ki bu tarih, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında oldukça yenidir (Oğuzkan ve Oral, 2003). Bu nedenle Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması eğitim sisteminin temel ve öncelikli amaçlarından biri olarak görülmekte ve stratejik planlarda yer almaktadır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan son istatistiki verilere göre, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %66,8'dir (MEB, 2018). Bu oranın daha iyi bir noktaya getirilmesi için okullaşama oranının artıtılması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gibi hedefler bulunmaktadır.

Ancak dikkat edilmesi gereken husus, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının nicel olarak artırılması yanında, bu okullarda verilen eğitimin niteliğinin de değerlendirilmesi ve artırılması gerektiğidir. Önemli olan okul öncesi eğitimin sayısal olarak yaygınlaşması yanında, yaygınlaşan bu eğitimin kalitesinin de artırılmasıdır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak okul öncesi eğitim verilen üç temel kurum bulunmaktadır. Bunlar, bağımsız anaokulları, ilkokula bağlı anasınıfları ve meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümlerinde var olan uygulama anaokullarıdır. Türkiye'de MEB'e bağlı 22.666 kurumdan 20.120'si ilkokula bağlı anasınıflarıdır (MEB, 2018). Yani, Türkiye'de okul öncesi eğitimin %88'i ilkokula bağlı anasınıflarında gerçekleştirilmektedir.

Bu nedenle, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için, öncelikle yaşanan sorunların ve temel engellerin tespit edilmesi ve bu sorunlara neden olan etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimde hem fiziksel hem eğitsel açıdan tespit edilen yetersizliklere en fazla ilkokula bağlı anasınıflarında rastlandığını ortaya koymaktadır (Kubanç, 2014 ;Özyürek ve Aydoğan, 2011; Kandır ve Çaltık, 2006).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları tespit ederek, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara destek olacak bulgu ve sonuçlar ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimde yalnızca nicel olarak okullaşma oranının artırılması değil, aynı zamanda eğitim kalitesinin de artırılması için önemli noktalara ışık tutumaktadır. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibidir:

Problem Cümlesi:

Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunlar nelerdir?

Alt Problemler:

1. Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında, fiziksel donanıma ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?

2.Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında okul-aile işbirliği açısından yaşanan sorunlar nelerdir?

3.Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında öğretmenlerin mesleki yeterliği açısından yaşanan sorunlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda amaç, bu durum, olgu ya da olaya ilişkin var olan mevcut durumu resmetmektir. Bu araştırmanın amacı da ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları betimlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili her bir merkez ilçeden 10 okul (Konak, Karabağlar, Bornova, Balçova, Buca, Karşıyaka, Bayraklı, Gaziemir, Çiğli ve Güzelbahçe) olmak üzere toplamda 100 ilkokul ve bu ilkokularda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları ortaya koymak için, 3 bölüm ve toplam 48 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Ankette yer alan maddelerden bazıları açık uçlu, bazıları 5'li Ikert tipi ve bazıları kontrol listesi şeklinde düzenlenerek karma özellikte bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikle alanyazında yer alan güvenilir, geçerli ölçme araçları incelenmiş, bir taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Ardından ölçme aracı deneme uygulanamsı yapılmış 10 anasınıfı öğretmeni anketi cevaplamıştır. Elde edilen dönütlerle anket yeniden düzenlenerek iyileştirilmiş ve son olarak 4 okul öncesi eğitim uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlerde ikinci kez düzeltme yapılmış ve uzmanların onayı ile anket nihai haline getirilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracı, araştırmaya seçilen okullarda görev yapan öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenler, kişisel bilgileri gizli tutularak anketi cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, ankette yer alan maddenin özelliğine uygun olarak farklı şekillerde analiz edilmiştir. Açık uçlu maddeler için öğretmenlerin niteliksel ifadeleri betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Kontrol listesi özelliğindeki maddeler için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Dereceleme ölçeği özelliğindeki maddelerde ise ortalama alınmıştır. Analiz edilen tüm veriler birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Giriş

Dünya çapında okul öncesi eğitim; insan yaşamının gelişimsel açıdan 'altın çağı' olarak nitelendirilen 0-6 yaş aralığında verilen ve çocukların tüm gelişim alanlarını bir bütün olarak destekleyen eğitim olarak tanımlanır (AÇEV,2015) Bu nedenle okul öncesi eğitim; fiziksel, bilişsel, sosyal, dilsel ve kişisel açıdan bireylerin tüm yaşamında belirleyici etkiye sahiptir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitimin önemi ve etkisi pek çok bilimsel araştırma ile kanıtlanmıştır (Worldbank, 2013).

Türkiye, okul öncesi eğitim tarihi açısından genç bir ülkedir. Okul öncesi eğitim 1960'lardan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır ki bu tarih, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında oldukça yenidir. Bu nedenle Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması eğitim sisteminin temel ve öncelikli amaçlarından biri olarak görülmekte ve stratejik planlarda yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan son istatistiki verilere göre, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %66,8'dir. Bu oranın daha iyi bir noktaya getirilmesi için okullaşma oranının artırılması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gibi hedefler bulunmaktadır.

Ancak dikkat edilmesi gereken husus, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının nicel olarak artırılması yanında, bu okullarda verilen eğitimin niteliğinin de değerlendirilmesi ve artırılması gerektiğidir. Önemli olan okul öncesi eğitimin sayısal olarak yaygınlaşması yanında, yaygınlaşan bu eğitimin kalitesinin de artırılmasıdır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak okul öncesi eğitim verilen üç temel kurum bulunmaktadır. Bunlar, bağımsız anaokulları, ilkokula bağlı anasınıfları ve meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümlerinde var olan uygulama anaokullarıdır. Türkiye'de MEB'e bağlı 22.666 kurumdan 20.120'si ilkokula bağlı anasınıflarıdır. Yani, Türkiye'de okul öncesi eğitimin %88'i ilkokula bağlı anasınıflarında gerçekleştirilmektedir.

Bu nedenle, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için, öncelikle yaşanan sorunların ve temel engellerin tespit edilmesi ve bu sorunlara neden olan etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimde hem fiziksel hem eğitsel açıdan tespit edilen yetersizliklere en fazla ilkokula bağlı anasınıflarında rastlandığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları tespit ederek, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara destek olacak bulgu ve sonuçlar ortaya koymaktır.

Araştırmada, ilkokula bağlı anasınıflarında görülen sorunlar üç alt problem ile incelenmiştir:

1. Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında, fiziksel donanıma ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?

2.Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında okul-aile işbirliği açısından yaşanan sorunlar nelerdir?

3.Türkiye'de ilkokula bağlı anasınıflarında öğretmenlerin mesleki yeterliği açısından yaşanan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda amaç, bu durum, olgu ya da olaya ilişkin var olan mevcut durumu resmetmektir. Bu araştırmanın amacı da ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları betimlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili her bir merkez ilçeden 10 okul (Konak, Karabağlar, Bornova, Balçova, Buca, Karşıyaka, Bayraklı, Gaziemir, Çiğli ve Güzelbahçe) olmak üzere toplamda 100 ilkokul ve bu ilkokularda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ilkokula bağlı anasınıflarında yaşanan sorunları ortaya koymak için, 3 bölüm ve toplam 48 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Ankette yer alan maddelerden bazıları açık uçlu, bazıları 5'li Ikert tipi ve bazıları kontrol listesi şeklinde düzenlenerek karma özellikte bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikle alanyazında yer alan güvenilir, geçerli ölçme araçları incelenmiş, bir taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Ardından ölçme aracı deneme uygulanamsı yapılmış 10 anasınıfı öğretmeni anketi cevaplamıştır. Elde edilen dönütlerle anket yeniden düzenlenerek iyileştirilmiş ve son olarak 4 okul öncesi eğitim uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlerde ikinci kez düzeltme yapılmış ve uzmanların onayı ile anket nihai haline getirilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracı, araştırmaya seçilen okullarda görev yapan öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenler, kişisel bilgileri gizli tutularak anketi cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, ankette yer alan maddenin özelliğine uygun olarak farklı şekillerde analiz edilmiştir. Açık uçlu maddeler için öğretmenlerin niteliksel ifadeleri betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Kontrol listesi özelliğindeki maddeler için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Derecelemeye ölçeği özelliğindeki maddelerde ise ortalama alınmıştır. Analiz edilen tüm veriler birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen çarpıcı bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Fiziksel ortam özelliklerine ilişkin sorunlar:

İlkokulların;

a.%96'sında anasınıfları için ayrılmış bir bahçe alanı yoktur. %78'sinde bahçede kum ve su havuzu, oyun parkı ve spor materyalleri yoktur.

b.%100'ünde anasınıfları için ayrılmış bir bina katı yoktur. %42'sinde anasınıfı 2. veya daha üstü katlarda yer almaktadır.

c. sınıf mevcudu ortalaması 23, sınıfların genişliği ise ortalama 31 metrekaredir.

d.Sınıfların hiçbirinde öğrenme merkezlerine rastlanmamıştır. Gerekli eğitim materyallerin pek çoğu eksik, yetersiz ya da niteliksizdir.

2. Okul-aile işbirliğine ilişkin yaşanan sorunlar

İlkokulların;

a.%95'inde veli toplantıları ilk dönem ve ikinci dönem olmak üzere yılda 2 kez yapılmkatadır.

b.%45'inde veli eğitimi hiç yapılmamış, %34'ünde bir kez yapılmış, %21'inde ise 2 veya daha fazla kez yapılmıştır.

c.%20'sinde veli katılımı düzenli olarak yapılmaktadır.

d.Öğretmenlerin %87'si velileri 'ilgisiz ve bilinçsiz' olarak tanımlamaktadır.

3.Öğretmenlerin mesleki yeterliğine ilişkin sorunlar:

a.Öğretmenler %100'ü okul öncesi eğitimin temel ilkelerine ilişkin kendini tamamen yeterli bulmaktadır.

b.Sınıfın fiziksel ortamını etkili şekilde düzenlemeye ilişkin öğretmenler kendillerini 'kısmen yeterli' bulmkatadır.

c.Aile eğtiimi ve katılımı konusunda öğretmenler kendilerini 'yetersiz' bulmaktadır.

d. Fen ve matematik etkinlikleri, açık hava hareket etkinlikleri ve yaratıcı drama etkinlikleri konusunda 'yetersiz'; müzik, evcilik, sanat etkinlikleri konusunda 'tamamen yeterli' görmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre; ilkokuların tamamına yakınında; okul bahçesi, okul binası ve sınıf içi fiziksel donanım açısından fiziksel yetersizlikler vardır. Okul-aile işbirliği kapsamında, anne baba eğitimleri ve aile katılımları yetersizdir. Öğretmenler, kendilerini okul öncesi eğitimin temel ilkeleri açısından yeterli, fen matematik ve hareket etkinlikleri açısındna yetersiz ve sınıfın fiziksel donanımını düzenleme konusunda kısmen yeterli görmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda, öncelikle ilkokullarda fiziksel eksiklikleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. İlkokullarda anasınıflarının giriş katında bulunması, okul bahçelerinde anasınıfı için ayrı bir alan ayrılması, bahçe materyallerinin temin edilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve eğitsel materyallerin artırılması önceliklidir.

Diğer yandan anne baba eğitim programlarının hazırlanması, bu eğitimleri verecek öğretmenlere hizmet içi eğitim sunulması ve eğitimlerin düzenli şekilde sunulmasına dair yasal düzenleme gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliklerinin artırılması için; hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, bunun yanında sınırlı imkanı bulunan ilkokularda görev yapan öğretmenlere alternatif çözüm önerileri geliştirmeleri üzerine eğitim verilmesi çözüm oluşturabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen çarpıcı sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Fiziksel ortam özelliklerine ilişkin sorunlar:

İlkokulların;

a.%96'sında anasınıfları için ayrılmış bir bahçe alanı yoktur. %78'sinde bahçede kum ve su havuzu, oyun parkı ve spor materyalleri yoktur.

b.%100'ünde anasınıfları için ayrılmış bir bina katı yoktur. %42'sinde anasınıfı 2. veya daha üstü katlarda yer almaktadır.

c. sınıf mevcudu ortalaması 23, sınıfların genişliği ise ortalama 31 metrekaredir.

d.Sınıfların hiçbirinde öğrenme merkezlerine rastlanmamıştır. Gerekli eğitim materyallerin pek çoğu eksik, yetersiz ya da niteliksizdir.

2. Okul-aile işbirliğine ilişkin yaşanan sorunlar

İlkokulların;

a.%95'inde veli toplantıları ilk dönem ve ikinci dönem olmak üzere yılda 2 kez yapılmkatadır.

b.%45'inde veli eğitimi hiç yapılmamış, %34'ünde bir kez yapılmış, %21'inde ise 2 veya daha fazla kez yapılmıştır.

c.%20'sinde veli katılımı düzenli olarak yapılmaktadır.

d.Öğretmenlerin %87'si velileri 'ilgisiz ve bilinçsiz' olarak tanımlamaktadır.

3.Öğretmenlerin mesleki yeterliğine ilişkin sorunlar:

a.Öğretmenler %100'ü okul öncesi eğitimin temel ilkelerine ilişkin kendini tamamen yeterli bulmaktadır.

b.Sınıfın fiziksel ortamını etkili şekilde düzenlemeye ilişkin öğretmenler kendillerini 'kısmen yeterli' bulmkatadır.

c.Aile eğtiimi ve katılımı konusunda öğretmenler kendilerini 'yetersiz' bulmaktadır.

d. Fen ve matematik etkinlikleri, açık hava hareket etkinlikleri ve yaratıcı drama etkinlikleri konusunda 'yetersiz'; müzik, evcilik, sanat etkinlikleri konusunda 'tamamen yeterli' görmektedir.

Anahtar Kelimeler : Anasınıfı, ikokul, okul öncesi eğitim, fiziksel ortam, eğitim materyalleri, öğrenme merkezleri

Kaynakça

Acer, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Anı Yayınları: Ankara.

AÇEV (2015). *Okulöncesi eğitim kalite standartları.* Erişim tarihi: 24.04.2018, http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam).

Akar, C. ve Gündüz, İ. (2016). İlköğretim okullarının TSE standartlarına göre değerlendirilmesi. Uşak ili örneği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2*(2), 85-100.

Algan, H. ve Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasında paydaş katılımı: Adana örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi. 22*(2), 129-140.

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Van ili örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi. 6*(12), 341-357.

Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okulöncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Konya.

Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 24*(5), 2561-2574.

Başar, M. A. (2000). İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 8* (özel sayı), 1-7.

CABE (2010). *Creating excellent primary schools. A guide for clients.* CABE. ISBN 978-1-84633-025-4.

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan N. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16*(3), 792-809.

Center for Universal Design (1997). *Environments and products for all people.* North Carolina State University, Center for Universal Design.

Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumunda eğitim ortamı ve donanımın önemi. *KKEF dergisi. 15*, 158-170.

Demiriz, S. ,Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Dünya Bankası (2013). *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması.* Erişim tarihi: 22.11.2017, http://documents.worldbank.org/curated/en/253081468121482025/pdf/777230TURKISH0ECE0TURK0july03.pdf

ECERS-R (1998). Early Childhood Environment Rating Scales- Revised. Teachers College Press. USA.

Gülay Ögelman, H. ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okulöncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2), 73-96.

Güleş, F. (2013). *Okulöncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Kalkan, E. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.

Kandır. A. ve Çaltık. İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi. 8*(15), 40–62.

Kaplan, C. (2014). *Okul binalarının fiziksel yeterliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *7*(31), 665-688.

MEB (2004). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara. Erişim tarihi: 11.12.2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html:

MEB (2012). *Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi*. Erişim tarihi: 11.12.2017, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/17030121_standartyonergesi.pdf

MEB (2013). *Türkiye'de özel eğitimin güçlendirilmesi projesi. Engelsiz okul modeli. Standartlar ve performans göstergeleri. Yol haritası.* Erişim tarihi: 24.03.2019, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pdf

MEB (2018). *2017-2018 Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim.* MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. ISSN: 1300-0993.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22*, 41-58.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21-30.*

Senemoğlu, N. (2014). *Öğretmenin dünyası.* Panel Sunumu. https://www.nuraysenemoglu.com/?Syf=5&Id=104661.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya.* 24. Baskı. Yargı Yayınevi: Ankara.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Adana.

Ulusoy, S. (2008*). Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(25964) Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Kabul-Red Düzeylerinin İncelenmesi

YEŞİM YURDAKUL — MEB
ŞÜKRAN ŞİMŞEK — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AYNUR BÜTÜN AYHAN — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların çok yönlü ve hızlı bir gelişim süreci içinde oldukları okul öncesi dönemdeki yaşantıları, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluk döneminin en belirleyici deneyimleri, anne babalarla kurulan ilişkilere dayanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuğun annesi ile karşılıklı etkileşimi büyük önem taşımaktadır. Anne-baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerini incelerken özellikle iki boyut üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi denetim-özerklik diğeri ise kabul-red boyutudur. Ebeveynlerin çocuğunu kabul etmesi veya reddetmesi ve bunun çocuk üzerindeki etkileri ebeveyn kabul-red kuramı ile açıklanmaktadır. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı, çocukluktaki ebeveyn davranışlarının önemini ortaya koyan, bunu bir kişilik kuramı ile bütünleştiren ve ebeveyn kabul-reddinin sonuçlarını yordayan kuramlardan biridir. Kuramda, ebeveyn kabulü, ebeveynlerin sıcaklık ve sevgi ile şekillenen tutumlarını; ebeveyn reddi ise ebeveynlerin çocuklarına karşı duygusal olarak olumsuz davranışlarını ifade etmektedir. Ebeveyn kabulü, ebeveynliğin sıcaklık ve sevgi boyutunu oluştururken, red ise sıcaklık ve sevginin olmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Anne-babaları tarafından kabul veya reddedilmeleri çocuklar açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda ebeveynler tarafından belirtilen kabul-red düzeyinin çocukların farklı gelişim ve beceri alanlarını etkilediği görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların yakın çevresinde sürekli etkileşime girdiği anne babalarının tutum ve davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, var olan durumun ve gereksinimlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada annelerin kabul-red düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, tarama modelinde betimsel olarak planlanmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 165 okul öncesi dönem çocuğu ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların % 46.1'i erkek, %53.9'ü kız çocuklarından ve % 74.5'i altı yaş, % 25.5'i beş yaş grubundan oluşmaktadır. Çocukların okula devam süresi incelendiğinde % 60,6'sının 0-12 ay arası, %23,6'sının iki yıl, % 15,8'i üç ve daha fazla yıldır okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik kabul red düzeylerini belirlemek için Rohner, Saavedra ve Granum (1978) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye çevirisi Anjel ve Erkman (1993) tarafından yapılan "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği Anne Formu (EKRÖ)" kullanılmıştır. SPSS 21 Paket Programı ile analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Simirnov Testi ile değerlendirilmiştir. Puanlar normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Geçici sonuçlar: Araştırma sonucunda babaların çocuk ile bir günde aktif olarak geçirdikleri zaman "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeğinin" sıcaklık - duygulanım, düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal ve farklılaşmamış red alt boyutları ile ilişkili iken, annelerin bir günde aktif olarak geçirdikleri zaman ise ölçeğin umursamazlık - ihmal boyutu ile ilişkili olarak tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin çocukları ile oyun oynama süreleri düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal alt boyutları, babaların çocukları ile oyun oynama süreleri ise sıcaklık- duygulanım alt boyutu ile ilişkili olarak tespit edilmiştir. Çocukların bir günde ekran başında geçirdikleri sürenin ise düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal alt boyutları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen diğer bulgular ilgili literatür ile tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk, okul öncesi dönem, anne kabul-red*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda babaların çocuk ile bir günde aktif olarak geçirdikleri zaman "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeğinin" sıcaklık - duygulanım, düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal ve farklılaşmamış red alt boyutları ile ilişkili iken, annelerin bir günde aktif olarak geçirdikleri zaman ise ölçeğin umursamazlık - ihmal boyutu ile ilişkili olarak tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin çocukları ile oyun oynama süreleri düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal alt boyutları, babaların çocukları ile oyun oynama süreleri ise sıcaklık- duygulanım alt boyutu ile ilişkili olarak tespit edilmiştir. Çocukların bir günde ekran başında geçirdikleri sürenin ise

düşmanlık - saldırganlık, umursamazlık - ihmal alt boyutları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen diğer bulgular ilgili literatür ile tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çocuk, okul öncesi dönem, anne kabul-red

Kaynakça

Anjel, M. (1993). The Transliteral Equivalence, Reliability and Validity Studies of The ParentalAcceptence-Rejection Questionnaire (PARQ) MotherForm: A Tool for Assessing Child Abuse. Boğaziçi Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Büyüköztürk, Ş., & Kılıç, Ç. E., Akgün, ÖE, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, *3*. Baskı.

Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool, *Developmental Psychology*, *33*(4), 579-588.

Şen, M., & Arı, M. (2011). Reliability and validity study of the preschool social behavior scale-teacher form. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *44*(2), 1.

Rohner, R. P., Saavedra, J. M., & Granum, E. O. (1978). *Development and Validation of the Parental Acceptance-rejection Questionnaire: Test-manual*. American Psycholog. Ass., Journal Suppl. Abstract Service.

(25970) Anne Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri ve Okul Seçiminde Temel Ölçütleri

ELİF KURŞUNLU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Giriş

Erken çocukluk eğitimi, doğumdan temel eğitime başlama yaşına dek çocukların bilişsel, sosyal, dilsel, kişisel ve özbakım alanlarında gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1994). Bu dönem, insan yaşamının gelişimsel açıdan 'altın çağı' olarak kabul edilir ve bireylerin tüm yaşamlarını etkileyebilecek gelişimsel izler bu dönemde oluşur (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Okul öncesi eğitimin önemini ve bireylerin gelecek yaşamlarında akademik başarılarından sosyal ilişkilerine, iletişim becerilerinden kişilik özelliklerine dek pek çok alanda belirleyici etkisini gözler önüne seren bilimsel araştırmalar mevcuttur (OECD, 2011).

Eğitim sisteminin üç temel değişkeni; öğrenci, öğretmen ve eğitim hizmetidir. Ancak bu üç temel değişken dışında belirleyici en temel etmen ise ailedir. Özellikle okul öncesi eğitim, çocukların aile yaşamından kopup birey birey olarak toplumsal hayata adım attıkları ilk kurumdur. Bu nedenle, okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği oldukça önemlidir (Güler Yıldız, 2017).

Çocukların ilk eğitimcileri şüphesiz aileleridir. Çocuklar, doğumlarından itibaren dünyaya ilişkin algılarını, tutumlarını, bilişsel becerilerini, davranışsal özelliklerini; kısacassı öğrenilmiş davranışların tümüne yakınını ailesinden edinir (Atakan, 2010). Bu nedenle okul öncesi eğitime başlayan bir çocuğun özelliklerini tanımada, ona ilgi ve yeteneklerine uygun davranışlar kazandırmada ya da istenmeyen davranışlarının nedenlerini saptamada mutlaka aileye başvurulmalıdır (Çalışkan ve Ayık, 2015).

Diğer bir yandan çocuğa okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalıcı iz bırakabilmesi için, öğrenilen davranışlarda süreklilik ve tutarlılık gerekir (Kurtuldu, 2010). Bu nedenle de anne babalar ile okul arasında sürekli ve doğru iletişim ile eşgüdüm oldukça önemlidir (Kotaman, 2008). Tek başına aile ya da okul çocuğun sağlıklı gelişimi için yeterli olmayabilir. Bu dönemin nitelikli biçimde yönetilebilmesi için okul ile aile arasında, eğitim anlayışı, çocukla iletişim ve davranışsal hedefler konularında paralellik ve işbirliği gerekir (Şimşek ve İvrendi, 2014).

Günümüzde, özellikle büyük şehirde yaşayan çekirdek ailelerin genelinde hem anne hem de babanın iş yaşamında çalıştığı görülmektedir. Bu durum, ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin ihtiyacını artırmaktadır. Ancak hala Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranı %66,8'dir (MEB; 2018). Bu oran, gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça düşüktür.

Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında ilk aşama eğitsel ihtiyaçların belirlenmesidir (Seyfullahoğulları, 2012). İhtiyaç belirlemede temel kaynak çocuğun özellikleri iken, toplumun beklentileri ise bir diğer paydaştır. Bu nedenle, anne babaların okul öncesi eğitimden beklentilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Ardıç ünüvar, 2011).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin beklentilerini ve okul seçiminde temel ölçütlerini belirlemektir. Bu yolla, hem anne babaların eğitimden beklentileri belirlenerek ihtiyaçları karşılayan bir eğitim hizmeti verilmesine destek olunması amaçlanmıştır. Diğer yandan anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin algıları üzerinden, bu alandaki eksik ve hatalı bilgilerini tespit etmek ve gerekli anne-baba eğitim programlarının hazırlanması için bulgu elde etmek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin beklentileri ve okul seçiminde ölçütleri nelerdir?

1.Anne babaların okulda çalışan personel ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

2.Anne babaların okulun fiziksel donanımına ilişkin beklentileri nelerdir?

3.Anne babaların eğitim programına ilişkin beklentileri nelerdir?

4.Anne babaların kendilerine yönelik verilecek hizmetten beklentileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir olgu, olay ya da duruma ilişkin var olan mevcut durumu tespit etmeyi amaçlar. Bu araştırmanın amacı da anne babaların okul öncesi eğitimden beklentilerini resmetmektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde yaşayan ve çocuklarını Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı özel anaokuluna gönderen 74 veli (anne ve baba) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde İzmir ili merkez ilçelerinde (Konak,Karşıyaka, Gaziemir, Balçova, Güzelbahçe, Narlıdere, Buca, Karabağlar, Çiğli ve Bayraklı) yer alan 10 anaokulu ve bu anaokullarından rastgele seçilen veliler arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmaya katılan 74 veliden 20'si erkek 54'ü kadındır. Bunun yanında katılımcıların yaş ortalaması 35'tir. Eğitim düzeyi lise ve üzerinde olan veli sayısı 67'dir. Yine araştırmaya katılan velilerin 61'i bir işte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Anket, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak 4 bölüm bu bölümler içinde toplam 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde ilk olarak alanyazın taranmış ve anne baba beklentilerine ilişkin yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Ardından hazırlanan taslak anket 10 veliye uygulanarak deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasının ardından anlatım bozukluğu olan sorular iyileştirilmiş, cevaplayanı yönlendirici ifadelerde bulunan sorular değiştirilmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından anket dört uzmanın kanısına sunulmuştur. Uzmanların dönütlerine dayanarak yapılan düzeltmelerin ardından araç nihai hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Hazırlanan açık uçlu anketi uygulamak üzere gönüllü veliler ile görüşülmüş ve telefon ile randevu alınmıştır. Anket, okullarda velinin uygun olduğu saatte, veli görüşme odası ya da uygun olan alanlarda yapılmıştır. Anketi cevaplayan velilerin kişisel bilgileri gizli tutularak, verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Velilerden alınan cevaplar alt problemlere cevap verecek şekilde gruplanarak temalar oluşturulmuş ve en sık verilen cevaplar göz önünde bulundurulmuştur.

Giriş

Erken çocukluk eğitimi, doğumdan temel eğitime başlama yaşına dek çocukların bilişsel, sosyal, dilsel, kişisel ve özbakım alanlarında gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, insan yaşamının gelişimsel açıdan 'altın çağı' olarak kabul edilir ve bireylerin tüm yaşamlarını etkileyebilecek gelişimsel izler bu dönemde oluşur.

Okul öncesi eğitimin önemini ve bireylerin gelecek yaşamlarında akademik başarılarından sosyal ilişkilerine, iletişim becerilerinden kişilik özelliklerine dek pek çok alanda belirleyici etkisini gözler önüne seren bilimsel araştırmalar mevcuttur.

Eğitim sisteminin üç temel değişkeni; öğrenci, öğretmen ve eğitim hizmetidir. Ancak bu üç temel değişken dışında belirleyici en temel etmen ise ailedir. Özellikle okul öncesi eğitim, çocukların aile yaşamından kopup birey birey olarak toplumsal hayata adım attıkları ilk kurumdur. Bu nedenle, okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği oldukça önemlidir.

Çocukların ilk eğitimcileri şüphesiz aileleridir. Çocuklar, doğumlarından itibaren dünyaya ilişkin algılarını, tutumlarını, bilişsel becerilerini, davranışsal özelliklerini; kısacassı öğrenilmiş davranışların tümüne yakınını ailesinden edinir. Bu nedenle okul öncesi eğitime başlayan bir çocuğun özelliklerini tanımada, ona ilgi ve yeteneklerine uygun davranışlar kazandırmada ya da istenmeyen davranışlarının nedenlerini saptamada mutlaka aileye başvurulmalıdır.

Diğer bir yandan çocuğa okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalıcı iz bırakabilmesi için, öğrenilen davranışlarda süreklilik ve tutarlılık gerekir. Bu nedenle de anne babalar ile okul arasında sürekli ve doğru iletişim ile eşgüdüm oldukça önemlidir. Tek başına aile ya da okul çocuğun sağlıklı gelişimi için yeterli olmayabilir. Bu dönemin nitelikli biçimde yönetilebilmesi için okul ile aile arasında, eğitim anlayışı, çocukla iletişim ve davranışsal hedefler konularında paralellik ve işbirliiği gerekir.

Günümüzde, özellikle büyük şehirde yaşayan çekirdek ailelerin genelinde hem anne hem de babanın iş yaşamında çalıştığı görülmektedir. Bu durum, ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin ihtiyacını artırmaktadır. Ancak hala Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranı %66,8'dir. Bu oran, gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça düşüktür.

Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında ilk aşama eğitsel ihtiyaçların belirlenmesidir. İhtiyaç belirlemede temel kaynak çocuğun özellikleri iken, toplumun beklentileri ise bir diğer paydaştır. Bu nedenle, anne babaların okul öncesi eğitimden beklentilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin beklentilerini ve okul seçiminde temel ölçütlerini belirlemektir. Bu yolla, hem anne babaların eğitimden beklentileri belirlenerek ihtiyaçları karşılayan bir eğitim hizmeti verilmesine destek olunması amaçlanmıştır. Diğer yandan anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin algıları üzerinden, bu alandaki eksik ve hatalı bilgilerini tespit etmek ve gerekli anne-baba eğitim programlarının hazırlanması için bulgu elde etmek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Anne babaların okul öncesi eğitime ilişkin beklentileri ve okul seçiminde ölçütleri nelerdir?

1.Anne babaların okulda çalışan personel ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

2.Anne babaların okulun fiziksel donanımına ilişkin beklentileri nelerdir?

3.Anne babaların eğitim programına ilişkin beklentileri nelerdir?

4.Anne babaların kendilerine yönelik verilecek hizmetten beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir olgu, olay ya da duruma ilişkin var olan mevcut durumu tespit etmeyi amaçlar. Bu araştırmanın amacı da anne babaların okul öncesi eğitimden beklentilerini resmetmektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde yaşayan ve çocuklarını Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı özel anaokuluna gönderen 74 veli (anne ve baba) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde İzmir ili merkez ilçelerinde (Konak,Karşıyaka, Gaziemir, Balçova, Güzelbahçe, Narlıdere, Buca, Karabağlar, Çiğli ve Bayraklı) yer alan 10 anaokulu ve bu anaokullarından rastgele seçilen veliler arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmaya katılan 74 veliden 20'si erkek 54'ü kadındır. Bunun yanında katılımcıların yaş ortalaması 35'tir. Eğitim düzeyi lise ve üzerinde olan veli sayısı 67'dir. Yine araştırmaya katılan velilerin 61'i bir işte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Anket, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak 4 bölüm bu bölümler içinde toplam 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde ilk olarak alanyazın taranmış ve anne baba beklentilerine ilişkin yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Ardından hazırlanan taslak anket 10 veliye uygulanarak deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasının ardından anlatım bozukluğu olan sorular iyileştirilmiş, cevaplayanı yönlendirici ifadelerde bulunan sorular değiştirilmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından anket dört uzmanın kanısına sunulmuştur. Uzmanların dönütlerine dayanarak yapılan düzeltmelerin ardından araç nihai hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Hazırlanan açık uçlu anketi uygulamak üzere gönüllü veliler ile görüşülmüş ve telefon ile randevu alınmıştır. Anket, okullarda velinin uygun olduğu saatte, veli görüşme odası ya da uygun olan alanlarda yapılmıştır. Anketi cevaplayan velilerin kişisel bilgileri gizli tutularak, verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Velilerden alınan cevaplar alt problemlere cevap verecek şekilde gruplanarak temalar oluşturulmuş ve en sık verilen cevaplar göz önünde bulundurulmuştur.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen çarpıcı bulgular ve sonuç aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Anne babaların okulda çalışan personel ve öğretmenlerden beklentileri:

*Çocukları sevmeli, ilgili olmalı, iyi iletişim kurmalı, ikna edebilmeli (n=49)

*Temiz ve bakımlı olmalı, hijyene, görünümüne dikkat etmeli (n=24)

*Eğitimli ve tecrübeli olmalı, çocuklara bir şeyler öğretebilmeli, ilkokula hazırlamalı (n=18)

2.Anne babaların okulun fiziksel donanımına ilişkin beklentileri

*Sınıfları geniş olmalı, az öğrenci olmalı, hareket alanı olmalı (n=52)

*Yeşil geniş bahçesi olmalı (n=24)

*İçeride ilgi çekecek oyuncaklar olmalı (n=16)

*Mutfak ve lavabolar temiz olmalı (n=16)

3.Anne babaların eğitim programına ilişkin beklentileri:

*Sınıf-okul kurallarını öğrenmeli (n=42)

*Özbakım becerileri, temizlik, yemeğini yemeği öğrenmeli (n=25)

*Şarkı söyleme, oyun oynama, kalem tutma, ilkokula hazırlık, evcilik (n=17)

*Sayılar, renkler, geometrik şekiller, toplama-çıkarma, deneyler, jimnastik (n=13)

4.Anne babaların kendilerine yönelik verilecek hizmetten beklentileri:

*Çocuk gelişimiyle ilgili eğitim verilmeli (n=68)

*Ailelerle etkinlik yapılmalı (gezi, piknik, şenlik) (n=47)

*Düzenli toplantı yapılıp bilgilendirilmeli (n=28)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen çarpıcı bulgular ve sonuç aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Anne babaların okulda çalışan personel ve öğretmenlerden beklentileri:

*Çocukları sevmeli, ilgili olmalı, iyi iletişim kurmalı, ikna edebilmeli (n=49)

*Temiz ve bakımlı olmalı, hijyene, görünümüne dikkat etmeli (n=24)

*Eğitimli ve tecrübeli olmalı, çocuklara bir şeyler öğretebilmeli, ilkokula hazırlamalı (n=18)

2.Anne babaların okulun fiziksel donanımına ilişkin beklentileri

*Sınıfları geniş olmalı, az öğrenci olmalı, hareket alanı olmalı (n=52)

*Yeşil geniş bahçesi olmalı (n=24)

*İçeride ilgi çekecek oyuncaklar olmalı (n=16)

*Mutfak ve lavabolar temiz olmalı (n=16)

3.Anne babaların eğitim programına ilişkin beklentileri:

*Sınıf-okul kurallarını öğrenmeli (n=42)

*Özbakım becerileri, temizlik, yemeğini yemeği öğrenmeli (n=25)

*Şarkı söyleme, oyun oynama, kalem tutma, ilkokula hazırlık, evcilik (n=17)

*Sayılar, renkler, geometrik şekiller, toplama-çıkarma, deneyler, jimnastik (n=13)

4.Anne babaların kendilerine yönelik verilecek hizmetten beklentileri:

*Çocuk gelişimiyle ilgili eğitim verilmeli (n=68)

*Ailelerle etkinlik yapılmalı (gezi, piknik, şenlik) (n=47)

*Düzenli toplantı yapılıp bilgilendirilmeli (n=28)

Anahtar Kelimeler : anne baba eğitimi, veli beklentileri, okul öncesi eğitim, anaokulu, ideal okul, okul ölçütleri

Kaynakça

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Okulöncesi Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesi İçin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri.* Selçuk üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul- aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(2), 69-82.

Güler Yıldız, T. (2017). *Anne Baba Eğitimi.* (4. Baskı) Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 21 (1), 135-149.

Kurtuldu, B. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunların Öğretmen ve Veli Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi.* Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

OECD (2011). Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). International Comparison: Minimum Standart. Erişim tarihi 26.10.2017, http://www.oecd.org/education/school/48483436.pdf

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine yönelik öğretmen, yönetici ve veli görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 802-811.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21-30.*

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi.* (2), 1-15.

Şimşek, C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29(2), 240-254.

Tezel, Ş. ve Naim Ünver, F. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23–30.

Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü. ve İlgar, L. (2012). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi. Cyprus New Trends on Global Education Conference (GEC-2012) sözlü bildiri.

(25981) 2017-2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi

BİRSEN SERHATLIOĞLU
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SİNEM İPEK
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkelerin eğitim sistemleri söz konusu ülkenin ihtiyaçları, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine göre şekillense de (Azar, 2011) bazı noktaların ortak olduğunu söylemek mümkündür. Benzer biçimde Üstüner (2004) öğretmen eğitimin eğitim olgusunun üç temel ögesinden biri olduğunu söylemiştir. Öğretmen eğitiminin öneminin fark edilmesiyle hükümetlerin bu alana daha çok eğildiği görülmektedir. Bu durumda yetişmiş insan gücü gelişmişliğin önemli ölçütleri arasında kabul edilmesi önemli rol oynamaktadır (Azar, 2011).

Okul öncesi eğitim özelinde bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli yetişmesinin okul öncesi dönem çocukları açısından büyük öneme sahip olduğu görülmektedir (Cömert, 2004: 164; Özeti, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklara gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların toplumun değer yargılarını öğrenip uygulayabilmesi, planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleri ile sağlanması mümkündür. Bu rehberlik görevi de, belli bir "eğitim programı" ışığında okul öncesi öğretmenin sorumluluğundadır (Kandır, 2001: 20-21). Ülkemizde eğitim fakültelerinde 1997-1998 yılı itibariyle başlayan reform hareketinin büyük ölçüde eğitim programları üzerinden yürütüldüğü ve günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı özelinde bakıldığında ise 2006, 2009 ve 2017 yıllarında olmak üzere üç defa güncellendiği görülmektedir. Yapılan güncellemelerde eski programların aday öğretmenlere kazandırılmak istenen mesleki beceriler bağlamında yetersiz kaldığı ve güncellemelerin iyileştirme esasına dayandığı belirtilmiştir. İyileştirme hareketinin genel anlamda ders saatleri, ders içerikleri, eklenen ve çıkarılan dersler üzerinden sağlandığı görülmektedir (YÖK, 2018). Bu bağlamda eğitimin önemli bir parçası olan öğretmen yetiştirme programlarına yönelik güncellemeler araştırmanın problem durumudur.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmalarda bir konu veya bir durumla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırmalar, olayları, davranışları vb. kendi bağlamlarında anlamaya öncelik verir. Bu araştırmalarda yaşam, statik olarak değil; süreçsel olarak görülmektedir (Bryman, 1988). Bu açıdan öğretmenliği lisans programlarından en fazla etkilenen ve programın etkililiğinde önemli role sahip olduğuna inanılan öğretim elemanlarının kendi bağlamları içindeki görüşlerinin belirlenmesinde; eski ve yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında Araştırma amacıyla paralel olarak, mevcut araştırmanın nitel araştırma desenleri içinde yer alan durum çalışması deseniyle yürütülmesine karar verilmiştir. Merriam (1998) durum çalışmasını bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi olarak tanımlamıştır. Verilerin desteklenmesi bağlamında eski ve yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programı doküman analizi türlerinden içerik analizi ile analiz edilerek sonuçlar bütüncül biçimde yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda sayısallaştırma veya genelleme kaygısı güdülmeden derinlemesine yorumlanabilecek veriye erişim amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2014: 244-245). Araştırma amacı doğrultusunda Doğu Anadolu bölgesinden üç, Güneydoğu Anadolu bölgesinden bir, İç Anadolu bölgesinden iki, Akdeniz bölgesinden bir yükseköğretim kurumu belirlenerek gönüllük ilkesi kapsamında okul öncesi eğitimi alanında görev yapan öğretim üyelerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 21 öğretim elemanından 16'sı görüşme talebini kabul etmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Formun geçerliğinin tespiti için ölçme ve okul öncesi eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek Word 2013 programına aktarılmıştır. Analiz için doküman analizi türlerinden içerik analizi tercih edilerek, veriler N-vivo 12 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sık başvurulan, analizi ve yorumlanması sistematik bir yaklaşım gerektiren doküman analizi (Yıldırım, 1999) türlerinden içerik analizi tercih edilmiştir.

Giriş

Ülkelerin eğitim sistemleri söz konusu ülkenin ihtiyaçları, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine göre şekillense de (Azar, 2011) bazı noktaların ortak olduğunu söylemek mümkündür. Benzer biçimde Üstüner (2004) öğretmen eğitimin eğitim olgusunun üç temel ögesinden biri olduğunu söylemiştir. Öğretmen eğitiminin öneminin fark edilmesiyle hükümetlerin bu alana daha çok eğildiği görülmektedir. Bu durumda yetişmiş insan gücü gelişmişliğin önemli ölçütleri arasında kabul edilmesi önemli rol oynamaktadır (Azar, 2011).

Okul öncesi eğitim özelinde bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli yetişmesinin okul öncesi dönem çocukları açısından büyük öneme sahip olduğu görülmektedir (Cömert, 2004: 164; Özeti, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklara gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların toplumun değer yargılarını öğrenip uygulayabilmesi, planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleri ile sağlanması mümkündür. Bu rehberlik görevi de, belli bir "eğitim programı" ışığında okul öncesi öğretmenin sorumluluğundadır (Kandır, 2001: 20-21). Ülkemizde eğitim fakültelerinde 1997-1998 yılı itibariyle başlayan reform hareketinin büyük ölçüde eğitim programları üzerinden yürütüldüğü ve günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı özelinde bakıldığında ise 2006, 2009 ve 2017 yıllarında olmak üzere üç defa güncellendiği görülmektedir. Yapılan güncellemelerde eski programların aday öğretmenlere kazandırılmak istenen mesleki beceriler bağlamında yetersiz kaldığı ve güncellemelerin iyileştirme esasına dayandığı belirtilmiştir. İyileştirme hareketinin genel anlamda ders saatleri, ders içerikleri, eklenen ve çıkarılan dersler üzerinden sağlandığı görülmektedir (YÖK, 2018).

Amaç

Mevcut çalışmada 2017- 2018 eğitim öğretim yılı başında okul öncesi eğitimi lisans programında yapılan güncellemelerin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda var olan haliyle ortaya konulması; eski- yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının doküman analizi tekniğiyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretim elemanlarının ders isimlerindeki değişikliklere ilişkin görüşlerini nelerdir?

Öğretim elemanlarının ders içeriklerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretim elemanlarının bazı derslerin kaldırılmasına veya birleştirilmesine ilişkin görüşlerini nelerdir?

Öğretim elemanlarının toplam kredi ve saat değişimine ilişkin görüşlerini nelerdir?

Öğretim elemanlarının yeni öğretmenliği lisans programına ilişkin genel görüşleri nelerdir?

Eski ve yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırmalarda bir konu veya bir durumla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Genelleme kaygısı güdülmeden belli bir konuya odaklanılarak kişi veya kişilerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri ön plana çıkarılmaktadır. Nitel araştırmalar, olayları, davranışları vb. kendi bağlamlarında anlamaya öncelik verir. Bu araştırmalarda yaşam, statik olarak değil; süreçsel olarak görülmektedir (Bryman, 1988). Bu açıdan öğretmenliği lisans programlarından en fazla etkilenen ve programın etkililiğinde önemli role sahip olduğuna inanılan öğretim elemanlarının kendi bağlamları içindeki görüşlerinin belirlenmesinde; eski ve yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırma deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında Araştırma amacıyla paralel olarak, mevcut araştırmanın nitel araştırma desenleri içinde yer alan durum çalışması deseniyle yürütülmesine karar verilmiştir. Merriam (1998) durum çalışmasını bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi olarak tanımlamıştır. Verilerin desteklenmesi bağlamında eski ve yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programı doküman analizi türlerinden içerik analizi ile analiz edilerek sonuçlar bütüncül biçimde yorumlanmıştır.

Çalışma grubu

Nitel araştırmalarda sayısallaştırma veya genelleme kaygısı güdülmeden derinlemesine yorumlanabilecek veriye erişim amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2014: 244-245). Araştırma amacı doğrultusunda Doğu Anadolu bölgesinden üç, Güneydoğu Anadolu bölgesinden bir, İç Anadolu bölgesinden iki, Akdeniz bölgesinden bir yükseköğretim kurumu belirlenerek gönüllük ilkesi kapsamında okul öncesi eğitimi alanında görev yapan öğretim üyelerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 21 öğretim elemanından 16'sı görüşme talebini kabul etmiştir.

Veri toplama Aracı ve süreci

Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Formun geçerliğinin tespiti için ölçme ve okul öncesi eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek Word 2013 programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz için doküman analizi türlerinden içerik analizi tercih edilerek, veriler N-vivo 12 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sık başvurulan, analizi ve yorumlanması sistematik bir yaklaşım gerektiren doküman analizi (Yıldırım, 1999) türlerinden içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali temel tutarlılıkları ve anlamlılıkları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014: 453).

Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının güncellenen okul öncesi öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri ile eski ve yeni öğretmenliği lisans programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının ders isimlerindeki güncellemelerin içeriği yansıtmadıklarına inandıkları, ders içeriklerinde yapılan güncellemelerin okul öncesi eğitim alanı için yetersiz olduğu ancak erken çocukluk eğitimi olarak güncellenmesinin uygun olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının toplam kredi ve ders saatinin azaltılmasını olumsuz olarak gördükleri, kaldırılan uygulama derslerinin ve birleştirilme kanalıyla kaldırılan genel kültür derslerinin öğretmenliği lisans programı için büyük önem taşıdığı katılımcılar tarafından belirtilerek bu konuda görüşlerinin alınmasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama derslerinin öğretmen adaylarının mesleki motivasyon ve donanımlarını da etkilediği bu nedenle saatlerinin artırılması gerektiği araştırmanın bir diğer sonucudur. Yeni okul öncesi öğretmenliği lisans programının eski okul öncesi öğretmenliği lisans programı ile karşılaştırmalı analiz bulguları ışığında; öğretim elemanlarının yürüttükleri ders dışındaki güncellemere büyük ölçüde hakim olmadıkları görülmüştür. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmenliği lisans programı, okul öncesi eğitimi, öğretim elemanı görüşü, doküman analizi, nitel araştırma.

Kaynakça

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research.*
London: Unwin Hyman Publications.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Özeti, B. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 63-82.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Yeni öğretmen yetiştirme programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 29.04. 2019 tarihinde alınmıştır.

(25996) Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Fırsat Eşitsizliği Bağlamında Yapı Kredi Reklam İncelenmesi

CANGÜLÜM İLAYDA DÖNMEZ
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ZİHNİYE OKRAY
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009). Bireyin yaşam standartlarını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir. Başarılı bir eğitim hayatı geçiren bireylerden elde edilen fayda artmakta, böylelikle toplumsal açıdan sağlıklı koşullar, ortamlar sağlanabilmektedir. Eğitsel alandaki başarı okul öncesinden başlayarak yaşam boyu gelişimde etkili olmalıdır. Başarılı bir eğitim sistemi ekonomik kalkınma, toplumsal refah ve huzur gibi birçok temel dinamiği etkiler. Toplum için eğitim temel yapı taşlarından birisidir ve sistemin çok dikkatli inşa edilip sürdürülmesi gerekir. Eşit, adaletli bir eğitim ise başarılı bir eğitim için gerekli olan şartlardandır. Eğitimde eşitsizliğin birçok etmeni vardır. Bunlar cinsiyet, sosyoekonomik koşullar, ikamet edilen bölge, eğitime ulaşılabilirlik düzeyi, sosyokültürel köken gibi etmenlerdir. Gelir miktarının eğitim olanaklarından yararlanmayı etkilediği Türkiye'de, eğitsel alandaki eşitsizlik bireylerin gelecek hayatındaki yaşam kalitesini belirleyen faktörlerin başında gelmektedir (Mercik, 2015). Eğitimi, eğitim alma hakkını bu derecede etkileyen bir etmenin gün geçtikçe akademik başarıya etkisinin arttığı da bilinmektedir. Yani öğrencinin akademik başarısı, ailenin veya kendisinin sosyoekonomik durumuyla yakından ve doğrudan doğruya ilişkilidir. Türkiye'de sosyoekonomik düzey eğitim almayı belirli derecelerde etkilediği gibi eğitime ulaşılabilirliği de etkilemektedir. Gelir adaletsizliği direkt olarak eğitimdeki adaletsizliğe kolaylıkla yansımakta ve öğrencinin eğitim hayatını yüksek oranda etkilemektedir. Türkiye'deki devlet okullarının sayısı giderek azalırken özelleşme artmaktadır. Bu doğrultuda kolej, temel lise gibi özel sektöre hizmet eden eğitim birimlerinin sayısı da hızla artmaktadır. Devlet okuluna gitmekte olan çoğu öğrenci veya aileleri, okuldaki eğitimin yetersiz kaldığını düşünerek ekstra bir dershane, özel öğretmen, etüt merkezi gibi kuruluşlara başvurmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler bu gibi koşullar altında çocuklarının çevresel olarak dayatılan eğitim ihtiyaçlarını büyük çoğunlukla karşılayamamaktadır. Var olan, halihazırdaki eşit olmayan rolleri ile okula gelen bireyler, dışarıda sahip oldukları sosyokültürel değerleri de beraberlerinde getirmektedirler. Bu yüzden toplumsal hiyerarşide farklı konumlarda bulunan bu bireylerin, okulda da kendine has bir formda benzer çelişki, çatışma ve mücadeleyi yaşadıkları bilinmektedir (Mercik, 2015). Dünya popülasyonunun yarısını oluşturan kadınların ikinci sınıf insan muamelesi görmeleri, düşük olan toplumsal statüleri, kaçınılmaz olarak onların verilen sağlık ve eğitim gibi hizmetleri kullanmalarını, hizmetlerden zamanında yararlanmalarını da olumsuz etkilemektedir (Bal, 2014). Halihazırda var olan bütün bu problemlerden kaynaklı, kadının güçlendirilmesi ve statüsünün kuvvetlendirilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısının eğitim, politika, sağlık gibi alanlara yansıtılması büyük önem taşır. Türkiye'de kız çocuklarının okula gönderilmemesi, eğitim hayatının ortaokula geçişte sonlandırılması, eğitim almak yerine evlenmesi gibi durumlarla hala gözle görülebilir oranda karşı karşıya kaldığımızı söyleyebiliriz. Bu duruma maruz kalan kız çocuklarının sayısının azaltılması, ebeveynlerin bilinçlenmesi için birçok çalışma yapılmaktadır. Bireyin eğitim hakkının elinden alınmaması için yapılan çalışmalarda kurum ve kuruluşların, derneklerin, vakıfların desteklediği projelerle birlikte medya da büyük bir destekçidir. Son yıllarda sosyal medya kullanımının artması ile beraber köy okullarına yardımların, eğitime ulaşılabilirliği az olan bireylere desteğin arttığı görülmektedir. Bunun yanında televizyonda izleyiciye sunulan kamu spotları, reklamlar, eğitim hakkının eşit, adaletli bir şekilde her bireye verilmesi yönünde toplumu bilgilendirmektedir.

Araştırma Yöntemi

İnsanın dünyayı nasıl anlamlandırdığı, olayları yaşantılama şekli niteliksel araştırmacının ilgi odağıdır. Kısacası anlamla ilgilenir, anlamı inceler (Arkonaç, 2014). Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın yöntemi göstegebilim yöntemi çerçevesinde şekillenmiştir. Çalışmada Young Guru Academy'nin (YGA) Yapı Kredi desteğiyle başlattığı Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırlamış olduğu Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamın incelemesi yapılmıştır. Reklamda kız çocuklarının ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireylerin eğitimdeki dezavantajı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği bakış açısı çerçevesinde incelenmiştir. Reklamın analizi yapılırken sahneler sözel olarak ve görsel olarak incelenmiştir. Araştırmada bu reklamın kullanılmasının sebebi, Türkiye'de dezavantajlı bireylerin içinde bulunduğu konumu, toplumsal cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği bakış açısıyla seyirciye sunmasıdır. Reklamın incelemesi yapılırken göstergebilim yönteminden yararlanılmıştır. Fiske'ye göre, Göstergebilim "İnsanın gösterge oluşturma, göstergelerle düzen kurma ve bunlar aracılığıyla iletişim sağlama mekanizmasını araştıran" disiplinler arası bir çalışma alanıdır (Küçükerdoğan, 2011). Reklamda 4 sahne olmakla birlikte reklamın süresi 1 dakika 41 saniyedir. Sahneler tek tek incelenmiş gösterge, gösterilen, gösterge tablolarla aktarılmıştır. Reklam, anlatılmak isteneni seyirciye düşündürücü bir yolla yansıtmıştır. Araştırmada, bu yansıtma ile sahnelerde vurgulanmak istenen noktalar, gizil içerikler üstünde durulmuştur. Bu reklam ile

bağlantılı olarak araştırmada, Young Guru Academy (YGA) ve Yapı Kredi Gönüllüleri'nin Anadolu'ya Bilim Göçü projesinden bahsedilmiş, projenin amaçları ve çalışmaları anlatılmıştır.

Eğitim, geçmişten günümüze toplumların gelişimi için temel yapı taşı olan, hayatın diğer alanlarına hizmet eden bir etmendir. Nitelikli ve eşit bir eğitim, bilinçli, mutlu bireyler yetiştirmenin yanında aynı zamanda refah seviyesi yüksek, aydın bir toplumu oluşturur. Yaşanılan coğrafyanın birçok konuda olduğu gibi eğitime de etkisi büyüktür. Bir toplumun kültürü, sosyoekonomik düzeyi, genel bilgi ve becerileri oluşturulan ve sürdürülen eğitim sistemini doğrudan doğruya etkilemektedir. Doğuştan eşit olan kadın ve erkeğin sonradan toplum tarafından kazandığı belli başlı roller, geçmişten günümüze bazı toplumlarda eğitim hakkını elinden alabilmektedir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik koşullardan kaynaklı eğitim alamayan veya eğitim hayatına devam edemeyen birçok birey mevcuttur. Bu araştırmada eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, fırsat eşitliği gibi konular üzerinden, Young Guru Academy'nin (YGA) Yapı Kredi desteğiyle başlattığı Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırlamış olduğu Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamın göstergebilim kullanılarak analizi yapılacaktır. Türkiye'de sosyoekonomik düzeyi daha yüksek bölgelerde yaşayan bireylerin eğitim hayatında daha avantajlı ve başarılı olduğu görülmüştür. Şehir, büyükşehir gibi gelişmiş ve kentleşmiş, teknolojinin, sanayinin, iş imkanlarının daha çok olduğu bir bölgede eğitime ulaşılabilirlik çok daha kolay ve mümkünken, köy-kasaba gibi geçim kaynağı yoğun olarak tarım ve hayvancılık olan bölgelerde ikamet eden bireylerin eğitime ulaşılabilirliği daha zor ve kısıtlıdır. Eğitimde ayrıştırıcı etkisi olan sosyokültürel etmenler arasında anadil, din ve inanç gibi unsurlarda yer almaktadır. Anadili Türkçe olmayan bireyler eğitimlerine dezavantajlı bir şekilde başlamaktadır. Türk eğitim sisteminde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında inanç durumuna bakılmaksızın tüm öğrencilerin Sünni İslam inancına yönelik soruların cevaplanması istenmektedir. Bu da açık bir şekilde inanç bağlamında ayrımcılık olduğunu bizlere gösterir (Mercik, 2015). Türkiye'de eğitimde en çok göze çarpan eşitsizliklerden bir tanesi de cinsiyet eşitsizliğidir. Biyolojik olarak kadın ve erkek oluşumuzun yanı sıra, hayata gözlerimizi ilk açtığımız andan itibaren toplum tarafından cinsiyetimize yüklenen roller vardır. Bu rollerin kazanımı ile kadın ve erkek oluşumuz, biyolojik farklılığın dışında doğuştan kazanmadığımız veya sahip olmadığımız özelliklerle donatılır. Doğuştan eşit olan kadın ve erkek, toplum tarafından verilen bu roller ile birçok eşitsizliğe maruz kalmaktadır. Kadına ve erkeğe yüklenen bu roller eğitim hayatını doğrudan doğruya etkilemektedir. Şöyle ki kazanılan, kazandırılan toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların ev işleriyle ilgilenmesi, yemek yapması, çocukların bakımını üstlenmesi, temizlik yapması gibi rolleri ve görevleri olmasının yanında erkeklerin iş hayatıyla ilgilenmesi, evin gelirini giderini kontrol etmesi gibi görev ve sorumlulukları bireye yükler. Dolayısıyla sosyal yaşamda gözle görülür bir eşitsizlik ortaya çıkar. Bu eşitsizlik neredeyse en çok eğitim alanında karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten günümüze kadının eğitimi ile ilgili sorunlar neredeyse çoğu ülkede her zaman ilk sıralarda yer almıştır. Günümüzde de bu durumun Türkiye'de kadınlar için çok farklı olmadığından bahsedebiliriz.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimin, insanın hayatını başarılı bir şekilde devam ettirme, kendini geliştirme, toplumun bir parçası olmak ve toplumla uyum içerisinde yaşamak gibi ihtiyaçlarını karşılama yönünde önemli bir payı vardır. Bu durum, her insanın eğitilme ihtiyacı ve hakkını gündeme getirmektedir (Özaydınlık, 2014). Hak sahibi olmak, her insanın doğuştan kazandığı ve bireyi var eden ölçütlerden biridir. Dünyada birçok toplumda geçmişten bugüne, eğitim hakkının kullanılmasına yönelik problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin ortaya çıkmasındaki başlıca sebepler cinsiyet ve sosyoekonomik koşullarla ilişkilidir. Araştırmada, günümüzde azımsanamayacak durumda olan ve halihazırda süregelen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve fırsat eşitsizliği konuları üzerinde durulmuştur. Bu konular bağlamında, Young Guru Academy (YGA) ve Yapı Kredi Gönüllüleri'nin, Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırladığı Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamının analizi yapılmıştır. Göstergebilim kullanılarak yapılan analizde, sahneler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Reklamda sosyoekonomik düzeyi düşük olan, annesini kaybetmiş, babasıyla ve kardeşleriyle yaşayan bir kız çocuğunun eğitim hayatı, geleceği ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Eğitimde Fırsat Eşitliği

Kaynakça

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. Eğitim ve Bilim, 34 (152), 87-100.

Mercik, V. (2015). Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: Pısa Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. syf:52

Bal, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış. KASHED, 2014, 1(1): 15-28

Arkonaç, S. (2017). Psikolojide Söz ve Anlam Analizi / Niteliksel Duruş, 1. Basım, ss:95

Küçükerdoğan, R. (2011). Reklam Nasıl Çözümlenir. Beta Basım A.Ş İstanbul

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye Kadın ve Eğitim. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, sayı: 34, sayfa sayısı: 95

(26032) Bebeklerin Sağlığı ve Gelişimi ile ilgili Annelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

NERİMAN ARAL
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

FİGEN GÜRSOY
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

BURÇİN AYSU
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların geleceğini ve nesillerin devamını sağlayan çocukların, sağlıklı olabilmesi için bakıma ve gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların bu ihtiyaçları özellikle bebeklik döneminde zamanında ve yeterli miktarda karşılanmazsa sağlıkları bozulur, gelişimleri olumsuz etkilenir ve hastalık hali başlar. Bebeklik döneminde iyi tedavi edilmeyen, önemsenmeyen ya da üzerinde durulmayan hafif gibi sanılan pek çok hastalık sonraki yıllarda da farklı problemlere neden olabilmektedir. Ülkemizde pek çok çocuk bir yaşına gelmeden önce bilgisizlik, dikkatsizlik, doktora zamanında götürmeme, aşılanmama gibi nedenlerden dolayı hastalık oluşabilmekte, bu hastalıklar ölümle sonuçlanabilmektedir. Bunları önleyebilmek için bebek sahibi olan annelerin hastalıklar ve korunma yolları, gelişimin desteklenmesi konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitim almaları gerekmektedir. Gebelik döneminde bulunan ve bebekleri olan annelerin birinci basamak sağlık kuruluşlarından çocuklarının sağlığı ve gelişimi ile ilgili aldıkları desteklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Annelerin çocuklarının sağlığı ve gelişimi konusunda henüz bebeklik dönemindeyken destek duydukları alanların sağlık hizmetlerinin çekirdeğini oluşturan koruyucu sağlık hizmetlerinden birinci basamak sağlık kuruluşlarına başvurdukları andan itibaren belirlenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca çocuk gelişimi alanında en az çalışılan dönem olan bebeklik dönemi ile ilgili yapılacak disiplinlerarası çalışmalara kaynaklık edeceği, durum saptaması çabalarına katkı sağlayacağı ve erken müdahale noktalarına vurgu yapacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada Aile Sağlığı Merkezlerine başvuran annelerin bebek sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Aile Sağlığı Merkezlerine başvuran annelerin bebek sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma Kırşehir il merkezindeki birinci basamak sağlık kuruluşları olan Aile Sağlığı Merkezlerinde görevli ve gebelik ve bebek izlemi yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden ebelerle yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya Kırşehir il merkezindeki Aile Sağlığı Merkezlerinde görev yapan 34 ebe dahil edilmiştir Olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında alan yazın taranmış ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Alandan üç uzmanın görüşüne sunulan taslak forma son şekli verilerek uygulamalarda kullanılmıştır. Görüşme formu ebelerin görev yaptıkları Aile Sağlığı Merkezlerine gelen gebelerin izlemi ve bebeklerle ilgili yaptıkları uygulamalarını, bebeklerin sağlığı ve gelişimi ile ilgili annelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki ebelere araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ebelerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde verilen yanıtlar yazılarak kaydedilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından ebeler E1, E2, E3, E4,… şeklinde kodlanmıştır. Ebelerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca sorulara verilen çarpıcı cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Toplumların geleceğini ve nesillerin devamını sağlayan çocukların, sağlıklı olabilmesi için bakıma ve gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların bu ihtiyaçları özellikle bebeklik döneminde zamanında ve yeterli miktarda karşılanmazsa sağlıkları bozulur, gelişimleri olumsuz etkilenir ve hastalık hali başlar. Bebeklik döneminde iyi tedavi edilmeyen, önemsenmeyen ya da üzerinde durulmayan hafif gibi sanılan pek çok hastalık sonraki yıllarda da farklı problemlere neden olabilmektedir. Ülkemizde pek çok çocuk bir yaşına gelmeden önce bilgisizlik, dikkatsizlik, doktora zamanında götürmeme, aşılanmama gibi nedenlerden dolayı hastalık oluşabilmekte, bu hastalıklar ölümle sonuçlanabilmektedir. Bunları önleyebilmek için bebek sahibi olan annelerin hastalıklar ve korunma yolları, gelişimin desteklenmesi konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitim almaları gerekmektedir. Gebelik döneminde bulunan ve bebekleri olan annelerin birinci basamak sağlık kuruluşlarından çocuklarının sağlığı ve gelişimi ile ilgili aldıkları desteklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Annelerin çocuklarının sağlığı ve gelişimi konusunda henüz bebeklik dönemindeyken destek duydukları alanların sağlık hizmetlerinin çekirdeğini oluşturan koruyucu sağlık hizmetlerinden birinci basamak sağlık kuruluşlarına başvurdukları andan itibaren belirlenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca çocuk gelişimi alanında en az çalışılan dönem olan bebeklik dönemi ile ilgili yapılacak disiplinlerarası çalışmalara kaynaklık edeceği, durum saptaması çabalarına katkı sağlayacağı ve erken müdahale noktalarına vurgu yapacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada Aile Sağlığı Merkezlerine başvuran annelerin bebek sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Aile Sağlığı Merkezlerine başvuran annelerin bebek sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma Kırşehir il merkezindeki birinci

basamak sağlık kuruluşları olan Aile Sağlığı Merkezlerinde görevli ve gebelik ve bebek izlemi yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden ebelerle yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu ebelerin görev yaptıkları Aile Sağlığı Merkezlerine gelen gebelerin izlemi ve bebeklerle ilgili yaptıkları uygulamalarını, bebeklerin sağlığı ve gelişimi ile ilgili annelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmaya Kırşehir il merkezindeki Aile Sağlığı Merkezlerinde görev yapan 34 ebe dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ebelerin gözünden betimlenen, gebeler ve bebekler için yapılan uygulamalar, bebek izlemi, annelerin çocuk sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçları çocuk gelişimci bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Disiplinler arası yapılacak çalışmalara örnek olacağı düşünülen bu çalışmada; çocuk gelişimcilerin aile sağlığı merkezlerinde istihdam edilmelerinin erken müdahale açısından önemi ele alınarak tartışılmıştır. Dört yıllık lisans eğitimini çocukların gelişimini değerlendirme, izleme ve destekleme alanında yapmış olan Çocuk Gelişimcilerin erken müdahale açısından en önemli dönem olan 0-3 yaşta bebekler, çocuklar ve aileleri ile çalışmasının son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile Sağlığı Merkezlerine başvuran annelerin bebek sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda; ebelerin gözünden betimlenen, gebeler ve bebekler için yapılan uygulamalar, bebek izlemi, annelerin çocuk sağlığı ve gelişimi ile ilgili eğitim ihtiyaçları çocuk gelişimci bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Disiplinler arası yapılacak çalışmalara örnek olacağı düşünülen bu çalışmada; çocuk gelişimcilerin aile sağlığı merkezlerinde istihdam edilmelerinin erken müdahale açısından önemi ele alınarak tartışılmıştır. Dört yıllık lisans eğitimini çocukların gelişimini değerlendirme, izleme ve destekleme alanında yapmış olan Çocuk Gelişimcilerin erken müdahale açısından en önemli dönem olan 0-3 yaşta bebekler, çocuklar ve aileleri ile çalışmasının son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Gelişimi, Bebeklik Dönemi, Sağlık, Eğitim

Kaynakça

Acar, A. (2017). Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları. Ankara: Eğiten Kitap

Erdem, Y. (2018). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Hastalıkları. Ankara: Vize Yayıncılık

Aral, N., F. Gürsoy (editör), (2018). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Hedefcs Yayıncılık

Aral, N. ve F. Gürsoy (editör), (2018). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Eğitim. Ankara: Hedefcs Yayıncılık

Aral, N., F. Temel(editör), (2018). Çocuk Gelişimi. Ankara: Hedefcs Yayıncılık

Öztürk-Ertem, İ. (2008). Gelişimsel Pediatri. *Çocuk Dergisi,* 8(4),212-216

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2009). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Karaaslan, B.T. ve Aral, N. (2016). Gelişimsel Değerlendirme ve İzlem Modeliyle Bilimsel Bilginin Uygulamaya Yansıtılması. 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 31 Mart-3 Nisan, Kongre Özet Kitabı (Poster Bildiri), 262-263, Eskişehir

Karaaslan, B. T. ve Aral, N. (2017). Çocuk Gelişimi Alanında Klinik Beceri Eğitimi I. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, Adnan Menderes Üniversitesi, 29 Haziran-1 Temmuz, Bildiri Kitabı, 850, Aydın

(26058) 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Akran İlişkilerine Etkisi

ÖZGE ERDOĞDU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

SENAY CETİNKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, anne baba tutumlarını temel alır (1,2). Sağlam olmayan ebeveyn çocuk ilişkilerinde çocuklarda uyum bozukluğu şeklinde kendini gösterir. Çocuk olumlu ve olumsuz birçok davranışı aile fertlerinden, etkileşim kurduğu ilk kişiler olan anne ve babadan öğrenir (3). Yaş grubu 5-6 yaş arasında olan çocukta ilk çocukluk dönem etkileri gözlenir. Bu dönemde aile dışındaki bireylerle sosyal ilişki kurmaya başlar, kendi yaşıtlarıyla nasıl beraber olunacağını öğrenmeye başlar. Sosyal ilişki kurduğu kişilerle yaş ilerledikçe uyum ve iş birliği gelişir (4,5).

Çocukların kendi yaşıtlarıyla olan ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış örneklerini barındıran çok yönlü bir ilişki biçimidir. Bu ilişkinin temelinde çocuğun toplumda etkileşim kurduğu sosyal çevresinin etkileri vardır. Çocukların kendi yaşıtlarıyla olan iletişiminde birebir bulunmayan yetişkin davranışlarından çocuk etkilenir. Aynı şekilde çocuğun akranlarıyla etkileşimiyle şekillenen davranışları ve tutumlarıyla aile içi ilişkileri etkileyebilirler (6).

Ebeveynin kendi çocukluk yıllarındaki deneyimleri, şimdiki tutumlarında rol oynayabilir. Yine aile içinde eşler arasındaki ilişki, çocuklara karşı takınılan tavrı etkileyen bir başka faktördür. Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş kimselerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler; mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlar. Bunun tersine uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne baba çocuk ilişkisinin ürünüdürler (7).

Ebeveynin kendi kişisel özelliklerini taşıyan aile yapısı çocuk yetiştirme yaklaşımlarını belirleyen etkenlerdendir (8). Yapılan araştırmalarda ana baba davranışının iki temel boyutunun süre giden varlığını desteklemektedir. Bunlardan birincisi olan *kabul-ret* boyutu, kabul edici onaylayan ya da reddedici onaylamayan şeklindedir. Bu iki boyut anne baba davranışları üzerinde odaklaşır. Sıcak bir ilişki çocukların sorumlu ve kendi kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder, düşmanca ilişki ise saldırganlığı destekleme eğilimindedir (9).

İkinci boyut olan *denetim-özerklik* boyutu, ana babaların davranış kurallarını yürütmede ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklaşır. Otoriter aile biçiminde çocuklar genellikle kibar, iyi huylu ama oldukça bağımlı yetişirler. İzin verici ana babalar sokulgan ve atılgan, ama oldukça saldırgan çocuklara sahip olma eğilimindedirler. Diğer bir önemli noktada anne babanın kullandığı disiplin türünden çok, disiplininin tutarlı olup olmamasıdır. Disiplinde tutarlılık çocukların neyi yapıp neyi yapamayacaklarını öğrenmelerini sağlar ve böylece çocuklar daha az engellenme ve incinme duygusu yaşarlar (9,10).

Çocuğun ileriki yaşamında gerek aile içindeki bireylerle gerek yaşıtları ve diğer insanlarla sağlıklı ve iyi ilişkiler kurabilmesi için fırsatların sağlanması ve bunların geliştirilmesi ana babaların tutum ve davranışları ile şekillenir (11). Anne babaların çocuklarına karşı tutumları birçok araştırmacı tarafından farklı yaş grupları altında ele alınmıştır.

Baumrind 1960 yılının ortalarında ebeveynlik modelleri ve çocuk davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmaya başladı. Baumrind (1960) da anne babanın çocuk yetiştirme stilleri; izin verici (aşırı hoşgörülü) tutum, baskıcı(otoriter) tutum ve demokratik (ılımlı-otoriter) tutum olmak üzere modellemiştir (12). Yörükoğlu (1978) anne baba tutum ve davranışlarını; sıkı tutum, gevşek tutum, tutarsız tutum ve demokratik tutum olarak ele almıştır (13). Yavuzer (2008) yaygın olarak görülen anne baba tutumlarını; aşırı koruma, hoşgörü sahibi olma, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, reddetme, kabul etme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırma olarak ele almıştır (6).

Steinberg,Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch ebeveynlik modellerini üzerine yaptıkları araştırma ile ebeveyn tutumlarını otoriter (baskıcı), demokratik, hoşgörülü ve ihmalkar olarak sınıflandırmışlardır (14).

Araştırmalar doğrultusunda; anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, izin verici (aşırı hoşgörülü), baskıcı (otoriter), demokratik, aşırı koruyucu, reddedici ve tutarsız (dengesiz) tutum olarak ele alınabilir.

Gelişimsel ekolojik teoriye göre çocuğun sosyalleşme merkezleri aile ve okuldur. Ev içindeki sosyal etkileşim erken öğrenmenin bir parçası ve okuldaki oyun davranışlarının belirleyicisidir (15). Öğretmenler, evde sık sık etkileşimli oyun oynayan çocukların daha az rahatsız edici davranışlar sergilemelerini ve oyundan daha az kopmalarının olduğunu, yüksek motivasyona sahip olduklarını, bağımsız hareket edebildiklerini, dikkatlerini toplayıp öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini bildirmiştir. Buna karşın, evde olumsuz oyunlara katılan çocukların okul öncesinde duygularını düzenleme konusunda zorlanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir (16).

Araştırma Yöntemi

Çocukların ruhsal, bedensel ve kişilik gelişiminde birincil sosyal çevresi olan aile büyük önem taşımaktadır. Anne ve babasının kendisiyle olan iletişimini gözlemleyen çocuk, yaşıtlarıyla olan ilişkisine bu tutum ve davranışları yansıtabilir.

Araştırmanın amacı; okul öncesi kurumlarda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisini incelemektir.

Araştırma, Şubat-Mayıs 2019 tarihinde , Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa-Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde yapılan niceliksel ve niteliksel yöntemleri içerdiğinden ilişkisel bir çalışmadır.

Araştırma gerçekleştirilecektir. Araştırma Devlete Bağımlı ve Bağımsız Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki 5-6 yaş çocuk ve ebeveyne uygulanacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul eden kişiler ile görüşme yapılarak ölçek -Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)- doldurulacaktır. Bu ölçek 46 sorudan oluşmaktadır.

Çalışmanın amacı hakkında aile ve öğretmene bilgi verilerek gönüllü olarak katılımları sağlanacaktır. Görüşmeler çocuk ve ailenin bir arada bulunduğu, sessiz ve okul içerisinde oluşturulan bir ortamda yapılacaktır. Çocukların akranları ile etkileşimini değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulacaktır. Verilerin sayısal değerlendirilmesinde SPSS paket programı ile ilgili analizler kullanılarak değerlendirilecektir. Araştırmanın yapılabilmesi için etik onay, resmi izin ve çocuğun velisinden aydınlatılmış onam alındı.

Öncelikle Devlete Bağımlı ve Bağımsız Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nda bulunan çocukların yaş aralığı tespit edilecek ve araştırmanın uygulanacağı yaş grubunda olan çocukların sayısı belirlenecektir. En az 50 sayıda 5-6 yaş grubu çocuk olan eğitim kurumları tercih edilecektir. Tek bir eğitim kurumunda 50 öğrenci sayısına ulaşılamadığı takdirde başka eğitim kurumları ile bu sayı tamamlanacaktır.

Selçuk Akran İlişkileri Ölçeği ile eğitim kurumlarındaki öğretmenlerden çocukların genel tutum ve davranışları, akran ilişkileri gibi konularda edinmiş oldukları gözlem hakkında bilgi alınacaktır. Bu bilgiler ışığında çocukların ebeveynlerinin durumları hakkında genel bir öngörü edinilecektir.

Çocukların yaşıtlarıyla iletişimini anlamada öğretmenler tarafından 'Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği' doldurulacaktır. Bu değerlendirme ölçeği çocuğun çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık alt ölçek puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyecektir.

İletişim öncelikle ailede kazanılan bir beceridir. Aile, çocuğun ilk iletişim yeri; anne babalar ise ilk iletişim kurduğu kişilerdir. Çocuk, karşılıklı ilişkilerde ailesinden kazandığı tutum ve davranışları sergiler. Çocuğun aile içerisindeki konumu aile bireyleri ile olan etkileşimi ile belirlenir.

Çocukların ruhsal, bedensel ve kişilik gelişiminde birincil sosyal çevresi olan aile büyük önem taşımaktadır. Anne ve babasının kendisiyle olan iletişimini gözlemleyen çocuk, yaşıtlarıyla olan ilişkisine bu tutum ve davranışları yansıtabilir.

Araştırmalar doğrultusunda; anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, izin verici (aşırı hoşgörülü), baskıcı (otoriter), demokratik, aşırı koruyucu, reddedici ve tutarsız (dengesiz) tutum olarak ele alınabilir.

Çocuklar duygu ve düşüncelerini oyun yoluyla da ifade edebilir. Çocuğun yaşıtlarıyla kurduğu oyun onun iletişim aracıdır. Bu iletişimin sonuçlarında anne ve baba haberdar olmalıdır. Çocuğun duygusal durumunu anlamak için çevresindeki arkadaşlarına gösterdiği davranış şekillerini bilmeli ve aile yaşantıları arasında bağlantı kurmalıdır. Çocuk ile iletişimi sürekli açık tutmalıdır. Ebeveyn-çocuk etkileşim gözlemleri, ebeveyn tutumlarının çocuğun sosyal yaşantısına etkisi psikoloji başta olmak üzere çeşitli bilim dalları tarafından "tanı" aracı olarak kullanılmakta olduğu bilinmektedir.

Araştırmanın amacı; okul öncesi kurumlarda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisini incelemektir.

Çocukların ruhsal, bedensel ve kişilik gelişiminde birincil sosyal çevresi olan aile büyük önem taşımaktadır. Anne ve babasının kendisiyle olan iletişimini gözlemleyen çocuk, yaşıtlarıyla olan ilişkisine bu tutum ve davranışları yansıtabilir. Okul öncesi dönemi kapsadığı için araştırma, Devlete Bağımlı ve Bağımsız Okul Öncesi Eğitim Kurumları'ndaki 5-6 yaş grubu çocuklara ve ebeveynlerine uygulanacaktır.

Araştırma, Şubat-Mayıs 2019 tarihinde, Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa-Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde yapılan niceliksel ve niteliksel yöntemleri içerdiğinden ilişkisel bir çalışmadır.

Bu kapsamda; araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalar ile yüz yüze görüşme yapılarak 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' doldurulacaktır. Çocukların yaşıtlarıyla olan iletişim kalitesini ölçmek için öğretmenler doldurması amacıyla'Selçuk Akran İlişkileri Ölçeği' kullanılacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerden de çocukların oyuna katılma, paylaşma, iletişim kurma, kendini ifade etme becerisi, sosyal uyumu hakkında bilgi alınacaktır.

Çocuğun anne karnından yetişkinliğine kadar olan süreçte zihinsel, sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklı olabilmesi için ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu amaç doğrultusunda akran ilişkilerinde uyum sorunu olan çocukların anne-babalarının çocuk psikolojisi konusunda uzman psikolog ve/veya psikiyatristlerden alacağı destek iyi bir seçenek olabilir. Aile, çocuğuna olan olumsuz tutumlarının farkında olursa çocukta gözlemlenen problemlerin kendileriyle ilgili olan nedenlerini tespit eder ve çözüme daha yatkın olabilir. Toplum açısından değerlendirildiğinde ise doğru iletişim kurabilen ve sağlıklı nesillerin yetişmesi sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Selçuk Akran İlişkileri Ölçeği ile eğitim kurumlarındaki öğretmenlerden çocukların genel tutum ve davranışları, akran ilişkileri gibi konularda edinmiş oldukları gözlem hakkında bilgi alınacaktır. Bu bilgiler ışığında çocukların ebeveynlerinin durumları hakkında genel bir öngörü edinilecektir.

Çocukların yaşıtlarıyla iletişimini anlamada öğretmenler tarafından 'Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği' doldurulacaktır. Bu değerlendirme ölçeği çocuğun çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık alt ölçek puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyecektir.

Araştırma Şubat 2019-Mayıs 2019 ayları arasında yapılacaktır ve kapsam-içerik açısından ilişkisel bir çalışma olacaktır.

Çocuklardaki olumlu akran iletişimi ve toplumsal çevreye uyumun biçimlenmesinde ve ailelerin akran iletişiminde ve aile içerisindeki bireylerle uyum sorunu yaşadığı çocuğuyla iletişim kurabilmek, çocuğa karşı olumlu davranış oluşturmak için eğitim alabileceği sağlık çalışanlarına ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Kavramların daha iyi anlaşılması ve çocukların davranışlarında olumlu dönüşümün sağlanabilmesi için özellikle odak grup görüşmeleri, derinlemesine görüşmeler gibi niteliksel çalışmalara gereksinim vardır. Bu tür çalışmalar çocukların yaptıkları davranışları etkileyen etmenlerin altında yatan nedenlerin daha açık bir biçimde ortaya konulmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akran ilişkileri, Çocuk, Ebeveyn tutumları, Hemşire, Okul Öncesi Dönem.

Kaynakça

Ogelman G. H, Ersan C, Okul öncesi dönemde aile, Ankara, *Pegem Akademi*,2014.

Kırkıncıoğlu M, Çocuk Ruh Sağlığı, *Ya-Pa Yayınları*, İstanbul,2013.

Günalp A, Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi, Konya,2007.

Dursun A, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir,2010.

Uysal H, Aydos E.H, Akman B, Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, 2016,36(3): 617-645.

Yavuzer H, Çocuk Psikolojisi, İstanbul*, Remzi Kitabevi*,2008.

Ogelman G.H, Körükçü Ö, Ersan C, Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2015,19, 179-206.

Gordon T, *Etkili anne-baba eğitimi.* (11.Baskı). (D. Tekin, N. Özkan, Cev.) İstanbul, *Profil Yayın*,2015, (Orijinal çalışma basım tarihi 1970).

Gander M. J, Gardiner H.W, Çocuk ve Ergen Gelişimi, Ankara, *İmge Kitabevi*,1981.

Göktaş İ, Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Denizli,2015.

Şanlı D, Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,2007.

Baumrind D, Effects Of Authoritative Parental Control on Child Behavior, University of California, Berkeley,1960.

http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf

Yörükoğlu A, Çocuk Ruh Sağlığı, *Türkiye İş bankası Yayınları*, 1980, s.150.

Darling N, Steinberg L, Parenting style ascontext: An integrative model. Psychological Bulletin, 1993, s. 487-496.

Bronfenbrenner U, Morris P.A, The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development ,1998, s. 99-1028.

Fantuzzo J, McWayne C, The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. Journal of Educational Psychology,2002, 94(1), 79-87 http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.79

Mendez J, Fogle L.M, Parental Reports of Preschool Children's Social Behavior: Relations among Peer Play, Language Competence, and Problem Behavior,2002.

Senemoğlu N, Aydın A, Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: *Pegem Akademi*,2009.

Öğülmüş S, Kişilerarası sorun çözme becerisi eğitimi. Ankara*: Nobel Kitabevi*,2001.

Demir E, Şendil G, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Türk Psikoloji Yazıları, 2008, 11 (21), 15-25.

Özmen D, 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,
Konya, 2013. http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/875/337707.pdf?sequence=1

(24645) Bağıştan Dönüştürücü Eylemlere: Yapılandırılmış Toplum Hizmeti Projelerinin İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Duyarlı Olma Tutumu Üzerindeki Etkisi

SERVET ALTAN
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞEN ÇİÇEK KESKİNSOY
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Klasik öğrenme modellerinde öğrenciler ders içerikleri önceden belirlenmiş müfredatlar doğrultusunda eğitim alırlar. Bu eğitim genellikle okul çatısı altında ve farklı ders başlıkları altında gerçekleşir. Toplum hizmeti projeleri aracılığıyla ise öğrenenler derinlemesine, işbirliği içinde gerçekleşen araştırma-sorgulamalara katılım, çoklu bakış açılarını keşfetme, öğrenmelerini sentezleme ve uygulama ile öğrenmelerinin bir sonucu olarak eyleme geçme fırsatı edinirler. Öğrenciler, bireysel veya birlikte eyleme geçerek uluslararası bilince sahip olmanın sorumluluklarını anlamaya ve ortak bir amaç için başkalarıyla çalışmanın yararlarını takdir etmeye başlarlar. Öğrenciler, bir fark yaratabilmek için seçebilecekleri somut eylemleri gördüklerinde, kendilerini yetkin, becerikli ve değişimin etkin özneleri olarak görürler (Oxfam 2015). Öğrencilerin toplum hizmeti üzerine kurguladıkları eylem; özgün, anlamlı, farkındalıklı, sorumlu ve duyarlıdır. Öğrenciler toplum hizmeti projelerinde yer alarak öz farkındalıklarını geliştirirken aynı zamanda başkalarının da ihtiyaçlarını tespit eder ve bu ihtiyaçlara yönelik eylemlerde bulunur. Bu araştırma ile öğrencilerin bir yıl boyunca yer aldıkları yapılandırılmış toplum hizmeti proje süreçlerinin duyarlı olma tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma aynı zamanda yapılandırılmış toplum hizmeri projelerin öğrenciler üzerindeki diğer katkılarını keşfetmeyi amaçlar.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1- Öğrenciler toplum hizmeti projeleri aracılığıyla hangi bilgi, beceri ve tutumlarını kullanmıştır?

2- Öğrenciler toplum hizmeti projeleri aracılığıyla hangi bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmiştir?

3- Toplum hizmeti projeleri öğrencilerin duyarlı olma tutumları üzerinde nasıl etkiler yaratmıştır?

4- Öğrencilerin toplum hizmeti projelerine katılımları ve kazanımları hakkındaki duygu ve görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Ankara'da yer alan Uluslararası Bakalorya İlk ve Orta Yıllar programını uygulayan bir özel okulda 80'i ilkokul 80'i ortaokul öğrencisi katılımıyla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın ilkokul öğrencileri ile olan kısmı yarı yapılandırılmış odak grup mülakatları ile gerçekleşip ortaokul öğrencileri ile olan kısmı ise anket ve gönüllülük esasına dayalı yarı yapılandırılmış bireysel mülakatlarla gerçekleşmiştir. Mülakat ve anket soruları Walker ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ve Uluslararası Bakalorya programı öğrencilerinin öğrenen profili tutumlarını ölçmeyi amaçlayan anketten uyarlanmıştır. Elde edilen mülakat verilerinin analizi nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenerek tekrar eden temalar, kategoriler ve deneyimler belirlenmiştir. Anket verilerinin özetlenmesinde ise betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır.

5'li Likert Tipi ölçek (8. sınıf için): Survey Monkey- 4. Sınıf öğrencileri için anket soruları soru olarak odak grup mülakatlarında sorulacaktır.

Yaşadığım toplumdaki insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlayabilirim.

Yaşadığım toplumdaki diğer insanların ihtiyaçlarına ve duygularına saygı duyarım.

İhtiyaç sahibi insanlara yardım etmek için enerji ve zaman ayırırım.

Arkadaşlarım için şefkat ve ilgi gösteririm.

İnsanların hayatında olumlu bir farklılık yaratırım.

Farklı ülkelerde ve toplumlarda yaşayan insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlarım.

Açık uçlu:

Toplumdaki diğer insanların (çocukların) yaşamalarında olumlu bir fark yaratmak, onların yaşamlarını iyileştirmek için hangi eylem veya eylemlerde bulundunuz?

Toplumdaki diğer insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlayabildiğini düşünüyor musun? Onların hayatında bir fark yarattığını düşünüyor musun? Bu düşünceyi sende uyandıran şeyler neler?

Toplum hizmeti (Eylem) sürecinde hangi becerilerini ve öğrenen profili özelliklerini sergileme fırsatı edindin?

Bu süreçte seni en çok etkileyen olay ne oldu? Neden? Nasıl hissettin? Ne yaptın bu olay karşısında?

Bu sürecin sana kazandırdığı diğer tutum, beceri, bilgileri bizimle paylaşır mısın?

Toplum hizmeti sürecini bizimle kısa bir yüz yüze görüşme esnasında paylaşmak ister misin?

Bildiri Başlığı: Bağıştan Dönüştürücü Eylemlere: Yapılandırılmış Toplum Hizmeti Projelerinin İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin (Duyarlı Olma Tutumu Üzerindeki Etkisi

From Charity to Transformative Acts: The Impact of Structured Community Projects on Elementary and Middle School Students' Attitude towards Being Caring

Anahtar Kelimeler: Dönüştürücü eylem,toplum hizmeti projeleri, duyarlı olma.

Konu Alanı: Demokrasi ve Sosyal Adalet için Eğitim.

Bildiri Sunum Dili: Türkçe.

Problem Durumu ve Amaç: Klasik öğrenme modellerinde öğrenciler ders içerikleri önceden belirlenmiş müfredatlar doğrultusunda eğitim alırlar. Bu eğitim genellikle okul çatısı altında ve farklı ders başlıkları altında gerçekleşir. Toplum hizmeti projeleri aracılığıyla ise öğrenenler derinlemesine, işbirliği içinde gerçekleşen araştırma-sorgulamalara katılım, çoklu bakış açılarını keşfetme,öğrenmelerini sentezleme ve uygulama ile öğrenmelerinin bir sonucu olarak eyleme geçme fırsatı edinirler. Öğrenciler, bireysel veya birlikte eyleme geçerek uluslararası bilince sahip olmanın sorumluluklarını anlamaya ve ortak bir amaç için başkalarıyla çalışmanın yararlarını takdir etmeye başlarlar. Öğrenciler, bir fark yaratabilmek için seçebilecekleri somut eylemleri gördüklerinde, kendilerini yetkin, becerikli ve değişimin etkin özneleri olarak görürler (Oxfam 2015). Öğrencilerin toplum hizmeti üzerine kurguladıkları eylem; özgün, anlamlı, farkındalıklı, sorumlu ve duyarlıdır. Öğrenciler toplum hizmeti projelerinde yer alarak öz farkındalıklarını geliştirirken aynı zamanda başkalarının da ihtiyaçlarını tespit eder ve bu ihtiyaçlara yönelik eylemlerde bulunur. Bu araştırma ile öğrencilerin bir yıl boyunca yer aldıkları yapılandırılmış toplum hizmeti proje süreçlerinin duyarlı olma tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma aynı zamanda yapılandırılmış toplum hizmeri projelerin öğrenciler üzerindeki diğer katkılarını keşfetmeyi amaçlar.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğrenciler toplum hizmeti projeleri aracılığıyla hangi bilgi, beceri ve tutumlarını kullanmıştır?

Öğrenciler toplum hizmeti projeleri aracılığıyla hangi bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmiştir?

Toplum hizmeti projeleri öğrencilerin duyarlı olma tutumları üzerinde nasıl etkiler yaratmıştır?

Öğrencilerin toplum hizmeti projelerine katılımları ve kazanımları hakkındaki duygu ve görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi: Araştırma Ankara'da yer alan Uluslararası Bakalorya İlk ve Orta Yıllar programını uygulayan bir özel okulda 80'i ilkokul 80'i ortaokul öğrencisi katılımıyla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın ilkokul öğrencileri ile olan kısmı yarı yapılandırılmış odak grup mülakatları ile gerçekleşip ortaokul öğrencileri ile olan kısmı ise anket ve gönüllülük esasına dayalı yarı yapılandırılmış bireysel mülakatlarla gerçekleşmiştir. Mülakat ve anket soruları Walker ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ve Uluslararası Bakalorya programı öğrencilerinin öğrenen profili tutumlarını ölçmeyi amaçlayan anketten uyarlanmıştır. Elde edilen mülakat verilerinin analizi nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenerek tekrar eden temalar, kategoriler ve deneyimler belirlenmiştir. Anket verilerinin özetlenmesinde ise betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Araştırma halihazırda devam etmektedir. Beklenen/geçici sonuçlar ise aşağıda listelenmiştir.

Yapılandırılmış toplum hizmeti projeleri katılımcıların duyarlı olma tutumu üzerinde olumlu katkılarda bulunmuştur.

Toplum hizmeti projeleri ile başkalarının ihtiyaçlarını belirlerken ve giderirken katılımcılar empati kurma becerilerini kullanmışlardır.

Yapılandırılmış toplum hizmeti projeleri katılımcıların bilgi ve becerilerini gerçek bir problem çözmek için kullanmalarına fırsat vermiştir.

EKLER

5'li Likert Tipi ölçek (8. sınıf için): Survey Monkey- 4. Sınıf öğrencileri için anket soruları soru olarak odak grup mülakatlarında sorulacaktır.

Bu yıl boyunca yer aldığın toplum hizmeti proje sürecini düşünerek bu süreç esnasında ve sürecin sana kazandırdıkları hakkında düşünerek aşağıdaki soruları cevaplaman bekleniyor. Her ifade için 5 ile 1 arasında sadece bir sayı seçmeni bekliyoruz (5 = kesinlikle katılıyorum, 4 = katılıyorum, 3 = kararsızım, 2 = katılmıyorum, 1 = kesinlikle katılmıyorum).

Yaşadığım toplumdaki insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlayabilirim.

Yaşadığım toplumdaki diğer insanların ihtiyaçlarına ve duygularına saygı duyarım.

İhtiyaç sahibi insanlara yardım etmek için enerji ve zaman ayırırım.

Arkadaşlarım için şefkat ve ilgi gösteririm.

İnsanların hayatında olumlu bir farklılık yaratırım.

Farklı ülkelerde ve toplumlarda yaşayan insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlarım.

Açık uçlu:

Toplumdaki diğer insanların (çocukların) yaşamalarında olumlu bir fark yaratmak, onların yaşamlarını iyileştirmek için hangi eylem veya eylemlerde bulundunuz?

Toplumdaki diğer insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlayabildiğini düşünüyor musun? Onların hayatında bir fark yarattığını düşünüyor musun? Bu düşünceyi sende uyandıran şeyler neler?

Toplum hizmeti (Eylem) sürecinde hangi becerilerini ve öğrenen profili özelliklerini sergileme fırsatı edindin?

Bu süreçte seni en çok etkileyen olay ne oldu? Neden? Nasıl hissettin? Ne yaptın bu olay karşısında?

Bu sürecin sana kazandırdığı diğer tutum, beceri, bilgileri bizimle paylaşır mısın?

Toplum hizmeti sürecini bizimle kısa bir yüz yüze görüşme esnasında paylaşmak ister misin?

Kaynakça

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M.. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed method research* in*the social and behavioral sciences* (pp. 209--240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fredericks, L. (2003). Making the case for social and emotional learning and service-learning, Service Learning, General. Paper 1.

International Baccalaureate. (2002). A basis for practice: The Primary Years Programme. International Baccalaureate Organization. New York: NY.

International Baccalaureate. (2009). IB learner profile booklet. International Baccalaureate Organization. Cardiff, Wales: UK.

International Baccalaureate. (2013). What is an IB education. International Baccalaureate Organization. Cardiff, Wales: UK.

International Baccalaureate. (2014). MYP: From principles into practice. International Baccalaureate Organization. Cardiff, Wales: UK.

İlkeden Uygulamaya PYP. (2018). International Baccalaureate Organization, Cardiff, Wales: UK.

Kaye, C. B. (2010). The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action. Minneapolis, MN: Free Spirit Pub.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nded.). Los Angeles, Calif.; London: SAGE.

Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative?, Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 4(2), 1-13.

Walker, A., Lee, M., & Bryant, A. D. (2016). Development and validation of the International Baccalaureate Learner Profile Questionnaire (IBLPQ), Educational Psychology, 36(10), 1845-1867.

(24709) Eğitim, Hukuk, Ekonomi Ve İnsani Gelişim Göstergelerine Göre Sınıflanan Ülkelerdeki Fark Nedir?

TÜLİN ACAR

PARANTEZ EĞİTİM ARAŞTIRMA DANIŞMANLIK VE YAYINCILIK HİZMETLERİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarını geliştirme ve değiştirme sürecinin planlı yürütülmesi "eğitim ve öğretim" olarak tanımlanmaktadır. Planlı bir eğitim-öğretim süreciyle, bireylerin bilgi ve becerilerinde, yeteneklerinde, ilgi ve isteklerinde, tutumlarında, huy ve alışkanlıklarında niteliksel farklar oluşturulmaktadır. Bu açıdan bir eğitim sisteminin kalite göstergesi, ilgili eğitime maruz kalan bireylerin -kısaca- bilgi ve becerileriyle ölçümlenmektedir. Bireylerin bilgi ve becerilerinin niteliğine göre elde edilen kazançlar ve bu kazançlara bağlı olarak da gelir dağılımı eşitsizliği, kişi başına düşen milli gelir gibi göstergeler ekonomik büyüme ve kalkınmayla güçlü bir bağıntı oluşturmaktadır. Ancak bu bağıntı, henüz nedensel değildir. Hukuk, ekonomi ve eğitim alanlarına ilişkin her bir uygulama, hem birbirini etkileyen hem de birbirinden etkilenen olmasına sebep bu alanların aralarındaki ilişki çift yönlüdür.

Dünya üzerindeki insanlar için artırılmış bir refah düzeyi ve temel hakların adaletli bir düzende kullanılabilmesi oldukça önemli olduğundan pek çok ülkenin eğitim, ekonomi, sağlık, hukuk vb. uygulamalarına ilişkin göstergeler, -katılımcı ülkelerin veri paylaşımlarına istinaden- bağımsız kuruluşlarca ölçümlenmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından ölçümlenen insani gelişmenin kalite göstergeleri, Dünya Adalet Projesi tarafından ölçümlenen hukuk göstergeleri, Dünya Ekonomik Forumu tarafından ölçümlenen küresel rekabet göstergeleri bilinen en önemli kuruluşların göstergelerindendir. Bu göstergelere dayalı olarak ülkelerin hem şu an ki refah düzeylerine ilişkin mevcut bilgiler elde edilmekte hem de gelecekteki rekabet potansiyellerine ilişkin kestirimler yapılabilmektedir.

Eğitimin niteliğine göre insanların ekonomide rekabet etme davranışları ve toplumsal talepleri belirgin derecede farklılaştığı artık aşikârdır. Özellikle kâr amacı gütmeyen uluslararası bağımsız kuruluşlarca belirli aralıklarla ölçümlenen insani gelişme kalitesi, küresel rekabet edebilirlik ve adalet göstergeleri, bu alanlarda üretilecek politikalar için karar vericilere önemli bir bilgi kaynağı sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı da eğitim, insani gelişme, ekonomi ve adalet göstergeleri arasındaki ilişkiyi uluslararası bağımsız kuruluşlarca ölçümlenen güncel göstergelere dayanarak yorumlamaktır. Dolayısıyla araştırmanın problem cümleleri şu şekilde ifade edilmiştir.

Eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi göstergelerine göre ülkeler nasıl kümelenmektedir?

Kümelere göre eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi göstergeleri arasındaki ilişki katsayıları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, deneysel olmayan ancak betimsel ve ilişkisel bir yöntemde tasarlanmıştır. Bu çalışmada, bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Ancak ülkelere ilişkin eğitim, ekonomi, hukuk ve insani gelişim alanlarına dair pek çok gösterge arasından toplam 15 gösterge değerleri uluslararası kuruluşların veri tabanlarından elde edilmiştir. Bu göstergeler, Küresel rekabet, İnternet kullanımı, Basın özgürlüğü, Yargı bağımsızlığı, Hukukun üstünlüğü, Temel haklar, İnsani gelişmişlik, Ortalama okullaşma süresi, Kişi başına düşen milli gelir, Gelir dağılımı eşitsizliği, Cinsiyet eşitsizliği, Eğitime yapılan yatırım oranı, PISA-Matematik, PISA-Okuduğunu anlama ve PISA-Fen ülke ortalamalarıdır. Elde edilen göstergeler sırasıyla 2018, 2017, 2017 ve 2015 yıllarına aitttir. Göstergelere ilişkin ölçümlerin metrik düzeyde eş değerlilikleri bulunmadığından tüm göstergelere ilişkin ölçümler, ait oldukları veri setlerine dayalı olarak z değerlerine çevrilmiştir.

Veriler; kümeleme, ayırma analizleri, çok boyutlu ölçekleme ve Spearman sıra farkları ilişki katsayısı teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında 41 ülkenin onbeş göstergeye göre aşamalı kümeleme analizi yapılarak küme sayısına karar verilmiştir. Belirgin iki kümenin bulunması sebebiyle küme sayısının 2 belirtildiği k-ortalama algoritmasıyla kümeleme analizi tekrarlanmıştır. İkinci aşamada iki kümeye ayrılan ülkelere ilişkin sınıflamanın tutarlılığı ve doğrulaması Discriminant analiziyle test edilmiştir. Üçüncü aşamada çok boyutlu ölçekleme yapılarak ilgili göstergelere göre ülkelerin konumları iki boyutlu düzlemde görselleştirilmiştir. Son aşamada her bir kümedeki ülkeler için insani gelişim, eğitim, ekonomi ve hukuk gösterge değerleri arasındaki ilişki katsayıları elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi olmak üzere 15 göstergeye göre ülkelerin iki kümeye ayrıldığına ilişkin istatistiksel kanıtlar toplanmıştır. Eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili göstergelere ilişkin küme ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. İkinci kümede bulunan 13 ülkenin eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili her bir gösterge

ortalaması, 1.kümede bulunan 28 ülkeye göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla birinci küme için gelişmekte olan ülkeler, ikinci küme için gelişmiş ülkeler adlandırılması yapılmıştır.Kümelere göre eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili göstergeler arasındaki ilişki katsayıları incelenmiştir. Bu çalışmada, gelişmiş ülkeler kümesinde (2 nolu küme) anlamlı bir ilişki bulunan gösterge çiftlerinin gelişmekte olan ülkeler kümesinde (1 nolu küme) istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmadığı gösterge çiftlerine özellikle dikkat çekilmiştir. İlişkilerin her biri kümelere göre yorumlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma tamamlanmadığı için daha sonra belirtilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi olmak üzere 15 göstergeye göre ülkelerin iki kümeye ayrıldığına ilişkin istatistiksel kanıtlar toplanmıştır. Eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili göstergelere ilişkin küme ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. İkinci kümede bulunan 13 ülkenin eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili her bir gösterge ortalaması, 1.kümede bulunan 28 ülkeye göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla birinci küme için gelişmekte olan ülkeler, ikinci küme için gelişmiş ülkeler adlandırılması yapılmıştır.Kümelere göre eğitim, hukuk, insani gelişim ve ekonomi alanlarıyla ilgili göstergeler arasındaki ilişki katsayıları incelenmiştir. Bu çalışmada, gelişmiş ülkeler kümesinde (2 nolu küme) anlamlı bir ilişki bulunan gösterge çiftlerinin gelişmekte olan ülkeler kümesinde (1 nolu küme) istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmadığı gösterge çiftlerine özellikle dikkat çekilmiştir. İlişkilerin her biri kümelere göre yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : eğitim, ekonomi, hukuk, insani gelişim

Kaynakça

Axentii I, Chiriac, N. & Roscovanu,N. (2011). The relation between education and freedom. conceptual parts. *Journal of Danubian Studies and Research*, 1(1), 57-62.

Habermeier, H. U. (2007). Education and economy – an analysıs of statistical data. *Journal of Materials Education, 29 (1-2), 55-70.*

Haggard, S. & Tiede, L. (2010). The rule of law and economic growth: where are we?. *World Development*, 39 (5), 673–685.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 4122. Retrieved from https://ssrn.com/abstract=960379

Hanushek, E. A. and Wobmann,L. (2010). Education and economic growth. *International Encyclopedia of Education,* 2, 245-252.

Mbulawa, S. & Mehta, P. (2016). The effect of access and quality of education on economic development in botswana. *International Journal of Business, Economics and Management,* Conscientia Beam, 3(11),144-159.

Peters, A. (2014). The competition between legal orders. *International Law Research,* 3(1), 45-65.

Pinheiro, R., & Pillay, P. (2016). Higher education and economic development in the OECD: olicy lessons for other countries and regions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 150-166.

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/

The United Nations Development Programme (*UNDP*). Retrieved from http://hdr.undp.org/en/indicators/137506

The *World Economic Forum* (WEF). Retrieved from http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2018/

The *World Justice Project* (WJP). Retrieved from http://data.worldjusticeproject.org/data/wjp-data-2017.xlsx

Van Hiel A., Van Assche J., De Cremer D., Onraet E., Bostyn D., Haesevoets T., et al. (2018) Can education change the world? Education amplifies differences in liberalization values and innovation between developed and developing countries. *PLoS ONE,* 13(6): e0199560. Retrieved from https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199560

(25146) Demokratik Okul Bağlamında Bir Okul Geliştirme Çalışması

SEVİL BIYIK
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EDA YAZGIN
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin vizyon ve misyonu; özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet hukukunun üstünlüğüne bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı yurttaşlar yetiştirmektir (Talim ve Terbiye Dairesi, 2005).

KKTC'de Okul Öncesi Eğitim Programı eğitimi, çocuğu merkeze alan, bütüncül gelişimi destekleyen ve bireysel farklılıklara duyarlı olma ilkelerine dayandırır (Talim ve Terbiye Dairesi, 2016).

Okul öncesi dönem, bireyin gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu dönemdir. İlk öğrenmelerin gerçekleştiği bu dönemde temel beceri, alışkanlıklar kazanılırken kişilik gelişiminin temelleri atılmaya başlanır. Bu dönemdeki yaşantılar çocukların ilerleyen yıllarda nasıl bir birey olacağını büyük ölçüde belirlemektedir

Demokrasinin bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Ancak, kelime anlamının dışında herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamakla birlikte (Yeşil, 2002) Dewey'e göre demokrasi bir özgürlük ve hoşgörü teorisidir. Demokrasinin hayata geçirilmesini sağlayacak olan en önemli araç ise eğitimdir. Çünkü demokrasiye, demokratik olmayan bir yoldan ulaşılamaz. Demokratik eğitim, demokrasi ve eğitim gibi iki kavramın birbirini nitelendirmesinden meydana gelen bir söylemdir. Demokratik eğitim iki açıdan ele alınabilir. İlki demokrasi eğitimi, özgürlük, eşitlik, hoşgörü gibi demokratik ilkelerin eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılmasıdır. İkincisi ise, eğitim ortamının demokratik olması, yani eğitsel süreçlerin her aşamasında demokrasinin kullanılmasıdır. Demokratik eğitim ikisini de kapsar. Eğitim programlarında demokrasi ve ilkelerine yer verilirken, eğitim ortamı demokratik ilkeler çerçevesinde düzenlenir (Doğan, 2004).

Alternatif eğitim modellerinden Montessori yaklaşımına göre çocuklar "emici zihin" adı verilen bir yetiyle dünyaya gelirler. Montessori "emici zihni" 0-3 yaş arası çocuklarda "bilinçsiz emici zihin" 3-6 yaş arasındaki çocuklarda ise ''bilinçli emici zihin'' olarak ikiye ayırır. Bilinçli emici zihin sayesinde çocuklar öğrendikleri şeyleri içselleştirirler. Bu bağlamda Montessori çocukların sınıf ortamında özgür bırakılması gerektiğini, çocuğa sunulan çevre ve eğitim koşullarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Montessori, 2015).

Günümüzün öğrenme ve öğretme ile ilgili alternatif modellerinin kaynağı olan, eğitimin doğal felsefesini oluşturan Rousseau, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun deneyim ve yaşantı yoluyla öğrenmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Doğan, 2012).

Okul ortamı, demokratik eğitimin en güçlü iki bileşeninden biridir. Diğer bileşen ise öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları kazanmış olmalarıdır. Öğretmenlerin kazanmış oldukları demokratik tutum ve davranışları eğitim ortamında uyguluyor olmaları gerekmektedir (Batman, 2018; Deveci, 2008). Öğretmenlerin çocuklara söz hakkı tanıması ve çocukların kendilerini ifade etmelerine saygı duyması demokratik eğitim ortamının temel unsurudur (Deveci, 2008). Bu hak da resmi olarak 1996 yılında KKTC devletinin de imzalamış olduğu BM ÇHS aracılığıyla çocuklara tanınmıştır (Göynüklü, 2012). Sözleşmede 4 temel hak alanı bulunmaktadır. Bunlar yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarıdır. Sözleşmenin 12. Maddesi olan çocuğun katılım hakkı kısaca çocukları ilgilendiren her türlü kararda görüşlerinin alınması gerektiğinin altını çizmekte, alınan görüşlerin çocukların yaş olgunluk düzeyi ve gelişen kapasiteleri dikkate alınarak alınan karara etki etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. BM ÇHS'nde bahsedilen katılım hakkının uygulanmasında kastedilen şey, gerek okul gerekse sınıf düzeyinde bir demokratik planlama, demokrasi illüzyonlarını aşırı sıklıkla yaratan, önceden belirlenmiş kararlara yönelik ''rıza mühendisliği'' değil, bireylerin hayatlarını etkileyecek kararların verilmesine katılma haklarına saygı duymaya dair samimi bir girişimdir (Apple ve Beane, 2011). Çocukların, BM ÇHS aracılığıyla sahip oldukları 4 temel hak alanı olan yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının temelinde demokrasi bulunmaktadır. Kısacası çocuk hakları ve demokrasi birbirini tamamlayan kavramlardır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında bu ilkelerin benimsenmesi sözleşme üzerinde de belirlendiği gibi zorunludur (Deveci, 2008).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı eğitim ortamında demokrasi ikliminin gelişmesini destekleyen durumların belirlenmesi ve demokrasi ikliminin gelişmesine engel olan durumları saptayarak ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda seçilen okulda öncelikle demokratik iklimin geliştirilmesi için gereksinimlerin belirlenmesi, ardından bu gereksinimlere yönelik, okul genelinde demokrasi iklimini destekleyici etkinlikler gerçekleştirilmesi ve bu etkinlikler aracılığı ile demokratik okul bağlamında bir okul için olası öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. (Johnson, 2015; Creswell, 2014)

Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup (Büyüköztürk, 2015) 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs'ta sivil toplum kuruluşuna bağlı bir vakıf anaokulunda bulunan, 1 yönetici ve 5 yaş grubunda görev yapmakta olan 2 okul öncesi öğretmeni ve 17 çocuktan oluşmakladır. Araştırmada veri toplamak amacı ile iki farklı yöntem kullanılmıştır.

Öncelikli olarak, araştırma kapsamında bulunan iki okul öncesi eğitim sınıfında, veri toplamak amacıyla yansıtıcı günlük tekniği ile gözlem kayıtları tutulmuştur.

İkinci olarak ise toplamda 9 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı 2 ay boyunca araştırma kapsamında bulunan her iki sınıf gözlemlemiştir. Gözlemler, haftada 3 kez olmak üzere toplamda 25 kez, 1730 dakika boyunca yapılmıştır. Araştırmacı, gözlemler esnasında kayıt defterine; eğitim ortamında demokrasi ikliminin gelişmesine engel olan ve destekleyen olası durumları belirlemek, çocuğun Katılım Hakkı Genel Yorum No:12' de bulunan çocukların katıldığı süreçlerde dikkate alınması gereken katılımın niteliklerine uygunluğu, ve süreç içerisinde uygulanan etkinliklerin, Roger A. Hart'ın katılım merdiveni modelinin kaçıncı basamağında olduğunu saptamak amacıyla kayıt tutulmuştur.

Kayıt defteri, doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Dokümanın içeriğine içerik analizi uygulanmıştır. Verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; demokratik eğitim iklimini etkilediği öngörülen etmenlere yönelik, öğretmenlerin sergiledikleri; sınıf yönetimi stratejileri, sınıf kuralları, okul öncesi eğitimin gelişimsel hedeflerine uygunluğu ve eğitim rutinleri olmak üzere 4 kategori altında kodlanmıştır. Ayrıca gözlemlenen süreçlerde Katılım Hakkı Genel Yorum No 12' de bulunan katılımın niteliklerine uygunluğu ve gözlem süresince gözlemlenen 21 ana etkinliğin Roger Hart tarafından geliştirilmiş olan katılım merdiveni modelinin kaçıncı basamağına ulaştığına bakılmıştır.

Analizlerden çıkan sonuçlar doğrultusunda okuldaki demokratik iklimi olumlu yönde geliştirebileceği öngörülen, 6 farklı etkinlik uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın genel sonuçlarına, demokratik eğitimin önünde engel teşkil eden bulgular, okuldaki eğitim ortamının genellikle öğretmen merkezli olması, öğretmenlerin otokratik/yetkeci tutumlara sahip olması, çocukların BM ÇHS madde 12 Çocuğun Katılım hakkı ile ilgili öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmaması ve okuldaki çocuk katılımı kavramının aslında göstermelik katılım (maskotluk) olduğunu göstermektedir. Ayrca Hart (2016)'geliştirdiği katılım merdivenine yönelik bulgulara bakıldığında gözlemlenen 21 etkinliğin 4'ünün merdivenin ilk basamağı olan manipülasyon basamağında 5'inin ikinci basamağı olan dekorasyon basamağında, 10'unun ise merdivenin üçüncü basamağı olan maskotluk basamağında 2'sinin ise merdivenin dördüncü basamağı olan danışılarak bilgilendirme basamağına ulaştığı saptanmıştır. Fakat merdivenin ilk 3 basamağı gerçek bir katılım sürecini içermemekte kalan 5 basamak ise katılımın derecelerini açıklamaktadır (Hart, 2016). Bu bulgular ışığında okulda uygulanan etkinliklerin çocukların aktif katılımı sağlayacak şekilde düzenlenmediği sonucunu göstermektedir. Bu durum da demokratik eğitimin önünde engel teşkil etmektedir.

Son olarak araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, okuldaki karar alıcılar ve kural belirleyicilerin öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler ve yönetici kendi aralarında demokratik kararlar alsalar da kararlara ve kuralların belirlenmesinde çocukların neredeyse hiç söz hakkı olmaması, demokratik eğitim iklimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : Demokratik Eğitim, Demokratik Okul, Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Hakları

Kaynakça

Akyol, A. K. (2014). Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri. *Her Yönüyle OkulÖncesi Eğitim 7* (içinde) Ankara: Hedef Yayıncılık.

Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik Okullar Güçlü Eğitimden Dersler* (M. Sarı,Çev.) (1. Baskı.). Ankara: Dipnot Yayınları.

Batman, K.A. (2018).) Bir İlişkiler Ağı Olarak Okul ve Pozitif Okul İklimi, (İçinde) *Eğitimde İletişim* (Ed.Yücel Yazgın Ankara: Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.

Creswell, J. W. (2014). Nitel Yöntemler. Y. Dede (Çev.), *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni* içinde (4. Baskıdan Çeviri.). Ankara: Eğiten Kitap.

Deveci, H. (2008). "Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Haklarında Çevre Okul Aile İşbirliği" *Okul Öncesinde demokrasi eğitimi ve çocuk haklarında eğitim ortamları.* H. Deveci (ed.), Okul öncesinde demokrasi eğitimi ve çocuk hakları (ss. 119- 142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim: Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Ö. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Temel Olan Bazı Görüşler. G. Haktanır(Ed.),*Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (6. Baskı.). Ankara: AnıYayıncılık.

Göynüklü, C. (2012). *Kuzey Kıbrıs'ta Çocuk Hakları* (1. Baskı.). Lefkoşa: Kıbrıs Türk İnsan Hakları Vakfı Yayınları.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.)(2. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Montessori, M. (2015). *Emici Zihin*. (O. Güngüz, Çev.) (1. Baskı.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Talim ve Terbiye Dairesi. (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*. Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Dairesi. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* (1. Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(25281) Sosyal Bilgiler Dersinde Bilinçli Tüketicilik Eğitimine İlişkin Bir Eylem Araştırması

İLKER DERE — NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

İBRAHİM AKTAŞLI — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye'de tüketici haklarının gelişmesi hususunda son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Devletler ve işletmeler nezdinde insanı merkeze alan bakış açısının gelişmesi tüketicinin korunması konusunu daha önemli hale getirmiştir. Bu nedenle devlet kuruluşları, işletmeler ve birer tüketici olan insanların hak ve sorumlulukları konusunda bilinçli hareket etmeleri oldukça önemlidir. Özellikle bireylerin tüketici haklarını öğrenmeleri ve karşılaştıkları sorunlar karşısında bu hakları kullanmaları gerekmektedir (Kırkbir ve Cançelik, 2015).

Tüketicilik ve tüketici olmanın gerektirdiği hak ve sorumluluklar konusunda farkındalık kazandırmanın en önemli sacayaklarından birisi eğitimdir. Bilindiği gibi eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla çeşitli değişimler oluşturma sürecidir. Sosyal bir süreç olan eğitim, ailede başlar. Okul, iş yeri ve sokakta devam eder. Kitle iletişim araçları, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlar bu sürece katkıda bulunur. İnsanlara verilen eğitimle bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarında pozitif değişimler yaşanır (Demirel ve Kaya, 2003).

Ekonomik süreçleri eğitimin bir parçası haline getirmek için tüketici eğitimine önem vermek gerekmektedir. Tüketici eğitiminde temel amaç, tüketicilerin ihtiyaç duyduğu temel bilgilere nereden ulaşabileceklerini ve bu bilgileri nasıl kullanabileceklerini öğretmektir. Bu eğitim ile gerçekçi ve planlı satın alma becerisini geliştiren, önceliklerini buna göre belirleyen tüketiciler para, zaman ve enerji tasarrufu yapabilirler (KTO [Konya Ticaret Odası], 1998).

Bilinçli tüketiciliğin toplumda yerleşmesinde ve gelişmesinde devlete, okullara, özel kuruluşlara ve tüketici örgütlerine önemli görevler düşmektedir. Ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış tüketici haklarının öğretilmesinde ve tüketicilik bilincinin kazandırılmasında okullara çok önemli görev düşmektedir. 6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun'un 59. maddesinin (1) bendinde: "*Tüketicinin bilinçlendirilmesi konusunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarının ders programlarına, Bakanlığın görüşü alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli ilaveler yapılır.*" yazmaktadır (Resmi Gazete, 28 Kasım 2013). Bu kanunla tüketicinin bilinçlendirilmesi konusunda okullarımıza yasal sorumluluk yüklenmiştir.

Türk eğitim sistemi içerisinde bu yasal sorumluluğu yerine getirmek için bilinçli tüketicilik eğitimi, 1. sınıftan başlamaktadır. Bu sınıfta bireylerin özellikle ihtiyaç ve istek kavramlarını tanıması ve kaynakların verimli kullanılması gibi bilinçli tüketicilik davranışlarını sergilemesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2018 Hayat Bilgisi Programı'nda (1-3. sınıflar); istek ve ihtiyaçlar arasındaki farkları ayırt etme, parayı tutumlu kullanma, yiyecek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat ederek alışveriş yapmanın önemine değinilmiştir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk becerisi ile birlikte bilinçli tüketici davranışı sergileme, kendine ait bir bütçe oluşturma, gelir-gider dengesini anlama, kaynakları israf etmeme, etkili kullanma ve tasarruf yapma gibi nitelikler vurgulanmıştır. 5. Sınıf 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ise bireyin bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanması, üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirme amaçlanmıştır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018).

Tüketici hakları ve bilinçli tüketicilik eğitimiyle ilgili çeşitli disiplinlerde birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerin tüketim bilinç düzeylerini, tüketim alışkanlıklarını ya da bilinçli tüketime ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışılmıştır. Tüketici hakları ve bilinçli tüketicilik eğitimiyle ilgili çeşitli disiplinlerde birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerin tüketim bilinç düzeylerini, tüketim alışkanlıklarını ya da bilinçli tüketime ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bilinçli tüketicilikle ilgili farklı bulgular ortaya çıkarılmıştır. Ersoy ve Nazik (2006), Akyüz (2009) ve Uysal (2017) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bilinçli tüketici davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşırken; Altıok (2010), Sağlam (2010) ve Uyanık'ın (2015) araştırma sonuçlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Altıok (2010), Sağlam (2010) ve Akyüz (2009) yaptıkları araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinde anlamlı bir değişkenlik olmadığı sonucuna ulaşırken; Uyanık (2015) ile Ersoy ve Nazik'in (2006) çalışmalarında ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürdeki mevcut durumdan hareketle bu araştırmanın temel araştırma sorusu ve amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çeşitli yöntem ve tekniklerle verilen bilinçli tüketicilik eğitiminin katkılarını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılacaktır. Eylem araştırması deseni, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi sürecin içinde görev alan kişilerin bizzat uygulayıcı oldukları ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdikleri uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması veya hâlihazırda ortaya çıkmış bir anlama ve çözmeye

yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu özellikler dikkate alınarak, bu araştırmada öğretim kalitesini arttırmak için eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilindeki hizmet veren bir devlet okulunda öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu anlamda, amaçlı örneklem yöntemi, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada veri toplama, bir araştırmaya ilişkin nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan bir dizi faaliyeti içerir (Creswell, 2018). Araştırmada veri çeşitliği sağlamak amacıyla farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada; ön bilgi değerlendirme ve son bilgi değerlendirme formları, öğrencilerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış öğretmen gözlemleri (araştırmacı günlüğü), ve video kayıtları araçları kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilecek nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilecektir.

Betimsel analiz, araştırmada elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlarının yapıldığı bir analiz yöntemidir. Bu yöntemde amaç, araştırmada elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada video kayıtları, görüşme kayıtları ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılacaktır. İçerik analizi ise araştırmada elde edilen verilerin belirli kurallara dayalı kodlamalarla içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir veri analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2013). Bu yöntemde, betimsel analizi yapılan veriler daha derin bir işleme tutulur. Bir araya getirilen veriler ise okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dünyada ve Türkiye'de tüketici haklarının gelişmesi hususunda son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Devletler ve işletmeler nezdinde insanı merkeze alan bakış açısının gelişmesi tüketicinin korunması konusunu daha önemli hale getirmiştir. Bu nedenle devlet kuruluşları, işletmeler ve birer tüketici olan insanların hak ve sorumlulukları konusunda bilinçli hareket etmeleri oldukça önemlidir. Özellikle bireylerin tüketici haklarını öğrenmeleri ve karşılaştıkları sorunlar karşısında bu hakları kullanmaları gerekmektedir (Kırkbir ve Cançelik, 2015).

Tüketicilik ve tüketici olmanın gerektirdiği hak ve sorumluluklar konusunda farkındalık kazandırmanın en önemli sacayaklarından birisi eğitimdir. Bilindiği gibi eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla çeşitli değişimler oluşturma sürecidir. Sosyal bir süreç olan eğitim, ailede başlar. Okul, iş yeri ve sokakta devam eder. Kitle iletişim araçları, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlar bu sürece katkıda bulunur. İnsanlara verilen eğitimle bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarında pozitif değişimler yaşanır (Demirel ve Kaya, 2003).

Ekonomik süreçleri eğitimin bir parçası haline getirmek için tüketici eğitimine önem vermek gerekmektedir. Tüketici eğitiminde temel amaç, tüketicilerin ihtiyaç duyduğu temel bilgilere nereden ulaşabileceklerini ve bu bilgileri nasıl kullanabileceklerini öğretmektir. Bu eğitim ile gerçekçi ve planlı satın alma becerisini geliştiren, önceliklerini buna göre belirleyen tüketiciler para, zaman ve enerji tasarrufu yapabilirler (KTO [Konya Ticaret Odası], 1998).

Bilinçli tüketiciliğin toplumda yerleşmesinde ve gelişmesinde devlete, okullara, özel kuruluşlara ve tüketici örgütlerine önemli görevler düşmektedir. Ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış tüketici haklarının öğretilmesinde ve tüketicilik bilincinin kazandırılmasında okullara çok önemli görev düşmektedir. 6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun'un 59. maddesinin (1) bendinde: "*Tüketicinin bilinçlendirilmesi konusunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarının ders programlarına, Bakanlığın görüşü alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli ilaveler yapılır.*" yazmaktadır (Resmi Gazete, 28 Kasım 2013). Bu kanunla tüketicinin bilinçlendirilmesi konusunda okullarımıza yasal sorumluluk yüklenmiştir.

Türk eğitim sistemi içerisinde bu yasal sorumluluğu yerine getirmek için bilinçli tüketicilik eğitimi, 1. sınıftan başlamaktadır. Bu sınıfta bireylerin özellikle ihtiyaç ve istek kavramlarını tanıması ve kaynakların verimli kullanılması gibi bilinçli tüketicilik davranışlarını sergilemesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2018 Hayat Bilgisi Programı'nda (1-3. sınıflar); istek ve ihtiyaçlar arasındaki farkları ayırt etme, parayı tutumlu kullanma, yiyecek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat ederek alışveriş yapmanın önemine değinilmiştir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk becerisi ile birlikte bilinçli tüketici davranışı sergileme, kendine ait bir bütçe oluşturma, gelir-gider dengesini anlama, kaynakları israf etmeme, etkili kullanma ve tasarruf yapma gibi nitelikler vurgulanmıştır. 5. Sınıf 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ise bireyin bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanması, üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirme amaçlanmıştır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018).

Tüketici hakları ve bilinçli tüketicilik eğitimiyle ilgili çeşitli disiplinlerde birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerin tüketim bilinç düzeylerini, tüketim alışkanlıklarını ya da bilinçli tüketime ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışılmıştır. Tüketici hakları ve bilinçli tüketicilik eğitimiyle ilgili çeşitli disiplinlerde birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerin tüketim bilinç düzeylerini, tüketim alışkanlıklarını ya da bilinçli tüketime ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bilinçli tüketicilikle ilgili farklı bulgular ortaya çıkarılmıştır. Ersoy ve Nazik (2006), Akyüz (2009) ve Uysal (2017) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bilinçli tüketici davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşırken; Altıok (2010), Sağlam (2010) ve Uyanık'ın (2015) araştırma sonuçlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Altıok (2010), Sağlam (2010) ve Akyüz (2009) yaptıkları araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinde anlamlı bir değişkenlik olmadığı sonucuna ulaşırken; Uyanık (2015) ile Ersoy ve Nazik'in (2006) çalışmalarında ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürdeki mevcut durumdan hareketle

bu araştırmanın temel araştırma sorusu ve amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çeşitli yöntem ve tekniklerle verilen bilinçli tüketicilik eğitiminin katkılarını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılacaktır. Eylem araştırması deseni, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi sürecin içinde görev alan kişilerin bizzat uygulayıcı oldukları ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdikleri uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması veya hâlihazırda ortaya çıkmış bir anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu özellikler dikkate alınarak, bu araştırmada öğretim kalitesini arttırmak için eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilindeki hizmet veren bir devlet okulunda öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu anlamda, amaçlı örneklem yöntemi, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada veri toplama, bir araştırmaya ilişkin nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan bir dizi faaliyeti içerir (Creswell, 2018). Araştırmada veri çeşitliği sağlamak amacıyla farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada; ön bilgi değerlendirme ve son bilgi değerlendirme formları, öğrencilerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış öğretmen gözlemleri (araştırmacı günlüğü), ve video kayıtları araçları kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilecek nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilecektir.

Betimsel analiz, araştırmada elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlarının yapıldığı bir analiz yöntemidir. Bu yöntemde amaç, araştırmada elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada video kayıtları, görüşme kayıtları ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılacaktır. İçerik analizi ise araştırmada elde edilen verilerin belirli kurallara dayalı kodlamalarla içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir veri analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2013). Bu yöntemde, betimsel analizi yapılan veriler daha derin bir işleme tutulur. Bir araya getirilen veriler ise okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma kapsamında ilk olarak "5. sınıf öğrencilerinin eğitim almadan önceki bilgileri ile eğitim sonrası aldığı bilgiler arasındaki farklar nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu sorunun cevabı ön bilgi değerlendirme ve son bilgi değerlendirme formlarından elde edilecektir. İkinci olarak "Öğrenciler, yapılan bilinçli tüketicilik eğitimi hakkında neler düşünmektedir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin cevaplar, yarı yapılandırılmış görüşmelerden sağlanacaktır. Üçüncü olarak "Yapılan bilinçli tüketicilik eğitimi, öğrencileri hangi yönlerden geliştirmiştir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bilgilere yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve video kayıtlarından ulaşılacaktır. Bu üç araştırma sorusuna ilişkin ulaşılacak sonuçlar, bilinçli tüketicilik eğitiminin öğrencilere katkıları ortaya koyacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında ilk olarak "5. sınıf öğrencilerinin eğitim almadan önceki bilgileri ile eğitim sonrası aldığı bilgiler arasındaki farklar nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu sorunun cevabına ilişkin bulgular, ön bilgi değerlendirme ve son bilgi değerlendirme formlarından elde edilecektir. İkinci olarak "Öğrenciler, yapılan bilinçli tüketicilik eğitimi hakkında neler düşünmektedir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin cevaplar, yarı yapılandırılmış görüşmelerden sağlanacaktır. Üçüncü olarak "Yapılan bilinçli tüketicilik eğitimi, öğrencileri hangi yönlerden geliştirmiştir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bilgilere yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve video kayıtlarından ulaşılacaktır. Bu üç araştırma sorusuna ilişkin ulaşılacak sonuçların bilinçli tüketicilik eğitiminin öğrencilere katkıları ortaya koyması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, bilinçli tüketicilik, tüketici hakları, eylem araştırması

Kaynakça

Akyüz, Z. (2009). *İlköğretim çağındaki öğrencilerin tüketim davranışları ve tüketicilik bilinç düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıok, N. (2010). *İlköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörleri: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2003). İçinde Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ersoy, S. ve Nazik M.H. (2006). Ergenlerde tüketicilik bilinç düzeyi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 313–328.

Kırkbir, F. ve Cançelik, M. (2015). Tüketici hakları bilincinin arttırılması yöntemlerine yönelik bir saha araştırması: Trabzon ili örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27,* 255-264.

KTO (Konya Ticaret Odası). (1998). *Tüketici rehberi*. Konya: Eğitim ve Kültür Yayınları.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar).* nkara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2018). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Resmi Gazete (28 Kasım 2013). *6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun*.

Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 104,* 2531-2568.

Uyanık, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, A. (2017). *Ortaokul kademesindeki öğrencilerin tüketim davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25434) Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Analizi

BELGİN ARSLAN CANSEVER — EGE ÜNİVERİSTESİ
PINAR ÇAVAŞ — EGE ÜNİVERİSTESİ
EBRU AKDAĞ — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda *çocuk hakları* konusuna olan ilgi oldukça artmıştır. Çocuk hakları, "çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetkiler ve kazançlar" olarak ifade edilebilir (Şahin ve Uçuş, 2012). Bu alandaki çalışmalar, özellikle çocukların bakım ve korunma haklarından kendi kendine karar verme haklarına doğru yeni bir yöneliş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yöneliş, toplumun birimleri olan, ailelere, eğitimcilere, yönetimlere, mahkemelere, sosyal servislere ve çocukla ilgili diğer çalışma alanlarına kadar genişlemektedir (Ruck, 1994, Akt. Yurtsever ve Oktay, 2011).

Çocuğun sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin çocuğa tanıtılması, yaşadığımız çağın gerekliliklerinden biri hâline gelmiştir. Çocuk hakları, çocuğun eşit, özgür bir birey olarak yetişmesi ile etkin bir vatandaş olarak yaşama katılmasında önemli bir yere sahip olup ele alınması gereken bir kavramdır.

On sekiz yaşına kadar herkesi çocuk olarak tanımlayan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuğun bakım, gelişim ve eğitiminden öncelikle çocuğun ana-baba ve yasal vasilerini sorumlu tutmakla beraber, çocuğun söz konusu haklarının korunması ve sağlanması konusunda nihai sorumluluğu devlete vermiştir Bu durumda, insan yaşamında çok önemli bir yere sahip olan 0-18 yaş dönemindeki çocukların bedensel-ruhsal, sosyal yönden sağlıklı ve başarılı birer yetişkin olabilmeleri için aileler çocuklarını okula göndererek bu konudaki görevlerini okul yoluyla yerine getirmeye çalışırlar. (Senemoğlu, 2001).

İlkokul dönemindeki çocukların model alarak öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, okulda ve toplumda ortaya konan davranış ile öğretilen şeyler arasında bir paralellik olması gerektiği söylenebilir (Kepenekçi, 2000).

Günümüzde gelişen ve ilerleyen toplumlarda, mesleki bilgi ve becerilerini küresel değerlerle bütünleştirebilen donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2016). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisinin anlaşılması ve önem kazanması birçok ülkenin, özellikle de Avrupa Birliği ülkelerinin, 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009, 1). MEB tarafından hazırlanan genel öğretmen yeterliklerinde yer alan "Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alması görevi atfedilmiştir" (MEB, 2006,15)

Bu durumda çocuk hakları eğitim programlarını, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm düzeyleri kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla hazırlanması ve uygulanması uygun olacaktır (Pedük, 2015). Bu eğitim programlarının uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının da çocuk haklarıyla ilgili algıları da mesleki yeterlilik açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından da oldukça önemlidir (Güveli ve Diğerleri, 2011).

Son yıllarda algıları belirlemede de metaforların güçlü bir araştırma aracı olduğunu ortaya koyan birçok araştırma söz konusudur (Inbar, 1996; Guerrero ve Villamil, 2002; Saban ve Koçbeker, 2005). En önemli algı araçlarından biri olarak metaforları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için önemlidir. (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003, Akt.Güveli E. ve diğerleri, 2011)

Metaforlar üzerinde yapılan çalışmalardaki artışta bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2- Çocuk hakları metaforları ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3- Çocuk hakları metaforları öğrenim görülen program türüne göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir fenomeni nasıl algıladıklarını, betimlediklerini, hatırlayıp değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştırır (Patton, 2001). Bu araştırmada ele alınan fenomen çocuk hakları olup öğretmen adaylarının bu fenomeni nasıl algılayıp betimledikleri ve değerlendirdikleri üzerinde durulmaktadır.

Katılımcılar:

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2018/2019 öğretim yılı Bahar döneminde farklı program türlerinde öğrenim görmekte olan toplam 227 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerden 55 tanesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 64 tanesi Sınıf Öğretmenliği, 55 tanesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 33 tanesi Özel Eğitim Öğretmenliği, 20 tanesi Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması:

Araştırma verileri öğretmen adaylarına bizzat araştırmacılar tarafından uygulanan form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, program, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, yaşadığı bölge) ile çocuk haklarına yönelik iki soru (çocuk haklarını sözleşmesini okuma durumları ve çocukların en önemli hakkı) yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla "Çocuk hakları ……gibidir, çünkü……" cümlesi yer almaktadır. Katılımcıların kendi el yazılarıyla doldurdukları bu formlar, araştırmada birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış olup öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir:

1. Kodlama ve ayıklama

2. Örnek metafor belirleme

3. Kategori geliştirme

4. Geçerlik ve güvenirliği sağlama

5. Nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması (Saban, 2008).

Araştırmada veri toplama süreci tamamlanmış olup, verilerin analizi kısmı devam etmektedir. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmekte olup, kodlama ve ayıklama aşaması tamamlanmak üzeredir. En kısa sürede analizler tamamlanıp, araştırmanın sonuçları yazılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Bu araştırma, bir toplumun en önemli öğelerinden biri olan çocukların eğitilmesinde birincil öneme sahip öğretmen adaylarının çocuk hakları konusundaki algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu araştırma öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda var olan durumlarının ortaya konulması ve bu alana ilişkin önerilerin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilecek bulgular hem öğretmen adaylarının genel çocuk hakları metaforlarının ortaya konulması hem de programlar arası oluşabilecek farklılıkların ortaya konulması açısından literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular ışığında, başta Eğitim Fakülteleri olmak üzere fakültelerde Çocuk Hakları konusunda zorunlu ya da seçmeli dersler konulması gibi öneriler sunulacaktır. Araştırmanın veri analiz süreci devam etmekte olup, analizler tamamlandığında sonuçlar hakkında daha detaylı bilgiler verilebilecektir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Hakları, Metafor, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Bilir Seyhan G. ve Arslan Cansever B. (2017). Öğretmen Adaylarının "Çocuk Hakları"na İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAKÜ), 41, ss.98-119.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. Millî Eğitim, 35(171), 100-108.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. Teaching and Teacher Education, 19, 277-290.

Dewey, J. (1996). Demokrasi ve eğitim. (Çev. Tahsin Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi- Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 81.

Girgin, D. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(1), 161-175.

Güveli E. ve Diğerleri (2011), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, Vol.2, No.2 140-159

Inbar, D., (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images, Educational Research, 38, 1, 77-92.

Kepenekçi, Y.K.(2000). İnsan hakları eğitimi, Ankara:Anı Yayıncılık.

Kiliçgün, M. Y., ve Oktay, A. (2011). Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu. Buca Faculty of Education Journal, (31).

Noyes, A. (2004). (Re) Producing Mathematics Teachers: A sociological perspective. Teaching Education, 15(3), 243–256.

Patton, Q. M. (2001). Qualitative research ve evaluation methods. SAGE Publications.

Pedük, Ş. B. (2015). Çocukların Hak Ettiği Eğitimi Almalarında Onların Gelişim Haklarını Bilen Ve Dikkate Alan Okul Öncesi Öğretmenleri Olabilmek. Milli Eğitim Dergisi, 45(206), 97-105.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 14(3), 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281-326

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 151, 25-35.

Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 25-41.

Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5(1), 45-56.

Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5(1), 82-97

Ulger, M. (2013). Evaluation of Implementation of Human Rights and Citizenship Inter-discipline Domain in the Context of Social Studies Teachers Opinions. Turkish Journal of Education, 2(3).

(25589) Uluslararası Bakalorya Programına Göre Yapılandırılmış Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Vatandaşlık Becerisi Ve Değerlerinin Gelişimine Etkisi

SEVAL NACİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CEMİL ÖZTÜRK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya'da bilim ve teknolojinin hızla gelişim göstermesi ve bu gelişime ayak uydurma çabası sonucu insan hayatının birçok alanında önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişiklikler genel olarak insanların ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet etme gerekliliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanların hayatını daha da kolaylaştırmak, ihtiyaç ve isteklerini karşılamak adına birçok ürün üretilmekte, var olan ürünler de sürekli geliştirilerek daha üst modelleri ile değiştirilmektedir. Kullandığımız ürünlerin gelişim ve değişiminin yanı sıra haberleşme, iletişim, ulaşım ağında da önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak dünyadaki herhangi bir ülkede üretilen bir ürünün başka ülkelere hızlı bir şekilde taşınmasında olduğu gibi herhangi bir ülkede yaşanan olayın başka ülkelerde hızlıca duyulmasında da önemli ölçüde gelişim kat edilmiştir. Bu gelişim ve değişimlere bağlı olarak insanlar birbirlerinden daha hızlı haber alabilme, birbirlerine daha çabuk kavuşabilme ve birbirlerine benzer ya da aynı ürünleri tüketebilme imkânına sahip olmuşlardır. İnsanlar kendi kültürel özelliklerinden ödün vererek ortak bir kültürü benimsemeye başlamıştır. Tüm bunlar küreselleşme kavramının doğmasına sebep olmuştur.

Küreselleşmenin etkisiyle birbirine benzemeye başlayan yaşam standartları ülkelerin eğitim anlayışını da birbirine yaklaştırmaya başlamıştır. Bu yakınlaşma uluslararası eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Uluslararası eğitim anlayışı ile birlikte ebeveynler çocuklarının uluslararası geçerliliğe sahip okullarda öğrenimlerini tamamlamalarını ve uluslararası geçerliliği olan diplomalara sahip olmalarını istemektedir. 1968 Yılında İsviçre'nin Cenevre kentinde ortaya çıkan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu® (International Baccalaureate Organization® - IBO), II. Dünya Savaşı sonrasında sürekli yer değiştirmesi gereken diplomatların ve uluslararası görevlerde çalışan insanların çocuklarının eğitimleri için kurulmuştur (www.ibo.org). Günümüzde ise IBO'nun Uluslararası Bakalorya Programları® birçok ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Dünya'nın birçok yerinde devletler kendi eğitim müfredatlarının yanında uluslararası eğitim programlarını da uygulamayı tercih etmektedir. Programları uygulayan okullar başarı ile tamamlandığında öğrencilere uluslararası geçerliliğe sahip diploma alma hakkı tanınması bu okulların tercih edilme oranını artırmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu öğretim programlarının yanında uluslararası eğitim programlarını uygulayan okulların sayısında da artış görülmeye başlamıştır. Bu okullar kültürlerarası anlayışa sahip uluslararası vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir.

IB vizyonu ve misyonu incelendiğinde programların düşünen, araştıran, sorgulayan, uluslararası barışa değer veren, saygı gösteren, öğrenmeye istekli, çevresindeki olaylara duyarlılık gösteren, üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflediği ortaya çıkmaktadır (Naci, 2019, s.261). Bu özellikleri ile programın vatandaşlık eğitimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

IB Programları temel özellikleri ve öğrenim seviyelerine göre;

IB CP (International Career - Related Programme - Uluslararası Bakalorya Kariyerine İlişkin Program),

IB DP (International Baccalaureate Diploma Programme - Uluslararası Diploma Programı),

IB MYP (International Baccalaureate Middle Years Programme - Uluslararası Orta Yıllar Programı),

IB PYP (International Baccalaureate Primary Years Programme - Uluslararası İlk Yıllar Programı) olmak üzere bölümlere ayrılmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Bakalorya programlarını farklı boyutlarda ele alan çok sayıda araştırma (Bunnell, 2009; Bunnell, 2010; Hallinger, Lee, Walker, 2011; Hill, 2012; Park, Caine, Wimmer, 2014; Sezgin, 2014; Şanver, 2016; Wright, Lee, Tang, Tsui, 2016) bulunduğu görülmektedir. Ancak Türkiye deneyimiyle ilgili bilimsel çalışmaların (Ateş, 2010; Çetin ve Demiral, 2012; Sezgin, 2014; Şengül, 2015; Şanver 2016) sayısı yok denecek kadar azdır. Yapılan çalışmalar arasında MYP ile ilgili olanlara da çok az (Çetin ve Demiral, 2012; Çorlu, 2014) rastlanmaktadır. Bu durum IB MYP'nin etkili vatandaşlık eğitimi bakımından önemi ve etkililiğini irdelemeye yönelik araştırmalar söz konusu olduğunda daha olumsuz bir tablo bulunmaktadır. Bundan dolayı bu çalışma IB MYP'nin etkili vatandaşlık beceri ve değerlerinin gelişimine etkisini inceleyerek literatürdeki eksiği doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma modelinde bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmasını uygulayan kişi yalnız ya da birden fazla kişi ile birlikte verilerini toplayabilmektedir. Araştırmacı gerekli gördüğünde uygulama sürecine bizzat katılarak süreci gözlemleyebilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.84).

Araştırma süreci uygulamanın yapıldığı okula ait Uluslararası Bakalorya Programlarının incelenmesiyle başlamıştır. Bu sırada ilgili literatür taraması da yapılmıştır. Okulda Uluslararası Diploma Programı (IB DP), Uluslararası Orta Yıllar Programı IB MYP, Uluslararası İlk Yıllar Programı (IB PYP) olmak üzere üç programın uygulandığı tespit edilmiştir. Okul yönetimi IB programlarına ilişkin bütün dokümanları araştırmacının kullanımına sunmuştur.

Çalışma grubunu IB MYP uygulayan ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 11-16 yaş aralığını kapsayan IB MYP, ülkemizde 5. Sınıf öğrencilerinin de ortaokul öğrencisi sayılması ile birlikte bu gruplarda da uygulanmaya başlamıştır. Çalışma verileri IB MYP'ye göre yapılandırılmış Sosyal Bilgiler derslerindeki gözlemler, sınıf içi etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler incelenerek toplanmıştır. Öğrenci grubu içinden seçilen 25 gönüllü öğrenci kendilerine google form aracılığıyla gönderilen sorulara cevap vermiş ve birebir görüşmelere katılarak kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamışlardır. Bu öğrenciler 6. Sınıfa geçtiklerinde de gelişim süreçleri izlenmeye devam edilmiştir.

Ders gözlemleri sırasında tutulan notlar, öğrenci etkinlik kâğıtları, öğrenci ürünleri, öğrenci etkinlik kâğıtlarında yer verilen öğrenci değerlendirmeleri ve yorumlarından elde edilen bilgiler açık uçlu sorulardan elde edilen bilgiler, görüşme formlarından elde edilen bilgiler araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu veriler aracılığıyla IB MYP'ye göre yapılandırılmış Sosyal Bilgiler derslerinin etkili vatandaşlık beceri ve değerlerinin gelişimine etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

ÖZET

Bilimin, teknolojinin gelişmesi ile birlikte değişen yaşantılar, insanların ilgi, istek ve ihtiyaçlarında bir dizi farklılığa neden olmaktadır. Her geçen dönem farklı ürünler, farklı uygulamalarla karşılaştığımız bu süreçte öğrencilere kazandırmak istediğimiz istendik davranışlarda da farklılıklar görülmektedir. Bu da eğitim öğretim kurumlarının kendilerini sürekli güncelleme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Büyükkaragöz (1995, s.229), bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda eğitim faaliyetlerinin hayatımızın tamamına yayılması ve yaşamımız boyu devam etmesi gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır. Çocuklarının hem akademik yönden hem de sosyal ve davranışsal yönden gelişmesini isteyen ebeveynler okul seçiminde titiz davranmaktadır. Buna bağlı olarak dünyanın birçok bölgesindeki okullarda olduğu gibi ülkemizdeki birçok okulda da öğrencinin her alanda gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara yer verilmektedir. Devletlerin okullarda kendi müfredatlarının yanında uluslararası geçerliliğe sahip farklı müfredatların uygulanmasına izin vermesi, farklı ülkelerde uygulanan ve faydalı olduğuna inanılan çeşitli yöntem ve tekniğin ülkelerindeki okullarda da uygulanmasının sağlanması bunlardan bazılarını oluşturmaktadır. Ülkelerin eğitim programlarında demokratik, etkin vatandaşlar yetiştirme konusuna da önem verilmektedir.

Demokratik vatandaşlık eğitimi, bireylerin siyasi, ekonomik, sosyo kültürel açıdan sorumluluk sahibi, düşünen, üzerine düşen görevi yerine getiren bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (Neval, Print ve Veldhius, 2002). Vatandaşlık eğitiminin amacı, bireylerin toplum içinde ve demokrasi ortamlarında siyasi karar alma konusunda aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır (Veldhius, 1997, s.9).

Günümüzde ülkemizin eğitim öğretim programlarının yanında farklı ülkelerde kullanılan eğitim öğretim programlarını uygulayan okullarımızın olduğu göze çarpmaktadır. Uluslararası Bakalorya Programları da ülkemizde tercih edilen programlar arasında yer almaktadır. Bu programlar vizyon ve misyon olarak incelendiğinde bireylerin kültürler arası anlayış geliştirmelerini, ahlaklı, düşünceli, araştıran, sorgulayan, toplum içinde aktif katılım gösteren bireyler olarak yetişmelerini hedeflediği görülmektedir. Ayrıca IB okulları öğrencilere uluslararası geçerliliğe sahip diploma alma olanağı da sunduğu için öğrenci ve aileleri tarafından daha fazla tercih edilmeye başlamıştır. Bu özellikleri ile programların etkin vatandaş yetiştirmeye etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırma bu düşünce etrafında gelişmiş olup Uluslararası Bakalorya Programlarının vatandaşlık beceri ve değerlerine etkisi araştırılmıştır.

IB Programları; IB CP (International Career – Related Programme – Uluslararası Bakalorya Kariyerine İlişkin Program), IB DP (International Baccalaureate Diploma Programme - Uluslararası Diploma Programı), IB MYP (International Baccalaureate Middle Years Programme - Uluslararası Orta Yıllar Programı), IB PYP (International Baccalaureate Primary Years Programme - Uluslararası İlk Yıllar Programı) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Çalışma IB MYP, orta yıllar programının ilk yılını incelemektedir. IB MYP Orta Yıllar Programı olarak 11-16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Ancak ülkemizde 5. Sınıf öğrencileri de ortaokul öğrencisi kabul edildiği için okullarımızda 5. Sınıf MYP'ye geçiş yılı olarak kabul edilmekte ve MYP'nin 1. yılındaki program uygulanmaktadır. 6. Sınıf öğrencileri de 5. Sınıftaki alışma aşamasından sonra tekrar MYP 1. Yıl programını uygulamaya devam etmektedir.

MYP Öğrencileri kavramları kişisel, yerel ve küresel önemi bulunan konuları sorgulamak ve bilgiyi bütün olarak incelemek için kullanırlar. MYP, her disiplin için ilgili kavramlarla birlikte 16 tane disiplinler arası kavramı da içermektedir. Ayrıca MYP'nin tüm konuları öğrenme yaklaşımları (ATL) çevresinde birleşmektedir. Sosyal beceriler, düşünme becerileri, araştırma ve iletişim becerileri,

öz yönetim becerileri gibi becerilerin gelişmesi öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmaktadır (http://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/ erişim tarihi: 21.01.18).

Çalışmaya araştırmanın yapıldığı okulda MEB Öğretim Programına göre yapılandırılmış MYP programları, MYP Ünite Planlarının incelenmesi ile başlanmıştır. Hem MEB Programında hem de MYP'de yer alan vatandaşlık beceri ve değerlerini geliştiren bölümler incelenmiş ve araştırmaya ışık tutması sağlanmıştır. Ayrıca okul idaresi araştırmacıya IB ile ilgili belge ve kaynaklara ulaşması konusunda yardımcı olmuştur. Sınıf içi gözlemler yapılarak öğrencilerin derse katılım süreçleri, uyguladıkları etkinlikler incelenmiş ve geliştirilmesi gerektiği görülen noktalar not alınmış ve sonrasında geliştirilerek tekrar uygulanmıştır. Okul idaresi, rehberlik birimi ve okulda görevlerini sürdüren branş öğretmenlerinin de düşünce ve destekleri alınarak öğrencilere uygun sınıf içi etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler uygulanarak ders gözlemleri yapılmıştır. Öğrencilere bir sene başında bir de sene sonunda google form üzerinden sorular gönderilmiş ve iki dönemde verilen öğrenci cevaplarının karşılaştırılması sağlanmıştır. Sorular tüm 5. Sınıf öğrencilerine gönderilmiştir ancak soruları sadece gönüllü öğrenciler cevaplamışlardır. Ayrıca bu öğrencilerle bir 5. Sınıfta bir de 6. Sınıfta olmak üzere iki kez görüşme yapılmış olup yöneltilen sorular aracılığıyla etkili vatandaşlık beceri ve değerlerine sahip olup olmadıkları hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Bunların yanında veri toplama aracı olarak öğrenci ürünleri, öğrencilerin etkinlik kâğıtlarının üzerinde doldurdukları dönüşümlü düşünme becerileri bölümleri, sınıf içi gözlemler ve öğretmen günlüğünden de faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇ

Araştırmanın bulguları incelendiğinde günümüzde uygulanan MEB öğretim programlarının etkili vatandaşlık beceri ve değerlerini geliştirme konusunda önceki programlara göre daha fazla hassasiyet gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında IB MYP'ye göre yapılandırılmış öğretim programlarımızın etkili vatandaşlık beceri ve değerlerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmeleri arasında vatandaşlık beceri ve değerlerinin geliştiğine yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin her ünitenin başında ders defterlerine yapmış oldukları ünite kapakları öğrencinin ünitenin temel kavramı, derse özgü bağlantılı kavramları, evrensel bağlam ve sorgulama cümleleri ile konular arasında ve kendi yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler öğrendikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları kendi yaşantılarında uygulamaları öğrencilerin etkili vatandaşlar olarak yetişmelerine olanak sağlamıştır.

Sonuç olarak öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorularda ve görüşme formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin ilk ve son cevapları arasında olumlu yönde gelişen farklılıkların olduğu kaydedilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin teorik olarak etkin vatandaşlık özelliklerinin bilincinde oldukları, toplumu ilgilendiren konulara kayıtsız kalmamaları gerektiğini, çevrelerine karşı duyarlı, saygılı bireyler olarak yetişmeleri gerektiğinin bilincinde oldukları görülmektedir. Ancak davranış olarak zaman zaman olması gerektiği gibi davranmayı unuttukları gözlemlenmiştir. Hem öğrenci cevapları, hem öğrenci davranışlarında öğrencinin akademik başarısı, derse karşı ilgisi ve tutumu, yaşı, cinsiyeti, aile yapısı gibi faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : etkin vatandaşlık, etkili vatandaşlık, Uluslararası Bakalorya Programları

Kaynakça

Ateş, M. (2010), Türkiye'de IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı) ve Coğrafya İçeriği, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı.23, Ocak-2011, s.111-134, İstanbul.

Bunnell, T., (2009) The International Baccalaureate in the USA and the emerging '*culture war*', Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30:1, 61-72, DOI:10.1080/01596300802643090 http://dx.doi.org/10.1080/01596300802643090 internet sitesinden 10.09.2017 tarihinde alınmıştır.

Bunnell, T., (2010) The International Baccalaureate in the United States: From Relative Inactivity to Imbalance, The Educational Forum, 75:1, 66-79, DOI: 10.1080/00131725.2010.528717 http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2010.528717 internet sitesinden 10.09.2017 tarihinde alınmıştır.

Büyükkaragöz, S. S. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Çetin, A., Y., Demiral, H., (2012), Evaluation of Language and Literature Skills of Secondary School Students in Turkey According to International Baccalaureate Diploma Program Criteria, *International Journal of Instruction*, vol.5, no.2.

Froman, N. (2015) Human Rights Education and the International Baccalaureate Diploma Programme, Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL Rights Reserved, 17(1), p. 36-58, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061017.pdf internet adresinden 15.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Hallinger, P., Lee, M., Walker, A., (2011), Program transition challenges in International Baccalaureate schools, *Journal of Research in International Education,* 10. 123, DOI: 10.1177/1475240911407976 http://jri.sagepub.com/content/10/2/123 tarihinde alınmıştır.

Hill, I. (2012), An International Modal of World – Class Education: The International Baccalaureate, *Journal of Research in International Education,* 11(3), p. 245-261)file:///C:/Users/hp/Downloads/EvolutionofedforintmindednessDec2012finalaspublished.pdf erişim tarihi: 15.02.18.

Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform. *European Journal of Education, 37*(2), 107–128.

Park, K., Caine, V., Wimmer, R. (2014), The Experiences of Advanced Placement and International Baccalaureate Diploma Program Participants: *A Systematic Review of Qualitative Research, Journal of Advanced Academics*2014, vol. 25(2) 129–153 doi:10.1177/1932202X14532258 erişim tarihi 10.12.2018

Sagun, S., ve Çorlu, S. (2014), Resolving the Dilemma of International School Curriculum: The Case Of Biology, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(2), s. 153-158.

Sezgin, B. (2014), Uluslar arası Bakalorya Programında Tiyatro ve Drama Ders Müfredatının Model Analizi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11-2, Sayı:22, s.62.

Şanver, M., (2016), Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Uluslar arası Bakalorya Okullarında Değerler Eğitimi Açısından Okul Ortamı, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25.

Şengül, E. (2015), Uluslararası Bakalorya Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programlarının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgılarına Dayanarak Karşılaştırılması, Bilkent Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables, and international activities*. France: Council for Cultural Cooperation.

Wright, E., Lee, M., Tang, H., Tsui, G., C., P., (2016), Why offer the International Baccalaureate Middle Years Programme? A comparison between schools in Asia- Pacific and other regions, *Journal of Research in International Education*, Vol. 15 (1), 3-17.

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

IB MYP Programme, (http://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/ erişim tarihi: 21.01.18).

(25667) Sınıf Başkanlığı Demokrasinin Aracı mı, Engeli mi?

ŞULE ÇEVİKER AY	GAMZE ALTUNBİLEK	CEREN BAHÇEKAPILI	MELİKE KARANLIK	ÜMMÜHAN GÜLİZ ORHAN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin "siyasi işlev" olarak adlandırılan temel işlevlerinden biri mevcut siyasi düzeni sürdürmek ve geliştirmektir. Eğitim, bireylerin siyasal bilinç düzeylerini arttırarak, onların siyasal tercihlerini oluşturmalarına katkıda bulunur. Eğitimin siyasal işlevlerinin, vatandaş, seçmen ve lider yetiştirmek yoluyla demokrasiyi sürdürmek ve güçlendirmek olduğu dikkate alındığında bu işlevlerin yerine getirilebilmesi için eğitimin amaç ve süreçleriyle bireyleri demokratikleşme kazanımına ulaştırması beklenmektedir. Okullarda öğrencilerin temsil etme ve edilme, kararlara katılıp yönetme deneyimlerini yaşayabilecekleri birkaç uygulamadan biri sınıf başkanlığıdır. Tüm okul tür ve düzeylerinde yaygın olarak gözlenen bu uygulama öğrencileri ne kadar temsil etmektedir, öğrenci ve öğretmenler bu uygulamayla ilgili deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır, bu konuda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf başkanlığı uygulamasının öğrenci ve eğitimciler açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmak bu şekilde esas amacı olan öğrenci katılımını sağlamak yoluyla demokrasiye hizmet etmek olan uygulamanın eğitimin demokratikleşmesine etkisini, nasıl bir işlevinin olduğunu değerlendirmektir.

Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

• Öğrenciler sınıf başkanlığının amaç ve görevlerini nasıl algılamaktadır?

• Sınıf başkanlığı uygulamalarının öğrencilere verdiği mesajlar nelerdir?/öğrenciler üzerindeki etkileri nasıldır?

• Eğitimciler sınıf başkanının amaç ve görevlerini nasıl algılamaktadır?

• Sınıf başkanlığı uygulamalarının eğitimcilere verdiği mesajlar nelerdir?

Elde edilen verilerin demokrasinin bir aracı olarak yürütülmesi beklenen sınıf başkanlığı uygulamasını gözden geçirmek, uygulama hataları ve önerileri konusunda uygulayıcı olan eğitimcileri ve politika yapıcıları düşündürmek açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sınıf başkanlığı uygulamasının nasıl algılandığını ve işlevlerinin ve mesajlarının öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre ne olduğunu belirlemek amaçlandığından çalışmanın betimsel olduğu söylenebilir. Nitel verilerin toplandığı çalışma sınıf başkanlığı deneyiminin öğretmen ve öğrenciler için gerçek anlamını araştırdığından olgubilim desenindedir.

Olgubilim deseninde olayı, durumu ya da kavramı doğrudan yaşamış ve yaşadığını dışa vurabilecek, aktarabilecek bireyler örnekleme dahil edilir. Sınıf başkanlığı Türk eğitim sisteminde öğrenci ya da öğretmen olarak bulunan her eğitim kademesinden herkesin deneyimlediği ancak oluşturduğu algılar açısından araştırmanın çok yapılmadığı yaygın bir uygulamadır. Bu nedenle araştırmada ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinden öğrencilerle ve eğitimcilerle (öğretmen ve öğretim elemanı) görüşülmüş, farklı düzeylerde sınıf başkanlığının anlamı incelenmiştir. Çalışmada verileri toplamak amacıyla 53 öğrenci ve 39 eğitimci toplam 92 kişiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme formları 8 lisans üstü EPÖ öğrencisi ve 1 öğretim elemanı işbirliğiyle tartışılarak hazırlanmış, 2 öğretim elemanından uzman görüşü alınmış ve öğrenci ve öğretmen 8'er kişiye uygulanarak denenmiştir. Buna göre 1 soruda değişiklik yapılmış ve 3 soruluk görüşme formu elde edilmiştir.

İlkokul, ortaokul, lise, üniversiteden 20.02.2019 -22.04.2019 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Bu çalışmada araştırma verilerini toplamak amacıyla öğrenciler ve eğitimciler için aynı amaç ve sorulardan oluşan 2 yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler deşifre edilmiştir. Deşifre edilen ve çıktısı alınan görüşmeler önce öğrenci ve eğitimci görüşmeleri "Ö/E"şeklinde kodlanarak ayrılmış, ardından cinsiyete göre "K/E", öğrenim düzeyine göre ilkokul-ortaokul-lise-üniversite için "İ/O/L/Ü" ve kağıt sıra numarası için öğrencilerde "1-53" ve eğitimcilere "1-39" şeklinde numaralanarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Güvenirliği sağlamak üzere araştırmacılar eş zamanlı olarak grup halinde her kağıdı tek tek okumuş ve ortak görüş sağlayana kadar her analiz birimi (kod-alt tema-tema) üzerinde anlaşmaya varmıştır. Her kod uygun alt temada ve bunlardan temalar altında toplanmış ve yorumlar öğrenci ve eğitimci görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi süreci devam etmektedir. Bu analiz sonucunda ilk, orta, lise ve üniversite öğrencilerinden ve eğitimcilerinden oluşan katılımcıların ayrı ayrı sınıf başkanlığı deneyimleri sonucunda sınıf başkanlığına ilişkin gerçek amaç ve görev algılarını; sınıf başkanlığı uygulamasının verdiği mesajlara ilişkin algılarını tema, alt tema ve kodlarla açıklamak umulmaktadır.

Bu sonuçlara bağlı olarak sınıf başkanlığı uygulamalarının gözden geçirilmesi, sorgulayıcı bir yaklaşımla yeniden incelenmesi ve gerekli ise değişikliklerin yapılması konusunda uygulayıcı olan öğretmenlere, yaşayan ve etkilenen olarak öğrencilere, eğitimle ilgili yasa ve politika yapıcılara sınıf başkanlığı konusunu yeniden sunmak, böylece eğitimin siyasi işlevlerinden biri olan demokratikleşmeyi sağlaması konusunda sınıf başkanlığının ne kadar yerinde ya da nasıl bir uygulama olduğunu tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda eğitimcilere ve yeni araştırma yapacaklara yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Başkanlığı, Sınıf Başkanlığının Amaçları, Sınıf Başkanlığının İşlevleri, Sınıf Başkanlığının Mesajları

Kaynakça

Allen, L. (1999). Teachers in achanging culture: Building democratic schools.Management in Education.13(1) , 18-19.

Apple, M. W. &Beane, J. A. (1995).Democratic schools.Alexandria, VA: ASCD.

Biçer, B. (2010). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik tutumları kazandırmaya etkisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27.

Harber, C. ve Trafford, B. (1999). Democratic management and school effectiveness in two countries: A case of pupil participation? Educational Management Administration & Leadership,27(1),45-54.

Morrison, K.A. (2008).Democratic classrooms: Promises andChallenges of Student Voice and Choice. Educational Horizons,87(1),50-60.

O'Brien, L.M. (2005).Social foundations of education and democracy:Teacher education for the development of democratically-oriented teachers.Educational Foundations, Summer-Fall,33-44.

Papanastasiou, C.&Koutselini, M. (2003). Developmental modelofdemocratic values and attitudes toward social actions. International Journal of Educational Research,39(6), 539–549.

Perry, L. B. (2009). Conceptualizingeducation policy in democraticsocieties. Educational Policy,23(3), 423-450.

Quicke, J. (2000). A new professionalism for a collaborative culture of organizational learning incontemporary society. Educational Management Administration & Leadership,28(3), 299-311.

Rusch, E. A. (1995).Leadershipin evolving democratic school communities. San Francisco: Annual Meeting of The American Educational Research Association

Zabun, B. (2012).Eğitimin siyasal sosyalleştirme işlevi: Cumhuriyet dönemi ilk sosyoloji öğretim programı ve ders kitaplarında siyasal sosyalleştirme. Akademik Bakış Dergisi 31,1-12.

(25791) Üniversite Öğrencilerinin Şiddet İle İlgili Düşünceleri

SİNAN ERTEN

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

"Şiddet Nedir?" sorusuna bu çalışmaya katılan yaklaşık 48 Üniversite öğrencisinin şiddet için ortaya koydukları tanım ile cevap vermek istiyorum. Öğrencilerin tanımlaması ile şiddet, «baskı kurmak veya üstünlük sağlamak için bir kimsenin başka bir kimseye verdiği fiziksel ve psikolojik zararlardır».

Günümüzde ülkemizde şiddet denince genelde kadına ve çocuklara yönelik şiddet anlaşılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışma genel olarak şiddete yönelik olarak planlansa da konunun hassasiyeti ve yaygınlığı nedeniyle kadına şiddet ön plana çıkmaktadır.

Her yıl 25 Kasım tüm dünyada kutlanan Kadın Şiddetine Karşı Mücadele ve Dayanışma Gününde, görsel ve yazılı basında o yılda veya o yılın ilk 6-7 ayında kaç tane kadının cinayete kurban gittiğini dinliyoruz. Sadece kadınlara yönelik cinayetler değil genel anlamda da şiddetin ülkemizde azımsanmayacak düzeyde olduğu tüm kamuoyu tarafından izlenmektedir. Her türlü şiddet ve kadına yönelik şiddetin ülkemizdeki durumunu daha iyi anlamamız için İçişleri Bakanlığı'nın meclisteki şu açıklaması örnek olacak niteliktedir.

Sonu önergesini cevaplayan İçişleri Bakanı Süleyman Soylu, 2017 yılında 133 bin 809, 2018 yılın ilk 7 ayında ise 96 bin 417 kadının şiddete maruz kaldığını söylerken, 2017 yılının Ocak ayından 2018 yılının Ağustos ayına kadar erkek şiddeti sonucu 393 kadının öldüğünü belirtti.

Bu çalışmanın amacı, genel anlamda şiddet ve özel anlamda da kadına yönelik şiddet konusunda, yarının aydını olacak üniversiteli gençlerin, toplumumuzun derin bir yarası olan şiddet konusunda neler düşündüklerini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan ve tesadüfi seçilen 48 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin %40'ı erkek ve %60'ı kız öğrencidir.

Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, uygulayıcı tarafından daha önceden hazırlanan sorulara göre başlar. Uygulayıcının bağımsız sorular sorma hakkına sahip olduğu yöntemdir. Burada uygulayıcı gerekli gördüğü durumlarda soru sormama veya ekleme yapma hakkına sahiptir. Belli standart süre kısıtlaması yoktur.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel ve sistematik analizden yararlanılmıştır. Betimsel ve sistematik analizde elde edilecek sonuçları daha sistematik belirlemek üzere; konuşma metinlerinin yazıya dökülmesi, alınan cevapların sınışandırılması gibi yöntemler kullanılır. Araştırmada Betimsel analize uygun olarak bir çerçeve oluşturulmuş, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Görüşme sırasında öğrencilere;

1) Şiddet Nedir?
2) Şiddet kimlere uygulanır? (Çocuklara-Kadınlara)
3) Hiç şiddete maruz kaldınız mı? Eğer kaldıysanız bunu hak ettiğinize inanıyor musunuz?
4) Yakınlarınızdan kimler şiddete maruz kaldı ya da kalıyor?
5) Şiddetin önüne geçmek için neler yapılmalı?
6) Şiddeti hak eden insanlar kimlerdir?
7) Toplumumuzda kadınlara olan şiddet hakkında neler düşünüyorsunuz? Ne için bu konu çok yaygın? Bunun sosyo-kültürel nedenleri neler olabilir?
8) Şiddetin önüne geçmek için neler önerirsiniz? Yanlışlıkları ve hataları nasıl ortadan kaldırırsınız?
9) Kadınlara yönelik hangi şiddeti bir noktada 'o da hak etmiş' dersiniz?

Soruları yöneltilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilere göre, şiddet; hem fiziksel hem de psikolojik olarak uygulanan bir eylemdir, kendilerini ifade etmekte zorlananlar tarafından yapılan bir eylemdir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu kendileri de hayatlarının belirli dönemlerinde şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bütün öğrenciler şiddeti önlemenin tek yolunun eğitim olduğunu düşünüyor ve büyük çoğunluk şiddeti caydırmak için yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini düşünüyor. Buna ek olarak, öğrenciler şiddeti sorunu çözmenin bir yolu olarak görmüyorlar ve hiç kimsenin şiddeti hak etmediğini, bunun temel insan haklarına aykırı bir davranış olduğunu ve kadına yönelik şiddet nedeninin toplumda cinsiyet ayrımcılığı olduğunu ifade ettiler. Kadınlara yönelik şiddetin hiçbir koşulda kabul edilemez olduğuna inanıyorlar ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda verilen eğitimle kadına yönelik şiddetin önlenebileceğini ifade ediyorlar. Elde edilen sonuçlara göre bireyler şiddetin bir iletişim sorunu olduğunu ve toplumdaki herkesin şiddet eylemlerinden bir şekilde etkilendiğini bilmektedir.

Resmi kurumlar tarafından resmi ve gayrı resmi alanlarda düşük düzeyde eğitim almış vatandaşlara, devlet kurumları tarafından şiddet hakkında eğitim verilmesi tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Sözcükler: Şiddet, Şiddet Algısı, Toplumda Şiddet, Kadına Yönelik Şiddet, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Altınay, Ayşe Gül and Arat, Yeşim (2007) *Türkiye'de kadına yönelik şiddet.*

Arat, Zehra Kabasakal. 2006. Feminist Proje Girişimleri: Genel Sorunlar ve Türkiye için Değerlendirmeler, Amargi, Kış (3): 30-31.

Arın, M. Canan. 1998. Kadına Yönelik şiddet, 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler içinde, der. Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu, s.201-210. istanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları. Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Ankara.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1998) Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet. Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Ankara

Çakır, Ruşen. 2000. Direniş ve itaat: iki iktidar Arasında Kadın. istanbul: Metis Yayınları. Çakır, Serpil. 1994. Osmanlı Kadın Hareketi. istanbul: Metis Yayınları. Çakır, Serpil ve Necla Akgökçe, der. 1995.

Farklı Feminizmler Açısından: Kadın Araştırmalarında Yöntem. istanbul: Sel Yayıncılık. Çakır, Serpil ve Hülya Gülbahar. 2000. Türkiye'de Kadın Hareketinin

https://www.amerikaninsesi.com/a/t%C3%BCrkiye-de-kad%C4%B1na-y%C3%B6nelik-%C5%9Fiddet-neden-engellenemiyor-/4671371.html

https://www.ntv.com.tr/saglik/erkekler-neden-saldiriyor,7-aI75279UeGDzR9TDB1gQ7

https://www.ntv.com.tr/saglik/siddet-neden-artiyor,k4KSfTompUiRWL6y61Eofw

https://www.researchgate.net/publication/313842179_Turkiye'de_kadina_yonelik_siddet_Nedenleri_koruma_onleme_ve_mudahale_hizmetleri_The_violence_against_the_women_in_Turkey_The_reasons_protections_prevention_and_intervention_services

Öşme, P, (2014), Kadına Yönelik Şiddet, T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI Trabzon Koza Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi.

Subaşı, N ve Akın, A, Kadına Yönelik Şiddet; Nedenleri ve Sonuçları.

VAHİP,I.ve ,DOĞANAVŞARGİL, Ö.(2006). Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımı. Türk Psikiyatri Dergisi 2006; 17(2):107-114

(24249) Federal Almanya'daki ilkokul (1.-4. Sınıf) "Çocuklarla Felsefe" Dersi Öğretim Programının Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi

HALİSE KADER ZENGİN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklarla felsefe yapmanın tarihi 1969 yıllarına kadar geriye gider. Temelleri Matthew Lipman tarafından atılır. İlk defa bu alanda çocuklarla uygulamalara başlanır. Lipman ve Ann Margaret Sharp 1974 yılında çocuklar için felsefe eğitimi yapan (IAPC) Institute for the Advancement of Philosophy for Children'i kurarlar. Bu disiplinin öncü isimlerinden bir diğeri de Gareth B. Matthews'dir. O, 1980 yılında Felsefe ve Genç Çocuk isimli eserini yayınlar. Çocuklarla Felsefe eğitimi, erken yaş dönemlerinde çocukların sistematik düşünme ve karar vermelerine yardımcı olan bir eğitim olması nedeniyle önemlidir. Çocuğun yaşamı hakkında sorular sorması, fikir yürütmesi, kendisi ve dünyayı tanıması bu yolla mümkün görülür. Çocuklara hazır bilgi vermek yerine, ilgi ve meraklarını izlemeleri, sorularını formüle etmeleri ve tartışma becerisi kazanarak çözümler üretmeleri beklenir.

Federal Almanya tarihinde bir ilk olmak üzere, Çocuklarla Felsefe Dersi ilkokul programını Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommen ve Hansestadt Bremen eyaletlerinde ortak uygulanmaktadır. Programda öğrencilerin felsefi anlayışının temelinde soru ilgisi, entelektüel imkân ve duygusal ihtiyaçların etkili olduğu bildirilmektedir. İnsan hayatıyla ilgili temel soruların, felsefe geleneğinin önemli bir unsuru olduğu; derste anlam ve değer soruları üzerinde çalışılırken öğrenenle açık ve ön yargısız iletişime geçildiği açıklanmaktadır. Öğrencinin kendini anlamlandırmasına yönelik sorularına cevap bulmada Çocuklarla Felsefe Yapma Dersinin, Katolik ve Protestan Din Dersiyle ortaklıklara sahip olduğu, aralarındaki farklılığın ise; Hıristiyan geleneği ve sembolüyle ilişkilendirilmesinde yattığı bildirilmektedir. Felsefede genel bir değer birlikteliğine varılacak ön kabul bulunmamaktadır. Her üç alan, kimliği bulmada, kişisel ve toplumsal sorunları çözmede kendilerini bir yardımcı olarak görmektedir. Bu nedenle derste bu disiplinlerden ortak projelerin yapılması beklenmektedir.

Dersin genel amaçları içerisinde yer alan "İnsanlığın ortak yaşamındaki temel değerleri tanır", "Yabancı düşünceyi yeniden yaşama becerisi gösterir, empati yapar", "kendine ve yabancıya ait iddiaları tartışabilir" , "Diyalog kurmaya ve çatışmasız problem çözmeye çalışır", "Kültürlerarası öğrenme becerisine, dünyayı anlamaya yönelik geleneklerle ve diğer kültürlerin değerleriyle ve büyük dünya dinlerinin temel düşüncesiyle tartışabilme becerisine sahip olur." Gibi genel hedefler dersi, değer eğitimiyle ilişkilendirmektedir.

Bu çalışma kapsamında "Federal Almanya'daki ilkokul (1.-4. Sınıf) "Çocuklarla Felsefe" Dersi Öğretim Programının Değer Eğitimi ile bağlantısı var mıdır?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruyla ilişkili olarak; programın *genel ve özel hedeflerinin* değer eğitimiyle bağlantısı var mıdır? Programın *öğrenme alan ve konularının* değer eğitimiyle bağlantısı var mıdır? Programın öğrenciye kazandıracağı *becerilerin* değer eğitimiyle bağlantısı var mıdır? Çocuklarla Felsefe Yapmanın değer eğitimine katkısı var mıdır? sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel desenli bir yaklaşımla çalışılacaktır. Öncelikle tarama modeliyle, çocuklarla felsefe yapmanın tarihi arka planı, amacı, yaklaşım ve yöntemleri ilgili alan yazını taranarak incelenecektir. Bu konuda yapılmış lisansüstü çalışmalar değerlendirilecektir. Aynı şekilde değer eğitiminin amaç ve yaklaşımları Türkçe ve yabancı kaynaklardan taranacaktır.

Almanya'da uygulamada olan Çocuklarla Felsefe Dersi'nin öğretim programı (1.-4. Sınıflar) döküman analizi yoluyla değerlendirilecektir. Programın değer eğitimi açısından irdelenebilmesi, geçerlik ve güvenirliği sağlanabilmesi adına, değerlendirmeyi yaparken Maxqda 2018 programı kullanılacaktır. Bu programa ilgili veriler aktarılıp, içerik analizi yoluyla veriler analiz edilecektir.

İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verileri analiz ederken önceden belirlenen temalar yerine tümevarımcı analiz yaklaşımıyla açık kodlamalar yapılacaktır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra kodlar listesine ulaşılacaktır. İkinci aşama olarak bunların düzenlenmesi benzer kodların birleştirilmesi, isimlendirmelerin yeniden gözden geçirilmesi söz konusu olacaktır. Kod listesi tekrar gözden geçirilerek kategoriler oluşturulmaya çalışılacaktır. Kategori oluşturma, içerik analizi yoluyla elde edilen kavramların birbiriyle ilişkili olanların belli bir tema altında toplanması şeklindedir. Temalar, kodlara göre daha soyut ve genel anlam içermektedir. Son aşama olarak da elde edilen bulguların tanımlanarak yorumlanmasına geçilecektir. Bulgular yorumlanırken, öğretim programının genel ve özel hedeflerinin, öğrenme alanlarının, konu ve içeriklerinin, kazandırılacak becerilerin, değer eğitimi açısından değerlendirilmesine dikkat edilecektir. Elde edilen bulguların değer eğitimi açısından anlamı, ilişkisi ve sunduğu katkı yorumlanmaya çalışılacaktır.

Investigation of the Elementary School in the Federal Republic of Germany (1st and 4th Grade) the lesson of "Philosophy with Children" in terms of Curriculum as Value Education

Key Words: Germany, Primary School, Philosophy with Children, Curriculum, Value Education

Problem

The history of philosophy with children goes back to 1969. The basics are thrown by Matthew Lipman. For the first time, have been started to practice with children in this area. In 1974, Lipman and Ann Margaret Sharp founded the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) that a school of philosophy for children. One of the leading names in this discipline is Gareth B. Matthews. In 1980, he published “Philosophy and Young Child”. Philosophy education with children is important because it is an education that helps children to think systematically and make decisions in their early ages. In this way it is possible for the child to ask questions about his life, to make ideas, to know himself and the world. Instead of giving them ready information, they are expected to follow their interests and curiosities, formulate their questions and produce solutions by gaining the skill of discussion.

It is a first in the history of the Federal Republic of Germany, and the primary school program in Philosophy with Children is implemented jointly in the states of Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommen and Hansestadt Bremen. In the program, it is stated that the question of interest, intellectual possibilities and emotional needs are effective on the basis of students' philosophical understanding. The basic questions about human life are an important element of the tradition of philosophy; In the course of the study of questions of meaning and value, it is explained that open and prejudicial communication was made with the learner. In order to answer the questions of the student to make sense of himself, he stated that the course Making Philosophy with Children has partnerships with Catholic and Protestant Religion Lessons. The difference between them; It is explained that it is associated with the Christian tradition and symbol. There is no preliminary acceptance of a general value in philosophy. All three areas see themselves as an aid in identifying, solving personal and social problems. Therefore, joint projects from these disciplines are expected in the course.

The general objectives of the course include: “Recognize the basic values of human life”, “Demonstrates the ability to relive foreign thoughts, makes empathy”, “discuss self and alien claims”, “Tries to establish dialogue and solve problems without conflict”, “Have the ability to discuss intercultural learning skills, traditions to understand the world and the values of other cultures and the basic idea of major world religions”, They are also general objectives and associate the course with value education.

Within the scope of this study, the answer to the " Is there a connection between the philosophy of children and the curriculum of the course?" question will be sought. In relation to this question; Is the program's general and specific objectives linked to the value education? Is there any link to the value education of the program's learning areas and subjects? Are the skills that the program will bring to the student link to the value education? Do Philosophy with Children contribute to value education? questions will be searched.

Research Method:

The research will be studied with a qualitative approach. First of all, the historical background, purpose, approach and methods of philosophy making with children will be examined by scanning the related literature. Likewise, the aims and approaches of value education will be screened from Turkish and foreign sources.

The curriculum of the Philosophy Course with Children in Practice in Germany (Grades 1-4) will be evaluated by document analysis. In order to be able to examine the program in terms of value education and to ensure its validity and reliability, Maxqda 2018 program will be used when making the evaluation. The data will be transferred to this program and the data will be analyzed through content analysis.

The purpose of content analysis is to reach concepts and relations that can explain the data. When analyzing the data, open coding will be done with the inductive analysis approach instead of predetermined themes. After all the data is coded in this way, the list of codes will be reached. As the second stage, the arrangement of these codes will be combined with similar codes, and the naming will be reviewed. The list of codes will be reviewed and attempts will be made to create categories. Category creation is the collection of concepts related to content analysis under a certain theme. Themes contain more abstract and general meaning than codes. The final stage will be defined and interpreted. When interpreting the findings, attention will be paid to the evaluation of the general and specific objectives, learning areas, subjects and contents of the curriculum, and the skills to be gained in terms of value education. The meaning, relation and contribution of the findings will be tried to be interpreted in terms of value education.

Expected / Temporary Results:

The possible outcomes to be achieved in this study are:

- Learning areas will be directly related to the value education. 1/2 class learning areas; “I am and my family”, “ I am and my school ”,“ Observing the Sun and the Stars ”,“ Recognizing Plants and Animals”. 3/4. Class learning areas; “Conflict Resolution”, “Good and Bad“, “To Believing in One thing”, ”Media Design and Media Effects”.

- Share the contents with the student İ. Kant's four questions (What can I know ?, What can I do ?, What can I hope ?, What is human?) To use in the structuring of content is in a form to contribute to the value education.

- It is thought that the findings will contribute to the value education in terms of objectives. Some objectives are: 1/2. In Classes "Responsibility for Nature", "Recognizing Partnerships and Differences in People and Their Life Styles".

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ulaşılması muhtemel sonuçlar şunlardır:

Öğrenme alanları detaylı incelendiğinde değer eğitimiyle doğrudan ilişkili olacaktır. 1/2 Sınıf öğrenme alanları; "Ben ve benim ailem", "Ben ve benim okulum", "Güneşi Ay ve Yıldızları Gözlemleme", "Bitkiler ve Hayvanları Fark Etme"'dır. 3/4. Sınıf öğrenme alanları; "Çatışma Çözme", "İyi ve Kötü", "Bir şeye İnanma", "Medya Tasarımı ve Medyanın Etkileri"'dir.

İçeriklerin öğrenciyle paylaşımında İ. Kant'ın dört sorusunun (Ne bilebilirim?, Ne yapabilirim?, Neyi ümit edebilirim?, İnsan nedir?) içeriğin yapılandırılmasında kullanılması değer eğitimine katkı sunacak biçimdedir.

Hedefler açısından da bulguların değer eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bazı hedefler şunlardır: 1/2. Sınıflarda "Tabiat İçin Sorumluluk Üstlenme", "İnsanlar ve Onların Yaşam Şekillerinde Ortaklıklar ve Farklılıkları Tanıma"

Anahtar Kelimeler : Almanya, İlkokul, Çocuklarla Felsefe, Öğretim Programı, Değer Eğitimi

Kaynakça

Christian S. Weber, "Von der Kinderphilosophie zur Kindertheologie, Anton A. Buchers Kindertheologie in kritischem Vergleich mit der Kinderphilosophie Gareth B. Matthews", Seminararbeit, 2000.

Hartmut Rupp, "Philosphieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen",Vortrag 2010.

İdil Kefeli, Utku Kara, "Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Y:2008, C:41, S:1, ss.339-357.

Pınar Erdoğan, Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme," Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2018.

Karin Auzinger, Philosiophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip, Master Thesis, Universität Krems-Donau, Krems 2010.

Rahmenplan Grundschule, Philosophieren mit Kindern.

Nihal Petek Boyacı, Filiz Karadağ, Kurtul Gülenç, "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", Kaygı, 31/2018, ss. 145-173.

Nihan Akkocaoğlu Çayır, Buket Akkoyunlu, "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma", Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 7, Issue 2, April 2016: 97-133 / Cilt 7, Sayı 2, Nisan 2015, ss. 97-133.

Nuran Direk, Çocuklarla Felsefe, Pan Yay. İstanbul, 2017.

Yay Haz. Betül Çotuksöken, Harun Tepe, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, Türkiye Felsefe Kurumu Seminerler Dizisi, Ankara 2013.

Nuran Direk, Filozof Çocuk, Pan Yay. İstanbul 2018.

David A. White, Çocuklar İçin Felsefe, ODTÜ Yay., Ankara 2018.

(25029) Beceri ve Değer Temelli Bir Dini Danışmanlık Yüksek Öğretim Modelinin İmkânı

HAVVA SİNEM UĞURLU

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dini danışmanlık, Batı/Hıristiyan dünyasında akreditasyon kurumları oluşturulmuş bir meslek alanı olarak tanımlanmakta ve bu meslek alanına ait yüksek öğretim faaliyetleri de akreditasyon kriterleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Van Wagner, 1992). Türkiye'de henüz bir meslek tanımı yapılmamış olsa da dini danışmanlığın bir ihtiyaç alanı olduğuna dair teorik ve pratik akademik çalışmalar (Uğurlu, 2017) yapılmaktadır. Meslek alanına temel oluşturabileceği düşünülen uygulamalar da Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde başlamış durumdadır (DİB, 2015). Ancak bu gelişmelerle birlikte Türkiye'de dini danışmanlık meslek alanının nasıl tanımlanacağına yönelik akademik tartışmalar devam etmektedir. Bu çerçevede alana yönelik yükseköğretim programlarının hangi yaklaşım ve temeller esas alınarak oluşturulacağı konusunu bir problem alanı olarak ortaya çıkarmaktadır.

Meslekî eğitim, bir eğitim - öğretim faaliyeti olarak bireylere bilgi sunmanın yanı sıra meslekî beceri, kimlik ve bakış açısı kazandırma (Sabancıoğulları&Doğan, 2012) amaçlarını da içerir. İlahiyat/Teoloji ve Psikoloji ana disiplin ve meslek alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası bir meslek alanı olarak kabul edilen (Butler, 2014) dinî danışmanlık alanında ise meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri ve bakış açıları ön plana alınarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanların yetiştirilebileceği düşünülmektedir (Uğurlu, 2017). Bu açıdan meslek alanının özelliklerini dikkate alarak temellendirilecek ve bu doğrultuda yaklaşımları esas alacak bir öğretim programının hangi özellikleri taşıyacağı önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dini danışmanlık gibi disiplinler arası bir alanın kendisini meydana getiren disiplinlerin kullandıkları içerik ve metodolojiyi yapısal olarak uygun hale getirerek kullanması gerekmektedir. Bunun başarılabileceği ideal bir eğitim sonucu kazanılacak profesyonel mesleki kimliğin (Park, 2006) çoğulcu ve disiplinler arası özellikler taşıması ile günün bakış açılarını yansıtması beklenmektedir. İlahiyat/Teoloji alan bilgisi açısından, dinî bilginin dini danışmanlık uygulamalarında karşılaşılacak durumlara yönelik dönüştürülmesi, dinî bilginin günün şartları açısından yeniden yorumlanması ve eğitimsel açıdan dini danışman adaylarına bu yorumlama ve dönüştürme becerisinin kazandırılması kastedilmektedir. Danışmanlık alanı açısından ise sürecin en etkili şekilde ilerleyebilmesi için en temel anlamda yardım, anlama ve eylem olarak sınıflandırılan danışmanlık becerilerinin etkisi ilk sırada yer almaktadır (Uslu&Arı, 2005). Bu beceriler, etkili bir öğretim süreciyle kazanılabildiği gibi mesleki yaşam boyunca da geliştirilmesi gerekmektedir. Dini danışmanlık alanını oluşturan bu iki temel alanın ve yan alanların kazandırması beklenen becerilerin yanında ve hatta bu becerilerin uygulama alanında hayata geçebilmesi ve en verimli şekilde sonuç vermesi açısından "değer temelli" bir bakış açısını barındıran mesleki kimliğin öğretim sürecinde adaylara kazandırılması da bir zorunluluk arz etmektedir. Benzer yardım mesleklerinin de öngördüğü gibi (Duyan, 2010) dini danışmanlar da en temelde insana saygıyı, insan onurunu, tarafsızlığı, adaleti, hoşgörüyü, güveni ve fırsat eşitliği gibi insanı eksene alan değerlerin oluşturduğu bütüncül bir bakış açısıyla görevlerini yerine getirmek durumundadır. Bu değerlerin aynı zamanda hem karşıdakini hem de kendilerini anlamada ana ölçüt olarak kullanılması gerekmektedir. Çünkü danışmanlık sürecinde danışmanın kendi inanç ve değerlerinin sürece etkisini fark edebilmesi için öncelikle kendi inanç ve değerlerini anlayıp farkında olması gerekmektedir.

Bu şekilde hazırlanacak bir öğretim programında öğrencilerin programı tamamladığında sahip olması beklenen "yeterlik (competence)" ya da "standart (standard)" olarak ifade edilen kavramın bu alan içeriğini ifade etmede başarılı olup olmayacağı da tartışılması gereken bir konudur. Dini danışmanlık alanının özellikle yüksek öğretimde yeterliğin ötesinde hedefleri olduğu savunulmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesinin ise teori ve pratiğin eşit düzeyde uyumlu olduğu özenle hazırlanmış bir öğretim programı/müfredat ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Dyson, 2009, s.24).

Bütün bu tartışma alanları göz önüne alındığında bu bildirinin problemi; " Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yükseköğretim programı oluşturmak mümkün müdür?" ve "Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yüksek öğretim programının temel özellikleri ne olmalıdır?" soruları üzerine kurgulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, olay ve olgulara yönelik "tek bir gerçeklik ya da tek bir doğru yoktur" anlayışından yola çıkılarak sosyal bilimler alanına özgü yöntemleri ortaya koyan ve yorumlayıcı anlayışı esas alan nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır (Yıldırım&Şimşek, 2000, s.9-10; Baş&Akturan, 2008, s.13; Mayring, 2011, 25-29). Bu anlayış, sosyal durumların ya da bireylerin eylemlerinin betimlenmesi ve/veya yorumlanması yoluyla incelenmesi esasına dayanmaktadır. Nitel araştırmalar saha çalışmaları üzerinden

gerçekleştirilebileceği gibi doküman, belge vb üzerinden de gerçekleştirilebilir. Veyahut doküman ya da kaynakların yardımcı materyaller olarak kullanılarak bir konu ya da durum üzerinde daha derin düşünme ve analiz yapma yoluyla da hayat geçirilebilir.

Eğitim ihtiyacı ise, "yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ve gereksinimler" olarak açıklanmaktadır (Küçükahmet; 1992, s.18-20; Demirel, 2009, s.78-80; Budak, 2009, s.67). Bu eksiklik ve gereksinimler işin gerektirdiği yeterlikleri diğer bir ifadeyle öğretim hedeflerinin kaynağını oluşturmaktadır. Eğitim etkinliğinin verimi, eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. Çünkü eğitim ihtiyacıyla tutarlı hedefler, birey açısından gerçek ve anlamlı öğretim hedeflerini oluşturabilir. Eğitim ihtiyacının gerçeğe uygun belirlenmesi gerçekçi öğretim hedefi belirlenmesini sağlamaktadır (Demirel, 2007, s.105-107). Gerçekçi öğretim hedefleri de gerçeğe uygun eğitimin gerçekleşmesini neden olacaktır.

Bu çalışmada da yükseköğretimde mesleki eğitim alanında bir eğitim ihtiyacının hangi temeller üzerine bina edilebileceği konusu üzerinde yorumlayıcı analiz yolu (Berg, 2001) kullanılarak bir tartışma ortaya koyulması planlanmıştır.
Dini danışmanlık, Batı/Hıristiyan dünyasında akreditasyon kurumları oluşturulmuş bir meslek alanı olarak tanımlanmakta ve bu meslek alanına ait yüksek öğretim faaliyetleri de akreditasyon kriterleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Van Wagner, 1992). Türkiye'de henüz bir meslek tanımı yapılmamış olsa da dini danışmanlığın bir ihtiyaç alanı olduğuna dair teorik ve pratik akademik çalışmalar (Uğurlu, 2017) yapılmaktadır. Meslek alanına temel oluşturabileceği düşünülen uygulamalar da Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde başlamış durumdadır (DİB, 2015). Ancak bu gelişmelerle birlikte Türkiye'de dini danışmanlık meslek alanının nasıl tanımlanacağına yönelik akademik tartışmalar devam etmektedir. Bu çerçevede alana yönelik yükseköğretim programlarının hangi yaklaşım ve temeller esas alınarak oluşturulacağı konusunu bir problem alanı olarak ortaya çıkarmaktadır.

Meslekî eğitim, bir eğitim - öğretim faaliyeti olarak bireylere bilgi sunmanın yanı sıra meslekî beceri, kimlik ve bakış açısı kazandırma (Sabancıoğulları&Doğan, 2012) amaçlarını da içerir. İlahiyat/Teoloji ve Psikoloji ana disiplin ve meslek alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası bir meslek alanı olarak kabul edilen (Butler, 2014) dinî danışmanlık alanında ise meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri ve bakış açıları ön plana alınarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanların yetiştirilebileceği düşünülmektedir (Uğurlu, 2017). Bu açıdan meslek alanının özelliklerini dikkate alarak temellendirilecek ve bu doğrultuda yaklaşımları esas alacak bir öğretim programının hangi özellikleri taşıyacağı önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dini danışmanlık gibi disiplinler arası bir alanın kendisini meydana getiren disiplinlerin kullandıkları içerik ve metodolojiyi yapısal olarak uygun hale getirerek kullanması gerekmektedir. Bunun başarılabileceği ideal bir eğitim sonucu kazanılacak profesyonel mesleki kimliğin (Park, 2006) çoğulcu ve disiplinler arası özellikler taşıması ile günün bakış açılarını yansıtması beklenmektedir. İlahiyat/Teoloji alan bilgisi açısından, dinî bilginin dini danışmanlık uygulamalarında karşılaşılacak durumlara yönelik dönüştürülmesi, dinî bilginin günün şartları açısından yeniden yorumlanması ve eğitimsel açıdan dini danışman adaylarına bu yorumlama ve dönüştürme becerisinin kazandırılması kastedilmektedir. Danışmanlık alanı açısından ise sürecin en etkili şekilde ilerleyebilmesi için en temel anlamda yardım, anlama ve eylem olarak sınıflandırılan danışmanlık becerilerinin etkisi ilk sırada yer almaktadır (Uslu&Arı, 2005). Bu beceriler, etkili bir öğretim süreciyle kazanılabildiği gibi mesleki yaşam boyunca da geliştirilmesi gerekmektedir. Dini danışmanlık alanını oluşturan bu iki temel alanın ve yan alanların kazandırması beklenen becerilerin yanında ve hatta bu becerilerin uygulama alanında hayata geçebilmesi ve en verimli şekilde sonuç vermesi açısından "değer temelli" bir bakış açısını barındıran mesleki kimliğin öğretim sürecinde adaylara kazandırılması da bir zorunluluk arz etmektedir. Benzer yardım mesleklerinin de öngördüğü gibi (Duyan, 2010) dini danışmanlar da en temelde insana saygıyı, insan onurunu, tarafsızlığı, adaleti, hoşgörüyü, güveni ve fırsat eşitliği gibi insanı eksene alan değerlerin oluşturduğu bütüncül bir bakış açısıyla görevlerini yerine getirmek durumundadır. Bu değerlerin aynı zamanda hem karşıdakini hem de kendilerini anlamada ana ölçüt olarak kullanılması gerekmektedir. Çünkü danışmanlık sürecinde danışmanın kendi inanç ve değerlerinin sürece etkisini fark edebilmesi için öncelikle kendi inanç ve değerlerini anlayıp farkında olması gerekmektedir.

Bu şekilde hazırlanacak bir öğretim programında öğrencilerin programı tamamladığında sahip olması beklenen "yeterlik (competence)" ya da "standart (standard)" olarak ifade edilen kavramın bu alan içeriğini ifade etmede başarılı olup olmayacağı da tartışılması gereken bir konudur. Dini danışmanlık alanının özellikle yüksek öğretimde yeterliğin ötesinde hedefleri olduğu savunulmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesinin ise teori ve pratiğin eşit düzeyde uyumlu olduğu özenle hazırlanmış bir öğretim programı/müfredat ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Dyson, 2009, s.24).

Bütün bu tartışma alanları göz önüne alındığında bu bildirinin problemi; " Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yükseköğretim programı oluşturmak mümkün müdür?" ve "Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yüksek öğretim programının temel özellikleri ne olmalıdır?" soruları üzerine kurgulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bildirinin problemi; " Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yükseköğretim programı oluşturmak mümkün müdür?" ve "Beceri ve değer temelli bir dini danışmanlık yüksek öğretim programının temel özellikleri ne olmalıdır?" soruları üzerine kurgulanmıştır. Meslekî eğitimin, bir eğitim - öğretim faaliyeti olarak bireylere bilgi sunmanın yanı sıra meslekî beceri, kimlik ve bakış açısı kazandırma amaçlarını da içermektedir. . İlahiyat/Teoloji ve Psikoloji ana disiplin ve alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış

açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası bir meslek alanı olarak kabul edilen dinî danışmanlık alanında ise meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri ve bakış açıları ön plana alınarak değer eksenli olarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanlar yetiştirilebilecektir. Bu açılardan bir dini danışmanlık yükseköğretim programının değer temelli, mesleki bilgi ve becerilerle birlikte yorumlama, dönüştürme ve yansıtma becerilerini de kazandıracak bakış açısıyla hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : dini danışmanlık, beceri temelli öğretim, değer temelli öğretim, disiplinler arası

Kaynakça

Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo İle Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Berg, B. L.(2001). Qualitative Research Methods for the Social Sciences. *California State University: Allyn and Bacon*.

Budak, Y. (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 245*, 65-75.

Butler, L.H. (2014). Religion, Terror and America: Pastoral Care in the 21st Century, *Journal of Pastoral Psychology 63,* 537-550.

Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

DİB Sosyal ve Kültürel İçerikli Din Hizmetleri Dairesi Arşivi, 2015.

Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.

Dyson, A. (2009). Pastoral Theology Towards a New Discipline, David Willows & John Swinton (Ed.) *Spiritual Dimensions of Pastoral Care-Practical Theology in an Multidisciplinary Context* (s.20.) içinde, London/Philedelphia: Jessica Kingsley Press.

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*, Ankara: G.Ü. İlet. Fak.Yay.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research 2,* 1-28. Erişim:08/08/2017, www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm.

Park, S. (2006). An Evolving History and Methodology of Pastoral Theology, Care and Counseling, *Journal of Spirituality in Mental Health 9* (1), 5-33.

Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2012). Profesyonel Kimlik Gelişimi ve Hemşirelik, Anadolu *Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi 15*(4), 275-282.

Uğurlu, H.S. (2017), *Dinî Danışmanlık Eğitimi: Amerika Örneği ve Türkiye Gereksinim Çözümlemesi Üzerine Nitel Bir Araştırma,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Basılmamış Doktora Tezi.

Uslu, M. & Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 509-519.

Van Wagner, C.A. (1992). *AAPC: In Historical Perspective 1963-1991,* Ed. Allison Stokes, AAPC.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25698) Yaygın Din Öğretimi Ve Uygulamaları Bölümü Öğrencilerinin Gözünden Din Hizmetleri

REMZİYE EGE

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaygın din öğretimi ve uygulamaları bölümü, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde 2007 - 2012 yılları arasında faaliyette bulunmuş bir bölümdür. Yaygın din öğretimi ve uygulamaları bölümü öğrencileri, diğer ilahiyat bölümü öğrencileri gibi, mezun olduktan sonra İlahiyat Fakültesi Diplomasıyla Diyanet İşleri Başkanlığının çeşitli görev alanlarında çalışabilmektedirler. Temel ilahiyat eğitimi almalarının yanı sıra öğretim programlarında yer alan beceri/formasyon eğitimi ile diğer ilahiyat programlarından mezun olanlardan farklı bir donanıma sahip olmaktadırlar. Her ne kadar şu sırada YÖK kararıyla bölüme öğrenci alınmıyor olsa da, programın yapısı, uygulanış biçimi, meslek yeterlikleri, mesleğe yönelik ilahiyat öğretim programları gibi problem alanlarıyla ilişkili olarak bilimsel çalışmalara konu olmaları söz konusudur. Program uygulandığı dönemde, öğrencilerin, program içerisinde yer alan Din Hizmetleri Deneyimi I-II ve Din Hizmetleri Uygulamaları dersleri çerçevesinde, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde gerçekleştirilen diz hizmetleri alanlarında özellikle Kur'an Kursları ve Cami Hizmetleri çerçevesinde gözlemlerde bulunmak ve uygulamalar yapmak sorumlulukları olmuştur.

Bu bildirinin problem durumu, söz konusu öğrencilerin, ilgili alanlarda gerçekleştirdikleri gözlem ve uygulama deneyimlerini aktardıkları raporlardan hareketle, din hizmetleri alanında gerçekleştirilen hizmetlerin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiğine dair görüşlerini temalar halinde sistematize etmekle ilgilidir. Böylece, gözlemci ve stajyer uygulamacı olarak din hizmetlerine katılmış olan öğrenciler, din hizmetlerinin gerçekleştirilme durumlarını raporlarına yansıtırken değindikleri konular belli başlıklar altında ele alındığında din hizmetleri uygulamalarındaki uygun ve uygun olmayan yönleri ortaya çıkarma konusunda bir veri oluşturabilir mi, sorusuna cevap aranıyor olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması deseni kullanılarak hazırlanacaktır (Yıldırım&Şimşek, 2000). Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü öğrencilerinin saha uygulamalarından ortaya koyduğu rapor örnekleri içerik çözümlemesi yoluyla incelenecektir. İçerik çözümlemesinde temel hedef incelenen verilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak üst kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu sayede verilerin tanımlanması ve verilerin içerisinde barındırdığı örtük ya da açık anlamların net bir biçimde ortaya koyulması sağlanacaktır (Yıldırım&Şimşek, 2000). İçerik çözümlemesi diğer tüm analiz yöntemlerinde olduğu gibi güçlü ve eleştiriye açık yönleri olan bir yöntemdir. Dilsel materyal ve metinleri sistematik olarak analiz ederken materyali böler ve aşamalı olarak inceler. Analiz edilecek boyutları materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirler (Mayring, 2011). Yaygın din öğretimi ve uygulamaları bölümü öğrencilerinin gözünden din hizmetlerinin nasıl görüldüğünü analiz etmek suretiyle yaygın din öğretimi alanında bilimsel bilginin gelişimine katkı sunmanın amaçlandığı bildiride öğrencilerin gözlem ve uygulama raporları analiz edilecek materyali oluşturmaktadır. Analiz edilecek boyutları belirlemek amacıyla çalışma öncesi ortaya koyulan temalar şunlardır: gözlemlenen ortam, öğrenen ve öğreten boyutuyla ortamda bulunan taraflar, öğretim yaklaşım ve yöntemleri, öğretim materyalleri, din hizmetlileri yeterlikleri. Ancak analiz sürecinde ortaya koyulan temaların dışında ve daha önce öngörülemeyen temaların da ortaya çıkması ihtimali göz ardı edilmemektedir. Bu doğrultuda analiz süreci tümdengelimin yanı sıra tümevarımsal kodlama yöntemini de göz ardı etmeden sürdürülecektir.

Din Öğretimi, örgün eğitimin konusu olduğu kadar yaygın eğitimin de konusudur. Yaygın eğitimde din öğretimi, toplumun, örgün din öğretimi dışında kalan din ile ilgili ihtiyaçlarının tespiti ile başlayan ve bu ihtiyaçları uygun yaklaşım ve yöntemlerle, bir dizi planlı ve programlı etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilmesine yöneliktir. Daha çok dini öğrenme yaklaşımını benimsediği için, öğretilmesi planlanan dinin içinden bir bakışla gerçekleştirilse de, öğretim programlarının hazırlanması ve uygulama süreçleri, eğitim bilimsel yaklaşımlardan uzak kalamaz. Türkiye'de yaygın din öğretimi işleri Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı söz konusu faaliyetlerin tüm aşamalarında ilgili alanın bilimsel uzmanları ve uygulayıcılarının bilgi ve deneyimlerine başvurmaktadır. Alanda uygulamacı olarak çalışanlar, ilahiyat fakültelerinden mezun olmaktadırlar. İlahiyat fakültelerinde uygulanan öğretim programları, çoğunlukla, hem örgün din öğretimine hem yaygın din öğretimi ve hizmetlerine yönelik istihdamı karşılamak üzere aynı içeriğe sahip olmuştur. Örgün din öğretiminde istihdam olunacaklar, zaman zaman lisans programı içerisinde zaman zaman da dışarıdan bir beceri/formasyon eğitimiyle mesleğe hazırlanmışlardır. Ancak yaygın din öğretiminde istihdam olunacakların özel bir beceri/formasyon eğitimi almaları söz konusu olmamıştır. Ancak böyle bir eğitime ihtiyaçları olduğu çeşitli zeminlerde her zaman söz konusu edilmiş ve edilmeye devam etmektedir. İşte böyle bir ihtiyacın neticesinde Türkiye'de ilk ve tek olarak yapılandırılmış olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü, toplumun, yaygın din öğretimi ihtiyacını, bilimsel bilgiye dayalı olarak ve gerekli becerileri kazanmış bir şekilde sunmak üzere disiplinlerarası yaklaşımla

oluşturulmuş bir ilahiyat öğretim programını 2007 - 2012 yılları boyunca uygulamış ve mezunlar vermiştir. Söz konusu mezunlar hali hazırda Diyanet İşleri Başkanlığının çeşitli hizmet alanlarında görev yapmaktadırlar. İlahiyat eğitimleri sırasında Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı müftülüklerin izni çerçevesinde çeşitli camilere, Kur'an Kurslarına ve cami dışında din hizmetlerinin gerçekleştirilme alanları olan çeşitli sosyal kurumlara gözlemci olarak ve yetkili uygulamacıların gözetiminde belli ölçülerde uygulayıcı olarak katıldıkları dersler almışlardır. Bu beceri derslerinin teorik kısmında kendilerine belli başlıklar çerçevesinde yapılan işleri, uygulayıcıları, ortamı vs gözlemleyerek nesnel bir şekilde raporlaştırmaları ve kendileri olsalar ne yaparlar, sorusuna da açık uçlu bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen bu veriler yıllar içerisinde üzerinde çalışılması gereken bir veri olarak birikmiştir. Bu bildiri bu veriyi, öğrencilerin din hizmetlisi olarak kendilerine verilen eğitim ve uygulama alanlarında bu bilginin nasıl yansıtıldığına dair gözlemlerinden elde ettiği bilgiyi, yaygın din öğretimi alanında bilimsel bilginin gelişimine katkı sunacak şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma nihayete erdiğinde ortaya çıkması beklenen muhtemel bulgular şunlardır;

Din hizmeti yeterliklerinin daha önce din hizmeti görevi gerçekleştiren kişiler tarafından kazanılması konusunda eksiklikler bulunduğu,

Din hizmeti yeterliklerinin kazanılması konusundaki eksikliklerin hizmet öncesi alınan eğitim programındaki beceri eğitiminin eksikliği ile ilişkili olduğu,

Yaydın din eğitimine uygun materyal geliştirilmesi konusunda bilimsel çalışmaların eksik olduğu,

Hedef kitlenin örgün eğitimdeki şekliyle homojen bir boyutta olmaması nedeniyle genel yaygın eğitim ilke ve yöntemleri öğretimi konusunda eksikliklerin olduğu,

Uygulama alanlarının farklılaşması – cami içi ve cami dışı, cami dışındaki sosyal kurumlardaki öğrenenlerin de birbirinden farklı özellikler barındırıyor olması- nedeniyle hedef kitleyi tanıma prensibinin göz ardı edilmesi.

Anahtar Kelimeler : yaygın din öğretimi, din hizmetleri, beceri, uygulama

Kaynakça

Ege, R. (2011). Dini Danışmanlık ve Rehberlik'in Bir Bilim Dalı Olarak Gelişmesinin Gerekliliği Üzerine Bazı Düşünceler. *Dini Araştırmalar*, *14*(39), 104-114.

Ege, R. (2013). Sosyal Kurumlarda Din Hizmetleri Ve Sosyal Zekâ İlişkisi. *Dini Araştırmalar*, *16*(42 (17-06-2013)), 39-56.

Ege, R. (2013). Din Hizmetlerinde İletişim ve Rehberlik. *Din Eğitimi El Kitabı*.

Mayring, P., Gümüş, A., & Durgun, S. M. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: nitel düşünce için bir rehber*. Bilgesu Yayıncılık.

Uğurlu, H. S., & EGE, R. (2018). Bir İsimlendirme Problemi: Dinî Danışmanlık. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *7*(2).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25866) Engelli Koordinatörlerinin Özel Eğitimde Din Eğitimine Yönelik Uygulamaları, Yöntem, Görüş ve Önerileri

RECEP UÇAR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

SARE EVCİMİK
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitim hizmetlerinin genel eğitime oranla yeni olması, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gereksinim durumlarının farklılığı, toplumun engelli bireylere dair düşünce ve tutumları, ekonomik kaynakların sınırlı oluşu, yeterli oranda ilgili alan mezunlarının ve uzmanlarının olmayışı bu sahada birçok problemin ortaya çıkmasına zemin oluşturmaktadır. Özel eğitim ile ilgili Din eğitimi alanında farklı engel guruplarına mensup bireyler engel türüne göre teknik görsel, işitsel vb. açılardan farklı metaryallere ihtiyaç duyulmaktadır. Engelli bireyin eğitilmesinin amacı içinde bulundukları maddi manevi problemlerle başa çıkımalarında engeliyle birlikte mutlu olabilmelerinde dinin onlar için yapacağı önemli katkılar vardı. Engelliye dinin sunacağı katkı dini danışmanlık ve rehberlik çerçevesinde yapılırsı bireyin engelleri aşmasında faydalı olacaktır. Özel Eğitime gereksinim duyan bireylerin dini açıdan karşılaşmış oldukları sorunların çözümüne yönelik Diyanet İşleri Başkanlığının bazı çalışmkaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı bütün kurum ve ibadet yerleriinin mimari açıdan düzenlenmesi, işaret dilinde din eğitimine yönelik çalışmaların yapılması, görsel meteryallerin hazırlanması vb. konulardaki eksikliğin giderilmesi için her ilde bulunmak kaydı ile engellilk alanında özel eğitimli 111 din görevlisi atayarak engellilere yönelik sunulacak hizmetlerin koordinesi için planlanmıştır. Engelli Koordinatörleriinin Özel eğitimde Din Eğitimi proğramı alanında, fiziksel mekanlar, engelli öğrenci velileri ve idarecilerle olan ilişkileri bağlamında özel eğitimde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmeye çalışmaktır. Çalışma ayrıca özel eğitim kurumlarında veriler din eğitimi alanında eksikliğin olması nedeniyle çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi tekniklerinden anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, Engellli Koordinatörlerinin Özel Eğitimde Din Eğitimine Yönelik Uygulamaları, Yöntem, Görüş ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların geliştirilmesi amaçlanmaktadır.. Hazırlanan anketler Diyanet işleri Başkanlığına bağlı 81 ilde bulunan görevli 130 engelli koordinatörlerine gönderilerek anketler uygulanmıştır. Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim sürecine, fiziksel mekânlar ve öğretmen- aile ve idareci ilişkilerine dair sorunları ve çözüm önerilerini esas alan toplamda on bir sorudan oluşturulmuş 'Anket Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci kısmı Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin demğrafik özellikleri, eğitim durumları ve eğitim verdiği öğrenci gurubuna yönelik olarak, ikinci kısımda ise on bir sorudan oluşan katılımcılara yönelttiğimiz sorulardan oluşmaktadır. Konu alanı ile ilgili literatür taraması yoluyla sorular hazırlanmıştır. Katılımcıların görüşleri anket formunda yer alan soruların sıralamasına göre tespit edilerek bulgular kısmında aktarılmıştır. Ayrıca benzerlik arz eden katılımcı görüşlerinin bir tekrar oluşturmaması için yalnızca katılımcılardan birinin görüşüne yer verilmiştir. Bu araştırmanın güvenilirliğini arttıran unsur katılımcıların sahada çalışması ve sahaya hakim olması nedeniyle güvenilir veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Hastalık, kaza, doğal afet gibi bazı sebeplere bağlı olarak yaşanabilen engellilik hali, bireyin yaşamında istenmedik ve beklenmedik bir durumdur. Bununla birlikte. engelli birey, içinde bulunduğu durumu anlamak, kavramak ister ve karşılaştığı sorunlar ile de baş etmeye çalışır. Engelli birey için engellilik halini makul bir şekilde anlama ve kabul etmesinde, sorunlarını aşmada olumlu katkıda bulunabilecek kaynaklardan biri de din olabilir.Çünkü din, bireyin kendini ve dış dünyasını tanıma, anlama ve buna bağlı olarak da bir yaşam felsefesi oluşturması açısından ona birtakım bilgiler sunar. Bu nedenle engelli birey, hem dinin olumlu katkılarından yararlanma hem de dinini öğrenme açısından kendisine verilecek tebliğ ve irşad hizmetlerinden yararlanmak isteyebilir. Engelli bireye verilecek tebliğ ve irşad hizmetlerinde onun psikolojisi göz önüne alınmalı, dini sorumluluk ve yükümlülüklerinin neler olduğu öğretilmeli ve dini tebliğ ve irşad faaliyetlerinde engellinin yararlanabileceği yazılı ve görsel teknik imkanlar da sunulmalıdır

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi tekniklerinden anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, Engellli Koordinatörlerinin Özel Eğitimde Din Eğitimine Yönelik Uygulamaları, Yöntem, Görüş ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların geliştirilmesi amaçlanmaktadır.. Hazırlanan anketler Diyanet işleri Başkanlığına bağlı 81 ilde bulunan görevli 130 engelli koordinatörlerine gönderilerek anketler uygulanmıştır. Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim sürecine, fiziksel mekânlar ve öğretmen- aile ve idareci ilişkilerine dair sorunları ve çözüm önerilerini esas alan toplamda on bir sorudan oluşturulmuş 'Anket Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci kısmı Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin demğrafik özellikleri, eğitim durumları ve eğitim verdiği öğrenci gurubuna yönelik olarak, ikinci kısımda ise on bir sorudan oluşan katılımcılara yönelttiğimiz

sorulardan oluşmaktadır. Konu alanı ile ilgili literatür taraması yoluyla sorular hazırlanmıştır. Katılımcıların görüşleri görüşme formunda yer alan soruların sıralamasına göre tespit edilerek bulgular kısmında aktarılmıştır. Ayrıca benzerlik arz eden katılımcı görüşlerinin bir tekrar oluşturmaması için yalnızca katılımcılardan birinin görüşüne yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, Engellli Koordinatörlerinin Özel Eğitimde Din Eğitimine Yönelik Uygulamaları, Yöntem, Görüş ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların geliştirilmesi amaçlanan anket sonuçlarına göre Engelli Koordinatörleri perspektifinden öğretim süreci, fiziksel mekânlar, öğrenci velileriyle ve idarecilerle olan ilişkiler bağlamında özel eğitimde yaşanılan sorunları ve sorunlara çözüm önerilerini tespit belirlenmiştir. Oluşturulan sınıfların olabildiğince homojen olmasına dikkat edildiği, ancak sınıf heterojenliğinin kaçınılmaz olduğu ve bu heterojen durumun sorun oluşturduğu, Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretmeni benimsemesi, yönetimini kabul etmesinin oldukça zaman aldığı bu nedenlerle öğretmen değişikliklerinin, öğrencilerin eğitim ve öğretimine olumsuz yansıdığı, Öğrenci ailelerinin beklentilerinin abartılı olduğu, öğretmen ve aile iletişimin istenilen düzeyde olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Fizeksel mekanların ulaşım problemlerinin çözümü noktasında gerekli çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Engelli Koordinatörleri, Özel Eğitim, Din Eğitimi,

Kaynakça

Altınkurt, N. (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Baykoç, N. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Diken, İ. H. (Ed.). Ankara: Pegem Yayın Dağıtım Kırcali-İftar, G. (1998). Özel Eğitim. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları. Korucu, N. (2005). Türkiye' de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kurumların Karşılaştığı Güçlüklerin Analizi: Kurum Sahipleri, Müdür, Öğretmen ve Aileler Açısından, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya Terzi, L. (2010). Special Educational Needs: A New Look (Ed. Terzi,L.). Continuum pub.

Sağıroğlu, N.(2006).Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Çocuklarının Devam Ettiği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümünün Sorunlarını Algılamaları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Yıldırım, A., Şimşek, H.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

Özel Eğtimde Din Eğitimi El Kitabı Editörler Saadettin Özdemir Mustafa Başkonak Ankara 2018

(26233) 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Anne Babalarının Din Eğitimi Proğramına Yönelik Görüşleri (Elazığ ili örneği)

SARE EVCİMİK

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş grubu öğrencilerin anne babalarının Din eğitimi ve öğretimi proğramına yönelik anne babaların görüşlerinin belirlenmesidir. 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişiminde önemli bir yeri olan din eğitimi ihtiyacının sağlıklı bir şekilde karşılanması amacıyla anne babaların konuyla ilgili talepleri doğrultusunda Diyanet İşleri Başkanlığı bir dizi çalışma başlatmıştır. Bunun sonucunda Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 4-6 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde bir Kur'an Kursları Öğretim Programı hazırlamıştır. Çocuklarına din eğitimi verilmesini isteyen ailelerin beklentilerine cevap verebilecek nitelikleri haiz bu programın verimliliği üzerine araştırma yapmak, din eğitimcileri açısından önemli bir görev alanını oluşturmaktadır. Konu üzerinde değerlendirmeler yapılmasına ve uygulamada çok başarılı örnekler olmasına rağmen bu alanda henüz yeterli bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Sayısı hızla artan ve anne babalar tarafından büyük ilgi gören bu kursların, amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde faaliyet göstermesi, çocuklarımızın ailelerinden almış oldukları din eğitimini daha sağlam temeller üzerine kurarak geliştirmelerine katkıda bulunacaktır. Ancak, iyi niyetlerle başlayan bu uygulamanın yaşanabilecek birtakım olumsuzluklar nedeniyle, hem çocuklara hem de okul öncesi din eğitimi çalışmalarına zarar verebilmesi de mümkündür. Bu nedenle, sürece dahil olan tarafların konuyla ilgili değerlendirmelerini almak ve bunları göz önünde bulundurarak planlamaları ve uygulamaları yapmak, daha sağlıklı sonuçlar alınmasına katkıda bulunacaktır. Yapılan bu araştırma ile yeni bir faaliyet alanı olan 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitimi ile ilgili var olan uygulamalar hakkında bilgi edinmek, varsa planlamada ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri tespit etmektir. Bu sayede araştırma sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak gerekli önerilerde bulunulacak ve neticede çocukların dini gelişimi açısından oldukça önemli bir faaliyet olan 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitiminin daha verimli bir şekilde işleyişine katkı sağlamaktır

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak "anket" seçilmiştir. Bu şekilde yüzyüze görüşme imkanı bulunamayan 4-6 yaş grubu öğrencilerin anne babaları ile kurs ve öğreticiler hakkındaki değerlendirmelerini açıkyüreklilikle ifade etme imkanı sağlanmıştır. Anketin hazırlanmasında eğitim programı, ve konuyla ilgili belgeler incelenmiş, konunun uzmanları ile görüşmeler yapılmış ve konuyla ilgili hazırlanmış anket sorularından yararlanılmıştır. Bu süreçte, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu'nda görev yapan öğreticilerle de görüşülmüş, bu sayede hem sorular hakkında onların görüşleri alınmış hem de kurs eğitiminin verildiği ortamlar gözlemlenmiştir. Anne-baba görüşlerine yönelik olarak 6 sorudan oluşan anket formu hazırlanmıştır.Bu anketin uygulanmasının yanı sıra, birçok kurs öğreticisi ile birebir görüşme yapılmış ve onların konu ile ilgili değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitimi veren 8 kursta uygulanmıştır. Bu kurslarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 120'dir. Araştırma kapsamında, her kursa, öğrenci sayısıyla orantılı olarak dağıtılan 120 anket formundan elimize ulaşan 87 anne-baba görüşlerine yönelik anket değerlendirmeye alınabilmiştir. Anne-baba görüşlerine yönelik anketlerinin dağıtılması konusunda da öğreticilerden yardım alınmış, öğreticiler aracılığıyla dağıtılan anketler toplandıktan sonra, tarafımıza ulaştırılmıştır. Bu süreçte,anne-baba görüşlerine yönelik anketlerinden sağlıklı sonuçlar alabilmek için, kurs eğitiminin ilerleyen zamanlarında anketler uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş grubu öğrencilerin anne babalarının Din eğitimi ve öğretimi proğramına yönelik anne babaların görüşlerinin belirlenmesidir. 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişiminde önemli bir yeri olan din eğitimi ihtiyacının sağlıklı bir şekilde karşılanması amacıyla anne babaların konuyla ilgili talepleri doğrultusunda Diyanet İşleri Başkanlığı bir dizi çalışma başlatmıştır. Bunun sonucunda Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 4-6 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde bir Kur'an Kursları Öğretim Programı hazırlamıştır. Çocuklarına din eğitimi verilmesini isteyen ailelerin beklentilerine cevap verebilecek nitelikleri haiz bu programın verimliliği üzerine araştırma yapmak, din eğitimcileri açısından önemli bir görev alanını oluşturmaktadır. Konu üzerinde değerlendirmeler yapılmasına ve uygulamada çok başarılı örnekler olmasına rağmen bu alanda henüz yeterli bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Sayısı hızla artan ve anne babalar tarafından büyük ilgi gören bu kursların, amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde faaliyet göstermesi, çocuklarımızın ailelerinden almış oldukları din eğitimini daha sağlam temeller üzerine kurarak geliştirmelerine katkıda bulunacaktır. Ancak, iyi niyetlerle başlayan bu uygulamanın yaşanabilecek birtakım olumsuzluklar nedeniyle, hem çocuklara hem de okul öncesi din eğitimi çalışmalarına zarar verebilmesi de mümkündür. Bu nedenle, sürece dahil olan tarafların konuyla ilgili değerlendirmelerini almak ve bunları göz önünde bulundurarak planlamaları ve uygulamaları yapmak, daha sağlıklı sonuçlar alınmasına katkıda bulunacaktır. Yapılan bu araştırma ile yeni bir faaliyet alanı olan 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitimi ile ilgili var olan uygulamalar hakkında bilgi edinmek, varsa planlamada ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri tespit etmektir. Bu sayede araştırma sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak gerekli önerilerde bulunulacak ve neticede çocukların dini gelişimi açısından oldukça önemli bir faaliyet olan 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitiminin daha verimli bir şekilde işleyişine katkı sağlamaktır.

Araştırma yöntemi olarak "anket" seçilmiştir. Bu şekilde yüzyüze görüşme imkanı bulunamayan 4-6 yaş grubu öğrencilerin anne babaları ile kurs ve öğreticiler hakkındaki değerlendirmelerini açık yüreklilikle ifade etme imkanı sağlanmıştır. Anketin hazırlanmasında eğitim programı, ve konuyla ilgili belgeler incelenmiş, konunun uzmanları ile görüşmeler yapılmış ve konuyla ilgili hazırlanmış anket sorularından yararlanılmıştır. Bu süreçte, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu'nda görev yapan öğreticilerle de görüşülmüş, bu sayede hem sorular hakkında onların görüşleri alınmış hem de kurs eğitiminin verildiği ortamlar gözlemlenmiştir. Anne-baba görüşlerine yönelik olarak 6 sorudan oluşan anket formu hazırlanmıştır.Bu anketin uygulanmasının yanı sıra, birçok kurs öğreticisi ile birebir görüşme yapılmış ve onların konu ile ilgili değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitimi veren 8 kursta uygulanmıştır. Bu kurslarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 120'dir. Araştırma kapsamında, her kursa, öğrenci sayısıyla orantılı olarak dağıtılan 120 anket formundan elimize ulaşan 87 anne-baba görüşlerine yönelik anket değerlendirmeye alınabilmiştir. Anne-baba görüşlerine yönelik anketlerinin dağıtılması konusunda da öğreticilerden yardım alınmış, öğreticiler aracılığıyla dağıtılan anketler toplandıktan sonra, tarafımıza ulaştırılmıştır. Bu süreçte ,anne-baba görüşlerine yönelik anketlerinden sağlıklı sonuçlar alabilmek için, kurs eğitiminin ilerleyen zamanlarında anketler uygulanmıştır.

Sonuçta, öğretmenlerin pedagojik formasyon konusunda eksikliklerinin olduğu, öğretim programının öğrenci seviyesine uygun bulunduğu, ancak öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği alanların var olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok öğrenme güçlüğü çektiği konu, harfleri öğrenmedir. Ezber yapma ve harekeleri tanıma konusu ise diğer öğrenme güçlüğü çekilen alanlardır.Eğitim programı her ne kadar uzman bir kadro tarafından hazırlanmış da olsa bu eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi, kursların gerekli eğitim materyalleri ile donatılması ve eğitime uygun fiziksel ortamın oluşturulması, kurs öğreticilerinin yeterliklerinin sağlanması adına düzenli eğitim seminerleri ve işbirliği imkanlarının sağlanması gerekmektedir. Bu sayede, gelecek nesillerin dini ve ahlaki ilkelerle küçük yaşlardan itibaren tanışması ve bu doğrultuda sağlıklı bir eğitim alması sağlanabilecek, ailelerin de büyük bir memnuniyetle karşıladığı 4-6 yaş grubu eğitiminde istenilen kalite yakalanarak önemli bir boşluk doldurulmuş olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçta, öğretmenlerin pedagojik formasyon konusunda eksikliklerinin olduğu, öğretim programının öğrenci seviyesine uygun bulunduğu, ancak öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği alanların var olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok öğrenme güçlüğü çektiği konu, harfleri öğrenmedir. Ezber yapma ve harekeleri tanıma konusu ise diğer öğrenme güçlüğü çekilen alanlardır.Eğitim programı her ne kadar uzman bir kadro tarafından hazırlanmış da olsa bu eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi, kursların gerekli eğitim materyalleri ile donatılması ve eğitime uygun fiziksel ortamın oluşturulması, kurs öğreticilerinin yeterliklerinin sağlanması adına düzenli eğitim seminerleri ve işbirliği imkanlarının sağlanması gerekmektedir. Bu sayede, gelecek nesillerin dini ve ahlaki ilkelerle küçük yaşlardan itibaren tanışması ve bu doğrultuda sağlıklı bir eğitim alması sağlanabilecek, ailelerin de büyük bir memnuniyetle karşıladığı 4-6 yaş grubu eğitiminde istenilen kalite yakalanarak önemli bir boşluk doldurulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kur'an Kursu, 4-6 yaş grubu, okul öncesi din eğitimi, öğretim programı, anne baba görüşleri

Kaynakça

Akşener, Türker, Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2012, https://tez.yok.gov.tr (12.05.2016). Akyürek, Süleyman, "İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve", Din Eğitimi El Kitabı, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, Grafiker Yayınları, 2. bs., Ankara, 2013. Altaş, Nurullah, İsmail Arıcı, "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci", Din Eğitimi, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, Ensar Neşriyat, 3. bs, İstanbul, 2014. Atay, Mesude, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-2, Kök Yayıncılık, Ankara, 2011. Avcı Erdemli, Kadriye, "Kur'an Kurslarında Fiziki Özelliğin Eğitim Öğretime Etkisi", Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu I, DİB Yayınları, Ankara, 2013. Başal, Handan Asude, Okul Öncesi Eğitiminin İlk ve Yöntemleri, MORPA Kültür Yayınları, 2. bs., İstanbul, 2005. Cihandide, Zeynep Nezahat, Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları, 2. bs., İstanbul, 2014. Dam, Hasan, "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi, ed. Mustafa Köylü, Nobel Yayınları, Ankara, 2013. Deniz, M. Engin ve diğerleri, "Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma", İlköğretim Online, 8(3), 2009, ss. 694-708, http://ilkogretim-online.org.tr (08.10.2016). Diyanet İşleri Başkanlığı Faaliyet Raporu 2013, Nisan 2014, http://www2.diyanet.gov.tr/StratejiGelistirme/Faaliyet/2013%20Y%C4%B1l%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf (21.01.2015). Doğan, Recai, "Yaygın Din Eğitiminin Neliği", Din Eğitimi El Kitabı, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, Grafiker Yayınları, 2. bs., Ankara, 2013. Karacelil, Süleyman, "Kur'ân Kursu Öğreticilerine Göre Kur'ân Kurslarının Eğitim Problemleri: Şırnak İli Örneği", Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 2, sayı: 3, 2013, ss. 274-295. Kazıcı, Ziya, Anahatlarıyla İslam Eğitim Tarihi, İFAV Yayınları, 3. bs., İstanbul, 2012. _____, Osmanlı'da Eğitim Öğretim, Kayıhan Yayınları, İstanbul, 2014. Koç, Ahmet, "Kur'an Kurslarında Din Eğitimi", Din Eğitimi, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2014. Korkmaz, Mehmet, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2009, https://tez.yok.gov.tr (12.05.2016). Oruç, Cemil, Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul, 2011. Tosun, Cemal, Fatma

Çapcıoğlu, “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5 (5), 2015, ss. 705-720, (http://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/pegegog .2015.038/pegegog.2015.038 (28.04.2016). Yorulmaz, Bilal, “Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)”, Öneri Dergisi, c. 10, sayı: 39, 2013, ss. 149-162, http://edergi.marmara.edu.tr/maruoneri/article/view/1012000315/10120002 41 (07.05.2016).

(24237) Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi

MELTEM ÖKDEM

ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yasa koyucu tarafından kabul edilen ve açık olarak tanımlanan eylem ve hareketlere "suç" denir. Ceza Hukuku'na göre suç; yasanın cezalandırdığı harekettir (Ayar ve Öztürk, 2015). Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair sözleşme'de belirtildiği üzere; "on sekiz yaşın altındaki her birey çocuk sayılmaktadır" (Çopur, Ulutaşdemir ve Balsak, 2015). Çocuk suçluluğu ise bir çocuktaki anti-sosyal eğilimlerin yasa müdahalesi gerektirecek bir duruma dönüşmesidir (Ayar ve Öztürk, 2015). On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından günümüze kadar istatistiklerden suçluluğun tüm yaşam yıllarında aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin; suçluluk oranlarının 20'li yaşlara doğru yükselirken, 30- 35 yaşlarından itibaren hızla azaldığı görülmüştür (Demirbaş, 2016).

On sekiz yaşından küçük bireyler iyiyi ve kötüyü ayıramayabilirler. Dolayısıyla "suçlu çocuk" yerine "suça itilmiş/sürüklenmiş çocuk" ifadesi kullanılmaktadır. Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 31. maddesinde ceza ehliyeti konusunda suçun işlendiği tarihte bulunulan yaş itibarıyla 0-12 yaş grubu, 12-15 yaş grubu ve 15- 18 yaş grubu olmak üzere üç yaş grubuna göre farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Kanun'un 31/1 maddesine göre çocukların ceza sorumluğunun başlangıcında asgari yaş sınırı 12 olarak kabul edilmiştir. Aynı Kanuna göre 12-15 yaş arasındaki çocuklar kademeli olarak ceza indirimlerinden yararlandırılmaktadır (m.31). Kanun'un 31/3. maddesine göre ise 15-18 yaş arasındaki çocuklar hapis sürelerinden indirim yapılarak korunurlar. Çocuk mahkemeleri çocuklara ceza vermeyi; değil çocukları ve ailelerini destekleyerek çocukların yeniden suç işlemelerini önlemeyi amaçlamaktadır. Toplum tarafından çocuğa bir kez daha şans verilmesi gerekli görülmektedir. Burada esas amaç çocuğun topluma kazandırılmasıdır. Çocuk mahkemeleri Çocuk Koruma Kanunu uyarınca verilen koruyucu tedbirlerin yerine getirilmesini takip etmekle görevlidir. Yapılan takip sonucu verilen tedbirlerin yeterli veya uygun olmadığı tespit edilirse yeni tedbirler alma yoluna gidilir. Bu nedenle çocuk mahkemeleri diğer mahkemelerden farklı bir yol izler (Akarca, 2019).

Türkiye'de her yıl 0-18 yaş grubunda 83 bin suça sürüklenen çocuk kaydının bulunduğu bildirilmektedir. Türkiye'de, işlenen suçların yaklaşık yarısı 25 yaşın altındaki yaş diliminde bulunan çocuklar ve gençler tarafından işlendiği, hatta suç işleyenlerin %90'ının çocukluk ve gençlik çağında oldukları görülmüştür (Bülbül ve Doğan, 2016). Demirbaş'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre 12-17 yaş arası 18 yaşından gün almamış 746 erkek, 26 kadın hükümlü bulunmaktadır. Türkiye'de suça sürüklenen çocukların en çok olduğu şehir Ardahan, en düşük olduğu şehir ise Ankara'dır (Bülbül ve Doğan, 2016).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2004-2018 yılları arasında lise öğrencilerinin yargıya (Yargıtay) intikal eden suç davranışlarını ortaya konularak değerlendirilmektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Çocuklar ülkenin geleceğidir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin en önemli görevi çocukları doğru, dürüst topluma faydalı vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Yukarıda sözü edilen araştırmalarda çocuk yaşta suçluluğun ülkemizde var olduğunu göstermektedir (Durmuş ve Gürgan, 2005; Terzi, 2007; Kızma 2006). Bülbül ve Doğan'nın (2016) belirttiği gibi her yıl 83 bin suça sürüklenen genç vardır. Gene aynı çalışmada ülke çapındaki suçların yarısının da 25 yaş altında işlenmekte olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin okul sınırları içindeki yasal olmayan davranışları sonucunda insan hayatını kaybetmesi söz konusu olabilmektedir. O halde bu konu üzerinde titizlikle durulması gereklidir. Bu konudaki farkındalığı artırmak özellikle de öğretmenlerin ve ailelerin bu tehlikenin farkına varmasını sağlamak aynı zamanda çocukların ne tür suçlar işlediğinin araştırılması suçlara karşı önlem almada da yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okulda işledikleri suçlara dair yasal kaynaklara dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı için bu araştırmaya gerek görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde olan çalışmada "nitel" araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, bu yöntemlerin yanında veya bu yöntemlerle birlikte yazılı ve görsel materyaller üzerinde de çalışılır. Çalışmada mahkeme kararları üzerinde çalışıldığı için "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyaller incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1.Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin Yargıtay'a intikal eden suç sayılan davranışlarını tespit edelebilmek için, www.kazancı.com, www.LegalBank.com. web sitelerinden öğrenciler hakkında açılan davalara ulaşılmıştır. Çalışmanın 2004 yılından başlatılmasının nedeni yeni Türk Ceza Kanunu'nun 26.09.2004'te TBMM'de kabul edilerek 12.10.2004'te Resmi Gazete'de yayımlanmasıdır.

2.2.Verilerin Analizi

Çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin dava konusu olan suç sayılan davranışları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın başında davalar;

1-Kişiye Karşı Suçlar a- Hayata Karşı Suçlar (Kasten ve Taksirle Öldürme) b- Vücut Dokunulmazlığına Karşı Suçlar (Kasten Yaralama)c- cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar ve hürriyete karşı suçlar"topluma karşı suçlar d- Özel Hayata ve Hayatın Gizli Alanına Karşı Suçlar", "millete ve devlete karşı suçlar e- Malvarlığına Karşı Suçlar

2- Topluma Karşı Suçlar ile İlgili Davalar

(Kamu Güvenliğine Karşı Suçlar)

3- Millete ve Devlete Karşı Suçlar ile İlgili Davalar

(Anayasal Düzene ve Bu Düzenin İşleyişine Karşı Suçlar)olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Dava kategorilerinin oluşturulması Türk Ceza Kanunu'nun suçlar ile ilgili sınıflaması esas alınmıştır.

Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi

Evaluation of High School Students' Crimes in Schools and Submitted To The Court

1.GİRİŞ

Yasa koyucu tarafından kabul edilen ve açık olarak tanımlanan eylem ve hareketlere "suç" denir. Ceza Hukuku'na göre suç; yasanın cezalandırdığı harekettir (Ayar ve Öztürk, 2015). Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair sözleşme'de belirtildiği üzere; "on sekiz yaşın altındaki her birey çocuk sayılmaktadır" (Çopur, Ulutaşdemir ve Balsak, 2015). Çocuk suçluluğu ise bir çocuktaki anti-sosyal eğilimlerin yasa müdahalesi gerektirecek bir duruma dönüşmesidir (Ayar ve Öztürk, 2015). On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından günümüze kadar istatistiklerden suçluluğun tüm yaşam yıllarında aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin; suçluluk oranlarının 20'li yaşlara doğru yükselirken, 30- 35 yaşlarından itibaren hızla azaldığı görülmüştür (Demirbaş, 2016).

On sekiz yaşından küçük bireyler iyiyi ve kötüyü ayıramayabilirler. Dolayısıyla "suçlu çocuk" yerine "suça itilmiş/sürüklenmiş çocuk" ifadesi kullanılmaktadır. Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 31. maddesinde ceza ehliyeti konusunda suçun işlendiği tarihte bulunulan yaş itibarıyla 0-12 yaş grubu, 12-15 yaş grubu ve 15- 18 yaş grubu olmak üzere üç yaş grubuna göre farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Kanun'un 31/1 maddesine göre çocukların ceza sorumluğunun başlangıcında asgari yaş sınırı 12 olarak kabul edilmiştir. Aynı Kanuna göre 12-15 yaş arasındaki çocuklar kademeli olarak ceza indirimlerinden yararlandırılmaktadır (m.31). Kanun'un 31/3. maddesine göre ise 15-18 yaş arasındaki çocuklar hapis sürelerinden indirim yapılarak korunurlar. Çocuk mahkemeleri çocuklara ceza vermeyi; değil çocukları ve ailelerini destekleyerek çocukların yeniden suç işlemelerini önlemeyi amaçlamaktadır. Toplum tarafından çocuğa bir kez daha şans verilmesi gerekli görülmektedir. Burada esas amaç çocuğun topluma kazandırılmasıdır. Çocuk mahkemeleri Çocuk Koruma Kanunu uyarınca verilen koruyucu tedbirlerin yerine getirilmesini takip etmekle görevlidir. Yapılan takip sonucu verilen tedbirlerin yeterli veya uygun olmadığı tespit edilirse yeni tedbirler alma yoluna gidilir. Bu nedenle çocuk mahkemeleri diğer mahkemelerden farklı bir yol izler (Akarca, 2019).

Türkiye'de her yıl 0-18 yaş grubunda 83 bin suça sürüklenen çocuk kaydının bulunduğu bildirilmektedir. Türkiye'de, işlenen suçların yaklaşık yarısı 25 yaşın altındaki yaş diliminde bulunan çocuklar ve gençler tarafından işlendiği, hatta suç işleyenlerin %90'ının çocukluk ve gençlik çağında oldukları görülmüştür (Bülbül ve Doğan, 2016). Demirbaş'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre 12-17 yaş arası 18 yaşından gün almamış 746 erkek, 26 kadın hükümlü bulunmaktadır. Türkiye'de suça sürüklenen çocukların en çok olduğu şehir Ardahan, en düşük olduğu şehir ise Ankara'dır (Bülbül ve Doğan, 2016).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2004-2018 yılları arasında lise öğrencilerinin yargıya (Yargıtay) intikal eden suç davranışlarını ortaya konularak değerlendirilmektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Çocuklar ülkenin geleceğidir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin en önemli görevi çocukları doğru, dürüst topluma faydalı vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Yukarıda sözü edilen araştırmalarda çocuk yaşta suçluluğun ülkemizde var olduğunu göstermektedir (Durmuş ve Gürgan, 2005; Terzi, 2007; Kızma 2006). Bülbül ve Doğan'nın (2016) belirttiği gibi her yıl 83 bin suça sürüklenen genç vardır. Gene aynı çalışmada ülke çapındaki suçların yarısının da 25 yaş altında işlenmekte olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okul sınırları içindeki yasal olmayan davranışları sonucunda insan hayatını kaybetmesi söz konusu olabilmektedir. O halde bu konu üzerinde titizlikle durulması gereklidir. Bu konudaki farkındalığı artırmak özellikle de öğretmenlerin ve ailelerin bu tehlikenin farkına varmasını sağlamak aynı zamanda çocukların ne tür suçlar işlediğinin araştırılması suçlara karşı önlem almada da yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okulda işledikleri suçlara dair yasal kaynaklara dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı için bu araştırmaya gerek görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde olan çalışmada "nitel" araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, bu yöntemlerin yanında veya bu yöntemlerle birlikte yazılı ve görsel materyaller üzerinde de çalışılır. Çalışmada mahkeme kararları üzerinde çalışıldığı için "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyaller incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1.Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin Yargıtay'a intikal eden suç sayılan davranışlarını tespit edelebilmek için, www.kazancı.com, www.LegalBank.com. web sitelerinden öğrenciler hakkında açılan davalara ulaşılmıştır. Çalışmanın 2004 yılından başlatılmasının nedeni yeni Türk Ceza Kanunu'nun 26.09.2004'te TBMM'de kabul edilerek 12.10.2004'te Resmi Gazete'de yayımlanmasıdır.

2.2.Verilerin Analizi

Çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin dava konusu olan suç sayılan davranışları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın başında davalar "kişiye karşı suçlar", "topluma karşı suçlar", "millete ve devlete karşı suçlar" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Dava kategorilerinin oluşturulması Türk Ceza Kanunu'nun suçlar ile ilgili sınıflaması esas alınmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Verilerin analizi devam etmektedir.

Beklenen Sonuçlar

2004-2018 yılları arasında yargıya intikal eden 34 öğrenci davasına ulaşılmıştır. Bu davaların 29'u "kişiye karşı suçlardan", Bu kapsamda 12 kasten yaralama ve iki kasten öldürme davasına ulaşılmıştır. davasına ulaşılmıştır. Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlarla ilgili üç davaya ulaşılmış, hürriyete karşı dört davaya, özel hayata ve hayatın gizli alanına karşı suçlarda beş davaya, mal varlığına karşı suçlarda üç davaya ulaşılmıştır. "topluma karşı suçlardan", üç davaya "millete ve devlete karşı suçlardan" da iki davaya ulaşılmıştır. Topluma karşı suçlar kapsamına giren "kamu güvenliğine karşı suçlar" ile ilgili üç davaya ulaşılmıştır. Millete ve devlete karşı olan suçlardan da "Anayasal düz ene ve bu düzenin işleyişine karşı işlenen suçlar" ile ilgili iki davaya ulaşılmıştır. Verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci, lise, yargı, suç, ceza

Kaynakça

Akarca, M. (2019) Çocukların Ceza Hukukundaki Yeri ve Çocukların Korunması. http://www.anayasa.gov.tr/files/insan hakları mahkemesi/sunumlar/ym4/Akarca.pdf. İndirilme Tarihi: 15.01.2019.

Ayar, D. ve Öztürk, C. (2015). Türkiye'de lisansüstü çalışmalarda çocuk suçluluğu. *The Journal of Pediatric Research* 2015, 2(1),17-20.

Arabacı, L. B., Özgür, G. ve Yörükoğlu, G. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.

Benbenıshty, R ve Astor, A. A. (2018) *School Violence In An Internatıonal Context A Call For Global Collaboratıon In Research And Prevention*. http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf. İndirme Tarihi: 31.10.2018

Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 59*(1), *31-36.*

Çopur, E. , Ulutaşdemir, E. ve Balsak, H. (2015*)* Çocuk ve suç. *Hacettepe University, Faculty of Health Sciences Journal*, 2(1), 120-124

Demirbaş, T. (2016). Kriminoloji. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Durmuş, E. (2013) Ergen bakış açısıyla okulda şiddet ve çözüm önerileri. *E-International Journal of Educational Research, 4(3),* 41-57.

Durmuş E, Gürgan U (2005) Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 253-269.

Furlong, J. ve Morrison G.M. (1994) School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review* 23:236-256

Furlong, J. ve Morrison G.M. (2004) Methodological and Measurement Issues in School Violence Research *Journal of School Violence,* 3, 5-12.

Hesapçıoğlu S., T. (2017). Çocuk adli vakalarında karışıldığı iddia olunan suç tipleri ile benlik saygısı ve depresif belirtileri. düşünen adam, *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 331-337.

Işık, H. (2006). Çocuk suçluluğu ve okullar ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (*KEFAD)*, 7(2), 287-299

Kandakai, T. L.& King, K, A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior,* 26(5), 342-353

Kepenekçi, Y. ve Özcan, A. Y. (2002). Okullarda Suçun Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 153-163

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(11), 47-70.

Öğel, K., Tarı, I. ve Eke, C.Y. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

Özgür, G., Yörükoğlu, G ve Arabacı, L. B. (2011) Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.

(24914) Biyopolitik Çağda Eğitim: Çağdaş Homo Economicus'un İnşası

HALİL BUYRUK

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Biyopolitika kavramının kullanımı son yılarda popüler olmakla birlikte kökeni 20. Yüzyılın başlarına kadar uzanır. Bu dönemde temel olarak iki anlamda kullanılmıştır (Lemke, 2011). Bunlardan ilki olan ve yaşamı politikanın temeli olarak gören "doğalcı yaklaşım"ın temel varsayımı politikanın kendisine biyolojik yasalar ekseninde yön verdiği, onları meşru olarak tanımlamasıyla birlikte gerçekliğe uygun bir ilke olarak kabul ettiği yönündedir. Zira bu yaklaşımda bütün toplumsal, politik ve hukuki bağlar canlı bir bütüne dayanır. Yaşam süreçlerini politikanın nesnesi olarak kavrayan "politisist yaklaşım"a göre ise biyopolitika bir pratik alanın ya da yaşam sürecinin idare edilmesini ve düzenlenmesini amaçlayan politikanın bir alt disiplinidir. Dolayısıyla bu yaklaşımda yaşam süreçleri düşünce ve eylemin yeni nesnesidir. Lemke (2011) yaşam ile politika arasında dışsal bir ilişki kuran her iki yaklaşımın da biyopolitik süreçlerin temel boyutlarını kavramakta başarısız olduğunu belirtir. Kavramı ilişkisel ve tarihsel olarak ele alan, bedeni biyopolitik bir gerçeklik olarak tanımlayan Foucault'ya (2001) göre insan türünün yaşamına özgü olgular politik teknikler aracılığıyla iktidar düzlemine çekilir. Biyopolitikanın nesneleri ise tekil insanlar değil, onların nüfus düzeyinde ölçülen ve gruplandırılabilen biyolojik özellikleridir. Böylece belirli normlar, yerleşik standartlar ve ortalama değerler belirlenebilir hale gelir ve yaşam nesnel ve ölçülebilir bir tanıma kavuşur. Biyopolitika kavramına daha sonra önemli katkılar yapılmış olmakla birlikte bu çalışmada Foucault'nun biyopolitika yaklaşımından hareket edilecektir. Ancak Foucault'nun biyopolitika kavramını kullanımı tutarlı değildir ve çalışmalarında da farklı anlamlar yüklenmiştir. Lemke (2011) bu farklı kullanımların üç başlık altında toparlanabileceğine işaret eder. İlkinde biyopolitika egemen gücün yeni bir ifadesiyle nitelenmiş olan politik düşünüş ve pratikteki tarihsel bir kopuş anlamına gelir. İkincisinde Foucault biyopolitika mekanizmalarına modern ırkçılığın yükselişinde merkezi bir rol verir. Üçüncüsünde ise biyopolitika tarihsel olarak bireyin kendisini yönetmesi ve toplumsal düzenlemenin liberal biçimleriyle birlikte ortaya çıkan bir yönetim sanatı anlamına gelir. Son yaklaşım Foucault'nun (2008) biyopolitikayı ekonomi politik bir perspektifle incelemesi ve biyopolitika tartışmasının temel kavramlarından biri olan yönetimselliğin neo-liberalizmle ilişkisini ortaya koymasıyla daha belirgin olmuştur. Böylesi bir çözümlemeden hareket eden bu çalışma biyopolitik çağda eğitim süreçlerinin nasıl biçimlendiğini, *homo economicus* tanımında yaşanan tarihsel değişimi ve bu değişimle birlikte çağdaş *homo economicus*un inşasında eğitimin rolünü biyopolitika yaklaşımından hareketle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada eğitim alanı Foucault'nun biyopolitika yaklaşımından hareketle incelenecek, biyopolitika çözümlemesinin temel kavramlarından olan yönetimselliğin neoliberalizmle ilişkisi eğitim alanının dönüşümü ve çağdaş homo economicusun inşası bağlamında tartışmaya açılacaktır. Foucault (2008) biyopolitikayı çözümleyebilmek için liberalizm olarak tanımlanan yönetimsel rejimi kavramak gerektiğini ifade eder. Zira Foucault'ya göre biyopolitikanın analizi ancak yönetimsel akıl sistemini, başta yönetimsel aklın içinde bulunan ekonomik hakikat olmak üzere, hakikat sorunu diyebileceğimiz bu genel rejimi kavradıktan sonra yapılabilir. Bu çerçevede piyasa serbestliği değil bir yönetim rejimi olarak anlaşılması gereken liberalizmin eğitim alanına izdüşümleri Foucault'nun yönetimsellik kavrayışı çerçevesinde çözümlemeye tabi tutulacaktır. Biyopolitika kavramının belirli bir hakikate dayalı yönetimin çözümlenmesi bağlamında yeniden formüle edilmesi ise bir dizi kuramsal avantajı beraberinde getirir. Böylesi bir araştırma perspektifi fiziksel varlık ile ahlaki politik varoluş arasındaki bağlantıların da keşfine imkân tanır (Lemke, 2011). Foucault (2008) yönetimsellik ve neoliberalizm arasında bir bağlantı kurar ve bu bağlamda rekabet kavramını ön plana çıkarır. Bu çalışmada da Foucault'nun neoliberalizm çözümlemesi rehber kabul edilerek neoliberal yönetim teknikleriyle eğitim alanında yaşanan değişimler, çağdaş *homo economicus*un özellikleri, bir girişimci ve sermaye olarak insan modelinin inşasında eğitimin rolü ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Diğer yandan Foucault biyopolitika ve biyoiktidar kavramlarını kimi zaman birbirlerinin yerine kullanır (Özmakas, 2018). Bu çerçevede çözümleme yöntemi olarak biyoiktidar yaklaşımı da işe koşulacaktır. Biyoiktidar yaklaşımında özne, pasif olarak değil, değişebilen, dönüştürülebilen, direnişte bulunabilen aktif bir biçimde ele alınır. Çeşitli ilişkiler kuran ve kurduğu bu ilişkisellikler içinde bulunduğu müddetçe iktidar pratiklerini yeni baştan üreten etkin bir özne söz konusudur. Dolayısıyla yönetim rejimi tartışmaları politik fail olmakla birlikte aynı zamanda iktidarın nesnesi olan ve onun tarafından kurulan özne üzerinden de yürütülecektir.

Biyopolitik Çağda Eğitim: Çağdaş *Homo Economicus*'un İnşası

Biyopolitika kavramının kullanımı son yılarda popüler olmakla birlikte kökeni 20. Yüzyılın başlarına kadar uzanır. Bu dönemde temel olarak iki anlamda kullanılmıştır (Lemke, 2011). Bunlardan ilki olan ve yaşamı politikanın temeli olarak gören "doğalcı yaklaşım"ın temel varsayımı politikanın kendisine biyolojik yasalar ekseninde yön verdiği, onları meşru olarak tanımlamasıyla birlikte gerçekliğe uygun bir ilke olarak kabul ettiği yönündedir. Zira bu yaklaşımda bütün toplumsal, politik ve hukuki bağlar canlı bir bütüne dayanır.

Yaşam süreçlerini politikanın nesnesi olarak kavrayan "politisist yaklaşım"a göre ise biyopolitika bir pratik alanın ya da yaşam sürecinin idare edilmesini ve düzenlenmesini amaçlayan politikanın bir alt disiplinidir. Dolayısıyla bu yaklaşımda yaşam süreçleri düşünce ve eylemin yeni nesnesidir. Lemke (2011) yaşam ile politika arasında dışsal bir ilişki kuran her iki yaklaşımın da biyopolitik süreçlerin temel boyutlarını kavramakta başarısız olduğunu belirtir. Kavramı ilişkisel ve tarihsel olarak ele alan, bedeni biyopolitik bir gerçeklik olarak tanımlayan Foucault'ya (2001) göre insan türünün yaşamına özgü olgular politik teknikler aracılığıyla iktidar düzlemine çekilir. Biyopolitikanın nesneleri ise tekil insanlar değil, onların nüfus düzeyinde ölçülen ve gruplandırılabilen biyolojik özellikleridir. Böylece belirli normlar, yerleşik standartlar ve ortalama değerler belirlenebilir hale gelir ve yaşam nesnel ve ölçülebilir bir tanıma kavuşur. Biyopolitika kavramına daha sonra önemli katkılar yapılmış olmakla birlikte bu çalışmada Foucault'nun biyopolitika yaklaşımından hareket edilecektir. Ancak Foucault'nun biyopolitika kavramını kullanımı tutarlı değildir ve çalışmalarında da farklı anlamlar yüklenmiştir. Lemke (2011) bu farklı kullanımların üç başlık altında toparlanabileceğine işaret eder. İlkinde biyopolitika egemen gücün yeni bir ifadesiyle nitelenmiş olan politik düşünüş ve pratikteki tarihsel bir kopuş anlamına gelir. İkincisinde Foucault biyopolitika mekanizmalarına modern ırkçılığın yükselişinde merkezi bir rol verir. Üçüncüsünde ise biyopolitika tarihsel olarak bireyin kendisini yönetmesi ve toplumsal düzenlemenin liberal biçimleriyle birlikte ortaya çıkan bir yönetim sanatı anlamına gelir. Son yaklaşım Foucault'nun (2008) biyopolitikayı ekonomi politik bir perspektifle incelemesi ve biyopolitika tartışmasının temel kavramlarından biri olan yönetimselliğin neo-liberalizmle ilişkisini ortaya koymasıyla daha belirgin olmuştur. Böylesi bir çözümlemeden hareket eden bu çalışma biyopolitik çağda eğitim süreçlerinin nasıl biçimlendiğini, *homo economicus* tanımında yaşanan tarihsel değişimi ve bu değişimle birlikte çağdaş *homo economicus*un inşasında eğitimin rolünü biyopolitika yaklaşımından hareketle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada eğitim alanı Foucault'nun biyopolitika yaklaşımından hareketle incelenecek, biyopolitika çözümlemesinin temel kavramlarından olan yönetimselliğin neoliberalizmle ilişkisi eğitim alanının dönüşümü ve çağdaş homo economicusun inşası bağlamında tartışmaya açılacaktır. Foucault (2008) biyopolitikayı çözümleyebilmek için liberalizm olarak tanımlanan yönetimsel rejimi kavramak gerektiğini ifade eder. Zira Foucault'ya göre biyopolitikanın analizi ancak yönetimsel akıl sistemini, başta yönetimsel aklın içinde bulunan ekonomik hakikat olmak üzere, hakikat sorunu diyebileceğimiz bu genel rejimi kavradıktan sonra yapılabilir. Bu çerçevede piyasa serbestliği değil bir yönetim rejimi olarak anlaşılması gereken liberalizmin eğitim alanına izdüşümleri Foucault'nun yönetimsellik kavrayışı çerçevesinde çözümlemeye tabi tutulacaktır. Biyopolitika kavramının belirli bir hakikate dayalı yönetimin çözümlenmesi bağlamında yeniden formüle edilmesi ise bir dizi kuramsal avantajı beraberinde getirir. Böylesi bir araştırma perspektifi fiziksel varlık ile ahlaki politik varoluş arasındaki bağlantıların da keşfine imkân tanır (Lemke, 2011). Foucault (2008) yönetimsellik ve neoliberalizm arasında bir bağlantı kurar ve bu bağlamda rekabet kavramını ön plana çıkarır. Bu çalışmada da Foucault'nun neoliberalizm çözümlemesi rehber kabul edilerek neoliberal yönetim teknikleriyle eğitim alanında yaşanan değişimler, çağdaş *homo economicus*un özellikleri, bir girişimci ve sermaye olarak insan modelinin inşasında eğitimin rolü ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Diğer yandan Foucault biyopolitika ve biyoiktidar kavramlarını kimi zaman birbirlerinin yerine kullanır (Özmakas, 2018). Bu çerçevede çözümleme yöntemi olarak biyoiktidar yaklaşımı da işe koşulacaktır. Biyoiktidar yaklaşımında özne, pasif olarak değil, değişebilen, dönüştürülebilen, direnişte bulunabilen aktif bir biçimde ele alınır. Çeşitli ilişkiler kuran ve kurduğu bu ilişkisellikler içinde bulunduğu müddetçe iktidar pratiklerini yeni baştan üreten etkin bir özne söz konusudur. Dolayısıyla yönetim rejimi tartışmaları politik fail olmakla birlikte aynı zamanda iktidarın nesnesi olan ve onun tarafından kurulan özne üzerinden de yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Biyopolitika, yalnızca iktidar mekanizmalarındaki bir dönüşümü ifade etmez egemenlik ve tabiiyet ilişkisinde bir zihniyet değişimini de beraberinde getirir (Arpacı, 2016). Biyopolitika ile insana özgü özellikler ölçülerek gruplandırılırken belirli normlar, yerleşik standartlar ve ortalama değerler belirlenebilir hale gelir, yaşam nesnel ve ölçülebilir bir tanıma kavuşur ve böylece yönetilebilir. Bu çerçevede neoliberalizm sadece ekonomi politikalarında yaşanan değişimlerden ibaret bir sistem değil, yapay bir girişim biçimini, belirli bir rasyonaliteyi hayatın tüm alanlarında teşvik eden ve bu rasyonaliteyi yönetim teknolojileri aracılığıyla üretip yaygınlaştırarak işleyen bir biyopolitikadır. Eğitim alanı da tüm yapı ve süreçleriyle yaygınlaşan bu rasyonalitenin işlediği ve yeniden üretildiği alanlardan biridir. *Homo economicus* ise yaygınlaşan bu rasyonalitenin vücut bulmuş halidir. Ancak klasik dönemin *homo economicusu* ile neo-liberal dönemin *homo economicus*u arasında önemli farklar vardır.

Anahtar Kelimeler : Biyopolitika, Eğitim, Homo Economicus, Neoliberalizm

Kaynakça

Arpacı, M. (2016). Foucault, Biyopolitika ve Biyotarih: Tarihsel Çalışma Alanları Olarak Tıp, Beden ve Nüfus. *ViraVerita E-Dergi*, 3, 80-98.

Foucault, M. (2001). *Power: The Essential Work of Michel Foucault* (Çev. R. Hurley vd.). New York: The New Press.

Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France*. (Çev. G. Burchell). New York: Palgrave Macmıllan.

Lemke, T. (2011) *Bio-Politics: An Advanced Introduction* (Çev. E. F. Trump). New York and London: New York University Press.

Özmakas, U. (2018). *Biyopolitika: İktidar ve Direniş*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Simons, M. (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.

(25220) 2023 Eğitimde Vizyon Belgesinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi

ARSLAN BAYRAM

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, bir ülkedeki bireylerin gelişimiyle birlikte ülkenin topyekün gelişmesini sağlayan bir etkinliktir. Eğitimle kalkınma arasındaki ilişki 18. Yüz yılda klasik iktisatçılar tarafından ortaya konulmuştur. Eğitim yoluyla bireyin, toplum içinde varolduğunu öğrenmesi ve toplumun birlikte yaşaması sağlanmaya çalışılır (Bayram, 2017). Küçükahmet (2008) eğitimi "bireyin topluma yararlı hale getirilmesi" olarak tanımlarken Sönmez (2017) ise, felsefi bir yaklaşımla benimsediğiniz felsefi yaklaşıma göre eğitimin tanımı değişir demektedir. Genç Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Atatürk ilk olarak eğitim sorununa el atmış ve John Dewey'i Türkiye'ye davet ederek Türk eğitim sistemini ve felsefesini oluşturmaya çalışmıştır. John Dewey eğitim sistemimiz ve sorunları hakkında bir rapor hazırlayarak ilgili makamlara sunmuştur. "Raporda ele alınan ve öncelikleri belirtilen konulardan bazılarının halen çözüm bekleyen sorunlar olarak devam etmesi ise düşündürücüdür. Bu sorunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz. Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleriyle, mevcut uygulanan program arasında istenen birlikteliğin – ilişkinin yeterlilik düzeyinde kurulamaması. 1924 Yılından günümüze beş defa (1924, 1936, 1948, 1968, 2005) İlköğretim Programının ve Program yaklaşımının değişmesi, uygulama düzeyinde sorunlar oluşturmaktadır" (Efendioğlu vd.,2010). Günümüzde yeniden eğitim felsefesi ve eğitim programları oluşturmak istenmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesi adında bir yol haritası belirlemiş ve kamuoyuna sunmuştur. Bu araştırmanın amacı 2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme kullanılacaktır. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch, 2005, 183-228). Araştırmada, belge çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge çözümlemesi, araştırma sorununun seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2005). Belge çözümlemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlemesini kapsar. Belge çözümlemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir (Madge, 1965, 75).

Araştırmada asıl olan birincil veri kaynaklarına ulaşmaktır (Balcı, 2001). Araştırmada kullanılacak veriler, birincil (orijinal) veri kaynaklarından elde edilmiştir. Bu tür verilerde kaynakla araştırmacı arasında aracı yoktur. Bu araştırmada kullanılan birincil veriler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, MEB 2023 Vizyon belgesidir. Bu belgelerden çalışma grubu oluşturulmuştur.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte benimsenen pragmatizme dayalı bir eğitim felsefesi üzerine eğitim sistemi oluşturulmuş, ancak 1950'li yıllarla birlikte eğitim felsefesi özellikle program bazında değişikliğe uğrayarak farklılaşmıştır. 2005 yılında ise neoliberal ekonomi politikalara uygun olarak postmodernist felsefeyi benimseyen öğretim programları eğitim sistemine girmiştir. Günümüzde ise vizyon belgesi adında bir yol haritası sunulmaktadır. Tüm bu belgelerle bütünsel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla, araştırma verilerinin toplanmasında, belge çözümlemesi yöntemi benimsenmiştir.

Belgelerin hazır olarak bulunması, araştırmacının soru sorması veya sınama yapması gerekliliğini ortadan kaldırdığı gibi hata kaynaklarından daha az etkilenmesine yol açmaktadır (Mayring, 2000, 121).

Araştırmaya başlamadan önce hangi belgelere gereksinim duyulacağı saptanmış ve bu belgelere hangi kurumlardan ulaşılacağı araştırılmıştır. Araştırmanın problemi doğrultusunda bu belgeler incelenerek, eğitim felsefesindeki değişim, eğitim yatırımlarına ayrılan kaynaklar doğrultusunda okullaşmaya yönelik öngörüler, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla, vizyon belgesinde yer alan nasıl bir insan yetişmek istiyoruz? Sorusuna verilen yanıtlar eleştirel bağlamda ele alınarak çözümlenmiştir.

Genç Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Atatürk ilk olarak eğitim sorununa el atmış ve John Dewey'i Türkiye'ye davet ederek Türk eğitim sistemini ve felsefesini oluşturmaya çalışmıştır. John Dewey eğitim sistemimiz ve sorunları hakkında bir rapor hazırlayarak ilgili makamlara sunmuştur. "Raporda ele alınan ve öncelikleri belirtilen konulardan bazılarının halen çözüm bekleyen sorunlar olarak devam etmesi ise düşündürücüdür. Bu sorunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz. Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleriyle, mevcut uygulanan program arasında istenen birlikteliğin – ilişkinin yeterlilik düzeyinde kurulamaması. 1924 Yılından günümüze beş defa (1924, 1936, 1948, 1968, 2005) İlköğretim Programının ve Program yaklaşımının değişmesi, uygulama düzeyinde sorunlar oluşturmaktadır" (Efendioğlu vd.,2010). Günümüzde yeniden eğitim felsefesi ve eğitim programları oluşturmak istenmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesi adında bir yol haritası belirlemiş ve kamuoyuna sunmuştur. 2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan bu

araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge çözümleme tekniği kullanılacaktır. Belge çözümlemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlemesini kapsar. Belge çözümlemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Araştırmaya başlamadan önce hangi belgelere gereksinim duyulacağı saptanmış ve bu belgelere hangi kurumlardan ulaşılacağı araştırılmıştır. Ulaşılan belgelerin orijinalliği araştırmacı tarafından; belgelerde bulunan veriler, araştırmada kullanılacak dönemi kapsayıp kapsamadığı, birincil kaynak olup olmadığı, bu belgelerin asıllarının aynısı olup olmadığı, nerede basıldığı gibi ölçütlerle kontrol edilmiştir. Araştırmanın problemi doğrultusunda bu belgeler incelenerek, eğitim felsefesindeki değişim, eğitim yatırımlarına ayrılan kaynaklar doğrultusunda okullaşmaya yönelik öngörüler, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla, vizyon belgesinde yer alan nasıl bir insan yetişmek istiyoruz? Sorusuna verilen yanıtlar eleştirel bağlamda ele alınarak çözümlenmiştir. Türk eğitim sisteminin genel amaçlarının belirlendiği yasada eğitim felsefesi olarak pragmatizm hala yer almaktadır. Ancak vizyon belgesi neoliberal politikaların yaşama geçirilmesi için postmodernist felsefi anlayış üzerine oturtulmaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla çelişmektedir. Eğitime yapılan yatırımlar göz önünde bulundurulduğunda ulaşılamayacak hedeflerin ortaya konulduğu bulunmuştur. Eğitim planlaması bağlamında gerçekleştirilmesi olası gözükmeyen hedefler bulunmaktadır. Mesleki eğitimde ortaya konulan anlayış, mesleki eğitimin niteliğinin artırılmasından çok sanayiye ucuz işgücü sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca tüm dünya gibi ülkemizde de yasak olan çocuk işçiliğini teşvik etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarının belirlendiği yasada eğitim felsefesi olarak pragmatizm hala yer almaktadır. Ancak vizyon belgesi neoliberal politikaların yaşama geçirilmesi için postmodernist felsefi anlayış üzerine oturtulmaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla çelişmektedir. Eğitime yapılan yatırımlar göz önünde bulundurulduğunda ulaşılamayacak hedeflerin ortaya konulduğu bulunmuştur. Eğitim planlaması bağlamında gerçekleştirilmesi olası gözükmeyen hedefler bulunmaktadır. Mesleki eğitimde ortaya konulan anlayış, mesleki eğitimin niteliğinin artırılmasından çok sanayiye ucuz işgücü sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca tüm dünya gibi ülkemizde de yasak olan çocuk işçiliğini teşvik etmektedir.Bu bağlamda eğitimde niteliği artıracağını iddia eden ve eğitim sisteminin sorunlarını çözeceğini ifade eden vizyon belgesi eğitim sisteminin sorunlarını çözmeye ve niteliği artırmayı sağlama konusunda eksik görünmektedir.

Anahtar Kelimeler : postmodernizm, pragmatizm, eğitim planlaması, eleştirel yaklaşım

Kaynakça

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma - Yöntem, Teknik ve İlkeler.*Pegema Yayıncılık. Ankara.

Bayram, A. (2017). Eğitimde temel kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş (ed: Veysel Sönmez). Anı yayıncılık. Ankara.

Efendioğlu, A., Berkant, H., Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 13-15 Mayıs 2010. Balıkesir.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Dokuzuncu Basım. Nobel Dağıtım. Ankara.

Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Nobel yayınevi. Ankara.

Madge, J. (1965.)The Tools of Science An Analytical Description of Social Scince Techniques. Anchor Books Doubleday and Comp.

Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. Sezai Durgun). Baki Kitabevi. Adana.

Punch, K. (2005) Sosyal Araştırmaya Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. 2. Baskı, Sage, Londra.

Web:http://mevzuat.Milli Eğitim Bakanlığı .gov.tr

Sönmez, V. (2017). Eğitim felsefesi. On yedinci baskı. Anı yayıncılık. Ankara.

(25392) Refah Devletinden Neo-liberalizme Sosyal Adalet ve Eğitim İlişkisi

HALİL BUYRUK

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1945- 1970 arası dönemde özellikle endüstrileşmiş ülkelerde uygulama alanı bulan, toplumun farklı kesimlerine sunduğu imkânlar dolayısıyla "altın çağ" olarak adlandırılan "Refah Devleti" dönemine özgü ekonomi-politikaları 1970'li yılların ortalarından itibaren değişmeye başlamış ve yerini klasik liberalizminden kimi yönleriyle farklılaştığı için neo-liberal olarak adlandırılan ekonomi-politikalarına bırakmıştır. Bu dönüşüm yalnızca devletin uyguladığı sosyal ve ekonomik politikaları yeniden biçimlendirmekle kalmamış aynı zamanda toplumsal yeniden üretim işlevini de değiştirmiştir (Topak, 2012). Devletin uyguladığı sosyal politikalarda köklü değişikliklere gidilirken, toplumsal hizmetler için yapılan harcamalarda kesintilere gidilmiş, toplumun başta eğitim ve sağlık olmak üzere çeşitli hizmetlerden yararlanma biçimi ve koşullarında değişimler yaşanmıştır (Milios, 2014). Refah devletinin yeniden dağıtım işlevi ekseninde düşünülebilecek sosyal politikaların adil olmadığı, hatta sosyal harcamalar nedeniyle sosyal adalete zarar verdiğine ilişkin bir söylem oluşturulmuştur. Zira neo-liberal dönemde sosyal adaleti sağlama işlevi piyasaya verilmiştir. İnsanların kendi çabalarıyla ürettiklerini devletin dağıtma hakkı olmadığını savunan, ekonomik ve toplumsal değişimde piyasanın rolünü vurgulayan yaklaşımlar uygulamaya sokulmaya çalışılmıştır. Bölüşüm fikrini reddeden bu yaklaşıma göre devletin yeniden dağıtımcı rolü adaletsizdir. Kuşkusuz refah devleti döneminde çeşitli sosyal hakların genişlemesinin dönemin ihtiyaçlarıyla ilişkili yönlerine de vurgu yapmak gerekir. Zira bu dönemde nitelikli işgücüne olan ihtiyaç ve kalkınmada eğitime yüklenen işlev eğitimin genişlemesine ve toplumun farklı kesimlerinin bu haktan yararlanmasına olanak tanımıştır (Buyruk, 2016). Her iki dönemin de sosyal adalet ve eğitim ilişkisine dair yaklaşımlarının liberal kurama dayandığı söylenebilirse de, aralarında çeşitli farklılıklar olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla bu çalışmada refah devletinden neo-liberalizme sosyal adalet ve eğitim ilişkisinin nasıl değiştiği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öncelikle sosyal adaletin ne olduğuna ve nasıl ele alınabileceğine ilişkin kavramsal ve kuramsal bir tartışma yürütülecektir. Sonrasında farklı kuramsal yaklaşımların sosyal adalet kavrayışı ele alınarak, bu yaklaşımlardan hareketle sosyal adalet ve eğitim ilişkisi tartışmaya açılacak ve bu ilişkinin refah devletinde ve neo-liberal dönemde aldığı biçim uygulanan eğitim politikalarından yola çıkarak dönemsel olarak yaşanan değişimler ışığında çözümlenecektir. Gerek konu, gerek amaç ve gerekse kuramsal yaklaşım açısından çalışmanın temel yöntemi literatür taramasına dayanmaktadır. Çalışma 1945 sonrası eğitim ve sosyal adalet ilişkisine odaklanmakla birlikte, pratikte uygulama alanı bulmuş ekonomi-politikalarının bütünsel olarak izini sürmektedir. Bu nedenle refah devletinin ve neo-liberalizmin gelişimi sosyal adalet ve eğitim ilişkisi odak noktasına alınarak tarihsel bir analize tabi tutulacaktır. Tarihsel analiz sürecinde birikim rejimi ve düzenleme tarzı kavramlarından yararlanılacaktır. Bu kavramları kullanan Düzenleme Ekolü, sermaye birikim rejimleri ile bunun toplumsal alandaki kurumsal yansıması olan düzenleme biçimlerini bir arada ele alır (Topak, 2012). Bu yaklaşıma göre sermaye birikiminin istikrarının sağlanabilmesi için gerekli olan en önemli hususlardan biri emek gücünün toplumsal yeniden üretimidir (Aglietta, 2000). Emek gücünün toplumsal yeniden üretim işlevini yerine getiren temel kurumlar ise eğitim kurumlarıdır. Dolayısıyla eğitim alanı da diğer pek çok kurumsal yapılanma gibi içerisinde yer aldığı birikim rejimine uygun olarak biçimlenmekte, dönemsel olarak değişmekte ve sosyal adaletle ilişkisi de bu çerçevede şekillenmektedir.

Refah Devletinden Neo-liberalizme Sosyal Adalet ve Eğitim İlişkisi

1945- 1970 arası dönemde özellikle endüstrileşmiş ülkelerde uygulama alanı bulan, toplumun farklı kesimlerine sunduğu imkânlar dolayısıyla "altın çağ" olarak adlandırılan "Refah Devleti" dönemine özgü ekonomi-politikaları 1970'li yılların ortalarından itibaren değişmeye başlamış ve yerini klasik liberalizminden kimi yönleriyle farklılaştığı için neo-liberal olarak adlandırılan ekonomi-politikalarına bırakmıştır. Bu dönüşüm yalnızca devletin uyguladığı sosyal ve ekonomik politikaları yeniden biçimlendirmekle kalmamış aynı zamanda toplumsal yeniden üretim işlevini de değiştirmiştir (Topak, 2012). Devletin uyguladığı sosyal politikalarda köklü değişikliklere gidilirken, toplumsal hizmetler için yapılan harcamalarda kesintilere gidilmiş, toplumun başta eğitim ve sağlık olmak üzere çeşitli hizmetlerden yararlanma biçimi ve koşullarında değişimler yaşanmıştır (Milios, 2014). Refah devletinin yeniden dağıtım işlevi ekseninde düşünülebilecek sosyal politikaların adil olmadığı, hatta sosyal harcamalar nedeniyle sosyal adalete zarar verdiğine ilişkin bir söylem oluşturulmuştur. Zira neo-liberal dönemde sosyal adaleti sağlama işlevi piyasaya verilmiştir. İnsanların kendi çabalarıyla ürettiklerini devletin dağıtma hakkı olmadığını savunan, ekonomik ve toplumsal değişimde piyasanın rolünü vurgulayan yaklaşımlar uygulamaya sokulmaya çalışılmıştır. Bölüşüm fikrini reddeden bu yaklaşıma göre devletin yeniden dağıtımcı rolü adaletsizdir. Kuşkusuz refah devleti döneminde çeşitli sosyal hakların genişlemesinin dönemin ihtiyaçlarıyla ilişkili yönlerine de vurgu yapmak gerekir. Zira bu dönemde nitelikli işgücüne olan ihtiyaç ve kalkınmada eğitime yüklenen işlev eğitimin genişlemesine

ve toplumun farklı kesimlerinin bu haktan yararlanmasına olanak tanımıştır (Buyruk, 2016). Her iki dönemin de sosyal adalet ve eğitim ilişkisine dair yaklaşımlarının liberal kurama dayandığı söylenebilirse de, aralarında çeşitli farklılıklar olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla bu çalışmada refah devletinden neo-liberalizme sosyal adalet ve eğitim ilişkisinin nasıl değiştiği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada öncelikle sosyal adaletin ne olduğuna ve nasıl ele alınabileceğine ilişkin kavramsal ve kuramsal bir tartışma yürütülecektir. Sonrasında farklı kuramsal yaklaşımların sosyal adalet kavrayışı ele alınarak, bu yaklaşımlardan hareketle sosyal adalet ve eğitim ilişkisi tartışmaya açılacak ve bu ilişkinin refah devletinde ve neo-liberal dönemde aldığı biçim uygulanan eğitim politikalarından yola çıkarak dönemsel olarak yaşanan değişimler ışığında çözümlenecektir. Gerek konu, gerek amaç ve gerekse kuramsal yaklaşım açısından çalışmanın temel yöntemi literatür taramasına dayanmaktadır. Çalışma 1945 sonrası eğitim ve sosyal adalet ilişkisine odaklanmakla birlikte, pratikte uygulama alanı bulmuş ekonomi-politikalarının bütünsel olarak izini sürmektedir. Bu nedenle refah devletinin ve neo-liberalizmin gelişimi sosyal adalet ve eğitim ilişkisi odak noktasına alınarak tarihsel bir analize tabi tutulacaktır. Tarihsel analiz sürecinde birikim rejimi ve düzenleme tarzı kavramlarından yararlanılacaktır. Bu kavramları kullanan Düzenleme Ekolü, sermaye birikim rejimleri ile bunun toplumsal alandaki kurumsal yansıması olan düzenleme biçimlerini bir arada ele alır (Topak, 2012). Bu yaklaşıma göre sermaye birikiminin istikrarının sağlanabilmesi için gerekli olan en önemli hususlardan biri emek gücünün toplumsal yeniden üretimidir (Aglietta, 2000). Emek gücünün toplumsal yeniden üretim işlevini yerine getiren temel kurumlar ise eğitim kurumlarıdır. Dolayısıyla eğitim alanı da diğer pek çok kurumsal yapılanma gibi içerisinde yer aldığı birikim rejimine uygun olarak biçimlenmekte, dönemsel olarak değişmekte ve sosyal adaletle ilişkisi de bu çerçevede şekillenmektedir.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Ailede verilen beceri eğitiminin piyasada talep edilen emek gücünü karşılayamaz olması, emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol oynayacak eğitim kurumlarının, okulların ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Böylece toplumsal işbölümündeki farklı konumlar için gerekli bireylerin seçimi, yetiştirilmesi ve dağıtımı eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlamıştır. Refah devleti döneminde döneme özgü vatandaşların ve emek gücünün yetiştirilmesine olanak sağlayacak biçimde yapılanan ve sosyal adaletle ilişkisi de bu çerçevede kurulan eğitim kurumu ve işlevi 1970'li yılların ikinci yarısında değişmeye başlamıştır. Neo-liberal dönemde ise bir yatırım alanı olarak da tanımlanmaya başlanan eğitimin, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli emek gücünü yetiştirme işlevi daha fazla öne çıkarılmıştır. Bu süreçte eğitim ve sosyal adalet ilişkisi de dönüşüme uğramıştır.

Kaynakça

Aglietta, M. (2000). *A Theory Of Capitalist Regulation: The US Experience*, London: Verso

Buyruk, H. (2016). Ekonomik Kalkınma Hedefinden Bin Yıl Kalkınma Hedeflerine: Eğitim-kalkınma İlişkisine Dair Bir Çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40 (1), 111-142.

Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education, *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.

Milios, J. (2014). Neo-liberal Hegemonyanın Bir Aracı Olarak Avrupa Bütünleşmesi, (der) A. Saad-Filho ve D. Johnston, *Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki* içinde, (çev) Ş. Başlı, T. Öncel, Yordam Kitap, İstanbul.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press

Topak, O. (2012). *Refah Devleti ve Kapitalizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(25538) İnsan Sermayesi ve Kalkınma

EMİN KILINÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN ARASTMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1960 ve 1970'li yıllarda yürütülen erken beşeri sermaye araştırmaları neredeyse bütünüyle beşeri sermayenin bireyleri ve onların iş piyasasındaki ücretlerini ne derece etkilediğinin önemi üzerinde durmuşlardır. Tuhaf olansa 2. Dünya Savaşı'nı müteakip yılların çoğunda ekonomistlerin ekonomik büyümeye makroekonomik dalgalanmalar kadar önem vermemiş olmalarıdır. Sonrasında ekonomik büyüme araştırmalarının 1990'lı yıllarda yeniden canlanmasıyla beşeri sermayenin ekonomik büyümeyi belirleyen en önemli etken olduğu gerçeği makro ekonomistler için son derece önemli bir konu haline gelmiştir. Her ne kadar farklı ülkelerde büyüme oranlarındaki farklılıkları açıklamak için pek çok çeşitli model ve fikir geliştirilmiş olsa da tüm bu model ve fikirler her durumda bu konuyla sınırlanmamakla birlikte beşeri sermayenin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin ne bildikleri, iş piyasasına aktarabilecek ne tür bir bilgi birikimine ve becerilere sahip oldukları gerçeği ekonomik büyüme tartışmalarının can alıcı noktasıdır. Daha fazla eğitim görmüş bir topluluğun daha yüksek oranda yaratıcı olması, herkesi daha üretken yapması (çalışanların beceri oranlarının artmasıyla şirketler daha iyi üretim yöntemleri üretebilirler) ve yeni teknolojilerin daha büyük bir hızla tanıtılması beklenebilir (Hanushek, 2012).

Fiziksel sermayeye yatırım, büyüme sürecinde finansal olarak uygundur. Bilimsel sonuçlara göre, okula yapılan yatırımın azalan getirilere tabi olduğunu, ancak ulusal seviyedeki marjinal getirinin 2005 yılında % 10'dan fazla olduğunu göstermektedir. Bu getirilerin elde edilmesi, eğitime kamu yatırımını gerektirir çünkü eğitimli bireye doğrudan geri dönüş, özel finansman maliyetinin üstesinden gelmek için yetersizdir. Sonuç olarak, hükümetlerin sınırlı fonlarını GSYİH büyümesinde bir zarar görmeden yoksulların ilk ve ortaokullarına tahsis edebilecekleri açıklanmaktadır (Breton, 2013).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere bireylerin eğitimine yapılan yatırımın uzun dönemde ülkenin kalkınmasına ve gayri safi milli hasılasına olumlu etkisi bulunmaktadır. TÜİK (2019a) verileri incelendiğinde Türkiye'de okuryazar olmayandan ortaokula kadar olan eğitim aralığında olanların oranı toplam nüfus içinde oldukça fazla olduğu söylenebilir. Örneğin 2017 yılında bu oran %63.5, 2016 yılında %64.2 diye devam etmektedir. Son yıllarda bu oran azalsa da hala toplam nüfusun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Türkiye'de 2018 yışına ait iş gücüne katılım oranı incelendiğinde ise (TÜİK, 2019b) ilköğüretim mezunlarının oranı %66,7 iken ortaokul mezunlarının oranı da %44,7'dir. Diğer taraftan yükseköğretim mezunlarının oranı ise %81,9'dur. Görülmekte olduğu gibi yükseköğretim mezunu olmanın ekonomiye ve bireylere getrisi oldukça yüksektir.

Yukarıda belirtilenler doğrultusunda bu araştırmada Türkiye'de eğitime yapılan yatırımların ve özellikle insan sermayesine yapılan yatırımların ülkeninin kalkınmasına etkisinin olup ya da olmadığı incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir duruma ilişkin etkenler bütüncül yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada ise OECD ve TÜİK verileri incelenerek eğitimin ve insan sermayesinin ekonomik kalkınmaya olan etkisi ortaya koyulacaktır. Öte yandan araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman olarak ise OECD (2018) verileri ile TÜİK (2019) verileri incelenmiştir. Veriler tablolaştırılarak eğitimin ve insan sermayesinin ekonomik kalkınmaya etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. OECD ve TÜİK verileri esas alınmıştır. OECD ve TÜİK verilerinin güvenilir olduğu ve bilimsel ölçümlerle yapıldığı ifade edilebilir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman olarak ise OECD (2018) verileri ile TÜİK (2019) verileri incelenmiştir. Veriler tablolaştırılarak eğitimin ve insan sermayesinin ekonomik kalkınmaya etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. OECD ve TÜİK verileri esas alınmıştır. OECD ve TÜİK verilerinin güvenilir olduğu ve bilimsel ölçümlerle yapıldığı ifade edilebilir.

1960 ve 1970'li yıllarda yürütülen erken beşeri sermaye araştırmaları neredeyse bütünüyle beşeri sermayenin bireyleri ve onların iş piyasasındaki ücretlerini ne derece etkilediğinin önemi üzerinde durmuşlardır. Tuhaf olansa 2. Dünya Savaşı'nı müteakip yılların çoğunda ekonomistlerin ekonomik büyümeye makroekonomik dalgalanmalar kadar önem vermemiş olmalarıdır. Sonrasında ekonomik büyüme araştırmalarının 1990'lı yıllarda yeniden canlanmasıyla beşeri sermayenin ekonomik büyümeyi belirleyen en önemli etken olduğu gerçeği makro ekonomistler için son derece önemli bir konu haline gelmiştir. Her ne kadar farklı ülkelerde büyüme oranlarındaki farklılıkları açıklamak için pek çok çeşitli model ve fikir geliştirilmiş olsa da tüm bu model ve fikirler her durumda bu konuyla sınırlanmamakla birlikte beşeri sermayenin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin ne bildikleri, iş piyasasına aktarabilecek ne tür bir bilgi birikimine ve becerilere sahip oldukları gerçeği ekonomik büyüme tartışmalarının can alıcı noktasıdır. Daha fazla eğitim görmüş bir topluluğun daha yüksek oranda yaratıcı olması, herkesi daha üretken yapması (çalışanların beceri oranlarının artmasıyla şirketler daha iyi üretim yöntemleri üretebilirler) ve yeni teknolojilerin daha büyük bir hızla tanıtılması beklenebilir (Hanushek, 2012).

Bir ekonominin zaman içerisinde büyüme yetisi - yenilenme ve hem verimliliğini, hem de reel gelirini geliştirme yetisi- çalışan sınıfının geneline sağlanan eğitimin kalitesiyle doğrudan doğruya bağlantılıdır. Modern bir ekonomide beceriler ve entelektüel sermaye giderek daha da fazla önem kazanmaktadır ve okullar değerli becerilerin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitimli işçiler doğrudan milli geliri arttırır, çünkü okullaşma marjinal verimliliklerini arttırır. Fiziksel sermayenin ve diğer işçilerin marjinal verimliliğini artırarak dolaylı olarak milli geliri arttırırlar. Yüksek eğitimli ülkelerde diğer çalışanlar üzerindeki yayılma etkisi azdır, ancak daha az eğitimli olan ülkelerde yayılma etkisi çok daha büyük görünmektedir (Hanushek, 2012).

Bireyler okula giderek ya da bir diğer deyişle beceriler ve entelektüel yetiler elde ederek kendilerine yatırım yapmaktadırlar. Zaman içerisinde biriken bu yatırımlar bireyin beşeri sermayesini oluştururlar. Tıpkı fiziksel bir sermayenin olduğu makinecilik işine yapılan bir yatırım gibi bir insan beşeri sermayeye de yatırım yaparak kar elde edebilir. Değerli becerilere sahip olmak bir işçiye başka türlü olamayacağı bir üretkenlik sağlar ve işçi bu sayede daha yüksek bir ücret kazanır. Kamu eğitimi konusunda ebeveynler ve kamu görevlileri birer vasi görevi görürler ve bir öğrencinin kendi beşeri sermayesine yapacağı ilk yatırıma onlar karar verirler (Bununla birlikte okul dışında daha pek çok faktör beşeri sermayeyi etkileyebilir (Hanushek, 2012)

Birçok araştırma okunan okul sayısının kişinin bireysel kazancı ve ekonomik büyüme oranlarıyla doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Daha fazla okul okumuş olan bireyler daha az okuyanlara göre daha fazla kazanç elde etmektedirler ve bir ulusun öğrencileri ne kadar uzun süre okurlarsa ulusun ekonomisinin de muhtemel büyüme oranı o derece yüksektir.

Türkiye'de nüfusun eğitim düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde (TÜİK, 2019a); toplam nüfusun lise ve dengi okullardan ve fakültelerden mezun olanların oranı 2017 yılında %36.5, 2016 yılında %35.8, 2015 yılında %35 olduğu görülmektedir. Diğer yıllarda ise benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öte yandan okuryazar olmayandan ortaokula kadar olan eğitim aralığında olanların oranı toplam nüfus içinde oldukça fazla olduğu söylenebilir. Örneğin 2017 yılında bu oran %63.5, 2016 yılında %64.2 diye devam etmektedir. Son yıllarda bu oran azalsa da hala toplam nüfusun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Diğer bir veriye göre (TÜİK, 2019b) yükseköğretim mezunlarının iş gücüne katılıom oranı en yüksekken (%81,9), okuryazar olmayanların oranı (%27,5) ve okuma yazma bilenlerin aqma herhangi bir okul bitirmeyenlerin oranı (39,4) en düşüktür. İş gücüne katılım oranının eğitimle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir ve bireylere ekonomik getirisini de etkilemektedir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim düzeyi düşük bireylerin aldıkları maaş oranları (%39,9) yükseköğretim mezunlarına (%51,7) göre daha düşüktür. görülmekte olduğu gibi insan sermayesine ilişkin ortaya atılan iddialar iistatistiki verilerle doğrulanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda OECD ülkelerinin eğitime ve insan sermayesine olan yatırımları incelenerek Türkiye ile kıyaslanacaktır. Elde edilecek muhtemel sonuçlara göre eğitim ve insan sermayesi ile ekonomik kalkınma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu beklenmektedir. Özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde bu durumun daha da belirginleşmesi beklenmektedir. Ek olarak eğitimin yoksulluk oranlarını düşürdüğünü de bulgulamak diğer beklentiler arasındadır. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde ise eğitime yapılan yatırımların yetersiz olması beklenen sonuçlardan diğeridir. Öte yandan; Türkiye'nin eğitime yatırım politikası değerlendirilecek ve elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye'nin kalkınması için olası çözüm önerileri getirilerek alan yazına katkı sağlaması planlanmaktadır. Son olarak ise Türkiye'deki okullaşma oranın düşük, yoksulluk oranının ise OECD ülkelerine yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : insan sermayesi, eğitim, kalkınma

Kaynakça

Breton, T. (2013) The role of education in economic growth: theory, history and current returns, Educational Research, 55:2, 121-138, DOI: 10.1080/00131881.2013.801241

Hanushek, E. (2012). The citation: Education quality and economic growth. B. Miniter, (Ed), *%4 solution unleashing the economic growth American needs,* (s. 226-239) içinde. The United States of America: Crown Business Publication.

TÜİK, (2019a). *Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı, 2008-2017*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr.

TÜİK, (2019b).*İş gücüne katılım oranının eğitim seviyesine göre dağılımı (15-64 yaş aralığı)*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr.

TÜİK, (2019c).*Eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert gelirine göre sıralı yüzde 20'lik gruplar ve gelir türlerine göre yıllık fert gelirinin dağılımı*, 2015-2017. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr.

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

(25635) Öğretmenlik Meslek Kanunu Hazırlığı Üzerine Bir Politika Analizi

TARIK SOYDAN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2023 Eğitim Vizyonu ile gündeme getirilen birçok hususu somut ve ayrıntılı bir şekilde düzenlemesi beklenen Milli Eğitim Bakanlığı 2019 - 2023 Stratejik Planı hazırlıkları devam etmektedir. Planla, müfredattan ölçme ve değerlendirme sistemine, eğitim çalışanlarının yetiştirilme, atanma/görevlendirilme, çalışma ve yükseltilme sistemlerine kadar temel bir dizi alanda köklü değişikliklerin öngörülmesi beklenmektedir. Stratejik planda yer alması beklenen hedeflerden biri olan öğretmenlik meslek kanunu, uzunca bir süredir eğitim kamuoyu tarafından tartışılmaktadır. Öğretmenlik meslek kanunu konusunda farklı siyasi partiler, sendikalar ve dernekler görüş ve önerilerini açıklamış bulunmaktadır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin yasa önerisi, Türk Eğitim Derneği'nin düşünce kuruluşu TEDMEM'in raporu, Eğitim-Sen'in değerlendirme raporu, Eğitim Bir-Sen'in 'yasa taslağı' bunlardan bazılarıdır.

Aslında Türkiye'de öğretmenlerin bir meslek kanunu olmadığını söylemek doğru değildir. Öğretmenlik henüz Cumhuriyet'in ilk yıllarında bir meslek olarak düzenlemeye konu olmuştur. 1924 yılında çıkarılan 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile, öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek olduğu düzenlenmiştir (md.1). 1930 yılında çıkarılan 1702 sayılı "İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun" ile de öğretmenlerin yükseltilme ve disiplin usulleri düzenlenmiştir. 1965 yılında çıkarılan "Devlet Memurları Kanunu" diğer sivil kamu görevlileri gibi öğretmenlerin statüsünü de düzenleyen temel belge niteliğindedir. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"na göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (md.43). Getirilen bu hükümle, öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı yeniden yapılmış ve tüm öğretim kademelerindeki öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri gerektiği hükme bağlanmıştır.

Yukarıda anılan düzenlemelere rağmen yanlış toplumsal ve eğitsel politikalar dolayısıyla öğretmenlerin statüsü zaman içinde erozyona uğramıştır. Bu durum salt öğretmenlere ve öğretmenliğe özgü bir durum olmayıp, 1980'li yıllardan itibaren etkisini artıran yeni liberal politikaların etkisiyle kamu alanında meydana gelen dönüşümle birlikte, farklı mesleklerde yaşanan genel statü yıpranmasının örneği niteliğindedir.

Bir meslek grubuna özgü yasa çıkarmak o meslek grubunu bir statü olarak düzenlemek, ona bir hukuki çerçeve kazandırmaktır. Hukuk, en nihayetinde, bir toplumdaki mülkiyet, güç ve iktidar ilişkilerinin yoğunlaşma biçimlerinden biridir. Bu açıdan, yasalar teknik olarak özgürleştirici ve geliştirici olabileceği gibi sınırlandırıcı ve daraltıcı da olabilir. Kritik olan, yasa çıkarmaktan ziyade bu yasa aracılığıyla o mesleğin mensuplarına ne tür bir statü tesis edileceğidir.

Türkiye'de kamu alanı yeni kamu yönetimi paradigmasının sağladığı referanslara dayalı olarak kapsamlı ve köktenci bir tarzda yeniden düzenlenmektedir. Kamu eğitim sisteminde yaşanan dönüşüm bu sürecin parçası niteliğindedir. Eğitim alanında giderek daha fazla işletme yönetimi ilkeleri geçerlik kazanırken esnek istihdam uygulamaları da yaygınlaşmaktadır. Milli Eğitim Sisteminde liyakate ve hakkaniyete dayanan, objektif ve standart kural ve ilkelerin geçerlik taşıdığı bir personel sisteminden giderek uzaklaşılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik, performans değerlendirme sistemi, iş ve kariyer güvencesinin ortadan kaldırılması (657 sayılı yasanın tasfiyesi), rekabet, atama yerine görevlendirme, mülakat gibi ihtiyari usullerin egemen olduğu bir atama/görevlendirme düzeni ve yüzbinlerce ataması yapılmayan öğretmen adayı varken öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasının eğitim çalışanlarının statülerine ne getireceği tartışmalıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, kamu politikası analizi tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Kamu politikası analizi, devlet otoritelerinin kamu alanında yaptıkları ya da yapmaktan kaçındıkları eylem ve faaliyetleri özgül bir yaklaşımla analiz etmektir. Bu açıdan bir analiz çerçevesi oluşturabilmek için, söz konusu politikanın ne olduğu, kimler tarafından ve ne zaman gündeme getirildiği ve tanımlandığı, kimler tarafından uygulandığı, politikayı zorlaştıran ya da kolaylaştıran etmenlerin neler olduğu, politika uygulamalarından toplumun farklı kesimlerinin nasıl etkilendiği gibi konuların açıklığa kavuşturulması gerekir (Anderson, 2003).

Kamu politikası analizi geliştirilirken ilk olarak ele alınan politika betimleyici analize tabi tutulur; kavramsal olarak ifadelendirilir ve konunun sınırları belirlenir. Sonra politikanın tarihsel ve toplumsal bağlamı üzerinde durulur. Daha sonra politikanın gündeme geldiği zaman kesiti, aktörleri, ilgili kişi, kuruluş ve çevrelerin düşünce ve yaklaşımları, politikanın toplumsal etkisi ve değeri gibi konular birlikte ele alınır ve sonuç yargıları oluşturulur.

Bu çalışmada öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın plan, rapor, demeç ve diğer belgeleri, farklı siyasi partilerin rapor ve açıklamaları, farklı eğitim sendika ve derneklerinin konuya ilişkin rapor ve değerlendirmeleri ile diğer ilgililerin öğretmenlik meslek kanunu hazırlığına yönelik rapor, açıklama ve değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Daha sonra ise, öğretmenlerin tabi bulundukları çalışma düzeni ve hali hazırdaki çalışma koşulları üzerinden öğretmenlik meslek kanunu çıkarma hedefi ve hazırlığı değerlendirilmiş ve sonuç yargılarına ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışma henüz tamamlanmamıştır. Analiz süreci devam etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma henüz tamamlanmadığı için sonuç ve öneriler girilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genel olarak çalışma ilişkileri düzeninde, statüye bağlı ve sözleşmeye bağlı olmak üzere iki farklı çalışma ilişkisi sistemi bulunmaktadır. Statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemi, devlet memurlarının ortak iş hukuku kurallarından ayrı, özerk bir hukuksal rejime bağlı bulundukları bir sistemdir. Sözleşmeye bağlı çalışma ilişkisi sisteminde ise, iki yanlılık ve 'sözleşme özgürlüğü' vardır. Bu sistemde çalışma ilişkisinin düzenlenmesinde (ilişkinin kurulmasında, içeriğinin belirlenmesinde ve sona erdirilmesinde) tarafların 'özgür' iradelerinin temel ve en üstün kaynak olduğu varsayılır (Gülmez, 1990).

Günümüzde, yeni liberal personel sistemi yaklaşımı, tüm dünyada, statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemini, zaman içinde personel lehine kazandığı niteliklerle birlikte ortadan kaldırmayı, tüm kamu çalışanlarını temel statü haklarından mahrum bırakarak sözleşmeye bağlı çalışma ilişkileri sistemi içine sokmayı hedeflemektedir. Türkiye'de de kamu personel sisteminde memurluk statüsünden ve bu statünün çalışanlara sağladığı korumalardan uzaklaşma, esnek kamu personel sistemine geçme, dolayısıyla personel sistemini sözleşmeli istihdamın egemen olduğu bir yapı olarak yeniden düzenlenme doğrultusundaki söylem ve politikalar yaygınlık kazanmaktadır.

Eğitim alanı esnek kamu personeli politikalarının yaygınlık kazandığı alanlardan biridir. Öğretmenlerin çalışma düzenini ve koşullarını kamusal yaklaşımla iyileştirmeksizin bir meslek yasası aracılığı ile statülerini düzenlemeye kalkışmak, öğretmenliği yeni kamu yönetimi paradigmasının va'az ettiği ilkeler ve değerler temelinde düzenlemek anlamına gelecektir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik meslek kanunu, statü hukuku, sözleşme hukuku, yeni kamu yönetimi paradigması, esnek istihdam.

Kaynakça

439 Sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf, Son Erişim Tarihi: 17.01.2019.

657 Sayılı Devlet Memurları kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.10.2017.

1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf, Son Erişim Tarihi: 17.01.2019.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf, Son Erişim Tarihi: 17.01.2019.

Anderson. J. E.(2003). Public Policymaking: An Introduction. Fifth Edition, Baston: Haughton Mifflin Company.

Gülmez, M. (1990). Memurlar ve Sendikal Haklar, Ankara: İmge Kitabevi.

Soydan, T. (2014). Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı ve Eğitim Alanına Yansımaları, **Prof. Dr. Haydar Taymaz'a Armağan**, Ed. İnayet Aydın ve Kürşad Yılmaz, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Soydan, T. (2018a). "Milli Eğitim Sisteminde Esnek Personel Düzenlemeleri",**Prof.Dr. Emine Akyüz'e Armağan**, (Ed. Yasemin Karaman Kepenekçi ve Pelin Taşkın), sy. 453-465, Ankara: Pegem Akademi.

(25700) Toplumsal Sorunların Eğitimselleş[tiril]mesi

YALÇIN ÖZDEMİR

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde herhangi bir toplumsal sorunun çözümüne yönelik siyasaların eğitime ilişkin bir boyutunun olmaması neredeyse mümkün gözükmemektedir. Bu çerçevede günümüzde eğitim, toplumsal reform-dönüşüm olarak isimlendirilen birçok siyasa-politikanın önemli bir boyutunu oluşturmakta ve politika yapıcılarca toplumsal sorunların çözümü için kendisine sıklıkla başvurulan bir "aktör" olarak öne çıkartılmaktadır. Eğitimin toplumsal sorunların çözüm adresi olarak resmedilmesi, yalnızca politik karar vericiler ya da bürokratlar seviyesinde gerçekleşmemekte, toplumsal olarak kabul gören ve sahiplenilen bir anlayış-tutum haline ge[tiri]lmektedir. Örneğin "her şeyin başı eğitim" ya da "eğitim şart" gibi neredeyse birer klişeye dönüşmüş ifadeler, gündelik dil içerisinde oldukça yaygın olarak kullanılabilmektedir.

Doritos Ala Turca isimli bir markanın görece eski tarihli bir reklam filminde (Cem Yılmaz'lı Doritos Ala Turca Reklamları, 2019) polis tarafından yakalandığında, suçlu rolündeki Cem Yılmaz'ın gazetecilere söylediği ve daha sonra neredeyse bir slogan haline gelen "Eğitim şart" ifadesi, birçok diğer toplumsal sorunun olduğu gibi suç'un da temel kaynağının eğitimsizlik olduğunu dillendiren yaklaşımın toplumsal olarak ne kadar büyük bir kabul gördüğüne ilişkin iyi bir örnektir. Bu genel kabul içerisinde işsizlikten toplumsal eşitsizliğe, demokrasiye ilişkin sorunlardan suçluluk ve cehalete varıncaya kadar birçok toplumsal sorunun kaynağı eğitimsizlik olarak resmedilmektedir. Bir diğer ifade ile toplumsal sorunların kaynağı olarak eğitimsizlik gösterildiğinde, sorun bir anlamda eğitimsel gerçeklik üzerinden anlamlandırılarak eğitimselleştirilmekte ve sonrasında eğitimsel çözümlerden yardım beklenilmektedir.

Yukarıda genel hatları ile resmedilmeye çalışılan yaklaşım biçimi ile söylemsel yapının büyük ölçüde eğitim bilimciler arasında da kabul gördüğünü söylemek abartı olmayacaktır. Zira bir bakıma eğitimin toplumsal sorunların çözümü olarak resmedilmesi ilk bakışta eğitime verilen anlam ve önemin göstergesi olarak da değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla birçok durumda eğitimbillimcilerin çalışmalarında toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesine şahitlik edilebilmektedir. Örneğin "demokrasinin ancak eğitimle kazanılabileceği" (Okutan, 2010), 'demokrasinin siyasi erkten, halkı oluşturan en küçük birim olan bireye geçmesinin eğitimle mümkün olduğu' (Emir ve Kaya, 2004) gibi önermelerden hareketle "günümüzde demokratik bireylerin yetişebilmesi için en büyük sorumluğun okullarda" (Kondu ve Sakar, 2013, 50) olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılabilmektedir. Bir diğer deyişle, demokrasi gibi toplumsal bir olgunun tesisi için temel adres, diğer herşeyden önce ve daha çok, "Herşeyin başı" olan eğitim gösterilmelktedir.

Toplumsal sorunların çözümü için temel aktör olarak eğitimi gösteren söylemler her ne kadar baskın olsalar da, ilgili söylemlerin eleştirel olarak çözümlenerek, dayandıkları temel düşünce yapıları ve varsayımların ortaya konarak sonuçta bu söylemlerin genel olarak toplumsal ve özel olarak da eğitimsel kimi sonuçlarının ortaya konulması anlam taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada eğitimin toplumsal sorunların çözümü olarak resmedilmesi ve bir anlamda toplumsal sorunların eğitimsel sorunlar haline dönüştürülmesine yönelik yaklaşımın eleştirel olarak çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yaşamın birçok farklı alanına ilişkin toplumsal sorunların temel olarak birer eğitimsel sorun olarak gösterilerek ilgili sorunların çözümü için eğitimin adres gösterilmesine yönelik yaklaşım ve söylemleri eleştirel olarak çözümlemeyi amaçlayan bu çalışma, kuramsal (derleme) türünde bir çalışmadır.

Bu çalışma toplumsal sorunların birer eğitimsel soruna "indirgenmesi"ne ilişkin kuramsal çözümlemelere dayanmaktadır. Çalışmada öncelikle ilgili yaklaşıma ilişkin örnekler sunularak, temel özellikleri resmedilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde, çözümlemeye konu edilen yaklaşım-söylemleri irdeleyen çalışmalar ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda alanyazın irdelendiğinde ulusal alanyazında ilgili yaklaşımları eleştirel olarak konu edilen çalışmaların (Özsoy, 2004) yok denecek kadar az olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan uluslararası literatürde toplumsal sorunların eğitimselleş[tiril]mesine yönelik çözümlemelerin yapıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın ikinci bölümünde bu çalışma kapsamında "eğitimselleş[tir]me olarak ifade edilecek bu kavramsallaştırmalara başvuran çalışmalara yönelik bir çözümleme gerçekleştirilecektir.

Çalışmanın son bölümünde, temel özellikleri ve arka planı ortaya konulmaya çalışılan toplumsal sorunların eğitimselleş[ritil]mesi olarak ifade edilen yaklaşım ve söylemlerin sonuçları çözümlenecektir. Dil basitçe bir düşünce aktarım ya da yansıtma aracı olmadığı gibi, dil içerisinde mümkün hale gelen söylemler de anlamı inşa eder ve böylelikle toplumların mevcut sembol ve anlamlar arasında bağ kurmasını sağlarlar (Çelik ve Ekşi, 2013). Bu çerçevede bu çalışma kapsamında ifade edildiği biçimi ile toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesinin genel olarak toplumsal ve özelde de eğitimsel gerçekliğe nasıl etkilerde bulunduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Günümüzde herhangi bir toplumsal sorunun çözümüne yönelik siyasaların eğitime ilişkin bir boyutunun olmaması neredeyse mümkün gözükmemektedir. Bu çerçevede günümüzde eğitim, toplumsal reform-dönüşüm olarak isimlendirilen birçok siyasa-politikanın önemli bir boyutunu oluşturmakta ve politika yapıcılarca toplumsal sorunların çözümü için kendisine sıklıkla başvurulan bir "aktör" olarak öne çıkartılmaktadır. Eğitimin toplumsal sorunların çözüm adresi olarak resmedilmesi, yalnızca politik karar vericiler ya da bürokratlar seviyesinde gerçekleşmemekte, toplumsal olarak kabul gören ve sahiplenilen bir anlayış-tutum haline ge[tiri]lmektedir. Örneğin "her şeyin başı eğitim" ya da "eğitim şart" gibi neredeyse birer klişeye dönüşmüş ifadeler, gündelik dil içerisinde oldukça yaygın olarak kullanılabilmektedir.

Doritos Ala Turca isimli bir markanın görece eski tarihli bir reklam filminde (Cem Yılmaz'lı Doritos Ala Turca Reklamları, 2019) polis tarafından yakalandığında, suçlu rolündeki Cem Yılmaz'ın gazetecilere söylediği ve daha sonra neredeyse bir slogan haline gelen "Eğitim şart" ifadesi, birçok diğer toplumsal sorunun olduğu gibi suç'un da temel kaynağının eğitimsizlik olduğunu dillendiren yaklaşımın toplumsal olarak ne kadar büyük bir kabul gördüğüne ilişkin iyi bir örnektir. Bu genel kabul içerisinde işsizlikten toplumsal eşitsizliğe, demokrasiye ilişkin sorunlardan suçluluk ve cehalete varıncaya kadar birçok toplumsal sorunun kaynağı eğitimsizlik olarak resmedilmektedir. Bir diğer ifade ile toplumsal sorunların kaynağı olarak eğitimsizlik gösterildiğinde, sorun bir anlamda eğitimsel gerçeklik üzerinden anlamlandırılarak eğitimselleştirilmekte ve sonrasında eğitimsel çözümlerden yardım beklenilmektedir.

Yukarıda genel hatları ile resmedilmeye çalışılan yaklaşım biçimi ile söylemsel yapının büyük ölçüde eğitim bilimciler arasında da kabul gördüğünü söylemek abartı olmayacaktır. Zira bir bakıma eğitimin toplumsal sorunların çözümü olarak resmedilmesi ilk bakışta eğitime verilen anlam ve önemin göstergesi olarak da değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla birçok durumda eğitimbillimcilerin çalışmalarında toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesine şahitlik edilebilmektedir. Örneğin "demokrasinin ancak eğitimle kazanılabileceği" (Okutan, 2010), 'demokrasinin siyasi erkten, halkı oluşturan en küçük birim olan bireye geçmesinin eğitimle mümkün olduğu' (Emir ve Kaya, 2004) gibi önermelerden hareketle "günümüzde demokratik bireylerin yetişebilmesi için en büyük sorumluğun okullarda" (Kondu ve Sakar, 2013, 50) olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılabilmektedir. Bir diğer deyişle, demokrasi gibi toplumsal bir olgunun tesisi için temel adres, diğer herşeyden önce ve daha çok, "Herşeyin başı" olan eğitim gösterilmelktedir.

Toplumsal sorunların çözümü için temel aktör olarak eğitimi gösteren söylemler her ne kadar baskın olsalar da, ilgili söylemlerin eleştirel olarak çözümlenerek, dayandıkları temel düşünce yapıları ve varsayımların ortaya konarak sonuçta bu söylemlerin genel olarak toplumsal ve özel olarak da eğitimsel kimi sonuçlarının ortaya konulması anlam taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada eğitimin toplumsal sorunların çözümü olarak resmedilmesi ve bir anlamda toplumsal sorunların eğitimsel sorunlar haline dönüştürülmesine yönelik yaklaşımın eleştirel olarak çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Yaşamın birçok farklı alanına ilişkin toplumsal sorunların temel olarak birer eğitimsel sorun olarak gösterilerek ilgili sorunların çözümü için eğitimin adres gösterilmesine yönelik yaklaşım ve söylemleri eleştirel olarak çözümlemeyi amaçlayan bu çalışma, kuramsal (derleme) türünde bir çalışmadır.

Bu çalışma toplumsal sorunların birer eğitimsel soruna "indirgenmesi"ne ilişkin kuramsal çözümlemelere dayanmaktadır. Çalışmada öncelikle ilgili yaklaşıma ilişkin örnekler sunularak, temel özellikleri resmedilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde, çözümlemeye konu edilen yaklaşım-söylemleri irdeleyen çalışmalar ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda alanyazın irdelendiğinde ulusal alanyazında ilgili yaklaşımları eleştirel olarak konu edilen çalışmaların (Özsoy, 2004) yok denecek kadar az olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan uluslararası literatürde toplumsal sorunların eğitimselleş[tiril]mesine yönelik çözümlemelerin yapıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın ikinci bölümünde bu çalışma kapsamında "eğitimselleş[tir]me olarak ifade edilecek bu kavramsallaştırmalara başvuran çalışmalara yönelik bir çözümleme gerçekleştirilecektir.

Çalışmanın son bölümünde, temel özellikleri ve arka planı ortaya konulmaya çalışılan toplumsal sorunların eğitimselleş[ritil]mesi olarak ifade edilen yaklaşım ve söylemlerin sonuçları çözümlenecektir. Dil basitçe bir düşünce aktarım ya da yansıtma aracı olmadığı gibi, dil içerisinde mümkün hale gelen söylemler de anlamı inşa eder ve böylelikle toplumların mevcut sembol ve anlamlar arasında bağ kurmasını sağlarlar (Çelik ve Ekşi, 2013). Bu çerçevede bu çalışma kapsamında ifade edildiği biçimi ile toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesinin genel olarak toplumsal ve özelde de eğitimsel gerçekliğe nasıl etkilerde bulunduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışma ile eğitimin birçok toplumsal sorunun çözümü olarak gösterilmesine ilişkin yaklaşımlara yönelik eleştirel bir çözümleme yapılması ve böylelikle Türkçe alanyazındaki eksikliğin giderilmesine kakı sunulması umulmaktadır. Bu çerçevede konuyla ilgili özellikle uluslararası literatürde yer alan tartışmaların ortaya konmasının da ulusal literatür açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda, toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesinin eğitime yüklenen olumlu anlam ve değerlerin bir sonucu ya da göstergesi olarak nitelendirilmesinin yanıltıcı olacağı ileri sürülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çalışma ile özellikle başta eğitimciler ve eğtiimbilimciler olmak üzere, eğitimsel süreçlerin öznelerinin eğitimselleşme kavramsallaştırmasına ilişkin farkındalıklarının artmasına katkıda bulunması umulmaktadır. Aynı zamanda eğitime ilişkin siyasa ve politikaların eğitimselleşme kavramsallaştırması açısından irdelenmesinin, ilgili siyasalara yönelik daha sağlıklı değerlendirme yapılmasına katkı suncağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile eğitimin birçok toplumsal sorunun çözümü olarak gösterilmesine ilişkin yaklaşımlara yönelik eleştirel bir çözümleme yapılması ve böylelikle Türkçe alanyazındaki eksikliğin giderilmesine kakı sunulması umulmaktadır. Bu çerçevede konuyla ilgili özellikle uluslararası literatürde yer alan tartışmaların ortaya konmasının da ulusal literatür açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda, toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesinin eğitime yüklenen olumlu anlam ve değerlerin bir sonucu ya da göstergesi olarak nitelendirilmesinin yanıltıcı olacağı ileri sürülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çalışma ile özellikle başta eğitimciler ve eğtiimbilimciler olmak üzere, eğitimsel süreçlerin öznelerinin eğitimselleşme kavramsallaştırmasına ilşikin farkındalıklarının artmasına katkıda bulunması umulmaktadır. Aynı zamanda eğitime ilişkin siyasa ve politikaların eğitimselleşme kavramsallaştırması açısından irdelenmesinin, ilgili siyasalara yönelik daha sağlıklı değerlendirme yapılmasına katkı suncağaı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, toplumsal sorunlar, modernizm, toplumsal ilerleme

Kaynakça

Cem Yılmaz'lı Doritos Ala Turca Reklamları. (2019). http://marketingholmes.com/httpswww-youtube-comwatchvwbc3rquhgsgfeatureyoutu-be/ adresinden 21.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çelik, H., Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117. http://dergipark.org.tr/maruaebd/issue/365/2517 adresinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Emir, S., Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* 20-21 Mayıs 2004. http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/844/1530 adresinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Kondu, Z., Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 3, 49-60.

Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.*[Bağlantıda]. 7:1. http://www.insanbilimleri.com adresinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Özsoy, S., (2004). Demokrasi eğitiminin imkansızlığı üzerine. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu.* Çanakkale, Bildiriler Kitabı, ss:150-159.

(25870) Kamu Personel Sisteminde Esnek Personel Sistemine Geçiş Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması

TARIK SOYDAN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çalışma ilişkileri sisteminde esneklik, çalışma biçimleri ya da tabi olunan statü, çalışma mekânı, ücret yapıları gibi bir dizi niteliğin, standart dışı biçimde belirlenmesi ya da kendi içinde farklılaştırılması anlamına gelmektedir. Kamu alanı için düşünüldüğünde, memurluk statüsünden ve bu statünün çalışanlara sağladığı korumalardan uzaklaşma, performans değerlendirme sistemine işlerlik kazandırma ve personel sisteminde sözleşmeli istihdam uygulamalarına yönelme bu bağlamda değerlendirilebilir.

En genel planda çalışma yaşamında esneklik, küreselleşme ve post-fordist üretim örgütlenmesi temelinde ele alınabilir. Şaylan'a (1994) göre küreselleşme, kapitalizmin uzun tarihsel gelişimi içinde değerlendirildiğinde, sistemin bütünsel, derin ve süreğen bunalım karşısında geniş kapsamlı bir şekilde yeniden yapılandırılmasına anlamına gelmektedir. Küreselleşme sürecinin kamu alanına yansımalarına ise yeni kamu yönetimi paradigması referans sağlamaktadır. Bu paradigmaya dayalı olarak geliştirilen politikalar aracılığıyla, kamu yönetiminin büyüklüğünde, kapsamında, kullandığı kaynaklarda ve etkileme araçlarında daralma sağlamak hedeflenirken kamu hizmetleri ve kamu çalışanlarının geleneksel statüleri de yeniden düzenlenmektedir (Aksoy, 2003).

Yeni kamu yönetimi paradigması kamu örgütleri ile özel sektör örgütleri arasındaki kategorik ayrımı ortadan kaldırmayı, kamuyu özel sektör usul ve esaslarına uygun olarak düzenlemeyi va'az etmektedir. Dolayısıyla bu paradigmanın sağladığı referanslarla birlikte kamu yönetimindeki düzenlemelerin asıl amacı verimlik haline gelmekte; piyasa ilke ve usulleri kamu örgütlerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Coşkun'a (2004) göre, müşteri hizmetleri ve memnuniyeti, performansa dayalı sözleşmelilik, rekabet, piyasa türevi özendirmeler gibi politikalar bu bağlamda değerlendirilebilir.

Türkiye'de bir bütün halinde kamu personel sisteminde esnek kamu personel sistemine geçmeye yönelik politikalar yaygınlaşmaktadır. Kamu yönetiminde sözleşmeli personel istihdamı 1980 öncesinde istisnai bir durum iken 1980 sonrasında tüm kamu personel sistemini etkileyecek biçimde genişletilen temel bir politika niteliğinde olmuştur (Aslan, 2005 ; Erdoğdu, 2005). Eğitim alanında gerçekleştirilen esnek personel düzenlemeleri ve bu bağlamda sözleşmeli öğretmenlik, genel olarak kamu alanında gerçekleştirilmeye çalışılan esnek istihdam düzenlemelerinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan öne çıkan uygulama sözleşmeli öğretmenliktir.

Sözleşmeli öğretmenlik, 14.09.2004 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı'na dayalı olarak, 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. İlk uygulamada beş bin İngilizce ve dört bin bilgisayar öğreticisi sözleşmeli olarak istihdam edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 26.08.2005 tarihinde, "Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretler" başlığıyla bir karar çıkarmıştır. 15 maddeden oluşan bu karar sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarından ücretlerine kadar ayrıntılı düzenlemeler içermiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren ise sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kapsamı genişletilmiştir.

İlk uygulandığı yıllarda sözleşmeli öğretmenlerin bir yıllık sözleşmelerle işe alınacağı, yılda on ay olmak üzere, asıl olarak girdikleri ders oranında ücret alacakları, sigortalarının bir ayın on iki günü için yatırılacağı, performans ölçütlerine göre değerlendirilecekleri, yer değiştirme haklarının olmayacağı, emekli ikramiyesi alamayacakları vs. düzenlenmiş ancak bu sınırlılıkların bir kısmı zamanla ortadan kalkmıştır. Yine de sözleşmeli öğretmenlik esnek çalışma ve güvencesiz istihdamla özdeş olarak algılanmıştır. Sonuçta, 04. 07. 2011 tarihli Resmi Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanan, 632 sayılı, "Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin b fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname" ile sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler, 30 gün içinde başvurmaları kaydıyla, kadroya geçirilmiştir (Soydan, 2012).

OHAL döneminde çıkarılan ve 27.07.2016 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname" ile sözleşmeli öğretmenlik yeniden getirilmiştir. Kararnamede, kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelere dönük öğretmen istihdamına dair özel bir hükümmüş gibi sunulan değişiklik, sisteme girecek yeni öğretmenlerin tümünün sözleşmeli olarak istihdam edilmesi şeklinde uygulanmıştır. 4 yıl yer değiştirme hakkı olmaksızın zorunlu çalışma, ardından sınav ve mülakat ile kadroya geçme ve sonra eş değerde bir yerleşim biriminde yer değiştirme hakkı olmaksızın 2 yıl daha zorunlu çalışma olarak düzenlenen sözleşmeli öğretmenliğin 2023 Eğitim Vizyonu ile 3+1 şeklinde uygulanacağı belirtilmiştir. 4+2 ya da 3+1 olarak uygulansın, sözleşmeli öğretmenlik birçok hak yoksunluğunu ve zorlanmayı beraberinde getiren bir uygulama olarak tartışılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan bir araştırma tekniği olup yüz yüze bir kişi ya da grupla yapılan söz alışverişi olarak tanımlanmıştır (Punch, 2005). Görüşme kurallarının niteliğine ve görüşme sürecinin örgütlenme biçimine göre görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kategoride ele alınabilir (Karasar, 2009). Bu araştırmada soru formunda yer alan sorular, görüşme sürecinde açıcı alt sorular ve küçük açıklamalarla desteklenerek görüşme süreci yapılandırılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze, mektupla, telefonla, görüşme formlarının doldurulması şeklinde yazılı bir şekilde (Karasar, 2009) ya da günümüz koşullarında bilişim teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanarak yapılabilir. Çalışma kapsamında daha fazla sayıda görüşmeciye kolayca ulaşabilmek için soru formlarının katılımcılar tarafından kendi başlarına yanıtlanması yoluna gidilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılında Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Hakkâri, Diyarbakır ve Tunceli illerinde, ilkokul, ortaokul ve lise basamağındaki devlet okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmuştur.

Çalışma grubu belirlenirken sözleşmeli öğretmenler için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği; kadrolu öğretmenler ve okul yöneticileri içinse amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda 23 sözleşmeli öğretmen, 20 kadrolu öğretmen ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 53 eğitimci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde görüşme soruları bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılmıştır. Daha sonra toplanan veriler word ortamına aktarılmış ve her bir katılımcı ile paylaşılarak katılımcıların görüşme dökümlerini teyit etmeleri sağlanmıştır. Veriler alanında deneyimli bir öğretim üyesine okutulmuş ve ortaya çıkan temalar ve alt temalar hakkında görüş alınmıştır. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın verileri büyük ölçüde toplanmıştır. Veri analizi sürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan ilk sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Eğitim alanında sözleşmeli öğretmenlik konusunda katılımcılar genel olarak olumsuz görüşlere sahiptirler. Şöyle ki katılımcılar genel olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının mahrumiyet bölgelerindeki öğretmen ihtiyacını karşılayacağı yönündeki önermeyi makul bulmazken kadrolu istihdam ile eğitim hizmetinin niteliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik ile iş verimliliği ve işe bağlılık arasındaki ilişki açısından, katılımcılar, sözleşmeli öğretmenliğin iş verimliliğini artıracağı ve çalışanların işlerine bağlılıklarını geliştireceğine dair argümana genel olarak katılmazken daha sıklıkla kadrolu istihdam ile işe bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan katılımcılar, doğallığıyla sözleşmeli öğretmenliğin getirdiği zorluklar konusunda daha belirgin ve yoğun görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını olumlamazken okul yöneticileri, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere, kadrolu öğretmenler ise sözleşmeli öğretmenlere göre, sözleşmeli öğretmenlik konusunda daha fazla olumlu görüş dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Sözleşmeli öğretmenlik, esnek istihdam, yeni kamu yönetimi paradigması.

Kaynakça

632 Sayılı, "Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin b fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname", http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110604M1-1.htm, Son Erişim Tarihi: 04.04.2019.

657 Sayılı Devlet Memurları kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.10.2017.

668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2..htm, Son Erişim Tarihi: 04. 04. 2019.

Aksoy, Ş. (2003) "Yeni Sağ ve Devletin Değişimi", Türkiye'de Kamu Yönetimi, Ankara: Yargı Yayınları.

Aslan, O. E. (2005) Kamu Personel Rejimi-Statü Hukukundan Esnekliğe, Ankara: TODAİE Yayınları.

Coşkun, S. (2004) "Kamu Reformları: Değişim ve Süreklilik," Çağdaş Kamu Yönetimi II, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğdu, S. (2005) "Yeni Liberal Küreselleşme Sürecinde Esnek Kamu Personel Rejimi", Toplum ve Hekim, Ocak-Şubat 2005, Cilt 20, Sayı 1, s. 53-64.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26378_0.html, Son Erişim Tarihi: 10.05.2012.

Punch, K.F.(2005). Sosyal Araştırmalara Giriş – Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Ankara: Siyasal Yayınevi.

Soydan, T. (2012). Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Öğretmenlerin İstihdamı: İstihdam Biçimi Farklılıkları Üzerine Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma, **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 2, sy. 1-13, Edirne.

(26024) Coombs'un Eğitim Planlaması Bağlamında Ülkemizde Eğitim Planlamasının ve Stratejik Planlamanın Durumu

SABRİ ÇELİK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

TÜLAY GÜL TAŞKIN GÖKÇE
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde sosyal, kültürel, siyasal ve özellikle teknolojik gelişmeler eğitim kurumlarını etkilemektedir (Çalık, 2003). Dijitalleşen dünyada, tüketen toplumlarda eğitimin kültürleme görevi geri planda kalmış, hızlı değişim sürecinden olumsuz etkilenmeye başlamıştır. 1960'larda gelişmekte olan ülkelerin eğitim planlamasına dair birçok sorunu olmuştur. Eğitim düzenindeki israfçı dengesizlikler, talebin kapasiteyi çok aşması, harcamaların gelirlerden daha hızlı yükselmesi, mali olmayan darboğazlar, iş bulamama, yanlış eğitim türü gibi sorunlar bunlardandır (Coombs, 1973, s.13). Türkiye'de planlı dönemin başlangıcından beri planlama süreçleri değişmiş olup, 2000'li yılların başından itibaren 'stratejik plan' kavramı yaygınlaşmıştır (Ergen, 2013). Stratejik planlama kurumu bağlayıcı ve alt düzey planlara temel oluşturan bir çerçeve sunar (Özçam, 2007, s.34). Stratejik planlama, hızlı değişen dünyada eğitim yöneticisinin sürece daha fazla katkıda bulunmasını gerektirir. Bu şekilde çevreye uyumun daha etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak ülkemizde planlama süreçleri göz önüne alındığında stratejik planlamaya yeterince hazır olmadığı görülmektedir (Aksu, 2004, s.30). Çünkü stratejik planlamada; birtakım kişilerin sürecini başlatması, başlangıç anlaşması, görevler için koordinasyon kurulu, bilgi toplayan ve öneri veren planlama takımı ve stratejik planlamanın amacı ve süreç hakkında uyum için eğitim gibi bazı gereksinimler vardır. Stratejik planlamalarda da planlamanın temelinde olan önemli noktalardan söz edilebilir. Planlama uzun dönemi kapsamalıdır. Toplumun ihtiyaç ve amaçlarıyla paralel, kapsayıcı olmalıdır. Ekonomik ve toplumsal gelişme planlarıyla bütünleşmiş olmalıdır. Karar verme mekanizmalarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Eğitimde nicel olduğu kadar nitel gelişim yönleri de dikkate alınmalıdır (Coombs, 1973, s. 20). Çalışmada tema olarak belirlenen dört başlık mevcuttur. Bunlar; eğitim planlamalarında olması gereken özellikler, eğitimci ve ekonomistlerin planlamada uyum sağladığı noktalar, planlamada temel sorunlar ve planlama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Bu çalışmada; Coombs'un eğitim planlaması bağlamında ülkemizde eğitim planlamasının ve stratejik planlamanın durumu incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen temalar ışığında veriler değerlendirilecektir. Amaçların daha belirgin hale getirilmesi, sistemin başarısının değerlendirilmesi, eğitim yapısına sistem yaklaşımı, yeni yönetim biçimleri ve teknikleri *(Yöneylem araştırması, PERT tekniği, maliyet çözümlemesi, etkililik)* ve araştırma ve geliştirilmenin yoğunlaşması stratejik planlamada dikkat edilecek unsurlar olarak önemsenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Coombs'un eğitim planlaması ve ülkemizde eğitim planlamasının durumunu bu bağlamda incelemeyi amaçlayan bu araştırma; nitel yöntemle yapılmış, doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler kaynak olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Araştırmaya dahil edilen doküman ya da dokümanların; gerçek olması, inanılır olması, taklitten uzak olması ve güncel anlamı içermesi, dokümanında olması gereken özelliklerdir (Scott, 1990'dan aktaran İnci, Akpınar ve Kandır, 2017). Araştırmada Philip H. Coombs'un 'Eğitim planlaması nedir?' kitabı bağlamında eğitim planlaması kapsamındaki çalışmalar doküman olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde; doküman analizi türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimlenmiş, yorumlanmış, neden sonuç ilişkileri incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan verilerin ilişkilendirilmiş ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eğitim planlarında olması gerekn özellikler, eğitimci ve ekonomistler arasında planlama uyumu, planlama sorunları, planlama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlar temalarında stratejik planlama tartışılmıştır.

Eğitim toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumu etkiler ve toplumdan etkilenir. Dolayısıyla günümüz küresel dünyasında meydana gelen hızlı değişimler bir uyum sürecini beraberinde getirmiştir. Planlama, sınırlı kaynakların etkili kullanımında yarar sağlayan planlama eğitim yönetimi sürecinin bir parçasıdır. Tarihsel süreçte 'planlama' kavramına bakıldığında; insanların, kurumların, toplumların değişiminden etkilenmiştir. Bu değişim planlama sürecinde de değişiklikleri gerektirmiştir. Eğitim planlaması gelecekle ilgilense de kaynağı geçmiştir. Planlama nereye gidileceğinden öte, hangi yoldan ve nasıl en iyi gidileceğini de inceler. Planlama, sınırlı kaynakların etkili kullanımında yarar sağlayan planlama eğitim yönetimi sürecinin bir parçasıdır (Coombs, 1973, s.2). Ülkemizde eğitim planlamasında; merkezi bütçeler, hükümet politikaları, kalkınma planları esas alınmaktadır. Ancak hızlı değişim ve dönüşüm süreci yönetim planlamasını öne çıkarmış, bu da 2006'da AB sürecinde hazırlanan raporların bir getirisi olarak stratejik planları gündeme getirmiştir (Ergen, 2013). Stratejik planlama; nerede olunduğu, nereye ulaşılmak istendiği, gidilmek istenen yere nasıl ulaşılacağı ve başarının nasıl izlenip değerlendirileceği aşamalarını içerir (Karakütük, 2012). Eğitim sisteminde amaç ve görevlerin sıralaması, öncelikleri, amaç ve görevleri gerçekleştirmek için en iyi yollar, eğitime pay ayırırken kısılacak yerler, masrafa kim ya da kimlerin katlanacağı, eğitime ayrılacak kaynaklar ve paylaşımları temel eğitim planlaması sorunlarıdır. Coombs (1973,

s.41)'a göre eğitim sisteminin fayda vermesi için, belirli amaç ve önceliklerinde, içerik ve yöntemlerinde, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve istihdamında, öğrenme süreçleri ile yönetim biçimlerinde yapılacak değişiklikler hemen yapılmalıdır. Bahsi geçen sorunların aynı biçimde stratejik planlamaya da etki edeceği olasıdır. Yukarıda sıralanan sebepler doğrultusunda bu araştırma, Coombs'un eğitim planlaması bağlamında ülkemizde eğitim planlamasının ve stratejik planlamanın durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yönteminde nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Planlamada dikkat edilmesi gereken süreçler, temel planlama sorunları, ekonomistler ve eğitimcilerin planlama bakımından uyumu ve eğitim planlarının özelliği tema olarak belirlenmiştir ve betimsel analiz yapılmıştır. Analiz için oluşturulan çerçeveye göre belirlenen temaların işlenmesi ile veriler organize edilecektir. Organize edilen veriler tanımlanıp, bulgular anlamlandırılıp ve açıklanacaktır. Araştırma sonucunda temalar ışığında betimlenen sorunların stratejik planlar için de sorun oluşturabileceği öngörülebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim planlamasında dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alındığında, stratejik planlama uygulamaları tartışılıp; etkili planlama yapılması sonucunda; kurumun içsel-dışsal çevresi ve çeşitli üyelerin çıkarları, kurumun gelecekteki yönü, kurumsal öğrenmeye yüksek ilgi ve eylemler için örgütsel önceliklerin oluşması konusunda sistemi bilgi toplamaya götürecektir. Kurumun karşılaştığı önemli sorunlar ve meydan okumalara ilgi üzerinde yoğunlaşıp ve kilit karar vericilere bunlara yönelik ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri için yardım edebilecektir. Kurumlar temel örgütsel sorunları açığa çıkarma ve ele almaya yüreklendirilir; içsel ve dışsal istem ve baskılara akılcı yanıtlar vererek hızla değişen durumlarla etkili biçimde başa çıkmaya çalışırlar. Politika belirleyiciler ve kilit karar vericiler, kendi rollerini daha iyi oynayabilir; sorumluluklarını yerine getirebilir; örgüt üyeleri arasında takım çalışmaları ve uzmanlık daha da güçlenebilir (Aksu, 2004, s.35).

Anahtar Kelimeler : stratejik planlama, eğitim planlaması, planlama

Kaynakça

Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi.* Ankara: Anı

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an ıntroduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon

Coombs, P. H. (1973). *Eğitim planlaması nedir?* (Prof. Dr. C. Mıhçıoğlu, Çev.). Ankara: Milli Eğitim.

Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. *Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi , 11*(2), 251- 268.

Ergen, H.(2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımı ve kullanılan eğitim göstergeleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

İnci, M.A. , Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 493-522.

Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması,* Ankara:Elhan.

Özçam, E. (2007) *Büyük İşletmelerde Stratejik Planlama ve Konuya İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara:Seçkin.

(26026) The Relationship between Students' Cynicism Towards University, Teacher Candidates' Sense of Self-Efficacy and their Academic Locus of Control: An Example of Foundation University

BURCU TİBET

UFUK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Although there are many different definitions of self-efficacy in the related literature, Skaalvik and Skaalvik (2007) defined teacher self-efficacy as an individual's belief in his/her efficacy to plan, organize, and maintain activities necessary to accomplish educational goals. Direct experience, indirect experience, social persuasion processes, and psychological reactions are the sources of knowledge construct the self-efficacy beliefs (Bandura, 1997). Moreover, direct experiences are defined as the most influential of these sources (Pajares, 2005). The teaching practice is the first direct experience of the teacher candidates which shapes their sense of self-efficacy about teaching profession (Dalıoğlu and Adıgüzel, 2016). It was observed that the beliefs of teacher candidates changed in a negative way after completing the course of teaching practice, and also teacher candidates mentioned some organizational factors as the reason of their negative experience. Kasalak and Özcan (2018) mentioned that students cynicism may have negative effects on their beliefs, feelings and behaviors. Sherrod (2006) defined locus of control as an individual's belief about the cause what happens. The academic locus of control can be defined as the beliefs of students about the reasons of academic situations. In the light of these definitions, it can be said that teacher candidates may define the outcomes of a situation according to their self efficacy beliefs or academic locus of control behaviors that may affected by organizational cynicism. In this respect it is believed that there is a need to determine the relationships between teacher candidates' self efficacy beliefs, cynic behaviors of the teacher candidates towards their university and academic locus of control.

Araştırma Yöntemi

The aim of the study is to define the relationship between teacher candidates' sense of self-efficacy, organizational cynicism and academic locus of control. It is a quantitative study. The sample of the study is the teacher candidates from the Departments of English Language Teaching and Psychological Counselling and Guidance of the Faculty of Education at a Foundation University. The data will be collected by the "Teacher's Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish language by Capa et al. (2005), "Cynical Attitudes towards Collage Scale" developed by Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) adapted to Turkish by Kasalak and Özcan (2018), and the "Academic Locus of Control Scale" developed by Akın (2007). The data will be analyzed by Multiple Regression analysis in order to determine the relation between the variables. In addition to these, some demographic information will be gathered at the beginning of the questionnaires. One-way ANOVA will be conducted in order to analyze the effect of some demographic variables like gender, department and etc. Both of the results of descriptive and inferential statistical results will be presented.

The Relationship between Students' Cynicism Towards University, Teacher Candidates' Sense of Self-Efficacy and their Academic Locus of Control: An Example of Foundation University

Although there are many different definitions of self-efficacy in the related literature, Skaalvik and Skaalvik (2007) defined teacher self-efficacy as an individual's belief in his/her efficacy to plan, organize, and maintain activities necessary to accomplish educational goals. Direct experience, indirect experience, social persuasion processes, and psychological reactions are the sources of knowledge construct the self-efficacy beliefs (Bandura, 1997). Moreover, direct experiences are defined as the most influential of these sources (Pajares, 2005). The teaching practice is the first direct experience of the teacher candidates which shapes their sense of self-efficacy about teaching profession (Dalıoğlu and Adıgüzel, 2016). It was observed that the beliefs of teacher candidates changed in a negative way after completing the course of teaching practice, and also teacher candidates mentioned some organizational factors as the reason of their negative experience. Kasalak and Özcan (2018) mentioned that students cynicism may have negative effects on their beliefs, feelings and behaviors. Sherrod (2006) defined locus of control as an individual's belief about the cause what happens. The academic locus of control can be defined as the beliefs of students about the reasons of academic situations. In the light of these definitions, it can be said that teacher candidates may define the outcomes of a situation according to their self efficacy beliefs or academic locus of control behaviors that may affected by organizational cynicism. In this respect it is believed that there is a need to determine the relationships between teacher candidates' self efficacy beliefs, cynic behaviors of the teacher candidates towards their university and academic locus of control.

The aim of the study is to define the relationship between teacher candidates' sense of self-efficacy, organizational cynicism and academic locus of control. It is a quantitative study. The sample of the study is the teacher candidates from the Departments of English Language Teaching and Psychological Counselling and Guidance of the Faculty of Education at a Foundation University.

The data will be collected by the "Teacher's Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish language by Capa et al. (2005), "Cynical Attitudes towards Collage Scale" developed by Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) adapted to Turkish by Kasalak and Özcan (2018), and the "Academic Locus of Control Scale" developed by Akın (2007). The data will be analyzed by Multiple Regression analysis in order to determine the relation between the variables. In addition to these, some demographic information will be gathered at the beginning of the questionnaires. One-way ANOVA will be conducted in order to analyze the effect of some demographic variables like gender, department and etc. Both of the results of descriptive and inferential statistical results will be presented.

In the result of the study, it is expected to find significant relationship between the variables of students' cynicism towards their university, their sense of self-efficacy and academic locus of control. The cynic teacher candidates may have low self-efficacy because of not to trust their organization and also the teacher candidates who have low level of self-efficacy may blame their organization or other factors because of their negative locus of control. Significant differences with respect to gender, department, gpa, and years of university education are also expected within the scope of the study. The study has limitations as being conducted only in one foundation university. For further studies; with a larger sample group, more detailed information can be examined. In addition to this, based on the findings of this study, strategies can be defined in order to improve teacher education systems.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the result of the study, it is expected to find significant relationship between the variables of students' cynicism towards their university, their sense of self-efficacy and academic locus of control. The cynic teacher candidates may have low self-efficacy because of not to trust their organization and also the teacher candidates who have low level of self-efficacy may blame their organization or other factors because of their negative locus of control. Significant differences with respect to gender, department, gpa, and years of university education are also expected within the scope of the study. The study has limitations as being conducted only in one foundation university. For further studies; with a larger sample group, more detailed information can be examined. In addition to this, based on the findings of this study, strategies can be defined in order to improve teacher education systems.

Anahtar Kelimeler : Students' Cynicism, Teacher Candidates, Sense of Self-Efficacy, Academic Locus of Control

Kaynakça

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. Journal of Educational Psychology, 94(1), 210-224.

Capa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. Egitim ve Bilim, 30 (137), 74–81.

Kasalak, G., Özcan, M. (2018) Öğrenci Sinizmi: Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeğini Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi . 8 (1), 127-135.

Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. M. Gallagher, & J. C. Kaufman (eds.), Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach. Boston, MA: Cambridge University Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. Journal of Educational Psychology, 99, 611-625.

Tatlı-Dalioğlu, S. ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14(53), 173-185. https://doi.org/10.17755/esosder.42110

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.

(26360) Tunceli İli Pertek İlçesi Öğretim Haritası

MAHMUT KARATAY

MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geleceğe yönelik ilgi ve çatışmalarda tatmin edici bir sonuç elde edebilmek için, zaman, madde ve insan kaynaklarının istendik yönde etkili kullanılması gerekmektedir. Eğitim, sağlık, kültür, politika, ekonomi ve daha birçok alandaki gelişmelere profesyonel olarak yaklaşılmalıdır. Analitik ve uzun dönemli bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanmış planlar geleceğin daha iyi tasarlanmasında etkili olabilmektedir. Ekonomik sorunların çözümünde başvurulan araçlardan biri olan planlama, kıt kaynakların sonsuz gereksinimleri karşılayamaması nedeniyle karşılaşılan gerginliği gidermede önemli bir işleve sahiptir. Planlama kaynakların tam ve etkin kullanılması, miktar ve niteliğin arttırılmasında kaynak dağıtım mekanizması rolü oynar. Eğitim faaliyetleri bağlamında bakıldığında ise planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlanması ve kullanılması yollarının kararlaştırılması sürecidir. Planlama makro ölçekte yapılabildiği gibi mikro ölçekte de yapılmaktadır. Ancak mikro düzeyde yapılan planların makro düzeyde yapılan planlar ile uyumlu olması amaç ve hedeflere ulaşılması açısından önemlidir. Aksi takdirde, zaman, emek, kaynak israfı ve kalkınma sorunlarının yaşamasına neden olabilir. Bu bağlamda plan hedeflerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla yerel ölçekte gerçekleştirilen öğretim haritası yöntemi ve uygulamaları ulusal planların uygulama aracı olarak işlev görmektedir (Karakütük, 2016).

Öğretim haritası, bölgesel, yerel ve hatta kurumsal düzeyde planlama etkinliklerini kapsayan yerel düzeyde bir planlama biçimidir. Ulusal düzeyde belirlenmiş amaçlar ve düzgüleri temel alan ve yerel durumun ayrıntılı çözümlemesini yapan; yerel eğitimin gelecekteki gereksinmelerini kestirmek ve bu gereksinmelere yanıt verebilmek için gerekli önlemleri önermek amacı taşımaktadır (Karakütük, 2016). Öğretim haritası genel olarak Durum saptama, kestirim, sonuç, raporlaştırma ve öneri şeklinde beş aşamadan oluşmaktadır. Bu bilgiler ışığında mikro planlama kapsamına giren bu çalışmada, Tunceli ili Pertek İlçesinin tarih, nüfus, ekonomik, toplumsal, coğrafi, ulaşım, eğitim yönünden durumunu ortaya koyabilmek için toplanan veriler analiz edilerek yarı logaritmik kalıp kullanılarak kestirimler yapılmış ve öneriler hazırlanmıştır. Ayrıca makro düzeyde (X. Kalkınma planı) yapılan eğitim planlamasının mikro düzeyde nasıl karşılık bulduğu değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama modelindendir. Araştırmanın evreni Pertek ilçesi merkez ve köyleridir. Pertek ilçesi merkez ve köylerin nüfus yapısı, öğrenci sayıları, okul sayıları ve kapasiteleri, derslik başına düşen öğretmen sayıları, okumaz yazmaz oranları, çağ nüfusu gibi özellikler bakımında incelenmiştir. Araştırmada veriler Milli Eğitim Müdürlüğü ve Milli eğitim Bakanlığı MERNİS sisteminden alınmıştır.

Verilerin analizinde nüfus piramidi kullanılmıştır. Cinsiyete ve Yaş Gruplarına göre Pertek nüfusu verileri kullanılarak ilçesinin Nüfus Piramidi 5'li yaş kümeleri şeklinde oluşturulmuştur. Nüfusun yaş ve cinsiyete göre dağılımını gösteren göstergelerden biri olan Pertek ilçesine dair nüfus piramidi, gelecek yıllarda, ilçenin nüfusunda yaşanacak olan değişikliklerin, ne tür eğitim planlamaları yapmak gerektiğiyle ilgili bize yol göstermektedir. Ayrıca nüfusla ilgili yapılacak yatırımların, planlanması ve sürdürülebilmesi için bir gereklilik arz etmektedir.

Araştırmada, en küçük kareler yöntemi, öğrenci akış şeması, geometrik artış yöntemleri, yarı logaritmik kalıp ve istatistiki formüller kullanılarak Pertek ilçesi öğrenci sayılarının gelişimi, eğilim ve kestirimleri yapılmıştır. Pertek ilçesi ölçeğinde eğitim planlamasında bu kestirim dikkate alınarak okul, derslik öğretmen, araç gereç ve personel gibi gereksinimleri belirlenmiştir. 2018-2028 yılları arasındaki kestirim grafiklerine bakılarak öğrencilerinin sayısında gelecek on yıllık dönem itibari ile bir artış ya da azalma olacağı görülecektir.

Geleceğe yönelik ilgi ve çatışmalarda tatmin edici bir sonuç elde edebilmek için, zaman, madde ve insan kaynaklarının istendik yönde etkili kullanılması gerekmektedir. Eğitim, sağlık, kültür, politika, ekonomi ve daha birçok alandaki gelişmelere profesyonel olarak yaklaşılmalıdır. Analitik ve uzun dönemli bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanmış planlar geleceğin daha iyi tasarlanmasında etkili olabilmektedir.

Öğretim haritası, bölgesel, yerel ve hatta kurumsal düzeyde planlama etkinliklerini kapsayan yerel düzeyde bir planlama biçimidir. Ulusal düzeyde belirlenmiş amaçlar ve düzgüleri temel alan ve yerel durumun ayrıntılı çözümlemesini yapan; yerel eğitimin gelecekteki gereksinmelerini kestirmek ve bu gereksinmelere yanıt verebilmek için gerekli önlemleri önermek amacı taşımaktadır (Karakütük, 2016). Öğretim haritası genel olarak *Durum saptama*, *kestirim*, *sonuç, raporlaştırma* ve *öneri* şeklinde beş aşamadan oluşmaktadır. Bu bilgiler ışığında mikro planlama kapsamına giren bu çalışmada, Tunceli ili Pertek İlçesinin tarih, nüfus, ekonomik,

toplumsal, coğrafi, ulaşım, eğitim yönünden durumunu ortaya koyabilmek için toplanan veriler analiz edilerek yarı logaritmik kalıp kullanılarak kestirimler yapılmış ve öneriler hazırlanmıştır. Ayrıca makro düzeyde (X. Kalkınma planı) yapılan eğitim planlamasının mikro düzeyde nasıl karşılık bulduğu değerlendirilmiştir.

Pertek ilçesi anasınıfı öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimi ve eğilimi ile 2018-2028 yılları arasındaki kestirim sonuçları incelendiğinde 2008, 2009 ve 2010 yıllarında öğrenci sayılarında belirgin bir artış olduğu bununla birlikte 2011 yılında bir düşüş yaşandığı görülmüştür. 2012 ve 2013 yıllarında öğrenci sayılarında artış devam ederken 2014 ve 2015 yıllarında tekrar düşüşe geçtiği ve ilerleyen yıllarda tekrar yüselişe geçtiği görülmektedir. Öğrenci sayılarındaki eğilim artan ve azalan şeklinde görülse de genel itibari ile öğrenci sayılarında bir artış olduğu gözlenmektedir.

2018-2028 yılları arasındaki kestirim grafiğine bakıldığında anasınıfına devam edecek öğrencilerinin sayısında gelecek on yıllık dönem itibari ile bir artış olacağı görülmüştür. Pertek ilçesinde anasınıfı düzeyindeki öğrenci sayılarının 2018 - 2028 yılları arasındaki kestirimler öğrenci sayısının sürekli artışına işaret etmektedir. Dolayısıyla Pertek ilçesi ölçeğinde eğitim planlamasında bu kestirim dikkate alınarak okul, derslik öğretmen, araç gereç ve personel gibi gereksinimler belirlenmelidir.

Pertek ilçesi ilkokul ve ortaokul öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimi ve eğilimi ile 2018-2028 yılları arasındaki kestirim sonuçları incelendiğinde, 2012 ve 2017'de bir artış olduğu diğer yıllarda bir azalma olduğu görülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğrenci sayılarında zaman zaman gözlenen artışların, köy okullarının kapanması ve köyden ilçeye doğru yaşanan göçlerden kaynaklı geçici durumlar olduğu düşünülmektedir. Eğilimdeki azalmanın nedenlerinden biri, eğilim ve kestirime dahil edilen ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, son yıllarda öğrenci almaya başlayan İmam Hatip Ortaokuluna kayıt yaptırmaları ve toplam öğrenci sayılarına dahil edilmemeleri olarak düşünülebilir.

2018-2028 yılları arasındaki kestirim bize, ilkokula ve ortaokula devam edecek öğrencilerinin sayısında gelecek on yıllık dönem itibari ile bir azalma olacağını göstermiştir. Ancak, öğrenci sayılarındaki düşüşün nedenleri ortaya koyulduktan sonra, Pertek ilçesi ölçeğinde eğitim planlamasında bu kestirim dikkate alınırken kullanılabilecektir.

Pertek ilçesi orta öğretim öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimi ve eğilimi ile 2018-2028 yılları arasındaki kestirim sonuçları incelendiğinde, 2009 yılında öğrenci sayılarında bir artış olduğu, 2010 ve 2018 yılları arasında ise sürekli bir düşüşün olduğu görülmğştür. Orta öğretin öğrenci sayılarındaki bu azalmanın, Pertek ilçe nüfusundaki azalmaya bağlı olarak benzerlik göstermesi olağan olarak görülebilir.

Pertek ilçesi ortaöğretim öğrenci sayısının 2018-2028 yılları arasındaki kestirim, bize sürekli bir düşüşün yaşandığını göstermektedir. Öğrenci sayısı sürekli artış gösteren ve sınavla dışarıdan da öğrenci alan Öğretmen Zeynel Erol Anadolu Lisesi'nin 2018 nitelikli okullar listesinde yer almamasından dolayı bu düşüşün hızlanacağı ve 1954'de kurulan Mustafa Kemal Çok Programlı Anadolu Lisesinin kapanma riski ile karşı karşıya kalacağı öngörülmektedir. Bu kestirim Pertek ilçesi ölçeğinde eğitim planlaması yapılırken dikkate alınarak kullanılabilir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pertek ilçesi anasınıfı öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimine bakıldığında 2008, 2009 ve 2010 yıllarında öğrenci sayılarında belirgin bir artış olduğu bununla birlikte 2011 yılında bir düşüş yaşandığı görülmüştür. 2012 ve 2013 yıllarında öğrenci sayılarında artış devam ederken 2014 ve 2015 yıllarında tekrar düşüşe geçtiği ve ilerleyen yıllarda tekrar yüselişe geçtiği görülmektedir. Pertek ilçesinde anasınıfı düzeyindeki öğrenci sayılarının 2018 - 2028 yılları arasındaki kestirimler öğrenci sayısının sürekli artışına işaret etmektedir.

Pertek ilçesi ilkokul ve ortaokul öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimi ve eğilimi ile 2018-2028 yılları arasındaki kestirim sonucunda, 2012 ve 2017'de bir artış olduğu diğer yıllarda bir azalma olduğu görülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğrenci sayılarında zaman zaman gözlenen artışların, köy okullarının kapanması ve köyden ilçeye doğru yaşanan göçlerden kaynaklı geçici durumlar olduğu düşünülmektedir. 2018-2028 yılları arasındaki kestirim bize, ilkokula ve ortaokula devam edecek öğrencilerinin sayısında gelecek on yıllık dönem itibari ile bir azalma olacağını göstermiştir.

Pertek ilçesi orta öğretim öğrenci sayısının 2008 -2017 gelişimi ve eğilimi ile 2018-2028 yılları arasındaki kestirim sonuçları incelendiğinde, 2009 yılında öğrenci sayılarında bir artış olduğu, 2010 ve 2018 yılları arasında ise sürekli bir düşüşün olduğu görülmüştür. Pertek ilçesi ortaöğretim öğrenci sayısının 2018-2028 yılları arasındaki kestirim, bize sürekli bir düşüşün yaşandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim haritası, Kestirim, maliyet, verimlilik

Kaynakça

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM.TÜİK. http:// www.tuik.gov.tr. 10.05.2018. http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/ Kalkinma Planlari.asp

(26668) TIMSS Sonuçlarına Göre Okulların Donanımsal Yeterliliği İle Başarı Grafiği Arasındaki İlişki: Teknolojik Ve Fiziki Donanımın Varlığı Gerçekten Başarılı Okullar Yaratmaya Yeter Mi?

HÜSEYİN ASLAN
SAMSUN ON DOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

CEM GÖREN
MEB

FUNDA GÖREN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Okullar günümüzde öğrencileri gerçek hayata hazırlayan ve gelecek nesillerin şekillendiği en önemli faaliyet alanlarından biridir. Öğrencilerin gündelik hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bu alanlarda edindikleri tecrübeler onların ileride karşılarına çıkacak problemlerle başa çıkabilme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip bu kurumların yer aldığı bölge veya ülke bakımından fiziksel ve teknolojik donanım konusunda değişiklik gösterdiği söylenebilir. Tüm ülkelerin okullarda olmasını öngördüğü standart donanımlar farklılık göstermekle birlikte dünyada üzerindeki değişen eğitim algısı ve iş sektörünün gerektirdiği beceriler dikkate alındığında son dönemlerde bunların okullara yansıması rahatça görülebilmektedir. Fakat devletlerin okullara sağladığı temel imkanlar piyasanın ya da sektörün ihtiyaç duyduğu nesilleri yetiştirmek için yeterli midir? Yoksa sadece bu temel imkanların üstüne kendi paydaşlarının gücüyle yeni fırsatlar yaratan okullar mı beklenen seviyelere ulaşabilir? Bu araştırmanın amacı bu sorulara cevap aramakla birlikte öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olan TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sonuçlarına göre okulların donanımsal yeterliliği ile başarı grafiği arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak teknolojik ve fiziki donanımın varlığı gerçekten başarılı okullar yaratmaya yeterli mi? sorusuna cevap aramaya çalışmaktadır. Ülkemizde yakın zamanda uygulanmaya başlayan FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi araştırma için uygun bir örnek oluşturmakla birlikte diğer ülkelerdeki benzer hareketleri karşılaştırma fırsatı da sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yapılacak olan araştırmada okul içinde yürütülen tüm faaliyetler için fiziksel bir çevre oluşturan binaların sahip olduğu imkanların (aydınlatma, ısıtma, soğutma ekipmanları, laboratuvarlar, işitsel ve görsel kaynaklar, bilgisayarlar) verilen eğitimin kalitesini ne derece etkilediğini ve öğretilmek istenen bilgileri aktarmada ne kadar etkili kullanıldıklarını saptamak amacıyla TIMSS sınavlarının uygulandığı okullarda yürütülen anketlerde bu alanlar ile ilgili bölümlerdeki sorulara verilen cevapların oranları ile söz konusu okulların başarısının nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Başarısızlığın asıl sebeplerinden birinin kaynak ya da donanım yetersizliği mi yoksa varolan kaynakların verimli kullanılamaması mı olduğu yapılacak analiz ile ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu hedefle okul paydaşlarının kendi okullarını değerlendirirken verdikleri cevaplar ile asıl olarak neyin önemli olduğunu ortaya çıkararak ülkemizde eğitimde teknolojik donanım ve altyapı üzerine bu kadar yatırım yapılmasına rağmen (FATİH Projesi vb.) neden bir türlü istenilen başarının yakalanamadığı konusuna açıklık getirilecektir. Özellikle üzerinde durulacak ve sonuç çıkarımı yapılacak ülkeler akademik başarı durumu sıralamasında ilk 10 sıradaki ülkeler ile sıralamada tablonun altında kalanlar olacaktır. Bunlarla birlikte eğitimde kaliteyi arttırmaya (donanım vb anlamda) son 20 yılda büyük yatırım yapan ülkeler ve o dönemden bu zamana kadar akademik sıralamadaki değişimleri de özellikle dikkate alınacaktır. Tüm bunlara ek olarak donanımsal yatırım anlamında daha az harcama yapıp eğitim-öğretim hizmetlerinden maksimum verim elde eden ülkelereden de özellikle söz edilecektir. Araştırma bulguları tam metinde paylaşılacaktır.

Okullar günümüzde öğrencileri gerçek hayata hazırlayan ve gelecek nesillerin şekillendiği en önemli faaliyet alanlarından biridir. Öğrencilerin gündelik hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bu alanlarda edindikleri tecrübeler onların ileride karşılarına çıkacak problemler başa çıkabilme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip bu kurumların yer aldığı bölge veya ülke bakımından fiziksel ve teknolojik donanım konusunda değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Bu bağlamda, yapılacak olan araştırmada okul içinde yürütülen tüm faaliyetler için fiziksel bir çevre oluşturan binaların sahip olduğu imkanların (aydınlatma, ısıtma, soğutma ekipmanları, laboratuvarlar, işitsel ve görsel kaynaklar, bilgisayarlar) verilen eğitimin kalitesini ne derece etkilediğini ve öğretilmek istenen bilgileri aktarmada ne kadar etkili kullanıldıklarını saptamak amacıyla TIMSS sınavlarının uygulandığı okullarda yürütülen anketlerde bu alanlar ile ilgili bölümlerdeki sorulara verilen cevapların oranları ile söz konusu okulların başarısının nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Başarısızlığın asıl sebeplerinden birinin kaynak ya da donanım yetersizliği mi yoksa varolan kaynakların verimli kullanılamaması mı olduğu yapılacak analiz ile ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu hedefle okul paydaşlarının kendi okullarını değerlendirirken verdikleri cevaplar ile asıl olarak neyin önemli olduğunu ortaya çıkararak ülkemizde eğitimde teknolojik donanım ve altyapı üzerine bu kadar yatırım yapılmasına rağmen (FATİH Projesi vb.) neden bir türlü istenilen başarının yakalanamadığı konusuna açıklık getirilecektir. Araştırma bulguları tam metinde paylaşılacaktır.

Okullar günümüzde öğrencileri gerçek hayata hazırlayan ve gelecek nesillerin şekillendiği en önemli faaliyet alanlarından biridir. Öğrencilerin gündelik hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bu alanlarda edindikleri tecrübeler onların ileride karşılarına çıkacak problemlerle başa çıkabilme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip bu kurumların yer aldığı bölge veya ülke bakımından fiziksel ve teknolojik donanım konusunda değişiklik gösterdiği söylenebilir. Tüm ülkelerin okullarda olmasını öngördüğü standart donanımlar farklılık göstermekle birlikte dünyada üzerindeki değişen eğitim algısı ve iş sektörünün gerektirdiği beceriler dikkate alındığında son dönemlerde bunların okullara yansıması rahatça görülebilmektedir. Fakat devletlerin okullara sağladığı temel imkanlar piyasanın ya da sektörün ihtiyaç duyduğu nesilleri yetiştirmek için yeterli midir? Yoksa sadece bu temel imkanların üstüne kendi paydaşlarının gücüyle yeni fırsatlar yaratan okullar mı beklenen seviyelere ulaşabilir? Bu araştırmanın amacı bu sorulara cevap aramakla birlikte öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olan TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sonuçlarına göre okulların donanımsal yeterliliği ile başarı grafiği arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak teknolojik ve fiziki donanımın varlığı gerçekten başarılı okullar yaratmaya yeterli mi? sorusuna cevap aramaya çalışmaktadır. Ülkemizde yakın zamanda uygulanmaya başlayan FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi araştırma için uygun bir örnek oluşturmakla birlikte diğer ülkelerdeki benzer hareketleri karşılaştırma fırsatı da sağlayacaktır.

Yapılacak olan araştırmada okul içinde yürütülen tüm faaliyetler için fiziksel bir çevre oluşturan binaların sahip olduğu imkanların (aydınlatma, ısıtma, soğutma ekipmanları, laboratuvarlar, işitsel ve görsel kaynaklar, bilgisayarlar) verilen eğitimin kalitesini ne derece etkilediğini ve öğretilmek istenen bilgileri aktarmada ne kadar etkili kullanıldıklarını saptamak amacıyla TIMSS sınavlarının uygulandığı okullarda yürütülen anketlerde bu alanlar ile ilgili bölümlerdeki sorulara verilen cevapların oranları ile söz konusu okulların başarısının nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Başarısızlığın asıl sebeplerinden birinin kaynak ya da donanım yetersizliği mi yoksa varolan kaynakların verimli kullanılamaması mı olduğu yapılacak analiz ile ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu hedefle okul paydaşlarının kendi okullarını değerlendirirken verdikleri cevaplar ile asıl olarak neyin önemli olduğunu ortaya çıkararak ülkemizde eğitimde teknolojik donanım ve altyapı üzerine bu kadar yatırım yapılmasına rağmen (FATİH Projesi vb.) neden bir türlü istenilen başarının yakalanamadığı konusuna açıklık getirilecektir. Özellikle üzerinde durulacak ve sonuç çıkarımı yapılacak ülkeler akademik başarı durumu sıralamasında ilk 10 sıradaki ülkeler ile sıralamada tablonun altında kalanlar olacaktır. Bunlarla birlikte eğitimde kaliteyi arttırmaya (donanım vb anlamda) son 20 yılda büyük yatırım yapan ülkeler ve o dönemden bu zamana kadar akademik sıralamadaki değişimleri de özellikle dikkate alınacaktır. Tüm bunlara ek olarak donanımsal yatırım anlamında daha az harcama yapıp eğitim-öğretim hizmetlerinden maksimum verim elde eden ülkelereden de özellikle söz edilecektir. Araştırma bulguları tam metinde paylaşılacaktır.

Bu araştırmanın cevaplamasını beklediğimiz soru olarak seçilen "Teknolojik ve fiziki donanımın varlığı gerçekten başarılı okullar yaratmaya yeter mi?" sorusunun yanında başarılı bir okulda bulunması gereken minimum donanım gerekliliklerinin neler olduğunu da belirlenmesi umulmaktadır. Ülkelerin okulların fiziki gelişimleri için yaptıkları yatırımların ne derece karşılık bulduğu ya da donanım anlamında yatırımsal önceliklerin neler olduğu konusunda fikir sahibi olunmaya çalışılacaktır. Ayrıca benzer imkanlara sahip okulların benzer başarı grafiğine sahip olma ihtimali ile birlikte donanımsal başarı ile ortaya çıkan akademik başarı arasındaki ilişkinin boyutu ve yönünün tespit edilmesi planlanmaktadır. Son olarak ise bu imkanların varlığı durumunda kullanım sıklığının okullar arasında başarı anlamında ne kadar fark yaratacağı sorusunun da cevap bulması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın cevaplamasını beklediğimiz soru olarak seçilen "Teknolojik ve fiziki donanımın varlığı gerçekten başarılı okullar yaratmaya yeter mi?" sorusunun yanında başarılı bir okulda bulunması gereken minimum donanım gerekliliklerinin neler olduğunu da belirlenmesi umulmaktadır. Ülkelerin okulların fiziki gelişimleri için yaptıkları yatırımların ne derece karşılık bulduğu ya da donanım anlamında yatırımsal önceliklerin neler olduğu konusunda fikir sahibi olunmaya çalışılacaktır. Ayrıca benzer imkanlara sahip okulların benzer başarı grafiğine sahip olma ihtimali ile birlikte donanımsal başarı ile ortaya çıkan akademik başarı arasındaki ilişkinin boyutu ve yönünün tespit edilmesi planlanmaktadır. Son olarak ise bu imkanların varlığı durumunda kullanım sıklığının okullar arasında başarı anlamında ne kadar fark yaratacağı sorusunun da cevap bulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : TIMSS, Donanım, Okul, Teknoloji, Fiziki Çevre

Kaynakça

https://www.iea.nl/timss

Tas, Y.; Balgalmis, E. (2016) Turkish Mathematics and Science Teachers' Technology Use in Their Classroom Instruction: Findings from TIMSS 2011. Journal of Education in Science, Environment and Health, v2 n2 p166-175 2016

Antonijevic, R. Usage of Computers and Calculators and Students' Achievement: Results from TIMSS 2003. Online Submission, Paper presented at the International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education (4th, Sombor, Serbia, Mar 31-Apr 1, 2007)

Ekici S., Yılmaz B. (2013) FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. Türk Kütüphaneciliği 27, 2 (2013), 317-339

Şahin İ. (2006) İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi

Aksoy Hüseyin H. (2003) Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 80.251.40.59

(24809) Velilerin Eğitime İlişkin Görüşlerine Yansıyan Eğitim Felsefesi Yaklaşımları

BÜŞRA SÖYLEMEZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim felsefesi disiplininde ve eğitim kuramları disiplininde en çok tartışılan ve üzerinde en çok durulan problemler, eğitimin ne olduğu, amacı ve nasıl olması gerektiği, eğitim ile din, toplum, siyaset ve ekonomi arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiği gibi meselelerdir. Eğitim felsefecileri, bu sorunları sistematik açıdan ele alıp yorumlarlar. Velilerin de eğitim felsefesinde tartışılan sorunlar konusunda görüşleri olduğu muhakkaktır. Bu konularda velilerin fikir ve görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin eğitim felsefesi meseleleriyle hangi noktalarda ve ne kadar örtüştüğü, velilerin eğitimin bu çeşitli meselelerine ilişkin görüşlerinin arkasında ortak bir felsefi anlayış olup olmadığı, çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Mortimer Adler "Felsefe herkesin işidir" der (Honer, Hunt ve Okholm, 2003). Honer, Hunt ve Okholm'e göre (2003) halktan insanlar da filozoflar gibi felsefe yapar. Aradaki fark sadece bir "derece farkıdır"; gündelik hayatında insan felsefi görüşlerini günlük konuşma diliyle belirtirken, meslekten filozoflar belirli terimler ve ifadeler, daha teknik bir dil kullanırlar. Yani halktan insanların da felsefi sorunlarla ilgili –felsefi terminolojide ifade edilmemiş ve sistematik olmasa da– kendi görüşleri, bu görüşleri destekleyen kanıtları vardır.

Meslekten eğitim filozofları eğitim alanındaki felsefi sorunları tartışırlar. Fakat bu sorunlar sadece onları ilgilendirmez. Bu sorunlar öğretmen, öğrenci, anne, baba, tüccar, çiftçi ve herkesi ilgilendirir. Uzman olmayanların da bu konularda düşünceleri vardır, eğitim süreçleriyle içli dışlıdırlar. Veliler kendi eğitim deneyimleri, çocuklarının eğitim deneyimleri ve medyadaki tartışmalar dolayısıyla bu sürece muhakkak dâhil olduğu için, eğitimle ilgili sorgulamalar yapmaktadırlar; öyleyse velilerin de bu sorulara cevap arayışıyla eğitim konusunda felsefe yaptığını söyleyebiliriz.

Bu çalışma, eğitim felsefesi kuramları ve tartışılan felsefi sorunlar doğrultusunda, Türkiye'de velilerin eğitimin çeşitli boyutlarına ilişkin düşüncelerini öğrenmeyi ve böylece bu düşüncelere yansıyan örtük eğitim felsefesi yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda velilere göre eğitimin temel amacının ne olduğu, onların idealize ettikleri kazanımlar ve öğretim programı içeriği, fırsat eşitliği, ahlak ve din eğitimi ile aşılama konularında ne düşündükleri derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın bir hedefi, velilerin bu görüşlerinin tutarlı bir bütünlük oluşturup oluşturmadığını, ortak bir düşünce modeli olup olmadığını; diğer bir deyişle onların eğitim felsefelerini görebilmektir. Diğer bir hedef ise, akademik anlamda eğitim felsefesi görüşleriyle, velilerin görüşlerinin ne dereceye kadar ve nasıl örtüştüğünü bulmaktır.

Bu amaç ve hedeflere ulaşılması önem taşımaktadır; çünkü bu, eğitimle olumlu yönde değiştirilmesi amaçlanan, toplumun bu en büyük ve önemli kesimini oluşturan halkın, eğitime ilişkin felsefi görüşleri yoluyla daha demokratik bir anlayışla eğitime katılması ve böylece eğitim-öğretim uygulamalarına dair onların da söz sahibi olması demektir. Veliler bir kültürün, toplumun parçası olarak toplumun genel karakterini eğitim düşüncelerine de yansıtacaklar; bu da daha tutarlı, daha sağlam temelli ve ihtiyacımız olan eğitim felsefesinin, halkın kendi dinamikleriyle, Türkiye'nin gerçeklerinden yola çıkarak nasıl şekillendirilebileceği doğrultusunda bize fikir verecektir. Daha sağlıklı eğitim pratikleri için halkın fikirlerini almak önemlidir. Ezilenlerin Pedagojisi'nde Freire (2016, çev.), "halkla diyalog kurmak yoluyla, hem nesnel durumu, hem de halkın bu durumu kavrayışını öğrenme"nin öneminden bahseder; çünkü halkın dünya görüşüne saygı duymadan oluşturulan bir eğitim ya da siyasi eylem programından olumlu sonuçlar doğmayacağına inanmaktadır. Ona göre "Bir eğitim programının içeriğinin örgütlenmesinde çıkış noktası, bugünkü varoluşsal somut durum olmalıdır ve halkın özlemlerini yansıtmalıdır" (Freire, çev., 2016).

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, velilerin görüşlerinin, ilgili eğitim felsefesi yaklaşımları açısından derinlemesine incelenebilmesi için "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışmasında bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenler araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri hakkında ayrıntılı bir araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, velilerin eğitimle ilgili görüşlerinin arkasındaki felsefi eğilimler olgusu, durum olarak ele alınmıştır. Tek analiz birimi, eğitimle ilgili felsefi eğilimleri incelenen velilerdir, dolayısıyla bütüncül tek durum tasarımı kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, çocukları ilk ve orta kademede eğitim gören veliler oluşturmaktadır. Toplamda 24 veliyle gerçekleştirilen araştırma için katılımcıların belirlenmesinde zengin bilgi içeren, farklı eğitim durumu, gelir düzeyi ve cinsiyetten

velilerin olmasına ve eşit bir dağılım göstermelerine özen gösterilmiş, bu profilleri tipik olarak temsil edeceği düşünülen kişiler seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda araştırmanın temel problemi etrafında belirlenmiş alt problemlere dayanarak oluşturulmuş yedi bölüm vardır: Genel hayat görüşleri ve felsefi yargılar (iyi ve doğru bir hayat, doğru bilginin doğası, insan doğası vb.), eğitimin amaçları, öğretim programları, eğitimde fırsat eşitliği, ahlak eğitimi, din eğitim-öğretimi ve aşılama. Bu ana başlıklarının altında, her bir bölüme ilişkin toplamda 30'u aşkın soru sorulmuştur.

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemleri kullanılmış, araştırma sorusu ve alt problemlere dayalı olarak oluşturulan kuramsal çerçeve doğrultusunda tema, kategori ve kodlar belirlenmiştir. Veriler toplanırken yapılan ses kayıtları deşifre edilmiş, bu metinler derinlemesine incelenerek bulgular meydana getirilmiş ve tema, kategori ve kodlara göre tasnif edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında tasnif edilmiş verilerin sıklığı, hangi kategori ve temalarda yoğunlaştığı, hangi kodların öne çıktığı dikkate alınmış ve bunlar alanyazındaki çalışmalar, katılımcı görüşleri ve araştırmacının yorumlarının bir sentezi haline getirilerek sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, velilerin eğitimle ilgili görüşlerini alarak, bunları eğitim felsefesinin çeşitli meselelerine dair tartışmalar çerçevesinde incelemektir. Herkesin felsefe yapabildiği ve birtakım değer yargılarının olduğundan yola çıkılan araştırmada, velilerin fikir ve görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin eğitim felsefesi meseleleriyle hangi noktalarda ve ne kadar örtüştüğü, velilerin eğitimin bu çeşitli meselelerine ilişkin görüşlerinin arkasında ortak bir felsefi anlayış olup olmadığı, çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Çalışmada, velilerin görüşlerinin, ilgili eğitim felsefesi yaklaşımları açısından derinlemesine incelenebilmesi için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya toplamda 24 veli katılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Genel hayat görüşleri ve felsefi yargılar (iyi ve doğru bir hayat, doğru bilginin doğası, insan doğası vb.), eğitimin amaçları, öğretim programları, eğitimde fırsat eşitliği, ahlak eğitimi, din eğitim öğretimi ve aşılama ana başlıklarının altında, her bir bölüme ilişkin toplamda 30'u aşkın soru sorulmuştur.
Elde edilen araştırma verilerinden, durum çalışması ve nitel veri analizi teknikleri kullanılarak bulgular çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonunda velilerin eğitimin amaçları, öğretim programı, fırsat eşitliği, ahlak ve din eğitimi gibi eğitim felsefesinin konu alanına giren meseleler hakkında bakış açıları ortaya çıkarılmış, bu görüşlerin arkasında felsefi birtakım yargılar olduğu anlaşılmıştır. Farklı hayat görüşleri olan veliler eğitim konusunda da farklı felsefi yaklaşımlara yakın görüşler öne sürmüşlerdir. Veliler, çok çeşitli görüşler öne sürmekle beraber, ağırlıklı olarak eğitimle bireyin toplumsallaşmasını eğitimin temel amacı olarak görmektedir. Sonuçlara göre velilerin eğitime ilişkin olarak, iç tutarlılığı olan ve çeşitli eğitim felsefesi yaklaşımlarıyla örtüşen felsefi görüşleri olduğu söylenebilir. Bunların arasında, velilerin eğitim görüşlerinin, daha çok geleneksel ve toplumcu bir felsefi alt yapısı olanlara yakın olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, eğitimle olumlu yönde değiştirilmesi amaçlanan, toplumun en büyük ve önemli kesimini oluşturan halkın, eğitime ilişkin felsefi görüşleri yoluyla daha demokratik bir anlayışla eğitime katılması ve böylece eğitim-öğretim uygulamalarına dair onların da söz sahibi olmasına katkıda bulunduğu için önem taşımaktadır. Veliler bir kültürün, toplumun parçası olarak toplumun genel karakterini eğitim düşüncelerine de yansıtacaklar; bu da daha tutarlı, daha sağlam temelli ve ihtiyacımız olan eğitim felsefesinin, halkın kendi dinamikleriyle, Türkiye'nin gerçeklerinden yola çıkarak nasıl şekillendirilebileceği doğrultusunda bize fikir verecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda velilerin eğitimin amaçları, öğretim programı, fırsat eşitliği, ahlak ve din eğitimi gibi eğitim felsefesinin konu alanına giren meseleler hakkında bakış açıları ortaya çıkarılmış, bu görüşlerin arkasında felsefi birtakım yargılar olduğu anlaşılmıştır. Farklı hayat görüşleri olan veliler eğitim konusunda da farklı felsefi yaklaşımlara yakın görüşler öne sürmüşlerdir. Veliler, çok çeşitli görüşler öne sürmekle beraber, ağırlıklı olarak eğitimle bireyin toplumsallaşmasını eğitimin temel amacı olarak görmektedir. Erdemlerin ve ahlak değerlerinin ağır bastığı, çocuğun günlük hayatında işine yarayacak pratik bilgilerin, milli kültürel ve toplumsal değerlerin öğretildiği, bilgi yoğunluğunun azaldığı bir öğretim programını idealize etmektedirler ve bunun yanı sıra, standart merkezi test sınavlarının çocukların kaderini belirleyici olmadığı bir değerlendirme ve seçme-yerleştirme sistemini doğru bulmaktadırlar. Adalet olgusuna çok önem veren veliler için eğitimde fırsat eşitliği büyük ölçüde kaynakların eşitlenmesi olarak anlaşılmaktadır ve herkes, hak ettiği ve layık olduğu eğitim kurumlarında ve mesleklerde olmalıdır. Sonuçlara göre velilerin eğitime ilişkin olarak, iç tutarlılığı olan ve çeşitli eğitim felsefesi yaklaşımlarıyla örtüşen felsefi görüşleri olduğu söylenebilir. Bunların arasında, velilerin eğitim görüşlerinin, daha çok geleneksel ve toplumcu bir felsefi alt yapısı olanlara yakın olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Velilerin eğitim görüşleri, eğitim felsefesi, öğretim programı, fırsat eşitliği

Kaynakça

Alexander, H., & McLaughlin, T. H. (2003). Education in religion and spirituality. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish içinde, *Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 356-373). Oxford: Blackwell Publishing.

Althof, W. (2014). Moral education. D. C. Phillips içinde, *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (s. 540-543). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Aristoteles. (2008). *Eğitim üzerine.* (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Aristoteles. (2015). *Metafizik.* (Y. G. Sev, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Brighouse, H. (2003). Educational equality and justice. R. Curren (Dü.) içinde, *A companion to the philosophy of education* (s. 471-486). Oxford: Blackwell Publishing.

Cigman, R. (2010). Inclusion. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Dü) içinde, *The international encyclopedia of education* (s. 158-163).

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

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: The MacMillan Company. https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education adresinden alındı

Ellis, A. K. (2003). *Exemplars of curriculum theory.* New York: Routledge.

Enslin, P. (2010). Philosophy of education: overview. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Dü) içinde, *International encyclopedia of education* (Cilt VI, s. 1-10). Elsevier Science and Technology Books.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi.* (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gökalp, Z. (1997). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri.* İstanbul: MEB Yayınları.

Gökberk, M. (1979). *Felsefenin evrimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Honer, S. M., Hunt, T. C., & Okholm, D. L. (2003). *Felsefeye çağrı.* (H. Ünder, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Kneller, G. F. (1971). *Introduction to the philosophy of education* (2. b.). New York: John Wiley and Sons.

Marples, R. (2010). The aims of education. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw içinde, *International encyclopedia of education* (s. 103-107 6. cilt). Londra: Elsevier Ltd.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.* (S. A. Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Platon. (2015). Devlet. (S. Eyüboğlu, & M. A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Portelli, J. P., & Menashy, F. (2010). Individual and community aims in education. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy içinde, SAGE handbook of philosophy of education (s. 415-433). Londra: SAGE Publications.

Sandel, M. J. (2013). Adalet: yapılması gereken doğru şey nedir? Ankara: Big Bang Yayınları.

Siegel, H. (2009). Philosophy of Education. Encyclopedia britannica. İçinde

Snook, I. A. (1972/2010). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays.* New York: Routledge.

Tan, C. (2014). Indoctrination. D. C. Phillips (Dü.) içinde, *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (s. 413-415). Los Angeles: SAGE Publications.

Ünder, H. (2007). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey. *Studies in Philosophy and Education*(27), 405-431. doi:DOI 10.1007/s11217-007-9049-z

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

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

(25993) Etik ve Hukuk Arasındaki Geçişler

MUSTAFA OBAY
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

AHMET SAYLIK
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir eylemin etiğin sınırlarını aşıp suç kavramına dönüşebilmesi her şeyden önce toplumsal olarak beklenmeyen davranışın zararlı davranış kategorisine geçmesiyle olasıdır. Geçmiş dönemlerde suç olmayan bazı olguların günümüzde suç olgusu kapsamına girmesi her şeyden önce bu farkındalıkla ilgilidir. Göreceli olarak zarar veren davranışlara karşı göreceli olarak tepki gösterilmesinin ana etkeni budur.

İnsan söz konusu olduğunda bireysel veya toplumsal olarak yaşamın sürdürülmesinin öneminden bahsetmekteyiz. İnsanın tek başına bir hayat sürmesi onu ahlaksız yapar. Temel olgu birlikle yaşarken toplum yaşantısına yaptığımız katkının dolaylı olarak kendimize, yaşantımıza yaptığımız katkının farkında olup olmamaktır. Etiğin belki de en önemli dayanak noktalarından biri bu olgudur. Bu noktada savaşta fedakarlık yaparak kendini feda eden birey kendi beninin devamı niteliğindeki yaşamların sürdürülmesine yaptığı katkı veya bir bilinç altı süreç olarak kendinden sonra yaşatılan bazı değerler aracılığı ile kendi benine dönüş olarak algılamasının bir sonucudur. Burada dinsel olguya değinmek istememizin esas nedeni karşılık olgusunun bireyin ve toplumun beklentilerinin karşılanmasındaki durumu örtmesinden duyduğumuz kaygıdır. Bu yönüyle küçük insan guruplarından başlayarak ilkel toplumlardan günümüz modern toplumlarının oluşmasına kadar geçen sürede esas ilke insanlığın yaşamasıdır. Küçük topluluklarda yaşam devam ederken hukuka gerek yoktur. Çünkü bireyin yok olması gurubun yok olması gurubun yok olması bireyin yok olmasına eş değerdir. Birey bu noktada toplumun aleyhine bir tutum sergilemesi beklenen bir durum değildir. Bu yönüyle ele alındığında gurubun yaşaması için yapılmış her çaba övgüye değerdir. Bu övgü erdemliliğin başlangıç noktasıdır. Gurup üyelerinin aleyhine olmayan her davranış kabul edilebilir bir niteliktedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada durumun betimlemesi ve analiz edilmesine yönelik kuramsal analitik araştırma modeli kullanılmıştır. Yöntem olarak da bir alanla ilgili kuram oluşturma amacı güden nitel araştırma yöntemlerinden olan “temel araştırma” yöntemi kullanılmıştır.

İnsan söz konusu olduğunda bireysel veya toplumsal olarak yaşamın sürdürülmesinin öneminden bahsetmekteyiz. İnsanın tek başına bir hayat sürmesi onu ahlaksız yapar. Temel olgu birlikle yaşarken toplum yaşantısına yaptığımız katkının dolaylı olarak kendimize, yaşantımıza yaptığımız katkının farkında olup olmamaktır. Etiğin belki de en önemli dayanak noktalarından biri bu olgudur. Bu noktada savaşta fedakarlık yaparak kendini feda eden birey kendi beninin devamı niteliğindeki yaşamların sürdürülmesine yaptığı katkı veya bir bilinç altı süreç olarak kendinden sonra yaşatılan bazı değerler aracılığı ile kendi benine dönüş olarak algılamasının bir sonucudur. Burada dinsel olguya değinmek istememizin esas nedeni karşılık olgusunun bireyin ve toplumun beklentilerinin karşılanmasındaki durumu örtmesinden duyduğumuz kaygıdır. Bu yönüyle küçük insan guruplarından başlayarak ilkel toplumlardan günümüz modern toplumlarının oluşmasına kadar geçen sürede esas ilke insanlığın yaşamasıdır. Küçük topluluklarda yaşam devam ederken hukuka gerek yoktur. Çünkü bireyin yok olması gurubun yok olması gurubun yok olması bireyin yok olmasına eş değerdir. Birey bu noktada toplumun aleyhine bir tutum sergilemesi beklenen bir durum değildir. Bu yönüyle ele alındığında gurubun yaşaması için yapılmış her çaba övgüye değerdir. Bu övgü erdemliliğin başlangıç noktasıdır. Gurup üyelerinin aleyhine olmayan her davranış kabul edilebilir bir niteliktedir. Bu yönüyle gurup yaşantısında karşımıza çıkacak davranış tiplemesini sınıflandırmamız söz konusu olacaktır.

1-) erdemlilik veya kendiliğinden fedakarlık

2-) yapılması beklenen davranışlar

3-) yapılmaması beklenen davranışlar

4-) yapılması gurup yaşantısını tehlikeye atan davranışlar.

Bu davranışların her biri karmaşıklaşan insanın düşüncesinin ürünü olarak farklı görünümlere sahip olmuştur.

İlkel toplumdan kurtulup gurup yaşantısının kısmen tehlikeden uzaklaştığı dönemlerde geçmiş yaşamın bir takım izleri önemli ölçüde devam etmiştir. Özellikle geçmişte gurup yaşamının devamında etkin olan davranışlar. Bu büyük ölçüde ahlaki ideanın çatışması olarak ortaya yeni bir takım sorunlar çıkarır. Belli davranışların kendinden sonraki nesillere aktarılması davranışçı düzlemde içgüdüsel olarak devam etme eğilimi gösterir. Ancak öte yandan toplum yaşantısının yeni gerekleri bu durumla düşük düzeyli tezatlardan başlayarak daha ciddi çatışmaların varlığını tetikler. Bu düzlemde etiğin esnekliği olgusu görülmeye başlar. Yani bazı davranışların tölere edilmesi olgusu doğrudan yaşanabilecek çatışmaların ve aynı zamanda bireyin yaşamını koruma önlemi olarak kendini göstermeye başlar. Bireyin kendisi veya haklar doğrultusunda beklenen davranışlar ve beklenmeyen davranışlar arasında

salınması ahlaki veya etik sorgulama düzlemidir. Sorun burada çevre üzerindeki etkinin yönü ve boyutudur. Örneğin geçmiş dönemlerde hayvanlarla cinsel ilişki olgusunu ele alındığında,bu olgu başlangıç dönemlerinde etkileri belirsiz olduğundan dolayı bu davranışa yönelik tutum da belirsiz bir aralıkta değişmektedir. (Hala bazı kırsal bölgelerde yaşanan bir sorun olmakla birlikte),olay bireysel enerjinin israf edilmesi boyutundadır. Bu yönüyle etik dışıdır ancak tölere edilebilir. Ancak ikinci boyut yani hastalık boyutu ortaya çıkmaya başladıktan sonra toplum yaşamını tehdit edebilecek bir düzleme sürüklenmekte ve bu yönüyle suç olgusuna dönüşmektedir. Suç olgusu toplumsal yaşamı tehdit eden bir durum olduğundan bu yönüyle bireyden kurtulmaya kadar çeşitli tercihler gündeme gelebilir. Öyleyse bu eylem toplum yaşamı için bir risktir. Bununla birlikte sonraki dönemlerde yeni bir boyut olan yaşam hakkı ve saygısı bu yaşama olası bir tecavüzü suç kapsamına sokmaya başladı. Asıl görülmesi gereken olgu bir bilinçaltı süreci olarak bu hayvanların hayatımızda geçmişten günümüze oynadığı roldür. Bizleri etik düşünmeye iten temel olgu bununla yakın ilişkilidir. Şimdi suç olgusuna şu düzlemden bakabilme şansına sahibiz, toplum içinde toplumsal veya bireysel haklar ortaya çıkmaya başladıkça suç olgusu nesnelleşmeye başladı. Bu yönüyle bireyin yaşamını korumak toplumun yaşamını korumak olduğu olgusu kendini belirgin şekilde göstermeye başlamıştır.

Sokakta yaşayan insanların bu topluma bir katkısı yoktur. Bu görüşe şöyle yaklaşabiliriz; toplum o bireyleri sokakta bırakmakla suçludur. Daha büyük bir suç daha küçük suçların doğmasına kaynaklık etmiştir. Dolayısıyla suçun ortaya çıkması aynı zamanda toplumun ortak görevlerini yerine getirmemesiyle yakın ilişkilidir.

Bir eylemin etiğin sınırlarını aşıp suç kavramına dönüşebilmesi her şeyden önce toplumsal olarak beklenmeyen davranışın zararlı davranış kategorisine geçmesiyle olasıdır. Geçmiş dönemlerde suç olmayan bazı olguların günümüzde suç olgusu kapsamına girmesi her şeyden önce bu farkındalıkla ilgilidir. Göreceli olarak zarar veren davranışlara karşı göreceli olarak tepki gösterilmesinin ana etkeni budur. Alkol kullanmak uzun vadede zararlıdır. Bu yönüyle alkol kullanımı ile mücadele edilmelidir. Birey burada toplumun bir bileşeni olarak değerlidir. Öyleyse göreceli zarar veren bu davranıştan uzaklaştırılmalıdır. (Ancak bu yapılırken göreceli bir süreç takip edilmektedir). Alkolün yararları da olabilir. Bu da görecelidir. Öyleyse bireyin yaşamının korunması yine esastır ve birey değerli olduğu için özgürlüğü de aşırı şekilde sınırlandırılamaz. Bu kademeli bir olgudur. Ancak söz konusu uyuşturucu ise durum değişmektedir. Bireyin yaşamını tehdit etmekte ve bununla da sınırlı kalmayıp toplumsal yaşantıyı yaşamlar ve kaynaklar bazında tehdit ettiği için artık suçtur. Buna çarpıcı bir örnek geçmiş dönemlerde kullanımı yasak olan esrar günümüz toplumlarının bazılarında serbest bırakılmıştır. Toplumsal yaşamı tehdit edecek boyutlara geldiğinde yeniden suç kapsamına alınması beklenir. Bu günün toplumsal yapısı şu anki kullanımı ekonomik ve sosyal yaşam olarak tolere edebilecek durumdadır. Ancak yine de esrar kullanımı beklenmeyen davranışlar sınıflandırması içinde yer almakta ve etik bir problem olmaya devam etmektedir.

Günümüzde etik problemlerin çoğunluğu negatif anlam kapsamında yer almaktadır. Bunun temel nedeni liberal toplum yapısında iyi davranışların çoğunluğu maddi bir karşılıkla ödüllendirilmiş olmasıdır. Dolayısı ile etik değerlendirme dışı kalmaktadır. Bu yönüyle örnek davranış görünümü salt toplumsal övgü ile ödüllendirilmekten uzak kalmakta ve bu davranış birey tarafından yeterince iyi olarak değerlendirilmemektedir. Bu yönüyle bireylerin ekonomik olarak bazı ayrımcı haklara sahip olması daha alt kesimdeki toplumsal yapıların ve bireylerin tepkisini çekmesi normal görülmelidir. Esas itibari ile bu türden davranışların maddi temellerde ödüllendirilmesi toplumsal dokuda çözülme durumuna yol açmasıdır. Birey bu sürecin sonunda toplum yaşamı için yaptığı her davranışın toplumdan doğrudan bir karşılığı olmasına inanabilir bir duruma gelebilir. Böylece toplum için yapılan bir fedakarlığın kendiliğinden bireye dönüşü görülemez bir hale gelme riski taşıma kapasitesindedir. Bu durum toplumsal dokuya olan inancı önemli ölçüde zedeler. Bireyler yaptıkları hizmetlerin maddi karşılığını ekonomik olarak aldıklarından geri kalan bireylerin toplumsal dokular için çok önemli bir olgu olan saygı kavramını önemli ölçüde hasara uğratır. Bu durum için geçmiş dönemlerde buna karşılık bir övgü yeterli gelmekteydi ancak gurubun ekonomisinin bir bireye ayrımcı olarak fazladan verilmesi yerilen bir davranıştı, bu açıdan günümüz toplumsal yaşantıda bazı duygusal tepkileri açıklayabiliriz. Ahlaki bir ilke olarak topluma ve bireylere zarar veren olgulardan kurtulmak gerektiği gibi iyi davranışların da bir ödülünün olması gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken fedakar bireylere sunulan ayrımcılığın genel doku üzerindeki negatif etkisidir.

Bireyin toplumsal görevi ona ayrıcalık sağlamaya başladığında toplumsal yaşam için tehlike çanları çalmaktadır. Bu açıdan günümüzde görülen etik tartışmaların çoğunun negatif düzlemde devam etmesi anlaşılabilirdir. Birey çabalarının karşılığını toplumun aleyhineymiş gibi görülen bir düzlemden sağladığından tüm bakış negatif düzlemde değerlendirilmeye dönüşmüştür. Bu yönüyle bireysel hakların korunması daha fazla önem taşımaya ve etik yerine hukuksal sistemin yer almasına yol açmaktadır. Bu aynı zamanda bireyin toplumsal yaşantıdan uzaklaşması ve kendini hukuksal düzlemde garantiye alma dürtüsüne yöneltmektedir. Daha da önemlisi birey toplumsal yaşantı için vazgeçilmezliğini riske atmaktadır. Hırsızlık olgusu da bu yönüyle ele alındığında zayıf suç kapsamına girmesi bu yönlü bir yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Ancak bireylerin tekil olarak yaşamına daha az ihtiyaç duyuldukça bireyin ahlaki olarak feda edilmesi gündemleşir. Evsizlerin toplumsal yaşamın devamlılığında ihtiyaç duyulur olmaktan çıkması onları bu çarpıtılmış düzlemde bu duruma sokmaktadır. Toplum yaşamı risk altında olmadığından bireye verilen değerde azalma gösterebilir. Daha gelişkin bir yaklaşım içinse her bireyin önem taşıdığı sistemlerin anlayışında kendini göstermektedir. Ekonomik ve sosyal bir israfa yer bırakmadan devam eden toplumlar için etik kendiliğinden yer bulacak neredeyse sosyal bilimlere ihtiyaç bırakmayan bir hukuksal dönüşüme doğru yol alacaktır. Hukuk sadece zararlı olgulara yöneleceğinden, bu durum daha net anlaşılacaktır. Sosyal teorilerin çoğunluğu bu düzensizliğin çözümüne yönelik insan arayışlarının bir neticesidir.

Bireyin hak kaybına uğrayacağı maddi veya manevi her şey hukukun konusudur. Sorun burada sıralamada nerede yer alacağıdır. Hakkı ortaya çıkmış bir varlığın haklarına yönelik yapılmış her ihlalin bir suç olduğu durumudur.

Toplumsal veya bireysel roller yukarıda belirttiğimiz kapsamda değerlendirilebilir. Baba rolü beklenen bir roldür ancak yerine getirilmediğinde toplumun yaşamını kısa vadede tehlikeye atan bir davranış olmadığından beklenmeyen davranışlar listesinde yer almasına yol açmaktadır.

Hukuk aynı zamanda toplumsal düzensizliğe yol açacak ve bu yönüyle toplumsal yaşantıyı tehlikeye atacak davranışları önleme anlayışıdır. Önleyici suç olgusu bu yönüyle insan zihninin büyük ölçüde psikolojik temellerinden kaynaklı öngörüsü sonucu ortaya çıkan etik alanının görünmez konusudur.

Eşcinsellik, pornografi, ötenazi kavramlarına yaklaşım:

Temelde eşcinsellik ve ötenazi aynı kapıya çıkan kavramlardır. Her ikisinde de toplumsal enerji birikiminin farklı açılardan boşaltılması veya toplumun ekonomi ve enerjisinin boşa harcanmamasının güdüsel temelde kendini göstermesidir. Bu durum bize göstermektedir ki insanın bilinçli yaşamı toplumsal yaşantıda bilinçaltı süreçler kadar etkili değildir. Çünkü mutlak bir toplumsal düzen kurulsa bile bu toplumsal dokuda toplumun yaşamı bireyin yaşamından daha önemli olacaktır. Bu yönüyle eşcinsellik birikmekte olan nüfus problemlerine insan doğasının vermiş olduğu doğal bir tepkidir. Eşcinsellik kavramı geçmiş dönemlerde etiğe aykırı hatta tarihin çok uzun dönemleri boyunca suç kavramına girmesi öncelikle toplumsal yaşamı tehdit eden bir ruhsal duruma kapı aralamasındandır. Örneğin aile kavramı üzerinde bozucu etkisinin esas sebebi yaşam enerjisinin boşa harcanmasıdır. Burada aldatma ve çocuk sahibi olma durumları yaşanmadığı için bu yönüyle kadının psikolojisi üzerinde yaşamda yalnız bırakılma gibi bir etkisi yoktur (Özellikle erkek eşcinselliği önemli bir problem olagelmiştir). Ancak toplum ekonomisi ve enerjisi açısında af edilemez bir olgu olmuştur. Benzer şekilde pornografi kavramı da sosyal yapıyı tehdit eden bir fenomendir. Gerçekte toplumun temelini oluşturan aile olgusunu tehdit etmektedir. Ancak nüfus artışını bir türlü gerçekleştiremeyen bazı batı toplumları için özendirici bir rol oynamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer olgu aile kavramındaki aşınma ile birlikte pornografiye yönelik baskının azalmasıdır. Yine buradan çıkaracağımız sonuç üçüncü ilke gereği beklenmeyen bir davranış niteliği sürmektedir. Sadakat duygusu toplumsal düzlemde tamamen yok olmamıştır. Ancak gerçekte sosyal yapıyı tehdit etme noktasından çıkmıştır. Yine burada görülmektedir ki toplumsal değişim süreci ve bireylerin bu değişimdeki rolü ahlaki kuralları belirlemede önemli rol oynamaktadır. Birey toplumsal sorumluluklarını ve ihtiyaçlarını toplum aleyhine olmadığı müddetçe karşılaması beklenti problemine dönüşmektedir. Buradaki beklenti olgusu da sadakat gibi zaman içinde değişime uğramaya mahkum görünmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Etik, Hukuk

Kaynakça

Billington, R. (1997). Felsefeyi Yaşamak (Çev. A. Yılmaz). *İstanbul: Ayrıntı Yayınları*.

Bock, P. K. (2001). *İnsan davranışının kültürel temelleri: psikolojik antropoloji*.Çev: Altuntek, N. S., İmge Kitabevi

Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.

Elster, J. (2007). 'Sosyal Davranışı Açıklamak. *Çev: O.Sevimli, M. Ö. Karaduman, Phoenix Yayınları, Ankara*.

Freedman, J. L.,Sears, D. O., Carlsmith, J. M., & Dönmez, A. (2003). *Sosyal psikoloji*. İmge kitabevi.

Heimsoeth, H. (1978). Ahlak Denen Bilmece, çev. Nermi Uygur, İstanbul: İst. *Üniv. Ed. Fak. Yay*.

Mill, J. S. (2012). Hürriyet Üstüne,(Çev.) M. Osman Dostel. *Liberte Yayınları, Ankara*.

Nuttall, J. (1997). Ahlak Üzerine Tartışmalar (Etiğe Giriş)(Çev. Abdullah Yılmaz). *Ayrıntı Yayınları*.

Özlem, D.,& Özkan, K. (2014). *Etik: Ahlak felsefesi*. Notos Yayınları.

Türkeri, M. (2008). Etik Kuramları. *Ankara: Lotus*.

Wilson, E. O. (2000). *Doğanın gizli bahçesi*. çev: Aslı Biçen, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

(23134) Dichotomy of EFL Reading: Metacognition vs. Proficiency

NESRİN OZTURK
EGE UNİVERSİTESİ

FERAH SENAYDİN
EGE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Regarding the effects of globalization (Iwai, 2011), reading's being a viable means for language ability (Tavakoli, 2014; Taylor, Stevens, & Asher, 2006), and its impacts on academic success across educational contexts (Taylor et al., 2006); many students are to develop a literacy competence in English as a second (ESL) or foreign (EFL) language (L2 from now on). Available research on metacognition and L2 reading suggests similar findings as first-language reading research does. Many studies reported that there might be a positive relation between L2 readers' metacognition and reading processes (Chern, 1993; Zhang & Seepho, 2013); comprehension skills (Ahmadi, Ismail, & Abdullah, 2013; Salataci & Akyel, 2002); performance (Karami & Hashemian, 2012; Phakiti, 2003; Zhang & Seepho, 2013); and language proficiency (Zhang, 2001). Some researcher including Aghaie and Zhang (2012), Cubukcu (2008), Muñiz-Swicegood (1994), and Takallou (2011) found that ESL or EFL learners' reading scores improved following metacognition trainings. In line with these findings, Alsheikh and Mokhtari (2011), Barnett (1988), and Mokhtari & Reichard (2004) stated that proficient L2 readers might have more awareness and use metacognitive strategies effectively for and during L2 reading experiences.

Research questions

Previous findings confirmed that metacognition can be an important factor for L2 reading, metacognitive trainings can promote metacognitive knowledge and regulation, and proficient readers might have more metacognition and responsibility for learning. Based on these arguments and the potential relations of metacognition, L2 performance, and proficiency; we aim to answer the following questions;

Does L2 students' metacognition and reading performance change following a metacognition training?

Does L2 students' metacognition and reading performance change by proficiency?

Is there a relation between students' metacognition and L2 reading performance?

Can the nature of reading tests influence L2 readers' employment of metacognition?

Regarding the participants' variations in metacognition and EFL research, and its examination of the proficiency and metacognition in separate, this study examined a) the effects of metacognition and proficiency on EFL reading performance and b) the relation of metacognition and EFL reading performance at the college level

Araştırma Yöntemi

Participants. This study was conducted at a state university, School of Foreign Languages, in Turkey. A total of 63 participants, between 17-25 years old, involved in this study. The participants studied English (A1) as a foreign language in 4 different classes of mixed proficiency levels.

Data collection tools. This study was conducted by the principles of quantitative research methodology. For the purpose of this study, we examined students' institutional reading scores and Metacognition Awareness Inventory (MAI) scores. After we collected reading scores of the first three exams (R1, R2, and R3) from the school's academic database, we collected metacognition data via MAI. Metacognitive Awareness Inventory is a 52-item scale developed by Schraw and Dennison (1994). It is a two-factor instrument incorporating metacognitive knowledge and metacognitive regulation. In this study, a 5-point Likert scale was used for MAI.

Reading tests. The analysis of question types revealed that only 32% of the second and 20% of the third exam required students to use higher order thinking skills; however, the first exam had none. The interrater reliability was checked by the researchers. For this purpose, we categorized all exam questions into lower- or higher-order thinking skills and then calculated the frequencies. Following the analysis, the interrater reliability found 98%.

Data collection procedure. This study continued for 15 weeks. During the first stage, we initially had participants complete MAI before they took R1. Then, based on both reading scores and MAI scores, we implemented metacognition training program for 8 weeks. At the end of the 4th week, participants were given R2. Then on the next 4th week, participants took R3 and completed MAI.

Research in reading revealed that metacognition positively impacts vocabulary, reading awareness, skills, comprehension, performance, and responsibility for learning. Research also demonstrated that metacognition can successfully be taught. That

is when learners are trained for metacognition, their knowledge of self as a reader, different text-structures, genres and tasks, and strategies increase. Also, they learn how to plan reading by orienting themselves to goals and task demands, monitor comprehension, regulate strategies to fix any failures, and evaluate cognitive endeavors

Regarding the effects of globalization, reading's being a viable means for language ability, and its impacts on academic success across educational contexts; many students are to develop a literacy competence in English as a second (ESL) or foreign (EFL) language. Available research on metacognition and L2 reading suggests similar findings as first-language reading research does. Many studies reported that there might be a positive relation between L2 readers' metacognition and reading processes; comprehension skills; performance; and language proficiency.

This study examined a) the effects of metacognition and proficiency on EFL reading performance and b) the relation of metacognition and EFL reading performance. Data were collected by survey methodology and analyzed by quantitative methodology. Data collection were conducted by by Metacognitive Awareness Inventory (MAI) and institutional reading scores were examined.

By variance analyses, we found that reading scores and metacognitive knowledge show variations across proficiency levels. There were no effects of time, time*X*class, and time*X*proficiency on metacognition. When tests incorporated higher order thinking skills, participants' metacognitive knowledge or regulation correlated with reading scores positively. Finally, although trends that can explain differences in metacognition did not follow a pattern; it was observed that different proficiency groups benefited from training differently; for low- and mid- proficiency groups a slight increase in metacognition regulation and for high-proficiency group a refinement in metacognitive knowledge was observed.

We suggest instructional and assessment practices incorporate metacognition regarding learners' proficiency levels. Therefore, all students might see the relevance of metacognition and take responsibility for it when they are exposed to need-based and proficiency-adjusted instructional modules of metacognition

Beklenen/Geçici Sonuçlar

We found that EFL reading scores might be correlated with metacognitive knowledge and metacognitive regulation *specifically in the presence of metacognitive experiences*. These findings aligned with previous research including; Karami and Hashemian (2012), Phakiti (2003), Tavakoli (2014), and Zhang and Seepho (2013). However, we also found that significant mean differences in reading scores can be observed only across L2 proficiency levels. This can be because reading performance might be stimulated by sufficient second language proficiency as Tavakoli (2014) argued.

We also found that L2 readers may not necessarily employ metacognition although they might have some. In alignment with Reffyal, Pammu, and Sukmawaty's (2018) arguments, we hypothesize this might relate to the nature of reading experiences.

We found no effect of time and timexproficiency on metacogniiton. This might be beacuse metacognition is not practiced and assessed traditionally in classrooms (Lai, 2011; Ozturk, 2017a). Therefore, learners' need for scaffolded practice and their transfer of metacognitive knowledge for regulatory control over reading cannot be easily estimated.

We found that low-and high-proficiency learners benefit from metacognitive training differently. Low-proficiency learners had more gains in metacognitive regulation while high-proficiency groups might have more refinement in metacognitive knowledge.

Anahtar Kelimeler : metacognition, EFL, reading, regulation, proficiency

Kaynakça

Alsheikh, N. O., & Mokhtari, K. (2011). An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, *4*(2).

Barnett, M. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, *72*(2), 150–162. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04177.x

Chern, C. L. (1993). Chinese students' word-solving strategies in reading in English. In T. Huckin, M. Haynes, & C. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 67–85). Norwood, NJ: Ablex.

Curwen, M. S., Miller, R. G., White-Smith, K. A., & Calfee, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project. *Issues in Teacher Education*, *19*(2), 127–151.

Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategy instruction in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(2), 707–714.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911.

Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *37*(2), 127–143.

Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, *11*(2), 150–159. Retrieved from http://readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf

Karami, S., & Hashemian, M. (2012). The Relationship between (Meta)cognitive Strategies and Reading Comprehension in Iranian Female L2 Learners. *International Journal of English Linguistics*, *2*(4), 58–64. https://doi.org/10.5539/ijel.v2n4p58

Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature review (Research report)*. New York, NY:Pearson. Retrieved from http://www.datec.org.uk/CHAT/chatmeta1.htm

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, *32*, 379–394. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.005

Muñiz-Swicegood, M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal*, *18*, 83–97. https://doi.org/10.1080/15235882.1994.10162659

Taylor, A., Stevens, J., & Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. In M. Norris, John & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 213–244). Philadelphia: John Benjamins.

van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 477–491. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.477

Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, *60*(2), 470–497.

Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, *10*(4), 268–288. https://doi.org/10.1080/09658410108667039

Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *10*(1), 54–69.

Zohar, A., & Ben David, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, *4*(3), 177–195.

(24625) Okul Psikolojik Danışmanları Perspektifinden Okullarda Şiddet Ve Şiddeti Öneleme Eylem Planı' Nın İşlevselliği

AYŞE YAVUZ
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

MELTEM ÇENGEL SCHOVILLE
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her ne kadar farklı ortamlarda ve bağlamlarda şiddet konusu yoğun olarak çalışan bir konu olsa da okul şiddeti kavramı yakın zamanlarda tartışılmaya başlanan bir kavramdır. Şiddet kavramı genel olarak, "*aşırı güç, insanlara zarar veren eylemler veya sözler*" (Cambridge Dictionary, 2019), *"duygu veya davranışta aşırılık"* (Türk Dil Kurumu, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Şiddet kavramı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002) tarafından *"fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması"* şeklinde tanımlanmıştır.

Farklı kaynaklarda şiddet türlerine ilişkin olarak farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Örneğin (WHO, 2015) uygulanışına göre şiddet türleri; fiziksel, cinsel, duygusal, ekonomik şiddet ve çocuk ihmali olmak üzere beşe ayırırken (akt. Polat, 2016); Tatlılıoğlu (2016), fiziksel, sözel, duygusal, cinsel, ekonomik şiddet ve mobbingden bahsetmektedir. Meyer ve Farrel (1998); durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikopatolojik olmak üzere dört şiddet tipinden söz etmektedir (akt. Çubukçu & Dönmez, 2012).

Okul şiddeti ise okul kampüsünde veya eğitim kurumlarında karşılaşılan şiddet olayları ve saldırganlık eylemlerini tanımlanmak amacıyla kullanılan bir terimdir. Miller (2008)'e göre okul şiddeti; *çocuk ve öğretmenin mağduriyeti, çocuk ve/veya öğretmenin maruz kaldığı kötü davranışı, fiziksel ve psikolojik istismar, siber mağduriyet, siber tehdit ve zorbalık, kavga, , sınıf düzensizliği, öğretmen ve öğrencinin fiziksel veya psikolojik yaralanması, inanç ile ilgili davranış ve faaliyetler, cinsel ve kişisel alan ihlali, okul çevresinde silah kullanımı gibi davranışları içerir ancak bununla sınırlı değildir.*

Okullarda şiddet ve akran zorbalığı son yıllarda, dünyanın pek çok yerinde gençler ve çocukları etkileyen önemli sosyal problemler arasında yer almaktadır. Bu konular okullarda gerçekleşen şiddet eylemleri nedeniyle; eğitimciler, okul yöneticileri, yasa yapıcılar gibi pek çok grubun ilgisini çekmektedir (Hong & Espelage, 2012)

Okul güvenliği öğrenme sürecinde en etkili faktörler arasında yer almaktadır. Güvenlik ihtiyacının karşılanamaması bireyin kaygısının artması yoluyla öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim ortamlarında güvende hissetmeyen öğretmen ve öğrenciler, öğrenme ve öğretme için yeterli motivasyona sahip olamayacaktır; bu yönü ile güvenlik ihtiyacı akademik başarıyı yordamaktadır (Marzano, 2003; akt. Çobanoğlu & Badavan 2017) Yüksek düzeyde kaygının öğrenmeyi engelleyen unsurlar arasında yer aldığı benzer araştırmalarla desteklemektedir (Morgan, 1991; akt. Akbaba, 2013). [H1] Aynı zamanda yüksek kaygı düzeyi, düşük benlik saygısı ile ilişkilidir (Craig, 1998; akt. Çubukçu & Dönmez, 2012) . Buradan yola çıkarak okul güvenliğinin öğrencilerin kaygı düzeyi, motivasyon, benlik saygısı gibi çeşitli psikolojik değişkenler üzerinde etkili olduğu ve bu değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Ülkemizde, 2007 yılında TBMM Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyon Raporu isimli araştırmada şiddetin fiziksel, duygusal, sözel ve cinsel boyutları incelenmiştir (TBMM, 2007). Öğrencilerin sırası ile %22, %53, %36.3, % 15.8 oranlarında fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Özbece ve ark, 2008; akt. Tatlılıoğlu, 2016).

Ülkemizde okul şiddetinin artışına engel olmak amacı ile "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması" Strateji ve Eylem Planı uygulamaya konulmuştur. Bu planın yasal dayanağını ilk olarak, 15/7/2005 tarihli ve 25876 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan 5395 numaralı Çocuk Koruma Kanunu oluşturmaktadır. Çocuk Koruma Kanunu' nun amacı incelendiğinde "*korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemek"* olarak ifade edildiği görülmektedir (*Çocuk Koruma Kanunu*, 2005).

Öğrencilerin güven ortamında eğitimlerine devam edebilmeleri, akademik açıdan başarılı olabilmeleri açısından okullarda uygulanan şiddeti önleme faaliyetlerinin etkililiği önemlidir. Bu nedenle Şiddet Önleme Eylem Planı' nın işlevselliğini değerlendirmek hem eğitimciler hem de öğrencilerin için daha sağlıklı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın temel amacı; şiddet kavramını ve boyutlarını, okul şiddeti kavramını boyutları ile açıklamak ve Türkiye' de okullardaki şiddeti önlemeye yönelik geliştirilen Şiddeti Önleme Eylem Planı'nı incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış sorun merkezli görüşme kullanılmıştır. Çalışma, bir olaya farklı bakış açıları kullanılarak incelendiği için fenomenoloji olarak nitelendirilebilir. Fenomenoloji (olgu bilim) deseni farkında olduğumuz ancak

derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, üstü kapalı olguların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Hatch, 2002; Patton, 2001). Bu araştırma deseni ile bir olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya konabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Amaçsal örnekleme yollarından maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak Aydın il merkezinde; alt (8 psikolojik danışman), orta (4 psikolojik danışman) ve üst (2 psikolojik danışman) sosyo-ekonomik düzeyde olmak üzere toplam 7 okulu belirlenip 15 okul psikolojik danışmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Burada amaç, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak; ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkarılması ve bu yolla problemin daha geniş bir çerçevede belirlenmesidir (Büyüköztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri toplama aracı olarak 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmesi sürecinde, pilot görüşmenin öncesinde ve sonrasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman iki akademisyen görüşü alınarak sorular tekrar gözden geçirilmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Katılımcıların izin verdiği görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilip yazıya aktarılmış; kabul etmeyen katılımcılardan ise görüşme anında not alarak veri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından kelime işlemci programına (word) aktarılan kayıtlar sonucunda 60 sayfa ham veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tüm ham veriler birkaç kez satır satır okunmuş, en küçük anlam birimlerine bakılarak açık kodlama yoluyla veriler kodlanmış, daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. Anlamlı yapılar temel alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Katılımcılara, Ö*NUMARA* (Ö1,Ö2, ... ,Ö15) biçiminde sıra numarası verilmiş, bu sıra numaraları belirlenirken, yapılan görüşme sırası baz alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için; araştırmacını kendi rolünün betimlenmesi, ortamın ve durumun ayrıntılı şekilde rapor edilmesi, araştırmacı günlüğü tutulması, kodlayıcılar arası ve zaman güvenirliğinin hesaplanmasına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Her ne kadar farklı ortamlarda ve bağlamlarda şiddet konusu yoğun olarak çalışan bir konu olsa da okul şiddeti kavramı yakın zamanlarda tartışılmaya başlanan bir kavramdır. Şiddet kavramı genel olarak, "*aşırı güç, insanlara zarar veren eylemler veya sözler*" (Cambridge Dictionary, 2019), *"duygu veya davranışta aşırılık"* (Türk Dil Kurumu, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Şiddet kavramı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002) tarafından *"fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması"* şeklinde tanımlanmıştır.

Farklı kaynaklarda şiddet türlerine ilişkin olarak farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Örneğin (WHO, 2015) uygulanışına göre şiddet türleri; fiziksel, cinsel, duygusal, ekonomik şiddet ve çocuk ihmali olmak üzere beşe ayırırken (akt. Polat, 2016); Tatlılıoğlu (2016), fiziksel, sözel, duygusal, cinsel, ekonomik şiddet ve mobbingden bahsetmektedir. Meyer ve Farrel (1998); durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikopatolojik olmak üzere dört şiddet tipinden söz etmektedir (akt. Çubukçu & Dönmez, 2012).

Okul şiddeti ise okul kampüsünde veya eğitim kurumlarında karşılaşılan şiddet olayları ve saldırganlık eylemlerini tanımlanmak amacıyla kullanılan bir terimdir. Miller (2008)'e göre okul şiddeti; *çocuk ve öğretmenin mağduriyeti, çocuk ve/veya öğretmenin maruz kaldığı kötü davranışı, fiziksel ve psikolojik istismar, siber mağduriyet, siber tehdit ve zorbalık, kavga, , sınıf düzensizliği, öğretmen ve öğrencinin fiziksel veya psikolojik yaralanması, inanç ile ilgili davranış ve faaliyetler, cinsel ve kişisel alan ihlali, okul çevresinde silah kullanımı gibi davranışları içerir ancak bununla sınırlı değildir.*

Okullarda şiddet ve akran zorbalığı son yıllarda, dünyanın pek çok yerinde gençler ve çocukları etkileyen önemli sosyal problemler arasında yer almaktadır. Bu konular okullarda gerçekleşen şiddet eylemleri nedeniyle; eğitimciler, okul yöneticileri, yasa yapıcılar gibi pek çok grubun ilgisini çekmektedir (Hong & Espelage, 2012)

Okul güvenliği öğrenme sürecinde en etkili faktörler arasında yer almaktadır. Güvenlik ihtiyacının karşılanamaması bireyin kaygısının artması yoluyla öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim ortamlarında güvende hissetmeyen öğretmen ve öğrenciler, öğrenme ve öğretme için yeterli motivasyona sahip olamayacaktır; bu yönü ile güvenlik ihtiyacı akademik başarıyı yordamaktadır (Marzano, 2003; akt. Çobanoğlu & Badavan 2017) Yüksek düzeyde kaygının öğrenmeyi engelleyen unsurlar arasında yer aldığı benzer araştırmalarla desteklemektedir (Morgan, 1991; akt. Akbaba, 2013). [H1] Aynı zamanda yüksek kaygı düzeyi, düşük benlik saygısı ile ilişkilidir (Craig, 1998; akt. Çubukçu & Dönmez, 2012) . Buradan yola çıkarak okul güvenliğinin öğrencilerin kaygı düzeyi, motivasyon, benlik saygısı gibi çeşitli psikolojik değişkenler üzerinde etkili olduğu ve bu değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Ülkemizde, 2007 yılında TBMM Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyon Raporu isimli araştırmada şiddetin fiziksel, duygusal, sözel ve cinsel boyutları incelenmiştir (TBMM, 2007). Öğrencilerin sırası ile %22, %53, %36.3, % 15.8 oranlarında fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Özbece ve ark, 2008; akt. Tatlılıoğlu, 2016).

Ülkemizde okul şiddetinin artışına engel olmak amacı ile "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması" Strateji ve Eylem Planı uygulamaya konulmuştur. Bu planın yasal dayanağını ilk olarak, 15/7/2005 tarihli ve 25876 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan 5395 numaralı Çocuk Koruma Kanunu oluşturmaktadır. Çocuk Koruma Kanunu' nun amacı incelendiğinde "*korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemek"* olarak ifade edildiği görülmektedir (*Çocuk Koruma Kanunu*, 2005).

Öğrencilerin güven ortamında eğitimlerine devam edebilmeleri, akademik açıdan başarılı olabilmeleri açısından okullarda uygulanan şiddeti önleme faaliyetlerinin etkililiği önemlidir. Bu nedenle Şiddet Önleme Eylem Planı' nın işlevselliğini değerlendirmek hem eğitimciler hem de öğrencilerin için daha sağlıklı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın temel

amacı; şiddet kavramını ve boyutlarını, okul şiddeti kavramını boyutları ile açıklamak ve Türkiye' de okullardaki şiddeti önlemeye yönelik geliştirilen Şiddeti Önleme Eylem Planı'nı incelemektir.

Araştırmada nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış sorun merkezli görüşme kullanılmıştır. Çalışma, bir olaya farklı bakış açıları kullanılarak incelendiği için fenomenoloji olarak nitelendirilebilir. Fenomenoloji (olgu bilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, üstü kapalı olguların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Hatch, 2002; Patton, 2001). Bu araştırma deseni ile bir olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya konabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Amaçsal örnekleme yollarından maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak Aydın il merkezinde; alt (8 psikolojik danışman), orta (4 psikolojik danışman) ve üst (2 psikolojik danışman) sosyo-ekonomik düzeyde olmak üzere toplam 7 okulu belirlenip 15 okul psikolojik danışmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Burada amaç, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak; ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkarılması ve bu yolla problemin daha geniş bir çerçevede belirlenmesidir (Büyüköztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri toplama aracı olarak 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmesi sürecinde, pilot görüşmenin öncesinde ve sonrasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman iki akademisyen görüşü alınarak sorular tekrar gözden geçirilmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Katılımcıların izin verdiği görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilip yazıya aktarılmış; kabul etmeyen katılımcılardan ise görüşme anında not alarak veri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından kelime işlemci programına (word) aktarılan kayıtlar sonucunda 60 sayfa ham veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tüm ham veriler birkaç kez satır satır okunmuş, en küçük anlam birimlerine bakılarak açık kodlama yoluyla veriler kodlanmış, daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. Anlamlı yapılar temel alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Katılımcılara, Ö*NUMARA* (Ö1,Ö2, ... ,Ö15) biçiminde sıra numarası verilmiş, bu sıra numaraları belirlenirken, yapılan görüşme sırası baz alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için; araştırmacını kendi rolünün betimlenmesi, ortamın ve durumun ayrıntılı şekilde rapor edilmesi, araştırmacı günlüğü tutulması, kodlayıcılar arası ve zaman güvenirliğinin hesaplanmasına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bulgular sırası ile; Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre Şiddet Kavramı ve Boyutları, Farklı Okul Türlerinde Yaygın Olan Rehberlik Faaliyetleri, Görev Yapılan Okullarda Gözlenen Şiddet Olayları ve Şiddet Sorununa Yönelik Verilen Hizmetler, Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşadıkları En Çarpıcı Vakalar ve Bu Vakalar ile Karşılaşıldığında İzlenen Çözüm Stratejileri, Şiddet Önleme Eylem Planı'na İlişkin Görüşler, Planın Uygulanabilirliği, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Okul Psikolojik Danışmanlarının Şiddetin Önlenmesi Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almaya Yönelik Tutumları olmak üzere beş başlık altında açıklanmıştır. Bulgular incelendiğinde istisnasız bütün okullarda, şiddet olaylarının yaşandığı görülmektedir. Gözlenen şiddet olaylarının; okul türüne ve okula ait temel dinamiklere göre değişiklik gösterdiği, bütün okullarda yaşanmasına rağmen şiddet türlerinin ve uygulanış biçiminin farklılaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanları; şiddet olaylarına karşı önleyici faaliyetler yürütmenin kriz durumu ile karşılaşma riskini büyük oranda azalttığını ve bu alanda faaliyetler sürdürdüklerini belirtmektedir. Psikolojik danışmanlar, planın uygulanması için gerekli fiziksel ve eğitsel yapı sağlanmasının önem taşıdığını; aile ve toplumdan da bu konuda destek görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun bu konuda hizmet içi eğitim almaya istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular sırası ile; Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre Şiddet Kavramı ve Boyutları, Farklı Okul Türlerinde Yaygın Olan Rehberlik Faaliyetleri, Görev Yapılan Okullarda Gözlenen Şiddet Olayları ve Şiddet Sorununa Yönelik Verilen Hizmetler, Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşadıkları En Çarpıcı Vakalar ve Bu Vakalar ile Karşılaşıldığında İzlenen Çözüm Stratejileri, Şiddet Önleme Eylem Planı'na İlişkin Görüşler, Planın Uygulanabilirliği, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Okul Psikolojik Danışmanlarının Şiddetin Önlenmesi Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almaya Yönelik Tutumları olmak üzere beş başlık altında açıklanmıştır. Bulgular incelendiğinde istisnasız bütün okullarda, şiddet olaylarının yaşandığı görülmektedir. Gözlenen şiddet olaylarının; okul türüne ve okula ait temel dinamiklere göre değişiklik gösterdiği, bütün okullarda yaşanmasına rağmen şiddet türlerinin ve uygulanış biçiminin farklılaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanları; şiddet olaylarına karşı önleyici faaliyetler yürütmenin kriz durumu ile karşılaşma riskini büyük oranda azalttığını ve bu alanda faaliyetler sürdürdüklerini belirtmektedir. Psikolojik danışmanlar, planın uygulanması için gerekli fiziksel ve eğitsel yapı sağlanmasının önem taşıdığını; aile ve toplumdan da bu konuda destek görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun bu konuda hizmet içi eğitim almaya istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Şiddet, Şiddetin Önlenmesi, Şiddet Önleme Eylem Planı, Okul Psikolojik Danışmanları, Eğitim Ortamları

Kaynakça

Akbaba, S. (2013). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Camridge Online Dictionary. (2019). Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/violence

Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *26*. Retrieved from 10.5505/pausbed.2017.24650

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). Ankara. Retrieved from http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf

Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuldaki Şiddet Üzerine Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, *11*(40), 089-108.

Hatch, J. A. (2002). Doing Qualitative Research in Education Settings Albany: State University of New York Press.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavio*, *17*, 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). World report on violence and health. *World Health Organization Geneva*, *51*(2), 59–63. https://doi.org/10.1136/ip.9.1.93

Miller, T. W. (2008). *School violence and primary prevention*. *School Violence and Primary Prevention*. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77119-9

Patton, MQ. (2001). Qualitative Research and Evaluation Methods (2nd Edition). Thousand oaks, CA: Sage Publications.

Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi – Hukuk Araştırmaları Dergisi*, *22*(1), 15–34.

T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu. (2018).

T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu. (2019). Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=298685

Tatlılıoğlu, K. (2016). Okullarda Şiddet ve Zorbalık: Risk Faktörleri, Koruma, Önleme ve Müdahale Hizmetleri: Konya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(6), 209–232.

Yıldırım, H. & Şimşek, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yöyen, E. G. (2017). Şiddet Türleri ve Kişilik Özellikleri. *Yaşam Becerileri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(June).

(24639) Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

BURAK AYÇİÇEK
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

TUĞBA YANPAR YELKEN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz bilgi toplumunda bilgi her an yenilenmekte ve sürekli değişmektedir. Ayrıca, günümüzde bilgi en çok ihtiyaç duyulan unsurdur. Bundan dolayı bilgi toplumunda bireylerin nitelikli bireyler olmaları; gerekli olan bilgiyi nasıl, ne zaman ve ne şekilde elde edeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Yıldırım, 2015). Bilgi toplumunda eğitim; evrensel düşünebilen, sorgulama becerisine sahip, sorunlara çözüm üreten, kendini geliştirilebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Parlar, 2012). Bu doğrultuda günümüzde eğitimin temel amacı 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesidir (Collwill ve Gallagher, 2007). Bu anlamda günümüz eğitim sisteminde öğrencinin merkezde olduğu bir anlayışın benimsendiği görülmektedir.

Günümüzde yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte çeşitli teknolojik cihazlar ve uygulamalar günlük yaşamın vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı kapsamında geleneksel öğrenmenin aksine öğrencilerin teknolojiyi ve kendi yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaları beklenmektedir (Overby, 2011). Öğrenenlerin çağın şartlarına uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi için eğitim teknolojilerinden yararlanılması bir gerekliliktir (Orhan vd., 2014). Teknolojinin eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla birlikte öğrenciler açısından zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Means ve Olson, 1997), derse olan ilgilerinin artırılması ve öğrenme sürecinin kolaylaşması mümkün olmaktadır (Jhurree, 2005). Buna bağlı olarak sürekli gelişen teknoloji, eğitim açısından birçok seçenek sunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yer aldığı çeşitli yöntem ve tekniklerin eğitim ortamında etkili bir şekilde kullanıldığı ve birçok yenilik sağladığı görülmektedir. Eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılan bu yeniliklerden birisi ise TYS modelidir.

TYS modeli en genel anlamıyla öğretmenlerin hazırladıkları videoları öğrencilerin ders süresi dışında izledikleri, bu şekilde ders anlatma sürecinin videolarla gerçekleştirilip ödevlerin sınıf içerisinde yapıldığı bir öğrenme şeklini ifade etmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu tanımda model uygulamaları kapsamında öğretim sürecinin ders içerisinde değil, ders dışında gerçekleştiği ve dersin elektronik ortamda kayıtlı olan materyaller aracılığıyla öğrenenlere sunulduğu görülmektedir. Strayer (2012), TYS modelinin aslında yıllardır uygulanan geleneksel öğretim modeline benzediğini ifade etmektedir. Geleneksel öğretimde öğretmenler öğrencilerden ders materyalleriyle ilgili hazırlıklar yaparak derse gelmelerini istemektedir. Benzer şekilde TYS modelinin temelinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri yer almaktadır (Horn, 2013)

Derse katılım, öğrencilerin öğrenme sürecinde yer alan eylemlere etkin bir biçimde katılmaları olarak tanımlanmaktadır (Christenson vd., 2012). Derse katılım, öğrencilerin öğrendiklerini ya da derse ilgili olduklarını gösterecek şekilde sınıf içinde yer almalarını ifade etmektedir (Devi, 2008).

Sınıf yaşamı öğrencilerin sınıf ortamı, öğretmen, sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretim süreci ile ilgili algılarını içermektedir. Geleneksel öğrenme ortamları öğrencilerin uyarıcılara karşı içsel ve dışsal algılarını göz ardı etmektedir. Bununla birlikte öğretmen davranışı sınıftaki bütün öğrenciler tarafından aynı şekilde algılanmamaktadır (Darby, 1991). Öğretmen davranışları, öğrencilerin sınıf içerisindeki eylemlerini ve bu şekilde kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmede doğrudan etkilidir. Bununla birlikte öğrenme ortamında sadece öğretmenler öğrencileri etkilememekte; öğrencilerin öğretmeni ve diğer arkadaşlarını etkilediği görülmektedir (Doyle, 1977). Sınıf yaşamı algısı ise öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden ne derece destek ve ilgi gördüklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu düşünceleri çeşitli öğretmen davranışları ve öğrenci çıktılarıyla ilişkilidir (Reynolds ve Miller, 2003).

Araştırmanın amacı İngilizce dersi kapsamında uygulanan teknoloji destekli ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin derse katılım ve sınıf yaşamı algısı düzeylerine etkisini belirlemektir.

Yabancı alanyazında TYS modelinin derse katılım değişkeni üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, sınıf yaşamı algısı boyutunu ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe alanyazında ise modelin derse katılım ve sınıf yaşamı algısı değişkenleri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Elde edilen geçerli ve güvenilir bulgular doğrultusunda alanyazına katkı sağlanacağı ve bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Araştırmada öntest sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak

tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Altınözü ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda toplam 25, kontrol grubunda ise 20 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde derse katılım envanteri (DKE) ve sınıf yaşamı algısı ölçeği (SYAÖ) kullanılmıştır.

Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği

Öğrencilerin sınıf yaşamı algısı düzeylerini belirlemek amacıyla lise öğrencilerine yönelik SYAÖ geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçek, İngilizce dersini alan 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme kapsamında faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda SYÖ, beş dereceli likert tipi yapıda 28 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısıları 0,70 üstünde bulunmuştur.

Derse Katılım Envanteri

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Sever (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan DKE kullanılmıştır. Envanter lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır Envanter, "bilişsel katılım", "duyuşsal katılım", "davranışsal katılım-uyum/itaat", "davranışsal katılım-çaba gösterme" ve "derse katılmama" olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, envanterin alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları, "duyuşsal katılım".87, "davranışsal katılım-uyum/itaat" .82, "davranışsal katılım-çaba gösterme" .74, "bilişsel katılım" .89 ve "derse katılmama" .69 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, envanterin alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları, "duyuşsal katılım".88, "davranışsal katılım-uyum/itaat", .84, "davranışsal katılım-çaba gösterme" .79, "bilişsel katılım" .89 ve "derse katılmama" .73 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, teknoloji destekli ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin derse katılımları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisini incelemektir. TYS modeli en genel anlamıyla öğretmenlerin hazırladıkları videoları öğrencilerin ders süresi dışında izledikleri, bu şekilde ders anlatma sürecinin videolarla gerçekleştirilip ödevlerin sınıf içerisinde yapıldığı bir öğrenme şeklini ifade etmektedir. Bu tanımda model uygulamaları kapsamında öğretim sürecinin ders içerisinde değil, ders dışında gerçekleştiği ve dersin elektronik ortamda kayıtlı olan materyaller aracılığıyla öğrenenlere sunulduğu görülmektedir. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Hatay iline bağlı Altınözü ilçesinde yer alan bir lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öntest-sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Karasar, 2006). Çalışma 9. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 25'i deney grubunu, 20'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda ters yüz sınıf modeli uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programının uygulandığı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verileri derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Sever (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan derse katılım envanteri ve lise öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen sınıf yaşamı algısı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda derse katılım düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse katılım envanteri alt boyutları incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal katılım alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken davranışsal katılım-uyum/itaat, davranışsal katılım-çaba gösterme ve derse katılmama alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf yaşamı algısı düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yaşamı algısı ölçeği alt boyutları incelendiğinde, sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde derse katılım düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse katılım envanteri alt boyutları incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal katılım alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken davranışsal katılım-uyum/itaat, davranışsal katılım-çaba gösterme ve derse katılmama alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf yaşamı algısı düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yaşamı algısı ölçeği alt boyutları incelendiğinde, sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Ters yüz sınıf modeli, derse katılım, sınıf yaşamı algısı.

Kaynakça

Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Christenson, S.L., Reschly, A.L. ve Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement.* New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7.

Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects, 37*, 411-425.

Darby, M. (1991). Student perceptions in a social studies classroom. Erişim adresi: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/249

Devi, N. (2008). *Students' participation in English language classroom,* (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Malaysia Sarawak.

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in education, 5*(1), 163-198.

Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next, 13*(3), 78-79. Erişim adresi: http://educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms

Jhurree, V. (2005). Technology integration in education in developing countries: Guidelines to policy makers. *International Education Journal, 6*(4), 467-483.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler (16.baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Means, B. ve Olson, K. (1997). *Technology and education reform: Studies of education reform.* Washington DC: U. S. Government Printing Office.

Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 65-79.

Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI, 9(*32), 109-112.

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 193-209.

Reynolds, W. M. ve Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology* (pp. 1-22). Hoboken, NJ: Wiley.

Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environment Research, 15*(2), 171–193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4

Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

(24717) 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında Özel/Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

ZEYNEP ŞEN AKÇAY
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EDA GÜRLEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2023 Eğitim Vizyonu kapsamında ele alınan önemli konulardan biri özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuat hazırlanmasıdır. Mevzuatlar belli bir konuda yürürlükte bulunan yasal düzenlemeleri kapsamaktadır. 2018 yılında yayımlanan 30471 sayılı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde "özel yetenekli birey" tanımlanmış ve bu bireylerin yaşıtlarına göre yaratıcılık, hızlı öğrenme, liderlik, yüksek akademik başarı ve bağımsız çalışma gibi özelliklerinin öne çıktığı vurgulanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). 2013 yılında ise özel yeteneklilerle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından üstün yetenekliliğin önemini ve kademelere göre uygulanabilecek eğitim modellerini de kapsayan "Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017" yayımlanmıştır (MEB, 2013). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ise özel yetenekli öğrenciler için eğitim, bilim ve değerlendirme kurullarının oluşturulacağı ve Bilim Sanat Merkezlerinin yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilere yönelik okul ve eğitim sistemindeki uygulamaların gözden geçirileceği ifade edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilikle ilgili yapılmış çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar üstün yeteneklilerin özellikleri, gereksinimleri ve bu doğrultuda eğitimlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konularında farklı görüşler ileri sürmektedir. Üstün yetenekli bireylerin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun eğitimin sağlanabilmesi için öncelikle onların en iyi şekilde tanılanmış olmaları gerekmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, üstün yeteneklilerin eğitiminde etkili olabilecek kuramların ve program modellerinin incelenerek en uygun olanına karar verilmesi gerekir (Gürlen, 2018). Benzer şekilde 2023 Eğitim Vizyonu özel yetenekli çocukların yeteneklerine uygun bir eğitim içeriği ve ortamı sunulmasını öncelikli olarak ele almış ve tanılama sürecinden başlayarak gelişim süreçlerinin sürekli izlenmesinin hem bireysel hem de toplumsal faydası üzerinde durmuş, üstün/özel yetenekli çocukların doğalarına uygun şekilde eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda 2023 hedeflerini;

Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçlerinin iyileştirilmesi,

Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçlarının daha ileri seviyeye taşınması,

Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyallerinin geliştirilmesi

olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili var olan durumun tüm yönleriyle ortaya koyulması, güncel gelişmelerle birlikte ele alınarak alanyazın taramasıyla bütünleştirilmesi ve 2023 vizyonu hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada yanıt aranan soruların cevaplanması alanyazın taramasına dayalı olarak yapılmıştır. Bu yönüyle araştırma bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları; alanyazında var olan, daha önceden yayınlanmış çalışmalar ile güncel gelişmelerin araştırmacı(lar) tarafından bütünleştirilmesini, birlikte yorumlanmasını ve durum tespitinin yanı sıra durumun tüm yönleriyle değerlendirilmesini içerir (Yılmaz, 2006). Derlemeler, konu alanındaki kritik noktalardaki eksikleri belirlemeli ve araştırmacıları bu boşluğu kapatmaları için güdüleyici olmalıdır. Derleme çalışmalar sadece geçmiş araştırmaların incelenmesini gerektirmekle kalmaz aynı zamanda gelecek araştırmalar için yön göstermek anlamına gelir (Webster ve Watson, 2002). Derlemelerde; konu alanına özgü olarak yapılmış çalışmaların gruplanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının kendi araştırma yaklaşımı ya da ilgilendiği konu alanına göre planlanabilir. Bu yolla alanyazında zaten var olan bilgiler, araştırmacının senteziyle yeniden düzenlenir. İlgili konudaki bilgi birikimi okuyucuya bütünleşik olarak sunulur. Konu alanının güçlü ve sınırlı yönleri, eksik ya da zayıf kalan kısımlar işaret edilir (Herdman, 2006).

Bu araştırma kapsamında öncelikli olarak; Üstün/ Özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili güncel durumun ve gelecekten beklentilerin neler olduğunu belirlemek üzere 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 incelenmiştir. Ek olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından paylaşılan dokümanlar, Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilen faaliyetler, Üstün/Özel yeteneklilikle ilgili sivil toplum kuruluşlarının yürüttükleri faaliyetler incelenmiş ve Uluslararası alanyazında Üstün/Özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili araştırma sonuçları birlikte incelenerek değerlendirilmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu kapsamında ele alınan önemli konulardan biri özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuat hazırlanmasıdır. Mevzuatlar belli bir konuda yürürlükte bulunan yasal düzenlemeleri kapsamaktadır. 2018 yılında yayımlanan 30471 sayılı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde "özel yetenekli birey" tanımlanmış ve bu bireylerin yaşıtlarına göre yaratıcılık, hızlı öğrenme, liderlik, yüksek akademik başarı ve bağımsız çalışma gibi özelliklerinin öne çıktığı vurgulanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). 2013 yılında ise özel yeteneklilerle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından üstün yetenekliliğin önemini ve kademelere göre uygulanabilecek eğitim modellerini de kapsayan "Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017" yayımlanmıştır (MEB, 2013). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ise özel yetenekli öğrenciler için eğitim, bilim ve değerlendirme kurullarının oluşturulacağı ve Bilim Sanat Merkezlerinin yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilere yönelik okul ve eğitim sistemindeki uygulamaların gözden geçirileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda 2023 hedeflerini;

Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçlerinin iyileştirilmesi,

Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçlarının daha ileri seviyeye taşınması,

Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyallerinin geliştirilmesi

olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Araştırmada yanıt aranan soruların cevaplanması alanyazın taramasına dayalı olarak yapılmıştır. Bu yönüyle araştırma bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları; alanyazında var olan, daha önceden yayınlanmış çalışmalar ile güncel gelişmelerin araştırmacı(lar) tarafından bütünleştirilmesini, birlikte yorumlanmasını ve durum tespitinin yanı sıra durumun tüm yönleriyle değerlendirilmesini içerir (Yılmaz, 2006). Bu araştırmada üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili var olan durumun tüm yönleriyle ortaya koyulması, güncel gelişmelerle birlikte ele alınarak alanyazın taramasıyla bütünleştirilmesi ve 2023 vizyonu hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırma sonucunda ülkemizde üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili var olan durumun tüm yönleriyle ortaya çıkarılması; Üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili güncel gelişmelerin ele alınması ve elde edilen bilgilerin bütünleşik olarak ortaya konulması; Üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarının bütünleştirilmesi ve 2023 vizyonu hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün/özel yetenekliler ve eğitimleriyle ilgili alanyazında yer alan akademik çalışmalar üstün yeteneklilerin özelliklerini ve eğitim gereksinimlerini belirlemek, uygun eğitim ortamları sağlamak ile ilgili önemli ipuçları içermektedir. Üstün/özel yetenekliler ve eğitimleriyle ilgili kararların verilmesinde nitelikli ve çok yönlü alanyazın taraması sonuçlarından yararlanılması oldukça önemlidir. Alınan kararların 2023 eğitim vizyonu hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması için, bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı ve hem yakın hem de uzak gelecekte sonuçlarının topluma yararlı olacak biçimde planlanması önemlidir.

Bu araştırma sonucunda ülkemizde üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili var olan durumun tüm yönleriyle ortaya çıkarılması beklenmektedir.

Üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili güncel gelişmelerin ele alınması ve elde edilen bilgilerin bütünleşik olarak ortaya konulması beklenmektedir.

Üstün/özel yetenekli bireyler ve eğitimleriyle ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarının bütünleştirilmesi ve 2023 vizyonu hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel Yetenek, Üstün Yetenek, 2023 Eğitim Vizyonu, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Kaynakça

Gürlen, E. (Ed.) (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitim Uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Herdman, E. A. (2006). Guidelines for Conducting a Literature Review and Presenting Conference Papers. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 3(1), 2-4.

MEB. (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017. Erişim adresi: https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471 (Mükerrer)). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Webster, J. ve Watson, R.T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.

Yılmaz, O. (2006). Derleme yazılar. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4.Ulusal Sempozyumu. Erişim adresi: http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf

(24749) Zihin Haritası Tekniğinin Eğitim Ve Öğretimde Kullanılması

MUSTAFA HİLMİ ÇOLAKOĞLU
MEB

ÖZLEM KALKAN
MEB

FATIMA NUR ÇOLAKOĞŞU
HAVELSAN

ÖZET

Problem durumu

Eğitim ve öğretimde arzu edilen kalite düzeyine ülke çapında ulaşılamamış olması yeni yöntem ve tekniklerin araştırılmasını zaruri kılmaktadır. Zihin haritası tekniği de kullanılmasından yarar beklenen tekniklerden birdir. Bilimsel yazın incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmaların bilimsel makale veya lisansüstü tez olarak yayınlandığı görülmektedir. Ancak kabul edileceği üzere bu çalışmalar çok sayıda da olsa henüz çalışılmamış yüzlerce konu bulunmaktadır. Bilimsel yazına göre bu tekniğin eğitim ve öğretimde kullanılmasından beklenen veya hedeflenen yararları şunlardır;

Öğrencilerin bir dersin amacını ve kapsamını dönemin başında kavramasını, böylece edineceği yeni bilgileri daha önce öğrendiği bilgilerle birleştirmesini sağlamaktadır.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirmelerine olumlu etki yapmıştır.

Öğrencilerin derste anlatılan konuyu daha iyi, daha kolay ve hızlı anlama, hatırlama ve özetleme becerilerini geliştirmektedir.

Hiyerarşik olarak yapılandırılmış bilgi uzun süreli hafızaya daha kolay yerleşmektedir.

Öğrencilerin severek ve eğlenerek kullandıkları bir tekniktir.

Ders tekrarını kolaylaştırır.

Grup öğrenme çalışmalarında çok yararlıdır.

Öğrenci yeni fikirler geliştirir, yaratıcı düşünme becerisi güçlenir.

Kişinin farklı konularda daha önce kazandığı bilgileri birleştirir, eksik veya yetersiz öğrendiği konuların farkına varmasını sağlayarak tamamlamasına imkân sağlar.

Zihin haritalama tekniğinin eğitim ve öğretim faaliyetinin yanı sıra eğitim programı hazırlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme çalışmalarında da kullanım alanı bulunmaktadır. Zira eğitim programlarında (müfredat) bir sınıf düzeyindeki bütün derslerin kazanımlarının (yatay düzlemde), ve bir dersin birbirini takip eden yıllardaki kazanımlarının (dikey düzlemde) uyumlu ve tamamlayıcı olması, boşluklar ve mükerrerlikler olmaması eğitimde başarının sağlanması açısından çok önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmamızda aşağıdaki kaynaklardan doküman taraması yapılmıştır. Dokümanlar incelenerek eğitim ve öğretimde bu tekniğin kullanılmasının yararları, olumlu erkileri ve muhtemel zorluklar ile alınması gereken tedbirler not edilmiş, bunlar daha sonra tasnif edilerek düzenlenmiştir.

Avrupa Birliği tarafından geliştirilen OpenAIRE veri tabanından yayınlanmış bilimsel çalışmalar taranmış olup 1.120 makale tespit edilmiştir. Bunlardan 120 makale doğrudan eğitimle ilgilidir. Aynı veri tabanında 284 araştırma raporuna ulaşılmış olup, 34 araştırma raporu doğrudan eğitimle ilgilidir. YÖK tez arama sayfasındaki yüksek lisans tezleri incelenmiştir. 2005-2017 yılları arasında dokuz tez yapılmıştır. Bu tezlerde Türkçe, müzik, fen ve teknoloji bilgisi, sosyal bilgiler derslerinde zihin haritası tekniğinin kullanılması konusu çalışılmıştır. İki tezde ise canlılar ve dolaşım sistemleri olmak üzere ünite düzeyinde bu tekniğin kullanılmasının yarar ve etkileri araştırılmıştır.

Bazı araştırmalarda ise ders konusundan bağımsız olarak bu tekniğin kullanılmasının yaratıcı düşünmeye, hızlı öğrenmeye, kolay hatırlamaya olumlu etkisi araştırılmıştır.

ODTÜ'de 2004 yılında yapılan bir çalışmada ise Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen eğitim ve öğretim müfredatının geliştirilmesinde zihin haritası tekniğinin kullanılması konusu çalışılmıştır. Bu çalışmada farklı disiplinlerin/derslerin yatay ve dikey bütünleşmesinin sağlanmasında zihin haritası tekniğinin etkin olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Pittsburgh Üniversitesinde yapılan bir çalışmada ise dört yıl süreli mühendislik eğitim programının kendi içinde uyumu ve bölümün hedeflerini karşılayabilme düzeyi çalışılmıştır.

Zihin haritası hazırlamak için çok sayıda yazılım bulunmaktadır. Bunların bir kısmı ücretsiz ancak üye olunarak kullanılabilen yazılımlardır. Ücretli yazılımlar ise başlangıçta sınırlı bir süre deneme amaçlı ücretsiz kullanım imkânı sağlamaktadır. 2019 yılında en

çok kullanılan yirmi dokuz yazılıma https://financesonline.com/mind-mapping/ linkinden ulaşılabilmektedir. Bu yazılımlardan bazılarının kütüphaneleri incelendiğinde zihin haritalama tekniği ile hazırlanmış çok sayıda ders materyali bulunmaktadır. Bunların bir kısmına linkten ulaşılabilir. https://drive.google.com/open?id=1xQLWtqOgxB5KAf2BoLOPVUmfcza3MV3s

Öğrenme, dünyayla etkileşim kurmanın bir yoludur. Günümüzde kavramlar baş döndürücü bir hızla değişiyor, yeni kavramlar ortaya çıkıyor ve bunun neticesinde dünyayı farklı bir şekilde görüyoruz. Eğitim ve öğretim sadece bilgi edinimi değil, kavramsal değişim ile ilgilidir. Yüzeysel öğrenme ve ezberlemeden farklı olarak derin öğrenme, öğrenmenin uzun vadeli bir anlayış oluşturmak için meta-bilişsel olarak düşünmesi, analiz etme, sentez yapma, çözme yeteneği gibi üst düzey bilişsel becerileri kullandığı ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımdır. Yeni fikirlerin eleştirel analizini, bunları zaten bilinen kavramlara ve ilkelere bağlayarak, bu anlayışın yeni, alışılmamış bağlamlarda problem çözme için kullanılabileceğini içerir. Derin öğrenme, öğrencilerin hareket etme, düşünme ya da hissetme şekli üzerinde sürekli, önemli ve olumlu bir etkiye yol açar. Derin öğrenme, yaşam için anlayışı ve uygulamayı teşvik eder. Derin öğrenciler, öğrendiklerini kişisel olarak yansıtırlar. Özerktirler, öyle ki neredeyse kendilerini öğretirler. Fakat aynı zamanda üst-bilişsel ve öğrenme becerilerine sahip, işbirlikçi öğrenenlerdir. Derin öğrenmenin araçlarından biri de zihin haritalama tekniğidir.

Karmaşık konuların dahi kolaylıkla anlaşılmasını sağlayan bir teknik olan zihin haritalama tekniği ülkemizde genel özellikleriyle pek çok kişi tarafından bilinmekle birlikte kullanımının yeterince yaygın olmadığını görmekteyiz. İngiliz matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1970'li yıllardan itibaren yaygınlaştırılan ve tanıtılan bu tekniğin bilim, teknoloji, yönetim, işletmecilik ve benzeri alanların yanı sıra gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretim alanında ve planlamada kullanıldığını görmekteyiz. Anahtar kelimeler, renk ve resim kullanan zihin haritası tekniği eğitim ve öğretimde ders anlatmada kullanılabildiği gibi öğrenen kişinin öğrenme düzeyini ölçmek için de kullanılmaktadır. Bu teknik kavramlar arasında gereken ilişkilerin kurulmasını da sağlar. Eğitim programı (müfredat) hazırlama ve haritalama çalışmalarında da bu teknik önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Bilimsel araştırma tekniklerinden doküman taraması yöntemiyle gerçekleştirilecek bu çalışmada ülkemizde zihin haritası tekniği üzerine üniversitelerde yapılan lisansüstü tezler incelenecek, yayınlanan makalelerde çalışılan konular gözden geçirilecektir. Bazı dersler için hazırlanmış olan zihin haritaları örnek olarak incelenecektir. Çalışmamızda bu tekniğin ülkemizde temel üniversite öncesi, lisans ve lisan üstü düzeydeki eğitimlerde kullanılması, müfredat haritalaması çalışmalarında yararlanılması vb. konularda bazı öneriler getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde resmi özel tüm seviyelerde okullarda ve üniversitelerde bu tekniğin eğitim ve öğretimde kullanımı aşağıda belirtilen tedbirlerin alınması durumunda hızla yaygınlaşacaktır.

Bu tekniğin tüm sektörlerde yaygın olarak kullanılmasını sağlamak için farkındalık artırma çalışmaları yapılmalıdır.

Üniversitelerde lisan ve lisansüstü düzeyde zihin haritalama tekniği öğretilmelidir.

Eğitim fakültelerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

K12 öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerde bu teknik anlatılmalıdır. Öğretmenler hazırlanmış haritaları eğitimlerde kullanabilmeyi öğrenmelidir.

Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları yapılması teşvik edilmelidir.

Ücretsiz kullanıma açık zihin haritalama yazılımları geliştirilmelidir.

Lise ve üniversite öğrencileri arasında yarışmalar düzenlenmelidir.

Bilimsel dergi yayınlanmalıdır.

Öğretmenler tarafından öğrencilere ders anlatmakta yararlanmak için hazırlanmış haritalar kontrol ve kazanımlara göre tasnif edilip e-ortamda yayınlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler : zihin haritası, müfredat

Kaynakça

Ali Özdemir, A., Alaybeyoğlu A.,, Balbal K. Dörtgenler konusunun zihin haritalama tekniği ile öğretimi. 2630-581X. www.bestdergi.net
Çamlı, H. Bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2009.
Curriculum mapping, accreditation and assessment, https://www.stthomas.edu/accred_tat_on-assessment/assessment-best-pract_ces/curr_culummapp_ng/
Gerchak, J., Besterfield-Sacre M., Larry J., Wolfe, S.H. Using concept maps for evaluating program objectives. 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2003.

João1, M., Silva, J. M. Concept mapping and mind mapping to lift the thinking skills of chemical engineering students, 9(1), 2019), http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v4i5.3538 , http://www.i-jep.org , International Journal of Engineering Pedagogy.
Paykoç F. , Mengi,N., Kamay P., Önkol P., Özgür B., Pilli, O., Şahinkayası H. What are the major curriculum issues?: The use of mind mapping as a brainstorming exercise concept maps: theory, methodology, technology.. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping Pamplona, Spain 2004
Salah A. S., Eldin A.S., Elsayed A. The effect of concept mapping and mind mapping utilization on students' Understanding level: an empirical study. Concept Mapping: Renewing Learning and Thinking. Proc. of the Eighth Int. Conference on Concept Mapping Medellín, Colombia 2018.
T. Buzan, Use Your Head. Innovative Learning and Thinking Techniques to Fulfil Your Mental Potential. BBC books, 1974.
T. Buzan, and B. Buzan. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. BBC books, 1993.

(24823) Estetik Ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri

CENK HATİPOĞLU
MEB

NURİYE SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun çeşitli yönlerden kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin temel öğeleri arasında yer alan eğitim programı, okul söz konusu olduğunda genel olarak resmi programı ifade etmektedir. Ancak, öğrenciler okullarda akademik kazanımlar elde ederken, kendileri ve başkaları ile ilgili fikirlerle de karşı karşıya kalırlar (Wideman, 1973, 9). Dolayısıyla, okul içerisinde öğrenciler yazılı olmayan bir öğretim programı ile de karşılaşmaktadır (Wren, 1999, 15). Örtük program olarak ifade edilen bu program türü, tanımlanmış kazanım ve hedefleri içeren, resmi programın paralelinde sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir (Giroux, 2001). Bu bağlamda öğrenciler, öğretmenlerin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açıları ve inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu bakış açılarından değerlerle ilgilenen aksiyoloji veya değer teorisi, ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini de içine alacak biçimde, değerlendirmeyi içeren bir çalışma alanıdır (Schroeder 2012, 121). Brogan (1982, 11) ise genel olarak felsefenin alanı olarak, iyi- kötü, güzel-çirkin ve doğru-yanlışı sorgulamakta olduğunu ve felsefenin içerisinde yer almakta olduğunu ifade etmektedir. "İyi nedir?", "Güzel nedir?", "Faydalı nedir?", "Doğru nedir?" gibi sorular sormak, değerlendirme etkinliğini belli açılardan problem haline getirmektir. Saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlamlarla ilgili sorular sormak veya sanat, bilim, moral gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmaksa, farklı çeşitten değerleri problem haline getirmek ile olur (Kuçuradi, 2013, 5). Aksiyolojinin ilgi alanına giren estetik eski Yunanca'da 'Aisthesis' sözcüğünden gelmekte ve anlamı duymak algılamak demektir. Güzelliğin oluşturulması ve değerlendirilmesiyle ilgilenir. Duygu ve beğeninin yargılanması olarak da geçen duyusal-duygusal değerleri inceler (Cevizci, 2012, 315). Öğretim programlarının gayrı resmi karşılığı örtük program etik ve estetik değerlerin öğretilmesinde etkili olan önemli bir eğitim alanıdır. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki resmi ve gayri resmi etkileşimler, yalnızca onların davranışlarıyla değil aynı zamanda dünyayı görme şekilleri, bilgileri, düşünme biçimleri, tutumları ve kültürü şekillendiren değerler, normlar ve kurallar ile oluşur. Belirli toplumsal değerlerin benimsenmesi bir yandan öğretmenler ve yöneticiler ile diğer yandan da öğrencilerin resmi ilişkileri aracılığıyla okul ortamında gerçekleştirilmeye çalışılır. Ancak, okullarda toplumun değerleri, normları ve kurallarının içselleştirilmesinde örtük programı daha güçlü bir olgu olarak kullanılabilmektedir. Dolayısıyla, özellikle aksiyoloji konularının kazandırılmasında örtük programda etkili bir şekilde yararlanılabilir. Bu doğrultuda, çalışmanın temel amacı lise öğretmenlerinin örtük program çerçevesinde estetik kavramları okul ortamında nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Nitel olarak yapılan araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturmuştur. Grubun seçiminde amaçlı örneklem modellerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Öncelikle çalışmaya dâhil olacak katılımcıları seçmek için okul yöneticileri ile temasa geçilmiştir. Katılımcıların farklı branşlardan olmasına özen gösterilerek, farklı hizmet sürelerine sahip 22 erkek, 19 kadın öğretmen olmak üzere toplam 41 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak gruplarının sosyal bilimciler için, grup dinamiğinin üretebilmesi, sinerji oluşturabilmesi, kartopu oluşturma, uyarılma ve kendiliğindenlik (Catterall ve Maclaren, 1997) gibi özelliklerinden dolayı bu çalışmada daha etkili bir veri toplama aracı olacağı düşünülerek seçilmiştir. Beş ayrı noktada ve zamanda yapılan her görüşmede özellikle değer konusuna olan ilgilerinden dolayı bir felsefe öğretmeninin ve en az yedi öğretmenin bulunmasına dikkat edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde toplam sekiz kişi ila on arasında öğretmen katılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan beş odak grubu görüşmesi A, B, C, D ve E olarak kodlanmıştır. Bu nedenle katılımcılara (AKÖ1), (AEÖ2), …. ve (AKÖ7) kodları verilmiştir. Kadın katılımcılar için örneğin AKÖ1 kodlaması ve erkek katılımcı için AEÖ2 kodlaması kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerin sonucunda kavramlaştırmayı takip eder şekilde sonuçlar betimsel bir anlatım tarzıyla sunulmuştur. Konunun özünü vurgulayan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizlerinde NVİVO 12 programından yararlanılmıştır.

Eğitim programları, öğretmenlerin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açıları ve inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Aksiyolojik konular, toplumun tümünü ilgilendiren değer, inanç ve ilgilere dayanan felsefi ve sosyolojik konulardır. Öğretim programlarının gayrı resmi karşılığı örtük program değerlerin öğretilmesinde etkili olan önemli bir eğitim alanıdır. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki resmi ve gayri resmi etkileşimler, yalnızca onların davranışlarıyla değil aynı zamanda dünyayı görme şekilleri, bilgileri, düşünme biçimleri, tutumları ve kültürü şekillendiren değerler, normlar ve kurallar ile oluşur. Belirli toplumsal değerlerin benimsenmesi bir yandan öğretmenler ve yöneticiler ile diğer yandan da öğrencilerin resmi ilişkileri aracılığıyla okul

ortamında gerçekleştirilmeye çalışılır. Ancak, toplumun değerleri, normları ve kuralları okullarda değerlerin içselleştirilmesinde örtük programı daha güçlü bir olgu olarak kullanılabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin örtük program çerçevesinde estetikk kavramları okul ortamında nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını keşfetmek ve öğretim etkinliklerinin paydaşları arasındaki etkileşimi estetik boyutuyla ortaya koymaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarında estetik kavramların ele alınışına yönelik anlayışlarını açığa çıkartmak için ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile beş farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Grubun seçiminde amaçlı örneklem modellerinden tipik durum örneklem modeli kullanılmıştır. Dengeli bir cinsiyet temsiline gayret gösterilmiştir. Görüşmeler farklı hizmet sürelerine sahip yirmi iki erkek, on dokuz kadın toplam kırk bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşme verilerinin analizlerinde NVİVO 12 programından yararlanılmıştır. Bireyin davranışlarını gerçekleştirdiği çevrenin özellikleri ile bu özelliklerin davranışını nasıl etkilediği bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak incelenmiş ve araştırma sonuçları da bu yaklaşım dâhilinde kodlamalar ve temalaştırma yapılarak yorumlanmıştır. Görüşme verilerinin analizi sonucu estetik ve örtük programı ilişkisini ortaya çıkartmaya dönük amacımıza ait iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar “okulda estetik değerler” ve “estetik değerler ve örtük program” temalarıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk tema olan okulda estetik değerler teması ve alt kodları olarak güzellik, uyum, düzen, bütünlük, hoş, temizlik değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Güzellik değeri tüm değerler içinde öğretmenlerin en fazla tekrarladığı değerdir. Ardından düzen ve uyum değerleri gelmektedir. Cinsiyetlere göre de güzellik değeri kadın ve erkeklerde en fazla vurgulanmaktayken kadın öğretmenlerde en az vurgulanan değer hoş, erkeklerdeyse bütünlük, hoş ve temizlik değerleridir. İkinci tema olan örtük program ve estetik değerler teması ile ilgili beş kategori tespit edilmiştir. Bunlar: ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, toplumsal bakış, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından örtük program ve estetik temasında en sık tekrarladıkları tema okulun fiziki yapısı ardından da sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler olurken en az vurgu yapılan kategori sanat eğitimidir. Kadın öğretmenlerce en fazla vurgulanan kategoriler okulun fiziki yapısı ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Hiç tercih edilmeyen kategori ise sanat eğitimidir. Erkek öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori okulun fiziki yapısıyken en az vurgulanan ise sanat eğitimidir.

Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken estetik değerler, bu değerlerin tanımlanması ve örtük program çerçevesinde estetik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin değerleri kazanma yollarının neler olduğuna cevap arayan alt problemimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcılar sosyal etkinliklerin sınıfta estetik değerler hakkındaki tartışmaları açmak için ideal bir yol olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde, estetik değerlerin aktarımında okul atmosferinin başka bir deyişle okul kültürünün örtük program kapsamında önemli bir yere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Etkili bir okul kültürünün oluşturulduğu okullarda değer kazandırılma sürecinin de etkili bir şekilde işlediği görülmektedir. Sağlıklı bir iletişimin olduğu okul ortamında öğrencilerin alacakları mesajların daha farklı ve etkili olacağı yapılan araştırmalar ile desteklenmiştir Ders dışı etkinlikler öğrencileri örtük program yoluyla etkilemekte ve yeni öğrenmeler ve değerler edinmelerini sağlamaktadır.

Örtük program çerçevesinde öğretmenler öğrencilerinde estetik değerlerin oluşmasında ve aktarımında sosyal faaliyetlerin, kültürel ve sportif etkinliklerin önemli oluğunu ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımını sağlayarak estetik bir değerlendirme ve yaşantı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Okulun kendine özgü formasının, renklerinin, ambleminin olması ve bunlarla verilen mesajlar da örtük program kapsamında değerlendirmektedir. Örneğin bu hususta görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin bir kısmı okulun formasının öğrenciler üzerinde estetik bir etki bıraktığını ve okulun genel tertip ve düzeni üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Çalışmada özellikle estetik değerlerin aktarımında öğretmen ve öğrencilerin görsel sanat çalışmalarının sergilenmesinin, pano ve sergi etkinliklerinin, müzik-koro çalışmalarının, tiyatro-şiir dinletisi etkinliklerinin düzenlenmesinin, milli bayramların önemli gün ve haftaların kutlanmasının estetik değerlerin öğrenciler açısından benimsenmesinde etkili bir sonucu olduğu değerlendirilmiştir.

Okulun fiziki yapısı örtük program üzerinde etkili olarak öğretmenler tarafından estetik değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf düzenlemesi ve ekipmanı etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında örtük programın bir bileşeni olarak çok önemlidir. Öğrencilerin birbirlerini görme ve hedeflenen içeriği kazanmaları, özgürce tartışabilmeleri için sınıf sıra ve masaları uygun bir şekilde genellikle birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimi sağlamak için düzenlemeyi gerektirir. Bu hususta yapılan bazı araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Okul ve sınıf düzeni ve yerleştirmesi öğrencilerin başarısına dolaylı olarak etki etmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan birisi de estetik değerlerin öğretiminde karşılaşılan bir sorun olan ders programlarıdır. Öğretmenlerin bir kısmı ders programlarının yeteri kadar öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan hazırlandığını ifade ederken süre ve kazanım ağırlıklarının ve derslere verilen önemin estetik duyarlılığın kazandırılması önünde engel teşkil ettiğini vurgulamışlardır.

Sadece sanat öğretmenleri değil, her öğretmen estetik değerlerin yaşatıldığı okul ortamını takdir etmek için duyarlı olmalıdır. Öğrencilerin güzelliği farklı biçimlerde tanımlayabilmelerini sağlayan estetik duyarlılık, aynı zamanda fikirlerini, duygularını özgürce ifade edebilmeleri ve zengin kültür mirasımızın bilincine sahip olmalarının da yolunu açacaktır.

Öğretmen katılımcıların ifadelerine göre estetik değerlerin geliştiği bir okul ortamında aşağıdaki sonuçların ortaya çıkmasını beklemek yanıltıcı olmaz. Sanat ve estetik değerinin öğretim programlarındaki diğer derslerle bütünleşmesiyle öğrencinin hem derslerle hem de diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma sürecine yardımcı olunarak daha yüksek başarı elde etmeleri için estetik

etkin rol oynayabilir. Sanata ilgi duyan ve etkinlik yapan öğrencilerin daha iyi bir okur haline gelerek okul ve sınıf başarılarını artmasına yardımcı olunur. Duygularını kullanarak farklı öğrenme stilleri geliştirmelerinde sanat ve estetik ideal bir yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendilerini çevreleyen fiziksel alana daha fazla ilgi göstermelerini teşvik ederek yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Estetik değerlerin yükseldiği bir okul da öğretmenler toplumun öz kültür kaynakları tanıtarak sınıfa ve öğrenciye aktarma noktasında etkili olurken öğrencilerin kendilerini tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaklardır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler getrilmiştir. Bunlar: Öğretmenlik özel alan ve genel kültür bilgisine etik ve estetik değerlerin öğrencilere nasıl öğretileceği eklenerek değer aktarımı süreci öğretmen yetiştirme politikalarının bir parçası olmalıdır. Öğretim programında her bir konu için ayrılan zaman, ders kitapları ve öğrenciler için mevcut olan diğer öğretim kaynaklarının belirlenmesinde örtük öğrenmelerin rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar sadeleştirilerek okul içinde farklı etkinliklere ayrılacak zaman çoğaltılmalıdır. Her okulda, donatımı tam olarak yapılmış kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat odaları, tiyatrolar, çok amaçlı salonlar ve sergi salonları gibi öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek çeşitli fiziki mekânlar olmalıdır. Ayrıca çalışmada felsefenin bir alt alanı olan aksiyolojinin eğitim sisteminde ve ortamında yer almasının önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak değerlerin okullar gibi toplumsal yapılarda örtük veya açık bir şekilde aktarılması durumunda aksiyolojinin ahlaki ya da etik boyutunun yanında farklı değer çeşitlerinin özellikle estetik bir bakışın da olması gerektiği vurgulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, “okulda estetik değerler” ve “estetik değerler ve örtük program” temaları ortaya çıkmıştır. Okulda estetik değerler teması ve alt kodları olarak güzellik, uyum, düzen, bütünlük, hoş, temizlik değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Güzellik değeri tüm değerler içinde öğretmenlerin en fazla tekrarladığı değerdir. Ardından düzen ve uyum değerleri gelmektedir. Cinsiyetlere göre de güzellik değeri kadın ve erkeklerde en fazla vurgulanmaktayken kadın öğretmenlerde en az vurgulanan değer hoş, erkeklerdeyse bütünlük, hoş ve temizlik değerleridir. İkinci tema olan örtük program ve estetik değerler teması ile ilgili beş kategori tespit edilmiştir. Bunlar: ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, toplumsal bakış, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından örtük program ve estetik temasında en sık tekrarladıkları tema okulun fiziki yapısı ardından da sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler olurken en az vurgu yapılan kategori sanat eğitimidir. Kadın öğretmenlerce en fazla vurgulanan kategoriler okulun fiziki yapısı ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Hiç tercih edilmeyen kategori ise sanat eğitimidir. Erkek öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori okulun fiziki yapısıyken en az vurgulanan ise sanat eğitimidir.

Anahtar Kelimeler : Aksiyoloji, Değer, Etik, Estetik, Örtük program

Kaynakça

Brogan, A. P.(1982). “Philosophy And The Problem Of Value”, Proceedings And Addresses Of The American Philosophical Association, 6/1932:105-129. URL=Http://Www.Jstor.Org/Stable/1483020 01.12.2017 tarihinde erişildi.

Catterall, M. and Maclaran, P. (1997). Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Picture as Well as the Snapshots, Sociological Research Online, 2 (1). https://journals.sagepub.com/doi/full/10.5153/sro.67 adresinden erişildi.

Cevizci, A (2012). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları, İstanbul.

Kuçuradi, I. (2013). *Human Rights: Concepts and Problems* - Verlag Münster, Philosophy, https://books.google.com.tr adresinden erişildi.

Schroeder, M. (2012). "Value Theory", *The Stanford Encyclopedia Of Philosophy*, Editor: Edward N. Zalta (Summer 2012 Edition), URL= Hhttps://plato.stanford.edu/entries/value-theory/ 01.01.2017 tarihinde erişildi.

Wideman, C. (1973). *The Hidden Curriculum: Conceptual And Emprical Issues Surrounding Non-Acdemic Aspects Of Schooling*. Madison: University Of Wisconsin.

Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring The Hidden Curriculum. Adolescence, 34 (135), 593 - 596. University Of Wisconsin.

(24827) Yükseköğretimde Silgisiz Sınav Uygulamasına İlişkin Gözlem ve Öğrenci Görüşleri

ÇETİN SEMERCİ

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Silgisiz eğitim kavramı, Türkiye'de yaklaşık 10 yıldır literatüre girmeye çalışan ve öğretmenlerimizin sınıflarında bireysel denediği bir tekniktir. Silgisiz eğitim, derslerde ve sınavlarda silginin kullanılmamasıdır. Silginin kullanılmaması durumunda silginin bileşenleri olan kurşunkalem ve kalemtraşın da kullanılmaması anlamına gelmektedir. Yapılan bazı proje ve çalışmalarda silgisiz eğitimin ilkokulda birinci sınıftan itibaren başlaması gerektiği söylenmektedir. Bu çalışmalarda, tasarruf bilinci ile eğitim giderlerinin azalacağı, hatalarla yüzleşerek hatasız ve eksiksiz yazı yazabilme alışkanlığının kazanılacağı, dikkat ve motivasyonun artacağı, zihinsel gelişime katkı sağlayacağı, defter sayfalarında çirkin görüntünün azalacağı ve çevre kirliliği olmayacağı, silme ile ders kaybı olmadan derslerin izlenebileceği vurgulanmaktadır. Silgisiz eğitim denildiğinde ortaya çıkacak ve çözüm üretilmesi gerekecek konular şunlardır: Kaygı, kendine güven, hata yapmama, dikkat ve motivasyon artırma, hatalarla yüzleşme, daha az ağaç kesimi, çevre kirliliği, daha fazla düşünme, ekonomiklik, sorumluluk artar, sıfır hata, maddi tasarruf, kokulu silgi zararlıdır, yanlış yazmaktan vazgeçmek, resmi belge olma özelliği yok, ağaç kesimi, kopya engellenir, kalemtraş ve uç kullanımı azalır, kaydırma bahanesi artar, sınavda silgi alış verişi azalır, çöp kovası muhabbeti azalır, ağaç kesimi azaldıkça ülke ekonomisi artar, her şey doğru kabul edildikçe eğitim seviyesi azalır, Özel sektör sekteye uğrayabilir, kanserle mücadeleye katkı sağlar, oksijen miktarı artar, mürekkep zararı artar. Özgüven eksikliği, zaman tasarrufu, karşılıştırma fırsatı, farkındalık geliştirme, endişe duyma, konuya hakimiyet artır, zihinsel gelişime katkı sağlar, motivasyon artar, mürekkep tüketimi artar, ezberciliğin önüne geçilir, kağıt israfı olur, cümle kurabilme potansiyeli artar, özgüven artırma, yanlış yazılma azalır, doğru ilerleme kanısı artar, ekonomi çöker, silgi savaşı azalır, egoist yapı, hatayla yüzleşme, kişisel özgüven artar.

Bu çalışmada, yükseköğretimde silgisiz sınav uygulamasına ilişkin gözlem yapılmış ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel bir durum çalışması niteliğindedir. Bir devlet üniversitesinin bir dersinde kolay ulaşılabilir bir örneklem olarak 56 öğrenci araştırma kapsamına girmiştir. Araştırma süreci iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi ders kapsamında beyin fırtınası tekniğinin uygulamasında konu olarak "Silgisiz eğitim neler çağrıştırıyor? Yararları ve zararları" konusu irdelenmiştir. Bu uygulama araştırmaya ön hazırlık olarak yapılmış olup öğrenciler konuya aşina olmuşlardır. Beyin fırtınasının uygulanması ve sonuçları şunlardır: 56 kişilik sınıftan 12 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler gönüllü olup bir hafta öncesinden konuyla ilgili çalışmış, bilgili öğrencilerdir. Tahtaya bu öğrenciler haricinde iki sekreter çıkarıldı. Öğrencilerin sırası belirlendi. Öğrencilerin ilk akla geleni söylemeleri, hızlı olmaları, gerektiğinde pas demeleri söylendi. Saçma absürt ifade ve kelimelerin olabileceği ve bunlara gülünmeyeceği, alay edilmeyeceği, tepkide bulunulmayacağı anlatıldı. 12 öğrenciye iki dakika düşünme payı verildi. Uygulama 28 dakika sürdü. Pas geçleler artınca beyin fırtınası sonlandırıldı. Toplam 55 ifade sunuldu. Bu ifadelerle ne denilmek istendiği istişare edildi. Oturum kapatıldıktan sonra en etkili 5 ifade seçildi ve tartışılarak en etkiliden in etkisize doğru oylamayla sıraya konuldu. Oylamaya tüm sınıf katıldı. Oylama sonucunda, dikkat, motivasyon ve hata yapmama 11, hatalarla yüzleşme 8, tasarruf 6 çevre kirliliği 6, zihinsel gelişim 11, ve resmi belge özelliği 15 frekansına sahip oldu. Silgi ile birinci derecede bağlantısı yok gibi gerekçelerle, sonuç oylamada birinci sırada "dikkat, motivasyon ve hata yapmama", "hatalarla yüzleşme" ve "zihinsel gelişim" sırayla ilk üçe yerleşmiştir. Araştırmanın asıl boyutu olan ikinci boyutu olarak, ara sınavda öğrencilere dört soru verilmiş ve 50 dakikada cevaplamaları istenmiştir. Sınavda silgi kullanmamaları gerektiği hatırlatılmıştır.

Silgisiz eğitim kavramı, Türkiye'de yaklaşık 10 yıldır literatüre girmeye çalışan ve öğretmenlerimizin sınıflarında bireysel denediği bir tekniktir. Silgisiz eğitim, derslerde ve sınavlarda silginin kullanılmamasıdır. Silginin kullanılmaması durumunda silginin bileşenleri olan kurşunkalem ve kalemtraşın da kullanılmaması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, yükseköğretimde silgisiz sınav uygulamasına ilişkin gözlem yapılmış ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmada nitel bir durum çalışması niteliğindedir. Bir devlet üniversitesinin bir dersinde kolay ulaşılabilir bir örneklem olarak 56 öğrenci araştırma kapsamına girmiştir. Araştırma süreci iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi ders kapsamında beyin fırtınası tekniğinin uygulamasında konu olarak "Silgisiz eğitim neler çağrıştırıyor? Yararları ve zararları" konusu irdelenmiştir. Bu uygulama araştırmaya ön hazırlık olarak yapılmış olup öğrenciler konuya aşina olmuşlardır. Araştırmanın asıl olan ikinci boyutunda, ara sınavda öğrencilere dört soru verilmiş ve 50 dakikada cevaplamaları istenmiştir. Sınavda silgi kullanmamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Öğrencilere sınavda dört soru verilmiş ve bu sorulara öğrenciler 180-312 kelime ile cevap vermişlerdir. Öğrenciler 8-16 kelime arasında hata yapıp üzerlerini çizmişlerdir. Ö8 kodlu öğrencinin sınav kağıdında "…ahlak kavramına dair bilgi sahibi olma, ahlak kavramı ile etik kavramı etik kavramına dair bilgi sahibi olma, etik ile ahlak kavramı arasındaki farkı analiz edebilme…" şeklinde görünmektedir. Genel olarak hata yapma oranı %5

kelimedir. Bir başka deyişle her 100 kelimede 5 hata yapılmaktadır. Daha önce silgisiz eğitimi hiç uygulamamış yükseköğretim öğrencilerinin bu ilk uygulama sonuçlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmacının silgisiz sınav gözlemlerine ilişkin bulguları aşağıda verilmiştir.

Sınav kağıdını doldurup adını değiştirip başkasına verme yoluyla kopya çekilmesi mümkün görünmedi.

Sıraların üzerinde silgi kullanmaktan kaynaklı bir çevre kirliliğine rastlanmadı.

Öğrenciler daha önceden bilgileri olmasına rağmen sınavın başında silgisiz sınavı reddettiler, kabullenmediler, endişelendiler ve kaygı duydular. Sınavda dersin öğretim üyesi kendilerine silgiden kaynaklı başarısızlık durumunda sorumluluğun kendisinin aldığını ve gerekirse telafi sınavı yapabileceğini ve ikinci, üçüncü ve dördüncü kağıdın verileceğini söyleyerek ikna etti.

Bazı öğrenciler 56 öğrenciden 21'i silgi kullanmadı (%37.5) ama uçlu kurşunkalem kullanmıştır. Yükseköğretim öğrencileri derslerde, bu araştırmanın örnekleminde genel olarak 56 öğrenciden 53'si (%94.6'sı) uçlu kurşunkalemi tercih etmektedir.

Sıraların üzerine kurşunkalemle yazı yazmak kolay ancak tükenmez kalemle yazmak zor ve spot olarak görünüyor. Bu sınavda sırada kopya mahiyetinde bir yazıya rastlanmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilere sınavda dört soru verilmiş ve bu sorulara öğrenciler 180-312 kelime ile cevap vermişlerdir. Öğrenciler 8-16 kelime arasında hata yapıp üzerlerini çizmişlerdir. Genel olarak hata yapma oranı %5 kelimedir. Bir başka deyişle her 100 kelimede 5 hata yapılmaktadır. Daha önce silgisiz eğitimi hiç uygulamamış yükseköğretim öğrencilerinin bu ilk uygulama sonuçlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu kısmında, silgisiz sınavla ilgili bulgularına yer verilmiştir:

Öğrenciler, sınav sürecinde ilk 10 dakika gibi kısa sürede çok düşünüp tasarlayıp ondan sonra yazmak gerektiğini düşünmüşlerdir. Ö12 ve Ö8 kodlu öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şunlardır:

> *Ö12; "… Kötü gözüküyor. Bu uygulama biraz daha uygulanırsa çoğu kişinin bu uygulamaya alışacağını ve yanlışlarını düzelteceğini düşünüyorum."*
>
> *Ö8: Silgisiz sınav olması daha çok düşünüp daha az yazmayı bana sağladı. Her ne kadar görsel olarak karalamalar göz yorup, kağıdı çirkin gösterse de büyük bir olumsuz duygu hali bende yaratmadı. Konuya verdiğim önem düzeyi, ayrıca daha ciddiyetle cevap yazmaya yöneltti."*

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, Silgisiz Sınav, Silgisiz Eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E, Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. The USA: Sage publication.

Yaşar, M.S. (2018). Silgisiz eğitim projesi, MEB ve Sabancı Üniversitesi ortaklaşa düzenlenen "İyi Örnekler Konferansı", İstanbul.

Yaşar, M.S. (2009). Silgisiz eğitim, I. Ulusal İyilik Sempozyumu (20-21 Haziran 2009), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 7. Basım, Ankara: Alkım Yayınevi.

Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30,* 607-610.

(24828) Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi

BEGÜM MANTARLI
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÇETİN SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İngilizce derslerinin verimliliğini artırmak için yapılan iyileştirmelere rağmen öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma gibi üretime dayalı becerilerinde eksikler olduğu ve ortaya koydukları ürünlerde hatalar yaptıkları görülmektedir. Bu hatalar öğrenmenin olmaz olmaz bir parçasıdır ve öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir alet olarak görülebilir. Öğrencilerin hatalarının üç farklı sebeple önemli olduğunu belirtmiştir. Birinci olarak, öğrencinin ulaşacakları hedefe ne kadar kaldığını gösterir. İkinci olarak, araştırmacılara dilin nasıl edinildiği ve öğretmenlere öğrencinin dil edinirken hangi stratejileri kullandığı ile ilgili bilgiler sunar. Üçüncü olarak, hatalar öğrencilerin kendilerine özgü ve birbirinden farklıdır çünkü her öğrencinin öğrenme yolunda geçirdiği bir süreçtir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin hataları üzerine çalışmalar yapmanın öğrencinin öğrenme süreçleri ile bilgi vereceğini söylemek mümkündür. Hata analizi çalışması yaparak bu hataların türleri, kaynakları ve sebepleri belirlenmektedir. Hata analizi, yetersiz dilin tekrar oranını, doğasını, sebeplerini ve sonuçlarını belirleme süreci olarak tanımlamıştır. Hata analizi çalışması öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiği ile ilgili önceden belirlenmiş kararlar yerine öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin programı belirlemelerine yardımcı olur. Yazmak, ana dilde bile karmaşık bir süreçtir. Şüphesiz ki, yabancı dilde yazmak çok daha zordur. Bunun sonucu olarak, birçok araştırmacı yabancı dil öğrencilerinin yazılı performanslarındaki ortak hataları belirlemeye çalışmışlardır. Yazımdaki bu hataları anlamak ve kaynaklarını belirlemek öğretmenlerin, öğrencilerin o dili öğrenirken yaşadığı zorlukları anlamasına yardım edecektir. Ayrıca, öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlayacak uygun öğretme stratejilerinin belirlenmesini sağlayacaktır. Bu sebeple, bu çalışmada öğrencilerin yazılı ürünlerindeki hatalar belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan her durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Her durum çalışması sıkıcı olmadan ve detaylarda boğulmadan araştırmanın odağını aydınlatıcı derece detaylı ve kapsamlı olmalıdır. Bu nedenle, Anadolu Lisesi Yabancı Dil sınıflarında öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin "İngilizce Metin Yazma" ile ilgili yaptıkları hatalar derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örnekleme yoluyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak İli Çaycuma ilçesinde bulunan iki Anadolu Lisesi dil sınıfında 11. ve 12. sınıfa devam eden 70 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma da ölçüt olarak; "Anadolu Lisesi öğrencisi olmak", "dil sınıfı öğrencisi olmak" ve "11., 12. Sınıfta olmak" belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen iki Anadolu Lisesi, araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir ve az maliyetli olduğu için seçilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan veriler sonunda yapılan literatür araştırmasıyla yazma hataları kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ortaya koyulan bu hatalar dikkate alınarak araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma hataları belirlenmiştir. Bu hatalar belirlendikten sonra kodlama yapılmıştır. Kodlamaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Tüm bu işlemler sonucunda yazma hataları belirlenmiş ve "Hata Tespit Formu" oluşturulmuştur.

İngilizce derslerinin verimliliğini artırmak için yapılan iyileştirmelere rağmen öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma gibi üretime dayalı becerilerinde eksikler olduğu ve ortaya koydukları ürünlerde hatalar yaptıkları görülmektedir. Bu hatalar öğrenmenin olmaz olmaz bir parçasıdır ve öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir alet olarak görülebilir. Öğrencilerin hatalarının üç farklı sebeple önemli olduğunu belirtmiştir. Birinci olarak, öğrencinin ulaşacakları hedefe ne kadar kaldığını gösterir. İkinci olarak, araştırmacılara dilin nasıl edinildiği ve öğretmenlere öğrencinin dil edinirken hangi stratejileri kullandığı ile ilgili bilgiler sunar. Üçüncü olarak, hatalar öğrencilerin kendilerine özgü ve birbirinden farklıdır çünkü her öğrencinin öğrenme yolunda geçirdiği bir süreçtir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin hataları üzerine çalışmalar yapmanın öğrencinin öğrenme süreçleri ile bilgi vereceğini söylemek mümkündür. Hata analizi çalışması yaparak bu hataların türleri, kaynakları ve sebepleri belirlenmektedir. Hata analizi, yetersiz dilin tekrar oranını, doğasını, sebeplerini ve sonuçlarını belirleme süreci olarak tanımlamıştır. Hata analizi çalışması öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiği ile ilgili önceden belirlenmiş kararlar yerine öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin programı belirlemelerine yardımcı olur. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan her durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Her durum çalışması sıkıcı olmadan ve detaylarda boğulmadan araştırmanın odağını aydınlatıcı derece detaylı ve kapsamlı olmalıdır. Bu nedenle, Anadolu Lisesi Yabancı Dil sınıflarında öğrenim gören 11. ve 12. sınıf

öğrencilerinin "İngilizce Metin Yazma" ile ilgili yaptıkları hatalar derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örnekleme yoluyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak İli Çaycuma ilçesinde bulunan iki Anadolu Lisesi dil sınıfında 11. ve 12. sınıfa devam eden 70 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma da ölçüt olarak; "Anadolu Lisesi öğrencisi olmak", "dil sınıfı öğrencisi olmak" ve "11., 12. Sınıfta olmak" belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen iki Anadolu Lisesi, araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir ve az maliyetli olduğu için seçilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan veriler sonunda yapılan literatür araştırmasıyla yazma hataları kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ortaya koyulan bu hatalar dikkate alınarak araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma hataları belirlenmiştir. Bu hatalar belirlendikten sonra kodlama yapılmıştır. Kodlamaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Tüm bu işlemler sonucunda yazma hataları belirlenmiş ve "Hata Tespit Formu" oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalışma kağıtlarında dil bilgisi, sözcük bilgisi, biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi ve anlam ile ilgili hatalara rastlanmıştır. Bunlar içerisinde en sık yapılan hatalar dil bilgisi ile ilgili hatalardır. Dil bilgisi hatalarının içerisinde, tekil/çoğul hatası, tanım edatının yanlış ya da eksik kullanımı, edat hataları ve fiilde yanlış zaman kullanımı en yaygın yapılan hatalardır. Sözcük bilgisi ile ilgili hatalara bakıldığında, öğrencilerin eksik ya da fazla harf kullanarak kelimelerin yazımında yanlışlar yaptıkları görülmüştür. Biçim bilgisi hataları da ise sıklıkla yanlış ya da eksik ön ek/son ek kullanım hatalarını rastlanmıştır. Söz dizimi ile ilgili hatalar da çalışma kağıtlarında görülen bir başka hata türüdür. Bu hatalar özellikle ana dilin etkisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler Türkçede olduğu gibi ''özne-nesne-yüklem'' sırasıyla cümle kurmaya eğilim gösterdiklerinden dolayı ''özne-yüklem-nesne'' kuralına sahip İngilizcede cümle kurarken hatalar yapmışlardır. Anlamsal hataları incelediğimizde ise, öğrencilerin doğru kullanımı bilmediklerinden ya da ana dilin etkisinde kalarak İngilizcede bulunmayan yapı ve tamlamaları kullandıkları görülmüştür. Hataların kaynaklarının neler olabileceği ile ilgili çalışma yapıldığında ise dil içi ve diller arası aktarımdan ya da kuralları aşırı genellemeden kaynaklı hatalara rastlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin çalışma kağıtlarında dil bilgisi, sözcük bilgisi, biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi ve anlam ile ilgili hatalara rastlanmıştır. Bunlar içerisinde en sık yapılan hatalar dil bilgisi ile ilgili hatalardır. Dil bilgisi hatalarının içerisinde, tekil/çoğul hatası, tanım edatının yanlış ya da eksik kullanımı, edat hataları ve fiilde yanlış zaman kullanımı en yaygın yapılan hatalardır. Sözcük bilgisi ile ilgili hatalara bakıldığında, öğrencilerin eksik ya da fazla harf kullanarak kelimelerin yazımında yanlışlar yaptıkları görülmüştür. Biçim bilgisi hataları da ise sıklıkla yanlış ya da eksik ön ek/son ek kullanım hatalarını rastlanmıştır. Söz dizimi ile ilgili hatalar da çalışma kağıtlarında görülen bir başka hata türüdür. Bu hatalar özellikle ana dilin etkisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler Türkçede olduğu gibi ''özne-nesne-yüklem'' sırasıyla cümle kurmaya eğilim gösterdiklerinden dolayı ''özne-yüklem-nesne'' kuralına sahip İngilizcede cümle kurarken hatalar yapmışlardır. Anlamsal hataları incelediğimizde ise, öğrencilerin doğru kullanımı bilmediklerinden ya da ana dilin etkisinde kalarak İngilizcede bulunmayan yapı ve tamlamaları kullandıkları görülmüştür. Hataların kaynaklarının neler olabileceği ile ilgili çalışma yapıldığında ise dil içi ve diller arası aktarımdan ya da kuralları aşırı genellemeden kaynaklı hatalara rastlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı Dil, İngilizce Metin Yazımı Hataları, Ortaöğretim öğrencileri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E, Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Corder, S. P. (1967).The Significance of Learners' Errors. IRAL, 5, 161-170

Corder, S.P. (1982) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press

James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge: Oxon.

Heydari, P. ve Bagheri, M. S. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies,* 2(8), 1583-1589

López, W. C. (2014). Error Analysis in Learner Corpus. What Are The Learners' Strategies? http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/45.pdf adresinden 12.02.2018 tarihinde alınmıştır.

Sığınç, A. (2008). Error Analysis in Writing Skill: A Case Study of Private Pamukkale Eğitim Vakfı (PEV) Primary School Students within Five Semesters from 6th to 8th Grades. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

(24830) Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi

BÜŞRA DALKIRAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÇETİN SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullarda uygulanan yabancı dil dersi öğretim programları, öğrenciye dil bilgisi becerilerini kazandırmadaki en önemli araçlardan biridir. Öğrenci kazanımlarının; farklı yetenek, kültür ve zevklere hitap edebilen; öğrenciye bilgiyi değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirmede yardımcı olabilecek şekilde hazırlanmış olduğu ifade edilmiştir ve bu şekilde öğrenme niteliğinin de artacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte öğrenme niteliğinin belirlenmesinde, öğrenme ve çalışma sorumluluğunun da önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Temel eğitim kademesi olan ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin temel öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve gereken davranışları sergilemeleri beklenir. Bu bağlamda ilköğretim kademesinin temel işlevlerinden birinin de bu bilincin kazandırılması olduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluğu beraberinde çalışma sorumluluğunu da doğurur. Öğrenme sorumluluğuna sahip bir öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanmış olması beklenir. Bu süreçte öğretmenler de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve öğrenme ve öğretme sürecinde daha fazla karar verebilmeleri için gerekli ortamı sağlayarak onların öğrenme sorumluluklarını arttırmayı amaçlar. Yabancı dil öğretiminde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun kazandırılması için kullanılacak yöntem ve yaklaşımların doğru seçilmesi ve uygulanması öğrencilerin ileriye yönelik başarı düzeylerini de etkilemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) olmak üzere beş aşamadan oluşan ve basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta önkoşul oluşturacak şekilde sıralanmış olan ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın amacı, "Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi"ni belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın uygulaması, 2018–2019 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşan çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında araştırma grubunu belirlemek için tüm gruplara Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın başında Elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve birbirine en yakın puan ortalamasına sahip bir sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulamalar sonunda 4/A deney grubu 4/B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine 5 haftalık sürede "Cartoon Characters" ünitesinin öğretimi, öğretim programına ek olarak ECRIF taksonomisine bağlı olarak yapılandırılan ders planlarına göre yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, öğretim programında belirtildiği gibi öğretim uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca ders ve öğrenci çalışma kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama ve değerlendirme aşamasında ise öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir ve ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi, ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğunda farkın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine bakarak bulunmuştur.

Okullarda uygulanan yabancı dil dersi öğretim programları, öğrenciye dil bilgisi becerilerini kazandırmadaki en önemli araçlardan biridir. Öğrenci kazanımlarının; farklı yetenek, kültür ve zevklere hitap edebilen; öğrenciye bilgiyi değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirmede yardımcı olabilecek şekilde hazırlanmış olduğu ifade edilmiştir ve bu şekilde öğrenme niteliğinin de artacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte öğrenme niteliğinin belirlenmesinde, öğrenme ve çalışma sorumluluğunun da önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Temel eğitim kademesi olan ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin temel öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve gereken davranışları sergilemeleri beklenir. Bu bağlamda ilköğretim kademesinin temel işlevlerinden birinin de bu bilincin kazandırılması olduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluğu beraberinde çalışma sorumluluğunu da doğurur. Öğrenme sorumluluğuna sahip bir öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanmış olması beklenir. Bu süreçte öğretmenler de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve öğrenme ve öğretme sürecinde daha fazla karar verebilmeleri için gerekli ortamı sağlayarak onların öğrenme sorumluluklarını arttırmayı amaçlar. Yabancı dil öğretiminde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun kazandırılması için kullanılacak yöntem ve yaklaşımların doğru seçilmesi ve uygulanması öğrencilerin ileriye yönelik başarı düzeylerini de etkilemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) olmak üzere beş aşamadan oluşan ve basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta önkoşul oluşturacak şekilde sıralanmış olan ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın amacı, "Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi"ni belirlemektir. Araştırmanın uygulaması, 2018–2019 eğitim öğretim yılında ilkokul 4.

sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşan çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında araştırma grubunu belirlemek için tüm gruplara Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın başında Elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve birbirine en yakın puan ortalamasına sahip bir sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulamalar sonunda 4/A deney grubu 4/B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine 5 haftalık sürede "Cartoon Characters" ünitesinin öğretimi, öğretim programına ek olarak ECRIF taksonomisine bağlı olarak yapılandırılan ders planlarına göre yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, öğretim programında belirtildiği gibi öğretim uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca ders ve öğrenci çalışma kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama ve değerlendirme aşamasında ise öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir ve ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi, ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğunda farkın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine bakarak bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; ECRIF taksonomisi kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur ve geleneksel öğretime dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ECRIF taksonomisinin de önemle üzerinde durduğu özelliklerden biri olan sınıf içi etkinlinler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında öğretmen desteğinin gerekliliği öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için ECRIF taksonomisi kullanılabileceği ve gelecek araştırmalar için ECRIF taksonomisinin tutum, öz yeterlik inancı gibi diğer değişkenler üzerindeki etkisini de ortaya koymaya dönük araştırmalar yapılabileceği öneri olarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; ECRIF taksonomisi kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur ve geleneksel öğretime dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ECRIF taksonomisinin de önemle üzerinde durduğu özelliklerden biri olan sınıf içi etkinlinler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında öğretmen desteğinin gerekliliği öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için ECRIF taksonomisi kullanılabileceği ve gelecek araştırmalar için ECRIF taksonomisinin tutum, öz yeterlik inancı gibi diğer değişkenler üzerindeki etkisini de ortaya koymaya dönük araştırmalar yapılabileceği öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil öğretimi, ECRİF taksonomisi, öğrenme ve çalışma sorumluluğu

Kaynakça

Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence,* 28(109), 199-212.

Barr, B. R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change,* 27(6), 697-710.

Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim,* 33(149), 3-17.

Brawn, J. (2009). Scaffolding in a productive skill lesson. *Proceedings of the 17th Annual KOTESOL International Conference.* 24–25 October 2009. Seoul, Korea.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim.* 31(142), 3-14.

Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 11(3), 65-84.

Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education,* 7(2), 125-138.

(24848) İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Çevrelerine İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

EMRULLAH KARATEKİN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

KEMAL ÖZDEMİR
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Kavramların öğretilmesinin eğitim ve öğretiminde ki önemi Budak (2015) tarafından "Kavramların öğrenilmesi, dil ve bilişsel gelişmeyi destekleyerek bir alanda bilgi ve kavrayışın temelini oluştururlar. Kavramları tam bilmeyenlerin o alanda düşünmesi, fikir sahibi olması ve kendini geliştirmesi mümkün değildir" ifadesi ile belirtilmiştir.

Öğrenci ön öğrenmelerinin tespit edilmesi ise yeni bilgilerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılacağından dolayı eğitim- öğretimde önemli bir olgudur. Aydın (2007) " bütün yeni öğrenmelerin, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür" ifadesi ile ön öğrenmelerin öğretim sürecinde önemine değinmiştir. Ön öğrenmelerin bilinmesinin önemi bu noktada açığa çıkmaktadır. Ön öğrenmelerin tespit edilebilmesi için kullanılabilecek olan yöntemlerden birisi olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), psikoloji biliminin ilk geliştirdiği testlerden birisi olup (Pearson,1914); birçok bilim insanının değişik katkılarıyla, değişik amaç ve çeşitli uygulama yöntemleri ile kullanılmıştır. William Wundt tüm sözlü çağrışımların niteliğini saptamak amacıyla, uyarıcı olan tek bir kelime sunulduğunda keşfedilen kelime çağrışımlarının türlerini sınıflandırmış, KİT'i standart hale getirmiş ve popülaritesini artırmıştır (Makari, 2008). Jung ise sadece verilen cevapları değil; cevaplar sırasında yaptığı ölçümlemelerle deneğin soruları yanıtlama süresi, soluk almadaki ve derinin elektrik iletkenliğindeki değişiklikleri de değerlendirmiştir (Shultz ve Shultz, 2002).

KİT'in günümüzde kullanım amacı ve tanımı Bahar (2003) tarafından "kişinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır" şeklinde ifade edilmektedir. KİT, Türk Milli Eğitim sisteminde geçerli ölçme değerlendirme tekniklerinin seçimi, geliştirilmesinden sorumlu olan MEB Talim Terbiye Dairesine bağlı MEB Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimince belirlenen alternatif ölçme teknikleri arasında da yerini almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2007).

Bu çalışma KİT kullanılarak öğrencilerin sosyalizasyon sürecindeki önemli aktörler olan aile, toplum ve okul kavramları (Şengün, 2007; Çiftçi, 1991, Genç, 2006; Grusece ve Hastings 2007) ile ilgili bilişsel yapılarının keşfedilmesini amaçlamaktadır. Sosyalizasyon süreci (Grusec ve Hastings, 2007) tarafından "çocuğun içinde yaşadığı kültürde onaylanmış tarzda yaşaması için edinilen beceri, davranış tarzı, değerler ve isteğin birey tarafından kazanıldığı süreç" tanımlanmıştır. Bu süreçte aile, okul ve toplum aktörleri çocuk için önemlidir. Şengün (2007) ve Çiftçi (1991) ailenin çocuk için en önemli kaynak olduğu belirtmiştir. Sosyalizasyon sürecinde çocuk önce ailesi ile bu süreci yaşamaktadır (Genç, 2006). En uzun ve en derin etkiyi bırakan aileden sonra çocuk, toplum içerisindeki diğer birey ya da gruplarla etkileşime girer. Yaşıt grupları, okullar, ergenlikte ise iş yeri arkadaşları ve yakın dostlar gibi karakterler çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli yere sahiptirler (Grusec ve Hastings, 2007). Çocuk için bir kazanım süreci olan sosyalizasyon sürecinde kavramların yalın bir şekilde, sadece temel anlamları ile değil; içerdikleri duygu ve değerlerle kazanımı önemlidir. Sosyalizasyon sürecinde rol oynayan aktörlerden aile, yakın çevreyi temsilen toplum ve okul çocuğa gereken aktarımı yapmaktadırlar. "Okulda" ilkokul düzeyinde bu amaca ulaşmak için tasarlanmış en önemli ders ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için Hayat Bilgisi dersidir (MEB, 2009).

Araştırma Yöntemi

Çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli var olan problemin çözümünden önce problemin var olan durumunun derinlemesine betimlenmesi açısından önemlidir. Tarama modelleri var olan ya da geçmişteki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015; Karasar, 2012). Bu çalışmada veriler örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örneklemesi kullanılarak toplanmıştır. Uygun durum örneklemesinin amacı araştırma sonuçlarının genelleme yapılmasından ziyade var olan durumları derinlemesine betimlemedir (Ekiz, 2017).

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi Kastamonu merkez ilçede öğrenim gören sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan ailelerin çocuklarını gönderdikleri bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 44 kız, 49 erkek toplamda 93 öğrenci oluşmaktadır.

Bu çalışmada veriler Kelime İlişkilendirme Testi ile toplanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin sosyalizasyon sürecinde önemli bir yeri olan sosyal çevrelerine yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için üç anahtar kavram kullanılmıştır. Bunlar; aile, okul ve toplumdur.

Araştırmanın yapıldığı okulun tüm İlkokul 4. Sınıflarını oluşturan toplam 3 sınıfta o gün derse gelmiş olan (toplamda 2 öğrencinin devamsızlığı saptanmıştır) tüm katılımcılara teneffüs arasında 3 ayrı öğretmen tarafından bir anahtar kavramın yazılı olduğu birer

sayfa verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere verilen ve ilk sayfaların dağıtımından sonra okunması istenen kısa açıklama öğretmenler tarafından öğrencilere okunmuştur. Bu açıklama öğrencilere dağıtılan sayfada " aile " kelimesinin alt alta yazılı olduğunu ve kendilerinin aile ile ilgili akıllarına gelecek her kelimeyi 1 dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. Bu sayfanın toplanacağı ve kendilerine birer birer 2 defa daha sayfa verileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin açıklaması okunduktan sonra her sayfa için bir dakika beklenerek sırası ile "okul ve toplum" kavramlarının yer aldığı sayfalar verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin içinde yaşadıkları sosyal çevrelere ilişkin bilişsel yapıları ortaya çıkarmaktır. Her sınıf düzeyi ve her derste öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerini belirleyerek ünite ve günlük ders planlarını sınıftaki öğrencilerin genel durumlarına göre hazırlaması önemli hale gelmektedir. Ön öğrenme düzeyi öğrencilerin sonraki öğreneceklerini ön öğrenmeler üzerine yapılandıracaklarından dolayı derslerin planlanmasında Kelime İlişkilendirme Testi önemli hale gelmektedir. Kelime İlişkilendirme Testi öğrencilerin bilişsel yapıları ile kavramsal değişimlerini ortaya koyması açısından önemli bir alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu çalışma n tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ve günümüzde var olan durumu olduğu gibi ortaya koyan betimsel bir yöntemdir. Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler anahtar kavramlar ve bu kavramlara verilen cevaplar frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Bu tablolar aracılığı ile çalışmada elde edilen veriler katılımcıların bilişsel yapılarını kavramlarla ilişkilendirilerek kavram ağları oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu ili merkez ilçede öğrenim gören orta ekonomik düzeyde ilkokul 4. Sınıfa devam eden 44 kız, 49 erkek toplam 93 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarından "birey ve toplum" başlığı kapsamında "aile, okul ve toplum" kavramları ile ilgili bir dakika içerisinde akıllarına gelen kelimeleri cevap olarak yazmaları istenmiştir. Elde edilen verilerden anahtar kavramlar ve öğrencilerin verdikleri cevaplardaki kelimelerin sıralanması ile hazırlanan frekans tablosuna kaydedilmiştir. Bu frekans tablosundaki veriler ışığında öğrencilerin sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapısını ortaya koyan kavram ağları çizilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kavram ağlarında somut kavramlara hâkim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal çevre algılarının somut kavramlardan oluşması, öğrencilerin sosyalleşme için önemli olan; beceri, davranış tarzı, değerlerin istenilen düzeyde kazanılmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden beklenilen "öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme" kavramların öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğrencilerde sosyalleşme sürecinde sıkıntılar olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyalleşme sürecinde kavramları temel anlamları ile algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilişkili anahtar kavramlara öğrencilerin verdiği cevaplardaki kelimeler öğrencilerde, duygu veya değer ifadelerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanının genel amaçları arasında yer alan toplumu birleştiren, bir arada yaşam için önemli olan duygu ve değerlerin öğrencilere aktarımında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Kelime İlişkilendirme Testi kullanımı ile ünitenin başında öğrenci ön öğrenmelerinin tespit edilmesi, eksikliklerin fark edilmesini ve dolayısı ile öğretmenlerin ünite-tema ve günlük ders planlarını bu eksikliklerin giderilmesine yönelik düzenleyerek derslere öğrencilerin bilişsel yapılarını da göz önünde bulundurarak başlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir

Anahtar Kelimeler : Kelime İlişkilendirme Testi Sosyalizasyon, Sosyal Çevre, Ön öğrenmeler,

Kaynakça

Budak, Y. (2015). Temel Kavramlar. Yusuf Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çiftçi, O (1991) Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü *Aile ve Toplum* Yıl: (1) Sayı: ISSN: 1303-0256.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınılık.

Genç, S. Z. (2016) *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*, Ankara: Pegem Akademi

Grusec, J. E. , Hastings, P., D. (Ed). (2015). Preface, Grusec, J.E. Hastings P., D. *Handbook of Socialization Theory and Research* (s. Xi-xiii) New York, NY : Guilford Press. https://www.guilford.com/excerpts/grusec.pdf?t adresinden ulaşılmıştır.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]. *Ankara: Nobel Yayınları*.

Makari, G (2008). Revolution in Mind The Creation of Psychonalysis, New York, HarperCollins Punlishers

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu 03.03.2019 tarihinde Erişim adresi: http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pearson, K. (1914,) *Psychological Investigetations. The Life, Letters and Labours of Francis Galton.* London:Cambridge University Press, s.211-283 Erişim adresi: http://galton.org/pearson/ sayfasından erişilmiştir.

Schultz, D.P ve Schultz S.E (2002) Modern Psikoloji Tarihi (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: *Kaktüs Yayınları*

Şengün, M. (2007) Ahlaki Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*

(24864) Ankara Çocuk Üniversitesi Bilim Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

NERİMAN ARAL ANKARA ÜNİ. **BERNA ASLAN** ANKARA ÜNİ. **HAMİDE DENİZ GÜLLEROĞLU** ANKARA ÜNİ. **ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL** ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ. **SEBAHAT AYDOS** ANKARA ÜNİ. **GÜL KADAN** ANKARA ÜNİ. **METİN KARTAL** ANKARA ÜNİ. **AYŞEMİNE DİNÇER** ANKARA ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Bilim genel olarak bilgi ve bilgiye ulaşmak üzere gerçekleştirilen tüm eylemleri içermektedir. Bu nedenle bilimin merak etmek ile başlayan süreçten, üretim sürecine kadar geçen aşamaları bir bütün olarak düşünüldüğünde bütün çocukların gerçek bir bilim insanı olarak dünyaya geldikleri söylenebilir. Çocuklar çevrelerini gözlemleyerek yeni deneyimler edinmekte ve dünyayı keşfetmektedir. Bu noktada çocukların bilimle tanışmaları ve bilimsel süreç becerilerini kazanmaları önemli bir yer tutmaktadır.

Bilimin topluma yayılması ve bilim ile erken yaşta tanışan nesillerin varlığı ile toplumların refah düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gerçeği yadsınamaz. Bu nedenle bilim eğitiminin önemi ve erken yaşlarda öğretilmesine yönelik çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Yapılan araştırmalar özellikle erken yaşlardan itibaren uygulanacak bilim eğitimi programlarının çocuk ve gençlerin bilime ilişkin algılarının şekillenmesinde önem taşıdığını vurgulamaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren bilime ve bilim insanına ilişkin bakış açısında oluşabilecek olumsuzluklar gelecekte bilim ve bilim insanına ilişkin olumsuz tutumlar gelişmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle bilim eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi bilim ve bilim insanına ilişkin oluşabilecek ön yargının yok edilebilmesi ve bilime yönelik olumlu algı oluşturulabilmesi açısından önemlidir.

Son yıllarda küçük yaşlardan itibaren çocuklara bilim eğitiminin verilmesi amacıyla uygun ortamların oluşturulmasına yönelik alternatif öğrenme ortamları dikkati çekmektedir. Hayatın pek çok alanında çocuklara bilim eğitimi verilebilir. Dünya genelinde bilim eğitimi için kullanılan öğrenme ortamları incelendiğinde, çocukların erken yaşlardan itibaren bilim eğitimi ile tanışmalarını destekleyen kurumların başında üniversitelerin geldiği görülmektedir. Üniversiteler bilimin yaygınlaştırılmasında, bilim eğitiminin doğru kanallar aracılığıyla verilmesinde ve çocukların bilimle buluşmasında önemli roller üstlenmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerde kurulan çocuk bilim merkezleri ya da çocuk üniversiteleri çocukların erken yaşlarda bilim ile tanışmalarında önemli bir yere sahiptir.

Çocuk bilim merkezleri ya da çocuk üniversiteleri bilimsel farkındalığa önemli bir katkı sağlamanın yanı sıra, doğru soru sorma yöntemlerini ve derinlemesine öğrenmenin doğasını, özgür tartışma ve ifade ortamı içinde çocuklarla paylaşır. Bilim eğitimi açısından büyük önem taşıyan bu öğrenme ortamlarının çocuklarda yarattığı etkinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Ankara Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğü (Ankara Çocuk Üniversitesi), Türkiye'nin ilk çocuk üniversitesi olarak 2009 yılından bu yana Ankara Üniversitesi'nde faaliyet göstermekte olup toplamda 18 bilim eğitimi programı bulunmakta ve bu programlar aktif olarak eğitimlerini sürdürmektedir. Bu bilim programları öncelikli olarak çocukların toplumla bağlarını güçlendirirken yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla onların, bilimsel ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, yargılama, sorgulama, soru sorma, merak duyma, sorun çözme, bilimsel düşünme ve üretme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ankara Çocuk Üniversitesince uygulanmakta olan bilim eğitimi programları ilgili bilim dallarındaki öğretim elemanlarının gönüllü destekleri ile oluşturulmakta ve yürütülmektedir. Gönüllülük esasına dayalı olan bu programlar 2009 yılından bu yana sürdürülmesine karşın bugüne kadar programlara ilişkin bir değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Bilim eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Program değerlendirme tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkında bilgilerin toplanıp, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir. Bu araştırmada da Ankara Çocuk Üniversitesi'nde yürütülen bilim eğitimi programlarının amaçlarına ulaşma durumlarını değerlendirmek için bir program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla dokuz bilim eğitimi programının (Aranızda Matematiği Sevmeyen Var mı?, Ben Bir Veteriner Hekimim, Böcek Şenlik Okulu, Çocuklar İçin Felsefe, Dünyamızı Kim Sarsıyor?, Gökbilim Okulu, Minik Dostlarım Böcekler, Yaşam Bilim Okulu, Yaşamın Şifresi DNA) program yürütücüleri ve programlara katılan çocukların programlar hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğü, bilinen adı ile Ankara Çocuk Üniversitesi kapsamında aktif olarak eğitimlere devam eden programların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Çocuk Üniversitesi'nde aktif olarak program yürüten dokuz öğretim elemanı ve bu dokuz öğretim elemanının yürütücülüğünü yaptıkları bilim eğitimi programına Mayıs 2018-Aralık 2018 tarihleri arasında katılım sağlayan 1219 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Çalışma kapsamında veriler nitel ve nicel olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından "Görüş Alma Formu" geliştirilmiştir. "Görüş Alma Formu"nun içeriğinde dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular program yürütücüsü olan öğretim elemanlarının yürütücüsü oldukları bilim eğitim programının oluşturulma fikri; uyguladıkları programın amacına uygunluğu; programın geliştirilme, uygulama ve güncellenme süreci; programın yürütülmesi sürecinde yaşanan sorunlar/ eksiklikler vb. konulardadır. Nicel verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından "Program Değerlendirme Formu" geliştirilmiştir. Program Değerlendirme Formu "Evet-Hayır-Kısmen" biçiminde yanıtlanan 13 madde ve dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Program Değerlendirme Formu'nda yer alan soruların kapsamında programlara katılan çocukların programın içeriğine, uygulanma sürecine vb. konulara ilişkin görüşleri, bilim eğitimi programının kendilerinde bıraktığı izlenimler gibi konular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi : Çalışma kapsamında "Görüş Alma Formu" aracılığıyla elde edilen nitel veriler, Ankara Çocuk Üniversitesi bünyesinde aktif olarak program yürüten dokuz öğretim elemanına elektronik ortamda iletilmiştir. Öğretim elemanlarının yanıtları da yine elektronik ortamda alınmış ve elde edilen veriler MAXQDA 2018 nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında "Program Değerlendirme Formu" aracılığıyla elde edilen nicel veriler ise bu dokuz öğretim elemanınca uygulanan bilim eğitimi programlarına katılım sağlayan toplamda 1219 çocuğa araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesi çocuklara gerekli yönergeler verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Elde edilen nicel ve nitel veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak ve MAXQDA 2018 nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel verilere ilişkin bulgular "program oluşturma fikri", "amaçların düzeyine ilişkin bulgular", "programın keyif alınan yönleri", "programdaki eksiklikler" başlıkları altında sunulmuştur. Program oluşturma fikrinin öğretim elemanlarının yurtdışında aldıkları eğitimler, yurtdışındaki benzer programlar, ilgili konu alanına ilişkin çocuklarda farkındalık yaratmak gibi amaçlardan yola çıkılarak oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Program yürütücüsü öğretim elemanlarına uygulanan görüş alma formlarından elde edilen bulgular programların en keyif alınan yönlerinin çocukların etkinliklere katılmaktan hoşlanmaları, ilgili konu alanına merak duymaları, sorular sormaları ve sürece etkin olarak katılmaları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanları programlardaki eksiklikleri ise "yeterince çocuk odaklı olmama, bazı programlarda değerlendirme süreçlerinin sistematik yapılamayışı, materyal ve eğitmen eksiklikleri" olarak ifade etmişlerdir.

Nicel verilere ilişkin bulgular; çocukların 1043'ü (%85.6) katıldıkları programda olmaktan keyif aldığını belirtirken, 133'ü (%10.9) kısmen keyif aldığını ifade etmiş, yalnızca 42 tanesi (%3.5) ise o programda bulunmaktan keyif almadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%93) programın yeni şeyler öğrenmelerine yardımcı olduğu ve yeni beceriler kazandırdığı konusunda hemfikirdir. Çocukların yaklaşık %90'ı programa tekrar katılmak istediğini ve katıldıkları programı arkadaşlarına önerebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %87.1'i programda öğrendiklerinin okuldaki başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünürken, %62.5'i ileride bilim insanı olmak istediğini, % 89.8'i bilimsel çalışmanın zevkli bir iş olduğunu düşünmeye başladığını ve %75.6'sı da programda öğrendikleri hakkında daha ayrıntılı araştırma yapacağını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilim Eğitimi Programları, Program Değerlendirme, Çocuk Üniversitesi

Kaynakça

Aikenhead, G. S. (2006). *Science Education for Everyday Life: Evidence-based Practice*, Teachers College Press, NeYork

Aral, N. & Özdoğan-Özbal, E. (2015, June). *Role of Universities in The Perception in Society Regarding Science and Scientist*, Paper presented at the VII.European Conference on Social and Behavioral Sciences, Bucharest, Romania.

Aral, N. ve Gürsoy, F., Aysu, B. (2018, Mayıs). *Gelişimsel İzlem ve Destek Sürecinde Eğitimcilerin Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri*. 4. Uluslararası Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumunda sunulan bildiri. Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi, Alanya.

Aral, N. & Özdoğan-Özbal, E. (2016, August). *Alternative Learning Environments: Science Centers and Applications*. Paper presented at the 4th International Symposium on New Issues in Teacher Education, Savonlinna, Finland.

Baram-Tsabari A., Sethi, R. J., Bry, L. & Yarden, A. (2006).Using questions sent to an ask-a-scientist site to identify children's interest in science. *Science Education, 90 (6),*1050 1072.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve SB Demir Çev.), Ankara: Siyasal Basımevi.

EUCUNET (2011). http://eucu.net/ Erişim Tarihi: 20.02.2019

Friedl, A. & Koontz, T. (2004). *Teaching Science to Children: An Inquiry Approach.* New York: McGraw-Hill Inc.

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. (ME Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

(24921) Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri

FÜSUN GÜLDEREN ALACAPINAR

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının derslerini yöntem ve teknikleri uygulayarak işleyebilmeleri açısından önemli olabilir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun tanımına göre "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersi, öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterliklerini içeren bir içerikten oluşmalıdır (yök.gov.tr). Dersin içeriğinde eğitim ortamında değişik ve uygun öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin (tartışma, güdümlü tartışma, örnek olay, istasyon tekniği, karar verme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, proje vb.) yeri ve zamanı gelince nasıl kullanılacağı gösterilmektedir (Sönmez, 2011). Ders, öğretmen yetiştiren bütün alanlarda okutulması zorunlu olan dersler arasında yer almaktadır (Yıldıran, 1985; Kuzu ve Demir, 2015). İstendik davranışlar, öğrencilere eğitim programları yoluyla kazandırılabilir. Geliştirilen programların uygulanmasında, etkili ve verimli olmasında öğretmenlerin önemli bir yeri olabilir (Varış, 1996; Gömleksiz, 2007; Taşgın ve Köse, 2015). Eğitim programları kazanımlar, onların göstergesi olan davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarından oluşabilir (Sönmez, 2012). Eğitim programlarının etkililiği konusunda bir karara varmak için çeşitli değerlendirme etkinlikleri yapılabilir.

Bu değerlendirme etkinlikleri programların hazırlanması, uygulanması, geliştirilmesi evrelerinde kullanılabilir. Programların hazırlanması sırasında kazanımların belirleyicilere, süzgeçlere, girdilere, işlem ve çıktılara uygunluğuna bakılabilir. Bunlara bakmadan önce bir gereksinim analizi yapılabilir. Bu analiz sonuçlarına göre, yürürlükteki yetişek kuramsal çerçeveye uygunluğu açısından değerlendirilebilir.

Yetişek hazırlama, uygulama, değerlendirip geliştirme basamaklarının her birinde yapılacak işlemler bulunur. Kuramsal değerlendirmenin dışında çıktılara, girdi ve çıktılara, işlem ve çıktılara, girdi, işlem ve çıktılara, girdi, işlem, çıktı ve dönüte, programın tüm öğelerine teker teker ve birlikte bakılarak, fayda ve maliyet analizi yaparak bir değerlendirmeler yapılabilir. Bu değerlendirmeler sonucu eğitim programı hakkında bir karara varılabilir. Eğitim programlarının sürekli değerlendirilip geliştirilmesi şimdilik kaçınılmazdır; çünkü doğa, toplum ve insan sürekli değişmektedir. Değişme -273 dereceye kadar kaçınılmaz bir olgudur. Bu bağlamda olmuş bitmiş bir eğitim programından söz edilemez (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Eğitim programları değerlendirilirken pek çok kaynağa başvurulabilir. Bunlar yöneticiler, öğretmenler, veliler, hizmetliler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, bilim, sanat, düşün adamları, öğrenciler vb. olabilir. Hizmeti doğrudan alanlar öğrenciler olduğu için onların eğitim programları hakkındaki görüşleri program hazırlama, uygulama, değerlendirip geliştirmede pek çok katkı getirebilir (Alacapınar, 2015).

Öğrenci görüşleri dersin kazanımlarını, davranışlarını, içeriğini, eğitim ve sınama durumunu saptayıp değerlendirip geliştirmede alınması zorunlu değişkenlerden biridir; çünkü kazanımlar, davranışlar, onlara kazandırılmak üzere düzenlenmiştir. Bunun gerçekleşmesi için içerik, eğitim ve sınama durumları belirlenmiştir. Bunlar da belirlenirken öncelikle öğrencinin bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş karakteristikleri dikkate alınmak zorundadır (Bloom, 1976). Öğrencilerden bu değişkenlerle ilgili görüşler alınıp, bu görüşlere göre ders programlarının etkili ve etkisiz olan öğelerini, bunların yerindeliğini, doğruluklarını, yanlışlıklarını, eksikliklerini, yarım yamalak olanlarını saptamada önemli katkı sağlayabilir. Bu yanıtlara göre programın işleyen öğeleri elde tutulabilir. İşlemeyen öğeleri onarılıp yeniden düzenlenebilir. Böylece dersin daha etkili ve verimli olması sağlanabilir. Eğitim için yapılan yatırımlar, emek, zaman boşa gitmemiş olabilir. Böylece eğitimin amaçları gerçekleşebilir. Bunların denetlenmesi gerekebilir; çünkü eğitim aynı zamanda açık bir dizge olarak düşünülebilir. Dizgenin entropiye kaymaması için ona sürekli dönüt verilmelidir. Bu dönütlerin kaynaklarından biri ve en önemlisi de öğrencilerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırmanın betimsel yöntemi ile nitel araştırmanın fenomenolojik yaklaşımı kullanılmıştır Bu bakımdan açıklayıcı yaklaşım işe koşulmuştur. Betimsel analiz, nitel verilerin analizinde kullanılan en basit analiz şeklidir. Araştırmacı soruları rapor haline getirirken aynen yazmamalıdır. Soruları başlık, kategori altında toplamalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda ise fenomenolojik (görüngübilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik desende, bireylerin farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Bir üniversitenin eğitim fakültesinde okuyan ve eğitim derslerinden öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan iki sınıfın tüm öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Onlara öğretim ilke ve yöntemleri dersinde neleri beğenip neleri beğenmedikleri ve beğenmediklerinin çözümleri sorulmuş ve yazılı yanıt alınmıştır. Yazılı yanıt verirken adlarını yazmaları istenmemiştir. Toplanan veriler üzerinde önce temel, sonra derinlemesine analiz yapılmıştır. Veriler kategorilere ayrılmış, sonra açıklanıp yorumlanmıştır. Toplanan veriler istenilen kişilere ve kurumlara sunulmak üzere saklanmıştır.

Öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemleri dersinin işlenişine ilişkin görüşleri iki kategoride olumlu ve olumsuz olarak toplanmıştır. Olumlu ve olumsuz görüş belirten öğrenci sayısının yüzdeleri ve öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerinin sayılarının yüzdeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı yüzdeler arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmede kullanılan t testine başvurulmuştur. Verilere dayanarak öğrencilerin dersin işlenişi hakkında genellikle olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz buldukları çözüm önerilerine ilişkin görüşleri öğretim üyesinin kişiliği, dersin işlenişi ve sınav kategorileri altında toplanmıştır.

İstendik davranışlar, öğrencilere eğitim programları yoluyla kazandırılabilir. Eğitim programları kazanımlar, onların göstergesi olan davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarından oluşabilir. Eğitim programlarının etkililiği konusunda bir karara varmak için çeşitli değerlendirme etkinlikleri yapılabilir.

Bu değerlendirme etkinlikleri programların hazırlanması, uygulanması, geliştirilmesi evrelerinde kullanılabilir. Programların hazırlanması sırasında kazanımların belirleyicilere, süzgeçlere, girdilere, işlem ve çıktılara uygunluğuna bakılabilir. Bunlara bakmadan önce bir gereksinim analizi yapılabilir. Bu analiz sonuçlarına göre, yürürlükteki yetişek kuramsal çerçeveye uygunluğu açısından değerlendirilebilir.

Yetişek hazırlama, uygulama, değerlendirip geliştirme basamaklarının her birinde yapılacak işlemler bulunur. Kuramsal değerlendirmenin dışında çıktılara, girdi ve çıktılara, işlem ve çıktılara, girdi, işlem ve çıktılara, girdi, işlem, çıktı ve dönüte, programın tüm öğelerine teker teker ve birlikte bakılarak, fayda ve maliyet analizi yaparak bir değerlendirmeler yapılabilir. Bu değerlendirmeler sonucu eğitim programı hakkında bir karara varılabilir.

Ders programlarından kaynaklanan pek çok sorun olabilir. Bu sorunlar, istendik davranışların öğrencilere kazandırılmasında engel olabilir. Bu sorunlarla karşı karşıya kalan ve doğrudan etkilenen öğrencilerdir. Öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri alınır ve bunlara göre programlarda gerekli düzeltmeler yapılırsa, öğrencilere istendik davranışlar daha kolay kazandırılabilir. Böylece eğitim için yapılan yatırım, emek ve zaman boşa gitmeyebilir.

Araştırmanın problem cümlesi, öğretim ilke ve yöntemleri ders programının işlenişi konusunda öğrenci görüşleri nelerdir ve görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır ve çözüm önerileri nelerdir? Alt problemlerinde öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Olumlu ve olumsuz görüşleri nedir? Bunlar hangi kategoriler altında toplanabilir? Çözümler nelerdir? Sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmada nicel araştırmanın betimsel yöntemi ile nitel araştırmanın fenomenolojik yaklaşımı kullanılmıştır. Bir üniversitenin eğitim fakültesinde okuyan ve eğitim derslerinden öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan iki sınıfın tüm öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Onlara öğretim ilke ve yöntemleri dersinde neleri beğenip neleri beğenmedikleri ve beğenmediklerinin çözümleri soruları sorulmuş ve yazılı yanıt alınmıştır. Yazılı yanıt verirken adlarını yazmaları istenmemiştir. Toplanan veriler üzerinde önce temel, sonra derinlemesine analiz yapılmıştır. Veriler kategorilere ayrılmış, sonra açıklanıp yorumlanmıştır. Toplanan veriler istenilen kişilere ve kurumlara sunulmak üzere saklanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve çözümler öğretim üyesinin kişiliği, dersin işlenişi ve sınavlar olmak üzere üç kategori altında toplanabilir. Öğrenciler ders programı hakkında olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin program hakkındaki olumlu görüşleri ile olumsuz görüşleri arasındaki fark olumlu görüş lehine .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dersin uygulamalı işlenişinden, ders süresine uyulmasından, anlaşılmayan konuları tekrar edilmesinden memnun olmuşlardır. Zamanın yetmemesi, sınavların KPSS hazırlamamasından ise şikâyet etmişlerdir. Bulgular sonucunda öğrencilerin dersin işlenişi hakkında genellikle olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kazanımları ve davranışları, içeriği, eğitim ve sınama durumları yeniden ele alınabilir. Öğrencilerin görüşlerine göre uygulamaya, derste öğrendiklerini yapıp göstermesini sağlamaya, yani etkin katılıma daha çok ağırlık verilebilir. İçerik azaltılabilir. Daha somut ve uygulanabilir hale getirilebilir. Sınav türü değiştirilebilir. KPSS örnekleri gösterilebilir. Öğrencinin sınıf ortamında yapıp göstermesine bakılarak o, değerlendirilebilir. Diğer dersler için de böyle araştırmalar yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada program değerlendirme modellerinden eğitim ortamına bakılarak yapılan bir değerlendirme kullanılmıştır. Eğitim ortamına bakılırken yalnız öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşleri yazılı olarak ad belirtilmeden toplanılmıştır.

Öğrenciler öğretim üyesinin dersi işlerken genellikle eğitim ve öğretim ilkelerine uyduğunu belirtmişlerdir. Dersin işlenişi eğitim durumlarıyla ilgilidir. Öğretilenlerin yaşamda bir işe yaraması, öğrenmeyi ve iletişimi etkileyebilir. Nitekim öğrenciler " *Bu ders iyi ki de konulmuş. Çünkü ileriye dönük baktığımızda öğretmenlikte kullanacağım bu derste öğrendiklerimi. Her eğitim fakültesinde olması gereken bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen olarak bilinmesi gerekenleri bu derste öğrendiklerini dile getirmişlerdir.*

Sınama durumları da yetişeğin öğelerinden biridir. Öğrenciler "*Bu derste öğrendiklerimi sınav için ezberlemedim, yani siz dersi anlamamı ve öğrenmemi sağladınız. Sınav bitti ama neyi nasıl yapmam gerektiğini öğrendim. Genel olarak notta da, düşüncede de çok iyi bir öğretmensiniz. Sınavlarda zorlanmadım. "* diyerek olumlu görüş belirten çok öğrenci olmasına karşın, *" Anlattıklarınız ile sınavda yapamıyoruz. Sınavda yazılı olan cevaplara hak edilen kadar puan vermediğinizi düşünüyorum. Bu ders daha KPSS'ye yönelik olsaydı daha iyi olurdu. Hocam bize KPSS'de çoktan seçmeli sorular soracaklar. Sınavların klasik olması saçma. Bize KPSS'de nasıl soru çıkacak diye ipucu verin. Sadece sınavda fazla başarılı olamadım. Eğer sunum şeklinde olsaydı daha başarılı olabilirdim."* diyerek olumsuz görüş belirten öğrenciler de vardır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim programı, program değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri dersi, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Alacapınar, F.G. (2015). Öğretim üyeleri bir ders planında bulunan temel etkinlikleri hangi sıklıkla derslerinde sergilemektedir ve bu konuda öğrencilerin duyuşsal tepkileri nedir? *International EJER 2015 Congres. II. Eurasian Educational Research Congress.(II. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.* Hacettepe'de 8-12 Haziran 2015 Hacettepe Üniversitesi. Ankara).

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw-Hill.

Sönmez, V. (2011) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşgın, A., ve Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(3), 116-130.

Kuzu,S., ve Demir,S. (2015). Öğretmen adayları için "öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlik ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt: 12 Sayı: 32, s. 401-415

Sönmez, V., ve Alacapınar, F.G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V.,ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, 27*, 69–82.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. baskı). Ankara: Alkım Yayınları.

Yıldıran, G. (1985). Mastery learning as a instructional design. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi.* Sayı:11.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri: Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

(24922) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öz yeterlik Ölçeğine Göre Değerlendirilmesi

FÜSUN GÜLDEREN ALACAPINAR

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yeterlilik kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dinamik bir süreç olan öz-yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temel bileşenlerinden biridir. Öz-yeterlik, bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğuna dair inancı ve herhangi bir problemle baş etme gücüne ilişkin yargısı olarak tanımlanabilmektedir (Bandura, 1997). Bandura'ya göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Senemoğlu, 2018). Öz-yeterlik bireylerin davranış seçimlerini, düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler (Telef ve Karaca, 2011**).** Öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler, etkili stratejiler kullanarak öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerden daha yüksek performans gösterebilirler (Eggen ve Kauchak, 1999:403).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemli olabilir (Pajares,1997). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak işe yarayabilir (Ross, 1994; Khan, Fleva, ve Qazi, 2015).

Öz yeterlik aynı zamanda duyuşsal alanla ilgili olabilir. Duyuşsal alanla başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarla saptanmıştır (Bloom, 1977). Başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olan duyuşsal alanla kişinin kendine olan öz-yeterliliği (özgüveni) arasındaki anlamlı ilişki, eğitim ortamını da etkileyebilir. Eğitim ortamında kişiye kazandırılacak istendik davranışlar (kazanımlar), onun kendine olan öz- yeterliliği ile dolaylı olarak ilgili olabilir. Öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, daha kolay öğrenebilirler. İstekli olduklarından verimlilikleri de artabilir. Herhangi bir konuda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler. Çünkü öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılı olmaktadırlar. Programların bir kazanımı da, bulan, yaratan, sorgulayan, sorun çözen kişiler yetiştirmektir. Öz-yeterliliği geliştirilen bireyler bu kazanımlara sahip olabilirler. Bu tür kazanımları kazanma etkinliklerinin, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştireceği varsayılmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Ayrıca Kruger (1997), bireyin problemlerin üstesinden gelmek için sistemli ve mücadeleci çalışmasında öz-yeterliğin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve onların bu yeterliliklerini geliştirmek eğitimden beklenen kazanımlar arasında yer alabilir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler yetiştirip onların eğitim ortamında görev yapmalarını sağlamak eğitimdeki kazanımların gerçekleşmesine katkı getirebilir. Aynı şekilde öğrencilerin de öz yeterliliklerini belirleyip geliştirmek, onların başarılı olmalarına olumlu etkide bulunabilir. Bu etkileşim ortamında hem öğretmenin, hem de öğrencinin öz yeterliği artabilir. Bu bağlamda kurumun daha etkili ve verimli çalışmasına katkı getirebilir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine yansıyan öz yeterlik inançları kaliteli bir öğretimin sağlanabilmesinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Wolfolk ve Hoy, 1990). Ayrıca öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler koymalarına, bunları gerçekleştirme çabasına girmelerine de neden olabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, var olanı, yaşayanı belirleyip inceleyen bir nicel araştırma türüdür. Bu araştırmada veriler ilgili kişi ve kurumlardan, kaynaklardan aynen toplanılır. Toplanan bu veriler üzerinde uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilir ve bir sonuca varılır. Bu tür araştırmada evren ve örneklem saptaması öncelikle doğru yapılmalıdır.

Araştırmanın evreni, Necmettin Erbakan Üniversitesidir. Bu tür bir evrene sınırlandırılmış evren de denebilir. Sınırlandırılmış evren, verilerin kolayca toplanacağı, yalnız bu evrene genellenebileceği durumlarda kullanılabilir. Ayrıca, sınırlandırılmış evren, tam evrene ve tanımlanmış evrene gidilemeyecek durumlarda işe koşulabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesinin okul öncesi, Türkçe, matematik, tarih, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler Sönmez ve Alacapınar tarafından geliştirilen geçerliği 0,86, güvenirliği 0,89 olarak hesaplanan öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu ölçek 13 sorudan oluşmaktadır. Bu 13 sorunun beşi kontrol sorusu, diğer sekizi ise temel soru olarak saptanmıştır. Her soru 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. Ölçme aracından alınacak en yüksek puan 91, en düşük puan ise 13'tür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyeti ile öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir

ilişkinin olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile hesaplanırken, öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılarak bulunmuştur.

Öz-yeterlilik kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bandura'ya göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Senemoğlu, 2012).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemli olabilir (Pajares, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak işe yarayabilir (Ross, 1994).

Öz-yeterlik aynı zamanda duyuşsal alanla ilgili olabilir. Duyuşsal alanla başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarla saptanmıştır (Bloom, 1977). Başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olan duyuşsal alanla kişinin kendine olan öz-yeterliliği (özgüveni) arasındaki anlamlı ilişki, eğitim ortamını da etkileyebilir. Eğitim ortamında kişiye kazandırılacak istendik davranışlar (kazanımlar), onun kendine olan öz-yeterliliği ile dolaylı olarak ilgili olabilir. Öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, daha kolay öğrenebilirler. İstekli olduklarından verimlilikleri de artabilir. Herhangi bir konuda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler. Çünkü öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılı olmaktadırlar. Programların bir kazanımı da, bulan, yaratan, sorgulayan, sorun çözen kişiler yetiştirmektir. Öz-yeterliliği geliştirilen bireyler bu kazanımlara sahip olabilirler. Bu tür kazanımları kazanma etkinlikleri, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştireceği ve öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin de, problemleri çözmede daha başarılı olacakları varsayılmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Ayrıca Kruger (1997), bireyin problemlerin üstesinden gelmek için sistemli ve mücadeleci çalışmasında öz-yeterliğin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın amacı, öz-yeterlik geliştirilebildiğine göre öz-yeterlik inancının ölçülmesi de önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkabilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini saptayıp bunları geliştirmek eğitim ortamında yapılacak etkinliklerin yerindeliğini de gösterebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri belirlenirse, buradaki eksiklikler, yanlışları gidermek için yeni eğitim programları hazırlanıp işe koşulabilir. Öz-yeterliliği daha yüksek öğretmenler yetiştirilebilir. Bu yolla eğitilen insanın niteliği yükseltilebilir. Araştırmanın problem cümlesi Üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ile öz- yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt problemleri ise Üniversite öğrencilerinin cinsiyeti ile öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Üniversite öğrencilerinin okudukları bölüm ile öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına yanıt aramaktadır. Araştırma nicel betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada veriler ilgili kişi ve kurumlardan, kaynaklardan aynen toplanılır. Toplanan bu veriler üzerinde uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilir ve bir sonuca varılır. Araştırmanın evreni, Necmettin Erbakan Üniversitesidir. Bu tür bir evrene sınırlandırılmış evren de denebilir. Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesinin okul öncesi, Türkçe, matematik, tarih, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler Sönmez ve Alacapınar tarafından geliştirilen geçerliği 0,86, güvenirliği 0,89 olarak hesaplanan öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu ölçek 13 sorudan oluşmaktadır. Bu 13 sorunun beşi kontrol sorusu, diğer sekizi ise temel soru olarak saptanmıştır. Her soru 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. Ölçme aracından alınacak en yüksek puan 91, en düşük puan ise 13'tür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyeti ile öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile hesaplanırken, öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılarak bulunmuştur. Araştırma bulgularından cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik durumlarının aynı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik puanları ile bölümler arasında hesaplanan f değeri, tablodan 0,05 manidarlak ve 4-141 serbestlik derecesiyle okunan 3.44 değerinden küçük olduğundan aralarında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Öz yeterlik inancı gelişen bireyler ne kadar çaba harcayacaklarını, güçlükler karşısında ne kadar süre dayanabileceklerini, kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirleyebilirler (Bandura, 1977). Örnekleme alınan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının bu düzeyde olmasının nedenlerinden biri yetiştikleri aile ortamıyla açıklanabilir.

Kişiler yetilerini eğitim ortamında geliştirebilirler. Eğitim ortamı, onun yeteneklerini geliştirmeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenirse, bu gizil güçler istendik düzeye gelebilir. Öğretmen, eğitim ortamı, öğrencinin öz-yeterlik inancını geliştirirse, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler öğrenmek için daha fazla çaba harcayabilmekte, istekli olabilmekte, güçlükler karşısında yılmamakta, değişik stratejiler kullanabilmekte ve öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerden daha yüksek performans gösterebilmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999). Buna karşın Türk Eğitim Dizgesi, öğrencinin etkin katılımını sağlayacak, sorun çözecek, yeni çözümler üretecek, onun yaratıcılığını geliştirecek etkinliklerden genellikle uzaktır. Geleneksel eğitim anlayışı sürmektedir. Böyle bir ortamda öğrencinin öz-yeterlik inancının istendik düzeyde olması beklenemez. Öğrencilerin öz yeterlik puanlarının orta düzeyde olmalarının bir nedeni de eğitim ortamıyla açıklanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin fakında olması, bu alanda eksiklerini tamamlamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve onların bu yeterliliklerini geliştirmek eğitimden beklenen

kazanımlar arasında yer alabilir. Öncelikle öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler yetiştirilebilir ve bunların atanması sağlanabilir. Bunun için öğretmen yetiştiren kurum ve programlar yeniden ele alınabilir. Bu kurumlarda kişinin öz-yeterliğinin gelişmesi için uygulama ağırlıklı, problem çözmeye, sorumluluk almaya, yeni yollar denemeye ağırlık verilebilir. Çünkü öz-yeterlik inançları çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemli olabilir (Pajares, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak işe yarayabilir (Ross, 1994). Bu nedenle okul öncesinden doktora programlarının sonuna dek tüm eğitim dizgesini kapsayan genişlemesine ve derinlemesine öz- yeterlik inancını belirleyen bilimsel araştırmalar yapılabilir, Türk insanının öz-yeterlik düzeyi belirlenebilir. Bu araştırma sonuçlarına göre sorunlar ve çözümler saptanabilir. Önerilen çözümler üzerinde uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, öz-yeterlik, öğrenci, bölüm

Kaynakça

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005), "Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği)", *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 13, Sayı 1, ss. 93-102.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev: Özçelik, D.A.). Milli Eğitim Basımevi, Ankara

Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9 Sayı: 15 Bahar 2008 s:33–53

Eggen, P.D., ve Kauchak, D. P. (1999), *Educational psychology*, Fourth Ed. New Jersey: Printice-Hall, Inc.

Khan, A. , Fleva, E. & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 2015, 6, 117-125

Kruger, L.J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff, *Journal of Educational Research,* 90(3), 164-168

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and ımpacts of teacher efficacy*. Paper Presented at The Annual Meeting of The Canadian Association for Curriculum Studies.

Senemoğlu, N. (2018*), Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez,V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Telef, B ve Karaca, R 2011. Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.

Woolfolk, A. E., ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.

(24924) Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Akademik Başarıları: Fenomolojik Bir Çalışma

NAZMİYE ESKİ	DİLEK ILGIN ÖZBEN	İBRAHİM DURAN	İLHAN GÜNBAYI
NAZİME BAKİ SAATÇIOGLU M.T.A.L.	ENERJİ KOLEJİ	MEB	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, boşanma olgusunun öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisinin tespitidir. Bu anlamda boşanmış ailede bulunan ortaokul ve lise düzeyindeki gelişimin önemli evresi olan ergenlik evresindeki 3 öğrenci ve ebeveyni (anne veya babası), ile 2 okul rehber öğretmeni seçilerek akademik başarıları belirlenecek ile çeşitli güçlükler durumunda (sosyal - ailevi - iletişim) öğrencilerin çözüm yöntemleri ve boşanmanın ergenlik evresindeki öğrenciler üzerindeki etkisi ile akademik başarıdaki etkisi tespiti yapılmaya çalışılacaktır.

Boşanma, ölüm gibi sebeplerle tam aile kavramından çıkıp, parçalanmış aile statüsüne geçen ailede yetişen çocuklar, aile içi sağlıksız diyaloglar neticesinde çocuğun sosyal- aile iletişimleri bağlamında olumsuz bir yansımaya sebebiyet vermekte, buna bağlı olarak ta öğrencinin akademik başarısı da düşüş gösterdiği düşünülmektedir. Boşanan aile ebeveynleri, boşanma etkisi ile iletişimsel sorunlar yaşadığından çocuk ile ilgilenememekte, sıcak, samimi diyaloglar kuramamaktadır. Paylaşım ve dayanışmanın azalması çocuğun motivasyonunu da düşürmekte ve sevgi, ilgi ve bilgi desteğine ihtiyaç duyan çocuk bu paylaşımlardan faydalanamayınca eğitim ve okul hayatı da bu durumdan negatif düzeyde etkilendiği düşünülmektedir.

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim dönemi Antalya ili Konyaaltı / Kepez ilçe sınırları içerisinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören 11-18 yaş arasındaki gönüllü anne babası boşanmı 3 öğrenci, boşanmış 3 ebeveyn (anne veya baba) ve 2 okul rehber öğretmeninden oluşmakta olup, boşanma olgusunun, ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında hassas bir evre olarak kabul gören ergenlik evresinde, boşanma kanalı ile parçalanmış aile statüsüne sahip olan ve sahip olmayan çocukların akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlandığı için bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminin sosyo-demografik özelliklerini ve ekonomik açıdan evreni temsil edebilmesi için 2018-2019 Eğitim - Öğretim dönemi Antalya ili Konyaaltı / Kepez ilçe sınırları içerisinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören 11-18 yaş arasındaki maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllülük çerçevesinde 3 öğrenci, 3 ebeveyn (anne veya baba) ve 2 okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın veri toplama takniği olarak, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği ve döküman analizi (akademik başarıyı gösteren kayıtlar - resimler) kullanılacaktır.

Bu çalışmada ilk olarak literatür çalışması yapılmış ve konusunda uzman nezdinde Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Anne babası boşanmış çocuklarla yapılan yüz yüze görüşmelerde katılımcı velilerinin yazılı izinleri ile öğrencilerle de görüşmeler yapılacak, aynı zamanda da öğrenci velileri ve okul rehber öğretmenleri ile de yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır.

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilecek veriler, içerik analizi ile incelenecektir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yolları ile derinlemesine analiz yapılmaya çalışılacaktır. Böylelikle parçalanmış aile ile tam ailedeki çocukların akademik başarıları arasındaki ilişki incelenecektir. Çalışmada verilerin analizinde Nvivo 10 paket programı kullanılacaktır. Yine bazı öğrencilere resimler çizdirilerek boşanma durumunu neye benzettiklerini ulaşılmaya çalışılacak ve ayrıca öğrencilerin boşanma durumunun akademik başarı durumuna etkisi tespiti içinde, akademik başarıyı gösteren kayıtlar alınarak, döküman analizine tabi tutulacaktır.

Günümüzde sosyo-ekonomik ve teknoloji çağı, kadının daha özgür – ayakları üzerinde durup, daha özgür karar alabilmesi gibi sebeplerle tam aile yapısından giderek uzaklaşıp, boşanma oranlarında oldukça artışlar gözlemlenmekte ve bu boşanmış ailelerdeki çocukların sosyal- iletişimsel – akademik başarısı göz önüne alındığında, bu çocukların yaşam içerisinde yaşama hazır bulunuşluk durumları, yine akademik ve sosyal- iletişimsel yaşamlarının boşanmanın negatif getirilerinin en az şekilde etkilenmeleri, aynı zamanda da bu durumla eşgüdümlü olarak akademik başarısında da her hangi bir düşüş yaşanmadan daha sağlıklı bir şekilde geçiş sureci yaşayacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan anne babası boşanmış çocukların ve boşanmamış aile çocuklarının yaşadıkları deneyimler tespit edilerek aralarındaki ilişki incelenecek ve boşanmanın çocukların akademik başarısının en asgari düzeyde zararla atlatmalarına dönük durum tespiti yapılmaya çalışılacaktır.

Bu hedef doğrultusunda araştırmanın sorusu; boşanma olgusunun öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili çocukların ve ailelerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Anne-babası boşanmış biri olmak öğrencilere ne anlam ifade etmektedir?

2. Anne-babası boşanmış biri olmanın, öğrencilerin okul ilişkilerine etkisi nedir? Nasıl? Neden?

   _ Arkadaş İlişkileri

   _ Okula Uyum/Akademik Başarısı

   _ Anne babası boşanmamış biri olarak, anne – babası boşanmamış ailelerden gelen

   öğrenciler ile arasında ne tür farklılıklar deneyimlemektedirler?

3. Anne-babası boşanmış biri olmanın öğrencilerin akademik durumlarına etkisi nedir? Nasıl? Neden?

4. Öğrencilerin anne-babası boşanmış biri olarak, boşanma öncesi ve sonrası arasındaki

   farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir? Nasıl? Neden?

   _ Arkadaş İlişkileri

   _ Okula Uyum/ Akademik Başarı

5. Öğrenciler boşanma kavramını neye benzetirler? Neden?

Yine Araştırmada Boşanmış ailede ve boşanmamış ailede (tam aile) yetişen ergenlik çağındaki çocukların boşanma sonrası stres ve çeşitli güçlükler durumunda başa çıkma durumları, aile-arkadaş-sosyal iletişimlerindeki değişikliklerin durum tespiti ve boşanmanın öğrencinin akademik başarısına etkisinin belirlenmesi çalışmanın ana hedeflerindendir.

Günümüzde giderek artış göstermekte olan boşanmalar neticesinde aile bireylerinin sağlıklı iletişim kuramamalarına sebebiyet vermekte, bu durumda çocuğun sosyal, psikolojik ve akademik yaşamında bir takım tahribatlara yol açarak, çocuğun yaşamı süresince de bir takım anksiyetik özellikler baş göstermesine sebebiyet vermekte buna bağlı olarak ta, öğrencinin eğitim-öğretim de de bir takım problemler yaşamasıyla sonuçlandığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada parçalanmış ailedeki çocuğun akademik yaşamına yansıyan negatif iz düşümlerinin incelenmesi ve bu duruma nelerin olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Evren olarak Antalya Merkez'e bağlı Kepez/ Konyaaltı ilçelerindeki ortaokul ve lise sınıfların belirlendiği bu çalışmada 3 öğrenci ve ebeveyni (anne veya babası), ile 2 okul rehber öğretmeni olmak üzere toplamda 8 katılımcıyı içine olan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulaması yapılacaktır.

Araştırmanın problem cümlesi; Boşanma kanalı ile parçalanmış aile statüsüne sahip olan çocukların, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında ki hassas bir evre olarak kabul gören ergenlik evresinde, boşanma durumunun öğrencinin akademik başarısına etkisinin tespiti hedeflendiğinden araştırmanın problem cümlesi: "**Parçalanmış aileden gelen çocukların, boşanma durumunun akademik başarıya etkisi nasıl olmaktadır?"** olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında hassas bir evre olarak kabul gören ergenlik evresinde, boşanma kanalı ile parçalanmış aile statüsüne sahip olan ve sahip olmayan çocukların akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi olup, parçalanmış aile bireylerinin çocuklarının akademik başarıları düzeylerine etkilerinin okunması, araştırma bulgularının sonraki dönemlerde parçalanmış ailelerde yetişecek çocukların yetiştirme ve akademik başarıları ile ilgili kararlara yol göstermesi ve konu ile ilgili ilgilenen araştırmacılar ile bu duruma sahip olan ebeveynlere yeni bir bakış açısı kazandırmak bu araştırmanın hedefleri arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir bireyin sağlıklı bir kişiliğe sahip olması yine çevresine karşı duyarlı, uyumlu ve de akademik eğitiminde başarılı olması büyük oranda yetiştiği aile ortamına bağlıdır. Aile bağları arasındaki dialoglar ile davranışlar, bir bireyin fiziksel ve ruhsal yönden etkilemekte ve bu bireyin tüm yaşamına etki etmektedir. Aile bağları güçlü bir ailede yetişen bir çocuk, en önemli evre olan ergenlikte de dahil olmak üzere yaşamının her surecinde karşılaştığı güçlüklerde kolaylıkla başa çıkabildiği görülmektedir. Ebeveynlerin ayrılması veya her hangi birinin ölümü gibi bir olumsuz durum ise, çocuğun duygusal dünyasını olumsuz etkilemektedir. Anne babanın, yakın sevgi ve ilgisinden uzak olarak yetişen çocuk, büyük sevgi açlığı yaşamaktadır. Bu açlık da, bir takım davranış ve tutum bozukluğuna neden olmak-tadır (Yavuzer, 1995:47). İyi ilişkiler çocuğun sosyal- akademik-duyusal ve iletişimsel gelişimi oldukça olumlu seyir gösterirken, tersi durumunda ise, (parçalanmış ailedeki çocuklarda) iletişim sorunu, anlama ve uyum problemleri baş gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu sebepledir ki, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında hassas bir evre olarak kabul gören ergenlik evresinde, boşanma kanalı ile parçalanmış aile statüsüne sahip olan çocukların, akademik başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılacak ve elde edilen bulgular, görüşlerdeki kişilerarası gerçekliğin yanı sıra bireysel gerçekliğin ortaya çıkarılması adına katılımcılar tarafından metaforlar ve resimlerle de desteklenecek ardından sonuçlar, bulgular ve öneriler çalışma sonrası sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Parçalanmış Aile, Akademik Başarı, Eğitim, Tam Aile, Aile Fonksiyonları

Kaynakça

B, Meriç., (2007) "*Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması"* Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

E, Demirci,. (2016*) " Anne Babası boşanmış çocukların gözünden yaşadığı güçlükler: Fenemolojik bir çalışma"*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya

F, B, Ateş, . (2015) *" Çocuk – Ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin empati, kabul ve stres düzeylerine etkisi"* Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

M, Kasuto (2017) *"Boşanmış Ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi"*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul

S,D,Akdoğan,. (2012*) " Anne – babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi."* , Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Ü.Şentürk (2012) " *Parçalanmış aile çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu (Malatya İli Örneği 2006)*", Sosyal Politika Çalışmaları 12(7) – Syf: 105-126)

T.Kurt, (2013) *" Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlık aracı rolü."* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

(24928) Yöneticilerin Eğitim Programına İlişkin Görev ve Sorumluluklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

NURİYE SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

KADİR YASİN ŞİT
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların yeni nesilleri yetiştirme sorumluluğunu verdiği eğitim kurumları, bu amaca hizmet etmek için **eğitim** programları kullanırlar. Eğitim programı; okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2012, 4). Ertürk (2013, 14) eğitimin yetiştirme işlevine vurgu yaparak eğitim programını **yetişek** olarak ifade etmiş ve belli öğrencileri belli bir zaman içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamıştır. Bir eğitim programının etkili ve verimli sonuçlar verebilmesi büyük oranda etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle program paydaşlarının, uygulayıcıların hazırlanan programları etkili şekilde uygulamak için üzerlerine düşen tüm görev ve sorumlulukları eksiksiz yapma yönünde gayret göstermeleri gerekir. Özellikle bu noktada program uygulayıcısı olarak görülen öğretmenlere büyük bir sorumluluk verilmiş ve programın başarısı ya da başarısızlığı büyük ölçüde öğretmene bağlanmıştır. Ertürk (2013, 104) programın eğitim durumunu gerçekleştirmede, öğretmenin rolünün büyük olduğunu hatta ana sorumluluğun onda olduğunu belirtmiştir.

Ancak, her ne kadar ana sorumluluk öğretmende ise de, programların en iyi şekilde uygulanması ve başarıya ulaşmasında eğitim programlarının hayata geçirildiği yerler olan okulların örgütsel yapısı ve karmaşıklığı eş güdümü ve koordinasyonu gerekli kılmaktadır. Başka bir deyişle nitelikli birey yetiştirmek amacıyla hazırlanmış programların etkin bir şekilde uygulanmasında okuldaki eğitimin iyi bir şekilde yönetilmesine ve etkili bir yöneticiye ihtiyaç vardır. Eğitim yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli insan ve maddi kaynakların en verimli şekilde kullanılmasından sorumlu olan kişidir (Erden, 1998, 57). Okulun amaca ulaşması, öğrencilerin eğitim programı doğrultusunda yetiştirilmesine bağlıdır. Sonuç olarak bir okulu yönetmenin, aslında eğitim programını ve öğretimi yönetmek olduğu söylenebilir (Başaran, 1994, 81; Akt. Aksoy ve Işık, 2008, 237). Dolayısıyla programların uygulanmasında en önemli iç paydaşlardan olan yönetici ve öğretmenlerin algılarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü; her iki paydaşın birbirleriyle ilgili algıları kurum kültürünün oluşmasına, kurum içinde kurulan iletişime ve öğretime yansıyacaktır. Özellikle okulların temel sorumluluğu olan eğitim programlarının uygulanması noktasında öğretmen algıları önemlidir. Bu gerekçeyle araştırmanın amacı; "Okul yöneticilerinin eğitim programının uygulanmasına yönelik görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek" olarak ifade edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlandığı için genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemanı bulunan bir evren hakkında yargıya varmak amacıyla, ya evrenin tümü ya da evreni temsil edecek bir grup üzerinde yapılır (Karasar, 1995, 79). Araştırmanın hedef evreni Türkiye'deki tüm okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Ancak, hedef evrene ulaşmanın neredeyse imkânsız olması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, 80) nedeniyle ulaşılabilir evren tanımlanmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni Batı Karadeniz'in bir İlindeki Merkez İlçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu 497 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 241'i kadın 256'sı erkektir. Öğretmenlerin 103'ü ilkokul, 129'u ortaokul ve 265'i lise öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 186'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, 38'i 1-5 yıl arasında çalışmaktadırlar. Eğitim durumlarına bakıldığında ise 418 öğretmenle çoğunluk lisans mezunudurlar. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Anket, Doğan (2016) tarafından hazırlanan "Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Yönetici Anketi" temel alınarak hazırlanmıştır. Anket kişisel bilgilerin olduğu dört, eğitim programının uygulanmasına ilişkin genel görüşlerin olduğu 11 olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmuştur. Ankette ayrıca yöneticilerin eğitim programını uygulanırken yaptığı etkinliklere yönelik üçlü derecelemeli 25 madde bulunmaktadır. Toplanan veriler, SPSS programında frekans yüzde ve ki kare analiziyle çözümlenmiştir.

Toplumların yeni nesiller yetiştirme sorumluluğunu verdiği eğitim kurumları bu amaca hizmet etmek için eğitim programlarını kullanırlar. Eğitim programı; okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bir eğitim programının etkili ve verimli sonuçlar verebilmesi büyük oranda etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle program paydaşlarının, uygulayıcılarının hazırlanan programları etkili şekilde uygulamak için üzerine düşen tüm göreve sorumlulukları eksiksiz yapma yönünde gayret göstermeleri gerekir. Özellikle bu noktada program uygulayıcısı olarak görülen öğretmenlere büyük bir sorumluluk verilmiş ve programın başarısı ya da başarısızlığın büyük ölçüde öğretmene bağlanmıştır. Ancak, her ne kadar ana sorumluluk öğretmende ise de nitelikli birey yetiştirmek amacıyla hazırlanmış programların etkin bir şekilde uygulanmasında okuldaki eğitimin iyi bir şekilde yönetilmesine ve yetkin bir yöneticiye ihtiyaç vardır. Çünkü programın başarısı, okulun amaca ulaşması ve öğrencilerin eğitim programı doğrultusunda yetiştirilmesine bağlıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algıları

önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin eğitim programının uygulanmasına yönelik görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlemektir.

Araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada genel tarama modellerinden tekli tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni Batı Karadeniz'in bir ilindeki Merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 497 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 241'i kadın 256' sı erkektir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir ankette toplanmıştır. Anket kişisel bilgilerin olduğu 4 eğitim programlarının uygulanmasına ilişkin genel görüşleri ne olduğu 11 olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmuştur. Ankette ayrıca yöneticilerin eğitim programını uygularken yaptığı etkinliklere yönelik üçlü derecelendirmeli 25 madde bulunmaktadır. Toplanan veriler, SPSS programında frekans yüzde ve ki kare analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programlarının uygulanması sorumluluğunun öncelikle yöneticilerde sonrasında, öğretmenlerde, üçüncü sırada ise öğrencilerde, son olarak ise velilerde görmektedirler. Öğretmenler yöneticilerin birinci derecede sorumluluklarının bürokratik (evrak) işleri oluğunu, ikinci olarak donatım işleri, üçüncü önemli sorumluluklarının ise eğitim öğretim olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programlarının uygulanması sürecini olumsuz etkileyen yöneticilerden kaynaklanan en önemli üç faktörü 1.sırada okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak öncelikli olarak değerlendirmiştir. 2.sırada ise eğitim programlarının uygulanmasında öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayrılmaması, 3.sırada ise eğitim programlarının uygulanmasında öğeler (öğretmen, program, materyal, etkinlik...) arasındaki koordinasyonun sağlanamaması olduğunu düşünmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin en önemli sorumluluk alanının bürokratik işler olduğunu ikinci olarak ise donatım işleri olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim programının uygulanması sorumluluğunu öncelikle yöneticilerde, sonrasında öğretmenlerde, üçüncü sırada ise öğrencilerde son olarak ise velilerde görmektedirler. Okul yöneticilerinin eğitim programları kapsamında yapması gereken görevlerin neler olduğuna ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamı etkili eğitim ortamlarının oluşturulması ve geliştirilmesi demiştir. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde sıklıkla işbirliği içinde olması gereken dış paydaş Milli Eğitim Müdürlüğü olduğunu söylerken, iç paydaşların ise memurlar olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim programlarının uygulanması sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin sırasıyla "öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları" "öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları" "Eğitim programının anlaşılmasının zorluğu" şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim programlarının uygulanması sürecini olumsuz etkileyen yöneticilerden kaynaklanan en önemli üç faktörün "okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları" "eğitim programlarının uygulanmasında öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayrılmaması" "eğitim programlarının uygulanmasında öğeler (öğretmen, program, materyal, etkinlik...) arasındaki koordinasyonun sağlanamaması" olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Programı, Yönetici, Öğretmen algısı,

Kaynakça

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİ, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19: 235-249.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, D. (2016). *Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1.basım). İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

(24965) Eğitim ve Deneyimin Kökenleri Üzerine: John Locke ve Tabula Rasa Kavramı

DEMET SAVRUK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SEYFİ KENAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada modern eğitim anlayışı çerçevesinde şekillenen eğitim ve deneyim ilişkisi, felsefi zeminde bilginin kaynağı olarak duyuları öne çıkaran ampirist ekol çerçevesinde, Locke'un görüşleri üzerinden tartışılarak ele alınmaya çalışılacaktır. Bu amaç kapsamında Locke'un *tabula rasa* anlayışının ve buna bağlı felsefi düşüncelerinin, eğitimde deneyim kavramı ve modern eğitimsel paradigmaların oluşumuna etkileri ile eğitim programlarına yansımaları analiz edilecektir.

Eğitim süreçlerinin bir çıktısı olarak insan etkinliklerinin ölçüsü şüphesiz ki, bu etkinliklerin değeri üzerinden belirlenir. Teorik zeminde neyin değerli olduğuna dair tartışmalar yanında, insana dair edimlerde kendisini açığa çıkaran yaşam biçimimiz ve ürettiğimiz değerler de pratik bir alana işaret eder.

İnsanın mutluluk arayışı ile başlayan düşünsel yolculuğunda yalnız eğitimsel değil, bütün felsefi soruşturmalarda karşımıza çıkan bilgi edinmeye dair sorular, çeşitli felsefi akımlar içerisinde kendine yanıtlar aramıştır. Bu yanıtlardan en güçlüleri şüphesiz ki, Locke'un *tabula rasa* kavramı ve bunun zorunlu sonucu olarak bilgi edinmede duyuları öne çıkaran ampirist görüş bağlamında ortaya atılmıştır. Bu bağlamda, her biri kendi zamanının ruhunu yansıtan çeşitli felsefi görüşler üzerinden şekillenerek ortaya çıkan eğitimsel yönelimlerden en önemlisi de, eğitimde deneyimin yeri ve eğitsel olan deneyimin mahiyetine dair sorular olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece ampirizm akımının düşünsel gelişim sürecinin, modern döneme gelindiğinde, deneyim kavramının oluşmasında büyük rol oynadığı görünür olmaktadır. Ayrıca felsefi bakış açılarının eğitimsel düşüncelere yansımaları, eğitim programlarını şekillendirecek paradigmalar sağlaması açısından, güncelliğini hiçbir zaman kaybetmeyecek nitelikte bir akademik eylem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Locke'un *tabula rasa* kavramının ortaya çıkarmış olduğu düşünsel zeminin, eğitimsel bağlamda karşımıza çıkardığı deneyim kavramı ile modern eğitimin oluşumuna yapmış olduğu katkıların ve eğitim programına yansımalarının incelenmesidir.

Araştırma kapsamında şu sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır:

Locke'un *tabula rasa* anlayışı, modern eğitimin oluşumunda hangi anlayışların ve kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır?

Eğitimde deneyim unsurunun temel alınması, nasıl bir eğitim ve öğretimi mümkün kılmaktadır?

Deneyim bilgisinin kişinin kendini gerçekleştirmesi yolundaki yapılandırmacı yönü nedir?

Deneyim ve eğitsel deneyim kavramlarının oluşmasında büyük etkisi olan Locke'ta eğitim ve deneyim ilişkisi nasıldır?

Locke'un felsefi ve eğitimsel görüşlerinin eğitim programları ve öğretime yansımaları ve etkileri nasıl olmuştur? Günümüz modern eğitimine, bu etkilerden nasıl yararlanılabilir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Locke'un eğitimle ilgili düşüncelerini merkeze alarak; eğitim ve deneyim ilişkisi konusundaki görüş ve yaklaşımları çerçevesinde bir inceleme ile kavramsal analiz yaparken günümüzdeki yansımalarını da çözümlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla çalışmanın kavramsal analiz ve nitel bir yaklaşıma göre yürütülmesi planlanmıştır.

Nitel araştırma varsayımlarla bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Problemi araştırmak için nitel araştırmacılar tümevarım ve tümdengelimli örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2016, s.44). Nitel veri analizi sürecinde tek bir yaklaşım yoktur. Bu eklektik bir süreçtir (Creswell, 2017, s.307).

İlgili araştırma verilerinin toplanması ve yorumlanması eşzamanlı olarak yürütülecek bir sürece dayanmaktadır. Bu bağlamda;

Tarihsel Araştırma Yöntemi: Eğitimin tarihi ve felsefi temellerini araştırma yöntemi eğitim araştırmalarında, günümüz eğitim dünyasını geçmiştekilerin ışığında anlamaya çalışır. Böylece tarihsel araştırma yöntemi, günümüz eğitim uygulamalarının yetkin bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilecek ve bununla beraber eğitimin geleceğinde yaşanacak gelişmeleri sağlayabilmek için bir temel oluşturabilecektir (Ekiz, 2003, s.19).

Belge incelemesi: Belge incelemesi, araştırmacı tarafından bir veri toplama aracıyla toplanmasına gerek olmayan mevcut materyale dayanır. Diğer çözümlemelerden materyalinin zenginliğiyle ayrılır. Esas noktayı, belgenin nitel yorumlaması oluşturur (Mayring, 2011, s. 52-54).

Böylece bu çalışmanın yöntemi;

Düşünürün günümüzden farklı tarihsel süreçteve ortamda yaşamış olmasından ötürü, tarihsel bir bağlam içinde değerlendireceği için tarihsel niteliktedir.

Var olan nitel veri kaynakları olarak ifade edilen, ikincil veri kaynakları kullanması bakımından da belge incelemesi niteliği taşımaktadır.

Özet

Felsefelerinde deneyimi ön plana çıkaran, aynı doğrultuda eğitimsel çalışmalar gerçekleştiren ve deneyim kavramına büyük katkılar yaparak bugünkü anlamının oluşmasını sağlayan önemli düşünürlerin belki de ilklerinden olan Locke'un düşünceleri, bu çalışmada hem felsefik bakış açısı hem de eğitsel düşünceleri ile birlikte deneyim kavramına yüklemiş olduğu anlam ve onun eğitimle ilişkisi ile uygulamadaki önemli noktaların neler olduğunun tartışmasının yapılacağı temel zemini oluşturmaktadır.

Deneyimin bugünkü anlamına ulaşması şüphesiz ki büyük bir düşünsel gelişim sürecinin tamamlanmasının ardından, özellikle de Dewey'nin felsefi görüşleri ve eğitim felsefesine yaptığı katkılarla birlikte gerçekleşmiştir. Fakat bu kavramın tarihsel perspektifteki düşünsel gelişim süreci ilk çağ felsefesine kadar uzanmakla birlikte, eğitimsel bağlamda kuramsallaşması ve modern felsefe ile birlikte modern eğitimde geliştirilmiş kavramların oluşmasında Aydınlanma Çağı'nın en önemli düşünürlerinden olan Locke (1632-1704) bir milat olarak kabul edilebilir.

Locke, insanın anlama yetisi üzerine düşünceleriyle bilgiye dair yeni bir epistemolojik bakış açısı oluşturmuş ve felsefede ampirizm akımının kuruculuğunu üstlenmiş; insan doğasına ve özgürlüğe dair düşünceleriyle insanı, hem bireysel hem de toplumsal bir unsur olarak bütünsel bir şekilde ortaya koymuş; dogmayı ve kilise skolastizmini reddederek; yalnızca ve yalnızca akla güvenerek seküler düşünceye giden yolların kapılarını açmış bir düşünür olarak birçok alanda yeniliklere kapılar açmış ve tam da bu nedenle modern düşünürler arasındaki yerini almıştır.

Locke'un epistemolojik yolculuğunun en başında ortaya koymuş olduğu *tabula rasa* kavramı, insanın bilgi edinme sürecinin temeline duyuları koyması bakımından, özellikle de içinde bulunulan çağda kilise ve aristokrasi sınıflarına karşı çığır açıcı bir düşünce olmakla birlikte, eğitimsel bir kavram olarak çok daha derin analizlerle incelenmesi ihtiyacında olan bir kavramdır.

Latince kökenli olan bu kavram, İngilizce boş levha anlamına gelmekte ve Locke bu kavramı doğuştan insan zihni betimlemesi için kullanmaktadır. Klasik idealizm felsefesinde insanın, doğuştan sahip olduğu a priori ilkelerle birlikte dünyaya gelmiş olduğu inancı yer almaktadır. Bu da bilginin ancak insan zihninde olduğu ve dış dünyadaki duyular ile algılanan bilginin ancak yansımalardan ve yanıltmacalardan ibaret olduğu şeklindeki düşünsel zemini oluşturmuştur. Benzer şekilde realizm felsefesinde de insanın bilmesinden bağımsız ve onun dışında birtakım gerçekler olduğu ve insanın bunların mutlak gerçekliğine ulamasının mümkün olmadığı şeklindeki düşünceler, nesnel gerçekliğin imkânına ve böylelikle dış dünya ile insan zihni arasında ortak bir anlayış gerçekleştirilmesi gereğine dair çeşitli sorun alanlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Her iki durumda da insan zihnini idealize ederek, öğrenme süreçlerinde zihni ve aklı büyük oranda ve tek başına vurgulamak insana dair bütünlüğün parçalanması ve bir yönünün yetkinleştirilerek yüceltilmesi ve diğer yetilerinin yok sayılması böylelikle de insan mahiyetine dualist bir bakış açısıyla yaklaşılmasına yol açmaktadır.

Ontolojik zeminde ise zamanın ruhunu şekillendiren Hıristiyanlık inancının da insanı doğuştan günahkâr olarak niteliyor oluşu, onun birtakım niteliklerle dünyaya gelmiş olduğunu işaret etmiş ve eğitimde de bir yol gösterici eşliğinde mutlak ve ruhani nitelikteki doğruların ona öğretileceği katı, dogmatik, kurallı, ezberci, dayatmacı bir eğitim sistemine yol açmıştır. Böylelikle eğitim felsefesi ve uygulamaları da bu düşünsel süreçlerden kendi payına düşeni almıştır.

Modern felsefenin kurucu olarak kabul edilen Descartes'la birlikte özne nesne ayrımı şeklinde ortaya çıkan ve Kartezyen Dualizm olarak kavramsallaştırılmış olan bilen ve bilinene dair bölünme, öğrenme sürecinde insanı özne olarak ortaya çıkarmasıyla modern düşünce dünyasının kapılarını aralamıştır. Descartes'ın "*cogito ergo sum,* düşünüyorum öyleyse varım", deyişiyle ortaya çıkan düşünen özne, kuşkusuz Locke'un felsefesinde önemli etkilere sahip olmakla beraber, yalnızca aklı ve zihni süreçleri vurgulaması bakımından da, Locke'un duyulara verdiği önemi göz ardı etmektedir.

Descartes'ten etkilenmekle birlikte doğuştan ilkeleri reddetmesiyle Descartes'tan tamamen ayrılan Locke, insanın öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl elde ettiğine yönelik yanıtında "duyuları" işaret ederek, felsefede deneyim kavramının gelişmesine zemin oluşturmuş ve insana güvenerek, insan bedenine itibarını geri vermiştir. Böylece insan varlığının her yönüyle bir bütün olarak ele alınması; öğrenme süreçlerinde de yalnızca zihnin, zihni yetilerin ve aklın vurgulanmış olduğu bir zeminden değil, daha bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

"Locke bilgiye götüren yoldaki gereksiz ve anlamsız şeyleri ortadan kaldırarak bilgiye nasıl ulaşılır gibi epistemolojik bir sorunu modern felsefenin önüne getirdi. Bilginin sınırlarını araştırmayı kendine görev edinerek, bir sonuca götürmeyen arayışlarla insanın boşa zaman geçirmesini önlemeye çalıştı" (Bronowski J., Mazlish B., 2012, s.287). Böylece üzerinde düşünüp bir yargıya varamayacağımız fikirler yerine, edinilmesi mümkün ve işlevsel bilgilere vurgu yaparak; eğitim için esas olan, yararlı ve pratik tecrübelerin gelişimini sağlayacak bir zeminden hareket etmiştir.

Locke'un, deneycilik felsefesinin epistemolojik temellerini kurmuş olduğu *An Essay Concerning Humane Understanding (İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme)* ve eğitim hakkındaki düşüncelerini açıklamış olduğu *Some Thoughts Concerning Education (Eğitim Üzerine)* adlı eserleri; biri epistemolojik diğeri de eğitimsel düşüncelerinin yer aldığı birbirlerini tamamlayan iki önemli kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada Locke'un eğitime ve deneyime dair düşünceleri bahsi geçen her iki kaynak temele alınarak analiz edilecektir.

Locke'un *Essay*'inde ortaya koymuş olduğu *tabula rasa* kavramından ortaya çıkan; insanların arasındaki farkların ancak ve ancak eğitimden kaynaklanacağı düşüncesi, Locke'un sınıfsal, geleneksel, dinsel, ahlaki herhangi bir a priori ilke kabul etmemiş olduğu için, fırsat eşitliğini, insan haklarını, her insanın eğitilebilir oluşunu da paralel bağlamda ortaya koymuş olmaktadır.

Locke'un eğitimde ortaya koymuş olduğu deneyim bilgisi ve buna paralel olarak ortaya çıkan eğitsel pratikler ve özellikle çocukların eğitimi üzerine düşüncelerinden kurgulamış olduğu eğitim; terbiye ile karakter oluşumu üzerinde yoğunlaşarak erdemli bir insan yetiştirme çabası olarak okunabilir. Bunun için de en temel olan şey, sağlıklı bir zihin olarak karşımıza çıkmaktadır. Keza *Eğitim Üzerine* şu bilgece sözlerle başlar; "Sağlıklı/sağlam vücutta sağlam/sağlıklı kafa, mutluluk halinin kısa fakat tam tanımlamasıdır" (Locke, 2004, s13).

Eğitimsel amacını sağlıklı zihin ve beden gelişimi ardından terbiye ile karakter oluşumu olarak niteleyebileceğimiz Locke'un, erdem, akıl, görgü(terbiye) ve bilgi(öğretim) eğitimi şeklinde bir sıralama izlemekte olduğunu söyleyebiliriz. Bu aşamalılıkta, yetişkinliğe doğru ilerleyen çocuğa, onun etrafında oluşturulacak çevrenin kontrolü aracılığıyla birtakım tecrübeler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu bağlamda Locke'un *tabula rasa* kavramı ile duyu bilgisin öne çıkarması, buna bağlı olarak deneyim kavramının eğitimsel düzlemde vurgulanması şeklindeki gelişmelerin, modern eğitimin en önemli kavramı olan deneyim kavramının kökenlerini işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Dinamik bir şekilde yeniden ve sürekli yapılandırılmakta olan eğitim sistemimizde tüm reformlara rağmen sistematikleşmiş bir deneyimsel eğitim anlayışı olmadığı görülmektedir. Ayrıca demokratik çerçevede, çağın gereklerine uygun olmakla birlikte geleceğe dair öngörüleri sağlıklı bir şekilde oluşturabilecek, dinamik ve bütünsel bir bakış açısıyla kapsamlı bir deneyim kültürünün oluşturulması ve yeni eğitimsel paradigmaların bu çerçevede oluşturularak eğitim programlarına yön verilmesi gereği bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşamın kendisi bir deneyim olarak düşünüldüğünde onu rastgelelikten, amaçsızlıktan kurtarmak; ileriye doğru, heyecan verici, yeni gelişmelere kapılar açan yeni deneyimlere doğru yol alabilmek ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilecektir. Böyle bir eğitimin de ancak güçlü bir düşünsel zeminden hareket edilecek şekilde planlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde eğitimsel uygulamadaki başarısızlıkların nedenlerinin başında kavramsal yanlış anlaşılmalar yer almaktadır. Bunun en temel nedenlerinden biri olarak, kavramların tarihsel ve düşünsel bağlamından koparılarak; içeriksiz bir şekilde kullanılmaya çalışılması gösterilebilir.

Eğitimde deneyim gibi güçlü bir kavramın, bugün hem düşünürler hem de eğitim uygulayıcıları tarafından doğru bir şekilde anlaşılarak uygulamaya konması gereği, araştırmanın kendi gerekçelerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde çeşitli yanlış anlaşılmalar ya da uygulamadaki aksaklıklardan dolayı da hakkının tam olarak verilmediği deneyim kavramının karşı karşıya olduğu ya da olabileceği muhtemel sorun alanlarını kavrayabilmek açısından, tarihsel düzlemde eğitimsel deneyimin çıkış noktasını ve modern eğitimsel düşüncelere sağladığı katkıları ortaya koymak gereği önemli hale gelmektedir.

Anahtar Kelimeler : John Locke, Tabula Rasa, Deneyim, Ampirizm, Modern Eğitim, Eğitim Programları

Kaynakça

Bronowski, J., Mazlish, B. 2012. Leonardo'dan Hegel'e Batı Düşünce Tarihi (1.Basım). Çeviri: Elvan Özkavruk Adanır. İstanbul: Say.

Creswell, J. W. 2016. Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3.baskı). Çeviri: Bütün, M. ve Demir, S. B. Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. 2017. Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. (1.Basım). Çeviri: Halil Ekşi vd. İstanbul: Edam.

Ekiz, D. 2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. (1.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fowler, T.(eds). 1881. Locke's Conduct Of The Understanding. England: Oxford University Press.

Geiger, G. R. 1955. "An Experimentalist Approach To Education". Modern Philosophy And Education: The Fifty-fourth Yearbook of The National Society for The Study of Education. Editör: Henry, N. B. Chicago: Chicago University Press.

Jay, M. 2012. Deneyim Şarkıları (1.Basım). Çeviri: Barış Engin Aksoy. İstanbul: Metis.

Locke, J. 1975. An Essay Concerning Humane Understanding. England: Oxford University Press.

Locke, J. 1996. Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding (1.Basım). Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

Locke, J. 2004. Eğitim Üzerine (1.Basım). Çeviri: Aylin Uğur. Ankara: Yeryüzü.

Locke, J. 2013. İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme (1.Baskı). Çeviri: Vehbi Hacıkadiroğlu. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Mayring P. 2011. Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş. (1.Basım). Çeviri : Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun. Ankara: Bilgesu.

(24969) Meslek Lisesi Dokuzuncu Sınıf Rehberlik ve Yönlendirme Dersinde Uygulanan Mesleki Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Mesleki Karar Verme Becerilerine, Gelecek Zaman Perspektiflerine ve Algılanan Araçsallıklarına Etkisi

OKTAY AKSOY

ÇAYCUMA HALK EĞİTİMİ MERKEZİ VE ASO MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaştıkları temel sorunlardan biri mesleki kararsızlık olarak ortaya çıktığı literatürde ortaya konulan bir dizi araştırmayla rapor edilmiştir (Akkoç, 2012; Gati, Krausz ve Osipow, 1996). Nitekim, öğrencilerin, mesleki kararsızlıklarının temel nedenleri arasında hem okullarda uygulanan rehberlik yönlendirmelerinin yetersizliği hem de öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları (Lennings, 1998) ve araçsallıkları (Makro ve Savikas, 1998) gibi bireysel farklılık değişkenlerinin rol oynadığı ifade edilmektedir. Durmaz (2008) rehberlik ve yönlendirme dersinin öğrencilerin meslek seçiminde etkili olmasına rağmen, çevresel faktörlerin etkisinin oranla daha fazla olduğunu ifade etmiştir. İlgili sonuç, mesleki ve rehberlik derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerin meslek seçimi için araçsal olarak algılanıp algılanmadığının da ortaya konulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim, araçsallık hedeflerin gerçekleştirilmesi için mevcut eylemlere biçilen değer olarak tanımlanmaktadır (Husman ve Lens, 1999). Benzer bir durum da gelecek zaman perspektifi için de söylenebilir. Marko ve Savickas'ın (1998) da gelecek zaman perspektifinin kariyer planlaması için geliştirilmesi gereken etkili bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, araştırmada, okullarda uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin etkililiği araştırılırken, öğrencilerin meslek seçiminde olumlu ve olumsuz etkilere yol açabilecek bireysel farklılık değişkenleri (gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık) de incelenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin meslek seçiminde ve geleceğe yönelik mesleki tutumlarında meslek lisesi 9. sınıflarda uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin önemli olduğu düşüncesiyle araştırma soruları olarak aşağıdaki sorulara cevap verilmiştir;

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin gelecek zaman perspektifleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallıkları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin mesleki karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin mesleki olgunlukları alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin araçsallıkları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir” (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, 195). Araştırmanın deneysel deseni ise zayıf deneysel desenler içerisinde yer alan statik grup öntest-sontest desenidir. Deney grubunda yer alan 25 ve kontrol grubunda yer alan 26 öğrencinin eşleştirilmesi amacıyla ise “Grup Eşleştirme” yöntemi kullanılmıştır. Grup eşleştirme, “ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grubun oluşturulmasıdır” (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, s. 195). Ayrıca, araştırmada, kontrol ve deney grubu olarak atanan iki gruptan deney grubuna sekiz haftalık süreyle Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Rehberlik Programında yer alan mesleki rehberlik etkinlikleri uygulanmış (sekiz etkinlik), kontrol grubuna ise herhangi bir mesleki rehberlik etkinliği uygulanmamıştır. Sekiz hafta süreyle uygulanan mesleki rehberlik etkinlikleri öncesinde hem deney hem de kontrol gruplarından Mesleki Karar Verme Ölçeği, (Çakır, 2004) Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği (Eren, 2007) ve Algılanan Araçsallık Ölçekleri (Eren, 2007) kullanılarak veriler toplanmıştır. Mesleki rehberlik etkinliklerinin uygulanmasının ardından iki gruptan da yeniden "Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği", "Algılanan Araçsallık Ölçeği" ve "Mesleki Karar Envanteri" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine Tekrarlı Ölçümler için ANOVA ve MANOVA analizleri kullanılarak cevap verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasında ölçeklerdeki madde sayıları eşit olmadığından ağırlıklı ortalamalar üzerinde çalışılmıştır ve ölçekler alt boyutlara sahip olduğu için toplam puanların karşılaştırılması doğru bulunmamış, alt boyutlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.00 programından yararlanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaştıkları temel sorunlardan biri mesleki kararsızlık olarak ortaya çıktığı literatürde ortaya konulan bir dizi araştırmayla rapor edilmiştir (Akkoç, 2012; Gati, Krausz ve Osipow, 1996). Nitekim, öğrencilerin, mesleki kararsızlıklarının temel nedenleri arasında hem okullarda uygulanan rehberlik yönlendirmelerinin yetersizliği hem de öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları (Lennings, 1998) ve araçsallıkları (Makro ve Savikas, 1998) gibi bireysel farklılık değişkenlerinin rol

oynadığı ifade edilmektedir. Durmaz (2008) rehberlik ve yönlendirme dersinin öğrencilerin meslek seçiminde etkili olmasına rağmen, çevresel faktörlerin etkisinin oranla daha fazla olduğunu ifade etmiştir. İlgili sonuç, mesleki ve rehberlik derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerin meslek seçimi için araçsal olarak algılanıp algılanmadığının da ortaya konulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim, araçsallık hedeflerin gerçekleştirilmesi için mevcut eylemlere biçilen değer olarak tanımlanmaktadır (Husman ve Lens, 1999). Benzer bir durum da gelecek zaman perspektifi için söylenebilir. Marko ve Savickas'ın (1998) da gelecek zaman perspektifinin kariyer planlaması için geliştirilmesi gereken etkili bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, araştırmada, meslek liselerinde uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin etkililiği araştırılırken, öğrencilerin meslek seçiminde olumlu ve olumsuz etkilere yol açabilecek bireysel farklılık değişkenleri (gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık) de incelenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin meslek seçiminde ve geleceğe yönelik mesleki tutumlarında meslek lisesi 9. sınıflarda uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin önemli olduğu düşüncesiyle araştırma soruları olarak aşağıdaki sorulara cevap verilmiştir;

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin gelecek zaman perspektifleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallıkları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin mesleki karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin mesleki olgunlukları alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin araçsallıkları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir” (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, 195). Araştırmanın deneysel deseni ise zayıf deneysel desenler içerisinde yer alan statik grup öntest-sontest desenidir. Deney grubunda yer alan 25 ve kontrol grubunda yer alan 26 öğrencinin eşleştirilmesi amacıyla ise “Grup Eşleştirme” yöntemi kullanılmıştır. Grup eşleştirme, “ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grubun oluşturulmasıdır” (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, s. 195). Ayrıca, araştırmada, kontrol ve deney grubu olarak atanan iki gruptan deney grubuna sekiz haftalık süreyle Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Rehberlik Programında yer alan mesleki rehberlik etkinlikleri uygulanmış (sekiz etkinlik), kontrol grubuna ise herhangi bir mesleki rehberlik etkinliği uygulanmamıştır. Sekiz hafta süreyle uygulanan mesleki rehberlik etkinlikleri öncesinde hem deney hem de kontrol gruplarından Mesleki Karar Verme Ölçeği, (Çakır, 2004) Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği (Eren, 2007) ve Algılanan Araçsallık Ölçekleri (Eren, 2007) kullanılarak veriler toplanmıştır. Mesleki rehberlik etkinliklerinin uygulanmasının ardından iki gruptan da yeniden "Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği", "Algılanan Araçsallık Ölçeği" ve "Mesleki Karar Envanteri" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine Tekrarlı Ölçümler için ANOVA ve MANOVA analizleri kullanılarak cevap verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasında ölçeklerdeki madde sayıları eşit olmadığından ağırlıklı ortalamalar üzerinde çalışılmıştır ve ölçekler alt boyutlara sahip olduğu için toplam puanların karşılaştırılması doğru bulunmamış, alt boyutlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.00 programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin grup içi ve gruplar arası algılanan araçsallık puanları yönünden anlamlı bir farklılık meydan gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gelecek zaman perspektifi ölçeğinin ilgililik ve değer boyutları yönünden grup içinde ve gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mesleki karar verme becerileri envanterinin de içsel çatışma yönünden grup içinde ve gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği ancak, kendini tanıma, meslek tanıma, işlevsel olma, dışsal çatışma alt boyutlarının deney ve kontrol grupları yönünden deney grubu lehine anlamlı yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin mesleki karar verme, gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özet olarak, uygulama sonuçlarına göre meslek liselerinde uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin geleceğe yönelik tutumlarında, algılanan araçsallıklarında ve mesleki karar süreçlerinin içsel çatışma boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olmamasına rağmen mesleki karar verme becerilerine kısmen etki ettiği sonucuna ulaşılabilir. Özetle, mesleki karar verme becerisi etkinlikleri öğrenciler tarafından hem araçsal olarak algılanmamakta hem de geleceğe yönelik kararlarında belirleyici bir rol üstlenmemektedir. Ancak, mesleki karar verme becerileri etkinliklerinin içsel çatışmayı engelleyici bir yapı sergilemese de kendini tanıma, meslek tanıma, işlevsel olma ve dışsal çatışmayı önleyici bir rol üstlendiği ifade edilebilir.Öğrencilerin, ilgili etkinlikleri geleceğe yönelik planlamalarında araçsal olarak ve planlamalarına yol gösterici bir eylem olarak algılamaları meslek seçiminde daha doğru ve etkin kararların alınması için fayda sağlayabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin grup içi ve gruplar arası algılanan araçsallık puanları yönünden anlamlı bir farklılık meydan gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gelecek zaman perspektifi ölçeğinin ilgililik ve değer boyutları yönünden grup içinde ve gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit

edilmiştir. Mesleki karar verme becerileri envanterinin de içsel çatışma yönünden grup içinde ve gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği ancak, kendini tanıma, meslek tanıma, işlevsel olma, dışsal çatışma alt boyutlarının deney ve kontrol grupları yönünden deney grubu lehine anlamlı yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin mesleki karar verme, gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özet olarak, eğitim kurumlarında uygulanan mesleki rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin geleceğe yönelik tutumlarında, algılanan araçsallıklarında ve mesleki karar süreçlerinin içsel çatışma boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olmamasına rağmen mesleki karar verme becerilerine kısmen etki ettiği sonucuna ulaşılabilir. Özetle, mesleki karar verme becerisi etkinlikleri öğrenciler tarafından hem araçsal olarak algılanmamakta hem de geleceğe yönelik kararlarında belirleyici bir rol üstlenmemektedir. Ancak, mesleki karar verme becerileri etkinliklerinin içsel çatışmayı engelleyici bir yapı sergilemese de kendini tanıma, meslek tanıma, işlevsel olma ve dışsal çatışmayı önleyici bir rol üstlendiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Meslek seçimi, Mesleki Rehberlik, Gelecek Zaman Perspektifi, Algılanan Araçsallık

Kaynakça

Akkoç, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Bazı Sosyo-Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(23), 215-233.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 1-14.

Durmaz, M. (2008). Meslek liselerinde tanıtım ve yönlendirme dersinin değerlendirilmesi,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, A. (2007). Gelecek zaman perspektifi ölçeği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 6 (1), 79-96.

Eren, A.(2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), 1217-1248.

Gati, I., Krausz, M., and Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, *43*(4), 510.

Husman, J., and Lens, W. (1999). The role of the future in student *Educational psychologist*, *34*(2), 113-125.

Lennings, C. J. (1994). An investigation of the effects of agency and time perspective variables on career maturity. The Journal of Psychology, 128(3), 243-253.

Marko, K. W., and Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. Journal of Vocational Behavior, 52(1), 106-119.

(24976) İngilizce ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramayı Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlikleri

OKTAY AKSOY

ÇAYCUMA HALK EĞİTİMİ MERKEZİ VE ASO MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET

Problem Durumu

"Eğitim sürecinde drama, önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir" (Önder, 2002, s.32). Önder (2002) sınıflarında yaratıcı drama uygulamasından faydalanan öğretmenlerin öğrencileri için şu fırsatları sunacaklarından bahsetmektedir; yaratıcılıklarının ve hayal gücünün gelişmesi, zihinsel kapasitesinin artması, kişilik gelişimine katkı sağlaması, bağımsız düşünmeye ve karar vermeye katkı, duygu farkındalığına ve duygu ifadesine sağlanan katkı, iletişim becerilerine katkı, sosyal farkındalıklarının artması ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesi, demokrasi eğitimine destek, arkadaşlık sürecine katkı, olumlu ilişkiler geliştirme ve öğrenci performansına katkı (71-84). Dramanın derslerde kullanılması gereken önemli bir etkinlik olduğuna dair bulgulardan Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu programlarda da bahsedilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hem ilköğretim hem de ortaöğretim yabancı dil öğretimi programları incelendiğinde, drama derslerde kullanılması gereken bir teknik olarak göze çarpmaktadır. Programda, "drama, dil öğrenme sürecinin eğlenceli bir parçasıdır" denilmektedir (Meb. 2012, s.14). Ancak, yaratıcı dramanın kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterlikleri önemli bir sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Nitekim, Yıldırım (2008) ilköğretim öğretmenlerinin dramayı kullanma yeterlikleri bakımından yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde, Kraemer (2001) de öğretmenlerin dramaya yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin, öğretmenlerin dramayı sınıflarda kullanma becerilerini etkilediğini ifade etmiştir. Bireylerin, eylemlerine yön veren diğer bir önemli değişken ise öz yeterlik olarak literatürde yer almaktadır. Öz-yeterlik, Bandura (1997) tarafından "bireylerin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır." Diğer bir ifadeyle ise öz yeterlilik, "bireyin belirli durumlarda kendi yetenekleri üzerine yapmış olduğu yargılarıdır" (Schunk, 1991). Öğretmen öz-yeterliği ise, öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançları olarak tanımlanmaktadır (Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu kapsamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri, dramanın etkin biçimde kullanılması için önemli bir değişken olarak ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin ilkelerini üniversitelerde kazandıkları göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bu yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin düzeyi önem teşkil etmektedir. Araştırmanın bulguları ile öğretmen adaylarına yaratıcı dama eğitimi veren eğitim kurumlarının dikkatleri çekilmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların yabancı dil öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaratıcı drama kullanımlarına yönelik bazı sorunlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Dramanın günümüz eğitim literatürü içerisindeki önemi ve bireylerin eylemleri gerçekleştirmedeki öz-yeterlilik algılarının, eylemleri gerçekleştirmedeki başarılarını belirlemedeki etkisinden (Bandura, 1997) hareketle araştırmada, üniversite 3.-4. Sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma problemleri olarak aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri ne düzeydedir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli tarama modelidir. "Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum, vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir" (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, 177).

Araştırmanın evrenini, üniversitede öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni içinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tümüne ulaşmak mümkün olmadığı için evrenin özelliklerini temsil eden bir örneklem belirlenmiştir. Araştırma evreninde yer alan İngilizce Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 228 öğrenci (50 kadın öğrenci ve 168 erkek öğrenci) örneklemi oluşturmuştur. Öğrencilerin ortak özellikleri Yaratıcı Drama dersine devam eden ya da devam etmiş öğrenciler olmalarıdır. İngilizce üçüncü sınıf öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmekte olan öğrencilerken; İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmiş öğrencilerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilmiş "Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlik Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri belirleme ölçeğindeki maddeler likert tipte "[1]Hiç katılmıyorum. [2]Katılmıyorum. [3]Orta Derecede Katılıyorum. [4] Katılıyorum. [5]Tamamen Katılıyorum." şeklinde puanlanmıştır. Ancak ölçekte yer alan olumsuz içerikli bazı maddeler (7,11,15, 23, 29, 30, 34) analiz sürecinde tersten kodlanmıştır [5-Hiç Katılmıyorum].Elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

"Eğitim sürecinde drama, önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir" (Önder, 2002, s.32). Önder (2002) sınıflarında yaratıcı drama uygulamasından faydalanan öğretmenlerin öğrencileri için şu fırsatları sunacaklarından bahsetmektedir; yaratıcılıklarının ve hayal gücünün gelişmesi, zihinsel kapasitesinin artması, kişilik gelişimine katkı sağlaması, bağımsız düşünmeye ve karar vermeye katkı, duygu farkındalığına ve duygu ifadesine sağlanan katkı, iletişim becerilerine katkı, sosyal farkındalıklarının artması ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesi, demokrasi eğitimine destek, arkadaşlık sürecine katkı, olumlu ilişkiler geliştirme ve öğrenci performansına katkı (71-84). Dramanın derslerde kullanılması gereken önemli bir etkinlik olduğuna dair bulgulardan Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu programlarda da bahsedilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hem ilköğretim hem de ortaöğretim yabancı dil öğretimi programları incelendiğinde, drama derslerde kullanılması gereken bir teknik olarak göze çarpmaktadır. Programda, "drama, dil öğrenme sürecinin eğlenceli bir parçasıdır" denilmektedir (Meb. 2012, s.14). Ancak, yaratıcı dramanın kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterlikleri önemli bir sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Nitekim, Yıldırım (2008) ilköğretim öğretmenlerinin dramayı kullanma yeterlikleri bakımından yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde, Kraemer (2001) de öğretmenlerin dramaya yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin, öğretmenlerin dramayı sınıflarda kullanma becerilerini etkilediğini ifade etmiştir. Bireylerin, eylemlerine yön veren diğer bir önemli değişken ise öz yeterlik olarak literatürde yer almaktadır. Öz-yeterlik, Bandura (1997) tarafından "bireylerin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır." Diğer bir ifadeyle ise öz yeterlilik, "bireyin belirli durumlarda kendi yetenekleri üzerine yapmış olduğu yargılarıdır" (Schunk, 1991). Öğretmen öz-yeterliği ise, öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançları olarak tanımlanmaktadır (Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu kapsamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri, dramanın etkin biçimde kullanılması için önemli bir değişken olarak ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin ilkelerini üniversitelerde kazandıkları göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bu yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin düzeyi önem teşkil etmektedir. Araştırmanın bulguları ile öğretmen adaylarına yaratıcı drama eğitimi veren eğitim kurumlarının dikkatleri çekilmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların yabancı dil öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaratıcı drama kullanımlarına yönelik bazı sorunlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Dramanın günümüz eğitim literatürü içerisindeki önemi ve bireylerin eylemleri gerçekleştirmedeki öz-yeterlilik algılarının, eylemleri gerçekleştirmedeki başarılarını belirlemedeki etkisinden (Bandura, 1997) hareketle araştırmada, üniversite 3.-4. Sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma problemleri olarak aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri ne düzeydedir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli tarama modelidir. "Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum, vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir" (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, 177).

Araştırmanın evrenini, üniversitede öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni içinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tümüne ulaşmak mümkün olmadığı için evrenin özelliklerini temsil eden bir örneklem belirlenmiştir. Araştırma evreninde yer alan İngilizce Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 228 öğrenci (50 kadın öğrenci ve 168 erkek öğrenci) örneklemi oluşturmuştur. Öğrencilerin ortak özellikleri Yaratıcı Drama dersine devam eden ya da devam etmiş öğrenciler olmalarıdır. İngilizce üçüncü sınıf öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmekte olan öğrencilerken; İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmiş öğrencilerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilmiş "Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlik Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri belirleme ölçeğindeki maddeler likert tipte "[1]Hiç katılmıyorum. [2]Katılmıyorum. [3]Orta Derecede Katılıyorum. [4] Katılıyorum. [5]Tamamen Katılıyorum." şeklinde puanlanmıştır. Ancak ölçekte yer alan olumsuz içerikli bazı maddeler (7,11,15, 23, 29, 30, 34) analiz sürecinde tersten kodlanmıştır [5-Hiç Katılmıyorum]. Elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Birinci araştırma sorusu için elde edilen sonuçlara göre üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik genel ortalamalarının İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde olduğu,en düşük seviyede öz-yeterliğe sahip öğrenci grubunun ise Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri oluğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu için yapılan analizler sonucunda da öğretmen adaylarının drama yöntemin kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları; öğretmen adayları arasında cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bütün bu sonuçların ışığında üniversitelerde verilen yaratıcı drama dersinin öğrencilere katkısının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, Çetingöz (2012) okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik yeterli öz-yeterliğe sahip olduklarını rapor etmiş ancak öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve ek atölye çalışması yönünden farklılaştığını rapor etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusu için elde edilen sonuçlara göre üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik genel ortalamalarının İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde olduğu,en düşük seviyede öz-yeterliğe sahip öğrenci grubunun ise Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri oluğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu için yapılan analizler sonucunda da öğretmen adaylarının drama yöntemin kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerininsınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları; öğretmen adayları arasında cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bütün bu sonuçların ışığında üniversitelerde verilen yaratıcı drama dersinin öğrencilere katkısının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, Çetingöz (2012) okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik yeterli öz-yeterliğe sahip olduklarını rapor etmiş ancak öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve ek atölye çalışması yönünden farklılaştığını rapor etmiştir.

Anahtar Kelimeler : İngilizce öğretimi, Türkçe Öğretimi, Drama, Öz-Yeterlik.

Kaynakça

Akgün,Ö.E.,Büyüköztürk,Ş.,Çakmak,E.K.,Demirel,F.,Karadeniz,Ş.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi:Ankara.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Can, B. ve Cantürk-Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, *4*(1), 34-43.

Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(42).

Kraemer, K. (2002). Creative dramatics understanding teachers' perspectives.Unpublished master of arts, Sanjose State University.

MEB (2005).İlköğretim Okulu Türkçe Programı. *Tebliğler Dergisi*. 327-356, Ankara.

MEB (2005).İlköğretim İngilizce Programı. *Tebliğler Dergisi*. 327-356, Ankara.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, *68*(2), 202-248.

Turan, İ. (2012). Öğretmen adaylarının drama öz-yeterliği ve Coğrafya, Tarih ve vatandaşlık Bilgileri konularında drama kullanımı. *Education Sciences*, *7*(4), 1004-1016.

Önder, A., (2006). İlköğretimde Eğitici Drama. Temel İlkeler, Uygulama Modelleri ve Örnekleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2006.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Yıldırım, İ. N. (2008). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

(24980) Etkinlik Temelli Öğretimin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

CEYDA ÖZÇELİK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkeler sorumluluk sahibi, problem çözebilen, eleştirel ve inovatif düşünebilen, bilgiyi günlük hayatta işlevsel olarak kullanabilen niteliklerde bireyler yetiştirmeye imkân sağlamak durumundadırlar. Bu amaçla farklı eğitim modelleri arayışına girilmekte ve farklı öğretim programlarının uygulanması önem kazanmaktadır. Öğretim programları zaman içerisinde kaliteyi artırma, teknolojik gelişmelerin etkisi altında kalma, geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kalması, yeni yaklaşımları deneme çabası gibi sebeplerden ötürü değişmeye maruz kalmıştır. Bu değişimdeki amaç; ezbere dayalı bilgi yerine, yaratıcı ve bilimsel düşünen, olayları sorgulayan, sorunlara çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip, bilgi üreten ve öz güveni yüksek bireylerin yetiştirilmesidir (Yavuz ve Coşkun, 2008). Bu değişimlerden biri de 2004 yılından beri ülkemizde geçerliliğini koruyan yapılandırmacı yaklaşım olup eğitim sistemini öğretmen merkezli olmaktan çıkarıp öğrenci merkezli bir sistem haline dönüştürmeyi amaç edinmiştir. Bu doğrultuda bilginin öğrenci için anlamlı ve yaşantısal olması önem kazanmış, öğretmeden çok öğrenme ön plana çıkmıştır (Özmen, 2015). Matematik öğretim programında da bu durum açıkça belirtilmiş ve öğrencinin merkeze alındığı bir öğretim tercih edilmiştir.

Matematik, diğer disiplinlere problem çözümünde faydalı olmasının yanı sıra insanları doğru ve tutarlı düşünmeye sevk eden önemli bir bilim dalı olarak ifade edilmektedir (Özkoç ve Korkmaz, 2016, 56). Matematik eğitim ve öğretiminin tamamen anlaşılamaması, analiz ve sentezinin yapılamaması durumunda asıl hedefinden uzaklaşıp ezberi bilgi olarak kalmaktadır. Ayrıca günlük hayatta, nerede, nasıl, hangi durumlarda kullanıldığına dair bilgi ve becerilerin öğretilememesi öğrencilerde olumsuz tutum gelişmesine neden olacaktır (Baykul, 1999). Matematik öğretiminde olabildiğince farklı yöntem ve teknikler kullanılarak kavramların daha somut bir hale getirilmesi gerekmektedir. Bozkurt'a (2012) göre de ders içi etkinliklerin kullanılması bu anlamda gerekli ve önemli olacaktır. Bu tür etkinlikler öğrenci tarafından merak ve ilgi uyandıran, öğrencilerin matematiksel iletişimi kullanmalarına olanak sağlayan, matematiksel kavramların üzerinde akıl yürütmelerini gerektiren ve aktif katılımlarını sağlaması açısından önem arz etmektedir (Olkun ve ark. 2009; Altun ve Kayapınar, 2011). Etkinliklerin hazırlanmasında sistematik bir planın olması yapılan etkinliğin de kalitesinin artmasında etkili olacaktır. Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) etkinlik tasarımı için belirlediği bazı prensipler şunlardır; zaman kullanımı, hazırbulunuşluk, öğretmen ve öğrenci rolleri, amaç, sınıf yönetimi, kapsayıcılık, ölçme değerlendirme ve esnekliktir. Etkinlik tasarlama sürecinde bu prensiplerin dikkate alınması etkinliğin kalitesini de artıracaktır.

Matematiksel düşüncenin doğasını kavramak, temel matematiksel fikir ve becerilere yakın olmak bilimsel okuryazarlık için gereklidir (Science for All Americans Online, 1989). Matematik okuryazarlığı ''Matematiğin önemini tanımlama ve anlama, sağlam temellere dayanan yargılara varma, yapıcı, ilgili ve duyarlı bir vatandaş olarak kendi ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde matematikle ilgilenme ve matematiği kullanma konularında bireyin kapasitesi' olarak ifade edilmiştir (OECD, 2004). Öğretim programında da matematik okuryazarlığının geliştirilip etkili biçimde kullanılması gerektiği tecrübelerle matematiksel problemlere özgüvenli yaklaşılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Görsel matematik okuryazarlığı, görsel veya uzamsal bilgileri matematiksel olarak anlayıp, yorumlama, değerlendirme ve günlük hayatında kullanma ve aynı zamanda bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri görsel veya uzamsal olarak yorumlayabilmesidir (Bekdemir ve Duran , 2012). Öz yeterlik Bandura'ya göre (1986, 391) kişinin belli bir işi yapabilmesi için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ait kendi yargısı olarak belirtilmiştir. Matematik dersinde etkinlik yapılarak dersin işlenmesi sürecinde de öğrenciler kendi yapabilme kapasitelerini görme imkanı bulabileceklerdir.

Bu çalışmada da etkinlik temelli öğretimin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısına etkisi ve etkinlik temelli öğretime ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmek istenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel ve nicel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden "Açıklayıcı Desen" kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu desen; nicel yöntemle toplanan verilerin, nitel yöntemle toplanan veriler ile desteklenmesi ya da açıklanması olarak belirtilmektedir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test-son test deneysel deseni kullanılmıştır. Seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığı bu desende, tek bir grup üzerinde ön test ve son testin değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmek istenir (Büyüköztürk vd, 2016, 201). Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Yin'e göre (1984) durum çalışması; olgu ile içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda güncel bir olgunun kendi gerçekliği içinde çalışıldığı yöntem olarak tanımlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Batı Karadeniz bölgesinin herhangi bir ilindeki ortaokulda öğrenim gören 32 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.Veri toplama aracı olarak, nicel veriler için Bekdemir ve Duran (2012) tarafından geliştirilen görsel

matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiş 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "sık sık " ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Nitel boyutunda ise etkinlik temelli öğretimin yapıldığı öğrencilerden 10 tanesi rastgele belirlenerek seçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve 15'er dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 program kullanılmıştır. Hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için bağımlı gruplar t testi, normal dağılım göstermeyenler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

Araştırmanın amacı; etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısına etkisini ve etkinlik temelli öğretime ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel ve nicel tekniklerin kullanıldığı karma yöntemlerden "Açıklayıcı Desen" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test-son test deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Batı Karadeniz bölgesinin herhangi bir ilindeki ortaokulda öğrenim gören 32 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, nicel veriler için Bekdemir ve Duran (2012) tarafından geliştirilen görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiş 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "sık sık " ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki 38 maddenin 36'sı olumlu, 2'si olumsuz yapıda olup, üç alt faktöre sahiptir. Ölçeğin güvenirliği ve her bir faktörün iç tutarlık ölçütü olan Cronbach Alpha katsayısı 0.943 olarak hesaplanmıştır. Nitel veriler için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecindeki uygulamalar, matematik uygulamaları dersinde haftada 2 şer saat olmak üzere toplam 10 hafta devam etmiştir. Öğretim sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz etkinlik kazanımlara uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Kazanımlar; 'Doğal sayıların asal çarpanlarını belirler, ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problem çözer, iki gruba ait verileri sütün grafiği ile gösterir, bir açıya eş bir açı çizer, komşu, tümler, bütünler ve ters açıların özelliklerini keşfeder, alan ile ilgili problemler çözer, çember çizerek merkezini, yarıçapını çapını tanır, bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu ölçüm yaparak belirler' şeklinde belirlenmiştir. Etkinlikler arasında 'DC motor ile çember çizimi, çarpan ağacı oluşturma, afiş tasarımı, alışveriş fişi toplama, ismim kaç derece' gibi etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerin yapılabilmesi için öğrencilere yönergeler dağıtılmıştır. Sınıf içinde sunumlar gerçekleştirilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 program kullanılmıştır. Hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için bağımlı gruplar t testi, normal dağılım göstermeyenler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler neticesinde ölçek genelinde ön test son test ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık ($t(31)=12.2$, $p<0.05$) tespit edilmiştir. Buna göre etkinlik temelli öğretim yapılarak işlenen dersin öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ölçeğin alan içeriği alt boyutunda da ön test son test ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık ($t(31)=15.1$, $p<0.05$) bulunmuştur. Aynı şekilde kullanılan durum ($z=4.8$, $p<0.05$) ve süreç ($t(31)=10.5$, $p<0.05$) alt boyutlarında da son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ise öğrencilerin yapılan etkinliklerden memnun kaldıkları, öğrenmeye isteklerinin arttığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirttikleri, kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : etkinlik, matematik okuryazarlığı, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of Thought anad Action.* Englewood Clifts. NJ:holt,

Rinehart and Winston.

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekdemir, M., & Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(1), 89-115.

Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB (2018). *Matematik öğretim programı*. Ankara: MEB.

OECD (2004). Learning For Tomorrow's World. First Result From PISA 2003, Programme For International Student Assessment, http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf, 18.02.2019'de erişildi.

Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F.T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme Yoluyla Problem Çözme ve Genelleme: İlköğretim Öğrencileriyle Bir Çalışma. *Education and Science,* 34 (151), 65-73.

Özkoç, M Güney, Z., ve Korkmaz, N. (2016). Matematik felsefesi ve eğitime dair. MSKU *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 54-72.

Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarım ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar, (Ed.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*, (313-345). Ankara: Pegem Akademi.

Özmen, H. (2015). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları (Ed. S. Çepni). *Kuramdan uygulamaya fen v e teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Science for All Americans Online, 1989, Nature of Mathematics, http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/chap2.htm, 23.03.2019'de erişildi.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 274-286.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Baskı). California: Sage Publications.

(25024) Probleme Dayalı Ders İşleme Modeli'ne Göre Hazırlanmış Tasarımların Problem Çözme Becerisine Etkisi

ESRA MUTLU
MEB

DİLARA DEMİRBULAK
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin temel amaçlarından biri bireylerin içerisinde bulundukları toplumun gereklerine uyumlanmasını sağlamaktır. Çağın ihtiyaçlarına, mesleklerdeki inovatif değişime ve teknolojinin yaşamın her alanına etkisine bakıldığında bilgiye ek olarak beceriler ile de donanmış ve yetkinlik alanları çoğaltılmış bireylerin yaşama uyum sağlama konusunda daha başarılı olmaları olası görünmektedir. Gömleksiz ve Kan'a (2007) göre beceri; öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde kazanmaları, geliştirmeleri ve yaşama aktarmaları tasarlanan kabiliyetlerdir. MEB (2005) de öğretim programlarında temel becerileri; öğrenme alanlarındaki gelişmeyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanılacağı ve hayat boyu kullanılacağını belirtilmiştir. NETS/ISTE(National Educational Technology Standards) ise 21. Yüzyıl becerilerini; yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı biçiminde sınıflandırmışlardır (Akt: Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. Yüzyıl becerilerinin içinde yer alan ve birçok sürecin bir arada kullanılmasını gerektiren bir öğrenme türü olan problem çözme, özgün bir probleme yönelik çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanını biçimlendiren bir düşünce olarak kabul edilir (Çelen, 1999). Çalışkan, Selçuk ve Erol (2006)'a göre; bireylerin gelecekte karşılaşabilecekleri problemlerin üstesinden gelebilecekleri nitelikte yetiştirilmeleri, eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir (Akt: Sezgin, 2011). Tespiti yapılan bu hedefe erişilebilmesi için bireylere problem çözme becerisinin nasıl kazandırılacağı sorusu önem kazanmaktadır. Nasıl sorusunun yanıtı temele alınacak programın içerisinde şekillenmektedir. Program geliştirme, hem okul içinde hem de okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordineli çalışmaların tümüdür (Varış, 1988). Düşünme becerileri seçmeli dersi kapsamında hâlihazırda geliştirilmiş bir öğretim programı olmadığı için öncelikle yapılandırmacı felsefe temelinde kazanımların yazılması, konu kapsamının oluşturulması sağlanmıştır. Böylece öğretim programının dört temel öğesinden hedef ve içerik boyutlarının hatları belirlenmiştir. Kalan iki öğe öğrenme yaşantılarının ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin planlanmasıdır. Öğrenme yaşantılarının planlanması için öncelikle bir öğretim tasarım modeli seçilmiştir. Öğretim tasarımı, program tasarımı çalışmasının eğitim durumu (öğrenme öğretme süreçleri) öğesi ile ilgili olup belirli bir grup öğrenci ve içerikle ilişkili olarak, öğrencilerde istendik davranışları geliştirmek için uygun öğretim yöntem ve uygulamalarını seçme sürecidir (Doğan, 1997). Bu süreç öğrenme yaşantılarının rotasını çizerken öğretim materyallerinin ve/veya etkinliklerinin de tasarlanmasını sağlar. Yapılandırmacı felsefe ile birlikte öğretmenin rolü içerik aktarıcılığından tasarımın oluşturuculuğu ve yol göstericiliğe doğru evrilmiştir. Wiggins ve Mctighe (2005) tasarımcı rolündeki öğretmenin öğretim programını doğru kullanmak ve daha etkili hale getirmek için sürekli bir sorgulama ve üretme halinde olduğunu belirtmektedir. Öğretmen için üretimin sürece görece ağırlıklı olarak ders öncesinde olması süreç esnasında öğrenci gözlemine de elverişli zaman yaratmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenin tasarımcı rolünü kolaylaştırmak ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamak adına geliştirilmiş tasarım modelleri olduğu görülmektedir. Dört Aşamalı Model, 5E, 7E ve Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bıyıklı ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'nin, yapılandırmacı tasarımların temel ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Lebow (1993) tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıtan bir sürecin temel ilkeleri; mümkün olduğunca otantik, bilişsel çelişki içeren problemlere dayalı; öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alan ve sosyal etkileşime izin veren yaşantılara yer verilmesidir. Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli; problem durumu oluşturma, bağ kurma, keşfetme, açıklama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Bu çalışma ile ortaokul 5 ve 6. sınıflar için seçmeli dersler kapsamında sunulan düşünme becerileri dersine yönelik olarak tasarlanan Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış tasarımların problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığına karar vermek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeline uygun olarak geliştirilen tasarımlar problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili midir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Tek gruplu ön-test son-test deney deseni tasarlanmıştır. Bu temel soru kapsamında aşağıdaki iki alt probleme yanıt aranmaktadır.

a) Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeline uygun olarak geliştirilen öğretim tasarımlarının uygulanması sonrasında 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

b) Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeline uygun olarak geliştirilen öğretim tasarımlarının uygulanması sonrasında 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemeye gidilmiştir. İstanbul ilinde yer alan düşünme becerileri dersini seçmeli ders olarak açan ve bu derse yönelik öğretim tasarım modellerinden birini düzenli olarak takip eden bir özel okulun dersi alan beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin tamamı deneye dâhil edilmiştir. Deneye dâhil olan öğrenci sayısı beşinci sınıflarda 106, altıncı sınıflarda 116 olmak üzere toplam 222 öğrencidir.

Deney için alan öğretmeniyle birlikte bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı on beş hafta boyunca kullanılacak ders tasarımlarını PDAADI Modeli'ne göre oluşturmuştur. Her tasarımda problem durumu oluşturma, bağ kurma, keşfetme, açıklama, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ait en az birer etkinlik tasarlanmıştır. Öğretim tasarımları için gerekli olan materyaller çalışmacılar tarafından grubun özellikleri dikkate alınarak üretilmiştir. Hazırlanan tasarımlara uygun olarak yürütülen derslerin öncesinde ve sonrasında Sezgin (2011) tarafından 4-5-6-7-8. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Ölçme aracının KR 20 iç tutarlık katsayısı .76; test tekrar test yöntemi kullanılarak kestirilen tutarlık anlamındaki güvenirlik katsayısı da .94 olarak hesaplanmıştır (Sezgin, 2011). PÇBÖ ön-test olarak uygulandıktan sonra güvenirlik analizi araştırmacı tarafınadan da yapılmıştır. Excell aracılığıyla hesaplanan KR 20 iç tutarlık kat sayısı .74 olarak bulunmuştur.

Veriler SPSS 26 paket programına kaydedilmiştir. Öğrencilerin eğitim öncesi puanları ile eğitim sonrası puanlarının karşılaştırılması için öncelikle normal dağılım testi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı tespit ettikten sonra aralarındaki farkın anlamlılığına karar vermek için wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır

Bu çalışmada ortaokul beşinci vealtıncı sınıf öğrencileri için Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme (PDAADI) Modeli'ne uygun olarak tasarlanmış düşünme becerileri derslerinin problem çözme becerisine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bıyıklı ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen PDAADI Modeli'nin, yapılandırmacı tasarımların temel ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Lebow (1993) tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıtan bir sürecin temel ilkeleri; mümkün olduğunca otantik, bilişsel çelişki içeren problemlere dayalı; öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alan ve sosyal etkileşime izin veren yaşantılara yer verilmesidir. PDAADI Modeli; problem durumu oluşturma, bağ kurma, keşfetme, açıklama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır ve adını sıralanan aşamaların sayısından almaktadır. PDAADI Modeli yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş bir öğretim tasarım modelidir. Çalışma, seçmeli dersler kapsamında yer alan düşünme becerileri dersinde on beş hafta boyunca uygulanmak üzere geliştirilmiş tasarımların etkililiğine karar verebilmek esasına dayanmaktadır. Bir dönem boyunca haftalık 1 ders saati işlenen düşünme becerileri dersinde PDAADI Modeli'ne uygun ders tasarımları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada Sezgin (2011) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş problem çözme beceri ölçeği ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Ölçme aracının KR 20 iç tutarlık katsayısı .76; test tekrar test yöntemi kullanılarak kestirilen tutarlık anlamındaki güvenirlik katsayısı da .94 olarak hesaplanmıştır (Sezgin, 2011). Araştırmacı tarafından tekrarlanan analizde de söz konusu ölçme aracının KR 20 iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Tekrarlanan analizle ulaşılan sonuçların ölçeğin geliştirilme sürecindekine benzer olması ölçme aracının tutarlılığını göstermektedir, bu nedenle değerlendirme aracı olarak kullanılması uygun bulunmuştur. Ölçme aracı ile elde edilen öğrenci verileri ön-test ve son-test olarak SPSS paket programına kaydedilmiştir. Verilerle araştırma sorusuna yanıt vermek için yapılacak analize karar vermek adına öncesinde beş ve altıncı sınıfların dağılımlarının normalliği test edilmiştir ve puanların normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğretim öncesi puanları ile öğretim sonrası puanlarının karşılaştırılması için wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve analiz sonrası puanların hem beşinci sınıflar hem de altıncı sınıflar için anlamlı derecede birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, PDAADI Modeli'ne göre tasarlanmış etkinliklerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz türünü belirlemek amacı ile her iki grubun da dağılımının normal olup olmadığını belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Her iki grup için de katılımcı sayısı göz önünde bulundurularak dağılımın normalliğini test etmek için Kolmogorov-Simirnov testi uygulanmıştır. Her iki grup için de dağılımın normal olmadığına ulaşıldıktan sonra grupların ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması için wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bir dönem boyunca katılım sağladıkları seçmeli ders olan düşünme becerileri dersi için Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'ne göre tasarlanmış etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir artış sağladığı bulunmuştur, $t(105)=19,37$, $p<.01$. Öğrencilerin ön-test ortalaması 52,74 iken; son-test ortalaması 84,43'e yükselmiştir. Bu bulgu Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'ne göre tasarlanmış etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir dönem boyunca katılım sağladıkları seçmeli ders olan düşünme becerileri dersi için Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'ne göre tasarlanmış etkinliklerin altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir artış sağladığı bulunmuştur, $t(115)=13,34$, $p<.01$. Öğrencilerin ön-test ortalaması 61,44 iken; son-test ortalaması 89,02'ye yükselmiştir. Bu bulgu Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli'ne göre tasarlanmış etkinliklerin altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme Becerileri, Problem Çözme Becerisi, Yapılandırmacılık, Öğrenci Temelli Öğretim.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). *Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 160-175. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/399416 adresinden erişilmiştir.

Aydoğdu, M. ve Ayaz, M. F. (2007). *Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması.* Social Field Teaching Profession Science, 3. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/187005 adresinden erişilmiştir.

Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B., ve Onur, A. (2007). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Gelbal, S. (1991). *Problem çözme becerisi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 167. http://hacettepe.dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7831/103054 adresinden erişilmiştir.

Gömleksiz, M.N., ve Kan, A.Ü. (2007). *Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programını araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır ili örneği).* Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 135-162.

Kneeland, S. (2001). *Problem çözme.* (Çev. Kalaycı, N.). Ankara: Gazi Kitabevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1999).

Korkut, F. (2002). *Lise ögrencilerinin problem çözme becerileri.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87930 adresinden erişilmiştir.

Lebow, D. (1993). *Constructivist values for ınstructional systems design: five principles toward a new mindset.* Educational Technology Research and Development, 41, 3 (1993), 4-16. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.4102&rep=rep1&type=pdf adresinden erişilmiştir.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı]. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı]. (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa 2015 Ulusal Raporu.* http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişilmiştir.

Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Snyder L. G. ve Snyder, M. J. (2008). *Teaching critical thinking and problem solving skills.* The Delta Pi Epsilon Journal, Volume L, No. 2, Spring/Summer. https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/a/a5/Teaching_critical_thinking.pdf adresinden erişilmiştir.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: süreçler, yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Anı Yayıncılık.

(25053) Öğretmenlerin Öğretimi Tasarlama Ve Uygulama Deneyimlerine İlişkin Yansımalar

DEFNE YABAŞ
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

SERTEL ALTUN
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin problem çözme, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, tasarım yapma vb. becerileri edinmeleri ve uygulamaları bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilere akademik bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra bilimsel bilgiyi kullanarak üretim yapma, meslek ve günlük yaşantısında bu bilgileri kullanarak araştırma yapma, problem çözme ve karar verme süreçleri üzerinde durulması her geçen gün önemini arttırmaktadır. Öğrencilerin söz konusu becerilerle donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi ise öğretim programları ve bu öğretim programlarının öğrenciye en uygun şekilde ulaştırılabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Yirmi birinci yüzyıl ile uyumlu üst düzey becerilerin sınıf ortamına taşınmasında ise uygun öğretim tasarımlarının geliştirilmesi ve bu tasarımların öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi süreçleri ön plana çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilere üst düzey becerileri kapsayan nitelikli öğrenme yaşantıları sunmak için öğretimin ayrıntılı bir şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretimin uygun kazanım, içerik, strateji, değerlendirme yöntemleri ve materyaller ışığında düzenlenmesi ise öğretim tasarımı kavramını gündeme getirmiştir. Öğretim tasarımı, öğrenenlere üst düzey öğrenme deneyimleri sunma amacıyla, öğretim işlemlerinin planlanmasına, geliştirilmesine, değerlendirilmesine ve sürdürülmesine yönelik planlamayı içerir. Bu tanımdan yola çıkarak, öğretim tasarımının, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesi bakımından öğretmenlere yol gösterici olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmenler geliştirdikleri öğretim tasarımları aracılığıyla, öğretim programlarında yer alan bilgi ile becerileri öğrencilerinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onları aktif hale getirecek öğrenme yaşantıları çerçevesinde sınıf ortamına taşıyabilmektedirler.

Öğretim tasarımı öğrencilerin özellikleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yeni yaklaşımlar ve güncel yaşamın gereklilikleri ışığında sürekli gelişen dinamik bir kavram olarak düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşantıları içerisinde öğretim tasarımı konusunda kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin güncel öğretim tasarımları ile ilgili bilgi ve deneyim kazanmaları için mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları önemli görülmektedir. Mesleki gelişim çalışmaları ile öğretmenlerin öğretim tasarımı becerilerinin geliştirilmesinde ise öğretmenlerin değişime yönelik inançlarının olumlu olması ve öğrenme sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zenginleştirme yönünde çaba göstermeye istekli olması bir ön koşul olarak göze çarpmaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin bir mesleki gelişim çalışması çerçevesinde öğretim tasarlamaya yönelik deneyimlerine ilişkin yansımalar ele alınmıştır. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlerin öğretim tasarlama hakkındaki bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişim ile dönüşümleri mesleki gelişim çalışması boyunca yaşadıkları deneyimler aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Öğrenme ve değerlendirme süreçlerine bakış açısı ile güncel bir öğretim tasarımı anlayışı sunması bakımından söz konusu mesleki gelişim çalışmasında öğretim tasarımı modeli olarak Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli kullanılmıştır.

Bu bağlam ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına ve alt sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim tasarımları geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?

a. Öğretmenlerin UbD'yi anlama süreçleri nasıl gelişmiştir?

b. Öğretmenlerin öğretimi UbD'ye dayalı bir şekilde tasarlama becerileri nasıl gelişmiştir?

c. Öğretmenlerin hazırladıkları tasarımları sınıf içerisinde uygulama sürecindeki deneyimleri nasıl gerçekleşmiştir?

d. Öğretmenler söz konusu profesyonel gelişim süreci içerisindeki değişimlerini nasıl değerlendirmişlerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma kapsamında anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı araştırmalarında bireylerin gerçek yaşam durumlarına ilişkin deneyimleri, yaşanmış öyküler çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılır. Anlatı araştırmaları eğitim alanında, öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerinin yansıtılmasını ön plana alan bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır. Anlatı araştırmalarında araştırmacı bir ya da iki kişinin yaşanmış deneyimlerine ilişkin öyküleri ve bu öyküleri destekleyecek dokümanları toplar. Öyküler, bireysel deneyimleri aktarırlar ve aynı zamanda bireyin kimliğine ilişkin de veri sağlayabilirler.

Bireysel deneyimlere ilişkin öykülerin verileri, temel olmak birebir görüşmeler olmak üzere, gözlemler, dokümanlar, fotoğraflar vb. yöntemler ile elde edilebilmektedir. Araştırmacı topladığı öykü ve deneyimleri kronolojik bir sıra içerisinde raporlayabilmektedir. Aynı zamanda araştırmacının tuttuğu alan notları da sürecin raporlaştırılmasında destekleyici veri olarak kullanılabilmektedir.

Anlatı araştırması deseni ile ilgili yukarıda sunulan bilgiler ışığında çalışma süreci aşağıdaki adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlere, öğretim tasarımı geliştirme konusunda UbD modeline dayalı olarak profesyonel gelişim eğitimlerinin verilmesi,

2. Öğretmenlerin birinci öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

3. Öğretmenlere, paylaşım toplantılarında hazırladıkları öğretim tasarımlarıyla ilgili geribildirim verilmesi, öğretmenlerin gerekli düzeltmeleri yaparak tasarımı son haline getirmeleri,

4. Öğretmenlerin ikinci öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

5. Öğretmenlere hazırladıkları öğretim tasarımlarıyla ilgili geribildirim verilmesi, öğretmenlerin gerekli düzeltmeleri yaparak tasarımı son haline getirmeleri,

6. Öğretmenlerin öğretim tasarımlarını sınıf ortamında uygulamaları,

7. Öğretmenlerin paylaşım toplantılarında sınıf ortamındaki uygulamalara ilişkin geribildirim vermeleri, buradan hareketle, öğretim tasarımına ilişkin genel ilke ve kavramların yeniden vurgulanması,

8. Öğretmenlerin üçüncü öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

9. Öğretmenlerin öğretim tasarımlarını sınıf ortamında uygulamaları,

10. Araştırmacıların uygulamayı gözlemlemeleri,

11. Uygulama sonrasında araştırmacı ve öğretmenlerin öğretim tasarımı geliştirme süreci ile yansıtma yapmaları,

Söz konusu süreç boyunca, veri toplama amacıyla öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış, sınıf gözlemleri gerçekleşmiş, doküman incelemesi yapılmış ve araştırmacılar alan notları ile tüm süreci kayıt altına almışlardır. Anlatıların analizi yapılırken tematik analiz kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı katılımcıların aktardıkları öykülerdeki temaları ortaya çıkarmaktadır. Gözlem, görüşme ve dokümanların analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin problem çözme, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, tasarım yapma vb. becerileri edinmeleri ve uygulamaları bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilere akademik bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra bilimsel bilgiyi kullanarak üretim yapma, meslek ve günlük yaşantısında bu bilgileri kullanarak araştırma yapma, problem çözme ve karar verme süreçleri üzerinde durulması her geçen gün önemini arttırmaktadır. Öğrencilerin söz konusu becerilerle donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi ise öğretim programları ve bu öğretim programlarının öğrenciye en uygun şekilde ulaştırılabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Yirmi birinci yüzyıl ile uyumlu üst düzey becerilerin sınıf ortamına taşınmasında ise uygun öğretim tasarımlarının geliştirilmesi ve bu tasarımların öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi süreçleri ön plana çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilere üst düzey becerileri kapsayan nitelikli öğrenme yaşantıları sunmak için öğretimin ayrıntılı bir şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretimin uygun kazanım, içerik, strateji, değerlendirme yöntemleri ve materyaller ışığında düzenlenmesi ise öğretim tasarımı kavramını gündeme getirmiştir. Öğretim tasarımı, öğrenenlere üst düzey öğrenme deneyimleri sunma amacıyla, öğretim işlemlerinin planlanmasına, geliştirilmesine, değerlendirilmesine ve sürdürülmesine yönelik planlamayı içerir. Bu tanımdan yola çıkarak, öğretim tasarımının, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesi bakımından öğretmenlere yol gösterici olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmenler geliştirdikleri öğretim tasarımları aracılığıyla, öğretim programlarında yer alan bilgi ile becerileri öğrencilerinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onları aktif hale getirecek öğrenme yaşantıları çerçevesinde sınıf ortamına taşıyabilmektedirler.

Öğretim tasarımı öğrencilerin özellikleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yeni yaklaşımlar ve güncel yaşamın gereklilikleri ışığında sürekli gelişen dinamik bir kavram olarak düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşantıları içerisinde öğretim tasarımı konusunda kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin güncel öğretim tasarımları ile ilgili bilgi ve deneyim kazanmaları için mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları önemli görülmektedir. Mesleki gelişim çalışmaları ile öğretmenlerin öğretim tasarımı becerilerinin geliştirilmesinde ise öğretmenlerin değişime yönelik inançlarının olumlu olması ve öğrenme sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zenginleştirme yönünde çaba göstermeye istekli olması bir ön koşul olarak göze çarpmaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin bir mesleki gelişim çalışması çerçevesinde öğretim tasarlamaya yönelik deneyimlerine ilişkin yansımalar ele alınmıştır. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlerin öğretim tasarlama hakkındaki bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişim ile dönüşümleri mesleki gelişim çalışması boyunca yaşadıkları deneyimler aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Öğrenme ve değerlendirme süreçlerine bakış açısı ile güncel bir öğretim tasarımı anlayışı sunması bakımından söz konusu mesleki gelişim çalışmasında öğretim tasarımı modeli olarak Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli kullanılmıştır.

Bu bağlam ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına ve alt sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim tasarımları geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?

a. Öğretmenlerin UbD'yi anlama süreçleri nasıl gelişmiştir?

b. Öğretmenlerin öğretimi UbD'ye dayalı bir şekilde tasarlama becerileri nasıl gelişmiştir?

c. Öğretmenlerin hazırladıkları tasarımları sınıf içerisinde uygulama sürecindeki deneyimleri nasıl gerçekleşmiştir?

d. Öğretmenler söz konusu profesyonel gelişim süreci içerisindeki değişimlerini nasıl değerlendirmişlerdir?

Çalışma kapsamında anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı araştırmalarında bireylerin gerçek yaşam durumlarına ilişkin deneyimleri, yaşanmış öyküler çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılır. Anlatı araştırmaları eğitim alanında, öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerinin yansıtılmasını ön plana alan bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır. Anlatı araştırmalarında araştırmacı bir ya da iki kişinin yaşanmış deneyimlerine ilişkin öyküleri ve bu öyküleri destekleyecek dokümanları toplar. Öyküler, bireysel deneyimleri aktarırlar ve aynı zamanda bireyin kimliğine ilişkin de veri sağlayabilirler.

Bireysel deneyimlere ilişkin öykülerin verileri, temel olmak birebir görüşmeler olmak üzere, gözlemler, dokümanlar, fotoğraflar vb. yöntemler ile elde edilebilmektedir. Araştırmacı topladığı öykü ve deneyimleri kronolojik bir sıra içerisinde raporlayabilmektedir. Aynı zamanda araştırmacının tuttuğu alan notları da sürecin raporlaştırılmasında destekleyici veri olarak kullanılabilmektedir.

Anlatı araştırması deseni ile ilgili yukarıda sunulan bilgiler ışığında çalışma süreci aşağıdaki adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlere, öğretim tasarımı geliştirme konusunda UbD modeline dayalı olarak profesyonel gelişim eğitimlerinin verilmesi,

2. Öğretmenlerin birinci öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

3. Öğretmenlere, paylaşım toplantılarında hazırladıkları öğretim tasarımlarıyla ilgili geribildirim verilmesi, öğretmenlerin gerekli düzeltmeleri yaparak tasarımı son haline getirmeleri,

4. Öğretmenlerin ikinci öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

5. Öğretmenlere hazırladıkları öğretim tasarımlarıyla ilgili geribildirim verilmesi, öğretmenlerin gerekli düzeltmeleri yaparak tasarımı son haline getirmeleri,

6. Öğretmenlerin öğretim tasarımlarını sınıf ortamında uygulamaları,

7. Öğretmenlerin paylaşım toplantılarında sınıf ortamındaki uygulamalara ilişkin geribildirim vermeleri, buradan hareketle, öğretim tasarımına ilişkin genel ilke ve kavramların yeniden vurgulanması,

8. Öğretmenlerin üçüncü öğretim tasarımlarını hazırlamaları,

9. Öğretmenlerin öğretim tasarımlarını sınıf ortamında uygulamaları,

10. Araştırmacıların uygulamayı gözlemlemeleri,

11. Uygulama sonrasında araştırmacı ve öğretmenlerin öğretim tasarımı geliştirme süreci ile yansıtma yapmaları,

Söz konusu süreç boyunca, veri toplama amacıyla öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış, sınıf gözlemleri gerçekleşmiş, doküman incelemesi yapılmış ve araştırmacılar alan notları ile tüm süreci kayıt altına almışlardır. Anlatıların analizi yapılırken tematik analiz kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı katılımcıların aktardıkları öykülerdeki temaları ortaya çıkarmaktadır. Gözlem, görüşme ve dokümanların analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmada veri analizi süreci devam etmekte olup aşağıdaki geçici sonuçlara ulaşılmıştır

**Öğretmenlerin sürecin başında, UbD'ye ilişkin daha önceki deneyimleri nedeniyle güçlü bir dirençleri olduğu gözlenmiştir. Bu durum eğitimlerde öğretmenler tarafından doğrudan dile getirilmiştir.

**Bu direnç birinci öğretim tasarımlarının tamamlanmasına ve geribildirim verilmesine kadar belirgin bir şekilde devam etmiştir.

**Öğretmenler geribildirimler çerçevesinde anlamaya dayalı tasarımın temel ilkelerini, anahtar özelliklerini ve ilişkili kavramlarını daha yakından tanımaya başlamış, buradan hareketle söz konusu tasarım modelini öğrenmeye ve uygulamaya ilişkin isteklerinde artış gözlenmiştir.

**Söz konusu değişim, paylaşım toplantılarında, öğretim tasarımı modelinin teknik yönünden çok, öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesine, üst düzey becerilerin kazandırılmasına odaklanan yönünün ön plana çıkarılmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

**Öğretmenler değişen inanışları ile birlikte daha etkili tasarımlar ortaya çıkarmaya başlamışlar ve sınıf içi uygulamalara yönelik olarak olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır. Bu geri dönüşlerde öğrenci öğrenmesini daha iyi izleyebildiklerini, katılımın arttığını ve kendi öğretim süreçlerine ilişkin iyileştirmeye yönelik yansıtmalar yapabildiklerini sıklıkla dile getirmişlerdir.

**Araştırmacıların sınıf içinde yaptıkları gözlemler doğrultusunda, uygulanan öğretim tasarımlarının öğrencide de olumlu karşılıklar bulduğu araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir.

**Söz konusu süreç okulda da olumlu bir atmosfer oluşturmuş, uygulamaya katılan öğretmenler arasında paylaşımlar güçlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri analizi süreci devam etmekte olup aşağıdaki geçici sonuçlara ulaşılmıştır

**Öğretmenlerin sürecin başında, UbD'ye ilişkin daha önceki deneyimleri nedeniyle güçlü bir dirençleri olduğu gözlenmiştir. Bu durum eğitimlerde öğretmenler tarafından doğrudan dile getirilmiştir.

**Bu direnç birinci öğretim tasarımlarının tamamlanmasına ve geribildirim verilmesine kadar belirgin bir şekilde devam etmiştir.

**Öğretmenler geribildirimler çerçevesinde anlamaya dayalı tasarımın temel ilkelerini, anahtar özelliklerini ve ilişkili kavramlarını daha yakından tanımaya başlamış, buradan hareketle söz konusu tasarım modelini öğrenmeye ve uygulamaya ilişkin isteklerinde artış gözlenmiştir.

**Söz konusu değişim, paylaşım toplantılarında, öğretim tasarımı modelinin teknik yönünden çok, öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesine, üst düzey becerilerin kazandırılmasına odaklanan yönünün ön plana çıkarılmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

**Öğretmenler değişen inanışları ile birlikte daha etkili tasarımlar ortaya çıkarmaya başlamışlar ve sınıf içi uygulamalara yönelik olarak olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır. Bu geri dönüşlerde öğrenci öğrenmesini daha iyi izleyebildiklerini, katılımın arttığını ve kendi öğretim süreçlerine ilişkin iyileştirmeye yönelik yansıtmalar yapabildiklerini sıklıkla dile getirmişlerdir.

**Araştırmacıların sınıf içinde yaptıkları gözlemler doğrultusunda, uygulanan öğretim tasarımlarının öğrencide de olumlu karşılıklar bulduğu araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir.

**Söz konusu süreç okulda da olumlu bir atmosfer oluşturmuş, uygulamaya katılan öğretmenler arasında paylaşımlar güçlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, öğretim tasarımı, anlatı araştırması

Kaynakça

Avalos, Beatrice. 2011. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher education*, *27* (1), 10-20.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research On Teacher Education: Changing Times, Changing Paradigms, in M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp.1050-1093)**.** New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4.baskı)*. Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2013). ***Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches.*** Thousand Oaks, CA: SAGE

Ellliot, J. (2005). ***Using narrative in social research : qualitative and quantitative approaches.*** Thousand Oaks, CA: SAGE

Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı (2.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38* (4), 915-945.

Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook (3.baskı).* Thousand Oaks, CA: SAGE

Wiggins, G. P., McTighe, J. (2001). *Understanding by design (2. baskı)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Wiggins, G. P., McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units.* Alexandria, VA : ASCD

(25072) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Diyarbakır İli Örneği

BAYRAM AŞILIOĞLU
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

RABİA DAĞTAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

20. ve 21. yüzyılda bilim, teknik, eğitim ve diğer pek çok alandaki gelişmeler sürekli olarak birbirini etkilemektedir. Bu etkileşimler insanların yeni bilgi ve beceriler kazanmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim, bireye kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışlar kazandırma süreci (Ertürk, 2018) olmanın yanı sıra düşünen, bilgiyi sorgulayan, üst bilişsel becerileri sayesinde analizler ve yeni bireşimler yapan, bilgiyi değerlendirebilen ve yeni bilgi üretebilen bireyler yetiştirme süreci olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, bireyin bilgiyi üretebilmesi için düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Düşünme insanı doğada var olan tüm canlılardan farklı kılan zihinsel bir etkinliktir (Vygotsky, 2018). Bu farklılığı diri tutmak, düşünme gücünü eğiterek bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek artık eğitimin temel görevi haline gelmiştir. Düşünme gücünü eğitmenin yolu ise bireye eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasından geçer. Eleştirel düşünme bireye bilimsel düşünme, sorgulama, yorumlama becerilerini kazandırarak, bireyi zihinsel olgunluğa ulaştırmaktır (Nosich, 2015). Günümüzde hızla artan bilgi kirliliği içerisinde gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu olduğu gibi kabul etmeyen, kendi akıl süzgecinden geçirerek bilgiyi özümseyen, bu çerçevede bilgi üreten ve hayat boyu sürdürebilen insan yetiştirmek eğitimin odak noktası olmuştur. Artık ülkeler ulusal eğitim programlarında düşünme becerileri, eleştirel düşünme kavramlarına yoğun bir şekilde yer vermektedir. Örneğin, 2001 yılında tekrar düzenlenen İngiltere'nin ulusal öğretim programına eleştirel farkındalık yaratmak, eleştirel olarak değerlendirmek gibi hedefler konulmuştur (Wallace ve Poulson, 2004). Benzer şekilde Türkiye'de de, 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı anlayışa dayanan öğretim programı çerçevesinde, ortaokul 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak "Düşünme Eğitimi" dersi yer almaktadır (MEB, 2016) .

Alanyazında "21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri" olarak sıklıkla ifade edilen bir konu alanı yer almaktadır. Bu beceriler; öğrenme ve yenilik becerileri olarak adlandırılan yeterlilik alanı eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiye erişebilme ve analiz etme, sistemler ve bireyler arası işbirliği, girişimcilik, liderlik, insiyatif alma, uyum sağlama etkili yazılı ve sözlü iletişim gibi bireyin üst bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Göksün ve Kurt, 2017).

Her yeni güne daha hızlı ve daha karmaşık bir teknolojiyle uyanan dijital dünyanın lokomotifi, kolayca ulaştığı bilgiyi eleştirel süzgeçlerden geçirerek problem çözme becerileri yüksek bireyler yetiştirmektir. Problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin gelişmesi için temel becerilerin öğrenenlere çok iyi kazandırılması gerekir. Özellikle bireylerin okuma ve anlama becerilerinin iyi bir düzeyde olması 21. Yüzyıl becerilerini de kolayca edinebileceğini gösterir. İpşiroğlu (2015), düşünme becerilerini geliştirmek için öncelikle bireye okuma alışkanlığının kazandırılarak; bireyin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, okuma ile desteklenmeyen düşünceler temelsiz ve sığdır. Bu nedenle ülkemizde ve dünyada yapılan stadartlaşmış sınavlarda mutlaka öğrencilerin okuma- anlama becerilerini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Türkiye'nin katıldığı uluslararası sınavlardan biri, OECD tarafından üçer yıllık dönemler halinde 15 yaş grubu öğrencilere uygulanan PISA'dır (Programme for International Student Assessment). 2015 yılında uygulanan PISA sonuçlarına bakıldığında, ülkemizden 5895 öğrencinin katıldığı sınavda, sınava katılan ülkelerin okuduğunu anlama beceri ortalaması 460 iken; Türkiye'nin ortalaması 428'dir (Karabulut, 2017). İç açıcı olmayan bu sonuç karşısında, öğretim programlarını düzenlerken; düşünce becerilerinin okuma ile sürekli beslenmesi gerektiği bilinmelidir. Bu önemden hareketle bu araştırmanın amacı, Diyarbakır ili Kayapınar ilçesindeki Anadolu Liselerinde 15 ile 17 yaş arasındaki 315 öğrencinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama yeterlilik algıları incelenmektedir. Bu çalışmada eleştirel düşünme ve okuma-anlama becerileri arasındaki ilişki ve cinsiyet değişkenine bağlı farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu çalışma öğrencilerin düşünme ile okuma-anlama becerilerine yönelik öz yeterlilik algıları hakkında bilgi vererek, öğretim programlarında üst-düzey bilişsel beceri hedeflerinin ve içeriklerinin düzenlenmesi konusunda yol gösterici olabilir. Bu araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

9, 10,11. sınıf lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir?

9, 10,11. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama öz yeterlilik algıları düzeyleri nasıldır?

Söz konusu öğrencilerin, eleştirel düşünme ve okuma- anlama öz yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Eleştirel düşünme ve okuma- anlama öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma-anlama özyeterliliği arasında bir ilişki olup olmadığının betimsel düzeyde incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma evreni olarak Diyarbakır Kayapınar ilçesinde Anadolu Liseleri seçilmiştir. Örneklem ise 315 9 ile 11 sınıf ortaöğretim öğrencileridir. 9 ile 11. sınıf lise öğrencilerinden elde edilen veriler eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma-anlama özyeterlilik ölçekleri ile elde edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri; Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Florida Üniversitesi'nin "UF/EMI Critical Thinking Disposition Instrument" adlı ölçek gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Okuma- anlama özyeterlilik ölçeği olarak ise; Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Her iki ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiştir. 315 öğrenciye uygulanan ölçekler aracılığı ile, öğrencilerin özyeterlilik algıları istatistiksel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Veriler SPSS Analiz Programı üzerine kaydedilerek, bu program çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tarama araştırmalarının bir türü olan ilişkisel tarama araştırmalarında genellikle iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılması amaçlanır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi ile okuma-anlama öz yeterliliği arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş, bu ilişki süreksiz değişken, cinsiyet bağlamında da değerlendirilmiştir. Ayrıca veriler öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından da karşılaştırılmıştır.

20. ve 21. yüzyılda bilim, teknik, eğitim ve diğer pek çok alandaki gelişmeler sürekli olarak birbirini etkilemektedir. Bu etkileşimler insanların yeni bilgi ve beceriler kazanmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim, bireye kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışlar kazandırma süreci olmanın yanı sıra düşünen, bilgiyi sorgulayan, üst bilişsel becerileri sayesinde analizler ve yeni bireşimler yapan, bilgiyi değerlendirebilen ve yeni bilgi üretebilen bireyler yetiştirme süreci olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, bireyin bilgiyi üretebilmesi için düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Düşünme insanı doğada var olan tüm canlılardan farklı kılan zihinsel bir etkinliktir. Bu farklılığı diri tutmak, düşünme gücünü eğiterek bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek artık eğitimin temel görevi haline gelmiştir. Düşünme gücünü eğitmenin yolu ise bireye eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasından geçer. Eleştirel düşünme bireye bilimsel düşünme, sorgulama, yorumlama becerilerini kazandırarak, bireyi zihinsel olgunluğa ulaştırmaktır. Günümüzde hızla artan bilgi kirliliği içerisinde gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu olduğu gibi kabul etmeyen, kendi akıl süzgecinden geçirerek bilgiyi özümseyen, bu çerçevede bilgi üreten ve hayat boyu sürdürebilen insan yetiştirmek eğitimin odak noktası olmuştur. Artık ülkeler ulusal eğitim programlarında düşünme becerileri, eleştirel düşünme kavramlarına yoğun bir şekilde yer vermektedir. Örneğin, 2001 yılında tekrar düzenlenen İngiltere'nin ulusal öğretim programına eleştirel farkındalık yaratmak, eleştirel olarak değerlendirmek gibi hedefler konulmuştur. Benzer şekilde Türkiye'de de, 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı anlayışa dayanan öğretim programı çerçevesinde, ortaokul 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak "Düşünme Eğitimi" dersi yer almaktadır. Bu çalışmada, 9 ile 11 sınıf ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma-anlama özyeterliliği arasında bir ilişki olup olmadığının betimsel düzeyde incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma-anlama becerilerine ilişkin özyeterlilik algıları iki adet ölçek uygulanarak ölçülmüştür. Eleştirel düşünme ile okuma anlama becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Veriler cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından da ele alınarak yorumlanmıştır. Bu çalışma öğrencilerin düşünme ile okuma-anlama becerilerine yönelik öz yeterlilik algıları hakkında bilgi vererek, öğretim programlarında üst-düzey bilişsel ve duyuşsal beceri hedeflerinin, içeriklerinin, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda yol gösterici olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

Okuduğunu anlama; öğrencilerin okuduklarını anlama, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini irdeleme, sonuçlara ulaşma ve değerlendirme süreçlerini kapsayan üst bilişsel hedeflere yönelik bir süreç olması nedeniyle eleştirel düşünme ile arasında olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılacağı düşünülmektedir.

Okuma-anlama yeterlilik algısının orta veya düşük düzeyde çıkması beklenmektedir.

Eleştirel düşünme eğiliminin orta veya düşük düzeyde çıkması beklenmektedir.

Kız öğrencilerin okuma-anlama özyeterlilik algıları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkabileceği düşünülmektedir.

Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin kız öğrencilerden daha yüksek çıkabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma doğrultusunda, eleştirel düşünme için öncelikle öğretmenlerde düşünme öğretiminin önemine ilişkin farkındalık oluşturup, öğrencilerin düşünme becerilerin geliştirebilecekleri hedefler belirlenerek içerik, öğrenme ortamları ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, düşünme beceri, okuma-anlama becerisi, 21. yy öğrenme becerileri, ortaöğretim.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 16(4), 120-128.

Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A.İ. (2014). Turkish adaptation study of UF/EMI critical thinking disposition instrument. *Eduation and Science TEDMEM.* 176(39), 1-12.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Göksün, D. O., Kurt, A.A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim TEDMEM.* 190(42), 107-130.

İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme.* İstanbul: Say.

Karabulut, A. (2017). MEB'in yayınlamış olduğu örnek PISA sorularının 2015 Türkçe öğretim programı okuma-anlama kazanımları çerçevesinde analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi.* 3(3), 166-174.

MEB. (2016). Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı (7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Nosich, G.M. (2011). *Eleştirel düşünme rehberi.* Ankara: Anı.

Poulson, L. & Wallace, M. (2004). Critical reading for self critical writing. *Learning to Read Critically in Teaching and Learning.* London: Sage Publication.

Vygotsky, L.S. (2018). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Roza.

(25238) Farklılaştırılmış Matematik Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişiye, Tutuma Ve Yaratıcılığa Etkisi

GÜL EŞSİZOĞLU
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

DİLARA DEMİRBULAK
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uzun yıllar boyunca yapılan araştırmalar sonucunda ***üstün zekâ ve yetenek*** kavramının basit bir tanımı olmadığına kanaat getirilmiştir. Günümüzde üstün zekâ ve yeteneğin, pek çok davranışı, beceriyi ve yeterliliği kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu düşünülmektedir. (Reis ve Sullivan, 2009). Zekâ alanındaki ilk çalışmalara imza atan Galton, zihinsel olarak daha yetenekli olabilmenin ölçütünün, çoğu azdan ayırt etmek olduğunu savunmuştur. Binet ve Simon'a göre, ***üstün zekâlı ve yetenekli*** bireylerin hüküm verme ve yargıda bulunma yetenekleri gelişmiştir. Thorndike ve arkadaşları ise üstünlüğün kanıtının, psikolojik süreçlerde kurulan bağlantı sayısının çokluğu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Sternberg, 2003: 11-14). Terman'a göre, ***üstün zekâlı ve yetenekli*** olarak nitelendirilmek için Stanford-Binet Zekâ Testin'in genel zihinsel yetenek alanında %1'lik dilime dâhil olmak yeterlidir (Akt. Sarouphim, 2001: 130). Zaman ilerledikçe üstün zekâ ve yeteneğin farklı yetenek alanlarından oluşan çok boyutlu bir yapı olduğu fikri baskın çıkmaya başlamıştır. Çok boyutlu üstün zeka ve yetenek kavramını ilk ileri sürenlerden **Renzulli**'ye göre üstün zekâ ve yetenek, yüksek düzeyde ***genel ve özel yetenek***, ***yaratıcılık*** ve ***motivasyon*** isimli üç temel özellik halkasının etkileşimiyle açıklanabilir.

Renzulli'nin Üstün Yeteneklilik Modeli Renzulli'ye (1999) göre, üstün yetenekli davranış; insan doğasının üç temel öğesi arasındaki etkileşimin dışa yansımasıdır. Bu ortalama üzeri öğeler, yetenek, görev teslimiyeti (task commitment) ve yaratıcı düşünceden oluşmaktadır. Bu öğelerin hiç birisi tek başına üstün yeteneklilik değildir. Üstün yetenekli birey bu üç öğenin üçüne de aynı anda sahip olan bireydir. Şematik olarak düşünüldüğünde, üstün yetenek bu üç öğenin kesişimi, karmasıdır.

Renzulli'ye (1986) göre, herhangi bir alanda esas alınan üstün yeteneklilik tanımı

• üstün yetenekli öğrencinin karakteristik özelliklerini ortaya koymalı,

• öğrenciyi belirleme sürecinde rehber olmalı,

• tanımını oluşturan unsurların, belirleme sürecinde öğrencide varlığı araştırılacak unsurlar olmalı (üstün yeteneklilik tanımının unsurlarından birisi yaratıcı düşünce ise, belirleme sürecinde, yaratıcı düşüncenin öğrencide varlığı araştırılmalıdır),

• üstün yeteneklilik programlarının uygulamalarına yön vermelidir.

Renzulli üstün yetenekli öğrenciyi belirleme sürecinde, benzetme yaparak, öğrencinin yetenekliler havuzunda toplanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu havuza öğrenci toplama sürecinde;

• okulun % 15-20 sinin aday seçilmesi,

• veli ve öğretmenin aday göstermesinin sağlanması,

• zekâ, başarı ve yaratıcı düşünce testlerinin %90 ve üst diliminde yer alan öğrencilerin de aday gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Renzulli belirleme sürecinin öğrenciyi eleyici olmaktan ziyade esnek davranılmasını, toplayıcı olmaya çalışılmasını vurgulamaktadır (Renzulli, 1999).

Matematik özel alan yeteneğine sahip kişinin bilgiyi elde etme ve işleme; muhakeme yapma, biliş ötesini kullanarak problem çözme niteliklerine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Modelin diğer öğesi olan yaratıcı düşünce; problemlere farklı ve orijinal çözümler hazırlama, belirleme kabiliyetidir. Yaratıcı düşünce ve zekâ birbiriyle ilişkilidir, fakat özdeş değildir. Yaratıcı düşünce için en azından ortalama üzeri bir zekâ gerekli; ama yeterli değildir (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Torrance, 1995).

Günümüz şartlarının gerektirdiği yaratıcı potansiyele sahip bireylere, akademik başarının yanı sıra yaratıcılığı da öne çıkaran daha adil ve kapsamlı bir eğitim imkânı sunabilmek adına mevcut araştırmada yapıldığı gibi mevcut üniteleri ihtiyacı karşılayacak şekilde farklılaştırmanın çok önemli olduğu düşünülmektedir. Üniteleri farklılaştırırken öncelikle **farklılaştırılmış eğitimin** temel ilkelerini gözetmek gerekir. Bunlar, bireysel farklılıkların gözetilmesi, içerik-süreç-üründe değişiklik ve düzenlemeler yapma, uygun ve çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, esnek ve güvenli bir sınıf ortamıdır.Üstün zekâlılar ve yetenekliler için öğretim programı geliştirilirken, içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılmasına ve etkinliklerin planlanmasına yönelik kuramsal çerçeveler mevcuttur. Bunlara üstün zekâlılar için geliştirilmiş müfredat modelleri denir. Üstün zekâlıların eğitiminde en yaygın olarak kullanılan modellere örnek olarak Maker, Çoklu Menü,Purdue Üç-Evre, Otonom Öğrenme, Bütünleştirilmiş Müfredat, Paralel Müfredat ve Izgara Modelleri verilebilir. Önemli olan hedefe, içeriğe ve çalışılan öğrenci grubuna en uygun modeli seçmektir.Öğrencilerin yeni yöntemler deneyerek kendileri için yeni olan bilgileri kendilerinin keşfetmelerine imkân tanımak önemlidir.***Bu bağlamda mevcut araştırmanın problemini "***Üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak

hazırlanan farklılaştırılmış bir matematik programı bu çocukların erişisini, tutumunu ve yaratıcı düşünme becerilerini etkiler mi?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin, "Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deney" deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar WISC-R zeka testiyle belirlenen zeka bölümü, RAVEN SPM testi, Yaratıcı Düşünme– Resim Oluşturma Testi ve matematik başarı testlerinden alınan puanlara göre bire bir eşleştirme yöntemi kullanılarak atanmıştır.

Deney grubunda yaratıcı düşünme stratejileri, Paralel Müfredat ve Izgara Modellerinde önerilen farklılaştırma teknikleri temel alınarak hazırlanan farklılaştırılmış bir öğretim programı ve ders materyalleri kullanılarak matematik öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yöntemle matematik dersi yapılmış ve grubun öğrenme-öğretmen sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada Matematik dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme stratejilerini ve farklılaştırma tekniklerini kullanmanın 4. sınıf seviyesindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin erişi, matematiğe karşı tutum ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilköğretim 4. sınıf Matematik müfredatındaki "Doğal Sayılar" ve 5. sınıf Matematik müfredatındaki "Kesirler" üniteleri ele alınmıştır.

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bütün öğrencilere uygulamaya başlamadan önce WISC-R zeka testi, RAVEN Testi (Raven, Raven, Court, 2004), Yaratıcı Düşünme Testi – Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (Test for Creative Thinking Drawing Production – TCT-DP) (Urban, Jellen, 1996) uygulanmıştır. Bu testlerden alınan puanlar gözetilerek sınıfların denkliği sağlanacak şekilde 12 üstün zekalı ve yetenekli öğrenciden oluşan deney grubu ile 12 üstün zekalı ve yetenekli öğrenciden oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma, Matematik dersi "Doğal Sayılar" ve " Kesirler" ünitelerini kapsayacak şekilde uygulanmıştır.

Araştırmanın temel amacı; üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin matematikte yaratıcı düşünmelerini geliştirtirmeye yönelik bir matematik programı hazırlayarak bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda ***araştırmanın alt amacı***, matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programının uygulandığı grubun erişi, matematiğe karşı tutum ve yaratıcı düşünme düzeyi ortalama puanları ile bu farklılaştırılmış eğitimin uygulanmadığı grubun erişi, matematiğe karşı tutum ve yaratıcı düşünme düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu temel ve alt amaçlara bağlı olarak aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun hatırlama düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun hatırlama düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun anlama düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun anlama düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun uygulama düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun uygulama düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun çözümleme düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun analiz düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 5: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun değerlendirme düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun değerlendirme düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 6: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun yaratma düzeyi erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun yaratma düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 7: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun toplam erişi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun toplam erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 8: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MTÖ)" puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun MTÖ puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 9: Üstün yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde farklılaştırılmış ünite programı uygulanan grubun yaratıcı düşünme yeteneği puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun yaratıcı düşünme yeteneği puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çeşitli öğrenme yöntemleri kullanarak matematik programını farklılaştırmak, öğrencilerin matematik başarılarını olduğu kadar genel yaratıcı düşünme düzeylerini de olumlu düzeyde etkileyebilmektedir. Mevcut araştırmadaki matematik müfredatı da çeşitli farklılaştırma ve yaratıcılık modelleri, yaratıcı düşünmeyi geliştirecek yöntem ve stratejiler, alanda uzman matematikçilerin matematik yaratma stratejileri ile zenginleştirildiğinden, yukarıdaki araştırmalarda ulaşılan sonuçların bu araştırmada elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu düşünülebilir. Sonuç itibariyle araştırmanın bulguları incelendiğinde; deneysel işlem öncesi yaratıcı düşünme düzeyleri eşit olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farkın deney grubu lehine olması farklılaştırılmış matematik öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin yaratıcı düşünme, düzeylerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğrenme yöntemlerinin etkili olduğu ve doğru öğretim yöntemleri kullanıldığında öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin artırılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar, Renzulli'nin Üstün Yeteneklilik Modeli, Matematik Öğretimi, Yaratıcılık, Matematik Dersine Yönelik Tutum, Müfredat Farklılaştırma, Paralel Müfredat Modeli, Izgara Modeli.

Kaynakça

Akarsu, F. (2004). "Üstün Yetenekliler", Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, s. 127-154.

Altun, M. (2001). İlköğretim İkinci Kademede Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Baska, J. V. ve Strambaugh, T. (2006). Comprehensive Curriculum for Gifted Learners (3rd. Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Guilford, J. P. (1972). "Intellect and the Gifted", Gifted Child Quarterly, Sayı 16 (3), 175-184.

Kaplan, S. N. (2009). "Layering Differentiated Curricula for the Gifted and Talented", Methods and Materials for Teaching the Gifted, Ed. by F. A. Karnes, S. M. Bean. (Eds.), Texas: Prufrock Press, s. 107 136.

Kaplan, S.N.,1986 "The Grid: A Model to Construct Differentiated Curriculum for Gifted." Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented, s.180-193. Mansfield Center; CT: Creative Learning Press.

Reis, S. M. (1989). "Reflections on policy affecting the educatio of gifted and talented students: Past and future perspectives". American Psychologists, Sayı 44 339-408.

Reis, M. R. & Sullivan, E. E (2009). "Characterics of Gifted Learners: Consistenly Varied; Refreshing Diverse", Method and Materials for Teaching the Gifted, Ed. by F. A. Karnes, S. M. Bean, TX: Prufrock Press Inc 3-36.

Renzulli, J.S.,1984 Gifted and Talented". http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198404_reis.pdf

Renzulli, S.J.,1986 ''The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity".

Renzulli, J.,S et al.,2009 Systems& Models For Developing Programs For the Gifted& Talented. (2th Edition).Creative Learning press, Inc. Mansfield.

Renzulli, J., S.,2010 "Two types of Giftedness". 1.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı. ss.57- 60/ 202-210. Rota Yayın yapım, İstanbul.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261.

Renzulli J. S. (2005). "The three-ring conception of giftedness". Conceptions of Giftedness, Cambridge: Cambridge University Press. Ed. by R. J. Sternberg and J. E. Davidson, 246-279.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sak, U. (2010). Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

(25263) A Comparison of STEM Education Programs in the UK, Australia and Turkey

GÜLŞAH DOST

KING'S COLLEGE LONDON

ÖZET

Problem Durumu

Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education is becoming increasingly vital given the social and financial issues emerging in contemporary professional contexts. Teaching STEM subjects is also quite essential for countries to build and maintain a competitive economy within global financial system which has been drawing a stable curve for a while. In order to engage successfully in the competitive global economy, it is fundamental for nations to create a workforce that is well-equipped and informed in these fields. This in turn requires training for skills related to critical thinking, problem solving, doing research, acquiring an aesthetic perspective and product development from an early age by providing an interdisciplinary perspective (Ministry of National Education, 2016). Therefore, it is important for all students to be STEM literate, including those who have not traditionally been able to participate in STEM field and initiatives, and to have opportunities to learn the knowledge and skills they will need in a technologically oriented future. Considering that current and future job market requires individuals with aforementioned skills as well as competency in effective use of digital technologies, STEM education framed in an integrated approach can help students adapt and thrive in ever-changing world and even facilitate the emergence of new inventions (Department of Education and Learning, 2018). Policymakers in various corners of the world therefore have been prioritising STEM education in order to create qualified workforce and to transform their existing education system. For instance, Australia's Ministry of Education has developed a 10-year National STEM School Education Strategy covering 2016-2026 so as to equip Australian students with relevant STEM knowledge and skills to succeed in global context (Australian Council for Educational Research, 2018). The strategy pushes forward the acquisition of a coherent understanding in STEM subjects as well as the ability to employ related skills whenever and however needed (ibid).The UK takes a similar approach to STEM subjects thanks to their potential benefits to the economy. Hence, a network of state departments including the Department of Culture, Arts and Leisure (DCAL), Departmant of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety (DHSSPS) collaborate to identify the roles that STEM can play in enhancing the number, effectiveness and attractiveness of opportunities in schools and universities (Department of Education, 2011). The initiatives targeting schools and colleges aim to ensure that the UK's future innovation and productivity are not constrained due to a lack of STEM-literate workforce and population (Department of Education, 2012). Hence, as various organizations try to improve the quality of teaching and learning in STEM subjects, others are trying to inform state policies in order to improve their effectiveness and to include STEM related fields (ibid). Turkey, the third country investigated in this research, has made radical changes in national education program and implemented inquiry-based science education research programs between 2006 and 2013. Turkey's Ministry of Education has also indicated intensive STEM training in its 2015-2019 Strategic Plan as a core goal which entails creating science classes and organizing science fairs in order to enable students to evaluate facts and incidents from a scientific point of view (Ministry of National Education, 2015). The plan also includes *Technology and Design Course* to introduce these two main areas from an early age so that they can understand and apply technology in their designs (ibid).

Araştırma Yöntemi

This study explores and compares STEM education in Turkey, the UK and Australia via their education programs, national strategies and government reports while also comparing them in terms of content vis-à-vis Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) test scores. Above average in OECD countries between England and Australia who obtained training programs and policies in place in the area of STEM education in Turkey. In the research, as primary source "Australian STEM School Education Strategy 2016-2026", "Australian Government STEM policies", "Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)", "Early Learning STEM Australia (ELSA)", "UK's STEM Strategy from Department of Education", "The UK STEM Education Landscape - Royal Academy of Engineering", "Turkey's MEB Directorate General of Innovation and Education Technologies (YEĞİTEK) STEM Education Report", "MEB 2015-2019 Strategic Plan" current programs and strategies will be examined. In addition to these primary resources, the study draws on various reports published by national and international organizations and the literature on STEM education in three countries in order to investigate. Their STEM education program vision, teaching aims, practices and teacher education, STEM curriculum, policy initiatives to improve student achievement, and the areas needing further improvement. The findings are presented in a manner that shows similarities among countries in STEM education policies and explains the implications of these policies and practices.

Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education is becoming increasingly vital given the social and financial issues emerging in contemporary professional contexts. Teaching STEM subjects is also quite essential for countries to build and maintain a competitive economy within global financial system which has been drawing a stable curve for a while. In order to

engage successfully in the competitive global economy, it is fundamental for nations to create a workforce that is well-equipped and informed in these fields. This in turn requires training for skills related to critical thinking, problem solving, doing research, acquiring an aesthetic perspective and product development from an early age by providing an interdisciplinary perspective. Therefore, it is important for all students to be STEM literate, including those who have not traditionally been able to participate in STEM field and initiatives, and to have opportunities to learn the knowledge and skills they will need in a technologically oriented future. Considering that current and future job market requires individuals with aforementioned skills as well as competency in effective use of digital technologies, STEM education framed in an integrated approach can help students adapt and thrive in ever-changing world and even facilitate the emergence of new inventions. Policymakers in various corners of the world therefore have been prioritising STEM education in order to create qualified workforce and to transform their existing education system. For instance, Australia's Ministry of Education has developed a 10-year National STEM School Education Strategy covering 2016-2026 so as to equip Australian students with relevant STEM knowledge and skills to succeed in global context. The strategy pushes forward the acquisition of a coherent understanding in STEM subjects as well as the ability to employ related skills whenever and however needed. The UK takes a similar approach to STEM subjects thanks to their potential benefits to the economy. Hence, a network of state departments including the Department of Culture, Arts and Leisure (DCAL), Departmant of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety (DHSSPS) collaborate to identify the roles that STEM can play in enhancing the number, effectiveness and attractiveness of opportunities in schools and universities. The initiatives targeting schools and colleges aim to ensure that the UK's future innovation and productivity are not constrained due to a lack of STEM-literate workforce and population. Hence, as various organizations try to improve the quality of teaching and learning in STEM subjects, others are trying to inform state policies in order to improve their effectiveness and to include STEM related fields. Turkey, the third country investigated in this research, has made radical changes in national education program and implemented inquiry-based science education research programs between 2006 and 2013.Turkey's Ministry of Education has also indicated intensive STEM training in its 2015-2019 Strategic Plan as a core goal which entails creating science classes and organizing science fairs in order to enable students to evaluate facts and incidents from a scientific point of view. The plan also includes *Technology and Design Course* to introduce these two main areas from an early age so that they can understand and apply technology in their designs. Overall, this study explores and compares STEM education in Turkey, the UK and Australia via their education programs, national strategies and government reports while also comparing them in terms of content vis-à-vis Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) test scores. Above average in OECD countries between England and Australia who obtained training programs and policies in place in the area of STEM education in Turkey. In the research, as primary source "Australian STEM School Education Strategy 2016-2026", "Australian Government STEM policies", "Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)", "Early Learning STEM Australia (ELSA)","UK's STEM Strategy from Department of Education", "The UK STEM Education Landscape - Royal Academy of Engineering", "Turkey's MEB Directorate General of Innovation and Education Technologies (YEĞİTEK) STEM Education Report", "MEB 2015-2019 Strategic Plan" current programs and strategies will be examined. In addition to these primary resources, the study draws on various reports published by national and international organizations and the literature on STEM education in three countries in order to investigate. Their STEM education program vision, teaching aims, practices and teacher education, STEM curriculum, policy initiatives to improve student achievement, and the areas needing further improvement. The findings are presented in a manner that shows similarities among countries in STEM education policies and explains the implications of these policies and practices. Due to the lack of a direct action plan that was supposed to be provided by Turkey's Ministry of Education, the study has found out that STEM education could not reach majority of the population, the number of teachers trained in this field was rather low and the appropriate materials could not be provided to schools. The study concludes that governments should have a clearer and more inclusive vision and strategies for STEM education that should train not only students but also teachers to maintain their interest, to support relevant skills development, and to promote innovation at all levels of education and catering for all socio-economic groups and abilitiesin cooperation with all sectors.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Due to the lack of a direct action plan that was supposed to be provided by Turkey's Ministry of Education, the study has found out that STEM education could not reach majority of the population, the number of teachers trained in this field was rather low and the appropriate materials could not be provided to schools. The study concludes that governments should have a clearer and more inclusive vision and strategies for STEM education that should train not only students but also teachers to maintain their interest, to support relevant skills development, and to promote innovation at all levels of education and catering for all socio-economic groups and abilitiesin cooperation with all sectors.

Anahtar Kelimeler : Education, STEM Education, STEM Education Programs

Kaynakça

Australian Curriculum, (2008). *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA).* Retrived April 3, 2019, from https://www.australiancurriculum.edu.au/

Australian Council for Educational Research (2018). *Challenges in STEM Learning in Australian Schools.* Retrived April 4, 2019, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=policy_analysis_misc

Department of Education, (2011). *Success Through STEM: STEM Strategy*. Retrived April 3, 2019, from https://www.economy-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/del/STEM%20Strategy-Success%20through%20STEM.pdf

Department of Education, (2012). *Success Through STEM: One Year On.* Retrived April 3, 2019, from https://www.economy-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/del/Success%20through%20STEM-One%20Year%20On.pdf

Department of Education and Learning, (2018). *Support for Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM).* Retrived April 7, 2019, from http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Publications/Optimising%20STEM%20Industry-School%20Partnerships%20-%20Final%20Report.pdf

Ministry of National Education, (2015) *MEB 2015-2019 Strategic Plan*. Retrived April 6, 2019,from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Ministry of National Education, (2016). *STEM Education Report.* Retrived April 5, 2019, from https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Education_Report.pdf

(25273) The Analysis of The Postgraduate Thesis Written on STEM-focused Education in Terms of Various Criteria in Turkey (2014-2019)

GÜLŞAH DOST

KING'S COLLEGE LONDON

ÖZET

Problem Durumu

Increasingly shaped by science and technology our world will be inherited by children, hence it is critical that children have access to innovative forms of education and we expand opportunities for them. Although all subject areas of education are important, developing skills in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) is essential in order to develop and progress in the technology-oriented global market (Sanders, 2008; Wai, Lubinski & Benbow, 2009). STEM education has become a buzzword because it contributes to the development of individuals in many ways and its impact is highly influential in the long and short term (National Research Council, 2011). The inclusion of STEM education in the scientific community, in which knowledge is produced and processed, will ensure that information is consciously employed with an end result in mind. Specifically, children who are educated with an integrated educational approach will grow as individuals who can sense the needs of their society and shape it (Stohlmann, Moore and Roehrig, 2012). Educational institutions are places that provide this type of training and formation with high level complex thinking skills. Educational institutions are also central in conducting scientific studies, the training qualified manpower, and producing, disseminating and putting to use of the information that the society needs. Therefore, universities where various sorts of sciences are improved by individuals with different characteristics and abilities, are strategic institutions that deliver training programs to cater for the needs of their local contexts, i.e. the countries they are located in (National Research Council, 2011). For this reason, this study aims to examine postgraduate studies conducted on STEM education in terms of various variables.

Araştırma Yöntemi

In this study, document analysis technique is employed to explore Turkey's performance in the field of STEM education. To be more specific, the study adopts content analysis method for the documents which requires specification of some of the properties of texts in a numerical manner and serves as a bridge between the qualitative analysis and statistical results of the material (Bauer, 2000). The universe of the research consists of 266 unrestricted post-graduate education theses that are approved and archived by the Council of Higher Education (CoHE) Publication Documentation Department, which are organized under education and training category and they focus on the subject ofthe STEM education. The distribution of these theses are as follows: 126 from science education, 18 from technology education, 11 from engineering education and 111 from mathematics education. The studies were accessed via the CoHE Thesis Data Center. The sample of the theses consists of the work completed by April 21, 2019 and handled as a single title tagged with the key words STEM, STEM education, FeTeMM, FeTeMM education and STEM activities. A total of 73 graduate theses, which are open access and without any restrictions, have been reached at CoHE's Thesis Screening Center. The theses consist of 60 (82,20%) masters and 13 (17,80%) doctoral level work. The study also provides information on the types of theses, the universities, institutes, departments, year and subject areas of the researchers.

Increasingly shaped by science and technology our world will be inherited by children, hence it is critical that children have access to innovative forms of education and we expand opportunities for them. Although all subject areas of education are important, developing skills in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) is essential in order to develop and progress in the technology-oriented global market. STEM education has become a buzzword because it contributes to the development of individuals in many ways and its impact is highly influential in the long and short term. The inclusion of STEM education in the scientific community, in which knowledge is produced and processed, will ensure that information is consciously employed with an end result in mind. Specifically, children who are educated with an integrated educational approach will grow as individuals who can sense the needs of their society and shape it. Educational institutions are places that provide this type of training and formation with high level complex thinking skills. Educational institutions are also central in conducting scientific studies, the training qualified manpower, and producing, disseminating and putting to use of the information that the society needs. Therefore, universities where various sorts of sciences are improved by individuals with different characteristics and abilities, are strategic institutions that deliver training programs to cater for the needs of their local contexts, i.e. the countries they are located in. For this reason, this study aims to examine postgraduate studies conducted on STEM education in terms of various variables. In this study, document analysis technique is employed to explore Turkey's performance in the field of STEM education. To be more specific, the study adopts content analysis method for the documents which requires specification of some of the properties of texts in a numerical manner and serves as a bridge between the qualitative analysis and statistical results of the material. The universe of the research consists of 266 unrestricted post-graduate education theses that are approved and archived by the Council of Higher Education (CoHE)

Publication Documentation Department, which are organized under education and training category and they focus on the subject ofthe STEM education. The distribution of these theses are as follows: 126 from science education, 18 from technology education, 11 from engineering education and 111 from mathematics education. The studies were accessed via the CoHE Thesis Data Center. The sample of the theses consists of the work completed by April 21, 2019 and handled as a single title tagged with the key words STEM, STEM education, FeTeMM, FeTeMM education and STEM activities. A total of 73 graduate theses, which are open access and without any restrictions, have been reached at CoHE's Thesis Screening Center. The theses consist of 60 (82,20%) masters and 13 (17,80%) doctoral level work. The study also provides information on the types of theses, the universities, institutes, departments, year and subject areas of the researchers. The study indicates that the postgraduate theses on STEM are mainly submitted in master's level, and less so at doctoral level. In 53.85% of the doctoral and in 41.66% of the master's level studies, mixed method research model was used which means both quantitative and qualitative data were analyzed. It is also observed that the post-graduate studies in STEM increased substantially from 2014 onwards with only 2 submitted in 2014, 4 in 2016, 14 in 2017, 51 in 2018 and 2 by 21 April. As for the departments, the department with the highest number of STEM studies is the Department of Science Education in the Department of Primary Education (65.75%,) followed by Classroom Education Department (6.85%). Most of the studies conducted in Science Education were carried out with students and focused on the impact of STEM Education on academic achievement, cognitive processes of children, their attitudes towards science and their role in career selection. Considering the distribution of the theses according to universities, top three universities in the production of the work on STEM are Yüzüncü Yıl University, Yıldız Technical University and Kastamonu University respectively. Doctoral theses are as follows: Gazi University, 19 Mayıs University and finally Hacettepe University.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study indicates that the postgraduate theses on STEM are mainly submitted in master's level, and less so at doctoral level. In 53.85% of the doctoral and in 41.66% of the master's level studies, mixed method research model was used which means both quantitative and qualitative data were analyzed. It is also observed that the post-graduate studies in STEM increased substantially from 2014 onwards with only 2 submitted in 2014, 4 in 2016, 14 in 2017, 51 in 2018 and 2 by 21 April. As for the departments, the department with the highest number of STEM studies is the Department of Science Education in the Department of Primary Education (65.75%,) followed by Classroom Education Department (6.85%). Most of the studies conducted in Science Education were carried out with students and focused on the impact of STEM Education on academic achievement, cognitive processes of children, their attitudes towards science and their role in career selection. Considering the distribution of the theses according to universities, top three universities in the production of the work on STEM are Yüzüncü Yıl University, Yıldız Technical University and Kastamonu University respectively. Doctoral theses are as follows: Gazi University, 19 Mayıs University and finally Hacettepe University.

Anahtar Kelimeler : Education, STEM education, graduate thesis, document analysis, content analysis.

Kaynakça

Bauer, M. W. (2000). Classical content analysis: A review. *Qualitative researching with text, image and sound*, 131-151.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

Sanders, M. (2008). STEM, STEM Education, STEMmania. *Technology and Engineering Teacher*, *68*(4), 20-25.

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, *2*(1), 4.

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 817.

(25283) Medya Okuryazarlığı Araştırması Ve Üniversitesite Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama

EDA SEZERER ALBAYRAK

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Medya okuryazarlığının amacı aslında, yalnızca medyanın olumsuz etkilerinin bilişsel olarak giderilmesi için beceri ve yeteneklerin kazandırılması değildir, giderek daha güçlü bir şekilde medya tarafından belirlenen yaşam alanlarının korunmasıdır (Alver 2006: 23). Elbette medyanın bilgilendirici yönü vardır ve medya doğru kullanıldığında son derece faydalı olacaktır. Zaman zaman medyanın faydasından çok, ne kadar zararlı olabileceğinin izlerini gördüğümüz için olumsuz etkilerini de dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda medyanın bazı ilkelerinden bahsetmek mümkündür ki, İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD'de medya okuryazarlığı eğitimcileri bu ilkeler üzerinde uzlaşmaya varmışlardır (http://www. yaseminceoglu.com/makaleler10.php):

Medya mesajları kurgulanmakta, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilmektedir. Medya mesajları, yorumlayıcı anlam-yapma süreçleri, okuyucu, metin ve kültür arasındaki etkileşime dayanmakla birlikte medyanın kendine özgü bir dili ve karakteristiği vardır. Medya tasarımlamaları, insanların sosyal gerçekliği anlamalarında rol oynamaktadır (Hobbs 2004: 124). Medya okuryazarlığı, demokratik toplumlarda katılımın sağlanması açısından önemli olduğu kadar, sosyal adaletin ve eleştirel vatandaş olmanın gereklerinden birini de oluşturmaktadır.Dünya çapında artan rekabetin, küreselleşmenin ve medyanın özelleştirilmesinin, yeni bir eğitim biçimi olan, medya okuryazarlığı gereksinimini beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışma ile, medya okuryazarlığı ya da medya okuryazarlığı dersi hakkında bilginin ve hedef kitlenin medya okuryazarlığı konusundaki algılamasının ortaya çıkarılması planlanmaktadır. Gerçekleştirilecek bu çalışma, ilgili hedef kitle üzerinde medya okuryazarlığına yönelik bir farkındalık yaratmaya ya da güçlendirmeye katkı sağlayacaktırBu doğrultuda çalışmayla ele alınan temel nokta Üniversite kampüsündeki öğrencilerin medya okuryazarlığı hakkındaki bilgisini değerlendirmek olmuşturBu araştırmanın genel amacı, Medya Okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı derslerinin ilgili hedef kitle tarafından nasıl algılandığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranacaktır: Medya Okuryazarlığı Üniversite öğrencilerİ tarafından ne düzeyde algılanmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu amaçlar çerçevesinde yapılan araştırmada alan araştırması yöntemi uygulanacak, verilerin elde edilmesinde ise anket tekniği kullanılacaktır. Anket formu, medya okuryazarlığı ile ilgili literatür taraması, alanda daha önce gerçekleştirilen araştırmaların da incelenmesi sonrasında ve araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulmuştur. İlk olarak 50 kişilik kontrol grubunda denenen anket formu, gerekli düzeltmeler ve eklemelerden sonra uygulamaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans ve yüzde analizleri yapılacaktır. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi'nde bulunan mevcut fakülte öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir vakıf üniversitesi bünyesindeki mevcut fakültelerden seçkisiz (rasgele) yöntemle belirlenen üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Anketimiz, bir vakıf üniversitesi kampüsündeki mevcut fakültelerden, 29 Nisan-03 Mayıs 2019 tarihleri arasında, her bir fakülteden tesadüfi olarak seçilen toplam 400 öğrenciye uygulanacaktır. Araştırma, katılımcı olarak bir vakıf üniversitesi'ndeki mevcut fakülte öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Anket çalışması sırasında katılımcılarla yüz yüze görüşülecek anlaşılamayan sorular katılımcılara açıklanacaktır. Anket formunda yer alan soruların bir kısmı yaş, cinsiyet ve okudukları fakülte ile ilgilidir. Diğer sorular ise sırasıyla şu şekildedir; "Medya okuryazarlığı hakkında bir bilgiye sahip misiniz?", "Medya okuryazarlığının toplumun bilinçlenmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?", "Medya Okuryazarlığının eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini düşünüyor musunuz?", "Medya okuryazarlığı izlediklerimizi gerçek ve kurgu olarak ayırt edebilmemize katkı sağlar mı?", "Medya okuryazarlığı zorunlu ders kapsamına alınmalı mıdır?", "Medya okuryazarlığı dersinin pedagojik formasyon almış iletişim fakültesi mezunları tarafından verilmesini doğru buluyor musunuz?", "Medya okuryazarlığı dersleri ile medyayı doğru okuyup anlayacağımızı düşünüyor musunuz?", "Medyayı sıklıkla takip ediyor musunuz?", "En çok hangi medya aracını takip ediyorsunuz?". Anket formları, katılımcılara birebir sorularak uygulanacaktır. Verilen cevaplar anket formuna işlenecektir. Ankete katılanların daha doğru ve çekinmeden yanıt vermeleri açısından anket formlarına isimlerini yazmamaları önerilecektir.

Medya okuryazarlığı, 1990'lı yıllardan beri iletişimdeki bilginler arasında çok yaygın bir araştırma konusudur. Konsept genel olarak kritik bir analiz sürecini ifade eder. Bu fikri "medya mesajlarına erişme, analiz etme, değerlendirme ve yeni mesajlar oluşturma" olarak tanımlamak oldukça yaygındır. (Baran, 2004:50; Hobbs, 1998:16; Potter, 2005:22; Livingstone, 2004:4). Medya Okuryazarlığı, aynı zamanda, televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vb. gibi büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki mesajlara erişme, bunları yorumlama, çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır. İlgili medya mesajlarının farkına varılabilmesi, alımlanabilmesi yani aktif birer izleyici olarak yorumlanabilmesi için eğitim başta olmak üzere aile yapısı, dünya görüşü,

ekonomik durum, cinsiyet, yaş vb. faktörler gelmektedir. Medya okuryazarlığı bilincine sahip olabilmek için başta çocuklar olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde eleştirel medya okuryazarlığı eğitimleri verilmelidir. Böylelikle toplum, medyanın gösterdiği dünya ile gerçek dünya arasındaki çizgiyi ayırt edebilir hale gelebileceklerdir. Medya okuryazarlığı eğitimi, eleştirel düşüncede kullanılan bilişsel süreçleri içerir. Medya atölyeleri ve müfredatları, ahlaki değerleri (savunma, aşılama yaklaşımı), ayırt edici yanıt vermeyi (eleştirel izleyici), tüketici devrimini vurgular (Livingstone, 2004:3). Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'nin eğitim-öğretim müfredatına çok geç aldığı Medya Okuryazarlığı dersi ile medyayı doğru olarak takip eden, medya mesajlarının anlamını analiz ederek akıl ve mantık süzgecinden geçirebilen, bilinçli bir kitle oluşturabilmek amaçlanmıştır. Anlam, izleyicilerin medya deneyimlerine (seçici algı), medyayı (konaklama) kullandıkları bağlamda ve medyayı nasıl ve neden kullandıklarına (kullanım ve memnuniyetler) dayanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmayla, Medya Okuryazarlığının Üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu genel amacın yanında medya okuryazarlığı ile ilgili olarak farkındalık yaratmak bir diğer amaç olarak benimsenmiştir.

Media literacy has been a common topic of research among scholars in communication since the 1990s. The concept generally refers to a critical analysis process. It is quite common to define this idea as "accessing, analyzing, evaluating and creating new messages. Media Literacy also includes television, video, cinema, advertisements, internet, and so on. This is defined as the ability to access, interpret, analyze, evaluate and transmit messages in a wide variety of formats. Factors such as family structure, world view, economic status, gender, age, etc. have an important place in order to be able to realize the related media messages and to be understood as an active audience. In order to be aware of media literacy, critical media literacy trainings should be provided in all segments of the society, especially children. Thus, the society will be able to distinguish the line between the world shown by the media and the real world. Media literacy education includes cognitive processes used in critical thinking. Media workshops and curricula emphasize moral values (defense, vaccination approach), distinctive response (critical audience), consumer revolution. Compared with European countries in Turkey's education received too late in the curriculum of Media Literacy course with following the correct media, analyzing the meaning of media messages is permeable to the mind and logic, is aimed to create an informed audience. Meaning is based on the media experiences (selective perception), the context in which they use the media (accommodation), and how and why they use the media (use and satisfaction). In this context, it is aimed to determine how Media Literacy is perceived by university students. In addition to this general purpose, raising awareness about media literacy is adopted as another goal.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Medyada verilen mesajlar gerek kişileri gerekse toplumları önemli ölçüde etkilemektedir. Medya okuryazarlığı ile hedeflenen amaç ise; medya tarafından iletilen mesajlarının doğru algılanmasıdır. Kısacası medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip, onu yerinde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Kitle iletişim araçlarının gelişimine paralel olarak iletişim kanallarının çeşitlenmesi, doğru bilgiye nasıl ulaşılacağına dair sorunları da beraberinde getirmektedir. Yoğun bilgi bombardımanı altında, medyanın sunduğunu bilinçsizce alıyor ve o oranda da etkileniyoruz. İşte bu nedenle medya okuryazarlığı dersleri ile bireylerin, medyaya eleştirel bakabilen, bilinçli alıcılar olarak yetiştirilmesi önem göstermektedir. Yapılan araştırma sonucunda, öncelikle medya okuryazarlığı hakkında toplumun her katmanındaki bireylerin bilinçlendirilmesi ve bir farkındalık yaratılması gerekliliği öne çıkacaktır. Çünkü, medya okuryazarlığı ile ilgili ne kadar bilgi sahibi olunursa gerçek dünya ile medya tarafından kurgulanan dünya arasındaki sınır da o kadar kolay fark edilebilir ve medyanın zararlı etkilerinden kaçınılabilir. Bu bağlamda da medya okuryazarlığı dersinin önemini ve hatta zorunlu ders kapsamında değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamak mümkündür. Medya okuryazarlığı eğitiminin bireylerin bilinçli bir medya tüketicisi olmasına katkı sağlayacağı ortaya çıkan bir başka sonuç olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Mesaj, Medya, Medya Okuryazarlığı

Kaynakça

Aksu ve Diğerleri (1993). Program Geliştirme Modeli. Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları -1.

Aufderheide, Patricia (1993). "Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy." Washington, DC, Aspen Institute.

Baker, Frank (2000). "Media Literacy State Teaching Standarts." [Online] Retrieved on 01-November–2007, at URL: http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm.

Bostancı, Naci (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kitabı. Ankara.

Brown, James A (1998). Media Literacy Perspectives. Journal of Communication, 48(1), 44-57.

CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) (2008). L'éducation Aux Médias Dans Les Programmes. http://www.clemi.org/fr/l-eam-dans-les-programmes/ adresinden 30.01.2009 tarihinde elde edilmiştir.

Considine, David (1999). Case FOR Media Literacy in Today's Schools. http://medialit.org/reading_room/article368.html adresinden 23.05.2008 tarihinde alınmıştır.

Considine, David M (2002). Media Literacy Across the Curriculum. http://www.media-literacy.net/media-lit.html adresinden 12.02.2007 tarihinde alınmıştır.

Çuhadaroğlu Çetin, Füsun ve diğerleri (2004). Şiddeti Önleme Platformu Medya ve Şiddet Alt Çalışma Grubu Raporu. 17.03.2009 tarihinde http://www.aile.gov.tr/images/icerik /20069659809/doc/SIDDETI_ONLEME_PLATFORMU_MEDYA_VE_SIDDET_CALISMA_GRUBU_RAPORU _05.DOC adresinden elde edilmiştir.

Demirel, Özcan (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Modelleri. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, s. 27-43.

Domaille, Kate and David Buckingham (2001) Youth Media Education Survey. UNESCO, 11.02.2009 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/files/5682/10346133310Survey_Report__by_Kate_Domaille.rtf/Survey%2BReport% 2B%2Bby%2BKate%2BDomaille.rtf adresinden elde edilmiştir.

Erden, Münire (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, Selahattin (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

EU (Commission of The European Communities, 2007a). Report On The Results Of The Publıc Consultatıon On Medıa Lıteracy. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf, adresinden 10.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

Frau-Meigs, Divina (2006). Media Education: A Kit for Teachers, Students,Parents and Professionals. UNESCO, Paris, (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf, 28.01.2009)

Gazi Üniversitesi (2009) Merkez Kütüphanesi Veri Tabanları, http://www.lib.gazi.edu.tr/yeni/vt.php adresinden 14.01.2009 tarihinde yararlanılmıştır.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. (Çev. Melike Türkân Bağlı) Journal of Communication, 48(1), 16-32. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.122-140

Hobbs, R. (2001). Integrating Media Literacy into the Study of World Literature. The Writing Instructor, December 2001. http://www.writinginstructor.com/hobbs.html adresinde 08.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Kubey, Robert and Frank Baker (1999). Has Media Literacy Found A Curricular Foothold? (Education Week, October 27) http://frankwbaker.com/edweek.htm adresinden 28.02.2008 tarihinde alınmıştır.

Kubey, Robert (2001). Media Literacy in the information age, Current Perspectives. New Jersey: Transaction Publishers. MAN (Media awareness.ca/english/teachers/media_education/index.cfm adresinden 30.01.2009 tarihinde elde edilmiştir.

Masterman, Len (2001). A Rationale for Media Education. Media Literacy in the Information Age: Information & Behavior. Ed. Robert Kubey. New Brunswick and London: Transaction Publishers.

Ontario Ministry Of Education (2000). The Ontario Curriculum Grade 11 and 12. This publication is also available on the Ministry of Education's website at http://edu.gov.on.ca.

Potter, William James (1998). Media Literacy. California: Sage Publications.

RTÜK Medya Okuryazarlığı Projesi, www.rtuk.org.tr. erişim tarihi: 01.06.2012.
RTÜK

(25359) Devlet ve Özel Üniversitelerin Hukuk Fakülteleri Programlarında Yer Alan Derslerin Öğretiminde "Öğrenen Kontrolü Stratejisi Kullanım Düzeylerinin" Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi - Adana ve Mersin İllerinde bir Araştırma-

MAHMUT OĞUZ KUTLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ASIM YAPICI
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

CEYLAN YILMAZ
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmiş ülkeler, eğitimle ilgili sorunları belirleyip etkili çözümler üretebilmek için eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu bulgulardan yararlanmaktadırlar. Bu araştırmayla son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde özellikle vurgulanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Yüksekokullardaki durumu incelenmeye çalışılmıştır. Eğitimde her kademede uygulanmaya başlanan yapılandırmacı anlayışın ABD ve Kanada gibi bir çok ülkede kabul görmesi ve geliştirilen öğretim programlarını da etkiliyor (Fer ve Cırık, 2007:20). Ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması ülkemiz eğitim sisteminde de köklü değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır. Çünkü hazırlanan eğitim programları uygulama alanlarında hayat bulabilmektedir.

Çağdaş anlayış öğretmeni, öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini, hatta gizil güçlerini üst düzeyde kullanarak öğrenmeye yönlendirme sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Buna karşın mevcut ders programlarının da etkisiyle hazırlanmış olan ders kitaplarının çerçevesinde öğrencilerin pasif katılımı temeline dayanan geleneksel yaklaşımları kullanan öğretmen sayısı az değildir. Okullarımızda uygulanan öğretmen merkezli geleneksel öğretim ortamı etkinliklerinde öğretmen sunumuna dayalı ders işlenmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 20). Sınıflarımızdaki öğretmen otoritesi öğrencileri pasif birere dinleyici konumuna sürüklemekte ve öğrenciler edilgin, sorgulama yapamayan ve yaratıcı düşünceler ortaya koyamayan bireyler olarak yetişmektedirler.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999:370, Akt. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz,2008:383-402). Her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Böylece yapılandırmacı öğrenme, var olan ve yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır (Limon, 2001, s.358Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacı öğrenme, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı farz edip, onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabeti desteklememek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen, 1994:34 Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir (Yaşar, 1998:699, Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Bu durumda birey; dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2004:79 Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402)

"Öğrenci Kontrolü "nü geliştirmiş olduğu Öğretimi Ayrıntılama Kuramı'nda (The Elaboration Theory of Instruction) önerdiği yedi makro stratejiden biri olarak sunan Reigeluth (1983:362), eğer motivasyonları üst düzeyde olan öğrencilere kendi öğrenmelerinin sağlanması konusunda uygun düzeyde yetki ve sorumluluk verilirse, öğretimin etkililiği, verimliliği ve ilgi çekiciliğinin artabileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, bazı öğretim tasarımcıları da benzer şekilde eğer öğretimde öğrenciye öğretim strateji ve tekniklerini seçme özgürlüğü verilirse motivasyonlarının artacağı ve öğrenmek için daha fazla çaba göstereceklerini savunmaktadırlar (Williams, 1996, Akt. Farrell, 2000).

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma İlişkisel Tarama Modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Devlet ve Özel Üniversitelerde Hukuk Fakültelerindeki öğretim sürecinde öğretim elemanlarının "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyler belirlenecektir. Bilindiği gibi İlişkisel taramalar iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1995:81). Bu araştırmada resmi ve Özel Yüksekokullardaki öğretim süreçlerinde ilgili öğretim elemanlarının "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırma ile Hukuk Fakiltelerinde (Devlet ve Özel Üniversitelerde) öğrenim gören öğrencilerin sınıflarına göre belirtilen stratejinin kullanımında farklılık olup olmadığı belirlenecek böylece Genel Taram Modellerinden olan Tekil Tarma modelinin içindeki Kesit Alma yaklaşımı da kulllanılmış olacaktır.

Araştırmanın Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma evreni Adana ve Mersin illerindeki Özel ve Resmi Üniversitelerin Hukuk Fakülteleridir. Çalışma grubu ise bu Fakültelerde öğrenim gören ve Basit Tesadüfi Örneklem (asit Seçkisiz Örnekleme) yoluyla (Fraenkel ve Wallen, 1993: 86) belirlenmiş öğrencilerdir. Ancak bu öğrencilerin belirlenmesinde bildiriyi hazırlayan öğretim elemanlarının Hukuk Fakültelerinde ders görevleri olması nedeniyle Özel ve Resmi iki üniversitenin Hukuk Fakültelerindeki yaklaşık 400 öğrenciye ölçek uygulanmıştır ve bu yönüyle Çalışma Grubu Amaçlı Örneklem (Eassy Accessebile/Convenience Sampling Model) olarak da adlandırılabilir (Fraenkel ve Wallen, 1993:89).

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracı olarak "Öğrenen Kontrolü Kullanımı Stratejisi Ölçeği" Kullanılmıştır. Bu ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Kutlu (2012: 244-250).tarafından yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde %, Frekans, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılacaktır. Bağımsız gruplar t testinin belirlenmesinde varyansların homojen olup olmadığı F istatistiğini ve p değerini esas alan Levene's testi ile belirlenecektir.

Öğretimi Ayrıntılama Kuramı'nın (The Elabolartion Theory of Instruction) yedi makro stratejisinden biri olan "Öğrenen kontrolü" için bu kuramı geliştiren Reigeluth (1983:362), motivasyonları üst düzeyde olan öğrencilere kendi öğrenmeleri için uygun düzeyde yetki ve sorumluluk verilmesi durumunda, öğretimin etkililiği, verimliliği ve ilgi çekiciliğinin artacağını ileri sürmüştür. Reigeluth'a göre (1983:338), Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir ve öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenen bireyin kendisidir. Bu süreçte öğrenen bireyin etkili ve sorumlu olması onun öğrenmesine olumlu yönde etki yapar. Çünkü insanlar sorumlu ve etkili oldukları öğrenme durumlarına karşı daha ilgili olmaktadırlar. Cook'a göre (2001:2) öğrenci kontrolü, öğrenciye öğretim süreci ile ilişkili kararların belirlenmesine doğrudan doğruya etkili olma özelliğinin verilmesidir. Başka bir anlatımla öğrenen birey kendi öğrenme yaşantısını doğrudan kendisi yönetir. Öğrenen bireye Santiago ve Okey ise (1992, Akt. Debbie, 2000:5) öğrenci kontrolünü öğretim tasarımı açısından öğrenciye karar verme, alıştırma tür, zaman ve miktarının kontrolü ile kendi öğretimine ilişkin bir miktar veya tamamen sorumluluk yüklenme seçeneğinin sunulması olarak tanımlamıştır. Uygun bir düzeyde öğrenen kontrolü stratejisi kullanımın temelinde öğrenciye içerik ve öğretim stratejilerini seçme ve sıralamasında seçenekler sunulması ve böylece ona kendi öğrenecekleri üzerinde kontrol olanağının verilmesidir. Merrill'e göre (1979, Akt. Reigeluth, 1983); öğrenen kontrolü kavramı; en geniş anlamıyla genelde öğretmenler tarafından gerçekleştirilir; (1) öğrenilecek olan içeriğin seçimi (içerik kontrolü), (2) Öğrencinin öğreneceği içeriğin miktarının seçimi (Adım veya hız kontrolü), (3) Uygulanacak olan öğretim stratejileri (strateji belirleme), (4) Öğrencinin kendi öğrenmesinde kullanacağı kendisine özgü bilişsel stratejileri seçimi ve sıralanması (bilincli bilişsel kontrol) konularında öğrenciye yetki ve sorumluluk vermektir. Bu strateji öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımlarına uygundur. Oysa okullarda daha çok öğretmen merkezli, öğrenciyi pasifize eden yöntem ve teknikler kullanılmakta bunun sonucunda öğrene etkili, verimli ve ilgi çekici olmaktan uzak bir görünüm oluşturmaktadır.

Öğrenci kontrolü özellikle son yıllarda üzerinde bir çok deneysel araştırma yapılmakta olan bir konu durumundadır (Farrell, 2000:7). Sunulan öğrenci kontrolü' nün miktarı öğrencinin akademik başarısı ve tutumuna etki yapmaktadır. Bazı araştırmalar artan miktardaki öğrenci kontrolünün akademik başarıyı da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Ancak bu durumun genellikle yüksek yetenekli çocuklar için söz konusu olduğu görülmekte, düşük yeterlikteki öğrenciler için ise 146 gereğinden fazla verilen "öğrenci kontrolü" olanağı olumsuz etkiye neden olmaktadır (Farrell, 2000, 8). Öğrencilerin yeterlik düzeyleri dikkate alınmaksızın öğretim etkinliğiyle ilgili olarak çok fazla miktarda seçenekler sunulması onlara olumsuz etkiler yapabilmektedir. Borsook ve Higgen botham-Wheat da (1991, http://www.izhd.unihamburg.de/paginae/Book/Ch5Control.html/2002) çok fazla öğrenci kontrolünün sunulmasının hayal kırıklığı oluşturabileceğini belirterek, öğrenci kontrolünün her zaman ve her koşul altında olumlu sonuç vermeyeceğinin bilinmesini vurgulamışlardır. Şimşek de (1994, 410) benzer şekilde, öğrencilere öğretimde sunulan seçme özgürlüğünün, onlara sınırsız bir denetim gücü verilmesi anlamına gelmemesi gerektiğini belirterek, bunun bilgilendirilmiş ve güdülenmiş öğrencilerin içerik ve strateji seçimleriyle ilgili kararları oluşturmaları anlamında ele alınması gerektiğini önermiştir.

Alessi (1991, Akt. Farrell, 2000), öğrenci kontrolünü dört düzeye ayırmaktadır. Her düzey, öğrenciye sunulan kontrol miktarını gittikçe artırmaktadır. Birinci düzey, "program" olarak adlandırılmakta olup, bu düzeyde etkileşim derecesi, yapı, içerik ve sıra söz konusudur. "Program" düzeyi öğrenci kontrol miktarının en düşük olduğu düzeydir ve sadece öğrencinin ileri ve geri hareket yetkisi vardır. İkinci düzey, "uyarlama" olarak adlandırılmakta olup, bu düzeyde program ve öğrenci kontrolünün birleştirilmesi gerçekleştirilmektedir. Program öğrencinin doğru ve istenen yönde gelişen performansını esas alarak ona daha fazla kontrol yetkisi vermektedir. Üçüncü düzey, "öneri verme düzeyi" olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde öğrenciye önerilerle birlikte onun yardım düğmelerini kullanmasıyla dersin akışına yönelik kapsamlı düzeyde yetki ve denetim olanağı sunulmuş olur. Öğrenci bu düzeyde iyice aktifleşmiştir. Dördüncü ve son düzey ise " öğrenci" düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde öğrenciye öğretim ve geribildirim olmaksızın üst düzeyde kontrol ve yetki verilmektedir. Bu düzeyde öğrenci bir amaç ve yönerge olmaksızın bilgisayarlarla öğretim kapsamında araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmaya çalışır.

AMAÇ:

Bu araştırmanın genel amacı; Özel ve Devlet Üniversitelerde öğrenim gören Hukuk Fakültesi öğrencilerinin görüşleri temelinde derslerde "Öğrenen Kontrolü Stratejinin" hangi düzeyde kullanıldığını belirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda ayrıca aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır?

Özel ve Resmi üniversitelerin Hukuk Fakültelerinde derslerin öğretim süreçlerinde "Öğrenen Kontrolü Stratejisi" ne kadar kullanılmaktadır?

Özel ve Resmi Üniversitelerin Hukuk Fakültelerinin sınıf düzeylerine göre Öğrenen Kontrolü Strtaejisisini Kullanım düzeyi arasında farklılık var mıdır?

ÖNEM

Araştırma ile Üniversitelerdeki öğretim süreçlerinde de Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının (Constructivist Learning Theory) kullanımına yönelik bir farkındalık oluşturabileceği beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın Özel ve Resmi Üniversitelerdeki öğrenim süreçleriyle de ilgili bu yönüyle kalite durumunu açıklamaya yönelik genel bir bilgi vermesi beklenmektedir.

VARSAYIMLAR

Seçilen çalışma grubu çalışma evrenini örnekler,

Öğrenciler ölçeği dürüstçe cevaplamışlardır

SINIRLILIKLAR

Araştırma Adana ve Mersin illerinde bulunan birer Özel ve Devlet Üniversitesinin Hukuk fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencileriyle sınırlıdır.

TANIMLAR

Öğrenen Kontrolü: Cook'a göre (2001:2), öğrenci kontrolü; öğrenciye öğretim süreciyle ilişkili kararların belirlenmesinde doğrudan etkili olma yeterlik ve fırsatının verilmesidir. Başka bir ifadeyle, öğrenenlerin kendi öğrenme yaşantılarını doğrudan ve bizzat kendilerinin yönetmeleri durumudur.

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma İlişkisel Tarama Modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Devlet ve Özel Üniversitelerde Hukuk Fakültelerindeki öğretim sürecinde öğretim elemanlarının "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyler belirlenecektir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Veri Toplama Aracı olarak "Öğrenen Kontrolü Kullanımı Stratejisi Ölçeği" Kullanılmıştır. Bu ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Kutlu (2012: 244-250) tarafından yapılmıştır .

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde %, Frekans, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılacaktır. Bağımsız gruplar t testinin belirlenmesinde varyansların homojen olup olmadığı F istatistiğini ve p değerini esas alan Levene's testi ile belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile özel ve devlet üniversitelerinin Hukuk Fakültelerindeki derslerin öğretim sürecinde genel olarak Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının (Constructivist Learning Theory) ilkelerine ne kadar uyulduğunu belirlemek amacıyla, Reigeluth tarafından

geliştirilen (1983) Öğretimi Ayrıntılama Kuramının yedi temel öğesinden biri olan "Öğrenen Kontrolü" Stratejisinin öğretim elemanları tarafından hangi düzeylerde kullanıldığını belirlenmiş olacaktır. Ayrıca araştırma ile Hukuk Fakültelerinde (Devlet ve Özel Üniversitelerde) öğrenim gören öğrencilerin sınıflarına göre belirtilen stratejinin kullanımında farklılık olup olmadığı belirlenecek böylece Genel Tarama Modellerinden olan Tekil Tarama modelinin içindeki Kesit Alma Yaklaşımı da kullanılmış olacaktır. Böylece araştırma ile sadece niceliksel değil, boylamsal bir yönde de bazı verilerin elde edilmesi beklenmektedir. Araştırma ile sadece ilk ve ortaöğretimdeki öğretim süreçlerinde değil, Yükseköğretimde de öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılması konusunda farkındalık oluşturma hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenen Kontrolü, Devlet Üniversiteleri, Özel Üniversiteler, Hukuk Fakülteleri

Kaynakça

Cook, K. A. (2001). " Learner Control and User-interface Interactions in CMC courses", Dissertation Thesis, University of Toronto.

Debbie, A. (2000). "Computer-based Instruction, Advisemant, and Learner Control in Adults"Dissertation Thesis, The University of Memphis.

Doherty, P. B. (1998). Learner Control in Asynchronous Learning Environments, ALN Magazine, 2,2,

Farrell,I. H. (2000). "Navigation Tools Effect on Learners' Achievement and Attitude", Dissertation Thesis, Virginia Polytechnic Institude and State University,

Fer S.; Cırık, İ.(2007). Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya, Morpa Yayıncılık, İstanbul,

Fraenkel, J.R.; Wallen, N.E. (1993). How to Design and Evaluate Research in Education, Second Edition, McGraw-Hill Inc, NY.

Karadağ, E. ; Deniz, S.; Korkmaz, S; Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI,2,pp.383-402,

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 7. Basım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara,

Kutlu, M.O. (2012). Developing a scale on the Usage of Learner Control Strategy, Educational Research and Reviews, Vol.7 (10), pp.244-250,

Reigeluth.C. M. (1983). Instructional design Theories and Models, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, NJ.,

_____.(1987). Instructional Theories in Action, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, NJ.

(25373) Öğretmen Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

EMEL GUNES
MEB

YEŞİM ÇAPA AYDIN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerine etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir ve hiçbir eğitim reformu yüksek nitelikli öğretmenler olmadan başarılı olamaz bu nedenle eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullarda istenen değişiklikleri yapmak için değişime öğretmenlerle başlamak gerekmektedir (Stronge ve Tucker, 2003). Öğretmenler, değerlendirme ve geribildirimin onların öğretmenliğini etkilediğini, özyeterlik düzeyleri yükselttiğini ve iş tatminlerinin arttırdığını düşünmektedirler (TALIS, 2013). Okullarda belli yeterliklere sahip öğretmenlerin var olup olmadığını belirleyebilmek ve hizmet içinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları alanları destekleyebilmek için etkili öğretmen değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Her ne kadar öğretmen değerlendirmenin oldukça önemli olduğu düşünülse de, mevcut öğretmen değerlendirme sistemleri öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı getirme hususunda yeterli olmadığı ve bu nedenle sürekli olarak gündemde olmasına rağmen etkili bir öğretmen değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel ve Rothstein, 2011). Türkiye'de de benzer şekilde, eğitim sistemimizde etkili öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenleri destekleyen ve onların gelişimine katkı getiren bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri alınarak mevcut durumun analiz edildiği ve öğretmen için yeni bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır (Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001; Baş-Colins, 2004; Alay, 2006; Çavuş, 2010).

Öğretmen değerlendirmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için ise öğretmenlerin sürece aktif katılarak değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri hakkında daha çok söz sahibi olması, öğretmenlerin mesleki performanslarını, "çok az" dan "çok iyi" ye kadar yapılandırılmış değerlendirme formları ile değerlendirmek yerine derslerdeki güçlü ve zayıf yönlerini yansıtan değerlendirmelere yer verilmesi ve öğretmenin kendi kişisel ve mesleki gelişiminde söz sahibi olabilmesi gerekmektedir (Danielson ve McGreal, 2000; TEDMEM, 2018). Bu araştırmanın, öğretmenin aktif katılımını sağlayarak ve onların kendi değerlendirme süreçleri hakkında söz sahibi olmasına fırsat vererek öğretmenlerin etkili bir biçimde nasıl değerlendirilebileceğine örnek olması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerin mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin özelliklerine ilişkin algıları üzerine derinlemesine bir analiz yapılması ve ayrıca öğretmenlerin etkili bir öğretmen değerlendirme modeli geliştirmesi için sundukları önerileri incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yürütülmüştür bu açıdan çalışma, insan deneyiminin özünü tanımlamaya ve yaşanmış deneyimleri anlamaya dayanan bir fenomonolojik araştırmaya dayanmaktadır (Creswell, 2014). Çalışmanın amacına uygun nitel bir araştırma yürütülmüştür ve öğretmen görüşlerinin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konabilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Her okulun kendi ekosisteminin olduğu ve bugüne kadar yapılan genel geçer değerlendirmelerin okullar için etkili olmadığı bunun yerine her bir okulun "verimlilik, performans ve hesap verebilirlik" ilkeleriyle kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği, okulların kendi değerlendirme sistemlerini başarmak için daha fazla motive oldukları düşünülmektedir (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013; Aydın, 2005; Morley ve Rassool, 2000). Bu nedenle, örnek olay çalışması yöntemi kullanılarak, bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları bu özel okulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmenidir.

Yapılan görüşmeler yardımıyla mevcut değerlendirme sisteminin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili katılımcıların görüşleri belirlenmiş ve katılımcılardan etkili bir öğretmen değerlendirme modelinde bulunması gereken unsurlar ve özellikler hakkında öneriler sunması istenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Belirlenen kodların ve temaların doğru ve anlamlı kategoriler altında yer almasını sağlamak için, öğretmen değerlendirmesini etkileyen faktörlerin yer aldığı kavramsal çalışmalar incelenmiştir (Shinkfield ve Stufflebeam, 1995; Howard ve Gullickson, 2009). Araştırmada inandırıcılığı güçlendirmek için görüşmelerden en elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve puanlayıcılar arasında güvenirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerine etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir ve hiçbir eğitim reformu yüksek nitelikli öğretmenler olmadan başarılı olamaz bu nedenle eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullarda istenen değişiklikleri yapmak için değişime öğretmenlerle başlamak gerekmektedir (Stronge ve Tucker, 2003). Öğretmenler, değerlendirme ve geribildirimin onların öğretmenliğini etkilediğini, özyeterlik düzeyleri yükselttiğini ve iş tatminlerinin arttırdığını düşünmektedirler (TALIS, 2013). Okullarda belli yeterliklere sahip öğretmenlerin var olup olmadığını belirleyebilmek ve hizmet içinde görev yapmakta

olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları alanları destekleyebilmek için etkili öğretmen değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Her ne kadar öğretmen değerlendirmenin oldukça önemli olduğu düşünülse de, mevcut öğretmen değerlendirme sistemleri öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı getirme hususunda yeterli olmadığı ve bu nedenle sürekli olarak gündemde olmasına rağmen etkili bir öğretmen değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel ve Rothstein, 2011). Türkiye'de de benzer şekilde, eğitim sistemimizde etkili öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenleri destekleyen ve onların gelişimine katkı getiren bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri alınarak mevcut durumun analiz edildiği ve öğretmen için yeni bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır (Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001; Baş-Colins, 2004; Alay, 2006; Çavuş, 2010).

Öğretmen değerlendirmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için ise öğretmenlerin sürece aktif katılarak değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri hakkında daha çok söz sahibi olması, öğretmenlerin mesleki performanslarını, "çok az" dan "çok iyi" ye kadar yapılandırılmış değerlendirme formları ile değerlendirmek yerine derslerdeki güçlü ve zayıf yönlerini yansıtan değerlendirmelere yer verilmesi ve öğretmenin kendi kişisel ve mesleki gelişiminde söz sahibi olabilmesi gerekmektedir (Danielson ve McGreal, 2000; TEDMEM, 2018). Bu araştırmanın, öğretmenin aktif katılımını sağlayarak ve onların kendi değerlendirme süreçleri hakkında söz sahibi olmasına fırsat vererek öğretmenlerin etkili bir biçimde nasıl değerlendirilebileceğine örnek olması adına önemli olduğu düşünülmektedir. [y1]

Bu çalışmada öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yürütülmüştür bu açıdan çalışma, insan deneyiminin özünü tanımlamaya ve yaşanmış deneyimleri anlamaya dayanan bir fenomonolojik araştırmaya dayanmaktadır (Creswell, 2014). Çalışmanın amacına uygun nitel bir araştırma yürütülmüştür ve öğretmen görüşlerinin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konabilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Her okulun kendi ekosisteminin olduğu ve bugüne kadar yapılan genel geçer değerlendirmelerin okullar için etkili olmadığı bunun yerine her bir okulun "verimlilik, performans ve hesap verebilirlik" ilkeleriyle kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği, okulların kendi değerlendirme sistemlerini başarmak için daha fazla motive oldukları düşünülmektedir (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013; Aydın, 2005; Morley ve Rassool, 2000). Bu nedenle, örnek olay çalışması yöntemi kullanılarak, bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları bu özel okulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmenidir.

Yapılan görüşmeler yardımıyla mevcut değerlendirme sisteminin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili katılımcıların görüşleri belirlenmiş ve katılımcılardan etkili bir öğretmen değerlendirme modelinde bulunması gereken unsurlar ve özellikler hakkında öneriler sunması istenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Belirlenen kodların ve temaların doğru ve anlamlı kategoriler altında yer almasını sağlamak için, öğretmen değerlendirmesini etkileyen faktörlerin yer aldığı kavramsal çalışmalar incelenmiştir (Shinkfield ve Stufflebeam, 1995; Howard ve Gullickson, 2009). Araştırmada inandırıcılığı güçlendirmek için görüşmelerden en elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve puanlayıcılar arasında güvenirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenler genel olarak mevcut değerlendirme sisteminde sistematik bir değerlendirmenin yapılmadığını, öğrenci başarısının kendi başarıları olarak belirlendiğini, öğretim sürecinin göz ardı edildiğini ve sınıf içinde yapılan gözlemlerin belli bir form yardımıyla yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sistemde kendilerine düzenli dönüt verilemediğini bu nedenle kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını, tek bir sınıf gözlemine dayalı olarak yapılan değerlendirmelerin öğretim sürecini tam olarak yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler planlama ve derse hazırlık, öğretimi gerçekleştirme, iletişim ve işbirliği, mesleki sorumluluklar ve yansıtıcı düşünme alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirilerek bütüncül değerlendirme yapılmasının önemli olduğu, güvenirliğin sağlanması için birden fazla veri kaynağı kullanmanın gerektiği ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerin açıkça ifade edilmesinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmeler ayrıca değerlendirmelerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmasını gerektiğini, etkili bir değerlendirme sistemi için değerlendiren kişilerin ve değerlendirenlerin gerekli eğitimleri alması gerektiğini, bu eğitimlerde değerlendirmelerin amacının ve sürecin nasıl yürütüleceğinin açıklanmasının ve değerlendirme sürecinin her bir aşamasında kendilerinin de söz sahibi olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler genel olarak mevcut değerlendirme sisteminde sistematik bir değerlendirmenin yapılmadığını, öğrenci başarısının kendi başarıları olarak belirlendiğini, öğretim sürecinin göz ardı edildiğini ve sınıf içinde yapılan gözlemlerin belli bir form yardımıyla yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sistemde kendilerine düzenli dönüt verilemediğini bu nedenle kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını, tek bir sınıf gözlemine dayalı olarak yapılan değerlendirmelerin öğretim sürecini tam olarak yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler planlama ve derse hazırlık, öğretimi gerçekleştirme, iletişim ve işbirliği, mesleki sorumluluklar ve yansıtıcı düşünme alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirilerek bütüncül değerlendirme yapılmasının önemli olduğu, güvenirliğin sağlanması için birden fazla veri kaynağı kullanmanın gerektiği ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerin açıkça ifade edilmesinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmeler ayrıca değerlendirmelerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmasını gerektiğini, etkili bir değerlendirme sistemi için değerlendiren kişilerin ve değerlendirenlerin

gerekli eğitimleri alması gerektiğini, bu eğitimlerde değerlendirmelerin amacının ve sürecin nasıl yürütüleceğinin açıklanmasının ve değerlendirme sürecinin her bir aşamasında kendilerinin de söz sahibi olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Değerlendirme, Öğretmenin Mesleki Gelişimi, Sınıf Öğretmenliği

Kaynakça

Alay, G. (2011). *İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi University.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Baş Collins, A. (2004). *Özel bir lisede öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir durum çalışması* (Basılmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G., & İnandi, Y. (2013). *Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması*. ESTP, 1-20.

Creswell, J. (2014). *Research design*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publications.

Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi University.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2011). *Getting Teacher Evaluation Right*. [Place of publication not identified]: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Darling-Hammond, L. (2014). One Piece of the Whole: Teacher Evaluation as Part of a Comprehensive System for Teaching and Learning. *American Educator*, 38(1), 4–13.

Howard, B. and Gullickson, A. (2009). *Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators (The joint committee on standards for educational evaluation)*. Corwin Press.

Morley, L., & Rassool, N. (2000). *School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education*. Journal of Education Policy, 15(2), 169-183.

National Council on Teacher Quality. (2011). *State of the states: Trends and early lessons on teacher evaluation and effectiveness policies*. Retrieved 22 May 2016, from http://www.nctq.org/p/publications/docs /nctq_stateOfTheStates.pd

National Education Association. (2012). *Teacher assessment and evaluation: The national education association's framework for transforming education systems to support effective teaching and improve student learning.* Retrieved 22 May 2016, *from h*ttp://www.nea.org/assets/docs/HE/ TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf

Pehlivan, İ., Demirbaş, A. & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerledirme ve sicil raporları.* EARGED Research Report, Ankara

Shinkfield, A. and Stufflebeam, D. (1997). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice. Evaluation in Educationand Human Services*. Kluwer Academic Publishers.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Developing and Implementing a Teacher Evaluation System.* Larchmont, NY: Eye On Education.

TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning. (2013). Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

TEDMEM. (2018). *Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler*. Retrieved from https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-aday- ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine- degerlendirmeler?wpdmdl=2641

(25408) İstanbul'daki Çocuk Üniversitelerine Yönelik Bir Değerlendirme

MURAT BÜLBÜL
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

FERDANE TOPRAKKAYA ÇİMEN
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı uluslararası örnekleriyle karşılaştırıldığında henüz daha başlangıç aşamasında olarak kabul edilebilecek İstanbul'daki çocuk üniversitelerine yönelik bir inceleme ve değerlendirme yapmaktır. Çocuk üniversitelerinin Türkiye'de ki yapılanmasına baktığımız başta büyük şehirler olmak üzere pek çok şehirde de gittikçe yaygınlaşan bir oluşum olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilk çocuk üniversitesi Ankara Üniversitesi önderliğinde 2009 yılında kurulmuş olup, Avrupa çocuk üniversiteleri birliğine üye bir kuruluş olarak faaliyet göstermektedir. Ankara Üniversitesi bu anlamda Türkiye'de çocuk üniversitelerinin açılmasına öncülük ederek, çocukların daha erken yaşlarda bilim dünyası ile tanışmalarının 21. Yüzyıl eğitiminin amaç ve kazanımlarına sahip olmaları konusunda "bilim okuryazarlığı, bilimsel düşünme ve sorgulama, eleştirel yaklaşım becerileri kazanma" gibi kavramlarının gerektiğine ve tüm bunları sanatsal çalışmaların desteği ile geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2019). Çocuk üniversiteleri oluşumunun temel amaç ve prensiplerini ilke edinen Ankara Üniversitesi 10 yılı aşkındır bu alanda hizmet vermektedir. Ancak bu yapılanmanın İstanbul'da ki üniversiteler arasında yaygınlaşmaya başlaması uzun zaman almamış hemen ardından 2010 yılında İstanbul'un ilk çocuk üniversitesi, İstanbul Üniversitesi tarafından kurulmuş olup onu takip eden 3 yıl içerisinde de bu sayı 4'e yükselmiştir. Avrupa'da doğan ve ülkemize Türkiye'nin önder üniversiteleri aracılığı ile gelen Çocuk Üniversiteleri yapısını daha yakından incelemek ve mevcut sistemleri yorumlayabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

İstanbul da yer alan çocuk üniversiteleri hangileridir ve kuruluş biçimleri nasıldır?

İstanbul'da ki çocuk üniversitelerinin amaç ve hedefleri nelerdir?

İstanbul'da ki çocuk üniversitelerindeki değerlendirme ve akreditasyon süreçleri nasıl işlemektedir?

Araştırma Yöntemi

İstanbul'daki çocuk üniversitelerini konu alan bu çalışmamızda, çocuk üniversitelerinin kuruluşlarına, amaç ve hedeflerine ve de akreditasyon süreçlerine ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Bu yanıtları elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi seçilmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir ve belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalar kısaca ilgili dokümanlara ulaşma, belgelerin orijinalliğini kontrol etme, bu dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve bu verilerin kullanılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Doküman analizi ile araştırmamıza konu olan Çocuk üniversitelerine ilişkin verilerin araştırılarak, incelenmesi, belgelerin analiz edilerek raporlanmasını ve İstanbul'da yer alan çocuk üniversitelerinin yapılarının mercek altına alınmasını sağlamaktadır. Araştırmalara konu olan program değerlendirme gibi konularda mevzuata yeni konu olmuş ya da eğitim politikasına konu olan belirli bir duruma bağlı olarak nasıl çalışmakta olduğunu değerlendirmek, durumu ve politikayı ayrıntılarıyla anlatmak ya da yeni oluşmuş olan bu eğitim politikasının uygulama aşamasında farklı koşullarda nasıl işlediğini, kimleri etkilediğini ve etkililiğinin araştırılmasını gerektirmektedir (Cohen & Moffitt, 2011).

Araştırmacıların ayrıntılı bir şekilde inceldikleri dokümanlardan yola çıkarak geliştirdikleri temalar ve kodlar vasıtasıyla, literatürde ki farklı bakış açılarını yorumlamalarını sağlamaktadır. Kodlama süreci dokümanlarda ki verileri küçük bilgi kategorileri içine toplamayı sağladığı gibi aynı zamanda da araştırmaya giren farklı veri tabanlarında ki dokümanların kodlanarak kanıt aramayı ve yorumlama sürecininde kolaylaştırmaktadır(Creswell, 2013).

Küreselleşen dünyanın hızlı rekabet ortamında yetişmekte olan çocukların, gelişen teknolojiye ayak uydurabilmelerini ve bilimsel bakış açısını kazanmalarını sağlayacak farklı eğitim ortamlarına ve eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen dünya ve değişen eğitim paradigmaları üniversiteleri farklı boyutlarda eğitim alanlarına yönlendirmektedir. Üniversitelerde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora eğitimlerinin yanı sıra farklı eğitim alanları hayata geçmektedir. Bunlar içerisinde; hayat boyu öğrenme programları, uzaktan eğitim programları, eğitim teknolojileri, uzmanlık alanlarına yönelik eğitim ve seminer programları yer almaktadır. Tüm bu oluşumların yanı sıra üniversitelerin program alanlarının içerisine, değişen eğitim öğretim anlayışının bir çıktısı olarak "çocuk" kavramı girmektedir. Çocuk üniversiteleri üniversitelerin sadece eğitim ve akademik yayın yapma misyonunun yanında ''Topluma Hizmet'' misyonunun da önemli olduğunu bize gösteren bir oluşumdur (Network E. C., 2018). Modern dünyaya ayak uydurmak ve modern bir dünya vatandaşlığından bahsetmek istiyorsak 'Çocuk Üniversiteleri' günümüz dünyasında

vazgeçilmez bir olgu durumuna ulaşmaktadır. Çünkü çocukların varlığı ile birlikte üniversiteler; merak, esneklik, dinamizm gibi önemli nitelikler kazandırılmakta, üniversitelerle birlikte çocukların da bilimsel içerikli çalışmalar yürütme ve eleştirel düşünme tekniklerini öğrenmeleri gibi karşılıklı fayda ve olanaklar sağlamaktadır. Çocuk üniversiteleri raporunda yer alan Cyril Dworsky'in konuşmasında, Çocuk üniversitelerinin anlam ve önemi konusunda hedef ve amaçları içerisinde özellikle değindiği konular; Çocukları dinlemenin ve anlamanın gereksinimine, çalışmalarda çocukların söz sahibi olmasına olanak sağlanarak, çalışmalara çocukların yön vermesine beraber çalışmanın ve ekip ruhunun gerekliliklerine, belirli kararların alınmasında çocuklara söz hakkı tanınmasına, çocuk penceresinden bakabilmenin önemine, evrensel çocuk hakları sözleşmesinin sorunsuz bir şekilde işlemesinin gerekliliklerine dikkat çekmektedir (Dworsky, 2015). Dünyada yapılan yatırımlar arasında en önemli yere sahip olan eğitimin öncelikli hak sahipleri olarak görülen çocukların eğitiminin önemine dikkat çekilmektedir. Çocukların eğitim alanında sahip oldukları hak ve özgürlükleri en çağdaş uygulamalar ışığında ve uluslararası standartlarda alabilmeleri, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Üniversite ve çocuklar arasında oluşturulan bu bağın kuvvetlendirilmesi ve yaygınlaştırılması için pek çok çalışmanın yanı sıra bu alanda bir çok araştırmanın da yapılmasını gerektirmektedir. Avrupa da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri konulu raporda, bu güne kadar yapılmış olan araştırmaların sonuçlarına da değinen Dworsky, çocuk üniversitelerinde eğitim almış çocukların, farklı bakış açılarına sahip, öz güveni yüksek, farklılıklara saygı duyan, farkındalık geliştirmiş, dünya vatandaşları olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak, başarıda bilginin tek başına bir anlam ifade etmediğini, bilginin yanı sıra anlama, kavrama ve yaratıcılığın da büyük önem taşıdığına dikkat çekilmektedir (Iber, Çocuk Üniversitesi ne değildir?, 2015).

Araştırmamıza konu olan çocuk üniversitelerinin tüm paydaşlarının da içerisinde yer aldığı önemli bir konuya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Vizyon 2023 belgesinde de yer verilmekte ve okul, öğrenci, ebeveyn, üniversite ve bilim insanlarını aynı çatı altında toplanmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Vizyon 2023 belgesinde öğrencilerin üniversitelerle buluşturulması adına raporda şu ifadelere yer verilmektedir (MEB, 2018);

"Kurumsal projeler aracılığıyla çocukların iş ve üniversite çevreleriyle birlikte çalışmalarına imkan sağlanacaktır."

"Çocuklarımız için eğitimi değişik kelimeler ve kavramlarla tartışabiliriz. Yeter ki ebeveynler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, medya, üniversiteler ve diğer tüm paydaşlarımız, bir müşterekte ve gayede buluşabilsinler. Çocuklarımız ortak paydasının öneminin, düşündüğümüzden çok daha fazla olduğu gerçeğiyle toplu olarak yüzleşebilmeliyiz."

Avrupa da ve Türkiye de bir çok amaç ve hedef edinen çocuk üniversitelerinin gerekli niteliklere ulaşabilmesi için ortak bir amaç ve hedef doğrultusunda hareket etmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Temeli sağlam atılan bir eğitim modeli sayesinde üniversite olgusunun prensipleri ile örtüşecek disiplinler arası bir olguya ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak olan araştırma çalışmaları ile denenen yeni eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yine üniversitelerin temel amaç ve hedeflerini oluşturmalıdır. Çocuk üniversiteleri fikrine öncülük eden, onları yürüten mekanizmalarına baktığımızda, başta Birleşmiş Milletler Bildirgesi'ne göre çocukların odak olduğu çalışmaların gerekliliğine ve önemine dikkat çekilmektedir (Garry, 2015). Çünkü pek çok üniversitenin çatısı altında yer alan "Çocuk Üniversitelerinin" genel amaçları incelendiğinde karşımıza çıkan kavramlar; nitelikli bilgi transferi, bilim iletişimciliği, bilgiye ulaşmada kolaylık sağlama ve yön gösterici olma, evrensel değerlere saygı duyma, farkındalık geliştirme, farklılıklara saygı duyma, yaratıcı ve kreatif düşünme, yaratıcı ve kreatif etkinlikleri destekleme, problem çözme yeteneklerini geliştirici ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlayacak ortamlar yaratma, çocuk odaklı olma, evrensel olma, çocukların yeteneklerini keşfetme ve bu yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlama, kültürel değerleri ön plana çıkaracak etkinlikler geliştirme, zeka kavramını farklı yönleri ile ele alarak zekayı; sosyal, duygusal, sayısal, bilişsel alanlarına nüfuz edecek şekilde ayrı ayrı gelişimine olanak sağlayacak etkinlikler planlama ve uygulama alanları geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda gerekli alan yazın incelendiğinde amaçları ve hedefleri doğrultusunda çocuk üniversitesinin dezavantajlı gruplar açısından da aynı hedef ve öncelikleri benimsediği görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim Vizyon'un da yer aldığı gibi tüm paydaşları bir araya toplayacak ortak bir amaç için, geleceğin teminatı olan çocuklara yeni oluşumlar hedeflenmekte ve desteklenmek istenmektedir. Bu bilgiler ışığında çocuk üniversitelerinin oluşumları büyük bir önem kazanmakta ve Türkiye'nin eğitim vizyonu ile örtüşebilmesi için çalışmaların tüm kurum ve kuruluşlar ile birlikte milli eğitim bakanlığı tarafından da yönlendirilerek ve değerlendirilerek faaliyetlerini sürdürmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca bu faaliyetlerin ortak bir çatı altında birleşmesi ve ulusal bir akreditasyon merkezi tarafından koordine edilmesi büyük önem taşımaktadır. Günümüz de üniversiteler de yer alan fakültelerin bile "YÖKAK" tarafından akreditasyonları söz konusuyken daha küçük yaşlarda öğrencilere hizmet veren çocuk üniversitelerinde böyle bir ulusal kuruma rastlanmamış olması bir hayli düşündürücüdür. Geleceğimizin teminatı çocukların uluslararası standartlarda eğitim alma ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileme gibi alanlarda kendilerini geliştirmeyi, temel prensipleri için de yer vermiş olan bu üniversitelerin, uluslararası düzeyde gözlemlemiş olduğumuz network ağı gibi ve akreditasyon merkezi gibi yapılanmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Kurulacak olan bu akreditasyon merkezinin aynı zamanda iletişim ağlarını kuvvetlendirmeyi sağlayacak şekilde bir network ağına da sahip olması üniversitelerin bir birleri ile bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayacak, ortak amaçlar doğrultusunda çocukları temel alan konular hakkında birlik ve beraberlik içerisinde bir bütün olarak hareket etmelerini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Üniversiteleri, Çocuk Üniversitelerinde Eğitim Yöntemleri,

Kaynakça

Ankara Üniversitesi. (2019). *Çocuk Üniversitesi Tarihçe*. Çocuk Üniversitesi Ankara: http://cocukuniversitesi.ankara.edu.tr/tr/tarihce/ adresinden alındı

Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2011). *The influence of pratctice on policy.*New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.*Ankara: Siyasal Kitapevi.

Dworsky, C. (2015). Çocuk Üniversitesi. *Avrupa ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu.*İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Gary, C. (2015). *Çocuk Üniversitelerine İlişkin İstatistikler.*İstanbul: Avrupada Çocuk Üniversiteleri Raporu.

Iber, K. (2015). *Çocuk Üniversiteleri Ne Değildir?*İstanbul: Avrupa Çocuk Üniversiteleri Raporu.

MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu.*Ankara: MEB.

Network, E. C. (2018). *EUCU.NET Abaut Us*. EUCU.NET: https://eucu.net/page-808561 adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(Cilt 11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

(25452) İlkokul Öğretim Programlarında Değerler (2005 ve 2017)

MEHMET KART	NİHAT ÇALIŞKAN	CEM ŞAHİN	HAYRİYE TORUNOĞLU
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin öncelikli hedefleri arasında, bireylerin akademik yönden donanımlı bir şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra bireyleri düzgün karaktere ve bilince sahip olarak hayata hazırlamak da bulunmaktadır. İnsanların evrensel olarak eğitimden beklentileri ise bireyin parçası olduğu topluma ait değer yargılarına sahip olacak şekilde yetiştirilmesidir. Toplumun ve eğitim sistemlerinin beklentileri doğrultusunda bireylerin şekillendirilerek istendik bir biçimde yetiştirilmesi sürecinde, bazı araçlara ihtiyaç duyulduğu bilinen bir gerçektir. Bu bireylerin beklentiler doğrultusunda yetiştirilmesinde ise işe koşulan en temel araçlardan birisinin de öğretim programları olduğu ileri sürülebilir. Öğretim programları tasarlanırken topluma ve bireye ait coğrafyanın, geçmişin, şimdinin ve geleceğin felsefesini, kültürünü ve değerlerini de içinde barındırmalıdır. Öğretimi yalnızca zihinsel beceriler ile sınırlamayıp öğrencilerin duygu, tutum vb. davranışlarının bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi süreci, değerler eğitimi ile sağlanmaktadır. Bireylerin çeşitli özelliklerinin biçimlendirilmesinde önemli bir rol üstlenen değerler eğitimi yoluyla öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bireyler, değerler eğitimiyle bir bütün olarak ele alınmakta ve ele alınan bu bireylerin insanı insan yapan özellikler bakımından da geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkokul düzeyindeki sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programlarının kazanım sayısında nasıl bir değişimin yaşandığının, kazanımlarda yer alan değerlerin neler olduğunun, hangi değerlerin öne çıktığının ve değerlere verilen önemin nasıl bir değişim gösterdiğinin karşılaştırmalı biçimde analizi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretim programlarında yer alan değerlerin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman analizi" tekniği ile elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğretim programları ve değerler konusu ile ilgili alanyazında yer alan araştırma raporları, tezler, makaleler ve elektronik dokümanlar belirlenmiş, ulaşılabilen dokümanların orijinalliği kontrol edilmiş, veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, MEB tarafından 2005 ve 2017 yıllarında hazırlanmış olan sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programları doküman incelemesi çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve çeşitli tespitlerde bulunulmuştur. Çalışmada, öğretim programlarında yer alan değerlerle ilgili olduğu düşünülen kelime, cümle ya da paragraf biçiminde yer alan ifadeler içerik analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Bu bakımdan, her bir programın kazanımlarında yer alan değer ifadeleri aranmıştır. Benzer anlam içeren ancak farklı anlatımla yer alan değerler gruplandırılarak bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Programların kazanımlarında yer alan değerler ve tekrarlanma sıklıkları her bir ders özelinde ayrı ayrı incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkokul düzeyindeki 6 dersin öğretim programı ve programlarda yer alan değerler ile sınırlandırılan bu çalışma kapsamında programların kazanımlarında yer alan değerler saptanarak tablo üzerinde belirtilmiştir. Ayrıca, programlarda kaç farklı değerin yer aldığı bilgisi de araştırılmıştır.

Eğitimin öncelikli hedefleri arasında, bireylerin akademik yönden donanımlı bir şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra düzgün karaktere ve bilince sahip olarak hayata hazırlanmaları da bulunmaktadır. Evrensel olarak insanların eğitimden beklentisi, bireyin parçası olduğu topluma ait değer yargılarına sahip olacak şekilde yetiştirilmesidir. Toplumun ve eğitim sistemlerinin beklentileri doğrultusunda bireylerin şekillendirilmesi ve istendik biçimde yetiştirilmesi sürecinde, bazı araçlara ihtiyaç duyulduğu bilinen bir gerçektir. İnsanın beklentiler doğrultusunda yetiştirilme sürecinde işe koşulan en temel araçlardan birisinin de öğretim programları olduğu ileri sürülebilir. Öğretim programları tasarlanırken topluma ve bireye ait coğrafyanın, geçmişin, şimdinin ve geleceğin felsefesini, kültürünü ve değerlerini de bünyesinde barındırmalıdır. 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkokul düzeyindeki sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programlarının kazanım sayısında nasıl bir değişimin yaşandığının, kazanımlarda yer alan değerlerin neler olduğunun, hangi değerlerin öne çıktığının ve değerlere verilen önemin nasıl bir değişim gösterdiğinin karşılaştırmalı biçimde analizi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Öğretim programlarında yer alan değerlerin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman analizi" tekniği ile elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda şu tespitler öne çıkmaktadır: 2017 yılı öğretim programları kazanım sayıları (761), 2005 yılı kazanımları (2066) ile kıyaslandığında %63'lük bir oranla azalma olduğu görülmektedir. 2005 yılı öğretim programlarında 16 farklı değer ifadesi 85 kez tekrar edilerek toplam kazanımların %4'lük bir kısmını oluşturmaktadır. Buna karşılık 2017 yılı programlarında 10 farklı değer ifadesi 32 kez tekrar edilerek yine toplam kazanımların %4'lük bir kısmına tekabül etmektedir. 2005 programlarında en çok tekrar edilen değer "sağlığa duyarlılık" (13 kez) değeri olmuştur. 2017 programlarında ise en çok tekrar edilen değerler "sorumluluk ve sağlığa duyarlılık" (7 kez) değerleri olarak bulunmuştur. 2005 programlarında herhangi bir değer ifadesi yer almayan

dersler "İngilizce ve matematik" dersleri olurken 2017 programlarında ise "Türkçe, İngilizce ve matematik" dersleri kazanımlarında değer ifadesi bulunmamaktadır. Buna karşılık, her iki yıla ait öğretim programları kazanımlarında en çok değer ifadesi yer alan dersin "beden eğitimi" dersi olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda şu tespitler öne çıkmaktadır: 2017 yılı öğretim programları kazanım sayıları (761), 2005 yılı kazanımları (2066) ile kıyaslandığında %63'lük bir oranla azalma olduğu görülmektedir. 2005 yılı öğretim programlarında 16 farklı değer ifadesi 85 kez tekrar edilerek toplam kazanımların %4'lük bir kısmını oluşturmaktadır. Buna karşılık 2017 yılı programlarında 10 farklı değer ifadesi 32 kez tekrar edilerek yine toplam kazanımların %4'lük bir kısmına tekabül etmektedir. 2005 programlarında en çok tekrar edilen değer "sağlığa duyarlılık" (13 kez) değeri olmuştur. 2017 programlarında ise en çok tekrar edilen değerler "sorumluluk ve sağlığa duyarlılık" (7 kez) değerleri olarak bulunmuştur. 2005 programlarında herhangi bir değer ifadesi yer almayan dersler "İngilizce ve matematik" dersleri olurken 2017 programlarında ise "Türkçe, İngilizce ve matematik" dersleri kazanımlarında değer ifadesi bulunmamaktadır. Buna karşılık, her iki yıla ait öğretim programları kazanımlarında en çok değer ifadesi yer alan dersin "beden eğitimi" dersi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Değerler eğitimi, kazanımlarda değerler, yenilenen öğretim programları.

Kaynakça

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış, 18*, 16-19.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2nd ed.). New York: The Free Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kart, M. (2017). *Değerler eğitiminde bir model olarak Ahilik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MEB. (2005a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005b). *Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005c). *İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005d). *İngilizce 4,5,6,7 ve 8. sınıf programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005e). *İlköğretim Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005f). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2017a). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017b). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017c). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017d). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017e). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017f). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017g). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. *Eleştirel Pedagoji, 40*, 3-8.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(25472) Türkiye, Kanada Ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

ARİFE ECEM ERBİLGE
MEB

ŞABAN BERK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimdeki tüm yenilenme ve gelişim girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanlarının nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katma değere bağlıdır. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmenin sürdürülebilir hale gelmesi ve verimliliğin artmasında toplumun eğitim düzeyinin payı büyüktür (Ereş, 2005).

Fidan'a (2012) göre eğitim, bireyleri belli hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişim, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Ülkemizde eğitim ile ilgili araştırmalara yer verilirken, matematik alanında da birçok araştırma yapılmaktadır. Matematik, kişinin iyi bir yaşama ve iyi bir kariyere ulaşması için gerekli olan anahtar ders olarak görülmektedir (Stafslien, 2001). Matematik, örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik; bilgiyi islemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir (MEB, 2009). Aynı zamanda matematik, yaşamın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında düşünceler üretilebilmesi için önemli bir faktör olarak da görülmektedir (Higginson, 1994). Bu sebeple, eğitim ile ilgili gelişmeler ve düzenlenmelerin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin matematiği anlayıp onu kalıcı bir şekilde öğrenebilecekleri bir eğitim sisteminin oluşmasını sağlamaktır (Smith, 2000; Franke ve Kazemi, 2001).

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Aynı zamanda farklı deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunabilecekleri ve problem çözebilecekleri bir dil kazandırır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (MEB,2009).

Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılında yenilenen Matematik dersi öğretim programı tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır. MEB'e (2018) göre Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezlidir ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır.

Ülkemizde matematik eğitiminin durumunu uluslararası karşılaştırmak için çalışmalar yapılmaktadır. PISA ve TIMSS bu çalışmalardan bazılarıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD) tarafından dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmek üzere yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assesment; PISA), matematik, okuma ve fen alanlarını kapsamaktadır (İpek, Yılmaz Turgut, ve Tunga, 2016). TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması ise düzenli olarak 4 yıllık dönemlerde gerçekleştirilen 4. ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır (TEDMEM, 2017).

PISA 2015 raporuna göre Matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461'tir. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında matematik okuryazarlığı alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler Singapur, Hong Kong (Çin), Makao (Çin), Tayvan – Çin, Japonya, Estonya ve Kanada'dır. PISA ve TIMSS sıralamalarına göre başarılı olan ülkelerin Matematik Öğretim programlarının tüm ögeleriyle uluslararası düzeyde karşılaştırılması gerekmektedir. Türkiye Kanada (Ontario Eyaleti) ve Hong Kong'un ortaokul matematik programının, programın ögeleri bakımından incelenmemiş olması çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Türkiye, Kanada ve Hong Kong ortaokul öğretim programlarının programın öğeleri (yapısal boyutları) bağlamında karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda tercih edilen veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Tarama modelleri ise geçmişte ya da günümüzde hala var olan ve araştırılmak istenen bir durumu, bireyi, konuyu veya nesneyi olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sebeple tarama modellerinde amaç araştırılan konuyu herhangi bir şekilde etkilemek veya değiştirmek değildir (Karasar, 2006). Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı bulundukları çevrede araştırıp anlamayı amaçlayan ve nitel veri toplama yöntemlerinin (doküman analizi vb.)

kullanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi ise resmi ve özel olarak oluşturulan her türlü belgenin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Bu araştırmadaki verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden alanyazın taraması yoluyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, doküman incelemesi başka veri toplama yöntemleri ile birlikte ya da tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada Türkiye ile PISA ve TIMSS sınavlarında Türkiye'den daha iyi performans sergileyen ülkeler arasından seçilen Kanada ve Hong Kong eğitim programları doküman incelemesi yöntemiyle araştırılmıştır. Veri kaynağı olarak kütüphanelerin, üniversitelerin, eğitim bakanlıklarının ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından, öğretim programları, ilgili yasa ve mevzuatlar ve konu ile ilgili ulaşabilen makaleler ve tezlerden yararlanılmıştır. Türkiye'deki ortaokul matematik öğretim programına MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu (TTK) aracılığıyla ulaşılmıştır.

Çalışmanın yapısına uygun şekilde veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Türkiye, Kanada ve Hong Kong ile ilgili basılı ve internet yoluyla ulaşılan kaynaklar incelenerek ve özelliklerine göre sınıflandırılarak benzer ve farklı özellikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amacı kapsamında analiz edilip bulgular ve yorumlar kısmında sunulmuştur.

TÜRKİYE, KANADA VE HONG KONG'UN ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Kanada, Hong Kong, PISA.

Eğitimdeki tüm yenilenme ve gelişim girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanlarının nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katma değere bağlıdır. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmenin sürdürülebilir hale gelmesi ve verimliliğin artmasında toplumun eğitim düzeyinin payı büyüktür (Ereş, 2005).

Fidan'a (2012) göre eğitim, bireyleri belli hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişim, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Ülkemizde eğitim ile ilgili araştırmalara yer verilirken, matematik alanında da birçok araştırma yapılmaktadır. Matematik, kişinin iyi bir yaşama ve iyi bir kariyere ulaşması için gerekli olan anahtar ders olarak görülmektedir (Stafslien, 2001). Matematik, örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik; bilgiyi islemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir (MEB, 2009). Aynı zamanda matematik, yaşamın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında düşünceler üretilebilmesi için önemli bir faktör olarak da görülmektedir (Higginson, 1994). Bu sebeple, eğitim ile ilgili gelişmeler ve düzenlenmelerin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin matematiği anlayıp onu kalıcı bir şekilde öğrenebilecekleri bir eğitim sisteminin oluşmasını sağlamaktır (Smith, 2000; Franke ve Kazemi, 2001).

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Aynı zamanda farklı deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunabilecekleri ve problem çözebilecekleri bir dil kazandırır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (MEB,2009).

Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılında yenilenen Matematik dersi öğretim programı tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır. MEB'e (2018) göre Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezlidir ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır.

Ülkemizde matematik eğitiminin durumunu uluslararası karşılaştırmak için çalışmalar yapılmaktadır. PISA ve TIMSS bu çalışmalardan bazılarıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD) tarafından dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmek üzere yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assesment;PISA), matematik, okuma ve fen alanlarını kapsamaktadır (İpek, Yılmaz Turgut, ve Tunga, 2016). TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması ise düzenli olarak 4 yıllık dönemlerde gerçekleştirilen 4. ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır (TEDMEM, 2017).

PISA 2015 raporuna göre Matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461'tir. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında matematik okuryazarlığı alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler Singapur, Hong Kong (Çin), Makao (Çin), Tayvan – Çin, Japonya, Estonya ve Kanada'dır. PISA ve TIMSS sıralamalarına göre başarılı olan ülkelerin Matematik Öğretim programlarının tüm ögeleriyle uluslararası düzeyde karşılaştırılması gerekmektedir. Türkiye Kanada

(Ontario Eyaleti) ve Hong Kong'un ortaokul matematik programının, programın ögeleri bakımından incelenmemiş olması çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Türkiye, Kanada ve Hong Kong ortaokul öğretim programlarının programın öğeleri (yapısal boyutları) bağlamında karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda tercih edilen veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Tarama modelleri ise geçmişte ya da günümüzde hala var olan ve araştırılmak istenen bir durumu, bireyi, konuyu veya nesneyi olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sebeple tarama modellerinde amaç araştırılan konuyu herhangi bir şekilde etkilemek veya değiştirmek değildir (Karasar, 2006). Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı bulundukları çevrede araştırıp anlamayı amaçlayan ve nitel veri toplama yöntemlerinin (doküman analizi vb.) kullanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi ise resmi ve özel olarak oluşturulan her türlü belgenin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Bu araştırmadaki verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden alanyazın taraması yoluyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, doküman incelemesi başka veri toplama yöntemleri ile birlikte ya da tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada Türkiye ile PISA ve TIMSS sınavlarında Türkiye'den daha iyi performans sergileyen ülkeler arasından seçilen Kanada ve Hong Kong eğitim programları doküman incelemesi yöntemiyle araştırılmıştır. Veri kaynağı olarak kütüphanelerin, üniversitelerin, eğitim bakanlıklarının ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından, öğretim programları, ilgili yasa ve mevzuatlar ve konu ile ilgili ulaşabilen makaleler ve tezlerden yararlanılmıştır. Türkiye'deki ortaokul matematik öğretim programına MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu (TTK) aracılığıyla ulaşılmıştır.

Çalışmanın yapısına uygun şekilde veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Türkiye, Kanada ve Hong Kong ile ilgili basılı ve internet yoluyla ulaşılan kaynaklar incelenerek ve özelliklerine göre sınıflandırılarak benzer ve farklı özellikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amacı kapsamında analiz edilip bulgular ve yorumlar kısmında sunulmuştur.

Türkiye, Kanada ve Hong Kong matematik öğretim programında ortak olarak matematiksel dili kullanma ve bunu günlük hayatta karşılaştığımız sorunların çözümde kullanmaya yer verilmiştir. Programlarda sadece öğrencilere matematiksel bilgi kazandırmak değil beceri kazandırma ve olumlu tutum geliştirme programların ortak özelliği arasındadır. Programlar karşılaştırıldığında Türkiye Matematik Öğretim Programının diğer programlara göre hedef ifadelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum Türkiye Ortaokul Matematik Öğretim Programının daha kapsamlı ve ayrıntılı hedeflere yer verdiğini göstermektedir. Matematik öğretimi için yıllık saat incelendiğinde yıllık toplam öğretim saati içinde matematik öğretimi yüzdesi Kanada'da %18, Hong Kong'ta %14, Türkiye'de %12 olduğu görülmüştür. Yıllık toplam öğretim saati en fazla Hong Kong'ta(995) en az Kanada'da(970) olmasına rağmen Kanada'nın Matematik öğretim yüzdesinin fazla olması matematik öğretimine verilen önemi göstermektedir. Bu durum matematik başarısını arttırıcı etkenlerden biri olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğretim programları eğitim durumlarına göre analiz edildiğinde Türkiye matematik öğretim programı eğitim durumlarının daha yüzeysel ele alındığı saptanmıştır. İncelenen ülkelerdeki matematik öğretim programlarında öğrenci düzeyi ve bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır. Ölçme değerlendirmede üç programın sadece sonuç değil aynı zamanda süreç odaklı olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin matematik performansını değerlendirirken benzer yöntemler kullanılsa da diğer programların aksine Hong Kong matematik öğretim programında her değerlendirme yöntemi açıklanıp örneklerle desteklenmiştir. Programlarda teknolojinin önemi ve matematikte yeri vurgulanmıştır. Üç programda da kazanımlarda ve uygulama alanlarında teknoloji ile desteklenmesi önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye, Kanada ve Hong Kong matematik öğretim programında ortak olarak matematiksel dili kullanma ve bunu günlük hayatta karşılaştığımız sorunların çözümde kullanmaya yer verilmiştir. Programlarda sadece öğrencilere matematiksel bilgi kazandırmak değil beceri ve olumlu tutum geliştirme programların ortak özelliği arasındadır.Türkiye Matematik Öğretim Programının diğer programlara göre hedef ifadelerinin daha fazla olduğu görüldüğünden dolayı Türkiye Ortaokul Matematik Öğretim Programının daha kapsamlı ve ayrıntılı hedeflere yer verdiğini göstermektedir. Matematik öğretimi için yıllık saat incelendiğinde yıllık toplam öğretim saati içinde matematik öğretimi yüzdesi Kanada'da %18, Hong Kong'ta %14, Türkiye'de %12 olduğu görülmüştür. Yıllık toplam öğretim saati en fazla Hong Kong'ta(995) en az Kanada'da(970) olmasına rağmen Kanada'nın Matematik öğretim yüzdesinin fazla olması matematik öğretimine verilen önemi göstermektedir. Bu durum matematik başarısını arttırıcı etkenlerden biri olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğretim programları eğitim durumlarına göre analiz edildiğinde Türkiye matematik öğretim programı eğitim durumlarının daha yüzeysel ele alındığı saptanmıştır. Ülkelerin matematik öğretim programlarında öğrenci seviyesi ve bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır. Değerlendirmede üç programın sadece sonuç değil aynı zamanda süreç odaklı olduğu da görülmüştür. Değerlendirmede benzer yöntemler kullanılsa da diğer programların aksine Hong Kong matematik öğretim programında her değerlendirme yöntemi açıklanıp örneklerle desteklenmiştir. Programlarda teknolojinin önemi ve matematikte yeri vurgulanmıştır. Programların kazanımlarının ve uygulama alanlarının teknoloji ile desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Kanada, Hong Kong, PISA.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S.2008* .(Baskı 13). Ankara: Pegem Yayınları.

Ereş, F. (2005). Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye- AB Karşılaştırması. *Millî Eğitim Dergisi,* 167.

Higginson, J. H, 1994. *Michael Ernest Sadler. PROSPECTS: the quarterly review of comparative education.* Paris: UNESCO: International Bureau of Education. vol.24, no.3/4, 1994, p. 455–69.

İpek, J., Yılmaz Turgut, G., & Tunga, Y. (2016). Matematik Öğretmen Adaylarının PISA ve TIMMS Sınavları Hakkındaki Görüşleri, *International Journal.*

Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

MEB, (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6- 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basım Evi.

MEB, (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/ Erişim Tarihi: 05.05.2018.

MYK. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Ankara. https://myk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 10.10.2018.

OECD, (2018). PISA 2015: PISA Results in Focus. http://www.oecd.org/pisa/ Erişim Tarihi: 10.04.2018

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Stafslien, C. (2001). *Gender Differences in Achievement in Mathematics.*

TEDMEM, 2017. *Türkiye Perspektifinden Timss 2015 Sonuçları*. Ted yayınevi.

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

(25526) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Standartlarının İnsan Hakları Eğitimine ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi

MUHAMMED EKEN ADNAN MENDERES ÜNİ.
SELAMİ UYSAL ADNAN MENDERES ÜNİ.
KERİM GÜNDOĞDU ADNAN MENDERES ÜNİ.
RUKEN AKAR VURAL ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünmenin yeri ve önemi günümüz eğitim siteminde giderek artmaktadır. Eleştirel düşünme, eski çağlardan beri insanların düşünme sistemlerinde var olagelmiş bir kavram olmasına rağmen, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde giderek önem kazanmaya başlamış ve eğitim programlarında önem verilmeye başlanmıştır (Mcpeck, 2016). Eleştirel düşünme kavramının farklı tanımlamaları olsa da 1990 yılında American Psychology Association (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devleri ve Kanada'dan gelen katılımcıların çalışmaları sonucunda eleştirel düşünme 'bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi' şeklinde tanımlanmıştır (Faciaone, 1990).

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme ve öğretim programlarındaki yeri ve nasıl öğretileceği konusunda farklı görüşler olduğu görülmektedir. Buna göre McPeck (2016) eleştirel düşünme becerisinin bir konu olarak öğretilmesinin doğru olmadığını, bu becerinin genel bir beceri değil aksine konu-alan merkezli olduğunu ve bir konuda eleştirel düşünebilen bir bireyin farklı bir konuda bu beceriye sahip olmayacağını ifade ederken öğretim programlarında eleştirel düşünme için alan odaklı bir öğretimin gerektiğinden bahsetmektedir. Buna karşın Ennis (2018) ise eleştirel düşünmenin bazı özelliklerini listelemiş ve bunların genel ve alandan bağımsız olduğunu bu nedenle bu özelliklerin eğitim programlarında ortak olarak kazandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi önemlidir. Aynı şekilde hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmen adaylarının bu eğilimlerinin belirlenmesi ve eğitim programlarında bunu geliştiremeye yönelik çalışmaların yapılması öğretmenlerin kariyer gelişimleri için önemlidir. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının, insan hakları eğitimi ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi ve adayların eleştirel düşünme standartlarının insan hakları eğitimi ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının,

Eleştirel düşünme standartları ne düzeydedir ve eleştirel düşünme standartları eğitim türüne, eğitim alanına, sınıf düzeylerine ve akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İnsan hakları eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir ve insan hakları eğitime yönelik tutumları eğitim türüne, eğitim alanına, sınıf düzeylerine ve akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları ne düzeydedir ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları eğitim türüne, eğitim alanına, sınıf düzeylerine ve akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Eleştirel düşünme standartları, insan hakları eğitimi ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Eleştirel düşünme standartları, insan hakları eğitimi ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının, insan hakları eğitimine ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Karasar,2014; Kothari, 2004).

Çalışma grubu

Bu çalışmada, Karasar'ın (2014) bahsettiği ulaşılabilir evren olarak da adlandırılan çalışma evreni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş çalışma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmaya 1143 eğitim fakültesi

öğrencisi, 876 pedagojik formasyon programı öğrencisi olmak üzere toplam 2019 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması, öğrencilerin devamsızlık yapmaları ve verilen ölçme araçlarını istenilen şekilde doldurmamalarından dolayı araştırmanın çalışma grubunu 510 eğitim fakültesi, 354 pedagojik formasyon programı öğrencisi oluşturmuştur.

Veri toplama araçları

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği

Aybek, Aslan, Dinçer ve Coşkun Arısoy (2015) tarafından geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek 42 madde ve üç alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu araştırmada Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tümü için ,88 olarak hesaplanmıştır.

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek 3 alt bouyttan ve 5'li Ikert tipi toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tümü için ,90 olarak hesaplanmıştır.

İnsan Hakları Eğitimine Yönelik tutum Ölçeği

Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından insan hakları eğitimine yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek 5'li likert tipi 23 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tümü için ,89 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının orta, insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Program türü değişkenine göre bakıldığında ise eleştirel düşünme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, insan hakları eğitimine ve günümüz dünya sorunlarından aldıkları puanlarda pedagojik formasyon programı öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal bilimler alanında eğitim alan adayların, üç ölçekten de aldıkları puanların anlamlı bir şekilde fen ve sağlık bilimi alanlarındakilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar, ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre eleştirel düşünme standartları, insan hakları eğitimi ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında düşük seviyede anlamlı ilişki vardır. Buna göre eleştirel düşünme standartları yükseldikçe insan hakları eğitimine yönelik tutum puanları da artmaktadır. Eleştirel düşünme standartları yükseldikçe günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarında da bir artış olmaktadır. Aynı zamanda insan hakları eğitimine yönelik tutumları yükseldikçe günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları da artmaktadır. Son olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları, insan haklarına yönelik tutumlarının %19'unu, günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının ise %18'ini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, insan hakları eğitimi, günümüz dünya sorunları, öğretmen adayları.

Kaynakça

McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, research findings and recommendations, American Philosophical Association, Newark, DE, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 315423.

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, *37*(1), 165-184.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-356.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi(26. Baskı)*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.

Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., & Arısoy, B. C. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *21*(1), 25-50.

Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., & Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4).

Karaman-Kepenekçi, Y. Eğitimcilerin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları [Educators' perceptions toward human rights]. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journal, 32*(1-2): 213-227.

(25528) Eğitim Programları Ve Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalında Tamamlanmış Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan İstatistiksel Çözümlemelerin Veri Ve Amaca Uygunluğu (2014-2018 Örneği)

ESİN BÜYÜKTURAN
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

PINAR KIZILHAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Lisansüstü eğitimin en önemli ürünü niteliğindeki tezler aynı zamanda literatüre katkı getiren eserlerdir. Bu eserlerin bulguları yeni eserlere ve uygulamaya kaynak niteliğinde olacağından doğruluğuna dikkat edilmelidir. Bu kontrolü sağlamak amacıyla Türkiye'de lisansüstü tez hazırlayan öğrenciye bağlı bulunduğu enstitü tarafından danışmanlık etmek üzere bir alan uzmanı öğretim üyesi atanır, ayrıca bu tezler bir jürinin onayından geçtikten sonra tamamlanmış kabul edilir. Buna rağmen tezlere hata karışması olasıdır. Bu araştırma "Eğitim Programları" ve "Eğitim Programları ve Öğretim" anabilim dallarında tamamlanan yüksek lisans tezlerine karışan hataları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda; "Araştırma sorularının ya da hipotezlerin ifadesi araştırmanın modeline uygun mudur?", "Seçilen istatistiksel teknikler ilgili araştırma sorusuna cevap bulmaya uygun mudur?", "Parametrik teknik kullanılan durumlarda, verilerin parametrik tekniklerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sınanmış mıdır ve bu sınamaya uygun kullanılmış mıdır?", "İstatistiksel çözümlemeler anlamına uygun yorumlanmış mıdır?", "Manidar çıkmayan fark ya da ilişkiler fark varmışçasına yorumlanmış mıdır?" sorularına cevap aranmıştır. Tez sonuçlarına hata karışması; literatüre dayalı bilgi birikiminin hatalı olmasına, yeni araştırmacılara ve tez sonuçlarını uygulamalarında kullanacak kişi ve kurumlara yanlış yönlendirmeler yapılmasına sebep olacaktır. Bu durum düşünüldüğünde bu araştırmanın tez danışmanlarına, tez jüri üyelerine, tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyelerine ve süreli yayınların editörleri ile hakemlerine sık yapılan hataları otaya koyması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Model

Bu araştırmada var olan tezlerin herhangi bir manipülasyon yapılmadan, olduğu biçimiyle incelenmesine dayalı bir yöntem izlendiğinden araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Evren-Örneklem

Bu araştırmada Türkiye'de Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nin "Eğitim Programları" ile "Eğitim Programları ve Öğretim" anabilim dallarında 2014-2018 yılları arasında tamamlanmış ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranan toplam 198 yüksek lisans tezi çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Bu tezlerden yıllara ve anabilim dalına göre oranlı örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak 50 tez araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemlerin oluşturulması hedeflenir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlar. Tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişkene göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Bu aşamayı, her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birimin ayrı ayrı seçimi izler. Bu aşama, her bir tabaka için basit seçkisiz örnekleme yönteminin uygulanmasıdır. (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

Ulusal Tez Merkezi tarafından taranmayan tezlere ulaşılamadığından bu tezlerin araştırma kapsamı dışında bırakılmış olması araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırma 2014 yılında 2018 yılına kadar olan 5 yıl içerisinde tamamlanmış tezlerin incelenmesiyle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada örnekleme alınan tezler, araştırmacılar tarafından araştırma soruları dikkate alınarak geliştirilen bir kontrol listesi vasıtasıyla incelenmiştir. İnceleme sonuçları bulgular biçiminde sunulurken araştırma soruları kapsamında kontrol listesi ile toplanan verilerin dağılımları yüzde ve frekans cinsinden ifade edilecek, verilerin analizinde varsayımların karşılanması durumunda ki-kare ya da frekansların karşılaştırılmasına yönelik alternatif bir non-parametrik teknik kullanılacaktır. İstatistiksel çözümlemeler için Excel ve SPSS-20 paket programlarından yararlanılacaktır.

Lisansüstü eğitimin en önemli ürünü niteliğindeki tezler aynı zamanda literatüre katkı getiren eserlerdir. Bu eserlerin bulguları yeni eserlere ve uygulamaya kaynak niteliğinde olacağından doğruluğuna dikkat edilmelidir. Bu kontrolü sağlamak amacıyla Türkiye'de

lisansüstü tez hazırlayan öğrenciye bağlı bulunduğu enstitü tarafından danışmanlık etmek üzere bir alan uzmanı öğretim üyesi atanır, ayrıca bu tezler bir jürinin onayından geçtikten sonra tamamlanmış kabul edilir. Buna rağmen tezlere hata karışması olasıdır. Bu araştırma "Eğitim Programları" ve "Eğitim Programları ve Öğretim" anabilim dallarında tamamlanan yüksek lisans tezlerine karışan hataları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda; "Araştırma sorularının ya da hipotezlerin ifadesi araştırmanın modeline uygun mudur?", "Seçilen istatistiksel teknikler ilgili araştırma sorusuna cevap bulmaya uygun mudur?", "Parametrik teknik kullanılan durumlarda, verilerin parametrik tekniklerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sınanmış mıdır ve bu sınamaya uygun kullanılmış mıdır?", "İstatistiksel çözümlemeler anlamına uygun yorumlanmış mıdır?", "Manidar çıkmayan fark ya da ilişkiler fark varmışçasına yorumlanmış mıdır?" sorularına cevap aranmıştır. Tez sonuçlarına hata karışması; literatüre dayalı bilgi birikiminin hatalı olmasına, yeni araştırmacılara ve tez sonuçlarını uygulamalarında kullanacak kişi ve kurumlara yanlış yönlendirmeler yapılmasına sebep olacaktır. Bu durum düşünüldüğünde bu araştırmanın tez danışmanlarına, tez jüri üyelerine, tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyelerine ve süreli yayınların editörleri ile hakemlerine sık yapılan hataları otaya koyması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, sınırlılıklara, veri toplama aracına ve verilen analizine yer verilmiştir.

Model

Bu araştırmada var olan tezlerin herhangi bir manipülasyon yapılmadan, olduğu biçimiyle incelenmesine dayalı bir yöntem izlendiğinden araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara yazılı belge ve istatistikler, resimler) ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Karasar, 1999).

Evren-Örneklem

Bu araştırmada Türkiye'de Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nin "Eğitim Programları" ile "Eğitim Programları ve Öğretim" anabilim dallarında 2014-2018 yılları arasında tamamlanmış ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranan toplam 198 yüksek lisans tezi çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Bu tezlerden yıllara ve anabilim dalına göre oranlı örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak 50 tez araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemlerin oluşturulması hedeflenir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlar. Tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişkene göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Her bir alt grup tabaka olarak kabul edilir. Bu aşamayı, her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birimin ayrı ayrı seçimi izler. Bu aşama, her bir tabaka için basit seçkisiz örnekleme yönteminin uygulanmasıdır. (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

Sınırlılıklar

Ulusal Tez Merkezi tarafından taranmayan tezlere ulaşılamadığından bu tezlerin araştırma kapsamı dışında bırakılmış olması araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırma 2014 yılında 2018 yılına kadar olan 5 yıl içerisinde tamamlanmış tezlerin incelenmesiyle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada örnekleme alınan tezler, araştırmacılar tarafından araştırma soruları dikkate alınarak geliştirilen bir kontrol listesi vasıtasıyla incelenmiştir.

Verilerin Analizi

İnceleme sonuçları bulgular biçiminde sunulurken araştırma soruları kapsamında kontrol listesi ile toplanan verilerin dağılımları yüzde ve frekans cinsinden ifade edilecek, verilerin analizinde varsayımların karşılanması durumunda ki-kare ya da frekansların karşılaştırılmasına yönelik alternatif bir non-parametrik teknik kullanılacaktır. İstatistiksel çözümlemeler için Excel ve SPSS-20 paket programlarından yararlanılacaktır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında tezlerin amaç-yöntem-bulgular ve yorumlar bölümleri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda; tezlerin bir kısmında araştırma sorularının ya da hipotezlerin modele uygun olmayan biçimde ifade edildiği, araştırma sorusuna cevap bulmaya uygun olmayan istatistiksel tekniklerin seçilmiş ve uygulanmış olduğu, kimi tezlerde verilerin parametrik tekniklerin kullanımına uygun

olup olmadığına yönelik varsayımlar sınanmadan parametrik teknik kullanılmış olduğu, bazı tezlerde istatistiksel tekniklerin anlamı dışında yorumlanmış olduğu, bazı tezlerde ise seçilen manidarlık düzeyine göre manidar çıkmayan fark ya da ilişkilerin varmış gibi yorumlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sunulurken uygun olan ve uygun olmayan kullanımların frekansları sayılıp yüzde ve frekans cinsinden ifade edilecek ve farkların istatistiksel olarak manidarlığı araştırılacaktır. Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında tezlerin amaç-yöntem-bulgular ve yorumlar bölümleri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda; tezlerin bir kısmında araştırma sorularının ya da hipotezlerin modele uygun olmayan biçimde ifade edildiği, araştırma sorusuna cevap bulmaya uygun olmayan istatistiksel tekniklerin seçilmiş ve uygulanmış olduğu, kimi tezlerde verilerin parametrik tekniklerin kullanımına uygun olup olmadığına yönelik varsayımlar sınanmadan parametrik teknik kullanılmış olduğu, bazı tezlerde istatistiksel tekniklerin anlamı dışında yorumlanmış olduğu, bazı tezlerde ise seçilen manidarlık düzeyine göre manidar çıkmayan fark ya da ilişkilerin varmış gibi yorumlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sunulurken uygun olan ve uygun olmayan kullanımların frekansları sayılıp yüzde ve frekans cinsinden ifade edilecek ve farkların istatistiksel olarak manidarlığı araştırılacaktır. Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstatistiksel Çözümleme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara, Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler, öntest-sontest, kontrol grubu desen ve veri analiz kitabı (1. baskı). Ankara, Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (25. baskı). Ankara, PegemA Akademi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Nobel Yayınevi.

Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitiminin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 11(2), 802–826.*

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (1), 125–137.*

Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2007). Using multivariate statistics. USA, Pearson Education.

Yin, R.K. (2003). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de Program Geliştirme Konusu ile İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi. *Journal of International Social Research. 9 (43), 492-1500.*

(25536) Variation of Acquisition of International Baccalaureate Learner Profile Attributes in Terms of Selected Variables

ECE KOÇER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AHMET OK
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

With the increased internationalization and globalization, both the number of mobile families and competition for good jobs have increased as well. In line with this, the importance of receiving a quality education has also increased. Many families started to consider international schools as a priority for their children due to the schools' opportunities like attending the world's top universities and English-medium instruction (Brummitt & Keeling, 2013). Besides, these schools mostly implement international programs like International Baccalaureate (IB) which is believed to be helpful in developing individuals as responsible members of local, national and global communities by equipping them with certain attitudes (IBO, 2019). More specifically, International Baccalaureate is an academic curriculum that is appropriate for supporting geographic and cultural mobility; and promoting international understanding (Hayden & Wong, 1997). In order to do this, learners of the IB programs are expected to acquire a set of attributes, the total of which is called IB learner profile (IBLP), during their IB education. For this reason, the IBLP is defined as "the IB mission statement translated into a set of learning outcomes for the 21st century" (IBO, 2019), the ten attributes are inquirer, knowledgeable, thinkers, communicator, principled, open-minded, caring, risk-taking, balanced, and reflective. That is to say; the IBLP is at the core of the IB curriculum framework and in line with the 21st century learner profile. As it is important to monitor the new trends in education and their influences, there is a need for close monitoring and revealing the influence of the program and basic variables on the development of students' values, which is also mentioned by IBO (2013) and (Lineham, 2013). However, the literature review shows that there is a limited number of studies focusing on the acquisition of the IBLP, available to the researchers. For these reasons, this study aims to determine whether selected variables (gender, IB years, attendance to preparation class for the IBDP (pre-IB), attendance to previous IB programs, students' area of study and intention to study abroad) affect the acquisition of IBLP attributes.

Araştırma Yöntemi

The study was a cross-sectional survey research focusing on the variation of acquisition of IBLP attributes in terms of selected variables. In cross-sectional surveys, data are gathered at just one point in time from a sample drawn from a predetermined population (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The data were gathered from 239 IBDP students (eight schools from five cities) via 'The Acquisition of IBLP Scale' developed and validated by the researchers (Cronbach alpha= .90). Of the students, 162 were in their first year, and 71 were in their second year in IBDP. There was a nearly equal number of females (n=130, 56.3%) and males (n=101, 43.7%) and the ages of them were ranging between 15 and 19. Areas of the students were math and sciences (n=146, 70.9%), Turkish and math (n=55, 27.6%) and language or social sciences (n=5, 2.4%). IBDP was the first IB experience for most of the participants (n=179, 75.5%), whereas some of them attended to PYP (n=45, 19.0%), MYP (n=2, 0.8%) or both (n=11, 4.6%). Similarly, 56.1% (n=128) of them did not attend to the pre-IB. Finally, most of the students wanted to go to the university abroad (n=140, 59.3%) than study in Turkey (n=39, 16.5%); whereas some of them (n=57, 24.2%) are not decided yet. In order to reveal the effect of different variables on the acquisition of IBLP, after checking the required assumptions, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used as it has greater power to "detect whether groups differ along a combination of dimensions" (Field, 2009). The analyses were conducted one by one for all the independent variables (gender, IB years, attendance to pre-IB, attendance to previous IB, area of study and intention to study abroad) and the dependent variables were five factors (cognitive skills, principled, open-minded, caring and communicator) of the scale.

With the increased internationalization and globalization, both the number of mobile families and competition for good jobs have increased as well. In line with this, the importance of receiving a quality education has also increased. Many families started to consider international schools as a priority for their children due to the schools' opportunities like attending the world's top universities and English-medium instruction (Brummitt & Keeling, 2013). Besides, these schools mostly implement international programs like International Baccalaureate (IB) which is believed to be helpful in developing individuals as responsible members of local, national and global communities by equipping them with certain attitudes (IBO, 2019). More specifically, International Baccalaureate is an academic curriculum that is appropriate for supporting geographic and cultural mobility; and promoting international understanding (Hayden & Wong, 1997). In order to do this, learners of the IB programs are expected to acquire a set of attributes, the total of which is called IB learner profile (IBLP), during their IB education. For this reason, the IBLP is defined as "the IB mission statement translated into a set of learning outcomes for the 21st century" (IBO, 2019), the ten attributes are inquirer, knowledgeable, thinkers, communicator, principled, open-minded, caring, risk-taking, balanced, and reflective. That is to say; the IBLP is at the core of the IB curriculum framework and in line with the 21st century learner profile. As it is important to monitor the

new trends in education and their influences, there is a need for close monitoring and revealing the influence of the program and basic variables on the development of students' values, which is also mentioned by IBO (2013) and (Lineham, 2013). However, the literature review shows that there is a limited number of studies focusing on the acquisition of the IBLP, available to the researchers. For these reasons, this study aims to determine whether selected variables (gender, IB years, attendance to preparation class for the IBDP (pre-IB), attendance to previous IB programs, students' area of study and intention to study abroad) affect the acquisition of IBLP attributes.

The study was a cross-sectional survey research focusing on the variation of acquisition of IBLP attributes in terms of selected variables. In cross-sectional surveys, data are gathered at just one point in time from a sample drawn from a predetermined population (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The data were gathered from 239 IBDP students (eight schools from five cities) via 'The Acquisition of IBLP Scale' developed and validated by the researchers (Cronbach alpha= .90). Of the students, 162 were in their first year, and 71 were in their second year in IBDP. There was a nearly equal number of females (n=130, 56.3%) and males (n=101, 43.7%) and the ages of them were ranging between 15 and 19. Areas of the students were math and sciences (n=146, 70.9%), Turkish and math (n=55, 27.6%) and language or social sciences (n=5, 2.4%). IBDP was the first IB experience for most of the participants (n=179, 75.5%), whereas some of them attended to PYP (n=45, 19.0%), MYP (n=2, 0.8%) or both (n=11, 4.6%). Similarly, 56.1% (n=128) of them did not attend to the pre-IB. Finally, most of the students wanted to go to the university abroad (n=140, 59.3%) than study in Turkey (n=39, 16.5%); whereas some of them (n=57, 24.2%) are not decided yet. In order to reveal the effect of different variables on the acquisition of IBLP, after checking the required assumptions, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used as it has greater power to "detect whether groups differ along a combination of dimensions" (Field, 2009). The analyses were conducted one by one for all the independent variables (gender, IB years, attendance to pre-IB, attendance to previous IB, area of study and intention to study abroad) and the dependent variables were five factors (cognitive skills, principled, open-minded, caring and communicator) of the scale.

The MANOVA results of the study showed that there was a significant difference between 1st and 2nd-year IBDP students in the acquisition of IBLP attributes and this difference was significant for open-minded and caring dimensions. Similarly, there was a significant difference between girls and boys, and the univariate analysis showed that girls acquire open-minded and caring dimensions significantly higher than boys. Moreover, there was a significant difference between attending and non-attending IBDP students to the pre-IB program, and the pre-IB program attendance made a significant difference only in the acquisition of open-minded dimension. Finally, MANOVA results showed that there was a significant difference in the intention to study abroad in the acquisition of IBLP attributes. The results of the univariate analysis showed that there was a significant difference in the acquisition of cognitive skills and caring dimensions. Scheffé post-hoc tests' results indicated that students who think to study abroad significantly differed from those who want to study in Turkey in terms of caring dimension. On the contrary, MANOVA results revealed that there was not a significant difference in the acquisition of IBLP attributes in terms of attendance to previous IB programs (PYP and MYP) and subject areas (numerical and verbal).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The MANOVA results of the study showed that there was a significant difference between 1st and 2nd-year IBDP students in the acquisition of IBLP attributes and this difference was significant for open-minded and caring dimensions. Similarly, there was a significant difference between girls and boys, and the univariate analysis showed that girls acquire open-minded and caring dimensions significantly higher than boys. Moreover, there was a significant difference between attending and non-attending IBDP students to the pre-IB program, and the pre-IB program attendance made a significant difference only in the acquisition of open-minded dimension. Finally, MANOVA results showed that there was a significant difference in the intention to study abroad in the acquisition of IBLP attributes. The results of the univariate analysis showed that there was a significant difference in the acquisition of cognitive skills and caring dimensions. Scheffé post-hoc tests' results indicated that students who think to study abroad significantly differed from those who want to study in Turkey in terms of caring dimension. On the contrary, MANOVA results revealed that there was not a significant difference in the acquisition of IBLP attributes in terms of attendance to previous IB programs (PYP and MYP) and subject areas (numerical and verbal).

Anahtar Kelimeler : Variation of Acquisition of International Baccalaureate Learner Profile Attributes in Terms of Selected Variables

Kaynakça

Brummitt, N., & Keeling, A. (2013). Chapter 2: Charting the growth of international schools. In R. Pearce (Ed.), *International education and schools: moving beyond the first 40 years* (pp. 25-36). New York: Bloomsbury Academic.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.): Los Angeles [i.e. Thousand Oaks, Calif.]; London: SAGE Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, N.Y.; London: McGraw-Hill Higher Education.

Hayden, M. C., & Wong, C. S. D. (1997). The International Baccalaureate: international education and cultural preservation. *Educational Studies, 23*(3), 349-361. doi:10.1080/0305569970230302

International Baccalaureate Organization. (IBO). (2013). IB learner profile in review: Report and recommendation (April 2013). Cardiff: International Baccalaureate

International Baccalaureate Organization. (IBO). (2019). http://www.ibo.org/

Lineham, R. (2013). Is the International Baccalaureate Diploma Programme effective at delivering the International Baccalaureate mission statement? *Journal of Research in International Education, 12*(3), 259-282. doi:10.1177/1475240913509765

(25552) Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerisi İle İlgili Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

BAYRAM AŞILIOĞLU — DİCLE ÜNİVERSİTESİ
MELEK ÖZEROL — MEB
FATİME KIRS — MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsanları diğer varlıklardan ayıran en temel yetilerin başında konuşma becerisi gelmektedir. Bu beceri, kuşkusuz bireyin sosyal hayatından başlayarak gerek eğitim gerekse mesleki tüm hayatını kapsayacak şekilde bireyi etkileyebildiğinden günümüz teknoloji çağında etkili iletişim becerileri edinmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Bir dili bilmenin en önemli göstergelerinden biri olan konuşma becerisi (Doğan, 2009: 185), duygu ve düşüncelerin sesli bir şekilde ifade edilmesi, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkması olarak tanımlanabilirken (Güneş, 2014); aynı zamanda insanların dilsel yetisi ve etkileşiminin temeli şeklinde de ifade edilebilir (İşigüzel, 2017: 27).

Günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olan konuşma, insanların sosyal ilişkilerini sürdürebilmeleri için en çok ihtiyaç duyulan becerilerdendir (Uçgun, 2007: 59). İyi bir konuşma kendimizi daha güvende ve saygın hissetmemize olanak sağlar (Palmer, 2011: 5). Konuşma becerisi okullarda yeteri kadar vurgulanmazken, gerçek dünyada ise tam tersi bir durum söz konudur. (Palmer, 2011: 4). Günlük yaşamımızda birçok etkinlik konuşma yoluyla ifade edilmektedir. Gün içerisinde ortalama 12 saat kurulan iletişimin beş saatini dinleme, dört saatini konuşma, geri kalanını ise okuma ve yazma oluşturmaktadır (Güneş, 2014).

Okul çağına gelene kadar bireylerin konuşma becerileri televizyon, çocuğun yetiştiği çevre vb. gibi etmenler dolayısıyla olumlu ya da olumsuz etkilenebilir (Topçuoğlu-Ünal &Degeç, 2012: 737). Konuşma becerisi eğitiminde ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademede eksiklik söz konusudur (Doğan, 2009: 186). Temel dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da araştırmaların genellikle okuma ve yazma becerileri üzerine odaklandıkları görülmektedir (Taşdemir & Alver, 2017: 454).

Okullarda uygulanan konuşma becerisi etkinliklerinde görülen sorunlara bakıldığında, öğrencilerin arkadaşlarından utanması, heyecan, beden dilini kullanamama, yöresel ağız kullanımı, kelime dağarcığında eksiklik, topluluk karşısında konuşurken heyecan ve korku duyma (Topçuoğlu-Ünal &Degeç, 2012: 747), kişinin çeşitli etmenlerden dolayı kaygı duyması, kişinin kendini ifade edememesi (Çetinkaya & Aykaç, 2013: 673) gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir.

Eyüp (2013)' ün üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin birçoğu konuşma becerisi konusunda yeterince öz güven sahibi olmadıklarını ve topluluk karşısında konuşmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada aynı zamanda öğrencilerin yanlış anlaşılmaktan, konuşurken hata yapmaktan ve heyecanlanmaktan korktukları için sözlü anlatıma karşı olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri konuşma becerilerini yetersiz bulmalarının bir diğer sebebinin ise ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde konuşma becerisini yeteri kadar kazanamadıklarından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Arslan (2012) üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili görüşlerinin yer aldığı çalışmasında öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken aşırı düzeyde heyecanlanma, sinirlenme, eleştirilmekten korkma, unutma, unutmaktan korkma, kendisini küçük, değersiz görme, gülme korkusu yaşama gibi psikolojik ve ellerin kasılması, nefesin kesilmesi, görmede bulanıklık gibi fiziksel bazı durumların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada aynı zamanda eğitim kurumlarında bireyin topluluk karşısında yeterince konuşmasına imkan sağlayacak uygulamaların yer almaması ya da konuşmaların genellikle hitabeti ya da görünümü iyi olan öğrencilere yaptırılmasının kendini topluluk karşısında rahat ifade edemeyen bireylerin yetişmesinde etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Konuşma becerisi, sağlıklı ve doğru iletişim kurabilmenin en temel gerekliliklerinden biridir. Bu bağlamda Doğan'ın (2009:191) vurguladığı üzere, bireyin doğuştan getirdiği bir beceri olan konuşmanın doğru ve etkili bir biçimde kullanması hiç şüphesiz bu alanda verilecek olan eğitimle de yakından alakalıdır.

Konuşma becerisinin bireyin hayatındaki yeri ve bu konuda verilecek olan eğitimin önemi düşünüldüğünde konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda daha fazla çalışma yapılması önem arz etmektedir. Eğitim sistemimizde öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaları sebebiyle alanda böyle bir çalışma yapılmaya gerek duyulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Ortaöğretim öğrencilerinin iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır, Olgubilim deseninde, yaşamımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünemediğimiz olguların derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Dolayısıyla bir olayı ya da olguyu katılımcıların nasıl deneyimlediklerinin araştırılmasına dayanır. Bu

araştırma deseninde; toplumsal gerçekliği anlamaya yönelik herhangi bir etkinlikte bulunurken, söz konusu toplumsal gerçekliğin ancak insan deneyimlerine dayalı olarak anlaşılabileceği kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde yer alan Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Amaçlı Örnekleme Yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:91). Bu kapsamda ölçüt örneklem yoluyla Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde okulun sosyal ve kültürel etkinliklerinde aktif olarak yer almış toplam 20 öğrenci belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplanma aracı olarak öğrencilerin konuşmalar becerilerini deneyimleme sürecini irdeleyen yarı yapılandırılmış, 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde öğretim üyesi olarak görev yapan beş kişilik uzman grubunun görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Soruların ve yönergenin açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere yaklaşık 20 dakika süren görüşme formları verilmiş ve form aracılığıyla görüşleri alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2017:75).

İnsanları diğer varlıklardan ayıran en temel yetilerin başında konuşma becerisi gelmektedir. Bu beceri, kuşkusuz bireyin sosyal hayatından başlayarak gerek eğitim gerekse mesleki tüm hayatını kapsayacak şekilde bireyi etkileyebildiğinden günümüz teknoloji çağında etkili iletişim becerileri edinmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Bir dili bilmenin en önemli göstergelerinden biri olan konuşma becerisi (Doğan, 2009: 185), duygu ve düşüncelerin sesli bir şekilde ifade edilmesi, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkması olarak tanımlanabilirken (Güneş, 2014); aynı zamanda insanların dilsel yetisi ve etkileşiminin temeli şeklinde de ifade edilebilir (İşigüzel, 2017: 27).

Günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olan konuşma, insanların sosyal ilişkilerini sürdürebilmeleri için en çok ihtiyaç duyulan becerilerdendir (Uçgun, 2007: 59). İyi bir konuşma kendimizi daha güvende ve saygın hissetmemize olanak sağlar (Palmer, 2011: 5). Konuşma becerisi okullarda yeteri kadar vurgulanmazken, gerçek dünyada ise tam tersi bir durum söz konudur. (Palmer, 2011: 4). Günlük yaşamımızda birçok etkinlik konuşma yoluyla ifade edilmektedir. Gün içerisinde ortalama 12 saat kurulan iletişimin beş saatini dinleme, dört saatini konuşma, geri kalanını ise okuma ve yazma oluşturmaktadır (Güneş, 2014).

Okul çağına gelene kadar bireylerin konuşma becerileri televizyon, çocuğun yetiştiği çevre vb. gibi etmenler dolayısıyla olumlu ya da olumsuz etkilenebilir (Topçuoğlu-Ünal &Degeç, 2012: 737). Konuşma becerisi eğitiminde ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademede eksiklik söz konusudur (Doğan, 2009: 186). Temel dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da araştırmaların genellikle okuma ve yazma becerileri üzerine odaklandıkları görülmektedir (Taşdemir & Alver, 2017: 454).

Okullarda uygulanan konuşma becerisi etkinliklerinde görülen sorunlara bakıldığında, öğrencilerin arkadaşlarından utanması, heyecan, beden dilini kullanamama, yöresel ağız kullanımı, kelime dağarcığında eksiklik, topluluk karşısında konuşurken heyecan ve korku duyma (Topçuoğlu-Ünal &Degeç, 2012: 747), kişinin çeşitli etmenlerden dolayı kaygı duyması, kişinin kendini ifade edememesi (Çetinkaya & Aykaç, 2013: 673) gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir.

Eyüp (2013)' ün üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin birçoğu konuşma becerisi konusunda yeterince öz güven sahibi olmadıklarını ve topluluk karşısında konuşmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada aynı zamanda öğrencilerin yanlış anlaşılmaktan, konuşurken hata yapmaktan ve heyecanlanmaktan korktukları için sözlü anlatıma karşı olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri konuşma becerilerini yetersiz bulmalarının bir diğer sebebinin ise ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde konuşma becerisini yeteri kadar kazanamadıklarından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Arslan (2012) üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili görüşlerinin yer aldığı çalışmasında öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken aşırı düzeyde heyecanlanma, sinirlenme, eleştirilmekten korkma, unutma, unutmaktan korkma, kendisini küçük, değersiz görme, gülme korkusu yaşama gibi psikolojik ve ellerin kasılması, nefesin kesilmesi, görmede bulanıklık gibi fiziksel bazı durumların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada aynı zamanda eğitim kurumlarında bireyin topluluk karşısında yeterince konuşmasına imkan sağlayacak uygulamaların yer almaması ya da konuşmaların genellikle hitabeti ya da görünümü iyi olan öğrencilere yaptırılmasının kendini topluluk karşısında rahat ifade edemeyen bireylerin yetişmesinde etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Konuşma becerisi, sağlıklı ve doğru iletişim kurabilmenin en temel gerekliliklerinden biridir. Bu bağlamda Doğan'ın (2009:191) vurguladığı üzere, bireyin doğuştan getirdiği bir beceri olan konuşmanın doğru ve etkili bir biçimde kullanması hiç şüphesiz bu alanda verilecek olan eğitimle de yakından alakalıdır.

Konuşma becerisinin bireyin hayatındaki yeri ve bu konuda verilecek olan eğitimin önemi düşünüldüğünde konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda daha fazla çalışma yapılması önem arz etmektedir. Eğitim sistemimizde öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaları sebebiyle alanda böyle bir çalışma yapılmaya gerek duyulmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır, Olgubilim deseninde, yaşamımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünemediğimiz olguların derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Dolayısıyla bir olayı ya da olguyu katılımcıların nasıl deneyimlediklerinin araştırılmasına dayanır. Bu araştırma deseninde; toplumsal gerçekliği anlamaya yönelik herhangi bir etkinlikte bulunurken, söz konusu toplumsal gerçekliğin ancak insan deneyimlerine dayalı olarak anlaşılabileceği kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde yer alan Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Amaçlı Örnekleme Yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:91). Bu kapsamda ölçüt örneklem yoluyla Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde okulun sosyal ve kültürel etkinliklerinde aktif olarak yer almış toplam 20 öğrenci belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplanma aracı olarak öğrencilerin konuşmalar becerilerini deneyimleme sürecini irdeleyen yarı yapılandırılmış, 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde öğretim üyesi olarak görev yapan beş kişilik uzman grubunun görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Soruların ve yönergenin açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere yaklaşık 20 dakika süren görüşme formları verilmiş ve form aracılığıyla görüşleri alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2017:75).

Bu araştırmada veri analiz süreci devam etmekte olduğundan araştırma sonuçlarına burada yer verilememiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alan yazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak sonuçlar ve tartışma yazılacak olup araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulacaktır. Ancak araştırmacılar tarafından bu Araştırma sonucunda bazı sonuçlara öngörülmektedir. Buna göre Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri yeterli düzeyde değildir. Öğrenciler gerek okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarken gerekse evde ve diğer toplumsal çevreler içinde ailesiyle ve diğer kişilerle konuşurken dil becerilerini doğru şekilde ve istenilen yeterlilikte kullanmamaktadırlar. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler dil becerisi odaklı etkinliklerde üst düzeyde performans sergileyememekte, bu nedenle de başarısızlık ve özgüven eksikliği hissetmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada veri analiz süreci devam etmekte olduğundan araştırma sonuçlarına burada yer verilememiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alan yazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak sonuçlar ve tartışma yazılacak olup araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulacaktır. Ancak araştırmacılar tarafından bu Araştırma sonucunda bazı sonuçlara öngörülmektedir. Buna göre Ali Emiri Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri yeterli düzeyde değildir. Öğrenciler gerek okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarken gerekse evde ve diğer toplumsal çevreler içinde ailesiyle ve diğer kişilerle konuşurken dil becerilerini doğru şekilde ve istenilen yeterlilikte kullanmamaktadırlar. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler dil becerisi odaklı etkinliklerde üst düzeyde performans sergileyememekte, bu nedenle de başarısızlık ve özgüven eksikliği hissetmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Konuşma becerisi, eğitim ihtiyaçları, ortaöğretim

Kaynakça

Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin "Topluluk Karşısında Konuşma" ile ilgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği), *Turkish Studies, International Periodical Forthe Languages, Literaturand History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231.

Çetinkaya, G. & Aykaç, M. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *Turkish Studies, International Periodical Forthe Languages, Literaturand Historyof Turkish or Turkic,* 8(9), 671-682, Ankara.

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7, 185-204.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyüp, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları, *Milli Eğitim,* 197, 95-113.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (1), 1-27.

İşigüzel, B. (2017). Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Konuşma Becerisine İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma*, Jasss International Journal of Social Science,* 57, 25-37.

Palmer, E. (2011). *Well Spoken: Teaching Speaking To All Students,* Stenhouse Publishers, USA.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri Editörleri: Bütün, M. &Demir, S. B.), Ankara: Pegem Akademi.

Taşdemir, L.& Alver, M. (2017). Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *International Journalof Languages Education and Teaching,* 5 (3), 451-462.

Topçuoğlu -Ünal, F. & Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Jasss , International Journal of Social Science*, 5 (7), 735-750.

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler, *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22 (1), 59-67.

Yıldım, A. &Şimşek, E. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(25556) Hayat Boyu Öğrenme Açısından Türkiye ve İsveç'in Karşılaştırılması

FATİME KIRS — MEB
MELEK ÖZEROL — MEB
İSMAİL KİNAY — DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde sürekli değişen teknoloji dünyasında giderek önem kazanan temel bir beceri söz konusudur, bu da öğrenme yeteneği ve ihtiyaç duyulan yeni yetenek ve eğitimlere adapte olma durumudur (OECD, 2007). Hayat boyu öğrenme, eğitimin bütünsel bir görünümüdür ve "*çok farklı çevrelerden öğrenme"* şeklinde tanımlanmaktadır (Skolverket, 2000: 7). "Hayat boyu öğrenme" her yerde gerçekleşebilen, yer, zaman, yaş, eğitim gibi kısıtlaması olmayan bir kavram olması sebebiyle dünyada eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında öncelikli konumdadır (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012: 34).

Avrupa'nın en büyük ülkelerinden biri olan İsveç'te (Özgüler, 2013: 407) hayat boyu öğrenme ile ilgili politikalar 1994 yılında başlamıştır (Boström, 2017:2). 1996 yılının Avrupa Hayat Boyu Öğrenme yılı olması hayat boyu öğrenme ile ilgili farkındalığı arttırmıştır. 2000 yılının yazında Finlandiya, İtalya, Hollanda ve İsveç'te mesleki eğitim ve öğretim politikaları ve eylemlerine uzanan çalışmalar başlamıştır (Boström ve diğerleri, 2001:6). Yetişkin Eğitim Araştırmalarına göre (AES: Adult Search Survey); yetişkinlerin eğitim öğretime katılım oranının en çok olduğu ülkeler arasında İsveç (%73), Finlandiya (%55), Norveç (%55) ve Birleşik Krallık (%49) başta gelmektedir (Eurydice, 2011). İsveç Hükümeti'nin AB öncelikleri arasında tüm gençleri gelecekteki mesleki yaşamları için hazırlama ve çalışmalarla iş hayatı arasındaki geçişi kolaylaştırma, mesleki eğitim ve öğretim ve yaşam boyu öğrenme girişimlerini kapsayan eğitime yönelik girişimleri yer almaktadır (Eurydice, 2018). İsveç'te yetişkin eğitimi; belediyeler tarafından gerçekleştirilen yetişkin eğitimi (Komvux), fonksiyonel engellilik (Särvux), göçmenler için İsveççe eğitimi (sfi) olmak üzere düzenlenmiştir (OECD, 2000). İsveç; hayat boyu öğrenme için sadece formal eğitim değil, informal eğitimi de içeren hem iş yaşantısında hem de kişilerin boş vakitlerinde yer alan iyi geliştirilmiş bir alt yapıya sahiptir (Boströmve diğerleri, 2001:41).

Türkiye'de ise, hayat boyu öğrenme, eğitim sorunlarının giderilmesinde çok da yaygın kullanılan bir kavram değildir. Bunun nedeni nüfusun genç olmasından kaynaklı, yönetenlerin yetişkin eğitiminden daha çok örgün eğitime ağırlık vermeleri olabilir (Bağcı, 2007:6). Türkiye'de hayat boyu öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte, hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır (MEB, 2014). Mart 2000'de, 31 ülke ile Portekiz'de imzalanan Lizbon Stratejisi sonrasında eğitim ve yetiştirme birliğine katılan Türkiye, 2002 Yaşam Boyu Öğrenme Kararı'nda yerini almış, böylece ülkemizde kurumsal alt yapıların oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır (Kaya, 2014: 95). Türkiye, hayat boyu öğrenme konusuna verdiği önemi Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nü kurarak göstermiş ve bu yolla çalışmalarını tek merkezden sürdürmeyi planlamıştır (Samancı & Ocakçı, 2017:716). 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'na (MEB, 2014) göre, Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılım AB'nin halen gerisindedir. Toplumda hayat boyu öğrenmeye ilişkin farkındalık düşüktür ve işletmeler mesleki eğitime yeterince önem vermemektedir. Dezavantajlı bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılımları düşüktür. Açık öğretim, e-öğrenme gibi esnek öğrenme yolları gelişmektedir fakat bunlara katılım da istenen düzeyde değildir. Mesleki rehberlik ve yönlendirme alanında eksiklik devam etmektedir ve önceki öğrenmelerin tanınması sistemi zayıftır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme, belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların anında iz bıraktığı fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıtları, CD'ler çeşitli araç-gereçler; bina, heykel gibi kalıntılar; olgular hakkında, sonradan yazılmış, çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi; resmi ve özel yazılar, istatistikler; tutanak, anı, yaşam öyküsü vb. kayıtlardır (Karasar, 2016:229).

Geçmişten günümüze Türkiye ve İsveç'te hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları ve bu iki ülkede hayat boyu öğrenmeye katılım kapsamında bir karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada, ilgili alana yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu çerçevede öncelikle hayat boyu öğrenmenin tanımı ve kapsamına yer verilmiş, ardından başlangıcından bugüne değin Avrupa Birliği serüvenine değinilmiş ve Türkiye ile İsveç ayrı ayrı ele alınarak, her iki ülkede bu alana yönelik yayımlanan belgeler, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan literatür taramasından ve incelenen belgelerden yola çıkılarak iki ülkenin 2007, 2012, 2016, 2017 yıllarında, 25-64 yaş arası yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin yaş, cinsiyet, istihdam ve eğitim durumları açısından incelenmiş olup iki ülkeye dair elde edilen verilerle bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada Türkiye ve İsveç'in hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarına ilişkin belirli yıl ve kategorilerde, tablolarda kullanılan tüm veriler Eurostat'tan (*European* Community *Statistical* Office / Avrupa İstatistik Ofisi) (2018) alınmıştır. Bu veriler, yıllara göre incelenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası yetişkinlerin verilerine bakıldığından hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyinin İsveç'te Türkiye ile kıyaslandığında yüksek olduğu bulunmuştur. Hayat boyu öğrenmenin en yaygın olduğu ülkelerden biri olan İsveç'te eğitim ilkelerinin hayat boyu öğrenme üzerine kurulmasının hayat boyu öğrenmeye olan katılımın fazla olmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. İsveç Hükümeti'nin AB öncelikleri arasında yer alan tüm gençleri gelecekteki mesleki yaşamları için hazırlama ve çalışmalarla iş hayatı arasındaki geçişi kolaylaştırma, mesleki eğitim ve öğretim ve yaşam boyu öğrenme girişimlerini kapsayan eğitime yönelik girişimleri (Eurydice, 2018) yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye olan katılımını arttırmaktadır. İsveç'te hayat boyu öğrenme, öğrencilerin kendi kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde öğrencileri çalışmaya motive etme amaçlı yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundan tasarlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yerel yönetimler tarafından belirlenen yetişkin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan hayat boyu öğrenme programlarına katılım da artış göstermektedir. Ayrıca İsveç'te hayat boyu öğrenmenin Türkiye'ye oranla daha fazla olmasının sebepleri arasında İsveç nüfusunun 9.995.2 iken Türkiye'deki nüfusun 80.810.525 (TÜİK, 2017) olması da gösterilebilir. Zira 9.995.2 nüfusa sahip bir ülkede kalabalık bir ülke olan Türkiye'ye oranla daha etkili ve daha yoğun katılımın gerçekleştiği uygulamalar yapılması beklenebilir bir durumdur.

Anahtar Kelimeler : Hayat Boyu Öğrenme, Yetişkin Eğitimi, Türkiye, İsveç

Kaynakça

Bağcı, E. (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Boström, A. K., Boudard, E. & Siminou, P. (2001). Lifelong Learning in Sweden: Theextentto Which Vocational Educationand Training Policy is Nurturing Lifelong Learning in Sweden, European Communities, Greece.

Boström, A. K. (2017). Lifelong Learning in Policy and Practice: Thecase of Sweden, Australian Journal of Adult Learning, 57(3), Jönköping University, Sweden.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme, Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48.

Eurydice (2011). Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar, Education, Audiovisual and Culturel Executive Agency.

Eurydice (2018). Life Long Learning Strategy/ Sweden.https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning- strategy-80_fr adresinden 23.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

Karasar, N. (2016).) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, H. E. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye.*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 47 (1), 81-102.

MEB, (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018.

file:///C:/Users/Fat%C4%B1ma/Desktop/T3VFg+Turkiye_Hayat_Boyu_Ogrenme_

Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani.pdf adresinden 11.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2000). Thematıc Revıew On Adult Learning, Background Report, Sweden.

OECD (2007, April.). *Qualifications and Lifelong Learning (*p.1), Organization for Economic Co-operationand Development,

Özgüler, V.C. (2013). Avrupa ve Türkiye İşgücü Piyasalarının Karşılaştırmalı Analizi, Cinius Yayınları, İstanbul.

Samancı, O. & Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. B*ayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (24), 711-722.

Skolverket (2000). *Lifelong Learning and Lifewide learning*. Stockholm: http://www.skolverket.se/pdf/00-538.pdf adresinden 23.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu),(2018). Yaygın Eğitim Faaliyetleri İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=dy adresinden 20.054.2019 tarihinde edinilmiştir.

(25606) Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Maltepe Üniversitesi Örneği)

ESMA YILDIRIM ATAK
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

DİLRUBA KÜRÜM YAPICIOĞLU
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İletişimin temel sağlayıcılarından biri olan dil, bireyin düşünce, duygu ve isteklerinin toplumdaki ses ve anlam açısından ortak olan kural ve öğelerden yararlanarak diğerlerine aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Demirel, 1987). Toplumların dışa açılarak, toplumlararası ilişkilerinin gelişmesinde anadil yetersiz kalmakta ve yabancı dili öğrenme ihtiyacı baş göstermektedir (Yaşar 1990). Yabancı dil, bireyin dünyadaki gelişmeleri takip edebilmesi ve bu gelişmelere katkı sağlayabilmesi için en temel gereksinimlerden biridir.

Yabancı dil öğretiminin amacı ise, takip edilen yabancı dilde konuşabilme, dili anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanılmasını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2016).Türkiye'deki yabancı dil dersleri ingilizce odaklı olup bunun temel sebebi, ingilizcenin, küreselleşen dünyada, daha fazla sayıda ülkede konuşulan ortak dil olma özelliği taşımasıdır (Genç, 2004). İngilizce öğretimi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm eğitim öğretim kurumlarında zorunlu ve seçmeli dersler aracılığı ile verilmektedir. Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, kelime dağarcığını geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır (YÖK, Yabancı Dil Öğretim Yönetmeliği, 2016). Yükseköğretim düzeyinde ise yine yabancı dil olarak en fazla İngilizce öğretilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi, üniversitelerin hazırlık okullarında öğretilmektedir. İki yarıyıl olarak eğitim veren yabancı dil hazırlık programları haftalık 20 saat , yarıyıl olarak 260 ders saatinden az olamaz ve öğrencilerin kayıt yaptırdıkları bölümlerin kredilerine göre değişemez (YÖK, Yabancı Dil Öğretim Yönetmeliği, 2016)..

Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, üniversitenin yabancı dil (İngilizce) hazırlık programını yürütmektedir. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil öğretiminin amacı; öğrenciye o dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde duyduğunu ve okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, farklı kültür ve disiplinlere sahip bireylerle rahatlıkla kişisel, akademik veya profesyonel amaçla iletişim kurabilecekleri dil becerilerini kazandırmak ve bu kazanımları mezuniyetlerinden sonra da etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Maltepe Üniversitesi Yabancı Dil Öğretim Yönergesi, 2015). Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı 1997-1998 öğretim yılından bu yana eğitim vermektedir ancak hazırlık programına ilişkin bugüne kadar programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme boyutları üzerine, tüm boyutların bir arada yer aldığı derinlemesine bir araştırma yapılmamıştır. Programın gereksinimlere yanıt verip vermediği ve istenen yeterlikleri kazandırıp kazandırmadığı araştırılmamıştır. Bunların yanı sıra hazırlık sınıfından başarı ile mezun olarak bölümlerine geçen öğrenciler, bölüm derslerini öğrenmede dil konusunda yetersiz olduklarını belirterek bölümlerinde aldıkları ingilizce derslerde sıkıntılar yaşadıklarını sıklıkla dile getirmektedirler. Bu öğrencilerin ingilizce lisans programlarında derslerine giren öğretim elemanları, öğrencilere ilişkin, hazırlık okulu öğretim görevlilerine ve yöneticilerine öğrencilerin dil yeterlilikleri ile ilgili benzer şikayetlerde bulunmaktadırlar. İletilen bu sorunlar, hazırlık sınıfı öğretim programının; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları dikkate alınarak değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 11 yıldır uygulanan hazırlık programının değerlendirilmesinin gerekliliği, çalışmanın sorununu oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile, Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programını, programı başarıyla tamamlayarak ingilizce lisans programlarına geçen ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmesi ile, karşılaşılan sorunların incelenerek çözüm önerileri geliştirilmesine zemin hazırlayacağı hedeflenmektedir Çalışmada Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programından başarıyla mezun olarak ingilizce lisans programlarına geçen ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının; amaçlarına, içeriğine, öğrenme öğretme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ve önerilerinin neler olduğuna ulaşılmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenen araştırma, 2018-2019 Öğretim Yılı Güz ve Bahar Döneminde Maltepe Üniversitesinde 6 farklı fakültenin (Eğitim Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, İşletme Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) 1.sınıflarında öğrenim gören 274 lisans öğrencisi ile açık uçlu anketler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Maltepe Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programının, yabancı dille eğitim veren bölümlere devam eden öğrenciler için ingilizce dil yeterliğini ne ölçüde kazandırdığının;

programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme durumları ile değerlendirme boyutuna göre değerlendirilerek bir yargıya varılması ve belirlenen sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri geliştirilmesini amaçladığından, değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak nitelendirilebilir (McMillan, 2004; Gall, Gall ve Borg, 1999; Merriam, 1998). Katılımcı odaklı program değerlendirme modelinden yararlanılan araştırmada programın değeri, yararlılığı, hizmet sunulan kuruma ve katılımcılara uygunluğu belirlenmeye çalışılacaktır (Melrose, 2006).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu öğrenci anketi, alanında uzman 6 öğretim üyesinin görüşlerine sunularak düzenlenmiştir. 22 öğrenci ile gerçekşetirilen pilot çalışmanın ardından gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllük esası temel alınarak, Maltepe Üniversitesinde ingilizce eğitim veren lisans programlarının 1.sınıflarında öğrenim gören 410 öğrenciye açık uçlu öğrenci anketi dağıtılmış, 274 öğrenciden elde edilen veriler tümevarım analizi aracılığı ile kategoriler, temalar ve alt temalar belirlenerek bu temalara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Temalar ve alt temalar üzerinde görüş birliğine varılması amacıyla araştırmacılar ayrı ayrı kategoriler, temalar oluşturmuş daha sonra oluşturulan kategori ve temaların karşılaştırılması ile benzer olanların belirlenerek alt temalar oluşturulmuştur. Bulguların inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla katılımcılardan random seçilecek bir grup öğrenciye görüşlerine ilişkin anket dökümlerinin teyidine başvurulacaktır.

İletişimin temel sağlayıcılarından biri olan dil, bireyin düşünce, duygu ve isteklerinin toplumdaki ses ve anlam açısından ortak olan kural ve öğelerden yararlanarak diğerlerine aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Demirel, 1987). Toplumların dışa açılarak, toplumlararası ilişkilerinin gelişmesinde anadil yetersiz kalmakta ve yabancı dili öğrenme ihtiyacı baş göstermektedir (Yaşar 1990). Yabancı dil, bireyin dünyadaki gelişmeleri takip edebilmesi ve bu gelişmelere katkı sağlayabilmesi için en temel gereksinimlerden biridir.

Yabancı dil öğretiminin amacı ise, takip edilen yabancı dilde konuşabilme, dili anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanılmasını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2016).Türkiye'deki yabancı dil dersleri ingilizce odaklı olup bunun temel sebebi, ingilizcenin, küreselleşen dünyada, daha fazla sayıda ülkede konuşulan ortak dil olma özelliği taşımasıdır (Genç, 2004). İngilizce öğretimi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm eğitim öğretim kurumlarında zorunlu ve seçmeli dersler aracılığı ile verilmektedir. Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, kelime dağarcığını geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır (YÖK, Yabancı Dil Öğretim Yönetmeliği, 2016). Yükseköğretim düzeyinde ise yine yabancı dil olarak en fazla İngilizce öğretilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi, üniversitelerin hazırlık okullarında öğretilmektedir. İki yarıyıl olarak eğitim veren yabancı dil hazırlık programları haftalık 20 saat , yarıyıl olarak 260 ders saatinden az olamaz ve öğrencilerin kayıt yaptırdıkları bölümlerin kredilerine göre değişemez (YÖK, Yabancı Dil Öğretim Yönetmeliği, 2016)..

Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, üniversitenin yabancı dil (İngilizce) hazırlık programını yürütmektedir. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil öğretiminin amacı; öğrenciye o dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde duyduğunu ve okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, farklı kültür ve disiplinlere sahip bireylerle rahatlıkla kişisel, akademik veya profesyonel amaçla iletişim kurabilecekleri dil becerilerini kazandırmak ve bu kazanımları mezuniyetlerinden sonra da etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Maltepe Üniversitesi Yabancı Dil Öğretim Yönergesi, 2015). Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı 1997-1998 öğretim yılından bu yana eğitim vermektedir ancak hazırlık programına ilişkin bugüne kadar programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme boyutları üzerine, tüm boyutların bir arada yer aldığı derinlemesine bir araştırma yapılmamıştır. Programın gereksinimlere yanıt verip vermediği ve istenen yeterlikleri kazandırıp kazandırmadığı araştırılmamıştır. Bunların yanı sıra hazırlık sınıfından başarı ile mezun olarak bölümlerine geçen öğrenciler, bölüm derslerini öğrenmede dil konusunda yetersiz olduklarını belirterek bölümlerinde aldıkları ingilizce derslerde sıkıntılar yaşadıklarını sıklıkla dile getirmektedirler. Bu öğrencilerin ingilizce lisans programlarında derslerine giren öğretim elemanları, öğrencilere ilişkin, hazırlık okulu öğretim görevlilerine ve yöneticilerine öğrencilerin dil yeterlilikleri ile ilgili benzer şikayetlerde bulunmaktadırlar. İletilen bu sorunlar, hazırlık sınıfı öğretim programının; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları dikkate alınarak değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 11 yıldır uygulanan hazırlık programının değerlendirilmesinin gerekliliği, çalışmanın sorununu oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile, Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programını, programı başarıyla tamamlayarak ingilizce lisans programlarına geçen ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmesi ile, karşılaşılan sorunların incelenerek çözüm önerileri geliştirilmesine zemin hazırlayacağı hedeflenmektedir Çalışmada Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programından başarıyla mezun olarak ingilizce lisans programlarına geçen ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının; amaçlarına, içeriğine, öğrenme öğretme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ve önerilerinin neler olduğuna ulaşılmaya çalışılacaktır.

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenen araştırma, 2018-2019 Öğretim Yılı Güz ve Bahar Döneminde Maltepe Üniversitesinde 6 farklı fakültenin (Eğitim Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, İşletme Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) 1.sınıflarında öğrenim gören 274 lisans öğrencisi ile açık uçlu anketler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Maltepe Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programının, yabancı dille eğitim veren bölümlere devam eden öğrenciler için ingilizce dil yeterliğini ne ölçüde kazandırdığının;

programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme durumları ile değerlendirme boyutuna göre değerlendirilerek bir yargıya varılması ve belirlenen sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri geliştirilmesini amaçladığından, değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak nitelendirilebilir (McMillan, 2004; Gall, Gall ve Borg, 1999; Merriam, 1998). Katılımcı odaklı program değerlendirme modelinden yararlanılan araştırmada programın değeri, yararlılığı, hizmet sunulan kuruma ve katılımcılara uygunluğu belirlenmeye çalışılacaktır (Melrose, 2006).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu öğrenci anketi, alanında uzman 6 öğretim üyesinin görüşlerine sunularak düzenlenmiştir. 22 öğrenci ile gerçekşetirilen pilot çalışmanın ardından gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllük esası temel alınarak, Maltepe Üniversitesinde ingilizce eğitim veren lisans programlarının 1.sınıflarında öğrenim gören 410 öğrenciye açık uçlu öğrenci anketi dağıtılmış, 274 öğrenciden elde edilen veriler tümevarım analizi aracılığı ile kategoriler, temalar ve alt temalar belirlenerek bu temalara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Temalar ve alt temalar üzerinde görüş birliğine varılması amacıyla araştırmacılar ayrı ayrı kategoriler, temalar oluşturmuş daha sonra oluşturulan kategori ve temaların karşılaştırılması ile benzer olanların belirlenerek alt temalar oluşturulmuştur. Bulguların inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla katılımcılardan random seçilecek bir grup öğrenciye görüşlerine ilişkin anket dökümlerinin teyidine başvurulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hazırlık Programının ingilizce dil yeterliğini ne ölçüde kazandırdığının belirlenmesi açısından, programın yararlanıcıları olan öğrenciler aracılığı ile programın tüm ögelerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunacağı düşünülmektedir. Araştırma aracılığı ile belirlenecek programın ögelerine ilişkin aksayan yönler, ve bu yönlerin programın doğrudan yararlanıcıları aracılığı ile belirlenmesi; programın diğer paydaşlarının sonuçlardan yararlanarak programın iyileştirilmesi ve aksayan yönlerin giderilmesi bakımından faydalanacakları beklenmektedir.

Araştırma verilerinin, tümevarım analizi yoluyla çözümlenmesi ve bu süreçte nitel veri analiz programı olan NVivo'dan yararlanılması düşünülmektedir. Tümevarım analizi ile veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılması (Patton, 2002) amaçlanmaktadır. Bu amaçla analiz sürecinde öncelikle açık uçşlu anketlerin dökümü yapılacaktır. Ardından araştırma amacına bağlı kalınarak araştırmacılar kodlama ve temalandırma işlemlerini gerçekleştirecektir. Temalar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra bulguların inandırıcılığını güçlendirmek için katılımcı teyidine başvurulması planlanmaktadır.

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İngilizce hazırlık programı, program değerlendirme, öğretim programı

Kaynakça

Baykul, Y., İlkokul 5. Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1990.

Demirel, Özcan. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi: İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.

Gall, J. P., M.D. Gall ve W.R. Borg. (1999). Applying educational research (A Practical Guide). Dördüncü basım. New York: Longman

Genç, A. (2004). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* S.22, Ankara, 2002.

Maltepe Üniversitesi. (2015). *Yabancı Dil Öğretim Yönergesi. (*http://yabdil.maltepe.edu.tr/fakulte/yonergeler Erişim tarihi:02.05.2017)

McMillan,J. H. (2004). Educational research (Fundamentals For The Consumer). Dördüncü Basım. Boston: Pearson education, Inc.

Melrose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. Quality in Higher Education, 4 (1), 37-43.

Merriam, B. S.(1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancıdil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 29662. (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm Erişim tarihi:05.05.2017)

(25629) Capturing Peer Research Mentoring Experience in Undergraduate Education: A Qualitative Case Study

İCLAL CAN	SEVİNÇ GELMEZ-BURAKGAZİ	YEŞİM ÇAPA-AYDIN	MUHAMMET COŞKUN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİ.	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Undergraduate research skills development is significantly and positively associated with increased research motivation, professional socialization, desire to pursue further career in science, research self-efficacy, active learning and so on (Russell, Hancock, & McCullough, 2007; Adedokun, Bessenbacher, Parker, Kirkham, & Burgess, 2013; Kardash, 2000). For working in the field, educators must reflect upon and enhance their daily work like by consuming recent research literature, conducting action research so as to increase quality of teaching and learning (Odhiambo, 2010). Especially, psychological counselors in educational settings always need to be updated about recent developments in their field by following related literature to bridge the gap between theory and practice, and they require having basic research skills in order to assess what they do. Otherwise, their effectiveness in responsibility to help students about their social, emotional and academic achievement could diminish. Therefore, development of research skills has a great importance for every undergraduate student, especially for pre-service school counselors.

Research skill development is mostly provided through Research Methods course in undergraduate education. Rather than traditional classroom learning, educational institutes are looking for extra options and implementations that can contribute more to undergraduate research courses. For instance, there are several studies that address the benefits of peer programs since it makes fellow students to become more experienced in academic context in many ways (Colvin & Ashman, 2010). However, these kinds of programs are not common in Turkey, and there is gap in the literature to show the implications of these kinds of programs with Turkish sample.

Araştırma Yöntemi

With this in mind, we aimed to advance the learning outcomes of an undergraduate level Research methods course by developing a Peer Research Mentoring Program (PRMP) in which pre-service school counselors mentored their peers for creating an efficient research proposal at an international university in Northern Cyprus. In line with this, we also aimed to capture research mentoring experiences of the research mentors. Candidate research mentors applications were received through an online google form, and the applicants were asked to provide their demographic information and underlying intention to enroll as a research mentor. By using maximal variation sampling, 10 pre-service school counselors who had already taken the Research Methods course before were assigned as research mentors. During the PRMP, students taking the Research Skills in Education course formed groups of 2 or 3 to write a research proposal, and each research group was assigned a research mentor. Data were collected from 10 research mentors using qualitative surveys developed by the researchers. Data collected from the research mentors were supplemented with the data gathered from 9 mentees who voluntarily completed the qualitative surveys designed by the researchers. Data analysis was conducted using NVivo 11 software program. Four themes emerged from the data analysis: (1) Updating knowledge and skills, (2) research self-efficacy, (3) research interest, and (4) communication skills, which are explained in detail next.

Capturing Peer Research Mentoring Experience in Undergraduate Education: A Qualitative Case Study

Undergraduate research skills development is significantly and positively associated with increased research motivation, professional socialization, desire to pursue further career in science, research self-efficacy, active learning and so on (Russell, Hancock, & McCullough, 2007; Adedokun, Bessenbacher, Parker, Kirkham, & Burgess, 2013; Kardash, 2000). For working in the field, educators must reflect upon and enhance their daily work like by consuming recent research literature, conducting action research so as to increase quality of teaching and learning (Odhiambo, 2010). Especially, psychological counselors in educational settings always need to be updated about recent developments in their field by following related literature to bridge the gap between theory and practice, and they require having basic research skills in order to assess what they do. Otherwise, their effectiveness in responsibility to help students about their social, emotional and academic achievement could diminish. Therefore, development of research skills has a great importance for every undergraduate student, especially for pre-service school counselors.

Research skill development is mostly provided through Research Methods course in undergraduate education. Rather than traditional classroom learning, educational institutes are looking for extra options and implementations that can contribute more to undergraduate research courses. For instance, there are several studies that address the benefits of peer programs since it makes fellow students to become more experienced in academic context in many ways (Colvin & Ashman, 2010). However, these kinds of

programs are not common in Turkey, and there is gap in the literature to show the implications of these kinds of programs with Turkish sample.

With this in mind, we aimed to advance the learning outcomes of an undergraduate level Research methods course by developing a Peer Research Mentoring Program (PRMP) in which pre-service school counselors mentored their peers for creating an efficient research proposal at an international university in Northern Cyprus. In line with this, we also aimed to capture research mentoring experiences of the research mentors. Candidate research mentors applications were received through an online google form, and the applicants were asked to provide their demographic information and underlying intention to enroll as a research mentor. By using maximal variation sampling, 10 pre-service school counselors who had already taken the Research Methods course before were assigned as research mentors. During the PRMP, students taking the Research Skills in Education course formed groups of 2 or 3 to write a research proposal, and each research group was assigned a research mentor. Data were collected from 10 research mentors using qualitative surveys developed by the researchers. Data collected from the research mentors were supplemented with the data gathered from 9 mentees who voluntarily completed the qualitative surveys designed by the researchers. Data analysis was conducted using NVivo 11 software program. Four themes emerged from the data analysis: (1) Updating knowledge and skills, (2) research self-efficacy, (3) research interest, and (4) communication skills, which are explained in detail next.

The results showed that as the mentors developed first-hand research experience through guiding their peers in writing a research proposal, they reflected on their learning experiences in conducting research and updated their knowledge and skills in line with the emerging needs. This was found to develop the mentor's sense of research self-efficacy in return. The next impact of the PRMP process was on the mentors' research interest level. The results indicated that although all participants had interest in conducting research prior to the PRMP, which also encouraged them to participate in the program; . there was an increase in some research mentors' research interest as a result of the PRMP process. Some other mentors reported that as they had already had a high level of research interest prior to the PRMP, the PRMP did not significantly increase their research interest. Another impact of the PRMP was on the mentors' communication skills. The results indicated that the PRMP positively enhanced all participants' communication skills except for a mentor who stated that as he had already personally known the mentees that he guided before the PRMP, he did not have a chance to further develop his communication skills.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that as the mentors developed first-hand research experience through guiding their peers in writing a research proposal, they reflected on their learning experiences in conducting research and updated their knowledge and skills in line with the emerging needs. This was found to develop the mentor's sense of research self-efficacy in return. The next impact of the PRMP process was on the mentors' research interest level. The results indicated that although all participants had interest in conducting research prior to the PRMP, which also encouraged them to participate in the program; . there was an increase in some research mentors' research interest as a result of the PRMP process. Some other mentors reported that as they had already had a high level of research interest prior to the PRMP, the PRMP did not significantly increase their research interest. Another impact of the PRMP was on the mentors' communication skills. The results indicated that the PRMP positively enhanced all participants' communication skills except for a mentor who stated that as he had already personally known the mentees that he guided before the PRMP, he did not have a chance to further develop his communication skills.

Anahtar Kelimeler : peer research mentoring, undergraduate research, research interest, research efficacy

Kaynakça

Adedokun, O. A., Bessenbacher, A. B., Parker, L. C., Kirkham, L. L., & Burgess, W. D. (2013). Research skills and STEM undergraduate research students' aspirations for research careers: Mediating effects of research self-efficacy. *Journal of Research in Science Teaching*, *50*(8), 940-951.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *18*(2), 121-134.

Kardash, C. M. (2000). Evaluation of undergraduate research experience: Perceptions of undergraduate interns and their faculty mentors. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 191-201.

Odhiambo, E. (2010). Classroom research: a tool for preparing pre-service teachers to become reflective practitioners. *Journal of Instructional Pedagogies*, *4*, 1-14.

Russell, S. H., Hancock, M. P., & McCullough, J. (2007). Benefits of undergraduate research experiences. *Science*, *316*(5824), 548-549.

(25661) Tartışmalı Konuların Ulusal ve Uluslararası Alanyazın Bağlamında İncelenmesi

ŞEFİKA TATAR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz küresel dünyasında tüm uluslar birbirine bağlıdır ve gelecekte oluşabilecek olumsuzlukları etkisiz hale getirmek, yarının yetişkinleri olacak çocukların görevidir. Bu sebeple, çocukların yaşadıkları dünyada süregiden tartışmaları anlamlandırabilmesi ve bunlarla başa çıkmak için gerekli becerilere sahip olmaları dünyanın geleceği için çok önemlidir (Claire ve Holden, 2007). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 21. yüzyıl becerileri kapsamında tartışmalı konuların öğretimini desteklemektedir (Misco, 2011). Tartışmalı konular, çok sayıda insan tarafından önemli bulunan ve değer yargıları içerdiğinden dolayı tek bir doğru karşılığı olmayan konulardır (Wellington, 1986).

Bir konunun tartışmalı olup olmaması, hem ideolojik hem de bağlamsaldır. Örneğin, İngiltere'de iklim değişikliği, çocuk suçları, cinsellik ve akran zorbalığı konuları tartışmalı iken; Güney Afrika'da AIDS, ırkçılık, din, evrim, yaradılış inancı gibi konular tartışmalıdır (Chikoko vd., 2011). Türkiye'de ise, 2013 yılında yapılan güncellemede programdan çıkarılan; kalıtım, mutasyon, modifikasyon, adaptasyon ve seçilim konuları ile 2017 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programında yer almayan evrim konusu (MEB, 2017) gibi sosyobilimsel konular ile Ermeni sorunu ve Lozan Antlaşması gibi bazı tarihsel konular hala tartışmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslar arası alanyazında tartışmalı bulunan ortak ve farklı konuların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hem Türkiye'de hem de yurtdışında tartışmalı konular ile ilgili yapılmış olan lisansüstü çalışmalar ve makaleler incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; eğitim paydaşlarından olan öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin Türkiye'de tartışmalı konulara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslar arası alanyazındaki tartışmalı konuların ortaya çıkarılması amacıyla doküman incelenmesi yapılmıştır. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu anket ve doküman incelemesinden elde edilen verilere ilişkin kodlama ve tekrarlayan temaların ortaya çıkarılması gibi analiz tekniklerine dayanan, genel nitel araştırma deseninde tasarlanmış bir araştırmadır.

Araştırmanın katılımcı gruplarını; Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan tüm üniversitelerde eğitim vermekte olan ve elektronik posta adreslerine ulaşılabilen 250 gönüllü öğretim elemanı, Eskişehir ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan; sınıf, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanlarından yirmi altı öğretmen ve Türkiye'de üye sayısı bakımından en yüksek beş eğitim sendikası oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim sendikaları, farklı ideolojik görüşleri temsil eden konfederasyonlara bağlı sendikalardır.

Doküman incelemesi yöntemiyle, ulusal ve uluslar arası alanyazında tartışmalı ve sosyobilimsel konular anahtar sözcükleriyle yapılan taramada ulaşılan tez ve makale çalışmalarının incelenmesi ve eğitim paydaşlarından elde edilen tartışmalı konular ile hem ulusal hem de uluslar arası alan yazından elde edilen tartışmalı konuların ortak ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında tartışmalı konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan ve bu tez çalışmasından elde edilen ortak ve farklı konular incelendiğinde hangi konunun tartışmalı olduğunun belirlenmesinde bağlamın ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü tartışmalı olarak görülen konular ülkelerin tarihsel, kültürel ve toplumsal yapılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte bazı konuların hem ulusal hem de uluslararası alanyazında tartışmalı olduğu görülmüştür. Diğer ulusal çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, tartışmalı konuların araştırmacı tarafından değil birçok disiplin alanından geniş bir katılımcı grubu tarafından belirlenmiş olması dolayısıyla gey / lezbiyen hakları, soykırım, göçmenlerin eğitim hakkından yararlanması, işçi sorunları gibi bazı konularda uluslararası alanyazınla benzerlikler olduğu görülmüştür.

Bu araştırma; eğitim paydaşlarından olan öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin Türkiye'de tartışmalı konulara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslar arası alanyazındaki tartışmalı konuların ortaya çıkarılması amacıyla doküman incelenmesi yapılmıştır. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu anket ve doküman incelemesinden elde edilen verilere ilişkin kodlama ve tekrarlayan temaların ortaya çıkarılması gibi analiz tekniklerine dayanan, genel nitel araştırma deseninde tasarlanmış bir araştırmadır.

Araştırmanın katılımcı gruplarını; Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan tüm üniversitelerde eğitim vermekte olan ve elektronik posta adreslerine ulaşılabilen 250 gönüllü öğretim elemanı, Eskişehir ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan; sınıf, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanlarından yirmi altı öğretmen ve Türkiye'de üye sayısı bakımından en yüksek beş eğitim sendikası oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim sendikaları, farklı ideolojik görüşleri temsil eden konfederasyonlara bağlı sendikalardır.

Doküman incelemesi yöntemiyle, ulusal ve uluslar arası alanyazında tartışmalı ve sosyobilimsel konular anahtar sözcükleriyle yapılan taramada ulaşılan tez ve makale çalışmalarının incelenmesi ve eğitim paydaşlarından elde edilen tartışmalı konular ile hem ulusal hem de uluslar arası alan yazından elde edilen tartışmalı konuların ortak ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Günümüz küresel dünyasında tüm uluslar birbirine bağlıdır ve gelecekte oluşabilecek olumsuzlukları etkisiz hale getirmek, yarının yetişkinleri olacak çocukların görevidir. Bu sebeple, çocukların yaşadıkları dünyada süregiden tartışmaları anlamlandırabilmesi ve bunlarla başa çıkmak için gerekli becerilere sahip olmaları dünyanın geleceği için çok önemlidir (Claire ve Holden, 2007). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 21. yüzyıl becerileri kapsamında tartışmalı konuların öğretimini desteklemektedir (Misco, 2011). Tartışmalı konular, çok sayıda insan tarafından önemli bulunan ve değer yargıları içerdiğinden dolayı tek bir doğru karşılığı olmayan konulardır (Wellington, 1986).

Bir konunun tartışmalı olup olmaması, hem ideolojik hem de bağlamsaldır. Örneğin, İngiltere'de iklim değişikliği, çocuk suçları, cinsellik ve akran zorbalığı konuları tartışmalı iken; Güney Afrika'da AIDS, ırkçılık, din, evrim, yaradılış inancı gibi konular tartışmalıdır (Chikoko vd., 2011). Türkiye'de ise, 2013 yılında yapılan güncellemede programdan çıkarılan; kalıtım, mutasyon, modifikasyon, adaptasyon ve seçilim konuları ile 2017 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programında yer almayan evrim konusu (MEB, 2017) gibi sosyobilimsel konular ile Ermeni sorunu ve Lozan Antlaşması gibi bazı tarihsel konular hala tartışmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslar arası alanyazında tartışmalı bulunan ortak ve farklı konuların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hem Türkiye'de hem de yurtdışında tartışmalı konular ile ilgili yapılmış olan lisansüstü çalışmalar ve makaleler incelenmiştir.

Türkiye'de tartışmalı konuların neler olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara "Sizce toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin açık uçlu ankete ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiş ve tartışmalı konular beş ana tema altında toplanmıştır. İnsan hakları, fen ve teknoloji, din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler; ekonomi, medya, sanat ve felsefe konuları ana temaları oluşturmaktadır. Bu ana temalar altında farklı alt temalar oluşmuştur. Ancak ekonomi, medya, sanat ve felsefe temaları altında yeni alt temalar oluşmadığından dolayı bu ana temalar birlikte tek başlık altında toplanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler ve açık uçlu anketlerden elde edilen temalar, ulusal ve uluslararası alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ulusal alanyazında; bu konuyla ilgili 2 lisansüstü çalışmasından elde edilen sonuçlara göre en tartışmalı bulunan ilk 10 konu terör, işsizlik, eğitim sistemi, KPSS, kadrolaşma, torpil, ekonomik kriz, Türkiye AB ilişkisi, yolsuzluk, sınav sistemi, yargı bağımsızlığı, işsizlik, medya ve dini istismar konuları olmuştur (Seçgin, 2009; Çopur, 2015). Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan makale çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre laiklik, kardeş katli, Tehcir Kanunu ve tarihi kişilikler gibi birçok benzer tarihsel konunun tartışmalı bulunduğu görülmüştür (Yılmaz, 2012; Demir ve Pismek, 2017). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada Kuş (2015), hem sosyal hem de sosyobilimsel tartışmalı konulara yönelik benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Tartışmalı konularla ilgili uluslararası alanyazında tartışmalı konulara ilişkin lisansüstü araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gey/lezbiyen hakları, kürtaj, uyuşturucunun yasallaşması, yaradılış inancı, porno, soykırım/etnik temizlik, ötenazi ve genetik mühendisliği konularının ilk 10 sırada yer aldığı görülmüştür (Phillips, 1997; Walsh, 1998; Rambosk, 2011). Tartışmalı konulara ilişkin diğer makale çalışmalarında; kürtaj, pornografi, cinsellik, ırk ve zekâ ilişkisi, göçmenlerin eğitim hakkından yararlanması, özgür basın, ifade özgürlüğü, çocuk suçları, azınlık hakları (anadilde eğitim) gibi benzer tartışmalı konuların olduğu görülmüştür (Evans, Avery ve Pederson, 2010; Avery, Levy ve Simmons, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulusal ve uluslararası alanyazında tartışmalı konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan ve bu tez çalışmasından elde edilen ortak ve farklı konular incelendiğinde hangi konunun tartışmalı olduğunun belirlenmesinde bağlamın ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü tartışmalı olarak görülen konular ülkelerin tarihsel, kültürel ve toplumsal yapılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte bazı konuların hem ulusal hem de uluslararası alanyazında tartışmalı olduğu görülmüştür. Diğer ulusal çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, tartışmalı konuların araştırmacı tarafından değil birçok disiplin alanından geniş bir katılımcı grubu tarafından belirlenmiş olması dolayısıyla gey / lezbiyen hakları, soykırım, göçmenlerin eğitim hakkından yararlanması, işçi sorunları gibi bazı konularda uluslararası alanyazınla benzerlikler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Tartışmalı konular, sosyobilimsel konular, nitel araştırma

Kaynakça

Avery, P. G., Levy, S. A. and Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies,* 104, 105–114.

Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., and Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 37 (1), 5-19.

Claire, H. and Holden, C. (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. England: Trentham.

Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, S. B. and Pismek, N. (2017). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: A clash of ideologies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 18 (1), 119-149.

Evans, R. W., Avery, P. G., and Pederson, P. V. (2010). Cultural restraint on teaching social issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (5), 295-302.

Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14 (3), 84-97.

MEB (2017). Fen bilimleri dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı.

Misco, T. (2011). Teaching about controversial issues: Rationale, practice, and need for inquiry. *IJELP*, Issue 1-2, 13-24.

Phillips, J. (1997). *Florida teachers' attitudes toward the study of controversial issues in public high school social studies classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, The Department of Educational Theory and Practice.

Rambosk, P. (2011). *Florida pre-service teachers' and their attitudes towards the use of controversial issues*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, College of Education.

Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Walsh, C. J. (1998). *The attitudes of Florida public high school principals toward the classroom use of controversial issues in the social studies classroom.* Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, College of Education.

Wellington, J. J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Blackwell

Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9 (18), 201-225.

(25704) Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Sunuşlarında Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretim Programlarının İncelenmesi

KÜBRA GÜZELYURT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

M. ÇAĞATAY ÖZDEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Zamanın ruhuna uygun olarak değişen, gelişen ve dönüşen birikim ve tecrübeler ışığında yenilenen bir süreç olarak tanımlanmış olan eğitim ile bireylerin kendilerini tanıması, millî kültür ile insanlığın evrensel değerlerini içselleştirmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, ülkenin sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda gelişmesine katkı sağlayacak, çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla donanmış bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Doğan, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için kurulan eğitim kurumları, öğrenci özellikleri, öğretmen nitelikleri, eğitim programları ve eğitim ortamları faktörlerine bağlı olarak ifade edilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Önemli bir faktör olan eğitim programları, bir ülkeye ait eğitim politikalarının amaçlarını gerçekleştirmenin ve eğitim kurumlarında yetişecek insan tipinin belirleyicisi olarak belirtilmekte, bunlar çeşitli yöntem, teknik ve öğretim materyalleriyle ortaya konulmakta, okul içinde ve dışında düzenlenecek olan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Ünsal, 2013).

Bu doğrultuda, belirlenen hedeflere uygun olarak planlanan eğitim etkinlikleri eğitim programları, eğitim basamaklarına göre sınıf ve derslerde ele alınacak konuların öğretim etkinlikleri öğretim programları ile hayata geçirilmektedir (Demirel, 2015).

Öğretim programı, Özbay'a göre (2006) eğitim programındaki kazanımların gerçekleşebilmesi için konular, öğretmen, eğitim ortamları, yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme unsurlarını kapsayan bir bütün, Demirel'e (2015) göre, okul içinde veya dışında öğrenciye kazandırılması amaçlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm faaliyetleri kapsayan yaşantılar düzeneği, Büyükkaragöz'e (1997) göre ise belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, sınıflara göre öğretim süresini ve tekniklerini gösteren kılavuzdur. Bu açıdan öğretim programları takip edilmesi gereken bir plan veya yol haritası olarak düşünülmektedir (Acun, 2016).

Toplumsal yaşamda, bilimsel, teknolojik ve sosyokültürel olarak meydana gelen gelişmeler, toplumların ihtiyaçlarını etkilerken; öğrenme öğretme sürecine dair teori ve yaklaşımlarda meydana gelen değişimler de bireylerden beklenen rolleri doğrudan etkilemektedir (Soysal, 2018). Değişimlerin yönetilmesinde bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünen, empati kurabilen, kararlı, girişimci, iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, topluma ve kültüre katkıda bulunabilecek bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmakta (MEB, 2018), bu süreçte eğitim etkin araçlardan biri olarak rol almaktadır.

Sonuç olarak bireylerin sahip olmaları gereken vasıfların değişmesiyle bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırma sürecide bu vasıflardan etkilenmekte, eğitim kurumlarında hayata geçirilen öğretim programlarına yenilik ve değişiklikleri yansıtma ihtiyacını doğurmaktadır. Dolayısıyla eğitimin işlevini yerine getirebilmesinin en önemli şartı öğretim programlarının yenilenmesi olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun bir gereği olarak, kalkınma planları ve programlarında yer alan politika ve hedefleri gerçekleştirirken kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde elde edilmesini, kullanılmasını, hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak için malî yönetiminin yapısını ve işleyişini ele alan bütçesini hazırlamakta (http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf), böylece bu bütçenin uygulanmasında yaptığı çalışmaları ortaya koyarak kendisine bir yol haritası belirlemektedir.

2010 yılından itibaren yapısal düzenlemelere ağırlık veren MEB, eğitim sistemini mevzuat ile düzenlemenin yanında her yıl politikalarını belirlerken referans niteliğine sahip olacak stratejik planlar, eylem planları, faaliyet raporları, mali durum analiz raporları, eğitim istatistikleri gibi belgeleri ortaya koymaktadır.

MEB'in gerçekleştirdiği politikalarını ortaya koyduğu önemli dokümanlardan biri de her yıl yayınladığı Bütçe Sunuş kitaplarıdır. Bu kitaplar MEB bünyesinde yer alan birimlerin Orta Vadeli Program, Orta Vadeli Mali Plan ile Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından hazırlanan Bütçe Hazırlama Rehberi ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanan Yatırım Genelgesi ve eki Yatırım Programı Hazırlama Rehberi doğrultusunda oluşturulan bütçesinin tekliflerini içermektedir (MEB, 2017). Bu teklifler her yılın sonunda Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Genel Kurulunda Millî Eğitim Bakanı tarafından sunulmakta, bu sunuş kitaplarında, her birimce yapılan çalışmalar yer almaktadır. Böylelikle MEB belirlediği yol haritası ile hayata geçirdiği ve geçireceği politikaları somut iş programlarına ve bütçelere dayandırarak, uygulamalarını etkili bir şekilde izleme değerlendirme imkânına sahip olmaktadır.

Yapılan araştırmalardan hareketle, eğitim politikaları bağlamında öğretim programlarında ortaya konulan çalışmalara yönelik MEB'in yaptığı bütçe sunuşları hakkında herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmakta, araştırmanın eğitime yönelik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

MEB bütçe sunuş kitaplarında eğitim politikaları bağlamında öğretim programlarında yapılan faaliyetleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanılarak nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Araştırmanın deseni durum çalışmasından oluşmaktadır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derin bir biçimde araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma kapsamında veriler MEB bütçe sunuş kitaplarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuya dair olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu tür araştırmalarda, araştırmacının ihtiyaç duyduğu veriler, gözlem veya görüşme yapmadan mevcut olan dokümanlarla da elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Dokümanlar, nitel araştırma yapan araştırmacıların internet siteleri, gazeteler, konuşma metinleri, mektuplar gibi kaynaklardan elde ettikleri resmi ve özel kayıtlardır (Creswell, 2012, s. 223)

Verilerin Toplanması

MEB bütçe sunu kitaplarına, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30 ve https://sgb.meb.gov.tr/e-kutuphane/ internet sayfalarındaki Bütçe Sunuşları başlığı altında yayınlanan dijital dokümanlar olarak ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu tür bir analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş daha sonra yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın birinci boyutunda tüm bütçe sunuları sırayla taranarak, MEB'in ortaya koyduğu eğitim politikaları analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci boyutunda ise politikalar bağlamında eğitim kademelerine göre öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Toplumların ihtiyacı olan bireylerin yetiştirilmesinde eğitim büyük bir rol oynamakta, bu rolün gereği olarak kendisine hedefler belirlemektedir. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi belirli unsurlar doğrultusunda hayata geçirilmekte, çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır. Eğitimin işlevini yerine getirebilmesinin en önemli unsurlardan biri olan öğretim programları zaman içinde meydana gelen toplumsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişimlerden etkilenmekte olup güncellenmekte veya ihtiyaçlar doğrultusunda yeni programlar hazırlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı eğitimin her alanında, birimlerinin yaptığı çalışmaları çeşitli referans belgelerle ortaya koyarak izleme ve değerlendirme faaliyetleri yürütmektedir. Özellikle Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan bütçe görüşmelerinde Genel Kurul için hazırlanan bütçe sunuş kitapları MEB'in politika hedefleri doğrultusunda tüm birimlerinde gerçekleştirilen çalışmaların bütün olarak görülmesinde önemli bir kaynak niteliğine sahip olmaktadır. MEB bütçe sunuş kitaplarında eğitim politikası bağlamında öğretim programlarında yapılan faaliyetleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, veriler bütçe sunuş kitaplarından doküman analizi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, özellikle 2010 yılında olmak üzere son 10 yıl içerisinde hızlı bir dönüşüm ve yenilenme süreci yaşamış, eğitim sistemi ve bakanlık birimleri yeniden yapılandırılmıştır.

2004 yılında eğitimde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle öncelikle ilköğretim programları, daha sonra da ortaöğretim programları yeni bir anlayışla hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Baş, 2011). Araştırma sonucunda da yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile öğretim programlarında güncellemeler yapıldığı görülmüştür. Ancak yapılandırmacı yaklaşımdan ve bu konuda yapılan çalışmalardan en son 2010 yılında bahsedilmiş, daha sonra bütçe sunuşlarında yer verilmemiştir. Buradan yeni yaklaşım doğrultusunda öğretim programı güncellemeyle ilgili çalışmaların tamamlandığı çıkarılabilir.

Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması doğrultusunda 01/05/2014 tarihli ve 2014/8 sayılı Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılmasına dair Genelge yürürlüğe konulmuş, mesleki ve teknik eğitim veren 22 okul türü "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" ile "Çok Programlı Anadolu Lisesi" altında toplanmıştır. Öğretmen liseleri ise kapatılarak zaman içinde fen ve sosyal bilimler liselerine dönüştürülmüştür. Genel ortaöğretim içerisinde mesleki eğitimin payı %35 olup, hedeflenen rakama henüz ulaşılmamıştır (MEB, 2018a).

2010 yılından itibaren neredeyse her yıl eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları, milli, manevi ve evrensel değerler bilinci kazandırmaya yönelik program geliştirme/güncelleme çalışmaları üzerinde durulmuştur. Filiz ve Güzelyurt'un (2017) çalışmalarında belirttiği gibi 2010-2019 yılları arasında hayata geçirilen Filizlerin Mucizeleri Projesi, Ülkem İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Destekliyorum: Bal Arıları Mühendis Oluyor Projesi, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP) gibi projeler ve sektörle yapılan iş birliği protokolleri ile toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmaları yürütülmüş, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Mesleki Gelişim dersleri öğretim programı, ders kitabı veya modülü hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

2012 yılında zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması ile öğretim programları yeniden gözden geçirilmiş, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre seçmeli dersler uygulamaya konmuş, temel yetkinlikler belirlenmiş, ortaöğretimde temel yetkinlikleri kapsayan derslerin ortak dersler olarak belirlenmesiyle yatay geçişlere esneklik getirilmiştir. Okuma, yazma, matematik ve fen bilimleri alanları öncelikli olmak üzere uluslararası rekabet edebilirliği sağlayacak öğrenci yeterliliklerinin artırılması hedeflenmiş, bu kapsamda öğretim programı geliştirme çalışmalarının süreklilik arz ettiğine değinilmiştir. Bilasa ve Taşpınar (2017)'da araştırmalarında anahtar yeterliliklerin insan kaynağı için temel yaşam becerileri olduğunu vurgulamış, hayat boyu öğrenme açısından toplumun her bireyinin söz konusu temel becerileri kazanmasının bir temel eğitim felsefesi olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci, öğretmen, okul, ilçe ve il gelişim seviyelerinin ülke genelinde yıllık olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan Milli Eğitim Kalite Çerçevesi 2014 yılında ilan edilmesine rağmen, Öğrenci Temel Öğrenme Kazanımları olarak belirlenen alanlarda öğretim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmalarına ilk kez 2017 yılı bütçe sunuşunda değinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ilk kez 2018 yılında Eğitim Vizyon Belgesi hayata geçirmiş ve bu belgede yer alan hedefler doğrultusunda çalışmalara başlamıştır. Bu kapsamda öğretim programlarını güncelleme çalışmalarında ortaya çıkan unsurlar dönüşüm geçirmiş, sadeleştirme, işlevsellik, değerler ve analitik düşünme önem kazanmıştır (MEB, 2017a). Yayınlanan vizyon belgesinde de bu unsurlar ile aynı doğrultuda hedefler konduğu görülmüştür. Belgede ilk kez program geliştirme sürecinin standardize edilmesine ve ihtisas komisyonları aracılığıyla izleme değerlendirme çalışmalarının yapılmasına değinilmiştir (MEB, 2018b).

2012 yılında Suriye'de başlayan savaş ve Türkiye'ye göç edilmesi ile Suriyelilerin eğitim ihtiyacını doğurmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı doğrultusunda 2016 yılından itibaren Suriyelilerin eğitime ve toplumsal hayata entegrasyonları için çeşitli projeler yürütülmüş, mevzuat çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı kapsamında Suriyeli öğrencilerden derslerinde eksikliği bulunanların eksikliklerinin giderilmesi ve yapılamayan eğitim faaliyetlerinin telafisinin sağlanması (MEB, 2018c), eğitime erişimleri için seviyelerine göre denkliklerinin yapılması, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında yardımcı materyal hazırlanması; pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için 20.000 Suriyeli öğretmenin eğitimi; Türkiye'deki Sığınmacılar İçin Mali İmkân (Facility for Refugees in Turkey-FRiT) kapsamında Suriyelilerin eğitim ve diğer alanlarda desteklenmesi, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi için kurulan "Türkçe Öğreniyorum" isimli portalin içerik, tasarım ve yazılım çalışmalarının yapılması; eğitim çağının dışına çıkmış yetişkinler ve Suriyeli gençlerin ilerleyen yıllarda çalışma olanaklarının artırılması amacıyla çeşitli mesleklere yönelik sertifikasyonun sağlanması ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilme süreci ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda özellikle mesleki eğitime yönlendirme çalışmaları yürütülmüştür (MEB, 2017b).

2023 eğitim vizyonunda ise göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocuklar bütünüyle göz önünde bulundurulmuş, bu çocukların olduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici öğretim programları oluşturulması çalışmalarına başlanmıştır (MEB, 2018b). Görüldüğü üzere son 4 yılda göçmenlerin eğitime dahil edilmesinde kapsayıcı çalışmalara başlanmıştır. Aynı zamanda bu bireylerin özellikle mesleki eğitim yoluyla hayata kazandırılmaları yönünde çalışmalar yapılmaktadır.

Temel eğitimde okul öncesi programları revize edilmiş, yabancı dil eğitimi 2013 yılından itibaren önem kazanmış, 2017-2018 bütçe sunuşlarında yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik 4 temel dil becerisi açısından program geliştirme çalışmaları yapıldığına yer verilmiştir

2010 yılı bütçe sunuşundan itibaren her yıl mesleki eğitimde yeterliklere dayalı, modüler sisteme geçildiği ve bu doğrultuda öğretim programı geliştirme çalışmalarının yapıldığı ortaya konmuştur. Modüler sisteme geçiş ile mesleki eğitim için ayrılan süreden ödün vermeksizin üst öğrenimi hedefleyen öğrencilerin istedikleri genel kültür derslerini almalarının önü açılmıştır (MEB, 2010). Günümüzde halen kullanılmakta olan, mesleki eğitime dair tanıtım ve yönlendirme, öğretim programları ve bireysel öğrenme materyallerini içeren http://www.megep.meb.gov.tr/ portalı hayata geçirilmiştir. Çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmış, alan eğitimi 9.sınıftan başlayacak şekilde düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bütçe sunuşlarında özellikle mesleki ve teknik eğitimde yapılan çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür.

Özel eğitim alanında ilk kez 2014-2015 eğitim öğretim yılında mesleki gelişim alanlarına ait programlar uygulamaya konulmuş, engellilerin mesleki yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmesi yönünde adımlar atılmıştır. Bütçe sunuşlarında öğretim programları açısında özel öğretime çok fazla yer verilmediği görülmüştür.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitimiyle ilgili bütçe sunuşlarında yer ayırılmasına rağmen, 2010 ve 2019 yılları bütçe sunuşları dışında öğretim programı çalışmaları gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte anahtar yetkinliklerden olan kültürel farkındalık

bağlamında, bireylerin kendi kültürlerinden kopmadan içinde yaşadıkları kültürü de benimsemelerine yönelik çok kültürlülük anlayışına 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2018b).

2019 yılı bütçe sunuşu 2023 Eğitim Vizyon Belgesi doğrultusunda yapılanmıştır. Araştırma sonuçlarından çıkan görüşler doğrultusunda MEB politikalarının ortaya konulmasında önemli bir kaynak olan bütçe sunuşlarıyla ilgili eğitime erişim (okullaşma, pansiyon, taşıma vb. teşvik hizmetleri), eğitimde kalitenin ve kapasite artırılması (öğretmen yetiştirme, fiziki altyapı, öğretim programı çalışmaları vb.) bağlamında çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Millî Eğitim Bakanlığı, özellikle 2010 yılında olmak üzere son 10 yıl içerisinde hızlı bir dönüşüm ve yenilenme süreci yaşamıştır.

Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim veren okullar ile öğretmen liseleri dönüştürülmüş, öğretim programları revize edilmiştir.

2010 yılından itibaren neredeyse her yıl eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları, milli, manevi ve evrensel değerler bilinci kazandırmaya yönelik program geliştirme/güncelleme çalışmaları üzerinde durulmuştur.

2012 yılında zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması ile öğretim programları yeniden gözden geçirilmiş, seçmeli dersler uygulamaya konmuş, ortaöğretimde temel yetkinlikleri kapsayan dersler ortak dersler olarak belirlenmiştir.

Eğitim Vizyon Belgesi hayata geçirilmiş bu kapsamda öğretim programlarını güncelleme çalışmalarında ortaya çıkan unsurlar dönüşüm geçirmiş, sadeleştirme, işlevsellik, değerler ve analitik düşünme önem kazanmıştır.

Son 4 yılda göçmenlerin eğitime dahil edilmesinde kapsayıcı çalışmalara başlanmış, bu bireylerin mesleki eğitim yoluyla hayata kazandırılmaları yönünde çalışmalar yapılmaktadır.

Temel eğitimde okul öncesi programları revize edilmiş, yabancı dil eğitimi 2013 yılından itibaren önem kazanmış, yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik 4 temel dil becerisi açısından program geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir

Mesleki eğitimde yeterliklere dayalı, modüler sisteme geçildiği ve bu doğrultuda öğretim programı geliştirme çalışmalarının yapıldığı ortaya konmuştur. Çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmış, alan eğitimi 9.sınıftan başlayacak şekilde düzenlemeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : bütçe sunuşu, eğitim politikası, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programı.

Kaynakça

Acun, M.İ. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış milli eğitim uzmanlık tezi). Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.

Baş, G. (2011). Türkiye'de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitişim Dergisi*. http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin Erişim tarihi: 02.04.2019

Bilasa, p. ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(215), 129-144. http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36134/405900 Erişim tarihi:20.04.2019

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*

quantitative. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PEGEM Akademi.

Doğan (2014). Eğitimin İşlevi. C.T. Uğurlu (Ed.) *Eğitim Bilimlerine Giriş içinde* s(27-41). Ankara: Eğiten Kitap.

European Commission (2017). Key competences for lifelong learning. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf Erişim tarihi:23.04.2019

Filiz, S, Güzelyurt, K. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(2), 239-264. http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/32959/328644 Erişim tarihi:20.04.2019

Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu**.** http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf Erişim tarihi:13.04.2019

MEB, (2009). 2010 yılı bütçe raporu. https://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2010_Butce_Raporu/2010_Butce_Raporu.pdf Erişim tarihi:10.02.2019

MEB, (2010). 2011 yılı Millî Eğitim Bakanlığı bütçe tasarısı. https://sgb.meb.gov.tr/e-kutuphane/butcesunuslari/butcesunusu_2011/html5/index.html?&locale=TRK&pn=5 Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2010a). 2010 yılı kurumsal mali durum ve beklentiler raporu. https://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2010_yili_kurumsal_mali_durum_raporu.pdf Erişim tarihi:07.03.2019

MEB, (2011). 2012 yılı bütçe sunuşu. TBMM genel kurulu. https://sgb.meb.gov.tr/e-kutuphane/butcesunuslari/butcesunusu_2012/html5/index.html?&locale=TRK Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2012). 2013 yılı bütçe sunuşu. TBMM genel kurulu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/25034222_2013_butce_sunusu.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2013). 2014 yılı bütçe sunuşu. TBMM genel kurulu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2014). 2015 yılı bütçe sunuşu. TBMM genel kurulu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btesunuu.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2014a). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılmasına dair Genelge. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1690.pdf

MEB, (2014b). Milli eğitim kalite çerçevesi. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf Erişim tarihi:09.04.2019

MEB, (2015). 2015 – 2019 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB, (2016). 2016 yılı bütçe sunuşu. TBMM genel kurulu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yiligenelkurulsunu_25.03.2016.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2016). 2017 yılı bütçe sunuşu (TBMM genel kurulu). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2017). 2018 yılı bütçe sunuşu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf Erişim tarihi:11.02.2019

MEB, (2017a). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf Erişim tarihi:16.04.2019

MEB, (2017b). 2017 yılı kurumsal mali durum ve beklentiler raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/11104147_2017_KMDBR_14.08.2017_11.15.pdf Erişim tarihi:01.04.2019

MEB, (2018). 2019 yılı bütçe sunuşu (TBMM genel kurulu). Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB, (2018a). Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf Erişim tarihi:08.04.2019

MEB, (2018b). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ Erişim tarihi:19.04.2019

MEB, (2018c). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik telafi eğitimi çerçeve öğretim programı. http://pictes.meb.gov.tr/izleme/Uploads/telafi/Turkce.pdf Erişim tarihi:02.05.2019

ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Selvi, H. (2018). *Comparison of social studies lesson 2005 and 2018 curriculum*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi: Kütahya.

Soysal, S. (2018). 2018 *biyoloji öğretim programına yönelik biyoloji öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, *12*(3), 635-658.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (*8. Baskı*). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (2012). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm Erişim tarihi:26.03.2019

UNICEF - Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. https://www.tepav.org.tr/tr/proje/s/82 Erişim tarihi:23.04.2019

http://www.megep.meb.gov.tr/ Erişim tarihi:19.04.2019

https://www.myk.gov.tr/index.php/en/haberler/36-departman3/3396-myk-mesleki-yeterlilik-belgesi-zorunluluuna-36-meslek-daha-lave-edildi Erişim tarihi:23.04.2019

(25710) STEM Temelli Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Yeterlik Puanlarına Etkisi

GÖKÇEN DEMİRCİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SEVAL FER
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM; Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. Türkiye'de bu kelimeler Türkçe olarak birleştirilip FeTeMM olarak da kullanılmaktadır. STEM ilk olarak ABD'nin Ulusal Bilim Vakfı tarafından lisans eğitiminin değerlendirildiği bir raporda "SME&T" olarak kullanılmıştır (Karataş, 2017). STEM eğitimi, ismindeki harflerin temsil ettiği alanları bütüncül bir şekilde ele alan (Aslan-Tutak, Akaygün ve Tezsezen, 2017) ve okul öncesinden yükseköğrenime değin tüm öğretim aşamalarını kapsayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Çorlu ve Aydın, 2016). STEM, öğrencilere ve eğiticilere keşfedici problem çözme becerilerini kazandıran bir eğitim sistemi şeklinde de tanımlanmaktadır (Gülgün, Yılmaz ve Çağlar, 2017). Bu tanım, STEM eğitiminin hem öğrenciler hem de eğitimciler üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. STEM eğitiminin amacı ise disiplinler arasında bağ kurarak öğrenmenin bütüncül bir bakış açısıyla ile gerçekleşmesidir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Genel olarak STEM eğitiminin, öğretimde öğrenci merkezli ve işbirlikli öğrenmeyi vurguladığı görülmektedir (Ceylan, 2014). STEM, öğrencilerin problemlere farklı disiplinlerden bakmasını, bütüncül bir anlayışıyla bilgi ve beceri kazanmasını; böylelikle öğrencinin bilgiyi günlük hayatta kullanma, üst düzey düşünme becerilerini kazanma gibi hedeflerin kazanmasını amaçlar (MEB, 2016).

STEM, her ne kadar 2000'li yıllardan sonra eğitimde etkili olmaya başlasa da temeli 1980'li yıllara dayanmaktadır. 1980'li yılların başlarında Amerika'da birçok eğitim raporunda fen ve matematik eğitiminin güçlendirilmesi vurgulanmıştır (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler; 2012). Bu raporlar çerçevesinde Amerika, büyüyen küresel ekonomide canlı ve rekabetçi kalabilmek için STEM alanlarına odaklanmıştır (Jolly, 2009). Günümüzde ise STEM eğitimi son yıllarda hızlı bir şekilde yaygınlaşmakta ve birçok ülke STEM eğitimini eğitim programlarına dâhil etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye de dahil olmak üzere Amerika, Çin, Norveç, Hollanda, Rusya, Finlandiya, Fransa, Malta gibi birçok ülkede STEM eğitimi ile ilgili stratejik planlar hazırlanmış ve çalışmalar yapılmaktadır (Gülgün, Yılmaz ve Çağlar, 2017).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı STEM eğitiminin yaygınlaşması çalışmalar yapmadadır. Bu çalışmalar kapsamında STEM merkezleri açılmış ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim kapsamında temel ve ileri düzeyde STEM eğitimleri verilmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda STEM eğitiminin öğrencilerin motivasyonlarının artmasını ve daha etkili öğrenmelerini desteklediği yönünde bulgular görülmektedir (bkz., 2015, Altun ve Yıldırım, 2015, Ceylan, 2014, Ensari, 2017, Öztürk, 2017, Taştan-Akdağ ve Güneş).Ne var ki, Türkiye'de STEM'in mesleki ve teknik eğitim çalışmalarındaki etkililiği üzerine araştırmaya rastlanmamıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin teknoloji fakültelerinde eğitim aldıkları alanlarıyla ilişkili mühendislik fakültelerine üniversiteye giriş sınavında ek puan alarak girme hakkı bulunmaktadır. Diğer yandan, lisede STEM temelli bir eğitim alan öğrencilerin üniversitedeki mühendislik alanlarında daha başarılı olacakları beklenmektedir, çünkü hem meslek liseleri hem de STEM eğitimi mühendislik dalları ile oldukça ilişkilidir. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitime yönelik STEM uygulaması üzerine çalışmaların önem kazandığı ve böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Belirtilen düşünceden hareketle bu çalışmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Makine Teknolojisi alanı Meslek Resim dersi Üç Boyutlu Katı Modelleme modülü için hazırlanan STEM temelli öğretim tasarımının öğrencilerin yeterlik puanlarına etkisinin incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'daki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, Makine Teknolojisi Alanında, iki farklı 11. sınıf şubesinde uygulanmıştır. Sınıflardan biri 34, diğeri ise 35 erkek öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grupları kura ile atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun 2017-2018 öğretim yılı birinci dönem genel ortalamaları ve meslek resim dersi ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmış ve iki grubun hem genel ortalamaları hem de meslek resim dersi ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Her iki grupta ders, araştırmanın araştırmacısı olmayan aynı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Deney grubuna işbirlikli STEM temelli öğretim tasarımı, kontrol grubuna ise modüler öğretim tasarımı uygulanmıştır. Öğretim tasarımının hedefleri MEB'in öğretim programından alınmıştır. Öğretim tasarımı hazırlanırken konunun STEM ile uyumunu belirlemek için öğretmen görüşleri alınmıştır. Ardından Bozkurt'un (2016) Hyness'ten aktardığı Mühendislik Tasarım Süreci ile ilişkilendirilmiş STEM Döngüsü kullanılarak öğrenme öğretme süreci planlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için katı modelleme programında bir mengenenin üç boyutlu çizimi uygulamalı olarak yaptırılmıştır. Öntest ve sontest sorusu birbirine denk biçimde seçilmiştir, ancak öğrencilerin beceriyi hatırlamalarının kolay olması nedeniyle öğrencilerin soruları hatırlamasını önlemek amacıyla birbirinden farklı içerikle hazırlanmıştır. Bu çerçevede, öntest uygulama sorusu MEB'in hazırladığı Makine Teknolojisi Alanı Montaj Resimler modülünden, sontest uygulama sorusu ise Komple ve Detay Resimleri

modülünden (http://www.megep.meb.gov.tr) alınmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulamaları ders öğretmeni, araştırmacı ve öğrenciler tarafından puanlanmış ve puanların ortalaması alınmıştır. Puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde anlamlı korelasyon (en yüksek r=0.88, en düşük r=0.70) bulunmuştur.

Araştırma hipotezini test etmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Bu analiz için puanların dağılımının normal olması, bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerekmektedir. Araştırmada puanların dağılımının normal olup olmadığı Shaprio-Wilks testi ile kontrol edilmiş ve test sonucunda normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı gözlenmiştir. Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında r=0.78 korelasyon bulunmuş ve bu değerin Kovaryans analizi uygulanması için yeterli olduğu düşünülmüştür.

Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinden oluşan STEM tüm dünyada hızla yayılan bir eğitim yaklaşımıdır. İlk olarak Amerika'da ortaya çıkan STEM yaklaşımı ile fen ve mühendislik alanlarının bütüncül bir şekilde öğretime dâhil edilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde mühendislik alanları ile ilgili bilgi ve beceriler öğrencilere uygulamalı olarak verilmektedir. Bu bakımdan mesleki ve teknik eğitimde STEM yaklaşımının etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Makine Teknolojisi alanı Meslek Resim dersi Üç Boyutlu Katı Modelleme modülü için hazırlanan STEM temelli öğretim tasarımının öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisi şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 öğretim yılı, ikinci döneminde, Ankara'da bulunan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, Makine Teknolojisi Alanında, iki farklı 11. sınıf (11G ve 11 F) şubesinde uygulanmıştır. Sınıflardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Deney grubuna işbirlikli STEM temelli öğretim uygulanmış kontrol grubuna ise gösterip yaptırma yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için katı modelleme programında bir mengenenin üç boyutlu çizimi uygulamalı olarak yaptırılmıştır. Başarı testi, devinsel (psikomotor) hedefleri ölçmeye yönelik bir beceri sınavı olarak hazırlanmıştır. Öntest uygulama sorusu Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı Makine Teknolojisi Alanı Montaj Resimler modülünden, sontest uygulama sorusu ise Komple ve Detay Resimleri modülünden (http://www.megep.meb.gov.tr) alınmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulamaları ders öğretmeni, araştırmacı ve öğrenciler tarafından puanlanmış ve bu puanların ortalaması alınmıştır. Puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Araştırmada, "Gruplara uygulanan ön test puanları kontrol altına alındığında, STEM temelli öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları, modüler eğitim ile öğrenim gören kontrol grubu son test puanlarından yüksektir" hipotezini test etmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön test puanları kontrol altına alındığında, STEM temelli öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları, modüler eğitim ile öğrenim gören kontrol grubu son test puanlarından yüksektir." biçimindeki hipotezi desteklememiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gruplara uygulanan öntest puanları kontrol altına alındığında, STEM temelli öğretim tasarımı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yeterlik puanları, modüler öğretim uygulanan kontrol grubu sontest puanlarından yüksektir hipotezini desteklememiştir. Bu sonuca göre STEM temelli öğretim tasarımının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Makine Teknolojisi alanı öğrencilerinin Katı Modelleme dersindeki yeterlik puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunu etkileyebileceği düşünülen bir olgu, kontrol grubuna uygulanan modüler öğretim tasarımının gösterip yaptırma yöntemi ağırlıklı olması ve bu uygulamanın da öğrencilerin yeterlik puanlarının artmasında etkili olması olabilir. Diğer olgu ise STEM uygulaması için ayrılan süre öğrenciler üzerinde yeterli olmayabilir. Yine de araştırma bulgusunun, yeni araştırmalar ve öğretim uygulamaları için örnek sunması nedeniyle önem taşıyacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : STEM, Mesleki ve Teknik Eğitim, FeTeMM, Öğretim Tasarımı

Kaynakça

Aslan-Tutak, F., Akaygun, S., & Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(4), 794-816.

Bozkurt, E. (2016). Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerisi, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Sürece Yönelik Algılarına Etkisi. Yayınlanmanış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 3-11.

Ceylan, S. (2014). Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler Ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Yaklaşımı İle Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi

Çorlu, M., ve Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 20-29

Ensari, Ö. (2017). Öğretmen Adaylarının FeTeMM Eğitimi ve FeTeMM Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van

Gülgün, C., Yılmaz, A., & Çağlar, A. (2017). Fen bilimleri dersinde uygulanan stem etkinliklerinde bulunması gereken nitelikler hakkında öğretmen görüşleri [Teacher opinions about the qualities required in stem activities applied in the science course]. Journal of Current Researches on Social Sciences, 7(1), 459-478.

Jolly, J. L. (2009). Historical perspectives: The national defense education act, current STEM initiative, and the gifted. Gifted Child Today, 32(2), 50-53.

Karataş, F. Ö. (2017). Eğitimde Geleneksel Anlayışa Bir S(i)tem. Ed.:Salih Çepni. Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi. Ankara: Pegem

MEB, (2016) STEM Eğitim Raporu. Ankara: MEB YEĞİTEK (https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden alınmıştır 16.04.2018 tarihinde alınmıştır.)

Öztürk, M. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin FETEMM Eğitimine Dair Yeterlilik İnançlarının ve Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Ege Üniversitesi

Taştan-Akdağ, F., & Güneş, T. (2017). Enerji konusunda yapılan STEM uygulamaları ile ilgili fen lisesi öğrenci ve öğretmen görüşleri. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(5).

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2).

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. El-Cezeri Journal of Science and Engineering, 2(2), 28-40.

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Komple%20Ve%20Detay%20Resimleri.pdf (Erişim tarihi: 12.03.2018)

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Montaj%20Resimler%201.pdf (Erişim tarihi: 12.03.2018)

(25715) Öğretmenlerin "Değer" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

MELTEM YALIN UCAR	MELEK DÖNMEZ YAPUCUOĞLU	RUSKAT MERVE AKSOY	FUNDA KILIÇ
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİ.	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların sağlıklı bir yapı oluşturmasında ve kimliklerini bulmasında "değer" kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Soyut olan "değer" kavramı, özelde bireye özgü, genelde ise topluma özgü davranışları yansıtan karakteristik bir özelliktir. Bireysel perspektiften bakıldığında, bireyin özelliklerini yansıtan ve hareketlerinin belli durumlar karşısında, amaçlarına yönelik olarak hareket edebileceği tercihler (Kluckhohn, 1951) olması açısından; değerlerin, içinde bulunulan durum, zaman ve hedeflenen amaca göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Yine benzer bir görüş ile değerler, insan davranışlarına ve tutumlarına yön veren, bireyin tercihlerini etkileyen, benliğin oluşmasını sağlayan ilke ve inançlar olarak tanımlamaktadır (Yılmaz ve Merter, 2012). Bireysel açıdan ele alınan tanımlardan anlaşılacağı üzere "değer" kavramı, olumlu bir içerik taşımakta dolayısıyla söz konusu kavrama, olumlu bir anlam yüklenmektedir. Buna karşın, günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler, medyaya yansıyan terör, şiddet, uyuşturucu ve cinayet vakalarının etkisiyle meydana gelen kültürel yozlaşma ile birlikte bireylerin değer kavramına ilişkin algıları da toplumdan topluma, zamandan zamana değişiklik göstermektedir. Yaşanan olumsuz durumlardan direkt olarak bireyler ve toplumlar etkilenmekte ve değerlere atfedilen anlamlar da değişmektedir. Toplumların huzur içinde bir arada yaşamasının ve sağlıklı iletişim kurulmasının sağlanabilmesi için toplumlara, kaybolmakta olan değerlerin kazandırılması (Özgüven, 1994) gerektiği üzerinde durulduğu kadar, olumlu gelişmelere paralel olarak yeni değerlerin de kazandırılması gerekmektedir. Aksi halde, hem bireylerin hem de toplumların yozlaşarak irtifa kaybetmelerine dolayısı ile entropiye uğramaları kaçınılmaz olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Nicel betimsel olarak desenlenen bu çalışmadan elde edilen veriler sıklık çözümlemesi yolu ile analiz edilecektir. Açık uçlu sorudan oluşan görüş elde etme formunda bir adet soru bulunmaktadır. Söz konusu soru ile öğretmenlerin "değer" kavramının neye benzediği ve nedenlerini açıklayarak mecazi olarak nasıl ifade edeceklerini sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu çalışmada, katılımcı sayısının fazla olması nedeni ile yüz yüze görüşme yapılamamış dolayısı ile elde edilen metaforu açımlayan bir perspektif yani derinlik elde edilmemiştir. Bu nedenle, söz konusu çalışma nicel bir araştırma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çünkü bir araştırma ile bir olayın veya olgunun ne olduğunun tasvir edildiği çalışmalar betimsel (Kaptan, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu ndenle elde edilen veriler, sayısal olarak gruplandırılacak ve betimlenecektir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2018/2019 eğitim öğretim yılında Aydın ve İzmir İllerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenerek 112 öğretmene ulaşılmıştır.

Çalışma grubunun değerlere ilişkin sahip oldukları metaforları öğrenmek için katılımcıların demografik (cinsiyet, branş, yaş, öğretmenlikte çalışma süresi, çalıştığı okul türü, eğitim düzeyi) bilgileri ile tek sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Soru maddesi olarak "Sizce 'Değer' neye benzer? Neden?", " Nedenlerinizi açıklayınız" ifadeleri kullanılmıştır. Veriler, her bir katılımcıya en fazla 15 dakika süre tanınarak gizlilik ve gönüllülük esasına dayanılarak elde edilmiştir.

Araştırma, toplumsal yapıların aynası görevinde olan "değer" kavramının, görev yapmakta olan öğretmenler tarafından metaforik olarak nasıl algılandığını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Değer kavramının, öğretmenler tarafından neye benzetildiği, kıyaslandığı veya nasıl anlatılmaya çalışıldığı bu çalışmanın amacı kapsamında yer almıştır. Davranışların niteliğini belirleyen değişkenlerden biri olan algı yolu ile öğretmenlerin "değer" kavramına ilşkin mecaz/metaforları betimlenecektir.

Bireylerin değer algılarının oluşturulup şekillenmesinde ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin gelecek nesillere eğitim yoluyla aktarılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aydın, 2009). Çünkü öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin doğruyu ve yanlışı ayırt etmede, davranışlarını şekillendirmelerinde ve kendi kimliklerini bulmaları konusunda rol model aldıkları ve en çok iletişim kurdukları kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler, bireyleri yetiştirirken akademik başarısı yüksek öğrenci yetiştirmenin yanı sıra nitelikli, ahlaklı ve iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin algılarının açık bir şekilde anlaşılması gerekir. Çünkü birer rol model olan öğretmenlerin, değer kavramına ilişkin algıları, onların davranışlarına yansımakta dolayısı ile öğretmenlerin davranışları da, öğrenci davranışı olarak topluma geri dönmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin "değer" kavramına atfettikleri değişkenlerin neler olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Böylece, atfedilen değişkenlerin niteliği hakkında bilgi sahibi olunarak bireysel, dolayısı ile toplumsal değerleri korumaya, geliştirmeye ya da yenilerini

eklemeye yönelik stratejik eğitim yaşantılarının oluşturulması sağlanabilir.Öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında en etkili yollardan biri ise metaforlardır. Metaforlar, insanların olayları, olguları, nesneleri, çevreyi kısacası hayatı nasıl anlamlandırdıklarını, benzetme yolu ile açıklamaya yardımcı bir araçtır (Cerit,2008). Yine metaforlar, sadece bir söz sanatı olarak görülmesinin ötesinde, daha önemli işlevlere sahiptir (Demirel, 2005). Metafor, bireylerin yaratıcı düşünmeyi geliştirerek söylemek istediklerinin daha az sözcük kullanılarak ifade edilmesini sağlar (Yaşar ve Girmen, 2012). Dolayısıyla, öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi soyut bir kavram olan değer kavramının somutlaştırılarak daha anlaşılır olmasını sağlaması nedeni ile bu çalışmada, öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018/2019 eğitim öğretim yılında Aydın ve İzmir İllerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 112 öğretmene ulaşılmış ve açık uçlu bir sorudan oluşan görüş/algı belirleme formuna görüşlerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler, nicel betimsel yöntem ile çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metafor yani mecaz anlam, bir sözcüğün akla gelen ilk anlamından ilgi veya benzetme sonucunda uzaklaşarak kazanmış olduğu yeni anlamların yine sözcüklerle ifade edilemsidir. Yani sözlükte ilk sırada gelen anlamın dışında kalan, genellikle soyut bir anlam taşıyan ve gerçek anlamdan tamamen uzaklaşarak ortaya çıkan "değer" kavramının anlamına karşılık gelen sözlerin dolayısı ile öğretmen algıların betimsel olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Metaforların, gerçek anlamın bir bakıma tersi gibi düşünülen anlamı, kelimenin temel anlamına uzak bir ilgiye sahip olması ya da bu anlamıyla bir çeşit benzerlik kurularak oluşturulması beklenmektedir.

Yine araştırmadan elde edilecek sonuçların, somut ve soyut değer kavramları olarak sınıflandırılması beklenmektedir. Elde edilecek olan bu sınıflamaların da kendi içinde ulaşılabilir ve ulaşılamayan (Ütopik) değerler başlığı altında kategorilendirilmesi beklenmektedir. Yine elde edilecek sonuçların öğretmen kaynaklı olması, araştırma sonucunun çarpan etkisini de büyütecektir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu değer algıları dolayısı ile davranışları, rol model olmaları açısından öğrencilerinin de benzer değerlere dolayısı ile davranışlara sahip olacakları sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırma sonucunun, toplumsal yapıya değerler açısından bir ayna tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Değer, somut değer, soyut değer, öğretmen, metafor

Kaynakça

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 693-712.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayınları

Döş., İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 9*(3), 607-629.

Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification.* In T. Parsons, & E. Shils (Eds.). Toward a general theory of action (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğuş MatbaasıYaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3),13-23.

Yılmaz, M., ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal Of Social* Science, *5(3),*299- 314.

(25716) Yitirilen Değerlerin Hazin Sonu: Gazete Haberlerinde Hırsızlık-Dolandırıcılık

SEVGİ KOÇ
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMED AZDİR
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ve medya araçlarının yaygınlaşmasıyla dünya küresel bir köy haline gelmiş ve toplumumuzun değerleri bu küreselleşmeden olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Batı, küreselleşme ile maddi alandaki gücünü kullanarak kendi yaşam tarzı ve değerlerine uygun tek bir dünya oluşturmaya çalışmıştır. Bununla birlikte nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm, aile kurumunun biçimsel değişimi ve yaşam tarzlarının değişmesi küreselleşmenin getirdiği önemli değişim konularındandır (Balay, 2004). Küreselleşme sürecinde medya çok etkin bir güce sahip olmuştur. Kitle iletişim araçlarının birer kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı oldukları artık birçok araştırmacı ve bilim adamı tarafından kabul edilmektedir (Kocadaş, 2006, s. 5). Batı, medya gücüyle toplumları kendi kültürü ve yaşam tarzı eksenli etkilemiştir. Medya teknolojisini üreten Batı, bunu dünyaya satarak medya araçları üzerinden kendi kültürünü dünyaya servis etmiştir ve böylece dünya üzerinde elektronik kültürel sömürge sistemi kurarak yerel kültürleri yerinden etmiştir (Taylan & Arklan, 2008). Bu kültürel sömürge anlayışının yerel kültürleri yerinden etme ve kendi kültürünü aşılama olgusu toplumumuzda karşılığını bulmuştur. Batı'nın ürettiği medya araçlarının hâkimiyetinin gün geçtikçe artması değerlerimizdeki yozlaşmayı hızlandırmıştır. Bu hâkimiyet, sosyal bulaşıcılık özelliğine sahip insanı olumsuz etkilemiştir. Çünkü medya araçları insanın davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolünün olduğu aşikârdır (Palabıyıkoğlu, 1997). Televizyon ekranlarında iyiliği temsil eden rol modeller yok denecek kadar azdır. Aksine kötü olanı temsil eden rol modeller ve eylemler oldukça fazladır. Sanal bir dünya olarak medya, toplumdan, toplumun değerlerinden uzak ve egemen güçlerin hegemonyasında olan bir işlev görmektedir (Ceylan, 2012). Diziler ve haber programları topluma olumlu örnek teşkil etmemektedir. Bu durum toplum mensuplarının sahip olduğu değerleri hırpalamaktadır. Bu süreçte, teknoloji ve medya araçlarının olumlu kullanımı sağlanmalıdır. Sosyal medya program içeriklerinin değer kazanımını arttırıcı yönde etkinlikler ve içeriklerle hazırlanması, topluma rol model teşkil eden karakterlerin ön plana çıkarılmasının önemli olumlu sonuçlarının olacağı düşünülmektedir.

Söz konusu küreselleşme değerlerimizi zayıflatmış ve aile içerisinde kazanılan doğruluk-dürüstlük, merhamet, sadakat ve kendine saygı gibi değerlerimizin ailenin yeni bireylerine aktarılması süreci olumsuz etkilenmiştir. Gün geçtikçe değişen aile yapısı, özellikle boşanmış aile yapıları ve sağlıksız aile iletişimi, aile değerlerinin belirlenmediği ailelerde yetişen bireyler önemli değerleri yitirmeye başlamış ve yitirmiştir. Ailede başlayan değer kazanma süreci olumlu bir şekilde gelişmediğinde okul hayatına başlayan çocuklara değer kazandırmak bir hayli zorlaşmaktadır. Değerleri ailelerin yanlış tutumları sebebiyle kuşanamayan çocuklar maalesef eğitim-öğretim ortamlarında da değerleri içselleştirebilecek bir eğitim sürecinden geçirilmemektedir. Eğitim programlarımızda değerlere yönelik bilişsel boyut güzel bir şekilde alınmış olunsa da değerlerin bir bireyin kişiliğinde içselleştirilebilmesinde önemli olan bilgiyi öğretmekten ziyade onu yaşamak ve yaşatmaktır. Yani duyuşsal boyuta önem vermektir. Sağlıklı nesillerin yetişmesine ailelerden başlayarak, okullarla birlikte olumlu değer kazandırarak ulaşılabilir. Yoksa değerlerin sadece bilgi açısından öğretimi söz konusu oldukça bir yere varılması çok da mümkün olmayacaktır.

Bu çerçevede bu çalışmada, gazetelerdeki 15 hırsızlık-dolandırıcılık haber örneğiyle medya, aile ve eğitim ortamlarındaki problemlerden dolayı değerleri kan kaybeden toplumumuzun hazin halini ortaya koyarak bu konuda bir bilinç oluşturmak amaçlanmıştır. Haber örnekleri doğruluk- dürüstlük, merhamet, sadakat ve kendine saygı değerlerinin yitirilmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca değerler eğitimine yönelik söz konusu problemin olumsuzluklarının azaltılması amaçlanarak akademik alanda yapılan ve son yıllarda giderek artan çalışmaların oranını ortaya koyan veriler paylaşılmıştır. Bu veriler eğitim-öğretim paydaşlarında değerler eğitimine yönelik bilincin arttığını göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazılı eserlerde değer incelemelerinin yapıldığı ve bu çalışmalarda; herhangi bir romanın, şairin veya filozofun eserlerinin değerler eğitimi açısından incelendiği görülmüştür (Arslan Parlak, 2011; Kılıç, 2014; Çetinbaş, 2015; Kuru, 2016; Kapkın, 2018). Ayrıca ders kitaplarının değerler eğitimi açısından analizi, çocuk psikolojisine uygun şekilde değerler eğitiminin yapılması ve İslam dinine göre değerler eğitimine yönelik çalışmalar ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, gazetelerdeki hırsızlık-dolandırıcılık haberleri örnekleriyle medya araçlarının yaydığı kirlilik, ailelerin değerleri önemseyerek çocuk yetiştirmesine önem vermemesi, eğitim-öğretim ortamlarında değerler eğitiminin bilişsel olarak bilgi öğretiminden öteye gidemeyerek duyuşsal alana hitap edememesi sebeplerinden dolayı değerleri kan kaybeden toplumumuzun hazin halini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006), doküman analizi; araştırılması gereken durumların, olay ve olguların hakkında bilgi toplanması için yazılı materyallere başvurulmasını içerir.

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmada doğrudan görüşme ve gözlemin mümkün olmadığı durumlarda ya da araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemine yönelik görsel ve yazılı bilgi içeren kaynakların incelenmesi önemlidir. Doküman incelemesi, bu çerçevede araştırma problemine ilişkin görsel ve yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi seçilmiştir. Buradaki hedef küçük ve yeterli bir örneklem grubu oluşturarak üzerinde çalışılan probleme dair verilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bunun için hırsızlık-dolandırıcılık haberleri olabildiğince farklı konuları ihtiva eden olaylardan seçilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizleri içerisinde yer alan tümevarım analizi yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinin sistematik bir şekilde yapılması için gazetelerdeki hırsızlık dolandırıcılık haberleri numaralandırılmıştır. Bulgular doğruluk-dürüstlük değerinin yitirilmesi, merhamet değerinin yitirilmesi, sadakat değerinin yitirilmesi ve kendine saygı değerinin yitirilmesi şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. Her değerin yitirilmesine dair ilgili hırsızlık-dolandırıcılık haberi söz konusu başlığın altında paylaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Doğruluk-Dürüstlük Değerinin Yitirilmesine Dair Haberler: Hırsızlık ve dolandırıcılık ile ilgili haberler incelendiğinde 15 haberin tamamında doğruluk-dürüstlük değerinin yitirildiği görülmüştür.

2. Merhamet Değerinin Yitirilmesine Dair Haberler: Doküman incelemesi yapılan haberler incelendiğinde 15 haberin 8'inde merhamet değerinin yitirildiği görülmüştür. Yapılan hırsızlıkların acımasızca eylemler gerçekleştirilerek yapıldığı, hırsızlık-dolandırıcılık eylemlerini gerçekleştirenlerin vicdandan uzak eylemler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

3. Sadakat Değerinin Yitirilmesine Dair Haberler: Doküman incelemesi yapılan 15 haberin 4'ünde sadakat değerinin yitirildiği düşünülmektedir. Hırsızlık-dolandırıcılık eylemlerini gerçekleştiren bireylerin en yakınlarına, kamuya ve devlete olan sadakatlerini yitirdiği söylenebilir.

4. Kendine Saygı Değerinin Yitirilmesine Dair Haberler: Doküman analizi yapılan 15 haberin tamamında hırsızlık-dolandırıcılık eylemlerini gerçekleştiren kimselerin kendilerine olan saygılarını yitirdikleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Değerler Eğitimi, Medya, Doküman İncelemesi, Tümevarımsal Analiz

Kaynakça

Arslan Parlak, E. (2011). *Ortaöğretİm din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi), İstanbul Üniversite, İstanbul, Türkiye.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 61-82.

Ceylan, Y. (2012). Toplumsal değerler ve medya etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 45-58.

Çetinbaş, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Kapkın, B. (2018). *Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisan tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Kılıç, H. (2014). *Kur'ân'da hz. Nuh kıssasının değerler eğitimi açısından yorumu.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Kocadaş, B. (2006). Kültür ve medya. *Journal of Human Sciences, 1*(1).

Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaç'in çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Palabıyıkoğlu, R. (1997). *Medya ve şiddet*. *Kriz Dergisi, 5*(2).

Taylan, H. H., & Arklan, Ü. (2008). Medya ve kültür: kültürün medya aracılığıyla küreselleşmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 85-97.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*: Seçkin Yayıncılık.

(25720) İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi

VELİ BATDI
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

HAFİZE TALAN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim programları, eğitim sisteminin esasını oluşturmaktadır. Eğitimde kalitenin artması için güncel programların eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin düzeltilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının günümüz koşullarına uygun olacak biçimde düzenlenmesinin, çağın gereklerine ve bilimsel gelişmelere göre yeniden yapılandırılmasının eğitimde kalitenin artmasına etki edeceği öngörülmektedir (Batdı, 2014). Eğitim sisteminin çıktılarında istenen davranışların olması amaçlanmaktadır fakat istenen davranışların dışında, eksik ya da istenmeyen davranışlar da bulunabilmektedir. İstenmeyen durumların fark edilip düzeltilmesi eğitim sisteminin ve onun önemli bir parçası olan programın değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bütün bu durumlar düşünüldüğünde, program değerlendirmenin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme sürecinin temel kısmını değerlendirme yönteminin belirlenmesi oluşturmaktadır (Uşun, 2016). Alanyazın incelendiğinde, program değerlendirme sürecinde birçok model kullanıldığı görülmektedir. Bu modellerden biri de CIPP modelidir. CIPP modeli değerlendirmenin sonucunda planlama kararları, yapılaştırma kararları, uygulama kararları ve geri dönüşüm kararları olmak üzere dört alanda karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Bu kararların alınmasında Stufflebeam'ın CIPP modelinin dört temel unsurunu oluşturan *Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün* (CIPP) etkili olmaktadır. *Bağlamın* değerlendirilmesi aşamasında hedeflerin belirlenmesine ilişkin bilgilerin oluşturulması ve hedeflerin sınırlanması; g*irdinin* değerlendirilmesinde program hedeflerinin kazanılabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve nasıl kullanılacağına yönelik bilgi toplanması; s*ürecin* değerlendirilmesinde programda yapılması planlanan etkinliklerin uygulamadaki haline dikkat edilmesi; *ürün* değerlendirmesinde ise istenen ürün ile oluşan ürün arasındaki entegrasyon karşılaştırılması yapılarak programa devam edilip edilmeyeceğine karar verilmesi söz konusudur (Aktı Aslan ve İzci, 2017). Bu bağlamda kilit düzeyde önemli olan ve Mart 2015 yılında bazı değişiklikler yapılarak güncellenen ilköğretim 2. Sınıf programının öğretmen görüşleri doğrultusunda CIPP modeli ile değerlendirilmesi amacıyla bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda *i)* İlköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının *bağlam, girdi, süreç, ürün* unsurlarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin genel analizi, *ii)* puanlayıcıların katılıkları veya cömertliklerine ilişkin analiz, *iii)* İlköğretim 2. sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi bağlamında madde güçlük analizleri ve *iv)* Puanlayıcıların (26 adet) yanlılık analizi yapılması hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel yöntem doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta Rasch Ölçme Modelinden yararlanılmıştır. Rash ölçme modeli, araştırma katılımcısının belli bir noktaya/duruma sahip olduğu performansıyla verdiği tepkinin tahmin edildiği ve geçerli ölçüm değerlerinin belirlendiği, nasıl değiştiği ve takip ettiğine ilişkin önemli veriler sağlayan bir değerlendirme modeli olarak bilinmektedir (Boone and Scantlebury, 2006). Rasch modeli kapsamında 2. Sınıf öğretim programları CIPP modelinin dört temel unsurunu oluşturan *Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün* kapsamında öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri randomize şekilde belirlenerek veri toplama aracını cevaplamayı gönüllülük esasına göre kabul eden ve 2. Sınıf öğretim programlarını iyi bilen sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında Kilis ilinin Musabeyli ilçesinde görev yapan 26 sınıf öğretmeni katılmıştır. İlköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde ele alınan verilerin analizi, Linacre'nin (2008) sunduğu Rasch ölçme modelinin kullanıldığı FACETS analiz programıyla yapılmıştır. Rasch ölçme modeline göre araştırmanın üç yüzeyi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi 26 adet puanlayıcı olarak sınıf öğretmeni, ikincisi ilköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin maddeler (14 madde) ve üçüncüsü de 2. Sınıf öğretim programları (Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik) olarak belirlenmiştir.

Nicel verilerin toplanması amacıyla "İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarını CIPP Modeline Göre Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur. Hazırlanan form alanyazın taraması ve uzman görüşlerine (2 Doçent, 3 Yrd. Doçent, 1 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, 6 sınıf öğretmeni) başvurulması sonucu oluşturulmuştur. Bu noktada Karasar (2008) bir ölçme aracının ölçülmek istenen amaca uygunluğunun ve kapsadığı alanı temsil etme düzeyinin belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Hazırlanan değerlendirme formu beşli likert türünde, 4 faktörden (bağlam, girdi, süreç, ürün) ve 14 sorudan oluşmuştur. Ayrıca formdaki maddelerin Kapsam Geçerlik Oran (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksleri (KGİ) de hesaplanarak (KGİ > KGÖ / 0.90 > 0.56) şeklinde bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan maddeler incelendiğinde, en zor gerçekleştirilen maddelerin M5 kodlu **"**Ders kitabı öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir." ve M2 kodlu "Program için ayrılan toplam süre yeterlidir." maddeleri olduğu gözlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak öğretmenlere göre 2. Sınıf öğretim programlarının öğrencinin dünyasına girmediği, onların dikkatlerini çekecek, derse ilgilerini arttıracak şekilde düzenlenmediği söylenebilir. Aynı zamanda, en kolay gerçekleştirilen maddelerin ise M6 kodlu " Ders kitabındaki konular, program kazanımları ile tutarlıdır." ve M8 kodlu "Programın içeriği günceldir" biçimindeki maddeler olduğu anlaşılmıştır. Bu verilere göre 2. Sınıf öğretim programlarının kendini güncellediği, kitap ile hedefler arasında uyum olduğu söylenebilir. Jürilerin katılık/cömertlik bilgileri kişisel bilgileri doğrultusunda incelendiğinde, en cömert puanlayıcının P17 ve en katı puanlayıcının ise P23 olduğu anlaşılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde "İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi Formu" içerisinde yer alan maddelerin amaca hizmet eder özellikte oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda, programların sahip olduğu hedeflerin doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının daha çok öğrencilere hitap edecek ve onların derse olan ilgisini arttıracak şekilde geliştirilmesi ile ilköğretim 2. Sınıf programlarının daha nitelikli hale getirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : CIPP modeli, öğretim programı, öğretmen görüşü

Kaynakça

Aktı Aslan, S., ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 33-44.

Batdı, V. (2014). Ortaöğretim matematik öğretim programı içeriğinin rasch ölçme modeli ve nvıvo ile analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(11), 93-109.

Boone, W., ve Scantlebury, K. (2006). The role of Rash analysis when conducting science education research utilizing multiple-choice tests. *Science Education, 90,* 253-269.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Linacre, J. M. (2008). A user's guide to winsteps, ministep Rasch-model computer programs, program manuel, 3.66, P.O. Box. 811322, Chicago IL 60681-1322.

Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2015), Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık

Uşun S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

(25724) Öğretim Programlarının Uygulanmasında Materyal Kullanımına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

VELİ BATDI
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

TANSU EREN
MEB

ELİF NİSA PAKSOY
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide ortaya çıkan çok yönlü değişimler, eğitim sistemlerinde de değişimi beraberinde getirmektedir (Yeşil ve Şahan, 2015, s.124). Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler, eğitim öğretime dair ihtiyaçlarını karşılayarak gelecekte daha donanımlı bir birey olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Kaya, 2006, s. 3). Eğitimde uzun yıllardır öğretimin temelini, öğretmenin kendisi ve ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak bugün ilerleyen teknolojik fırsatlar aracılığı ile öğretmen ve ders kitaplarının yanı sıra birçok kaynak ve materyal destekli öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir. Birden fazla duyuya hitap edebilen çeşitli fonksiyonlara sahip materyaller eğitimciler tarafından geliştirilmektedir (Şahin, 2015, s. 996).

Eğitim-öğretim sürecinde materyal kullanımı ile öğrenci başarısı arasında bir yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Eğitimciler başta Powerpoint olmak üzere öğretim amaçlı görsel materyal geliştirirken öğrenci özelliklerine uygun metin, grafik, animasyon, ses gibi araçlara ulaşmada ve bunları kendi öğretim içeriklerine uyarlamada eğitim öğretim sürecindeki materyal kavramının önemini vurgulamaktadır (Usta, 2015, s. 11). Öğretmenlerin öğrencilerine yeni teknolojilerle bütünleşik zengin öğrenme ortamları sunabilmesi için öncelikle teknoloji okur-yazarlığı yeterliliğine ulaşmış olmaları ile birlikte sonrasında bu teknolojiyi ileri öğrenme ortamlarıyla sınıflarına nasıl entegre edeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s.147). Öğretim programı ve ders kitaplarının içerikleri oluşturulurken maliyeti yüksek olan ve emek isteyen araç-gereçlerin kullanılması konusunda zorunluluk olmayıp, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmalıdır. Söz konusu eğitimciler, materyal kullanımının dersin anlaşılmasında öğrenciler üzerinde ne denli etkili olacağının farkındadır. Elbette materyaller ders esnasında amaç değil bir araç olarak ele alınmalıdır (Kablan vd., 2013, s. 1636). Buna yönelik derslerde farklı içeriklere yer verilmeli, öğretmenlerin deneyimlerini artırmaları ve öğrencilerin algılarına her yönden ulaşabilecek nitelikte materyal kullanımına açık olmaları gerekir. Bu bağlamda araştırmada genel olarak, 'eğitim programlarının uygulanmasında materyal kullanımına ilişkin görüşlerin' ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda;

Materyal kullanımında eğitimciler tarafından dile getirilen olumlu ve olumsuz yansımaların neler olduğu,

Materyal kullanımına yönelik önerilerin neler olabileceği sorgulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması çerçevesinde betimsel analizden yararlanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılmış bir durumu çoklu kaynaklar içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği durumların ve durumlara bağlı sebepler ile sonuçların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme türlerinden basit seçkisiz örneklemeden (rastgele-simple random sampling) yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, evrendeki tüm birimlere aynı seçilme olasılığı vererek tüm bireylerin seçilme ihtimalini eşit tutmaktadır. Buna ek olarak bu örnekleme türünde bir bireyin seçimi diğer bireyin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2018, s.88). Bu bağlamda, mevcut araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılı Kilis ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan farklı branşlardaki 16 erkek ve 20 kadın olmak üzere toplam 36 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları K-1e (1 nolu erkek katılımcı) veya K-6k (6 nolu kadın katılımcı) şeklinde kodlanarak araştırma boyunca kullanılmıştır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların materyal ve materyal kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda, kullanılan sorular materyal kullanımı ile ilgili yapılan literatür taramasındaki alan yazından hareketle ve uzman görüşleri (Eğitim bilimleri alanında 2 doçent, 3 yardımcı doçent, 3 öğretmen ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı) doğrultusunda hazırlanmıştır. Toplanan veriler NVIVO-8 programıyla *içerik analizine* uygun çözümlenmiştir. Oluşan kod ve temaların uyum değerleri de hesaplanarak uyumun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların, ders kitabı, diğer yazılı dokümanlar ve tahtadan en fazla faydalandıkları görülmüştür. Ders kitaplarının ve yazı tahtasının derslerde sıkça kullanılan araç olması halen geleneksel ve öğretmen merkezli eğitimin devam ettiğinin bir göstergesi olabilir. Kimi öğretmenler her ders ve her konunun materyalle anlatılamayacağını savunurken, kimileri ise materyalin

öğrenme sürecine katkısının fazla olduğuna inanmaktadır. Ancak sadece kitaplarına bağlı kalınarak anlatılan ders içerikleri öğrencileri sınırlandırmaktadır. Günümüzde gelişen teknolojinin eğitime entegre edilmesi, geleceğin neslini yetiştirmeye ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacaktır. Nitelikli insan gücü yetiştirmede toplumda en büyük sorumluluklardan biri öğretmenlere düşmektedir (Geçer, 2010, s.2). Bu nedenle öğrencilere faydalı olmak isteyen bir öğretmenin öncelikle kendini hem mesleki anlamda hem de çağın gereklilikleri ile birlikte yetiştirmesi gerekmektedir. Etkili ve güçlü bir öğrenme ortamı oluşturmak için ise teknolojik araç-gereçler ve bunların derslerde uygulamayla bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Buna öncelikle hizmet öncesinde lisans eğitimindeki 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' dersindeki tecrübelerin artırılmasıyla başlanabilir. Ardından hizmet içi eğitimlerle destekli materyal kullanımına yönelik yeterli bilgi ve farkındalık düzeyi sağlanabilir. Ayrıca öğretmenin gerekli kaynak araştırması, materyal için önbilgiye sahip olarak hazırlık yapması ve konunun elverişliliğine göre materyale yer vermesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Programı, materyal tasarımı, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 24.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Geçer, A. K. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1-25.

Gündüz Ş. ve Odabaşı F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3*(1), 43-48.

Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1629-1644.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Subaşı M. ve Okumuş K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 419-426.

Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 995-1012.

Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi, *Gazi Journal of Education Sciences, 1*(1), 1-14.

Yeşil R. ve Şahan E. (2015). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *16*(3), 123-143.

(25771) Porphyrios Ağaç Temelli Uygulamalarla Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersindeki Temel Kavramların Öğretimi

SEVDA KOC AKRAN

SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bireyde istendik davranışlar oluşturma sürecidir. Yaşam boyu devam eden bu süreçle bireyin, topluma uyum sağlaması, toplumun değer ve inançlarını koruması, çağdaş yaklaşım ve modelleri öğrenme sürecinde kullanması beklenmektedir. Tabi birey bütün bu öğrenme sürecinde birçok davranışı kazanacaktır. Davranışlarını yeri geldiğinde kullandığı kelimelerle, kavramlarla, jest mimiklerle ve ya farklı bir iletişim kanalıyla yakın çevresine aktarmaktadır. Aktarma işlemini yaparken, bireyin kullandığı kelimelerin bazıları hem birey hem de iletişim sürecindeki alıcı için bazen anlamlı bezende anlamsız olabilmektedir (Ergin ve Birol, 2000;Özden, 2003; Zıllıoğlu, 2007). Kavramların anlamlılığı bireyin bulunduğu dönem, bilişsel yapısındaki şemalar ve eğitim faaliyetlerinin nasıl organize edildiği, öğrenme-öğretme sürecini planlayan öğretmen faktörüne göre değişmektedir (Baykara Pehlivan, 2005). Porphyrios ağaç temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı da bu düşünceden hareket etmekte, bireylerin kavramları nasıl ilişkilendirdiği, anlamlandırdığı ve ayırt ettiğini göz önünde bulundurmaktadır. Başka bir deyişle, bu öğrenme-öğretme yaklaşımında birey bilgiyi görsel olarak bilişsel yapı içinde somut olarak düzenlenmekte, kavram ile ilgili olumlu-olumsuz tutum ortaya koymakta, üst düzey düşünme becerileri geliştirmekte, kavramları yukardan aşağıya ve ya aşağıdan yukarıya *ayrıntılı* bir şekilde ilişkilendirmektedir (Gilbert, Osborne, Fensham, 1982; Adsoy, 2011; Yangın,2014; Yangın, 2015). Kavramları ayrıntılı ele alması yönüyle de iki boyutlu araçlar olan kavram haritalarından ayrılmakta, bütün eğitim kademelerinde, öğrenci merkezli yaklaşımlarda ve farklı disiplinlerde kullanılması önerilmektedir. Bilim insanlarının ve uygulayıcılarının önerilerine karşın bu yaklaşıma yönelik çok az bir çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma da porphyrios ağaç temelli uygulamalarla öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlarin öğretimi gerçekleştirilecek ve bu duoğrultusda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin hazırbulunuşlukları nasıldır?

Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin kavram yanılgıları nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı, porphyrios ağaç temelli uygulamalarla öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramların öğretimini gerçekleştirmektir. Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin algıları belirlenirken aşağıdaki uygulama basamakları dikkate alınacaktır yangın, 2015):

Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemi dersindeki temel kavramlara ilişkin hazırbulunuşlukları belirlenmeye çalışılacaktır.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki ana kavramlar porphyrios ağacının dışına yazılacaktır. Yazılan kavramlarla ilgili açıklamalar yapılacaktır. İlkeler, kavramlar arası ilişkiler ve önermeler kavram haritasının aksine listeye dâhil edilecektir.

Hazırlanan listede en genel kavram ağacın en üst dalına yazılacaktır. Bu kavramla ilişkili olan alt kavramları ağaç üzerinde gösterilecektir.

Kavramlar için farklı şekil ve yazı karakterleri kullanılacaktır.

Öğretmen adayları temel kavramları öğrenirken 3-5 kişilik gruplar halinde çalışacaktır.

Araştırmanın çalışma grubu Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünün Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı; Matematik ve Fen Bilimleri Bölünün Matematik ve Fen Eğitimi Anabilim Dalı; Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümünün Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 2. sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi yoluyla toplanacaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda porphyrios ağaç temelli uygulamalar hakkında öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sorulacaktır. Bu soruların hakkında uzman görüşüne başvurulacaktır. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultsunda katılımcılara bu form 25-30 dakika aralıklarla katılımcılara uygulanacaktır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

Geleneksel eğitimin aksine öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yaklaşım/model ve yöntemler bireylerin aktif öğrenmesine, öğrenme tercihlerinin belirlenmesine, bireysel farklılıklarını kullanmasına yardımcı olacaktır. Porphyrios ağaç temelli uygulamalar gerek öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere gerekse bireyin bilgileri anlamlı kodlamasına yardımcı olacağı düşünülen araçlardır. Bu araçlar sayesinde sınıf içi ve dışı iletişimler çok yönlü olmakta, bireyler bireysel ve işbirliği içeriisnde çalışmakta, bireyin eski-yeni bilgileri ilişkilendirmesini sağlamakta ve topluma nitelikli bireyler yetiştirmekdir. Kısaca Porphyrios ağaç temelli uygulamalar bireyde eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kazandıracağı düşünülmektedir. Çünkü bu uygulamalar bireyin bilişsel olarak aktif olmasını, "öğrenmeyi öğrenme yolunda" bilgiyi ilişkilendirmesini, anlamlı kodlamasını, tekrar etmesini sağlayan önemli öğretim araçlarıdır.

Anahtar Kelimeler : Porphyrios, Öğrenme, Porphyrios ağaç temelli öğrenme-öğretme, Kavram

Kaynakça

Adsoy, Ş.(2011). Porphyrios ve İbn Sina Mantığında Tümeller. Ankara:Araştırma Yayınları.

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının letiim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma.*İlköğretim Online, 4*(2), 17-23.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletiim*. Ankara: Anı Yayıcılık.

Gilbert, J.K. , Osborne , R.J&Fensham, , P.J.(1982).Childresn's science and its concequence for teaching. *Science Education*, 66, 623-633.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara:Pegem Yayınları.

Yangın, S. (2014). Porphrios ağacına dayalı uygulamaların sınıf öğretmeni adaylarının düşünme becerilerine etkisi. Turkish Studies, 9 (2):1598-1620.

Yangın, S. (2015). Porphyrios Ağacı Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşım *ve Kavram Öğretimi. (Editör. Gülay Ekici). Etkinlik* Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları II. Ankara: Pegem Akademi.

Zıllıoğlu, M. (2007). İletişim Nedir?, İstanbul: Cem

(25784) Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden "Değer" Kavramı: Öğrenilen mi?, Öğretilen mi?

MELTEM YALIN UCAR AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİ.
AYNUR ERGEZEN AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİ.
GÜLİN YAKIT AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİ.
ZEYNEP ÇİFTÇİ AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Duyuşsal alan davranışları kapsamında; ilgi, tutum, algı, güven, değer, sevgi, nefret vb. duygu temelli davranışların yer aldığı dikkate alındığında, bireyin bilişsel ve psikomotor davranışlarını da önemli derecede etki altına alarak, diğer davranışların da niteliğini belirlemesi açısından daha önemli ve etkili bir davranış alanı olarak görülmektedir. Bu nedenlerle söz konusu çalışmada, duyuşsal davranışlar içerisinde çarpan etkisinin büyük ve önemli olduğu düşünülen "değer" kavramı ele alınmıştır. Çünkü değer kavramı, özelde bireyi genelde toplumun yapısı ve niteliği hakkında bilgi veren önemli bir değişkendir. Sahip olunan değer/değerler, özelde; bireyin davranışlarının etki alanında olan kapsama alanı, yani kişinin karakteri iken, genelde ise aşamalı olarak bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları, klikler, gruplar, sınıflar dolayısı ile toplumun karakterini belirleyen bir yapı taşıdır. Değer kavramının bireylerde anlamlılık oluşturabilmesi için öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir, çünkü öğretmenler sınıf içinde hangi değer yargılarının kullanılacağını ve öğrencilere hangi değerlerin aktarılacağının temsilcisidirler (Halstead, 1996). Değer kavramı, öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir öğesi olarak düşünüldüğünde, öğrencilere iyi bir model olarak hem uygulamada hem de örtük eğitim sisteminde değerler eğitimi kazanılır ya da da kazandırabilir. Bu manada düşünüldüğünde öğretmenler sınıf ilişkilerine çeşitli profesyonel veya kişisel değerler getirip geliştirebilmektedirler (Bradly, 2011). Bu yönleriyle "değer" kavramının formal ya da informal veya örtük programlar aracılığı ile kazandırılabileceği anlaşılmaktadır. Dinamik bir süreç olan formal öğrenme ortamlarında kasıtlı olarak öğretilen "değer"lerin yanında, öğretmenlerin birbirleriyle, yöneticiler ya da diğer üçüncü kişiler ile ilişkilerini gözlemleyen öğrencilerin kendilerine özgü değer kavramı oluşturmaları da olasıdır. Öğrenilen bu kavramların kaynağında, öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin olduğu sayıltısından hareketle bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının davranış örüntülerinde yer alan "değer" kavramları betimlenerek bu değerlerin öğretilebilir ya da öğrenilebilir oldukları konusunda bir niteleme yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Böylece çalışma ile "değer" kavramı tek boyut üzerinden betimlenerek söz konusu tanım, görüş ve algıların öğrenilebilir ya da öğretilebilir olup olmadığı ile ilgili olarak çözümleme yapılacaktır. Çünkü "değer" kavramına atfedilen değişkenler, formal ya da informal ortamlarda model yolu, gözlem, yaşantı veya kasıtlı kazanım yoluyla elde edilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, katılımcı sayısının özellikle yüksek olmasına dikkat edilmiş ve katılımcıları yönlendirmemek için açık uçlu sorular sorularak öznel görüş, algı ve tanımlamaların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, amacı nedeniyle nicel betimsel bir nitelik taşımaktadır. Böylece öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının söz konusu kavramı nasıl betimlediklerini ortaya koymak amacıyla sıklık çözümlemesi yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ve İzmir ilinde frklı branşlarda görev yapmakta olan 100 adet öğretmen ve Aydın Adnan Menderes üniversitesi farklı branş ve öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan 250 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve çalışma yürütülen grubun homojen dağılım göstermesine özen gösterilmiştir. Araştıma sürecine dahil edilen katılımcıların görüşlerini yönlendirmemek amacı ile açık uçlu iki soru sorulmuştur. Araştırmacıların gözetiminde söz konusu soruların bireysel olarak yazılı olarak yanıtlanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından manuel olarak sıklık çözümlemesine tabi tutulacaktır. Benzer olarak ifade edilen söylemler aynı kavram altında toplanarak sayısallaştırılacaktır. Ayrıca ifadelerin benzerliği ve oluşturulacak kavramlara ilişkin tutarlılığı sağlamak amacı ile dört kişi tarafından yürütülen bu çalışmada görüş birliğine ulaşılması ilke edinilerek çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılacaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen ve öğretmen adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular, "Değer" kavramı size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?; Sizin için önemli olan değerleri sıralayınız? Şeklinde yar almıştır.

Formal öğrenme süreçlerinde temel amaç, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış alanlarını geliştirerek bütünsel gelişimlerini sağlamaktır. Bireylerin zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi bilişsel; kas ya da hareki davranışların geliştirilmesi psikomotor; ilgi, sevgi, değer, tutum gibi davranışların geliştirilmesi de duyuşsal öğrenme alanının kapsamı içerisinde yer almaktadır. Öğrenme ortamlarında, öğrencilerin özellikle "bilişsel" davranışları geliştirilmeye çalışılırken, psikomotor davranışlar nispeten gerçekleşmekte fakat duyuşsal alana ilişkin davranışlar ne yazık ki ihmal edilmektedir. Duyuşsal alan davranışları kapsamında; ilgi, tutum, algı, güven, değer, sevgi, nefret vb. duygu temelli davranışların yer aldığı dikkate alındığında, bireyin bilişsel ve psikomotor davranışlarını da önemli derecede etki altına alarak, diğer davranışların da niteliğini belirlemesi açısından daha önemli ve etkili bir davranış alanı olarak görülmektedir. Bu nedenlerle söz konusu çalışmada, duyuşsal davranışlar içerisinde çarpan etkisinin büyük ve önemli olduğu düşünülen "değer" kavramı ele alınmıştır. Çünkü değer kavramı, özelde bireyi genelde toplumun yapısı ve niteliği

hakkında bilgi veren önemli bir değişkendir. Sahip olunan değer/değerler, özelde; bireyin davranışlarının etki alanında olan kapsama alanı, yani kişinin karakteri iken, genelde ise aşamalı olarak bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları, klikler, gruplar, sınıflar dolayısı ile toplumun karakterini belirleyen bir yapı taşıdır. Gelişen teknolojinin ürünü olan global dünya perspektifi sonucunda, Avrupa ve Amerika da, 1970'li yıllara gelinceye kadar, öğrenme süreci sonuç odaklı öğrenme yaşantılarına yönelik iken; 1970'lerin sonlarından bu güne, süreç merkezli öğrenme yaşantılarının işe koşulduğu dolayısı ile duyuşsal ve psikomotor davranışların aktive edildiği süreç, zaman içerisinde bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (McCoach, Gable ve Madura, 2013). Benzer bir gereklilik, Türk toplumu için de gerekliliğin ötesinde bir ihtiyaçtır. Süregelen eğitim kapsamında, formal ya da informal öğrenme yaşantıları bireylerin sadece bilişsel basamağın ezbere dayalı olan (bilgi, kavrama ve uygulama) davranışlarını içermektedir. Bu durumda, akademik başarıyı, uluslararası sınav başarısı, innovasyon ve teknolojik üretimi sınırlandırmasından, empati, hoşgörü, problem çözme, öfke kontrolünü sınırlandırmaya kadar varan olumsuz sonuçları ile karşılaşmak mümkündür. Formal öğrenme ortamlarında öğrencilerin, eğitsel, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayarak bütünsel gelişimlerini sağlamak yasal bir sorumluluktur. Bireylerin kişisel ve sosyal gelişimini içine alan duyuşsal eğitim temelinde duygu, ahlak ve etik gibi konuları kapsadığı (Gömleksiz & Kan, 2012) ve öğrencilerin bütünsel gelişimi kapsamında yer alan "değer" kavramı, kendi içinde barındırdığı olumlu anlam yükü ile eğitim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireysel ya da toplumsal olarak ele alınması durumunda, "değer" kavramının çarpan etkisinin büyük olduğu evrensel düzlemde de bilinen bir gerçektir. Değer kavramından bilimsel, ekonomik, sosyal, ahlaki, estetik, siyasi ve dini alanlarda, dolayısıyla insanla ilişkili olan her alanda yer alması nedeni ile 'değer' kavramının tanımlanmasında farklı bakış açılarının oluşmasına sebep olmuştur (Çağlayan, 2018). Genel ifadesiyle "değer", dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılmaktadır (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008). Demircioğlu ve Tokdemir (2008, s. 71) ise değeri 'duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular' olarak tanımlamışlardır. Sarı (2007) ise değer kavramını fiil ve isim olmak üzere iki farklı şekilde anlamlandırmış. Bir fiil olarak kullanıldığında değer kavramı insanların kendi düşüncelerini bir bireye, nesneye veya herhangi bir davranışa değer vererek somut anlam yükleme süreci olarak kullanılırken; isim olarak kullanılan değer ise bu sürecin sonlandırılmış halini resmetmektedir. Bir duruma, kişiye ya da herhangi bir davranışa atfedilen değer yargıları, insanlar yeni durumlarla karşı karşıya geldiklerinde yeniden şekillendirilebilir hatta değiştirilebilirler (Rohan, 2000). Değer kavramının bireylerde anlamlılık oluşturabilmesi için öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir, çünkü öğretmenler sınıf içinde hangi değer yargılarının kullanılacağını ve öğrencilere hangi değerlerin aktarılacağının temsilcisidirler (Halstead, 1996). Değer kavramı, öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir öğesi olarak düşünüldüğünde, öğrencilere iyi bir model olarak hem uygulamada hem de örtük eğitim sisteminde değerler eğitimi kazanılır ya da da kazandırabilir. Bu manada düşünüldüğünde öğretmenler sınıf ilişkilerine çeşitli profesyonel veya kişisel değerler getirip geliştirebilmektedirler (Bradly, 2011). Bu yönleriyle "değer" kavramının formal ya da informal veya örtük programlar aracılığı ile kazandırılabileceği anlaşılmaktadır. Dinamik bir süreç olan formal öğrenme ortamlarında kasıtlı olarak öğretilen "değer"lerin yanında, öğretmenlerin birbirleriyle, yöneticiler ya da diğer üçüncü kişiler ile ilişkilerini gözlemleyen öğrencilerin kendilerine özgü değer kavramı oluşturmaları da olasıdır. Öğrenilen bu kavramların kaynağında, öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin olduğu sayıltısından hareketle bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının davranış örüntülerinde yer alan "değer" kavramları betimlenerek bu değerlerin öğretilebilir ya da öğrenilebilir oldukları konusunda bir niteleme yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Böylece çalışma ile "değer" kavramı tek boyut üzerinden betimlenerek söz konusu tanım, görüş ve algıların öğrenilebilir ya da öğretilebilir olup olmadığı ile ilgili olarak çözümleme yapılacaktır. Çünkü "değer" kavramına atfedilen değişkenler, formal ya da informal ortamlarda model yolu, gözlem, yaşantı veya kasıtlı kazanım yoluyla elde edilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, katılımcı sayısının özellikle yüksek olmasına dikkat edilmiş ve katılımcıları yönlendirmemek için açık uçlu sorular sorularak öznel görüş, algı ve tanımlamaların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, amacı nedeniyle nicel betimsel bir nitelik taşımaktadır. Böylece öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının söz konusu kavramı nasıl betimlediklerini ortaya koymak amacıyla sıklık çözümlemesi yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ve İzmir ilinde frklı branşlarda görev yapmakta olan 100 adet öğretmen ve Aydın Adnan Menderes üniversitesi farklı branş ve öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan 250 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve çalışma yürütülen grubun homojen dağılım göstermesine özen gösterilmiştir. Araştıma sürecine dahil edilen katılımcıların görüşlerini yönlendirmemek amacı ile açık uçlu iki soru sorulmuştur. Araştırmacıların gözetiminde söz konusu soruların bireysel olarak yazılı olarak yanıtlanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından manuel olarak sıklık çözümlemesine tabi tutulacaktır. Benzer olarak ifade edilen söylemler aynı kavram altında toplanarak sayısallaştırılacaktır. Ayrıca ifadelerin benzerliği ve oluşturulacak kavramlara ilişkin tutarlılığı sağlamak amacı ile dört kişi tarafından yürütülen bu çalışmada görüş birliğine ulaşılması ilke edinilerek çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılacaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen ve öğretmen adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular, "Değer" kavramı size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?; Sizin için önemli olan değerleri sıralayınız? Şeklinde yar almıştır.

Araştırma sonucunda, "değer" kavramının, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından nasıl ifade edildiği bu iki grup arasında benzerlik ya da farklılığın olup olmadığı anlaşılacaktır. Yine, her iki katılımcı gruba ait değerler listesi elde edilecektir. Bu listeler arasındaki benzerlik ya da farklılıklar belirlenecektir. Ayrıca elde edilen verilerin niteliğine bağlı olarak ilişkisel bir analiz yapılıp yapılmayacağına karar verilecektir. Böylece öğretmenler ve öğretmen adaylarının betimlemeleri arasındaki benzerlik ya da farklılar istatistiksel olarak ta ortaya konulmuş olacaktır. Bu durumda, manuel bir taramaya gerek kalmayacak fakat verilerin manuel olarak düzenlenmesi ve SPSS paket programa yüklenmesi gerekecektir.

Araştırma sorularına ve katılımcı niteliğine bağlı olarak her iki aşamadan elde edilen veriler ışığında elde edilen "değer" lere ilişkin kavramsal çerçevelerin niteliği, somut ya da soyut olduğu sonucundan hareket edilerek bu kavramların öğretilebilir ya da öğrenilebilir olup olunmadığı tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, "değer" kavramının, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından nasıl ifade edildiği bu iki grup arasında benzerlik ya da farklılığın olup olmadığı anlaşılacaktır. Yine, her iki katılımcı gruba ait değerler listesi elde edilecektir. Bu listeler arasındaki benzerlik ya da farklılıklar belirlenecektir. Ayrıca elde edilen verilerin niteliğine bağlı olarak ilişkisel bir analiz yapılıp yapılmayacağına karar verilecektir. Böylece öğretmenler ve öğretmen adaylarının betimlemeleri arasındaki benzerlik ya da farklılar istatistiksel olarak ta ortaya konulmuş olacaktır. Bu durumda, manuel bir taramaya gerek kalmayacak fakat verilerin manuel olarak düzenlenmesi ve SPSS paket programa yüklenmesi gerekecektir.

Araştırma sorularına ve katılımcı niteliğine bağlı olarak her iki aşamadan elde edilen veriler ışığında elde edilen "değer" lere ilişkin kavramsal çerçevelerin niteliği, somut ya da soyut olduğu sonucundan hareket edilerek bu kavramların öğretilebilir ya da öğrenilebilir olup olunmadığı tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Değer, öğrenilen değer, öğretilen değer.

Kaynakça

Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, (November), 427–440.

Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(2), 56-66.

McCoach, D. B., Gable, R. K., & Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain.* New York, NY: Springer, 10, 978-971.

Çağlayan, E. (2018). *Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Veli ve Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi: Bingöl Örneği*.

Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, *6*(15), 69-88.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 69–91.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme, *7*, 1159–1177.

Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. Halsted & Taylor (Ed.) in *Values in education and education in values,* 3-14.Washington: The Falmer Press

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara:Nobel Yayınları.

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 15, 163-172

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct, Personality & Social Psychology Rewiev, 4 (3), 255 – 276

Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerîn Kazanimi Sürecînde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul YaşaKalîtesî"Ne Sahîp Îki Îlköğretîm Okulunda Nîtel Bîr Çalişma, *Yayınlanmamış Doktora Tez*i, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi Cilt*, *7*(17), 109–128.

(25792) Kodlama Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı: Eşli Kodlama

ŞULE BETÜL TOSUNTAŞ
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EMRAH EMİRTEKİN
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ

KAĞAN KIRCABURUN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin günlük yaşamda hızla yer almasıyla birlikte eğitim ve öğretimin teknolojiden bağımsız düşünülmesi olanaksız hale gelmiştir. Dünyada yapılan eğitim reformlarında en önemli bileşenin eğitimde teknolojinin kullanımı olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenilen araştırma ve bilgi edinme becerileri, yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri, kişisel beceriler ve teknoloji becerilerine sahip olmalarıdır (Giordano ve Maiorana, 2014). Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi ihtiyaçların eklenmesiyle öğrencilerin teknolojiyi aktif şekilde kullanması ve yenilikleri takip etmesi gerekmektedir. Tüm bu becerilerin ve ihtiyaçların karşılanmasında kodlama/programlama eğitiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Dünyada kodlama eğitimi, teknolojiyi yalnızca tüketim aracı olarak değil üretim aracı olarak kullanılması vurgusuyla son yıllarda önem kazanmıştır. Birçok ülkeye benzer şekilde kodlama eğitimi Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programına dâhil edilerek, 6.sınıftan itibaren öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır. Kodlama eğitimi, bilgisayarsız etkinlikler, blok tabanlı programlama, robotik programlama ve oyun tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar kullanılarak verilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin kodlama eğitimine bir yansıması olan eşli kodlama ise bu yaklaşımlardan biridir. Eşli kodlama sürecinde tek bir bilgisayarı iki öğrenci kontrol etmesini sağlanır. Öğrencilerden biri bilgisayarın başına oturan ve ***kontrol eden***(driver) ve diğer öğrenci ise kontrol edenin yanına otururarak yardımcı olan ***yönlendirici***(navigator) olarak adlandırılmaktadır. Kodlama eşler tarafından beraber yapılabileceği gibi (Beck ve Andres, 2004); bireysel kodlamalara da yer verilebilmektedir (William & Kessler, 2002). Kuramsal olarak eşli kodlamanın birçok avantajı olduğu görülmektedir. Literatürde önemi sıklıkla vurgulanan ve yoğun şekilde araştırmaların ve uygulamaların yapıldığı kodlama eğitimi alanına; işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayanan eşli kodlama uygulamasını kazandırmanın önemli bir katkı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı kodlama/programlama eğitimine yönelik işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla eşli kodlama uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşlerini almak ve eşli kodlama uygulamalarının etkililik ve verimliliğinin ortaya konulması amaçlandı.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak tasarlandı. Durum çalışması, araştırmacıların bir ya da birkaç durumun kendi sınırları (ortam, zaman vb.) içinde bütüncül olarak analiz etmesini sağlayan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencileridir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla araştırmaya dahil edildi. Araştırmaya dahil edilme ölçütü "eşli kodlama uygulamasına katılmış olmak" şeklinde belirlendi. Ölçüt örnekleme, bir durumun derinlemesine incelenmesi için araştırmacının belirli örnek olay türlerini belirlemek istediğinde kullanılan bir yöntemdir (Neuman, 2007). Bu bağlamda araştırmaya gönüllü olarak 6 farklı sınıftan toplam 62 öğrenci katılım sağladı. Araştırmanın verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplandı. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürdü ve araştırma izniyle ses kaydına alındı. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılacaktır. Tümevarımcı analiz, kodlamaya dayalı içerik analizi ile belirlenen durumla ilgili gerçekleri ve gerçekler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. İlk olarak ses kaydı şeklinde elde edilen verilerin yazılı dökümü yapıldı ve sonrasında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı elde edilen verilerin kodlaması yapıldı Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alındı. Görüşme soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında metnin farklı bölgelerinde benzer anlama gelebilecek kavramlar sınıflandırılarak anlamlı bütünler elde edilecektir. Araştırmacılar tarafından sınıflandırılan ve aynı anlamı ifade eden cümleler/paragraflar arasında ortak yönler bulunarak temalar oluşturulacaktır. Temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanacaktır. Yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılacaktır. Betimsel analiz için çalışma soruları ve kavramsal çerçeve bağlamında oluşturulan temalara göre görüşme yapılan bireylerin konu ile ilgili dikkat çekici ifadelerinden alıntılara yer verilecektir.

Teknolojinin günlük yaşamda hızla yer almasıyla birlikte eğitim ve öğretimin teknolojiden bağımsız düşünülmesi olanaksız hale gelmiştir. Dünyada yapılan eğitim reformlarında en önemli bileşenin eğitimde teknolojinin kullanımı olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenilen araştırma ve bilgi edinme becerileri, yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri, kişisel beceriler ve teknoloji becerilerine sahip olmalarıdır (Giordano ve Maiorana, 2014). Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi ihtiyaçların eklenmesiyle öğrencilerin teknolojiyi aktif şekilde kullanması ve yenilikleri takip etmesi gerekmektedir. Tüm bu becerilerin ve ihtiyaçların karşılanmasında kodlama/programlama eğitiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Dünyada kodlama eğitimi, teknolojiyi yalnızca tüketim aracı olarak değil üretim aracı olarak kullanılması vurgusuyla son yıllarda

önem kazanmıştır. Birçok ülkeye benzer şekilde kodlama eğitimi Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programına dâhil edilerek, 6.sınıftan itibaren öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır. Kodlama eğitimi, bilgisayarsız etkinlikler, blok tabanlı programlama, robotik programlama ve oyun tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar kullanılarak verilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin kodlama eğitimine bir yansıması olan eşli kodlama ise bu yaklaşımlardan biridir. Eşli kodlama sürecinde tek bir bilgisayarı iki öğrenci kontrol etmesini sağlanır. Öğrencilerden biri bilgisayarın başına oturan ve ***kontrol eden***(driver) ve diğer öğrenci ise kontrol edenin yanına otururarak yardımcı olan ***yönlendirici***(navigator) olarak adlandırılmaktadır. Kodlama eşler tarafından beraber yapılabileceği gibi (Beck ve Andres, 2004); bireysel kodlamalara da yer verilebilmektedir (William & Kessler, 2002). Kuramsal olarak eşli kodlamanın birçok avantajı olduğu görülmektedir. Literatürde önemi sıklıkla vurgulanan ve yoğun şekilde araştırmaların ve uygulamaların yapıldığı kodlama eğitimi alanına; işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayanan eşli kodlama uygulamasını kazandırmanın önemli bir katkı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı kodlama/programlama eğitimine yönelik işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla eşli kodlama uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşlerini almak ve eşli kodlama uygulamalarının etkililik ve verimliliğinin ortaya konulması amaçlandı.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak tasarlandı. Durum çalışması, araştırmacıların bir ya da birkaç durumun kendi sınırları (ortam, zaman vb.) içinde bütüncül olarak analiz etmesini sağlayan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencileridir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla araştırmaya dahil edildi. Araştırmaya dahil edilme ölçütü "eşli kodlama uygulamasına katılmış olmak" şeklinde belirlendi. Ölçüt örnekleme, bir durumun derinlemesine incelenmesi için araştırmacının belirli örnek olay türlerini belirlemek istediğinde kullanılan bir yöntemdir (Neuman, 2007). Bu bağlamda araştırmaya gönüllü olarak 6 farklı sınıftan toplam 62 öğrenci katılım sağladı. Araştırmanın verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplandı. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürdü ve araştırma izniyle ses kaydına alındı. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılacaktır. Tümevarımcı analiz, kodlamaya dayalı içerik analizi ile belirlenen durumla ilgili gerçekleri ve gerçekler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. İlk olarak ses kaydı şeklinde elde edilen verilerin yazılı dökümü yapıldı ve sonrasında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı elde edilen verilerin kodlaması yapıldı Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alındı. Görüşme soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında metnin farklı bölgelerinde benzer anlama gelebilecek kavramlar sınıflandırılarak anlamlı bütünler elde edilecektir. Araştırmacılar tarafından sınıflandırılan ve aynı anlamı ifade eden cümleler/paragraflar arasında ortak yönler bulunarak temalar oluşturulacaktır. Temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanacaktır. Yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılacaktır. Betimsel analiz için çalışma soruları ve kavramsal çerçeve bağlamında oluşturulan temalara göre görüşme yapılan bireylerin konu ile ilgili dikkat çekici ifadelerinden alıntılara yer verilecektir.

Dünyadaki gelişmelere benzer şekilde eğitim programlarında kodlama eğitimine gereken önemin verilmesinin yerinde bir düzenleme olduğu aşikardır. Ancak Türkiye'de kodlama eğitimi konusunda yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bunun en önemli nedenleri, teknoloji entegrasyonun önündeki engellere benzer şekilde, teknik altyapı ve kurumsal destek yetersizliği, öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik bilgi ve beceri eksikliği, var olan öğretim materyalleri ve uygulamalarını kullanım yetersizliğidir. Bu bağlamda kodlama eğitimi açısından dünyada kullanılan yeni yaklaşımların uygulanması ve yaygınlaştırılması gereklidir. Bu araştırma ile kodlama eğitiminde kullanılabilecek code.org uygulamaları ve ders planlarına ilişkin örnek modüllerin oluşturulması sağlanacak ve öğretmenlerle paylaşılacaktır. Örnek modüllerin öğretmenlerin kendi kodlama eğitimi rutinlerini oluşturabilmesi açısından kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda teknoloji destekli işbirlikli yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı olan eşli kodlama, öğretmenler ve okulların kodlama eğitiminde teknik altyapı yetersizliğinin üstesinden gelinebilmesi adına önemli bir örnek teşkil edecektir. Zira eşli kodlama teknik altyapı yetersizliğinin avantaja dönüştürülmesi adına önerilen yaklaşımların başında gelmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda bulunan sınırlı teknoloji ile kodlama eğitiminin yapılabilmesinin önü açılabilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünyadaki gelişmelere benzer şekilde eğitim programlarında kodlama eğitimine gereken önemin verilmesinin yerinde bir düzenleme olduğu aşikardır. Ancak Türkiye'de kodlama eğitimi konusunda yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bunun en önemli nedenleri, teknoloji entegrasyonun önündeki engellere benzer şekilde, teknik altyapı ve kurumsal destek yetersizliği, öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik bilgi ve beceri eksikliği, var olan öğretim materyalleri ve uygulamalarını kullanım yetersizliğidir. Bu bağlamda kodlama eğitimi açısından dünyada kullanılan yeni yaklaşımların uygulanması ve yaygınlaştırılması gereklidir. Bu araştırma ile kodlama eğitiminde kullanılabilecek code.org uygulamaları ve ders planlarına ilişkin örnek modüllerin oluşturulması sağlanacak ve öğretmenlerle paylaşılacaktır. Örnek modüllerin öğretmenlerin kendi kodlama eğitimi rutinlerini oluşturabilmesi açısından kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda teknoloji destekli işbirlikli yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı olan eşli kodlama, öğretmenler ve okulların kodlama eğitiminde teknik altyapı yetersizliğinin üstesinden gelinebilmesi adına önemli bir örnek teşkil edecektir. Zira eşli kodlama teknik altyapı yetersizliğinin avantaja dönüştürülmesi adına önerilen yaklaşımların başında gelmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda bulunan sınırlı teknoloji ile kodlama eğitiminin yapılabilmesinin önü açılabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, eşli kodlama, kodlama, programlama, işbirlikli öğrenme.

Kaynakça

Beck, K. & Andres, C.(2004).*Extreme programming explained: Embrace change* (Second ed.). Addison-Wesley Professional, Boston.

Giordano, D., & Maiorana, F. (2014, April). Use of cutting edge educational tools for an initial programming course. In *Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE* (pp. 556-563). IEEE.

Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A., (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 436-455.

Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*(Çev. S. Özge,). İstanbul: Yayın odası.

Williams, L., & Kessler, R. (2002). Pair programming illuminated. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25807) Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Öğretimi Nasıl Yapılmaktadır?

PAPATYA DEMİR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA

İBRAHİM TURAN
İSATANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi ezberlenmesinden ziyade çok yönlü düşünmesi, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrendiklerini hayata aktarabilme becerisi üzende durur. Başka bir ifade ile bu anlayışta, önemli olan öğrencilerin edindiği bilgileri işlevsel bir şekilde kullanabilme becerisi kazanması yani bilgiyi, beceriye dönüştürebilmesidir. Bu dönüştürme işlemini gerçekleştiren öğrenci, bilgiyi işleyen ve yorumlayan aktif bir birey olarak eğitim faaliyetine katılır. Bilgi çağının bir gereği olarak öğrenciler; öğrenme, okuryazarlık ve hayat becerileri olarak sınıflandırılan 21. Yüzyıl becerilerini edinmelidir. Beceri temelli öğretim anlayışının gelişmesiyle öğrencilerin bu becerileri kazanıp kazanmadıklarını belirlemek önemli bir konu olmuştur. Bu amaçla ülkeler kendi değerlendirme sistemlerinde bilginin yanında becerilerin de ölçülüp değerlendirilmesine yönelik sınavlar geliştirmişler ve bunu projelerle uluslararası boyuta taşınmışlardır. Bu sınavlardan biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA])'dır. Türkiye açsından da beceri öğretimi son dönemlerde önemli bir konu haline gelmiş ve bu kapsamda öğretim programlarında yerini almıştır. 21. Yüzyıl becerilerinin öğretiminde Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık gibi temel derslere önemli bir misyon yüklenmiştir. Dolayısıyla bu derslerin Türk eğitim sistemi ortaokul kademesinde karşılığı olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde 21. Yüzyıl becerilerine geniş bir şekilde yer verilmelidir. Bu çalışmanın amacı, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanı örneğinde Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinde beceri eğitiminin sınıf içinde nasıl yapıldığını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Nitel alayazanında durum çalışması; sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla gerçek ortamında araştırılması ve ilgili durumun derinlemesine analiz edilmesidir (Merriam, 2013; Yin, 2017). Eğitim alanında durum çalışması özellikle "niçin" ve "nasıl" sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemdir. Durum çalışması, araştırmacının "eş zamanlı olaylar" üzerindeki kontrolünün az olduğu ya da değişkenlerin belirlenmesinin güç olduğu durumlarda bir avantaj sağlamaktadır (Gall, Gall, & Borg, 2014; Yin, 2017). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu ve doküman incelemesi kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu bağlamda İstanbul ilinin sosyo-ekonomik düzey olarak birbirinden farklı iki ilçesinden birer sosyal bilgiler öğretmeni önceden belirlenen kıstaslar uyarınca seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanı kapsamındaki dersleri izlenerek toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çeşitli kodlar ve temalar oluşturulmaya çalışılacaktır. Aynı zamanda çalışmada veri toplama aracı olarak öğretim programı ve ders kitabı için dokuman analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu kaynakların incelenmesinde içerik analizinden yararlanılacaktır. Gerekli ölçütler belirlendikten sonra veriler düzenlenerek, temalara göre gruplanacak ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulacaktır. Gerek gözlemlerden gerekse dokuman incelemesinden elde edilen bulgular uzman görüşüne sunularak kodlayıcı güvenirliği tesis edilmeye çalışılacaktır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Öğretimi Nasıl Yapılmaktadır?

İçinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi ezberlenmesinden ziyade çok yönlü düşünmesi, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrendiklerini hayata aktarabilme becerisi üzende durur. Bilgi çağının bir gereği olarak öğrenciler; öğrenme, okuryazarlık ve hayat becerileri olarak sınıflandırılan 21. Yüzyıl becerilerini edinmelidir. Türkiye açsından da beceri öğretimi son dönemlerde önemli bir konu haline gelmiş ve bu kapsamda öğretim programlarında yerini almıştır. 21. Yüzyıl becerilerinin öğretiminde Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık gibi temel derslere önemli bir misyon yüklenmiştir. Dolayısıyla bu derslerin Türk eğitim sistemi ortaokul kademesinde karşılığı olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde 21. Yüzyıl becerilerine geniş bir şekilde yer verilmelidir. Bu çalışmanın amacı, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanı örneğinde Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinde beceri eğitiminin sınıf içinde nasıl yapıldığını ortaya koymaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Nitel alayazanında durum çalışması; sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu ve doküman incelemesi kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu bağlamda İstanbul ilinin sosyo-ekonomik düzey olarak birbirinden farklı iki ilçesinden birer sosyal bilgiler öğretmeni önceden belirlenen kıstaslar uyarınca seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanı kapsamındaki dersleri izlenerek toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çeşitli kodlar ve temalar oluşturulmaya çalışılacaktır. Aynı zamanda çalışmada veri toplama aracı olarak öğretim

programı ve ders kitabı için dokuman analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu kaynakların incelenmesinde içerik analizinden yararlanılacaktır. Gerekli ölçütler belirlendikten sonra veriler düzenlenerek, temalara göre gruplanacak ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulacaktır. Gerek gözlemlerden gerekse dokuman incelemesinden elde edilen bulgular uzman görüşüne sunularak kodlayıcı güvenirliği tesis edilmeye çalışılacaktır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri tamamlandıktan sonra Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında "Partnership for 21st Century Skills (P21)" tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerinden hangilerine yer verildiğini ortaya konacaktır. Aynı zamanda bu öğretim programında yer alan becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına nasıl yansıdığı belirlenecektir. Bunlara ek olarak öğretim programında yer alan beceriler sınıf ortamında nasıl yansıdığı gözlemlerle elde edilen bulgularla ortaya konulacaktır. Bu bağlamda "Birey ve Toplum" öğrenme alanı kapsamındaki becerilerin öğretimine yönelik dersin nasıl işlendiği, ne tür etkinliklerden yararlanıldığı, hangi materyallerin kullanıldığı ve bu becerilerin öğretimine ne kadar süre ayrıldığı belirlenmeye çalışılacaktır. Gerek dokuman incelemesi gerekse gözlem yoluyla elde edilecek veriler ışığında 21. yüzyılın gereği olan beceri öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanma düzeyi ortaya konulmaya çalışacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri tamamlandıktan sonra Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında "Partnership for 21st Century Skills (P21)" tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerinden hangilerine yer verildiğini ortaya konacaktır. Aynı zamanda bu öğretim programında yer alan becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına nasıl yansıdığı belirlenecektir. Bunlara ek olarak öğretim programında yer alan beceriler sınıf ortamında nasıl yansıdığı gözlemlerle elde edilen bulgularla ortaya konulacaktır. Bu bağlamda "Birey ve Toplum" öğrenme alanı kapsamındaki becerilerin öğretimine yönelik dersin nasıl işlendiği, ne tür etkinliklerden yararlanıldığı, hangi materyallerin kullanıldığı ve bu becerilerin öğretimine ne kadar süre ayrıldığı belirlenmeye çalışılacaktır. Gerek dokuman incelemesi gerekse gözlem yoluyla elde edilecek veriler ışığında 21. yüzyılın gereği olan beceri öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanma düzeyi ortaya konulmaya çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler : Beceri Öğretimi, Sosyal Bilgiler, 21. Yüzyıl Becerileri, Birey ve Toplum

Kaynakça

Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi-Pearson.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2018). Program for international student assessment. Erişim (23.01.2018): http://www.oecd.org/pisa/

Fosnot, C. T., & Perry, R. s. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. İçinde C. T. Fosnot (Ed.), *Olusturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev., ss. 9-43). Ankara: Nobel.

Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2014). *Applying educational research: A practical guide* (7. Geliştirilmiş b.). New York: Pearson.

Maxim, G. W. (2006). *Dynamic social studies for constructivist classrooms: Inspiring tomorrow's social scientists.* Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (4. b.) (S. Turan, Çev.). İstanbul: Nobel Akademik.

National Council for the Social Studies [NCSS]. (2008, Kasım/Aralık 1). Special section on 21st century skills Erişim (23.01.2018): https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/november-december2008

Twenty one century skills programme for students. (2018). ArcSkilss. Skills21. Erişim (23.01.2018): http://arcskills21.com/info-for-schools

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma (9. Genişletilmiş b.). Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (3 b.). (İ. Günbayı, Çev.). İstanbul: Nobel.

(25846) Türkiye'de Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

HALİME NUR SEZER
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

RÜÇHAN ÖZKILIÇ
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Akran zorbalığı, ülkemizde son yirmi yıldır çalışılan önemli konuların başında gelmektedir. Okul kültüründe ve öğrenci davranışlarında gözlenen bu değişim öğrencilerin yaşam kalitesini de yakından etkilemektedir. Her yaşta görülebilen bu davranışı etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Öncelikle çocuğun içinde yaşadığı en küçük topluluk olan ailesinin özellikleri sosyo ekonomik düzeyi, kültürel yapısı, eğitim durumu, sahip oldukları anne baba tutumlarıve çocuğun kardeş ilişkileri gibi pek çok faktör etkili olmaktadır. Akran ilişkileri, benzer yaş ve benzer gelişim özelliklerine sahip, birbiriyle etkileşim halinde olan gruplardır (Gülay, 2009). Akranların birbirleriyle olan iletişimi sosyal becerilerin gelişmesinde ve toplumsal düzenin korunmasında önemlidir. Okul ortamı içerisinde öğrenciler pek çok beceri geliştimektedir. Sevgi, saygı, özgüven, liderlik, bir gruba ait olma, tahammül etme, sorunlarla başetme ve problem çözme becerileri gibi pek çok beceri okul yıllarında kazanılmaktadır. Okul çağlarına ait bu kazanımlar bazen de saldırganlık ve zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık faaliyetleri zamanında yani okul yıllarında tespit edilerek koruyucu ruh sağlığı çalışmalarıyla kontrol altına alınması toplumsal fayda için elzemdir. Dünya genelinde artarak devam eden zorbalık ülkemizde de yaygınlaşmakta, farklara ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük davranışları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli konuya dikkat çekmek amacıyla literatürdeki mevcut çalışmaları inceleyen bu çalışma önem arzetmektedir. Çalışmanın amacı, Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma temel nitel araştırma deseninde, doküman analizi yöntemi ile kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma ile ö Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri araştırmacıların geliştirmiş olduğu formlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "*Amaçlı örnekleme, seçilen kişilerin ya da objelerin, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesidir. Seçimde ölçüt, kolaylık yanında, amaca uygunluktur*". Çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün tez tarama elektronik ortamı kullanılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde "akran zorbalığı, okul, öğrenci" anahtar sözcükleri taranmış ve 41 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" kullanılarak ilgili dokümanlar başlıklar altında incelenmiş ve verilere ulaşılmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Akran Zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form ilk aşamada araştırmacılar tarafından daha önce yapılmış tez inceleme formları incelenerek hazırlanmıştır. Görüşler doğrultusunda "Akran Zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu" son halini almıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, danışman ünvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklemin yaş grubu, araştırmanın türü, yapılan analiz türü, verilerin toplanıldığı il ve "akran zorbalığı" ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 11 soru bulunmaktadır

Akran zorbalığı, ülkemizde son yirmi yıldır çalışılan önemli konuların başında gelmektedir. Okul kültüründe ve öğrenci davranışlarında gözlenen bu değişim öğrencilerin yaşam kalitesini de yakından etkilemektedir. Her yaşta görülebilen bu davranışı etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Benzer yaş ve benzer gelişim özelliklerine sahip, birbiriyle etkileşim halinde olan akranların birbirleriyle olan iletişimi sosyal becerilerin gelişmesinde ve toplumsal düzenin korunmasında önemlidir. Okul ortamı içerisinde öğrenciler pek çok beceri geliştimektedir. Sevgi, saygı, özgüven, liderlik, bir gruba ait olma, tahammül etme, sorunlarla başetme ve problem çözme becerileri gibi pek çok beceri okul yıllarında kazanılmaktadır. Okul çağlarına ait bu kazanımlar bazen de saldırganlık ve zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık faaliyetleri zamanında yani okul yıllarında tespit edilerek koruyucu ruh sağlığı çalışmalarıyla kontrol altına alınması toplumsal fayda için elzemdir. Dünya genelinde artarak devam eden zorbalık ülkemizde de yaygınlaşmakta, farklara ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük davranışları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli konuya dikkat çekmek amacıyla literatürdeki mevcut çalışmaları inceleyen bu çalışma önem arzetmektedir.Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Çalışma temel nitel araştırma deseninde, doküman analizi yöntemi ile kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün tez tarama elektronik ortamı kullanılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde "akran zorbalığı, okul, öğrenci" anahtar sözcükleri taranmış ve 41 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" kullanılmıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, danışman ünvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklemin yaş grubu, araştırmanın türü, yapılan analiz türü, verilerin toplanıldığı il ve "akran zorbalığı" ile

karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 11 soru bulunmaktadır. İlgili dokümanlar başlıklar altında incelenmiş ve verilere ulaşılmıştır. Elde edilen bilgilerin analizi sonucunda; Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde, çoğunluğunun 2010 ve 2018 yıllarında, Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı anabilim dallarında ağırlıkla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin içeriğinde akran zorbalığının çalışıldığı alanlar tematik olarak tespit edilmiş ve öneriler getirilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akran Zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu" nun içeriğinde, tez türü, danışman ünvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklemin yaş grubu, araştırmanın türü, yapılan analiz türü, verilerin toplanıldığı il ve "akran zorbalığı" ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 11 soru bulunmaktadır. Doküman incelemesi sonunda veriler içerik analizi yapılarak tablolaştırılmıştır. Elde edilen bilgilerin analizi sonucunda; Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı, çalışmaların çoğunluğunun 2010 ve 2018 yıllarında yapıldığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı anabilim dallarında ağırlıkla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin içeriğinde akran zorbalığı ile karşılaştırılan durumlar tematik olarak tespit edilmiş ve öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Akran zorbalığı, Okul, Öğrenci, İçerik Analizi, Lisansüstü Tezleri

Kaynakça

Açıkgöz, T. (2017) Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe ilçesi örneği) ,Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi.

Coşkun, A. (2018) Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi.

Gür, N. (2019) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akran zorbalığı ve eşlik eden duygusal davranışsal sorunlar, Bursa Uludağ Üniversitesi / Tıp Fakültesi / Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Tıpta uzmanlıktezi.

Özman, M. (2018) Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi, Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı / Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi.

(25908) Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

MUSTAFA AYDIN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

SEMRA İPEK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın hızla küreselleşen dünyası, teknoloji ve bilgiyi odağına alan, insanlığı gelişmeye yönelten ve bir değişim sürecini de içinde barındıran dijital çağa geçiş yapmıştır. Bu geçişle birlikte insanların birbirleriyle iletişimini ve etkileşimini arttıran, bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran bilgisayar ve internet teknolojileri de hayatımıza girmiştir. Bu teknolojilerin hayatımıza girmesi ile 20. Yüzyılda bilgiye erişimde kullanılan basılı ve yazılı materyaller, yerini çok daha fazla bilgiye kolayca ulaşılmasını sağlayan dijital ortamlara bırakmıştır. Dijital ortamların bilgiye kolay erişim sağlanması için tercih edilmeye başlanmasıyla, ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirme, aldatıcı ve istismar edici internet kullanımından sakınma gibi çeşitli ihtiyaçlar oluşmuştur. İnsanların bu ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılayabilmeleri için de bireysel özelliklerinde bir değişim süreci başlamıştır. Bu süreç sonucunda dijital okuryazarlık kavramı ortaya çıkmış ve bu kavram 21. Yüzyılın bireylerinden beklenen özelliklerden biri olarak kabul edilmiştir (Voogt, Erstad, Dede ve Mishra, 2013).

İçinde bulunduğumuz çağa gelinceye kadar geçen süreçte gelişmiş ülkeler toplum içerisinde sadece bir grubun değil, toplumu oluşturan bütün bireylerin okuryazar olma, bilgiye ulaşabilme, değerlendirebilme ve bilgiyi kullanabilme gibi çeşitli becerilere sahip olmalarını istediler (Önal, 2010). Gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye ulaşımın kolaylaşması, okuryazarlık kavramında da farklılaşma ve çeşitlenmelere gidilmesini sağlamıştır. Bu okuryazarlık çeşitlerden biri olan dijital okuryazarlık kavramı da günümüzde normal okuma yazma ihtiyacından bile önemli hale gelmiş olup literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kavramı ilk defa Paul Gilster (1997) "Digital Literacy" isimli kitabında dijital teknolojilerin gelişiminde hızlı ilerleme ve buna bağlı olarak bireylerin de dijital ortamlarda ortaya çıkması muhtemel sorunları çözebilecek bilişsel becerilere sahip olması şeklinde tanımlamıştır (Gilster, 1997 akt: Bawden, 2008). Yine dijital okuryazarlık kavramı Jones, Kavalier ve Flannigan (2006) tarafından "dijital ortamlarda yer alan bilgi ve görselleri düzenleyip onlara yeni bir form kazandırabilmek amacıyla medyayı okuma ve yorumlama kabiliyetlerine sahip olma ve dijital ortamlardan elde edilen yeni bilgilerin uygulanması ve değerlendirilmesi" şeklinde tanımlanırken; Bawden (2008) tarafından ise " bireyin dijital ortamdaki işlemlerini tam olarak yerine getirebilmesi" olarak tanımlanmıştır.

Teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte insanların bu gelişime adapte olmaları için eğitim alanında teknoloji temelli değişimler yapılmıştır. Bu değişimle eğitimde Web 2.0 araçları, Web 3.0 ve hatta Endüstri 4.0 ile birlikte gündeme gelen eğitim 4.0 ve yapay zeka kavramlarının da ortaya çıkması dijital okuryazarlık kavramının önemini daha da artmıştır. Dünya genelinde birçok ülke eğitim ve teknolojinin birbirlerine entegre edildiği eğitim ortamlarında bireyleri yetiştirmeyi hedeflemiştir. Ülkemiz de 2010 yılından bu yana FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile okullara akıllı tahtalar takmış ve öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtarak birçok okulda teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecini başlatmıştır. Teknolojinin eğitim ortamına getirilmesi, bu adaptasyon süreci için yeterli görülmeyip bireylerin bu teknolojilerden doğru şekilde faydalanabilmeleri sağlayacak dijital okuryazarlık düzeyleri merak edilmeye başlanmıştır. Bunun üzerine dünya genelinde bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen sınavlar yapılmaya ve ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Uluslararası Eğitim Başarılarının Değerlendirme kuruluşu olan IEA da, dünya geneleninde 20 farklı ülkedeki 8. Sınıf öğrencilerinin katıldığı ve bu öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarını ölçtüğü ICILS isimli bir sınav yapmış ve Türkiye de bu sınava katılmıştır. Yapılan bu sınavda Türkiye genel ortalamanın istatistiksel olarak anlamlı derecede altında kalmıştır. Bu da göstermektedir ki Türkiye'de öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyesi istenilen düzeyin altındadır.

Literatürde bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen birçok ölçek bulunmaktadır. Bu ölçeklerin en günceli Ng (2012) tarafından geliştirilen 17 maddelik bir Dijital Okuryazarlık düzeyi belirleme ölçeğidir (Yeşildal, 2018). Türkiye'de Dijital Okuryazarlık Ölçeği uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının Dijital Okuryazarlık Özyeterlik düzeylerini ölçen ölçekler bulunmakla birlikte ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen bir ölçek bulunmamaktadır (TOAD). Bu araştırma da ortaokul öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirildiği için değerli ve önemlidir. Geliştirilecek olan ölçek likert tipi bir ölçek olup öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini teknik, bilişsel, sosyal-duygusal vb. alt boyutlarda ölçecek şekilde tasarlanacaktır. Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçek, alt boyutların oluşturulmasında bu çalışmaya ışık tutmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek için bir ölçek geliştirme amacıyla gerçekleştirilecektir. Bu amaçla araştırmada öncelikle konu ile ilgili alanyazın incelenecek ve gerekli alanyazın incelemesi yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturulacaktır. Geliştirilecek ölçeğin teknik, bilişsel, sosyal- duygusal vb. alt boyutlardan oluşması beklenmektedir. Bu alt boyutlardan bazıları Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçekten faydalanılarak oluşturulacak olup bunlardan; Bilgi ve İletişim

Teknolojilerini (BİT) kullanmak için gerekli olan bilgi ve becerileri ifade eden maddeler teknik alt boyutu, erişilen bilgilerin güvenilirliği konusunda eleştirel bir bakış açısı ile bakılmayı sağlayacak ve yeni teknolojik bilgilerden haberdar olmayı sağlayacak olan maddeler bilişsel alt boyutu, internetin bilinçli kullanılması ve etik kurallara uyulması kapsamında olan maddeler ise sosyal ve duygusal alt boyutu oluşturacaktır. Bu alt boyutlar için yeterli madde yazımı sağlandıktan sonra madde havuzu oluşturulacak ve taslak haline getirilen ölçekteki maddelerin uygunluğu ve dil ve anlatımı için farklı alanlardaki uzmanların görüşüne başvurulacaktır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak ölçek uygulamaya hazır hale getirilecek olup taslak halindeki ölçek likert tipi ölçek yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanacaktır. Bu araştırmanın katılımcıları ortaokul öğrencilerinden oluşacak olup çalışma gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle yürütülecektir. Katılımcıların taslak ölçeğe vermiş oldukları cevaplar puanlanarak veri analizi programına işlenecek, ardından verilerin analizi yapılacaktır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek ve ölçekte yer alacak maddelere karar verebilmek için Açımlayıcı Faktör Analizi yapılacak ve faktör yükleri belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin faktör yapısına karar vermede; Netemeyer, Bearden ve Sharma (2003) tarafından önerildiği üzere açımlayıcı faktör analizlerinden elde edilen öz değerler, yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz sonuçları birlikte dikkate alınacaktır. Yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizinde ilk olarak örneklem yeterliği incelenecektir. Örneklem veri uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testleri sonuçları raporlanacaktır.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen bir araç olarak boyutlandırılan bu ölçeğin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmesi beklenmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin bu alanda ortaokul düzeyinde ilgili değişkenin tanımlanmasında bir eksikliği gidereceği olacağı düşünülmektedir. Bu ölçekten elde edilen verilerin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini farklı modelleri temele alarak ölçen ya da öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerini cinsiyet, öğrenim gördükleri şehir, öğrencilerin demografik özellikleri, bireysel farklılıkları gibi değişkenler açısından ölçecek çalışmalarda kullanılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital Okuryazarlık, Ölçek Geliştirme, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts of Digital Literacy.* In C. Lankshear & M. Knobel(Eds.), *Digital Literacie: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.

Jones- Kavalier, B.R., Flannigan, S.L (2006). Connecting The Digital Dots: Literacy of The 21stCentury, *Educase Quarterly,* 2, 8-10.

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy*?. Computers & Education, 59(3)*, 1065-1078

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası, 11(1),* 101-121

TOAD, Türkiye Ölçme Araçları Dizini https://toad.halileksi.net/ (ET:20.04.2019)

Venkatesh, V., M.G. Morris, G.B. Davis, (2003) "User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View", *MIS Quarterly, 27(3),* 425-478.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of computer assisted learning*, *29*(5), 403-413.

Yeşildağ, M. (2018). Yetiş*kin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği.* Yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

(25916) Ortaokul Düzeyinde Oyunlaştırmaya Dayalı Öğretim Uygulamalarına Dair Araştırmalardaki Eğilimlerle İlgili Bir İnceleme

UĞURCAN SERT
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA SARITEPECİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyunlaştırmaya (gamification) dayalı öğretim kavramı, oyun dinamiklerinden faydalanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesini ifade eder (Cebulski, 2017). Kim (2018) eğitim içerisinde oyunlaştırmayı bireylerin öğrenmelerini ve karşılaştıkları problemi çözmelerini destekleyecek dünyalar yaratılması olarak tanımlamıştır. Ayrıca Gökkaya (2014) oyunlaştırmanın, oyun dinamikleri kullanarak bireylerin dış motivasyonu içselleştirilmesini sağlayan, geri bildirim ve ödüller verilen bir ortam oluşturduğunu ifade etmiştir.

Oyunlaştırmaya dayalı öğretim yönteminin iş birliği, motivasyon (Hamari ve arkadaşları, 2014), etkin katılım, rekabet (Alhammad ve Moreno, 2018) vb. öğrenme sürecini eğlenceli kılacak, kalıcı öğrenme yaşantıları sağlayacak değişkenlere etki ettiği çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir(Buckley ve Doyle, 2014). Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturmaları için iş birlikçi öğrenme, rekabet (Karamustafaoğlu, Şeker ve Şahin, 2016; Koçak, 2007), motivasyon (Akdeniz, 2007) gibi değişkenlerin öğrenme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ortaokul düzeyinde farklı değişkenler, ortamlar ve yöntemler kullanılarak oyunlaştırma ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Mavletova, 2014; Attali ve Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim ve Huang, 2019; Seixas, Gomes ve Filho, 2016). Buna karşın ortaokul düzeyinde oyunlaştırmanın öğrenme-öğretme süreçleri açısından katkıları, uygulamada sınırlıkları ve sunulan fırsatları ile ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede bu çalışmada ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı eğitim uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretimin uygulanması ile ilgili çalışmalarda;

Katılımcı sayısı dağılımı nedir?

Araştırma yöntemi olarak hangi yöntemler kullanılmıştır?

Hangi değişkenler ele alınmıştır?

Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile kullanılan araştırmalar, araştırması hedeflenen konunun mevcut durumunu var olan haliyle betimsel olarak ortaya çıkarmaya yöneliktir (Şimşek vd., 2009). Ortaokul düzeyinde oyunlaştırma araştırma eğilimlerinin araştırıldığı bu çalışmada, betimsel tarama modeli kapsamında veri toplama yöntemi olarak belge incelemesi kullanılmıştır. Belge incelemesi, araştırılma yapılacak konu hakkındaki kaynakların ayrıntılı olarak analiz edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırma sırasında toplanan verilere alan yazın taraması yapılarak ulaşılmıştır. Alan yazın taraması veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, problem durumu ile bağlantı kurulması ve gruplandırıldığı süreçtir (Balcı, 2006; Karasar, 2009). Çalışmamızda kullanacağımız makaleleri belirlemek için Scopus, JSTOR, ISI Web of Knowledge, Google Akademik, Journals, İeeexplore veritabanları üzerinden “gamification, secondary school”, ”gamification, middle school”, ”gamification, k12”, “ortaokul, oyunlaştırma” anahtar kelimeleri kullanılarak makaleler belirlenmiştir. Belirlenen bu makalelerin analizi için “Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Makalelerin konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, veri analiz yöntemleri, çıktılarını kapsayacak şekilde betimsel tarama yapılmıştır. Araştırma sırasında toplanan verilere alan yazın taraması yapılarak ulaşılmıştır. Alan yazın taraması veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, problem durumu ile bağlantı kurulması ve gruplandırıldığı süreçtir (Balcı, 2006; Karasar, 2009). Seçilen makaleler incelenirken sınıflama formu oluşturularak kullanılmış ve makaleler kodlanmıştır. Güvenliği artırmak için bir başka kodlamacı tarafından kodlamalar incelenmiş ve hatalar giderilmeye çalışılmıştır.

Eğitimde oyunlar ve oyun elemanlarının kullanılması yeni değildir. Oyunların çocukların çevrelerine hakimiyet sağlamalarının yanında hayal güçlerinin dünyalarını yaratmalarına yardımcı olabileceği ortamlardır. Oyunlar bireylerin duygusal olarak gelişmesini, kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayan etkinliklerdir. Oyunlar, okullarda öğrencilerin isteyip bulamadığı faktörleri içinde barındırır. Bu yüzden öğrenciler için oyun oynamak çok daha ilgi çekici ve eğlencelidir. Oyunların eğitim sürecine dahil edilmesi öğrenme sürecinin eğleceli ve motive edici hale gelmesini sağlar. Oyunların öğrenciler için bu kadar ilgi çekici olması öğrenme ortamlarını oyunlaştırma fikrini ortaya çıkarmıştır. Orataya çıkan bu fikir Oyunlaştırma (Gamification) kavramını doğurmuştur.

Oyunlaştırma kavramı oyun dinamiklerinin, oyunlardaki akış şemalarının ve alt yapısının, eğitim ortamına dahil edilerek öğrenci için öğrenme sürecini daha eğlenceli, motive edici ve öğrenmeye karşı istekli hale getirmesini sağlayan öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmamızda ortaokul düzeyindeki oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamalarına dair çalışmaların ve araştırmaların ele alındığı görülen 20 makale amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilerek analiz edilmiştir.

Çalışmamızda kullanacağımız makaleleri belirlemek için Scopus, JSTOR, ISI Web of Knowledge, Google Akademik, Journals, İeeexplore veritabanları üzerinden "gamification, secondary school", "gamification, middle school", "gamification, k12", "ortaokul, oyunlaştırma" anahtar kelimeleri kullanılarak amacımıza uygun olan 20 makale belirlenmiştir. Belirlenen bu makalelerin analizi için "Sınıflama Formu " kullanılmıştır. Makalelerin konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, veri analiz yöntemleri, çıktılarını kapsayacak şekilde betimsel tarama yapılmıştır. Yapılan taramaların sonuçları frekanslarını içeren tablolarla sunulmuştur. Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı eğitimin uygulama çalışmalarında elde edilen bulgulara göre yayın sayısının gittikçe fazlalaştığı görülmüştür.Yapılan çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı, araştırma yöntemi olarak deneysel, geliştirme, betimsel tarama yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. En çok incelenen değişkenlerin motivasyon, öğrenci başarısı ve etkin katılım olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Seçilen çalışmaların sonuç kısımları incelendiğinde birçok çalışmada oyunlaştırma tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilediği, bazı çalışmalarda ise öğrenci motivasyonuna ve başarısına herhangi bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaların öğrenci etkin katılmına etkisini incelendiğinde birçok çalışmada öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma yöntemine göre incelendiğinde deneysel yöntemin(f=12), betimsel tarama yöntemi(f=3) ve geliştirme yöntemide(f=1) kullanılmıştır.

Çalışmaların örneklem grubu üzerinde incelendiğinde örneklem sayısı 1-50 arasında (f=2), 51-100 arasında (f=3), 101-500 arasında (f=2), 500-1000 arasında (f=2), 1000 kişi ve üzerinde (f=2) uygulanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak anket (f=9), görüşme(f=2), gözlem(f=1), ön test- son test(f=3), alan taraması (f=2), başarı testi (f=3) kullanılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde ortaokul düzeyinde oyunlaştırma tabanlı öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmalarda çoğunlukla motivasyon, etkin katılım, öğrenci başarısı, rekabet, iş birliği,öz değerlendirme, rekabet gibi değişkenlerin üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde oyunlaştırmaya dayalı öğretim motivasyonu (Mavletova, 2014; Attali & Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim, & Huang, 2019; Seixas, Gomes, & Filho, 2016), öğrenci etkin katılımına (Attali & Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim, & Huang, 2019; Seixas, Gomes, & Filho, 2016; Monterrat, Lavoué, & George, 2017;Lin, 2014; Sakulkueakulsuk ve diğerleri, 2018), öğrenci başarısına (Lee, Hao, Lee, Sim ve Huang, 2019; Yeh, Toshtzar, Guertin ve Yan, 2016; Lin 2014), mantıksal düşünme becerilerine (Tan ve diğerleri, 2017), öğrencilerin öz değerlendirme algılarına (Mavletova, 2014) olumlu yönde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka çalışmalarda ise yukardaki sonuçlardan farklı olarak öğrenci motivasyonuna ve öz değerlendirme algısına (Mavletova, 2015), başarısına (Long, 2014; Tomaso, 2014) olumlu yönde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Gamification, k12, secondary school, middle school, education, Oyunlaştırmaya dayalı öğrenme, içerik analizi

Kaynakça

Adukaite, A., Zyl, I. V., Er, Ş., & Canto, L. (2017). Teacher perceptions on the use of digital gamified learning in tourism education: The case of South African secondary schools. *Computers & Education*, 172-190.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve özyeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-54.

Cebulski, A. R. (2017). Utilizing Gamification to Foster Leadership Competency Development. *A Wiley Company Published online in Wiley Online Library* , 73-85.

Curwood, J. S. (2014). Reader, writer, gamer: Online role playing games as literary response. H. R. Gerber, & S. S. Abrams içinde, *Bridging literacies with videogames* (s. Editors:). Sidney: Sense.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (s. 9-15). New York: ACM Press.

Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based le-arning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 873-890.

Entertaınment Software Associatıon. (2015). *Essentıal Facts About The Computer And Vıdeo Game Industry.* http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.

Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 71-84.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). What is Gamification in Learning and Education? S. Kim, K. Song, B. Lockee, & J. Burton içinde, *Gamification in Learning and Education* (s. 25-38). New York: Springer, Cham.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and Imitation in Childhood.* New York: W.W. Norton & Co.

Simşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İkibinli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 115-120.

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

Yang, Y. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation . *Computers & Education*, 365–377.

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

(25919) Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki Başarıları ile Öğretmenlik Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi

HASAN ÖZDER
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ

GÜNER KONEDRALI
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ

ÖZET

Problem Durumu

"Öğretmenlik öz-yeterlik inancı" kavramı, öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır. Bu yargı, güçlü etkilere sahiptir. Ayrıca öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği de söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretimsel stratejileri daha etkili kullanabildiklerini, öğrencilerin derse katılımını sağlayabildiklerini ve sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz (Caprara ve diğerleri, 2006). Ayrıca, yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu; yüksek öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin, öğrencilerinin gereksinimlerine daha fazla yanıt verdiği ve sıcak bir atmosfer yaratmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Bunların birer yansıması olarak da öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, engellerle karşılaştıklarında bunları aşmak için daha fazla çaba göstermekte ve bu çabalarını uzun süre sürdürebilmektedirler (Bandura, 1977; 1986). Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öz yeterligi yüksek ögretmenlerin mesleğe daha fazla bağlılık gösterdikleri, daha sebatkâr oldukları, yeniliklere ve değişime açık oldukları söylenebilir (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmen yetiştirme programlarının en önemli dersi olarak öğretmenlik uygulaması dersi görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim becerileri öğretmenlik uygulamasında gelişmekle birlikte, öğretmenliğe karşı tutum, öğretime karşı tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik algıları da gelişmektedir. Öğretmenlik öz yeterlik algısının yüksek olması öğretmenlik becerisinin de yükselmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğretmenlik uygulaması derslerinin çift yönülü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlik öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının bu derste daha başarılı olacakları ve aynı zamanda öğretmenlik uygulaması dersi ile adayların öz yeterliklerinin artığı söylenebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına sahip okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarılarını belirlemektir. Bu amaçla araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin başarıları ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin başarı arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini 2017–2018 Öğretim Yılının Güz döneminde Girne Amerikan Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programının 4. Sınıfında okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 92 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üst, orta ve alt grupların belirlenmesi için aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları olmuştur.

Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeği: Araştırmada, Tschannen - Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Aydın (2005) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin genel alfa (α) güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçek, http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/turkishtses adlı internet adresinden temin edilebilir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, üç temel boyutta ele alınmaktadır. 24 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçekte, "sınıf yönetimi", "derse katılımı sağlama", ve "derste öğretimsel stratejileri kullanma" konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Ölçekteki her faktöre ilişkin sekizer soru yer almaktadır.

Söz konusu alt faktörler ve bunlara ilişkin birer soru örneği aşağıda belirtilmiştir:

A.*Sınıf Yönetimi*

Örnek: Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?

B.*Derse Katılımı Sağlama*

Örnek: Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?

C.*Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma*

Örnek: Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?

Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları gözlem ve dosya puanları ile toplam başarı puanları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerinin analizinde, aritmetik ortalama ve pearson momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır.

"Öğretmenlik öz-yeterlik inancı" kavramı, öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır. Bu yargı, güçlü etkilere sahiptir. Ayrıca öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği de söylenebilir (Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretimsel stratejileri daha etkili kullanabildiklerini, öğrencilerin derse katılımını sağlayabildiklerini ve sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz (Caprara ve diğerleri, 2006). Ayrıca, yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu; yüksek öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin, öğrencilerinin gereksinimlerine daha fazla yanıt verdiği ve sıcak bir atmosfer yaratmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Bunların birer yansıması olarak da öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, engellerle karşılaştıklarında bunları aşmak için daha fazla çaba göstermekte ve bu çabalarını uzun süre sürdürebilmektedirler (Bandura, 1977; 1986). Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Moran ve Hoy, 2001; Özkan ve diğerleri, 2002). Öz yeterligi yüksek ögretmenlerin mesleğe daha fazla bağlılık gösterdikleri, daha sebatkâr oldukları, yeniliklere ve değişime açık oldukları söylenebilir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve dig., 1998; Evans ve Tribble, 1986).

Öğretmen yetiştirme programlarının en önemli dersi olarak öğretmenlik uygulaması dersi görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim becerileri öğretmenlik uygulamasında gelişmekle birlikte, öğretmenliğe karşı tutum, öğretime karşı tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik algıları (Çoşkun, 2011; Caires, Almeida ve Vieira Vieira, 2012) da gelişmektedir. Öğretmenlik öz yeterlik algısının yüksek olması öğretmenlik becerisinin de yükselmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğretmenlik uygulaması derslerinin çift yönülü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlik öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının bu derste daha başarılı olacakları ve aynı zamanda öğretmenlik uygulaması dersi ile adayların öz yeterliklerinin artığı söylenebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına sahip okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarılarını belirlemektir. Bu amaçla araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin başarıları ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin başarı arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

Araştırmanın örneklemini 2017–2018 Öğretim Yılının Güz döneminde Girne Amerikan Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programının 4. Sınıfında okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 92 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üst, orta ve alt grupların belirlenmesi için aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları olmuştur.

Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeği: Araştırmada, Tschannen - Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Aydın (2005) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin genel alfa (α) güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçek, http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/turkishtses adlı internet adresinden temin edilebilir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, üç temel boyutta ele alınmaktadır. 24 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçekte, "sınıf yönetimi", "derse katılımı sağlama", ve "derste öğretimsel stratejileri kullanma" konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Ölçekteki her faktöre ilişkin sekizer soru yer almaktadır.

Söz konusu alt faktörler ve bunlara ilişkin birer soru örneği aşağıda belirtilmiştir:

A.*Sınıf Yönetimi*

Örnek: Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?

B.*Derse Katılımı Sağlama*

Örnek: Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?

C.*Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma*

Örnek: Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?

Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları gözlem ve dosya puanları ile toplam başarı puanları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerinin analizinde, aritmetik ortalama ve pearson momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ise ortanın biraz üzerinde hesaplanmıştır. 'sınıf yönetimi' boyutunda öğretmen adayları en düşük öz yeterlik inancına sahiptirler. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerinden ve sınıfın kendilerine ait olmaması sınıf içi disiplini sağlamada zorluk çekmektedirler. Bu durum da onların sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarını olumsuz etkilemekte olabilir.. Yapılan korelasyon analizine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin gözlem puanları ile toplam öğretmenlik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlik öz yeterlik inancı yüksek olan adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf içi öğretim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki başarıları oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ise ortanın biraz üzerinde hesaplanmıştır. 'sınıf yönetimi' boyutunda öğretmen adayları en düşük öz yeterlik inancına sahiptirler. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerinden ve sınıfın kendilerine ait olmaması sınıf içi disiplini sağlamada zorluk çekmektedirler. Bu durum da onların sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarını olumsuz etkilemekte olabilir.. Yapılan korelasyon analizine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin gözlem puanları ile toplam öğretmenlik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlik öz yeterlik inancı yüksek olan adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf içi öğretim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmen adayları, Öğretmenlik Öz Yeterlik, Öğretmenlik Uygulaması, KKTC

Kaynakça

Aydın, S. (2015). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi (KKTC Örneği). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social CognitiveTheory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44,* 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001

Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct validation. *Journal of Educational Psychology.* 76,569-582.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783–805.

(25923) Türkiye'de Program Geliştirmenin Sorunları ve çözüm önerileri

F.BELGİN ÖZAYDINLI-TANRIVERDİ

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gözütok (2003) bir eğitim sisteminin en temel öğelerinin öğretmen, öğrenci ve program olduğu belirtmektedir. Eğitim programları öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. Eğitim programlarının, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurmak, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirmek (Varış, 1998), insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek (Özdemir, 2009) gibi işlevleri bulunmaktadır.

En genel olarak koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması (Wiles ve Bondi, 1993) olarak tanımlanabilecek program geliştirme, eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreçtir. Erden (1998) program geliştirme kavramını, eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi olarak tanımlarken Gözütok (2003) ve Varış (1988) program geliştirmenin bilimsel dayanakları olan ve bilimsel tekniklerden yararlanan bir araştırma süreci olduğuna vurgu yapmaktadır. Turgut (1983)'un da belirttiği gibi, program geliştirme faaliyetleri programın tasarlanmasından, denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar devamlılık gösteren bir süreci kapsamaktadır.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 1924 yılından başlayarak günümüze kadar çağın gereksinimlerine uygun olarak program geliştirme/düzenleme çalışmaları yapılmaktadır. Cumhuriyet dönemi programlarını kuramsal temelde ele alan çalışmalarda (Demirel, 1992; Gözütok, 2003; Ünal, 2004; Fer, 2005; Demirbaş&Yağbasan, 2005; Şahin, 2009) ve öğretmen/yönetici bakış açısıyla programın etkililiğinin değerlendirilmesine dayalı çalışmalarda (Korkmaz, 2006; Acar, 2007; Gömleksiz & Dilci, 2007; Güven, 2008; Özdemir, 2008; Üstün, 2008; Karacaoğlu & Acar, 2009) programın geliştirme aşamasından başlayarak uygulanma aşamasına kadar yaşanan güçlüklerden sıklıkla söz edilmektedir. Uygulayıcıların görüşlerini yansıtması açısından bu çalışmalar son derece önemli olsa da öğretmenlerin eğitim programları alanında uzman olmayışı ve eğitim programlarıyla ilgili değerlendirmeyi ancak belli bir açıdan ele alabilecekleri açıktır. Türkiye'deki program geliştirme ile ilgili temel sorunların ve bu sorunlara getirilecek çözüm önerilerinin alanda uzman olan bireyler açısından da ele alınması önem kazanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı Eğitim Programları alanında görev yapan akademisyenlerin program geliştirmenin temel sorunlarına ilişkin görüşlerini ve bu sorunlarla ilgili getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu program geliştirme alanında beş-30 yıl arasında görev yapan ve doktor unvanı bulunan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada kişilerin kendi deneyim, tutum, görüş, duygu, inanç ve şikâyetlerine dair verilerin toplanmasında olumlu sonuçlar veren yöntemlerden birisi olması nedeniyle veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Bu araştırmada, görüşme esnasında üzerine gidilecek konu ya da soru listesini kapsayan ve farklı kişilerden aynı tür bilgi edinilmesini amaçlayan (Patton, 1987) görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımı, görüşmeciye gerekli olduğunda ek sorular sorma ya da soru sırasını değiştirme gibi esneklikler tanır. Ayrıca, soruların formda toplanmış olması, alınan cevapların düzenlenmesi ve analiz edilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmede kullanılan soru formu alan yazına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş, alanda görev yapan altı uzmanın görüşüne sunulmuş, bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve pilot çalışma ile son hali verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcıların görev yaptıkları üniversitelere gidilerek bire-bir görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir.Çalışmada genel temaların önceden belirlenmesine ve temaların altında yer alacak ayrıntılı kodların verilerin incelenmesi sırasında oluşturulmasına dayanan "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" (Strauss ve Corbin, 1990 s. 67) tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, verilerin analizinden önce var olan kavramsal yapıya dayalı olarak kodlama yapılmış, verilerin incelenmesi sırasında kodlara yenileri eklenmiş, duruma uygun düşmeyen eski kodlardan bazıları çıkarılmıştır.

Özet

Bir eğitim sisteminin en temel öğelerinden olan eğitim programları öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. En genel olarak koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması olarak tanımlanabilecek program geliştirme, eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreçtir.Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 1924 yılından başlayarak günümüze kadar çağın gereksinimlerine uygun olarak program geliştirme/düzenleme çalışmaları yapılmaktadır.

Cumhuriyet dönemi programlarını kuramsal temelde ele alan ya da öğretmenlerin eğitim programlarıyla ilgili görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmalarda programın geliştirme aşamasından başlayarak uygulanma aşamasına kadar yaşanan güçlüklerden sıklıkla söz edilmektedir. Uygulayıcıların görüşlerini yansıtması açısından bu çalışmalar son derece önemli olsa da Türkiye'de program geliştirme ile ilgili temel sorunların ve bu sorunlara getirilecek çözüm önerilerinin alanda uzman olan bireyler açısından da ele alınması önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Eğitim Programları alanında görev yapan akademisyenlerin program geliştirmenin temel sorunlarına ilişkin görüşlerini ve bu sorunlarla ilgili getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu program geliştirme alanında beş-30 yıl arasında görev yapan ve doktor unvanı bulunan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada kişilerin kendi deneyim, tutum, görüş, duygu, inanç ve şikâyetlerine dair verilerin toplanmasında olumlu sonuçlar veren yöntemlerden birisi olması nedeniyle veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan soru formu alan yazına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş, alanda görev yapan altı uzmanın görüşüne sunulmuş, bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve pilot çalışma ile son hali verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcıların görev yaptıkları üniversitelere gidilerek bire-bir görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir.Çalışmada genel temaların önceden belirlenmesine ve temaların altında yer alacak ayrıntılı kodların verilerin incelenmesi sırasında oluşturulmasına dayanan genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama kullanılmıştır.

Analizleri süren bu çalışmanın sonucunda program geliştirme alanında görev yapan uzmanların bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirmenin temel sorunları hakkında derinlemesine bilgi toplanması ve böylelikle gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaya çıkan sonuçların, önceki araştırmalarda Türkiye'de program geliştirme ile ilgili kuramsal düzeyde ve uygulayıcı görüşlerine dayalı olarak elde edilen sonuçların alanda uzman olan katılımcıların görüşleriyle birlikte ele alınabilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tutarlılık, kuramcılar ve uygulayıcılar arasında evrensel bir anlamın sağlanması için bir referans noktası oluşturur. İyi açıklanmış bir terim iletişimi kolaylaştırır ve bireylerin bir anlamı paylaşmada ortak fikirlere ulaşılmasını sağlar. Bir alan tanımlandığı zaman, uygulayıcılar çalışmalarında tanımdaki kesin ifadelerden yararlanırlar. Böylelikle alanla ilgili hangi konuların kapsandığının ya da kapsanmadığının net olarak ortaya konmasına yardımcı olur.
Analizleri süren bu çalışmanın sonucunda program geliştirme alanında görev yapan uzmanların bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirmenin temel sorunları hakkında derinlemesine bilgi toplanması ve böylelikle gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Program geliştirme, Türkiye'de program geliştirme, Program geliştirmenin sorunları, Program geliştirme alanı

Kaynakça

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. Milli Eğitim, 160. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2).126-149.

Turgut, M.F. (1983). Program değerlendirme. *Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks,CA: Sage.

Strauss, A., Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. İçinde A.Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (sf.3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: McMillan Publishing Company.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

(25924) Yüksek Lisans Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Tercih Sebepleri Ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar

EMİNE ZEHRA TURAN

NEVÜ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimlerine devam eden master öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirleyip bunları çeşitli açılardan incelemek ve lisansüstü eğitimleri süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin lisansüstü programları tercih sebepleri, programlardan ne umduklarını, programların beklentilerini ne derece karşıladığı ve karşılaştıkları sorunları kendi söylemlerinden hareketle çeşitli açılardan incelemektir.

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi (farklı ana bilim dalları esas alınarak) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında uzman görüşleri alınarak hazırlanan "Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde, farklı illerde görev yapan, farklı mesleki deneyime sahip, NEVÜ lisansüstü eğitim programlarına devam eden 30 yüksek lisans öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler, genel olarak lisansüstü eğitimi "kişisel gelişim, merak, ilgi, meslekî kıdemde kolaylık sağlaması ve akademik personel olmak" için tercih etmektedirler. Kaydoldukları programı tercih sebeplerini ise "alanlarında ileri düzey bilgi edinme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini anlama ve yeni kaydoldukları bölümü merak etme" olarak belirtmişler. Ayrıca yüksek lisans öğrencileri eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, "yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi ve sorun çıkartması ve çalışma saatlerini düzensiz planlaması" olarak belirtmişlerdir.

Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Lisansüstü eğitimi tercih etme sebebiniz nedir?

Lisansüstü eğitime başlamadan önce kaydolduğunuz programdan beklentileriniz neydi?

Lisansüstü eğitimin size sağladığı bireysel/toplumsal katkılar nelerdir?

Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörler ve eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunların çeşitli açılardan incelendiği nitel bir özel durum çalışması olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:39) tarafından nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" bir araştırma olarak tanımlanmıştır. Nitel özel durum araştırması, eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle "nasıl" ve "niçin" soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2009:46).

Veri Toplama Aracı: Verilerin toplanmasında uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış "Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise lisansüstü eğitimi tercih sebepleri, lisansüstü eğitimden beklentileri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu sorular kapsam geçerliliği için bilimsel araştırma yöntemlerine hakim, lisansüstü dersler veren üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri sonucunda sorular amaca uygunluk ve netlik bakımından son halini almıştır.

Verilerin Kodlanması ve Çözümlenmesi: Yüksek Lisans öğrencileri ile yapılan görüşmeler kaydedilmiş, kayda izin vermeyen katılımcıların görüşleri ise not alınmıştır. Yapılan tüm görüşmeler kâğıda aktarılmış, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları cevaplardan alt kodlamalar oluşturulmuş, belirlenen kodlar gruplanarak üst temada kategorileştirilmiştir. İçerik analizi yaklaşımında temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Araştırmacılar, oluşturulan kodlamalarda fikir birliğine varmak için aralarında itilaflı görülen kodların verilerini birkaç kez okumuş ve kategoriler ile ilişkilendirmeler son halini almıştır. İçerik analizlerindeki kavramlar, katılımcı söylemleri ile de desteklenmiş, bu amaçla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların söylemlerinde yapılan alıntılarda ve kişisel bilgilerinin sunumunda, isimleri belirtilmemiş, her bir katılımcıya 1'den 30'a kadar numara verilmiş, verilen cevaplar numaralara göre kodlanmıştır.

Kişinin gelişmesinde, öğrenmesinde ve bilginin üretimi ve geliştirilmesi sürecinde üniversitelerin yadsınamaz bir önemi vardır. Güven ve Tunç'a (2007:158) göre üniversite tarihi boyunca, toplumda, üniversiteye farklı işlevler yüklenmiş, tüm dönemlerde üniversitenin işlevleri genel olarak "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek" şeklinde sınıflandırılmıştır.

Nitekim birey, üniversiteden mezun olduktan sonra akademik kariyer yapmaya ya hemen, ya da bazen yıllar sonra devam etmek istiyor. Öğrenme ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu düşündüğümüzde, lisans üstü eğitimi sadece eğitim yolcuğunun devamı olarak görmek gerekebilir.

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimlerine devam eden master öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirleyip bunları çeşitli açılardan incelemek ve lisansüstü eğitimleri süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin lisansüstü programları tercih sebepleri, programlardan ne umduklarını, programların beklentilerini ne derece karşıladığı ve karşılaştıkları sorunları kendi söylemlerinden hareketle çeşitli açılardan incelemektir.

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi (farklı ana bilim dalları esas alınarak) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında uzman görüşleri alınarak hazırlanan "Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formunda, aşağıdaki sorular yer almaktadır:

Lisansüstü eğitimi tercih etme sebebiniz nedir?

Lisansüstü eğitime başlamadan önce kaydolduğunuz programdan beklentileriniz neydi?

Lisansüstü eğitimin size sağladığı bireysel/toplumsal katkılar nelerdir?

Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar nelerdir?

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde, farklı illerde görev yapan, farklı mesleki deneyime sahip, NEVÜ lisansüstü eğitim programlarına devam eden 30 yüksek lisans öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler, genel olarak lisansüstü eğitimi "kişisel gelişim, merak, ilgi, meslekî kıdemde kolaylık sağlaması ve akademik personel olmak" için tercih etmektedirler. Kaydoldukları programı tercih sebeplerini ise "alanlarında ileri düzey bilgi edinme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini anlama ve yeni kaydoldukları bölümü merak etme" olarak belirtmişler. Ayrıca yüksek lisans öğrencileri eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, "yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi ve sorun çıkartması ve çalışma saatlerini düzensiz planlaması" olarak belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerinin belirlendiği bu çalışmada lisansüstü öğrenimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar da kendi söylemlerinden hareketle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri "kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma" noktasında toplanmaktadır.

Eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, "yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi, sorun çıkartması, bölgelerinin dışında yüksek lisans çalışması yapmaları, yüksek lisans çalışmalarına geç başlamış olma, çalışma saatlerini düzensiz planlaması" olarak belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitim konusunda yaşanan sorunların çözümlenebilmesi için her şeyden önemlisi üniversite, enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve enstitü idari personeli ölçeğinde karşılaştırmalı ve kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Yüksek Lisans, Kariyer, tercih, sorun

Kaynakça

Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem A.R. (2007), "Öğretim Üyesinin Bilim İnsanı Yetiştirme Sorumluluğu ve Bu Sorumluluğun Gerektirdiği Mesleki Etik", Akademik Dizayn Dergisi 1(2), ss. 77-81.

Erkılıç, T.A. (2007). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim İstekliliklerini Etkileyen Etmenler (Eskişehir Örneği), GAU Journal of Social &Applied Sciences 3(5) :46-72.

Güven, İ, ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), Millî Eğitim, 173 : 157-172.

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (1)

MEB. (2010). TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Teaching and Learninig International Survey Türkiye Ulusal Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Varış, F. (1984), "Lisansüstü Düzeyde Eğitim Elemanı Yetiştirme", Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:136, ss. 49-54, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25925) Ortaokul Düzeyinde Dosya Yönetimi Öğretimi İçin Materyal Geliştirilmesi Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Uygulanması

AGAH TUĞRUL KORUCU
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

UĞURCAN SERT
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin giderek hızlanarak arttığı günümüzde teknolojinin eğitim sürecine dahil edilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Geleneksel yöntemlerin yerine yeni öğretim yöntemleri aranmaya başlanmıştır. Bu yenilikler teknolojinin eğitim sürecinde kullanımı için eğitim programlarında ve materyallerinde yenilikler yapılması ihtiyacını doğurmuştur(Adıgüzel, 2010; Yeşilyurt, 2007; Karasar, 2004). Bu ihtiyaç sonunda ortaya çıkan kavramlardan bazıları Bilgisayar Destekli Eğitim ve eğitsel bilgisayar oyunlarıdır.

BDE, öğrenenin internet yardımıyla eğitsel içeriğe ulaşması, eğitsel yazlım ve oyunlar yardımıyla bilgisayarı eğitim sürecinde araç olarak kullanılmasıdır (Ornstein & Levine, 1993; Owusu, Monney, Appiah, & Wilmot, 2010). Eğitsel bilgisayar oyunları; oyun senaryosu içerisinde öğrenenin ders kazanımlarını öğrenmelerine veya tekrar etmelerine yardımcı olan yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2003). Çankaya (2007), eğitsel bilgisayar oyunları ise öğrencileri güdüleyici, eğlendirici özelliklerinin yanında öğrenme etkinliğini tamamlayıcı özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi "Dosya ve Klasörler" konusunda sunuş yöntemi ile ders işlenmiş, işlenen bu ders sonrasında uygulanan başarı testi sonucunda öğrencilerin öğrenme eksiklikleri yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşadığı öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla ASSURE modeli kullanılarak e-öğrenme materyali tasarlanmıştır. Materyal içerisinde eğitsel oyunlara da yer verilmiştir. Hazırlanan bu materyal yardımıyla ders işlenerek öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak, eksikliklerini gidermek, kalıcı öğrenme yaşantıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Sunuş yoluyla işlenen ders sonrasında uygulanan başarı testi sonrasında tespit edilen öğrencilerin yaşadığı öğrenme eksikliklerini gidermek için materyal hazırlama ve bu materyalin uygulanmasını amaçladığımız çalışmamızda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır ;

1. Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenen ders ortaokul düzeyindeki öğrencilerin başarısını nasıl veya hangi yönde etkiler?

2. Eğitsel bilgisayar oyunlarının ders esnasında kullanımının ortaokul düzeyindeki öğrencilerin başarısını nasıl veya hangi yönde etkiler?

3. Sunuş yöntemi kullanılarak işlenen ders ve bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılarak işlenen dersin öğrenci başarısına etkileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bilgisayar tabanlı "Dosya ve Klasör Kavramları" materyallerinin tasarlanmasında, ASSURE Tasarım Modeli kullanılmıştır. Hazırlanacak materyalin istenilen verimi sağlaması için sistemli ve planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Assure modeli materyal hazırlama süreci için en uygun modellerden birisidir. Assure modeli adını bütün aşamaların baş harflerinden almıştır. Assure modeli öğrencilerin özelliklerini göz önüne alınarak yöntemler ve materyaller seçilerek hazırlandığı öğretim tasarım modelidir. Bu model öğretim programlarında kullanılmasıyla en uygun yöntem ve materyalleri seçip öğrencilerin en yüksek öğrenme performansına ulaşılabilir. Bu modelin en önemli aşamalarından biriside öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları katılmalarıdır (Uysal & Gürcan, 2004). Öğrenciler ortaokul 6. Sınıfta olup hepsi 11 yaşındadır. Sınıf mevcudu 6 erkek, 11 kız olmak üzere toplamda 17 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları normal düzeydedir. Tamamının evinde bilgisayar, tablet veya akıllı telefondan en az birisi bulunmaktadır. İnternette gezinti yapmak, sosyal medya sitelerini takip etmek ve oyun oynamaktan zevk almaktadırlar. Öğrenciler uygulama yapmak ve grup çalışmasından hoşlanmaktadırlar.

Bu öğretim programı sonunda öğrenciler;

Klasör kavramının görevini tanımlayabilecek,

Dosya kavramını tanımlayabilecek,

Dosya uzantısının ne işe yaradığını açıklayacak,

Öğretimi kolaylaştırmak ve kalıcılığını sağlamak için dosya uzantılarının öğretilmesinde öğrencilerin uygulama ve eğitsel bilgisayar oyun tekniği kullanılacaktır. Öğrenciler etkileşimli e-öğrenme uygulamasıyla konu anlatımını inceleyecekler, sürükle bırak, adam asmaca, uzantı eşleştirme oyunu vb. eğitim içindeki etkileşimli nesneler ve oyunlarla eğitimi tamamlamaları sağlanacaktır. Eğitimi

bitiren öğrenciler eşleştirme oyununu ikili grup olarak eşleşerek kendi aralarında oynayarak dosya uzantılarını pekiştirmeleri sağlanacaktır.

Ders sonunda boşluk doldurma ve eşleştirme sorularının yer aldığı sınav kağıtları öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin öğrenme seviyeleri tespit edilir. Bu sınav puanlandırılarak öğrencilere dönüt verilir. % 65'lik başarıyı sağlayamayan öğrencilere tamamlayıcı alıştırmalar yaptırılarak eksiklikleri giderme çalışması yapılacaktır.

Teknolojik gelişmelerin giderek hızlanarak arttığı günümüzde teknolojinin eğitim sürecine dahil edilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknolojinin eğitim sürecinde kullanımı için eğitim programlarında ve materyallerinde yenilikler yapılmıştır. Bu yenilikler sonucunda ortaya yeni kavramlar çıkmıştır. Bunlardan birisi de Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemidir.

Bilgisayar destekli öğretim , öğrenme ortamının bilgisayar olduğu, öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olduğu, etkin bir şekilde katıldığı, her öğrencinin kendi hızına göre ilerleyebildiği, öğrenme ortamına ve öğrenme sürecine karşı güdüsünü artıran, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu öğretmenin rehber durumunda bulunduğu öğretim yöntemidir.

Bilgisayar destekli öğretim kavramı gibi teknolojinin hayatımıza girmesini sağlayan bir başka yöntem eğitsel bilgisayar oyunlarıdır. Eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilerin dersin hedeflenen kazanımlarını, oyun senaryosu içinde öğrenmelerini ve tekrar etmelerini sağlayan yazılımlardır. Eğitsel bilgisayar oyunları öğrenme sürecinde öğrencileri öğrenmeye karşı güdüleyici, motivasyonlarını arttırıcı, öğrenme sürecini eğlenceli hale getiren öğrenme etkinliklerini tamamlayıcı yazılımlardır.

Çalışmamızda ortaokul 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan 17 öğrenci eşliğinde sunuş yöntemi kullanılarak işlenen ders sonucunda uygulanan başarı testi sonucunda öğrenme eksikliği olduğunu tespit ettik. Öğrencilerin yaşadıkların öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla e-öğrenme materyali tasarlanmıştır. Materyal tasarımında ASSURE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. ASSURE modeli kullanılırken modelin basamaklarını "Öğrenen Analizi, Hedeflerin Analizi, Yöntem ve Materyallerin Seçimi, Ortam ve Materyallerden Yararlanma, Öğrenci Katılımını Sağlama ve Değerlendirme" dikkate alınarak öğretim süreci ve ders planlı hazırlandı. Hazırlanan plana göre öğrencilerin özellikleri, ilgi alanları ve sınıf ortamındaki imkanlar göz önüne alınarak materyal hazılandı. Hazırlanan materyalde öncelikle kazanımları aktarmaya yönelik içerikler bulunurken, gerekli kazanımlara yer verildikten sonra eğitsel bilgisayar oyunlarına yer verildi. Hazırladığımız "Dosya Yönetimi" kazanımına yönelik materyal kullanımıyla, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilmesi hedeflenmiştir.

Dersin uygulanması sırasında öğrencilerin e-öğrenme yazılımını uygulamaları ve kazanımlara ulaşmaları istendi. Dersin sonunda eğitsel oyunlarla yarışma yapılacağı haber verilerek öğrencilerin derse karşı motive olmaları sağlandı. Öğrenciler kendi hızlarına göre kazanımları ve konu içi soruları uygulayarak kazanımlara ulaştı. Bu aşamaları geçen öğrenciler eğitsel oyunlar oynayarak öğrendiklerinin pekiştirilmesi sağlandı.

E-öğrenme yazılımının uygulanmasından sonra öğrencilerinin birbirleriyle eğitsel oyunları oynayarak sınıf içi rekabet sağlanarak kalıcı öğrenme yaşantılarının ortaya çıkması amaçlandı. Ders sırasında rekabet ve motivasyonun arttırılması başarıyı ve öğrenme sürecini daha etkili kıldığını sonucuna ulaştık. Değerlendirme aşamasında uygulanan başarı testi sonucunda öğrencilerin istenilen düzeyde başarılarını arttırdıkları görüldü. Başarı testi sonucunda 15 öğrenci puanlarını arttırırken 2 öğrencinin puanında düşüş görüldü.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dosya ve klasör konusu için hazırlanan bu çalışma geleneksel yöntemle işlenen ders sonucunda öğrenme eksiklikleri olduğu tesit edilen öğrencilere bu eksikliklerini gidermek için e-öğrenme materyali geliştirilmiştir . Sunuş yoluyla işlenen ders sonucunda yapılan değerlendirme sınavında öğrencilerin başarı ortalamaları 100 puan üzerinden 64 puan olarak hesaplanmıştır . Bilgisayar destekli öğrenme ve eğitsel bilgisayar oyunu ile işlenen ders sonucunda uygulanan sınavda öğrenci ortalamasının 100 puan üzerinden 83 puana yükseldiği ölçülmüştür. Bilgisayar destekli öğrenme ve eğitsel bilgisayar oyunu ile işlenen derste öğrencilerin anlatım yoluyla işlenen derse göre daha çok eğlendiği ve daha başarılı oldukları görülmüştür. Uygulanan başarı testi sonucunda 15 öğrencinin puanında artış görülürken 2 öğrencinin puanında düşüş gözlemlenmiştir. Ders sırasında bilgisayar destekli eğitim ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı öğrenci başarısında olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Sunuş yoluyla işlenen derse oranla bilgisayar destekli eğitim ve eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenci başarısına etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Assure Modeli, Ortaokul, Bilgisayar Destekli Öğretim, Eğitsel Bilgisayar Oyunları, Materyal Tasarımı

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-17.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 343-361.

Chen, Z. H., Liao, C. C., Cheng, H. N., Yeh, C. Y., & Chan, T. W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment ve goal-pursuing in math learning. *Educational Technology & Society*, 317-327.

Çankaya, S. (2007). *ORAN-ORANTI KONUSUNDA GELİŞTİRİLEN BİLGİSAYAR OYUNLARININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİ VE EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNLARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNE ETKİSİ.*Balıkesir: T.C BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI .

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 765-773). Malatya: İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demirbilek, M., & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. . *Procedia Social ve Behavioral Sciences*, 709-716.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Hamafin, M. J., & Peck, K. L. (1989). *The design, development and evaluation of instructional software.* Newyork: .

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim-. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 117-125.

Lo, J. J., Ji, N. W., Syu, Y. H., You, W. J., & Chen, J. J. (2008). Developing a digital game-based situated learning system for ocean ecology. *Lecture Notes in Computer Science*, 51-61.

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (1993). *Foundations of educations (5th ed.).* Houghton: Mifflin Co.

Owusu, K. A., Monney, K. A., Appiah, J. Y., & Wilmot, E. M. (2010). Effects of computerassisted instruction on performance of senior high school biology students in Ghana. Computer & Education, 55(2), 904-910. *Computer & Education*, 904-910.

Özdemir, Ş. (2011). *Oyun tabanlı öğrenmede geogebra kullanımı: Köklü sayılar keşif oyunu 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.* Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Prensky, M. (2002). The Motivation of Gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On The Horizon*, 1-13.

Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games. *British Journal of Educational Technology*, 1004-1019.

Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Uysal, Ö., & Gürcan, A. (2004). Assure Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama. *Paper presented at the XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 21-28). Malatya: Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.

Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim Araç-Gereçleri Kullanımına Etki Eden Faktörler. *eJournal of New World Sciences Academy*, 300-312.

(25926) Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği

EMİNE ZEHRA TURAN

NEVÜ

ÖZET

Problem Durumu

Bologna Süreci kapsamında yürütülmekte olan akreditasyon çalışmaların içerisinde, Avrupa ile birlikte Türkiye'de de yükseköğretimin güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddelerinden birisi haline gelmiştir.

Kimi Kurumlarda, EFQM (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı) modeli kullanılarak söz konusu amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılırken, ISO 9000:2000 kalite sistemini uygulayan ve bu konuda sertifikalandırılan eğitim kurumları da mevcuttur (Devebakan vd, 2003: 3044).

Yüksek Öğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kalite çalışmalarına önem verilmesini ve beklentilerini ifade etmektedir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi AKTS-DE etiketlerini aldıktan sonra, kalite çalışmalarına devam etmektedir. Kalite çalışmaları sadece öğretim elemanları ve idari personelle gerçekleştirilecek durumda değildir, aynı zamanda da öğrencilerin desteği gerekmektedir.

Küresel rekabet sadece ekonomik düzeyde değil aynı zamanda eğitim düzeyinde de üniversiteler arasında fazlasıyla kendini göstermektedir. Günümüzde yükseköğretim pazarını etkileyen faktörlerden birisi de küreselleşmedir. Yükseköğretim pazarından daha fazla öğrenci çekebilmek içir rekabet edebilirlik ve tercih edilebilirlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen üniversiteler kalite ve akreditasyon çalışmalarına da hız vermektedirler. Bu çalışmanın amacı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri ve bu beklentilerin önem derecelerini belirlemeye yöneliktir.

Bu amaçla, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencilerinin öğretim elemanlarına yönelik kalite beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bir öğretim elamanından beklediği kalite unsurlarının neler olduğu ve bu unsurların önem dereceleri ile belirlenen kalite unsurlarının hangi faktörler içerisinde yer aldığı incelenmiştir. 350 öğrenciyi kapsayan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarını daha çok ders içi ve ders dışı performanslarıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada 24 adet ifadeyi içeren altı boyutlu Reha Saydan tarafından bir kalite beklenti ölçeği oluşturulmuştur (ders içi akademik performans, empati, ders dışı akademik performans, güven, destekleyici unsurlar, kişisel bakım ve hitabet). Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uygulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın örneklemini Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına üniversitenin farklı bölümlerinden (Turizm, Eğitim, Edebiyat, Mühendislik, İlahiyat, İktisat) öğrencilere anket uygulanmıştır. Reha Saydan tarafından kalite beklenti ölçeği oluşturulmuştur (ders içi akademik performans, empati, ders dışı akademik performans, güven, destekleyici unsurlar, kişisel bakım ve hitabet) ve gerekli izinler alınarak bu anker öğrencilere uygulanmıştır. 2018-2019 yılı eğitim öğretim döneminde anket uygulanan toplam öğrenci sayısı 305'dir. Anket uygulaması sınıflarda hocalar gözetiminde yapılmış ancak bazı öğrencilerin derste bulunmayışı veya izinli olmaları nedeniyle 385 öğrenciyle anket uygulaması yapılmış, 35 anketin hatalı doldurulması nedeniyle analize uygun anket sayısı 350 olarak gerçekleşmiştir. Anket uygulaması sınıf ortamında, o anda dersi yürütmekte olan öğretim elemanlarının desteği ile Mayıs 2019'da gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri SPSS'e girilmiş ve SPSS programında incelenmiştir. Öğretim elemanlarından beklentileri ifade eden ve yukarıda önem dereceleri itibariyle sıraladığımız 28 değişkenin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği yapılan t testi analiziyle belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 28 soruya (değişken) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör yükleri 0.50'nin altında oluşan 4 değişken analizden çıkarılmıştır.

İfadelerin içsel tutarlılığını ölçmek amacıyla elde edilen faktörler güvenirlilik (Cronbach Alpha) analizine Reha Saydan tarafından tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda ölçeğimizdeki her bir faktörün Cronbach Alpha Katsayıları 0.83 ile 0.67 arasında değişen değerler almıştır.

Faktörler itibariyle öğrencilerin kalite beklentilerinin fakülte/bölüm düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli analiz türlerinden Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

21. yüzyılla birlikte kalite, iletişim, teknoloji ve bilgi adına büyük mesafeler kat edilmiştir. Bu gelişmeleri sağlayan en temel faktör şüphesiz "insan"dır. İnsanın daha nitelikli olmasının hedeflendiği ülkelerde, refah seviyesinin yükseldiği ve gelişmişlik düzeyinin arttığı da görülmektedir. Bilginin en önemli sermaye olduğu ülkelerde kaliteden taviz verilmemektedir.

Bologna Süreci kapsamında yürütülmekte olan akreditasyon çalışmaların içerisinde, Avrupa ile birlikte Türkiye'de de yükseköğretimin güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddelerinden birisi haline gelmiştir. Akreditasyon süreci, kalite standartlarını belirlemeyi ve değerlendirmeyi içeren geniş bir prosestir (Pond, 2002).

Eğitim kurumları da tüm diğer örgütlerde olduğu gibi üretmek zorundadırlar. Ancak eğitimin doğası gereği verimlilik unsurlarını mal üreten örgütler kadar açıklıkla ortaya koymak her zaman mümkün olmamaktadır. Kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Belirli becerileri kazanmış, kendini işine adayan bir işgücüne sahip olmanın yolu, kalite kavramının işletmelerden önce eğitim kurumlarında ele alınması ve tartışılmasıyla mümkündür. Çünkü kaliteli bir ürün ve hizmet ancak iyi bir eğitim ile mümkündür.

Küresel rekabet sadece ekonomik düzeyde değil aynı zamanda eğitim düzeyinde de üniversiteler arasında fazlasıyla kendini göstermektedir. Günümüzde yükseköğretim pazarını etkileyen faktörlerden birisi de küreselleşmedir. Yükseköğretim pazarından daha fazla öğrenci çekebilmek içir rekabet edebilirlik ve tercih edilebilirlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen üniversiteler kalite ve akreditasyon çalışmalarına da hız vermektedirler. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri ve bu beklentilerin önem derecelerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencilerinin öğretim elemanlarına yönelik kalite beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bir öğretim elamanından beklediği kalite unsurlarının neler olduğu ve bu unsurların önem dereceleri ile belirlenen kalite unsurlarının hangi faktörler içerisinde yer aldığı incelenmiştir. 350 öğrenciyi kapsayan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarını daha çok ders içi ve ders dışı performanslarıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada 24 adet ifadeyi içeren altı boyutlu Reha Saydan tarafından bir kalite beklenti ölçeği kullanılmıştır. (ders içi akademik performans, empati, ders dışı akademik performans, güven, destekleyici unsurlar, kişisel bakım ve hitabet). Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler açısından kalitenin bir diğer önemli belirleyicisi öğretim elemanlarının öğrencilerle geliştirdikleri iletişimin boyutudur. Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf dışı ilişkilerin öğrencilerin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi, derslerdeki akademik başarıları, öğrencilerin kendilerine yönelik özgüvenleri ve kendilerini değerli bulmaları gibi konularda önemli rol oynadıkları konusunda bilgiler sunmaktadır. Öğretim elemanları ile ders dışında görüşebilen öğrenciler bu iletişimin kendilerini gelecekteki kariyer doğrultusunda daha fazla düşünmeye zorladığını, eğitim deneyimlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini arttırdığını, entelektüel gelişimleriyle ilgili kazanımlar sağladığını dile getirmektedirler

Çalışmada elde edilen bulgulardan ve değerlendirmelerden ayrı olarak, bu araştırmaya yönelik olarak geliştirilen "Öğretim Elemanları Kalite Beklenti Ölçeği" de gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : kalite, öğretim elemanı, öğrenci, beklenti

Kaynakça

Aslan, B.(2009). Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 42, sayı: 1, 287-30.

Bloor, M.& Wood, F. (2006). Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts, London.

Brink, C. (2010). Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility, Quality in Higher Education, 16:2, 139-152.

DEVEBAKAN N, KOÇDOR H, MUSAL B ve GÜNER, G. (2003), "Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Arttırılması Kapsamında Öğrencilerin Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), ss. 30-44.

ELLIOTT, K.M., ve SHİN, D. (2002), "Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept", Journal of Higher Education, Policy and Management, 24 (2), pp. 197 –209.

Pompili, G. (2010). Quality in Search of Meanings: The Case of Italian Universities, Quality in Higher Education, 16:3, 235-245

Pond, W. K. (2002). Twenty-first Century Education and Training Implications for Quality Assurance, The Internet and High Education, 4, 185-192.

SOHAIL, M.S. ve SHAIKH, N.M. (2004), "Quest for Excellence in Business Education: A Study of Student Impressions of Service Quality", The International Journal of Educational Management 18 (1) pp. 58-65.

Vyhmeister, N. (2008). Quality Research Papers for Students of Religion and Theology, Michigan: Zondervan Edition.

Yıldırım, A & Şimşek, H.(2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara.

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1998-2007), Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi, Ankara.

Zineldin, M. Akdag, H.C. & Vasicheva,V. (2011). Assessing Quality in Higher Education: New Criteria for Evaluating Students' Satisfaction, Quality in Higher Education, 17:2, 231243

(25927) STEM odaklı matematik öğretiminin 11. Sınıf öğrencileri matematik tutumu üzerine etkisi

ÖZDE CEYLAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilim dallarının en soyutlarından biri olan matematik tabanda birçok alanın açıklayıcısı olmuş bir bilim dalıdır. Fabrikalar, köprüler, bankalar ve bunun gibi birçok alan matematiği aktif şekilde kullanmaktadır. (İlgar ve Çağırgan Gülten, 2013, s. 123). Bilimler insanların sosyal, psikolojik, fizyolojik ve bunun gibi ihtiyaçlarından doğmuştur. Matematik ise bunlardan çok daha farklıdır. Gelişen ve değişen dünyamızda ülkeler arası yarışta eğitimde reformlar kaçınılmaz hale gelmiş ve eğitim ülkelerin gelişmişlik seviyelerini doğrudan etkileyen en önemi araç olmuştur. (Akgündüz vd, 2015, s. 5).Gelişmekte olan ülkemizde ise matematik kanayan bir yaradır. Ulusal olarak yapılan TYT (Temel Yeterlilik Testi), AYT (Alan Yeterlilik Testi) ve LGS gibi sınavların ortalamaları oldukça düşüktür. Bunun dışında PISA ve TIMMS gibi uluslararası yapılan sınavlarda ülkemiz alt sıralarda yer almaktadır.

Küreselleşme ile birlikte önem kazanan eğitim ihtiyaçları karşılama açısından kendini yenilemek zorundadır. Bu amaçla birçok yöntem ve teknik geliştirilmektedir. STEM' de bu yöntemlerden biridir. Rakiplerinden geride kaldığını düşünen ve son dönemlerde PISA ve TIMMS gibi sınavlarda geride kalan Amerika'nın geliştirdiği bu yöntem günümüzde birçok Avrupa ülkesinde ve diğer ülkelerde uygulanmaktadır. (İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Raporu). STEM Science (Fen), Tecnology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Math (Matematik) kelimelerinini baş harflerinden oluşmuş ve bu dersleri disiplinler arası şekilde öğretimini amaçlayan bir yöntemdir. (Yıldırım ve Altun, 2015, s. 29). Öğrenciler ve Öğretmenler bilgiyi ezberleyen değil uygulayan ve kullanan bireyler olmalıdır. (Davut, 2014 s. 8). STEM'de öğrenilen bilgiyi kullandıran ve kalıcılığı arttıran farkındalık yaratımını sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmayı Matematik ve STEM in beraberce öğrencilerdeki tutumu nasıl etkilediğini görmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Eskişehir'in bir ilçesinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinden amaçlı örnekleme ile seçilmiş 14 kişiden oluşan bir sınıfa 1 dönem boyunca öğretim planına uygun şekilde teorik ders ve ardından konuya uygun etkinlikler yapıldı. Bu araştırmanın deseni nitel araştırmalardan eylem araştırması yöntemidir. Sınıf içi etkinliklere bağlı olarak değişimin ölçülmesi çalışmanın yönteminin eylem araştırması olmasını etkin kıldı. Eylem araştırması; Değişim ve gelişim sürecidir. Eylem araştırması yöntemlerinden klasik eylem araştırması ve bireysel eylem araştırması yöntemleri kullanıldı. Klasik eylem araştırması; problem betimlendikten sonra eylem ve eylemi değerlendirme döngüsünü gerçekleştirerek yeni bilgileri sentezlemektir. Bireysel eylem araştırması; sorunun bireysel olarak araştırıldığı çalışmalardır (Saban ve Ersoy, 2017, s. 41). Dönem boyunca öğretim planı ile uyumlu olarak oluşturulmuş bir eylem planı uygulamaya konuldu. Bu süreç boyunca kayıt defteri tutuldu. Katılımcı gözlemci rolündeki öğretmen ders içinde düzensiz dersten çıktıktan sonra düzenli şekilde gözlem yaparak bu deftere kaydetti. Dönem boyunca yapılan beş etkinlikteki öğrenci dosyaları tutuldu ve dönem sonunda geçmiş yıllarda yapılan PISA sınavlarından alınan sorularla akademik başarı testi yapıldı ve dönem sonunda sınıf ikiye bölünerek odak grup görüşme yapıldı. Dönem sonunda ise PISA sınavından alınan sorularla oluşturulan akademik başarı testi uygulandı. Verilerin geçerlilik ve güveniliğini sağlamak için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizindeki kodlardan bazıları hazır oluşturulmuş bazıları ise çözümleme sırasında ortaya çıkmıştır. Kodlar birleştirilerek kategori, kategoriler birleştirilerek temaları oluşturmuştur.

Sanayi devrimi ile beraber ülkeler arası artan gelişmişlik yarışında teknoloji ve bilim ilerlemesiyle eğitim çok önemli bir yere gelmiştir. Eğitim çeşitli reformlar yapılmış ve yapılması zorunlu hale gelmiştir. Değişen ve ilerleyen toplumda birçok şey değişmiş, değişim insan hayatını birinci elden etkilemiştir. Birçok meslek eski kullanılırlığını kaybetmiş birçok yeni meslek hayatımıza dahil olmuştur. İş gücüne dayalı meslekler azalmış, çoklu düşünme gerektiren meslekler artmıştır. Artık bilgiyi ezberleyen toplumlar değil kullanabilen toplumlar öne geçmiştir. Bilgiyi kullanmak, çoklu düşünmek, yaratıcılık, çözüm üretme, stratejik hareket, yenilikçilik, girişimcilik gibi 21. Yüzyıl becerilerini kullanmanın önemini anlayan toplumlar için ise STEM en iyi yöntemlerden bir tanesidir. STEM de tam olarak bu reformlar gereğinden ortaya doğmuş bir yöntem olmuştur. ABD tarafından rakiplerinden geride kaldığını düşündüğü için geliştirilen STEM şu an birçok ülkenin eğitim programında bulunmaktadır. STEM science (fen), tecnology (teknoloji), engineering (mühendislik) ve Matematik (math) alanlarının birleştirilerek disiplinler arası öğretiminden oluşmuş bir yöntemdir. STEM'in toplumsal amacı öğrenilen bilgileri toplum yararına kullanabilmek, akademik amacı ise sınırları kaldırarak bütüncül bir öğretim sağlamaktır. Matematik sadece bazı kuralların olduğu ve hesap yapılan bir ders olarak görülmektedir. Temelinde soyut yapı barındıran matematik ise aslında birçok bilimin açıklayıcısı olmuştur. Günlük hayattaki birçok elektronik alet, köprü, taşıt ve bunun gibi birçok şey matematik ve mühendislik harikalarıdır. Eğitimin ülkeler arasında gelişmişteki rolünü ise büyük ölçüde matematik göğüslemektedir. Ülkemizde ise matematikle ilgili gözle görülür bir problem mevcuttur. Bu problemi ulusal (TYT, AYT, LGS) veya uluslararası (PISA,

TIMMS) gibi sınavlarda görmek mümkündür. Bu çalışma Eskişehir ili merkezine uzakta bulunan bir ilçedeki meslek lisesi öğrencilerinin STEM odaklı matematik etkinliklerinin matematik tutumlarına karşı etkisi araştırılmak için yapılmıştır. Amaçlı örneklemle seçilmiş 14 kişilik bir sınıf içerisinde elektrik ve metal sınıfından farklı özellikte öğrencilerden oluşmaktadır. Eylem araştırması yönteminin iki türü olan klasik eylem araştırması ve bireysel eylem araştırması türlerinde hazırlanmış olan bu çalışmada kayıt defteri, odak grup görüşmesi ve öğrenci etkinlik dosyaları veri olarak kullanılmıştır. Çözümleme sırasında İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma süresince öğrencilerin samimi cevaplar verdiği ve veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Katılımcı gözlemci öğretmenin eylem araştırmasını uygulaması ile sınırlıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler matematiği günlük hayatla bağlantısından çok ders olarak algılanan bir kavram olarak görmektedirler ve onlar için karmaşık ve soyut olması faktörleriyle beraber korkutucu bulmaktadırlar. Matematiği sevmediklerini açıkça ifade eden öğrenciler matematiğe karşı da özgüven eksikleri büyüyerek devam etmektedir. Dönem boyunca yapılan etkinlerde öğrencilerin daha az sıkıldıkları, daha az şikayet ettikleri görülmüştür. Teorik olarak ders işlenen günlerde ise ders dinlemeyip ders düzenini bozaraak dersi kasti şekilde geciktirip serbest kalmak istedikleri görülmüştür. Her etkinlik gününde bu ne dersi neden bunu yapıyoruz şeklinde kendi kafalarında oluşan ders kavramı biraz daha yıkarak kafalarındaki matematik kavramı yenilmese de ders kavramıyla ilgili tutumları değiştirecek büyük adımlar atılmıştır.

Anahtar Kelimeler : STEM, Matematik, Matematik öğretimi, Matematik tutumu

(25951) Öğrenme Stili ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BÜRHAN AKPUNAR HARRAN ÜNİ.
SERDAR SAFALI AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
MEHMET EMİN TURAN AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
ALİCAN KAYA AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol alması ve öğretmenin yol gösterici ve rehber olması ile birlikte, bireylerin bireysel farklılıkları, hazır bulunuş düzeyleri ve genetik özellikleri dikkat edilerek kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, eğitim programlarında önemi artan konulardan bir tanesi de öğrenme stilleri olmuştur (Sarıtaş ve Süral, 2010).

Bireylerin öğrenme stilleri, eğitim-öğretim sürecinde büyük önem taşıyan kavramlar içerisinde yer almaktadır. Öğrenme stilleri verimli öğrenme ortamları oluşmasında büyük katkı sağlayabilecek bir kavramdır. Öğreticilerin, öğrencilerini iyi tanımaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini yönlendirmeleri beklenmektedir (Peker ve Aydın, 2003). Bu doğrultuda düşünüldüğünde öğrenme stilleri öğrencilere daha etkin ve verimli eğitim öğretim hizmetleri sunulmasına katkı sağlayıcı bir yapı olarak düşünülebilir. Öğrenme stili, bireyin öğrenilecek bilgiyi, öğrenme sürecinde ve sonrasında hatırlamak amacıyla bireye özgü yöntemler şeklinde tanımlanabilir (Dunn ve Dunn, 1993). McCarthy (2010) öğrenme stilini bilginin nasıl işleneceğine yönelik kişisel tercih biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme stili, öğrencinin öğrenim sürecindeki bütün tercihleri olarak tanımlanmıştır (Kolb, 1984).

Eleştirel düşünme felsefe, psikoloji, eğitim, sosyoloji gibi birçok bilimsel disiplin tarafından incelenen bir kavramdır. Bu durum dolayısıyla bütün disiplinler kendi çerçevelerinden eleştirel düşünce ile ilgili tanımlar yapmışlardır (Gündoğdu, 2009). Facione (1990)'a göre eleştirel düşünme, açıklama, çözümleme, değerlendirme ve anlamlandırma neticesinde hedefe yönelik, özerk karar vermeye dayalı düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme üst düzey bilişsel basamaklarla yakından ilişkili olabilmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş ve genel eğitim süreçlerinde yer alması gereken önemli bir kavram olduğu görülmektedir (Gündoğdu, 2009). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile analiz ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerle yakından ilgili olabilecek eleştirel düşünme arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Üniversite öğrencilerinde öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkilerin araştırılacağı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" biçiminde ifade edilebilir (Karasar, 2005). Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Uygulamalar ders saatleri içerisinde ilgili dersin yürütücüsünden izin alınarak gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarına ölçek formu dağıtılacak, uygulama sonrasında ise bu formlardan eksik ya da hatalı doldurulanlar elenecektir. Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve öğrenme stilini ölçmek için Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri" kullanılacaktır. "Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği" 6 alt boyut ve 60 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayıları bağımsız öğrenme alt boyutu için .662; kaçınan öğrenme alt boyutu için .644; işbirlikli öğrenme alt boyutu için .757; bağımlı öğrenme alt boyutu için .650; yarışmacı öğrenme alt boyutu için .815; katılımcı öğrenme alt boyutu için .774 bulunmuştur." Eleştirel Düşünme Eğilimleri" 5 alt boyut 49 maddeden oluşmuş olup iç tutarlılık kat sayıları üstbiliş alt boyutu için .899; esneklik alt boyutu için .892; sistematik alt boyutu için .903; azim-sabır alt boyutu için .836; açık fikirlilik alt boyutu için .672 bulunmuştur.

Elde edilecek verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 bilgisayar paket programları kullanılacaktır. Hangi analizlerin kullanılacağını tespit etmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacaktır. Çıkan sonuca göre uygun analizler gerçekleştirilerek, değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi planlanmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmen aktif rol almak yerine daha geri planda kalarak yol gösterici ve rehber görevini üstlenmiş, öğrenci daha aktif rol alarak eğitim sistemimizin bir parçası olan deneyimleriyle yaparak yaşayarak öğrenme tercih edilmiştir. Öğrencinin aktif rol alması ve öğretmenin yol gösterici ve rehber olması ile birlikte, bireylerin bireysel farklılıkları, hazır bulunuş düzeyleri ve genetik özellikleri dikkat edilerek kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, eğitim programlarında önemi artan konulardan bir tanesi de öğrenme stilleri olmuştur.

Eleştirel düşünme ile birey açıklama yaparak, çözümleyerek, ve değerlendirip anlamlandırarak hedefe yönelik,özgün ve bağımsız düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme üst düzey bilişsel basamaklarla yakından ilişkili olabilmektedir. Bu doğrultuda eleştirel

düşünmenin eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş ve genel eğitim süreçlerinde yer alması gereken önemli bir kavram olduğu görülmektedir

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenecektir. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçimi rastgele örneklem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Buna ek olarak, yapılacak bu araştırma sonrasında Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve öğrenme stilini ölçmek için Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri" kullanılacaktır. "Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği" 6 alt boyut ve 60 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayıları bağımsız öğrenme alt boyutu için .662; kaçınan öğrenme alt boyutu için .644; işbirlikli öğrenme alt boyutu için .757; bağımlı öğrenme alt boyutu için .650; yarışmacı öğrenme alt boyutu için .815; katılımcı öğrenme alt boyutu için .774 bulunmuştur." Eleştirel Düşünme Eğilimleri" 5 alt boyut 49 maddeden oluşmuş olup iç tutarlılık kat sayıları üstbiliş alt boyutu için .899; esneklik alt boyutu için .892; sistematik alt boyutu için .903; azim-sabır alt boyutu için .836; açık fikirlilik alt boyutu için .672 bulunmuştur. Elde edilecek verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 bilgisayar paket programları kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stili ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmektedir. Sonuç bölümünde öncelikle üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlerine yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilecektir. Sonra eleştirel düşünme ve öğrenme stili ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenecektir. Daha sonra ise eleştirel düşünme ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler değerlendirilecektir. Değerlendirmeler gerçekleştirilirken eleştirel düşünme, öğrenme stili ve bunların demografik değişkenlerle ilişkisi ile ilgili önceden gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçlarına yer verilecektir. İlgili araştırmaların sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak araştırma bulguları değerlendirilecektir ve yorumlanacaktır. Araştırmanın verileri toplanma aşamasındadır, ilgili alanyazın incelendiğinde öğrenme stili ve eleştirel düşünme arasında analizler gerçekleştirildikten sonra anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılması beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme stilleri, eleştirel düşünme, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12.* Boston: Allyn and Bacon.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert concensusu for purposes if educational assesssment and instruction (executive summary "the delphi report"). *ERIC Document,* 315-423

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Sosyal Bilimler, 7*(1), 57-74.

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

Kolb, D. A. (1984). *Experiental Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory to Practice. *Journal of Business And Economic Research. 8* (5), 131-139.

Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(14), 167-172.

Sarıtaş, E., & Süral, S. (2010). Grasha - Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* , 2162-2177.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies, 11*(9), 725-740.

(25955) Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

ZÜHAL ÇUBUKÇU
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

TUĞBA İNCİ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alanında benimsenen yapılandırmacı öğrenme anlayışı farklı öğrenme yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu yaklaşımlardan biri, bağlam temelli öğrenme yaklaşımıdır (Berns ve Erickson, 2001; Brown, 1998; Crawford, 2001; Gilbert, 2006). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, bilginin edinilmesi ve zihinsel olarak işlenmesi sürecinde öğrenme ortamının sosyal bağlamıyla birlikte bilginin gerçek hayattaki bağlamının önemli olduğuna odaklanan bir yaklaşımdır (Rose, 2012). Bu yaklaşım, günlük hayatla ilgili bir olay veya sorundan yola çıkarak öğrenilen bilgileri ihtiyaç haline getirmekte, kavram ve ilişkileri bu olay veya sorunun çözümünde araç olarak kullanmaktadır (Acar ve Yaman, 2011). Bu öğrenme yaklaşımında öğrenme-öğretme sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi için konulara ilişkin bağlamlar kullanılmaktadır. Bağlam temelli yaklaşımda, öğrenmenin insanlar arasındaki etkileşime dayanan, yararlı sosyal bir faaliyet olduğu ve bu nitelikleri taşımayan sınıf ortamlarının öğrenmenin gerçekleşmesini engellediği kabul edilmektedir (Rose, 2012). Bu yaklaşımda bağlam, genellikle öğrencilerin derse ilişkin kavram, kural, kanun vb.ni anlamlandırmasına yardım eden durumlar olarak açıklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin laboratuvarda yapılan uygulamaları anlamlandırmasına yardımcı olan etkinlikler olarak da görülmektedir (De Jong, 2008).

Gilbert (2006) kimya eğitiminde içerik yoğunluğu, ders konularının gerçek hayattan kopuk olması, öğrenilen bilgilerin transfer edilememesi, derslere karşı ilgisizlik ve programların yanlış vizyonu olmak üzere beş temel sorun olduğunu ifade etmektedir. Bu sorunların çözümünün ise program geliştirme ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı ve gerçek hayatla ilişkili bağlamların kullanılması olduğunu belirtmektedir (Gilbert, 2006). Fen eğitiminde de benzer sorunlar yaşanmaktadır ve bu sorunlar program geliştirme ve öğrenme-öğretme sürecinde konuya ilişkin bağlamların kullanılmasıyla çözülebilecektir.

Bağlam temelli öğrenme ortamı algısına yönelik literatür taraması yapıldığında, bu konuya ilişkin geliştirilmiş bir ölçek bulunmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik bağlam temelli öğrenme ortamı algısının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bağlam temelli öğrenme ortamına ilişkin teorik yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla literatür taraması yapıldıktan sonra 124 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Eğitim programları ve öğretim veya fen eğitimi alanında doktora yapmış uzmanların görüşleri sonucunda taslak ölçek 50 maddeye indirgenmiştir.

Oluşturulan taslak ölçek 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerindeki kamuya ait dokuz ortaokulda öğrenim göre altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen 570 veri üzerinde analizler yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin her bir maddesi için 10-15 kişinin olması (Field, 2005) ya da en az 300 kişiye ulaşılması yeterli görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda 570 katılımcıdan oluşan çalışma grubu ölçek geliştirmek için uygundur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği, belli bir nüfusun tüm örnek olaylarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Neuman, 2013). Bu örnekleme tekniğinde, araştırmanın amacı açısından mümkün olduğunca fazla bilgi elde edilebilecek durumlar seçilmektedir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ise küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde araştırılan probleme taraf olan bireylerin çeşitliliğini yansıtmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öncelikle Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerindeki ortaokullar Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi TEOG sınavı fen bilimleri dersi başarılarına göre düşük, orta ve yüksek akademik başarılı okullar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra her gruptan okulların öğrenci sayıları, ulaşım kolaylığı ve okul yönetimi ile öğretmenlerin uygulama yapmaya izin vermesi kriter olarak kullanılarak üçer okul belirlenmiştir. Taslak ölçek belirlenen bu ortaokullarda uygulanmıştır.

Taslak ölçekteki her bir maddenin madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam, madde-kalan ve %27 alt-üst grup karşılaştırma analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin alt faktörleri arasında ilişki olduğu varsayıldığında kullanılan Obligue rotasyon döndürme tekniklerinden Direct Oblimin tekniği (Seçer, 2015) kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda fen bilimleri dersine yönelik 26 maddeden oluşan Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. İlgili ölçek 5'li likert tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği bilişsel katılım, davranışsal katılım, öğrenme-öğretme süreci, öğretmenin rolü ve değerlendirme olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .60, .83, .76, .89 ve .73'tür.

Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerine ilişkin bağlam temelli öğrenme ortamı algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle fen bilimleri derslerinin ne düzeyde bağlam temelli öğrenme niteliği taşıdığını belirlemek amacıyla bu ölçekten yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler : Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, Ölçek geliştirme, Fen bilimleri dersi, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 1-10.

Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: preparing students for the new economy. *The Highlight Zone Research Work,* 5, 1-8.

Brown, B. L. (1998). *Applying constructivism in vocational and career education*. Washington: ERIC.

Crawford, M. L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for ımproving student motivation and achievement in mathematics and science.* Texas: CCI.

De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: How to improve it? *Chemical Education International, 8*(1), 1-7.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education, 28*(9), 957–976.

Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (B. Mesut & D. Selçuk Beşir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Rose, D. E. (2012). Context-based learning. N. M. Seel (Ed), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 799–802). New York: Springer.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma (2.*

Baskı). Ankara: Anı.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition).* United States: Pearson Education.

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

(25958) Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi

ZÜHAL ÇUBUKÇU
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

TUĞBA İNCİ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde yenilenen ilköğretim programlarında yapılandırmacılık temel alınmış ve yapılandırmacılığa ilişkin yaklaşımlara ilgi artmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan bağlam temelli öğrenme yaklaşımı (Berns ve Erickson, 2001; Brown, 1998), çoğunlukla fen bilimlerinin öğretiminde kullanılan ve bilimsel fikirlerin geliştirilmesinde başlangıç noktası olarak bağlam ve uygulamaları benimseyen bir yaklaşımdır (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, bilginin edinilmesi ve zihinsel olarak işlenmesi sürecinde hem öğrenme ortamının sosyal bağlamının hem de bilginin gerçek hayattaki bağlamının önemli olduğuna odaklanmakta (Rose, 2012), günlük hayattan bir olay veya sorundan yola çıkarak öğrenilen bilgileri ihtiyaç haline getirmekte, kavram ve ilişkileri bu olay veya sorunun çözümünde araç olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla bu durum, günlük hayattaki olaylar ve konuya ilişkin kavramlar arasında bağ kurmaktadır (Acar ve Yaman, 2011). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, fen bilimleri eğitimi alanında yaşanan öğrencilerin konuları gerçek yaşamla ilişkilendirememesi (De Jong, 2008; Gilbert, 2006) ve derse ilgi düzeylerinin düşük olması (Whitelegg ve Parry, 1999) temel sorunlarına çözüm olarak kullanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilere yönelik derse ilgi, derse katılım, akademik güdülenme ve akademik başarı değişkenleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisinin akademik güdülenme (Krapp, 2002; Schiefele, 1991), derse katılım (Deci ve Ryan, 1985; Mazer, 2013b) ve akademik başarı (Laçin Şimşek ve Nuhoğlu, 2009) bileşenleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin derse katılımlarıyla akademik başarıları arasında da ilişki olduğu belirlenmiştir (Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016; Ullah ve Wilson, 2007). Öğrencilerin akademik güdülenmeleriyle derse katılım (Artino ve Stephens, 2009; Kelecioğlu, 1992) ve akademik başarıları (Ames, 1990; Bozanoğlu, 2004b) arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya çıkaran bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisini yapısal eşitlik modeliyle test etmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından nedensel desen kullanılmıştır. Nedensel desen, bir kısım değişkenler arasında ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen araştırma desenidir. Bu desen, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünüldüğünde kullanılmaktadır (Karadağ, 2009).

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesindeki kamuya ait 34 ortaokulda öğrenim gören toplam 4866 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği, her bir evren birimi sadece bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak şekilde, tabaka içi değişimin olabildiğince küçük ve tabakalar arası değişimin oldukça büyük olmasına dikkat edilerek evrenin alt gruplara bölündüğü ve örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme tekniğidir (Çıngı, 1994). Örneklem grubu, 323 kız ve 249 erkek öğrenci olmak üzere 572 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya düşük akademik başarı düzeyindeki ortaokullardan 210 öğrenci, orta akademik başarı düzeyindeki ortaokullardan 179 öğrenci ve yüksek akademik başarı düzeyindeki ortaokullardan 183 öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri *Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği*, *Derse İlgi Ölçeği*, *Akademik Güdülenme Ölçeği* ve *Derse Katılım Envanteri* kullanılarak elde edilmiş olup; beşinci değişken olan fen bilimleri başarısı, öğrencilerin 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi TEOG sınavı fen bilimleri dersi doğru sayıları kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma kapsamında, neden-sonuç değişkenleri ve bunların göstergeleri bakımından bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım, akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı arasındaki nedensel ilişkileri açığa çıkarmak amacıyla oluşturulan bağımsız teorik modeli test etmek üzere yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, teorilerin matematiksel formülasyonunu ifade etmektedir (Williams, 1999).

Araştırma kapsamında oluşturulan teorik yapısal eşitlik modelini test etmek, toplanan verilerle bu modelin uyum gösterip göstermediğini belirlemek, teorik olarak uygun modeller araştırmak ve hem gizil hem de gözlenen değişkenlerdeki ölçüm hatasını birleştirmek amacıyla *path analizi* kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bağlam temelli öğrenme ortamı algıları, derse ilgileri, derse katılımları ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiler ve bunun fen bilimleri başarıları üzerindeki etkisine yönelik oluşturulan teorik yapısal eşitlik modeli doğrulanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan path analizi sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ2/sd=2,29) ve diğer uyum iyiliği değerleri [RMSEA=.05, SRMR=.05, IFI=.88, CFI=.88, NNFI=.88] oluşturulan teorik modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında oluşturulan teorik yapısal eşitlik modeli uyum iyiliği standartları kapsamında doğrulanmakta ve model toplanan verilerle uyum göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda bağlam temelli öğrenme ortamı algısının derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; derse ilginin derse katılım, akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; derse katılımın akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; akademik güdülenmenin derse katılım üzerinde doğrudan ve olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bağlam temelli öğrenme ortamı algısının derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme üzerinden ve akademik güdülenmenin derse katılım üzerinden fen bilimleri başarısı üzerinde dolaylı ve olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma "Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bağlam temelli öğrenme ortamı algıları, derse ilgileri, derse katılımları ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiler ve bunun fen bilimleri başarıları üzerindeki etkisine yönelik oluşturulan teorik yapısal eşitlik modeli doğrulanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan path analizi sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ2/sd=2,29) ve diğer uyum iyiliği değerleri [RMSEA=.05, SRMR=.05, IFI=.88, CFI=.88, NNFI=.88] oluşturulan teorik modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında oluşturulan teorik yapısal eşitlik modeli uyum iyiliği standartları kapsamında doğrulanmakta ve model toplanan verilerle uyum göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda bağlam temelli öğrenme ortamı algısının derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; derse ilginin derse katılım, akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; derse katılımın akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde; akademik güdülenmenin derse katılım üzerinde doğrudan ve olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bağlam temelli öğrenme ortamı algısının derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme üzerinden ve akademik güdülenmenin derse katılım üzerinden fen bilimleri başarısı üzerinde dolaylı ve olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, Derse ilgi, Derse katılım, Akademik güdülenme, Fen bilimleri başarısı

Kaynakça

Acar, B. ve Yaman, M. (2011). *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 1-10.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record, 91*(3), 409-421.

Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education, 12*(3), 146-151.

Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education, 91*(3), 347-370. doi: 10.1002/sce.20186

Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. *The Highlight Zone Research Work,* 5, 1-8.

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik algısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Brown, B. L. (1998). *Applying constructivism in vocational and career education*. Washington, DC: ERIC.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı.* Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi.

De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: How to improve it? *Chemical Education International, 8*(1), 1-7.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education, 28*(9), 957–976.

Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1357-1405.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 175-181.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction,* 12, 383-409.

Laçin Şimşek, C. ve Nuhoğlu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 28-41.

Mazer, J. P. (2013). Validity of the student ınterest and engagement scales: Associations with student learning outcomes. *Communication Studies, 64*(2), 125-140, doi:10.1080/10510974.2012.727943.

Rose, D. E. (2012). Context-based learning. N. M. Seel (Ed), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 799–802). New York: Springer.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. Educational Psychologist, *26*(3-4), 299-323.

Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and ıts association to student ınvolvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal, 41*(4), 1192-1202.

Whitelegg, E., & Parry, M. (1999). Real life contexts for learning physics: Meanings, ıssues and practice. *Physics Education, 34*(2), 68-72.

Williams, S. (1999). The effects of distributive and procedural justice on performance. *Journal of Psychology, 133*(2), 183-193.

(25987) Felsefe Öğretiminde Kullanılan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

TUBA ACAR ERDOL

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Antik Yunan filozofu Sokrates, öğrencilere yeni birşey öğretilemeyeceğini, onlara sorular sorarak düşüncelerini doğurtmak (maiotik yöntem) gerektiğini belirterek, eğitimde soru ile düşünme arasındaki bağlantıyı ve bilgi için bu iki öğenin önemini yaklaşık 2500 yıl önce ortaya koymuştur. Daha sonra 'Sokratik Tartışma' olarak adlandırılan bu yöntem, hem felsefenin temel yöntemi olmuş hem de öğretim yaklaşımları arasında yerini almıştır. Felsefe, varlığın anlamı, insanın doğası, değerler sorunu, bilginin kaynağı ve sınırları, sanatın amacı ve değeri, bilimde etik problemler gibi konularda eleştirel, yaratıcı ve kapsamlı düşünceyi içeren bir disiplindir. Düşünmek felsefe yapmanın en temel yöntemidir. Düşünmek, zorlu bir duruma, bir engele karşı koymak, zorluğun üstesinden gelmek için çözümler arama ihtiyacından doğarak sonuç hakkında planlar yapmak, hayal kurmak, atılacak adımları ve bunların sıra ve aşamalarını belirlemeye yönelik zihinsel işlevlerdir (Dewey, 2017). Düşünmek hem duyuşsal hem bilişsel hem de sosyal ve kişisel bir girişimdir (Splitter ve Sharp, 1995). Felsefi düşünme ise kavramsal sorgulama, analiz etme, çıkarım yapma, ilişkilendirme, soyutlama, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu düşünme becerilerini harekete geçiren unsur ise sorulardır. Karl Jaspers'in deyimiyle "Felsefede sorular yanıtlardan daha önemlidir." Çünkü sorular düşünmeye sevk etmekte ve düşünmeyi yönlendirmektedir. Bununla birlikte yanıtlar, düşünmenin durmasının sinyallerini vermektedirler. Yalnızca bir yanıt başka bir soruyu ürettiğinde düşünme eylemi devam etmektedir. Soruların kalitesi düşünmenin kalitesini belirlemektedir. Derin sorular, düşünceleri yüzeyin altına çekmekte ve bireyi karmaşıklıkla baş etmeye zorlamaktadır (Elder ve Paul, 1998). Ornstein 'a (1987) göre iyi öğretimin özü iyi sorularla ilişkilidir. İyi sorular öğrencide üst düzey bilişsel becerileri tetikleyen sorular olarak tanımlanırken, düşük seviye sorular çoğunlukla çağrışım yapan ya da bilgiyi hatırlatan sorular olarak ortaya çıkmaktadır (Kılıç, 2016). Felsefe öğretiminde kullanılan sorular çoğunlukla öğretmenler tarafından oluşturulan ya da ders kitabında yer alan sorulardır. Türkiye'de öğretim etkinlikleri ağırlıklı olarak MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarına dayanmaktadır (Akyol, 2001). Bu nedenle felsefe dersinin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmesinde, felsefe ders kitabında yer alan sorular önem taşımaktadır.

Bilimde ve teknolojide meydana gelen değişimlerin bireylerden beklenen becerileri etkilemesi gerekçesiyle 2018 yılında Felsefe Dersi Öğretim Programı yenilenmiştir. 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin, felsefi kavram ve bilgi edinimi, sorgulama, akıl yürütme, argümantasyon, eleştirel düşünme, analitik düşünme, özgün fikirler üretme, felsefi okuryazarlık, ifade ve yazma becerisi gibi yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir. Programda, bu yeterliklerin kazanılması için dersin işlenişinde sorgulama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yorumlama, diyalektik akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerininin işe koşulması belirtilmiş; ölçme ve değerlendirme boyutunda ise sorgulama, yorumlama, uygulama, analiz etme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve sentezleme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine imkan sağlayan soruların kullanılmasının gereği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programında belirtilen üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren soruların MEB tarafından hazırlanan kitapta yer alması önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı felsefe öğretiminde kullanılan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

11. sınıf Felsefe Ders Kitabında yer alan soruların özellikleri nelerdir?

11. sınıf Felsefe Ders Kitabındaki soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı ve üst düzey düşünme becerileri yer verme oranı nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen doküman 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan Ortaöğretim Felsefe 11. sınıf Ders Kitabı'dır. Kitapta yer alan soruların çözümlenmesi 2001 yılında güncellenmiş Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu doğrultusunda yapılacaktır. Bloom Taksonomisi'nin kullanılmasının nedeni, kategorilere yönelik tanımlamaların ve anahtar kavramların belirli ve açık olması ve üst düzey düşünme sorularını değerlendiren araştırmalarda (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008; Durukan, 2009; Magas, Gruppen, Barrett, Dedhia ve Sandhu, 2017; Mahoney ve Harris-Reeves, 2017; Moodley, 2013) bu taksonominin sıklıkla kullanılmasıdır. Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi farklı düşünme becerileri içermekte ve hatırlama basamağından yaratma basamağına doğru düşük düzeyden üst düzeye doğru düşünme becerilerini yansıtmaktadır (Magas, Gruppen, Barrett, Dedhia ve Sandhu, 2017). Basamaklar eski taksonomide olduğu kadar sıkı bir hiyerarşik yapı içermemekte, daha esnek bir çerçeve sunmaktadır. Genel anlamda sonraki basamak kendinden öncekine göre daha kompleks beceri ya da başarının gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Krathwohl, 2002). Bilişsel alan genellikle "alt düzey" ve "üst

düzey" şeklinde nitelendirilmektedir (McMillan, 2015). Moodley (2013)'in yaptığı çalışmada ise Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu "alt düzey", "orta düzey" ve "üst düzey olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Hatırlama düşük düzey, anlama ve uygulama orta düzey ve çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ise üst düzey olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında da Moodley (2013)'in yaptığı sınıflama kullanılacaktır.

Anderson ve Krathwohl'un (2010) editörlüğünde yazılan "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" kitabından yararlanılarak Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara yönelik tanımlamalar ve örnek sorulardan oluşan bir 'Analiz Tablosu' hazırlanmıştır. Soruların analizi bu tablo dikkate alınarak yapılacaktır. Frekans ve yüzde bilgileri verilerek sonuçlar sunulacaktır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla her üniteden beş soru (5x5=25) rastgele seçilecek ve bu konuda çalışan bir uzman ile birlikte hazırlanan 'Analiz Tablosu' doğrultusunda çözümlenecektir. Kalan soruların çözümlenmesi araştırmacı tarafından yapılacaktır. Daha sonra her üniteden rastgele seçilen üç soru (3x5=15) uzman tarafından da çözümlenecek ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanacaktır.

BULGULAR

11. sınıf Felsefe Ders Kitabında yer alan soruların özelliklerine yönelik bulgular

Bu başlık altında üniteler bazında amaca yönelik, test türüne yönelik ve davranışsal boyuta yönelik soru türleri ve frekansları verilmiştir.

Kitapta sorular, amaca yönelik olarak 'hazırlık çalışmaları', 'tartışalım', 'uygulama', 'metin analizi', 'yazalım' ve 'ölçme ve değerlendirme' başlıkları altında verilmiştir.

ünitelerin tamamında amaca yönelik tüm soru türlerine (hazırlık soruları, tartışma soruları, uygulama soruları, metin analizi soruları, yazma etkinliğine yönelik sorular, ölçme değerlendirme soruları) yer verildiği ve soru sayılarının ünitelere göre dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kitabın 78 farklı yerinde toplam 294 soruya yer verilmiştir. Kitapta en çok tekrarlanan amaca yönelik soru türleri sırasıyla uygulamaya yönelik sorular, tartışmaya yönelik sorular ve metin analizine yönelik sorular olmuştur. Bu durum ders sürecinde sıklıkla sorulara yer verildiğinin göstergesidir.

Kitapta yer alan sorular test türüne bağlı olarak incelendiğinde ise, hazırlık, tartışma, uygulama, metin analizi ve yazma etkinliğine yönelik soruların tamamı açık uçlu test türünde hazırlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme başlığındaki soruların ise yüzde 16,6 (f=20)'sı boşluk doldurma, yüzde 21,6 (f=26)'sı eşleştirme, yüzde 33,3 (f=40)'ü açık uçlu ve yüzde 28,3 (f=34)'ü çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

11. sınıf Felsefe Ders Kitabındaki soruların davranışsal boyutu incelendiğinde, soruların tamamının bilişsel alana yönelik hazırlanmış olduğu görülmüştür. 2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nda "Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez." (MEB, 2018, s.9) ifadesi yer almakla birlikte, programa bağlı hazırlanan ders kitabında bu ilke dikkate alınmamıştır.

11. sınıf Felsefe Ders Kitabındaki soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı ve üst düzey düşünme becerileri yer verme oranına yönelik bulgular

Analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kitapta sorular, amaca yönelik olarak 'hazırlık çalışmaları', 'tartışalım', 'uygulama', 'metin analizi', 'yazalım' ve 'ölçme ve değerlendirme' başlıkları altında verilmiştir. Ünitelerin tamamında amaca yönelik tüm soru türlerine yer verildiği ve soru sayılarının ünitelere göre dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kitabın 78 farklı yerinde toplam 294 soruya yer verilmiştir. Kitapta en çok tekrarlanan amaca yönelik soru türleri sırasıyla uygulamaya yönelik sorular, tartışmaya yönelik sorular ve metin analizine yönelik sorular olmuştur. Bu durum ders sürecinde sıklıkla sorulara yer verildiğinin göstergesidir.

Kitapta yer alan sorular test türüne bağlı olarak incelendiğinde ise, hazırlık, tartışma, uygulama, metin analizi ve yazma etkinliğine yönelik soruların tamamı açık uçlu test türünde hazırlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme başlığındaki soruların ise yüzde 16,6 (f=20)'sı boşluk doldurma, yüzde 21,6 (f=26)'sı eşleştirme, yüzde 33,3 (f=40)'ü açık uçlu ve yüzde 28,3 (f=34)'ü çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

11. sınıf Felsefe Ders Kitabındaki soruların davranışsal boyutu incelendiğinde, soruların tamamının bilişsel alana yönelik hazırlanmış olduğu görülmüştür. 2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nda "Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme

(duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez." (MEB, 2018, s.9) ifadesi yer almakla birlikte, programa bağlı hazırlanan ders kitabında bu ilke dikkate alınmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Felsefe, düşünme becerileri, Bloom Taksonomisi, Soru sorma

Kaynakça

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *7*(2), 169-178.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D.A. Özçelik, Çev.). *Ankara: Pegem Akademi*.

Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (2017). Okul ve toplum (S. Kaymakcı, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, *37*(81), 84-93.

Elder, L., ve Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The Clearing House*, *71*(5), 297-301.

Kılıç, B. (2016). *Investigating questioning patterns of teachers through their pedagogical progression in argument-based inquiry classrooms* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218.

Magas, C. P., Gruppen, L. D., Barrett, M., Dedhia, P. H., ve Sandhu, G. (2017). Intraoperative questioning to advance higher-order thinking. *The American Journal of Surgery*, *213*(2), 222-226.

Mahoney, J. W., ve Harris-Reeves, B. (2019). The effects of collaborative testing on higher order thinking: Do the bright get brighter?. *Active Learning in Higher Education*, *20*(1), 25-37.

McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

MEB. (2018). Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11.sınıflar) Öğretim Programı. Erişim: file:///C:/Users/tuba/Downloads/2018122175632591-Felsefe%20d%C3%B6p%20pdf.pdf

Moodley, V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, *33*(2), 1-18.

Ornstein, A. C. (1987). Questioning: The essence of good teaching. *NASSP Bulletin*, *71*(499), 71-79.

Splitter, L. J., ve Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research,Melbourne, Victoria, Australia.

(25988) Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi Kapsamında Dijital Okuryazarlık Dersi Alan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

ÖMER NAYCİ

ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin bilgiye erişim çabaları daima güncelliğini korumuştur. Toplumsal unsurlar sürekli değişen, gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamik süreç toplumu yeni olana ve kendisini ayakta tutan bilgiye ulaşma noktasında yeni arayışlara itmiştir. Ancak söz konusu bilgiye erişim yolları geçmişten günümüze sürekli değişmiştir. Geçmişte bilgiye erişim için başvurulan yöntemler zor ve kısıtlı iken, günümüzde ise kullanılan araçlardan kaynaklı olarak bu daha da kolay ve sistematik bir hal almıştır. Ancak söz konusu araçların kullanımı için birey açısından sahip olunması gereken temel yeterlikleri de zorunlu kılmıştır.

Teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak toplumun başta sosyokültürel ve diğer dinamiklerinde de hızlı değişimler söz konusudur. Dolayısıyla toplumu ayakta tutan bireyin söz konusu gelişmelere ayak uydurabilmesi ve toplumdaki her bireyin uyum sürecini kolaylaştırması açısından önemli sorumlukları vardır. Başka bir deyişle toplumun bireyden beklentileri önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda yeni yetişen bireylerin günceli takip etmenin yanı sıra ortaya yeni çıkan bilginin erişim yollarını bilmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bilgiye erişim yollarının yansı sıra bireyin bilgiyi doğru okuma, yorumlama ve aktarma noktasında da çeşitli sorumlulukları vardır.

Tüm bunlara bağlı olarak ortaya çıkan kavramlardan biri olan dijital okuryazarlık kavramı günümüzde önemi daha çok ön plana çıkmıştır. Bu açıdan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" kapsamında seçilen 8 pilot üniversitede görev yapan 3 bin 112 öğretim elemanı "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersini almış, aynı şekilde 30 bin 2 öğrenci de "Dijital Okuryazarlık" dersini almaktadır. Tüm üniversitelerde uygulanması planlanan projede özellikle pilot üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Araştırma Yöntemi

Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi kapsamında Dijital Okuryazarlık dersi alan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Dijital Dönüşüm Projesi kapsamında Dijital Okuryazarlık dersi alan pilot üniversitelerden Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Bingöl, Iğdır, Munzur, Muş Alparslan, Siirt ve Şırnak üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara sorun ve çözüm önerilerinin sorulduğu iki temel soru yöneltilmiştir. Araştırmanın soruları oluşturulurken ilgili alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002/2014, s.453). Başka bir deyişle belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 284).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada beklenen sonuçlar olarak; özellikle pilot üniversite olarak belirlenen 8 üniversitede öğrenim gören öğrencilerin teknik, içerik ve uyum olmak üzere üç farklı boyutta sorun yaşadıkları ön görülmektedir. Üniversitelerin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin Dijital Okuryazarlık dersi için gerekli ön koşul öğrenmelerden olan bilgisayar okuryazarlığı konusunda yeterli düzeyde ön öğrenmelere sahip olmadıklarından özellikle teknik açıdan sorun yaşayabilecekleri olası bir sonuçtur. Bununla birlikte öğrenciler ders içeriğini uzaktan eğitim yoluyla anlamakta ve yorumlamakta zorluk çekebilirler. Özellikle uygulama ağırlıklı konuların teorik olarak öğrenilmesinin zorluğu öğrencilerin konuları özümsemeleri veya kavramlarını güçleştirebilir, bu da derse karşı ilginin azalmasına yol açabilir. Bir diğer beklenen sonuç ise öğrencilerin var olan derslerinin dışında yeni bir derse karşı birçok gerekçeyle uyum noktasında sorun yaşayabilirler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, Dijital Dönüşüm Projesi, Dijital Okuryazarlık

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lincoln, Y. S. and Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Eserin orjinali 2002'de yayımlandı).

Sulak, S. E. (2019). "Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması",International Social Sciences Studies Journal, 5(31): 1329-1342.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

"Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" Erişim tarihi 05.05.2019, Erişim adresi Yükseköğretim Kurulu web sitesi, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx

(26034) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi

ÖMER NAYCİ
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ

CANAY DEMİRHAN İŞCAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

FATMA BIKMAZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

TYSM, son dönemlerde birçok araştırmaya konu olmuş ve bazı uluslararası raporlarda da gelecek bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir yer edineceği öngörülmüştür. Söz konusu raporlar incelendiğinde; "Evolving Learning Paradigms" başlıklı UNESCO raporunda; eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ile ortaya çıkan paradigmalar adı altında TYSM önemli bir yer almıştır (Broadley, Downie ve Gibson, 2015, s.24). Bunun yanı sıra, Horizon (2014) ve Horizon (2015) raporlarında; harmanlanmış öğrenme(blended learning) ile örtüşen büyük bir pedagojik hareket olarak anılan modelin, bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir gelişme olarak yer alacağı vurgusu yapılmıştır (Johnson, Adams, Estrada and Freeman, 2014; 2015). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının hızla arttığı ve daha da artacağına yönelik öngörüler eğitimde önemli güncel konulardan biri haline gelmiştir.

TYSM ile ilgili yurt dışında farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinler için farklı öğrenim düzeyinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak yurtiçinde model ile ilgili yapılan çalışmalar yeni olup, öğrenim ve yaş düzeyleri açısından daha fazla araştırma çeşitliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim Aydın ve Demirer (2017)'in "Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi" isimli çalışmalarında; TYSM ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında 2011 ile 2015 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Model ile ilgili özellikle 2014 yılından sonra yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artıştan söz edilebilir. Yine aynı çalışmada TYSM'yi temel alan çalışmalarda örneklem gruplarının dağılımı incelendiğinde; en çok çalışılan örneklem grubunu lisans düzeyinde öğrenciler (%64,36) oluşturmaktadır. Model ile ilgili en az çalışılan örneklem gruplarından biri de ilköğretim düzeyindeki öğrenciler (%3,44) ile velilerdir (%2,29). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminde TYSM'nin değerlendirildiği bu çalışma, hem modelin kullanılmış olduğu disiplin hem de çalışmanın örneklem grubunu oluşturan ilkokul 4. sınıf düzeyinde uygulanmış olması açısından alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Ersoy ve Kaya (2009) Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından genelikle verimsiz ve sıkıcı bulunduğunu, ezbere dayalı bir ders olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu nedenle TYSM'nin temel bileşenleri ve uygulama şekli düşünüldüğünde modelin, Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için daha verimli ve zevkli hale getirebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olup olamayacağı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel bir araştırma olup, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deneme uygulaması ve asıl uygulama olmak üzere iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şırnak ilinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın asıl uygulaması deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı gruptan oluşmuştur. Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddeden oluşan başarı testi kullanılmış bunun yanı sıra öğrencilerle odak grup görüşmesi, veliler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu öğrencileriyle iki odak grup görüşmesi ve deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Uygulama sonunda testlerden elde edilen veriler, SPSS 21.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen puanlar değerlendirilerek, deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı, ilişkili örneklemler için “t testi” ile analiz edilmiştir. Ayrıca eşitlenmemiş kontrol gruplu desende, iki grubun öntest ve sontest fark puanlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkisiz örneklemler için "t testi" ile analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra öntestin etkisi kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA analizi yapılarak test edilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi

Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM), son dönemlerde birçok araştırmaya konu olmuş ve bazı uluslararası raporlarda da gelecek bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir yer edineceği öngörülmüştür. Söz konusu raporlar incelendiğinde; "Evolving Learning Paradigms" başlıklı UNESCO raporunda; eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ile ortaya çıkan paradigmalar adı altında TYSM önemli bir yer almıştır (Broadley, Downie ve Gibson, 2015, s.24). Bunun yanı sıra, Horizon (2014) ve Horizon (2015) raporlarında;

harmanlanmış öğrenme(blended learning) ile örtüşen büyük bir pedagojik hareket olarak anılan modelin, bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir gelişme olarak yer alacağı vurgusu yapılmıştır (Johnson, Adams, Estrada and Freeman, 2014; 2015). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının hızla arttığı ve daha da artacağına yönelik öngörüler eğitimde önemli güncel konulardan biri haline gelmiştir.

TYSM ile ilgili yurt dışında farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinler için farklı öğrenim düzeyinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak yurtiçinde model ile ilgili yapılan çalışmalar yeni olup, öğrenim ve yaş düzeyleri açısından daha fazla araştırma çeşitliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim Aydın ve Demirer (2017)'in "Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi" isimli çalışmalarında; TYSM ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında 2011 ile 2015 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Model ile ilgili özellikle 2014 yılından sonra yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artıştan söz edilebilir. Yine aynı çalışmada TYSM'yi temel alan çalışmalarda örneklem gruplarının dağılımı incelendiğinde; en çok çalışılan örneklem grubunu lisans düzeyinde öğrenciler (%64,36) oluşturmaktadır. Model ile ilgili en az çalışılan örneklem gruplarından biri de ilköğretim düzeyindeki öğrenciler (%3,44) ile velilerdir (%2,29). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminde TYSM'nin değerlendirildiği bu çalışma, hem modelin kullanılmış olduğu disiplin hem de çalışmanın örneklem grubunu oluşturan ilkokul 4. sınıf düzeyinde uygulanmış olması açısından alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Ersoy ve Kaya (2009) Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından genelikle verimsiz ve sıkıcı bulunduğunu, ezbere dayalı bir ders olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu nedenle TYSM'nin temel bileşenleri ve uygulama şekli düşünüldüğünde modelin, Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için daha verimli ve zevkli hale getirebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olup olamayacağı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel bir araştırma olup, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deneme uygulaması ve asıl uygulama olmak üzere iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şırnak ilinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın asıl uygulaması deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı gruptan oluşmuştur. Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddeden oluşan başarı testi kullanılmış bunun yanı sıra öğrencilerle odak grup görüşmesi, veliler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu öğrencileriyle iki odak grup görüşmesi ve deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Uygulama sonunda testlerden elde edilen veriler, SPSS 21.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen puanlar değerlendirilerek, deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı, ilişkili örneklemler için “t testi” ile analiz edilmiştir. Ayrıca eşitlenmemiş kontrol gruplu desende, iki grubun öntest ve sontest fark puanlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkisiz örneklemler için "t testi" ile analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra öntestin etkisi kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA analizi yapılarak test edilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, Ters Yüz Sınıf Modelinde sınıf dışı uygulamalar kapsamında, evde ders ile ilgili video izlemeyi eğlenceli bir süreç olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler, derse gelmeden önce konu ile ilgili internet sitesinden soru çözmenin kendilerine birçok açıdan katkı sağladığını, evde konu ile ilgili tartışmaya katılmalarıyla etkileşimli bir öğrenme süreci geçirdiklerini, derse daha çok katıldıklarını, sınıf içi iletişim sürecine dahil olmayanların bu yolla düşüncelerini daha kolay bir şekilde paylaştıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak birbirlerini daha iyi tanıma olanağı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, modelin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ve daha kolay bir öğrenme süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın internet erişimi noktasında kimi zaman zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modelinde en çok sevdikleri uygulamanın konu tartışma olduğu görülmüştür. Ayrıca modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesini çoğunlukla desteklediklerini, model yoluyla evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını, hazırbulunuşluklarının arttığını ve modelin kendilerine çalışma ya da ders işleme noktasında mekan esnekliği tanıdığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler, modelde özellikle sınıf dışı uygulamalar sürecinde oyun odaklı çalışmalara da yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, Ters Yüz Sınıf Modelinde sınıf dışı uygulamalar kapsamında, evde ders ile ilgili video izlemeyi eğlenceli bir süreç olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler, derse gelmeden önce konu ile ilgili internet sitesinden soru çözmenin kendilerine birçok açıdan katkı sağladığını, evde konu ile ilgili tartışmaya katılmalarıyla etkileşimli bir öğrenme süreci geçirdiklerini, derse daha çok katıldıklarını, sınıf içi iletişim sürecine dahil olmayanların bu yolla düşüncelerini daha kolay bir şekilde paylaştıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak birbirlerini daha iyi tanıma olanağı elde

ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, modelin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ve daha kolay bir öğrenme süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın internet erişimi noktasında kimi zaman zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modelinde en çok sevdikleri uygulamanın konu tartışma olduğu görülmüştür. Ayrıca modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesini çoğunlukla desteklediklerini, model yoluyla evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını, hazırbulunuşluklarının arttığını ve modelin kendilerine çalışma ya da ders işleme noktasında mekan esnekliği tanıdığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler, modelde özellikle sınıf dışı uygulamalar sürecinde oyun odaklı çalışmalara da yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler öğretimi, akademik başarı

Kaynakça

Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.

Broadley, T., Downie, J. and Gibson, D. (2015). *Evolving learning paradigms re-setting the baselines and collection methods of ıct in education statistics post-2015.* Curtin University, UNESCO Institute for Statistics. July 2015.

Ersoy, A. Figen, Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 71-86.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

(24618) Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeyleri İle Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

TUĞÇE ERSİN KURT
UFUKTEPE ORTAOKULU

İBRAHİM İNAN
UFUKTEPE ORTAOKULU

ÖZET

Problem Durumu

Her anne babanın ve öğretmenin isteği çocukları başarılı mutlu ve sağlıklı görmektir. Özellikle günümüz eğitim sisteminde başarılı olmak çocuklarımızın diğer tüm özelliklerinin önüne geçmiş bir durumdadır. Ders başarısı,yazılı notları,merkezi sınavlar veliler,öğrenciler ve öğretmenler tarafından derin anlamlar yüklenir hale gelmiştir.Ders başarısı hedeflenen en büyük durum haline gelmiştir.En iyi okulu kazanmak öğrencilerden beklenen ortak bir hedef haline gelmiştir. Öğrencilerde not ortalamaları ve sınav puanları ile en iyi, en başarılı, en çalışkan olmayı hedeflemekte ve arzulamaktadır. Öğrencileri bu yönde itekleyen, çalışmaya iten bir sınav ve eğitim sisteminin mevcut olması gelişimlerinde kritik öneme sahip olan ergenlik gibi bir gelişim döneminden geçiyor olmaları, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeri ve önemi çok büyük olan öğretmenlerin yapmış oldukları mesleğe ve çalışma koşullarına göre iş motivasyon düzeylerinin öğrencilerin başarıları üzerine ne tür bir etkisi olduğunu aralarındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacı ile öğretmenin yaş,cinsiyet,medeni durum,mesleki kıdemi,kurumda çalışma süresi,eğitim düzeyi gibi özellikleri de dikkate alınarak öğrenci başarısına nasıl etki ettiği ölçülmek istenmiştir.Bu nedenle de şu problem cümlesi oluşmuştur: “öğrencilerin akademik not ortalamaları ile öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” ne tür bir ilişki vardır?

Motivasyon kavramında bir standarttan söz etmemiz çok doğru olmaz, kişiden kişiye ve çalışma şartlarına göre değişebilen birbiriyle ilişki halinde olan ve birbirini izleyen süreçlerden geçen aşamalı bir oluşumdur. Her bireyin bir takım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar harekete geçirilene kadarda güdülenme gerçekleşmez, güdülenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin ihtiyaçlarının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda güdüler oluşur ve organizmayı uyararak harekete geçirir. Organizma belirli bir amaç için harekete geçmeye yönlendirir. İş motivasyonu ise bireyin çalıştığı kurumun amaçlarına yönelik olarak hedef belirleyerek çalışması olarak açıklanmıştır. İş motivasyonu kişilerin ya da kurumun bir özelliği olmayıp bireyler ve onların çalışma ortamı arasında gerçekleşen bir süreçtir. Çalışan kişinin çalıştığı kurumda kendisini harekete geçiren ve bu harekete kuvvet enerji ve süreklilik kazandıran dış ve iç etmenler vardır.Bu etmenlerin sonucu olarak verimliliğin artması beklenir.Verimliliğin artması motive olmakla ilişkilidir.Öğretmenin motive olma düzeyi ne kadar yüksek olması öğrencinin başarısına yansıyacak bir durum olarak görülmüştür.

Öğretmeni harekete geçiren motive olmasını sağlayan ve verimliliği arttırarak çalışmalarını sürekli hale getirebilmesini sağlayan etmenlerden biride öğretmenlik mesleğinin genel görevleri arasında yer alan öğretme faaliyetleridir. Öğretme faaliyetlerinin ne derecede gerçekleştiğini ölçmek amacıyla yapılan sınavların sonucunda öğrencilerin almış olduğu notlar ile öğretmenlerin öğretme faaliyetlerinin iş motivasyonundan etkilendiği düşünülmüş ve problem durumu olarak görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel bir çalışmadır ve genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile birlikte kullanılmıştır.İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki değişimi ya da değişim derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir.Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin yılsonu akademik not ortalamalarıdır.Bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenler ise öğretmenlerin yaşları,cinsiyetleri,eğitim düzeyleri,mesleki kıdemleri,kurumda çalışma süreleri ve iş motivasyon düzeyleridir.

Bu çalışmanın evreni Ankara İli Keçiören İlçesinde bulunan tüm resmi ortaokullardır. İlçede bulunan 47 ortaokul evreni, 16 ortaokul ise örneklemi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen sayısı ise 219’dur.

Araştırma örneklemine girecek okulların belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.Basit tesadüfü örnekleme,evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür.Basit tesadüfi örnekleme yönteminde örnekleme girenler tamamen şansa bırakılmıştır.Buna göre evrende bulunan tüm okulların isimleri ilçe milli eğitimin web sitesinden belirlenerek,orda bulunan sıra şekliyle okullara numara verilmiştir.İlçede 47 ortaokul bulunmaktadır.1’den 47’ye kadar okullara numara verilmiş,verilen numaralar küçük kâğıtlara yazılarak bir torba içine koyulmuştur ve rastgele tesadüfi olarak 20 okul numarası seçilmiştir.Çalışma 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında yılsonu not ortalamalarının belli olduğu haziran ayında gerçekleştirilmiştir.Araştırmanın örneklemini seçilen 29 okul içerisinden sırasıyla okullara gidilmiş ve veri toplanmaya başlanmıştır.Okulların kapanması ve öğretmenlerin mesleki çalışma (seminer dönemi) dönemlerinin de bitmesi ve yeterli sayıya ulaşılması nedeni ile 16 ortaokulda çalışma gerçekleşmiştir.Okullar seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve 219 öğretmen 400 öğrencinin verileri kullanılarak bilgiler elde edilmiştir.Araştırmada yanlılık olmaması için öğrenciler ve okullar seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Keçiören İlçesine bağlı ortaokullar dolaşılmış ölçek ve öğretmen bilgi formu

dağıtılmıştır.Öğretmenlerin ilgili ve istekli olmasına dikkat edilmiştir. İlgisiz, isteksiz ve ön yargı ile hareket eden öğretmenlere anket formu verilmemiştir. Öğretmenlere verilen ölçeğin hemen doldurulup teslim edilmesi gerektiği bilgisi verilerek uygula bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Toplanan ölçek kontrol edilmiş, hatalı olanlar ayıklanmıştır. Ölçek formları numara verilerek kodlanmıştır. Öğretmen Bilgi Formunda eksik doldurma, madde ya da kolon atlama şeklinde hata görülen anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

İnsan ilişkilerinin yaşandığı sosyal mesleklerde çalışanların iş motivasyonlarının azaldığı bilinmektedir. İnsanlarla sürekli iletişim halinde bulunması gereken öğretmenlik mesleğinde, çalışma şartları kaygı faktörünü arttıran bir durumdur.Öğretmen okul performansı ve öğrenci başarısı noktasında önemli bir faktördür. Performansı etkileyen ise öğretmenlerin işlerinde ne kadar motive ve tatmin olduklarıdır.Öğretmenler, öğrenci ile ilgili okul hedefleri ve bu hedeflerin başarısında aktif rol alan önemli bir faktördür.Eğitim öğretim faaliyetleri içinde milli eğitime bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan kişilerin iş doyumu, işini ne kadar sevdiği, çalışma alanlarına yapmış oldukları katkıyı doğrudan etkilemektedirÖğretmenlik mesleği okul idarecileri, meslektaşları, veliler ve öğrenciler ile yoğun ilişkiler içinde bulunulan bir meslektir. Öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçme aşamasında önemli bir yeri olan merkezi sınavlarda öğrenciden beklenen başarının arttırılması noktasında öğretmenlere büyük bir sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların getirmiş olduğu stres ve okul işleyişinde yaşanan olumsuzluklar,idare yönetici problemleri,kurum içinde meslektaşlarla ilgili sorunlar,işlerde yaşanan,binadan ya da çalışma ortamında var olan çözülemeyen sorunlar öğretmenlerin iş motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinin Keçiören İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin ölçek kullanılarak ölçüllmesi ve öğrencilerin akademik not ortalamaları üzerine etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara İli Keçiören İlçesinde yer alan 16 (devlet okulu) ortaokulda görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma için gerekli veriler öğretmenlere uygulanan "Çok Boyutlu İş Motivasyon Ölçeği" ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı öğretmen bilgi formu ve okul idarelerinden alınan öğrenci yılsonu notları kullanılarak elde edilmiştir. İş motivasyonu ile öğrenci akademik başarısı arasındaki düzeyi belirlenerek, herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek için veriler istatistik paket program kullanılarak analiz edilmiştir.Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.Farklı olan grupların tespit edilmesi amacıyla Sidak İkili karşılattırma testi yapılmıştır.İş isteklendirme düzeyi ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçta öğretmenlerin demegrafik bilgilerine göre sonuçlar şu şekildedir;Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri,meslekte geçirdikleri yıl ve aynı kurumda çalışma sürelerine göre iş motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı,ancak cinsiyet ve yaş değişkenine göre kısmen farklılaştığı görülmektedir.Öğrenci yıl sonu not ortalamalarına göre incelendiğinde iş motivasyonlarının kısmen farklılaştığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hipotezler

H1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Motivasyonu Düzeyleri Farklıdır.

H2: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İş Motivasyonu Düzeyleri Farklıdır.

H3: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İş Motivasyonu Düzeyleri Farklıdır.

H4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İş Motivasyonu Düzeyleri Farklıdır.

H5: Öğretmenlerin İşyeri Kıdemlerine Göre İş Motivasyonu Düzeyleri Farklıdır.

H6: Öğretmenlerin Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle İş Motivasyonu Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Vardır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan 8.sınıf öğretmenlerinin "Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği"ne verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşünceleridir.

2. Veri toplama araçları, araştırma amacına uygundur.

3. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların mevcut durumu yansıttığı kabul edilmektedir.

4. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

5. Bu çalışmaya dâhil olan tüm katılımcılar, kişisel bilgi formunu okuyarak ve doldurarak araştırmaya gönüllü olarak iştirak etmişlerdir.

6. Anketteki tüm sorulara, okuyarak, anlayarak ve samimi şekilde cevap verdikleri değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Motivasyon,İş Motivasyonu, İş Tatmini,Başarı,Akademik Başarı,Öğrenci,Öğretmen

Kaynakça

Abbas,S., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi: Yıl:2006 Sayı: 13 Eğitimde Motivasyon, s:343-344

Arık,H., " Özel Ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı Ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi",Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı,İstanbul,2016

Avcı,L.(2015), "Öğretmenlerin Yıldırma (Mobing) Yaşama Düzeyleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi , Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı,İstanbul

Çalış,H.,(2012), "Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi (Kocaeli ili Gölcük İlçesi Örneği)",Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı,İstanbul

Çivilidağ,A.,Şekercioğlu,G.,Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması,*Studying of Adaptation To Turkish Culturethe Multidimensional Work Motivation Scale, Mediterranean Journal of Humanities*mjh.akdeniz.edu.tr,VII/1,(2017),143-156,DOI: 10.13114/MJH.2017.326

Çetinkaya,E., "Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni Ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi",Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ilköğretim Ana Bilim Dalı,Erzurum,2014

Dalkıran,M.,(2018), " DeğişimYönetimi BAKIMINDAN Güncellenen 4+4+4 Eğitim Sisteminin Öğretmenlerin İş Motivasyonu İle İlişkisi(Balıkesir Örneği)",Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı,Balıkesir

Demir,S., "Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil İle Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi",Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Gaziantep,2018

Demirci,O., "İlköğretim Okullarında Çalışan Sözleşmeli Ve Kadrolu Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar Ve İş Motivasyonu",Yüksek Lisans Tezi,Uşak Üniversitesi,Sosyal Bilimler,Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü,Uşak,2011

Dur, B., " Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi Ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki",Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi Bilim Dalı,İstanbul,2014

Erdoğan,Ç.,H., "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Beden Eğitimi Öğretmenliğine Geçiş Yapan Öğretmenlerin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi",Yüksek Lisans Tezi,Erciyes Üniversitesi,Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı,Kayseri,2014

Ertan,H., "Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu Ve İşPerformansıArasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme", Doktora Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Afyonkarahisar,2008

Gökdemir,H., "Bireysel Performans İle çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki:Kamu Bankasında Bir Araştırma,Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İşletme Ana Bilim Dalı,Yönetim Organizasyon Bilim Dalı,Ankara,2015

Kılıçaslan,C.,(2006) "Lise Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışlarına İlişkin Görüş Ve Beklentileri: Bornova İlçesi Örneği", Yüksek Lisans Tezi,Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması Bilim Dalı,İzmir

Nakip,C. "Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı,Bolu,2015

Tanrıverdi,S., "Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonuyla İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma",Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi ,SOSYAL Bilimler EnstitüsüEğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı,İstanbul,2007

Sheikh,A.,Y., Dahie,A.,M., Abdulkadir,A., Teacher Motivationand School Performance, the Mediating Effect of Job Satisfaction: Surveyfrom Secondary Schools in Mogadishu, International Journal of Educationand Social Science www.ijessnet.com Vol. 3 No. 1; January 2016

Yılmaz,F.,(2009) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi",Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı,Konya

Yörükoğlu,A. Çocuk Ruh Sağlığı.İstanbul: Özgür Yayınları, 2012

(24659) Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerde Kültürleşme Stratejileri İle Kimlik Statüleri Arasındaki İlişki

EBRU BOYNUEGRİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

TÜLİN ŞENER KILINÇ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Göç, bireylerin kimliklerini etkileyen ve kültürleşmenin ortaya çıkmasına neden olan zorlu bir süreçtir. Göçle birlikte farklı değerlere, görüşlere ve inançlara sahip bir grupla birlikte yaşamaya başlayan birey, bu yeni grupta özel bir yer edinmek isteyebileceği gibi (Schwartz, Montgomery ve Briones, 2006) göç ettiği coğrafyanın normlarına uymak da isteyebilir (Gümüş, 1997). Bu durum kimlikte değişimlere ve sorunlara neden olabilir (Schwartz ve ark., 2006). Kimlikle ilgili yaşanabilecek zorluklardan biri, kişilerin hem ailelerinin isteklerine, hem de göç ettikleri alıcı kültürün beklentilerine uygun bir kimlik gelişiminde olmalarıdır (Gümüş, 1997). Hangi kültüre ne düzeyde bağlı kalınacağı, kimlikte kaymalara neden olabilir (Norton, 2013). Bu kaymaların yönü kişinin sosyal kimliğine verdiği öneme bağlıdır.

Kimliğin alt türlerinden biri olan sosyal kimlik (Ryder, Alden ve Paulhus, 2000; Tajfel, 1978), bireyin bir gruba üyeliği üzerine kuruludur ve bir sosyal gruba hem değerler bakımından, hem de duygusal olarak bağlı olmaktan kaynaklanır (Tajfel, 1978). Sosyal kimlik ve kişisel kimlik kişilerin psikolojik fonksiyonları üzerinde etkilidir, ancak önemleri kişinin geldiği kültüre göre değişir (Chen, Chen ve Meindl, 1998). Kişi, bir kültürden diğerine göç ettiğinde özkimliği yeni kültürde edindiği bilgilere ve yaşantılarına göre yeniden şekillenecektir. Kimlikteki bu yeniden düzenlemeler kültürleşmenin tanımlarından biridir (Ryder, Alden ve Paulhus, 2000). Dolayısıyla, göç, kültürleşme ve kimlik ilişkisi bu tanımda açıkça görülmektedir.

Erikson (1959) kimlik gelişimini ergenlik dönemi içinde bir süreç olarak tanımlasa da, bugünün dünyasında hem ergenlik hem de beliren yetişkinlik, bireylerin toplumdaki yerlerini sorguladığı ve tanımlamaya çalıştığı, bununla birlikte kimliklerini şekillendirmek için çabaladığı dönemlerdir (Arnett, 2007). Beliren yetişkinlikte kişinin gelecekle ilgili belirsizlikler devam etmektedir, çünkü kişi sahip olduğu seçenekler arasında kesin bir karar vermemiştir ve arayışlarına devam etmektedir (Arnett, 2000, 2007).

Göç, yeni dengeler kurulmasını gerektirmektedir. Yeni dengelerin ne yönde kurulacağıysa güç ilişkilerine dayanabilir; yani birey hangi grupta daha güçlü hissedecekse, o grubun normlarını benimseyebilir ve o gruptan onay bekleyebilir (Norton, 2013). Dengeleri yeniden kurarken birey kendi etnik kökenine yüksek bağlılık gösterebileceği gibi, alıcı kültüre de yönelebilir. Bu iki gruba bağlılık düzeyi *kültürleşme* kavramıyla açıklanabilir.

Göç eden her bireyin ya da grubun yaşadığı gibi uluslararası öğrenciler de yeni bir kültüre göç ettiklerinde uyum sorunu yaşamaktadır. Üniversiteler bu zorlu süreci kolaylaştırmak için düzenlemeler yapsa da, göç eden bireyler kişisel ve sosyal değişimlerle mücadele içerisindeyken ve yeni bir ülkede "yabancı" durumundayken, psikolojik sorun yaşamaya yatkındır (Sandhu ve Asrabadi, 1994).

Uluslararası öğrenciler bir yandan yeni eğitim hayatına ve sosyal çevreye uyum sağlama mücadelesi verirken, diğer yandan dille, akademik başarıyla, ilişkileriyle (hem kendileriyle hem başlarıyla olan ilişkileri) ve ekonomik durumlarıyla ilgili zorluklarla da uğraşmaktadır (Mori, 2000). Bu nedenle uluslararası öğrenciler kendilerini bekleyen kültürel şoktan ve değişimden genelde kaçamaz. Fiziksel, biyolojik, kültürel, ilişkisel ve psikolojik olabilen bu değişimler kültürleşme süreciyle bağlantılıdır (Wu, Garza ve Guzman, 2015).

Alıcı toplumun olumsuz tutumları uluslararası öğrenciler için bir sorun gibi görünse de, bu soruna çözüm yine uluslararası öğrencilerin kendisi olabilir, çünkü uluslararası öğrenciler çevrelerine çeşitlilik getirir, içinde bulundukları toplulukları uluslararası yapar ve yaşadıkları yerlerde karşılıklı anlayışın ve farklılıklara saygının gelişmesine katkıda bulunur (Wu, Garza ve Guzman; 2015).

Uluslararası öğrenciler Türkiye için de önemli bir konudur. Bu kişiler oturma izni alan göçmenler arasında üçüncü en büyük gruptur (OECD, 2018). Uluslararası öğrencilerin alıcı toplum için olası kültürel avantajı hoşgörüyü ve farklılıklara saygıyı besleyebilecek olmasıdır. Ancak bu kişiler yeni topluma uyum sağlayamaz ve alıcı kültürün üyelerini rahatsız edici davranışlarda bulunursa, varlıkları hoş karşılanmayabilir ve alıcı toplumda yabancı karşıtı hareketlere neden olabilir.

Araştırmanın yanıtlamaya çalıştığı sorular şunlardır:

1. Türkiye'de uluslararası öğrencilerde yaygın olarak görülen bir kültürleşme stratejisi var mıdır?

2. Türkiye'de uluslararası öğrencilerde yaygın olarak görülen bir kimlik statüsü var mıdır?

3. Uluslararası öğrencilerin kültürleşme stratejileri, kimlik statülerini yordamakta mıdır?

4. Kimlik gelişimi ve kültürleşme stratejilerinde cinsiyet farklılığı var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kimlik statüleri ile kültürleşme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde (korelasyonel) bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalarda değişkenler arasında ilişkiler ve bu ilişkilerin derecesini belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'de yaşayan ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarındaki maddeleri okuyup yanıtlayabilecek düzeyde Türkçe bilen yabancı uyruklu kişilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 316 yabancı uyruklu kişiden veri toplanmıştır. Kayıp veri ve uç değer analizden sonra 156 kişiye ait veri kalmıştır.

Kültürleşme Ölçeği Berry (1989) tarafından geliştirilmiş ve Kızıltaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler göç etmiş bireylerin alıcı kültüre uyum süreçlerinde bulundukları tercihleri ölçmektedir. Bu uyum sürecinde etnik kültüre ve alıcı kültüre verilen önem, kişinin ait olduğu etnik grup ve alıcı grupla ilişkileri sürdürme derecesi ölçülmektedir. Ölçeğin orjinali ve uyarlanmış hali "Bütünleşme", "Marjinalleşme", "Ayrılma" ve "Erime" olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

Ego Kimlik Süreci Ölçeği, Balisteri, Busch-Rossnagel ve Geisinger(1995) tarafından geliştirilmiş ve Morsünbül ve Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6'lı Likert tipi 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler kimlik gelişimi boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin "Bağlanma (İçsel Yatırım)" ve "Keşif" adlı iki faktörü bulunmaktadır. Her iki faktör de 16 madde ile ölçülmektedir. Alt faktörlerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 16 ve 96'dır.

Veriler yüz yüze görüşmelerle ve çevrimiçi anketlerle toplanmıştır.

Kültürleşme stratejileri ve kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilk olarak Kültürleşme Ölçeği ve Ego Kimlik Süreci Ölçeğinin alt boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Kültürleşme stratejilerinin bağlanma ve keşif puanlarıyla ilişkili olup olmadığını belirlemek için çoklu regresyon yapılmıştır.

Kadın ve erkek katılımcıların kültürleşme stratejileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t testi analizi yapılmıştır. Benzer şekilde kadın ve erkek katılımcıların bağlanma ve keşif puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t testi analizi yapılmıştır.

Uluslararası öğrencilerle ilgili konular, çok boyutlu ve küresel önemde olduklarından dolayı git gide daha çok ilgi çekmektedir. Bu konular arasında yer alan uluslararası öğrencilerin iyi oluşu başlığı, yalnızca bu öğrencilerin kendileri açısından değil, alıcı toplum açısından da çok önemlidir. Bu çalışmada, iyi oluşun göstergesi olarak uluslararası öğrencilerin kimlik gelişimleri ve kültürleşme stratejileri göz önünde bulundurulmuştur; yani bu çalışma Türkiye'deki .uluslararası öğrencilerin kimlik gelişimlerini ve kültürleşme stratejilerini araştırmaktadır. Bunlara ek olarak çalışma, bu iki durum arasındaki ilişkiyi de incelemektedir.

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Çalışmada, Afrika ile Asya kökenli 156 uluslararası öğrenciden oluşan örnekleme Kültürleşme Ölçeği ve Ego Kimlik Süreci Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların demografik özelliklerine ulaşılmıştır. İki veri toplama aracı da Likert tipi ölçeklerdir. Katılımcılarla ilgili demografik bilgilereyse Kişisel Bilgi Formu ile ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda katılımcılar arasında en yaygın kültürleşme stratejisinin erime (asimilasyon), kimlik statüsününse başarılı kimlik olduğu görülmüştür. Buna ek olarak bulgular, kültürleşme stratejileri ile kimlik statüleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada, erkek katılımcıların erime stratejisi düzeyi kadınlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Diğer stratejiler anlamlı bir farklılık göstermezken, erkek katılımcıların erime stratejisindeki anlamlı fark, kadın göçmenlerin psikolojik desteğe daha fazla ihtiyaç duyacağı anlamına gelebilir. Bunun yanı sıra, kadınların etnik kimliklerine erkeklerden daha çok bağlı olduğu anlamına gelebilen bu fark, kadınların alıcı kültüre daha çok dahil olmasını sağlayacak ortamların yaratılması gerekliliğini gösterebilir. Göçmenlere yönelik politikalar kapsamında bu durumlar otoriteler tarafından değerlendirilebilir.

Çalışmada ayrıca, bağlanma ile aykırılaşma negatif, keşif ile bütünleşme arasında pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular kimlik gelişimi ile kültürleşme arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Göçmenlerde kimlik gelişimi irdelenirken, bireylerin alıcı toplumun üyesi olma isteği ve alıcı toplumun farklı etno-kültürel temellerden gelen bireyleri kabul etme yönelimi birer etken olarak göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca, bu çalışma, kültürleşme ile bağlantılı olarak etnik kimliğin kimlik gelişimi ile ilişkisini ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır.

Katılımcılarda görülen asimilasyon (%48) ve kimlik karmaşasının (%27,6) yüksek oranları, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin iyi oluşuyla ilgili kaygılara neden olabilir. Hem uluslararası öğrenciler, hem de alıcı toplum olan Türkler için düzenlenecek kültürel farkındalık ve uyum programları, uluslararası öğrenciler üzerindeki baskıların ve onlara yönelik önyargıların azalmasına yardımcı olarak bu özel gruptakilerin iyi oluşlarını artırabilir. Bu ise kültürler arasındaki işbirliğine, dayanışmaya ve anlayışa katkıda bulunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar arasındaki en yaygın kültürleşme stratejisinin erime (asimilasyon), kimlik statüsününse başarılı kimlik olduğu görülmüştür. Buna ek olarak bulgular, kültürleşme stratejileri ile kimlik statüleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada, erkek katılımcıların erime stratejisi düzeyi kadınlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Erkek katılımcıların erime stratejisindeki anlamlı fark, kadın göçmenlerin psikolojik desteğe daha fazla ihtiyaç duyacağı anlamına gelebilir. Bunun yanı sıra, kadınların etnik kimliklerine erkeklerden daha çok bağlı olduğu anlamına gelebilen bu fark, kadınların alıcı kültüre daha çok dahil olmasını sağlayacak ortamların yaratılması gerekliliğini gösterebilir. Göçmenlere yönelik politikalar kapsamında bu durumlar otoriteler tarafından değerlendirilebilir.

Çalışmada bağlanma ile aykırılaşma negatif, keşif ile bütünleşme arasında pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular kimlik gelişimi ile kültürleşme arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Göçmenlerde kimlik gelişimi irdelenirken, bireylerin alıcı toplumun üyesi olma isteği ve alıcı toplumun farklı etno-kültürel temellerden gelen bireyleri kabul etme yönelimi birer etken olarak göz önünde bulundurulabilir.

Katılımcılarda görülen asimilasyon (%48) ve kimlik karmaşasının (%27,6) yüksek oranları, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin iyi oluşuyla ilgili kaygılara neden olabilir. Hem uluslararası öğrenciler, hem de alıcı toplum olan Türkler için düzenlenecek kültürel farkındalık ve uyum programları, uluslararası öğrenciler üzerindeki baskıların ve onlara yönelik önyargıların azalmasına yardımcı olarak bu özel gruptakilerin iyi oluşlarını artırabilir.

Anahtar Kelimeler : uluslararası öğrenciler; kimlik; etnik kimlik; kültürleşme; göç

Kaynakça

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, *55*(5), 469.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, *1*(2), 68-73.

Chen, C. C., Chen, X. P., ve Meindl, J. R. (1998). How can cooperation be fostered? The cultural effects of individualism-collectivism. *Academy of management review*, *23*(2), 285-304.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers.

Gümüş, A. (1997). Göç, Din ve Asimilasyon. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Toplum ve Göç, Ankara: DİE*, 243-257.

Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of counseling ve development*, *78*(2), 137-144.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual matters.

Ryder, A. G., Alden, L. E., ve Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, *79*(1), 49.

Sandhu, D. S., ve Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological reports*, *75*(1), 435-448.

Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., ve Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human development*, *49*(1), 1-30.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*(2), 183-190.

Wu, H. P., Garza, E., ve Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, *2015*.

(24743) Problemli İnternet Kullanımı, Dürtüsellik ve Anababa Aracılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Çapraz Zaman Gecikmeli Panel Desen Analizi

DERYA ATALAN ERGİN

ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnternet modern yaşamın temel teknolojik gerçeği ve gereksinimi haline gelmiştir. İnternet kullanımının özellikle son yıllarda hızla artması İnternetin insanların yaşamlarını pek çok alanda etkilemesine neden olmaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlar bireylerin İnternete her yerde erişebilmelerini sağlamakta böylece bilgiye ulaşmak ve iletişim kurmak daha kolay ve hızlı olmaktadır. İnternet bireyler için sunduğu hızlı iletişim, bilgiye ulaşmada kolaylık gibi olanakların yanında yol açtığı siber zorbalık, güvenli olmayan kullanım, aşırı kullanım gibi riskler ile de ele alınmaktadır. İnternetin bireyin yaşamında uyku düzeninden kişiler arası ilişkilere kadar etkisini vurgulayan Problemli İnternet kullanımı kavramı İnternet kullanımı konusunda sorun alanlarının kapsamını vurgulamaktadır. Kavram, İnternetin aşırı kullanımının yanında sosyal, mesleki, akademik alanlarda yarattığı problemlerle birlikte ele alınmaktadır. Ergenlerin İnterneti diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullandıkları (Treuer ve ark., 2001; Widyanto ve McMurran, 2004) ve günümüz ergenlerinin teknolojisinin içine doğmuş ve onunla büyümüş oldukları düşünüldüğünde onların İnternet kullanımının olumsuz sonuçları ya da riskleri ile karşılaşmaları da beklendik olabilir. Önceki çalışmalar problemli İnternet kullanımının psikososyal değişkenlerle ilişkisini göstermektedir (Caplan, 2002; Li, Li, Wang, Zhao, Bao, Wen, 2013; Li, Newman, Li, Zhang, 2016). Fakat değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değerlendiren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada problemli İntenet kullanımı ile dürtüsellik (Metin ve ark., 2015; Yen, Ko, Yen, Wu ve Yang, 2007; Yoo ve ark., 2004) ve anababa aracılığının (Kalmus, Blinka ve Olafsson, 2015; Padilla-Walker ve ark., 2018) ilişkisinin gösterildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı problemli İnternet kullanımı, dürtüsellik ve ana-baba aracılığı arasındaki zamanda öncelik ilişkilerinin değerlendirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ergenlerde problemli İnternet kullanımı, anababa aracılığı ve dürtüsellik arasındaki ilişkilerin incelendiği "nedensel karşılaştırmalı" araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel ilişkilerin ortaya konması için kulanılan boylamsal model kesitsel çalışmalara göre üstün tarafları (Ruspini, 1999) olması nedeniyle tercih edilmiştir. Boylamsal çalışmalar katılımcıların zaman içinde izlenmesini ve kesitsel çalışmalarda mümkün olmayan olası neden sonuç ilişkisini ortaya koymayı sağlayabilmektedir. Ayrıca, bu tür boylamsal çalışmalar, aynı değişkenin zaman içinde tekrarlanan ölçümlerinin görülmesine izin verdiği için o kavramın zaman içindeki değişimini ya da istikrarını görmeye olanak sağlamaktadır. Çalışmanın verileri iki zamanda toplanmıştır. 2018 yılı ocak ayında ilk zaman verileri, 2019 yılı ocak ayında ise ikinci zaman verileri alınmıştır. Verilerin incelenmesinde çapraz zaman gecikmeli panel desen kullanılarak (a) birinci zamandaki anababa aracılığı ve dürtüsellik ile ikinci zamandaki problemli İnternet kullanımının (b) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı ve dürtüsellik ile ikinci zamandaki anababa aracılığının (c) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı ve anababa aracılığı ile ikinci zamandaki dürtüselliğin ilişkisi incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin ilk zaman ölçümleri kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Modelde değerlendirilen ilişkilerden birinin diğerinden yüksek olması değişkenler arasındaki nedensel önceliği gösterecektir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 11-14 arasında değişen, Ankara'da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 127 ergen oluşturmaktadır. Öğrencilerin 70'i kız (%55.1) 57'si (%44.9) erkektir. Öğrenciler "İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği" (Atalan-Ergin, 2018) , "Anababa Aracılığı Ölçeği" (Atalan Ergin,2018) ve "Conners-Wells Ergen Özbildirim Ölçeği- Hiperetkinlik/Dürtüsellik Alt Ölçeği"ni (Kaner, Büyüköztürk veİşeri, 2006) doldurmuşlardır. Değişkenler arasındaki zamansal önceliği ortaya koymak için oluşturulan çapraz zaman gecikmeli model hiyerarşik regresyon analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.

İnternet modern yaşamın temel teknolojik gerçeği ve gereksinimi haline gelmiştir. İnternet kullanımının özellikle son yıllarda hızla artması İnternetin insanların yaşamlarını pek çok alanda etkilemesine neden olmaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlar bireylerin İnternete her yerde erişebilmelerini sağlamakta böylece bilgiye ulaşmak ve iletişim kurmak daha kolay ve hızlı olmaktadır. İnternet bireyler için sunduğu hızlı iletişim, bilgiye ulaşmada kolaylık gibi olanakların yanında yol açtığı siber zorbalık, güvenli olmayan kullanım, aşırı kullanım gibi riskler ile de ele alınmaktadır. İnternetin bireyin yaşamında uyku düzeninden kişiler arası ilişkilere kadar etkisini vurgulayan Problemli İnternet kullanımı kavramı İnternet kullanımı konusunda sorun alanlarının kapsamını vurgulamaktadır. Kavram, İnternetin aşırı kullanımının yanında sosyal, mesleki, akademik alanlarda yarattığı problemlerle birlikte ele alınmaktadır. Ergenlerin İnterneti diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullandıkları (Treuer ve ark., 2001; Widyanto ve McMurran, 2004) ve günümüz ergenlerinin teknolojisinin içine doğmuş ve onunla büyümüş oldukları düşünüldüğünde onların İnternet kullanımının olumsuz sonuçları ya da riskleri ile karşılaşmaları da beklendik olabilir. Önceki çalışmalar problemli İnternet kullanımının psikososyal değişkenlerle ilişkisini göstermektedir (Caplan, 2002; Li, Li, Wang, Zhao, Bao,

Wen, 2013; Li, Newman, Li, Zhang, 2016). Fakat değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değerlendiren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada problemli İntenet kullanımı ile dürtüsellik (Metin ve ark., 2015; Yen, Ko, Yen, Wu ve Yang, 2007; Yoo ve ark., 2004) ve anababa aracılığının (Kalmus, Blinka ve Olafsson, 2015; Padilla-Walker ve ark., 2018) ilişkisinin gösterildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı problemli İnternet kullanımı, dürtüsellik ve ana-baba aracılığı arasındaki zamanda öncelik ilişkilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada ergenlerde problemli İnternet kullanımı, anababa aracılığı ve dürtüsellik arasındaki ilişkilerin incelendiği "nedensel karşılaştırmalı" araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel ilişkilerin ortaya konması için kulanılan boylamsal model kesitsel çalışmalara göre üstün tarafları (Ruspini, 1999) olması nedeniyle tercih edilmiştir. Boylamsal çalışmalar katılımcıların zaman içinde izlenmesini ve kesitsel çalışmalarda mümkün olmayan olası neden sonuç ilişkisini ortaya koymayı sağlayabilmektedir. Ayrıca, bu tür boylamsal çalışmalar, aynı değişkenin zaman içinde tekrarlanan ölçümlerinin görülmesine izin verdiği için o kavramın zaman içindeki değişimini ya da istikrarını görmeye olanak sağlamaktadır. Çalışmanın verileri iki zamanda toplanmıştır. 2018 yılı ocak ayında ilk zaman verileri, 2019 yılı ocak ayında ise ikinci zaman verileri alınmıştır. Verilerin incelenmesinde çapraz zaman gecikmeli panel desen kullanılarak (a) birinci zamandaki anababa aracılığı ve dürtüsellik ile ikinci zamandaki problemli İnternet kullanımının (b) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı ve dürtüsellik ile ikinci zamandaki anababa aracılığının (c) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı ve anababa aracılığı ile ikinci zamandaki dürtüselliğin ilişkisi incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin ilk zaman ölçümleri kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Modelde değerlendirilen ilişkilerden birinin diğerinden yüksek olması değişkenler arasındaki nedensel önceliği gösterecektir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 11-14 arasında değişen, Ankara'da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 127 ergen oluşturmaktadır. Öğrencilerin 70'i kız (%55.1) 57'si (%44.9) erkektir. Öğrenciler "İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği" (Atalan-Ergin, 2018) , "Anababa Aracılığı Ölçeği" (Atalan Ergin,2018) ve "Conners-Wells Ergen Özbildirim Ölçeği- Hiperetkinlik/Dürtüsellik Alt Ölçeği"ni (Kaner, Büyüköztürk veİşeri, 2006) doldurmuşlardır. Değişkenler arasındaki zamansal önceliği ortaya koymak için oluşturulan çapraz zaman gecikmeli model hiyerarşik regresyon analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.

Bulgular a) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı kontrol edildiğinde (β= .43**, t= 5.418, p<.001), birinci zamandaki dürtüselliğin ikinci zaamndaki problemli İnternet kullanımını yordadığını (β= .23**, t= 2.900, p<.001) fakat birinci zamandaki anababa aracılığının yordamadığını (β= -.02**, t= -.263, p>.001) b) birinci zamandaki dürtüsellik control edildiğinde (β= .43**, t= 5.418, p<.001) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımının ikinci zamandaki dürtüselliği yordadığını (β= .28**, t= 3.355, p<.001) fakat birinci dönem anababa aracılığının yordamadığını (β= -.01**, t= -.542, p>.001) c) birinci zamandaki anababa aracılığı kontrol edildiğinde (β= .40**, t= 4.872, p<.001) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımının (β= .06**, t= .700, p>.001) ve birinci zamandaki dürtüselliğin (β= -.01**, t= -.118, p>.001) sonraki dönem anababa aracılığını yordamadığını göstermiştir.

Sonuç olarak dürtüselliğin problemli İnternet kullanımının bir nedeni olduğu, aynı zamanda problemli internet kullanımının da dürtüselliğin nedeni olduğu görülmüştür. Ancak anababa aracılığı ile problemli internet kullanımı ve dürtüsellik arasında bir neden sonuç ilişkisi bulunmamıştır. Sonuçlar problemli İnternet kullanımı ve dürütsellik arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstern önceki çalışmaların bulguları ile tutarlıdır (Sariyska ve ark., 2015; Tokunaga, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular a) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımı kontrol edildiğinde (β= .43**, t= 5.418, p<.001), birinci zamandaki dürtüselliğin ikinci zaamndaki problemli İnternet kullanımını yordadığını (β= .23**, t= 2.900, p<.001) fakat birinci zamandaki anababa aracılığının yordamadığını (β= -.02**, t= -.263, p>.001) b) birinci zamandaki dürtüsellik control edildiğinde (β= .43**, t= 5.418, p<.001) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımının ikinci zamandaki dürtüselliği yordadığını (β= .28**, t= 3.355, p<.001) fakat birinci dönem anababa aracılığının yordamadığını (β= -.01**, t= -.542, p>.001) c) birinci zamandaki anababa aracılığı kontrol edildiğinde (β= .40**, t= 4.872, p<.001) birinci zamandaki problemli İnternet kullanımının (β= .06**, t= .700, p>.001) ve birinci zamandaki dürtüselliğin (β= -.01**, t= -.118, p>.001) sonraki dönem anababa aracılığını yordamadığını göstermiştir.

Sonuç olarak dürtüselliğin problemli İnternet kullanımının bir nedeni olduğu, aynı zamanda problemli internet kullanımının da dürtüselliğin nedeni olduğu görülmüştür. Ancak anababa aracılığı ile problemli internet kullanımı ve dürtüsellik arasında bir neden sonuç ilişkisi bulunmamıştır. Sonuçlar problemli İnternet kullanımı ve dürütsellik arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstern önceki çalışmaların bulguları ile tutarlıdır (Sariyska ve ark., 2015; Tokunaga, 2014).

Anahtar Kelimeler : Problemli İnternet Kullanımı, Dürtüsellik, Anababa Aracılığı, Panel Desen, Ergen

Kaynakça

Atalan-Ergin (2018). *Ergenlerde bağlanma, ana-baba aracılığı ve dürtüselliğin problemli İnternet kullanımı ve akademik başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive–behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 5, 553-575.

Kalmus, V., Blinka, L. ve Olafsson, K. (2015). Does it matter what mama says: Evaluating the role of parental mediation in european adolescents' excessive internet use. *Children &* Society, 29, 2, 122-133.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., & İşeri, E. (2006). *Conners-Wells ergen öz-bildirim ölçeği uzun formunun Türkçe uyarlama çalışması*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, 6-8.

Li, D., Li, X., Wang, Y., Zhao, L., Bao, Z. ve Wen, F. (2013). School connectedness and problematic Internet use in adolescents: A moderated mediation model of deviant peer affiliation and self-control. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 8, 1231-1242.

Li, X., Newman, J., Li, D. ve Zhang, H. (2016). Temperament and adolescent problematic Internet use: The mediating role of deviant peer affiliation. *Computers in Human Behavior*, 60, 342-350.

Metin, Ö., Saraçlı, Ö., Atasoy, N., Senormancı, Ö., Kardeş, V.Ç., Açıkgöz, H. ve Demirci, E., Ayan, U.B. Atik, L., Tahiroğlu, A. Y. (2015). Lise öğrencilerinde İnternet bağımlılığının DEHB ve tütün/alkol kullanma ile ilişkisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*. 28, 204-212.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Kroff, S. L., & Memmott-Elison, M. K. (2018). The protective role of parental media monitoring style from early to late adolescence. Journal of youth and adolescence, 47(2), 445-459.

Ruspini, E. (1999). Longitudinal research and the analysis of social change. Quality and Quantity, 33, 219-227.

Sariyska, R., Reuter, M., Lachmann, B. ve Montag, C. (2015). Attention deficit/hyperactivity disorder is a better predictor for problematic internet use than depression: Evidence from Germany. Journal of Addiction Research & Therapy, 6,209, 1-6.

Tokunaga, R. S. (2014). A unique problem or the manifestation of a preexisting disorder? The mediating role of problematic Internet use in the relationships between psychosocial problems and functional impairment. Communication Research, 41(4), 531-560.

Treuer, T., Fabian, Z. ve Füredi, J. (2001). Internet addiction associated with features of impulse control disorder: is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders*, 66 2-3, 283.

Widyanto, L. ve McMurran, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. Cyberpsychology & Behavior, 7 (4), 443-450.

Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y. ve Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*, 41, 1, 93-98.

Yoo, H. J., Cho, S. C., Ha, J., Yune, S. K., Kim, S. J., Hwang, J., Chung, A., Sung, Y.H., ve Lyoo, I. K. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction. *Psychiatry and clinical neurosciences*, *58*, 5, 487-494.

(24757) Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin ve Okula Bağlılıklarının İncelenmesi

VAHİT AĞA YILDIZ
MEB

DURMUŞ KILIÇ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde birey odaklı anlayış ve uygulamalar git gide yaygınlaşmakta, bireyler farklı yönleriyle bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yalnızca bilişsel gereksinimlerinin değil, duyuşsal ihtiyaçlarının da dikkate alındığı öğrenme ortamlarının tasarlanması ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal değişkenler arasında öğrencilerin akademik benlik kavramları, tutumları, özgüvenleri, kaygıları, derse yönelik algıları, özsaygıları, denetim odakları ve motivasyonları gösterilebilir (Higbee, 1999). Bu değişkenler dışında olumsuz bir yapıya sahip değişken olarak son yıllarda tükenmişlik kavramı eğitim ortamlarında sıkça anılan duyuşsal kavramlardan biridir. Okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlı olarak ortaya çıkan tükenme, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, okula bağlılığın azalması ve öğrencinin yetersizlik duygusu yaşaması olarak tanımlanabilir (Maslach, Jackson, Leiter, Schaubali,& Schwab, 1986; Salmela-Aro, Kiuru, Leslinen,& Nurmi, 2009; Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma,& Bakker, 2002). Bu tanım ve açıklamalarda tükenmişliğin tersi olarak görülen diğer bir kavram okula bağlılıktır. Genel olarak öğrencinin okula bağlılığı; devam, katılım, çaba gibi olumlu öğrenci davranışları ve öğrencilerin okul çevresiyle psikolojik bağlantılarını içeren bir yapı olarak görülmektedir (Önen, 2014). Okula bağlılık, okula yabancılaşan öğrenciler için panzehir olarak görülmektedir. Okula bağlılığı üç boyutlu bir yapıyla (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyut) ele alan çalışmalar (Fredrick, Bluemenfeld,& Paris, 2004) olduğu gibi, ek olarak akademik boyutundan söz eden ve dört boyutlu bir yapıyla ele alan çalışmalar da mevcuttur (Appleton, Christenson, Kim,& Reschly, 2006). Alan yazında birbirinin tersi olarak anılan bu kavramların ilişkilerinin farklı boyutlarıyla incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılıklarının çeşitli demografik değişkenlere ve eğilimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okula bağlılığı arasında bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ve okula bağlılıkları;

Öğrencilerin cinsiyetine

Öğrencilerin sınıf düzeyine

Öğrencilerin eğitim aldığı okul türüne

Okul dışı kurs alıp almama durumuna göre

Mesleki bir hedefi olup olmamasına göre

Geleceğe ilişkin bir amacının olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin okula bağlılıkları ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçladığından ilişkisel (korelasyonel) tarama olarak düşünülmektedir. Korelasyonel araştırmalarda, değişkenler arasında birlikte değişimin olup olmadığı, bu değişkenlere müdahale edilmeksizin belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı iki ortaokulda öğrenim gören 276'sı kız, 274'ü erkek olmak üzere toplam 550 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 382'si normal ortaokulda, 169'u imam hatip ortaokulunda eğitim görmektedir. Ayrıca 148'i 5. Sınıf, 126'sı 6. Sınıf, 142'si 7. Sınıf ve 134'ü 8. Sınıftadır. Öğrencilerin 141'i okul dışı sanatsal, sportif veya eğitsel kurslara katılmakta, 410'u ise katılmamaktadır. Öğrencilerin 536'sı mesleki bir hedefi olduğunu belirtmişken, 15'i ise herhangi bir mesleki hedefi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca 474 öğrenci geleceğe ilişkin bir amacı olduğunu, 77 öğrenci ise olmadığını belirtmiştir. Veriler Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından uyarlanan "Okul Tükenmişlik Ölçeği" ile Savi (2011) tarafından uyarlanan "Çocuk ve Ergenler İçin Okul Bağlanma Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması, araştırmacı tarafından öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, ölçekler ve amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Veriler, araştırma sorularına ilişkin olarak betimsel istatistiki teknikler, korelasyon testi, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir araştırma sorusuna yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

Problem

Son yıllarda tükenmişlik kavramı eğitim ortamlarında sıkça anılan duyuşsal kavramlardan biridir. Okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlı olarak ortaya çıkan tükenme, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, okula bağlılığın azalması ve öğrencinin yetersizlik duygusu yaşaması olarak tanımlanabilir (Maslach, Jackson, Leiter, Schaubali,& Schwab, 1986; Salmela-Aro, Kiuru, Leslinen,& Nurmi, 2009; Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma,& Bakker, 2002). Bu tanım ve açıklamalarda tükenmişliğin tersi olarak görülen diğer bir kavram okula bağlılıktır. Genel olarak öğrencinin okula bağlılığı; devam, katılım, çaba gibi olumlu öğrenci davranışları ve öğrencilerin okul çevresiyle psikolojik bağlantılarını içeren bir yapı olarak görülmektedir (Önen, 2014). Okula bağlılık, okula yabancılaşan öğrenciler için panzehir olarak görülmektedir (Fredrick, Bluemenfeld,& Paris, 2004). Alan yazında birbirinin tersi olarak anılan bu kavramların ilişkilerinin farklı boyutlarıyla incelenmesi önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılıklarının çeşitli demografik değişkenlere ve eğilimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okula bağlılığı arasında bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ve okula bağlılıkları;

Öğrencilerin cinsiyetine

Öğrencilerin sınıf düzeyine

Öğrencilerin eğitim aldığı okul türüne

Okul dışı kurs alıp almama durumuna göre

Mesleki bir hedefi olup olmamasına göre

Geleceğe ilişkin bir amacının olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin okula bağlılıkları ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçladığından ilişkisel (korelasyonel) tarama olarak düşünülmektedir. Korelasyonel araştırmalarda, değişkenler arasında birlikte değişimin olup olmadığı, bu değişkenlere müdahale edilmeksizin belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı iki ortaokulda öğrenim gören 276'sı kız, 274'ü erkek olmak üzere toplam 550 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 382'si normal ortaokulda, 169'u imam hatip ortaokulunda eğitim görmektedir. Ayrıca 148'i 5. Sınıf, 126'sı 6. Sınıf, 142'si 7. Sınıf ve 134'ü 8. Sınıftadır. Öğrencilerin 141'i okul dışı sanatsal, sportif veya eğitsel kurslara katılmakta, 410'u ise katılmamaktadır. Öğrencilerin 536'sı mesleki bir hedefi olduğunu belirtmişken, 15'i ise herhangi bir mesleki hedefi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca 474 öğrenci geleceğe ilişkin bir amacı olduğunu, 77 öğrenci ise olmadığını belirtmiştir. Veriler Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından uyarlanan "Okul Tükenmişlik Ölçeği" ile Savi (2011) tarafından uyarlanan "Çocuk ve Ergenler İçin Okul Bağlanma Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, araştırma sorularına ilişkin olarak betimsel istatistiki teknikler, korelasyon testi, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılığı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür (r= -.486, p=.00). Öğrencilerin okul tükenmişliği ortalama puanları ve düşük başarı beklentisi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutları açısından erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi açısından, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin ortalama puanlar ve düşük başarı beklentisi boyutu bakımından 7. Sınıflar lehine farklılaştığı görülmüştür. Okul türüne göre okul tükenmişliğinin hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kurs alıp almama durumuna göre hiçbir boyutta farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin meslek hedefi olup olmamasına göre ise hem ortalama puanlar hem de duygusal tükenmişlik boyutunda hayır yanıtı verenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin geleceğe yönelik bir amaçlarının olup olmama durumuna göre düşük başarı beklentisi boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek çıktığı görülmüştür. Okula bağlanma düzeylerinin ortalama puan ile okula bağlanma ve öğretmene bağlanma alt boyutları açısından 5. Sınıflar lehine, arkadaşa bağlanma boyutu açısından 8. Sınıflar lehine farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet açısından okula bağlanma boyutunda kız öğrenciler lehine farklılaşma görülmüştür. Okul türü açısından, okula bağlanma boyutunda imam-hatip ortaokul öğrencileri lehine farklılaşma görülmüştür. Mesleki hedef, geleceğe yönelik amaç ve okul dışı kurs alma değişkeninin hiçbir alt boyutta okula bağlılığı etkilemediği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılığı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür (r= -.486, p=.00). Öğrencilerin okul tükenmişliği ortalama puanları ve düşük başarı beklentisi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutları açısından erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi açısından, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin ortalama puanlar ve düşük başarı beklentisi boyutu bakımından 7. Sınıflar lehine farklılaştığı görülmüştür. Okul türüne göre okul tükenmişliğinin hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kurs alıp almama durumuna göre hiçbir boyutta farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin meslek hedefi olup olmamasına göre ise hem ortalama puanlar hem de duygusal tükenmişlik boyutunda hayır yanıtı verenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin geleceğe yönelik bir amaçlarının olup olmama durumuna göre düşük başarı beklentisi boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek çıktığı görülmüştür. Okula bağlanma düzeylerinin ortalama puan ile okula bağlanma ve öğretmene bağlanma alt boyutları açısından 5. Sınıflar lehine, arkadaşa bağlanma boyutu açısından 8. Sınıflar lehine farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet açısından okula bağlanma boyutunda kız öğrenciler lehine farklılaşma görülmüştür. Okul türü açısından, okula bağlanma boyutunda imam-hatip ortaokul öğrencileri lehine farklılaşma görülmüştür. Mesleki hedef, geleceğe yönelik amaç ve okul dışı kurs alma değişkeninin hiçbir alt boyutta okula bağlılığı etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul tükenmişliği, okula bağlılık, ortaokul

Kaynakça

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, *44*(5), 427-445.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016).*Bilimsel araştırma yöntemleri(22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th edt.). New York: McGram-Hill Companies.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Higbee, J.L. (1999). Affective and cognitive factors related to mathematics achievement. Journal of Developmental Education. 23(1): 8- 15.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(42).

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, *25*(1), 48-57.

Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *10*(1).

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, *3*(1), 71-92.

Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F., & Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, *2*(2), 16-24.

(24871) Ergenlik Öncesi Öğrencilerin Karar Verme Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

YASEMİN DEMİRASLAN ÇEVİK HACETTEPE ÜNİ.
NURİ DOĞAN HACETTEPE ÜNİ.
HAYDAR KARAMAN HACETTEPE ÜNİ.
FİLİZ MUMCU MANİSA CELAL BAYAR Ü.
SİBEL SOMYÜREK GAZİ Ü.
GÖKHAN DAĞHAN HACETTEPE Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Karar verme, bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bu bilgilerin değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Baron, 2000; Plous, 1993). Genel bir bilişsel yeterliğe işaret eden karar verme ile ilgili temel beceri alanları şu şekildedir:

a. kararla ilişkili bilgilere dayanarak seçenekleri karşılaştırma,

b. olayların/durumların gerçekleşme olasılıklarını ve riskleri değerlendirme,

c. karar problemiyle ilgisi olmayan ve "gürültü" oluşturan bilgi ya da durumları ayırt etme ve

d. karar ile ilgili bilgileri konusunda üstbilişsel farkındalığa sahip olma.

Bireylerin her bir temel beceri alanında ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla farklı karar verme görevlerindeki performanslarını ölçen testler bulunmaktadır. Bunlardan birisi, Weller, Levin, Rose ve Bossard (2012) tarafından 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi (EÖ-KVBT) dir. EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Testte yer alan temel karar verme bileşenleri şu şekildedir:

a. Karar Kurallarını Uygulama (6 madde)

b. Risk Algılarında Tutarlılık (7 madde)

c. Çerçeveleme Etkisine Direnç (6 madde)

d. Düşük/Aşırı Kendine Güven (18 madde)

Bireylerin karar verme süreçleri ile bu süreçte yaptıkları hataların incelenmesi ve nihayetinde karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Baron, 2000; Newell ve Broder, 2008). Bireylerin erken yaşlarda karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi ile bu becerilerle ilgili olarak desteğe ihtiyacı olan gruplar belirlenebilecek ve bu gruplar için eğitim fırsatları oluşturulabilecektir. Türkiye'de çocukların karar verme becerilerini kapsamlı bir biçimde ölçen araçlar olmadığından TÜBİTAK 3501 programı kapsamında desteklenen bir proje ile EÖ-KVBT'nin Türkçeye kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, EÖ-KVBT Türkçeye uyarlanarak ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Şimdiki çalışmanın amacı, ergenlik öncesi öğrencilerin karar verme becerilerini demografik özelliklere göre incelemektir.

Karar verme becerilerinin demografik özelliklerle ilişkisini ortaya koyan sınırlı araştırma vardır. Örneğin, Bavolar'ın (2013) çalışmasında cinsiyet açısından, sadece bir alt boyutta anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkeklerin karar kurallarını uygulama becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bileşenler ve toplam puanda cinsiyete ilişkin anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bruine de Bruin, Parker ve Fischhoff (2010) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinler için karar verme becerileri testinde bileşenler ile yaş arasında tutarlı ve anlamlı ilişkiler elde edilmemiştir. Karar verme becerisinin bazı bileşenlerine (çerçeveleme etkisine direnç, karar kurallarını uygulama) ilişkin performansların yaş ile birlikte azalırken bazı bileşenlere (düşük/aşırı kendine güven) dair performansların yaşa bağlı olarak arttığı ortaya konulmuştur. Ayrıca risk algılarında tutarlılık boyutunun yaş ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, rasyonel düşünmeyle ilgili olarak yaşa bağlı farklılıkların olduğu ve karar vermenin ergenlik öncesi dönemden ergenliğe ve yetişkinliğe doğru olgunlaşma gösterdiği yani becerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Weller vd., 2012). Benzer biçimde, bazı araştırmalarda karar verme becerilerinin eğitim düzeyiyle olumlu bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Bruine de Bruin, Parker & Fischhoff, 2007; Finucane vd., 2002). Ayrıca aritmetik becerisi ile karar verme becerisinin oldukça ilişkili olduğu, yüksek aritmetik becerisine sahip bireylerin rasyonel karar verirken düşük aritmetik becerisine sahip bireylerin karar verme sürecinde sistematik hataları daha çok sergiledikleri ortaya konulmuştur (Jasper, Bhattacharya, Levin, Jones, & Bossard, 2013; Peters vd., 2006; Weller, Moholy, Bossard, & Levin, 2015)

Sonuç olarak, karar verme becerisinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen çalışmalar büyük ölçüde yetişkinlerle yapılmış olup tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır. Ergenlik öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini inceleyen bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

EÖ-KVBT'nin uyarlanması sürecinde öğrencilerden testi çözmeden önce cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve Matematik notu bilgilerini girmeleri istenmiştir. Çalışmaya 382 öğrenci katılmıştır. Cinsiyetlere göre incelendiğinde öğrencilerin %53,1'i erkek, %46,9'u ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşa göre 12 yaşındaki öğrenciler tüm grubun %27'sini oluşturmaktadır ve en fazla katılım bu yaş grubundadır. Sınıf düzeyine göre en fazla katılım 6. sınıf öğrencilerinden olup tüm öğrencilerin %34,8'ini, en az katılım ise 5. sınıflar olup öğrencilerin %13,9'unu oluşturmaktadır. Matematik notlarına göre ise öğrencilerin %51,3'ü 85-100 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtirken, %4,7'si 0-49 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin testten aldıkları puanların bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere aşağıdaki araştırma problemleri oluşturulmuştur:

Öğrencilerin karar verme becerileri testinden (toplam test puanı) elde ettikleri puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma problemlerinin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler parametrik testler olup, verinin her bir grupta normal dağılım özelliği göstermesinin yanı sıra grupların varyanslarının homojen olması da gerekmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri veri dağılımının normalliği hakkında bilgi veren istatistiklerdir ve -2 ile +2 arasında olduğunda veri dağılımı normaldir (Field, 2009; George & Mallery, 2010). Her bir alt boyuttan ve toplam testten elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre her bir grupta normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile analiz edilmiştir. Levene testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda ve test toplam puanında varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bununla birlikte, çoklu karşılaştırmalar için en sık kullanılan yöntemlerden birisi olan LSD yöntemi kullanılmıştır.

Karar verme, bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bu bilgilerin değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Baron, 2000; Plous, 1993). Genel bir bilişsel yeterliğe işaret eden karar verme ile ilgili temel beceri alanları şu şekildedir:

a. kararla ilişkili bilgilere dayanarak seçenekleri karşılaştırma,

b. olayların/durumların gerçekleşme olasılıklarını ve riskleri değerlendirme,

c. karar problemiyle ilgisi olmayan ve "gürültü" oluşturan bilgi ya da durumları ayırt etme ve

d. karar ile ilgili bilgileri konusunda üstbilişsel farkındalığa sahip olma.

Bireylerin her bir temel beceri alanında ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla farklı karar verme görevlerindeki performanslarını ölçen testler bulunmaktadır. Bunlardan birisi, Weller, Levin, Rose ve Bossard (2012) tarafından 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi (EÖ-KVBT) dir. EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Testte yer alan temel karar verme bileşenleri şu şekildedir:

a. Karar Kurallarını Uygulama (6 madde)

b. Risk Algılarında Tutarlılık (7 madde)

c. Çerçeveleme Etkisine Direnç (6 madde)

d. Düşük/Aşırı Kendine Güven (18 madde)

Bireylerin karar verme süreçleri ile bu süreçte yaptıkları hataların incelenmesi ve nihayetinde karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Baron, 2000; Newell ve Broder, 2008). Bireylerin erken yaşlarda karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi ile bu becerilerle ilgili olarak desteğe ihtiyacı olan gruplar belirlenebilecek ve bu gruplar için eğitim fırsatları oluşturulabilecektir. Türkiye'de çocukların karar verme becerilerini kapsamlı bir biçimde ölçen araçlar olmadığından TÜBİTAK 3501 programı kapsamında desteklenen bir proje ile EÖ-KVBT'nin Türkçeye kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, EÖ-KVBT Türkçeye uyarlanarak ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Şimdiki çalışmanın amacı, ergenlik öncesi öğrencilerin karar verme becerilerini demografik özelliklere göre incelemektir.

Karar verme becerilerinin demografik özelliklerle ilişkisini ortaya koyan sınırlı araştırma vardır. Örneğin, Bavolar'ın (2013) çalışmasında cinsiyet açısından, sadece bir alt boyutta anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkeklerin karar kurallarını uygulama becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bileşenler ve toplam puanda cinsiyete ilişkin anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bruine de Bruin, Parker ve Fischhoff (2010) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinler için karar verme becerileri testinde

bileşenler ile yaş arasında tutarlı ve anlamlı ilişkiler elde edilmemiştir. Karar verme becerisinin bazı bileşenlerine (çerçeveleme etkisine direnç, karar kurallarını uygulama) ilişkin performansların yaş ile birlikte azalırken bazı bileşenlere (düşük/aşırı kendine güven) dair performansların yaşa bağlı olarak arttığı ortaya konulmuştur. Ayrıca risk algılarında tutarlılık boyutunun yaş ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, rasyonel düşünmeyle ilgili olarak yaşa bağlı farklılıkların olduğu ve karar vermenin ergenlik öncesi dönemden ergenliğe ve yetişkinliğe doğru olgunlaşma gösterdiği yani becerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Weller vd., 2012). Benzer biçimde, bazı araştırmalarda karar verme becerilerinin eğitim düzeyiyle olumlu bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Bruine de Bruin, Parker & Fischhoff, 2007; Finucane vd., 2002). Ayrıca aritmetik becerisi ile karar verme becerisinin oldukça ilişkili olduğu, yüksek aritmetik becerisine sahip bireylerin rasyonel karar verirken düşük aritmetik becerisine sahip bireylerin karar verme sürecinde sistematik hataları daha çok sergiledikleri ortaya konulmuştur (Jasper, Bhattacharya, Levin, Jones, & Bossard, 2013; Peters vd., 2006; Weller, Moholy, Bossard, & Levin, 2015)

Sonuç olarak, karar verme becerisinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen çalışmalar büyük ölçüde yetişkinlerle yapılmış olup tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır. Ergenlik öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini inceleyen bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EÖ-KVBT'nin uyarlanması sürecinde öğrencilerden testi çözmeden önce cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve Matematik notu bilgilerini girmeleri istenmiştir. Çalışmaya 382 öğrenci katılmıştır. Cinsiyetlere göre incelendiğinde öğrencilerin %53,1'i erkek, %46,9'u ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşa göre 12 yaşındaki öğrenciler tüm grubun %27'sini oluşturmaktadır ve en fazla katılım bu yaş grubundadır. Sınıf düzeyine göre en fazla katılım 6. sınıf öğrencilerinden olup tüm öğrencilerin %34,8'ini, en az katılım ise 5. sınıflar olup öğrencilerin %13,9'unu oluşturmaktadır. Matematik notlarına göre ise öğrencilerin %51,3'ü 85-100 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtirken, %4,7'si 0-49 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin testten aldıkları puanların bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere aşağıdaki araştırma problemleri oluşturulmuştur:

Öğrencilerin karar verme becerileri testinden (toplam test puanı) elde ettikleri puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma problemlerinin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler parametrik testler olup, verinin her bir grupta normal dağılım özelliği göstermesinin yanı sıra grupların varyanslarının homojen olması da gerekmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri veri dağılımının normalliği hakkında bilgi veren istatistiklerdir ve -2 ile +2 arasında olduğunda veri dağılımı normaldir (Field, 2009; George & Mallery, 2010). Her bir alt boyuttan ve toplam testten elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre her bir grupta normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile analiz edilmiştir. Levene testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda ve test toplam puanında varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bununla birlikte, çoklu karşılaştırmalar için en sık kullanılan yöntemlerden birisi olan LSD yöntemi kullanılmıştır.

Cinsiyete göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(380)=-1.548$, $p=.122$, $p>.05$).

Yaşa göre öğrencilerin testten elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F(4,377)=3.804$, $p=.005$, $p<.05$). 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 13 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F(4,377)=5.631$, $p=.000$, $p<.01$). 8. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinden yüksektir.

Matematik notlarına göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F(4,377)=8.894$, $p=.000$, $p<.001$). Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin karar verme becerileri notu 84 ve altında olan tüm öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde, karar kurallarını uygulama ve risk algılarında tutarlılık boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer taraftan, kızların çerçeveleme etkisine dirençleri ve kendine güvenme düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Yaşa göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri ve risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır. Yaş arttıkça bu becerilerin de arttığı görülmüştür. Ancak, yaşa göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç ve kendine güvenme düzeylerinde farklılık elde edilmemiştir.

Benzer biçimde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri ve risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır. Sınıf düzeyi arttıkça bu boyutlardaki performans da artmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Yine sınıf düzeyi arttıkça bu boyuttaki performans da artmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Matematik notlarına göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri, çerçeveleme etkisine direnç ve kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır. Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin bu boyutlardaki performansları en yüksektir. Ancak, matematik notlarına göre öğrencilerin risk algı düzeylerinde farklılıklar oluşmamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyete göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(380)=-1.548$, $p=.122$, $p>.05$).

Yaşa göre öğrencilerin testten elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F(4,377)=3.804$, $p=.005$, $p<.05$). 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 13 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F(4,377)=5.631$, $p=.000$, $p<.01$). 8. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinden yüksektir.

Matematik notlarına göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F(4,377)=8.894$, $p=.000$, $p<.001$). Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin karar verme becerileri notu 84 ve altında olan tüm öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : karar verme becerisi, ergenlik öncesi dönem, demografik özellikler

Kaynakça

Baron, J. (2000). *Thinking and deciding* (3. Basım). Cambridge University Press.

Bavolar, J. (2013). Validation of the adult decision-making competence in Slovak students. *Judgment and Decision Making, 8*(3), 386-392.

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2010). Explaining adult age differences in decision making competence. *Journal of Behavioral Decision Making, 24*, 1-14.

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 938-956.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: Introducing Statistical Method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Finucane, M. L., Slovic, P., Hibbard, J. H., Peters, E., Mertz, C. K., & MacGregor, D. G. (2002). Aging and decision-making competence: An analysis of comprehension and consistency skills in older versus younger adults. *Journal of Behavioral Decision Making, 15*, 141-164.

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

Jasper, J. D., Bhattacharya, C., Levin, I. P., Jones, L., & Bossard, E. (2013). Numeracy as a predictor of adaptive risky decision making. *Journal of Behavioral Decision Making, 26*, 164-173.

Newell, B. R., & Broder, A. (2008). Cognitive processes, models and metaphors in decision research. *Judgment and Decision Making, 3*(3), 195-204.

Peters, E., Västfjäll, D., Slovic, P., Mertz, C. K., Mazzocco, K., & Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological Science, 17*,407-413. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01720.x

Plous, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making*. New York, NY, England: Mcgraw-Hill Book Company.

Weller, J. A., Moholy, M., Bossard, E., & Levin I. (2015). Preadolescent decision-making competence predicts interpersonal strengths and difficulties: A 2-year prospective study. *Journal of Behavioral Decision Making, 28*(1), 76-88.

Weller, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P., & Bossard, E. (2012). Assessment of decision-making competence in preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(4), 414-426.

(24909) Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı İle Üniversite Giriş Sınav Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BAHADIR ÖZCAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

YUSUF ZİYA KÜLTÜR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretim programlarında istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı yapılan sınavlar neticesinde ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde pek çok lise son sınıf öğrencisi iyi bir üniversite, daha iyi bir eğitim amacıyla her yıl ulusal ölçekte yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) girmektedir. Sınavlara hazırlık sürecinde ve sınav esnasında öğrencilerin üstesinden gelmekte zorluk yaşadıkları konuların başında sınav kaygısı gelmektedir. Kaygı genel olarak; tehdit edici veya tehlikeli olarak algılanan bir duruma veya olaya karşı olumsuz duygu, düşünce ve fiziksel değişimlerden oluşan tepki olarak tanımlanmakta ve başarısızlığa neden olmaktadır (Güler ve Çakır, 2016). Sınav kaygısı ise daha spesifik bir kaygı türü olmakla birlikte bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissettiği olumsuz duygu ve düşüncelerden kaynaklanan korku ve tedirginlik halidir (Erözkan, 2004). Spielberger & Vogg (1995)' a göre sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Sınav kaygısının bilişsel boyutu olan kuruntu bireyin kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmeleri ve düşüncelerini kapsamaktadır. Duyuşsallık boyutu ise kalp ritminde yükselme, terleme, üşüme, stres, gerginlik, sinirlilik gibi bedensel tepkileri içeren süreçlerle ilgilidir. Başarı, Türk Dil Kurumu(TDK) (2019) tarafından *"Kişinin yetenek ve yetişmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü"* olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda kaygı ile başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Ergene, 2011; Erözkan, 2004; Genç, 2013; Yıldırım, 2000). Üniversite sınavlarına giren öğrencilerin yaklaşık yarısında yüksek düzeyde sınav kaygısı olduğu görülmüştür (Kavakçı ve diğ., 2014) Bu araştırmanın problemini sınav kaygısının öğrencilerin sınav başarısı üzerindeki etkisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) giren lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile Temel Yeterlik Testi (TYT) sınavına ilişkin başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ilişkisel desende tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın yordayıcı değişkenini sınav kaygısı oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ise Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) Temel Yeterlik Testi (TYT) bölümünde yer alan Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik, Fen Bilimleri testlerine ait netlerin toplamı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları 163'ü kız 101'i erkek toplam 264 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Liseler Türkiye'nin güney bölgesinde yer alan büyükşehir statüsündeki bir şehir merkezinden seçilmiştir. Okullar seçilirken başarı kriteri dikkate alınarak başarı gruplarını temsil edecek şekilde dört okul seçilmiştir. Seçilen okullardaki son sınıf öğrencilerine sınav sonuçlarını alıp kullanabilmek amacıyla ad ve soyad bilgilerini de yazmaları istenmiştir. Ölçek uygulamaları TYT sınavına yakın zaman olan Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Sınav kaygısı ile ilgili verilerin toplanmasında, Spielberger'in (1980) geliştirdiği, Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Ölçek toplamda 20 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının toplam puanının yüksekliğini gösterir (Öner, 1997). Sınav başarısı ise Yükseköğretim Kurumları Sınav sonuçları açıklandıktan sonra öğrencilerin okudukları okullarla iletişime geçilerek başarı verileri elde edilmiştir. TYT sınavında yer alan Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik, Fen Bilimleri testlerine ilişkin netlerinin yer aldığı bilgiler elde edilmiştir. Türkçe ve Temel Matematik alaları 40 soru, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanları ise 20 sorudan oluşmakta olup toplamda 120 soru yer almaktadır. Öğrencinin, Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik, Fen Bilimleri testlerine yaptığı netler toplanarak TYT puanı elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite giriş sınavı TYT başarısı ile sınav kaygısı (r=-.01), kuruntu (r=-.03) ve duyuşsallık (r=-.02) boyutları puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Yani TYT başarısı ile sınav kaygısı, kuruntu ve duyuşsallık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Üniversite giriş sınav başarısı üzerindeki sınav kaygısının yordayıcı etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre sınav kaygısı toplam ve kuruntu puanı TYT başarısını anlamlı olarak yordamamıştır (R=.03, R2=.001, F(2-261)=.11, p>.05). Ayrıca, regresyon analizinde duyuşsallık boyutu dışarda kalmıştır. Bu bulgu, sınav kaygısı, kuruntu ve duyuşsallık değişkenlerinin üniversite giriş sınav başarısı üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularından, sınav kaygısının, kuruntu ve duyuşsallık alt boyutlarının, lise son sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı TYT başarısı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim Kurumları Sınavı, sınav kaygısı, kuruntu, duyuşsallık, lise öğrencileri

Kaynakça

Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, *6*(21), 55-62.

Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 320.

Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 155-175.

Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 85-95.

Güler, D. ve Çakır, G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(39), 82-94.

Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety prevalance and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *27*(4), 301-307.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: a transactional process model. In C. D. Spielberger, & P. R. Vagg, *Test Anxiety: Theory ,Assessment and Treatment* (3-13). Washington DC: Taylor and Francis.

TDK (2019), Türk Dil Kurumu http://www.tdk.gov.tr/index.php? Option=com _bilimsanat &arama=kelime&guid=tdk.gts. 5c97b05b3 eaf29.56833272 erişim tarihi: 24 mart 2019.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 167-176.

(24916) Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algıları, İş Doyumları ve Psikolojik İyi Oluşlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması

NESLİHAN KURT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

AYŞE DEMİRBOLAT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yönetim ve psikoloji alanındaki olumsuz bakış açısına bir tepki olarak gelişen pozitif psikoloji yaklaşımının, bilimsel alanda giderek önem kazandığı görülmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımına göre psikoloji bilimi insanın olumlu yönlerine odaklanmaktan çok olumsuz yönlerine odaklanmakta, bu durum bireylerin sağlıklı gelişimi için gerekli olan güçlü yanların ortaya çıkışını zorlaştırmaktadır (Luthans, 2002b; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Maslow (1954) olumsuz durumları düzeltmeye odaklanan psikoloji biliminin bu haliyle işin henüz yarısıyla ilgilendiğini ifade ederken, Alex Linley, Joseph, Harrington ve Wood (2006) ise psikoloji bulgularının insanları nasıl daha normal, daha mutlu, daha başarılı ve daha iyi olabileceklerini açıklamak için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneğine (APA) başkanlık eden Seligman'a göre pozitif psikoloji, "normal" insanların iyi oluşunu, üretkenliğini, en uygun işleyişini ve bireyin tam potansiyelini nasıl kullanacağını anlamaya odaklanmaktadır (Luthans & Youseff-Morgan, 2017). Genel olarak olumlu duygular ve olumlu karakter özellikleri üzerinde duran pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmaya olanak tanıyan örgütler için önemli fırsatlar sunmaktadır (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında, öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik temellerin önemli bir rolü bulunmaktadır. "Okul Öncesinden Lise Sona: Öğretmenler İçin 20 Temel Psikoloji İlkesi" adlı APA (2015) raporunda, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının sınıfın her gün başarılı bir şekilde işlemesinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve bunun akademik performans ile öğrenmeyi etkilediği öne sürülmektedir. Buna ek olarak 2018 Eğitimi İzleme ve Değerlendirme raporunda (MEB, 2018, s. 145-150), öğretmenlerin bir kısmı öğrenci devamsızlığının bir nedeni olarak düşük öğrenci motivasyonunu öne sürmüştür. Öğrencilerde görülen motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin psikolojik sermaye, psikolojik iyi oluş ve iş doyumu düzeylerinin durumunu düşündürmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin okul ve sınıf çevresini tasarlayan özneler olduğu, bu nedenle onların psikolojik sermaye algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu gibi bazı değişkenler ile arasındaki ilişkileri araştırmanın, okul ve sınıf ortamı ile genel olarak eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayabileceği belirtilmiştir (Çakmak ve Arabacı, 2017). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik Planında yer alan "hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi" vizyonunun gerçekleşmesinin, yüksek düzeyde psikolojik sermayeye ve psikolojik iyi oluşa sahip öğretmenler ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik sermaye ile ilgili çalışma sayısının uluslararası alanda oldukça fazla olmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışma sayısının son derece sınırlı olduğu (Keleş, 2011) ve Türkiye'de pozitif psikolojik sermaye çalışmalarının 2010 yılından itibaren başladığı (Tösten, 2015, s.7) belirtilmiştir. Araştırmanın diğer bir boyutu olan psikolojik iyi oluş olgusunun, Türkiye'de uzun geçmişi olan bir araştırma konusu olmadığı ifade edilmiştir (Göce, 2012, s.8). Dolayısıyla bu araştırmanın ulusal alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, iş doyumları ve psikolojik iyi oluşlarının okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin iş doyumları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırma modelinde, psikolojik sermaye, iş doyumu ve psikolojik iyi oluş bağımlı değişkenler olarak ele alınırken, bunun yanında demografik değişkenlerden "görevli olunan ortaokulun türü, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği" gibi değişkenler de bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 12714 öğretmen oluşturmaktadır. Toplanan 415 anketten 21'i uygun biçimde doldurulmadığından analiz öncesinde çıkartılmış ve geriye kalan 394 anket ile asıl

uygulamanın analizleri yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemler yapılmış ve örneklemin en az 384 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ); Weiss, Dawis, Lofquist ve England (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) ve Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİOÖ) kullanılmıştır. Daha önce doğrulaması yapılan ölçeklerin, araştırma kapsamında yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekler, bu araştırma örneklemi için de geçerli ve güvenilir sonuçlar vermiştir.

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 23.0 ve Lisrel 8.87 programlarına aktarılmıştır. Kullanılan ölçeklerin bu araştırma örneklemi üzerinde de geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğini anlamak için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Demografik değişkenlerin analizinde ilişkisiz örneklemler için t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Yönetim ve psikoloji alanındaki olumsuz bakış açısına bir tepki olarak gelişen pozitif psikoloji yaklaşımının, bilimsel alanda giderek önem kazandığı görülmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımına göre psikoloji bilimi insanın olumlu yönlerine odaklanmaktan çok olumsuz yönlerine odaklanmakta, bu durum bireylerin sağlıklı gelişimi için gerekli olan güçlü yanların ortaya çıkışını zorlaştırmaktadır (Luthans, 2002b; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Maslow (1954) olumsuz durumları düzeltmeye odaklanan psikoloji biliminin bu haliyle işin henüz yarısıyla ilgilendiğini ifade ederken, Alex Linley, Joseph, Harrington ve Wood (2006) ise psikoloji bulgularının insanları nasıl daha normal, daha mutlu, daha başarılı ve daha iyi olabileceklerini açıklamak için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneğine (APA) başkanlık eden Seligman'a göre pozitif psikoloji, "normal" insanların iyi oluşunu, üretkenliğini, en uygun işleyişini ve bireyin tam potansiyelini nasıl kullanacağını anlamaya odaklanmaktadır (Luthans & Youseff-Morgan, 2017). Genel olarak olumlu duygular ve olumlu karakter özellikleri üzerinde duran pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmaya olanak tanıyan örgütler için önemli fırsatlar sunmaktadır (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında, öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik temellerin önemli bir rolü bulunmaktadır. "Okul Öncesinden Lise Sona: Öğretmenler İçin 20 Temel Psikoloji İlkesi" adlı APA (2015) raporunda, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının sınıfın her gün başarılı bir şekilde işlemesinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve bunun akademik performans ile öğrenmeyi etkilediği öne sürülmektedir. Buna ek olarak 2018 Eğitimi İzleme ve Değerlendirme raporunda (MEB, 2018, s. 145-150), öğretmenlerin bir kısmı öğrenci devamsızlığının bir nedeni olarak düşük öğrenci motivasyonunu öne sürmüştür. Öğrencilerde görülen motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin psikolojik sermaye, psikolojik iyi oluş ve iş doyumu düzeylerinin durumunu düşündürmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin okul ve sınıf çevresini tasarlayan özneler olduğu, bu nedenle onların psikolojik sermaye algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu gibi bazı değişkenler ile arasındaki ilişkileri araştırmanın, okul ve sınıf ortamı ile genel olarak eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayabileceği belirtilmiştir (Çakmak ve Arabacı, 2017). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik Planında yer alan "hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi" vizyonunun gerçekleşmesinin, yüksek düzeyde psikolojik sermayeye ve psikolojik iyi oluşa sahip öğretmenler ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik sermaye ile ilgili çalışma sayısının uluslararası alanda oldukça fazla olmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışma sayısının son derece sınırlı olduğu (Keleş, 2011) ve Türkiye'de pozitif psikolojik sermaye çalışmalarının 2010 yılından itibaren başladığı (Tösten, 2015, s.7) belirtilmiştir. Araştırmanın diğer bir boyutu olan psikolojik iyi oluş olgusunun, Türkiye'de uzun geçmişi olan bir araştırma konusu olmadığı ifade edilmiştir (Göce, 2012, s.8). Dolayısıyla bu araştırmanın ulusal alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, iş doyumları ve psikolojik iyi oluşlarının okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin iş doyumları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği açısından farklılaşmakta mıdır?

Araştırma ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırma modelinde, psikolojik sermaye, iş doyumu ve psikolojik iyi oluş bağımlı değişkenler olarak, bunun yanında demografik değişkenlerden "görevli olunan ortaokulun türü, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş, görev aldıkları okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve sendika üyeliği" bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 12714 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemler yapılmış ve örneklemin en az 384 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ); Weiss, Dawis, Lofquist ve England (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) ve Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİOÖ) kullanılmıştır.

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 23.0 ve Lisrel 8.87 programlarına aktarılmıştır. Kullanılan ölçeklerin bu araştırma örneklemi üzerinde de geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğini anlamak için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Demografik değişkenlerin analizinde ilişkisiz örneklemler için t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak; öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının genel olarak belirtilen demografik özelliklere göre değişmediği ancak psikolojik sermaye algısının en önemli göstergesi olan öz yeterlik alt boyutunun erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak okul türleri, medeni durumları, cinsiyetleri, okulda çalışma süreleri, öğrenim düzeyleri, sendika üyelikleri ve branşları farklı olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının *bireysel gelişim (kadınlar lehine), özerklik (*(1-5) ile (11-15) arasında kıdeme sahip öğretmenler lehine) *ve diğerleriyle olumlu ilişkiler (kadınlar lehine)* alt boyutlarına göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin *çevresel hâkimiyet* puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (lisansüstü öğretmenler lehine) anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerden herhangi bir sendikaya üye olmayanların *olumlu ilişkiler* bakımından bir sendikaya üye olanlara göre daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak; öğretmenlerde iş doyumunun içsel ve dışsal doyum alt boyutlarında kadınlar lehine, dışsal doyumda bekâr öğretmenler lehine, dışsal doyumda görev aldıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak; öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının genel olarak belirtilen demografik özelliklere göre değişmediği ancak psikolojik sermaye algısının en önemli göstergesi olan öz yeterlik alt boyutunun erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak okul türleri, medeni durumları, cinsiyetleri, okulda çalışma süreleri, öğrenim düzeyleri, sendika üyelikleri ve branşları farklı olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının *bireysel gelişim (kadınlar lehine), özerklik (*(1-5) ile (11-15) arasında kıdeme sahip öğretmenler lehine) *ve diğerleriyle olumlu ilişkiler (kadınlar lehine)* alt boyutlarına göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin *çevresel hâkimiyet* puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (lisansüstü öğretmenler lehine) anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerden herhangi bir sendikaya üye olmayanların *olumlu ilişkiler* bakımından bir sendikaya üye olanlara göre daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak; öğretmenlerde iş doyumunun içsel ve dışsal doyum alt boyutlarında kadınlar lehine, dışsal doyumda bekâr öğretmenler lehine, dışsal doyumda görev aldıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sermaye, Psikolojik iyi oluş, İş doyumu, Öğretmen

Kaynakça

Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. The Journal of Positive Psychology, 1(1), 3-16.

Göcen, G. (2012). Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması, (Doktora Tezi). Ankara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü felsefe ve din bilimleri (din psikolojisi) anabilim dalı. Ankara.

Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2).

Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior, 23(6), 695-706.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4, 339-366.

Luthans, F. Avolio, B.J., Avey, J.B. ve Norman, S.M. (2007a). Positive psychological

capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60(3), 541-572.

Maslow, A. H. (1954). (1970). Motivation and personality. New York: Harper & Row.

Ryff, C.D. (1989a). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 57(6): 1069-1081.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American psychologist, 60(5), 410.

Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(62), 867-889.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the minnesota satisfaction questionnaire. Work Adjustment Project. Industrial Relations Center, University of Minnesota, (1977, Minneapolis. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22).

(25164) Türk, Belçikalı-Türk Ve Belçikalı Ergenlerin Algıladığı Anababa Davranışları ve Demografik Özellikler Açısından Karşılaştırılması

AYLİN SALTÜRK
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

TÜLİN ŞENER KILINÇ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişim psikolojisi alanında anababalık davranışlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, kuramsal temelde oluşan fikir birliğine karşılık çeşitli etmenlerden dolayı anababalık örüntülerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde bireyin ve toplumun kesiştiği en kritik nokta olan aile kurumuna her toplumun kendi kültürüne göre anlam yüklemesinin olduğu söylenebilir. Her kültür kendi tarihi, değer ve normlarını yansıtan aile yapıları oluşturmaktadır. Ancak giderek artan kültürlerarası ilişkiler, aile kurumunun yapısında değişikliklere neden olmaktadır.

Kültürlerarası farklılıkları anlayabilmek için öncelikle kültür olgusunu anlamak gerekir. Kültür, ‘’bir grubun/toplumun üyesi olan bireylerin bilişsel şemalarını etkilemekte, davranış kalıplarını ve tercihlerini biçimlendirmektedir’’ (A.A. Özdemir, 2014: 351). Dolayısıyla birey, bir taraftan kültür tarafından şekillenirken, bir taraftan içinde bulunduğu kültürü de şekillendirmektedir. Birer birey olarak anababalar da içinde bulundukları sosyokültürel bağlamın tarihi, değerleri ve normlarını etkilemekte, aynı zamanda onlardan etkilenmektedir. Bireyin gelişimi ve kişilik yapısı çevre ve aile aracılığı ile şekillenir. Bireyin kişilik özelliklerini, değer yargılarını, tutum ve davranışlarını etkileyen en önemli etken ailedir. Birey, bulunduğu aile içinde toplumsal rolüne hazırlanır. (Hetherington ve Park, 1986). Aile, bireyi içinde bulunduğu toplum ile uyum içinde yaşaması için gerekli edimleri kazanması konusunda bir rehber niteliği taşır. Bronfenbrenner (1979)’ın Ekolojik Sistem Modeli’ne göre de bireyin gelişimi aile ile başlar ve sosyokültürel bir sistem içinde gerçekleşir. Birey ve çevre karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bu sistem, bireyin çevresini saran iç içe geçmiş dört katmandan oluşmaktadır: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. Merkezinde bireyin yer aldığı bu katmanlar kendi içlerinde ve birbirleri arasında karşılıklı bir etkileşim halindedir. Her bir katman diğer katmanın etkisi altında şekillenmektedir.İlk katman olan mikrosistem, çocuğun birebir ilişki içinde olduğu okul, kreş, ev gibi ortamları içinde barındıran yapıdır. Çocuğun içine doğduğu çekirdek aile, mikrosistemin temel unsurudur. Aile, okul gibi mikrosistemlerin birbiri ile olan ilişkisi mezosistemde tanımlanır. Eksosistem ise çocuğun doğrudan iletişim kurmadığı sosyal ortamları ele alır. Kültür, bu sistemde diğer katmanları içine alan makro düzeydedir. Sistemin en son halkasını oluşturan sosyal ve kültürel bağlam önce aileyi daha sonra da çocuğu etkileyerek bireylerin gelişim süreçlerini şekillendirir.

Alanyazında 1980 öncesinde anababalık üzerine yapılan tipolojik sınıflandırmaların verdiği kısıtlamalar, anababalığın temelinde yatan karmaşık yapıyı anlamaya yeterli olmadığı gerekçesi ile günümüzde yerini boyut temelli bir anlayışa bırakmıştır. Bu çalışmada klasik sınıflandırmalar yerine boyut temelli olarak anababalık davranışları ele alınmıştır. Bu yaklaşım ile kültürel farklılık ve benzerlikleri ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bronfenbrenner (1979)’ın Ekolojik Sistemler Modeli temel alınarak, bireyin gelişimini mikro ve makro düzeyde etkileyen aile ve kültürel bağlam ilişkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenler anababa davranışlarını algılamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma anababa kontrolü ve anababa desteği alt davranış kategorilerinde yapılmıştır.

Kültürel etkenlerin aile dinamiklerini ve anababalığı etkilediğine dair alanyazında sayısız araştırma yer almaktadır. Ancak, ‘’Batılı olmayan ailelerdeki anababalık örüntüleri hakkında bilinenler sınırlıdır’’ (Durgel ve Yağmurlu, 2014: 4). Bu doğrultuda bu çalışmada anababalık davranışlarının bireyci ve toplulukçu kültür bağlamında karşılaştırılmasının anababalığın kültürel faktörlerden hangi noktalarda daha çok, hangi noktalarda daha az etkilendiğini anlamamıza yardımcı olacağı beklenmektedir.

Bu çalışma, klasik sınıflandırmalar yerine anababa desteği ve anababa kontrolü gibi anababalığın belirli boyutları üzerinde durması ve Batıda yeni yeni çalışılmaya başlanılan psikolojik kontrol kavramının türe özgü ayrımını (Soenens, Vansteenkiste ve Luyten, 2010) ele alan sınırlı yerel çalışmalardan olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Ayrıca çalışmanın ülkemiz nufusunun yaklaşık % 12,5’ini, Belçika nüfusunun ise yaklaşık % 11,7’sini oluşturan (TÜİK, 2015; Directorate-General Statistics and Economic Information, 2010) ergen nüfusu üzerinde yapılıyor olması; ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarının anlaşılması ve toplumumuza uyumunun sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

Kağıtçıbaşı (2010)’nın belirttiği gibi göçmen genç nüfusun anababaları ile olan ilişkilerinin baskın kültür ile farklılık ve benzerlik gösterdiği noktaları ortaya koymanın, göçmeni patalojikleştiren bakış açısından uzaklaştırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu yönüyle çalışmanın yurtiçi ve yurtdışında anababa ve ergenlere hizmet veren kuruluşlardaki mesleki kişilere katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenlerin algıladıkları anababalık davranışları (anababa kontrol ve anabab destek boyutları) arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla betimsel bir araştırma modeli tasarlanmıştır.

Araştırma grubunu, 2015-2016 öğrenim yılında Belçika ve Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında okumakta olan Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun Türkiye örneklemi için Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Uygulamalar bu ilçelerde 433 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Belçika örneklemi ve Belçika'da yaşayan göçmen Türk örneklemi için Ghent ili Ledeberg ve Deinze ilçelerine bağlı 3 ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Belçika örnekleminde uygulamalar 431 öğrenci ile, Belçikalı-Türk örnekleminde uygulamalar ise 218 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 1082 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların yaşları ise 13 ile 18 arasında değişmektedir.

Ergenlerin algıladıkları çok boyutlu psikolojik kontrolü ölçmek için Soenens, Vansteenkiste ve Luyten (2010) tarafından geliştirilen Bağlılık ve Başarı Yönelimli Psikolojik Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Algılanan anababa duyarlık ve özerklik desteğini ölçmek için ise Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis (2012) tarafından derlenen Algılanan Anababalık Davranışları Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın Belçika ayağında ölçme araçlarının Felemenkçe uyarlamaları kullanılmıştır.

Çalışmada, araştırma sorularına yönelik analizlere geçilmeden önce anababadan algılanan çok boyutlu psikolojik kontrol, özerklik desteği ve duyarlık davranışlarının verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla her bir ölçeğin anne ve baba formları için Türkiye ve Belçika örnekleminde ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Birinci araştırma sorusunda her bir bağımlı değişken (algılanan başarı ve bağlılık odaklı psikolojik kontrol, duyarlık ve özerklik desteği) için ayrı ayrı Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunun ilk alt sorularını çözümlemede t-testi kullanılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunun ikinci alt sorularını çözümlemede Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun üçüncü ve dördüncü alt sorusunu çözümlemede Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularının üçüncü ve dördüncü alt sorularını çözümlemede ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Gelişim psikolojisi alanında anababalık davranışlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, kuramsal temelde oluşan fikir birliğine karşılık çeşitli etmenlerden dolayı anababalık örüntülerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde bireyin ve toplumun kesiştiği en kritik nokta olan aile kurumuna her toplumun kendi kültürüne göre anlam yüklemesinin olduğu söylenebilir. Her kültür kendi tarihi, değer ve normlarını yansıtan aile yapıları oluşturmaktadır. Ancak giderek artan kültürlerarası ilişkiler, aile kurumunun yapısında değişikliklere neden olmaktadır.

Kültürlerarası farklılıkları anlayabilmek için öncelikle kültür olgusunu anlamak gerekir. Kültür, ''bir grubun/toplumun üyesi olan bireylerin bilişsel şemalarını etkilemekte, davranış kalıplarını ve tercihlerini biçimlendirmektedir'' (A.A. Özdemir, 2014: 351). Dolayısıyla birey, bir taraftan kültür tarafından şekillenirken, bir taraftan içinde bulunduğu kültürü de şekillendirmektedir. Birer birey olarak anababalar da içinde bulundukları sosyokültürel bağlamın tarihi, değerleri ve normlarını etkilemekte, aynı zamanda onlardan etkilenmektedir. Bireyin gelişimi ve kişilik yapısı çevre ve aile aracılığı ile şekillenir. Bireyin kişilik özelliklerini, değer yargılarını, tutum ve davranışlarını etkileyen en önemli etken ailedir. Birey, bulunduğu aile içinde toplumsal rolüne hazırlanır. (Hetherington ve Park, 1986). Aile, bireyi içinde bulunduğu toplum ile uyum içinde yaşaması için gerekli edimleri kazanması konusunda bir rehber niteliği taşır. Bronfenbrenner (1979)'ın Ekolojik Sistem Modeli'ne göre de bireyin gelişimi aile ile başlar ve sosyokültürel bir sistem içinde gerçekleşir. Birey ve çevre karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bu sistem, bireyin çevresini saran iç içe geçmiş dört katmandan oluşmaktadır: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. Merkezinde bireyin yer aldığı bu katmanlar kendi içlerinde ve birbirleri arasında karşılıklı bir etkileşim halindedir. Her bir katman diğer katmanın etkisi altında şekillenmektedir.İlk katman olan mikrosistem, çocuğun birebir ilişki içinde olduğu okul, kreş, ev gibi ortamları içinde barındıran yapıdır. Çocuğun içine doğduğu çekirdek aile, mikrosistemin temel unsurudur. Aile, okul gibi mikrosistemlerin birbiri ile olan ilişkisi mezosistemde tanımlanır. Eksosistem ise çocuğun doğrudan iletişim kurmadığı sosyal ortamları ele alır. Kültür, bu sistemde diğer katmanları içine alan makro düzeydedir. Sistemin en son halkasını oluşturan sosyal ve kültürel bağlam önce aileyi daha sonra da çocuğu etkileyerek bireylerin gelişim süreçlerini şekillendirir.

Alanyazında 1980 öncesinde anababalık üzerine yapılan tipolojik sınıflandırmaların verdiği kısıtlamalar, anababalığın temelinde yatan karmaşık yapıyı anlamaya yeterli olmadığı gerekçesi ile günümüzde yerini boyut temelli bir anlayışa bırakmıştır. Bu çalışmada klasik sınıflandırmalar yerine boyut temelli olarak anababalık davranışları ele alınmıştır. Bu yaklaşım ile kültürel farklılık ve benzerlikleri ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bronfenbrenner (1979)'ın Ekolojik Sistemler Modeli temel alınarak, bireyin gelişimini mikro ve makro düzeyde etkileyen aile ve kültürel bağlam ilişkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenler anababa davranışlarını algılamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma anababa kontrolü ve anababa desteği alt davranış kategorilerinde yapılmıştır.

Kültürel etkenlerin aile dinamiklerini ve anababalığı etkilediğine dair alanyazında sayısız araştırma yer almaktadır. Ancak, ''Batılı olmayan ailelerdeki anababalık örüntüleri hakkında bilinenler sınırlıdır'' (Durgel ve Yağmurlu, 2014: 4). Bu doğrultuda bu çalışmada anababalık davranışlarının bireyci ve toplulukçu kültür bağlamında karşılaştırılmasının anababalığın kültürel faktörlerden hangi noktalarda daha çok, hangi noktalarda daha az etkilendiğini anlamamıza yardımcı olacağı beklenmektedir.

Bu çalışma, klasik sınıflandırmalar yerine anababa desteği ve anababa kontrolü gibi anababalığın belirli boyutları üzerinde durması ve Batıda yeni yeni çalışılmaya başlanılan psikolojik kontrol kavramının türe özgü ayrımını (Soenens, Vansteenkiste ve Luyten, 2010) ele alan sınırlı yerel çalışmalardan olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Ayrıca çalışmanın ülkemiz nufusunun yaklaşık % 12,5'ini, Belçika nüfusunun ise yaklaşık % 11,7'sini oluşturan (TÜİK, 2015; Directorate-General Statistics and Economic Information, 2010) ergen nüfusu üzerinde yapılıyor olması; ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarının anlaşılması ve toplumumuza uyumunun sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

Kağıtçıbaşı (2010)'nın belirttiği gibi göçmen genç nüfusun anababaları ile olan ilişkilerinin baskın kültür ile farklılık ve benzerlik gösterdiği noktaları ortaya koymanın, göçmeni patalojikleştiren bakış açısından uzaklaştırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu yönüyle çalışmanın yurtiçi ve yurtdışında anababa ve ergenlere hizmet veren kuruluşlardaki mesleki kişilere katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenlerin algıladıkları anababalık davranışları (anababa kontrol ve anabab destek boyutları) arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla betimsel bir araştırma modeli tasarlanmıştır.

Araştırma grubunu, 2015-2016 öğrenim yılında Belçika ve Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında okumakta olan Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun Türkiye örneklemi için Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Uygulamalar bu ilçelerde 433 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Belçika örneklemi ve Belçika'da yaşayan göçmen Türk örneklemi için Ghent ili Ledeberg ve Deinze ilçelerine bağlı 3 ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Belçika örnekleminde uygulamalar 431 öğrenci ile, Belçikalı-Türk örnekleminde uygulamalar ise 218 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 1082 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların yaşları ise 13 ile 18 arasında değişmektedir.

Ergenlerin algıladıkları çok boyutlu psikolojik kontrolü ölçmek için Soenens, Vansteenkiste ve Luyten (2010) tarafından geliştirilen Bağlılık ve Başarı Yönelimli Psikolojik Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Algılanan anababa duyarlık ve özerklik desteğini ölçmek için ise Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis (2012) tarafından derlenen Algılanan Anababalık Davranışları Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın Belçika ayağında ölçme araçlarının Felemenkçe uyarlamaları kullanılmıştır.

Çalışmada, araştırma sorularına yönelik analizlere geçilmeden önce anababadan algılanan çok boyutlu psikolojik kontrol, özerklik desteği ve duyarlık davranışlarının verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla her bir ölçeğin anne ve baba formları için Türkiye ve Belçika örnekleminde ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Birinci araştırma sorusunda her bir bağımlı değişken (algılanan başarı ve bağlılık odaklı psikolojik kontrol, duyarlık ve özerklik desteği) için ayrı ayrı Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunun ilk alt sorularını çözümlemede t-testi kullanılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunun ikinci alt sorularını çözümlemede Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun üçüncü ve dördüncü alt sorusunu çözümlemede Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularının üçüncü ve dördüncü alt sorularını çözümlemede ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Anababalık davranışlarındaki kültürel farklılıklara ilişkin bulgular Belçikalı-Türk anababaların,Türk ve Belçikalı anababalara kıyasla daha fazla bağlılık ve başarı odaklı psikolojik kontrol uyguladığını göstermiştir.Türk ve Belçikalı-Türk ergenlerin daha fazla bağlılık odaklı,Belçikalı ergenlerinse daha fazla başarı odaklı psikolojik kontrol algıladıkları görülmüştür.Buna karşılık destek davranışlarını en fazla algılayanlar Türk ergenlerdir. Duyarlık alt boyutunda Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenlerin annelerine, Türk ve Belçikalı-Türk ergenlerin ise babalarına ilişkin algılarının benzerlik göstermektedir.Belçikalı ergenler, anne ve babalarından özerklik desteğini hemen hemen aynı düzeyde algılarken, Türk ergenlerin özerklik desteğini en fazla annelerinden, Belçikalı-Türk ergenlerin ise babalarından algılamaktadırlar.Anababadan algılanan psikolojik kontrol boyutunda Belçikalı-Türk örnekleminde cinsiyet etkisi bulunmamaktadır.Türk ve Belçikalı örnekleminde ise erkek ergenler psikolojik kontrol uygulamalarını kızlardan daha fazla algıladıklarını belirtmişlerdir. Belçikalı erkek ergenler her iki psikolojik kontrol boyutunu da yüksek derecede algıladıklarını belirtirken, Türk örnekleminde erkek ergenlerin başarı odaklı psikolojik kontrolü daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte Türk ve Belçika örnekleminde kız ergenlerin annelerinden daha fazla duyarlık algıladıkları görülmüştür. Belçikalı-Türk ve Belçikalı babaların ise kız çocuklarına daha fazla özerklik desteği verdikleri görülmüştür.Türk ve Belçikalı babaların gösterdikleri destek davranışlarının yaşa göre değiştiği görülmüştür. Yaş arttıkça Türk babaların gösterdiği duyarlığın azaldığı, Belçikalı babaların ise özerklik desteği uygulamalarının arttığı saptanmıştır.Yalnızca Belçikalı babaların eğitim düzeylerine paralel olarak özerklik desteği uygulamalarının da arttığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anababalık davranışlarındaki kültürel farklılıklara ilişkin bulgular Belçikalı-Türk anababaların,Türk ve Belçikalı anababalara kıyasla daha fazla bağlılık ve başarı odaklı psikolojik kontrol uyguladığını göstermiştir.Türk ve Belçikalı-Türk ergenlerin daha fazla bağlılık odaklı,Belçikalı ergenlerinse daha fazla başarı odaklı psikolojik kontrol algıladıkları görülmüştür.Buna karşılık destek davranışlarını en fazla algılayanlar Türk ergenlerdir. Duyarlık alt boyutunda Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenlerin annelerine, Türk ve Belçikalı-Türk ergenlerin ise babalarına ilişkin algılarının benzerlik göstermektedir.Belçikalı ergenler, anne ve babalarından özerklik desteğini hemen hemen aynı düzeyde algılarken, Türk ergenlerin özerklik desteğini en fazla annelerinden, Belçikalı-Türk ergenlerin ise babalarından algılamaktadırlar.Anababadan algılanan psikolojik kontrol boyutunda Belçikalı-Türk örnekleminde cinsiyet etkisi

bulunmamaktadır.Türk ve Belçikalı örnekleminde ise erkek ergenler psikolojik kontrol uygulamalarını kızlardan daha fazla algıladıklarını belirtmişlerdir. Belçikalı erkek ergenler her iki psikolojik kontrol boyutunu da yüksek derecede algıladıklarını belirtirken, Türk örnekleminde erkek ergenlerin başarı odaklı psikolojik kontrolü daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte Türk ve Belçika örnekleminde kız ergenlerin annelerinden daha fazla duyarlık algıladıkları görülmüştür. Belçikalı-Türk ve Belçikalı babaların ise kız çocuklarına daha fazla özerklik desteği verdikleri görülmüştür.Türk ve Belçikalı babaların gösterdikleri destek davranışlarının yaşa göre değiştiği görülmüştür. Yaş arttıkça Türk babaların gösterdiği duyarlığın azaldığı, Belçikalı babaların ise özerklik desteği uygulamalarının arttığı saptanmıştır.Yalnızca Belçikalı babaların eğitim düzeylerine paralel olarak özerklik desteği uygulamalarının da arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Anababa Davranışları, Psikolojik Kontrol, Özerklik Desteği, Duyarlık, Kültürler Arası

Kaynakça

Özdemir, A. A. (2014) Kültür, benlik saygısı ve girişimcilik eğilimi: Amerikan ve Türk üniversite öğrencilerinde karşılaştırmalı bir çalışma. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 43 (2), 351-367.

Hetherington, E.M., ve Park, R.D. (1986). Child psychology: A contemporary viewpoint (3ncü Basım.). Singapore: McGraw-Hill

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Durgel, E. ve Yağmurlu, B. (2014). Türk Göçmen Ailelerde Sosyalleştirme Hedefleri ve Ana Babalık: Okul Öncesi Döneme Detaylı Bakış. Türk Psikoloji Yazıları, 17 (34), 3-12

Türkiye İstatistik Kurumu (2015). http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist son erişim tarihi: 22 Mart, 2016.

Directorate General Statistics and Economic Information, 2010 http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/bevolking/, Mayıs 2016'da indirildi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., ve Luyten, P. (2010). Towards a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency- oriented and achievement-oriented psychological control. Journal of Personality, 78, 217-256.

Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., ve Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A crosscultural study with Belgian and South-Korean adolescents. Journal of Adolescence, 35, 261–272.

(25171) Özel Yetenekli Lise Öğrencilerinin Matematik Öz-yetkinlik Kaynaklarının Özel Yetenekli Olmayan Akranlarıyla Karşılaştırılması

BAHADIR ÖZCAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

HAKKI KONTAŞ
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÜNİŞEN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yetkinlik inancı bir bireyin belirli bir görevi başarabilmeyle ilgili kendisinde algıladığı yeteneği, potansiyeli iade eder (Bandura, 1997). Bireyin öz-yetkinlik inancı gelişimi dört kaynaktan tarafından şekillendirilmektedir. Bu dört kaynak; doğrudan öğrenme deneyimi, dolaylı öğrenme deneyimi, sosyal cesaretlendiriciler ve fizyolojik durumdur (Bandura, 1995; Usher ve Pajares, 2008). Doğrudan öğrenme deneyimi bireyin kendi başarı deneyimleri sonucunda şekillenir (Bandura, 1995). Öz-yetkinlik inancının en güçlü ve sürekli yordayıcısıdır (Arslan, 2012). Öz-yetkinlik inancının ikinci kaynağı dolaylı öğrenme deneyimi ise bireyin kendi becerilerini başkalarıyla kıyaslanmasıyla sonucu ortaya çıkar (Bandura, 1995). Doğrudan öğrenme deneyimi bireyin kendi başarı deneyimlerini içerirken dolaylı öğrenme deneyimi çevresindeki akranlarını gözlemleyerek, model alarak ortaya çıkan etkileri içermektedir. Üçüncü kaynak sosyal cesaretlendiriciler, öğretmenden, aileden ve akranlarından aldığı geri dönütleri ve cesaretlendiricileri içerir. Olumlu geri dönütler ve cesaretlendiriciler öz-yetkinliğin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Skaalvik, Federici ve Klassen, 2015). Bireyin yakın çevresindeki kişilerden aldığı geri dönütler ve cesaretlendiriciler bireyin yeterlik algısı üzerinde dikkate değer bir etkiye sahip olabilmektedir. Son öz-yetkinlik kaynağı fizyolojik durum, bireyin duygu durumunu, bitkinliğini, kaygısını veya stresini içerir. Bandura'ya (1997) göre fizyolojik durumun ne çok düşük ne de çok yüksek yani ortalama düzeyde ise bireyin öz-yetkinlik inancı üzerindeki etkisi optimum düzeydedir. Okul ortamında öz-yetkinlik inancından en fazla etkilenen değişken akademik başarıdır (Schweinle ve Mims, 2009). Bandura'ya (1997) göre öz-yetkinlik inancı akademik başarı için aracı bir etkiye sahiptir. Yani, akademik deneyimler öz-yetkinliği etkilemekte oda akademik başarıyı etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı özel yetenekli lise öğrencilerinin matematik öz-yetkinlik kaynaklarının özel yetenekli olmayan akranlarıyla karşılaştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanmış bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni matematik öz-yetkinlik kaynakları, bağımsız değişkenini ise üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın katılımcılarını 114'ü kız 81'i erkek toplam 195 lise öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırma grubunun 77'si özel yetekli, 118'i ise özel yetekli olmayan lise öğrencileridir. Özel yetenekli öğrenciler Türkiye'nin güney bölgesinde yer alan illerdeki BİLSEM'lerde araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün yetenekli olamayan öğrenciler ise bu orta düzeyde akademik başarıya sahip bir lisedeki öğrencilerden her sınıf düzeyi için bir sınıf olacak şekilde seçilmiş ve istekli olanlar katılmıştır.

Matematik öz-yetkinlik kaynakları ile ilgili verilerin toplanmasında, Usher ve Pajares (2009) tarafından ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yetkinlik kaynaklarını ölçmek için geliştirilen, Kontaş ve Özcan (2017) ortaokul öğrencilerinde Türk kültürüne uyarlaması yapılan Matematik Öz-yetkinlik Kaynakları Ölçeği (MÖKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Özcan ve Kontaş (2018) tarafından yapılmıştır. MÖKÖ bireyin matematik öz-yetkinlik kaynaklarını dört boyutta ölçen; doğrudan öğrenme deneyimi, dolaylı öğrenme deneyimi, sosyal cesaretlendiriciler ve fizyolojik durum ve her boyutu altı maddeden oluşan toplamda 24 maddelik likert türü bir ölçektir. MÖKÖ'nün lise öğrencileri üzerinde yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinden (DFA) sonucunda $\chi 2/sd=2.41$'di, RMSEA= .07, CFI= .98, NNFI= .98 ve SRMR= .05 olarak bulunmuştur. (Özcan ve Kontaş, 2018). Güvenirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı doğrudan öğrenme deneyimi için α=.87, dolaylı öğrenme deneyimi için α=.85, sosyal cesaretlendiriciler için α=.95 ve fizyolojik durum için ise α=.94 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçme aracının lise öğrencileri için de geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan lise öğrencilerinin matematik öz-yetkinlik kaynaklarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar için t-testi bulguları; araştırma grubundaki öğrencilerin doğrudan öğrenme deneyimi ($t(193)= 6.73$, $p<.01$), sosyal cesaretlendiriciler ($t(193)= 7.00$, $p<.01$) ve fizyolojik durum puanı ($t(193)= 3.02$, $p<.01$) öğrencilerin özel yetenekli olup olmalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgular, lise öğrencilerinin matematik öz-yetkinlik kaynaklarından doğrudan öğrenme deneyimi, sosyal cesaretlendiriciler ve fizyolojik durum üzerinde özel yetenekli olup olmamanın anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin doğrudan öğrenme deneyimi, sosyal cesaretlendiriciler ve fizyolojik durum puan ortalamaları incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin doğrudan öğrenme deneyimi puan ortalamasının (=30.17) özel yetenekli olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (=22.11) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal

cesaretlendiriciler puan ortalamasında özel yeteneklilerin puan ortalamasının (=28.79) özel yetenekli olmayanların puan ortalamasından (=19.19) daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak fizyolojik durum puan ortalamasında da özel yeteneklilerin puan ortalamasının (=32.26) özel yetenekli olmayanların puan ortalamasından (=27.49) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer tarafta ise katılımcıların matematik öz-yetkinlik kaynaklarından dolaylı öğrenme deneyimi puanı ise öğrencilerin özel yetenekli olup olmalarına göre (t(193)=-1.26, p>.05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin matematik öz-yetkinlik kaynaklarından dolaylı öğrenme deneyimi üzerinde özel yetenekli olup olmamanın anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenekli öğrenciler, Matematik öz-yetkinlik kaynakları, Lise öğrencileri

Kaynakça

Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy belief for learning and performance. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(3), 1915-1920.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4. pp.71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Kontaş, H. and Özcan, B. (2017). Adapting Sources of Middle School Mathematics Self Efficacy Scale to Turkish Culture. The International Journal of Evaluation and Research in Education, 6(4), 288-294.

Özcan, B. ve Kontaş, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Matematik Başarısının Yordayısıcı Olarak Matematik Öz-yetkinlik Kaynakları. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Schweinle, A. and Mims, G. A. (2009). Mathematics self-efficacy: Stereotype threat versus resilience. Social Psychology of Education, 12(4), 501-514.

Skaalvik, E. M., Federici, R. A. and Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. International Journal of Educational Research, 72, 129-136.

Usher, E. L. and Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. Contemporary Educational Psychology, 34(1), 89-101.

Usher, E. L. and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. Review of Educational Research, 78, 751-796.

(25228) Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Eleştirel Düşünme ve Öz Yeterliklerini Yordama Düzeyi

BİJEN FİLİZ
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜSEYİN ÜNLÜ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Genel öz yeterlik, bir kişinin genel olarak stresli ve zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkmadaki yeterlik inancını ifade etmektedir (Scholz ve Schwarzer, 2005). Ayrıca, bir kişinin pek çok alanda karşılaştığı ve başa çıkılması zor olan ya da alışık olmadığı yeni durumlar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanmaktadır (Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Bir kişinin yaşadığı başarı ve başarısızlık deneyimleri genel öz yeterlik inancını oluşturmaktadır (Smith, Kass, Rotunda ve Schneider, 2006).

Kişilerin problemleri çözmek için bilgi ve yöntemleri iyi öğrenmeler ve öğrendiklerini unutmamak için gerekli olan tüm zihinsel etkinlikler düşünme becerileri olarak adlandırılmaktadır (Turner, 1999). Sorgulama becerisi ise; cevapları ve çözümleri bulmaya, hipotezleri test etmeye ve gerekçeli sonuçlara varmaya odaklanır (Michaelis, 1988).

Sorgulamanın önemli bir amacı, öğrencilere nasıl karşılaştırma, ayrıştırma ve genelleme yapılacağının öğretimine yardımcı olmaktır (Savage ve Armstrong, 2000). Sorgulama, problemlerin ya da soruların oluşturulduğu ve öğrencilerin ders süresince problemleri çözmeye ya da sorulara yanıt bulmaya çalıştığı bir süreç olarak görülmektedir (Wood, 2003).

Öğretmen adaylarının bilgiyi edinme, sonuca ulaşma ve problem çözme sürecinde doğru bilgiye ulaşmaları için eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları önemlidir. Eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini kullanan adayların kendilerini daha rahat ifade ettikleri, sorumluluk aldıkları, kendilerine daha çok güvendikleri ve bir işi yapabileceklerine inandıkları gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının nitelikli birer öğretmen olabilmeleri için bahsedilen becerileri sergilemeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 110 erkek, 106 kız olmak üzere toplamda 216 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sorgulama Becerileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Sorgulama Becerileri Ölçeği: Karademir (2013) tarafından geliştirilen ölçek 14 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipli olan ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları "Bilgi Edinme" için .76; "Bilgiyi Kontrol Etme" için .66 ve "Özgüven" için .82 iken ölçeğin toplamı için ise .82'dir. Orijinal ölçek 425 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları RMSEA= 0.06, GFI= 0.954, AGFI= 0.935, CFI= 0.928 ve NNFI= 0.911 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği: Özdemir (2005) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerileri ölçeği, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçme aracında toplam 26 madde yer almaktadır. Tek alt boyutlu olan ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek 389 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği: Magaletta ve Oliver (1999) tarafından geliştirilen ölçek, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek 18 yaş ve üstü 895 bireye uygulanmıştır. Üç alt boyutlu olan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tiplidir. Cronbach alfa katsayılarının tüm ölçeğin .80, alt boyutların 0,78 ile 0,81 arasında değiştiği saptanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi olarak adayların demogratif özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Kolerasyon Çarpımı testi ve adayların sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyini incelemektir. Araştırmanın veri grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 110 erkek, 106 kız olmak üzere toplamda 216 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sorgulama Becerileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi olarak adayların demogratif özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Kolerasyon Çarpımı testi ve adayların sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Çarpımı testi sonucunda başlama ile yılmama, sürdürme çabası ve özgüven arasında; bilgi edinme ile bilgi kontrol ve özgüven arasında; özgüven ile başlama, bilgi edinme ve bilgi kontrol arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri arttıkça öz yeterliklerinin de arttığı ifade edilebilir. Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucunda adayların sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyi denkleminin anlamlı ve önemli olduğu görülmüştür ($R2$= .059, F= 3.314, p<.05). Regresyon katsayılarının öneminin sonuçları incelendiğinde; öz yeterliliğe ait olan başlama ve sürdürme çabası alt boyutlarının öğrencilerin sorgulama becerileri düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler, adayların sorgulama becerileri puanlarındaki toplam varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Elde edilen sonuca göre adayların eleştirel düşünme becerilerinin sorgulama becerilerini yordamada yeterli olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre başladığı işi bitirme çabası gösterme, bir işe zamanında başlama, hedeflere ulaşma, zorluklarla yüzleşme ve üstesinden gelme davranışları sergileyen beden eğitimi öğretmeni adaylarının farklı kaynaklardan bilgiyi edinmeye çalıştığı, düşündüklerini çekinmeden söylediği ve bilgilerini gözden geçirip farklı çözüm yolları aradıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kullanmama sebepleri araştırılabilir, derslerde bu becerilerini geliştirici yöntemler uygulanabilir, böylece bilgiyi toplama ve problem çözme sürecini daha etkili kullanmaları ve öz yeterliklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pearson Korelasyon Çarpımı testi sonucunda başlama ile yılmama, sürdürme çabası ve öz güven arasında; bilgi edinme ile bilgi kontrol ve öz güven arasında; öz güven ile başlama, bilgi edinme ve bilgi kontrol arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri arttıkça öz yeterliklerinin de arttığı ifade edilebilir.

Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucunda adayların sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyi denkleminin anlamlı ve önemli olduğu görülmüştür ($R2$= .059, F= 3.314, p<.05). Regresyon katsayılarının öneminin sonuçları incelendiğinde; öz yeterliliğe ait olan başlama ve sürdürme çabası alt boyutlarının öğrencilerin sorgulama becerileri düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler, adayların sorgulama becerileri puanlarındaki toplam varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Elde edilen sonuca göre adayların eleştirel düşünme becerilerinin sorgulama becerilerini yordamada yeterli olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre başladığı işi bitirme çabası gösterme, bir işe zamanında başlama, hedeflere ulaşma, zorluklarla yüzleşme ve üstesinden gelme davranışları sergileyen beden eğitimi öğretmeni adaylarının farklı kaynaklardan bilgiyi edinmeye çalıştığı, düşündüklerini çekinmeden söylediği ve bilgilerini gözden geçirip farklı çözüm yolları aradıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel beceri, sorgulama becerisi, öz yeterlik, üniversite öğrencisi

Kaynakça

Karademir, A.Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. Doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Magaletta PR, Oliver JM (1999) The hope construct, will, and ways: their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. J Clin Psychol, 55: 539-551.

Michaelis, J. U. (1988). *Social Studies For Children,* U.S.A New Jersey: Prentice-Hall.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Cilt 3, Sayı 3.

Savage, T. V., Armstrong, D. G. (2000). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Prentice Hall: U.S.A New Jersey.

Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? European Journal of Psychological Assessment, 18 (3), 242-251.

Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. The Journal of Psychology, 139 (5), 439-457.

Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J. & Schneider, S.K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. North American Journal of Psychology, 8 (1), 171-182.

Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies,* Allyn and Bacon: USA.

Wood, W. B. (2003). Inquiry-Based Undergraduate Teaching In Life Sciences At Large Research Universities: A Perspective On The Boyer Commision Report, *Cell Biology Education,* 2(2), 112-116.

Yıldırm, F. ve İlhan, Ö.İ. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 21(4), 301-308.

(25314) İngilizce Dersinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Göre İşlenmesinin Akademik Başarı Ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi

PINAR AKMAN
MEB

ASIM YAPICI
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT OĞUZ KUTLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin bu sürece aktif olarak katılması ve bundan faydalanabilmesi için konunun yapısına, öğrenenlerin kişisel özelliklerine ve ortamsal şartlara göre en uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması verimliliği arttıracaktır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun amaçları geleneksel öğretim yöntemleriyle gerçekleştirmek mümkün değildir. Çünkü öğretmenin merkezde olduğun geleneksel öğretim yöntemlerine göre işlenen derslerde öğrenci aktif katılımın sağlayamamakta, bu da üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, Türkiye'de 2004–2005 yıllarında geleneksel öğretim yöntemine alternatif olarak yeni yöntem ve yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri yerini yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, çoklu zekâ ve Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) gibi yeni yaklaşımlara bırakmıştır (Akınoğlu, 2005, s. 35; Demir, 2016, s. 138). Eğitimdeki bu yeni yaklaşımlar ile öğrenenin bilgiyi keşfederek kendi öğrenmelerini oluşturması amaçlanmıştır.

Öğrenme kuramları Davranışçı, Bilişselci, Bilişsel Davranışçı, Yapılandırmacı, Duyuşsal ve BTÖ kuramları olmak üzere altı kategoride ele alınabilir. Çalışmanın odak noktası olan BTÖ Kuramı, öğrenme sürecini biyokimyasal ve elektrokimyasal değişimler şeklinde ifade etmektedir. Öğrenme esnasında nöronlar arasında bağlar oluşmakta, buna göre yeni öğrenmeler, nöronlar arasındaki yeni bağlar kurulduğu anlamına gelmektedir (Caine & Caine, 2002, s. 3; Kaya, 2012, s. 229). BTÖ Kuramı, eklektik özelliği bakımından yapılandırmacı ve çoklu zekâ gibi diğer yeni yöntem ve yaklaşımlar ile benzerlik göstermektedir (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002, s. 129). Bu durum BTÖ Kuramının, diğer öğrenme kuramlarını reddetmeyen, ancak yetersiz gören eklektik bir yapı arz etmesinden kaynaklanmaktadır.BTÖ'nün amacı, bilgiyi ezberlemek yerine bilginin anlamlı ve kalıcı olarak öğrenilmesini sağlamaktır (Duman, 2007,s. 68). Farklı yöntem ve teknikleri içeren BTÖ Kuramı İngilizce başta olmak üzere hemen hemen her ders için uygulanabilen bir özelliğe sahiptir. BTÖ Kuramının özellikle öğrenen odaklı eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme, çoklu zekâ ve duygusal zekâ gibi olguları ön plana çıkarması bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar bakımından önemlidir (Yavuz ve Yağlı, 2013, s. 96). Türkiye'de yenilenen öğretim programlarıyla birlikte çağı yakalamak adına İngilizce öğretiminin daha da önemli hale geldiği görülmektedir (Tekin-Özel, 2011, s. 14). Bu nedenle, BTÖ kuramına göre gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin verimlilik ve etkililik düzeyinin araştırılması kaçınılmazdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşan iki grup mevcuttur. Bunlardan biri deney ve diğeri ise kontrol grubudur. Bu gruplarda deneyden önce ve sonra ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 1998, s. 97).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yapıldığı okul, örneklem seçimlerinden uygun örneklem yöntemi ile seçilmiştir Akıllı tahta ve internet ağı gibi donanımlara sahip olması dolayısıyla çalışma için uygun bir okuldur. Çalışmanın yapılacağı sınıf seviyesinin tespit edilmesi için beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf İngilizce dersi müfredatları incelenmiştir ve eğitim uzmanlarından görüş alınarak yedinci sınıf seviyesi tercih edilmiştir. Deneysel işlem için yedinci sınıf seviyesinin tercih edilme sebebi, İngilizce dersi yedinci sınıf yıllık planında işlenecek "Environment" ünitesinin içerik bakımından BTÖ Kuramına göre yöntemlerin kullanılabileceği en uygun ünite olarak öngörülmesidir. Sınıf seviyesinin belirlenmesinin ardından Bohşin Ortaokulu'nda öğrenim gören yedinci sınıflardan rastgele atama yöntemiyle 23 öğrencisi bulunan 7/A Sınıfı deney grubu, 22 öğrencisi bulunan 7/D sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Aynı zamanda okul öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda iki sınıfın birbirine birçok özellik bakımından denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubu toplamda 45 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan ön test ve son testlerin verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ulaşılan veriler paket bilgisayar programı yardımıyla analiz edilmiştir. Akademik başarı testi ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön ve son testlerinden ulaşılan puanların aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca; oluşan farklılıkların anlamlı olup olmadığının tespiti için Kovaryans (ANCOVA) analizi uygulanmıştır.

Son zamanlarda, güncellenen öğretim programları öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlara vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi olan Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) Kuramına odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, BTÖ Kuramı ve geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı ve duygusal zekâ seviyeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Akademik başarı, öğrenenin devinişsel ve duyuşsal gelişiminin dışında edinilen bilgi ve beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (Erşahan, 2016, s. 15). BTÖ'de akademik başarıdan kasıt hali hazırda bilginin akılda tutulması değil; anlama, değerlendirme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel faaliyetlerin yerine getirilmesidir (Demirel, 2004).Duygusal zekâ ise kişinin kendisini tanıması ve anlaması (öz-bilinç) duygularını kontrol edebilmesi (otokontrol), kendini harekete geçirmesi (öz düzenleme), çevresini tanıması (sosyal bilinç), empatik düşünme ve davranma ile sosyal ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütebilmesine dayanır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 25; Gürsoy, 2016, s. 2; Maboçoğlu, 2006, s. 5; Şahin ve Ömeroğlu, 2015, s. 40). İnsanın sadece IQ ile değerlendirilmesine karşı çıkan EQ yaklaşımına göre başarı ve mutluluk kişinin hem kendisiyle hem de sosyal ve fiziksel dünyasıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesiyle mümkündür. BTÖ Kuramının içerdiği stratejik yaklaşımlar içinde; "Duygusal zekânın verileri kullanılmalıdır" ilkesi de mevcuttur (Duman, 2007, s. 329). Bu bağlamda BTÖ Kuramına göre işlenen İngilizce dersinin öğrenenlerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkili olacağı ileri sürülebilir. Bununla birlikte mevcut çalışmalara bakıldığında BTÖ Kuramı ve duygusal zekâ arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma, BTÖ Kuramının duygusal zekâ düzeyi üzerindeki etkililiğini inceleyerek alandaki boşluğa bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel model planlanmıştır. Çalışmanın örneklemi, Hatay ili Antakya ilçesi Bohşin Ortaokulu yedinci sınıfta öğrenim gören 45 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda BTÖ Kuramına dayalı yöntemler, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan verilerin çözümlemesinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel olarak bağımsız gruplar t-testi ve Kovaryans (ANCOVA) analizi uygulanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre İngilizce dersinin BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle işlenmesi (Deney Grubu) geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı işlenmesine göre (Kontrol Grubu) akademik başarıyı anlamlı şekilde artırmaktadır. Bununla birlikte deney grubu ile kontrol grubu arasında duygusal zekâ açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yeni yöntem ve yaklaşımların yaygınlaşması adına İngilizce dersinin BTÖ Kuramına göre işlenmesi konusunda yapılacak çalışmaların arttırılması önerilmiştir.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası duygusal zekâ seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Ait Bulgular: Akademik başarı testi toplam ön test puanları doğrultusunda, deney grubunun ortalaması 27,71; kontrol grubunun ortalaması ise 25,56 olarak tespit edilmiştir.Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$).

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test Puanlarına Ait Bulgular Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test puanları doğrultusunda, deney grubunun ortalaması 141,00; kontrol grubunun ortalaması ise 145,81 olarak tespit edilmiştir. deney ve kontrol grubunun Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına Ait Bulgular: Kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Bulgular : Kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme kuramları, Beyin temelli öğrenme kuramı, akademik başarı, duygusal zekâ

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31–46.

Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *BTÖ* (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 1994 yılında yayımlanmıştır).

Demir, R. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 3, 137-164.

Demir, R. (2017). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı din öğretimi*. Adana: Karahan Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N. ve Şendoğdu, M. C. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15, 123-136.

Duman, B. (2007). *Neden Beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.

Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme stratejisi ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 203–224.

Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Universitesi SBE Dergisi,* 11, 1-12.

Erol, M. (2017). *BTÖ modeline uygun hazırlanan öğretim aktivitelerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Z. (Ed.). (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: ışık ve ses ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 104–132.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni,* 21, 325–338.

Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim ingilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

(25345) Regressıon and Lessson Plan Comparıson of Teachers in The Psychologıcal Engagment of Students

FATİMA ZEHRA ALLAHVERDİ

SİENA COLLEGE

ÖZET

Problem Durumu

Many students struggle to understand what they read. There are many different types of comprehension strategies that researchers have investigated that facilitate students in their comprehension development. Previously, researchers have often focused on single strategies related to comprehension development. Using single strategy may be acceptable for some teaching environments. However, for the vast majority of teaching environments, multiple strategies have to be investigated. Therefore, more recently researchers have studied the effects of instruction in using multiple strategies (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Ghorbani et al. (2013) discuss the importance of the integration of multiple strategies. Strategies, when used together, help "learners construct meaning from text and monitor their reading," thus assisting readers to make sense of their reading instead of "wander[ing] off" (Ghorbani et al., 2013, p. 3).

Predicting (e.g., Jacobucci, Richert, Ronan & Tanis, 2002; Ness, 2011), purpose setting (e.g., Kymes, 2005), and questioning (Davey & McBride, 1986; Guthrie et al., 2007; MacDonald, 1986; Mason, 2004; Ness, 2011; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989) have been examined by different researchers, at times in combination with other strategies. While research underscores the importance of predicting and questioning, there is not as much research on purpose setting. Moreover, while all three strategies have been researched, with questioning and predicting being researched more often, to the best of my knowledge, no research simultaneously examined the three variables of questioning, predicting, and purpose setting at the same time. For this reason, the aim of my study is to address all the three engaged reader processes; i.e., questioning, predicting, and purpose setting. The purpose of my study was to determine the relationship between teachers' instruction of three processes believed to help readers to become more engaged (purpose setting, questioning, and predicting), students' use of these engaged reader processes, and students' comprehension development.

Araştırma Yöntemi

My research used both a quantitative and a multiple case study approach. The research participants were intermediate-grade students with adequate reading accuracy but limited reading comprehension and their intervention teachers. The instruction I studied occurred in a small group instructional context and involved the use of theme-based texts that supported the third and fourth grade social studies and science curriculum. Students were taught in small groups for roughly 50 sessions. I examined a total of 85 students for question one and 12 students (six from each teacher) for the second question of lesson plan comparison. I examined the engaged reader processes (purpose setting, questioning, and predicting) which are components of a complex approach to reading intervention called the Interactive Strategies Approach-Extended (ISA-X).

For question one, I asked if the 1) fidelity of implementation and 2) percentage of time allocated to instruction of engaged reader processes predicted comprehension post-test scores, after controlling for comprehension pre-test scores and instructional group homogeneity. For question two, I asked how two teachers, one whose students had typical change scores in comprehension and one whose students had high positive change scores, compared in their lesson plans. I coded the lesson plans utilizing eight variables that seemed to characterize the teachers' method of planning, to determine the similarities and differences between the two teachers in their planning of teaching the engaged reader processes.

The fidelity of implementation and the percentage of time allocated to instruction of engaged reader processes is investigated in this study. An examination of the fidelity of implementation and the percentage of time allocated to instruction of engaged reader processes after controlling for comprehension pre-test scores and instructional group homogeneity indicated that both the fidelity of implementation and the percentage of time allocated to instruction of engaged reader processes were not significant in predicting the comprehension post-test scores. On the other hand, certain correlations were found to be significant. For example, it was found that fidelity had a higher correlation with the comprehension pretest scores as compared to the comprehension post-test scores. In other words, fidelity's correlation with the comprehension pretest score was higher than the comprehension post-test scores. This suggests that teachers had instructional priorities other than the engaged reader processes for the students with the lowest entering scores. Moreover, the comprehension pre-test was significantly negatively correlated with the change score, indicating that students who began intervention with higher scores gained less. Different approaches are available to identify other instructional variables. In this study, I have used a case study approach to identify other instructional variables that were related to student outcomes. For this, two teachers were utilized to identify other instructional variables that were related to student outcomes. Several findings were identified. For example, one of the factors that differentiated the effective teacher from the ineffective teacher was the extent to which

the teacher planned to address all three of the engaged reader processes. Further, the lesson plans clearly indicated that the effective teacher wrote more detailed plans, and planned on teaching the engaged reader processes in a way that better aligned with the guidance provided by the ISA-X Handbook (Gelzheiser, Scanlon, & Hallgren-Flynn, Connors, & Vellutino, 2013) and professional development.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results indicated that the percentage of instructional time devoted to engaged reader processes and fidelity ratings were low and also not significant in predicting the post-test scores. However, certain correlations were significant. Fidelity had a higher correlation with the comprehension pretest scores as compared to the comprehension post-test scores, suggesting that teachers had instructional priorities other than the engaged reader processes for the students with the lowest entering scores. Moreover, the comprehension pre-test was significantly negatively correlated with the change score, indicating that students who began intervention with higher scores gained less.

For question two, results indicated that one factor that differentiated the high positive change score teacher from the typical change score teacher was the extent to which she planned to address all three of the engaged reader processes. Further, the lesson plans clearly indicated that the high-change teacher wrote more detailed plans, and planned on teaching the engaged reader processes in a way that better aligned with the guidance provided by the ISA-X Handbook (Gelzheiser, Scanlon, & Hallgren-Flynn, Connors, & Vellutino, 2013) and professional development.

Anahtar Kelimeler : Comprehension, Regression, Student Engagement, Teacher Comparison, Engaged Readers

Kaynakça

Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question –generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 256-262.

Gelzheiser, L.M., Scanlon, D.M., Hallgren-Flynn, L., Connors, M. Vellutino, F. (2013).

Extending the interactive strategies approach to older struggling readers. Unpublished manuscript. Child Research and Study Center, Albany, NY.

Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychology*, *42*(4),237–250.

Jacobucci, L., Richert, J., Ronan, S., Tanis, A. (2002). *Improving reading comprehension by predicting, monitoring comprehension, remediation, and personal response strategies.* Retrieved from: ERIC database (ED 473 054).

Ghorbani, M.R., Gangeraj, A.A., & Alavi, S.Z. (2013). Reciprocal teaching of comprehension strategies improves EFL learners' writing ability. *Current Issues in Education, 16*(1), 1-11.

Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *48*(6), 492-500.

MacDonald, J. D. (1986). Self-generated questions and reading recall: does training help?

Contemporary Educational Psychology, *11,* 290-304.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, *25*(1), 98-117.

(25356) Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet: Ergenlerde Gelişimsel Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi

GÜLENDAM AKGÜL
YENİMAHALLE BİLİM VE SANAT MERKEZİ

MÜGE ARTAR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Siber zorbalık ve siber mağduriyet ergenler için giderek artan bir risk oluşturmaktadır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ergenlik döneminin temel gelişim alanları olan psikososyal ve duygusal özellikler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara az rastlanmaktadır. Şimdiye dek yapılan çalışmalarda başarılı kimlik gelişimine sahip ergenlerin daha az riskli davranışta bulunduklarını destekleyen çok sayıda araştırma mevcuttur (Dumas ve diğerleri, 2012). Çalışmalarda kimlik gelişiminin siber zorbalıkta bulunma ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla beraber, riskli diğer davranışlardaki koruyucu etkisi, başarılı bir kimlik gelişiminin, daha az siber zorbalıkta bulunma ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Ergenlik döneminde aileden bağımsızlaşma çabası, akranlarla geçirilen süre ve akranlarından alınan desteğin önemi artmaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson, 1984; Hong ve Espelage, 2012; Steinberg, 2007). Çalışmalar, akran ilişkilerinin siber mağduriyet yaşama ihtimalini azalttığını (Katzer, Fetchenhauer ve Belschak, 2009), bunun yanı sıra siber zorbalık yapma davranışının ortaya çıkmasında da engelleyici bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir (Burton, Florell ve Wygant, 2013; Williams ve Guerra, 2007). Duygu düzenleme becerilerinin de siber zorbalık davranışının ortaya çıkmasında (Campos ve diğerleri, 2004; Shields ve Cicchetti, 2001; Terranova ve diğerleri, 2008) ve siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin zorbalığın olumsuz sonuçları ile başa çıkmasında (Kelly ve diğerleri, 2008) önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Siber zorbalığı açıklayan kuramlardan bir tanesi Genel Gerginlik Kuramı (GGK), siber zorbalığın gelişmesinde çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkan gerginliğin saldırgan davranışlara neden olacağı yönündedir (Agnew, 1992). Akran ilişkilerinde yaşanan gerginliklerin ve siber zorbalığa maruz kalmanın ortaya çıkaracağı öfke duygusu ile olumsuz duyguları yönetebilme, uygun şekilde ifade edebilme ve bunlarla başa çıkabilme becerisinin, siber zorbalıkta bulunmayı arttıracağı varsayılmaktadır.

Siber zorbalığa maruz kalma ergenlerin siber zorbalıkta bulunma davranışını belirleyen önemli değişkenlerden bir tanesidir. İki değişken arasındaki ilişki hem kesitsel olarak (Accordino ve Accordino, 2011; Akbulut ve Erişti, 2011; Ang ve Goh, 2010) hem de boylamsal olarak (Barlett ve Gentile, 2012; Del Rey, Elipe ve Ortega-Ruiz, 2012; Sticca, Ruggieri, Alsaker ve Perren, 2013) pek çok çalışmada araştırılmıştır. Çalışmaların sonuçları, siber mağduriyetin kesitsel olarak siber zorbalığı yordayan en iyi değişken olduğunu ve iki değişkenin hem kesitsel hem de boylamsal olarak ilişkili olduğunu ortaya koymasına rağmen, aradaki nedensellik ilişkisini inceleyen çalışmaların bulgularının çelişkili olduğu görülmektedir. Çapraz zaman gecikmeli panel modeller alan yazında, değişkenler arasındaki bu tür zamana bağlı önceliği belirlemek ve nedensel ilişkiyi tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Selig ve Little, 2012).

Bu çalışmada ergenlerde siber zorbalığı etkilediği düşünülen kimlik gelişimi, duyguların bastırılması ve akran ilişkilerinin siber zorbalık ile ilişkisi kesitsel olarak öne sürülen model yardımıyla test edilmiştir. İkinci olarak GGK kapsamında siber mağduriyet, akranlarla ilişkiler ve duyguların bastırılmasının boylamsal olarak siber zorbalıkta bulunma ile ilişkisi incelenmiştir. Son olarak siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki nedensellik ilişkisi boylamsal olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler iki aşamada toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli etik kurul izni ve uygulama izni alınmıştır. Katılımcılar ve aileler bilgilendirilmiş onam formu ile bilgilendirilmiştir. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında, dört ay ara ile iki aşamada, katılımcıların ders saatinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Birinci aşamada, Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği (U-MICS), Duygu Düzenleme Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II (RCBI-II) kullanılmıştır. İkinci aşamada ise Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II (RCBI-II) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, kesitsel model ve GGK'nın test edildiği modelde yapısal eşitlik modellemesi (LISREL 8.71) kullanılmıştır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki boylamsal ilişkinin test edildiği çapraz zaman gecikmeli modelde ise hiyerarşik regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Modelde, birinci zamanda ölçülen siber mağduriyet ve ikinci zamanda ölçülen siber zorbalık arasındaki ilişki ile birinci zamanda ölçülen siber zorbalık ve ikinci zamanda ölçülen siber mağduriyet ilişkisi karşılaştırılmaktadır. Nedensel ilişkiyi tespit etmek için çapraz zaman gecikmeli yolların standart katsayıları kullanılmıştır. Tüm analizlerde öncelikle analizin gerektirdiği sayıltılar incelenmiş, örneklem büyüklüğü, kayıp veriler, uç değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık açısından gerekli incelemeler yapılmıştır.

Çalışmanın kesitsel bölümünde, farklı lise türlerinde (anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik lise, mesleki eğitim merkezi), okullara devam eden 1211 ergen (668 [55.2%] kadın ve 537 [44.3%] erkek, 6 belirtilmemiş) katılmış olup, 344 kişi (247 [72%] kadın ve 97 [28%] erkek) çalışmanın ikinci aşamasında tekrar ulaşılmıştır. Kesitsel çalışmanın örnekleminin yaş ortalamasının 15.25 (SS=1.11), ikinci aşamada ulaşılan örneklemin yaş ortalaması ise 15.25 olduğu görülmüştür (SS=1.11).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, araştırmanın üç ayrı aşaması için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kesitsel olarak test edilen modelin sonuçları, kimlik gelişiminin farklı boyutlarının hem siber zorbalık üzerinde hem de akran ilişkileri ve duyguların bastırılması üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Siber zorbalık ve siber mağduriyet ilişkisini açıklamaya yönelik olarak çapraz zaman gecikmeli panel model sonuçları, siber mağduriyetin zamansal olarak siber zorbalıktan zamansal olarak önce geldiğini, yani siber mağduriyetin siber zorbalığa neden olduğunu ortaya koymaktadır. Genel Gerginlik Kuramının test edildiği modelde ise, birinci zamanda ölçülen siber mağduriyetin ikinci zamanda ölçülen siber zorbalık ile doğrudan ilişkili olduğu, ancak duyguları düzenleme becerilerinin ve akran ilişkilerinin bu ikinci zamanda ölçülen siber zorbalık üzerinde anlamlı etkisi bulunmadığını göstermektedir. Tüm bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak, ileri araştırmalar ve eğitim uygulamaları için öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Siber Zorbalık, Kimlik Gelişimi, Akran İlişkileri, Duygu Düzenleme, Çapraz Zaman Gecikmeli Panel Desen

Kaynakça

Accordino, D. B., & Accordino, M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education,* 14-30.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology, 30*(1), 47-88.

Akbulut, Y, & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(7), 1155-1170.

Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development, 41*(4), 387-397

Barlett, C. P. & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture, 1*(2), 123-135.

Burton, K. A., Florell, D., & Wygant, D. B. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools, 50*(2), 103-115.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75(*2), 377-394.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being Adolescent*. New York: Basic Books.

Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*(4), 608-613.

Dumas, T. M., Ellis, W. E., & Wolfe, D. A. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence, 35*(4), 917-927.

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.

Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36.

Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(2), 175-185.

Selig, J. P., & Little, T. D. (2012). *Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data.* (Eds B. Laursen, T.D. Little and N.A. Card). Handbook of Developmental Research Methods (s. 265-278). New York: The Guilford Press.

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 349-363.

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 55-59.

Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*(1), 52-67.

Terranova, A. M., Morris, A. S., & Boxer, P. (2008). Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: a six-month longitudinal study. *Aggressive Behavior,* 34(1), 104-115.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S14-S21.

(25395) Okulda Yönetici Öğrenci İletişiminde Öğrencilerin Beklentileri Lise Örneği

AYDIN YÜCEL

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel alandaki hızlı değişim süreci eğitim-öğretim kurumlarına toplumların geleceğini bugünü ve geleceğini belirleme konusunda en önemli kurumlar haline getirmiştir. Gelişmeler eğitim örgütlerinin işleyişini, yapısını ve yöneticiden beklenen rolleri değiştirmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak artık öğretim kurumlarında sınıflarda öğretmen olsun, okulda yöneticiler olsun bu durum karşısında geleceği inşa edecek öğrencilere rol model olmanın yanında ayrıca yöneticilerin lider yönetici özellikleri ile yol gösterici olmaları gerekmektedir. Okul paydaşlarından en büyük paydaş olan öğrenciler yöneticinin olumsuz tutum ve davranışlarından daha çok etkilenmektedir. Gelecekte önemli statüler elde edecek öğrencilerin okulda yöneticiler ile yaşadıkları süreç, öğrencinin gelecekteki tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin adil olması, iletişime açık olması, sorunlara geniş açıdan bakması, bilimsel verileri kullanması önemlidir. Bu anlamda yöneticide mesleki, teknik ve insancıl yeterlilikler son derce önemlidir denilebilir. Araştırmamızın hedefi olan lise son sınıf öğrencileri 17–18 yaş arası olmalarından dolayı çocukluğun bittiği ergen olarak tanımlanan insanlardır (BM,1989). Ergenin tanımı ve özelliklerini araştırdığımızda şu tanımların ve özelliklerin ortaya çıktığını görüyoruz: Gençlik dönemi olarak da ifade edilebilen ergenlik, bireyin biyolojik ve duygusal süreçlerindeki değişikliklerle başlar, cinsel ve biyolojik olgunluğa doğru erişmesi ile sürer. Kronolojik şekilde süren ergenlik, normal bir gelişim ve değişim dönemidir. (Özbay ve Öztürk, 1992). Kulaksızoglu'nun (1998) tanımına göre ergenlik, insanda bedence büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluğla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir. Atabek'e göre (2002) ergen olmak, çocuk olmaktan çocuk yapabilir olmaya geçiş dönemidir. Psikolojik açıdan yapılan başka bir ergenlik tanımı da kişinin davranışlarında ve bilişsel yeteneklerinde meydana gelen değişiklikler dönemidir. (Papalia, Olds & Feldman,1998). Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, "buluğ çağına girme ile başlayan biyopsikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği ve toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan, genç yetişkinliğin başladığı dönem olarak nitelendirilen 12–24 yaşları arasındaki gruptur" (Ünver, Tolan, Bulut ve Dagdas, 1986). UNESCO'nun tanımına göre genç, ögrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır. Gençlik çağının başlangıcı ve sonu ileri sürülen yaş sınırlamaları da birbirinden farklıdır. UNESCO'nun tanımlamasında gençlik çağı, 15–25 yaşları arasında gösterilmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise gençlik çağı 12–25 yaşları arasındadır. (Akt,Kulaksızoglu, 1998)S.Freud'a göre kişiliğin temel taşları yaşamın ilk beş yılına aittir (Ersevim,2010) . Ericsson ise bir yere kadar Freud'a katılmasına karşın ilk yıllarda kişilik gelişiminde oluşan hatalı tutumların ergenlik döneminde telafi edilebileceğini savunur (Karabekiroğlu,2013).Özellikle lise öğrencilerinin yaş aralığı dikkate alındığında toplumsallaşma sürecinin en yoğun olduğu ve etkilenmenin en belirgin olduğu dönemdir. Bu açıdan da bakıldığında 'Gizli güçlerlle doğan çocuk, bir yandan bedensel olarak gelişip değişirken, bir yandan da içinde doğup yaşadığı, büyüdüğü toplumun dilini, geleneğini, göreneğini, ahlak anlayışını, dinsel inançlarını, kısacası toplusal değerler sistemini ve davranış kalıplarını benimseyerek toplumun üyesi durumuna gelir. Bu sürece toplumsallaşma süreci diyebiliriz. İnsanı insan yapan toplumsal varlığı olduğuna göre, toplumsallaşma aynı zamanda insan olma sürecidir.'(Köknel,1985).Lise yaş döneminde gençler anne baba etkisinden büyük ölçüde sıyrılmış, daha çok dış çevre etkisine açık hale gelmiştir. Okul, bunlardan en önemlisidir. Bu nedenle okullarda yönetici-öğrenci, ilişkisi öğrencilerin kişilik gelişmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. Okullarda öğrencilerini dinleyen, öğrencilerini anlayan ve ona uygun olarak sorunlarının çözümüne yardımcı olan yönetici modeli, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Öğrenciler bu tip yöneticilerin yönettiği okullularda kendilerini değerli görecek ve aynı tavırları etrafına gösterecek, bu tür istenen davranışları gelecekte de göstereceklerdir. Öğrenciye güven, yönetici-öğrenci ilişkisinde en temel unsurlardan biridir. Öğrenci ve yönetici arasındaki diyalog önemlidir. Çünkü öğrenci gelecekteki iletişim dilini, ast-üst ilişkisini, düşünme ve düşündüklerini ifade etme şeklinin temelini de bu dönemde atacaktır. Bu önerimizde öğrencilerimizin okulları yöneten yöneticilerden beklentileri konusunda ilçe evreninde de olsa bilimsel olarak incelenmek istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, araştırmanın amacını gerçekleştirmek genel tarama modeli ele alınmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapmaktır. (Karasar,2002.Akt,Tekin,2012) Bu araştırma bir anket araştırması olarak ele alınacaktır. Çok sayıda veriyi kısa sürede toplayarak analiz etmeye uygun olduğu için tercih edilmiştir. Anlık (cross-sektional) bir araştırma olacaktır. Çünkü yapılan çalışmalar, araştırılan olguların belli bir andaki durumunu ortaya koymaya yönelik olacaktır. Yani amaç olgunun belli bir anda resmini çekmektedir. Bu araştırma keşfedici (exploratory) bir araştırma olarak planlanmaktadır. Soruların tamamı kapalı uçlu

sorulardan seçilecek ve çoktan seçmeli şekilde uygulananmıştır.Araştırma kapsamına alınan Anadolu liselerinde öğrencilerinin 'okul yönetici özellikleri' konusunda görüşlerini, bağımlı değişken cinsiyet, yaş, yaşadığı yer, doğduğu yerleşim yeri, kardeş sayısı, ailede kaçıncı çocuk olduğu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul türü, sınıf türü gibi özelikler ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasında zaman ve ekonomik açıdan zorluk yaşanacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma örneklemi basit tesadüfî örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Basit tesadüfî örnekleme evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları, örnekleme girenlerin sayısının tümü ile şansa bırakıldığı bir türdür. (Karasar,2002.Akt,Tekin,2012)

Bu araştırmanın temel amacı, örneklem olarak seçilen Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yöneticilerde olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu konuda öneriler geliştirmektir. Anadolu lisesi Öğrencilerinin Okulları Yöneten Yöneticilerde Olmasını İstedikleri Özellikler ' anketinin uygulanması sonucu elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerlerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çapraz tablo testleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi,($p<.05$) olarak kabul edilmiştir. Toplam kalite yönetimi ile ilgili çalışmada da bilindiği üzere okul ortamı ele alındığında paydaşlardan en büyük grubunu öğrenciler oluşturduğu aşikârdır. Bu bağlamda öğrencilerin yönetici özellikleri ile ilgili beklentilerinin öğrenilmesi son derece önemlidir. Bu güne kadar alan çalışmalarından öğrencilerin beklediği yönetici özellikleri üzerine fazlaca çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu durum Polat'ın Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesinde açıkça görülmektedir (Polat,2010).Bu nedenle bu araştırma yapılmaya değer görülmüştür. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrencilerin, Yöneticilerde görmek istedikleri ilk 5 özelliklere ilişkin görüşleri: Öğrencilere göre, Okuldaki yönetici güvenilir bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici adil bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici kendini karşısındakinin yerine koyabilen bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici dinleyen bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici kendine güvenen bir kişi olmalıdır. Öğrencilerin araştırma anketine göre yöneticilerde en az görmek istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri ise Okuldaki yönetici konuşmayı seven bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici okul/ders başarısını her zaman önemli gören bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici ayrıntılara önem veren bir kişi olmalıdır, Okuldaki yönetici denetimci bir kişi olmalıdır. Anketin farklı boyutları ile yaş, cinsiyet, ikamet yeri, doğduğu yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ağırlıklı olarak gördüğü dersler ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özellikle lise öğrencilerinin yaş aralığı dikkate alındığında toplumsallaşma sürecinin en yoğun olduğu ve etkilenmenin en belirgin olduğu dönemdir. Bu açıdan da bakıldığında 'Gizli güçlerle doğan çocuk, bir yandan bedensel olarak gelişip değişirken, bir yandan da içinde doğup yaşadığı, büyüdüğü toplumun dilini, geleneğini, göreneğini, ahlak anlayışını, dinsel inançlarını, kısacası toplumsal değerler sistemini ve davranış kalıplarını benimseyerek toplumun üyesi durumuna gelir. Bu sürece toplumsallaşma süreci diyebiliriz. İnsanı insan yapan toplumsal varlığı olduğuna göre, toplumsallaşma aynı zamanda insan olma sürecidir.'(Köknel,1985). Lise yaş döneminde gençler anne baba etkisinden büyük ölçüde sıyrılmış, daha çok dış çevre etkisine açık hale gelmiştir. Okul, bu çevtenin en önemlisidir. Bu nedenle okullarda yönetici-öğrenci, ilişkisi öğrencilerin kişilik gelişmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. Okullarda öğrencilerini dinleyen, öğrencilerini anlayan ve ona uygun olarak sorunlarının çözümüne yardımcı olan yönetici modeli, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Öğrenciler bu tip yöneticilerin yönettiği okullularda kendilerini değerli görecek ve aynı tavırları etrafına gösterecek, bu tür istenen davranışları gelecekte de göstereceklerdir. Öğrenciye güven, yönetici-öğrenci ilişkisinde en temel unsurlardan biridir. Öğrencilere güvenen ve bunu ifade eden, aynı zamanda tutumlarında gösteren yöneticiler, gelecekte temel insan haklarını kendine dayanak yapmış yöneticilerin yetişmesini sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lise öğrencilerin okullarında görmek istedikleri yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerinin ankette en çok ortalamaya sahip olduğu ilk on ifade ve ortalamaları şu şekildedir.

1.Okuldaki yönetici güvenilen bir kişi olmalıdır.(x=4.92)

2.Okuldaki yönetici adil bir kişi olmalıdır.(x=4.87)

3.Okuldaki yönetici kendini karşısındakinin yerine koyabilen

bir kişi olmalıdır.(x=4.81)

4.Okuldaki yönetici dinleyen bir kişi olmalıdır.(x=4.76)

5.Okuldaki yönetici kendine güvenen bir kişi olmalıdır.(x=4.75)

6.Okuldaki yönetici konuşması düzgün olan bir kişi olmalıdır.(x=4.74)

7.Okuldaki yönetici demokrasi ve insan haklarını önemli gören

bir kişi olmalıdır.(x=4.71)

8.Okuldaki yönetici olabilecek tüm problemlere hazırlıklı olan

bir kişi olmalıdır.(x=4.70)

9.Okuldaki yönetici iletişim becerisi olan bir kişi olmalıdır.(x=4.68)

10.Okuldaki yönetici olabilecek tüm problemlere hazırlıklı olan

bir kişi olmalıdır.(x=4.65)

Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okullarında görmek istedikleri yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerinin ankette en az ortalamaya sahip olduğu ifadeler ve ortalamaları şu şekildedir.

1.Okuldaki yönetici konuşmayı seven bir kişi olmalıdır.(X=3.64)

2.Okuldaki yönetici okul/ders başarısını her zaman önemli gören

bir kişi olmalıdır.(X=3.69)

3.Okuldaki yönetici ayrıntılara önem veren bir kişi olmalıdır.(X=3.77)

4.Okuldaki yönetici denetimci olan bir kişi olmalıdır.(X=3.83)

Cinsiyet değişkenine, Yaş değişkenine ve Okul Türü değişkenine göre özelliklerine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci,Yönetici,Lider

Kaynakça

Aristo. Politika, Remzi Kitabevi.1990:İstanbul

Arseven, A.D.Anket Hazırlama Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara: 2004

Aytürk, N.Yönetim Sanatı, 2. Basım, Ankara: Emel Yayınevi, Ankara, 1990.

Bakan, İ.Büyükbeşe, B. / KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 12 (19): 73-84, 2010

Bakan, B. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi

Başaran, Ġ. E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları, s12 Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetsel Davranış, Aydan Yayınevi, Ankara, 1998

Buluç, B. İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Bilgilendirme İşlevi Gerçekleştirme Düzeyleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2007, 5(1), 1-23

Bulut ,Y ve Bakan İ. Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 63

Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.13

Baltaş, A. Herkes Lider Olamaz, Makaleler, <www.acarbaltas.com (27.12.2013) tarihinde ulaşılmıştı

Breesctick, E. T. Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşüm cü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği, Yayınlanmış

Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 1999

BM. (1989) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi.1.Kısım.1.Madde

Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik. 4. Baskı, Ankara: Öncü BasımeviDeliveli, Ö.Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik, (ss 1-73) 2010:Isparta

Dindar, A.M. Lider, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi; İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü., 2001.

Erdoğan, İ. İşletmede Davranış, İ. Ü İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul, 1991.

Ergeneli, A. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 2006.

Ersevim,İ. (2010) Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri, Assos Yayınları Yayınları İstanbul

Freud, S.(2006). Psikanalize Yeni Giriş Dersleri Öteki Yayınları, Ankara İstanbul Bilgi Üniversitesi.(2012).Psikolojik Danışmanlık Birimi

İşbaşı, Ö ve Özen. J "Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Antalya: 2000

Kabadayı, R. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Liderlik Güdülenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,1982.

Karasar, N.Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Akademik Yayıncılık:2013

Karasar, N. (1995). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, 8. Basım, Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kılıç, K. Çene, N.(2012).Disiplin ve Sorumluluk. Maltepe İlköğretim Okulu değerler eğitimi sunusu (Şubat 2012)

Köknel, Ö.(1985).kişilik, altın kitaplar yayınevi. istanbul

Oktay, M. İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş. Der Yayınları: 187.

Oktay,M.İletişimciler İçin Davranış Bilimlerine Giriş.Der Yayınları,1996): İstanbul.

Okutan, M.(1998).Orta Dereceli Okul müdürlerinin yeterlilikleri üzerine tez çalışması (Trabzon Örneği),Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü

Ozgan, H ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar Ve Etkileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,(ss 66-85)

Özdemir, S.Kamu Yönetimi ve Liderlik, www.etkinlikpaylas.com 26.12.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Polat,G.Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında yapılmış lisansüstü tez Çalışmalarının incelenmesi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul: 2010

Sönmez, V. (1994). Eğitim Felsefesi, Üçüncü Basım, Ankara: Pegem Yayıncılık No:15 s.43

Şimşek, M. Yönetim ve Organizasyon, Damla Yayınları, İstanbul, 1998. Yönetim. ve Organizasyon, (5.Baskı) Nobel Yayınları Ankara, 1999

Şişman M.ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed), Eğitim ve Okul Yöneticiliği, (ss.99-146), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ünal, A. (2013).Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Sarpaya ve diğerleri. Anı yayıncılık. ANKARA

Yüksel, Ö. İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi yayınları, Ankara, 1981.

(25403) Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısı İle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Sınavına (Pısa) Katılan Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

CEM GÖREN
MEB

HÜSEYİN ASLAN
SAMSUN ON DOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

PISA (Ulusalararası Öğrenci Değerlendirme Programı) her 3 yılda bir 70'in üzerinde ülkedeki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerini ölçen uluslararası bir değerlendirme programıdır. Fakat bu programın en dikkat çekici özelliği sadece teorik sınav uygulamak yerine öğrencilerin başarılarında etken olabilecek değişkenler olan okulun donanımı, öğretmen, çevresel faktörler gibi özellikleri de anketler yoluyla dikkate almasıdır. Bu anlamda aslında pratikte çok iyi ya da kötü performans sergileyen katılımcıların bu başarı grafiklerini etkileyen unsurların neler olduğunu saptamak ve aralarındaki ilişki yönlerini belirlemek kolaylaşmaktadır. Alanyazın tarandığında PISA konusunda birçok araştırma yapılmış, anketlerdeki soruların ve sınav içeriğinin derinlemesine analizi yapılarak ülkemizde istenen başarının neden sağlanamadığının sebepleri aranmıştır. Bu noktadan yola çıkarak bir okulda çalışan öğretmenlerin anketlere verdiği cevapların ki bunlar aslında öğretmenlerin ne olduğu ve ne hissettiği ile ilgilidir, öğrenci başarısını açıklamada yeterli olup olmayacağı sorusu akıllara gelmektedir. Duygusal faktörlerin ve çalışılan çevreyi etkileyen değişkenlerin dikkate alındığı bu uygulama söz konusu değişkenler arasında bağ kurarak çıkarımlar yapma imkanı sağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ile Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Sınavına (PISA) katılan öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı problem durumunu oluşturmaktadır. Eğer bir anlamlı bir ilişki mevcut ise oranının ne olduğu, gerçekten sonuca etki edip etmediği hususları araştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Okulun en önemli paydaşlarından biri olan Öğretmenler de, okullarındaki öğrencilere uygulanacak olan sınavlar öncesinde anket uygulamasına dahil olmakta, kendilerine yöneltilen öz değerlendirme, okulları hakkındaki sorulara cevap vermektedirler . Bu araştırmanın amacı da teorik olarak başarılı veya düşük başarıya sahip olan ülkelerde bulunan öğretmenlere 2015 yılında uygulanan PISA anketlerine verilen cevaplardan yola çıkarak söz konusu ülke öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ile öğrenci başarısı arasında paralellik olup olmadığını, varsa ne derece tutarlı olduğunu araştırmaktır. Bu çalışma kapsamında ilişkisel tarama modeli yöntemi ile analiz edilen anket sonuçları sıralamada başı çeken ülkeler bazında değerlendirilecek, sorulara verilen cevapların ülkenin başarı düzeyi ile orantısı saptanacaktır. Elde edilen veriler ışığında öğretmelik mesleğini yerine getirecek kişilerin özelliklerinin, almaları gereken eğitimlerin ve yeterliliklerinin neler olması gerektiği süreç içerisinde ciddi anlamda gelişim göstermiş ya da belli bir dönem zirvede kalmayı başarmış iyi örneklerin derinlemesine analizi vasıtasıyla ülkemiz eğitim sistemine katkı sunmaya çalışılacaktır. Öğretmen cevaplarının detaylı analizleri SPSS programı üzerinden çıkarılacak olup PISA'nın resmi internet sitesi üzerinden de ihtiyaç duyulan gerekli verilere ulaşılacaktır. Elde edilen veriler resmi sonuçlar olduğu için güvenilirlik açısından oranı yüksek olmak ile birlikte karşılaştırma yaparken ülkelerin şartlarının da dikkate alınacak olması sayesinde geçerlilik konusunda hassasiyet gösterilecektir. Araştırmanın örneklemini öğretmen algısı yönünde pozitif anlamda zirvede olan ülkeler ile bu anlamda en alt sıralarda yer alan ülkeler oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili bulgular tam metinde paylaşılacaktır.

PISA (Ulusalararası Öğrenci Değerlendirme Programı) her 3 yılda bir 70'in üzerinde ülkedeki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerini ölçen uluslararası bir değerlendirme programıdır. Fakat bu programın en dikkat çekici özelliği sadece teorik sınav uygulamak yerine öğrencilerin başarılarında etken olabilecek değişkenler olan okulun donanımı, öğretmen, çevresel faktörler gibi özellikleri de anketler yoluyla dikkate almasıdır. Bu anlamda aslında pratikte çok iyi ya da kötü performans sergileyen katılımcıların bu başarı grafiklerini etkileyen unsurların neler olduğunu saptamak ve aralarındaki ilişki yönlerini belirlemek kolaylaşmaktadır. Alanyazın tarandığında PISA konusunda birçok araştırma yapılmış, anketlerdeki soruların ve sınav içeriğinin derinlemesine analizi yapılarak ülkemizde istenen başarının neden sağlanamadığının sebepleri aranmıştır. Bu noktadan yola çıkarak bir okulda çalışan öğretmenlerin anketlere verdiği cevapların ki bunlar aslında öğretmenlerin ne olduğu ve ne hissettiği ile ilgilidir, öğrenci başarısını açıklamada yeterli olup olmayacağı sorusu akıllara gelmektedir. Duygusal faktörlerin ve çalışılan çevreyi etkileyen değişkenlerin dikkate alındığı bu uygulama söz konusu değişkenler arasında bağ kurarak çıkarımlar yapma imkanı sağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ile Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Sınavına (PISA) katılan öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı problem durumunu oluşturmaktadır. Eğer bir anlamlı bir ilişki mevcut ise oranının ne olduğu, gerçekten sonuca etki edip etmediği hususları araştırılacaktır.

Okulun en önemli paydaşlarından biri olan Öğretmenler de, okullarındaki öğrencilere uygulanacak olan sınavlar öncesinde anket uygulamasına dahil olmakta, kendilerine yöneltilen öz değerlendirme, okulları hakkındaki sorulara cevap vermektedirler . Bu araştırmanın amacı da teorik olarak başarılı veya düşük başarıya sahip olan ülkelerde bulunan öğretmenlere 2015 yılında uygulanan

PISA anketlerine verilen cevaplardan yola çıkarak söz konusu ülke öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ile öğrenci başarısı arasında paralellik olup olmadığını, varsa ne derece tutarlı olduğunu araştırmaktır. Diğer yandan; öğretmenlerin iş doyum düzeyi, kendine güveni, mesleğine bağlılığı, kıdem yılı, profesyonel kariyeri gibi faktörlerin o ülkenin eğitim alanındaki başarısı üzerinde ne derecede etkisi olduğunu görmekle birlikte aslında tüm bu özelliklerin öğretmen yetiştirme programının bir sonucu mu sorusuna cevap bulmak ve objektif bir değerlendirme yapabilmektir.

Bu çalışma kapsamında ilişkisel tarama modeli yöntemi ile analiz edilen anket sonuçları sıralamada başı çeken ülkeler bazında değerlendirilecek, sorulara verilen cevapların ülkenin başarı düzeyi ile orantısı saptanacaktır. Elde edilen veriler ışığında öğretmelik mesleğini yerine getirecek kişilerin özelliklerinin, almaları gereken eğitimlerin ve yeterliliklerinin neler olması gerektiği süreç içerisinde ciddi anlamda gelişim göstermiş ya da belli bir dönem zirvede kalmayı başarmış iyi örneklerin derinlemesine analizi vasıtasıyla ülkemiz eğitim sistemine katkı sunmaya çalışılacaktır. Öğretmen cevaplarının detaylı analizleri SPSS programı üzerinden çıkarılacak olup PISA'nın resmi internet sitesi üzerinden de ihtiyaç duyulan gerekli verilere ulaşılacaktır. Elde edilen veriler resmi sonuçlar olduğu için güvenilirlik açısından oranı yüksek olmak ile birlikte karşılaştırma yaparken ülkelerin şartlarının da dikkate alınacak olması sayesinde geçerlilik konusunda hassasiyet gösterilecektir. Araştırmanın örneklemini öğretmen algısı yönünde pozitif anlamda zirvede olan ülkeler ile bu anlamda en alt sıralarda yer alan ülkeler oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili bulgular tam metinde paylaşılacaktır.

Bu araştırma sonucunda elde edilmesi beklenen sonuçları sıralayacak olursak öncelikle öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin algıları olumlu yönde ise bunun iş yerindeki yani okuldaki çalışma motivasyonlarına ve ortaya koydukları gayrete etki edeceği düşünülmektedir. Durum eğer bu şekil de ise öğretmen işinde daha fazla verim elde edecek bu da öğrenci başarısını tetikleyecektir. Özellikle öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettikleri okullarda daha fazla bağlandıkları ve severek çalıştıklarını ortaya koyan araştırmalar varken öğretmenler adına oluşacak her türlü olumlu durum döngüsel olarak öğrenci yararına olacaktır. Eğer aksi bir durum söz konusu ise yani öğretmenlerin bakış açısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark yok ise öğrenci başarısızlığının temel nedenleri olarak başka faktörlerin daha fazla etkili olduğu düşünülecek ve ona göre önlemler alınması yönünde tavsiyeler verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda elde edilmesi beklenen sonuçları sıralayacak olursak öncelikle öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin algıları olumlu yönde ise bunun iş yerindeki yani okuldaki çalışma motivasyonlarına ve ortaya koydukları gayrete etki edeceği düşünülmektedir. Durum eğer bu şekil de ise öğretmen işinde daha fazla verim elde edecek bu da öğrenci başarısını tetikleyecektir. Özellikle öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettikleri okullarda daha fazla bağlandıkları ve severek çalıştıklarını ortaya koyan araştırmalar varken öğretmenler adına oluşacak her türlü olumlu durum döngüsel olarak öğrenci yararına olacaktır. Eğer aksi bir durum söz konusu ise yani öğretmenlerin bakış açısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark yok ise öğrenci başarısızlığının temel nedenleri olarak başka faktörlerin daha fazla etkili olduğu düşünülecek ve ona göre önlemler alınması yönünde tavsiyeler verilecektir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Öğretmen Yetiştirme, Öğrenci, Başarı

Kaynakça

http://www.oecd.org/pisa/

Uysal, S.I, Banoglu, K. (2018). Hogging the Middle Lane: How Student Performance Heterogeneity Leads Turkish Schools to Fail in PISA? *Cypriot Journal of Educational Sciences, v13 n2 p448-460.*

Özkan, Yesim Ö.; Özaslan, N. (2018) Student Achievement in Turkey, According to Question Types Used in PISA 2003-2012 Mathematic Literacy Tests.*International Journal of Evaluation and Research in Education, v7 n1 p57-64.*

Ültanir, E.; Ültanir, Yusuf G. (2018) Student Achievement in Turkey, According to Question Types Used in PISA 2003-2012 Mathematic Literacy Tests. *International Journal of Evaluation and Research in Education, v7 n1 p57-64*

Zierer, K. (2017) Mind Frames Are More Important than Structures: Questions of Educational Reform and People as the Answer. *Educational Research and Reviews, v12 n16 p772-782.*

(25444) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Dönem 1 Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Durumlarının Belirlenmesi

BİLGE TUNCEL
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

SEVİM BÜRGE ÇİFTÇİ ATILGAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SEVGİ TURAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, içinde bulundukları yeni ortama duygusal, sosyal ve akademik olarak uyum sağlama sürecine girerler. Orta öğretimden üniversiteye gelmiş öğrencilerde öncelikle akademik öğrenme konularına uyum, başarılı olma ve bireysel potansiyellerini kullanabilme süreçleri işler. (1) Üniversiteye farklı bir şehirde başlayan öğrenciler, değişen sosyal ve akademik durumların yanı sıra bir de yaşam alanındaki farklılıklarla karşılaşmaktadırlar. (2) Üniversitenin ilk yılları öğrencilerin bu değişen durumlara uyum sağlarken kendilerini tanıyıp başa çıkma stratejilerini belirledikleri yıllardır. (3) Üniversite kazanan öğrencilerde yaşadıkları heyecanın yanı sıra yeni bir ortama girecek olmanın verdiği kaygı ve stres düzeyi de artmaktadır. (4)

Tıp fakülteleri yapısı gereği sürekli değişim ve gelişim halindedir. Tıp fakültesi öğrencileri için bu durum hayat boyu süren bir öğrenme sürecini beraberinde getirir. (5) Tıp fakültesinde öğrencilerden üniversiteye uyum sağlama sürecinde stresle başa çıkarken sorumluluk alması, problem çözmeye dayalı düşünmesi ve aktif rol alması beklenmektedir. (6) Üniversiteye uyum sağlama sürecinde yaşanılan stres düşük akademik başarıya sebep olurken, düşük akademik başarı da stresin artmasına sebep olarak sürekli bir döngü oluşturmaktadırlar. (7,8) Bu uyum sürecinde stresle başa çıkmak için öğrenciler grup çalışmaları ile birlikte sosyal desteği güçlendirerek aktif başa çıkma stratejilerini kullanabilmektedir. (7) Tıp fakültesi öğrencileri üniversiteye başlarken diğer fakülte öğrencileriyle benzer özellikleri olsa da tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik, depresyon, stres, yorgunluk ve düşük hayat kalitesi daha sık görülmektedir. (7) Yabancı uyruklu öğrencilerde ise üniversiteye uyum süreci yeni bir ülkeye, kültüre ve sağlık sistemine uyumu da içeriğinden daha zorlu geçmektedir. (9)

Araştırma Yöntemi

Kesitsel tipte bir çalışma olup üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite uyum durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada Aladağ ve arkadaşları tarafından geliştirilen Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği (ÜYO) kullanılmıştır. ÜYO 48 maddelik, ‘ 1=bana hiç uygun değil’ ile ‘7=bana tamamen uygun’ arasında olan 7’li likert tipi bir ölçektir. Altı alt boyutu vardır; üniversite ortamına uyum (12 madde), duygusal uyum (9 madde), kişisel uyum (7 madde), akademik uyum (7 madde), sosyal uyum(6 madde) ve karşı cinsle uyum (7 madde). Araştırmamızda 7 maddelik karşı cinsle uyum alt boyutu kullanılmamıştır. Toplam 41 maddelik 5 alt boyutlu ölçek halinde kullanılmıştır. Ölçek 15 olumlu ve 26 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alpha katsayıları sosyal uyum alt boyutu dışında (a= .63) .70 ile .80 arasında değişmekte olup, bütününe ilişkin katsayı .91’dir. Geçerlik için faktör analizi yapılmıştır.(11)

Çalışmamıza Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem 1 öğrencisi 436 kişi bulunmaktadır. Bunların 388’i (% 89) ölçeği yanıtlamıştır. Bu öğrencilerin 216’sı (%56) Türkçe Tıp, 172’si (%44) İngilizce Tıp Bölümünde okumaktaydı.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm Dönem 1 öğrencilerine dönemin başında, kurumsal e postaları üzerinden Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği gönderilmiştir. Elektronik olarak yanıtlamaları istenmiştir.

İstatistiksel sayı, yüzde ve ortalamaları alınarak tanımlayıcı istatistiksel analizleri SPSS 20 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Giriş: Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, içinde bulundukları yeni ortama duygusal, sosyal ve akademik olarak uyum sağlama sürecine girerler. Orta öğretimden üniversiteye gelmiş öğrencilerde öncelikle akademik öğrenme konularına uyum, başarılı olma ve bireysel potansiyellerini kullanabilme süreçleri işler. (1) Üniversiteye farklı bir şehirde başlayan öğrenciler, değişen sosyal ve akademik durumların yanı sıra bir de yaşam alanındaki farklılıklarla karşılaşmaktadırlar. (2) Üniversitenin ilk yılları öğrencilerin bu değişen durumlara uyum sağlarken kendilerini tanıyıp başa çıkma stratejilerini belirledikleri yıllardır. (3) Üniversite kazanan öğrencilerde yaşadıkları heyecanın yanı sıra yeni bir ortama girecek olmanın verdiği kaygı ve stres düzeyi de artmaktadır. (4)

Tıp fakülteleri yapısı gereği sürekli değişim ve gelişim halindedir. Tıp fakültesi öğrencileri için bu durum hayat boyu süren bir öğrenme sürecini beraberinde getirir. (5) Tıp fakültesinde öğrencilerden üniversiteye uyum sağlama sürecinde stresle başa çıkarken sorumluluk alması, problem çözmeye dayalı düşünmesi ve aktif rol alması beklenmektedir. (6) Üniversiteye uyum sağlama sürecinde yaşanılan stres düşük akademik başarıya sebep olurken, düşük akademik başarı da stresin artmasına sebep olarak sürekli bir döngü oluşturmaktadırlar. (7,8) Bu uyum sürecinde stresle başa çıkmak için öğrenciler grup çalışmaları ile birlikte sosyal desteği güçlendirerek aktif başa çıkma stratejilerini kullanabilmektedir. (7) Tıp fakültesi öğrencileri üniversiteye başlarken diğer fakülte öğrencileriyle benzer özellikleri olsa da tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik, depresyon, stres, yorgunluk ve düşük hayat kalitesi

daha sık görülmektedir. (7) Yabancı uyruklu öğrencilerde ise üniversiteye uyum süreci yeni bir ülkeye, kültüre ve sağlık sistemine uyumu da içeriğinden daha zorlu geçmektedir. (9)

Yöntem: Kesitsel tipte bir çalışma olup üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite uyum durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada Aladağ ve arkadaşları tarafından geliştirilen Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği (ÜYO) kullanılmıştır. ÜYO 48 maddelik, ' 1=bana hiç uygun değil' ile '7=bana tamamen uygun' arasında olan 7'li likert tipi bir ölçektir. Altı alt boyutu vardır; üniversite ortamına uyum (12 madde), duygusal uyum (9 madde), kişisel uyum (7 madde), akademik uyum (7 madde), sosyal uyum(6 madde) ve karşı cinsle uyum (7 madde). Araştırmamızda 7 maddelik karşı cinsle uyum alt boyutu kullanılmamıştır. Toplam 41 maddelik 5 alt boyutlu ölçek halinde kullanılmıştır. Ölçek 15 olumlu ve 26 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alpha katsayıları sosyal uyum alt boyutu dışında (a= .63) .70 ile .80 arasında değişmekte olup, bütününe ilişkin katsayı .91'dir. Geçerlik için faktör analizi yapılmıştır.(11)

Çalışmamıza Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem 1 öğrencisi 436 kişi bulunmaktadır. Bunların 388'i (% 89) ölçeği yanıtlamıştır. Bu öğrencilerin 216'sı (%56) Türkçe Tıp, 172'si (%44) İngilizce Tıp Bölümünde okumaktaydı.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Dönem 1 öğrencilerine dönemin başında, kurumsal e postaları üzerinden Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği gönderilmiştir. Elektronik olarak yanıtlamaları istenmiştir.

İstatistiksel sayı, yüzde ve ortalamaları alınarak tanımlayıcı istatistiksel analizleri SPSS 20 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular: Sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin toplamından ve her bir alt boyutundan alınan puanların ortalama puana yakın olduğu görülmüştür. Duygusal uyum ve akademik uyum alt boyutlarının puan ortalamaları diğer alt boyutlardan daha düşük bulunmuştur.

Ölçekten alınan toplam puan ve her bir alt boyut puan ortalamaları: ÜYO toplam puan 5+0,7; üniversite ortamına uyum 5,1+0,9; duygusal uyum 4,4+1; kişisel uyum 5,5+0,8, akademik uyum 4,6+1 ve sosyal uyum 5,5+0,9 puan olarak hesaplanmıştır.

Her bir madde ayrı ayrı incelendiğinde bazı maddelere verilen olumsuz puanların oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. '*Sınıf içinde konuşmaktan çekinirim' %42,3; 'Üniversitedeki destek birimlerini (öğrenci işleri, spor merkezi gibi) tanımıyorum' %39,2; 'İlişkilerimde çatışmaya girmekten çekinirim' %55,7; 'Karar vermekte güçlük çekerim' %52,3; 'Derslerde başarılı olup olamayacağımdan emin değilim' %41,8* ile bu maddelere örnektir.

Tartışma: Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler yeni yaşam alanları, yeni sosyal çevre, yeni bir ders programı ile karşı karşıya kalmakta ve bunlarla ilgili bir uyum sürecine girmektedir. (1-3) Tıp fakültelerinde ise öğrencilerden sürekli gelişen tıp eğitimine ve yaşam boyu öğrenme sürecine uyum sağlamalarıdır. (5) Bu süreçte stresle başa çıkma, problem çözme gibi stratejileri geliştirmeleri beklenmektedir. (6)

Öğrencilerin 'Derslerde işlenen konuları anlamakta zorluk çekiyorum' ve 'Derslerde başarılı olup olamayacağımı bilmiyorum' maddelerine verdikleri yüksek orandaki olumsuz yanıtlar öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili kaygılarını belirtmektedir.

'Üniversitedeki sosyal/kültürel etkinliklere katılmıyorum' maddesine verilen yüksek olumsuz puanlar, ' Üniversitedeki destek birimlerini tanımıyorum' maddesine verilen yüksek olumsuz puanlar göz önüne alındığında bu tür etkinliklerin yeteri kadar bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Olumsuz yanıtlanan maddeler ölçeğin duygusal uyum, akademik uyum ve üniversite ortamına uyum alt boyutlarında kümelenmiş olup buna rağmen öğrencilerin üniversitedeki destek birimlerini tanımıyorum maddesine olumsuz puan vermeleri hakkında; fakültenin bu imkanları yeni başlayan öğrenciler için daha iyi tanıtması gerektiği söylenebilir. Bu tanıtım için, tanıtım-uyum programında yer verilmesinin yanı sıra Dönem 1 öğrencileri için özellikle ilk dönemde tekrar bilgilendirmeler yapılması faydalı olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin toplamından ve her bir alt boyutundan alınan puanların ortalama puana yakın olduğu görülmüştür. Duygusal uyum ve akademik uyum alt boyutlarının puan ortalamaları diğer alt boyutlardan daha düşük bulunmuştur.

Ölçekten alınan toplam puan ve her bir alt boyut puan ortalamaları: ÜYO toplam puan 5+0,7; üniversite ortamına uyum 5,1+0,9; duygusal uyum 4,4+1; kişisel uyum 5,5+0,8, akademik uyum 4,6+1 ve sosyal uyum 5,5+0,9 puan olarak hesaplanmıştır.

Her bir madde ayrı ayrı incelendiğinde bazı maddelere verilen olumsuz puanların oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. '*Sınıf içinde konuşmaktan çekinirim' %42,3; 'Üniversitedeki destek birimlerini (öğrenci işleri, spor merkezi gibi) tanımıyorum' %39,2; 'İlişkilerimde çatışmaya girmekten çekinirim' %55,7; 'Karar vermekte güçlük çekerim' %52,3; 'Derslerde başarılı olup olamayacağımdan emin değilim' %41,8* ile bu maddelere örnektir.

Anahtar Kelimeler : üniversiteye uyum, üniversiteye uyum ölçeği, tıp fakültesi öğrencileri

Kaynakça

Karahan T., Sardoğan M., Özkamalı E., Dicle A. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerinin Denetim Odağı ve Atılganlık Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2005, 18:6-15

Özkan S., Yılmaz E. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.* 2005, 5(13):153-171

Bülbül T., Güvendir M. Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi.* 2014, 4(1):397-418

Mert A., Çetiner P. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum ile Benlik Ayrımlaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education.* 2018, 8(3):190-204

Lin B. Y., Liu P., Ku K., Lee C. Adaptation of Medical Students During Clinical Tranings: Effects of Holistic Preclinic Education on Clerkship Performance. *Teaching and Learning in Medicine.* 2018. Doi: 10.1080/10401334.2018.1489815

Alimoğlu M. K., Gürpınar E., Mamaklı S., Aktekin M. Ways of Coping as Predictors os Satisfaction with Curriculum and Academic Success in Medical School. *Advances In Physiology Education.* 2011, 35:33-38

Schiller J. H., Stansfield R. B., Belmonte B. C., Purkiss J. A., Reddy R. M., House J. B., Santen S. A. Medical Students' Use of Different Coping Strategies and Relationship With Academic Performance in Preclinic and Clinical Years. *Teaching and Learning in Medicine.* 2018, 30(1):15-20

Kötter T., Wagner J., Brüheim L., Voltmer E. Perceived Medical School Stress of Undergraduate Medical Students Predicts Academic Performance: An Observational Study. *BMC Medical Education.* 2017, 17:256

McGarvey A., Brugha R., Conroy R. M., Clarke E., Byrne E. Internal Students Experience of A Western Medical School: A Mixed Methods Study Exploring The Early Years in The Context of Cultural and Social Adjusment Compared to Students from The Host Country. *BMC Medical Education.* 2015, 15:111

Büken N., Turan S., Demirören M., Demir M., İlgili Ö., Keleş Ş. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Hekimliği Öğreniyorum Eğitici Rehberi, 2018

Aladağ M., Kağnıcı D. Y., Tuna M. E., Tezer E. Üniversite Yaşamı Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Yapı Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2003, 2(20), 41-47

(25514) Akademik Başarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Akademik Motivasyonu Yordama Düzeyi

BİJEN FİLİZ
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜSEYİN ÜNLÜ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz düzenleme öğrencilerin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürmeleri ile sağladıkları kendilerini yönlendirme sürecidir (Zimmerman,1998). Öz düzenleme, hedefe yönelik bir mekanizmadır ve akademik öz-düzenleme, öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmaları için öz-yönlendirmeyi öğrenmelerini sağlayan süreçtir (Zimmerman, 1990). Bu öz düzenleme süreçleri, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek için işlev görür (Schunk, 1994). Öğrenciler davranışlarını düzenli olarak ve davranış örneklerinden hemen sonra gözlemlemeleri gerekir, böylece davranışlarını ve hedeflerini öz yargılama sürecinde değerlendirebilirler. Değerlendirme sonucunda öğrenciler hedeflerine ulaşmış olduklarına ve beklenen sonuçlara ulaştıklarına inanırlarsa motive olurlar ve gelecekteki hedeflerine ulaşma ve daha fazla ilerleyebilmek için yetenekleri konusunda güven kazanırlar. Diğer yandan, daha fazla çaba sarf etmelerine veya daha iyi stratejiler kullanmalarına rağmen hedeflerine ulaşabileceklerinden şüphe duyarlarsa motivasyonları düşebilir (Bandura, 1986; Schunk, 1994).

Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrenenlerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004). Dolayısıyla motivasyon öz düzenlemeli öğrenme süreci ile yakından ilgilidir. Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu "doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Akademik motivasyon ise bireyde akademik işler için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004). Motivasyonu yüksek olan bireylerin akademik işlere daha iyi odaklandıkları, daha yüksek hedeflere sahip oldukları ve daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olabilmesi için öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ve akademik motivasyonlarının da yüksek olması önemli görülmektedir. Bu sebeple çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli becerileri ile akademik motivasyonlarının akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören 102 kadın, 135 erkek, toplamda 237 gönüllü öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ): Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını en çok etkileyen faktörleri belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ölçek on beş faktörlü bir yapıdadır. GÖSÖ, 31 madde ve altı alt boyuttan oluşan Güdülenme ve 50 madde ve dokuz alt boyuttan oluşan Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam 81 madde yer almaktadır. Uyarlanan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında değişmektedir.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMO): Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen öçek 28 maddeden oluşmuştur. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat- DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır. Ölçek yedili likert tipli dereceleme süsteminden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa değerleri .83 ile .86'dır (Vallerand ve diğ., 1993). AMO'nun Türkçeye uyarlaması Ünal-Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. AMÖ'nün güvenirliğini sınamak amacıyla yapılan iç-tutarlık katsayısı .67 ile .87 arasında raporlanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi olarak adayların demogratif özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Kolerasyon Çarpımı testi ve öğrencilerin akademik not ortalamalarının öz düzenlemeli öğrenme ve akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Adımsal Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının akademik motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini yordama düzeyinin incelenmesidir. Araştırmanın veri grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 102 kadın, 135 erkek olmak üzere toplamda 237 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı için öğrencilerin güz dönemindeki akademik not ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, öğrencilerin demogratif özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Çarpımı testi ve yordayıcılık düzeyinin saptanmasında Çoklu Adımsal (Stepwise) Regresyon analizi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Çarpımı testi sonucunda öğrencilerin vize sınavlarından aldıkları notların akademik ortalama puanları ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik motivasyonun tüm alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. ($p<.05$, $p<.01$). Regresyon analizi için öz düzenlemeli öğrenme ve akademik motivasyon kaynaklarından olan tüm alt boyutlar öz düzenlemeli öğrenmenin ve akademik motivasyonun yordayıcıları olarak kullanılmıştır. Yapılan Çoklu Adımsal Regresyon analizinde altı model kurulmuştur. Bu modellerden altıncısı alınarak regresyon denklemi kurulmuştur. Model altıya ait regresyon sonucuna göre, öğrencilerin güz dönemindeki akademik not ortalamalarının öz düzenlemeli öğrenme ve akademik motivasyonlarını yordama düzeyi denkleminin anlamlı ve önemli olduğu görülmektedir ($R2= .677$, $F= 6.608$, $p<.05$). Regresyon katsayılarının öneminin sonuçları incelendiğinde; öz düzenlemeli öğrenmeye ait olan zaman ve çalışma ortamı ve akran işbirliği alt boyutları; akademik motivasyona ait olan içsel motivasyon hareket, içsel motivasyon bilme, dışsal motivasyon tanınma ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının öğrencilerin akademik not ortalamalarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler, adayların akademik ortalama puanlarındaki toplam varyansın % 82'sini açıklamaktadır. Akademik motivasyonun içsel motivasyon hareket alt boyutu tek başına toplam varyansın % 42'sini açıklamaktadır. Diğer değişkenler ise önemli düzeyde yordamamaktadır. Sonuç olarak öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılmasının ve olumlu yöndeki içsel ve dışsal motivasyonun akademik başarıyı ciddi oranda arttırdığı ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik ortalama puanları arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ve akademik motivasyonlarının da arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik not ortalamaları yükseldikçe yeni şeyler öğrenmekten keyif alma, okula gitmekten zevk almak, dersleri öğrenmeye istekli olma, gelecek kariyeri için üniversite eğitiminin gerekli olduğunu düşünme, geleceğinde iyi bir işe sahip olma isteği, neden okulda olduğunu bilme; ayrıca, en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevme, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, çalıştığı konuyu arkadaşlarıyla tartışma, çalışma zamanını iyi kullanma gibi davranışlarının da yükseldiği görülmektedir.

Ek olarak, zaman ve çalışma ortamı, akran işbirliği, içsel motivasyon hareket, içsel motivasyon bilme, dışsal motivasyon tanınma ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının öğrencilerin akademik not ortalamalarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanını iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, arkadaşlarından ve öğretmenden yardım alma, yeni şeyler öğrenmekten keyif alma, okula gitmekten zevk alma, dersleri öğrenmeye istekli olma, gelecek kariyeri için üniversite eğitiminin gerekli olduğunu düşünme ve önem verme, okulda olma amacını bilme davranışları öğrencilerin akademik not ortalamalarını önemli derecede etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : İçsel motivasyon, dışsal motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme, akran işbirliği, zaman ve çalışma ortamı

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 83-98.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve örenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 207- 239.

Dilekmen, M., & Ada, Ş., (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 113-123.

Martin, J. (2004). Self-regulated learning social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*, *39*(2), 135-145.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning.* Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ünal-Karagüven M. H. (2012). The adaptation of academic motivation scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2599-2620.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, *33*(2/3), 73-86.

(25577) Erken Çocuklukta Anababaların Duygu Sosyalleştirme Davranışları: Teknoloji Kullanımı ve Demografik Değişkenlerle İncelenmesi

HANİFE BÜYÜK
MEB

DERYA ATALAN ERGİN
ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygu sosyalleştirme son yirmi yılda araştırmacıların ilgisini çeken konular arasında yer almaktadır. Anne babaların çocuklarının duygularına yönelik müdaheleleri ve özel davranışlar duygu sosyalleştirme davranışları olarak adlandırılır. Bu davranışlar, çocuğun duygusal deneyimleri, duygu ifadeleri ve duygu düzenlemeleriyle ilişkili anne baba inançlarını, amaçlarını ve değerlerini içerir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Duygu sosyalleştirme anne babaların, çocuklarının duyguları ile ilgili farkındalığına ve bunları anlamlandırmasına işaret eder, çocuklara duygu yönetiminde yardımcı olur (Denham, Bassett ve Wyatt, 2010; akt, Kılıç, 2015). Çocuğun duygusal yetkinliğini ve yeterliliğini destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımları çocuğa güvenli bir duygusal çevre yaratmayı, çocuğun duygularını anlamasına yardımcı olmayı, uygun duygusal tepkiler konusunda çocuğa model olmayı ve çocuğun kendi duygu düzenleme çabalarını takdir etmeyi içermektedir. Böylece bu yöntemler çocuğun duygu düzenleme becerilerine dönüşmektedir (Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie ve Murphy, 1999; Yağmurlu ve Altan, 2010). Çocuğun duygusunu sorgulayan, duruma uygun duygusal yaşantılarını küçümseyen ve destekleyici olmayan anababa tepkileri çocuğun duygu düzenlemesini olumsuz yönde etkilemektedir (Gottman, Katz ve Hooven., 1996). Duygu sosyalleştirme ile birlikte sıklıkla incelenen değişkenlerden biri duygu düzenleme olarak dikkat çekmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Frankel, Umemura, Jacobvitz ve Hazen, 2015). Yapılan çalışmalar duyguya odaklı ve probleme odaklı tepkiler gibi olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin duygu düzenleme becerileri ile pozitif, davranım problemleri ile negatif; tersine olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin ise duygu düzenleme ile negatif, davranım problemleri ile pozitif ilişkisini göstermektedir (Güven, 2013; Siffert ve Schwarz, 2011).

Duygu sosyalleştirme tepkilerinin anne baba özellikleriyle ilişkisini ele alan araştırmalarda özellikle anne baba tutumları, anne baba kişilik özellikleri ve sosyo-ekonomik düzey (SED), incelenen değişkenler olarak dikkat çekmektedir (Gottman vd., 1996; Mirable, Scaramella, Sohr-Preston ve Robinson, 1999; Yağmurlu ve Altan, 2010; Han, Qian, Gao ve Dong, 2015). Yapılan bir çalışmada (Shaffer, Suvey, Thomassin ve Bradbury, 2012) yoksulluk, psikopatoloji, düşük eğitim düzeyi gibi çeşitli ailesel risk faktörlerinin anne baba üzerinde yük ve ekstra kaygı oluşturarak saldırganlığı ve kontrolcü tutumları arttırdığı görülmüştür. Aile özelliklerinin incelenmesinde özellikle son yıllarda hızla artan İnternet ve televizyona ayrılan zaman ve bu zamanın etkin bir biçimde kullanılma durumu anababa çocuk etkileşimini etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak görülebilir. Ancak alanyazında duygu sosyalleştirme ile teknoloji kullanımını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yaşamın ilk yıllarının bireyin farklı gelişim alanlarındaki önemi tartışmasız çok büyüktür. Destekleyici ve yapıcı anababa tutumlarının bu dönem çocukların gelişiminde daha kritik önem taşıdığı bilinmektedir (Warren ve Stifter, 2007). Türkiye'de, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin eğitim düzeyinin, çalışma durumunun ve ailenin gelir düzeyinin duygu sosyalleştirme davranışlarındaki etkisinin, incelenen araştırmalarda doğrudan ele alınmadığı görülmüştür. SED'le ilişkili bu değişkenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyebileceği; aile eğitimi programları veya gerekli ekonomik ve sosyal kimi yasal düzenlemelerle olumlu sosyalleştirme davranışlarının arttırabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu kapsamda, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının, SED'le ilişkili kimi değişkenler bağlamında incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Annelerin duygu sosyalleştirme becerilerinin çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu, bir yıl içinde eve alınan kitap sayısı, çocuğun bir günde ortalama televizyon izleme ve teknolojik cihaz ile vakit geçirme süresi, annenin bu sürede çocuğa eşlik etme durumu ve annenin teknolojik cihaz kullanımının çocuğunun gelişimine katkı sağlaması konusundaki görüşüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Buna göre öncellikle araştırmanın amacına uygun olarak SED'de çeşitlilik yaratması için Ankara ilinde farklı SED'leri yansıttığı belirlenen Etimesgut ve Çankaya ilçelerinden yine farklı SED'lerde bir devlet bir de özel okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda anasınıfına devam eden 3-6 yaş arasındaki çocukların annelerine ulaşılmıştır. Çalışma grubu toplam 48 anneden oluşmaktadır. Çocuklarını yaş ortalaması 4.19'dur ve çocukların %52.1'i (N=25) kız, %47.9'u (N= 23) erkektir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla Fabes, Poulin, Eisenberg, ve Madden-Derdich (1990) tarafından geliştirilen ve Yağmurlu, Yavuz ve Altan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocukların Olumsuz Duyguları İle Baş Etme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, çocukların deneyimlediği öfke, korku, üzüntü, utanç ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları içeren 12 senaryo içerir. Senaryoyu çocuğun olumsuz duygusuna 6 farklı tepki izlemektedir. Alt ölçeklerden birine adını veren "Probleme odaklı tepkiler

(POT)" ebeveynin olumsuz duyguya sebep olan sorunu çözmesi için çocuğuna yardım girişimlerini kapsarken, " Duyguya odaklı tepkiler (DOT)" anne-babanın çocuğun daha iyi hissetmesine yardımcı girişimlerini içermektedir. Diğer alt ölçekleri oluşturan tepkiler; çocuğun duygusal ifadesini destekleyici girişimleri içeren "Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler (DİT)", çocuğun duygusal tepkisinin önemini azaltan "Küçümseyici tepkiler (KT)", çocuğun ifadesini sözel ya da fiziksel cezalarla karşılayan "Cezalandırıcı tepkiler (CT)" ve çocuğun olumsuz duygusunu üzüntü ile karşılayan "Ebeveynde Sıkıntı (ES)" alt ölçeğidir.

Verilerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Duygu sosyalleştirme tepkilerinin tümünde çocuğun cinsiyetine ve çocuğun medya araçları ile vakit geçirmesinin gelişimi için faydasının değerlendirildiği gruplara göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Anne eğitim düzeyine göre ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı, duygu ifadesini kolaylaştıran, probleme odaklı ve küçümseyici alt ölçeklerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça artmakta, olumsuz tepkiler ise azalmaktadır.

Anne çalışma durumuna göre duygu ifadesini kolaylaştıran ve küçümseyici tepkiler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çalışan annelerin duygu ifadesini kolaylaştıran duygu sosyalleştirme tepkileri çalışmayanlardan yüksekken, çalışan annelerin küçümseyici duygu sosyalleştirme tepki puanları çalışmayanlardan düşüktür.

Bir yıl içinde eve alınan kitap sayısına göre duygu odaklı duygu sosyalleştirme tepkilerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. 1-10 kitap alan annelerin puanları 30'dan fazla kitap alandan; 10-30 kitap alan annelerin puanları ise 30'dan fazla kitap alandan daha yüksektir.

Çocuğun bir günde ortalama televizyon izleme süresine göre duygu ifadesini kolaylaştıran ve küçümseyici duygu sosyalleştirme tepkileri arasında fark bulunmuştur. Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki puanları çocuğu bir saatten az televizyon izleyen annelerde çocuğu 3 saatten fazla televizyon izleyen annelerden yüksektir. Küçümseyici duygu sosyalleştirme puanları ise çocuğu 1-3 saat televizyon izleyen annelerin puanları çocuğu bir saatten az televizyon izleyen annelerden yüksektir.

Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki puanları çocuğu bir saatten az teknolojik cihazla, çocuğu teknolojik cihazla 3 saatten fazla vakit geçiren annelerde vakit geçiren annelerden yüksektir. Tersine çocuğu teknolojik cihazla 3 saatten fazla vakit geçiren annelerin ebeveynde sıkıntı puanları çocuğu bir saatten az teknolojik cihazla vakit geçiren annelerde vakit geçiren annelerden yüksektir.

Çocuk bir medya aracı ile vakit geçiriyorken annenin eşlik etme durumun göre duygu ifadesini kolaylaştıran duygu sosyalleştirme tepkisinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre çoğunlukla eşlik ettiğini ve bazen eşlik ettiğini söyleyen annelerin puanları vakit geçirmeyen annelerden yüksektir.

SONUÇLAR

Bulgular duygu sosyalleştirmede çocuğun cinsiyetine göre farklılık olmadığını göstermektedir. Einsenberg (1998) anababaların kız ve oğlan çocukları ile konuşurken duygularını farklı sergileyip tartışabileceklerini belirtmektedir. Ancak alanyazın bulguları anababaların duygu sosyalleştirme davranışları ile ilgili tutarsız bulgular içermektedir (Denham ve ark., 2010; Montirosso, Peverelli, Frigerio, Crespi ve Borgatti, 2010)

Araştırmanın bulguları anne eğitim düzeyi ve eve alınan kitap sayısı arttıkça ve çalışan annelerde diğer gruplara göre olumlu duygu sosyalleştirme puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ailesel risk faktörlerinin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri ile ilişkisinin vurgulanması, risk faktörlerinin azalması ya da ortadan kalması durumunda olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin görülmesinin mümkün olabileceğin düşündürmektedir. Araştırmanın bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmanın teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlarında teknolojik cihaz kullanım süresi az olan ve annenin kullanıma eşlik ettiği gruplarda olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin gösterildiği bulunmuştur. Alanyazında anababa aracılığı stratejileri olarak bilinen ve ana-babaların çocuklarının medya araçlarını kullanımı konusundaki tutum ve davranışlarını içeren (Mendoza, 2009) kavram olumlu anababalık tutum ve davranışları ile ilişkilidir (Padilla-Walker, Coyne ve Fraser, 2012). Çocuğun teknolojik cihazı kullanım süresinin kontrolü, birlikte izleme ya da izlenilen programı tartışma davranışları demokratik tutuma sahip anababalarda, olumlu anababa ve çocuk etkileşimine sahip ev ortamlarında artmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri ile aracılık stratejilerinin ilişkisine kanıt oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak teknolojik cihazla vakit geçirmenin çocuğun gelişimine katkısını değerlendiren gruplarda anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumun sözkonusu katkının değerlendirilmesinde anababaların yaşadıkları kararsız tutum ve davranışlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada (Türk, Ergin, Erten ve Artar, 2017) okul öncesi dönem çocuklarında oyalama amaçlı teknolojik cihaz kullanımı % 20.9 oranla ikinci sırada yer almıştır. Bu nedenle hem söz konusu araştırmanın sonuçlarından hem de şimdiki araştırmanın bulgularından yola çıkarak anababaların teknolojinin kullanımı konusunda karar verirken çocuklarının gelişimini destekleyici mi yoksa oyalama amaçlı mı değerlendirme yaptıklarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anne eğitim düzeyine göre ebeveynde sıkıntı (ES), cezalandırıcı (CT), duygu ifadesini kolaylaştıran (DİT), probleme odaklı (POT) ve küçümseyici (KT) alt ölçeklerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça artmakta, olumsuz tepkiler ise azalmaktadır.

Anne çalışma durumuna göre DİT ve KT arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çalışan annelerin DİT puanları çalışmayanlardan yüksekken, KT puanları daha düşüktür.

Bir yıl içinde eve alınan kitap sayısına göre DİT puanları gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. 1-10 kitap alan annelerin puanları 30'dan fazla kitap alandan; 10-30 kitap alan annelerin puanları ise 30'dan fazla kitap alandan daha yüksektir.

Çocuğun bir günde ortalama televizyon izleme süresine göre DİT ve KT arasında fark bulunmuştur. Çocuğu bir saatten az televizyon izleyen annelerin DİT puanları daha yüksek, KT puanları daha düşüktür.

Çocuğu teknolojik cihazla daha az vakit geçiren annelerin DİT puanları daha yüksektir. Tersine çocuğu teknolojik cihazla daha fazla vakit geçiren annelerin ES puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

Çocuk bir medya aracı ile vakit geçiriyorken annenin eşlik etme durumuna göre DİT puanlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre çoğunlukla eşlik ettiğini ve bazen eşlik ettiğini söyleyen annelerin puanları vakit geçirmeyen annelerden yüksektir.

Anahtar Kelimeler : duygu sosyalleştirme, anababalık, teknoloji kullanımı, erken çocukluk

Kaynakça

Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 29–49. doi:10.1002/cd.267

Eisenberg N. ve Spinrad T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening The Definition. *Child Development. 75*, 334–339.

Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion, *Psychological Inquiry, 9*, 241-273. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K. ve Murphy, B. C. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development. Vol. 70* (2), 513-534.

Fabes, R. A., Eisenberg, N. ve Bernzweig, J. (1990). Coping with Children's Negative Emotions Scale *(CCNES): Description and Scoring.* Tempe, AZ: Arizona State University.

Frankel, L. A., Umemura, T., Jacobvitz, D. ve Hazen, N. (2015). Marital Conflict and Parental Responses to Infant Negative Emotions: Relations with Toddler Emotional Regulation. *Infant Behavior and Development. Vol. 40*, (73–83).

Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and The Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology, Vol. 10*(3), 243- 268. http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243

Güven, E. (2013). *Çocuğun Davranış Sorunları ile Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştirmenin Aracı Rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Han, Z. R., Qian, J., Gao, M. ve Dong, J. (2015). Emotion Socialization Mechanism Linking Chinese Fathers', Mothers', and Children's Emotion Regulation: A Moderated Mediation Model. Journal of Child and Family Studies. Vol. 24(12), 3570-3579.

Kılıç, Ş. (2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice. 15*(4), 1007-1020.

Mendoza, K. (2009). Surveying parental mediation: Connections, challenges, and questions for media literacy. *Journal of Media literacy Education*, 1, 28-41.

Mirable, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L. ve Robinson, S. D. (2009). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child Youth Care Forum, 38*: 19– 37.

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M. ve Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 19(1), 71–92. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M. ve Fraser, A. M. (2012). Getting a high-speed family connection: associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61, 3, 426–440.

Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K. ve Bradbury, B. B. (2012). Emotion Socialization in the Context of Family Risks: Links to Child Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies, 21*(6): 917- 924.

Siffert, A. ve Schwarz, B. (2011). Parental Conflict Resolution Styles and Children's Adjustment: Children's Appraisals and Emotion Regulations as Mediators. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(1): 21- 39.

Türk,E.G, Ergin, D.A., Erten, T.C. ve Artar,M. (2017) Ama Çok Sıkıldım! Erken Çocuklukta Teknoloji ile Oyalanma (Ed Eylem Gökçe Türk) Çocuk ve Çevre(si), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.

Warren, K. ve Stifter, C. (2007). Maternal Emotion-Related Socialization and Preschoolers' Developing Emotion Self-Awareness. *Social Development.17*(2):239- 258.

Yağmurlu, B, Yavuz, M. ve Altan-Aytun, Ö., (2012). Turkish Mothers' Coping with Children's Negative Emotions: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies, 22,* 437-443. doi:10.1007/s10826-012-9597-x

Yağmurlu, B. ve Altan, Ö. (2010). Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers. *Infant Child Development, 19:* 275-296.

(25613) The Utilization of The Instructional Quality and Implementation Rubric Analyzing Comprehension Instruction on Student Psychological Engagement

FATİMA ZEHRA ALLAHVERDİ

SİENA COLLEGE

ÖZET

Problem Durumu

My research occurred within a larger study investigating the efficacy of a complex intervention called the Interactive Strategies Approach –Extended (ISA-X; Gelzheiser, Scanlon, Hallgren-Flynn, Connors, in press). In my previous research I asked if the fidelity of implementation and the percentage of time allocated to instruction in engaged reader processes predicted comprehension post-test scores, after controlling for comprehension pre-test scores and instructional group homogeneity. Since my quantitative measures did not correlate with the comprehension outcome, I then developed the Instructional Quality and Implementation Coding system (Allahverdi & Gelzheiser, 2017) to code the first few lessons given by the typical and high change score teacher about the use of purpose setting.

Explicit instruction, modeling, levels of scaffolding, and allowing students reflections are important components of teacher instruction. However, "the intense reflection and personal growth that must accompany strategy instruction is often painful" (Almasi & Fullerton, 2012, p. 263) and it can be "hard to carry off effectively" (Stone, 1998, p.361). Teachers can experience confusion about strategies instruction (Almasi & Fullerton, 2012). It is common for teachers to provide guided practice opportunities that are far too removed from the explicit instruction (Almasi & Fullerton, 2012). It can take teachers up to two or three years to be able to teach strategies effectively (Almasi & Fullerton, 2012). Since teachers have difficulty implementing this process (Almasi & Fullerton, 2012; Maynes et al., 2010), it is important to closely examine teacher instruction, which my study accomplished by utilizing components of both the three-dimensional view of mastery and contingent scaffolding. Meichenbaum and Biemiller's (1998) three-dimensional view of mastery explains how students become independent self-directed individuals, "being able not only to use, but also to share and to teach what they have learned" (p.69). It is a guide for teachers on how to implement the GRR. Moreover, components from Wood's dimensions were utilized in my study since they provide a general framework to operationalize the GRR. The dimensions of contingent teaching are called instructional contingency, domain contingency, and temporal contingency.

Araştırma Yöntemi

I used a holistic multiple case study, resulting in a more "robust" study as compared to a single-case design (Creswell, 2007; Gunes & Bahcivan, 2016; Stake, 1995; Yin, 2009), assisting in understanding similarities and differences among cases. Case studies are a qualitative research method that responds to the questions "why" and "how." A case study involves direct observation; it is an explanatory method (Creswell, 2007; Stake, 1995;Yin, 2009). Case studies involve examining many variables investigating contemporary events in detail within their own real-life context, with a theory in mind (Yin, 2009). My study examined "how" teachers provided engaged reader processes instruction and support to the students and its relation to students' reading comprehension outcomes. I utilized my coding system to look for patterns between the typical and high positive change teacher with regard to their instruction of purpose setting that may have accounted for the discrepancy in their students' progress. I examined a total of eight students for the comparison of instruction.

Case studies can be used to "explain the presumed causal links in real-life interventions that are too complex for…survey or experimental strategies" (Yin, 2009, p. 19). The case studies were utilized to generalize to a theory using "analytic generalization" in which the results were compared with a previously developed theory.

Two teachers, one whose students had typical change scores in comprehension and one whose students had high positive change scores, were compared in their instruction. The Instructional Quality and Implementation Coding system was developed to code the first few lessons given by the typical and high change score teacher about the use of purpose setting. The coding system was utilized to look for patterns between the typical and high positive change teacher with regard to their instruction of purpose setting that may have accounted for the discrepancy in their students' progress.

Results indicated that the high change score teacher had students who varied in their reading growth. This teacher's highest growth students, as compared to medium and low growth students, were more often provided with explicit introduction of how and why readers set purposes, feedback on purpose setting, and different types of scaffolding. They also set more purposes and returned more often to the purposes that had been set. In contrast, the typical change score teacher's students did not receive as much explicit introduction to the engaged reader processes and were provided with the most frequent inappropriate scaffolding related to purpose setting. These students did not set as many purposes and often failed to return to the purpose that had been set.

This study supports previous findings that teachers vary in their ability to provide explicit instruction, model, and create a focused strategy-learning environment. Case studies like mine have limited generalizability, so I recommend that future research be done in order to confirm or disconfirm the findings. Furthermore, since teachers can take up to two to three years to be able to teach strategies effectively, I believe that longitudinal studies could be useful to examine the development of teachers in their instruction. Moreover, it would also be useful to use the coding system I developed to study other aspects of instruction such as the engaged reader processes of predicting and questioning, later consolidation sessions for all three of the engaged reader processes, and the relationship of text difficulty to teacher instruction and student application.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

I found that the high change score teacher had students who varied in their reading growth. This teacher's highest growth students, as compared to medium and low growth students, were more often provided with explicit introduction of how and why readers set purposes, feedback on purpose setting, and different types of scaffolding. They also set more purposes and returned more often to the purposes that had been set. In contrast, the typical change score teacher's students did not receive as much explicit introduction to the engaged reader processes and were provided with the most frequent inappropriate scaffolding related to purpose setting. These students did not set as many purposes and often failed to return to the purpose that had been set. My study supports previous findings that teachers vary in their ability to provide explicit instruction, model, and create a focused strategy-learning environment.

Case studies like mine have limited generalizability, so I recommend that future research be done in order to confirm or disconfirm the findings.

Anahtar Kelimeler : Rubric, Qualitative Analysis, Psychological Engagement, Purpose Setting, Comprehension Analysis

Kaynakça

Allahverdi, F.Z., Gelzheiser, L.M. (2017). *Instructional Quality and Implementation Coding.* Child Research and Study Center at SUNY, Albany.

Almasi, J.F., & Fullerton, S.K. (2012). *The strategic processes in reading*. New York: The Guilford Press.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks,CA: Sage.

Gelzheiser, L.M., Scanlon, D.M., Hallgren-Flynn, L., Connors, M. Vellutino, F. (2013). *Extending the interactive strategies approach to older struggling readers*. Unpublished manuscript. Child Research and Study Center, Albany, NY.

Gunes, E., Bahcivan, E. (2016). A multiple case study of preservice science teachers' TPACK: Embedded in a comprehensive belief system. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(15), 8040-8054.

Maynes, N., Julien-Schultz, & Dunn, C. (2010). Modeling and the gradual release of responsibility: What does it look like in the classroom. *Brock Education, 19*(2), 65-77.

Meichenbaum, D., & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning.* Newton, Mass.: Brookline Books.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stone, A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(4), 344-364.

Wood, D. (2003). The why? what? when? and how? Of tutoring: The development of helping and tutoring skills in children. *Literacy Teaching and Learning, 7*(1), 1-30.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

(25765) Durumluk Sahtecilik Olgusu Ölçeği Türkçe Geçerlilik ve Güvenirliği

AYŞE BURAN
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

FAHRİYE BALKIR
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ZİHNİYE OKRAY
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Durumluk sahtecilik olgusu kişinin var olan başarısını şans ya da diğer dışsal etmenlere yorması, ve kendisini "sahtekar" olarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Clance, 1985; Holmes, Kertay, Adamson, Holland ve Clance,1993). Sahtecilik olgusu kavramının özellikle yükseköğrenime sahip kadınlarda olduğu düşünülse de bu olgunun erkekleri de etkilediği bilinmektedir (Clance ve Imes, 1978). Geçmiş çalışmalar sahtecilik olgusu ve düşük benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Steinberg, 1986; Sonnak ve Towell, 2001). Bireyin kendine yönelik yüksek beklentiye sahip olması ve mükemmelliyetçiliği kişide sahtecilik olgusunu artırabilecek faktörler arasında yer almaktadır (Clance, 1985; Thompson, Davis ve Davidson, 1998). Bu olguya sahip bireylerin çevrelerindeki insanları olmadıkları biri olduklarına ikna ettiklerini ve bir gün çevresindeki insanların bu gerçeği fark edip kişinin başarısızlıklarını fark edeceğini düşündükleri düşünülmektedir (Clance ve O'Toole, 1988).

Bu olgu 1978'de literatüre kazandırılmış olmasına konu ile ilgili ölçek sayısının da az olması bu çalışmaların az olmasına sebep olarak görülebilir. Bu olguya ilişkin "Harvey Impostor Scale" (Harvey, 1981), "Clance Impostor Phenomenon Scale" (Clance, 1985), ve "State Impostor Phenomenon Scale" (Fujie, 2010) gibi ölçekler bulunmaktadır. Konu ile ilgili bu güne kadar yalnızca Leary ve arkadaşları (2000) geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliğinin yapılmış olduğu bilinmektedir (Akın, Yalnız, Akın ve Özçelik, 2015).

Bu çalışmanın amacı ise Durumluk sahtecilik olgusu ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirliğinin yapılarak Türkçe alanyazına bu olguya dair katkı sağlamaktır.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılardaki durumluk sahtecilik olgusunu araştırmak adına nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılacaktır. Olgu daha çok yüksek öğretim ile ilişkili görüldüğünden araştırmaya üniversite öğrencileri (lisans, yüksek lisans, doktora) dahil edilecektir. 300 üniversite öğrencisinin dahil edilmesi planlanan çalışmada, öğrencilere 2018-2019 bahar döneminde ulaşılması hedeflenmektedir.

Google forms üzerinden hazırlanacak olan anket formunun girişinde araştırmanın amacı açıklanacak ve araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilecektir. Anketi doldurmuş olmak araştırma onam formunu imzalamış olarak değerlendirilecektir. Google forms ankete katılan katılımcıların anonimliğini koruduğu için anket konusunda güvenilir bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Anket formu google forms üzerinde hazırlandıktan sonra sosyal medyadaki resmi üniversite sayfalarına ve öğrenci kulübü sayfalarına paylaşılarak öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Anket formunda araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formu, araştırmacılar tarafından çevirisi yapılmış olan Durumluk sahtecilik olgusu ölçeği ve paralel test olarak kullanılacak olan Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği Türkçe formu kullanılacaktır.

Sosyodemografik bilgi formunda 11 soru bulunmakta ve katılımcının cinsiyeti, üniversiteki kaçıncı yılı, derslere devam durumu, bölümü ve kaçıncı üniversitesi olduğuna dair sorular bulundurmaktadır.

State Impostor Phenomenon Scale Fujie tarafından 2010 yılında geliştirilmiş 12 5'li likert cümleden oluşan bir ölçektir. Araştırmanın çeviri işlemleri yapılmadan araştırmacıya ulaşılmış ve ölçek uyarlama izinleri alınmıştır. Ölçekte alınan puan arttıkça kişinin durumluk sahtecilik olgusunun da arttığı bilinmektedir.

Sahtekarlık eğilimi ölçeği 2015 yılında Akın ve arkadaşları tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. Ölçeğin orjinal formu Leary ve arkadaşları tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .60 ile .77 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada anlık test-tekrar test ve paralel test tekniği kullanılacak olup ölçeğin geçerlik ve güvenirliği bu yöntemlerle test edilecektir. Bu test türünde öncelikle test edilmek istenen ölçek, ardından bir başka ölçek ve yine test edilmek istenen ölçek katılımcıya uygulanır ve bu iki puan arasında karşılaştırma yapılır.

Araştırma verileri toplandıktan sonra tanımlayıcı istatistikler yapılacak, ardından açımlayıcı faktör analizi yapılacaktır. Diğer ölçek ile arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi kullanılacaktır.

Giriş ve Amaç: Durumluk sahtecilik olgusu kişinin var olan başarısını şans ya da diğer dışsal etmenlere yorması, ve kendisini "sahtekar" olarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Clance, 1985; Holmes, Kertay, Adamson, Holland ve Clance,1993). Sahtecilik

olgusu kavramının özellikle yükseköğrenime sahip kadınlarda olduğu düşünülse de bu olgunun erkekleri de etkilediği bilinmektedir (Clance ve Imes, 1978). Geçmiş çalışmalar sahtecilik olgusu ve düşük benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Steinberg, 1986; Sonnak ve Towell, 2001). Bireyin kendine yönelik yüksek beklentiye sahip olması ve mükemmelliyetçiliği kişide sahtecilik olgusunu artırabilecek faktörler arasında yer almaktadır (Clance, 1985; Thompson, Davis ve Davidson, 1998). Bu olguya sahip bireylerin çevrelerindeki insanları olmadıkları biri olduklarına ikna ettiklerini ve bir gün çevresindeki insanların bu gerçeği fark edip kişinin başarısızlıklarını fark edeceğini düşündükleri düşünülmektedir (Clance ve O'Toole, 1988).

Bu olgu 1978'de literatüre kazandırılmış olmasına konu ile ilgili ölçek sayısının da az olması bu çalışmaların az olmasına sebep olarak görülebilir. Bu olguya ilişkin "Harvey Impostor Scale" (Harvey, 1981), "Clance Impostor Phenomenon Scale" (Clance, 1985), ve "State Impostor Phenomenon Scale" (Fujie, 2010) gibi ölçekler bulunmaktadır. Konu ile ilgili bu güne kadar yalnızca Leary ve arkadaşları (2000) geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliğinin yapılmış olduğu bilinmektedir (Akın, Yalnız, Akın ve Özçelik, 2015).

Bu çalışmanın amacı ise Durumluk sahtecilik olgusu ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirliğinin yapılarak Türkçe alanyazına bu olguya dair katkı sağlamaktır.

Yöntem:

Katılımcılardaki durumluk sahtecilik olgusunu araştırmak adına nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılacaktır. Olgu daha çok yüksek öğretim ile ilişkili görüldüğünden araştırmaya üniversite öğrencileri (lisans, yüksek lisans, doktora) dahil edilecektir. 300 üniversite öğrencisinin dahil edilmesi planlanan çalışmada, öğrencilere 2018-2019 bahar döneminde ulaşılması hedeflenmektedir.

Google forms üzerinden hazırlanacak olan anket formunun girişinde araştırmanın amacı açıklanacak ve araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilecektir. Anketi doldurmuş olmak araştırma onam formunu imzalamış olarak değerlendirilecektir. Google forms ankete katılan katılımcıların anonimliğini koruduğu için anket konusunda güvenilir bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Anket formu google forms üzerinde hazırlandıktan sonra sosyal medyadaki resmi üniversite sayfalarına ve öğrenci kulübü sayfalarına paylaşılarak öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Anket formunda araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formu, araştırmacılar tarafından çevirisi yapılmış olan Durumluk sahtecilik olgusu ölçeği ve paralel test olarak kullanılacak olan Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği Türkçe formu kullanılacaktır.

Sosyodemografik bilgi formunda 11 soru bulunmakta ve katılımcının cinsiyeti, üniversiteki kaçıncı yılı, derslere devam durumu, bölümü ve kaçıncı üniversitesi olduğuna dair sorular bulundurmaktadır.

State Impostor Phenomenon Scale Fujie tarafından 2010 yılında geliştirilmiş 12 5'li likert cümleden oluşan bir ölçektir. Araştırmanın çeviri işlemleri yapılmadan araştırmacıya ulaşılmış ve ölçek uyarlama izinleri alınmıştır. Ölçekte alınan puan arttıkça kişinin durumluk sahtecilik olgusunun da arttığı bilinmektedir.

Sahtekarlık eğilimi ölçeği 2015 yılında Akın ve arkadaşları tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. Ölçeğin orjinal formu Leary ve arkadaşları tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .60 ile .77 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada anlık test-tekrar test ve paralel test tekniği kullanılacak olup ölçeğin geçerlik ve güvenirliği bu yöntemlerle test edilecektir. Bu test türünde öncelikle test edilmek istenen ölçek, ardından bir başka ölçek ve yine test edilmek istenen ölçek katılımcıya uygulanır ve bu iki puan arasında karşılaştırma yapılır.

Araştırma verileri toplandıktan sonra tanımlayıcı istatistikler yapılacak, ardından açımlayıcı faktör analizi yapılacaktır. Diğer ölçek ile arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi kullanılacaktır.

Beklenen Geçici Sonuçlar: Veri toplama aşamasında olan araştırmanın sonunda Türkçe alanyazında eksikliği bulunan Sahtecilik Olgusuna yönelik yeni bir uyarlama ölçeği katılması planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının Fujie tarafından 2010'da geliştirilen Durumluk Sahtecilik Olgusu Ölçeği'nin Türk örneklem için geçerli ve güvenilir olması beklenmektedir. Sosyodemografik değişkenlere göre araştırma sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmeyeceği öngörülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da kadınların erkeklere oranla daha yüksek durumluk sahtecilik olgusu puanlarına sahip olması beklenmektedir. İlgili çalışmanın sonuçlarında ölçeğin geçerli ve güvenilir bulunması halinde alanyazına yeni bir uyarlama ölçeği katılacak ve bu sayede alandaki ölçek boşluğuna katkı sağlanacaktır. Durumluk Sahtecilik Olgusu Türkçe Formu sayesinde konuya dair araştırmaların da artması öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama aşamasında olan araştırmanın sonunda Türkçe alanyazında eksikliği bulunan Sahtecilik Olgusuna yönelik yeni bir uyarlama ölçeği katılması planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının Fujie tarafından 2010'da geliştirilen Durumluk Sahtecilik Olgusu Ölçeği'nin Türk örneklem için geçerli ve güvenilir olması beklenmektedir. Sosyodemografik değişkenlere göre araştırma sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmeyeceği öngörülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da kadınların erkeklere oranla daha yüksek durumluk sahtecilik olgusu puanlarına sahip olması beklenmektedir. İlgili çalışmanın sonuçlarında

ölçeğin geçerli ve güvenilir bulunması halinde alanyazına yeni bir uyarlama ölçeği katılacak ve bu sayede alandaki ölçek boşluğuna katkı sağlanacaktır. Durumluk Sahtecilik Olgusu Türkçe Formu sayesinde konuya dair araştırmaların da artması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Durumluk Sahtecilik, Ölçek, Geçerlilik, Güvenirlik

Kaynakça

Akın, A., Yalnız, A., Akın, Ü., Özçelik, B. (2015). Sahtekarlık Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (50): 309-315.

Clance, P. R. (1985). The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success. Atlanta, GA: Peachtree.

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15(3), 241–247. Doi: 10.1037/h0086006.

Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The Imposter Phenomenon: An Internal Barrier To Empowerment and Achievement. Women and Therapy, 6, 51–64.

Fujie, R. (2010). Development of the state impostor phenomenon scale. Japanese Psychological Research, 52(1), 1-11.

Harvey, J. C. (1981). The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success. Dissertation Abstracts International, 42, 4969B.

Holmes, S.W., Kertay, L., Adamson, L.B., Holland, C. L., & Clance, P. R. (1993). Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clance's IP Scale and Harvey's I-P Scale. Journal of Personality Assessment, 60, 48–59.

Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Funk, W. W. (2000). The impostor phenomenon: Self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. Journal of Personality, 68(4), 725-755.

Steinberg, J. A. (1986). Clinical interventions with women experiencing the impostor phenomenon. Women and Therapy, 5, 19–26.

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. Personality and Individual Differences, 31, 863– 874.

Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. Personality and Individual Differences, 25, 381–396.

(25826) Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları, Algılanan Sosyal Destek ve Gestalt Temas Biçimlerinin Psikopatoloji Üzerine Etkisi

ENİL AFŞAROĞLU EREN
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÇAĞAY DÜRÜ
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örselenme yaşantısı bireyin örselenmeye veya strese neden olan deneyimlerinin baş etme kapasitesini aşması durumudur. Gelişimin erken evrelerinde yaşanan örselenme yaşantıları derin ruhsal etkilere neden olmaktadır. Çocukluk çağı örselenmelerine maruz kalmanın yaygınlığı yapılan araştırmalarda sıkça vurgulanmaktadır (Huber ve Micheala, 2003; Saveanu ve Nemeroff, 2012). Çocuğun özellikle aile içinde örselenme yaşantısının etkileri yaşa bağlı değişmektedir. Çocuğun yaşı küçükse aile içi yaşanan travmatik olaylardan psikopatolojik olarak daha fazla etkilendiği bilinmektedir (Yule, 1992; Şar, 2011). Psikopatolojinin oluşmasında çocukluk çağı travmalarının (ihmal ve istismar gibi) rolü büyüktür. Depresyon, kişilik bozuklukları, obsesif-kompulsif bozukluk, dissosiyatif ve somatoform bozukluklar gibi durumlarla ilişkisinin sıkça altı çizilmektedir (Şar, 2017; Yulaf ve ark., 2013; Örsel ve ark., 2011; Huber ve Micheala, 2003; Fiedler, Peter, 2001).

Bütüncül ve fenomenolojik bir yaklaşım olan Gestalt yaklaşımının deneyimlenen "olumsuz" yaşantılara (Gestalt'ça "bitmemiş işler" denilmektedir) farklı bir bakışı vardır: Yaşam bir çok travma ve bitmemiş işlerle doludur. Bitmemiş işler/meseleler geçmişte deneyimlenen ama içsel olarak hala etkisini sürdüren sıkıntılar, travmalar ve ilişkilerdeki çatışmalardır. İlişkiler, olaylar bitebilir ancak içsel öfke, kırgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, suçluluk, utanç gibi duygular yaşanmaya devam eder. Geçmişte yaşanmış bir olayın yarattığı bir duygu kişinin bugünkü hayatını olumsuz etkileyebilir. "Orada ve o zaman" yaşanmış bir travmanın "şimdi ve burada" tekrarlayan işlevsel olmayan temas biçimleri olarak belirmesi, bitmemiş meselelere, ifade bulmamış duygulara işaret eder, ta ki o bitmemiş meselenin deşifresi yapılana ve yeniden anlam bulana kadar.

Gestalt yaklaşımında "temas" önemli bir kavramdır. Kişinin hem kendisiyle ve hem de diğeriyle buluşması olarak tanımlanabilir. Birey ancak temas ederek dünya ile ilişki kurabilir ve büyüyüp gelişebilir (Polster ve Polster, 1974). Korb ve arkadaşları (1989) temasın insan yaşamının özünü oluşturduğunu ve değişim için gerekli enerjiyi yarattığını belirtmektedirler. Temas, büyüme ve değişmenin sağlanmasının yanı sıra, psikolojik sorunların ortaya çıkışında da önemli bir rol oynamaktadır (Perls, Hefferline ve Goodman, 1951/1996). İhtiyaçların karşılanmamasında kişinin çevreyle kurduğu temas biçimleri rol oynamaktadır (Korb ve ark., 1989). Sağlıklı ve uygun kurulan temas sınırları hem gelişim ve büyüme fırsatı yaratacak kadar geçirgen hem de özerkliği koruyacak kadar katı olmalıdır; aksi takdirde geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma gibi temas bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Boeckh, 2006; Doubrowa, 2005; Akça,2011). Temasla ilişkili olan önemli bir değişken sosyal destektir. Sosyal destek, sosyal ilişkilerin kalitesini ve işlevini açıklayan bir kavramdır. Sosyal ilişkiler içerisinde önemli diğerleri tarafından ihtiyaç duyulduğunda bireye bilişsel, maddi ve duygusal destek sağlayıp, ruhsal ve bedensel sağlığı korumaya yaramaktadır. Sosyal desteğin derecesi sosyal bütünleşmeye bağlı olarak sağlık şikayetlerinin boyutunu önemli bir biçimde etkilemektedir (Knoll & Schwarzer, 2002). Algılanan sosyal destek kişinin öznel inancının, ihtiyaç halinde desteklendiğine veya destek alabileceğine dair olmasıdır (Fydrich ve Sommer 2003). Sosyal desteğin psikopatolojiyle negatif ilişkisini vurgulayan birçok araştırma vardır (Şen & Şirin, 2013; Sheets ve Mohr, 2009; Başar ve Öz, 2016; Yıldırım ve ark., 2011; Horstmanshof, Punch ve Creed 2008). Sosyal destek ile tedavi arasındaki olumlu ilişkiyi yansıtan da çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Goering, Lancee ve Freeman, 1992; Uchino, Cacioppoand ve Kiecolt-Glaser, 1996; Arslantaş ve ark., 2010; Schwarzer, Knoll and Rieckmann 2004; Kleiboer, Kuijer, Hox, Schreurs and Bensing, 2006). Çocukluk çağı örselenmeleri, sosyal destek ve temas biçimleri psikopatoloji ile ilişkilidir. Bu çalışmada, çocukluk çağında yaşanan travmatik yaşantıların, ileriki dönemlerde nasıl bir etki ortaya çıkardığı araştırılmaktadır. Her ne kadar çocukluk çağı örselenmelerinin yıkıcı etkileri olsa da, sosyal desteğin algılanan düzeyinin psikopatolojik tepkilerin ortaya çıkmasında veya çıkmamasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar sosyal desteğin bir tür koruyucu alan yarattığını belirtmektedirler. Örneğin Panagioti, ve diğerleri (2014), sosyal desteğe sahip olma algısının, TSSB belirtileri arttığında intihar davranışını engellediğini belirtmektedirler. Dışardan algılanan destek yanında, kişinin kendisiyle ve yakın ötekilerle nasıl ilişki kurduğu, sorunlarla nasıl baş ettiği de psikopatolojiyle ilişkilidir. Dolayısıyla temas biçimleri, yani kişinin kendisi ve diğerleriyle nasıl ilişki kurduğu psikopatolojiyle ilişkili olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya toplam 212 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere "uygun örnekleme" yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır ve hepsi psikoloji bölümü öğrencisidir. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına göre olduğu belirtilmiş ve katılımcılara isim sorulmamıştır. Katılımcıların 115'i kadın (%54.2), 97'si (%45.8) ise erkektir. 201 (%94.8) öğrenci TC vatandaşı, 7 öğrenci (%3.3) KKTC vatandaşı, 3 (%1.4) öğrenci ise diğer ülke vatandaşı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yaşı 18 ve 36 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması

Xort=21.41 (SS=2.02) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara demografik bilgi formu ve psikolojik ölçekler verilmiştir. Demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş ve uyruk sorulmuştur. Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği ve Belirti Tarama Listesi kullanılmıştır. Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Procidano ve Heller (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin aileden ve arkadaşlardan alındığı algılanan sosyal desteği ölçen yirmişer maddelik iki alt boyutu vardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Eskin (1993) tarafından yapılmıştır. Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Bernstein ve ark. (1994) tarafından geliştirilmiştir. On sekiz yaştan önceki travmatik yaşantıları belirlemek için kullanılan 40 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını Aslan ve Alparslan (1999) gerçekleştirmiştir. Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği, Aktaş (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, Gestalt kuramına göre tanımlanmış savunma biçimlerinin belirlenmesidir. Ölçek toplam 51 sorudan oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Belirti Tarama Listesi, Derogatis (1977) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek psikiyatrik belirtileri ve kişinin yaşadığı stres tepkisini ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Pozitif Belirti Toplamı indeksi kullanılmıştır. Bu indeks, kişinin kaç tane psikiyatrik belirtisi olduğunu belirlemektedir.

Örselenme yaşantısı bireyin örselenmeye veya strese neden olan deneyimlerinin baş etme kapasitesini aşması durumudur. Gelişimin erken evrelerinde yaşanan örselenme yaşantıları derin ruhsal etkilere neden olmaktadır. Çocukluk çağı örselenmelerine maruz kalmanın yaygınlığı yapılan araştırmalarda sıkça vurgulanmaktadır (Huber ve Micheala, 2003; Saveanu ve Nemeroff, 2012). Çocuğun özellikle aile içinde örselenme yaşantısının etkileri yaşa bağlı değişmektedir. Çocuğun yaşı küçükse aile içi yaşanan travmatik olaylardan psikopatolojik olarak daha fazla etkilendiği bilinmektedir (Yule, 1992; Şar, 2011). Psikopatolojinin oluşmasında çocukluk çağı travmalarının (ihmal ve istismar gibi) rolü büyüktür. Depresyon, kişilik bozuklukları, obsesif-kompulsif bozukluk, dissosiyatif ve somatoform bozukluklukluklar gibi durumlarla ilişkisinin sıkça altı çizilmektedir (Şar, 2017; Yulaf ve ark., 2013; Örsel ve ark., 2011; Huber ve Micheala, 2003; Fiedler, Peter, 2001).

Bütüncül ve fenomenolojik bir yaklaşım olan Gestalt yaklaşımının deneyimlenen "olumsuz" yaşantılara (Gestalt'ça "bitmemiş işler" denilmektedir) farklı bir bakışı vardır: Yaşam bir çok travma ve bitmemiş işlerle doludur. Bitmemiş işler/meseleler geçmişte deneyimlenen ama içsel olarak hala etkisini sürdüren sıkıntılar, travmalar ve ilişkilerdeki çatışmalardır. İlişkiler, olaylar bitebilir ancak içsel öfke, kırgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, suçluluk, utanç gibi duygular yaşanmaya devam eder. Geçmişte yaşanmış bir olayın yarattığı bir duygu kişinin bugünkü hayatını olumsuz etkileyebilir. "Orada ve o zaman" yaşanmış bir travmanın "şimdi ve burada" tekrarlayan işlevsel olmayan temas biçimleri olarak belirmesi, bitmemiş meselelere, ifade bulmamış duygulara işaret eder, ta ki o bitmemiş meselenin deşifresi yapılana ve yeniden anlam bulana kadar.

Gestalt yaklaşımında "temas" önemli bir kavramdır. Kişinin hem kendisiyle ve hem de diğeriyle buluşması olarak tanımlanabilir. Birey ancak temas ederek dünya ile ilişki kurabilir ve büyüyüp gelişebilir (Polster ve Polster, 1974). Korb ve arkadaşları (1989) temasın insan yaşamının özünü oluşturduğunu ve değişim için gerekli enerjiyi yarattığını belirtmektedirler. Temas, büyüme ve değişmenin sağlanmasının yanı sıra, psikolojik sorunların ortaya çıkışında da önemli bir rol oynamaktadır (Perls, Hefferline ve Goodman, 1951/1996). İhtiyaçların karşılanmamasında kişinin çevreyle kurduğu temas biçimleri rol oynamaktadır (Korb ve ark., 1989). Sağlıklı ve uygun kurulan temas sınırları hem gelişim ve büyüme fırsatı yaratacak kadar geçirgen hem de özerkliği koruyacak kadar katı olmalıdır; aksi takdirde geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma gibi temas bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Boeckh, 2006; Doubrowa, 2005; Akça,2011). Temasla ilişkili olan önemli bir değişken sosyal destektir. Sosyal destek, sosyal ilişkilerin kalitesini ve işlevini açıklayan bir kavramdır. Sosyal ilişkiler içerisinde önemli diğerleri tarafından ihtiyaç duyulduğunda bireye bilişsel, maddi ve duygusal destek sağlayıp, ruhsal ve bedensel sağlığı korumaya yaramaktadır. Sosyal desteğin derecesi sosyal bütünleşmeye bağlı olarak sağlık şikayetlerinin boyutunu önemli bir biçimde etkilemektedir (Knoll & Schwarzer, 2002). Algılanan sosyal destek kişinin öznel inancının, ihtiyaç halinde desteklendiğine veya destek alabileceğine dair olmasıdır (Fydrich ve Sommer 2003). Sosyal desteğin psikopatolojiyle negatif ilişkisini vurgulayan birçok araştırma vardır (Şen & Şirin, 2013; Sheets ve Mohr, 2009; Başar ve Öz, 2016; Yıldırım ve ark., 2011; Horstmanshof, Punch ve Creed 2008). Sosyal destek ile tedavi arasındaki olumlu ilişkiyi yansıtan da çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Goering, Lancee ve Freeman, 1992; Uchino, Cacioppoand ve Kiecolt-Glaser, 1996; Arslantaş ve ark., 2010; Schwarzer, Knoll and Rieckmann 2004; Kleiboer, Kuijer, Hox, Schreurs and Bensing, 2006). Çocukluk çağı örselenmeleri, sosyal destek ve temas biçimleri psikopatoloji ile ilişkilidir. Bu çalışmada, çocukluk çağında yaşanan travmatik yaşantıların, ileriki dönemlerde nasıl bir etki ortaya çıkardığı araştırılmaktadır. Her ne kadar çocukluk çağı örselenmelerinin yıkıcı etkileri olsa da, sosyal desteğin algılanan düzeyinin psikopatolojik tepkilerin ortaya çıkmasında veya çıkmamasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar sosyal desteğin bir tür koruyucu alan yarattığını belirtmektedirler. Örneğin Panagioti, ve diğerleri (2014), sosyal desteğe sahip olma algısının, TSSB belirtileri arttığında intihar davranışını engellediğini belirtmektedirler. Dışardan algılanan destek yanında, kişinin kendisiyle ve yakın ötekilerle nasıl ilişki kurduğu, sorunlarla nasıl baş ettiği de psikopatolojiyle ilişkilidir. Dolayısıyla temas biçimleri, yani kişinin kendisi ve diğerleriyle nasıl ilişki kurduğu psikopatolojiyle ilişkili olmaktadır.

Araştırmaya toplam 212 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere "uygun örnekleme" yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır ve hepsi psikoloji bölümü öğrencisidir. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına göre olduğu belirtilmiş ve katılımcılara isim sorulmamıştır. Katılımcıların 115'i kadın (%54.2), 97'si (%45.8) ise erkektir. 201 (%94.8) öğrenci TC vatandaşı, 7 öğrenci (%3.3) KKTC vatandaşı, 3 (%1.4) öğrenci ise diğer ülke vatandaşı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yaşı 18 ve 36 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması Xort=21.41 (SS=2.02) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara demografik bilgi formu ve psikolojik ölçekler verilmiştir. Demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş ve uyruk sorulmuştur. Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği ve Belirti Tarama Listesi kullanılmıştır. Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal

Destek Ölçeği Procidano ve Heller (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin aileden ve arkadaşlardan alındığı algılanan sosyal desteği ölçen yirmişer maddelik iki alt boyutu vardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Eskin (1993) tarafından yapılmıştır. Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Bernstein ve ark. (1994) tarafından geliştirilmiştir. On sekiz yaştan önceki travmatik yaşantıları belirlemek için kullanılan 40 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını Aslan ve Alparslan (1999) gerçekleştirmiştir. Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği, Aktaş (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, Gestalt kuramına göre tanımlanmış savunma biçimlerinin belirlenmesidir. Ölçek toplam 51 sorudan oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Belirti Tarama Listesi, Derogatis (1977) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek psikiyatrik belirtileri ve kişinin yaşadığı stres tepkisini ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Pozitif Belirti Toplamı indeksi kullanılmıştır. Bu indeks, kişinin kaç tane psikiyatrik belirtisi olduğunu belirlemektedir.

Cinsiyet, çocukluk çağı örselenmesinin üç alt boyutunun (duygusal kötüye kullanım-duygusal ihmal, fiziksel kötüye kullanım, cinsel kötüye kullanım), aile ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin, temas biçimlerinin alt boyutlarının (geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaştırma) psikiyatrik belirtilerle ilişkisini belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Belirti tarama listesi pozitif belirti toplamı puanları bu regresyonda yordanan değişken olarak kullanılmıştır. Cinsiyetin etkisini kontrol etmek için cinsiyet ilk adımda, çocukluk çağı örselenmesinin alt boyutları ikinci adımda, temas biçimleri üçüncü adımda, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek dördüncü adımda yordayıcı değişkenler olarak regresyona dahil edilmişlerdir. Veri kaybını önlemek için regresyon analizinde eksik veriler o ölçek maddesinin ortalamasıyla değiştirilmiştir.

Her adımdaki değişkenlerin yordanan değişken (pozitif belirti toplamı puanları) üzerinde etkisi R2'deki değişimin anlamlı olup olmadığına bakılarak anlaşılabilir. İlk adımda cinsiyet tek başına yordanan değişkenle ilişkili bulunmamıştır. Diğer adımların hepsi R2'de anlamlı değişikliğe neden olmuşlardır ($p<.01$).

Yordanan değişken (pozitif belirti toplamı) üzerinde her bir adımda hangi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Cinsiyet tek başına pozitif belirti toplamı etkili görünmemektedir. Ancak modelin üçüncü ve dördüncü adımda çocukluk çağı travmaları, savunma biçimleri ve sosyal destekle birlikte ele alındığında erkeklerin daha fazla belirti gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kadınların SCL-90 Pozitif Belirti Toplamı puanlarının ortalaması XKadın=45.84 (SD=25.15), erkeklerinki ise XErkek=49.28 (SD=30.16) olarak hesaplanmıştır. Regresyon analizindeki ikinci adımda, Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal ile Fiziksel Kötüye Kullanım, $p<.05$ anlamlılık düzeyine ulaşmasalar da anlamlılık düzeyine yaklaşmışlardır (sırasıyla $p=.054$ ve $p=.071$). Üçüncü adım incelendiğinde geri döndürmenin pozitif yönde, duygusal duyarsızlaştırmanın ise negatif yönde belirtilerle ilişkili olduğu gözlenmektedir ($p<.05$). Cinsel kötüye kullanımın belirgin bir etkisi gözlenmemiştir. Modelin son adımına bakıldığında, cinsiyetin, geri döndürmenin ve duyarsızlaştırmanın etkisini koruduğu gözlenmektedir. Ayrıca arkadaştan alınan sosyal destek ile belirtiler arasında negatif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyet, çocukluk çağı örselenmesinin üç alt boyutunun (duygusal kötüye kullanım-duygusal ihmal, fiziksel kötüye kullanım, cinsel kötüye kullanım), aile ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin, temas biçimlerinin alt boyutlarının (geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaştırma) psikiyatrik belirtilerle ilişkisini belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Belirti tarama listesi pozitif belirti toplamı puanları bu regresyonda yordanan değişken olarak kullanılmıştır. Cinsiyetin etkisini kontrol etmek için cinsiyet ilk adımda, çocukluk çağı örselenmesinin alt boyutları ikinci adımda, temas biçimleri üçüncü adımda, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek dördüncü adımda yordayıcı değişkenler olarak regresyona dahil edilmişlerdir. Veri kaybını önlemek için regresyon analizinde eksik veriler o ölçek maddesinin ortalamasıyla değiştirilmiştir.

Yordanan değişken (pozitif belirti toplamı) üzerinde her bir adımda hangi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Cinsiyet tek başına pozitif belirti toplamı etkili görünmemektedir. Ancak modelin üçüncü ve dördüncü adımda çocukluk çağı travmaları, savunma biçimleri ve sosyal destekle birlikte ele alındığında erkeklerin daha fazla belirti gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kadınların SCL-90 Pozitif Belirti Toplamı puanlarının ortalaması XKadın=45.84 (SD=25.15), erkeklerinki ise XErkek=49.28 (SD=30.16) olarak hesaplanmıştır. Regresyon analizindeki ikinci adımda, Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal ile Fiziksel Kötüye Kullanım, $p<.05$ anlamlılık düzeyine ulaşmasalar da anlamlılık düzeyine yaklaşmışlardır (sırasıyla $p=.054$ ve $p=.071$).

Anahtar Kelimeler : Çocukluk çağı örselenmeleri, sosyal destek, temas biçimleri

Kaynakça

Akça, F., Şahin, G. ve Vazgeçer, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendilik algıları, gestalt temas biçimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki İlişkilerin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 18-28.

Aksoy A ve Ögel K. (2003). Kendine zarar verme davranışı. Anadolu Psikiyatri Dergisi, , 4, 226-236.

Arslantaş, H, Adana, F, Kaya, F, Turan, D. (2010). Yatan Hastalarda Umutsuzluk ve Sosyal Destek Düzeyi ve Bunları Etkileyen Faktörler. İ.Ü.F.N. Hem. Derg Cilt 18 - Sayı 2: 87-97, ISSN 1304-4869.

Aslan, H., ve Alparslan, N. (1999). Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin Bir Üniversite Öğrencisi Örnekleminde Geçerlik, Güvenirlik ve Faktör Yapısı, 10, 275-285

Başar, K. ve Öz, G. Cinsiyetinden Hoşnutsuzluğu Olan Bireylerde Psikolojik Dayanıklılık: Algılanan Sosyal Destek ve Ayrımcılık ile İlişkisi. Türk Psikiyatri Dergisi 2016;27(4):225-34.

Boeckh, A. (2006). Die Gestalttherapie. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi'nin (SCL-90-R) üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. Türk Psikiyatri Dergisi, 2, 5-12.

Derogatis, L. R. (1977). Administration, Scoring and Procedure Manual 1 for the Revised Version. Baltimore: Clinical Psychometrics Unit.

Fiedler, Peter (2001). Dissoziative Störungen und Konversion. Trauma und Traumabehandlung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz-Verlag.

Fydrich T, Sommer G.(2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In: Jerusalem M, Weber H (eds) Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention. Göttingen: Hogrefe; 79-104.

Goering, P. N., Lancee, W. J. and Freeman, S. J. (1992). Marital support and recovery from depression. The British Journal of Psychiatry 160: 76-82.

Gökdemir-Aktaş, C. (2002). Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form'un Türk örnekleminde faktör yapısı, geçerliği ve güvenirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Horstmanshof, L., Punch R., and Creed, P. A. (2008) Environmental correlates of wellbeing among final-year high school students. Australian Journal of Psychology, 60(2), 101 – 111.

Huber ve Micheala. (2003). Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung Teil 1. Paderborn: Junfermann Verlag.

Kleiboer, A. M., Kuijer, R. G., Hox, J. J., Schreurs, K. M. G. and Bensing, J. (2006). Receiving and providing support in couples dealing with multiple sclerosis: A diary study using an equity perspective. Personal Relationships, 13, 485–501.

Knoll, N., & Schwarzer, R. (2002). Gender and age differences in social support: A study on East German refugees. In G. Weidner, M. Kopp, & M. Kristenson (Eds.), Heart disease: Environment, stress, and gender. NATO Science Series, Series I: Life and Behavioural Sciences, Vol. 327 (pp. 198-210). Amsterdam: IOS Press.

Örsel S, Karadağ H, Karaoğlan-Kahiloğulları A ve Akgün-Aktaş E.(2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 12: 130-136.

Procidano M.E. ve Heller K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. Am J Community Psychol., 11, 1-24.

Saveanu, R. V. ve Nemeroff, C. B. (2012). Etiology of depression: Genetics and environmental factors. Psychiatr Clin N Am, 35, 51-71.

Sheets, R. L., Jr. and Mohr J. J. (2009). Perceived Social Support From Friends and Family and Psychosocial Functioning in Bisexual Young Adult College Students. Journal of Counseling Psychology. 56(1) 152–163.

Şen, E ve Şirin, A. (2013). Preterm eylem tanısı alan gebelerin kaygı, depresyon ve algılanan sosyal destek düzeyini etkileyen faktörler. Gaziantep Tıp Derg 2013;19(3): 159-163.

Uchino, B., Cacioppo, J. and Kiecolt-Glaser, J. (1996). The Relationship Between Social Support and Physiological Processes A Review with Emphasis on Underlying Mechanisms and Implications for Health, Psychological Bulletin, 119, 488-531.

Yıldırım, A; Hacıhasanoğlu R; Karakurt, P. Postpartum depresyon ile sosyal destek arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. Cilt:8 Sayı:1 Yıl:2011.

Yulaf Y, Gümüştaş FÖ. (2013). Çocuk ve ergenlerde cinsel istismarın psikiyatrik sonuçlarını etkileyen faktörler. Klinik Psikiyatri Dergisi.16(4).

Yule W (1992) Post traumatic stress disorder in child survivors of shipping disasters: the sinking of the "Jupiter". Psychother Psychosom 57:200–205.

Zoroğlu SS, Tüzün Ü, Şar V, Öztürk M, Eröcal-Kora M ve Alyanak B. Çocukluk Dönemi İstismar ve İhmalinin Olası Sonuçları. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2001; 2(2):69-78.

(25902) Beliren Yetişkinlikte Bağlanma ve Üniversiteye Uyum

GÜLŞAH SEVİNÇ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Liseden üniversiteye geçiş ergenlerin akademik, sosyal ve kişisel olarak ciddi değişikliklerin yaşaması anlamına gelmektedir. Üniversiteye adım atan beliren yetişkin liseden çok farklı olan bir akademik ortam ve gerekliliklerin yanı sıra ilk defa kendi başına yaşam alanı ile ilgili sorumlulukları alma, yeni arkadaşlık ilişkileri kurma, liseden farklılaşan düzeylerde akademik personel ile etkileşime girme gibi durumlar ile karşı karşıya kalır. Üniversiteye uyum aşamasında yaşanan bu alanlarda yaşanan sorunlar öğrencilerin akademik başarısına olumsuz yansımakta ve depreyon, kaygı gibi içeyönelim bozukluklarıyla sonuçlanabilmektedir.

Yapılan araştırmalar bireylerin güvenli bağlanma düzeyleri ile üniversiteye uyum arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bakımverenle kurulan güvene dayalı ilişki bireyin üniversiteye yeni başladığında, ailesinden belki de ilk defa uzakta kaldığında onlara ihtiyaç duyduğu her an ulaşabileceği ve desteklerini alabileceğini hissettirmesi açısından önemli bir değişken olarak ortaya çıkar. Ergenlikle beraber bireyin hayatında önemi artan akranlar ile kurduğu güvene dayalı ilişkiler de birçok araştırmada ele alınmıştır. Akranlar bireyin zor anlarında yanında olmaları ve gerekli desteği sunmaları bakımından uyum bağlamında olumlu bir etkiye sahiptirler. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı anne, baba ve akranla güvenli bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet, yaşanılan yer, lisede yaşanılan şehrin değiştirilmesi, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler ile üniversiteye uyum düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı da incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında bağlanma ve ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında Türkiye'deki üç büyük il olan İstanbul (İstanbul Üniversitesi), Ankara (Ankara Üniversitesi) ve İzmir'den (9 Eylül Üniversitesi) birer üniversitedeki toplam 245 öğrenciyi kapsayan bir araştırma grubu ile yapılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 19.23'tür. Envanterlerin uygulandığı anda öğrencilerin hepsinin okuldaki ilk döneminde olduğu belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında İstanbul ve İzmir'de ilgili üniversitelerde okuyan öğrencilere mail yoluyla araştırma duyurusu yapılmış ve dileyenler gerekli linke tıklayarak Demografik Form (cinisyet, yaşanılan yer, anne ve baba eğitim düzeyi gibi bilgilere yönelik), Anne, Baba ve Akranla Bağlanma ölçeği (Günaydın ve ark., 2005) ve Üniversiteye Uyum Ölçeğinden (Aladağ ve ark., 2003) oluşan formları internet üzerinden doldurmuşlardır. Ankara'daki ölçekler ise araştırmacı tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde girilen bir ders sonrasında uygulanmış ve katılımcıların gönüllülük durumuna göre doldurmaları istenmiştir.

Verilerin analizi için SPSS kullanılmıştır. Üniversiteye uyumun cinsiyet, lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini analiz etmek amacıyla t testi yapılmış, uyum düzeyinin yaşanılan yere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Üniversite uyum düzeyi ile bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Bowlby bebeklikte anne ile kurulan şefkate dayalı ilişkinin sonucunda bebeğin kendisine, çevresine ve ilişkilere yönelik olumlu içsel çalışan modeller oluşacağını belirtmiştir. Bu içsel temsiller zaman içerisinde büyük oranda korunur ve bireyin eğitim hayatından romantik tercihlerine, dini tercihlerinden günlük tercihlerine kadar birçok alanda etkisini sürdürür. Anne ile bebek arasında güvenli bağlanma oluşmasının çocuğun üniversiteye başladığı dönemde kolaylaştırıcı bir faktör olacağı söylenebilir. Kendisini Ainsworth'ün Yabancı Ortam Deneyi'ne benzer bir ortamda bulan beliren yetişkin çocuklukta bakımvereniyle kurduğu sıcak ve samimi ilişkinin yansımasını üniversite ortamında da görecektir ve akademik, sosyal ve kişisel bağlamda üniversiteye uyum sağlama olasılığı artacaktır.

Ergenliğin bireyin yaşamına getirdiği en büyük değişim annenin tek bağlanma figürü olmaktan çıkarak bu ilişkiye akranların girmesidir. Akranların ergenlik boyunca artan şekilde bireyin hayatında etkili olması ile birlikte bağlanma ilişkisi başka bir şekil alır. Akranlar bireye sosyal destek sağlayabileceği gibi kimlik değişimi sürecinde denedikleri farklı rollerde geribildirim sağlamaları, ortak akademik ve ilişkisel kaygılara sahip olmaları bakımından gerekli yardımlaşmayı sunmaları bakımından önemli bir role sahiptirler. Bu bakımdan üniversiteye uyum aşamasında akranlarla kurulan ilişkilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar akranla güvenli bağlanma düzeyi yüksek olma durumunun bireylerin üniversitedeki yeni ortama alışma sürecinde kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Bağlanma ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu gösteren araştırmalardan çıkan önemli bir bulgu da üniversiteye uyum söz konusu olduğunda cinsiyete bağlı farklılıklar olduğudur. Araştırmaların çoğunluğunda kızların uyum düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmış ve bu durum çoğunlukla kızların toplumsallaşma süreçleriyle açıklanmıştır.

Üniversiteye uyum ile ilgili olduğu ortaya konan bir diğer değişken de lisede yaşanan şehrin değiştirilmesidir. Araştırmalar lisede yaşadığı şehirde üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Şehir değiştirmek yeni arkadaşlıklar edinmek ve şehri tanımak için zaman harcamanın yanı sıra eski sosyal bağların çözülmesini beraberinde getirdiği için üniversiteye uyum sürecinde olumsuz bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanda yapılan çalışmalar anne ve baba eğitim düzeyi ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkide farklılaşan bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmaların çoğunda anne ve baba eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte beliren yetişkinin üniversiteye uyum düzeyinin arttığı görülmekle birlikte bazı araştırmalarda bu ilişkiye dair bir kanıt bulunmamıştır. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkacak bu doğrultudaki bulguların alana katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmada aynı zamanda anne babanın eğitim düzeyi ile güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair değerlendirmeler de yapılacaktır. Literatürde annenin ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması ile kurulan güvenli bağlanma düzeyinin düşük olması arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmaların yanı sıra eğitim düzeyi ve bağlanma arasında ilişkiselliğin olmadığını ortaya koyan araştırmalar vardır. Buradan hareketle bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bağlanma ile ilgili olarak alanyazında sıklıkla incelenen değişkenlerden biri cinsiyettir. Kızların anneleri ile güvenli bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır. Bu durumun bu çalışma kapsamında analize dahil edilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Türk kültüründe kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmesine yönelik bir çerçeve sunması açısından önemlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite uyum düzeyi cinsiyete, yaşanılan yere, lisede yaşanılan şehrin değiştirilmesi durumuna, anne ve babanın eğitim düzeyine öre anlamlı fark göstermemektedir. Üniversite uyum düzeyi ile anne ile güvenli bağlanma düzeyi (r=0,418), baba ile güvenli bağlanma düzeyi (r=0,432) ve akran ile güvenli bağlanma düzeyi (r=0,501) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0,05).

Anne ile güvenli bağlanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir (p<0,05). Buna göre, erkeklerin anne ile güvenli bağlanma düzeyinin kadınların anne ile güvenli bağlanma düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Anne ile güvenli bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre, baba ile güvenli bağlanma düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir (p>0,05).

Üniversite ortamına uyum lisede yaşanılan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark göstermektedir (p<0,05). Lisede yaşadığı şehri değiştirmeyen öğrencilerin üniversite ortamına uyumu (60,85) lisede yaşadığı şehri değiştiren öğrencilerin üniversite ortamına uyumundan (53,94) daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : bağlanma, üniversiteye uyum, güvenli bağlanma

Kaynakça

Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna., M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(10), 41-47.

Aslan, S. ve Güven, M. (2010). Bağlanma ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkide Ayrışma Bireyleşmenin Aracılığı. Eğitim ve Bilim, 35(157), 181-191.

Bernier, A., Larose, S. and Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. Attachment and Human Development, 7, 171-185.

Beyers, W. and Goossens, L. (2003). Psychological Separation and Adjustment to University: Moderating Effects of Gender, Age and Perceived Parenting Style. Journal of Adolescent Research, 18, 363-382.

Bowlby, J (2015). Bağlanma ve Kaybetme: Kaybetme (Çev. N. Diner ve N. Nirven). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Anababa ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi.

(25948) Sosyal Etkinliklerin Okul İklimine Etkisi Lise Örneği

AYDIN YÜCEL

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada amaç okullarda sosyal etkinliklerin öğrencilere etkisini Anadolu Lisesi ölçeğinde araştırmaktır. Ayrıca belirlenen alt problemlerin cevabını, bilimsel veriler ve bilimsel yöntemler kullanarak cevap bulmayı amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği okullarımızda sosyal etkinliklerin hangi çerçevede ve hangi ilkelere dayalı yapılacağını belirtmiştir. Bu ilkelere dayalı olarak okullarda sosyal etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bu açıdan baktığımızda okullarda zorunlu olarak kurulan sosyal kulüpler ile isteğe bağlı olarak kurulan kulüplerin olduğunu görüyoruz. Ancak yönetmelik gereği kurulması gereken sosyal kulüplerin gerektiği gibi çalışmalar yaptığı konusu tartışmaya açıktır.

Sosyal etkinliklerde görev alan idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmesi ve takdir edilmesi istenen hedefe ulaşılması için belirleyici olacaktır. Ancak bu tür etkinlikleri yapan idarecilerin ve öğretmenlerin takdir görmesi, gerektiğinde atıfta bulunulması ve ödüllendirmesi tüm sürecin devamı içinde son derece önemlidir.

Okullarda sosyal etkinliklerin nicelik ve nitelik yönünden gerçekleşme oranlarının öğrenciyi nasıl etkilediği konusu bilimsel olarak irdelenmesi gereken bir konudur. Bu amaçla bizler 'Okullarımızda sosyal etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisi nedir?" sorusunu araştırma problemi olarak araştırmaya değer bulduk. Bu araştırmada araştırmanın problem sorusuna ve alt problemlerine okul ölçeğinde cevap verebileceğine inandığımız Anadolu Lisesi örneğini seçtik.

Bu çalışmada Anadolu Lisesi'nde yapılan sosyal etkinliklerin, öğrenci ve akademik başarı ile ilişkisi var mıdır? ,disiplin olayları ile ilişkisi var mıdır? Öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde etkisi var mıdır? Alt problemlerine cevap aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

'Sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmaya ve anlamaya olanak tanımasından (Yıldırım ve Şimşek, 2005), dolayı ve araştırma probleminin okulda öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin irdelenecek olmasından dolayı nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi bir Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,4 öğrenci,3 veli ve1okul idarecisi oluşturmaktadır. Bulgular, örneklem olarak seçilen Anadolu Lisesinde yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci üzerinde etkisinin olduğu yönündedir.

Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmede, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, Patton'ın tanımladığı "görüşme formu yaklaşımı" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005) temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının yazılmasına geçilmeden önce sosyal etkinlik süreçleri, eğitim kurumlarında sosyal etkinlik süreçlerinin işleyişi, eğitim kurumlarında sosyal etkinliklerle ilgili yaşanılan sorunlar, sosyal etkinliklerin yönetmelik boyutu ve sosyal etkinliklerin uygulama örnekleri konuları ile ilgili alan yazın taranmıştır. Daha sonra konu ile ilgili veri toplama aracında yer alacak soruların neler olabileceği konusunda fikir edinilebilmesi amacıyla 1okul yöneticisi,1 veli,1 öğrenci ve 1 öğretmenle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun incelenmesinden sonra yönetici, öğretmen, öğretmen ve öğrenciye, paralel ve aynı amaca yönelik 4 farklı görüşme formu hazırlandı. 11 sorudan oluşan görüşme formunun anlaşılırlığının test edilmesi ve görüşmeler için harcanacak ortalama sürenin belirlenmesi amacıyla, daha önce ön görüşme yapılan 1 okul müdür yardımcısı,1veli,1 öğretmen,1 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında yapılan değerlendirme ve düzenlemeler sonucunda, görüşme formu son halini almıştır.

Bu çalışmada örneklem olarak seçilen Anadolu Lisesinin seçilme nedeni okulun fiziki şartlarının, spor imkânlarının, sahip olduğu alan, kadro açısından incelendiğinde sosyal etkinliklerin yapılması için uygun okul olmasıdır.

Bu çalışmada amaç okullarda sosyal etkinliklerin öğrencilere etkisini Anadolu Lisesi ölçeğinde araştırmaktır. Ayrıca belirlenen alt problemlerin cevabını, bilimsel veriler ve bilimsel yöntemler kullanarak cevap bulmayı amaçlamaktadır.Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği okullarımızda sosyal etkinliklerin hangi çerçevede ve hangi ilkelere dayalı yapılacağını belirtmiştir. Bu ilkelere dayalı olarak okullarda sosyal etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bu açıdan baktığımızda okullarda zorunlu olarak kurulan sosyal kulüpler ile isteğe bağlı olarak kurulan kulüplerin olduğunu görüyoruz. Ancak yönetmelik gereği kurulması gereken sosyal kulüplerin gerektiği gibi çalışmalar yaptığı konusu tartışmaya açıktır.

Sosyal etkinliklerde görev alan idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmesi ve takdir edilmesi istenen hedefe ulaşılması için belirleyici olacaktır. Ancak bu tür etkinlikleri yapan idarecilerin ve öğretmenlerin takdir görmesi, gerektiğinde atıfta bulunulması ve ödüllendirmesi tüm sürecin devamı içinde son derece önemlidir.

Okullarda sosyal etkinliklerin nicelik ve nitelik yönünden gerçekleşme oranlarının öğrenciyi nasıl etkilediği konusu bilimsel olarak irdelenmesi gereken bir konudur. Bu amaçla bizler 'Okullarımızda sosyal etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisi nedir?" sorusunu araştırma problemi olarak araştırmaya değer bulduk. Bu araştırmada araştırmanın problem sorusuna ve alt problemlerine okul ölçeğinde cevap verebileceğine inandığımız Anadolu Lisesi örneğini seçtik.

Bu çalışmada Anadolu Lisesi'nde yapılan sosyal etkinliklerin, öğrenci ve akademik başarı ile ilişkisi var mıdır? ,disiplin olayları ile ilişkisi var mıdır? Öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde etkisi var mıdır? Alt problemlerine cevap aranmaktadır.

'Sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmaya ve anlamaya olanak tanımasından (Yıldırım ve Şimşek, 2005), dolayı ve araştırma probleminin okulda öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin irdelenecek olmasından dolayı nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi bir Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,4 öğrenci,3 veli ve1okul idarecisi oluşturmaktadır. Bulgular, örneklem olarak seçilen Anadolu Lisesinde yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci üzerinde etkisinin olduğu yönündedir.

Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmede, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, Patton'ın tanımladığı "görüşme formu yaklaşımı" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005) temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının yazılmasına geçilmeden önce sosyal etkinlik süreçleri, eğitim kurumlarında sosyal etkinlik süreçlerinin işleyişi, eğitim kurumlarında sosyal etkinliklerle ilgili yaşanılan sorunlar, sosyal etkinliklerin yönetmelik boyutu ve sosyal etkinliklerin uygulama örnekleri konuları ile ilgili alan yazın taranmıştır. Daha sonra konu ile ilgili veri toplama aracında yer alacak soruların neler olabileceği konusunda fikir edinilebilmesi amacıyla 1okul yöneticisi,1 veli,1 öğrenci ve 1 öğretmenle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun incelenmesinden sonra yönetici, öğretmen, öğretmen ve öğrenciye, paralel ve aynı amaca yönelik 4 farklı görüşme formu hazırlandı. 11 sorudan oluşan görüşme formunun anlaşılırlığının test edilmesi ve görüşmeler için harcanacak ortalama sürenin belirlenmesi amacıyla, daha önce ön görüşme yapılan 1 okul müdür yardımcısı,1veli,1 öğretmen,1 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında yapılan değerlendirme ve düzenlemeler sonucunda, görüşme formu son halini almıştır.

Bu çalışmada örneklem olarak seçilen Anadolu Lisesinin seçilme nedeni okulun fiziki şartlarının, spor imkânlarının, sahip olduğu alan, kadro açısından incelendiğinde sosyal etkinliklerin yapılması için uygun okul olmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. ÖNEM

1-Sosyal Etkinliklerin Öğrencide Geliştirdiği Duygular:

Görüşmecilerden alınan verilerde, sosyal etkinliklerin öğrencide istendik duygu ve davranışların gelişmesine neden olması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmecilerin vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda sosyal etkinliklerde öğrencilerde gözlemlenen duygular ve davranışlar aşağıdaki kategorilerde değerlendirebiliriz.

1.1 Öğrencilerin Kendine Güven Duygularının Gelişimi:

Öğrenciler sosyal etkinlikler ile kendilerine güven duyguları, kendilerini ifade etmelerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

1.2 Öğrencilerin Paylaşım Duygularının Gelişimi:

Birey olma sürecinde öğrencilerin paylaşım duygusuna sahip olmaları önemlidir. Paylaşım duygusu aynı zamanda insani duyarlılıklar açısında da önemlidir. Paylaşım duygusu sosyal etkinliklerde en çok yaşanan duygulardan biridir. Görüşmeci tüm öğrenciler sosyal etkinliklerde paylaşım duygusunun geliştiğini ifade etmişlerdir.

1.3 Öğrencilerin Yaşadığı Stres:

Öğrenciler sosyal etkinlikler sayesinde okullarda rahatladıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

1.4 Birlik ve Beraberlik Duygusu:

Görüşmecilerin tümü özellikle 'sosyal etkinlikler okulun tüm paydaşları üzerinde nasıl bir etki bırakmaktadır sorusuna 'Herkesi birlik ve beraberlik duygusunu sarmaktadır' ifadesi genelde kullanılmıştır.

1.5 Farkındalık Yaratma

Görüşmecilerden G.2 ‘’İnsanlar sosyal etkinliklerin sayesinde birbirlerinin farkına varıyorlar’ şeklinde ifadesi vardır. Öğrenciler arasında her türlü olumsuz farklılıklar yok olmaktadır

2.ETKİLİLİK

2.1 Öğrencilerin Etkilenmesi:

Öğrenciler sosyal etkinliklerde yaşadıklarını ‘Güzel Olan Her Şey Vardı’ şeklinde ifade etmektedirler.

2.2 Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Disiplin ile ilgili Davranışlarına Etkisi:

Öğrenciler sosyal etkinliklerden sonra daha özenli davranmaya başladı.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Etkinlikler,Akademik Başarı,Disiplin Olayları

Kaynakça

1-ARGE, MEB,(2011) İlköğretim Okullarında Öğrenci Kulübü Ve Toplum Hizmeti Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara (Makale)

2-Başaran, İbrahim Ethem (2000) Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul. Feryal Matbaası, Ankara

3-Eroğlu, Ebru (2008) İlköğretim Okullarındaki Sosyal Kulüp Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Yüksek Lisans Tezi (Elmadağ İlçesi Örneği).

4-Karslı, Sezgin (2006) İlköğretim Okullarında Sosyal Kulüp Çalışmalarının Öğrencilerin Yöneticilik Niteliklerinin Gelişmesine Katkısı (Yüksek Lisans Tezi).

5-Mehmet ULUCAN, Kumral ÜNSEVER YAPRAK ve Dilek KIRNIK, “Öğrencilerin Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları” ,(9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 574-582.

6-Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

7-Görüşmeciler:

G.1 A.K Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.2 A.S Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.3 A.Ş Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.4 H.P Anadolu Lisesi Kimya Öğretmeni

G.5 M.K Anadolu Lisesi Felsefe Öğretmeni

G.6 S.S Anadolu Lisesi Edebiyat Öğretmeni

G.7 C.E Anadolu Lisesi Okul Aile Birliği Başkanı

G.8 T.Y Anadolu Lisesi velisi

G.9 M.E Anadolu Lisesi velisi

G.10 E.A Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı

G.11 O. C.G.Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

(25974) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özgünlük ve Sosyal Onay İhtiyaç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYRA AKKAYA
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

METİN KIRBAÇ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

En son ne zaman sadece kendinizi mutlu etmek bir şey yaptınız? Kendi kimliğini nasıl tanımlarsınız? Antropologlar, coğrafyacılar, tarihçiler, filozoflar, siyaset bilimciler, psikologlar, sosyologlar ve diğerleri, herkesin bireyin kimliği hakkında söyleyeceği bir şey mutlaka vardır(Jenkins, 2014, 28). İnsan kimliği ve benliği ile ilgili süregelen tartışmalar sonucu ortak kanı insanın psikolojik, fizyolojik ve sosyal gereksinimlerini yaşamını devam ettirebilmek için karşılamak zorunda olduğu yönündedir(Avşaroğlu ve Ömer, 2007, 86). İhtiyaçlar farklı durum ve olaylarda farklılık gösterebilirler(Dizen, Berenbaum, & Kerns, 2005). Bireyin sosyal onay ihtiyacı, "başkalarının beklentilerinin önemli görüldüğü, diğer insanların yargılarına önem verildiği ve sosyal etkileşimlerde bireyin uyuma yönelik davranışlara önem vermesiyle ilgili bir kavramdır"(Karaşar ve Öğülmüş, 2016, 86). Birey bir kıyafet alırken, bir işe başlarken, bir seçim yaparken ya da bir ürün ortaya koyarken kendi fikirlerinden başka çevresindeki kişilerin onayını da almak ister. Özgünlük ise, "başkalarının değerlerinin etkisinde kalmadan özgürce seçilen bir yaşam tarzını yaşamaktır"(Aydoğan, Özbay ve Büyüköztürk, 2017, 39). Özgünlük bireyin serbestçe kendi düşüncesini ve davranışlarını ortaya koyması, kendine inanması, kendi kişisel değerlerine saygı duyması gibi konular üzerinde dururken, sosyal onay, bireyin başkaları tarafından kabul görme isteğinin karşılığıdır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının özgünlük ve sosyal onay ihtiyaç düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen adaylarının özgünlük düzeyleri ve sosyal onay ihtiyacı arasında bir ilişki var mıdır?

2.Öğretmen adaylarının özgünlük düzeyi;

Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Arkadaş sayısının yeterli olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Doğum sırasına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

12 yaşına kadar yaşadığı yere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kiminle birlikte yaşadığına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının sosyal onay ihtiyacı;

Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Arkadaş sayısının yeterli olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Doğum sırasına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

12 yaşına kadar yaşadığı yere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kiminle birlikte yaşadığına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının özgünlük düzeyleri ile sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel yöntemlidir ve ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, müdahale etmeksizin, ortaya koymayı amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda

öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturacaktır. Evreninin tümüne ulaşılacağı düşünüldüğünden örneklemeye gidilmeycek, evren-örneklem kullanılacaktır.

Veri toplama araçları, kişisel bilgi formu, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği ve Özgünlük Ölçeğidir. Araştırmada Karaşar ve Öğülmüş (2016) tarafından "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizi" başlıklı çalışmada yer alan "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği" ve Aydoğan, Özbay ve Öztürk (2017) tarafından "Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü" başlıklı çalışmada yer alan "Özgünlük Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, sınıf, ebeveyn tutumu gibi bağımsız değişkenleri içeren bilgilerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, varyans, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılması öngörülmektedir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının özgünlük düzeyleri ile sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel yöntemlidir ve ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, müdahale etmeksizin, ortaya koymayı amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturacaktır. Evreninin tümüne ulaşılacağı düşünüldüğünden örneklemeye gidilmeycek, evren-örneklem kullanılacaktır.

Veri toplama araçları, kişisel bilgi formu, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği ve Özgünlük Ölçeğidir. Araştırmada Karaşar ve Öğülmüş (2016) tarafından "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizi" başlıklı çalışmada yer alan "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği" ve Aydoğan, Özbay ve Öztürk (2017) tarafından "Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü" başlıklı çalışmada yer alan "Özgünlük Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, sınıf, ebeveyn tutumu gibi bağımsız değişkenleri içeren bilgilerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, varyans, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılması öngörülmektedir.

Araştırmanın bulgularının yazılması ve raporlaştırma aşaması devam etmekte olup, geçici sonuçlara yer verilemeyecektir. Ancak Bağımsız değişkenler içerisinde yer alan özellikle ebeveyn tutumları türlerine göre, sosyal onay ihtiyacı düzeylerinini farklılaşabileceği ve özgünlük bireyin kendi özüne ait bir durumu teşkil ettiğinden sosyal onay ihtiyacı yüksek olan bireylerin özgünlük seviylerinin düşük olabileceği sonucu beklenmektedir. Aynı zamanda bireyin çevresi ile etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda kiminle birlikte yaşadığı ve 12 yaşına kadar yaşadığı yerin türünün de sosyal onay ihtiyacı düzeylerinini farklılaşabileceği düşünülmektedir.Sınıf düzeyi ise , öğrencilerin üniversite öğrenimine adım attığı ilk yıl olan 1. sınıf lehine farklılık gösterebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sonuç ve öneriler ilgili literatür ışığında daha sonra raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularının yazılması ve raporlaştırma aşaması devam etmekte olup, geçici sonuçlara yer verilemeyecektir. Ancak Bağımsız değişkenler içerisinde yer alan özellikle ebeveyn tutumları türlerine göre, sosyal onay ihtiyacı düzeylerinini farklılaşabileceği ve özgünlük bireyin kendi özüne ait bir durumu teşkil ettiğinden sosyal onay ihtiyacı yüksek olan bireylerin özgünlük seviylerinin düşük olabileceği sonucu beklenmektedir. Aynı zamanda bireyin çevresi ile etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda kiminle birlikte yaşadığı ve 12 yaşına kadar yaşadığı yerin türünün de sosyal onay ihtiyacı düzeylerinini farklılaşabileceği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi ise , öğrencilerin üniversite öğrenimine adım attığı ilk yıl olan 1. sınıf lehine farklılık gösterebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sonuç ve öneriler ilgili literatür ışığında daha sonra raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmeni, özgünlük, sosyal onay ihtiyacı

Kaynakça

Avşaroğlu, S., & Ömer, Ü. R. E. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başaçıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.

Aydoğan, D., Özbay, Y., & Büyüköztürk, Ş. (2017). Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, *5*(1), 38-59.

Dizen, M., Berenbaum, H., & Kerns, J.G. (2005). Emotional awareness and psychological needs. Cognıtıon And Emotıon, 19 (8), 1140-1157.

Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2012). The research problem. *How toDesign and Evaluate Research in Education (8th ed., pp. 25-36). New York: McGraw Hill*.

Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.

Karaşar, B., & ÖĞÜLMÜŞ, S. (2016). Sosyal onay ihtiyacı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 84-104.

(26000) Üstün Potansiyelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Ebeveyn Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

AYÇA KÖKSAL KONİK

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA

Problem Durumu

Üstün potansiyelli çocuğa sahip ebeveynler kendilerine has yaşantılar yaşayıp farklı güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu güçlüklükler çocuklarının bazı kişilik özelliklerinden dolayı da olabilmektedir. Örneğin; meraklı, ilgili, ısrarcı, mükemmeliyetçilik, liderlik gibi özellikleri karşısında ebeveynler ne yapacaklarını bilemeyip sorun yaşayabilmektedir. (Karakuş, 2010). Bu noktada ebeveyn özyeterliğinin önemi dikkati çekmektedir. Bandura'ya (1982) göre Öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır diğer bir deyişle yeterliliğimize yönelik bir inançtır (Cavkaytar, 2014) Ebeveynlik öz yeterliği birçok çalışmada farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ebeveynlik öz yeterliğinin, ebeveynlerin; ebeveyn rollerini bilgili ve yeterli olarak yerine getirmelerine dair beklentilerinin derecesi (Teti ve Gelfand,1991), çocuklarının davranış ve gelişimleri üzerinde olumlu etki bırakabilmeye dair algılar (Coleman, 1998), kendilerini ebeveynlik rollerinde yeterli görme dereceleri (Hassall, Rose ve McDonald, 2005) gibi farklı tanımları yapılmıştır. Ebeveyn öz yeterliğinin gelişimine bakıldığında, ebeveynlerin kendi anne-babalarıyla yaşadıkları bağlanma ilişkisinin niteliğiyle, eşlerinden, akrabalarından ve yakın çevrelerindeki diğer insanlardan elde ettikleri sosyal desteklerle ve eğitim düzeyleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Holloway, Suzuki, Yamamoto ve Behrens, 2005). Başka bir bakış açısına göre ise kültürel özellikler ebeveyn özyterliğinde etkilidir. Ayrıca, ebeveyn öz yeterliğinin potansiyel kaynağı olarak, ulaşılabilen kaynaklarda sistematik olarak açıklanmayan ya da bahsedilmeyen, bireyin ebeveynlik rollerine ilişkin bilişsel ve davranışsal hazırlığı ya da hazır bulunuşluğu gösterilmiştir (Coleman ve Karraker, 1997). Bu çalışmanın amacı ise üstün potansiyelli bir çocuğa sahip olmanın ebeveyn özyeterliğini ne doğrultuda etkilediğinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu amaç doğrultusunda, üstün potansiyelli çocuğa sahip 95 anne babanın özyeterlikleri saptanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırmada anne-babaların, anababalık davranışlarıyla ilgili yetkinlik inançlarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen Anababalık Yetkinliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 52 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. AYÖ'nün iki alt ölçeği bulunmaktadır. a) Etkili Anabalık Yapabilme: Bu alt ölçekte, etkili anababalık davranışları ölçülmektedir. Çocuğun sağlıklı beslenmesini sağlama, sorunlarıyla ilgilenme, ihtiyaçlarına cevap verme, çocuğa söz hakkı tanıma, onun için öncelikli bir başvuru kaynağı olabilme ve ebeveynin kendini geliştirme çabasının olup olmaması gibi konularda anne babaların ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla yazılmış 39 madde bulunmaktadır b) Eğitime Aktif Katılabilme: anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılım dereceleri ölçülmektedir. Anne babaların okul ile işbirliği içerisinde çalışması, okuldaki öğrenmeleri takip etmesi, çocuğa çalışma ortamının evde düzenlenmesi ve akademik başarısının evde desteklenmesi gibi konularla anne babaların ne kadar ilgilendiklerini belirlemek amacıyla yazılmış 13 madde bulunmaktadır. AYÖ'den yüksek puan almak, anababalık özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir. AYÖ'nün alt ölçeklerinin yanı sıra ölçekten toplam puan da alınmaktadır (Kaner, 2007)

Üstün potansiyelli çocuğa sahip ebeveynler kendilerine has yaşantılar yaşayıp farklı güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu güçlüklükler çocuklarının bazı kişilik özelliklerinden dolayı da olabilmektedir. Örneğin; meraklı, ilgili, ısrarcı, mükemmeliyetçilik, liderlik gibi özellikleri karşısında ebeveynler ne yapacaklarını bilemeyip sorun yaşayabilmektedir. (Karakuş, 2010). Bu noktada ebeveyn özyeterliğinin önemi dikkati çekmektedir. Bandura'ya (1982) göre Öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır diğer bir deyişle yeterliliğimize yönelik bir inançtır (Cavkaytar, 2014) Ebeveynlik öz yeterliği birçok çalışmada farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ebeveynlik öz yeterliğinin, ebeveynlerin; ebeveyn rollerini bilgili ve yeterli olarak yerine getirmelerine dair beklentilerinin derecesi (Teti ve Gelfand,1991), çocuklarının davranış ve gelişimleri üzerinde olumlu etki bırakabilmeye dair algılar (Coleman, 1998), kendilerini ebeveynlik rollerinde yeterli görme dereceleri (Hassall, Rose ve McDonald, 2005) gibi farklı tanımları yapılmıştır. Ebeveyn öz yeterliğinin gelişimine bakıldığında, ebeveynlerin kendi anne-babalarıyla yaşadıkları bağlanma ilişkisinin niteliğiyle, eşlerinden, akrabalarından ve yakın çevrelerindeki diğer insanlardan elde ettikleri sosyal desteklerle ve eğitim düzeyleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Holloway, Suzuki, Yamamoto ve Behrens, 2005). Başka bir bakış açısına göre ise kültürel özellikler ebeveyn özyterliğinde etkilidir. Ayrıca, ebeveyn öz yeterliğinin potansiyel kaynağı olarak, ulaşılabilen kaynaklarda sistematik olarak açıklanmayan ya da bahsedilmeyen, bireyin ebeveynlik rollerine ilişkin bilişsel ve davranışsal hazırlığı ya da hazır bulunuşluğu gösterilmiştir (Coleman ve Karraker, 1997). Bu çalışmanın amacı ise üstün potansiyelli bir çocuğa sahip olmanın ebeveyn özyeterliğini ne doğrultuda etkilediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, üstün potansiyelli çocuğa sahip 95 anne babanın özyeterlikleri saptanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırmada anne-

babaların, anababalık davranışlarıyla ilgili yetkinlik inançlarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen Anababalık Yetkinliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 52 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. AYÖ'nün iki alt ölçeği bulunmaktadır. a) Etkili Anabalık Yapabilme: Bu alt ölçekte, etkili anababalık davranışları ölçülmektedir. Çocuğun sağlıklı beslenmesini sağlama, sorunlarıyla ilgilenme, ihtiyaçlarına cevap verme, çocuğa söz hakkı tanıma, onun için öncelikli bir başvuru kaynağı olabilme ve ebeveynin kendini geliştirme çabasının olup olmaması gibi konularda anne babaların ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla yazılmış 39 madde bulunmaktadır b) Eğitime Aktif Katılabilme: anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılım dereceleri ölçülmektedir. Anne babaların okul ile işbirliği içerisinde çalışması, okuldaki öğrenmeleri takip etmesi, çocuğa çalışma ortamının evde düzenlenmesi ve akademik başarısının evde desteklenmesi gibi konularla anne babaların ne kadar ilgilendiklerini belirlemek amacıyla yazılmış 13 madde bulunmaktadır. AYÖ'den yüksek puan almak, anababalık özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir. AYÖ'nün alt ölçeklerinin yanı sıra ölçekten toplam puan da alınmaktadır (Kaner, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda beklenen sonuçlar şöyledir; a) Üstün potansiyelli çocuğa sahip anne babaların özellikle etkili anne babalık davranışları alt ölçeğinden alacakları puan yüksek olacaktır. Coleman (1998) ebeveynlik yeterlikleriyle bebeklerin zihinsel gelişim puanları arasında olumlu bir ilişki olduğunu bildirmektedir. Buna göre, anne babaların uygun anne babalık davranışları sergileme düzeyleri arttıkça çocukların bilişsel gelişimi de paralel olarak artmaktadır. Öz yeterliğin, çocuğun gelişimsel çıktılarıyla ebeveynlik arasında aracı işlevi gördüğü ve ebeveynlik etkinliklerine özgü öz yeterlik düzeyinin artışının çocukların bilişsel gelişimine de olumlu katkı sağladığı gösterilmiştir (Coleman ve Karraker 2003). Ayrıca etkili anne babalık becerilerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Çocuğun bilişsel ve akademik gelişiminin sağlanabilmesinde erken çocuklukta evde öğrenme ortamının uygun olmasının önem taşıdığı ve yüksek ebeveyn öz yeterliği olan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte evde öğrenme ortamlarına daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirtilmektedir (Machida, Taylor ve Kim, 2002).

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn Yeterliliği, Üstün Potansiyel, Zeka

Kaynakça

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 32(2), 122–147.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Annals of Child Development Six Theories of Child Development, 6, 1-60.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior. 4. 71-81 Newyork: Academic Pres. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman: New York.

Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardıç, A. (2014). Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Güncellenmesi, Anadolu Journal of Educational Sciences, January, 4 (1), 69-76.

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Selfefficacy and parenting quality: Findings and future applications. Developmental Review, 18, 47-85.

Coleman, P. K. (1998). Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development. Unpublished doctoral dissertation, the Eberly College of Arts and Sciences. West Virginia University, Morgantown

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. Infant Mental Health Journal, 24(2), 126–148.

Hassall, R., Rose J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. Journal of Intellectual Disability Research, 49(6), 405-418

Holloway, S. D., Suzuki, S., Yamamoto Y., & Behrens, K. Y. (2005). Parenting self-efficacy among Japanese mothers. Journal of Comparative Family Studies, 36(1), 61-76.

Kaner, S. (2007). Öğretmenlerin ve Anne-Babaların Öz-Yetkinlik İnançları, Tükenmişlik Algıları ve Çocukların Problem Davranışları. Ankara Üniversitesi. Bilimsel Araştırma Projesi. Ankara.

Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families. Family Relations, 51, 176-184.

Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: the meditational role of maternal self-efficacy. Child Development 62, 918–929.

(25058) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Dikkat Eksikliği

SELAHATTİN GELBAL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÇAĞLA KUDDAR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Lack of attention is very common problem in these days world. Commonly, İt can see at child but today can be seen at adult. With developing tecnology and increasing stimulant, lack of attention became seeing more. We can say that lack of attention can be seen all age of people. So this situation show us to need develop a scale that it can measure all age of people.

Lack of attetion is a problem that can see lack of attetion and focus on something, forgetfulness, losing items, carelessly making mistakes..etc. This can effect people's life and function.

Günay, Savran and Aksoy(2005) defined lack of attention ' Demonstration of lack of attention is that difficulties doing work, while doing a work, before finishing do other work, when one talking, treated like listening, sudddenly distraction of attention because of external stimuli.'

There are a lot of reason for this problem. It can be physicialogicial (genetic) and psychologicial (trauma,stress, anxiety,depression..). When physicialogicial dimension is related with genetic. It comes from family via genetic. Other dimension is related from enviroinment. Work place, school place, frienship..etc. So this problem negative affect on peoples life. This study is aimed to develop lack of attention scale.

Araştırma Yöntemi

We get consent form from participant for joining the study so parcitipants are voluntarily join to this study. Participants are chosen with conveince sample method. We say to participants if they can feel uncomfortable from any reason, they can leave from the study at consent form. There are 226 participant, 164 female, 57 male and 1 non biary. Participants are chosen from; high school, university, master and PHD students. Most of participants are student. Scale prepared 80 items. For preparing this items, Firstly searched literature and used article, related books, related films. Scale is prepared 5 likert type scale. 'Totally agree', 'Agree', 'Partially agree', 'Disagree',' Totally disagree.' forms. Study apply to students via online survey method (mail, social media, watsapp groups,facebook). Firslty, consent form is asked to participants, then asked three demografic questionto participants. 'age', ' gender' and 'student or not'. After this process, if participants accept to join the study then started to survey. Study was voluntarily and said to participant if there are any uncomfortable things, they can left the study. Results are assesment as group not personally. At the and of the study, participants directed people who they can ask their questions and said thank you.

Lack of attention is very common problem in these days world. Commonly, İt can see at child but today can be seen at adult. With developing tecnology and increasing stimulant, lack of attention became seeing more. Lack of attetion is a problem that can see lack of attetion and focus on something, forgetfulness, losing items, carelessly making mistakes..etc. This can effect people's life and function. There are a lot of reason for this problem. It can be physicialogicial (genetic) and psychologicial (trauma,stress, anxiety,depression..). For the study, We get consent form from participant for joining the study so parcitipants are voluntarily join to this study. Participants are chosen with conveince sample method. We say to participants if they can feel uncomfortable from any reason, they can leave from the study at consent form. There are 226 participant, 164 female, 57 male and 1 non biary. Participants are chosen from; high school, university, master and PHD students. Most of participants are student. Scale prepared 80 items. For preparing this items, Firstly searched literature and used article, related books, related films. Scale is prepared 5 likert type scale. 'Totally agree', 'Agree', 'Partially agree', 'Disagree',' Totally disagree.' forms. Study apply to students via online survey method (mail, social media, watsapp groups,facebook).

Scale is prepared one dimnesion. With exploratory factor analysis, items which dimension give loading has been identified. In factor analysis, KMO values found 0,945, Bartlet test's result found meaningful. According to KMO and Barlet test, can be said that can be applied factor analysis to this data. In factor analysis, while first factor's eingenvalues were 17,94, as seen important, second factor's eingenvalues decreasing 2,05. This decreasing can show us that this scale san be one dimension. Can be seen that %44.85 of total varyans can explain with first factor. Result of factor analysis, 40 items is selected according to lowest factor loading value 0,549. Selected 40 items of scale's cronbach alpha value is 0,97 and item total corelation is 0,562 between 0,765.

This result show that this scale's reliability and validity score is desired level and measuring and can be used this scale to determination ' lack of attention' level.

Key Words: Lack of attention, attention, develop scale.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Scale is prepared one dimnesion. With exploratory factor analysis, items which dimension give loading has been identified. In factor analysis, KMO values found 0,945, Bartlet test's result found meaningful. According to KMO and Barlet test, can be said that can be applied factor analysis to this data. In factor analysis, while first factor's eingenvalues were 17,94, as seen important, second factor's eingenvalues decreasing 2,05. This decreasing can show us that this scale san be one dimension. Can be seen that %44.85 of total varyans can explain with first factor. Result of factor analysis, 40 items is selected according to lowest factor loading value 0,549. Selected 40 items of scale's cronbach alpha value is 0,97 and item total corelation is 0,562 between 0,765.

This result show that this scale's reliability and validity score is desired level and measuring and can be used this scale to determination ' lack of attention' level.

Anahtar Kelimeler : dikkat eksikliği

Kaynakça

Sürücü, Ö. (2003), *Ana-baba öğretmen el kitabı: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu,* İstanbul: Ya-pa.

Faber, A., Mazlish, E., (2014), *Konuş ki dinlesin Dinle ki konuşsun,* İstanbul: Doğan Kitap.

Günay, Ş., Savran, C., & Aksoy, U. M. (2005). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite ölçeğinin (adult add/adhd dsm ıv-based diagnostic screening and rating scale) dilsel eşdeğerlilik, geçerlik güvenirlik ve norm çalışması.

Öner, Ö., & Soykan-Aysev, A. (2007). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *İçinde: Aysev AS, Taner YI (Editörler). Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*, *1*, 397-421.

Öncü, B., & Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *5*(2), 111-119.

(24892) Pierre Bourdieu'nun Temel Kavramları İle Eğitimi Düşünmek

EREN AĞIN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

DUYGUN GÖKTÜRK
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışma Pierre Bourdieu'nun temel kavramları ve eğitim yaklaşımı üzerine bir tartışmayı içermektedir. Bourdieu sosyolojisi *alan*, *habitus*, *sermaye formları*, *sembolik şiddet* ve *yeniden üretim* kavramları çerçevesinde eğitimi ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri ele almaktadır. Eğitimdeki iktidar ve tahakküm ilişkilerinin yeniden üretimi eğitim alanındaki farklı yapı ve pratikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu çalışma bu yapı ve pratikler ile içerdiği belirli sözleşmeleri tanımlayacak ve inceleyecektir. Bu sözleşmeler özerk bir eğitim sisteminin yaratılmasında etkin rol üstlenen kurumsallaşmanın yapısal süreçleri ile pedagojik çalışmayı tekelleştirenler (öğretmenler vb.) arasında kurulmaktadır. Pedagojik çalışmanın tekelleşmesinde yer alan aktörler ve kurumlar (okullar vb.), pedagojik emek sürecinin rutin ve standart bir yapıya bürünmesi ile ortaya çıkan okul kültüründe belirli değerleri yeniden üretmektedirler. Bu değerler eğitim piyasanın belirlediği değerlerdir, dolayısıyla piyasanın koşullarının da yeniden üretimine katkıda bulunmaktadırlar (Jenkins, 1992, 68-69). Burada yeniden üretim kavramı önemlidir. Bu bağlamda çalışmamız yeniden üretim süreçlerinin okul bünyesindeki katmanlarını ve okula aktarılma formu olarak aile bağlamında tartışmasını da kapsayacaktır. Ailenin bir eğitim kurumu olarak değerlendirildiği bu denklemde eşitsizliklerin yaratımı ve yeniden üretimi aile düzeyinde başlamaktadır. Böylelikle imtiyazın üretimi ve yeniden üretimi de bu yapısal formu korumanın kurucu bir unsuru olmaktadır. Bu yapıları da dikkate alarak, bu çalışma Bourdieu sosyolojisinin temel kavramları eşliğinde Bourdieu'nun eğitim alanına ve ilişkili olduğu yapılara dair çalışmalarını inceleyecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada başvurulan araştırma yöntemi, Pierre Bourdieu'nun eğitim yaklaşımını inceleyen ve temel kavramları üzerinden eğitimi sorunsallaştıran teorik bir çerçevede ilerleyecektir. Pierre Bourdieu kurumsal bir oluşum olarak eğitim ve kurumsal temsilinin sağlandığı okulun barındırdığı karmaşık yapı ve sistemleri inceleyen ve onu çevreleyen toplumsal yapılar ile ilişkisini kuran ve derinleştiren çalışmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmalarında, Pierre Bourdieu, birey ve toplum ilişkisini öznellik ve nesnellik arasındaki düalist kutuplaşmanın ötesinde incelemeye, ikilikleri sorunsallaştırmaya ve onlardan kaçınmaya çalışmaktadır. Bunun içinde yeni bir formül, model önerisinde bulunmaktadır. Bu önerinin temel özellikleri ise "toplumsal eylem, yapı ve bilgi anlayışının" kutuplaştırıcı ve düalist yaklaşımlara karşı olarak yapılandırılması, "aynı anda disipliner, teorik ve metodolojik bölünmelerin her iki yanında da yer alan" bir pozisyonun benimsenmesidir (Wacquant, 2014, 57). Bu formülün bir diğer özelliğini ise Wacquant (2014), Bourdieu'nun toplum tasavvuru ile ilişkilendirir ki bu tasavvur "acılarla dolu" farklılıkların yarattığı rekabet ve mücadele üzerine kurulu bir toplum kavrayışıdır. Craig Calhoun (2014) ise Bourdieu sosyolojisinin "yapıya odaklanan bir sosyolojiye karşı eyleme odaklanan bir sosyoloji" örneğini sunmadığını, bu ayrımın sorunlarını belirtirken "genetik yapısalcılık" adını verdiği bir yaklaşıma yöneldiğini belirtmektedir. Böylelikle Bourdieu "yapısal analizin entelektüel kaynaklarını kullanan, ancak yapılara onların eylemle üretilme ve yeniden-üretilme biçimleri temelinde yaklaşan bir sosyoloji" formunu benimsemektedir. Bunları dikkate alarak, bu çalışma Bourdieu'nun *alan*, *habitus*,*sermaye formları*, *sembolik şiddet* ve *yeniden üretim* kavramları çerçevesinde eğitimi ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri tartışmaya açmaktadır.

Pierre Bourdieu *alan, habitus, sermaye formları, sembolik şiddet* ve *yeniden üretim* kavramları çerçevesinde eğitimi ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri tartışmaya açmaktadır. Pierre Bourdieu gündelik yaşamı bir oyun düzeneği ile açıklamaktadır. Bu düzenek bir oyun kurgusuna sahiptir, mücadele ve rekabetin içkin olduğu oyunda, aktörler oyunun parçası olarak doğaçlamalara da başvurmaktadırlar. Böylelikle oyunu belirleyen kuralların dışına çıkabilen, "bir oyun anlayışına, oyunun nasıl oynanması gerektiği anlayışına" sahip olmayı da gerektiren pratikler aktörlerin yaşamlarının parçası olmaktadır. Bourdieu bu bilgi ve anlayışın toplumsallığına vurgu yapar, oyunun takibi, rakibi izleme, izleme sonucu bir sonraki atağını belirleme gibi performansların her biri birer stratejidir. Bourdieu için iyi bir stratejiyi oyunun kuralları kadar "kişinin rakibinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirebilmesi de belirler... yani bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu, bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesine" (Calhoun, 2014, 79) bağlıdır. Bourdieu bu kavramanın pratiklerin sürekliliği ile oluşan bir yapı olarak habitus ile gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Habitus kavramına yönelik Bourdieu'nun sosyal pratiğe yaptığı vurgu devam etmekte ama sosyal pratiklerin sadece bireysel davranışlar sonucu şekillenmediğini de ifade etmektedir. Bu noktada Bourdieu, ne bireysel davranışların sosyal pratikleri şekillendirdiğini ne de birey-üstü yapıların bu pratikleri belirlediğini savunmaktadır. Habitus bireyselin ve kolektivitenin başarısıdır (Calhoun, 2014). Bourdieu'nun başvurduğu habitus kavramı bu iki uç arasında açıklayıcı bir köprü rolü üstlenmektedir. Latince'de habitus kavramının anlamı alışkanlık ile ilgili olan, tipik durumlar, bedene ait durum ya da görüntüler olarak ifade edilmektedir. Calhoun (2014, 103) ise habitus için "yapılaşmış doğaçlamayı mümkün kılan somut duyarlılık" ifadelerini kullanmaktadır. Alışkanlıkların büyük önem teşkil ettiği habitus kavramında, bilinçli olarak öğrenilmiş kural ve ilkelerden ziyade,

alışkanlıklar kendiliğinden, dikkatsizce, kaygısızca pratik edilmekte ve bu durum Bourdieu tarafından yatkınlıklar/eğilimler (dispositions) olarak açıklanmaktadır (Jenkins, 1992, 45-52). Habitus ise "algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi" dir (Wacquant, 2014, 61).

Yatkınlıklar/eğilimler (dispositions) Bourdieu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: 1. Örgütleyici bir eylemin sonucu, yapıya yakınlaştıran çıktılar bütünü, 2. Oluş biçimi ya da alışkanlık/alışılagelmişlik hali, 3. Meyil, yatkınlık (Jenkins, 1992, 45-47). Bourdieu bu tanımlamaları yaparken şu noktaya tekrar tekrar vurgu yapmaktadır: Gündelik hayatın pratikleri bilinçdışı olarak şekillenmektedir ama aynı zamanda bilincin de bu süreçlere dahil edilmesi gerekmektedir. Habitus, pratik (practice) ve eğilim/yatkınlık (disposition) arasındaki bağı şu şekilde formüle edebiliriz: "Habitus içindeki aktörleri belirli pratikleri sergilemeleri için ikna eder, yönlendirir, pratiklerin oluşumu için temel teşkil eder. Pratikler bir taraftan habitusun içinde ve habitus ile eğilimlerin karşılaşmalarında üretilirler, diğer yandan habitusun sosyal alanın içerdiği sınırlılıklar, talepler ve fırsatlara dair uygunluk barındırdığı ve aktörlerine hareket alanı sağladığı durumlarda üretilirler" (Jenkins, 1992, 48). Pierre Bourdieu'nun pratik, eğilim/yatkınlık ve habitus kavramları ile ilişki halindeki bir diğer önemli kavramı ise alan (field) kavramıdır. Bourdieu bu kavramı, "yapılaşmış bir konumlar uzayı, kendi özel belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanı" belirli kaynaklar ve paylar (ya da hisseler) etrafında şekillenen mücadele ve manevraları barındıran bir sosyal arena olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1990; Jenkins 1992; Calhoun, 2014, 63; Kluttz ve Fligstein, 2016).

Pierre Bourdieu bir mücadele alanı olarak tanımladığı alan (field) için oyun metaforuna başvurmaktadır. Oyun metaforunda, farklı oyunların farklılaşmış kurallar ve stratejiler barındırdığını ifade ederken, bu farklılığı aynı zamanda farklı alanların varlığını ifade etmek için kullanmaktadır. Bourdieu, alanlarda farklı oyunların varlığının söz konusu olduğunun ve bu oyunlar ya da alanlar arasında geçişin imkanının da altını çizmektedir. Bu metafora göre aktörler alan içerisinde birbirlerine göre göreceli belirli pozisyonları işgal etmektedirler. Alanlar ise belirli otonom yapıları barındırırlar ve böylelikle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu farkı kuran unsurlar aynı zamanda alanı işgal eden aktörlerin farklılaşmaları ile de ilişkilidir, dolayısı ile farklılaşmış alanlarda farklı kaynaklara, statülere sahip aktörler birbirleri ile "oyunun kuralları" doğrultusunda ilişkilenmekte ve mücadele etmektedirler (Kluttz veFligstein, 2016). Alanlar arasında bu geçişlerin belirlenimleri ise aktörlerin sahip oldukları sermaye donanımları ile ilişkilidir. Aktörler, alanda işgal ettikleri pozisyonlar ve sermayelere erişim olanakları doğrultusunda birbirleri ile tahakküm, itaat ya da eşitlik (homoloji) ilişkileri kurmaktadırlar (Jenkins, 1992, 52-56). Bourdieu için alanda aktörlerin belirlenimlerini sağlayan önemli bir kaynak olan sermaye üç temel formda bulunur: Ekonomik, sosyal, kültürel sermaye. Dördüncü sermaye formu ise sembolik sermayedir. Bourdieu (1986) *Sermaye Formları* (The Forms of Capital) adlı çalışmasında, ekonomik sermayeyi ekonomik kaynakların ya da varlıkların sahipliği (para, mal varlığı, mülk vb.) olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermaye ise ekonomik sermaye ile de ilişki halinde olan, karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, kalıcı hale gelişi ile mülkiyet ilişkilerinin üretimi ve devamı için potansiyel kaynaklardır. Bir diğer sermaye formu ise kültürel sermaye formudur. Bourdieu toplumsal yapının belirlenimleri sonucunda bu sermaye yapısının farklı formlara girebildiğini ifade etmekte ve dini sermaye, bürokratik sermaye, politik sermaye vb. formlarla örneklendirmektedir (Göker, 2015). Bourdieu (1986) kültürel sermayeyi üç ayrı yapı üzerinden formüle etmektedir: Bedenselleşmiş hali, nesnelleşmiş hali ve kurumsallaşmış hali. Bu yapılardan bedenselleşmiş hali, bilginin bilinçli olarak edinilen ve pasif bir şekilde miras alınan, kültür ve gelenek ile kurulan ilişkisellik aracılığı ile var olan halidir. Bu form, çocukluktan itibaren edinilen ve birincil habitusu şekillendiren ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri derinleştirmede en önemli sermaye formu olarak nitelendirilir. Örneğin, bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıkları, başvurduğu iletişim araçları birer bedenselleşmiş sermaye biçimidir. Bir mülkiyet edinimi kapsamı olmayan bedenselleşmiş sermaye formu devredilebilir nitelikte değildir, zaman içerisinde edinilen, bireyin habitusunu ve o habitusu çevreleyen yapıları belirleyen bedenselleşmiş sermayedir. Nesnelleşmiş sermaye ise mülkiyet formlarının edinimi kapsamaktadır. Örneğin sanat eserlerine, kitaplara, resimlere, bilim eserlerine sahip olmak. Bu tür varlıklara sahip olmak üzerinden edinilen kültürel sermaye aynı zamanda ekonomik sermayeye aktarılabilmektedir. Bourdieu (1986) kişinin nesnelleşmiş kültürel sermaye olarak sahip oldukları ile kurduğu ilişkinin tarihselliğine vurgu yapmaktadır. Örneğin bir sanat eserine sahip olmak sadece nesnelleşmiş kültürel sermayeyi kendi başına belirleyici değildir, eser ile nasıl ilişkiye geçtiğinin tarihselliği kültürel sermayenin niteliğini de belirlemektedir. Üçüncü sermaye formu olarak kurumsallaşmış kültürel sermaye, bireyin kurumsal aidiyetleri üzerinden belirlenen, aynı zamanda ait olunan kurumsal yapının bireyin kültürel sermayesini ve onunla ilişkili bilgi ve niteliklerini tanıması üzerinden şekillenen sermaye formudur. Ait olunan kurumsal yapı bireye belirli avantajları ve imtiyazları sağlamaktadır. Kurumsal aidiyetin tanınması kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümünü de tesis etmektedir. Bu üç sermaye formuna ek olarak Pierre Bourdieu sembolik sermaye formunu da tartışmaya açmaktadır. Sembolik sermaye, bireyin sahip olduğu onur, saygınlık ve tanınma üzerinden toplumsal konumunun belirlenmesi ve bununla ilişkili olarak da kaynaklara erişiminin düzenlenmesinde belirleyici olan bir sermaye formudur. Son olarak Bourdieu bir sermaye formunun bir başka sermaye formuna dönüşebileceğini belirtir ki bunun iki anlamı vardır: 1. Dönüştürme süreci bir yeniden-üretim sürecidir ve böylelikle sermaye kuşaktan kuşağa aktarılmış olur, 2. Belirli formda bir sermayenin, örneğin ünlü bir müzisyen olmaya özgü bir sermayenin (sembolik, kültürel vb.) ekonomik sermaye dönüşebilmesidir (Calhoun, 2014).

Pierre Bourdieu'nun çalışmalarında sembolik şiddet (symbolic violence), sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatmasıdır. Bu meşruluk aynı zamanda dayatmanın başarılı olmasına olanak tanıyan güç ilişkilerini de silikleştirmektedir. Bu meşruluk süreci kabul gördüğünde, kültürel yapı kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklemler ve sistematik bir şekilde yeniden üretim (reproduction) mekanizmasına katkıda bulunmaktadır. Bu noktada şu soru sorulabilir: Bu süreçte hangi yapılar rol üstlenmektedirler? Bu yapıların detaylı analizine Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (2015) adlı çalışmalarında yer vermektedir. Bourdieu, sembolik şiddetin

uygulanmasındaki temel dayanağı pedagojik eylem, pedagojik otorite, pedagojik değerler sistemi, pedagojik emek ve pedagojik mesai'dir. Bu çalışmada bu kavramların ve ilişkili pratiklerin okul içerisinde nasıl varlıklar tesis ettiği ve kendilerini nasıl yeniden ürettikleri ile tartışmalar detaylı olarak gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak eğitimdeki yapısal dönüşüm süreçleri yeniden üretim yapılarının belirleyici bileşenleridirler. Habitus ve sermaye formlarının bu araştırma süresince bir kurumsal yapı olarak okul ile nasıl ilişkilendiği, yeniden üretim süreçlerinin şekillenmesindeki pozisyonlarının okul içi pratikler üzerinden detaylı bir tartışması yapılmaktadır. Bu tartışmanın diğer önemli kavramları ise sembolik şiddet ve yeniden-üretimdir. Bourdieu'nun çalışmalarında sembolik şiddet, anlam ve sembollerden oluşan sistemlerin toplumsal grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatması olarak tanımlamaktadır. Bu silikleştirilmiş dayatım toplumsal güç ilişkilerini silikleştiren meşruluk mekanizmasının yapısal olarak inşa edilmesi ile ilişkilidir. Böylelikle yapısallaşmış meşruluk kendini ürettiğinde ve kabul gördüğünde, kültürel yapı kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklemler ve yeniden üretim mekanizması ile daimi bir varlık tesis etmektedir. Yeniden üretim ise bu meşru yapının, Bourdieu'nun ifadesi ile *kültürel keyfiyet*in sermayeleşmiş formlara dönüşümünü ve aktarımını gerçekleştirmektedir. Bu aktarım süreci eğitim sistemi ve onun yerleşik kavramları ve eylem setleri olarak işaret ettiği "pedagojik eylem", "pedagojik otorite", "pedagojik mesai" aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu araştırmada bu kavramların ve ilişkili pratiklerin okul içerisinde nasıl varlıklar tesis ettiği ve kendilerini nasıl yeniden ürettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Pierre Bourdieu, eğitim, alan, habitus, sermaye formları, sembolik şiddet, yeniden üretim

Kaynakça

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–58). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic practice.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Calhoun, C. (2014). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (s. 77-129). İstanbul: İletişim Yayınları.

Göker, E. (2015). Takdim. *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (s. 9-20) (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Jenkins, Richard. (1992). *Pierre Bourdieu*. Londra: Routledge.

Klutz, D. ve Flingstein, N. (2016). Varieties of sociological field theory. S. Abrutyn (Ed.). *Handbook of contemporary sociology* (s. 185-207). USA: Springer Publishing.

Wacquant, L. (2014). Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (s. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.

(24893) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygusu, Okulda Öznel İyi Oluş ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi: Kesitsel Bir Çalışma

RUKEN AKAR VURAL ADNAN MENDERES ÜNİ.
HASRET GÜVEN ADNAN MENDERES ÜNİ.
BURCU DÖNMEZ ADNAN MENDERES ÜNİ.
KERİM GÜNDOĞDU ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

2015 yılı PISA sınavı verileri, öğrencilerde okulla ilgili kaygının yaygın olduğunu göstermektedir. Okulda başarılı olma motivasyonu çoğunlukla, başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusundan ya da akranlarından daha iyi olma arzusundan kaynaklanmış olabileceği gibi öğrencilerin okulda yaşadıkları kaygıdan dolayı da yüksek olabilmektedir (OECD, 2017). Bu bağlamda okullarda çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını bir bütün olarak gören ve bilişsel yeterlikler yanında bireysel ve sosyal yeterliklerini de geliştiren eğitim programlarının işe koşulması düşünülebilir. Okulların birincil görevi öğretim programları aracılığıyla öğrencilere içinde bulunulan çağın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. Okulun sosyal bir topluluk olma ve aynı zamanda bireysel özellikleri geliştirme amaçları dikkate alındığında, öğrencilerin içinde bulundukları ortamı benimsemeleri ve kendilerini iyi hissetmeleri için karar vericilerin gerekli koşulları sağlaması büyük önem arz etmektedir. Alanyazına bakıldığında öğrencilerin okulda kendilerini nasıl hissettikleri ile okul bağlılığının birçok değişken ve yordayıcılarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin çeşitli özelliklerinin ve durumlarının farklı değişkenler açısından tespit edilmesi bu yolda atılabilecek ilk adım olarak görülebilir. Bu gerekçe ile yola çıkılan bu araştırmanın genel amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin "okula aidiyet duygusu" ve "okulda öznel iyi oluş" düzeylerini belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, algılanan ebeveyn ilgisine, bulundukları seviye sınıflarına ve algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014).

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından geliştirilen ve 10 madde ile "okul doyumu" ve "okulda duygu" olmak üzere iki alt boyuttan oluşan altılı likert tipindeki "Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş" ölçeği ile Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz (2013) tarafından geliştirilen ve 10 madde ile "okuldan memnuniyet" ve "okul kurallarına uyma" alt boyutlarından oluşan beşli likert tipindeki "Okula Aidiyet" ölçeğinden yararlanılmıştır.

Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Aydın il merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden kamu okulları ve özel okullar arasından belirlenen 15 ortaokulda öğrenim görmekte olan 770 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması amacıyla ölçme araçları araştırmacılar tarafından öğrencilere çalışma takviminde belirlenen tarihlerde gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Packet for Social Studies) 13.00 programı kullanılacak, betimsel ve kestirimsel analizlere başvurulacaktır. Değişkenler arasındaki ilişki ve farklılaşmalar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon testleri ile ölçülecek, alt problemlere cevap bulmak amacıyla frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (×) değerleri hesaplanmıştır.

2015 yılı PISA sınavı verileri, öğrencilerde okulla ilgili kaygının yaygın olduğunu göstermektedir. Okulda başarılı olma motivasyonu çoğunlukla, başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusundan ya da akranlarından daha iyi olma arzusundan kaynaklanmış olabileceği gibi öğrencilerin okulda yaşadıkları kaygıdan dolayı da yüksek olabilmektedir (OECD, 2017). Bu bağlamda okullarda çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını bir bütün olarak gören ve bilişsel yeterlikler yanında bireysel ve sosyal yeterliklerini de geliştiren eğitim programlarının işe koşulması düşünülebilir. Okulların birincil görevi öğretim programları aracılığıyla öğrencilere içinde bulunulan çağın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. Okulun sosyal bir topluluk olma ve aynı zamanda bireysel özellikleri geliştirme amaçları dikkate alındığında, öğrencilerin içinde bulundukları ortamı benimsemeleri ve kendilerini iyi hissetmeleri için karar vericilerin gerekli koşulları sağlaması büyük önem arz etmektedir. Alanyazına bakıldığında öğrencilerin okulda kendilerini nasıl hissettikleri ile okul bağlılığının birçok değişken ve yordayıcılarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin çeşitli özelliklerinin ve durumlarının farklı değişkenler açısından tespit edilmesi bu yolda atılabilecek ilk adım olarak görülebilir. Bu gerekçe ile yola çıkılan bu araştırmanın genel amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin "okula aidiyet duygusu" ve "okulda öznel iyi oluş" düzeylerini belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, algılanan ebeveyn ilgisine, bulundukları seviye sınıflarına ve algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini

tespit etmektir.Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Aydın il merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden kamu okulları ve özel okullar arasından belirlenen 15 ortaokulda öğrenim görmekte olan 770 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği" ile Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz (2013) tarafından geliştirilen "Okula Aidiyet Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik analizlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve okulda öznel iyi oluşlarının orta düzeyde olduğu, okulda öznel iyi oluşları ile okula aidiyet duyguları arasında ilişki olduğu ve öğrencilerin okula aidiyetlerinin kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin okula aidiyet duygularının ve öznel iyi oluşlarının yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler, bulundukları seviye sınıfları ve kendi algılarına göre başarısı yüksek öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan ebeveyn ilgisi yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile okulda öznel iyi oluşlarının algılanan ebeveyn ilgisi düşük öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin görece orta düzeyde olduğu, okula aidiyet duyguları ile okulda öznel iyi oluş düzeyleri arasında orta ve düşük düzeyde ilişki olduğu ve 8. sınıftaki kız öğrencilerde okul kurallarına uyma ve okula aidiyet duygusu erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okula aidiyet duyguları alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Akademik başarıları yüksek öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksektir. Kendi başarılarını ortalama üstü olarak algılayan 8. sınıf öğrencilerinin okula aidiyet duyguları, kendi başarılarını ortalama veya altı olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ebeveynlerinin okul yaşamlarına ilgisi çok olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları, ebeveynlerinin okul yaşamlarına ilgisi olmayan ya da çok az olan öğrencilere göre daha yüksektir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları daha yüksektir. Ebeveynlerinin okul yaşamlarına ilgisi çok olan öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları, ebeveynlerinin okul yaşamlarına ilgisi olmayan ya da çok az olan öğrencilere göre daha yüksektir. Kendi başarılarını ortalama üstü olarak algılayan öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları, kendi başarılarını ortalama veya altı olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : okula aidiyet duygusu, okulda öznel iyi oluş

Kaynakça

Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" Scale. Egitim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research. 53, 215-230.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

OECD (2017), "Are students happy?: PISA 2015 results: students' well-being", PISA in Focus, No. 71, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3512d7ae-en

Özdemir, Y. & Sağkal, A. S. (2016). Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ege Eğitim Dergisi, 17(2), 333-350. doi: 10.12984/egeefd.280748

(25342) Sürdürülebilirlik Ekseninde Dünyamızın ve İnsanlığın Sorunları ve Hesap Verebilirlik: 21. Yüzyıl Öğretmeni Ne Düşünüyor?

MUSTAFA ÖZTÜRK

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya Ekonomik Forumu Kurucusu ve Yönetim Kurulu Başkanı Profesör Klaus Schwab, "Dördüncü Sanayi Devrimi döneminde hiç kimse yarının neye benzeyeceğini kestiremiyor; bildiğimiz tek şey, eğer geleceği şekillendirmede başarısız olursak, istemediğimiz bir gelecek ile karşı karşıya kalabiliriz," diyerek 21. yüzyılın gençlerini sistemik düşünmeye davet etmiştir. Bu çağrıdan hareketle, mevcut çalışmanın kuramsal temelini, 'bir sistemin tam olarak anlaşılabilmesi için, o sistemi oluşturan her bir unsurun ve bu unsurlar arasındaki etkileşimlerin derinlemesine incelenmesinin gerektiğini' vurgulayan ve 'bir unsurdaki eksikliğin veya bozukluğun diğer unsurları ve tüm sistemi etkileyeceğini' savunan *sistemik düşünce* (Bartlett, 2001) oluşturmaktadır. Dünyamızın ve insanlığın sorunları bir 'sistem' yaklaşımıyla ele alındığında, çalışmanın arka planı 'sürdürülebilirlik' ve 'hesap verebilirlik' kavramlarına dayanmaktadır.

Sürdürülebilirlik, 21. yüzyıl hedefleriyle birlikte 'Nasıl bir dünya istiyoruz?' sorusundan hareketle mevcut kuşağın ve gelecek kuşakların refahını garanti edebilecek sürdürülebilir gelişme gösteren toplumlar oluşturabilmek için, küresel yurttaşlık ve dünya vatandaşlığı kavramlarının önemsendiği, ekonomik, ekolojik, sosyal ve kültürel dengelerin birlikte gözetildiği, farkındalık yaratmak, hassasiyet kazanmak ve bilmek olguları ile yetinilmeyip aynı zamanda yaşamak ve yaşatmak olgularının da vurgulandığı bir anlayışı ifade etmektedir (Öztürk, 2017).

Hesap verebilirlik ise, herhangi bir alandaki hedefleri gerçekleştirme ve sorumlulukları yerine getirme konusunda tüm paydaşlara rehberlik eden bir süreçtir. Bireyler veya kurumlar, açıkça tanımlanmış sorumluluklarını nasıl ve ne derece yerine getirdikleri konusunda, yasal, siyasal, sosyal veya etik gerekçelere dayanarak, hesap vermekle yükümlüdürler. Hesap verebilirlik, öylece tek bir paydaşa yüklenemez veya tek bir tarafın elinde olamaz (UNESCO, 2017).

2017 yılında, Dünya Ekonomik Forumu tarafından geliştirilen 'Global Shapers Anketi' ile 186 ülkede insanlık olarak karşı karşıya olduğumuz en büyük sorunlar araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, dünyamızdaki en kritik küresel sorunların sırasıyla (1) iklim değişikliği ve doğal yaşamın tahribi; (2) büyük çaplı çatışmalar ve savaşlar; (3) eşitsizlik ve ayrımcılık olduğunu ortaya koymuştur (WEF, 2017). Bütüncül bir yaklaşım izlemeden, dünyamızın ve insanlığın sorunlarını ve çözüm önerilerini ele almak oldukça güçtür; çünkü, herhangi bir problemin niteliği ve kapsamı, o problemin kimler veya hangi paydaşlar için sorun teşkil ettiğine ve ne derece kritik olduğuna bağlı olarak değişir. Bu nedenle, toplumların sürdürülebilirlik ile olan etkileşimleri, içinde bulundukları sosyoekonomik, sosyopolitik ve sosyokültürel öncelikleri temelinde farklılıklar gösterebilir. Örneğin, belirli bir toplumun eğitim uygulamaları, o toplumun eğitim kurumlarını çevreleyen demokrasi biçimlerinin yanı sıra diğer bazı kültürel, politik, ekolojik ve ekonomik faktörlerle de şekillenebilir. Kimi ortamlarda sosyal adalet, sağlık sorunları, toplumsal cinsiyet eşitliği veya yoksulluk gibi sorunlar ön planda tutulurken, kimi ortamlarda çevre koruma, ekolojik duyarlılık veya tüketim alışkanlıkları gibi konuları tartışmak daha anlamlı gelebilir.

Aynı araştırmada, dünyayı daha yaşanılası bir yer haline dönüştürme konusunda en büyük sorumluluğun kime ait olduğu sorulmuş ve dünya gençleri hesap verebilirliği ilk olarak bireylere yüklemiş, sonrasında hükümetleri belirtmiştir. Yanı sıra, diğer sorumlular olarak uluslararası kuruluşlara ve küresel veya ulusal şirketlere yer verilmiştir. (WEF, 2017). Bütün bu küresel sorunları sistemik düşünce çerçevesinde irdelediğimizde, sorunların birbirine bağlılık durumunu ve çok sayıda nedenden kaynaklandığını görebiliyoruz. Ne yazık ki bu sorunlar durağan değildir ve sosyal açıdan bakıldığında oldukça karmaşıktır. Hiç bir sorunun net ve tek bir çözümü yoktur. Kimi zaman bazı çözüm önerileri, öngörülemeyen sonuçlar dahi ortaya koyabilir. Hesap verebilirlik bağlamında ise, hiçbir sorun için tek bir tarafı sorumlu tutmak mümkün değildir. Ancak bu sorunların çözümü şüphesiz bireysel ve kitlesel davranış değişikliği gerektirir. Bu da büyük oranda eğitim ile mümkün kılınabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma 21. yüzyıl öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ekseninde dünyamızın ve insanlığın sorunlarına ilişkin düşünceleri ile ekolojik, ekonomik ve sosyolojik sorunlar için hesap verebilirlik konusundaki görüşlerini araştıran betimsel bir tarama çalışmasıdır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda, katılımcılardan temel olarak üç boyuta ilişkin görüş istenmiştir: (1) Bugün (ulusal bağlamda) ülkemizi etkileyen en ciddi sorunlar nelerdir?; (2) Bugün (küresel bağlamda) dünyamızı etkileyen en ciddi sorunlar nelerdir?; (3) Dünyamızın ve insanlığın ekolojik, ekonomik ve sosyolojik sorunlarının çözümünde hangi paydaşlar veya taraflar hesap verebilir veya sorumlu görülebilir?

Çalışmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemiyle saptanan, ülkemizin çeşitli bölgelerinde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan hizmet-içi toplam 380 öğretmen ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan toplam 260 hizmet-öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yerleri itibariyle Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesini ve toplam 42 ilini temsil etmektedir. Veri toplama aracı olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan *Likert* tipi maddeler ve açık uçlu sorular içeren anket formları kullanılmıştır. Veriler e-posta yoluyla çevirim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, nicel veriler ise IBM SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel analiz sürecinde, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin temalara ve kodlara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması adımları izlenmiştir. Nicel analizlerde ise betimsel ve çıkarsamalı istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Dünya Ekonomik Forumu Kurucusu ve Yönetim Kurulu Başkanı Profesör Klaus Schwab, "Dördüncü Sanayi Devrimi döneminde hiç kimse yarının neye benzeyeceğini kestiremiyor; bildiğimiz tek şey, eğer geleceği şekillendirmede başarısız olursak, istemediğimiz bir gelecek ile karşı karşıya kalabiliriz," diyerek 21. yüzyılın gençlerini sistemik düşünmeye davet etmiştir. Bu çağrıdan hareketle, mevcut çalışmanın kuramsal temelini, 'bir sistemin tam olarak anlaşılabilmesi için, o sistemi oluşturan her bir unsurun ve bu unsurlar arasındaki etkileşimlerin derinlemesine incelenmesinin gerektiğini' vurgulayan ve 'bir unsurdaki eksikliğin veya bozukluğun diğer unsurları ve tüm sistemi etkileyeceğini' savunan*sistemik düşünce* (Bartlett, 2001) oluşturmaktadır. Dünyamızın ve insanlığın sorunları bir 'sistem' yaklaşımıyla ele alındığında, çalışmanın arka planı 'sürdürülebilirlik' ve 'hesap verebilirlik' kavramlarına dayanmaktadır.

Sürdürülebilirlik, 21. yüzyıl hedefleriyle birlikte 'Nasıl bir dünya istiyoruz?' sorusundan hareketle mevcut kuşağın ve gelecek kuşakların refahını garanti edebilecek sürdürülebilir gelişme gösteren toplumlar oluşturabilmek için, küresel yurttaşlık ve dünya vatandaşlığı kavramlarının önemsendiği, ekonomik, ekolojik, sosyal ve kültürel dengelerin birlikte gözetildiği, farkındalık yaratmak, hassasiyet kazanmak ve bilmek olguları ile yetinilmeyip aynı zamanda yaşamak ve yaşatmak olgularının da vurgulandığı bir anlayışı ifade etmektedir (Öztürk, 2017).

Hesap verebilirlik ise, herhangi bir alandaki hedefleri gerçekleştirme ve sorumlulukları yerine getirme konusunda tüm paydaşlara rehberlik eden bir süreçtir. Bireyler veya kurumlar, açıkça tanımlanmış sorumluluklarını nasıl ve ne derece yerine getirdikleri konusunda, yasal, siyasal, sosyal veya etik gerekçelere dayanarak, hesap vermekle yükümlüdürler. Hesap verebilirlik, öylece tek bir paydaşa yüklenemez veya tek bir tarafın elinde olamaz (UNESCO, 2017).

Bu noktadan hareketle, bu çalışma 21. yüzyıl öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ekseninde dünyamızın ve insanlığın sorunlarına ilişkin düşünceleri ile ekolojik, ekonomik ve sosyolojik sorunlar için hesap verebilirlik konusundaki görüşlerini araştıran betimsel bir tarama çalışmasıdır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda, katılımcılardan temel olarak üç boyuta ilişkin görüş istenmiştir: (1) Bugün (ulusal bağlamda) ülkemizi etkileyen en ciddi sorunlar nelerdir?; (2) Bugün (küresel bağlamda) dünyamızı etkileyen en ciddi sorunlar nelerdir?; (3) Dünyamızın ve insanlığın ekolojik, ekonomik ve sosyolojik sorunlarının çözümünde hangi paydaşlar veya taraflar hesap verebilir veya sorumlu görülebilir?

Çalışmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemiyle saptanan, ülkemizin çeşitli bölgelerinde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan hizmet-içi toplam 380 öğretmen ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan toplam 260 hizmet-öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yerleri itibariyle Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesini ve toplam 42 ilini temsil etmektedir. Veri toplama aracı olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Likert tipi maddeler ve açık uçlu sorular içeren anket formları kullanılmıştır. Veriler e-posta yoluyla çevirim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, nicel veriler ise IBM SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel analiz sürecinde, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin temalara ve kodlara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması adımları izlenmiştir. Nicel analizlerde ise betimsel ve çıkarsamalı istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Bartlett, G. (2001). *Systemic thinking: a simple thinking technique for gaining systemic (situation-wide) focus*. Paper presented at the International Conference on Thinking: Breakthroughs 2001, USA.

Öztürk, M. (2017). Education for sustainable development: Theoretical framework, historical development, and implications for practice [Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler]. *Elementary Education Online [İlköğretim Online], 16*(4), 1-11.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017: Accountability in Education - Meeting Our Commitments*, UN, New York.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada şuana kadar yalnızca hizmet-içi öğretmenlerden elde edilen verilerin bir kısmı analiz edilebilmiştir. İlk bulgulara göre, öğretmenlerin gözüyle ülkemiz için acil çözüm gerektiren en önemli sorunların başında terörizm yer almıştır. Katılımcıların neredeyse %60'ı terör konusunu en acil sorun olarak görmüştür. İkinci sırada %37'lik bir oranla işsizlik, üçüncü sırada ise %31'lik bir oranla yoksulluk yer almıştır. Acil önlem gerektiren bu üç sorunla birlikte, mülteciler konusu ve GDO'lu ürünler de ulusal bağlamda dikkat çeken önemli konulardan olmuştur.

Küresel bağlamda ise sorunların ciddiyet ve aciliyet düzeyinin nispeten biraz daha farklı algılandığı tespit edilmiştir. Örneğin, dünya genelinde çözülmesi gereken en kritik sorun, %44'lük bir oranla yoksulluk konusu olmuş; hemen arakasından yoksulluğa çok yakın bir yüzdeyle terör ve %26'lık bir oranla iklim değişikliği konuları vurgulanmıştır. Küresel bağlamda işaret edilen bu üç sorunun yanı sıra kayda değer oranda belirtilen diğer sorunlar GDO'lu ürünler, biyolojik çeşitlilik ve mülteciler ile ilgili sorunlar olmuştur.

Dünyamızın ekolojik sorunlarının çözümünde hesap verebilirlik boyutu çoğunlukla hükümetlere (%22), eğitimcilere (%21) ve bireylere/ailelere (%19) yüklenirken; ekonomik sorunların çözümü için en çok hükümetler (%30), şirketler/iş adamları (%16) ve süper güçler (%14) işaret edilmiştir. Sosyolojik sorunların çözümünde ise büyük oranda eğitimciler (%29), bireyler/aileler (%25) ve hükümetler (%21) sorumlu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sistemik Düşünce, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Gelişme, Hesap Verebilirlik, 21. Yüzyıl Öğretmeni

Kaynakça

Bartlett, G. (2001). *Systemic thinking: a simple thinking technique for gaining systemic (situation-wide) focus*. Paper presented at the International Conference on Thinking: Breakthroughs 2001, USA.

Öztürk, M. (2017). Education for sustainable development: Theoretical framework, historical development, and implications for practice [Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler]. *Elementary Education Online [İlköğretim Online], 16*(4), 1-11.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017: Accountability in Education - Meeting Our Commitments*, UN, New York.

WEF [World Economic Forum] (2017). *Global Shapers Survey: The 2017 Report*. [Online]: http://www.shaperssurvey2017.org adresinden 01.02.2019 tarihinde indirilmiştir.

(26183) Bilgisayar Ve Multimedya Destekli Eğitimin Öğrencilerin Dijital Oyun İlgileri İle Başarı Güdüsü Üzerine Etkileri

BARIŞ KOYUNCU
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

AYŞE GÖZDE KOYUNCU
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi iletişim teknolojilerinin hızla gelişimi günlük hayatımıza inanılmaz bir hızla adapte edilmekte ve bireylere sunduğu kolaylıklar her geçen gün artmaktadır. Friedman (2005)'a göre başta iş dünyasındaki gelişim ve değişim, özellikle eğitim sektörüne teknolojinin entegre edilmesi ile mümkün olmaktadır. Özellikle son yıllarda Bilgi iletişim teknolojilerinin sunduğu kolaylıklar eğitim hayatına da entegre edilmeye başlamıştır (Pamuk vd., 2013). İsviçre'de 2011 yılında yapılan bir araştırmada tablet bilgisayarların sadece özel amaçlı kullanılmadığı, bununla birlikte bir eğitim ve öğretim materyali olarak düşünülmeye başlandığı ortaya konulmaktadır (Pamuk vd. 2013).

Bilgisayar destekli eğitimin avantajlarına bakıldığında her şeyden önce öğrencilerin derse katılım isteğini artırdığı, bazı davranış ve algı değişikliklerini ortaya çıkardığı (kendine güven, başarı güdüsü vb.), özellikle bilgisayar ve tablet destekli eğitim veren okulların tercih edilebilirliğini arttırdığı ve teknolojinin daha yararalı ve kontrollü kullanımını sağlaması sayılabilir.

Bilgisayar Destekli Eğitim, anlamlı ve kalıcı eğitim verebilme açısından büyük önem taşımaktadır. Çakıroğlu ve arkadaşları (2012)'na göre, okullara teknolojinin entegre edilmesi çok önemli bir reform olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifade ile Bilgisayar destekli eğitim, çok sayıda bilgiyi saklayabilme, işleyebilme, istenilen bilgiyi çok az sürede geri getirebilme, görsel, işitsel ve katılımı sağlayan özellikleriyle bilgiyi zengin biçimde sunabilme yönüyle büyük bir potansiyel oluşturmaktadır (Tanzer,2004).

Eğitimde tablet bilgisayar kullanımı ile ilgili olarak yapılan pek çok çalışmada, tabletin öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve merakını artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için kaynak zenginliği sağladığı ortaya konulmuştur (Gündüz,2010; Aksal, 2011; Delen ve Bulut, 2011).

Bu çalışma, 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin başarı algıları ile dijital oyun ilgisi ve bilgisayar destekli eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bir başka ifade ile boş zamanlarda kullanılan bilgisayar ya da tablet gibi cihazlara ek olarak okulda da tablet ve multimedya uygulamalarının kullanımı öğrencinin not ortalamasını, başarı algısını ve dijital oyunlara olan ilgisini ne şekilde etkilemektedir sorusuna cevap bulmak araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Yakın Doğu Koleji Ortaokul Bölümünde öğretim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okulda verilen dersler multimedya uygulamaları ile zenginleştirilmekte, öğrenciler kişisel tabletleri ile derslere katılabilmekte ve ders müfredatına yine aynı tabletler ile istedikleri zaman ve mekanda ulaşabilmektedirler.

Okulda ayrıca ilkokuldan itibaren seçmeli olarak kodlama eğitimi verilmekte ve öğrencilere kendi yazılımlarını yazma konusunda bilgi sağlanmaktadır. Tüm bunların öğrencilerin dersler üzerindeki öğrenme seviyesini ve hakimiyetini arttırdığı düşünülmektedir.

Çalışmaya toplamda 489 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere verilen demografik bilgileri, başarı durumlarını ve başarı algılarını ölçen soru formuna kodlamaya ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçek de ilave edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hem görsel hem eşitsel eğitim almalarının ve programlama becerilerini arttırmanın başarı algılarını nasıl etkilediği ortaya konulmak istenmiştir.

Katılımcıların %49'u kız, %51'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte yine katılımcıların %36'sı 6. sınıf, % 37'si 7. sınıf ve % 27'si 8. sınıf öğrencisidir.

Çalışmada katılımcılara nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan soru formunda öncelikle katılımcıların demografik bilgilerini ve ders başarı ortalamalarını öğrenmeye yönelik sosyo-demografik sorulara yer verilmiştir.

Sosyo-demografik soruların ardından "başarı güdüsü ölçeği"ne ve "dijital oyun bağımlılığı ölçeği" ne yer verilmiştir. Dijital oyun oynama henüz bağımlılık olarak literatürde tanımlanmadığı için normalden fazla zaman harcama, sorumluluklarını ihmal etme gibi davranışlara yol açtığı da düşünüldüğünden verilerin yorumlanmasında "dijital oyun ilgisi" olarak değerlendirilmiştir.

Başarı Güdüsü Ölçeği, Umay (2002) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirliği yine kendisi tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı=.75 olarak hesaplanmıştır. Dijital oyunların başarı güdüsünü nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla "Dijital Oyun Bağımlılığı" ölçeği de araştırmaya dahil edilmiştir. Dijital Oyun Bağımlılığı (DOB-7) ölçeği Lemmens ve arkadaşları (2009; Akt. Irmak ve Erdoğan, 2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12-18 yaş arasındaki ergenlerin dijital oyun davranışlarını tespit

etmek üzere geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Irmak ve Erdoğan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı=.72 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı eğitime entegre edilen teknolojinin, bir başka ifadeyle bilgisayar ve multimedya destekli eğitimin öğrencilerin bilgisayar başında normalden daha uzun sürelerle zaman geçirmesine neden olan ve sorumluluklarını aksatmasına yol açan dijital oyun bağımlılığı ile okulda aldıkları notlar ve bireysel başarı güdüsü üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma yapmak üzere akıllı tahta ve tablet ile eğitime önem veren Yakın Doğu Koleji Ortaokulu öğrencileri ile anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilgisayar ve multimedya destekli eğitimin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olmakla birlikte öğrencilerin başarı güdüsünü yükselttiği ve öğrencilerin dersi dinlemeye ilişkin motivasyonlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin başarı ortalamaları da dersin işleniş biçimi açısından teknolojinin entegre edilmesinin yararlarını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte bilgisayarı okul süresi boyunca da kullanıyor olmanın boş zaman etkinlikleri açısından da herhangi bir alışkanlığa yol açacak düzeyde olmaması da özellikle araştırmanın yapıldığı yaş grubu açısından olumlu olarak değerlendirilebilecek bir başka bulgudur. Bilindiği gibi başarı güdüsünün temel belirleyicilerinden birisi daha önce elde edilen başarılardır. Bu nedenle başarı not ortalaması yüksek olan öğrencilerin de benzer şekilde başarı güdülerinin yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bilgisayar Destekli Eğitim, anlamlı ve kalıcı eğitim verebilme açısından büyük önem taşımaktadır. Çakıroğlu ve arkadaşları (2012)'na göre, okullara teknolojinin entegre edilmesi çok önemli bir reform olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifade ile Bilgisayar destekli eğitim, çok sayıda bilgiyi saklayabilme, işleyebilme, istenilen bilgiyi çok az sürede geri getirebilme, görsel, işitsel ve katılımı sağlayan özellikleriyle bilgiyi zengin biçimde sunabilme yönüyle büyük bir potansiyel oluşturmaktadır (Tanzer,2004).

Eğitimde tablet bilgisayar kullanımı ile ilgili olarak yapılan pek çok çalışmada, tabletin öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve merakını artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için kaynak zenginliği sağladığı ortaya konulmuştur (Gündüz,2010; Aksal, 2011; Delen ve Bulut, 2011).

Teknolojinin bu şekilde kullanılması ile ders müfredatları zenginleştirilmekte ve eğitimin hem işitsel hem de görsel olarak sunulması ile öğrencilerin derslere olan ilgisi artırılmakta ve daha eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri mümkün olabilmektedir. Eğitsel dijital oyun, eğitsel hedefleri göz önüne alarak, öğrenenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda ilerlemesini ve hedefleri davranışa dönüştürmesini sağlayan bireysel ya da birden fazla oyunculu oyunlar olarak tanımlanabilmektedir (Aksoy, 2014). Öyle ki ders saati içerisinde ya da uzaktan katılabilecekleri çeşitli etkinliklerle öğrencilerin bilgilerini pekiştirmeleri mümkün olmakta ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimde teknolojinin kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra öğrencilerin derslere odaklanmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı derslerin algılanış düzeyini artırmakta ve eğitimciler açısından da sınırsız kaynak sağlamaktadır. Böylece eğitimciler açısından kaynak çeşitliliği de artmaktadır.

Ayrıca hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından bilgi iletişim teknolojileri alanında ortaya çıkan yenilikleri takip etmek olası hale gelebilmekte, diğer yandan 21. yüzyıl becerilerinin edinilmesi açısından da bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bilgisayar destekli eğitim öğrenmeyi, başarıyı, problem çözme becerilerini, olumlu yönde etkilemekte ve ders süresince öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.

Bilgisayar destekli eğitimin ve başarı ortalamalarının da dijital oyun ilgisi üzerinde de herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar Destekli Eğitim, Başarı Güdüsü, Dijital Oyun İlgisi.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Mat. (1996).

Aksal, F.A. Developing Evaluative Tool for Online Learning and Teaching Process. TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology, 10 (3), 69-75. (2011),

Aksoy, N.C. Dijital Oyun tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, başarı Güdüsü, öz-yeterlilik ve Tutum özelliklerine etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara.(2014),

Çakıroğlu, Ü., Akkan, Y.ve Güven, B. Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. Educational Sciences: Theory and Practice,12, 1043-1048. (2012).

Friedman, T.L. The world is flat: A Brief history of the twenty-first century. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux. (2005).

Delen, E. ve Bulut, O. The Relationship Between Students' Exposure to Technology and Their Achievement in Science and Math. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(3),311-317 (2011)

Gündüz, H.B. Digital divide in Turkish primary schools: Sakarya sample. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9 (1), 43-53. (2010).

Hew, K.F. and Brush, T. Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. Education Technology Research and Development, 55(3),223-252. (2007).

Irmak, A. Y. & Erdoğan, S. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği, Dijiital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği, Anatolian Journal of Psychiatry , 16(Special issue.1):10-18 (2015).

Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M. & Peter, J. Development and validation of a game addiction scale for adolescents. Media Psychology, 12(1), pp.77-95. (2009),

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M andA yas, C. Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli tahta Kullanımı: Fatih Projesi Değerlendirmesi. (2013),

Sezgin, M.E., İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana. (2002),

Sümer, B. Bilgi Toplumuna Dönüşüm Sürecinin Avrupa ve Türkiye'de İstihdam Yaratmaya Etkisi, Ġzmir: YayınlanmamıĢ Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (2007).

Tanzer, S. Mesleki Ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri. Bolu: Yüksek Lisans Tezi. Abant Ġzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (2004).

Tüzün, H., Akıncı, A., Yıldırım, D., Sırakaya, M. Bilgisayar Oyunları ve Öğrenme. K. Çağıltay ve Y. Göktaş. (Ed). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler. (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (2013).

Umay, A. Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi.22: 148-155. (2002).

Vollmer, F The Relationship between expectancy and academic achievement- How can it be explained? Br. J.educ. Psychol.,56, 64-74. (1986).

(22554) Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları İle Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki

UFUK YILMAZ
AKÇAKOCA HALK EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SÜLEYMAN GÖKSOY
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin görevlerini yaparken çalıştıkları okul iklimi hakkında sahip oldukları algılar ve hissettikleri duygular, onların eğitimci olarak başarılarını etkilemektedir (Sünbül, 1996). Çünkü Öğretmenlerin sınıflarına giderlerken içinde bulundukları ruh halleri, moral durumları ve motivasyonları onların öğretme faaliyetlerinin kalitesine doğrudan etkide bulunmaktadır (Emeç, 2007). Öğretmenlerin okul hakkındaki psikolojik iklim algıları şeklinde ifade edilebilecek bu durum (Glasser, 2016) onların yöneticileri, meslektaşları öğrencileri, okul personeli ve velileri ile aralarındaki ilişkilerinde yönlendirici ve belirleyici rol oynamaktadır (Çelikten, 2006). Bütün bu iç içe geçmiş ilişkiler zincirinde öğretmenlerden beklenilen, uzmanlık alanlarına göre eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken azimlerini, çabalarını sürekli diri tutmaları ve bunlardan bir şeyler kaybetmemeleridir (Tagay ve Demir, 2016). Çünkü ilgilerini sürekli eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrencileri üzerine odaklayan öğretmenlerin öğretme faaliyetlerinde başarılı olacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin azim, çaba ve sürekli ilgilerini de içinde barındıran dayanıklılıkları, onların olumlu veya olumsuz her durumda mesleklerini icra edebilmelerini sağlayacaktır (Winkler, Shulman ve Duckworth, 2014).

Okullarda, öğretmenlerin mesleklerini yaparken meslektaşları ve öğrencileri tarafından onaylanmalarının, takdir edilmelerinin, okul yöneticileri tarafından desteklenmelerinin, görevleri konusunda açık ve net bilgilere sahip olmalarının onları psikolojik olarak dayanıklı hale getireceği düşünülmektedir (Shantz, 2005). Çünkü okulda sürekli desteklenen, kendini gerçekleştirmiş, kendini ifade ederken hiçbir zorluk çekmeyen öğretmenlerin, mesleklerini icra etme konusunda azimlerinden ve ilgilerinden bir şey kaybetmeyecekleri düşünülmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Okul ortamında mutlu ve huzurlu olan öğretmenlerin psikolojik iklim algıları olumlu olacağı için sınıflarına bu durumu yansıtmaları ve öğrencileri üzerinde pozitif etki bırakmaları beklenmektedir (Brown ve Leigh, 1996). Buna karşın okullarında takdir görmeyen, kendini ifade etmekte zorlanan, meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler her gün, derslerini bir an evvel bitirerek okullarından ayrılmayı istemeleri muhtemeldir ve bu özelliklerdeki öğretmenler görevlerini yaparken psikolojik olarak kendilerini güçlü hissetmeyeceklerdir (Arslan ve Sünbül, 2006).

Okul yöneticilerinin liderlik niteliklerine sahip olmaları ve bu doğrultuda öğretmenlerini desteklemeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve katkı düzeylerini artırmaları beklenen bir sonuçtur. Şöyle ki, günümüzde insanları etkilemek için bürokratik ve yasal otoriteden çok, değer, inanç, duygu ve güven temelli bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bu özelliklere sahip kişiler olmaları öğretmenlerin okul içindeki motivasyonlarını artıracaktır (Madenoğlu, Uysal, Sarıer ve Banoğlu, 2014). Okul aynı eğitimsel amaçlar doğrultusunda bir araya gelen eğitim iş görenlerinin oluşturduğu bir örgüttür. Öğrencilerin eğitimi sırasında, her eğitim iş göreninin, diğerlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu hissetmesi doğal bir sonuçtur. Eğitim hizmetleri, ortaklaşa bir çalışmanın ürünü olmak zorundadır. Öğrencilerin eğitimi için bir insanın bilgi ve becerisi yetersiz kalır. Eğitimde değişik uzmanlığı olan pek çok insana gereksinme vardır (Başaran, 1996). O nedenle yarışma yerine, işbirliği ve paylaşımın egemen olduğu bir okul kültürünün tasarlanması zorunludur. Öğretmenler arasında işbirliğinin egemen olduğu okullarda, öğretmenlerin bireysel olarak yalnızlık kalmalarının ve kendilerini ifade etmede zorlanmalarının önüne geçilir (Fırat, 2007).

Ayrıca okulda aitlik ve topluluk duygusu oluşturabilmek için her şeyden önce uzun süreli birlikteliğe dayalı, istikrarlı bir grup gereklidir. Kadronun uzun süreli birlikteliği, bütünleşme açısından önemlidir. Sık yönetici ya da işgücü devri, bütünleşmenin gelişmesini olumsuz etkiler. Diğer yandan topluluk olma duygusu, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin kendilerini okulun birer parçası olarak kabul etme, okulla bütünleşme durumunu ifade eder (Şişman, 2007). Bu türden duygular, grubun paylaştığı ortak inanç ve değerlerle yakından ilintilidir. O nedenle, okulda örgütsel inanç ve değer ortaklığını geliştirmek gerekir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına olan aidiyet duygularının olumsuz etkilenmemesi onların örgütsel birlikteliğe olan inançlarıyla alakalıdır. Öğretmenlerin kendilerini okulun kilit unsurlarından biri olarak görmeleri, onların örgütsel birliktelikten aldıkları güçle ilişkilidir. Kendilerini okul için önemli bir unsur olarak gören öğretmenler bilişsel olarak daha dayanıklı olacaklardır (Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım, 2018).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Tarama modeli bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evrenin genel eğilimini, tutumu ve yaklaşımını nicel olarak betimlemek için kullanılır (Creswell, 2016). Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamakta ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden–sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğerin sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar verebilmektedir.

Araştırma, çalışma evreni üzerinde yürütülmüş olup 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 477 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel bilgi formu, Dayanıklılık Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeğinin birebir uygulaması yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda örneklem grubunun çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet ve branş durumlarını belirlemeye çalışan nitelikte sorular sorulmuştur. Dağıtılan 477 ölçeğin 336 tanesinden dönüt alınmış olup %71 oranında geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Dayanıklılık Ölçeği", "Psikolojik İklim Ölçeği", ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 21.00 veri analiz programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<05$). Kişisel değişkenlere göre ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarından elde edilen puanlar gösterilmiştir. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan ölçümler kullanılmıştır.

Parametrik olmayan ölçümlerin kullanılması amacıyla ölçeklerin her birinin toplam puanları ile alt boyut puanları toplanmış ve ilgili madde sayılarına bölünerek ortalama puan değerlerine ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu değişkenlerinden elde edilecek değerlerle ilgili analiz sürecinde değişkenlerin ikili olması halinde Mann Whitney U testi; ikinin üzerinde değişken olması halinde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin psikolojik iklim ile dayanıklılık algıları ve düzeyleri belirlenmiş; aralarındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin, söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 477 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 336 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu, Dayanıklılık Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Örneklem grubuna yönelik ölçme araçları uygulaması sonrası araştırmacı örneklem grubundan elde edilen verileri toplamış ve kodlamalar yaparak SPSS 21.00 veri analiz programına aktarmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin normallik dağılımı, Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği ve kendini ifade etme boyutlarında ortalamanın üzerindedir. En yüksek ortalamanın örgütsel katkı boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlginin sürekliliği boyutunda düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Çabada azim boyutunda ise ölçeğin genelinde olduğu gibi orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları kişisel değişkenlerden, çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet, branş değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları ise kişisel değişkenlere göre, çalışılan kurum ve branş değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasında toplam ölçekte ve ilginin sürekliliği ile çabada azim alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğretmenlerini mesleki konularda desteklemeleri ve öğretmenlerinin fikirlerine değer vermeleri gerekmektedir. Öğretmenler arasında dayanışmanın artırılması için birçok projede birlikte çalışılması gerekmektedir. Öğretmenlerin çalışkanlıklarını gösterebilecekleri etkinliklerin destelenmesi vb. öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği ve kendini ifade etme boyutlarında ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamanın örgütsel katkı boyutunda olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları, ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlginin sürekliliği boyutunda düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışılan kurum değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber destekleyici yönetim boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeylerinin toplam ölçekte ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği, kendini ifade etme alt boyutlarında nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin toplam ölçek ve örgütsel katkı ile rol belirginliği boyutlarındaki algı düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algıları çabada azim boyutu ile psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma boyutu arasında düşük düzeyinde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik İklim, Dayanıklılık, Öğretmen

Kaynakça

Acat, B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry,* (7), 204-210.

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği . *Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 237-259.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.

Alpay, B. (2009). İlköğretim Müdürlerinin Kendini Açma Becerileri Üzerine Bir İnceleme; *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul : Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2018). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Destek, Aidiyet Duygusu ve Öğretmen Öz-yeterlik İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 242-261.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Altunkese, T. N. (2002). Psikolojik İklimin Örgüte Adama ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi Üzerine Bir araştırma*; Yüksek Lisans Tezi.*Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Argon, T. ve Kaya, A. (2017). Dayanıklılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Antalya.

Argon, T. ve Kaya, A. (2017). Dayanıklılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *26. Uluslarası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.* içinde Ankara: Pegem Akademi, 213-223.

Argon, T. ve Limon, İ. (2017). Psikolojik İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 2888-2901.

Arı, A. (2015). Öğretmeni Seçmede Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesinin Önemi. *İlköğretim Online, 14*(3), 862-873.

Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 25-36.

Arslan, N. T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak "Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, 9* (1), 203-228.

Atkinson, R. (1990). *Introduction to Psychology*. New York: Hbj.

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik* (5. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (1987). Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 241-249.

Baki, A. ve Gölçek, T. (2007). Matematik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Bazı İpuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 22-31.

Baltes, B. and Parker, L. Z. (2009). Psychological climate: A comparison of organizational and invidual level referent. *Human Relations*, 62(5), 669-700.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (20), 16-25.

Başaran, İ. E. (2005). İ. E. Başaran içinde, *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme ve Ortam.* Ankara: Nobel.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(58), 191-216.

Bayraktutar, M. (2016). Hz. Peygamberin Örnekliği Bağlamında Olaylar Karşısındaki Azim ve Kararlılığı. *Ekev Akademi Dergisi,* (50), 71-87.

Bektaş, F. (2012). Sınıf Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlere İlişkin Bilişsel Kurguları: Fenomonolojik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1227-1238.

Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi Ve Beşeri İlişkiler.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi .

Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(1), 1-18.

(22555) Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil İle Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları Arasındaki İlişki

ŞEHABETTİN YAVUZ
DÜZCE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SÜLEYMAN GÖKSOY
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde yaşanan teknolojik gelişmelere rağmen sınıftaki öğretmenin rolü öğrencinin başarısında yadsınamaz bir yere sahiptir. Değişen zaman ve toplum yapısı öğretmenlerden beklentileri artırdığından artık öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Çağımızda toplumda ve devlette görülen bu denli büyük beklentiler öğretmenler üzerinde olabildiğince baskı oluşturmakta olup, öğretmenlerin motivasyonlarının korunması ve artırılması için bakanlık merkez teşkilatından, okuldaki yöneticilere kadar sahadaki herkese birtakım görevler düşmektedir. Örgüt içerisinde genellikle örgüt iklimine bağlı faktörlere veya bireysel niteliklere dayalı olarak kişilerin birçok farklı davranış biçimi ortaya koydukları görülmektedir. Bu tür davranışların bazıları yapılan işlerle alakalı olarak rol davranışları biçiminde görülürken; diğerleri rol fazlası davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütte rol, makamda bulunan kişinin göstermesi beklenen davranıştır. Makamların tasnifi ve eylemlerin çözümlenmesinde, rol ve statü gerçekleri esas alınmaktadır. Beklentiler açısından tanımlanan rolün içerdiği belirli zorunluk ve sorumluluklara rol beklentisi denmektedir. Makamlar ve rollerden oluşan bir yapı olan örgütün içerisindeki roller birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayıcıdır (Bursalıoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının olduğu gibi çeşitli yönetsel davranış ve becerilerin de birlikte çalıştıkları öğretmenler üzerinde etkiye sahip olduğu, alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konmaktadır (Mert, 2011; Özen, 2015). Okul yöneticilerinin yönetimde ve ikili ilişkilerde kullanmış oldukları iletişim tür ve kalitesinin öğretmenlerin kendilerini işe adamalarında, potansiyellerini ortaya çıkarıp verimli şekilde sürece dâhil etmelerinde, bağlılıklarının artmasında, mesleki becerilerinin zenginleşmesinde doğrudan ve dolaylı bir tesiri olduğu düşünülmektedir. Sözel iletişimin önemli bir parçasını oluşturan ve yönetsel sürece olumlu destek sunan yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile olan ilişkisi hakkında yapılmış çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Sullivan (1988), tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil yaklaşımının kuramsal çıkış noktasını oluşturan Söz Edimleri Teorisi (Speech-Acts Theory) harekete geçiren dil (performative language) ve söz edimleri (speechacts) konseptlerinden oluşmaktadır (Mert, 2011). Türkçe alan yazınında motivasyonel dil ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmaların önde gelenleri arasında, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil Ölçeğinin, Mert, Keskin ve Baş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan çalışmaları sayılabilir (Akt. Özen, 2015).

Okulun içindeki eğitsel iklimin iyileştirilmesi, insan kaynaklarının daha nitelikli hale getirilmesi, öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmış, iyi motive edilmiş bireylerin yetiştirilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başta olmak üzere etkili ve motive edici bir dile sahip olmaları beklenir. Dolayısıyla bunun için de etkili ve çift yönlü gelişen bir iletişim ağının da paydaşlar arasında kurulması gerekir.

Eğitim örgütleri, içerdiği sosyal ve beşeri sermayeden dolayı diğer örgütlerden fazla olarak iletişime ağırlık vermektedir. Okullarda insanlar arası sözel ve sözel olmayan unsurlarla pek çok iletişim gerçekleşmektedir. Açık bir sistem olan okulun girdilerini oluşturan insan kaynağını okulun ontolojik gayesi doğrultusunda şekillendirmek, bu sermayeye rol ve sorumluluk vermek motive edici şekilde kullanılan bir iletişim ile mümkün olabilmektedir. Okul, karmaşık bir öğrenme yaşama alanıdır. Okullarda örgütsel amaca erişmenin en büyük sağlayıcısı büyük oranda iletişim kanallarının istendik şekilde işlemesine bağlıdır (Erdoğan, 2000). Okul ikliminin özünde ise iletişim vardır. Öğretmenler ile işbirliği kuran, sorun çözme becerileri gelişmiş, paydaşlar arasında adil davranan, pozitif enerji sahibi, tutarlı ve bütüncül davranış örüntüsüne sahip, hoşgörülü, entelektüel birikimi yüksek, mesleki motivasyonu olan, motivasyon sağlayan, mesleki formasyonu gelişmiş, mizahi yönü güçlü okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri sergilemeleri daha yüksek bir olasılık içermektedir (Açıkalın ve Turan, 2015). Bu bağlamda okul yöneticisinin sözel ve bedensel iletişim dilinin okulun paydaşlarını motive etmesi, etkilemesi, yönlendirmesi beklenir. Motive olmuş öğretmen ve öğrencinin okulun amaçlarına ve kendi bireysel hedeflerine daha güçlü ve emin şekilde hizmet etmesi kuvvetli bir ihtimaldir.

Yapılan alan yazın taramasında eğitim yöneticilerinin motivasyonel dili ne ölçüde kullandıklarını ve bu dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisini belirleyen çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerdeki rol fazlası davranış sergilemeleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Düzce il merkezi ve ilçelerinde bulunan okulların yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Evren, araştırma sonuçlarını genelleyebileceğimiz elemanlar bütünüdür. Örneklem ise evrenden belli kriterler dâhilinde seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümeye verilen isimdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'de Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler, örneklemini ise Düzce il merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen örneklem grubu oluşturmaktadır. Örnekleme yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örnekleme seçilen her bir öğenin istatistiksel olarak aynı şansa sahip olduğu ve tamamen rastgele seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Düzce il genelinde, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde 3686 öğretmen görev yapmaktadır (http://duzce.meb.gov.tr/ erişim tarihi: 12.04.2016). Büyüköztürk vd.'e (2012) göre evren büyüklüğü 3000 olan gruplar için veri toplanması gereken sayı (Alfa: ,05 için) 341'dir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak motivasyonel dilin ölçümü için Mayfield, Mayfield ve Kopf, (1995) tarafından geliştirilen "motivasyonel dil ölçeği" (MDÖ) (Motivational Language Scale) kullanılmıştır. Ölçek, Özen (2015) tarafından Türkçeye çevrilip okul müdürlerine uygulanmak üzere uyarlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için Demir (2015) tarafından geliştirilen "öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ölçme aracı" kullanılmıştır.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan Düzce ili ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisi çeşitli demografik değişkenler yönünden incelenmiştir.

Araştırma örneklemini Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen 416 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici motivasyonel dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra ise sırası ile aitlik yaratıcı motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dili kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedir. Elde edilen bulgulara göre *cinsiyet* değişkeni açısından müdahaleci rol fazlası davranışta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre görüşlerinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve aitlik yaratıcı motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dilde *branş* değişkeni açısından anlamlı fark ise branş öğretmenleri lehine çıkmıştır. *Öğrenim durumu* değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı cesaret verici motivasyonel dilin öğretmenlerdeki algısına bakıldığında ise lisans mezunları lehine çıkmıştır. *Mesleki kıdem* değişkeni açısından değerlendirildiğinde yöneticilerin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dil algıları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleğe yeni başlayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. *Yaş* değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin çalıştıkları *okul türü* açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark tüm alt boyutlarda liseler lehine çıkmıştır. Öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile çalıştıkları okul türü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini çok düşük düzeyde yordamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra aitlik yaratıcı dilin ve sonra da cesaret verici dilin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinin mesleki deneyimleri doğrultusunda okul içindeki faaliyetleri daha da iyi hale getirmek, iyi örnekleri yaygın hale getirmek, pozitif okul atmosferi oluşturmak, mesleğin başındaki öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için bu dili kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Bunun yanında okula olan örgütse bağlılığı artırmak, aidiyeti güçlendirmek ve bir örgütsel kimlik edinimi sağlamak için aitlik yaratıcı dile de yer verdikleri düşünülebilir. Özellikle mesleğin başında olup çeşitli türden kaygı taşıyan öğretmenlerde özgüven oluşturmak için de cesaret verici dilin öne çıktığı ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedirler. Müdahaleci rol fazlası davranışı ise daha az sergiledikleri görülmektedir.

Motivasyonel dilin tüm alt boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile aitlik yaratıcı motivasyonel dilin branşa göre; anlamlı fark oluşturduğu ve farkın branş öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyonel dilin toplam puanına bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında branş öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yönlendirilmeyi daha fazla benimsedikleri, okul yönetiminin direktiflerine daha açık oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Motivasyonel dil, rol fazlası davranış, yönetici, öğretmen

Kaynakça

Davis, K. (1977). *İşletmelerde İnsan Davranışı Örgütsel Davranış* (Çev. Tosun, K.). Arizona State University. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

Demir, T. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Yayınları.

Demirtaş, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. ve Çelik, K. (editör) , *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Develi, A. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları, etik iklim ve örgütsel vatandaşlık davranışı.* Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati: Sanatta ve günlük yaşamda.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durmuş, H. (2007). Eğitim Yönetiminde Motivasyon ve Güdülenme, *Yeni Eğitim Dergisi,* Sayı: 17.

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim.* Ankara: Pegem Yayınları.

Ada, S. ve Baysal, Z. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Ağaoğlu, E. (2012). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. Servet Özdemir (Editör), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 183-196). Ankara: Pegem Yayınları.

Akat, İ. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Akat, İ. ve Üner, N. (1993). *İşletme yönetimi.* İzmir: Masaüstü Yayıncılık.

Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avey, J. B., F. Luthans ve C. M. Youssef (2009), "The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors," *Journal of Management*, 20 (10): 1-23.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi .* Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğan, İ. ve Helvacı, M. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 42-61.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul.* Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2003). *Eğitim yönetimi.* İstanbul: MEB Yayınları.

Başaran, İ. (1996). *Eğitime giriş.* İstanbul: Umut Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Başaran, İ. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bexley, S. (2005). *Perceptions Of Teacher Motivation By Teachers And Administrators in A Rural Southeastern State*. Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, USA.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Boyacı, A. (2012). Okullarda insan kaynağının yönetimi. Servet Özdemir (Editör), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 161-181). Ankara: Pegem Yayınları.

Bozali, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (16. Baskı).* Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12.basım).* Ankara: Pegem Yayınları.

Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Chan, L. (2007). *Do The Leaders' Motivating Language Approaches Relate To The Subordinates' Level Of Job Satisfaction İn A Unionized Work Environment?* Doktora Tezi, Nova Southeastern University H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship, USA.

(22672) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitelerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

SEYİTHAN DEMİRDAĞ ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.
MELTEM KARABAK ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.
ŞUARA ARICI ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.
RÜVEYDA BEŞPARMAK ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okullar, sağladıkları ortam itibari ile öğrencilerin sosyal ve mesleki anlamda amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Okul ortamı ayrıca öğrencilerin entelektüel gelişimine de destek olmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Bu ortamlar bireyleri sosyal ve akademik anlamda gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Michalos ve Orlando, 2006). Araştırmacılar tarafından benimsenen bu yaklaşıma göre okullar, öğrencileri yetiştirme noktasında belirli bir donanım, kültür ve kaliteye sahip olmak durumundadır çünkü buralardaki şartların ortalama yaşam kalitesinin üstüne çıkması aynı zamanda öğrencilerin akademik başarı ve yaşantılarını da etkileyecektir (Mok ve Flynn, 2002). Özellikle öğretmen yetiştiren bir kurum olarak üniversitelerde sağlanan kalitenin düzeyi oldukça önemlidir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaşam kalitesinin farklı parametrelerle nasıl bir ilişkisi olduğunun araştırıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, üniversitelerin diğer eğitim kurumlarından farklı olduğunu belirtmelerinden dolayı, bu kurumlarda yapılan çalışmaların farklı şekilde değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Çözüm üreten bireyler yetiştirmesinden dolayı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yaşam kalitelerinin ne düzeyde olduğunun titizlikle incelenmesi gerekmektedir. Üniversitelerdeki yaşam kalitesini etkileyen en önemli faktörlerin başında öğrencilerin akademik, sosyal, barınma, beslenme ve ulaşım ile ilgili durumları gelmektedir (Sirgy, Grzeskowiak ve Rahtz, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin üniversitede duydukları memnuniyet düzeyleri yaşam kalitelerinin de belirleyicisi olacaktır (Clifton, Mandzuk ve Roberts, 1994; Doğanay ve Sarı, 2006).

Yükseköğretim kurumlarındaki yaşam kalitesi ile ilgili özellikle yurtdışında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu konu ile ilgili çalışma sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Argon ve Köstereliođlu, 2009; Tekkanat, 2008). Ülkemizde yapılan çalışmalar üniversitelerdeki yaşam kalitesini genellikle akademik başarı ve yaşam kalitesi ilişkisi şeklinde incelemişlerdir. Öğrencilerin sınıf kademelerine göre yaşam kalitesine ilişkin algı düzeyleri ile birlikte yaşanan problemlerin tespit edilmesi eğitim yöneticileri için oldukça önemlidir. Bu durumların tespit edilmesi sonucunda okul ortamlarının iyileştirilmesi, öğretim üyelerinin daha donanımlı hale getirilmesi ve idari personelin daha etkili olması adına gerekli adımlar atılacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşam kalitelerinin öğretim üyesinin teknik donanımı, öğretim üyesinin davranışları, öğrencilerin davranışları ve idari personel yeterliği boyutları bağlamında ne düzeyde olduğunu belirlemesi adına alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, tarama modeli desen olarak kullanılmıştır.

Çalışmada, "Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ)" kullanılarak gerekli veriler toplanmıştır. YYKÖ, "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)", "Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)", "Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)" ve "İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60'ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41'in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı" için .76, "Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, "Öğrenci Davranışları" için .70 ve "İdari Personel Yeterliği" için .74 olarak bulunmuştur.

Yükseköğretim yaşam kalitesini oluşturan alt boyutalar ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen kritik nokta değerlerinin ±1,96 değerinin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de normal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılımlarını belirlemeye yönelik son olarak Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal bir dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır (p<,05). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri düzeylerinin kademeye göre değişip değişmediği parametrik olmayan (Kruskal Wallis H) istatistiksel analizler kullanılarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencileri öğrenim gördükleri okulları farklı niteliklere göre değerlendirmektedirler. Değerlendirmeler yapılırken okullar motivasyon, yaşama hazırlama, olanaklar, sosyal faaliyetler, öğretim üyelerinin nitelikleri ve öğrenci davranışları bağlamında

incelenmektedir. Bu anlamda araştırmacılar yaşam kalitesi kavramını geliştirmişlerdir. Yaşam kalitesi kavramı hedef göstergeler ve öznel göstergeler olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Yaşam kalitesinin öğrencinin bireysel, sosyal ve akademi gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın evrenini Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre bu çalışmada, bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam kalitesi düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmadaki öğrencilerin dört farklı sınıf düzeyinde öğrenim gördükleri görülmektedir. Buna göre çalışmadaki katılımcıların %29,3'ü birinci sınıf, %22'si ikinci sınıf, %21,1'i üçüncü sınıf ve %27,3'nün ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu bulunmuştur. Çalışmadaki verilerin toplanması için 5'li Likert tipinde olan Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ) kullanılmıştır. YYKÖ, "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)", "Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)", "Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)" ve "İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60'ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41'in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı" için .76, "Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, "Öğrenci Davranışları" için .70 ve "İdari Personel Yeterliği" için .74 olarak bulunmuştur. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Uygun analizlerin yapılabilmesi adına elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bağlamda basıklık ve çarpıklık katsayısı ve Shapiro-Wilk test sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmada elde verilerin analiz edilmesi sonucunda eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların sınıf düzeyine göre aldıkları ortalama puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmadaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutların betimleyici istatistikleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek dördüncü sınıf düzeyinde (X = 2,73), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde (X = 2,52) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde (X= 2,42), en düşük ise üçüncü sınıf düzeyinde (X = 2,30) olduğu görülmüştür.

Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında sadece öğretim üyesinin davranışları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna göre yapılan karşılaştırmalar anlamlı [x2=23,29, sd=3, p<.05] bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencinin davranışları [x2=79,92, sd=3, p<.05] ve idari personel yeterliği [x2=32,53, sd=3, p<.05] alt boyutları ile yükseköğretimde yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde [x2=45,38, sd=3, p<.05] anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam kalitesi, Yükseköğretim, Sınıf düzeyleri

Kaynakça

Argon, T., & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences, 8*(30), 43-61.

Clifton, R. A., Mandzuk, D., & Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching, 20*(2), 179-192.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(16), 107-128. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256367.

Gander, M., & Gardiner, H. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.

Michalos, A., & Orlando, J. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research, 79*(1), 51-59.

Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research, 5*(3), 275-300.

Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research, 80*(2), 343-360.

Tekkanat, Ç. (2008). *Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri* (Unpublished doctoral dissertation). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

(22673) Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Yaşam Kalitelerinin Karşılaştırılması

SEYİTHAN DEMİRDAĞ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

AHSEN İLAYDA KARAÇOBAN
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

SEDA NUR SIRAÇ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

HİLAL KARAPINAR
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenciler öğrenim gördükleri ortamları farklı kriterlere göre değerlendirmektedirler. Yapılan bu değerlendirmeler öğrencilerin okula karşı olan bağlılıklarını etkilemektedir. Değerlendirmeler sonucunda okuldaki öğrencilerin bir kısmı okulu motive edici ve eğlenceli bulurken, diğerleri monoton bulurlar. Öğrencilerin okullarda edindikleri bu deneyimler yaşam kalitelerini etkilemektedir.

Okuldaki yaşam kalitesi öğrencilerin okul ortamına ve okuldaki etkinliklere katılmalarına yönelik duydukları memnuniyet olarak tanımlanabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power & Swanson, 2001). Yaşam kalitesi kavramı bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine ilişkin bir işaret olarak değerlendirilebilir (Durmaz, 2008). Bu anlamda, Bilgiç (2009), yaşam kalitesini öğrencilerin okula karşı duydukları memnuniyet olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, (Thien ve Razak (2013) yaşam kalitesini olumsuz ve olumlu deneyimlerin sentezi şeklinde açıklamıştır. Schuessler ve Fisher (1985) yaşam kalitesini, bireylerin bir şeye yönelik refah duygularından ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Bu tanımlamaya paralel olarak Andrews ve Withey'e (2012) göre yaşam kalitesi bireyin yaşamı ile ilgili duyduğu memnuniyet ve zevk arasındaki ilişkinin derecesidir.

Okullardaki yaşam kalitesi düzeyini etkileyen unsurların başında öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimleri gelmektedir. Okulun sunduğu sosyal ve kültürel olanaklar ile okuldaki yaşam kalitesi arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Sari, 2007). Okullardaki yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yaşam kalitesinin birçok unsuru etkilediği görülmektedir (Sirgy, Grzeskowiak ve Rahtz, 2007). Inal'a (2009) göre okuldaki yaşam kalitesi öğrencilerin akademik başarılarını, okula bağlılıklarını, öz-saygılarını ve davranışlarını etkilemektedir. Mok ve Flynn (1997) yaptıkları çalışmada okuldaki yaşam kalitesinin özellikle öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, yaşam kalitesinin akademik başarının yanı sıra bireysel gelişim ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Alaca, 2011). Ilmen'in (2010) çalışmada ise okuldaki yaşam kalitesinin okulu bırakan öğrenci sayısını azalttığı gibi bu öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmıştır.

Üniversitelerde sunulan hizmetler, öğrenci ilişkileri, idari personelin yaklaşımı, sosyal imkanlar, öğretim materyalleri ve öğretim üyelerinin donanımları üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Clifton, Mandzuk ve Roberts, 1994). Ülkemizde yaşam kalitesine dair yapılan araştırmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretime yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle üniversitelerdeki yaşam kalitesini inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Tekkanat, 2008). Yapılan birkaç çalışmanın ise genel olarak öğrencilerin akademik başarıları ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle üniversitelerin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam kalitelerinin bu öğrencilerin akademik başarıları dışında öğretim üyelerine, idari personele ve öğrenci davranışlarına ilişkin nasıl bir algı oluşturduğunu belirleme adına bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, desen olarak tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ülkemizin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerini belirlemektir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)", "Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)", "Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)" ve "İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60'ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41'in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı" için .76, "Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, "Öğrenci Davranışları" için .70 ve "İdari Personel Yeterliği" için .74 olarak bulunmuştur.

Yapılan değerlendirmelere göre yükseköğretim yaşam kalitesini oluşturan alt boyutalar ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen kritik nokta değerlerinin ±1,96 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, normal bir dağılım olmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımlarını belirlemeye yönelik son olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal bir dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır (p<,05). Buna göre, öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre değişip değişmediği parametrik olmayan (Kruskal Wallis H) istatistiksel analizler kullanılarak tespit edilmiştir.

Bireylerin yaşam kalitelerini etkileyen ortamlar, bu bireyleri psikolojik ve sosyolojik anlamda etkilemektedirler. Bu anlamda eğitim kurumlarının etkileri yadsınamaz gerçekleri beraberinde getirmektedir. Kimi araştırmacılar yaşam kalitesini refah duygusu olarak belirtirken, kimileri ise bu durumu yaşam alanlarındaki memnuniyet ya da memnuniyetsizlik düzeyi olarak açıklamışlardır. İlgili alanlarda yaşanan bu memnuniyet ya da memnuniyetsizlik düzeylerinin belirlenmesi özellikle eğitim yöneticileri için büyük bir öneme sahiptir. Bu durumları tespit eden eğitim yöneticileri, öğretim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik gerekli adımları atarak öğrencilerin akademik, refah ve sosyal düzeyleri bağlamında daha iyi noktalara ulaşabilmelerine olanak sağlarlar. Bu araştırmanın evreni, Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcılar Eğitim Fakültesindeki sekiz farklı programda öğrenim görmektedirler. Araştırmaya en fazla öğrenci Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından (%16,7), en az öğrenci ise Türkçe Öğretmenliği programından (%7,8) katılmıştır. Katılımcı sayısına göre sırası ile diğer programlar ise Zihin Engelliler Öğretmenliği (%15,4), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (%14,6), Okul Öncesi Öğretmenliği (%13,6), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (%11,4), Sınıf Öğretmenliği (%11,2) ve Fen bilgisi Öğretmenliği (%9,3) şeklindedir. Çalışmanın örneklemi ise tabakalı örneklem yaklaşımı ile seçilen üniversitenin eğitim fakültesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre çalışmanı amacı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim gördükleri programlara göre araştırmaktır. Çalışmadaki verilerin toplanması için Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ) kullanılmıştır. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60'ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41'in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı" için .76, "Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, "Öğrenci Davranışları" için .70 ve "İdari Personel Yeterliği" için .74 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek adına basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların program türüne ilişkin öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyiyle alakalı ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programı ile Türkçe Öğretmenliği programında düşük düzeyde, diğer programlarda ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek Zihin Engelliler Öğretmenliği programında (X= 2,79), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında (X = 2,36) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin öğretim üyesinin davranışları düzeyiyle ilgili ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların öğretim üyesinin davranışları boyutundaki düzeylerinin bütün programlarda düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek Sınıf Öğretmenliği programında (X= 2,47), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında (X = 2,15) olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırmalar anlamlı [x2=28,28, sd=7, p<.05] bulunmuştur. Sonuçlara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Zihin Engelliler Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Türkçe Öğretmenliği olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yaşam kalitesi, Yükseköğretim, Program türleri

Kaynakça

Alaca, F. (2011). İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi [The relationship between perceptions of quality of school life and sense of school belonging among bilingual and monolingual students]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (2012). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality.* Springer Science & Business Media.

Bilgic, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi [Investigation of the relationships between the perception of school life quality and the variables of attachment to friends and empathic classroom atmosphere among elementary school students]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Clifton, R. A., Mandzuk, D. ve Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching, 20*(2), 179-192.

Durmaz, A. (2008). Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli İli Örneği) [Quality of school life in high schools (the case of Kırklareli province)]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Ilmen, E. (2010). Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi [The effect school group on quality of school life and academic success]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Inal, U. (2009). Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi [Examining perception of teachers and students at elementary boarding district school in borders of the province Adana with respect to the quality of school life]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. European Journal of Education, 36(1), 91-105.

Mok, M. & Flynn, M. (1997). Quality of school life and students' achievement in the HSC: A multilevel analysis. Australian Journal of Education, 41(2), 169-188.

Sari, M. (2007). Demokratik değerlerin kazananımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma [The effect of hidden curriculum on gaining democratic values: a qualitative study in two elemantary schools having low and high quality of school life]. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Schuessler, K. F. ve Fisher, G. A. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology, 11*(1), 129-149.

Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S. ve Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research, 80*(2), 343-360.

Tekkanat, Ç. (2008). *Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri* (Unpublished Doctoral Dissertation), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Thien, L.M. & Razak, N.A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. Social Indicators Research, 112(3), 679-708.

(23774) Ankara İli Kamu Temel Eğitim Okulları Müdürlerinin Sergiledikleri Özgeci Davranışlara ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

NEŞE AŞKAR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütler ve çalışanlar, her ikisi de kendi amaçlarına ulaşmak için birbirlerine muhtaçtırlar. Bazen bu amaçlara ulaşma sürecinde iki taraftan birinin fedakârlıkta bulunması gerekebilir. Bu durum "aslolan örgütsel amaçlar mı, yoksa bireysel amaçlar mı?" tartışmasını doğurur. Süreç içinde, çalışanlar zaman zaman örgütsel amaçlar ile kişisel amaçları arasında ikilemde kalırlar. Böyle bir ikilem içindeyken çalışanların bir kısmının özveride bulunarak özgeci davrandığı halde bazılarının kendi çıkarlarını düşünmesi onların kişilik özellikleriyle ilgili olabilir. Bu bağlamda özgeci davranış, bireylerin kendi arzu ve ihtiyaçlarından ziyade, diğerlerinin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik değerler, tercihler ve davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Örgütsel boyutta ana amaç başarılı olarak hayatta kalmaktır. Başarıysa çoğu zaman örgütler arasındaki bitmek bilmeyen yarışı kimin kazandığına bağlıdır. Bu yarışı kazanmada ise örgüt çalışanlarının sergiledikleri rol fazlası davranışların önemi büyüktür (Wagner ve Rush, 2000). Bu sebeple örgütler sürdürülebilir başarı için formal iş tanımlarının ötesinde örgütün etkililiğine katkı sağlamaya istekli, fedakâr ve özgeci çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi bir eğitim örgütü olan okulun (Bursalıoğlu, 2012) da etkili, verimli ve başarılı olabilmesi için kişiliği itibariyle üstlendiği göreve uygun (Korkmaz, 2006), görevin gerektirdiklerinden öte, örgütün etkililiğine ve gelişimine katkıda bulunmaya istekli çalışanlara gereksinimi vardır. Demircan'ın (2006) da ifade ettiği gibi, hem örgüt verimliliğinin devamı hem de çalışanların yaptıkları işe yönelik tutumlarını daha olumlu kılmak için, yapılan işin gereklilikleriyle işi yapan kişinin özelliklerinin birbiriyle uyum içinde olması gerekir. Bütün bunlardan dolayıdır ki çalışan-örgüt uyumunda çok önemli bir yeri olan kişilik faktörüne hak ettiği önemin verilmesi örgütte iş tatminini, verimliliği ve etkililiği sağlayabilir. Bireyin davranışları, yaşadığı ortam ve çevresinde diğer bireylerle yaşanan etkileşimlere göre şekillenir. Bu etkileşim aracılığıyla bireyin davranışlarına şekil veren çevre, benzer şekilde bu davranışlardan etkilenerek değişim gösterir. Bu noktada bir örgütsel vatandaşlık davranışı ve rol fazlası örgüt davranışı olarak görülen özgecilik, okul etkililiği konusunda üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Örgütlerin başarısı ve etkililiği, insan kaynaklarının niteliğine bağlıdır. Bu olgu okullar açısından da geçerlidir. Alturizm olarak da adlandırılan özgeci davranış formu (Organ, 1994), gerek işin gerektirdiği başarıyı gösteremeyen ya da işinde zorlanan bir çalışana yardımcı olma davranışı olmasıyla (Sezgin, 2005) gerekse kişiler arası ilişkilerde gösterdiği duyarlılık (Lazaridou ve Beka, 2014), işbirliği, fedakârlık ve güven gibi sergilenen olumlu davranışlar (Hogg ve Vaughan, 2007) sebebiyle okulun etkililiği açısından yararlı olabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın 10 Haziran 2014 tarih, 29026 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik'te de belirtildiği gibi "Müdür görevlendirmesi yapılan eğitim kurumlarına müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri yeni görevlendirilen müdürün inhası, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile yapılır (Madde 10)." (MEB, 2014) ifadesi ile okul müdürleri müdür yardımcılarının seçilmesinde referans görevi görmekte, seçildikten sonra da onların müdürlük görevlerine hazırlanmalarında ilave rol ve sorumluluk yüklemektedir. Görüldüğü gibi, okul müdürleri gerek öğretmenler gerekse müdür yardımcılarının geliştirilmesinde, okulda oluşabilecek iletişim problemlerin zamanında çözümlenerek sağlıklı bir okul ikliminin yaratılmasında ve böylelikle daha etkili okulların oluşmasında başrol oyuncularıdır. Bu durum onlara bir takım özgeci roller yükler. Görüldüğü üzere özgeciliğin tanımlanan nitelikleri itibariyle okulların etkililiğine yönelik sunacağı katkılar oldukça önemlidir. Okulların etkililiğinde bir diğer önemli ölçüt de örgütsel yapıdaki herhangi bir işin, o işle görevli bireyin kişilik ve davranış yapısıyla uyum içinde olmasıdır. Sosyal sistemi meydana getiren iki boyuttan biri, örgüt boyutunda roller ve beklentiler; ikincisi ise birey boyutunda kişilik ve gereksinimlerdir (Bursalıoğlu, 2012). Bu düşünce dikkatleri, yönetici pozisyonundaki bireylerin sergiledikleri özgeci davranışlar ile bu davranışlara zemin hazırlayan kişilik özellikleri üzerine çekmektedir. Bu sebeplerle özgeci davranış ve kişilik arasındaki ilişkileri de açıklamaya yönelik olarak, yapının dinamiklerini anlamaya olanak sunacak ve yeni perspektifler sağlayacak olan bu çalışmanın problemi, Ankara ili kamu temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile 5FKM'ne dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ne olduğudur.

Araştırma Yöntemi

Temel amacı, Ankara ili kamu temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile 5FKM' ne dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada Ankara ili dokuz merkez ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bağlı temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin özgeci davranışları ile beş faktöre dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 901 kamu temel eğitim okulunda görevli 645 müdür oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 239 okul müdürü yer almıştır. İlişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Özgeci Davranışların Gösterilme Sıklığını Değerlendirme Ölçeği ve Benet-Martinez ve John tarafından 1998 yılında

geliştirilip Türkçe uyarlaması Sümer, Lajunen ve Özkan tarafından yapılan 2005 yılında yapılan 44 maddelik envanter uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, branş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi; kıdem, görev yapılan okul türü, yöneticilikte geçen süre, medeni durum, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı, doğum sırası ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile beş faktöre dayalı kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analiziyle çözümlenmiştir.

Temel amacı, Ankara ili kamu temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile 5FKM' ne dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada Ankara ili dokuz merkez ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bağlı temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin özgeci davranışları ile beş faktöre dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 901 kamu temel eğitim okulunda görevli 645 müdür oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 239 okul müdürü yer almıştır. İlişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Özgeci Davranışların Gösterilme Sıklığını Değerlendirme Ölçeği ve Benet-Martinez ve John tarafından 1998 yılında geliştirilip Türkçe uyarlaması Sümer, Lajunen ve Özkan tarafından yapılan 2005 yılında yapılan 44 maddelik envanter uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, branş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi; kıdem, görev yapılan okul türü, yöneticilikte geçen süre, medeni durum, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı, doğum sırası ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri özgeci davranışlar ile beş faktöre dayalı kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analiziyle çözümlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, beş faktöre dayalı dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim ve deneyime açıklık özelliği arttıkça özgeciliğe yönelik yardımseverlik ve sosyal/destek olma davranışlarının da arttığını göstermiştir. Özgeci davranışın tüm alt boyutları ile duygusal tutarsızlık kişilik özelliği ise ters orantılıdır. Okul müdürlerinin en fazla sergiledikleri özgeci davranış, yardımseverlik davranışıdır. Okul müdürlerinin baskın kişilik özellikleri incelendiğinde ilk sırada uyumluluk kişilik özelliği yer almaktadır. En az sergiledikleri kişilik özelliği ise duygusal tutarsızlıktır. Özgeci davranışın gösterilme sıklığını arttırabilmek için yardımseverlik davranışını daha sık gösteren ileri yaşlardaki okul müdürleri ile daha genç olan okul müdürlerinin bir arada olabilecekleri, bilgi, beceri ve tutum paylaşımlarında bulunabilecekleri etkinliklere iş takviminde yer verilebilir. Ayrıca okul yöneticilerin özgeci davranışları sergileme sıklıkları ve baskın kişilik özelliklerini belirlemede birlikte çalıştıkları öğretmen görüşlerine başvurulabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin en fazla sergiledikleri özgeci davranış, yardımseverlik davranışıdır. Ardından sosyal/destek olma ve hayırseverlik/bağışta bulunma davranışı gelmektedir.

Okul müdürlerinin mesai saatleri dışı ve izinli olduğu günler gibi bilfiil çalışmalarının zorunlu olmadığı zamanlarda, diğer durumlara nazaran iş yeri ve meslektaşlarına yönelik özgeci davranış sergilemeye daha az gerek duydukları görülmektedir.

Okul müdürleri hayırseverlik/bağışta bulunma özgeci davranışlarını gerçekleştirmede aracı olabilecek kurum/dernek/vakıflardan ziyade birebir temasa geçebilecekleri durum ve kampanyaları tercih etmektedirler.

Okul müdürleri sosyal/destek olma davranışlarına yönelik olarak fiziksel ve fiili olarak yapılabilecek davranış ve eylemlerden ziyade önerilerde bulunmayı tercih etmektedirler. Davranışın muhatabı amir pozisyonundaki kişiler olduğundaysa eylemsel olarak destek olma davranışı sık görülmektedir.

Okul müdürlerinin baskın kişilik özellikleri incelendiğinde ilk sırada uyumluluk kişilik özelliği gelmektedir. En az sergiledikleri kişilik özelliği ise duygusal tutarsızlıktır.

Evli okul müdürleri bekâr okul müdürlerine göre duygusal olarak daha tutarlıdır.

Doğum sırası, okul müdürlerinin beş faktöre dayalı baskın kişilik özellikleri arasında dışadönüklük boyutunda farklılık yaratmaktadır. Buna göre, son doğan çocuk olan okul müdürleri ilk doğan çocuk olan okul müdürlerine göre daha dışadönüktür.

Okul müdürlerinin eğitim durumu, dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutunda farklılık göstermektedir. Yüksek lisans mezunu olan okul müdürleri, lisans ve önlisans mezunu okul müdürlerine göre daha dışadönük ve deneyime açıktır.

Anahtar Kelimeler : Özgeci davranış, kişilik, okul müdürü.

Kaynakça

Benett-Martinez, V. ve John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. Journal of Personality and Social Psychology, 75(3), 729-750.

Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, S. (2006). Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (2007). Sosyal psikoloji (Çev. Yıldız, İ. ve Gelmez, A.). Ankara: Ütopya Yayınları.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stillerinin arasındaki ilişki. Educational Administration: Theory and Practice, 46. 199-226.

Lazaridou, A. ve Beka, A. (2014). Personality and resilience characteritics of Greek primary school principals. Educational Management Administration & Leadership, 1, 1-20.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html den 12.12.2014 tarihinde indirilmiştir.

Organ, D. W. (1994). Personality and organizational citizenship behavior. Journal of Management, 20(2), 465-478.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kuramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1). 317-339.

Sümer, N., Lajunen, T. ve Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. Traffic and Transport Psychology, 215- 227.

Wagner, S. L. ve Rush, M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. The Journal of Social Psychology, 140(3), 379- 391.

(24101) Okulda Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

ŞENOL SEZER

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler, toplumun geleceğini oluşturacak bireyler olarak görülmektedir. Okullarda öğrencilere kazandırılacak değerler ise toplumun gelecekte sergilemesi gereken değerleri yansıtması açısından önemlidir. Günümüzün gelişen iletişim teknolojilerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bilgi çağını yaşayan öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği okullar açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Cep telefonu, bilgisayar ve tablet bilgisayar bağımlılıkları her geçen gün artan öğrenciler fiziksel, duygusal ve sosyal sorunlar yaşamakta, asosyal kişilik özellikleri sergilemenin yanı sıra giderek bencilleşmektedir.

Değerler, bir toplumun üyeleri tarafından benimsenen ortak duygu, düşünce ve amaçları yansıtan temel ilke veya inançlar ya da bir kişinin insanları, insanların çeşitli niteliklerini, amaçlarını, isteklerini, niyetlerini veya davranışlarını değerlendirirken başvurduğu ahlaki ölçütler şeklinde tanımlanmaktadır (Güngör, 2010; Kızılçelik ve Erjem, 1994). Değerler, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellikler olarak görülmektedir (Arıkan, 2012). Davranışlar doğrudan ya da dolaylı biçimde değerler tarafından yönlendirilmektedir. Ancak günümüz toplumları, ciddi bir şekilde değerler erozyonu ile karşı karşıyadır. Bunun nedeni, yetişen bireylerin belli ahlaki değerler ve standartlara göre yetişmemesidir (Aladağ, 2012). Öğrencilerden beklenen bir yandan ailede, okulda ve akran çevresinde kültürel değerleri kazanırken diğer yandan sahip oldukları kişisel değerleri öğrenme sürecine yansıtmalarıdır. Kültürlenme süreci, en yakın çevre olan ailede başlamakla birlikte çocukların sosyal çevresi artık sadece aile veya okul değil, televizyon, sinema, mobil telefon, bilgisayar oyunları ve internet aracılığıyla bütün dünyadır (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010; Karatay, 2011; Wagale, 2001).

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi yurttaşlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. İnsanlar iyi ahlakî karaktere kendiliğinden sahip olamazlar (Ekşi, 2003). Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, değer, davranış ve iyi alışkanlıklar kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenmiş bir etkinliktir (Kılıç ve Babayiğit, 2017). Başka bir deyişle, öğrenim çağındaki her bireyin uygun davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulların temel amaçları arasındadır. Bu amaçla okullar, öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamak için eğitim programlarında değerler eğitimine yer vermektedir. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, okul ortamında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerleri sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk şeklinde sıralamaktadır. Türk Millî Eğitim Sisteminin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul ortamında öğrencilere kazandırılması gereken başlıca değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul ortamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Okulda değer eğitimi nasıl olmalıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin okul ortamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma modelindedir. Bu araştırma, öğretmenlerin okul ortamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi ve katılımcıların görüşlerinin bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada, alan yazında tartışılan ancak üzerinde yeterince araştırma yapılmayan öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin keşfedilmesi üzerine odaklanılmıştır. Keşfedici araştırmalar, hakkında az bilgiye sahip olunan bir olgu ya da durumu derinlemesine incelemeyi amaçlar. (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının bir durumu derinlemesine incelemek istediğinde, araştırılan konular hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip bir çalışma grubunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Neuman, 2007; Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, ortaokullarda görevli olma, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında görevli olma, en az beş yıl meslek kıdemine sahip olma kriter olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokullarda görevli 30 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 20'si erkek, 10'u kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 37.9, meslek kıdemi ortalaması 14.9 yıldır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin 13'ü Sosyal

Bilgiler öğretmeni, dokuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve 8'i Rehberlik ve Psikolojik Danışman olarak görev yapmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve öğretmenlik alanını belirlemeyi amaçlayan dört olgusal soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise (1) 'Okulda kazandırılması gereken değerler nelerdir? (2) Okulda değer eğitimi nasıl olmalıdır? şeklinde açık uçlu iki soru yer almaktadır. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, okullarda kazandırılması gereken 44 farklı değer belirtmiştir. Bu değerlere ilişkin üç ana kategori belirlenmiştir. Başlıca ana kategoriler (1) kişisel/ahlaki değerler, (2) evrensel değerler (3) ulusal /kültürel değerler şeklindedir. Kişisel/ahlaki değerler ana kategorisindeki başlıca değerler dürüstlük, yardımseverlik, merhamet, paylaşma, özgüven, güvenilirlik, temizlik, cömertlik, sabır, doğruluk, diğerkâmlık, nezaket, planlılık ve kararlılık şeklindedir. Evrensel değerler ana kategorisindeki değerler saygı, hoşgörü, adalet, sevgi, barışseverlik, insan sevgisi ve eşitlik şeklindedir. Ulusal/kültürel değerler ana kategorisindeki başlıca değerler vatanseverlik, sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma, fedakârlık ve sadakat şeklindedir.

Öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşleri arasında, değerlerin derslerin içeriğinde yer alması ve kazanımlar şeklinde verilmesi, değerleri sergilemeye uygun ortamlar sağlanması, değerleri içeren kısa filmler izlenmesi ve değerlendirmelerde bulunulması, değerlerin ders içeriği şeklinde değil, sosyal etkinliklerle kazandırılması, değerlerin uygulamaya dayalı olarak içselleştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilere rol-model olması ve öğretmenlerin örnek davranışlar sergilemesi yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca değerlerin ideolojik olmaması ve evrensel değerlerin eğitiminin verilmesi, öğrencilere görev ve sorumluluklar verilmesi, değer eğitiminin aile ile işbirliği içinde verilmesi şeklinde görüşler ifade etmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulda öğrencilere kişisel/ahlaki, evrensel ve ulusal/kültürel değerler kazandırılması önerilebilir. Değerler eğitiminin derslerin içeriğinde kazanımlar şeklinde uygulamalı olarak ve kısa filmlerle desteklenerek verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin tutumları ile öğrencilere örnek olması, davranışları ile rol-model olması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Değer, Değerler eğitimi, Okul ortamı

Kaynakça

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(1), 123-146.

Arıkan, A. (2012). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. İçinde, A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi*. (ss. 1-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Taylor & Francis Group.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 33-56.

Dağlıoğlu, H. E. & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 849-860.

Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 79-96.

Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies, 6*(1), 1398-1412.

Kılıç, D. & Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul öğrencilerinde kaybolan değerler. *International Journal Of Eurasian Education And Culture, 2*(3), 81-92.

Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.

Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research methods qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Wagale, E. (2001). *Ennergam yöntemiyle çocuk yetiştirmek.* (Çev. Günseli Aksoy). İstanbul: Rota Yayınları.

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

(24109) Öğrencilerin Gözüyle Okul Müdürü

CELAL TEYYAR UĞURLU
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

FATMA KÖYBAŞI
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

TURGAY KUMRU
ULAŞ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin dayandığı bir eğitim felsefesi vardır. Eğitimin amaçları ve işlevleri de bu felsefenin içinde yer alır. Eğitim sistemlerinin dayandığı felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve oluşturulmak istenen bir toplum modeli vardır (Şişman, 2007). Eğitimin amacı ülkeden ülkeye değişebileceği gibi zamana, topluma ve yönetim şekline göre de farklılık gösterebilir. Günümüzde eğitimi amacı, farkındalık düzeyi yüksek, toplumla uyumlu, ülkesinin gelişimine katkı sunan, ülkesinin milli değerlerine bağlı bireyler yetiştirmektir denilebilir (Ateş ve Haspolat, 2017).

Eğitim sisteminin başlıca öğeleri, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır (Şişman, 2007). Eğitim sisteminin bir öğesi olan okul ise, "birbirine bağlı parçalardan oluşan, açık bir biçimde tanımlanmış bir grup insandan oluşan, çevresinden farklı olan, karmaşık bir sosyal ilişkiler ağı ve kendine özgü bir kültürü olan bir sosyal sistem" olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu sistemin etkili ve verimli olabilmesi için okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve görevleri işe koşulabilir.

Okul yöneticilerinin görevleri, okulun varlığının gelişerek devam etmesini sağlayacak liderlik özelliklerini sergilemek, okulda bürokratik işlerin düzenli bir şekilde yürümesini sağlamak, okul ve çevre arasındaki ilişkilerin nitelikli bir şekilde yürümesi için gerekli çabayı göstermek ve okuldaki verilen eğitimin kalitesinin arttırılmasını sağlamaya çalışmaktır (Köybaşı ve Dönmez, 2017). Okul müdürleri kendi görevlerini yerine getirmeye çalışırken öğrencilerde bıraktığı izlenime ilişkin araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır.

Okul müdürlerinin öğrenci tarafından nasıl algılandığına dair görüşlerinin belirlenmesi hem okul müdürleri açısından hem de alana katkısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.Bu çalışmada amaç, öğrencilerin okul müdürlüğü olgusunu nasıl tanımladıklarını ve onların gözünden ne anlam ifade ettiğini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilere göre okul müdürü kavramı ne anlam ifade etmektedir?

Öğrencilere göre bir okul müdürünün tutum ve davranışları nasıldır?

Öğrencilere göre bir okul müdürünün okul hayatı içerisinde ki yeri ve önemi nedir?

Öğrenciler okul müdürleri ile ne tür problemler yaşamaktadır? Öğrencilere göre bu problemlerin temel kaynağı nedir?

Öğrencilere göre bir okul müdüründe olması gereken özellikler nelerdir?

Öğrencilerin okul müdürüne ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada amaç okul müdürlüğü olgusunu derinlemesine anlamaya çalışmak olduğu için çalışma grubu bu amaç doğrultusunda, olguyu yaşayan ve bu olgu hakkında deneyimleri olan bireylerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırma yapılan okulu seçerken amaçlı örneklem yöntemine uygun olarak Sivas'ın Ulaş ilçesindeki bir lise belirlenmiştir. Çalışma grubunu seçtiğimiz okul sosyo-ekonomik açıdan ne çok üste, ne de çok altta olmadığı için ortalama bir okul olarak nitelendirilebileceği için tipik durum örneklemine de uygun düşmektedir.Çalışma grubu, her sınıf düzeyinden(9.sınıf-10.sınıf, 11.sınıf ve 12. sınıf) 5 kişi olmak üzere 10'u kız, 10'u erkek toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin gözüyle okul müdürlüğü olgusunu derinlemesine araştırdığımız bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, "Sizce okul müdürü ne anlam ifade ediyor? Sizden okul müdürünü tanımlamanızı istesek, nasıl tanımlarsınız? Sizce bir okul müdüründe olması gereken özellikler nelerdir?" gibi soruların yer aldığı toplam 5 soru sorulmuştur. Ayrıca son bölümde öğrencilerden "Okul müdürü ..... benzer, çünkü ....." şeklinde metaforik bir cümlenin kendilerine uygun kavramlar ile doldurulması istenmiştir. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, geçerliği artırmak için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılırlığını test etmek için bir öğrenci ile ön uygulama yapılmış, dil açısından son kez gözden geçirildikten sonra veri toplama sürecine başlamadan önce hazır hale getirilmiştir.Elde edilen verileri tanımlamak, veriler içinde saklı olabilecek olan gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır: İçerik analizi hakkında yapılan farklı tanımlarda vurgulanan temel konular yöntemin "sistematik" ve "tarafsız" olması gerektiği ile ilgilidir (Koçak ve Arun, 2006). Bu bağlamda içerik

analizi sistematik olarak a. verilerin kodlanması, b. temaların bulunması, c. kodların ve temaların düzenlenmesi, d. bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) aşamalarıyla gerçekleştirilmiştir.

Eğitimin temel öğelerinden olan okul müdürünün, öğrenci tarafından nasıl algılandığına dair görüşlerinin hem okul müdürleri açısından hem de alana katkısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.Bu araştırmanın amacı öğrencilerin "okul müdürü" olgusunu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas'ın Ulaş ilçesinde bir lisede yürütülmüştür. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle bellirlenen 10'u kız ve 10'u erkek olmak üzere her sınf düzeyinden beşer tane seçilmiş toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, "Sizce okul müdürü ne anlam ifade ediyor? Sizden okul müdürünü tanımlamanızı istesek, nasıl tanımlarsınız? Sizce bir okul müdüründe olması gereken özellikler nelerdir?" gibi soruların yer aldığı toplam 5 soru sorulmuştur. Ayrıca son bölümde öğrencilerden "Okul müdürü ..... benzer, çünkü ....." şeklinde metaforik bir cümlenin kendilerine uygun kavramlar ile doldurulması istenmiştir. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, geçerliği artırmak için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin toplanmasında İise yüz yüze görüşme yöntemi ile kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından bazıları şu şekildedir: Öğrenciler okul müdürünü, "öğrenciyle yakından ilgilenen", "okulu yöneten", "okulda düzen ve disiplini sağlayan" kişi olarak tanımladıkları şeklindedir. Öğrenciler, okul müdürünün okul hayatı içindeki yeri ve önemini, öğrenciyle ilgili görevleri, öğretmenler ile ilgili görevleri ve bir bütün olarak okul ile ilgili görevleri açısından değerlendirmişlerdir. Öğrencilere göre okul hayatı içinde okul müdürü, "öğrencileri yönlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme ve öğrencilere örnek olma" gibi önemli görev ve etkileri olması açısından önemlidir.Öğrencilerin bir okul müdüründe olması gereken özellikler hakkındaki görüşlerine bakıldığında, öğrenciler okul müdürlerinin hoşgörülü, empati kurabilen, çalışkan, sabırlı, yardımseverlik, adaletli olma, öğrenciyle ilgilenme, tecrübe ve liderlik gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki görüşleri, özellikle okul müdürleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okullarda yöneticilik yapmak isteyen öğretmenlerin de, öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki görüşlerini bilmesi faydalı olacağı söylenebilir. Aynı zamanda alan yazında öğrencilerin okul müdürüne bakışının daha önce çalışılmamış olması yönüyle, alana da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri öğrenciler tarafından "öğrencilerin akademik başarısı, sorunları, ihtiyaçları gibi öğrencinin her şeyiyle ilgilenen kişi, tarafsız, karizmatik, okulun lideri, okulu yöneten, düzen ve disiplin sağlayan, öğretmenlerin üstü, öğretmenlerin ihtiyacını karşılayan kişi" gibi ifadelerle tanımlandığı görülmektedir. Araştırmamızda öğrenciler okul müdürlerinin kendilerine karşı olumlu tutum ve davranışlarını öğrenciyle ilgilendiğini, samimi olduğunu, adaletli davrandığını ve otoriter olduğunu belirterek izah ederken; olumsuz tutum ve davranışlarını ise sinirli davranma, öğrenciyle muhatap olmama ve ayrımcılık yapma şeklinde belirtmişlerdir.Öğrencilere göre okul müdürler, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun ihtiyaçlarını giderdiği için, öğrenciyi yönlendirdiği okulu yöneterek düzen ve disiplin sağladığı için önemlidir. Araştırmamızın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin okul müdürleri ile yaşamış oldukları problemler; i).öğrencilerin okul müdürünün sinirli ve tehditkar olduğu durumlarda okul müdüründen korkması. ii).okul müdürünü okulda görememe veya okul müdürünün öğrenciyle iletişiminin olmaması. iii) Öğrenciler müdürlerin sert tepki vereceklerinden korkarak bazen bir soru sormaya bile çekindiklerini, sürekli disiplin kuruluna gitmek ile tehdit edilmekten dolayı yanlış yapmaktan korktuklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : okul müdürü, okul yöneticisi, öğrenci

Kaynakça

Ateş, B. ve Haspolat, N., K. (2017). Eğitimin Amaçları ve İşlevleri, (Editor, M. Kağan ve S. Yalçın) , *Eğitim Bilimlerine Giriş* (173-189) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, (Çeviri Editörü: Selahattin Turan), İstanbul: Nobel Yayınları.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim,4,*3, s.21-28.

Köybaşı, F. ve Dönmez, B . (2017). Okul yöneticisi girişimcilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 235-247.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

(24131) Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle ve Öğrencilerle İletişimi

ŞENOL SEZER

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olan iletişim, açık sosyal sistem olan okulun düzenli bir şekilde işlemesini sağlayan önemli bir süreçtir. Okul toplumunu oluşturan bireylerin etkili iletişim içinde olması, okulun amaçlarının gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Okul müdürleri, zamanlarının büyük bölümünü okul toplumunu oluşturan bireyler ile iletişim içinde geçirmektedir. Bu yüzden okulun yönetiminde en etkili süreçlerden biri olan iletişim süreci, okulun işleyişinin temelini oluşturmaktadır (Uzun ve Ayık, 2016). Okulun yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul müdürü, yönetsel rollerini gerçekleştirirken etkili iletişim becerilerine gereksinim duymaktadır. Başka bir deyişle iletişim becerileri, etkili bir yönetici için önemli ve gerekli bir yeterliktir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul müdürleri açısından iletişim becerisi, genel olarak okulda öğretmen ve diğer çalışanları güdüleme becerisi olarak tanımlanabilir (Hargie, 2011).

Okul amaçlarının gerçekleşmesi için okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Eğitim örgütlerinin başarısı ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Ilgar, 2005). Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin etkili karar almak için gerekli ve yeterli bilgileri toplamada, alınan kararları izleyip sonuçlarını değerlendirmede, çalışanların motivasyonlarını, yaratıcılıklarını ve okula bağlılığını artırmada önemli bir payı olduğu ve okulun genel başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Akbaş, 2008; Başyigit, 2006; Bolatkıran, 2006; Dirim, 1997; Payne, 2005). Açıkalın, Şişman ve Turan (2011), okul müdürünün etkili bir iletişim becerisine sahip olması, çift yönlü ve karşılıklı diyaloga dayalı iletişime büyük önem vermesi ve okulda sürdürülen öğrenme öğretme etkinlikleri ile ilgili okulun eğitim kadrosuyla açık iletişim içinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Şişman (2012), etkili okul yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olduğunu, etkili bir okulda okul yöneticisinden bir öğretim lideri olarak güçlü bir iletişim ve ikna becerisine sahip olmasının beklendiğini ifade etmektedir. Özden (2013) ise öğretim liderliği özelliklerini ifade ederken, okul müdürlerinin eğitim amaçları, öğretim yöntemleri, öğrenci başarısı, öğretim uygulamaları, öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle görüş alışverişi ve iletişim içerisinde olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetim başarısını artırmada ve okulun başarılı olmasında en önemli yönetim süreçlerden biri iletişim sürecidir. Yönetici iletişim becerileri aracılığıyla neyi nasıl istediğini belirterek örgütün üyeleri ile ilişki kurar. Dolayısıyla iletişim, yönetim uygulamalarının başarısı için ön koşuldur. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul müdürlerinin öğrencilerle iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerle sürdürdüğü iletişime ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi ve katılımcıların görüşlerinin bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada, alan yazında tartışılan ancak üzerinde yeterince araştırma yapılmayan okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişimde sıklıkla kullandığı cümlelere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin keşfedilmesi üzerine odaklanılmıştır. Keşfedici araştırmalar, hakkında az bilgiye sahip olunan bir olgu ya da durumu derinlemesine incelemeyi amaçlar. (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının bir durumu derinlemesine incelemek istediğinde, araştırılan konular hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip bir çalışma grubunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Neuman, 2007; Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, farklı okullarda görevli olma, en az 10 yıl meslek kıdemine ve beş yıl yöneticilik kıdemine sahip olma başlıca ölçütler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı okullarda görevli 23 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 20'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 49.9, meslek kıdemi ortalaması 28.04 yıldır. Araştırma grubundaki okul müdürlerinin 10'u ilkokul, dokuzu ortaokul, ikisi meslek lisesi ve ikisi genel akademik liselerde görev yapmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve görevli olduğu okul türünü belirlemeyi amaçlayan dört olgusal soru yer almaktadır. İkinci

bölümde ise (1) 'Okulda öğretmenlerle iletişimde en fazla kullandığınız ifadeler nelerdir? (2) Okulda öğrencilerle iletişimde en fazla kullandığınız ifadeler nelerdir? şeklinde açık uçlu iki soru yer almaktadır. Veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecinde en fazla kullandıkları ifadeler incelendiğinde, genel olarak okulda 'Biz Kültürü Oluşturma' ilkesini ön planda tuttukları görülmektedir. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Birlikte altından kalkamayacağımız zorluk olmaz" [K3]. "Hep birlikte çözüm bulalım" [K5]. "Birlikte yapalım" [K9]. "Bu çocuklar, bizim çocuklarımız" [K13]. "Burası bizim okulumuz. Hep birlikte başarabiliriz" [K15]. "Arkadaşlar biz bir ekibiz" [K22]. Okul müdürleri okulda öğretmenlerle iletişimde, 'Değer Verme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Burası özel okul değil ama özel bir okuldur" [K6]. "Arkadaşlar, çok iyi yoldayız" [K12]. "Bu sorunu ancak biz çözeriz" [K13]. "Arkadaşlar, daha iyisini yapabiliriz" [K17]. "Sizler bu kurum için çok değerlisiniz. Bu kurumda herkes eşit haklara sahiptir. Sadece görev ve sorumluluklar farklıdır" [K18]. "Arkadaşlar, ülkemizin geleceği bizim elimizde" [K23]. Okul müdürleri okulda öğretmenlerle iletişimde, 'Takdir Etme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Güzel yapmışsınız. Başarılarınızın devamını dilerim" [K1]. "Özverili çalışmalarınız için teşekkür ederim" [K12]. "Öğretmenim, bu yaptığınız harika olmuş. Tebrik ederim" [K13]. "Özverili çalışmanızdan dolayı teşekkür ederim" [K16]. "Değerli öğretmenim, bu işi harika yapıyorsunuz." [K18]. Okul müdürleri öğretmenlerle iletişimde 'Sorumlulukları Hatırlatma' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Arkadaşlar lütfen derslerimize zamanında girelim" [K8]. "Lütfen görevimizi yapalım" [K16]. "Görevimizi en iyi şekilde yapalım" [K22].

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde 'Değer Verme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Sizler bizim için çok değerlisiniz" [K3]. "Hepiniz bizim için çok değerli ve ülkemizin geleceği açısından çok önemlisiniz" [K10]. "Geleceğimizin güvencesisiniz" [K11]. "Sevgili öğrenciler, sizler bizim geleceğimizsiniz" [K22]. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde 'Özgüven Oluşturma' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Oldukça gayretlisiniz, başarabilirsiniz" [K1]. "Kendinize güvenin, başarabilirsiniz" [K3]. "Bunu başarabileceğinize inanıyorum. Lütfen siz de inanın" [K13]. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde 'Güven Verme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Sizin için buradayız" [K2]. "Bildiklerinizi ve öğrendiklerinizi uygulamaktan hiç çekinmeyin" [K6]. "Biz bir aileyiz, burası hepimizin yuvası" [K7]. "Sizleri en iyi şekilde geleceğe hazırlamak bizim görevimizdir" [K21]. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde 'Davranış Kazandırma' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: "Başarılı olmanın temelinde sevgi ve saygı vardır" [K1]. "Arkadaşlar, lütfen disiplin kurallarına uyalım" [K8]. "Birbirimize daha saygılı davranalım" [K9]. "Arkadaşlarınıza nazik davranın" [K15]. "Sevgili öğrenciler okulun genel kurallarına mutlaka uymanızı istiyorum" [K23].

Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişimde destekleyici, katılımcı, demokratik, sorumlu ve güvene dayalı bir iletişi sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sonuçların demokratik okul kültürü geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürleri öğretmenlerle iletişim sürecinde 'Biz Kültürü Oluşturma' ilkesini ön planda tutmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler: "Birlikte altından kalkamayacağımız zorluk olmaz" [K3]. "Hep birlikte çözüm bulalım" [K5]. "Bu çocuklar, bizim çocuklarımız" [K13]. "Arkadaşlar biz bir ekibiz" [K22]. Okul müdürleri, 'Değer Verme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler: "Burası özel okul değil ama özel bir okuldur" [K6]. "Çok iyi yoldayız" [K12]. "Bu kurumda herkes eşit haklara sahiptir" [K18]. "Ükemizin geleceği bizim elimizde" [K23]. Okul müdürleri, 'Takdir Etme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler: "Başarılarınızın devamını dilerim" [K1]. "Özverili çalışmalarınız için teşekkür ederim" [K12]. "Bu yaptığınız harika olmuş" [K13]. "Öğretmenim, bu işi harika yapıyorsunuz." [K18]. Okul müdürleri 'Sorumlulukları Hatırlatma' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler: "Lütfen derslerimize zamanında girelim" [K8]. "Görevimizi en iyi şekilde yapalım" [K22].

Okul müdürleri öğrencilerle iletişimde 'Değer Verme' ilkesinden yararlanmaktadır. Bu tutuma ilişkin ifadeler: "Bizim için çok değerlisiniz" [K3]. "Ülkemizin geleceği açısından çok önemlisiniz" [K10]. "Geleceğimizin güvencesisiniz" [K11]. Okul müdürleri, 'Özgüven Oluşturma' ilkesinden yararlanmaktadır: "Gayretlisiniz, başarabilirsiniz" [K1]. "Başarabileceğinize inanın" [K13]. Okul müdürleri, 'Güven Verme' ilkesinden yararlanmaktadır: "Sizin için buradayız" [K2]. "Öğrendiklerinizi uygulamaktan çekinmeyin" [K6]. "Okul müdürleri, 'Davranış Kazandırma' ilkesinden yararlanmaktadır: "Başarılı olmanın temelinde sevgi ve saygı vardır" [K1]. "Lütfen disiplin kurallarına uyalım" [K8]. "Arkadaşlarınıza nazik davranın" [K15]

Anahtar Kelimeler : Okul, Okul müdürü, Öğretmen, Öğrenci, İletişim, İletişim becerisi

Kaynakça

Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akbaş, B. (2008). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aydoğan, İ. & Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 1-16.

Başyigit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Taylor & Francis Group.

Dirim, M. (1997). Örgüt *İkliminde grup birlikteliğinin sağlanması için iletişimin rolü, önemi (Niğde Oysa Çimento Fabrikasında Yapılan Bir Uygulama).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice.* New York: Routledge.

Hoy, K., W. & Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research methods qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Payne, H. J. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership Organizational Studies, 2*(11), 63-77.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okullar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uzun, T. & Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 672-688. DOI: http://dx.doi.org/10.17860/efd.87017

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

(24171) Okul Etkililiğini Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri

MUSTAFA ÖZGENEL
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

MERAL TOPAL
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türk Eğitim Sisteminde eğitimin nitelik ve kalitesini etkileyen birçok farklı unsur bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, finans, okulların fiziki yapısı, kültürel yapı, sosyal, siyasal yapı gibi birçok farklı unsurlar sayılabilir. Bu unsurları eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda kullanan ve istenen amaçlara ulaşan okulların etkili okul olduğu söylenebilir. Bir okulun etkililiğini oluşturan birçok unsur olduğu düşünülürken, temel olarak planlı değişme modelleri oluşturularak örgüt geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Dinçer, 2018: 48). Bu planlı değişimler ve örgütsel gelişimler ile birlikte öğrencilerin başarılarında olumlu ve dikkate değer değişimlerin varlığı üzerine etkili okul araştırmaları yapılmıştır (Demirtaş, 2010: 5). Bunun yanında okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi okulun etkililiği ile yakından ilişkilidir (Başaran, 2000: 13). Çok sayıda araştırma ve çalışma, okul yöneticilerinin eğitim kurumlarının nasıl geliştirileceği ve etkililiğinin arttırılabileceği konusunda yol göstermektedir (Calugarescu ve Preda, 2018).

Okulun etkililiğini belirleyen en önemli ve en fazla etkiye sahip unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Bir öğretmenin mesleğine ilişkin beklentilerinin karşılanması veya karşılanamaması durumunda iş doyumu veya doyumsuzluğu yaşayabilir. Bu durumda "Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri, algıladıkları okul etkililiğini yordamakta mıdır?" sorusu akla gelmektedir. Alan yazına bakıldığında, iş doyumuyla ilişkili, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, yaş, çalıştıkları okul, fiziksel şartlar, çalışma arkadaşları ile iletişimleri, hizmet içi eğitimlere katılımlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013). Yine öğretmenlerin çalıştıkları okulda yalnızlıkları ile yaşam doyumları arasında negatif yönde ilişki olduğu (Aslan ve Yılmaz, 2013), okul müdürlerinin liderlik davranışları dönüşümcülüğe doğru ilerledikçe öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve örgütsel bağlılıklarının arttığı (Aydın, Sarıer ve Uysal, 2013) sonuçları elde edilmiştir.

Etkili okul ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Ada ve Ayık, 2009), özel ilköğretim okullarının, devlet ilköğretim okullarına göre daha etkili olduğu (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2006) elde edilmiştir. Ayrıca etkili okullarda karar verme süreçleri (Çelikten, 2005), ilköğretim okullarındaki örgütsel etkililik ve kimlik araştırması (Çobanoğlu, 2008), öğrenci başarısı ile okul kültürü üzerine araştırma yapılarak, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Demirtaş, 2010). Eğitim kurumları dışında farklı ürün ve mal üreten örgütlerde çalışanların iş doyumlarının, örgütsel verimlilik üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Altınışık, 1997; Çekmecelioğlu, 2006; Urhan, 2014). Ancak eğitim alanında öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamaması üzerine çalışmaların çok fazla yapılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Elde edilen veriler ile örgüt geliştirme ve okul etkililiği çalışmalarına katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacaklara ışık tutması düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve algıladıkları okul etkililiği cinsiyetlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul kademesine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile algıladıkları okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, algıladıkları okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırmada İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve etkili okul algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyi ve okul etkililiği arasındaki ilişki belirlenerek, iş doyumunun algılanan okul etkililiğini yordayıp yordamadığı ele alınmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde araştırılan değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, eğer bir değişim var ise nasıl olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2018).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde devlet okullarında çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise resmi ilkokul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan gönüllü 441 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.1'si (n=318) kadın öğretmen ve % 27.9'u (n=123) erkek öğretmendir. Öğretmenlerin %85.3'ü (n= 376) lisans ve %14.7'si (n=65) lisansüstü mezundur. Yine öğretmenlerin %37'si (n=163) ilkokulda, % 44.4'ü (n=196) ortaokulda ve %18.6'sı (n=82) ortaöğretimde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırma öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için Weiss, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Minnesota İş Doyum Ölçeği ile Şişman (1996) tarafından geliştirilen Etkili Okul Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekler beşli likert tipindedir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Veriler analizi edilmeden önce kayıp verilerin olup olmadığı, normal dağılıp dağılmadığı güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Verilerde kayıp verilerin olmadığı ve normal dağıldığı görülmüştür. Bu araştırmada Minnesota İş Doyumu Ölçeği için Cronbach Alpha değeri 0.91 ve Etkili Okul Ölçeği için 0.93 olarak hesaplanmıştır. İkili gruplar arasında karşılaştırma yapmak için t-testi, ikiden fazla grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini hesaplamak için regresyon analizi yapılmıştır.

Okul etkililiği veya etkili okul kavramları, 1970'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmakla birlikte, daha çok "örgüt geliştirme" üzerine yapılan araştırmaların ve çalışmaların içinde okul etkililiği ile karşılaşılmaktadır. Etkili okul felsefesinde, öğrenci başarısına, beklenen etkinin dercesine, çıktılara bakılmakta ve tüm öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanmaktadır. Bir okulun etkililiği öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, finans, planlama, okulun fiziki koşulları gibi birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu etkenlerden öğretmen unsuru ele alındığında ilk olarak öğretmenlerin yaptıkları işten tatmin olup olmadıkları ve bunun etkileri akla gelmektedir. Geleceğin insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin istenilen seviyede olması, toplum açısından birçok hizmeti ve faaliyeti kapsayan okulların verimli ve etkili olmasını etkileyebilir. Bir insanın hayata dair beklentilerini karşılayabilmesi veya karşılayamaması o insana doyum veya doyumsuzluk yaşatmaktadır. Bu doğrultuda okullarda görev yapan öğretmenlerin bu beklentilerinin karşılanması, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyerek verimli, çalışkan, üretken, daha aktif ve iş konusunda daha heyecanlı olmalarını sağlayabilir. Alan yazın taramaları sonucunda iş doyumu ve etkili okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma, okulun etkililiği üzerinde etkisi olduğu düşünülen unsurlardan biri olan öğretmenlerin, iş doyumları düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul İli Maltepe İlçesinde devlet okullarında görev yapan 318'i kadın ve 123'ü erkek olmak üzere toplam 441 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği, kıdemlerine ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile algıladıkları okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği, kıdemlerine ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenler, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha etkili algılamaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile algıladıkları okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğinin %33'ünü anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Başka bir anlatımla öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiğindeki toplam varyansın %33'ünü öğretmenlerin iş doyum düzeyleri açıklamaktadır. Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014) sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişkenin karşılıklı etkileşim halinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin işleri ile ilgili doyumları arttıkça verimlilikleri artmakta ve daha istekli çalışmakta oldukları, dolayısıyla okulun etkililiğini arttırdıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : İş Doyumu, Okul Etkililiği, Etkili Okul

Kaynakça

Ada, Ş. ve Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429 -446.

Akan, D, Yalçın, S. & Yıldırım, İ. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki.* Doi numarası: 10.17556/erziefd.308643

Aladağ, E., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. & Koruklu, N. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(25), 119-137.

Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi, 3*(2), 135-153.

Arslan, H., Kuru, M. & Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *32*(142), 15-25.

Aslan, H. ve Yılmaz, E. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(3), 59-69.

Aydın, A., Sarıer, Y. & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 795-811.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul.* Ankara: Feryal Matbaası.

Calugarescu, A.G. & Preda, M. (2018). *Management of educational efficiency and efficiency*. DOI: 10.2478/hjbpa-2018-0025

Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: bir araştırma. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8*(2), 1303-2860.

Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(11), 1-12.

Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli Örneği)* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.

Dinçer, Ö. (2013). *Örgüt geliştirmede teori, uygulama ve teknikleri.* İstanbul: Alfa.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Urhan, S. (2014). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

(24227) Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş Performansları Arasındaki İlişkisi

SEVİL YAVUZKILIÇ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

KAZIM ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından yapılan tanıma göre örgütsel bağlılık, bireyler örgütle özdeşleştiklerinde ve de örgütsel amaç ve değerler yönünde çaba sarf ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre bağlılık, çalışanın örgütüne hissettiği duygusal bir bağlılıktır ve işgörenler örgütün değer ve amaçlarını benimsedikleri oranda bağlılık hissedeceklerdir. Söz konusu araştırmacılar örgütsel bağlılığı şu üç temel bileşen çerçevesinde açıklamıştır: (1) Örgütün amaç ve değerlerini kabul, (2) Örgüt adına çaba göstermeye istekli olma, (3) Örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik güçlü arzu.

Alıç, örgütü belirlenen amaçlar doğrultusunda birden fazla kişinin yetki ve sorumluluk hiyerarşisi içinde gerçekleştirildiği bir sistem olarak tanımlamaktadır (Alıç,1991:130). Eğitim hizmeti veren bir örgüt olan okul, varlığını sürdürebilmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için büyük çaba sarf eder. Eğitimde etkililik, her bir okulun ya da eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma dereceleri olarak tanımlanır. Ancak amaçların gerçekleşmesi örgütün her zaman etkili ve verimli olduğu anlamına gelmeyebilir. Amaçların da zaman zaman gözden geçirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 1994). Eğitim örgütlerinin etkililiği birçok faktöre bağlıdır. Bunlardan birisi de örgütsel bağlılıktır. Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda bağlılık, örgütün hedef ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmak için çaba göstermek ve güçlü bir aile üyesi gibi hissetmek olarak tanımlanmıştır (Steers, 1977: 46).

Araştırma Yöntemi

a)Araştırmanın Modeli: Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş performansı ile ilişkisini açıklamaya yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

b) Evren ve Örneklem: Araştırma, 2018-2019 Denizli iline bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini kapsayacaktır. Bu öğretmenlerden tesadüfî örneklem yöntemi ile en az 190 öğretmenden veri toplanmıştır.

c) Veri Toplama Aracı: Bu araştırmada veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen ve Ergün ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Wong ve Law (2000) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan işgörenlerin İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

d) Verilerin Toplanması: Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmasının ardından, veriler, öğretmenlerin görev yaptığı okullara bizzat gidilerek toplanmıştır. Ölçekler ders araları ve dinlenme saatleri arasında dağıtılmış ve doldurulmasının ardından hemen toplanmıştır

e) Verilerin Analizi: Verilerin analizinde; frekans (f), (yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (Ss) bağımsız örneklem grupları için t-testi, ikiden çok grup ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson Moment Korelasyon Analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama durumunu test etmek için regrasyon analizi yapılmıştır.

Örgütsel bağlılık, bir kimsenin örgütün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığıdır. Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir. Örgütsel destek algısı ise çalışanların içinde bulunduğu örgütle, örgüt içerisinde bulunan iş arkadaşları ile sahip olduğu düşüncelere karşı tutumların oluşmasında geliştirdikleri algıdır. İşgörenler örgütte bir takım istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını isterler ve bunu karşılayan örgütsel iklim, performanslarına olumlu katkı sağlar. İşgörenin beklentileri karşılandığı ölçüde iş tatmini, moral ve motivasyonu dolayısıyla iş performansı artar. İş yaşamının kalitesini ve işgören performansını belirleyen faktörlerin başında örgütsel iklim algısı gelir. İş performansı, çalışanların fiziksel, bilgi ve yeteneklerini kullanarak gösterdikleri çaba denilebilir. Performans, belirlenmiş bir zaman içinde yürütülen faaliyetlerin, amaca hizmet etme derecesidir. Çalışanların ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması ile iş performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki beklenecektir.

Bu çalışmada anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş performansı ile aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın problemi, **"**Öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde formüle edilmiştir. Araştırmada, (1) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş performansı düzeyleri nedir? (2) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve algılanan iş performansı düzeylerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performanslarının anlamlı bir ilişkisi var mıdır? (4) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorularına yanıt aranacaktır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının iş performansı ile ilişkisini açıklamaya yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Sonuç olarak baktığımızda bizim araştırmamız ve konu üzerinde yapılan diğer araştırmalarda örgütsel bağlılığın öğretmenlerin iş performansını olumlu yönde etkileyeceği beklenilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak baktığımızda bizim araştırmamız ve konu üzerinde yapılan diğer araştırmalarda örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin iş performansı arasında bir ilişkinin olduğu, bu nedenle okul örgütünün ikliminin öğretmenlerin başarı güdüsü, iş tatmini ve iş performans algılarını olumlu yönde etkileyecek tedbirlerin alınmasının bir yönetsel fonksiyon olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, bu araştırma sadece anaokulu öğretmenleri ile yapıldığı için bir sınırlılığı ifade etmektedir. Söz konusu araştırmaların gelecekte farklı sektörlerde ve alanlarda yapılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel Bağlılık,Örgütsel Destek Algısı,İş Performansı

Kaynakça

Alıç, Mehmet. (1991). **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**, Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 444, Eskişehir, s. 130.

AKAL, Z. (1992), *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri (Ankara:MPM Yayınları).*

ARGYRIS, C. (1957), Personality and the organization: The conflict between the system and the Individual (New York: Harper & Row).

Balay, R. (2000): Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,Kasım

BLACK, J. S./ PORTER, L. L. (2000), *Management: Meeting New Challenges* (New Jersey: Prentice Hall Inc.,).

CAIN, D. (2000), "Creating a Learning Organization Environment for the Facilities Professional,"Facilities Manager, 16/2: 20-25. CAIN, D., & CHRISTENSEN, D. (2000), *Assessment and Continuous Improvement. Facilities Manager*, 16/1: 19-20.

Chow, I.H., Lo, W.C., Sha, Z. ve Hong, J. (2006). "The impact of Developmental Experience,Empowerment,and Organizational Support on Catering Service Staff Performance".International Journal of Hospitality Management, 25, 478-495.

Eisenberger, R., Huntington, R,, Hutchison, S., ve Sowa, D. (1986). "Perceived Organizational Support", **Journal of Applied Psychology**, 71, 500-507.

Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). "Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 34, Denizli.s.113-121.

GUPTA, O. P. (1982), *Commitment to Work of Industrial Workers, Concept Publishing Company* (New Delhi).

Gürbüz S., Yüksel M. (2008) , "Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi", Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9 (2), 174-190.

Lu, L. (1999). "Work Motivation, Job Stress and Employees' Well-Being", **Journal of Applied Studies**, 8/1, 61-73.

Mowday, Richard T. - Steers, Richard M. - Porter, Lyman.W. (1979). "The Measurement of Organizational Commitment". **Journal of Vocational Behavior**, Vol. 14, pp. 224-247

Nayır, F. (2013). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık 2013, Sayı 28, 89 – 106.

OLDHAM, G. R./ CUMMINGS, A. (1996), "Employee Creativity: Personal And Contextual Factors At Work," *Academy of Management Journal*, 39/3: 607-634.

Sağlam Arı,G. (2003): "Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılıgı Artırır mı?" *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 17-36.*

Saks, A. (2006). "Antecedents and Consequences of Employee STEERS Richard. **Introduction To Organizational Behavior**. Goodyear Publishing Company Inc., Santa Monica-California 1981.

(24612) Okuldaki Eğitimcilerin Mesleki İçsel Motivasyon Algısını Oluşturmada Teorik Bileşenlerin Katkısının Test Edilmesi

KAMİL YILDIRIM

AKSARAY UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İstek, arzu, ihtiyaç, dürtü, ilgi ya da amaç gibi sebeplerle insanın harekete geçme sürecine motivasyon denilmektedir. Yönetim bilimi, insanı harekete geçiren kaynaklar ve harekete geçme süreciyle doğrudan ilgilidir (Buchanan ve Huczynski, 2017; Demir, 2019; Lunenburg ve Ornstein, 2012). İnsanı motive etmeye ilişkin çok sayıda kuram üretilmiştir. Bu kuramlar, içerik ve süreç kuramları biçiminde sınıflandırıldığı gibi bu kuramlardan yararlanarak sentezlenen başka kuramlar da bulunmaktadır. İnsanı nelerin harekete geçirdiğini inceleyen içerik kuramları Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Alderfer'in ERG kuramı, McGregor'ın XY kuramı ve Herzberg'in Hijyen Kuramı olarak sıralanmaktadır. Süreç kuramları olarak Vroom'un beklenti kuramı, Adams'ın eşitlik ve Locke'un amaç kuramı belirtilmektedir (Buchanan ve Huczynski, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Robbins ve Judge, 2015; Schermerhorn, 2012). Bu kuramlara ek olarak *sosyal-bilişsel teori*, *beklenti-değer teorisi*, *özerklik teorisi* (self-determination theory), *başarı-amaç teorisi*, *atfetme teorisi* (attribution theory) gibi kuramlar belirtilmektedir (Dönmez, 2013; Demir, 2019; Robbins ve Judge, 2015; Schermerhorn, 2012).

Motivasyon kuramları bireyin davranışının kaynağını dışsal ve içsel olarak ayırmaktadır. Kişiyi davranışa yönelten öge kişinin dışında başkaları tarafından kontrol ediliyorsa bu dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Eğer kişi, kendi içsel süreçleriyle davranışa geçiyorsa bu durum içsel motivasyon olarak belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Çalışanın yaptığı rutin işler için dışsal güdüleyiciler yeterli görülürken; ani karar almayı ve yaratıcılığı gerektiren işler için içsel güdüleyiciler gerekli olmaktadır (Buchanan ve Huczynski, 2017; Demir, 2019; Dönmez, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Robbins ve Judge, 2015; Ryan ve Deci, 2017; Schermerhorn, 2012).

Günümüz örgütlerinde özellikle sorumluluk üstlenen, girişimci, yaratıcı, üretken ve orijinal çözümlerle örgüte ve çevresine değer katan işgören profili talep edilmektedir (Fullan, 2011). Eğitim örgütlerinde de eğitimcilerin sürekli değişen çevre koşulları ve yenilenen bilgi-becerilere adapte olabilen ve artmakta olan bireysel farklılıklara cevap verebilen yaratıcı çözümler bulabilen kişiler olması önemsenmektedir (Darling-Hammond, 2010; Guerriero; 2017; Lauermann, 2017). Talep edilen eğitimci profilinin mesleki içsel motivasyonu yönetimsel açıdan temel güdüleyici olarak ilgi çekmektedir. Literatür taraması mesleki içsel motivasyonun bileşenlerinin *özerklik, hedeflilik, özyeterlik, aidiyet, gelişim yönelimlilik* olarak göstermektedir (Demir, 2019; Dönmez, 2013; Pink, 2009; Robbins and Judge, 2015; Ryan ve Deci, 2017). Bu unsurlar arasında teorik bir ilişkisel süreç öne sürülebilir. İhtiyaç hedefe dönüşerek bireyi eyleme geçmeye yöneltmektedir. Fakat birey bu eylemi gerçekleştirebileceğine ilişkin bireysel bilgi ve becerilerinin yeterli olacağına inanmıyorsa ve bu eylemi gerçekleştirebileceği özerkliği hissetmiyorsa eylemden vazgeçebilmektedir. Yeterlik inancıyla birleştiğinde eyleme geçmektedir. Bireyin istediği davranışı gerçekleştirebileceğine olan inancı aynı zamanda meslektaşlarıyla ilişkileri ve gelişmek isteği ile biçimlenmektedir. Eylemin sonuçları hem yeterliği hem de istekliliği güçlendirmektedir. Literatür taraması bu teorik öneriyi test eden herhangi bir çalışmayı göstermemiştir (Abos, Haerens, Sevil, Aelterman, Gonzales, 2018; Bektaş, 2010; Börü, 2018; Demir ve Karakuş, 2015; Helvacı ve Başın, 2013; Hennefer, 2018; Gobena, 2018; Guerriero, 2017; Kıran ve Sungur, 2018; Mahler vd., 2018; Özdemir, 2013; Sivertson, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2018; Yazıcı, 2009). Bu çalışma, bilimsel çalışma boşluğunu gidermeye katkı yapabileceği gibi aynı zamanda uygulamada eğitim yönetimi için başta öğretmenler olmak üzere diğer eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonunu geliştirme yönünde ipuçları sunabilir.

Amaç

Bu çalışma mesleki içsel motivasyon bileşenlerinin (özerklik, hedeflilik, aidiyet, özyeterlik, gelişim yönelimlilik) aralarındaki teorik ilişkiyi test etmeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşabilmek için katılımcıların (*i*) teorik bileşenlerin mesleki içsel motivasyon algısını oluşturmadaki rolünü deneysel olarak test etmek ve (*ii*) bileşenlerden anlamlı katkısı olanların arasındaki ilişkisel ağı betimlemek hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmalarda kısa sürede çok sayıda katılımcının algıları temelinde ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tesadüfi örnekleme ile erişilen Türkiye'nin farklı illerinden gelerek Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde mesleki gelişim faaliyetine katılan toplam 387 eğitimci oluşturmuştur.

Veri toplama aracı iki kısımdan oluşturulmuştur. İlk kısımda tanımlayıcı demografik sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda 17 madde yer almıştır. Maddeler tamamı olumlu kipte beşli Likert tipinde (1: Beni hiç ifade etmiyor, 5: Kesinlikle beni ifade ediyor) düzenlenmiştir. Maddeler, alan yazın taranarak üretilmiştir. Motivasyon teorilerinin yanı sıra özellikle Ryan ve Deci (2000) ile Pink (2009) tarafından önerilen motivasyon ölçüleri temel alınmıştır. Bu yaklaşım Fraenkel vd. (2012) tarafından teorik temelli geçerlik sağlama yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Maddelerin ölçüt geçerliğinin sağlanmasında ise alanyazın taramasıyla erişilen araştırma sonuçları (Hennefer, 2018; Kıran ve Sungur, 2018; Mahler vd., 2018; Moradi, 2016; Öztürk, 2016; Sivertson, 2018) kullanılmıştır. Veri toplama aracında *özyeterlik, özerklik, aidiyet, hedeflilik, gelişim yönelimlilik* olmak üzere kuramsal beş boyut yer almıştır. *Özyeterlik*, güç olsa bile herhangi bir mesleki işi başarabileceğine olan inanç biçiminde tanımlanmıştır. *Özerklik*, mesleki konularda kendi kararlarını alabilme olarak tanımlanmıştır. *Aidiyet*, meslektaşlar, yöneticiler ve öğrencilerle iyi ilişkilere sahip olmayı ifade etmektedir. *Hedeflilik*, kendisine heyecan veren gerçekleştirmeyi çok istediği mesleki hedeflere sahip olmayı temsil etmektedir. *Gelişim yönelimlilik* yeniliğe açık olmak, yenilikleri uygulamaya istekli olmak ve meslekte daha iyi hale gelebilme şeklinde tanımlanmıştır (Buchanan ve Huczynski, 2017; Dönmez, 2013; Demir, 2019; Robbins ve Judge, 2015; Schermerhorn, 2012). Ölçme aracının güvenirliği hakkında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı (α=.91, N=384) bilgi vermektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri .38 ile .71 arasında olduğundan bütün maddelerin ölçme aracına anlamlı katkı yaptığı kabul edilmiştir (Pallant, 2015; Seçer, 2015). Ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçme aracının geçerliği ise ölçüt geçerlik ve kuramsal geçerlik teknikleriyle sağlanmıştır (Fraenkel, vd., 2012).

Ani karar almayı, girişimciliği ve yaratıcılığı gerektiren işler için içsel motivasyonun daha etkili olduğu bildirilmektedir. Okullar, beklenmedik olayların yaşanabileceği ve yaratıcılığın kullanıldığı dinamik bir örgütsel yapıya sahiptir. Eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonlarını geliştirmek okulların etkililiği açısından önemlidir. Okullarda eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonlarını harekete geçirebilecek düzenlemeleri bilmek bu kavramı oluşturan bileşenlerin rolünü ortaya koymakla yakından ilişkilidir.

Alanyazın taraması mesleki içsel motivasyonun bileşenlerinin ayrı ayrı kullanıldığı çalışmaları göstermesine karşın Türkiye'de okullarda eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonları üzerinde odaklanan herhangi bir çalışmayı göstermemiştir. Literatür taraması mesleki içsel motivasyonun bileşenlerinin *özerklik, hedeflilik, özyeterlik, aidiyet, gelişim yönelimlilik* olarak göstermektedir (Demir, 2019; Dönmez, 2013; Pink, 2009; Robbins and Judge, 2015; Ryan ve Deci, 2017). Bu unsurlar arasında teorik bir ilişkisel süreç öne sürülebilir. İhtiyaç hedefe dönüşerek bireyi eyleme geçmeye yöneltmektedir. Fakat birey bu eylemi gerçekleştirebileceğine ilişkin bireysel bilgi ve becerilerinin yeterli olacağına inanmıyorsa ve bu eylemi gerçekleştirebileceği özerkliği hissetmiyorsa eylemden vazgeçebilmektedir. Yeterlik inancıyla birleştiğinde eyleme geçmektedir. Bireyin istediği davranışı gerçekleştirebileceğine olan inancı aynı zamanda meslektaşlarıyla ilişkileri ve gelişmek isteği ile biçimlenmektedir. Eylemin sonuçları hem yeterliği hem de istekliliği güçlendirmektedir. Literatür taraması bu teorik öneriyi test eden herhangi bir çalışmayı göstermemiştir (Abos, Haerens, Sevil, Aelterman, Gonzales, 2018; Bektaş, 2010; Börü, 2018; Demir ve Karakuş, 2015; Helvacı ve Başın, 2013; Hennefer, 2018; Gobena, 2018; Guerriero, 2017; Kıran ve Sungur, 2018; Mahler vd., 2018; Özdemir, 2013; Sivertson, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2018; Yazıcı, 2009). Bu çalışma, bilimsel çalışma boşluğunu gidermeye katkı yapabileceği gibi aynı zamanda uygulamada eğitim yönetimi için başta öğretmenler olmak üzere diğer eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonunu geliştirme yönünde ipuçları sunabilir.

Bu çalışmada, alanyazın taramasıyla elde edilen beş bileşenin rolü ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bileşenler özerklik, gelişim yönelimlilik, hedeflilik, özyeterlik ve aidiyet bileşenleridir. Toplam 17 maddeden oluşan bir ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Bu çalışmayı yapabilmek için Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde Türkiye'nin farklı illerinden gelerek 2018 Haziran döneminde mesleki gelişim faaliyetine katılan toplam 387 eğitimciye ait verilerden yararlanılmıştır.

Tanımlayıcı istatistikler, açımlayıcı faktör analizi ve standart çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleriyle gerçekleştirilen analizlerle bulgulara ulaşılmıştır. Eğitimciler yüksek düzeyde mesleki içsel motivasyon algısına sahiptir. Bu algıyı oluşturan bileşenler teorik olarak belirlenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda belirlenen bu bileşenler gelişim yönelimlilik, hedeflilik, özyeterlik, özerklik ve aidiyettir. Her bir bileşenin, mesleki içsel motivasyonu oluşturmadaki katkısı regresyon analizi ile test edilmiştir. Standart çoklu doğrusal regresyon analizi en önemli katkının gelişim yönelimli olmak, hedeflilik ve aidiyet bileşenleri tarafından yapıldığını göstermiştir. Bu sonuç eğitim yönetimi için önemlidir çünkü bir eğitimcinin mesleki içsel motivasyon algısının nasıl geliştirileceği ortaya konulmaktadır. Deneysel analiz sonucunda eğer eğitimcilerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, onların gerçekleştirmek istedikleri hedeflere sahip olması sağlanırsa ve meslektaşlar arası etkileşim ve paylaşım sağlanırsa okulda eğitimcilerin yüksek düzeyde mesleki içsel motivasyon algısına sahip olması sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tablo 2, eğitimcilerin mesleki içsel motivasyonu ve onu oluşturan bileşenlere ait tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Tabloya göre eğitimcilerin yüksek düzeyde □=4.04 (S=.56) mesleki içsel motivasyon algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bileşenler arasında en düşük algı *hedeflilik* bileşeninde saptanırken (□=3.90, S=.69) en yüksek algı *özyeterlik* algısında (□=4.23, S=.63) saptanmaktadır.

Eğitimciler yüksek düzeyde mesleki içsel motivasyon algısına sahiptir. Bu algıyı oluşturan bileşenler teorik olarak belirlenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda belirlenen bu bileşenler gelişim yönelimlilik, hedeflilik, özyeterlik, özerklik ve aidiyettir. Her bir bileşenin, mesleki içsel motivasyonu oluşturmadaki katkısı regresyon analizi ile test edilmiştir. Standart çoklu doğrusal regresyon analizi en önemli katkının gelişim yönelimli olmak, hedeflilik ve aidiyet bileşenleri tarafından yapıldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul, eğitimci, içsel motivasyon, bileşen, test

Kaynakça

Abos. A.. Haerens. L.. Sevil. J.. Aelterman. N.. & García-Gonzalez. L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education. 74*. 21-34.

Bektaş. A. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileriyle sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Börü. N. (2018). Thefactorsaffecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*. *11*(4). 761-776. DOI: 10.12973/iji.2018.11448a.

Buchanan. D.A.&Huczynski. A.A. (2017). *Organizational behaviour.* London: Pearson.

Darling-Hammond.L.(2010).*The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*.NewYork. NY:Teachers College Press.

Demir. K.(2019).Motivasyon[Motivation]. İçinde Cemaloğlu. N. ve Özdemir. M. (Ed.) *Eğitimyönetimi[Educational administration]* (295-314). Ankara: PegemA.

Demir. S. & Karakuş. M. (2015).Etik iklim ileöğretmen veöğrencileringüven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *KuramveUygulamada Eğitim Yönetimi. 21*(2). 183-212. DOI: 10.14527/kuey.2015.008

Dönmez. B. (2013).Motivasyon [Motivation]. İçinde S.Özdemir (Ed.).*Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama [Theory and practice in educational administration]*.(185-229). Ankara: PegemA.

Fraenkel.J.R..Wallen.N.E.&Hyun.H.H.(2012).*Howtodesign and evaluate research in education.* NY: McGraw-Hill.

Fullan.M.(2011).*Change leader:Learning todowhat matters most*. SanFrancisco.CA:Jossey-Bass.

Gobena. G. A. (2018). Factors affecting in-service teachers' motivation: its ımplication to quality of education. *International Journal of Instruction*. *11*(3). 163-178. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11312a

Guerriero. S. (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession.* Paris: OECD Publication. http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

Helvacı.M.A.&Başın.H.(2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak İli örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 44*. 300-322.

Hennefer.M.R.(2018).*Intrinsic classroom teacher motivation* (Unpublished doctorate dissertation). Walden University. USA.

Herzberg.F.(1968).*One more time: How do you motivate employees*. Boston. MA: Harvard Business Review.

Kıran.D.&Sungur.S.(2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarının okul ortamı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim. 43*. 194. 61-80.

Lauermann.F.(2017).Teacher motivation.responsibility.pedagogicalknowledge and professionalism: a new era for research. In S. Guerriero (Ed.) Pedagogical knowledge and the changing natüre of the teaching profession. 173-191. Paris: OECD Publication.

Lunenburg.F.C.&Ornstein.A.C.(2012). *Educational Administration.* Sixth edition. New York: Wadsworth.

Mahler.D..Großschedl. J..Harms.U.(2018).Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos one. 13*(11): 0207252. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0207252

Moradi.(2016).*The determination of motivation types and pronunciation learning strategies employedbyTurkish and Iranian English Teacher Trainees* (Unpublished doctoral dissertation).Hacettepe University. Institute of Educational Sciences.Ankara.

Özdemir.S.(Ed.)(2013).*Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi [Educational administration in theory and practice]*. Ankara: PegemA.

Öztürk.D.(2016).*Öğretmen ve aile desteği. motivasyon ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı: Motivasyonun aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Pink.D.(2009).*Drive: The surprising truth about what motivates us.* NewYork: Riverhead.

Robbins.S.P.& Judge.T.A.(2015).*Organizational behavior.* New Jersey: Pearson.

Ryan.R.&Deci.E.L.(2000).Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. social development and well-being. *American Psychologist. 55*. 68-85.

Ryan.R.M..& Deci.E.L.(2017).*Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation. development. and wellness.* New York. NY: The Guilford Press.

Schermerhorn.J.R.(2012). *Exploring management.* Hoboken: Wiley.

Seçer, İ. (2015). *The process of development and adaptation measurement: applications of SPSS and LISREL*. Ankara: Anı

Sevinç. H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *8* (39). 944-964.

Skaalvik. E.M. & Skaalvik. S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. Social Psychology of Education. 21. 1251-1275. DOI: 10.1007/s11218-018-9464-8

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics.* London: Pearson.

(24646) Lisansüstü Eğitimde Devam Sorunu: Lisansüstü Eğitimi Tamamlayamayan Öğrencilerin Görüşleri Bağlamında Nitel Bir Çözümleme

CESİM ALADAĞ
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

REZZAN UÇAR
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmenin ve yenilenmenin hızla devam ettiği dünyada, güçlü bir yer edinmek kalkınmanın en önemli kaynağından olan insanın yetiştirilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Nitelikli insan kaynağının yetişmesini sağlayan, bilgi ve teknoloji ile toplumun gelişmesine öncülük eden üniversitelere bu bağlamda önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle son zamanlarda yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen lisansüstü eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Lisansüstü eğitim, toplumun gereksinim duyduğu bilim insanını, araştırmacıları ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla yürütülen programlı bir eğitimdir (Bülbül, 2003). Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır. Yüksek lisans programları tezli ve tezsiz yüksek lisans olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Tezli yüksek lisans programının amacı "öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır". Tezsiz yüksek lisans programının amacı "öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir". Doktora programının amacı ise "öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak" olarak belirtilmektedir. Tezli yüksek lisans programlarının en az dört, en fazla altı yarıyılda; tezsiz yüksek lisans programlarının en az iki, en çok üç yarıyılda; doktora programlarının ise sekiz yarıyıl olup en fazla on iki yarıyılda tamamlanması (YÖK, 2016) gerekmektedir.

Türkiye'de, lisansüstü eğitime olan talep her geçen gün artmaktadır (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016). Artan talep ile birlikte lisansüstü eğitimi zamanında tamamlayamama veya lisansüstü eğitimin herhangi bir döneminde ayrılma gibi durumlarla karşılaşılabilmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitimde devam sorunu yaşandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin tamamlanamamasının nedenlerinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenir. Nitel araştırmalarda anlamlar önem taşır (Merriam, 2013). Başka bir deyişle nitel araştırmalarda kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olgular bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2014). Araştırmada ele alınan durum, lisansüstü öğrencilerin, lisansüstü eğitimi yapma amaçları, lisansüstü eğitimde azami süreleri aşma, kayıt silme ve yatay geçiş yapma sebepleridir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehirde yer alan bir üniversitede lisansüstü öğrenim süresini aşmış, kaydı silinmiş ya da başka bir üniversiteye yatay geçiş yapmış 35 katılımcı ile araştırma gerçekleşmiştir.

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken; öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve eğitim bilimleri alanında uzman 2 öğretim üyesinin görüşü ve önerileri doğrultusunda formun gerekli düzenlemeleri yapılmıştır. Görüşme formu, lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma nedenlerini, lisansüstü eğitimde azami süre aşmalarının sebeplerini, kayıt silme/kayıtlarının silinme sebepleri, yatay geçiş yapma sebeplerinin belirlenmesine yönelik 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Üniversiteler nitelikli insan gücünü yetiştirmede önemli bir işleve sahiptirler. Bu kapsamda üniversitelerde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimler verilmektedir. Lisansüstü eğitimde lisans eğitiminin daha üst düzeyinde bilgi ve donanıma sahip yüksek uzmanlık gücü yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır. Yüksek lisans programları tezli ve tezsiz yüksek lisans olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Tezli yüksek lisans programlarının en az dört, en fazla altı yarıyılda; tezsiz yüksek lisans programlarının en az iki, en çok üç yarıyılda; doktora programlarının ise sekiz yarıyıl olup en fazla on iki yarıyılda tamamlanması gerekmektedir. Lisansüstü eğitim toplumların gelişmesinde önemli bir rol üstlenen lisansüstü eğitime son dönemlerde talep artmaktadır. Ancak artan talebe rağmen lisansüstü eğitimi zamanında tamamlamaya

yönelik sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Bu araştırmanın amacı yönetmelikte yer alan azami süreleri aşarak lisansüstü eğitimlerini tamamlayamayan ve çeşitli sebeplerle kaydı silinen öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmaktaki amaçları, azami dönemi aşma sebepleri ve kayıt silme/silinme nedenlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehirde yer alan bir üniversitede lisansüstü öğrenim süresini aşmış, kaydı silinmiş ya da başka bir üniversiteye yatay geçiş yapmış 35 katılımcı ile araştırma gerçekleşmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen ilk bulgulara göre; katılımcılar lisansüstü eğitimi akademik personel olma, mesleki gelişim, askerliklerini erteleme, kişisel gelişim, alanında uzmanlaşmak, terfi ve atama amacıyla yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitimde azami sürede tamamlayamamalarının danışman/öğretim üyesinden kaynaklı, öğrenci kaynaklı, çalıştığı kurumdan kaynaklı sebepler olduğu tespit edilmiştir. Kayıt silme/sildirme, kayıt silmeyi düşünme, yatay geçiş yapma sebepleri olarak başka bir ilde bulunma, çalıştığı kurumdan izin alamama, danışman ya da ders hocası ile sorun yaşama, ekonomik nedenler olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışma öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmaktaki amaçları, azami sürelerin aşımı, kayıt silme ve yatay geçiş yapma nedenlerinin tespitine yöneliktir. Araştırma sonucunda elde edilen ilk bulgulara göre; katılımcılar lisansüstü eğitimi akademik personel olma ya da akademik personel olarak yükselme, mesleki gelişim, askerliklerini erteleme, kişisel gelişim, alanında uzmanlaşmak, terfi ve atama amacıyla yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitimde azami sürede tamamlayamamalarının danışman/öğretim üyesinden kaynaklı, öğrenci kaynaklı, çalıştığı kurumdan kaynaklı sebepler olduğu tespit edilmiştir. Kayıt silme/sildirme, kayıt silmeyi düşünme, yatay geçiş yapma sebepleri olarak başka bir ilde bulunma, çalıştığı kurumdan izin alamama, danışman ya da ders hocası ile sorun yaşama, ekonomik nedenler ve ders içerikleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, lisansüstü eğitim, öğrenci, sorunlar

Kaynakça

Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2) : 167-174.

Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-177.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.Ed. M. Bütün-S.B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

YÖK, (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği.* http://www.yok.gov.tr. (Erişim tarihi. 30.03.2018)

(24647) Sözleşmeli Okul Modelinin Okul Seçimi Bağlamında İncelenmesi

AYŞEN BAKİOĞLU
MEB

ÖZGE KARAEVLİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemleri sayesinde uluslararası düzeyde başarılar elde etmiş olan ülkelere bakıldığında, bu işi şansa bırakmanın ötesinde, paydaşların görüşlerine başvurarak, uzun süren planlamalar ve reformlar sonucunda politikalar oluşturarak ve en önemlisi toplumun analizini yapıp kendi kültürlerinde var olandan başlamak üzere, kendi ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yenilikler getirdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle, başarılı olan bu ülkelerdeki insanlar, kendi tarihlerinden, geleneklerinden kısacası özlerinden oluşturdukları temelin üzerine, kendilerine uygun olarak inşa ettikleri sistemler dâhilinde eğitim görmektedirler. Eğitim sistemlerinde sözleşmeli okul modeline yer veren bazı ülkelerde (Kanada, ABD, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya gibi) öğrencilere ve velilere okul seçimi yapma şansı verilmiş ve süregelen uygulamalar neticesinde de birtakım olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Seçim şansının olması önemlidir. Çünkü özgür ve demokratik bir toplumda, ailelerin felsefe, inanç, politika ve yaşam tarzı açısından kendilerine uygun gördükleri şekilde çocuklarını yetiştirme hakkına sahip olmaları gerektiği düşünülebilir. Bu hak, eğitimsel açıdan seçimin sağladığı özgürlük ile yakından ilişkilidir. Okul eğitimi, çocukların yetiştikleri ve eğitildikleri sürecin önemli bir parçasıdır. Aileler sahip oldukları bu haklar sayesinde çocuklarının eğitimi konusunda kendi tercihleriyle en iyi eşleşecek olan okul tipini seçme şansına sahip olurlar (Levin, 2002, s. 161). Coldron ve Boulton (1991) yaptıkları çalışmada ailelerin, çocuklarının ne istediğini bilmeleri gerektiği ifade edilmiş ve okul seçimine etki eden unsurların, birbiri içine geçmiş, karmaşık yapıdaki pek çok gereklilikten oluştuğunu ve mutluluğun belki de tüm bu unsurların merkezinde yer aldığını ve hepsinin bir özeti niteliğinde olduğunu vurgulamıştır. Lubienski (2008) sözleşmeli okulları, yenilikçi fikirlere açıkça bağlı olan bir seçim modeli olarak düşünmektedir. Çünkü sözleşmeli okulların var olan özerkliği, yaratıcılık için büyük fırsatlar sunar. Seçim ve özerklik vurgusuna sahip olan sözleşmeli okulların okul seçimi hareketiyle beraber popülaritesinin arttığı düşünülmektedir. Bunun sonucunda, 80'li yılların sonları itibariyle İngiltere, Yeni Zelanda ve ABD'de sözleşmeli okullar kurulmuştur (CTF, 1997, s. 5). Sözleşmeli okul fikrinin savunucuları, eğitimi geliştirmek için sözleşmeli okullara neden ihtiyaç duyulduğuna dair birtakım açıklamalar getirmektedirler. Bu açıklamalar arasında ilk sıralarda, ailelere seçim şansı tanınması yer almaktadır (Good ve Braden, 2000, s. 140). Sözleşmeli okulların bazı araştırma sonuçlarından (Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Hung, Badejo ve Bennett, 2014; Wei, Patel ve Young, 2014; Mayo, 2015; Carlson ve Lavertu, 2016; NAPCS, 2016) elde edilen başarı göstergeleri arasında; okul ile aile arasında kuvvetlenen ilişkiyle beraber eğitime artan oranda aile katılımı, yüksek veli memnuniyeti, eğitim yönetiminin yerelleşmesi, yüksek akademik başarı, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlama yeterliliği, öğrenciye ve ailelere sunulan okul seçimi yapma şansı, okulun bulunduğu çevre için harekete geçen rekabet, yeniliğe uyum sağlamayı kolaylaştıran okul yapısı, yaratıcı uygulamalarda başarı, öğrenme programında esneklik, bireysel farklılıkları besleyen eğitim programı, okula özgü müfredat tasarımı, dezavantajlı çocuklar için uygun küçük öğrenme toplulukları, başarıya dönük yüksek beklentiye dayanan okul kültürü, düşük performanslı okulların kapanmasını içeren kalite garantisi, yerel düzeyde yüksek akademik başarı, okuldaki öğretmenlerin yeterliliği, öğretmenlik mesleğine profesyonel yaklaşım, öğretmenler için artan hesap verme sorumluluğu ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi bulunmaktadır. Bu çalışmanın araştırma problemini, Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunların sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenlerinden okul seçimi bağlamında incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma fenomenolojik yaklaşıma uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik bir araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalar için deneyim oldukça önemlidir (Saban ve Ersoy, 2016, s. 56). Bu tür araştırmalarda araştırmacı inceleyeceği bireylerle yakından ve uzun süren görüşmeler yaparak farkında olunan ya da olunmayan olgular ile ilgili yeni bilgiler edinmeye çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 111). Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde farklı kademelerdeki devlet okulları (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) ile devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan ve farklı uzmanlık alanlarına sahip olan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olmak üzere toplam 30 katılımcıyla yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüşme başlamadan önce katılımcılardan izin alınarak görüşme esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan ve kayıt cihazının kullanılmasını istemeyen maarif müfettişleri ile not alınarak görüşülmüş, öğretmenlerden, okul müdürlerinden ve öğretim üyelerinden ses kayıt cihazı kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşmelerin ve ses kayıtlarının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için uygun ortamlar seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların belirttikleri mekânlarda yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan birebir görüşmelerde her bir görüşme ortalama olarak bir saat sürmüştür. Görüşmeler sırasında tutulan notların ya da alınan ses kayıtlarının metne dökülmesi sonucu her bir

katılımcı için üç ile 13 sayfa arasında değişen MS Word dosyaları elde edilmiştir. Veriler üzerinde NVivo 11 programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır.

*Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Sözleşmeli Okul Modelinin Okul Seçimi Bağlamında İncelenmesi*

Ayşen BAKİOĞLU**, Özge KARAEVLİ***

**Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, İstanbul, abakioglu@marmara.edu.tr

***Sorumlu Yazar, Dr., Ataşehir Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu Müdürlüğü, İstanbul, ozgeuskup@hotmail.com

Giriş-Amaç: Bu çalışmada Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunların sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenlerinden okul seçimi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Bu amaçla, devlet okullarında çalışan öğretmenler, okul müdürleri ile maarif müfettişleri ve özel ya da vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri olmak üzere toplam 30 katılımcıdan nitel veri toplanmıştır. Veriler üzerinde NVivo 11 programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır. **Bulgular:** Görüşmelerde katılımcıların değindikleri problemler ya da çözüm önerileri ile sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenlerinden okul seçimi arasında muhtemel ilişkiler kurulmuştur. Görüşleri alınan ve müfettiş olan katılımcılardan biri; "…Türkiye'de yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmamasının nedenlerinden biri de, sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük olan ailelerin çok fazla olması… Toplumun belki %1'lik bir kesimi özel okula giderek kendi istediği okulda okuyabiliyor, ilgi ve isteğine uygun şekilde derslere de katılabiliyor (spor, müzik gibi) fakat yoksul ailelerin çocuklarının böyle bir şansları yok…(F.2)" ifadesinde bulunmuş, okul seçiminin sadece özel okullarla sınırlı olmasına, her çocuğun böyle bir şansa sahip olmadığına değinmiştir. Bu durumun sözleşmeli okul yapısıyla çözümlenebileceği söylenebilir, çünkü sözleşmeli okul modelinde çocukların kayıtları herhangi bir nedene (sınav, ücret vb.) bağlanamamaktadır. Katılımcıların eğitim sistemi problemi olarak gördükleri bazı konuların çocuğa ya da aileye okul seçme şansı verilmesiyle çözümlenebileceği ortaya çıkmıştır. **Tartışma:** Sözleşmeli okullar sistem içerisinde öğrencilerin ya da velilerin yapacakları okul seçimleri ve memnuniyetleri açısından alternatif bir yol sunmaktadır. Araştırmada okul seçimi yapılmasına olumlu yaklaşan katılımcılar, okul seçme şansı verilmesinin öncelikle veli memnuniyetini yükselteceğini çünkü çocuğun, ailesi tarafından talep edilen içerikte bir eğitim almasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre, çocuğun seçimi, ailenin seçimiyle paralel olduğunda ideal bir durum söz konusu olmaktadır. Böylece hem çocuğun hem de ailenin mutluluğu sağlanmaktadır. Çünkü okul seçimi yapmak, bazı katılımcılar tarafından özgürlükle ve mutlulukla ilişkilendirilmiştir. Labaree (1997, s. 40) bu konuda ailelere, çocuklarını gönderecekleri okulu seçmeleri için izin verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Froese-Germain (2010) seçim girişimlerinin, eğitimin kalitesini yükseltmeyi gerektirdiğini söylemiştir. **Sonuç:** Sözleşmeli okul yapısının Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunlara çeşitli çözümler getirme potansiyeline sahip olabileceği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin problem, ihtiyaç ya da çözüm önerilerine yönelik katılımcılar tarafından toplamda 186 kez atıf yapılan konuların yarısına yakın bir bölümünün sözleşmeli okul yapısının hayata geçirilerek çözümlenebileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin problemlere yönelik 95 kez yapılan (n=28) atıflarda ağırlıklı olarak değinilen konular; öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliliği, sistemden kaynaklanan sorunlar, merkezi yapı/yönetimden doğan problemler ve okulların donanım sorunları olmuştur. Aynı katılımcılar, Türk Eğitim Sistemi'ndeki problemlere ilişkin 91 kez yapılan atıfta (n=26) çeşitli çözüm önerileri sunmuşlar ve bu öneriler de temel olarak üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; öğretmen yeterliliğine ilişkin çözüm önerileri, sistemden kaynaklanan problemlere ilişkin çözüm önerileri ve okulların sahip oldukları maddi sorunlara ilişkin çözüm önerileridir. Çalışmanın sonunda, Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin ifade edilen problem, ihtiyaç ya da çözüm önerilerine yönelik katılımcılar tarafından toplamda 186 kez atıf yapılan konuların yarısına yakın bir bölümünün sözleşmeli okul yapısına işlerlik kazandırılarak çözümlenebileceğinin düşünülmüştür. Katılımcıların ifadelerinden oluşan ve 41 maddede değinilen problem, ihtiyaç ya da çözüm önerilerinin sözleşmeli okulların yapısal özellikleriyle nasıl örtüştüğüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca okul seçimi katılımcılar tarafından, akademik başarıyla, çocuğun ya da ailenin memnuniyeti ve mutluluk ile ilişkilendirilmiş, aralarında pozitif bir ilişki olabileceği, çocuğun kendi seçtiği okula gitmesinin çocuğu mutlu edeceği ve bu durumun memnuniyet ile başarıya olumlu etkileri olabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Alternatif Okul Modeli, Eğitim Politikaları, Eğitim Reformu, Okul Seçimi, Sözleşmeli Okul, Türk Eğitim Sistemi

Kaynakça

Bosetti, L. (2000). Alberta Charter Schools: Paradox and Promises. *The Alberta Journal of Educational Research, 46*(2), 170-190.

Carlson, D. & Lavertu, S. (2016). Charter School Closure and Student Achievement: Evidence from Ohio. *Journal of Urban Economics*, *95*, 31-48.

Coldron, J. & Boulton, P. (1991). Happiness as a Criterion of Parents' Choice of School. *Journal of Education Policy, 6*(2), 169-178. doi: 10.1080/0268093910060205.

CTF (1997). *Behind the Charter School Myths*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428150.pdf adresinden 11 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir. ISBN: 0-88989-317-9.

da Costa, J. & Peters, F. (with Violato, C.) (2002). *Achievement in Alberta's Charter Schools: A Longitudinal Study* (Report No: SAEE-Ser-13). Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.

Froese-Germain, B. (2010). What We Know About School Choice. *Education Canada, 38*(3), 22-25.

Fryer, Jr., R. G. (2014). Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. *Quarterly Journal of Economics, 129*(3), 1355-1407.

Good, T. L. & Braden, J. S. (2000). *The Great School Debate: Choice, Vouchers and Charters.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hung, L.-C., Badejo, F. & Bennett, J. (2014). A Case Study of Student Achievement in a Secondary Charter School. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 26*(3), 20-38. doi: 10.1002/nha3.20070.

Labaree, D. F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals. *American Educational Research Journal, 34*(1), 39-81.

Levin, H. M. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(3), 159-174.

Lubienski, C. (2008). *Educational Innovation and Diversification in School Choice Plans*. http://nepc.colorado.edu/files/CHOICE-07-Lubienski2.pdf adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Mayo, K. W. (2015). Legal Aspects of Charter School Oversight: Evidence from California. *Fordham Urban Law Journal, 42*(3), 671-701.

NAPCS (2016). *Facts about Charters.* http://www.publiccharters.org/get-the-facts/public-charter-schools/faqs/ adresinden 15 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.

Prear Thomas, M. (2010). *An at-Risk Charter School: Setting High Expectations.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Phoenix Üniversitesi, Arizona.

Ritchie, S. (2010): *Innovation in Action: An Examination of Charter Schools in Alberta.* http://cwf.ca/pdf-docs/publications/innovation-in-action-charter-schools-2.pdf adresinden 10 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Wei, X., Patel, D. & Young, V. (2014). Opening the "Black Box": Organizational Differences between Charter schools and Traditional Public Schools. *Education Policy Analysis Archives, 22*(3).

Winters, M. A. (2012). Measuring the Effect of Charter Schools on Public School Student Achievement in an Urban Environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, *31*, 293-301.

(24652) Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimine Etkisi

HASAN DEMİRTAŞ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

FATMA GÜZELGÖRÜR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal yapı içinde belli bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla insanın bir araya gelerek oluşturduğu sosyal yapılar örgüt olarak değerlendirilir (Akbaba ve Erdoğan, 2014:212).Toplumların değişmesinde ve gelişmesinde örgütler içerisinde özellikle eğitim örgütü önemli ve ayrıcalıklı bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitim örgütleri içinde bulundukları çevreyi etkiledikleri gibi çevreden de etkilenmekte ve değişim sürecini gerçekleştirip uygulayacak bireyleri topluma yetiştirip kazandırma işlevini gerçekleştirmektedirler. Bu bakımdan eğitim sistemleri ve okullar yüzyıllardır toplumların ilgi odağı olmuş ve olmaya devam etmektedir (Argon ve Özçelik, 2008:72).

Sosyal sistemler olarak ifade edilen eğitim kurumları, insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı örgütler arasındadır. Bu nedenle eğiticiler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki iletişim ve etkileşimin niteliği, eğitim-öğretim hizmetlerinin ne şekilde sunulduğu ve kurumun işleyişi bu kurumların genel iklimi üzerinde etkili olmaktadır (Gündoğan ve Koçak, 2017:640).

Eğitim sistemindeki sorunların, temelde eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu kabul edilmektedir. Okullarda olumlu bir örgüt iklimi geliştirmenin başlatıcısı okul müdürü iken, sürdürülebilir niteliğe kavuşturulmasında örgütteki gruplara önemli görevler düşmektedir. Okuldaki kaynakları en etkili biçimde örgüt amaçlarına yönlendirmek, onları eşgüdümleyerek öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamak, okul müdürünün temel görevleri arasında yer almakla birlikte, bunun başarımı önemli ölçüde okul müdürü ve öğretmenlerin etkili iletişimine dayanmaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009: 137). Diğer bir ifadeyle, okuldaki davranış biçimlerinin daha iyi analiz edilebilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili şekilde yürütülebilmesi için okul ikliminin dikkatle incelenmesi gerekmektedir (Sezgin ve Kılınç, 2011: 744).

Bu araştırma ile okul müdürlerinin hangi yönetim tarzını (otoriter, ilgisiz, işbirlikli ve karşı koyucu) uyguladıklarını öğretmenlerin algısına dayalı olarak belirlemek ve okul yönetim tarzlarının okul iklimi ile ilişkisini ve okul yönetim tarzlarının okul iklimine etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetim tarzlarını kullanma düzeyi nedir?

2.Öğretmen görüşlerine göre okulların iklimi nasıldır?

3.Okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, okul kademesi, mesleki kıdem ve okul müdürüyle çalışılan süre) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.Okulların iklimi öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, okul kademesi, mesleki kıdem ve okul müdürüyle çalışılan süre) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzıyla okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.Okul müdürlerinin otokratik, ilgisiz, işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzları okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin kullandıkları yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ve okul müdürlerinin kullandıkları yönetim tarzının okul iklimine etkisini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama türlerinden ilişkisel tarama modeli; değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak (Sönmez ve Alacapınar, 2011) veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014: 81).

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe Dulkadiroğlu'nda 12 okulöncesi, 88 ilkokul, 32 ortaokul ve 23 lise olmak üzere toplam 155 okulda görev yapmakta olan 2963 öğretmen oluşturmaktadır.

Evrenden örneklem alınırken "oranlı küme örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda 600 adet ölçek uygulanmış, geri dönen ölçeklerden eksik ve özensiz doldurulanlar çıkarıldıktan sonra 525 ölçek, araştırma için kullanılmıştır. Örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin %17,7'sini içermektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Kişisel bilgi formu, Üstüner (2016) tarafından geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" ve Canlı (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra iki gruptan oluşan bağımsız örneklem gruplarının görüşlerinin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla gruptan oluşan bağımsız örneklem gruplarının görüşlerinin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okullarda müdürlerin yönetim tarzını ve okul ikliminin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Okullarda müdürlerin baskın olan yönetim tarzının okul iklimine etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde, okullarda baskın olan yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu görülmektedir. Okul iklimi açısından bakıldığında, öğretmenlerin ölçeğinin tamamına ve ölçeğin alt boyutları olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında yer alan ifadelere "çoğunlukla" düzeyinde katıldıkları ve okullarının iklimini açık ve olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin, müdür yönetim tarzına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre; ölçeğin otoriter yönetim tarzı boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, yaş değişkenine göre otoriter boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında, işbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzı boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenirken, otoriter ve karşı koyucu boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzı algıları okul müdürüyle görev yapılan süre bakımından incelendiğinde işbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzında anlamlı bir farklılık gösterirken, otoriter boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında ise okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından okul iklimi ölçeğinin tamamında ve okul iklimi boyutlarından samimiyet boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre okul iklimi algıları boyutlar bakımından ele alındığında, samimiyet boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Okul kademesi değişkeni açısından öğretmen algıları incelendiğinde ise demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu, samimiyet boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. İşbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı değişkenleri, okul ikliminin toplam varyansının yaklaşık %41'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin okul iklimi üzerindeki göreli önem sırası; işbirlikli, ilgisiz, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları değerlendirildiğinde ise işbirlikli yönetim tarzı değişkeninin okul iklimi üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzı değişkeninin okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasının nedeni olarak okul müdürlerinin, kararların alınmasında öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışmaları gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Okul İklimi, Yönetim Tarzı

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde, okullarda baskın olan yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu görülmektedir. Okul iklimi açısından bakıldığında, öğretmenlerin ölçeğinin tamamına ve ölçeğin alt boyutları olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında yer alan ifadelere "çoğunlukla" düzeyinde katıldıkları ve okullarının iklimini açık ve olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin, müdür yönetim tarzına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre; ölçeğin otoriter yönetim tarzı boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, yaş değişkenine göre otoriter boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında, işbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzı boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenirken, otoriter ve karşı koyucu boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre okul iklimi algıları boyutlar bakımından ele alındığında, samimiyet boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Okul kademesi değişkeni açısından öğretmen algıları incelendiğinde ise demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu, samimiyet boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Örgüt İklimi, Okul İklimi, Yönetim Tarzı

Kaynakça

Akbaba, A. ve Erdoğan, H.(2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5), 211-227.*

Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(16), 70-89.*

Canlı, S., (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Canlı, S. Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018).Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, A Validity and Reliability Study for the School Climate Scale. *İlköğretim Online, 2018; 17(4), 1797-1811.*

Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Sakarya UniversityJournal of Education, 7(3), 639-657.*

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Nobel Yayınevi.

Üstüner, M.(2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22(3), 429-457.*

Sezgin, F. ve Kılınç, A.Ç.(2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 743-757.*

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15(57), 133- 160.*

(24657) Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki

RAMAZAN BAŞARAN
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ERKAN KIRAL
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarih boyunca her dönemde toplumları bir arada tutan ve onların önünde giderek onlara yol gösteren kişilere daima ihtiyaç duyulmuştur. Toplumları yönlendiren bu kişiler için şef, reis, önder gibi farklı kelimeler kullanılsa da alanyazında genel olarak kabul gören kelime lider şeklindedir. Liderler, izleyenleri ile etkileşime girerek onların davranışlarını etkilemektedir. Bununla birlikte liderde etkileşime girdiği insanların davranışlarından etkilenir ancak onların lidere yaptığı etki liderin onlara yaptığı etkiden düşüktür. Son yıllarda liderden beklentiler, teknolojik ve sosyo-politik gelişmelerin etkisiyle günden güne artmakta, liderin nasıl daha etkili olacağı tartışmaları sürmektedir. Bu bağlamda örgütlerde de güven, şeffaflık ve etik ilkelere dayalı liderlik önemli hale gelmektedir. Genel anlamda liderden beklenen liderlik davranışı özünde benzer olsa da farklı şekillerde isimlendirilerek alanyazında kendine yer bulmaktadır. Modern liderlik kuramları arasında kabul edilen otantik liderlik de bu liderliklerden biridir. Otantiklik; kişinin kendini fark etmesi ve anlamaya çalışması, özünde kişinin kendini bilmesine dayalı bir süreçtir. O halde bu sürecin içinde olan otantik lider; kendi değerlerinin ve davranışlarının farkında, kendisine güvenen, umutlu, iyimser, ahlaki değerlere sahip, izleyicilerini tanıyan, onların düşünce ve değerlerinin farkında olan kişi olarak tanımlanabilir. (Avolio ve Gardner, 2005). Eğitim yöneticilerinin geleneksel rollerinin ötesine geçerek liderlik tutum ve davranışları sergilemeleri ve okulu hedeflerine ulaştırmak için yöneticilik yanında otantik liderlik davranışları da sergilemesi beklenir. Okul müdürleri, otantik liderlik davranışları sergileyerek öğretmenlerin işlerini tutkuyla yapmasına eğitim öğretiminin niteliğini artmasına yol açabilir. Öğretmenlerin işlerine bağlanması otantik liderden etkilenmekle birlikte aynı zamanda toplumsal beklentiler ve değişimlerin de öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkileyeceği öngörülebilir. Değişimin sonucu olarak örgütler pozitif psikolojinin de etkisiyle çalışanlarının iyi yönlerine odaklanmakta, onların hem insani koşullarda hem de örgüt hedeflerine uygun şekilde iş rollerini yerine getirebilecekleri bir yöntem aramaktadır. Modern örgütlerin bu arayışı çalışanlarından inisiyatif kullanabilmeleri, sorumluluk alma konusunda isteklilik göstermeleri ve mesleki gelişimleri için çaba harcamaları gibi beklentilerin oluşmasına yol açmıştır. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için ise modern örgütler gibi okullar da işine bağlı yani adanmış, dinç ve yoğunlaşabilen öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. İşe bağlılık; kişinin yaptığı işe ilişkin onda oluşan pozitif ruh hali olarak ifade edilebilir. Schaufeli ve Bakker'a (2003) göre bu ruh hali; dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin ruh halini şekillendiren bu boyutlar okul yöneticilerinin davranışları tarafından etkilenebilir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının eğitim öğretim sürecinin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin işe bağlılıklarına olumlu yönde katkısı olabilir. Nitekim bu çalışma, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve ilgililere yol gösterici olması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Aydın ili merkez Efeler ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak araştırma çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 338 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerine yönelik otantik liderlik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla Avolio ve Gardner (2005) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Kıral (2018a) tarafından uyarlanan "Otantik Liderlik Ölçeği"; öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Schaufeli ve Baker (2003) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Kıral (2018b) tarafından uyarlanan "İşe Bağlılık Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri; frekans ve yüzde ile; öğretmenlerin otantik liderlik ve işe bağlılık algı düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin otantik liderlik ve işe bağlılık algı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediği normallik koşullarının sağlandığı durumlarda parametrik fark testleri ile, normallik koşullarının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan fark testleri ile ortaya çıkarılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile sınanmıştır. Otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılığı üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin; en yüksek dengeli değerlendirme, sonra sırası ile ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak ve öz farkındalık algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algıları görece yüksektir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algılarının, öğretmenlerin

medeni durumuna, branşına ve eğitim durumuna göre değişmediği ancak cinsiyetine, yaşına ve okuldaki görev süresine göre değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işe bağlılık algısı boyutlar bazında en yüksek adanmışlık, sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma şeklindedir. Öğretmenlerin genel işe bağlılık algıları görece yüksektir. Öğretmenlerin işe bağlılık algıları; cinsiyete, medeni duruma, branşa, yaşa, görev süresine ve eğitim durumuna göre değişmemektedir. Öğretmenlere göre otantik liderlik ile boyutları arasında, işe bağlılık ile boyutları arasında yüksek; otantik liderlik ile işe bağlılık arasında orta; otantik liderliğin boyutları ile işe bağlılığın boyutları arasında düşük ve orta düzeylerde pozitif ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği tüm boyutlardaki otantik liderlik davranışına ilişkin algıları öğretmenlerin işe bağlılık algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Söz konusu bulgulara dayalı olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarını koruması ve artırılmasına yönelik eğitimler (çalışma grupları, atölye vb.) verilmesi, kadın öğretmenlerin otantik liderlik algılarının düşük çıkmasının altında yatan nedenlerinin belirlenmesi gibi uygulamacı ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul, öğretmen, otantik liderlik, işe bağlılık

Kaynakça

Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., ve Walumbwa, F. (2005). “Can You See The Real Me?” A Self-based Model of Authentic Leader and Follower Development. *The Leadership Quarterly,* 16(3), 343-372.

Kıral, E. (2018a). Otantik liderlik ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, *II. International Education Research and Teacher Education Congress* içinde, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.

Kıral, E. (2018b). İşe bağlılık ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, *II. International Education Research and Teacher Education Congress* içinde, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.

Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2003). Utrect Work Engagement Scale: Preliminary Manual. *Occupational Health Psychology Unit, Utrect University*, Utrect, 26.

(24688) Zümre Çalışmalarının Etkililiği

ŞENYURT YENİPINAR

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişimin hızlanması ve toplumların karmaşıklaşması, özellikle sosyo-ekonomik rekabetin artması insanların daha nitelikli yetiştirilmeleri gereğini ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2018; Yüksel, 1998). Bu durumun sonucu olarak eğitimin resmi ve örgütsel olarak üretildiği eğitim süreçleri daha önemli hale gelmiştir. Genel anlamda eğitimin üretildiği örgütler okullardır. Okullardaki örgütlü üretim birimleri ise zümrelerdir. Zümre öğretmenleri çalışmaları planlayarak, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözerek, onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve teknikler uygulayarak program hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Öğretmenlerin yukarda sayılan alanlarda işbirliği yapmaları; yöneticilerin öğretmenler arasında birlikte çalışma, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını kolaylaştırmaları okulun ve eğitimin hedeflerine ulaşılmasında önemlidir. Bir okulda herhangi bir zümre çalışmasının niteliğinin, öğrencilerinin o zümre alanına ait derste başarılı ya da başarısız olmasında önemli belirleyici etkenlerden biri olduğu söylenilebilir.

Zümreler aynı alandan öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini birleştirerek öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve problemlerine birlikte çözüm aradıkları birimlerdir (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014; Göksoy ve Yenipınar, 2015). Alanyazın okulun ve eğitimin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmenlerin bireysel ve işbirliği kapasitelerinin geliştirilmesi, okul kültürü ve ikliminin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin aralarında bilgi paylaşımında bulunmaları olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2015; Wolgast ve Fischer, 2017). Bu temelden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin zümreler halinde örgütlenerek çalışmalarını sağlamak için yasal düzenlemeleri yaparak çalışmalarda uyulması gereken temel hususları belirlemiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Toplumsal hayatın diğer alanlarında olduğu gibi en yüksek verimin elde edilebilmesi için zümrelerinde iyi yönetilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Özden, 2013). Eğitim çıktıları üzerinde en büyük etkinin nitelikli liderler olduğu görüşü kabul görmektedir (Bush, 2018). Okul yöneticilerinin zümre çalışmalarının yönetilmesinde görevleri bulunmaktadır. Müdürler okulda öğretmenlerin birlikte çalışacakları, üretecekleri ve birbirlerinden öğrenecekleri, iyi örnekleri paylaşacakları bir ortam oluşturmalıdırlar. Bu birimlerin iyi yönetilmesi eğitim süreçlerinin planlanmasını, uygulanmasını ve kontrolünü etkili hale getirerek istenen çıktıların elde edilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Cemaloğlu, 2018). Bu bağlamdan hareketle okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmasını önemseyen müdürlerin yönetim faaliyetlerinin merkezine zümreleri yerleştirmesi gerektiği söylenilebilir.

Etkili yönetimi sağlamada yönetimin temel süreçlerinden birisinin denetim olduğu kabul edilmektedir. Denetim sonunda elde edilen geribildirimlerle eksiklikler giderilerek; hiç olmayan unsurlar eklenerek ve yeni düzenlemeler yapılarak başarı artırılmaya çalışılır (Robbins vd., 2016). Zümre çalışmalarında başarının artırılması için süreçten sorumlu olan ve yöneten okul müdürlerinin görüşlerinin bilinmesi sayılan bu nedenlerle oldukça önemlidir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada zümre çalışmalarının etkililiğini artırmak için müdürlere göre nelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Önemi

Öğrenciler, potansiyelleri değerlendirilip nitelikli insanlar olarak yetiştirilebilirlerse değişme ve gelişme karşısında bireysel ve toplumsal avantaj olarak değerlendirilebilirler (Bessant ve Tidd, 2018). Bu noktada kritik ögelerden biri temel eğitim-öğretim süreçlerinin iyi düzenlenmesi ve yönetilmesidir. Zümre çalışmaları ve yönetimi bu noktada okulun ve eğitimin odağındadır. Bu birimde etkililiği ve verimliliği sağlamadan eğitimsel amaçlara ulaşmanın mümkün olamayacağı söylenebilir. Zümre çalışmalarının yönetiminde en yakın sorumlu yöneticiler olan okul müdürlerinin görüşlerinin bilinmesi çalışmalarının değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi için oldukça önemlidir. Bu çalışma eğitim ve okul yöneticilerinin dikkatlerini zümre yönetimleri üzerine çekerek bu alandaki bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerini artırabilir. Ayrıca çalışma, zümrelerle ilgisi olanlar tarafından incelenmesi halinde: zümre değişkenleri üzerinde farklı ilişkiler kurulabilmesine; okuyanların bilgi ve tecrübelerinin artmasına katkı sağlayabilir (Merrıam, 2015).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; okul gibi doğal bir çevre içinde bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek için gerçekleştirilir

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Punch, 2005, 144; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 313). Çalışmanın odağında zümre çalışmalarının etkili hale getirilmesi konusu bulunmaktadır. Zümre çalışmalarının etkililiğinin nasıl artırılabileceği durumu okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Müdürler, zümre yönetimlerinden sorumlu olarak; zümre çalışmalarını planlayan, örgütleyen, yönlendiren ve denetleyen görevlilerdir (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Çalışma Grubu

Veriler 2018 yılında Aksaray İlindeki okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki müdürlerden toplanmıştır. Beş okul müdürü ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Beş bireyden oluşan grupların etkili gruplar arasında olduğu kabul edilmektedir (Robbins vd., 2016; 86). Odak grup görüşmesine katılan müdürler arasında maksimum çeşitliliği sağlamak için *zümre çalışmaları* olgusu üzerinde etkili olabilecek cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki çalışma süresi, yaş ve çalışılan eğitim kademesi değişkenleri dikkate alınarak gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Gönüllülüğün dikkate alınması, *zümre çalışmalarının etkinleştirilmesine* ilişkin deneyimlerini paylaşmaya, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye ve bilimsel çalışmalara katılmaya istekli olmanın göstergesi kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler okul müdürleri ile odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin düşüncelerinden faydalandıkları için yeni ve farklı bakış açıları ortaya çıkabilmektedirler (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Görüşmede katılımcılardan zümre çalışmalarının etkili hale getirilebilmesi için neler yapılması gerektiği sorularak cevaplamaları istenmiştir. Sorular grupta bulunanların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüş belirtmek isteyenlere söz hakkı verilmiştir. Tekrar konuşmak isteyenlere imkân sağlanmıştır. Katılımcıların tamamından görüş alınmaya çalışılmıştır. Araştırmacı yaptığı açıklamalar ve sorduğu sonda sorular ile olguya yönelmeyi ve derinleşmeyi sağlamaya çalışmıştır. Katılımcılara görüşmelerin kaydedilerek araştırmada kullanılacağı bilgisi başlangıçta verilerek izinleri alınmıştır. Okul müdürleri ile görüşme 19 Nisan 2018 tarihinde Aksaray Öğretmen Evindeki bir salonda gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Okullarda zümre çalışmalarının etkili yönetilerek yapılması eğitim-öğretim çalışmalarının hedeflerine ulaşılmasında kritik önemdedir. Müdürler zümre çalışmalarının yönetilmesi ve etkililiğinin sağlanmasından birimci derecen sorumlu görevlilerdir. Bu nedenlerle müdürlerinin zümre çalışmalarının etkinleştirilmesi konusundaki görüşlerinin bilinmesi geliştirme çalışmalarının yapılmasındaki önemli gerekliliklerdendir. Bu araştırmada müdürlere göre zümre çalışmalarının etkililiğini artırmak için nelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın odağında zümre çalışmalarının etkili hale getirilmesi konusu bulunmaktadır. Zümre çalışmalarının etkililiğinin nasıl artırılabileceği durumu okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Veriler 2018 yılında okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki müdürlerden toplanmıştır. Beş okul müdürü ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan müdürler arasında maksimum çeşitliliği sağlamak için *zümre çalışmaları* olgusu üzerinde etkili olabilecek cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki çalışma süresi, yaş ve çalışılan eğitim kademesi değişkenleri dikkate alınarak gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Gönüllülüğün dikkate alınması, *zümre çalışmalarının etkinleştirilmesine* ilişkin deneyimlerini paylaşmaya, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye ve bilimsel çalışmalara katılmaya istekli olmanın göstergesi kabul edilmiştir. Odak grup görüşmesinde katılımcılardan zümre çalışmalarının etkili hale getirilebilmesi için neler yapılması gerektiği sorularak cevaplamaları istenmiştir. Sorular grupta bulunanların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüş belirtmek isteyenlere söz hakkı verilmiştir. Araştırmacı yaptığı açıklamalar ve sorduğu sonda sorular ile olguya yönelmeyi ve derinleşmeyi sağlamaya çalışmıştır.

Araştırma sonunda: *i)* Müdür ve öğretmenlerin zümre çalışmalarının, eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşmada yapılması gerekli faaliyetler olduğuna inanmadıkları, ii) Müdürlerin eğitim-öğretim çalışmalarına (zümre çalışmalarına) yeterli zaman ayırmadıkları ve iii) Yöneticilerin zümre çalışmalarının denetlenmesinde ve yeni düzenlemeler yapılmasında gerekli dikkati göstermedikleri sonuçlarına ulaşılmış ve aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Zümre çalışmalarının öğrenme ve öğretmedeki rolü yönetici ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim çalışmaları ile kavratılarak çalışmaları etklili olarak yapma bilinci kazandırılmalıdır.

Okul yönticilerine zümre çalışmalarını amaçlar doğrultusunda yönetme bilinci hizmet öncesi eğitimlerde ve hizmetiçi eğitimlerde verilmelidir.

Müdürler okulun bütün paydaşları iyi iletişim içinde olarak gelişimin bütün okul toplumu ile birlikte olabileceğini düşünmelidirler.

Müdür ve öğretmenler zümre çalışmalarının, eğitim hedeflerine ulaşmada gerekli olan faaliyetler olduğuna inanmalı ve bu inanca dayalı olarak çalışmaları yapmalıdırlar. Bu çalışmalar yasal yükümlüğü kaldırmak amacıyla yapılmamalıdır.

Zümrelerin yıllık çalışma programları açık olmalı; süreçte denetim ve değerlendirme yapılarak gelişime yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Müdürler, eğitim öğretim çalışmalarının işlerinin merkezinde olduğunu düşünerek zümre çalışmalarına daha fazla zaman ayırmalıdırlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan biri *zümre çalışmalarının, eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşmada yapılması gerekli faaliyetler olduğuna müdürler ve öğretmenlerin inanması ve bu temele dayalı olarak çalışmaların yapılması gerektiğidir.* Bu sonuç Eroğlu, Özbek, 2018; Sertkaya, 2017 ve Güler, Altun, Türkdoğan, 2015'in sonuçları ile aynı yöndedir. Yönetici ve öğretmenler yaptıkları çalışmaların hedeflere ulaşmada katıkısı olduğunu bildiklerinde, inandıklarında etkili olarak yapmaya çalışacaklardır. Eğitim-öğretimde hedeflere ulaşabilmek için zümre çalışmaları zorunlu olarak, yasal yükümlülüğü gidermek amacıyla yapılan ve gereksiz zaman alan işler olmaktan çıkarılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç: *Müdürlerin eğitim-öğretim çalışmalarına daha fazla zaman ayırmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılmasıdır.* Alanyazında yapılan incelemelerde yöneticilerin zümre çalışmalarını yönetmesi konusuna değinilmediği, bu çalışmaların daha çok aynı alandaki öğretmenlerin kendi aralarında yaptıkları faaliyetler olarak bakıldığı görülmektedir (Eroğlu, Özbek, 2018; Güler, Altun, Türkdoğan, 2015; Karal Eyüpoğlu, 2015; Şahin, Maden ve Gedik, 2011; Gökyer, 2011; Demirtaş ve Cömert, 2006; Mete, 2004). Toplumun diğer alanlarında olduğu gibi birden fazla insanın birlikte bulunduğu her yerde, zümrelerde de yönetim anlamlı farklar yaratabilir (Cemaloğlu, 2018). Okul yöneticileri eğitim öğretimin planlandığı, eşgüdümün sağlandığı ve değerlendirildiği zümreleri çalışmalarının odağı haline getirmelidirler.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biride *zümre çalışmaların yöneticiler tarafından denetlenip değerlendirilerek süreçte gerekli düzeltmelerin yapılmasıdır.* Sertkaya'nın (2017) ulaştığı *müdürler en az bir defa toplantılara girmelidir* sonucu bununla aynı yöndedir.

Anahtar Kelimeler : Zümre çalışmaları, müdür, etkililik, nitel araştırma

Kaynakça

Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 7,* 4-19

Bessant, J. ve Tidd, J. (2018). *İnovasyon ve girişimcilik* (Çev. E. Arslan). Ankara, Nobel.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* Ankara, Pegem.

Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları* (Çev. R. Sarpkaya). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara, Pegem.

Cemaloğlu, N. (2018). Yönetim sihirli değnek. 8 Nisan 2018 tarihinde http://www.kamudanhaber.net/güncel/ yonetim-sihirli-degnek-h367197.html adresinden erişildi.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oguz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *The Journal of Theoretical Educational Science (JTES), 4*(1), 95-107.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Professional capacity and accountability: An introduction. *Education Policy Analysis Archives, 23*(14). Retrieved from http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2005.

Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Malatya ili örneği*). Eurasian Journal of Educational Research*, *25.*

Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Mesleki Gelişim Bağlamında İncelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, *6*(Cilt 6 Sayı 3), 255–271. https://doi.org/10.18301/rss.727

Güler, M., Altun, T., & Türkdoğan, A. (2015). Investigating the Views of Mathematics Teachers on the Effectiveness of Branch Teachers' Committee Meeting. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, *14*(142), 395–406. https://doi.org/10.17051/io.2015.30323

Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015) Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim,* 205, 26-43.

Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. Elazığ: *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 127-148.

Karal Eyüpoğlu, I. S (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6* (3), 1-27.

MEB (2018a). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 21 Haziran 2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ ilkveokuloncyon_0.html adresinden erişildi.

Merrıam, S., B. (2015). Nitel araştırma. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler.* Pegem Akademi. 9. Baskı. Ankara.

Punch, K., F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara, Siyasal Kitabevi.

Robbins, S. P., Deconzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Yönetimin Esasları Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. (A. Öğüt, Ed.) (8. baskı). Ankara: Nobel.

Sertkaya, F. (2017). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *13*(1), 155–172.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Wolgast, A. ve Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education, 20*, 97–114. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1

Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* içinde (s. 187-218). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

(24706) Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algısında Sendika Üyeliğinin Rolü

MUSTAFA KEMAL ERÇEK
MEB

FIRAT KIYAS BİREL
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar ve toplumlar için olduğu kadar toplumsal yapılanmalar ve örgütler içinde yaşamın sürdürülmesinin temel koşullardan biri güvenliktir. İnsanların yaşamında güvenlik sürekli olarak kritik bir öneme sahip olmuştur. Toplumlar ilk çağlardan itibaren güvenlik konusunu da yaşadıkları alanlarda ve mekânlarda araçlar, gereçler ile birlikte kendilerini koruyacak davranışlar, yaklaşımlar ve uygulamalar geliştirmişlerdir. Bu geliştirme çalışmaları günümüzdeki hızlı değişim ve gelişimlerle birlikte hala büyük hızla devam etmektedir. Demir'e (2009) göre güvenlik kavramı, farklı biçimler ve anlamlar taşısa da insanların toplu yaşamaya geçişlerinden sonra korunma, barınma ve varlığını sürdürme ihtiyacının karşılanmasını kağşamaktadır. Güvenlik tehlikeleri ve konuları değişiklik göstermekle birlikte farklı biçimlerde ve şekillerde gündemde kalmaya devam etmektedir. Güvenlik kavramı insanlığın ortaya çıkışından başlayarak yaşamımıza geçmiş ve günümüze ulaşana dek değişik aşamalardan evirilmiştir. Bu nedenle tarihin tüm dönemlerinde güvenlik kavramı bir süreç kapsamında ele alınmaktadır. Zamana ve şartlara göre değişen olaylar güvenlik kavramının muhteviyatını değiştirmiş ve zenginleştirmiştir (Dedeoğlu, 2008:2).

Toplumdaki güvenlik sorunlarının sıklıkla görüldüğü alanlardan biriside okullardır. Okullar yapısal olarak farklı yaşlarda ve özelliklerdeki öğrencilerin ve iş görenlerin bir arada olduğu alanların başında gelmektedir. Bu farklılıkların iyi yönetilmediğinde zaman zaman çatışmalara dönüştüğü bilinmektedir. Ayrıca okulların bulunduğu yakın ve uzak çevre ve diğer değişkenlerde güvenlik açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okullardaki güvenlik algısının öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonu ile birlikte öğretmenlerinde başarısı ve motivasyonu üzerinde de büyük etkisi olduğu bilinen bir durumdur. Öğretmenlerin okuldaki performanslarını, örgütsel bağlılıkların ve adanmışlıklarını azaltmada ve artırmada temel belirleyici olan okul güvenliği algısı kuşkusuz okul örgütünün amaçlara ulaşmasında temel bir dinamik olduğu söylenebilir.

Okul güvenliği öğrenciler kadar öğretmenler içinde temel bir sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmediği okullarda öğrencilerin güvende olması olanaklı bir durum değildir. Okulda öğretmenin güvenlik algısını etkileyen çok farklı değişkenler söz konusudur. Bunlar okulun bulunduğu çevre, okulun fiziksel mekânı, yöneticiler, iş görenler, veliler ve sendikalar olarak ifade edilebilir. Eğitim sistemimizde sendikal faaliyetler belirli dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte eski bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Sendikalar öğretmenlerin mesleki hakları açısından temel bir öğe olmakla birlikte öğretmenlerin güç birliği yaptıkları ve dayanıştıkları bir alan olarak tanımlanmakta ve ifade edilmektedir.

Bu bağlamda sendikaların genel olarak amaçları; Üyelerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve meslekî haklarını, menfaatlerini korumak ve geliştirmek için kurulmuşlardır. Türk millî eğitim sisteminin uygulamada ortaya çıkan eksikliklerini, aksaklıklarını ve yanlışlıklarını tespit ederek, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol gösterirler, görüş ve önerilerde bulunurlar. Eğitim sisteminin ve programının, ders kitapları ile tüm eğitim faaliyetlerinin içeriğinin, kültürel zenginliklerin tamamını kapsayacak biçimde düzenlenmesinin ahlaki, vicdani ve insan hakları açısından bir gereklilik olduğunu savunmak için çalışırlar. Üyelerine yaptıkları işe uygun, insan onuruna yaraşır hayat sürmelerine, aile sorumluluklarını yerine getirmelerine ve mesleki saygınlıklarını sürdürmelerine olanak sağlayacak yeterli bir ücret kazanımı sağlamaya çalışmak için çaba sarf ederler.

Okullarda verimliliğin artmasında sendikaların önemli rolleri bulunmaktadır. Öğretmenler farklı amaç ve beklentilerini karşılamak için sendikalara üye olurlar. A.B.D'de öğretmen sendikalarının eyalette eğitime katkısı diğer federal kurumlardan ve birçok diğer devlet kuruluşundan daha fazladır. Sendikalar üyelerinden aldıkları aidatlar ve bütçeleriyle güçlü ve daha etkili olmaktadırlar. Bununla birlikte büyük sosyal sınıf olmaları ve medyanın etkisiyle okul bölgelerinde daha da etkili ve güçlü olabilmektedirler (Johnathan ve Lawrence, 2013). Öğretmenlerin bu görevlerinin önemli ölçüde okul güvenliğinin oluşumunda katkıda bulundukları okul iklimi ve kültürüyle yakından ilgili olan rolü büyüktür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının bilinmesi güvenli okul ortamının sağlanmasında son derece önemli görülmektedir. Bu algının üzerinde etkide bulunan faktörlerin de bilinmesi ayrıca bir önem oluşturmaktadır.

Günümüzde modern dünyanın çalışma koşullarında iş görenlerin temel özlük haklarının sağlanması ve korunması ancak örgütlü kuruluşlarla mümkün olabildiği ileri sürülmektedir. Bu örgütlü kuruluşlar arasında en önemli ve güncel olanı ise iş gören sendikalarıdır. Sendikaların eğitim iş görenlerinin Araştırmada sendika üyeliği durumunun öğretmenlerin okul güvenliği algısı üzerindeki etki düzeyi sürekli bir problem olarak tartışma konusu olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, öğretmenlerin okul güvenliği algısını sendikal durum değişkenine göre tespit etmek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Sur, Yenişehir, Kayapınar ve Bağlar) bulunan 64 Ortaöğretim Kurumu'nda görev yapmakta olan 3143 öğretmen oluşturmuştur. Merkez ilçelerdeki tüm okullara (64) ulaşılmıştır. Ulaşılan okullardaki öğretmenlerden basit tesadüfi örnekleme metoduyla seçilmiş olan 1068 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Güvenliği Algı Ölçeği" ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algı Ölçeği: Literatüre dayalı bilgilerin ışığında geliştirilen ölçek altı boyut şeklinde düzenlenmiştir. Bu boyutlar "fiziksel açıdan okul güvenliği", "uygulama ve davranışlar açısından okul güvenliği", "sağlık ve temizlik açısından okul güvenliği", "mevzuat ve kurallar açısından okul güvenliği", "çevreye bağlı okul güvenliği" ve "şiddete bağlı okul güvenliği" şeklinde oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması: Araştırma evrenini oluşturan Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki 64 orta öğretim okulunun tamamına araştırmacı tarafından gidilmiş, okul yöneticilerinin bilgisi dahilin de öğretmenlere anketler doğrudan ulaştırılmıştır. Anketlerin yanıtlanması için araştırmacı tarafından bir ay zaman verilmiş, gönüllü katılım ilkesine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin doldurmaları istenmiştir. Yanıtlanan anketleri araştırmacının kendisi toplamış, 1317 anket geri dönmüş, 249 anket eksik ya da yanlış veri girişi sebebiyle analize alınmamıştır. Araştırmaya alınmış geçerli anket adedi toplamda 1068'dir.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 ve AMOS 23 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Tüm analizler için anlamlı farklılıkların tespitinde $p<0.05$ ve $p<0.01$ önem düzeyi dikkate alınarak anlamlı kabul edilmiştir. Analiz çalışmasında kişisel özelliklerin belirlenmesinde(frekans ve yüzde) tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Orta öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okul güvenliği algısı düzeyleri ne düzeydedir? Araştırma soruları için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul güvenliği algısı düzeylerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti ise iki bağımsız grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırmalarında ise bağımsız örneklemler Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Okul güvenliği öğrenciler kadar öğretmenler içinde yaşamsal ve önemli bir olgu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmediği okullarda öğrencilerin güvende olması olanaklı bir durum değildir. Okulda öğretmenin güvenlik algısını etkileyen çok farklı değişkenler söz konusudur. Bunlar okulun bulunduğu çevre, okulun fiziksel mekânı, yöneticiler, iş görenler, veliler ve sendikalar olarak ifade edilebilir. Eğitim sistemimizde sendikal faaliyetler belirli dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte eski bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Sendikalar öğretmenlerin mesleki hakları açısından temel bir öğe olmakla birlikte öğretmenlerin güç birliği yaptıkları ve dayanıştıkları bir alan olarak tanımlanmakta ve ifade edilmektedir.

Araştırmada ilk dönemlerden Günümüze kadar bireylerin ve toplumların gelişiminde temel bir role sahip olan okulların güvenliği ile birlikte okuldaki eğitim etkinliklerinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin okul güveliği algısında sendika üyeliğinin rolü saptanmaya çalışılmıştır. Eğitim ve eğitim iş görenlerinin çok kritik ve yaşamsal bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim süreçlerini büyük ölçüde tamamladıkları alanlar okul ve yakın çevresidir. Bu nedenle bu alanlardaki güvenlik algıları ve düzeyleri öğretmenlerin oluşturdukları güç birlikleri ile ilgili ve ilişkili bir durumdur. Bu bağlamda eğitim etkinlikleri ile birlikte bu etkinliklerin gerçekleştiği fiziksel mekânlardaki güvenlik algısı sürekli olarak tartışma konusu olmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin okul güvenliği algısını sendikal durum değişkenine göre tespit etmek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde bulunan 64 Ortaöğretim Kurumu'nda görev yapmakta olan 3143 öğretmen, Örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 1068 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Güvenliği Algı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 ve AMOS 23 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Analiz çalışmasında kişisel özelliklerin belirlenmesinde(frekans ve yüzde) tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Okul güvenliği algısı düzeylerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti ise iki bağımsız grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırmalarında ise bağımsız örneklemler Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sendika üyesi olan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle sendika üyesi olan öğretmenler çalıştıkları okullarını daha güvenli olarak görmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler fiziksel açıdan okul güvenliği, sağlık ve temizlik açısından okul güvenliği, şiddete bağlı okul güvenliği, uygulama ve davranışlar açısından olan alt boyutlarda okul güvenliği algısı düzeyinin düşük yönde olduğu, mevzuat ve kurallar açısından okul güvenliği ve çevreye bağlı okul güvenliği algı düzeylerinin ise yüksek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel okul güvenliği algılarının ise orta düzeyde olması beklenmektedir.

Şiddet ve okul çevresine bağlı yaşanan sorun ve olayların okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından doğrudan müdahale edilerek ve denetlenerek kontrol altına alınamadığı ve bunun sonucunda öğretmenlerin bu faktörlere bağlı güvenlik algılarının düşük düzeyde olması öngörülebilir. Okulların dış görünümleri, ihtiva ettiği mimari ve iç tasarımları öğretmenlerin bu boyuttaki okul güvenliğine ilişkin algılarında hemfikir olmalarına tesir etmekte düşük seviyede bir netice vermesi beklenmektedir.

Okul sağlığını etkileyen hijyenik unsurlar için gerekli temizlik tedbirleri ile gıda tüketimindeki zararlı ürünler özellikle kantinlerde satışının durdurulması için yayınlanmış bir çok yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Okul yönetiminin tüm bunlarla ilgili uygulama zorunluluğu vardır. Fakat henüz bu uygulamaların tam olarak gerçekleştirilmeyişi, iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının mevcut okullarda göreve başlamaması düşünüldüğü zaman mevcut yasal düzenlemelerin öğretmenlerin uygulama ve davranışlar ile sağlık ve temizlik açısından olan alt boyutlardaki okul güvenliği algıları hakkında düşük düzeyde görüş bildirmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul güvenliği, Öğretmenler, Algılar, sendika üyeliği, Roller

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1994). Eğitimde etkili yönetici davranışları. İzmir

Anayasa (1988). 1982 Tarih ve 2709 Kanun Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat Cilt:1

Aslan, S. & Gül. C. (2004) Geçmişten günümüze Türkiye'de baskı grupları C.Ü. iktisadi ve idari bilimler dergisi, cilt 5, sayı 1

Akyüz, Y. (1980). Öğretmen örgütlenmesi (Türkiye, Fransa, İsviçre ve Uluslararası Düzeyde Kuruluşlar, Etkinlikler, Sorunlar). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Aküzüm, C., (2016). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolundaki Sendikalara İlişkin Görüşleri. *DicleÜniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı: 28,225-245.

Akcan, E. & Polat, S.& Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17(3), 1101-1119.

Altunya, N. (2008). Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi (1908-2008). Ankara: Ürün Yayınları.

Bascia, N. (1994). Union in teacher'sporfessionallives: Social, intellectualandpracticalconcerns. New York: TeachersCollegePresss.

Dedeoğlu, B. (2008). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*. İstanbul: Yeniyüzyıl Yayınları.

Demir, S. (2009). Avrupa Güvenlik Mimarisinin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'nin Bu Güvenlik Mimarisindeki Yeri. *Güvenlik Stratejileri Dergisi* S.9,9-50.

Dunn, M. (1999). Critical Elements in School Security. *Americin School &University.*Vol, 71, Issue 11, 13-16.

Dönmez, B & Özer, N. (2009). *Okul Güvenliği ve Güvenli Okul*. Ankara: Nobel Yayınevi

Eberts, R. W. (2007). Teachers unions and student performance: Help or hindrance? The Future of Children, 17 (1), 175-200.

Eraslan, L. (2011) Sivil toplum ve eğitim konusu genelinde eğitim sendikaları Sivil Toplum ve Eğitim (ESTK), Ankara, Maya Akademi

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

Karal, D. (2011). *Korkmadan Öğrenmek Okul ve Okul Çevresi Güvenliği*, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, USAK Rapor No: 11-6, Ankara.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tek Işık Ofset.

Kermit, B. & Flanary, R. A; (2005). ProtectingYour School AndStudents: TheSafe Schools Handbook, USA, Erişim Tarihi: 04.11.2017.http://bul.sagepub.com/content/80/579/44

Poole, W.L. (2000) Theconstruction of theteacher' paradoxicalınterestsbyteacherunionleaders. Americaneducationalresearchjournalvol: 37; no: 1 pp 93- 119

Işık, R. (1962) Sendika Hakkının Tanınması ve Kanuni Sınırları, AÜHF Yayınları, Ankara

Gemici, Y. (2002). Eğitim Sendikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Johnathan L. & Lawrence W. K. (2013). StateteacherunionstrengthandstudentachievementEconomics of educationreview 35 (2013) 93–103

Taşdan, M. (2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri; Nitel bir araştırma. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 231-265.

4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu, 2001 s, 1

(24713) Öğretmenlerin Okul Stratejik Planlarının Uygulanmasına Yönelik Değerlendirmeleri ve Okul Stratejik Planlarına Yönelik Tutumları

REMZİ YILDIRIM

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyası bilimde yaşanan hızlı gelişmelerin etkisi ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapmıştır. Bu geçiş ve yerleşen paradigma ile örgütler yeni yönetim anlayışlarını uygulamaya koyup, personelden daha iyi verim alma çabası içerisine girmişlerdir. Uygulamaya konan yeni yönetim anlayışı araçlarından birisi de "Stratejik Planlama" yapmaktır. Latince'deki "stratum" kelimesinden türemiş olan "Strateji" yol, çizgi anlamındadır. Strateji kelimesinin Türkçe kullanımı sürdürme, gönderme, götürme, gütme biçimindedir (Erdem, 1998). Aksu (2002) ise stratejiyi, belirlenen hedeflere erişmek adına yönetimin yaptığı bir eylem planı olarak nitelemektedir. Örgütün nasıl yönetileceği ve çalıştırılacağı, rekabet ve işlev alanına ne biçimde yaklaştırılacağı, örgütü hedeflenen duruma getirmek için ne tür eylemlerde bulunulacağı bu yolla belirlenir. "Planlama" geleceği görme ve mümkün olan seçenekleri saptamadır. Eldeki sınırlı kaynakların akılcıl kullanımını sağlama adına yürütülen süreçte planlama etkin rol oynar (Nartgün, 2014). Planlama ile toplumsal çalışmalara yol göstermek ve toplumsal değişimi denetlemek mümkündür. Bu yolla istenmeyen sonuçların gerçekleşmesi engellenmek istenirken; arzu edilen sonuçlara erişim desteklenmektedir (Hesapçıoğlu, 2001). Stratejik planlama geleceğe yönelik gerçekçi hedefler belirlemek ve bu hedefe ulaşmak için atılacak adımların planlamasıdır.

Eğitim örgütleri de gelişen bilgi toplumunun ihtiyacı olan insan tipini yetiştirmek için yeni yönetim yaklaşımlarını benimsemiş, hedeflerine daha sistematik anlamda ilerlemek ve personelinden en yüksek verimi almak için stratejik planlamayı bünyesinde uygulamaya koymuştur. MEB (2018), yayımladığı genelge ile 2010 – 2014, 2015 – 2019 dönemlerine ait stratejik planların başarılı bir şekilde uygulandığını belirtmiş ve 2019 – 2023 dönemine yönelik yeni stratejik planlama çalışmalarının yapılacağını duyurmuştur. Eğitim örgütlerinde hem çevresel faktörler hem örgütsel beceriler gözetilerek stratejik plan yapılması önemli (Altınkurt, 2010) görülmektedir. Stratejik planın uygulanması beraberinde bir takım değişimleri de getirecektir. Yürütülen işin stratejisi, yöntemi veya sonuçları üzerinde işgörenin tesir etme derecesi anlamına gelen etki (Çöl, 2008), değişim konusunda belirleyici olabilmektedir. Argon ve Özçelik'e (2008) göre değişim sürecine yönelik örgüt üyelerinin tutum ve değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Eğitim örgütlerini arzu edilen noktaya taşıyacak bir araç olan stratejik planların uygulanma derecesi, çalışanların bu planlara yönelik bakış açılarıyla yakından ilgilidir. Yelken, Üredi ve Kılıç (2012) öğretmenlerin eğitimde stratejik planlama sürecine katılmasının altını çizmektedir. Ancak Gökyer'e (2011) göre öğretmenlerin stratejik planlara yönelik algıları yöneticilere nazaran daha düşük düzeyde kalmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışma ile öğretmenlerin stratejik planlara yönelik değerlendirme ve tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmış olup, ele alınacak olan problem ve alt problem durumları şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları nasıldır?

· Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları bağlamında elde edilen betimsel istatistikler nelerdir?

· Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri cinsiyete, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

·Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik tutumları cinsiyete, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

·Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Çalışmanın problem durumu kapsamında elde edilecek bilgiler ışığında okul stratejik planlarının uygulanmasına yönelik katkı sağlanması beklenmekte olup, çalışma sonuçları çalışma evreni, çalışmada kullanılan ölçme araçları ve elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülen bu çalışma için kullanılan veri toplama araçları; Memduhoğlu ve Uçar'a (2012) ait "*Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği*" ile Baloğlu, Karadağ ve Karaman'a (2008) ait "*Stratejik Plan Tutum Ölçeği*" biçimindedir. Çalışma evreni olarak Manisa İli Yunusemre İlçesi ortaöğretim kurumları belirlenmiş olup ilgili kurumlarda görev yapan 900 öğretmenden %5 hata payı ve %95 güven düzeyine göre 300 öğretmene örneklem anlamında ulaşılması hedeflenmiştir. Örneklemin belirlenmesinde önce okul ve cinsiyete göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış, ardından belirlenen örnekleme ulaşmada uygun durum örnekleme yönteminin kullanılması planlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılacak olup, anlamlılık düzeyi .05 şeklindedir.

Elde edilen verilere yönelik betimsel istatistikler; minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle açıklanacaktır.

Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi aracılığı ile incelenecek ve elde edilen sonuçlara göre parametrik veya non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilecektir.

Cinsiyet değişkenine göre uygulanacak parametrik test "t-Testi", non-parametrik test ise "Mann Whitney U Analizi" şeklindedir.

Branş ve kıdem değişkenlerine göre uygulanacak parametrik test "Tek Yönlü Varyans Analizi", non-parametrik test ise "Krusskal Wallis Analizi" şeklindedir. Gruplar arasında fark çıkması durumunda farkın yönünü belirlemek üzere "Dunn Analizi" uygulanacaktır.

Öğretmenlerin stratejik planlara yönelik değerlendirme ve algıları arasındaki ilişkiye bakılırken "Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi" kullanılacaktır.

Örgütlerde verimliliği artırmak üzere uygulamaya konulan araçlardan birisi de stratejik plan yapmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı genelge ile geçmişte uygulanan stratejik planların bir değerlendirmesini yapmış ve 2019 – 2023 dönemi için okullarda yeni stratejik planlar yapılmasını duyurmuştur. Stratejik planların hedeflenen biçimde uygulanmasında ve başarılı sonuçlar elde edilmesinde öğretmenlerin bu yöndeki değerlendirmeleri ve tutumları önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada "*Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği*" ile "*Stratejik Plan Tutum Ölçeği*" kullanılarak öğretmenlerin bu yöndeki yaklaşımları belirlenmeye çalışılmaktadır. Veri toplamak üzere Manisa İli Yunusemre İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 900 öğretmen çalışma evreni belirlenmiş olup, %5 hata payı ve %95 güven düzeyine göre 300 öğretmene örneklem anlamında ulaşılmaya çalışılmaktadır. Örneklem seçiminde okul ve cinsiyet değişkenine göre önce tabakalı örneklem yöntemi ardından uygun durum örneklem yöntemi kullanılması planlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi "*Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları nasıldır?*" biçiminde belirlenmiş olup, bu anlamda "*Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları bağlamında elde edilen betimsel istatistikler nelerdir?*", "*Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri cinsiyete, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*", "*Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik tutumları cinsiyete, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*", "*Öğretmenlerin okul stratejik planlarına yönelik değerlendirmeleri ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?*" biçiminde alt problemlere yönelik çözümlemelerin yapılması planlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeline göre yürütülen çalışma kapsamında elde edilen verilere yönelik betimsel istatistiklere bakılırken minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin kullanılması planlanmıştır. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi aracılığı ile incelenecek ve elde edilen sonuçlara göre parametrik veya non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilecektir. Cinsiyet değişkenine göre uygulanacak parametrik test "t-Testi", non-parametrik test ise "Mann Whitney U Analizi" olarak belirlenmiştir. Branş ve kıdem değişkenlerine göre uygulanacak parametrik test "Tek Yönlü Varyans Analizi", non-parametrik test ise "Krusskal Wallis Analizi" olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında fark çıkması durumunda farkın yönünü belirlemek üzere "Dunn Analizi"nden yararlanılacaktır. Öğretmenlerin stratejik planlara yönelik değerlendirme ve algıları arasındaki ilişkiye bakılırken "Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi" kullanılacaktır. Beklenen geçici sonuçlara göre elde edilen verilerin betimsel istatistikleri aracılığı ile öğretmenlerin stratejik plana yönelik değerlendirme ve tutumları kapsamlı bir biçimde analiz edilebilecektir. Bunun yanı sıra cinsiyete ve branşa göre herhangi bir anlamlı fark beklenmemekle birlikte kıdeme göre anlamlı farkın çıkması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin stratejik planlara yönelik değerlendirme ve algıları arasında pozitif yönde bir ilişki çıkması da beklenen geçici sonuçlara göre öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler aracılığı ile ulaşılan betimsel istatistikler; ilgili ölçeklere ve alt boyutlara ait en düşük – en yüksek puan değerlerini ve aritmetik ortalamaları vereceğinden öğretmenlerin stratejik planlama kapsamından değerlendirme ve algılarına yönelik kapsamlı bir analiz yapma imkânı ortaya çıkacaktır.

Stratejik planlama uygulamalarını değerlendirme ölçeği kapsamında elde edilen veriler aracılığı ile kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama – uygulama süreci ve stratejik planlama uygulamasında karşılaşılan sorunlar bazında belirgin bulgulara ulaşılması beklenmektedir.

Ayrıca stratejik plan algı ölçeği aracılığı ile elde edilen verilerin kurumu geliştirme, güvensizlik, verimlilik, etkililik, direnç biçimindeki alt boyutlara dair önemli bulgulara ulaşılabilecektir.

Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı fark çıkması beklenmemekle beraber, kıdeme göre stratejik planlara yönelik ayrı ayrı değerlendirme ve algıda fark olması beklenmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin stratejik planlara yönelik değerlendirme ve algıları arasında pozitif yönde bir ilişki çıkması da beklenen geçici sonuçlara göre öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Stratejik Plan, Okullarda Değişim, Okul Gelişim Yönetim Ekibi

Kaynakça

Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Altınkurt, Y. (2010). Attitudes of employees of provincial directorates of national education and school administrators towards strategic planning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (4), 1947 – 1968.

Argon, T. ve Özçelik N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 70 – 89.

Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Karaman, H. (2008). The strategic planning attitude scale: a study of exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (2), 429 – 437.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35 – 46.

Erdem, A. R. (1998). İlköğretimle ilgili sürdürülen ve planlanan çalışmaların stratejik planlama açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: IV. Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim, 1. Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.

Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011 (25), 345 – 358.

Hesapçıoğlu, M. (2001). *İnsan Kaynakları Planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2018). *2019 – 2023 Stratejik Plan Hazırlık Çalışmaları*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Memduhoğlu, H., B. ve Uçar, H., İ. (2012). Okullarda stratejik planlama algısı ölçeği ile stratejik planlama uygulamalarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 545 – 574.

Nartgün, Ş. (2014). Stratejik planlama ve eğitim. Elma, C. ve Demir, K. (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar* (4. Baskı) içinde (307 – 332). Ankara: Anı yayıncılık.

Yelken, T., Y., Üredi, L. ve Kılıç, F. (2012). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, Yaz / 2012 (195), 67 – 90.

(24714) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

BÜNYAMİN HAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT ALTUNHAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken bu sürecin etkili olması için birçok yöntem kullanırlar. Eğitim ve öğretimin etkili olması ve istendik sonuçlar doğurması, öğretmenlerin özellikle sınıf içinde uyguladıkları eğitim faaliyetlerinin başarısına bağlıdır. Bundan dolayı öğretmenler, eğitim sürecinin daha etkili yürütülmesi adına sınıf içi etkinliklerde birtakım uygulamalar kullanmaktadırlar. Eğitim faaliyetlerin amacına ulaşmasına yardımcı olmak üzere kullanılan ve eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesini hedefleyen bu uygulamalara disiplin uygulamaları denilmektedir.

Genel tanımıyla disiplin 'kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünüdür' (TDK, 2019). Bu anlamıyla disiplin, insanların davranış kurallarına veya davranış standartlarına uymasını sağlama ve uymadıklarında ise onları cezalandırma uygulaması olarak tanımlanabilir (Collins, 2008). Disiplin kavramı, bireylerin içinde bulundukları grup tarafından paylaşılan norm, değer ve inançların içselleştirilmesi ve uyulması için gereken kuralların, gerekli olursa verilecek cezaların belirlenmesini içermektedir (Özdemir, 2017: 123).

Sınıf disiplinini oluşturmanın en eski yöntemlerinden biri ödüllerin kullanılmasıdır. Öğretmenler öğrencilerin istendik davranışlarını artırmak ve bazen de istenmeyen davranışlarını azaltmak amacıyla çeşitli şekillerde ödül mekanizmalarına başvururlar. Ödüllerin kullanımı konu alan alanyazındaki araştırmalarda 'ödül' kavramı 'pekiştireç' olarak da tanımlanmaktadır.

Pekiştirme, istenen davranışları güçlendirmek için bireyin hoşuna gidecek bir uyarıcının ortama dahil edilmesi olarak tanımlanabilir (Turhan, 2017: 245). Benzer şekilde ödül, bir koşula bağlı olarak verilen ve verilen kişi tarafından cazip görülen bir obje ya da etkinlik (Bolat, 2017: 18) olarak tanımlanabilir.

Sınıf yönetiminde öğretmenin göstermesi gereken becerilerden biri de ödüldür. Ödülün nasıl dağıtılacağı ve nerelerde kullanılacağı öğretmen tarafından bilinmeli ve doğru kullanılmalıdır. Ödül, öğrencinin istendik davranışlar için güdülenmesinde, moralinin artmasında ve kendini gerçekleştirmesinde etkili olabilir (Akçadağ, 2012: 281). Eğitimcilere göre verilecek ödüllerin öğrencilerin kendilerinden yapılması beklenilen hâl ve harekete uygun olması gerekmektedir. Verilecek olan ödüllerin miktarı ve türü ne kadar çok olursa, bu durum ehil olmayanların da ödül alabilmelerine imkan verebilir. Ayrıca bir öğretmen öğrencilerine bol bol ödül verirse çocukların nazarında ödül almanın kıymeti azalır (Şanal, 2002: 115).

Sınıf disiplini sağlama sürecinde kullanılan önemli bir uygulama da öğrencinin hoşlanmayacağı bir durumla karşı karşıya getirilmesi yani ceza mekanizmasıdır.

Ceza, uygunsuz davranışlarda bulunanlara uygulanan üzüntü, sıkıntı, acı verici işlem veya yaptırım (TDK, 2019) olarak tanımlanabilir. Bu anlamda ceza bir koşula bağlı olarak verilen ve verilen kişi tarafından cazip görülmeyen bir obje ya da etkinlik olarak da değerlendirilebilir. Kohn, (1999: 65) ise cezayı, kısaca birisinin davranışlarını değiştirme çabası olarak tanımlamaktadır. Okuldaki cezalara örnek olarak; zor ve zevksiz işlerde görevlendirmek, bir isteğini yapmamak, gruptan oyundan dersten ayırmak, arkadaşlarına sırtı dönük olarak bir süre oturmak, okulda alıkoymak gibi davranışlar verilebilir (Başar, 2004: 175).

Eğitim öğretim sürecinde ödül ve cezanın kullanımının doğru konumlandırılması, bu sürecin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken önemli konulardan biri de sınıf içi disiplinde kullanılan ödül ve cezadır. Özellikle okul öncesi yaş; çocukların bilişsel, kişisel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri bakımından oldukça kritik bir önem taşıdığından, bu yaştaki çocukların eğitiminde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının doğru kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir. Bundan dolayı bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde hangi durumlarda ödül ve cezayı kullandıkları, ne tür ödül ve ceza kullandıkları, ödül ve cezanın öğrenciler üzerinde ne tür etkilerinin olduğu incelenmiştir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına ve ilgili alandaki çalışmalara öncülük edeceği ümit edilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel yöntemle desenlenmiş fenomonolojik (olgubilim) bir araştırmadır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Nitel araştırma, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmakta (Miles ve Huberman, 2016: 10), ve duygu, düşünce süreçleri ve hislerin daha iyi anlaşılmasını sağladığından (Ekiz, 2003: 25) dolayı araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Nitel araştırmada kullanılan olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve

ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu araştırmada türünde, bireyin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmak amaçlanır (Ersoy, 2017: 84). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik algılarını ve deneyimlerini daha derinlemesine ortaya çıkarabilmek amacıyla bu model tercih edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama formu araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmış ve alanyazındaki uzmanlardan görüş alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu ve mezuniyet gibi kişisel bilgileri yer almaktadır. İkinci kısımda ise *"okul öncesi eğitimde hangi durumlarda ödül/ceza kullanıyorsunuz, okul öncesi eğitimde ne tür ödül/ceza kullanıyorsunuz, okul öncesi eğitimde kullandığınız ödül/cezaların öğrenciler üzerinde ne tür etkilerini/sonuçlarını gördünüz"* gibi sorular yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Veri toplamak amacıyla Diyarbakır il merkezinde yer alan anaokullarından kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle okullar belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir

Eğitim öğretim sürecinde ödül ve cezanın kullanımının doğru konumlandırılması, bu sürecin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken önemli konulardan biri de sınıf içi disiplinde kullanılan ödül ve cezadır. Özellikle okul öncesi yaş; çocukların bilişsel, kişisel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri bakımından oldukça kritik bir önem taşıdığından, bu yaştaki çocukların eğitiminde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının doğru kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir. Bundan dolayı bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde hangi durumlarda ödül ve cezayı kullandıkları, ne tür ödül ve ceza kullandıkları, ödül ve cezanın öğrenciler üzerinde ne tür etkilerinin olduğu incelenmiştir. . Özellikle okul öncesi yaş; çocukların bilişsel, kişisel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri bakımından oldukça kritik bir önem taşıdığından, bu yaştaki çocukların eğitiminde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının doğru kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir. Bundan dolayı bu araştırma ile okul öncesi eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının kullanımı incelenmiştir. Araştırma nitel yöntemle desenlenmiş fenomonolojik bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama formu araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmış ve alanyazındaki uzmanlardan görüş alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu ve mezuniyet gibi kişisel bilgileri yer almaktadır. İkinci kısımda ise *"okul öncesi eğitimde hangi durumlarda ödül/ceza kullanıyorsunuz, okul öncesi eğitimde ne tür ödül/ceza kullanıyorsunuz, okul öncesi eğitimde kullandığınız ödül/cezaların öğrenciler üzerinde ne tür etkilerini/sonuçlarını gördünüz"* gibi sorular yer almaktadır. Veri toplamak amacıyla Diyarbakır il merkezinde yer alan anaokullarından kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle okullar belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994), belirttiği nitel veri analizi süreçleri izlenmiştir. Buna göre nitel veri üç bölümde incelenir; verilerin işlenmesi, verilerin görsel hale getirilmesi, sonuç çıkarma ve teyit etme. Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilerek kod ve temalara ulaşılmıştır. Kod ve temaların frekansları ortaya konularak bütüncül bir tablo oluşturulmuştur. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilerek çeşitli kod ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen temaların ve ilişkilerin yorumlanması ile çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

bu araştırma okul öncesi eğitimde ödül ve cezanın kullanımını incelemektedir. Eğitim öğretim sürecinde ödül ve cezanın kullanımının doğru konumlandırılması, bu sürecin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken önemli konulardan biri de sınıf içi disiplinde kullanılan ödül ve cezadır. Özellikle okul öncesi yaş; çocukların bilişsel, kişisel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri bakımından oldukça kritik bir önem taşıdığından, bu yaştaki çocukların eğitiminde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının doğru kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir. Bundan dolayı bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde hangi durumlarda ödül ve cezayı kullandıkları, ne tür ödül ve ceza kullandıkları, ödül ve cezanın öğrenciler üzerinde ne tür etkilerinin olduğu incelenmiştir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına ve ilgili alandaki çalışmalara öncülük edeceği ümit edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ödül, ceza, okul öncesi, öğretmen

Kaynakça

Akçadağ, T. (2012). "Sorun davranışların yönetimi". *Etkili sınıf yönetimi* (Ed: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bracey, G. W. (1994). Reward and punishment. *The Phi Delta Kappan*, *75*(6), 494-496.

Cameron, M. (2006). Managing school discipline and implications for school social workers: A review of the literature. *Children & Schools*, *28* (4), 219-227.

Collins, (2008). https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/discipline

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, F. (2017). "Fenomenoloji". *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* (Ed: Ahmet Saban ve Ali Ersoy. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündoğdu, H. (2007). İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Kayıkçı, M. (2013). İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi). Yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kohn, A. (1994). The risks of rewards. ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. pp. 1- 6.

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N., & Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *8*(1), 22.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility:: The students' view. *Teaching and teacher education*, *17*(3), 307-319.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, T. Y. (2017). "Sınıf yönetiminde motivasyon". *Sınıf yönetimi* (Ed: Mukadder Boydak Özan ve Tuncay Yavuz Özdemir). Asos Yayınları.

Polat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap

Şanal, M. (2002). Süleyman Paşazade Sami Bey'in okulda ödül ve ceza vermeye ilişkin görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1* (12).

TKD (2019). Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php

Turhan, M. (2017). "Sınıfta istenmeyen davranışlar ve yönetimi". *Sınıf yönetimi* (Ed: Mukadder Boydak Özan ve Tuncay Yavuz Özdemir). Asos Yayınları.

Uğurlu, C. T., Beycioglu, K., Kondakcı, Y., Sincar, M., Yıldırım, M. C., Ozer, N., & Oncel, A. (2015). The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 120-125.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

(24715) Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

ERSİN KUŞÇİ
VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde örgütsel etkililiğin arttırılmasına ilişkin yönetim faaliyetlerinin çeşitlendiğini ve neredeyse her bir yönetim modelinin, döneminin ihtiyaçlarına karşılık verme amacıyla ortaya çıktığını söylemek mümkündür. İçinde bulunduğu kurumu geliştirmekten kendini sorumlu tutan her bir örgüt lideri, insan ilişkileri bağlamında pek çok yaklaşımı benimseyebilmektedir.

Yönetim faaliyetlerini kolayca uygulamak ve yaptırmak isteyen bir örgüt liderinin hayata geçirebileceği yaklaşımlardan biri de, ilgili örgüt üyeleri ve hedef kitlenin algılarını yönetmektir. İnsan ilişkileri bir sistem içinde değerlendirildiğinde her bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve toplumsal çevreden etkilendiği; bir taraftan da ilişkide bulunduğu kişilerin düşünce, tutum ve davranışlarını etkilediği görülmektedir. Karşılıklı bu ilişkiden aynı zamanda etkilenen birey, yaşadığı ilişkinin niteliğini diğer tüm çevre insanlarına da yansıtabilmektedir (Hortaçsu, 1991; Akt. Başaran, 2004). Dolayısıyla başarılı bir yöneticinin bu bağlantıyı kullanarak yönetsel düzeyde oldukça etkili olması muhtemeldir.

Sosyal bilimler ve felsefe alanlarında insanların dış dünyayı nasıl algıladığına dair konular, gittikçe ilgi çekmeye ve üzerinde çalışılan önemli alanlar arasına girmeye başlamıştır (Özkan, 2013). Dolayısıyla algıların yönetimi insan ilişkileri, çalışma hayatı, sosyal ve siyasal yaşam dâhil olmak üzere pek çok alanda önemli görülmektedir. Algı yönetimi, algılama sürecinin, kasıtlı bir şekilde planlanması, organize edilmesi ve kontrol altında tutulması faaliyeti olarak ifade edilmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Örgütsel algı yönetimi ise örgüt yöneticileri veya üstbirim amirlerinin, çalışan veya hitap ettiği kitleyi etkilemeye yönelik kasti olarak birtakım faaliyetleri planlaması ve uygulaması sürecidir (Elsbach, 2006).

Örgüt yöneticileri ve liderlerinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için algı yönetimi konusunu ciddiye almaları gerekmektedir. Nitekim süreç içinde olumsuz seyreden ya da yanlış karar alma sonucu ortaya çıkan kötü uygulamaları, zamanında ve yerinde algısal yönlendirmelerle örgüt lehine çevirebilmek mümkün olabilir (Otara, 2011). Örgütte bireyler, kendilerini alışılmadık ve belirsiz durumlar içinde bulduklarında, oluşabilecek her olayla ilgili baş etmekte sıkıntı yaşarlar. Profesyonel örgüt yöneticileri bu durumda, konuyu tüm taraflarıyla açıkça belirtmeye ve hatta mevcut durumun getirebileceği faydaya ilişkin etkili bir algı yaratmaya çalışır. Bu algıyı yaratmaya çalışırken diğer örgüt elemanlarıyla karşı karşıya gelse veya fikirleri ilgisiz karşılansa bile etkili yöneticiler, kendi önerdiği stratejiler için mutlaka onay almaya çalışır. Böylelikle çalışanların algılarında kendilerine yönelik onay yaratan liderler, hem yapacakları girişim ve çalışmalara ilişkin çeşitli sebepler yaratmakta hem de gerektiğinde arkasına destek almakta zorluk yaşamazlar (Uylas,2017).

Yönetim faaliyetleri kasıtlı ve istendik bir şekilde oluşturulduğunda algılarında istenen yönde inşası sağlanarak pek çok yanılgı ve istenmeyen davranışların önüne geçilebilmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Bu açıdan eğitim örgütlerinde bu konunun yönetici-örgüt üyesi ilişkileri bağlamında incelenmesi gerekli görülmüştür. Konuyla ilgili eğitim yönetimi alan yazınında çok az sayıda çalışmanın olması (Atalay, 2016; Uylas, 2017) önemli bir handikaptır. Literatürdeki bilgi ve çıkarımları dikkate alarak, eğitim örgütlerinin temsilcileri olan okul müdürü ve öğretmenler arasında gelişen ilişkilerden hareketle algı yönetiminin kullanım düzeyi ve etkililiğini tespit etmenin uygulamaya katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Kamu ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerin algı yönetimini kullanım düzeylerini belirlemeyi temel amaç olarak alan bu araştırma, tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Van ili Gevaş ilçesinde bulunan müstakil müdürlüğe sahip ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 334 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına sayım yöntemi kullanılarak ulaşılmak istenmiş, katılımcılardan geri dönen ve kullanılabilir durumda olduğu belirlenen 262 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmamızın verilerini toplamak amacıyla Uylas (2017) tarafından geliştirilen Yönetici Algı Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut Algının Belirlenmesi, İzlenim Oluşturma ve Etkileme ve Algı Oluşturma ve Algıyı Yönlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi bir ölçektir ve ölçeği yanıtlayan katılımcılar, her maddede yer alan cümlenin bildirdiği yargıya katılma düzeyini,1-Hiçbir Zaman ile 5-Her Zaman arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde işaretlemektedirler. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .88'dir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92'dir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak aşağıdaki şekilde çözümlenmiştir. İstatistik paket programına aktarılan ham veriler öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Daha sonra veriler analizler açısından uygunluk bağlamında sınanmıştır. Bu amaç için öncelikle veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov (Z testi) testi ile sınanmıştır. Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan Z testi sonuçlarına göre algı yönetiminin [Z 2,000; p<0.05]normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t testi ve tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analiz sonuçlarına göre, anlamlı bulunan F değerleri için, farkın nereden kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey-HSD testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin algı yönetimi kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin algı yönetimi kullanım düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin algı yönetimi kullanım düzeylerine yönelik görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro durumu, okul türü, sendika kaydı, çalışılan okuldaki süre ve kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?

Tarama modelinde desenlenen araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığı için sayım yöntemi kullanılmış, Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Van ili Gevaş ilçesinde bulunan müstakil müdürlüğe sahip ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 334 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına sayım yöntemi kullanılarak ulaşılmak istenmiş, katılımcılardan geri dönen ve kullanılabilir durumda olduğu belirlenen 262 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri toplamak amacıyla Yönetici Algı Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut Algının Belirlenmesi, İzlenim Oluşturma ve Etkileme ve Algı Oluşturma ve Algıyı Yönlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi bir ölçektir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin algı yönetimi kullanım düzeyleri tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamında "orta düzeyin" üzerindedir. Yöneticiler algı yönetiminin en yüksek mevcut algının belirlenmesi boyutunu, en düşük mevcut algının belirlenmesi ve izlenim oluşturma davranışlarını kullanmaktadırlar.

Okul yöneticileri algı yönetimi kullanım düzeylerinde en çok algı yönetimi sürecinde öğretmenlerin davranışlarını gözlemleme ve kurumun çıkarları doğrultusunda öğretmenleri yönlendirme maddelerini uygularken; fikirlerin doğruluğuna beni inandırma ve çalışanlara kendini sevdirme maddelerini ise en az düzeyde uygulamaktadır.

Okul yöneticilerinin algı yönetimi kullanım düzeylerine ilişkin toplam boyutta yaşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme, okul türü, okulda çalışma süresine, kadro durumuna ve sendika üyesi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olması; kadın ya da erkek olması; evli veya bekâr olması; mevcut okullarında farklı çalışma sürelerine sahip olması; ilkokul, ortaokul veya lisede çalışmış olması; sözleşmeli veya kadrolu olması; farklı kıdem yıllarına sahip olması ve sendika üyesi olup olamaması yöneticilerin algı yönetimi kullanım düzeylerine ait görüşlerini değiştirmemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin algı yönetimi kullanım düzeyleri tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamında "orta düzeyin" üzerindedir. Yöneticiler algı yönetiminin en yüksek mevcut algının belirlenmesi boyutunu, en düşük mevcut algının belirlenmesi ve izlenim oluşturma davranışlarını kullanmaktadırlar.

Okul yöneticileri algı yönetimi kullanım düzeylerinde en çok algı yönetimi sürecinde öğretmenlerin davranışlarını gözlemleme ve kurumun çıkarları doğrultusunda öğretmenleri yönlendirme maddelerini uygularken; fikirlerin doğruluğuna beni inandırma ve çalışanlara kendini sevdirme maddelerini ise en az düzeyde uygulamaktadır.

Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yöneticilerin Algı Yönetimi Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin algı yönetimi kullanım düzeylerine ilişkin toplam boyutta yaşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme, okul türü, okulda çalışma süresine, kadro durumuna ve sendika üyesi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olması; kadın ya da erkek olması; evli veya bekâr olması; mevcut okullarında farklı

çalışma sürelerine sahip olması; ilkokul, ortaokul veya lisede çalışmış olması; sözleşmeli veya kadrolu olması; farklı kıdem yıllarına sahip olması ve sendika üyesi olup olamaması yöneticilerin algı yönetimi kullanım düzeylerine ait görüşlerini değiştirmemektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, algı yönetimi, okul yöneticisi

Kaynakça

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atalay, A. (2016). *Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başaran, İ., E. (2004). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

Büyüköztürk. ġ., Kılıç-Çakmak. E., Akgün. Ö.E., Karadeniz. ġ. ve Demirel. F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Callamari, P., ve Reveron, D. (2003). China'suse of perceptionmanagement. *International Journal of Intelligenceand Counterintelligence*, *16*(1), 1-15.

Elsbach, K. D. (2006). *Organizationa lperception management*. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Resmi Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html, Erişim Tarihi: 02.05.2018.

Hargis, M., ve Watt, J. D. (2010). Organizationa perception management: A frameworkto overcomecrisisevents. *Organization Development Journal*, *28(*1), 73.

Johansson, L. R. M. ve Xiong, N. (2003). Perceptionmanagement: an emerging conceptfon information fusion. *Information Fusion*, *4*(3), 231-234.

Korkmazyürek, H. ve Hazır, K. (2014). Örgütsel Davranış. (Ed.) Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2.Baskı). İstanbul. Beta Yayınları

Otara, A. (2011). Perception: A guide for managers and leaders. *Journal of Management and* Strategy, *2*(3), 21.

Özkan, A. (2013). *Halkla ilişkiler yönetimi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Russell, J. (2001). Are You Managing Perception?.*Leadershipand Management in Engineering*, *2*(2), 2-2.

Siegel, P. C. (2005). Perception Management: IO's Stepchild?. *Low Intensity Conflict & Law Enforcement*, *13*(2), 117-134.

Soykan, ġ. (2016). *Eğitim Kurumlarında Algılama Yönetimi Ve Tercih Edilebilirlik Üzerine Bir Durum Çalışması: Antalya İli Merkez İlçelerinde Bulunan Fen Liseleri Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stupak, R. J. (2001). Perceptionsmanagement: An activestrategyfor marketing and delivering academic excellence at liberal artscolleges. *Public Administration Quarterly*. 229-244.

Titrek, O., ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15*(60), 657.

Uylas, S. D. (2017). *Okul Yöneticilerinin Sosyal Duygusal Eğitim Liderliği Ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi,20*(2), 385-402.

Zafer, D. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Zaman, K. (2007). *Perception Management: A Core IO Capability*. Master'sthesis. Monterey, California: Naval Postgraduate School.

(24718) Yurt Dışı Eğitimin Yönetiminde Yaşanan Sorunlar: Öğretmen Bakış Açısı

HATİCE GÜL
MEB

ASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkeler arasında yapılan anlaşmalar yoluyla Milli Eğitim Bakanlığı gereklilik görülen ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirmektedir. Belirlenen ihtiyaca göre Bakanlık öğretmen görevlendirmesi yapar. Bu derslerle; ana dili eğitimi alan öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını tam olarak anlamaları, kelime hazinelerini genişletmeleri, Türkçeyi düzgün ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017; 2019).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin amaçlarına baktığımız zaman görünüyor ki yurtdışında görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri orada sadece eğitim yapmakla kalmayıp bununla birlikte Türk kültürünü muhafaza etme, gelecek kuşaklara aktarma ve yaygınlaşmasını sağlama anlamında da hizmet vermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler kültür elçisi rolünü üstlenmektedir (Akman, 2017).

Yabancı bir ülkede çalışmak, öğretmenlere belirli kazanımlar sağlar. Frederiksen (2014) bu kazanımları yeni insanlar tanımak, yeni arkadaşlar edinmek ve dil öğrenmek için sosyal bir geçiş olarak tanımlamaktadır. Yurtdışında, görev yapan öğretmenler, bu görevin onlara "dil öğrenme" konusunda bir farkındalık yarattığını belirtmektedirler. Yine bu görev "Yurt dışı tecrübesi yaşamak", "farklı kültürleri tanımak" ve "mesleki tecrübe" anlamında öğretmenlere katkı sağlamıştır (Gündoğdu, 2014). Hatta, görevin olumsuz bir sonucu olarak görülen kültür şokunun da, kişiye olumlu yönde katkı sağladığı, dikkate değer bir deneyim olarak düşünülmesi gerektiği ve insanları psikolojik olarak geliştirdiği belirtilmiştir (Adler, 1975; Cushner and Brislin, 1996; Weaver 2000 Akt: Halicioğlu, 2015).

Diğer yandan, yabancı bir ülkede çalışmak, çeşitli sorunları da beraberinde getirir. Örneğin bu öğretmenler kültür şoku yaşatmakta (Halicioğlu, 2015), sağlık konusunda da sıkıntılar yaşamakta (Gündoğdu, 2014) hatta yurt özlemi çekmektedirler (Frederiksen, 2014, Halicioğlu 2015). Öğretmenler alışkın oldukları sosyal ortamdan uzak oldukları için kendilerini yalnız hissetmektedirler (Akman, 2017). Oysa, yeni olan bu ortama uyum sağlamak, öğretmenlerin görevlerini yapabilmesi için atlamaları gereken ilk basamaktır. Bu süreçte bu öğretmenlere yol gösterecek ve sorunların çözümünde destek olacak kişilere veya birimlere gerek vardır. Türkiye, yurt dışı eğitiminin yönetimini Eğitim Müşavirlikleri veya Ateşelikleri aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda yurt dışına göreve giden öğretmenlerin öncelikle uyum olmak üzere, her türlü sorunun çözümünde bu birimlerin etkili çalışması beklenmektedir. Aksi halde öğretmenler kendilerini yanlız ve desteksiz hissedeceklerdir. Bu durumun da önemli sorunlar doğuracağı düşünülmektedir. Örneğin yaşadığı sorunların karşısında yalnız ve desteksiz kalan öğretmen bu sorunlar nedeniyle strese girebilir, çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilir, mesleğini icra edemeyecek konuma bile gelebilir. Bu bağlamda, Eğitim Müşavirliklerinin veya Ateşeliklerinin söz konusu öğretmenlere, sorunlarının çözümünde destek olmaları beklenir. Diğer yandan, (Gül, 2018) bu öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ek olarak, bağlı bulundukları yönetimden (Eğitim Müşavirlikleri veya Ateşelikleri) kaynaklanan sorunlar da yaşadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin yönetimle (Eğitim Müşavirlikleri veya Ateşelikleri) yaşadıkları sorunları belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir tarama modelidir. Karasar (2006) genel tarama modellerinin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Toker-Gökçe (2018) de tarama yöntemini kullanan araştırmacıların evreni mümkün olduğunca temsil eden örneklemden geniş ölçekli veri toplanmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Çalışmanın evrenini MEB tarafından Almanya ve Fransa'da görevlendirilen 697 öğretmen oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 83 kişiden veri toplanmıştır. Uygun olmayan ve boş bırakılan anketler dışarıda bırakıldığında 53 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni, çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Katılımcıların 36'sı Almanya 17'si Fransa'dan olmak üzere 21 kadın 32 erkek öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmacı için veri bir anket formu ile elde edilmiştir. Bu formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise katılımcılara yurt dışı görevi sırasında bölgelerindeki yönetim (Müşavirlik ve Ataşelikler) ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Veri toplama aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde temel amaç,

birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşanan sorunlar konusundaki görüşleri; Uygulamada yapılan eksiklikler ve İdari eksiklikler olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

Ülkeler arasında yapılan anlaşmalar yoluyla Milli Eğitim Bakanlığı gereklilik görülen ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirmektedir. Belirlenen ihtiyaca göre Bakanlık öğretmen görevlendirmesi yapar. Bu derslerle; ana dili eğitimi alan öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını tam olarak anlamaları, kelime hazinelerini genişletmeleri, Türkçeyi düzgün ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017; 2019). Ana dili olarak Türkçe öğretiminin amaçlarına baktığımız zaman görünüyor ki yurtdışında görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri orada sadece eğitim yapmakla kalmayıp bununla birlikte Türk kültürünü muhafaza etme, gelecek kuşaklara aktarma ve yaygınlaşmasını sağlama anlamında da hizmet vermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler kültür elçisi rolünü üstlenmektedir (Akman, 2017).

Yabancı bir ülkede çalışmak, öğretmenlere belirli kazanımlar sağlar. Frederiksen (2014) bu kazanımları yeni insanlar tanımak, yeni arkadaşlar edinmek ve dil öğrenmek için sosyal bir geçiş olarak tanımlamaktadır. Yurtdışında, görev yapan öğretmenler, bu görevin onlara "dil öğrenme" konusunda bir farkındalık yarattığını belirtmektedirler. Yine bu görev "Yurt dışı tecrübesi yaşamak", "farklı kültürleri tanımak" ve "mesleki tecrübe" anlamında öğretmenlere katkı sağlamıştır (Gündoğdu, 2014). Hatta, görevin olumsuz bir sonucu olarak görülen kültür şokunun da, kişiye olumlu yönde katkı sağladığı, dikkate değer bir deneyim olarak düşünülmesi gerektiği ve insanları psikolojik olarak geliştirdiği belirtilmiştir (Adler, 1975; Cushner and Brislin, 1996; Weaver 2000 Akt: Halicioğlu).

Diğer yandan, yabancı bir ülkede çalışmak, çeşitli sorunları da beraberinde getirir. Örneğin bu öğretmenler kültür şoku yaşatmakta (Halicioğlu, 2015), sağlık konusunda da sıkıntılar yaşamakta (Gündoğdu, 2014) hatta yurt özlemi çekmektedirler (Frederiksen, 2014, Halicioğlu 2015). Öğretmenler alışkın oldukları sosyal ortamdan uzak oldukları için kendilerini yalnız hissetmektedirler (Akman, 2017). Oysa, yeni olan bu ortama uyum sağlamak, öğretmenlerin görevlerini yapabilmesi için atlamaları gereken ilk basamaktır. Bu süreçte bu öğretmenlere yol gösterecek ve sorunların çözümünde destek olacak kişilere veya birimlere gerek vardır. Türkiye, yurt dışı eğitiminin yönetimini Eğitim Müşavirlikleri veya Ateşelikleri aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda yurt dışına göreve giden öğretmenlerin öncelikle uyum olmak üzere, her türlü sorunun çözümünde bu birimlerin etkili çalışması beklenmektedir. Aksi halde öğretmenler kendilerini yanlız ve desteksiz hissedeceklerdir. Bu durumun da önemli sorunlar doğuracağı düşünülmektedir. Örneğin yaşadığı sorunların karşısında yalnız ve desteksiz kalan öğretmen bu sorunlar nedeniyle strese girebilir, çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilir, mesleğini icra edemeyecek konuma bile gelebilir. Bu bağlamda, Eğitim Müşavirliklerinin veya Ateşeliklerinin söz konusu öğretmenlere, sorunlarının çözümünde destek olmaları beklenir. Diğer yandan, (Gül, 2019) bu öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ek olarak, bağlı bulundukları yönetimden (Eğitim Müşavirlikleri veya Ateşelikleri) kaynaklanan sorunlar da yaşadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin yönetimle yaşadıkları sorunları belirlemektir.

Bu araştırma betimsel bir tarama modelidir. Karasar (2006) genel tarama modellerinin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Toker-Gökçe (2018) de tarama yöntemini kullanan araştırmacıların evreni mümkün olduğunca temsil eden örneklemden geniş ölçekli veri toplanmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Çalışmanın evrenini MEB tarafından Almanya ve Fransa'da görevlendirilen 697 öğretmen oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 83 kişiden veri toplanmıştır. Uygun olmayan ve boş bırakılan anketler dışarıda bırakıldığında 53 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni, çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Katılımcıların 36'sı Almanya 17'si Fransa'dan olmak üzere 21 kadın 32 erkek öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmacı için veri bir anket formu ile elde edilmiştir. Bu formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise katılımcılara yurt dışı görevi sırasında bölgelerindeki yönetim (Müşavirlik ve Ataşelikler) ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Veri toplama aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşanan sorunlar konusundaki görüşleri; Uygulamada yapılan eksiklikler ve İdari eksiklikler olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşanan sorunlar konusundaki görüşleri; Uygulamada yapılan eksiklikler ve İdari eksiklikler olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Katılımcılar, ilk görev bölgelerinin belirlenmesinde, okulların paylaştırılmasında, ders saatlerinin ayarlanmasında ve diğer görevlendirmelerde öğretmenler arasında eşit davranılmadığını, bazı öğretmenlere ayrıcalık tanındığını ifade etmektedirler. Kendilerine yukarıdan bakan, mesafeli, önyargılı, motivasyon kırıcı tavırlar sergilenmekte bu da öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Öğretmenler görev bölgesine geldikten sonraki ilk süreçte oryantasyon için gerekli yardımı alabileceği bir rehberlik hizmetine, ayrıyeten görev süresi boyunca eğitim alanında danışabilecekleri kişilere ihtiyaç duymaktadırlar. Katılımcılar, izin kullanmak istediklerinde sorunlar yaşadıklarını, okul tatillerinin izin sürelerine göre daha fazla olduğunu ancak izin sürelerinin kısıtlı ve yetersiz olduğundan bahsetmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Müşavirliği, Eğitim Ataşeliği, yurt dışı görev, yurt dışı eğitim yönetimi, öğretmen sorunları

Kaynakça

Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*,18:345-375

Frederiksen C. P. (2014) Filipino EFL Teachers Working Abroad:Some benefits and downsides for English teachers working abroad. Malmö University: Student essay. http:/muep.mau.se/handle/2043/16749

Gül, H. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin sorunları ve kazanımları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Gündoğdu, Y. B. (2014). Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 201: 125-148

Halicioğlu, M. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. Working Papers Series International and Global Issues for Research No. 2015/5 June

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

MEB (2017). Kılavuz. 04.11.2017 tarihinde erişilmiştir. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/15180544_KYlavuz_-_SON.pdf

Toker-Gökçe, A. (2018). Tarama araştırma yöntemi. (Editor: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı, Eğitim Yönetiminde Araştırma). 239-267. Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24719) Yurt Dışında Kaybolmak: Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle Yaşadığı Sorunlar

HATİCE GÜL
MEB

ASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları benzerdir. Nitekim Bell ve Purcell (1986) yurt dışında öğretmenlik yapmanın mesleğin sorumluluklarında bir değişikliğe neden olmadığını belirtmektedir. Aksine öğretmenler, farklı bir ülkede ve kültürde olmaktan kaynaklanan daha fazla iş yükü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yazarlar yurt dışında öğretmenliğe yalnızca seyahat etmek amacıyla başvurulmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yurtdışı tecrübesi yaşayan öğretmenler diğer kültürleri anlama potansiyeline sahip olurlar. Kendi eğitim sistemlerinin zayıflıklarını ve güçlü yönlerini anlama yetisi kazanırlar. Öğretme konusunda küresel farklılıklar katabilirler. Farklı bir kültürle karşılaştıklarından eğitim uygulamaları konusunda daha açık fikirli, eleştirel, kendi dogmatiklerinden sıyrılmış bir yaklaşım geliştirirler. Kendi fikirleriyle uluslararası eğitim stratejileri geliştirebilirler. Yabancı bir ülkede çalışan öğretmenler öğrencilerine çoklu bakış açılarını anlama ve konuları değişik perspektiften anlayabilme yeteneği kazandırma konusunda pedagojik yeteneklerini geliştirirler (Shiveley ve Misco 2015).

Ülkelerinden uzakta çalışan öğretmenler iş yükünün yanı sıra her şeyden önce 'yurt özlemi' çekmektedir. Bu öğretmenler yabancı bir ülkede yaşamaktan dolayı mutsuz olmakta, bunu sonucunda da daha az başarılı olmaktadır. Geldikleri ülkede öğretmenlik yapmanın kendi ülkelerindeki gibi olmadığını fark ettiklerinde, kendilerini çeşitli sorunların içinde bulmaktadırlar. Örneğin farklı bir dil konuşmak, farklı bir kültürde bulunmak, farklı bir ülkenin bürokrasisi ile uğraşmak bir öğretmeni alt üst edebilir (Bell ve Purcell, 1986; Frederiksen, 2014). Bu öğretmenler aileden ayrı olmanın yanı sıra, geldiği okulun ve eğitim programının farklılığına uyum sağlamada, farklı kültürlere sahip öğrencilerle ve velilerle iletişim ve etkileşimde de zorluklar yaşayabilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin %34'ünün, ayrımcılıktan kaynaklana zorluk yaşadığını belirtmektedir (Education International, 2016). Bu tür sorunlar yaşayan öğretmenlerin bu sorunlar karşısında uzun süre dayanması pek mümkün olamamaktadır.

Öğretmenlerin yurt dışında çalışırken karşılaşabilecekleri çeşitli sorunları aşabilmelerinde, görev yaptıkları okullarda yönetiminin önemli rolü vardır. Okuldaki süreçler ve bürokrasi konusunda okul yöneticilerinden yardım almak, öğretmenlere zorlukları aşmada destek sağlayacaktır. Aksi halde öğretmenler, yabancı bir ülkede yaşamanın zorluklarının yanı sıra, bir de okuldaki süreçlerde sorunlarla karşılaşacaktır. Bu çalışma yurt dışında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticileri ile yaşadıkalrı sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, bulguları ile öncelikle Milli Eğiitm Bakanlığına, yurt dışındaki eğitimin yönetiminde mevcut sorunları öğrenmesi ve bunların çözümüne yönelmesi bakımından yarar sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin okul yönetimiyle yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir tarama modelinde yürütülmüştür. Matthews ve Ross (2010) tarama araştırmalarında çeşitli yollarla hem nicel hem de nitel veri toplanabileceğini belirtir. Nitel veri toplandığında farklılıkları ortaya koymak için temalar tanımlanır ve ortaya çıkan gruplar ile veri içinde ortaya çıkan gruplar arasındaki ilişki araştırılır. Toker-Gökçe (2018) de tarama yöntemini kullanan araştırmacıların evreni mümkün olduğunca temsil eden örneklemden geniş ölçekli veri toplanmaya çalıştığını vurgular.

Çalışmanın evrenini MEB tarafından Fransa, Almanya ve İsviçre'de görev yapan 726 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 123 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni, çalışmanın örneklemi olmuştur. Katılımcıların 45'i kadın 78'i erkektir. Katılımcıların 66'sı Almanya'da, 48'i Fransa'da ve 9'u İsviçre'de görev yapmaktadır.

Araştırmacılar veri toplamak için bir anket formu hazırlamıştır. Bu formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise katılımcılara yurt dışı görevi sırasında okul yönetimi ile yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Veri toplama aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları benzerdir. Nitekim Bell ve Purcell (1986) yurt dışında öğretmenlik yapmanın mesleğin sorumluluklarında bir değişikliğe neden olmadığını belirtmektedir. Aksine öğretmenler, farklı bir ülkede ve kültürde

olmaktan kaynaklanan daha fazla iş yükü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yazarlar yurt dışında öğretmenliğe yalnızca seyahat etmek amacıyla başvurulmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yurtdışı tecrübesi yaşayan öğretmenler diğer kültürleri anlama potansiyeline sahip olurlar. Kendi eğitim sistemlerinin zayıflıklarını ve güçlü yönlerini anlama yetisi kazanırlar. Öğretme konusunda küresel farklılıklar katabilirler. Farklı bir kültürle karşılaştıklarından eğitim uygulamaları konusunda daha açık fikirli, eleştirel, kendi dogmatiklerinden sıyrılmış bir yaklaşım geliştirirler. Kendi fikirleriyle uluslararası eğitim stratejileri geliştirebilirler. Yabancı bir ülkede çalışan öğretmenler öğrencilerine çoklu bakış açılarını anlama ve konuları değişik perspektiften anlayabilme yeteneği kazandırma konusunda pedagojik yeteneklerini geliştirirler (Shiveley ve Misco 2015).

Ülkelerinden uzakta çalışan öğretmenler iş yükünün yanı sıra her şeyden önce 'yurt özlemi' çekmektedir. Bu öğretmenler yabancı bir ülkede yaşamaktan dolayı mutsuz olmakta, bunu sonucunda da daha az başarılı olmaktadır. Geldikleri ülkede öğretmenlik yapmanın kendi ülkelerindeki gibi olmadığını fark ettiklerinde, kendilerini çeşitli sorunların içinde bulmaktadırlar. Örneğin farklı bir dil konuşmak, farklı bir kültürde bulunmak, farklı bir ülkenin bürokrasisi ile uğraşmak bir öğretmeni alt üst edebilir (Bell ve Purcell, 1986; Frederiksen, 2014). Bu öğretmenler aileden ayrı olmanın yanı sıra, geldiği okulun ve eğitim programının farklılığına uyum sağlamada, farklı kültürlere sahip öğrencilerle ve velilerle iletişim ve etkileşimde de zorluklar yaşayabilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin %34'ünün, ayrımcılıktan kaynaklana zorluk yaşadığını belirtmektedir (Education International, 2016). Bu tür sorunlar yaşayan öğretmenlerin bu sorunlar karşısında uzun süre dayanması pek mümkün olamamaktadır.

Öğretmenlerin yurt dışında çalışırken karşılaşabilecekleri çeşitli sorunları aşabilmelerinde, görev yaptıkları okullarda yönetiminin önemli rolü vardır. Okuldaki süreçler ve bürokrasi konusunda okul yöneticilerinden yardım almak, öğretmenlere zorlukları aşmada destek sağlayacaktır. Aksi halde öğretmenler, yabancı bir ülkede yaşamanın zorluklarının yanı sıra, bir de okuldkai süreçlerde sorunlarla karşılaşacaktır. Bu çalışmanın amacı, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticileri ile yaşadıkalrı sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın genel olarak yurt dışında görev yapan eğitimcilerin karşılaştığı yönetsel sorunları ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın başta MEB olmak üzere, yurt dışı eğitimini yönetmede sorunları ortaya koyması bakımından bilgilendirici ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın yurt dışında görev yapmayı düşünen öğretmenlere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Son olarak yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitiminde yaşanan yönetsel sorunlara ilgisi olan tüm ilgili paydaşlara da bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin yabancı okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin soruya verdikleri cevaplar; ön yargı, iletişim sorunu, uygun olmayan sınıf tahsisi, derslere gereken önemin verilmemesi, okul araç gereçlerinin tahsisi, ders duyurusunun yapılmaması ve üst makamlara şikayet başlıkları altında incelenmiştir. Katılımcılar ders verdikleri okullardaki müdürlerin, kendilerine karşı önyargılı yaklaştığını, onlarla iletişim kurmaktan kaçınarak soğuk ve mesafeli bir tavır takındıklarını belirtmektedirler. Okul müdürleri derslere gereken önemi vermeyerek, dersin öğrencilere duyurulması, uygun sınıf tahsisi ve gerekli malzemelerin sağlanması gibi konularda öğretmenlere zorluklar yaşatmaktadırlar.

Önyargılar o ülkelerin basınında yer alan olumsuz haberlerden dolayı Türkiye'ye bakış açılarının olumsuz olmasından, ülkeler arası siyasi ilişkilerin etkisinden, öğretmenlerin hükümeti temsil ediyormuş gibi algılanmasından, ülkelerinin Türkiye ile olan ilişkilerinden kaynaklanmakta ve öğretmenlere bakış açılarını etkilemektedir. Müdürler, öğretmenleri pedagojik açıdan yetersiz görmekte, diğer öğretmenlerden ayrı tutmaktadırlar. Yabancı makamların Türkçe dersine karşı olumsuz tavır sergilemesi, okul müdürlerinin öğretmenlere soğuk ve mesafeli davranmaları, dini ön yargı, ırkçı, olumlu bakmayan anlayışsız davranışlar öğretmenlerin görevleri boyunca devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : yurt dışında öğretmenlik, yurt dışı görev, öğretmen sorunları,

Kaynakça

Bell, J. ve Purcell, A. (1986). Sixteen years of teaching abroad: Reflections and insights. English Journal, 32-34.

Education International (2016). Rewards and Challenges of Teaching Abroad.

Frederiksen C. P. (2014). Filipino EFL Teachers Working Abroad: Some benefits and downsides for English teachers working abroad. Malmö University: Student Essay. http:/muep.mau.se/handle/2043/16749

Matthews, B. ve Ross, L. (2010) Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences. Englan: Pearson

Shiveley, J. ve Misco T. (2015). Long-Term Impacts of Short-Term Study Abroad: Teacher Perceptions of Preservice Study Abroad Experiences. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad Volume XXVI.

Toker-Gökçe, A. (2018). Tarama araştırma yöntemi. (Editor: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı, Eğitim Yönetiminde Araştırma). 239-267. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24734) Türkiye'de Öğretmenler Milli Eğitim Bakanı Olursa Neler Yapardı?

SEVGİ YILDIZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ESRA NUR GÜRBÜZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl ekonomiden politikaya sosyal hayatın tüm sistemlerinde önemli değişimleri beraberinde getirmektedir. İnsandan beklenen rollerin fazlalaşması kaçınılmaz olarak eğitim sistemlerini etkilemektedir ve bu etkiler eğitimin temel aktörlerden biri olması nedeniyle domino etkisi yaratmaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerini gelişen yaklaşımlar ve insani ihtiyaçlara uyarlayabilmek adına güncellemektedir. Bugün uluslararası toplumda, ilköğretim eğitiminin yetersiz kaldığı ve tüm nüfusun en azından lise düzeyinde eğitim alması gerektiği (Dinçer, 2012) yaygın olarak kabul edilmiştir ve özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini bu yaklaşma göre düzenlemektedir.

Öte yandan kaçınılmaz olarak eğitim sistemleri yönetilebilir/yönetilemez bir takım sorunlar içermektedir. Türkiye'de de eğitim sisteminin kronik sorunlarına ilişkin tartışmaların uzun yıllardır süregeldiği bilinmektedir. Bu sorunlarla beraber eğitim reformu kapsamında son dönemde kısa aralıklarla çok önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 4+4+4 eğitim kademlerini ve sistemi topyekûn etkileyen en önemli reform hareketi olarak hali hazırda tartışmaların (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013; Odabaşı, 2014; Akbaşlı ve Üredi, 2014; Uzun ve Alat, 2014; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Karadeniz ve Ulusoy, 2015) odak noktasındaki yerini azalan bir ivmeyle de olsa sürdürmektedir. Yanı sıra kademeler arası geçiş sistemlerinin sürekli değiştirilmesi de ilk akla gelenlerdendir. Bu önemli değişimlere karşılık eğitim sistemimiz sorunlar itibariyle önemli tartışmalara ev sahipliği yapmaya devam etmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ulusal eğitim sisteminin devlet eliyle yönetilmesinden sorumludur ve bakanlık nezdinde en yetkili kişi Milli Eğitim Bakanıdır. Bakanlık ulusal tüm eğitim kademelerinin düzenlenmesinde yetkilidir. Ancak yükseköğretim sistemi yine doğrudan bakana bağlı bir birim olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) aracılığıyla düzenlenmektedir. Bakanlık teşkilat yapısı bakana doğrudan bağlı taşra birimleri ve diğer birimler ile dört bakan yardımcısına bağlı birimlerden oluşmakta (MEB, 2019) ve merkezi anlayışla yönetilmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye' de eğitim sisteminin yapısı yetkiyi elinde bulunduran merkeziyetçi yönetim anlayışına uygundur ve bu yapı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanı ulusal eğitim politikalarıyla ilgili önemli bir yetki ve güce sahiptir. Bu güç ve yetki, eğitimin öznesi olan öğretmenlerden öğrencilere, bakanlık birim çalışanlarından velilere tüm gruplarda eğitimsel geçmiş yaşantılarının ve gündelik pratiklerin etkisiyle farklı biçimlerde karşılık bulmaktadır. Öyle ki gündelik hayatın tüm mecralarında (öğretmenler odaları, sosyal medya, TV programları vb.) eğitim sistemi tartışma ve eleştiri konusu olagelmektedir. Araştırma öznesi grupların eğitim sistemine ilişkin sorunları ele alış biçimleri bu sorunların çözümüne ilişkin her bir düzlemede yapılması gerekenlerin belirlenmesi geliştirilecek politikalar açısından önem taşımaktadır. Ancak bu grupların sorunların çözümüne yönelik öneriler sunması da şüphesiz göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla tüm bu bilgiler ışığında bu araştırma kapsamında eğitimin en önemli öznelerinden olan öğretmenlerin bu konuda güç ve yetkiyi barındıran bir unvan olarak Milli Eğitim Bakanı olmalarıyla eğitim sisteminin sorunlarına ve bu sorunların çözüm önerilerine yönelik görüşleri irdelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deseni

Temel amacı öğretmenlerin düşüncelerine göre mevcut haliyle eğitim sistemini değerlendirmek olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine göre yetki ve güç sahibi olmaları durumunda mevcut eğitim sistemiyle ilgili yapacakları düzenlemelerle ilgili veriler elde edilecektir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de kamu okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri için farklı kademelerde görev yapan (anaokulu veya anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise) 10-12 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecektir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilecektir. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için yapılandırılmış görüşme formu oluşturulacaktır. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulacak yapılan düzeltmelerle son hali verilecektir. Görüşme soruları öncelikle eğitim sisteminin mevcut sorunlarını; sonrasında öğretmenlerin yetki verilmesi halinde bu sorunlara yönelik önerilerini belirlemeye yönelik içeriklendirilecektir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kademelerde yer alan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllük esasına uygun olarak toplanacaktır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yüzyüze elde edilecektir. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenecektir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanacaktır.

21. yüzyıl ekonomiden politikaya sosyal hayatın tüm sistemlerinde önemli değişimleri beraberinde getirmektedir. İnsandan beklenen rollerin fazlalaşması kaçınılmaz olarak eğitim sistemlerini etkilemektedir ve bu etkiler eğitimin temel aktörlerden biri olması nedeniyle domino etkisi yaratmaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerini gelişen yaklaşımlar ve insani ihtiyaçlara uyarlayabilmek adına güncellemektedir. Bugün uluslararası toplumda, ilköğretim eğitiminin yetersiz kaldığı ve tüm nüfusun en azından lise düzeyinde eğitim alması gerektiği (Dinçer, 2012) yaygın olarak kabul edilmiştir ve özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini bu yaklaşma göre düzenlemektedir.

Öte yandan kaçınılmaz olarak eğitim sistemleri yönetilebilir/yönetilemez bir takım sorunlar içermektedir. Türkiye'de de eğitim sisteminin kronik sorunlarına ilişkin tartışmaların uzun yıllardır süregeldiği bilinmektedir. Bu sorunlarla beraber eğitim reformu kapsamında son dönemde kısa aralıklarla çok önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 4+4+4 eğitim kademlerini ve sistemi topyekûn etkileyen en önemli reform hareketi olarak hali hazırda tartışmaların (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013; Odabaşı, 2014; Akbaşlı ve Üredi, 2014; Uzun ve Alat, 2014; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Karadeniz ve Ulusoy, 2015) odak noktasındaki yerini azalan bir ivmeyle de olsa sürdürmektedir. Yanı sıra kademeler arası geçiş sistemlerinin sürekli değiştirilmesi de ilk akla gelenlerdendir. Bu önemli değişimlere karşılık eğitim sistemimiz sorunlar itibariyle önemli tartışmalara ev sahipliği yapmaya devam etmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ulusal eğitim sisteminin devlet eliyle yönetilmesinden sorumludur ve bakanlık nezdinde en yetkili kişi Milli Eğitim Bakanıdır. Bakanlık ulusal tüm eğitim kademelerinin düzenlenmesinde yetkilidir. Ancak yükseköğretim sistemi yine doğrudan bakana bağlı bir birim olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) aracılığıyla düzenlenmektedir. Bakanlık teşkilat yapısı bakana doğrudan bağlı taşra birimleri ve diğer birimler ile dört bakan yardımcısına bağlı birimlerden oluşmakta (MEB, 2019) ve merkezi anlayışla yönetilmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye' de eğitim sisteminin yapısı yetkiyi elinde bulunduran merkeziyetçi yönetim anlayışına uygundur ve bu yapı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanı ulusal eğitim politikalarıyla ilgili önemli bir yetki ve güce sahiptir. Bu güç ve yetki, eğitimin öznesi olan öğretmenlerden öğrencilere, bakanlık birim çalışanlarından velilere tüm gruplarda eğitimsel geçmiş yaşantılarının ve gündelik pratiklerin etkisiyle farklı biçimlerde karşılık bulmaktadır. Öyle ki gündelik hayatın tüm mecralarında (öğretmenler odaları, sosyal medya, TV programları vb.) eğitim sistemi tartışma ve eleştiri konusu olagelmektedir. Araştırma öznesi grupların eğitim sistemine ilişkin sorunları ele alış biçimleri bu sorunların çözümüne ilişkin her bir düzlemede yapılması gerekenlerin belirlenmesi geliştirilecek politikalar açısından önem taşımaktadır. Ancak bu grupların sorunların çözümüne yönelik öneriler sunması da şüphesiz göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla tüm bu bilgiler ışığında bu araştırma kapsamında eğitimin en önemli öznelerinden olan öğretmenlerin bu konuda güç ve yetkiyi barındıran bir unvan olarak Milli Eğitim Bakanı olmalarıyla eğitim sisteminin sorunlarına ve bu sorunların çözüm önerilerine yönelik görüşleri irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: ulusal eğitim sistemi, öğretmen, milli eğitim bakanı, retorik, eğitim sorunları

Yöntem

Araştırma deseni

Temel amacı öğretmenlerin düşüncelerine göre mevcut haliyle eğitim sistemini değerlendirmek olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak öğretmenlerin yetki ve güç sahibi olmaları durumunda mevcut eğitim sistemiyle ilgili yapacakları düzenlemelerle ilgili veriler elde edilecektir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de kamu okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri için farklı kademelerde görev yapan (anaokulu veya anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise) 10-12 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecektir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilecektir. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için yapılandırılmış görüşme formu oluşturulacaktır. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulacak yapılan düzeltmelerle son hali verilecektir. Görüşme soruları öncelikle eğitim sisteminin mevcut sorunlarını; sonrasında öğretmenlerin yetki verilmesi halinde bu sorunlara yönelik önerilerini belirlemeye yönelik içeriklendirilecektir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kademelerde yer alan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllük esasına uygun olarak toplanacaktır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yüzyüze elde edilecektir.

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenecektir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanacaktır.

Beklenen bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerce mevcut eğitim sisteminin değerlendirilmesi temel olduğundan bu aşamada elde edilen bulguların genel olarak retorik üreteceği beklenmektedir. Zira bu sorunlar, bu tarz ampirik çalışmaların yanı sıra farklı mecralarda (öğretmenler odaları, sosyal medya, TV programları vb.) gündelik hayatın içerisinde tüm eğitim paydaşlarınca (veli, öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, uzmanlar, akademisyenler vb.) dile getirilmektedir. Ancak önemli bir eğitim paydaşı olan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilecek sorunlarda özellikle kendilerini doğrudan ve daha fazla etkileyen sorunların ön plana çıkacağı beklenmektedir. Örnek olarak atama ve KPSS, yoğun iş yükü, kalabalık sınıflar gibi doğrudan öğretmenlik pratiklerini ilgilendiren sorunların öğretmenlerce dillendirilmesi öngörülebilir. Mevcut sorunlara yönelik yetki verilmesi halinde neler yapacaklarına yönelik diğer aşamada öğretmenlerin benzer şekilde öğretmenlik pratiklerine yansıyan temel sorunları ele alıp çözüm sunmaları beklenmektedir. Milli eğitim bakanlığı gibi güçlü bir yetki ve güce rağmen öğretmenlerden ulusal eğitime yönelik reformistik uygulamalar beklenmemektedir. Bu beklentinin nedeni olarak ulusal eğitim sistemlerinin çeşitli aşamalarının sık sık ve büyük değişikliklere maruz kalması ve bu durumun oluşturduğu olumsuz tutumlar gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler : ulusal eğitim sistemi, öğretmen, milli eğitim bakanı, retorik, eğitim sorunları

Kaynakça

Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(1), 109-136.

Dinçer, Ö. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar.* http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden 04.04.2019 tarihinde elde edilmiştir.

Doğan, S. Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 Eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13*(1), 115-138.

Karadeniz, O ve Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 Eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(1), 98-108.

MEB (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı. http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php adresinden elde edilmiştir.

Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 14-25.

Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 103-124.

Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 15-44.

(24742) 2023 Eğitim Vizyonu Metaforları

AHMET HAKAN YAZ
KASTAMONU FEN LİSESİ

MURAT GÜRKAN GÜLCAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütsel perspektifler içinde yer alan metafor kavramı, dünyayı algılama biçimi olarak ifade edilebilmekte ve bu şekilde bir kavram başka bir kavram ile açıklanabilmektedir (Morgan, 1998). Paradigma kavramı; model, kuram, metafor, imaj gibi örgütsel perspektifleri içinde barındırmaktadır (Balcı,2003). Ayrıca, metaforlar eğitim uygulamalarında mevcut durumu anlamak ve açıklamak için güçlü araçlar olarak görülmektedir (Balcı, 2011). Dolayısıyla mevcut bir paradigma, içinde barındırdığı metaforlar aracılığı ile saptanabilmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu içinde mevcut olan felsefi temelli sistematik bir paradigmanın varlığı belirtilmiş ve bu paradigmanın anlaşılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bu paradigmatik içeriğin anlaşılmadan geleceğe ilişkin yapılan plan ve politikaların başarısız olacağı ve küresel rekabet şansının da azalacağı öngörülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünce, iletişim, takım çalışması ve yaratıcılık gibi küresel normları kapsamaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi'nin temelinde var olan "insan" metaforunda, insan kavramı ontolojik perspektiften sadece homo-biologicus ya da homo-economicus olarak biyolojik ve ekonomik bir varlık şeklinde ele alınmamaktadır. Bundan ziyade insan kavramı biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak ele alınmakta ve somato-psikospiritüel bütünlüğe dikkat çekilmektedir. Bu noktadan bakıldığında 2023 Eğitim Vizyonu'nun ontolojik açıdan en önemli önermesinin, "birlik ve bütünlük içinde insan" olduğu ileri sürülebilir.

Ontolojik bütünlüğünün yanında, epistemolojik açıdan incelendiğinde 2023 Vizyon Felsefesi'nin doğrudan pragmatist bir yaklaşımı kabul etmediği görülmektedir. Pragmatizmin epistemolojik anlayışı kısıtladığı ileri sürülmekte ve varlık-bilgi dengesinin yeniden sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, 2023 Eğitim Vizyonu'nun epistemolojik olarak; 21. yüzyıl becerilerinin yanında evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan ve akıl ile kalbi bir bütün olarak ele alan "çift kanatlı" bir yaklaşım kazandırmak olduğu öngörülmektedir.

Alpaslan Danışman (2015) örgütlerin makine metaforu olarak değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili roller ve parçaların olduğu mekanik bir yapı olarak ele alındığını belirtmiştir. Morgan (1998) makine metaforunda örgütün düşünmeyen ve araştırmayan, ayrıca değişen koşullara uyum sağlayamayan yönüne dikkat çekmiştir. Balyer (2014) ülkemizde eğitim alanındaki teori ve uygulamalarda çoğunlukla geleneksel pozitivist paradigmanın hakim olduğunu ve okulların halen bir makine metaforu düşünülerek yönetildiğini ifade etmektedir. Maguire ve McKelvey (1999) geleneksel eğitimde makine metaforunun kullanıldığını dile getirmiştir. Ayrıca, Cemaloğlu (2018) mevcut eğitim sistemini ontolojik açıdan balık metaforuyla açıklayarak sistemin bir bütün oluşturmadığını her bir parçasının birbirlerinden ilgisiz unsurlardan meydana geldiğini ifade etmiştir. Şişman ve Turan (2002) sosyal bilimlerde yer alan geleneksel anlayışın artık geçerli olmadığını, yeni paradigmanın pozitivist bilim varsayımını kabul etmediğini ifade etmiştir. Maxcy (2001) tüm dünyada olduğu gibi eğitim yönetiminde de bir tek doğru ve bir tek gerçek olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, Turan (2004) geleneksel eğitim anlayışının evrensel bilgi üretiminden uzak olduğunu belirtmektedir. Eğitimde tek bir yaklaşım yeterli olmamakla birlikte yeni yönetim yaklaşımları da gerekli hale gelmektedir (Balyer, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu, içinde belli bir paradigmayı barındırmaktadır (MEB, 2019). Selçuk (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda ele alınan tekilliğin insan ve makine birlikteliği yerine akıl ve kalbin birlikteliği şeklinde olduğunu ifade etmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefi içinde epistemolojik açıdan saptanan "çift kanatlı" ve ontolojik açıdan saptanan "insan" metaforu bu paradigmanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu içinde yer alan diğer kategorilerin metaforik yapılara sahip olduğu ileri sürülebilir. Ele alınan tüm bu metaforlar ile 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılmasının sağlanacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları ölçüt olarak ele alınarak 2023 Eğitim Vizyonu'nun öne çıkan metaforlarının belirlenmesidir. Araştırma, doküman analizi (incelemesi) yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ve olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Ayrıca, nitel araştırmalarda doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmektedir ve yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım, Şimşek, 1999). Bu açıdan, araştırma problemi doğrultusunda araştırmaya odaklanan verilerin elde edilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda, 2023 Eğitim Vizyonu ve ilgili alanyazın taranmış ve verilere ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları ölçütlerine göre 2023 Eğitim Vizyonu içinde öne çıkan metaforlar tablolar halinde betimlenmiştir. Bununla birlikte, 2023 Eğitim Vizyonu içinde yer alan 1) 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi 2) Temel Politika 3) İçerik ve Uygulama 4) Okul Gelişim Modeli 5) Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim 6) Ölçme ve Değerlendirme 7) İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi 8) Okulların Finansmanı 9) Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri 10) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 11) Özel Eğitim 12) Özel Yetenek 13) Yabancı Dil Eğitimi 14) Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm 15) Erken Çocukluk 16) Temel Eğitim 17) Ortaöğretim 18) Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi 19) İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri 20) Mesleki ve Teknik Eğitim 21) Özel Öğretim 22) Hayat Boyu Öğrenme kategorileri metaforlar kapsamında değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim yönetimi anlayışını betimlemek ve örgüt yapılarını açıklamak için sıklıkla birçok farklı metafor kullanılmaktadır. Kısaca, makine metaforu; örgütleri bir makineye benzetmekte ve bireyi ise bu makine içinde kullanılan ve kolaylıkla yerine yenisi ile değiştirilebilecek bir parça olarak değerlendirmektedir. Organizma metaforu; örgütü canlı bir varlık olarak ele almakta ve çevre ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Kültür metaforu; örgütün toplumsal boyutunu ortaya koymakta ve öne çıkarmaktadır. Beyin metaforu ise örgütleri birer öğrenen örgüt olarak görmektedir (Morgan, 1998).

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan epistemolojik olarak "çift kanatlı" ve ontolojik olarak "insan" metaforları ile birlikte beyin, organizma ve kültür metaforları aracılığıyla 2023 Eğitim Vizyonu'nun paradigmasının daha kolay anlaşılabileceği ve alanyazına katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir. Araştırmanın sonuçları bildiri sunumunda açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler : 2023 Eğitim Vizyonu, Metafor, Paradigma, Epistemoloji, Ontoloji

Kaynakça

Alpaslan Danışman S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *KAÜ İİBF Dergi*si, 6(9), 45-64.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*(33), 26-61.

Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, (44), 51-70.

Balyer, A. (2014). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım: Otopoyiyez teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(2), 605-618.

Cemaloğlu, N. (2018). http://www.kamudanhaber.net/guncel/2023-egitim-vizyonu-uzerine-h387720.html 15.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Maguire, S. & McKelvey, B. (1999). Complexity and management: Moving from fad to firm foundations, *Emergence,* 1(2), 19-61.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, *39*(6), 573-588.

MEB. (2019). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Morgan, G. (1998). *Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor.* (Çev. Gündüz Bulut). MESS Yayın No:280. İstanbul.

Selçuk, Z. (2018). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 13-26.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri. *Ankara: Seçkin Yayınları*.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.

(24744) İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

FUNDA NAYİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

TAMER SARI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-belirleme teorisinin kilit ilkelerinden birisi (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000) doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacın varlığıdır: Bu ihtiyaçlardan ilki olan ilgi (relatedness) ihtiyacı; bireyin dahil olduğu sosyal bağlamda önemsediği kişiler tarafından sevildiğini ve bu kişilerle ilişkili olduğunu hissetmesiyle ilgilidir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Diğer bir ihtiyaç ise yeterlik (competence) ihtiyacıdır ve bireyin yaptığı aktivitelerde kendini yeterli hissetmesiyle ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000). Son olarak özerklik (autonomy) ihtiyacı, bireylerin davranışlarında kendilerini zorunlu hissetmekten ziyade seçim yapma şanslarının olduğunu ve bu şansı değerlendirebildiklerini bilmeleriyle ilgilidir (Deci vd., 2001).

ÖBT'de, çalışma ortamındaki yöneticileri de içeren otorite figürünün davranışları yoluyla çalışanların özerklik, yetkinlik ve ilgili olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir (Parfyonova ve diğerleri, 2019). Teori, hangi davranışın ne tür ihtiyacı karşıladığını etkili bir şekilde belirlemede kesin sonuçlara veren bir ölçeğe sahip değildir. Bu tür bir anlayışın oluşması, Parfyonova ve diğerleri., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeği (İDYÖ)' nin üç temel ihtiyacın tatmininin birbirinden bağımsız olarak tespit edilebileceğine dair kanıtlar verilmesi (Sheldon & Filak, 2008), ve ayrıca kişisel ve kurumsal sonuçları belirlemek için herhangi bir ilaveye ihtiyaç duyulmayacak şekillerde birleştirilebilir (Dysvik ve diğerleri, 2013; Sheldon ve Niemiec, 2006) olması bakımından önemlidir.

Bireyin çalışma ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının hem bireyin performansı hem de kişisel refahı ile pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Yöneticiler bu ihtiyaçların karşılanmasında ya da azaltılmasında önemli bir role sahiptir (Karip, 2004). Bu araştırmada Parfyonova ve diğerleri., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Türkçeye kazandırılacak olması, gelecekteki araştırmalar için ve yönetim geliştirme programlarında formun geri bildirim sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Araştırma kapsamında veriler öğretmen örnekleminde toplanacaktır. Araştırmanın verilerinin çevrimiçi form vasıtasıyla toplanması planlanmaktadır. Bu kapsamda, oluşturulan form öğretmenlere e-posta vb. iletişim ortamları kullanılarak ulaştırılacaktır.

Çeviri Çalışması

Araştırmada öncelikle dil geçerliği için ölçeğin iki dil uzmanı tarafından İngilizce-Türkçe çevirisi yapılmıştır. Türkçe form farklı beş İngilizce dil uzmanı, iki Türkçe dil uzmanı ve dört alan uzmanı tarafından dil ve içerik bakımından kontrol edilmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dil açısından kontrol edilen maddelere son hali verilmiş ve dil geçerliği için Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli 20 öğretim görevlisi üzerinde uygulanmıştır.

İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeği

Bu çalışmada Parfyonova ve diğerleri., (2019) tarafından Deci ve Ryan (1985)'in Öz Belirleme Teorisine dayanarak geliştirilen İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Özerkliği destekleyici yönetim kavramı öz-belirleme teorisine göre özerk motivasyonun altında yatan Özerklik Desteği, Yeterlik Desteği ve İlgi Desteği ihtiyaçlarını karşılaması beklenen davranışları yansıtan boyutları ile çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında ele alınan ölçek, 3 boyut, 6 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir.

Verilerin Analizi

Ölçek uyarlanması sürecinde gerekli geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının belirlnemesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilecektir. Güvenirlik için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri hesaplanacaktır. Araştırma kapsamında diğer geçerlilik ve güvenilirk analizleri de gerçekleştirilecektir.

Öz-belirleme teorisinin kilit ilkelerinden birisi (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000) doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacın varlığıdır: Bu ihtiyaçlardan ilki olan ilgi (relatedness) ihtiyacı; bireyin dahil olduğu sosyal bağlamda önemsediği kişiler tarafından sevildiğini ve bu kişilerle ilişkili olduğunu hissetmesiyle ilgilidir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Diğer bir ihtiyaç ise yeterlik (competence) ihtiyacıdır ve bireyin yaptığı aktivitelerde kendini yeterli hissetmesiyle ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000). Son olarak özerklik

(autonomy) ihtiyacı, bireylerin davranışlarında kendilerini zorunlu hissetmekten ziyade seçim yapma şanslarının olduğunu ve bu şansı değerlendirebildiklerini bilmeleriyle ilgilidir (Deci vd., 2001).

ÖBT'de, çalışma ortamındaki yöneticileri de içeren otorite figürünün davranışları yoluyla çalışanların özerklik, yetkinlik ve ilgili olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir (Parfyonova ve diğerleri, 2019). Teori, hangi davranışın ne tür ihtiyacı karşıladığını etkili bir şekilde belirlemede kesin sonuçlara veren bir ölçeğe sahip değildir. Bu tür bir anlayışın oluşması, Parfyonova ve diğerleri., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeği (İDYÖ)' nin üç temel ihtiyacın tatmininin birbirinden bağımsız olarak tespit edilebileceğine dair kanıtlar verilmesi (Sheldon & Filak, 2008), ve ayrıca kişisel ve kurumsal sonuçları belirlemek için herhangi bir ilaveye ihtiyaç duyulmayacak şekillerde birleştirilebilir (Dysvik ve diğerleri, 2013; Sheldon ve Niemiec, 2006) olması bakımından önemlidir.

Bireyin çalışma ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının hem bireyin performansı hem de kişisel refahı ile pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Yöneticiler bu ihtiyaçların karşılanmasında ya da azaltılmasında önemli bir role sahiptir (Karip, 2004). Bu araştırmada Parfyonova ve diğerleri., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Türkçeye kazandırılacak olması, gelecekteki araştırmalar için ve yönetim geliştirme programlarında formun geri bildirim sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında veriler öğretmen örnekleminde toplanacaktır. Araştırmanın verilerinin çevrimiçi form vasıtasıyla toplanması planlanmaktadır. Bu kapsamda, oluşturulan form öğretmenlere e-posta vb. iletişim ortamları kullanılarak ulaştırılacaktır.

Ölçek uyarlanması sürecinde gerekli geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının belirlnemesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilecektir. Güvenirlik için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri hesaplanacaktır. Araştırma kapsamında diğer geçerlilik ve güvenilirk analizleri de gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek uyarlama çalışmaları gerek farklı bir kültürün ürününü inceleme gerekse kültürler arası çalışmalara olanak sağlaması bakımından önemlidir. Yabancı bir dilde geliştirilen güvenirliği ve geçerliği sınanmış İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeğinin (İDYÖ) Türk kültüründe yapılacak çalışmalarda ekonomik ve etkili bir araç olması umulmaktadır. Bununla birlikte, ölçeğin üç farklı ölçek veya tek ölçek olarak kullanılabilir olması yapılacak çalışmalarda araştırmacıların konularına odaklanmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu ölçek çalışma ortamında bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının yöneticileri tarafından ne ölçüde desteklendiğine ilişkin olarak önemli veriler sağlayacaktır. Bununla birlikte, ihtiyaç destekli yönetim ile ilgili değişkenlerin belirlenmesi sürecinde ekonomik ve esnek bir araç olması bakımından başka araçlar ile birlikte kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : yönetsel davranış, öz-belirleme teorisi, psikolojik ihtiyaçlar, öznel iyi oluş, iş performansı

Kaynakça

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. Personality and Social Psychology Bulletin, 8, 930-942. https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. Journal of Applied Social Psychology, 43(5), 1050-1064. https://doi.org/10.1111/jasp.12068

Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Parfyonova, N. M., Meyer, J. P., Espinoza, J. A., Anderson, B. K., Cameron, K. A., Daljeet, K. N., & Vaters, C. (2019). Managerial Support for Employees' Psychological Needs: A Multidimensional Approach. Canadian Journal of Behavioural Science. https://doi.org/10.1037/cbs0000126

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. British Journal of Social Psychology, 47, 267-283. https://doi.org/10.1348/014466607X238797

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 91, 331341. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.331

Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 103, 179-201.

(24747) Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal Ve Duygusal Zekalarına Etkisi

YUSUF TÜRKER
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Liderliğin, öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde yaratacağı olası etkiler düşünüldüğünde hangi tarz liderlik davranışının daha fazla etki gücüne sahip olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu kapsamda Bolman ve Deal'ın (2013) geliştirdiği çerçeveler yaklaşımı yararlı bir bakış açısı olabilir. Bu yaklaşımda yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik çerçeveler üzerinden örgüt bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bolman ve Deal (2013) çerçeveler yaklaşımı ile her bir örgütsel çerçeve için dört farklı liderlik tarzı tanımlamışlardır. Liderler sergiledikleri liderlik davranışlarında bu çerçevelerden birine veya birkaçına ağırlık verebilir veya hepsini kullanıyor olabilirler. Hangi tarz liderlik davranışının kullanılacağı veya hangi tarzlara ağırlık verileceği liderin, örgütün hangi yönüne daha çok önem verdiği ile ilgili bir tercihtir. Lider belirli bir tarza ağırlık verebileceği gibi duruma göre liderlik davranışlarını dengeli bir biçimde sergileyebilir.

Sosyal zekâ ve duygusal zekâ öğrenciler, okullar ve bir bütün olarak günümüz toplumları için giderek daha önemli hale gelmektedir. Her yıl Davos'ta toplanan Dünya Ekonomik Forumu'nun Geleceğin İş Raporu (WEF, 2018) adlı çalışmasında duygusal zekanın, sosyal zekanın ve liderliğin günümüzün ve geleceğin becerisi olarak tanımlanması ele alınan değişkenlerin önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda duygusal zekâ üzerinde okullarda sergilenen liderlik davranışları etkili olabilir mi, böyle bir etkinin olması durumunda sosyal zekânın bu ilişkide rolü nedir soruları araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Belirlenen bu eksende liderlik tarzlarının ve yöneticilerin bu tarzları ne oranda uyguladıklarının, öğretmenlerin bakış açısından belirlenmesi okulu ve liderliği anlamamızı sağlayabilir. Öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarının onların duygusal zekâlarına etkisinde sosyal zekanın rolünün bilinmesi, duygusal zekanın geliştirilmesi ve potansiyel faydalarının hayata geçirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve sosyal zekanın öğretmenlerin duygusal zekâlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda analizlerin gerçekleştirilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzları bağımsız, öğretmenlerin sosyal zekâları aracı, öğretmenlerin duygusal zekâları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Modelde sosyal zekâ müdürlerin liderlik tarzlarından etkilenebileceğinden dolayı bağımlı, duygusal zekayı etkileyebileceğinden dolayı da bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırma Antalya ilinde bulunan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklüğü kriterleri göz önüne alınarak basit tesadüfi örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 17155 öğretmen oluşturmaktadır. %95'lik güven düzeyi α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 378 öğretmendir. Bununla birlikte Wolf, Harrington, Clark ve Miller'a (2013) göre YEM analizinde en az 460 kişilik örneklem büyüklüğü gereklidir. Bu nedenle araştırma için gerekli olan 378 kişilik örneklem büyüklüğü yeterli görülmemiş ve örneklem büyüklüğü YEM için gerekli olan 460'ın üzerine çıkartılmaya çalışılmıştır. Gerekli sayıya ulaşmak için Antalya ili merkez ilçelerinde yer alan okullar ilçe büyüklükleri de göz önüne alınıp seçkisiz olarak gezilmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nın yaz dönemi mesleki çalışmaları periyodunda toplanmıştır. Bu dönemin seçilmesinde okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin fiilen bitmiş olması nedeniyle öğretmenlerin ölçekleri daha uygun koşullarda doldurabilecekleri düşüncesidir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere 550 anket dağıtılmış ve yine araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlerden 510 tanesi doldurulmuş olarak geri toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geri dönme oranı %92'dir. Bu oran Balcı'nın (2011) araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirme yapabilmek için geri dönüş oranın %80 aşması gerekir yönündeki saptamasına uygun gözükmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda uygun doldurulmayan 32 ölçme aracı analiz aşamasında değerlendirilmeye alınmamış ve analizler 478 katılımcıdan sağlanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâsını nasıl etkilediği ve liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekanın aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu sayede okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına doğrudan ya da sosyal zekâ aracılığıyla etkisinin olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka amacı da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâsı ve duygusal zekalarını bazı kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, kurumdaki çalışma süresi, değerlendirilen yönetici ile beraber çalışılan süresi) incelemektir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama

modelidir. Okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Ayrıca kişisel özelliklerin değişkenlere etkisini belirlemek için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırma Antalya ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Stilleri Betimleme Anketi, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının çözümüne yönelik yapılan t testi ve tek yönlü Anova testleri sonucu fark çıkan değişkenlerinin etkisinin çok küçük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı bulunmuştur. İnsan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik ise öğretmenlerin duygusal zekalarını olumlu yönde etkilemektedir. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekaları üzerinde doğrudan veya sosyal zeka üzerinden dolaylı bir etkisi saptanamamıştır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının ise öğretmenlerin duygusal zekaları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını arttırmaktadır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekaları üzerindeki etkisi hem doğrudan hem de sosyal zeka üzerinden dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları insan kaynağı, politik, yapısal ve sembolik liderlik olarak sıralanmaktadır. Müdürler en çok okulun insan kaynağına yönelik liderlik davranışları sergilerken en az sergilenen liderlik davranışı ise okulun sembolik boyutuna yönelik liderlik davranışlarıdır.

Sosyal zekâ değişkeni açısından araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendi sosyal zekalarını yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal zekanın genelinde ve alt boyutları olan sosyal bilgi, sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında öğretmenler birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma sonuçları duygusal zekâ açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak duygusal zekâ düzeylerini yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme boyutunda çok yüksek düzeyde görüş bildirirlerken başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutlarında yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekaları üzerinde doğrudan veya sosyal zeka üzerinden dolaylı bir etkisi saptanamamıştır.

İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının ise öğretmenlerin duygusal zekaları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını arttırmaktadır.

İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekaları üzerindeki etkisi hem doğrudan hem de sosyal zeka üzerinden dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

Anahtar Kelimeler : Liderlik tarzları, sosyal zeka, duygusal zeka

Kaynakça

Abul, A. (2015). *Sosyal zekâ düzeyi ve algılanan iş yaşam kalitesi etkileşimine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53–68.

Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New science of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Al-omari, A. A. (2013). Leadership frame preference of jordanian schools principals' as perceived by their teachers: the Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252 – 262.

Altıntaş, Ö.C. (2009). *Duygusal zekâ elemanlarının liderlik tarzları ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi: Isparta ili ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Álvarez, N.S., Extremera, N., & Berrocal, P.F. (2016) The relation between emotional intelligence and subjective well-being:A meta-analytic investigation, *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.

Andrade, M.S. (2011). Managing change engaging faculty in assessment opportunities. *Innov High Educ*, 36, 217–233. doi: 10.1007/s10755-010-9169-1.

Arslan, A., ve Arslan, F. (2018). Yaratıcı drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ ve mental iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 71(2), 579-588.

Arslan, H., ve Uslu, B., (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 1-15.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization: Constructing the individual. *Research in Organizational Behavior*, 17, 413-461.

Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatısmayı çözümleme yöntemleriyle ilişkili midir? schutte'nın duygusal zekâ ölçeginin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.

Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.009

Ayoko, O.B., & Konrad, A.M. (2012) Leaders' transformational, conflict, and emotion management behaviors in culturally diverse workgroups. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal,* 31(8), 694-724.

(24759) İş-Aile Yaşam Çatışması ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Tükenmişliğin aracı rolü

SELÇUK DEMİR

MEB

Problem Durumu

Hızlı bir şekilde gelişen teknoloji, küreselleşme ve rekabet gibi hayatın her alanına etkisi olan bu değişimlerin sonucunda bireyler, daha yoğun bir şekilde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Robbins ve Judge (2012) bu gelişmelere ek olarak eşlerden her ikisinin de çalışma hayatına dahil olmasıyla eşler; işle birlikte ev, çocuk, aile, anne-baba ve arkadaşlara yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmektedirler. Gürbüz (2014); iş-aile yaşam çatışmasının altında yatan esas nedenin, toplumdaki kadın ve erkeklerin geleneksel rollerindeki değişim olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bunun bir çeşit rol çatışması olduğunu ifade etmektedir Bireyler, bir yandan kişisel ve ailesel gereksinimlerini karşılamaya çalışırken bir yandan da işlerinin gerektirdiklerini yapmaya çalışmaktadırlar. Bireyler, birden fazla rolü aynı anda üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Belirtilen bu durumlar neticesinde bireyler, işleri ile aileleri arasında denge kurmakta zorlanmaktadırlar. İş ve aile arasında denge kurulması durumu, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sorunlar oluşturabilmektedir. Nitekim Tanrıöğen ve İşcan (2016); öğretmenlerin işle ilgili sorumluluklarını evde de sürdürmek zorunda kaldıklarını ve ders yüklerinin fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumlar doğal olarak öğretmenlerin iş ve yaşam dengelerini olumsuz etkilemektedir.

Efeoğlu ve Özgen (2007: 238); iş-aile yaşam çatışmasını, bireyin örgütün üyesi olmaktan dolayı işinin gerektirdiği rolü ile bir aile üyesi olmasının gerektirdiği rollerinin çatışması şeklinde tanımlamaktadır. İş-aile yaşam çatışması, birbiriyle ilişkili olan farklı iki yapıdan oluşmaktadır (Dursun ve İştar, 2014; Gürbüz, 2014). Bunlardan birincisi olan aile-iş çatışması, bireyin aile yaşamındaki rollerinin, iş yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumudur. İkincisi iş-aile çatışması ise bireyin iş yaşamında rollerin, aile yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Dursun ve İştar, 2014; Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996).

İlgili alanyazın incelendiğinde, iş-aile yaşam çatışmasının; tükenmişlik (Çoban, 2014; Rubab, 2017) ve yaşam doyumu (Dursun ve İştar, 2014) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin iş-aile yaşam çatışmaları, tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin durumlarının analiz edilmesi ve ilgili konuya ilişkin daha iyi bir anlayış sunulması beklenmektedir. Bu araştırmada iş-aile yaşam çatışmasını, öğretmen tükenmişliğini ve yaşam doyumunu birarada inceleyen yapısal bir model oluşturulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni olan Hatay'daki her okul bir küme olarak değerlendirilmiş ve 39 okul tesadüfî olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan 332 öğretmen gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmadaki örneklem sayısının çalışma evrenini temsil etmede %95 güven düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür.

Veri toplama aracı olarak katılımcılara verilen formda iş-aile yaşam çatışmasını ölçmek için, Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilmiş ve Efeoğlu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği" kullanılmıştır. İş-aile yaşam çatışması ölçeği, iş yaşamından kaynaklanan iş-aile çatışması ve aile yaşamından kaynaklanan aile-iş çatışması olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; iş-aile çatışması boyutunda .922, aile-iş alt boyutu için .907 ve ölçeğin geneli için ise .928 olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .913 olarak bulunmuştur. Katılımcıların yaşam doyumunu belirlemek için, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve İmamoğlu (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .860 olarak bulunmuştur. Veri setine açımlayıcı faktör analizi (SPSS ile), ardından doğrulayıcı faktör analizi (AMOS ile) yapılmıştır. İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliği ve yaşam doyumu üzerindeki rolüne ilişkin yapısal bir model oluşturulmuştur.

Hızlı bir şekilde gelişen teknoloji, küreselleşme ve rekabet gibi hayatın her alanına etkisi olan bu değişimlerin sonucunda bireyler, daha yoğun bir şekilde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Robbins ve Judge (2012) bu gelişmelere ek olarak eşlerden her ikisinin de çalışma hayatına dahil olmasıyla eşler; işle birlikte ev, çocuk, aile, anne-baba ve arkadaşlara yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmektedirler. Gürbüz (2014); iş-aile yaşam çatışmasının altında yatan esas nedenin, toplumdaki kadın ve erkeklerin geleneksel rollerindeki değişim olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bunun bir çeşit rol çatışması olduğunu ifade etmektedir Bireyler, bir yandan kişisel ve ailesel gereksinimlerini karşılamaya çalışırken bir yandan da işlerinin gerektirdiklerini yapmaya çalışmaktadırlar. Bireyler, birden fazla rolü aynı anda üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Belirtilen bu durumlar neticesinde bireyler, işleri ile aileleri arasında

denge kurmakta zorlanmaktadırlar. İş ve aile arasında denge kurulması durumu, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sorunlar oluşturabilmektedir. Nitekim Tanrıöğen ve İşcan (2016); öğretmenlerin işle ilgili sorumluluklarını evde de sürdürmek zorunda kaldıklarını ve ders yüklerinin fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumlar doğal olarak öğretmenlerin iş ve yaşam dengelerini olumsuz etkilemektedir.

Efeoğlu ve Özgen (2007: 238); iş-aile yaşam çatışmasını, bireyin örgütün üyesi olmaktan dolayı işinin gerektirdiği rolü ile bir aile üyesi olmasının gerektirdiği rollerinin çatışması şeklinde tanımlamaktadır. İş-aile yaşam çatışması, birbiriyle ilişkili olan farklı iki yapıdan oluşmaktadır (Dursun ve İştar, 2014; Gürbüz, 2014). Bunlardan birincisi olan aile-iş çatışması, bireyin aile yaşamındaki rollerinin, iş yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumudur. İkincisi iş-aile çatışması ise bireyin iş yaşamında rollerin, aile yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Dursun ve İştar, 2014; Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996).

İlgili alanyazın incelendiğinde, iş-aile yaşam çatışmasının; tükenmişlik (Çoban, 2014; Rubab, 2017) ve yaşam doyumu (Dursun ve İştar, 2014) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin iş-aile yaşam çatışmaları, tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin durumlarının analiz edilmesi ve ilgili konuya ilişkin daha iyi bir anlayış sunulması beklenmektedir. Bu araştırmada iş-aile yaşam çatışmasını, öğretmen tükenmişliğini ve yaşam doyumunu birarada inceleyen yapısal bir model oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni olan Hatay'daki her okul bir küme olarak değerlendirilmiş ve 39 okul tesadüfî olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan 332 öğretmen gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmadaki örneklem sayısının çalışma evrenini temsil etmede %95 güven düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür.

Veri toplama aracı olarak katılımcılara verilen formda iş-aile yaşam çatışmasını ölçmek için, Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilmiş ve Efeoğlu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği" kullanılmıştır. İş-aile yaşam çatışması ölçeği, iş yaşamından kaynaklanan iş-aile çatışması ve aile yaşamından kaynaklanan aile-iş çatışması olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; iş-aile çatışması boyutunda .922, aile-iş alt boyutu için .907 ve ölçeğin geneli için ise .928 olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .913 olarak bulunmuştur. Katılımcıların yaşam doyumunu belirlemek için, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve İmamoğlu (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .860 olarak bulunmuştur. Veri setine açımlayıcı faktör analizi (SPSS ile), ardından doğrulayıcı faktör analizi (AMOS ile) yapılmıştır. İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliği ve yaşam doyumu üzerindeki rolüne ilişkin yapısal bir model oluşturulmuştur.

Ölçüm modelinde, önerilen her değişken çiftinin birbiriyle istatistiki açıdan anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı, önerdiği hipotezlere güçlü kanıtlar sunmak ve tükenmişlik değişkenin iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık etkisini test etmek amacıyla kuramsal çerçeveye dayalı olarak yapısal bir model oluşturmuştur.

Yapısal eşitlik modellemesi analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliğini pozitif olarak etkilediği görülmektedir (β=.37, p<.001). İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmenin yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Buna karşılık iş-aile yaşam çatışması, tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle öğretmenin yaşam doyumunu negatif olarak etkilemektedir (β=-.14, p<.001).

Yapısal eşitlik modellemesi analizi neticesinde elde edilen sayısal verilere göre, iş-aile yaşam çatışmasının her 10 birimlik artışının, yaklaşık 4 birim kadar tükenmişlik artışına neden olmaktadır. İş-aile yaşam çatışmasındaki her 10 birimlik artış, 1 birimlik yaşam doyumu azalışına yol açmaktadır. Son olarak tükenmişliğin her 10 birimlik artması, yaklaşık 4 birimlik yaşam doyumundaki azalışa neden olmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçüm modelinde, önerilen her değişken çiftinin birbiriyle istatistiki açıdan anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı, önerdiği hipotezlere güçlü kanıtlar sunmak ve tükenmişlik değişkenin iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık etkisini test etmek amacıyla kuramsal çerçeveye dayalı olarak yapısal bir model oluşturmuştur.

Yapısal eşitlik modellemesi analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliğini pozitif olarak etkilediği görülmektedir (β=.37, p<.001). İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmenin yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Buna karşılık iş-aile yaşam çatışması, tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle öğretmenin yaşam doyumunu negatif olarak etkilemektedir (β=-.14, p<.001).

Yapısal eşitlik modellemesi analizi neticesinde elde edilen sayısal verilere göre, iş-aile yaşam çatışmasının her 10 birimlik artışının, yaklaşık 4 birim kadar tükenmişlik artışına neden olmaktadır. İş-aile yaşam çatışmasındaki her 10 birimlik artış, 1 birimlik yaşam

doyumu azalışına yol açmaktadır. Son olarak tükenmişliğin her 10 birimlik artması, yaklaşık 4 birimlik yaşam doyumundaki azalışa neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İş-aile yaşam çatışması, tükenmişlik, yaşam doyumu, öğretmen

Kaynakça

Çoban, H. (2014). *İş-aile çatışması ve tükenmişlik arasındaki ilişki: bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Dursun, S., & İştar, E. (2014). Kadın çalışanların yaşamış oldukları iş aile yaşamı çatışmasının iş ve yaşam doyumu üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28*(3), 127-137.

Efeoğlu, E. İ. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Efeoğlu, İ.E., & Özgen, H. (2007). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 237-254

Gürbüz, S. (2014). Kişi-çevre uyumu, örgütsel sosyalizasyon ve iş dizaynı uygulamaları. İçinde Ü.SIĞRI ve S. GÜRBÜZ (ed.). *Örgütsel davranış* (ss.175-215). İstanbul: Beta Yayınları.

İmamoğlu, E. O. (2004). *Self-construal correlates of well-being.* Unpublished data.

Netemeyer, R. G., Boles, J.S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology, 81*(4), 400-410.

Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management, 12*(1), 78-88.

Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çeviri editörü: İ. Erdem, 14.basımdan çeviri). İstanbul: Nobel.

Rubab, U. (2017). Impact of work family conflict on burnout and workplace deviant behavior: Mediating role of stress. *Jinnah Business Review, 5*(1), 1-10.

Tanrıöğen, A., & İşcan, S. (2016). The job satisfaction of instructors teaching at school of foreign languages. International Journal of Liberal Arts and Social Science, 4(6), 1-12.

Tümkaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun.Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalısması. *C.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18* (1), 387–398.

(24762) Okul Yönetiminde Kullanılan Dijital İletişim Araçlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri

VEYSEL KIRIŞAN

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı sürekli değişen ve yenilenen dinamik bir yapıya sahiptir. Hemen her gün yeni yönetmelikler, yeni uygulamalar, değişiklikler ile karşı karşıya gelindiği söylenebilir. Bu hareketlilik yönetim açısından da farklı ve güncel iletişim ve haberleşme ortamlarına, yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır. MEB resmi iletişimin hızını ve ulaşılabilirliğini arttırmak adına 2015 yılı itibari ile elektronik imzaların kullanıldığı DYS (Doküman Yönetim Sistemi) uygulamasına geçmiştir. Bu geçiş kademeli olarak yapılmış, önce İl Milli Eğitim Müdürlükleri sonra İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve son olarak tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir. Bu sistem yazışmaları hızlandırmış ve yeniliklere karşı adapte olmayı hızlandırarak yönetimi daha etkin hale getirmiştir. Bunun yanında özellikle Bakanlık, Milli Eğitim Müdürlükleri ve bağlı kurumların anlık iletişimini hızlandırmak adına kurumsal e posta sistemi Outlook yazılımı üzerinden gerçekleşmektedir.

Tüm bu yazışma ve iletişim kanalları hiyerarşik olarak en üstte Bakanlık olmak üzere ve en altta Okul Yönetimi olarak sıralanmıştır. Okul yönetimleri de kendilerine özel bazı yöntemlerle çalışanlarını gelişmelerle ilgili bilgilendirmektedir. Bu yöntemler; tebliğ tebellüğ klasörleri, e posta sistemi, akıllı telefon uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle akıllı telefonların hayatımıza girmesiyle ve kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun uygulamaların üretilmesiyle bahsedilen yöntemler yerini daha çok 7/24 ulaşılabilme imkanı sunan akıllı telefon uygulamalarına bırakmıştır.

Okullar yönetimi ve iletişimi hızlandırmak adına daha çok WhatsApp uygulamasının grupla yazışma sistemini kullanmaya başlamıştır. Okulla ilgili gelişmeleri paylaşmak, resmi olarak gelişmelerle ilgili ön bilgilendirme yapmak, yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgisini canlı tutmak, genel koordinasyonu sağlamak ve sosyalleşmek adına okul yöneticileri bu uygulamaları kullanmaktadır.

Okul yönetimlerinin bu uygulamaları kullanmaktaki en birinci amaçları okulun sosyal ilişkilerine ve örgüt iklimine katkıda bulunmaktır. Örgüt iklimi oluşturmanın yönetim açısından bir takım kuralları vardır. Bu kurallar hassas bir yapıda olduğundan özellikle iletişimde kullanılan yöntemlerin ele alınması, değerlendirilmesi, memnuniyet analizlerinin yapılması, geri dönütlerin sağlanması ve tüm grubun iletişim sürecine dahil edilmesi bu iklimin oluşması için büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın konusunu okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim araçlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini araştırmak oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, bu araştırmada Denizli ili ve Tavas ilçesinde okullarda yönetim maksatlı kullanılan dijital iletişim uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu nedenle Nitel Araştırma Yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi seçilmiş, görüşme tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Denizli ili ve Tavas ilçesi sınırları içerisinde bulunan okullardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bunun için farklı düzeyde, farklı okullarda görev yapan ve farklı kıdemde bulunan yönetici ve öğretmenlerden oluşan 16 kişilik bir çalışma gurubuyla görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada, görüşme yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme esnasında görüşme formu kullanılmıştır ve verilen cevaplar ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler yapılandırılmış görüşme soruları ile yapılmıştır. Bunun nedeni görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Veriler yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen, görüşme formuyla görüşmeler, 2018 yılı Aralık ayında Denizli ili ve Tavas ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde sorulan sorular görüşmeciler tarafından ses kayıt uygulaması ile kayda alınmıştır. Katılımcıların kendi okullarında izin alınarak ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veri setleri bilgisayar ortamında yazıya dökülerek test edilmiştir. Elde edilen metinler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve betimsel analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da

gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir(Yıldırım ve Şimşek, s.256). Gizliliği sağlamak açısından katılımcılar *Ö1-Ö10 VE Y1-Y6* kısaltması yapılarak belirtilmiştir.

Bu bildiride 2019 Ocak ayında tamamlanan "Okul Yönetiminde Kullanılan Dijital İletişim Araçlarına ilişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı tezsiz yüksek lisans projesinin sonuçları yer almaktadır. Bu projede farklı düzeyden 8 okuldan, 6 yönetici ve 10 öğretmen ile yüz yüze ses kaydı yapılmak suretiyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler 8 er adet soru sorulmuş ve okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda okulların hepsinde dijital iletişim uygulamalarından WhatsApp uygulamasının kullanıldığı, okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim uygulamalarından whatsapp uygulamasının kullanım amacının öğretmenlere göre; hızlı iletişim kurmak, kurum ile ilgili duyuruları paylaşmak, okulda o an ya da o gün bulunmayan öğretmenlerin de gelişmelerden haberdar olmaları yönünde olduğu, yöneticilerin ise; yönetimi etkin kılma, yönetimde iletişimi hızlandırmak olduğu yönünde görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Öte yandan kullanılan bu uygulamanın okul içe iletişime olumlu yönde etki ettiği fakat zaman zaman çatışmalara da neden olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Kullanılan bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu ve olumsuz yönlerin oluşmaması için gerekli tavsiyeler katılımcılardan alınmıştır.

Sonuç olarak, Yönetici ve öğretmen görüşlerine okul yönetiminde dijital iletişim uygulamalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine okul yönetimini kolaylaştırmak, iletişimi hızlandırmak, bilgiye erişimi kolaylaştırmak amacıyla dijital iletişim uygulamaları kullanılmaktadır.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre kullanılan dijital uygulamaların okul içi iletişimi arttırdığı, bilgiye kolay ve hızlı ulaşıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre kullanılan dijital iletişim uygulamalarının kullanımında zaman zaman çatışmalar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre bilgiye hızlı erişim, okul ile iletişim halinde olma, okula aidiyet duygusu taşıma yönünde yönetimde dijital uygulamalarının kullanılmasının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre gereksiz bilgilerin paylaşıldığı, çatışmaların yaşandığı, zaman kaybının yaşanması yönünde yönetimde dijital uygulamalarının kullanımına ilişkin olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçların ışığında projede bazı öneriler geliştirilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin okullarında yönetsel iletişim araçları kullanırken profesyonel bir desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu konu ile ilgili Milli Eğitim Müdürlükleri dijital iletişim araçlarının kullanılması ve bu sürecin yönetilmesine ilişkin uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verebilir. Bu eğitimde izlenmesi gereken yollar aktarılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre dijital iletişim araçlarının kullanımından bireysel sorunlar yaşandığı ve ideolojik paylaşımlar yapılmaktadır. Bu sorunu çözmek için sınırlı kullanım uygulaması yapılabilir. Yani sadece yöneticilerin bilgi paylaşacağı şekilde teknik ayarlamalar yapılabilir.

Dijital iletişim araçlarının kullanımından kaynaklanan çatışmaların önüne geçebilmek adına öğretmenler kurulunda dijital iletişim uygulamalarının kullanımı ile ilgili ortak kurallar belirlenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Denizli ili ve Tavas ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin , okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 10 öğretmen ve 6 yönetici ile görüşme yapılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin okullarda kullanılan WhatsApp uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları maddeler halinde sıralanmıştır:

Yönetici ve öğretmen görüşlerine okul yönetiminde dijital iletişim uygulamalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine okul yönetimini kolaylaştırmak, iletişimi hızlandırmak, bilgiye erişimi kolaylaştırmak amacıyla dijital iletişim uygulamaları kullanılmaktadır.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre kullanılan dijital uygulamaların okul içi iletişimi arttırdığı, bilgiye kolay ve hızlı ulaşıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre kullanılan dijital iletişim uygulamalarının kullanımında zaman zaman çatışmalar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmanın temel unsurları anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk ve birbirine ters düşmedir. Çatışmanın toplumsal bir gerçek olduğunu, insanın olduğu her yerde çatışmanın olabileceğini ifade etmektedir.(Adem Bayar,2015; 130-141)

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre bilgiye hızlı erişim, okul ile iletişim halinde olma, okula aidiyet duygusu taşıma yönünde yönetimde dijital uygulamalarının kullanılmasının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre gereksiz bilgilerin paylaşıldığı, çatışmaların yaşandığı, zaman kaybının yaşanması yönünde yönetimde dijital uygulamalarının kullanımına ilişkin olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yönetim, iletişim, dijital iletişim uygulamaları,okul yönetimi

Kaynakça

Adem BAYAR (2015) *Bir Örgüt Olarak Okulda Meydana Gelen Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yollarına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri* Sakarya University Journal of Education, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 130-141.

Aydın, M. (2010) *Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*).

Aykanat, Z., Gül, H., (2012), Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16 , 17-36

Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara, ss.70-82.

Buluç, B. (2013) *Örgüt kültürü ve iklimi. Edt. Özdemir, S. Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama.* Pegem Yayıncılık. Ankara

Bursalıoğlu, Z. (1987) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara

Can, H. 1992. **Organizasyon ve Yönetim**, Ankara: Adım.

Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 301-316.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin

Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, Sayı: 153-154.

Cemaloğlu, N.(2013) *Liderlik. Edt. Özdemir, S. Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık. Ankara

Çelikten, M. (2008) *Okul örgütü ve yönetimi. Edt.V.Çelik, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Pegem Yayınları. Ankara

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). **Eğitimde İletişim**, Ankara: Anı.

Genişletilmiş 9. Basım. Hatipoğlu Yayın No:46, Ankara, 395s

Güçlü, N. (1997) "Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi", *Millî Eğitim Dergisi*. MEB

Basım Evi, Ankara, Sayı:135

Habib Özgan ve Nebihe Aslan (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 7(1),* Gaziantep, 190-206

Koçel, T. (1995). İs**letme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta.

Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). "*İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(1), 190-206.

Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler dergisi*, 2 (2), 65-75.

Resmî Gazete (2014) M.E.B. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği Sayı: 29072

Simsek, Y. ve Altınkurt, Y. (2009). "*Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri*", **Akademik Bakı**s, Sayı: 17, Kıs, 136-151.

Şişman, M. Turan, S.(2005) Eğitim ve Okul Yönetimi. Edit.Y.Özden.Eğitim Ve Okul Yöneticiliği. Pegem Yayıncılık

Türkçe Sözlük, 2005. TDK, Ankara.

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

Yıldırım, B. (2001). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikte Meslek Ahlakı İlişkisi.

Sosyal Bilimler Dergisi, 219-238.

Yıldırım, N. (2004), Okul Yöneticisinden Beklentiler, *XIII. Ulusal Eğitim*

Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2000). Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), Elazığ, 1-13.

(24769) Okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarını etkileyen örgütsel ve çevresel bağlamlar

NEŞE BÖRÜ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin başarısı, gelişimi ve okulun başarısı üzerinde temel etken olarak gösterilmektedir (Hattie, 2003). Öğretmenlerin performansı onların motivasyonuna, kapasitelerine ve çalışma koşullarına bağlıdır. Okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin çalışma koşulları üzerinde gözle görülür bir etkisi söz konusudur. Okul müdürleri öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için okulda ilham verici ve üzerinde fikir birliği sağlanan amaçların gelişmesine hizmet eder ve bu hizmet ile öğretmenlerin işe yönelik motivasyonunu ve örgütsel adanmışlık düzeylerini arttırır. Etkili okul müdürleri öğretmenlerin fikirlerine önem vererek, onlara karşı düşünceli ve destekleyici olarak, liderliğin dağıtılmasını sağlayarak, verdiği vaazları yerine getirerek, gerektiğinde öğretmenleri ödüllendirerek, çalışmalarıyla ilgili onlara geribildirimler vererek hem onların okuldaki refah düzeyini arttırma yönünde hem de onların mesleki açıdan gelişmelerini destekleyici yönde çalışırlar (Leithwood, 2006; Hoy & Tarter, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998). Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde direkt etkisi söz konusu değildir (Hallinger & Heck, 1996). Onların öğrenci başarısına olan etkisi okulla ilgili süreçlerin gelişimine verdiği önem üzerindendir (Hallinger, 2011; Heck and Hallinger, 2009; Dinham, 2005). Dolayısıyla okul müdürlerinin davranışlarının nasıl olduğuna ve geliştiğine dikkat edilmesi gerekir.

Okul müdürlerinin davranışları sistem teorisine göre örgütsel ve çevresel bağlam içinde şekillenir. Okul müdürlerinin etkililiği hem örgütsel hem de çevresel bağlamda okulun sorunlarının üstesinden gelmesine ve fırsatlarını yakalamasına bağlıdır (Allen et al., 1999; Hallinger, 2018; Hallinger, 2011; Harris, 2004). Araştırmacılar okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarını bir kahraman gibi tek başına yerine getirmesi yerine liderlik davranışlarını okul üyeleri ile paylaşması gerektiğini önerir (Spillane, 2005; Yukl, 1999), yapılan araştırmalar da dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktıları, okul gelişimi ve değişimi açısından olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyar (Heck & Hallinger, 2009).

Okullarda liderliğin nasıl dağıldığına veyahut hangi düşüncelerle yapıldığına ilişkin ise derinlemesine analizlere ihtiyaç vardır çünkü liderlik çalışmalarının çoğu liderin uygulamları üzerine odaklanır. Liderlerin uygulamaları nasıl ve neden yaptığına dair derinlemesine analizler konusunda yetersiz kalır (Spillane et al., 2001; Spillane, 2005). Dağıtılmış liderliğin modellerinin ve düzenlemelerinin örgütsel gelişim ve değişim üzerindeki etkisine dair bulgular oldukça fazladır. Ancak, bu etkinin ölçüsü ve doğası hakkında ise daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Ayrıca dağıtılmış liderliğin potansiyeli ve fırsatlarının yanı sıra beklenilmeyen sonuçlarına, sınırlılıklarına, tehlikelerine ve dağıtılmış liderliğin önündeki bariyerlere ilişkin de daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır (Harris et al., 2007).

Örgütsel ve çevresel bağlamda sorumlulukları olan okul müdürlerinin davranışları kişisel değerlerinin, deneyimlerinin, kurumsal sistemin, politikaların, ekonominin, sosyal kültürün, okul toplumunun karakterinin ve öğrenci çıktılarının etkisi altındadır (Hallinger, 2018; Hallinger, 2011). Bu araştırma ise kurumsal, politik, kültürel, toplumsal ve ekonomik bağlamların ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderliğin dağıtımıyla ilgili davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayanarak hazırlanmıştır. Araştırmanın deseni fenomenolojik yaklaşımdır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 12 okul müdüründen toplanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örnekleme tekniği, araştırma konusuyla ilgili en zengin veriyi sunabilecek kişi, en son görüşülen kişi yardımıyla belirlenerek devam eder.

Görüşme soruları araştırma amacına ve sorularına göre hazırlanmıştır. Görüşme soruları toplam 12 açık uçlu sorudan ve görüşme sırasında sorulan sonda sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanmış olan sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve 1 okul yöneticisiyle ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu çalışmaların sonunda soru maddelerinin iç geçerliği belirlenmiştir. Katılımcıların görüşme formunu görüşmelerden önce okuması sağlanmış ve onayları alınmıştır. Katılımcılarla güven ve empatiye dayalı bir iletişimin gelişmesi için çaba sarf edilmiş ve sorulan soruları samimiyetle yanıtlamaları beklenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımlarından tümdengelimci analiz yoluna başvurulmuştur. Temalar ve kategoriler mevcut çerçevelere göre bulunmuştur. (Patton, 2014). Ayrıca Yıldırım ve Şimşek'de (2006, ss.228-240) yer alan içerik analizi yaklaşımı aşamaları dikkate alınmıştır. Bunlar: Verilerin kodlanması: Elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılır. Bu bölümler sözcük, cümle, paragraf veya bir sayfa olabilir ve her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği bulunup kodlama yapılır. Temaların bulunması: Elde edilen kodlar bir araya getirilir ve kodlar arasında ortak yönler bulunarak kategorize edilir.

Kategorize edilerek bir araya getirilen her bir kod kümesi tematik kodlama işlemine tabi tutulur ve her bir tema genel bir olguyu işaret eder. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Kodlar ve temalar bir sistem dahilinde çıklanarak sunumu yapılır. Bulguların yorumlanması: Kodlar ve temalar araştırmacı tarafından tartışılıp yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır.

Okul müdürlerinin davranışları sistem teorisine göre örgütsel ve çevresel bağlam içinde şekillenir. Okul müdürlerinin etkililiği hem örgütsel hem de çevresel bağlamda okulun sorunlarının üstesinden gelmesine ve fırsatlarını yakalamasına bağlıdır. Araştırmacılar okul müdürlerinin bu görev ve sorumluluklarını bir kahraman gibi tek başına yerine getirmesi yerine liderlik davranışlarını okul üyeleri ile paylaşması gerektiğini önerir, yapılan araştırmalar da dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktıları, okul gelişimi ve değişimi açısından olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyar. Bu araştırma ise kurumsal, politik, kültürel, toplumsal ve ekonomik bağlamların ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderliğin dağıtımıyla ilgili davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayanarak hazırlanmıştır. Araştırmanın deseni fenomenolojik yaklaşımdır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 12 okul müdüründen toplanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımlarından tümdengelimci analiz yoluna başvurulmuştur. Temalar ve kategoriler mevcut çerçevelere göre bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma ulusal kültürün, yasaların, merkezileşmiş ve bürokratik yapının, öğretmenlerin ve velilerin kültürünün, okul müdürlerinin liderliği dağıtma anlayışını etkilediğini ortaya koyuyor. Genel olarak okul müdürleri okulda tek bir liderin olması gerektiğine ve bu kişinin okulun müdürü olması gerektiğine inanmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri ve velileri gerektiğinde görev alan, fikir bildiren ve gerektiğinde denetlenmesi gereken kişiler olarak görmektedirler. Bir okul müdürü okulda takım liderliğinin önemini bu çalışma sayesinde fark etmiş olduğunu belirtmiş olmasına rağmen genellikle okul müdürleri okulda lider sayısının artmasını okul yönetimi açısından tehlike olarak görmektedir. Bu algının oluşması ulusal kültürle de ilintilidir. Ulusal kültürde bireylerin sorumluluk almaya yatkın olmamasına ilişkin görüşler eğitim örgütlerinin sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme konusunu gündeme getirmektedir; çünkü liderlik sorumluluk almaktır. Ayrıca lider olmak isteyen öğretmen sayısının az olması da öğretmenlerin sorumluluk alma isteğindeki zayıflığın bir göstergesidir. Bu bağlamda öğretmenlerinin niteliğinin de gözden geçirilmesi gerekir. Bir katılımcının aşırı merkezileşmiş bürokratik yapılardaki makamların liyakat usulüne göre doldurulması ile dağıtılmış liderliğin önünün açılabileceğine dair görüşleri söz konusu olmakla birlikte okul müdürleri çalışma ekibini oluşturma konusunda yetkilerinin olmasını istemektedir. Hatta bir katılımcı sorumluluğu kadar yetkisinin olmadığını düşünmektedir. Nihayetinde liderliğin dağılımının önündeki engellerin aşılması daha demokratik toplumlara ulaşmanın yolunu açan temel anahtar olabilir. Nihayetinde okullarda liderliğin dağılımının önündeki engellerle baş etme çabası daha demokratik toplumlara ulaşmanın yolunu açabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu çalışma ulusal kültürün, yasaların, merkezileşmiş ve bürokratik yapının, öğretmenlerin ve velilerin kültürünün, okul müdürlerinin liderliği dağıtma anlayışını etkilediğini ortaya koyuyor. Genel olarak okul müdürleri okulda tek bir liderin olması gerektiğine ve bu kişinin okulun müdürü olması gerektiğine inanmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri ve velileri gerektiğinde görev alan, fikir bildiren ve gerektiğinde denetlenmesi gereken kişiler olarak görmektedirler. Bir okul müdürü okulda takım liderliğinin önemini bu çalışma sayesinde fark etmiş olduğunu belirtmiş olmasına rağmen genellikle okul müdürleri okulda lider sayısının artmasını okul yönetimi açısından tehlike olarak görmektedir. Bu algının oluşması ulusal kültürle de ilintilidir. Ulusal kültürde bireylerin sorumluluk almaya yatkın olmamasına ilişkin görüşler eğitim örgütlerinin sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme konusunu gündeme getirmektedir; çünkü liderlik sorumluluk almaktır. Ayrıca lider olmak isteyen öğretmen sayısının az olması da öğretmenlerin sorumluluk alma isteğindeki zayıflığın bir göstergesidir. Bu bağlamda öğretmenlerinin niteliğinin de gözden geçirilmesi gerekir. Bir katılımcının aşırı merkezileşmiş bürokratik yapılardaki makamların liyakat usulüne göre doldurulması ile dağıtılmış liderliğin önünün açılabileceğine dair görüşleri söz konusu olmakla birlikte okul müdürleri çalışma ekibini oluşturma konusunda yetkilerinin olmasını istemektedir. Hatta bir katılımcı sorumluluğu kadar yetkisinin olmadığını düşünmektedir. Nihayetinde liderliğin dağılımının önündeki engellerin aşılması daha demokratik toplumlara ulaşmanın yolunu açan temel anahtar olabilir.

Anahtar Kelimeler : Dağıtılmış liderlik, okul yöneticileri, örgütsel ve çevresel etmenler

Kaynakça

Allen, K. E., Stelzner, S. P., & Wielkiewicz, R. M. (1999). The ecology of leadership: Adapting to the challenges of a changing world. Journal of Leadership Studies, 5(2), 62-82.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. Journal of educational administration, 43(4), 338-356.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 5-24.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of educational administration, 49(2), 125-142.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research difference?, available at: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. American Educational Research Journal, 46(3), 659-689.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. Journal of educational change, 8(4), 337-347.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. Educational Management Administration & Leadership, 32(1), 11-24.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. NASSP Bulletin, 76(547), 74-79.

Leithwood, K. (2006). Teacher Working Conditions that Matter: Evidence for Change. Toronto, ON: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: PegemA Akademi.

Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In The educational forum. 69(2). 143-150.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational researcher, 30(3), 23-28.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research, 68(2), 202-248.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. The leadership quarterly, 10(2), 285-305.

(24783) Okul Müdürlerinin Rol Belirsizliği

ERKAN TABANCALI
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN SU
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için insan ve madde kaynaklarının iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yönetiminin görevi, eğitim örgütlerini amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2013). Okul müdürlerinin yönetim görevini nitelikli bir şekilde sürdürebilmeleri için edindikleri role dair farkındalıklarının olması ve görev tanımlarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Eğitim örgütleri de amaçlarına dönük olarak yönetimsel açıdan gerekli ilkeleri ortaya koymuş olmalıdır. Bu nedenle örgütsel yapı ve sistemin ortaya koyduğu mevcut durum ile okul yöneticilerinin rollerine dair algıladıkları sorumlulukların uyum sağlaması gerektiği öngörülmektedir. Okul müdürlerinin rollerini algılama ve uygulama biçimlerinde rol belirsizliği yaşaması halinde bir takım örgütsel ve mesleki sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Rol belirsizliği, kişinin işine yönelik olarak yetki ve sorumluluklarının sınırlarının belirgin olmaması, bu kişiden görevi ile alakalı olarak beklenen tutumun net olmaması veya kişinin kendi yaptığı işle ilgili olarak amacını tam olarak anlamaması, bunun da ötesinde yaptığı işin örgütsel olarak amacını ve anlamını tam olarak kavrayamaması olarak ifade edilebilir (Baltaş ve Baltaş, 2000; Jones,1993; Stordeur vd.,2001). Ayrıca rol belirsizliği, bireyin çalıştığı kurumda tarafına tevdi edilen görevler kapsamında kendisinden beklenen tempoyu yakalayabilmesi için gereken bilginin kendisinde olmamasından da kaynaklanabilmektedir (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Diğer taraftan rol belirsizliğinin derecesini, kişinin ortaya koyacağı rolü ile ne şekilde icra edeceğine yönelik olarak ortaya çıkacak bilgi eksikliğinin derecesi ortaya koymaktadır (Özkalp ve Kırel 2003). Örgüt çalışanlarının görevlerini yerine getirirken yetki ve sorumluluklarının sınırlarını tam olarak bilememeleri, kurumdaki rol gerekliliklerinin açık ve net olarak kendilerine anlatılmaması veya iş tanımlamalarının açık bir şekilde ifade edilmemesi gibi durumlarda rol belirsizliği yaşanmaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Örgüt çalışanları, yaptıkları işe dair bilgisiz kalmaları ve geri dönüt alamamaları halinde rol belirsizliği yaşayabilmektedir. Bu nedenle rol belirsizliği yaşayan kişilerin iş ortamında zorlanma, yaptığı işten tatmin olmama, iş gücünün etkin olmayan biçimde kullanılması, kendini değersiz hissetme ve stresli olmaları gibi durumlara yol açtığı düşünülmektedir. Rolün temelinde ise kişilerin ait oldukları örgüt veya toplum içerisinde bulundukları konuma göre onlardan beklenen davranış şekilleri yatmaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990). Rol belirsizliğinin sebep olduğu ve olabileceği faktörlerin göz önünde bulundurulması ve okul müdürlerinin rol belirsizliğine dair mevcut durumlarının bilinmesi, eğitim örgütlerinin işleyişini olumsuz yönde etkileyecek durumların önceden önlenebilmesi bakımından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada İstanbul ili Avrupa yakasında resmi ilköğretim-ortaöğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin rol belirsizliğine dair yaşantıladıkları deneyimler ile mevcut durumun ortaya konması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yönteminin bu araştırma için en uygun yöntem olarak belirlenmesi, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve kapsamının belirlenerek araştırma konusu olan okul müdürlerinin rol belirsizliği görüşlerince, fenomene bağlı olarak bireysel çerçevede tecrübe, algılama durumlarının anlam bakımından derinlemesine incelenip araştırılması önemli görülmektedir. Sorgulama sürecinin yapılandırılması yorumlayıcı (sosyal) paradigmayla ele alınmıştır. Gerçekliğin yaşantılama, bilgi, karşılıklı etkileşim ve iletişim kanallarıyla yeniden oluşturulduğu bir faktör olarak, incelenmek üzere olan fenomenin açıklanmasında çok yönlü bakış açılarının kullanıldığı birbirinden farklı kişilerin verdiği cevaplarla sarmal sonuçlar ortaya konmaktadır (Özden ve Saban, 2017). Sosyal gerçekliğin insan deneyimleri üzerine odaklanan olgubilim araştırma deseninin araştırmada tercih edilme sebebi, araştırmaya konu olan olguya özgü yönelim, yaşantılama, algı, kodlama, durum ya da olaylarla ilgili araştırmanın olgusunun farklı verilerle ortaya konulması ve anlam bakımından derinlemesine incelemenin, farklı bakış açılarınca sağlanabileceğinin varsayılmış olmasıdır. Olgubilim yaklaşımı araştırmaya katılım gösteren bireyler tarafından tecrübe edilmiş bir fenomen bağlamında, bireysel evrenin ortaya konmasıyla katılımcıların fenomene ilişkin yaşantıladıkları anlamlandırma biçimleri ve algılarını araştırmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Okul müdürleriyle yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanan veriler sayesinde okul müdürlerinin rol belirsizliğine ilişkin ayrıntılı açıklama olanağı sunması ve katılımcıların olguya yönelik tanımlamaları önemli görülmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi oluşturmadaki en temel amaç ise; veriler arasında çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olguları ortaya koyarak, çeşitliğine göre mevcut problemin çeşitli boyutlarını ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın fenomeni bağlamında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak yaşantılama süreçlerinin çoklu bir şekilde ifade edilerek yorumlanması için nitelikli yüz yüze görüşme uygulamalarına ihtiyaç vardır (Saban ve Ersoy, 2017). Görüşme tekniğinden elde edilen verilerde kullanılan içerik analizinde amaç, verilerle açıklanabilir kavram ve ilişkilere ulaşmak gerektiğidir. Verilerinin analizinde verilerin toplanması, temaların bulunması, kodların, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016)

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için madde ve insan kaynaklarının iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yönetiminin görevi, eğitim örgütlerini amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2013). Okul müdürlerinin yönetim

görevini nitelikli bir şekilde sürdürebilmeleri için edindikleri role dair farkındalıklarının olması ve görev tanımlarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Eğitim örgütleri de amaçlarına dönük olarak yönetimsel açıdan gerekli ilkeleri ortaya koymuş olmalıdır. Bu nedenle örgütsel yapı ve sistemin ortaya koyduğu mevcut durum ile okul yöneticilerinin rollerine dair algıladıkları sorumlulukların uyum sağlaması gerektiği öngörülmektedir. Okul müdürlerinin rollerini algılama ve uygulama biçimlerinde rol belirsizliği yaşaması halinde bir takım örgütsel ve mesleki sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Rol belirsizliği, kişinin işine yönelik olarak yetki ve sorumluluklarının sınırlarının belirgin olmaması, bu kişiden görevi ile alakalı olarak beklenen tutumun net olmaması veya kişinin kendi yaptığı işle ilgili olarak amacını tam olarak anlamaması, bunun da ötesinde yaptığı işin örgütsel olarak amacını ve anlamını tam olarak kavrayamaması olarak ifade edilebilir (Baltaş ve Baltaş, 2000; Jones,1993; Stordeur vd.,2001). Ayrıca rol belirsizliği, bireyin çalıştığı kurumda tarafına tevdi edilen görevler kapsamında kendisinden beklenen tempoyu yakalayabilmesi için gereken bilginin kendisinde olmamasından da kaynaklanabilmektedir (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Diğer taraftan rol belirsizliğinin derecesini, kişinin ortaya koyacağı rolü ile ne şekilde icra edeceğine yönelik olarak ortaya çıkacak bilgi eksikliğinin derecesi ortaya koymaktadır (Özkalp ve Kırel 2003). Örgüt çalışanlarının görevlerini yerine getirirken yetki ve sorumluluklarının sınırlarını tam olarak bilememeleri, kurumdaki rol gerekliliklerinin açık ve net olarak kendilerine anlatılmaması veya iş tanımlamalarının açık bir şekilde ifade edilmemesi gibi durumlarda rol belirsizliği yaşanmaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Örgüt çalışanları, yaptıkları işe dair bilgisiz kalmaları ve geri dönüt alamamaları halinde rol belirsizliği yaşayabilmektedir. Bu nedenle rol belirsizliği yaşayan kişilerin iş ortamında zorlanma, yaptığı işten tatmin olmama, iş gücünün etkin olmayan biçimde kullanılması, kendini değersiz hissetme ve stresli olmaları gibi durumlara yol açtığı düşünülmektedir. Rolün temelinde ise kişilerin ait oldukları örgüt veya toplum içerisinde bulundukları konuma göre onlardan beklenen davranış şekilleri yatmaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990). Rol belirsizliğinin sebep olduğu ve olabileceği faktörlerin göz önünde bulundurulması ve okul müdürlerinin rol belirsizliğine dair mevcut durumlarının bilinmesi, eğitim örgütlerinin işleyişini olumsuz yönde etkileyecek durumların önceden önlenebilmesi bakımından önemlidir. Bu araştırmada İstanbul ili Avrupa yakasında resmi ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan okul müdürlerinin rol belirsizliğine dair yaşantıladıkları deneyimler ile mevcut durumun ortaya konması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yönteminin bu araştırma için en uygun yöntem olarak belirlenmesi, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve kapsamının belirlenerek araştırma konusu olan okul müdürlerinin rol belirsizliği görüşlerince fenomene bağlı olarak bireysel çerçevede tecrübe ve algılama durumlarının anlam bakımından derinlemesine incelenip araştırılması önemli görülmektedir. Nitel yönden sorgulama sürecinin yapılandırılması yorumlayıcı (sosyal) paradigmayla ele alınmıştır. Gerçekliğin yaşantılama, bilgi, karşılıklı etkileşim ve iletişim kanallarıyla yeniden oluşturulduğu bir faktör olarak, incelenmek üzere olan fenomenin açıklanmasında çok yönlü bakış açılarının kullanıldığı birbirinden farklı kişilerin verdiği cevaplarla sarmal sonuçlar ortaya konmaktadır (Özden ve Saban, 2017). Sosyal gerçekliğin insan deneyimleri üzerine odaklanan olgubilim araştırma deseninin bu araştırmada tercih edilme sebebi ise araştırmaya konu olan olguya özgü yönelim, yaşantılama, algı, kodlama, durum ya da olaylar ile ilgili araştırmanın olgusunun farklı verilerle ortaya konulması ve anlam bakımından derinlemesine incelemenin, farklı bakış açılarınca sağlanabileceğinin varsayılmış olmasıdır. Olgubilim yaklaşımı araştırmaya katılım gösteren bireyler tarafından tecrübe edilmiş bir fenomen bağlamında, bireysel evrenin ortaya konması ile katılımcıların fenomene ilişkin yaşantıladıkları anlamlandırma biçimleri ve algılarını araştırmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Olgubilim araştırma deseninin tercih edilme sebebi, okul müdürleri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanan veriler sayesinde okul müdürlerinin rol belirsizliğine ilişkin ayrıntılı açıklama olanağı sunması ve katılımcıların olguya yönelik tanımlamalarıdır. Araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi oluşturmadaki en temel amaç ise; elde edilen veriler arasında çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olguları ortaya koyarak, çeşitliğine göre mevcut problemin çeşitli boyutlarını ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın fenomeni bağlamında katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılarak yaşantılama süreçlerinin çoklu bir şekilde ifade edilerek yorumlanması için nitelikli yüz yüze görüşme uygulamalarına ihtiyaç vardır (Saban ve Ersoy, 2017). Yüz yüze görüşme tekniğinden elde edilen verilerde kullanılan içerik analizinde amaç, elde edilen verilerle açıklanabilir kavram ve ilişkilere ulaşmak gerektiğidir. Verilerinin analizinde verilerin toplanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın olası sonuçlarına yönelik olarak, okul müdürlerinin rol belirsizliği yaşantılaması durumunda eğitim örgütlerinde yönetimsel süreçlerde zorlanmalarına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde etkililiğin düşmesi tahmin edilmektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin rol belirsizliği yaşaması halinde görev yaptıkları kurumda özverili çalışmasını da engelleyebilir. Ayrıca okul müdürlerinde rol belirsizliğine sebep olan faktörlerin başında görev tanımlarının belirsiz olması ile görev tanımlarına dair gerekli bilgiye sahip olmamaları öngörülmektedir. Okul müdürlerinin eğitim örgütlerine atama politikalarında yeterliliğin ve uzmanlığın olmayışı ile eğitim durumlarının yetersiz kalması da rol belirsizliği yaşanmasına sebep olabilir. Rol belirsizliğinin karar alma süreçlerini olumsuz etkilemesi de eğitim örgütlerinin önceden belirlenen amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası sonuçlarına yönelik olarak, okul müdürlerinin rol belirsizliği yaşantılaması durumunda eğitim örgütlerinde yönetimsel süreçlerde zorlanmalarına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde etkililiğin düşebileceği tahmin edilmektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin rol belirsizliği yaşaması halinde görev yaptıkları kurumda özverili çalışmasını da engelleyebilir. Bu durumun bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşma noktasında çalışanların motivasyonunu olumsuz olarak etkileyeceği tahmin edilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinde rol belirsizliğine sebep olan faktörlerin başında görev tanımlarının belirsiz olması ile görev tanımlarına dair gerekli bilgiye sahip olmamaları öngörülmektedir. Okul müdürlerinin eğitim örgütlerine atama politikalarında yeterliliğin gözetilememesi ve eğitim durumlarının yetersiz kalması da rol belirsizliği yaşanmasına sebep olabilir.

Böylece rol belirsizliğinin karar alma süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilecek olması, eğitim örgütlerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşmasını engelleyebilir.

Anahtar Kelimeler : Belirsizlik, Rol belirsizliği

Kaynakça

Baş, Türker. Akturan, Ulun. 2017. Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri. 3. Bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Ziya. 2013. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. 18.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, Adnan, Ulutürk, H.2006. Rol Belirsizlik, Rol Çatışması, Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler. Doğu Üniversitesi Dergisi, c.7(1). s.48-58.

Ivancevich, John.M. Matteson, Michael.T.1990.Organizational Behavior and Management. 2.Basım.MA. Irwin.

Jones, Martha L. 1993. Role Conflict: Cause of Burnout or Energizer?. Social Work, c.38(2), s.136-141. (Akt; Baltaş, Acar, Baltaş, Zuhal. 2000. Stres ve Başa Çıkma Yolları, İstanbul: Remzi Kitabevi).

Özkalp, Enver., Kırel Çiğdem. 2003. Örgütsel Davranış. Ed.Enver. Özkalp. AnadoluÜniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.s.134

Saban, Ahmet. Ersoy, Ali. Hasan Gürgür. Figen Ersoy. Hanife Akar. Zekiye Yahşi. Mahmut Bozkurt. Muhammet Özden. 2017. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. 2.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, Ali. Şimşek, Hasan. 2016. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10.bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24785) Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeye Uyma Düzeylerinin, Örgütsel Sinizm ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisinin İncelenmesi

SEDAT ALEV
MEB

FATİH BOZBAYINDIR
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde, çalışanların örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir faktör olduğu anlayışı önem kazanmış ve bu durum örgütsel ortamda insan kaynağına verilen önemin artmasına neden olmuştur. Örgütlerin belirlenen hedefleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerinde, çalışanların örgütün misyon ve vizyonunu benimsemeleri ve davranışlarını da bu yönde sergilemeleri oldukça önemlidir (Rousseau, 2004). Diğer bir ifadeyle, çalışanların örgütün kendilerinden beklediği davranışları sergilemeleri, örgüt ile çalışan arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda davranışlar sergileyen çalışanlar ise hem örgütün amaçlarını hem de kendi amaçlarını gerçekleştirirken, örgütten de kendisiyle veya işi ile ilgili çeşitli beklentilerde bulunabilmektedir. Örgütün işleyişi bir füzyon (birleşim) sürecine benzemektedir. Çalışanlar örgütü kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullanma eğilimindeyken, örgütler de benzer şekilde amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları kullanma eğilimindedirler (Bakke, 1955; Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2008). Bu durumda örgüt ile çalışan arasındaki ilişkide, çalışanın örgüte, örgütün ise çalışana karşı olan beklentileri ve sorumlulukları (Rousseau, 1990; Rousseau ve Tijoriwala, 1998; Karcıoğlu ve Türker, 2010; Cihangiroğlu ve Şahin, 2012) şeklinde ifade edilen psikolojik sözleşme kavramı önem kazanmaktadır. Psikolojik sözleşme, çalışanın ve örgütün birbirine karşı yerine getirmeleri gereken sorumlukları kapsayan bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Walker ve Hutton, 2006). Psikolojik sözleşme, bir taraftan, örgütün çalışandan beklediği bağlılık, kurallara uyma, işini iyi yapma gibi beklentilerden oluşmaktayken; diğer taraftan ise, çalışanın bulunduğu örgütün bilgi ve becerilerini geliştirmesine imkân tanıması ve katkı sağlaması konusundaki psikolojik beklentilerden oluşturmaktadır (Rousseau, 1995). Dolayısıyla örgüt çalışanları beklentilerinin yeterince karşılanmadığını ve verilen sözlerin yerine getirilmediğini düşündüklerinde, hayal kırıklığı yaşanmakta, psikolojik olarak oluşturulan sözleşme bozulmaktadır (Robinson ve Morrison, 1995). Bu durum, çalışanın örgüte bağlılığını azaltarak, işten ayrılma niyeti taşımasına yol açmaktadır (Robinson, 1996). Nitekim, Turnley ve Feldman(1999) da çalışanların yöneticilerle veya çalışma arkadaşlarıyla çatışma yaşamaları durumunda, bu olumsuz ortamdan kurtulmak amacıyla işten ayrılma niyetinde olacaklarını ifade ederek psikolojik sözleşmenin bozulmasının işten ayrılmaya neden olacağını belirtmişlerdir.

Örgütlerde, verilen sözler yerine getirilmediği zaman ortaya çıkan olumsuz durumlardan biri ise, çalışanların örgüte güvenmemesi, olumsuz duygu ve eleştiride bulunması gibi davranışları içeren (Dean vd., 1998) örgütsel sinizm kavramıdır. Psikolojik sözleşmeye uyulması örgütsel sinizmin daha az görülmesini sağlamaktadır (Davis ve Gardner, 2004; Üçok ve Torun, 2014). Çalışanların beklentilerinin karşılandığı durumlarda, örgütle ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları için örgütsel sinizm davranışlarının daha az gösterileceği ifade edilebilir.

İnsan kaynağının yetiştirilmesinde önemli rol oynayan okulların çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi ve bilginin üretildiği, geliştirildiği, korunduğu, aktarıldığı ve hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek yapılarda olmaları gerekmektedir (Alev ve Bozbayındır, 2018). Bu nedenle okulda yapılan iş ve işlemlerde adil davranılması, güvene dayalı ilişkilerin oluşturulması, verilen sözlerin yerine getirilmesi ve özellikle okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve işlerini kolaylaştırması, okul ve öğretmenler arasında psikolojik sözleşmenin oluşmasına zemin hazırlayabilecektir. Psikolojik sözleşmenin oluşturulduğu ve devam ettirildiği durumlarda da öğretmenlerin okula bağlılığının artacağı, işten ayrılma veya sinizm gibi olumsuz sonuçların daha az yaşanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, psikolojik sözleşmenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ve sinizm davranışları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma, işten ayrılma niyeti ve örgütsel sinizm algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri, işten ayrılma niyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

3. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri, örgütsel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları, işten ayrılma niyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi, işten ayrılma niyeti ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel modelde, iki ya da daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığı ve/veya ilişkinin derecesinin belirlemesi amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2015; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil

merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise, kümelerin yansız olarak seçildiği örnekleme türü olarak ifade edilen seçkisiz küme örnekleme (Christensen vd., 2015) yöntemiyle seçilen 24 okuldan oluşmaktadır. Ölçekler, geri dönüş oranı göz önünde bulundurularak yaklaşık 450 öğretmene dağıtılmıştır. Geri dönen 362 ölçekten hatalı doldurulan ve eksik kodlanan 17 ölçek çıkarılmış, uç değer temizliği yapıldıktan sonra 345 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Ana kütle sayısı belli olan büyüklükleri tespit etmek amacıyla oluşturulan formülden faydalanılarak %95 güven aralığı ve α=.05 anlamlılık düzeyi için 345 öğretmenin yeterli olduğu belirlenmiştir (Field, 2009).

Araştırmanın verileri, Koçak (2016) tarafından geliştirilen, "Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeye Uyma Düzeyi Ölçeği"; Cammann vd. (1979) tarafından geliştirilen, Keskin (2014) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" ve Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen, Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılmıştır. Ölçeklerin her biri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapıldıktan sonra, değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Psikolojik sözleşmenin (bağımsız değişken), işten ayrılma niyeti (bağımlı değişken) ve örgütsel sinizm (bağımlı değişken) ile ilişkisi incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma algı düzeyi yüksek; işten ayrılma niyeti ve örgütsel sinizm algı düzeyleri ise düşüktür. Psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi ile işten ayrılma niyeti ve örgütsel sinizm tutumları arasında negatif yönde; işten ayrılma niyeti ve örgütsel sinizm arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri hem işten ayrılma niyetini hem de örgütsel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna ek olarak, örgütsel sinizm tutumlarının, işten ayrılma niyetini pozitif yönde, anlamlı bir şekilde yordadığı elde edilen bir diğer bulgudur. Okullarda nitelikli bir eğitimin verilmesi ve hedeflerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yöneticilerine ve meslektaşlarına güvenmeleri, olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin okuldan beklentilerinin karşılanmasının, okula bağlılıklarını arttırarak okuldan ayrılma eğiliminden uzaklaşmalarına ve okula karşı olumsuz düşünceler taşımadan, eğitim öğretim sürecinde aktif olarak rol almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sözleşme, örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti, öğretmen

Kaynakça

Alev, S. ve Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1788-1807.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri. Desen ve analiz.* A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.

Cihangiroğlu, N. ve Şahin, B. (2012). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: Psikolojik sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *6*(11), 1-16.

Davis, W. D., & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader–member exchange perspective. *The Leadership Quarterly*, *15*(4), 439-465.

Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, *23*(2), 341-352.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* Dubai: Oriental Press.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill

Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karcıoğlu, F. ve Türker, E. (2010). Psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık ilişkisi: sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *24*(2), 121-140.

Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices.* Belmont, CA: Wadsworth

Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, *41*(4), 574-599.

Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *16*(3), 289-298.

Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, *11*(5), 389-400.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Rousseau, D. M., & Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. Journal of Organizational Behavior: *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 19*(1), 679-695.

Rousseau, D. M. (2004). Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate. *Academy of Management Executive, 10*(1),120-127.

Turnley, W. H., & Feldman, D. C. (1999). The impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human relations*, *52*(7), 895-922.

Üçok, D. ve Torun, A. (2014). Tükenmişliği etkileyen olumsuz tutum ve beklentiler: Sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28*(1), 231-250.

Walker, A., & Hutton, D. M. (2006). The application of the psychological contract to workplace safety. *Journal of Safety Research, 37*(5), 433-441.

(24789) Öğretmen Adaylarının Üniversiteye İlişkin Sinizm Tutumları İle Üniversiteye Aidiyetleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

TEVFİK UZUN
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

RAHMAN ÇAKIR
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen adayları, eğitim aldıkları üniversitelere karşı çeşitli nedenlerden dolayı olumsuz tutumlar içinde olabilmektedir. Bu olumsuz tutumların başında "öğrenci sinizmi" gelmektedir. Öğrenci sinizmi, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan hayal kırıklığı ve olumsuz inançlarla nitelendirilen bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci sinizmi; akademik, sosyal, politik ve kurumsal sinizm olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir (Brockway, Carlson, Jones and Bryant, 2002). Politik sinizm, öğrencilerin üniversite yönetimine, sosyal sinizm sosyal alanlar ve etkinliklere; akademik sinizm, öğrencilerin dersleri, sınav notları ve derslerine giren öğretim elemanlarına; kurumsal sinizm de öğrencilerin eğitim aldıkları üniversiteye ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal görüşlere ilişkin olumsuz tutumları içermektedir (Kasalak ve Özcan, 2018). Sinik tutumlara sahip öğrenciler; üniversite ve yönetimlerinin doğruluktan ve dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inanç, güvensizlik içeren olumsuz duygular ve eleştirel davranışlar içinde bulanabilirler. Üniversitesine karşı bu şekilde sinizm tutumuna sahip olan öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetleri bunda olumsuz etkilenebilmektedir. Aidiyet duygusu, öğretmen adaylarının kendilerini üniversitenin ve üniversite yaşantısının ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri olarak değerlendirilebilir. Aidiyet duygusu; akademik başarı, öğrenci motivasyonu ve akademik doyumla ilişkili (Duru ve Balkıs, 2015; Goodenow ve Grady, 1993) olduğu için eğitim ortamında oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının üniversite aidiyetleri ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) ve üniversiteye aidiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) üniversite aidiyetlerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği), 3. ve 4. sınıflarda eğitim alan 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Kasalak ve Özcan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 18 maddeden ve 4 alt boyuttan (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 18 madde için α=0.823 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetlerini belirlemek üzere Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit, (2008) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Aidiyet Ölçeği" kullanılmıştır. Duru ve Balkıs (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 14 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 14 madde için α=0.814 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ile korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Mevcut verilerin analizler için uygunluğunu belirlemek amacıyla kayıp veri analizi, uç değerler analizi yapılmış, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. Bu araştırmada sinizm tutumuna ilişkin (genel) ait çarpıklık katsayısı 0.208, basıklık katsayısı -0.346; politik sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.190, basıklık katsayısı -0.076; akademik sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.316, basıklık katsayısı -0.275; sosyal sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı -0.503, basıklık katsayısı -0.524; kurumsal sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.211, basıklık katsayısı 0.023; üniversiteye aidiyete ilişkin çarpıklık katsayısı -0.016, basıklık katsayısı -0.549 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması normalliğin kabul edilebileceğini göstermektedir.

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetlerini belirlemek üzere de Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit, (2008) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Aidiyet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının sinizm tutumları "orta" üniversiteye aidiyet düzeyleri de "düşüktür". Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversiteye aidiyetleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordayısıcıdır.

Araştırma Sonuçları

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları genel ortalamaları $\bar{x}$=3.35; "Politik sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$=3.29; "Akademik sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.14; "Sosyal sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.96, "Kurumsal sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.12, olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının siniz tutumlar yükseğe çok yakın olmakla birlikte orta düzeydedir. Ayrıca öğretmen adaylarının politik, akademik, kurumsal sinizm düzeyleri orta, sosyal sinizm düzeyleri yüksek düzeydedir.

Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyet düzeyi genel ortalamaları $\bar{x}$=2.44 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adayların üniversiteye aidiyet düzeyleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversiteye aidiyetleri arasında (genel toplam) negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r= -0.68 p< 0.01) bulunmaktadır. Politik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.44 p< 0.01), Akademik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.42 p< 0.01), Sosyal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.51 p< 0.01), Kurumsal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.65 p< 0.01) negatif ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişki sinizm tutumları arttıkça üniversiteye aidiyetleri orta düzeyde azalmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordayısıcıdır (R=715, R2=0.512, F=92.746, p<0.01). Politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm birlikte, üniversiteye aidiyetteki toplam varyansın yaklaşık % 51'ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin üniversiteye aidiyet üzerindeki önem sırası; kurumsal sinizm, sosyal sinizm, politik sinizm ve akademik sinizmdir. Regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizmin üniversiteye aidiyetin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları genel ortalamaları $\bar{x}$=3.35; "Politik sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$=3.29; "Akademik sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.14; "Sosyal sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.96, "Kurumsal sinizm alt boyutuna" ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}$= 3.12, olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının sinizm tutumları orta düzeydedir. Ayrıca öğretmen adaylarının politik, akademik, kurumsal sinizm düzeyleri orta, sosyal sinizm düzeyleri yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyet düzeyi genel ortalamaları $\bar{x}$=2.44 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adayların üniversiteye aidiyet düzeyleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversiteye aidiyetleri arasında (genel toplam) negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r= -0.68 p< 0.01) bulunmaktadır. Politik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.44 p< 0.01), Akademik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.42 p< 0.01), Sosyal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.51 p< 0.01), Kurumsal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında (r= -0.65 p< 0.01) negatif ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişki sinizm tutumları arttıkça üniversiteye aidiyetleri orta düzeyde azalmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordayısıcıdır (R=715, R2=0.512, F=92.746, p<0.01). Politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm birlikte, üniversiteye aidiyetteki toplam varyansın yaklaşık % 51'ni açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayları, Sinizm, Üniversiteye Aidiyet

Kaynakça

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology,94*(1), 210-224.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 122-141.

Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.

Kasalak, G., & Özcan, M. (2018). Öğrenci Sinizmi: Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeğini Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *8*(1), 127-135.

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A. ve Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 72,* 317-335.

(24793) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Görüşleri

SUZAN CANLI

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mesleki etik belli bir meslekteki bireylerin mesleki davranışlarını yönlendiren, hangi davranışların yapılacağı ya da yapılmayacağı konusunda rehberlik eden etik ilkeler ve standartlardır (İşgüden ve Çabuk, 2006). Bu bağlamda mesleki etik bir meslekteki doğru veya yanlış davranışları ele alan, meslek grubundaki insanları belli davranışları gerçekleştirmeye zorlayan, davranışlarının sınırlarını belirleyen kurallardır (Ilgaz ve Bilgili, 2006). Bu açıdan mesleki etik ilkeleri bazı kişilerce engelleyici unsurlar olarak görülmektedir. Ancak mesleki etik ilkeleri çalışma yaşamında birlik ve düzenin oluşmasına, bireylerarasında huzurun oluşmasına, güvenin oluşmasına, bilgi paylaşımına ve işbirliğinin artmasına katkıda bulunan ilkelerdir. Toplumsal açıdan mesleğe saygınlığı artırır (İşgüden ve Çabuk, 2006), meslekteki kişileri yüceltir, onları alçaltıcı tutumlara ve davranışlara karşı korur. Ayrıca uyulması gereken davranış standartlarını belirlemenin yanı sıra cezalandırılması gereken tutumların ve davranışların belirlenmesine yönelik yargıların temelini oluşturur (Bilen ve Yılmaz, 2014).

Belirli bir meslekteki bireyler kendi çıkarlarının yanında meslektaşlarının, toplumun, müşterilerinin ve devletin çıkarlarını da düşünmeli; sorumluluklarının farkında olmalı ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Böylelikle toplumun refah düzeyi yükselir, siyasi ve ekonomik açıdan istikrar sağlanır. Ayrıca mesleki etik ilkelere uyulması durumunda bu meslek grubundaki kişiler toplumun güvenini kazanır, hem zaman hem de kaynak israfı önlenir. Diğer yandan meslek etiği bilincinde olmayan kişiler topluma yarardan çok zarar verirler, kişisel çıkarlarını toplumsal çıkarlardan önde tutarlar (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Hukuk, tıp ve işletme eğitimlerinde meslek etiği tartışmaları 1960'lı yıllarda başlamasına karşın öğretmenlikte mesleki etik eğitimine ilişkin araştırmalar 1980'li yılların ortalarında başlamıştır. Belirtilen mesleklerdeki mesleki etik eğitimi modelleri öğretmenler için mesleki etik eğitimi derslerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Warnick ve Silverman, 2011). Oysa diğer mesleklere oranla öğretmenlik mesleğinde etik daha önemlidir. Öğretmenler kısa vadede öğrencinin, uzun vadede toplumun eğitilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğunu üstlenmektedirler (Ilgaz ve Bilgili, 2006). Şöyle ki öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarımının yanı sıra onlara çeşitli değerleri kazandırmada, var olan değerlerinin şekillenmesinde ve değiştirilmesinde önemli rolü bulunur (Coşkun, 2016). Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilere sadece bilgi öğretmenin yanı sıra olumlu davranış kazandırma sorumlulukları da bulunmaktadır (Karataş, 2013). Böylelikle öğretmenler toplumun ahlaki boyutuna katkıda bulunmaktadırlar (Coşkun, 2016). Etik ilkeleri uygulayan öğretmenler etik temellere dayandırılan güvenilir ve dürüst toplumlar oluşturmaktadırlar (Karataş, 2013). Öğretmenlerin etik ilkelere uyması öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını öğrenerek daha çok bilinçlenmelerine; demokratik ve katılımcı bireyler şeklinde yetişmelerine katkı sunar (Gündüz ve Coşkun, 2012). Bununla birlikte mesleki etik eğitim hizmetinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, istenilen hedef ve davranışlara ulaşılması gibi açılardan önemlidir. O halde her öğretmen mesleki etik ilkeleri bilmeli, benimsemeli ve uygulamalıdır (Ilgaz ve Bilgili, 2006). Bu ise öğretmenlerin hizmet öncesinde mesleki etik ilkelerinin öneminin farkındalığına sahip olmasını gerektirmektedir ve dünyanın pek çok yerinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde meslek etiğine önem verilmektedir (Karataş, 2013).

Öğretmen adaylarının mesleki etiğe ilişkin görüşleri onların mesleki etik ilkelerine bakış açısının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca mesleki etik eğitiminin etkililiğinin belirlenmesine de katkı sunabilir. Bu açıdan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik meslek etiğinin önemi nedir?

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin sergilemeleri gereken etik davranışlar nelerdir?

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik meslek etiğine aykırı davranışların nedenleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile belirlenen 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 12'si kız, 7'si erkek; 7'si Sınıf Öğretmenliği, 7'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 5'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okumakta; 1'i 19, 2'si 20, 8'i 21, 1'i 22, 4'ü 23, 3'ü 25 yaşında; 5'i 2. sınıfta, 10'u 3. sınıfta ve 4'ü 4. sınıfta okumaktadır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, okumakta oldukları bölüm ve sınıf düzeyine ilişkin sorularla öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş üç soru bulunmaktadır.

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu açıdan her bir soruya verilen yanıtlar incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen kodlar ortak özellikleri göz önüne alınarak ortak bir tema altında toplanmıştır. Temaların vurgulanma sıklığını belirlemek amacıyla her bir tema ile ilgili frekanslar hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgular sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış, sorulara ilişkin Eğitim Yönetimi alanında bir öğretim üyesinin ve iki öğretmen adayının görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analiz işlemi iki defa gerçekleştirilmiştir. Birinci analiz ve ikinci analiz karşılaştırılarak uyuşumları incelenmiş, uyuşum sağlanamayan kodlar için görüşme formları tekrar incelenmiş ve uygun temaya yerleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiğinin önemine ilişkin olarak görüşlerinde dört tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik meslek etiği mesleğin vazgeçilmez ilkeleri olup mesleki etik ilkelere uyulması sonucunda mesleki, kişisel ve kişilerarası ilişkiler açısından olumlu katkıları bulunmaktadır. Ayrıca mesleki etik ilkelerinin öğretmenlerin sınırlılıklarını da belirttiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlerin sergilemeleri gereken etik davranışlara yönelik görüşlerinde altı tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenler hizmette sorumlu davranmalı, mesleklerine bağlı olmalı, kendilerini geliştirmeli, profesyonel olmalı, yasalara uygun davranışlarda bulunmalıdır. Ayrıca bireylerarası ilişkilerde güvenilir olma, eşit davranma, adaletli olma, dürüstlük-doğruluk, anlayışlı olma, yardımcı olma, uygun ifade tarzını kullanma, saygı, sevgi, öğrencilerle ast-üst ilişkisi içerisinde olma gibi etkenler belirtilenler arasındadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiğine aykırı davranışların nedenlerine yönelik görüşlerinde dört tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre mesleğe karşı tutumlar (sadece maaşı düşünme, mesleği istemeyerek yapma gibi), kişisel özellikler (psikolojik sorunlar, sorumsuzluk, etik ilkeleri önemsememe gibi), örgüt içi (idare, öğrencilerin tahammül edilemeyecek davranışları, bürokratik sosyalleşme gibi) ve örgüt dışı etkenler (çevresel faktörler, toplumsal yozlaşma, ailevi ve insani değerlerin önemini yitirmesi gibi) öğretmenlik meslek etiğine aykırı davranışların nedenleridir.

Anahtar Kelimeler : Meslek etiği, öğretmenlik mesleği, öğretmen, öğretmen adayı, etik.

Kaynakça

Bilen, A. ve Yılmaz, Y. (2014). Muhasebe mesleğinde etik ve etikle ilgili çalışmalar. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(6), 57-72.

Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program.* Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 111-131.

Ilgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.

İşgüden, B., & Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(16), 59-86.

Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 304-318.

Warnick, B. R. and Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 273-285.

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

(24794) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonları: Bir Karma Yöntem Çalışması

SUZAN CANLI
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

NÜLİFER KARADAĞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen, yönetici ve öğrenci eğitim sisteminin en önemli öğeleridir. Bu öğelerin işbirliği içinde hareket etmesi eğitimin kalitesi için gereklidir. Bunlar içinde en stratejik öğe öğretmen olup öğretmenin performans düzeyinin arttırılması eğitim kalitesinin arttırılmasıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin performanslarının artmasında ise yüksek motivasyona sahip olmaları önemlidir (Cemaloğlu, 2002).

Motivasyon bireyin gereksinimi karşılamak için eyleme geçmesini sağlayan güçtür (Başaran, 2000). Bireylerin motivasyonları pek çok değişkenden etkilenmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen etkenlerden bazıları; meslek sevgisi, öğrenci tutumları, fiziksel ve çevresel koşullar, okul yöneticilerinin tutumları, veli tutumları, ödül, ücret, özlük hakları, okul içi iletişim ve uyumdur (Gökay ve Özdemir, 2010). Bu etkenler içsel ve dışsal motivasyon etkenleri şeklinde incelenmektedir. Vicdan, öğretmenlik sevgisi, öğrenci sevgisi, faydalı olma düşüncesi içsel motivasyon etkenleri arasındadır. Ayrıca mesleğe olan saygının azaldığı düşüncesi, gelecek kaygısı, kendini değersiz hissetmek motivasyonu azaltan içsel etkenlerdendir. Dışsal motivasyon etkenleri arasında ise öğrencilerin ve velilerin ilgili olması, okulda olumlu ilişkilerin bulunması, ekip ruhu, ekonomik rahatlık bulunmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

Öğretmenlerin dışssal motivasyon etkenlerinden biri de yöneticilerdir (Ada ve diğerleri, 2013). İyi bir yönetici çalışanlarının farklı özelliklere sahip olduklarının ve farklı şekillerde motive olabileceklerinin farkında olmalı çalışanları motive edici tutum ve davranışlarda bulunmalıdır (Ergül, 2005). Yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisinin sıklıkla incelendiği görülmektedir. Örneğin; Karaköse ve Kocabaş (2006) okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunda ve motivasyonunda etkili olduğunu belirlemiştir. Demir'e (2018) göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil öğretmenlerin motivasyonunu yordamaktadır.

Çalışanın neye nasıl tepki vereceğini kestirmenin en iyi yolu işin içindeki insanlarla konuşmaktan geçer (Kerr, 2004). Personelin önerilerini dinleyen, hiçbir personeline haksızlık yapmayan, gerektiğinde personelini ödüllendiren örgütler başarılı örgütlerdir (Hegemann, 1997). Bununla birlikte motive edilmiş çalışanların da örgütün başarılı olmalarını sağlayan etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Motivasyon bireye enerji vererek istenilen davranışın gerçekleştirilmesinde bireyi istekli hale getirdiğinden öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini sağlayan en önemli faktörlerden birisidir (Akbaba, 2006). Okulda öğretmen motivasyonu öğrencilere verimli öğrenme ortamı sunabilme, huzurlu çalışma ortamı oluşturabilme, okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilme, olumlu bir okul kültürünün oluşturulması, mesleğe ve okula bağlılığı artırması vb. etkenler açısından önemli ve gereklidir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Bu açıdan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının incelenmesi ve öğretme motivasyonlarını etkileyebilecek faktörlerin belirlenerek öğretme motivasyonunu artıracak düzenlemeler yapılmalıdır. Motivasyonu etkileyebilecek değişkenlerin bireylerarasında farklık gösterebileceği etkeni farklı branşlardaki öğretmenler için de geçerli olabilir. Belki de bu sebepten öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde branşları açısından farklılık görülmektedir (Çevik ve Köse, 2017). Bu doğrultuda araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarını incelemek, öğretme motivasyonlarını etkileyebilecek farklı etkenleri nicel ve nitel sonuçlarla karşılaştırmak ve sentezlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretme motivasyon düzeyleri nedir?

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretme motivasyon düzeylerinde cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri; okul yöneticilerinin, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve velilerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine karşı, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerine karşı tutum ve davranışlarından memnun olup olmama açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretme motivasyonunu artıran/arttırabilecek faktörler nelerdir?

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarını azaltan/azaltabilecek faktörler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde olan bu araştırmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Bu desende amaç aynı konuya ilişkin birbirini tamamlayan farklı veriler toplamaktır. Süreci desteklemek veya doğrulamak amacıyla nicel ve nitel sonuçlar birbirleriyle sentezlenir, nicel sonuçlar nitel sonuçlarla karşılaştırılarak benzerlikler ve çelişkiler ortaya konur (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde paralel karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde nicel ve nitel bölümlerdeki örneklemler aynı veya farklı kişilerden oluşabilir. Hem nicel hem de nitel bölümde ortak veriler elde etmek amacıyla olasılıklı ve

amaçlı örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak tek bir örneklem oluşturulur (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu açıdan araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 163 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyetlerini, medeni durumlarını, mesleki kıdemlerini belirtmelerini sağlayacak maddeler ile okul yöneticilerinin, velilerin, öğrencilerinin ve meslektaşlarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yönelik tutum ve davranışlarından memnun olup olmadıklarını, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerine karşı tutum ve davranışlarından memnun olup olmadıklarını belirten soru ifadeleri bulunmaktadır. İkinci bölümde nicel verilerin toplandığı Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Ayık, Ataş Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Üçüncü bölümde nitel verilerin toplandığı "Öğretme motivasyonunuzun artmasına katkı sağlayan/sağlayabilecek durumlar nelerdir?" ve "Öğretme motivasyonunuzun azalmasına neden olan/olabilecek durumlar nelerdir?" şeklinde iki soru bulunmaktadır.

Toplanan veri toplama araçlarından eksik ve hatalı doldurulan ölçekler ile uç değerlerin bulunduğu ölçekler ayıklanacaktır. Daha sonra veriler uygun istatiksel analizlerin seçilmesi için normallik sayıltısı bakımından incelenecektir. Ayrıca belirlenen testlere ilişkin varsayımların karşılanıp karşılanmadığı da incelenecektir. Araştırmada betimsel analizler, veriler normal dağıldığında parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi; veriler normal dağılmadığında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi yapılacaktır. Ayrıca belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin öğretme motivasyonlarına olan etki büyüklüğü değerleri hesaplanacaktır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bazı araştırmalarda öğretmenlerin (Argon ve Cicioğlu, 2017) ve öğretmen adaylarının (Ayık ve Ataş, 2014) öğretme motivasyonunun düşük olduğu, içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuca ulaşılacağı beklenebilir. Argon ve Cicioğlu (2017) öğretmenlerin öğretme motivasyonlarında cinsiyet; Çevik ve Köse (2017) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırmada da belirtilen değişkenlerde öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının anlamlı farklılık göstermeyeceği beklenebilir. Öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinin genellikle insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili olması (Ada ve diğerleri, 2013) nedeniyle öğretmenlerin motivasyonlarının (özellikle dışsal motivasyonları) okul yöneticilerinin, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve velilerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine karşı; öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerine karşı tutum ve davranışlarından memnun olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşacağı beklenilebilir. Bu doğrultuda öğretme motivasyonlarını etkileyebilecek (artıran veya azaltan) faktörlerin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin tutum ve davranışları olabileceği beklenilmektedir. Ekonomik rahatlığın dışsal motivasyon etkeni olması, maddi sıkıntıların dışsal motivasyonu azaltması; mesleğe olan saygının azaldığı düşüncesinin içsel motivasyonu azaltması (Ada ve diğerleri, 2013) nedeniyle öğretmenlerin maaş miktarlarının ve toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısının öğretme motivasyonlarını etkileyebilecek faktörler olacağı beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretme motivasyonu, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, okul, motivasyon.

Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (3), 151-166.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *International Journal of Social Science, 57,* 1-23.

Ayık, A., Ataş Akdemir, Ö. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, *1*(1), 33-45.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 25-43.

Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış (İnsanın üretim gücü).* Ankara: Feryal Matbaası.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, *153/154.*

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.

Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları İle motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 6*(2), 996-1014.

Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(5), 633-638.

Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 67-79.

Gökay, M., ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (Resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*.

Hegemann, G. (1997). *Motivasyon el kitabı.* (G. Aksan, Çev.). İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1), 3-14.

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 279-290.

Kerr, S. (2004). En iyi teşvik planları. (L. Aslan, Çev.). *Harvard Business Review/ Motivasyon içinde* (s.138). İstanbul: Acar Matbaacılık.

Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(2), 190-215.

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

(24799) Efforts in Creating a Modern Education System for Turkey

SEYİTHAN DEMİRDAĞ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMAD KHALIFA
UNIVERSITY OF MINNESOTA-TWIN CITIES

ÖZET

Problem Durumu

The new education system of Turkey has experienced fluctuations between the old and new views since the establishment of the Republic. There are certain groups of individuals in power trying to impose their different ideology in the Turkish education. In this sense, pro-Westerners claim that the new views in education system means westernization, modernization, secular thought, and new Turkey. On the other hand, the leaders of the anti-Westerners or conservatives suggest that the old views of education system would mean a traditional and religious education system coherent with Turkish values and worldviews (Mardin 2016).

As the fight on education between pro-Westerners and anti-Westerners continues, the problems in education system of Turkey moved up to a horrifying level. The dominant groups holding power have been very enthusiastic to control schools for their ideologies. Meantime, main issues regarding to education system have been greatly neglected (Sönmez 1997).

Addressing the issues existing in Turkish education system would be a remedy for effective teaching approaches in order to prepare students for their life. As the Turkish education system is still experiencing dilemmas due to conflicts between pro-Westerners and anti-Westerners, it is crucial for schools leaders to understand what efforts regarding Westernization have affected this education system so that they would not easily destroy what has been build up for Turkish nation by such efforts (Ergün 1990, Mardin 2016).

Studies in Turkey are mainly focused on the curriculum aspects of the Turkish Education System. Studies focusing Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system are limited. Therefore, it is hoped to make contributions to the relevant literature with this study.

Araştırma Yöntemi

This study includes a literature review approach. This design allows the researchers to review the literature related to the topic of the paper and synthesizes available information into a clearly written summary. This approach also helps the researchers to critically analyze the gaps in the current literature. Such method enables the readers to have in-depth grasp of the content provided in the literature. Research based on a literature review must show employ some qualities. The qualities of an effective review include but are not limited to a body of knowledge that reassures the credibility of the study, a summary of prior research, an emphasis on what is known about the subject, and a demonstration of the fact that the researcher have learned from the previous research and made some contribution of herself/himself.

The new education system in Turkey was shaped through the efforts made for modernization or Westernization. In particular, the Westernization of Turkey rests on three crucial historical turns: firstly, a series of continuous military defeats caused Turks to aggressively modernization as a way to militarily and technologically compete with other Western nations; secondly, the early designers of Turkish secular state relied heavily on French understandings and approaches. And thirdly, the reliance of Turkish political and educational elites on Western epistemologies and expertise thrusted Turkey onto a path of Westernization and Modernity. In short, in this literature analysis, we have argued the effects of Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system.

The Turkish education system went through many changes throughout the history. The main changes includes two influential eras: The Ottoman Era and the Republican Era. The effects of the Westernization on the education system of Turkey were quite obvious. Especially during the last days of the Ottoman Empire and at the beginning of the Turkish Republic, many experts from the West were invited to Turkey to provide training in areas such as military and education. On the other hand many Turkish Elites were sent to Europe for their educational training. All these things directly or indirectly affected the Turkish Education System. It is important to stress that the Westernization of Turkey rests on three crucial historical turns: firstly, a series of continuous military defeats caused Turks to aggressively modernization as a way to militarily and technologically compete with other Western nations; secondly, the early designers of Turkish secular state relied heavily on French understandings and approaches. And thirdly, the reliance of Turkish political and educational elites on Western epistemologies and expertise thrusted Turkey onto a path of Westernization and Modernity. In short, in this literature analysis, we have argued the effects of Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system.

The individuals in society understand that society is a powerful system and includes certain pillars including family, culture, religion, economics, politics and education. Among these, education is one of the major pillars of society. Even though individuals are shaped through education, it is crucial to emphasize that the class struggle prevalent in society exists in the educational settings as well. The dominant groups holding power tend to impose their opinions and ideologies on the oppressed classes through schools (Marx and Engels 1992). Basically, what is taught in schools is determined by those, who dominate and have a control in society (Spring 2014). The groups in power use the schools as their ideological backyard (Althusser 2003). According to these assumptions, Swartz (2011) contends that education systems may be used to shape students for the production of the various forms of cultural capital.

Today, the power permeates every aspects of life. The people in power use schools as another agent of power (Foucault 2003). They use schools to domesticate students for their political ideologies (İnal 1996, Mayo 2011). So, the schools are used to become propaganda instrument by parties in power (Ferrer 2014). That is why schooling may be useful to some students and harmful to others (Bloom 1995). School leaders need to take crucial steps to create positive school settings that would be beneficial for all students because people, who have controls over educational institutions may create extreme opposite worldviews among students.

Due to discussions on education system, Turkish society is divided into two very opposite camps: One is labeled under the old views and the other is labeled under the new views of the education system. Turkish society has witnessed such arguments and fights between pro-Westerners and the conservatives as well. The leaders of pro-Westerners support the new views of the education system, while the conservatives support the old views of the education system (Kızılçelik 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the results, several main issues existing in Turkish education include having same curricula for everyone, teacher-centered teaching, oppression due to being forced to take the same courses, fear towards teachers and school administrators, and assignment of too much homework (Çınar 2012, Topçu 2006).

Considering all of the issues existing in Turkish education system, students in schools would feel being as in prison (Baker 2013). Because this system enforces rote learning, which confiscates students' freedom, it puts them in a never-ending race. In that sense, the schools eliminate students by teaching them obedience in such despotic approaches. Rather, the main goal of the schools should be to develop critical thinking skills among students. The school leaders need to develop critical consciousness and the practice of freedom as noted by Freire (2005). They also should create a school setting that is based on a principle that prioritizes students and studentship (Gökalp 2005). As a result, the education system in Turkey should become part of a system where students discover their skills. That way, the students would be able to make their life more meaningful (Fromm 2003).

Anahtar Kelimeler : Westernization, Turkish Education, Power Struggles, Education Ssytem

Kaynakça

Althusser, L. (2003). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları [Ideology and ideological state apparatus]. Translator: A. Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.

Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır*! [Insoumission a l'ecole obligatoire]. Translator: A. Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bloom, B. S. (1995*). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* [Human characteristics and school learning]. Translator: D. A. Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çınar, İ. (2012). *Neden ve nasıl mankurtlaştırılıyoruz*? [Why and how we are enslaved?]. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Ergün, M., 1990. Türk eğitim sisteminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17, 453-457.

Ferrer, F. (2014). *Özgür eğitim: modern okulun kökenleri* [The origin and ideals of the modern school]. Translator: H. Şahin. İstanbul: Pales Yayınları.

Foucault, M. (2003). *Seçme yazılar 4: iktidarın gözü* [Selected essays 4: the eye of the power]. Translator: I. Ergüden. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.

Fromm, E. (2003). *Sahip olmak ya da olmak* [To have or to be]. Translator: A. Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Gökalp, Z. (2005). *Türk terbiyesi* [Turkish education]. Editor: Y. Toker. İstanbul: Toker Yayınları.

İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut -yazılar-* [The ideological dimension of education - essays]. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Kizilçelik, S. (2015). An Evaluation of the Turkish Education System outside the Conflict between Old and New. *Eurasian Journal of Educational Research*, *59*, 149-163.

Mardin, Ş., 2016. *Jön Türklerin siyasi fikirleri 1895-1908*. İletişim Yayınları.

Marx, K., & Engels, F. (1992). *Alman ideolojisi -Feuerbach* [The German Ideology - Feuerbach]. Translator: S. Belli. Ankara: Sol Yayınları.

Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi: dönüştürücü eylem fırsatları* [Gramsci, Freire, and adult education: possibilities for transformative action]. Translator: A. Duman. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Sönmez, V. (1997). *Sevgi eğitimi* [The education of love]. Ankara: Anı Yayınları.

Spring, J. (2014). *Özgür eğitim* [A primer of libertarian education]. Translator: A. Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* [Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu]. Translator: E. Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.

Topçu, N. (2006). *Türkiye'nin maarif dâvası* [The problem of education in Turkey]. Editor: E. Erverdi & İ. Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları.

(24813) Okul Stratejik Plan Hedeflerinin Gerçekleştirilme Düzeyleri ile Stratejik Plan Ekibinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri

HÜSEYİN ŞAMİL SAĞLAM

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, örgütlerin dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlamasını kolaylaştırmalı ve toplumu bu gelişmelere hazırlamalıdır. Özbek'e göre (2000, s.308), eğitim kurumlarının amacı toplumu, değişimleri göz önüne alarak geleceğe hazırlamaktır. Böylece okul, bulunduğu çevresini analiz ederek gerçekçi, uygulanabilir politikalar belirlemesine olanak sağlar. Hem okulun başarı ve verimliliği artar hem de yakın gelecekte dirik kalmasını amaçlar (Çelik, 1994, s.28). Geleceğe yönelim sürecinde gelişen şartlara göre stratejik planda değişimler ve gerekli düzeltmeler yapılır. Örgüt kültürünün ve kimliğinin oluşmasına, gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlayan stratejik plan, aynı zamanda devletin finans yönetimine işlerlik getirecektir (MEB, 2010, s.2). Okullarda, yöneticilerin uzun dönemli öngörülerde bulunabilmeleri, okulların hayatta kalabilmeleri ve istenilen hedeflere ulaşabilmeleri için stratejik planlama yapmanın kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir.

Okullar artık çok yönlü bir çevresel değişim ile karşılaşmaktadırlar. Bir ülkenin siyasetinde, ekonomisinde ve toplumsal kültüründe yaşanan değişmelerden okullar da hemen etkilenmektedir. Erdoğan'a göre (2002, s.41), "bu etkenlerin okul yönetimini etkilemesi, okulları tek merkezden yönlendiren değil, kendi kendine yönlenebilen örgütler olma konumuna zorlamaktadır". Bu değişmelere okul da uyum sağlamak durumundadır. Çünkü çevrenin okuldan beklentileri değiştikçe, geleneksel eğitim anlayışı ile okul bu beklentileri karşılamakta güçlükle karşılaşmaktadır. Geleneksel planlamanın kısa dönemli olması, var olan iç çevreye göre plan yapması, bürokratik ve durgun olması ve görev yönelimli olması nedeniyle değişen çevrenin beklentilerini yeterince karşılayamamaktadır. Bu yüzden de planlar maalesef kağıt üzerinde kalmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 1994, s.3-11). Stratejik planlama uzun dönemli ve esnek olması sebebiyle değişen koşullara ve teknolojiye uyum sağlayabilir. Böylece stratejik planlama, örgütün zayıf yönlerini ortaya çıkararak bunların giderilmesine, güçlü olduğu yönlerin de geliştirilmesine olanak verdiğinden daha işlevseldir (Ensari, 1999, s.152). Stratejik planlama bu açıdan hem kamu hem de özel kurumlarda uygulaması gittikçe artan bir teknik olarak yer almaktadır.

Tüm kamu örgütlerinde genel olarak ilk uygulaması 2010 yılında yapılan stratejik planların değerlendirme raporları yayınlanmaya başlamıştır. Araştırmalarda stratejik planlama çalışmaları hakkında olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Olumlu görüşler, "stratejik planlama hakkında yöneticilerin yeterli bilgiye sahip oldukları (Yelken, Kılıç ve Üredi (2010), yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlamaya olumlu baktıkları (Memduhoğlu ve Uçar, 2012), stratejik hedeflerin gerçekleştirildikleri (Şahin ve diğerleri, 2012)" şeklinde özetlenebilir. Olumlu görüşlerin, "yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlamaya pozitif yaklaşmaları ve stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesi" olduğu anlaşılmaktadır.

Olumsuz görüşler, "okulların stratejik planlamada başarısız oldukları (Çalık, 2003), yöneticilerin stratejik planlamayı gerçekleşmeyen çalışma olarak değerlendirdikleri (Demirkaya, 2007), okul yöneticilerinin stratejik planlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ve diğer sorunlar nedeniyle stratejik planlamada belirtilen hedeflere ulaşamadıkları (Şahin ve Aslan, 2008), stratejik planın uygulama aşamasında eğitimlerinin yeterli olmadığı ve maddi sıkıntılar yaşadıkları (Yelken, Kılıç ve Üredi (2010) "okul tarafından hazırlanan stratejik planların hem amacına ulaşmadığı hem de stratejik hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin okul yönetimince takip edilmediği (Özen, 2011), stratejik planlamaya öğretmenlerin olumsuz tutum gösterdikleri (Çetin, 2013) şeklinde özetlenebilir. Olumsuz görüşlerin "eğitim eksikliği, maddi yetersizlikler, gereksiz bir çaba, stratejik hedeflerin gerçekleşmemesi, uygulamanın izlenmemesi ve yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumları" olduğu anlaşılmaktadır.

Ankara İli Yenimahalle ilçesinde yapılan bu araştırmanın amacı kamu ilkokullarında, ortaokullarında ve liselerinde hazırlanan okul stratejik planlarında belirlenen iyileştirme hedeflerinin neler olduğu ve bunların gerçekleştirilme düzeyleri ile okul yöneticisi ve Okul Gelişim Yönetim Ekibi üyesinin (OGYE) stratejik planlamaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki soruların yanıtlanmasına çalışılacaktır.

Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan kamu ilkokullarında, ortaokullarında ve liselerinde hazırlanan, 2010 – 2014 ile 2015 – 2019 yıllarını kapsayan stratejik plan ekibine (Okul müdürü, müdür yardımcısı ve OGYE) göre okul stratejik planlarında belirlenen

Amaçlar ve iyileştirme hedefleri nelerdir?

Belirlenen iyileştirme hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi nasıldır?

Okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ve okul gelişim yönetim ekibinin stratejik planlara ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul yöneticileri ve OGYE üyelerinin okul stratejik planına ilişkin görüşleri arasında görev, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, s.77). Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan kamu ilkokulları, ortaokulları ve liseleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Yenimahalle ilçesinde bulunan 52 ilkokul, 34 ortaokul, 16 Anadolu Lisesi (A.Lis.), 16 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) ve 5 Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin (A.İHL) okul yöneticileri ve OGYE üyeleri oluşturmaktadır. İlkokul kademesinden 10'ar, ortaokul kademesinden 10'ar, Anadolu Lisesinden 10'ar, MTAL'nden 10'ar, A. İHL'nden 2'şer olmak üzere toplam 42 okul örneklem olarak alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Okul yönetimi ve OGYE'nin stratejik planlamaya ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşü alınmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ilkokul, ortaokul, A.Lis., MTAL ve A.İHL'lerinde 29 yönetici ve 24 OGYE üyesi öğretmen olmak üzere 13 okulda toplam 53 kişiye uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen 22 maddelik ölçek farklı okul türlerinden olmak üzere toplam 292 kişiye uygulanmıştır.

Okulların stratejik planları ile ilgili veriler; belirlenen okulların web sitesinde yayınlanan 2015 – 2019 dönemini kapsayan stratejik planların internet ortamında alınması ve bu okulların ziyaret edilmesi ile belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyleri OGYE üyesi müdür yardımcısı veya okul müdürü tarafından görüşülerek elde edilmiştir. Bir A.İHL'nin görüşme yapmayı kabul etmemesi üzerine 41 okulda çalışmalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Stratejik amaçları ve stratejik hedefleri belirlemek için 41 okulun stratejik planları internet ortamında elde edilerek doküman incelemesi yapılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) kullanılmıştır. Ölçek ile toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Stratejik plan dokümanlarının analizi ile elde edilen sonuçlara göre: Eğitim ve öğretime erişimin artırılması temasında "bütün öğrencilerin eğitime erişimlerini ve okula devam etmelerini sağlamak", eğitim ve öğretimde kalitenin artırılması temasında "akademik başarıyı artırmak, öğrencilerin yabancı dil seviyesini yükseltmek" ve kurumsal kapasitenin geliştirilmesi temasında fiziksel kapasitenin artırılması ve etkin kullanımı" konusunda stratejik amaçların bütün okul türleri tarafından belirlendiği tespit edilmiştir.

Üç tema için performans göstergeleri gerçekleşme oranı ilkokullarda ve ortaokullarda % 76, Anadolu Liselerinde % 69, MTAL'lerinde % 71, A.İHL'nde % 73 olmuştur. Bütün okul türlerinin performans göstergeleri gerçekleşme oranı % 73 olmuştur.

Görüşme formlarına verilen yanıtlara göre yöneticilerin öğretmenlerden yüksek oranda okulda olan değişiklikleri ifade ettikleri ve yöneticilerin stratejik plan hakkında öğretmenlere göre daha ilgili oldukları, bütün okulların stratejik planlarında yer alan iyileştirme hedeflerinin gerçekleştirme oranlarının iyi oldukları sonucu elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına dayanarak okul türü değişkenine göre anlamlı bir farkın bulunduğu, sınıf öğretmenlerinin sözel ve sayısal branş öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri, eğitim ve öğretime erişimin artırılması boyutunda ilkokul öğretmenlerinin Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre, eğitim ve öğretimde kalitenin artırılması ve kurumsal kapasitenin geliştirilmesi boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre daha olumlu düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Stratejik plan, okullar, OGYE, stratejik amaç, stratejik hedef

Kaynakça

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/11735

Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 11 (2), 251-268.

Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı. 93.

Çetin, H. (2013). *Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar (Denizli ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi. İsparta.

Demirkaya, D. (2007). İlköğretim okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayınları.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

(MEB) Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama. (Okul ve kurumlar için).* Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Memduhoğlu, H.B., ve Uçar, İ.H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (23). 234-256.

Özbek, O. (2000). Stratejik planlama ve yönetim. C. Elma, ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (s. 301-311). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik.* Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

(24814) Destekleme ve Yetiştirme Kursları: Bir Döküman Analizi Çalışması

FUNDA KIZKAPAN AZAMET
MEB

ONER DOĞAN
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Resmî ve özel örgün eğitim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirme amacıyla resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslar Destekleme ve Yetiştirme kursları kapsamına girmektedir. Şubat 2015 tarih ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi hükümlerine göre uygulamaya konulan bu kurslar yürürlüğe girdiğinden itibaren çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Eğitim camiası konuyla ilgili 3'e ayrılmış; bir kısım kaldırılması gerektiği konusunda fikir beyan etmiş, bir kısım kaldırılmaması konusunda ve diğer bir kısım da kaldırılmaması ancak uygulamanın işleyişinde düzenlemeye gidilmesi, sistemin revize edilmesi konusunda fikirlerini çeşitli yerlerde dile getirmişlerdir. Bu söylemlerin kısmen resmi boyut kazandığı, 1999 yılından beri kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personele rehberlik hizmeti sunan, sektöre ilişkin gelişmeleri takip eden, kurumlar arasında uygulama birliği sağlayan ve kamuya girmek isteyen KPSS adaylarına yol gösteren Türkiye'nin en büyük tematik haber sitesi olarak tanımlayabileceğimiz bir platform olan memurlar.net sayfası üzerinde forum kısmına üye olan kullanıcılar tarafından yapılan yorumlardan yola çıkarak yaptığımız bu çalışma DYK kursları hakkında ilgili tarafların görüşlerini almayı ve alınan görüşler doğrultusunda verileri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada forum üzerinde DYK başlığı adı altında açılmış toplam 8 konuya yapılmış 1128 yorum incelenerek elde edilen bulgular 3 ana başlık altında kategorize edilmiştir. Ancak 1128 yorumun tamamı konu ile alakalı olmadığı ya da belirli bir noktadan sonra kişisel tartışmaya döndüğü için burada yalnızca konu ile alakalı 457 yorum ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma, Gözlem, Görüşme ve Doküman Analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür.

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Genellemenin öncelikli amaç olmadığı nitel ölçme yöntemlerinin (gözlem, görüşme) kullanıldığı kavram ve kuram oluşturmaya yönelik modellerdir. Bu davranışları sayılarla açıklamak zordur, ölçümler bize kaç kişinin nasıl davrandığını gösterir; ama "Niçin?" sorusuna cevap veremez.

Nitel araştırmada amaç; insanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl kurmakta, oluşturmakta olduğunu anlamak ve içinde yaşadıkları toplumsal dünyayı nasıl algıladıklarını yorumlamaya çalışmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan, yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemine doküman analizi denir. Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte iken, aynı zamanda tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). O'Leary (2017) ise doküman analizini birincil araştırma verisi kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerinin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma aracı olarak açıklamaktadır.

Bu araştırma, Memurlar.net/forum üzerinden DYK ile ilgili açılan 8 konu başlığına yapılan 1128 yorum doğrultusunda kullanıcıların Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına bakış açısının nasıl olduğunun betimlenmesi ve var olan durumun yorumlanması amaçlandığı için, nitel bir araştırma olup, nitel araştırma türlerinden doküman analizi ile desenlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı MEB'e bağlı okullarda öğrencilere verilen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını Memurlar.net sitesinin forum kısmında yer alan kullanıcı görüşlerine göre değerlendirmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Memurlar.net/forum üzerinden DYK ile ilgili açılan 8 konu başlığına yapılan 1128 yorum değerlendirmeye alınmıştır. elde edilen bulgular 3 ana başlık altında kategorize edilmiştir. Ancak 1128 yorumun tamamı konu ile alakalı olmadığı ya da belirli bir noktadan sonra kişisel tartışmaya döndüğü için burada yalnızca konu ile alakalı 457 yorum ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre Destekleme ve Yetiştirme kursları kaldırılmamalıdır yönünde görüş bildiren katılımcılar, yetiştirme kurslarının başarılı olduğunu, dershane sisteminin yerine iyi bir alternatif olduğunu, öğrenci başarısının arttığını, kaldırılsın diyen öğretmenlerin bu sistemden para kazanan diğer öğrtmenleri kıskandığını ifade etmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme kursları kaldırılmalıdır yönünde görüş bildiren katılımcılar, amaca hizmet etmemektedir, daha çok çıkar amaçlı kullanılmaya başlanmıştır, gün boyu yorulan öğrenciler için verimli olmamaktadır, öğretmenler arasında çatışma yaratmaktadır, uygulamda usulsüzlük yapılmaktadır, kursu verecek öğretmenleri okul müdürü seçmektedir, ders dağılımı adil değildir, devlete ek külfet getirmektedir

şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Kursların daha verimli ve etkin olması bağlamında katılımcılar, sistem yapılandırılmalı, öğrencilerin öğretmeni seçme sistemine son verilmeli, eşit ve adil kurs dağılımı yapılmalı, kurslar hafta sonu olmalı, kurs alan öğretmenler aldıkları paranın hakkını vermeli, kurs ücretleri normal ek ders ücretlerine döndürülmeli, dağılım yaparken öğretmen başarısı da dikkate alınmalı, daha fazla dersten kurs alma imkanı sağlanmalıdır, denetimler arttırılmalı, sadece 8 ve 12. sınıf öğrencilerine verilmeli, yalnız temel dersleren kurs açılmalı şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Olumlu ve olumsuz görüşler değerlendirildiğinde olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere göre yaklaşık iki kat daha fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir.Bu durum kursların verimli geçmesine yönelik katılımcı görüşlerine de yansımıştır. Kurslar konusunda olumsuz görüşlerin daha fazla olması, dershane sisteminin kalkması ile birlikte bu kursların çok iyi planlama yapılmadan eğitim sistemine girmiş olmasına, kurslar ile birlikte öğrenciler üzerindeki iş yükünün artmasına, kurslar sonucu elde edilen verimin halen tartışma konusu yapılmaya devam edilmesine bağlanabilir. Araştırma bulgularından faydalanarak gerek öğretmen gerek yönetici ve gerekse öğrenci açısından programa ilişkin düzeltmeler yapılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda kurs derslerinin dağılımında adil davranılması, kursu planlayan yöneticilerin öğretmen ve öğrenci verimliliği açısından daha iyi planlamalar yapmaları ve kurs programının öğrenci için bir yük teşkil etmemesi için kursların daha çok hafta sonuna kaydırılması önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

DYK ile ilgili açılmış 8 adet konuya yapılan toplam 1128 yorum incelenerek elde edilen bulgular 3 ana başlık altında kategorize edilmiştir.

1) DYK'ler kaldırılmamalıdır.

Tabloda kursların kaldırılmaması gerektiğine yönelik en çarpıcı gerekçe kurs alamayan öğretmenlerin kurs alan öğretmenleri kıskandığı yönündedir. Bazı yorumcular öğretmen çıkarlarına hizmet ettiği gerekçesiyle kaldırılmaması gerektiğini öne sürerken bazıları ise sistemsel sıkıntıların giderilmesi ile kaldırılmasına gerek kalmayacağını vurgulamaktadır.

2) DYK'ler kaldırılmalıdır.

Kursların kaldırılmasını savunan yorumcular tarafından, kursların adeta rant kapısına dönüştüğü, gelir dengesizliği yarattığı, kurs dağılımının adil olmadığı ve devlete ek külfet getirdiği, öğretmenler arasında ayrımcılık yapıldığı ve gerek yöneticiler gerekse sendikalar tarafından kurs dağılımına müdahale edildiği ve usulsüzlük yapıldığı, öğrencinin yüklü ders saatleri sonrası bir de kurslara gitmesinin öğrencide bıkkınlık yaratacağı endişesi, öğrencinin ders ve öğretmen seçimi konusunda dikkate aldığı yanlış kriterler kursların kaldırılması için gerekçe olarak gösterilmektedir. Dile getirilen en çarpıcı gerekçe de DYK kurslarının bir FETÖ projesi olduğu ve bu sebeple kaldırılması gerektiği yönündedir.

3) DYK'lerin daha etkin olabilmesi için öneriler

Sisteme yalnızca eleştirel yaklaşılmamış, eleştirilen durumlarla ilgili ne yapılacağı noktasında da öneriler sunulmuştur. Eşit ve adil kurs dağılımı yapılması, kursların mevzuatta yazılı olduğu gibi hafta sonu yapılması, kurs ücretlerinin normal ek ders ücretine döndürülmesi, sistemin yapılandırılması, denetiminin arttırılması sıralanan öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Destekleme ve Yetiştirme Kursları, DYK, memurlar.net, forum

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40. Doi: 10.3316/QRJ0902027

O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London:Sage

Koyuncu, M. S., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *9*(2), 216-238.

https: // forum.memurlar.net / konu / 2292669/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2355353/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2182397/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2291954/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2289690/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2339473/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2339168/

https: // forum.memurlar.net / konu / 2309246/

(24836) Görev mi Angarya mı? Öğretmen Görüşlerine Göre Okulda Angarya

ASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

CEM ÖZEN
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik kendisine yüklenen sorumluluk gereği kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenliği kutsal yapan özelliklerinden birisi gelecek kuşakların şekillenmesinde büyük rolünün bulunmasıdır. Öğretmen eğitimin temel yapı taşlarından bir tanesi olup eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. MEB (2016), öğretmeni öğrencilerin öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlayan ve uygulayan olarak tanımlamaktadır. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nde ([İKY], 2014) ise '*Öğretmen, kendisine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür*" denilmektedir. Bu iki tanımda da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukların net bir biçimde tanımlanmamıştır ki bu da karışıklığa sebep olmaktadır. Ayrıca, bu tanımlarda öğretmenin görev ve sorumlulukları yani kendinden beklenenler öğretim programı faaliyetlerini mesai saatleri içerisinde uygulamasıdır. Varış (akt. Yılmaz, 2009) öğretim programını, belli derslerden oluşan, bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenler için yukarıda verilen tanımlarda her ne kadar görev ve sorumlulukları öğretim program içerisinde olsa da uygulama kısmında böyle olmamaktadır. Yasal dayanağı olmamasına rağmen öğretmenler mesai saatleri içinde ve dışında eğitim-öğretim programı dışında görevlendirilmektedirler. Bu görevlendirmeler; resen atanan sınavlar, veli ziyaretleri, öğrenci faaliyet izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler ve hafta sonu yapılan toplantılardır. Bu ve buna benzer durumlar öğretmene yüklenen sorumluluğu oldukça arttırmaktadır. Bu uygulamaların bazıları gönüllülük esasına dayanmasına rağmen çoğu zaman ''*dayatma*'' olarak çıkmaktadır. Öğretmenlerden beklenen nu görevlerin birçoğu, öğretmenlerin akademik uzmanlıkları kapsamında olmamasına rağmen yerine getirilmeleri okul yönetimi tarafından beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yükünü arttırmaktadır.

Zaman zaman gündeme gelen aşırı baskı, artan iş yükü öğretmen camiası tarafından dile getirilmekte olsa da tam anlamıyla ele alınıp çözüme kavuşturulamamaktadır. Bu uygulamalar için eğitim sendikaları eylem kararları almışlardır fakat uygulama aşamasında okul yönetimlerinin çok büyük baskıları ile karşılaşmaktadırlar. Bu ek iş yükü getiren uygulamalar sendikalar tarafından ''angarya'' olarak görülmektedir. Örneğin, 12.03.2018 tarihinde Türk Eğitim Sen tarafından alınan eylem kararında da belirtildiği gibi öğretmenin mesai saatleri ders saatleri ile sınırlı olup bunun dışında verilen görevlerin gönüllülük esasına dayanması gerektiği aksi takdirde angarya olacağı vurgulanmıştır (Türk Eğitim-Sen,2018). ''Angarya'' TDK (2004) tarafından bir kimseye veya bir topluluğa zorla, ücret vermeden yaptırılan iş, yüklenti olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Anayasa'nın 18. maddesinde ''*hiç kimse zorla çalıştırılamaz*'' , "*angarya yasaktır*" şeklinde kesin bir hüküm bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere yüklenen ek görevler ilk olarak Anayasa'nın ilgili maddesine ters düşmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel desende yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek, (2011) nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir. Araştırma için gereken verinin toplanmasında nitel araştırma yönteminden fenomonolojik yöntemden yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemini kullanılarak öğretmenlerin karşılaştıkları angaryalara ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili, Körfez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde farklı branş, yaş, cinsiyet ve kıdem çeşitliliği olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda Katılımcıların beşi kadın, beşi erkektir. Öğretmenler, rehberlik, Türkçe, fen bilgisi, matematik ve İngilizce olmak üzere beş farklı branşta çalışmaktadır. Katılımcıların yaşı 30-45 yaş aralığındadır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Görevi	Branşı	Cinsiyeti	Yaşı	Kıdemi
K1	Öğretmen	Rehberlik	Kadın		
K2	Öğretmen	Rehberlik	Erkek		
K3	Öğretmen	Matematik	Kadın		
K4	Öğretmen	Matematik	Erkek		
K5	Öğretmen	İngilizce	Kadın		
K6	Öğretmen	İngilizce	Erkek		
K7	Öğretmen	Türkçe	Erkek		
K8	Öğretmen	Türkçe	Kadın		
K9	Öğretmen	Fen Bilimleri	Kadın		
K10	Öğretmen	Fen Bilimleri	Erkek		

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilecektir.

Öğretmenlik kendisine yüklenen sorumluluk gereği kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenliği kutsal yapan özelliklerinden birisi gelecek kuşakların şekillenmesinde büyük rolünün bulunmasıdır. Öğretmen eğitimin temel yapı taşlarından bir tanesi olup eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. MEB (2016), öğretmeni öğrencilerin öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlayan ve uygulayan olarak tanımlamaktadır. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nde ([İKY], 2014) ise '*Öğretmen, kendisine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür*" denilmektedir. Bu iki tanımda da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukların net bir biçimde tanımlanmamıştır ki bu da karışıklığa sebep olmaktadır. Ayrıca, bu tanımlarda öğretmenin görev ve sorumlulukları yani kendinden beklenenler öğretim programı faaliyetlerini mesai saatleri içerisinde uygulamasıdır. Varış (akt. Yılmaz, 2009) öğretim programını, belli derslerden oluşan, bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenler için yukarıda verilen tanımlarda her ne kadar görev ve sorumlulukları öğretim program içerisinde olsa da uygulama kısmında böyle olmamaktadır. Yasal dayanağı olmamasına rağmen öğretmenler mesai saatleri içinde ve dışında eğitim-öğretim programı dışında görevlendirilmektedirler. Bu görevlendirmeler; resen atanan sınavlar, veli ziyaretleri, öğrenci faaliyet izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler ve hafta sonu yapılan toplantılardır. Bu ve buna benzer durumlar öğretmene yüklenen sorumluluğu oldukça arttırmaktadır. Bu uygulamaların bazıları gönüllülük esasına dayanmasına rağmen çoğu zaman ''*dayatma*'' olarak çıkmaktadır. Öğretmenlerden beklenen nu görevlerin birçoğu, öğretmenlerin akademik uzmanlıkları kapsamında olmamasına rağmen yerine getirilmeleri okul yönetimi tarafından beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yükünü arttırmaktadır.

Zaman zaman gündeme gelen aşırı baskı, artan iş yükü öğretmen camiası tarafından dile getirilmekte olsa da tam anlamıyla ele alınıp çözüme kavuşturulamamaktadır. Bu uygulamalar için eğitim sendikaları eylem kararları almışlardır fakat uygulama aşamasında okul yönetimlerinin çok büyük baskıları ile karşılaşmaktadırlar. Bu ek iş yükü getiren uygulamalar sendikalar tarafından ''angarya'' olarak görülmektedir. Örneğin, 12.03.2018 tarihinde Türk Eğitim Sen tarafından alınan eylem kararında da belirtildiği gibi öğretmenin mesai saatleri ders saatleri ile sınırlı olup bunun dışında verilen görevlerin gönüllülük esasına dayanması gerektiği aksi takdirde angarya olacağı vurgulanmıştır (Türk Eğitim-Sen,2018). ''Angarya'' TDK (2004) tarafından bir kimseye veya bir topluluğa zorla, ücret vermeden yaptırılan iş, yüklenti olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Anayasa'nın 18. maddesinde ''*hiç kimse zorla çalıştırılamaz*'' , "*angarya yasaktır*" şeklinde kesin bir hüküm bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere yüklenen ek görevler ilk olarak Anayasa'nın ilgili maddesine ters düşmektedir. Bu çalışma okullarda öğretmenler tarafından angarya olarak nitelendirilen davranışları ve bunların kendileri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre okulda kendilerinden istenen/beklenen angarya görevler nelerdir?

2. Öğretmenlere göre bu angaryalar performanslarını ve iş doyumlarını nasıl etkilemektedir?

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırma nitel desende yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek, (2011) nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir. Araştırma için gereken verinin toplanmasında nitel araştırma yönteminden fenomonolojik yöntemden yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemini kullanılarak öğretmenlerin karşılaştıkları angaryalara ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili, Körfez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde farklı branş, yaş, cinsiyet ve kıdem çeşitliliği olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda Katılımcıların beşi kadın, beşi erkektir. Öğretmenler, rehberlik, Türkçe, fen bilgisi, matematik ve İngilizce olmak üzere beş farklı branşta çalışmaktadır. Katılımcıların yaşı 30-45 yaş aralığındadır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen veri nitel tekniklerden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analizi devame ettiğininden, araştırmann bulgularına bulgularına burada yer verilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin iş yükü dağılımındaki düzensizlikler ve öğretmene yüklenen farklı roller sonucu ortaya çıkan bu angaryalar strese sebep olabilmektedir. Öğretmenlerde görülen aşırı stresin öğretmenlerin performanslarına etkisinin eksi yönde olması kaçınılmazdır. Ayrıca Baysal (1995), öğretmenlerin stres sonucunda meslekten hoşnut olmadığını, performanslarının düştüğünü, meslekten geri çekilmek istediklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin aşırı iş yükünün uluslararası boyutuna baktığımız zaman bazı uygulamalar dışında aynı olduğu görülmektedir. Örneğin, İngiltere'de bir sendika tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin haftada minimum on altı saat mesai dışında okul işleri için çalıştıkları belirtilmiştir. Öğretmenler bu ak çalışmalar için ek bir ücret almamaktadırlar. Ayrıca mesai dışı yapılan çalışmaların çoğunun gereksiz, etkisiz ve öğrenci başarısına etkisi olmayan kırtasiyecilik işleri olduğu vurgulanmıştır (National Education Union, 2018). İngiltere'de yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin sadece %10'u aşırı iş yükünün yönetilebilir olduğunu belirtmektedir (ResourceEd, 2018).

Elde edilen veri nitel tekniklerden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analizi devame ettiğininden, araştırmann bulgularına bulgularına burada yer verilmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Angarya, iş yükü, dayatma, öğretmen iş doyumu, öğretmen performansı

Kaynakça

Baysal, A. (1996). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler,* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Milli Eğitim Temel Kanunu, 2016. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

National Education Union (2018). Teachers And Workload, A Survey Report By The National Education Union On Teacher Workload İn Schools And Academies.

ResourceEd (2018). How Manageable Are Your Teachers' Workloads?

Türk Eğitim Sen (2018). Türk Eğitim-Sen`den Eylem Kararı https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=12240

Varış, F. (1998). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş, Seçkin Yayıncılık. 8. Baskı, 188-242. Ankara

(24858) Türkiye'deki Okul İklimi Konulu Tezlere İlişkin Bir İçerik Analizi

GÜLTEN TÜRKAN GÜRER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

TEMEL ÇALIK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgüt iklimi kavramı, 1950'li yıllarda sosyal bilimcilerin örgüt ortamında yaşanan gelişmelere ilişkin daha çok araştırma yapmaya başlamaları ile önem kazanmıştır. Son yıllarda, eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar tarafından örgüt ikliminin tanımlanıp ölçülmesine ilişkin birçok çalışma görülse bile, kavramın analizi ve faydaları daha çok işletme bilimciler tarafından çalışma konusu yapılmıştır (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, s.3). Örgütün sahip olduğu genel hava ve duygu ile ilgili olarak kullanılan, örgüt çalışanlarının davranış ve ilişkilerinden oluşan bu kavram (Yılmaz & Altınkurt, 2013, s.1-2), örgütün kişiliği olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla her örgütün kendine özgü ayrı bir iklimi olduğunu söylemek mümkündür (Hoy ve diğerleri, 1991, s. 3). Bir sosyal sistem olan okulların (Bursalıoğlu, 1978, s. 57) da kendilerine özgü bir iklimi vardır (Thomas, 1976, s. 443-444). Okulun iklimi, onu diğer okullardan ayıran ve üyelerin davranışlarını etkileyen tüm özellikleri içinde barındırmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Sağlıklı ve olumlu bir iklime sahip olan okulların, kendilerine has bir değer sistemi oluşturup, amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmaları beklenmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010, s. 214). Olumlu bir okul iklimi içinde işgörenler, kendilerini birey olarak değerli hissederler ve işbirliği içinde okul için çalışırlar (Çalık, Kurt & Çalık, 2011).

Okul iklimi konusunda yapılan çalışmalara son yıllarda daha çok rastlanmaktadır. Alanyazında okul ikliminin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalara öğretmen performansı (Demir, 2008), öğretmenlerin özerklik davranışları (Çolak & Altınkurt, 2017), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Altınkurt, 2014), okul müdürlerinin etkililiği (Karataş, 2008), okul müdürlerinin etik davranışları (Mansuroğlu, 2012), öğrencilerin akademik başarıları (Bahçetepe, 2013), okul etkililiği (Şenel & Buluç, 2016), okul sağlığı ve etkililiği (Hoy, Tarter & Bliss, 1990), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), örgütsel güven (Ayık & Savaş, 2014), yaratıcılık ve yenilik (Ekvall, 1996), bireysel davranışa etkisi (Neal, Griffin & Hart, 2000), iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi (Çekmecelioğlu, 2005) örnek olarak verilebilir. Ancak alanyazın taraması kapsamında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirlemenin yanı sıra elde edilen bilgilerin sistemli ve kapsamlı şekilde incelemesini gerçekleştiren çalışmaların daha çok yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada, okul iklimi konusunda yapılan araştırmaların betimsel bir sentezi sunularak yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Bu çalışma, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve bu konuda yapılmış çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, "okul iklimi konusunda yapılan tezlerin; (*i*) yayım yıllarına, (*ii*) üniversite türlerine, (*iii*) örneklem bölgelerine, (*iv*) yayım türlerine, (*v*) uygulandığı eğitim kademesine, (*vi*) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (*vii*) araştırma yöntemlerine, (*viii*) veri toplama araçlarına, (*ix*) örneklem belirleme yöntemlerine ve (*x*) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" alt amaçlarına cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmaktadır. Tavşancıl ve Aslan (2001) kategorik çözümlemeyi, bir mesajın birimlere ayrılarak önceden belirlenmiş ya da inceleme sürecinde de dâhil edilen ölçütlere göre kategorik olarak sınıflandırılması şeklinde tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2009-2019 yılları arasında yapılan okul iklimi ile ilgili tezler (yüksek lisans/doktora) oluşturmaktadır. Çalışmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek için amaçlı örneklem alma yoluna gidilecektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Çalışmaya dâhil edilen tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir. Amaca hizmet eden tezler çalışmanın örneklemine alınacaktır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesi*ne ilişkin form hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaya ilişkin belirlenen ölçütlerin bulunduğu kutucuklara yer verilmiştir. Örnekleme alınan tezlerin sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilecektir.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılacaktır. Aramalar anahtar kelimelere, başlığa, özete, dizine, eğitim ve öğretim konu ölçütleri doğrultusunda gerçekleştirilecek olup tekrarlı yayınlar ve amaca hizmet etmeyen çalışmalar veri setine dâhil edilmeyecektir. Elde edilen veriler kategorilere uygun olarak frekansları da verilerek görsel tablolar aracılığıyla analizler tamamlanacaktır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için; (i) veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılacak, (ii) *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesi* formuna ilişkin kodlama anahtarı çıkarılacak ve (iii) bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınıp kodlamalar arası tutarlık hesaplaması yapılacaktır.

Örgüt iklimi kavramı, 1950'li yıllarda sosyal bilimcilerin örgüt ortamında yaşanan gelişmelere ilişkin daha çok araştırma yapmaya başlamaları ile önem kazanmıştır. Son yıllarda, eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar tarafından örgüt ikliminin tanımlanıp ölçülmesine ilişkin birçok çalışma görülse bile, kavramın analizi ve faydaları daha çok işletme bilimciler tarafından çalışma konusu yapılmıştır (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, s.3). Örgütün sahip olduğu genel hava ve duygu ile ilgili olarak kullanılan, örgüt çalışanlarının davranış ve ilişkilerinden oluşan bu kavram (Yılmaz & Altınkurt, 2013, s.1-2), örgütün kişiliği olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla her örgütün kendine özgü ayrı bir iklimi olduğunu söylemek mümkündür (Hoy ve diğerleri, 1991, s. 3). Bir sosyal sistem olan okulların (Bursalıoğlu, 1978, s. 57) da kendilerine özgü bir iklimi vardır (Thomas, 1976, s. 443-444). Okulun iklimi, onu diğer okullardan ayıran ve üyelerin davranışlarını etkileyen tüm özellikleri içinde barındırmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Sağlıklı ve olumlu bir iklime sahip olan okulların, kendilerine has bir değer sistemi oluşturup, amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmaları beklenmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010, s. 214). Olumlu bir okul iklimi içinde işgörenler, kendilerini birey olarak değerli hissederler ve işbirliği içinde okul için çalışırlar (Çalık, Kurt & Çalık, 2011).

Okul iklimi konusunda yapılan çalışmalara son yıllarda daha çok rastlanmaktadır. Alanyazında okul ikliminin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalara öğretmen performansı (Demir, 2008), öğretmenlerin özerklik davranışları (Çolak & Altınkurt, 2017), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Altınkurt, 2014), okul müdürlerinin etkililiği (Karataş, 2008), okul müdürlerinin etik davranışları (Mansuroğlu, 2012), öğrencilerin akademik başarıları (Bahçetepe, 2013), okul etkililiği (Şenel & Buluç, 2016), okul sağlığı ve etkililiği (Hoy, Tarter & Bliss, 1990), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), örgütsel güven (Ayık & Savaş, 2014), yaratıcılık ve yenilik (Ekvall, 1996), bireysel davranışa etkisi (Neal, Griffin & Hart, 2000), iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi (Çekmecelioğlu, 2005) örnek olarak verilebilir. Ancak alanyazın taraması kapsamında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirlemenin yanı sıra elde edilen bilgilerin sistemli ve kapsamlı şekilde incelemesini gerçekleştiren çalışmaların daha çok yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada, okul iklimi konusunda yapılan araştırmaların betimsel bir sentezi sunularak yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Bu çalışma, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve bu konuda yapılmış çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, "okul iklimi konusunda yapılan tezlerin; (*i*) yayım yıllarına, (*ii*) üniversite türlerine, (*iii*) örneklem bölgelerine, (*iv*) yayım türlerine, (*v*) uygulandığı eğitim kademesine, (*vi*) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (*vii*) araştırma yöntemlerine, (*viii*) veri toplama araçlarına, (*ix*) örneklem belirleme yöntemlerine ve (*x*) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" alt amaçlarına cevap aranacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmaktadır. Tavşancıl ve Aslan (2001) kategorik çözümlemeyi, bir mesajın birimlere ayrılarak önceden belirlenmiş ya da inceleme sürecinde de dâhil edilen ölçütlere göre kategorik olarak sınıflandırılması şeklinde tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2009-2019 yılları arasında yapılan okul iklimi ile ilgili tezler (yüksek lisans/doktora) oluşturmaktadır. Çalışmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek için amaçlı örneklem alma yoluna gidilecektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Çalışmaya dâhil edilen tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir. Amaca hizmet eden tezler çalışmanın örneklemine alınacaktır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesi*ne ilişkin form hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaya ilişkin belirlenen ölçütlerin bulunduğu kutucuklara yer verilmiştir. Örnekleme alınan tezlerin sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilecektir.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılacaktır. Aramalar anahtar kelimelere, başlığa, özete, dizine, eğitim ve öğretim konu ölçütleri doğrultusunda gerçekleştirilecek olup tekrarlı yayınlar ve amaca hizmet etmeyen çalışmalar veri setine dâhil edilmeyecektir. Elde edilen veriler kategorilere uygun olarak frekansları da verilerek görsel tablolar aracılığıyla analizler tamamlanacaktır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için; (i) veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılacak, (ii) *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesi* formuna ilişkin kodlama anahtarı çıkarılacak ve (iii) bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınıp kodlamalar arası tutarlık hesaplaması yapılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu ölçütleri dikkate alınıp örnekleme dâhil edilen okul iklimi konulu tezler incelenerek; (*i*) yayım yıllarına, (*ii*) üniversite türlerine, (*iii*) örneklem bölgelerine, (*iv*) yayım türlerine, (*v*) uygulandığı eğitim kademesine, (*vi*) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (*vii*) araştırma yöntemlerine, (*viii*) veri toplama araçlarına, (*ix*) örneklem belirleme yöntemlerine ve (*x*) analiz yöntemlerine göre dağılımları betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniğiyle tablolaştırılıp, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusuna ilişkin yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmesiyle birlikte bu konuda yapılmış çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, betimsel içerik analizi, kategorik çözümleme

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu ölçütleri dikkate alınıp örnekleme dâhil edilen okul iklimi konulu tezler incelenerek; (*i*) yayım yıllarına, (*ii*) üniversite türlerine, (*iii*) örneklem bölgelerine, (*iv*) yayım türlerine, (*v*) uygulandığı eğitim kademesine, (*vi*) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (*vii*) araştırma yöntemlerine, (*viii*) veri toplama araçlarına, (*ix*) örneklem belirleme yöntemlerine ve (*x*) analiz yöntemlerine göre dağılımları betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniğiyle tablolaştırılıp, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusuna ilişkin yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmesiyle birlikte bu konuda yapılmış çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul iklimi, betimsel içerik analizi, kategorik çözümleme

Kaynakça

Altınkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.

Ayık, A. & Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*11(7), 203-220.

Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:71. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(157), 167-180.

Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 73-84.

Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(1), 33-71.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate.* Newbury Park: SAGE Publications.

Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.

Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Neal, A., Griffin, M. A. & Hart, P. M. (2000). The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior. *Safety Science*, 34(1-3), 99-109.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.

Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *9*(4), 1-12.

Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

(24894) Öz-Saygı İle Mental İyi Oluş Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

AHMET HAKAN YAZ
KASTAMONU FEN LİSESİ

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mental iyi oluş kavramı alanyazında; "psikolojik iyi oluş", "duygusal iyi oluş", öznel iyi oluş" ve "sosyal iyi oluş" gibi kavramlar ile birlikte kullanılmaktadır (Doğan, 2016b). Argyle, Martin ve Crossland (1989) mental iyi oluşu, olumlu duyguların daha sıklıkla yaşanması olarak açıklamıştır. Vaillant (2003) ise mental iyi oluşu olumlu bir ruh haline sahip olmak olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, Doğan ve Eryılmaz (2013) bireylerin mental iyi oluş düzeyleri yüksek olduğunda olumlu duyguları daha sık yaşadıklarını ve yaşamlarında yüksek düzeyde doyum hissettiklerini ifade etmiştir. Diener ve Seligman (2002) ise mental iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin iş yaşamında daha verimli olduklarını tespit etmiştir.

Mental iyi oluş ile birçok değişken arasında araştırma yapıldığı ve mental iyi oluş düzeyine etki eden birçok değişkenin olduğu literatürde görülmektedir. Mental iyi oluş düzeyine etki eden bir diğer değişken ise öz-saygıdır. Alanyazında öz-saygı kavramı; "öz değer" ve "benlik saygısı" kavramları ile birlikte ifade edilmektedir (Doğan, 2016a). Coopersmith (1967) öz-saygıyı bireyin kendisini önemli ve değerli hissetmesi olarak ifade etmiştir. Doğan (2016a) öz-saygı kavramını bireyin kendisine karşı hissettiği sevgi, saygı, güven ve beğeni duyguları olarak tanımlamıştır. Rosenberg (1965) ise benlik saygısını, bireyin kendisine yönelttiği olumlu veya olumsuz durumlar olarak ele almıştır. Bununla birlikte, Doğan (2016a) öz-saygının; iyimserlik, yalnızlık, beden algısı, başarı, mutluluk, denetim odağı ve kibir gibi kavramlarla ilişkili olduğunu belirterek, öz-saygının oluşmasında en önemli unsurun aile olduğunu belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öz-saygı önemli bir psikolojik değişkendir (Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Alanyazın incelediğinde, öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana yapacağı katkılar açısından değerlendirildiğinde, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öz-saygı değişkenini belirlemek için Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "kendini sevme" ve "özyeterlik" olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. 16 maddeden oluşan ölçek "1=hiç uygun değil", "2=uygun değil", "3= biraz uygun", "4= uygun" ve "5= tamamen uygun" seçeneklerine sahip 5'li likert tipindedir ve sekiz madde ters kodludur. Doğan (2011) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mental iyi oluş değişkenin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker ve Stewart-Brown (2007) tarafından geliştirilen ve Keldal (2015) tarafından uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ) kullanılmıştır. Ölçek, mental iyi oluşu değerlendiren tek boyutu içermektedir ve 14 maddeden oluşmaktadır. "1= Hiç katılmıyorum", "2= katılmıyorum", "3= biraz katılıyorum", "4= katılıyorum" ve "5= tamamen katılıyorum" seçeneklerini içeren 5'li likert tipinde bir ölçektir ve ters kodlu maddesi yoktur. Keldal (2015) tarafından uygulanan analizlere göre ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Araştırmada, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeğine ait kendini sevme ve özyeterlik boyutları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeğine ait mental iyi oluş boyutu yine cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, VIF (Varyans Artış Faktörü), CI (Kondisyon İndeksi) ve tolerans değerleri tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Mental iyi oluş kavramı alanyazında; "psikolojik iyi oluş", "duygusal iyi oluş", öznel iyi oluş" ve "sosyal iyi oluş" gibi kavramlar ile birlikte kullanılmaktadır (Doğan, 2016b). Argyle, Martin ve Crossland (1989) mental iyi oluşu, olumlu duyguların daha sıklıkla yaşanması olarak açıklamıştır. Vaillant (2003) ise mental iyi oluşu olumlu bir ruh haline sahip olmak olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, Doğan ve Eryılmaz (2013) bireylerin mental iyi oluş düzeyleri yüksek olduğunda olumlu duyguları daha sık yaşadıklarını ve

yaşamlarında yüksek düzeyde doyum hissettiklerini ifade etmiştir. Diener ve Seligman (2002) ise mental iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin iş yaşamında daha verimli olduklarını tespit etmiştir.

Mental iyi oluş ile birçok değişken arasında araştırma yapıldığı ve mental iyi oluş düzeyine etki eden birçok değişkenin olduğu literatürde görülmektedir. Mental iyi oluş düzeyine etki eden bir diğer değişken ise öz-saygıdır. Alanyazında öz-saygı kavramı; "öz değer" ve "benlik saygısı" kavramları ile birlikte ifade edilmektedir (Doğan, 2016a). Coopersmith (1967) öz-saygıyı bireyin kendisini önemli ve değerli hissetmesi olarak ifade etmiştir. Doğan (2016a) öz-saygı kavramını bireyin kendisine karşı hissettiği sevgi, saygı, güven ve beğeni duyguları olarak tanımlamıştır. Rosenberg (1965) ise benlik saygısını, bireyin kendisine yönelttiği olumlu veya olumsuz durumlar olarak ele almıştır. Bununla birlikte, Doğan (2016a) öz-saygının; iyimserlik, yalnızlık, beden algısı, başarı, mutluluk, denetim odağı ve kibir gibi kavramlarla ilişkili olduğunu belirterek, öz-saygının oluşmasında en önemli unsurun aile olduğunu belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öz-saygı önemli bir psikolojik değişkendir (Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Alanyazın incelediğinde, öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana yapacağı katkılar açısından değerlendirildiğinde, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öz-saygı değişkenini belirlemek için Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "kendini sevme" ve "özyeterlik" olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. 16 maddeden oluşan ölçek "1=hiç uygun değil", "2=uygun değil", "3= biraz uygun", "4= uygun" ve "5= tamamen uygun" seçeneklerine sahip 5'li likert tipindedir ve sekiz madde ters kodludur. Doğan (2011) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mental iyi oluş değişkenin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker ve Stewart-Brown (2007) tarafından geliştirilen ve Keldal (2015) tarafından uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ) kullanılmıştır. Ölçek, mental iyi oluşu değerlendiren tek boyutu içermektedir ve 14 maddeden oluşmaktadır. "1= Hiç katılmıyorum", "2= katılmıyorum", "3= biraz katılıyorum", "4= katılıyorum" ve "5= tamamen katılıyorum" seçeneklerini içeren 5'li likert tipinde bir ölçektir ve ters kodlu maddesi yoktur. Keldal (2015) tarafından uygulanan analizlere göre ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Araştırmada, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeğine ait kendini sevme ve özyeterlik boyutları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeğine ait mental iyi oluş boyutu yine cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, VIF (Varyans Artış Faktörü), CI (Kondisyon İndeksi) ve tolerans değerleri tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen adaylarına ait öz-saygı ile mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemek için yapılan araştırmada çeşitli sonuçlar öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyleri ile cinsiyet ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi araştırmada beklenen sonuçlar arasında değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-saygı ile mental iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu beklenmektedir. Buna göre öz-saygı düzeyi ne kadar çok artarsa mental iyi oluş düzeyinin de o kadar çok artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öz-saygının mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu öngörülmektedir. Başka bir anlatımla, öz-saygının mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir biçimde etkili olduğu öne sürülebilir. Araştırmanın sonuçları bildiri sunumunda açıklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen adaylarına ait öz-saygı ile mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemek için yapılan araştırmada çeşitli sonuçlar öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyleri ile cinsiyet ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi araştırmada beklenen sonuçlar arasında değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-saygı ile mental iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu beklenmektedir. Buna göre öz-saygı düzeyi ne kadar çok artarsa mental iyi oluş düzeyinin de o kadar çok artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öz-saygının mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu öngörülmektedir. Başka bir anlatımla, öz-saygının mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir biçimde etkili olduğu öne sürülebilir. Araştırmanın sonuçları bildiri sunumunda açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öz-saygı, Mental iyi oluş, Öğretmen adayları

Kaynakça

Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. J.P. Forgas & J.M. Innes (Ed.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective* içinde (s. 189- 203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self-Esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society, 13* (1), 81-84.

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: kendini sevme ve öz-yeterlik ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim,* 36 (162), 126-137.

Doğan, T. (2016a). http://www.tayfundogan.net/2016/10/09/kendini-degerli-hissetmenin-psikolojisi-oz-saygi/ 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, T. (2016b). http://www.tayfundogan.net/2016/10/11/mental-iyi-olus/ 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, T., & Eryılmaz, D. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 107-117. DOI: 10.9779/PUJE434

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Keldal G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması**.** *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 103-115.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.

Tafarodi, R. W & Swann, W. B. (2001). Two dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, *31*(5), 653-673.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK Validation. *Health And Quality Of Life Outcomes, 5*(1), 50-63. doi:10.1186/1477-7525-5-63

Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal Of Psychiatry*, *160*,1373-1384.

(24904) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Başarılı Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Kademeler Arası Geçişler

ALİ BALCI ANKARA ÜNİVERSİTESİ
HİLAL ERKOL ANKARA ÜNİVERSİTESİ
YILDIRAY AYDIN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İBRAHİM OKAN ERDEN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP DİKER KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İyi bir eğitim, yüksek nitelikli işgücünü beraberinde getirdiğinden ülke kalkınmasında mihenk taşı görevi görmektedir. Bu yüzdendir ki ülkeler iyi bir eğitim sistemine sahip olmayı hedeflerler. Bunun için de araştırma ve geliştirme faaliyetlerini sürdürmekte; ayrıca da uluslararası arenada iyi örnekleri izleyerek onlardan yararlanmaya (benchmarking) çalışmaktadırlar. Bu durum, pek tabii ki karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemini artırmaktadır. Balcı (2009), karşılaştırma çalışmalarının, birbirine benzemeyen şeylerin gerçekte ne kadar benzer olduğunun görülmesi ya da birbirine çok benzer şeylerin gerçekte ne kadar farklı olduğunun saptanması ve bir şeydeki değişimin derecesinin gösterilmesi açısından anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Küreselleşme, ülkelerin eğitim sistemlerinin uluslararası düzeydeki durumunun irdelemesi ihtiyacını doğurmuş ve Dünya Bankası, UNESCO, Avrupa Komisyonu gibi kuruluşların eğitim sistemlerinin karşılaştırmasını sağlayan çalışmaları başlatmasına neden olmuştur. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development [OECD]) tarafından uygulanan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA])" bu çalışmalardan biridir. PISA; üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerileri değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmaya konu ülkelerin eğitim sistemlerinin genel özellikleri incelendiğinde PISA başarıları dışında da önemli ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Örneğin Hong Kong, Finlandiya, Singapur ve Tayvan uzun yıllar sömürgesi oldukları ülkelerin eğitim sitemlerinin özelliklerini taşımaktadır. Hong Kong'da ortaöğretim ikinci kademeye geçiş sınavının İngiliz Eğitim Sistemindeki dengi ile gösterdiği benzerlik, İngilizcenin bu ülke eğitim programlarındaki devam eden hâkimiyeti yanında İngiliz Eğitim Sisteminin etkisini de göstermektedir (Mok ve Cheung, 2011, WENR, 2013).

Araştırmaya dâhil ülkelerde insan kaynağına verilen önem ve kültürel yapılarına uygun eğitim sistemlerinin varlığı, bir diğer ortak özellikleridir. Bu özellikler ülkelerin hızla gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu bağlamda eğitim programlarının amacını; (1) öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi, (2) öğrencilerin Doğu-Batı kültür sentezine dayalı bakış açısını kazanması ve (3) öğrencilerin İngilizce ve ana dillerini akıcı konuşabilmesi oluşturmaktadır (Adamson ve Li Siu Pang, 2005; Aksoy ve Gözütok. 2014; Apaydın, 2015; Arı, 2006, Clark, 2013, Cheng, Cheung ve Ng, 2016; Demir, 2009).

Eğitim sistemlerinin amaçları, okul yapılarının ve eğitim programlarının şekillenmesinde önemli bir etmendir. Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde kamu okulları devlet ya da yerel; özel okullar ise özel, özerk, ya da ulusal gibi farklı isimler ile adlandırılmaktadır. Bu okulların bir kısmı özel olmasına ya da özel sektör tarafında işletilmesine rağmen devlet desteği almaktadır. Okul yapılarındaki çeşitlilik eğitim programlarında da kendini göstermektedir. Örneğin; Finlandiya, Singapur, Güney Kore ve Estonya'da ulusal çerçeve eğitim programı uygulanırken; Hong Kong, Tayvan ve Japonya'da farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Yönetim yapısı nedeniyle diğer ülkelerden oldukça farklı bir yapıya sahip bulunan İsviçre'de kantonlarının her birinde farklı eğitim sistemleri, okul yapıları, eğitim kademeleri ve eğitim programları yer almaktadır (Crown World Mobility, 2015-2016; Education Bureau, 2018; Estonian Ministry of Education and Research, 2018c; Finnish National Agency for Education, 2018; Korean Ministry of Education, 2018b; Lees, 2016; Ministry of Education of Republic of China Department of Statistics, 2017/2018; NUFFIC, 2015; The EDK, 2018; Türkoğlu, 1998).

Hong Kong, Finlandiya, Estonya, Güney Kore ve Japonya'da öğrenciler dokuz yıllık zorunlu eğitim sürecini tamamlamak için altı yıl ilkokulda, daha sonra üç yıl ortaöğretim birinci kademede eğitim almaktadır. Singapur'da ise zorunlu eğitim kanunu gereğince 1 Ocak 1996'dan sonra doğan tüm Singapur vatandaşları, ilköğretime düzenli devam etmek zorundadır. İsviçre' de ise kantonlar arasındaki öğretim süreleri değişiklik göstermekte, fakat ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerini kapsayan zorunlu eğitim 9 yılda tamamlanmaktadır. Tayvan'da ise zorunlu eğitim ilkokul (altı yıl), ortaokul (üç yıl) ve lise (üç yıl) olmak üzere 12 yıldır (Adamson ve Li Siu Pang, 2005; Ekinci, 2010; Estonian Ministry of Education and Research, 2018a; Marlow-Ferguson, 2002; MOE, 2017/2018; Ministry of Education, Singapur 2016; World Data on Education, 2010/11; Yıldız, 2013).

Araştırmanın amacını yukarıda kısaca genel özellikleri verilen ve PISA sınavlarında başarıları süreklilik gösteren sekiz ülkenin eğitim sistemlerinde kademeler arası geçişlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'da başarılı olan sekiz ülkenin (Hong Kong, Finlandiya, Singapur, İsviçre, Estonya, Güney Kore, Tayvan ve Japonya) genel olarak eğitim sistemleri, özelde de eğitim sistemlerinde kademeler arası geçişleri, belge ve kaynaklara dayalı ortaya konulmuştur. Son olarak da bu ülkelerin eğitim sistemlerinde kademeler arası geçişler kısaca karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla çalışma, betimsel ve karşılaştırmalı bir araştırma özelliği göstermektedir.

Araştırmanın başlıca veri kaynaklarını, sözü edilen ülkelerin kendi eğitim sistemleri ile kademeler arası geçişlerine ilişkin kamu belgeleri (yasal mevzuat ve diğer ilgili dokümanlar (kanun, tüzük ve genellemeler), eğitim sistemlerini tarayan ve karşılaştıran OECD, Dünya Bankası, Eurydice, Avrupa Komisyonu gibi kuruluşların belgeleri ve bu ülkelerle ilgili akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çerçevede çalışmada veriler, ilgili kaynaklardan taranmış, betimlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde de "doküman analizi" tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle söz konusu ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinde kademeler arası geçiş koşulları betimlenmiş, daha sonra her ülke için ayrı ayrı yapılan bu betimlemelerin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Verilerin betimlenmesinde ve karşılaştırılmasında Hong Kong, Finlandiya, Singapur, İsviçre, Estonya, Güney Kore, Tayvan ve Japonya'nın eğitim sistemlerinin genel özellikleri ile söz konusu ülkelerin kademeler arası geçiş koşullarına (anaokulundan ilköğretime, ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime) ilişkin tablolardan yararlanılmıştır.

Küreselleşme, ülkelerin eğitim sistemlerinin uluslararası düzeydeki durumunun irdelenmesi ihtiyacını doğurmuş ve Dünya Bankası, UNESCO, Avrupa Komisyonu gibi kuruluşların eğitim sistemlerinin karşılaştırmasını sağlayan çalışmaları başlatmasına neden olmuştur. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development [OECD]) tarafından uygulanan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA])" bu çalışmalardan biridir. PISA; üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerileri değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmaya konu ülkelerin eğitim sistemlerinin genel özellikleri incelendiğinde PISA başarıları dışında da önemli ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Örneğin Hong Kong, Finlandiya, Singapur ve Tayvan uzun yıllar sömürgesi oldukları ülkelerin eğitim sitemlerinin özelliklerini taşımaktadır. Hong Kong'da ortaöğretim ikinci kademeye geçiş sınavının İngiliz Eğitim Sistemindeki dengi ile gösterdiği benzerlik, İngilizcenin bu ülke eğitim programlarındaki devam eden hâkimiyeti yanında İngiliz Eğitim Sisteminin etkisini de göstermektedir

Araştırmaya dâhil ülkelerde insan kaynağına verilen önem ve kültürel yapılarına uygun eğitim sistemlerinin varlığı, bir diğer ortak özellikleridir. Bu özellikler ülkelerin hızla gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu bağlamda eğitim programlarının amacını; (1) öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi, (2) öğrencilerin Doğu-Batı kültür sentezine dayalı bakış açısını kazanması ve (3) öğrencilerin İngilizce ve ana dillerini akıcı konuşabilmesi oluşturmaktadır (Adamson ve Li Siu Pang, 2005; Aksoy ve Gözütok. 2014; Apaydın, 2015; Arı, 2006, Clark, 2013, Cheng, Cheung ve Ng, 2016; Demir, 2009).

Eğitim sistemlerinin amaçları, okul yapılarının ve eğitim programlarının şekillenmesinde önemli bir etmendir. Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde kamu okulları devlet ya da yerel; özel okullar ise özel, özerk, ya da ulusal gibi farklı isimler ile adlandırılmaktadır. Bu okulların bir kısmı özel olmasına ya da özel sektör tarafında işletilmesine rağmen devlet desteği almaktadır. Okul yapılarındaki çeşitlilik eğitim programlarında da kendini göstermektedir. Örneğin; Finlandiya, Singapur, Güney Kore ve Estonya'da ulusal çerçeve eğitim programı uygulanırken; Hong Kong, Tayvan ve Japonya'da farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Yönetim yapısı nedeniyle diğer ülkelerden oldukça farklı bir yapıya sahip bulunan İsviçre'de kantonlarının her birinde farklı eğitim sistemleri, okul yapıları, eğitim kademeleri ve eğitim programları yer almaktadır

Araştırmaya dahil ülkelerin okul yapılarının devlet ve özel kapsamında şekillendiği görülmektedir. Finlandiya'da tek tip okul yapısının ve buna bağlı olarak ulusal bir eğitim programının izlendiği anlaşılmaktadır. Hong Kong, İsviçre, Tayvan ve Japonya'da okul yapısına eşdeğer biçimde çok programlı bir eğitim programı uygulanırken, Singapur, Güney Kore ve Estonya'da okul yapılarının aksine ulusal bir program uygulandığı görülmektedir

Araştırmada ele alınan ülkelerde kademeler arası geçişler; (1) anaokulundan ilköğretime, (2) ilköğretimden ortaöğretime, (3) ortaöğretimden yükseköğretime ve (4) yükseköğretimden lisansüstü eğitime geçiş olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır. Çalışmada, kademeler arası geçiş sistemlerinin daha net anlaşılabilmesi amacıyla ülkelerin eğitim kademelerine ilişkin genel bilgilere ve bir üst kademeye geçiş kurallarına yer verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yönetsel yapılarına uygun okul yapılarına ve okul yapılarına eşdeğer eğitim programlarına sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu ülkelerde zorunlu eğitime başlama yaşı 6 yaş ile 7 yaş arasında değişiklik göstermekte, Singapur ve Tayvan dışındaki ülkelerde 9 yıl sürmektedir. Araştırmaya dahil edilen ülkelerin zorunlu eğitimden ortaöğretime geçiş koşullarını farklı değerlendirme esasları oluşturmaktadır. Örneğin mesleki eğitimin önemli bir alan kabul edildiği Hong Kong ve Tayvan'da mesleki eğitime geçişte bir koşul bulunmazken, Singapur'da öğrencilerin ortaöğretime geçişleri sınavla sağlanmaktadır. Güney Kore'de ise sınavın yanısıra okul kayıtlarının taranması, deneme, mülakat, yetenek sınavı gibi değerlendirme esasları yer almaktadır. Finlandiya'da ders başarısı ve mesleki iş deneyimi şartı aranmaktadır. Ayrıca Finlandiya'da diğer ülkelerden farklı olarak öğrencinin katıldığı etkinlikler de puanlama sisteminde etkilidir. İsviçre'de zorunlu eğitimin son sınıfını (9. Sınıf) başarı ile bitirme, Estonya'da ise zorunlu eğitimi tamamlama şartı aranmaktadır. Japonya'da seçme esası bulunmazken, Tayvan'da ise ikili bir sistem

uygulanmaktadır. Tayvan'da öğrenci meslek lisesine doğrudan geçiş yapabiliyorken, genel liseye devam etmek istediğinde sınava girmek zorundadır.

Söz konusu ülkelerin ortaöğretimden yükseköğretime geçiş esasları da farklılıklar göstermektedir. Hong Kong, Finlandiya, Singapur, Estonya ve Japonya 'da yükseköğretime geçişte sınav esas alınırken, Güney Kore'de tarama uygulamaları yapılmaktadır. Tayvan'da ise öğrenciler yükseköğretime (lisans) tavsiye ve gözlem ya da sınav uygulaması ile kabul edilmektedir. İsviçre'de ortaöğretimden mezun olmak yükseköğretime (lisans) geçişlerde ön koşulu oluşturmakta, ayrıca üniversitelerin isteyeceği özel koşullar gibi farklı uygulamalar da bulunmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin lisansüstü öğretime geçiş koşulları incelendiğinde genel olarak lisans öğrenimini tamamlamış olmanın temel esas teşkil ettiği, fakat kabul koşulları, lisansüstü öğretimin amacı ve süreci açısından farklılıklar gösterebildiği görülmektedir. Örneğin Finlandiya, Singapur ve İsviçre'de lisans öğrenimini tamamlamak lisansüstü öğrenime başlamak için yeterli bir kabul koşulu iken, Hong Kong'da öğrencilerin lisans öğrenimini ya da eşdeğer yeterlilikleri sağlaması, Estonya'da lisans öğrenimini ya da mesleki eğitimini tamamlaması gerekmektedir. Tayvan'da lisansüstü eğitime giriş koşullarını sınav ve mesleki tecrübe oluştururken, Güney Kore'de lisansüstü eğitime kabul koşullarının not ortalaması ve İngilizce yeterlilik puandan oluşması, Japonya'da ise lisansüstü eğitime kabul koşullarında sınav ve tavsiyenin yanı sıra eğitim dışı etkinliklerin de etkili olması dikkat çekicidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Söz konusu ülkelerin yönetsel yapılarına uygun okul yapılarına ve okul yapılarına eşdeğer eğitim programlarına sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu ülkelerde zorunlu eğitime başlama yaşı 6 yaş ile 7 yaş arasında değişiklik göstermekte, Singapur ve Tayvan dışındaki ülkelerde 9 yıl sürmektedir. Söz konusu ülkelerin zorunlu eğitimden ortaöğretime geçiş koşullarını farklı değerlendirme esasları oluşturmaktadır.

Söz konusu ülkelerin ortaöğretimden yükseköğretime geçiş esasları da farklılıklar göstermektedir. Hong Kong, Finlandiya, Singapur, Estonya ve Japonya 'da yükseköğretime geçişte sınav esas alınırken, Güney Kore'de tarama uygulamaları yapılmaktadır. Tayvan'da ise öğrenciler yükseköğretime (lisans) tavsiye ve gözlem ya da sınav uygulaması ile kabul edilmektedir. İsviçre'de ortaöğretimden mezun olmak yükseköğretime geçişlerde ön koşulu oluşturmakta, ayrıca üniversitelerin isteyeceği özel koşullar gibi farklı uygulamalar da bulunmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin lisansüstü öğretime geçiş koşulları incelendiğinde genel olarak lisans öğrenimini tamamlamış olmanın temel esas teşkil ettiği, fakat kabul koşulları, lisansüstü öğretimin amacı ve süreci açısından farklılıklar gösterebildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pısa), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pısa)'Nda Başarılı Bazı Ülkeler, Kademeler Arası Geçiş Sistemleri

Kaynakça

Adamson, B. ve Li Siu Pang, T. (2005). Primary and secondary schooling, içinde Bray ve Koo (Ed). *CERC Studies in comparative education 7. Education and society in Hong Kong and Macao, Comparative perspectives on continuity and change* (2 nd edition) içinde (35- 61). The Netherlands: Springer.

Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Transformations in Teacher Education in United States of Amerika, Finland, Singapore and Turkey, *Educational Sciences and Practice,* 13 (25), 23-46

Apaydın, Ç. (2015). Estonya eğitim sistemi. Ali Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (151-163). (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, A. (2006). *İsviçre Basel Okul Sistemi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Beş kıtada 30 ülke eğitim sisteminin Türk Eğitim sistemi ile Karşılaştırılması.* Ankara: Pegem Akademi.

Clark, N. (2013). *World education news.* https://wenr.wes.org/2013/06/wenr-june- 2013-an-overview-of-education-in-south-korea sayfasından 06.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Cheng, Y. C., Cheung, A. C. K. ve Ng, S. W. (2016). *Internalization of higher education. The case of Hong Kong.* London: Springer Scence and Business Media Singapore.

Crown World Mobility (2015-2016). *A comprehensive quide to international schools in Hong Kong,* Introduction.

Demir, K. (2009). Tayvan'da Lisansüstü Reformları ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslararası Hareketliliği. Kasım Karakütük (Ed.), *Avrupa, Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu* içinde (s.125-144). Ankara: Pegem Akademi.

Education Bureau (2018). Education system and policy. Erişim adresi: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/list-page.html

Ekinci, A. (2010). *Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler.* Milli Eğitim, 188, 32-49.

Estonian Ministry of Education and Research, (2018a). https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/pre-school-education sayfasından 04.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Estonian Ministry of Education and Research, (2018c). https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/secondary-education sayfasından 01.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Finnish National Agency for Education (2018). *Education systems.* http://www.oph.fi/english/education_system adresinden 30.03.2018 tarihinde indirilmiştir.

Korean Ministry of Education, (2018b). http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s =english sayfasından 04.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Lees, M. (2016). *Estonian education system 1990-2016.* http://4liberty.eu/estonian-education-system-1990-2016-reforms-and-their-impact/ sayfasından 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Marlow-Ferguson, R. (2002). *World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide,* (2nd edition). Michigan: Thomson Learning.

Ministry of Education Singapore (2016). www.moe.edu.sg adresinden erişilmiştir.

Ministry of Education of Republic of China Department of Statistics (MOE), 2017/2018 Education in Taiwan, 2018. http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/791117355371.pdf adresinden 30.03.2018 tarihinde indirilmiştir.

Ministry of Education of Republic of China Department of Statistics, 2017/2018 Education in Taiwan, 2018. http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/791117355371.pdf 30.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Mok, K. H. ve Cheung A.B.L. (2011). Global aspirations and strategising for World-Class Status: New form of politics in higher education governance in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33 (3), 231-251.

NUFFIC [Netherlands Organisation for International Cooperation] (2015). *The System of education in Finland*. https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-finland.pdf adresinden 01.04.2018 tarihinde in dirilmiştir.

The EDK. (2018). Swiss Education System.

Türkoğlu, A. (1998). *Japonya Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim.* Adana: Baki Kitabevi.

WENR, World Education News and Reviews (2013). Secondary Education in Hong Kong. 18/03/2018 tarihinde https://wenr.wes.org/2013/01/wenr-januaryfebruary-2013-hong-kong-secondary-education adresinden alınmıştır.

World Data on Education (2010/11). Finland.

Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın Pisa başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu,* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

(24905) Türkiye'de Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün (Resmi ve Özel) İş Doyumuna Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

TUFAN AYTAÇ

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgün eğitimde; devlet okullarında 880.673 öğretmen ve özel öğretim kurumlarında ise 149.457 öğretmen olmak üzere toplam 1.030.130 öğretmen görev yapmaktadır (2017-2018 eğitim-öğretim yılı-MEB verileri). Sayısı bir milyonu aşan öğretmenlerin iş doyumu, gerek mesleki gerekse Türk Eğitim Sisteminin performansı açısından büyük önem arzetmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin araştırılması, okulun etkililiği kadar öğretmenin kişisel mutluluğu bakımından da önemlidir. İşinde ve yaşamında düşük doyum sağlayan öğretmenin, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine daha az katkı sunması sözkonusudur (Taşdan ve Tiryaki, 2008: 61). Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular, eğitimin niteliği ile öğretmenin iş doyumu arasında bir ilişki olduğu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin iş doyumu sıklıkla eğitim yöneticileri ve politikacıları tarafından gözardı edilmektedir Öğretmenlerin iş doyum düzeyi; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanısıra ücret, yöneticilerin bakış açısı, okul türü (özel/resmi), çalışma koşulları ve sosyal ilişkiler gibi birçok örgütsel faktörden de etkilenmektedir (Hargreaves, 1994; İnandı, Ağgün ve Atik, 2011; Xiaofu ve Qiwen, 2007).

Özellikle son yıllarda eğitimin özelleştirilmesi politikaları bağlamında özel öğretim kurumları teşvik edilmekte ve velilere de bu yönde katkılar sağlanarak çocuklarını bu okullara gönderme konusunda destek sağlanmaktadır. Bir yandan da öğretmen istihdamı konusunda atanamayan öğretmenlerin bir çoğununda alternatif olarak özel okullarda çalışması, özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini önemli hale gelmektedir. Türkiye'de son yıllarda okullarda öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerini konu alan çalışmaların artması ve bu sonuçların derlenip örneklem sayıları da dikkate alınarak çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ve sentezlenmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde Türk Eğitim Sisteminde farklı örgüt kültürüne sahip özel ve resmi okul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmaları sentezleyen bir meta-analiz çalışmasına rastlanılmaması yönüyle, bu çalışma alana katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin iş doyumunda, çalıştıkları okul türünün (özel/resmi) etkili olup olmadığının belirlenmesi, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, araştırma sentezleme yöntemlerinden biri olan ve ampirik çalışmaların bulgularının yeniden analiz edilmesi mantığı ile yapılan meta-analiz yöntemini kullanmaktadır. Meta-analiz yöntemi aynı konu ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılmış nicel çalışmaların verilerinin sistematik bir şekilde analiz edillmesi ve sentezlenmesi yöntemidir (Cumming, 2012: 205). Bir meta-analiz çalışmasında; aynı araştırma sorusuna ve konusuna yönelik tekil ve bağımsız nicel çalışmalar dahil edilme kriterlerine göre seçilir, bu çalışmalardan elde edilen veriler ileri istatistiksel yöntemlerle sentezlenerek etki büyüklükleri belirlenir ve yorumlanır (Dinçer, 2014). Bir meta-analizin amacı aynı konuda, farklı yer ve zamanlarda yapılmış ampirik çalışmalardan elde edilen nicel verileri karşılaştırıp, uygun yöntemlerle birleştirerek, örneklem sayısını artırarak ve böylelikle çalışma sonucu elde edilecek genel sonucun güven aralığını düşürerek en az hata ile bir senteze varabilmektir (Cumming, 2012).

Bu çalışmanın istatistiksel hesaplamaları için, CMA Ver. 2. [Comprehensive Meta Analysis] (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009) yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde grup farklılığı meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bir meta-analiz çalışmasında, genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında iki model kullanılmaktadır: Sabit ve rastgele etkiler modelleri. Çalışmada deney grubu olarak özel okullar ve kontrol grubu olarak da resmi okullar alınmıştır. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması özel okullar lehine, negatif olması ise resmi okullar lehine yorumlanmaktadır. Dahil edilen çalışmalardaki anlamlılık düzeyi (0,05) bu çalışma için de geçerlidir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün (resmi ve özel) iş doyumuna etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın kapsamına Türkiye'de bu konuyu ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma makaleleri alınmıştır. Tarama sonucunda dahil edilme kriterlerine uygun 1990 ve 2019 yılları arasında 43 çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar kapsamındaki toplam örneklem sayısı 14599 olup bunun 4296'sı özel okullarda ve 10303'ü ise devlet okullarındaki öğretmenlerdir. Çalışmada, araştırma sentezleme yöntemlerinden biri olan ve ampirik çalışmaların bulgularının yeniden analiz edilmesinde kullanılan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde grup karşılaştırma meta-analiz yöntemlerinden (sabit ve rastgele etkiler modelleri) Grup Farklılığı yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz çalışmasında etki değerinin hesaplanmasında, rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul tipi değişkenine göre özel okulda çalışan öğretmenler lehine rastgele etkiler modeline göre (d=0,56; [0,41; 0,70]) istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde bir etki büyüklüğü belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

Yapılan moderatör analizi sonucunda öğretim kademesine (p=0,002), araştırmanın yapıldığı bölgeye (p=0,00) ve araştırmacının cinsiyetine (p=0,04) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim kademesi açısından okulöncesi eğitim kademesinin ele alındığı çalışmaların sonuçları, özel okullar lehine (d=1,41) öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacının cinsiyetinin moderatör etkisi bağlamında araştırmacı erkek olunca özel okullar lehine (d=0,83) öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yayın türüne (p=0,07), öğretmenin unvanına (p=0,13) ve ölçek türüne (p=0,23) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmalara ait etki büyüklüklerine bakıldığında yıllar itibariyle özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun yüksekliğinin devam ettiği görülmüştür. Ancak son yıllarda ise ivme devlet okulları lehine bozulmuştur. Bu meta-analiz çalışması sonuçları, öğretmenlerin iş doyumunda okul türünün önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Resmi okullarda ki öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması, Türk Eğitim Sistemi sistemi açısından önemli bir sorun alanı olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bir eğitim sisteminin niteliğinin öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olması bağlamında özellikle resmi okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltici politika ve uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu meta-analiz çalışması sonuçları aynı zamanda özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olmasında hangi faktörlerin etkili olduğu konusu ile ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılması ihtiyacını da ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu meta-analiz çalışması sonuçları, öğretmenlerin iş doyumunda okul türünün önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu meta-analiz çalışması sonuçları bağlamında özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan meslektaşlarına oranla iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltecek düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, MEB'in öncelikli politikaları arasında ele alınmalıdır. Bu bağlamda, "Bir eğitim sisteminin niteliğinin öğretmenlerin niteliğinin üzerinde olmasının söz konusu olamayacağı" anlayışıyla resmi okullarda, öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyumunu artırmaya yönelik bir farkındalığın ve kültürün oluşturulmasına yönelik uygulamalar hayata geçirilmelidir. Bu meta-analiz çalışması sonuçları bağlamında öğretmenlerin çalıştıkları okul tipi değişkeni dışında iş doyumlarını etkileyen okul kültürü, tükenmişlik, ekonomik ve sosyal ortam gibi değişkenler kullanılarak meta-analiz çalışmaları yapılabilir. Bu meta-analiz çalışması sonuçları aynı zamanda özel okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olmasında hangi faktörlerin etkili olduğu konusu ile ilgili nitel ve nicel araştırmalar yapılması gereğini de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : İş doyumu, öğretmen, meta-analiz, özel ve resmi okul

Kaynakça

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Dinçer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time*s. London: Cassell.

İnandı, Y., Ağgün, N., ve Atik, Ü. (2011). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 82-95.

Taşdan, M., &Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, Sayı 147, 54-70.

Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, *40*(5), 65-77.

(24910) Neoliberal Stratification: The Confounding Effect Of The School Poverty Quintile Ranking System in South Africa

SURİAMURTHEE MAISTRY
UNİVERSİTY OF KWAZULU-NATAL

IAN AFRICA
UNİVERSİTY OF KWAZULU-NATAL

ÖZET

Problem Durumu

There is little contention that the South African school education landscape is distinctly uneven as it relates to school financing. The state's attempt at differentiated funding via the quintile system is often vaunted as a deliberative initiative by the state to address the needs of poor schools through this model. At face value, this initiative parades as a strong commitment to a social justice and redress agenda. The unwitting outcome of this policy move however has been distinct shift towards neoliberal stratification and the transfer of previously state controlled functions to the private sector. Since implementation, the socioeconomic demography has changed significantly for many schools. Some have experienced an exodus of fee-paying learners and an increase in learners from poor families residing in newly established informal settlements. This has had severe implications for such schools. There is however, limited understanding of the extent of the financial crises that these schools face in attempting to be 'entrepreneurial' and self-The presence of wealthy schools and desperately poor schools within the same urban location is a well-documented feature of South Africa. Although there are greater possibilities to exercise school choice in the post-apartheid environment, the more economically able have greater latitude to exercise this choice, while the poor (mainly Black) learners remain in poor schools with poor infrastructure (Spaull 2013). How poor schools survive as a result of the state imposition of a neoliberal funding formula is thus the focus of this research study.

Araştırma Yöntemi

This study drew on tenets of the Critical Paradigm in an attempt to to reveal the real struggles that principals, SGB's and poor communities endure especially given that powerful, yet 'invisible' forces control the market for school education and maintain conditions that paralyse poor schools and communities in states of poverty. The intention then was not merely to understand situations and phenomena, but to develops insights for change (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). A critical qualitative case study research design allowed for the generation of thick, rich contextualized descriptions (Rule & John, 2011). A well-constructed in-depth interview schedule was employed as the main data collection instrument as this allowed for considered prompting and probing of key issues that emerged. Follow-up visits to schools and telephonic interviews complemented this systematic, in-depth investigation.

Eight schools were sampled from disadvantaged Black-African, Indian and Coloured communities. These schools serviced an assortment of poor learners who resided near the school, travelled from surrounding townships and came from nearby informal settlements.The two no-fee schools had quintile classifications of 3. Three of the fee-paying schools were classified as quintile 4, and three were classified as quintile 5. Purposive sampling, enabled choosing principals who had the necessary experience to articulate the challenges faced by their particular LSEC schools. Three schools were managed by women. In line with ethical research practice, due sensitivity and confidentiality of the information was accorded to each participating school principal.

Data was analysed by applying qualitative content analysis techniques, using open coding, to discern the eventual themes that emerged from this study. Qualitative content analysis is a research method for making replicable and valid inferences from data within particular contexts, with the purpose of providing knowledge, new insights, a representation of facts and a practical guide to action (Krippendorff & Bock, 2009).

The phenomenon of schools having to take responsibility for their financial sustainability become the norm in many countries. This is typical of a neoliberal agenda which favours privatisation over welfare state provisioning of public services like education.The state's abdication of its financial responsibility and the advent of outsourcing of procurements for example is a distinct neoliberal move that relegates previously state functions to the ambit of the market. Profit driven procurement agents systematically milk the coffers of the public purse as they willfully render services and supplies incommensurate with the charges they levy. This study engages with these key issues in the South African context.

Even though South Africa is characterized by huge discrepancies in school and community wealth, legislation governing schools dictates that schools from both wealthy and poor socio-economic contexts must be governed and managed in similar ways. The South African Schools Act 84 of 1996 (SASA) has made provision for two types of schools in South Africa, viz. independent (private) schools, which are responsible for their complete funding and financial management, and state (public) schools which receive varying degrees of state funding based on a poverty scale called the Quintile Ranking (Mestry & Bisschoff, 2009). SASA has also transferred the management of all state or public schools to communities through the establishment of School Governing Bodies (SGB's). A crucial part of school management is financial management. Although the SGB is ultimately responsible and accountable

for the management of school finances, the principal, in his/her role as accounting officer and a permanent member of the SGB by virtue of Amendment 16 A of SASA, is central to administering the process of budgeting for costs and SGB's of state schools (both wealthy and poor) are required to draw up annual budgets for the functioning schools. State funding disbursed to the various schools through the National Norms and Standards for School Funding (NNSSF) is supposed to assist these boards in doing their work. School funding of all state schools is derived by applying a poverty index called the Quintile Ranking System. Schools receive a grading or ranking between 1 and 5, with the schools in the lowest quintiles receiving the greater government subsidy per child. Quintile 1 - 3 schools are classified as no-fee schools and are not permitted by law to charge school fees. Quintile 4 and 5 schools however have the freedom to determine fees and to undertake initiatives to raise own financial resources in order to maintain quality and standards of educational provisioning (Mestry, 2014; Mestry & Ndhlovu, 2014). These additional resources are raised primarily by the charging of school fees, engaging in fund raising and sourcing of donations or sponsorships (Sayed & Ahmed, 2011). While the quintile model for resource allocation was hailed as a noble attempt by the state to protect poor families from the burden of school fee payments, it has consolidated the notion of school education as an economic good (a distinctive neoliberal tenet). We now have a situation where the demand and supply of education (a public good), resembles the sale of a retail product in a competitive market. This has been aided and supported by a key neoliberal principle of freedom of choice in school selection, which has contributed to reinforcing an already stratified schooling system with alarming implications for poor schools attempting to offer a competitive curriculum package in the context of financial constraint.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

While the quintile model for resource allocation was hailed as a noble attempt by the state to protect poor families from the burden of school fee payments, it has consolidated the notion of school education as an economic good (a distinctive neoliberal tenet). We now have a situation where the demand and supply of education (a public good), resembles the sale of a retail product in a competitive market. This has been aided and supported by a key neoliberal principle of freedom of choice in school selection, which has contributed to reinforcing an already stratified schooling system with alarming implications for poor schools attempting to offer a competitive curriculum package in the context of financial constraint.

Key Findings to be reported on:

1. The inadequacy of the school funding formula

2. Neoliberal stratification of the school education market

3. Dire poverty stricken schools exist alongside affluent well functioning schools

Anahtar Kelimeler : education, poverty, school financial management, neoliberalism

Kaynakça

Cohen, L. Manion L, & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education [5 th edn] London: Routledge Falmer. *Teaching in higher education, 41*.

Krippendorff, K., & Bock, M. A. (2009). *The content analysis reader*: Sage.

Mestry, R & Bisschoff, T. (2009). *Financial school management explained*: Pearson South Africa.

Mestry, R & Ndhlovu, R. (2014). The implications of the National Norms and Standards for School Funding policy on equity in South African public schools. *South African Journal of Education, 34*(3), 01-11.

Rule, P., & John, V. (2011). *Your guide to case study research*: Van Schaik Pretoria.

Sayed, & Ahmed. (2011). Education quality in post-apartheid South African policy: balancing equity, diversity, rights and participation. *Comparative education, 47*(1), 103-118.

Spaull, N. (2013). Poverty & privilege: Primary school inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development, 33*(5), 436-447.

(24913) Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü Liderlik İlişkisinin İncelenmesi (İstanbul İli Özel İlkokul Müdürleri Örneği)

ÖZNUR DOĞRAMACI **AYDIN BALYER**

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Modern örgüt kuramında, karar, iletişim ve denge maddelerinin sistemi kaynaştıran parçalar olarak kabul edilmesi, eğitim örgütünün iletişim ağı gibi görünmesi gerektiğini de desteklemektedir. Araştırmalara göre iyi örgütü kötü örgütten ayıran şeyin örgütün yapısından çok iklimi olması da yine iletişim ağının önemini destekler niteliktedir (Bursalıoğlu, 2015). Bu kapsamda eğitim yönetimi bir taraftan amaç belirleme ve bu amacı başkaları aracılığıyla gerçekleştirme çabası, diğer taraftan iş birliği içinde olan bir örgütün grubun faaliyetlerini ortak amaçlar doğrultusunda sürdürme süreci olarak ifade edilebilir (Balyer, 2017).

Eğitim örgütü olan okullarımızı günümüzde derinden etkileyen; bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, iş gücü yapısının değişmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve işin giderek uluslararası nitelik kazanması şeklinde sayılabilecek değişim alanları, örgütlerin çevreye ve diğer kültürlere uyum gösterebilen, öğrenen ve açık sistemler olarak örgütlenmelerini zorunlu hale getirmiştir ve bu noktada eğitim örgütlerinin de ancak kendini yenileyen ve dönüştüren yapısıyla varlığını sürdürebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2004). Burada yönetici tutum ve alışkanlıklarının yerini liderlik anlayışına bırakılması, kurumsal ve bireysel kalitenin oluşturulması ve sürdürülmesinde önkoşuldur. Birey ve kurumların kendi gizil güçlerini en iyi biçimde kullanabilme ve kendilerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerinin yolu buradan geçmektedir (Kalder, 2002).

Değişim ve yenilenmenin sürekli ihtiyaç haline geldiği örgütlerde bunu sağlayabilecek nitelikte dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Brestrich, 2000). Dönüşümcü liderliğin, etkileme, motive edebilme, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıyabilmesi ve kontrol edebilmesi, yönlendirebilmesi ile mümkün olabileceği için burada duygusal zekâ kavramı gündeme gelmektedir (Barling vd., 2000; Palmer vd., 2001; Akt. Arbak ve Çakar, 2003). Duygusal zekânın, günümüzün karmaşık örgüt ortamında örgütünü yatıştırabilecek ve güçlendirebilecek güvene sahip olabilme ve dönüşümcü liderlik için bu noktada kritik önem taşıdığı düşünülmektedir (Freshman ve Rubino, 2002).

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup, bu model iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi ifade etmektedir (Karasar, 2016).

Çalışma evreni ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 504 özel ilkokul müdürünün tamamı oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın, çalışmanın zamanı açısından, maddi açıdan, iş gücü açısından sınırlarını aşacağı düşünülüp, ulaşılabilirlik kriterleri göz önüne alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla örneklem belirlenirken küme örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu anlamda araştırmanın örneklemini İstanbul ili Asya Yakası'nda bulunan Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçeleri ile Avrupa Yakası'nda bulunan Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Esenler, Şişli, Zeytinburnu ilçelerinde çalışan 136 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. İlçeler öncelikle özel okul sayısının en yoğun olduğu ilçeler ve tüm evreni temsil etmesi amacıyla farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyinde bulunan ilçeler olarak seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri üç bölümden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde demografik özellikleri tanımlamaya yönelik sorular, ikinci bölümde dönüşümcü liderlik davranışı ölçeği ve üçüncü bölümde duygusal zekâ ölçeği yer almaktadır. Dönüşümcü Liderlik ölçeği Bass'ın oluşturduğu (MLQ) temel liderlik ölçeğinin bir parçası olan (TLQ) Avolio ve Bass'ın dönüşümcü liderlik davranışı ölçeğidir. Ölçek zaman içinde geri bildirimler sonucuyla revize edilen, bilimsel çevrelerce geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen ve dönüşümcü liderlik ölçümünde yaygın olarak kullanılmakta olan bir ölçektir (Bass, 1990; Brayman, 1992; Sosik ve Megerian, 1999; Akt. Çakar, 2002) Duygusal zekâ ölçeği ise güvenilirlik ve geçerliğini Reuven Bar-On'un yaptığı, Acar (2001)'ın Türkçe'ye çevirdiği Bar-On EQ ölçeğidir. Veriler bizzat araştırmacı tarafından okul müdürlerine ölçeklerin uygulanması yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul müdürlerinde farklı değişkenlere göre dönüşümsel liderlik özellikleri nelerdir?

Okul müdürlerinde farklı değişkenlere göre duygusal zekâya ilişkin özellikler nelerdir?

Okul müdürlerinde duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup, bu model iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi ifade etmektedir (Karasar, 2016).

Çalışma evreni ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 504 özel ilkokul müdürünün tamamı oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın, çalışmanın zamanı açısından, maddi açıdan, iş gücü açısından sınırlarını aşacağı düşünülüp, ulaşılabilirlik kriterleri göz önüne alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla örneklem belirlenirken küme örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu anlamda araştırmanın örneklemini İstanbul ili Asya Yakası'nda bulunan Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçeleri ile Avrupa Yakası'nda bulunan Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Esenler, Şişli, Zeytinburnu ilçelerinde çalışan 136 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. İlçeler öncelikle özel okul sayısının en yoğun olduğu ilçeler ve tüm evreni temsil etmesi amacıyla farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyinde bulunan ilçeler olarak seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri üç bölümden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde demografik özellikleri tanımlamaya yönelik sorular, ikinci bölümde dönüşümcü liderlik davranışı ölçeği ve üçüncü bölümde duygusal zekâ ölçeği yer almaktadır. Dönüşümcü Liderlik ölçeği Bass'ın oluşturduğu (MLQ) temel liderlik ölçeğinin bir parçası olan (TLQ) Avolio ve Bass'ın dönüşümcü liderlik davranışı ölçeğidir. Ölçek zaman içinde geri bildirimler sonucuyla revize edilen, bilimsel çevrelerce geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen ve dönüşümcü liderlik ölçümünde yaygın olarak kullanılmakta olan bir ölçektir (Bass, 1990; Brayman, 1992; Sosik ve Megerian, 1999; Akt. Çakar, 2002) Duygusal zekâ ölçeği ise güvenilirlik ve geçerliğini Reuven Bar-On'un yaptığı, Acar (2001)'ın Türkçe'ye çevirdiği Bar-On EQ ölçeğidir. Veriler bizzat araştırmacı tarafından okul müdürlerine ölçeklerin uygulanması yoluyla toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri çözümleme tekniği olarak yüzde, frekans, Bağımsız Grup t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) ile çözümlenmiştir. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi ile grup dağılımlarında varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi denenerek varyansların homojen olması durumunda da yaygın olarak kullanılmakta olan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. İki bağımlı değişken arasında ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Fark analizlerinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgu ve Sonuç

1. Okul müdürlerinin farklı değişkenlere göre dönüşümsel liderlik özelliklerine ilişkin sonuçlar:

Yaşları 50 ve üzerindeki okul müdürleri dönüşümsel liderliğin karizma boyutunda, 30-40 yaş arasındaki ve 41-50 yaş arasındaki yöneticilere göre, izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler.

Entelektüel uyarım alt boyutunda 50 yaş ve üzerindeki okul müdürleri, 30-40 yaş arasındaki ve 30 yaş ve altındaki müdürlere göre, izleyenlerin zekâlarını yaratıcı bir biçimde kullanmalarına, olaylara akılcı yaklaşmalarına, problemleri farklı yöntemlerle çözmelerine ve liderin düşüncesini bile sorgulamalarına teşvik ederek onların inançlarını sorgulayıp yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine daha çok fırsat tanımaktadırlar.

Yaşları 50 ve daha fazla olan müdürlerin karizma ve entelektüel uyarım özellikleri daha iyidir.

Yöneticilik deneyimi 11-20 yıl arasında olan okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğin karizma boyutunda, 5 yıldan az deneyimi olanlara göre izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler.

Yöneticilik deneyimi 20 yıldan fazla olan okul müdürleri dönüşümsel liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda, yöneticilik deneyimi 11-20 yıl arasında ve 5 yıldan az deneyimi olanlara göre daha çok çalışanlarına okulun herhangi bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranarak, onlara eşit ilgi gösterip, bireysel fırsat verip koçluk yaparak tavsiyelerde bulunurlar.

2. Okul müdürlerinin farklı değişkenlere göre duygusal zekâya ilişkin özelliklerine ilişkin sonuçlar:

Duygusal zekânın alt boyutlarından genel ruh durumu boyutunda, kadın okul müdürlerinin, erkek müdürlere göre, neşeli, olumlu, umutlu ve iyimser olma ve insan ilişkileri açısından birleştirici, problem çözebilmede ve stres toleransında motive edici ve etkili yönleri daha güçlüdür.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden stresle başa çıkma alt boyutunda 41-50 yaş arasındaki okul müdürlerinin, 30-40 yaş arasında ve 50 yaş ve üzerinde olanlara göre, rasyonellik yerine, deneyimlerine dayanarak kararlar aldıkları ve duygularını iyi yönettiklerinden, potansiyel bir tehdidi olumlu sonuçlarla daha kolay bertaraf edebilmektedirler.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutu, 41-50 yaş arasındaki müdürlerin, 30-40 yaş arasındaki müdürlere göre, problemli durumları anlamada ve uygun çözümler geliştirmede genel olarak daha esnek, gerçekçi ve etkindirler.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden genel ruh durumu alt boyutu, 41-50 yaş arasındaki müdürlerin, 30-40 yaş arasındaki ve 50 yaş ve üzerindeki müdürlere göre, problem çözme becerileri, motive edici yönleri ve stres toleransında daha etkili oldukları söylenebilir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden kişiler arası beceriler alt boyutunda, Lisans mezunu okul müdürlerinin, Yüksek Lisans mezunu olanlara göre, sürekli duygusal ipuçları yakalama, kişilerin ruh hallerini ve sözlü olmayan ipuçlarını algılama, farklı geçmişlerden kimselere saygı gösterme ve onlarla daha iyi anlaştıkları söylenebilir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutunda, yöneticilik deneyimi 11-20 yıl arasında olanların, 5 yıldan az ve 5-10 yıl arası deneyime sahip olanlara göre problemli durumları anlamada ve uygun çözümler geliştirmede genel olarak daha esnek, gerçekçi ve etkin oldukları söylenebilir.

3. Okul müdürlerinin duygusal zekâları ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki durumuna ilişkin sonuçlar:

Okul müdürlerinin duygusal zekâ durumlarından bireysel becerilerinin yani bireyin hem çevresine hem de iş hayatındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunabilmesi ile dönüşümsel liderlik özellikleri arasında negatif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarının, Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinden alınan toplam puanındaki değişimin % 17'sini [R=.42, R2=.17] açıklayabilmektedir. Okul müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik özelliklerini göstermelerinde geriye kalan %83'lük oranın ise diğer faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin kurumlarını yönetme süreçlerinde dönüşümsel liderlik özelliklerini "Her zaman" gerçekleştiriyor olduğu, farklı değişkenlere göre bakıldığında; eğitim durumu değişkenine göre Karizma ve Entelektüel Uyarım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, yönetim deneyimi değişkenine göre Karizma ve Entelektüel Uyarım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulguları elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin kurumlarını yönetme süreçlerinde duygusal zekâ durumlarının "kararsızım" düzeyinde, genel ruh durumu boyutunda "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu, farklı değişkenlere göre bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre Genel Ruh Durumu alt boyutunda farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yaş değişkenine göre Stresle Başa Çıkma, Uyumluluk ve Genel Ruh Durumu alt boyutlarında farklılığın anlamlı olduğu, eğitim durumu ile Kişiler Arası Beceriler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, yöneticilik deneyimi ile Uyumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulguları elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ durumlarından bireysel becerilerinin yani bireyin hem çevresine hem de iş hayatındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunabilmesi ile dönüşümsel liderlik özellikleri arasında negatif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarının, Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinden alınan toplam puanındaki değişimin % 17'sini [R=.42, R2=.17] açıklayabilmektedir. Okul müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik özelliklerini göstermelerinde geriye kalan %83'lük oranın ise diğer faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul Müdürü, Duygusal Zekâ, Liderlik, Dönüşümcü Liderlik

Kaynakça

Acar, F. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Doktora Tezi.* İstanbul.

Balcı, A. (2004). 21. Yüzyılda Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Özel Okullar Eğitim Sempozyumu.* Antalya.

Balyer, A. (2017). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* 19. Basım, Ankara: Pegem Akademi.

Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik.* Ankara: Seba Yayınları.

Çakar, U., Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi?. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi,* 18 (2):83-98.

Çakar, U. (2002) Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerinde Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi.* İzmir.

Freshman, B., Rubino, L. (2002). Emotional Intelligence: A Core Competency for Health Care Administrators. *Health Care Manager.* 20(4):1-9.

Kalder. (2002). *Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme.* İstanbul: Kalder Yayınları.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

(24918) Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi İle Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ENGİN DEMİR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

MELİKE CÖMERT
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun gelişmişliğinin temel göstergelerinden biri eğitimdir. Eğitim sisteminin bir öğesi olan okullar sürekli kendini yenilemeli ve geliştirmelidirler. Okullardaki bu değişimin sağlanmasında öğretmenler başat rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin okul içerisindeki yaşantıları eğitimin amacına ulaşmasında çok etkili bir faktördür. Öğretmenlerin bu yaşantıları iş yaşam kaliteleri ve pozitif psikolojik sermaye algıları ile yakından ilişkilidir.

İş yaşam kalitesi, çalışma koşullarındaki iyileştirmeleri, çalışanların iş memnuniyetini, üretimdeki verimliliği ve sosyal yaşam dengesini içine alan bir kavramdır (Aba, 2009). İş yaşam kalitesi çalışma ortamını düzenleyerek çalışanların iş ortamındaki performanslarının ve memnuniyetlerinin artmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin olumsuz koşullarda ve fazla iş yükü ile çalışmaları iş yaşam kalitelerini düşürmektedir. (Demir, 2016). Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilerek iş yaşam kalitelerinin artması sağlanacağından verimliliklerinin artması da beklenmektedir.

İş yaşam kalitesini artırma yollarından biri de gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurarak yenilenmektir. Bu yenilenmenin önemli bir unsuru teknolojideki yenilikleri takip etmekten geçmektedir. Teknolojideki yeniliklerden geri kalmamak için teknolojik gelişmelerin en önemli kaynağı olan insan niteliklerini artırmak gerekir (Şahin, 2010: 22). Eğitim sistemimiz içerisinde teknolojik gelişmelere uyumu kolaylaştırmak için öğretmenlerimizin teknolojik yeterliliklerini ortaya çıkarabiliriz (Usta ve Korkmaz, 2010). Bunun için de öğretmenlere gerekli ortamlar sağlanmalıdır.

Örgütlerde iş yaşam kalitesinin artmasına rağmen örgütler, örgütsel verimliliği daha üst seviyelere çıkarmak için farklı arayışlara girmektedirler. Verimlilik üzerinde etkisi en çok olan insana odaklanılmıştır. Tösten'e (2015) göre insanların güçlü yönlerinin ön plana çıkarılmasının verimliliği arttırdığı gözlenmiştir. İnsanların olumlu yönlerini ortaya çıkarmak pozitif psikolojik sermaye kavramı ile ilgilidir.

Örgütlerin üretkenliği ve verimliğini artırmak için sadece ortamı düzenlemek yeterli olmayabilir. Aynı zamanda çalışanların kişilik özellikleri dikkate alınarak olumlu yönleri ön plana çıkarılabilir. Çalışanların pozitif yönlerini açığa çıkarmada önemli yaklaşım olan pozitif psikolojik sermaye örgütlerde önemli bir unsur haline gelmiştir.

Erdoğan'a (2018) göre eğitim alanında örgütsel sinizm, çatışma, tükenmişlik gibi olumsuz davranışlar üzerine çalışmalar vardır. Bu olumsuz davranışların sebebi öğretmenler olarak algılanabilir. Olumsuzlukların kaynağının öğretmenler olduğu düşüncesinden vazgeçip onların olumlu yönleri üzerine yoğunlaşmak gerekir (Çınar, 2011). Öğretmenlerin pozitif yönlerine odaklanıldığında yani pozitif psikolojik sermayeleri artırıldığında yaşanabilecek sorunlar daha kolay çözülebilir ve eğitimin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermayeye düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığından araştırmanın modeli genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesini belirlemek için yapılır (Karasar, 2016: 114).

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerindeki ortaokullarda çalışan 3094 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 2686'sı devlet okullarında, 408'i özel okullarda çalışmaktadır. Basit olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit olasılıklı örnekleme yönteminde araştırmaya katılanlar rastgele seçilir. Ayrıca evrendeki tüm kişiler, katılımcı olabilmek için eşit şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2012: 85; Ekiz, 2015: 104). Araştırmada 385 ölçek veri analizinde kullanılmıştır.

Veri toplama aracının ilk bölümünde kişisel bilgiler soruldu, ikinci bölümünde ise Akar ve Üstüner tarafından (2017) geliştirilen "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği", üçüncü bölümde ise Tösten ve Özgan'ın (2014) geliştirdiği "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgiler bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlere 5 soru sorulmuştur ve bu sorularla cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı kurumu, öğrenim durumu ve meslek kıdemi bağımsız değişkenleri hakkında bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada hangi istatistiksel analizlerin kullanılacağını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip gösterilmediğine bakılmıştır. Kurtosis ve Skewness değerlerinin +1 ile –1 arasında olması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.

Varyans analizinde verilerin dağılımı homojen çıkmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Gruptaki örneklem sayıları arasındaki farkın fazla olması durumunda Scheffe testi kullanılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008: 128).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve pozitif psikolojik sermaye algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları medeni durum ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Medeni duruma göre evli öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları bekar öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul türüne göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları okul türü ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul türüne göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrenim durumuna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, İş Yaşam Kalitesi, Pozitif Psikolojik Sermaye

Kaynakça

Aba, G. (2009). *İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 159-176.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, P. (2018). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sinizm ve tükenmişlik üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları

Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi, 159*, 21-33.

Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi, 18*(59), 429-442.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1335-1349.

(24920) Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yetenek Yönetimi Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri (Nitel Bir Analiz)

TUFAN AYTAÇ
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

CEMALETTİN İPEK
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme ve postmodernizm bağlamında sürekli değişim ve belirsizlik ile karşı karşıya kalan eğitim örgütleri gerek değişimlere ayak uydurabilme gerekse rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürme konusunda zorlanmaktadır. Böylesi bir ortamda eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilmeleri için özellikle insangücü kaynağını iyi seçmesi ve kullanması gerekmektedir (Aytaç, 2014, 2015). Eğitimde yetenek yönetimi; eğitim örgütünün ve çalışanlarının ihtiyaç duyulan yetenek ve yeterliklerinin tanımlanması, bu doğrultuda liderlik ve üst yönetim pozisyonlarına doğru çalışanların yönlendirilmesi, tüm işgücünün örgütsel amaçlara yönelik kariyer planlarının yapılması, performanslarının değerlendirilmesi, yüksek performans kültürünün oluşturulması ve yürütülmesini kapsayan bir stratejik yönetim sürecidir. Yetenek yönetimine odaklanma, yüksek performanslı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okullarda derinlemesine liderliği inşa etmek gibi diğer stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Aytaç, 2014, 2015; Davies & Davies, 2011; İpek, Aytaç & Gök, 2015). Yetenek yönetimi son yıllarda eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde kritik bir başarı faktörü olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin başarısında temel kaynak olarak çalışanların yeteneği ve okul liderlerinin yetenek yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır. Yetenek yönetimine odaklanma, yüksek performanslı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okullarda derinlemesine liderliği inşa etmek gibi diğer stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Davies & Davies, 2011). Eğitim örgütlerinin yüksek potansiyele sahip çalışanları kazanması, geliştirmesi, elde tutması ve yedeklemesi ve onların okullara değer katacak şekilde performans gösterebilmelerini sağlamak için Yetenek Yönetimi uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Altınöz, 2018; Ansar&Baloch, 2018; Aytaç, 2014, 2015). Alanyazın tarandığında, yetenek yönetimi yaklaşımı ile ilgili araştırmalar (Demirkasımoğlu ve Taştan, 2015; Güneş ve Kara, 2017) yapılmasına rağmen okullarda yetenek yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yetenek yönetimi yaklaşımının okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu ortaya koymak, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak araştırılan durumun doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı yöntemdir (Aktaş, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden "görüşme tekniği" ve "doküman analizi" kullanılmıştır. Bu nitel çalışma için amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Baltacı, 2018: 246; Creswell, 2013, 2017; Marshall & Rossman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011; 107). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili sınırları içerisindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul müdürü ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Araştırma verileri, sözü edilen okullarda görev yapmakta olan toplam 42 yöneticiden gönüllülük esasına göre nitel yöntemle toplanmıştır. Bu çalışmada; veri toplama aracı, Yetenek Yönetiminin temel boyutları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu şeklinde oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorular yetenek yönetiminin boyutları bağlamında oluşturulmuş ve alandan iki uzmandan içerik geçerliliği ile ilgili dönüt alınmıştır. Daha sonra üç okul yöneticisi ile ön görüşme yapılarak soruların geçerliliği test edilmiştir. Görüşmenin başlangıcında okul yöneticilerine yetenek yönetimi hakkında bilgilendirme yapılmış ve boyutları açıklanmıştır. Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi boyutları (algı, stratejik planlama, yetenekli çalışanları işe çekme yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme, kültür) bağlamında görüşleri kodlanmış alınmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi sürecinde, güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı ve diğer bağımsız uzmanların belirlediği kod ve temalar arasındaki uyumu belirlemeye yönelik uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı; okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda Yetenek Yönetimi yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin yetenek yönetimi yaklaşımına ilişkin algıları, yetenek yönetiminin boyutlarının okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ile yetenek yönetimi kültürünün okullarında varlığına dönük algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili sınırları içerisindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul müdürü ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Araştırma verileri, sözü edilen okullarda görev yapmakta olan toplam 42 yöneticiden gönüllülük esasına göre nitel yöntemle toplanmıştır. Veri toplama aracı, Yetenek Yönetiminin temel boyutları (yetenekli çalışanları işe çekme, yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme) göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerliğini test etmek için uzman görüşüne başvurulmuş, uygulama sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; okul yöneticileri yetenek yönetimi yaklaşımının devlet okullarında hem yasal mevzuat olarak hemde yönetim felsesi olarak hayata geçirilmesinin sınırlı olacağı görüşündedirler. Bu yaklaşımı daha çok özel okullarda uygulanabilecek bir model olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak okul yöneticilerinin 2/3'ü okullarında yetenek yönetimi yaklaşımı ve liderlik biçiminin sergilendiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu yetenekli çalışanları işe çekme, görevlendirme, devamını sağlama ve yedekleme boyutlarında yasal mevzuatın dışına çıkamadıklarını ifade etmektedir. Okul yöneticileri yetenekli çalışanları seçerken ve görevlendirirken performans değerlendirme, hizmetiçi eğitim belgelerine bakma, velilerden dönüt alma, gözlem yapma, çalışanların ilgi ve istekleri dikkate alma, deneme sınavlarındaki öğretmenin sınıf performansını izleme, mesleki yetkinliği (bilgi ve deneyim), öğrenci ve velilerle iletişim becerisi ve öğrenci başarısı gibi kriterleri ve uygulamaları hayata geçirdiklerini ifade etmektedir. Okul yöneticileri, yasal mevzuat dışında öğretmenlerin okula devam etmelerinin sağlanması ve elde tutulması bağlamında olumlu çalışma ortamı yaratma, personelin motivasyonunu yükseltme, takım çalışması yapma, projeleri destekleme, kişisel ilişkiler kurma, esnek davranma ve ödül sistemini kullanma gibi özendiriciler kullanmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin yarısı yetenekli çalışanların geliştirilmesi amacıyla okul temelli seminer etkinlikleri, ulusal ve uluslararası projelere katılım, alanında uzman kişilerden eğitim desteği alma, öğretmenlere koçluk sertifikası verme, kariyer günleri yapma ve koçluk eğitimi/sistemi ile ilgili eğitim faaliyetleri yaptıklarını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin 4/5'i okullarında yetenek yönetiminin hayata geçirilebileceği bir çalışma ortamı ve kültürünün olduğunu ifade etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticileri yetenek yönetimi yaklaşımının devlet okullarında yasal olarak hayata geçirilmesinin zor olacağını ifade etmelerine karşılık yetenek yönetimi boyutları bağlamında etkinlikler yaptıklarını ifade etmektedir. Bu yaklaşımı daha çok özel okullarda uygulanabilecek bir model olarak algıladıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin 2/3'ü okullarında yetenek yönetimi yaklaşımı ve liderlik biçiminin sergilendiğini düşünmektedir. Yetenek yönetimi liderliği ve uygulamaları, etkili okulların önemli bir özelliğidir. Yetenekli ve nitelikli öğretmenleri ve yöneticileri okula çekecek, görevlendirecek, geliştirecek, elde tutacak ve yedekleyecek yetenek yöneticisi liderlerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bir okul liderinin yetenek yönetimi ve liderlik faaliyetlerini yerine getirmeye hazırlıklı ve yeterli olması, okul örgütünün etkili olması için gerekli ön koşullardan biridir.

Anahtar Kelimeler : Yetenek yönetimi, yetenek geliştirme, okul yöneticileri, liderlik

Kaynakça

Aktaş, M. C. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları, *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed. M. Metin, Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Altınöz, M. (2018). Yetenek Yönetiminin Algılanması Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39): 82-95.

Ansar, N.,& Baloch, A. (2018). Talent and Talent Management: Definition and Issues , *IBT Journal of Business Studies*, Vol. 14(2), 213-230.

Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi (Journal of Educational Sciences)*, Marmara Üniversitesi, Cilt-Sayı: 39, 1-24.

_____. (2015). The Relationship between Teachers' Perception About School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-180.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri*. Çev: Hasan Özcan. Anı Yayıncılık. Ankara.

Demirkasımoğlu, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik ile İlişkisi: Özel Öğretim Kurumları Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4(4), 268-285.

İpek, C., Aytaç, T.,&Gök, E. (2015). Effect of Gender on Teachers' Organizational Culture Perception: A Meta-Analysis. *Journal of Education and Training Studie*s, Vol. 3, No.4, 9-20.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.

Yıldırım , A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 8.Baskı, Seçkin Yayınları.

Zafer Güneş, D. ve Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.

(24925) Çocukların Gözünden 2023 Eğitim Vizyonu

MEHMET ÖZDOĞRU MEB

YILMAZ SARIER MEB

ŞENGÜL UYSAL MEB

KÜRŞAD ÖNDER CEYLAN MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hayata geçirdiği gerek yönetmeliklerde gerekse projelerde eğitim paydaşlarının görüşlerine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Nitekim gerek müfredat değişikliklerinde, gerekse 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi çalışmalarında da bu bağlamda katılımcı bir anlayış benimsenmiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin sunuş kısmında "Zengin bir medeniyet birikimini temsil eden, genç ve dinamik nüfusa sahip, geleceğe dair iddiaları olan ülkemizin hedeflerine ulaşması, nesillerini kaliteli bir eğitim-öğretim sistemiyle buluşturmasına bağlıdır" ifadesindeki "geleceğe dair hedefler" ve "kaliteli bir eğitim-öğretim sistemi" vurguları oldukça önemlidir. Zira geleceğe dair iddiası olan bir ülkenin eğitim sisteminde de geleceğe yönelik düzenlemeler yapması beklenmektedir. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin sözün özü bölümünde belgenin temel amacı şu şekilde ifade edilmektedir: *2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı çocuklar yetiştirmektir.* 2023 Eğitim Vizyon belgesinin hazırlanmasında çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmiş ve en önemli vurgunun "mutlu çocuklar" olduğu görülmüştür. Ancak çocukların, alınan kararlardan doğrudan etkilenen bireyler oldukları halde bu kararların alınması sürecinde çok az söz sahibi oldukları gözlenmektedir. Oysaki eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocuk katılımına ağırlık verilmesi ve buna yönelik hedeflerin daha görünür olması oldukça önemlidir.

Günümüzde yapılması uygun olan politika çocukları sürecin dışında tutmak, ayırmak ve dışlamak değil; her çocuk için, kendi özellik ve yaşına uygun katılım imkânı sunmaktır. Çocukların katılım becerilerinin gelişmesi anlamında "olgunluk dereceleri" onlara sağlanan olanaklarla doğrudan ilişkilidir. Çocuklar, ne kadar erken yaşta ve ne kadar yaygın biçimde katılımcı uygulamalarla karşılaşırlarsa; bir başka ifadeyle çevrelerindeki yetişkinler bu alanı onlara ne kadar geniş ve etkin biçimde açarsa, çocukların olgunlukları da o kadar hızlı artmaktadır (Kılıç, 2015).

Öğrencilerin eğitim politikalarının oluşturulması ve okula ilişkin kararların alınması aşamasında söz sahibi olması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve okul etkiliğinin geliştirilmesinde oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda, 2019 yılının ocak ve şubat aylarında Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde bulunan resmi ilköğretim ve orta öğretim okullarında öğrenim gören yaklaşık 65.000 öğrenciden çocuğun gözünden eğitim, okul, öğretmen, başarılı insan gibi kavramlar hakkında görüş alınmıştır. Daha sonra katılımcıların çocuk olduğu"2023 Eğitim Vizyonu Çocuk Çalıştayı"düzenlenmiştir. Düzenlenen bu çalıştay, katılımcıların çocuk olmasından dolayı Türkiye'de bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Çalıştaya 110 okulu temsilen 110 öğrenci, öğretmen ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler katılmıştır. Çalıştayda çocukların eğitim ve okulla ilgili düşünceleri, beklentileri ve hayalleri hakkında görüşleri alınmıştır.

Bu çalışmada "2023 Eğitim Vizyonu Çocuk Çalıştayı"ndan elde edilen bulgular 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, eğitimin odağı ve birincil öznesi olan öğrencilerin, eğitim ve okula ilişkin düşüncelerini, beklentilerini ve hayallerini değerlendirmek bu sayede 2023 Eğitim Vizyonu çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada 2023 Eğitim Vizyon Belgesi çerçevesinde çocukların eğitim ve okula ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkaracak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007). Araştırmada toplanan veriler, bu bağlamda analiz edilmiştir.

Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri (çalıştay raporları), içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. İçerik analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmektedir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta ve bir takım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada geçerliliğin sağlaması amacıyla dokümanlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın inceleme ölçütleri doğrultusunda kodlama işlemi yapılmıştır. Elde edilen kodlama listeleri yoluyla ikinci ve üçüncü incelemeler yapılmış ve kodlama listeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son düzeltmeler yapıldıktan sonra

temalar belirlenerek verilerin analiz ve yorumlanmasına geçilmiştir. Elde edilen bulgular, çalıştay raporlarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Günümüzde tüm dünyada eğitim sistemleri bir arayış içerisindedir. Toplumun tüm katmanları, öğrencilerin etkin, yaratıcı ve üretici, özgür düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi, demokratik ve katılımcı bir eğitim anlayışının benimsenmesi konularında yetkililerden ve eğitim yöneticilerinden büyük bir beklenti içerisindedir. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyon Belgesi incelendiğinde, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için okul gelişim alanlarına ve etkili okul kavramına vurgu yapılarak, çocuk merkezli bir yaklaşım benimsendiği ve en önemli noktanın ise "çocukların mutluluğu" olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde çocukların alınan kararlardan doğrudan etkilenen bireyler oldukları halde bu kararların alınması sürecinde çok az söz sahibi oldukları gözlenmektedir. Oysaki eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocuk katılımına ağırlık verilmesi ve buna yönelik hedeflerin daha görünür olması oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi çerçevesinde çocukların okula ve eğitime ilişkin düşüncelerinin ve beklentilerinin belirlenmesidir. Araştırma verilerini, Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde 07.02.2019 tarihinde düzenlenen "2023 Eğitim Vizyonu Çocuk Çalıştayı" nın sonuç raporları oluşturmaktadır. "*Çocuğun Gözünden Okul ve Eğitim*" temasıyla gerçekleştirilen çalıştaya ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören 110 okuldan 110 öğrenci ile birlikte öğretmen ve akademisyenler katılmıştır.

Çocukların okula ve eğitime ilişkin düşüncelerinin ve beklentilerini belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemi kapsamında, doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiş ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen araştırma verileri (çalıştay raporları), içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. İçerik analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmektedir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta ve bir takım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma sonucunda, farklı kademelerde öğrenim hayatına devam eden öğrencilerin eğitim ve okulla ilgili farklı ve benzer görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada, okulda öğrencileri mutlu eden en önemli faktörlerin; öğretmenler, okul ortamı, okulun fiziki yapısı ve donanımı, etkinlikler ve akademik başarı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hayallerindeki okullar; sağlıklı, güvenli, temiz, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yapıldığı, politika ve uygulamalarda öncelikli olarak öğrenci yararı ve mutluluğunun düşünüldüğü okullardır. İlkokul ve ortaokullarda kalabalık sınıf mevcutlarının uygun bir seviyeye çekilmesi, engelliler için fiziki düzenlemelerin yapılması, mevcut kütüphanelerin düzenlenerek zenginleştirilmesi, okul bahçelerinin yeşillendirilerek spor ve oyun merkezli olarak düzenlenmesi, duvarların ve koridorların renklendirilmesi, sıra ve dolapların çocuklara uygun hale getirilmesi, temizlik ve hijyene daha çok önem verilmesi konuları ortak olarak öne çıkmıştır. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar, öğretmenlerinden hoş görülü, güler yüzlü, anlayışlı, sevgi dolu, esprili, adaletli, disiplinli ve sabırlı olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar anne-baba olmaları durumunda çocuklarının eğitimine; akademik yönden destek vererek, ilgi ve sevgi göstererek, model olarak, sosyalleşmesine ve karakter gelişimine katkı sağlayarak bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerini yükseltme yönünde destek vereceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada, bir öğrenci olarak başarılı olmaya ilişkin düşünceler belirlenmiş araştırmacılara, eğitimcilere ve politika üreticilere geniş bir bilgi sunulmuş ve ilgili tüm kişi ve kuruluşlara önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda, farklı kademelerde öğrenim hayatına devam eden öğrencilerin eğitim ve okulla ilgili farklı ve benzer görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada, okulda öğrencileri mutlu eden en önemli faktörlerin; öğretmenler, okul ortamı, okulun fiziki yapısı ve donanımı, etkinlikler ve akademik başarı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hayallerindeki okullar; sağlıklı, güvenli, temiz, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yapıldığı, politika ve uygulamalarda öncelikli olarak öğrenci yararı ve mutluluğunun düşünüldüğü okullardır. İlkokul ve ortaokullarda kalabalık sınıf mevcutlarının uygun bir seviyeye çekilmesi, engelliler için fiziki düzenlemelerin yapılması, mevcut kütüphanelerin düzenlenerek zenginleştirilmesi, okul bahçelerinin yeşillendirilerek spor ve oyun merkezli olarak düzenlenmesi, duvarların ve koridorların renklendirilmesi, sıra ve dolapların çocuklara uygun hale getirilmesi, temizlik ve hijyene daha çok önem verilmesi konuları ortak olarak öne çıkmıştır. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar, öğretmenlerinden hoş görülü, güler yüzlü, anlayışlı, sevgi dolu, esprili, adaletli, disiplinli ve sabırlı olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar anne-baba olmaları durumunda çocuklarının eğitimine; akademik yönden destek vererek, ilgi ve sevgi göstererek, model olarak, sosyalleşmesine ve karakter gelişimine katkı sağlayarak bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerini yükseltme yönünde destek vereceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada, bir öğrenci olarak başarılı olmaya ilişkin düşünceler belirlenmiş araştırmacılara, eğitimcilere ve politika üreticilere geniş bir bilgi sunulmuş ve ilgili tüm kişi ve kuruluşlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : çocuk, öğrenci, okul, 2023 Eğitim Vizyonu

Kaynakça

Apple, M. & Beane, J. A. (1995). *Democratic Education* (2. Baskı). Kaliforniya, A.B.D. Heinemann.

Comsky, N. (2007). Demokrasi ve Eğitim, Istanbul, BGST Yayınları.

Greenberg, H. (1992). What Do Students Choose?. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.38-40). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, A. Z. (2015). *Katılımcı okul uygulamaları: eğitimciler için el kitabı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Lathrop, R. (2005). *Democratic schools: empowering students through active learning and applied civic education.* Yüksek Lisans Tezi, State University of New York Empire State College, New York. .B.D.

M.E.B. (1984). *Eğitim Temel Kanunu.* Ankara

M.E.B. (1991). *IV. Milli Eğitim Şurası.* Tıpkı Basım. İstanbul

Mercogliano, C. (2006). *How to grow a school.* N.Y., A.B.D., The Oxford Village Press.

Miller, R. (1995). A holistic philosophy of educational freedom. Miller, R. (Der) *Educational Freedom for a Democratic Society* (s.257-278). Brandon, A.B.D. Resource Center for Redesigning Education.

Mintz, J. (2003). *No homework and recess all day.* A.B.D., Bravura Books.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing.* New York, A.B.D. Hart Publishing Company.

Özpolat A. (2004). MEB PROJE, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi (*50), 11-13.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24949) Pozitif Psikolojik Sermaye (PPS), Örgütsel Sessizlik (ÖS) Örgütsel Mutluluk (ÖM) Arasındaki ilişki

TAMER SARI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

FUNDA NAYİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütsel etkinliği artıracak stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik arayışların sonucunda pozitif örgütsel bilimin kavram ve teorilerine sıkça rastlanmaktadır. Örgütsel davranışla ilgili çalışmalar işyerlerinde insan davranışlarının örgüt hedeflerine ulaşmak için geliştirilen stratejilere olan etkisini inceleyerek bu stratejilerden bazılarının diğerlerine göre avantajlı olduğunu tespit etmiştir ve stratejiler üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmak bazı yetkinliklerin niçin diğerlerinden daha faydalı olduğunu anlama fırsatı sağlamıştır (Keleş, 2011). Bu nedenle, çalışanların performansını etkileyebilecek stratejilerin belirlenmesi, bu stratejilerin olumlu etkilerinin geliştirilmesi, olumsuz etkilerinin azaltılması veya mümkün olanların ortadan kaldırılması örgütsel hedeflere ulaşmada faydalı olabilecektir. Pozitif psikoloji hareketinin örgütsel davranışa uyarlanması neticesinde ortaya çıkan pozitif örgütsel davranış yaklaşımı, çalışanları hep olumsuz bakış açısıyla değerlendiren yöneticilerin, onları pozitif bir yaklaşımla değerlendirmeleri ve sahip oldukları pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmeleri gereğini ortaya çıkarmıştır (Ak, 2017).

Her ne kadar bilim çalışma ortamında insanlar için olumlu davranış ve stratejiler üzerinde çalışsa da, birey çalışma ortamında psikolojik olarak rahat olamazsa bireylerin örgüt içinde bazı durumlarda iletişim kurmaktan kaçınması, görüş bildirmemesi ve sessiz kalması karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan ve 'örgütsel sessizlik' (organizational silence) olarak kullanılan bu kavram, örgüt içinde öngörülemeyen ve örgütsel çıktılar açısından çeşitli sorunlara sebep olmaktadır (Kaya, 2018).

Son olarak, öğretmenlerin çalışma ortamında meslektaşlarından ve yöneticilerinden olumsuz tepki alma, güven duymama, dışlanma korkusu, şikâyetçi ve sorun çıkarıcı olarak görünmek istememeleri gibi sebeplerden ötürü örgütsel sessizlik içinde bulunmaları eğitim sisteminin sorunlarının belirlenmesini zorlaştırabileceği gibi ve okulların gelişimini ve değişimini olumsuz etkileyecektir. Bir şeyin doğrusunu görüp söyleyememek veya bir sorunu dile getirememek insanı rahatsız eder ve öznel iyi oluş durumunu etkileyebilir. Literatürde öznel iyi oluş kavramı mutluluk olarak tanımlanmıştır (Kangal, 2013, Diener, 1984; Akt., Cenkseven ve Akbaş, 2007). Bireysel olarak mutluluk zincirleme bir şekilde örgütü de etkileyen bulaşıcı bir kimliğe dönüşebilmektedir. Böylelikle örgüt olarak yaşanılan bir iyi olma durumu, örgütsel mutluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2018).

Pozitif psikoloji kapsamında yapılan çalışmalar insanların psikolojik sorunlarını gidermeye çalışmak yerine yaşamları hakkında iyi şeyler hissetmelerini sağlayacak noktalara odaklanmasını sağlayarak mutluluğu yakalamayı amaçlamaktadır. Alan yazında bireylerin sağlıklı, üretken ve işinde daha mutlu olmaları için pozitif psikolojiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006). Pozitif psikolojide, kişilerin davranış bakımından pozitif yönünü dikkate alan ve yapılan araştırmalarda her ne kadar negatif yönü araştırılsa da pozitif yönünün de araştırılması gerektiği amaçlanmıştır (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji ve pozitif örgüt davranışları temelinde "pozitif psikolojik sermaye" kavramı oluşmaya başlamıştır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006). Psikolojik sermaye bireyin öz-yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenlerinden meydana gelen bir kavramdır.

Bu çalışmanın amacı pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasında bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin algılarına göre pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar için kullanılan bir modeldir (Karasar, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 250 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Tösten ve Özgan (2014) tarafından öğretmenlerin PPS algısını ölçmek için geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği"; Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen Aslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılarak toplanacaktır. Örgütsel mutluluk ölçeği olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi olmak üzere üç boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. PPS ölçeği umut, özyeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışa dönüklük olmak üzere altı boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği ise okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon olmak üzere beş boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde her bir öleçğin var olan yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi ve pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşmak için veriler online uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanacaktır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkileri incelemektir. Temel amaç kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye (PPS) algıları, örgütsel sessizlik (ÖS) ve örgütsel mutluluk (ÖM) düzeylerinin ne olduğu, PPS algıları, ÖS ve ÖM arasındaki ilişki durumunun ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel multluluk ve örgütsel sessizlik kavramlarını bir arada ele alan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Ancak bu kavramlar kendi aralarında ele alınarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Tutar, Oruç ve Gürsel'de (2018) çalışmalarında psikolojik sermayenin örgütsel sessizlik üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için Tösten ve Özgan (2014) tarafından öğretmenlerin PPS algısını ölçmek için geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinde öz yeterlilik, umut, iyimserlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere altı boyut vardır. Ölçek 5'li likert tipi ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin açıklanan varyansı %61.25 olarak ifade edilmiştir. Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin açıkladığı toplam varyans oranı ise %57,16'dır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler sırasıyla "Okul Ortamı", "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "Yönetici" ve "İzolasyon" şeklindedir.Son olarak, Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen Aslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. ÖMÖ olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz duygular boyutundaki 12 madde ters puanlanmaktadır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin güvenirliği için bakılan iç tutarlık katsayısında her üç ölçekteki verilerin de güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeklerin geçerliliği için, benzer örneklem grubuna uygulanmasından ötürü (öğretmenlere), herhangi bir çalışma yapılmamış olup uzman görüşü yeterli kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde düzey belirleme için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, değişkenler arasındaki ilişki için korelasyon testine bakılmıştır. Araştırmanın analizleri devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye, örgütsel multluluk ve örgütsel sessizlik kavramlarını bir arada ele alan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak bu kavramlar kendi aralarında ele alınarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Tutar, Oruç ve Gürsel'de (2018) çalışmalarında psikolojik sermayenin örgütsel sessizlik üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda, pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasında ilişki olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma doğrultusunda pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkilerin örgütsel davranış alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Mutluluk

Kaynakça

Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (And why) is Positive Psychology? Review of General Psychology, 9(2), 103-110.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. Electronic Journal of Social Sciences, 12(44), 214-233.

Keleş, H. N. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri ve Örgüt Yönetimine Etkileri. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 343–330.

Luthans, F.,Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2006). Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge, Usa: Oxford University press.

Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki : Şanlıurfa İli Örneği. Harran Education Journal, 3(1), 52–70.

Örücü, E., & Çinar, B. (2019). Pozitif Psikolojik Sermayenin Yenilikçi Davranış Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 287–299. https://doi.org/10.18506/anemon.454180.

Tutar, H., Oruç, E. ve Gürsel, O. (2018). Psikolojik sermayenin örgütsel sessizliğe etkisi: üniversite idari personeli üzerine bir araştırma, Social Sciences Studies Journal (SSSJournal), 4, 21, 3539-3546.

(24972) Özel Okullarda Yöneticilerin Uyguladıkları Örgütsel Güce İlişkin Öğretmenlerin Yaşadıkları Stres: Bir Durum Çalışması

DİLEK ILGIN ÖZBEN
ENERJİ KOLEJİ

NAZMİYE ESKİ
NAZİME BAKİ SAATÇIOGLU M.T.A.L.

İLHAN GÜNBAYI
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün giderek küreselleşen dünyasında değişim ve rekabet, günlük rutin halini almış ve bu koşullar altında liderlik kavramının önemi büsbütün artmıştır. Bu duruma bir de değişim ve rekabetin yoğun olduğu dış çevre etkeni de eklenince, grupların ve toplulukların doğru amaca ve hedefe yönelik hareket etmesi için güçlü bir lidere ihtiyaç duyulması yadsınamaz hale gelmiştir.

Liderlik her ne kadar yoğun olarak kullanılan bir terim olarak karşımıza çıksa da, çeşitli iş kollarında farklı uygulamalarına tanık olmaktayız. Bilhassa eğitim alanında okul yöneticilerinin liderlik niteliğini barındırmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin ve buna bağlı olarak eğitim sisteminin de başarısına fazlasıyla artı yönde bir kazanım sağlayacağı varsayımı kabul edildiğinde, liderliğin eğitim sistemindeki rolü büsbütün artacaktır (Gümüşeli, 2001). Bu nedenle liderlik ve stres arasındaki ilişkinin analizi eğitim sisteminin başarısı ve geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Özellikle de öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu da etkilediği, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenler üzerindeki stresetkisinin dolaylı olarak eğitim sistemini başarısı üzerinde etkili olacağı varsayımı üzerinden bu çalışmada Türkiye'de giderek hızla büyüyen özel eğitim kurumlarında öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ilişkisi analiz edilmiştir. Böylelikle mevcut durum analizinin olması gereken olup olmadığı tespit edilip özel eğitim kurumlarına okul yönetimi konusunda dikkat etmeleri gereken hususlara dair öneriler geliştirilmiştir.

Farklı liderlik özelliğine sahip yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları bu çalışma kapsamında detaylı olarak ele alınmıştır. Zafer (2008) güç temel bir dürtü olup, karşındakini etkileme sürecidir diye belirtmiştir. Yine benzer şekilde Nietszche (1963) insanlar en çok hayattan mutluluk beklemektedir ancak gerçekte bu güç isteğidir demiştir(Artan, 2000). Yöneticiler, kendi sorumlulukları dâhilinde çalışanlara verdikleri görevleri en istenildiği şekliyle yaptırmak için belirli bir güç kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kullandıkları güç, alan yazınında çeşitli güç kaynakları olarak ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında bu güç kaynaklarından sırasıyla yasal güç, ödül gücü, karizmatik güç, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç ve benzeşim gücü detaylı olarak açıklanmıştır.

Bu araştırmada, özel okul yöneticilerinin kullandıkları güce ilişkin öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bu amaç ile Antalya İli, Murat paşa, Kepez ve Konyaaltı bölgelerine bağlı bazı özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının söz konusu öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres ve kaygı düzeyleri ile olan ilişkisi belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi: Özel Okullarda çalışan yöneticilerin uyguladıkları örgütsel güce ilişkin, öğretmenler yaşadıkları stres olarak, nasıl etkilenmektedirler?

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama tekniği ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli Ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada özel kurumlarda çalışan yöneticilerin sahip oldukları örgütsek güç ile öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlandığı için bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında açıklayıcı durum çalışmasıdır. Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılacaktır.

Araştırmanın örnekleminin amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği (Palys, 2008) ile gönüllük esasına dayalı olarak,sosyo-demografik özelliklerini ve ekonomik açıdan evreni temsil edebilmesi için 2018-2019 Eğitim-öğretim dönemi Antalya İli Konyaaltı/ Kepez/ Murat paşa ilçe sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullarda çalışan her okuldan bir sınıf öğretmeni bir ortaokul öğretmeni olmak şartı ile örnekleme yöntemi, gönüllülük çerçevesinde toplam 6 öğretmen araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın veri toplama tekniği olarak, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılacaktır.

Bu çalışmada ilk olarak literatür çalışması ve konusunda uzman nezdinde Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilecek veriler, içerik analizi ile incelenecektir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yolları ile derinlemesine analiz yapılmaya çalışılacaktır. Çalışmada verilerin analizinde Nvivo 10 paket programı kullanılacaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi: Özel Okullarda çalışan yöneticilerin uyguladıkları örgütsel güce ilişkin, öğretmenler yaşadıkları stres olarak, nasıl etkilenmektedirler?

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen algılarına göre özel okullardaki yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve öğretmenlerin yaşadıkları stres ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek yine, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarına karşı öğretmenlerin yaşadıkları stres arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç ile aşağıdaki sorulara cevap aranılacaktır.

Özel okullarda çalışan öğretmenler örgütsel gücü nasıl tanımlamaktadırlar?

Özel okullarda çalışan öğretmenler yöneticilerin sahip oldukları örgütsel güç kaynaklarını nasıl tanımlamaktadırlar?

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerin sahip oldukları örgütsel gücü kullanma stilleri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Özel okullarda çalışan yöneticilerin uyguladıkları örgütsel güce ilişkin, öğretmenlerin yaşadıkları stres yapıcıları nelerdir?

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları karşısında, yaşadıkları stres nasıl etkilemektedir?

Özel okullarda çalışan yöneticilerin kullandıkları örgütsel güce ilişkin, öğretmenlerin yaşadıkları stres, cinsiyetlerine, görev yaptıkları ilçelere, medeni durumlarına ve meslekî kıdemlerine göre öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenler, yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarını neye benzetirler? Neden?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama tekniği ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli Ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada özel kurumlarda çalışan yöneticilerin sahip oldukları örgütsek güç ile öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlandığı için bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında açıklayıcı durum çalışmasıdır. Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılacaktır.

Araştırmanın örnekleminin sosyo-demografik özelliklerini ve ekonomik açıdan evreni temsil edebilmesi için 2018-2019 Eğitim-öğretim dönemi Antalya İli Konyaaltı/ Kepez/ Murat paşa ilçe sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullarda çalışan her okuldan bir sınıf öğretmeni bir ortaokul öğretmeni olmak şartı ile örnekleme yöntemi, gönüllülük çerçevesinde toplam 6 öğretmen araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın veri toplama tekniği olarak, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılacaktır.

Bu çalışmada ilk olarak literatür çalışması ve konusunda uzman nezdinde Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilecek veriler, içerik analizi ile incelenecektir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yolları ile derinlemesine analiz yapılmaya çalışılacaktır. Çalışmada verilerin analizinde Nvivo 10 paket programı kullanılacaktır.

Bulgular Ve Sonuçlar

Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında öğretmenlerin stres ve kaygı düzeylerini etkileyen etmenler ile ilgili bulgulariiçerecek olup, bu bulgular, görüşlerdeki kişilerarası gerçekliğin yanı sıra bireysel gerçekliğin ortaya çıkarılması adına katılımcılar tarafından metaforlarla desteklenecek ve sonuçlar çalışma sonrası sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen algılarına göre özel okullardaki yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve öğretmenlerin yaşadıkları stres ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek yine, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarına karşı öğretmenlerin yaşadıkları stres arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmada, özel okul yöneticilerinin kullandıkları güce ilişkin öğretmenlerin stres ve kaygı düzeyleri ile olan

ilişkisi incelenilecektir. Bu amaç ile Antalya İli, Murat paşa, Kepez ve Konyaaltı bölgelerine bağlı bazı özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının söz konusu öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres ve kaygı düzeyleri ile olan ilişkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında öğretmenlerin stres ve kaygı düzeylerini etkileyen etmenler ile ilgili bulguları içerecek olup, bu bulgular, görüşlerdeki kişilerarası gerçekliğin yanı sıra bireysel gerçekliğin ortaya çıkarılması adına katılımcılar tarafından metaforlarla desteklenecek ve sonuçlar çalışma sonrası sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : örgütsel güç, stres, kaygı, özel okul, yönetici, öğretmen

Kaynakça

Akçakaya, M. (2010), 'Örgütlerde Uygulanan Personel Güçlendirme Yöntemleri: Kamu Yönetiminde Personel Güçlendirme'. Karadeniz Araştırmaları, 25, 145-174.

Akyüz, B, Kaya, N, Aravi B. (2015), 'Kamu Çalışanlarının İş tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü', Yönetim Bilimleri Dergisi, 25, 90-215.

Alkın, M. C. (2006),'Liderlik Özellik Ve Davranışlarının Belirlenmesi Ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma' Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, 17-18.

Altınkurt, Y.,& Yılmaz, K. (2012), 'Ortaöğretim Okullarında Değerlerle Yönetim,Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki, Sakarya Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi, 2(4), 362-484.

Artan, İ. (2000). Örgütlerde güç kullanımı ve kaynakları. Z. Aycan (ed.), Türkiye"deYönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları içinde (ss. 281–308).

Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Aslanargun, E.Aslan, Ş. (2009), 'Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: "Kurumda çalışma yılı" ve "ücret" değişkenlerinin rolü', Cilt 6, Sayı 1.

Bilge, F., Akman, Y., &Kelecioğlu, H. (2007). 'Öğretim Elemanlarının İşDoyumlarının İncelenmesi', Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,32.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı:Ankara ili örneği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 10-117.

Buluç, B. (2009), 'Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi', 15(1), 5-34.

Cemaloğlu, N. (2007), 'Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi', Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 73-114.

Cengiz, A. A. (2001). *Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir'de sağlık personeli üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, AnadoluÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eskişehir, 30-31.

Gül, H.,&Aykanat, Z. (2012), 'Karizmatik Liderlik Ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma', Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1),17-36.

Gümüşeli, A. İ. (2001), 'Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi', 7(4), 531-548.

Güner, Ş. (2002), 'Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları Ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 4-8.

Kumaş V. Deniz L. (2010), 'Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi', Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 18-20.

Kurşun, A. T. (2011), 'Okulların Kurumsal İmajının Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 28-30.

Özdemir, A. (2013), 'Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmen Adaylarının Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki: İçMotivasyonun Aracılık Rolü', Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2).

Tellioğlu, A.(2004), 'İstanbul İli Beyoğlu İlçesi'nde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri', Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, 3-45.

Yıldırım, F. (2007), 'İş Doyumu İle Örgütsel Adalet İlişkisi', Ankara Üniversitesi SbfDergisi, 62(01), 253-278

(24978) Sosyal Zeka İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

AHMET HAKAN YAZ
KASTAMONU FEN LİSESİ

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Pozitif psikoloji kişinin olumsuz yönlerinden ziyade olumlu yönlerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Doğan, 2016b). Pozitif psikoloji alanında ele alınan kavramlardan biri de psikolojik sağlamlık kavramıdır. Psikolojik sağlamlık kavramı literatürde "kendini toparlama gücü" ve "yılmazlık" kavramları ile birlikte kullanılmaktadır (Doğan, 2016c). Ayrıca "resilience" kavramı Türkçe literatürde "psikolojik dayanıklılık", "psikolojik sağlamlık", "yılmazlık" ve "kendini toparlama gücü" anlamına gelmektedir (Işık, 2016). Doğan (2015) psikolojik sağlamlığı kişinin olumsuz durumlara karşı başarılı olabilmesi ve ortaya çıkan durumlara adapte olabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Psikolojik sağlamlık ile birçok değişken arasında araştırma yapıldığı ve psikolojik sağlamlık düzeyine etki eden birçok değişkenin olduğu literatürde görülmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyini etkileyen bir diğer değişken ise sosyal zekadır. Sosyal zeka üzerine farklı tanımlamaların olduğu alanyazında belirtilmiştir. Zekayı ilk olarak sosyal, mekanik ve soyut olarak tanımlayan Thorndike (1920) sosyal zekayı insanları anlamak ve insan ilişkilerinde başarılı olmak olarak tanımlamıştır. Doğan (2016a) sosyal zekayı insan ilişkileri bilimi olarak ele almıştır.

Alanyazın incelediğinde, sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana olumlu yönde katkı yapacağı değerlendirildiğinden, sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında mevcut durumu tespit etmek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2012). Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan sosyal zeka değişkenini belirlemek için Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ) kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Doğan ve Çetin (2009) tarafından incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için belirlenen iç tutarlık (Cronbach alpha) güvenirlik katsayısına ve ölçeğin geçerliği için yapılan AFA ve DFA sonuçlarına göre Tromso Sosyal Zeka Ölçeği'nin (TSZÖ) Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik sağlamlık değişkeninin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. 6 maddeden oluşan 5'li likert tipinde psikolojik sağlamlığı değerlendiren ölçek tek faktörlüdür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Doğan (2015) tarafından tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık (Cronbach alpha) güvenirlik katsayısı ve ölçeğin geçerliği için yapılan AFA ve DFA sonuçlarına göre Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (KPSÖ) Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemek için yapılan araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile cinsiyet ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi araştırmada beklenen sonuçlar arasında değerlendirilebilir. Bunun yanında, araştırmada öğretmen adaylarının sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu öngörülmektedir. Başka bir anlatımla, sosyal zeka düzeyi ne kadar yüksek olursa psikolojik sağlamlık düzeyinin de o kadar çok güçlü olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal zekanın

psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu öngörülmektedir. Başka bir deyişle, sosyal zekanın psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir biçimde etkili olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın sonuçları bildiri sunumunda açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Zeka, Psikolojik Sağlamlık, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(2), 691-720.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Doğan, T. (2016a) http://www.tayfundogan.net/2016/10/14/insan-iliskilerinin-yeni-bilimi-sosyal-zeka/ 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, T. (2016b) http://www.tayfundogan.net/2016/10/16/pozitif-psikoloji-nedir-ve-neden-onemlidir/ 23.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, T. (2016c) http://www.tayfundogan.net/2016/10/20/kendini-toparlama-gucu-psikolojik-saglamlik/ 24.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(45), 65-76.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, *42*, 313-31.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15,* 194–200

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, *140*, 227-235.

(24983) Eğitimde Yerelleşme: PISA (2015) Sınavında Başarılı Olan Singapur, Japonya ve Estonya Eğitim Sistemlerinden Örnekler ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi

MÜYESSER CEYLAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HİCRAN TUNCER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye sosyolojik ve ekonomik olarak ele alındığında, coğrafi açıdan oldukça büyük ve bölgeler arasında sosyo-ekonomik ihtiyaçların çeşitlilik gösterdiği bir ülke olma özelliğini taşımaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminin merkezi yönetim odaklı olması sosyo-ekonomik ihtiyaçların çeşitlilik gösterdiği ülkemizde eğitim hizmetlerinin etkili, verimli ve hızlı bir şekilde yürütülmesini engelleyen unsurlar arasında yer almaktadır. 21. yüzyılda özellikle teknolojik alanda yaşanan değişim dalgası incelendiğinde eğitim sistemlerinin dinamik ve hızla değişebilme özelliğine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ölmez ve Tonbul, 2011, s.154). 21. Yüzyılda ayrıca küreselleşme olgusu ve demokratikleşme hareketinin sonucu olarak yerel yönetimlerin güçlendirilmesi anlayışı ön plana çıkmış, yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi düşüncesi gündeme gelmeye başlamış ve yerelleşme tartışmasındaki ana unsurlardan biri eğitim olmuştur (Bucak, 2000). Eğitimde yerelleşme, bürokratik ve hiyerarşik sistem yapısının yukarıdan aşağıya doğru işleyiş biçiminin yatay ve işbirliğine dayalı karar verme süreçlerine dönüşmesi olarak tanımlanabilir (ILO, 1995). Eğitim sistemimizin merkezi bir yapıya sahip olması özellikle eğitimin finansmanı bağlamında merkez teşkilatının maddi kaynaklarını sınırlandırmaktadır. Eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması eğitim sistemimizin etkili ve verimli bir şekilde çalışmasına engel olmaktadır. Eğitimde yerelleşmenin sağlanması ile yetki bölgesel ve yerel kurum ve kuruluşlara devredilir. Yetki devrinin sonucunda eğitim standartları, müfredat, öğrenme metodları, başarı değerlendirme kriterleri, ders kitaplarının üretimi ve dağıtımı, öğretmen yetiştirilmesi, okullara müdürlerin atanması, eğitimin finansmanı, okul inşası ve bakımı, öğretmen maaşları. özel öğretim ihtiyaçlarının giderilmesi gibi başlıklar yerel ve bölgesel otoritelerin çalışma kapsamına dahil edilir (Özgen, 2011, s.59). Ülkemizde bu yetkilerin tamamı merkez teşkilatındadır. Bütün yetkilerin merkez teşkilatında toplanması teşkilat performansının hantal ve verimsiz bir şekilde işlemesine sebep olmaktadır. Bu çalışmada 2015 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında başarılı olan Singapur, Japonya ve Estonya Eğitim Sistemleri'ndeki yerelleşme örnekleri analiz edilerek Türkiye için okul aile birliklerinin merkeze alındığı bir model önerisinde bulunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında elde edilen bilgiler daha geniş bir çerçevede genel teorilerin üretilmesine ve uygulamasına zemin hazırlamaktadır (Erdoğan, 1998, s.4). Disiplinler arası bir alan olan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında birbirinden farklı araştırma modelleri kullanılabilmektedir. Bu modellerden ilki, çalışma konusu olan eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurlarını paralel bir şekilde bütün olarak inceleyen "yatay yaklaşım" dır. Yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmasında söz konusu eğitim sisteminin tarihsel gelişimini inceleyen yaklaşım ise "dikey yaklaşım" olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir sorun için çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik olan "problem çözme yaklaşım" ı ve karşılaştırmalı eğitimcilerin sıkça kullandığı bir yaklaşım türü olan "örnek olay yaklaşım" ı da kullanılmaktadır (Aysu, 2017, s. 14). Bu çalışmada eğitim sistemimizde problemli bir alan olan eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısı irdelenmiş ve ardından Singapur, Japonya ve Estonya eğitim sistemlerindeki yerelleşme uygulamaları analiz edilerek Türkiye eğitim sistemi için bir yerelleşme model önerisinde bulunulduğundan ''problem çözme yaklaşımı'' kullanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını Singapur, Japonya ve Estonya eğitim sistemlerinde uygulanan yerelleşme örnekleri oluşturmaktadır. Söz konusu ülkelerdeki yerelleşme uygulamaları ışığında Türkiye için model önerisinde bulunulacaktır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında; söz konusu ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili Türkçe ve İngilizce çalışma yapmış olan bilim insanlarının kitap ve makalelerinden, ülkelerin eğitimden sorumlu kurumlarının resmi internet sitelerinden, OECD ve EURYDICE raporlarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için veri olarak kabul edilen ve etik geçerliliği olan dokümanlar, betimsel olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ana çerçeveye uygun olarak kaynaklar sınıflandırılarak düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz çalışmasının ardından söz konusu ülkelerdeki yerelleşme uygulamaları belirlenmiş ve Türkiye için bir model önerisinde bulunulmuştur.

Yerelleşme kavramı ile ilgili bir çok tanım yapılmakta ancak bu tanımlar çoğu zaman yerellik kavramı ile karıştırılmaktadır. Yerellik kamu hizmetlerinin halka en yakın yönetsel birim tarafından karşılanmasıdır. Yerellik bu anlamıyla aşağıdan yukarıya doğru bir örgütlenme şeklidir. Bu yönetsel birimin ne olacağı verilecek olan hizmetim kapsamı ve niteliğine göre belirlenmektedir (Özel, 2000, s. 25-43). Bu çalışma kapsamında kullanılacak olan yerelleşme kavramı ise yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşen ve merkezi yönetimden alt birimlere doğru yetki ve görev aktarımını öngören bir süreçtir.

Eğitimde yerelleşme yönetim, okul politikalarının oluşturulması, kaynakların yaratılması, fonların kullanılması, öğretmenlerin eğitimi, programın geliştirilmesi ve okulların yönetimi gibi birçok konuda yetki devri ve görev dağılımının il ve eğitim bölgesi okulları arasında oluşturulacak farklı alt birimlere aktarılmasıdır (Turan ve Şişman, 2003, s. 305).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor sunan John Dewey merkez ve taşra teşkilatı arasında yetki paylaşımına gidilmesi hususunda bir takım önerilerde bulunmuştur (Turan ve Şişman, 2003, s.302). Bu tarihten itibaren Türk eğitim sisteminde yerelleşme bağlamında etkili adımlar atılamamıştır. Türkiye'de eğitim yönetiminin yapısı 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile belirlenmiştir. Bu kanunun belirlediği eğitim yönetimi çerçevesine göre Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlardan oluşur. Bakanlığın her kademesindeki yöneticiler görevlerini icra ederlerken üst kademedeki yöneticilere karşı sorumludurlar. Eğitim yönetimi Türkiye'de yerel düzeyde ele alındığında: eğitim sisteminin bölgesel düzeyde bir yapılanmasının olmadığı görülmektedir. İl ve ilçelerde bir Milli Eğitim Müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetlerini yerine getirirken İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludurlar (Yıldırım, 2010, s.568-569). 1999 yılında yayınlanan bir yönerge ile illerde eğitim bölgeleri ve kurulları oluşturulmuştur. Fakat bu dönüşüm hareketi de eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısı içinde verimli bir şekilde yürütülememiştir (Turan ve Şişman, 2002).

Eğitimin yerelleşmesiyle, eğitim hizmeti arzının yerel yönetimlerin katkısıyla arttırılması, eğitimin finansmanının büyük oranda yerel kaynaklar tarafından gerçekleştirilmesi, velilerin kendi çocuklarının eğitimi hakkında daha fazla fikir sahibi olması ve bu yolla eğitim hizmeti talebinin belirginleşmesi arzu edilir (Özgen, 2011, s.48).

Bu çalışmada 2015'te yapılan PISA sınavı sonuçlarına göre genel ortalamada ilk üçe giren Singapur, Japonya ve Estonya eğitim sistemlerinde uygulanan yerelleşme örnekleri analiz edilecek ve Türk eğitim sistemi için okul aile birliklerini merkeze alan, mahalli yönetimlere yetki genişliği veren bir model önerisi sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Singapur'da Eğitim Bakanlığı özellikle son yıllarda yetki devrini merkezden yerel otoritelere devretmeye başlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında eğitim bölgeleri oluşturulmuş ve eğitim bölgelerinde yaşanan problemler okul müdürleri aracılığıyla merkeze iletilmeye başlamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin yetkileri arttırılarak yönetim yapısında esnek bir işleyiş elde edilmiştir (Levent ve Yazıcı, 2014, s. 131-132).

Japonya'da milli eğitim politikasını Eğitim Kültür Spor Bilim ve Teknoloji Bakanlığı biçimlendirirken okullarda bütçelerin sorumluluğu, denetimi, atamalar yerel okullar idare heyetince yapılmaktadır (Liman, 2010, s.19).

Estonya'da eğitim ulusal düzeyde Eğitim ve Araştırma Bakanlığı. Bakan, Genel Sekreter ve dört Genel Sekreter Yardımcısı tarafından yönetilmektedir. Bu yetkililer, ulusal gelişim planı hazırlama, öğretmen yetiştirme, değerlendirme sistemi oluşturma ve finans yönetiminden sorumludurlar (EURYDICE, 2007;EURYDICE/EURYBASE, 2005). Bölgesel düzeyde valilere gelişim planı hazırlama, bitirme sınavları ve ulusal sınavların içeriğini hazırlama yetkileri verilmiştir (EURYDICE, 2007;EURYDICE/EURYBASE, 2005).Yerel yetkililer ise zorunlu eğitimde devamı sağlama, özel eğitim ihtiyaçlarını giderme, okul müdürlerini atama, görevden alma gibi yetkilere sahiptirler (EURYDICE, 2007).

Küreselleşme ve bilgi ekonomisi koşulları içerisinde, bu koşulların gereği olarak eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin ve bu çalışmada sunduğumuz ''Eğitim Birlikleri'' modelinin eğitimde nitelik ve verimliliği olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde Yerelleşme, Karşılaştırmalı Eğitim, Singapur, Japonya, Estonya, Türkiye, Model Önerisi

Kaynakça

Aysu, O. (2017). *Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de okul öncesi ve zorunlu eğitimde (ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri) uygulanan müzik derslerinin temel boyutlarıyla incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bucak, B., E. (2000). *Eğitimde yerelleşme*. Ankara: Detay Yayınları.

Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş eğitim sistemleri.* İstanbul: Sistem Yayıncılık

EURYDICE/EURYBASE. (2005). *The information database on education systems in Europe* http://www.eurydice.org/ portal/page/portal/ Eurydice/ DB Eurybase Home. (Erişim tarihi: 25.03.2019).

EURYDICE (2007). *The information database on education systems in Europe.* http://ea-cea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry (Erişim tarihi:25.03.2019).

ILO (1995). Perspectives, educational reform; issues and trends. *International Labor Review,*134 (6), 753-770.

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences,* 39, 121-143.

Liman, F. (2010). Japon eğitim sistemi. Ö. Demirel (Ed.). *Gelecek için eğitim: farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları* içinde, (s. 17-34). Ankara: Pegem Akademi.

Ölmez, Ö. ve Tonbul, Y. (2011). Eğitim yönetiminin yerelleşmesi sürecinde bir uygulama: eğitim bölgeleri danışma kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 153-179.

Özel, M (2000). Kamu yönetiminde yeni bir örgütlenme ilkesi: yerellik (Subsdiaritaet). *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 9 (3), 25-43.

Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, C., M. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 567-586.

Turan, S. ve Şişman, M. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (6), 136-146.

Turan, S ve Şişman, M. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 34, 300-315.

(24989) Algılanan Sosyal Desteğin Bir Çıktısı Olarak Öz Yeterlik

SELÇUK DEMİR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerden beklentiler, bilginin hızla tüketilmesi ve birlikte yaşanan değişimler sonucunda artmıştır. Kendilerinden daha çok şey beklenen öğretmenlerin, bu beklentileri karşılayabilmeleri için değişimlere ve yeni deneyimlere açık olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, mücadele etme kararlıklarını etkileyen öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, eğitim kalitesi açısından önemli görülmektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip kişilerin, zor durumlarda kaldıklarında mücadeleden kaçmayacaklarını aksine bu zorlukları aşmak için mücadele edecekleri bilinmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Bu kapsamda Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), işlerinde karşılaştıkları zorlukları aşabileceğine inanç duyan öğretmenlerin; öğretimsel faaliyetlerde, sınıf yönetiminde ve öğrencileri derslerine motive etmede başarılı olduklarını açıklamaktadırlar. Eğitim kalitesini arttırmada, büyük bir role sahip olan öğretmen öz yeterliğini arttıran etmenlerin ortaya çıkarılması önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik inancına etki eden faktörlerden biri sosyal destek algısıdır. Şenturan (2014) sosyal desteği kısaca, kişinin çevresiyle sosyal bağlarının güçlü olması şeklinde açıklamaktadır. Bu gerçeğe rağmen algılanan sosyal desteğin, öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Korte ve Simonsen, 2018; Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc, 2018). Bu çalışmada; algılanan sosyal destek ile sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutlarının her birinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin ayrı birer model geliştirilmiştir. Araştırmada güçlü sonuçların elde edilebilmesi için AMOS yazılımı aracılığıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Bu araştırmada, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öz yeterlik ile ilişkisinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan 308 öğretmen, araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve "Öz Yeterlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ölçek için Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen ve Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından psikometrik özellikleri tekrar gözden geçirilen "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve aile, özel bir insan ve arkadaş olmak üzere algılanan sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; aile boyutunda .903, özel bir insan boyutunda .918, arkadaş boyutunda .883 ve ölçeğin tamamında ise .935 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orjinalindeki üç boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum gösterdiği bulunmuştur (X2=25.484, sd=11, X2/sd=2.317, P=0.008, RMSEA=0.065, GFI=.977, IFI=.990, TLI=.980, CFI=.990).

Öz yeterlik ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek için kullanılan öğretmen öz yeterlik ölçeği, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 8 maddeden ve başa çıkma ve yenilikçi davranış olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; başa çıkma davranışı boyutunda .802, yenilikçi davranış boyutunda .887 ve ölçeğin tamamında ise .894 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orjinalindeki iki boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum sağladığı uyum iyiliği değerlerinden görülmektedir (X2=10.602, sd=8, X2/sd=1.325, P=0.225, RMSEA=0.033, GFI=.989, IFI=.998, TLI=.995, CFI=.997).

Öğretmenlerden beklentiler, bilginin hızla tüketilmesi ve birlikte yaşanan değişimler sonucunda artmıştır. Kendilerinden daha çok şey beklenen öğretmenlerin, bu beklentileri karşılayabilmeleri için değişimlere ve yeni deneyimlere açık olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, mücadele etme kararlıklarını etkileyen öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, eğitim kalitesi açısından önemli görülmektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip kişilerin, zor durumlarda kaldıklarında mücadeleden kaçmayacaklarını aksine bu zorlukları aşmak için mücadele edecekleri bilinmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Bu kapsamda Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), işlerinde karşılaştıkları zorlukları aşabileceğine inanç duyan öğretmenlerin; öğretimsel faaliyetlerde, sınıf yönetiminde ve öğrencileri derslerine motive etmede başarılı olduklarını açıklamaktadırlar. Eğitim kalitesini arttırmada, büyük bir role sahip olan öğretmen öz yeterliğini arttıran etmenlerin ortaya çıkarılması önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik inancına etki eden faktörlerden biri sosyal destek algısıdır. Şenturan (2014) sosyal desteği kısaca, kişinin çevresiyle sosyal bağlarının güçlü olması şeklinde açıklamaktadır. Bu gerçeğe rağmen algılanan sosyal desteğin, öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Korte ve Simonsen, 2018; Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc, 2018). Bu çalışmada; algılanan sosyal destek ile sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak aile, özel bir insan

ve arkadaş alt boyutlarının her birinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin ayrı birer model geliştirilmiştir. Araştırmada güçlü sonuçların elde edilebilmesi için AMOS yazılımı aracılığıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Bu araştırmada, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öz yeterlik ile ilişkisinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan 308 öğretmen, araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve "Öz Yeterlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ölçek için Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen ve Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından psikometrik özellikleri tekrar gözden geçirilen "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve aile, özel bir insan ve arkadaş olmak üzere algılanan sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; aile boyutunda .903, özel bir insan boyutunda .918, arkadaş boyutunda .883 ve ölçeğin tamamında ise .935 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orjinalindeki üç boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum gösterdiği bulunmuştur (X2=25.484, sd=11, X2/sd=2.317, P=0.008, RMSEA=0.065, GFI=.977, IFI=.990, TLI=.980, CFI=.990).

Öz yeterlik ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek için kullanılan öğretmen öz yeterlik ölçeği, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 8 maddeden ve başa çıkma ve yenilikçi davranış olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; başa çıkma davranışı boyutunda .802, yenilikçi davranış boyutunda .887 ve ölçeğin tamamında ise .894 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orjinalindeki iki boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum sağladığı uyum iyiliği değerlerinden görülmektedir (X2=10.602, sd=8, X2/sd=1.325, P=0.225, RMSEA=0.033, GFI=.989, IFI=.998, TLI=.995, CFI=.997).

Algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi ayrı yapısal modellerle test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; algılanan sosyal destek, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif etkide bulunmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal desteğe ilişkin olumlu algılarının artması, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını da arttırmaktadır. Ayrıca algılanan sosyal desteğin aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutları, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir. Algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının, öz yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin göreli önem sırası ise şu şekildedir: (1) arkadaş, (2) aile, (3) özel bir insan. Algılanan sosyal destek ve alt boyutlarına ilişkin algılar arttıkça, öğretmenlerin öz yeterlik inançları da artmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi ayrı yapısal modellerle test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; algılanan sosyal destek, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif etkide bulunmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal desteğe ilişkin olumlu algıların artması, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını da arttırmaktadır. Ayrıca algılanan sosyal desteğin aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutları, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir. Algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının, öz yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin göreli önem sırası ise şu şekildedir: (1) arkadaş, (2) aile, (3) özel bir insan. Algılanan sosyal destek ve alt boyutlarına ilişkin algılar arttıkça, öğretmenlerin öz yeterlik inançları da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Algılanan sosyal destek, öz yeterlik, öğretmen

Kaynakça

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 45-55.

Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications.* New York: Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.

Korte, D.S. ve Simonsen, J.C. (2018). Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education, 59*(3), 100-123 https://doi.org/10.5032/jae.2018.03100

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. ve Potmesilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9:648, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648

Schmitz, G.S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12-25.

Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G. ve Farley, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personal Assessment*, 52, 30-41.

(24990) Öğretmen Adaylarının Empati Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

NESLİN İHTİYAROĞLU
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZNUR TULUNAY ATEŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik bir meslek olarak bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal özelliklere de yüksek düzeyde sahip olmayı gerektirmektedir. Alan bilgisi bakımından oldukça donanımlı bir öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi hâkimiyeti zayıf düzeyde ise bu öğretmenin tam olarak etkili olmasından söz edilemez çünkü her gün onlarca öğrenciyle karşı karşıya gelen bir öğretmenin, insani boyuttaki becerilerden yoksun olması, akademik donanımlı ancak duygudan yoksun öğrenciler yetiştirmesi anlamına gelmektedir. Bu da toplumsal olarak bireylerin mekanikleşip duygusuzlaşmasına neden olabilir. Öğretmenlerin, model olması anlayışından yola çıkarak öğrencilerine kazandırmak istedikleri tüm duyuşsal özelliklere öncelikle kendisinin sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken duyuşsal özelliklerinden biri, empatidir. Empati, bireyin kendi duygularını tanıması ve yönlendirmesinin yanında diğer bireylerin duygu, istek ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi anlamına gelmektedir (Goleman, 1996). Empati, bireyin kendini diğer bireylerin yerine koyarak, yaşanan olay ya da duruma onun açısından bakabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerine yönelik doğru bir hisse ve anlayışa sahip olması, bu anlayış ve hissi karşısındakine sözlü veya sözsüz olarak doğru bir biçimde belirtmesi süreçlerini gerektirir (Ergin, 2014).

Empati düzeyinin yoğun olduğu sınıf ortamlarında, öğretmenler kendi bakış açılarını öğrencilere empoze etmeden her öğrenciyi olduğu gibi kabul etme eğilimi gösterirler (Murat, Özgan ve Aslantaş, 2005); öğrenciler, gelişime daha açık, daha aktif, daha yapıcı ve savunma mekanizmalarını kullanma düzeyleri daha düşüktür (Özgan, 1999). Ayrıca bu öğrencilerin, empatik davranışlar sergileyen öğretmenlerine kendilerini daha yakın hissetme, öğretmenlerine güvenme, öğretmenlerini sevme ve hatta öğretmenlerinden etkilenme düzeyleri de daha yüksektir (Kuzgun, 2006). Böyle bir ortamda ise öğrencilere istendik davranışlar daha kolay kazandırılabilir. Empatiden yoksun sınıf ortamlar ise öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemesine, okulu sıkıcı bulmasına ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmemesine neden olabilir. Bu durumlar da öğrenci başarısızlığında ön koşulları oluşturur. Bu nedenle öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması ve empatinin yoğun olduğu sınıf ortamları oluşturması beklenmektedir.

Öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması, sınıf ortamında oldukça olumlu sonuçlar ortaya koymak birlikte öğretmenlerin kişisel yaşamlarında da olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünebilir. Kişinin başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamlandırma eğilimi, yaşam doyumlarına katkı sağlayabilir. Bu da kişinin empati ile yaşamdan daha yüksek düzeyde doyum almasının sağlayabilir.

Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamına yönelik ulaştığı genel yargıları ve değerlendirmeleri ifade eder. Birey bu yargı ve değerlendirmelere, kendi durumunu uygun bir standart olarak algıladığı başka bir durumla kıyaslayarak ulaşır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Yaşam doyumu, yaşamdaki belli bir alanla sınırlı değildir, yaşam doyumuna yönelik bir yargıya varmak için yaşamdaki tüm alanların değerlendirilmesi gerekir. Bireyin pozitif yargılarının negatiflere göre yüksek olması bireyin yaşam kalitesinin yüksek olduğunu gösterir (Myers ve Diener, 1995).

Yaşam doyumu yüksek olan kişiler, yaşamlarında gerçekleştirdiği faaliyetlerden daha çok zevk almakta, yaşamayı anlamlı bulmakta, geçmişi ile barışık olup geleceğe umutla bakabilmekte, amaçlarına ulaşmaya yönelik daha yüksek düzeyli çabalar göstermekte, kendinin bir birey olarak değerli bulmakta ve yaşama ilişkin iyimser bir bakış açısı geliştirebilmektedir (Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961). Yaşam doyumunun etkisi ile ortaya çıkan bu özelliklere günlük yaşamında sahip bir öğretmenin ise meslek yaşamında daha etkili olması beklenmektedir. Bu etki ile de sınıf ortamında istendik davranış değişikliklerine ulaşmak kolaylaşacaktır. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanını amacı kapsamında aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumu düzeyleri nedir?

3) Öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumu düzeyleri arasında bir ilişik var mıdır?

4) öğretmenlerin empati düzeyleri yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 352 öğretmen adayına kişisel bilgi formu, “Empati Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. Empati Ölçeği,

Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilmiş; Bora ve Baysan (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, asıl 40 madde ve çeldirici özelliği taşıyan 20 madde olmak üzere 60 maddeden oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin, orijinalinin alt boyutlara ayrılmasında 11 maddenin boyutlarla ilişkili olmaması ya da çok düşük düzeyde ilişkili olması sebebiyle empatinin alt boyutlarla değerlendirilmesi durumunda 29 madde ve 3 boyutlu bir yapı oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu boyutlar, bilişsel empati, duyuşsal empati ve sosyal becerilerdir. Ölçeğin orjinalinde, bilişsel empati boyutundaki faktör yükleri, .75 ve .50 arasında; duyuşsal empati boyutundaki faktör yükleri .68 ve .33 arasında; sosyal beceriler boyutundaki faktör yükleri ise .77 ve .40 arasında değişmektedir. Yaşam doyumu ölçeği ise Lavallee, Hatch, Michalos ve McKinley (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Akın ve Yalnız (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 Madde ve tek boyuttan oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir. Yaşam doyumunun madde faktör yükleri ise .92 ve .36 arasındadır. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi ile öğretmen adaylarının empati alt boyut düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki; regresyon analizi ile de empati alt boyutlarının yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolü tespit edilmiştir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Empati, bireyin kendi duygularını tanıması ve yönlendirmesinin yanında diğer bireylerin duygu, istek ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi anlamına gelmektedir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamına yönelik ulaştığı genel yargıları ve değerlendirmeleri ifade eder. Araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 352 öğretmen adayına kişisel bilgi formu, "Empati Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır. Empati Ölçeği, asıl 40 madde ve çeldirici özelliği taşıyan 20 madde olmak üzere 60 maddeden oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin, orijinalinin alt boyutlara ayrılmasında 11 maddenin boyutlarla ilişkili olmaması ya da çok düşük düzeyde ilişkili olması sebebiyle empatinin alt boyutlarla değerlendirilmesi durumunda 29 madde ve 3 boyutlu bir yapı oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu boyutlar, bilişsel empati, duyuşsal empati ve sosyal becerilerdir. Yaşam doyumu ölçeği ise 5 madde ve tek boyuttan oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi ile öğretmen adaylarının empati alt boyut düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki; regresyon analizi ile de empati alt boyutlarının ayrıca empati toplam puanın yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolü tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde bilişsel empati, alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Bilişsel empati alt boyutunun ortalama düzeyini sırasıyla duyuşsal empati ve sosyal beceriler takip etmektedir. Yaşam doyumu ortalaması ise orta düzeydedir. Yaşam doyumu ile duyuşsal empati arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaşam doyum ile sosyal beceriler ve bilişsel empati arasında ise düşük düzeyli anlamlı bir ilişki mevcuttur. Regrasyon analizi sonuçlarına göre duyuşsal empati alt boyutu, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bilişsel empati ve sosyal beceriler, yaşam doyumu üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir. Ayrıca empati toplam puanı, öğretmenlerin yaşam doyumunu yordamaktadır. Araştırmanını sonunda öğretmen adaylarının empati düzeylerinin arttırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizlerde bilişsel empati (x=3.07) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Bilişsel empati alt boyutunu sırasıyla duyuşsal empati (x=2.55) ve sosyal beceriler (x=2.34) takip etmektedir. Yaşam doyumu ortalaması ise orta düzeydedir (=3.19). Yaşam doyumu ile duyuşsal empati (r=.45; p<.01) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaşam doyum ile sosyal beceriler (r=.23; p<.01) ve bilişsel empati (r=.13; p<.01) arasında ise düşük düzeyli anlamlı bir ilişki mevcuttur. Regrasyon analizi sonuçlarına göre duyuşsal empati alt boyutu, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bilişsel empati ve sosyal beceriler, yaşam doyumu üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir. Ayrıca empati toplam puanı, öğretmenlerin yaşam doyumunu yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Empati, Yaşam Doyumu, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Akın, A., & Yalnız, A. (2015). Yaşam Memnuniyeti Ölçeği (YMÖ) Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (54). doi: 10.17755/esosder. 68461

Bora, E. & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği - Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19,* 39-47.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49* (19), 71-75.

Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim* (7. Baskı). Ankara: Anı.

Goleman, D. P. (1996), *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir*? İstanbul: Varlık.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik.* Ankara: Nobel.

Lavallee, L. F., Hatch, P. M., Michalos, A. C., & Mckinley, T. (2007). Development of the contentment with life assessment scale (CLAS): Using daily life experiences to verify levels of self-reported life satisfaction. *Social Indicators Research, 83*, 201-244.

Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., ve David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine, 34*, 911-924.

Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim Dergisi,33* (168).

Myers, D.G. and Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6* (1), 10-16.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology, 16*, 134-143.

Özgan, H. (1999). Lise Öğrencilerinin *Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi Tutumları ile Başarı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

(24996) Küreselleşme Surecinde Azerbaycan Eğitim Sisteminin Yönetiminde Reformler

YAGUT ALİYEVA
BAKÜ DEVLET UNİVERSİTESİ

SEVİNC ALİYEVA
BAKÜ DEVLET UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmanın problemi: Azerbaycan Eğitim sisteminin yönetim durumunda ne tür gelişme gerekmektedir?

Küreselleşme sürecinde Azerbaycan eğitim sisteminde yeni bir model arayışı zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Sistem karşılıklı etkileşim bulunan unsurların tasarlanan amaçların gerçekleşmesi için bir bütün oluşturacak biçimde organize olmasıdır. Bu tanımda geçen bütün kavramı ile sitemin kendi içinde ulaşmak istediği amaçlar doğrultusunda her birinin ayrı bir sistem olduğu alt sistemlerden oluştuğu ifade edilmektedir. Her sistem bulunduğu toplum içerisindeki toplumun kültürel, sosyal, ekonomik ve değerlerine dayalı olarak kurulup biçimlenmektedir. Bir toplumun ihtiyaçları sürekli değişmektedir. Özellikle içinde yaşadığımız çağda bilginin değişimi beraberinde yeni ihtiyaçları doğurmaktadır. Beklenen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminde yeniden yapılanmalara giderek güncellik kazandırmak bir zorunluluk oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde yaşanan sorunlar birçok araştırmacı tarafından farklı araştırmalarda açıkça dile getirilmektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi dâhil toplumun her alanda gerçekleşen değişimler problemin eğitim sosyolojisi açısından yeni bir bakış açısı ile ele almayı zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede çalışma; Azerbaycan Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi alanında gerçekleşen değişimleri, yönetim ve finansmanının optimize edilmesi ve demokratikleştirilmesi zorunluluğu eğitim sosyolojisi açısından ele almaktadır.

Azerbaycan eğitim sisteminin gelişiminin etkin bir şekilde yönetimi için, sürecin sosyal mahiyeti, fonksiyonu ve yapısının doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Literatürde eğitimin genel fonksiyonel ve yapısal modelinin mevcut sayısının yeterli olmaması; sürecin diğer toplumsal alt sistemlerle karşılıklı ilişkilerini değerlendirmeye, eğitim alanının gelişme yönlerini, eğitim politikası alanındaki kararların hedef ve sonuçlarını belirlemeye engel olmaktadır. Bu durum, eğitim sistemine özgü olmayan fonksiyonların eğitim istemine ait edilmesine veya onun gerçek fonksiyonlarının yeterince değerlendirilmemesine, eğitim sistemi yapısının yeterince gelişmemesine vb. yol açmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ele alınan problemin incelenmesi gerekliliği aşağıdaki etkenlerden kaynaklanmaktadır:

Sosyal yaşamın tüm alanları eğitim sisteminin verimlilik derecesiyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla sosyal ortamda faaliyet gösterecek bireylerin nitelikli yetiştirilmesi eğitimin kalitesine bağlıdır. Ayrıca sosyal sistemin aktif ve faydalı bir şekilde yürütülmesi toplumdaki bireylerin iyi bir şekilde eğitilmesine bağlıdır.

Sosyal sistemin bir öğesi olarak eğitim, koordinasyon ve komuta arasındaki sıkı ilişki sistemi dikkate alınarak ve eğitim sisteminin tüm sosyal hayattaki yeri ve rolü net bir şekilde belirlenerek eğitim sisteminde reform yapılmalıdır. Sayılan bu şartların ihlali, nitel ve nicel dengesizlikler, uyumsuzluklar ve asimetrilere yol açmıştır.

Toplum yaşamında gerçekleşen eğitim sistemi ve gerçek süreçler arasında mevcut olan keskin sınır göz önünde bulundurularak eğitimin yönetilmesi sürecine sistemli bir yaklaşım gerçekleştirilmelidir. Ayrıca ekonomik, politik, manevi değerler vb. gibi etkenler dâhil tüm iç ve dış bağların dikkate alınması gerekir. Bu durum, sosyo-ekonomik bir düzenden diğerine geçiş, küreselleşme ve demokratikleşme vb. süreçler gerektirir.

Yerli ve yabancı literatür çalışmanın ana kaynağını teşkil etmiştir. Bu durum görüş çeşitliliği ve sosyal süreçlerin geniş kapsamlı etken yelpazesine dayanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin yönetim ve finansman sorunlarının araştırılmasına yönelik sosyolojik çalışmalar, bir dizi sosyal bilimler, ayrıca bir bütün olarak toplumun gelişmesi açısından son derece önemlidir.

Araştırmanın amacı, Azerbaycan eğitim sisteminde yaşanan güncel problemleri (finansman ve demokratikleşme açısından) ele almaktadır. Aynı zamanda problemin çözümüne yönelik mevcut literatürden de yararlanarak yeni öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde sistem analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem literatürde "Sistem Kuramı" ya da "Genel Sistem Kuramı (Teorisi)" olarak adlandırılır. Temel amacı; dünyadaki genel ilişkileri açıklamak için sistematik ve kuramsal bir çerçeve geliştirmektir. Sistem analizi, karar vericilere amaçlarının belirlenmesinde, amaçlan gerçekleştirecek olası seçeneklerin sistematik olarak toplam sistem açısından incelenmesi ve değerlendirilmesinde ve böylece izleyecekleri en uygun yolun (eylem biçiminin) seçiminde yardımcı olan bir araştırma ve problem çözme yaklaşımıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Azerbaycan Eğitim sistemi ile ilgili elde edilen bulgular ve çözüm önerileri aşağıda belirtilen gibidir:

Mevcut durumun detaylı bir şekilde öğrenilmesi, bununla ilgili tam ve güvenilir bilgi toplama, bilgilerin doğal eğilimler ve reformların yönlerini belirleme amacıyla ön incelenmesi ve genelleştirilmesi,

mevcut tüm imkanlar kullanılarak bilinçli kararlar alma,

kararların yerine getirilmesi üzerinde demokratik kontrol sistemi esaslarını belirleme,

kontrollü kurum ve işletmelerin geribildirim kanallarından gelen bilgilerin toplanması için hizmetlerin organize edilmesi, bu bilgilere hızlı yanıt verme, yönetim faaliyetlerini ayarlamak için önlem alma sistemini geliştirme,

yönetim faaliyeti sonuçlarından yola çıkarak eğitim sisteminde perspektif öncelikler programı geliştirme.

Elde edilen bulgular ve teklif edilen çözüm önerileri Azerbaycan eğitim sisteminin geleceği acısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca problemin doğru bir şekilde tespiti ve faydalı çözüm önerileri sunabilmek için değişik alanlarda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmek gerekir.

Sonuç olarak eğitim sisteminin yönetimi azami derecede basit olmalı, mevcut bürokratik engellerden kurtulmuş olmalıdır. Bütün bunlar, öncelikle birçok birimlerde aynı fonksiyonların tekrarını ortadan kaldırabilir, diğer taraftan her iş birimi ve onların faaliyetlerinden sorumlu her bir yetkilinin sorumluluğu net bir şekilde belirlenmiş olmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim sistemi, yönetim, reförmler, küreselleşme.

Kaynakça

Алиева, С.Н. (2007). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис…канд.соц.наук. Баку.

Алиева, С.Н. (2010). О некоторых актуальных вопросах оптимального реформирования системы образования в Азербайджане в условиях трансформации общества (социологический анализ). // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Журнал научных публикаций. №8, август. Изд. ООО «Институт Стратегических Исследований», с.385-388, Москва.

Алиева, С.Н. (2014). Образование в Азербайджане: реформы и социальные проблемы. // Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора В.Т.Шапко «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления». Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, 28 февраля 2014. Том IY. с.11-15,Екатеринбург.

Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Пер. с англ. И.В. Киселева, М., Педагогика-Пресс, 1993

Болонский процесс, http://www.bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id =19&docid

Добрынина В.И., Добрынин В.В., Кухтевич Т.Н. и др. Общество - высшая школа - молодежь, М., НИИВО, 1995. с 9-59.

Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001-2005 годы, М., 2000, http://www.dvgu.ru/umu/ MO_RF/concept/ con 2_00.htm

Коробецкий И.А. Управление муниципальной системой образования /социологический аспект/ Автореф. дис. …канд. соцол. наук, М., 2000.

Михайлова М.Л. Система высшего образования в Российской Федерации: проблемы реформирования. Дис. …канд. социол. наук, 22.00.04. М., 1999.

Научные степени в системе образования США. Система образования США, http://www.center-ovsita.dp/ education/acad 1.html

Резолюция VIII съезда учителей – газета «Бакинский рабочий» 03 октября 1998 года.

Руснак Г. Болонский Процесс – генезис и перспективы, http://bologna.unesco.ru/question1.php

Филиппов В. Некоторые тенденции развития классических университетов // Высшее образование в России, М., 1996, №3, с.16.

Шевчук Д. Реформа системы образования в России: конечная цель – свободный рынок, http://www.conf16.htmconf16.

Шербакова Л.А. Реформа системы образования: что мы теряем? http: www.econom.nsu.ru/eco/ECOCLUB/statiy/Reform.htm

Azərbaycan Respublikasının “Təhsil haqqında”. 19 iyun, 2009-cu il. http://www.edu.gov.az

Azərbaycan Respublikasının Təhsil sahəsində islahat proqramı /Azərbaycan Respublikasının Təhsil nazirliyi/, (1999), Bakı, «Çaşıoğlu» nəşr.

Cabbarov H. (2001), Təhsil müəssilərində idarə edilməsi məsələləri. Bakı, Maarif, 2001.

Maharramov A.M. Education and science in a globalized world. Constanta: Ex Ponto, 2006.

(24999) Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre (TEOG) Sınav Başarısını Etkileyen Sosyo-Kültürel Ekolojinin İncelenmesi

GÜL HAN
MEB

M. SEMİH SUMMAK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep/Şahinbey merkez ilçesinde yer alan ve resmi bir ortaokulda öğrenim görmekte olan TEOG 1 Sınavı'na giren öğrenciler, bu sınavdan hareketle akademik başarılarını nasıl açıklamaktadırlar?

Alt Problemler

2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep/Şahinbey merkez ilçesinde yer alan ve resmi bir ortaokulda öğrenim görmekte olan TEOG 1 Sınavı'na giren 8. sınıf öğrencileri TEOG Sınav sonuçları bağlamında;

1. Mevcut akademik başarılarını nasıl açıklamaktadırlar?
2. Mevcut akademik başarı durumlarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Akademik başarılarını arttırma konusundaki düşünceleri nelerdir?

Günümüzde başarının belli kaynakları, kullanabilenler için erişilebilir hale gelmesiyle çoğalan imkan çeşitliliği ve başarıya ulaşmada izlenecek stratejiler belirleyici olmaya başlamıştır. Geçmişten günümüze standartlaşmış testlerle ölçme-değerlendirmesi yapılan akademik sınavlar, okul başarısının ve akademik başarının da önemli bir belirleyicisi haline gelmiştir. Bu durumda karşımıza iki kavram çıkmaktadır: "okul başarısı" ve "başarısızlığı". Okul başarısı, okulda alınan notların belirli bir ortalamanın üzerinde yer alması demektir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985). Başarı üzerine araştırma yapan araştırmacılar; bir çocuğun başarısına katkıda bulunmak için ne gerektiğini net bir şekilde öngörebilmek için öncelikle çocuğun kişiliği, yetenekleri, ilgi-istekleri, değişen ve değişmez yönlerini taranması ve büyük başarı genellemeleri yaparken dikkatli davranmak gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü; her çocuk kendine özgüdür ve bireyselleştirilmiş başarı yaklaşımı çok önemlidir. Çoğu kez başarıyı tek bir nedene dayandırma eğilimi öne çıkabilmektedir, tek bir şeyi doğru yapınca her şeyin değişeceğini düşünmek doğru değildir. Çünkü; bir çocuğun başarısı içsel, dışsal, kontrol edilebilir ve edilemez, bedensel ve beyinsel yüzlerce değişkene bağlıdır. Duruma bütünsel/holistik bakış açısıyla yaklaşmak gerekir. Söz konusu araştırmanın temel dayanağı olan "başarının sosyokültürel ekolojisi" ni Summak (2015) ;bireyin/öğrencinin akademik başarısını etkileyen, yakın ve uzak çevresindeki sosyal, kültürel ve psikolojik tüm dinamiklerin etkileştiği alan/uzam ve mekan olarak tanımlamaktadır.

İnsan karar ve davranışlarına neden olan faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar, davranışın açıklanması ve sonuç olarak da, daha genel anlamda sosyal biliş için temel oluşturmaktadır. Diğer yönden kişiler, bir görev, sınav ya da performanslarında başarılı ya da başarısız oldukları zaman bunun sebeplerini çeşitli nedenlere bağlamaktadırlar. Bu sebepler kişilerin karakter özelliklerine göre değişim gösterebildiği gibi çoğu zaman kişinin o işle ile ilgili yargılarını da önemli oranda etkileyebilmektedir (Özmenteş 2012).

Yükleme teorisi, sosyal algılayıcının (insan) olaylara yönelik nedensel açıklamalara varmak için bilgiyi nasıl kullandığı konusuyla ilgilenmektedir (Taggar, Neubert 2004). Yükleme teorisi hangi bilgilerin toplandığını ve nedensel bir çıkarıma varılmak için nasıl birleştirildiğini incelemektedir. İnsanlar niçin "neden" yüklemesi yaparlar? Araştırmalar genellikle, açıkça ya da kısmen, neden analizinin insanların geleceği öngörme ve olayları kontrol etme gereksiniminden kaynaklandığını varsaymıştır. Günümüzde yükleme teorisinin temelini, Fritz Heider'in çalışmaları oluşturmaktadır. Heider'e (1958) göre, insanlar kendilerinin ve çevrelerindeki başkalarının başına nelerin geleceğini öngörebilme ve etkileyebilmeye gereksinimleri vardır. Bunu yapmanın en iyi yolu davranışların nedenlerinin anlaşılmasından geçmektedir (Arık 1996; Kelley, Michela 1980).

Bernard Weiner, Heider'in görüşlerini genişleterek, yükleme teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Weiner'in bu alandaki en önemli katkısı yükleme kuramı ile güdüleme kuramı arasında bağ kurması ve kuramın başarı motivasyonunun yükseltilmesine yönelik uygulamalarda kullanılır hale getirilmesidir (Weiner 1985; Weiner 2010; Grahan, Weiner 1996). Weiner'a göre bireylerin nedensel yüklemelerinin üç temel boyutu vardır. Weiner'in teorisine göre; başarılı olmak ve başarısız olmak anlamındaki sonuçlar için yapılan nedensel yüklemelerin temelinde üç boyut yer almaktadır. Kararlılık boyutu nedenin değişip değişmeyeceğini göstermekte ve başarılı olma ya da başarısız olmaya ilişkin sonraki beklentiler ile arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Odak boyutu bir bireyin performansı içsel mi yoksa dışsal faktörlere mi bağladığı ile ilgilenmekte ve gurur ve utanç gibi kendine saygı ile ilgili duygularda meydana gelen değişiklikleri yansıtır (Weiner, 1985). Kontrol edilebilirlik boyutu kişinin sonuç üzerinde kontrol sahibi olup olmadığına ilişkindir.

Bu çalışmanın temel amacı; akademik başarının kendi özgün sosyo-kültürel bağlamı içinde, farklı başarı düzeylerinde nasıl tanımlandığını ve kontrol odağı kuramına yönelik nasıl bir çıkarım yapılabileceğini anlamaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TEOG 1 sınavından hareketle mevcut akademik başarı durumlarını ve düzeylerini kendi bakış açılarıyla incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim(fenomenoloji-phenomenology) çalışmasıdır. Creswell'e (2013) göre olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) çalışması, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Araştırmanın çalışma grubunu; Gaziantep il merkezindeki resmi devlet okullarından birinde, TEOG 1 ve 2 sınavına giren, 8. sınıfta öğrenim görmekte olan ve 14 yaşındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen merkezi sınav sonuçlarına göre TEOG 1' de bu sınava ilgili okulda 383; TEOG 2'de 388 öğrenci girmiştir. Görüşme grubu bu sınava girmiş 383 öğrenci arasından, seviyeyi oluşturan uç örnekler dışarıda tutularak amaçlı örneklem yöntemiyle ve üst, orta ve alt düzey grubu öğrenciler oluşturularak elde edilmiştir. Giren sayısının %25' i hesaplanarak öğrenciler alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmıştır. Nitel görüşme soruları, araştırmacı tarafından bu araştırmaya konu olan öğrencilerin TEOG 1 sınavlarından hareketle kendi akademik başarı durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma verileri; bu alanda yapılmış araştırmalar, yazılmış makaleler ve ilgili alan yazından hareketle elde edilen verilerden nitel görüşme soruları oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, geleneksel içerik analiziyle kodlanarak çözümlenmiştir. Bu araştırmadaki Miles-Hubermen (1994-Güvenirlik formülü) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi; mevcut başarı kaynakları, eğitsel hedeflerin başarıya etkisi ve mevcut başarı yeterliliğini açıklamaya yönelik yaklaşımlar ana temalarında %100; mevcut başarının asıl sebeplerine yönelik kodlayıcılar arası uyum yüzdesi alt düzey %89, orta düzey %90 ve üst düzey %94; mevcut başarıyı arttırmaya yönelik oluşturulan uyum yüzdesi alt düzey %100, orta düzey %95 ve üst düzey %91'dir Görüşmeler okulda gerçekleştirilmiş olup toplam görüşme süresi 4 saat 14 dakikadır.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; TEOG 1 Sınavı'na giren öğrencilerin bu sınavdan hareketle akademik başarılarını nasıl açıkladıklarını anlamaya çalışmak ve buna dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşmaktır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle (n=30) gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma türlerinden olgu bilim deseninde incelenen ve amaçlı örneklem kullanılarak elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: Başarı kaynaklarını en çok "kendisi"yle açıklayan alt, orta ve üst düzeyde başarılı öğrenciler; daha çok test çözme, genel konu tekrarı gibi çalışma yöntem-şekilleriyle dershane/birebir desteğini başarılarının nedeni olarak görme eğilimindedirler. Katılımcılardan üst düzey öğrenciler başarılarını en çok düzenli ders-konu tekrarı; alt düzey öğrenciler de "dersle ilgili test çözme" gibi bir iç sebeple açıklarken; orta düzey öğrenciler bu başarıyı "ailenin kurs/etüt/dershane desteği sunması" gibi bir dış sebep üzerinden açıklamışlardır. Lise-üniversite hedeflerinin akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirten üç düzey öğrenci grubu, başarı yeterliklerini ve bunu arttırma yaklaşımını kendilerinden kaynaklanan bir iç sebeple açıklama eğilimindedirler. Elde edilen bulgulardan hareketle, başarısızlık sebeplerine ilişkin yüksek farkındalığa; ancak bu başarısızlığı gidermeye yönelik düşük farkındalığa sahip alt düzey öğrencilerin akademik başarısızlıklarını gidermeye yönelik sınav analizleri ve süreç takibinin şube rehber ve rehberlik öğretmeni işbirliğiyle yapılması önerilmektedir. İç denetim odağı güçlü ve üst düzeyde başarılı öğrencilere sınav sonuçlarına yönelik ayrıntılı sınav analizleri verilmesi, sınav analizi raporları sunmaları istenerek belirli aralıklarla takip edilmesi ve gerekli desteğin şube rehber/rehber öğretmenler aracılığıyla sunulması suretiyle başarılarının arttırılması önerilmektedir. Bu araştırma sonucunda; akademik yönden zengin sosyo-kültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri yüksek ve diğerlerine göre daha yüksek not alan üst düzeyde başarılı öğrenciler, sınav sonuçları çok iyi de olsa kendilerini daha düşük düzeyde bir yüzde başarısıyla değerlendirirken; daha zayıf bir sosyokültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri ve sınav başarısı düşük olan alt düzeyde başarılı öğrenciler; sınav başarıları düşük olsa da kendi başarılarını görece yeterli buluyorlar. Katılımcı öğrencilerden bazıları akademik başarılarını kendileriyle ilgili bir nedene bağlarken; farklı başarı düzeyindekiler ise akademik başarılarını farklı iç ve dış sebepler üzerinden açıklamışlardır Araştırma sonunda " akademik başarı olgusu"nun, öğrencinin içinde bulunduğu sosyokültürel ekoloji içinde oluşan bütünsel (çok boyutlu) bir örüntünün önemli bir yan ürünü olduğu yargısına varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda; akademik yönden zengin sosyo-kültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri yüksek ve diğerlerine göre daha yüksek not alan üst düzeyde başarılı öğrenciler, sınav sonuçları çok iyi de olsa kendilerini daha düşük düzeyde bir yüzde başarısıyla değerlendirirken; daha zayıf bir sosyokültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri ve sınav başarısı düşük olan alt düzeyde başarılı öğrenciler; sınav başarıları düşük olsa da kendi başarılarını görece yeterli buluyorlar. Katılımcı öğrencilerden bazıları akademik başarılarını kendileriyle ilgili bir nedene bağlarken; farklı başarı düzeyindekiler ise akademik başarılarını farklı iç ve dış sebepler üzerinden açıklamışlardır.

Akademik başarısını arttırabileceğine inanan üç düzey öğrenci grubu, bu başarıyı arttırabilmek için çok farklı görüşler öne sürmekle birlikte; araştırma bulgularından hareketle görülmektedir ki öğrencilerin gerekçe olarak göstermedikleri dili kullanma becerileri, ailelerin öğrenim durumları sebepler de akademik başarının elde edilmesinde fark yaratan önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmakta ve başarıyı arttırmaya yönelik önerilerin genellenemeyecek kadar çeşitli ve zengin olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonunda; öğrenciler" akademik başarı"yı içinde bulundukları sosyokültürel ekoloji içinde oluşan bütünsel (çok boyutlu) bir örüntünün önemli bir yan ürünü olarak görme eğilimindedirler.

Anahtar Kelimeler : Anahtar kelimeler: Başarı Durumu, TEOG 1 Sınavı, Ortaokul Öğrencileri, İç/Dış Denetimlilik

Kaynakça

Akbaba, Altun ve Çakan, M. *Öğrencilerinin Sınav Başarısına Etki Eden Faktörler: (LGS ve ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği)*. Ortaöğretimde Yeniden Yapılandırma Sempozyumu'nda Bildiri olarak sunulmuştur. 20-22 Aralık, 2004.

Betty Hart and Todd R. Risley. (1995). *Meaningful Differencesin the Everyday Experiences of Young American Children.* Baltimore, MD: Brooke Publishing. http: //sonjalyubomirsky.com

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Summak, S. (2015). Örgüt Geliştirme dersi başarının sosyokültürel ekolojinin yan ürünü olmasına ilişkin ders notları. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüksek lisans ders notları.

TDK(2016)http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58a04042d3fb93.50629660 adresinden 10.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Garbarino, J. (1985). Adolescent Developement: An Ecological Perspective. Columbus: Charles E. Merill.

Özmenteş S. (2012) Qualitative Analyses From The Perspective of Attribution Theory in The Elementary Music Education. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,1(2):91.

Taggar S. and Neubert M. (2004). The Impact of Poor Performers on Team Outcomes: An Empirical Examination of Attribution Theory. Personnel Psychology, 57(4):935–968.

Arık İ. A. (1996) Motivasyon ve Heyecana Giriş. Çantay Yayınevi, İstanbul.

Kelley H.H. and Michela J.L. (1980) Attribution Theory and Research. University of California, Annuel Reviews Inc, pp:459-460. Los Angeles.

Weiner B. (1985) Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, 92(4):548-573.

Weiner B. (1991) Metaphors in Motivation and Attribution American Psychologist. 46(9):921-930.

Weiner B. (2010) The Development of An Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. Educational Psychologist, 45(1):28–36.

Graham S. and Weiner B. (1996) Theories and Principles of Motivation. In D.C. Berliner R.C. Calfee (ed.) Handbook of Educational Psychology. Macmillan, pp:63-84. New York.

Heider, F. (1958). The naive analysis of action.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods.* London: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). OUALITATIVE INQUIRY&RESEAR CH DESING Choosing Among Five Approaches, Sage Publications, 2013.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience. New York: State University of New York Press.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

(25017) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin LGS Çalışma Deneyimlerinin Betimlenmesi

MEHMET NURİ ÖZTÜRK
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AZİZ ÖZDEMİR
ÇAĞATAY ORTAOKULU

CEMİL BAYRAKTAR
ÇAĞATAY ORTAOKULU

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenciler eğitim yaşamları boyunca çeşitli kritik dönemlerden geçmektedir. Bu dönemlerin en önemlilerinden birisi de sekizinci sınıftır. Bu dönemde öğrenciler hem ergenliğe geçmenin getirdiği zorluklarla hem de liselere giriş sınavı (LGS) çalışmalarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin beklenti ve baskılarla baş etmek zorundadır. Bu durum zaman zaman depresyona varan olumsuzluklara neden olmaktadır. Erözkan (2009) sınav kaygısının ortaokul öğrencileri için depresyonun yordayıcılarından birisi olduğuna ilişkin pek çok araştırmayı rapor ederken kendi bulgularıyla da bu görüşü desteklemektedir. Sınav kaygısının henüz yaşamlarının başındaki öğrencileri ileride karşılaşacakları zorlukların getireceği kaygıyla baş etme konusunda güçlendireceği düşünülse de depresyona varan sağlıksız kaygının yaşamlarının en önemli dönemlerinden biri olan ergenlik dönemini olumsuz etkilediği açıktır.

Sınav kaygısının nedenleri[w1] nden birisi de yanlış yapma korkusudur. Oysa yapılan yanlışlar öğrenciler için önemli bir öğrenme aracıdır. Owen (2006) yanlışlarından öğrenmeyi, lider yetiştirmeyi amaçlayan okulların öğrencilerine kazandırması gereken özelliklerden birisi olarak göstermektedir. Maehr ve Karabenick (2005) Asyalı öğrencilerin üst düzey akademik başarılarının altında yatan etkenleri çaba ve amaçta ustalaşma olarak göstermektedir. Amaçta ustalaşmanın ise kişisel gelişim ve yanlışlardan öğrenmenin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Ertem (2006) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında kimya dersinde akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin güdülenmesinin akademik başarı düzeyi orta ve düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Bu noktada sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS sınavında çalışma süreçlerinde yaptıkları yanlışlara bakış açılarını olumlu şekilde düzeltmelerinin hem akademik başarılarına katkı sağlayacağı hem de sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltacağını öne sürmek mümkündür. Çünkü Kolb (2014) deneyimlerinden öğrenmeyi pozitif bir öğrenme kimliği geliştirme stratejilerinden birisi olarak görmektedir. Kouzes ve Posner (2007) ise yanlışlarından öğrenme ve geçmiş deneyimleri tefekkürün değerli bir sonucu olarak görmektedir.

Öğrenciler tarafından yapılan benzer yanlışların sürekli tekrar ediyor olması yapılan yanlışların öğrenme sürecine katkısının yeteri kadar sağlanamadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu noktada öğrencilerin yaptıkları yanlışların analiz edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ulu, Tertemiz ve Peker (2016) öğrencilerin problem çözerken yaptıkları hataları dilsel, dönüştürme matematiksel ve psikolojik hatalar olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözerken en çok yaptıkları hatalar anlama kaynaklı hatalardır.

Bütün bunların ışığında bu araştırmanın amacı LGS sınavına çalışmakta olan akademik başarısı yüksek sekizinci sınıf öğrencilerinin çalışmalarının betimlenmesi, bu çalışma stratejileri içerisinde yanlışlarından öğrenmenin yerinin saptanması ve yanlışlarından öğrenen öğrencilerle aynı akademik başarı düzeyindeki diğer akranlarının çalışma alışkanlıklarının karşılaştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Ankara ili Kızılcahamam ilçesi Çağatay Ortaokulu 8C sınıfı öğrencilerinden oluşan 26[w1] kişilik bir çalışma grubuyla yapılmıştır. 8C sınıfı okul yönetimi tarafından okuldaki en yüksek akademik başarı gösteren 26 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Eğitim araştırmalarını dört basamakta inceleyen Anderson ve Arsenault (2005) betimsel araştırmaları birinci basamak araştırmalar olarak nitelemektedir. Betimsel araştırmalar var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin LGS sınavına çalışma durumları betimlenmiş ve okulda yapılan deneme sınavı sonuçlarıyla birlikte analiz edilmiştir.

Verilerin toplanması için araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerden kişisel bilgiler ve açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı ile veri toplanacaktır. Kişisel bilgiler bölümü öğrencilerin cinsiyetleri, okul kursu ve özel derse katılım durumları, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarından haftalık ortalama çözdükleri test sorusu sayısı günlük ders çalışma süresi, her branştan yıl boyunca yararlandıkları kaynak sayısı değişkenlerini içermektedir. Açık uçlu sorular ise öğrencilerin testlerde ve denemelerde yaptıkları yanlışlara karşı tutumlarını, ders çalışmalarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler ve yanlışlarından öğrenme davranışını saptamaya yönelik sorulardan oluşacaktır. Ayrıca, okulda 2018-2019 öğretim yılı boyunca yapılan 22 deneme sınavının sonuçları ve 2019 yılı LGS sınavı sonuçları da toplanan verilerle karşılaştırılacaktır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Elde edilen bulgular grup içerisinde cinsiyetleri, okul kursu ve özel derse katılım durumları, her branştan haftalık ortalama çözdükleri test sorusu sayısı günlük ders çalışma süresi, her branştan yıl boyunca yararlandıkları kaynak sayısı değişkenlerini değişkenlerine göre karşılaştırılacaktır. Yapılan deneme sınavı sonuçları ve 2019 yılı LGS sınavı sonuçları bu değişkenlere göre karşılaştırılarak gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılacaktır. Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin yaşamlarının en kritik dönemlerinden birisidir. Bu dönemde öğrenciler ergenlik döneminin getirdiği fiziksel ve duygusal değişimleri yaşarken aynı zamanda geleceklerini etkileyecek en kritik geçiş noktalarından birisi olan LGS'ye çalışmaktadırlar. LGS'de elde edecekleri başarılı bir sonuçla gelecekte iyi bir yaşama sahip olmalarını sağlayacağına inandıkları mesleği seçmelerine ve iyi bir üniversitede okumalarına yardım edecek liseye gidebilmeyi amaçlamaktadırlar. Bu amaçla hem kendileri hem de aileleri kendi yaşamlarında parasal anlamda ve zaman olarak önemli fedakârlık yapmaktadırlar. Öğrenciler zamanlarının çok önemli bir kısmını okul dersleri, okul kursları ve özel dersler ile harcamakta kalan zamanlarında da çok sayıda kaynaktan test çözmektedirler.

OECD tarafında yapılmakta olan uluslararası PISA sınavı sonuçlarına göre Doğu Asya ülkeleri (Şanghay-Çin, Singapur, Hong Kong-Çin, Çin Taipei, Güney Kore ve Japonya) diğer ülkelere göre daha yüksek matematik başarısı sergilemektedirler (OECD, 2014, 2018). Schleppenbach, Flevares, Sims ve Perry (2007) Çinli öğretmenlerin yapılan yanlışların üzerinde ısrarla durduklarını ve yanlışı düzelttikten sonra öğrencinin neden yanlış yaptığını sorgulamasını sağladıklarını ifade etmektedir. Bu tutumu "Başarının anası yanlışlardır" şeklinde ifade edilen Çin deyimine dayandırmaktadır. Maehr ve Karabenick (2005) de yüksek akademik başarının kişisel gelişim ve yanlışlarından öğrenme davranışının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi Çağatay Ortaokulu 8C sınıfında yer alan öğrencilerle yürütülen çalışma ile öğrencilerin en az fedakârlıkla en başarılı sonuca nasıl ulaşabileceklerine ışık tutacak bilgiler elde edilmeye çalışılacaktır. 8C sınıfında yer alan 26 öğrenci 2018-2019 öğretim yılı başında okuldaki 75 sekizinci sınıf öğrencisi arasından akademik başarısı en yüksek öğrencilerden oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gözlemlerine göre öğrenciler okul ve okul dışı zamanlarının önemli bir kısmını LGS'ye çalışmaya harcamaktadır. Bu süreçte bazı öğrencilerin stresli oldukları bazı öğrencilerin ise görece daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde bazı öğrenciler okul dersleri, okul kursları ve özel derslerin dışında günlük 300 ila 600 soru arasında test çözdüklerini söylerken diğerlerinin sportif etkinliklere düzenli olarak zaman ayırdıkları, satranç oynadıkları ve günlük 75 ila 100 soru arasında test çözdükleri gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin okul tarafından 2018-2019 öğretim yılı boyunca yapılan 22 deneme sınavının sonuçlarına göre durumları karşılaştırılarak öğrencilere en az yük ve en çok başarı getiren çalışma yöntemi betimlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca 26 kişilik çalışma grubu içerisinde yer alan dört öğrenci ile yanlışların değerlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel olarak kendi yanlışlarına odaklanmalarına dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerle birlikte yaptıkları yanlış cevapladıkları her soru üzerine birlikte düşünülerek yanlış yapma nedenleri çıkarılmıştır. Bu nedenler yine öğrencilerle birlikte gruplanmıştır. Buna göre Matematik ve Fen Bilgisi dersinden yapılan yanlışlar "*dikkatsizlik*"", "*konu eksikliği*", "*işlem ve strateji yanlışları*" ve "*soruyu anlayamama ve yorumlayamama*" yanlışları kategorinde gruplanmıştır. Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden yaptıkları yanlışlar "*dikkatsizlik yanlışları*", "*konu bilmeme yanlışları*", "*yorumlayamama*" ve "*soruyu anlayamama*" yanlışları olarak kategoride ele alınmıştır. İngilizce dersinde yapılan yanlışlar ise "*dikkatsizlik yanlışları*", "*konu bilmeme yanlışları*", "*kelime bilmeme*" ve "*soruyu anlayamama ve yorumlayamama*" yanlışları olarak kategoride ele alınmıştır. Araştırma sonucunda bu dört öğrencinin deneme sınavı sonuçları kendileri ile eşdeğer başarı gösteren öğrencilerin ders çalışmaya ayrılan zaman, çözülen soru sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılarak öğrencilere en az yük ve en çok başarı getiren bir duruma ulaşılmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ankara İli Kızılcahamam İlçesi Çağatay Ortaokulu 8C sınıfı öğrencilerinin LGS'ye çalışırken;

Her branştan ayrı ayrı okul kursuna ve özel derse devam etme durumları saptanacaktır.

Okul kursu, özel ders ve bireysel çalışma ile ders çalışmaya ayırdıkları süre saptanacaktır.

Her branştan çözdükleri kaynak sayısı saptanacaktır.

Her branştan ayrı ayrı günlük ve haftalık ortalama çözdükleri soru sayıları belirlenecektir.

Ders çalışmalarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri belirlenecektir.

Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım durumları belirlenecektir.

Yanlışlarına karşı bakış açıları ve yanlışlarından öğrenme durumları belirlenecektir.

Elde edilen bu bulgular okul tarafından 2018-2019 öğretim yılında yapılan 22 deneme sınavı sonuçlarıyla birlikte analiz edilecek ve öğrencilere en az yük ve en çok başarı getiren çalışma şekli betimlenecektir. Okul tarafından akademik başarıları yüksek öğrencilerden oluşturulan sınıfın ders çalışma davranışlarında dayalı olarak elde edilecek ders çalışma biçiminin hem okuldaki alt

sınıfların daha verimli çalışmalarına hem de tüm Türkiye'de benzer durumda olan öğrencilere yol göstermesi beklenmektedir. Böylelikle çalışma grubundaki öğrencilerin bir yıl boyunca verdikleri emek yalnızca kendi geleceklerine ışık tutmayacak aynı zamanda kendilerinden sonra gelen öğrencilere de daha az zahmetle daha çok başarı elde etme konusunda tecrübe sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Sekizinci Sınıf Öğrencileri, LGS, Yanlışlarından Öğrenme, Akademik Başarı

Kaynakça

{C}Anderson, G. ve Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research*. London: Taylor & Francis e-Library.

Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online, 8*(2).

Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Balıkesir Üniversitesi.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*: FT press.

Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2007). *The Leadership Challenge* (4 ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Maehr, M. L. ve Karabenick, S. A. (Eds.). (2005). *Motivation and Religion*. Amsterdam: Elsevier Ltd.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*: OECD Publishing.

OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf adresinden tarihinde alınmıştır.

Owen, H. (2006). *Creating Leaders in the Classroom: How teachers can develop a new generation of leaders*. London: Taylor & Francis e-Library.

Schleppenbach, M., Flevares, L. M., Sims, L. M. ve Perry, M. (2007). Teachers' responses to student mistakes in Chinese and US mathematics classrooms. *The Elementary School Journal, 108*(2), 131-147.

Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde yaptıkları hata türlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(4), 571-605.

(25036) Dewey ve 2023 Eğitim Vizyonu

SEÇİL DAYIOĞLU ÖCAL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SEHER İŞCAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

John Dewey 1859-1952 yıllarında yaşamış ve felsefeci, eleştirmen ve psikolog olarak Amerikan eğitimini şekillendiren bir güç olmuştur. Eğitimi merkeze alarak topluma ve bireye yönelik çalışmalar yapan Dewey, pragmatism doğrultusunda, eğitimin uygulamaya dönük ve bireylerin ve toplumların hayatlarını kolaylaştıracak şekilde olması gerektiğini belirtmiş ve ilerlemecilik eğitim felsefesi ile bunun gerçekleşeceğini savunmuştur. Eğitimde özellikle deneyim kavramını merkeze almış, bu kavramı öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak nitelendirmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireylere deneyim kazanmada rehberlik etmesi gerektiğni vurgulayarak, öğrenme ve öğretme ortamının buna göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Saylan& Çiftçioğlu, 2011).

Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk'ün önderliğinde, ülkemizin önde gelen yöneticileri, Türk ve yabancı uzmanlara kültür reformumuza ilişkin görüşlerini raporlaştırma talimatını vermiştir. Bu doğrultuda, 1924 yılında Türkiye'ye gelerek bir iki ay kadar Türk Eğitim Sistemi üzerinde incelemelerde bulunan Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden John Dewey, bakanlığa gözlem ve incelemelerinin sonuçlarını içeren iki rapor hazırlamıştır. Bunlardan ilki, Türkiye'den ayrılmadan önce verdiği ve bir rapor olmaktan öte eğitim bütçesine acilen konulması gereken bazı ödenekleri gösteren uyarı niteliğinde bir belgedir. Diğeri, John Dewey'in Amerika'ya döndükten sonra yazıp Türkiye'ye yolladığı 30 sayfadan oluşan Türkiye Maarifi Hakkında Rapor'dur (Dewey, 1924). Bu raporda, John Dewey'in kurulacak yeni eğitim sistemi hakkındaki önerileri yer almaktadır. Bu rapor, Medhal yani Giriş bölümü ve ardından gelen sekiz temel başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; Program, Milli Eğitim Bakanlığı Örgütlenmesi, Öğretmenlerin Konumu ve Yetiştirilmesi, Öğretmen Okullarının Durumu ve Meslekte Yükselme, Okul Sistemi, Sağlık ve Temizlik, Okul Disiplini ve Çeşitli Konular'dır (*Efendioğlu, Berkant & Arslantaş, 2010).*

John Dewey'in Türk Eğitim Sisteminin sorunlarıyla ilgili yaptığı tespitlere ve çözüm önerilerine bütüncül olarak bakıldığında; aslında bu sorunlarının oluşumunun, günümüzde bile, birbirleriyle ilişkili olarak ortaya çıktığı ve bu sorunların da yüzeysel değil, sorunların temeline inen ve çok kapsamlı bir bakış açısıyla ele alındığında çözülebileceği rahatlıkla görülebilir (Bülbül, 2009). Bununla birlikte, MEB 2023 Eğitim Vizyon Felsefesi, yaklaşık 100 yıl önce tespit edilen ve günümüze değin etkili ve kalıcı bir biçimde çözümlenememiş bu problemlerin çözülmesi için bir rehber ve yol haritası niteliği taşımaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel felsefesi, insanı, eğitimin ana ögesi ve baş öznesi olarak konumlandırmaktır. Dewey felsefesi ile örtüşen, öğretmenin yönetmediği, gütmediği; rehberlik ve ustalığını konuşturduğu bir temel politika belirleyen felsefeye göre temel becerilere ilişkin zorunlu derslerin korunması şartıyla, zorunlu ders saat ve çeşitleri azaltılarak, derinleşmeye, kişiselleştirmeye ve uygulamaya zaman ayrılacaktır. Ayrıca programlar, tüm kademelerde bütüncül, yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş, esnek ve modüler yapılar olarak yapılandırılacaktır. Çocukların öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin okulu iyileştirme çalışmalarında yer aldığı "Okul Gelişim Modeli" kurulacak, ülke genelinde yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için okul bazında "Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi"ne geçilecektir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme kapsamında, öğrencilerin her ders ve düzeyde yeterliliklerinin belirlenmesi, izlenmesi ve desteklenmesi için "Yeterlilik Temelli Değerlendirme Sitemi" kurulması ve okul ve öğrenme ekosistemindeki iyileşmeler doğrultusunda sınavla öğrenci alan okullar kademeli olarak azaltılması planlanmıştır.

John Dewey'in özellikle üzerinde durduğu öğretmen yetiştirme ve şartlarının iyileştirilmesi konusunda da 2023 Eğitim Vizyonu'nda tedbirler alındığı anlaşılmaktadır. Vizyon planında, ihtiyaç duyulan ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, özgün bir yapılanmayla uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme programları düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü düzeyde desteklenmesi ve bir yan dal sahibi olması, ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve "Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmalarının yürütülmesine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ayrıca, okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması ve okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi planlanmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanı ile yeniden yapılandırılan eğitim kurumlarının hala çözülemeyen problemlerinden biri olan eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği konusunda, Millî Eğitim Bakanlığının diğer bakanlıklarla yapacağı iş birlikleri ve projelerle bir kaynak kapasitesi oluşturması ve eğitime yapılan hayırsever bağışlarının daha etkili yönetilmesi için iller ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulması ile bir çözüme ulaşılması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma tekniği olan belge incelemesi (document analysis) kullanmaktadır. Bowen (2009) göre bu teknik ilgili belgelerin belirlenmiş bir konu etrafında araştırmacıların yorumlamasına dayanmaktadır. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde de olduğu gibi içeriğin kodlanması ve bu içerikle ilgili benzer temaların ortaya konulmasından oluşmaktadır.

Araştırmada MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" ve Atatürk tarafından Cumhuriyetimizin ilk yıllarında davet ettiği John Dewey tarafından hazırlanan rapor incelenmektedir. "2023 Vizyon Belgesi" toplam 140 sayfa ve Dewey'in raporu da 38 sayfadır. MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" cumhuriyetin 100. yılına ilişkin eğitim hedeflerini içerdiğinden John Dewey tarafından hazırlanan rapor da yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sürecine yol göstericilik yaptığından dolayı belge incelemesiyle incelenmiştir. "2023 Vizyon Belgesi" MEB'in internetteki sitesinden ve Dewey'in raporu da TBMM arşivinden indirilmiştir. Bu iki belge yazıldığı sosyo-kültürel ve politik ortam açısından farklılık gösterdiği gerçeği araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır.

O'Leary (2014) sekiz basamaklı bir belge inceleme süreci önermektedir. Bu araştırmada bu süreç izlenmiştir. Bu sürece göre incelenecek olan MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" ve Atatürk tarafından John Dewey tarafından hazırlanan rapor internet aracılığıyla bulunmuştur. Sonrasında bu iki belgenin şekilsel özellikleri, ait oldukları döneme ilişkin özellikleri, içeriği ve bilgiyi sunum şekilleri incelenmiştir. Daha sonra bu iki belgenin ayrı ayrı kodlaması araştırmacılar tarafından yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu iki belgenin incelemesinin eğitim sürecimizi açıklamak açısından önemlidir.

İki belgenin kodlama sürecinde, araştırmacılar öncelikle belgeler üzerinde eğitime ilişkin kavramlar ve bu kavramları açıklayan betimlemelerden yararlanılmıştır. Bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu temalarda "öğrenci odaklılık", "yaparak ve yaşayarak öğrenme" ve "öğretmenin liderliği" öne plana çıkmaktadır.

John Dewey 1859-1952 yıllarında yaşamış ve felsefeci, eleştirmen ve psikolog olarak Amerikan eğitimini şekillendiren bir güç olmuştur. Eğitimi merkeze alarak topluma ve bireye yönelik çalışmalar yapan Dewey, pragmatism doğrultusunda, eğitimin uygulamaya dönük ve bireylerin ve toplumların hayatlarını kolaylaştıracak şekilde olması gerektiğini belirtmiş ve ilerlemecilik eğitim felsefesi ile bunun gerçekleşeceğini savunmuştur. Eğitimde özellikle deneyim kavramını merkeze almış, bu kavramı öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak nitelendirmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireylere deneyim kazanmada rehberlik etmesi gerektiğni vurgulayarak, öğrenme ve öğretme ortamının buna göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Saylan& Çiftçioğlu, 2011).

Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk'ün önderliğinde, ülkemizin önde gelen yöneticileri, Türk ve yabancı uzmanlara kültür reformumuza ilişkin görüşlerini raporlaştırma talimatını vermiştir.Bu doğrultuda, 1924 yılında Türkiye'ye gelerek bir iki ay kadar Türk Eğitim Sistemi üzerinde incelemelerde bulunan Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden John Dewey, bakanlığa gözlem ve incelemelerinin sonuçlarını içeren iki rapor hazırlamıştır. Bunlardan ilki, Türkiye'den ayrılmadan önce verdiği ve bir rapor olmaktan öte eğitim bütçesine acilen konulması gereken bazı ödenekleri gösteren uyarı niteliğinde bir belgedir. Diğeri, John Dewey'in Amerika'ya döndükten sonra yazıp Türkiye'ye yolladığı 30 sayfadan oluşan Türkiye Maarifi Hakkında Rapor'dur (Dewey, 1924). Bu raporda, John Dewey'in kurulacak yeni eğitim sistemi hakkındaki önerileri yer almaktadır. Bu rapor, Medhal yani Giriş bölümü ve ardından gelen sekiz temel başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; Program, Milli Eğitim Bakanlığı Örgütlenmesi, Öğretmenlerin Konumu ve Yetiştirilmesi, Öğretmen Okullarının Durumu ve Meslekte Yükselme, Okul Sistemi, Sağlık ve Temizlik, Okul Disiplini ve Çeşitli Konular'dır (*Efendioğlu, Berkant & Arslantaş, 2010).*

John Dewey'in Türk Eğitim Sisteminin sorunlarıyla ilgili yaptığı tespitlere ve çözüm önerilerine bütüncül olarak bakıldığında; aslında bu sorunlarının oluşumunun, günümüzde bile, birbirleriyle ilişkili olarak ortaya çıktığı ve bu sorunların da yüzeysel değil, sorunların temeline inen ve çok kapsamlı bir bakış açısıyla ele alındığında çözülebileceği rahatlıkla görülebilir (Bülbül, 2009). Bununla birlikte, MEB 2023 Eğitim Vizyon Felsefesi, yaklaşık 100 yıl önce tespit edilen ve günümüze değin etkili ve kalıcı bir biçimde çözümlenememiş bu problemlerin çözülmesi için bir rehber ve yol haritası niteliği taşımaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel felsefesi, insanı, eğitimin ana ögesi ve baş öznesi olarak konumlandırmaktır. Dewey felsefesi ile örtüşen, öğretmenin yönetmediği, gütmediği; rehberlik ve ustalığını konuşturduğu bir temel politika belirleyen felsefeye göre temel becerilere ilişkin zorunlu derslerin korunması şartıyla, zorunlu ders saat ve çeşitleri azaltılarak, derinleşmeye, kişiselleştirmeye ve uygulamaya zaman ayrılacaktır. Ayrıca programlar, tüm kademelerde bütüncül, yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş, esnek ve modüler yapılar olarak yapılandırılacaktır. Çocukların öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin okulu iyileştirme çalışmalarında yer aldığı "Okul Gelişim Modeli" kurulacak, ülke genelinde yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için okul bazında "Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi"ne geçilecektir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme kapsamında, öğrencilerin her ders ve düzeyde yeterliliklerinin belirlenmesi, izlenmesi ve desteklenmesi için "Yeterlilik Temelli Değerlendirme Sitemi" kurulması ve okul ve öğrenme ekosistemindeki iyileşmeler doğrultusunda sınavla öğrenci alan okullar kademeli olarak azaltılması planlanmıştır.

John Dewey'in özellikle üzerinde durduğu öğretmen yetiştirme ve şartlarının iyileştirilmesi konusunda da 2023 Eğitim Vizyonu'nda tedbirler alındığı anlaşılmaktadır. Vizyon planında, ihtiyaç duyulan ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, özgün bir yapılanmayla uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme programları düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü düzeyde desteklenmesi ve bir yan dal sahibi olması, ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve "Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmalarının yürütülmesine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ayrıca, okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması ve okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi planlanmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanı ile yeniden yapılandırılan eğitim kurumlarının hala çözülemeyen problemlerinden biri olan eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği konusunda, Millî Eğitim Bakanlığının diğer bakanlıklarla yapacağı iş birlikleri ve projelerle bir kaynak kapasitesi oluşturması ve eğitime yapılan hayırsever bağışlarının daha etkili yönetilmesi için iller ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulması ile bir çözüme ulaşılması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Anahtar Kelimeler: John Dewey, Türk eğitim sistemi, Türkiye maarifi hakkında rapor, Yapılandırmacılık, Öğrenci merkezli eğitim, Yaparak öğrenme, Birey, Deneyim, Öğretmen.

Bu çalışma nitel bir araştırma tekniği olan belge incelemesi (document analysis) kullanmaktadır. Bowen (2009) göre bu teknik ilgili belgelerin belirlenmiş bir konu etrafında araştırmacıların yorumlamasına dayanmaktadır. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde de olduğu gibi içeriğin kodlanması ve bu içerikle ilgili benzer temaların ortaya konulmasından oluşmaktadır.

Araştırmada MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" ve Atatürk tarafından Cumhuriyetimizin ilk yıllarında davet ettiği John Dewey tarafından hazırlanan rapor incelenmektedir. "2023 Vizyon Belgesi" toplam 140 sayfa ve Dewey'in raporu da 38 sayfadır. MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" cumhuriyetin 100. yılına ilişkin eğitim hedeflerini içerdiğinden John Dewey tarafından hazırlanan rapor da yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sürecine yol göstericilik yaptığından dolayı belge incelemesiyle incelenmiştir. "2023 Vizyon Belgesi" MEB'in internetteki sitesinden ve Dewey'in raporu da TBMM arşivinden indirilmiştir. Bu iki belge yazıldığı sosyo-kültürel ve politik ortam açısından farklılık gösterdiği gerçeği araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır.

O'Leary (2014) sekiz basamaklı bir belge inceleme süreci önermektedir. Bu araştırmada bu süreç izlenmiştir. Bu sürece göre incelenecek olan MEB tarafından yayınlanan "2023 Vizyon Belgesi" ve Atatürk tarafından John Dewey tarafından hazırlanan rapor internet aracılığıyla bulunmuştur. Sonrasında bu iki belgenin şekilsel özellikleri, ait oldukları döneme ilişkin özellikleri, içeriği ve bilgiyi sunum şekilleri incelenmiştir. Daha sonra bu iki belgenin ayrı ayrı kodlaması araştırmacılar tarafından yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu iki belgenin incelemesinin eğitim sürecimizi açıklamak açısından önemlidir.

İki belgenin kodlama sürecinde, araştırmacılar öncelikle belgeler üzerinde eğitime ilişkin kavramlar ve bu kavramları açıklayan betimlemelerden yararlanılmıştır. Bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu temalarda "öğrenci odaklılık", "yaparak ve yaşayarak öğrenme" ve "öğretmenin liderliği" öne plana çıkmaktadır.

İki belge üzerinde, yapılan incelemeye göre öğreneni merkeze alan yani öğrenci odaklı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Dewey'in raporunda geçen "talebenin teşebbüs kabiliyetini ve faaliyetini teşvik ettiği bittecrübe sabit olan tedrisat usulleri" (s.3) eğitim etkinliklerinin öğrencinin yeteneklerini geliştirici ve bizzat kendisinin yaparak yaşayarak öğrenmesine ilişkindir. 2023 Vizyon belgesindeki "Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır" (s. 14) denilmekte ve "Öğrenme, öğrenen bireyin öz sorumluluğu ve tatminiyle ilgilidir." (s.21) ifadesiyle de öğrenci odaklı eğitim vurgulanmaktadır. "Yaparak ve yaşayarak öğrenme" teması, Dewey'in raporunda s.11'de okulların daha yapım aşamalarından öğrenme ortamlarına uygun şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. '2023 Vizyon Belgesinde ise "İçerik ve Uygulama" başlığında "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulması hedeflenerek öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hale getirilmektedir (s.25). Yine her iki belgede öğretmenin öğrenciyle etkileşimine özel bir önem verilmiştir. Dewey'in raporunda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, bulundukları yerlerde sağlık, tarım ve hayvancılık gibi alanlarda yol gösterici olma durumundan bahsedilmiştir (s.9-10). 2023 Vizyon Belgesinde de s. 21 "Birlikte yapılan bu yolculukta ana aktör öğretmendir." denilerek öğretmen sistemin odağına oturtulmuştur. Elde edilen ilk sonuçlar her iki belgenin eğitim felsefesi yaklaşımda benzerliklerini de böylece ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki belge üzerinde, yapılan incelemeye göre öğreneni merkeze alan yani öğrenci odaklı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Dewey'in raporunda geçen "talebenin teşebbüs kabiliyetini ve faaliyetini teşvik ettiği bittecrübe sabit olan tedrisat usulleri" (s.3) eğitim etkinliklerinin öğrencinin yeteneklerini geliştirici ve bizzat kendisinin yaparak yaşayarak öğrenmesine ilişkindir. 2023 Vizyon belgesindeki "Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır" (s. 14) denilmekte ve "Öğrenme, öğrenen bireyin öz sorumluluğu ve tatminiyle ilgilidir." (s.21) ifadesiyle de öğrenci odaklı eğitim vurgulanmaktadır. "Yaparak ve yaşayarak öğrenme" teması, Dewey'in raporunda s.11'de okulların daha yapım aşamalarından öğrenme ortamlarına uygun şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. '2023 Vizyon Belgesinde ise "İçerik ve Uygulama" başlığında "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulması hedeflenerek öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hale getirilmektedir (s.25). Yine her iki belgede öğretmenin öğrenciyle etkileşimine özel bir önem verilmiştir. Dewey'in raporunda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, bulundukları yerlerde sağlık, tarım ve hayvancılık gibi alanlarda yol gösterici olma durumundan bahsedilmiştir (s.9-10). 2023 Vizyon Belgesinde de s. 21 "Birlikte yapılan bu yolculukta ana aktör öğretmendir." denilerek öğretmen sistemin odağına oturtulmuştur. Elde edilen ilk sonuçlar her iki belgenin eğitim felsefesi yaklaşımda benzerliklerini de böylece ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : John Dewey, Türk eğitim sistemi, Türkiye maarifi hakkında rapor, Yapılandırmacılık, Öğrenci merkezli eğitim, Yaparak öğrenme, Birey, Deneyim, Öğretmen

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027

Bülbül, M. (2009). 2000'li yılların eğitim problemlerine 1920'lerden çözüm önerileri: Dewey'den bugüne ne değişti? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7(3), 667-689.*

Dewey, J. (1924). Türkiye maarifi hakkında rapor. 11 Mart 2019 tarihinde https://acikerisim.tbmm.gov.tr/handle/11543/928 adresinden erişildi.

Efendioğlu, A., Berkant, H. G. & Arslantaş, Ö. (2010, Mayıs). *John Dewey'in Türk maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/311424798

Milli Eğitim Bakanlığı (2018, 23 Ekim). *2023 Eğitim vizyonu. Erişim Adresi:* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Saylan, N. &Çiftçioğlu R. (2011,Ekim). *John Dewey ve program geliştirme* (Öz). 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim Adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=127503

(25061) Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları İle İlgili Öğretmen Algıları

RASİM TÖSTEN
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

SEZEN AKGÜL
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

BÜNYAMİN HAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okulu değiştirecek ve yeni bir okul atmosferi sağlayacak olan okul müdürlerinin, birtakım liderlik becerilerini barındırması gerekir. Çelik (2001) iyi bir eğitimin sorumluluğunu okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine bağlamaktadır. Topluma liderlik eden kurumların başını çeken okullar çok fazla değişime açık ve dış çevrenin zararlı etkilerine direnmek zorundadırlar. (Beycioğlu, 2009). Günümüzde okullarında görülen önemli değişme ve gelişmeler, okulların yapısını etkileyerek, okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin tekrardan belirlenmesine neden olmuştur. Bu sebeple okulları aktif bir hale getiren, okuldaki tüm paydaşları ortak sedefler etrafında toplayabilen ve bu hedeflere ulaşılmasını sağlayan okul müdürlerine gereksinim duyulmaktadır (Gümüşeli, 2001).

Okuldaki yetkili ve gücü elinde bulunduran kişi olan okul müdürünün (Korkmaz, 2007) liderlik davranışları okuldaki havayı etkiler ve önemli bir oranda değişmesini sağlar. Bu atmosfer de okuldaki tüm paydaşlara yansır. Okul müdürünün davranışları, iletişimi, tutum ve tavırları okul ikliminin şekillenmesinde önemli faktörlerdendir. Okul müdürleri birtakım becerilere sahip olmalıdırlar. Sahip oldukları liderlik özellikleri sayesinde, okullarını yönlendirebilmeli, stratejiler oluşturabilmeli ve denetleyebilmelidirler. Son yıllarda okul yöneticilerinin liderlik rolleri değişikliğe uğramıştır. Okullardaki yöneticilerin liderlik rolleri şöyle sıralanabilir (Aksoy ve Işık 2008,238):

– Okulun vizyonunu ve misyonunu tanımlama

– Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama

– Eğitim etkinlikleri arasında eşgüdümü sağlama

– Okuldaki çalışanların başarılarını ödüllendirme

– Okuldaki çalışanların meslekî gelişimlerini sağlama

– Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme

– Görünen varlık olarak varlığını hissettirme

– Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme

– İletişim sağlama.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin yaptıkları hizmetlerin niteliğinden, okuldaki kaynakların kullanılmasından ve yaptıkları işlerden hesap verebilir olmaları gerekmektedir. İletişim ve teknolojideki gelişmeler, performans ölçmeye bağlı yeni yöntemler, kişilerin kamu hizmetleriyle ilgili bilgiye ulaşmasının kolaylaştırılması, etikle ilgili kaygıların ön plana çıkarılması ve haksızlıkların önlenmesi ile ilgili hassasiyetlerin artması hesap verebilirliğin de arttırılmasına yol açabilecek uygulamalar olarak gözükmektedir. Bu ise kamu hizmet sunumunda ciddi yönelimleri ortaya çıkartacak bir potansiyele sahiptir.

Okullarda yönetim çalışmaları, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı eğitimin kalitesinin arttırılması ve süreklilik arz etmesi, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Günümüzde yönetim alnında değişimler yaşanmaktadır. Eğitim kurumlarının başarısı genellikle yöneticilerin "sahip olduğu beceri ve yeteneklere" bağlıdır. Okul yöneticileri, okulda lider görevini üstlenmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin sergilediği "liderlik davranışları" okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasında son derece önemlidir ve yöneticilerin liderlik becerileri, okulda verilen eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki kamu liderliği algılarını belirlemeye yönelik genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçe sınırlarında kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 377 öğretmene ölçekler uygulanmıştır.

Verileri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş ve Tösten, Çelik-Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Kamu Liderliği Ölçeği (Public Leadership Scale)" kullanılmıştır. Ölçek kamuda çalışan okul müdürlerinin kamu liderliği özelliklerinden olan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi davranışlarını ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek 21 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan *Hesapverebilir Liderlik* (accountability leadership) boyutu 6 maddeden (1,2,3,4,5,6) oluşmaktadır. İkinci boyut olan *Kuralları Uygulama Liderliği* (rule-following leadership) boyutu 4 maddeden (7,8,9,10); üçüncü boyut olan *Politik Sadakat Liderliği* (political loyalty leadership) boyutu 5 maddeden (11,12,13,14,15) ve dördüncü boyut olan *İletişim Ağı Yönetimi Liderliği* (network governance leadership) boyutu ise 6 maddeden (16,17,18,19,20,21) oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları esas alınmış olup fark testleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Okullarda yönetim çalışmaları, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı eğitimin kalitesinin arttırılması ve süreklilik arz etmesi, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Günümüzde yönetim alnında yaşana değişimler bunlara dayalı ortaya konulan araştırmalar eğitim kurumlarının başarısını genellikle yöneticilerin "sahip olduğu beceri ve yeteneklere" bağlı olduğunu ortaya koymaktadırlar. Okul yöneticileri, sahip oldukları beceri ve yetenekleri kullanarak okulda lider görevini üstlenmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin sergilediği "liderlik davranışları" okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasında son derece önemlidir. Bununla birlikte yöneticilerin liderlik becerileri, okulda verilen eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları hizmetlerin niteliğinden, okuldaki kaynakların kullanılmasından ve yaptıkları işlerden hesap verebilir olmaları gerekmektedir. İletişim ve teknolojideki gelişmeler, performans ölçmeye bağlı yeni yöntemler, kişilerin kamu hizmetleriyle ilgili bilgiye ulaşmasının kolaylaştırılması, etikle ilgili kaygıların ön plana çıkarılması ve haksızlıkların önlenmesi ile ilgili hassasiyetlerin artması hesap verebilirliğin de arttırılmasına yol açabilecek uygulamalar olarak gözükmektedir. Bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını incelemektir. Kamu liderliği hesapverebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi boyutlarından oluşan bir liderlik alanıdır. Araştırma nicel desenli olup betimsel tarama modelindedir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan toplam 377 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş ve Tösten, Çelik-Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Kamu Liderliği Ölçeği (Public Leadership Scale)" kullanılmıştır. Ölçek kamuda çalışan okul müdürlerinin kamu liderliği özelliklerinden olan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi davranışlarını ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek 21 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler hesap verebilirlik, kuralları uygulama, politik sadakat ve iletişim ağı liderliği boyutlarında incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları esas alınmış olup fark testleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kamu liderliği davranışları sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ortaya konulmuştur. Araştırma devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda yönetim çalışmaları, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı eğitimin kalitesinin arttırılması ve süreklilik arz etmesi, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Günümüzde yönetim alnında değişimler yaşanmaktadır. Eğitim kurumlarının başarısı genellikle yöneticilerin "sahip olduğu beceri ve yeteneklere" bağlıdır. Okul yöneticileri, okulda lider görevini üstlenmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin sergilediği "liderlik davranışları" okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasında son derece önemlidir ve yöneticilerin liderlik becerileri, okulda verilen eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin kamu liderliği ile ilgili davranışları ne düzeyde gösterdikleri ortaya konulacaktır. Okul müdürlerinin kamu liderliği konusunda davranışlarının ortaya konulması okul yönetiminde daha etili bir yönetim anlayışının tesis edilmesi bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kamu Liderliği, Okul müdürü, Diyarbakır

Kaynakça

Tummers, L., & Knies, E. (2016). Measuring public leadership: Developing scales for four key public leadership roles. *Public Administration*, *94*(2), 433-451.

Tösten, R., Çelik-Şahin Ç., ve Han, B. (2018). Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8(*2), 315-333. doi: 10.18039/ajesi.454582

Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, *21*(3), 350-364.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: eğitim yönetimi; teori, araştırma ve uygulama; theory, research and practice*. Nobel.

(25153) Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Kişisel Gelişim Yönelimleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

NESLİN İHTİYAROĞLU
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZNUR TULUNAY ATEŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olan stresin etkileri bireylerin hem mesleki hem de özel yaşamında açık bir biçimde göstermektedir. Stresin kaçınılmaz bir duygu durumu olması nedeniyle, stres oluşturan durumları görmezden gelmek yerine, etkili bir şeklide yönetmek ve bu durumların üstesinden gelmek oldukça önemlidir. Stresin üstesinden gelmeye çalışma durumu da stresle baş çıkma tarzları ile yakından ilişkilidir.

Bireyin iyi oluş halini tehlikeye sokan, fiziksel ve ruhsal sınırlarını zorlayan ve kapasitesini olumsuz yönde etkileyen stres, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984). Birey, bu etkileşimle ortaya çıkan durumu değerlendirmeye alır ve durumun tehdit, kayıp ya da zarar içeriğinin derecesini analiz eder. Analiz sonucunda ortaya çıkan durumu kontrol edebileceğine inanıyorsa problem odaklı ya da aktif başa çıkma stratejilerini; inanmıyorsa duygu odaklı ya da pasif başa çıkma stratejisi kullanılır (Dağ, 1990).

Problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan birey, sorunun çözümüne yönelik agresif bir tavır takınır ve sorumluluk üstlenir, gerçekçi bir bakış açısı ile sorunun çözümüne yönelik davranışlar sergiler (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen,1986). Bu çalışmada problem odaklı başa çıkma stratejileri kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım boyutlarında ele alınmıştır (Folkman & Lazarus, 1980). Duygu odaklı başa çıkma stratejilerinde ise birey, stresin etkisi ile oluşan duygu durumunu yok etmeye çalışır. Birey inkar, kaçma-kaçınma ve uzaklaşma gibi davranışlar sergiler. Bu davranışlar sayesinde birey zaman kazanarak daha sonra stresin oluşturduğu panik durumundan kurtulmuş bir şekilde stres oluşturan durumu kontrol etmeye çalışır (Folkman ve diğerleri, 1986). Bu çalışmada duygu odaklı başa çıkma stratejileri boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım boyutlarında ele alınmıştır (Folkman & Lazarus, 1980).

Stresle başa çıkma stratejilerinin bireylerin karşılaştıkları stres oluşturan duruma yönelik davranış tarzlarını yansıtması nedeniyle, birçok değişkenle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri, bireyin kişisel gelişim yönelimleridir. Özellikle bireysel ve mesleki gelişiminin yoğun olduğu üniversite eğitimi döneminde bu yönelimler büyük önem taşımaktadır. Bireyin stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, stresle baş çıkma tarzlarına yönelik farkındalık oluşturarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel gelişim yönelimlerini olumlu etkilemek açısından önemli görülmektedir.

Kişisel gelişim yönelimleri, bireyin bilişsel ve davranışsal boyutta yaşadığı değişimlerle ilgilidir. Bilişsel boyutta, birey kendini geliştirmeye yönelik hedeflediği değişim süreçleriyle ilgili bilgi sahibidir. Davranışsal boyutta ise birey hedeflerine yönelik değişimi başlatabilmektedir. Kişisel gelişime istekli olan bireyler sadece gelişime isteklilik göstermezler aynı zamanda gelişmek için fırsat arayışına girerler (Robitschek, 1998). Özellikle kişisel gelişimin yoğun olduğu üniversite eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının en üst düzeyde kişisel gelişim göstermeleri beklenir. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimini yordayan faktörlerin ortaya koyulması, onların kişisel gelişimi destekleyen durumların geliştirilmesi ve engelleyen durumların da ortadan kaldırılması açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanını amacı kapsamında aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının ve kişisel gelişim yönelimlerinin düzeyleri nedir?

3) Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve kişisel gelişim yönelimleri arasında bir ilişki var mıdır?

4) Öğretmenler adaylarının stresle başa çıkma tarzları kişisel gelişim yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 313 öğretmen adayına kişisel bilgi formu, "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" ve "Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği-II" uygulanmıştır. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiş; Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, 30 madde ve 5 boyuttan oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, kendine güvenli yaklaşım, boyun eğici yaklaşım çaresiz yaklaşım sosyal destek arama yaklaşımı ve iyimser yaklaşım olup ve kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım alt boyutları problem odaklı stresle başa çıkma tarzları; boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyutları ise duygu odaklı stresle başa çıkma tarzları kapsamında değerlendirilmektedir. Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayıları; Kendine Güvenli Yaklaşım için α=.69, İyimser Yaklaşım için α=.63, Sosyal Destek Arama için α=.72, Çaresiz Yaklaşım için α=.67, Boyun Eğici Yaklaşım için α=.68 olduğu tespit

edilmiştir. Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği ise Robitschek ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Yalçın ve Malkoç (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve dört boyuttan oluşan 6'lı likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayıları değişime hazır olma boyutu için α=0.83, planlı olma boyutu için α=0.87, kaynakları kullanma boyutu için α=0.61, amaçlı davranış boyutu için α=0.84 olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi ile öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişki; regresyon analizi ile de stresle başa çıkma tarzlarının kişisel gelişim yönelimlerini yordayıcı rolü tespit edilmiştir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Stres oluşturan bir durumla karşılaşan birey, durumun tehdit, kayıp ya da zarar içeriğinin derecesini analiz eder. Analiz sonucunda ortaya çıkan durumu kontrol edebileceğine inanıyorsa problem odaklı ya da aktif başa çıkma stratejilerini; inanmıyorsa duygu odaklı ya da pasif başa çıkma stratejisi kullanılır. Kişisel gelişim yönelimleri ise bireyin bilişsel ve davranışsal boyutta yaşadığı değişimlerle ilgilidir. Bilişsel boyutta, birey kendini geliştirmeye yönelik hedeflediği değişim süreçleriyle ilgili bilgi sahibidir. Davranışsal boyutta ise birey hedeflerine yönelik değişimi başlatabilmektedir. 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 313 öğretmen adayına kişisel bilgi formu, "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" ve "Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği-II" uygulanmıştır. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, 30 madde ve 5 boyuttan oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, kendine güvenli yaklaşım, boyun eğici yaklaşım çaresiz yaklaşım sosyal destek arama yaklaşımı ve iyimser yaklaşımdır. Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği ise 16 madde ve dört boyuttan oluşan 6'lı likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranıştır. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi ile öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişki; regresyon analizi ile de stresle başa çıkma tarzlarının kişisel gelişim yönelimlerini yordayıcı rolü tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunu sırasıyla sosyal desteğe başvurma yaklaşımı ve iyimser yaklaşım takip etmektedir. Kişisel gelişim yönelimlerinde ise amaçlı davranış alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahiptir. Korelasyon analizi sonucunda kendine güvenli yaklaşım ile amaçlı davranış, planlı olma ve değişimi hazır olma arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Regrasyon analizi sonuçlarına göre kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı ve boyun eğici yaklaşım, kişisel gelişim yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Çaresiz yaklaşım, kişisel gelişim yönelimleri, üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizlerde kendine güvenli yaklaşım (x=2.94) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunu sırasıyla sosyal desteğe başvurma yaklaşımı (x=2.72) ve iyimser yaklaşım (x=2.68) takip etmektedir. Kişisel gelişim yönelimlerinde ise amaçlı davranış (x=3.48) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahiptir. Korelasyon analizi sonucunda kendine güvenli yaklaşım ile amaçlı davranış (r=.52; p<.01), planlı olma (r=.52; p<.01) ve değişimi hazır olma (r=.51; p<.01), arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Regrasyon analizi sonuçlarına göre Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım, Sosyal Destek Arama Yaklaşımı ve Boyun Eğici Yaklaşım, kişisel gelişim yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Çaresiz yaklaşım, kişisel gelişim yönelimleri, üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler : Stresle Başa Çıkma Tarzları, Kişisel Gelişim Yönelimleri, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Dağ, İ. (1990). *Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri.* Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour, 21,* 219-239.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *J. Pers. Soc. Psychol. 50*, 992- 1003.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Robitschek C. (1998). Personal growth initiative: the construct and its measure. *Meas Eval Couns Dev, 30*, 183-198.

Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C., & Thoen, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. *J Couns Psychol, 59,*274-287.

Şahin, N. H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 56–73.

Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2013). Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 26, 258-266.*

(25159) X ve Y Kuşağı Öğretmenlerinin Çalışma Değerleri İle İşten Keyif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişki

BERRİN ŞENSES
MEB

NİHAN DEMİRKASIMOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma değerlerinin ve işten keyif almalarının X ve Y kuşağı öğretmenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve işten keyif almalarının çalışma değerleri ile ilişkisinin belirlenmesidir. Okullar topluma hizmet etmek, toplumun geleceğine yatırım yapmak, insan yetiştirmek, bir toplumun kültürel, geleneksel yapı taşlarını geleceğe aktarmasına yardım etmek görevini üstlenmişlerdir. Ayrıca misyon ve vizyon adı altında gelecek yıllar için hedeflerini belirlemişlerdir. Okulların hedeflerini gerçekleştirebilmeleri, okulların devamlılığının sağlanabilmesi ve başarısının artarak süreklilik kazanabilmesi için en etkili katkıyı sağlayanlar, öğretmenler ve onların örgüte yönelik benimsedikleri değerlerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları çalışma değerlerinin, onların yöneticilerine, meslektaşlarına, çalıştıkları okula ve öğrencilerine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği, kendi değerlerinin okul değerleri ile bağdaşmasına, okula yönelik bağlılıklarının artmasına yol açacağı varsayılmaktadır (Klampe, 1983). Çalışma değerlerinin, öğretmenler arasında benzerlik göstermesi ise öğretmenlerin hem birbirleri arasındaki hem de okul yönetimi ile olan ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceği, bu durumun okulun genel atmosferinde de olumlu etkiler yaratacağı umulmaktadır. Okullardaki olumlu atmosferin, ilişkilerin iyi olmasının, çatışmaların azlığının ya da çatışmaların sadece örgüt gelişimi için yaşanmasının okulun başarısını, yetiştirilen insan kalitesini arttıracağı kısacası geleceğe yapılan yatırımı doğrudan olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Hangi yaştan ya da kuşaktan olursa olsun çalıştığı okulun değerlerini benimseyen ve o değerleri kendi değerleri ile özdeşleştirip kendi hedefleri gibi benimseyen öğretmenin, işinden keyif alacağı ve bu duyguyu performansına yansıtacağı gerçeği araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (DiPaola ve Hoy, 2005; Williams ve Anderson, 1991).

Bu çalışma, kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan tüm branşlardaki öğretmenlerin ait oldukları kuşakların araştırılması ve ait oldukları kuşaklara göre çalışma değerleri arasında farklılıkların olup olmadığının analiz edilip öğretmenlerin işlerinden keyif alma ölçütlerinin belirlenmesi açısından eğitim yönetimi alanında ilk çalışma olacaktır. Bu araştırma ile, kamu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kuşakları saptanarak, hangi yaş aralığındaki öğretmenlerin neye, ne düzeyde önem verdikleri incelenmiştir. Ayrıca, X ve Y kuşağından olan öğretmenlerin çalışma değerlerinin analiz edilmesi, işe yönelik duygularının araştırılması ile yöneticilerin de öğretmenlerle iletişimde ve etkileşimde bulunurken dikkat edilmesi gereken konular hakkında yöneticilere ipucu sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemi; Ankara ili kamu okullarında görev yapan X ve Y kuşaklarından öğretmenlerin çalışma değerleri ve çalışma değerlerinin işten keyif alma durumları arasındaki ilişkinin ne olduğudur. Bu problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma değerleri;
    a) Kendini geliştirme boyutu,
    b) Toplumsal boyut,
    c) İşin sağladığı fırsatlar boyutu
    d) Dışsal ödüller boyutunda nasıldır?
2. Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma değerleri;
    a) Kuşak,
    b) Cinsiyet,
    c) Kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin işten keyif alma düzeyleri nedir?
4. Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin işten keyif alma düzeyleri;
    a) Kuşak,
    b) Cinsiyet,
    c) Kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ankara ilindeki kamu ilkokullarında ve ortaokullarında çalışan X ve Y kuşağından öğretmenlerin çalışma değerleri ile işten keyif almaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tekli ve ilişkisel tarama ile desenlenmiştir. Karasar'a göre (2000) tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye yarayan yaklaşımlardır. Tekli tarama modelinde; değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2000, s.81). İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmada, Ankara ili ilçelerindeki kamu ilkokul ve orta okullarında görev yapmakta olan X ve Y kuşağından olan öğretmenlerin sayısı, öğretmenlerin çalışma değerleri ve işten keyif alma dereceleri tekli tarama ile belirlenmeye çalışılırken, farklı kuşaklardan öğretmenlerin çalışma değerlerinin işten keyif almaları ile ilişkisi, bu ilişkinin yönü ve düzeyi ise ilişkisel tarama yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

. Araştırmanın hedef evreni, Ankara ilinin dokuz ilçesinde görevli 13487 ilkokul öğretmeni ve 15014 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 28501 öğretmenden oluşmaktadır. 28501 hedef evreni, %95 kesinlik düzeyi ile 180'i ilkokul öğretmeninden 201'i ortaokul öğretmeninden olmak üzere 381 öğretmenin temsil edeceği kabul edilmiştir. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin çalışma değerlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen, 17 maddeden oluşan dört boyutlu bir çalışma değerleri ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin işten keyif alma düzeylerinin belirlenmesinde, Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Mcmillan, Brady, O'driscoll ve Marsh (2002) tarafından düzenlenen "İşkoliklik" ölçeğinin bir alt boyutu olan "İşten Keyif Alma" boyutuna ait altı madde Türkçeye çevirilerek kullanılmıştır

Okullar topluma hizmet etmek, toplumun geleceğine yatırım yapmak, insan yetiştirmek, bir toplumun kültürel, geleneksel yapı taşlarını geleceğe aktarmasına yardım etmek görevini üstlenmişlerdir. Ayrıca misyon ve vizyon adı altında gelecek yıllar için hedeflerini belirlemişlerdir. Okulların hedeflerini gerçekleştirebilmeleri, okulların devamlılığının sağlanabilmesi ve başarısının artarak süreklilik kazanabilmesi için en etkili katkıyı sağlayanlar, öğretmenler ve onların örgüte yönelik benimsedikleri değerlerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları çalışma değerlerinin, onların yöneticilerine, meslektaşlarına, çalıştıkları okula ve öğrencilerine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği, kendi değerlerinin okul değerleri ile bağdaşmasına, okula yönelik bağlılıklarının artmasına yol açacağı varsayılmaktadır (Klampe, 1983). Çalışma değerlerinin, öğretmenler arasında benzerlik göstermesi ise öğretmenlerin hem birbirleri arasındaki hem de okul yönetimi ile olan ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceği, bu durumun okulun genel atmosferinde de olumlu etkiler yaratacağı umulmaktadır. Okullardaki olumlu atmosferin, ilişkilerin iyi olmasının, çatışmaların azlığının ya da çatışmaların sadece örgüt gelişimi için yaşanmasının okulun başarısını, yetiştirilen insan kalitesini arttıracağı kısacası geleceğe yapılan yatırımı doğrudan olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Hangi yaştan ya da kuşaktan olursa olsun çalıştığı okulun değerlerini benimseyen ve o değerleri kendi değerleri ile özdeşleştirip kendi hedefleri gibi benimseyen öğretmenin, işinden keyif alacağı ve bu duyguyu performansına yansıtacağı gerçeği araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (DiPaola ve Hoy, 2005; Williams ve Anderson, 1991).

Bu araştırmada, X ve Y kuşağından öğretmenlerin çalışma değerleri, işten keyif alma düzeyleri ve bu ikisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çalışma değerleri ve işten keyif alma düzeyleri tekli tarama modeli; çalışma değerlerinin işten keyif alma durumları ile ilişkisi ise ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın hedef evreni, Ankara ilinin dokuz ilçesinde görevli 13487 ilkokul öğretmeni ve 15014 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 28501 öğretmenden oluşmaktadır. 28501 hedef evreni, %95 kesinlik düzeyi ile 180'i ilkokul öğretmeninden 201'i ortaokul öğretmeninden olmak üzere 381 öğretmenin temsil edeceği kabul edilmiştir. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin çalışma değerlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen, 17 maddeden oluşan dört boyutlu bir çalışma değerleri ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin işten keyif alma düzeylerinin belirlenmesinde, Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Mcmillan, Brady, O'driscoll ve Marsh (2002) tarafından düzenlenen "İşkoliklik" ölçeğinin bir alt boyutu olan "İşten Keyif Alma" boyutuna ait altı madde Türkçeye çevirilerek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Y kuşağı öğretmenlerinin çalışma değerlerinin alt boyutları olan kendini geliştirme, toplumsal, işin sağladığı fırsatlar ve dışsal ödüller boyutlarındaki puanlarının X kuşağı öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işten keyif alma düzeyleri genel olarak orta düzeydedir. Araştırma bulgularında, yalnızca X kuşağı öğretmenlerinin dışsal ödüller boyutu ile işten keyif alma arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkarken diğer tüm boyutlarda orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma ile hem okul yöneticilerinin öğretmenlerinin hem de öğretmenlerin birlikte çalıştıkları meslektaşlarının kuşaklarını ve onların kuşaksal özelliklerini bilerek çalışma değerlerine yönelik beklentilerini gerçekleştirmeleri ve bu sayede işten keyif almalarının sağlanması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre Y kuşağı öğretmenlerinin çalışma değerlerinin alt boyutları olan kendini geliştirme, toplumsal, işin sağladığı fırsatlar ve dışsal ödüller boyutlarındaki puanlarının X kuşağı öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işten keyif alma düzeyleri genel olarak orta düzeydedir. Araştırma bulgularında, yalnızca X kuşağı öğretmenlerinin dışsal ödüller boyutu ile işten keyif alma arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkarken diğer tüm boyutlarda orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma ile hem okul yöneticilerinin öğretmenlerinin hem de öğretmenlerin birlikte

çalıştıkları meslektaşlarının kuşaklarını ve onların kuşaksal özelliklerini bilerek çalışma değerlerine yönelik beklentilerini gerçekleştirmeleri ve bu sayede işten keyif almalarının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : çalışma değerleri, işten keyif alma, x kuşağı, y kuşağı, öğretmen

Kaynakça

DiPaola, M. F., Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal, 88*(3), 35-44. https://www.jstor.org/stable/40364262?seq=1#metadata_info_tab_ contents adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkerler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Klampe, C. M. (1983). *The work values of secondary teachers: a comparative study by teaching assignment* (Doktora tezi). Dissertations and Theses. Paper 3271. https://core.ac.uk/download/pdf/81253239.pdf adresinden erişilmiştir.

McMillan, L. H. W., Brady, E. C., O'Driscoll, M. P., Marsh, N. V. (2002). A multifaceted validation study of Spence and Robbins' (1992) Workaholism Battery. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*, 357–368. doi: https://doi.org/10.1348/096317902320369758.

Spence, J. T., Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment, 58*(1), 160-178. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5801_15.

Williams, L. J., Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Managment, 17*(3), 601-617. doi: https://doi.org/10.1177/ 014920639101700 305.

(25173) Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi

SEVAL KOÇAK
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

MURAT ÖZDEMİR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ulusal ve uluslararası hareketliliğin ivme kazanmasıyla birlikte okullarda kültürel çeşitlilik artmış; sosyal adaletin bir gereği olarak kültürel değerlere saygı kültürünün oluşturulması, bir gereklilik haline gelmiştir. Bu kültürün oluşturulmasına yönelik gereklilik ise öğretmenlere önemli roller yüklemiştir. Bu bağlamda kültürel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler için etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim sürecinde onların, farklı kültürlere saygının temel alındığı bir öğrenme ortamı yaratabilecek yeteneklerle donatılması önemli görünmektedir. Nitekim Karataş ve Oral (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ortamı yaratabilecek bilgi ve donanıma sahip bir şekilde mezun edilmelerinin önemli olduğunu vurgulamakta; eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin bu konuda belirli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Alanyazında öğretmenlerin kültürel değerlere saygılı ve duyarlı bir eğitim öğretim ortamı sağlayabilmeleri için gereken bilgi ve beceriler tartışılmaktadır. Bunlardan birinde Villages ve Lucas (2002), öğretmenlerin farklı kültürleri tanıması, öğrencilerin kültürel özellik ve yaşantıları hakkında bilinçli olması, öğrenci farklılıklarına uygun öğrenme kaynaklarının ne olduğunu anlayabilmesi ve eğitim-öğretim yaşantılarını öğrencilerin kültürel özelliklerine uygun bir şekilde tasarlayabilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ladson-Billings (2011) ise öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel değerleri ile öğrenme yaşantılarının bütünleştirebilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aksi halde öğrenciler için etkin bir öğrenim ortamının sağlanamayacak, bu nedenle de kültürel farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkabilecektir. Nitekim Acar-Çiftçi ve Aydın (2014) kendi kültürel özellik ve değerlerine saygı duyulmayan ve kültürel uyumsuzluk sorunu yaşayan öğrencilerin, okula yabancılaşacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin okuldaki öğrenme yaşantısına katılım sağlamada gerekli olan motivasyonu kendilerinde bulamayacaklarını belirtmektedirler. Bu nedenle Karataş ve Oral (2016) öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerdeki akademik başarıyı, ancak kültürel değerlere duyarlı bir pedagoji ile sağlayabileceklerini öne sürmektedirler. Bu da öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı bir öğrenme ortamı yaratmak için gereken bilgi ve becerilerle donatılmasını, bu anlamdaki hazır bulunuşluklarının yeterli seviye olmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi, bu konuya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için fakültelerinden beklentilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu anlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesi için fakültelerinden beklentileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bu düzeyin geliştirilmesi için fakülte beklentilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma hem nitel he de nicel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Çeşitleme karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanması ve elde edilen verilerin bütünleştirilmesi planlanmıştır (Cresswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın nicel bölümü iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 330 öğretmen adayı; nitel bölümü ise bu öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 20 öğretmen adayı ile yürütülecektir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılacaktır. Analize başlamadan önce ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılacak, normal dağılım testleri gerçekleştirilecektir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılacak, karşılaştırma testleri gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik fakültelerinden beklentileri ortaya çıkarılacaktır. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmeler sonunda ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilecek ve veriler analize hazır

hale getirilecektir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenecektir. Belirlenen temalar farklı bir uzman tarafından yeniden değerlendirilecek, uzmanlar arası görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülü ile belirlenecektir.

Ulusal ve uluslararası hareketliliğin ivme kazanmasıyla birlikte okullarda kültürel çeşitlilik artmış; sosyal adaletin bir gereği olarak kültürel değerlere saygı kültürünün oluşturulması, bir gereklilik haline gelmiştir. Bu kültürün oluşturulmasına yönelik gereklilik ise öğretmenlere önemli roller yüklemiştir. Bu bağlamda kültürel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler için etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim sürecinde onların, farklı kültürlere saygının temel alındığı bir öğrenme ortamı yaratabilecek yeteneklerle donatılması önemli görünmektedir. Nitekim Karataş ve Oral (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ortamı yaratabilecek bilgi ve donanıma sahip bir şekilde mezun edilmelerinin önemli olduğunu vurgulamakta; eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin bu konuda belirli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Alanyazında öğretmenlerin kültürel değerlere saygılı ve duyarlı bir eğitim öğretim ortamı sağlayabilmeleri için gereken bilgi ve beceriler tartışılmaktadır. Bunlardan birinde Villages ve Lucas (2002), öğretmenlerin farklı kültürleri tanıması, öğrencilerin kültürel özellik ve yaşantıları hakkında bilinçli olması, öğrenci farklılıklarına uygun öğrenme kaynaklarının ne olduğunu anlayabilmesi ve eğitim-öğretim yaşantılarını öğrencilerin kültürel özelliklerine uygun bir şekilde tasarlayabilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ladson-Billings (2011) ise öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel değerleri ile öğrenme yaşantılarının bütünleştirebilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aksi halde öğrenciler için etkin bir öğrenim ortamının sağlanamayacak, bu nedenle de kültürel farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkabilecektir. Nitekim Acar-Çiftçi ve Aydın (2014) kendi kültürel özellik ve değerlerine saygı duyulmayan ve kültürel uyumsuzluk sorunu yaşayan öğrencilerin, okula yabancılaşacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin okuldaki öğrenme yaşantısına katılım sağlamada gerekli olan motivasyonu kendilerinde bulamayacaklarını belirtmektedirler. Bu nedenle Karataş ve Oral (2016) öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerdeki akademik başarıyı, ancak kültürel değerlere duyarlı bir pedagoji ile sağlayabileceklerini öne sürmektedirler. Bu da öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı bir öğrenme ortamı yaratmak için gereken bilgi ve becerilerle donatılmasını, bu anlamdaki hazır bulunuşluklarının yeterli seviye olmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi, bu konuya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için fakültelerinden beklentilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu anlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesi için fakültelerinden beklentileri nelerdir?

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bu düzeyin geliştirilmesi için fakülte beklentilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma hem nitel he de nicel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Çeşitleme karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanması ve elde edilen verilerin bütünleştirilmesi planlanmıştır (Cresswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın nicel bölümü iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 330 öğretmen adayı; nitel bölümü ise bu öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 20 öğretmen adayı ile yürütülecektir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılacaktır. Analize başlamadan önce ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılacak, normal dağılım testleri gerçekleştirilecektir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılacak, karşılaştırma testleri gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik fakültelerinden beklentileri ortaya çıkarılacaktır. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmeler sonunda ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilecek ve veriler analize hazır hale getirilecektir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenecektir. Belirlenen temalar farklı bir uzman tarafından yeniden değerlendirilecek, uzmanlar arası görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülü ile belirlenecektir.

Araştırmanın nicel bölümünde öncelikle öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının hangi düzeyde olduğu belirlenecektir. Daha sonra ise bu puanların cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilecektir. İlgili bulgular tablolar halinde sunulacak ve alanyazına dayalı olarak tartışılacaktır. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin betimsel analizi ile elde edilen sonuçlar ele alınacaktır. Bu şekilde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim için gereken bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde, fakültelerinden beklentileri sıralanacaktır. Bu beklentiler, temalandırılacak ve sistematik bir biçimde sunulacaktır. Elde edilen bulgular aynı şekilde alanyazına dayalı olarak tartışılacaktır. Araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinden elde edilen bulgular bir bütün olarak ele alınacak ve bunlara yönelik öneriler geliştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel bölümünde öncelikle öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının hangi düzeyde olduğu belirlenecektir. Daha sonra ise bu puanların cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilecektir. İlgili bulgular tablolar halinde sunulacak ve alanyazına dayalı olarak tartışılacaktır. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin betimsel analizi ile elde edilen sonuçlar ele alınacaktır. Bu şekilde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim için gereken bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde, fakültelerinden beklentileri sıralanacaktır. Bu beklentiler, temalandırılacak ve sistematik bir biçimde sunulacaktır. Elde edilen bulgular aynı şekilde alanyazına dayalı olarak tartışılacaktır. Araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinden elde edilen bulgular bir bütün olarak ele alınacak ve bunlara yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Kültür, kültürel değerler, kültürel duyarlılık, kültürel değerlere duyarlılık

Kaynakça

Acar-Çiftçi, Y. & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDU Journal of Social Sciences. 33(*1), 197-218.

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* United States of America: Sage Publication.

Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.

Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 257-268.

Ladson-Billings, G. (2011). Is meeting the diverse needs of all students possible? *Kappa Delta Pi Record,* 47(1), 13-15.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: Sage.

Villages, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education,* 53, 20-32.

(25186) İlkokul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Davranışları

AHMET YÜREKLİ
NEDİM İNAL İLKOKULU

NEZAHAT GÜÇLÜ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen güçlendirmesi, öğretmenin okulu etkileyen her kararda katılımını arttırmayı amaçladığından bu sayede öğretmenin kendine güvenini arttırma, uzmanlık alan ve pedagojik bilgisini arttırma, işbirliği içerisinde çalışma becerisini geliştirme, program geliştirme ve öğrenci başarısı elde etme gibi amaçlara ulaşılması beklenmektedir. Okulların yeni fikirlere, sinerjiye ve yeni okul anlayışına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunu sağlamanın başlıca yolu da öğrenci ile doğrudan iletişim kuran, bire bir etkileşimde bulunan öğretmenlerin güçlendirilmesidir.

Öğretmen güçlendirmesi (yetkilendirmesi); fikirlere etki yapan fırsat ve güven duygusunun geliştirilerek, meslek hayatındaki performansı etkilemektir (Melenyzer, 1990). Öğretmen güçlendirme, okul hedef ve politikalarının belirlenmesi aşamalarına karara katılmak ve bu kararlarda söz sahibi olmak demektir. Öğretmen güçlendirme, öğretmen liderliğinin, mesleki gelişiminin, okuldaki yaşam kalitesinin ve öğretmen etkililiğinin artmasını sağlar. Ancak okul müdürleri öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilişkin olarak farklı yapı, düşünce ve davranışlar içerisinde bulunabilirler. Uyguladıkları bazı davranış örüntüleri, öğretmenin güçlendirilmesine daha çok katkıda bulunurken, bazıları da öğretmeni güçlendirmek yerine onların azminin, çalışma istek ve hevesinin kırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmada ilkokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme davranışları ele alınmıştır.

Günümüzdeki enformasyon ve teknolojik gelişmeler okullardaki insan kaynağı olan öğretmenlerin güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme ve eğitsel başarı açısından öğretmen güçlendirmesi son derece önemlidir. Öğretmenleri güçlendirmenin koşulu ise; bilgiyi, kurumun misyon ve vizyonunu paylaşmayı gerektirir. Bunun için okullarda bilginin paylaşımı çok önemlidir. Öğretmenlere sağlanacak eğitim imkânları, kişisel gelişim olanakları ve hizmetiçi eğitimler güçlendirme için başarı koşulları arasında sayılabilir. Ayrıca ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi, kaynakların kullanımı ve kullanılan kaynaklarla beraber geribildirim güçlendirmenin başarısını artıracaktır. Kurumun misyon ve vizyonu açısından olumlu pekiştireçler öğretmenleri motive ederek iş yapma becerilerini yükseltecektir. Eğitim yöneticilerinin modern yönetim kuramlarına yönelmeleri, karar verme mekanizmalarını kullanırken öğretmenin de katılımını sağlamaları ve onlara yetki devri yaparak iletişim ve sosyal yolları kullanmaları okulun kültürünü etkileyecek ve öğretmenlere güç kazandıracaktır. Bu bağlamda öğretmenin güçlendirilmesi süreci takip eden yönetici için sonuçların ortaya konması açısından son derece önemlidir.

Türkiye'deki okul müdürlerinin de tüm bu bakış açıları ele alındığında modern yönetim anlayışına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Eğitim örgütlerindeki eğitim liderleri istedikleri zaman öğretmenleri güçlendirebilir ve uygulamalarıyla onları etkileyebilirler. Bu yönüyle okul müdürleri öğretmenlerin güçlendirilmesi konusunda çok önemli bir role sahiptir. Okul müdürleri güçlendirmeyi yaparken öğretmenlerin güven duygusunu, içsel motivasyonlarını ve kendini geliştirme ve gerçekleştirme isteklerini de göz ardı etmemelidir. İyi bir lider başarı ve başarısızlığı öğrenme fırsatına dönüştürebildiği takdirde öğretmelerini de güçlenmeleri konusunda etkileyecektir.

Literatür taraması ve günümüz okullarındaki eğitim öğretim imkânları ele alındığında örgütsel başarı için öğretmenlerin güçlendirilmesi şarttır. Tüm bu bilgiler ışığında okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme davranışları akıllara gelmektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmene "güç" kazandırmak amacıyla ilkokul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme davranışları, sergiledikleri tutum ve davranış örüntüleri birlikte ele alınmıştır.

Bu amaçla araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme ile ilgili şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmen güçlendirme örüntüleri nelerdir?

2. Öğretmen güçlendirmesinde izledikleri yöntemler ve stratejiler nelerdir?

3. Davranışsal ve psikolojik güçlendirme davranışları hangileridir?

4. Hangi davranışları öğretmenleri daha fazla güçlendirmektedir?

5. Güçlendirilmiş öğretmenlerin göstergeleri ve eğitime etkisi nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, veri toplama ve analizi süreçlerinde çoklu bir yöntem olan nitel yöntemlerin kullanıldığı fenomonoloji modelinde tasarlanmıştır. Fenomenoloji (görüngübilim), araştırmacının bir ya da birden fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.)

nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Nitel araştırmada amaç genelleme değil, belirli bir içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesidir (Bogdan & Biklen, 1992).

Nitel araştırmaların bu yorumsayıcı araştırma özelliğinden yararlanılarak okul müdürlerinin tutum ve davranışları açıklamak, hedef ve amaçlara ulaşmak için veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme; önceden hazırlanmış soruların sorulduğu ve karşıdaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği söyleşi olarak literatürde kabul görmektedir. Görüşmede kullanılan form oluşturulurken literatürden yararlanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunu uygulamaya koymak için gerekli izinler alınmış ve ardından görüşmelere başlanmıştır. Araştırmada pilot uygulama yöntemine başvurulmuştur. Bu uygulama ile öğretmen güçlendirme kavramına ilişkin derinlemesine bilgi toplayamayan ve istendik verilere ulaşmakta zorlanan soruların görüşme formundan çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırma örneklemini; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan, yaşları 37-60 arasında değişen 15 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen güçlendirme davranışlarını belirlemek için en az üç yıllık müdür olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerine bakıldığında 3-30 yıl arasında olduğu görülmektedir. Okul müdürleri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler 15- 30 dk arasında sürmüştür. Çalışmaya katılan 15 okul müdüründen 7'si yüksek lisans mezunu iken 8'i de lisans mezunudur. Uygulanan araştırma yüksek lisans tezine kaynak oluşturmaktadır.

Öğretmen güçlendirmesi, öğretmenin okulu etkileyen her kararda katılımını arttırmayı amaçladığından bu sayede öğretmenin kendine güvenini arttırma, uzmanlık alan ve pedagojik bilgisini arttırma, işbirliği içerisinde çalışma becerisini geliştirme, program geliştirme ve öğrenci başarısı elde etme gibi amaçlara ulaşılması beklenmektedir. Okulların yeni fikirlere, sinerjiye ve yeni okul anlayışına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunu sağlamanın başlıca yolu da öğrenci ile doğrudan iletişim kuran, bire bir etkileşimde bulunan öğretmenlerin güçlendirilmesidir.

Öğretmen güçlendirmesi (yetkilendirmesi); fikirlere etki yapan fırsat ve güven duygusunun geliştirilerek, meslek hayatındaki performansı etkilemektir (Melenyzer, 1990). Öğretmen güçlendirme, okul hedef ve politikalarının belirlenmesi aşamalarına karara katılmak ve bu kararlarda söz sahibi olmak demektir. Öğretmen güçlendirme, öğretmen liderliğinin, mesleki gelişiminin, okuldaki yaşam kalitesinin ve öğretmen etkililiğinin artmasını sağlar. Ancak okul müdürleri öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilişkin olarak farklı yapı, düşünce ve davranışlar içerisinde bulunabilirler. Uyguladıkları bazı davranış örüntüleri, öğretmenin güçlendirilmesine daha çok katkıda bulunurken, bazıları da öğretmeni güçlendirmek yerine onların azminin, çalışma istek ve hevesinin kırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmada ilkokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme davranışları ele alınmıştır.

Günümüzdeki enformasyon ve teknolojik gelişmeler okullardaki insan kaynağı olan öğretmenlerin güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme ve eğitsel başarı açısından öğretmen güçlendirmesi son derece önemlidir. Öğretmenleri güçlendirmenin koşulu ise; bilgiyi, kurumun misyon ve vizyonunu paylaşmayı gerektirir. Bunun için okullarda bilginin paylaşımı çok önemlidir. Öğretmenlere sağlanacak eğitim imkânları, kişisel gelişim olanakları ve hizmetiçi eğitimler güçlendirme için başarı koşulları arasında sayılabilir. Ayrıca ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi, kaynakların kullanımı ve kullanılan kaynaklarla beraber geribildirim güçlendirmenin başarısını artıracaktır. Kurumun misyon ve vizyonu açısından olumlu pekiştireçler öğretmenleri motive ederek iş yapma becerilerini yükseltecektir. Eğitim yöneticilerinin modern yönetim kuramlarına yönelmeleri, karar verme mekanizmalarını kullanırken öğretmenin de katılımını sağlamaları ve onlara yetki devri yaparak iletişim ve sosyal yolları kullanmaları okulun kültürünü etkileyecek ve öğretmenlere güç kazandıracaktır. Bu bağlamda öğretmenin güçlendirilmesi süreci takip eden yönetici için sonuçların ortaya konması açısından son derece önemlidir.

Türkiye'deki okul müdürlerinin de tüm bu bakış açıları ele alındığında modern yönetim anlayışına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Eğitim örgütlerindeki eğitim liderleri istedikleri zaman öğretmenleri güçlendirebilir ve uygulamalarıyla onları etkileyebilirler. Bu yönüyle okul müdürleri öğretmenlerin güçlendirilmesi konusunda çok önemli bir role sahiptir. Okul müdürleri güçlendirmeyi yaparken öğretmenlerin güven duygusunu, içsel motivasyonlarını ve kendini geliştirme ve gerçekleştirme isteklerini de göz ardı etmemelidir. İyi bir lider başarı ve başarısızlığı öğrenme fırsatına dönüştürebildiği takdirde öğretmelerini de güçlenmeleri konusunda etkileyecektir.

Literatür taraması ve günümüz okullarındaki eğitim öğretim imkânları ele alındığında örgütsel başarı için öğretmenlerin güçlendirilmesi şarttır. Tüm bu bilgiler ışığında okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme davranışları akıllara gelmektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmene "güç" kazandırmak amacıyla ilkokul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme davranışları, sergiledikleri tutum ve davranış örüntüleri birlikte ele alınmıştır.

Bu amaçla araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güçlendirme ile ilgili şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmen güçlendirme örüntüleri nelerdir?

2. Öğretmen güçlendirmesinde izledikleri yöntemler ve stratejiler nelerdir?

3. Davranışsal ve psikolojik güçlendirme davranışları hangileridir?

4. Hangi davranışları öğretmenleri daha fazla güçlendirmektedir?

5. Güçlendirilmiş öğretmenlerin göstergeleri ve eğitime etkisi nelerdir?

Bu araştırma, veri toplama ve analizi süreçlerinde çoklu bir yöntem olan nitel yöntemlerin kullanıldığı fenomonoloji modelinde tasarlanmıştır. Fenomenoloji (görüngübilim), araştırmacının bir ya da birden fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.) nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Nitel araştırmada amaç genelleme değil, belirli bir içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesidir (Bogdan & Biklen, 1992).

Nitel araştırmaların bu yorumsayıcı araştırma özelliğinden yararlanılarak okul müdürlerinin tutum ve davranışları açıklamak, hedef ve amaçlara ulaşmak için veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme; önceden hazırlanmış soruların sorulduğu ve karşıdaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği söyleşi olarak literatürde kabul görmektedir. Görüşmede kullanılan form oluşturulurken literatürden yararlanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunu uygulamaya koymak için gerekli izinler alınmış ve ardından görüşmelere başlanmıştır. Araştırmada pilot uygulama yöntemine başvurulmuştur. Bu uygulama ile öğretmen güçlendirme kavramına ilişkin derinlemesine bilgi toplayamayan ve istendik verilere ulaşmakta zorlanan soruların görüşme formundan çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırma örneklemini; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan, yaşları 37-60 arasında değişen 15 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen güçlendirme davranışlarını belirlemek için en az üç yıllık müdür olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerine bakıldığında 3-30 yıl arasında olduğu görülmektedir. Okul müdürleri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler 15- 30 dk arasında sürmüştür. Çalışmaya katılan 15 okul müdüründen 7'si yüksek lisans mezunu iken 8'i de lisans mezunudur. Uygulanan araştırma yüksek lisans tezine kaynak oluşturmaktadır.

Bulguları yorum aşamasındaki bu nitel araştırma, okul müdürlerinin öz değerlendirmelerini içerdiğinden yöneticilerin kendilerini ifade etme şekilleriyle anlam kazanmıştır. Bu bağlamda okullardaki müdürlerin kendilerini ifade etmeye dönük subjektif bir algı ya da kendilerine dönük yanlı bir bakış açısı söz konusu olabileceğinden bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle araştırmanın başka çalışmalara kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

Araştırma sayesinde öğretmen güçlendirme kavramını tanıma ve tanılama noktasında mevcut yöneticilerin kavramsal literatüre ne kadar sahip olduğu ölçmek, uyguladıkları güçlendirme davranışlarının davranışsal ve psikolojik boyutlarını ortaya koymak ve literatürdeki öğretmen güçlendirme alanındaki eksiklikleri gidermek amaçlanmaktadır. Ayrıca bu tür araştırmalar sayesinde yurt dışı literatürde öğretmen güçlendirme adına yazılmış kaynaklar, yayımlanmış ve araştırma olarak sunulmuş tüm çalışmalar yönetici yetiştirme programına dönüştürülerek liderlik standartları arasındaki yerini alabilir, okullara yönetici yetiştirme, seçme, atama ve yükseltme kriterleri bağlamında öğretmen güçlendirme kavramı değerlendirmeye alınabilir. Bu anlamda araştırmanın Türk Eğitim Sistemindeki okul müdürlerinin öğretmen güçlendirme alanında yaptıkları davranış örüntülerinin belirlenmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin sosyal ve yetkisel gücünün artırılması açısından öğretmenleri "Güç"lendirmesi ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulguları yorum aşamasındaki bu nitel araştırma, okul müdürlerinin öz değerlendirmelerini içerdiğinden yöneticilerin kendilerini ifade etme şekilleriyle anlam kazanmıştır. Bu bağlamda okullardaki müdürlerin kendilerini ifade etmeye dönük subjektif bir algı ya da kendilerine dönük yanlı bir bakış açısı söz konusu olabileceğinden bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle araştırmanın başka çalışmalara kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

Araştırma sayesinde öğretmen güçlendirme kavramını tanıma ve tanılama noktasında mevcut yöneticilerin kavramsal literatüre ne kadar sahip olduğu ölçmek, uyguladıkları güçlendirme davranışlarının davranışsal ve psikolojik boyutlarını ortaya koymak ve literatürdeki öğretmen güçlendirme alanındaki eksiklikleri gidermek amaçlanmaktadır. Ayrıca bu tür araştırmalar sayesinde yurt dışı literatürde öğretmen güçlendirme adına yazılmış kaynaklar, yayımlanmış ve araştırma olarak sunulmuş tüm çalışmalar yönetici yetiştirme programına dönüştürülerek liderlik standartları arasındaki yerini alabilir, okullara yönetici yetiştirme, seçme, atama ve yükseltme kriterleri bağlamında öğretmen güçlendirme kavramı değerlendirmeye alınabilir. Bu anlamda araştırmanın Türk Eğitim Sistemindeki okul müdürlerinin öğretmen güçlendirme alanında yaptıkları davranış örüntülerinin belirlenmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin sosyal ve yetkisel gücünün artırılması açısından öğretmenleri "Güç"lendirmesi ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen güçlendirmesi, öğretmen yetkilendirmesi, davranışsal güçlendirme, psikolojik güçlendirme

Kaynakça

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.

Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüler*i. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bolat, T. (2003), Personeli güçlendirme: davranışsal ve bilişsel boyutta incelenmesi ve yönetim kavramlarıyla karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, *17*(3), 199- 219.

Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi.* Ankara: Detay.

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

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz,Ş.,& Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Cristensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiği.* İstanbul: Beta.

Melenyer, B. J. (16-20 November 1990). *Teacher empowermwnt: The discourse, meaning and social actions of teachers. the annual conference of the national counsil of states on inservice education*, Orlando, Florida.

Mete, A. (2004). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi*. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

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

(25203) Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşleri

AHMET AŞKAR

ANKARA ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin etkisiyle okul çevresindeki değişmeler, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle insan ihtiyaçlarının değişmesi, eğitimcileri ve dolayısıyla okul yöneticilerinin standartlarında değişiklikler olmasını zorlamaktadır (Doğan, 2006; Karip ve Köksal, 1996). Yöneticilik yapan kişiler için üretilen bilimsel bilgi birikim şirketlerde, eğitim örgütlerine göre çok daha fazladır. Ancak tüm sektörlerde yüzyıl önceki yöneticilik modellerini görmek mümkündür (McClelland, 1973; Mintzberg, 1989, s. 14). Kamuda da özel sektörlerde de yöneticinin etkisinin önemi giderek artan bir faktör olarak önemsenmektedir (Analoui, Labbaf ve Noorbakhsh, 2000). Taylor ve Fayol ile başlayan bilimsel yönetim tarihsel gelişim sürecinde insanı temel alan örgütlülere everilmiştir. İnsan odaklı bir örgütte de temel kaynak orada çalışanların yeteneğidir. Yetenek ve yeterlik kritik faktör olarak dikkate alınabilir (Davies ve Davies, 2014, s. 3). Okul yöneticisinin okulun en önemli insan kaynağı olduğu anlayışı, okulu da okul müdürlerini de etkili kılacaktır (Aksoyalp, 2010; Covey, 2008, s. 53). Öğrencinin dolayısıyla okulun başarısında kilit rol okul müdüründedir (Karataş, 2016, s. 197). Okul müdürü ve yeterlikleri okulunun etkililiği için en önemli ve kritik faktördür başarı ile doğrudan ilişkilidir. Bir okul, müdürü kadar okuldur (Açıkalın, 1998). Okul müdürünün yetkinliği okulu başarıya götürecek yegâne unsundur.

Taylor 1911'de, bilimsel yönetimin yönetenlerin sorumluluğunda olduğunu söylemektedir. Bilimsel yönetimin gelmesiyle görevlerin, sorumlulukların eşit olarak dağıtıldığı bir yönetim ortaya çıkmıştır. Fayol (2016) tarafından belirlenen bu ilkenin temelinde işte uzmanlaşma yatmaktadır. Örgütsel başarı uzmanlaşmış yöneticilerin elindedir (Bursalıoğlu, 2012, s. 167). Değişen çağ ile insan odaklı yönetim anlayışının geçerli olduğu yönetimin amacı, insan kaynaklarını, düşünce ve davranışlarını, içinde çalıştığı örgüte yeniden yöneltmek ve böylelikle hem etkinliği hem de verimliliği artırarak örgütsel başarıyı arttırmaktır (Dinçer, 2013, s. 30). Türkmen (1997) hızlı yaşanan değişimin ve küreselleşmenin toplumsal sistemin tüm alt sistemlerini ve bireyleri derinden etkilediğini söylemektedir. Tabii olarak okulların da bu süreçten etkilenmemesi, gerçekleşmekte olan değişimden kaçınması mümkün değildir (Drucker, 2013, s. 80). Küresel değişim, yönetici yeterlik taleplerinin değişimini ve karmaşıklaşmasını beraberinde getirmiştir (Huber ve Hiltmann, 2011). Araştırmalar etkili yönetici ile etkili okul bağlantısını ortaya koyduğu söylenebilir (Balcı, 2007, s. 124). Ayrıca, okul etkililiğinin önemli karakteristiklerinden biri olan yönetici faktörü etkili okul araştırmalarında yoğun olarak çalışılmıştır (Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017). Pek çok araştırmada okul müdürünün liderliği en önemli etmenlerdendir ve kilit faktördür (Şişman, 2011, s.136). Etkili okullarda okul müdürünün farklı yeterliklerle okulu yönetmek zorundadır (Balcı, 2000). Okul yöneticisi çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör, koordinatör olma durumundadır (Balcı, 2007). Scheerens (1988), etkili okullardaki yönetici davranışıyla ilgili araştırmasında pozitif etki belirlemiştir (akt. Çubukçu ve Girmen, 2006). Okullarda değişim veya iyileştirme çalışmaları okul yöneticilerini kapsayan katılımcı bir yaklaşım gerçekleşmeden mümkün olmayacaktır (Karip ve Köksal, 1996).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma kullanılmıştır. Betimsel, tarama modeli ile geçmişte var olan ve hâlâ da varlığı sürdüren bir durumu betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2013, s. 77). Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okul Müdürleri Yeterlikleri Ölçeği" ile tarama araştırması yoluyla geniş bir örneklemden elde edilen veriler değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 20). Çalışma geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemek amacında olduğundan betimsel tarama araştırmasıdır.

Okul müdürlerinin yeterlikleri Türk Eğitim Sisteminin genel problemi olmasına karşın, tüm evrene veya örneklemine ulaşmanın olanaksızlığı, ulaşılabilir evren belirlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 81). Çalışmanın (ulaşılabilir) evreni (Karasar, 2012, s. 110; Balcı, 2007, s. 80) Ankara ili olarak belirlenmiştir. Çalışmada farklı katılımcı grupları olacağından alt evrenlere ayrılarak örneklemler alınmıştır (Ural ve Kılıç, 2013, s. 31). Tablo 5'te de belirtildiği gibi alt gruplar ile karşılaştırma yapılacağından kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile hesaplanmış olup istatistiksel anlamlılık elde edebilmek için minimum örneklem sayısı 30 olarak belirlenmiştir (Balcı, 2007, s. 85; Özen ve Gül, 2007). Araştırma kapsamında ölçek uygulanacak toplam öğretmen, müdür, müdür yardımcısının evren üzerindeki yüzde hesapları yapılarak kurum türüne göre örneklem dağılımı yapılması uygun görülmüştür. Bu şartlara göre okul öncesi kurumları için; okul müdürlerinin ana kütle oranı %8 olduğundan, örnekleme oranına göre 18 ölçek uygulanması gerekirken 30 kişi hedeflenmiş ancak 49 kişiye ulaşılmıştır; müdür yardımcısı ana kütle oranı %3 olduğundan, örnekleme oranına göre 7 ölçek uygulanması gerekirken 30 kişi hedeflenmiş ve ulaşılmıştır; öğretmen ana kütle oranı %2 olduğundan, örnekleme oranına göre 9 ölçek uygulanması gerekirken istatistiksel anlamlılık için 30 kişi hedeflenmiş ve ulaşılmıştır (Bursalıoğlu, 2007, s. 86; Büyüköztürk vd, 2012, s. 87, s. 94; Karasar, 2012, s. 114).

Okul başarısında en etkin faktörlerden biri olan okul müdürünün yeterliği uzun süredir araştırmalara konu olmuş bir problemdir. Etkili okullarda okul müdürünün liderliği en önemli etmenlerdendir ve kilit faktördür. Okulun en önemli bileşenlerinden olarak görülen okul müdürünün atanması da araştırmalara konu olmuş ve sıklıkla değişen yönetmeliklerde hangi ölçütlere göre değerlendirildiği sorusu, sorunu sürekli hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı okul müdürünün sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektir. Bu araştırmada Ankara ilinde izin verilen dokuz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) okul müdürü yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini eğitim paydaşları oluşturmaktadır. Bu paydaşlar: öğretmen (44.219), müdür yardımcısı (1.651), okul müdürü (905), maarif müfettişi (196), taşra yöneticisi (101) ve sendika temsilcisi (89), akademisyen (76) olmak üzere toplam 47.237 kişiden oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenen 1.444 kişi yer almıştır. Örneklemde öğretmen (666), okul müdürü (288), müdür yardımcısı (241), , maarif müfettişi (81), taşra yöneticisi (69) ve sendika temsilcisi (53), akademisyen (46) kişiye ulaşılmıştır. Betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Müdürü Yeterlikleri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşler görev, cinsiyet, yaş, branş ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (Scheffe, Dunnett's-C ve Kruskal-Wallis-H), bağımsız örneklem analizleri (*t*-testi ve Mann-Whitney *U*) uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim paydaşları okul müdürlerinin mesleki, beşerî ve düşünsel yeterlik boyutlarında sunulan yeterliklere yüksek düzeyde ($\bar{X}$=4,60) sahip olmaları beklenmektedir. Yeterlik ortalamalarına bakıldığında "Etkili iletişim kurabilmelidir.", "Ekip çalışması yapabilmelidir.", "Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir.", "Yönetimde problem çözme stratejilerini kullanarak sorunları çözebilmelidir.", "Sorumluluk sahibi olmalıdır" en yüksek değeri alan yeterliklerdir. Maarif müfettişleri; mesleki yeterlikler boyutunda sendika temsilcisi, müdür yardımcısı ve okul müdürlerine göre; beşerî yeterlikler boyutunda, öğretmen, sendika temsilcisi, müdür yardımcısı ve okul müdürüne göre; düşünsel yeterlikler boyutunda, sendika temsilcisi, müdür yardımcısı ve okul müdürüne göre yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Maarif müfettişlerinin katılma derecesi yeterlik boyutları ortalamasında da sendika temsilcisi, öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı değerlerine göre anlamlı oranda yüksektir. Maarif müfettişleri akademisyenlere göre de yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir ancak aradaki fark anlamlı değildir. Taşra yöneticilerinin yeterliklere ilişkin görüşleri, öğretmen, sendika temsilcisi, müdür yardımcısı ve okul müdürüne göre anlamlı oranda yüksektir. Öğretmen ve okul müdürü görüşlerine göre okul türünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim paydaşlarının okul müdürü yeterlikleri için farklı beklentileri olsa da sonuç olarak yüksek beklenti yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterliklere, meslekte asıl olan öğretmenliktir görüşünden vazgeçilmediği sürece sağlamak mümkün olmayabilir. Zira beklentiler yüksektir ve beklentiler okul müdürlerine verilen görev ve soruluklar ile de paraleldir. Farklı düzeydeki okullar için farklı yeterlik standartları getirilebilir. Bu çalışmanın daha geniş bir örneklem ile yapılması ve MEB Merkez Teşkilatı, veli, öğrenci gibi diğer eğitim paydaşlarının görüşlerine dayalı araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterliklerin, OMYÖ ölçeğinde verilen maddeler içinde, ortalamanın yüksek derecede olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama alan madde "Bütçe uygulamalarına hâkim olmalıdır" ve genel ortamla tam katılıyorum değerinde yüksektir.

Akademisyen, öğretmen, sendika temsilcisi, müdür yardımcısı, okul müdürü, taşra yöneticisi ve maarif müfettişlerine göre okul müdürlerinin mesleki, beşerî ve düşünsel yeterlik boyutlarında, sunulan yeterliklere yüksek düzeyde sahip olmaları beklenmektedir. OMYÖ ön uygulamasında kullanılan 50 maddelik aday formun ortalamasının yüksek düzeyde olduğu düşünülürse okul müdürünün sahip olması gereken yeterliklerde, beklentilerin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Okul müdürü yeterliklerinden, mesleki yeterlikler boyutunda "Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir.", "Okulu güvenli bir yer haline getirebilmelidir" ve "Yönetim Kuramları bilgisine sahip olmalıdır" öne çıkan yeterliklerdir.

Beşerî yeterlikler boyutunda "Etkili iletişim kurabilmelidir.", "Sorumluluk sahibi (verilen görevi istenen nitelikte ve nicelikte yapma) olmalıdır" ve "Yönetimde problem çözme stratejilerini kullanarak sorunları çözebilmelidir" öne çıkan yeterliklerdir.

Düşünsel yeterlikler boyutunda ise "Ekip çalışması yapabilmelidir.", "Okulun kendine özgü değerler sistemini oluşturabilmelidir." ve "Okula yeni katılan öğretmenlerin okula uyumuna katkı sağlamalıdır" öne çıkan yeterliklerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul Müdürü, Yeterlik

Kaynakça

Abaslı, K., & Akman, Y. (2017). Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumuna olan etkisinin incelenmesi. S. Akbaba Altun, Ö. Örücü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı, & S, Koşar (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 233-244) . Ankara: Pegem. https://www.pegem.net/UserFiles/File/pdff.pdf sayfasından erişilmiştir.

Abat, E. (2010). *Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modelleri.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği.* Ankara: Pegem.

Açıkalın, A. (2002). Daha bir: Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(30), 149-151.

Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*.Ankara: Pegem A.

Ağaoğlu, E. (2005). Mnenja uciteljev in ravnateljev o kompetencah ravnateljev v Turciji. *Vodenje*,3, 53-71.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim, 37*(164),159-164.

Ağaoğlu, E., Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2002). *Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, 145-155.

Çetin, K., & Yalçın, M. (2002). *Yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, 49-59.

Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri* (Uşak ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akar, H., & Üstüner, M. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* 9. Ulusal Eğitim Yönetim Kongresinde sunulmuş bildiri, Siirt, 7-10.

Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(29), 135-150.

Akın, U. (2012). Okul yöneticileri seçim ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (12), 1-30.

Aksoy, H. H. (2002). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi-gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler.* 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, 255-275.

Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20*(12), (140-149).

Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, S. (2007). *Türk ve İngiliz örgün eğitim sistemlerinde eğitim yöneticilerini yetiştirme, atama ve politika uygulamalarının karşılaştırılması.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara. Pegem.

Aldırmaz, G. (2015). *Okul yöneticilerinin insan kaynaklarını yönetme yeterlikleri ile değer eğilimleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

(25210) Okullarda Karşılaşılan Etik İkilemlere İlişkin Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri

ZEHRA KESER ÖZMANTAR
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

FUNDA GÖK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplum yapısındaki farklılıklar beraberinde beklentilerin de değişmesine neden olmuştur. Okullar bu değişim ve dönüşümün en açık görüldüğü yerlerin başında gelmektedir. 21. yüzyılda okul yöneticileri yalnızca mevzuatları uygulayan memur olmanın dışında her zamankinden daha hoşgörülü ve demokratik okullar geliştirebilmek için karar alma süreçlerindeki karmaşık durumlarla baş etmek zorunda kalmışlardır. Yönetsel anlamdaki bu dönüşüm etik konusuna olan eğilimi, ilgiyi ve ihtiyacı arttırmıştır.

Etik, içerdiği iletişim ve eylem biçimlerini, bu içeriklerin bilincinde bir birey olarak diğer bireylerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen herkesi ilgilendirmektedir (Pieper, 2002, s.6). Kuçuradi'ye (2000) göre yaşayan her insan başka insanlarla ilişkilerini kişi olarak yaşamakta, hangi türden ilişkide olursa olsun, belirli bir bütünlüğü olan bir kişi olarak eylemde bulunmaktadır. Etik ilişki, belirli bir bütünlüğü olan bir kişinin başka insanlara yönelen eylemleriyle yaşayarak var kıldığı ilişkiler türüdür. Bu tanımlamadan hareketle bireyin eylemde bulunduğu her alanda etik ilişki; ve dolayısıyla eylemlerin etik boyutunun dikkate alınması gerekmektedir.

Örgütlerde etik ilişkilerin inşasında birinci derecede sorumlu kişiler yöneticilerdir. Bu ilişkiler etik bir örgüt yaratma, yönetme ve korumada önemli olan faktörler; etik kurallar, örgüt yönetimin duyarlılığı ve kararlılığı, etik eğitimi, karar alma, örgüt kültürü ve stratejik yönetim olarak sıralanabilir. Bu durum eğitim kurumları için de benzerlik göstermektedir (Şentürk, 2011; Saylı ve Kızıldağ, 2007).

Özellikle karar verme aşamasında etik ikilemler yöneticilerin sıklıkla karşılaştığı bir durum haline gelmiştir. İkilem kelime anlamı olarak "İki önermesi bulunan ve her iki önermenin vargısı olan tasım, kıyasımukassem, dilemma, insanı istenmeyen seçeneklerden birini, çoğunlukla iki seçenekten birini izlemeye zorlayan tartışma, sorun veya usa vurma durumu" olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr). Etimolojik olarak bakıldığında ikilem yani dilemma sözcüğü iki Yunanca kelimeden oluşmuştur. "di" ön eki "iki" anlamına; "lemma" ise "basit olarak kabul edilen, farz edilen şey " anlamına gelmektedir. (Beckner, 2004). Etik ikilem kavramı ise, birbiri ile çatışan fakat aynı zamanda da etik açıdan geçerliliği olan ifadeler ile savunulabilen iki durum arasında kalma hali olarak tanımlanabilir (Rachman, 1996, s.87; Akt. Kutvan, 2011).

Etik ikilem, yarışan iki veya daha fazla değerin çatışma halinde olmasıdır. Eğer, çatışan bu değerlerden birisi korunursa, diğeri korunamamaktadır; ya da bir veya daha fazlasını koruyabilmek için, diğerlerini göz ardı etme zorunluluğu bulunmaktadır (Eryılmaz, 2009; Rachman, 1996; akt. Kutvan , 2011; Beckner,2004).

Shapiro ve Stefkovich (2001), etik ikilem çeşitlerini adalet, eleştiri, ilgi ve meslek etiği paradigmalarından yola çıkarak örnek olaylarla açıklamıştır. Bu araştırmaya yön veren ve veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen soruların hazırlanmasına yol gösteren ikilem çeşitleri şöyledir:

Birey haklarına karşı toplumsal değerler *(Individual Rights Versus Community Standards)*

Geleneksel müfredata karşı gizli (örtük) müfredat *(Traditional Curriculum Versus Hidden Curriculum)*

Kişisel değerlere karşı mesleki değerler *(Personal Codes Versus Professional Codes)*

Kültürlerin kaynaşmasına karşı kültür değişimi *(The American Melting Pot Versus the Chinese Hot Pot)*

Dine karşı kurum kültürü *(Religion Versus Culture)*

Eşitliğe karşı adalet *(Equality Versus Equity)*

Hesap verebilmeye (mesuliyet) karşı sorumluluk *(Accountability Versus Responsibility)*

Özel hayatın gizliliğine karşı güvenlik *(Privacy Versus Safety)*

Etik ikilemler her toplum ve kurum için farklı şekillerde cereyan edebileceği gibi, cinsiyet açısından da farklılıklar gösterebilmektedir (Kıranlı, 2002; Beckner, 2004). Bu çalışma da cinsiyet odaklı yürütülmüştür. Çünkü Türkiye'de her alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da sayıları az olan kadın yöneticilerin etik ikilemler karşısında sergiledikleri tutumların erkek yöneticilerle olan farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Okul müdürlerinin akademik yapılanma, yerleşim yeri, finans modeli gibi farklılıklara sahip okul türlerinde karşılaşılabilecek farklı etik ikilemler karşısında etik kodlarını ve pratik çözümlerini cinsiyet değişkenine göre ortaya koymak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

Okul müdürlerinin okullarda karşılaşabileceği etik ikilemlere ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Etik ikilemlere ilişkin yapılan değerlendirmeler cinsiyete göre ne türden değişimler göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel bir araştırmadır. Çalışmada katılımcıların bireysel görüşleri ve tecrübeleri doğrultusunda veri toplama aracında kendilerine yöneltilen ikilemlere ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Çalışma Grubu: Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örneklem kapsamında yer alan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracındaki örnek senaryoların yaşanabileceği farklı okul türlerini(Anadolu Lisesi, Anadolu İmam hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) barındırması açısından liseler bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca karşılaştırma yapılmasına imkan sağlaması için kadın ve erkek okul müdürlerinin örnekleme dahil edilmesi de diğer bir ölçüttür. Bu ölçütlere göre Gaziantep'te görev yapan 10 kadın ve 10 erkek olmak üzere 20 lise müdürü çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu süreçte öncelikle görevde olan kadın yöneticiler tespit edilmiş, sonra aynı türdeki benzer kurumlarda görev yapan erkek lise müdürlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veriler Shapiro & Stenkovich (2001)'in "Etik Liderlik ve Eğitimde Karar Verme" adlı kitabındaki örnek olaylar temel alınarak sekiz farklı etik ikilem senaryosunun olduğu görüşme sorularıyla toplanmıştır. Örnek olaylar, okul sistemi içerisinde farklı paydaşlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Adı geçen çalışmada yer alan etik ikilem çeşitleri ve bunlara ilişkin örnek olayların bazılarında Türk eğitim sistemi ve Türk kültürü ile ilişkilendirilemediği ya da ilgili mevzuat gereği ikilem oluşturmadığı için bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Veri toplama aracındaki her bir senaryonun işaret ettiği ikilemlere ilişkin kategoriler oluşturmuştur. Kategoriler belirlendikten sonra ikilemlerin cevapları kod olarak yazılmıştır. Bir soruya verilen cevapların bazıları birden fazla kodla açıklanabilmiştir. Elde edilen kodların tekrar edilme sıklıklarına göre frekans değerleri tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları: Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırmadan güvenirliği, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların 8 farklı etik ikileme karşı vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların genel olarak, bireysel değerlere göre karar verdikleri; ancak öğrenci disiplin olaylarında toplumsal değerleri ön planda tuttukları görülmüştür.

Geleneksel müfredata karşı saklı müfredata ilişkin bir ikilemle karşılaşan katılımcılar derslerin geleneksel müfredata uygun işlenmesi gerektiğini savunmuştur.

Kadın ve erkek müdürlerin mesleki değerleri tamamen içselleştirdikleri ve karar vermede etkin kullandıkları görülmüştür.

Kadın ve erkek müdürlerin kültür kaynaşmasını önemsedikleri tespit edilmiştir.

Erkek müdürlerin karşılaştıkları etik ikilem durumlarında dini değerlere göre karar verdikleri, kadın müdürlerin dini değerlerin yanı sıra kurum kültürünü de önemsedikleri görülmüştür.

Lise müdürlerinin okul yönetiminde eşitliğe önem verdikleri ve etik ikilemlerde adaletli davranmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Hesap verebilme ve sorumluluk ikileminde, kadın müdürlerin yönetimde sosyal ilişkilere daha çok önem verdikleri okul türüne göre değişse de sosyal ilişkilerin akademik başarıyı arttıracağını düşündükleri ve kararlarını buna göre verdikleri görülmüştür. Erkek müdürlerin ise akademik başarının öncelikli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek müdürler, öğrencilerin özel hayatına çok müdahale etmek istemezken kadın müdürler kendilerini daha güvende hissetmek için öğrencilerin özel hayatına müdahale edebileceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Etik, etik ikilem, kadın lise müdürleri, erkek lise müdürleri

Kaynakça

Beckner, W. (2004). *Ethics for educational leaders***.** Pearson Education, Inc. Boston: Pearson A&B

Eryılmaz, B. (2008). Etik kültürü geliştirmek, *Türk İdare Dergisi*, (459), 1-12.

Kıranlı, S. (2002). *Orta öğretim yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği (Eskişehir merkezi Devlet liseleri örneği),* Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Kuçuradi, İ. (2000). Felsefi etik ve "meslek etikleri" etik ve meslek etikleri, H. Tepe. (Haz.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kutvan, A. B. (2011). *Yönetsel etik ve basın işletmeleri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basın Ekonomisi ve İşletmeciliği Bilim Dalı.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. 2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pieper, A. (2002). *Etiğe Giriş,* V. Ataman ve G. Sezer.(Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Saylı , H. Ve Kızıldağ D. (2007). Yönetsel etik ve yönetsel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 231-251.

Shapiro, J. P. ve Stefkovich, J. (2001). Ethical leadership and decision making in education, Manlwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaun Associates Publishers.

Şentürk, A. (2011) . *İş etiği ve çalışma yaşamında etik dışı davranışlar*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(25262) Okul Ortamının Okul Etkililiği ile İlişkisi

ŞENYURT YENİPINAR

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelecek kuşaklarının istenilen niteliklerde donanmasını sağlamak ve daha güçlü bir toplum oluşturma düşüncesi eğitim örgütlerinin oluşmasına neden olmuştur. Bu şekilde oluşturulan eğitim kurumları, nesilden nesile aktarılarak sürekli yenilenmiş ve yeni yapılar halini almışlardır (Akdağ, 2011; Göze, 1989; 187-191). 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişmeler nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı artırmış, eğitim sistemlerini nicelik ve nitelik olarak değişime zorlamıştır (Aydın, 1993). Nitelikli insan gücünü sağlamak etkili eğitim sistemiyle mümkündür (Kılınç ve Özdemir, 2018). Eğitim sistemlerinde üretimin yapıldığı vazgeçilemez stratejik özellikteki kurum okullardır (Türk, 2002: 24). Okulların etkili olarak yönetilmesi eğitim sistemin varlığını anlamlı hale getirirken öğrencilerin ve toplum hayatının gelişmesine, kalite ve refahına hizmet etmekte, toplumsal sürekliliğe destek olmaktadır (Can, 2002). Toplumların geleceğinde önemli yerleri olan okullar kendilerine verilen görevleri yerine getirebilmek için geleceğin şartlarına göre yönetilmelidirler (Drucker, 1992).

Okulun işleyiş biçimi yaşamdaki diğer örgütlerle benzemekle birlikte, en önemli girdisi ve çıktısının insan olması nedeniyle diğer örgütlerden ayrılır. Birbiriyle çatışan, karmaşık değerlere sahip birçok insan, okul içinde sosyal, politik ve ekonomik vb. amaçlara yöneltilmeye çalışılır. Okulların bu özelliği yönetimlerinin karmaşıklıklarını artırır ve diğer örgütlerden farklılaştırır. Bu şartlar içinde okulların başarılı olmaları ancak etkili olarak yönetilmeleri ile mümkündür (Yıldırım, 2012). Ülkeler, okul ve eğitim sistemlerinin etkililiğini artırmak amacıyla kaynak ayırmaktadırlar. Bu kaynakların verimliliğini ölçmek için iç ve dış değerlendirmeler yapılır. Uluslararası araştırmalar bir ülkede eğitime ayrılan kaynakların verimli şekilde kullanılıp kullanılmadığı ve öğrenci başarı düzeyleri hakkında karşılaştırma imkânı veren anlamlı ve gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasını sağlamaktadır. Türkiye'ninde katıldığı uluslararası değerlendirme çalışmalarından birisi Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler halinde yapılmakta olan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA'dır (OECD Programme for International Student Assessment). PİSA sonuçlarının irdelenmesi: diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapılması, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, sonuçların okullara yansıtılması eğiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile PİSA 2012 Türkiye okul anketinde okul ortamı başlığı altında belirlenen özelliklerin okul etkililiği ile ilişkisinin belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

PİSA 2012 Türkiye okul anketi verilerine göre: Okul etkililiği ile ilişkili okul ortamı özellikleri nelerdir?

Okul etkililiği ile ilişkili öğrenci, öğretmen ve veli özellikleri nelerdir.

Okul etkililiği ile ilişkili olumlu ve olumsuz okul ortamı özellikleri nelerdir.

Araştırmanın önemi

Araştırma ile 2012 PISA Türkiye okul anketi verileri analiz edilerek okul etkililiği ile ilgili özelliklerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Belirlenen özelliklerin eğitim ve okul politikalarının oluşturulmasında, eğitim politikalarını oluşturanların, orta/üst kademe eğitim yöneticilerinin ve müdürlerin okul yönetiminde odaklanacakları sorunları görmelerinde, öğretmen ve velilerin öğrencilerin başarılı olabilmeleri için hangi noktalarda katkı vermeleri gerektiğini bilmelerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma okul etkililiği ile ilgili özellikleri belirleyebilmek için değişkenler arası ilişkileri saptayan, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada PİSA 2012 Türkiye okul anketi verileri kullanılarak okul etkililiğini belirleyen özellikler ve önem düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu tür çalışmalar tarama modelinde betimsel çalışma olarak nitelenmektedir (Karasar, 2005: 77; Balcı, 2001:217). Sayısal veriler kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki durumları incelendiğinden bu desenin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir (Creswell, 2017).

Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasında PİSA 2012 Türkiye okul anketinden faydalanılmıştır. Çalışmanın Türkiye'de uygulanan şekli Milli Eğitim Bakanlığından istenerek araştırma amacıyla kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Altı bölümden oluşan okul anket formu incelenerek okulların etkililiğinde etkisi olabileceği düşünülen ve *okul ortamı* başlığı altında toplanan 8 soru maddesi çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada soruların seçeneklerine verilen cevaplar kullanılarak işlem yapıldığından her seçenek bir veri maddesi olarak kabul edilerek toplamda 55 madde üzerinde işlemler yapılmıştır. Okulların etkililiğini belirlemede r≥.30 (orta ve yüksek düzey) değer alan maddeler dikkate alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin yönü pozitif veya negatif değerlere bakılarak; ilişkinin gücü ise korelasyon katsayısının -1, 0, +1 arasında aldığı değere göre tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının değeri pozitif

veya negatif 1 değerine yaklaştıkça gücünün arttığı ve yüksek ilişki anlamına geldiği biçiminde yorumlanmaktadır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 124; Karasar, 2005: 220). Araştırma sürecinde, aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

PİSA 2012 Türkiye okul anketi verilerinin korelasyon analizine uygunluğu kontrol edilerek değişkenler belirlenmiştir.

Olumsuz anlamlı sorular ters kodlanmıştır.

2. Değişkenler arasındaki ilişkilerin dağılımı, yönü ve gücü korelasyon katsayısından (r) yararlanılarak p < .01 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Okul Ortamının Etkililikle İlişkisi

Eğitim sistemlerinin başarılı olması okulların etkili olarak yönetilmeleri ile mümkündür. Okul yönetiminde başarıyı sağlamada okulun en önemli girdileri arasında yer alan öğrenci, öğretmen ve veli özelliklerinin okul etkililiğini doğrudan etkilediği söylenilebilir. Bu çalışmada PİSA 2012 Türkiye okul anketinde okul ortamı başlığı altında belirtilen özelliklerin okul etkililiği ile ilişkisinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma okul etkililiği ile ilgili özellikleri belirlemede değişkenler arası ilişkileri saptamak amacıyla nicel verilerle yapılan genel tarama modelinde bir çalışmadır. PİSA verileri kullanılarak okul ortamı özellikleri ile okul etkililiği arasında ilişkisel tarama yapılmış, bu özellikler arasında ilişki olup olmadığı; varsa yönü ve gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin toplanmasında PİSA 2012 Türkiye okul anketinden faydalanılmıştır. Altı bölümden oluşan okul anket formu incelenerek okulların etkililiğinde katkısı olabileceği düşünülen ve *okul ortamı* başlığı altında toplanan 8 anket maddesi çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada anketteki seçeneklere verilen cevaplar kullanılarak işlem yapıldığından her seçenek bir veri maddesi olarak kabul edilerek toplamda 55 madde üzerinde işlemler yapılmıştır. Okulların etkililiğini belirlemede ,30 ve üstünde (orta ve yüksek düzey) değer alan maddeler dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde *i)* PİSA 2012 Türkiye okul anketi verilerinin korelasyon analizine uygunluğu kontrol edilerek değişkenler belirlenmiş. *ii)* Olumsuz anlamlı sorular için ters kodlanma yapılmış. *iii)* Okul etkililiği ile okul ortamı özellikleri arasında ilişki varlığı, yönü ve gücü istatistik paket programı (SPSS) kullanılarak, korelasyon katsayısı p < .01 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Araştırma sonunda: *i)* PİSA 2012 Türkiye anketinde bulunan okul ortamı özelliklerinden 13 tanesi okul etkililiği ile ilişkili olduğu, *ii*) bu 13 maddeden 4'ünün etkililiğe olumlu yönde etki ederken 9 tanesinin olumsuz etkilediği, *iii*) okul etkililiğinin en çok öğretmenlerle ilişkili olduğu, onları öğrenci ve velilerin izlediği, *iv)* velinin öğrenci ile ilgilenmesi ve öğretmenlerle görüşmesinin okul etkililiğini en çok etkileyen özellik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulmuştur. *i)* okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin nitelikleri geliştirilmelidir. *ii)* Sınıflar öğrenci niteliklerine göre (ilgi ve ihtiyaçlarına göre) düzenlenmelidir. *iii)*Yöneticiler okullarında çalışmayı öğretmenler açısından cazip hale getirmelidirler. *iv*) Okullar veli gelişiminin nasıl sağlanacağı konusunda geliştirilmeli, veli eğitimleri artırılmalıdır.

Türkiye'deki eğitim politika yapıcıları, eğitim yöneticileri ve müdürler okul etkililiğini olumlu etkileyen özellikleri geliştirici; olumsuz etkileyen özellikleri azaltıcı yönde yönetim anlayışlarını geliştirmelidirler. Uygulamalar geliştirilen bu anlayışa uygun olarak gerçekleştirildiğinde öğrenci gelişimleri sağlanarak Türk Eğitim Sisteminin etkililiğinin dünya standartlarına ulaşmasına katkı sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

i) PİSA 2012 Türkiye anketinde bulunan okul ortamı özelliklerinden 13 tanesi okul etkililiği ile ilişkilidir.

ii) Okul etkililiği ile ilgili olan 13 özellikten dördü etkililiğe olumlu yönde etki ederken dokuz tanesi olumsuz etki etmektedir.

iii) Okul etkililiği ile ilişkili özelliklerin çoğunluğu öğretmenlerle ilgilidir. Öğrenci ve veliler öğretmenlerden sonra gelmektedir.

iv) Velinin öğrenci ile ilgilenmesi ve öğretmenlerle görüşmesi okul etkililiğini en çok etkileyen özelliktir.

Öneriler

i) Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin nitelikleri geliştirilmelidir.

ii) Sınıflar öğrenci niteliklerine göre (ilgi ve ihtiyaçlarına göre) düzenlenmelidir.

iii) Yöneticiler okullarında çalışmayı öğretmenler açısından cazip hale getirmelidirler.

iv) Okullar veli gelişiminin nasıl sağlanacağı konusunda geliştirilmeli, veli eğitimleri artırılmalıdır.

v) PİSA okul anketinin diğer bölümleri ile ilgili araştırmalarda yapılmalıdır.

Türkiye'deki eğitim politika yapıcıları, eğitim yöneticileri ve müdürler okul etkililiğini olumlu etkileyen özellikleri geliştirici; olumsuz etkileyen özellikleri azaltıcı yönde yönetim anlayışlarını geliştirmelidirler. Uygulamalar geliştirilen bu anlayışa uygun olarak gerçekleştirildiğinde öğrenci gelişimleri sağlanarak Türk Eğitim Sisteminin etkililiğinin dünya standartlarına ulaşmasına katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler : PİSA, okul ortamı, etkililik, öğrenci, öğretmen, veli

Kaynakça

Akdağ, B. (2011). Diyalektiğin felsefi tarihi. *Yaşadıkça Eğitim. 108, 21-27.*

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi, 155-156*

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Drucker, P. (1995). *Gelecek için yönetim*, (F. Üçcan, Çev.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, No: 327

Göze, A. (1989). *Siyasal düşünceler ve yönetimler.* İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* İstanbul, Nobel.

Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2018). *Liderlik kapasitesi*, Ankara, Pegem Akademi.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, N. (2000). *İstatistiğe giriş.* Ankara, Pegem A yayıncılık.

OECD (2012). *PISA 2003 Technical report.* Paris: OECD Publication.

Türk, E. (2002) *Türk eğitim sistemi ve yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, K. (2012). PİSA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 229-255.

PİSA Türkiye (2017). http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22. Adresinden 25.09.2017 tarihinde erişildi.

(25265) 4.0 Sanayi Devrimi Bağlamında Yüksek Öğretim Politikalarının Dönüşümü

KENAN ÖZCAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dördüncü sanayi devrimiyle bilginin, dijital ve otonom teknolojilere dönüştürülmesi yeni bir toplumsal ilişki biçimini de ortaya çıkarmaktadır. Bu süreç içerisinde standartlaşma, senkronizasyon, merkezi yönetim birimleri ve enerji, para ve gücün tek elde toplandığı üretim ilişkileri yeniden tartışılmaktadır (Toffler, 2008). Bilgi toplumu olarak da adlandırılan ve sınırlarının yeni yeni çizilmeye başladığı söz konusu toplum yapısı içerisinde üretim sektörü giderek akıllı makinelere terk edilmekte ve hizmetler sektörü toplumsal yaşamın merkezine oturmaktadır (Yazıcı ve Düzkaya, 2016). Bu dönemin belirleyicisi, erişimi önceki dönemlere göre daha kolay, ucuz ve zengin olan bilgi birikiminden, üretilen yeni bilgi ve yöntemlerin teknolojiye dönüştürülmesidir. Ancak mevcut bilgiden, yeni bilgi ve yöntemlerin geliştirilmesi için nasıl bir eğitim felsefesinin benimseneceği ve bu yeni bilginin uygulamaya nasıl dönüştürüleceğine ilişkin kesin bir reçete bulunmamaktadır. Buna karşın eğitim ortamında bilgiye ulaşma ve uygulama ağırlıklı bir yapıya dönüştürülmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve sosyal aktiviteler için ortam oluşturulması ve staj ve uygulamalarının artırılması sürece katkı sağlayacaktır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için eğitimde kişi başına eğitim harcamalarının artırılmasına gereksinim vardır. Ancak günümüzde kamu eğitim harcamalarının gittikçe azalması ve neo-liberal politikaların da etkisiyle eğitimden faydalanan öder anlayışının benimsenmesi, eğitimde yeni finansman modellerinin geliştirilmesine talebi de artırmaktadır. Toplumların yeni endüstri devrimine uyum sağlama ve küresel rekabet güçlerini sürdürebilmelerinde üniversitelerin öncü roller üstlenmelerine ilişkin beklentiler de artırmaktadır. Günümüzde üniversitelerin toplumsal kültürü aktarma ve yeni bilgi üretme süreçlerinin yanında, bilgiyi patente ve ekonomiye dönüştürme rolü daha çok önem kazanmaktadır. Türkiye'nin dördüncü sanayi devrimine uyum sağlanma sürecinde yükseköğretim kurumlarımızda hangi çalışmaların yürütüldüğü ve nasıl bir politika dönüşümüne ihtiyaç olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (**Creswell, 2007;** Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan "durum çalışması" yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı ve irdelendiği bir yöntemdir (**Denzin & Lincoln, 2005; Marshall &Rossman, 2006;** McMillan, 2000, 45). Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını, bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılması ve duruma ilişkin verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır. Karasar'ın (2007) belirttiği üzere "bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir". Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (**Balcı, 2015; Kümbetoğlu, 2005; Punch, 2005;** Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 151). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Adıyaman, İzmir, Artvin, Kastamonu illerinde devlet üniversitelerinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen 20 akademisyen oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Büyüköztürk ve diğ. 2008; Mayring, 2000;Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimsek 2011). Araştırmanın güvenirliği için her iki araştırmacı tarafından yapılan kod-lamalar üzerinde *Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100* formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Kamu eğitimin niteliği ile sanayileşmenin gelişimi birlikte gerçekleşmektedir (Carl, 2009). Sanayileşme sürecinden önce formal okullaşma oranı düşüktür. Eğitimden antik döneminden sanayi devrimine kadar varsıl ailelerin erkek çocukları faydalanabiliyor, eğitimin finansmanı ise aileler tarafından karşılanıyordu. Sanayileşme ile gelen zenginlik (Katz, 1987) ve eğitimin önemine inanılması sonucunda varsıl ailelerin eğitime yaptıkları bağışlar okullaşma oranını artırmıştır Herkes için eğitim anlayışının gelişmesi okulun önemini artırarak 20. yüzyılda, hem ulusal ekonominin gelişmesine hem de bireylerin statülerinin yükselmesine neden oluştur (Grubb ve Lazerson, 2004). Sanayide dördüncü endüstri devrimine evrilme sürecine paralel olarak, günümüzde artık 4.0 eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir. Yükseköğrenim alanı söz konusu olduğunda, bu dönüşüm yükseköğretim kurumlarını öğrencilerini rekabetin yoğun olduğu yeni iş alanlarına hazırlama konusunda yeni stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır. Bilgi çağında özellikle üniversiteler

üzerinde farklı sektörlerden gelen 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda önemli baskılar bulunmaktadır (Penprase, 2018; Önday, 2017; TÜSİAD, 2016).

Eğitim 4.0 kapsamında ele alınan 21. yüzyıl becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, inisiyatif kullanma ve kendini yönlendirme, sosyal, kültürler arası beceriler, liderlik ve sorumluluk, üretkenlik ve hesap verebilirlik ve medya, enformasyon ve ICT okuryazarlığı gibi temel becerilerdir. Bunların öğrencilere kazandırılması amacıyla yükseköğretimde çağdaş bir müfredatın geliştirilmesi, öğrenme ve uygulama süreçlerinin yeniden yapılandırılması ve katılımcı bir yönetim ile denetim yöntemlerinin benimsenmesi beklenmektedir.

Bu anlamda mevcut araştırma, 4.0 Endüstri devrimine uygun insan kaynağının yetiştirilmesi için, üniversitelerin öğretim-öğrenme, uygulama ve yönetim ve denetim süreçlerinde nasıl bir politika dönüşümüne gereksinim olduğuna ilişkin durumu ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmada başlıca şu soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

Yüksek Öğretim kurumlarında 4.0 eğitim için yeni teknolojik alt yapı nasıl oluşturulmalıdır? Günümüzde bilgiye ulaşabilmek daha kolay olduğuna göre öğrenci Merkezli Öğretime geçilmesi için neler yapılmalıdır?

Üniversitelerin daha etkili yönetimi için yöneticiler hangi özelliklere sahip olmalı ve nasıl bir yöntemle atanmalıdır ve üniversitelerde, mali ve idari özerklik ile akademik özgürlükler için neler yapılmalıdır?

Yükseköğretim kurumları nasıl denetlenmeli ve öğretimde Kalite Güvencesi nasıl sağlanmalıdır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yükseköğretim sistemimizin dördüncü sanayi devriminin gereksinim duyduğu insan kaynağını yetiştirme süreci değerlendirildiğinde, 4.0 Eğitim Politikalarını geliştirme konusunda henüz somut bir adımın atıldığını söylemek güçtür. Öncelikle üniversitelerin idari ve mali özerkliği ile akademik özgürlükler konusunda politika dönüşümüne gereksinim olduğu söylenebilir. Üniversitelerin üzerinde merkezi yapının sıkı denetimi, yönetici atamada akademik kriterlerin belirsiz olması ile katılımcı yönetim anlayışı ve kurum kültürünün gelişmemesi yeni dönemin politika değişimini sınırlandırmaktadır. 4.0 Eğitimde bilme boyutundan öte, yapabilme boyutu öne çıkmaktadır. Buna karşın üniversitelerimizde bilgiye uluşma kaynakları konusunda alt yapı tamamlanmamıştır. Uygulama ve staj olanaklarının yetersiz olması yapabilme becerisinin gelişmesini sınırlandırmaktadır.

Üniversitelerimizde bilginin ekonomiye dönüştürülmesi için sanayi sektörü ile bir etkileşim ve ortak çalışmalar yürütme yönünde fazla bir ilerleme sağlandığı söylenemez. Bu durum üniversitelerde bilim bilim içindir anlayışının devam ettiğini de göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : dördüncü sanayi devrimi, yirmi birinci yüzyıl becerileri, yükseköğretim, eğitim politikaları

Kaynakça

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2.Basım).* Ankara: Pegem Akademi.

Carl, J. (2009). *Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification*. In: Cowen R., Kazamias A.M. (eds) International Handbook of Comparative Education. Springer International Handbooks of Education, 22. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_32

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research, 3rd Edition*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

Grubb, W. & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*.

Cambridge, MA: Harvard University Press

Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (14.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Katz, M. (1987). *Reconstructing American education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research (4 th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Online Journal Qualitative Social Research,* 1(2), 1-10.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer (3. edition).* New York: Longman.

Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.

Önday, Ö. (2017). *Dijital Dönüşüm [Digital Transformation].* Ankara: Gazi Publications.

Penprase, B.E. (2018). *The Fourth Industrial Revolution and Higher Education*. In: Gleason N.

(eds) Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution. Palgrave Macmillan, Singapore.

Punch, K.F. (2005). I*ntroduction to social research–quantitative & qualitative approaches.* London: Sage.

Toffler, A. (2008). *Üçüncü Dalga* (Çev. Selim Yeniçeri). 1. Baskı, İstanbul: Koridor Yayıncılık.

TÜSİAD (2016). *Turkey's Global Competitiveness as a Requirement For Industry 4.0: Emerging*

Economy Perspective. Retrieved on March 20, 2018 from http://www.tusiad.org/indir/2016/sanayi-40.pdf

Yazıcı, E., Düzkaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 7(13), 49-88*

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

(25310) Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

FIRAT KIYAS BİREL
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA KEMAL ERÇEK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Uzun yıllardan bu yana Özellikle Eğitim sisteminde denetim uygulamalarına ilişkin değişiklikler sürekli olarak gündemde olmuştur. Bu bir ölçüde Eğitim sistemindeki beklentilerin ve amaçların gerçekleşememesi ve akademik başarının düşüklüğü ile de bağlantılı olmuştur. Bununla birlikte ekonomik ve toplumsal sorunların çözümünde eğitimin temel bir rol ve sorumluluğunun olması ve bu anlamda ortaya çıkan talepleri ve problemleri çözmede yetersiz kalması uygulamalarda yeni arayışları gündeme getirmiştir.

Türkiye'de eğitim denetimi sistemini ve uygulamalarını düzenleyen mevzuatta da sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 2014 yılında, MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 24/05/2014 tarihindeki Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2014). Bu mevzuatla birlikte maarif müfettişlerinin ders/ sınıf denetim yetkileri okul müdürlerine bırakılmıştır. Yapılan düzenleme ile birlikte önce Bakanlık müfettişliği kaldırılarak bu görevde olanların İl Milli Eğitim Müdürlüklerine atanarak Maarif müfettişleri ile birlikte görev yapmaları sağlanmıştır.

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Müfettişlerin ise önce isimleri değiştirilerek Maarif müfettişi olarak adlandırılmış daha sonra ise görev ve yetkilerinde değişikliklere ve kısıtlamalara gidilmiştir. Bu durum ise Eğitim sistemimizde geçmişi Osmanlı imparatorluğuna kadar uzanan Maarif teşkilatında beklenmedik sonuçlar oluşturmaya başlamıştır. Özellikle ilköğretim okullarındaki Denetim uygulamalarının ve buna uygun düzenlenen program ve uygulamalarının nasıl yönlendireceğine ilişkin yeni ve belirsiz durumlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Denetim görevinin okul yöneticilerine bırakılması daha önceki okul müdürlerinin görev ve yetkileri içerisinde var olan fakat kısıtlı olarak uygulanarak fonksiyonel kullanılmayan öğretmenlerin ders denetimi şimdiki yeni uygulama ile birlikte aktif hale getirilmiş ve bu anlamda büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki ve akademik başarılarını değerlendirilmesi okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu denetim uygulamalarının hangi ölçütlere ve amaçlara göre yapılacağına ilişkin herhangi bir açıklamaya da rastlanmamıştır. Bunun hangi dönemlerde ve hangi sıraya göre yapılacağı ve sonuçta ortaya çıkan verilerin ise nasıl düzenleneceği de belirsiz ve tartışmaya açık bir konudur.

Öğretmenlerin denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması okul yöneticileri ve öğretmenler açısından da beklenmedik bir durum olarak karşılanmış ve uzun bir zamandır devam eden ve alışılagelmiş müfettiş denetimleri sadece öğretmenler ve yöneticiler değil diğer tüm paydaşlar (Veliler, Öğrenciler, İş görenler) açısından da şaşkınlık yaratmıştır. Bu düzenlemenin herhangi bir hazırlığa, alt yapıya ve pilot uygulamaya dayanılmadan kısa zamanda farklı kararlar alınarak uygulanmaya çalışılması değişik sonuçların ve olgularında ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle denetim görevi genişletilen ve tamamen okul müdürlerine devredilen uygulamaların amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin durumları tartışma konusu olmaktadır. Denetimin bir ölçüde amaçlarla bulunan nokta arasındaki durumu saptamaya yarayan temel bir araç olduğu bilinen bir durumdur. Öğretmenlerin ve özellikle mesleğe yeni başlayanların uyum sağlamasından akademik başarısına kadar denetimin temel ve kritik bir öğe olduğu açıktır.

Bu bağlamda denetime ilişkin görev ve yetkilerin öğretmenlerin ve eğitim etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik olması ve objektif, nesnel ve amaçlara uygun rehberlik edici ve düzeltici biçimde gerçekleştirilmesi beklenen ve istenen bir durumdur. Öncelikle okul müdürlerinin bu denetim uygulamalarını gerçekleştirecek bir formasyona ve tutuma sahip olması gerekli bir durumdur. Okullardaki ve eğitim kurumlarındaki informal iletişim ve ilişkilerin bu görevlerin yerine getirilmesinde belirleyici olmaması gerekmektedir. Bu değişim ile birlikte asıl önemlisi ders/sınıf denetimi görevini tamamen tek başlarına üstlenen okul yöneticilerinin bu olguya ilişkin görüşleri neler olduğunun saptanmasıdır. Bu bir ölçüde bundan sonraki eğitim hedeflerin gerçekleşmesini ilişkin bir öngörü sunması açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarihsel olarak çok uzun dönemden bu yana devam eden maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi görevlerinin tümüyle okul müdürlerine bırakılmasının eğitim sistemi üzerindeki etkilerini saptamaya yöneliktir. Araştırmada öncelikli olarak bu görevi daha önceden de kısmen yürüten okul yöneticilerine tamamen bırakılması ile birlikte ortaya çıkan durumun yine yöneticilerin görüşleri ile belirlemeye çalışmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle Nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön

plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, Şimşek, 200:19). Araştırmada yeni düzenlemenin birinci derecedeki uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin üzerinde oluşturduğu etkiyi derinlemesine ortaya çıkarmak ve oluşan bu yeni duruma ilişkin görüşlerini saptamaktır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Aydın ve Diyarbakır illerindeki okullarda görev yapan toplam 20 (10 Aydın, 10 Diyarbakır) okul müdürü oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme formunda 5 soruya ek olarak her soru için gerekli durumlarda kullanılabilecek ve derinlemesine yoğun bilgi elde etmeye yönelik 2 şer soruda eklenmiştir. Görüşme formu oluşturulurken denetim ve araştırma alanına ilişkin kaynaklar taranmış çalışmalar ve araştırmalar incelenmiştir. Okul yöneticilerinin araştırma konusuna ilişkin görüşlerini bütün yönleri ile derinlemesine ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır. Alana ilişkin üç uzman öğretim üyesinin görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı ile elde edilen bilgiler düzenlenip analiz edilecektir. Nitel veri analizinde genellikle içerik analizi yapılmakta ve toplanan verilerin düzenlenmesi ve yorumlanması analizin temel süreçleri arasında sayılmaktadır (Büyüköztürk & Kılıç Çakmak &Akgün & Karadeniz & Demirel 2015: 246).

Eğitim sisteminde denetim uygulamalarının Osmanlı imparatorluğunun maarif nezaretinin oluşmasından sonra 1800'lü yılların ortalarından itibaren gerçekleştirildiği bilinmektedir. Müfettişler Eğitim yöneticileri ile beraber ve büyük ölçüde yöneticiler adına 170 yılı aşkın bir süredir denetim görevini üstlenmişlerdir. Dönemsel olarak değişik isimlerle adlandırılmakla birlikte eğitim sisteminin vazgeçilmezi olarak görülen müfettişlerin son yapılan yasal değişiklik ile birlikte Ders / Sınıf denetimlerine ilişkin yetkileri okul müdürlerine bırakılmıştır.

Uzun yıllardan bu yana Özellikle Eğitim sisteminde denetim uygulamalarına ilişkin değişiklikler sürekli olarak gündemde olmuştur. Bu bir ölçüde Eğitim sistemindeki beklentilerin ve amaçların gerçekleşememesi ve akademik başarının düşüklüğü ile de bağlantılı olmuştur. Bununla birlikte ekonomik ve toplumsal sorunların çözümünde eğitimin temel bir rol ve sorumluluğunun olması ve bu anlamda ortaya çıkan talepleri ve problemleri çözmede yetersiz kalması uygulamalarda yeni arayışları gündeme getirmiştir.

Eğitimde denetim, sistemden dönütler alma ve bunları sistemin iyileştirilmesinde, geliştirilmesinde kullanma çabaları olarak görülür (Başar, 1993). Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 2011:11). Eğitim sisteminde teftiş için tetkik, tahkik, irşat, murakkebe, muayene, tahkikat, soruşturma, denetim, denetleme ve müfettiş için muin, mahakik, murakıp, kontrolör, denetçi, denetmen, denetim elemanı kavramları kullanılmıştır (Taymaz, 1997:1). Teftiş veya denetleme, değişik tanımlarından birisi alınırsa, kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemidir (Bursalıoğlu, 1985).

Eğitim öğretim hizmetlerinin Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda, okulun, dersin, konunun amaçlarına uygunluğunun, yasalarla, yönetmeliklerle belirlenen iş gören davranışlarının Bakanlık adına denetlenmesi için, 3797 sayılı Yasa'ya dayanılarak iki ayrı denetim sistemi oluşturulmuştur (Görgülü,2008:329). Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2011:11).

Denetim olgusunun bütün alanlarda amaçların hangi ölçüde ve düzeyde gerçekleştirildiğine ilişkin olarak dönüt sunduğunu ve bununla birlikte bulunan nokta ile ulaşılmak istenen nokta arasındaki farkı tespit eden ve gösteren bir etkinlik ve uygulama olduğunu söylemek olanaklı bir durumdur. Yasalar, yöneticilere denetim yetki ve sorumluluğu vermekte, denetçiler, görevlerini yönetici izni ile onun adına yapmaktadırlar (Başar, 1993:5). Eğitim denetiminin geleneksel amacı, günümüzde daha çok öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimsel davranışlarını kontrol etmek olarak görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2009).

Eğitim sistemimizde son yıllarda Denetim uygulamalarına ilişkin sıkça yapılan düzenlemeler ve değişiklikler oldukça tartışma konusu olmaya başlamıştır. Teftiş yönetim sürecinin ve böylece okul yönetiminin bir öğesidir (Bursalıoğlu,1991:129). Denetmenlerin görevlerini yeterince yerine getirememesinde, birçok faktör söz konusu olmaktadır. Soruşturmaların fazla oluşu, çok zaman alması, yönetmelik ve mevzuat değişiklikleri ile görev tanım ve alanlarının değişmesi vb. konular bunlardan sadece birkaç tanesidir (Bursalıoğlu,1980).

Son yıllarda yapılan eğitim şuralarında denetim sistemine ve uygulamalarına ilişkin tartışmaların ve kararların olduğu gözlenmektedir. (MEB Şuralar, 2017). Özellikle bu şuralarda denetim yapısının ve sisteminin değiştirilmesine ilişkin değişik modeller söz konusudur. Şuralardaki kararların değişik görev tanımları ile birlikte müfettişlerin görev ve yetkilerinde de düzenlemeleri içerdiği anlaşılmaktadır. Özellikle şura kararlarını dikkate alan ve büyük ölçüde uygulayan Milli Eğitim Bakanlığının denetim sistemine ilişkin düzenlenen raporları ve tavsiye kararlarını dikkate almayarak önemsememiş ve farklı uygulamalar geliştirmiştir.

Türkiye'de eğitim denetimi sistemini ve uygulamalarını düzenleyen mevzuatta da sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 2014 yılında, MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 24/05/2014 tarihindeki Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2014). Bu mevzuatla birlikte maarif müfettişlerinin ders/ sınıf denetim yetkileri okul müdürlerine bırakılmıştır. Yapılan düzenleme ile birlikte önce Bakanlık müfettişliği kaldırılarak bu görevde olanların İl Milli Eğitim Müdürlüklerine atanarak Maarif müfettişleri ile birlikte görev yapmaları sağlanmıştır. Daha sonraki süreçte ise tekrar daha az bir sayıda ve isim değişikliği yapılarak Bakanlık Maarif müfettişliği kadrosu oluşturularak sınav ile belirli sayıda müfettişler alınarak Bakanlıkta Bakanlık Maarif Müfettişi olarak görevlendirilmiştir

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Müfettişlerin ise önce isimleri değiştirilerek Maarif müfettişi olarak adlandırılmış daha sonra ise görev ve yetkilerinde değişikliklere ve kısıtlamalara gidilmiştir. Bu durum ise Eğitim sistemimizde geçmişi Osmanlı imparatorluğuna kadar uzanan Maarif teşkilatında beklenmedik sonuçlar oluşturmaya başlamıştır. Özellikle ilköğretim okullarındaki Denetim uygulamalarının ve buna uygun düzenlenen program ve uygulamalarının nasıl yönlendireceğine ilişkin yeni ve belirsiz durumlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Denetim görevinin okul yöneticilerine bırakılması daha önceki okul müdürlerinin görev ve yetkileri içerisinde var olan fakat kısıtlı olarak uygulanarak fonksiyonel kullanılmayan öğretmenlerin ders denetimi şimdiki yeni uygulama ile birlikte aktif hale getirilmiş ve bu anlamda büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki ve akademik başarılarını değerlendirilmesi okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu denetim uygulamalarının hangi ölçütlere ve amaçlara göre yapılacağına ilişkin herhangi bir açıklamaya da rastlanmamıştır. Bunun hangi dönemlerde ve hangi sıraya göre yapılacağı ve sonuçta ortaya çıkan verilerin ise nasıl düzenleneceği de belirsiz ve tartışmaya açık bir konudur.

Öğretmenlerin denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması okul yöneticileri ve öğretmenler açısından da beklenmedik bir durum olarak karşılanmış ve uzun bir zamandır devam eden ve alışılagelmiş müfettiş denetimleri sadece öğretmenler ve yöneticiler değil diğer tüm paydaşlar (Veliler, Öğrenciler, İş görenler) açısından da şaşkınlık yaratmıştır. Bu düzenlemenin herhangi bir hazırlığa, alt yapıya ve pilot uygulamaya dayanılmadan kısa zamanda farklı kararlar alınarak uygulanmaya çalışılması değişik sonuçların ve olgularında ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle denetim görevi genişletilen ve tamamen okul müdürlerine devredilen uygulamaların amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin durumları tartışma konusu olmaktadır. Denetimin bir ölçüde amaçlarla bulunan nokta arasındaki durumu saptamaya yarayan temel bir araç olduğu bilinen bir durumdur. Öğretmenlerin ve özellikle mesleğe yeni başlayanların uyum sağlamasından akademik başarısına kadar denetimin temel ve kritik bir öğe olduğu açıktır.

Bu bağlamda denetime ilişkin görev ve yetkilerin öğretmenlerin ve eğitim etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik olması ve objektif, nesnel ve amaçlara uygun rehberlik edici ve düzeltici biçimde gerçekleştirilmesi beklenen ve istenen bir durumdur. Öncelikle okul müdürlerinin bu denetim uygulamalarını gerçekleştirecek bir formasyona ve tutuma sahip olması gerekli bir durumdur. Okullardaki ve eğitim kurumlarındaki informal iletişim ve ilişkilerin bu görevlerin yerine getirilmesinde belirleyici olmaması gerekmektedir. Bu değişim ile birlikte asıl önemlisi ders/sınıf denetimi görevini tamamen tek başlarına üstlenen okul yöneticilerinin bu olguya ilişkin görüşleri neler olduğunun saptanmasıdır. Bu bir ölçüde bundan sonraki eğitim hedeflerin gerçekleşmesini ilişkin bir öngörü sunması açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda özellikle son düzenleme ile birlikte okul yöneticilerin Ders/Sınıf denetiminin maarif müfettişlerinden alınarak kendilerine verilmesine hazırlıklı olmadıkları ve bu uygulamanın kendileri tarafından sistematik olarak yürütülmesine yönelik bir planlama içinde olmadıkları beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin denetlenmesine ilişkin yasal ve yönetsel metinlerden ve bu düzenlemenin içeriğinden yeteri kadar haberdar olmadığının ifade edilebileceği söylenebilir.

Özellikle büyük ölçüde okul yöneticilerinin öğretmenlerin denetiminde kullanacakları ilke ve yöntemlerden ve ayrıca bu değerlendirmeyi yapabilecek yetkinlikten uzak oldukları da beklenen bir diğer sonuçtur. Okul yöneticilerinin genel anlamda öğretmenleri denetleme yetkisinin maarif müfettişlerinden alınarak tümüyle kendilerine bırakılmasından memnun olmakla birlikte özelde ise ilerisi için bunun olumsuz etkilerin çok daha fazla olacağı kaygısı taşımaları da beklenmektedir. Okul yöneticilerinin yetki artırımına sıcak baktıkları fakat bu denetim etkinliklerinin bir sistematik içerisinde düzenli olarak gerçekleştirilmesi konusuna ise olumlu bakmadıkları sonucu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Müdürleri, Değişiklikler, Görüşler, Ders Denetimi, Maarif Müfettişleri

Kaynakça

Aydın, M (2011) 'Çağdaş Eğitim Denetimi' Hatipoğlu Yayınevi, Ankara

Başar, H (1993) 'Eğitim Denetçisi, Rolleri, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi' Ankara

Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem yayınları

Büyüköztürk, Ş & Kılıç Çakmak, E &Akgün, Ö.E & Karadeniz, Ş & Demirel, F (2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. Ankara

Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu (1985) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No:147, Ankara

Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). Supervision That İmproves Teaching and Learning. Thousand Oaks: CA.

Görgülü, S.S (2008) 'İlköğretim Okullarında Yönetim ve Denetim Uygulama Rehberi' Öğreti, Ankara

MEB, Şuralar, (2017). http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). MEB 2017 Yılı Faaliyet Raporu, http://sgb.meb.gov .tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/28093718_Faaliyet_Raporu_yayYn_28022018 _1707.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği, Sayı: 29009, Tarih: Resmi gazete:24.05.2014

Resmi Gazete (2014,a). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Tarih: 14/03/2014, sayı: 28941).

Resmi Gazete (2014, b). MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 24/05/2014, Sayı: 29009)

Yıldırım, A & Şimşek, H (2000) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara

Taymaz, A,H (1997) 'Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler' TAKA

(25331) Öğretmen Yaratıcılığı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

REZZAN UÇAR

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşanan değişim ve gelişmeler tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bir eğitim örgütü olarak okulun, yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okulun başarıya ulaşmasında öğretmenler anahtar görevi üstlenmektedir. Bu bakımdan düşünebilen, risk alabilen, üretebilen, problem çözebilen kısacası yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen yaratıcılığı; ulaşılması gereken hedefleri zenginleştirmede sınıfta yaratıcı ve yenilikçi bir öğrenme süreci oluşturma (Terry, Umbase, Pelealu, Burdam ve Dasfordate, 2018) yaratıcı faaliyetleri pekiştirirken makul riskleri ve öngörülemeyen durumları teşvik etme ile ilgilidir (Morais ve Avezedo, 2011). Sınıfta, aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin ıraksak çözümler üretmesine olanak yaratma gibi bir takım davranışlarda bulunan (Bevevino, Dengel ve Adams, 1999) öğretmenlerin öğretimdeki rolleri yalnızca bilgiyi sunmak değil aynı zamanda o bilginin edinilmesini sağlayacak alt yapıyı kurmak ve bilgiyi sunmak amacıyla öğrencilerin öğrenme çabalarına karşılık vermektir (Pepe, Addimando ve Veronese, 2017). Bu kapsamda öğretmenlerin yaratıcılıkları önem kazanmaktadır.

Yaratıcılığını sergileme imkanı bulan, düşüncelerini uygulayabilen, değişik, farklı denemelerine olanak tanınan, bağımsız çalışma fırsatı bulan, özgün uygulamalar gerçekleştirme ortamı sağlanan öğretmenlerin yaptıkları işe yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve böylece işlerinden doyum almaları sağlanabilir.

İş doyumu bir kişinin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ve ulaştığı olumlu duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2008). İşin kendisi, ücret, işyeri güvenliği, tanıtım olanakları, tanınma ve takdir, karar verme gücü ve etkisi, iyi iş çıkaran bir üretkenlik duygusu iş doyumunun şekillenmesine katkıda bulunmaktadır (Bota, 2013).

Bireyin sahip olduğu temel niteliklerine inanma, eğitim, çeşitlilik, bağımsızlık ve kontrol duygusu yaratan ilginç işler çalışanların çoğunu memnun etmekte (Robbins ve Judge, 2012) işten doyum sağlamalarına katkı sunabilmektedir. Öğretmenlik, bireylerin sosyal ve fiziksel gelişimleriyle birlikte entelektüel/duygusal gelişimlerini sağlamayı da amaçlayan, teoriden çok uygulaması ağır basan bir meslek (Schreglmann ve Kazancı, 2016) olarak değerlendirilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde anahtar rolü üstlenen öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları, iş doyumlarının yüksek olması eğitim öğretim sürecinin sağlıklı işlemesinde önemli katkı sağlayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin iş doyumları ile ilişkili olan kavramların bilinmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin yaratıcılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğretmenlerin yaratıcılıkları ve iş doyumları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri iş doyumu düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Diyarbakır İli merkez Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir İlçelerinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evrende bulunan tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğü dikkate alınarak, örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 357 öğretmene ulaşılmıştır. Geri dönen 312 ölçme aracından yönergeye uygun olarak doldurulan 304 form değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 139'u kadın 165'i erkektir. Katılımcıların 280'i lisans 24'ü lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ay ile 35 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Minessota İş Doyumu Ölçeği"nin kısa formu ve "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği" kullanılmıştır. SPSS programında yapılan veri çözümleme sürecinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kurtosis ve skewness değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için veri analizlerinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Bu kapsamda uygulama yapılan öğretmenlerin iş doyumu ve öğretmen yaratıcılığı ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin algıları aritmetik ortalama ve standart sapma ile betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yaratıcılık düzeylerinden kestirilip kestirilemeyeceği ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Yaşanan değişim ve gelişmeler tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bir eğitim örgütü olarak okulun, yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen eğitim öğretim süresince bilginin kazandırılmasını kolaylaştıran ve bu amaç doğrultusunda gerekli ortamları düzenleyen, toplumun gelişmesinde önemli rol üstlenen kişidir. Bu bakımdan düşünebilen, risk alabilen, üretebilen, problem çözebilen kısacası yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.Öğretmenler düşüncelerini uygulayabildiklerinde, değişik şeyler deneyebildiklerinde, kendi başlarına çalışma imkanı bulduklarında ve orijinal uygulamalar yapmalarına imkan verildiğinde iş doyumları bu durumdan etkilenebilir. Eğitim öğretim sürecinde anahtar rolü üstlenen öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları, iş doyumlarının yüksek olması eğitim öğretim sürecinin sağlıklı işlemesinde önemli katkı sağlayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin iş doyumları ile ilişkili olan kavramların bilinmesi önem taşımaktadır. Öğretmen yaratıcılığı öğretmenlerin iş doyumları ile ilişkili olabilir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda Diyarbakır İli merkez Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir İlçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Minessota İş Doyumu Ölçeği"nin kısa formu ve "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumu ve öğretmen yaratıcılığı ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin algıları aritmetik ortalama ve standart sapma ile betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yaratıcılık düzeylerinden kestirilip kestirilemeyeceği ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Öğretmenler öğretmen yaratıcılığının “uzmanlık” alt boyutuna "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş belirtirlerken, “yaratıcı düşünme becerisi” ve “motivasyon” alt boyutlarına “çok katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, iş doyumu düzeylerini “çok” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin, iş doyumu düzeylerinin öğretmen yaratıcılığının uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kestirilebildiği görülmüştür. Yordayıcı boyutların iş doyumu üzerindeki göreli önem sırası; "motivasyon", "uzmanlık" ve "yaratıcı düşünme becerisi"dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, "uzmanlık" ve "motivasyon" alt boyutlarının iş doyumu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, "yaratıcı düşünme becerisi"nin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler öğretmen yaratıcılığının “uzmanlık” alt boyutuna "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş belirtirlerken, “yaratıcı düşünme becerisi” ve “motivasyon” alt boyutlarına “çok katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, iş doyumu düzeylerini “çok” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin, iş doyumu düzeylerinin öğretmen yaratıcılığının uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kestirilebildiği görülmüştür. Yordayıcı boyutların iş doyumu üzerindeki göreli önem sırası; "motivasyon", "uzmanlık" ve "yaratıcı düşünme becerisi"dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, "uzmanlık" ve "motivasyon" alt boyutlarının iş doyumu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, "yaratıcı düşünme becerisi"nin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, öğretmen yaratıcılığı, iş doyumu

Kaynakça

Başaran, İ E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*, Ankara: BRC Basım.

Bevevino, M.M, Dengel, J. ve Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom internalizing concepts through inquiry learning. The Clearing House, 72(5), 275-278.

Bota, O.A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Science,* 83,634-638.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Morais, M. F., ve Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.

Pepe, A., Addimando, L. & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: assessing ınvariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.

Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (Çev. İ. Erdem), Ankara: Nobel Yayınları.

Schreglmann, S. ve Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının "yaratıcı öğretmen" kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 21-34.

Terry, H., Umbase, R.S., Pelealu, A.E, Burdam, Y. ve Dasfordate, A. (2018). Teacher creativity and school climate. *Education and Humanities Research*, 226, 708-710.

(25349) İç Grup Yanlılığı Bağlamında Sendikal Yanlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması Çalışması

ENDER KAZAK

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim *sendikalarının amacı*; çalışanların sosyal, ekonomik ve mesleki haklarını korumak, geliştirmek, yaşam düzeyini yükseltmeye çalışmaktır (Eraslan, 2012). Bununla birlikte günümüzde sendikalar bu amaçlarının dışına çıkarak, siyasi ve ideolojik fikirlerin örgütsel ortamlardaki yansıması olmuştur (Özkiraz ve Talu, 2008). Nitekim Türkiye'de kamuda aktif dört konfederasyon ve bağlı sendikaların, birbirinden farklı köklü siyasi görüşlere yakın olduğu bilinen bir gerçektir (Kayıkçı, 2013). Türkiye'de, çalışanlar sendikalara sadece ekonomik nedenlerle değil aynı zamanda ideolojik nedenlerle de üye olmaktadır. Yani üye olunacak sendikada ideolojik görüş birlikteliğinin önemi büyüktür (Bayar, 2015). Çünkü sendikayla ideolojik görüş birlikteliği içinde olmak, aynı *kollektif kimliğin* gereğini yerine getirmek olduğundan (Sürekli, 1998) çalışanların bir gruba aidiyet duyma, birlik olma, ortak hareket etme duygularını desteklemekte ve meslek hayatında yalnız olmadıklarını hissetmelerine katkı sağlamaktadır. (Baydar, 2016). *Sosyal kimlik kuramına göre,* insanlar kendilerini ve başkalarını çeşitli gruplara ait olarak algılama eğilimindedir. Çünkü bir gruba katılmak; ait olmak, ilgi görmek, daha zor işleri başarmak, güvence altında olmak, dış gruplara karşı korunma sağlamak ve sosyal kimlik edinmek gibi önemli psikolojik ve sosyal gereksinimleri yerine getirir (Kağıtçıbaşı, 2008). *İç grup*, bir aidiyet hissinden doğan ve ortak kimliğe sahip bir grup insandan yani "biz"den oluşurken; *dış grup*, iç gruptan temelde farklı olarak algılanan bir grup insandan yani "onlar"dan oluşmaktadır. *İç grup yanlılığı* ise, kişinin içinde bulunduğu grubunu kayırma eğilimi olarak tanımlanabilir (Myers, 2015). Dış gruba kalıpyargılarla yaklaşmak, önyargıların doğmasına öncülük eder. Kalıpyargılar, iç grubu sevme ve yüceltmeyi ve dış gruba ayrımcılık yapmayı önemli derecede artırır (Göregenli, 2012). Böylece dış grup üyelerine karşı yapılan ayrımcılık, onların kendi gruplarına olan bağlılıklarını pekiştirir ki (Keskinkılıç Kara, 2016) bu da gruplar arası sosyal mesafenin artmasına neden olabilir.

Bu çalışmanın motivasyonu, Türkiye'de bazı okullarda iç grup yanlılığı temelinde ortaya çıkan sendikal yanlılığın, okulda çalışanlar arasında farklı tür ve düzeydeki örgütsel sorunlara neden olmasıdır. Bu sorunlar nedeniyle, öğretmenler ve okul müdürleri arasında çeşitli tür ve düzeyde çatışmalar çıkmakta, birbirleriyle mahkemelik dahi olmaktadırlar. Öğretmenlerin herhangi bir siyasi partiye üye olamayacağı anayasamızda açık bir şekilde ifade edilmiştir. Sendikalar, üyelerinin haklarını arama dışında, günlük siyasetin de konularının konuşulduğu ortamlardır. Böylece üyelerin politizasyon süreci sendikal ortamlarda kısmen de olsa devam etmektedir. Bu durum, okul içi paydaşların duygu, düşünce, tutum ve davranışlara yansıyabilmektedir. Bu yansımalar, gruplaşmaları ve kutuplaşmaları körükleyerek okul ortamındaki ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir. Türkiye'de sendika ve sendikalıları konu alan çalışmalardaki ölçeklerde, çalışanların sendikaya üye olma-olmama nedenleri, sendikaya bağlılıkları gibi konuların ele alındığı görülmüştür. İç grup yanlılığı kavramı, felsefe, sosyal psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerin konusu olmakla birlikte, gruplar arası ilişkilerin ve grup psikolojisinin etkileşim alanı olan ve birer toplumsal açık sistem olan okulları, dolayısıyla da eğitim bilimleri alanını yakından ilgilendirmektedir. Bu çalışmada geliştirilen "sendikal yanlılık ölçeği", sendikal yanlılığın eğitsel, örgütsel ve bireysel etkilerini ele almaya olanak sağlayacak disiplinler arası bir çalışma olup; sendikal yanlılığın, örgütsel çatışma, örgütsel güven, örgütsel iklim, iletişim iklimi, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm gibi önemli örgütsel değişkenlerle ilişkisini araştırmaya olanak sağlayabilecek niteliktedir. Ölçek, okul dışı örgütsel ortamlarda da uygulanabilecek nitelikte tasarlanmıştır. Alanyazında, ayrımcılık (Çelik, 2011; Polat ve Hiçyılmaz, 2017), siyasi ayrımcılık (Keskinkılıç-Kara, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Oguz, 2016) ve kayırmacılık (Erdem ve Meriç, 2012; Erdem ve Meriç, 2013; Polat ve Kazak, 2014) konularını ele alan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ayrıca iç grup yanlılığı (Akyürek, 2016; Çimendağ, 2013; Hasta ve Arslantürk, 2013; Kostakoğlu, 2010) konusunu daha çok okul dışı ortamlarda ele alan çalışmaları da görmek mümkündür. Alanyazında sendikal yanlılığa, özellikle de sendikal yanlılık ölçeğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyacı karşılama düşüncesi çalışmanın amacını oluşturmakta, böyle bir eksikliğin giderilmesinin de çalışmanın önemini arttıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada, güvenilirliği ve geçerliği test edilmiş bir "Sendikal Yanlılık Ölçeği" geliştirmek ve uygulamak amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmalarında amaç, araştırmanın konusuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017–2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Düzce ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, uygun örnekleme ve ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla,

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğünde kolay ulaşılabilen okullar belirlenmiş, bu okullarda görev yapan ve ölçek doldurmak konusunda gönüllü olan sendikalı olan öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Veriler, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim İş ve Eğitim Sen sendikasına üye öğretmenlerden toplanmıştır. Uygulama aşamasında çalışma grubu, 111 (%33.3) sınıf öğretmeni; 145 (%43.5) ortaokul öğretmeni ve 77 (%23.1) lise öğretmeni olmak üzere toplam 333 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 194'ü (%58.3) erkek, 139'u (%41.7) kadındır. Katılımcıların 160'ı Eğitim Bir Sen (%48.0), 106'sı Türk Eğitim Sen (%31.8), 36'sı Eğitim İş (%10.8) ve 31'i (%9.3) Eğitim Sen sendikasına üye öğretmenlerdir. Katılımcıların 164'ü (%49.2) yöneticisiyle aynı sendikaya üye iken, 169'u (%50.8) yöneticisiyle aynı sendikaya üye değildir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, iç grup yanlılığı ve sendikaları/sendikalıları ele alan alanyazın taranmış, 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca, dört farklı sendikadan birer öğretmenden ve il düzeyinde iki sendika temsilcisinden görüşler alınarak düzeltmeler yapılmış, bu görüşler doğrultusunda kalıp yargılar boyutu oluşturulmuş ve ölçeğe altı madde daha eklenmiştir. Böylece ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, "kayırmacılık" ve "siyasi ayrımcılık" konularında çalışma yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla 53 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, AFA sonucu 34 madde üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrası, yine 34 madde üzerinden 333 öğretmenden toplanan verilerle ölçek uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla açımlayıcı (AFA) faktör analizi yapılmıştır. KMO değeri .90 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu ($\chi2$= 5353,536; p = 0.000) anlamlı çıkmıştır. AFA sonucunda 53 maddeden 34 maddenin, ölçeğin toplam maddelerinin özdeğeri 1'den büyük 7 faktör altında toplandığı görülmüştür. Tüm faktörler toplam varyansın %66,45'ini açıklamaktadır. DFA sonunda, $\chi2$ /sd oranı 1,50 ($\chi2$ /sd= 760,44/550) bulunmuştur. RMSEA değeri .046; Comparative Fit Index (CFI)= .97; Incremental Fit Index (IFI)= .97; Non-Normed Fit Index (NNFI)= .97; Goodnes of Fit Index (GFI)= .96 olarak bulunmuştur.

Sendikal yanlılığı en yüksek öğretmenler, Eğitim Sen sendikasına, sendikal yanlılığı en düşük öğretmenler Eğitim Bir Sen sendikasına üye öğretmenlerdir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenler sendikal yanlılığı düşük iken, 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sendikal yanlılıkları yüksektir. Liselerde çalışan öğretmenlerin sendikal yanlılıkları düşük iken, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin sendikal yanlılıkları yüksektir. Erkek öğretmenlerin sendikal yanlılık düzeyleri, kadın öğretmenlerin sendikal yanlılık düzeylerinden yüksektir. Yöneticisiyle aynı sendikadan olan öğretmenlerin sendikal yanlılık düzeyleri düşük iken, yöneticisiyle ile aynı sendikadan olmayan öğretmenlerin sendikal yanlılık düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve sendika üyeliğinde geçen süre arttıkça, sendikal yanlılık düzeylerinde de artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Keywords: İç grup yanlılığı, sendikal yanlılık, öğretmen, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Akyürek, S. (2016). Türkiye'de iç grup yanlılığının toplumsal adalete ve güvenliğe etkisi. *The Journal Of Europe-Middle East Social Science Studies, 2*(2), 161-179.

Bayar, L., S. (2015). *Sendikalı çalışmanın iş değerleri ve iş davranışları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Baydar, F. (2016). *Eğitim politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çimendağ, F. Ş. (2013). *Yüksek ve düşük statülü gruplarda iç grup ve dış grup yanlılığı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Eraslan, L. (2012). Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1*(1), 59-72.

Erdem M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2) 141-154.

Erdem M. ve Meriç, E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19*(3), 467-498.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti., 11. Basım, İstanbul.

Göregenli, M. (2012). Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. Çayır, K. ve Ceyhan, M. A. (derl.), Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar (17-27). İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Hasta, D. ve Arslantürk, G. (2013). Polislik mesleğine yönelik iç-grup yanlılığı ve tutumlar. *Türk Psikoloji Yazıları, 16*(31), 60-70.

Kayıkçı, K. (2013).Türkiye'de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen ile Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi, 46*(1), 99-126.

Keskinkılıç-Kara, (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1371-1384.

Keskinkılıç-Kara, S. B. & Oğuz, E. (2016). Relationship between political discrimination level perceived by teachers and teachers' organizational cynicism levels. *Eurasian Journal of Educational Research, 63*, 55-70.

Kostakoğlu, G. (2010). *Grup kimliğine yönelik tehdit ile iç-grup yanlılığının benlik değeri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Myers, D. G. (2015). *Sosyal Psikoloji*. Onuncu basımdan çeviri, Ankara: Nobel.

Özkiraz, A. ve Talu, N. (2008). Sendikaların doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa ülkeleri karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. *2*, 108-126.

Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 47-66. [Online] www.enadonline.com

Polat, S., ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20*(1), 71-92.

Sürekli, D. (1998). *Kimya sektörüne bağlı bir sendikada sendikaya bağlılık ve sendikal faaliyetlere katılım arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(25350) Okul Öncesi Dönemde Çocuk Oyunlarındaki Değer Unsurları: Sınıf Yönetimine Etkileri

ERTUĞ CAN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA GÜNAYDI
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyun, insanın doğumundan başlayarak hayatı boyunca devam eden önemli bir faaliyettir. Özellikle, çocukluk döneminde, çocukların ilgilendiği en önemli faaliyetlerin başında oyun gelmektedir. Bilir ve Dönmez'e (1995) göre oyun, belirli bir hedefe yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız uygulanabilen ancak tüm durumlarda çocuğun arzuyla hoşlanarak katıldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuğun etkin olduğu bir öğrenme sürecidir. Oyun, çocuğun fiziksel yeteneklerini geliştirmede, psikolojik durumunu anlamada, kişiliğinin pozitif yönde geliştirilmesinde aktif bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda oyun, çocuğun eğlenmesini, öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan önemli bir kaynak konumundadır.

Oyun, özellikle okul öncesi dönemde çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Oyun ile ilgili olarak geçmişten günümüze kadar çok farklı tanımlamalar yapılmış ve teoriler geliştirilmiştir.

Okul öncesi dönemde eğitim etkinlikleri genellikle oyun temelinde yürütülmektedir. Özellikle çocuk oyunlarında yer alan değer unsurları, okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini ve davranışlarını ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini önemli derecede etkilemektedir. Literatür incelemelerine (Akbaş, 2004; Acat ve Aslan, 2012) göre, değerler, ekonomik, bilimsel, estetik, sosyal, politik, etik, dinî, geleneksel, ulusal olarak sınıflandırılmaktadır.

Okul öncesi dönemde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde oyun ve oyun içinde yer alan değerlerin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurlarını ve bunun sınıf yönetimine etkisini incelemektir.

Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurları nelerdir ve bunların sınıf yönetimine etkisi nedir? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmenleri için "sınıf yönetimi" kavramı ne ifade etmektedir?

2.Okul öncesi öğretmenleri için "oyun" kavramı ne ifade etmektedir?

3.Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde oyuna yer verme durumları nedir?

4.Okul öncesi dönemde oynanan oyunların sınıf yönetimine etkileri nedir?

5.Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurları nelerdir?

6.Okul öncesi dönemde oynanan oyunların içinde bulunan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkileri nelerdir?

7.Öğretmen görüşlerine göre hangi değerler sınıf yönetimi için önemlidir?

8.Okul öncesi dönemde oyunlarda yer alan değerler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları hangi sorunlara çözüm olabilir?

9.Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın, okulöncesi dönemde oynanan oyunlarda yer alan değer unsurlarının neler olduğunun belirlenmesi ve bu değer unsurlarının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesi bakımından önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin toplandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül yaklaşımla ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırklareli il merkezinde görevli 29 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli yasal izinler alınmış ve katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan 10 açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme yardımıyla elde edilen veriler, 10 tema ve bu temalara bağlı kategorilere ayrılarak içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, ayrıca 6 öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar şunlardır: Sınıf yönetimi algısı, oyun algısı, oyun tercihleri, oyuna zaman ayırma, oyunun sınıf yönetimine etkisi, değer unsuru, değerlerin sınıf yönetimine etkisi, önem verilen değerler, öğrencilerin kazanması beklenen değerler, sınıf yönetimine yönelik öneriler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler sınıf yönetimini, iletişim, kurallar, düzen, öğretmen hakimiyeti ve işbirliği olarak algılamaktadır. Katılımcılar oyunu; öğrenme, kendini ifade etme, eğlence, çocuğu tanıma ve sosyalleşme olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin genellikle, kurallı, hareketli, serbest, dramatik, yarışmacı, müzikli ve eğitsel oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler günlük olarak oyun için genellikle 1-3 saat arasında zaman ayırmaktadırlar. Katılımcılara göre, okul öncesi dönemde oynanan oyunlar öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik olarak, olumlu iletişim-etkileşim, kural öğrenimi, etkinliklere katılım, uyum, sıra bekleme ve dikkat bakımından olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğretmenler, oyunlarda bulunan değer unsurlarını sırasıyla, saygı, sabır, yardımseverlik, sevgi, paylaşma, arkadaşlık, hoşgörü, empati, işbirliği, özgüven, nezaket, hak-adalet olarak belirtilmiştir. Katılımcılara göre oyunlarda yer alan değer unsurlarının sınıf yönetimine etkileri sırasıyla, problemli davranışların azalması, düzenin sağlanması, arkadaşlık bilinci, saygı, iletişim, kurallara uyum ve paylaşımın artması bakımından olumlu katkılar sağlamaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunlarda önem verdikleri değerler sırasıyla, saygı, sevgi, hoşgörü, paylaşma, sabır, yardımseverlik, işbirliği, adalet, arkadaşlık, dürüstlük olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, okulöncesi dönemde öğrencilerin kazanmaları gereken değerler olarak ilk üç sırada, saygı, hoşgörü ve sevgiyi belirtmiştir. Öğretmenler, oyunlardaki değer unsurları ile sınıf yönetiminde karşılaşılan iletişim, öz düzenleme becerileri ve arkadaşlık konusundaki sorunların çözümünü beklemektedir. Öğretmenler sınıf yönetimindeki sorunların çözümü için, ailenin eğitilmesini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve sınıfların fiziki yapılarının düzenlenmesini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi, oyun, değer unsurları.

Kaynakça

Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilir, Ş ve Dönmez, B. (1995). Hastanede oyun yaş gruplarına göre hastanede yatan çocuklar. *Çocuk ve hastane*, Sim Matbaacılık, Ankara 2. Baskı, s.65-67.

Can, E. ve Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18). s.195-219.

Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), (Özel Sayı), 86-101.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19 (3), 419-446.

Öncü, Ç.E. ve Ünlüer, E.Ö. (2010). *Çocuklar için oyun*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Önder A ve Çiftci H.A. (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Elazığ. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora tezi.

Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25358) Sükûnetli Okul Eğitimi Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

MİZRAP BULUNUZ
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

NERMİN BULUNUZ
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN AKAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ortamdaki sesler birbirine karışarak gürültüye dönüştüğünde insanlarda gerginlik ve strese neden olmaktadır. Gürültünün etkileri psikolojik, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere dört çeşittir (Julian Treasure TEDX, 2019). Psikolojik etkileri arasında mutsuzluk, huzursuzluk, sinir yorgunluğu, depresyon, davranış bozukluğu, öfkelenme, sıkılma ve dikkat dağınıklığı gibi rahatsızlıklar gelmektedir. Fizyolojik etkileri kan basıncını artma, solunumda hızlanma, ani reflekslere neden olmaktadır. Ek olarak gürültü adrenalin ve kortizon salgılanması sonucunda karın ağrıları, yorgunluk, halsizlik ve cinsel isteklerinin azalması veya körelmesine gibi psikosomatik hastalıklara yol açmaktadır (Briauucourt (1991, cited in Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2007; Güney, 1998). Gürültü hastanın kalp atışlarını, kan basıncını ve solunum sayısını etkilediğinden, hastanelerde gürültünün azaltılması hastaların iyileşmesinde çok önemli rol oynamaktadır (Health Technical Memorandum 08-01: Acoustics, 2013). Bilişsel olarak ise gürültü ofislerde çalışma verimini, sessiz ortamlara göre %66 oranında uzatmaktadır (Banbury & Berry, 1998; Güney, 1998; Yücel & Altunkasa, 1999). Örneğin, aşırı gürültülü dershanelerde öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırma ve öğrenmede güçlük çektikleri gözlenmiştir (Güney, 1998). Davranışsal olarak ise gürültünün ortamı terk etme ya da ayrılma etkisi yarattığı belirlenmiştir. İnsan günlük hayatta yazma, konuşma, okuma ve dinleme olmak üzere dört şekilde iletişim kurar. Yapılan araştırmalar insanlarıniletişim zamanının %60'ını dinleyerek geçirmelerine karşın, dinlediklerinin sadece %14'ini akıllarında tutabildiklerini göstermektedir (Jullian Terasure, 2019). Burada gürültü dinleme için önemli bir tehdittir. Binaların Gürültüye Karşı Korunması Hakkındaki Yönetmelikte (2017) eğitim tesisleri gürültüye birinci derecede hassas alanlar olarak yer almaktadır. Okullarda yapılan ölçüm sonuçları gürültü düzeyinin yönetmelik sınır değerlerinin oldukça üzerinde olduğunu göstermektedir (Bulunuz, 2014). Özbıçakçı ve diğerleri (2012) ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada, ölçülen gürültü seviyelerinin öğrencilerin geçici işitme kayıplarına yol açacak düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmen ve öğrencilerin gürültü farkındalığını artırmaya yönelik yapılan eğitim faaliyetleri değerlendirilmeye çalışılacaktır. Sükûnetli okul iklimi ve öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik eğitim uygulamalarının okullardaki gürültü problemine ilişkin öğretmenlerin öznel görüşlerinin değerlendirmek amacı ile oluşturulan anket dönem başı ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak gelişimci araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitimde gelişimci araştırma yöntemi incelenen konunun "ne durumdaydı?" ve "nereye geldiğini?" inceleyen araştırmalardır (Çepni, 2012). Araştırma Bursa'da üç devlet okulunda ve bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 80 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak beşlik derecelendirme tipinde hazırlanmış anket kullanılmıştır. Anke, bilgi alınacak kişilerin doğrudan doğruya okuyup cevaplandıracakları bir soru listesidir. hazırlanması şeklinde yapılan gözlemdir. (Seyidoğlu:36) Anket araştırmacılar tarafından öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Anket uygulamasında en önemli noktalardan birisi kuşkusuz anket sorularının hazırlanmasıdır. Anket sorularının düzenlenemsi bilgi, sabır, ve özen isteyen ayrıca ön araştırmayı gerektiren bir işlemdir. Sorular herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde kısa, açık ve kesin olmalıdır. (Seyidoğlu: 37) Ankette: Öğretmenlerin okullarında meydana gelen mevcut gürültü seviyeleri; bu gürültü seviyesinden rahatsız olma durumları; okullarında meydana gelen gürültünün kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkileri; okullarındaki gürültü kaynakları ve gürültünün engellenmesi noktasındaki inançları ve bu konuda yapılması gerekenler hakkında yirmidört (24) soru yer almaktadır. Öğrencilerde konuya ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazandırmak amacı ile sınıf öğretmenleriyle bütün sınıflarda ortalama 15 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin okullarındaki gürültü kirliliğinin düzeyi, nedenleri, etkileri ve kontrol edilmesi konusundaki görüşlerini sınıflarda yapılan etkinlikler öncesi ve sonrası değerlendirmektir. Bu kapsamda toplanan anket verileri SPSS paket programında Eşleştirilmiş T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim öğretim yılı başı ve sonu karşılaştırılmasında okulun genel gürültü düzeyi, tenefüs ve öğrenci, giriş çıkışı ve yemekhanelerde meydana gelen gürültü düzeyini yüksek bulan öğretmenlerin ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Buna ek olarak bina içinde öğrencilerin yüksek sesle konuşma, koridorlarda koşuşturma, sıraları çekme,zil sesi ve anons gibi cihazları "gürültü kaynağı" olarak değerlendiren öğretmenlerin ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Bina dışındaki gürültü kaynakları hakkında öğretmenlerin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişme kaydedilmemiştir. Öğretmelerin gürültüden nasıl etkilendiğine ilişkin sorulardan özellikle "teneffüste duyma güçlüğü çektiğini" ve "teneffüs esnasında gürültüden rahatsız" olanların sayısında anlamlı bir artış hesaplanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin gürültücü davranışlarını gördüklerinde uyardıklarını

belirten öğretmenlerin sayısında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Son olarak okulda gürültüyü azaltmanın eğitim-öğretim kalitesi açısından önemli olduğunu belirten öğretmenlerin oranında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıcaokulda gürültünün temel sebebinin özellikle ders dışı zamanlarda öğrenci davranışlarından kaynaklandığını düşünen öğretmenlerin sayısında artış olduğu kaydedilmiştir. Okullarda ölçülen gürültü düzeyinde önemli bir değişiklik yaşanmamışken, eğitim-öğretim yılı sonunda öğretmenlerin okulun gürültü düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin ortalamasındaki istatistiksel anlamlı artış, bu konuda farkındalığın artmış olduğunun kanıtlarından biri olarak düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Okulda gürültü, öğrenme ortamları, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Akan, Ramazan ve diğerleri, (2018) İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı Devlet Kitapları Birinci Baskı Başak Matbaacılık Hiz. Ltd. Şti. Ankara 2018.

Banbury, S. & Berry, D. C. (1998). The disruption of speech and office-related tasks by speech and office noise. British Journal of Psychology, 89, 499–517.

Bulunuz, N. (2014). Noise Pollution in Turkish Elementary Schools: Evaluation of Noise Pollution Awareness and Sensitivity Training. International Journal of Environmental & Science Education, 9, 215-234.

Binaların Gürültüye Karşı Korunması Hakkındaki Yönetmelik. (2017). T.C. Resmi Gazete, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 30082, 31 Mayıs 2017.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (6. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Güney, E. (1998). Çevre Sorunları. Hatiboğlu Yayımcılık, ANKARA.

Health Technical Memorandum 08-01: Acoustics (2013).

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/144248/HTM_08-01.pdf

Julian Treasure (2019). Sound Business - PART 1/2 | London Real

https://www.youtube.com/watch?v=_MORUgvdWTs&t=535s

Julian Treasure (2019). The sound of happiness: Julian Treasure at TEDxCannes.

https://www.youtube.com/watch?v=Zap49WLCS-E&t=10s.

Özbıçakçı, Ş., Çapık, C., Aydoğdu, N., Ersin, F. ve Kıssal, A. (2012). Bir okul toplumunda gürültü düzeyi tanılaması ve duyarlılık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165), 223-236.

Polat, S., & Buluş-Kırıkkaya, E. (2007). İlk ve ortaöğretim okullarındaki ses düzeyleri.

Seyidoğlu, Halil. (2000) Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı Geliştiirlmiş 8. Baskı Kurtiş Matbaası İstanbul : 2000.

İzolasyon Dergisi, 66, 78-82.Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1).

Yücel, M., & Altunkasa, M.F. (1999). Çevre: Kız meslek liseleri için temel ders kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.

(25365) Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

ALİ ERTEKİN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ALİ TAŞ
KKÜ

ÖZET

Problem Durumu

Göç, insanlık var olduğundan beri gerek bireysel gerekse toplu olsun insanların karşılaştıkları ve yaşamak zorunda oldukları bir olgudur. Toplulukların ve bireylerin göçlerinde tarihte doğal afetler, iklim değişiklikleri, çevresel faktörler, ekonomik ve siyasi sebepler daha çok ön plandayken son yüzyıllarda ve özellikle 20. ve 21. asırda savaşlar ve ülkeler arasındaki çıkar çatışmaları ön plana çıkmıştır. Dünya üzerindeki insan nüfusunun artışına paralel olarak enerji kaynaklarının azalmakta olduğu her platformda savunulmakta ve bu düşünce yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bununla alakalı olarak da özellikle egemen güçlerin kendilerine nispetle güçsüz olan ve bu ölçüde de enerji kaynakları üzerinde bulunan ülkeler ve toplumlar üzerindeki emelleri dünya sahnesinde insanlık adına farklı tabloların çıkmasına sebep olmaktadır.

Eski dünya olarak da adlandırılan bölgeler, her zaman insanlık tarihinin akışını değiştiren önemli olaylara sahne olmuştur. Yaşadığımız dönem de tarihin akışını önemli ölçüde etkileyecek büyük çapta siyasi olayların meydana geldiği bir dönemdir. Bu siyasi olayların kaçınılmaz sonuçları olan savaşlar ve bu savaşların doğurduğu büyük kitle hareketleri ve toplumsal göçlerdir.

Anadolu, tarih boyunca birçok medeniyete ve bu medeniyetlerle birlikte insanlığa, farklı kültürlere ev sahipliği yapmış bir bölgedir. Aynı zamanda tarihi, dini, medeni ve kültürel yönlerden birbirinden çok farklı iki kıta arasında bir köprü vazifesi gören bir geçiş yolu olmuştur. Türkiye, imparatorluk bakiyesi olması özelliğiyle Osmanlı'nın çekilmek zorunda kaldığı bölgelerden kültürel anlamda ve çeşitli yönlerden ilişkilerini devam ettirmektedir. Bu özelliği nedeniyle cumhuriyet döneminde çeşitli şekillerde pek çok göç almıştır.

2011'de Afrika'nın kuzeyinde başlayan halk hareketleri, demokrasi arayışları yayıldıkları coğrafyaları istikrarsızlaştırarak büyük insan göçlerine sebep olmaya başlamıştır.Bu bölgelerde yaşanan karışıklıklar önce Arap yarım adasına, son olarak Türkiye'nin güney komşusu Suriye de etkisini göstermiştir. İç karışıklıklar ve sonrasında ortaya çıkan savaşlar kitlesel göçlere sebep olmuştur. Bu kitlesel göçlerden, coğrafi özelliklerinden ve tarihi bağlarından dolayı en çok etkilenen ülkelerin başında Türkiye gelmektedir.

Kitlesel halk hareketlerinin sonucunda hayatımızın her alanında ''mülteci'' (Sığınmacı,TDK, ve göçmen (Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk, muhacir, TDK,) kavramları hayatımızın her alanına girmiştir. Bu kavramlar ilk söylendiğinde her ne kadar da akla ''Suriyeliler'' gelse de bugün ülkemizde sadece Suriyeli mülteci ve göçmenler bulunmamaktadır. Türkiye'de Suriyeliler ile birlikte Irak, İran ve Afganistanlılar da yer almaktadır. Ülkelerinde yaşadıkları sorunlardan (savaş, terör, yaşam şartları, işsizlik, sağlık, eğitim…) kaçarak Avrupa'ya ya da modern dünyaya açılan bir kapı olarak gördükleri Türkiye tabii ki bu yoğun göçler ve kitle hareketlerine diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hazırlıksız yakalanmıştır. Bu hazırlıksız yakalanmanın sonucunda oluşan olumsuzluklar, bütün toplumu etkilemiştir. Belirsizlikle başlayıp belirsizlikle devam eden bu sürecin nasıl sonuçlanacağı şu an için tahmin edilememektedir. Bu belirsizliğin ilk zamanlarda kısa bir zaman diliminde sona ereceği düşüncesiyle gerekli politikalar geliştirilememiştir. Ancak mülteci/göçmen olarak bulunanların uzun bir süre Türkiye'de kalacağı anlaşılınca eğitim, sağlık, güvenlik, sosyal yardım vb. hizmetlere erişimlerinin sağlanabilmesi için, Suriyeli ve diğer zorunlu göçmenlere 2014' de "Geçici Koruma Altındaki Sığınmacılar" (Resmi Gazete, 20.10.2014) statüsü verilmiştir. Dünyada ve Türkiye'nin bulunduğu bölgede yaşanan bu olayların sonucunda ortaya çıkan büyük kitlesel hareketler/göçler birçok mülteci ve göçmen çocuğun Türk eğitim sistemi içine dâhil olmasına sebep olmuştur.

Yapılan alan yazın taramalarında mülteci ve göçmen çocukların Türk çocuklarıyla birlikte eğitime katılmaları, birtakım sorunların sebebini oluşturduğu ve bu durumun öğretmen, yönetici ve velilerin bakış açısıyla yansıtıldığı görülmektedir. Buna karşın bizzat mülteci ve göçmen ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin kendi bakışlarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim ve öğretim sistemine dâhil olmuş ortaokul düzeyindeki mülteci / göçmen öğrencilerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumları belirlemek, yabancı bir ülkede mülteci/ göçmen olarak öğrenci olmalarının kendilerinde oluşturduğu duygu ve düşünceleri ortaya koymaktır. Bu araştırmanın ilgili alan yazındaki araştırmalara destek sağlayacağı ve yapılacak çalışmaların farklı bir bakış açısıyla yapılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel modele göre kurgulanmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Kaynağını felsefe ve psikolojiden alan olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan, tecrübe edilen fenomenleri nasıl bir araya getireceği üzerine yoğunlaşan dolayısıyla deneyimin temel yapısını ya da cevherini betimleyen bir araştırma desenidir (Merriam, 2013: 25; Patton, 2014: 106; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69; Creswell, 2017: 14). Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme yöntemi kullanılacaktır.

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında '' Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri '' başlığı ile Kırıkkale il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 20 mülteci/göçmen ortaokul öğrencisiyle yürütülecektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 118). Buna göre katılımcıların araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, bir devlet okulunda ortaokul düzeyinde aktif olarak öğrencilik yapma ve kendilerini ifade edebilecek yeterlikte Türkçeyi bilme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Bu araştırmanın amacı, mülteci/göçmen ortaokul öğrencilerinin Türk Eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları öğrenci gözüyle görmeyi, bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme yöntemi kullanılacaktır. Ders aralarında, teneffüslerde bulundukları ortamlarda bu öğrencilerin tutum ve davranışları; yapılandırılmamış alan çalışması ile gözlemlenecek ve yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanacaktır.

Göç, insanlık var olduğundan beri gerek bireysel gerekse toplu olsun insanların karşılaştıkları ve yaşamak zorunda oldukları bir olgudur. Toplulukların ve bireylerin göçlerinde tarihte doğal afetler, iklim değişiklikleri, çevresel faktörler, ekonomik ve siyasi sebepler daha çok ön plandayken son yüzyıllarda ve özellikle 20. ve 21. asırda savaşlar ve ülkeler arasındaki çıkar çatışmaları ön plana çıkmıştır. Dünya üzerindeki insan nüfusunun artışına paralel olarak enerji kaynaklarının azalmakta olduğu her platformda savunulmakta ve bu düşünce yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bununla alakalı olarak da özellikle egemen güçlerin kendilerine nispetle güçsüz olan ve bu ölçüde de enerji kaynakları üzerinde bulunan ülkeler ve toplumlar üzerindeki emelleri dünya sahnesinde insanlık adına farklı tabloların çıkmasına sebep olmaktadır.

Eski dünya olarak da adlandırılan bölgeler, her zaman insanlık tarihinin akışını değiştiren önemli olaylara sahne olmuştur. Yaşadığımız dönem de tarihin akışını önemli ölçüde etkileyecek büyük çapta siyasi olayların meydana geldiği bir dönemdir. Bu siyasi olayların kaçınılmaz sonuçları olan savaşlar ve bu savaşların doğurduğu büyük kitle hareketleri ve toplumsal göçlerdir.

Anadolu, tarih boyunca birçok medeniyete ve bu medeniyetlerle birlikte insanlığa, farklı kültürlere ev sahipliği yapmış bir bölgedir. Aynı zamanda tarihi, dini, medeni ve kültürel yönlerden birbirinden çok farklı iki kıta arasında bir köprü vazifesi gören bir geçiş yolu olmuştur. Türkiye, imparatorluk bakiyesi olması özelliğiyle Osmanlı'nın çekilmek zorunda kaldığı bölgelerden kültürel anlamda ve çeşitli yönlerden ilişkilerini devam ettirmektedir. Bu özelliği nedeniyle cumhuriyet döneminde çeşitli şekillerde pek çok göç almıştır.

2011'de Afrika'nın kuzeyinde başlayan halk hareketleri, demokrasi arayışları yayıldıkları coğrafyaları istikrarsızlaştırarak büyük insan göçlerine sebep olmaya başlamıştır.Bu bölgelerde yaşanan karışıklıklar önce Arap yarım adasına, son olarak Türkiye'nin güney komşusu Suriye de etkisini göstermiştir. İç karışıklıklar ve sonrasında ortaya çıkan savaşlar kitlesel göçlere sebep olmuştur. Bu kitlesel göçlerden, coğrafi özelliklerinden ve tarihi bağlarından dolayı en çok etkilenen ülkelerin başında Türkiye gelmektedir.

Kitlesel halk hareketlerinin sonucunda hayatımızın her alanında ''mülteci'' (Sığınmacı,TDK, ve göçmen (Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk, muhacir, TDK,) kavramları hayatımızın her alanına girmiştir. Bu kavramlar ilk söylendiğinde her ne kadar da akla ''Suriyeliler'' gelse de bugün ülkemizde sadece Suriyeli mülteci ve göçmenler bulunmamaktadır. Türkiye'de Suriyeliler ile birlikte Irak, İran ve Afganistanlılar da yer almaktadır. Ülkelerinde yaşadıkları sorunlardan (savaş, terör, yaşam şartları, işsizlik, sağlık, eğitim…) kaçarak Avrupa'ya ya da modern dünyaya açılan bir kapı olarak gördükleri Türkiye tabii ki bu yoğun göçler ve kitle hareketlerine diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hazırlıksız yakalanmıştır. Bu hazırlıksız yakalanmanın sonucunda oluşan olumsuzluklar, bütün toplumu etkilemiştir. Belirsizlikle başlayıp belirsizlikle devam eden bu sürecin nasıl sonuçlanacağı şu an için tahmin edilememektedir. Bu belirsizliğin ilk zamanlarda kısa bir zaman diliminde sona ereceği düşüncesiyle gerekli politikalar geliştirilememiştir. Ancak mülteci/göçmen olarak bulunanların uzun bir süre Türkiye'de kalacağı anlaşılınca eğitim, sağlık, güvenlik, sosyal yardım vb. hizmetlere erişimlerinin sağlanabilmesi için, Suriyeli ve diğer zorunlu göçmenlere 2014' de "Geçici Koruma Altındaki Sığınmacılar" (Resmi Gazete, 20.10.2014) statüsü verilmiştir. Dünyada ve Türkiye'nin bulunduğu bölgede yaşanan bu olayların sonucunda ortaya çıkan büyük kitlesel hareketler/göçler birçok mülteci ve göçmen çocuğun Türk eğitim sistemi içine dâhil olmasına sebep olmuştur.

Yapılan alan yazın taramalarında mülteci ve göçmen çocukların Türk çocuklarıyla birlikte eğitime katılmaları, birtakım sorunların sebebini oluşturduğu ve bu durumun öğretmen, yönetici ve velilerin bakış açısıyla yansıtıldığı görülmektedir. Buna karşın bizzat mülteci ve göçmen ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin kendi bakışlarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim ve öğretim sistemine dâhil olmuş ortaokul düzeyindeki mülteci / göçmen öğrencilerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumları belirlemek, yabancı bir ülkede mülteci/ göçmen olarak öğrenci olmalarının kendilerinde oluşturduğu duygu ve düşünceleri ortaya koymaktır. Bu araştırmanın ilgili alan yazındaki araştırmalara destek sağlayacağı ve yapılacak çalışmaların farklı bir bakış açısıyla yapılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma betimsel modele göre kurgulanmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Kaynağını felsefe ve psikolojiden alan olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan, tecrübe edilen fenomenleri nasıl bir araya getireceği üzerine yoğunlaşan dolayısıyla deneyimin temel yapısını ya da cevherini betimleyen bir araştırma desenidir (Merriam, 2013: 25; Patton, 2014: 106; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69; Creswell, 2017: 14). Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme yöntemi kullanılacaktır.

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında '' Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri '' başlığı ile Kırıkkale il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 20 mülteci/göçmen ortaokul öğrencisiyle yürütülecektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 118). Buna göre katılımcıların araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, bir devlet okulunda ortaokul düzeyinde aktif olarak öğrencilik yapma ve kendilerini ifade edebilecek yeterlikte Türkçeyi bilme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Bu araştırmanın amacı, mülteci/göçmen ortaokul öğrencilerinin Türk Eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları öğrenci gözüyle görmeyi, bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme yöntemi kullanılacaktır. Ders aralarında, teneffüslerde bulundukları ortamlarda bu öğrencilerin tutum ve davranışları; yapılandırılmamış alan çalışması ile gözlemlenecek ve yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mülteci/ göçmen ortaokul öğrencilerinin Türkiye'de eğitim gördükleri okullarda ders aralarında ve teneffüslerde genellikle en az iki kişilik olmak üzere gruplar halinde vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu grupları aynı ülkeden olan ya da akraba olan öğrencilerin oluşturduğu, kendi aralarında ana dillerini konuştukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha hareketli ve daha sosyal bir tavır sergiledikleri, kız öğrencilerin daha çekingen ve sosyalleşmeye kapalı bir tavır sergiledikleri belirlenmektedir. Türkiye'de bulunma süreleri daha çok olan öğrencilerin ve Türkçeyi daha iyi konuşabilenlerin, Türkiye'ye yeni gelenlere ve Türkçeyi bilmeyenlere göre daha rahat ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, Türkçeyi daha iyi bilenlerin veya öğrenenlerin Türk öğrencilerle şakalaştığı yahut oyunlarına katıldığı, gruplaşmalarının ya da aralarında kendi dilleriyle konuşmalarının nadir de olsa Türk öğrenciler ile problem yaşamalarında başlıca etken olduğu fakat genellikle Türk öğrenciler tarafından herhangi bir dışlanmaya maruz kalmadıkları gözlenmektedir. Eğitim-öğretime uyum sürecinde veyahut sistemin içinde yaşadıkları en büyük problemin dil bilmemek olduğunu, bu nedenle derslerde başarısız oldukları, tamamen sözel anlatıma ve dil becerisine gerek olmayan bazı derslerde (Matematik, Kur'an-ı Kerim, Beden Eğitimi, Resim…) akademik bir başarı sağlayabildikleri, genel olarak bulundukları okul ortamından memnun oldukları, Türkiye'yi ve Türk insanını sevdikleri, bununla birlikte kendi ülkelerini düşündükleri ve özledikleri gözlenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mülteci/ göçmen ortaokul öğrencilerinin Türkiye'de eğitim gördükleri okullarda ders aralarında ve teneffüslerde genellikle en az iki kişilik olmak üzere gruplar halinde vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu grupları aynı ülkeden olan ya da akraba olan öğrencilerin oluşturduğu, kendi aralarında ana dillerini konuştukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha hareketli ve daha sosyal bir tavır sergiledikleri, kız öğrencilerin daha çekingen ve sosyalleşmeye kapalı bir tavır sergiledikleri belirlenmektedir. Türkiye'de bulunma süreleri daha çok olan öğrencilerin ve Türkçeyi daha iyi konuşabilenlerin, Türkiye'ye yeni gelenlere ve Türkçeyi bilmeyenlere göre daha rahat ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, Türkçeyi daha iyi bilenlerin veya öğrenenlerin Türk öğrencilerle şakalaştığı yahut oyunlarına katıldığı, gruplaşmalarının ya da aralarında kendi dilleriyle konuşmalarının nadir de olsa Türk öğrenciler ile problem yaşamalarında başlıca etken olduğu fakat genellikle Türk öğrenciler tarafından herhangi bir dışlanmaya maruz kalmadıkları gözlenmektedir. Eğitim-öğretime uyum sürecinde veyahut sistemin içinde yaşadıkları en büyük problemin dil bilmemek olduğunu, bu nedenle derslerde başarısız oldukları, tamamen sözel anlatıma ve dil becerisine gerek olmayan bazı derslerde (Matematik, Kur'an-ı Kerim, Beden Eğitimi, Resim…) akademik bir başarı sağlayabildikleri, genel olarak bulundukları okul ortamından memnun oldukları, Türkiye'yi ve Türk insanını sevdikleri, bununla birlikte kendi ülkelerini düşündükleri ve özledikleri gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mülteci/göçmen öğrenciler, eğitim öğretim, uyum süreci.

Kaynakça

Karasar, N, (2018) Bilimsel Araştırma Yöntemi, İkinci Yazım, 33.Basım, Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş, (2018), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 25.Baskı, Ankara :Pegem Akademi.

Ertaş, H. ve Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi,* (13), 99-110.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Geçici Koruma Yönetmeliği, Resmi Gazete, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf 20.10.2014.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cbe5599a9f585.01441590

(25370) Örgün Öğretimdeki Öğrenci Niteliklerinin Kurumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi

KAMİL YILDIRIM

AKSARAY UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sermaye, üretime dönüştürülmeye hazır varlıkların genelidir. İnsan olarak neleri bilip neleri yapabildiğimiz kişisel sermaye olarak ifade edilebildiği gibi bir grup insanın sahip olduğu bilgi ve beceri o gruba ait insan sermayesi olarak ifade edilmektedir. Sosyal sermaye, bireyin ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla edinmiş olduğu bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Coleman, 1988). Bir insanın sahip olduğu niteliklerin içine doğduğu ailenin niteliklerinden etkilenmesi doğaldır. Fakat bir insanın ailesinden dolayı sahip olabileceği niteliklerden mahrum kalması doğal değildir (Otter ve Stenberg, 2015). Ailesine ve yakın çevresine rağmen bir insana ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırabilecek en önemli araç eğitimdir.

Etkili okul tanımlarının ortak noktaları eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin hedeflenen temel becerileri edinmesi ve bütünüyle gelişimini sağlamak üzerinedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Mayer ve Peterson (1999) okulların çocukların deneyimlerinde dikkate değer bir etki yarattığını ve bu deneyimlerin de akademik başarıyı etkilediğini ileri sürerler. Türkiye'de eğitim sistemi önemli sayıda öğrenciyi yetiştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları kazanma düzeyi, eğitim sisteminin etkililik düzeyi hakkında bilgi verir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Uysal ve Gelbal, 2018). Uluslararası çalışmalar (PISA, TIMSS, PIRLS) Türkiye'nin öğrenci nitelikleri hakkında bilgi vermekle birlikte bir iç değerlendirme uygulaması olarak yerel düzeyde eğitim sisteminin etkililiği de ortaya konulmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sisteminin etkililik düzeyine ilişkin yerel düzeyde bir betimleme yaparak uluslararası çalışmaların geçerliğine ilişkin değerlendirme fırsatı yaratmaktır. Literatür incelemesi örgün eğitimde öğrencilerin nitelikleri konulu sınırlı sayıda çalışmaya işaret etmiştir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise kademesinde öğrencilerin genel nitelikleri öğretmen algısına dayalı olarak betimlenmiştir. Bu çalışma örgün öğretimde öğrenci niteliklerini saptayarak hem araştırma alanına hem de uygulama alanına kanıt temelli değerlendirme katkısı yapabilir.

Bu çalışmanın hipotezleri şunlardır:

H1: Kademeler arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H2: Okul büyüdükçe algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H3: Sosyo-ekonomik düzey arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma tarama modelinde nicel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Eğitimcilerin çalıştıkları okuldaki öğrencilerin niteliklerini nasıl algıladıkları ve bu algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun kademesine, okulun büyüklüğüne ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği incelenmektedir. Bu çalışmada, üç kategorik bağımsız değişkenin alt kategorilerinde bir sürekli bağımlı değişkenin puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği test edildiğinden bu çalışma aynı zamanda nedensel karşılaştırma (causal comparative) çalışmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bağlam

Eğitimciler, MEB'in E-Okul veri tabanında öğrencilerin birçok yönüyle ilgili bilgileri girmektedir. Öğrenciyi tanıma amaçlı bu bilgiler arasında onların anne-babalarına ait eğitim düzeyi, gelir düzeyi bilgileri de yer almaktadır. Ayrıca, öğrenciler ve okuldaki eğitimciler arasında, sürekli bir iletişim ve etkileşim vardır. Bundan dolayı eğitimcilerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bilgi sahibi oldukları varsayılmaktadır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki resmi okullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem iki aşamalı küme (two-stage cluster) örnekleme, oranlı örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri aşamalı şekilde kullanılarak elde edilmiştir. Oranlama için en az .10 oranı önerilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012; Şenol, 2012). Öncelikle şehir merkezindeki resmi okullar ilkokul, ortaokul ve lise kademesine göre listelenmiştir. Toplam 120 resmi örgün öğretim kurumundan % 40 oranıyla 16 ilkokul, 16 ortaokul ve 15 lise tesadüfi olarak seçilmiştir. Örnekleme giren okullardaki eğitimcilerden gönüllü olanların tamamına ölçme aracı verilmiş 316'sı geri dönmüştür. Bunlardan ikisi normlara uygun doldurulmadığı (bütün maddelerde aynı seçeneği işaretleme) için elenmiş ve analizler 314 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 51.3 (f=161)'ünü kadın eğitimciler oluşturmuştur. Katılımcıların mesleki deneyimlerinin

oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yalnızca % 15.3 (f=48) mesleklerinin ilk beş yılında olup diğerleri en az altı yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların %7.6 (f=24)'sı yüksek lisans düzeyinde; % 2.2 (f=7)'si ise ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Eğitimin kalitesi, bireylere nitelik kazandırmada ve onları daha nitelikli hale getirmede anlamlı bir katkıya sahiptir (Hanushek ve Wöbman, 2007). Fakat kaliteli eğitim, sosyal sermaye ile ilişkili hale gelmiştir. Sosyal sermaye yüksek ise eğitim kalitesi de yükselmektedir. 'Sosyo ekonomik düzeyin yükselmesi yüksek gelir ve yüksek eğitimli aileleri ifade ettiğinden oradaki okulların daha kaliteli eğitim vermesine yol açmaktadır' (Grissmer, Flanagan, Kawata, Williamson, ve LaTourrette, 2000). Dolayısıyla bireyler arasında nitelik farklılıkları aslında hem sosyal sermayenin hem de eğitim kalitesinin bir temsilcisi olarak belirir. İnsan sermayesi, kişinin sahip olduğu nitelikleri ifade etmekle birlikte ait olduğu sosyal grubun ve maruz kaldığı eğitimin niteliğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu durum eğitim sistemi açısından adalet ve fırsat eşitliği kavramlarını gündeme getirir (Uysal ve Gelbal, 2018). Bireylerin sahip olduğu nitelikler yalnızca ekonomik yönüyle değil aynı zamanda toplumsal parçalanma, okulların toplumsal ve ekonomik işlevi gibi çok daha geniş bir ölçekte karşılığa sahiptir. Örneğin daha nitelikli bireyler, daha nitelikli işgücü ve daha nitelikli demokrasi ve daha yüksek yaşam düzeyi ile de ilişkilendirilir (Hanushek ve Woessmann, 2012).

Yaşamın sürekli bir değişim içinde olması, kişilerin hayatlarını daha iyi sürdürebilmesi için yeni nitelikler edinmesini gerektirmektedir. Daha önce iyi bir balta kullanmak önemli bir nitelik iken günümüzde bir bilgisayar programı ya da bir yabancı dili iyi kullanmak ihtiyaç duyulan niteliklerdir. Temel beceriler, zorunlu eğitim kapsamında ayrım gözetmeksizin bütün öğrencilere ortak niteliklerin kazandırılmasını ifade etmektedir. Öğretim programlarında hedeflenen niteliklerin, gerçek hayatla uyuşması önemsenmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmaları da örgün eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarda kullanılma durumunu saptamaktadır (Uysal ve Gelbal, 2018; OECD, 2018). Uluslararası düzeyde yapılan bu çalışmaların amacı geliştirme yönünde nerelere müdahale edilebileceğini kanıtlara dayalı ortaya koyabilmektir. Bu çaba yalnızca uluslararası düzeyde değil ulusal ve yerel düzeyde hatta okul ve sınıf düzeyinde yapılmalıdır. Çünkü uluslararası değerlendirmeler bir ülke açısından *dış gözlem* işlevi görür. Oysa çağdaş yönetim anlayışı öz değerlendirme yapılmasını da istemektedir. Dış değerlendirmeyle birlikte iç değerlendirmenin kullanılması gelişmeye hizmet edebilir. Denetimin bir işlevi de politik karar alıcılar için okul hatta sınıf düzeyinde öğretim programlarında amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılmasında sorun noktalarını saptayarak geliştirme yönünde bilgi oluşturmaktır (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer, Huber, 2015). Hesapverebilirlik açısından da niteliklerin kazanılma durumunun saptanması kilit noktadır (Yıldırım ve Yenipınar, 2019). Öğrenci niteliklerinin saptanması aynı zamanda eğitim sisteminin etkililiği hakkında da değerlendirme yapma fırsatı sunar (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Etkili okul tanımlarının ortak noktaları eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin hedeflenen temel becerileri edinmesi ve bütünüyle gelişimini sağlamak üzerinedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Mayer ve Peterson (1999) okulların çocukların deneyimlerinde dikkate değer bir etki yarattığını ve bu deneyimlerin de akademik başarıyı etkilediğini ileri sürerler. Türkiye'de eğitim sistemi önemli sayıda öğrenciyi yetiştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları kazanma düzeyi, eğitim sisteminin etkililik düzeyi hakkında bilgi verir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Uysal ve Gelbal, 2018). Uluslararası çalışmalar (PISA, TIMSS, PIRLS) Türkiye'nin öğrenci nitelikleri hakkında bilgi vermekle birlikte bir iç değerlendirme uygulaması olarak yerel düzeyde eğitim sisteminin etkililiği de ortaya konulmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sisteminin etkililik düzeyine ilişkin yerel düzeyde bir betimleme yaparak uluslararası çalışmaların geçerliğine ilişkin değerlendirme fırsatı yaratmaktır. Literatür incelemesi örgün eğitimde öğrencilerin nitelikleri konulu sınırlı sayıda çalışmaya işaret etmiştir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise kademesinde öğrencilerin genel nitelikleri öğretmen algısına dayalı olarak betimlenmiştir. Bu çalışma örgün öğretimde öğrenci niteliklerini saptayarak hem araştırma alanına hem de uygulama alanına kanıt temelli değerlendirme katkısı yapabilir.

Bu çalışmanın hipotezleri şunlardır:

H1: Kademeler arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H2: Okul büyüdükçe algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H3: Sosyo-ekonomik düzey arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde nicel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Eğitimcilerin çalıştıkları okuldaki öğrencilerin niteliklerini nasıl algıladıkları ve bu algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun kademesine, okulun büyüklüğüne ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği incelenmektedir. Bu çalışmada, üç kategorik bağımsız değişkenin alt kategorilerinde bir sürekli bağımlı değişkenin puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği test edildiğinden bu çalışma aynı zamanda nedensel karşılaştırma (causal comparative) çalışmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bağlam

Eğitimciler, MEB'in E-Okul veri tabanında öğrencilerin birçok yönüyle ilgili bilgileri girmektedir. Öğrenciyi tanıma amaçlı bu bilgiler arasında onların anne-babalarına ait eğitim düzeyi, gelir düzeyi bilgileri de yer almaktadır. Ayrıca, öğrenciler ve okuldaki eğitimciler

arasında, sürekli bir iletişim ve etkileşim vardır. Bundan dolayı eğitimcilerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bilgi sahibi oldukları varsayılmaktadır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki resmi okullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem iki aşamalı küme (two-stage cluster) örnekleme, oranlı örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri aşamalı şekilde kullanılarak elde edilmiştir. Oranlama için en az .10 oranı önerilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012; Şenol, 2012). Öncelikle şehir merkezindeki resmi okullar ilkokul, ortaokul ve lise kademesine göre listelenmiştir. Toplam 120 resmi örgün öğretim kurumundan % 40 oranıyla 16 ilkokul, 16 ortaokul ve 15 lise tesadüfi olarak seçilmiştir. Örnekleme giren okullardaki eğitimcilerden gönüllü olanların tamamına ölçme aracı verilmiş 316'sı geri dönmüştür. Bunlardan ikisi normlara uygun doldurulmadığı (bütün maddelerde aynı seçeneği işaretleme) için elenmiş ve analizler 314 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 51.3 (f=161)'ünü kadın eğitimciler oluşturmuştur. Katılımcıların mesleki deneyimlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yalnızca % 15.3 (f=48) mesleklerinin ilk beş yılında olup diğerleri en az altı yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların %7.6 (f=24)'sı yüksek lisans düzeyinde; % 2.2 (f=7)'si ise ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci nitelikleri onların bilgi, beceri ve tutumlarını hayata yansıtma durumları temelinde belirlenmiştir. Niteliklerin tespitinde alan yazı taraması ile belirlenen öğrenci niteliklerine odaklı çalışmalar (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen "Milli Eğitimin Amaçları", Millî Eğitim Bakanlığının müfredatları arasında dört, yedi ve 11. sınıf düzeyinde yedi temel dersin (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen ve Teknoloji/fizik, İngilizce, Resim/Görsel sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi) genel amaçları ve görüşme yapılan dokuz öğretmenin (iki ilkokul, beş ortaokul, iki lise) görüşü dikkate alınmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitimcilerin algıları temel alınarak belirlenmiştir. Eğitimcilere '*Bu okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylere göre tahmini dağılımı nasıldır? Bu dağılımda onların anne-babalarının eğitim düzeylerini, çalışıp çalışmadıklarını ve gelir düzeylerini dikkate alınız*' sorusu yöneltilmiştir. Benzer bir madde, PISA 2015 Okul Anketinde yer almıştır (https://www.dst.dk/.../School-Questionnaire-for-PISA-2015).

Ölçme aracının geçerliği kuramsal geçerlik, ölçüt geçerlik ve uzman görüşleri ile sağlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, belirlenen sınıflarda yedi temel dersin genel amaçları ve halen devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Madde havuzunda 53 bilgi, beceri ve tutum maddesi yer almıştır. Bu maddeler doktora derecesinde Türkçe dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Yeniden düzenleme, ortak ifade etme ve yok etme yöntemleriyle toplam 32 madde içeren bir araç elde edilmiştir. Farklı kademelerden ve farklı branşlardan 10 öğretmene bu ölçme aracı uygulanmıştır. İki maddenin cevaplanmasında sorunlar yaşandığından bu iki madde ölçme aracından çıkarılmış ve 30 maddelik ve beşli derecelendirilmiş bir ölçme aracıyla ana uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılara, "Size göre dersine girdiğiniz bir sınıftaki öğrencilerin ne kadarı aşağıdaki niteliklere sahiptir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan her madde için 1: Çok azı (% 0-20), 2: Bir kısmı (%21-40), 3: Yarısı (% 41-60), 4: Çoğu (% 61-80), 5: Neredeyse tamamı (%81-100) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenilmiştir. Maddelerin içerikleri, her bir maddenin istatistikleri ve iç tutarlık katsayı (Cronbach's Alpha, α) hesaplanmıştır. Ölçme aracındaki maddelerin madde-toplam madde korelasyon değerleri ($.77 \leq r \leq .97$ arasındadır. Buna göre ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel et al., 2012). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde kaldığı görüldüğünden maddelere parametrik analizlerin uygulanabileceği değerlendirilmiştir (Seçer, 2015).

Veri Toplama Süreci

Ölçme aracı matbu halde çoğaltılarak 2018 yılı Ekim-Aralık döneminde örnekleme giren okullara gidilerek katılımcıların gerçek çalışma ortamlarında uygulanmıştır. Çalışma hakkında kısaca bilgi verilerek gönüllü olanlara ölçme aracı verilmiştir. Anında doldurulmayan formlar, ikinci ziyarette okul idaresinden alınmıştır. Ölçme aracının doldurulması ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Elde edilen ölçme araçları ön incelemeden geçirildikten sonra normlara uygun doldurulmuş olanlar sıra sayılarıyla kodlanmıştır.

Veri Analizi

Kod numaraları ile birlikte ölçme aracı formundaki veriler IBM SPSS 22 istatistik analiz programına girilmiştir. Verilerin tamamı girildikten sonra kayıp veri, uç değer ve yineleme bakımından kontrol edilmiştir. Yineleme analizinde iki katılımcının verileri veri setinden benzerlik sebebiyle çıkarılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde), madde uyum istatistikleri ve tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sürekli veriler yorumlanırken 1.00-1.79 arası, 1: Çok azı (% 0-20); 1.80-2.59 arası, 2: Bir kısmı (%21-40); 2.60-3.39 arası, 3: Yarısı (% 41-60); 3.40-4.19 arası 4: Çoğu (% 61-80) ve 4.20-5.00 arası 5: Neredeyse tamamı (%81-100) biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular, çalışmaya katılan toplam 314 eğitimcinin görüşleri temelinde elde edilmiştir. Kademe farkı gözetmeksizin örgün eğitim genelinde (7-19 yaş) öğrencilerin belirtilen niteliklere sahip olma oranları hesaplanmıştır. Buna göre belirtilen niteliklerin çok azına sahip olanların oranı % 6.4 iken bir kısmına sahip olanların oranı % 28.7'dir. Niteliklerin yarısına sahip olanların oranı % 36 iken niteliklerin çoğuna sahip olanların oranı % 21.7'dir. Öğretmen algısına göre niteliklerin neredeyse tamamına yakınını edinmiş olanların oranı ise % 7.3'tür.

Niteliklerden en düşük düzeyde (%21-40) edinilmiş olanlar şunlardır:

(1) Bir müzik aletini, mini bir konser verecek düzeyde kullanabilir (=1.82, S=1.09).

(2) Bir yabancı dili bilir ve ihtiyaç duyduğunda (*kısa bir metni okuma, e-posta yazma, konuşma vb*) kullanır (=2.14, S=1.19).

(3) Tiyatro, şiir, müzik, sinema vb. konularda bir grubun üyesi olarak faaliyet gösterir (=2.34, S=1.22). *(4)* Bilgisayar programlama dillerinden birini bilir ve kullanır (=2.35, S=1.27).

(5) Ekonominin temel kavram, işlem ve süreçlerini bilir ve ekonomik durumları yorumlayabilir (=2.45, S=1.18).

Öğrencilerin çoğunun (%61-80) edinmiş olduğu nitelikler ise şunlardır:

*(1)*Saygılıdır ve başkalarından saygı görür (=3.35, S=1.02).

*(2)*Ortak kullanım alanlarındaki araç, gereç ve eşyalara zarar vermeden temiz ve dikkatli kullanabilir (=3.36, S=1.07).

*(3)*Yardımseverdir. Gerçek ihtiyaç taleplerine yardım eder (=3.39, S=1.06).

*(4)*Temizdir bakımlıdır. Hem kendisine hem çevresine özen gösterir (=3.39, S=1.07).

*(5)*Toplumsal alanlarda (caddede, sokakta, otobüste vb.) başkalarını rahatsız edecek davranışlardan kaçınır (=3.48, S=1.00).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Bu çalışmada örgün eğitim kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise kademesinden öğrencilerin hangi niteliklere ne düzeyde sahip oldukları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma hipotezlerinde kurumsal değişkenlerden okul büyüklüğü, okul kademesi ve okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin niteliklerin edinilme düzeyi üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüş ve çalışmada bu hipotezler test edilmiştir. Hipotezlerin doğrulanması niteliklerin edinimi üzerinde belirtilen değişkenlerin etkisi olduğu anlamına gelecektir. Hipotezlerin yanlışlanması ise bu değişkenlerin anlamlı bir etkisi olmadığını kabule yol açacaktır. Nitelikler ve bu niteliklere öğrencilerin ne düzeyde sahip olduğu çalışmanın temel sonuçlarından biri olduğundan okullardaki eğitimcilerin görüşü temelinde eğitim sisteminin etkililik düzeyi ortaya konulmuş olacaktır.

Çalışmada öğrencilerin geneli (7-19 yaş) dikkate alınarak hangi niteliklere ne düzeyde sahip olunduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin geneli toplumsal ve özbakım becerilerine sahiptir. Fakat büyük çoğunluğunun akademik-sanatsal ve yaşam becerilerini edinmemiş olduğu saptanmaktadır.

Araştırma hipotezlerinden biri reddedilmekle birlikte diğer ikisi doğrulanmıştır. Buna göre kademeler arttıkça öğrenci nitelikleri azalmakta; okul büyüdükçe öğrenci nitelikleri artmakta ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrenci nitelikleri artmaktadır. Çalışmanın sonuçları sosyal sermaye kuramı açısından destekleyici niteliktedir. Coleman (1988) insan sermayesinin oluşumunda sosyal sermayenin yani kişinin ailesi ve yakın çevresinden kaynaklı edinmiş olduğu niteliklerin baskın olduğunu öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler : örgün eğitim, öğrenci nitelikleri, sosyal sermaye, etkililik, kurumsal değişkenler

Kaynakça

Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin geçerlilik güvenirlilik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8).

Aydın, A., Sarıer, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology 94, 95–120.

Ehren, M.C.M, Gustafsson, J.E., Altrichter, H. Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S.G. (2015) Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe, Comparative Education, 51:3, 375-400, DOI: 10.1080/03050068.2015.1045769

Fraenkel. J.R.. Wallen. N.E. & Hyun. H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* NY: McGraw-Hill.

Grissmer, D. W., Flanagan, A., Kawata, J. H., Williamson, S., & LaTourrette, T. (2000). *Improving student achievement: What state NAEP test scores tell us*. Rand Corporation.

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. The World Bank.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of economic growth*, *17*(4), 267-321.

Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, *37*, 204-212.

Lunenburg. F. C&Ornstein. A.C. (2013). *Educational Administration [Eğitim Yönetimi]*. (Tran. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Original edition 6. Publication year, 2012).

Mayer, S. E., & Peterson, P. E. (Eds.). (1999). *Earning and learning: How schools matter*. Brookings Institution Press.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Otter, C.V. & Stenberg, S.A. (2015) Social capital, human capital and parent–child relation quality: interacting for children's educational achievement?, British Journal of Sociology of Education, 36:7, 996-1016, DOI: 10.1080/01425692.2014.883275

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi [Practical data analysing by SPSS and LISREL]*. Ankara: Anı

Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri [Methods of research and sampling].* Ankara: Nobel.

Uysal, N. K., & Gelbal, S. (2018). Inequality in Education in Turkey in the Scope of PISA and TSI. *Kastamonu Education Journal*, *26*(4), 1187.

Yıldırım. K.. & Yenipınar. Ş. (2019). Qualitative analysis of instructional accountability based on the school principals' experiences. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. *27*(1). 151-162.

Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 229-255.

(25376) Öğretmelerin Okuldaki Politik Davranış Algıları ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

MURAT TAŞDAN
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ZİYAEDDİN HALİD İPEK
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütü ve örgütsel yaşamı açıklamak için değişik bakış açıları kullanılmaktadır. Bu bakış açılarından birisi de politik bakış açısıdır. Toplum ve bireyin davranışlarının politik olarak ele alınması ve politik davranışların incelenmesi Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Alanyazında ise örgütsel politika kavramının 1970'lerden beri örgütlerin yapı ve süreçlerinin açıklanması için kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar 1980'li yıllardan itibaren politik bakış açısını, örgütlerin kültürel analizi için de kullanmaktadırlar. Bu bakış açısının gereği olarak, örgütteki alt grupların kendi aralarındaki ilişkilerinin analizi de politik bakış açısının bir gereğidir (Ferris ve Kacmar, 1992).

Türkiye'de örgüt üyeleri arasındaki güç arttırma ve örgüt içi politika konusu, üzerinde en az durulan konulardan birisidir (Koçel, 2005). Örgütsel politikaya ilgi, özellikle 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında ortaya çıkmıştır. Genel olarak toplumda özel de eğitim kurumlarının kültürel yaşamlarında örgütsel politik algılarının çok yönlü ve geniş ölçüde incelenmesi gerekmektedir. Okulların karmaşık dünyası içerisinde öğretmenlerin politik algıları ile adalet algıları ve kuruma aidiyetlerinin bir göstergesi olan vatandaşlık davranışlarının birlikte incelenmesi alanyazına ve uygulamaya katkı getirecektir.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okullardaki politik davranışlara yönelik algılar ile örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel politika algıları demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 2. Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları birbirleri ile ilişkili midir? 3. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel politik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin politik davranış algılarıyla örgütsel adalet algıları ve gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli bağımlı değişkenler arasında olan ilişkiyi tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir. Değişkenlerden birinin diğeri ile olan ilişkisini açıklayan bir tarama modelidir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Kars'ta görev yapmakta olan 300 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin politik davranış algıları Taşdan (2013) tarafından geliştirilen "Okullarda Politik Algı Ölçeği" , örgütsel adalet algıları Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiş Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türk diline çevirisi ve uyarısı yapılmış "Örgütsel Adalet Ölçeği"; örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ise DiPaola ve Hoy (2005) tarafından geliştirilmiş Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türk diline çeviri ve uyarlama çalışması yapılmış "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ile elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak betimsel analiz yapılmış. Normal dağılıma sahip verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, üçlü ve daha fazla değişkenin olduğu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin politik davranışlarıyla, örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi kullanılmış. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyinin öğretmenlerin okuldaki politik algı düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olup-olmadığına doğrusal regresyon analizi ile bakılmıştır.

Okuldaki politik yaşamın ayrıntılı olarak incelenmesi için, okulun politik çevresinin ayrıntılı olarak ortaya konulması gerekmektedir. Okullarda her gün çok fazla politik davranış yaşanmakta ve bu giderek artmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler her gün birçok karar verirler ve bu kararları politik dayanaklar üzerinden vermektedirler. Genellikle bu kararlar okul yönetimi etrafında gerçekleşir (Judith ve Lee, 1974, s. 2 akt. Lucas, 1987).

Alanyazında çalışanların politik algılarını belirlemeye yönelik birçok araştırmanın olduğu saptanmıştır (Vigoda ve Cohen, 2002). Örgütsel politika algısının, hem öncülleri hem de sonuçlarıyla araştırmacılar tarafından farklı boyutları ile ele alındığı görülmektedir (Harris ve Kacmar, 2005; O'Connor ve Morrison, 2001; Treadway, Ferris, Hochwarter, Perrewé, Witt, ve Goodman, 2005; Vigoda, 2000). Örgütte politik davranışlar; Blase ve Blase (2002) tarafından öğretimsel denetimde mikro politikaların etkisi; Busher (2006)

eğitimsel liderliğin anlaşılmasında güç ve kültürün önemi; Drory ve Romm (1990) örgütsel politikaların tanımlanması; Eden (2001) okullarda açık ve örtülü biçimde görülen kontrol politikaları ve öğretmenlerin bu süreçteki rolünün belirlenmesi; Farrell ve Peterson (1982) örgütlerde politik davranış örnekleri; Ferris ve Kacmar (1992) örgütsel yaşamda politik davranışların algılanması; Parker, Dipboye ve Jackson (1995) örgütsel politika algısının öncülleri ve sonuçlarının saptanması; Pettigrew (1973) örgütte karar verme sürecindeki politikaların etkisi; Pfeffer (1992) örgütte güç ve politikanın tanımlaması ve politikanın örgüte etkisi; Tooms, Kretovıcs ve Smıalek (2007) okul yöneticilerinin politik algısının belirlenmesi; Vigoda ve Cohen (2002) örgütsel politikanın ve politik taktiklerin örgütsel yaşama etkisi; Zaleznik (1970) örgütsel yaşamda politika ve gücün etkisi ve Taşdan (2013) öğretmenlerin politik davranış algıları boyutlarıyla konuyu ele almışlardır.

Örgüt yaşamı içerisinde çalışanların davranışlarını anlamak ve ortaya koymak için önemli değişkenlerden birisi de çalışanların örgütteki iş ve süreçlere ilişkin adalet algılarıdır. Örgütsel adalet algısı örgütte çıktıların dağıtımı bu süreçte yapılan işlemler ve uygulamalar ile bireyler arası ilişkilere yönelik çalışan algısı olarak tanımlanabilir. Örgütte çalışanlar kendilerine göre birtakım ölçütler belirlemekte ve bu ölçütlere göre kendilerine adil davranılıp-davranılmadığına karar vermektedirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2010). Örgütsel adalet algısı üç boyutta ele alınmaktadır. Dağıtım adaleti çalışanların aldıkları ücrete yönelik algılarını ifade ederken, işlem adaleti bu süreçleri kapsamaktadır. Üçüncüsü de bireylerarası ilişkilerden kaynaklı etkileşim adaletidir. Hoy ve Tarter (2004) Adalet meselesi okullarda hafife alınmaması gereken diğer örgütlere göre üzerinde daha çok durulması gereken bir problem olarak görülmektedir. Bunun sebebi olarak da okul örgütlerinde diğer örgütlerin aksine girdi-işlem ve çıktı olmak üzere tüm süreçlerde insan faktörünün olması ve insan yoğun bir örgüt olmasıdır.

Örgütsel adalet gibi çalışanların örgütteki davranışlarını ve örgüte aidiyetlerini anlamamızı sağlayan bir diğer değişkende örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Organ (1997), örgütsel vatandaşlık davranışını, örgütün tanımlanmış ödül sistemiyle ilgisi olmayan gönüllü davranışlar olup örgütün bir bütün olarak etkin işlemesini sağlamak olarak tanımlamıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel etkililiği ve bağlılığı artırması beklenen davranışlar olup örgüt tarafından görevin gereği olarak beklenen davranışların ötesinde gösterilen olumlu davranışlar olarak da ifade edilmektedir (Hodson, 2002). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarını geliştirmeye çalışan davranışları sivil erdem olarak düşünülebilir. Örneğin, öğretmenler genel olarak okul veya eğitim problemleriyle ilgilenir ve çözüm bulmaya çalışır. Bu davranışları örgütsel vatandaşlık davranışı olarak düşünülebilir. Benzer şekilde, öğretmenler öğrenci başarısını artırmak için kişisel gelişim kurslarına katılır. Bu da vatandaşlık davranışına bir örnek olarak gösterilebilir (Yılmaz ve Taşdan, 2009). Özdevecioğlu (2003)'ye göre örgütsel vatandaşlık davranışları örgüt içerisinde yardımlaşma eğilimini artırır, sorumluluk duygusu ile çalışanların olumlu tutumlarını geliştirir ve bunun sonucunda da çalışanların iş başarı düzeylerini artırır. Çalışanlar kendilerine adil davranıldığında, yüksek düzeyde güven duygusu geliştirmekte, çalışma istekleri ile birlikte örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik eğilimleri artmaktadır (Greenberg, 1990; Moorman, 1991 Akt. Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Bireyin bir sürecin veya sonucun uygunluğunu algılaması veya değerlendirmesi anlamına gelen örgütsel adalet kavramı, örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasında önemli değişkenlerden biridir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

Türkiye'de örgüt üyeleri arasındaki güç arttırma ve örgüt içi politika konusu, üzerinde en az durulan konulardan birisidir (Koçel, 2005). Örgütsel politikaya ilgi, özellikle 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında ortaya çıkmıştır. Genel olarak toplumda özel de eğitim kurumlarının kültürel yaşamlarında örgütsel politik algılarının çok yönlü ve geniş ölçüde incelenmesi gerekmektedir. Okulların karmaşık dünyası içerisinde öğretmenlerin politik algıları ile adalet algıları ve kuruma aidiyetlerinin bir göstergesi olan vatandaşlık davranışlarının birlikte incelenmesi alanyazına ve uygulamaya katkı getirecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmelerin okula ilişkin politik algılarının boyutlara göre farklılaşacağı, öğretmenlerin politik davranışlara ilişkin algılarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha rasyonel davranışlar algılayacakları ve sendika üyesi öğretmenlerin, sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha fazla politik davranış algılayacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarda algıladıkları politik davranışın düzeyi ile örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve sahip oldukları vatandaşlık davranışlarının düzeyinin; örgütsel politika ölçeğinin genelinde ve "Tavizci ve İkiyüzlü Davranmak, "Koalisyon Oluşturma ve Hiyerarşi" "Kendini Olduğundan Farklı Gösterme", "Akılcı Davranışlar Sergileme" ve "Kural ve Prosedürler" boyutlarında anlamlı birer yordayıcı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Politik Algı, Öğretmen, Okul

Kaynakça

Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *49*(49), 1-16.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *16*(4), 463-485.

Blase J. ve Blase J. (2002).Micropolitics of ınstructional supervision: A call for research. *Educational administreation quarterly*Vol. 38, No. 1 (February 2002) 6-44

Busher, H. (2006) *Understanding educational leadership People power and culture.* Open University Press Mc Graw Hill Education Berkshire England

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The high school journal*, *88*(3), 35-44.

Eden, D. (2001) Who Controls the Teachers?: Overt and Covert Control in Schools. Educational *management administration leadership*. 2001; 29; 97

Farrell, D. ve Peterson, J.C. (1982). Pattems of political behavior in organizations, *Academy of management review* 7, 403-412.

Ferris,G. R. ve Kacmar, K.M. (1992), Perceptions of organizational poiitics, *Journal of management,* 18: 93-116

Hodson, R. (2002). Demography or respect?: Work group demography versus organizational dynamics as determinants of meaning and satisfaction at work. *The British journal of sociology*, *53*(2), 291-317.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, *18*(4), 250-259.

Koçel, T.(2005) *İşletme yöneticiliği*, 10.Basım, Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul,

Lucas, R. (1987), Political- cultural analysis of organization, *Academy of management review,* 12, 144-156.

O'Connor, W. E., & Morrison, T. G. (2001). A comparison of situational and dispositional predictors of perceptions of organization politics. *Journal of psychology*, 135, 301-312.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, *10*(2), 85-97.

Parker, C. P., Dipboye, R. L., & Jackson, S. L. (1995). Perceptions of organizational politics: An investigation of antecedents and consequences. *Journal of Management*, *21*(5), 891-912.

Pettigrew, A. M. (1973) *Politics of Organizational Decision-making*(London, Tavistock).

Pfeffer, J. (1992) *Managing with power: politics and ınfluences in organizations* (Boston: Harvard BusinessSchool Press).

Tasdan, M. (2013). Perceptions of Elementary School Teachers Regarding Political Life at School. *The Anthropologist*, *16*(1-2), 405-415.

Tasdan, M. (2013). Perceptions of Elementary School Teachers Regarding Political Life at School. *The Anthropologist*, *16*(1-2), 405-415.

Tastan, M., & Yilmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Egitim ve Bilim*, *33*(150), 87.

Tooms, A K.. Kretovıcs M. Ve Smıalek C. A. (2007) Principals' perceptions of politics *International journal of leadership in education* january–march 2007, vol. 10, no. 1, 89–100

Vigoda, E. (2000). Internal politics in public administration systems: An empirical examination of its relationship with job congruence, organizational citizenship behavior, and in-role performance. *Public personnel management*, 29, 185-210

Vigoda,E. ve Cohen, A(2002) Influence tactics and perceptions of organizational politics A longitudinal study *Journal of business research* 55 (2002) 311–324

Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, *47*(1), 108-126.

Zaleznik, A. (1970). Power and politics in organizational Life. *Harvard business review,* 48(3),47-60.

(25381) Eğitim ve Araştırma Amaçlı Gerçekleştirilen Uluslararası Akademik Hareketliliğin Katkısına Dair Akademisyen Görüşleri

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

KENAN ÖZCAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Akademisyenlerin eğitim ve araştırma amaçlı hareketlilikleri, araştırma, öğrenme ve / veya öğretim için yurtdışında geçici olarak kalmayı içerir ve "akademik bir ağa bağlı" farklı bağlantılar kurma ve sürdürme amaçlıdır (Urry 2004). Araştırmalar akademisyenlerin uluslararası akademik hareketlilikleri, hem kendilerine hem de kaldıkları ülke ve kurumlardaki akademisyenler için olduğu kadar öğrencileri, araştırma grupları ve kurumları için de önemli olumlu geribildirim yaratabilmektedir. Bu kapsamda bu hareketliliğin yeni bilgi üretimi, mevcut bilginin uluslararası dolaşımı, araştırma ve öğretim için yenilikçi kaynakların paylaşımı, düzenli öğrenci ve akademisyen değişimi ve uzun vadeli araştırma işbirliğinin kurulması amaçlarına da hizmet ettiğini göstermektedir (Ackers, 2005; Ackers & Gill, 2008; Altbach, 1989; Blumenthal, Goodwin, Smith & Teichler, 1996; Jo¨ns, 2007; 2009; O'Hara, 2009; Van de Sande, Ackers& Gill 2005; Welch, 1997).

Dünyanın farklı ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de akademisyenlerin farklı yollarla başka ülkelerde araştırma amaçlı hareketlilikleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Türk yükseköğretim sistemi bakımından değerlendirildiğinde bu kapsamda iki uygulamadan söz etmek olasıdır. Bunlardan ilki öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla farklı ülkelere gönderilen öğrenci ya da araştırmacılardır. Bu anlamda Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren, devletin nitelikli insan kaynağı ihtiyacını karşılamak üzere yurtdışına öğrenci gönderilmektedir (Gümüş ve Gökbel, 2012). Bu çerçevede son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üniversitelerin ve kamu kurumlarının ihtiyacı dikkate alınarak yurtdışına öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmektedir. Zaman zaman kesintiye uğrasa da bu hareketlilik devam etmekte ve özellikle yeni üniversitelerin kurulmaya başlanmasıyla beraber son yıllarda bu konuya daha da fazla bir ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu amaçla *1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun* kapsamında 2006 yılından sonra beş yılda 5.000 öğrenci yurt dışına lisansüstü eğitim için gönderilmiştir. Bu amaçla yurt dışına gönderilen araştırmacıların döndükten sonra yurt dışında kaldıkları sürenin iki katı kadar kurumlarında çalışmaları zorunlulukları bulunmaktadır. Ancak bu anlamda bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda MEB bursu ile yurtdışına gönderilen öğrenciler genelde yeni kurulan üniversitelere plansız bir şekilde dağıtılmakta, gittikleri üniversitede kendi bölümleri olmadığı için uzmanlık alanlarının dışındaki alanlarda görevlendirilmekte ve zorunlu hizmet yükümlülüklerinden dolayı da başka bir üniversiteye geçememektedirler.

Diğer uygulama ise hâlihazırda öğretim üyeliği yapanların belli süreliğine yurt dışında farklı bir üniversitede misafir araştırmacı ya da öğretim üyesi (*sabbatical, visiting professor vb*) olarak hareketlilikleri durumudur. Yine bu amaçla 2007 yılı sonrasında YÖK, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik mevcut yurtdışı doktora bursunun yanı sıra özellikle niteliğin artırılması amacı ile lisansüstü eğitim sırasında veya sonrasında kullanılabilecek birçok yurtdışı araştırma bursu ihdas etmiştir (Gümüş ve Gökbel, 2012).

Her iki akademik hareketlilik uygulaması da ülkemize ve kurumlarımıza önemli oranda maliyete neden olmaktadır. Bu maliyetin karşılığında onlardan beklenen, çalıştıkları alanlarla ilgili bilgi ve araştırma kapasitelerini geliştirmeleri ve kaynak kurumlarına deneyimlerini ve bilgilerini aktarmalarıdır. Ancak yeterli koordinasyon ve motivasyon sağlanamadığı için gönderilen az sayıda akademisyen adayı ya farklı iş sahalarına yönelmekte eğitimlerini yarıda bırakmakta ya da eğitimini tamamlamasına rağmen mevcut akademik koşulların yetersizliği gibi sebeplerden dolayı yurda geri dönmeyi reddetmektedirler. Her şeye rağmen kurumlarına geri dönenlerin de Öcal'a göre (2012) uzun yıllardan bu konuda yeterli çalışmaların yapılmaması da bu sorunların tespitini ve çözümünü geciktirmektedir. Bu anlamda kurumlarında uygun çalışma koşulları ve ortamlarının sağlanıp sağlanmadığı, akademik kadrolarının verilmesi sürecinin nasıl işletildiği onların motivasyonlarını ve verimliliklerini belirleyen unsurların başında gelmektedir.

Bu anlamda akademisyenlerin söz konusu eğitim ya da araştırma sürelerini tamamlayıp döndükten sonra kurumlarına ne tür ve ne kadar katkı sunabildiklerinin araştırılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma akademisyenlerin uluslararası eğitim ve araştırma deneyimlerinin onların bilgi, araştırma kapasitesi, yayın üretme, işbirliği geliştirme, projeler geliştirme gibi alanlarda ne tür ve ne kadar katkıda bulunduklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (**Creswell, 2007;** Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni

olan "durum çalışması" yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı ve irdelendiği bir yöntemdir (**Denzin & Lincoln, 2005; Marshall &Rossman, 2006;** McMillan, 2000, 45). Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını, bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılması ve duruma ilişkin verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır. Karasar'ın (2007) belirttiği üzere "bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir". Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (**Balcı, 2015; Kümbetoğlu, 2005; Punch, 2005;** Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 151). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul da bulunan üniversiteler ile Adıyaman Üniversitesinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen 20 akademisyen oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Büyüköztürk ve diğ. 2008; Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimsek 2011).

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (**Creswell, 2007;** Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan "durum çalışması" yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı ve irdelendiği bir yöntemdir (**Denzin & Lincoln, 2005; Marshall &Rossman, 2006;** McMillan, 2000, 45). Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını, bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılması ve duruma ilişkin verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır. Karasar'ın (2007) belirttiği üzere "bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir". Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (**Balcı, 2015; Kümbetoğlu, 2005; Punch, 2005;** Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 151). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul da bulunan üniversiteler ile Adıyaman Üniversitesinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen 20 akademisyen oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Büyüköztürk ve diğ. 2008; Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimsek 2011). Bu araştırma verilerinin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilmiş veriler yazılı olarak elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kod-lamalar üzerinde *Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100* formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyuşum yüzdesi % 90 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 ya da daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde "QSR NVivo 8"den yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademisyenler, uluslararası hareketlilikten kişisel ve mesleki olarak önemli katkılar elde ettiklerini ancak kurumlarına döndükleri ilk dönemlerde üniversitelerindeki akademik uygulamalar, karar süreçlerine katılma ve kurum kültürüne uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yine akademisyenler öğretim üyeliği kadrosuna atanma süreçlerindeki sorunlar nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıklarını, hatta tekrar yurt dışına dönmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde fen ve mühendislik alanlarında çalışan akademisyenler üniversitelerindeki teknik alt yapıya ilişkin eksiklikler nedeniyle araştırma yapma ve yayın üretmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilimler alanındaki akademisyenle akademik çalışmalarını yürütme konusunda pek sorun yaşamamaktadırlar. Akademisyenlerin yurt dışında kazandıkları bilgi ve becerini, ülkemize üniversitelerine aktarma konusunda çaba göstermektedirler. Ancak bilgi ve deneyim paylaşımının etkililiğinin artırılması için gerçekleştirecekleri

projelerin bütçesinin artırılmasını, atölye ve laboratuvarın altyapılarının güçlendirilesini, bilgiye ulaşmak için kütüphanelerdeki elektronik kaynaklara erişim için olanakların artırılması beklentisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Akademisyen, araştırma, uluslararası akademik hareketlilik, bilimsel bilgi üretimi, yükseköğretim, Türkiye

Kaynakça

Ackers, L. (2005). Moving people and knowledge: Scientific mobility in the European Union.*International Migration*, 43(5), 99-131.

Ackers, L., & Gill, B. (2008). Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham: Edward Elgar.

Altbach, P.G. (1989). The new internationalism: Foreign students and scholars. Studies in *Higher Education*, 14(2), 125-36.

Blumenthal, P., C.D. Goodwin, A. Smith, & U. Teichler, eds. (1996). *Academic mobility in changing world.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2.Basım).* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research, 3rd Edition*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Gümüş, S. ve Gökbel, V. (2012). 2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK lisansüstü Bursları, *Seta Analiz*, Sayı 56.

Jöns, H. (2011). Transnational academic mobility and gender, *Globalisation, Societies and Education*, 9, 2, 183-209, DOI: 10.1080/14767724.2011.577199

Jo¨ns, H. (2007). Transnational mobility and the spaces of knowledge production. *Social Geography*, 2(2), 97_14

Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (14.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kümbetoğlu, B (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, İstanbul: Bağlam Yayınları.

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research (4 th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Online Journal Qualitative Social Research,* 1(2), 1-10.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer (3. edition).* New York: Longman.

Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods*.

O'Hara, S. (2009). *Internationalizing the academy: The impact of scholar mobility. In Highereducation on the move: New developments in global mobility*, ed. R. Bhandari and S. Laughlin, 29_47. New York: Institute of International Education.

Öcal, Ş. (2012). Yurtdışı eğitimi: Sorunlar ve çözümler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8 (23), 36-41.

Punch, K.F. (2005). I*ntroduction to social research–quantitative & qualitative approaches.* London: Sage.

Urry, J. (2004). Connections. Environment and Planning D: *Society and Space*, 22(1), 27_37.

Van de Sande, D., H.L. Ackers, & Gill, B. (2005). Impact assessment of the Marie Curie fellowships under the 4th and 5th framework programmes of research and technological development of the EU (1994_2002). Brussels: European Commission

Welch, A. (2008). *Myths and modes of mobility: The changing face of academic mobility in the global era. In Students, staff and academic mobility in higher education,* ed. M. Byram and F. Dervin, 292_311. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

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

(25414) Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Algılanan Mizah Tarzı Arasındaki İlişki

EMİN KILINÇ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancılaşma kavramının, ekonomi ve siyasal anlamda, işçilerin emeği, üretimleri ve insan doğası arasındaki diyalektik ilişkiler sonucunda ortaya çıktığını belirten Karl Marx, kendi tanımına göre işçiler üretimlerinin kendilerine ait olmamasından dolayı ilk önce kendilerine ve daha sonra ise doğaya karşı yabancılaşmaktadırlar (Williams, 2016; Sidorkin, 2004). Diğer bir anlatımla; kapitalizmin sonucu olarak, işçi ile insan doğasına aykırı ilişkiden dolayı bireylerde yabancılaşma görülmektedir (Tsang, 2018; Aydoğan, 2015; Yalçın ve Koyuncu, 2014). İşe yabancılaşma kavramı ekonomi-politik anlayışının üzerine inşa edilse de (Joo, 2014) 1960'lı yıllarda sosyal bilimler alanında çalışılmaya başlanmıştır ve bu bağlamda ilk defa Seeman tarafından alt kategorilere ayrılmıştır (Barnhardt ve Ginns, 2014; Case, 2008). Seeman'dan sonra farklı örgüt türlerinde (okul, hastane, fabrika, şirketler gibi) bireylerin işe yabancılaşması üzerine çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenler ile çalışıldığı görülmektedir. İfade edilen bu çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin işe yabancılaşması ile bürokratik yapı ve okul büyüklüğü (Tsang, 2018; Martinez, Valdez ve Cariaga, 2016; Yu, 2015; Erjem, 2005; Berman, 1990; Hoy, Blazovsky, ve Newland, 1983; Isherwood ve Hoy, 1973), branş (Emir, 2012), yalnızlık düzeyi (Yakut, 2016), işten ayrılma (Yiğit, 2016), örgütsel muhalefet (Kesen ve Pabuççu, 2016), mesleki deneyim, eğitim düzeyi (Tsang, 2018; Kesik ve Cömert, 2014; Orr, 2012) ve hiyerarşi ile kurallara uyma (Cox ve Wood, 1980) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken; işe yabancılaşmayı, örgüt ve destek kültürü (Korkmaz ve Çevik, 2017; Kahveci ve Demirtaş, 2014), örgütsel adalet (Kurtulmu ve Karabıyık, 2016), örgütsel muhalefet (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016) ve iş yaşam kalitesi (Erdem, 2014; Köstereliоğlu, 2011) gibi değişkenlerle yordayan araştırmalar da bulunmaktadır. Görülmekte olduğu gibi öğretmenlerin işe yabancılaşması ile mizah değişkenine göre çalışma yapılmadığı ifade edilebilir. Belirtilen bu nedenden dolayı alan yazındaki boşluk tamamlanacaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerini mizahi yönden algılamaları arasındaki ilişki incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel ve ilişkisel bir çalışma olup iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2015; Balcı, 2011). Araştırmada Mersin'in Tarsus ilçesinde yer alan kamu ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin algısına göre okul müdürlerinin mizah tarzları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış olup; kıdem, bulundukları okulda çalışma süresi ve eğitim bölgesi ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 yılı eğitim öğretim yılında Mersin'in Tarsus ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapan 1295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise tabakalama örneklem yöntemi seçilmiştir (n=297). Bu yönteme göre araştırma evreni kendi içerisinde türdeş alt gruplara ayrılır (tabaka) ve tabakalardan (evrendeki oranları nispetinde) rastgele örneklem seçimi yapılır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ayrıca cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi birçok değişken tabakalama yöntemine girebilir (Gürbüz ve Şahin, 2017; Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Büyüköztürk, 2015; Gliner, Morgan ve Leech, 2015; Arıkan, 2004). Bu bağlamda Tarsus ilçesinde üç farklı eğitim bölgesi olup evreni temsil edecek olan bölgeler şehir merkezinde bulunmaktadır. Eğitim bölgelerine göre örneklem miktarını belirlemede 1 numaralı formül kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Ölçme Araçları

İşe Yabancılaşma Ölçeği

Elma (2003) tarafından öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyini ölçen ölçek 38 maddelik ve 5'li Likert tipi olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ise güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlıktır.

Mizah Davranışları Ölçeği

Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından geliştirilen Mizah Davranışları Ölçeği 5'li Likert tipidir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır ve 30 maddedir. Alt boyutları alaycı mizah, üretici sosyal mizah, onaylayıcı mizah ve reddedici mizahtır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin ve alt boyutlarının kıdeme, okulda çalışma sürelerine ve eğitim bölgelerine göre ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyonel analiz yöntemi kullanılmıştır.

İşe yabancılaşma 1960'lı yıllardan bu yana sosyal bilimlerin ilgisini çekmiştir. İşe yabancılaşan bireylerin iş verimlerinin düştüğü, çalışma ortamlarından uzaklaştığı birçok araştırmada ifade edilmiştir. Yabancılaşma ile ilgili hemen hemen her türlü örgüt tiplerinde (okul, hastane, üniversite, şirketler gibi) araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin, okul yönetiminin ve öğrencilerin yabancılaşmaları üzerine sayısız çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürünü algıladıkları mizah tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzın ölçmek için ise Mizah Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Alan yazın incelemeleri sonucunda öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ve eğitim bölgeleri ile ilgili bağımsız değişkene rastlanmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu eğitim bölgeleri bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Ek olarak öğretmenlerin kıdemleri bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin'in Tarsus ilçesinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı 1295, örneklem sayısı 297 ve ulaşılan ölçek sayısı ise 311'dir. Örneklem seçiminde tabakalama örneklem yöntemi kullanılarak her eğitim bölgesi için asgari düzeyde örneklem miktarı belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puan düşüktür (x=1,88). İşe yabancılaşmanın alt boyutu olan anlamsızlık boyutunda kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler (x=*1,47*), kıdemleri 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden (x=1,83) daha az anlamsızlık yaşamaktadırlar. Okulda çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler (x=*2,07*), 6-10 yıl arası çalışan (x=*2,29*) öğretmenlerden daha az yabancılaşmaktadırlar. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler (x=*2,52*), 1-5 yıl arası çalışanlardan daha fazla güçsüzlük yaşamaktadırlar (x=*2,10*). 39 numaralı eğitim bölgesi bölgesi (x=2.01), 40 ve 41 numaralı eğitim bölgesinden daha az yabancılaşma yaşamaktadır (sırasıyla, x=2,28; x=*2,29*). İşe yabancılaşmanın alt boyutlarında da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. 39 numaralı eğitim bölgesindeki sınıf öğretmenleri güçsüzlük (x=*2,05*), anlamsızlık (x=*1,41*) ve yalıtılmışlık (x=*1,73*) durumunu diğer bölgelerdeki sınıf öğretmenlerine göre daha az yaşamaktadır. İşe yabancılaşma ile okul müdürünün sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzı arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki vardır (*r*= *.275*). Öte yandan; işe yabancılaşmanın ortalama puanları ile mizah tarzın alt boyutları olan alaycı mizah (*r*= *.358*), mizahi olmayan tarz (*r*= *.303*) ve reddedici mizah tarzı (*r*= *.303*) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Güçsüzlük ile alaycı mizah (*r*= *.356*), mizahi olmayan tarz (*r*= *.379*) ve reddedici mizah tarzı (*r*= *.300*) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak ise yalıtılmışlık ile alaycı mizah arasında da pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (*r*= *.322*).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde ise işe yabancılaşma düzeyleri ve alt boyutları 40. ve 41. eğitim bölgelerinde daha fazladır. Daha önce de belirtildiği gibi bu iki bölgenin sosyo-ekonomik açıdan az gelişmiş, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması ve eğitime ilgisiz olmaları, göç almış ve şehrin uzak bölgelerinde olması gibi nedenler öğretmenlerin işe yabancılaşmasını etkilediği söylenebilir.

39 numaralı eğitim bölgesi ise diğer iki bölgenin tam tersi özellikler sergilemektedir ve bu bölgedeki öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri daha düşüktür. Özetlemek gerekirse öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını etkileyen nedenler arasında çevresel faktörlerin olduğu da söylenebilir.

Öğretmenlerin yabancılaşma durumlarının mizah algılarını etkilediği söylenebilir. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık yaşayan öğretmenler, okul müdürünün kullandığı mizah tarzını alaycı olarak nitelendirirken, güçsüzlük yaşayanlar ise mizahi olmayan tarz ve reddedici mizah kullanıldığın ifade etmektedirler. Bu bağlamda yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin daha fazla sosyal kabul görmeleri, onaylanmaları ve mesleki çalışmalarında daha verimli olmaları için okul müdürlerinin mizah tarzlarına dikkat etmeleri ve öğretmenleri destekleyen bir mizah tarzı kullanmalarının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yönetiminin (özellikle okul müdürünün) okuldaki yönetim süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesi, bürokratik işlerin azaltılması, okulların donanımsal olarak iyileştirilmesi, velilerin eğitim-öğretim ile ilgili daha fazla bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerle olumlu sosyal ilişkilerin kurulması öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin önemli ölçüde etkilenerek azalacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmeni, İşe Yabancılaşma, Mizah Tarzı, Okul Müdürü

Kaynakça

Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncüllerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *54*, 273-282.

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. 9. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Barnhardt, B. ve Ginns, P.(2014). An alienation-based framework for student experience in higher education: New interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, *68*, 789-805.

Berman, B. J. (1990). Perfecting the machine: Instrumental rationality and the bureaucratic ideologies of the state. *World Futures: Journal of General Evolution*, *28* (*1*), 141–161.

Case, J. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, *55*, 321-332.

Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 694-716.

Cox, H. ve Wood, J. (1980). Organizational structure and professional alienation: the case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, *58* (*1*), 1-6.

Emir, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3* (*4*), 395-417.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Felsefe-Yöntem-Analiz)*. 4. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hoy, W., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, *21* (*2*), 109-120.

Isherwood, G. ve Hoy, W. (1973). Bureaucracy, powerlessness, and teacher work values. *Journal of Educational Administration*, *11* (*1*), 124-138.

Joo, K. (2014). Reconsidering open and distance higher education: A life-history analysis of adult learners in Korea National Open University. *Asia-Pacific Education Research*, *23* (*3*), 699-707.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, *1* (*3*), 27-62.

Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 19. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kesen, M. ve Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin Anfis Model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9* (*42*), 1552-1563.

Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15* (*1*), 27-46.

Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Analysis of the retation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23* (*4*), 675-716.

Köstereliogl u, M. A. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yasam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5* (*2*), 459-477.

Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (*3*), 860-871.

Martinez, A., Valdez, C. ve Cariaga, S. (2016). Solidarity with the people: organizing to disrupt teacher alienation. *Equity & Excellence in Education*, *49* (*3*), 300-313.

Orr, K. (2012) Coping, confidence and alienation: the early experience of trainee teachers in English further education. *Journal of Education for Teaching*, *38* (*1*), 51-65.

(25448) Okullarda Lider Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumu Algılarında Örgütsel Destek Algısının Aracılık Rolü

ONUR ERDOĞAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal takas teorisine göre insanlar arasındaki tüm ilişkiler verme ve denklik ilkesine göre verdiğinin karşılığını bekleme ilkesine dayanmaktadır. Yasal olarak işlev gören tüm ekonomik faaliyetlerde, hizmet anlaşmalarında ve yasallaştırılmış ilişkilerde yasalar hizmetin karşılıklılığını ve dengeyi garanti etmektedir (Blau, 1964). Benzer bir karşılıklılık ilkesinin örgütlerde de var olabileceği düşüncesi bağlamında sosyal takas teorisi örgütlerde yöneticilerin ve çalışanların performansı, duyguları, örgütsel vatandaşlık, bağlılık ve destek gibi algılarını açıklamak amacıyla lider üye etkileşimi adı altında örgütsel ortamlara uyarlanmıştır (Wayne, Shore, Bommer ve Tetrick, 2002).

Lider üye etkileşimi teorisi yöneticiler ile astlar arasında formal örgütün arka planında bir ilişkinin geliştiğine işaret etmektedir. Bu ilişkinin boyutu iki taraf arasında paylaşılan maddi kaynakların ve bilginin miktarına göre değişmektedir. Takas edilen maddi ve maddi olmayan varlıkların değeri ne kadar yüksek ise ilişkinin kalitesi de o kadar artmaktadır. Söz konusu bu ilişkinin düzeyi de örgütlerde bireylerin tutum ve davranışlarını çeşitli yollarla etkilemektedir (Wayne, Shore ve Liden, 1997). Daha önce yapılmış araştırmalar lider üye etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık (Ilies, Nahrgang ve Morgeson, 2007), bağlılık (Truckenbrodt, 2000) ve örgütsel adalet algısı (Lee, 2001) gibi örgütsel değişkenlerin ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bahsi geçen araştırmalardan yola çıkarak lider ile üye arasındaki yüksek düzeyli etkileşimin örgütsel vatandaşlık, bağlılık ve adalet algılarını artırdığı söylenebilir.

Lider üye etkileşiminin bahsi geçen değişkenler dışında literatürde sıklıkla ele alındığı ve çalışmalarda atıf yapıldığı temel konulardan birisi de örgütsel destek algısıdır. Literatürde yapılmış araştırmalar lider üye etkileşiminin düzeyi ile örgütsel destek algısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Credo, Armenakis, Feild ve Young, 2010; Trybou, Gemmel, Pauwels, Hennick ve Clays, 2014). Benzer şekilde alanyazında bazı araştırma sonuçları lider üye etkileşimi ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Harris, Wheeler ve Kacmar, 2009; Lapierre ve Hacket, 2007). Bununla birlikte örgütsel destek algısı ile iş doyumunun da pozitif yönlü ilişkili olduğuna işaret edilmektedir (Eisenberger, Cummings, Armeli ve Lynch, 1997). Alanyazında lider üye etkileşimi ile mesleki haz arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte okul dışı örgütlerde destek algısının lider üye etkileşimi ile iş doyumu ve iş performansı arasında anlamlı bir aracılık rolünün de bulunduğu belirtilmektedir (Erdoğan ve Enders, 2007). Benzer şekilde Wayne vd., (1997) lider üye etkileşimi ile örgütsel destek algısının ilişkili olduğunu ve söz konusu bu iki değişkenin birlikte pek çok örgütsel değişkeni doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebileceğini belirtmiştir.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalar lider üye etkileşimi, örgütsel destek algısı ve iş doyumunun ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Lider üye etkileşimi, örgütsel destek algısı ve iş doyumu çıktıları etkilemesi bakımından literatürde önemli örgütsel değişkenler olarak görülmektedir. Bununla birlikte mesleki haz göreli olarak örgütsel çalışmalarda son dönemlerde konu alınmaktadır. Mesleki haz iş doyumundan farklı işe dönük olarak enerji ve heyecan kavramlarına odaklanmaktadır. Okullarda öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları ve haz duymalarının örgütsel hedeflere ulaşılması bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin lider üye etkileşimleri ile örgütsel destek algıları, iş doyumları ve mesleki hazları arasındaki ilişkiler ile bu ilişkide örgütsel destek algılarının aracılık rolü incelenmiştir. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin lider üye etkileşim düzeyleri, örgütsel destek algıları, iş doyumları ve mesleki hazları arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?

2. Öğretmenlerin lider üye etkileşimi ve örgütsel destek algıları düzeyleri iş doyumlarını ve mesleki hazlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

3. Öğretmenlerin lider üye etkileşimi düzeyleri iş doyumlarını ve mesleki hazlarını örgütsel destek algısı üzerinden dolaylı şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki hazları üzerinde lider üye etkileşimi ve örgütsel destek algısının yordayıcılıkları belirlenmek istendiğinden araştırma deseni ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki hazlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılacaktır. Yapısal eşitlik modeli,

regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişki ile faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmanın evrenini Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Araştırmada örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Verilerin toplanmasında Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen Lider Üye Etkileşimi Ölçeği, Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilen Örgütsel Destek Algısı Ölçeği, Taşdan (2008) tarafından geliştirilen iş doyumu ölçeği ve Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen Mesleki Haz Ölçeği kullanılacaktır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, lider üye etkileşimi ve örgütsel destek algısının iş doyumu ve mesleki haz arasındaki doğrudan ve dolaylı yordayıcılıklarının belirlenmesinde Path analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatür lider üye etkileşimi, örgütsel destek algısı ve iş doyumunun ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Mesleki haz ile iş doyumu birbirinden farklı yapılar olmakla birlikte analitik olarak bazı benzerliklerinin bulunması sebebiyle mesleki haz ile söz konusu kavramların da ilişkili olabileceği söylenebilir. Literatürden yola çıkarak söz konusu bu kavramlar arasında anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Bununla birlikte örgütsel destek algısının aracılık rolünün de anlamlı olması beklenmektedir. Bununla birlikte lider üye etkileşimi teorisinin gelişimi ve öncü araştırmaları Türkiye dışındaki ülkelerde gerçekleşmiştir. Lider üye etkileşimine atfedilen önemde kültürel farklılıklar bulunabileceği söylenebilir. Literatüre dayalı olarak Türkiye'de güç mesafesinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum lider üye etkileşiminin söz konusu değişkenlerle ilişkisini diğer çalışmalardan farklılaştırabilir.

Anahtar Kelimeler: Lider üye etkileşimi, mesleki haz, iş doyumu, örgütsel destek.

Kaynakça

Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley & Sons.

Büyüköztürk, Ş. (2010*). Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Credo, K. R., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Young, R. L. (2010). Organizational ethics, leader-member exchange, and organizational support: Relationships with workplace safety. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *17*(4), 325-334.

Eisenberger R., Huntington R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986), Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 500-507.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of applied psychology*, *82*(5), 812-820

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdogan, B., & Enders, J. (2007). Support from the top: Supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader-member exchange to satisfaction and performance relationships. *Journal of Applied Psychology*, *92*(2), 321-330.

Harris, K. J., Wheeler, A. R., & Kacmar, K. M. (2009). Leader–member exchange and empowerment: Direct and interactive effects on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *The Leadership Quarterly*, *20*(3), 371-382.

Lapierre, L. M., & Hackett, R. D. (2007). Trait conscientiousness, leader-member exchange, job satisfaction and organizational citizenship behaviour: A test of an integrative model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *80*(3), 539-554.

Lee, J. (2001). Leader-member exchange, perceived organizational justice, and cooperative communication. *Management Communication Quarterly*, *14*(4), 574-589.

Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 269-277.

Liden R.C. and Maslyn J.M. (1998), Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, *24*(1), 43-72.

Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Truckenbrodt, Y. B. (2000). The relationship between leader-member exchange and commitment and organizational citizenship behavior. *Acquisition Review Quarterly*, *7*(3), 233-244.

Trybou, J., Gemmel, P., Pauwels, Y., Henninck, C., & Clays, E. (2014). The impact of organizational support and leader–member exchange on the work-related behaviour of nursing professionals: The moderating effect of professional and organizational identification. *Journal of Advanced Nursing*, *70*(2), 373-382.

Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H., & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, *87*(3), 590-598.

Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management journal*, *40*(1), 82-111.

(25449) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları Ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları

YILMAZ SOYSAL
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

SEDA ÖZTÜRK
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız dünyada bilim ve teknoloji alanındaki değişimlere uyum sağlayabilmek, yeniliklerin ve gelişimin takipçisi olabilmek adına fen bilimleri önemli bir yere sahiptir.Bu nedenle pek çok ülke fen öğretim programlarında iyileştirme çalışmaları başlatmakta ve fen bilimleri eğitimine verdikleri önemi göstermektedir(ICSU, 2011). Ülkemizde de eğitim sisteminde hedeflenen noktaya ulaşabilmek için eğitim sistemimiz ve öğretim programları içerik bütünü ve yapısal bütünlük anlamında cumhuriyetin ilanından günümüze kadar birçok kez değişime uğramıştır.

Fen öğretim programları 2005'te uygulamaya geçecek şekilde anlayış ve müfredat içeriği anlamında değişmiş olup beraberinde 2013 ve 2018 yıllarında da değişime uğramıştır.2005 yılından itibaren yapılan değişiklikle öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımı eğitim kurumlarımızda uygulanılmaya başlamış ve yapılan bu değişikliklerin ders içi pratiklere yansıması amacıyla ile öğrenenler ve öğreticiler adına yeni roller belirlenmiştir (MEB, 2000). Bir öğretim programının oluşturulması, öğretim kademelerinde hayata geçmesi ve değerlendirilmesi sürecinde öğreticilerin önemli bir rolü vardır. Öğretim programı ne kadar iyi oluşturulmuş olursa olsun, bu işin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından içselleştirilip anlaşılmaması durumunda değişen öğretim programıyla hedeflenen kazanımlardan uzaklaşılmış olur. Bununla birlikte yapılandırılan öğretim programları paralelinde mesleki yeterliliği üst düzeyde donanımlı öğreticilerin de yetiştirilmesi çok önemlidir (Akpınar, 2002).

Değiştirilen ve uygulamaya konulan öğretim programı ve yaklaşımının sınıf içi pratiklere yansıması noktasında öğretmenlerin eğitimle ilgili sahip oldukları inançların da büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin pedagojik inançları ve zihinsel metaforları sınıf içi öğretimsel süreçlere yansımaktadır.(Afacan, 2011). Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının eğitimle ilgili sahip oldukları inançların çoğunun önceden oluştuğu ve genellikle geleneksel eğitim deneyimlerini yansıttığını ifade etmektedir (Pajares, 1992; Phelan & McLaughlin, 1995; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). İnançlara sıkı şekilde bağlı olan öğretmen adayları fikirleri üzerinde düşünme ve sorgulama davranışlarını benimsemeyebilirler (Hatton & Smith, 1995). Bu noktada öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarının inançları üzerinde yoğunlaşmasının önemli olduğu böylece bu geleneksel inançların değiştirilebileceğinden bahsedilmektedir (Yost, Forlenza-Bailey, 1999).Bu bağlamda geleneksel inanç yapılarını değiştiren öğretmen, öğrenci merkezli çağdaş eğitim yaklaşımlarının hedeflediği yapılandırmacı sınıf atmosferini daha kolay bir şekilde oluşturabilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma küçük ölçekli bir tarama modelidir.Bilindiği üzere tarama modelleri farklılaşabilmektedir.Araştırma yaklaşımı literatüründe genel tarama modeli temelde iki türden oluşur.Bunlar ilişkisel tarama modeli ve tekil tarama modelidir (Büyüköztürk, 2011). İlişkisel tarama modelleri genellikle korelasyonel araştırmaları ya da karşılaştırma araştırmalarını oluşturmaktadır.Tekil tarama modelleri de iki türden oluşmaktadır: izleme araştırmaları ve kesitsel araştırmalar (Büyüköztürk, 2011).İzleme araştırmaları zamana dayalı bir şekilde gerçekleştirilir ve özellikli bir grubun belirli bir zaman aralığında uzun bir süre izlenmesi ile o grup adına çeşitli değişkenlerin nasıl değiştiği ve neden değiştiği sorularını cevaplamaya çalışır.İzleme ve eğilim belirleme araştırmaları genellikle ciddi maliyet ve araştırmacı tarafında efor ve zaman gerektirir.Bu çalışmada ise amaç belirli bir grubu uzun bir süre izlemek değil, kısa süreli ya da anlık bir saptama yapmak amacıyla fen bilimleri öğretmenlerinin reform temelli girişimlerden ne kadar etkilendiğinin belirlenmesi ya da yordanmasıdır.Özellikle tekil tarama yaklaşımında anlık durum saptamaları yapılabilmektedir. Bu yaklaşımda bir grup üzerinde bir anda yapılacak gözlemler ya da ölçümler aracılığı ile şu sorulara yanıt aranabilir:"Ne idi?", "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?"(Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın amaçlarına en çok uyum sağlayan araştırma yaklaşımı tekli tarama modellerinden kesit alma yaklaşımıdır.Tekli kesit alma tarama modeli nicel verilere ihtiyaç duyar.Bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı ile fen bilimleri öğretmenlerinden nicel veriler toplanmıştır.

Araştırma sorusu-1 (AS-1): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin (teorilerinin, algılarının, tecrübelerinin) yöneylemleri (öğrenen-merkezli vs. öğretmen-merkezli) nasıldır?

Araştırma sorusu-2 (AS-2): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin yöneylemlerini hangi moderatör etmenler ("cinsiyet", "tecrübe", "gelir düzeyi", "anne", "baba" ve "kendi eğitim" düzeyi ve "bölüm türüne") etkilemektedir?

Araştırma sorusu-3 (AS-3): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin yöneylemlerinin sınıf içine olası yansımaları nasıldır?

Bu üç araştırma sorusuna cevap verebilmek için farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bunlar; Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ), Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği (ÖYEİÖ) ve Metaforik Akıl Yürütme Ölçeği'dir (MAYÖ).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Rokeach'in (1968) öğretmenlerin inanç sistemleri ile pratik uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklama noktasındaki önerisi hala geçerli görünmektedir ve bu çalışma bağlamında bu iki olgu arasında bir uyuşmama durumunun olabileceği gösterilmiştir. Bunun temel sebebi moderatör değişkenler ("cinsiyet", "tecrübe", "gelir düzeyi", "anne eğitim düzeyi", "baba eğitim düzeyi" ve "kendi eğitim düzeyi ve "bölüm türü") işe koşularak açıklanamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin tabi olduğu **paradigma** ya da inanç sistemi değiştirme süreci ülke bağlamında *tarihsel olarak* incelenmiş ve uyuşma tezinin sebebi daha çok "bağlamsal" ve "kronolojik" ya da "konjonktürel" etmenlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bahsedildiği üzere, reform temelli girişimler, fen bilimleri öğretmenlerinin **öğrenme, öğretme** ve **bilgi** ile ilgili fikirlerini, inançlarını, algılarını ya da teorilerini daha öğrenen-merkezli bir perspektife doğru devindirmiştir. Ancak bu çalışmada veri temelli bir şekilde gösterildiği üzere sınıf içi uygulamaların pedagojik yöneylemi *başka bir sorundur* ve katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin bu anlamda pratik sistemlerinde derin bir değişimin yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Epistemolojik İnanç, Pedagojik inanç, Öğrenen-merkezli, Öğretmen-merkezli, Metaforik Akıl Yürütme.

Kaynakça

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Fen" ve "Fen ve Teknoloji Öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6(1), 1242-1254.

Akpınar, D. (2002). 1992 ve 2001 öğretim yıllarındaki ilköğretim fen bilgisi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and. Teaching and Teacher Education, 11, 33-49.

ICSU. (2011). Report of the ICSU ad-hoc review panel on science education. Paris: International Council for Science.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 63(2518), 1000–1005.

Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.

Phelan, A. M., & McLaughlin, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child and practice of the new teachers. Journal of Teacher Education , 46, 165-183.

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Resarch, 68, 130-178.

Yost, D. S., Forlenza-Bailey, A., & Shaw, S. F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse and field experiences in education. The Professional Educator, 21 (2), 1-14.

(25451) Öğretmen Adaylarının Genel Sinizm ve Sosyal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Algıları

TÜRKAY NURİ TOK
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE DOĞAN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bir kişilik özelliği olan genel sinizm doğuştan geldiği düşünülen, bireylerin düşünce ve davranışlarını negatif olarak içselleştiren sinizm türüdür. Olumlu davranışların bile sorgulandığı genel sinizmde, kişi insanlara karşı düşmanca davranışlarda bulunur; olumsuz düşüncelerini kolay kolay değiştirmez; kendisine karşı yapılan olumlu davranışlarını dahi sorgularlar. Sinik kişiler dünyanın, sosyal etkileşiminden hoşnutsuz, dürüst olmayan, suça göz yuman, başkalarını önemsemeyen ve bencil insanlarla dolu olduğuna inanırlar. Bu nedenle, genel sinizmi benimsemiş bireylerde köklü bir güvensizlik durumu mevcuttur ve bu güvensizlik sonucunda bireyler duygu, davranışlarını öfkelenerek, kızgınlık göstererek, üzülerek, hile yaparak göstermektedirler (Abraham, 2000).

Sinizm, genellikle insanların başkalarını değersiz, hilekâr ve bencil olarak tanımladıkları olumsuz bir görüşü yansıtır (Barefoot, Dodge, Peterson, Dahlstrom ve Williams, 1989; akt. Kasalak and Bilgin Aksu, 2014). Genel sinizmde, etik dışı davranışlar da normal olarak görülen bir inançtır (Nair & Kamalanabhan, 2010). Genel sinizm, özel olarak bir nesneye/konuya karşı olmayan ancak bir bireyin hayatının çeşitli açılarına genellenen sinizm şeklinde tanımlanabilmektedir (Eaton, 2000:7). Wrightsman'a (1992) göre genel sinizm, insan doğası ve diğerlerinin ne güvenilir ne de samimi olduklarına dair bir inanç hakkındaki tavırlarını yansıtmaktadır (Scott, Zweig, 2008: 100). En basit biçimde sinizm "diğerlerinden hoşlanmama ve diğerlerine güvenmeme" olarak tanımlanmaktadır (Brandes vd. 2008).

Bireyler toplumdaki rollerinin farkındadır. Aynı zamanda toplumdan beklentileri de bulunmaktadır. Sinik bireyler, sosyal ve ekonomik kuruluşlara karşı yabancılaşarak fırsatçı ve kendi çıkarlarına hizmet eden bir kişiliğe bürünürler (Nair & Kamalanabhan, 2010).

Bireyin, grup içinde olması, zaman zaman verimliliği azaltmakta ve sosyal kaytarma davranışına yol açmaktadır. Yaşamın her alanında rastlanılabilen sosyal kaytarma davranışını sergileyen bireyler, işlerin nasıl olsa yürüdüğünü, grupta kendisinden başka kişilerin de olduğunu düşünerek, sahip oldukları potansiyelin altında performans gösterebilmektedirler. Bireyler sahip oldukları potansiyellerini genellikle grup çalışmalarında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde dışarıya aktarmamaktadırlar.

Grup içinde yapılacak görevlerde birey, kendi üzerine düşeni tam olarak yerine getirememesi sonucunda bu durumun diğer grup üyeleri tarafından tolere edilebileceğini düşünebilmektedir. Uslu ve Çavuş, (2014) aynı sorumluluğun birden fazla bireye verilmesi halinde bireyin, kişisel katkının gereksiz olduğunu düşünmekte, bu duygular sosyal kaytarma davranışının ortaya çıkmasında etkili olabildiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, üyelerin örgüte karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olabilecek örgütsel ve yönetsel uygulamalar ile iş arkadaşları tarafından sergilenen olumsuz tutum ve davranışlar da sosyal kaytarmaya neden olabilmektedir (Himmetoglu, Aydug & Terzi, 2018). Oysa grup çalışmaları kurumda verimin artmasını, kurumun hedeflerine ulaşmasını, sorunların daha sağlıklı ve daha kolay çözülmesini, zamanın etkin kullanılmasını, çalışanların sosyalleşmesini, iş doyumu, moral ve performanslarının artmasını, bir yere ait olma ihtiyaçlarının karşılanmasını, yaptıkları işten daha fazla zevk almasını sağlar (Başaran, 2004; Cafoğlu, 1996; Eren, 2002). Ancak grup çalışmaları etkin olarak yönetilemediğinde işi benimsememe, umursamama, verimsiz çalışma, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, sinizm gibi örgüt içinde olumsuz yönde bir sinerji oluşmasına neden olmakta (Uslu ve Çavuş, 2014), işten ayrılmalara kadar uzanan diğer örgütsel sorunlara yol açabilmektedir (Güçer, Pelit, Demirdağ and Keleş, 2017).

Albayrak, Ayas and Horzum, (2012) grup çalışmalarının öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde sıkça başvurulan yöntemlerden biri olduğunu, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda zaman zaman grup olarak çeşitli etkinliklerde görev aldıklarını ve derslerde ortak çalışmalar yaptıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmalar sırasında kimi öğrenciler gruba daha fazla katkı sağlarken kimileri kaytarmayı tercih edebilmektedirler. Grupta bulunan her üyenin üzerine düşen sorumluluğu aynı şekilde yerine getirmediği görülebilmektedir. Bu anlamda bir ülkenin gelecek nesillerini yetiştirmeye aday olan kişilerin grup motivasyonunu olumsuz etkileyen sosyal kaytarma davranışını ne derece sergiledikleri önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sinizm ve sosyal kaytarma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının sinizm algıları hangi düzeydedir? Sinizm düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının sosyal kaytarma davranışları hangi düzeydedir? Bu davranışları demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, sosyal kaytarma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sinizm ile sosyal kaytarma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, bu iki değişkenin birbirini etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne yönde etkilediği ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-19 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı öğrencilerin tamamına internet aracılığıyla gönderilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Sinizm Ölçeği" ve "Sosyal Kaytarma Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgiler bölümünde öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuştur. Kişisel değişkenler dışındaki tüm soruların yanıtları, (1) Kesinlikle katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında 5'li likert ölçeği ile alınmıştır.

Genel Sinizm Ölçeği Wrightsman tarafından 1992'de geliştirilmiştir. Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyutta toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Genel sinizm ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.83'tür.

Tek boyuttan oluşan Sosyal Kaytarma ölçeği ise; Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından geliştirilmiş ve Ülke (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte normalde 13 ifade yer almaktadır. Ancak bu çalışmada araştırmaya uygun olmayan 2 madde çıkarılmış ve geriye kalan 11 madde kullanılmıştır. Ölçeğin sadece ilk maddesi negatif ifadelidir. Bu madde tersine çevrilerek puanlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı α: 0,96'dır. The reliability and validity of the scale were re-examined for this study. The Cronbach-Alpha reliability value of the scale was calculated to be 0.92.

Veri analizinde kullanılacak testleri belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi Skewness-Kurtosis values, histograms and Q-Q plots yapılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistiki analizlerin yanısıra, demografik değişkenlere yönelik analizler için t testi kullanılmıştır. Sinizmin sosyal kaytarma davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sinizm ve sosyal kaytarma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bir kişilik özelliği olan genel sinizm doğuştan geldiği düşünülen, bireylerin düşünce ve davranışlarını negatif olarak içselleştiren sinizm türüdür. Olumlu davranışların bile sorgulandığı genel sinizmde, kişi insanlara karşı düşmanca davranışlarda bulunur; olumsuz düşüncelerini kolay kolay değiştirmez; kendisine karşı yapılan olumlu davranışlarını dahi sorgularlar. Sinik kişiler dünyanın, sosyal etkileşiminden hoşnutsuz, dürüst olmayan, suça göz yuman, başkalarını önemsemeyen ve bencil insanlarla dolu olduğuna inanırlar. Bu çalışmanın bir diğer değişkeni sosyal kaytarma davranışıdır. Bireyin, grup içinde olması, zaman zaman verimliliği azaltmakta ve sosyal kaytarma davranışına yol açmaktadır. Yaşamın her alanında rastlanılabilen sosyal kaytarma davranışını sergileyen bireyler, işlerin nasıl olsa yürüdüğünü, grupta kendisinden başka kişilerin de olduğunu düşünerek, sahip oldukları potansiyelin altında performans gösterebilmektedirler. Bireyler sahip oldukları potansiyellerini genellikle grup çalışmalarında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde dışarıya aktarmamaktadırlar. Bu çalışmada görüşlerine başvurulan öğretmen adaylarının dünyaya bakış açılarını anlamak, yani siniklik düzeyini ortaya koymak onların sosyal kaytarma davranışlarına yönelik kestirimde bulunulmasını sağlayabilir. Sinik davranışlara sahip öğretmen adaylarının daha fazla kaytarma davranışı sergileyecekleri, bu davranışlara sahip olmayanların ise daha az ya da hiç kaytarma davranışı sergilemeyecekleri varsayılmaktadır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sinizm ile sosyal kaytarma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, bu iki değişkenin birbirini etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne yönde etkilediği ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı öğrencilerin tamamına internet aracılığıyla gönderilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Sinizm Ölçeği" ve "Sosyal Kaytarma Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel değişkenler dışındaki tüm soruların yanıtları, (1) Kesinlikle katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında 5'li likert ölçeği ile alınmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistiki analizlerin yanısıra, demografik değişkenlere yönelik analizler için t testi kullanılmıştır. Sinizmin sosyal kaytarma davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle kesin sonuçlara henüz ulaşılamamıştır. Ancak çalışmadan beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Sinik davranışlara sahip öğretmen adaylarının daha fazla kaytarma davranışı sergileyecekleri, bu davranışlara sahip olmayanların ise daha az ya da hiç kaytarma davranışı sergilemeyecekleri varsayılmaktadır.

Öğretmen adaylarının sinizm algılarının orta ya da düşük düzeyde olması beklenmektedir. Sinizm düzeylerinin demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstereceği,

Öğretmen adaylarının sosyal kaytarma davranışlarının düşük düzeyde olduğu, bu davranışlarının demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği,

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, sosyal kaytarma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu,

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, sosyal kaytarma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayları, Genel Sinizm, Sosyal Kaytarma Davranışları

Kaynakça

Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences, *Genetic, Social, and General Psyhology Monographs, 126*, (3), 269- 292.

Albayrak, E., Ayas, T. & Horzum, M.B. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Grup Çalışmalarında Görevi İhmal Etme ve Grup Çalışmalarına Yatkınlıklarının İncelenmesi. [Examining Social Loafing Behavior and Groups Work Eligibility of University Students]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 335 – 353. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181381.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brandes, P., Castro, S.L., James, M.S.L., Martinez, A.D., Matherly, T.A., Ferris, G.R., Hochwarter, W.A. (February 2008). The interactive effects of job insecurity and organizational cynicism on work effort following a layoff. *Journal of Leadership& Organizational Studies, 14* (3), 233-247.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.

Demir Uslu, Y , Çavuş, M . (2014). Örgütsel adalet ve kaytarma davranışları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4* (9), 51-54. Retrieved from http://dergipark.org.tr/odusobiad/issue/27573/290153

Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel Sinizm Kavramı ve İlgili Ölçeklerin Türkiye'deki Bir Firmada Test Edilmesi, *15. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, Sakarya, 514-524.

Eren, E. (2002). *Örgütsel davraniş ve yönetim psikolojisi,* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Güçer, E., Pelit, E., Demirdağ, Ş. A. and Keleş, Y. (2017). The impact of social loafing on intention to leave: a study on hotels. *Journal of Business Research-Turk, 9*(2), 14-36. Retrieved from https://isarder.org/2017/vol.9_issue.2_article02_abstract. pdf

Himmetoglu, B., Aydug, D. & Terzi, C. (2018). Relationships between political behaviors of school principals and perceived coworkers' social loafing levels of teachers. *Eurasian Journal of Educational Research, 76*, 1-20, https://doi: 10.14689/ ejer.2018.76.1

Kasalak, A. and Bilgin Aksu, M. (2014). The Relationship between Perceived Organizational Support and Organizational Cynicism of Research Assistants.*Educational Sciences: Theory&Practice, 14*(1) • 115-133

Nair, P., & Kamalanabhan, T. J. (2010). The Impact of cynicism on ethical ıntentions of Indian managers: The moderating role of their level of management. *International Journal of Trade, Economics and Finance, 1*(2), 155–159.

(25457) Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi:Kastamonu İli Örneği

HAMİT BAKAR
MEB

HÜSEYİN YOLCU
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullar eğitim paydaşlarının yoğun etkileşim içinde olduğu ortamlardır. Öğretmenler okul içinde öğrenciler, meslektaşları ve okul yönetimi ile okul dışından ise öğrenci aileleri ile uyumlu bir ortamın devamlılığını sağlamak için uğraş verirler. Öğretmenler çok yönlü bir etkileşim ortamında okulun amaçlarına ulaşması için zihinsel ve bedensel emek'in yanı sıra duygusal emek sarf ederler. Duygusal Emek kavramı ilk defa Arlie R. Hochschild tarafından "Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileştirilmesi" (The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling) adlı kitabında dile getirilmiştir. Hochschild(1983) bir havayolu şirketinde çalışan hosteslerin kendilerinden beklenen duygu ve davranışları göstermek zorunda bırakıldıklarından dolayı rahatsızlıklarını gözlemlemiştir. Hochschild (1983,s.7) duygusal emeği "Herkes tarafından görülebilecek açık bir yüz ve bedensel gösterim oluşturabilmek için hislerin yönetimi" olarak tanımlamıştır. Grandey (2000,s. 97) ise duygusal emeği, "duyguların ve hislerin bir örgütün amaçları için düzenlenmesi" olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre duygusal emek örgüt tarafından istenilen duygunun karşı tarafa iletilmesi için gerekli olan çaba, planlama ve kontrol şeklinde ifade edilmiştir(Morris ve Feldman, 1996). Duygusal emek üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranıştır. Yüzeysel rol yapma gösterim kurallarına uymak için hissedilmeyen duyguların sergilenmesi, derinden rol yapma ise gösterilen duygunun hissedilmesi için çaba harcamaktır (Nelson ve Quick, 2013). Samimi davranışta ise çalışanın hissettiği duygular ile davranışları örtüşmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Çalışma ortamında sermaye sahiplerinin çalışanlardan bekledikleri davranışları "müşteri her zaman haklıdır", "daima gülümseyen çalışanlar" gibi ifadelerle kodlamaları çalışanlar üzerinde gölge bir baskı kurabilirken, buna bağlı olarak duygusal emek özellikle yüzeysel rol yapma boyutunda tükenmişlik, stres, düşük düzeyli iyi oluş gibi bazı olumsuz sonuçları beraberinde getirebilmektedir(Scott & Barnes, 2011; Lee, 2017; Xanthopoulou, Bakker, Oerlemans, ve Koszucka, 2017; Lee & Madera, 2019).

Öğretmenlik yüz yüze iletişimi gerektiren bir meslektir (Tabak ve Argon, 2018). Bu bakımdan duyguların okul ortamında büyük bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler eğitim öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini takip ederken duygusal durumlarını da yakından takip edebilmektedirler. Öğretmenler kendi hisleri ne olursa olsun, öğrencilerin sevinçlerini ve hüzünlerini paylaşmanın öğrencilerin başarısına olumlu bir katkı yapacağını bilmektedirler. Bu yüzden okulda olumlu ilişkiler ve olumlu iklim oluşturmak öğretmenlerin ve okullardaki liderlerin duygusal emek kullanımını gerektirmektedir (Schutz ve Zembylas, 2009). Özellikle öğrenci öğretmen ilişkileri çok yoğun olup doğru duygu yönetimi ve doğru duygu gösterimi sürekli gerekmektedir. Başarısından dolayı sevinçli olan öğrencinin mutluluğunu paylaşırken, ailesi ile yaşadığı problemden dolayı öğrencinin yaşadığı üzgünlüğü paylaşabilmektedir. Öğretmenin yaptığı işe daha fazla duygusal emek katmasının hem olumlu hem de olumsuz yönden birtakım örgütsel sonuçları bulunmaktadır. (Polatkan ve Kıral, 2017). Buna göre, öğretmenin daha fazla motivasyon ve güdülenme davranışı göstermesi, duygusal emeğin olumlu olarak nitelendirilen örgütsel sonuçları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, yaptığı işe daha fazla duygusal emek katan öğretmenlerin tükenmişlik, mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirme, doyumsuzluk ve bağlılık yönünden de olumsuz olarak nitelendirilen davranışlar geliştirmektedir (Meyer, 2009).

Öznel iyi oluş yaşamdan doyum alma, olumlu duyguların varlığı ve olumlu olmayan duyguların yokluğu olarak tanımlamaktadır(Diener, 2006). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireyler yaşamdan doyum alan, olumlu duyguları çok, olumsuz duyguları az yaşayan kişilerdir. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek öğretmenlerin okullarda olumlu öğrenme ortamları için sürükleyici bir güç olduğu düşünülebilir. Mutlu bir öğretmenin eğitim süreçlerini daha sağlıklı bir biçimde planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi, okul paydaşları ile sağlıklı ilişkiler kurabileceği söylenebilir. Bu yüzden bu araştırmada okulların en büyük dinamiği öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Kastamonu il merkezinde bulunan kamu ortaöğretim kurumları ve temel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşüne göre, öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada bağımlı değişken öznel oluş düzeyi iken, bağımsız değişken duygusal emek davranışıdır. Araştırmanın çalışma evreni Kastamonu il merkezinde bulunan kamu ve özel liselerde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 680 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu il merkezinde görev yapan 283 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırmalarda sıklıkla başvurulan örnekleme yöntemlerinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koymak için üç ayrı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini belirlemek için

Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen Türkçeye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemeye yönelik olarak da Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilen yetişkinlere yönelik olarak geçerlik ve güvenirliliği Tülek (2011) tarafından yapılan "Öznel İyi Oluş Ölçeği" 'ne başvurulmuştur Ayrıca öğretmenler kişisel bilgileri için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Duygusal Emek ölçeğinin boyutları Polatkan (2016) tarafından test edilmiştir. Polatkan (2016) ölçeğin alt ölçekleri için alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla; yüzeysel rol yapma davranışı için .63; samimi davranış için .71 ve yüzeysel rol yapma davranışı için .75 olarak bulmuştur. Ölçeğin faktör yük değerleri .44 ile .84 arasında değişmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda çıkan üç boyutlu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, uyum indeksleri ($\chi 2$= 223,61, sd= 101; RMSEA= .076, NFI= .92, NNFI= .94; CFI= .95 ve SRMR= .076) şeklinde bulunmuştur.Öznel iyi oluş ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Faktör analizi çalışmasında öznel iyi oluş ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .861 bulunmuş, Barlett testi anlamlı çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.Öğretmenler çok yönlü bir etkileşim ortamında okulun amaçlarına ulaşması için zihinsel ve bedensel emek'in yanı sıra duygusal emek sarf ederler. Duygusal Emek kavramı ilk defa Arlie R. Hochschild tarafından "Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileştirilmesi" (The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling) adlı kitabında dile getirilmiştir.Öznel iyi oluş yaşamdan doyum alma, olumlu duyguların varlığı ve olumlu olmayan duyguların yokluğu olarak tanımlamaktadır(Diener, 2006). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireyler yaşamdan doyum alan, olumlu duyguları çok, olumsuz duyguları az yaşayan kişilerdir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini belirlemek için Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen Türkçeye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemeye yönelik olarak da Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilen yetişkinlere yönelik olarak geçerlik ve güvenirliliği Tülek (2011) tarafından yapılan "Öznel İyi Oluş Ölçeği" 'ne başvurulmuştur.Çalışmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile belirlenen Kastamonu il merkezinde görev yapan 283 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Emek Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.

Toplanan veriler SPSS 17 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standar sapma, tek yönlü MONOVA, regresyon analizinden yararlanılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma davranışı sergilerken, en az düzeyde samimi davranış sergilediği bulunurken; erkek öğretmenlerin ise en çok samimi davranış, en az düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve öznel iyi oluş düzeyleri ile bağımsız değşkenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyinden yüksektir. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma davranışı sergilerken, en az düzeyde samimi davranış sergilediği bulunurken; erkek öğretmenlerin ise en çok samimi davranış, en az düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve öznel iyi oluş düzeyleri ile bağımsız değşkenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyinden yüksektir. yüzeysel rol yapma ve samimi davranış boyutları ile öznel iyi oluş düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı ile öznel iyi oluş arasında bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Duygusal emek, Öznel iyi oluş, Öğretmen, Lise

Kaynakça

Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). "Emotional labor in service roles: The influence of identity", Academy of management review, 18(1), 88–115.

Chu, H. K., Murrman, S. K. (2005) „„Development and validation of the hospitality emotional labor scale"", *Tourism Management c.27*, ss.1181-1191.

Diener, E.(2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and illbeing. *Applied Research in Quality of Life, 1*, 151-157. doi:10.1007/s11482-006-9007-x

Grandey, A. A., (2000), Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. Journal of Occupational Health Psychology, 95-110.

Hochschild, A.R. (1983), *The Managed Heart*. Berkley, CA: University of California Press.

Kıral, E. (2016) .Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators"", *Eurasian Journal of Educational Research*, s.63, ss.71-88, http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.5.

Lee, Y. H. (2017). *Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. European Physical Education Review, 1356336X1771955.*doi:10.1177/1356336x17719559

Lee, L., & Madera, J. M. (2019). *Faking it or feeling it: the emotional displays of surface and deep acting on stress and engagement*. International Journal of Contemporary Hospitality Management. doi:10.1108/ijchm-05-2018-0405.

Meyer, D. K. (2009). Entering the Emotional Practices of Teaching. In Schutz, P., & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact of teachers' lives* (p.73-91). New York: Springer Science.

Morris, J. A., Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review*, 21(4),986-1010.

Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2013). *Organizational Behavior: Science, The Real World, And You*. USA: Cengage learning.

Polatkan, N.N. (2016).*Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Yönetimi,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın.

Polatkan, N. N. ve Kıral, E. (2017). *Ortaokul Ögretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındakı İlişki*. IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale, Denizli.

Schutz, P., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact of teachers' lives*. New York: Springer Science.

Scott, B. A., & Barnes, C. M. (2011). A multilevel field investigation of emotional labor, affect, work withdrawal, and gender. Academy of Management Journal, 54, 116-136.

Tabak, I., Argon, T. (2018). Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 01-13. DOI: 10.17679/inuefd.351583

Tülek,N.(2011).*Evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Oerlemans, W. G. M., & Koszucka, M. (2017). Need for recovery after emotional labor: Differential effects of daily deep and surface acting. *Journal of Organizational Behavior, 39(4), 481–494.*doi:10.1002/job.2245

(25458) Bilim ve Teknoloji Müzelerinde Gürültü Düzeyi ve Etkilerinin Değerlendirilmesi

MİZRAP BULUNUZ
BURSA ULUDAĞ ÜNİ.

CEM ÖZKAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİ.

JONİDA KELMENDİ
BURSA ULUDAĞ ÜNİ.

MELİKE HİLAL ERBULGU
BURSA ULUDAĞ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Ergonomi bir işyerinde çalışanların biyolojik ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak insan ve çevre uyumunu inceleyen çok disiplinli bir bilim dalıdır (Şahin, 2003). Bu bilim dalı işin insana, insanın işe uyum sağlaması için gereken koşulları oluşturmaya çalışır. Öğrenme ortamlarında ergonomik tedbirler eğitici ve öğrencilere ideal eğitim öğretim ortamı sunmayı hedeflemektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (1996) göre fiziksel çevre öğrenmenin bir iskeletini oluşturduğu için, öğrenmeyi artırabileceği gibi aynı zamanda engelleyebilmektedir. Gürültü, günümüzde okul iklimini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergonomik tedbirler denilince ilk olarak sınıfın görsel çekiciliği, sınıf mevcudu, ışık, hijyen, koku, kullanılan materyaller akla gelmektedir. Ancak gürültü kirliliği öğrenme ortamını bozmasına rağmen, çoğunlukla gözden kaçırılabilmektedir. Gürültü kirliliği görünmez, kokmaz, kalıntısızdır; toprağı ve suyu kirletmez. Ancak etkileri küçük adımlarla ve sinsice gerçekleşir (Lumpur, 1984). Nobel Ödüllü Alman Bakteriyolog Robert Koch 1910 yılında gürültüyü duman gibi yavaş yavaş öldüren ölüm aracı olarak tanımlamıştır ve "bir gün gelecek insanlar, kolera ve veba gibi gürültüye karşı da amansız bir mücadele verecekler" demiştir (Koch, 1910, aktaran Vijayalakshmi, 2003). Dr. Koch'un yüzyıl önce ileri sürdüğü bu öngörü ne yazık ki günümüzde yaşanılan bir gerçek olmuş ve gürültü kirliliği eğitim kurumlarımızı sarmıştır. Okullarda gürültü kirliliği düzeyini yönetmelikteki sınır değerler ile karşılaştıran birçok araştırma bulunmaktadır (Bilal, 2009; Çelik, 2002; Özbıçakcı, Çapık, Aydoğdu, Ersin & Kıssal, 2012; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2007; Şentürk & Sağnak 2012; Tamer, Küçükçifçi & Şan, 2011; Tüzel, 2013). Bilim ve teknoloji müzeleri ülkemizde 1990'lı yıllardan başlayarak kurulan ve sayıları giderek artan önemli okul-dışı öğrenme ortamı olmasına karşın, yapılan literatür taramasında, bilim müzelerinde gürültü düzeyini tespit eden tek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı bilim ve teknoloji müzelerinde gürültü düzeyi tespit etmek ve etkilerini değerlenmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Betimsel çalışmalar, verilen bir durumda herhangi bir değişim yapmadan var olan mevcut durumu ortaya koymak, durum hakkında değerlendirmeler yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülür. (Çepni, 2012). Yapılan araştırmada iki ayrı veri toplanılmıştır. Birinci veri: desibel metre ile yapılan gürültü ölçümleridir. Gürültü ölçümleri Bruel & Kjaer 2250-A-D00 el tipi analizör ile gerçekleştirilmiştir. Gürültü ölçümleri için BZ-7222 ses ölçüm modülü kullanılmıştır. Bilim ve teknoloji merkezinde iki ölçüm yapılmıştır. Toplanan ikinci veri ise bilim merkezlerinde meydana gelen mevcut gürültü seviyeleri; bu gürültü seviyesinden rahatsız olma durumları, hangi durumlarda rahatsızlık oluştuğu ve gürültünün engellenmesi noktasındaki inançlar ve bu konuda yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri kapsayan 13 tanesi beşli Likert tipi soru, birisi açık uçlu olmak üzere 14 soruluk anketlerdir. Yetişkinlere ve öğrencilere yönelik, benzer içerikte olan ve yaş seviyesine uygun sorular barındıran "Bilim ve Teknoloji Merkezi Gürültü Anketi" adlı iki anket uygulanmıştır. Anket çalışması: 11 müze çalışanı, 101 yetişkin ziyaretçi ve 103 öğrenci olmak üzere toplamda 214 kişiyle yürütülmüştür. Anketler hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmış ayrıca meydana gelen gürültü kirliliği hakkında gözlem ve detaylı görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları frekans ve yüzdelik dağılımlar şeklinde tablolar haline getirilmiştir.

Ergonomi bir işyerinde çalışanların biyolojik ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak insan ve çevre uyumunu inceleyen çok disiplinli bir bilim dalıdır (Şahin,2003). Bu bilim dalı işin insana, insanın işe uyum sağlaması için gereken koşulları oluşturmaya çalışır. Öğrenme ortamlarında ergonomik tedbirler eğitici ve öğrencilere ideal eğitim öğretim ortamı sunmayı hedeflemektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (1996) göre fiziksel çevre öğrenmenin bir iskeletini oluşturduğu için, öğrenmeyi artırabileceği gibi aynı zamanda engelleyebilmektedir. Gürültü, günümüzde okul iklimini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergonomik tedbirler denilince ilk olarak sınıfın görsel çekiciliği, sınıf mevcudu, ışık, hijyen, koku, kullanılan materyaller akla gelmektedir. Ancak gürültü kirliliği öğrenme ortamını bozmasına rağmen, çoğunlukla gözden kaçırılabilmektedir. Gürültü kirliliği görünmez, kokmaz, kalıntısızdır; toprağı ve suyu kirletmez. Ancak etkileri küçük adımlarla ve sinsice gerçekleşir (Lumpur, 1984). Nobel Ödüllü Alman Bakteriyolog Robert Koch 1910 yılında gürültüyü duman gibi yavaş yavaş öldüren ölüm aracı olarak tanımlamıştır ve "bir gün gelecek insanlar, kolera ve veba gibi gürültüye karşı da amansız bir mücadele verecekler" demiştir (Koch, 1910, aktaran Vijayalakshmi, 2003). Dr. Koch'un yüzyıl önce ileri sürdüğü bu öngörü ne yazık ki günümüzde yaşanılan bir gerçek olmuş ve gürültü kirliliği eğitim kurumlarımızı sarmıştır. Okullarda gürültü kirliliği düzeyini yönetmelikteki sınır değerler ile karşılaştıran birçok araştırma bulunmaktadır (Bilal, 2009; Çelik, 2002; Özbıçakcı, Çapık, Aydoğdu, Ersin & Kıssal, 2012; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2007; Şentürk & Sağnak 2012; Tamer, Küçükçifçi & Şan, 2011; Tüzel, 2013). Bilim ve teknoloji müzeleri ülkemizde 1990'lı yıllardan başlayarak kurulan ve sayıları giderek artan önemli okul-dışı öğrenme ortamı olmasına karşın, yapılan literatür taramasında, bilim

müzelerinde gürültü düzeyini tespit eden tek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı bilim ve teknoloji müzelerinde gürültü düzeyi tespit etmek ve etkilerini değerlenmektir.

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Betimsel çalışmalar, verilen bir durumda herhangi bir değişim yapmadan var olan mevcut durumu ortaya koymak, durum hakkında değerlendirmeler yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülür. (Çepni, 2012). Yapılan araştırmada iki ayrı veri toplanılmıştır. Birinci veri: desibel metre ile yapılan gürültü ölçümleridir. Gürültü ölçümleri Bruel & Kjaer 2250-A-D00 el tipi analizör ile gerçekleştirilmiştir. Gürültü ölçümleri için BZ-7222 ses ölçüm modülü kullanılmıştır. Bilim ve teknoloji merkezinde iki ölçüm yapılmıştır. Toplanan ikinci veri ise bilim merkezlerinde meydana gelen mevcut gürültü seviyeleri; bu gürültü seviyesinden rahatsız olma durumları, hangi durumlarda rahatsızlık oluştuğu ve gürültünün engellenmesi noktasındaki inançlar ve bu konuda yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri kapsayan 13 tanesi beşli Likert tipi soru, birisi açık uçlu olmak üzere 14 soruluk anketlerdir. Yetişkinlere ve öğrencilere yönelik, benzer içerikte olan ve yaş seviyesine uygun sorular barındıran "Bilim ve Teknoloji Merkezi Gürültü Anketi" adlı iki anket uygulanmıştır. Anket çalışması: 11 müze çalışanı, 101 yetişkin ziyaretçi ve 103 öğrenci olmak üzere toplamda 214 kişiyle yürütülmüştür. Anketler hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmış ayrıca meydana gelen gürültü kirliliği hakkında gözlem ve detaylı görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları frekans ve yüzdelik dağılımlar şeklinde tablolar haline getirilmiştir.

Bilim ve Teknoloji Merkezi'nin farklı bölümlerinde yapılan ölçümlerde ortalama gürültü düzeyi 70 dB civarındadır. Bu bulgular yönetmelikte belirlenen üst limitlerin üzerindedir ([BGKKHY], 2017). Yönetmelikte A, B ve C akustik performans sınıfı için arka plan gürültü üst sınır değerleri 32, 36 ve 40 dB olarak belirlenmiştir. Ortamda öğrenciler faaliyet halindeyken kabul edilebilecek gürültü düzeyi 47-55 dB aralığında olmalıdır. Yetmiş desibellik gürültü düzeyi kültürel tesis için oldukça yüksektir.

Müze çalışanları ve yetişkin ziyaretçilerden anket yoluyla müzedeki gürültü düzeyine ilişkin görüşler değerlendirilmiştir. Buna göre müzedeki gürültü düzeyi düşük bulunmuştur. Örneğin müzedeki genel gürültü düzeyini yüksek bulanların oranı %11, ve deney düzeneklerinin bulunduğu alandaki gürültü düzeyini yüksek bulanların oranı % 27,6'dır. Buralarda meydana gelen gürültüden rahatsızlık duyma oranları ise yaklaşık %10 civarındadır. Yetmiş desibel ve üzerinde gürültü bulunan bir ortam için duyulan rahatsızlık oranı oldukça düşüktür. Desibel metre ile yapılan ölçüm sonuçları ile kişilerin öznel değerlendirmeleri arasındaki zıtlık kişilerin akustik konfor beklentileri, gürültüye karşı farkındalıklarının düşük olmasıyla açıklanabilir. Bilim müzesinde gürültü düzeyinin yüksek, akustik konfor beklentisinin düşük çıkması olması sonuçlarına göre, müzede akustik iyileştirme yapılmalı ve toplumsal olarak gürültü farkındalığını artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim ve Teknoloji Merkezi'nin farklı bölümlerinde yapılan ölçümlerde ortalama gürültü düzeyi 70 dB civarındadır. Bu bulgular yönetmelikte belirlenen üst limitlerin üzerindedir ([BGKKHY], 2017). Yönetmelikte A, B ve C akustik performans sınıfı için arka plan gürültü üst sınır değerleri 32, 36 ve 40 dB olarak belirlenmiştir. Ortamda öğrenciler faaliyet halindeyken kabul edilebilecek gürültü düzeyi 47-55 dB aralığında olmalıdır. Yetmiş desibellik gürültü düzeyi kültürel tesis için oldukça yüksektir.

Müze çalışanları ve yetişkin ziyaretçilerden anket yoluyla müzedeki gürültü düzeyine ilişkin görüşler değerlendirilmiştir. Buna göre müzedeki gürültü düzeyi düşük bulunmuştur. Örneğin müzedeki genel gürültü düzeyini yüksek bulanların oranı %11, ve deney düzeneklerinin bulunduğu alandaki gürültü düzeyini yüksek bulanların oranı % 27,6'dır. Buralarda meydana gelen gürültüden rahatsızlık duyma oranları ise yaklaşık %10 civarındadır. Yetmiş desibel ve üzerinde gürültü bulunan bir ortam için duyulan rahatsızlık oranı oldukça düşüktür. Desibel metre ile yapılan ölçüm sonuçları ile kişilerin öznel değerlendirmeleri arasındaki zıtlık kişilerin akustik konfor beklentileri, gürültüye karşı farkındalıklarının düşük olmasıyla açıklanabilir. Bilim müzesinde gürültü düzeyinin yüksek, akustik konfor beklentisinin düşük çıkması olması sonuçlarına göre, müzede akustik iyileştirme yapılmalı ve toplumsal olarak gürültü farkındalığını artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Bilim müzesi, gürültü kirliliği, gürültünün etkileri, gürültü kontrolü

Kaynakça

Akman, Y., Ketenoğlu, O., Evren, H., Kurt, L., & Düzenli, S. (2000). *Çevre kirliliği*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Avşar, Y., & Gönüllü, M.T. (2000). İstanbul İli örneğinde bazı okullarda iç ve dış ortam gürültülerinin eğitim kalitesi açısından değerlendirilmesi, GAP 2000 Sempozyumu. 16-18 Ekim 2000.

Bulunuz, N. (2014). Noise pollution in Turkish elementary schools: evaluation of noise pollution awareness and sensivity training. *International Journal of Environmental and Science Education*. 9(2), 345-360.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. A Guide To Teaching Practice: Routledge, Great Britain By Clays Ltd, St Ives Plc, Fourth Edition. London ve New York; 1996.

Çepni, S.(2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon: Celepler

Güney, E. (1998). Çevre sorunları. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Kumbur, H.; Özsoy, H. D.; Özer, Z. (2003). Mersin ilinde hassas bölgelerde gürültü düzeylerinin 1998-2002 Yılları arasındaki değişimin araştırılması. *Ekoloji Çevre Dergisi, 13* (49), 25-30.

Lumpur, K. (1984). Some background reading on noise and noise pollution. New Traits Times (Editorial).

MEB, (2005). Ilköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Özbıçakçı, Ş., Çapık, C., Aydoğdu, N., Ersin, F., & Kıssal, A. (2012). Bir okul toplumunda gürültü düzeyi tanılaması ve duyarlılık eğitimi, *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 223-236.

Polat, S. & Buluş-Kırıkkaya, E. (2007). İlk ve ortaöğretim okullarındaki ses düzeyleri. *İzolasyon Dergisi, 66*, 78-82.

Shield, B., & Dockrell, J. (2006). Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal, 32*(3), 509-525.

Shield, B., & Dockrell, J. (2008). *The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children.* Journal of the Acoustical Society of America, 123(1): 133-144.

Skarlatos, D., & Manatakis, M. (2003). Effects of classroom noise on students and teachers in Greece. *Perceptual & Motor Skills, 96* (2), 539-545.

Şahin, E. (2003). Gürültü kontrol yöntemleri-bir uygulama. Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, 18(4). Türk Standartları Enstitüsü. .

Tamer-Bayazıt, N., Küçükçifçi, S:& Şan, B. (2011). Assessment of noise annoyance in elementary schools according to field studies. *ITU Journal Series A: Architecture, Planning, Design, 10* (2), 169-181.

Taş, S. (2010) Yenilikçi bir eğitim anlayışı: zilsiz okul, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, *22*, 207-226.

Treagust, D. F. & Kam, G. (1985). Noise pollution-an overlooked issue in the science curriculum. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia. 8*(1), 34-39.

Tunç, T., Agalday M., Akçam, H. K., Çeltikli Altunoğlu, Ü., Bağcı, N., Bakar, E., Başdağ, G., İnal, A., İpek, İ., Keleş, Ö., Gürsoy Köroğlu, N., & Yörük, N (2007). Ilköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı 6. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 363-378.

Uslu, C. & Yücel, M. (1997). Adana kentinde gürültü kirliliği üzerine bir araştırma. *Ekoloji ve Çevre Dergisi, 7* (25), 9-13.

Vijayalakshmi, K.S. "Noise Pollution" In Martin J. Bunch, V. Madha Suresh and T. Vasantha Kumaran, (Eds.), Proceedings of the Third International Conference on Environment and Health,York University. Chennai: India; 2003, 597 – 603.

(25463) Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Diyarbakır İli Örneği

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

NESLİHAN ÇAKALCI
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimdir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütününü kapsamaktadır (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır.

Korkmaz'a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkıran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir. Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Latince kökenli innovatus kelimesinden türeyen, İngilizce' de innovation sözcüğü toplumsal, idari ve kültürel alanlarda yeni tekniklerin kullanılmaya başlanması olarak ifade edilmektedir (Bitkin, 2012). Türkçe' de "yenilik", "yenileme", "yenilenme" gibi sözcüklere karşılık gelse de, tek bir sözcükle ifade edilmeyecek kadar geniş bir anlama sahiptir (Yavuz, Albeni, & Kaya, 2009).

Bireysel yenilikçilik, yenilikçiliğin özünde bireyin olduğunu vurgulamaktadır (Tabak, Erkuş, & Meydan, 2010). Bireyin yenilikler karşısında sadece gözlemci olmalarından öte yeniliklerin üretiminde yardımcı oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin bütünüyle bireylere bağlı olduğu fikrini savunmaktadır (Gardner, 1990). Bireysel yenilikçilik kavramı, bir yeniliğin kabullenilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Yuan & Woodman, 2010).

Kılıçer (2011) yaptığı çalışmasında bireysel yenilikçilik kavramını; bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, yeniliği kullanması ve yeniliklerden yararlanması şeklinde tanımlamaktadır.

Goldsmith ve Foxall'ın (2003) yaptıkları çalışmada; bireylerin yeni olana karşı tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik olgusunu kavramsallaştırmada üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedirler. Bunlar;

Davranışsal Yaklaşım (Behavioral),

Genel Kişilik Özelliği ve

Özel Kişilik Alanı Özelliği'dir.

Yenilikleri kültürel duruma uygun bir biçimde aktarabilmek, mevcut olan yaklaşımları geliştirmek ve bu gelişimi hızlandırmak, yenilikçi fikirleri uygulamaya dökmek eğitimde oldukça önemli bir durumdur. Eğitimde yenilikçilik; öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin davranışsal değişikliklerini içermektedir. Bir yeniliğin başarılı olabilmesi için bireylerin önceki davranışlarını değiştirmesi ve bu davranışlarla başa çıkması gerekmektedir (Kaya, 2017). Öğretmenler sınıf ortamında, eğitimde gelişimi sağlayan bir öğretmen modeli olmalı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamını yeniden düzenlemelidir (Inbar, 1996).

Yaşamın her alanında gerçekleşen değişim öğretmenlerin de öğretim yapma şekillerini, görev tanımlarını, bulunduğu kurumun işleyişini, öğrencilerin etkilendiği dış unsurların da farklılaşmasına sebep olmaktadır.

Öğretmen etrafında yaşanan bu değişim ve yenilikleri fark edebilmeli, yaşananlara duyarlı ve olanlara kayıtsız kalmaması gerektiğini bilmelidir. Bundan yola çıkarak bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik; yenilik ve değişimlere sürekli açık olmak ve kendini sürekli yenileyebilmektir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005).

Öğretmenler, yeniliklere açık ve yeniliklerin uygulanmasına öncülük eden bireyler olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmalı, kendilerini devamlı olarak güncellemeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özelliklerdir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2007).

Yapılan bu araştırmada okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır;

"Okul iklimi kavramı ile bireysel yenilikçilik kavramı arasında bir ilişki var mıdır?"

Araştırma Yöntemi

Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Toplumların, örgütlerin, olayların doğasını ve karakterini ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2014) evrenin kendine özgü kişiliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Johnson ve Cristensen, 2008).

Evren Örneklem

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemi içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2014, Punch, 2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği"* ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"* ile kişisel bilgi formudur.

Verileri Analizi

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değerin +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ ve BYÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabileceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır.

Bu araştırma Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem dahil edilen 667 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla; Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği"* ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"* ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri içi geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği", daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" elde edilmiştir. H. Thomas Hurt, Katherine Joseph, Chester D. Cook tarafından 1977'de geliştirilen "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği", Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ile literatüre kazandırılmıştır. Ölçek beşli likert dereceleme ile puanlanmakta ve ölçekte 12' si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 1, 12, 14, 16, 18 ve 19. Maddeler) 8'i olumsuz (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. Maddeler) toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; olumlu maddelerin puanının toplamı olumsuz maddelerin toplam puanından çıkarılıp elde edilen puana 42 eklenerek hesaplanmaktadır.

Verilerin analizinde SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin (ortalama ve ortanca) yanı sıra Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Buna göre; OİÖ ve BYÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabileceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır. Öğretmen görüşlerinin OİÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise okul iklimi ve bireysel yenilikçilik (r=0,306) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul iklimi, bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını gösteren regresyon analizi verilerine göre; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R= ,306 R2= ,094 p<0,05). Okul iklimi ölçeği bireysel yenilikçilik varyansının yaklaşık %10' unu açıklamaktadır. Sonuç olarak; bireysel yenilikçiliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Bireysel Yenilikçilik = 54,941 + ,121× Okul İklimi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen verilere göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sonrasında yapılan korelasyon analizinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerine bağlı olması (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013; Yaylacı, 2013), öğretmenlerin yenilikçilik davranış düzeylerinin önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları (Banoğlu, 2009; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Eryılmaz, 2013), mesleki gelişimlerini sürdürmeleri (Korkmaz, 2008; Ilğan, 2013; Çolak ve Altınkurt, 2017), yeniliğe açık olmalarında (Ayık ve Ada, 2009; Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Özen, 2018) okul iklimi önemli bir belirleyicidir. Araştırma ile elde edilen okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı, Amabile, Conti, Coon, ve Herron'ın (1996), çalışma sonuçlarıyla benzeşim göstermektedir.

Regresyon analizinde; OİÖ'nden elde edilen puanlar ile BYÖ'nden elde edilen puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R= ,306 R2= ,094 p<0,05). Okul iklimi ölçeği, bireysel yenilikçilik varyansının %10' unu yordamaktadır. Regresyon analizinin bu sonucu; okul iklimi kavramının bireysel yenilikçilik kavramı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul iklimi, bireysel yenilikçilik, öğretmen

Kaynakça

Amabile, T. R., Conti, H. Coon, J. L., ve Herron, M. (1996), Assessing The Work Environment for Creativity, *Academy of Management Journal*, 39, 1154-1184.

Ayık, A. Ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *8*(2), 429-446.

Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı.

Bilir, P. (2005). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün Örgüt İklimi ve Çalışanların Katılımla İlgili Algılamaları. *Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Bitkin, A. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). *Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa*

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Ankara: Eğiten.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2)*, 207-237.

Çolak, İ. (2016). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği). *Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı*.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(1), 33-71.

Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon:"derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin" geliştirilmesi.

Gardner, J. W. (1990). *Yenilikçi Birey, Zinde Toplum.* İstanbul: İlgi.

Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of ınnovativeness. In Shavinina L. (Eds),. *International Handbook of Innovativeness Oxford:Elsevier Science Ltd*, 321-322.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. Human Communication Research, 4, 58-65

Inbar, D. E. (1996). Planning For Innovation in Education. *Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning*.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

Johnson, B., & Cristensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative,qualitative, and mixed* McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidencebased inquiry.* London: Pearson Higher Ed*approaches.* Thousand Oaks: Sage

Kaya, S. (2017). Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.

Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,*, 150-164.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *14*(1), 75-98.

Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. *12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bakü*.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidencebased inquiry.* London: Pearson Higher Ed *approaches.* Thousand Oaks: Sage

Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 1-26.

Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(3).

(25464) Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği Kavramını Yordama Düzeyinin İncelenmesi : Diyarbakır İli Örneği

NESLİHAN ÇAKALCI
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkilerdir (Şenel, 2015).

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört okul iklim türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adadığı düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Olumlu okul iklimi müdür, öğretmen ve diğer okul çalışanların okulu sevmelerine ve okulla ilgili olumlu bir algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Atik & Güneri, 2016). Bunun yanında olumlu okul iklimi, verimli bir eğitim ortamı oluşmasına ve öğretmen-müdür-öğrenci- aile arasındaki iletişimin güçlenmesine neden olmaktadır (Acarbey, 2006).

Özerklik kelimesi, Yunanca 'da "kendi" kelimesinin karşılığın olan *auto* ve "kural/yasa" anlamına gelen *nomous* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kavramdır. Özerklik kavramı; bireyin kendi yaşamına kendi tercih ve kapasitesine göre yön verebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Özerklik kavramı birçok çalışmada özgürlük, hürriyet, bireyin kendini tanımlaması veya kendini düzenlemesi, bağımsızlık kavramlarıyla benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

Eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanan özerklik kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda adından sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen özerkliği; görev alanlarının genişlemesi, sorumlulukların artması ve mesleki gelişimin devamlılığı durumlarını da kapsamaktadır (Ayral, Özdemir, Türedi, Yılmaz, & Büyükgöze, 2014).

1950'li yıllarda dikkat çekmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramı, 1960' lı yıllardan itibaren İngiltere, Belçika ve Hollanda'da öğretmenlerin özerkliğini arttıran reformlar ile sıkça gündeme gelmiştir. Öğretmen özerkliği ilk zamanlarda alanyazında kontrol, etki ve otorite anlamında tanımlanmışsa da daha sonra öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda okul kurallarının zamanla sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği kurallara dönüşmesi olarak vurgulanmıştır.

Öğretmen özerkliği kavramı yapılan çalışmalarda farklı boyutlar ve sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklindedir. EURYDICE'ın (2008) "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri" üzerine yapılan araştırma verilerine göre öğretmen özerkliği kavramı; *Eğitim Hizmetleri, Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevler, Sürekli Mesleki Gelişim* ve *Reform ve Eğitim Yeniliklerine Katılım* olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir (Şentürken, 2018).

Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında çalıştıkları örgüte karşı da bağlılığı artmaktadır. Özerklik kavramı, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler.

Yapılan bu araştırmada okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırma ile ilgili aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır;

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?

Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır ?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen görüşlerine göre, okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordama düzeyinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiye dair ipucu elde etmek adına yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012)

Evren Örneklem

Bilimsel bir araştırma sürecinin temel öğelerinden biri de, araştırma sonuçlarının genelleyeceği evreni ve bu evrenden seçilecek örneklem grubunu belirlemektir(Şencan, 2005). Seçilecek örneklem evreni temsil edeceğinden, evrenin doğru bir biçimde tanımlanması araştırmanın sağlıklı ve doğru yapılması adına önem arz etmektedir (İslamoğlu, 2009).

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemi içi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2014; Punch, 2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği (OİÖ)"* ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "*Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)"* ile kişisel bilgi formudur.

Verileri Analizi

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu işlemin ardından araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değerin +1 ve -1 aralığını geçmediği için, OİÖ ve ÖÖÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabileceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır.

Bu araştırma Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem dahil edilen 667 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla iki ölçek ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler; Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği (OİÖ)"* ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "*Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)"*dir. Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri içi geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği", daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" elde edilmiştir. Okul iklimi ölçeği beşli likert tipi dereceleme (1: Hiçbir Zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) biçiminde olup, altı boyut (1: Kendini İşe Verme, 2: Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu, 3: Stres Boyutu, 4: Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu, 5: Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu, 6: Yenilikçi İklim Boyutu) ve 39 maddeden oluşmaktadır. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçekte beşli likert tipi derecelendirme yapılmış olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum" aralığında puanlandırılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmen özerklik davranışlarının da orantılı olarak arttığı anlamına gelmektedir. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ve .76 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu (1, 3, 4, 9, 10, 11. maddeler), Öğretim Programı Özerkliği boyutu (2, 5, 6, 7, 8. maddeler), Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu (12, 13, 14. maddeler) ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutu (15, 16, 17. maddeler) şeklindedir.

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin (ortalama ve ortanca) yanı sıra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek, veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin OİÖ ve ÖÖÖ arasındaki korelasyon analizinde; okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklimi, öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R= ,399, R2= ,159, p<0,05). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

Öğretmen Özerkliği= 40,670 + ,177 × Okul İklimi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde; okul iklimi ölçeğinden elde edilen puanlar ile öğretmen özerkliği ölçeğinden elde edilen puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R= ,399, R2= ,159, p<0,05). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16'sını yordamaktadır. Regresyon analizinin bu sonucu; okul ikliminin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun yabancı olduğu ve Türkiye' de ise konu üzerinde yapılan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Tüm bunların ışığında, yapılan bu çalışmanın sonucu diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu gözlemlenmiştir (Blömeke, & Klein, 2013; Bogler, 2001; Garvin, 2007; Çolak, & Altınkurt 2017; Wilches, 2007; Strong, & Yoshida, 2014; Sparks, 2012).

Sonuç olarak; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleşmektedir.

Anahtar Kelimeler : özerklik, öğretmen özerkliği, okul iklimi

Kaynakça

Acarbey, F. Y. (2006). Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi*.

Adams, H. (2008). Justice for children: Autonomy development and the state. *Albany: State University of New York Press.*

Atik, G., & Güneri, Y. O. (2016). School climate survey for middle school students: validity and reliability study of the turkish form. *Elementary Education Online, 15(1)*, 91-103.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz, L., & Büyükgöze, H. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*.

Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 1029-1048.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(1)*, 2-10.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Ankara: Eğiten.

Çolak, İ., & Altınkurt Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2017, Cilt 23, Sayı 1, ss: 33-71

Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863)

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate. Thousand Oaks, CA: Corwin

İslamoğlu, A. H. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemler SPSS Uygulamalı. 2. Baskı. İzmit: Beta.

Koçak , E. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 1-26.

Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 260-278

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29(1)*, 37-53.

Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association, 50*(2), 123-145

Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Maryland, College Park

Şam, M. (2017). Ergenlerde Siber Zorba Ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları Ve Okul İklimi İle İlişkisinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*.

(25465) Öğretmenlerin 21. Yüzyılda Değişen Eğitim Anlayışına Yönelik Kişisel Vizyonları

DENİZ BARANSEL CİNAR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

DOĞA HAMAMCIOĞLU
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl, teknolojik gelişmelerin hızlandığı ve bilgiye erişimin oldukça kolaylaştığı bir dönem olarak görülmektedir. Teknolojideki hızlı gelişim, öğrencilerin hazır oluşunu da etkilemekte ve mevcut öğrenci profillerinde dikkate değer değişimlere neden olmaktadır. Bu değişim günümüz öğretmenlerine, öğrenmeye giden yolda öğrencilerini çağa en uygun şekilde yönlendirebilmek için, öncelikle kendilerini eğitme ve geliştirme sorumluluğunu şart koşar hale gelmiştir. Geleneksel eğitim sisteminin değişen öğrenci profillerinin ihtiyaçlarını karşılamakta ve günümüzün ve öngörülen geleceğin şartlarına uyum sağlayabilecek nesilleri yapılandırmada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu sorunun çözümünde pay sahibi olarak, eğitimin en büyük paydaşlarından olan öğretmenlerin kişisel vizyonlarının 21. yy. becerileri doğrultusunda şekillenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin kişisel vizyonunu anlayabilmek önemlidir.

Vizyon, alan yazında, bilinenden bilinmeyene giden, gerçeklerin, umutların ve hayallerin kurgulandığı, geçmişin geleceğe entegre edildiği bir yolculuk olarak tanımlanmaktadır (Hickman ve Silva, 1984). Kişisel vizyon ise vizyonun bir alt öğesi olarak görülmekte ve kişinin varolmayan bir durumu yaratıcılık ve hayal gücüyle oldurma çabasına giden yol olarak tanımlanmaktadır (Mesiti,1996). Kişisel vizyon insanları değişime yönelten tinsel bir amaçtır (Fullan,1993). Öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında ise, bir öğretmenin sınıfında, okulunda, toplumda ve eğitim sisteminde görmeyi beklediği değişimi kapsayabilir. Öğretmenlerin kişisel vizyonu eğitim reformu için güçlü bir silah olarak vurgulanmakta (Hammerness,2001) ve öğretmenlerin bu vizyonuna odaklanmak örgütün vizyonuna odaklanmaktan daha önemli görülmektedir. (Fullan,1993). Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel vizyonlarının, değişen eğitim anlayışına ne derece uyumlu olduğunu saptayabilmek öğretmenlerin bu değişime sağlayacakları katkı açısından önemli görülebilir.

Alan yazında eğitimcilerin 21. yy. becerilerini bilgi, beceri ve farkındalık düzleminde edinmeleri ve bu doğrultuda da eğitim sistemlerinin 21. yy. becerilerine göre güncellenmesi önerilmektedir; çünkü, bu becerilerin ülkelerin geleceğine ve üretkenliğine yön vereceği düşünülmektedir (Yalçın, 2018). MEB'in 2023 vizyonunda ise "21. yüzyıl becerileri" kavramına küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı olarak yer verilmiştir. 21. yy. becerileri, 2023 vizyonunda "yumuşak becerilerin kazanılması" adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışı olarak tanımlanmış ve bu anlayışın artık dünyanın her köşesine ithal edilen bir stratejik kavramsal çerçeve olduğuna değinilmiştir (MEB, 2018). Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Partnership for 21st Century Skills (P21), North Central Regional Educational Laboratory (NCREL en Gauge), Assessment and Teaching of 21 Century Skills (ATCS), National Educational Technology Standards (NETS/ISTE) ve European Union (EU) gibi bazı uluslararası kuruluşların kendi standartları çerçevesinde belirledikleri ve sundukları 21. yy.ın gerektirdiği insani beceriler özetle; işbirliği yapabilme, teknolojiyi ve teknolojik araçları kullanma, bilgiyi kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme gibi becerilerden oluşmaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu çalışmada, 21.yy. becerileri tanımlanırken P21'in çerçevesi kullanılacaktır; çünkü P21 ülkelerin eğitimdeki gelişmelere dair farkındalık sağlamasını hedefleyen yaygın ve kapsamlı bir projedir. Aynı zamanda Gelen (2017) P21'in "21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi ve Boyutları" ile ilgili belgeleri üzerine yaptığı doküman analizi sonrasında ulaştığı bulguların Türkiye'de 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle güncellenen yeni öğretim programları ile olan ilişkisini araştırmış ve bu programlarındaki temel beceriler boyutlarının 21.yy. becerileri ile örtüşük olmadığı sonucuna varmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mevcut kişisel vizyonlarının ne olduğunu anlamak ve 21. yy. becerilerini ne derece kapsadığını saptamak alana katkıda bulunacaktır. Eğitimcilerin, yeni nesil eğitimin gerekliliklerinden sayılan bu becerileri tanımaları ve uygulanabilir kılmak adına kendilerini sürekli güncel tutabilmeleri, bu doğrultuda da hayat boyu öğrenmeye açık olmalarının vizyonlarını 21.yy. becerileri açısından değerlendirebilmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, lisansüstü programlara kayıtlı öğretmenlerin 21.yy.da değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki kişisel vizyonlarının saptanmasını ve bu vizyonlarının 21. yy. becerileri ile ilişkilendirilebilecek boyutlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü programlara kayıtlı olan öğretmenlerin 21. yy.da eğitimin değişim ihtiyacı hakkındaki kişisel vizyonlarını ve bu vizyonların 21. yy. becerileri ile örtüşen boyutlarını incelemeyi hedefleyen bu çalışma nitel durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Meriam(2012) durum çalışmasını sınırları belli olan analiz birimleri olarak tanımlamış ve bu sınırlı sistemleri zaman, mekan ve bileşenler olarak sınıflandırmanın öneminden bahsetmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemi Denizli ili sınırlarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğretmenlik yapmakta olan ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisansüstü programlara en az iki dönemdir devam etmekte olan ve görüşme yapmaya gönüllü 8 öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kriter örnekleme yöntemiyle

seçilecektir. Örneklemin lisansüstü programlara kayıtlı MEB öğretmenleri olarak sınırlandırılmasının sebebi hayat boyu öğrenmeye açık eğitimciler olmaya yatkınlıklarıdır. Hayat boyu öğrenmeye açık olmanın göstergelerinden biri, lisansüstü eğitimdir çünkü öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almaya istekli olmaları ve hayat boyu öğrenmeye açık olmaları arasında pozitif bir ilişki vardır (Yaman ve Yazar,2015; Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

Araştırmanın verileri yüz yüze yapılacak görüşmeler ile toplanacaktır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilecek olup, üç uzmanın görüşüne sunulacaktır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel veri analizi yöntemi kullanılacaktır. Betimsel analiz; verilerin önceden belirlenen temalara göre analizidir(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada verilerin özetlenmesi, kodlanması, analiz edilmesi ve raporlanması aşamalarında iki veya daha fazla araştırmacı olması; analizci üçgenlemesi yapılarak çalışmanın iç geçerliliğin yükseltilmesini sağlar (Boyd, 2000). Bu araştırma üç araştırmacı tarafından yürütüldüğünden toplanan verilerin incelenmesi aşamasında tüm araştırmacılar kendi veri analizini yaptıktan sonra iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinden Miles ve Huberman (1994) formülü ile yüzdeler oluşturulacaktır. Betimsel analiz için 21. yy. becerilerine dair temalar belirlenirken; P21'in kendi standartlarına göre saptamış olduğu "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri", "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" altında listelenmiş bilgi, beceri ve yetkinlikler kullanılacaktır.

21. yüzyıl, teknolojik gelişmelerin hızlandığı ve bilgiye erişimin oldukça kolaylaştığı bir dönem olarak görülmektedir. Teknolojideki hızlı gelişim, öğrencilerin hazır oluşunu da etkilemekte ve mevcut öğrenci profillerinde dikkate değer değişimlere neden olmaktadır. Bu değişim günümüz öğretmenlerine, öğrenmeye giden yolda öğrencilerini çağa en uygun şekilde yönlendirebilmek için, öncelikle kendilerini eğitme ve geliştirme sorumluluğunu şart koşar hale gelmiştir. Geleneksel eğitim sisteminin değişen öğrenci profillerinin ihtiyaçlarını karşılamakta ve günümüzün ve öngörülen geleceğin şartlarına uyum sağlayabilecek nesilleri yapılandırmada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu sorunun çözümünde pay sahibi olarak, eğitimin en büyük paydaşlarından olan öğretmenlerin kişisel vizyonlarının 21. yy. becerileri doğrultusunda şekillenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin kişisel vizyonunu anlayabilmek önemlidir.

Vizyon, alan yazında, bilinenden bilinmeyene giden, gerçeklerin, umutların ve hayallerin kurgulandığı, geçmişin geleceğe entegre edildiği bir yolculuk olarak tanımlanmaktadır (Hickman ve Silva, 1984). Kişisel vizyon ise vizyonun bir alt öğesi olarak görülmekte ve kişinin varolmayan bir durumu yaratıcılık ve hayal gücüyle oldurma çabasına giden yol olarak tanımlanmaktadır (Mesiti,1996). Kişisel vizyon insanları değişime yönelten tinsel bir amaçtır (Fullan,1993). Öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında ise, bir öğretmenin sınıfında, okulunda, toplumda ve eğitim sisteminde görmeyi beklediği değişimi kapsayabilir. Öğretmenlerin kişisel vizyonu eğitim reformu için güçlü bir silah olarak vurgulanmakta (Hammerness,2001) ve öğretmenlerin bu vizyonuna odaklanmak örgütün vizyonuna odaklanmaktan daha önemli görülmektedir. (Fullan,1993). Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel vizyonlarının, değişen eğitim anlayışına ne derece uyumlu olduğunu saptayabilmek öğretmenlerin bu değişime sağlayacakları katkı açısından önemli görülebilir.

Alan yazında eğitimcilerin 21. yy. becerilerini bilgi, beceri ve farkındalık düzleminde edinmeleri ve bu doğrultuda da eğitim sistemlerinin 21. yy. becerilerine göre güncellenmesi önerilmektedir; çünkü, bu becerilerin ülkelerin geleceğine ve üretkenliğine yön vereceği düşünülmektedir (Yalçın, 2018). MEB'in 2023 vizyonunda ise "21. yüzyıl becerileri" kavramına küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı olarak yer verilmiştir. 21. yy. becerileri, 2023 vizyonunda "yumuşak becerilerin kazanılması" adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışı olarak tanımlanmış ve bu anlayışın artık dünyanın her köşesine ithal edilen bir stratejik kavramsal çerçeve olduğuna değinilmiştir (MEB, 2018). Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Partnership for 21st Century Skills (P21), North Central Regional Educational Laboratory (NCREL en Gauge), Assessment and Teaching of 21 Century Skills (ATCS), National Educational Technology Standards (NETS/ISTE) ve European Union (EU) gibi bazı uluslararası kuruluşların kendi standartları çerçevesinde belirledikleri ve sundukları 21. yy.ın gerektirdiği insani beceriler özetle; işbirliği yapabilme, teknolojiyi ve teknolojik araçları kullanma, bilgiyi kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme gibi becerilerden oluşmaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu çalışmada, 21.yy becerileri tanımlanırken P21'in çerçevesi kullanılacaktır; çünkü P21 ülkelerin eğitimdeki gelişmelere dair farkındalık sağlamasını hedefleyen yaygın ve kapsamlı bir projedir. Aynı zamanda Gelen (2017) P21'in "21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi ve Boyutları" ile ilgili belgeleri üzerine yaptığı doküman analizi sonrasında ulaştığı bulguların Türkiye'de 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle güncellenen yeni öğretim programları ile olan ilişkisini araştırmış ve bu programlarındaki temel beceriler boyutlarının 21.yy. becerileri ile örtüşük olmadığı sonucuna varmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mevcut kişisel vizyonlarının ne olduğunu anlamak ve 21. yy. becerilerini ne derece kapsadığını saptamak alana katkıda bulunacaktır. Eğitimcilerin, yeni nesil eğitimin gerekliliklerinden sayılan bu becerileri tanımaları ve uygulanabilir kılmak adına kendilerini sürekli güncel tutabilmeleri, bu doğrultuda da hayat boyu öğrenmeye açık olmalarının vizyonlarını 21.yy. becerileri açısından değerlendirebilmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, lisansüstü programlara kayıtlı öğretmenlerin 21.yy.da değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki kişisel vizyonlarının saptanmasını ve bu vizyonlarının 21. yy. becerileri ile ilişkilendirilebilecek boyutlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü programlara kayıtlı olan öğretmenlerin 21. yy.da eğitimin değişim ihtiyacı hakkındaki kişisel vizyonlarını ve bu vizyonların 21. yy. becerileri ile örtüşen boyutlarını incelemeyi hedefleyen bu çalışma nitel durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Meriam(2012) durum çalışmasını sınırları belli olan analiz birimleri olarak tanımlamış ve bu sınırlı sistemleri zaman, mekan ve bileşenler olarak sınıflandırmanın öneminden bahsetmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemi Denizli ili sınırlarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğretmenlik yapmakta olan ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisansüstü programlara en az iki dönemdir devam etmekte olan ve görüşme yapmaya gönüllü 8 öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kriter örnekleme yöntemiyle

seçilecektir. Örneklemin lisansüstü programlara kayıtlı MEB öğretmenleri olarak sınırlandırılmasının sebebi hayat boyu öğrenmeye açık eğitimciler olmaya yatkınlıklarıdır. Hayat boyu öğrenmeye açık olmanın göstergelerinden biri, lisansüstü eğitimdir çünkü öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almaya istekli olmaları ve hayat boyu öğrenmeye açık olmaları arasında pozitif bir ilişki vardır (Yaman ve Yazar,2015; Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

Araştırmanın verileri yüz yüze yapılacak görüşmeler ile toplanacaktır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilecek olup, üç uzmanın görüşüne sunulacaktır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel veri analizi yöntemi kullanılacaktır. Betimsel analiz; verilerin önceden belirlenen temalara göre analizidir(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada verilerin özetlenmesi, kodlanması, analiz edilmesi ve raporlanması aşamalarında iki veya daha fazla araştırmacı olması; analizci üçgenlemesi yapılarak çalışmanın iç geçerliliğin yükseltilmesini sağlar (Boyd, 2000). Bu araştırma iki araştırmacı tarafından yürütüldüğünden toplanan verilerin incelenmesi aşamasında tüm araştırmacılar kendi veri analizini yaptıktan sonra üç araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinden Miles ve Huberman (1994) formülü ile yüzdeler oluşturulacaktır. Betimsel analiz için 21. yy. becerilerine dair temalar belirlenirken; P21'in kendi standartlarına göre saptamış olduğu "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri", "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" altında listelenmiş bilgi, beceri ve yetkinlikler kullanılacaktır.

Bu araştırma lisansüstü programlara kayıtlı öğretmenlerin değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki kişisel vizyonlarının anlaşılmasını ve 21. yy. becerilerini vizyonları ile nasıl ilişkilendirdiklerini bulmayı hedeflemektedir. OECD(2018)'nin yayınladığı etkili öğretmen politikalarında eğitim kalitesi yüksek olan okulların etkili öğretmen politikaları çerçevesindeki ortak özelliklerinden biri öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olduğunu kontrol eden değerlendirme mekanizmalarının iyi işlemesidir. Öğretmenlerin değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki vizyonlarından elde edilecek veriler sayesinde yeni nesil eğitime giden yolda etkili öğretmen politikalarını geliştirmeye katkıda bulunacak bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir; çünkü kurumlar açısından vizyon sahibi olmak bir zorunluluktur ancak vizyonun tek başına varlığı başarıyı getirmez; ancak paydaşlar kendi kişisel vizyonlarını oluşturabildiklerinde başarı artacaktır (Corderman, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma lisansüstü programlara kayıtlı öğretmenlerin değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki kişisel vizyonlarının anlaşılmasını ve 21. yy. becerilerini vizyonları ile nasıl ilişkilendirdiklerini bulmayı hedeflemektedir. OECD(2018)'nin yayınladığı etkili öğretmen politikalarında eğitim kalitesi yüksek olan okulların etkili öğretmen politikaları çerçevesindeki ortak özelliklerinden biri öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olduğunu kontrol eden değerlendirme mekanizmalarının iyi işlemesidir. Öğretmenlerin değişen eğitim anlayışı doğrultusundaki vizyonlarından elde edilecek veriler sayesinde yeni nesil eğitime giden yolda etkili öğretmen politikalarını geliştirmeye katkıda bulunacak bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir; çünkü kurumlar açısından vizyon sahibi olmak bir zorunluluktur ancak vizyonun tek başına varlığı başarıyı getirmez; ancak paydaşlar kendi kişisel vizyonlarını oluşturabildiklerinde başarı artacaktır (Corderman, 2006).

Anahtar Kelimeler : 21.yy. becerileri,P21,kişisel vizyon

Kaynakça

Bayındır, H. A. (2007). Personal Visions Of Teachers At A Village Primary School. (Yüksek lisans tezi) . Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Boyd, C.O. (2000). Combining qualitative and quantitative approaches. In P.L. Munhall & C.O. Boyd (Eds.), Nursing research: A qualitative perspective (2nd ed., 454-475). Boston: Jones & Bartlett.

Corderman, D. S. (2006). Visionary Leadership, *FBI Law Enforcement Bulletin; 75*(6); Research Library.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

Hammerness, K. (2001). Teachers' visions: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change, 2*(2), 143-163.

Hickman, C. R., & M. Silva. (1984) *Creating Excellence: Managing Corporate Culture, Strategy, and Change In The New Age*. New York: New American Library.

Gelen, İ . (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 15-29. http://dergipark.org.tr/jier/issue/33877/348852 adresinden alınmıştır.

Kozikoğlu İ., & Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 8*(3), 522-531. doi:10.5961/jhes.2018.293

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mesiti, P. (1996). *Hayalleri olanlar asla uyumaz.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

OECD (2018). *Effective T*eacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/19963777

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy.* öğreten becerileri arasındaki ilişki (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

Yaman,F.,&Yazar,T.(2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (4), 1553-1566. http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22597/241367 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A & Şimşek, H.(2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara.

(25467) Information Technologies And Reaching To Information Society

MEHMET NESİP ÖĞÜN **BEHCET ÖZNACAR** **ALİ TATAR** **GÜLYÜZ DEBEŞ**

UNİVERSİTY OF MEDİTERRANEAN KARPASİA

ÖZET

Problem Durumu

The quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation.

Araştırma Yöntemi

The population of the study consists of individuals working in the TRNC public sector as of 2018. The sample was chosen from the research universe by simple random sampling method. Data from a sample group of 140 people were collected and analyzed. The findings were generalized to the research universe with a sampling error of ± 5% at a confidence level of 95%. The unit of analysis of the research is individuals.

The questionnaire was preferred as data collection method. The questionnaire consists of two parts. In the first part, questions about the demographic characteristics of the participants and the second part were included in the “Organizational Conflict Inventory-II Birinci.
The scale of the organizational conflict of Rahim, known in the international literature as abbreviated as ROCI-II, is a measure to determine the conflict management strategy. The scale which was developed by Rahim (1983) was adapted from Turkish doctoral thesis written by Niederauer in 2006 (Niederauer, 2006, 82-87). This scale, called Rahim Organizational Conflict Invertory-II (ROCI-II), identifies conflict strategies in organizations with the help of a total of 28 items called ”cooperation“,) compromise “,“ repression “,” avoidance “and bu compromise Rah. measures. The scale has three different forms for managers, subordinates and colleagues. In this study, only the conflict form which will be used to determine the conflict strategies of subordinates will be used. Reliability analysis of the organizational conflict scale was conducted. The results of these analyzes are found in the findings of the study. A five-point Likert-type rating system was used in the scale. These; Ir Always ”,“ Mostly ”,” Occasional ır, ”Less“, “None”. During the coding of the data, “always lan was coded as 5 points,” mostly ”4 points, ır occasional puan 3 points, oğunluk less“ 2 points, ”none sırasında 1 point.

The quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to sup

quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation.The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. T

Beklenen/Geçici Sonuçlar

he quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to sup

quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society.

Anahtar Kelimeler : Information, Technology, Knowledge Management, Information Society.

Kaynakça

he quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to sup

quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation.

(25471) Inter-Organizational Conflicts and Solution Strategies

ALİ TATAR **BEHCET ÖZNACAR** **MEHMET NESİP ÖĞÜN** **GÜLYÜZ DEBEŞ**

UNİVERSİTY OF MEDİTERRANEAN KARPASİA

ÖZET

Problem Durumu

The quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation.

Araştırma Yöntemi

The quick development of information and communication technologies has made the countries using these technologies a step forward in the global competition. Thanks to the contributions of the public, private sector and non-governmental organizations all over the world since the beginning of the 1990s, there has been considerable progress in reaching the information society. The age we live in is called the information age. In this society where knowledge becomes power, a lot is expected from individuals. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation. There is a need for individuals who can reach the information themselves, question the information they obtain, use them in line with their needs, and have the ability to think scientifically. In this study, analysis of written documents was used. In this respect, the analysis of written documents and documents is an information gathering method used in the qualitative research to support the information obtained both on its own and the interview and observation.

Conflict is one of the natural elements of organizational life. Conflicts in organizations and the management of these conflicts have a direct impact on the performance and efficiency of organizations. The effective functioning of organizations depends on the optimal level of conflict or effective conflict management. It can be said that well-managed and directed conflicts are beneficial for organizations. In this context, it is important to know the strategies that employees and supervisors adopt when dealing with conflicts. The purpose of this study is to determine the solution strategies that employees adopt in the conflicts experienced by the employees in organizations and to determine whether these strategies differ significantly according to the demographic variables. In this context, data collected from a sample of public sector employees in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) were analyzed. One of the main problems of the research is the conflict resolution strategies adopted by the employees in their conflicts with their managers and the degree to which they are used. As a result of the analysis, it has been determined that employees use high-level cooperation conflict resolution strategy, other conflict resolution strategies were used in the ede medium level. Conflict is one of the natural elements of organizational life. Conflicts in organizations and the management of these conflicts have a direct impact on the performance and efficiency of organizations. The effective functioning of organizations depends on the optimal level of conflict or effective conflict management. It can be said that well-managed and directed conflicts are beneficial for organizations. In this context, it is important to know the strategies that employees and supervisors adopt when dealing with conflicts. The purpose of this study is to determine the solution strategies that employees adopt in the conflicts experienced by the employees in organizations and to determine whether these strategies differ significantly according to the demographic variables. In this context, data collected from a sample of public sector employees in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) were analyzed. One of the main problems of the research is the conflict resolution strategies adopted by the employees in their conflicts with their managers and the degree to which they are used. As a result of the analysis, it has been determined that employees use high-level cooperation conflict resolution strategy, other conflict resolution strategies were used in the ede medium level.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It is observed that the employees mostly use alar cooperation conflict resolution strategy strate in their conflicts with their managers. In the order of cooperation conflict resolution strategy; Tedir reconciliation j, "avoidance", son compromise "and finally" pressure ınma solving strategies are followed. When the findings of the analysis are examined within the scope of Rahim (s (2004) directive; It was determined that the employees use the ları cooperation kul conflict resolution strategy in the "high, ratio and the other conflict resolution strategies in the" medium ini ratio. In TRNC, it can be expected that the workers in the public institution declare their preference for çıkan cooperation da and mel reconciliation m in the first period of conflict resolution and that conflicts arising in the organization will not adversely affect the duties carried out in the institution. Transparent behaviors of conflicting parties and information sharing on the issue will also enable the conflict resolution to be resolved permanently.

Anahtar Kelimeler : Organization, Management, Conflict, Organizational Conflict, Conflict Management.

Kaynakça

Aldemir, M.Ceyhan (1985), *Örgütler ve Yönetimi*, İzmir: Göksu Üniversitesi Kitapevi.

Andreasen, Alan R. (1995). *Marketing Social Change: Changing Behaviour to Promote Health, Social Development, and the Environment*, San Francisco: Jossy Bass.

Arı, İzzettin (2018). *Sosyal Sigorta Kapsami Dişinda Kalan Engellilerin Sosyal Güvenliği_Tokat Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Aydın, Mustafa (1984), *Örgütlerde Çatışma*, Ankara:Bas-Yay Matbaası.

Baker, Suzan; Holt, Sue (2004). Making Marketers Accountable: A Failure of Marketing Education? *Marketing Intelligence & Planning*, 22(5), s.557-567.

Gürbüz, Sait; Şahin, Faruk (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Dontigney, Eric (2018), 5 Conflict Management Strategies, *Houston Chronicle*, https://smallbusiness.chron.com/5-conflict-management-strategies-16131.html.

Berger, Laura (2017), Five Conflict Management Strategies, *Forbes Europe Edition* https://www.forbes.com/forbescoachescouncil/2017/five-conflict-management-strategies/#7c6312cb521d

Borisoff, Deborah; Victor, A. David (1998), *Conflict Management: A Communication Skills Approach*, Boston: Allyn and Bacon.

Causes of Organizational Conflict, http://smallbusiness.chron.com/causes-organizational-conflict-168.html.

Coser, A.Lewis (1967), *Continuities In The Study Of Social Conflict*, New York: Free Press Paperback.

Cross, P.Cross; Names, J.Hean; Beck, Darrell (1979), *Conflict and Human Interaction*, Kendall:Hunt Publishing Company.

Çağlayan, O. Akan (2006). *Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Denizli.

Conflict Management, http://www.fao.org/docrep/W7504E/w7504e07.htm

Conflict Management, https://www.managers.org.uk/knowledge-bank/conflict-management

Conflict Resolution, https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_81.htm

Düşükcan, Muhammet (2003) *Örgütlerde Çatışma Yönetimi Sürecinde Örgütsel İletişimin Etkinliği: Kuramsal ve Uygulamalı Bir Çalışma,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Konya.

Folger, P.Joseph (2009). *Working Through Conflict*, Boston: Pearson Education.

Onal, Güngör (1983), *İşletme Yönetim ve Organizasyonu*, Bursa: Akademi Kitabevi Yayını.

Organizational Conflict, https://businessjargons.com/organizational-conflict.html

Hocker, Joyce; Wilmot William (1985). *Interpersonal Conflict*, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

Katz, Daniel; Kahn, L.Robert (1978) *The Social Psychology of Organisations*. New York:John Wiley & Sons.

Koçel, Tamer (1993). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Marx, Karl; Engels, Fredrick (1996) *The Communist Manifesto* (trans. Samuel Moore in 1888). London: Orion.

Niederauer, Sevda (2006). *Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri*, Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pondy, R.Louis. (1967), Organizational Conflict: Concepts and Models, *Sage Publications*, 12, s.296-320.

Rahim, M.Afzalur; Magner, R.Nace; Shapiro, L.Debra (2000) Do Justice Perceptions Influence Styles Of Handling Conflict With Supervisors? What Justice Perceptions, Precisely?, *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), s. 9-31.

Robbins, P.Stephen (1996) *Organisational Behaviour: Concepts, Controversies and Application*, NJ: Prentice Hall.

Robbins, P.Stephen (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir: Etam Yayınları.

Schweiger, M.David; Sandberg, R.William, and Regan; W.James (1986). Group Approaches For Improving Strategic Decision Making, *Academy of Management Journal*, 29 (1), s.51-71.

Thomas, W.Kenneth (1976) *Conflict and Conflict Management*, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Toplu, D. Bayır (1998). *Kamu Kurum Arşivlerinde Çalışan Personelin İş Tatmini*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunçer, Polat (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, s.57-83.

Türkel, U. Asuman (2000) *Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

(25473) The Effect of System Engineering Model on School Management

GÜLYÜZ DEBEŞ BEHCET ÖZNACAR

ÖZET

Problem Durumu

These models play important and different roles in system engineering. A model can be defined in several ways:

The abstraction of reality designed to answer specific questions about the real world,

The imitation, similarity or representation of a real world process or structure,

A conceptual, mathematical or physical tool to assist the decision maker.

Together, these definitions are broad enough to encompass schematic models such as functional flow, block diagram and mathematical (ie, quantitative) models used in the trade process, as well as physical engineering models used to validate a system design.

The main reason for using mathematical models and schemas in trade studies is to provide system efficiency, performance or technical qualifications, cost estimates from a range of known or predictable amounts. Typically, a collection of separate models is needed to provide all of these result variables. The heart of any mathematical model is a series of significant quantitative relationships between inputs and outputs. These relationships can be as simple as gathering constructor quantities to obtain the sum, or are complexed as a series of differential equations that define the orbit of a spacecraft in a gravitational field. Ideally, relationships are not just correlation, but also causality (Jenkins, 2007).

In addition, the key to successful system engineering activities is the way in which these models are managed efficiently and effectively and used to simulate systems. However, various areas are usually experiencing modeling and simulation problems for system engineering and new advances aim to use the methods between different scientific and engineering communities under the title of 'Modeling and Simulation Based Systems Engineering' (Jenkins, 2007).

Araştırma Yöntemi

The main reason for using mathematical models and schemas in trade studies is to provide system efficiency, performance or technical qualifications, cost estimates from a range of known or predictable amounts. Typically, a collection of separate models is needed to provide all of these result variables. The heart of any mathematical model is a series of significant quantitative relationships between inputs and outputs. These relationships can be as simple as gathering constructor quantities to obtain the sum, or are complexed as a series of differential equations that define the orbit of a spacecraft in a gravitational field. Ideally, relationships are not just correlation, but also causality (Jenkins, 2007).

In addition, the key to successful system engineering activities is the way in which these models are managed efficiently and effectively and used to simulate systems. However, various areas are usually experiencing modeling and simulation problems for system engineering and new advances aim to use the methods between different scientific and engineering communities under the title of 'Modeling and Simulation Based Systems Engineering'

In this part of the study, the findings of the demographic information belonging to the sample group and the results obtained by the analysis of the data obtained for the sub-problems of the researcher with the appropriate statistical method are included and comments on these findings are given. Below, the pre-test and post-test results that are applied in the seminars and held in different topics within the scope of the research are separately expressed in tables.

This article emphasizes the necessity and importance of system engineering in the field of education. The problems related to education in the field of system engineering and the necessities in the field of education are discussed. Nowadays, many institutions and organizations have developed systems engineering in order to simplify the projects to be carried out in the field of education for it to be high quality and less costly. In order to meet the needs of the public and private sectors, system engineering is very important and the demand towards it in the academic field is increasing day by day. In this context, the necessary changes to be made in the field of education, inputs and outputs to be done, if any, to reach the solution of the problems or to make improvements are among the aims of the system engineering. This research is done to reveal the opinions of teachers and managers and their past experiences in such cases. Pre-test and post-test were applied in the study and the results were evaluated. The field of system engineering is still young and dynamic and will be recognized more and more over time and will be implemented both in organizations and training. This article emphasizes the necessity and importance of system engineering in the field of education. The problems related to education in the field of system engineering and the necessities in the field of education are discussed.

Nowadays, many institutions and organizations have developed systems engineering in order to simplify the projects to be carried out in the field of education for it to be high quality and less costly. In order to meet the needs of the public and private sectors, system engineering is very important and the demand towards it in the academic field is increasing day by day. In this context, the necessary changes to be made in the field of education, inputs and outputs to be done, if any, to reach the solution of the problems or to make improvements are among the aims of the system engineering. This research is done to reveal the opinions of teachers and managers and their past experiences in such cases. Pre-test and post-test were applied in the study and the results were evaluated. The field of system engineering is still young and dynamic and will be recognized more and more over time and will be implemented both in organizations and training

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This article emphasizes the necessity and importance of system engineering in the field of education. The problems related to education in the field of system engineering and the necessities in the field of education are discussed. Nowadays, many institutions and organizations have developed systems engineering in order to simplify the projects to be carried out in the field of education for it to be high quality and less costly. In order to meet the needs of the public and private sectors, system engineering is very important and the demand towards it in the academic field is increasing day by day. In this context, the necessary changes to be made in the field of education, inputs and outputs to be done, if any, to reach the solution of the problems or to make improvements are among the aims of the system engineering. This research is done to reveal the opinions of teachers and managers and their past experiences in such cases. Pre-test and post-test were applied in the study and the results were evaluated.

Anahtar Kelimeler : education programs, system engineering, system engineering education, competitive system

Kaynakça

Cabrera, D. and Cabrera, L. (2015) New Hope Wicked Problem Solving: Simple Systems Thinking. Ithaca, NY: Odysseanpress. ISBN978-0996349307.

Carles, P. D., (2007). "System Engineering Accreditation Perspectives" 77 / 0-037.

Çaglayan, E. (2014). School Buildings and Organization Climate [Unpublished PhD Thesis]. Izmir: Dokuz Eylul University.

Çalık, T.,Kurt, T., & Çalık, C. (2011). School Climate in Building a Safe School: A Conceptual Analysis. Pegem Journal of Education and Training, 73-84.

Dede, Y. and Yaman, S. (2003). The Place, Importance and Evaluation of Project Studies in Science and Mathematics Education. GU Journal of Gazi Faculty of Education, 23 (1).

Demirtaş, H. (2005). Team Perception of School Employees. Ege Education Journal, 1 (6).

Giachetti, R.E., (2010). Design of Enterprise Systems: Theory, Architecture and Methods, CRC Press, Boca Raton, FL, S. 3.

Goodeh., Machol, R.E. (2014). System Engineering: Introduction to Design of Large Scale Systems. McGraw-Hill. S. 8. LCCN 56011714.

Gür, R. (2006). Comparison of the Perceptions of Teachers and Students in the Learning Environment in the Center for Foreign Languages (YADİM) [Unpublished Master's Thesis]. Adana: Cukurova University.

Haines, S.G., (2010). "Rediscovered Research Systems: The Importance of Ludwig Vonbertalanffy and the General System Association in the 21st Century". ISSS-2010, Proceedings of the 54th Annual Meeting of Waterloo, Canada. International System Sciences Association. 54 (1). ISSN 1999-6918.

Hollnagel, E. and Woods, D.D. (2005) Common Cognitive Systems: The Basics of Cognitive Systems Engineering. Taylor and Francis.

Hoverstadt, P., (2009). Fractal Organization: Creating Sustainable Organizations with a Robust System Model. ISBN 978-0-470-06056-8.

Hybertson, D., (2009). Model-Focused Systems Engineering Science: A Unifying Framework for Traditional and Complex Systems. Boca Raton; London: Crc Press. S. 2. Isbn 9781420072518.

İhtiyaroğlu, N. (2014). The Investigation of the Relationship of School Climate with Teacher Effectiveness and Student School Loyalty. PhD Thesis. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Köybaşı, F. and Dönmez, B. (2017). School Manager Entrepreneurship Scale: Validity and Reliability Study. Inonu University Faculty of Education Journal, 18 (1).

Jackson, M.C., (1991), Methodologies of Management System. 418-02-470.

Jenkins, S., (2007). "Future for Systems Engineering Tools" 654-543-523.

Jonassen, D., & Land, S. (2012). Theoretical foundations of learning environments. Routledge.

Karakus, M. (2014). Values in Educational Administration. S. Turan, Education Management, Theory, Research and Application. Ankara: Apegem.

Kimberly C.A .; Derosa, J.K. (2007). "The Findings of Case Studies in Enterprise Systems Engineering". 2007 1st Annual IEEE Systems Conference. P. 1-6. ISBN 1-4244-1040-1. Doi: 10.1109 / SYSTEMS.2007.374650.

Lees, G., (June 2007). "Corporate Governance" (PDF). PAINTER. 2015-11-02.

Martin, Y., (2007). "Understanding the Value of Systems Engineering", 2007-06-07.

Mele C., Pels, J., Polese, F., (2010). "A Brief Summary of System Theories and Management Practices". Service Science. 2 (1-2): 126-135 [127]. Doi: 10.1287 / Serv.2.1_2.126.

Michael, S. (2007). "NASA Systems Engineering Manual", Revision 1, Nasa / Sp-2007-6105, Nasa2007 [4].

Michael, S. (2009). "Processes of the Engineering System", Art.

Oliver, D.W (2015). "4. System Engineering" (PDF). Defense Acquisition Guide. Oliver, D. W., Timothy P. K., James G.J. Jr., (1997). Engineering Complex Systems with Model and Objects. McGraw-Hill. P. 85-94. ISBN 0-07-048188-1.

Potochnik, A., McGill, B. J., (2012). "Limitations of Hierarchical Organization". Philosophy of science. 79 (1): 120-140. Jstor 10.1086 / 663237. Doi: 10.1086 / 663237.

Raton, B., (2011) Institutional Systems Engineering: Developments in Theory and Practice. London: CRC Press. S. 8. ISBN 978-1420073294.

Ramo, S., Robin K. St.Clair (1998). System Approach: Science Combination and Practical Feelings of Legal Problems and Comprehensive Solutions of Complex Problems (PDF). Anaheim, CA: KNI, Inc.

Rhodes, H.D., (March 2004). "A Case of System Engineering in the Field of Engineering Systems". Mıt Engineering Systems Symposium.

Zhou, J. (2012). Documentation Errors in Instrumentation and Electrical Systems

(25476) Evaluation of Teachers' and Administrators' Opinions on Organization Levels of Schools

FATMA KÖPRÜLÜ
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BEHCET ÖZNACAR
KKTC

MEHMET ÇAĞLAR
EUROPEANUNİVERSİTY OF LEFKE

ÖZET

Problem Durumu

The aim of this study is to analyze the evaluation of teachers' and administrators' views on the school organizations. In order to reach this aim, answers of the following questions are searched:

1. How should an effective school organizational administration be according to teachers and administrators?

2. What are the views of teachers and administrators on fair distribution of work in schools?

3. What are the views of teachers and administrators on continuity and stability required in the vision of the school?

n this research, content analysis method is used. Obtained data was summarized and interpreted by descriptive analysis. By analyzing the summarized and interpreted data with content analysis deeply new concepts are emerged. Semi-structured interviews with 1 principal, 1 vice-principal and 4 teachers from each school were taken place in a quiet and physically suitable place. Semi-structured interviews were analyzed using NVivo 12 Plus qualitative data analysis program. With the help of "Coding Comparison Query" in the NVivo 12 Plus program, the percentage of the congruence between the researcher and the encoder and Cohen's Kappa coefficient were calculated.

In the study, the percentage of correspondence between encoders in the interviews with the teachers and administrators were found to be 0.98 and the Kappa coefficient was 0.89.

Araştırma Yöntemi

esearchers obtained the data in the spring semester of the 2017-2018 academic year. From 4 cities total 18 school administrators 9 of them were school principal and 9 of them were vice-principal and 32 teachers 26 from Nicosia, 12 from Famagusta, 6 from Kyrenia and 6 from Omorpho participated in the study group. 32 teachers taught in IGCSE, AS and A level classes.

In this context, a semi-structured interview form was prepared to get the opinions of the participants. Then a relevant introduction to the research was written. In the first part of the interview form, information about the schools where the participants work and their responsibilities at school was given. In the second part of the interview form, there were semi-structure questions prepared to reach the goal of the study

In this study a questionnaire and face to face interview technique were used. Researchers obtained the data in the spring semester of the 2017-2018 academic year. At least 4 or 5 hours were spent in each school to obtain data for the study. On the other hand, the research was carried out using qualitative interview forms with 4 teachers and 2 administrators working in every school (IGCSE, AS or A-Level)

In this research, content analysis method is used. Obtained data was summarized and interpreted by descriptive analysis. By analyzing the summarized and interpreted data with content analysis deeply new concepts are emerged. Semi-structured interviews with 1 principal, 1 vice-principal and 4 teachers from each school were taken place in a quiet and physically suitable place. Semi-structured interviews were analyzed using NVivo 12 Plus qualitative data analysis program. With the help of "Coding Comparison Query" in the NVivo 12 Plus program, the percentage of the congruence between the researcher and the encoder and Cohen's Kappa coefficient were calculated.

The aim of this study is to analyze the evaluation of the teachers' and administrators' opinions on organizational levels of schools. For this purpose, the opinions of 32 teachers who were teaching in the 10th, 11th, and 12th grades and 18 administrators at 9 colleges (government and private) in which the college program has been conducted in four cities in TRNC have been taken. After the literature review, specialists' opinions were taken to develop the scale form of the qualitative study. With this scale form opinions of administrators and teachers teaching in classes 10th, 11th, and 12th (IGCSE, AS and A-Level) were analyzed qualitatively. Data obtained by semi-structured interview form was analyzed using NVivo 12 Plus Program. The Kappa Reliability Coefficient was found as 0.89. As a result of the qualitative study, it was found that school principals have the most important responsibility for the effective organizations at school. Therefore, it can be said that school principals should be able to define the school goals well and balance the relationship between the school stakeholders. It has been concluded that the correct organization has a positive effect on the academic success of the students.Therefore, it can be said that school principals should be able to define the school goals well and balance the relationship between the school stakeholders. It has been concluded that the correct organization has a positive effect

on the academic success of the students. Therefore, it can be said that school principals should be able to define the school goals well and balance the relationship between the school stakeholders. It has been concluded that the correct organization has a positive effect on the academic success of the students.Therefore, it can be said that school principals should be able to define the school goals well and balance the relationship between the school stakeholders. It has been concluded that the correct organization has a positive effect on the academic success of the students.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teachers have emphasized the importance of teamwork, human resources development and commitment. During the teamwork phase, the personnel reported that the management had knowledge of what their demands were and how they would be met. For this reason, it can be said that team work increases success (Pollard, 1998). In addition, the provision of performance standards advocated a positive impact on school organization management. Teachers stated that communication is an impressive factor in the management of an effective school organization. In her research, Taşkaya (2012) argued that teachers' communication skills should be at the desired point because the most important position in communication in the field of education is teacher. Çelik (2013) concluded that communication is significantly effective, school administrator's good communication with teachers increases their motivation and that their exhaustion is reduced. Burns et al. (1992) emphasized the importance of systematic communication between parents and teachers. In particular, questions like teachers-parents-managers and students must be cooperative, focused on problem solving, social environment and activities should be organized and there shouldn't be strict rules answered in a very little number which indicates that teachers do not care very much these sub-themes in the management of effective school organization. Argon,

Anahtar Kelimeler : Administration theories, theoretical structures, functions of management, organizing.

Kaynakça

Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 76-101.

Aydın, A., H. (2001). Yönetimin Fonksiyonları, Güney, Salih (ed) *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel, ss.57-86.

Aytaç, T. (2000).*Okul Merkezli Yönetim.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 273-290.

Burns, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementary Scchools. Boston Houghton Mifflin Company.

Bursalıoğlu, Z. (2010).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem A Yayınları. 15. Basım. Ankara.

Crystal, D. (2005). Samuel Johnson A Dictionary of the English Language: An Anthology. London: Penguin Books. p.xxviii, ISBN 978-0-14-144157-3.

Çelik, M. (2013). İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tezi.*

Deniz, Ö. (2006).An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara. Doctorate thesis.

Koçak, S. Y. (2010). Kamu Yönetiminde Açiklik Için Bilgi Edinme Hakki/The Right Of Information Acquirement For Openness In The Public Administration. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 115.

Merriam, S. B. (2013).*Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2011) 66-85.

Papa, R. (2009). The Discipline Of Education Administration: Crediting The Past.

Pollard, C., William (1998).Paylaşılan Bir Amaç Yaratmak. (Editör: Robert H. Rosen) İnsan Yönetimi MESS, İstanbul.

Sergiovanni T. J., Burlingame, N., Coombs, F. S., ve Thurston, P. W. (1987).*Educational Governance And Administration (2nd ed*.). New Jersey: Prentice- Hall Inc.

Şenol, S. (2013).Değişim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Benimsediği Yönetsel Paradigmalar Ve Okul Yönetimine Uygulama Stillerinin Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. Doktora tezi.

Tan, Ç. (2006). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunmasi Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarinin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 33*(2) (283-298 s.)

Tortop, N., İsbir, E., G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M., A., (2007). *Yönetim Bilimi*, Ankara:Yargı.

Yerlikaya, A. (2008). İş Yerlerindeki Örgütsel Adalet Algısının Duygular Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

(25491) Öğretmen Liderliğinde Meslektaşlarla İşbirliği Yapılan Konular, Fırsatlar ve Engellere İlişkin Farklı Statüdeki Öğretmen Görüşleri

REYHAN ŞEKERCİ

ANTALYA KONYAALTI HALK EĞİTİMİ MERKEZİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaygın eğitim genel olarak değerlendirildiğinde örgün eğitim ile yaygın eğitimin birbirini tamamlayıcı olduğu ve Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerinden biri olan süreklilik ilkesi doğrultusunda öğrenmenin yaşam boyu sürmesine işaret etmektedir. Bu gelişim süreci öğretmenlerin bizzat kendisi için de geçerlidir. Kişisel gelişimlerinin yanı sıra mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (branşları, zümreleri ve statüleri ne olursa olsun) oldukça önemlidir. Diğer bir değişle her yaştan bireyin katılabileceği, örgün eğitim sisteminde sürdürülen eğitim programları ile karşılanamayan eğitim gereksinimlerinin karşılanması, birey ve toplum gelişmeye dönük olarak bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla yürütülen eğitim çalışmaları yaygın eğitim kapsamında değerlendirilmektedir (Karakütük, 1990).

Etkili ve çağdaş okullar; çok yönlü düşünebilme özgürlüğünü kendinde bulabilen, kültürünü özümsemiş, atılgan ve bir vizyonu olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (Can, 2009a). Öğrencilerin yetişme sürecinde de öğretmenlerin rolleri bu nedenle inkâr edilemez. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin liderlik rolleri öğrencilerin davranışlarını yönetmede ve değiştirmede daha çok etkili olmaktadır.

Bu bakımdan öğretmen liderliği sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımlarını sağlamanın yanında, sürekli öğrenmeye hazır bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Can, 2009a). Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğine duyulan gereksinimi şöyle ifade etmektedir: Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar da çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, iş göreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ve iş birliği içerisinde olunması ön gerekliliklerin başında gelmektedir.

Buradan hareketle, okulda eğitimsel lider olarak öğretmen sınıfa hakim olabilmeli, sınıfı etkileyebilmeli, sınıf vizyonu oluşturabilmelidir. Okullarda öğretmenler sadece eğitimsel liderlik, bölüm başkanlığı gibi formal liderlik davranışları sergilememeli aynı zamanda informal gruplarda da liderlik rolleri üstlenmeli ve bu konuda diğer paydaşlarla iş birliği yapmalıdır (Can, 2009b). Okullarda formal ve informal grupların liderliğini üstlenen öğretmenlerin, sergiledikleri liderlik davranışları okul kültürünün oluşmasında başat etkenlerdendir. Sınıfta liderlik özellikleri gösteren bir öğretmenin, özgür bir sınıf atmosferi oluşturması, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine uygun sınıf iklimini hazırlaması ve bu iklimin bozulmasını sağlayacak etkenlere izin vermemesi önemlidir (Can, 2009b). Bu durumun, okul paydaşlarının kendilerini okula ait hissetme, okulu sahiplenme, centilmen davranışlar gösterme, eylemlerinde vicdanı ön planda tutma, yardım severlik ve iş birliği yapma davranışlarının sergilenmesinde bu bakımdan önemli ve etkili olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bu araştırmada yaygın eğitim kurumlarında görev yapan kadrolu öğretmen ve usta öğreticilerin öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaygın eğitim kurumlarında görev yapan usta öğreticilerin öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yaygın eğitim kurumlarında görev yapan kadrolu öğretmenlerin öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışma Karasar (2009)' a göre bir durum ve konuyu ayrı ayrı betimlemeye çalışan betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu betimlemenin derinlemesine yapılabilmesi için ise araştırmada nitel araştırma tekniği kullanılmış olup, araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenindedir. (Turgut, 2009).Bu nedenle araştırmada da veri toplamak amacı ile görüşme tekniği kullanılmış, bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yaygın eğitim veren bir okulda görev yapan kadrolu öğretmenler ve usta öğreticiler arasından seçilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemesi kullanılmıştır. Böylece örneklem bir yaygın eğitim kurumunda görev yapan 6 kadrolu öğretmen ve 6 usta öğreticiden oluşan toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme soruları yapılan alan yazın incelemesinden yararlanılarak hazırlanmış ve bir alan uzmanına incelettirilmiştir. Görüşme sorularının ön uygulaması araştırmaya katılan katılımcıların dışında birer öğretmen, ve usta öğretici ile yapılmıştır. Bu görüşmeden alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme soruları on sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin farklı statüdeki öğretmen görüşlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır (Balcı, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler sırasında kaydedilen görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra, araştırmada elde edilen tüm veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sırasında araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli boyutlar saptanmış, bu boyutlara uygun temalar belirlenmiştir. Analizlerin güvenirliğini sağlamak üzere, bir başka araştırmacı tarafından da görüşme metinleri tekrar kodlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlilik iyi bir nitel araştırmanın objektifliğini sağlaması bakımından (Morse ve diğerleri,2002), araştırmacı ile diğer bir uzmanın kodlamaları arasında büyük oranda görüş birliğine ulaşılmış ve kodlama işleminin güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaygın eğitim genel olarak değerlendirildiğinde örgün eğitim ile yaygın eğitimin birbirini tamamlayıcı olduğu ve Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerinden biri olan süreklilik ilkesi doğrultusunda öğrenmenin yaşam boyu sürmesine işaret etmektedir. Bu gelişim süreci öğretmenlerin bizzat kendisi için de geçerlidir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin yanı sıra mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (branşları, zümreleri ve statüleri ne olursa olsun) oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin farklı statüdeki öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenen 6 kadrolu öğretmen ve 6 usta öğretici katılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenindedir. Bu nedenle araştırmada da veri toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen tüm veriler kodlanmış, araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli boyutlar ve bu boyutlara uygun temalar saptanmış, temalara ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Çalışmada ayrıca betimsel ve tema analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin farklı statüdeki öğretmenlerin mesleki anlamda işbirliği yapmak istedikleri ancak bireysel, örgütsel ve bazı yönetsel engellerle karşılaştıkları saptanmıştır.Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında; öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların mesleki anlamda işbirliği yapmak istedikleri, ancak eğitsel anlamda nasıl uygulanacağını ve bunu sınıflarına ve kurs alanlarına nasıl yansıtabileceklerini tam olarak bilmedikleri, uygulama fırsatlarının olmasının yanı sıra pek çok ve görev türlerine göre farklı engellerle karşılaştıkları görülmüştür.Yaygın eğitimde görev yapan usta öğretici ve öğretmenlerden özellikle usta öğreticilerin kurs merkezinden uzak yerlerde görev almaları sebebiyle (köy, uzak mahalle, belde vb.) kurs yerlerinde yaşadıkları sorun ve sıkıntıları çözmekte zorlandıkları, görevli idari ve yöneticilere ulaşmakta ve sorunlarını anında aktarabilmekte yaşadıkları zaman kaybı nedeniyle çeşitli başka sorunlarla da karşı karşıya kaldıklarını bu nedenle işbirliği yapabilmek için pek fazla imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında; öğretmen liderliğinde meslektaşlarla işbirliği yapılan konular, fırsatlar ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların mesleki anlamda işbirliği yapmak istedikleri, ancak eğitsel anlamda nasıl uygulanacağını ve bunu sınıflarına ve kurs alanlarına nasıl yansıtabileceklerini tam olarak bilmedikleri, uygulama fırsatlarının olmasının yanı sıra pek çok ve görev türlerine göre farklı engellerle karşılaştıkları görülmüştür. Bu durum Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında da okullarda öğretmen liderliği davranışlarının mesleki işbirliği boyutunda gereklilik ve sergilenme derecesinin öğretmenler tarafından farkında oluşları bulgusuyla örtüşmekte, ancak bu farkındalığın eğitim ortamlarına tam olarak yansıtılamadığı görülmektedir.

Yaygın eğitimde görev yapan usta öğretici ve öğretmenlerden özellikle usta öğreticilerin kurs merkezinden uzak yerlerde görev almaları sebebiyle (köy, uzak mahalle, belde vb.) kurs yerlerinde yaşadıkları sorun ve sıkıntıları çözmekte zorlandıkları, görevli idari ve yöneticilere ulaşmakta ve sorunlarını anında aktarabilmekte yaşadıkları zaman kaybı nedeniyle çeşitli başka sorunlarla da karşı karşıya kaldıklarını bu nedenle işbirliği yapabilmek için pek fazla imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen

liderliğinde mesleki işbirliğinin kendilerince, özellikle 1 yıllık görevlendirilen usta öğreticiler için, çok önemli olduğunu bunun eğitim ortamlarında mutlaka aktarılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Liderliği, Mesleki İşbirliği, Fırsatlar, Engeller

Kaynakça

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beycioglu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 191-223.

Can, N. (2009a). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, N. (2009b). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8, (2), 385-399.

Can, N. (2010). *Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi.* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 27, 57-66.

Karakütük, K. (1990). Yaygın eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(1): 195-211.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

Mason J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd. Ed. London: Sage Publications Ltd.

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. And Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publication.

Patton, M., Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. 2nd.Ed. California, USA: Sage Pub. Inc.

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative ınterviewing*: The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.

Turgut, Y. (2009). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. Tanrıöğen, A., (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. 6. Baskı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. tıpkı basım).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25493) Öğretmen Liderliğinin Yaygın Eğitim Kurumlarında Sergilenme Derecesi, Karşılaşılan İyi Örnek ve Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

REYHAN ŞEKERCİ

ANTALYA KONYAALTI HALK EĞİTİMİ MERKEZİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullarda formal ve informal grupların liderliğini üstlenen öğretmenlerin, sergiledikleri liderlik davranışları okul kültürünün oluşmasında başat etkenlerdendir. Sınıfta liderlik özellikleri gösteren bir öğretmenin, özgür bir sınıf atmosferi oluşturması, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine uygun sınıf iklimini hazırlaması ve bu iklimin bozulmasını sağlayacak etkenlere izin vermemesi önemlidir (Can, 2009b). Bu durumun, okul paydaşlarının kendilerini okula ait hissetme, okulu sahiplenme, centilmen davranışlar gösterme, eylemlerinde vicdanı ön planda tutma, yardım severlik ve iş birliği yapma davranışlarının sergilenmesinde bu bakımdan önemli ve etkili olduğu düşünülebilir.

Her yaştan bireyin katılabileceği, örgün eğitim sisteminde sürdürülen eğitim programları ile karşılanamayan eğitim gereksinimlerinin karşılanması, birey ve toplum gelişmeye dönük olarak bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla yürütülen eğitim çalışmaları yaygın eğitim kapsamında değerlendirilmektedir (Karakütük, 1990). Yaygın eğitim kurumlarında çeşitli kurslar için pek çok usta öğretici görevlendirilmektedir. Bu kurslardan en uzun süreli olanı son çıkan yönetmelikle 936 saat olan coçuk gelişimi kursudur. Bu nedenle bu kursta görev alan coçuk gelişimi usta öğreticileri ise kurs sürelerinin sürelerinin uzunluğu ve meslek edindirme kurslarında en çok baş vuru yapılan alanın çocuk gelişimi olması sebebiyle kurumda çalışma süresi ve kurs açılma sıklığı bakımından en çok görev yapan branş türü çocuk gelişimi ve çocuk bakım elemanlığı usta öğreticiliğidir. Yoğun talep karşısında okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu usta öğreticisi bulunamaması ya da yetersiz kalınması durumunda çoğunlukla ön lisans hatta lise mezunu (kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu ya da sertifika ile çocuk bakım bakım elemanı usta öğreticisi olan) usta öğreticilere görev verilebilmektedir. Burada dikkat çeken husus kurs süresinin bazı dönemlerde 1032 bazı dönemlerde 936 saat olması nedeniyle çocuk gelişimi eğitiminin diğer modüllere göre en uzun soluklu kurs, çocuk gelişimi usta öğreticilerinin de kurum da en uzun süre görev yapan öğretmen olmalarıdır. Kazandıkları deneyim ile başka usta öğreticilere de örnek ve rol model teşkil eden çocuk gelişimi usta öğreticileri yaygın eğitim kurumlarının bel kemiği durumundadır. Göstermiş oldukları mesleki iş birliği, mesleki gelişim ve özellikle sergi, atölye çalışmaları, hazırladıkları eğitim ve aktivitelerle kurumsal reklam tanıtım ve yaygınlaştıma için kurumsal gelişim ve büyüme için son derece önemlidir. Kurumlardaki öğretmen liderliğine gereksinime ilişkin alan yazında pek çok çalışma mevcuttur (Can, 2009a; Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu bakımdan usta öğreti türü açısından çeşitlilik gösteren yaygın eğitim kurumlarında öğretmen liderliğinin sergileniş biçimi, ,iyi örnek ve uygulamalara dair pek çok örneğe rastlanmaktadır. Bu örnekler ve uygulamaların paylaşılması, sergilenmesi diğer usta öğreticilere aktarımı ya da ortayan çıkan engellerin tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesi son derece önemlidir. Çünkü etkili ve çağdaş okullar; çok yönlü düşünebilme özgürlüğünü kendinde bulabilen, kültürünü özümsemiş, atılgan ve bir vizyonu olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (Can, 2009a). Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen liderliğinin çocuk gelişimi eğitimi veren yaygın eğitim kurumlarında sergilenme derecesi, karşılaşılan iyi örnek ve uygulamalara ilişkin diğer branşlardaki usta öğreticilerin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen liderliğinin çocuk gelişimi eğitimi veren yaygın eğitim kurumlarında sergilenme derecesi, karşılaşılan iyi örnek ve uygulamalara ilişkin çocuk gelişimi usta öğreticilerinin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışma Karasar (2009)' a göre bir durum ve konuyu ayrı ayrı betimlemeye çalışan betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu betimlemenin derinlemesine yapılabilmesi için ise araştırmada nitel araştırma tekniği kullanılmış olup, araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenindedir. (Turgut, 2009).Bu nedenle araştırmada da veri toplamak amacı ile görüşme tekniği kullanılmış, bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yaygın eğitim veren bir okulda görev yapan kadrolu öğretmenler ve usta öğreticiler arasından seçilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemesi kullanılmıştır. Böylece örneklem bir yaygın eğitim kurumunda görev yapan 6 kadrolu öğretmen ve 6 usta öğreticiden oluşan toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme soruları yapılan alan yazın incelemesinden yararlanılarak hazırlanmış ve bir alan uzmanına incelettirilmiştir. Görüşme sorularının ön uygulaması araştırmaya katılan katılımcıların dışında birer öğretmen, ve usta öğretici ile yapılmıştır. Bu görüşmeden alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme soruları on sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen liderliğinde iyi örnek ve uygulamalara ilişkin farklı statüdeki öğretmen görüşlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır (Balcı, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler sırasında kaydedilen görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra, araştırmada elde edilen tüm veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sırasında araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli boyutlar saptanmış, bu boyutlara uygun temalar belirlenmiştir. Analizlerin güvenirliğini sağlamak üzere, bir başka araştırmacı tarafından da görüşme metinleri tekrar kodlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlilik iyi bir nitel araştırmanın objektifliğini sağlaması bakımından (Morse ve diğerleri,2002), araştırmacı ile diğer bir uzmanın kodlamaları arasında büyük oranda görüş birliğine ulaşılmış ve kodlama işleminin güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaygın eğitim kurumlarında çeşitli kurslar için pek çok usta öğretici görevlendirilmektedir. Bu kurslardan en uzun süreli olanı son çıkan yönetmelikle 936 saat olan coçuk gelişimi kursudur. Bu nedenle bu kursta görev alan coçuk gelişimi usta öğreticileri ise kurs sürelerinin sürelerinin uzunluğu ve meslek edindirme kurslarında en çok baş vuru yapılan alanın çocuk gelişimi olması sebebiyle kurumda çalışma süresi ve kurs açılma sıklığı bakımından en çok görev yapan branş türü çocuk gelişimi ve çocuk bakım elemanlığı usta öğreticiliğidir. Yoğun talep karşısında okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu usta öğreticisi bulunamaması ya da yetersiz kalınması durumunda çoğunlukla ön lisans hatta lise mezunu (kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu ya da sertifika ile çocuk bakım bakım elemanı usta öğreticisi olan) usta öğreticilere görev verilebilmektedir. Burada dikkat çeken husus kurs süresinin bazı dönemlerde 1032 bazı dönemlerde 936 saat olması nedeniyle çocuk gelişimi eğitiminin diğer modüllere göre en uzun soluklu kurs, çocuk gelişimi usta öğreticilerinin de kurum da en uzun süre görev yapan öğretmen olmalarıdır. Kazandıkları deneyim ile başka usta öğreticilere de örnek ve rol model teşkil eden çocuk gelişimi usta öğreticileri yaygın eğitim kurumlarının bel kemiği durumundadır. Göstermiş oldukları mesleki iş birliği, mesleki gelişim ve özellikle sergi, atölye çalışmaları, hazırladıkları eğitim ve aktivitelerle kurumsal reklam tanıtım ve yaygınlaştıma için kurumsal gelişim ve büyüme için son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, öğretmen liderliğinin meslek eğitimi veren yaygın eğitim kurumlarında sergilenme derecesi, karşılaşılan iyi örnek ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenen 6 kadrolu öğretmen ve 6 usta öğretici katılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenindedir. Bu nedenle araştırmada da veri toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen tüm veriler kodlanmış, araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli boyutlar ve bu boyutlara uygun temalar saptanmış, temalara ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin mesleki gelişim eğitimi veren yaygın eğitim kurumlarında sergilenme derecesi, karşılaşılan iyi örnek ve uygulamalar ortaya koyulmuş, öğretmen liderliğinin yaygın eğitim kurumlarında sergilenme derecesi, karşılaşılan iyi örnek ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların pek çok iyi örnek ve uygulamaya değindikleri, ancak bunun çok fazla eğitim ortamlarına aktarılmadığından bahsettikleri görülmüştür.Kazandıkları deneyim ile başka usta öğreticilere de örnek ve rol model teşkil eden çocuk gelişimi usta öğreticileri yaygın eğitim kurumlarının aranılan ve vazgeçilemeyen öğretmen türü olduğu söylenebilir. Göstermiş oldukları mesleki iş birliği, mesleki gelişim ve özellikle sergi, atölye çalışmaları, hazırladıkları eğitim ve aktivitelerle kurumsal reklam tanıtım ve yaygınlaştıma için kurumsal gelişim ve büyüme nin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan son olarak usta öğreti türü açısından çeşitlilik gösteren yaygın eğitim kurumlarında öğretmen liderliğinin sergileniş biçimi, iyi örnek ve uygulamalara dair pek çok örneğe rastlanmıştır. Bu örnekler ve uygulamaların paylaşılması, sergilenmesi diğer usta öğreticilere aktarımı ya da ortaya çıkan engellerin tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesi son derece yararlı olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Tartışma

Yaygın eğitim kurumlarında çeşitli kurslar için pek çok usta öğretici görevlendirildiği, bu kurslardan en uzun süreli olanlarından birinin son çıkan yönetmelikle 936 saat olan coçuk gelişimi kursu olduğu görülmektedir (MEB,2018). Bu nedenle bu kursta görev alan coçuk gelişimi usta öğreticileri ise kurs sürelerinin sürelerinin uzunluğu ve meslek edindirme kurslarında en çok başvuru yapılan alanın çocuk gelişimi olması sebebiyle kurumda çalışma süresi ve kurs açılma sıklığı bakımından en çok görev yapan branş türü çocuk gelişimi ve çocuk bakım elemanlığı usta öğreticiliğidir. Yoğun talep karşısında okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu usta öğreticisi bulunamaması ya da yetersiz kalınması durumunda çoğunlukla ön lisans hatta lise mezunu (kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu ya da sertifika ile çocuk bakım bakım elemanı usta öğreticisi olan) usta öğreticilere görev verilebilmektedir. Bu da yaygın eğitim kurumlarında en çok öğretmen davranışı örneği sergilenen kurs türü olduğu yönündeki görüşleri doğrular niteliktedir. Burada dikkat çeken husus kurs süresinin bazı dönemlerde 1032 bazı dönemlerde 936 saat olması nedeniyle çocuk gelişimi eğitiminin diğer

modüllere göre en uzun soluklu kurs, çocuk gelişimi usta öğreticilerinin de kurum da en uzun süre görev yapan öğretmen olmalarıdır. Kurs süresi ile liderlik davranışlarını geliştirme ve pekiştirme derecelerinin orantılı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Liderliği, İyi Örnek, Uygulamalar

Kaynakça

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beycioglu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 191-223.

Can, N. (2009a). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, N. (2009b). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8, (2), 385-399.

Can, N. (2010). *Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi.* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 27, 57-66.

Karakütük, K. (1990). Yaygın eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(1): 195-211.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

Mason J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd. Ed. London: Sage Publications Ltd.

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. And Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publication.

Patton, M., Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. 2nd.Ed. California, USA: Sage Pub. Inc.

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative ınterviewing*: The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.

Turgut, Y. (2009). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. Tanrıöğen, A., (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. 6. Baskı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. tıpkı basım).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25499) Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

AYKAR TEKİN BOZKURT
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP YILMAZ ÖZTÜRK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemini oluşturan pek çok öge içinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsü, diğerlerine oranla daha öne çıkmaktadır. Bu üçlü içerisinde de diğerlerini etkileme gücü daha fazla olan öğretmendir (Kıroğlu, 2017, s.349). Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi biçimde yetiştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman, 2015, s.219).

Tutum kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre "Tutulan yol, tavır" şeklinde betimlenmektedir. Tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (Baykar Pehlivan, 2008).

Bu bağlamda bakılacak olursa; meslek seçiminde bireylerin sahip olduğu özellikler ve seçtiği mesleğe yönelik tutumları önemli rol oynamaktadır. Bireylerin bir mesleği nitelikli olarak yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilişsel ve beceri boyutlarının yanı sıra duyuşsal olarak da hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmektedir. Bu hazırbulunuşluk büyük ölçüde tutum boyutu ile ilgilidir ve iş doyumunun yüksek olmasında etkilidir (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Bu bağlamda çalışmanın ana problem cümlesini "Gaziantep Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf (4.sınıf) öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek" şeklindedir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen ana problemine yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hangi düzeydedir?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları, öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları, mezun olunan lise okul türü göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları; ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları; anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma türlerinden tarama (survey) araştırma türü kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.14). Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim – öğretim döneminde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015, s.85) göre bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. İkinci bölümde yer alan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyutlu likert tipi bir tutum ölçeğidir. Bu ölçek öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Üstüner, 2006). Ölçekte 34 madde yer almaktadır, on madde olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz ifade edilmiş maddeler ise ters yönde puanlanmıştır.

Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır, ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır.

Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi biçimde yetiştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman, 2015, s.219).Tutum kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre "Tutulan yol, tavır" şeklinde betimlenmektedir. Tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (Baykar Pehlivan, 2008).Meslek seçiminde bireylerin sahip olduğu özellikler ve seçtiği mesleğe yönelik tutumları önemli rol oynamaktadır. Bireylerin bir mesleği nitelikli olarak yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilişsel ve beceri boyutlarının yanı sıra duyuşsal olarak da hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmektedir. Bu hazırbulunuşluk büyük ölçüde tutum boyutu ile ilgilidir ve iş doyumunun yüksek olmasında etkilidir (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Bu bağlamda çalışmanın ana problem cümlesini "Gaziantep Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf (4.sınıf) öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek" şeklindedir. Araştırma nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma türlerinden tarama (survey) araştırma türü kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. İkinci bölümde yer alan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir.Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır, ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması süreci devam etmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneri bölümleri oluşturulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması süreci halen devam etmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneri bölümleri oluşturulmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik mesleği tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenler bağlamında sonuçları incelenecektir. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenler bakımından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. çalışmanın Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerini kapsıyor olması literatürdeki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Mesleği, Tutum

Kaynakça

Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 151-168.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Eraslan, L.; Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 9(2), 427-438.

Kıroğlu, K. (2017). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş,* içinde (s.349-374). Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 45, 109-127.

T.C. Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

(25502) Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

ZEYNEP YILMAZ ÖZTÜRK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

AYKAR TEKİN BOZKURT
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de eğitim hizmetleri, devletin adalet, sağlık, güvenlik gibi temel işlevlerinden birisi olarak devletin denetimi ve gözetimi altında sunulmaktadır. Eğitimin amacı kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı bulunduğu dünyanın uyumlu bir üyesi haline dönüştürerek bireyleri içinde bulundukları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır (Ayaz,1994). Eğitim etkinliklerinin gerçekleştiği en önemli yer okuldur. Okullar, planlı bir biçimde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eden kurumlardır (Küçükahmet, 1998). Okullar kuralları olan, düzenli ve sürekli eğitim hizmetlerinin sunulduğu alanlardır. Okullar bireylerin hayatında önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bireylerin okula başlamasıyla, ilk olarak aile ortamının dışına çıkarak eğitimini belli bir düzen dahilinde sürdürmeye çalışırlar. Çocuğun aile ortamından sonra en çok zaman geçirdiği yerler okullardır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri öğretmendir. Postletwaite'a (1993) göre öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişi olarak değerlendirilebilir. Çelik (2003)' e göre, öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamında sürekli birliktedirler. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi, düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması bu ortamda gerçekleşir. Eğitim yönetiminde kaliteyi sağlayabilmek için, sınıf yönetiminin kaliteli olması gerekmektedir. Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Etkili bir eğitim öğretim faaliyeti önemli ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Dolayısıyla eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililik düzeylerine bağlıdır (Çalık,2004). Aydın (2000)'a göre sınıf yönetimindeki yaklaşımlar geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı diye ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi öğretmen merkezlidir. Bu yaklaşımda öğretmen, görevinin sadece öğrenciye bilgiyi ezberletmek olarak kabul eder. Burada öğrencinin görevi, dersi sessiz bir şekilde dinlemesidir. Öğretmen sınıf ortamında disiplini sağlamak amacıyla şiddete başvurabilir. Böylece şiddetle diğer öğrencilere gözdağı verebileceğini düşünür. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin hazır bulunuşluğuna dikkate almaz (Cüceloğlu, 2003). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas alır. Bu model öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun insancıl bir modeldir. Etkinliklerin merkezinde öğretmen değil öğrenci vardır. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Yani öğrenci sınıfın nesnesi değil öznesidir (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Öğretmen Eğitim Fakültesi öğrencileri öğrenim süreleri içerisinde Sınıf yönetimi dersini almaktadırlar. Bunun yanı sıra "Okul Deneyimi, Öğretmenlik uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II" derslerini almaktadırlar. Bu çalışmada Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin aldıkları bu dersler sonucunda geliştirmiş oldukları Sınıf Yönetimi yaklaşımlarını bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yukarıda belirtilen ana problemine yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşım puanları nasıldır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları, öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları, mezun olunan lise okul türü göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları; ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Sınıf yönetimi yaklaşımları; anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim alanındaki problemlerin birçoğunun tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuram ve uygulamada önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı 2001). Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmanın evrenini

2018-2019 eğitim – öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı bölümlerdeki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilemediği düşünülmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin bazı demografik bilgilerini (cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. İkinci bölümde yer alan "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" Yaşar (2008) tarafından geliştirilmiştir. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği, 28 maddeden oluşan öğrenci merkezli sınıf yönetimi ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi alt boyutlu bir ölçektir. Puanlanmasında likert tipi ölçek kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır, ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise t-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır.

Çelik (2003)' e göre, öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamında sürekli birliktedirler. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi, düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması bu ortamda gerçekleşir. Eğitim yönetiminde kaliteyi sağlayabilmek için, sınıf yönetiminin kaliteli olması gerekmektedir. Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Etkili bir eğitim öğretim faaliyeti önemli ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Dolayısıyla eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililik düzeylerine bağlıdır (Çalık,2004). Aydın (2000)'a göre sınıf yönetimindeki yaklaşımlar geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı diye ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi öğretmen merkezlidir. Bu yaklaşımda öğretmen, görevinin sadece öğrenciye bilgiyi ezberletmek olarak kabul eder. Burada öğrencinin görevi, dersi sessiz bir şekilde dinlemesidir. Öğretmen sınıf ortamında disiplini sağlamak amacıyla şiddete başvurabilir. Böylece şiddetle diğer öğrencilere gözdağı verebileceğini düşünür. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin hazır bulunuşluğuna dikkate almaz (Cüceloğlu, 2003). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas alır. Bu model öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun insancıl bir modeldir. Etkinliklerin merkezinde öğretmen değil öğrenci vardır. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Yani öğrenci sınıfın nesnesi değil öznesidir (Sarı ve Dilmaç, 2004).Öğretmen Eğitim Fakültesi öğrencileri öğrenim süreleri içerisinde Sınıf yönetimi dersini almaktadırlar. Bunun yanı sıra "Okul Deneyimi, Öğretmenlik uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II" derslerini almaktadırlar. Bu çalışmada Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin aldıkları bu dersler sonucunda geliştirmiş oldukları Sınıf Yönetimi yaklaşımlarını bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim alanındaki problemlerin birçoğunun tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuram ve uygulamada önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı 2001).Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim – öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı bölümlerdeki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin bazı demografik bilgilerini (cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. İkinci bölümde yer alan "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" Yaşar (2008) tarafından geliştirilmiştir. Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır, ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır.Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması süreci devam etmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneri bölümleri oluşturulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması süreci halen devam etmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneri bölümleri oluşturulmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenler bağlamında sonuçları incelenecektir. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu ve anne ve babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenler bakımından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. çalışmanın Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerini kapsıyor olması literatürdeki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf yönetimi, Eğitim fakültesi, Sınıf yönetimi yaklaşımı

Kaynakça

Ayaz, N. (1994). TBMM 1995 Bütçe Raporu. Ankara

Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı A, (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2003). İletişim Donanımları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalık, T. (2004). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri, Sınıf Yönetimi. (Editor:LeylaKüçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi**.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L, (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul: Alkım Yayını.

Postlethwaite, K. (1993). Differentiated science teaching. Philadelphia: Open University Press.

Sarı, H. ve Dilmaç B. (2004). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf Yönetimi, (Ed. Gürsel, Musa, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları

Yaşar, S. (2008). "Classroom Management Approaches of Primary School Teachers". (Master Thesis). Middle East Technical University. The Department of Educational Sciences. Ankara.

(25515) Yönetici Rolleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

HATİCE DOĞAN
MEB

TÜRKAY NURİ TOK
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin ve toplumun değişmesi, gelişmesi ve ilerlemesi, eğitimin ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulan okulların, kendinden beklenen işlevleri yerine getirmesine bağlıdır (Arslantaş ve Özkan, 2014). Okullardan beklenen işlevlerin gerçekleşmesinde en etkili kişiler, okul yöneticileridir. Eğitim ekosisteminin tüm bileşenlerinin uyumlu bir biçimde çalışmasını sağlayan okul yöneticileri, okul etkililiği ve verimliliğinde kilit bir rol üstlenmektedir.

Okul yöneticileri, hem eğitim sisteminde hem de okul örgütlerinde belli bir amaç için bir araya gelen insanları etkili ve verimli olarak yönetme sorumluluğunda olan kişilerdir. Okul yöneticileri, eğitim öğretim ve idari süreçleri başarılı bir şekilde sürdürmek, bu süreçleri etkili bir şekilde yönetmek ve dönüştürmek zorundadırlar. Bunun için de yöneticiler belirli roller sergilemek zorundadırlar. Mintzberg'e göre, yöneticinin üç tür örgütsel rolü vardır (Lewis-Goodman-Fandt, 1994, s. 8). Bunlar, bireyler arası roller, bilgi sağlama ve karar verme rolleridir. Bireyler arası roller doğrudan yöneticinin örgüt içindeki üyelerle ve diğer kurumlarla olan ilişkilerini inceleyen resmi otorite temelinden doğmaktadır. Yöneticilerin bilgi sağlama rolleri, bir bilgi ağı geliştirmek ve korumak için yerine getirilen faaliyetleri ifade etmektedir. Karar verme rolü, yöneticinin örgüt için en fazla yarar sağlayacak olan kararları almasını sağlar.

Okul yöneticileri, okul örgütlerini daha etkili hale getirmek için eldeki kaynakları en etkin şekilde kullanmalıdırlar.Örgütün en önemli kaynağı çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturan güvendir. Çalışanların örgüte duydukları güven, onları yöneticilerine de güvenir hale getirecek ve örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır (Topaloğlu, 2010). Memduhoğlu ve Yılmaz (2010) örgütsel güvenin oluşabilmesi için işgörenler arasında açık bir iletişim ortamının oluşturulması, yöneticilerin vaatlerine ve sözlerine sadık kalması, işgörenlerin çabalarının ödüllendirilmesi, terfi ve performans değerlendirme gibi süreçlerin örgüt içinde adaletli yapılması, yetki devri ve karara katılım sistemlerinin oluşturulması ve etik değerlere önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak bir yöneticiden bekledikleri rol önemlidir. Eğer öğretmenler yöneticinin iyi niyetli ve yardımsever olduğunu düşünürlerse ona güvenmeleri daha da kolaylaşır. Güven ortamı oluştuktan sonra öğretmenler arkalarında daima yöneticinin güvenini hissederler. Bu güven hissi iş motivasyonunu artırarak örgütün daha etkili olmasını sağlayacaktır (Tschannen-Moran, 1998).

Okul yöneticisi, küreselleşme, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme karşısında okul etkililiğini arttırma, okulunun misyon ve vizyonunu belirleme, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirerek mevcut durumu sürekli geliştirme, okulunu öğrenen örgütler olarak düzenleyip yaşatma çabasında olmalıdır. Okul yöneticisinin bu amaçları başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için okul örgütlerinde bir takım rolleri oynaması gerekir. Okul yöneticilerinin üstlendikleri bu rollerin, okul örgütlerinde güven ortamı oluşturması açısından önemi büyüktür. Bu nedenle yöneticilerin üstlendikleri roller ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, yöneticilere okul örgütlerindeki görevlerinde etkili ve verimli olmaları konusunda yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin yönetici rollerine ve öğretmenlerin örgütsel güvenine ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir?

2. Öğretmen algılarına göre; okul müdürlerinin yönetici rolleri ve öğretmenlerin örgütsel güveni, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin yönetici rolleri, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlenmeye yönelik olarak yapılan bu çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 7698 öğretmen ve oluşturmaktadır (2018-2019, Denizli MEM). 7698 kişilik evrenden %95'lik güven düzeyi, α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 366'dır. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 382 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Okul Yönetici Rolleri Ölçeği" ve "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlere cinsiyetine, okulda ve müdürle çalışma süresine yönelik sorular yöneltilmiştir. Okul Yönetici Rolleri Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.97' dir. Örgütsel Güven Ölçeği Hoy ve Tschannen Moran (2003) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.92'dir.

Veri analizinde kullanılacak testleri belirlemek için Skewness-Kurtosis values, histograms and Q-Q plots yapılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistiki analizlerin yanısıra, demografik değişkenlere yönelik analizler için t testi kullanılmıştır. Okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin üstlendikleri roller ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Okul yöneticileri, hem eğitim sisteminde hem de okul örgütlerinde belli bir amaç için bir araya gelen insanları etkili ve verimli olarak yönetme sorumluluğunda olan kişilerdir. Okul yöneticileri, eğitim öğretim ve idari süreçleri başarılı bir şekilde sürdürmek, bu süreçleri etkili bir şekilde yönetmek ve dönüştürmek zorundadırlar. Bunun için de yöneticiler belirli roller sergilemek zorundadırlar. Mintzberg'e göre, yöneticinin üç tür örgütsel rolü vardır. Bunlar, bireyler arası roller, bilgi sağlama ve karar verme rolleridir. Okul yöneticileri, okul örgütlerini daha etkili hale getirmek için eldeki kaynakları en etkin şekilde kullanmalıdırlar.Örgütün en önemli kaynağı çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturan güvendir. Çalışanların örgüte duydukları güven, onları yöneticilerine de güvenir hale getirecek ve örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır. Okul yöneticisi, küreselleşme, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme karşısında okul etkililiğini arttırma, okulunun misyon ve vizyonunu belirleme, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirerek mevcut durumu sürekli geliştirme, okulunu öğrenen örgütler olarak düzenleyip yaşatma çabasında olmalıdır. Okul yöneticisinin bu amaçları başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için okul örgütlerinde bir takım rolleri oynaması gerekir. Okul yöneticilerinin üstlendikleri bu rollerin, okul örgütlerinde güven ortamı oluşturması açısından önemi büyüktür. Bu nedenle yöneticilerin üstlendikleri roller ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, yöneticilere okul örgütlerindeki görevlerinde etkili ve verimli olmaları konusunda yol gösterici olacaktır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın bağımsız değişkeni okul yönetici rolleri iken bağımlı değişkeni örgütsel güvendir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 382 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlere cinsiyetine, okulda ve müdürle çalışma süresine yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde, okul yöneticilerinin üstlendikleri rolleri belirlemek için "Okul Yönetici Rolleri Ölçeği", öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek için "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistiki analizlerin yanısıra, demografik değişkenlere yönelik analizler için t testi kullanılmıştır. Okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle kesin sonuçlara henüz ulaşılamamıştır. Ancak çalışmadan beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Okul yöneticilerinin okullarda üstlendikleri rolleri yüksek düzeyde sergilemeleri öğretmenlerin örgütsel güven düzeyini arttıracağı, bu rolleri düşük düzeyde sergilemeleri öğretmenlerin örgütsel güven düzeyini azaltacağı varsayılmaktadır.

Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin yönetici rolleri düzeyinin orta ya da yüksek olması beklenmektedir. Yönetici rolleri düzeyinin demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstereceği,

Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin orta ya da yüksek olması beklenmektedir. Örgütsel güven düzeyinin demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstereceği,

Okul yönetici rolleri ile öğretmenlerin örgütsel güveni arasında anlamlı bir ilişki olduğu,

Okul yönetici rollerinin, örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Yöneticisi, Yönetici Rolleri, Örgütsel Güven

Kaynakça

Arslantaş, H.İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen Ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,*26, 181-193.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus t-scale. (Edt: W. K. Hoy ve C. G. Miskel).Studies in leading and organizing schools. (pp. 181– 208). Greenwich: Information Age Publishing.

Lewis P., Goodman S. H.,Fant P. M. (1994).*Management Challenges in the21st Century*. West Publishing Company, U.S.A.

Memduhoğlu, B. H., Yılmaz, K. (2011) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran M. (1998).*Trust and collaboration in urban elemantary schools*, (Unpublished doctoral thesis). The Ohio State University

Topaloğlu, I.G. (2010).*İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven İle Örgütsel Bağlılık İlişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, K. (2006). Örgüsel Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 69–80.

(25533) Yaratıcı Okul: Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında Fenomenolojik Bir Çözümleme

REZZAN UÇAR
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

FATİH OĞUZ ÇELİK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Okullar eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı örgütlerdir. Yaşamdaki hızlı değişim ve dönüşüm okulları da etkilemekte, okullardan beklentiler her geçen gün farklılaştırmaktadır. Okulların değişen beklentileri karşılaması yeni ve yaratıcı uygulamaları hayata geçirmesiyle mümkün olabilir.

Yaratıcı okul, okulu sıra dışı yaparak bir eğitim yolu izleyen okuldur (Çetin, 2012). Yaratıcı okul, yaratıcılığı geliştiren programların var olduğu, yaratıcılığı özendiren, ödüllendiren öğrenme ortamları ve öğretmen davranışlarının yaygın olduğu ve yaratıcı öğrencilerin yeteneklerinin belirlenerek geliştirilmeye çalışıldığı bir okulu yansıtır. Bu okul, öğrencilerin özerklik ve girişimcilik özelliklerinin desteklendiği, merak duygularının köreltilmeyip ilgilerinin arttırılmaya çalışıldığı, soru sormaların desteklendiği, öğrencilere benzetme ilişki kurma ve yaratmaları için zaman tanındığı, öğrencilerin keşfetme, analiz ve sentez kurma gibi görevlere yönlendirildiği (Uçar, 2015) bir kurumsal yapıyı çağrıştırır.

Bilimsel araştırmaya ilişkin değer, bilgi, beceri ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmek yaratıcı okulun amacıdır. Bu okulda bilimde ve sanattaki yaratıcılık benzer süreçlerden oluşur. Sürekli yenilenme, değişim ve bireylerin farklılaşmasına izin veren demokratik bir okul ortamı çevrenin, öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak onların yaratıcı ve yapıcı bireyler olmalarını sağlar. Yaratıcı okul, öğrencilerin içsel değerlerini vurgulayan programlarla onların gizli ve henüz keşfedilmemiş yeteneklerini ortaya çıkaracak önlemler alır (Üstündağ, 2002). Yaratıcı okulda bireylere kendi kendisi olabilme, kendisi için anlamlı sorunları belirleme, yaşantılara açık olma, akıcılık, algıya açık olma, özgünlük, belirsizliğe dayanıklı olma, beklenmedik olaylarla başa çıkabilme, sezgi, tutku ve duygulara açık olma, mizah duygusuna sahip olma, cesaret, bağımsızlık, özgürlük, esneklik, olumsuz koşullara dayanıklılık, olumlu ben algısı ve risk alabilme gibi kişilik özelliklerinin kazandırılması hedeflenir (Sungur, 2001).

Bilgiye çok rahatlıkla ulaşılan günümüzde okullar yaratıcı uygulamalarıyla fark yaratabilir. Bu bağlamda okulların yaratıcılığı geliştirme işlevi önem kazanmıştır. Okulların yaratıcılığı geliştirmesi ve yaratıcı uygulamalara yer vermesinde öğretmen ve yöneticiler önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı okula ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; araştırmacının araştırdığı olguyu sınırlandırmadığı bir gerçek dünya ortamında olguların anlaşılmaya çalışıldığı, derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkan veren bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Nitel araştırmalarda olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tamamen yabancı olmayan fakat aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmaların yapılmasına olgu bilim (fenomenoloji) olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda çalışmada yönetici ve öğretmenlerin "yaratıcı okul"a ilişkin algıları, deneyimleri ve yönelimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 13 öğretmen ve 6 yönetici olmak üzere toplam 19 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular için alan uzmanlarından görüş alınmış, önerilere göre formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu doğrultusunda 1 yönetici ve 1 öğretmene pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şeklini almıştır. Görüşme formunda yönetici ve öğretmenlerin yaratıcılık, yaratıcı birey, yaratıcı okul, yaratıcı uygulamalar yönelik altı soruya yer verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular kapsamında yönetici ve öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Okullar eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı örgütlerdir. Yaşamdaki hızlı değişim ve dönüşüm okulları da etkilemekte, okullardan beklentiler her geçen gün farklılaştırmaktadır. Okulların değişen beklentileri karşılaması yeni ve yaratıcı uygulamaları hayata geçirmesiyle mümkün olabilir. Bu bağlamda yaratıcı okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı okul yaratıcılığın geliştirildiği yaratıcı uygulamalara imkan tanınan öğrenci, öğretmen, yönetici ve okuldaki tüm personelin birlikte yaratıcı uygulamalarını sergileyebildiği bir okul olarak tanımlanabilir. Bilgiye çok rahatlıkla ulaşılan günümüzde okullar yaratıcı uygulamalarıyla fark yaratabilir. Bu bağlamda okulların yaratıcılığı geliştirme işlevi önem kazanmıştır. Okulların yaratıcılığı geliştirmesi ve yaratıcı uygulamalara yer vermesinde öğretmen ve yöneticiler önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı okula ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Çalışmada yönetici ve öğretmenlerin "yaratıcı okul"a ilişkin algıları, deneyimleri ve yönelimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 13 öğretmen ve 6 yönetici olmak üzere toplam 19 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular için alan uzmanlarından görüş alınmış, önerilere göre formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu doğrultusunda 1 yönetici ve 1 öğretmene pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şeklini almıştır. Görüşme formunda yönetici ve öğretmenlerin yaratıcılık, yaratıcı birey, yaratıcı okul, yaratıcı uygulamalar yönelik altı soruya yer verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular kapsamında yönetici ve öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin yaratıcılığa, yaratıcı birey/öğretmen, yaratıcı okul, yaratıcı okul ortamı, yaratıcı okulda yönetici ve öğretmen davranışları, okuldaki yaratıcı uygulamalara yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin sonuçların elde edilmesi beklenmektedir. Elde edilen sonuçların eğitim öğretim sürecinde önemli rol üstlenen yönetici ve öğretmenlerin son dönemde özellikle eğitim örgütler için vazgeçilmez unsur olan ve tüm yeniliklerin temelinde yer alan yaratıcılığa ve yaratıcı okula ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ve eğitimde yaratıcılık, yaratıcı okul bağlamında farkındalık oluşturacağı varsayılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin yaratıcılığa, yaratıcı birey/öğretmen, yaratıcı okul, yaratıcı okul ortamı, yaratıcı okulda yönetici ve öğretmen davranışları, okuldaki yaratıcı uygulamalara yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin sonuçların elde edilmesi beklenmektedir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler düz metin haline getirilerek kodlanacaktır. Veriler kodlandıktan sonra birbirine benzer özellikleri dikkate alınarak belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilecektir. Oluşturulan temalar düzenlenecek, ulaşılan bulgular tanımlanarak yorumlanacaktır. Analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılacaktır. Elde edilen sonuçların eğitim öğretim sürecinde önemli rol üstlenen yönetici ve öğretmenlerin son dönemde özellikle eğitim örgütleri için vazgeçilmez unsur olan ve tüm yeniliklerin temelinde yer alan yaratıcılığa ve yaratıcı okula ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ve eğitimde yaratıcılık, yaratıcı okul bağlamında farkındalık oluşturacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, yaratıcı okul, yaratıcı uygulamalar

Kaynakça

Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. E.Ç. Öncü (Ed). *Erken çocukluk dönemindeyaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde. (s.81-96). Ankara: Pegem Akademi.

Patton M.Q. (2014). N*itel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Uçar, İ.H. (2015). *Kamu ve özel ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ve okullarındaki örgütsel yaratıcılık uygulamalarına ilişkin görüşleri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(25542) Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı (Kastamonu İli Örneği)

HAMİT BAKAR MEB

HALİL TUNCEL MEB

ABDULLAH İÇİNAK MEB

DEMET YILDIRIM MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin öğretmenlerden istifade etmesinin devamlılığı için öğretmenlerin değişen zamana göre sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekir (Özer ve Gelen, 2008, 46). Öğrenci başarısının artırılmasında etkili olan öğretmenlerin özellikleri arasında ilk sırada bilişsel yetenek gelirken ikinci sırada mesleki gelişim gelmektedir. Whitehurts (2002) 'a göre başarılı sayılan öğretmenin özellikleri arasında alan bilgisi, tecrübe, genel bilgi ve yetenek ve lisansüstü öğretimin yanı sıra mesleki gelişim önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri, onların tükenmişlik sendromunu engelleyebilecek (Avcı ve Seferoğlu, 2011, 22), performansının artırabilecek ve dönüşüm için gerekli bilinci oluşturarak etkisiz uygulamaların yeniden ele alınmasını ve eğitim politikalarının aksayan yönlerinin düzeltilmesini sağlayabilecektir (Blandford, 2000; Aktaran: Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012, 32). Bu tür faaliyetlerinin bir diğer nedeni ise öğretmen yetiştiren kurumların bu konudaki eksikliklerini giderme çabasıdır. Ülkemizde hala mezun olmadığı alanda öğretmenlik yapanlar bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004, 42).

Öğretmenlerin kendileri de mesleki gelişimin gerekli olduğunu düşünmektedir. Mesleki gelişimin en önemli boyutu olarak da öğretim metot ve teknikleri, bilişim teknolojileri ve öğrencilerle iletişim gibi konularda kendilerini yenilemeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu konularda da en önemli görevin üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı'na düştüğünü düşünmektedirler (Uştu, Taş ve Sever, 2016, 100). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ülkemizde genellikle geleneksel uygulamalara dayalı yasak savma şeklinde yapılırken, diğer ülkelerde bu konuda bilimsel araştırma ve yayınlar çoğalmakta ve mesleki gelişimin eğitimin kalitesini artırdığı düşüncesinden hareketle geleneksel uygulamaların aksine aksayan yönleri düzeltilerek planlı bir şekilde yapıldığı görülmektedir (Bümen ve diğ., 2012, 31-32). Gelişmiş ülkelerde özelikle ABD' de öğretmenlerin mesleki gelişimi bir keyfiyetten ziyade bir zorunluluktur. Kendisini geliştiren öğretmenin ekonomik açıdan çalışma koşulları iyileştirilirken kendisini geliştirmeyen öğretmenin de işine son verilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, 227).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için yeterli zaman, işbirliği ve yöneticilerin destekleri gerekmektedir (İlğan, 2013, 53). Imants (2002) 'a göre çağımızın okullarının işlevleri değişmektedir. Artık okullar öğrenme ve öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki açıdan kendilerini geliştirecekleri yerler olmalıdır. Bunu sağlayabilmek için de okulların öğretmenleri iş başında yetiştirilebileceği uygun ortamlara dönüştürülmesi gerekmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010, 365). Okul müdürü, öğretmenin meslekî gelişimini, belli ilkeler çerçevesinde etkileyebilecek özel bir konuma sahiptir. En önemli görevlerinden birisi, mesleki personel de dahil olmak üzere okuldaki herkes için pozitif ve sağlıklı öğrenme ve öğretme ortamları oluşturup bunların devamını sağlamaktır (Bredeson, 2000). Leithwood (1992, 86) öğretmen gelişimini "eğitimsel liderliğin en temel unsuru" olarak tanımlamaktadır. Eğitim yönetimi alanında birçok yazar, öğretmenin gelişiminde okul müdürünün önemli bir rol oynadığını kabul etmekte ve bunu, okul müdürlerinin öğretimsel lider olmaları ile bağdaştırmaktadır (Glanz,2005).

2508 sayılı tebliğler dergisi incelendiğinde, okul müdürlerinin ders dışında eğitime yönelik sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler düzenlemek ve öğretmenlerin bu tür faaliyetler için ayrılan alanlardan faydalanmasını sağlamak gibi görevleri bulunmaktadır (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012, 73). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul müdürleri süreli yayınları tedarik ettiği gibi çocukların etkili öğrenmesine ve öğretim programlarına yönelik yeni gelişmeler hakkında öğretmenlere bilgiler verir (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010, 70).

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkılarının olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan destek olmaları konusunda öğretmenlerin görüşleri nedir?

2. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı destek olmaları konusunda öğretmenlerin görüşleri nedir?

3. Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmaları konusunda öğretmenlerin görüşleri nedir?

4. Öğretmenlerin görüşleri arasında;

a. Cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

b. Öğretmenlikteki kıdemleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

c. Eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

d. Okul müdürünün mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkıda bulunduğunu belirlemek amacıyla Bilge (2015) tarafından geliştirilen 'Bir Lider Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde 33 maddeden ve 3 alt boyuttan (doğrudan destek, dolaylı destek ve aday öğretmen) oluşmaktadır. Ölçekte 1 'hiçbir zaman, 2 'nadiren', 3 'bazen', 4 'sık sık', 5 'her zaman' olarak puanlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla 120 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik için Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında ise ölçeğin 3 boyutlu ve 28 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrudan destek boyutunda 11 madde, dolaylı destek boyutunda 12, aday öğretmen boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Ölçeğin doğrudan destek boyutunda alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55; dolaylı destek boyutunda alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60; aday öğretmen boyutunda alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Araştırmanın evreni Kastamonu ili merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 270'i kadın, 339'u erkek olmak üzere toplam 609 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnek alma yolu ile seçilen 200 öğretmen oluşturmaktadir. Bu çalışma için veri toplama süreci devam etmektedir.Araştırmada veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmektedir. Örneklem grubunun demografik özelliklerini betimlemek için yüzde ve frekans hesaplaması yapılmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır.

Okul müdürünün en önemli görevlerinden biri öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmelerine katkı sağlamaktır. Özellikle adaylıkları döneminde, öğretmenlere mesleki gelişim açısından okul müdürleri tarafından yapılacak rehberliğin okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumlu katkısının olacağı söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarının yollarından biri de yönettikleri okulları öğrenen örgüte dönüştürmeleridir Bu örgütte okul müdürleri öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmekle birlikte, öğretmenlerin okuldaki öğretim ve uygulamaya dair tecrübelerini düşünme ve incelemeye teşvik eden destekleyici bir ortam oluşturup öğretmen görüşlerinden doğan bu fikirlerin uygulanmasını mümkün kılmalıdır (Perie ve Baker, 1997). Bu tür bir destekleyici öğretim ortamında, en uygun gördükleri şekilde öğretmenlerin eğitim vermelerine izin verilir; ancak kolektif sorumluluk kapsamında öğretmenlerin de meslektaşlarına uyguladıkları yöntemi açıklamaları ve onlarla fikirlerini paylaşmaları gerekmektedir (Terry, 1995). Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkılarının olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkıda bulunduğunu belirlemek amacıyla Bilge (2015) tarafından geliştirilen 'Bir Lider Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Ölçeği' kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin güvenirlik için Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın evreni Kastamonu ili merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 270'i kadın, 339'u erkek olmak üzere toplam 609 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örneklem alma yolu ile seçilen 200 öğretmenden oluşmaktadır.Araştırmada veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilecektir. Örneklem grubunun demografik özelliklerini betimlemek için yüzde ve frekans hesaplaması yapılacaktır. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır.Araştırmada beklene sonuçlara göre ölçeğin boyutlarından en yüksek puanı sırasıyla aday öğretmen, dolaylı destek ve doğrudan destek boyutlarının alması beklenmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın öğretmenlerin aday öğretmen, erkek öğretmenlerin ise dolaylı destek puanlarının en yüksek olacağı beklenmektedir. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin doğrudan destek boyut puanının en yüksek olması beklenirken, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin aday öğretmen puanlarının yüksek olması beklenmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada beklenen sonuçlara göre ölçeğin boyutlarından en yüksek puanı sırasıyla aday öğretmen, dolaylı destek ve doğrudan destek boyutlarının alması beklenmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın öğretmenlerin aday öğretmen, erkek öğretmenlerin ise dolaylı destek puanlarının en yüksek olacağı beklenmektedir. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin doğrudan destek boyut puanının en yüksek olması beklenirken, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin aday öğretmen puanlarının yüksek olması beklenmektedir.Lisansüstü mezunu öğretmenlerin doğrudan destek boyut puanlarının en yüksek olması beklenirken, lisans mezunu öğretmenlerin ise aday öğretmen boyut puanlarının en yüksek olması beklenmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan desteğinin mesleki kıdemi düşük olan müdürlere göre yüksek olacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Gelişim, Okul müdürleri, Öğretmen

Kaynakça

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 235-249.

Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. (20119. Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 13-26.

Bilge, B. (2015). *Bir lider olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce

Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*, London: Routledge Taylor ve Francis,

Blase, J. (1990). Some negative effects on principals' control-oriented and protective political behavior. *American Educational Research Journal, 27*, 727–753.

Bolin, F. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record, 91*(1), 81–96.

Bredeson, P., V. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education, 26*(2), *385-401,* DOI: 10.1080/13674580000200114.

Bümen, N. T., Ateş,A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim, 194*, 31-50.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 207-237.

Glanz, J. (1999). Action research. *Journal of Staff Development, 20*(3). 24.11.2018 tarihinde http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/glanz203.cfm adresinden ulaşılmıştır.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Özel Sayı, 41-56.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37,* 715-732.

Leithwood, K. A. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. M. Fullan & A. Hargreaves (Ed.), *Teacher Development and Educational Change*. USA: Routledge.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(9), 39-55.

Perie, M., Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's leaders: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation.* 28.11.2018 tarihinde http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97471 adresinden ulaşılmıştır.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

Terry, P. (1995). *Empowering teachers as leaders*. 26.11.2018 tarihinde http://www.nationalforum.com/TERRYte8e3.html adresinden ulaşılmıştır.

Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 2(3), 63-76.

Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 24, 361-370.

Uştu, H. , Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi,* 15(23), 82-106.

Whitehurst, G. J. (2002, March). *Scientifically based research on teacher quality: Research on teacher preparation and professional development.* In White House Conference on Preparing Tomorrow's Teacher.

Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (1), 66-92.

(25568) Okul Kademelerine Göre Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi (Bursa İli Örneği)

İREM MUTİ GEDİK
MEB

ŞÜKRÜ ADA
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İş tatmini endüstriyel ve örgütsel psikolojide en sık araştırmaya konu olan değişkenlerden biridir (Judge ve Church, 2000). Örgütler amaçlarına örgütsel etkinliğin ön koşulu olan insanlar tarafından gerçekleştirilen eylemlerle ulaşırlar; bu nedenle örgütler insanların varlığıyla anlam kazanırlar (Çelik,1993:135). Örgütlerde kişilerin davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri iş tatminidir (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001). Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri, onların işlerinden yeterince doyum sağlamalarıyla mümkündür (Toker,2007,92).

Akçamete,G.,S.Kaner ve B.Sucuoğlu (2001)'nun tanımlarına göre iş doyumu, işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilebilir. İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar, çalışanın birlikte çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve üretim yapmanın sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir (Şimşek vd.,1998,s.160;Bingöl,1996,s.266). İş doyumu,bir kimsenin işini veya iş tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleridir (Loche,1983, s.97). Berry'e (1997) göre de iş doyumu; iş şartlarının ya da işten elde edilen sonuçların (ücret, iş güvenliği) kişisel bir değerlendirmesidir ve bireyin normlar, değerler, beklentiler sisteminden geçerek işlenen iş ve iş koşullarına ilişkin algılamalarına karşı geliştirdiği içsel tepkilerden oluşmaktadır. Bu anlamda iş doyumu, "bireyin çalışma ortamına karşı reaksiyonu"dur (Aktaran:Aşan ve Erenler, 2008). İş doyumu kişinin, toplam iş çevresinden, örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Cribbin, 1972, s.155). İş doyumu, çalışanların kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal cevaplarıdır (Oshagbemi, 2000: 331).

İş doyumu, tek boyutlu bir kavram değildir (Işıkhan,V.,1996. s.117). Ivencevich, Matteson ve Toposky'e göre iş doyumu ödeme, terfi imkanları, yönetici ve meslektaşlar gibi mesleğin farklı boyutlarından etkilenir (Zainalipour;Fini;Mirkamali,2010,198). Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, mesleki pozisyon, mesleki kıdem, karakter, zekâ, hizmet yılı, medeni durum ve buna benzer faktörler, iş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerdendir (Tengilimoğlu,2005,s.28). Çevresel faktörler ise işin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma koşulları, grup girişimi, iş normları, moral, yönetici ile ilişkiler olarak sıralanabilir (Başaran,2000). Çalışanların iş doyum düzeyleri, yaptıkları işin gereksinimlerinin ne kadarının doyurulduğuna bağlı olarak değişir (Silah,2000,s.102).

Örgütlerde başarıyı arttırmanın önemli yollarından biri çalışanların iş tatminini arttırmaktır (Kohler ve Mathieu, 1993). Kişiler yaptıkları işten doyum sağladıklarında hayatının diğer alanlarında da mutlu olmaktadır. Çünkü insanoğlu yaşamının önemli bir bölümünü işinde geçirmekte, işinde karşılaştığı güzel ve kötü anların izlerini de iş dışında sürdürdüğü yaşamına yansıtmaktadır (Özyürek,2009:8-18). Bir insan çalıştığı işten doyum sağlamıyorsa kişide işine karşı olumsuz duygular gelişir. Buna bağlı olarak da iş verimsizliği, işi aksatma,işle ilgili şikayetler, psikolojik sorunlar vb. yaşanabilmektedir (Bozkurt,2008). Kişi yaptığı işten doyum sağlıyorsa bu kişide işine sahip çıkma, işiyle ilgili kendini geliştirme, yaratıcı fikirler ve uygulamalar ortaya koyma vb. olumlu davranışlar görülmektedir. İş doyumu yaşayan insanlar sosyal yaşamlarında da doyum yaşamakta, yaşamdan keyif almakta ve daha mutlu olmaktadırlar (Keser,2006). Yüksek iş tatmininin çalışanların işlerindeki verimliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Edwards ve Fisher,2004,Yılmaz ve Murat,2008).

Çok sayıda insan kaynağının birarada olduğu okul kavramını da bu bağlamda değerlendirmek önemlidir. İş doyumu düşük ve mutsuz okul yöneticilerinin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır (Karslı,2006,250). Çünkü okul müdürü, eğitim-öğretim etkinliklerinin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, okulun genel iş ve işleyişinin yürütülüp düzenin sağlanmasından ve denetlenmesinden okul yapısı içerisinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu olan kişidir. Yöneticinin yaptığı işten ve çalışma ortamından doyum alması, diğer işgörenler üzerinde etki yaratacaktır. Bu gelişmelerden yola çıkarak, iş doyumu çağdaş yönetim anlayışının önemli bileşenlerinden biri olmuştur (Sevimli ve İşcan,2005,55).

Bu araştırmanın amacı; Bursa ilindeki farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin iş doyumu düzeylerini belirlemek ve iş doyumlarına etki eden faktörleri saptayarak, "Yöneticilerin iş doyumu düzeyleri, okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ile farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin iş doyumları ve iş doyumlarına etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlemelerin, okul yöneticilerinin görüşlerine dayanması sebebiyle araştırma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırma Bursa ili ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim

öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerindeki devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapmakta olan 72 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile MSQ "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin kısa formu kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler (demografik özellikler) ile ilgili bilgi toplamak amacıyla geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" anketi, okul yöneticilerinin yaş, medeni durumu, cinsiyeti, çalıştıkları okul türü, meslekteki kıdemleri, yönetici olarak hizmet süreleri, eğitim durumları, çalıştıkları okulun fiziki şartları, maaş ve terfi gibi değişkenleri tespit etmeye yönelik 10 adet soru sorulmuştur. Veri toplama aracının ikinci bölümünde Minnesota İş Doyum Ölçeğinin kısa formu (Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire (SFMSQ) kullanılmıştır. MSQ "Minessota İş Tatmin Ölçeği"; Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilmiş olup, en yaygın kullanılan ölçekler arasında yer almaktadır (Judge vd., 2001, Martins ve Proença, 2012; akt: Özsoy vd., 2014: 234). Kısa form, uzun formda yer alan tüm alt ölçekleri kapsamaktadır. İçsel tatmin, dışsal memnuniyet ve genel memnuniyet alt ölçeklerine sahiptir (Weiss vd., 1967: 5). Bu kısa form 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi (1'den 5'e kadar değişen puanlamaya sahip) bir ölçüm aracıdır. Ölçeğin değerlendirmesinde katılımcıların her ifade için "hiç memnun değilim", "memnun değilim", "kararsızım", "memnunum", "çok memnunum" şeklindeki beş seçenekten birisinin seçilmesi istenir. Bu bakımdan söz konusu kısa formlu ölçekten genel tatmin, içsel ve dışsal tatmin puanları elde edilmektedir (Martins ve Proença, 2012, s. 4).

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlemeleri için SPSS (Statistical Package for Social Science) paket programından faydalanılmıştır.

Okul Kademelerine Göre Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi (Bursa İli Örneği)

İş tatmini endüstriyel ve örgütsel psikolojide en sık araştırmaya konu olan değişkenlerden biridir (Judge ve Church, 2000). Örgütler amaçlarına örgütsel etkinliğin ön koşulu olan insanlar tarafından gerçekleştirilen eylemlerle ulaşırlar; bu nedenle örgütler insanların varlığıyla anlam kazanırlar (Çelik,1993:135). Örgütlerde kişilerin davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri iş tatminidir (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001). Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri, onların işlerinden yeterince doyum sağlamalarıyla mümkündür (Toker,2007,92).

Akçamete,G.,S.Kaner ve B.Sucuoğlu (2001)'nun tanımlarına göre iş doyumu, işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilebilir. İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar, çalışanın birlikte çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve üretim yapmanın sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir (Şimşek vd.,1998,s.160;Bingöl,1996,s.266). İş doyumu,bir kimsenin işini veya iş tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleridir (Loche,1983, s.97). Berry'e (1997) göre de iş doyumu; iş şartlarının ya da işten elde edilen sonuçların (ücret, iş güvenliği) kişisel bir değerlendirmesidir ve bireyin normlar, değerler, beklentiler sisteminden geçerek işlenen iş ve iş koşullarına ilişkin algılamalarına karşı geliştirdiği içsel tepkilerden oluşmaktadır. Bu anlamda iş doyumu, "bireyin çalışma ortamına karşı reaksiyonu"dur (Aktaran:Aşan ve Erenler, 2008). İş doyumu kişinin, toplam iş çevresinden, örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Cribbin, 1972, s.155). İş doyumu, çalışanların kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal cevaplarıdır (Oshagbemi, 2000: 331).

İş doyumu, tek boyutlu bir kavram değildir (Işıkhan,V.,1996. s.117). Ivencevich, Matteson ve Toposky'e göre iş doyumu ödeme, terfi imkanları, yönetici ve meslektaşlar gibi mesleğin farklı boyutlarından etkilenir (Zainalipour;Fini;Mirkamali,2010,198). Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, mesleki pozisyon, mesleki kıdem, karakter, zekâ, hizmet yılı, medeni durum ve buna benzer faktörler, iş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerdendir (Tengilimoğlu,2005,s.28). Çevresel faktörler ise işin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma koşulları, grup girişimi, iş normları, moral, yönetici ile ilişkiler olarak sıralanabilir (Başaran,2000). Çalışanların iş doyum düzeyleri, yaptıkları işin gereksinimlerinin ne kadarının doyurulduğuna bağlı olarak değişir (Silah,2000,s.102).

Örgütlerde başarıyı arttırmanın önemli yollarından biri çalışanların iş tatminini arttırmaktır (Kohler ve Mathieu, 1993). Kişiler yaptıkları işten doyum sağladıklarında hayatının diğer alanlarında da mutlu olmaktadır. Çünkü insanoğlu yaşamının önemli bir bölümünü işinde geçirmekte, işinde karşılaştığı güzel ve kötü anların izlerini de iş dışında sürdürdüğü yaşamına yansıtmaktadır (Özyürek,2009:8-18). Bir insan çalıştığı işten doyum sağlamıyorsa kişide işine karşı olumsuz duygular gelişir. Buna bağlı olarak da iş verimsizliği, işi aksatma,işle ilgili şikayetler, psikolojik sorunlar vb. yaşanabilmektedir (Bozkurt,2008). Kişi yaptığı işten doyum sağlıyorsa bu kişide işine sahip çıkma, işiyle ilgili kendini geliştirme, yaratıcı fikirler ve uygulamalar ortaya koyma vb. olumlu davranışlar görülmektedir. İş doyumu yaşayan insanlar sosyal yaşamlarında da doyum yaşamakta, yaşamdan keyif almakta ve daha mutlu olmaktadırlar (Keser,2006). Yüksek iş tatmininin çalışanların işlerindeki verimliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Edwards ve Fisher,2004,Yılmaz ve Murat,2008).

Çok sayıda insan kaynağının birarada olduğu okul kavramını da bu bağlamda değerlendirmek önemlidir. İş doyumu düşük ve mutsuz okul yöneticilerinin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır (Karslı,2006,250). Çünkü okul müdürü, eğitim-öğretim etkinliklerinin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, okulun genel iş ve işleyişinin yürütülüp düzenin sağlanmasından ve denetlenmesinden okul yapısı içerisinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu olan kişidir. Yöneticinin yaptığı işten ve çalışma ortamından doyum alması, diğer işgörenler üzerinde etki yaratacaktır. Bu gelişmelerden yola çıkarak, iş doyumu çağdaş yönetim anlayışının önemli bileşenlerinden biri olmuştur (Sevimli ve İşcan,2005,55).

Bu araştırmanın amacı; Bursa ilindeki farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin iş doyumu düzeylerini belirlemek ve iş doyumlarına etki eden faktörleri saptayarak, "Yöneticilerin iş doyumu düzeyleri, okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabını ortaya koymaktır.

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ile farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin iş doyumları ve iş doyumlarına etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlemelerin, okul yöneticilerinin görüşlerine dayanması sebebiyle araştırma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırma Bursa ili ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerindeki devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapmakta olan 72 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile MSQ "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin kısa formu kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler (demografik özellikler) ile ilgili bilgi toplamak amacıyla geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" anketi, okul yöneticilerinin yaş, medeni durumu, cinsiyeti, çalıştıkları okul türü, meslekteki kıdemleri, yönetici olarak hizmet süreleri, eğitim durumları, çalıştıkları okulun fiziki şartları, maaş ve terfi gibi değişkenleri tespit etmeye yönelik 10 adet soru sorulmuştur. Veri toplama aracının ikinci bölümünde Minnesota İş Doyum Ölçeğinin kısa formu (Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire (SFMSQ) kullanılmıştır. MSQ "Minessota İş Tatmin Ölçeği"; Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilmiş olup, en yaygın kullanılan ölçekler arasında yer almaktadır (Judge vd., 2001, Martins ve Proença, 2012; akt: Özsoy vd., 2014: 234). Kısa form, uzun formda yer alan tüm alt ölçekleri kapsamaktadır. İçsel tatmin, dışsal memnuniyet ve genel memnuniyet alt ölçeklerine sahiptir (Weiss vd., 1967: 5). Bu kısa form 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi (1'den 5'e kadar değişen puanlamaya sahip) bir ölçüm aracıdır. Ölçeğin değerlendirmesinde katılımcıların her ifade için "hiç memnun değilim", "memnun değilim", "kararsızım", "memnunum", "çok memnunum" şeklindeki beş seçenekten birisinin seçilmesi istenir. Bu bakımdan söz konusu kısa formlu ölçekten genel tatmin, içsel ve dışsal tatmin puanları elde edilmektedir (Martins ve Proença, 2012, s. 4).

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlemeleri için SPSS (Statistical Package for Social Science) paket programından faydalanılmıştır.

Çalışmada iş doyumu kavramı tanımlanarak, iş doyumuna etki eden faktörler açıklanmaya çalışılmış ve ilgili literatür doğrultusunda iş doyumunun önemi ile iş doyumunun sonuçları hakkında bilgiler verilmiştir. İlgili literatürde yöneticilerin iş doyumu ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmakla birlikte, iş doyumu düzeylerinin farklı okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu alanda literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırmamız halen devam etmekte olup çalışmanın bulguları henüz tamamlanmamıştır. Ancak devlet okullarının farklı kademelerinde çalışan okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan öğretim kademesi, kıdem, maaş, terfi, fiziki şartlar, çalışılan okul türü değişkenlerine göre hangi düzeyde ve ne derece farklılık göstereceği çalışmamız sonunda kesinlik kazanacaktır. Çalışmamız sonlandığında, sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada iş doyumu kavramı tanımlanarak, iş doyumuna etki eden faktörler açıklanmaya çalışılmış ve ilgili literatür doğrultusunda iş doyumunun önemi ile iş doyumunun sonuçları hakkında bilgiler verilmiştir. İlgili literatürde yöneticilerin iş doyumu ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmakla birlikte, iş doyumu düzeylerinin farklı okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu alanda literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırmamız halen devam etmekte olup çalışmanın bulguları henüz tamamlanmamıştır. Ancak devlet okullarının farklı kademelerinde çalışan okul yöneticilerinin iş doyumu düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan öğretim kademesi, kıdem, maaş, terfi, fiziki şartlar, çalışılan okul türü değişkenlerine göre hangi düzeyde ve ne derece farklılık göstereceği çalışmamız sonunda kesinlik kazanacaktır. Çalışmamız sonlandığında, sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : İş Doyumu, İş Doyumu Düzeyleri, İş Doyumunu Etkileyen Faktörler, Okul Yöneticisi, Okul Kademeleri.

Kaynakça

Akçamete, G.,S. Kaner ve B. Sucuoğlu (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aşan, Ö., Erenler E. (2008). İş Tatmini Ve Yaşam Tatmini İlişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi,13(2).

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel davranış. Ankara: Feryal Yayınevi.

Berry, L.M. (1997). Psychology at Work, Mc. Graw Hill Companies Inc. San Francisko.

Bingöl, D. (1990). Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.

Bozkurt, Öznur, İlhan (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9 (1), 1-18.

Cribbin, J.J. (1972). Effective Managerial Leadership, American Management Association, New York.

Edwards, J. E., & Fisher, B. M. (2004). Evaluating employee survey programs. In J. E. Edwards, J.C.

Işıkhan, V., "Sosyal Hizmet Örgütlerinin İşlevsellik Ölçütü İş Doyumu", Verimlilik dergisi, sayı 1, 1996. s.117.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127, 376–407.

Karslı, M. D. (2006). Etkili Okul Yöneticiliği, İstanbul: Morpa Yayınları,s.250.

Keser, A. (2006), Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11 (1), 100 -119.

Kohler, S. S., Mathieu, J. E. (1993). An examination of the relationship between affective reactions, work perceptions, individual resource characteristics, and multiple absence criteria. Journal of Organizational Behavior, 14, 515–530.

Loche, E., Nature and Causes of Lob Satisfaction Handbook of Industrial and Organional Psychology, Dumett, USA, 1983, s.97.

Martins, H. ve T. Proença. (2012). "Minnesota Satisfaction Questionnaire-Psychometric Properties and Validation in a Population of Portuguese Hospital Workers". FEB Working Papers.1-20.

Oshagbemi, T. (2000) "Is Length Of Service Related To The Level Of Job Satisfaction?", International Journal Of Social Economics, 27 (3), Pp. 331.

Özsoy E., Uslu O., Karakiraz A., & Aras M. (2014). İş tatmininin ölçümünde ölçek kullanımı: Lisansüstü tezleri üzerinden bir inceleme. İşletme Araştırmaları Dergisi,6(1), 234.

Özyürek, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Ve Yöneticilerinin İş Doyumu,Kişisel Özellik Ve Mesleki Yeterlik Algısının Değerlendirilmesi, MEB Bilim veAklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 110(182), 8- 18.

Scott, & N. S. Raju (Eds.), The human resources program-evaluation handbook (pp.365–386). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sevimli, F. ve Ö. F. İşcan (2005). "Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu". Ege Akademik Bakış, Ekonomi, İşletme ve Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi, 5, 55-64.

Silah, M. (2000). Çalışma Psikolojisi, Selim Kitabevi, Ankara,s.102.

Şimşek, Ş., Akgemci, T. ; Çelik, A. (1998). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(5), 21-27.

Toker, B. (2007). "Demografik Değişkenlerin İş Doyumuna Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama". Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8(1), 92-107.

Weiss D. J., Dawis R.W., England G.W., Lofquist L.H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Quesitionnaire. Minnesota Studies, Washington, pp.1-2.

Yıldırım, B. (2008). Yönetim Süreçleri, s. 113. İçinde: Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Vehbi Çelik Editörlüğünde). Pegem Akademi, Ankara.

Yılmaz, Z. ve Murat, M. (2008). Ðlkogretim Okulu Yöneticilerinin Ðş Doyumları ile Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki Ðlişki. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(2), 204.

Zainalipour, H., A.A.S. Fini ve S.M. Mirkamali (2010). "A Study of Relationship Between Organizational Justice and Job Satisfaction Among Teachers in Bandar Abbas Middle School". Procedia Social and Behavioral Sciences,5, 1986-1990.

(25580) Okul Yöneticiliğine Hazırlama İşlevi Açısından Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı: Yönetici Seçme Sınavına Giren Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşleri

BETÜL BALKAR

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde okul yöneticilerinin görev yaptıkları çevre, giderek daha farklı özelliklere ve şartlara sahip olmaktadır. Bu tür dinamik bir çevrede görev yapan okul yöneticilerine yüklenen yeni roller, okul yöneticilerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesini ve hatta üniversite düzeyinde hazırlık programlarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Lashway, 2003). Okul yöneticilerinin, okul süreçlerini etkileyen politikaları uygulayan kişiler olmaları nedeniyle yöneticilere yönelik hazırlık niteliğindeki eğitim programlarına giderek daha fazla önem verilmektedir (Styron & LeMire, 2009). Okul yöneticilerinden, okulları ihtiyaçlar ve istekler doğrultusunda şekillendirmeleri ve okul dışı çevre ile bağlantılı olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin çağımızın bu tür ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde hazırlanmasında, üniversite temelli programlar oldukça işlevsel olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu programların işlevsel olarak değerlendirilmesinde; okullardaki gerçek problemleri çözme fırsatı verilmesi, öğretilen akademik bilgileri okul süreçlerinde uygulayabilme yeterliğinin kazandırılması ve alan temelli öğretime ağırlık verilmesi gibi kriterler dikkate alınmaktadır (Hale & Moorman, 2003). Elbette okul yöneticiliğine hazırlanmaya yardımcı olan programlarda, sadece programların içeriği dikkate alınmamaktadır. Programların yapısı, öğretim süreçlerinde mentorluk uygulamasına yer verilmesi ve öğrenilenlerin uygulanmasına olanak sağlanması gibi yapı ile ilgili faktörler de içerik kadar önemlidir (Hess & Kelly, 2007). Etkili okul yöneticisi hazırlama programlarının; müfredat ve öğretim ile işbirlikçi deneyimler sağlama konularında ortak özellikleri bulunmaktadır (Davis & Jazzar, 2005).

Hughes, Johnson ve Madjidi (1999), üniversite düzeyinde yönetici hazırlık programını bitirenlerin meslekleri için gerekli olan becerilere yönelik daha iyi bir anlayışa sahip olduklarını saptamıştır. Bu nedenle yöneticiliğe hazırlık niteliğinde bir eğitim programına katılım, okul yöneticisi adaylarının mesleki gelişimleri açısından oldukça katkı sağlayıcı olmaktadır. Türkiye'de de eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programları, müfredat ve öğretim süreçleri açısından okul yöneticiliğine hazırlık programları olarak düşünülebilir. Nitekim eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar, uluslararası alanyazında okul yöneticisi hazırlık programları ile ilgili yer alan araştırmalarla benzer sonuçları ortaya koymuştur. Turhan ve Yaraş (2013), bu alandaki lisansüstü programların uzmanlaşma amacıyla tercih edildiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda alınan eğitimin, uygulama sorunlarını çözme konusunda katkı sağladığı ve liderlik davranışlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Serin ve Ergin-Kocatürk (2019), eğitim yönetimi lisansüstü programlarına genellikle kişisel ve mesleki gelişim amacıyla başlandığını ve bu programların gelişim amacına hizmet ettiğini saptamıştır. Umur ve Demirtaş (2016), kişisel ve mesleki gelişim sağlamanın bu alandaki programın amaçları arasında algılandığını ve programın amaçlarına ulaşma düzeyinin olumlu değerlendirildiğini belirlemiştir. Dolayısıyla Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki tezsiz yüksek lisans programlarına katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, bu alanda mesleki bir gelişim ve uzmanlaşma amacına sahip oldukları söylenebilir. Ancak yönetici seçme sınavlarına katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu programlara yönelik beklentilerinin ve değerlendirmelerinin ayrıca dikkate alınması gerekmektedir. Bu konuda son olarak 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığı arasında imzalanan protokol doğrultusunda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı" (MEB, 2019) gerçekleştirilmiştir. Bu sınavda "eğitim bilimleri" kapsamında; eğitim yönetimi ve denetimi alanından sorular yer almaktadır (ÖSYM, 2019). Dolayısıyla eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarının, okul yöneticiliğine hazırlama işlevinin; mesleki ve kişisel gelişim sağlamanın yanı sıra sınava hazırlama işlevini de kapsadığı düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve yöneticilerin, eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarından okul yöneticiliğine hazırlanma noktasında ne tür beklentilerinin olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu noktada aynı zamanda bu programların, okul yöneticiliğine hazırlama işlevi açısından etkililiğinin nasıl sağlanabileceğinin belirlenmesi de önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; yönetici seçme sınavına giren müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul yöneticiliğine hazırlama işlevi açısından eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan ana problemler şunlardır:

1. Yönetici seçme sınavına giren müdür yardımcıları ve öğretmenler, eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programını kişisel ve mesleki gelişim sağlayarak okul yöneticiliğine hazırlama işlevi açısından nasıl değerlendirmektedirler?

2. Yönetici seçme sınavına giren müdür yardımcıları ve öğretmenler, eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programını yönetici seçme sınavına hazırlama işlevi açısından nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Gaziantep ilindeki okullarda görev yapan, 2019 yılı "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı"na girmiş ve eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programına devam eden ve bu programdan mezun 16 müdür yardımcısı ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcıları ve öğretmenler; a) "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı"na girme ve b) Eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programını bitirme veya bu programa devam etme ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda; 1) okul yöneticisinde bulunması gereken yeterlikler 2) eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programından beklentiler 3) eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının yönetici adaylarına yönelik faydaları 4) eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının kişisel ve mesleki gelişim sağlaması bağlamında okul yöneticiliğine hazırlamadaki işlevselliği 5) eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının yönetici seçme sınavına hazırlaması bakımından işlevselliğine yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; tema, alt tema ve kavram olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilmiştir. Temalar görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda belirlenmiştir. Alt temalar ve kavramlar ise, katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. İçerik analizi; "okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlikler", "eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programından beklentiler", "eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının yönetici adaylarına yönelik faydaları", "eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının kişisel ve mesleki gelişim sağlaması bağlamında okul yöneticiliğine hazırlamadaki işlevselliği" ve "eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programının yönetici seçme sınavına hazırlaması bakımından işlevselliği" temalarına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi kapsamında, verilerin çözümlenmesine devam edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öncelikle; müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşleri belirlenerek sahip oldukları okul yöneticisi imajları ortaya konulacaktır. Ardından eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarına katılan müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin bu programlardan beklentileri belirlenerek programların içeriğinin ve yapısının nasıl biçimlendirilmesi gerektiği açığa çıkarılacaktır. Programların okul yöneticiliğine hazırlama açısından işlevselliğinin değerlendirilmesi ile söz konusu bu beklentilere ne ölçüde yanıt verilebildiğinin de açığa çıkarılması beklenmektedir.

Araştırma sonucunda, eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarının kişisel ve mesleki gelişim sağlayarak okul yöneticiliğine hazırlama ve okul yöneticiliği sınavına hazırlama olmak üzere iki boyutlu olarak işlevselliği değerlendirilecektir. Aynı zamanda söz konusu işlevsellik, eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programlarının müdür yardımcılarına ve öğretmenlere sağladığı faydalar ve okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler ile ilişkilendirilecektir. Bu şekilde programların işlevselliğinin kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde ortaya konması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programı, okul yöneticiliğine hazırlık, yönetici seçme sınavı

Kaynakça

Davis, J., & Jazzar, M. (2005). The seven habits of effective principal preparation programs. *Principal,* May/June, 18-21

Hale, E.L., & Moorman, H.N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations.* Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.

Hess, F.M., & Kelly, A.P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record,* 109(1), 244-274.

Hughes, H. W., Johnson, R. N., & Madjidi, F. (1999). *The efficacy of administrator preparation programs: Private school administrators' attitudes.* Reports-Research, ERIC Number: ED429353

Lashway, L. (2003). Transforming principal preparation. *ERIC Digest*, 165, 1-8. ERIC Identifier: ED473360

MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavı duyurusu: "2019-MEB-EKYS"* http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25164711_EYitim_KurumlarYna_YYnetici_SeYme_SYnavY_Duyurusu.pdf

ÖSYM (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavı: Sınav konuları ve testteki ağırlıkları.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf

Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education,* 7(2), 495-513.

Styron, R.A., & LeMire, S.D. (2009). Principal preparation programs: Perceptions of high school principals. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(6), 51-62.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 12 (43), 200-218.

Umur, Z. &. Demirtaş, H. (2016). Eğitim yönetimi ve denetimi tezsiz yüksek lisans programına ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 31-48.

(25585) Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Düzeyi Hakkında Velilere Yönelik Anket Geliştirme Süreçlerinin Değerelendirilmesi

MİZRAP BULUNUZ
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN AKAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

KERİME ÖZGÜR
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapılan araştırmalar okullarda gürültü düzeyinin yönetmelikte belirlenen sınır değerlerin çok üzerinde olduğunu göstermektedir. Okulda gürültü düzeyinin yüksek olmasının üç temel sebebi vardır. Birincisi okulların akustik tasarım ve donanımdan yoksun olarak inşa edilmesi. İkincisi okulun içinden kaynaklı gürültüler. Örneğin, öğrencilerin gürültücü davranışları, yüksek sesli melodik ziller, vs…. Üçüncüsü ise okul ve toplumun gürültü konusunda sahip olduğu farkındalık, duyarlılık ve bilinç konusunda var olan eksikliklerdir. Buna kısaca toplumun gürültü konusunda sahip olduğu kültür diyebiliriz. Eğitim Filozofu John Dewey (2017) Okul ve Toplum adlı baş yapıtıyla okul ve ailenin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini daha 19. yüzyıl başlarında ortaya koymuştur. Çünkü eğitim ailede başlar ve aile toplumun en küçük yapı taşıdır. Bu bağlamda daha sessiz sakin ve sükûnetli bir okul ve toplum yaratmak istiyorsak hiç şüphesiz başlangıç noktası aile ve okul olmalıdır. Bu sebeple okulda gürültü problemi ele alınırken ailelerin mutlaka bu konuda yapılacak çalışmalara katılımı sağlanmalıdır. Çocuğun kişilik gelişimi okul öncesi dönemden başlayarak aile ile birlikte inşa edilir. Çocuklar erken yaştan itibaren çevresinde yaşayan insanların tutum ve davranışlarını taklit eder. Okul öncesi ve ilkokul yılları çok hızlı büyüme ve gelişme süreçleridir. Araştırma sonuçları zekânın, kişiliğin ve sosyal davranışların bu kritik ilk yıllarda oluştuğunu ortaya koymuştur (Myers, 1992; Young, 1996). Bu nedenle öğrencilerin bebeklikten itibaren maruz kaldığı ilk deneyimlerin türü ve doğası, ileride onların çocuk ve yetişkin olarak izledikleri gelişim rotasını belirleyeceği öne sürülmektedir (Upshur, 1990). Nobel ödüllü iktisatçı, James Heckman, çocuklara yatırım yapmak için onların birer yetişkin olmasını bekleme lüksümüz yoktur diyerek, erken çocukluk eğitiminin öneminin altını çizmiştir (Akt. Tatlılıoğlu, 2012). Çünkü erken yaşta başlatılmayan eğitim geç kalınmış müdahale olarak kabul edilmektedir. Aile ve okulda verilen ilk eğitim çocukların bilişsel, duyusal ve sosyal gelişimini karakterize eder. Bu dönemde zihinleri, sosyal deneyimleri, öz benlikleri, duygusal olgunluklarını, tutumları, değerleri ve ahlaki anlayışlarını geliştirmede kayda değer ilerlemeler sağlar. (Santrock, 2011, Akt. Tatlılıoğlu, 2012). Bu bakımdan hangi konuda olursa olsun özellikle ilk çocukluk döneminde ana babaların bilinçlendirilmesi çok önem kazanmaktadır. Aileden başlayarak bir çocuğa nasıl davranılıyorsa, çocuk da diğer kişilere karşı öyle davranır. Çocukların ana baba ve diğer kişilerle iletişim ve etkileşimlerinin niteliği onların gelişim dönemlerinin sağlıklı olabilmesi için çok önemlidir (Senemoğlu, 1997:77).

Cloud ve Townsend (2018) "Çocuklarla Sınırlar" adlı yapıtında sert çıkmadan, korkutmadan ya da utandırmadan çocuğa sınırlar konulmasının önemini anlatmaktadır. Kitapta çocukların sınırlarla doğmadığı, sınırın bir kişiyi içine alan mülkiyet hattı olduğu ve bu hattın bir kişinin bitip diğer bir kişinin başladığı çizgi ile belirlendiği belirtilmektedir. Sınırlar yeterince belirgin olduğu takdirde çocuklarda şu özellikler gelişir: İyi tanımlanmış benlik duygusu, sorumluluklarını görebilme yeteneği, seçme becerisi, iyi seçimle yaparlarsa her şeyin yolunda gideceği, yanlış seçimler yaparlarsa sıkıntı çekecekleri anlayışı...(Coloud & Townsend s. 23) Çocuklar evde ve okulda sınırlarının nerede olduğunu bilirlerse, kendi davranışlarının kontrolünü ellerine alma ve duygu, davranış ve tavırlarıyla ilgili sorumluluk almasını talep edebiliriz.

> "Bir ebeveyn olarak göreviniz, çocuğunuzun, sizin dışarıdan sunduğunuz sorumluluk, öz kontrol ve özgürlük gibi şeyleri kendi içinde geliştirmesine yardımcı olmaktır. Sınır koymak ve bunları devam ettirmek kolay bir iş değildir. Ama doğru bir formül uygulandığında gerçekten de işe yarar." (Colud & Townsend, 2018 s. 7)

Okulda meydana gelen gürültü kirliliğinden okuldaki tüm paydaşlar şikâyet etmektedir. Ama konu gürültüye kimin sebep olduğuna geldiğinde, herkes sorumluluğu üzerine almaktan kaçınmaktadır. Okuldaki paydaşlar iletişim ve ilişkilerinde birbirlerinden ne beklediklerini açıkça anlatmalıdır. Daha sonra tarafların karşılıklı olarak üzerine düşen rolle ilgili sorumluluk alması istenmelidir (Cloud&Townsend, 2018). Bir çocuk evde ve okulda sükûnetli bir öğrenme ortamı için sorumluluğunun neler olduğunu, ne için bu konuda sorumluluk alması gerektiğini bilmelidir. Çocuklar daha sessiz ve sakin bir öğrenme ortamının, kendilerinin zihinsel gelişimlerini ve derslerindeki başarılarına katkı sunduğunu bilmelidir. Çocuklar bunlar için sorumluluk alması gerektirdiğini bilirse, bu şartlara uymayı ve bunun gerektirdiği davranışları sergilemeyi öğrenir (Cloud & Townsend, 2018)

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi kullanılacaktır. Anket, bilgi alınacak kişilerin doğrudan doğruya okuyup cevaplandırabilecekleri bir soru listesinin hazırlanması şeklinde yapılan gözlemdir. (Seyidoğlu s. 36) Anket uygulamasında en önemli noktalardan biri kuşkusuz anket sorularının hazırlanmasıdır. ...Sorular herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde kısa, açık ve kesin olmalıdır. (Seyidoğlu s. 37) Araştırmada velilerin evde ve okulda gürültü kirliliği hakkında sahip oldukları görüşlerin belirlenmesi amacıyla anket soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmaktadır. Anket formunun hazırlanmasında ulusal ve

uluslararası literatürde gürültü ile ilgili yapılan çalışmalar taranmış ve taslak maddeler oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak madde havuzunda uyarlamalar yapılmaktadır. Taslak anketle ilgili maddelerin içerik, anlaşılırlık ve cevaplama süresinin belirlenmesi için öncelikle pilot uygulama, daha sonra asıl çalışma yapılacaktır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilindeki Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinden seçilen iki ilkokuldaki veliler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çocuklarının okuldaki eğitimi ile yakından ilgilenen ve okul aile birliklerinin faaliyetlerinde etkin olarak görev alan velilerin seçilmesine öncelik verilecektir. Bu araştırmada veriler, velilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi vb. demografik bilgileri toplamak için oluşturulan "Genel Bilgi Formu" ve velilerin evde ve okulda gürültü düzeyi, gürültü kaynakları, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik hazırlanmış "Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Anketi" ile elde edilecektir. Bu çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılacaktır. Anket verileri gözden geçirilerek nicel analiz yolu ile frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak ilişkili tablolar yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde velilerin öğrenme ortamlarında ses ve gürültü kirliliği hakkındaki görüşleri konusunda araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda, velilerin evde ve okuldaki öğrenme ortamındaki ses ve gürültü hakkında sahip oldukları görüşler ortaya çıkarılacaktır. Velilerin okulda ve evde öğrenme ortamlarında gürültü konusundaki görüşlerinin ortaya çıkarılması bundan sonra yapılacak çalışmalarla bu konuda farkındalık ve duyarlılık yaratmaya katkı sunması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının genel olarak velilerin gürültü ile ilgili bilgi, bilinç, farkındalık, duyarlılık ve tutum ve davranışlarını aydınlatması hedeflenmektedir. Ayrıca velilerin, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi vb. demografik özellikleri ile gürültü kirliliğine yönelik görüşleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı incelenecektir. Bu çerçevede araştırma "eğitim ailede başlar" şeklinde klişeleşmiş sözün gerçeğe dönüştürülmesine örnek bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Veli görüşleri, öğrenme ortamları, ses, gürültü, gürültü kirliliği.

Kaynakça

Akan, R. ve diğerleri. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı* MEB Devlet Kitapları. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz.Ltd. Şti.

Arı, M. (2005). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa.

Arı, R. (2006). Gelişim ve Öğrenme (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Aydın, A. (1999). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Anı.

Bulunuz, M., Ovalı, D. E., Çıkrıkçı, A. İ., ve Mutlu, E. (2017). Anasınıfında Gürültü Düzeyi ve Kontrol Edilmesine Yönelik Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Eylem Araştırması. Eğitim ve Bilim, Cilt 42, Sayı 192, 211-232.

Bayazıt, N. T., Küçükçifçi, S. & Şan, B. (2013). Ocak İlköğretim Okullarında Gürültüden Rahatsızlığın Alan Çalışmalarına Bağlı Olarak Saptanması. TTMD.

Cloud, H., & Towsend, J. (2018). Çocuklarda Sınırlar. İstanbul: Koridor.

Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (28. Basım). İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (2016). Başarıya Götüren Aile (1. Baskı). İstanbul: Remzi.

Dewey, J. (2017). Okul ve Toplum (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (2012). Eğitim Bilimlerine Giriş (7. Baskı). Ankara: Arkadaş.

Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkentepe.

Gordon, T. (1999). Etkili Ana Baba Eğitimi, İstanbul: Sistem.

Karabekiroğlu, K.(2015). Baba Olmak (Babanın Ruhsal Rehberi) (1. Baskı). İstanbul: Say.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Basım). Ankara: Nobel.

Kılıçarslan, F. (2010). Çocuğumu Nasıl Eğitmeliyim? (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Myers, R. (1992). *Hayatta Kalan On İki* (The Twelve Who Survive). Londra: Routledge.

Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Temel, Z. F. ve diğerleri. (2010). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları (1. Baskı). Ankara: Anı.

eyupnisanci.meb.k12.tr/.../728328/dosyalar/2015_06/04125354_dergi.pdf

http://www.en.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/baba_destek_programi_-degerlendirme_raporu.pdf (Aylin Atmaca Koçak: 2004)

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caa097324b564.07616920 (sesle ilgili tanım)

(25604) Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Yaşanan Devamsızlık Problemine Yönelik Bir Eylem Araştırması

NESLİHAN KURT

ÖZET

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) e-kılavuzunda, bu kurslara ilişkin "DYK'lar, Şubat 2015 tarih ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi hükümlerine göre yürütülür." ibaresi yer almaktadır. Bunun yanında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde "resmi/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslar" olarak ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda açılan bu kurslarda 8. sınıftaki öğrenciler en fazla 6 farklı dersten haftalık toplam 18 saate kadar ders alabilmektedir (MEB, 2016). TEDMEM 2016 eğitimi değerlendirme raporunda *eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik politikalar* başlığı altında destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirmeye yer vermiştir. Son olarak Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ilişkin 2018 yılı içerisinde Telafi eğitimi ve yetiştirme programlarına ilişkin düzenlemeler içeren madde kapsamı dahiline "Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında talep eden öğrenciler için ilgili mevzuatta belirtilen koşullar dikkate alınarak destekleme ve yetiştirme kursu açılabilir. Bu kurslarla ilgili usul ve esaslar Yönerge ile belirlenir" fıkrası eklenmiştir (TEDMEM, 2019).

Dershanelerin kapatılmasıyla gündeme gelen ve merkezi sınavlara hazırlanan milyonlarca öğrencinin durumu, yapısal bir düzenleme yapılmadan dönüşümün mümkün olup olamayacağı gibi sorunların çözümü olarak ortaya çıkan destekleme ve yetiştirme kurslarının, başlangıçta okul dışı kurumlara duyulan ihtiyacı azaltacağı belirtilmekteydi (TEDMEM, 2016, s. 50). Konuyla ilgili eğitimi değerlendirme raporunda aşağıdaki değerlendirmelere yer verilmiştir (TEDMEM, 2016, s. 51):

> Gündeme geldiği ilk dönemlerde bu kursların amacı "öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak değil, öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek" olarak ifade edilmiş ancak gelinen noktada kursların amacı, yetkililerin söylemlerinde ve ilgili belgelerde yer aldığı haliyle "veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerini karşılamak" olarak ifade edilmektedir.

Dershanelerin kapatılmasının ardından örgün eğitim kurumlarında gönüllü öğretmenlerce açılan destekleme ve yetiştirme kursları, her ne kadar öğrencilerin ders kazanımları ile ilgili eksiklikleri gidermeye yönelik tasarlanmış olsa da velilerin bu kurslardan beklentisi öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasını sağlamak yününde olmuştur (TEDMEM, 2017).

Diğer taraftan destekleme ve yetiştirme kurslarından beklenen verimin alınabilmesinin, katılan öğrencilerin devamlılığı ile mümkün olacağı söylenebilir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında devamsızlık yapıldığına ilişkin saptamalar ortaya konulmuş, hatta bunun kurslarda karşılaşılan en önemli problemler arasında yer aldığı belirtilmiştir (Bozbayındır ve Kara, 2017). Oysa öğrenci başarısı ile devamsızlık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ve bunun altında yatan nedenlerin araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Altınkurt, 2008). Bu araştırmanın yapıldığı okulda, kurslara katılan öğrencilerin devam durumları, kursu veren öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekte, sonuçlar okul yönetimi ile paylaşılmaktadır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle okul yönetimi tarafından eğitim ve bilişim ağının (eba) e-kurs modülünden devamsızlık bölümünden kursa katılan öğrencilerin takibi yapabilmektedir. Buna göre kursun toplam saatinin %10 u kadar devamsızlık saatine ulaşan öğrenciler kurs sınıfından çıkarılabilmektedir. Ancak araştırmacı okul yönetimi ile görüşerek kursa devamsızlık yapan bazı öğrencilerin özel durumlarını da dikkate alarak %10 sınırını esnetebilmektedir.

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının 2. Döneminde, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu matematik dersinde 8. Sınıf öğrencilerinin devamsızlık durumları üzerinde etkili olan faktörleri saptamak ve gidermek için gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı *destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin nedenlerinin belirlenmesi ve bu problemin giderilmesi*dir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan süreç odaklı bir eylem araştırması ile desenlemiştir. Eylem araştırması, uygulamada olan belirli bir problemi çözmeye yönelik olup süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması süreci; problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif/yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 335-336). Uygulamalı ve katılımcılı olmak üzere iki grupta ele alınan eylem araştırmalarından (Mills, 2000) birincisi, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmeye yönelik; ikincisi ise herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmaya yönelik araştırmalardır (Creswel, 2005). Sınıfta ortamında gerçekleştirilen eylem araştırmaları ile belirlenen bir problemi gidermeye yönelik bir takım

uygulama ve etkinlikler yapılmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2000). Berg, (2001) eylem araştırmalarını *teknik/bilimsel/işbirlikçi*, *uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma* ve *özgürleştirici/geliştirici/eleştirel*olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Bu araştırmada uygulama, karşılıklı iş birliği ve tartışma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı bu teknik ile herhangi bir uygulamada ortaya çıkan problemi saptar, bu problemin nedenlerini ortaya çıkarır ve muhtemel müdahale yollarını belirler. Öncelikle araştırmacı ile uygulayıcılar arasında *iş birliği* ve *tartışma* ile problem saptaması yapılır. Bu yaklaşımın amacı uygulamada ortaya çıkan problemi gidermek olduğu için aynı zamanda *uygulama* odaklıdır. Diğer tekniklere göre daha esnek olan bu teknikte sürecin değişkenliği nedeniyle sistematik olarak veri toplanması güçleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.335).

Araştırma kapsamında öncelikle destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin altında yatan nedenler, gözlem ve görüşme teknikleri ile belirlenmiştir. Ardından devamsızlık probleminin çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı kapsamında; öğretmenin ikinci döneme ilişkin planı, kursta kullanılan kaynaklar ve devam çizelgeleri doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Daha sonra bireysel görüşme, grup görüşmesi, veli görüşmesi yapılmış, öğrencilerin kursa devamını sağlayacak bir izleme planı hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi, *betimleme*, *yansıtma* ve *uygulama* teknikleri ile analiz edilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) e-kılavuzunda, bu kurslara ilişkin "DYK'lar, Şubat 2015 tarih ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi hükümlerine göre yürütülür." ibaresi yer almaktadır. Bunun yanında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde "resmi/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslar" olarak ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda açılan bu kurslarda 8. sınıftaki öğrenciler en fazla 6 farklı dersten haftalık toplam 18 saate kadar ders alabilmektedir (MEB, 2016). TEDMEM 2016 eğitimi değerlendirme raporunda *eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik politikalar* başlığı altında destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirmeye yer vermiştir. Son olarak Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ilişkin 2018 yılı içerisinde Telafi eğitimi ve yetiştirme programlarına ilişkin düzenlemeler içeren madde kapsamı dahiline "Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında talep eden öğrenciler için ilgili mevzuatta belirtilen koşullar dikkate alınarak destekleme ve yetiştirme kursu açılabilir. Bu kurslarla ilgili usul ve esaslar Yönerge ile belirlenir" fıkrası eklenmiştir (TEDMEM, 2019).

Dershanelerin kapatılmasıyla gündeme gelen ve merkezi sınavlara hazırlanan milyonlarca öğrencinin durumu, yapısal bir düzenleme yapılmadan dönüşümün mümkün olup olamayacağı gibi sorunların çözümü olarak ortaya çıkan destekleme ve yetiştirme kurslarının, başlangıçta okul dışı kurumlara duyulan ihtiyacı azaltacağı belirtilmekteydi (TEDMEM, 2016, s. 50). Konuyla ilgili eğitimi değerlendirme raporunda aşağıdaki değerlendirmelere yer verilmiştir (TEDMEM, 2016, s. 51):

> Gündeme geldiği ilk dönemlerde bu kursların amacı "öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak değil, öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek" olarak ifade edilmiş ancak gelinen noktada kursların amacı, yetkililerin söylemlerinde ve ilgili belgelerde yer aldığı haliyle "veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerini karşılamak" olarak ifade edilmektedir.

Dershanelerin kapatılmasının ardından örgün eğitim kurumlarında gönüllü öğretmenlerce açılan destekleme ve yetiştirme kursları, her ne kadar öğrencilerin ders kazanımları ile ilgili eksiklikleri gidermeye yönelik tasarlanmış olsa da velilerin bu kurslardan beklentisi öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasını sağlamak yününde olmuştur (TEDMEM, 2017).

Diğer taraftan destekleme ve yetiştirme kurslarından beklenen verimin alınabilmesinin, katılan öğrencilerin devamlılığı ile mümkün olacağı söylenebilir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında devamsızlık yapıldığına ilişkin saptamalar ortaya konulmuş, hatta bunun kurslarda karşılaşılan en önemli problemler arasında yer aldığı belirtilmiştir (Bozbayındır ve Kara, 2017). Oysa öğrenci başarısı ile devamsızlık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ve bunun altında yatan nedenlerin araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Altınkurt, 2008). Bu araştırmanın yapıldığı okulda, kurslara katılan öğrencilerin devam durumları, kursu veren öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekte, sonuçlar okul yönetimi ile paylaşılmaktadır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle okul yönetimi tarafından eğitim ve bilişim ağının (eba) e-kurs modülünden devamsızlık bölümünden kursa katılan öğrencilerin takibi yapabilmektedir. Buna göre kursun toplam saatinin %10 u kadar devamsızlık saatine ulaşan öğrenciler kurs sınıfından çıkarılabilmektedir. Ancak araştırmacı okul yönetimi ile görüşerek kursa devamsızlık yapan bazı öğrencilerin özel durumlarını da dikkate alarak %10 sınırını esnetebilmektedir.

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının 2. Döneminde, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu matematik dersinde 8. Sınıf öğrencilerinin devamsızlık durumları üzerinde etkili olan faktörleri saptamak ve bu problemi gidermek için gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı *destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin nedenlerinin belirlenmesi ve bu problemin giderilmesi*dir.

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan süreç odaklı bir eylem araştırması ile desenlemiştir. Eylem araştırması, uygulamada olan belirli bir problemi çözmeye yönelik olup süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması süreci; problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif/yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 335-336). Uygulamalı ve katılımcılı olmak üzere iki grupta ele alınan eylem araştırmalarından (Mills, 2000) birincisi, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmeye yönelik; ikincisi ise herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmaya yönelik araştırmalardır

(Creswel, 2005). Sınıfta ortamında gerçekleştirilen eylem araştırmaları ile belirlenen bir problemi gidermeye yönelik bir takım uygulama ve etkinlikler yapılmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2000). Berg, (2001) eylem araştırmalarını *teknik/bilimsel/işbirlikçi*, *uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma* ve *özgürleştirici/geliştirici/eleştirel* olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Bu araştırmada uygulama, karşılıklı iş birliği ve tartışma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı bu teknik ile herhangi bir uygulamada ortaya çıkan problemi saptar, bu problemin nedenlerini ortaya çıkarır ve muhtemel müdahale yollarını belirler. Öncelikle araştırmacı ile uygulayıcılar arasında *iş birliği* ve *tartışma* ile problem saptaması yapılır. Bu yaklaşımın amacı uygulamada ortaya çıkan problemi gidermek olduğu için aynı zamanda *uygulama* odaklıdır. Diğer tekniklere göre daha esnek olan bu teknikte sürecin değişkenliği nedeniyle sistematik olarak veri toplanması güçleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.335).

Araştırma kapsamında öncelikle destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin altında yatan nedenler, gözlem ve görüşme teknikleri ile belirlenmiştir. Ardından devamsızlık probleminin çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı kapsamında; öğretmenin ikinci döneme ilişkin planı, kursta kullanılan kaynaklar ve devam çizelgeleri doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Daha sonra bireysel görüşme, grup görüşmesi, veli görüşmesi yapılmış, öğrencilerin kursa devamını sağlayacak bir izleme planı hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi, *betimleme*, *yansıtma* ve *uygulama* teknikleri ile analiz edilecektir.

Bu araştırma kapsamında yapılan öğretmen/öğrenci ve veli görüşmesi sonuçlarına göre DYK'ların görev tanımına ilişkin bir bulanıklık söz konusudur. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (652 numaralı) tanımlanan görev alanlarında içinde "sınav" sözcüğü geçmeyen sadece iki madde yer almakta, ayrıca kararnamede belirtilen görev alanlarının hiçbiri destekleme ve yetiştirme kurslarının "kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek" amacına hizmet edecek bir tanım içermemektedir (TEDMEM, 2016, s., 51). Bu araştırmanın muhtemel sonuçlarına göre öğretmenin/araştırmacının ders planı ve derse hazırlığının yanında kursa katılanları "konu eksiğini giderme grubu" ve "LGS deneme/örnek soru çözme grubu" şeklinde iki farklı grupta yetiştirmesi, buna ek olarak öğrenci motivasyonunu arttırmak amacıyla bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve veli görüşmesi yapılarak öğrencilerin DYK'lara devamının arttırılabileceği ön görülmektedir. Buna rağmen araştırmanın ikinci dönemde yapılıyor olması, LGS'nin yaklaşmasından dolayı okul dışında özel ders alan öğrencilerin okulun son bir ayında okul dışında yoğun çalışma içine girmesi ve araştırmanın yapıldığı son üç haftayı kapsayacak biçimde gelen ramazan ayının bazı öğrencilerde yavaşlamaya neden olması gibi nedenlerden dolayı öğrenci sayılarında belirli dalgalanmaların meydana gelebileceği beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın muhtemel sonuçlarına göre belirli teknikler uygulanarak öğrencilerin DYK'lara devamının arttırılabileceği ön görülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında yapılan öğretmen/öğrenci ve veli görüşmesi sonuçlarına göre DYK'ların görev tanımına ilişkin bir bulanıklık söz konusu olduğu söylenebilir. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (652 numaralı) tanımlanan görev alanlarında içinde "sınav" sözcüğü geçmeyen sadece iki madde yer almakta, ayrıca kararnamede belirtilen görev alanlarının hiçbiri destekleme ve yetiştirme kurslarının "kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek" amacına hizmet edecek bir tanım içermemektedir (TEDMEM, 2016, s., 51). Bu araştırma kapsamında öğretmenin/araştırmacının ders planı ve derse hazırlığının yanında kursa katılanları "konu eksiğini giderme grubu" ve "LGS deneme/örnek soru çözme/sınava hazırlık grubu" şeklinde iki farklı grupta yetiştirmesi, buna ek olarak öğrenci motivasyonunu arttırmak amacıyla bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve veli görüşmesi biçiminde birtakım teknikler ile öğrencilerin DYK'lara devamının arttırılabileceği ön görülmektedir. Buna rağmen araştırmanın ikinci dönemde yapılıyor olması, LGS'nin yaklaşmasından dolayı okul dışında özel ders alan öğrencilerin okulun son bir ayında okul dışında yoğun çalışma içine girmesi ve ramazan ayının bazı öğrencilerde yavaşlamaya neden olması gibi bazı kısıtlardan dolayı öğrenci sayılarında belirli dalgalanmaların meydana gelebileceği ve çözülmesi öngörülen devamsızlık probleminin sürebileceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : destekleme ve yetiştirme kursu, devamsızlık, eylem araştırması

Kaynakça

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 129-142.

Bozbayındır, F., & Mevlüt, K. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 336-349.

Mills, G. E. (2000). Action research A guide fort the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In Denzin, N. K.&Lincon, Y.S. (Ed.), Handbook of qualitative research (2 nd Edt), (p. 567-606). Thousand, CM.Yfornia: Sage Publication.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

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

MEB. (2016). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C. Resmi Gazete, 28054 (2011). http://www.resmigazete.gov.tr/, 652 nolu KHK

(25617) Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yönetici Olmak: Bir Meta Sentez Çalışması

TUĞBA GÜNER DEMİR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda Türk Eğitim Sisteminde kadın yöneticilerle ilgili çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir. Kadın öğretmen sayısının oldukça çok sayıda olduğu eğitim alanında kadın yönetici sayısının bu kadar az oluşu oldukça dikkat çekmekte ve araştırmalara konu olmaktadır. Genel olarak gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde yöneticiliğin gerektirdiği nitelikler açısından bir erkek işi olarak kabul görmektedir. Yöneticiliğin gerektiği yapıyı harekete geçirme, risk alma, rekabete yakın olma gibi bir çok nitelik kadınlardan çok erkeklere uygun görülmekte ve kadınlar daha yumuşak, itaatkar ve duygusal olarak görülerek hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik gibi mesleklere uygun görülmektedir (Arıkan, 2003). Diğer bir deyişle beceri gerektiren ya da bireye sosyal statü sağlayan, veya asgari geçim düzeyinin üzerinde gelir getiren işlerin, her zaman cinsiyet ayrımına hedef olduğu; söz gelimi kadın ev işlerini yaparken, erkeğin evin dışındaki ustalık gerektiren işe sahip olduğu söylenebilmektedir (Drucker, 2009). Nitekim Önder (2013) geleneksel cinsiyet rolleri çerçevesinde çocuk ve yaşlıların bakımını kadının görevi, ailenin geçiminin sağlanmasının ise erkeğin görevi olarak gören cinsiyete dayalı işbölümünün, kadınların iş hayatına atılması ve işgücüne katılmaları önündeki önemli bir engel olduğunu belirtmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde eğitim örgütlerinde kadınların önündeki kariyer engellerinin yoğun olarak araştırıldığı görülmüştür. Ancak bu konuda nitel araştırma yaklaşımı ile çalışmaları belli temalar altında toplayarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendiren bir meta sentez çalışmasına rastlanmamıştır. Mevcut araştırmaları yeniden sentezleyerek değerlendirmek, diğer bir ifadeyle meta-sentez çalışmaları yapmak araştırılan konunun derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir. Çünkü Polat ve Ay'ın (2016) belirttiği gibi meta-sentez araştırmaları bir olguyu etraflıca açıklayabilir, var olan bir kurama farklı bir bakış açısı kazandırabilir ya da yeni bir kuram oluşumuna zemin hazırlayabilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde kadın yöneticiler konusu üzerine yapılan nitel çalışmaları belli temalar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmenin eğitim bilimleri alanına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışma, Türkiye'de eğitim örgütlerinde "kadın yöneticilere" yönelik yapılmış nitel tezlerin meta-sentez yöntemiyle yeniden değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilecektir. İlk kez 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından yapılmış kültür çalışmalarının bulgularını analiz etmekte kullanılmış olan meta-sentez çalışması (Akt. Kahyaoğlu, 2016), aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema ya da ana şablonlar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması veya belli bir alanda yapılmış araştırmaların nitel bir anlayışla benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı olarak ele alınıp ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta sentez çalışmaları birden fazla sayıda nitel araştırma bulgusunun (ham verilerden farklı olarak) ele alındığı ve yorumlandığı bir araştırmalardır (Finfgeld, 2003). Yani, meta-sentez çalışmaları, belirli bir amaca yönelik gerçekleştirilen nitel araştırma bulgularını inceleyerek, bu bulguların ortak ve farklı yönlerini belirleyip sentezlemeyi ve yorumlamayı içeren bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Diğer bir deyişle Patton (2014) bu tarz çalışmaları değerlendirmenin değerlendirmesini yapılması şeklinde ifade etmiştir. Bu araştırmada meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek nitel çalışmaların seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaları belirlemek amacıyla Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark, EBSCOhost-ERIC ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin online veri tabanından yararlanılacaktır. Tarama yapılırken "kadın yönetici" ve "cam tavan" terimleri kullanılacak olup ve konusu "Eğitim ve Öğretim" olan çalışmalar araştırmaya dâhil edilecektir. Araştırmaya dahil olacak çalışmaların her biri içerik analizi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Meta sentez yöntemi kullanılarak yapılacak olan bu çalışmada literatürde var olan çalışmalardan elde edilen nitel bulgular bütüncül olarak incelenerek yeniden yorumlanacaktır. Aynı konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların meta sentez çalışmalarında ortak ve benzer yönlerinin nitel olarak sentezlenmesi ve örneklendirilmesinin önemli bir katkı olacağı düşünülmektedir. Türk Eğitim Sisteminde kadın yöneticiliği inceleyen bu çalışmada eğitim örgütlerinde kadın yönetici olabilme konusunda yaşanılan zorluklar, kadın yöneticilerin süreçte yaşadıkları sorunlar ve kariyerlerinde ilerlemelerindeki engellerin neler olduğu ile ilgili sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Kadınların yönetsel pozisyonlarda yer alma konusunda karşılaştığı sorunlardan bir kaçının ataerkil toplum rolleri, cinsiyet temelli ayrıştırma, cam tavan sendromu, kadınlara yönelik stereotipler şeklinde olacağı düşülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kadın yönetici, meta sentez, Türk Eğitim Sistemi

Kaynakça

Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1),1-19.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim, 39 (174). 33-38.

Drucker, P. (2009). *Büyük değişimler çağında yönetim*. (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—so far. *Qualitative health research*, *13*(7), 893-904.

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 1-14.

Önder, N. (2013). Türkiye'de Kadın İşgücünün Görünümü. *Çalışma Dünyası Dergisi*, *1*(1).

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Basım). M. Bütün ve S. Beşir Demir (Çev. Edt.). Anakara: Pegem Akademi.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 52-64.

(25627) Öğrenci Devamsızlığı Sorunu, Eğitim Ortamlarına Etkileri ve Mevcut Politikaların Değerlendirilmesi

ŞAKİR ÇINKIR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MURAT AKKUŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinden istenilen sonucun elde edilmesi ve eğitim alanındaki politika ve reformların başarıya ulaşmasında öğrencilerin okula ve derslerine devam etmelerinin belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Devamsızlığa yol açan unsurların ve eğitim ortamlarına etkilerinin tespit edilerek giderilmesi eğitim yöneticilerinin başlıca çalışma alanları arasındadır. Bu çalışmada da öğrenci devamsızlığının eğitim ortamlarına etkileri araştırılmaya ve mevcut politikalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Özürlü ya da özürsüz olarak okulda bulunmama durumunu ifade eden (MEB, 2016). devamsızlığın öğrencilerin akademik başarısı, sosyal gelişimi ve okul disiplini gibi birçok konuda belirleyici bir rolü bulunmaktadır. OECD (2016) fazla devamsızlık yapan öğrencilerin PISA performanslarının düşük olduğu belirtilmektedir. PISA'da üst düzey performans gösteren Güney Kore, Japonya ve Tayvan gibi ülkelerde, 2015'teki uygulamadan önceki iki haftada en az bir defa tam gün devamsızlık yapan öğrenci oranı %5'in altında iken, Türkiye'de %47'dir (OECD, 2016). Devamsızlık, akademik başarısızlıkla birlikte sınıf tekrarının da iki temel sebebinden biridir (MEB ve UNICEF, 2013).

Türkiye'de 2013 yılında ilköğretimde sürekli devamsız öğrenci sayısı 174.625 (MEB, 2014a), 2014 yılında 234.932 (MEB, 2015) olarak gerçekleşmiştir. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu İmam-Hatip liselerinde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarının dönem dönem %40'ın üzerine çıktığı görülmektedir. İlkokullarda 2014 yılında %14,80 olan oran, 2018 yılında %5,67'ye düşürülmüştür. Ortaokullardaki devamsızlık ise 2015-2018 yıllarında yaklaşık olarak %10 dolayında gerçekleşmiştir. Devamsızlık oranlarının ülke geneline dağılımına bakıldığında ise devamsızlık oranları yüksek illerin Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yoğunlaştığı söylenebilir.

MEB 2015- 2019 Stratejik Planında, ilköğretim ve ortaöğretimde devamsızlık "Eğitim ve Öğretim Sisteminin Sorun ve Gelişim Alanları" arasında sayılmıştır. Planda yer alan "Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak" hedefiyle örgün eğitimin her kademesinde beklenirken devamsızlığın ve erken ayrılmaların azaltılması beklenmiştir. MEB tarafından, ilköğretim okulları bazında, devamsızlık oranlarının yüksek olduğu iller ziyaret edilerek devamsızlığın nedenleri araştırılmaktadır (MEB, 2019). Öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik devamsızlığın nedenleri ve önlenmesi konusunda okul yöneticilerine ve öğretmenlere seminerler düzenlenmekte, Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri ve diğer kamu ve özel kurum/kuruluşlarla ile ortaklaşa çalışmalar yürütülmektedir. Çalışmalar sonucunda ülke genelinde 67.254 öğrencinin devamsızlık problemi önlenmiştir (MEB, 2017b).

Türkiye'de öğrenci devamsızlığı konusunda yapılmış araştırmaların büyük bir kısmının devamsızlığın nedenleri konusuna odaklandığı görülmektedir (Özbaş, 2010; Gömleksiz ve Özdaş, 2013; Öztekin, 2013; Köse, 2014; Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016; Hoşgörür ve Polat, 2015; Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Girgin, 2016; Sönmez, 2019). Bu araştırmalarda çeşitli eğitim kademelerindeki devamsızlık sorununun nedenlerinin öğrenci, öğretmen, yönetici ve denetmen gibi paydaşların görüşlerine dayalı olarak ortaya konduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda devamsızlığın aileden, çevreden, okuldan ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenleri üzerinde durulmaktadır. Devamsızlığın nedenleriyle birlikte devamsızlığın azaltılmasına yönelik uygulamaların etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalar da mevcuttur (Önder, 2017; Pehlivan, 2006). Ancak, devamsızlığın okul yönetimine ve ilişkili olarak eğitim ortam ve süreçlerine etkisinin değerlendirildiği araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmalarda devamsızlığın okula ilişkin tutuma etkisi (Adıgüzel ve Karadaş, 2013) ve çocuklar üzerindeki etkileri (Uzun ve Bütün, 2015) araştırılmıştır. Bu çalışmada ise ilgili literatüre ve Türkiye'de öğrenci devamsızlığının azaltılmasına katkı sunmak amacıyla devamsızlığın eğitim ortamlarına etkileri ve devamsızlığın azaltılması yönündeki mevcut politikaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan temel nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Merriam'a (2009) göre temel nitel araştırmalar katılımcıların deneyimlerini, deneyimlerine yükledikleri anlamları ve süreci ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veriler, araştırmanın teorik çerçevesine bağlı olarak gözlem, doküman analizi ve görüşme yöntemi ile toplanmaktadır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmanın amacı doğrultusunda, incelenen konu ile ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenmektedir (Büyüköztürk, vd., 2014). Veri zenginliğini ve çeşitliliğini sağlamak üzere, Türkiye'nin İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması'na göre NUTS 1 düzeyinde 12 farklı bölgede ve MEB merkez örgütünde eğitim ve öğretim birimlerinde, her bölge ve birimden en az bir kişi olmak üzere, görev yapan yönetici, öğretmen, müfettiş ve uzmanlardan oluşan 30 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir formdan yararlanılmıştır. İlgili literatür taranarak taslağı oluşturulan form hakkında dört uzmanın görüşleri alınmış ve çalışma grubunun özelliklerini taşıyan iki katılımcıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları uzmanlarla birlikte değerlendirildikten sonra başlangıçta dört olan soru sayısı beşe çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Formun doldurulması sürecinde yüz yüze görüşme imkânı olmadığından katılımcılarla tek tek telefonda görüşülerek araştırmanın amacı ve kendilerinden beklentiler detaylı biçimde aktarılmış, her bir katılımcıya ayrı ayrı mail gönderilerek veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırlmış görüşme formu yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemlerinden teamtik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel verilere dayalı olarak tanımlama, analiz ve temaları sunma aşamalarını içeren bir metottur (Braun ve Clarke, 2006). Verilerin tematik analizi sürecinde, araştırmacılar tarafından ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmıştır. Görüşem verilerinin analizinin güvenirliği için Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen hakemler arası görüşbirliği (güvenirlik) formülü [*Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)*] kullanılmıştır. Güvenirlik formülü sonucunda, görüşbirliği=.91 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında katılımcıların tamamına ulaşılmış ve veriler bir araya getirilerek 130 sayfalık bir dokuman elde edilmiş olup analiz süreci devam etmektedir. Kesin olmayan, ön bulgulara göre, devamsızlık sebeplerine ilişkin literatür ile uyumlu biçimde aile başta olmak üzere, çevreden, okuldan ve öğrencinin kendisinden kaynaklı sebeplerin var olduğu ancak farklı olarak mevzuata ve bu alandaki politikalara da önemli bir sebep olarak vurgu yapıldığı görülmektedir. Devamsızlığın öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilediği, okul yöneticilerinin iş yükünü ağırlaştırdığı ve devamsızlık yapan öğrencilerin öğrenme eksiklikleri sebebiyle öğretmenleri sınıf yönetiminde zor durumda bıraktığı belirtilmektedir. Bunun yanında olumlu olarak bahsedilebilecek nadir durumlar arasında ise kalabalık sınıflarda öğrenci sayısının az olmasının diğer öğrencilerin alacağı eğitimin kalitesinin artıracağı, sınıf yönetimini kolaylaştırabileceği savunulmuştur. Devamsızlığın azaltılması için en sık getirilen öneri ise bilgilendirme ve erken uyarı sistemi ile riskli öğrencilere yönelik sorun ortaya çıkmadan müdahale edilmesi ve ailelerle bu konuda işbirliğinin geliştirilmesidir. Millî Eğitim Bakanlığınca konuya daha sistematik yaklaşılması, veli bilgilendirme sistemlerinin ücretsiz hale getirilmesi ve veliye çok hızlı bilgi sağlayacak sistemlerin devreye alınması da önerilmektedir. Devamsızlığın azaltılmasının önündeki başlıca zorluklar ise ön bulgulara göre velilerin ve öğrencilerin okuldan veya sistemden beklentilerinin düşüklüğü, ve sosyoekonomik yapı olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci devamsızlığı, eğitim ortamları, eğitim politikaları, eğitim yöneticileri

Kaynakça

Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.

Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., ve Uçar, M.B. (2015). İlköğretim Kurumu Öğrencilerinin Devamsızlık ve Okul Terki Nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.

Braun, V., Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101

Girgin, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul, Okan Üniversitesi.

Gömleksiz, M.N. ve Özdaş, F. (2013). Öğrenci Devamsızlıklarının Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 106-124.

Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 25-42.

Köse, N. (2014). *Acarlar Beldesinde Okul Terkleri ve Devamsızlık Sorunu.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.

MEB (2013). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013.* Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB ve UNICEF (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu.* Ankara: A. Aypay, M. Taşpınar, N.Ç. Kaya, R. Varçın, M. Pişkin, Ş. Çınkır, M. Sever, E. Önen, M, Eşkisu ve Z. Çam.

MEB (2014a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Faaliyet Raporu*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2014 Faaliyet Raporu.* Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2014b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014.* Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2016a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2016b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2016 Yılı Performans Programı*. Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2017a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2016 Faaliyet Raporu*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2017b). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul/Kurumlarında Devamsızlıkların Azaltılması İzleme ve Değerlendirme Raporu*: Ankara, MEB, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Performans Programı*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2018b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Faaliyet Raporu*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2018c). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2018*: Ankara, MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*: Ankara, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Miles, B., Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

OECD (20169. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Succesful Schools.* Paris: OECD Publishing. DOI:https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

Önder, E. (2017). Student Absenteeism in Secondary Education, Absenteeism-Related School Practices and Recommended Policies. *Education and Science*, 42(190), 361-378.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.

Öztekin, Ö. (2013). *Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara, Ankara Üniversitesi.

Resmi Gazete (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* Sayı: 28758, Ankara.

Resmi Gazete (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* Sayı: 29072, Ankara.

Stickland, V.P. (1998). *Attendance and grade point average: A Study* (Report No. SP038147). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Service. ED423224).

Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu, Kastamonu Üniversitesi.

Şahin, Ş., Arseven, Z. ve Kılıç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. International Journal of Instruction, 9(1), 195-210.

Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç (2015). Okula Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Devamsızlık Sebeplerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177.

Uzun, E. ve Bütün, E. (2015). Roman Çocukların Okula Devamsızlık Nedenleri ve Bu Durumun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 315-328.

(25628) Akademisyenlerin Üniversitelerde Örgütsel Adalete İlişkin Algıları

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU **ERSİN KUŞÇİ**

SİİRT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütlerin kendi misyon ve vizyonlarına hizmet edebilmeleri ancak adil bir yönetim anlayışına bağlıdır. Bunun için gerekli tüm mekanizmaların adil bir çalışma ortamının sağlanmasına yönelik tasarlanmalıdır. Ancak bu şekilde örgütler yaşanabilir bir yapı haline dönüşerek amaçlarına yönelik hizmet edebilirler.

Hem girdisi hem çıktısı insan olan eğitim örgütleri de diğer organizasyonlar gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Örgütsel adalet konusu, diğer örgütsel değişkenler gibi eğitim yönetimi literatüründe oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Esasen, adalet ve eşitlik gibi kavramlar, eğitim örgütlerinde önemsenmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bununla birlikte, eğitim kurumlarının örgütlenişi itibariyle hiyerarşik bir yapısı olması sebebiyle, katılımcıların algılarını araştırmaya tam olarak yansıtamadıkları da tespit edilen hususlardandır (Altıntaş, 2006). Yine de diğer örgütlerin en değerli kaynağını yetiştirme görevini üstlenen eğitim örgütlerinde, öğrencilerin yetiştirilme sürecinde rol oynayan eğitimcilerin verimliliğinin üst seviyede olması konunun önemini daha net ortaya koymaktadır. Okullarda sosyal etkinliklerin eşitlikçi bir yapıda gerçekleşmesi için uygun bir yapı oluşturulması eğitim ve öğretimin çıktıları açısından önemlidir. Eğitimcilerin; ücret dağılımı, okul yönetici denetimleri, ders saatlerinin dağılımı, sosyal ilişkiler gibi okul içi adil bir anlayış gerektiren konularda bu anlayışa uygun davranmaları arzu edilen bir durumdur. Çünkü adil bir ortama sahip olması gereken eğitim örgütlerinin diğer örgütlerde olduğu gibi çıktılarının pozitif olması örgüt içi adalet algısının yüksek olmasıyla ilgilidir. Okullarda sosyal etkinliklerin eşitlikçi bir yapıda gerçekleşmesi için uygun bir yapı oluşturulması eğitim ve öğretimin çıktıları açısından önemlidir. Eğitimcilerin; ücret dağılımı, okul yönetici denetimleri, ders saatlerinin dağılımı, sosyal ilişkiler gibi okul içi adil bir anlayış gerektiren konularda bu anlayışa uygun davranmaları arzu edilen bir durumdur. Çünkü adil bir ortama sahip olması gereken eğitim örgütlerinin diğer örgütlerde olduğu gibi çıktılarının pozitif olması örgüt içi adalet algısının yüksek olmasıyla ilgilidir.

Sürekli sorgulanmakta olan eğitim sistemindeki kalite sorunu, diğer eğitim örgütlerinde olduğu gibi üniversitelerde de insan kaynakları çalışmalarının arttırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Üniversiteler, öğrencileri ilerideki meslek hayatlarına hazırlamak, bilimsel çalışma ve araştırmalar yapmak, bilgi ve teknoloji üreterek bunları toplum ve insanlığın yararına sunmak, toplumda bilimsel düşüncenin yaygınlaşmasına hizmet etmek gibi amaçlara sahiptirler (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram, Keser, 2001). Zira üniversiteler, yeni düşünce normları ve değerler geliştirerek, toplumu etkileyebilen, toplumlara yön veren eğitim örgütleridir. Aynı zamanda üniversiteler, pek çok insanın kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya geldiği kurumlardır (Turan, Durceylan, Şişman 2005). Bir sektör oluşturmanın ötesinde, diğer sektörlere ihtiyaç duydukları işgücünü sağlaması açısından da özel bir öneme sahip olan eğitim ve öğretim hizmetleri iş kolunda yer alan yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarının belirlenmesi çok önemlidir (Karaeminoğulları, 2006).

Yapılan araştırılmalar da akademisyenlerin, bilgi ve tecrübelerinin, emeklerinin ve üstlendikleri sorumlulukların karşılığını adil biçimde aldıklarına pek katılmadıkları söylenebilir (Yılmaz, 2007). Yine çalışan ile yöneticilerin örgütsel adalet algılarının faklılık gösterdiği ve bu farklılığın; örgütsel adalet ve algılarındaki görüş farklılıkları, amir–ast ilişkilerinden, amirlerin tarafsız davranma konusuna yeterince özen göstermemelerinden, bireylerin performanslarındaki farklılıkları dikkate alarak davranışlarını şekillendirmelerinden veya çalışanların üstleriyle ilgili kişisel düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Boylu, Perit, Güçer, 2007)

Yapılan bazı çalışmalarda ise, Türkiye'deki akademisyenlerin çalıştıkları kurumdan ve yaptıkları isten gurur duydukları, sosyal statü ve itibar ile motive oldukları ve bu nedenle kurum içerisinde adaletsizlik olduğuna ilişkin bir algıya sahip olsalar bile kurumdan ayrılma düşünmedikleri ve kendilerini yaptıkları iş ile özdeşleştirdikleri söylenebilir (Altıntaş, 2006). Ralston, Thang ve Van-Napier (1999) kendini geliştirme düzeyi yüksek olan bireylerin güç ve bireysel başarı ile motive olduklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla akademik personel örneklemiyle yapılmış çalışmalar sınırlı olduğu için bu bulgular genellenebilir bir nitelik taşımasa da, alan yazında benzer sonuçlara ulaşmış çalışmalar mevcuttur (Aytaç ve arkadaşları, 2001; Altıntaş, 2006; Karaeminoğulları, 2006, Buluç, 2009, Argon, 2010).

Bu bağlamda akademisyenlerin görev yaptıkları kurumlardaki örgütsel adalete ilişkin algı düzeyinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlenmesi rapor edilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma; genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan yaklaşımlardır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2011–2012 eğitim öğretim döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne bağlı fakülte, yüksekokul ve enstitülerde görev yapan toplam 1416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. 5000 kişiye kadar bulunan evrende %95 güven düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2005). Uygulanması için dağıtılan 800 ölçeğin 483'ü değerlendirmeye uygun görülmüştür. Böylelikle araştırmaya; 71'sı profesör, 65'i doçent doktor, 92'si doktor öğretim üyesi, 78'ü öğretim görevlisi, 120'si araştırma görevlisi ve 52'si okutman ve uzman olmak üzere toplam 483 akademisyen katılım sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmamızın verilerini toplamak amacıyla Memeduhoğlu ve Kuşci (2014) tarafından geliştirilen üç boyutlu Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği akademisyenlerin çalıştığı kuruma yönelik örgütsel adalet algısını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olmak üzere 3 alt boyuttan ve 20 maddedenwoluşmaktadır. Likert tipi bir ölçektir ve ölçeği yanıtlayanwbireyler, her maddede yer alan cümlenin bildirdiğiwyargıya katılma düzeyini, 1-Hiç katılmıyorum ile 5-Tamamen katılıyorum arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde işaretlemektedirler. Ölçekten alınan yüksek puan okulda adil davranışların yaygın olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .916'dır.

Verilerin Çözümlenmesi

İstatistik paket programına aktarılan ham veriler öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Daha sonra veriler analizler açısından uygunluk bağlamında sınanmıştır. Bu amaç için öncelikle veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov (Z testi) testi ile sınanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler için Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek boyutlu varyans analizi (ANOVA); normal dağılım göstermeyen veri setlerinde ise Non-Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan Mann-Whitney U testi, Chi-Square Testi'nden yararlanılmıştır

Sürekli sorgulanmakta olan eğitim sistemindeki kalite sorunu, diğer eğitim örgütlerinde olduğu gibi üniversitelerde de insan kaynakları çalışmalarının arttırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Üniversiteler, öğrencileri ilerideki meslek hayatlarına hazırlamak, bilimsel çalışma ve araştırmalar yapmak, bilgi ve teknoloji üreterek bunları toplum ve insanlığın yararına sunmak, toplumda bilimsel düşüncenin yaygınlaşmasına hizmet etmek gibi amaçlara sahiptirler (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram, Keser, 2001). Zira üniversiteler, yeni düşünce normları ve değerler geliştirerek, toplumu etkileyebilen, toplumlara yön veren eğitim örgütleridir. Aynı zamanda üniversiteler, pek çok insanın kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya geldiği kurumlardır (Turan, Durceylan, Şişman 2005). Bir sektör oluşturmanın ötesinde, diğer sektörlere ihtiyaç duydukları işgücünü sağlaması açısından da özel bir öneme sahip olan eğitim ve öğretim hizmetleri iş kolunda yer alan yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarının belirlenmesi çok önemlidir (Karaeminoğulları, 2006).

Bu araştırmanın amacı Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde görevli akademik personelin görev yaptıkları üniversiteye yönelik örgütsel adalete ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Akademik personelin görev yaptıkları üniversitedeki örgütsel adalete ilişkin görüşleri, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında nasıldır?

2. Akademik personelin görev yaptıkları üniversitedeki örgütsel adalete ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, medeni duruma, unvana, çalıştığı birime (Fakülte, Yüksekokul), çalıştığı branş (alan), mesleki kıdeme, önetsel görevi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma evrenini, 2011–2012 eğitim öğretim döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne bağlı fakülte, yüksekokul ve enstitülerde görevli 1416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme ile belirlenen 800 akademisyene dağıtılan veri toplama araçlarından 483'ü geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın verileri Üniversitelerde Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde çalışan akademisyenler üniversitede örgütsel adaletin olumlu olduğu görüşüne orta düzeyde katılmıştır. Örgütsel adaletin boyutları göz önünde bulundurulduğunda ise olumlu görüş belirtilen boyutların sırasıyla etkileşimsel adalet, dağıtım adaleti ve süreç adaleti olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenler, toplamda ve alt boyutlarda "orta düzeyde" adalet olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde çalışan akademisyenlerin örgütsel adaletin olumlu olduğuna ilişkin görüşlerinde toplam boyutta; cinsiyet, medeni durum, çalışılan alan ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık gözükmezken çalışılan birim, görev durumu, unvan ve yaş değişkenlerinde ise farklılaşma anlamlıdır.

NOT: Bildiri; Hasan Basri MEMDUHOĞLU danışmanlığında, Ersin KUŞCİ'ye ait yüksek lisans tezi olan Akademisyenlerin Üniversitelerde Örgütsel Adalete İlişkin Algıları; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği (2014) adlı tez çalışmasındaki sonuçlar kullanılarak hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

Örgütsel Adalete İlişkin Sonuçlar

Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde çalışan akademisyenler üniversitede örgütsel adaletin olumlu olduğu görüşüne orta düzeyde katılmıştır. Örgütsel adaletin boyutları göz önünde bulundurulduğunda ise en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla etkileşimsel adalet, dağıtım adaleti ve süreç adaleti olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam ve alt boyutlarda akademisyenler *"orta düzeyde"* görüş belirtmişlerdir. Görüşlerin tüm boyutlar için orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Kişisel Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde çalışan akademisyenlerin örgütsel adaletin olumlu olduğuna ilişkin görüşlerinde toplam boyutta; cinsiyet, medeni durum, çalışılan alan ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık gözükmezken çalışılan birim, görev durumu, unvan ve yaş değişkenlerinde ise farklılaşma anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler : Adalet, örgütsel adalet, üniversite, akademisyen

Kaynakça

Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. *İşletme Fakültesi Dergisi,*7, 2.

Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences***,** *2,(1), 133-180*

Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları.* Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu Müdürlüğü Proje Kitabı.

Börekçi, N. E. (2013). *Akademik personelin örgütsel adalet algısının tükenmişlik düzeylerine etkisi: Ardahan İli örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. AtatürkÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Buluç, B. (2009). Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı*. 1, 1, 368.

Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology***,**86, 3, 386-400.

Çağlayan, Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve is doyumuna etkisi (devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çöl, G. ve Ardıç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *İktisadi İdari Bilimle Dergisi*, 22, 2.

Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dost Tuzgöl, M. ve Cenkseven, F**.** (2008). Öğretim elemanlarının sosyo-demografik değişkenlere ve üniversitelerini değerlendirmelerine göre iş doyumları. *Eğitim ve Bilim*, *33* (148), 28-39.

Elçi, M. ve Şener, İ. (2010). Öğretim görevlilerinin örgütsel adalet algılamalarının örgütsel bağlılıklarına olan etkisi. 9. Ulusal İşletmecilik Kongre Kitabı. Syf.526.

Eroğlu, Ş. G. (2009). *Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki***.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Y. M. (2008). *Yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin çalışma biçimlerinin örgütsel bağlılıklarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kayri, M. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik-güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (1), 157-175.

Kesken J. ve İliç D. (2008). Yönetimin irrasyonel yüzü: örgütsel işlev bozuklukları ve analizi. *Ege Akademik Bakış*, 8, 2, 478-518.

Kuşci, E. (2004). *Akademisyenlerin üniversitelerde örgütsel adalete ilişkin algıları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Konakay, G. ve Altaş, S.S.(2011). Akademisyenlerde tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 58.

Özdemir, M.Ç., Ünsal, H., Yüksel, G. ve Cemaloğlu, N. (2006). Türkiye'deki öğretim elemanlarının çocuklarına, öğrencilerine ve meslektaşlarına ilişkin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.* 10 (2), 1071-1112.

Pirali, J. (2007). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of busıness administration ın the department of business administration*. Unpublished Master Thesis. Middle Eastern University Institute of Social Sciences, Ankara.

Ralston, D.A. Thang, N. ve Van- Napier, N.K. (1999). A comparative study of the work values of north and south vietnamese managers. *Journal of International Business Studies*, 30, 4, 655–672.

Soyşekerci, S. (2007). *Örgütlerde profesyonellerin yönetimi sorunu ve Türkiye'de akademisyenlere yönelik nitel bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Turan, S. Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181–202.

Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanının maruz kaldığı informal cezalar: nitel bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, Ercan, (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11, 2, 302-312.

Yazıcıoğlu, İrfan ve Topaloğlu, Işıl Gökçe, (2009), Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 1, 1, 3-16.

Yeniçeri, Ö. Demirel, Y. ve Seçkin, (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 16.

Yerlikaya, A. (2008). *İşyerlerindeki örgütsel adalet algısının duygular üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

(25632) Z Kuşağının Okul Müdürü Algısı

SEVGİ GÜRSES KÜRÇE
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ALİ BALCI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin günlük hayatımızda önemli rol oynadığı, sosyal medyanın hayatımızı inanılmaz düzeyde etkilediği bir dönemde eğitim ve öğretim sürecini başarılı bir şekilde yürütmek ve tüm paydaşları ile kaynaşmış bir okul kültürü yaratmak okul müdürlerinin önemli sorumlulukları arasındadır. Bu bağlamda okul müdürlerinden farklı öğrenci kuşaklarını içinde barındıran okulları geliştirmeleri, etkili okulu hayata geçirmeleri beklenir. Çağdaş eğitimin amacı; bilgiyi üreten, bilgiyi kullanan, yaratıcı ve nitelikli insan yetiştirmektir. Bu amacı en başta okul yöneticilerin özümsemesi ve gerçekleştirmeleri gerekir (Yılmaz, 2007). Bunun gereklerinden biri olarak nitelikli bir eğitim ve öğretim süreci oluşturmak ve devam ettirmek isteyen okul müdürlerinin öğrenci kuşaklarının ve bu kuşakların özelliklerinin farkında olması beklenir.

Her kuşağın içinde bulunduğu dönemlerde farklı imkânlara, farklı çevre yaşantısına sahip olması, bireylerinin zaman içerisinde farklı yetişmesini beraberinde getirmektedir. Kuşak kavramının sözlük anlamı 'yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğudur'(http://www.tdk.gov.tr). Başka bir değişle kuşak kavramı, aynı dönemlerde yaşayan, ortak özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu gruplar olarak da tanımlanmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili 2014). Her kuşağın hayatı algılama şekli, kendine özgü özellikleri, değer yargıları ve tutumları, güçlü ve zayıf yönleri vardır (www.humanica.com). Kuşaklar doğduğu yıllara göre; *Sessiz Kuşak* (1925-1945 arasında doğanlar), *Bebek Patlaması* (Baby Boomers; 1946-1964 doğumlular), *X Kuşağı* (Gen X; 1965-1980), *Y kuşağı* (Gen Me, Gen Y, Milenyum, nGen ve iGen; 1980-2000), *Z Kuşağı* (2000 ve sonrası) (Erden-Ayhün, 2013, s.5) tanımlanmaktadır.

Bu çalışmaya konu olan Z kuşağı bireylerinin hızlı bir değişim sürecinde, teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı bir zaman diliminde dünyaya gelmesi, takdir edilir ki bu kuşağın da kendilerinden önceki kuşaklardan farklı özelliklere, beklentilere sahip olmasını gerektirir (Demirkaya, Akdemir, Karaman ve Atan, 2015). 2000 yılı ve sonrası doğan bu kuşak; tablet bilgisayarlar, ipad'ler, akıllı telefonlar ile her alanda aktiftir (Erden-Ayhün,2013). Diğer kuşaklardan farklı olarak, internet ve teknoloji ile doğduklarından internet aracığıyla sosyalleşmeyi tercih etmektedirler. İnterneti yoğun bir şekilde kullandıklarından aynı anda birden fazla konu ile ilgilenebilmektedirler. Bu kuşağın en belirgin özellikleri arasında; iyi eğitim almış olma, kişisel ve bağımsız olma, yaratıcılıklarını artırma, doğruyu çok rahat bir şekilde söyleme, sosyal ve iletişime açık olma, internet aracılığıyla coğrafi sınırları kaldırabilme, kendilerini rahat ifade edebilme sayılabilir (Toruntay, 2011).

Bu çalışmayla geleneksel öğrenme ortamlarının, teknolojinin yoğun kullanıldığı bir dönemde doğmuş ve büyümüş olan Z kuşağının farklılaşan beklentilerine cevap vermede yetersiz kaldığı çağımızda, okul yöneticilerinden, eğitim kurumlarındaki öğretim programlarını bu kuşağın eğitim ihtiyaçlarına göre yenilemeleri ve ileri teknolojilerle desteklemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda sosyal medya ortamlarında, uygulamalı ve doğrudan öğrenmeye meyilli bir nesil olarak tanımlanan Z kuşağının okul müdürü hakkındaki algısı, okul müdürlerine, nasıl bir okul müdürü beklendiği hakkında farkındalık kazandıracağı, öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği, onları daha iyi anlama ve onlara daha etkin bir eğitim öğretim ortamı sunmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.Alan yazın incelendiğinde okullarda bu konuda yapılan çalışmaların görece daha az olduğu tespit edilmiştir (Arabacı ve Polat 2013; Somyürek 2014; Çetin ve Karalar 2016; Büyükuslu,2017). Dolayısıyla söz konusu çalışmanın araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir.

Z kuşağının okul müdürü algısının araştırıldığı bu çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

Z kuşağı öğrencileri okul müdürlerini;

1. Nasıl algılamakta, nasıl görmektedir?

2. Onu bir rol modeli olarak görmekte midir?

3. Beklentilerini karşılayacağına inanmakta mıdır?

4. Yönetimini, yaptığı uygulamaları ve kullandığı stratejileri nasıl değerlendirmektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından "fenomenolojik desen" ile yapılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini var olan koşulları içinde anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013).

Fenomonolojik çalışmalarda sıkça kullanılan nitel araştırma tekniklerinden "yarı yapılandırılmış görüşme" yoluyla veriler toplanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış bir görüşme formu" kullanılacaktır. Bu form iki bölümden oluşacaktır: Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde Z kuşağındaki öğrencilerin okul yöneticisi algısına yönelik sorular yer alacaktır. Görüşme soruları gözlemlere ve literatür taramasına dayanarak hazırlanacak müteakiben eğitim yönetiminde ve ölçmede uzman kişilerin görüşlerine sunulacaktır. Çalışma grubunun belirlenmesinde "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılacaktır. Ölçüt örneklemde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2016). Diğer bir ifadeyle görüşme yapılacak kişiler amaca göre seçilir. Bu araştırmada temel ölçüt, öğrencilerin 2000 yılı sonrası doğumlu olmasıdır. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Meslek ve Anadolu liselerindeki 15 öğrenci oluşturacaktır. Bu öğrenciler "maksimum çeşitlilik" tekniğine göre seçilecektir. Görüşmelerde, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınacaktır. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen katılımcı ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınacaktır. Sonrasında yapılan ses kayıtları metne çevrilerek (deşifre edilerek) analizi gerçekleştirilecektir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşleri verilirken öğrenciler için Ö1-Ö15 kodları kullanılacaktır. Veri analizi geçerliliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınacak ve bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonunda Z kuşağı öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin algıları belirlenebilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu okul müdürlerinin bu kuşağı daha iyi anlayacağı, onlara özgü bir yönetim tarzı uygulayacağı, onlara daha uygun bir eğitim ortamı sunabileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle okul müdürünün Z kuşağını kendine ait yargılarla değil, kuşağa ait gerçeklerle görmesi sağlanabilecektir. Bu farkındalık ve anlayış kazanma sonucu okul müdürlerinin olabildiği ölçüde öğretim programını onlara uydurmaları, onlara uygun öğretim ortamı sağlamaları mümkün olabilecektir. Ayrıca farklı kuşakların birlikte paylaştığı okul ortamında Z kuşağının okul müdürünü algısına yönelik elde edilmiş olan bulguların, gelecekte yapılacak olan araştırmalara da katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Algı, Kuşak, Z Kuşağı, Okul Müdürü

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, H. Z ve Ekşili, N. (2014). "Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar", Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı: 19, 2014, s. 165-182

Arabacı İ.B. ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.esosder.org) Güz. Cilt: 12 Sayı: 47 (11-20)

Büyüköztürk., Çakmak,K.E., Akgün, E.Ö, Karadeniz,Ş., Demirel,F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi. 20. Baskı.

Büyükuslu,F. (2017). Z kuşağının iş yaşamından beklentileri konusunda bir araştırma. *Yüksek lisans tezi.* Bahçeşehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul

Creswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches. New York: Sage

Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı Öğrencilerinin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. Cilt:14 sayı: 28 ss 157-197

Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E., Atan, Ö., (2015). Kuşakların Yönetim Politikası Beklentilerinin Araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7/1,186-204.

Erden-Ayhün, S. (2013). Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar ve Örgütsel Yansımalar. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* Cilt:2 Sayı:1.

Keleş, H.N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi.* 3 (2), ss:129-139.

Somyürek,S. (2014).Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* Cilt:4 Sayı:1

Toruntay, H. (2011). Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1(2007) 155-167, Ankara.

(http://www.tdk.gov.tr) Türk Dil Kurumu (Erişim tarihi: 22.04.2019)

(www.humanica.com) Kuşakları Anlamak ve Yönetmek 15 Mayıs 2017. (Erişim tarihi: 22.04.2019)

(25646) Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki

MAHMUT KARATAY — MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
MELİKE GÜNBEY — GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
MUHAMMED TAŞ — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde etkili bir faktör olabilir. Mesleki profesyonellik üzerine yapılan çalışmalarda, profesyonelliğin özerklik ile bağlantılı olduğu, özerkliği etkileyebilen bir unsur olabileceği belirtilmekte ve bazı çalışmalarda özerkliğin bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Ingersoll (1997), öğretmen özerkliğini, meslek ve iş kavramlarını birbirinden ayırmayı sağlayan bir özellik olarak ele almıştır ve özerkliği, öğretmenlerin önemli eğitim sorunlarına dair okul kararlarına katılma derecesi olarak tanımlamıştır. Ingersoll ve Alsalam'a (1997) göre, öğretmen özerkliği, mesleki bağlılık ve mesleki profesyonellik ile yakından ilişkilidir. Khmelkov (2000) da özerkliğin, öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve becerilini kullanmalarında oldukça önemli bir unsur olduğunu ve öğretmenliği bir meslek olduğunun en önemli göstergesinin özerklik olduğunu ifade etmiştir.

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen profesyonelliği kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlık ve duygusal emek boyutlarında incelenmiştir. Kişisel gelişim boyutu, çalışanların meslekleri ile ilgili kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasını; kuruma katkı boyutu, öğretmenlerin mesleğe ilişkin sahip olduğu bilgi, deneyim ve çevre ile sağladığı güçlü iletişimi kurum yararına kullanması; mesleki duyarlılık, öğretmenlik mesleğinin gereksinimlerinin farkında olan, yeni fikirlere ve değişimi takip eden, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği içinde, mesleki etik ilkeleri uygulayan, işini layıkı ile yapmaya çalışan ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan profesyonel bir meslek olmasını; duygusal emek ise öğretmenlerin çalıştıkları örgütün amaçlarına ve çalışma ortamında uygun davranışlar göstermesini ifade ederken duygularını yönetmesi olarak da tanımlanmaktadıradına gerçek duygularını düzenleyip, duygularını yönetmesi olarak ifade etmektedir. İlgili alanyazından yola çıkarak, bu boyutların öğretmen özerkliği ile ilişkili olabileceği göz önünde bulundurularak bu araştırmada da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği bu dört boyut temel alınarak araştırılmıştır.

Yurtiçinde, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen özerkliği, öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada öğretmen profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri betimlenerek çeşitli değişkenler ile karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Tunceli il merkezinde bulunan 10 devlet lisesinde görev yapmakta olan 199 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 125 olarak hesaplanmıştır. Evrenin tamamına ölçek dağıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği* ve Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen *Öğretmen Özerkliği Ölçeği* kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği; Kişisel Gelişim (5 madde), Kuruma Katkı (8 madde), Mesleki Duyarlılık (5 madde) ve Duygusal Emek (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanacaktır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği; öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanacaktır.

"Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine" ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ2/sd oranı 2.56 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= 0.73, AGFI= 0.67, RMSEA= 0.10, RMR= 0.06, SRMR= 0.09, CFI = 0.93, NFI= 0.90, NNFI= 0.92, PGFI= 0.59. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeğine" ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ2/sd oranı 2.49 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= 0.074, AGFI= 0.74, RMSEA= 0.10, RMR= 0.07, SRMR= 0.07, CFI = 0.95, NFI= 0.92, NNFI= 0.94, PGFI= 0.59. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Gelişen teknoloji ve giderek artan toplumsal ihtiyaçlar, beraberinde eğitim alanında da birtakım yenilikleri gerekli kılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ve okulların sorumluluklarını arttırmakta ve eğitime dair konularda öğretmenlerin katılımını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün etkin kılınması ve yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi günümüz toplumsal yaşamının ve eğitim sistemlerinin gereksinimlerinin karşılanması açısından elzemdir. Bu açıdan, öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin uygulamaya dönük politikalarda söz sahibi olmaları, eğitim sistemi içerisindeki rollerinin etkin kılınması ve yetki ve sorumluluklarının arttırılması bakımından oldukça önemli bir konudur.

Özerkliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ile mümkün olabileceği yönündeki bakış açısıyla. mesleki gelişimin ve mesleki profesyonelliğin, özerk öğretmenin aldığı sorumluluklardan olduğunu söylemek mümkündür. Ulusal düzeyde öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrıltuda, öğretmenlerin profesyonelliğe ve özerkliğe ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı, özerklik davranışlarının ne düzeyde olduğu, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili sorulara yanıt aranmıştır.

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada öğretmen profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri betimlenerek çeşitli değişkenler ile karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Tunceli il merkezinde bulunan 10 devlet lisesinde görev yapmakta olan 199 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 125 olarak hesaplanmıştır. Evrenin tamamına ölçek dağıtılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği* ve Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen *Öğretmen Özerkliği Ölçeği* kullanılmıştır.

Ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi LİSREL programında yapılmıştır.

"Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine" ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. "Öğretmen Özerkliği Ölçeğine" ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özerkliğin öğretmenlerin mesleki gelişimin ve mesleki profesyonelliğin, özerk öğretmenin davranışları ile birebir ilişkili olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin çzerk davranışlarının mesleki profesyonelliğin üzerinde önemli etkileri olacağı beklenmektedir. Bu özerk davranışların da kıdem, cinsiyet ve okulda çalışılan yıla bağlı olarak artabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda;

Cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre, toplam özerklik puanı ve toplam profesyonellik puanlarımın farklılaşacağı,

Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, mesleki profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin ve davranışlarının de farklılaşabileceği,

Öğretmenlerin bulunulan okulda çalışma süreci arttıkça, mesleki profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin ve davranışlarının de farklılaşabileceği,

Öğretmenlerin özerklik davranışı arttığında profesyonellik davranışları da artacağı düşünülebilir dolayısıyla araştırma sonunda, toplam profesyonellik puanı ile toplam özerklik puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olacağı,

Toplam özerklik puanının toplam profesyonellik puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, beklenmektedir

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Profesyonelliği, Öğretmen Özerkliği

Kaynakça

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 23, Sayı 1, ss: 33-71

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. Educational Leadership, 65(1), 20-25.

Ingersoll, R. M. ve Alsalam, N. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Khmelkov, V. T. (2000). Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy. Unpublished Dissertation, University of Notre Dame, Indiana, ABD. Dissertation Abstracts International 61 (04), 1639. (UMI Microform AAT 9967316).

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 11(2), 332-345.

(25648) Eğitim Kurumlarında Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

HALE GÖNENÇ
BAHÇEŞEHİR KOLEJİ BURSA MODERN

ŞÜKRÜ ADA
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Motivasyon, bireyi davranışa geçiren ve davranışlarının yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, istek; ihtiyaç ve kaygılarıdır (Örücü ve Kambur, 2008). Motivasyon insan davranışlarında önemli bir role sahiptir. Motivasyonun oluşmasında iş görenlerin davranışlarını ve bunların nedenlerini bilmek gerekir (Ada ve diğ., 2013). Bütün davranışların gerçekleşmesinde bir istek ve amaç vardır. Amaçlara ulaşmak için bireyin gereksinimlerinin giderilmesi gerekir (Sabuncuoğlu, 1987).

Motivasyonun dışsal ve içsel kaynaklıdır. Davranışın nedenselliği bireyin dışında ise; buna dışsal motivasyon olarak ifade edilir. Bu bağlamda öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yönetici, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Davranışın nedenselliği bireyin içinde ise bu İçsel motivasyondur. Bu tür motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanır (Wu, 2003). İlgi, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileridir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarı ile doğru orantılıdır (Lin, ve diğ., 2003; Yazıcı, 2009).

Iş görenlerin motivasyonunun sağlanması iş yaşamının önemli konularından biridir. Motivasyon hem Iş görenin hem de örgütün performansında önemli rol oynamaktadır. Performansı artırmak isteyen bir yönetici, çalışanların tutum ve davranışlarını, arzu ve isteklerini ve bunlara etki eden örgüt içi ve örgüt dışı faktörleri dikkate almalıdır (İzmirli, 2000). İş hayatında motivasyonun öncelikli amacı; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışanın performans fazlalığı göstermesini sağlamaktır (Doğanlı ve Demirci, 2014; Koçel, 2001; Kılınç ve Polat, 1997).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evrenini temsil edecek şekilde örneklem seçmek için Tabakalı Rastgele Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Özdamar, 2017).

Araştırmada, nicel veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan ve Emiroğlu (2017) tarafından hazırlanan Motivasyon Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5' li lekert tipi 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun olduğu okul, branş, mesleki kıdem, okul türü, çalışılan kademe gibi mesleki özelliklerini saptamak amacıyla yöneltilen 6 soru yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Motivasyon Kaynakları Ölçeği kullanılarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Şubat-Mart) uygulanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen veri toplama araçlarını gönüllülük esasına uygun olarak yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma kapsamında 5 devlet, 5 özel okuldan oluşan 412 öğretmene uygulanmış bunlardan 263 (%64) ü ölçme aracını doldurmuştur. Ancak 41 tanesi eksik ve19 tanesi de uygun doldurmadığı için değerlendirmeye 203 ölçme aracı alınmıştır.

Cinsiyete göre kadınların sayısı (136) erkeklerden (67) fazladır. Okul türüne göre örneklem de özel okulda çalışan öğretmen sayısı 109, devlet okullarında çalışan öğretmen sayısı 94' dür. Katılımcıların %52,2 ilk okul ve orta okulda görevli ve %47,8 lisede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 68' i sözel branşındandır.

Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 22 paket programları kullanılmıştır. Bu araştırmada soruların güvenilirlik analizler sonucuna göre cronbach alpha katsayısı 0.868 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara güvenilir anlamına gelmektedir.

Ölçek puanlarının normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiş ve ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 arasında değildir, bu bakımdan nonparametrik testler uygulanmıştır.

İnsanlar çalışma ortamlarında herhangi bir işi yapma konusunda dışarıdan bir takım uyarılarla harekete geçirilebilirler. İstemek için gereken arzu içimizden gelir ve motivasyon da içten zevk almamızı sağlayan içten gelen en büyük güçtür. Motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden herhangi bir durum veya olay başkasını motive etmeyebilir. Motivasyon ancak insan davranışlarında gözlenebilir. Motivasyon olayı kişinin iş yapma, bir etkinlikte bulunma, sonuç alma arzusu ile ilgilidir. Kişi işten iş kişiden

etkilenmektedir. Yapılan iş, işi yapan kişi açısından değişik anlamlar taşımaktadır. Bunlar: İş'in ekonomik değeri ve anlamı işin sosyal statü, prestij değeri ve anlamı işin psikolojik değeri ve anlamı olabilir.

Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir. Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir. Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir. Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz, kişi farkında olmadan motive eden şeyler vardır. Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey bizim motive olmadığımız zaman yapmadığımız şeydir.

Motivasyonun Yararları; Çalışanların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya olanak hazırlayacaktır. Çalışanların toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaya olanak hazırlayacaktır. Çalışanların egolarını tatmine (toplantılara katılma olanakları, danışılma olanakları, kararlara katılma olanakları… vb.) yönelecektir. Çalışanların yeteneklerini geliştirecek önlemlerin araştırılmasına olanak hazırlayacaktır. İşletmelerin, çalışanların verimliliğine, toplumsal ve ekonomik refah koşullarının geliştirilmesine dönük bir rekabet ortamı içine girmelerine olanak hazırlayacaktır.

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin iç ve dış motivasyonlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek, bu iki değişkene yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre iç ve dış motivasyonun ile cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine yönelik anlamlı fark ortaya çıkıp çıkmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Bursa ili Nilüfer ve Osmangazi ilçeleri ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin;

a. İç ve dış motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

b. İç ve dış motivasyonun okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

c. İç ve dış motivasyonun, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

d. İç ve dış motivasyonun, branş değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyete göre motivasyon ölçeği ve iki alt boyuttaki puanları Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Okul türlerine göre motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında iç motivasyon boyutun da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [iç motivasyon: U= 4021.500; p= .008]. Öğretmenlerin iç motivasyonu çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Motivasyon ölçek ve dış motivasyon da öğretmenlerin yanıtlarına göre farklılık görülmemektedir. $p<0.05$

İlk okul , ortaokul ve lise kademesi değişkenine göre motivasyon ölçeği ve iki alt boyutunun puanları, Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre motivasyon ölçek ve alt boyutların puanları Kruskal Wallis analizine göre gruplar arasında sadece iç motivasyonda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [İç motivasyon: X2 =7.854; p=.049]. Motivasyon ölçeği ve dış motivasyonda da anlamlı bir fark görülmemektedir. Çalışanların içten motivasyon kaynakları onların çalıştığı yıllara göre farklılık bulunmuştur.1-5 ve 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerde iç motivasyonda anlamlı bir farklılık göstermektedir. (p=0.032).

Anahtar Kelimeler : Motivasyon, Öğretmen, motivasyon kaynakları, iç motivasyon, dış motivasyon

Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3)

Doğanlı, B. ve Demirci, Ç. (2014). Sağlık Kuruluşu Çalışanlarının (Hemşire) Motivasyonlarını Belirleyici Faktörler Üzerine Bir Araştırma, Yönetim ve Ekonomi, 21(1): 47-60.

İzmirli, R. 2000. Motivasyonun Önemi. İstanbul: Medikal @ Teknik, Sayı: 172,

Kılınç, T. ve Polat, Ş. (1997). Başarı Değerlemenin Hemşire Motivasyonu Üzerine Etkileri, İstanbul: Modern Hastane Yönetimi, Yıl 1, Sayı: 2,

Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the class20. room environment, System, 31, 501-517.

Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or ext21. rinsic motivation and learning. Learning and Individual Differences. 13, 251-258.

Özdamar, K. (2017). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: nisan kitabevi.

Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). "Örgütsel-Yönetsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Endüstrisi Örneği". Manisa: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi, 15(1).

Sabuncuoğlu, Z. (1987). Çalışma Psikolojisi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17(1).

(25660) Okul Değerlendirme Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması

MUSTAFA YAVUZ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

MEHMET YAŞAR KILIÇ
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

DENİZ GÜLMEZ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların var olmasını sağlayan ve bireyleri geleceğe hazırlayan eğitim sistemi bir ülkenin geleceği açısından çok önemli bir unsudur (Balcı, 2000; Lezotte, 1992). Ülkelerin eğitim programlarında çağın gereksinimi doğrultusunda gerekli olan düzenlemeleri yapabilmesi ve öğretim sistemlerindeki gerekli görülen değişikliklerin uygulanabilmesi ve sonucunda bu değişikliklerin eğitim programına sağladığı katkı üzerinde çalışmalar yoğunlaşmıştır (Kesercioğlu, Balım, Ceylan ve Moralı, 2001). Eğitim programlarının uygulanmasında en temel örgüt olan okullar sistemin devamlılığı için en temel parçalardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2006). Öğrencilerin istenilen becerileri kazanabilmesi için eğitim-öğrenim gördükleri, somut ve soyut uygulamalar yaptıkları ve sosyalleştikleri okullar toplumun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle toplumun çağın gerisinde kalmadan sürekli gelişmesi için okulların örgütsel, yönetsel, teknolojik ve ekonomik olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Lezotte, 1992). Okullar eğitim sistemini ülkenin hedefleri doğrultusunda uygularken bu sistemin tutarlı, daha uygulanabilir, etkili ve verimli olabilmesi için kendi içerisinde çeşitli değerlendirmeler yapmalı ve yeni düzenlemelere gitmelidirler (Gürsel, 2013).

Okulların kuruluş amacı doğrultusunda hareket edebilmesi ve istenen hedeflere ulaşabilmesi okul lideri olarak okul müdürünün sorumluluğundadır. Okulun etkililiğinde en temel belirleyici kişi okul müdürü olduğu söylenebilir (Goldberg, 2001). Lider olarak okul müdürü okulda etkililiği sağlamak istiyorsa model olma, danışmanlık yapma, takdir etme, önerilerde bulunma ve geri bildirimde bulunma davranışları sergilemesi gerekmektedir (Blase ve Blase, 2002, akt: Yavuz, 2006). Okul müdürü etkili liderlik ve yönetim sergilemek istiyorsa öğretimsel liderlik davranışlarıyla okuldaki akademik başarıyı yükseltme, yüksek beklentiler oluşturma, katılımcı bir yönetim kurma ve işbirliğine önem verme, sahip olduğu kaynakları ve zamanı etkili ve verimli kullanması gerekmektedir (Dinham, 2005; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Şişman, 2004). Diğer bir ifadeyle okul müdürü öğrenme odaklı kültür oluşturmalı, bu kültürün bütün çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamalı, uygun öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrenmeyi sürekli geliştirmelidir. Ayrıca öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkileyen öğeleri belirleyip gerekli tedbirleri almalı ve öğretmeler ve öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak için çaba sarf etmelidirler (Turan, 2006; Şişman, 1996). Okulların sahip olduğu fiziki yeterlikler de eğitim-öğretim kalitesini sınırlayıcı veya destekleyici etki göstermektedir (Tapanien, 2006, akt: Aydoğan, 2012). Okulların uygun fiziksel özellikleri ve bu özelliklerin eğitim öğretim programının içeriği ve amacıyla uygun olarak tasarlanması ile öğretme-öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir (Aydın, 2000).

Bu araştırmada literatür ışığında okul dört boyut altında bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilecektir. Bu boyutlar liderlik ve yönetimin etkililiği, öğrenme, öğretme ve değerlendirme kalitesi, öğrenme çıktıları ve okulun fiziki yeterlikleridir. Toplumu geleceğe hazırlamak için eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların bazı yönlerden değerlendirilmesi, var olan durumu ortaya çıkarması ve sonucunda daha etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli adımları atmaları açısından önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmada okulu bazı yönlerden değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada okulu değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ulusal ve uluslarası alanyazın incelenmekte ve okulun değerlendirilmesinde dikkate alınabilecek alt boyutlar araştırılmaktadır. Bu doğrultuda okulun değerlendirilmesini sağlayacak soru maddeleri yazılarak ölçeğin soru havuzu oluşturulmaktadır. Hazırlanan taslak formu likert tipi ölçek yaklaşımı doğrultusunda oluşturulacaktır. Taslak formu oluşturulurken elde edilen ifadeler ön incelemeden geçirilip uzman görüşüne sunulacaktır. Ayrıca ifadelerin dil ve anlatıma uygun olabilmesi için Türkçe Eğitimi alanında uzman kişilerin görüşlerine de başvurulacaktır. Bu görüşler neticesinde ölçeğin taslak formu uygulamaya hazır hale gelecektir. Daha sonra taslak formu öğretmenlere ve yöneticilere gönüllülük esasına uygun olarak uygulanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin oluşturması planlanmaktadır. Taslak formunu doldurmayı kabul eden öğretmen ve yöneticilere form doldurtulacaktır. Taslak form aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı ile işlenecek ve eksik veriler kontrol edilecektir. Daha sonra veri setinin normallik analizleri yapılacaktır. Elde edilecek ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için SPSS 21 programında açımlayıcı faktör analizi yapılacak ve elde edilen yapının doğruluğunun test edilebilmesi için ise AMOS 24 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır. Ayrıca ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı iki yarı test güvenirlikleri hesaplanacaktır. Sonuç olarak bu testlerle ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin sonuçlar elde edilecektir.

Problem Durumu

Toplumların var olmasını sağlayan ve bireyleri geleceğe hazırlayan eğitim sistemi bir ülkenin geleceği açısından çok önemli bir unsudur (Balcı, 2000; Lezotte, 1992). Ülkelerin eğitim programlarında çağın gereksinimi doğrultusunda gerekli olan düzenlemeleri yapabilmesi ve öğretim sistemlerindeki gerekli görülen değişikliklerin uygulanabilmesi ve sonucunda bu değişikliklerin eğitim programına sağladığı katkı üzerinde çalışmalar yoğunlaşmıştır (Kesercioğlu, Balım, Ceylan ve Moralı, 2001). Eğitim programlarının uygulanmasında en temel örgüt olan okullar sistemin devamlılığı için en temel parçalardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2006). Öğrencilerin istenilen becerileri kazanabilmesi için eğitim-öğrenim gördükleri, somut ve soyut uygulamalar yaptıkları ve sosyalleştikleri okullar toplumun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle toplumun çağın gerisinde kalmadan sürekli gelişmesi için okulların örgütsel, yönetsel, teknolojik ve ekonomik olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Lezotte, 1992). Okullar eğitim sistemini ülkenin hedefleri doğrultusunda uygularken bu sistemin tutarlı, daha uygulanabilir, etkili ve verimli olabilmesi için kendi içerisinde çeşitli değerlendirmeler yapmalı ve yeni düzenlemelere gitmelidirler (Gürsel, 2013).

Okulların kuruluş amacı doğrultusunda hareket edebilmesi ve istenen hedeflere ulaşabilmesi okul lideri olarak okul müdürünün sorumluluğundadır. Okulun etkililiğinde en temel belirleyici kişi okul müdürü olduğu söylenebilir (Goldberg, 2001). Lider olarak okul müdürü okulda etkililiği sağlamak istiyorsa model olma, danışmanlık yapma, takdir etme, önerilerde bulunma ve geri bildirimde bulunma davranışları sergilemesi gerekmektedir (Blase ve Blase, 2002, akt: Yavuz, 2006). Okul müdürü etkili liderlik ve yönetim sergilemek istiyorsa öğretimsel liderlik davranışlarıyla okuldaki akademik başarıyı yükseltme, yüksek beklentiler oluşturma, katılımcı bir yönetim kurma ve işbirliğine önem verme, sahip olduğu kaynakları ve zamanı etkili ve verimli kullanması gerekmektedir (Dinham, 2005; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Şişman, 2004). Diğer bir ifadeyle okul müdürü öğrenme odaklı kültür oluşturmalı, bu kültürün bütün çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamalı, uygun öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrenmeyi sürekli geliştirmelidir. Ayrıca öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkileyen öğeleri belirleyip gerekli tedbirleri almalı ve öğretmeler ve öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak için çaba sarf etmelidirler (Turan, 2006; Şişman, 1996). Okulların sahip olduğu fiziki yeterlikler de eğitim-öğretim kalitesini sınırlayıcı veya destekleyici etki göstermektedir (Tapanien, 2006, akt: Aydoğan, 2012). Okulların uygun fiziksel özellikleri ve bu özelliklerin eğitim öğretim programının içeriği ve amacıyla uygun olarak tasarlanması ile öğretme-öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir (Aydın, 2000).

Bu araştırmada literatür ışığında okul dört boyut altında bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilecektir. Bu boyutlar liderlik ve yönetimin etkililiği, öğrenme, öğretme ve değerlendirme kalitesi, öğrenme çıktıları ve okulun fiziki yeterlikleridir. Toplumu geleceğe hazırlamak için eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların bazı yönlerden değerlendirilmesi, var olan durumu ortaya çıkarması ve sonucunda daha etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli adımları atmaları açısından önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmada okulu bazı yönlerden değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada okulu değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ulusal ve uluslarası alanyazın incelenmekte ve okulun değerlendirilmesinde dikkate alınabilecek alt boyutlar araştırılmaktadır. Bu doğrultuda okulun değerlendirilmesini sağlayacak soru maddeleri yazılarak ölçeğin soru havuzu oluşturulmaktadır. Hazırlanan taslak formu likert tipi ölçek yaklaşımı doğrultusunda oluşturulacaktır. Taslak formu oluşturulurken elde edilen ifadeler ön incelemeden geçirilip uzman görüşüne sunulacaktır. Ayrıca ifadelerin dil ve anlatıma uygun olabilmesi için Türkçe Eğitimi alanında uzman kişilerin görüşlerine de başvurulacaktır. Bu görüşler neticesinde ölçeğin taslak formu uygulamaya hazır hale gelecektir. Daha sonra taslak formu öğretmenlere ve yöneticilere gönüllülük esasına uygun olarak uygulanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin oluşturması planlanmaktadır. Taslak formunu doldurmayı kabul eden öğretmen ve yöneticilere form doldurtulacaktır. Taslak form aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı ile işlenecek ve eksik veriler kontrol edilecektir. Daha sonra veri setinin normallik analizleri yapılacaktır. Elde edilecek ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için SPSS 21 programında açımlayıcı faktör analizi yapılacak ve elde edilen yapının doğruluğunun test edilebilmesi için ise AMOS 24 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır. Ayrıca ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı iki yarı test güvenirlikleri hesaplanacaktır. Sonuç olarak bu testlerle ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin sonuçlar elde edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilen "Okul Değerlendirme Ölçeği" yaklaşık 120 maddeden oluşacaktır. Ölçeğin nihai formu yapılacak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkacaktır. Ölçeğin 4 alt boyuttan oluşması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için .70 ve üzerinde olması beklenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının faktör yüklerinin. 30'un üzerinde olması beklenmektedir. Faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması beklenmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliklerinin referans alınan değerlere göre iyi uyum ve kabul edilebilir uyum sergilemesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilen "Okul Değerlendirme Ölçeği" 'nin taslak formu yaklaşık 120 maddeden oluşacaktır. Ölçeğin nihai formu yapılacak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkacaktır. Ölçeğin 4 alt boyuttan oluşması beklenmektedir. Bu alt boyutlar "liderlik ve yönetimin etkililiği", " öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi", "öğrenciler için öğrenme çıktıları" ve "okulun fiziki yeterlikleri" olarak ifade edilebilir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için .70 ve üzerinde olması beklenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının faktör yüklerinin. 30'un üzerinde olması beklenmektedir. Faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması beklenmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliklerinin referans alınan değerlere göre iyi uyum ve kabul edilebilir uyum sergilemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul, Okul Değerlendirme, Değerlendirme, Okul Değerlendirme Ölçeği

Kaynakça

Aydın, A. (2000), *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 193*, 29-43.

Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(4), 495-508.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of educational administration, 43*(4), 338-356.

Goldberg, M. F. (2001). Leadership in education: Five commonalities. *Phi Delta Kappan, 82*(10), 757-761.

Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (10. Baskı). Konya: Çizgi Kitapevi.

Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A. ve Moralı, S. (2001). *İlköğretim Okulları 7. Sınıflarda Uygulanmakta Olan Fen Dersi Konularının Öğretiminde Görülen Okullar Arası Farklılıklar*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, 6-8 Eylül 2000, Ankara.

Lezotte (1992). *Creating the Total Quality Effective School.* Washington DC: Department of Education.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.

Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem A.

Turan, S. (2006). *Eğitim liderliği, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

(25682) Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki

HAKAN SÖNMEZ
MEB

HAMİT ÖZEN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme kavramı insanın varoluşundan bu yana yaşantısını sürdürmek, hayatta kalabilmek için gerekli olan en önemli olgulardan birisi olarak kabul edilebilir çünkü insan yaşam serüvenine öğrendiği kadar devam edebilmektedir. İnsanı birey olarak toplumsal yaşama hazırlayan sosyolojk kurumlar vardır; okul da bu sosyolojik kurumlardan birisidir. Öğrencilerin okullarda öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli dinamikler mevcuttur ve araştırmamızla ilgili olan bu kavramlardan ilki motivasyondur.

Motivasyon kelime anlamı olarak Latince "movere", yani "hareket ettirme, hareketlendirme" kelimesinden gelmektedir. Sosyal bir varlık olarak insan her anlamda sağlıklı olabilmek için etkili bir iletişim kurmak zorundadır. İletişim için çeşitli imgeler, araçlar ve beden dili gibi unsurlar kullanılabilir. Bunlar içinde en yaygın, en etkili yöntem dil aracılığıyla yapılan iletişimdir. Dil etkili bir iletişim unsuru olarak kitleleri harekete geçirebilme yeteneğine sahip liderler tarafından kullanılmaktadır.

Son yıllarda lider ile izleyenler arasındaki ilişkilerin liderlik özellikleri ya da yaklaşımlarından ziyade, her ikisi arasındaki etkileşime göre incelenmesi gerektiği konusunda çalışmalar vardır (Graen ve Cashman, 1975; Mert, Keskin ve Baş, 2011). Lider ve izleyeni arasındaki etkileşimi arttıran çalışmalardan en önemlisi etkisöz, edimsöz ve düzsöz edimlerinden oluşan ve dilin motive edici özelliklerine değinen motivasyonel dil kuramıdır (Sullivan, 1988).

Lider tarafından kullanılan motivasyonel dil, örgütün hedeflerine ulaşmasında olumlu katkılar sağlarken aynı zamanda takipçileri güdülemek ve mesleki tatmin sağlamak gibi bazı faydalar da sunar. Bu sebeple, liderlik alanında yapılan güncel çalışmaların büyük bir kısmında, dil kullanımın kişisel ve örgütsel kazanımlara olan katkısının incelendiği çalışmalar kısıtlı sayıda olsa dahi, liderin dil kullanıma örtük bir şekilde dikkat çekilmektedir (Mayfield, Mayfield, Kopf, 1995; Redenius, 2006; Karaaslan, 2010; Mert, Keskin, Baş, 2011; Özen, 2013; Aktepe, 2014).

Bu çalışmada kullanılan diğer bir kavram okul iklimi kavramıdır. Okul iklimi anlayışının kökenleri, sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların 1950'lerin sonlarında çalışma ortamları çeşitlilikleri üzerine yaptıkları çalışmalara dayanır (Rapti, 2013, s.112). Okul iklimi; her üyesinin farklı beklentilere ve duygu durumlarına sahip oldukları bu örgütlerde gerçekleşen formal ve informal etkileşimin, üyelerin birbirleri ile olan her yönlü etkileşimlerinin, örgütü algılayış biçimlerinin, örgüte yönelik inançlarının, değerlerinin ve örgütün işleyiş ve ilerleyişini etkileyen sosyal, fiziksel ve psikolojik atmosferin tümüdür. Hoy ve Miskel (2012, s.185) ise daha da özelleştirerek, okul iklimini, nispeten katılımcıların deneyimlediği, onların davranışlarında etkisi olan, okul çevresinin, okulda mevcut olan ortak davranışa yönelik algılamalara dayalı niteliği olarak tanımlamaktadır.

Okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve yardımcı personeli içerisinde barındıran okullarda da her örgütte olduğu gibi bir örgütsel iklim oluşmaktadır ve okul müdürünün kullandığı dil, bu örgütsel iklimi etkilemesinden dolayı önem arz ettiği düşünülmektedir. Ancak okul yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının okul iklimi ile olan ilişkisi hakkında ne ülkemizde ne de yurtdışında henüz bir çalışma yapılmamıştır. Hoy ve Miskel'in (2012) öğretmenlerin, okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, üyelerin kişiliklerini ve bunu etkileyen örgütsel liderliği de kapsayan bir terim olarak ifade ettikleri okul iklimi ile okul yöneticisinin motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki bu nedenle araştırmaya değerdir.

Bu çalışma motivasyonel dilin okul iklimi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmadır. Bu çalışmanın alana yapacağı en önemli katkı, motivasyonel dili etkin bir şekilde kullanabilen bir okul müdürünün okul iklimine yapacağı etkiyi ortaya çıkarmak olacaktır. Elde edilen bulgular okul müdürünün kullandığı motive edici dilin okul iklimini olumlu yönde etkileyen bir olgu oluşunu ortaya çıkaracak ve okul paydaşlarının okulu bir yaşam alanı olarak algılamasına sebep olabilecektir. Bunun yanında motivasyonel dili kullanan okul müdürünün okul iklimini yarışmacı zihniyetten kurtararak paylaşımcı ve yaratıcılık becerilerinin üst düzeye çıktığı bir kurum olarak algılanmasına neden olabilecektir. Çünkü bu yöndeki en yüksek desteğin motive edici dil kullanım becerisine sahip okul müdüründen geleceği bir gerçeklik olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkiye'de yapılması ve buradan çıkacak bulguların sadece Türk eğitim sistemine değil tüm dünyada eğitim veren eğitim kurumlarına, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere ışık tutması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır (Christensen, Johnson, Turner, 2015, s.45). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okul iklimi, bağımsız değişkeni ise motivasyonel dil kullanımıdır.

Araştırmanın evrenini Bilecik il sınırları içerisinde bulunan resmi okullarda görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğünün verilerinden 2153 olduğu tespit edilmiştir (Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2018). Ana kitle sayısı bilinen evren için düzenlenmiş olan örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre en az 326 öğretmenin çalışmaya katılması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemi belirlenirken tabakalı örneklemeden faydalanılmıştır. Bilecik'e bağlı sekiz ilçenin her biri, ilçe öğretmen nüfusu ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan okulların öğretmenleri, ilçede bulunan toplam öğretmen nüfusu oranınca araştırmada temsil edilmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın veri toplama aşamasında, iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen ve Özen (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği (MDÖ)'dür. İkinci olarak kullanılan ölçek ise ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Örgütsel İklim Ölçeğidir.

Veri analizinde IBM SPSS Statistics 25 ve LISREL 9.30 paket programları kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek için frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Motivasyonel Dil ve Okul İklimi Ölçeklerine ait alt boyutların arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca okul müdürünün motivasyonel dil kullanımının, öğretmenlerin okul iklimi algısını yordama düzeyinin tespit edilebilmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni olarak motivasyonel dilin alt boyutları, bağımlı değişkeni olarak ise okul iklimi alt boyutları ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma, okul müdürlerinin motivasyonel dil davranışını oluşturan; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanım becerileri ile okul ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası iş birlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarını yordama düzeyini incelemektedir. Araştırmada, ilişkisel bir araştırma deseni kullanılmaktadır. Bu bağlamda, okul iklimi bağımlı değişken, motivasyonel dil ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma evrenini, Bilecik il genelinde bulunan tüm resmî okullarda görev yapan 2153 öğretmen oluşturmaktadır. Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılarak, araştırma örneklemini oluşturan her kademeden toplam 30 okuldan, 407 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı, en çok aitlik yaratıcı dil alt boyutunda, en az ise yönlendirici dil alt boyutunda algılanmaktadır. Okul iklimi, en yüksek olarak samimi öğretmen davranışı ve en düşük düzeyde ise umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda algılanmaktadır. Kadın öğretmenler; okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımını, üç alt boyutunu da erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Erkek öğretmenler; okul iklimini, destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı alt boyutlarında kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Sınıf öğretmenleri, motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunu en yüksek düzeyde, okul ikliminin emredici müdür davranışını ve kısıtlayıcı müdür davranışını ise en düşük düzeyde algılayan branştır.1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin emredici müdür davranışı ve meslektaşlar arası iş birlikçi davranışı algılamaları en yüksek düzeydedir. 30 yaş altındaki öğretmenler emredici müdür davranışı alt boyutunu en yüksek düzeyde, umursamaz öğretmen davranışını ise en düşük düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı, okul iklimi ve okul iklimi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Sağlıklı bir okul iklimi için müdürün sergileyeceği destekleyici müdür davranışının önemi açık bir şekilde ifade edilebilmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin önerilerini dinleyen ve hayata geçiren bir yapıda olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, okul yöneticilerinin oluşturacakları eğitim ve etkileşim ortamının kalitesi adına olumludur. Samimi öğretmen davranışının en yüksek ortalama ile betimlenmiş olmasının nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin tüm paydaşlarla sosyal ilişkileri zorunlu kılması görülebilir. Sonuçlar doğrultusunda, kadın öğretmenlerin motivasyon algılarının dilsel iletişim ile değişmeye ve dilsel iletişimden etkilenmeye daha açık olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı ve aitlik yaratıcı dil algısının yüksek olmasında, emredici ve kısıtlayıcı dil algısının düşük düzeyde olmasında, branşın doğası gereği özerk ve sahiplenici olmasının katkısı göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca meslektaşları ile iletişim konusunda da daha başarılı oldukları çıkarımında bulunulabilir. Okul yöneticileri tarafından genç öğretmenlere karşı daha buyurgan konuşulduğu ve kısıtlandıkları algısının altında mesleki tecrübe yetersizliğinin yattığı söylenebilir. Dilin doğası gereği anlamlılık ve amaçlılık içermesi nedeniyle motivasyonel dilin okul iklimini belirleyici olması açıklanabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı teşvik edilmeli ve okul yöneticileri motivasyonel dilin tüm boyutlarını kullanmaya özen göstermelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı arttıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı artmakta, yönlendirici dil kullanımı azaldıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı azalmaktadır. Okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı arttıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta, yönlendirici dil kullanımı arttıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır. Okul müdürünün cesaret verici dil kullanımı arttıkça; emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta; cesaret verici dil kullanımı azaldıkça; emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası

işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır. Okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanımı arttıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta; aitlik yaratıcı dil kullanımı azaldıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre; motivasyonel dil kullanımı, destekleyici müdür davranışının, emredici müdür davranışının, kısıtlayıcı müdür davranışının, samimi öğretmen davranışının, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışının ve umursamaz öğretmen davranışının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler : eğitim yönetimi, liderlik, okul yöneticileri, motivasyonel dil teorisi, okul iklimi

Kaynakça

Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies, 9* (2), 89-105.

Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2018). *Bilecik il milli eğitim müdürlüğü web sayfası*. Nisan 20, 2018 tarihinde http://bilecik.meb.gov.tr adresinden alındı

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* Ankara: Anı.

Green, G. B., & Cashman, J. (1975). A Role-Making Model of Leadership in Formal Organization: A Development Approach. *Leadership Frontier*, *8*, 143-165.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road toopen and healthy schools: a handbook for change, elementary edition.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Karaaslan, Ö. (2010). Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinin incelenmesi: yapısal eşitlik modelinde bir uygulama. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* . İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.

Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivating language: exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication, 32* (4), 329-344.

Mert, İ. S., Keskin, N., & Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (md) teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 12* (2), 243-255.

Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences Research, 3* (1), 87-103.

Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. Academicas: International Scientific Journal, 8, 110-125.

Redenius, D. H. (2006). Personal trainers' leadership styles, motivational language and perceived quality of relationship between clients and trainers. *ProQuest Dissertations and Theses* . The University of Texas At El Paso.

Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review, 13* (1), 104-115.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (1), 1-11.

(25688) Okul Müdürlerinin Sığınmacı Öğrencilerin Entegrasyonuna Yönelik Tutumları : Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

DENİZ TAŞ
MEB

METİN ÖZKAN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda dünyanın birçok yerinde yaşanan çatışmalar, savaşlar, açlık, kıtlık, doğal felaketler, işsizlik, politik istikrarsızlık, dışlanmışlık ve daha birçok etken insanların kitleler halinde göç etmelerine ve göç dalgaları meydana getirmelerine neden olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütünün (UNHCR) Türkiye 2019 yılı Şubat ayı verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 4 milyon mülteci bulunmaktadır. Bu mültecilerin çok büyük bir kısmını Suriye'den iç savaş ve kargaşa nedeni ile Türkiye'ye göç eden kişiler oluşturmaktadır. Yaşanan bu göç hareketleri sığınmacıların başta ekonomik sorunlar olmak üzere pek çok alanda sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu alanların en önemsenmesi gerekenlerden birinin de temel hak ve ihtiyaçlardan biri olan eğitim olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim hizmetine yeterince erişemeyen sığınmacı çocuklar öğrenmeye isteksizlik, agresiflik, şiddet eğilimli olma, akademik, sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir (Kardeş ve Akman, 2018). Yaşanan bu sorunlar sığınmacıların toplumsal hayat ile bütünleşmelerini bir başka ifade ile entegre olmalarını olumsuz etkilemektedir.

Okulların sığınmacı çocukların bulundukları topluma entegrasyonunun sağlanmasında etkin bir rolü olduğu bilinmektedir. Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli ve sorunsuz yürütülmesinde şüphesiz okul yöneticilerine oldukça fazla görev düşmektedir. Farklı özellikteki (yaş, cinsiyet, kültür, ilgi, algı, sosyo ekonomik durum vb) öğrencilerin bir arada bulunmasından dolayı yöneticiler bazı sorunlarla karşı karşıya gelmektedir (Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016). Özellikle sığınmacı öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu bu sorunların yoğun olarak karşılaşılabildiği bir alandır. Sığınmacı öğrencilerin entegrasyonuna yönelik olarak düzenlenecek olan eğitim öğretim ortamlarının etkili ve verimli olmasında okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin eğitime entegrasyonuna yönelik tutumlarının bilinmesinin okullarda sığınmacı öğrencilerin uyum sorunlarını azaltacağı ve yapılacak olan faaliyetlerin sığınmacı öğrencilerin entegrasyonunu etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin entegrasyonuna yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okul Müdürlerinin Sığınmacı Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonuna Yönelik Tutum Ölçeği'nin (OMEYTÖ) geliştirilmesi aşamasında ilk olarak alan yazın taraması, okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri tutumun yapısı (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) yönü ve yoğunluğuna uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu kapsamda 86 maddelik deneme formu oluşturulmuş ve uygunluk değerlendirmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. 16 madde istenen kriterleri sağlamadığı için çıkarılmıştır. Madde sayısının ölçeğin cevaplanması esnasında ortaya çıkacak random hataların payını azaltması bakımından önemli ve düşük iç tutarlılığa karşı önlem olduğu (DeVellis, 2014) için tekrar uzman görüşüne sunularak 20 madde daha deneme formundan çıkarılmıştır. Uzman tarafından yapılan son değerlendirme ile birlikte 50 maddeden oluşan deneme formuna son şekli verilmiştir. Deneme formundaki olumlu ve olumsuz ifadeler rastgele sıralanmıştır. Ölçekteki katılma dereceleri (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde 5 seçenekli olarak belirlenmiştir. Dil geçerliliği için Türkçe dil uzmanının görüşü alınarak yazım hataları düzeltilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce aykırı değerler belirlenmiş ve 46 form elenmiştir. Bu çalışma sonrasında 515 öğretmenden toplanan veriler SPSS 22.0 ve Amos programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile KMO değerine bakılmış, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett Sphericity Testi yapılmıştır. Analiz aşamasında varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin 26 madde ve 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi'nin (AFA) ardından ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için cronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca AFA ile ortaya konulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Son yıllarda dünyanın birçok yerinde yaşanan çatışmalar, savaşlar, açlık, kıtlık, doğal felaketler, işsizlik, politik istikrarsızlık, dışlanmışlık ve daha birçok etken insanların kitleler halinde göç etmelerine ve göç dalgaları meydana getirmelerine neden olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütünün (UNHCR) Türkiye 2019 yılı Şubat ayı verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 4 milyon mülteci bulunmaktadır. Bu mültecilerin çok büyük bir kısmını Suriye'den iç savaş ve kargaşa nedeni ile Türkiye'ye göç eden kişiler oluşturmaktadır. Yaşanan bu göç hareketleri sığınmacıların başta ekonomik sorunlar olmak üzere pek çok alanda sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu alanların en önemsenmesi gerekenlerden birinin de temel hak ve ihtiyaçlardan biri olan eğitim olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim hizmetine yeterince erişemeyen sığınmacı çocuklar öğrenmeye isteksizlik, agresiflik, şiddet eğilimli olma, akademik, sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir (Kardeş ve Akman, 2018). Yaşanan bu sorunlar sığınmacıların toplumsal hayat ile bütünleşmelerini bir başka ifade ile entegre olmalarını olumsuz etkilemektedir.

Okulların sığınmacı çocukların bulundukları topluma entegrasyonunun sağlanmasında etkin bir rolü olduğu bilinmektedir. Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli ve sorunsuz yürütülmesinde şüphesiz okul yöneticilerine oldukça fazla görev düşmektedir. Farklı özellikteki (yaş, cinsiyet, kültür, ilgi, algı, sosyo ekonomik durum vb) öğrencilerin bir arada bulunmasından dolayı yöneticiler bazı sorunlarla karşı karşıya gelmektedir (Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016). Özellikle sığınmacı öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu bu sorunların yoğun olarak karşılaşılabildiği bir alandır. Sığınmacı öğrencilerin entegrasyonuna yönelik olarak düzenlenecek olan eğitim öğretim ortamlarının etkili ve verimli olmasında okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin eğitime entegrasyonuna yönelik tutumlarının bilinmesinin okullarda sığınmacı öğrencilerin uyum sorunlarını azaltacağı ve yapılacak olan faaliyetlerin sığınmacı öğrencilerin entegrasyonunu etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin entegrasyonuna yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmek amaçlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Sığınmacı Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonuna Yönelik Tutum Ölçeği'nin (OMEYTÖ) geliştirilmesi aşamasında ilk olarak alan yazın taraması, okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri tutumun yapısı (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) yönü ve yoğunluğuna uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu kapsamda 86 maddelik deneme formu oluşturulmuş ve uygunluk değerlendirmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. 16 madde istenen kriterleri sağlamadığı için çıkarılmıştır. Madde sayısının ölçeğin cevaplanması esnasında ortaya çıkacak random hataların payını azaltması bakımından önemli ve düşük iç tutarlılığa karşı önlem olduğu (DeVellis, 2014) için tekrar uzman görüşüne sunularak 20 madde daha deneme formundan çıkarılmıştır. Uzman tarafından yapılan son değerlendirme ile birlikte 50 maddeden oluşan deneme formuna son şekli verilmiştir. Deneme formundaki olumlu ve olumsuz ifadeler rastgele sıralanmıştır. Ölçekteki katılma dereceleri (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde 5 seçenekli olarak belirlenmiştir. Dil geçerliliği için Türkçe dil uzmanının görüşü alınarak yazım hataları düzeltilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce aykırı değerler belirlenmiş ve 46 form elenmiştir. Bu çalışma sonrasında 515 öğretmenden toplanan veriler SPSS 22.0 ve Amos programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile KMO değerine bakılmış, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett Sphericity Testi yapılmıştır. Analiz aşamasında varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin 26 madde ve 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi'nin (AFA) ardından ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için cronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca AFA ile ortaya konulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Çalışma grubundan toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda KMO değeri .95 , Barlett Sphericity Testi sonucunun ise anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizinde ölçeğin ilk faktörü 11 madde ile toplam varyansın 22,50'sini açıklamakta, 4 maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın 13,77'sini açıklamakta, 5 maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın 12,33'ünü açıklamakta ve 6 maddeden oluşan dördüncü faktör ise toplam varyansın 9,93'ünü açıklamaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 58,53'ünü açıkladığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyansın %50'den fazla olması faktör analizi için önemlidir (Erkuş, 2012; Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin geneline ait cronbach's alpha değeri ise .924 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra yapılan DFA sonucunda model uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubundan toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda KMO değeri .95 , Barlett Sphericity Testi sonucunun ise anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizinde ölçeğin ilk faktörü 11 madde ile toplam varyansın 22,50'sini açıklamakta, 4 maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın 13,77'sini açıklamakta, 5 maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın 12,33'ünü açıklamakta ve 6 maddeden oluşan dördüncü faktör ise toplam varyansın 9,93'ünü açıklamaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 58,53'ünü açıkladığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyansın %50'den fazla olması faktör analizi için önemlidir (Erkuş, 2012; Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin geneline ait cronbach's alpha değeri ise .924 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra yapılan DFA sonucunda model uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Entegrasyon, tutum, okul müdürleri, sığınmacı öğrenciler

Kaynakça

DeVellis, F. R. (2014). Olcek geliştirmede kuram ve uygulamalar. (T. Totan, Cev.). (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Erkuş, A. (2012). Psikolojide olcme ve olcek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kardeş, S, & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 1224-1237. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr doi 10.17051/ilkonline.2018.466333

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25* (1), 208-229.

UNHCR (2019). UNHCR Türkiye: Kilit veriler ve sayılar, Şubat 2019. 28.02.2019 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri adresinden elde edilmiştir.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktor analizi ve gecerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktor analizlerinin kullanılması. *İstanbul Universitesi İşletme Fakultesi Dergisi,* 46 (ozel sayı), 74-85. Erişim tarihi: 25 Nisan 2019 http://dergipark.gov.tr/download/article-file/369427.

(25714) Yönetici ve Öğretmenlerin İş-Yaşam Dengesi: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

SEVDA SEVEN ŞARKAYA — MEB
GÜLSÜM SERTEL — MEB
FATMA ÇOBANOĞLU — PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler ve sosyal değişimler hem örgütlerin bürokratik beklentilerini hem de çalışanların bireysel beklentilerini farklılaştırmıştır. Bu noktada bireyler iş ve özel yaşamlarındaki rolleri ve sorumlukları arasında çatışmalar yaşayabilmektedir. İş yaşam dengesi açısından "iş", bireylerin kariyer ve uğraşılarını; "yaşam" ise, bireylerin sağlığını, mutluluğunu, boş zamanını ve ailesini temsil etmektedir (Sharma ve Nayak, 2016: 115). Bu anlamda iş-yaşam dengesi, bireyin iş ve özel yaşam ile ilgili aktiviteler arasında denge kurarak iki alanda da doyuma ulaşabilmesidir (Dilek ve Yılmaz, 2016: 38). Diğer taraftan, literatürde objektif ve sübjektif olmak üzere iki alt boyutta ele alınmaktadır. Objektif anlamda iş yaşam dengesi, bireyin sağlık, kariyer ve özel yaşamda elde ettiği başarıları; sübjektif anlamda ise, iş ve kişisel yaşamdan hissedilen memnuniyeti ifade etmektedir (Korkmaz ve Erdoğan, 2014: 541).

İş yaşam dengesinin bireysel ve örgütsel sonuçları incelendiğinde; iş yaşam dengesinin; çalışan sağlığı, yaşam tatmini, iş tatmini, performans, iş ortamındaki ve iş dışındaki insanlara gibi birçok çıktıya etki ettiği görülmektedir. İş yaşam dengesini sağlayan bireylerin yaşam ve iş tatmin düzeyleri, performansları, psikolojik ve fiziksel iyilik durumlarının daha yüksek olacağı beklenmektedir (Guest, 2002).

Eğitim örgütlerinin en önemli insan kaynağı olan yönetici ve öğretmenlerin iş ve özel yaşamları arasındaki dengenin sağlanması hem okulun etkililiği ve verimliliğini hem de öğretmenin iş-yaşam tatminini ve performansını arttırmada önemli bir etkendir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçimi, kariyer yönelimi, yükseköğretime hazırlık gibi nedenlerle iş yükünün fazlalığı ve çalışma koşullarının ağırlığı iş ve özel yaşamları arasındaki dengeyi etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş yaşam denge düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı faklı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş-yaşam dengesi düzeyinin farklı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan karşılaştırmalı tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ili merkez ilçelerinde yer alan toplam 34 resmi lise arasından seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle seçilen 21 resmi lise ve 558 öğretmen ile 43 yönetici oluşturmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin iş-yaşam denge düzeylerini belirlemek amacıyla Taşdelen-Karçkay ve Bakalım (2017) tarafından geliştirilen, 8 maddelik "İş-Yaşam Dengesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "*kesinlikle katılmıyorum(1)"* ve *"tamamen katılıyorum (7)*" şeklinde yedili likert tipi ölçeklendirme ile *" Aile ve iş yaşamımla ilgili rollerimi dengeli bir şekilde yönetebiliyorum.", "İş ve aile yaşamıma özgü rollerimin çatışmasıyla oluşan durumlarla baş edebiliyorum." ve " Aile ve iş yaşamıma ait rollerimden aynı oranda doyum alıyorum."* gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere ait güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılarak analizler yapılmıştır. Ancak yöneticilere ilişkin karşılaştırma analizlerinde alt gruplardaki eleman sayısı 30'dan küçük olduğu için parametrik testlerin dönüşümü olan non-parametrik testler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda,

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iş ve özel hayatları arasında denge kurabildikleri,

Görev yaptıkları lise türünün de yönetici ve öğretmenlerin uyumunda bir fark yaratmadığı,

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, branşlarının, medeni durumlarının ve çocuk sayılarının iş-yaşam dengesinde önemli faktörler olmadığı, .

Yöneticiler açısından eğitim durumu ve bulunduğu süresinin iş-yaşam dengesinde bir fark yaratmadığı,

Yaklaşık on yıllık kıdemi olan öğretmenlerin bu süreçte diğerlerine göre uyum sağlamada daha fazla zorlandığı,

11-15 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin iş-yaşam dengesinin,

Önlisans mezunu öğretmenlerin iş-yaşam dengesini daha kolay sağladıkları,

Okulda yeni olan öğretmenlerin bu süreçte diğerlerine göre uyum sağlamada daha fazla zorlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İş-yaşam dengesi, ortaöğretim kurumu, yönetici, öğretmen

Kaynakça

Dilek, S. ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri ile İş-Yaşam Dengeleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 36-55.

Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information, 41*(2), 255-279.

Korkmaz, O., Erdoğan, E. (2014). İş Yaşam Dengesinin Örgütsel Bağlılık ve Çalışan Memnuniyetine Etkisi. *Ege Akademik Bakış,* 14(4), 541-557.

Sharma, N., Nayak, P. (2016). Study on Work Life Balance and Organisation Policy in IT Sector in NCR. *Amity Global Business Review*, 11, 115-122.

(25735) Farklı Bir sınav Uygulaması:Açık Kitap Sınavı

SELDA YILDIRIM

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde sınavlar defter kitap kapalı şeklinde gerçekleşmektedir. Farklı tür sınav ise defter ve kitabın açık olduğu sınavlardır.Açık kitap sınavları, sınav sırasında not, metin veya kaynak materyalleri kullanmayı sağlayan sınavlardır.Bilgi ve bilgiyi bulma ve uygulama yeteneğini test eden ve bu nedenle, çoğunlukla yasa statüleri, istatistikler veya parlamento yasaları gibi yazılı materyallere doğrudan başvuru gerektiren konularda kullanılır. Açık kitap sınavları klasik oturma düzeninde,sınırlı sürede ve kitap,defter ve notlara bakılan sınavlar olabildiği gibi ,ev sınavları şeklinde de olabilir.

Açık kitap sınavlarının amacı üniversitede, bilgiyi ezberlemek ve tekrarlamak yerine ilgili bilgileri hızlıca bulma yeteneğini test eden,analiz eden ve uygulayan sınavlardır. Bloom taksonomisinde üst düzey öğrenme becerilerini ölçmek için yapılan sınavlardır.

Açık kitap sınavlarının avantajları ezberi önlemek,bilgilerin nasıl kullanılacağını öğrenmek,daha yüksek öğrenme becerilerinin ölçülebildiği,kitap,not ve diğer yazılı kaynaklardan yararlanma becerisini geliştirmek ,bağlantılı ve çok adımlı soru sorabilmek,öğrencilerin yeni öğrenme stratejileri geliştirmeleri gibi avantajlardır.

Dezavantajları ise öğrencilerin çalışmaya gerek olmadığı algısının gelişmesi,fazla kaynak taraması gerektiğinden öğrencinin ve klasik sınav sorularından farklı sorular sorulacağı için eğitmenin iş yükü artabilecek olması gibi dezavantajlarıdır.

Bu araştırmanın amacı pilot şeklinde uygulanan defter kitap açık sınavlar hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasıdır. Böylelikle uygulamanın devam edip etmeyeceği konusunda fikir sahibi olmaktır.

Bu amaçla açık kitap sınavı Çankaya'da bir proje okulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı 1.döneminde her dersin 2.sınavı belirlenen sınıf düzeylerinde(9,10 veya 11) uygulanmıştır. Uygulanan sınavın ardından tüm zümrelerden değerlendirme raporu istenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yönteminde nitel analiz yöntemlerinden dokuman analizi yapılmıştır. Dokuman analizinde resmi yazışmalar, zümre tutanakları, vb.veri kaynağı olarak kullanılabilir.Bu araştırmada açık kitap sınavı zümre değerlendirme raporları veri kaynağı olarak kullanılmış ve analiz edilmiştir. Matematik,kimya,biyoloji,tarih,coğrafya,İngilizce, edebiyat,felsefe ve din kültürü derslerindeki açık kitap sınavı ile ilgili öğrencilerin ve zümre öğretmenlerinin görüşlerine yer aldığı değerlendirme raporları incelenmiştir.Analiz birim olarak cümle ve paragraf seçilmiştir.

Matematik dersi için öğrenciler ve öğretmenler pek bir şeyin değişmediğini ifade etmişlerdir.

Kimya dersi için öğrencilerin bir kısmı olumlu görüş bildirirken, öğretmenler uygulama öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini, öğrencileri üniversite sınavında zorlanabileceklerini ve ortalamalarının düşebileceğini belirtmişlerdir.

Biyoloji dersi için öğrencilerin çoğu olumsuz görüş bildirmişlerdir. Biyoloji öğretmenleri de uygulamanın daha önceki yıllarda başlamasının faydalı olacağını, uygulama öncesi öğretmenlerden görüş alınmasının ve hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Felsefe dersi için öğrencilerin çoğu olumsuz görüş bildirirken, öğretmenler herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

Tarih dersinde öğrencilerin çoğu sınavda daha iyi yorum yapabildiklerini ve ezberden kurtulduklarını söylemişlerdir. Öğretmenler bu konuda bir görüş bildirmemişlerdir.

Coğrafya dersi için öğrenciler ezberden kurtulduklarını ve daha iyi not aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencilerin sınavda haritayı daha kullandıklarını ve analiz ettiklerini ,bilgilerin daha kalıcı olduğu, harita kullanımının arttığını, ezberden uzaklaşıldığını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Edebiyat dersinde ise öğrenciler gereksiz birçok şeyi ezberlemedikleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise ezbere bilgi yerine öğrencilerin daha iyi yorum yaptıklarını, analiz ve yorumlama yeteneklerinin geliştiğini ve uygulamadan önce öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının faydalı olacağını belirtmişleridir.

İngilizce dersi için öğrencilerin çoğunluğunun sözlüğe bakabildikleri ve ezber yapmadıkları için uygulamadan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise kelime ezberlemeyi olumsuz etkilediğini fakat öğrencilerin kelime anlama ve kullanma kabiliyetlerini artırdığını, yorumlama yapabildiklerini ve sınav stresini azalttığını belirtmişlerdir.

Din kültürü dersi için öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş bildirirken öğretmenler soru türlerinin çeşitlenmesinin ve sınav öncesi benzer uygulamaların yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Ülkemizde sınavlar defter kitap kapalı şeklinde gerçekleşmektedir. Farklı tür sınav ise defter ve kitabın açık olduğu sınavlardır.Açık kitap sınavları, sınav sırasında not, metin veya kaynak materyalleri kullanmayı sağlayan sınavlardır.Bilgi ve bilgiyi bulma ve uygulama yeteneğini test eden ve bu nedenle, çoğunlukla yasa statüleri, istatistikler veya parlamento yasaları gibi yazılı materyallere doğrudan başvuru gerektiren konularda kullanılır. Açık kitap sınavları klasik oturma düzeninde,sınırlı sürede ve kitap,defter ve notlara bakılan sınavlar olabildiği gibi ,ev sınavları şeklinde de olabilir.

Açık kitap sınavlarının amacı üniversitede, bilgiyi ezberlemek ve tekrarlamak yerine ilgili bilgileri hızlıca bulma yeteneğini test eden,analiz eden ve uygulayan sınavlardır. Bloom taksonomisinde üst düzey öğrenme becerilerini ölçmek için yapılan sınavlardır.

Açık kitap sınavlarının avantajları ezberi önlemek,bilgilerin nasıl kullanılacağını öğrenmek,daha yüksek öğrenme becerilerinin ölçülebildiği,kitap,not ve diğer yazılı kaynaklardan yararlanma becerisini geliştirmek ,bağlantılı ve çok adımlı soru sorabilmek,öğrencilerin yeni öğrenme stratejileri geliştirmeleri gibi avantajlardır.

Bu araştırmanın amacı,açık kitap sınavının uygulandığı pilot okulda uygulamaya yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin saptanmasıdır.Böylelikle uygulamanın devam edip etmeyeceği konusunda fikir sahibi olmaktır.

Bu amaçla açık kitap sınavı Çankaya'da bir proje okulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı 1.döneminde her dersin 2.sınavı belirlenen sınıf düzeylerinde(9,10 veya 11) uygulanmıştır. Uygulanan sınavın ardından tüm zümrelerden değerlendirme raporu istenmiştir.

Araştırmanın yönteminde nitel analiz yöntemlerinden dokuman analizi yapılmıştır. Dokuman analizinde resmi yazışmalar, zümre tutanakları, vb.veri kaynağı olarak kullanılabilir.Bu araştırmada açık kitap sınavı zümre değerlendirme raporları veri kaynağı olarak kullanılmış ve analiz edilmiştir. Matematik,kimya,biyoloji,tarih,coğrafya,İngilizce, edebiyat,felsefe ve din kültürü derslerindeki açık kitap sınavı ile ilgili öğrencilerin ve zümre öğretmenlerinin görüşlerine yer aldığı değerlendirme raporları incelenmiştir.Analiz birim olarak cümle ve paragraf seçilmiştir.

Matematik dersi için öğrenciler ve öğretmenler pek bir şeyin değişmediğini ifade etmişlerdir.

Kimya dersi için öğrencilerin bir kısmı olumlu görüş bildirirken, öğretmenler uygulama öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini, öğrencileri üniversite sınavında zorlanabileceklerini ve ortalamalarının düşebileceğini belirtmişlerdir.

Biyoloji dersi için öğrencilerin çoğu olumsuz görüş bildirmişlerdir. Biyoloji öğretmenleri de uygulamanın daha önceki yıllarda başlamasının faydalı olacağını, uygulama öncesi öğretmenlerden görüş alınmasının ve hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Felsefe dersi için öğrencilerin çoğu olumsuz görüş bildirirken, öğretmenler herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

Tarih dersinde öğrencilerin çoğu sınavda daha iyi yorum yapabildiklerini ve ezberden kurtulduklarını söylemişlerdir. Öğretmenler bu konuda bir görüş bildirmemişlerdir.

Coğrafya dersi için öğrenciler ezberden kurtulduklarını ve daha iyi not aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencilerin sınavda haritayı daha kullandıklarını ve analiz ettiklerini ,bilgilerin daha kalıcı olduğu, harita kullanımının arttığını, ezberden uzaklaşıldığını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Edebiyat dersinde ise öğrenciler gereksiz birçok şeyi ezberlemedikleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise ezbere bilgi yerine öğrencilerin daha iyi yorum yaptıklarını, analiz ve yorumlama yeteneklerinin geliştiğini ve uygulamadan önce öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarınım faydalı olacağını belirtmişleridir.

İngilizce dersi için öğrencilerin çoğunluğunun sözlüğe bakabildikleri ve ezber yapmadıkları için uygulamadan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise kelime ezberlemeyi olumsuz etkilediğini fakat öğrencilerin kelime anlama ve kullanma kabiliyetlerini artırdığını, yorumlama yapabildiklerini ve sınav stresini azalttığını belirtmişlerdir.

Din kültürü dersi için öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş bildirirken öğretmenler soru türlerinin çeşitlenmesinin ve sınav öncesi benzer uygulamaların yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak,öğrencilerin çoğunluğu kimya,biyoloji ve felsefe dersleri hariç açık kitap sınavları konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Kimya dersinde öğrencilerin yarısı olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri de öğrencilerle benzerdir. Bu tür sınavların öğrenciyi ezberden kurtardığını,yorumlama,analiz,sentez gibi üst düzey öğrenme becerilerini geliştirdiğini,harita kullanma becerisini geliştirdiğini,öğrencilerin düzgün not aldıklarını ve dersi daha dikkatli dinlediklerini söylemişlerdir.Ancak uygulamanın devam etmesi durumunda öğretmenlerin bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim alması gerektiğini,daha önceki yıllardan(örneğin ilkokulda) itibaren uygulamanın başlayarak öğrencilerin alıştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak,öğrencilerin çoğunluğu kimya,biyoloji ve felsefe dersleri hariç açık kitap sınavları konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Kimya dersinde öğrencilerin yarısı olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri de öğrencilerle benzerdir. Bu tür sınavların öğrenciyi ezberden kurtardığını,yorumlama,analiz,sentez ve uygualama gibi üst düzey öğrenme becerilerini geliştirdiğini,harita kullanma becerisini geliştirdiğini,öğrencilerin düzgün not aldıklarını ve dersi daha dikkatli dinlediklerini söylemişlerdir.Ancak uygulamanın devam etmesi durumunda öğretmenlerin bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim alması gerektiğini,daha önceki yıllardan(örneğin ilkokulda) itibaren uygulamanın başlayarak öğrencilerin alıştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.Bakanlıkta yapılan görüşme sonucu uygulamanın genişletilmesine fakat bazı derslerde bu sınavın yapılmasına ve öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim almasından sonra uygulamanın devamına karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Açık Kitap,Sınav,Üst düzey Öğrenme Becerisi

Kaynakça

Chan C. (2009) Değerlendirme: Açık Kitap Sınavı, Değerlendirme Kaynakları @ HKU, ÜniversiteHong Kong http://ar.cetl.hku.hk/am_obe.htm

Cullen, R. & Forsyth, R. Değerlendirme Tasarımı: Değerlendirme görev türleri - Açık Kitap. CELT Manchester Metropolitan Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmede Mükemmellik Merkezi.http://www.celt.mmu.ac.uk/assessment/design/open_book.php

Creswell,J.(2006)Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Çeviri editörleri. Bütün,M ve Demir ,S,B.Genişletilmiş 2.baskı.Siyasal kitabevi

Gupta, M. (2007). Bilişsel Becerilerin Değerlendirilmesine Yönelik Açık Kitap Sınavları. IEEE Mikrodalga Dergisi. http://www.waqtc.org/other/executive-2011-07-obe.pdf

K. P. Mohanan.Open book exam[http://www.iiserpune.ac.in/~mohanan/educ/openbook.pdf] [10.01.2019 tarihinde indirilmiştir.]

Saban,A.& Ersoy,A. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.Genişletilmiş 2.baskı.Anı Yayıncılık

Weimer, M. (2013). Beşik Sayfaları Öğrencilerin Kurs İçeriğini Önceliklendirmesine ve Düzenlemesine Yardımcı Olur. http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-Profesör-blog / beşik-yaprak-help-öğrenci organize-öncelik-ve-kurs-content

Yıldırm,A.&Şimşek,H.(2006).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.SeçkinYayınları.6.Baskı

(25738) 2023 Eğitim Vizyonu Açısından Türkiye'nin Eğitim Politikalarının Güney Kore Eğitim Politikaları ile Karşılaştırılması

ERTUĞRUL ERDOĞAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ŞÜKRÜ ADA
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Siyasal sitem amaçlarını açıkça belirlemeli bir vizyon ve misyon ortaya koymalı, kısacası bir politikası olmalıdır. Eğitim sistemi, siyasal sistemin güç unsurlarını benimsetmek ve harekete geçirmek için bilgi, beceri ve davranış kazandırmada etkili olan toplumsal bir güç kaynağıdır. Eğitim toplumsal bilinç ve vatandaşlık kavramının nasıl şekillenmesi gerektiğiyle alakalı ulaşılması istenilen siyasal sistem yapısının benimsetilmesinde istenilen güç kaynaklarını kazandırmada etkili bir yapıdır. Devletin siyasal varlığını sürdürmesi, eğitim politikaları ile mümkündür (Gökçe, 2014). Eğitim Politikası:"Bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plandır" (Öncül, 2000). Bu bağlamdan Türkiye'nin hukuksal temele dayanan eğitim politikalarının neler olduğu incelenmek istenmiştir. Türkiye'nin mevcut eğitim politikaları 2023 Eğitim Vizyonuyla şekillenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonun analiz edilmesi ve ne anlama geldiğinin daha iyi kavranması için 2023 Eğitim Vizyonunun değerlendirilmesi çalışmasına gidilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonunun içeriğinin ne gibi faktörlere sahip olduğunu bakılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu içerdiği politikalar ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonun gelişmiş bir ülkenin eğitim politikalarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. 2023 eğitim vizyonunu değerlendirmek için kalkınma planları açısından Türkiye'ye benzer özelikler taşıyan gelişmiş bir ülke olan Güney Kore ana eğitim politikalarından yararlanılmıştır. Güney Kore ana eğitim politikalarının içeriğini şekillendiren politikalar incelenmiştir. Güney Kore Ana eğitim politikalarının hangi unsurları barındırdığına, Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının ne olduğuna bakılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu ile Güney Kore'nin ana eğitim politikaları hangi özellikleriyle benzerlik ve farklılıklar göstermektedir? sorusunun cevabı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel araştırmalar, ilgi duyulan konu ya da etkinliklerin bir betimlemesini, tasvirini elde etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Betimleyici araştırmalar, bir durumu saptamaya çalışan araştırmalardır. Betimsel araştırma tipinde çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen veriler betimlenerek temel özellikleri tasvir edilir. Betimsel araştırma modeli, verilen bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak, değerlendirmeler arasında ki ilişkiye incelemek ve olaylar arasında ki olası ilişkiyi ortaya koymak için yapılır. Betimsel araştırma modelinde temel amaç incelenen durumu detaylı bir şekilde tanımlamak ve açıklamaktır. Betimsel araştırma modelinde incelenen olayın özellikleri, şartları bozulmadan, inceleme yapılan ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan gerçekleşmektedir. Betimleyici araştırmalar daha sonra aynı konuda yapılacak olan açıklayıcı araştırmalarda neye odaklanılması gerektiğine ilişkin ipucu sağlar. Betimsel araştırma modeli eğitim alanında çokça kullanılan ve verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2017). 2023 Eğitim Vizyonu açısından Türkiye'nin eğitim politikalarının Güney Kore ana eğitim politikaları ile karşılaştırılması çalışmasında, olan durumu tam ve dikkatli bir şeklide tanımlamak için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'nin güncel eğitim politikası olan 2023 Eğitim Vizyonuna Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı wep sitesinden ulaşılmıştır. Güney Kore ana eğitim politikalarına Güney Kore Milli Eğitim Bakanlığı wep sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan verilere ulaşmak için birincil kaynaklardan yararlanılmıştır.

Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için düzenlenmektedir. Bu nedenle politikaları belirleyen güçler tarafından eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini ortaya koymak, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini belirleyebilmek için ise eğitim politikalarının çözümlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim politikaları, sistemin bütünündeki dönüşüme paralel olarak ve siyasal ortamın koşullarına göre, eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek personelin seçimi, personelin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralların belirlenmesi amacıyla formüle edilmiş ve uygulanmıştır (Uluğ, 1985). Eğitim politikaları tüm eğitim sistemini kapsayan, eğitim sisteminin ve alt kuruluşlarının amaçlarına ulaşmak üzere alınacak kararların bütününü kapsar. Eğitiminde yapılacak olan uygulamaların ilkesel yapısını eğitim politikaları belirler ve bu ölçüde gerçekleşecek eylemlere rehberlik eder, eğitim sisteminin vizyonunu ortaya koyar (Balcı, 2005). Bu bağlamda Türkiye'nin eğitim politikasının ortaya koyulduğu; 2023 Eğitim Vizyonunun temel alt başlıkları olan: 'Okul gelişim modeli, Öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim, Ölçme ve değerlendirme, İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, Okulların finansmanı, Okulların teftiş hizmetleri, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Özel eğitim, Özel yetenek, Yabancı dil eğitimi, Öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, Erken çocukluk, Temel eğitim, Ortaöğretim, Fen ve sosyal bilimler liseleri, İmam hatip ortaokulları ve liseleri, Mesleki ve teknik eğitim, Özel öğretim, Hayat boyu öğrenme ' başlıkları incelenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonun işlevsel yapısının daha iyi analiz edilmesi için gelişmiş bir ülke olan ve Türkiye ile hemen hemen aynı zaman diliminde kalkınma programlarını hazırlayan ve uygulamaları için eğitim politikalarını oluşturan ülkelerden biri olan Güney Kore'nin

ana eğitim politikalarından yararlanılmıştır. Güney Kore'nin Ana eğitim politikalarının içeriği incelenmiştir. Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının, eğitime yönelik hedefledikleri, gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin neler olduğu incelenmiştir. Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının içeriği analiz edilmiş, Güney Kore'nin eğitim politikalarında ne gibi faktörlerin olduğu ortaya koyulmuştur. 2023 Eğitim Vizyonu ve Güne Kore'nin ana eğitim politikaları karşılaştırılarak, 2023 Eğitim Vizyonun Güney Kore'nin ana eğitim politikalarına ne derece benzerlik ve farklılıklar gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2023 Eğitim Vizyonu ve Güney Kore'nin ana eğitim politikaları temelde içerik olarak birbirine benzerlik göstermektedir. Karşılaştırıldığı zaman politikaların birbirinden ayrıştığı noktalarda olmuştur. Her iki eğitim politikasında da ana amaçlar ülkelerin geleceğine yön vermede kendi potansiyellerinden yola çıkarak, ülkelerin her türlü yapısal bileşenlerine göre şekillenmiştir. Okulların kendi içerisinde değerlendirilmelerini ön gören 2023 Eğitim Vizyonu ''Okul Profili Değerlendirme Modeli'' ile bu değerlendirmeyi yapmaktadır. Güney Kore ana eğitim politikaları içerinde rekabeti desteklememektedir, bu noktada benzerlikler mevcuttur. 2023 Eğitim Vizyonu ve Güney Kore eğitim politikaları öğretmenlere yönelik politikalar çerçevesinde dolaylı olarak benzeşmekte, Güney Kore bu noktada geliştirici bir işlev hedeflerken, 2023 Eğitim Vizyonu iyileştirici bir amaç gütmektedir. Okulların finansmanını sağlamak için 2023 Eğitim Vizyonu diğer bakanlık ve sanayi kuruluşlarıyla işbirliğine gitmeyi hedeflemektedir. Güney Kore Eğitim politikaları genel olarak ekonomik faaliyetlere yöneliktir ve sanayi kollarıyla çoğu konuda işbirliği yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler : 2023 Eğitim Vizyonu, Eğitim Politikaları, Türkiye Eğitim Politikaları, Güney Kore Eğitim Politikaları

Kaynakça

2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 14.03.2019)

Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2013*(14), 37-68.

Balcı, A. (2005*). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.

Başar, E. (1988). *Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Bakanları ve icraatlarının değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cankar, B., ve Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 189-210.

Çeçen, A. (1983). *Kültür ve politika*. İstanbul: Nil Yayınevi

Genç, N. & Demirdöğen, O. (1994). *Yönetim El Kitabı*. Erzurum: Birey Yayıncılık

Gökçe, F. (2014). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Pegem Akademi

Korean Ministry of Education [KMOE]. Kore Eğitim Bakanlığı. http://moe.go.kr/ (Erişim Tarihi: 25.03.2019)

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Uluğ, F. (1985). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.

(25743) Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunları Çözmede Okul Müdür Ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

MEHMET TEYFUR

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sınıf öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yürütüldüğü alandır. Öğretmenler sınıfa girmeden önce önemli bir akademik süreçten geçmektedirler. Akademik süreçte pratik bilgiler kadar uygulamalarda yapılmaktadırlar. Bütün bu dinamik sürece rağmen öğretmenler göreve başladıkları zaman bazı durumlarla ilk kez karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kolay çözüm aradıkları yerlerin başında okul müdürleri, meslektaşları, akademik dokümanlar ve rehber öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler yaşadıkları sorunlara çözüm getirdiklerinde bunun nitelikli bir eğitim öğretim ortamını oluşturacaklarını biliyorlar. Nitelikli eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak etkili bir okul ve sınıf yönetimine bağlıdır. Sağlıklı bir eğitim süreci öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasına bağlıdır. Bu nedenle, eğitimin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitim programından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile karşı karsıya gelirler. Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de ilk yıl, adaptasyon (veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş) güçlüklerinin yaşandığı bir dönemdir. Nitekim bu konuya ilişkin olarak, Türk milli eğitim sisteminde göreve yeni başlayan öğretmenler için 27.6.1983 tarih ve 18090 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine ilişkin Yönetmelik hükümlerine uygun olarak Temel ve Hazırlayıcı eğitim adi, altında uyum programı uygulanmaktadır. Temel ve Hazırlayıcı eğitimi basari ile tamamlayanlar bir yıllık aday öğretmenlik süresi sonunda öğretmen olarak mesleklerini icra etmektedirler.(Korkmaz Saban, Akbaşlı, 2004)

Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, esas olarak göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile karşı karşıya gelirler. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de ilk yıl adaptasyon sorunlarının yaşandığı bir dönemdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı problemlerin başlıcaları deneyimsizlik, hizmet öncesi eğitimde kazanılanlarla uygulamada karşılaşılan durumlar arasındaki çatışma, aday öğretmen üzerindeki sorumluluktan kaynaklı baskılar, çok şey yapma gayreti, teftiş endişesi, okula ve çevreye uyum problemleri olarak ifade edilebilir (Korkmaz ve diğerleri 2004)

Bu araştırmanın temel amacı, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükleri okul müdürü ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

(1) Resmi yazışmalarda karşılaştıkları sorunlar

(2) Derslerde istenmeyen davranışlarla başa çıkmada

(3) Dersin islenişinde disiplini sağlama,

(4) Okul kültürüne uyma sağlama yeterlilikleri ile ilgili olmak üzere dört boyuttan incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni esas alınarak yapılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde sahip olmadığımız olguları aydınlatma amacını taşımaktadır. “Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmanın grubunu, 2017–2018 öğretim yılında Ağrı il merkezinde görev yapan lise müdürleri ve rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna alınan lise müdürleri ve rehber öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri Toplama Aracı yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularına son şekli verilmeden önce dört alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Her bir okul müdürü ve rehber öğretmen ile yaklaşık on beşer dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları araştırma bulgularına göre araştırma süreci içinde ve bir yöntem dahilinde yorumlanacaktır. Araştırmada beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Bu araştırmada, öğrencilerin örgün eğitime devam ederken kendileri ile beraber getirdikleri faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ağrının eğitim durumu ortaya konulacaktır. Bu alanla ilgili yapılandırılmış bir teorik bilgi oluşturulacaktır. Ağrı'ya özgü sınıf yönetim sorunlarını belirlenerek ilgililere çözüm önerileri sunulacaktır. Araştırmada okulların yapısal sorunları ortaya konulacak bu yapısal sorunların öğretmenleri nasıl etkiledikleri belirlenecektir. Aile yapısı analiz edilerek bu yapının çocuk üzerinde etkileri irdelenecektir. Çevresel faktörler hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişen çevresel faktörlerin öğretmeni nasıl etkiledikleri saptanarak çözüm önerileri geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Yönetimi, Aday Öğretmen, Okul Müdürü

Kaynakça

Ataklı, A. (1992). Verimlilik için işe alıştırma eğitimi ve önemi. Verimlilik Dergisi, 21(3), 7-22.

Balcı, A. (2000). Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler. Ankara: PegemA.

Başaran, İ. E. (1994). Eğitime giriş. Ankara: Kadıoğlu.

Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 63-77.

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 226- 277.

Korkmaz, S. (1999). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Poyraz, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 121-143.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. Milli Eğitim Dergisi, 153-154.

Yıldız, K., ve Buyrukcu, F. (2005). Aday öğretmenlerin mesleki beklentilerine ilişkin görüşleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(10), 5-12.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

(25744) Liselerde Güvenlik Sorunu ve Bir Model Önerisi(İzmir/Bornova İl Örneği)

MEHMET TEYFUR

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullar, öğrenci, öğretmen, yönetim personeli, destek personeli ve aileler gibi eğitim topluluğunu oluşturan farklı gruplar açısından, günlük esasta sonsuz oranda ilgi alanlarını, dinamikleri, kaynakları, amaçları ve istekleri ele alan karmaşık kuruluşlardır. Eğer tüm bireyler kendilerini okulda güvende, riskten uzak ve emniyette hissetmezlerse, ortaya çıkan çeşitli karşılıklı ilişkiler ve bunların sonuçları sorunlu hale gelir (Buijs 2009). Bu yüzdendir ki bütün bunların sonucunda ortaya çıkan çoklu insani ilişkiler, bütün bu bireylerin okul bünyesinde kendilerini güvensiz ve riskli hissetmeleriyle sonuçlanabilecek şekilde kendilerini sağlıksız bir durumla karşı karşıya bulabilir. Bu nedenle temel bağlamlarda okul bünyesinde güvenlik konusunun ciddi bir konu olarak görülmesi hiç de şaşırtıcı değildir. Okula dayalı güvenlik konusu araştırma için acil öneme sahip bir konudur.

İnsanın korunma, beslenme, bakılma ve yetiştirilme görevi, doğumundan başlayarak, önce aileye, daha sonra okula aittir. Okulların görevi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını sağlamakla sınırlı değil, onların bir bütün olarak gelişimleriyle ilgili görevler de üstelenebilmektir. Bu görevlerden birisi de öğrencilere güvenli bir ortam hazırlamak ve onlara kendi sağlıklarını koruma bilincini verebilmektir. Bu durum okul yönetiminin görev alanına sağlık ve güvenlik boyutunu da katmıştır (Barhan, 2001). Okulda güvenliğin sağlanması; öğrenciler ile okulda görev yapan kişilerin (can, mal, fiziksel, psikolojik ve sosyal) ve okulla ilişkili insanların güvenliklerinin sağlanması ve sağlıklı bir öğretimin yapılması için gereklidir. Okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının tespiti ve güvenlik sorunlarının çözümü okulda yaşanması olası sorunları en aza indirecektir

Türkiye'deki okullarda da zorbalık, hırsızlık, çeteler, sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, Vandalizm, okula tehlikeli aletlerin (silah, bıçak, jilet) getirilmesi, okulda kriz ortamı yaratabilen acil veya olağanüstü durumlar (silahlı saldırı, intihar, deprem, yangın vb) gibi güvenlik sorunları ile karşılaşılmaya başlanmıştır (Güler Yılmaz, 2010). Okul ve çevresinin güvenliğinin sağlanması, öncelik okul yönetimi ve öğretmenlerde olmak üzere, okulun iç bileşenleri, okul aile birliği, yerel yönetimler, emniyet güçleri, sosyal hizmetler gibi farklı kuruluşların işbirliğini gerektirir.

Okul güvenliğine ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesinde, okul yöneticilerinin konu ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir. Güvenli okul ortamının oluşması için tüm okul bileşenlerinin ortak bir çaba içerisinde olması önem taşır. Bu yüzden okulu güvensiz bir duruma sokan nedenler derinlemesine tartışılmalı ve toplumsal bağlamda çözümlenmelidir (Payne ve diğerleri, 2003).

21. yüzyıl çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Hangi isimle adlandırılırsa adlandırılsın toplumun bireyler üzerindeki etkisi bir süredir ciddi toplumsal bozulmalar biçiminde kendini göstermektedir. Öğrenciler günlerinin önemli bir kısmını okul veya eğitimle ilgili etkinliklerde geçirmektedir. Öğrenciler için okulu yüksek oranda güvenli hale getirmek temelde okul yönetimlerinin görevidir. Okul yönetimleri bu görevlerin planlı olarak yerine getirmek zorundadırlar.

Okullarda güvenlik sorunu son yıllarda daha fazla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu sorunun daha fazla duyulmaya başlaması ile toplumda ciddi endişeler oluşturmaktadır. Bu nedenle bu sorunun çözümü toplumun gündemine giren önemli bir konudur. Bu çalışmada bu sorunun temelinde yatan nedenleri saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır. Sağlıklı bir eğitim öğretim uygulaması için bu durum gereklidir

Bu araştırmanın genel amacı, okulda güvenlik sorununa yol açan etkenleri yönetici bakışı ile belirleyerek, güvenli eğitim ortamı sağlayacak yönetim süreç ve uygulamalarının işletilmesine yardımcı olmaktır. Bu amaçla bu çalışmanın amacı, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan liselerin güvenlik ile ilgili karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Okulda güvenlik sorunu nasıl çözülebilir?

2- Okul güvenliğini zaafa uğratan temel sorunlar nelerdir?

3- Okulda güvenlik sorunu çözümünde ailelerin rolü ne olmalıdır?

4- Okul güvenliğinin zayıf olduğu durumlarda öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

5- Okul güvenlik sistemiyle ilgili nasıl bir okul modeli önermektesiniz?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmanın deseni olgu bilim desenidir. Olgu bilim deseni; farkında olunan fakat ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanır. Olgularla olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar şeklinde karşılaşılmaktadır. Olgu bilim, belirli bir konu veya olgu üzerine odaklanarak değişik görüş ve yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirme çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşmeci tarafından lise müdürlerine görüşme formları dağıtılarak formları yazılı olarak doldurmaları istenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, İzmir Bornova'da 2017-2018 öğretim döneminde görev yapan lise müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen liseler hem genel liseler hem de meslek liseleridir. Araştırma kapsamına alına liseler sosyo-ekonomik özelliklerine göre seçilmiştir. Bu kategorilere göre oluşturulurken Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden yararlanılmıştır. Toplam 34 lise müdürü dağıtılan yarı yapılandırılmış formlara görüşlerini yazılı olarak bildirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında okul güvenliği uygulamaları konusundaki bulgulara yönelik okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formlarına araştırmacılardan oluşan üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak son biçimi verilmiştir

Görüşlerin Analizi

Yöneticilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplar ana temalar olarak kodlanmıştır. Bu kodlanan temaların altında ise yöneticilerin her bir temaya ilişkin görüşlerinin belirtilme sıklığı gösteren frekans tablosu yer almaktadır. Görüşme formunda verilen cevaplar içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak süreç içinde analizler yapılacaktır. Bununla beraber bu çalışmada kısaca şu sonuçlar beklenmektedir. Araştırmanın amacına göre okul güvenliğine ilişkin teorik ve uygulamalı olarak geniş bir çerçeve oluşturmak, okulun çevresi ile ilişkileri ve çevreden okula yeterli desteğin sağlanıp sağlanamadığını belirlemek, okulun bina ve bahçesinin ne derecede güvenilir olduğunu saptamak ve bunun denetimin yapılıp yapılmadığını belirlemek, öğrencilerin eğitim yaşamlarına giren insanlar ile olan iletişim ve güven duyguları ile bu insanların bu kurumda bulunmaktan mutlu olup olmadığını saptamak ve okul güvenliği sorunun giderilebilmesi için yapılması gerekenler konusunda bir model önermektir. Önerilen bu modelin işlevsel olması için araştırma bulguları kullanılarak kanıt oluşturulacaktır

Anahtar Kelimeler : Okul Güvenliği, Güvenli Okul, Okulda Şiddet

Kaynakça

Abay, E., Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 2000;3, s. 21-26

Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2003). Olağanüstü haller ve okul. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 151-158.

Aydın, P. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Editör: Yüksel Özden) Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Barhan, A. (2001). İlköğretim Okullarında Öğrenci Güvenliğinin Sağlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Baymur, F.(1993). Genel Psikoloji. İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Çağlar, D. (1974). Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:45.Ankara.

Çetin, H. (2004). Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yas ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme. YL Tezi, Ankara

Çubukçu, Z. Girmen, P. "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 16,2006.

Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(25), 63–74.

Erdoğdu, M.Y. Oto, R. (2004). Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Atılganlık ve Saldırganlık Davranışları Açısından Karşılaştırılması. Kriz Dergisi, 12(3): 11-23

Güler Yılmaz, K. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi: Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Gümüş, A. (2006). Şiddet Türleri, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, 20-21 Mayıs, s.13-38,

Güven, M. (2002). Okul Güvenliğinde Psikolojik Danışmanların Rolü ve Görevleri. Eğitim Araştırmaları*, 5*(9), 68–72.

Işık, H. (2004). Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Milli Eğitim Dergisi, sayı: 164, Güz 2004.

Kalfa, Y. " Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkisi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul, 2006.

Mahir oğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 81-93.

Ögel, K. Tarı, I. Eke, C. (2004). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu. Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği Sunusu.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C. ve Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, *41*(3), 749-778.

(25756) Öğretmen Kimliği İle Meseki Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

CEYHUN KAVRAYICI

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kimlik kavramı Sokrates'in "kendini tanı" ifadesinden başlayarak Freud' a kadar pek çok bilim insanın odak noktası olmasıyla felsefenin, sosyolojinin ve psikolojinin en öncelikli sorunlarından birisi olmuştur. Kimlik ile ilgili sorgulamalar pek çok insanın yaşamında çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar merkezi konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte kimlik kavramının bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreden, kültürden, bireyin sahip olduğu zihinsel süreçlerden ve bireyin kişisel yaşantılarından etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Kimlik bireyin kendini tanımlaması, içinde bulunduğu bağlamda kim olduğu sorusuna verebildiği yanıt ve bireye özgü özelliklerin tümüdür. Tarihsel süreçte kimlik kavramı pek çok farklı bakış açısıyla ele alınsa da, kimlik kavramına ilişkin soruların sosyal bilim alanyazında yarım yüzyılı aşkın bir süredir özellikle Erikson'un kimlik üzerindeki ilk yazılarından beri tartışıldığı ifade edilebilir.

Öğretmenlikte mesleki kimlik kavramı ise öğretmenliği ve öğretimi ve öğretmen eğitimini farklı boyutlarda tanımlamak için kullanılmaktadır. Eğitim öğretim süreci açısından da kimlik çalışmaları son zamanlarda pek çok araştırmacının dikkatini çekmekte ve öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik çalışmalar başlı başına bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin ilk sosyalleşme deneyimleri aile ve yakın çevreyle gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bireyler toplumsal konumları ve sosyal gruplardaki aidiyetleriyle de tanımlanmaktadır. Sosyal deneyimlerin çoğalması ve olgunlaşma sürecinin başlamasıyla birlikte diğer ilişkilerin önemi kimlik inşası sürecinde daha önemli bir rol oynamaya başlamaktadır (Burke, 2006). Bilimsel araştırmalar "kimlik" kavramının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve performanslarında önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Beijaard vd., 2000; Day vd., 2005; Starr vd., 2006). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin öğrencilerin başarısına olan etkisi ve eğitim politikalarının oluşturulmasına yönelik etkisi de öne çıkan araştırmalar arasında yer almaktadır. (Barret, 2008; Lasky, 2005). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004)'da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının mesleki gelişime ve değişime olan inançlarını, öz-yeterlilik algılarını, örgütsel bağlılıklarını, yenilikleri öğretmenlik uygulamalarına yansıtmaya yönelik inançlarını etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte alanyazında mesleki kimliğin öğretmenlerin iş davranışları, kalite ve yenilikçiliği de içeren performanslarına ilişkin bir yordayıcı olduğunu (Beijaard vd., 2004 s. 115), iş tatmini, örgütsel vatadaşlık davranışı, mesleki tükenmişlik gibi çıktılarla (Crocetti vd., 2014 s. 286) ve öğrenme yaşantılarının oluşturulması, öğretmenlik becerilerinin sergilenmesi ve öğrencilerin dersteki kazanımlarıyla (Sammons vd., 2007, 696), yakından ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır.

Bununla birlikte Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalar neticesinde farklı araştırmacıların tükenmişliği kendilerine göre açıkladığı görülmektedir. Araştırmacıların birbirinden çok farklı olmamakla birlikte tükenmişlikle ilgili çeşitli kuramlar geliştirdikleri dikkat çekmektedir. Tükenmişlik üzerine araştırma yapan Cherniss (1980), Pines ve Aronson (1988), Meier (1984), Gaines ve Jermier (1983), Pearlman ve Hartman (1982) ile Suran ve Sheridan'ın (1985) geliştirdiği kuramlar ön plana çıkmaktadır. Tükenmişliğin pek çok nedeni bulunmaktadır. Tükenmişliğe neden olan etmenlerden biri, kişinin ulaşamayacağı hedefler koymasıdır. Gerçeklikten uzak hedefler belirlenmesi çoğu zaman bu hedeflere ulaşılamamasına neden olmaktadır. Bu yüzden hedeflerini gerçekleştiremeyen bireylerde başaramama hissi oluşmakta ve kendisini yetersiz görerek hayal kırıklığı yaşamaktadır. Böylece kişide tükenmişlik duygusu ortaya çıkmaktadır (Izgar, 2001, s. 88). Bunun yanında kişinin sahip olduğu özellikler, ihtiyaçları, çalıştığı işte karşılaştığı sorunlar gibi kişinin kendinden kaynaklı etmenler de tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir (Meydan, Basım ve Çetin, 2001, s. 178).

Araştırma Yöntemi

Mesleki kimlik ve mesleki tükenmişlik kavramının birbirlerinden etkilendiğini ifade etmek olanaklıdır

Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin öğretmen kimliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Araştırmada basit tesadüfü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde 2017-2018 akademik yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 500 öğretmenden oluşmaktadır.

Mesleki kimlik ve mesleki tükenmişlik kavramının birbirlerinden etkilendiğini ifade etmek olanaklıdır

Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin öğretmen kimliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Araştırmada basit tesadüfü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde 2017-2018 akademik yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 500 öğretmenden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aaraştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek olduğunu ortya koymaktadır.

Analiz sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aaraştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek olduğunu ortya koymaktadır.

Analiz sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aaraştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek olduğunu ortya koymaktadır.

Analiz sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Kimlik, Öğretmen Kimliği, Tükenmişlik

Kaynakça

Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development, 28*(5), 496-507.

Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, *16*, 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004*).* Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107- 128.

Burke, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*. *69,* 81-96.

Cherniss, C. (1980). Prefessional burnout in human service organizations. Newyork: Praeger Pres.

Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S.T., Fraccaroli, F., and Meeus, W. (2014). Personal and social facets of job identity: A person-centered approach. *Journal of Business and Psychology*, *29*, 281-300.

Gaines, J., and Jermier, J. M. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. Academy of Management Journal, 26(4), 567-586.

Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinde tükenmişlik. Ankara: Nobel Yayınları.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 899-916

Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. Journal of Occupational Psychology, 57(3), 211-219.

Meydan, C. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Türk kamu sektöründe bir araştırma. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 57, 175-200.

Perlman, B., and Hartman, E. A. (1982). Burnout: summary and future research. Human Relations, 35(4), 283-305.

Pines, A. M., and Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. New York: Free Press.

Sammons,P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., and Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers'work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-methodstudy. *British. Educational. Research Journal. 33*, 681-701.

Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: training psychologists in professional life span perspectives. Professional Psychology: Research and Practice, 16(6), 741-752.

Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., and Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine, 18*(2), 117-125.

(25762) Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliğini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi: Karma Yöntem Araştırması

CEYHUN KAVRAYICI

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen kimliği kavramı öğretmenlikte ve öğretmen eğitiminde farklı vurgulara odaklanarak kullanılmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretmen kimliği, öğretmenin neler bilmesi ve nasıl hareket etmesine kadar uzanan toplumsal bazı kavramsallaştırmalara dayanmaktadır. Daha geniş bir çerçevede ele almak gerekirse öğretmen kimliği öğretmenlerin kendilerine yönelik algıladıkları imajları, kendilerini konumlandırma biçimleri, mesleğe yönelik deneyimleri ve kişisel özelliklerine odaklanmaktadır (Beijaard, vd., 2004, s.108; Tickle, 2000, ss.136-139). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kendilerine yönelik düşüncelerinden ve benlik algılarından oluşmakta, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin düşüncelerinde ve mesleklerinin toplumdaki yerine yönelik bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olarak mesleki gelişimlerini arttırma çabası olarak tanımlanmaktadır (Sachs, 2005). Bununla birlikte öğretmen kimliği öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarında, mesleki tatminlerinde ve mesleğe olan bağlılıklarında önemli bir değişkendir (Day vd., 2006) ve öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak etkileşim içinde bulundukları bağlamda nasıl yorumladıkları ile ilişkilidir (Kelchtermans, 2009). Mesleki kimlik deneyimlerini şekillendiren etmenler arasında bilgi üretim süreçlerine katılım, çeşitli durum ve insanlar ile girilen etkileşim bulunmaktadır. (Wenger, 1999). Mesleki kimlik, kişinin mesleki kimlik kavramını inançlar değerler deneyimler ve nitelikler üzerinden tanımlamasıdır (Slay ve Smith, 2011, s. 85). Kişinin mesleki kimliği bireyi tanımlayan ve belirginleştiren rolleridir. Bireyin mesleki kimliğinin, bireyin bir gruba, bir mesleğe ve bu mesleğin norm ve değerlerine olan aidiyeti ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin oluşumu hizmet öncesi eğitimlerdeki ve hizmet öncesindeki öğretmenlik uygulamalarındaki sosyal etkileşimlerle başlamakta, mesleğe başlangıçta ve mesleğin sürdürülmesi sürecindeki etkileşimlerle de şekillenmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri gelecekte nasıl bir öğretmen olacakları, eğitim alanındaki değişikliklere ne derecede uyum sağlayacakları ile ilişkilidir (Beijaard, Meijer ve Vermunt, 2000). Aykaç vd. (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının kimliğini oluşturan etmenlerin yedi boyutta toplanabileceğini ifade etmektedir. Bu boyutlar; yakın sosyal çevre, yükseköğretimden önceki eğitim yaşantısı, öğretim deneyimi, kişisel özellikler, mesleğin geleceği ve medya etkisi olarak ifade edilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesinin eğitim programlarının etkililiğinin sınanması ve bu eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sunacağı, öğretmen adaylarının gelecekteki eğitim çabaları, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki karar alma boyutlarındaki yaşantılarının belirlenebileceği düşüncesinden hareketle (Izadinia, 2013), öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerinin belirlenmesi genel amacını taşıyan araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerin düzeyleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının mesleki kimliği hangi etmenlerden etkilenmektedir?

Öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerin düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre değişmekte midir?

Araştırma açıklayıcı sıralı desen temelinde gerçekleştirilen karma yöntem araştırmasıdır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni önce nicel verilerin toplandığı daha sonrada da her iki veri türünün birlikte analiz edildiği karma yöntem desenidir (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Araştırmada basit tesadüfi örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 akademik yılında öğenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, araştırmaya gönüllü olarak katılan 400 öğretmen adayından oluşmaktadır. Eksik doldurulmuş anketler nedeniyle sadece 324 öğretmen adayının görüşü analize katılmıştır. Araştırmada veriler Aykaç vd (2017) tarafından geliştirilen "Mesleki Kimliği Etkileyen Etmenler Ölçeği " ile toplanmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, yüzde frekans, aritmetik ortalama, ANOVA ve T-Testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizinde standart sapma, yüzde frekans, aritmetik ortalama, ANOVA ve T-Testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır.Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmış farklı program ve sınıflardan öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış

görüşmelerden elde edilen veriler nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve nicel boyuttan elde edilen bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerin analizinde ortaya çıkan ilk bulgular, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenlerinde öğretim deneyimlerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Alt boyutlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Kimlik, Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliği, Karma Yöntem

Kaynakça

Aykac, N., Yildirim, K., Yahya Altinkurt, Y., and Marsh, M.M.. (2017). Understanding the Underlying Factors Affecting the Perception of Pre-Service Teachers' Teacher Identity: A New Instrument to Support Teacher Education. *University Bulletin*, 6 (1), 67-78.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004*).* Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107- 128.

Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, *16*, 749-764.

Creswell, J. W., and Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publication.

Day, C., Elliot, B., and Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education, 21*, 563-577.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teacher's professional identity. British

Educational Research Journal, 39(4), 694-713.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, *15*, 257-272.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (p. 5–21). Oxford: Routledge.

Slay, H. S., and Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities.*Human Relations, 64*(1), 85-107.

Tickle, L. (2000*). Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

(25763) Öğrenen Örgütler Olarak Okulda Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenme Ağlarının Sosyal Ağ Analizi

ZEYNEP EREN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

SABRİ ANIK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir. Bir örgütün öğrenen örgüt niteliğini kazanabilmesi için öğrenme fikrini tüm örgüte yayması, bilginin dolaşımını sağlaması ve paylaşımcı, destekleyici bir örgüt kültürü oluşturması gerekir. Öğrenen örgütlerde öğrenme faaliyetleri bireysel öğrenme yerine kolektif öğrenme şeklinde yürür. Dolayısıyla öğrenen örgüt olmanın temel koşulu öğrenen bireylerdir. Örgütlerde işgörenlerin birbirinden öğrenme süreçlerinde etkileşimlerinin oluşturduğu yapı, öğrenme ağı olarak nitelendirilir. Öğrenme ağı örgüt içindeki ve dışındaki kişi, kurum, ast ya da üst birimler tarafından oluşturulabilir. Örgütlerde öğrenme ağları, hem aktör dinamikleri hem de iş özelliklerine bağlı olarak çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Bu araştırmada teorik temel olarak kullanılan öğrenme ağı teorisi, işgörenlerin, yöneticilerin, örgütte eğitimden sorumlu birimlerin ve diğer öğrenme aktörlerinin öğrenmelerini organize etmenin alternatif yollarını anlamalarını ve geliştirmelerini sağlayan açıklayıcı bir teoridir. Öğrenme ağları teorisine göre, farklı örgütsel yapılarda işgörenler farklı türde ve içerikte öğrenme ağları oluşur. Yapısal ve içeriksel olarak farklılaşan bu öğrenme ağlarının hem oluşturulması hem de yönetilmesinde örgütün yöneticilerinin bu yapının farkında olmaları ve özellikleri göz önünde bulundurarak uygun stratejiler kullanmaları gerekir. Ancak öncelikle bunun yapılabilmesi için örgütteki öğrenme ağlarının belirlenmesi gerekir. Bu araştırmanın temel amacı, okulda öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu öğrenme ağlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin okul ortamında, mesleki gelişimlerinde en çok hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları, birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen özellikleri, öğretmenlerin birbirileri ile mesleki deneyimlerinin ve bilgilerinin paylaşımının oluşturduğu profesyonel öğrenme ağ örüntülerini ve geliştirilmesi önerilerini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Sosyal ağ analizi ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma araştırmalar, tek bir çalışmada, birden fazla araştırma yaklaşımı ya da yöntem kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bulguların bütünleştirilmesini içeren türde araştırmalardır. Araştırmanın nitel araştırma boyutunda araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde duran çalışma desenidir. Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem olan Sosyal Ağ Analizi, aktörler arası ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kendisine has ölçümlere sahip disiplinlerarası bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Batman ili merkezindeki devlet okulunda 26 öğretmen ve 2 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların % 64'ü kadın % 36'sı erkek, tümü lisans mezunu, % 46'sı 1-5 yıl arası, % 32'si 1 yıl ve daha az, % 18'i 5-10 yıl ve sadece 1'i 10 yıldan daha fazla kıdeme sahiptir. Branş bazında değerlendirildiğinde, ağ içinde branşların büyük ölçüde temsil edildiği görülmektedir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın analizlerinde nitel verilerde betimsel analiz; sosyal ağ verilerinde UCINET 6.0 yazılımı ile ağ yapısal özellikleri (ağ büyüklüğü, ağ merkezileşme derecesi, bileşen, bağlantılılık, yoğunluk, kümelenme) ve aktörler arası ilişkiler (klikler, ağ merkezileşme ölçümleri derece, yakınlık, arasındalık ve öz-vektör merkeziliği) analiz edilmiştir

Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir. Bir örgütün öğrenen örgüt niteliğini kazanabilmesi için öğrenme fikrini tüm örgüte yayması, bilginin dolaşımını sağlaması ve paylaşımcı, destekleyici bir örgüt kültürü oluşturması gerekir. Öğrenen örgütlerde öğrenme faaliyetleri bireysel öğrenme yerine kolektif öğrenme şeklinde yürür. Dolayısıyla öğrenen örgüt olmanın temel koşulu öğrenen bireylerdir. Örgütlerde işgörenlerin birbirinden öğrenme süreçlerinde etkileşimlerinin oluşturduğu yapı, öğrenme ağı olarak nitelendirilir. Öğrenme ağı örgüt içindeki ve dışındaki kişi, kurum, ast ya da üst birimler tarafından oluşturulabilir. Örgütlerde öğrenme ağları, hem aktör dinamikleri hem de iş özelliklerine bağlı olarak çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Bu araştırmada teorik temel olarak kullanılan öğrenme ağı teorisi, işgörenlerin, yöneticilerin, örgütte eğitimden sorumlu birimlerin ve diğer öğrenme aktörlerinin öğrenmelerini organize etmenin alternatif yollarını anlamalarını ve geliştirmelerini sağlayan açıklayıcı bir teoridir. Öğrenme ağları teorisine göre, farklı örgütsel yapılarda işgörenler farklı türde ve içerikte öğrenme ağları oluşur. Yapısal ve içeriksel olarak farklılaşan bu öğrenme ağlarının hem oluşturulması hem de yönetilmesinde örgütün yöneticilerinin bu yapının farkında olmaları ve özellikleri göz önünde bulundurarak uygun stratejiler kullanmaları gerekir. Ancak öncelikle bunun yapılabilmesi için örgütteki öğrenme ağlarının belirlenmesi gerekir. Bu araştırmanın temel amacı, okulda öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu öğrenme ağlarını ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin okul ortamında, mesleki gelişimlerinde en çok hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları, birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen özellikleri, öğretmenlerin birbirileri ile mesleki deneyimlerinin ve bilgilerinin paylaşımının oluşturduğu profesyonel öğrenme ağ örüntülerini ve geliştirilmesi önerilerini ortaya koymaktır. Sosyal ağ analizi ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma araştırmalar, tek bir çalışmada, birden fazla araştırma yaklaşımı ya da yöntem kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bulguların bütünleştirilmesini içeren türde araştırmalardır. Araştırmanın nitel araştırma boyutunda araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde duran çalışma desenidir. Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem olan Sosyal Ağ Analizi, aktörler arası ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kendisine has ölçümlere sahip disiplinlerarası bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Batman ili merkezindeki devlet okulunda 26 öğretmen ve 2 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların % 64'ü kadın % 36'sı erkek, tümü lisans mezunu, % 46'sı 1-5 yıl arası, % 32'si 1 yıl ve daha az, % 18'i 5-10 yıl ve sadece 1'i 10 yıldan daha fazla kıdeme sahiptir. Branş bazında değerlendirildiğinde, ağ içinde branşların büyük ölçüde temsil edildiği görülmektedir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın analizlerinde nitel verilerde betimsel analiz; sosyal ağ verilerinde UCINET 6.0 yazılımı ile ağ yapısal özellikleri (ağ büyüklüğü, ağ merkezileşme derecesi, bileşen, bağlantılılık, yoğunluk, kümelenme) ve aktörler arası ilişkiler (klikler, ağ merkezileşme ölçümleri derece, yakınlık, arasındalık ve öz-vektör merkeziliği) analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler en çok öğrenci sorunlarına çözüm bulmak, yeni uygulamalar konusunda fikir almak, ortak çalışmalar konusunda yardım almak ve mevzuat konularında bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen özellikleri alanında yetkinlik (bilgi ve tecrübe), zaman ayırma, iyi bir iletişimci olma ve yardımseverlik olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre okul içinde öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenme ağları okuldaki tüm aktörleri kapsayan bir ağ yapısı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okulda öğretmenler arası profesyonel öğrenme ağının 31 aktörlü ve 114 bağlantıya sahip olduğu, ağ içindeki ortalama bağlantı sayısının 4'e yakın olduğu (*Avg. Degree*= 3.677) bulunmuştur. Ağ içinde birbirinden bağımsız 14 bileşen (*Components*=14) belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenme ağındaki en kısa mesafe 1 (*SD Distance* =1.065), ortalama uzaklık 2 (*Avg Distance*=2.289), ağın çapı ise 6 (*Diameter*=6) olarak bulunmuştur. Bağlantıların karşılıklılık oranı %17 (*Asymmetrics*=0.176), ağın yoğunluğu % 12 (*D*=0.123, Ss= 0.328) ve kümeleme katsayısı 0.329 (*Clustering Coefficient*= 0.329) olarak bulunmuştur. Buna göre gerek yoğunluk gerekse kümeleme katsayılarının orta düzeyde ve düşük bulunması ağ içindeki klik ve gruplaşmaların göstergesidir. Nitekim yapılan klik analizlerinde öğretmen ve yöneticilerin öğrenme ağlarında 38 klik bulunmuştur. Klikler belirgin bir takım ortak özelliklere göre oluşur ve örgütsel işlevsellik (bilgi toplama ve yayma gibi örgütsel düzeydeki konular gibi) önem taşır. Araştırmada branşlar dikkate alınarak oluşturulan ağ haritasına göre sınıf öğretmenliği branşındaki aktörler diğer branşlara göre etkileşimi en yüksek grup olarak bulunmuştur. Yönetim görevi olan aktörler ağın merkezinde yer almıştır. Tüm ağ haritaları birlikte incelendiğinde yaşa, kıdeme ve eğitim değişkenine göre bir gruplaşma görülmezken kısmen branşa ve cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü bulunmuştur. Öğretmenlerin okuldaki öğrenme ağları, öğrenme ağları teorisine göre genel (bireysel), yatay, dikey ve dıştan gelen ağlar olarak sınıflandırılarak değerlendirildiğinde her dört ağ biçimin de kullanıldığı ancak, ağın merkezinde yöneticilerin yer alması dikkate alındığında ağı yönlendiren dikey ağların varlığına rağmen, ağ içindeki kliklerin çokluğu, dikey ağların da kayda değer biçimde çok olduğunu göstermektedir. Araştırmada katılımcılar, okulda profesyonel öğrenme ağlarının geliştirilmesi için iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesine uygun ortam ve koşulların oluşturulmasını, kırtasiye iş yükünün azaltılması ile kendini geliştirmek ve birlikte gelişmek için daha çok zaman yaratılmasını, kuralların önceden oluşturulmasını, ödüllendirme sistemleri kurulmasını, bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmesini, mentörlük sistemi kurulmasını ve disiplinler arası ekipler kurulmasını önermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler en çok öğrenci sorunlarına çözüm bulmak, yeni uygulamalar konusunda fikir almak, ortak çalışmalar konusunda yardım almak ve mevzuat konularında bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen özellikleri alanında yetkinlik (bilgi ve tecrübe), zaman ayırma, iyi bir iletişimci olma ve yardımseverlik olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre okul içinde öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenme ağları okuldaki tüm aktörleri kapsayan bir ağ yapısı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okulda öğretmenler arası profesyonel öğrenme ağının 31 aktörlü ve 114 bağlantıya sahip olduğu bulunmuştur. Gerek yoğunluk gerekse kümeleme katsayılarının orta düzeyde ve düşük bulunması ağ içindeki klik ve gruplaşmaların göstergesidir. Araştırmada branşlara göre ağ haritasına göre sınıf öğretmenliği branşındaki aktörler diğer branşlara göre etkileşimi en yüksek grup olarak bulunmuştur. Yönetim görevi olan aktörler ağın merkezinde yer almıştır. Yaşa, kıdeme ve eğitim değişkenine göre bir gruplaşma görülmezken kısmen branşa ve cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü bulunmuştur. Öğretmenlerin okuldaki öğrenme ağları, öğrenme ağları teorisine göre genel (bireysel), yatay, dikey ve dıştan gelen ağlar olarak sınıflandırılarak değerlendirildiğinde her dört ağ biçimin de kullanıldığı ancak, ağın merkezinde yöneticilerin yer alması dikkate alındığında ağı yönlendiren dikey ağların varlığına rağmen, ağ içindeki kliklerin çokluğu, dikey ağların da kayda değer biçimde çok olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenen örgütler, öğretmen ağları, öğrenme ağları, sosyal ağ analizi, okul-içi ağlar

Kaynakça

Aggarwal C. (2011*). Social network data analytics*. NY: Springer. ISBN 978-1-4479-8462- 3.

Ambula, R., Awino, Z. B., & K'Obonyo, P. (2016). The role of employee outcomes in the relationship between learning organization and performance of large manufacturing firms. *DBA Africa Management Review*, 6(1).

Barrados, M., & Mayne, J. (2003). Can public sector organisations learn?. *OECD Journal on Budgeting,* 3(3), 87-103.

Bertels, T. (2008). Modell für das management des wandels im wissenszeitalter. Kremin-Buch,

Brătianu, C. (2018), Unıversities as learning organizations: Challenges and strategies. *Challenging the status quo in management and economics,* 545.

Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review,* 24(3), 522-537.

Easterby-Smith, M., & Araujo, L. (1999). Organizational learning: current debates and opportunities. *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice,* 1(1), 1-21.

Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly,* 13(1), 5-22.

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization (Vol. 71, No. 4, pp. 78-91). July-August: *Harvard Business Review*.

Goh, S. C., Cousins, J. B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change,* 7(4), 289.

Griego, O. V., Geroy, G. D., & Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner's perspective. *The Learning Organization*, 7(1), 5-12.

Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., & Ishak, N. A. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: A proposed framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 130, 299-304.

Jamali, D., Sidani, Y., & Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: a comparative analysis using the DLOQ. *The Learning Organization*, 16(2), 103-121.

Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies* 21; 487 DOI: 10.1177/0170840600213001

Marks, Helen M., and Susan M. Printy. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39(3), 370-397.

Odor, H. O. (2018). A Literature Review on Organizational Learning and Learning Organizations. Int J Econ Manag Sci, 7(2), 494-524.

Pedler, M. (1995). A guide to the learning organization. *Industrial and Commercial Training,* 27(4), 21-25.

Poell, R. F., Chivers, G.E., Van der Krogt, F.J. & Wildemeersch, D.A. (2014). Learning-network theory: *Organizing the dynamic relationships between learning and work.* Chapter · January 2014, https://www.researchgate.net/publication/292655653

Probst, G., & Büchel, B. S. (1997). *Organizational learning: The competitive advantage of the future.* Prentice Hall.

Rowden, R. W. (2001). The learning organization and strategic change. *Advanced Management Journal*, 66(3), 11.

Schaap, H. & Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environ Res*, 21:109–134 https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y

Senge, P., & Käufer, K. (2000). Communities of leaders or no leadership at all. Cutting Edge:*Leadership.*

Škerlavaj, M. & Dimovski, V. (2006). Social network approach to organizational learning *Journal of Applied Business Research* – Second Quarter, 22 (2).

Stewart, D. (2001). Reinterpreting the learning organisation. *The Learning Organization,* 8(4), 141-152.

Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* 134-146.

(25772) Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Ortak Yazarlık Sosyal Ağı Üzerinden Disiplinlerarası Akademik İşbirliği

ZEYNEP EREN

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada ve ülkemizde disiplinler arası çalışma yaklaşımı giderek daha fazla ağırlığını hissettirmektedir. Toplumsal sorunların giderek daha fazla karmaşıklaştığı, tek bir disiplinin ya da çalışma alanının sorunların çözümünde yetersiz kaldığı ve farklı disiplin ve çalışma alanlarının sorun çözmeye farklı bakış açıları getirerek daha zengin ve işlevsel çözümler üretme kapasitesine sahip olduğu görüşü giderek daha fazla taraftar bulmaktadır. Bilim dünyasında çeşitli çalışmalar incelendiğinde, farklı disiplinlerin farklı bakış açılarının katkısı ile ortaya konulan araştırma sonuçlarının yapılan araştırmaların niteliğini arttığı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu durum farklı alanlardan akademisyenlerin ortak araştırmalara ve farklı disiplinlere açılmalarına ve giderek daha çok bilimsel disiplinde işbirliği arayışına neden olmaktadır. Eğitim yönetimi alanına ilişkin kimlik tartışmaları devam etse de üzerinde tartışmasız kabul edilebileceği yönü, disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğudur. Kaynağını özünde Yönetim Biliminden alan ve *"yönetimin eğitime uygulanması"* olarak tanımlanan eğitim yönetimi alanı, bu disiplinlerarası olma özelliğini yönetim biliminin de disiplinlerarası bir bilim olmasından almaktadır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, işletme gibi çok farklı disiplinlerden yararlanan yönetim bilimi, temel kavramlarını bu bilim dalları ve disiplinlerden devşirmektedir. Hatta sibernetik ve bilgisayar bilimleri ve son yıllarda da karmaşıklık bilimlerinin gelişmesiyle fizik, matematik bilimleri ile etkileşimi nedeniyle daha fazla bilim ve disiplinle etkileşim içindedir. Dolayısıyla yönetimin ruhu disiplinlerarasıdır. Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda ortak yazarlık ilişkisi üzerinden akademik işbirliğinin ve yapılan araştırmalarda disiplinlerarası çalışmaların durumunun değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (1) Eğitim yönetimi alanında ortak yazarlık ilişkisi üzerinden araştırma ağları nasıldır? (araştırma ağlarının görsel olarak ağın ortaya konulması) (2) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda araştırmacıların disiplinlerarası çalışma yaklaşımları oransal olarak nasıldır? (yoğunluk) (3) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda en çok hangi aktörler arasında, hangi konularda ve alanlarda akademik işbirliği yapılmaktadır? (ağ merkezileşme ölçümleri).

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde olan araştırmada sosyal ağ analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dökümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Son bir yıl (2017) içinde eğitim yönetimi alanında yayın yapılan başlıca dergilerden tarama yapılarak eğitim yönetimi alanında en çok yayın yapılan dergilerden amaçlı örnekleme yoluyla 8 dergi seçilerek yayınlanan makaleler hem anahtar kelimeler hem de araştırmacıların mensup oldukları anabilim dalları açısından incelenmiştir. *Bu araştırmanın aktörleri,* dört temel kritere göre seçilmiştir. Eğitim yönetimi alanında en çok yayın yapıldığı dergiler arasından yapılan taramalar sonucunda amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen sekiz hakemli bilimsel ve ULAKBİM tarafından taranan bilimsel dergilerde (KUEY, AÜ EBF Dergisi, Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, AÜEF Dergisi, Çukurova EF Dergisi, Erzincan EF Dergisi, EJER), (a) 2017 yılı içinde yayınlanan, (b) 2 ya da daha fazla yazar tarafından yazılmış makalelerde, (c) yazarlarından en az birinin eğitim yönetimi uzmanlık alanına mensup olduğu ve/veya (d) makalelerdeki anahtar kavramların ve makale başlıklarında eğitim yönetimi konu alanına girebilecek *örgüt* ve *yönetim bilimi, yönetim, yönetici, finans yönetimi, sınıf yönetimi* ve bunlarla ilişkili kavramların yer aldığı makalelerin yazarlarından oluşmaktadır. Bu kriterlere göre 50 makale ve 111 aktör belirlenmiştir. *Araştırmada incelenen ilişki,* eğitim yönetimi alanında ortak yazarlık üzerinden disiplinler arası akademik işbirliği ilişkisidir. Disiplinler arasılık için herkesin kabul edeceği bir tanım bulunmamaktadır. En geniş tanımı ile, disiplinler arasılık için ortak çözümler üretmede farklı yöntem ve teknikler kadar farklı alanların etkileşimi söz konusudur. Bu bağlamda, bu araştırmada *disiplinler arası akademik işbirliği ilişkisi"* kavramı, araştırmacıların (makale yazarlarının) kendi alanı olan eğitim yönetimi alanı dışında kalan tüm farklı disiplin ve bölümlerle birlikte yapılan araştırmalarda birlikte çalışma ve ortak yazarlık ilişkisi anlamında kullanılmaktadır (operasyonel tanım). A*raştırmada sosyal ağ,* seçilen dergilerde 2017 yılında eğitim yönetimi alanına giren konularda birbiri ile ortak yayın yapan araştırmacılar, bu araştırmacılar arasındaki ortak yazarlık ilişkisi ve bu ilişkilerin oluşturduğu yapıdır. Araştırmanın verileri sosyal ağ analizine uygun tekniklerle analiz edilerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır

Dünyada ve ülkemizde disiplinler arası çalışma yaklaşımı giderek daha fazla ağırlığını hissettirmektedir. Toplumsal sorunların giderek daha fazla karmaşıklaştığı, tek bir disiplinin ya da çalışma alanının sorunların çözümünde yetersiz kaldığı ve farklı disiplin ve çalışma alanlarının sorun çözmeye farklı bakış açıları getirerek daha zengin ve işlevsel çözümler üretme kapasitesine sahip olduğu görüşü giderek daha fazla taraftar bulmaktadır. Bilim dünyasında çeşitli çalışmalar incelendiğinde, farklı disiplinlerin farklı bakış açılarının katkısı ile ortaya konulan araştırma sonuçlarının yapılan araştırmaların niteliğini arttığı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu durum farklı alanlardan akademisyenlerin ortak araştırmalara ve farklı disiplinlere açılmalarına ve giderek daha çok bilimsel disiplinde işbirliği arayışına neden olmaktadır. Eğitim yönetimi alanına ilişkin kimlik tartışmaları devam etse de üzerinde tartışmasız kabul

edilebileceği yönü, disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğudur. Kaynağını özünde Yönetim Biliminden alan ve "yönetimin eğitime uygulanması" olarak tanımlanan eğitim yönetimi alanı, bu disiplinlerarası olma özelliğini yönetim biliminin de disiplinlerarası bir bilim olmasından almaktadır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, işletme gibi çok farklı disiplinlerden yararlanan yönetim bilimi, temel kavramlarını bu bilim dalları ve disiplinlerden devşirmektedir. Hatta sibernetik ve bilgisayar bilimleri ve son yıllarda da karmaşıklık bilimlerinin gelişmesiyle fizik, matematik bilimleri ile etkileşimi nedeniyle daha fazla bilim ve disiplinle etkileşim içindedir. Dolayısıyla yönetimin ruhu disiplinlerarasıdır. Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda ortak yazarlık ilişkisi üzerinden akademik işbirliğinin ve yapılan araştırmalarda disiplinlerarası çalışmaların durumunun değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (1) Eğitim yönetimi alanında ortak yazarlık ilişkisi üzerinden araştırma ağları nasıldır? (araştırma ağlarının görsel olarak ağın ortaya konulması) (2) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda araştırmacıların disiplinlerarası çalışma yaklaşımları oransal olarak nasıldır? (yoğunluk) (3) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda en çok hangi aktörler arasında, hangi konularda ve alanlarda akademik işbirliği yapılmaktadır? (ağ merkezileşme ölçümleri). Tarama modelinde olan araştırmada sosyal ağ analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dökümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Son bir yıl (2017) içinde eğitim yönetimi alanında yayın yapılan başlıca dergilerden tarama yapılarak eğitim yönetimi alanında en çok yayın yapılan dergilerden amaçlı örnekleme yoluyla sekiz dergi seçilerek yayınlanan makaleler hem anahtar kelimeler hem de araştırmacıların mensup oldukları ana bilim dalları açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın aktörleri, dört temel kritere göre seçilmiştir. Eğitim yönetimi alanında en çok yayın yapıldığı dergiler arasından yapılan taramalar sonucunda amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen sekiz hakemli bilimsel ve ULAKBİM tarafından taranan bilimsel dergilerde (KUEY, AÜ EBF Dergisi, Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, AÜEF Dergisi, Çukurova EF Dergisi, Erzincan EF Dergisi, EJER), (a) 2017 yılı içinde yayınlanan, (b) iki ya da daha fazla yazar tarfından yazılmış makalelerde, (c) yazarlarından en az birinin eğitim yönetimi uzmanlık alanına mensup olduğu ve/veya (d) makalelerdeki anahtar kavramların ve makale başlıklarında eğitim yönetimi konu alanına girebilecek örgüt ve yönetim bilimi, yönetim, yönetici, finans yönetimi, sınıf yönetimi ve bunlarla ilişkili kavramların yer aldığı makalelerin yazarlarından oluşmaktadır. Bu kriterlere göre 50 makale ve 111 aktör belirlenmiştir. Araştırmada incelenen ilişki, eğitim yönetimi alanında ortak yazarlık üzerinden disiplinler arası akademik işbirliği ilişkisidir. Disiplinler arasılık için herkesin kabul edeceği bir tanım bulunmamaktadır. Disiplinler arasılığın daha dar uygulamaları için çok disiplinli, çapraz disiplinli ve disiplinler ötesi gibi terimler kullanılmakla birlikte çoğu kez bütün bu uygulamalar disiplinler arası terimi ile karşılanmaktadır. En geniş tanımı ile, disiplinler arasılık, işbirliğine yönelik problem çözmeyi, karmaşık araştırma sorunlarını, araç ve yöntembilimlerini ödünç almayı ve disiplinler ile kavramlar arası çapraz tohumlamayı içerir. Görüldüğü gibi disiplinler arasılık için ortak çözümler üretmede farklı yöntem ve teknikler kadar farklı alanların etkileşimi söz konusudur. Bu bağlamda, bu araştırmada "disiplinler arası akademik işbirliği ilişkisi" kavramı, araştırmacıların (makale yazarlarının) kendi alanı olan eğitim yönetimi alanı dışında kalan tüm farklı disiplin ve bölümlerle birlikte yapılan araştırmalarda birlikte çalışma ve ortak yazarlık ilişkisi anlamında kullanılmaktadır (operasyonel tanım). Bu araştırmada sosyal ağ, seçilen dergilerde 2017 yılında eğitim yönetimi alanına giren konularda birbiri ile ortak yayın yapan araştırmacılar, bu araştırmacılar arasındaki ortak yazarlık ilişkisi ve bu ilişkilerin oluşturduğu yapıdır. Araştırmanın verileri sosyal ağ analizine uygun tekniklerle analiz edilerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 2017 yılı içinde sekiz dergide eğitim yönetimi alanına giren toplam 50 makalede 111 araştırmacı arasında sadece üç makalede disiplinler arası ilişki belirlenmiştir. Araştırmada yapılan sosyal ağ analizi bulgularına göre, var olan kapasitenin sadece % 13'ünün kullanıldığı, kümeleme analizi bulgularına göre içte sıkı, dışa kapalı bir görüntü sergilediği belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında disiplinlerarası çalışma yapma eğilimi son derece düşük bulunmuştur. Araştirma bulgularına göre, Eğitim Yönetimi alanında en çok makalenin yayınlandığı dergi, beklendiği gibi alanın önde gelen dergisi olan ve doğrudan eğitim yönetimi ile ilgili makalelerin yayınlandığı *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (KUEY)* olarak bulunmuştur. Bu dergide, 2017 yılında araştırmanın kriterlerine uygun toplam 43 araştırmacı tarafından 22 makale yayınlanmıştır. Dergide 2017 yılında en çok Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi (n=7), İnönü Üniversitesi (n=6), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (n= 5), Gazi Üniversitesi (n=3) ve Hacettepe Üniversitesi'nden (n=3) araştırmacılar tarafından yayın yapıldığı bulunmuştur.Araştırmacıların ortak yayınları incelendiğinde genellikle MEB personeli öğretmen ve yöneticilerin (n=5) aynı zamanda yükseklisans ve doktora öğrencileri olarak eğitim yönetimi uzmanı olarak kendilerini tanımladıkları ve görev aldıkları; sadece bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (n=1) ve bir Yönetim Bilimi (n=1) olmak üzere iki araştırmacı dışında tüm araştırmacıların eğitim yönetimi anabilim dalı uzmanlık alanından oldukları bulunmuştur. Çalışma konuları ve araştıracıların uzmanlık alanları birlikte incelendiğinde disiplinlerarası araştırma eğiliminin oldukça kısıtlı olduğu bulunmuştur. Bu durum eğitim yönetiminin doğasına aykırıdır ve dışarıdan yeni ve nitelikli bilgilerin girmesini ve alanına gelişimini engelleyecektir. Bu araştırmanın önerisi, hem yöntem çeşitliliği hem de farklı disiplinler arasında araştırma yapma yaklaşımının arttırılmasının gerekliliğidir. Bu koşullarda, birbirini tekrarlayan araştırmaların azalmasını ve daha nitelikli ve yeni bilgilerin alana dahil edilmesini de kolaylaştıracaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 2017 yılı içinde sekiz dergide eğitim yönetimi alanına giren toplam 50 makalede 111 araştırmacı arasında sadece üç makalede disiplinler arası ilişki belirlenmiştir. Araştırmada yapılan sosyal ağ analizi bulgularına göre, var olan kapasitenin sadece % 13'ünün kullanıldığı, kümeleme analizi bulgularına göre içte sıkı, dışa kapalı bir görüntü sergilediği belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında disiplinlerarası çalışma yapma eğilimi son derece düşük bulunmuştur. Araştirma bulgularına göre, Eğitim Yönetimi alanında en çok makalenin yayınlandığı dergi, beklendiği gibi alanın önde gelen dergisi olan ve doğrudan eğitim yönetimi ile ilgili makalelerin yayınlandığı *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (KUEY)* olarak bulunmuştur. Bu

dergide, 2017 yılında araştırmanın kriterlerine uygun toplam 43 araştırmacı tarafından 22 makale yayınlanmıştır. Dergide 2017 yılında en çok Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi (n=7), İnönü Üniversitesi (n=6), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (n= 5), Gazi Üniversitesi (n=3) ve Hacettepe Üniversitesi'nden (n=3) araştırmacılar tarafından yayın yapıldığı bulunmuştur.Araştırmacıların ortak yayınları incelendiğinde genellikle MEB personeli öğretmen ve yöneticilerin (n=5) aynı zamanda yükseklisans ve doktora öğrencileri olarak eğitim yönetimi uzmanı olarak kendilerini tanımladıkları ve görev aldıkları; sadece bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (n=1) ve bir Yönetim Bilimi (n=1) olmak üzere iki araştırmacı dışında tüm araştırmacıların eğitim yönetimi anabilim dalı uzmanlık alanından oldukları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Eğitim yönetimi, akademik işbirliği, Sosyal ağ analizi, işbirliği ağı, disiplinlerarası araştırma

Kaynakça

Al, U. (2008). Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir Yaklaşım. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Al, U., Sezen, U. ve Soydal, İ. (2012). Hacettepe üniversitesi bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi.* 29,1, 53-71.

Al, P., Al, U. ve Bahşişoğlu, H. K. (2004). Science Citation Index'de hacettepe üniversitesi: 1975-2003. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 2: 229-244.

Andres, D., Munoz, J.P. and Queupil, P. F. (2016). Assessing collaboration networks in educational research: a co-authorship-based social network analysis approach,*International Journal of Educational Management*, 30, 3.http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2014-0154

Asan, A. (2010). Web of Science kapsammdaki dergilerde yayın bakımından Türkiye'de bir üniversite örneği: Trakya Üniversitesi. *Ulusal Akademik Yayincılık* içinde (s. 80-99).

Ankara: TÜBİTAK. http://uvt.ulakbim.gov.tr/toplanti/uay 10/aasan2.pdf

Aypay, A., Coruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tuncer, B., & Emran, B. (2010).The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999–2007. *Eurasian Journal of Educational Research,* 39, 59–77.

Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 5,59, 325-343.

Borgatti S. and Foster PB (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management.* 29,6, 991-1013.

Bridle, H.; Vrieling, A; Cardillo, M; Araya, Y; and Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures,* 53, 22–32. http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2013.09.003

Byrd, J. K. (2007). A call for statistical reform in EAQ. *Educational Administration Quarterly,* 43,3, 381-391.

Çiftçi, Ş. K., Danişman, Ş., Yalçın, M., Tosuntaş, Ş. B., Ay, Y., Sölpük, N., and Karadağ, E.(2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacherN education in Turkey: A bibliometric study. *Educational Sciences: Theory & Practice,*

16, 1097-1123.

Demirhan, G. (2015). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Demirhan, G., Aypay, A. ve Yücel, C. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigma: Ontolojik ve epistemolojik kabuller. *Turkish Studies Educational Sciences,* 13, 11, 467-486.

Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yükseklisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 25, 1, 399- 410. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2324

Donmoyer, R. (2001). Evers and Lakomski's search for leadership's holy grail (and the intriguing ideas they encountered along the way). *The Journal of Educational Administration*, 39, 6, 554-572.

Duque, R.B., Ynalvez, M., Sooryamoorthy, R., Mbatia, P., Dzorgbo, D.B.S. and Shrum, W., (2005). Collaboration paradox scientific productivity, the internet, and problems of research in developing areas. *Soc. Stud.* Sci. 35,5, 755–785.

Eren, Z. ve Kıral, E. (2018). Sosyal ağ analizi ve eğitim araştırmalarında kullanımı. *Eğitimden Kareler.* Ankara: Eyuder Yayınları, ss. 308-353. E-ISBN : 978-975-2490-26-0

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 2,1, 140-147.

Ergün, M., Recepoğlu E., Küçük A. Z. ve Oğuz K. (2014). Türkiye'deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 25-40.

Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A Study in the sociology of science.* Vancouver: Empirical Press.

Gossart, C. ve Ozman, M. (2009). Co-authorship networks in social sciences: The case of Turkey. *Scientometrics,* 78, 2, 323-345.

Gulbenkian Komisyonu (1996). *Sosyal bilimleri açın,* çev. Şirin Tekeli: İstanbul: Metis Yayınları.

Gündoğmuş, B. (2019). *Disiplinlerarasılık.* http://bulentgundogmus.com/disiplinlerarasilik/ Hatipoğlu, G., Hıdıroğlu, Y.Ö. ve Tok, T.N. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki makalelere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Human Sciences,* 15,2, 1362-1380.

Hesapçıoğlu, M., ve Deniz, L. (2008). Eğitim tarihine ilişkin süreli yayınlar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi,* 6,12, 539–552.

Imber, M. (1995). Organizational counterproductivism and educational administration. In R. Donmoyer., M. Imber, & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 113-123). Albany: State University of New York Press.

İşçi, S. (2013). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(25790) Eğitimde Ailenin Önemi Helikopter Ebeveyn Tutum Geliştirme Ölçeği

İLKNUR ŞENETÇİ
ULUDAĞ FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMİ

ALİ KEMAL AYHAN
BİLFEN EĞİTİM KURUMLARI

ÖZET

Problem Durumu

Helikopter ebeveyn konusundaki çalışmalara bakıldığında, iş bulma konusunda rekabetin arttığı tüm toplumlarda helikopter ebeveynlerin çocuklarını korumacı ve başarı odaklı olarak yetiştirdiği ve yetişkinlik döneminde çocuklarının hayatında söz sahibi olmaya devam ederek başarı odaklı ve korumada olma halini sürdürmek istedikleri görülmektedir. Örneğin, çocuklarını çeşitli kurslara ve en iyi olduğu düşünülen okullara göndermeleri ve/veya çocuklarının evlenene kadar ebeveynleri ile aynı evde yaşamayı sürdürmelerini desteklemek gibi özellikler Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış araştırmalarda da helikopter ebeveynlerin ortak özellikleri arasında yer almıştır (Hershatter ve Epstein, 2010; Kwon, Yoo ve E.Bingham, 2015). Helikopter ebeveynlerin çocuk yetiştirirken aşırı korumacı ve rekabetçi eğilimleri onları çocuklarının problemlerini onlar adına çözmeye ve oldukça geç başladıkları yetişkinlik hayatlarına da müdahil olmaya itmektedir. Yapılan araştırmalarda bu tutumun çocukların ergenlikten yetişkinliğe geçişini ve buna bağlı olarak hayatta karşılaştıkları problemleri çözmekteki becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014).

Ebeveynlerin sorun çözme, yol açma ve çizme konusundaki ısrarlarının çocukların iş ve yaşam mutluluklarına ve iyi olma hallerine olumsuz etki ettiği, bu tip ebeveynlerin çocukları üzerine yapılan araştırmalarda dile getirilmiştir (H.Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchul ve Tashnerl, 2013).

Helikopter ebeveyn ve aşırı ilgili ebeveynliğin kişilerin iş tatmini, iyi olma hali, sosyal ve romantik ilişki yürütme becerileri ve akademik başarılarına etkisi üzerine farklı ülkelerde pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Reed ve arkadaşları, psikolojik kontrol uygulayan ailelerin çocuklarının öz yeterliliğe sahip yetişkinler olamadıklarını, stresli durumlarla başa çıkmakta zorluk yaşadıklarını ve genellikle kaçınmacı davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır (Reed, Duncan, Lucier-Greer ve Fixelle, 2016). Helikopter ebeveynler çocuklarına iyi niyetli yaklaşıyor ve kısa vadede onları rahatsız olabilecekleri durumlardan koruyorlarsa da uzun vadede fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini engelliyor olmaları (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014), bu olguya dikkat çekilmesinin önemli nedenlerindendir. Çünkü bu durum, bireylerde daha yüksek depresyon seviyelerine ve daha düşük yaşam tatmini düzeylerine yol açmaktadır (Schiffrin, Liss, Miles-Mclean, Geary, Erchull ve Tashner, 2014).

1.1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mills, sosyal bilimlerin konusu içerisinde sıkıntılar ve sorunlar olarak iki farklı kavramdan söz eder. Buna göre "sıkıntılar, bireyin kişiliği çevresinde ortaya çıkar ve başkalarıyla dolaysız ilişkileri kapsamında yer alır.

Kişinin benliğiyle ve doğrudan doğruya farkında olduğu kısıtlı toplumsal yaşam alanlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla kişisel sıkıntıların ifade edilip çözüme kavuşturulması, tamamıyla biyografik bir varlık olan birey ile içinde yaşadığı birincil muhit çerçevesinde gerçekleşir.", " …sorunlar ise bireyin bu sınırlı çerçevesini ve iç yaşamının menzilini aşan meselelerle ilişkilidir…(Çisil Okant Yaşin2018)

Araştırmanın amacı, günümüzde sıklıkla bahsedilmekte olan helikopter ebeveyn kavramının Türk toplumundaki yansımasının ne olduğudur.Ebeveynlerin özelliklerinin ve bununla beraber helikopter ebeveynler tarafından büyütülmüş bireylerin beklentilerini, düşüncelerini, duygularını ve umutlarını ortaya koyarak, yakın gelecekte nelerle karşılaşabileceklerinin analizini yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Nitel Araştırma;

Eğitimde Ailenin Önemi

Aile, çocuğun doğduğu andan itibaren yaşamı, kendini ve diğer bireyleri ilk tanımaya başladığı, ilk deneyimlerini edindiği, bir başka deyişle ilk eğitimini aldığı temel kurumdur. Çocuğun yetişkin bir insan olduğunda sahip olacağı kişilik örüntüsü, kuşkusuz yaşamın daha sonraki yıllarında devreye giren kurumlardan etkilenmekle birlikte, öncelikle aile içinde oluşmaya başlar. Ailede çocuk eğitimi bu nedenle ihmal edilmeyecek kadar önemli bir konudur (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı [T.C.A.A.K.], 1995, s. 1). Aile içi uyum, ailenin çocuğuna karşı gösterdiği tutum ve yaklaşım çocuğun çevresine karşı göstereceği davranışların, hayata bakış açısının temelini oluşturur. Devamlı olumsuzlukların yaşandığı, güven duygusunun olmadığı bir ailede yetişen çocukla, saygı sınırları içerisinde sevgi ve huzurla büyüyen bir çocuğun dünyaya bakışı farklı olacaktır. Bireylerin yetişkinlik döneminde yaşadığı birçok ruhsal problemlerin çocuklukta yaşanan olaylara bağlanması sağlıklı bir ortamda geçirilen çocukluğun önemini göstermektedir

(Çağdaş, 2009, s. 26). Çocuğun ilk eğitimsel deneyimlerini aile sağlar. Bu deneyimler bebeklikte çocuğa kılavuzluk etme ve yönlendirme denemeleriyle başlar. Çocuğu eğitmek için yapılan bu denemelerden bazıları bilinçli olarak gerçekleştirilse de çoğu zaman ebeveynler çocuğunun davranışlarını olumsuz etkilediklerini fark edemezler.

Aile-Çocuk İlişkileri

Hayata savunmasız başlayan ve birilerinin yardımı olmadan hayatta kalmayı başaramayan bir varlıktır insan. Doğar doğmaz karşısında annesini bulur ve ilk onunla etkileşime geçer (Çağdaş, 2009, s. 15). Çocuklar açısından yaşamı boyunca kendisine destek veren bir aileye sahip olmak büyük bir önem taşır. Anne-babaların çocuklarının eğitiminde dikkat etmeleri gereken bir unsur da kendi beklentileri ile çocuklarının yetenekleri arasında dengeyi sağlayabilmektir. Bu dengenin sağlanamadığı çocukların kişilik gelişimlerinde sıkıntılar yaşanır. (Özel - Zelyurt 2016)Konularında nitel araştırma yapılmıştır.

Helikopter anne babaların 30 yıllık geçmişi vardır.Bu çocuk yetiştirme tutumu ; anne babanın çocuğu üzerinde aşırı kontrol sağlama çabası, ortada somut sebepler bulunmasa dahi çocuğunun başına gelebilecek herhangi olası bir zarar veya başarısızlığı önlemek için abartılı bir telaş ve çocuğa ihtiyacının ötesinde özveri ile kendini gösterir.Bu araştırmanın amacı, algılanan helikopter ebeveyn tutumunu; anne ve baba düzeyinde etik konular, güven,temel yaşam, akademik yaşam ve duygusal yaşam boyutlarında analiz etmektir.

Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili Mustafakemalpaşa ilçesinde 11-14 yaş gurubunda 30 katılımcıdan oluşmaktadır.Araştırmada ebeveyn tutumlarını belirtmek için "Kısa Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği " kullanılmıştır.Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Gerekli olan verileri elde etmek için anket oluşturulmuştur.

Analize bakıldığında bireylerin yaşamında ailenin rolü oldulça büyük olduğu görülmektedir.

Gerekli olan verileri elde etmek için anket oluşturulmuştur.

Analizlere bakıldığında;bireylerin yaşamında ailenin rolü oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin en belirleyici özelliklerinin, aşırı ilgili olmaları olduğu görülmektedir. İlgi ise koruma konusunda yoğunlaşmaktadır. Çoğu zaman çocuklarının hayatını kolaylaştırmak adına mükemmel insan olmalarını sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.Aynı zamanda ebeynlerin bu tutum ve davranışları helikopter ebeveyn tutum ve davranışlarına örnek oluşturmaktadır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli olan verileri elde etmek için anket oluşturulmuştur.

Analizlere bakıldığında;bireylerin yaşamında ailenin rolünün oldukça büyük olduğu görülmektedir.Ebeveynlerin en belirleyici özelliklerinin, aşırı ilgili olmaları olduğu görülmektedir. İlgi ise koruma konusunda yoğunlaşmaktadır.

Korumak denilince ilk akla gelen fiziksel tehlikelerden korumak olsa da ebeveynler çocuklarını karşılarına çıkan çeşitli problemler ve sorumluluklardan da koruma eğilimindedirler.

Ebeveynlerin koruma ve akademik başarı kaygısı ile gösterdikleri davranış ve tutumlar genellikle çocuklarını kısıtlamak ya da onlar yerine seçimler yapmak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu konuyu iki yönlü ele almak mümkündür. Ebeveynler, çocuklarının sorumluluklarını üstlenerek ve onları muhtemel sorunlardan koruyarak aslında hedeflenmemiş bir sonuç yaratmakta, kişiler kendi problemleri çözme konusunda yeterlilik kazanamamakta ve özerk hareket etme yetisi geliştirememektedirler

Ortaya çıkan bir diğer sonuç, Çoğu zaman çocuklarının hayatını kolaylaştırmak adına mükemmel insan olmalarını sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.Aynı zamanda ebeynlerin bu tutum ve davranışları helikopter ebeveyn tutum ve davranışlarına örnek oluşturmaktadır.

Helikopter ebeveyn çalışmalarının toplumumuzda yaygın olarak yapılmadığı göz önünde bulundurularak araştırmanın bir başlangıç niteliği taşıyacağı ve literatüre yeni bir kapı açarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizlere bakıldığında;bireylerin yaşamında ailenin rolünün oldukça büyük olduğu görülmektedir.Ebeveynlerin en belirleyici özelliklerinin, aşırı ilgili olmaları olduğu görülmektedir. İlgi ise koruma konusunda yoğunlaşmaktadır.

Korumak denilince ilk akla gelen fiziksel tehlikelerden korumak olsa da ebeveynler çocuklarını karşılarına çıkan çeşitli problemler ve sorumluluklardan da koruma eğilimindedirler.

Ebeveynlerin koruma ve akademik başarı kaygısı ile gösterdikleri davranış ve tutumlar genellikle çocuklarını kısıtlamak ya da onlar yerine seçimler yapmak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu konuyu iki yönlü ele almak

mümkündür. Ebeveynler, çocuklarının sorumluluklarını üstlenerek ve onları muhtemel sorunlardan koruyarak aslında hedeflenmemiş bir sonuç yaratmakta, kişiler kendi problemleri çözme konusunda yeterlilik kazanamamakta ve özerk hareket etme yetisi geliştirememektedirler

Ortaya çıkan bir diğer sonuç, Çoğu zaman çocuklarının hayatını kolaylaştırmak adına mükemmel insan olmalarını sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.Aynı zamanda ebeynlerin bu tutum ve davranışları helikopter ebeveyn tutum ve davranışlarına örnek oluşturmaktadır.

Helikopter ebeveyn çalışmalarının toplumumuzda yaygın olarak yapılmadığı göz önünde bulundurularak araştırmanın bir başlangıç niteliği taşıyacağı ve literatüre yeni bir kapı açarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ebeveynlik, Helikopter anne-baba, Ölçek geliştirme

Kaynakça

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi Cilt 3· Sayı 1· Nisan 2019 / İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması / Hasan Yılmaz)

Helikopter Ebeveyn Sahibi y Kuşağının İş ve Yaşam Tatmini Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Çisil Okant Yaşin / Yüksek Lisans Tezi Ankara, 2018

Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi/International Journal Of EarlyChildhoodEducaitonStudies Şubat 2017 Cilt: 2 Sayı: 1 / Okul Öncesi Çocuğa Sahip Anne-Babalara Yönelik "Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği" ve "Anne-Baba Tutum Ölçeği" Geliştirme Çalışması / Arzu ÖZYÜREK

Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Özlem Diken Doktora Tezi ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı Eskişehir, Temmuz 2009

SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI dERGİSİ YIL: 16 SAYI: 36 OCAK - HAZİRAN 2016 ANNE BABA EĞİTİMİNİN AİLE ÇOCUK İLİŞKİLERİNE ETKİSİ / Erdoğan ÖZEL - Hikmet ZELYURT

29 MAYIS 2013 / Değerlendirme, Mem Notları / Zeki Pehlivan

Çeviri: Zeynep / Topal Eğitimpedia / 5 Nisan 2018 / 0 / 3187)

(25804) Öğretmenler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

ÜMİT CURA
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÜNAL
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapılan araştırmalar, sınıflar arasında var olan farklılıkların öğrenci çıktılarından farklı şekilde ölçülebileceği ve ilişkilendirilebileceğini göstermektedir (De Foe, 2014). Bunlardan birisi, sınıf iklimidir. Son yıllarda sınıf iklimi kavramı öğrenci, öğretmen ve veli algılarının dâhil edildiği birçok araştırmanın odağı haline gelmiştir. Üzerinde uzlaşılmıştek bir tanımı olmayan sınıf iklimi kavramı genel olarak "sınıf içindeki çevrenin algılanan özellikleri" şeklinde tanımlanmaktadır (López, Torres, Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao ve Valdés, 2018). Sınıf iklimi, var olduğu okul ve toplumla organik bağları olan bir kavramdır (Çengel ve Türkoğlu, 2015). Öğrencinin kişilerarası ve eğitimsel gelişimi için sınıfın odak noktasında bulunduğunu kabul eden Lewin (1936) insan davranışında çevre ve bireyin kendisinin belirleyici rollere sahip olduğunu savunarak bunu şu şekilde formüle eder: Davranış=f (Kişi, Çevre) (Akt. Aldridge ve Fraser, 1997).

Çocuklar şu dört farklı sistem içerisinde büyür: birey, aile, sınıf ve kültür. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesi sınıf iklimini güçlü bir şekilde etkilediğine inanılan bir yöndür. Öğrencinin başarısını etkileyen başlıca etkenlerden birisi de sınıf iklimidir; sınıf iklimini etkileyen ve ona yön veren etken ise öğretmenin duygusal desteği ve akademik rehberliğidir (Pianta, La Paro, Payne, Cox, ve Bradley, 2002: O'Connor ve McCartney, 2007). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrencilere güven verebilir ve öğrencilerin dünyaya entelektüel ve sosyal katılmalarını sağlayabilir. Öğretmenler, sınıfın kurallarını ve normlarını belirleyerek, aynı zamanda ekip çalışmasına elverişli bir ortam yaratarak öğrencilerin birbirleriyle olumlu yönde etkileşimde bulunmalarını sağlayabilir (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Sınıf iklimi ile ilgili literatürün incelenmesi sonucunda öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek uluslararası sadece birkaç ölçme aracının bulunduğu görülmüştür. Türkçe literatürde öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecekbir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenler tarafından algılanan sınıf iklimini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenler tarafından algılanan sınıf iklimini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada verilerin farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında (akademik, meslek, sanat, spor, imam hatip) görev yapan en az 384 öğretmenden toplanması planlanmıştır. Verilerin internet ortamında, öğretmenlere ölçek doldurmaları için eposta ile gönderilecek bir link ile toplanması düşünülmektedir.

Veriler, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Konya'da göre yapan öğretmenlerden toplanacaktır. Ölçekte yer alacak maddelerin yazımı için öncelikle sınıf iklimine ilişkin literatür ve sınıf iklimi ile ilgili geliştirilmiş ölçekler incelenecektir (Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010; Dorman, 2003; Fisher ve Fraser, 1981; Fraser ve Treagust, 1986; Fraser, 1990; Fraser, Anderson, ve Wahlberg, 1982; Fraser ve Treagust, 1986; Moos ve Trickett, 1974; Taylor, Fraser, ve Fisher, 1997).

İnceleme sonucuna göre madde havuzu oluşturulacaktır. Madde havuzunda yer alacak denemelik maddeler hakkında sınıf yönetimi dersi veren en az üç uzmandan görüş alınarak maddelerin kapsam geçerliğine karar verilecektir. Bu çalışmaların ardından bir deneme formu oluşturulacak ve katılımcılardan tamamen katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenilecektir.

Katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda da ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılacaktır. Bu kapsamda Açımlayıcı FaktörAnalizi (AFA) ve sonrasında AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür incelendiğinde; uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek sınırlı sayıda ölçme aracının bulunduğu tespit edilmiştir. Türkçe literatürde ise öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algılarını ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Öğretmenler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği'nin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bir başka deyişle, sınıf ikliminin değerlendirilmesi ile ilgili Türkçe literatürekatkı sağlanacak olması, bu çalışmanın güçlü yönlerinden biridir. Ölçek

geliştirilmesi sürecinde yapılacak işlemler halen devam etmektedir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf iklimini nasıl algıladıklarına ilişkin olarak ölçüm yapabilecek, geçerliği ve güvenirliği olan bir ölçme aracını geliştirmiş olmayı bekliyoruz.

Anahtar Kelimeler : sınıf iklimi, sınıf ortamı, sınıf atmosferi, ölçek geliştirme

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991).An ethological approach to personality development.*American Psychologist*, 46, 333-341.

Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (1997).Examining science classroom environments in a cross-national study.*Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997*.http://www.waier.org.au/forums/1997/aldridge.html

Çengel, M. veTürkoğlu, A. (2015). Classroom climate perceived by students scale: A validity and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education,* 11(4), 1240-1257.

De Foe, M. M. (2014). *Teachers' Perspectives On Classroom Climate and Teacher Outcomes.*(Published Master's Thesis). Fordham University, New York.

Doll, B., Spies, R. A., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K. and Turner, A. (2010). The ClassMaps survey: A measure of middle school science students' perceptions of classroom characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 338-348.

Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the what is happening in this class? (WIHIC) Questionnaire using confirmatory factor analysis.*Learning Environments Research*, 6, 231.

Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory.*Science Education*, 65, 145–156.

Fraser, B. J. (1990). *Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

Fraser, B., Anderson, G., & Walberg, H. (1982).*Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (Third version)*. Western Australian Institute of Technology. Perth, Australia.

Fraser, B.J. &Treagust, D.F. (1986).Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education.*Higher Education*, 15, 37–57.

López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M. & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research,* 3.

Moos, R. H., &Trickett, E. J. (1974).*Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

O'Connor, E. & McCartney, K. (2007).Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development.*American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.

Taylor, P.C., Fraser, B.J. & Fisher, D.L. (1997).Monitoring constructivist classroom learning environments. International Journal of Educational Research, 27, 293–302.

(25810) Twitter'da Paylaşılan Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşlerin Metin Madenciliği Aracılığıyla İncelenmesi

SEDA GÜNDÜZALP
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

GÖNÜL ŞENER
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dijital çağ ile birlikte özellikle akıllı telefonların yaygınlaşmasının ardından kişi ve kurumların farklı amaçlarla sosyal medya diye tanımlanan bilgi, duygu ve düşüncelerin yazılı veya görsel olarak paylaşıldığı internet üzerinden ulaşılan platformları sıkça kullandığı günümüzün bir gerçeğidir. Artık bireyler ülke ve dünya gündemini sosyal medya üzerinden takip edebiliyor, bir konu ile ilgili kişisel yorumunu veya o anki duygularını paylaşabiliyor. Sosyal medyanın etki alanının ve gücünün artmasıyla kurumlar da artık bilgilendirme, duyuru yapma gibi nedenlerle söz konusu platformu etkin bir biçimde kullanmaya başladılar.

İnternetin ve sosyal medyanın büyümesi ile her geçen gün bunları günlük rutinleri arasına daha fazla yerleştirmekte olan insanlar, firmaların da sosyal medya ortamlarında daha fazla yer almasına neden olmuştur(Meral ve Diri, 2014). Günümüzde, sosyal medya hiç tereddüt ve kısıtlama olmaksızın, kullanıcıların görüş ve düşüncelerini sosyal medya üzerinde yayınlamalarına izin vererek modern yaşamda önemli bir rol oynamaktadır (Sheheu, 2019). Sosyal medya paylaşım sitelerinin kullanıcı sayısı bakımından yapılan sıralamalarda üst sıralarda yer programlardan biri Twitter'dır. Twitter üzerinden gündemdeki herhangi bir konu ile alakalı dileyen her kullanıcı görüşünü yazarak dile getirebiliyor.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda Twitter'ın kullanım amaçları şöyle sıralanabilir (Odabaşı vd, 2012):

· İçerik oluşturma ve bilgi paylaşımı

· İletişim ve sosyal bağ kurma

· İşbirlikçi ve katılımcı ortam oluşturma.

Sosyal medyadaki milyarca veri, araştırmacıların veri analizi üzerine araştırma yapmaları için çok etkileyici bir ortam oluşturmaktadır(Jain ve Katkar, 2015'ten akt., Shehu, 2019). Twitter üzerinde eğitim kapsamında paylaşılan görüşlerin olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda eğitim ile bağlantılı birçok konu hakkında paylaşım yapılmaktadır. Bu konular arasında araştırma kpnusu kapsamında günümüz dünyasında etki alanın giderek arttığı bilenen bu program üzerinde "öğretmenlik" mesleği ile ilgili paylaşılan görüşlerin analizini yapmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma, nitel paradigma içerisinde değerlendirilen olgubilim "fenomenoloji" deseni ile şekillendirilmiştir. Olgubilim deseni, görebildiğimiz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgular üzerinde düşünmemizi sağlar. Olgubilim farkında olduğumuz ancak tam olarak anlam veremediğimiz olguları araştırmamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Twitter üzerinden öğretmenlik mesleği ile ilgili görüş paylaşan tüm kullanıcılar oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak konu ile ilgili son belirlenecek tarih aralığında paylaşımda bulunan kullanıcılar oluşturmaktadır. Alınan tarih aralığı bir ölçüt olacağından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Twitter API aracılığıyla elde edilecektir. Twitter üzerinden araştırma konusu ile ilgili veri çekmek için öncelikle Twitter resmi web sayfası üzerinden izin başvurusu yapılmış ve twitter yetkililerinin incelemesinin ardından söz konusu verileri çekebilmek için gerekli olan API anahtar numaraları alınmıştır. Twitter üzerinden veri çekmede araç olarak KNİME programının ücretsiz versiyonu kullanılmıştır.

Sosyal medya verilerinin işlenmemiş haliyle üzerinde çalışılması oldukça zordur ve incelendiğinde çoğunluğunun hatalı yazılmış kelimeler, kısaltmalar ve günlük konuşma dilinde kullanılmayan sosyal medyaya özgü jargon sözcüklerden oluştuğu gözlemlenmektedir (Meral ve Diri, 2014). Bu nedenle çekilen verilerin temizlenmesi işlemi yapılacaktır. Verilerin temizlenmesinden kasıt yanlış ve aşırı uçta bulunan verilerin tweetlerden çıkartılması ve analizi etkileyemeyecek formata getirilmesidir (Tuncer, Çetintaş, 2019)

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde metin madenciliği tekniği kullanılmıştır. Metin madenciliği çalışmaları metni veri kaynağı olarak kabul eden, yapılandırılmamış metin üzerinden yapısallaştırılmış (structured) veri elde etmeyi amaçlayan veri madenciliği çalışmasıdır (Şeker, 2014; Ergün, 2017). Metin madenciliği, metinlerdeki var olan bilgilerin analizini ve tanımlanmasını sağlayan, metinlerden anlamlı çıkarımlar yapmaya yarayan bir tekniktir. Amaç yüksek kaliteli bilgi elde etmektir. Tipik metin madenciliği tekniği ile metin kategorizasyonu, metin kümeleme, kavram / varlık çıkarma, granüler taksonomiler üretimi, duygu analizi, belge özeti ve varlık ilişki modellemesi yer alır. Metin madenciliği, tartışma forumlarının, forumların, sohbetler, Web sayfaları, dokümanlar ve benzerlerinin içeriğinin analizinde sıkça kullanılan bir tekniktir (Romero and Ventura, 2012).

Beklenen Sonuçlar

Amacı araştırma konusu kapsamında günümüz dünyasında etki alanın giderek arttığı bilenen Twiiter üzerinde "öğretmenlik" mesleği ile ilgili paylaşılan görüşlerin ne olduğunun ortaya çıkarılması olan araştırmada yapılan analizler sonucunda öğretmenlik mesleği ile bağlantılı diğer konuların ne olduğunun ortaya çıkması beklenmektedir. Özellikle son zamanlarda Eğitim 2023 vizyonu kapsamında ortaya atılan öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili bulguların da yer alacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında Twitter üzerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerin ne olduğuna değinilecektir. Ayrıca ülke gündemi ile sosyal medya gündeminin paralel doğrultuda ilerleyip ilerlemediği ile ilgili bir sonuca varılması beklenmektedir.

Araştırmanın metin madenciliği yönteminin kullanılması ile yapılan analizlerle alana özgün katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Metin madenciliği, Twitter, Öğretmenlik

Kaynakça

Romero, C. and Ventura S. (2012). Data mining in education. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery,* vol. 3, pp. 12-27

Ergün, M. (2017). Usıng The Technıques Of Data Mınıng And Text Mınıng In Educatıonal Research. *Electronıc Journal Of Educatıon Scıences*, 6(12), (180-189).

Meral, M. and Diri, B. (2014). Sentiment analysis on Twitter. *2014 22nd Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU)*, Trabzon, pp. 690-693.

Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Günüç, S., Timar, Z. Ş., Ersoy, M., Seçil, S. O. M., ... & Osman, E. R. O. L. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(1).

Shehu, H. A. (2019). *Kutupsallık sözlüğü ve yapay zeka yardımı ile Türkçe twitter verileri üzerinde duygu analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Şeker, S.E. (2014). Metin Madenciliği (Text Mining), http://bilgisayarkavramlari.sadievrenseker.com/2014/06/15/metin-madenciligi-text-mining/

Tuncer, D. Ç. T. ve Çetintaş, D. Bir Sosyal Ağdan Alınan Verilerin Anlamsal Kutuplandırılması. *Anatolian Science-Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 1-6.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25819) Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Mantar Yönetim Yaklaşımı ile Okul Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÖNÜL ŞENER
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

SEDA GÜNDÜZALP
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mantar yönetim yaklaşımı mantarların yetiştirilme süreci ilham alınarak oluşturulan metaforik algılamanın yönetim bilimlerine yansıması olarak literatürde yerini almıştır. Herman'a göre; mantar yönetim yaklaşımı, mantarların yetiştirilme sürecinde olduğu gibi, çalışanların bilgi kaynaklarına ulaşmasının engellenerek karanlıkta bırakılması ve yöneticilerin tek yönlü bir iletişim tarzını benimsemesini ifade etmektedir (1997). Mantar yönetim yaklaşımını benimseyen yöneticiler ellerindeki gücü ve bilgiyi tek merkezde tutup böylelikle çalışanlar tarafından eleştirilmenin önüne geçmek isterler (Tekin ve Birincioğlu, 2017). Diğer bir anlatımla, yöneticiler çalışanlara belli görevler vermekte ancak bu görevi niçin yapmaları gerektiğini açıklamaya gerek duymamaktadırlar (Birincioğlu ve Tekin, 2018). Bu haliyle mantar yönetim yaklaşımı, açık, demokratik, katılımcı ve şeffaf yönetim uygulamalarının tam zıttı yönetsel uygulamaları barındırdığı için negatif bir yaklaşım olarak algılanmakladır (Kılıç ve Olgun, 2017).

Yukarda bahsi geçen yönetim yaklaşımına karşın okul personelinin, çevrenin ve öğrencilerin, okulun amaçlarına ulaşmada hizmet edecek şekilde yönetilmesi için okul yöneticisi, okul personeli ile sürekli işbirliği içinde etkili bir iletişim gerçekleştirmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu noktada okul liderliği önem kazanmaktadır. Okul liderliği öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyerek çıktıların iyileştirilmesinde kilit bir rol oynamanın yanı sıra okul çevresi ve iklimi üzerinde de etkilidir (Pont, Nusche and Moorman, 2008). Okul yönetiminde ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılması ve okulda eğitimin sürekli geliştirilmesi için yöneticilerin etkili, üretici, vizyoner, motive edici, bilgili ve ilkeli olarak öncülük etmesi gerekmektedir (Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017).

Etkili okullar oluşturmada okul yöneticilerinin uyguladığı yönetim yaklaşımı ile benimsemiş oldukları liderlik türleri değer taşımaktadır. Bu doğrultuda incelenen Türkçe ve yabancı literatürde mantar yönetim yaklaşımı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması, mantar yönetim yaklaşımı ile okul liderliği arasındaki ilişkinin yordandığı çalışmaların olmaması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bu çalışmada alan yazındaki çalışmalardan yola çıkarak öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeylerinin okul liderliğini ne düzeyde yordadığı araştırmaya değer görülmüştür. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri ile sahip oldukları okul liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri sahip oldukları okul liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeylerinin okul liderliğini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma paradigması doğrultusunda hazırlanan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda mantar yönetim yaklaşımı bağımsız değişken, sahip olunan okul liderliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemede kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okul öncesi, ilk, orta ve lise eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Küme örnekleme çalışılması, düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Mantar Yönetim Ölçeği: Birincioğlu ve Tekin (2018) tarafından geliştirilen ölçek 19 madde ve 4 faktörden oluşmuştur.

Okul Liderliği Ölçeği: Beycioğlu, Özer, Uğurlu ve Köybaşı (2018) tarafından geliştirilen ölçek 31 madde ve 3 faktörden oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığı ile öğretmenlerden toplanan verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri SPSS programında, mantar yönetim ölçeği ile okul liderliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel programında analiz edilmiştir. Okul

yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri ile sahip oldukları okul liderliği Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı aracılığı ile hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri sahip oldukları okul liderliğini ne ölçüde yordadığını saptamak amacıyla çoklu regresyon tekniğine başvurulmuştur. Analizlerde $p \leq .05$ ve $p \leq .01$ düzeyi esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Amacı okul öncesi, ilk, orta ve lise eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeylerinin okul liderliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek olan bu çalışmada yapılan analizler sonucu okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri ile sahip oldukları okul liderliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunun ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin mantar yönetim yaklaşımını benimseme düzeyleri sahip oldukları okul liderliğinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu da beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlar literatürde yapılan diğer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ile karşılaştırılarak tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Mantar Yönetim, Okul liderliği, Yönetici

Kaynakça

Beycioğlu, K., Özer, N., Uğurlu, C. T. ve Köybaşı, F. (2018). Okul liderliği ölçeği (OLÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 21-42.

Birincioğlu, N. ve Tekin, E. (2018). Mantar yönetim ölçeği geliştirilmesi üzerine bir çalışma. *Business and Economics Research Journal, 9*(1), 169-185.

Herman, Roger E. (1997). *The process of excelling: the practical how-to guide for managers and supervisors greensboro*. NC: Oakhill Press Google Books.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, T. ve Olgun, H. (2017). Mantar yönetim yaklaşımı, *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 106-113.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3,* 266- 282.

Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008), *Improving school leadership,* Volume 1: Policy and Practice, OECD, Paris. (August 2008).

Şen, E., Ateşoğlu, H. ve Akdoğan, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 572-593.

Tekin, E. ve Birincioğlu, N. (2017). Bilgi çağının odak noktası üniversitelerde mantar yönetimi, *International Journal of Academic Value Studies, 3*(14), 22-29.

(25829) Baby Boomers ve X Kuşağı Öğretmenlerinin Dijital Entegrasyon Uyumlarının İncelenmesi

GÖNÜL ŞENER
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

SEDA GÜNDÜZALP
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilişim teknolojilerinin hayatımızın önemli bir parçası haline gelmesi, bu teknolojiye hızlı bir entegrasyonu gerekli kılmaktadır. Öyle ki bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bu entegrasyonun olması şüphesiz daha fazla önem taşımaktadır. Eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin bilişim teknolojilerini aktif olarak kullanması çağın gereklerini yerine getirme, çağdaş nesiller yetiştirme konusunda kolaylık sağlayacaktır. Bu durumda dijital okuma-yazma kavramları eğitim alanında biraz daha fazla ilgilenilmesi gereken kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Eğitimde önemi göz ardı edilemeyen dijital okur-yazarlık özellikle X ve Y kuşağı öğretmenleri tarafından aktif olarak kullanılırken, Baby Boomers kuşağı öğretmenleri tarafından aynı uyumla kullanılamadığı gözlenmektedir.

Yeni nesil eğitim sistemi, bilişim teknolojilerinin sunduğu etkileşimlilik, geleneksel eğitimin yüz yüze sağladığı etkileşimi sanal ortama taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenler rehber rolünü üstlenerek öğrencilerin araştırıcı bir yaklaşımla, aktif bir biçimde öğrenmeye katılımını sağlamaktadır. Böylelikle ezberci sistem büyük ölçüde ortadan kaldırabileceğe benzemektedir (Şahen-Erkan ve Balaban-Dağal, 2018). Bu süreç büyük ölçüde öğretmenlerin çağa uyumunu zorunlu kılmaktadır. Aksi halde günümüz çağdaş eğitsel amaçlarına ulaşmada engeller kaçınılmaz olacaktır.

Baby boomers ve X kuşağı öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanmada ve onlardan etkin bir biçimde yararlanmada zorluk çektiği gözlenmektedir. Bu gözleme dayalı olarak bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan özellikle baby boomers ve X kuşağı öğretmenlerinin dijital entegrasyon uyumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma, nitel paradigma içerisinde değerlendirilen olgubilim "fenomenoloji" deseni ile şekillendirilmiştir. Olgubilim deseni, görebildiğimiz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgular üzerinde düşünmemizi sağlar. Olgubilim farkında olduğumuz ancak tam olarak anlam veremediğimiz olguları araştırmamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi içinde kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elâzığ il merkezinde görev yapan öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Küme örnekleme çalışılması, düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması görüşme formuyla sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmanın amacına uygun ve alan yazın derinlemesine incelenerek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin dijital entegrasyon sağlayabilme durumlarının belirlenmesine dönük 8 adet açık uçlu sorudan oluşan soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış bu doğrultuda form üzerinde öngörülen değişiklikler yapılmıştır. Görüşleri alınmak üzere babay boomers ve X kuşağı öğretmenlerine oluşturulan sorular sorulmuştur:

Öğretim materyali olarak kullandığınız sunulara nasıl ulaşırsınız?

Öğretim materyali olarak kullandığınız sunuları hazırlarken zorlanıyor musunuz? Neden?

Anlattığınız dersleri pekiştirmek için kullandığınız etkinlikleri (ödevleri) nasıl edinirsiniz?

Sınav sorularınızı nasıl hazırlarsınız?

Ders planlarınızı nasıl hazırlarsınız?

Ders anlatımında sıklıkla hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?

Dijital çağa uyumda yaşadığınız sorunları belirtiniz.

Bilgisayar ortamında en çok……...hazırlamakta zorlanırım.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak toplanan verilerin analiz edilmesinde nitel araştırmaların analizinde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, ulaşılan verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaları düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört basamakta analiz edilmiştir. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş, daha sonra bu veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Katılımcılar ÖA:1, ÖA:2, ÖA:3… şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Baby boomers ve X kuşağında yer alan öğretmenlerinin dijital entegrasyon uyumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, Baby boomers ve X kuşağı öğretmenlerinin dijital dünyaya uymada zorluklar yaşadıkları, derslerinde sıklıkla düz anlatım, soru-cevap gibi dijital ortam gerektirmeyen teknikleri kullandıkları beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca söz konusu yaş grubunda olan öğretmenlerin bilişim teknolojilerini takip etmede daha genç olan öğretmenlere göre sıkıntı yaşadıkları araştırma sonucunda elde edilen bir bulgu olması beklenmektedir. Bununla birlikte Baby boomers ve X kuşağı öğretmenlerin değişime karşı dirençli olduklarından dijital ortamlarda yaşanan değişimleri kolaylıkla içselleştiremedikleri sonucunun da ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda Baby boomers ve X kuşağı öğretmenlerinin E-okul ve Mebbis gibi programları kullanmada sıkça yardım aldıkları yönünde görüş bildirmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Baby Boomers, X kuşağı, Öğretmen

Kaynakça

Şahen-Erkan, S.S. ve Balaban-Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, *IBAD Journal, 3*(1), 131-144.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çemberci, M., Sudak, M. K., Aşçı, M. S., Öz, S., & Civelek, M. E. (2014). Y Neslinin Örgüt Ortamındaki Davranış Farklılıklarının Analizi (Analysis of Behavior or Differences of Generation Y in Organizational Environment). *Online Academic Journal of Information Technology*. Spring/Bahar – Cilt/Vol: 5 - Sayı/Num: 15 DOI: 10.5824/1309-1581.2014.2.004.x

Oskaybaş, K., Dursun, T., & Yener, D. (2014). Online alışverişte tüketicilerin tercihlerini etkileyen unsurların belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, CİLT XXXVI, Sayı I, S. 119-135 Doi No: 10.14780/iibdergi.201417540

(25853) 'Dijital Diyet'in Öğrenci Performansı Üzerine Etkisi; Yakın Doğu Koleji'ndeki Uygulama Üzerine Bir Araştırma

İBRAHİM ÖZEJDER

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İletişim teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri giderek daha önemli bir konu haline gelmektedir. Ergenler ve eğitim çağındaki kuşaklar, artan şekilde daha çok zamanını akıllı telefon, bilgisayar, oyun konsolu ve benzer teknolojik araçlara ayırmaktadır. 1990'lı yıllarda, yani dijital iletişim araçları ve internet henüz yaygın değilken, konuyu ele alan bazı araştırmalarda, televizyon ve elektronik oyunların ergenlerin eğitim süreçlerine ve sosyal gelişimlerinine zarar verdiği görüşleri ortaya atıldı. Barry Sanders 1994'te yazdığı "Öküzün A'sı" kitabında, medyaya bağımlı yetişen kuşaklar için post cahillik kavramını kullandı. Günümüzde iletişim araçları hem çeşit hem kolaylık hem de cazibe olarak 1990'lı yıllardan çok daha fazla insan hayatını kuşatmaktadır. Özellikle son on yılda sosyal medya mecrasının gençler için artan bir cazibeye dönüştüğü gözlenmektedir. Aynı dönemde genç ve ergenlerin yaşadığı akademik, sosyal ve psikolojik sorunların daha çok dile getirilmesi, iki olgu arasındaki ilişkinin araştırılmasını anlamlı kılmaktadır. Akıllı telefonların her mekana taşınabilirliği, onları eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktör haline getirmiştir. Okul yönetimleri ve aileler kapsamında, yoğun medya kullanımının öğrencilerin daha çok akademik performansını olumsuz etkilemesi bağlamında ele alınıyor. Çok sayıda araştırma ve gözlem, olumsuz etkilerin akademik performansla sınırlı kalmadığı, gençlerin sosyal becerilerinde trajik gerilemenin sözkonusu olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal becerilerin gelişimine yönelik kamp ve benzeri etkinliklerde, akıllı telefon kısıtlaması dünyada artan bir uygulama olarak dikkat çekmektedir. 'Dijital diyet' diye de adlandırılan kısıtlama etkinlikler dışında, bütünsel bir okul eğitim sürecinde ne gibi sonuçlar vereceği, bu çalışmanın araştırma problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, öncelikle yoğun medya kullanımının sonuçlarıyla ilgili düşünce ve veri ortaya koyan literatürden yararlanıldı. Medya bağımlılığının okul, aile ve yaşamda yolaçtığı arızalarla ilgili veriler içeren kitap, makale, tez, haber gibi kaynaklar tarandı. Daha sonra bir kolejdeki uygulamanın sonuçlarıyla ilgili özel yöntemlerle veriler elde edildi. Kıbrıs Lefkoşa'daki Yakın Doğu Koleji, 2018-2019 öğretim yılı başından itibaren öğrencilerin okul saatleri içinde akıllı telefon kullanımına sınırlama getirdi. Uygulamaya göre öğrenciler, okul sınırlarına girdiği andan itibaren, okulu terkettiği saate kadar, akıllı telefon ve tabletlerini kullanamayacak. Araştırmada, yaklaşık sekiz ayı bulan uygulamayla ilgili bir grup öğretmen, bir grup aile ve okul yönetimine ayrı ayrı, yarı yapılandırılmış sorular soruldu. Sorular, değişimin saptanmasına yönelik biçimlendirildi. Güvenilir veri elde etmenin zor olacağı gerekçesiyle öğrencilere yönelik soru düşünülmedi. Sorular, akademik performansı da içermesine karşın esas olarak sosyal becerilere odaklı seçildi. Belli başlı şu sorulara yanıt arandı: Genel olarak olumlu bir değişim sözkonusu mu, notlarda anlamlı bir değişim oldu mu, sınfta derse aktif katılım arttı mı, öğretmenlerle ilişki değişti mi, öğrenciler daha huzurlu ve keyifli mi, ders dışı saatlerde ne yapıyorlar, birbirleriyle ilişkilerinde ne değişti, tahammül, hoşgörü, sabır, empati, dayanışma gibi sosyal becerilerde anlamlı bir değişim gözlemlendi mi? Velilere yönelik sorularla aile içi ilişkilerdeki değişimin saptanması hedeflendi? Okul yönetiminden ise performans yanında öğrenci kaynaklı sorun ve şikayetlerdeki değişim öğrenilmeye çalışıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen, aile ve okul yönetimi kaynaklı veriler bütünleştirildiğinde, dijital diyet uygulamasının az da olsa olumlu sonuçlar yarattığı gösteriyor. Öğrencilerin akademik ve sosyal beceri performanslarında çarpıcı bir değişimin görülmemesi, akıllı telefon ve tablet kısıtlamasın henüz 8 ay gibi görece kısa bir süreyi kapsaması ile açıklanabilir. Uygulamanın daha uzun bir süre devam etmesi durumunda, olumlu sonuçların artacağı tahmin edilebilir. Bu arada uygulamaya başta bir kısım ailenin tepki vermesi ve bu tepkinin öğrenciler üzerinde olumsuz etki yapması, dijital diyetin olumlu etkilerini geciktirmiştir. Sınırlı da olsa Yakın Doğu Koleji'ndeki deneyim, günümüzde dijital diyet'in okullarda gerekli bir uygulama olduğu, geliştirilmesi ve eğitim politikalarında yer alması gerektiği sonucunu veriyor.

Anahtar Kelimeler : dijital diyet, medya, eğitim, sosyal beceriler, akademik başarı

Kaynakça

Prosedür önceden bilinmediği için Liste hazırlanmadı

(25863) Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

ÜMİT CURA
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÜNAL
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sınıf iklimi kavramı, son dönemlerde araştırmacıların ilgisini çekmiş ve birçok araştırmanın konusu olmuştur (Çengel ve Türkoğlu, 2014: 2015; Ekici, 2018; Ertuğrul, 2017; Gün, 2018; Sağlam, 2006). Sınıf iklimi, sınıf içindeki çevrenin algılanan özellikleri olarak tanımlanmaktadır (López, Torres, Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao ve Valdés, 2018). Sınıf iklimi, öğrenme ortamı, sınıf ortamı, sınıf atmosferi ve sınıf kültürü gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Gezer ve Şahin, 2017).

Son yıllarda sınıf iklimi ile ilgili uluslararası alanda çok sayıda çalışma yapılmış ve öğrenciler tarafından algılanan sınıf ikliminin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir (Çengel ve Türkoğlu, 2015; Dorman, 2003; Gür, 2001; Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010;López, Torres-Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao ve Valdés, 2018;Özbay ve Şahin, 2000; Ryan ve Patrick, 2001).

Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının çeşitli bileşenlerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları sınıf ortamındaki genel iklimi yansıtacak nitelikte olması gerekir. Bu çalışmada, Doll ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Sınıf Haritası Anketi'nin (Class MapsSurvey) Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği adıyla Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin ortaöğretim örnekleminde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin, güvenirliğinin ve madde ayırt edici özelliklerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Sınıf Haritası Anketinin Türkçe'ye uyarlanmasında, çeviri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu ölçme aracının amacı, konu alanından bağımsız olarak ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan genel sınıf iklimini ve bileşenlerini ölçmektir.

Araştırma Yöntemi

Ölçek uyarlama sürecinde, Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye çeviri işlemi, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İleri çeviri, çevirilerin sentezlenmesi, geri çeviri, uzman komitesi, pilot uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamlanmasının ardından orijinal ve hedef dildeki maddeler arasındaki dil eşdeğerliği incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin faktör yapısı test edilmiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerliği için Sınıf Haritası Anketinden elde edilen toplam puanlar ile Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf Haritası Anketinin güvenirlik düzeyini belirlemek için iki hafta arayla uygulamalar gerçekleştirilerek test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının her biri ayrı örneklemler üzerinde yürütülmüştür. Dil eşdeğerliği çalışmasında, katılımcıların belirlenmesinde İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğrencisi olma ölçütü dikkate alınmıştır. Bu ölçütü karşılamak için Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ) Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için en az 384 öğrenciye ulaşılacaktır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği *(ClassMaps Survey)*

Doll ve diğerleri (2010) geliştirilen 55 maddeden oluşan Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin genel amacı, sınıf etkinliklerine katılımı etkileyen faktörleri belirlemektir. Anket sınıf ile ilgililik, sınıf etkinliklerine ilişkin algılanan yeterlik ve sınıfta özerkliğin desteklemesi olarak ifade edilen alt boyutlardan oluşmaktadır.

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır ve dört faktörde toplanmıştır; akran desteği, öğretmen desteği, doyum, akademik yeterlik.

Problem Durumu: Sınıf iklimi kavramı, son dönemlerde araştırmacıların ilgisini çekmiş ve birçok araştırmanın konusu olmuştur (Çengel ve Türkoğlu, 2014: 2015; Ekici, 2018; Ertuğrul, 2017; Gün, 2018; Sağlam, 2006). Sınıf iklimi, sınıf içindeki çevrenin algılanan özellikleri olarak tanımlanmaktadır (López, Torres, Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao ve Valdés, 2018). Sınıf iklimi, öğrenme ortamı, sınıf ortamı, sınıf atmosferi ve sınıf kültürü gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Gezer ve Şahin, 2017).

Son yıllarda sınıf iklimi ile ilgili uluslararası alanda çok sayıda çalışma yapılmış ve öğrenciler tarafından algılanan sınıf ikliminin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir (Çengel ve Türkoğlu, 2015; Dorman, 2003; Gür,

2001; Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010;López, Torres-Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao ve Valdés, 2018;Özbay ve Şahin, 2000; Ryan ve Patrick, 2001).

Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının çeşitli bileşenlerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları sınıf ortamındaki genel iklimi yansıtacak nitelikte olması gerekir. Bu çalışmada, Doll ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Sınıf Haritası Anketi'nin (Class MapsSurvey) Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği adıyla Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin ortaöğretim örnekleminde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin, güvenirliğinin ve madde ayırt edici özelliklerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Sınıf Haritası Anketinin Türkçe'ye uyarlanmasında, çeviri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu ölçme aracının amacı, konu alanından bağımsız olarak ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan genel sınıf iklimini ve bileşenlerini ölçmektir.

Araştırma Yöntemi: Ölçek uyarlama sürecinde, Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye çeviri işlemi, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İleri çeviri, çevirilerin sentezlenmesi, geri çeviri, uzman komitesi, pilot uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamlanmasının ardından orijinal ve hedef dildeki maddeler arasındaki dil eşdeğerliği incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin faktör yapısı test edilmiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerliği için Sınıf Haritası Anketinden elde edilen toplam puanlar ile Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf Haritası Anketinin güvenirlik düzeyini belirlemek için iki hafta arayla uygulamalar gerçekleştirilerek test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının her biri ayrı örneklemler üzerinde yürütülmüştür. Dil eşdeğerliği çalışmasında, katılımcıların belirlenmesinde İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğrencisi olma ölçütü dikkate alınmıştır. Bu ölçütü karşılamak için Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ) Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için en az 384 öğrenciye ulaşılacaktır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği (ClassMaps Survey)

Doll ve diğerleri (2010) geliştirilen 55 maddeden oluşan Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin genel amacı, sınıf etkinliklerine katılımı etkileyen faktörleri belirlemektir. Anket sınıf ile ilgililik, sınıf etkinliklerine ilişkin algılanan yeterlik ve sınıfta özerkliğin desteklemesi olarak ifade edilen alt boyutlardan oluşmaktadır.

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır ve dört faktörde toplanmıştır; akran desteği, öğretmen desteği, doyum, akademik yeterlik.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür incelendiğinde; uluslararası çalışmalarda öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek çok sayıda ölçme aracının bulunduğu görülmektedir. Ancak, Türkçe literatürde bu amaçla kullanılabilecek birkaç ölçeğe rastlanmıştır. Öğrencilerin Sınıf İklimi Algısı Ölçeği'nin (Class MapsSurvey) Türkçe'ye uyarlanmasının amaçlandığı bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bir başka deyişle, sınıf ikliminin değerlendirilmesi ile ilgili Türkçe literatüre adım atılmasını sağlaması, bu çalışmanın güçlü yönlerinden biridir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde elde edilen verilerin analizi halen devam etmektedir. Elde edilecek olan analiz sonuçlandığında öğrencilerin sınıf ortamlarına bakış açılarını yakalayan ve sınıf çapında müdahaleleri planlamak ve uygulamak için kullanılabilecek bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış olması sağlanacaktır. Ölçeğin, orijinal formunda olduğu gibi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, akran çatışması, akran saldırganlığı, ev-okul ilişkileri, akademik öz yeterlik, öz belirleme ve davranışsal öz kontrol alt boyutlarından oluşması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : sınıf iklimi, sınıf ortamı, ölçek uyarlama

Kaynakça

Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması. *International Journal of Human Sciences,* 11(2), 1236-1263.

Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2015). Classroom climate perceived by students scale: A validity and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education,* 11(4), 1240-1257.

Doll, B., Spies, R. A., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K. and Turner, A. (2010). The ClassMaps survey: A measure of middle school science students' perceptions of classroom characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 28(4), 338-348.

Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the what is happening in this class? (WIHIC) Questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6, 231.

Ekici, E. (2018). Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerinin İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Ertuğrul, G. (2017). Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliliklerine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Gezer, M.ve Şahin, İ.F. (2017). Sınıf İklimi Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 693-715.

Gün, M. (2018). Türk Hava Kuvvetleri Subay Ve Astsubay Yetiştirme Okulu Örtük Program Kapsamının Okul İklimi Ve Sınıf İklimi Boyutlarıyla İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Balıkesir.

Gür, A. (2001). Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M. & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research,* 3.

Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ): Geçerlikve güvenirlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 104-113.

Ryan, A. M. and Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *AmericanEducationalResearchJournal,* 38, 437-460.

Sağlam, H. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(25877) Yakın Doğu Üniversitesinde Öğrenim Gören Güney Doğu Kökenli Öğrencilerin Eğitimde Çok Dillilik İle İlgili Görüşleri

AZMİYE YINAL
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

GAMZE PELER ŞAHOĞLU
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

FİGEN YAMAN LESİNGER
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birçok ülke, tek bir resmî dile sahip olsa bile bu ülkelerde sadece o resmî dilin konuşulduğunu söylemek güçtür. Aynı sınırlar içerisinde farklı dilleri konuşan gruplardan oluşan birçok ülkede vardır. Aynı durum Türkiye için de söz konusudur. Resmî dilimiz Türkçe olmasına rağmen Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça gibi yerel halkın konuştuğu diller hâlen bazı gruplar tarafından en azından aile ortamında konuşulmaktadır (Uşaklı, 2005).

Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dilinde yapılan eğitime bağlıdır. Genel olarak bir dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ana dili öğretimi de ait olduğu medeniyetin yarattığı kültürün yeni nesillere taşınmasını sağlar (Yıldız, 2012).

Diğer taraftan dil sadece bir iletişim aracı değildir; aynı zamanda bir kültürün de taşıyıcısıdır. Bu nedenle kültürün gelişip serpilmesi dilin kullanımıyla doğrudan bağlantılıdır. Eğitimde kullanılan bir dil, sürekli olarak kendini yeniler, hayatın her alanında meydana gelen değişimlere kendini uyarlar, yeni kavramlar bulur, diğer dillerle etkileşime girer ve giderek daha zengin bir içeriğe kavuşur (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010)

Bu araştırmada "Güney Doğu kökenli öğrencilerin çok dilli olmalarından kaynaklı eğitim hayatlarında yaşadıkları sıkıntılar var mıdır?" sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel desende hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, verilerin anlaşılır bir biçimde çözümlenmesi, neden sonuç ilişkilerinin irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılması ve bulguların yorumlanması için nitel analiz yöntemlerinden “betimsel analiz” yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. İçerik analizi yönteminde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabii tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması ve daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, F. 2017). Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz biçimlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla yazılı veya sözlü bir materyalin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Balcı, 2018). İçerik analizinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sonuçları genellikle frekans veya yüzde tabloları kullanılarak betimsel olarak sunulmaktadır (Balcı, 2018).

Çok dillilik, günümüzde ülkelerin ve toplumların farklı bakış açılarına göre değerlendirdikleri ve çeşitli etkenlerden dolayı gittikçe aktüellik kazanan, popülerleşen bir olgu haline gelmiştir. Çok dilliliğin birçok avantajı olduğu gibi bazı durumlarda insanların eğitim hayatlarında dezavantajları olduğu da kaçınılmaz bir gerçektir ve bu durumun birçok kişinin eğitim hayatını olumsuz yönde etkilediği de günümüzde görülmektedir.

Bu çalışma, nitel desende hazırlanmış betimsel bir çalışmadır.Araştırmada, verilerin anlaşılır bir biçimde çözümlenmesi, neden sonuç ilişkilerinin irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılması ve bulguların yorumlanması için nitel analiz yöntemlerinden “betimsel analiz” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, Güney Doğu kökenli öğrencilerin çok dillilikle ilgili eğitim hayatlarında karşılarına çıkan sıkıntıları ortaya çıkartmaktır. Çalışma grubu Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören 43 Kürt etnik kökenli öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmış görüşme formları kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz biçimlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analiziyle beraber katılımcıların çok dillilikle ilgili görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye’nin Güney Doğu Bölgesinde doğan ve üniversite

eğitimini Yakın Doğu Üniversitesinde sürdüren öğrencilerin başka dil olarak çoğunluğun Türkçe, az bir kısmının ise İngilizce, Arapça, Kürtçe, Farsça ve Zazaca dillerini kullandıkları, iki kişinin kardeşlerinin Türkçeyi anadil olarak kullandıkları, okulda ve resmi yerlerde çoğunluğu Türkçe dilini kullandıklarını, aile bireylerinin bir çoğunun Türkçeyi başka dil olarak kullandıkları ve çoğunluğunun Türkçe okur yazarlığı varken bir kişide hiçbir şekilde okuma yazma olmadığı, Türkçe dilini çoğu görüşmeci ilkokula başladıklarında, bir kısmı konuşmayı öğrenirken, çok az bir kısmı ise ortaöğrenimde öğrendikleri, görüşmecilerden biri, çok dilliliğin ekonomi, iletişim ve ticaret yönünde avantaj, bir çoğu eğitimde dilbilgisi hatası ve dil bozukluğu yönünde dezavantaj olduğu, görüşmecilerin çoğunluğunun konuşurken iki dili aynı anda kullandıkları fakat farkındalığın yarı yarıya olduğu, üniversitede eğitim dilinin Türkçe ve İngilizce olması konusunda çoğu katılımcı dersleri anlama ve geri kalma sorunlarından dolayı okuldan uzaklaştıklarını, dilbilgisi problemleri yaşadıklarını, üniversitedeki öğretim üyelerinin öğrencilerin Kürt olmalarından dolayı, öğrencileri hor görüp dersten bıraktıklarını, az bir kısmının ise anlayış gösterdikleri görüşünü belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'nin Güney Doğu Bölgesinde doğan ve üniversite eğitimini Yakın Doğu Üniversitesinde sürdüren öğrencilerin başka dil olarak çoğunluğun Türkçe, az bir kısmının ise İngilizce, Arapça, Kürtçe, Farsça ve Zazaca dillerini kullandıkları, iki kişinin kardeşlerinin Türkçeyi anadil olarak kullandıkları, okulda ve resmi yerlerde çoğunluğu Türkçe dilini kullandıklarını, aile bireylerinin bir çoğunun Türkçeyi başka dil olarak kullandıkları ve çoğunluğunun Türkçe okur yazarlığı varken bir kişide hiçbir şekilde okuma yazma olmadığı, Türkçe dilini çoğu görüşmeci ilkokula başladıklarında, bir kısmı konuşmayı öğrenirken, çok az bir kısmı ise ortaöğrenimde öğrendikleri, görüşmecilerden biri, çok dilliliğin ekonomi, iletişim ve ticaret yönünde avantaj, bir çoğu eğitimde dilbilgisi hatası ve dil bozukluğu yönünde dezavantaj olduğu, görüşmecilerin çoğunluğunun konuşurken iki dili aynı anda kullandıkları fakat farkındalığın yarı yarıya olduğu, üniversitede eğitim dilinin Türkçe ve İngilizce olması konusunda çoğu katılımcı dersleri anlama ve geri kalma sorunlarından dolayı okuldan uzaklaştıklarını, dilbilgisi problemleri yaşadıklarını, üniversitedeki öğretim üyelerinin öğrencilerin Kürt olmalarından dolayı, öğrencileri hor görüp dersten bıraktıklarını, az bir kısmının ise anlayış gösterdikleri görüşünü belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Kürt etnik köken, eğitim, çok dillilik, öğrenci

Kaynakça

Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-398.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.

COŞKUN, V. DERİNCE, M. Ş. ve UÇARLAR, N. (2010). Dil Yarası-Türkiye'de Eğitimde Ana Dilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. Diyarbakır: Disa Yayınları.

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

Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

YILDIZ, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

(25899) Güçlü Okul Kültürü Oluşturmaya İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri

MUHAMMET BEHÇET
SİİRT SOSYAL BİLİMLER LİSESİ

BAHADIR YILDIRIM SUNGUR GÜREL
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütler insanlar tarafından oluşturulan kurumlardır. Bu nedenle örgütsel bir çözümlemede, örgüt ve yönetim olgusunun karmaşık yapısının anlaşılıp açıklanabilmesi için, söz konusu kavramların bireysel ve kurumsal boyutlarıyla ele alınması ve araştırılması ile mümkündür (Şişman, 1994, s. 5). Bir örgütü içinde yer aldığı dış çevreden ayrı düşünmek ve çözümlemek mümkün olmadığı gibi bir kültür ürünü olan örgüt içindeki insanı ve onun sorunlarını da içinde yaşadığı ortamların kültürel özelliklerinden ayrı düşünmek ve anlamak mümkün değildir. Antropolojik açıdan da bakıldığında farklı ülkelerde, bölgelerde yaşayan insanların aynı zamanda farklı sayıltılara inançlara değerlere ve uygulamalara da sahip olduğu görülmektedir (Şişman, 1994, s. 6). Toplumların birbirlerinden farklı kültürlere sahip olması gibi örgütlerinde kendilerine özgü kültürlerinin olabileceği söylenebilir.

Örgütler bireyler tarafından oluşturulmuş kurumlar olduğu dikkate alındığında; örgütsel yaşamın genelde soyut nitelikler taşıdığı ve örgütsel etkinliklerin bireyler arasındaki karşılıklı psikolojik etkileşimler sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. (Aktaran Şişman 1994 Gray 1988) Örgütsel kültür kavramının ele alınma şekline bakıldığında araştırmacılara göre değişmekle birlikte daha çok çalışanlar tarafından paylaşılan sayıltı, değer , inanç, norm, sembol, gibi kültürel öğeleri kapsamaktadır. (Şişman, 1994, s. 31).

Eğitim örgütlerine bakıldığında mevcut okulların gevşek ve esnek yapılı örgütler olması nedeniyle, bu kurumlara kültürel yönden yaklaşma biçiminin, okulların çözümlenmesinde, anlaşılmasında oldukça elverişli bir yaklaşım olarak görülebilir. (Şişman, 1994, s. 29). Eğitim sisteminin hammaddesinin ve çıktısının insan olduğu düşünüldüğünde (Taymaz, 1989, s.13); okul örgütlerinin bireysel boyutunun, kurumsal boyutundan; biçimsel olmayan yönünün biçimsel yönünden daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Özellikle 1980' lerden sonra literatürde eğitim yönetiminde okul kültürü ile ilgili araştırmalara daha çok yer verilmiştir. (Şişman, 1994, s. 30).

Eğitim örgütlerinin amaçlarının açık kesin olmayıp, soyut nitelikte olması, çıktıların değerlendirme güçlüğü, okullarda çeşitli değerlerin bulunması, çatışması, bu kurumların örgütlenmiş anarşi grupları olarak nitelendirilmesi ve eğitim hizmetlerinin doğrudan insanla ilgili bir hizmet olması nedeniyle okullara kültürel yönden yaklaşılması gerekli olmaktadır (Bursalıoğlu, 1991). Bazı araştırmacılarda ….. eğitim örgütlerinin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini ve böylece örgütsel dinamiklerin daha iyi anlaşılabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Okul örgütleri üzerine yapılan örgütsel kültür araştırmalarında, başarılı okullar ile başarısız okullar arasında örgüt kültürleri bakımından önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Güçlü okul kültürüne sahip olan okullarda değerler, inançlar, kahramanlar, hikayeler, mitler ver törenler gibi kültürel öğelerin üzerinde duruduğu görülmektedir. Bir taraftan İnanç ve değerler okul paydaşlarının çoğunluğu tarafından paylaşılırken, diğer taraftan da grup üyelerinin çoğunluğunun katıldığı çeşitli sosyal-kültürel etkinlikler tören ve toplantılar yapılmaktadır (Şişman, 1994, s. 36). Yükek performansa sahip işletmelerde görülen verimlilik, yüksek moral, bütünleşme ve güven gibi özellikler güçlü okul kültürlerinde de görülmektedir (Aktaran Şişman 1994 Deal 1988). Kısaca güçlü okul kültürleri çeşitli yollarla okuldaki bireylerin davranışlarını düzenleyerek, üyelerin bir amaç doğrultusunda harekete geçirdiği söylenebilir. (Şişman, 1994, s. 33).

Eğitim örgütleri olan okullardaki birçok problemin kaynağı teknik olmaktan çok, insan öğesiyle ilgili olduğu belirtmişlerdir. Eğitim sistemlerinden beklenen etkililiğin sağlanabilmesi ancak güçlü bir okul kültürüyle mümkündür.

Alt Problemler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin güçlü okulun kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Okullarındaki genel hedeflerinin belirlenmiş olduğu vizyon ve misyonu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültürü oluşturmada vizyon ve misyonun önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Eğitim ve öğretime ilişkin var olan inançlar nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe eğitim ve öğretime ilişkin var olan inançları nelerdir?

Efsaneler, hikâyeler, önemli olay ve kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe efsaneler, hikâyeler, önemli olay ve kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Ortak değerlere iliikin görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe olması gereken değerler nelerdir?

Veli- yönetici, veli- öğretmen, yönetici- öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici –öğrenci ve öğretmen- öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okuldaki paydaşların okullarında var olan kültüre yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışmamızda olgu bilim yöntemi kullanılarak var olan durum derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005, s.72) ye göre de olgu bilim araştırmaları; bireylerin farkında oldukları ancak ayrıntılı olarak bilgi sahibi olmadıkları konularda, derinlemesine yapılan araştırmalara olgu bilimi (fenomenolojik) araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Araştırmada katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Paydaşların cinsiyetlerinin, eğitim düzeylerinin, bulunduğu konumun ve deneyimleri gibi faktörlerin okul kültürüne ilişkin algılarını etkileyebileceği varsayımından hareket edilmiştir. Bu nedenle seçilen örneklemde tüm paydaşlara eşit oranlarda yer verilmeye çalışılmış ve örneklem grubumuz deneyimleri 3 yıl ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerden seçilmiştir. Merriam (2018, s. 258)'e göre de nitel çalışmalarda genellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinin seçildiği belirtilmiş olup; amaçlı örneklemeyi bir bakıma ölçüte dayalı örnekleme olarak da tanımlamıştır. Yapılan amaçlı örnekleme sonucunda araştırma verileri 8 öğretmen, 6 yönetici 4 veli ve 5 öğrenci şeklinde toplam da 23 kişiden elde edilmiştir. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular katılımcılara sorularak, görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak olup, her görüşme ortalama 50 dakika sürmüş olup; tüm görüşmelerin süre aralıkları 30 ile 65 dakika arasında sürmüştür.

Örgütler insanlar tarafından oluşturulan kurumlardır. Bu nedenle örgütsel bir çözümlemede, örgüt ve yönetim olgusunun karmaşık yapısının anlaşılıp açıklanabilmesi için, söz konusu kavramların bireysel ve kurumsal boyutlarıyla ele alınması ve araştırılması ile mümkündür (Şişman, 1994, s. 5). Bir örgütü içinde yer aldığı dış çevreden ayrı düşünmek ve çözümlemek mümkün olmadığı gibi bir kültür ürünü olan örgüt içindeki insanı ve onun sorunlarını da içinde yaşadığı ortamların kültürel özelliklerinden ayrı düşünmek ve anlamak mümkün değildir. Antropolojik açıdan da bakıldığında farklı ülkelerde, bölgelerde yaşayan insanların aynı zamanda farklı sayıltılara inançlara değerlere ve uygulamalara da sahip olduğu görülmektedir (Şişman, 1994, s. 6). Toplumların birbirlerinden farklı kültürlere sahip olması gibi örgütlerinde kendilerine özgü kültürlerinin olabileceği söylenebilir.

Örgütler bireyler tarafından oluşturulmuş kurumlar olduğu dikkate alındığında; örgütsel yaşamın genelde soyut nitelikler taşıdığı ve örgütsel etkinliklerin bireyler arasındaki karşılıklı psikolojik etkileşimler sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. (Aktaran Şişman 1994 Gray 1988) Örgütsel kültür kavramının ele alınma şekline bakıldığında araştırmacılara göre değişmekle birlikte daha çok çalışanlar tarafından paylaşılan sayıltı, değer , inanç, norm, sembol, gibi kültürel öğeleri kapsamaktadır. (Şişman, 1994, s. 31).

Eğitim örgütlerine bakıldığında mevcut okulların gevşek ve esnek yapılı örgütler olması nedeniyle, bu kurumlara kültürel yönden yaklaşma biçiminin, okulların çözümlenmesinde, anlaşılmasında oldukça elverişli bir yaklaşım olarak görülebilir. (Şişman, 1994, s. 29). Eğitim sisteminin hammaddesinin ve çıktısının insan olduğu düşünüldüğünde (Taymaz, 1989, s.13); okul örgütlerinin bireysel boyutunun, kurumsal boyutundan; biçimsel olmayan yönünün biçimsel yönünden daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Özellikle 1980' lerden sonra literatürde eğitim yönetiminde okul kültürü ile ilgili araştırmalara daha çok yer verilmiştir. (Şişman, 1994, s. 30).

Eğitim örgütlerinin amaçlarının açık kesin olmayıp, soyut nitelikte olması, çıktıların değerlendirme güçlüğü, okullarda çeşitli değerlerin bulunması, çatışması, bu kurumların örgütlenmiş anarşi grupları olarak nitelendirilmesi ve eğitim hizmetlerinin doğrudan insanla ilgili bir hizmet olması nedeniyle okullara kültürel yönden yaklaşılması gerekli olmaktadır (Bursalıoğlu, 1991). Bazı araştırmacılarda ….. eğitim örgütlerinin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini ve böylece örgütsel dinamiklerin daha iyi anlaşılabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Okul örgütleri üzerine yapılan örgütsel kültür araştırmalarında, başarılı okullar ile başarısız okullar arasında örgüt kültürleri bakımından önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Güçlü okul kültürüne sahip olan okullarda değerler, inançlar, kahramanlar, hikayeler, mitler ver törenler gibi kültürel öğelerin üzerinde duruduğu görülmektedir. Bir taraftan İnanç ve değerler okul paydaşlarının çoğunluğu tarafından paylaşılırken, diğer taraftan da grup üyelerinin çoğunluğunun katıldığı çeşitli sosyal-kültürel etkinlikler tören ve toplantılar yapılmaktadır (Şişman, 1994, s. 36). Yükek performansa sahip işletmelerde görülen verimlilik, yüksek moral, bütünleşme ve güven gibi özellikler güçlü okul kültürlerinde de görülmektedir (Aktaran Şişman 1994 Deal 1988). Kısaca güçlü okul kültürleri çeşitli yollarla okuldaki bireylerin davranışlarını düzenleyerek, üyelerin bir amaç doğrultusunda harekete geçirdiği söylenebilir. (Şişman, 1994, s. 33).

Eğitim örgütleri olan okullardaki birçok problemin kaynağı teknik olmaktan çok, insan öğesiyle ilgili olduğu belirtmişlerdir. Eğitim sistemlerinden beklenen etkililiğin sağlanabilmesi ancak güçlü bir okul kültürüyle mümkündür.

Alt Problemler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin güçlü okulun kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Okullarındaki genel hedeflerinin belirlenmiş olduğu vizyon ve misyonu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültürü oluşturmada vizyon ve misyonun önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Eğitim ve öğretime ilişkin var olan inançlar nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe eğitim ve öğretime ilişkin var olan inançları nelerdir?

Efsaneler, hikâyeler, önemli olay ve kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe efsaneler, hikâyeler, önemli olay ve kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Ortak değerlere iliikin görüşleri nelerdir?

Güçlü bir okul kültüründe olması gereken değerler nelerdir?

Veli- yönetici, veli- öğretmen, yönetici- öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici –öğrenci ve öğretmen- öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışma, okuldaki paydaşların okullarında var olan kültüre yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışmamızda olgu bilim yöntemi kullanılarak var olan durum derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005, s.72) ye göre de olgu bilim araştırmaları; bireylerin farkında oldukları ancak ayrıntılı olarak bilgi sahibi olmadıkları konularda, derinlemesine yapılan araştırmalara olgu bilimi (fenomenolojik) araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Araştırmada katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Paydaşların cinsiyetlerinin, eğitim düzeylerinin, bulunduğu konumun ve deneyimleri gibi faktörlerin okul kültürüne ilişkin algılarını etkileyebileceği varsayımından hareket edilmiştir. Bu nedenle seçilen örneklemde tüm paydaşlara eşit oranlarda yer verilmeye çalışılmış ve örneklem grubumuz deneyimleri 3 yıl ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerden seçilmiştir. Merriam (2018, s. 258)'e göre de nitel çalışmalarda genellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinin seçildiği belirtilmiş olup; amaçlı örneklemeyi bir bakıma ölçüte dayalı örnekleme olarak da tanımlamıştır. Yapılan amaçlı örnekleme sonucunda araştırma verileri 8 öğretmen, 6 yönetici 4 veli ve 5 öğrenci şeklinde toplam da 23 kişiden elde edilmiştir. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular katılımcılara sorularak, görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak olup, her görüşme ortalama 50 dakika sürmüş olup; tüm görüşmelerin süre aralıkları 30 ile 65 dakika arasında sürmüştür.

Okuldaki paydaşların güçlü bir okul kültürü algıları kendi okullarındaki kültür algılarının ne derecede farklılaştığını belirlenmesi. Öğrtmenlerin kendi okullarıyla ilgili yaptığı tanımlarda oul kültürlerini güçzsüz orta ve yok şeklinde tanımlamaları. Güçlü bir okul kültürü oluşturmada ortaya çıkabilecek engellerin veya sorunların neler olabileceği konusunda fikir kazanılması. Okullar için belirlenen vizyon ve misyondan paydaşların çoğunun haberiz olması ve her paydaş kendince bir vizyon ve misyon tanımında bulunması. Paydaşlar tarafından okullarda paylaşılan değerlerden en önemlisinin dürüstlük olduğu ve başarıdan önce geldiği, ancak var olan merkezi sınav sitemi nedeniyle toplumsal ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında problemler yaşandığı ve başarı değerinin (testten başarılı olmak) her şeyden önce geldiği. Tören ve ritüellere katılımın zorunlu olması ve katılımların gönülsüz bir biçimde olduğu katılımın gönüllü olduğu durumlarda etkinliklere katılımın az olduğu. Paydaşlar arasındaki iletişimin hem yatay he de dikey boyutta gerçekleştiği ancak iletişimde belli bir düzeyin tutturalamadığı beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuldaki paydaşların güçlü bir okul kültürü algıları kendi okullarındaki kültür algılarının ne derecede farklılaştığını belirlenmesi. Öğrtmenlerin kendi okullarıyla ilgili yaptığı tanımlarda oul kültürlerini güçzsüz orta ve yok şeklinde tanımlamaları. Güçlü bir okul kültürü oluşturmada ortaya çıkabilecek engellerin veya sorunların neler olabileceği konusunda fikir kazanılması. Okullar için belirlenen vizyon ve misyondan paydaşların çoğunun haberiz olması ve her paydaş kendince bir vizyon ve misyon tanımında bulunması. Paydaşlar tarafından okullarda paylaşılan değerlerden en önemlisinin dürüstlük olduğu ve başarıdan önce geldiği, ancak var olan merkezi sınav sitemi nedeniyle toplumsal ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında problemler yaşandığı ve başarı değerinin (testten başarılı olmak) her şeyden önce geldiği. Tören ve ritüellere katılımın zorunlu olması ve katılımların gönülsüz bir biçimde olduğu katılımın gönüllü olduğu durumlarda etkinliklere katılımın az olduğu. Paydaşlar arasındaki iletişimin hem yatay he de dikey boyutta gerçekleştiği ancak iletişimde belli bir düzeyin tutturalamadığı beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul Kültürü, Güçlü Okul, Değerler, İnançlar, Tören ve Toplantılar, Normlar

Kaynakça

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *The journal of applied behavioral science*, 19(4), 498-505.

Miner, J. B. (1988). *Organizational behavior: Performance and productivity*. New York: Random House.

Bates, R. J. (1982). Towards a Critical Practice of Educational Administration. *American Educational Research Association,1-30*

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü:(Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Anadolu Üniversitesi.

Pondy, L. R. (1983). *Organizational symbolism* (Vol. 1). Jai Pr.

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul yönetiminde yapı ve davranış. *Ankara: Pegem*.

Smith 1988 J. Organizational Culture in secondary school. A comparative case stud. Dissertation Abstarcts İnternational 49/7 . 1660/A

Kilmann, R. H., Saxton, M. J., & Serpa, R. (1985). *Gaining control of the corporate culture*. Jossey-Bass Inc Pub.

Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigm. *Research in organizational behavior*, *3*, 1-52.

Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organiza-tional Cultures Andrew M. Pettigrew. *Administrative science quarterly*, *24*(4).

Hofstede, G. (2003). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.

Cemaloğlu, Ö. Özdemir S. (Ed.) (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem

Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi Malatya ili örneği* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Manyas, S. (2018). *Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: istanbul üniversitesi çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim üniveritesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Daft, R. L. (2009). *Organization Theory and Design* Tenth Edition. Ohio: Cengage Learning

Hofstede, G. Neuijen, B., Daval Ohayv, D. and Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly. 35(2),* 286-316

Yıldırım, Ş, E. (2018). *İşletmelerde örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hatay ilinde bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Aslan, M., Özer, N., & Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, *8*(1), 268-281.

Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of management review*, *9*(4), 653-669.

Kenny, T. (1994). From vision to reality through values. *Management development review*, *7*(3), 17-20.

Şişman, M.(2007). *Örgütler ve Kültürler.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25930) Devlet Okullarında Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları: Karma Yaklaşımla Yeni Bir Ölçek

BAŞAK COŞKUN
MEB

ALİ BALCI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

En önemli unsuru insan olan örgütlerde insana dair ne varsa hemen hepsini gözlemek mümkündür. Bu insana has davranışlar ve özelliklerin bazıları istenilir olsa da bazıları istenmediktir. Nitekim bu davranışlardan biri de Baron (1997) tarafından "başka bir kişiye zarar verme amacıyla yöneltilmiş, hedef kişinin maruz kalmaktan kaçındığı davranış" (Akt. Neuman ve Baron, 2005) olarak tanımladığı saldırganlıktır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) işyerindeki ölümlerin %9'unun sebebi cinayettir (Bureau of Labor Statistics, 2013; Akt. Covert, 2015). Her yıl yaklaşık olarak 800 çalışan işyerinde öldürülmektedir. Katillerin %25'inden fazlası işyerinde kendileriyle dalga geçildiği ve iş arkadaşları tarafından kızdırıldıkları için cinayetleri işlediklerini beyan etmişlerdir (Brown, 2012; Akt. Tovlin, 2015).Bazı çalışanlar gerçekten ölümcül saldırıların kurbanı olmaktadır, ancak çok daha geniş bir kitle, sözel saldırı veya ölümcül silahlar kullanılmadan gerçekleşen fiziksel saldırılar gibi, daha az göze çarpan saldırı biçimlerinin hedefi olmaktadırlar (Burton, Mitchell ve Lee, 2005).

Saldırganlık kuramlarında, kavram çeşitli şekillerde sınıflandırılmış ve alt boyutlara ayrılmıştır. Underwood (2004) alanyazında saldırganlık üzerine çalışan araştırmacıların saldırganlığı nasıl sınıflandırdığını özetlemiştir. Anti-sosyal ve pro-sosyal (Sears, 1961), fiziksel ve sözel, hedefli ve hedefsiz (Buss, 1961), araçsal ve düşmanca, saldırı ve savunma amaçlı (Feshback, 1964), reaktif ve proaktif (Dodge ve Coie, 1987), fiziksel ve sosyal (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson ve Gariepy, 1989), rasyonel ve manipülatif, dolaylı ve doğrudan (Björkqvist, 1994), açık ve ilişkisel (Crick, 1996) ve fiziksel ve fiziksel olmayan (Rys ve Bear, 1997) saldırganlık bu sınıflandırmalardan bazılarıdır. Saldırganlık sınıflandırmalarında liste uzayıp gitmektedir ve her bir alt kategorinin kendi kavramsal ve operasyonel tanım seti bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda işyeri saldırganlığı üzerinde bireysel cinsiyet (Bettencourt ve Miller, 1996), tip-A davranış örüntüsü (Baron, 1989) ve sürekli öfke (Douglas ve Martinko, 2001) gibi bir dizi bireysel değişkenin; örgüt kültürü ve normları (Neuman ve Baron, 1998), örgütsel değişimler (Neuman ve Baron, 1996; Neuman ve Baron, 1998) ve örgütsel adaletsizlik (Jawahar, 2002; Beugré, 2005a; Beugré, 2005b) gibi örgütsel değişkenler; gelir adaletsizliği (Lim, Bond ve Bond, 2005), kollektivist toplum yapısı (Karstedt, 2001) ve onur kültürü (Cohen, Vandello, Puente ve Rantilla, 1999) gibi toplumsal değişkenlerin belirleyici olduğu ortaya koyulmuştur.

İşyeri saldırganlığını önlemek için getirilen öneriler çalışanların seçimi aşamasında başlayan ve saldırganlık sergileyenlerin tecrit edilmesine kadar varan geniş bir yelpazeye yayılmıştır (Neuman ve Baron, 1998). Saldırganlık konusunda örgüt politikaları oluşturmanın (Neuman ve Baron, 1998), sağlıklı bir örgüt iklimi kurmanın (Boye ve Jones, 1997), işyerinde adil bir ortam yaratmanın (Beugré, 2005b), çalışan desteği programlarının ve yönetici ve çalışanların konuyla ilgili eğitimlerinin (Rai, 2002) işyeri saldırganlığını önleyebileceği ileri sürülmüştür.

Toplumu eğitip öğreterek geliştirmesi beklenen öğretmenlerin, her daim örnek davranşlar sergilemedikleri bir gerçektir. Öğretmenler de toplumda veya örgütte istenmeyen davranışları sergilemekte ve/veya bu davranışların hedefi olabilmektedir. Hatta okullar saldırganlık sorunlarıyla uğraşmak zorunda olma ihtimali yüksek olan kurumlardandır (Childress, 2014). Ancak okul, şiddet ve saldırganlık kelimeleri yan yana geldiğinde öğrencilerin saldırgan davranışları, öğrenciler arası şiddet gibi konular akla gelmektedir ve alanyazındaki araştırmaların çoğu da bu konular üzerine yürütülmüştür, öğretmenler arasındaki saldırganlık genellikle ihmal edilmektedir (Sasson ve Somech, 2015) ve ilgili çalışmalar oldukça azdır (Jeffrey ve Sun, 2006; Akt. Wai-ming Tam, 2013). Bu durumdan hareketle, bu araştırmada devlet okullarında öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışlarına ilişkin bir resim ortaya koymak ve Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı, devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin işyeri saldırganlığı kavramının tanımına dair görüşlerini, işyeri saldırganlığının nedenlerini ve nasıl önlenebileceğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler işyeri saldırganlığı kavramını ne şekilde tanımlamaktadırlar?

2. Öğretmenlere göre, öğretmenler okulda hangi tür saldırgan davranışları sergilemektedirler?

3. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin okulda sergilediği saldırgan davranışların nedenleri nelerdir?

4. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışları nasıl önlenebilir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için "karma yöntem" araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell'e (2017) göre karma yöntem, araştırma problemlerini cevaplamak için araştırmacının hem nitel hem de nicel veri topladığı, bu veri setlerini bütünleştirdiği ve bütünleştirmenin sağladığı avantajı kullanarak sonuçlara ulaştığı bir araştırma yaklaşımıdır. Balcı'ya (2015) göre kökleri 1950'lere dayanan bu araştırma yaklaşımı, nicel ve nitel yöntemlerin bir alaşımıdır. Öğretmen saldırganlığının incelendiği bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Creswell (2017) keşfedici sıralı desende amacın, problemi ilk olarak nitel veri toplama ve analizi ile keşfedip incelemek ve bu doğrultuda bir veri toplama aracı veya müdahale programı geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Yazara göre, bu desende ilk aşamanın keşfedici olması özellikle Batı araştırma dünyasından alınan ölçeklerin daha az gelişmiş ülkelerde uygulanabilirliğinin düşük olması itibariyle oldukça yararlı bir desendir.

Keşfedici sıralı karma yöntem deseninde yürütülen bu araştırmanın nitel aşamasının çerçevesini çizmekte "olgubilim (phenomology) deseni" kullanılmıştır. Creswell'e (2016) göre olgubilim araştırması bir kavram ya da olgu hakkında bireylerin deneyimlerindeki anlamı ortaya koyar. Bu araştırmada da işyeri saldırganlığı olgusu katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamlarla anlaşılmaya çalışılmıştır. Nicel aşamada ise, nitel aşamada elde edilen veriler ve alanyazın kullanılarak, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü, deneme uygulaması, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aşamalarından sonra "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Ölçeği" geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel aşaması için çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemine başvurulmuştur. 20 öğretmenden oluşan çalışma grubunu 10 erkek 10 kadın, 12'si merkez, sekizi taşradaki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Nicel aşamada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış, 213 öğretmen deneme uygulamasına katılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel aşamada ise 61 maddelik "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Ölçeği" deneme formu kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz, nicel veriler ise SPSS ve LISREL programlarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle çözümlenmiştir.

En önemli unsuru insan olan örgütlerde insana dair ne varsa hemen hepsini gözlemek mümkündür. Bu insana has davranışlar ve özelliklerin bazıları istenilir olsa da bazıları istenmediktir. Nitekim bu davranışlardan biri de Baron (1997) tarafından "başka bir kişiye zarar verme amacıyla yöneltilmiş, hedef kişinin maruz kalmaktan kaçındığı davranış" (Akt. Neuman ve Baron, 2005) olarak tanımladığı saldırganlıktır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) işyerindeki ölümlerin %9'unun sebebi cinayettir (Bureau of Labor Statistics, 2013; Akt. Covert, 2015). Her yıl yaklaşık olarak 800 çalışan işyerinde öldürülmektedir. Katillerin %25'inden fazlası işyerinde kendileriyle dalga geçildiği ve iş arkadaşları tarafından kızdırıldıkları için cinayetleri işlediklerini beyan etmişlerdir (Brown, 2012; Akt. Tovlin, 2015).Bazı çalışanlar gerçekten ölümcül saldırıların kurbanı olmaktadır, ancak çok daha geniş bir kitle, sözel saldırı veya ölümcül silahlar kullanılmadan gerçekleşen fiziksel saldırılar gibi, daha az göze çarpan saldırı biçimlerinin hedefi olmaktadırlar (Burton ve diğ., 2005).

Saldırganlık kuramlarında, kavram çeşitli şekillerde sınıflandırılmış ve alt boyutlara ayrılmıştır. Underwood (2004) alanyazında saldırganlık üzerine çalışan araştırmacıların saldırganlığı nasıl sınıflandırdığını özetlemiştir. Anti-sosyal ve pro-sosyal (Sears, 1961), fiziksel ve sözel, hedefli ve hedefsiz (Buss, 1961), araçsal ve düşmanca, saldırı ve savunma amaçlı (Feshback, 1964), reaktif ve proaktif (Dodge ve Coie, 1987), fiziksel ve sosyal (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson ve Gariepy, 1989), rasyonel ve manipülatif, dolaylı ve doğrudan (Björkqvist, 1992), açık ve ilişkisel (Crick, 1996) ve fiziksel ve fiziksel olmayan (Rys ve Bear, 1997) saldırganlık bu sınıflandırmalardan bazılarıdır. Saldırganlık sınıflandırmalarında liste uzayıp gitmektedir ve her bir alt kategorinin kendi kavramsal ve operasyonel tanım seti bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda işyeri saldırganlığı üzerinde bireysel cinsiyet (Bettencourt ve Miller, 1996), tip-A davranış örüntüsü (Baron, 1989) ve sürekli öfke (Douglas ve Martinko, 2001) gibi bir dizi bireysel değişkenin; örgüt kültürü ve normları (Neuman ve Baron, 1998), örgütsel değişimler (Neuman ve Baron, 1996; Neuman ve Baron, 1998) ve örgütsel adaletsizlik (Jawahar, 2002; Beugré, 2005a; Beugré, 2005b) gibi örgütsel değişkenler; gelir adaletsizliği (Lim, Bond ve Bond, 2005), kollektivist toplum yapısı (Karstedt, 2001) ve onur kültürü (Cohen, Vandello, Puente ve Rantilla, 1999) gibi toplumsal değişkenlerin belirleyici olduğu ortaya koyulmuştur.

İşyeri saldırganlığını önlemek için getirilen öneriler çalışanların seçimi aşamasında başlayan ve saldırganlık sergileyenlerin tecrit edilmesine kadar varan geniş bir yelpazeye yayılmıştır (Neuman ve Baron, 1998). Saldırganlık konusunda örgüt politikaları oluşturmanın (Neuman ve Baron, 1998), sağlıklı bir örgüt iklimi kurmanın (Boye ve Jones, 1997), işyerinde adil bir ortam yaratmanın (Beugré, 2005b), çalışan desteği programlarının ve yönetici ve çalışanların konuyla ilgili eğitimlerinin (Rai, 2002) işyeri saldırganlığını önleyebileceği ileri sürülmüştür.

Toplumu eğitip öğreterek geliştirmesi beklenen öğretmenlerin, her daim örnek davranşlar sergilemedikleri bir gerçektir. Öğretmenler de toplumda veya örgütte istenmeyen davranışları sergilemekte ve/veya bu davranışların hedefi olabilmektedir. Hatta okullar saldırganlık sorunlarıyla uğraşmak zorunda olma ihtimali yüksek olan kurumlardandır (Childress, 2014). Ancak okul, şiddet ve saldırganlık kelimeleri yan yana geldiğinde öğrencilerin saldırgan davranışları, öğrenciler arası şiddet gibi konular akla gelmektedir ve alanyazındaki araştırmaların çoğu da bu konular üzerine yürütülmüştür, öğretmenler arasındaki saldırganlık genellikle ihmal edilmektedir (Sasson ve Somech, 2015) ve ilgili çalışmalar oldukça azdır (Jeffrey ve Sun, 2006; Akt. Wai-ming Tam, 2013). Bu durumdan hareketle, bu araştırmada devlet okullarında öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışlarına ilişkin bir resim ortaya koymak ve Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı, devlet

okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin işyeri saldırganlığı kavramının tanımına dair görüşlerini, işyeri saldırganlığının nedenlerini ve nasıl önlenebileceğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler işyeri saldırganlığı kavramını ne şekilde tanımlamaktadırlar?

2. Öğretmenlere göre, öğretmenler okulda hangi tür saldırgan davranışları sergilemektedirler?

3. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin okulda sergilediği saldırgan davranışların nedenleri nelerdir?

4. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışları nasıl önlenebilir?

Bu araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için "karma yöntem" araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell'e (2017) göre karma yöntem, araştırma problemlerini cevaplamak için araştırmacının hem nitel hem de nicel veri topladığı, bu veri setlerini bütünleştirdiği ve bütünleştirmenin sağladığı avantajı kullanarak sonuçlara ulaştığı bir araştırma yaklaşımıdır. Balcı'ya (2015) göre kökleri 1950'lere dayanan bu araştırma yaklaşımı, nicel ve nitel yöntemlerin bir alaşımıdır. Öğretmen saldırganlığının incelendiği bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Creswell (2017) keşfedici sıralı desende amacın, problemi ilk olarak nitel veri toplama ve analizi ile keşfedip incelemek ve bu doğrultuda bir veri toplama aracı veya müdahale programı geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Yazara göre, bu desende ilk aşamanın keşfedici olması özellikle Batı araştırma dünyasından alınan ölçeklerin daha az gelişmiş ülkelerde uygulanabilirliğinin düşük olması itibariyle oldukça yararlı bir desendir.

Keşfedici sıralı karma yöntem deseninde yürütülen bu araştırmanın nitel aşamasının çerçevesini çizmekte "olgubilim (phenomology) deseni" kullanılmıştır. Creswell'e (2016) göre olgubilim araştırması bir kavram ya da olgu hakkında bireylerin deneyimlerindeki anlamı ortaya koyar. Bu araştırmada da işyeri saldırganlığı olgusu katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamlarla anlaşılmaya çalışılmıştır. Nicel aşamada ise, nitel aşamada elde edilen veriler ve alanyazın kullanılarak, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü, deneme uygulaması, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aşamalarından sonra "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Ölçeği" geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel aşaması için çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemine başvurulmuştur. 20 öğretmenden oluşan çalışma grubunu 10 erkek 10 kadın, 12'si merkez, sekizi taşradaki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Nicel aşamada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış, 213 öğretmen deneme uygulamasına katılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel aşamada ise 61 maddelik "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Ölçeği" deneme formu kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz, nicel veriler ise SPSS ve LISREL programlarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar kısaca özetlenebilir:

1. Saldırganlık, hedefin rahatsız edici bulduğu, durumdan duruma değişebilen, öfke duygusuyla sergilenmiş, çoğunlukla gözlenebilen eylemlerdir.

2. İşyeri saldırganlığı, genel saldırganlıktan farklı olarak iş ortamında çalışanlardan diğer çalışanlara yönelik olarak, öfke duygularıyla sergilenen, mağdurun rahatsızlık duyduğu tüm eylemlerdir.

3. Öğretmenden öğretmene yönelik, sözel saldırganlık, psikolojik saldırganlık ve fiziksel işyeri saldırganlığı davranışları gözlenmektedir. Nitel analizlere göre, öğretmenler en çok sözel işyeri saldırganlığına başvurmaktadır; bunu da psikolojik işyeri saldırganlığı ve fiziksel işyeri saldırganlığı takip etmektedir.

4. Öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığı sözel, psikolojik ve fiziksel saldırganlık olarak değil, açık ve gizli işyeri saldırganlığı olarak iki türdedir.

5. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin işyeri saldırganlığının bireysel, örgütsel, sistemsel ve toplumsal nedenleri vardır. Öğretmenlerin işyeri saldırganlığının en önemli sebebi bireysel unsurlardır.

6. Öğretmenlerin, işyeri saldırganlığını önlemeye dair birey, örgüt, örgüt+sistem, sistem ve toplum düzeyinde önerileri vardır. Öğretmenler işyeri saldırganlığına çözümü ağırlıklı bir biçimde sistemde aramaktadırlar.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, İşyeri Saldırganlığı, Ölçek Geliştirme, Karma Yöntem

Kaynakça

Baron, R. A. (1989). Personality and organizational conflict: Effects of the Type A behavior pattern and self-monitoring. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *44*(2), 281-296.

Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bettencourt, B., ve Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *119*(3), 422-440.

Beugré, C. D. (2005b). Understanding injustice-related aggression in organizations: A cognitive model. *The International Journal of Human Resource Management*, *16*(7), 1120-1136.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, *30*(3), 177-188.

Boye, M. W., ve Jones, J. W. (1997). Organizational culture and employee counter-productivity R. Giacalone and J. Greenberg (Ed.) *Antisocial Behavior in Organizations* (s. 172-184). Thousand Oaks, CA: Sage.

Burton, J. P., Mitchell, T. R., ve Lee, T. W. (2005). The role of self-esteem and social influences in aggressive reactions to interactional injustice. *Journal of Business and Psychology*, *20*(1), 131-170.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., ve Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *25*(2), 320-330.

Cohen, D., Vandello, J., Puente, S., ve Rantilla, A. (1999). "When you call me that, smile!" How norms for politeness, interaction styles, and aggression work together in southern culture. *Social Psychology Quarterly*, *62*(3), 257-275.

Covert, B. (26 Ağustos 2015). Getting Murdered At Work Is Incredibly Common In The U.S. 31.05.2017 tarihinde https://thinkprogress.org/getting-murdered-at-work-is-incredibly-common-in-the-u-s-4caf76dfe4cb web adresinden erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. M. Sözbilir, S. Çelik, İ. H. Acar ve Y. Göktaş). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*(5), 2317-2327.

Dodge, K. A., ve Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1146-1158.

Douglas, S. C., ve Martinko, M. J. (2001). Exploring the role of individual differences in the prediction of workplace aggression. *Journal of Applied Psychology*, *86*(4), 547-563.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, *71*(4), 257-272.

Karstedt, S. (2001). Comparing cultures, comparing crime: Challenges, prospects and problems for a global criminology. *Crime, Law and Social Change*, *36*(3), 285-308.

Lim, F., Bond, M. H., ve Bond, M. K. (2005). Linking societal and psychological factors to homicide rates across nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36*(5), 515-536.

Neuman, J. H., ve Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A social- psychological perspective. S. Fox ve P. E. Spector (Ed.), *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets* (s. 13-40). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Neuman, J. H., ve Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, *24*(3), 391-419.

Neuman, J. H., ve Baron, R. A. (1997). Aggression in the workplace. R.A. Ciacalone ve J. Greenberg (Ed.) *Antisocial Behavior in Organizations* (s. 37-67). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Rai, S. (2002). Preventing workplace aggression and violence--A role for occupational therapy. *Work*, *18*(1), 15-22.

Rys, G. S., ve Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 87-106.

Sasson, D., ve Somech, A. (2015). Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, *21*(8), 941-957.

Sears, R. R. (1961). Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*(3), 466-492.

Tovlin, J. (1 Eylül, 2015). *Murder in the workplace.* 31.05.2017 tarihinde http://news.rutgers.edu/feature/murder-workplace/20150831#.WTRvOGjyjIU web adresinden erişilmiştir.

Underwood, M. K. (2004). III. Glares of contempt, eye rolls of disgust and turning away to exclude:Non-verbal forms of social aggression among girls. *Feminism and Psychology*, *14*(3), 371-375.

Wai-ming Tam, F. (2013). A study of workplace aggression as related to pedagogical reform in Hong Kong secondary schools. *International Journal of Educational Management*, *27*(6), 578-593.

(25933) Okul Yöneticilerin Görüşlerine Göre Değişen Dünyada Eğitim

SAADET KURU CETİN
MUĞLA SITKI KOCMAN ÜNİVERSİTESİ

FUNDA NAYİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

PELİN TAŞKIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda değişimin hızı şaşırtıcı bir şekilde artmış, toplumları ve kurumları doğrudan etkilemiş ve bu değişim hızı sağlık, tarım, turizm, sanayi gibi farklı sektörlerde kendini hissedilir bir şekilde göstermiştir. Eğitim sektörü de hızlı değişimden fazlasıyla etkilenmiş ve örgüt yapısında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bir örgüt zamanın gerektirdiği değişimleri takip edemez duruma gelmişse, toplumsal ve örgütsel işlevlerini yerine getiremez ve örgüt artık etkisiz hale gelir. Eğitim örgütleri için örgütsel değişimin önemli olmasının nedenlerinden biri de örgütlerin açık sistemler olmasıdır. Açık sistemli örgütler sürekli olarak değişen koşullara ayak uydurmak zorundadırlar. Değişime ayak uyduramayan örgütler varlıklarını tehlikeye sokarlar (Kuru Çetin, 2019). Örgütsel değişim örgütün inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve yapısını değiştirmeyi amaçlayan karmaşık bir eğitim stratejisidir. Böylece örgüt yeni teknolojilere, pazarlara ve baş döndürücü değişime ayak uydurabilir (Gohil & Deshpande, 2014). Bu değişimi yaratmak için örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmek, birbirleri ile daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak, örgüt içinde ortaya çıkan sorunları açık bir şekilde tartışabilecekleri ortamları yaratmak, amaçları açık hale getirmek, örgüt üyelerinin birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak, düşünce arzu ve önerilerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlayacakları bir ortam geliştirmek gerekmektedir (Güney, 2017; Kuru Çetin, 2019).

Eğitim örgütlerinin tarihsel süreç içindeki değişimleri sanayi devrimleri ile paralel şekilde gerçekleşmiştir. Buna göre Eğitim 1.0'da tarım toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bir eğitim yapılanması görülmektedir. Öğretmenin öğrenciye kavramları aktardığı, öğretmen odaklı bir eğitim sistemi eğitim 1.0'ın öne çıkan özelliğidir. Eğitim 2.0 ile endüstriyel toplumlarda eğitim sistemlerinin içeriklerinde de önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. Pooworawan, (2015)'e göre bu dönemde eğitim kurumları bir fabrika, öğrenciler ise bu fabrikalarda üretilen ürünler olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim 3.0 toplumun enformasyon odaklı yapılanmasına paralel olarak eğitim sistemleri de "teknoloji toplumu"nun ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yapılanmıştır (Lengel, 2013). Eğitim 4.0 da ise inovasyon odaklı, bireysel öğrenmenin ön plana çıktığı, esnek programların olduğu, kişileştirilmiş bir eğitim sistemi dönüşümü görülmektedir (Harkins, 2008; Lengel, 2013). Aslangilay'ın (2016) dikkatleri çektiği gibi inovasyon kavramı sadece küreselleşmenin etkisi ile dünya çapında rekabet gücünü artırmayı sağlamakla sınırlı görülmeyip, bunun da ötesine geçerek eğitim sisteminin temel bileşenlerinden birisi olarak görülmesi gerekecektir.

Bu tanımlamadan yola çıkılarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının değişmesinin de kaçınılmaz olacağını göz önünde bulundurmak gerekecektir. Bu değişim, eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının değişiminden bağımsız değildir. Eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları farklılaşmaktadır (Oğuz, 2019). Tüm bu değişimleri göz önünde bulundurarak eğitim sistemi içinde önemli bir rolü olan yöneticilerin bu değişimleri ne derecede takip ettikleri bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinin değişime ayak uydurması odağında yöneticilerin bu teknolojik yeniliklerden ya da değişimlerden haberdar olma durumlarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul yöneticilerinin değişime uyum sağlamada teknolojik yeniliklerden haberdar olmalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden fenomolojik desen kullanılmıştır. Fenomolojik desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir yaklaşımdır. Fenomenolojik deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma deseni insanların deneyimlerinde ve deneyimlerine yükledikleri anlamlarda ortak olan temel özellikler veya deneyimin özleri ve yapısı açığa çıkarılmaya çalışılır (Denscombe, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü 40 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken alan uzmanlarından görüş alınmış ve formda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda okul yöneticilerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimlere uyumunu ortaya çıkarmaya yönelik 13 soru bulunmaktadır. Araştırma soruları okul müdür ve müdür yardımcılarının eğitimde değişimi nasıl algıladıkları ve yeni değişimlere nasıl ayak uydurdukları ile ilgilidir. Araştırma soruları ile eğitim 1.0, eğitim 2.0, eğitim 3.0 ve eğitim 4.0 ile eğitimde meydana gelen değişimler ve bu değişimlere okul müdür ve müdür yardımcılarının uyumunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Son yıllarda değişimin hızı şaşırtıcı bir şekilde artmış, toplumları ve kurumları doğrudan etkilemiş ve bu değişim hızı sağlık, tarım, turizm, sanayi gibi farklı sektörlerde kendini hissedilir bir şekilde göstermiştir. Eğitim sektörü de hızlı değişimden fazlasıyla etkilenmiş ve örgüt yapısında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bir örgüt zamanın gerektirdiği değişimleri takip edemez duruma gelmişse, toplumsal ve örgütsel işlevlerini yerine getiremez ve örgüt artık etkisiz hale gelir. Eğitim örgütleri için örgütsel değişimin önemli olmasının nedenlerinden biri de örgütlerin açık sistemler olmasıdır. Açık sistemli örgütler sürekli olarak değişen koşullara ayak uydurmak zorundadırlar. Değişime ayak uyduramayan örgütler varlıklarını tehlikeye sokarlar (Kuru Çetin, 2019).

Bu tanımlamadan yola çıkılarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının değişmesinin de kaçınılmaz olacağını göz önünde bulundurmak gerekecektir. Bu değişim, eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının değişiminden bağımsız değildir. Eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları farklılaşmaktadır (Oğuz, 2019). Tüm bu değişimleri göz önünde bulundurarak eğitim sistemi içinde önemli bir rolü olan yöneticilerin bu değişimleri ne derecede takip ettikleri bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinin değişime ayak uydurması odağında yöneticilerin bu teknolojik yeniliklerden ya da değişimlerden haberdar olma durumlarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada okul yöneticilerinin değişime uyum sağlamada teknolojik yeniliklerden haberdar olmalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden fenomolojik desen kullanılmıştır. Fenomolojik desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü 40 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadırlar.Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak elde edilmiştir. Görüşme formunda okul yöneticilerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimlere uyumunu ortaya çıkarmaya yönelik 13 soru bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimlere ve bu değişimlerin eğitime yansımalarına ilişkin olarak çok fazla bilgi sahibi olmadığının ortaya çıkması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul yöneticilerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimlere ve bu değişimlerin eğitime yansımalarına ilişkin olarak çok fazla bilgi sahibi olmadığının ortaya çıkması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Yazıcı ve Düzkaya'nın (2016) sanayi toplumu eğitim modelinden bilgi toplumu eğitim modeline geçişte yapılan uygulamaların yetersiz olduğunu belirttiği görülmektedir. Bolat ve Baş (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının endüstri 4.0 ve teknolojik gelişmelerle ilgili bir fikirlerinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Urbani, Roshandel, Michaels ve Truesdell (2017) öğretmen adaylarının 21. yy becerileri konusunda yetersiz olduklarını ve özellikle teknolojik becerileri öğretim sürecinde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer sonuçların elde edilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : eğitim 4.0; endustri 4.0

Kaynakça

Aslangil, A. (2016). "Küreselleşme sürecinde inovasyonun önemi ve yükseköğretim kurumlarına düşen görevler". E. D. Ö, & S. Dinçer içinde, *Eğitim Bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı,* (s. Bölüm:10). Ankara: Pegem Akademi, E-ISSN 9786053183563.

Bolat, Y. ve Baş, M. (2018). The Perception of the Educational Philosophy in the Industrial Age 4.0 and the Educational Philosophy Productivity of Teacher Candidates, World Journal of Education, 8,3,149-161.

Denscombe, M. (2007). The good research guide. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Gohil, S., & Deshpande, P. (2014). A framework to map a practice as organization development. *Procedia Economics and Finance, 11*, 218-229.

Güney, S. (2017). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı. (2. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Harkins, A. M. (2008). Leapfrog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly , 24*(1), 19-31.

Kuru Çetin, S. (2019). Eğitim Yönetiminde Etkililik ve Örgüt Geliştirme. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 417-446). Ankara: Pegem-A.

Lengel, J. G. (2013). *Education 3.0: Seven steps to better schools.* New York : Teachers College Press. Columbia University.

MacdougallA, W. (2014, 01 01). *Industrie 4.0: Smart manufacturing for the future, Technical report of Germany Trade and Invest.*http://www.inovasyon.org/pdf/gtai.industrie4.0_smart.manufact.for.future.july.2014.pdf: https://www.google.com/search?q=MACDOUGALL%2C+W.%2C+(2014)%2C+Industrie+4.0%3A+Smart+manufacturing+for+the+future%2C+Technical+report+of+Germany+Trade+and+Invest.+https%3A%2F%2Fwww.gtai.de%2FGTAI%2FContent%2FEN%2FInvest%2F_SharedDocs%2FDownloads%2FGTAI%2F adresinden alındı

Oğuz, E. (2019). Eğitim Yönetiminde Değişim. N. Cemaloğlu, & M. Özdemiş içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 405-415). Ankara: Pegem-A.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi,, 1*(1), 25-30.

Pamuk, N. S., & Soysal, M. (2018). Yeni sanayi devrimi endüstri 4.0 üzerine bir inceleme. *Verimlilik Dergisi, 1*, 41-66.

Pooworawan.Y. (2015). *Challenges of New Frontier in Learning: Education 4.0.* Bangkok: Chulalongkorn University,.

Tanrıöğen, Z. M. (2018). 4. Endüstri Devriminin Türk Eğitim Sistemi Üzerine Olası Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research, , 18*(77), 163-184.

Tanrıöğren, Z. M. (2018). 4. Endüstri Devriminin Türk Eğitim Sistemi Üzerine Olası Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(77), 163-184.

Urbani, J.M., Roshandel, S., Michaels, R. ve Truesdell, E. (2017). Developing and Modeling

21st-Century Skills with Preservice Teachers, Urbani, Shadi Roshandel, Rosemarie, 44,4, 27-50.

Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2016). Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır Mı?, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 7,13, 49-88.

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

(25939) Destekleme Yetiştirme Kursu Öğrencilerinin Kursa Devamsızlık Nedenleri

ALİ ÜNAL
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

RECAİ ŞENTÜRK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de okullar arasında başarı farkının yüksekliği nedeniyle, başarısı yüksek olduğu düşünülen lise ve üniversitelere daha fazla talep olmaktadır. Bu durumun sonucunda nitelikli olduğu düşünülen, başarısı yüksek olan lise ve üniversitelerde okuyabilmek için öğrenciler arasında kıyasıya bir rekabet yaşanmaktadır. Aileler de bu rekabete katılmakta, çocuklarının öne çıkmalarını, nitelikli okullarda okuyabilmesini sağlamak amacıyla çocuklarına özel dersler aldırmakta, kurslara, etütlere göndermektedirler. Yapılan çalışmalar da velilerin bu çabasının boşuna olmadığını, okul dersleri dışında ek destek alan öğrencilerin üst kademelere geçişler için yapılan sınavlarda daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üst kademelere geçişinde girdikleri sınavlarda başarılı olmak için en çok tercih edilen yöntem uzun yıllar boyunca dershaneler olmuş; veliler ve öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilerin sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmeye başlamışlardır (Ünal & Önal, 2010; Ünal, Önal, & Cemaloğlu, 2008).

14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve 5580 sayılı Kanun ile dershanelerin 1 Eylül 2015 tarihinde kapatılacağı, ancak okula dönüşme programına alınanların kurs olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimine kadar faaliyetine devam edebilecekleri kararı alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin sınava hazırlanmak için dershane ve benzeri kurslara ihtiyaç duyduğu düşüncesinden hareketle, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin desteklenmesi ve yetiştirilmesi amacıyla Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) açmaya başlamıştır. Göksu ve Gülcü (2016), MEB'in bu kursları oldukça önemsediği, yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilmesinin ve ücretsiz olmasının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Görece yeni bir uygulama olan DYK ile ilgili araştırmaların sayısı zaman içinde artmakta, uygulamanın başarı, başarısızlık ve sorunlarına ilişkin veriler ortaya konulmaktadır. Bozbayındır ve Kara (2017), Göksu ve Gülcü (2016),. Sarıca (2018) ve Erol, Erkan ve Ünal (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci devamsızlığının fazlalığı, DYK uygulamasının en sorunlu taraflarından birisi olarak tespit edilmiştir. Sözkonusu çalışmalarda ve başka çalışmalarda DYK'lerde öğrenci devamsızlığının nedenlerini belirlemeye yönelik bir tespitin yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, olgubilim deseninde yürütülecektir. Olgubilim deseni genel olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim araştırmalarının veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerde bulunan ortaokul ve liselerde DYK' ye kaydolup sürekli devamsızlık yapan ya da çok sık devamsızlık yapan öğrenciler oluşturacaktır. Ortaokul öğrencileri, şehir merkezindeki sosyo ekonomik açıdan az, orta ve gelişmiş bölgelerde yer alan üçer ve köy kasabalarda DYK açılmış ikişer ortaokul ve imam hatip ortaokulundan seçilecektir. Lise öğrencileri de birer tane sınavla öğrenci alan lise, imam hatip lisesi, mesleki teknik lise ve Anadolu lisesinden seçilecektir. Her okuldan beşer öğrenci ile görüşülecektir. Görüşme sırasında devamsızlık yapan öğrencilere tek bir soru sorulacaktır: Destekleme Yetiştirme Kursuna kayıt olduğun halde, kursa devam etmeme sebebin nedir? Görüşmeler, katılımcıların izni ile kayıt edilecektir.

Görüşmeler yazıya geçirilecek ve içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizinde öncelikle verilerin kodlanması yapılacak; bu amaçla, elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılacaktır. Sonrasında ortaya çıkan kategorilerin ve temaların bulunması aşamasına geçilecektir. Bu aşamada kodlar kategorize edilecektir. Sonraki aşamada veriler kodlara ve temalara göre düzenlenecek ve tanımlanacaktır. Son aşamada, ortaya konulan bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılacaktır.

Türkiye'de okullar arasında başarı farkının yüksekliği nedeniyle, başarısı yüksek olduğu düşünülen lise ve üniversitelere daha fazla talep olmaktadır. Bu durumun sonucunda nitelikli olduğu düşünülen, başarısı yüksek olan lise ve üniversitelerde okuyabilmek için öğrenciler arasında kıyasıya bir rekabet yaşanmaktadır. Aileler de bu rekabete katılmakta, çocuklarının öne çıkmalarını, nitelikli okullarda okuyabilmesini sağlamak amacıyla çocuklarına özel dersler aldırmakta, kurslara, etütlere göndermektedirler. Yapılan çalışmalar da velilerin bu çabasının boşuna olmadığını, okul dersleri dışında ek destek alan öğrencilerin üst kademelere geçişler için yapılan sınavlarda daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üst kademelere geçişinde girdikleri sınavlarda başarılı olmak için en çok tercih edilen yöntem uzun yıllar boyunca dershaneler olmuş; veliler ve öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilerin sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmeye başlamışlardır (Ünal & Önal, 2010; Ünal, Önal, & Cemaloğlu, 2008).

14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve 5580 sayılı Kanun ile dershanelerin 1 Eylül 2015 tarihinde kapatılacağı, ancak okula dönüşme programına alınanların kurs olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimine kadar faaliyetine devam edebilecekleri kararı alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin sınava hazırlanmak için dershane ve benzeri kurslara ihtiyaç duyduğu düşüncesinden hareketle, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin desteklenmesi ve yetiştirilmesi amacıyla Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) açmaya başlamıştır. Göksu ve Gülcü (2016), MEB'in bu kursları oldukça önemsediği, yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilmesinin ve ücretsiz olmasının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Görece yeni bir uygulama olan DYK ile ilgili araştırmaların sayısı zaman içinde artmakta, uygulamanın başarı, başarısızlık ve sorunlarına ilişkin veriler ortaya konulmaktadır. Bozbayındır ve Kara (2017), Göksu ve Gülcü (2016),. Sarıca (2018) ve Erol, Erkan ve Ünal (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci devamsızlığının fazlalığı, DYK uygulamasının en sorunlu taraflarından birisi olarak tespit edilmiştir. Sözkonusu çalışmalarda ve başka çalışmalarda DYK'lerde öğrenci devamsızlığının nedenlerini belirlemeye yönelik bir tespitin yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, olgubilim deseninde yürütülecektir. Olgubilim deseni genel olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim araştırmalarının veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerde bulunan ortaokul ve liselerde DYK' ye kaydolup sürekli devamsızlık yapan ya da çok sık devamsızlık yapan öğrenciler oluşturacaktır. Ortaokul öğrencileri, şehir merkezindeki sosyo ekonomik açıdan az, orta ve gelişmiş bölgelerde yer alan üçer ve köy kasabalarda DYK açılmış ikişer ortaokul ve imam hatip ortaokulundan seçilecektir. Lise öğrencileri de birer tane sınavla öğrenci alan lise, imam hatip lisesi, mesleki teknik lise ve Anadolu lisesinden seçilecektir. Her okuldan beşer öğrenci ile görüşülecektir. Görüşme sırasında devamsızlık yapan öğrencilere tek bir soru sorulacaktır: Destekleme Yetiştirme Kursuna kayıt olduğun halde, kursa devam etmeme sebebin nedir? Görüşmeler, katılımcıların izni ile kayıt edilecektir.

Görüşmeler yazıya geçirilecek ve içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizinde öncelikle verilerin kodlanması yapılacak; bu amaçla, elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılacaktır. Sonrasında ortaya çıkan kategorilerin ve temaların bulunması aşamasına geçilecektir. Bu aşamada kodlar kategorize edilecektir. Sonraki aşamada veriler kodlara ve temalara göre düzenlenecek ve tanımlanacaktır. Son aşamada, ortaya konulan bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılacaktır.

Geçici Sonuçlar

Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda öğrencilerin kursa devamsızlık nedenleri olarak; kursların verimli olmaması, ders öğretmenin kursta da görevlendirilmesi, görevli öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, kurslarda derslerdeki aynı yöntemle ders işlenmesi, farklı kaynakların kullanılmaması, yorgunluk, ödev yapmak ve diğer derslere çalışmak için zaman kalmaması, ders dışı etkinlikler (arkadaşlarla, aile ile bir arada olmak, sosyal-sportif etkinlikler) için zaman kalmaması, ulaşım güçlüğü, bıkkınlık ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü. Bu bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin kurslara devamsızlık nedenlerinin; mevzuat kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, öğrenci kaynaklı nedenler, zaman kaynaklı nedenler ve çevre baskısı olarak temalara ayrılması beklenmektedir. Elde edilecek sonuçlara dayalı olarak DYK'lere yönelik öneriler geliştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda öğrencilerin kursa devamsızlık nedenleri olarak; kursların verimli olmaması, ders öğretmenin kursta da görevlendirilmesi, görevli öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, kurslarda derslerdeki aynı yöntemle ders işlenmesi, farklı kaynakların kullanılmaması, yorgunluk, ödev yapmak ve diğer derslere çalışmak için zaman kalmaması, ders dışı etkinlikler (arkadaşlarla, aile ile bir arada olmak, sosyal-sportif etkinlikler) için zaman kalmaması, ulaşım güçlüğü, bıkkınlık ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü. Bu bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin kurslara devamsızlık nedenlerinin; mevzuat kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, öğrenci kaynaklı nedenler, zaman kaynaklı nedenler ve çevre baskısı olarak temalara ayrılması beklenmektedir. Elde edilecek sonuçlara dayalı olarak DYK'lere yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Destekleme Yetiştirme Kursu, Devamsızlık, Dershane

Kaynakça

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 324-349.

Erol, A. E., Erkan, O., & Ünal, A. (17-21 Nisan 2019). Maarif Müfettişlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. V INES Human and Civilization Congress From Past To Future Kongresi, Sunulan Bildiri. Selçuk Üniversitesi vd., Alanya, Antalya.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 153-171.

Sarıca, R. (2018).Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına (Dyk) Yönelik Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 48 (221, 91-122.

Ünal, A. & Önal, M. (01-02 Mayıs 2010). Velilerin Çocuklarını Dershanelere Göndermelerini Etkileyen Faktörler. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Sunulan Bildiri. Gazi Üniversitesi, Antalya.

Ünal, A., Önal, M., & Cemaloğlu, N. (2008). The reasons of parents' directıng theır chıldren to prıvate teachıng centers and the effects of changes done ın transıtıon to secondary educatıon on students' attendıng prıvate teachıng centers. İçinde Ö.Demirel & M.Sünbül (Eds.), Further education in the Balkan countries (p. 639-647). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

(25949) Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları Ve Örgütsel Adaletle İlişkisi

BAŞAK COŞKUN
MEB

ALİ BALCI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlık tarihinin büyük bir bölümünün saldırganlık ve şiddet eylemleri esas alınarak yazıldığını söylemek mümkündür. Sadece ülkeler düzeyinde değil, her gece haber bültenlerinde de görüldüğü üzere, saldırganlık ve şiddet eylemleri günlük hayat akışının bir parçası olagelmiştir. Örgütler de gerek çalışanları gerekse müşterileri tarafından sergilenen saldırganlık ve şiddet davranışlarının hedefi olabilmektedir. Bu durum işyeri saldırganlığı olarak kavramsallaştırılmıştır. Üretim karşıtı iş davranışlarından olan işyeri saldırganlığı, çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte, Baron ve Neuman (1996) ve Neuman ve Baron (1997, 1998) tarafından bireylerin beraber çalışmakta oldukları veya geçmişte çalıştıkları insanlara ya da örgüte zarar verecek girişimleri olarak tanımlanmıştır.

İşyeri saldırganlığının yaygınlığı hakkında kesin bir şey söylemek güçtür. Çünkü tanımlar ve veri toplama biçimlerindeki çeşitlilik kesin verilere ulaşmayı engellemektedir (Barling, 1996). Ancak, Avrupa'da akademisyenler (Einarsen ve Skogstad, 1996; Hoel, Cooper ve Faragher, 2001; Matthiesen ve Einarsen, 2001; Salin, 2003) ulusal çapta yürütülmüş çalışmalar sonucunda çalışanların %8.6 ila %24'ünün işyeri saldırganlığının hedefi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Fredericksen ve McCorkle, 2013).

Genel olarak saldırganlık, özel olarak da işyeri saldırganlığının kaynakları hakkında birçok teori ortaya atılmıştır. İşyeri saldırganlığının bireysel değişkenler, örgütsel unsurlar ve toplumsal özellikler gibi birçok etmenin ortak bir sonucu olduğu görüşü kabul görürken, hangi unsurun daha büyük rol oynadığı henüz cevaplanmamış bir sorudur. İşyeri saldırganlığa sebep olabilecek örgütsel değişkenler arasında örgüt kültürü ve normları (Neuman ve Baron, 1998), örgütsel değişimler (Neuman ve Baron, 1996; Neuman ve Baron, 1998), işyeri zorbalığı (Burton, 2015), iş stresi (Glomb, 2010), statü ve güç ilişkileri (Arnold ve diğ., 2011) ve örgütsel adaletsizlik (Jawahar, 2002; Beugré, 2005a; Beugré, 2005b) işaret edilmektedir.

Jawahar'a (2002) göre saldırganlık çalışmalarında en umut verici yaklaşım adalet perspektifindendir. Bireyler adaletsizlikle karşılaştıklarında, bu durumu çözmeye çalışır ve yeniden adil durumu oluşturmayı isterler (Adams, 1965; Akt. Burton ve diğ., 2005). İşte bu yüzden, adaletsizlik algısı işyerindeki saldırganlığın en önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Baron ve diğ., 1999).

Eğitimcilerin bu tip davranışları sergilemeyeceği veya "kutsal" bir meslek icra ettiği düşünülen öğretmenlere karşı saldırganlık sergilenmeyeceği düşünceleri yaygın olduğu için velilerden öğretmenlere yönelik olabilen veya öğretmenler arasındaki saldırganlığın araştırmalarda ihmal edildiği söylenebilir. Ancak maalesef bazı örnekler (Osmangazi Üniversitesi saldırısında çalışma arkadaşlarının hayatına son veren bir araştırma görevlisi [www.aa.com.tr] gibi) eğitimli insanların ve hatta eğitimcilerin saldırganlığın en üst noktası olan cinayete başvurabildiğini göstermiştir.

Eğitimcilerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışları ve eğitim örgütlerinde örgütsel adaletsizlikle işyeri saldırganlığı arasındaki ilişki yabancı ve Türkçe alanyazında araştırılmamış bir konu olsa da; kuramsal alanyazın (örneğin Jawahar, 2002) yurtdışında ve Türkiye'de farklı sektörlerde yapılan çalışmalar (örneğin Beugré, 2005a ve 2005b; Özdevecioğlu, 2003) eğitimcilerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışlarının önemli kaynaklarından birinin örgütsel adaletsizlik algısı olabileceğini işaret etmektedir. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı Kayseri ilinde 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sergiledikleri işyeri saldırganlığı ve algıladıkları örgütsel adalet düzeyini ve örgütsel adaletin işyeri saldırganlığını ne düzeyde açıkladığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin okullarındaki işyeri saldırganlığına ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığına ilişkin görüşler öğretmenlerin,

a) cinsiyetine,

b) yaşına,

c) okuldaki deneyimine,

d) okulun bulunduğu yere –taşra, merkez-,

e) okulun düzeyine- ilkokul, ortaokul, lise-

f) okulun türüne –genel eğitim ve mesleki eğitim-

g) okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2- Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adaletle ilgili görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili görüşleri, öğretmenlerin

a) cinsiyetine,

b) yaşına,

c) okuldaki deneyimine

d) okulun bulunduğu yere –taşra, merkez-,

e) okulun düzeyine- ilkokul, ortaokul, lise-

f) okulun türüne –genel eğitim ve mesleki eğitim-

g) okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğretmenlerin işyeri saldırganlığı ile ilgili görüşleri ile örgütsel adalet ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki var mıdır? Örgütsel adalet işyeri saldırganlığını ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Nicel yaklaşımla yürütülen bu araştırmayı deneysel olmayan desenlerden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseni şekillendirmiştir. Bu desenler bağlamında eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışlarıyla ilgili önce öğretmenlerin görüşleri betimlenecek; çeşitli değişkenlerin bu yapıyı ne düzeyde yordadığı sınanacaktır.

Bu araştırmanın genel evrenini Türkiye'de devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenler, ulaşılabilir evreni ise Kayseri'de devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Kayseri'de devlet okullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okulun düzeyine ve türüne göre, ayrıca merkez veya taşra ilçelerinde görev yapıp yapmama durumuna göre tabakalandırılmıştır. Ölçütler doğrultusunda, araştırmada 408 öğretmene ulaşılmıştır. Örnekleme alınan öğretmenler Kayseri ilindeki 12 ilçede görev yapmaktadırlar. Örneklemde kadın ve erkek öğretmenler neredeyse eşit oranda (Kadın %49.5, Erkek %49.8) temsil edilmiştir. Örneklemde temsil edilen öğretmenlerin yaş ortalaması 38'dir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre örneklemde temsil edilen öğretmenler en fazla 21-40 öğretmen sayısı aralığındaki okullarda görev yapmaktadırlar; okulda görev yapan öğretmen sayısı ortalaması 45,56'dır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Coşkun (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları Ölçeği" ve Kuru-Çetin (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Adalet Türleri Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemlere başvurulmuştur. Katılımcılarla ilgili betimleyici bilgiler verilirken yüzde ve frekansa, verilerle ilgili betimlemelerde merkezi eğilim ölçüleri ve normallik testlerine başvurulacaktır. Betimsel istatistikler dışında, çıkarımsal analizler de kullanılmıştır: Mann Whitney U ve Kruskall Wallis, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Örgütsel adalet algısının işyeri saldırganlığı üzerindeki etkisini test etmek için basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine başvurulmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Anlamlılık sınamaları $p \leq 0.5$ düzeyinde yapılmıştır.

İnsanlık tarihinin büyük bir bölümünün saldırganlık ve şiddet eylemleri esas alınarak yazıldığını söylemek mümkündür. Sadece ülkeler düzeyinde değil, her gece haber bültenlerinde de görüldüğü üzere, saldırganlık ve şiddet eylemleri günlük hayat akışının bir parçası olagelmiştir. Örgütler de gerek çalışanları gerekse müşterileri tarafından sergilenen saldırganlık ve şiddet davranışlarının hedefi olabilmektedir. Bu durum işyeri saldırganlığı olarak kavramsallaştırılmıştır. Üretim karşıtı iş davranışlarından olan işyeri saldırganlığı, çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte, Baron ve Neuman (1996) ve Neuman ve Baron (1997, 1998) tarafından bireylerin beraber çalışmakta oldukları veya geçmişte çalıştıkları insanlara ya da örgüte zarar verecek girişimleri olarak tanımlanmıştır.

İşyeri saldırganlığının yaygınlığı hakkında kesin bir şey söylemek güçtür. Çünkü tanımlar ve veri toplama biçimlerindeki çeşitlilik kesin verilere ulaşmayı engellemektedir (Barling, 1996). Ancak, Avrupa'da akademisyenler (Einarsen ve Skogstad, 1996; Hoel, Cooper ve Faragher, 2001; Matthiesen ve Einarsen, 2001; Salin, 2003) ulusal çapta yürütülmüş çalışmalar sonucunda çalışanların %8.6 ila %24'ünün işyeri saldırganlığının hedefi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Fredericksen ve McCorkle, 2013).

Genel olarak saldırganlık, özel olarak da işyeri saldırganlığının kaynakları hakkında birçok teori ortaya atılmıştır. İşyeri saldırganlığının bireysel değişkenler, örgütsel unsurlar ve toplumsal özellikler gibi birçok etmenin ortak bir sonucu olduğu görüşü kabul görürken, hangi unsurun daha büyük rol oynadığı henüz cevaplanmamış bir sorudur. İşyeri saldırganlığa sebep olabilecek örgütsel değişkenler arasında örgüt kültürü ve normları (Neuman ve Baron, 1998), örgütsel değişimler (Neuman ve Baron, 1996; Neuman ve Baron, 1998), işyeri zorbalığı (Burton, 2015), iş stresi (Glomb, 2010), statü ve güç ilişkileri (Arnold ve diğ., 2011) ve örgütsel adaletsizlik (Jawahar, 2002; Beugré, 2005a; Beugré, 2005b) işaret edilmektedir.

Jawahar'a (2002) göre saldırganlık çalışmalarında en umut verici yaklaşım adalet perspektifindendir. Bireyler adaletsizlikle karşılaştıklarında, bu durumu çözmeye çalışır ve yeniden adil durumu oluşturmayı isterler (Adams, 1965; Akt. Burton ve diğ., 2005). İşte bu yüzden, adaletsizlik algısı işyerindeki saldırganlığın en önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Baron ve diğ., 1999).

Eğitimcilerin bu tip davranışları sergilemeyeceği veya "kutsal" bir meslek icra ettiği düşünülen öğretmenlere karşı saldırganlık sergilenmeyeceği düşünceleri yaygın olduğu için velilerden öğretmenlere yönelik olabilen veya öğretmenler arasındaki saldırganlığın araştırmalarda ihmal edildiği söylenebilir. Ancak maalesef bazı örnekler (Osmangazi Üniversitesi saldırısında çalışma arkadaşlarının hayatına son veren bir araştırma görevlisi [www.aa.com.tr] gibi) eğitimli insanların ve hatta eğitimcilerin saldırganlığın en üst noktası olan cinayete başvurabildiğini göstermiştir.

Eğitimcilerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışları ve eğitim örgütlerinde örgütsel adaletsizlikle işyeri saldırganlığı arasındaki ilişki yabancı ve Türkçe alanyazında araştırılmamış bir konu olsa da; kuramsal alanyazın (örneğin Jawahar, 2002) yurtdışında ve Türkiye'de farklı sektörlerde yapılan çalışmalar (örneğin Beugré, 2005a ve 2005b; Özdevecioğlu, 2003) eğitimcilerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışlarının önemli kaynaklarından birinin örgütsel adaletsizlik algısı olabileceğini işaret etmektedir. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı Kayseri ilinde 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sergiledikleri işyeri saldırganlığı ve algıladıkları örgütsel adalet düzeyini ve örgütsel adaletin işyeri saldırganlığını ne düzeyde açıkladığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin okullarındaki işyeri saldırganlığına ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığına ilişkin görüşler öğretmenlerin,

a) cinsiyetine,

b) yaşına,

c) okuldaki deneyimine,

d) okulun bulunduğu yere –taşra, merkez-,

e) okulun düzeyine- ilkokul, ortaokul, lise-

f) okulun türüne –genel eğitim ve mesleki eğitim-

g) okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2- Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adaletle ilgili görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili görüşleri, öğretmenlerin

a) cinsiyetine,

b) yaşına,

c) okuldaki deneyimine

d) okulun bulunduğu yere –taşra, merkez-,

e) okulun düzeyine- ilkokul, ortaokul, lise-

f) okulun türüne –genel eğitim ve mesleki eğitim-

g) okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğretmenlerin işyeri saldırganlığı ile ilgili görüşleri ile örgütsel adalet ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki var mıdır? Örgütsel adalet işyeri saldırganlığını ne düzeyde yordamaktadır?

Nicel yaklaşımla yürütülen bu araştırmayı deneysel olmayan desenlerden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseni şekillendirmiştir. Bu desenler bağlamında eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışlarıyla ilgili önce öğretmenlerin görüşleri betimlenecek; çeşitli değişkenlerin bu yapıyı ne düzeyde yordadığı sınanacaktır.

Bu araştırmanın genel evrenini Türkiye'de devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenler, ulaşılabilir evreni ise Kayseri'de devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Kayseri'de devlet okullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okulun düzeyine ve türüne göre, ayrıca merkez veya taşra ilçelerinde görev yapıp yapmama durumuna göre tabakalandırılmıştır. Ölçütler doğrultusunda, araştırmada 408 öğretmene ulaşılmıştır. Örnekleme alınan öğretmenler Kayseri ilindeki 12 ilçede görev yapmaktadırlar. Örneklemde kadın ve erkek öğretmenler neredeyse eşit oranda (Kadın %49.5, Erkek %49.8) temsil edilmiştir. Örneklemde temsil edilen öğretmenlerin yaş ortalaması 38'dir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre örneklemde temsil edilen öğretmenler en fazla 21-40 öğretmen sayısı aralığındaki okullarda görev yapmaktadırlar; okulda görev yapan öğretmen sayısı ortalaması 45,56'dır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Coşkun (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları Ölçeği" ve Kuru-Çetin (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Adalet Türleri Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemlere başvurulmuştur. Katılımcılarla ilgili betimleyici bilgiler verilirken yüzde ve frekansa, verilerle ilgili betimlemelerde merkezi eğilim ölçüleri ve normallik testlerine başvurulacaktır. Betimsel istatistikler dışında, çıkarımsal analizler de kullanılmıştır: Mann Whitney U ve Kruskall Wallis, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Örgütsel adalet algısının işyeri saldırganlığı üzerindeki etkisini test etmek için basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine başvurulmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Anlamlılık sınamaları $p \leq 0.5$ düzeyinde yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler işyeri saldırganlığı ve açık işyeri saldırganlığına "hiçbir zaman"; gizli saldırganlığa ise "nadiren" şahit veya mağduru olmaktadırlar. Erkek öğretmenler ve 43-52 yaş grubundakiler açık işyeri saldırganlığına daha fazla şahit olmaktadır. Kalabalık okullarda işyeri saldırganlığı ve gizli işyeri saldırganlığı düzeyi daha yüksektir. Mesleki eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin puanları gizli ve açık işyeri saldırganlığı boyutlarında daha yüksektir. Ortaokulda çalışanlar ise işyeri saldırganlığı, gizli işyeri saldırganlığı ve açık işyeri saldırganlığını daha düşük düzeyde gözlemektedirler. Öğretmenlerin şuan çalıştıkları kurumdaki görev süreleri hiçbir puan türünde anlamlı bir farkın kaynağı değildir. Okulun merkez veya taşra ilçelerde olması durumunun işyeri saldırganlığı puanları ve alt boyutlarının puanlarında fark yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı örgütsel adalet ölçeği ve dağıtım adaleti boyutunda "orta düzeyde katılıyorum" aralığındadır, süreç adaleti puanlarıysa "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti ve süreç adaleti algıları öğretmenin cinsiyetine, yaşına, okuldaki deneyimine, görev yaptığı okulun bulunduğu yere ve türüne göre anlamlı düzeyde farklılık sergilememektedir. Öğretmen kadrosu daha kalabalık olan okullarda örgütsel adalet algısı ve de süreç adaleti algısı daha düşüktür.

Öğretmenlerin, örgütsel adalet algısı, işyeri saldırganlığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Örgütsel adalet alt boyutlarından süreç adaleti öğretmenlerin işyeri saldırganlığı puanlarını anlamlı düzeyde yordarken, dağıtım adaletinin yordama düzeyi anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, İşyeri Saldırganlığı, Örgütsel Adalet, Regresyon Analizi

Kaynakça

Arnold, K. A., Dupré, K. E., Hershcovis, M. S., ve Turner, N. (2011). Interpersonal targets and types of workplace aggression as a function of perpetrator sex. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *23*(3), 163-170.

Barling, J. (1996). The prediction, experience, and consequences of workplace violence. *Violence on the Job: Identifying Risks And Developing Solutions*, *29-49*.

Baron, R. A., ve Neuman, J. H. (1996). Workplace violence and workplace aggression: Evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, *22*(3), 161-173.

Baron, R. A., Neuman, J. H., ve Geddes, D. (1999). Social and personal determinants of workplace aggression: Evidence for the impact of perceived injustice and the Type A behavior pattern. *Aggressive Behavior*, *25*(4), 281-296.

Beugré, C. D. (2005a). Reacting aggressively to injustice at work: a cognitive stage model. *Journal of Business and Psychology*, *20*(2), 291-301.

Beugré, C. D. (2005b). Understanding injustice-related aggression in organizations: A cognitive model. *The International Journal of Human Resource Management*, *16*(7), 1120-1136.

Burton, J. P. (2015). The role of job embeddedness in the relationship between bullying and aggression. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *24*(4), 518-529.

Burton, J. P., Mitchell, T. R., ve Lee, T. W. (2005). The role of self-esteem and social influences in aggressive reactions to interactional injustice. *Journal of Business and Psychology*, *20*(1), 131-170.

Coşkun, B. (2019). *Devlet Okullarında Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları ve Örgütsel Adaletle İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eskişehir Osmangazi Ünivesritesinde silahlı saldırı, 05.04.2018 tarihinde https://www.aa.com.tr/tr/gunun-basliklari/eskisehir-osmangazi-universitesinde- silahli-saldiri-4-olu/1109398 adresinden erişilmiştir.

Fredericksen, E. D., ve McCorkle, S. (2013). Explaining organizational responses to workplace aggression. *Public Personnel Management*, *42*(2), 223-238.

Glomb, T. M. (2010). Predicting workplace aggression: Reciprocal aggression, organizational, and individual antecedents. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, *13*(2), 249-261.

Jawahar, I. M. (2002). A model of organizational justice and workplace aggression. *Journal of Management*, *28*(6), 811-834.

Kuru-Çetin, S. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkileme Taktiklerinin Örgütsel Adalet İle İlişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Neuman, J. H., ve Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, *24*(3), 391-419.

Neuman, J. H., ve Baron, R. A. (1997). Aggression in the workplace. R.A. Ciacalone ve J. Greenberg (Ed.) *Antisocial Behavior in Organizations* (s. 37-67). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *21*, 77-96.

(25959) Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Yönden İncelenmesi

EMİNE ÇAVDAR EGE ÜNİVERSİTESİ
SERAP KARABULUT EGE ÜNİVERSİTESİ
KÜBRA NUR ÖZERTEN EGE ÜNİVERSİTESİ
MUSTAFA MURAT İNCEOĞLU EGE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitim bilimleri alanında değişik alanlarda ve neredeyse her konu ile ilgili sayısız çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların sınıflandırılması, eğilimler ve araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler hem çalışma alanına hem de araştırmacılara katkı sağlamakta ve bilgilendirmektedir. Herhangi bir konuda araştırma yapanlar o konuyla ilgili araştırmaların hepsine ulaşmakta zorlanmakta veya onlara ulaşmak için çok zaman harcamaktadırlar. Eğitim yönetimi alanının bilgi temelinin inşa edilmesinde alanda gerçekleşen bilimsel süreç ve faaliyetler oldukça önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalar incelenerek hangi konularda çalışmalar yapıldığının belirlenmesinin ve derinlemesine analizlerin yapılmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülebilir. Eğitim sisteminde üniversitelerin önemli bir yeri vardır. Üniversiteler, eğitimin, araştırmanın ve bilgi üretiminin gerçekleştiği yerler olarak kabul edilmektedir. Üniversitelerin işlevleri genel olarak "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek" biçiminde sınıflandırılabilir. Bilgi üretimi ile bireyler olay ve olguları anlama, yordama ve kontrol etmektedirler. Ülkemizde bilgi üretimi, ağırlıklı olarak üniversitelerdeki araştırmalar üzerinden gerçekleşmektedir. Üniversiteler, bu işlevlerini yerine getirmek üzere farklı düzeylerde lisansüstü öğretim programları düzenlerler. Araştırma yapmada, ülke kalkınmasında ve gerekli olan yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmede, lisansüstü öğretimin önemli rolü bulunmaktadır (Tonbul, 2018). Benzer şekilde, Başaran (2006) lisansüstü eğitimin bilimsel bilginin üretilmesinde ve paylaşılmasında lisansüstü eğitimin önemine değinmiştir. Bu bağlamda lisansüstü eğitiminin amaçları bilimsel öğretim yapmak, öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak, bilimin gelişmesine katkı sağlayacak araştırma ve incelemelerde bulunmak, bu araştırmaları yayınlamak ve kamuoyuna sunmak gibi amaçlarının olduğunu belirtmiştir.

Bilimsel araştırmalar eğitim sistemine kuramsal dayanaklar oluşturma, politikalar kazandırma ve uygulamalar geliştirmede önemli bir rolü bulunmaktadır (Mortimore, 2000). Bu araştırmaların bir kısmı eğitimde reformu sağlarken, bir kısmı da literatürü tarayarak önceden yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların sınanmasına yönelik gerçekleştirilmektedir. Yapılan tüm bu araştırmalar, eğitimin niteliğini ve işlevselliğini arttırmak ve aynı zamanda eğitim alanına ve araştırmacılara katkı sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Karadağ, 2009). Al (2008) bilimsel bilgiyi üretmenin yolu olan bilimsel araştırmaların analiz edilmesi hem bilimsel bilginin üretilmesi sağlandığını hem de o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verdiğini ve ilgili alanın genel görünümünü de ortaya çıkarttığını belirtmektedir.

Günümüzde eğitim bilimleri alanında değişik alanlarda ve neredeyse her konu ile ilgili sayısız çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların sınıflandırılması, eğilimler ve araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler hem çalışma alanına hem de araştırmacılara katkı sağlamakta ve bilgilendirmektedir. Herhangi bir konuda araştırma yapanlar o konuyla ilgili araştırmaların hepsine ulaşmakta zorlanmakta veya onlara ulaşmak için çok zaman harcamaktadırlar (Göktaş ve diğ., 2012). Bu nedenle, Karadağ (2009) eğitim bilimleri ile ilgili araştırmalar incelenerek hangi konularda çalışmalar yapıldığının belirlenmesinin ve derinlemesine analizlerin yapılmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağını belirtmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin (Yüksek Lisans ve Doktora) üniversite türüne, enstitü türüne, anabilim dalında dağılışlarına, tezin izinli olup olmama durumuna, yıllara, danışman unvanına, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne ve anahtar kelime etiketlerine göre, bu etiketleri kullanarak veri bilimi açısından değerlendirmesini yapmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nedir?
2. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nedir?
3. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nedir?
4. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin izin durumlarına göre dağılımı nedir?
5. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
6. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlere danışmanlık yapan öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımı nasıldır?

7. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?

8. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

9. 2013-2018 yılları arasında lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın evreni, YÖK Ulusal tez merkezinde 2013- 2018 yılları arasında erişim izni olan, Eğitim Yönetimi; Eğitim Yönetimi ve Planlaması; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Politikası; Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilimlerine göre 794 adet tezden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemine başvurulmamış ve çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak bazı tezlerin verilerinin eksikliği nedeniyle örneklem kapsamında ele alınan tez sayısı 694'tür. Bu çalışmanın verileri, YÖK Ulusal tez merkezinden doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler MS Excel 2016 yazılımı ile pivot tablolar kullanılarak, veri bilimi açısından tümdengelimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, frekans ve yüzde bilgileri verilmiştir.

Günümüzde eğitim bilimleri alanında değişik alanlarda ve neredeyse her konu ile ilgili sayısız çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların sınıflandırılması, eğilimler ve araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler hem çalışma alanına hem de araştırmacılara katkı sağlamakta ve bilgilendirmektedir. Herhangi bir konuda araştırma yapanlar o konuyla ilgili araştırmaların hepsine ulaşmakta zorlanmakta veya onlara ulaşmak için çok zaman harcamaktadırlar. Eğitim yönetimi alanının bilgi temelinin inşa edilmesinde alanda gerçekleşen bilimsel süreç ve faaliyetler oldukça önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalar incelenerek hangi konularda çalışmalar yapıldığının belirlenmesinin ve derinlemesine analizlerin yapılmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülebilir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin (Yüksek Lisans ve Doktora) üniversite türüne, enstitü türüne, anabilim dalında dağılışlarına, tezin izinli olup olmama durumuna, yıllara, danışman unvanına, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne ve anahtar kelime etiketlerine göre, bu etiketleri kullanarak veri bilimi açısından değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmanın evreni, YÖK Ulusal tez merkezinde 2013- 2018 yılları arasında erişim izni olan, Eğitim Yönetimi; Eğitim Yönetimi ve Planlaması; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Politikası; Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilimlerine göre 794 adet tezden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemine başvurulmamış ve çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak bazı tezlerin verilerinin eksikliği nedeniyle örneklem kapsamında ele alınan tez sayısı 694'tür. Bu çalışmanın verileri, YÖK Ulusal tez merkezinden doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler MS Excel 2016 yazılımı ile pivot tablolar kullanılarak, veri bilimi açısından tümdengelimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, frekans ve yüzde bilgileri verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 2013-2018 yılları arasında 655 yüksek lisans, 39 doktora tezi yayınlanmıştır. Yüksek lisans tezi, doktora tezine oranla oldukça fazladır. Anabilim dallarında yüksek lisans tezlerinin en çok yardımcı doçentler tarafından yönetildiği görülmektedir. Tezlerin en fazla 2015 ve en az 2017 yılında üretildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı ise, Eğitim Yönetimi anabilim dalında 16 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması anabilim dalında 1 doktora, 37 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında 15 doktora, 211 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası anabilim dalında 14 doktora, 16 yüksek lisans çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda bulgulara bağlı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, 2013-2018 yılları arasında 655 yüksek lisans, 39 doktora tezi yayınlanmıştır. Yüksek lisans tezi, doktora tezine oranla oldukça fazladır. Anabilim dallarında yüksek lisans tezlerinin en çok yardımcı doçentler tarafından yönetildiği görülmektedir. Tezlerin en fazla 2015 ve en az 2017 yılında üretildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı ise, Eğitim Yönetimi anabilim dalında 16 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması anabilim dalında 1 doktora, 37 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında 15 doktora, 211 yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası anabilim dalında 14 doktora, 16 yüksek lisans çalışmaları gerçekleştirilmiştir.Lisanüstü tezlerin büyük bir kısmının özel (vakıf) üniversitelerinde yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Yönetimi, Lisansüstü tez, Tez değerlendirme

Kaynakça

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Ekinoks.

Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), 75-87.

Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? British Educational Research Journal, 26 (1),5-24

Saban, A.,Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (30), 125-142.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 173 (39).

(25965) Örgütsel Huzur: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

NECDET KONAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA BOZANOĞLU
ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde akademik başarının yanı sıra çalışanların huzuru, motivasyonu, güvenli hissetmesi ve örgütsel bağlılığı da son zamanlarda dikkat çeken ve üzerinde çalışılmaya ihtiyaç duyulan önemli konular arasında yerini almıştır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi ve eğitim örgütlerinde huzurun sağlanabilmesi için birçok belirleyici faktör vardır. İnsanlar yaşamlarının büyük bir kısmını iş yerinde geçirmektedir. Geçirilen zaman diliminin uzunluğu da göz önüne alındığında iş yerinde huzur, güven ve barış ortamı çalışanlar için en önemli gereksinimlerdendir.

Örgütler, insan ilişkilerinin en yoğun olduğu ortamlardan biridir. Bu ortamlarda insanlar bağlı oldukları örgütlerin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlarlar. Mutlu ve huzurlu olan örgüt çalışanları örgütsel faaliyetleri daha verimli bir şekilde yerine getirirler (Döş, 2013: 269). Örgütsel anlamda huzurlu olmak için de bireysel ve toplumsal olarak adaletli ve erdemli bir yaşam geçirmeye çabalamak, uygulamaya geçmek gerekmektedir (Uyanık, 2016: 80). Huzur; insanın içinde duyumsadığı rahatlık duygusu, gönül rahatlığı, iç rahatlığı, baş dinçliği, dinginlik, çekişmesizlik anlamına gelir. Eğitim örgütlerinin sağlıklı ve huzurlu olabilmesi için nitelikli bir örgütsel davranışın ortaya konması gerekmektedir. Nitekim bunu elde etmenin en geçerli yollarından biri de uygun okul kültürünün yaratılmasıdır Okul kültürünü oluşturan en önemli öğelerden birinin öğretmenler olduğu, herkes tarafından kabul edilen bir olgudur. Güçlü bir okul kültüründe öğretmenler kendilerini daha iyi ve motive edilmiş hisseder ve geleceklerine umutla bakarlar. Böylece örgütsel anlamda huzurlu bir ortamda çalışma imkânlarına da sahip olurlar (Yaman, Vidinlioğlu, Çitemel, 2010: 1140). Demirci (2017) huzurlu ve mutlu yaşamı; rahatlatıcı ve olumlu duyguların olmasını ve olumsuz duyguların olmamasını olarak ifade etmiştir. Huzur ve mutluluk birbirleriyle ilişkili kavramlar olmasına ve iç içe geçmesine rağmen huzurun mutluluğa göre daha kalıcı, öncelikli ve önemli olduğunu belirtmiştir. Mutluluk hoşgörü, yardımseverlik, kanaat ve maneviyat, sorumluluk, amaçlılık, değerlilik, güven ve güvenilirlik ile pozitif ilişkili olan huzurun kaynağını ise ilişkiler ve güven, kişisel erdemler, toplumsal erdemler, kabul, maneviyat, sorunların geliştirici gücü, iyimserlik, doğa, sağlık, ekonomik durumun yeterli olması, faaliyetler ve yüzeysel çözümler olarak sıralamıştır (Demirci, 2018).

Eğitim örgütlerinde de bu gereksinimlerin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi ve bu özelliklerin doğru olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Literatürde örgütsel huzuru belirlemeye yönelik herhangi bir ölçek geliştirilmediğinden bu çalışmanın yapılması önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın verileri 2018–2019 eğitim-öğretim yılında çeşitli illerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 418 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak eğitim örgütlerinde örgütsel huzuru belirlemek için huzur ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle araştırma konusu ile ilgili öğretmen görüşünün alındığı ve açık uçlu soruların yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Ölçek için madde havuzunun oluşturulabilmesi için katılımcı görüşleri bilgisayar ortamına aktarılmış ve betimsel analiz için hazırlanmıştır. Örgütsel huzur ile ilgili görüş bildiren 111 katılımcının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlara betimsel analiz yapılmış ve maddelerin frekansı hesaplanmıştır. Bu maddeler ve alan yazından yola çıkarak geliştirilmesi planlanan 44 maddelik taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ön uygulama için denemelik ölçek formu 31 maddeden oluşturulmuştur. *Örgütsel Huzur Ölçeği*'nin denemelik formu toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Her madde, puan değeri olarak "*1 = Hiç Katılmıyorum", "2 = Az Katılıyorum", "3 = Orta Düzeyde Katılıyorum", "4 = Çok Katılıyorum", "5 = Tamamen Katılıyorum*" seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, örgütsel huzurun yüksek, düşük olması ise tam tersi bir durumu göstermektedir. *Örgütsel Huzur Ölçeği'nin* geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülürken ilgili istatistik programları kullanılacaktır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri, bu aşamadan sonra geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları, alt-üst grup ortalamalar farkı hesaplanacaktır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma henüz verilerin düzenlemesi ve analiz aşamasında olup, ulaşılan sonuçların ve bunlara bağlı olarak geliştirilecek önerilerin paylaşılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Huzur, ölçek geliştirme

Kaynakça

Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, İ., & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18,* 303–354. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0799

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170).

Uyanık, B. (2016). *Yûsuf Has Hâcib'e göre mutluluk bilgisi, Fârâbî'nin Tahsilu's-Saadetasavvuru bağlamında bir inceleme.* A. Kavas, F. M. Şeker, M. Tandoğan ve C. Bayram (Ed.), Yusuf Has Hâcib'in doğumunun 1000. Yılında Kutadgu Bilig Türk dünya görüşünün şaheseri uluslararası sempozyumu bildiriler içinde (s. 80-114). Şen Yıldız Yayıncılık, İstanbul.

Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1136-1151.

(25968) Örgütsel Bağışlama ile Öz-yeterlik İlişkisi

NECDET KONAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ASLI AĞIROĞLU BAKIR

BÜŞRA BOZANOĞLU
ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET

Problem Durumu

Bağışlama ve bağışlamacılık kavramları, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde özellikle önem taşımaktadır. Zira, bağışlama insani değerler arasında üstün bir beceri olarak kabul gören; ancak "yüce gönüllü" olarak nitelenen ve kindar olmayan kişilerin hayata geçirebileceği bir eylemdir. Toplumun yapı taşı olan insanı eğiten, ona çeşitli yaşam becerileri ve geçerli davranışsal nitelikler kazandıran okul örgütlerinde bu özelliği barındıran yönetici ve öğretmenlerin bulunması, yeni nesiller açısından oldukça önem arz etmektedir. Alanyazında bireysel, kümesel ve örgütsel olmak üzere üç başlık altında ele alınmış olan örgütsel bağışlayıcılık; örgütte yaşanmış olan ve haksız bir davranış olarak nitelenen durumların yaratacağı kızgınlık, acı veya suçlama gibi duyguların geride bırakılması, dahası bunların yerine olumlu beklenti ve bakış açılarının geçirilebilme becerisi biçiminde tanımlanabilir (Cameron ve Caze, 2002; Madsen, Gygi, Plowman ve Hammond, 2009; Fehr ve Gelfand, 2012).

Öz-yeterlik kavramı en basit haliyle kişinin kendine ve potansiyeline olan inancı olarak açıklanabilir. Bandura (1977), bu kavramın yaşam sürecindeki bilgi ve deneyim kaynaklı değişimlere açık olduğunu da vurgulamaktadır. Bu etkileşim ve değişimler süreci ve sonucunda, kişide sorunlara kaşı takınacağı tavır, harcayacağı çaba düzeyi, vereceği tepki gibi konularda genel bir tavırdan bahsedilebilir.

Eğitim örgütlerinde işgörenin affediciliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma (Karaman-Kepenekci, 2015; Karaman Kepenekci ve Nayir, 2015; Konan ve Nazlı, 2018) bulunmaktadır. Bu bağlamda affedicilik düzeyi ile öz-yeterlik algısı arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmada, yöneticilerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada, yöneticilerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin örgütsel affedicilik düzeyleri ve öz-yeterlik algıları cinsiyet, branş, en son tamamlanan öğrenim kurumu, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan öğretim kurumu değişkenleri açısından da incelenecektir. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, olguların daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkilerin varlığı ve derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2015: 81).

Araştırmanın evreni Malatya ili Merkez ilçelerinden Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Örneklemi ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın verilerini gönüllü ve yönergeye uygun biçimde tamamlayan 244 öğretmenden oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplana aracı üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci bölümde ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin cinsiyetlerini, branşlarını, en son tamamladıkları öğrenim kurumlarını, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerini (kıdemlerini) ve görev yaptıkları öğrenim kurumunu belirlemeyi amaçlayan beş soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, *Örgütsel Affedicilik Ölçeği* (Karaman Kepenekci ve Nayir, 2015) ve üçüncü bölümde ise *Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği* (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005) yer almaktadır.

Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılacaktır. Ayrıca, yöneticilerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanacaktır.

Bulgular

Oluşturulan veri toplama aracının araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmenlere uygulama süreci ve elde edilen verilerin istatistik paket programı olan SPSS'e aktarılması tamamlanmıştır. Araştırmanın kongrede sözlü bildiri olarak sunulması kabul edildiği takdirde, çalışma tamamlanarak kongre katılımcılarına sunulması öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oluşturulan veri toplama aracının araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmenlere uygulama süreci ve elde edilen verilerin istatistik paket programı olan SPSS'e aktarılması tamamlanmıştır. Araştırmanın kongrede sözlü bildiri olarak sunulması kabul edildiği takdirde, çalışma tamamlanarak kongre katılımcılarına sunulması öngörülmektedir.

Oluşturulan veri toplama aracının araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmenlere uygulama süreci ve elde edilen verilerin istatistik paket programı olan SPSS'e aktarılması tamamlanmıştır. Araştırmanın kongrede sözlü bildiri olarak sunulması kabul edildiği takdirde, çalışma tamamlanarak kongre katılımcılarına sunulması öngörülmektedir.

Oluşturulan veri toplama aracının araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmenlere uygulama süreci ve elde edilen verilerin istatistik paket programı olan SPSS'e aktarılması tamamlanmıştır. Araştırmanın kongrede sözlü bildiri olarak sunulması kabul edildiği takdirde, çalışma tamamlanarak kongre katılımcılarına sunulması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel bağışlama, öz-yeterlik

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Cameron, K., & Caza, A. (2002) Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *9* (1),33-48.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğilim ve Bilim, 10*(177), 74-81.

Fehr, R., & Gelfand, M. (2012). The forgiving organization: A multilevel model of forgiveness at work. *Academy of Management Review*, 37(4), 64–688.

Karaman-Kepenekci, Y. (2015). Örgütsel affedicilik kavramına genel bir bakış, *Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. Yaş Armağanı* (Ed: K. Karakütük), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 471, 169-184.

Karaman Kepenekci, Y. ve Nayir, K. F. (2015). Örgütsel Affedicilik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Affediciliğe İlişkin Görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 922-934 DOI: 10.17860/efd.93627

Konan, N. Ve Nazlı, K. (2018). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Affedicilik Düzeyleri, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 127-143.

Madsen, S. R., Gygi, J., Plowman, S., & Hammond S. C. (2009). Forgiveness as a workplace intervention: The literature and a proposed framework. Journal of Applied and Behavioral Management, 10(2), 246-262.

(25971) Öğretmenlerin Okuma Motivasyonları ile Eğitimde Yetenek Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki

NECDET KONAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

DUYGU TÜRKOĞLU
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA BOZANOĞLU
ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL M.

ÖZET

Problem Durumu

Personel yönetimi ve endüstri ilişkileri sürecinin dönüşümüne tanıklık eden 1960'lı yıllarda ortaya çıkmaya başlayan modern örgüt kuramlarının bir sonucu olan "sistem yaklaşımı" çerçevesinde birey-örgüt uyumu, örgüt-çevre uyumu ve değişim yeteneği başarının şartı olarak görülmüştür. Bu uyumu sağlamak ve değişimi başarıya dönüştürmek için insan kaynağının potansiyelinden tam olarak yararlanma arayışları ortaya çıkmış ve 1980'li yıllarda örgütler nitelikli iş görenlerini sahip olduğu en değerli kaynak olarak görmeye başlamıştır (Düren, 2009; akt. Tabancalı ve Korumaz, 2014).

Örgüt içinde gerçekleşen olaylar ve bu olaylara verilen tepkilerin farklı oluşu örgütü oluşturan insanların her birinin fiziksel görünümleri, yetenekleri, tutum ve davranışları bakımından farklılıklar gösteren bireyler olmalarından kaynaklanmaktadır. Fikirleri ve duyguları bakımından farklı olan insanlar, sergilemiş oldukları iş ve eylemlerinde de farklılık gösterirler. Bu nedenlerle yöneticiler örgütteki bireylerin daha verimli çalışabilmesi için onların kişilik özelliklerini ve farklılıklarını bilmek ve bu farklılıkların örgüte olumlu katkılarının olduğunu bilerek yönetmek durumundadır. Yetenekleriyle örgüt içerisinde farklı olan bireylerin örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi ve yönetilmesi örgütün geleceği için önemlidir (Yerlikaya, 2017).

Başarı, beceri, liderlik, pratiklik, yaratıcılık ve zamanı iyi kullanabilme gibi özellikleri içeren bir kavram olan yetenek, bireyin belirli bir zaman dilimi içerisinde, işleri daha kolay ve yaratıcılığını katarak yapabilme ve başarıya ulaşmada etrafındaki bireyleri de harekete geçirebilme kabiliyetidir (Doğan & Demirel, 2008).

Yetenek yönetimi, örgütlere rekabet avantajı sağlamak amacıyla, örgütün stratejik hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu yüksek performans ve potansiyele sahip kişilerin örgüte kazandırılması, gelişim imkanlarının sunulması ve elde tutulmasını kapsayan insan kaynakları yönetimine yüklenen yeni rollerin ve sorumlulukların getirdiği yeni bir yaklaşım ve yönetim felsefesidir (Atlı, 2012). Yetenek yönetimi, tasarlanmış yöntem, süreçler, kaynaklar ve politikaları kullanarak örgüt içinde yer alan yüksek yetenek sahibi bireylere kariyer geliştirme ve ilerletme imkanları sunmak olarak tanımlanabilir (Gay & Sims, 2006).

Sivenko'ya göre (2008), yetenek yönetimine önem veren örgütler yetenekli bireylere zengin bir kariyer gelişim imkanı sunabilecek sistemler geliştirmeli, yaratıcı ve girişimci bireylere kendi imkanlarını yaratma fırsatı sunmalı, yetenekli bireyleri tanımlayıp ve onların ne istediğini belirleyip, istediklerini bu bireylere sunmalı, iş görenleri işe alarak ve onlara kendi kariyerlerini geliştirmelerine imkan veren en iyi şartları sağlamalarına yatırım yaparak yeteneği bulmaya çalışmalı, doğru insanları, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru işler yapmak üzere konumlandırmalıdır.

Eğitim örgütlerini de bu açıdan ele aldığımızda, yönetimin etkliliğinin sağlanabilmesi için, örgütteki insan potansiyelini hedefler doğrultusunda harekete geçirmek amacıyla yetenek yönetiminin ilkelerini benimsemesi ve uygulaması gerekmektedir. Günümüzde değer yaratan, üreten, yaratıcılığı yüksek yetenekli çalışanların bulunduğu eğitim örgütlerinin yöneticileri bu kişileri elde tutmak, örgütsel bağlılıklarını sağlamak, performanslarından yüksek düzeyde yararlanmak için yetenek yönetimi yaklaşımını yönetim süreçlerine entegre etmelilerdir.

Wang ve Guthrie (2004) bireyleri okumaya yönelten, ilgi ve meraktan oluşan içsel süreçler ile tanınma, sosyal, rekabet ve uyum gibi unsurların oluşturduğu dışsal süreçlerin genel anlamda okuma motivasyonunu oluşturduğunu belirtmiştir. Kendini okumaya adamış okurlar bulundukları yerde kişisel arzu, istek ve amaçlarına ulaşmak için okurlar ve bilgilerini koordineli bir şekilde kullanırlar, okuduklarını çevresiyle paylaşırlar (Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart,1996).

Yetişkinlerde okuma motivasyonu Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'ya göre (2013) içsel ve dışsal süreçlerden ziyade kişilerin okuyucu olmanın önemine yönelik eğilimlerinden (benlik), yeterli bir okuyucu olmaya yönelik eğilimlerinden (yeterlilik), okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesi ve iyi bir okuyucu olarak kabul görmeye yönelik eğilimlerinden (tanınma), okumayı diğer alanlarda başarılı olmak için kullanmaya yönelik eğilimlerden (diğer) oluşmaktadır. Kişilerin okuma motivasyonlarının kaynağı, olaylara bakış açılarını, çevresinde olanları algılama biçimlerini, örgütlerine sundukları katkıların türünü ve düzeyini anlayabilmemize yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin okuma motivasyonları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin eğitimde yetenek yönetimi algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Malatya ilindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrenden seçkisiz olarak belirlenen, veri toplama aracını gönüllü olarak ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 258 öğretmen oluşturmaktadır.

1. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

On sekiz yaş üstü bireylerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılan YOMÖ, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından geliştirilen 19 madde ve 4 faktörden (benlik, yeterlilik, tanınma, diğer) oluşan ve beşli Likert dereceleme ile değerlendirilen bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1'den 5'e doğru (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) puanlandırılmıştır. İstatistiksel analizler her faktörün ortalama puanları üzerinden yürütülmektedir. Ortalama puanlar, her faktöre ilişkin maddelerin toplanıp madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir.

2. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği (EYYÖ)

Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen EYYÖ 15 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek "Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi" ve "Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ve öğretmen algılarını 1 "Hiçbir zaman", 2 "Nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sıklıkla" ve 5 "Her zaman" biçiminde sıralanan 5'li eşit aralıklı ölçekte bulunan 4 aralık üzerinden; aralık sayısı (4), seçenek sayısı (5)'le oranlanarak 0.80 değeri elde edilmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki her seçeneğin kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst sınırlarını belirlemede elde edilen bu 0.80 değeri kullanılmıştır. Derecelendirme ölçeğindeki minimum değer olan 1'e, 0.80 eklenmiş ve "Hiçbir Zaman" seçeneğinin alt sınırı 1, üst sınırı da 1.80 puan olarak belirlenmiştir. Bu puan, maksimum değer olan 5'e ulaşıncaya kadar eklenerek sürdürülmüştür. Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler, aritmetik ortalamalarda kullanılan; 1.00 – 1.80 arası görüşler "Hiçbir Zaman" 1.81 – 2.60 arası görüşler "Nadiren" 2.61 – 3.40. arası görüşler "Bazen" 3.41 – 4.20. arası görüşler "Sıklıkla" 4.21 – 5.00. arası görüşler "Her Zaman" değerleri olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde her bir ölçeğe ilişkin olarak katılımcıların yanıtlarının standart sapması, ve aritmetik ortalaması hesaplanacaktır. Araştırmanın amacına yönelik sorulara yanıt bulabilmek için veri analizinde uygun istatistiksel testler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmadan elde edilen bulgular, ilgili istatistik yöntemlerinin tamamlanması sonucunda ortaya konacaktır. Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algılarının öğretmenlerin cinsiyet, branş, en son tamamladıkları öğrenim kurumu, öğretmenlikteki kıdemleri ve görev yaptıkları öğretim kurumu değişkenlerinin tümüne veya bir kısmına göre farklılık göstereceği beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kaynağı ile örgütlerindeki yetenek yönetimi ile ilgili süreçlerin algılanması arasında farklılıklar olacağı beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algılarına ilişkin hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara bir takım öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okuma motivasyon, yetenek yönetimi

Kaynakça

Atlı, D. (2012). Yetenek yönetimi. İstanbul: Crea Yayınları.

Çırpan, H. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi. Çerçeve Dergisi, 52(16), 110-116.

Doğan, S. ve Demirel, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: Yetenek yönetimi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 145-166.

Gay, M., & Sims, D. (2006). Building tomorrow's talent: A practitioners guide to talent management and succession planning. Bloomington, IN: Authorhouse.

Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of conceptoriented reading instruction on strategy use and conceptual learning From text. Elementary School Journal, 99, 343-366.

Sivenko, A. (2008). Contemporary leadership challenges: Talented organisation for talented people. Unpublished Master's Thesis, Baltic Business School, Master's Programme in Leadership and Management in International Context.

Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. The Journal of Academic Social Science Studies, 25(1), 139-156.

Wang, J. H., & Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. Reading Research Quarterly, 39(2), 162-186.

Yerlikaya, S. (2017). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(44), 348-359.

(25979) Öğretmenlerin Anlamlı İş Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

RAGIP TERZİ
HARRAN ÜNİVERSİTESİ

AHMET GÖÇEN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Anlam, insanların hayatlarını sağlıklı ve tutarlı sürdürmelerinde önemli bir motivasyon işlevine sahiptir. Anlamlı iş ise kişinin yaptığı işte maddiyat ve kişisel beklentilerinin ötesinde bir amaç hissetmesi ve iş hayatına tatmin edici bir farkındalık yüklemesi anlamına gelir. Farklı bir açıdan bakıldığında anlamlı iş, kişilerin yaptığı işin önemini kavraması olarak da ifade edilebilir (Wrzesniewski, Dutton ve Debebe, 2003). Daha özelden bakıldığında ise anlamlı iş "neden bu işyerinden ve neden bu işi yapıyorum" sorularına ilişkin cevapları içerir ve kişinin işiyle hayat amaçları arasındaki uyuma işaret eder. Anlamlı iş duygusu, insanların iş için verdiklerimi emeğin kurumun açık bir amacına yönelik olması ve çevre açısından daha fazla sosyal faydaya katkıda bulunması ile kendini hissettirir (Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger ve Rothmann, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde işletme çalışanlarını temel alan anlamlı iş çalışmaları daha fazla geçmişe sahipken (ör., Chalofsky, 2003; Pratt ve Ashforth, 2003), eğitim örgütlerine ve öğretmenlere ilişkin anlamlı iş konulu çalışmalar oldukça çok güncel ve az sayıdadır (ör., Demirkasimoglu, 2015; Janik ve Rothmann, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin anlamlı iş algısı ile ilişkisi olabilecek farklı demografik faktörler incelenerek eğitim bilimleri alanyazınına katkı sağlanmak istenmiştir. Bu açıdan çalışmanın amacı, daha spesifik olarak öğretmenlerin sahip olduğu anlamlı iş algılarını cinsiyet, okul türü, branş, yaş gibi değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma öğretmenlerin anlamlı iş algılarının bazı değişkenlere (cinsiyet, branş, okul türü, hayat memnuniyeti, geleceğe ilişkin ümit, beğenilen film türü vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2013). İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini 2018-2019 tarihleri arasında Şanlıurfa merkez ilçelerine bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Merkez ilçelerden uygun örnekleme göre seçilen 454 öğretmene Göçen ve Terzi (t, y) tarafından geliştirilen Anlamlı İş Ölçeği dağıtılmış ve toplanan veri analizlere tabi tutulmuştur. Göçen ve Terzi tarafından geliştirilen Anlamı İş Ölçeği 6 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek boyutları ve örnek maddeleri şu şekilde sıralanabilir: İşte Anlam (örn. İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.), İşte Anlam Arayışı (örn. İş hayatıma anlam katacak bir şeyler arıyorum) İş İlişkileri (örn. İş arkadaşlarımın bana değer verdiğini hissederim), İşte Aşkınlık (örn. İş hayatımda yer ve zamandan bağımsız içsel bir huzur hissettiğim anlar olur), İşte Tevazu (örn. Yaptıklarım karşılığında çevremden iltifat beklemem) ve İşte Anlam Liderliği (örn. İş arkadaşlarımın hayat amaçlarını gerçekleştirmelerine destek çıkarım) şeklinde sıralanmaktadır.

Anlam, insanların hayatlarını sağlıklı ve tutarlı sürdürmelerinde önemli bir motivasyon işlevine sahiptir. Anlamlı iş ise kişinin yaptığı işte maddiyat ve kişisel beklentilerinin ötesinde bir amaç hissetmesi ve iş hayatına tatmin edici bir farkındalık yüklemesi anlamına gelir. Farklı bir açıdan bakıldığında anlamlı iş, kişilerin yaptığı işin önemini kavraması olarak da ifade edilebilir (Wrzesniewski, Dutton ve Debebe, 2003). Daha özelden bakıldığında ise anlamlı iş "neden bu işyerinden ve neden bu işi yapıyorum" sorularına ilişkin cevapları içerir ve kişinin işiyle hayat amaçları arasındaki uyuma işaret eder. Anlamlı iş duygusu, insanların iş için verdiklerimi emeğin kurumun açık bir amacına yönelik olması ve çevre açısından daha fazla sosyal faydaya katkıda bulunması ile kendini hissettirir (Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger ve Rothmann, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde işletme çalışanlarını temel alan anlamlı iş çalışmaları daha fazla geçmişe sahipken (ör., Chalofsky, 2003; Pratt ve Ashforth, 2003), eğitim örgütlerine ve öğretmenlere ilişkin anlamlı iş konulu çalışmalar oldukça çok güncel ve az sayıdadır (ör., Demirkasimoglu, 2015; Janik ve Rothmann, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin anlamlı iş algısı ile ilişkisi olabilecek farklı demografik faktörler incelenerek eğitim bilimleri alanyazınına katkı sağlanmak istenmiştir. Bu açıdan çalışmanın amacı, daha spesifik olarak öğretmenlerin sahip olduğu anlamlı iş algılarını cinsiyet, okul türü, branş, yaş gibi demografik değişkenler açısından incelemektir.

Bu araştırma öğretmenlerin anlamlı iş algılarının bazı değişkenlere (cinsiyet, branş, okul türü, hayat memnuniyeti, geleceğe ilişkin ümit, beğenilen film türü vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2013). İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini 2018-2019 tarihleri arasında Şanlıurfa merkez ilçelerine bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Merkez ilçelerden uygun örnekleme göre seçilen 454 öğretmene Göçen ve Terzi (t, y) tarafından geliştirilen Anlamlı İş Ölçeği dağıtılmış ve toplanan veri analizlere tabi tutulmuştur. Göçen ve Terzi tarafından geliştirilen Anlamı İş Ölçeği 6 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek boyutları ve örnek maddeleri şu şekilde sıralanabilir: İşte Anlam (örn. İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.), İşte Anlam Arayışı (örn. İş

hayatıma anlam katacak bir şeyler arıyorum) İş İlişkileri (örn. İş arkadaşlarımın bana değer verdiğini hissederim), İşte Aşkınlık (örn. İş hayatımda yer ve zamandan bağımsız içsel bir huzur hissettiğim anlar olur), İşte Tevazu (örn. Yaptıklarım karşılığında çevremden iltifat beklemem) ve İşte Anlam Liderliği (örn. İş arkadaşlarımın hayat amaçlarını gerçekleştirmelerine destek çıkarım) şeklinde sıralanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler yeni toplanmış olup, belirtilen demografik değişkenlerini kullanarak öğretmenlerdeki anlamlı iş algısının kestirimi yapılacaktır. Bulunması hedeflenen sonuçlar, öğretmenlerdeki anlamlı iş algısını ne boyutta açıklandığı incelenerek, manidar bulunan ve bulunmayan değişkenler spesifik olarak incelenecektir. Örneğin, şayet yaş değişkeni anlamlı iş algısının açıklanmasında manidar bir farklılığa sebep oluyorsa, hangi yaş grubundakilerde bu algının daha düşük olduğu tespit edilmiş olacaktır. Böylece, eğitim politikaları açısından bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam açısından ne tür iyileştirmelere gidilerek okuldaki işine kattığı anlamı artırılabileceği incelenmiş olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenliğin, sadece meslek olarak algılanmasından öteye gidilerek, daha anlamlı ve özverili bir şeklide icra edilmesini sağlayacaktır. Bu tarz farklılıklar, diğer değişkenler açısından da incelenerek, benzer yorumlar yapılacaktır. Daha spesifik ve ayrıntılı sonuçlar, bildirinin kabul olması takdirde, kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Anlamlı İş, Motivasyon, Okul, Öğretmen

Kaynakça

Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, *6*(1), 69-83.

Demirkasimoglu, N. (2015). The meaning of work in teachers' lives: A qualitative study. *The Anthropologist*, *22*(2), 412-423.

Göçen, A. ve Terzi, R. (incelemede). Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği.

Janik, M., Rothmann. S (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, *35*(2), 1008.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* 25. Basım. Ankara: Nobel.

Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 308-327). San Fransisco: Berrett-Koehler.

Steger, M. F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, L., & Rothmann, S. (2013). Engaging in work even when it is meaningless: Positive affective disposition and meaningful work interact in relation to work engagement. *Journal of Career Assessment*, *21*(2), 348-361.

Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, *25*, 93-135.

(25992) Öğretmen Koçluğunda Grow Model Uygulaması

ÖZGÜN ÖZMEN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği oldukça farklı yönleri olan ve sürekli gelişim halinde olan bir meslektir. Dünya da neredeyse tüm ülkeler nitelikli bir eğitim için eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma ve geliştirme çabası içindedir. Bu yenidien yapılandırma ve gelişitirme çabalarından biri de eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenler üzerinedir. Bu anlamda eğitim sisteminin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri, hizmet içi eğitimlerinin niteliği ve sürekli öğrenme süreçleri eğitimin niteliği söz konusu olduğunda büyük öneme sahiptir. Hassel (1999; akt. Kent, 2004) mesleki gelişimi öğrencilerin seçkin eğitim alabilmesi için öğretmenlere ihtiyaç duydukları beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi olarak ifade etmektedir. Alanyazında öğretmenin kendini geliştirmesi, mesleki gelişim, sürekli mesleki gelişim, personel geliştirme ve hizmet içi eğitim gibi kavramlarla açıklanmaktadır (CDEST, 2001). Musanti ve Pence (2010) mesleki gelişimin karşılıklı değişim ve yaratıcılık üreten iş birliği zemine dayalı şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Knight (2006), eğitimde kullanılan koçluk uygulamalarını, etkili olmayan mesleki eğitim metotlarının ortadan kaldırılmasını sağlayabilecek bir yöntem olarak ifade etmiştir. Koçluk sürecinde her iki tarafın da amacı birlikte öğrenmek, ders verme stilini geliştirmek ve öğrenci gelişimini artırmaktır. Bu anlamda Gynnild (2007) eğitim koçluğunun eğitim-öğretim sistemindeki eksikleri doldurmaya çalışarak, öğrencilerin yaratıcılık ve araştırma yönlerini geliştirmeyi, öğrenme süreçlerinde aktif hale gelmelerini sağlamayı ve onları ezbercilikten uzaklaştırmayı amaçladığı söylenmiştir.

Koçluk, tedavi ihtiyacı olmayan kişilerin dahil olduğu ve koçun bu kişilerin özerk öğrenme becerilerini, kişisel gelişimlerini ve amaçlarına ulaşmalarını desteklediği ortak çalışmaya dayalı, çözüm odaklı, sonuca yönelik ve sistematik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Grant, 2003). Douglas ve McCauley'e (1999) göre koçluk bilinçli, yaratıcı ve hayal gücüne dayanan seçimleri ve bunlarla ilgili davranışları yeniden kişiye kazandırma adına, var olan bilinmeyen noktaları aydınlatan bir araçtır. Koçlukta hedef, performansın artırılması ve hedefe ulaşmayı kolaylaştırıp sağlayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerin devam ettirilmesidir. Griffiths ve Campbell'e (2009) göre öğrenme deneyim yoluyla gerçekleşir ve hem koçun hem de danışanın bilgi dağarcığı, beceri ya da davranışlarında ortaya çıkan kalıcı ya da uzun süreli değişim ile sonuçlanır. Öğretmenin bu yolculuktaki görevi ise Gordon'a (2008) göre sürecin verimli devam etmesi açısından, onun öğrencisi ile özel bir bağ kurarak bu ilişkiyi sürdürmesi şeklindedir. Bu süreçte öğretme bir kişi tarafından sürdürülürken, öğrenme ise başka bir kişiye aittir. Koçluk süresince belirlenen hedefe ulaşabilmek için doğru bir planlamanın yapılması, uygulanması ve adımların özenle takip edilmesi çok büyük bir öneme sahiptir. Planlama ile ifade edilen, şu andaki mevcut durum ile varılmak istenen durumun netleştirilmesidir (Özakpınar, 2010). Koçluk seanslarında planlama yaparken kullanılan GROW modeli muhtemelen koçlukla ilgili dünyada en çok bilinen seans yapısı modelidir. İlk olarak Graham Alexander tarafından geliştirilen ve sonrasında Sir John Whitmore (Whitmore, 1992) tarafından popüler hale getirilmiş olan bu model koçluk seansını birbiriyle ilişkili dört aşamaya böler: Amaçlar (Goals), Gerçeklik (Reality), Seçenekler (Options) ve Sonuç (Wrap-up/Will/Way) (Grant, 2011). Eğitimde öğretmenlerin GROW modelini kullanmasının hedeflerini gerçekleştirme sürecinde gerek kendi planlamalarını gerekse öğrencilerinin planlamaları sistematik bir şekilde yapması ve değerlendirmesi açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı uluslarası karşılaştırmalı sınavlarda yüksek performans gösteren bazı ülkelerde öğretmenler için tasaralanan gelişitirilen mesleki gelişm programlarının, koçluk yaklaşımlarından biri olan GROW modeli ile karşılaştırılarak Türkiye de öğretmenelrin meskeli gelişimleri için öneri ve stratejiler geliştirmektir

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, araştırmanın genel amacı itibariyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitim programalrının, koçluk yaklaşımlarında biri olan "öğretmen koçluğunda grow model uygulaması" karşılaştımayı temel alan tarama modelinde desenlenmiş nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilecektir. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemek, mevcut durumun ne olduğunu ve nelerden oluştuğunu belirlemek için kullanılır (Karasar, 2012,109). Araştırmanın temel amacı doğrultusunda Uluslarası sınavlarda yüksek performans sergileyen Finlandiya, Singapur ile Honkong, İngiltere, Avusturalya, Kanada gibi ülklerde öğretmenlerin meskeli gelişimleri üzeirne a) Hükümet Raporları, b) ulusal ve uluslararası ilgili veritabanları taranarak konuya ilişkin ulaşılabilen (1)bilimsel makaleler, (2) yayınlanmış tezler, (3) web sayfalarında yayınlanan dokümanlar içerik analizine tabi tutulacaktır.

Ulaşılan dokumanlar içerik analizi yöntemlerinden tematik analiz tekniği kullanılacaktır. Doküman analizlerinden elde edilen veriler tematik analiz için Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği basamaklar takip edilerek analiz edilecektir. İçerik analizi sonucunda birbirine

benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır(Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünyada ve Türkiye de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için oldukça fazla mesleki gelişim programları geliştirilmekte ve düzenlenmektedir. Öğretmenlere verilecek koçluk eğitimlerinin gerek onların mesleki gelişimlerine gerekse öğrenci ile olan iletişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için alternatif modellere ihtiyaç duyulduğu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin öğrenciler ile gerçekleştireceği koçluk sürecinde kullanacağı GROW modeli bu modellerden biridir. GROW modeli öğrencinin gelişim sürecinde hedeflerini gerçekleştirirken bulunduğu durum ile ulaşmak istediği durum arasında belirgin bir yol haritası çizer. Eylem adımlarını daha net görebilmesi ve sistematik bir şekilde gelişim göstermesi için imkan sağlar. Öğretmen öğrencisinin ihtiyacını tam olarak belirledikten sonra birlikte ilerleyecekleri yolda, doğru zamanda ve durumda uygulandığında GROW Modelinin etkililiğinden bahsetmek mümkündür. Kullanılacak modellerin etkililiği öğretmen-öğrenci etkileşiminde ihtiyaç analizinin net olarak yapılmasına bağlıdır. Bu çalışmada farklı ülklerde öğretmenlrin iş başında mesleki gelişimleri için düzenlenen eğitim programları ile son yılalrda öğretmenlerin mesklei gelişimleri için uygun olduğu düşünülen alanda yaygın olarak kullanılan koçluk yaklaşımlarından biri olan GROW Modelinin güçlü ve zayıf yönlerini içeren bir literatür taraması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : mesleki gelişim, hizmetiçi eğitim, öğretmen koçluğu, GROW Modeli

Kaynakça

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Çeviren: K. Sermin. İstanbul: Profil.

Grant, A. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality*, *31*(3), 253-264.

Griffiths, K. ve Campbell, M. (2009). Discovering, applying and integrating: The process of learning in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 7(*2), 16.

Gynnild, V. Vd. (2007). Teaching as coaching: a case study of awareness and learning ın engineering education. *International Journal Of Science Education*, Vol 29, No 1, s.1-17.

Kent, A. M. (2004). ImprovingTeacherQuality Through Professional Development. Education. Vol: 124, No: 3.

Knight, J. (2006). Instructional coaching. *The School Administrator, 63*(4), 36–40.

Lawler, S. (2011). *Coaching for sustained change: How is it accomplished?* (Unpublished doctoral dissertation) Benedictine University, Lisle, Illinois.

Olivero, G., Bane, K. D. ve Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management,* 26(4), 461-469.

Palmer, S. (2011). Revisiting the P in the PRACTICE coaching model. The Coaching Psychologist, 7 (2), 156-158.

Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance.* London: Nicholas Brealey.

(26004) Müdür Yardımcılarının Okul Müdürü Olmayı İsteme Sebepleri

ÖZGÜR SAMİ AKGÜL

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yönetici olarak görevlendirilmeye ilişkin usul ve esasları belirleyen Yönetmelik 21.06.2018 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Yönetmeliğin beşinci maddesinde müdür ya da müdür yardımcısı olarak görevlendirilebilmek için genel şartlar belirlenmiştir. Buna göre okul yöneticisi olarak görevlendirilebilmek için genel şartlar personelin yükseköğrenim mezunu olması ve kadrolu olarak MEB'de öğretmen olması, görevlendirileceği okulla aynı nitelikteki okullara öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıması ve aynı nitelikteki okullardan birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunması, yazılı sınav başvurusunun son günü esas alınarak, son dört yıl içerisinde adli ya da idari soruşturma neticesinde yöneticilik görevinden alınmamış olması, zorunlu görev yükümlülüğünün ilgili okulda görevlendirilebilmesi bakımından engel teşkil etmiyor olması yani üzerinden böyle bir yükümlülük varsa bunun tamamlanmış, ertelenmiş ya da muaf tutulmuş olması şeklinde belirlenmiştir (http://www.malimevzuat.com/okul-mudur-ve-mudur-yardimcisi-olma-sartlari-belirlendi-meb-ikinci-gorev-yonetmeligi-h396.html)

Okul müdürü olarak görevlendirilebilmek için taşınması gereken özel şartlar ise personelin daha önce müdür olarak görev yapmış olması, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olması, Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olması şeklinde belirlenmiştir. Okul müdürü seçiminde bugüne kadar merkezi sınav puanına göre atama yapılması, mülakat gibi türlü seçenekler uygulanagelmiştir. Bugüne kadarki araştırmaların okul müdürü seçiminde doğru kişinin seçimine odaklandığı görülmektedir. Müdür yardımcılarının okul müdürü olmayı isteme nedenleri üzerinde ise yeterince araştırma yapılmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem, özel bir konu veya bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma ve yoğunlaşma imkânı vermektedir (Çepni, 2007). Araştırma, çalışma grubundaki müdür yardımcılarının okul müdürü olmayı isteme sebeplerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi esasına dayanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150).

İçerik analizi için veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra ham veri metinleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Kod, tema ve kavramlara ulaşılmış ve her bir alt amaç oluşturulan bu kod ve temalar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırıcı bir önlem olarak, bu araştırmanın raporlaştırılmasında, bireylerin nasıl belirlendiği, veri toplama araçları, verilen nasıl analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı vb. konularla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, katılımcılar için M1, M2 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Soru 1. Niçin Okul Müdürü olmak istiyorsunuz?

Soru 2. Size göre Okul Müdürü hangi niteliklere sahip olmalıdır?

Soru 3. Okul Müdürü olarak bürokratik prosedürlerin haricinde neler yapmak istiyorsunuz?

Soru 4. Meslekte ulaşmayı hedeflediğiniz nihai hedefiniz nedir?

Müdür yardımcılarıyla görüşmeler kendi okullarında, okul yönetimi tarafından uygun görülen yerlerde (müdür yardımcısı odası ve bilgisayar odası) gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama yirmi dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmamış, araştırmacılar tarafından notlar alınarak kayda geçirilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu:

Müdür yardımcılarının okul müdürü olmayı isteme nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eğitim-Bir Sen Gaziantep Şubesi tarafından düzenlenen dört haftalık Yönetici Atama Kursuna katılan 10 müdürü yardımcısı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri

BOZULMUŞ YENİDEN EKLENECEK

Bulgular

1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

"Niçin Okul Müdürü olmak istiyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların kişisel sebepler (M7, M9, M10) ve mesleki idealler (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M,8) temaları altında toplandığı görülmektedir.

M7. Daha önce çalıştığım okullarda yöneticiler konusunda sıkıntılar yaşadım. Bunların sonucunda idareci olmaya karar verdim. Ben kendi yaşadığım sıkıntıları kimseye yaşatmak istemem.

M1. Okul müdürlüğünü bir sorumluluk alma makamı olarak görüyorum. Okul müdürünün okulun iklimi üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak meslektaşlarımızın pek çoğunun yöneticiliği bir istirahat makamı olarak görüyor olması nedeniyle okul müdürü olmaya talibim.

2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

"Size göre okul müdürü hangi niteliklere sahip olmalıdır?" sorusuna verilen yanıtların kişisel, sosyal ve yönetsel nitelikler temalarının altında toplandığı görülmektedir.

M2. Okul Müdürü her şeyden önce cesur olmalı, müdür yardımcılarından veya siyasi baskılardan korkarak okul yönetmemelidir. Koltuk sevdasıyla değil, vizyonuyla okulu yönetmeli, her gün eve giderken bugün okulum için değerli ne yaptım sorusunu kendine sorabilmelidir.

M3. Kesinlikle mevzuata ve yönetmeliğe hâkim olmalıdır. Ayrıca karizmatik olmalı, babacan bir tavırla okula liderlik edebilmelidir. Bunun yanında okulda demokratik bir ortam yaratarak öğretmenleri ve öğrencileri tarafından sevilen, saygı duyulan bir yönetim tarzı geliştirmelidir.

M6. Hoşgörülü, şefkatli, yeniliklere açık ve farklı görüşlere saygılı pozitif bir insan olmalıdır.

3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

"Okul Müdürü olarak bürokratik prosedürlerin haricinde neler yapmak istiyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların sosyal ve kültürel açıdan iki tema altında toplandığı görülmektedir.

M9. Okul iklimini bir aile ortamıymış gibi oluşturup öğretmenlerin okulda vakit geçirmelerini sağlamak isterim. Örneğin okul çıkışı birlikte voleybol ve basketbol maçları yapmalarını isterim. Umarım bunları yaptırabilirim.

M10. Çalıştığım okulda bir fark yaratmak isterim. İnsan kaynağının değerlendirilmesinde, kültürel faaliyetlerin icrasında ve öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırılmasında bir fark yaratacağımı düşünüyorum. Ayrıca bana göre sorumluluk hem öğrenciye hem de öğretmenlere kazandırılmalıdır. Çalıştığım okulda müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve okulun tüm paydaşlarının mutlu bir ailenin üyesi hissini yaşamasını isterim.

4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

"Meslekteki nihai hedefiniz nedir?" sorusuna verilen yanıtların mesleki açıdan (M4, M6, M7, M9) ve kişisel açıdan (M1, M2, M3, M5, M10) iki tema altında toplandığı görülmektedir.

M3. Kimsenin kalbini kırmadan, huzur içinde rahat bir yaşantı sürecek şekilde tertemiz bir sicille emekli olmak istiyorum.

M8. Her yıl üst kademedeki okullara iyi yetişmiş, bilgili ve kendi ayakları üzerinde duran; hayatı, milletini, devletini seven, devlet düşmanı olmayan, devletini koruyan ve yücelten bireyler yetiştirip üst kademedeki eğitim kurumlarına göndermek istiyorum.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda müdür yardımcılarının okul müdürü olmayı istemelerinin insanlara daha iyi hizmet edebilme, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme, öğretmenlere ve öğrencilere liderlik etme, okulları sıkıcı bürokratik kurumlar olmaktan çıkarıp bir aile ortamına dönüştürme gibi amaçların ön plana çıktığı görülmektedir. İyi bir okul müdürünün özellikleri konusunda ise mevzuata hakim olma, vizyon sahibi olma, okula değer katma ve okulda hoşgörüye dayalı demokratik bir ortam hazırlayacak nitelikte biri olma

özellikleri ön plana çıkmaktadır. Müdür yardımcıları okul müdürü olduklarında bürokratik işlerin dışında öğretmenlerin okulda daha fazla vakit geçirecekleri bir ortama dönüştürmek istediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın son sorusuyla ilgili olarak ise meslekte nihai hedeflerinde makamdan ziyade hizmete daha fazla vurgu yapıldığı görülmüş olup okulların daha iyi insan yetiştirme sorumluluğunu yerine getirilmesi öne çıkmaktadır. Elbette meslekte şube müdürü veya ilçe milli eğitim müdürü (M4,6,7) olmak isteyenler de bulunmaktadır. Bulgular Köse ve Enginer'in (2011) çalışmasında ortaya çıkan öğretmenler mesleği sevmeme veya sıkılma nedeniyle müdür yardımcısı olmayı istemelerinin aksine müdür yardımcılarının okul müdürü olmayı isteme nedenlerinin insanlara daha iyi hizmet etmek amacına dayandığını göstermektedir. Okul müdürü bu anlamda bir başöğretmendir https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir.

Anahtar Kelimeler : Okul Yönetimi, Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı

Kaynakça

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri, Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 147.

Çepni, S.(2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Üçüncü Baskı, Üçyol Kültür Merkezi Yayınları, Trabzon.

Konan, N., Çetin R.B., Yılmaz, S. (2017) Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri, 19 Mayıs Üniversitesi Dergisi, 147-160

Köse, M.F.; Erginer, A.(2011) Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. II: 123-146

Köse, 2018, Okul Müdür Yardımcılarının Bakış Açılarıyla Okul Müdür Yardımcılığı Görevi: Bir Öz Değerlendirme, Journal of Socıal and Humanıtıes Scıences Research, Vol 5 , Issue:16, pp. 191-211.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

http://www.malimevzuat.com/okul-mudur-ve-mudur-yardimcisi-olma-sartlari-belirlendi-meb-ikinci-gorev-yonetmeligi-h396.html

https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir

(26028) Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ESRA KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Giriş

Bireylerin eğitime erişiminde fırsat eşitliğinin sağlanması sosyal devletin önemli görevleri arasındadır. Zorunlu eğitim politikalarının bir sonucu olarak eğitime katılım oranları temel eğitim ve ortaöğretimde önemli ölçüde yükselmiştir. Bununla birlikte eğitimi tamamlama ve bir üst eğitim kademesine geçiş oranlarının istenilen ölçüde gerçekleşmediği görülmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen öğrencileri için okul terkleri, halen eğitimin önemli problemleri arasındadır. Özellikle ortaöğretimin ilerleyen yıllarında okul terklerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Okul terkleri ile ilgili araştırmalar, okul terklerinin en önemli nedenlerinin sosyoekonomik dezavantajlar olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin eğitim, kültür ve gelir düzeylerindeki eşitsizlikler, cinsiyet eşitsizlikleri, coğrafi eşitsizlikler vb. nedenler, bu bakımlardan dezavantajlı olan öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde güçlükler oluşturmaktadır.

Eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği, adalet gibi kavramlarla birlikte kullanılan sosyal adalet kavramı günümüzde en çok tartışılan kavramlardan birisidir. Sosyal adalet, kaynakların toplumu oluşturan bireylere adil bir şekilde dağıtılması ve toplumu yapılandıran ilişkilerin niteliği ile ilgili olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde sosyal adalet ise en genel anlamı ile tüm toplum kesimlerinin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasıdır. Toplumdaki dezavantajların sınıf düzeyinde dengelenmesi öğretmenlerin tek başlarına üstlenebilecekleri bir yükümlülük olmamakla birlikte, öğretmenler sınıfta sosyal adaletin sağlanmasında önemli sorumluluklara sahiptir. Farklı toplumsal, ekonomik, kültürel şartlara ve aidiyetlere sahip öğrencilerin eşit eğitim fırsatına erişiminde ve eğitimlerini sürdürmelerinde en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Okul terki açısından riskli grupta yer alan öğrencilerle ilgili alınması gereken tedbirler bağlamında, bu öğrencilerin tespit edilmesinde ve gerekli desteğin sağlanması için ilk girişimlerin başlatılmasında birinci derecede sorumlular öğretmenlerdir. Yine öğrenciler arası etkileşim ve kaynaşma, veli iletişimi, öğretim süreçlerinin kapsayıcılığı gibi boyutlarda öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamak üzere önemli rol ve sorumlulukları vardır.

Eğitim yönetimi alanyazınının en fazla çalışılan kavramlarından olan liderlik, okul müdürünün liderliği, öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği gibi farklı kavramsal bağlamlarda yoğun olarak tartışılmaktadır. Liderlik kavramı, öğretmen-öğrenci ilişkilerini açıklama gücüne de sahip önemli bir kavramdır. Bu bağlamda, öğretmenin okul ve sınıf düzeyindeki liderlik sorumlulukları alanyazında tanımlanmaktadır. Öğretmen sosyal adalet liderliği kavramı ise, öğretmen sınıf liderliğinin daha spesifik bir alanda yoğunlaşmış bir alt boyutu olarak tartışılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri; adil etkileşim, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme olmak üzere üç temel alt boyutta tanımlanmaktadır. Özellikle okul terklerinin yoğun olduğu lise düzeyinde öğretmenlerin sosyal adaleti tesis edici liderlik rollerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Amaç

Yukarıda ele alınan kavramsal çerçevede araştırmanın temel amacı liselerde öğretmenlerin sosyal adalet liderliklerinin, öğrenci görüşlerine göre, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise (i) Öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ne düzeydedir? (ii) Öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyoekonomik düzey) göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Küme örnekleme yolu ile seçilen 450 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Küme örneklemesi aşamasında il merkezinde yer alan okullar okul türüne ve Liseye Geçiş Sınavı (LGS) taban puanlarına göre kümelere ayrılmış ve her kümenin örneklemde temsil edilmesi sağlanmıştır. Bu çerçevede belirlenen okullardan tesadüfi olarak seçilen ve gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler araştırmanın örneklemini teşkil etmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek üzere Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (ÖSAL)" kullanılmıştır. ÖSAL beşli likert olarak derecelendirilmiş 27 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları elde edilmiş, ileri analizler için gerekli istatistiki varsayımların denetlemesi yapılmıştır. Buna göre dağılımın normalliği, doğrusallığı ve homojenliği ile ilgili temel varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Araştırma verileri SPSS paket programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalamalar ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı liselerde öğretmenlerin sosyal adalet liderliklerinin, öğrenci görüşlerine göre, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Eğitim yönetimi alanyazınının en fazla çalışılan kavramlarından olan liderlik, okul müdürünün liderliği, öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği gibi farklı kavramsal bağlamlarda yoğun olarak tartışılmaktadır. Liderlik kavramı, öğretmen-öğrenci ilişkilerini açıklama gücüne de sahip önemli bir kavramdır. Bu bağlamda, öğretmenin okul ve sınıf düzeyindeki liderlik sorumlulukları alanyazında tanımlanmaktadır. Öğretmen sosyal adalet liderliği kavramı ise, öğretmen sınıf liderliğinin daha spesifik bir alanda yoğunlaşmış bir alt boyutu olarak tartışılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri; adil etkileşim, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme olmak üzere üç temel alt boyutta tanımlanmaktadır. Toplumdaki dezavantajların sınıf düzeyinde dengelenmesi öğretmenlerin tek başlarına üstlenebilecekleri bir yükümlülük olmamakla birlikte, öğretmenler sınıfta sosyal adaletin sağlanmasında önemli sorumluluklara sahiptir. Farklı toplumsal, ekonomik, kültürel şartlara ve aidiyetlere sahip öğrencilerin eşit eğitim fırsatına erişiminde ve eğitimlerini sürdürmelerinde en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Okul terki açısından riskli grupta yer alan öğrencilerle ilgili alınması gereken tedbirler bağlamında, bu öğrencilerin tespit edilmesinde ve gerekli desteğin sağlanması için ilk girişimlerin başlatılmasında birinci derecede sorumlular öğretmenlerdir. Yine öğrenciler arası etkileşim ve kaynaşma, veli iletişimi, öğretim süreçlerinin kapsayıcılığı gibi boyutlarda öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamak üzere önemli rol ve sorumlulukları vardır. Özellikle okul terklerinin yoğun olduğu lise düzeyinde öğretmenlerin sosyal adaleti tesis edici liderlik rollerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Küme örnekleme yolu ile seçilen 450 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek üzere "Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (ÖSAL)" kullanılmıştır. ÖSAL beşli likert olarak derecelendirilmiş 27 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalamalar ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile ilgili öğrenci algılarının özellikle okul türü, okulların başarı düzeyi ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile ilgili öğrenci algılarının özellikle okul türü ve öğrencilerin okulların akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşması beklenmektedir. Öğretmenlerin sosyal adaleti sağlayıcı liderlik rollerinin baskın olarak öne çıkmasının beklendiği toplumsal ortamların, bu eşitsizliklerin daha yoğun göze çarptığı ortamlar olması olasıdır. Bu bağlamda söz konusu eşitsizliklerin daha belirgin olduğu alt başarı düzeyindeki okullarda öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine daha fazla ihtiyaç duyulması beklenir. Dolayısıyla bu tür okullarda öğrenci algılarının da daha yüksek olması beklenmektedir. Yine ortaöğretimde okul terklerinin en yüksek olduğu sınıfların ilk sınıflar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci algılarının farklılaşması da beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınıfta sosyal adalet, Öğretmen sosyal adalet liderliği.

Kaynakça

Adams, M. (2016). Pedagogical foundations and principals of practice. M. Adams, & L.A. Bell (Ed.), in Teaching for diversity and social justice (p. 27-53). New York, NY: Taylor&Francis.

Ali, U. N. (2015). *Developing agents of change: A case study on preservice teacher leaders' conceptualizations of social justice teacher leadership.* Unpublished Doctoral Thesis, University of Missouri, Columbia.

Ataç, E. (2017). Reading educational inequalities in Turkey: Statistics and geographic distributions. *Education & Science, 42*(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America Educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago, IL: Haymarket Books.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy, 13*(4), 469-484.

Karabağ-Köse, E. ve Köse, M. F. (2019). Öğretmen sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. 14. Eğitim Yönetimi Kongresi, 2-5 Mayıs 2019, İzmir.

MEB. (2018). *Milli eğitim istatistikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2018). Teaching to change the world (5th ed.). New York: Routledge.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership a review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478

(26069) Öğretmenler Ve Okul Yöneticileri Gözünden: Öğrenci Velilerinin Bilinçsiz Müdahaleleri

ESMA NUR DENİZ
MEB

HABİB ÖZKAN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar çocuğun yaşamında ailenin rolünün önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Aile, çocuğun ilk deneyimlerini kazandığı ve davranış biçimlerini öğrendiği (Şerefli, 2008, s.27) yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin ona sunulduğu (Kaymak Özmen, 2004) en önemli sosyal kurumdur. Bu nedenle insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte, tüm yaşananlar üzerinde (Yüksel, 2005) kadın-erkek arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinden çocukların yetiştirilmesine ve eğitimine kadar, diğer bir deyişle, insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli tüm ihtiyaçların karşılanmasında aile kurumunun belirleyiciliği ve rolü bulunmaktadır (Eroğlu, 2000,s:88).

Çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici rolü oynayan diğer bir kurum da okuldur (Gökçe, 2000). Etkili bir okul eğitimi için aile ve okulun birbirini tamamlaması ve bütünleşmesi gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002 akt.Ereş,2010). Bu anlamda, eğitimin okullarda daha kaliteli sunulması için öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerin birlikte çalışmasının gerekli olduğu söylenebilir. (Sanders, 2004, akt: Çalık, 2007). Nitekim bunlar arasında olumlu bir bağ kurulduğu zaman eğitim ve öğretim istenilen düzeyde gerçekleşebilir (Atabey, 2008, s.11). Bu nedenle okul ve aile, çocuğun geliştirilmesinde en çok işbirliği yapan ve yapması gereken, en önemli etkiye sahip iki kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal, Yıldırım, Çelik, 2010). Fakat aileler, okulla işbirliğine katılmak isteseler de bunu nasıl gerçekleştireceklerini bazen bilememekte (Keçeli Kaysılı, 2008) ve bilinçsiz bir şekilde ilgililik adına yaptıkları müdahaleler daha olumsuz neticeler doğurabilmektedir. Bu bağlamda aile okula yardımcı bir unsur olmakla birlikte, engelleyici bir unsur da olabilmektedir (Ereş, 2010). Bu nedenle ailenin okulla işbirliğinde ve katılımında bilinçli müdahalelerde bulunması çocuğun okul hayatı açısından önem arz etmektedir.

Ailenin okulla ilişkileri; okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Şisman, 2002, 198 akt: Dönmez, Yıldırım, 2008).

Literatürdeki çeşitli araştırmalar da genellikle ailenin çocuğuna karşı ilgili olması, okulla iş birliği yapması, dayanışma içinde olması gibi Ailenin okula katılımın önemi ve okul aile işbirliğine sağlayacağı olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Fakat ailenin eğitim ortamına katılımındaki bilinçsiz müdahaleleri inceleyen araştırma yapılmamış olması bu alanda yapılacak bir araştırmanın önemli bir boşluğu doldurabileceği ve aileye yapılacak farkındalık çalışmalarına ve aileye yapılacak eğitim çalışmalarının belirlenmesi konusunda da da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçların, okul-aile işbirliği ve öğretmen yönetici ve veli iletişimini sağlamak için aile katılımı çalışmalarını planlama ve uygulama konusunda rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile öğretmenler ve okul yöneticileri gözünden öğrenci velilerinin bilinçsiz müdahalelerinin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Velilerin bilinçsiz müdahalelerinin tespiti sonucunda aile- öğretmen ilişkisinin ve eğitim ortamının nasıl etkilendiğinin ortaya konması, hakkında bilgilendirmesi açısından da çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma velilerin bilinçsiz müdahalelerinin aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisini farklı yönlerden değerlendirdiği için de akademik açıdan önemlidir. Bu nedenle öğretmen ve okul yöneticileri gözünden öğrenci velilerinin bilinçsiz müdahaleleri nelerdir? Problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu genel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenler gözünden velilerin bilinçsiz müdahaleleri nelerdir?

Okul yöneticileri gözünden velilerin bilinçsiz müdahaleleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğrenci velilerinin bilinçsiz müdahalelerini okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak ve incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, birkaç kişinin bir olgu (fenomen) veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013, s.77). Ayrıca farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenemenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını ve de psikolojik durumlarını öğrenme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 9 okul yöneticisi ve 21 öğretmenden oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmasına olanak sağlar (Büyüköztürk ve diğ. 2012). Tipik durum örneklemesi ise ortalama durumların çalışılması ile belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirme amacını taşımaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2006). Buradaki amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değil; ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama ya da yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde elde edilen bilgilerin yorumlanması sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerin bilinçsiz müdahalelerinin ne demek olduğu, neler olduğu neden kaynaklandığı ve etkileri ile ilgili 4 kategoride bilgilere ulaşılmıştır. Bilinçsiz müdahalelerin ne olduğu yani tanımıyla ilgli bigi eksikliğinde kaynaklanan ve yaklaşımın yanlışlığına bağlı tanım olmak üzere iki kategoride veri elde edilmiştir.bilinçsiz müdahalelerin neler olduğu ile ilgli kodlama sonucunda eğitim ortamına müdahale , eğitim-öğretim sürecine müdahale , öğreticiye müdahale , öğrencinin kişisel ve sosyal hayatına tekilliğine bireyselliğine yönelik müdahaleler olarak 4 kategori altında veri elde edilmiştir. bilinçsiz müdahalelerin etkilerini ise katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda 2 kategoride toplanmıştır. bunlar sosyolojik ve motivasyonel kategorileri olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : bilinçsiz müdahale, veli, okul yöneticisi, öğretmen

Kaynakça

Atabey,D., Yönetici Öğretmen Aile İletişim Ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler İle Aileler Arasındaki İletişim Ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara- 2008

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem A. 153,244.

Creswell, J.W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Ed.).Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çalık, C.,Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3 (2007) 123-139

Ereş, F., Öğrenci - Veli - Okul Sözleşmesi Üzerine Bir Araştırma, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 1, S:5-24

Eroğlu, F., (2000), Davranış Bilimleri, Beta, İstanbul.

GÖKÇE, E. (1998). İlköğretimde Okul Aile işbirliğinin Geliştirilmesi 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, Denizli

Gökçe, E. "İlköğretimde Okul Aile Birliğinin Geliştirilmesi", Iv. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15-16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi Denizli, Paü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, Özel Sayı. Denizli 2000

Kaymak Özmen, S., Aile İçinde Öfke Ve Saldırganlığın Yansımaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2004, Cilt: 37, Sayı: 2, 27-39

Keçeli-Kaysılı, B.,Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2008, 9 (1) 69-83

Şerefli, Y., İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma Yüksek Lisans Tezi Konya 2008

Ünal,A., ,Yıldırım, A., ve Çelik, M.,İlköğretim Okulu Müdür Ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 23 / 2010

Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yıldırım, A.. & Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2006

Yıldırım, M.C., ve Dönmez, B.,Okul -Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği) Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Kış-2008 C.7 S.23 98-115

Yüksel, İ., İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 19 Eylül 2005 Sayı: 2s,301-314

(26071) Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetsel Atalete İlişkin Görüşleri

OZAN SALKIN

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Atalet; paydaşların davranışlarında başlayan ve örgütün geneline yayılabilen durgunluk, eylemsizlik, pasiflik, monotonluk, tembellik, üşengeçlik, harekete geçmemek anlamlarına gelen ve verimliliği engelleyen temel problemlerin başında yer almaktadır. İnsan yaşamının önemli bir kısmının örgütler ile etkileşim içerisinde geçtiği göz önüne alındığında ataletli bir yaşamın birey ve örgütlerin performansını olumsuz etkileyebileceği bir gerçektir (Çankaya ve Demirtaş, 2010). Atalette kişi ya da kurumun belli bir hedefi vardır ve bu hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan farkındalığa ve potansiyele de sahiptir ancak bunları kullanamamaktadır. Yani aslında var olan kapasitenin tam anlamıyla kullanılmamasından kaynaklanan "atıl kapasitede kalma" durumu söz konusudur (Atalay, 2013: 4).

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için, eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılabilmesi anlamına gelir (Okutan, 2016). Gerek iş yaşamında ve gerekse günlük yaşamın içerisinde farkına bile varılamayan ama üretkenlik ve verimliliği önemli ölçüde azaltan bir durum olarak kendini gösteren atalet, özellikle yoğun iş temposu ile karşı karşıya kalan yöneticileri yorgunluk, tembellik ve tükenmişlik hissine sürükleyebilmektedir (Soysal, 2010). Bu durum yönetsel atalet olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlarına karşı sadakat gösteren, görevinin ötesinde çaba gösteren, çalışma zamanını daha etkili kullanabilen ve etik değerlerle hareket eden bir okul yöneticisinin ataletten uzak olması beklenebilir (Çankaya, 2010).

Yönetsel atalet, yöneticilerin kişisel başarısını engelleyebileceği gibi örgütü de yenilikçi, esnek ve rekabetçi olmaktan uzaklaştırabilecektir. Bu bağlamda yöneticilerin bilgi, beceri ve enerjilerini başarıya dönüştürmelerini engelleyen gizli bir tembellik hali olarak görülen atalet, baş edilmesi gereken bir sorun olarak görülmelidir (Soysal, 2010). Yöneticilerde başlayan ataletin, zamanla çalışanlara ve kuruma yayılacağı, kaçınılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda, yönetsel ataletin önüne geçerek oluşması muhtemel bir kurumsal ataleti önleyebiliriz. Yöneticilerin ve haliyle örgütün verimliliğini düşürecek olan yönetsel ataletin, hangi konularda ortaya çıktığının, sebeplerinin, sonuçlarının ve ataletin nasıl yenileceğine ilişkin önerilerin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmayla, ortaokul öğretmenlerinin okullarında yaşanan yönetsel ataletin konularını, sebeplerini, sonuçlarını ortaya koymak ve yönetsel ataleti ortadan kaldırabilmek için önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma da şu sorularına yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarında yönetsel atalet gösterilen konular nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarında yaşanan yönetsel ataletin sebepleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarında yaşanan yönetsel ataletin sonuçları nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin yönetsel ataleti ortadan kaldırabilmek için önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılan betimsel bir çalışmadır. Bu yöntemde kullanılan gözlem ve görüşme, toplumsal olguların göreliliğini ve hareketliliğini bir anlık da olsa yakalamayı ve anlamayı hedefler. Nitel yöntem, araştırılan konuyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeyi, bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymayı sağlar (Özsoy, 2001). 2016-2017 eğitim öğretim yılında Osmaniye ili Kadirli ilçesinde 4 farklı ortaokulda görev yapan 20 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler dört açık uçlu sorudan oluşan, ortaokul öğretmenlerinin yönetsel atalete ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik görüşme formu ile toplanmıştır. Form hazırlanırken literatür ayrıntılı olarak incelenerek maddeler belirlenmiştir. Veri toplama aracı maddeleri oluşturulduktan sonra KSÜ Eğitim Fakültesi eğitim bilimleri alanında uzman iki kişiden soruların geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırma yapılırken öğretmenlerle yüz yüze görüşülmesi, formun uzmanlar tarafından değerlendirilmiş olması ve öğretmenlerin görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarılması, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından son derece önemlidir. Görüşme sırasında veriler, yazıya dökülmüştür ve veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Sonrasında bu kodlar kullanılarak temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin yönetsel atalet gösterilen konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde sırasıyla, öğrenci disiplin sorunları, yönetici ve öğretmen iletişimi, öğretmenleri karar aşamasına katma, öğretmenler arası koordinasyonu sağlama konularında en fazla yönetsel atalet gösterildiği belirtilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetsel ataletin sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sırasıyla, bürokratik engeller, yönetici atama kriterlerinin yanlış olması, yöneticilerin iş yükünün fazla olması ve okullardaki yönetici sayısının yetersiz olmasından dolayı yönetsel atalet gösterildiği düşünülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetsel ataletin sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde sırasıyla, okulda disiplin sorunlarının ortaya çıkması, öğretmenlerin motivasyonlarının azalması, okul başarısının düşmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasında iletişimde kopukluk meydana geldiği düşünülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetsel ataleti ortadan kaldırabilmek için önerileri incelendiğinde, yöneticilere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi, ortaokul disiplin yönetmeliği değiştirilmesi, yönetici atama kriterleri değiştirilmesi, okullarda bulunan yönetici sayısının arttırılması ve okullarda bulunan memur sayısı arttırılarak yöneticilerin iş yükünün azaltılması ile yönetsel ataletin ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yönetsel Atalet, Ortaokul

Kaynakça

Atalay, M. (2013). Kurumsal Ataletin Yabancılaşma ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Çankaya, İ.H. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vicdan Odaklı Yaklaşım Düzeyleri İle Atalet Algıları Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11(2), 65-74.

Çankaya, İ.H. ve Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Üniversite İklimi Ve Atalet Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 1-9.

Okutan, M. (2016). Eğitim Yönetimi Ve Denetiminde Örnek Olaylar. Pegem Akademi, Ankara.

Özsoy, V. (2001). Sanat (Resim) Eğitiminde Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Eğitsel Eleştiri. Eğitim ve Bilim, 26(122), 41-51.

Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin Yönetim İçin Kişisel ve Örgütsel Düzeyde Bir Analiz. Çimento İşveren Dergisi, 24(3), 16-26.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara (5. Baskı).

(26096) Future Tendencies in Management and Leadership for Women

GOKMEN DAGLI
UNIVERSITY OF KYRENIA AND NEAR EAST UNIVERSITY

FAHRIYE ALTINAY
NEAR EAST UNIVERSITY

ZEHRA ALTINAY
NEAR EAST UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Women have always been of secondary importance in the background. While they are employed in lower status, it has always been difficult in historical process to be employed in jobs requiring strength and prestige as well as to be promoted (Bayrak & Mohan, 2011: 111). Several studies showed that women, because their emotional intelligence level is higher, are more succesasful in team-work compared to men (Bracket, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner. N., & Saloyev. P., 2006).

Several studies carried out in this field revealed that women leaders attribute more importance to communication, they are better transformists, participators and have an inclusiveness characteristic compared to men. In this respect, we often notice that women exhibit a tendency to team-work rather than using authority and consulting to juniors in making decisions instead of instructing Some other studies with women, the managers exhibit a people-oriented and supportive managerial method (Konrad & Cannings, 1997), and they form a team-spirit among their staff (Rosener, 1990). Eagly & Johnson (1990) argue that women managers prefer a more democratic and supportive style and put more emphasis on human relations.

Bass (1990) pointed out to a frequently used statement in literature saying, “although the handicap in women’s promotion to managerial positiıons” and argued that women deserve managerial positions after fighting for it and by administrative pressure. Eagly (2013) states that women leader’s success in every field, particularly in organizational conditions is undisputable. Although their high traits in managerial issues, there are still not many in higher managerial positions and this is due to the “Glass Ceiling” hindering their sectoral careers (Eagly & Linda, 2007). The “Glass Ceiling” is defined as an invisible organizational and perceptional handicap in the way of women in working life and various minority groups trying to promote in their careers (Weyer, 2006: 442).

According to Byron (2010: 451), in promotion not only success, but also gender is a matter of consideration. The main reasons stopping women from promoting to higher positions are their big responsibilities as parents and rivalry among them like the “Queen Bee”. It is a wide assumption that they may not be successful in a competitive environment because of their responsibilities for their families. This indicates that negative judgement about women is quite high

The aim of this study is to specify women’s future inclinations to managerial and administrative affairs in the light of educational administrators’ views. In order to reach this specified aim, the place of women in management, their type of functions in managerial and leadership in North Cyprus, their role in decision making, and their significance in future inclinations to societal and managerial affairs were mainly targetted in this study.

-What are the wome's future inclinations to managerial and adaministrative affairs?

-How is the place of women in management and leadership?

Araştırma Yöntemi

Qualitative research methods were used in this study. “A Qualitative research is a process in which qualitative data collection methods such as observation and interview analysis are done and perceptions and events are dealt with in a natural environment through a realistic and holistic way.

Questions were prepared on a semi-structured form as a data collection tool. In the process of a qualitative reserach generally face-to –face interviews, direct observation, and document analysis are conducted. The data in this research were gathered through a face-to-face technique, often preferred in qualitative research approaches, to specify the participants’ views in detail, which can not be directly observed through other data collection tools. This technique reflects the basics of the respopndents’ views and helps specify several dimensions such as feelings, thoughts, and beliefs (Legard, Keehan & Ward, 2003). The semi-structured interview form conducted in this research included four open-ended questions. At the end of the research, in order not to miss any data, the interviews were recorded on voluntary basis.

In every stage of life and in every part of the society, from the past today, women and men have worked together, but their contributions have not been appraised at the same scale. As management and leadrship are crucial concept in working productivity in the information technology age, women are important as a power in working context. Several studies carried out in this field revealed that women leaders attribute more importance to communication, they are better transformists, participators and have an inclusiveness characteristic compared to men The aim of this study is to specify women’s future inclinations to managerial and

administrative affairs in the light of educational administrators' views within the merits of technology. In this research, the role of and the place of women in management, and also the significance of leadership were examined. As qualitative research was conducted in this research, themes, views about the place of women in administrative affairs, women's functions in leadership and management and the importance of women in societal and managerial affairs in future tendencies are revealed in this research.Educating women for the trade sector will increase the number of women managers and the sector will reach higher levels. In the light of the findings, we can say that the rise in the number of women managers in the country is an indication of more trust to women. Therefore, for the betterment of the subject matter, necessary changes should be made in the education system. In addition, women's success should be shared and welcomed by the society and particularly by men to make women feel more self-confident. This, with no doubt, will accelarate the development of the country.

Therefore, it is necessary that in order to eradicate the lack of trust to women managers in the society, changes should be done in the education system. Another fact is that, if the whole society, particularly men, share women's success, they will be more self-confident.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The participants views support this attitude and add that particularly girls, starting from primary school, in their families, and in other parts of the society are discouraged about not being in managerial positions. They are convinced in various ways that men are societal leaders.

Men particularly criticise women managers mostly and try to keep them under pressure. Even more, they do not reveal women's success in managerial affairs. Men can not enjoy women's success. Obviously, it can be said that this attitude is a result of a wrong education system.

Educating women for the trade sector will increase the number of women managers and the sector will reach higher levels. In the light of the findings, we can say that the rise in the number of women managers in the country is an indication of more trust to women. Therefore, for the betterment of the subject matter, necessary changes should be made in the education system. In addition, women's success should be shared and welcomed by the society and particularly by men to make women feel more self-confident. This, with no doubt, will accelarate the development of the country.

Anahtar Kelimeler : decision making, leadership, management, technology, women

Kaynakça

Akcil, U., Altinay, F., Altinay, Z. (2016). Assesing the Effects of Managers in the Digital Age on the Management Process of Digital Citizenship Roles. *The Antropologist, 23*(1/2).

Aksal Altınay, F. (2015). Are Headmasters Digital Leaders in School Culture? *Education and Science, 40* (182), 77-86.

Altinay, F., Dagli, G. and Altinay, Z. (2017). Role of Technology and Management In Tolerance and Reconciliation Education. *International Journal of Methodology, 15(*3), 68-72.

Aslan, Şebnem, *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları (Sağlık Yönetimi Bakış Açısıyla)*, Konya: Eğitim Kitabevi, 2013.

Bayrak, S. ve Mohan, Y. Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi,* 34, 2, 89. (2001).

Bosak, J. & S. Sczesny, "Exploring the Dynamics of Incongruent Beliefs about Women and Leaders", *British Journal of Management*, 22, 254-269.. 2011,

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 780. (2006).

Byron, Reginald A. "Discrimination, Complexity, and the Public/Private Sector Question", *Work and Occupations*, 37(4): 435-475. (2010)

Bass, Bernard, M. Stogdill's Handbook of Leadership, A Survey of Theory and Research, N.Y.: The Free Press:5-17, 491-508. (1981).

Carli, L. L., "Gender and Social Influence", *Journal of Social Issues*, (57)4, 725-741. 2001

Chandler, D. What women bring to the exercise of leadership? Journal of Strategic Leadership, 3(2), 1-12. (2011).

Eagly, A. H., & Johnson, B. T. Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233–256. (1990).

Eagly, A. H., ve Linda L. C. Women and the Labyrinth of Leadership." *Harvard Business Review,* 85(9): 62-71. (2007).''

Eagly, A. H. "Female Leadership Advantage and Disadvantage: Resolving the Contradictions", *Psychology of Women Quarterly,* 31(1): 1-12. (2007)

Eagly A. H., ve Sabine S. "Stereotypes about women, men, and leaders: Have times changed?", *American Psychological Association*, Washington. (2009)

Eagly A. H., *"Women as Leaders: Leadership Style Versus Leaders' Values and Attitudes."* Harvard Business School Press, Boston. (2013)

Gardiner, M. ve Tiggemann, M. Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male- and female-dominated ındustries. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 301-315. (1999).

Konrad, A.M. ve Cannings, K. The Effects of gender role congruence and statistical discrimination on managerial advancement, *human relations*, 50(10), 1305-1328. (1997).

Kuş, E. *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. (2003).

Legard,R.,Keegan,J. & Word, K. In-depth interviews.Ritchie & J. Levis, J.(Edit.).

Qualitiative resarch practices.London:Sage publication. (2003).

Miles, M. B., Huberman, A. M. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage. (1994).

Nalbant, Meltem Kamu Çalısanlarının Kadın Yöneticilerde Liderlik Davranıslarını Algılamaları ve Bir Anket Çalısması, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (2002).

Rosener, J.B. Ways women lead. *Harvard Business Review*. 68(2), 119-125. (1990).

Smith, P., Caputi, P., ve Crittenden, N. "A Maze of Metaphors Around Glass Ceilings." *Gender in Management*, 27(7): 436-448. (2012),

Weyer, B., "Do Multi–source Feedback Instruments Support the Existence of a Glass Ceiling for Women Leaders", *Women in Management Review*, 21(6): 441-457. (2006),

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. (2011).

(26097) DEVELOPMENT OF LEISURE TIME ACTIVITIES AND VALUES EDUCATION ON THE BASIS OF PATERNALIST LEADERSHIP

NEDIME KARASEL AYDA — NEAR EAST UNI.
ZEHRA ALTINAY — NEAR EAST UNI.
FAHRIYE ALTINAY — NEAR EAST UNI.
GOKMEN DAGLI — UNIVERSITY OF KYRENIA NEAR EAST UNIVERSITY
CEREN KARAATMACA — UNIVERSITY OF KYRENIA

ÖZET

Problem Durumu

Paternalistic leadership arose because of the cultural differences, it is a kind of leadership that the leader shows fatherly respectful and compassionate behaviour to inferiors (Westwood, 1997). Most known main characteristics is inferiors careers are managed through family conception, as a result of this loyalty and obedience is expected (Aycan, 2007). Paternalist leadership symbolised with the concept of “father”, it endures with compassion, protection and devotion that leaders ignore their benefits, makes decisions according to workers and institution they manage (Cheng, 2000). Paternalist leadership is accepted as leader type that the authority and power the leader has combined and consist of paternalistic and compassionate behaviour. It is accepted as a leader type that has agent role that pursues changes in organizations. In the research, headmasters with paternal leadership characteristics are used to benefit from their characteristics like they support changes, they are willing to cooperate and they prefer institutions benefits more than themselves.

In the research, connected with the aim, those sub goals are identified and the answers for the following questions searched:

What are the views of primary school directors with paternal leadership about leisure time activities to provide education of values?

According to paternal leaders in primary schools what sort of environments are needed to implement leisure time activities?

According to paternal leaders in primary schools who should plan these activities?

According to paternal leaders in primary schools what are the duties of school directors to provide the education of values?

Araştırma Yöntemi

Interview techniques of the qualitative method is used in this research to achieve the aim of the study and semi-structured interview technique is used. Semi- structured technique is when the questions are identified before and is a techniques that those questions are collected (Creswell and P. Clark, 2011). The study group of the research is consist of 20 headmasters who are identified before with paternal leadership characteristics. To obtain the data, face to face interviews done with the headmasters that took 40-45 minutes and to decrease the data loss interviews are recorded. During the interviews the researchers asked semi- structured questions about “how to choose these kind of activities efficiently and what kind of activities should be chosen, what kind of environments needed to implement them, who should plan these actives and what should the headmasters do” to the headmasters. The data collected, analysed with inductive content analysis and it is done in four stages. Coding list read by the researchers individually and made “agreement”, other matters “different opinions” are discussed and some regulations made. At the end of the researcher findings presented in details and the validity of the research is strengthen.

The aim of research; in order to gain universal values, that are accepted in the World, to primary school students, to designate how to develop leisure time activities according to paternalist leadership in school environment from the headmasters point of view. In this research, to achieve the aim from the qualitative research methods interviews are chosen and semi-structured interview technique is used. The study group of this research are twenty headmasters who have paternalist leadership characteristics were chosen beforehand. In order to, acquire the data face to face interviews have been done with the headmasters that are taken 40-45 minutes. At the end of the study, when the headmasters explain what should be the leisure time activities they showed that they are aware of “Universal Values” and they have given examples suitable for that values. They mentioned that they are ready for cooperation to plan activities suitable for paternal leadership besides taking part and to give the necessary support to the teachers while planning and implementation of these activities. Headmasters with paternalist leadership characteristics revealed their friendly behaviours and claimed that for them the most important factor is to create or to choose secure environment while creating the activities and they said they are ready to give any support and help in the planning and implementation stage. In the light of the results of the study, the researchers could prepare activities and create the proper environment related with the topic and they could practice with the students to find to what extend these activities affect students’ progress. Moreover, with these results they can prepare a report and present it to the Ministry of Education and asked for pilot scheme about education of values. The research can be repeated with headmasters who have different characteristics and look for the effectiveness of different leadership types on education of values.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This research, prepared in the light of consciousness of how to plan to gain students these identified universal values and to create the free time for this aim. In the research that has been done, instead of universal values, how these values will be gained in leisure time, which activities should be done, planning activities and who will participate in the activities are discussed.

If we look at the results of the study which school directors take place, when school directors mention what should be the leisure time activities they were aware of "Universal Values" and they gave examples suitable for these values. They claim that they are ready to cooperate and support the teachers while planning and implementing these activities as suitable for their paternal leadership characteristics. Headmasters with paternal leadership showed their fatherly behaviour and claimed that for them the most important factor in implementing the activities is to provide or choose secure environments. As a result, headmaster who has one the modern leadership types of paternal leadership said that according to paternal leadership characteristics they are ready to help at the stages of supporting, planning and implementing the leisure time activities.

Anahtar Kelimeler : Leisure time activity, primary school, paternalist leadership, values education

Kaynakça

Adeyemi, T.O & Adu, E.T., (2013). Head teachers' leadership styles and teachers' job satisfaction in primary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(2), 69-79

Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G. Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Qual Quant,* 52(Suppl 1): 31. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0585-5

Aksal Altınay, F. (2015). Are Headmasters Digital Leaders in School Culture? *Education and Science, 40* (182), 77-86.

Aktaş, H., & Şimşek, E., (2015). The role of perceptions of job satisfaction and emotional burnout in individuals' organizational silence attitudes. *International Journal of Management Economics and Business*, 11(24), 205-230

Altınay, F., Dagli, G. Altınay, Z. (2016). Role of technology and managment in tolerance and reconciliation education. Quantity & Quality, International Journal of Methodology, DOI 10.1007/s11135-016-0419-x.

Aydın, M. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu

Bhatti, N., Maitlo, G., Shaikh, N., Hashmi, M. & Shaikh, F. (2012) The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192- 201

Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core resource for improvement.* New York NY: Russell Sage Foundation

Cheng, B.S., Chou L.F. & Fang J.L. (2000). Paternalistic leadership scale: Construction and measure of a triple model. *Indigenous Psychology Journal,* 14, 3-64

Cheng, B.S., Chou L.F., Yu Wu. T, Huang M.P. & Farh J.L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese Organizations. *Asian Journal of Social Psychology,* 7, 89-117

Gelfand, M.J., Erez, M. & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology,* 58, 479-514

Goddard, R.D., Tschannen-Morgan, M. & Hoy, W.K (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in Urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, 3-14

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık

Mbera, P.G.A. (2015). Relationship between leadership styles used by head teachers of public secondary schools and students' academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(7), 226-239

Miles, H.B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis*: *An expanded sourcebook.* California: Sage

Pedavic, I. & Earnest, W.R. (1994). Paternalism as a component of managerial strategy. *Social Science Journal,* 31(4), 389-405

Pellegrini, E.K. & Scandura, T.A (2006). Leader-member exchange, paternalism and delegation in the Turkish Business Culture: An Empirical Investigation. *Journal of International Business Studies*, 37, 264-279

Perlow, L & Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Harvard Business Review*, 81, 52-58

Robbins, S.P. & Judge, T.A (2012). *Organizational Behavior*. (Inci Erdem, Trans.) Ankara: Nobel Yayınevi

Shockley, Z., Kathleen, E. & Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it metters. *Organizational Development Journal*, 18, 35-47

Shoorman, F.D., Mayer, R.C. & Davis, J.H (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354

Wu, M., Haung, X., Li, C., & Liu, W. (2012). Perceived interactional justice and trust-in-supervisor as mediators for paternalistic leadership. *Management and Organization Review*, 8(1), 97-121

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yuanyi, W.L.C. & Guiyao, T.A.N. (2011). Transformational leadership and employee voice behavior: An examination of the mediating mechanisms. *Chinese Journal of Management*, 1, 1-11

(26099) The Evaluatİon of The Quality Of Service Given t State Schools By The Views of High School Students

NİHAN YUCA NEAR EAST UNIVERSITY
ZEHRA ALTINAY NEAR EAST UNIVERSITY
FAHRIYE ALTINAY NEAR EAST UNIVERSITY
GOKMEN DAGLI UNIVERSITY OF KYRENIA AND NEAR EAST UNI.
CEREN KARAATMACA UNIVERSITY OF KYRENIA

ÖZET

Problem Durumu

The concept of education is described in different ways by different educational scientists. For example, according to Plato, education is to give perfection to the body and soul that it is capable of. As education is a process that encourages the development of human self, prepares individuals for life and gives them knowledge and ability, within the digitalization and cnahnging generation, the demands of learners have been changed. In this respect, global citizenship and school development play an imporant role to foster quality in learning and teaching proces (Altınay, Altınay, Dagli, Altınay, 2018).

Various definitions have been made by various researchers about the concept of service. Konya (1998) has defined the term service, intangible product as a value that is presented to its purchaser shortly after its production. The service is the abstract-based activity offered by the producer to the consumer. Service; can also be defined as activities which are produced with the aim of meeting the demands and requirements of consumers, cannot be stored, consumed at the time they are presented and have non-homogeneous characteristics (Yücel ve Sayıner, 2018).

Quality; is a set of features that are based on the ability of a good or service to meet specified or potential requirements (Aksal, A., 2015). When the concept is viewed by the operator and the economist; It is seen that the customers are meaningful as providing the best, the most beautiful and the right goods or services (Oksay, 2016).

Considering the literature, the factors affecting the quality of service; the factors affecting the customers receiving the service, the factors affecting the personnel providing the service and the factors affecting the service providers and those who provide the service are gathered in three parts (Ataberk, 2007).

The concept of service quality in education has been discussed by various researchers. Researchers describe the concept of service quality in education as “excellence in education”. The students have a great role in increasing the quality level of education given in educational institutions.
In this context, the way to increase the quality; it meets the expectations of the students or exceeds the expectations. Therefore, knowing the expectations of students is important in terms of improving the quality of education (Şahin, 2011). Özgen (2011) defined educational services as the type of service that is produced and offered by government agencies or private institutions to meet the learning needs of individuals, not only to the demander but also to the whole society.

The aim of this study is to measure the service quality obtained from the views of the students who are educated in public high schools in NORTHERN PART OF CYPRUS by SERVQUAL method and to make suggestions about increasing the service quality provided by the findings.

The main focus of SERVQUAL studies is to determine the differences between the service quality expectations of the participants and the quality of service they perceive the experience and to explain the findings in terms of both positive and negative in the light of SERVQUAL scores. In this framework, the questions of the research are given as follows:

Do the state high schools in the Northern part of Cyprus meet the expectations of high school students with their physical appearance?

Do the state high schools in the Northern part of Cyprus meet the expectations of high school students with the reliability dimension?

Do the state high schools in the Northern part of Cyprus meet the expectations of high school students with the answerability dimension?

Araştırma Yöntemi

Quantitative research model was used in the study. The basic theories of the quantitative research model include the expression of the information obtained from the participants of the study with numerical values, measuring and testing the research questions by interpreting them in the light of statistical theories (Metin, 2016). On the other hand, Kinsiz (2017) pointed out that the quantitative data collection model gives depth and scope to the researches, and that quantitative research methods are based on numerical and proofable data and those they handle the subject or research subject in the same way.

Descriptive scanning method was applied in the study. Descriptive scanning method is preferred by the researchers for the purpose of detecting the current situation. In this context, descriptive scanning method is considered as the most suitable research method for the study since it examines the perspective of service quality of high school students attending Northern part of Cyprus state high schools during 2018-2019 period.

The research study aims to determine the quality of services expected and perceived by the students. Quantitative research method was used which 226 high school students studying high schools was sample. SERVQUAL scale was used, Cronbach alpha reliability and validity analysis, mean analysis and dependent sample t-test were used to analyze the obtained analyzes. The results showed that the state high schools operating in Northern part of Cyprus could not meet the service expectations of the participating students in all dimensions of SERVQUAL scale. There were significant differences between the expectations of the participants and their perceived quality.

As previously stated, it is aimed to determine the service quality of public high schools in Northern part of Cyprus by applying SERVQUAL scale. The sample of the study consisted of 226 high school students studying in Northern part of Cyprus state high schools. The researcher used the random sampling method in his study.

Studies were carried out in various fields by using SERVQUAL scale. However, there is no published scientific study on determining the service quality of state high schools operating in the Northern part of Cyprus. The fact that this study contributes to the literature related to the findings obtained and that it will lead the studies with similar findings to be made in relation to the subject in the future reveals the specificity and importance of the study.

In the study, dependent sample t test was applied according to SERVQUAL dimensions. As a result of the Dependent Sample T test, it was determined that the expected quality and perceived quality in all dimensions were statistically different from each other ($p<0.01$). Obtained results showed that, there is a large difference between the reliability and the physical appearance of the perceived quality and the expected quality.

On the other hand, the quality of service provided by the Northern part of Cyprus state high schools remained below the expectations of the students participating in the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the study, dependent sample t test was applied according to SERVQUAL dimensions. As a result of the Dependent Sample T test, it was determined that the expected quality and perceived quality in all dimensions were statistically different from each other ($p<0.01$). Obtained results showed that, there is a large difference between the reliability and the physical appearance of the perceived quality and the expected quality.

On the other hand, the quality of service provided by the Northern part of Cyprus state high schools remained below the expectations of the students participating in the study.

Although there are some doubts about the quality of education, the lack of a monitoring and evaluation system to determine the level of student achievement across the Northern part of Cyprus makes it difficult to get an idea of the quality of education given in public schools.

Anahtar Kelimeler : Quality of service, SERVQUAL, school analysis, student, school environment

Kaynakça

Aksal Altınay, F. (2015). Are Headmasters Digital Leaders in School Culture? *Education and Science, 40* (182), 77-86.

Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G. Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Qual Quant 52*(Suppl 1): 31. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0585-5

Altinay, F., Dagli, G. and Altinay, Z. (2017). Role of technology and management in tolerance and reconciliation education. *International Journal of Methodology, 15*(3), 68-72.

Ataberk, E. (2007). *Tur Operatörlerinin Paket Tur Organizasyonlarında Hizmet Kalitesi İle Müşteri Tatmini Arasındaki İlişkileri Belirleyen Faktörler: İzmir İli Örneği* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü ve Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, İzmir.

Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Demir, E. K. (2010). Rekreasyonel Spor Hizmeti Veren İşletmelerde Kalite Ölçeği; Geçerlilik Güvenirlik Çalışması (Türkçe Uyarlaması). *Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.(Quality Scale for Enterprises Providing Recreational Sports Service*.

Enayati, T., Madanloo, Y., ve Behnamfar, R., Rezaei, A. (2013). Measuring Service Quality of Islamic Azad University of Mazandaran Using SERVQUAL Model, *Iranian Journal of Management Studies*, 6(1)i 101-118.

Fettahlıoğlu, Ö. O., Polat, M., & Demir, S. (2016). Hizmet Kalitesinin Servqual Analizi ile Ölçümü: Kahramanmaraş İlinde Bir Uygulama. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 849-860.

Gerşil, M., & Güven, H. (2018). Üniversitelerde Hizmet Kalitesinin Servqual Analizi İle Ölçülmesi: Celal Bayar Üniversite'nde Bir Uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 111-125.

İren, G. (2009). KKTC'de Öğretmen *Sendikalarının Eğitim Alanına Etkilerinin Öğretmen ve Sendika Yöntecilerinin Görüşleri Yolu ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahanoğlu, S. (2015). *KKTC Eğitim Sistemindeki Güncel Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Yakın Doğu Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Karakuş, H. (2003). *İnşaat Sektöründe Kalite Yönetimi ve Bir Uygulama Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kinsiz, D.N (2017). Sosyolojik bir araştırma yapan nicel araştırmacıyı bekleyen zorluklar*, Akademik Sosyal Araştırmacılar Dergisi, 5 (47)* 488-504.

Konya, Ü. (1998). Kütüphane Hizmetlerinin Pazarlanmasi. *Kütüphanecilik Dergisi: Belge Bilgi Kütüphane Araştırmaları*, *4* (4) 71-90.

Metin, M. (2016*). Kuramdan Uygulamaya Eğitimden Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara PEGEM, Akademi, 1. Baskı.

Oksay, A. (2016). Sağlık Hizmetlerinde Kalite Tam Olarak Ne Demek?-What Actually Is Quality In Healthcare?. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(14), 181-192.

Minaslı, V.A. (2013). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Konu İle İlgili Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi, Edirne

Özgen, V. (2011). Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Aydın.*

Özgül, E. ve Devebakan, N. (2005). Üniversitelerde SERVQUAL Tekniği ile Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma., *Yönetim Bilimleri Dergisi* 3(2) 93-116.

Özsağır, A. ve Akın, A. (2012). Hizmetler Sektörü İçinde Hizmet Ticaretinin Yeri ve Karşılaştırmalı Bir Analizi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(41), 311-331.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model Of Service Quality and Its Implications For Future Research. *The Journal Of Marketing*, 49, 41-50.

Şahin, A., & Şen, S. (2017). Hizmet Kalitesinin Müşteri Memnuniyeti Üzerine Etkisi. *Journal Of International Social Research*, *10*(52), 1176-1184.

Şahin, G. G (2011). Üniversite Düzeyinde Turizm Eğitiminde Hizmet Kalitesi Ve Beklenti, İşletme Araştırmaları Dergisi 3 (4) 49-65

T.C Milli Eğitim Bakanlığı (2011) Ankara: Ulaştırma Hizmetleri, Toplam Kalite, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Toplam%20Kalite.pdf, ulaşım tarihi, 28/11/2018.

TEPAV (2012) KKTC Gençlik ve Spor Bakanlığı Kurumsal ve Fonksiyonel Analizi, http://www.tepav.org.tr/upload/files/1455008657-6.KKTC_Milli_Egitim_Genclik_ve_Spor_Bakanligi_Kurumsal_ve_Fonksiyonel_Analizi.pdf , erişim tarihi 15/12/2018.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157.

Yolaç, R. (2018). Orta Dereceli Devlet Okullarındaki Başarı Oranının Düşme Nedenleri (Lefke Örneği), *International Journal of New Trends in Art, Sports and Science Education,* 7(1), 31-73.

Yücel, N., & Sayıner, (2018). N. Hizmet Pazarlamasinda İç Müşteri Tatmini; Banka Çalışanları Örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 103-127.

Zerenler, M., & Öğüt, A. (2007). Sağlik Sektöründe Algilanan Hizmet Kalitesive Hastane Tercih Nedenleri araştirmasi: Konya Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 501-519.

Zeybekoğlu, A. Z. (2007). Pazarlama ve Özel Okullar: Okul Müdürlerinin Hedef Pazarlamadaki Rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1) 173-186.

(26195) Örtük Bilgiye İlişkin Akademisyen Görüşleri

HİLAL ÇELİK
ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

NEJAT İRA
ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgi üretebilen toplumlar gelişme gösterirken gösterirken bunu yapamayanlar ise çağın gerisinde kalacaklardır. Bilgiye erişmenin, onu uygulayabilmenin ve de yeni bilgiler üretebilmenin en sağlam yolu ise eğitimdir. Bilgi kaynakları içinde yer alan, daha çok deneyimlere dayanan, zihinlerde bulunup yazıya aktarılması zor olan örtük bilgi ise eğitim örgütleri açısından oldukça değerlidir.Açık bilgiyi edinmek ve iletmek ne kadar kolaysa örtülü bilgiyi, kelimelerle ifade edebilmek ya da formüle etmek de o kadar güç olmaktadır. Bu bağlamda bir ülkedeki gayrisafi yurtiçi hasıla verisi ya da herhangi bir yemek kitabındaki yemek tarifi açık bilgi kapsamına girerken, bir şefin uzun yıllar içerisinde edindiği yemek pişirme becerisi örtülü bilgi olarak ifade edilmektedir. Örtülü bilginin kolayca ifade edilememesi ve bireyin kendine saklı olması ya da bir başka deyişle genel olarak söz ve davranışlarla dış dünyaya aktarılması, örtülü bilgiye dolayısıyla da onu elinde bulundurana rekabet açısından çok önemli bir üstünlük kazandırabilmektedir. Bilginin üretilmesi ve aktarılmasında,bir toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yükseköğretim kurumları önemli rol oynamaktadır. Üniversitelerde örtük bilgi kullanımının farkındalığı ve yaygınlaşması o ülkenin nitelikli beşeri sermayesinin yetişmesi adına önemli olup akademisyenlerin örtük bilginin varlığı ve kullanımına ilişkin bilgilerinin artması eğitim örgütlerinde rekabet avantajı sağlayarak küresel boyutta yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesinin önünü açacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.Nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşme tekniğidir. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme ,araştırmacılar tarafından alanda yetkin kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görümeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. İki uç arasında yer alır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, hazırlık aşamasında alanda yetkin kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, unvan ve kıdem yılları bilgilerinin bulunduğu demografik özelliklere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise akademisyenlerin örtük bilgiye ilişkin görüşlerini ölçen yedi adet araştırma sorusu bulunmaktadır.Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lapseki Meslek Yüksekokulunda farklı bölüm ve unvanlar altında görev yapan beş akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizi sonucunda ortaya çıkan temel kavramlar tespit edilerek verilerin şekillenmesini sağlayan temalar oluşturulacak, bulgular ise anlamlı ve organize bir şekilde düzenlenip sunulacaktır.

Küreselleşen dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgi üretebilen toplumlar gelişme gösterirken gösterirken bunu yapamayanlar ise çağın gerisinde kalacaklardır. Bilgiye erişmenin, onu uygulayabilmenin ve de yeni bilgiler üretebilmenin en sağlam yolu ise eğitimdir. Bilgi kaynakları içinde yer alan, daha çok deneyimlere dayanan, zihinlerde bulunup yazıya aktarılması zor olan örtük bilgi ise eğitim örgütleri açısından oldukça değerlidir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgi, hem bireyler hem de örgütler için oldukça önemli bir güç olup artan rekabet koşullarında değeri her geçen gün artmaktadır. Bilgi kaynakları arasında önemli yeri olan, daha çok kişisel tecrübe ve öngörüye dayanan örtük bilgi ise eğitimde kalitenin arttırılıp rekabet avantajı kazanılmasında önemli bir etkendir. Üniversitelerde örtük bilgi kullanımının farkındalığı ve yaygınlaşması o ülkenin nitelikli beşeri sermayesinin yetişmesi adına önemli olup akademisyenlerin örtük bilginin varlığı ve kullanımına ilişkin bilgilerinin artması eğitim örgütlerinde rekabet avantajı sağlayarak küresel boyutta yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesinin önünü açacaktır.Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin örtük bilgi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak olup, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.Nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşme tekniğidir. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme ,araştırmacılar tarafından alanda yetkin kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görümeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. İki uç arasında yer alır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, hazırlık aşamasında alanda yetkin kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, unvan ve kıdem yılları bilgilerinin bulunduğu demografik özelliklere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise akademisyenlerin örtük bilgiye ilişkin görüşlerini ölçen yedi adet araştırma sorusu bulunmaktadır.Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lapseki Meslek Yüksekokulunda farklı bölüm ve unvanlar altında görev yapan beş akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizi sonucunda ortaya çıkan temel kavramlar tespit edilerek verilerin şekillenmesini sağlayan temalar oluşturulacak, bulgular ise anlamlı ve organize bir şekilde düzenlenip sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademisyenler, günlük işlerinde daha çok kişisel deneyim ve öngörülerinden faydalanırken daha önce yaşamış oldukları olaylar hakkında elde ettikleri çıkarımlar yani örtük bilgiler önemli yer tutmakta, bu doğrultuda karar almaktadırlar. Öğretimsel işlerde ise ilgili odukları alanla ilgili literatür taraması gerçekleştirerek öncelikle ders anlatırken açık kaynaklara başvurmaktırlar. Ancak geçmiş yıl deneyim ve birikimleriyle oluşturdukları materyalleri de kullanmaktadırlar. Materyarleri hazırlarken ise kendi uygulamaları sonucunda öğrenmiş oldukları bilgileri kullandıklarını belirterek bir nevi örtük bilgi kullandıklarını göstermişlerdir. Okul yönetimi ile ilgili olan işlerde ise hem açık bilgi hem de örtük bilgi kaynaklarına başvurmaktadırlar. Yöneticilerin özellikle hızlı ve daha az önemli kararlar alırken meslektaşlarının uygulamalarından yararlandıkları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi, örtük bilgi, akademisyen

Kaynakça

Lubit, Roy (2001), “Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage”, Organizational Dynamics, Vol. 29, No. 4: 164-178.

Mascitelli, Ronald (2000), “From Experience: Harnessing Tacit Knowledge to Achieve Breakthrough Innovation”, J. Prod. Innovation Management, Vol. 17.

Hall, Richard ve Andriani, Pierpalo (2003), “Managing Knowledge Associated with Innovation”, Journal of Business Research, Vol. 56: 145-152.

Boiral, Olivier (2002), “Tacit Knowledge and Environmental Management“, Long Range Planning, Vol. 35: 291-317.

BaumarNewman, B.D., 1996. The Benefits and Values of Knowledge Management. The Knowledge Management Forum. Nonaka, I. ve Takeuchi, H., 1995. The Knowledge Creating Company, Oxford University Press, New Yorkd, P., 1999. Tacit Knowledge in Organizations. Sage Publications. London

(26197) Eğitim 4.0 Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verebilecek mi?

ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2016 yılınının Şubat ayında Dünya Ekonomik Forum (DEF)'u gündem maddesini Endüstri 4.0 olarak belirlemişti. DEF Başkanı Prof. Dr. Klaus Schwab (2016) açılış konuşmasında önceki sanayi devrimlerinde yapılan hataların bu devrimde yapılmaması gerektiği konusunda Dünyanın dikkatini bu noktaya çekti. Bu çalışmada;

1) Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir?

2)Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir?

Sorularına, yapılan kavramsal taramadan sonra ulaşılan sonuçların bir sentezi araştırmacı tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yeni bir kavram olarak gündeme gelen Eğitim 4.0, Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemine verilen isimdir. Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla önce Eğitim 4.0 başlığı altında "Gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken özellikler literatürde hangi sorulara cevap verir niteliktedir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmış ardından bu özelliklerin önceki sanayi devrimlerinde de eğitimciler tarafından dile getirilip getirilmediği araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak için ise "Öğrencileri geleceğe hazırlayabilmek adına onların sahip olmaları gereken özellikler için başka hangi sorular sorulabilir ve cevaplar verilebilir?" sorusundan hareket edilerek cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

Eğitim 4.0 ile ilgili ulusal ve uluslar arası yayınlar taranmış, benzer kurumlar ve stratejistler tarafından gelecekte bireylerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? sorusunun sorulduğu ve cevapların verildiği tespit edilmiştir. Eğitim 4.0'a ilişkin yapılan çalışmalar sınırlı olsa da örneğin Fisk (2017) 'in "Eğitim 4.0'da öğrenmeye yönelik dokuz eğilim nedir?" sorusu için ileri sürdüğü 9 madde ile sıklıkla karşılaşılmaktadır (Hussin, 2018; Öztürk, 2017). Yapılan incelemede Eğitim 4.0'a ilişkin gelecekte sahip olunması gereken becerilerin neler olduğuna ilişkin sorulan sorulara cevap bulunabilmekte fakat bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalara rastlanmamaktadır.

Eğitim 4.0 ile ilgili literatürde yeni devrimde öğrencilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin sayılan becerilerin çoğu önceki sanayi devrimlerinde de ihtiyaç olarak görülmekteydi. Bu özellikler Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi (1859-1914) ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) da dahil olmak üzere günümüze kadar sürekli dile getirilmiştir. Yeni devrimde de bu becerilerin hayata geçirilmesi için «Nasıl» ve «Neden» soruları sorulmamakta ve dolayısıyla cevaplar da verilememektedir.

Araştırma Yöntemi

Eğitim 4.0'ın tek başına Endüstri 4.0'ın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmada eksik kalacağı ve bir öneri olarak Öğretim 4.0'a olan ihtiyacı ortaya koyabilmek için bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan gömülü teori araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Gömülü teori; özellikle sosyal bilimlerde, kendi içerisindeki tartışma ve çeşitliklerle zenginleşen, popüleritesi giderek artan bir nitel araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Gömülü teoriyi diğer nitel araştırma desenlerinden ayıran temel fark kuram oluşturmaya odaklanmasıdır (Meriam, 2013). Gömülü teoride amaçlanan, sosyal araştırmalarda sistematik olarak gözlenen ve analiz edilen verilerden yola çıkarak araştırılan olguyu açıklayacak bir kuramın keşfidir (Glaser & Straus, 1967).Flint (2005) gömülü teorinin özünde, var olan bir kuramı doğrulatmak ya da bir hipotezi test etmekten ziyade doğrudan doğruya verilerdeki bilgilerden yola çıkarak teoriler, kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir yöntembilim olduğunu ifade etmektedir (Çelik ve Ekşi, 2015;Lingard, Albert & Levinson, 2008). Glaser ve Straus "Gömülü Teorinin Keşfi (1967)" adlı kitaplarında yaklaşımın prensibini "Araştırmacının birincil görevi sosyal dünyayı keşif için yeni yollar bulmak" olarak tanımlamaktadırlar (McLeod, 2011). Strauss ve Corbin'e göre (1990) bir teori öncelikle kavramlar arasındaki ilişkiyi inandırıcı ve bütünsel bir şekilde açıklayabilmelidir (Akt. Çelik ve Ekşi, 2015).

Eğitim 4.0 kavramı 4. endüstri devriminin ihtiyaçlarına cevap verebilecek mi? sorusuna cevap verebilmek için bu çalışmada;

1) Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir?

2)Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir?

sorularına, yapılan kavramsal taramadan sonra ulaşılan sonuçların bir sentezi araştırmacı tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır. Yeni bir kavram olarak gündeme gelen Eğitim 4.0, Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemine verilen isimdir. Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla önce Eğitim 4.0 başlığı altında "Gelecekte öğrencilerin

sahip olması gereken özellikler literatürde hangi sorulara cevap verir niteliktedir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmış ardından bu özelliklerin önceki sanayi devrimlerinde de eğitimciler tarafından dile getirilip getirilmediği araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak için ise "Öğrencileri geleceğe hazırlayabilmek adına onların sahip olmaları gereken özellikler için başka hangi sorular sorulabilir ve cevaplar verilebilir?" sorusundan hareket edilerek cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.Eğitim 4.0'ın tek başına Endüstri 4.0'ın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmada eksik kalacağı ve bir öneri olarak Öğretim 4.0'a olan ihtiyacı ortaya koyabilmek için bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan gömülü teori araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Eğitim 4.0 ile ilgili ulusal ve uluslar arası yayınlar taranmış, benzer kurumlar ve stratejistler tarafından gelecekte bireylerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? sorusunun sorulduğu ve cevapların verildiği tespit edilmiştir. Eğitim 4.0 ile ilgili literatürde yeni devrimde öğrencilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin sayılan becerilerin çoğu önceki sanayi devrimlerinde de ihtiyaç olarak görülmekteydi. Bu özellikler Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi (1859-1914) ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) da dahil olmak üzere günümüze kadar sürekli dile getirilmiştir. Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemi olarak tanımlanan eğitim 4.0'a ilişkin araştırmalarda gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin neler olduğu aktarılmakta fakat bu becerilere nasıl ulaşılabileceğinden bahsedilmeyerek önceki devrimlerdeki hataya düşülmektedir. Bu beceriler ancak "Nasıl?" Ve "Neden?" sorularının da sorulabileceği ve cevaplar verilebileceği Eğitim 4.0'ın yanında öğrenme sürecini destekleyecek Öğretim 4.0 ile mümkün görünmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her ne kadar sayılan özellikler tekrar niteliğini taşısa da hala geçerliliğini korumaktadır hatta tarihin hiçbir döneminde insanın yaratıcı düşünebilmesine olan ihtiyaç bugünkü kadar şiddetli hissedilmemiştir. Bu yüzden geçmişin hatalarına düşmemeli teknolojinin de sunduğu araçları öğretim sürecinde kullanıp daha nitelikli sorular sorarak öğrencileri bu özelliklere sahip bireyler haline getirecek yolları sınıflarda bulmalıyız.

Liderlik, karar verme ve problem çözme becerileri iç içedir. Karar verme süreci problemi hissetmeyle başlamaktadır. Problemi hissedemeyen öğrenci karar veremez ve lider olamaz. Yaratıcı düşüncenin tetikleyici unsuru problemi hissetmedir. MIT (Mascasusets Institude of Technology) tarafından Şubat 2019'da sadece teknolojinin çözebileceği on maddelik bir liste yayınlandı. Eğer yaratıcı düşüncenin temeli problemi hissetme ise öğrenciler problemi hissetmeyi öğrenene kadar problemin öğrencinin çevresi tarafından hissettirilmeye başlanması gerekmektedir. MIT'nin yayınladığı liste gibi farklı disiplin alanlarında çözüm bekleyen sorunlara ilişkin listeler çoğaltılmalıdır.

Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemi olarak tanımlanan eğitim 4.0'a ilişkin araştırmalarda gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin neler olduğu aktarılmakta fakat bu becerilere nasıl ulaşılabileceğinden bahsedilmeyerek önceki devrimlerdeki hataya düşülmektedir. Bu beceriler ancak "Nasıl?" Ve "Neden?" sorularının da sorulabileceği ve cevaplar verilebileceği Eğitim 4.0'ın yanında öğrenme sürecini destekleyecek Öğretim 4.0 ile mümkün görünmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim 4.0 Öğretim 4.0 4. Sanayi Devrimi Endüstri 4.0

Kaynakça

Çelik, H ve Ekşi, H. (2015). Nitel desenler: Gömülü teori. İstanbul: Edam yayıncılık

Dujin A., Geissler C.& Horstkötter D. (2014). INDUSTRY 4.0. How Europe Will Succeed. *Roland Berger Strategy Consultants*, Operations Strategy Competence Center, March, Munich, Germany.

Erbas, C. (2016). *The effects of mobile augmented reality applications on students' academic achievement and motivation*. Unpublished Master Thesis, Suleyman Demirel University, Institute of Educational Sciences, Computer Education and Instructional Technology, Isparta.

Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *6*(3), 92-98.

Lingard, L., Albert, M., & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research. Bmj, 337.

McLeod, J. (2011). Qualitative research in counselling and psychotherapy. Thousand Oaks, CA: Sage

Oztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 25-30.

Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond?. https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution

Schwab K. (2016). Could the Fourth Industrial Revolution help us reach the Global Goals? *Global Agenda, Davos*. http://www.weforum.org/agenda/2016/02/davos.

(26379) Korku Kültürü İle Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki

ÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

AYNUR BOZKURT BOSTANCI
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Korku gibi kavramlar yaşanmasına ve kullanılmasına rağmen, korkunun ne anlama geldiğini tam olarak bilememekteyiz (Mert, 2012). Günlük hayatta korku herkesin yaşadığı bir duygudur. Her insanın mutlaka yaşadığı bir korku vardır: ölüm korkusu, yaşamını idame ettirememe korkusu, işini kaybetme korkusu gibi. Korku, eski İngilizcede "ani bir felaket ya da tehlike" anlamına gelen faer sözcüğünden türemiş olan "fear" kelimesinden gelmektedir. Korku, korkunç ve istenmeyen şeylerin ortaya çıkma ihtimali, insanın beklenmedik ve öngörülmeyen bir durumla karşılaşması sonucu zihnini yoğunlaştırmasını sağlayan bir mekanizma, herhangi bir uyaranın tehdit edici olarak algılanmasıyla ortaya çıkan savaş ya da kaç tepkisiyle sonuçlanan duygusal bir tepkidir (Beck, Emery & Greenberg, 1985; Eren, 2005; Furedi, 2014).

Korku kültürü, korkuyu politik bir güdü olarak kullanan aktörler tarafından üretilen duygusal tepkiyi açıklayan ve sosyal bilimler alanında kullanılan bir terimdir (Mölder, 2011). Young, korkuyu "içinde bulunulan ortamın algılanmasıyla ortaya çıkan, iç organları harekete geçiren, bedende, davranışta ve bilinçte kendini belirten duygusal bir süreç" olarak tanımlamıştır (Akt.Cüceloğlu, 1998). Korku kültürü zorlayıcı ve korkulacak bir güç olmadığı sürece insanların ve kuralların hesaba alınmadığı, ezenler ve ezilenlerin olduğu bir kültürdür. (Cüceloğlu, 2016). Korkun kültürünün olduğu ortamlarda sen-ben ilişkisi mevcuttur. Güçsüz olan "sen", güçlü olan "ben"den korkmaktadır ve korku kültüründe güçlü olan gücünü devam ettirebilmek için güçsüz olana gaddarlık yapar (Cüceloğlu, 2014; Güler, 2004).

Pozitif psikolojik sermaye bir bireyin pozitif psikolojik durumunun gelişimi olarak tanımlanabilir ve şu özelliklerle karakterize edilir: (a) zorlayıcı görevlerin üstesinden gelmek için kendine güvenmek ve bu konuda çaba sarf etme (özyeterlik), (b) başarılı olma konusunda olumlu düşünme (iyimserlik), (c) hedeflere ulaşma konusunda gayretli olma ve gerektiğinde hedeflere ulaşmak için yolları değiştirme (umut) (d) sorunlar ve olumsuzluklarla kuşatıldığında başarılı olmak için süreklilik sahibi olmak ve gerektiğinde geri dönebilmek (psikolojik dayanıklılık) (Luthans, Youssef&Avolio, 2007). Psikolojik sermayenin bileşenleri olan özyeterlik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılığın örgüt içi yaşantıya çeşitli şekillerde etki etmektedir. Özyeterlik düzeyi yüksek olan çalışanlar hedeflerine ulaşmak için kararlılıkla çalışır ve başarı inançları yüksektir. İyimserlik düzeyi yüksek olan çalışanlar yaptıkları işlerin sonucu ve geleceğe yönelik olumlu tutum içerisinde olurlar. Umut düzeyi yüksek olanlar sorunlara çok yönlü yaklaşıp farklı çözümler düşünebilirler. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler ise risklere ve aksaklıklara karşı direnç gösterebilmektedir(Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011). Bu bileşenlerden yola çıkarak, psikolojik sermaye düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin başarı inançları yüksek, sorunlarla karşılaştığında farklı çözümler üretebilen, zorluklar karşısında direnç gösterebilen kişiler oldukları söylenebilir.

Alanyazında yer alan bu bilgiler ışığında korkunun hakim olduğu okullarda, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin korku kültürü algı düzeyleri ile psikolojik sermayeleri arasında bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Okullarda korku kültürü ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada Kahraman ve Çelik (2018) tarafından geliştirilen "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği" ve Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Ölçek "Yönetici korkusu (9 madde)", "Meslektaş korkusu (4 madde)" ve "Yasal süreçlerden korku (5 madde)"olarak 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Bu üç boyutun toplamına "Okullarda Korku Kültürü" adı verilmiştir. Ölçeğin toplam puanı alınabilmektedir. Ölçek "1-Hiçbir Zaman", "2-Nadiren", "3-Bazen", "4-Çoğunlukla" ve "5-Her Zaman" olarak derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçektir.

Psikolojik sermaye ölçeği: Psikolojik sermaye ölçeği 6 alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut olarak isimlendirilmiştir. Tösten ve Özgan (2014)'ın çalışmalarında gerçekleştirilen
güvenirlik analizinde boyutların güvenirlik katsayıları 0,73 ile 0,93 arasında değişmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, korku kültürü ve psikolojik sermaye arasındaki korelasyona bakılacaktır. Ayrıca kotku kültürünün psikolojik sermayeyi yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılması planlanmaktadır.

Korku kültürü, korkuyu politik bir güdü olarak kullanan aktörler tarafından üretilen duygusal tepkiyi açıklayan ve sosyal bilimler alanında kullanılan bir terimdir (Mölder, 2011). Pozitif psikolojik sermaye bir bireyin pozitif psikolojik durumunun gelişimi olarak tanımlanabilir ve şu özelliklerle karakterize edilir: (a) zorlayıcı görevlerin üstesinden gelmek için kendine güvenmek ve bu konuda çaba sarf etme (özyeterlik), (b) başarılı olma konusunda olumlu düşünme (iyimserlik), (c) hedeflere ulaşma konusunda gayretli olma ve gerektiğinde hedeflere ulaşmak için yolları değiştirme (umut) (d) sorunlar ve olumsuzluklarla kuşatıldığında başarılı olmak için süreklilik sahibi olmak ve gerektiğinde geri dönebilmek (psikolojik dayanıklılık) (Luthans, Youssef&Avolio, 2007).

Okullarda korku kültürü ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada Kahraman ve Çelik (2018) tarafından geliştirilen "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği" ve Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Ölçek "Yönetici korkusu (9 madde)", "Meslektaş korkusu (4 madde)" ve "Yasal süreçlerden korku (5 madde)"olarak 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Bu üç boyutun toplamına "Okullarda Korku Kültürü" adı verilmiştir. Ölçeğin toplam puanı alınabilmektedir. Ölçek "1-Hiçbir Zaman", "2-Nadiren", "3-Bazen", "4-Çoğunlukla" ve "5-Her Zaman" olarak derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçektir.

Psikolojik sermaye ölçeği: Psikolojik sermaye ölçeği 6 alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut olarak isimlendirilmiştir. Tösten ve Özgan (2014)'ın çalışmalarında gerçekleştirilen
güvenirlik analizinde boyutların güvenirlik katsayıları 0,73 ile 0,93 arasında değişmektedir.

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Araştırma sonucunda korku kültürünün hakim olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Çünkü korku kültürünün hakim olduğu örgütlerde insanları ceza ile korkutulması, çalışanları otoriteye itaat etmesi, çalışanların yönetici ortamda yokken işlerini aksatması gibi durumlarla karşılaşılabilir. Ayrıca bu tip örgütlerde yöneticiler katı ve disiplinlidirler ve aynı zamanda güçlerini paylaşmazlar. Bu örgütlerde çalışanları fikirleri alınmaz (Kaşmer, 2009). Korkun kültürünün olduğu ortamlarda sen-ben ilişkisi mevcuttur. Güçsüz olan "sen", güçlü olan "ben"den korkmaktadır ve korku kültüründe güçlü olan gücünü devam ettirebilmek için güçsüz olana gaddarlık yapar (Cüceloğlu, 2014; Güler, 2004). Korku kültürünün hakim olduğu örgütlerde çalışanların mutlu olması beklenmez. Nitekim alanyazında da korku kültürünün öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini artırdığını ortaya koyan çalışmalar (Sincer, 2016) mevcuttur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Araştırma sonucunda korku kültürünün hakim olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Çünkü korku kültürünün hakim olduğu örgütlerde insanları ceza ile korkutulması, çalışanları otoriteye itaat etmesi, çalışanların yönetici ortamda yokken işlerini aksatması gibi durumlarla karşılaşılabilir. Ayrıca bu tip örgütlerde yöneticiler katı ve disiplinlidirler ve aynı zamanda güçlerini paylaşmazlar. Bu örgütlerde çalışanları fikirleri alınmaz (Kaşmer, 2009). Korkun kültürünün olduğu ortamlarda sen-ben ilişkisi mevcuttur. Güçsüz olan "sen", güçlü olan "ben"den korkmaktadır ve korku kültüründe güçlü olan gücünü devam ettirebilmek için güçsüz olana gaddarlık yapar (Cüceloğlu, 2014; Güler, 2004). Korku kültürünün hakim olduğu örgütlerde çalışanların mutlu olması beklenmez. Nitekim alanyazında da korku kültürünün öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini artırdığını ortaya koyan çalışmalar (Sincer, 2016) mevcuttur.

Anahtar Kelimeler : Korku kültürü, psikolojik sermaye, kültür

Kaynakça

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. Human Resource Development Quarterly, 22(2), 127-152.

Beck, A. T., Emery, G. & Greenberg, R. L. (1985). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York: Harper Collins.

Cüceloğlu, D. (2014). Gerçek özgürlük. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). İletişim donanımları (53. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. Aile ve Toplum, 2(9).

Furedi, F. (2014). Korku kültürü risk almamanın riskleri (2. Baskı). (B. Yıldırım Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1998).Güler, A. (2004). *Türk eğitim sisteminde korku kültürü ve disiplin sorunu.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-9.

Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. Positive organizational behavior, 1(2), 9-24.

Mölder, H. (2011). The culture of fear in international politics – a western-dominated international system and its extremist challenges. ENDC Proceedings, 14, 241–263.

Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ekev Akademi Dergisi, 59(59), 429-442.

(26610) Mentorluğun Bir Aşaması Olarak Yol Göstericilik Rolleri: Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

TUĞBA KONAKLI
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

NAHİT MANAS SUNAY
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mentor; daha çok hizmet alanla birlikte aynı yolda yürüyen bir kişi olarak görülebilir. Mentorluk rolünde takımdaki insanla yan yana gelmek durumu söz konusudur. Onlarla yan yana çalışıp, yol gösterilir ve bu sadece sözlü bir şekilde olmayabilir. Mentorluk sadece istenileni beraber yapmak değil, kişileri örneklerle yönlendirmektir (Hendricks ve diğerleri, 1996, s. 127). Mentorluk çoğu ülkede, özellikle kar amacı güden özel sektörlerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım, 2013, s.1). Mentorluğun bu denli etkili olmasının nedenini Wickman ve Sjodin (1997), deneyimin kullanılması, sinerjiden faydalanma, pozitif modellerden faydalanma ve doğal gelişimin desteklenmesi olarak belirtmişlerdir (Bakioğlu, 2013, s.1).

Mentorluk uygulaması sadece yönetim açısından ele alınması gereken bir konu olarak düşünülmemiş, çeşitli alanlarda da uygulanmaya konulmuştur. Bati ülkelerinde sadece eğitim ve tıp gibi uygulamanın yoğun olduğu alanlarla kısıtlı kalmayıp geniş bir yelpazeye uzanmaktadır. Bu açıdan mentorluğun temel amacı, belli disiplinde uzman olan kişinin tecrübesiz kişiyi gerek teori gerekse uygulama açısından yetiştirmesidir (Gümüş, 2015, s.6).

Eğitim alanına bakıldığında , birçok ülkede mentorluk süreçlerinin yaygın olarak hem öğretmen hem de yönetici yetiştirme süreçlerinde kullanılmakta olduğunu görülmektedir. Eğitim alanında mentorluk özellikle göreve yeni başlayacak öğretmen ve okul müdürleri için kişisel ve meslek içi desteklerin sağlanması alanında yoğunlaşmaktadır. ABD, Birleşik Krallık, Singapur ve birçok Avrupa ülkesinde bu süreç, başarı ile yürütülmektedir (Gümüş, 2015, s.13).Yöneticiler ve öğretmenler yaşadıkları sorunları daha deneyimli meslektaşlarıyla paylaşıp çözüm arayabiliyorlarsa, bu sorunların aşılması sürecinde tek başlarına kalmaktan ve hissetmekten kurtulabilirler. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, göreve atandıktan sonra yaşadıkları zorlukları daha çok diğer yöneticilerden veya kendi okullarındaki meslektaşlarından sorup öğrendikleri ve birbirlerine informal olarak mentorlukta bulundukları bilinmektedir. Mentorluk, el yordamıyla yön bulmaktan veya problem yaratmayan bir çözümü uygulamaktan daha ilerisini vaat eden bir kavram olarak görünmektedir (Bakioğlu, 2013, s.4).

Göreve yeni atanan öğretmenler ya da yöneticiler, kariyerlerinin henüz başında, okullardaki sorunları ve uygulamaları gördükçe başa çıkma stratejisi geliştirmede zorlanmaktadırlar. Bu durum onların hangi üniversiteyi bitirdikleriyle, mezuniyet dereceleriyle ya da staj dönemlerinin verimli geçip geçmemesiyle ilgili olmayıp, öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı eğitime yeterince yer verilememesi, staj yapılan okulların daha çok ulaşım vb. nedenlerle merkezi okullar olması, farklı sosyo-kültürel çevrelere hitap eden okulların staj repertuarında yer almaması, yani özetle gerçek sorunlara gerçek çözümler bulma konusunda yeterince eğitilemediklerinden dolayı, mesleklerinin özellikle ilk birkaç yıl tüm öğretmenler için zorluklarla geçebilmektedir. Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okul temelli öğretmen eğitim stratejilerinin oluşturulması, doğru tasarlandığı ve uygulandığı takdirde büyük bir etki yaratacaktır (Dünya Bankası, İnsani Kalkınma Departmanı, 2011, s.38).

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birer yetişkin olduğu da unutulmamalıdır. Yetişkinler, kendi öğrenmelerinin tanı, plan ve değerlendirmesine kendileri de dâhil oldukları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Kolaylaştırıcının rolü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartları oluşturan destekleyici bir iklim oluşturmak ve onu korumaktır (Gümüş, 2015, s.12). Bu bağlamda bu araştırmada mentorluğun yol göstericilik aşaması Mertz (2004)'e göre ele alınarak okullarda öğretmenler ve müdür yardımcıları açısından nasıl gerçekleştiğini incelemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, mentorluğun mesleki gelişimi desteklemesi beklenen yol göstericilik rolleri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarındaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin gözlemledikleri yol göstericilik rolleri ve beklentilerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) göreve yeni başladıkları dönemde okul yöneticileri tarafından sergilenen yol göstericilik rolleri nelerdir?

2. Çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) okul yöneticilerinden bekledikleri yol göstericilik rolleri nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin yol göstericilik rollerine ilişkin etkinlikleri çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada müdür yardımcıları ile öğretmenlerin yöneticilerinden gördükleri, bekledikleri ve mesleki gelişimlerine etkisi bakımından yol göstericilik ile ilgili yaşantı ve görüşleri bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmış ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemiyle çalışma grubu kapsamındaki katılımcılardan görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin İzmit ilçesinde farklı lise türlerinde görev yapmakta olan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesidir. Ölçüt, araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya önceden hazırlanmış başka bir ölçüt kullanılabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütler, katılımcıların müdür yardımcısı ve en az 2 yılık deneyime sahip olan öğretmenler olmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu İzmit ilçesinde farklı lise türlerinde görev yapmakta olan on müdür yardımcısı ve on öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler deşifre edildikten sonra katılımcıların onayına sunularak analizlerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma verileri alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Mentor; daha çok hizmet alanla birlikte aynı yolda yürüyen bir kişi olarak görülebilir. Mentorluk rolünde takımdaki insanla yan yana gelmek durumu söz konusudur. Onlarla yan yana çalışıp, yol gösterilir ve bu sadece sözlü bir şekilde olmayabilir. Mentorluk sadece istenileni beraber yapmak değil, kişileri örneklerle yönlendirmektir (Hendricks ve diğerleri, 1996, s. 127). Mentorluk çoğu ülkede, özellikle kar amacı güden özel sektörlerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım, 2013, s.1). Mentorluğun bu denli etkili olmasının nedenini Wickman ve Sjodin (1997), deneyimin kullanılması, sinerjiden faydalanma, pozitif modellerden faydalanma ve doğal gelişimin desteklenmesi olarak belirtmişlerdir (Bakioğlu, 2013, s.1).

Mentorluk uygulaması sadece yönetim açısından ele alınması gereken bir konu olarak düşünülmemiş, çeşitli alanlarda da uygulanmaya konulmuştur. Bati ülkelerinde sadece eğitim ve tıp gibi uygulamanın yoğun olduğu alanlarla kısıtlı kalmayıp geniş bir yelpazeye uzanmaktadır. Bu açıdan mentorluğun temel amacı, belli disiplinde uzman olan kişinin tecrübesiz kişiyi gerek teori gerekse uygulama açısından yetiştirmesidir (Gümüş, 2015, s.6).

Eğitim alanına bakıldığında , birçok ülkede mentorluk süreçlerinin yaygın olarak hem öğretmen hem de yönetici yetiştirme süreçlerinde kullanılmakta olduğunu görülmektedir. Eğitim alanında mentorluk özellikle göreve yeni başlayacak öğretmen ve okul müdürleri için kişisel ve meslek içi desteklerin sağlanması alanında yoğunlaşmaktadır. ABD, Birleşik Krallık, Singapur ve birçok Avrupa ülkesinde bu süreç, başarı ile yürütülmektedir (Gümüş, 2015, s.13).Yöneticiler ve öğretmenler yaşadıkları sorunları daha deneyimli meslektaşlarıyla paylaşıp çözüm arayabiliyorlarsa, bu sorunların aşılması sürecinde tek başlarına kalmaktan ve hissetmekten kurtulabilirler. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, göreve atandıktan sonra yaşadıkları zorlukları daha çok diğer yöneticilerden veya kendi okullarındaki meslektaşlarından sorup öğrendikleri ve birbirlerine informal olarak mentorlukta bulundukları bilinmektedir. Mentorluk, el yordamıyla yön bulmaktan veya problem yaratmayan bir çözümü uygulamaktan daha ilerisini vaat eden bir kavram olarak görünmektedir (Bakioğlu, 2013, s.4).

Göreve yeni atanan öğretmenler ya da yöneticiler, kariyerlerinin henüz başında, okullardaki sorunları ve uygulamaları gördükçe başa çıkma stratejisi geliştirmede zorlanmaktadırlar. Bu durum onların hangi üniversiteyi bitirdikleriyle, mezuniyet dereceleriyle ya da staj dönemlerinin verimli geçip geçmemesiyle ilgili olmayıp, öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı eğitime yeterince yer verilememesi, staj yapılan okulların daha çok ulaşım vb. nedenlerle merkezi okullar olması, farklı sosyo-kültürel çevrelere hitap eden okulların staj repertuarında yer almaması, yani özetle gerçek sorunlara gerçek çözümler bulma konusunda yeterince eğitilemediklerinden dolayı, mesleklerinin özellikle ilk birkaç yıl tüm öğretmenler için zorluklarla geçebilmektedir. Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okul temelli öğretmen eğitim stratejilerinin oluşturulması, doğru tasarlandığı ve uygulandığı takdirde büyük bir etki yaratacaktır (Dünya Bankası, İnsani Kalkınma Departmanı, 2011, s.38).

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birer yetişkin olduğu da unutulmamalıdır. Yetişkinler, kendi öğrenmelerinin tanı, plan ve değerlendirmesine kendileri de dâhil oldukları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Kolaylaştırıcının rolü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartları oluşturan destekleyici bir iklim oluşturmak ve onu korumaktır (Gümüş, 2015, s.12). Bu bağlamda bu araştırmada mentorluğun yol göstericilik aşaması Mertz (2004)'e göre ele alınarak okullarda öğretmenler ve müdür yardımcıları açısından nasıl gerçekleştiğini incelemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, mentorluğun mesleki gelişimi desteklemesi beklenen yol göstericilik rolleri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarındaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin gözlemledikleri yol göstericilik rolleri ve beklentilerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) göreve yeni başladıkları dönemde okul yöneticileri tarafından sergilenen yol göstericilik rolleri nelerdir?

2. Çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) okul yöneticilerinden bekledikleri yol göstericilik rolleri nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin yol göstericilik rollerine ilişkin etkinlikleri çalışanların (Müdür yardımcısı ve öğretmenler) mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir?

Araştırma Yöntemi:

Bu araştırmada müdür yardımcıları ile öğretmenlerin yöneticilerinden gördükleri, bekledikleri ve mesleki gelişimlerine etkisi bakımından yol göstericilik ile ilgili yaşantı ve görüşleri bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmış ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemiyle çalışma grubu kapsamındaki katılımcılardan görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin İzmit ilçesinde farklı lise türlerinde görev yapmakta olan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesidir. Ölçüt, araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya önceden hazırlanmış başka bir ölçüt kullanılabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütler, katılımcıların müdür yardımcısı ve en az 2 yılık deneyime sahip olan öğretmenler olmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu İzmit ilçesinde farklı lise türlerinde görev yapmakta olan on müdür yardımcısı ve on öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler deşifre edildikten sonra katılımcıların onayına sunularak analizlerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma verileri alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları okul müdür yardımcılarının gözlemledikleri yol göstericilik rollerinin mesleki gelişimle birlikte farklı alanlar da olduğu görülmüştür. Öğretmenler ve müdür yardımcılarının algıladıkları yol göstericilik rolleri; “mesleki gelişim”, “Kişisel gelişim” “Örgütsel gelişme” ve “teknik destek” kategorilerinde toplanmıştır. Müdür yarımcılarının mesleki gelişim kategorisinde belirttikleri yol göstericilik rollerinden bazıları; işbirliği yapma becerisi, gözlem yapabilme, disiplin sorunları, kriz yönetimidir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik gözlemledikleri yol göstericilik rolleri ise, sınıf yönetimi, sorun çözme, öğretim yöntemlerine yöneliktir. Müdür yardımcıları sadece mesleki gelişim oalrak değil aynı zamanda kişisel gelişim alanında yol göstercilik rollerini gözlemlediklarini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Mertz (2004)’ün modeliyle tutarlılık göstermektedir. Mertz (2004)’e göre, yol göstericilik rolleri mesleki gelişimden kişisel gelişime doğru bir çizgi izlemektedir. Analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mentorluk

Kaynakça

Alayoğlu, N. (2012). Mentoring: an ancient method of training and career development. TODADE’s Review of Public Administration, 6(2), 135-170.

Arslantepe,M.https://tr.scribd.com/document/19507446/Populer-sinemada-hikaye-anlat%C4%B1m%C4%B1/30.11.2018

Aydın, İ. (2016). Öğretimde Denetim. Ankara. Pegem Akademi

Bakioğlu, A. (2013). Eğitimde Mentorluk. Ankara. Nobel Akademik

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul. KariyerYayınları

Baş, G. (2016). Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yöneticilik yeterlikleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü. Ankara. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Bozkurt, D.Ü. (2016). Okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Büngül, B. (2015). Öğretmenlikte uygulanan mentorluğun öğretmen koçluğu ile desteklenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Campbell, J. (2013). Kahramanın Sonsuz Yolculuğu. İstanbul. Kabalcı Yayıncılık.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: Kariyere uyarlı mentorluk. İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6 (1) 1.

Clutterbuck, D. & Sweeney, J. 'Mentoring and Coaching'

http://www.clutterbuckassociates .co.uk/ downloadfile.aspx?ID=48. / 27.11.2018

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğuş Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. Bilgi Dünyası , 12 (2), 295-318.

Çınar, Z. (2003). Coaching ve Mentoring. Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi) http://paradoks.org,3 (1)/ 06.12.2018

Durak, G. (2016). Sosyal girişimcilik ve ahilik teşkilatı: teorik çerçeve. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (47), 101-120.

Dünya Bankası, İnsani Kalkınma Departmanı. Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi - Zorluklar ve Seçenekler. 30.06.11

Ekinci, A. Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15.

http://www.ekodialog.com/Konular/kuram-ve-model.html / 30.11.2018

Elbay, S. (2015). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri: Kilis ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

Gümüş, Ö.B. (2015). Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Güven, E. (2014). Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Hendricks, W. ve diğerleri (1996). Coaching, Mentoring ve Managing, Career Press.

Kahraman, M. (2012), Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB, 2016, Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yöneticilerin Eğitici Eğitimi Kursu. Kapsayıcı Eğitim Modülü. 2015.

Önder, Ö. Sekans Sinema Kültürü Dergisi. Ağustos 2017 | Sayı e5: 74-83. *Senaryoda kahramanın yolculuğu*.

Taş, K. Z. (1999). Osmanlılarda Lalalık Müessesesi. Isparta: Kardelen DK, (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bfd8031b1 8e89.57205182/09.11.2018.

Visagie, U. (2011). Coaching, mentoring and counseling explained. http://careerdevelopmentplan.net/coaching-counseling-mentoring-160

Vogler, C. (2012). Yazarın Yolculuğu. İstanbul. Okyanus Yayınları.

Yıldız, N. G. (2015). Mentorluk programları ile toplumda köprüler kurmak.The Journal of Neurobehavioral Sciences, 2 (1), 48-49.

(26621) Öğretmen Liderliğine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri

AYNUR B. BOSTANCI
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SEVAL KOÇAK
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

MERVE ÖZHAN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanması ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Öğretmenlerin liderlik rollerinin temelinde de ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları yatmaktadır (Beycioğlu & Aslan,2012). Öğretmenleri güçlendirmek ve öğretmen liderliğini geliştirmek okul yöneticilerinin görevidir. Öğretmen liderliği için öğretmenlere liderliğin devredilmesi, öğretmen liderliğinin kolaylaştırılması önem taşımaktadır. Bunun için okul yöneticisi, öğretmen liderliğini okul kültürüne işbirliğini yerleştirmeli ve desteklemeli, öretmenin düşüncelerini kararlara ve uygulamalara dahil etmeli ve liderlik konusunda öğretmenleri teşvik etmelidir (Cheng ve Szeto, 2016). Okul yöneticisi öğretmen liderliğini geliştirmek için, öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, öğretmenlerin eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaları için desteklemek ve tüm öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar sağlamak gibi stratejiler uygulayabilmelidir (Can, 2006). Çünkü son yıllarda yönetici odaklı geleneksel okul liderliği anlayışının okulun karmaşıklaşan doğası ve işleyişiyle ör-tüşmediği, daha bütün okul üyelerinin ortak bir amaç ve sorumluluk duygusuyla sahipleneceği, liderlik yaklaşımları tartışmaya açılmıştır.Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde ve demokratik bir anlayış çerçevesinde ortak sorumluluğa dayalı bir okul ortamının oluşturulması vurgulanmaktadır (Harris ve Lambert, 2003: Akt. Kılınç ve Recepoğlu, 2013) Dolayısı ile okulların amaçlarının gerçekleşmesinde anahtar rolü oynayan öğretmenlerin liderliğine yönelik okullarda var olan durumun yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları nedir?

2) Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okullarda öğretmen liderliği için ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?

3) Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre öğretmen liderliğinin yararları nelerdir?

4) Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre öğretmen liderliğini okullarda geliştirmek için neler yapılabilir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır(Yıldırım&Şimşek,2016). Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilinde görev yapan 10 öğretmen ve 8 okul yöneticisi oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve okul yöneticilerinde gönüllü olarak araştırmaya katılmaları esas alınmıştır.Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili alan yazın taranmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Daha sonra oluşturulan görüşme formundaki sorular deneme amaçlı öğretmen ve yöneticilere yöneltilmiştir. Formun anlaşılırlığının görülmesi sonucunda verilerin toplanması için son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veriler doyum noktasına ulaştığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Toplanan veriler Ö1... Ö10 ve Y1..Y8 olmak üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmaktadır. Analizde görüşmelerden birebir alıntılara yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma öğretmen liderliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin belirlenmesi ve bu konuda okullarda var olan durumun ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veriler henüz analiz aşamasındadır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına yönelik bazı beklentiler şu şekilde belirtilebilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliğini oldukça önemsedikleri ve öğretmen liderliğinin geliştirilmesini istedikleri, okullarda öğretmen liderliğinin çeşitli uygulamalarla desteklenmeye ve ortam oluşturmaya çalışıldığı elde edilen verilerin gözden geçirilmesinden anlaşılmaktadır. Yine okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliğinin okul ve eğitimin başarısı için gerekliliğine inandıkları düşünülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler araştırmada öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır Araştırma sonuçlarına göre de araştırmacılar tarafından getirilecek önerilerle alana katkı sağlanması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretmen liderliği, öğretmen geliştirme, lider öğretmen.

Kaynakça

Beycioğlu, K.,& Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice* (*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi), 18*(2), 191-223.Tamam

Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 349-363.

Cheng, A. Y.,&Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Noviceteachers' perspectives. *Teaching and TeacherEducation*, 58, 140-148.

Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25217) Orta Öğretim Kurumlarındaki Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarının Sıklık Düzeyleri

FETHİ AHMET ÖNER

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son dönemlerde karmaşıklaşan ve derinleşen eğitim öğretim faaliyetlerinin tabiatı anlaşılmaya ve daha etkin hale getirilmeye çalışılmaktadır. Burada önemli olan öğrenci başarılarının en iyi düzeye taşınmasıdır. Öğrenci başarısında etkili olan kalıtsal faktörlerin yanında dikkatle izlenmesi ve geliştirilmesi gereken en önemli unsur öğretmenlerdir. Kalıtsal faktörlere etki etmek zordur, bu durumda öğrenci öğrenmesi konusunda öğretmenleri etkilemek ve iyileştirmek önem kazanmaktadır (İlğan, 2012). Eğitim öğretimde hedeflenenlerin gerçekleşme derecesinin belirlenmesi, varsa hedeflerdeki sapmaların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi ancak denetim sürecinin sağlıklı işletilmesiyle mümkündür (Erdem, 2006). Eğitim denetimi, eğitim amaçlarına ulaşmada son derece önemli rol oynar. Mevcut durumu belirleme yanında, amaçlara en iyi şekilde ulaşabilmek için nelerin yapılması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin kuramsal ve uygulamalı olarak işlev görür (Özmen ve Güngör, 2008).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan branş öğretmenlerinin Milli Eğitimin temel amaçlarını ve dersin amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini, eğitim-öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin etkili ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek ve mesleklerinde yeterince verimli olup olmadıklarının belirlemek için yerinde ve düzenli olacak şekilde bir denetime ihtiyaç duyulmaktadır.
Yönetmeliklerin verdiği yetkiye göre eğitim denetçilerinin yanında okul müdürlerinin de öğretmen ve ders denetimi görevleri vardır. Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerle denetim görevini bakanlık denetçileri, il denetmenleri ve okul müdürlerine yetki vermiştir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. Maddesinde okul müdürünün görevleri sıralanırken: "Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir" (MEB, 2013) ibaresi yer almaktadır. Ayrıca, Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin aynı maddesinde "Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur" ibaresiyle (MEB), müdüre denetim yetkisi vermektedir. Okul müdürlerinin, öğretimin denetiminde, süreç odaklı yönetimi esas alan, öğretimsel denetim yaklaşımına uygun eylemler sergilemesi, okulların akademik etkililiği açısından önemli bir gereksinimdir. Bu gereksinimin karşılanması, müdürlerin etkili öğretim liderliği rolleri ile birlikte, öğretmenlerin eylemlerini hedefler yönünde işbirlikleriyle bağlantılıdır. Okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirici yönde etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerinin denetlemeleri, öğretmenler ile yakın bir ilişki kurmaları, onlara rehber olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının ne düzeye olduğu eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından çok önemli yer tutmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin farkındalığın hangi düzeyde olduğunu ve bu fakındalığın artıracağı düşünülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel davranışları betimlenmeye çalışıldığı için, ilişkisel tarama araştırması modeline girmektedir. Kayseri ilinin Hacılar ilçesindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Hacılar ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü"nden elde edilen verilere göre ilçe sınırları içerisinde ortaöğretim kurumlarında lisede görev yapmakta olan 58 kamu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma 58 kamu öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma, gönüllü ve istekli öğretmenler ile anket çalışması yapılarak yürütülmüştür. 58 kamu öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, İlğan (2014) tarafından geliştirilen OMÖDD"na ilişkin ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin cevaplaması beklenilen özellikler 23 maddede ele alınmıştır. Bu ölçek 23 maddeden oluşturulmuş olup bu 23 madde ölçeğe alınırken, sorular öğretmenin bakış açısıyla müdürün denetimlerinde öğretimsel davranışlara dikkat etmesi gereken özellikleri vermiştir. Öğretmenlerin bu maddeler hakkındaki görüşlerine; 1: Hiç, 2: Ara Sıra, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman anlamına gelen beşli dereceleme ölçeği formu kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden 58 öğretmene araştırmanın veri toplama araçları olan anketler dağıtılmıştır. Anketler okullara birer gün arayla dağıtılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiklerinden, eğitim denetimleri konusunda duyarlı ve ilgili oldukları düşünülen öğretmenlerin, gönüllü olarak çalışmaya katılarak anketleri doldurmayı kabul ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ölçek maddelerine birkaç soruya aynı cevabı verdikleri ya da genel olarak tüm cevaplar için "çoğu zaman", "bazen" düzeyinde işaretleme yaptıkları görülmüştür. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Araştırma verileri alt problemlere göre analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış, verilerin normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Toplanan veriler üzerinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bunun yanında okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır

Öğretmen denetimi on yıllarca kurum dışından gelen bakanlık veya ilköğretim müfettişleri tarafından yerine getirildiği için, okul müdürlerinin öğretmen denetimine ilişkin rolü ve görev alanı oldukça sınırlı kalmıştır. Bu durumun da okul müdürlerinin denetim davranışlarını sınırlandırmasına ve öğretmen denetimini ve öğretmen geliştirmeyi öncelikleri arasında görmemiş olmalarına yol açtığını söylemek mümkündür. Her okul sisteminde farklı düzeyde ve nitelikte olan öğretimsel denetime ihtiyaç vardır. Okul müdürlerini öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler geliştirerek denetimler yapabilirler. Erdem „e (2006) göre öğretim denetiminde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmasını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için tüm ilgililer görev alır. Bu nedenle öğretimsel denetim sadece denetçilerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelin de planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir.

Öğretimsel denetimci olarak okul müdürlerinin yapması gereken davranışların nelermolduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Örneğin Ünal ve Çelik, (2013), müdürlerin davranışlarını; (1) okulun misyonunu tanımlama, (2) eğitim programı ve öğretimi yönetme ve (3) öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirme olarak üç boyutta tanımlamışlardır. Diğer yandan okul müdürü informal sınıf ziyaretleri yapmadan önce, okul kültürünüödikkate almalıdır. Okul kültürü denetmen ile öğretmen arasında etkileşim için uygun değilse, informal sınıf ziyaretlerinin kabul edilmesini sağlayacak güvenin oluşturulmasının zaman alacağı bilinmelidir (İlğan, 2014). Gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeyi kapsayan, planlanmış sınıf ziyaretleri, öğretmenleri öğretimleri konusunda güçlü kararlar almaya ve uygulamaya yönlendirecektir.
Okul müdürünün öğretmen denetimine ilişkin rol algısının sınırlılığı, akademik çalışmalara da yansımış ve bu konuda yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı iddia edilebilir. Bu çalışmada veriler İlğan'ın (2014) geliştirdiği okul müdürü öğretimsel denetim davranışları ölçeği ile toplanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre veriler analiz edip raporlaştırılmıştır.
Bu çalışmamızın amacı Kayseri ili Hacılar ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine / algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının gösterilmesi sıklığını ortaya çıkarılmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Kayseri ili Hacılar ilçesi Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenler OMÖDD ölçeğinde belirtilen davranışlar arasında ölçekte belirtilen 4-5-6-7-13-14 numaralı ÖDD" ları bakımından okul müdürlerini olumsuz görmektedirler. Diğer yandan okul müdürleri 1. ve 22. maddelerde belirtilen davranışları sıklıkla yaptıklarını görmekteyiz. Geri kalan davranışlar açısından öğretmen görüşlerine göre bazen yanıtlarını vererek kararsız oldukları ve çoğu zaman yanıtlarını vererek kısmen olumlu gördükleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin sorumluluk alanlarının genişliği, okul içi ve okul dışı çalışmalarının fazla olması öğretmen denetiminde bazı ÖDD gösterilmesinde yetersiz kaldıkları görülmüştür. Her iki okul müdürlerinin öğretmenlerle aynı eğitim düzeyine sahip olmaları OMÖDD ölçeğinde belirtilen 15 davranışın bazen-çoğu zaman şeklinde cevap verilmesine sebep olabilir.Çalışmada evreninde bulunan okulların müdürlerin öğretimsel denetim davranış sergilemelerine bağlı akademik başarısının yüksek olduğu ya da olmadığına dair bir bulguya ulaşılamamıştır. İlçedeki ortaöğretim okul müdürlerinin üst boyutlarda ÖDD bakımından birbirinden farklılık görülmezken alt boyutlarda farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul Müdürleri, Eğitim Denetimi, Öğretimsel Denetim, Denetim

Kaynakça

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: "Sürekli Geliştirme" temeline dayalı öğretimin denetimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 275–294.
İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 1-23. doi:http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.1

Memduhoglu, H.B., Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 131-142.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2009). Supervision and instructional leadership: A developmental approach (8PthP Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Memduhoğlu, H. B. (2009, Mayıs). Paydaşların gözüyle Türkiye"de eğitim denetimi sorunsalı. *IV. Ulusal eğitim yönetimi kongresinde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye

Sarıyar, Y. (1997). *İlköğretim okullarında branş öğretmenlerinin denetiminde kullanılmakta olan teftiş formunun ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Topçu, İ. (2010). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,34(2), 31-39

Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 161, 112-121.

İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özmen, F., Güngör, A. (2008). Denetimde etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 137-155.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). T.C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 73-78.

İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 263-282.

Ünal, A., Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2),239-258. Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). (Tez no. 358509).

Aydın, İ.(2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara:Pegem Akademi.

İlğan, A., Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (2), 151- 177.

Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3 (2), 286-296

(26131) Z Okul

AHMET AŞKAR	VEYSİ HAZAR	GÜLAY AYIN	ZÖHRE KONDU DEMİRCAN	FİGEN ERCAN
ANKARA ÜNİVERİSTESİ	MEB	MEB	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yapılan, memnuniyet anketleri, toplantılar (veli toplantısı, zümre ve öğretmenler kurulu) verileri üzerine uygulanan sorun çözme tekniklerinin sonucunca, etkili okul olabilmek ve okulun memnuniyetini artırmak için Pareto analizi yapılmış eğitim ortamının iyileştirilmesinin %20'lik alanın iyileştirilmesinin %80'lik diğer alanlara çarpan etkisi ile etki edeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ışığında problem çözümü için iyileştirme çalışmasının farklı eğitim ortamları ve bölümler yapılandırmak ve bu alanların etkin kullanmak olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda altyapı tamamlanmadan yapılacak diğer iyileştirmelerin, donatım ihtiyacına mutlak suretle ihtiyaç duyacağı kanısına varılmıştır.

İlköğretim yaş grubu bireylerin en önemli özelliği oyun çağını yaşamakta olmalarıdır. Bu nedenle okulların çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerine ağırlık verici etkinlik alanları açısından zenginleştirilmesi gerekir. Okul ortamı devamsızlık nedenleri arasında önde gelenlerdendir.(Özbaş, 2010)

Etkili bir eğitim için öğrencilerin farklı eğitim olanakları sağlanması ve öğretmenlerin fiziki olanaklar ile isteklendirme sağlanması gerekmektedir. Klopf (1982), etkili okulu; farklı zekâ ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan bir okul olarak açıklarken, Brookover (1985) ise etkili okulu; farklı zekâ ve yetenekteki her öğrenciye bilgi ve becerileri öğretmekte başarıyı hedef alan ve bunu yüksek düzeyde gerçekleştiren bir okul olarak tanımlamaktadır (Akt: Balcı, 1993: 4). Etkili bir okul olmak için öğrencilerimizin; bilişsel, duyuşsal, psikomotor, estetik yönden gelişmelerine imkân verecek farklı zekâ türlerine hitap edecek eğitim ortamları hazırlamayı hedefledik.

Karaköse ve Kocabaş' a (2006) göre okullardaki çalışma ortamının, örgütsel iklimin istenilen düzeyde olmadığı ve sunulan olanakların öğretmenleri meslekî yönden tatmin etmediği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak eğitimin kalitesi olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu nedenle eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin; okulun çalışma şartlarını iyileştirmeye aynı zamanda öğretmenlerin bireysel ve meslekî beklentilerini karşılamaya özen göstermeleri gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Çelik, 1997; Senge, 2014).

Araştırma Yöntemi

2015 Mart ayında okulumuzda yapılmış olan memnuniyet anketlerinin incelenmesi ve değerlendirmesi sonunda; uygulanması gereken problem çözme teknikleri belirlenmiştir. Memnuniyet anketleri incelendiğinde öncelikle Pareto analizi kullanılmış olup kurumsal kapasitenin kısa ve net sonuçlar almak üzere kullanılmasına karar verilmişidir. Eğitim ortamları ve materyal eksikliği üzerinde neden neden ve neden nasıl analizleri yapılarak sorun derinlemesine incelenmiştir. Çözüm yolları etkinlik analizi ile azaltılarak uygulanabilir olanlar hayata geçirilmiştir.

Yapılan alan yazı taramasında etkili okul olmanın gereksinimleri belirlenmiş ve farklı eğitim olanaklarına sahip, donanımlı bir okulun; kollektif eğitim ortamı yaratacağı ve bunun da öğretmen motivasyonunda olumlu yönde etki ettiğini gösteren kaynaklara ulaşılmıştır (Goddard, 2001; Goddard, Goddard, Sook Kim ve Miller, 2015; Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012; Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004). Bu bağlamda fiziksel eksiklikleri giderilmiş ve farklı eğitim olanakları sunabilecek kapasiteye sahip bir okulun motivasyonu yüksek öğretmenler ile etkili okul olarak eğitim ve öğretim hizmetini en iyi şekilde gerçekleştirebileceği öngörülmüştür.

2015 Nisan ayı itibari ile okulumuzda etkili bir okul olmak için yapılması gereken ve yapılabilecek eğitim ortamları belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle kurumsal kaynaklar değerlendirilmiştir. Çalışma PUKO döngüsü prensipleri çerçevesinde uygulanmıştır.

En yalın ifadesiyle eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir (Blau, 1967). Katz (1974) sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler (Özdemir, 1998). Bu sebeple, okulda etkililiğin artırılması ve üst düzeyde verim alınması gerekir. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma yasal ve bilimsel bir zorunluluktur.

Okulun eğitsel kalitesinin artmasında, işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki materyal desteğinin artırılmasıdır. Bu çalışmada eğitim ve öğretim etkililiğine paralel olarak öğrenci, veli, idari personelin hedeflerine ulaşmada artıştan da söz edilmektedir. Bu artışı veli, öğrenci ve çalışan (öğretmen) motivasyonun en önemli göstergelerinden olan memnuniyet anketleri verileri temel alınarak başlatılmıştır. Değerlendirme ve takip memnuniyet anketleri verileri üzerinden yapılmıştır.

Nitelikli olarak kurulmuş eğitim olanakları, planlı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere eşit ve nitelikli bir eğitim sunulmuş, ürün olarak yaratıcı düşünen merak eden "yapılandırmacı yaklaşımın" da gerektirdiği öğrenciler yetiştirilmektedir. Merak öğrenmenin ilk aşamasınındır. Tüm bunların yanında okul çocuk için ilgi çekici olmuş; çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerine uygun hale gelmiştir. Bu da devamsızlık oranını azaltmıştır. (e-okul verileri).

Memnuniyet anketleri "okulda bulunan araç gereç" memnuniyet oranını çalışma sonrasında grafik 1'de de gösterildiği gibi Öğrenci%55'den %89'e;Veli %38'den %89'a; Çalışan %35'den %94'e yükselmiştir. PARETO etkisi ile çalışma sonunda beklendiği üzere öğrenci 19 boyut, veli 19 boyut, çalışan 13 boyut ortalama memnuniyet diğer alanlarda da artarak memnuniyet anketleri öğrenci %55'den %89'a; veli%38'den %89'a; çalışan %66'dan %94'e çıkmıştır. Bu gösterge öğrenci, öğretmen motivasyon artışı ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretimde iyileşme göstermiştir. Ayrıca veli memnuniyetindeki artış, veli desteğinin ve güveninin arttığını göstermektedir ki buda eğitimi ve öğretim faaliyetlerine olumlu yönde etki etmiştir. Tablo 1'de verilen SPSS 25 analiz sonuçları ile de istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Çalışma sonrasında Grafik 2'den de anlaşılacağı üzere, çalışan memnuniyeti hedeflendiği gibi anlamlı bir artış göstererek %62'den %85'e yükselmiştir; Benzer şekilde veli memnuniyeti %38'den %89'a ve öğrenci memnuniyeti de %35'den %94'e yükselerek; %85'in üstüne yükselmiştir.

Okulun eğitim alanlarında kullanılan materyal sayısı Grafik 4'de görüldüğü gibi artırılmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanım ihtiyacı duyulan tüm malzemeler zümrelerce ve proje ekibi tarafından belirlenmiş ve edinilmişti. Grafik 3'de ve 4'te belirtildiği üzere sayısal olarak %50, değer olarak % 300 lük artış söz konusu olup; bu artışta tüketim malzemesi olarak adlandırılan boya, deney malzemesi ve oyunlar (akıl oyunları) hariçtir. Eğitim materyali oranı 1/20 iken, hedeflerin de üzerine çıkarak ½ ye yükselerek 10 kat arttırılmıştır (KBS-TKYS verileri).

Kazandırılan eğitim ortamları okul internet adresimizde yayınlanmaktadır. facebook.com üzerinden eğitim paydaşlarımızın beğenisine sunulmaktadır; resim 5 gibi paylaşımlar 5000+/4 hafta görüntülenme sayısına ulaşmıştır. maps.google.com tek fotoğraf 6720 toplam 40000+ ile geniş bir kitleye ulaşmıştır.

Okulun gerçekleştirdiği çalışmalar 27 Mayıs 2016 tarihinde z-kütüphane, akıl oyunları,atölyesi, spor salonu ve jimnastik salonu resmi açılış ilçe MEM müdürü tarafından açılmıştır. 10.05.2017 tarihinde diğer bölüm tesisler okul ve kurumların beğenisine sunulmuştur. 05.04.2018 tarihinde yeni bölümlerin açılışı yapılarak yaygınlaşma çalışması devam edecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma ile eğitim ortamına kazandırılması planlanan atölye ve bölümler tasarlanış, yapılmış ve kullanıma etkin bir şekilde başlanmıştır. Lezotto (1985) etkili okulu tanımlarken şu önermelerde bulunmuştur (akt. Balcı, 2007)

Alternatif eğitim olanakları ve tercihler sunmak.

Temel işlev öğretim ve öğrenmedir.

Temel kanıt öğrenci ürünleridir.

Tüm öğrencilere temel beceri eğitimi verilmeli, odak nitelik ve eşitliktir.

Memnuniyet oranını çalışma sonrasında Tablo 2'de görüldüğü gibi; veli $t(38)=7.58$, p .01, çalışan $t(30)=6.07$, p .01 öğrenci $t(46)=15.47$, p .01 anlamlı oranda yükselmiştir.

Veli memnuniyet oranı $\overline{X}=5.51$ iken çalışma sonrasında $\overline{X}=4.52$'ye; çalışan memnuniyet oranı $\overline{X}=3.34$ iken çalışma sonrasında $\overline{X}=4.45$'e; öğrenci memnuniyet oranı $\overline{X}=2.32$ iken çalışma sonrasında $\overline{X}=4.30$'a yükselerek çalışmanın veli, öğrenci ve çalışan memnuniyetinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : yenilikçilik, donanım, etkili okul

Kaynakça

Balcı, A. (1988). Etkili okul. Eğitim ve Bilim, 12(70).

Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma, Ankara: Erek Ofset

Balcı, A. (2007). Etkili okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem-A.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 3(4), 465-474.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Boston. Harvard Business. https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=dGx3CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Skills+of+an+effective+administrator&ots=Z1F796Yof8&sig=0i1CxQL-iMvd-mRLUJVZbhaGPU0&redir_esc=y#v=onepage&q=Skills%20of%20an%20effective%20administrator&f=false, sayfasından erişilmiştir.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Harvard Business Review Press. September 1974. https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator#comment-section, sayfasından erişilmiştir.

Kıran, D., & Sungur, S. (2018) Science Teachers' Motivation and Job Satisfaction in Relation to Perceived School Context.Education and Science.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığında nedenleri. Eğitim ve Bilim , 35 (156).

Senge. P. (2014). Öğrenen okullar. İstanbul: Nobel.

Von Bertalanffy, L. (1968). General system theory. New York, 41973(1968), 40.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. Eğitim ve Bilim, 12(70).

Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma, Ankara: Erek Ofset

Balcı, A. (2007). Etkili okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem-A.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 3(4), 465-474.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Boston. Harvard Business. https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=dGx3CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Skills+of+an+effective+administrator&ots=Z1F796Yof8&sig=0i1CxQL-iMvd-mRLUJVZbhaGPU0&redir_esc=y#v=onepage&q=Skills%20of%20an%20effective%20administrator&f=false, sayfasından erişilmiştir.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Harvard Business Review Press. September 1974. https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator#comment-section, sayfasından erişilmiştir.

Kıran, D., & Sungur, S. (2018) Science Teachers' Motivation and Job Satisfaction in Relation to Perceived School Context.Education and Science.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığında nedenleri. Eğitim ve Bilim , 35 (156).

Senge. P. (2014). Öğrenen okullar. İstanbul: Nobel.

Von Bertalanffy, L. (1968). General system theory. New York, 41973(1968), 40.

(23772) Okul Öncesi Eğitim Programı Materyallerinde "Açık Havada Eğitim"

NEŞE AŞKAR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Açık havada geçirilen zamanlar, çocuğun bedensel ve ruhsal sağlığının yanı sıra çok yönlü gelişimine de katkı sağlar. Bu sebeple açık havada ve özellikle de doğada yürütülen aktiviteleri eğitim ortamlarından ayrı düşünmek oldukça kısıtlayıcıdır. Açık havada yürütülen aktiviteler eğitim ortamının bütünleyici bir parçası olmalıdır.

Açık havada eğitim, çocuğun bütünsel gelişimi açısından da vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bu durum öğretmen tutumlarına, fiziksel koşullara ve diğer yetersizliklere ilişkin öne sürülen mazeretlere dayandırılarak göz ardı edilemeyecek kadar değerlidir. Çoğu zaman yükümlülükler çözümleri yaratır. Böylelikle ulusal eğitim programımızda açık havada eğitime atfedilen önemin artması, sözü geçen engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik destekleyici politikaların üretilmesi ile sonuçlanabilir. Bu gerekçelerle öncelikle mevcut durumun belirlenebilmesi, ardından da gerekli önlemlerin alınabilmesi adına, ulusal eğitim politikamızın ilke, amaç ve uygulama örneklerinin ifadesi olan eğitim programı ve etkinlik kitaplarının incelenmesinde fayda vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), 36–72 aylık çocuklar için geliştirilmiş olup 2013 yılında okul öncesi eğitim alanındaki yenilikler ve geribildirimlere paralel olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu programla birlikte, öğretmenin hazırlayacağı etkinliklere örnek olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için 40 etkinlikten oluşan Etkinlik Kitabı (2013) ve programla birlikte kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) (2013) ve ardından MEB Öğretmenler için Etkinlik Kitabı (2018) hazırlanmıştır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamadaki yansımaları olan OBADER, Etkinlik Kitabı ve Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'nın içeriğinde yer alan açık hava etkinlikleri öğrenme ortamı üzerindeki belirleyici gücü açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamadaki yansısını oluşturan OBADER, Etkinlik Kitabı ve Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'nda yer verilen açık hava etkinliklerinin etkinlik çeşidi, gelişim alanı, konusu, ele aldığı kavram ve değerler, açık havanın etkinlikte konumlanma biçimi gibi değişkenler açısından sistematik olarak incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkinlik Kitabı (2013) ve Öğretmenler için Etkinlik Kitabının (2018) açık havada yürütülmesi önerilen etkinliklerinin:

a. Etkinlik çeşitlerine

b. Gelişim alanlarına

c. Ele alınan konulara

d. Ele alınan kavramlara

e. Açık havanın konumlandırılmasına göre dağılımları nasıldır?

2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamadaki yansısını oluşturan Etkinlik Kitabı ve Öğretmenler için Etkinlik Kitabı arasında, açık havada yürütülmesi önerilen etkinlikler açısından ne tür niceliksel farklılıklar vardır?

3. OBADER'de açık havada eğitimin önemine yönelik vurgu var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Temel amacı, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamadaki yansısını oluşturan Etkinlik Kitabı, OBADER ve Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'nda yer verilen açık hava etkinliklerinin etkinlik çeşidi, gelişim alanı, konusu, ele aldığı kavramlar, açık havanın etkinlikte konumlanma biçimi gibi değişkenler açısından sistematik olarak incelenmesi olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi niteliğindeki bu araştırmada Etkinlik Kitabı, OBADER ve Öğretmenler için Etkinlik Kitabı içerisinde yer alan tüm etkinlikler incelenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, benzer verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, öncelikle çalışmanın temel dokümanlarını oluşturan üç kitap taranmış ve açık havada yürütülen etkinlikler belirlenmiştir. Yapılan incelemenin ardından OBADER'deki 62 etkinlikten bir tanesinin, Etkinlik Kitabı'ndaki 40 etkinlikten beş tanesinin ve Öğretmenler için Etkinlik Kitabı'ndaki 340 etkinlikten 27 tanesinin "açık hava etkinliği" olduğu belirlenmiştir. İncelenen dokümanlarda yer alan ve tasnifi yapılan etkinliklerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde kodlama, kategori geliştirme, frekansların hesaplanması ve yorumlama aşamaları takip edilmiştir. Bu amaçla öncelikle belirlenen etkinliklerin her biri dikkatlice incelenmiş ve etkinlik çeşidi, gelişim alanı, ele alınan kavram gibi kategoriler altında tasnif edilmiştir. Belirlenen kategorilere dayalı frekansları hesaplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Ardından etkinlikler ele aldıkları konular ve açık havayı kullanma şekli açısından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar bir araya getirilip organize edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Etkinliklerin araştırmacı tarafından incelenmesi sonrasında elde edilen kategoriler bir alan uzmanı bir de ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenip değerlendirildikten sonra analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her iki etkinlik kitabı da öncelikle kendi içinde değerlendirilmiş, sonra da birbiriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamadaki yansısını oluşturan Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Etkinlik Kitabı (2013), ve Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'nda (2018) yer verilen açık hava etkinliklerinin etkinlik çeşidi, gelişim alanı, konusu, ele aldığı kavramlar, açık havanın etkinlikte konumlanma biçimi gibi değişkenler açısından sistematik olarak incelenmesidir.

Çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her iki etkinlik kitabı da öncelikle kendi içlerinde, ardından birbirleriyle karşılaştırılarak etkinlik çeşidi, gelişim alanı, ele alınan kavram gibi kategoriler altında değerlendirilmiştir. Belirlenen kategorilere dayalı frekansları hesaplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Ardından etkinlikler ele aldıkları konular ve açık havayı kullanma şekli açısından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar bir araya getirilip organize edilerek kategoriler oluşturulmuştur.

Yapılan incelemenin ardından OBADER'deki 62 etkinlikten yalnızca bir tanesinin (%1,6), Etkinlik Kitabı'ndaki 40 etkinlikten beş tanesinin (%12,5), Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'ndaki 340 etkinlikten ise 27 tanesinin (%7,9) açık hava etkinliği olduğu belirlenmiştir. Her iki etkinlik kitabında da uygulama sıklığı açısından sanat etkinlik çeşidini fen etkinlikleri takip etmektedir. İki kitapta da hemen her gelişim alanına yer verilmiştir. Kitaplarda yer alan açık hava etkinlikleri, konuları açısından incelendiğinde, elde edilen kategoriler arasında "doğal materyal" baskın olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'nda, Etkinlik Kitabı'na göre kavram öğretimine kategorisel düzeyde daha fazla yer verilmiştir. Her iki etkinlik kitabında da açık havanın etkileşimli öğrenme alanı olarak konumlandırılması baskındır.

Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde açık havada eğitimin önemine yönelik vurguları içermektedir. Çocuğun bütünsel gelişiminde iç ve dış mekânların birbiriyle etkileşim halinde olması gerektiği; esnek yapısı itibariyle etkinliklerin tamamının iç mekânlarda olduğu kadar açık havada da yürütülebileceği vurgusu mevcuttur. Programın tüm desteğine ve uygulama esnekliğine rağmen, açık havada eğitime yönelik öğretmen tutumları, olumsuz fiziksel koşullar, yardımcı personel eksikliklerine yönelik sıkıntılar, veli tutumları ve hava koşulları gibi sıralanan pek çok mazeretten ötürü, okul öncesi dönem çocuklarının açık havaya erişimi sınırlıdır. Programın uygulamadaki yansısını oluşturan etkinlik kitaplarında açık havada eğitimi vurgulayan etkinliklerin sayıca azlığı da çocukların açık havaya erişimini desteklemekten uzaktır.

Etkinlik kitaplarında açık havada eğitime yer verme düzeyinin bu derece düşük olması, gerek alanyazında gerekse programda vurgulanan önemin uygulamaya yansıtılamadığı ya da öğretmenlerin bu konuda yeterince yönlendirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programın 2013 yılında güncellenmesinin ardından içeriğinde 40 adet etkinlik barındıran bir Etkinlik Kitabı, bir de 62 etkinlik örneği sunan OBADER alanın kullanımına sunulmuştur. Etkinlik Kitabı'nın içeriğinde yer alan 40 etkinliğin beş tanesi (%12,5) açık hava etkinliğiyken, OBADER'in 62 etkinliğinin bir tanesi (%1,6) açık hava etkinliğidir. Bu oran oldukça düşüktür. Ardından 2018 yılında alandan gelen talep nedeniyle 340 etkinliği içeren Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yeni etkinlik kitabı zengin bir içeriğe sahip olmasına rağmen, bünyesindeki 340 etkinlikten yalnızca 27 tanesi açık havada yürütülmektedir. Görüldüğü gibi bir önceki etkinlik kitabında yer alan açık hava etkinlikleri bu kitapta oransal olarak artmak yerine düşüş göstermiştir (%7,9).

Öğretmenler çocuklarla birlikte açık havada birlikte gözlemlemenin, keşfetmenin, tartışmanın yerine açık havayı sadece bir oyun alanı ya da etkinliklerin materyal kaynağı olarak görme eğilimindedir (Alat, Akgümüş & Cavalı, 2017). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, etkinlik kitaplarında açık havanın etkileşimli bir öğrenme alanı olarak vurgulandığı gözlenmekle birlikte, verilen örneklerin sayıca az olması sebebiyle istenen etkiyi yaratması olasılıklı görünmemektedir.

Anahtar Kelimeler : Açık hava etkinliği, Etkinlik Kitabı, Okul Öncesi Eğitimi Programı, OBADER.

Kaynakça

Alat, Z., Akgümüş, Ö. & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 47-62.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5(1), 68-80.*

Davies, M. M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care, 115, 37-49.*

Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal,* 29(2), 111–117. doi:10.1023/a:1012576913074

Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü.* Çev. C. Temürcü. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

MEB (2013a). *Okul öncesi eğitim programı.* 29.12.2018 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişildi.

MEB (2013b). *Etkinlik kitabı.* 29.12.2018 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf adresinden erişildi.

MEB (2013c). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER).* 29.12.2018 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf adresinden erişildi.

MEB (2018). *Öğretmenler için etkinlik kitabı.* İzmir: MEB Devlet Kitapları.

Rivkin, M.S. (1990). "Outdoor play– what happens here?" In Wortham, S. and J.L. Frost, eds. *Playgrounds for young children: National survey and perspectives. A project of the american association for leisure and recreation.* (pp. 191-215). An Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Towell, J. L. (2005). *Quality outdoor preschool environments in early care and education centers.* Unpublished master's thesis. Oklahoma State University, Stillwater, OK.

Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly 23 (2008) 547–558.*

Tükel, A. (2017). 2013 *Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10:2, 111-126, DOI: 10.1080/14729679.2010.531087

Wells, N. M. (2000). At home with nature effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior,* 32(6), 775-795.

Wilson, R. A. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. Columbus, OH: ERIC *Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED402147)

Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum. 28(2), 219-235.*

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

(24606) Resimli Çocuk Kitaplarında Atatürk Ve Cumhuriyet Değerlerinin İncelenmesi (1950-1997)

NESLİHAN NUR ÇELİK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun en küçük birimi aile olup, ailenin de en küçük bireyi çocuklardır. Çocukta güven duygusunun gelismesinde, sevgi ve saygıyı öğrenmesinde, basarılı veya basarısız olmasında ve sosyallesmesinde aile, okul ve sosyal çevre yanında kitapların etkisi göz ardı edilemez. Dolayısıyla çocukların eğitiminde önemli rol oynayan araçlardan biri de Resimli Çocuk Kitaplarıdır. Eğitim ve öğretim ile bunun sağlanmasında etkili olan Resimli Çocuk Kitapları konusu da sürekli değisen, gelisen ve tartısılan bir konudur. Türkiye"de bu alandaki çalısmalar her geçen gün ve yılda daha da gelismekle beraber, gündemi mesgul etmeye devam etmektedir. Resimli Çocuk Kitapları baslangıçta yabancı kitaplardan aktarılarak hazırlanmıs olmakla beraber, özellikle 1960"lardan itibaren MEB tarafından yayınlanan kitaplar da yerli yazarların eserlerine rastlanmaktadır. Bu kitapların amaçlarından biri devletin, devlet adamlarının, yönetiminin ve ilkelerinin çocuklara öğretilmesini sağlamaktır. Nitekim günümüzde yasanan siyasi birçok gelisme çocuk kitapları yoluyla, çocukların dünyasına sokulmaya çalısılmaktadır. Hükümetler kendi politikalarını iktidarları döneminde yetisen çocuklara empoze etmeyi hedef edinirler. Resimli Çocuk Kitapları aynı zamanda toplumsal ve kültürel değerleri çocuklara kazandırmanın en etkili yöntemlerinden biri olarak görüldüğünden, özellikle son yüzyılda çocukların eğitiminde vazgeçilmez bir araç olarak kullanılmaktadır. Bütün bu özelliklerinden dolayı çocukların yasları, gelisim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıs nitelikli kitaplar büyük önem kazanmaktadır. Iyi bir çocuk kitabı, çocuğun kendisini daha iyi tanıması, gerekiyorsa davranıslarını değistirmesi ve kisiliğini gelistirmesi için ona kılavuzluk ederken, çocuğa yasamın değisik yönlerini öğrenmesinde, değisik insan tiplerini tanımasında, baska ülkeler ve toplumlar hakkında bilgi edinmesinde de zengin bilgiler sağlar. Bu özelliklerde hazırlanan bir çocuk kitabı çocuğun kendi kültürünü, yasadığı toplumun değerlerini tanımasına ve bütün bunları koruyup kollamasına yardımcı olur.

Arastırmanın problemi "Resimli Çocuk Kitaplarında Atatürk ve Cumhuriyet değerlerinin incelenmesi" olarak belirlenmistir. Alt problemleri ise;

1.1950 – 1997 tarihleri arasında basılan Resimli Çocuk Kitaplarının metin bölümlerinde Atatürk ve cumhuriyet değeri içeren ifadelerin incelenmesi,

2. 1950 – 1997 tarihleri arasında basılan Resimli Çocuk Kitaplarının resimleme bölümlerinde Atatürk ve cumhuriyet değeri içeren resimlendirmelerin incelenmesi.

Konu 1950-1997 tarihleri arasını kapsamaktadır. Bu sınırlandırmada, Türkiye"de çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalısmaların 1950"lerden itibaren gelisme göstermeye baslaması ve 1997"de de yeni bir düzenleme ile 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi kararının alınması belirleyici olmustur.

Konunun önemini ortaya koyabilmek için arastırmamızda, öncelikle tarih olarak sınırlandırdığımız 1950-1997 yılları arasında basılmıs Resimli Çocuk Kitapları tespit edilmeye çalısılmıstır. Tez de Türkiye"de basılmıs yerli ve yabancı menseli Resimli Çocuk Kitapları ele alınmıstır. Kitapların belirlenmesinden sonra içerikleri tek tek incelenmis ve 1950-1997 döneminde basılan Resimli Çocuk kitaplarında Atatürk, cumhuriyet, demokrasi, esitlik, özgür irade, adalet, laiklik, insan hakları, bağımsızlık, demokrasi, bayrak gibi cumhuriyet ile ön plana çıkan değerlere ne kadar yer verildiği, çocuklara Atatürk algısının nasıl yansıtıldığı ve bunların ne sıklıkta geçtiği incelenmistir. Farklı iktidarların olduğu yıllarda, basılan kitaplarda bu değerleri isleyen kitapların basım sayısında farklılık olup olmadığı, hangi değerlerin ön plana çıkarıldığı ve bunların nedenlerinin neler olabileceği değerlendirilmeye çalısılmıstır. Ayrıca basılan Resimli Çocuk kitaplarının resimlemelerinde de bu değerlerin nasıl ve ne sıklıkta islendiği tespit edilmeye çalısılmıstır.

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde arastırmanın çalısma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Çalısma Grubu, Ankara ilindeki resmi ve özel anaokullarında, MEB"na bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında kütüphanelerde kullanılan, Milli Kütüphane, Ankara Adnan Ötüken Il Halk Kütüphanesi"nde kullanılan ve Ankara Cebeci Ortaokulu Kütüphanesi"nde kullanılan 1950-1997 tarihleri arasında basılmıs resimli çocuk kitapları arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 151 resimli çocuk kitabından olusmaktadır. 133 Yaklasık olarak 700 kitap tespit edilmesine rağmen çalısma grubuna 151 kitap alınabilmistir. Bunun sebebi ise, kütüphanelerde ve özel koleksiyonlarda bu kitaplara ulasılamamıs olmasıdır. Sonuçlar bu çalısma grubundaki kitaplara genellenebilir. Arastırmada veri toplama aracı olarak, arastırmacılar tarafından gelistirilen "Resimli Çocuk Kitaplarını Atatürk ve Cumhuriyet değerleri yönünden Inceleme Formu" kullanılmıstır. Bu çalısmada 3-9 yas arası kullanılan resimli çocuk kitaplarının Atatürk ve Cumhuriyet değerlerine uygunluğunu ve bu ifadelerin sıklığını belirlemek üzere kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarını

Atatürk ve Cumhuriyet değerleri yönünden Inceleme Formu; - Cumhuriyet - Atatürk - Atatürkçülük - Esitlik - Özgürlük / özgür irade - Vatan - Adalet - Ulus - Laiklik - Halk/halkçılık - Milli / millet / milliyetçilik - Devlet / devletçilik - Seçme / seçilme - Bayrak - Bağımsızlık - Ġnsan hakları - Demokrasi - Türk - Diğer gibi 19 ifadenin resimli çocuk kitaplarında yer alıp – almadığı ve sayısı tespit etmistir. Aynı zamanda bu form, resimlemeler incelenirken Atatürk ve Türk Bayrağı"nın yer alıp almadığını tespit etmistir. 'Ulus" ve 'millet" sözcükleri aynı anlamı ifade etmelerine rağmen kitaplar da her ikisi de kullanıldığı için Kitap Inceleme Formu"nda ayrı incelenerek grafiklendirilmistir.

Kişiliğin temeli hayatın ilk yıllarında atıldığından, bu dönem modern toplumlarda bireyin duyarlı yetişmesi için fırsat olarak görülmektedir. Bu yüzdendir ki, söz konusu toplumlar erken çocukluk eğitimine ve çocuklukta kullanılan eğitim materyallerinin fiziksel ve gelişimsel kalitesine önem vermektedirler. Resimli Çocuk Kitapları, çocuğun hayatına ilk giren edebi ve estetik materyallerden biridir. Küçük yaştan itibaren özellikle Resimli Çocuk Kitaplarının çocuğun eğitiminde oynadığı rolden dolayı, Türkiye"de bu durum özellikle son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Ne var ki; konu, kitapların niteliği, niceliği, içeriği, yerli ya da yabancı olması vb. bakımlardan tartışılmaya devam edilmektedir. Çocuklara fırsat olarak sunulan rol modeller, onların hayatında kalıcı izler bırakılmasını ve hayatının ilerleyen yıllarında davranışlarına yansıtılmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı, Türkiye Cumhuriyeti"nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ve yaptıkları Türk çocuklarına sunulabilecek en iyi rol modellerden biridir. Bu bilinçle seçtiğimiz ve içeriğinde Atatürk ve gerçekleştirdiği değişimlerin bulunduğu kitapların, Atatürk"ü ve yaptıklarını ne kadar doğru ve gerçek yansıttığı oldukça önemli bir konudur. Zira, bu kitaplarda, yanlış, eksik ve gerçek olmayan bilgi ile yorumların bulunması sakıncalar doğurabilir. Bu nedenle, söz konusu eserler hazırlanırken ya da okutulurken dikkat edilmelidir.

Bu çalışma, Türkiye"deki resimli çocuk kitaplarının Atatürk ve cumhuriyet değerleri açısından incelenmesini; bu kitaplarla demokrasi, insan hakları, adalet, özgürlük, vatan, milliyetçilik, inkılapçılık ve benzeri gibi konuların kitaplara nasıl ve ne sıklıkta işlendiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilindeki, Milli Eğitim Bakanlığı"na bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve kütüphanelerde kullanılan, özel koleksiyonlarında bulunan ve yayınevlerinde satışa sunulan resimli çocuk kitapları arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen hikaye türündeki 151 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen „Resimli Çocuk Kitaplarını Atatürk ve Cumhuriyet Değerleri Yönünden Ġnceleme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Microsoft Excel 2013 programıyla değerlendirilmiştir. Puanlama güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında 2 farklı uzmanın da değerlendirdiği 20 kitaba yönelik üç farklı değerlendirme arasında Pearson Korelasyon Analizi yapılmış; bu değerlendirmeler arasında oldukça yüksek bir korelasyon tespit edilmiştir. 5 bölümden oluşan araştırmada, birinci bölümde, Çocuk ve çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi; ikinci bölümde resimli çocuk kitaplarının özellikleri; üçüncü bölümde Türkiye"de Tarihi gelişim, dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve beşinci bölümde ise bulgular incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubuna alınan resimli çocuk kitaplarının yer alan Atatürk ve cumhuriyet değerlerine oldukça az rastlanmıştır. Bu oldukça düşük oran ülkemizde 4-12 yaş dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının niteliklerinin arttırılması konusunda çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu arastırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında ve kütüphanelerde kullanılan, özel koleksiyonlarda bulunan ve yayınevlerinde satısa sunulan 1950-1997 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarının, Atatürk ve Cumhuriyet değerlerini çocuklara aktarıp aktarmadığı ve sıklığı incelenmistir. Araştırmadaki çalısma grubunu olusturan yıllarda basılan resimli çocuk kitaplarının az olması, konu, kahraman gibi pek çok kitap özelliklerine de sınırlılık getirmiştir. Hayali kahramanların ve konuların gerçekçi olanlarla kıyaslandığında oldukça az yer aldığı görülmüştür. Buna ilaveten, resimli çocuk kitaplarının önemli özelliklerinden biri olan boyut konusu da, bu yıllar da basılan kitaplarda oldukça sınırlı kalmıştır. Özellikle küçük yaş grubuna hitap eden büyük boy (kucak boy), kitapların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu da eğitimde yaratıcılığı geliştirmek, bilgi aktarmak, bakış açısı katmak konusunda yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir. Resimli çocuk kitaplarının en önemli özelliklerinden biri de resimlendirme özellikleridir. Çocuk kitaplarındaki resimler görsel algıyı geliştirmekle birlikte, çocukların anlama becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı, metni canlandırılan resimlemeler oldukça önemlidir. Çalışma grubunu olusturan kitaplarda daha çok renkli resimlendirme yöntemi kullanılmış olup, Atatürk geçen bazı kitaplarda ise fotoğraf yöntemine başvurulduğu görülmüştür. Buna ek olarak bazı resimlemelerin Atatürk portresinden oldukça uzak kaldığı, gerçeği tam yansıtamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Atatürk, Eğitim, Resimli Çocuk Kitabı, Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Edebiyatı, Cumhuriyet.

Kaynakça

MAD, Feroz. Demokrasi Sürecinde Türkiye, Hil Yayınları, İstanbul, 1992.

AHMAD, Feroz, Modern Türkiye"nin Oluşumu, Kaynak Yayınları, Çev. Yavuz Alagon, İstanbul, 1995.

AKAR, Rıdvan, Varlık Vergisi, İstanbul 1992. AKGÜN, Sina, İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele, İstanbul 1976.

AKGÜN, Sina. Ana Çizgileriyle Türkiye"nin Yakın Tarihi, İmaj Yayınevi, Ankara, 1996.

AKGÜN, Sina, Kısa Türkiye Tarihi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 17. Basım, İstanbul 2013.

ATATÜRK, Mustafa. Kemal, Söylev, 2.cilt, TDK Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1978.

BAYMUR, Fuat, DEMİRAY Kemal, Çocuk Edebiyatı Antolojisi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi 1961.

BELEN, Fahri, Türk Kurtuluş Savaşı, Ankara 1983. BENJAMİN, Walter, Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine, Dost Kitapevi, 1. Baskı, Ankara 2001.

BERKES, Niyazi, Türkiye"de Çağdaşlaşma, Yapı Kredi Yayınları, 18. Baskı, İstanbul 2012. BIYIKLIOĞLU, Tevfik Atatürk Anadolu"da (1919-1921), Ankara 1959.

BiLSEL, Cemil, Lozan, II. Cilt, İstanbul 1933. ÇEÇEN, Anıl, Atatürk ve Cumhuriyet, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, Ankara 1981.

DEMİRAY, Kemal, Türkçe Çocuk Edebiyatı, Milli Eğitim Basımevi, 13. Baskı, İstanbul, 1971.

EKE, Nurten, TEPĠLTEPE, Tülin, ÜNLÜ, Sevgi, Türk Yazarlarının Yayınladıkları Çocuk Kitapları Bibliyografyası (1923-1973).

ELKİND, David, Çocuk ve Toplum, Çeviren: Demet Öngen, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, Ankara 1999.

GANDER, Mary, Çocuk ve Ergen Gelişimi, Yayına Hazırlayan Bekir Onur, İmge Kitapevi, İstanbul 1998.

AYDOĞAN, Yasemin, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Konu ve Zaman Kullanımı Açısından İncelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006), Ankara 2006.

GÖNEN, Mübeccel, "Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye"de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında Yapılmış Tezler", I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (20-21 Ocak 2000), Yay.Haz: Sedat Sever, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi-Tömer Dil Öğretim Merkezi, 2000.

NEYDİM, Necdet, „Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihine Sosyolojik Değişimler Açısından Genel Bir Bakış", Çoluk Çocuk Dergisi, Ankara 2003. TAN, Mine., "Çağlar Boyunca Çocukluk", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı:1, Cilt:22, Ankara,1989.

AYDIN, Hasan, Çocuk Kitaplarında Kültürün İllüstrasyona Etkileri, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Tasarım Anasanat Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2012.

BAYRAM, Zeynep, Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009.

DÖL, Atilla, 0-6 Yaş Çocuk Kitaplarının Resimlemeleri, Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim Bilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.

(24684) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Merkezli Öğretim Uygulamaları

SELDA ARAS
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ESRA MERDİN
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyun merkezli öğrenme ve öğretme, oyunu erken çocukluk bağlamlarında bir öğretim aracı olarak kullanan pedagojik bir yaklaşımdır. Oyun küçük çocukların en doğal haklarında biri olsa da, son araştırmalar çocukların daha az oyun oynama fırsatı bulduğunu göstermektedir. Akademik gelişim ve okula hazır olma konusundaki artan ilgi, eğlenceli aktivitelere çok az önem verilmesiyle sonuçlanmıştır. Oyunun erken yaşlarda öğrenmenin en gelişimsel yoludur ve çocuklar oyunla en iyisini öğrenirse, oyun temelli öğrenme, okulun doğal bir yönü olmalıdır (Pyle, 2018). Alanyazında yer alan araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde çocuklara oyun temelli etkinliklerin benzersiz yararları olduğunu göstermektedir (Toub, Hassinger, & Nesbitt, 2018; Göl-Güven, 2017; Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, & Cates, 2015; Schmitt, Korucu, Napoli, Bryant and Purpura, 2018). Tüm bu araştırma sonuçları eğitimcilere hem etkinlik türü hem de öğrenme aracı olarak oyunun önemi ve gerekliliği hakkında bilgi sunmaktadır. Bir öğretim stratejisi olarak, oyunun sınıfa nasıl ve ne ölçüde dahil edileceği ulusal literatür açısından sınırlı kalmaktadır. Uluslararası araştırmalar aynı zamanda erken çocukluk öğretmenlerinin oyun pedagojileri üzerine çalışmalar aramaktadır (Fisher ve ark. 2008; Fesseha ve Pyle 2016; Rentzou ve ark., 2019). Bu nedenle, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyun merkezli öğretim algılarını ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun merkezli öğretme ve öğrenmeyi algıları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında oyunun yeri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında oyun merkezli öğretim uygulamaları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada fenomenolojik bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmaları, bireylerin bir fenomen veya özle ilgili bakış açılarını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır (Merriam, 2009). Bu çalışmada, araştırmacılar erken çocukluk öğretmenlerinin oyun temelli öğrenme ve öğretme konusundaki algılarını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya katılanlar, Ankara, Türkiye'de altı erken çocukluk öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, çeşitliliği en üst düzeye çıkarmak ve farklı geçmişlere ve okullara sahip farklı öğretmenlerden veri toplamak amacıyla maksimum varyasyon örneklemesi ile seçilmiştir. Veriler videoya kaydedilmiş gözlemler ve öğretmenlerin sesli olarak kaydedildiği görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerinin oyun temelli uygulamaları sınıflarında gözlemlenmiş ve bu gözlemler videoya kaydedilmiştir. Gözlem sürecini tamamladıktan sonra, her katılımcıya algılarını ve deneyimlerini derinlemesine araştırmak için mülakat yapılmıştır. Veriler yorumlayıcı fenomenolojik analizle (interpretative phenomenolojik analysis) analiz edilmiştir. Bu nitel teknik, araştırmacının yorumlanmasının analizde rol oynadığı kabulü ile katılımcıların deneyimlerini keşfetmeyi sağlar (Smith ve Osborn, 2004). Analiz süreci transkriptleri okumak, temaları vurmak, küme oluşturmak ve orijinal metinle kontrol etmek için kullanılan dört basamaktan oluşmuştur. (Smith ve Osborn, 2004).

Bu çalışmada, güvenilirliği ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba (1985) ve Merriam (2009) tarafından önerilen akran araştırması ve araştırmacı varyasyon stratejileri kullanılmıştır. Araştırma ilgili üniversitenin Etik Kurulunun onayından sonra gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma gönüllülük esası çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin onamı çalışmanın başlamasından önce alınmıştır.

Oyun, çocukların bireysel, gelişimsel veya kültürel farklılıklarından bağımsız olarak sahip oldukları kendiliğinden ve doğal bir aktivite olarak kabul edimektedir. Alanyazında oyun tanımları arasındaki farklılıklar bulunmasına rağmen, oyunun erken çocukluk döneminde temel bir hak olduğu belirtilmektedir. Oyun tabanlı uygulamalar, çocukların ilgi alanlarını programlarının merkezine yerleştirir ve bu tür deneyimler çocukların başlattığı etkinliklerden doğar. Oyun merkezli aktiviteler somut malzemelerle ilgili deneyimlere dayanmaktadır. Oyun, çocukların sınıf içi uygulamalarda karar alma süreçlerine dahil edilmesini sağlar ve çocuklara materyal, strateji ve görevlerini seçmek üzere seçenekler sunar. Bu uygulamalar ile çocuklara, soru sorma, risk alma ve kendi seçimlerini uygulama ve değerlendirme fırsatları sunulur. Öğretmenlerin odağı, üründen ziyade çocukların öğrenme sürecidir. Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun, gelişim alanlarının teşviki için çeşitli fırsatlar sunar. Alanyazında yer alan araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde çocuklara oyun temelli etkinliklerin benzersiz yararları olduğunu göstermektedir. Her ne kadar oyun sağlıklı gelişim için kritik olsa da, erken çocukluk öğretmenlerinin oyunu uygulamalarında bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak nasıl ve ne derece kullandıkları tartışılmaktadır. Bir öğretim stratejisi olarak, oyunun erken çocukluk döneminde uygulamalara nasıl ve ne ölçüde dahil edileceği ulusal literatür açısından sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde uluslararası araştırmalarda da erken çocukluk öğretmenlerinin oyun

pedagojileri üzerine çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu fenomenolojik çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyun merkezli uygulamalar hakkındaki algılarını ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma altı katılımcı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerinin oyun temelli uygulamaları sınıflarında gözlemlenmiş ve bu gözlemler videoya kaydedilmiştir. Gözlem sürecini tamamladıktan sonra, her katılımcı ile algılarını ve deneyimlerini derinlemesine araştırmak için görüşmeler yapılmıştır. Veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin oyunun önemine inandığını ve oyunun çocukların gelişimine ve öğrenme sürecine katkıda bulunabileceğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin oyunun katkılarıyla ilgili bahsettiği konuların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, çocukların öğretmen yönlendirmeli uygulamalardan ziyade oyundan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Oyun merkezli etkinliklerin yanı sıra öğretmenler serbest oyunun uygulamalarındaki yeri ve değeri üzerinde durmuştur. Gözlemler neticesinde öğretmenlerin oyun uygulamalarında farklılıklar elde edilen bir diğer bulgudur. Öğretmenlerin demografik bilgileri değerlendirildiğinde aktif bir mesleki gelişim sürecinde olan öğretmenlerin oyun merkezli uygulamalarının farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin oyunun önemine inandığını ve oyunun çocukların gelişimine ve öğrenme sürecine katkıda bulunabileceğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin oyunun katkılarıyla ilgili bahsettiği konuların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, çocukların öğretmen yönlendirmeli uygulamalardan ziyade oyundan yararlandıklarına inanmaktadır. Öğretmenler oyunun kullanımını uygulamalarının önemli bir parçası ve yeni kavram ve becerileri tanıtmanın önemli bir yolu olarak tanımlamışlardır. Gözlemler, katılımcı öğretmenlerin sınıflarının çoğunda oyunun değerli olduğunu ortaya koymuştur. Oyun temelli etkinliklerin yanı sıra öğretmenler serbest oyunun uygulamalarındaki yeri ve değeri üzerinde durmuştur. Gözlemler neticesinde öğretmenlerin oyun uygulamalarında farklılıklar olduğu bulgusu elde edilen bir diğer bulgudur. Öğretmenlerin demografik bilgileri değerlendirildiğinde aktif bir mesleki gelişim sürecinde olan öğretmenlerin oyun merkezli uygulamalarının farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : erken çocukluk eğitimi, oyun, oyun merkezli öğretim

Kaynakça

Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education, 24*(3), 361–377.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. B., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(4), 305–316

Göl Güven, M. (2017). Oyun Temelli Deneyimlerin Sınıf Ortamı, Öğrencilerin Davranışları, Okul Algıları ve Çatışma Dönüştürme Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1345–1366. http://doi.org/10.14686/buefad.336299

Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: SAGE

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation,* 2nd Ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Göl-Güven M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). *Early Childhood Education Journal, 47,* 1-14. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1

Pyle, A. (2018). *Play based learning.* Encyclopedia on Early Childhood Development. Canada

Schmitt, S. A., Korucu, I., Napoli, A. R., Bryant, L. M., & Purpura, D. J. (2018). Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly, 44,* 181-191.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Thousand Oaks, CA: Sage.

Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45,* 1–17.

(24708) Çocuğun Öznel İyi Olma Hali: Okul

ŞEYDA KARAN
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF UNİVERSİTESİ

ERSOY ERDEMİR
BOĞAZİÇİ UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada erken çocukluk eğitimi dönemi 0-8 yaş gruplarını kapsamaktadır. Ülkemizde ise okul öncesi eğitim dönemi erken çocukluk dönemi olarak kabul görmüş olsa da 4+4+4'ün de getirdiği ilkokula daha erken başlama yaşı ile ilkokul birinci ve ikinci sınıfa kayıtlı çocuklaarı da erken çocukluk dönemi çerçevesinde düşünmek daha sağlıklı olacaktır. Ülkemiz ilkokullarına kayıtlı 6-8 yaş çocuklarının büyük çoğunluğu için okul hayatlarındaki ilk formal ortamdır. Okul ortamı çocukların öznel iyi olma hallerini etkileyen ve şekillendiren önemli bağlamlardan biridir. İyi olma hali çocukların gelişimlerini bütünsel bir çerçevede içlerinde bulundukları koşullar ile ele alan bir yaklaşımdır. Öznel iyi olma hali ise çocukların iyi olma hallerini nesnel belgelere ya da farklı kişilerin görüşlerine başvurmadan çocukların kendi öznel ifadeleri ile anlamayı amaçlar. Okul öznel iyi olma halini oluşturan tüm alt alanlarla güçlü bir ilişki halindedir. Burada çocuklar öznel iyi olma hallerini okul içi ilişkiler, maddi imkanlar, aile ve mahalle yaşamları, eğitim, risk ve güvenlik, katılım, ve sağlık alt alanları ile ilişkilendirerek şekillendirirler.

Okullar çocuklar için sosyalleşmenin ilk ve en önemli yerlerinden biridir. Ülkemiz 2011 yılından bu yana savaşın etkileriyle Suriye'den göçen ve geçici koruma statüsünde olan kişileri barındırmaktadır. Bu süreç beraberinde çocukların okullaşma süreci aracılığıyla toplumsallaşma süreçlerine de katkı sağlamaya başladı. Ülkemiz devlet ilkokullarında Suriye ve Türkiye doğumlu çocuklar birarada eğitim görmektedir. Bu çocukların okullaşmaları hem kendilerinin hem de sınıf arkadaşlarının öznel iyi olma hallerinin şekillenmesine etki etmektedir. Yapılan araştırmalar maddi durumun öznel iyi olma halini tüm diğer alanlarda ve genel anlamda şekillendirmede ön plana çıkan bir faktör olarak görmüşlerdir. Bu çalışmada maddi durumun yanısıra doğulan ülke (Suriye ya da Türkiye) ve cinsiyet faktörlerinin nasıl etki ettiği merak edilmektedir. Bu faktörlerin etkisini daha iyi gözlemleyebilmek için maddi durum faktörü eşitlenmeye çalışılmıştır. Bunun için İstanbul'un Zeytinburnu ilçesi araştırma sahası olarak seçilmiştir. Hem İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde, hem çocukların söylemlerinde hem de mahalle gözleminde araştırmaya katılan tüm çocukların ailelerin benzer iş tipleri ile meşgul oldukları anlaşılmıştır. Her ne kadar çalışan ebeveynin cinsiyetine ya da milliyetine göre alınan ücretin değişebilir olması beklense de bu durum çocukları incitmemek adına irdelenmemiştir. Aile gelirini sormak yerine çocukların evde sahip oldukları maddi imkanlar(bilgisayar, televisyon vb.) sorularak mevcut maddi durumları anlaşılmaya çalışılmıştır ve büyük oranda da tüm çocukların benzer maddi olanaklara sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul ortamında çocukların öznel iyi olma hallerinin nasıl şekillendiği çocukların perspektifinden anlaşılmalıdır.

Çocukların birarade bulundukları ilkokul ortamında öznel iyi olma hallerini anlamak için oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

Okul ortamında çocukların cinsiyet ve doğulan ülke değişkenleri göz önüne alındığında öznel iyi olma halleri nasıldır?

Çocukların okul ortamında öznel iyi olma halini belirleyen alanlar ve göstergeler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın deseni karma yöntemdir. Bu sıralı açıklayıcı çalışmada, nicel ve nitel fazlar sırası ile uygulanmıştır.İlk aşamadan elde edilen bulgular ikinci aşama bulguları ile desteklenerek bütünsel bir analiz yapılmıştır.

Data toplamaya başlamadan önce, Boğaziçi Üniversitesi Etik Kurulu (INAREK), ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alındı. Araştırma sahası Zeytinburnu İlçe devlet ilkokullarıdır. İlçedeki 14 ilköğretim okulundan 7 okulu ziyaret etmeye karar verildi. Katılımcı seçiminde, Suriye'de doğan çocukların en az 2 yıl boyunca Türk okullarında kayıtlı olmaları bir ön koşul olarak belirlendi. Bu onlarla Türkçe iletişim kurmak için gerekliydi. Çocukların çalışmaya katılımlarının uygunluğunu belirlemek adına tüm katılımcı adaylara ön tarama anketi yapıldı. Katılımcılar uygun olan çocuklar arasından rastgele seçilerek belirlendi. Suriye'de doğan mevcut öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle, katılımcı olmaya uygun olanların tümü çalışmaya davet edildi. Tüm katılımcıların cinsiyetleri eşitlendi. Suriye'de doğan katılımcı çocuk sayısına paralel olarak, uygun adaylar arasında eşit sayıda Türk çocuğu rastgele seçildi. Sonuç olarak, Türkiye'de doğan 64 çocuk ve Suriye'de doğan 62 çocuk çalışmanın katılımcı grubunu oluşturdu. Araştırma desenin özelliği olarak ikinci aşamanın katılımcıları da bu katılımcılar arasından seçildi.

Nicel aşamada 126 katılımcı vardı. Araştırmacı, her bir katılımcı çocuğa soruları okuyarak anketleri bireysel olarak tamamladı. Bu durum, çocukları soruları anlama ve cevaplama konusunda daha rahat olmalarını sağladı. Her anketin tamamlanması yaklaşık 30 dakika sürdü. Çocukların anketin her noktasını anlamalarını sağlamak için cümleler tekrar edildi. Cevaplanmamış veya “bilmiyorum” olarak cevaplanan sorular "eksik değer" olarak kodlandı.

Nitel kısımda,11 çocuk birinci aşamanın katılımcıları arasından rastgele seçilimiştir. Her çocukla mutluluk ve mutsuzluk algısına ilişkin yansıtıcı resimler üzerinden derinlemesine bir görüşme yapıldı. Her görüşmenin tamamlanması 20-25 dakika sürdü. Veriler çocuklardan alınan ses kaydı ile toplandı.

Nicel veriler SPSS yardımıyla Pearson Correlation, ANOVA ve Betimsel Analiz ile analiz edildi. Nitel aşamada ise transkript edilen veriler NVIVO programı yardımıyla kodlar oluşturularak analiz edildi. Sonuç olarak nicel ve nitel veriler bütünsel olarak değerlendirildi.

Öznel iyi olma hali çalışmaları çocukların yaşam kalitesini ve memnuniyetini bütünsel çerçevede ele almayı ve onları derinlemesine anlamayı amaçlar. Çocuğun iyi olma halinin kavramsallaştırılmasında çocuk merkeze alınarak, çocuğun gelişimine yönelik bütüncül ve çok boyutlu bakış açısından faydalanılır. Bu nedenle, çocuğun algısı, deneyimleri ve sesi merkeze alınır. Çocuğun iyi olma halini oluşturan alanlar maddi durum, ev ve çevre koşulları, eğitim, katılım, risk ve güvenlik, öznel iyi olma hali ve sağlıktır. Bu çalışmanın genel amacı, okul bağlamında çocukların öznel iyi olma hallerini cinsiyet ve doğulan ülke (Suriye ve Türkiye) açısından anlamaktır. Bu çalışmada veri sağlayıcılar yalnızca çocukların kendileri oldukları için öznel iyi olma hali ayrı bir alan olarak çalışmada yer almamıştır. Bu durumda tüm alanlar öznel iyi olma hali çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıklayıcı karma yöntem çalışmasında, katılımcılar (N = 126), Zeytinburnu / İstanbul'da bulunan 7 ilköğretim okuluna kayıtlı Türkiye ve Suriye'de doğan ikinci sınıf çocuklardı. Bu çalışmanın amacı, Okul bağlamında çocukların öznel iyi olma hallerini bağımsız değişkenlere dayalı olarak anlamak; Ortaya çıkan öznel iyi olma hali göstergelerini saptamaktır. Karma desende yürütülen bu çalışmada birbirini takip eden nicel ve nitel basamaklar vardır. Nitel kısma katılan katılımcılar nicel kısma katılan katılımcılar arasından seçilmiştir. Nicel aşamada ölçme aracı olarak Çocuğun Dünyası Proje'sinin ISCWeB anketi uygulanmıştır. Bu aşamada araştırmacı her bir çocukla bireysel olarak görüşerek anketi tamamlamıştır. Niteliksel aşamada 11 çocuk katılımcı grubu oluşturmuştur. Bu aşamada çocukların mutluluğunu ve mutsuzluğunu yansıtmak için hazırlanan resimler üzerinden çocuklarla bireysel görüşmeler yapılarak öznel ifadeleri alınmıştır. Nicel kısım analizinde Betimsel Analiz, ANOVA, ve Pearson Korelasyonu dâhil olmak üzere istatistiksel testler SPSS programı aracılığı ile uygulanmıştır. Nitel kısım analizinde ise gömülü teorinin sistematik analiz yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Bu aşamada iyi olma halini oluşturan alanlara paralel olarak çocukların öznel ifadelerinden ortaya çıkan göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel aşamanın sonuçları nitel aşamanın sonuçlarına paralel olarak ve bütünsel bir çerçevede açıklanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Niceliksel sonuçlar katılımcılarınöznel iyi olma halini yansıtan alanlardaki puanlamalarının ortalamalanın üzerinde olduğunu gösterdi. Ayrıca bu alanlar arasında pozitif korelasyon görüldü. Fakat katılımcılar arasında cinsiyet ve doğum yerinin (Türkiye ve Suriye) istatiksel olarak bir fark yaratmadığı ortaya çıktı. Nitel basamakta ortaya çıkan alan ve göstergelerin nicel adımda kullanılan alan ve göstergelerle uyumlu olduğu anlaşıldı. Ayrıca nitel veriler öznel iyi olma halini oluşturan alanlara yeni göstergeler de ekledi. Her ne kadar nicel sonuçlar katılımcılar arasında bir fark göstermese de, katılımcıların nitel söylemleri katılımcılar arasında bazı farklar olduğunu gösterdi. Hem nicel hem de nitel veriler maddi durumun öznel iyi olma halinin durumunu belirlemede önemli bir faktör olduğunu gösterdi. Bu çalışma ile okul bağlamına eklenen yeni göstergeler okul içi ilişkiler, eğitim ve okulun maddi olanakları çerçevesindedir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk, Öznel İyi Olma, Okul, Suriye, Türkiye

Kaynakça

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. Child Indicators Research, 1(1), 3-16.

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. Childhood, 18(4), 460-476.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. Social Indicators Research, 80(1), 133–177.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications:

ÇOÇA, 2015. Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu. Politika ve Uygulama Önerileri Eylül-2015. İstanbul Bilgi Üniversitesi. Çocuk Araştırmaları Birimi

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualization (s) of their well-being. *Social indicators research*, *80*(1), 5-29.

Frønes, I. (2007). Theorizing indicators. Social Indicators Research, 83(1), 5-23.

Geçici Koruma: Genel Bilgi. http://www.goc.gov.tr/icerik3/genel-bilgi_409_558_1094 31.03.2018

Human Rights Watch. "*Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller–Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek.* (Human Rights Watch. ABD: 2015, https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf

İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri*. http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim- Sistemi-Politika-Notu.pdf

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2017) What accounts for the variations in children's subjective well-being across nations?: A decomposition method study. Children and Youth Services.80.15-21

MEB. (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/ yabyonegiogr_1.html

Mercan Uzun, E , Bütün, E . (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1 (1), 72-83. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ijeces/issue/22947/175325

Montserrat, C., Dinisman, T., Bălţătescu, S., Grigoraş, B. A., & Casas, F. (2015). The effect of critical changes and gender on adolescents' subjective well-being: Comparisons across 8 countries. *Child Indicators Research*, *8*(1), 111-131.

Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Semerci, P., & Akkan, B. Children's Worlds National Report Turkey. International Survey of Children's Well-being (ISCWeB). İstanbul

Rees, G., Andresen, S. & Bradshaw, J. (eds) (2016) *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old, 2013-15.* York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB)

Starfield, B. (1998) "Child health care and social factors: poverty, class, race", Bulletin of the New York Academy of Medicine, Volume 65, pg. 299-306

UNICEF, 2015. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu-Eylül 2015, http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Türkiyedeki%20Suriyeli%20Çocuklar_Bilgi%20Notu%20Eylül%202015. pdf (Erişim tarihi: 03.09.2017)

Uyan Semerci, Müderrisoğlu, Karatay, Ekim Akkan, Kılıç, Oy, & Uran (2012). Eşitsiz bir toplumda çocukluk: çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak:İstanbul örneği. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Uyan Semerci, P., & Erdoğan, E. (2015) Defining and Evaluating Child Well-being Domains and Indicators Through the Eyes of Children in Turkey. Unicef Report.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri.

Woodhead, Dornan , Paul and Murray, Helen (2013). *What inequality means for children: evidence from Young Lives.*Young Lives, University of Oxford, Department of International Development.

(24818) Ebeveynlerin Çocuklarının Duygularına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

TÜLAY İLHAN-İYİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

AYSEL ÇOBAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir rolü vardır. Ebeveynler, çocuklarına duygularını nasıl ifade edeceklerini öğreterek, kendi duygu ifadeleri yoluyla onlara model olarak ve rehberlik ederek çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyebilirler (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Ancak bu süreçte öncelikli olarak çocuklarının deneyimledikleri duyguları fark etmeleri; diğer bir deyişle onların duygularına karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Böylece çocukları özellikle öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duygular yaşadıklarında onlara gerekli desteği ve yardımı sunabilirler. Örneğin, Gottman, Katz ve Hooven'ın (1996) araştırmasında; çocuklarının üzüntü ve öfke duygularının farkında olan ebeveynlerin, onların duygularına daha çok rehberlik ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada anne ve babaların çocuklarının son bir ayda yaşadıkları duyguların (üzüntü, öfke, korku, neşe) farkında olma düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra anne babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

2. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesini hedefleyen tarama araştırması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016), bu çalışmada anne babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilinin bazı (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Kazan ve Çamlıdere) ilçelerinde bulunan anasınıflarına devam eden 36-72 aylık 343 çocuğun anne ve babası oluşturmaktadır. Çocuklardan 181'i kız, 163'ü erkektir. Veri toplama aracı olarak 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler' ölçeğinin bir bölümü olan 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' kullanılmıştır (Ersay, 2014). Demografik Bilgi Formu örnekleme dahil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti ve ebeveynlerinin yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği ise O'Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilmiş ve Ersay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek ebeveynlerin; çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına verdikleri tepkileri belirlemektedir. 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' bu ölçeğin içinde yer almakta ve çocukların üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını gösterme sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, anne babalardan çocuklarının söz konusu duyguları geçen bir ay içerisinde gösterme sıklıklarını (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık, 5= her zaman) olmak üzere işaretlemeleri istenmektedir. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Çocukların duygu gösterme sıklıkları puanları normal dağılım gösterdiğinden, veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre anne ve babalar bir ay sürecinde çocuklarının nadiren üzüntü (XA=2,34; XB=2,15), öfke (XA=2,18; XB=2.04) ve korku/kaygı (XA=2,09; XB=1,92) duygularını yaşadığını belirtirken; bazen neşe/heyecan (XA=3,33; XB=3,07) duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duyguların farkında olma düzeyleri incelendiğinde ise annelerin babalara kıyasla çocuklarının üzüntü ($t=3,47$; $p<0,05$) , öfke ($t=2,73$; $p<0.05$) , korku ($t=3,34$; $p<0,05$) ve neşe ($t=3,63$; $p<0,01$) duygularının daha çok farkında olduğu görülmüştür. Son olarak; anne babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre incelenmiş ve babaların kız çocuklarının korku duygularının erkek çocuklarının korku duygularına göre daha çok farkında oldukları belirlenmiştir ($t=2,268$; $p<0,05$). Diğer taraftan; annelerin çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk dönemi, ebeveyn, duygu farkındalığı

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Denham, S.A., Bassett, H.E. & Zinsser, K. (2012) Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40 (3)*: 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2

Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education, 6* (1), 33-46.

Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10* (3), 243-268.

(25037) Ev Ortamı Tarama Aracı: Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Değerlendirilmesi

NİMET BÜLBİN SUCUOĞLU	UYGAR BAYRAKDAR	DUYGU ŞAHAN	SELİN KARAMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ev ortamı gelişimin ilk yıllarında çocuğun diğerleriyle etkileşiminin en yoğun olduğu, öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği çevresel ortamdır. Çocuklar bu dönemde aile bireyleri ve yakın çevreleri ile etkileşime girerek farklı deneyimler kazanmakta ve okula gitmeden önce birçok yeni bilgi öğrenmektedirler. Okul öncesi kurumlarının nitelik ve nicelik açısından az olduğu ülkelerde ev ortamının önemi çok artmakta (İltus, 2007), büyüme ve gelişim için gerekli deneyimler ev ortamında sağlanabilmektedir. Birçok araştırmada evin ortamının özellikleri ile çocuk gelişimi arasındaki ilişki araştırılmış; ev ortamının kalitesi ile çocuk çıktıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu kabul edilmiştir (Biedinger, 2011; Ammar, Acevedo ve Cordova, 2013; Niklas, Chorssen ve Tyler, 2018; Sontag-Padilla, Burns, Shih, Griffin, Martin, Chandra ve Tylavsky, 2015).

Ev ortamının kalitesi ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin uzun yıllardır vurgulanması nedeniyle ev ortamının kalitesine ilişkin göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ailenin *sosyo-ekonomik düzeyinin* (SED) kaliteyi belirleyen önemli bir değişken olduğu açıklanmış; SED özelliklerinin artması ile ev ortamının özellikle fiziksel özelliklerinin değiştiği, çocuğa sağlanan sağlık ve eğitim hizmetleri ile zengin uyaran sağlayan oyuncaklar ve diğer materyallerin arttığı vurgulanmıştır (Bradley ve Corwyn, 2002). Alan yazında SED ile çocukların gelişimi arasında küçük ancak anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmekte; ailelerin SED özelliklerinin, çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu açıklanmaktadır (Ammar, Acevedo ve Cordova, 2013; Letourneau, Duffett- Leger, Levac, Watson ve Young-Morris, 2011; Niklas ve Schneider, 2017; Niklas, Cohrssen ve Tyler, 2018). Araştırmacılara göre SED ile çocuk gelişimi ilişkisi incelenirken aile, çocuk ve ailenin yaşadığı çevre özelliklerinin de göz önüne alınması gerekmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; Irwin, Siddiqi ve Hertmen, 2007; Sirin, 2005).

Alan yazında ev ortamının kalitesi farklı ölçme araçları ile değerlendirilmiş; ev ortamına ilişkin hangi değişkenlerin çocuğun hangi alanlardaki gelişimini ve nasıl etkilediği birçok çalışmada araştırılmıştır. Bu araçlardan birisi Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeğidir (EODÖ; Home Observation for Measurement of Environment, Bradley ve Caldwell, 1979, 1984). EODÖ ile ebeveynlerin SED özellikleri yerine çocuğun ve çevresinin özellikleri, evdeki duygusal iklim ve çocuk-ebeveyn etkileşimi nitel ve nicel olarak değerlendirilmektedir. Bu aracın güçlü psikometrik özellikleri olmasına karşın, kullanıcıların yoğun eğitim almasını ve ev ortamında en az bir ya da daha fazla saat gözlem ve ebeveynle görüşme yapılmasını gerektirmekte; süreçte çok zaman ve enerji harcanmaktadır. Bu nedenle büyük gruplardan veri toplanarak değerlendirme yapılmasının güç olduğu kabul edilmektedir (Coons, Gay, Fandal, Ker ve Frankenburg, 1981; Frankenburg ve Coons, 1986). Bir grup araştırmacı EODÖ'nin maddelerini temel alarak daha kolay uygulanabilecek ve daha ekonomik bir tarama aracı olan Ev Ortamı Tarama Aracını (EVTA, Home Screening Questionnaire) geliştirmişlerdir (Coons ve diğ., 1981).

EVTA farklı kültürlerde kullanılmış, araçta yer alan bazı maddelerin kültürle yakından ilişkili olduğu belirtilerek, bu maddeler değiştirilmiş ya da araçtan tamamen çıkartılmıştır (Grieve ve Richter, 1990; Ueda ve Ozawa, 1985; Andersson, Sonnander ve Sommerfelt, 1998). Türkiye'de ise iki çalışmada EVTA, maddelerinde değişiklik yapılmadan, sadece değerlendiriciler arası güvenirlik ve iç tutarlılık değerleri araştırılarak kullanılmış; normal gelişen ve özel gereksinimli olan küçük çocukların ev ortamlarının kalitesi karşılaştırılmıştır (Kesiktas, Sucuoğlu, Keceli-Kaysili, Akalin, Gul ve Yıldırım, 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, & Demir, 2018). Bu çalışmada ise, ülkemizde anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve çocukla etkileşimlerinin farklı olduğu bulgularına dayalı olarak (Kağıtçıbaşı, 1973; 2007), aracın 3-6 yaş Türkçe formunun (EVTA-T) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması; ebeveyn ve çocukların özellikleri ile ev ortamlarının kalitesi arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: a. EVTA Türkçe Formunun psikometrik özellikleri nasıldır?, b. EVTA-T toplam puanı ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?, c. EVTA-T toplam puanı çocukların gelişimsel işlev düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu

Bu çalışmanın katılımcıları 160 normal gelişen (NG) çocuk ve 145 özel gereksinimli (ÖG) çocuk olmak üzere toplam 305 çocuk ve anneleridir. Çocukların ev ortamları ve gelişimsel işlevlerine ilişkin bilgiler anneler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan ÖG çocuklar farklı yetersizlikler nedeniyle hafif düzeyde gelişim gerilikleri olan çocuklardır. Grubun büyük çoğunluğunu otizm spektrum bozuklu (%40), zihinsel yetersizlik (% 37.2) ve dil-konuşma bozukluğu (% 9.7) olan çocuklar oluşturmakta; geri kalan çocuklar ise (%13.1) öğrenme güçlüğü, görme işitme yetersizliği ve fiziksel yetersizliği olan çocuklardan oluşmaktadır. Annelerin

gelir, eğitim ve bir işte çalışmaları ev ortamının kalitesi ile ilişkili değişkenler olması nedeniyle ÖG ve NG çocukların anneleri bu değişkenler açısından karşılaştırılmış; annelerin eğitim düzeyleri (t=2.19, p<.05) ve gelirleri (t=2.12, p<05) arasında, ÖG çocuklar aleyhine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ÖG çocukların annelerinin % 33.8'i, NG çocukların annelerinin ise % 66.2'sinin bir işte çalıştığı bulgular arasında yer almaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışma grubunda yer alan çocukların ve annelerin demografik özellikleri, ebeveyn katılımı ve evde bulunan çocuk oyuncakları araştırmacılar tarafından geliştirilen soruların yer aldığı Bilgi Formu ile toplanmıştır. Ev ortamlarının kalitesi Ev Ortamını Tarama Aracı Türkçe Formu (EVTA-T, Home Screening Questionnaire), çocukların gelişimsel işlevleri ise Yeterlik İndeksi (YI, Abilities Index) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda EVTA-T'nin 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir araç olduğu belirlenmiştir. Toplanan verilerle madde analizi yapılarak EVTA-T toplam puanının alt-üst % 27'lik grupları ayırt ettiği belirlenmiş; aracın Cronbach Alpha katsayısının (.72) kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. İki aşamalı kümeleme analizi ile aracın kesme noktası belirlenmiş; katılımcıların ev ortamları EVTA-T toplam puanlarına göre yüksek ve düşük kaliteli ev ortamları olarak iki gruba ayrılmıştır. Analizler yüksek ve düşük kaliteli ev ortamları olan çocukların annelerinin gelirleri (t=5.70, p<.001) ve eğitimleri arasında anlamlı fark olduğunu (t=8.5, p<.001), düşük kaliteli ev ortamlarında yaşayan ebeveynlerin eğitim düzeyi ve gelirinin diğer gruptan anlamlı düzeyde az olduğunu göstermiştir. Ev ortamının kalitesi ile ebeveyn yaşı ve geliri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş; bu iki değişken ile EVTA-T toplam puanı arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin çalışma durumunun kaliteyi etkileyip etkilemediği, çalışan ve çalışmayan annelerin ev ortamları (*EVTA-T toplam puan ortalamaları*) bağımsız gruplar için t testi ile araştırılmış; çalışan annelerin ev ortamlarının kalitesinin, çalışmayan annelerin ev ortamlarından daha iyi olduğu belirlenmiştir. Çalışmada son olarak EVTA-T toplam puanları ile çocukların gelişimsel işlevleri arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde, iki değişken arasında küçük, anlamlı ve ters ilişki olduğu belirlenmiştir (r=-.246, p=.000).

Anahtar Kelimeler : Ev ortamlarının kalitesi, küçük çocuklar, gelişimsel işlevler

Kaynakça

Ammar, D., Gabriel A. Acevedo, G.A., &Cordova, A. (2013). Affordances in the Home Environment for motor development: A cross-cultural study between American and Lebanese children. *Child Development Research*, Article ID 152094, 1-5.

Andersson, H. W., Sonnander, K., &Sommerfelt, K. (1998). Gender and its contribution to the prediction of cognitiveabilities at 5 years. *Scandinavian Journal of Psychology, 39*(4), 267-274.

Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive out comes of preschool children in Germany. *Child Development Research,* 1-10.

Bradley, R.H. &Caldwell, B.M. (1979). Home observation for measurement of the environment: A revision of the preschool scale. American Journal of Mental Deficiency. 84, 235–244.

Bradley, R. H., &Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology, 20*(2), 315-320.

Bradley, R. H., &Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-99.

Coons, C. E., Gay, E. C., Fandal, A. W., Ker, C., &Frankenburg, W. K. (1981). The Home Screening Questionnaire reference manual. Denver, Denver Developmental Materials Inc.

Frankenburg, W. K., &Coons, C. E. (1986). Home screening questionnaire: Itsvalidity in assessing homee nvironment. *TheJournal of Pediatrics, 108*(4), 624-626.

Grieve, K.W., &Richter, L.M.(1990). A factor analytic study of the Home Screening Questionnaire for infants. *South African Journal of Psychology*, 20 (4), 277-281.

Iltus, S. (2007). *Significance of home environments as Proxy indicators for early childhood care and education.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. UNESCO: 2007/ED/EFA/MRT/PI/16

Irwin, L. G., Siddiqi, A., &Hertzman, C. (2007). Early child development: A powerful equalizer. Vancouver, British Columbia, Canada: World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). Gençlerin Tutumları: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2007.

Kesiktas, D., Sucuoglu, B., Keceli-Kaysili, B., Akalin, S. Gul, G., &Yildirim, B. (2009). The home environments of young children with and without disabilities. *Infants & Young Children, 22*(3), 201-210.

Niklas, F., &Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness, *First Language*, *37*(5), 433-452.

Niklas, F., Cohrssen, C., &Tayler, C. (2018). Making a difference to children's reasoning skills before school entry: The contribution of the home learning environment. *Contemporary Educational Psychology*. 54 (July), 79-88.

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analyticreview of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453.

Sontag-Padilla, L., Burns, R. M., Shih, R. A., Griffin, B. A., Martin, L. T., Chandra, A., &Tylavsky, F. (2015). The urban child institute. CANDLE study: Methodological overview and baseline sample description. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. &Demir, Ş. (2018). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities, *Early Child Development and Care*.

Ueda, R., &Ozawa, M. (1985). Evaluation of home stimulation; comparison of home environment in Japanese and American children through the HSQ (the Home Screening Questionnaire). *Japanese Journal of Healthand Human Ecology, 51*(2), 52-61.

(25139) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri ile Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BETÜL ARABACIOĞLU
MEB

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okula uyum kavramı, öğretim ortamındaki birçok özellik ile öğrenci arasında en üst düzeyde uyumun sağlanması olarak tanımlanmakta olup okul başarısı, sosyal etki ve sosyal davranışlarla alakalı çok yönlü bir kavram olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda okula uyum sağlayabilen çocuklar; akranları ile birlikte olma, işbirlikçi katılım, grup etkinliklerinde yer alma gibi birçok kazanım elde etmektedirler. Çocukların okul ortamındaki rahatlık düzeyleri, ilgi ve başarıları ile şekillenen okula uyum üzerinde yaşıtlar, anne-babalar ve öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Önder & Gülay, 2007; Önder & Gülay, 2010).

Okula başlayan çocukların büyük bir çoğunluğu uyum sürecini sağlıklı bir şekilde atlatsa da bazı çocuklar için okula gitmek sürekli bir kaygıya yol açmaktadır (Özcan & Aysev, 2009). Okula uyum sağlamada sorun yaşamayan çocuklar; akranları ile birlikte olma, işbirlikçi katılım, grup etkinliklerinde yer alma gibi birçok kazanım elde edebilmektedirler (Önder & Gülay, 2007).

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında, anne-babaların çocukları üzerindeki etkileri diğer kişilerden çok daha fazladır (İnal, 2010). Bu nedenle çocuklar için okula başlama ve okula uyum evresinde aileler önemli role sahiptir. Okula uyum sürecinde anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları da önem kazanmaktadır. Anne babanın sahip olduğu tutumlar, çocuklarının davranış örüntülerine ve kişilik özelliklerine yansımakta aynı zamanda çocuklarının kişilikleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açmaktadır (Ceyhan, 2000). Aileler, çocukların sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel yönden okulun beklediği temel yaşamsal becerileri kazanmalarının yanında, çocuktan ve okul yaşantısından beklentileri, okula yönelik kendi tecrübeleri sonucunda edindikleri tutum, kişilik özellikleri ve aile içi iletişim bakımından da çocuğun okula uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ya da güçleştirmektedir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu ve denetleyici tutum göstermesi, çocuğun aileye ve ailenin de çocuğa aşırı bağımlı hale geldiği durumlarda da çocuğun okula uyumu zorlaşabilmektedir (İnal, 2010).

Akademik ve sosyal amaçlar açısından okul öncesi kurum ve ev ortamı birbirinden farklıdır (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Ev ortamından çıkıp okul ortamına giren çocuk belirli bir uyum sürecinden geçmekte (Kienig, 2006), okulun ve öğretmenlerin beklentilerine olumlu cevap vermek için çaba göstermektedir. Bu süreçte çocuğa özellikle destek olması beklenen anne, belki de kendi eğitim yaşantısında yer almayan okul öncesi eğitim kurumuna uyum çabası içinde olmaktadır.

Okul öncesi eğitimin niteliğinin arttırılmasında eğitim ortamının kalitesi ve öğretmen yeterlilikleri ile birlikte çocukların bireysel özelliklerinin tanınması, eğitim ortamlarının ve öğretmen yeterliliklerinin çocukların bireysel özelliklerine dayalı olarak geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte eğitim kalitesinin artması için ailelere rehberlik edilmesinin önemi de yadsınamaz bir gerçektir. Okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitim verilebilmesinin önkoşulunun çocukların başarılı bir şekilde okula uyum sağlaması olduğu söylenebilmektedir. Çocuğun ailenin ebeveyn tutumları da okula uyumunu etkileyebilmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların okula uyumları ile ebeveyn tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Ogelman ve diğerleri, 2013; Yalçın, 2016). Ancak bu konuda daha fazla araştırma yapması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada da 5yaş çocuklarının okula uyum düzeyleri ile annelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çocukların okula uyumlarının ve annelerin ebeveyn tutumlarının; cinsiyet, anne eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi ve ebeveyn tutumlarının çocuğun okula uyumları ile ilişkisinin incelenmesi bakımından ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Bursa il merkezindeki 6 bağımsız anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk ve onların annelerinden oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Güven ve Işık (2006)'ın geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 yaş) ve Karabulut-Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmakta olan ölçek 3'lü likert tipindedir. MASDU-5 yaş Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. 2-6 yaş arasında çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek için geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ise demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tarzındadır. Her boyuttan alınan puanların ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilen ölçekte bir boyuttan alınan yüksek puan o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsediğini göstermektedir.

Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların okula uyumları ile annelerin ebeveyn tutumu arasında ilişkinin olup olmadığı korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Verilerin parametrik dağılıp dağılmadığı KolmogrovSmirnov testi ile incelenmiş ve elde edilen verilerin non-parametrik olduğu görülmüştür. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre annelerin ebeveyn tutumları ile çocukların okula uyumları Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okula uyum ile demokratik ebeveyn tutumu arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Kız çocukların okula uyumlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi çocukların genel okula uyumları üzerinde etkili olmamakla birlikte okula uyum alt boyutlarından sosyal yaşam ve sosyal duruma uygun tepki verme puanları üzerinde etkili olmaktadır. Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların sosyal yaşam puan sıra ortalamaları anne eğitim düzeyi lise olanlara göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların sosyal duruma uygun tepki verme puan sıra ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Gelir düzeyi yüksek annelerin demokratik tutumu tercih ettikleri saptanmıştır. Daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların okula uyum düzeyleri daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre ve daha önce farklı anaokuluna gitmiş olanlara göre daha yüksektir. İlk çocukların okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : okula uyum, ebeveyn tutumu, okul öncesi eğitim.

Kaynakça

Balkaya, İ. & Tuğrul, B. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerinin etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları.

Brooker, L. (2008). *Supportingtransitions in theearlyyears.*England: Open UniversityPress

Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi.*NWSA E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 139-146.

Güven, Y. & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 Yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23,* 125-142

İnal, G. (2010). Okula başlama ve uyum süreci. Alisinanoğlu, F. (Ed.), İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (ss. 87-109). İstanbul: Matsis.

Johansson, I. (2006). Parents' views of transitiontoschoolandtheirınfluence in thisprocess. H. Fabian& A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in theearlyyears – Debatingcontinuityandprogressionforyoungchildren in earlyeducation* (s. 76-86). New York: RoutledgeFalmer.

Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği(Etö). *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(21), 15.

Kienig, A. (2006). Theimportance of socialadjustmentforfuturesuccess. H. Fabian& A. W. Dunlop (Eds.). Transitions in theearlyyears – Debatingcontinuityandprogressionforyoungchildren in earlyeducation (s.23-37). New York: RoutledgeFalmer.

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yas çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29,* 143-152.

Önder, A. & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul- red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 21*, 20-28

Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslar Arası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (2), 204-224.

Özcan, Ö. & Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması.*İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 16* (1), 13-17.

Rimm-Kaufman, S.E.,& Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-schoolcontact in preschoolandkindergarten. *School PsychologyReview, 28*(3), 426 – 438

Şentürk-Berber, S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(25141) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

BETÜL ARABACIOĞLU
MEB

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mizaç bireyin çevreyle olan etkileşiminde duygusal tepki ve davranışlara etki eden, bireyin kendine özgü doğasından kaynaklanan davranış tarzı ya da tepki tarzı olarak tanımlanabilmektedir (Bee, 2000; Santrock, 2012; Burger, 2006). Mizaç, çocukların psikolojik uyumlarının ve sosyal davranışlarının aynı zamanda kişiliklerinin gelişimini etkileyen önemli bir bileşendir (Berdan, Keane & Calkins, 2008; David & Murphy, 2007; Ortiz & Gandara, 2006; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Sterryi Reiter-Purtill, Gartstein, Gerhardt, Vannatta & Noll, 2010). Çocukların mizaçlarını tanımlamak ve özelliklerini netleştirmek bakımından oldukça fazla teori oluşturulmuştur. Mizacın ne olduğuna yönelik görüş birliği olmaması ile birlikte tüm modeller neredeyse benzer temeller üzerine yapılandırılmıştır. Bu modellerin aynı görüşte oldukları noktalar ise; mizacın kalıtsal kökenlerinin olduğu, oldukça erken yaşlarda oluşmaya başladığı ve çocuklukla beraber tanımlanabilen davranış eğilimleri üzerinde belirgin olarak görüldüğüdür (Goldsmith ve diğerleri, 1987). Kısaca mizacın ne kadarının kalıtsal özelliklerle ve ne kadarının yaşantılar sonucunda oluştuğu tam olarak bilinmese de mizaçla ilgili olarak ortak görüş; her bireyde gözlemlenebilir nitelikte ve çok belirgin bir özellik ya da özellikler setinden oluşarak bireyin dünya ile kurduğu etkileşimi oldukça etkilemesidir (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000). Goldsmith ve diğerleri (1987) mizacın, sabit olmakla birlikte, çevresel etkilerin değişimine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Çocuk mizacının eğitimsel yönüyle ilgili çalışmalar seksenlerde başlamıştır. Bu araştırma ve akademik çabalar, çocuk mizacını anlamanın önemi ve okula etkisini "Goodness of Fit (Uyumluluk Derecesi Teorisi)" ile açıklanmıştır. Bu teori bir okulun çevresel şartlarının çocuğun mizacıyla uyumlu olması gerektiğini vurgularken, böylelikle iyi bir gelişim, sağlıklı bir düzen ve olumlu eğitimsel durumların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Çocukların mizaçlarındaki bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme düzeylerine sahip olmaları çocuğu gerek uyum gerekse de akademik başarılar yönünden etkilemektedir (Keogh, 2003; Martin & Bridger, 1999). Bu araştırmada çocukların çevresel şartları dikkate alınarak, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuğun mizacının cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, doğum sırası gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde; mizaç özellikleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akbaş, 2010; Al-Hendewi & Reed, 2012; Brown, Mcride, Bost & Shin, 2011; Ramos, 2000; Şendil, 2010; Uçar, 2017; Valiente, Swanson & Chalfant, 2012). Bu çalışmanın da mizacın çocuğun gelişiminde hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesine ve önemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma çocukların mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla tarama modelinde nicel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Bursa il merkezindeki 6 bağımsız anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk ve 248 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ) kullanılmıştır. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005) Türkçe versiyonu, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılmıştır. 30 maddeden oluşmakta olan ölçek anne ve babalar tarafından doldurulmaktadır. Her davranışın karşısında sıklık oranlarına göre değişen 6 seçenek yer almaktadır. Ölçek, tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik olmak üzere mizacın 4 alt boyutunu içermektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlık puanları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak tespit edilmiştir (Yağmurlu & Sanson, 2009). Her boyuttan alınan yüksek puan, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkârlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir (Yağmurlu & Sanson, 2009). Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilecektir. Verilerin parametrik dağılıp dağılmadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin parametrik olduğu görülmüştür. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre çocukların mizaç özellikleri cinsiyet, anneeğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinden elde edilen verilere T Testi, ANOVA ve İki Yönlü ANOVA Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda cinsiyetin çocuğun mizacı üzerinde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Anneeğitim düzeyinin çocukların tepkisel, sebatkâr ve sıcakkanlı mizaç özellikleri üzerinde etkisi olmamakla birlikte ritmiklik mizaç özellikleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Daha önce aynı okulda okul öncesi eğitim almış olan çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri daha önce hiç okul öncesi eğitim almayan ve farklı anaokulunda okul öncesi eğitim alan çocukların sebatkârlık mizaç özelliklerinden anlamlı düzeyde

daha yüksektir. Doğum sırasının çocuğun ritmiklik mizaç özelliği üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.Anne eğitim düzeyine göre çocuğun doğum sırasının ritmiklik mizaç özelliği üzerinde ortak etkisi olmadığı belirlenmiştir. Mizaç her ne kadar doğuştan kazanılmış olsa da anneeğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma süresinin uzunluğu, doğum sırası gibi farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Bu durumda çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşulların çocuğun mizacını etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Mizaç, okul öncesi dönem.

Kaynakça

Akbaş, B. (2016).*Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Al- Hendawi M. &Reed E. (2012). Educationoutcomesforchildren at- risk: Theinfluence of individualdifferences in children'stemperaments. *International Journal of Special Education*, *2*, 64-72.

Bee, H. (2000). *Thedevelopingchild.* New Jersey: PearsonEducationCompany.

Berdan, L.E.,Keane, S.P.&Calkins, S.D. (2008). Temperamentandexternalizingbehavior: socialpreferenceandperceivedacceptance as protectivefactors. *DevelopmentalPsychology, 44* (4), 957-968.

Brown, G. L.,Mcbride ,B,. R.,Bost, K.K,&Shin, N. (2011). Parentalinvolvement, childtemperament, andparents' workhours: Differentialrelationsformothersandfathers. *Journal of AppliedDevelopmentalPsychology, 32,*313-322.

Burger, J.M. (2006). Kişilik, psikoloji bilimin insan doğasına dair söyledikleri. (Çeviren: İ. D. Erguvan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

David, K.M.,& Murphy, B.C. (2007). Interparentalconflictandpreschooler'speerrelations: Themoderatingroles of temperamentandgender. *Social Development, 16*(1), 1-23.

Goldsmith, H. H.,Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hınde, R. A. &McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Fourapproaches. *Child Development, 58*(2), 505-529.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in theclassroom: Understandingindividualdifferences.* Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

Martin, R. P.,&Bridger, R. C. (1999). *Thetemperamentassessmentbatteryforchildren-revised.*Athens, GA: University of Georgia.

Ortiz, M. A. C. &Gándara, V. B. (2006). Study on therelationsbetweentemperament, aggression, andanger in children. *AggressiveBehavior, 32*(3), 207–215.

Prior, M.,Sanson, A., Smart, D., &Oberklaid, F. (2000). *Pathwaysfrominfancytoadolescence. Australiantemperamentproject 1983–2000.* Melbourne: AustralianInstitute of FamilyStudies.

Ramos, M. C. (2000). *Familyconflict, temperament, andthebehavioraladjustment of schoolagechildren: A vulnerabilityandresilience model*. (Unpublishedmasterthesis). California State University. California.

Rothbart, M. K.,Ahadi, S. A. &Evans, D. E. (2000). Temperamentandpersonality: Originsandoutcomes. *Journal of PersonalityandSocialPsychology, 78*(1), 122−135.

Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uçar, E. (2017). *Okulöncesi dönem (48 - 72 Ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Valiente, C.,Swanson, J. & Chalfant, K. L. (2012). Kindergartners' temperemant, classroomengagement, andstudent-teacherrelationship: Moderationbyeffortfulcontrol. *Social Development, 21,* (3), 558- 576.

Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2009). The role of childtemperament, parentingandculture in thedevelopment of prosocialbehaviors. *AustralianJournal of Psychology, 61*(2), 77–88.

(25279) 21. Yüzyıl Becerileri ve Algılanan Sosyal -Empatik Öz Yeterlilik İlişkisi: Ökul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma

NECLA TUZCUOĞLU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SÜMEYYE ÖCAL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

NURCİHAN ASLAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yeterlilik, kişinin gelecekte karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkabilme kapasitesine ilişkin kendine olan inancı olarak ifade edilmekle birlikte (Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012), Bandura'ya göre kişinin davranışlarını, duygularını, hislerini ve inancını belirlemede önemli role sahiptir (Bandura, 1994'den akt. Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012). Senemoğlu (2005) öz-yeterliliği bireyin farklı veya olağandışı durumlarla baş etme, belli bir olayın üstesinden gelebilme yeteneğine ilişkin bireyin kendine ilişkin inanç yargısı olarak tanımlamıştır. Algılanan empatik öz-yeterlilik ise kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncesini anlamasına yönelik olan algısıdır (Akın, Başoren, 2015). Bir başka deyişle, bireyin empati yapabilme becerisine ilişkin algısıdır. Empati becerisi sağlıklı bir iletişim için herkes tarafından, yaşamın her alanında kullanılması gereken bir beceridir (Dökmen, 2003'den akt. Akın ve Başoren, 2015).

Sosyal yeterlilik, kişinin sorumluluk ve toplumsal rollerini ne derece yaptığına dair başkalarının (arkadaş, aile vb.) fikirlerinin ölçüt olarak alındığı bir değerlendirmedir (McFall, 1982). Değerlendirmeler kişiye, içerisinde bulunduğu duruma ve zamana göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle değerlendirme ölçütleri için net ve nesnel bir yargıdan söz etmek pek mümkün değildir Ancak yeterlilik noktasında, ölçütlerin kendi içerisinde bir tutarlılıktan söz edilebilir. (McFall, 1982). Sosyal öz-yeterlik ise kişinin çevresiyle iletişim başlatması ve başlatılan bu iletişimin sürdürülmesi, başkaları ile güzel ilişki kurup başkaları tarafından kişinin toplumun bir parçası olarak kabul edilmesi noktasında gereklidir (Gresham, Sugai, & Horner, 2001). Kişinin kendini sosyal yeterlilik noktasında nasıl algıladığı (olumlu/pozitif – olumsuz/negatif) girişkenliğini, motivasyonunu, sosyal ilişkilerini etkilediğinden dolayı önem arz etmektedir (Coleman, 2003).

Bireyin öz yeterliliğe ve sosyal yeterliliğe sahip olmasının 21.yüzyıl becerileri ile pek çok noktada yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. 21.yy becerileri, bireyin içinde bulunduğumuz döneme kolay adapte olmasını sağlayan becerilerdir (Öcal, 2018). Bu beceriler arasında öz yeterlilik ve sosyal yeterlilikle yakından ilişkisi olan çevre ile iletişim kurabilme, sorumluluk alabilme, uyum, iş birliği, kişisel ve sosyal sorumluluk alabilme, problem çözme vb. becerileri sıralanabilir (Soh, Shell, Ingraham, Ramsay veMoore,2015; Yadav, Mayfield, Zhou, 2014).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğretmenin öğretimdeki performansını etkilediğini ve öğretmeye dair olumlu tutumlar geliştirmelerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur (Brownell ve Pajares, 1999; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik durumlarını da etkilediği belirtilmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Öz-yeterlilik algısı bireyi hayatının her alanında etkilemekte ve 21.yy öğrenen ve öğreten becerilerinin edinimi açısından da önem taşımaktadır. Buradan hareketle, 21.yy öğrenen ve öğreten becerilerinin de bireyin empatik ve sosyal öz-yeterliliğini etkileyebileceği düşüncesinden yola çıkılarak, bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy öğrenen becerileri ile empatik öz-yeterlilik ve sosyal öz-yeterlilik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli,iki ya da daha çok sayıda değişkenin karşılaştırıldığı ya da aralarındaki ilişkilerin belirlendiği tarama modelidir (Karasar, 2007, s. 81). Bu çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy öğrenen becerileri ile algılanan empatik öz-yeterlilik ve sosyal öz-yeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanlarbelirlendikten sonra bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve çeşitli değişkenler (yaş, tek veya ilk çocuk olma durumu, okudukları üniversite, sınıf, ağırlıklı not ortalama, anne- baba eğitim durumları) açısından karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği (Orhan Göksun, D., 2016) ve Algılanan Empatik Öz-yeterlik ve Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Akın ve Başören, 2015) kullanılmıştır. Elektronik ortama aktarılan veri toplama araçları, okul öncesi öğretmen adaylarına e-posta aracılığı ile ulaştırılmış ve araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmen adaylarının formları elektronik ortamda doldurmaları ile elde edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov Smirnov Testi ile belirlenmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen puan türleri için parametrik testlerden bağımsız grup T Testi, normal dağılım göstermediği belirlenen puan türleri için non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi, üç veya daha fazla alt kategoriye sahip değişkenlerde normal dağılım varsayımını karşılamayan puanlar için

non- parametrik testlerden Kruskall Wallis H Testi, Kruskall Wallis H testinde anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda hangi iki kategori arasında anlamlı farkın olduğunun tespiti için kategoriler arasında ikili şekilde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu tür değişkenlerde normalliği ve varyans homojenliğini karşılayan puan türü için ise parametrik testlerden One Way Anova Testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde 21.yy becerilerinin önemi günden güne daha fazla dikkat çekmektedir. Bu beceriler bireyin topluma adaptasyonunu sağlama noktasında önem arz etmektedir. Kişinin bu becerileri kazanırken kendisini nasıl algıladığıysa becerilerin edinimi noktasında etkili olabilir. Sosyal öz-yeterlilik algısının, kişinin ilişkilerinde, akademik başarılarında ve toplumla olan ilişkileriyle yakından ilişkili olduğu literatürde belirtilmektedir. Bu nokta da öğretmenlerin sosyal öz yeterlilik algısının sınıf içerisinde öğretme tutum ve davranışlarını etkilediği, öğrencilerinse öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkilediği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının 21.yy öğrenen becerileri ile empatik öz-yeterlilik ve sosyal öz-yeterlilik becerileri arası ilişkiyi incelemektir. Google Forms aracılığı ile Kişisel Bilgi Formu, 21.yy Öğrenen Becerileri Ölçeği ve Empatik Öz-yeterlilik ve Sosyal Öz-yeterlilik Ölçekleri ile 179 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Kişisel Bilgi Formu,21. Yy Öğrenen Becerileri Ölçeği ile Empatik Öz-Yeterlilik Ve Sosyal Öz-Yeterlilik Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde; bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Testi, Mann-Whitney U testi, One Way Anova Testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal öz- yeterlilik boyutu bakımından tek veya ilk çocuk olma durumuna göre anlamlı farklılık görülürken yaş, okudukları üniversite, sınıf, ağırlıklı not ortalama, anne- baba eğitim durumlarına göre farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21.yy Öğrenen Becerileri Ölçeği'nin yenilikçilik becerileri alt boyutu bakımından üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülürken, yaş, tek veya ilk çocuk olma durumu, sınıf, ağırlıklı not ortalama, anne- baba eğitim durumlarına göre farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının 21.yy öğrenen becerileri ile algılanan empatik öz- yeterlilik ve algılanan sosyal öz- yeterlilik becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmen adaylarının yeterliliklerinin artırılmasına yönelik eğitim verilmesi, öğretmen adaylarının ilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik aktiviteler sunulması, gerek hizmet içi eğitimlerle gerek lisans dönemindeki ders programlarının düzenlenmesiyle öğretmenlerin donanımlarının artırılması önerilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar için sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının farklı özelliklerinin 21.yy becerilerini edinmelerine etkilerinin incelenmesi önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları arasında, hiçbir alt boyutta (bilişsel beceriler, otonom becerileri, iş birliği ve esneklik becerileri, algılanan empatik öz-yeterlilik ve algılanan sosyal öz-yeterlilik) yaş, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim durumu ve GANO değişkenlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yine çalışma bulgularına göre öğretmen adayları arasında yalnızca algılanan sosyal öz-yeterlilik boyutunda tek veya ilk çocuk olma durumlarına göre anlamlı fark çıkmış olup diğer alt boyutlarda bu değişkene göre anlamlı fark bulunmamıştır. Her iki ölçeğin de tüm alt boyutları arası ilişkiye bakıldığında ise bilişsel becerilerin tüm alt boyutlarla, otonom becerilerinin algılanan sosyal öz-yeterlilik dışında diğer tüm alt boyutlarla, iş birliği ve esneklik becerilerinin tüm alt boyutlarla, yenilikçilik becerilerinin tüm alt boyutlarla, algılanan empatik öz-yeterlilik becerilerinin tüm alt boyutlarla ve son olarak algılanan sosyal öz-yeterlilik becerilerinin otonom becerileri dışında tüm alt boyutlarla anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Öğretmen Adayları, 21. Yüzyıl Becerileri, Empatik Öz-Yeterlilik, Sosyal Öz-Yeterlilik

Kaynakça

Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 98-110.

Akın, A., & Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği*/The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 603

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998'den akt. Doğan, N., Beyaztaş, D. İ., & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum İli örneği. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165).

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, *22*(3), 154-164.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz,Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. Infant and Child Development, 12(4), 351-368.

Doğan, N., Beyaztaş, D. İ., & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum İli örneği. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165).

Dökmen, Ü. (2003). İletişim çatışmaları ve empati, İstanbul: Sistem Yayıncılık (Aktaran Akin, A., & Basören, M. (2015). Algilanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeginin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirligi*/The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale. Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 603.)

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes Of Social Skills Training For Students With High-İncidence Disabilities. *Exceptional Children, 67,* 331-344.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills, Behavioral assessment.

Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. *Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey*. Tezin adı Türkçe iken sonu İngilizce devam ediyor?

Öcal, S. (2018). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-66 Ay Çocuklarına Yönelik Geliştirilen Stem Programının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Senemoğlu, N.(2005). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Soh, L. K., Shell, D. F., Ingraham, E., Ramsay, S., & Moore, B. (2015). Learning through computational creativity. *Communications of the ACM*, *58*(8), 33-35.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *14* (1), 5.

(25280) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri İle Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYYE ÖCAL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DİCLE AKAY
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek adına bireyin 21. yüzyıl becerilerini kazanması önem arz etmektedir (Öcal, 2018). Bu beceriler; yaratıcılık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretkenlik, problem çözme, uyum, işbirliği, girişimcilik, öz yönlendirme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, liderlik kişisel ve sosyal sorumluluk, bilgi okuryazarlığı, yenilenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme, dijital okur yazarlık, vb.olarak sıralanabilir (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, Rumble, 2012, akt. Koştur, 2017; Soh, Shell, Ingraham, Ramsay veMoore,2015; Trilling ve Fadel, 2009; Yadav, Mayfield, Zhou, Hambruschve Korb, 2014).21. yüzyıl becerilerinden olan ve pek çok beceri ile arasında ilişki bulunan yaratıcılık; bireyin ve toplumun üretkenliğini etkilemesinden dolayı ülke ekonomisi açısından önemlidir. Ekonomik olarak gelişen ülkelerin toplumları eğitimsel açıdan iyi düzeyde olmakla birlikte yaratıcılık gerektiren işlerde çalışmaları sayesinde buluşlar ortaya koymakta ve gerek teknolojik gerek endüstriyel anlamda ileri atılmaktadırlar (Karwowski Gralewski, Lebuda ve Wiśniewska, 2007). Ülke, toplum ve birey açısından büyük önemi olduğu vurgulanan yaratıcılığı etkileyen iki temel etmen vardır. Bunlar; kalıtsal ve çevresel faktörlerdir. Bir başka deyişle birey; belirli bir düzeye kadar yaratıcılığı doğuştan taşımakla birlikte (Kırışoğlu, 2002, akt. İşleyen ve Küçük, 2013) çevresel etmenler ile yaratıcılıkları desteklenip geliştirilebilmektedir (Scott, Leritz ve Mumford, 2004).

Yaşamının ilk yıllarında kişiyi yakın çevresinde bulunan ailesi etkilerken, topluma karışmaya başlamasıyla kişi okul, öğretmen ve sınıf arkadaşları da yoğun biçimde etkilenmeye başlamaktadır. Yapılan çalışmalar; öğretmenin yaratıcılığının gelecekteki toplumu oluşturacak olan çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu (İşleyen ve Küçük, 2013; Oktay, 1998; Tok ve Sevinç, 2012; Yenilmez ve Yolcu, 2007) gösterirken, öğretmenin yaratıcılığının ise örgütten, örgüt ikliminden ve liderlik tutumlarından etkilendiği görülmektedir (Amabile ve Gryskiewicz, 1989; Dilenschneider, 2005, akt. Yılmaz, 2010;Shaley, Gilson ve Blum, 2000; Yılmaz, 2010). Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli; "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 177-178). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıda değişkenin karşılaştırıldığı ya da aralarındaki ilişkilerin belirlendiği tarama modelidir (Karasar, 2007, s. 81). Veriler; araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerine ulaşılabilirliğin kolaylaştırılması için Google Form üzerinden bir link oluşturularak toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği'nin (Balay, 2010) bireysel ve yönetsel alt boyutları ile Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (Özgenel ve Çetin, 2017) kullanılmıştır. Formlar oluşturulurken "zorunlu" doldurma ibaresi koyularak formların eksik doldurulmaması sağlanmıştır. Daha sonra, oluşturulan link okul öncesi öğretmenlerine internet üzerinden iletilmiştir. Her formun doldurulması yaklaşık olarak 5-10 dakika sürerken, bütün öğretmenlere ulaşma süreci ise yaklaşık iki aylık bir zaman almıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile örgütsel yaratıcılıkları belirlendikten sonra bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiş ve çeşitli değişkenler (mesleki kıdem, sınıf içerisindeki çocuk sayısı, öğretmenlerin haftalık çalışma saati, devlet veya özelde çalışıyor olma durumu, yapmak istedikleri başka meslek olup olmama durumu) açısından karşılaştırmalar yapılmıştır.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağının tespit edilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre tüm değişkenler (kurum türü, yapmak istedikleri başka meslek olup olmama durumları, haftalık mesai süresi, mesleki kıdem ve sınıftaki çocuk sayısı) için verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde parametrik testler arasında yer alan bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için günümüzde bireyin 21.yy becerilerini kazanması önem arz etmektedir. 21.yy becerilerinden olan ve pek çok beceri ile etkileşim içerisinde olan yaratıcılık becerisinin ediniminde kalıtsal ve çevresel faktörler etkilidir. Bireyi etkileyen çevresel faktörler ise yaşamının ilk yıllarında aile ortamı iken sosyalleşip topluma katılması ile birlikte yakın çevreden uzağa doğru akraba, komşu, akran ve okul ortamı da bireyi etkileyen faktörler olarak devreye girmiştir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenin yaratıcılığının gelecekteki toplumu oluşturacak olan çocukların yaratıcılıkları üzerinde önemli etkisi olmakla birlikte; öğretmenin yaratıcılığı üzerinde ise örgütün, örgüt ikliminin ve liderlik

tutumlarının etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Google Form aracılığıyla Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği katılımcılara ulaştırılmış, elde edilen verilerin analizinde; bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arasında çalıştıkları kuruma göre özelde çalışanlar lehine anlamlı bir fark varken, yaratıcı düşünme eğilimleri puanları arasında çalıştıkları kuruma göre anlamlı fark yoktur. Bununla birlikte öğretmenlerinin bireysel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları ve yaratıcı düşünme eğilimleri puanları arasında yapmak istedikleri farklı meslek olup olmama durumuna göre anlamlı fark bulunmamışken, yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bireysel - yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları ve yaratıcı düşünme eğilimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arasında; bireysel boyuttaki örgütsel yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ve öğretmenlerin yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirecek eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ortamlara dahil olması çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin devlet kurumlarında çalışan öğretmenlere göre bireysel ve yönetsel açıdan daha yüksek örgütsel yaratıcılık puanına sahip oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin, bireysel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arasında farklı meslek yapmayı isteme durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Okul öncesi öğretmeni olmaktan memnun olan ve başka bir meslek arayışı içerisinde olmayan öğretmenlerin yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanları arasında farklı meslek yapmayı isteme durumuna göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arasında ve yaratıcı düşünme eğilimleri puanları arasında sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanlarının ve yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının mesleki kıdem ve haftalık mesai saati değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arttıkça yaratıcı düşünme eğilimlerinin de arttığı saptanmıştır. Fakat yaratıcı düşünme eğilimlerinin bireysel boyut ile ilişkisi yüksek düzeyde bulunurken, yönetsel bile ilişkisi çok zayıf düzeyde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Öğretmenleri, 21. Yüzyıl Becerileri, Örgütsel Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme Eğilimi

Kaynakça

Amabile, T. M., & Gryskiewicz, N. D. (1989). The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity research journal*, *2* (4), 231-253.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.(Aktaran: Koştur, H. İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, *4* (1), 61-73.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz,Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen Adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi/Examining prospective teachers' level of creative thinking ın terms of different Variables. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10* (21), 199-208.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karwowski, M., Gralewski, J., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2007). Creative teaching of creativity teachers: Polish perspective. *Thinking Skills and Creativity*, *2*(1), 57-61.

Kırışoğlu, O. T., & Eğitim, S. (2002). Görmek, öğretmek, yaratmak. *PegemA Yayıncılık, Ankara*. (Aktaran: İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi/Examining Prospective Teachers' Level of Creative Thinking In Terms Of Different Variables. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 199-208.

Koştur, H. İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, *4* (1), 61-73.

Oktay, A. (1998). Türkiye'de öğretmen eğitimi. Milli Eğitim, 137, 26-27.

Öcal, S. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 ay çocuklarına Yönelik Geliştirilen Stem Programının Çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, *16*(4), 361-388.

Shalley, C. E., Gilson, L. L., & Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of management journal*, *43*(2), 215-223.

Soh, L. K., Shell, D. F., Ingraham, E., Ramsay, S., & Moore, B. (2015). Learning through computational creativity. *Commun. ACM*, *58*(8), 33-35.

Tok, E., & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *14* (1), 5.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 95-105.

Yılmaz, E. (2010). The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2* (2), 3949-3953.

(25302) Sosyal Medya Ve Mahremiyet: Ebeveynlerin Sosyal Medyadaki Çocuk Mahremiyetine Bakış Açıları

EDA SEZERER ALBAYRAK

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etkileşimlilik oranı ve yoğunluğu önceki araçlarla nazaran çok daha fazla zenginlikte bir kitle iletişim aracı olan internet, bilgisayar ve akıllı cep telefonlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber kendi kültürünü yaratmış, yaşam biçimlerini değiştirmiş, dev sanal ağları, sanal kitleler ortaya çıkarmıştır. Günümüz dünyasında facebook, instagram, twitter gibi sosyal medya siteleri insanların ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu yüzyılın ilk yıllarından bu yana sosyal medyanın ortaya çıkışı, insanlara kendi materyallerini yükleme, başkalarının içeriğine yanıt verme, etiketleme veya paylaşma fırsatı sunmaktadır. İnternetin getirdiği olumlu çıktıların yanı sıra, diğer kitle iletişim araçlarına kıyaslandığında mahremiyete çok daha müdahil olmuş, hem gönüllü hem gönülsüz mahremiyet ihlallerini hızlandırmıştır. Bireyler eskiden "gizlilik" adı altında kendilerine sakladıkları bilgilerini, tercihlerini, ideolojik düşüncelerini, fotoğraflarını vb mahremiyetin altında olan paylaşımları artık sosyal medya platformlarından çok rahat yayınlayabilmektedirler. Bu durumun eskiden yapılan "mahremiyet"in tanımının tamamıyla değişmesine hatta içinin boşalmasına neden olmaktadır. Toplumun en küçük temel taşı olan aile yapısında da bireyler bireyler birer vericiye dönüşerek sadece kendi bilgilerini, görüntülerini paylaşmanın yanı sıra çocuklarına ait bilgileri, fotoğrafları vb paylaşmaktadırlar. Dünyanın her yerinde ebeveynliğin sevinçlerini, zorluklarını paylaşmak ve çocukların hayatlarını belgelemek giderek toplumsal bir norm haline gelmektedir. Doğmamış çocukların bile sosyal medya hesaplarının olduğu günümüzde ebeveynler ultrason fotoğraflarından başlayarak çocuklarının her halini tüm yaşantısını bu hesaplardan sergilemektedir. Kötü niyetli insanların çocukların görsellerine kolaylıkla ulaşması taciz, tecavüz gibi çocuk istismarının, çocuklara yönelik şiddetin veya çocuk ölümlerinin önünü açmaktadır.

Araştırma Yöntemi

İlgili çalışma ebeveynlerin sosyal medya hesapları üzerinden çocukları ile ilgili yaptıkları paylaşımlara yoğunlaşan bu çalışma ise iki temel bölümden oluşur. İlk bölümde sosyal medya ve mahremiyet kavramları incelenecektir. Sosyal medyanın ortaya çıkışı ile beraber mahremiyet tanımının ne anlama geldiği, sosyal medyanın mahremiyeti ne yönde etkilediğinde ve sosyal medya çocuk ilişkisine değinilecektir. İkinci bölümde ise, çalışmanın uygulama kısmına yer verilmiştir. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili yaptıkları paylaşımlarının değerlendirildiği çalışmada hem fotoğraf hem de video paylaşımına imkan veren, kalıcı ve anlık görsellerin paylaşıldığı Instagram hesabı olan ebeveynler incelenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemine başvurularak yirmi ebeveyn seçilmiştir. Elverişlilik örneklemesi olarak da geçen kolayda örnekleme, isteyen herkesin örneklem içine girmesini ya da örnekleme dahil edilmesini amaçlar. Instagram kullanan ebeveynlerin hepsine ulaşmak elbette ki mümkün değildir. Bu nedenle kolayda örnekleme ile deneklere ulaşılır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanacaktır. Nitel araştırma yöntemleri içinde en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, çalışmanın amacına uygun olması, deneklerden konu ile ilgili bilgilerin detaylı şekilde alınmasına imkan vermesi nedeni ile tercih edilmiştir. Ebeveynler meslek, eğitim durumlarına göre incelenecektir. Instagram kullanan ebeveynlerin çocuk mahremiyeti konusundaki bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmadan görüşmeler Nisan- Mayıs aylarında yapılacaktır. Görüşme öncesinde katılımcılara isimlerinin açık şekilde verilmeyeceği, bilgilerin kodlanacağı belirtilecektir. Metin içerisinde katılımcıların verdiği cevaplar "EA, Ev hanımı, 35" şeklinde aktarılacatır.

Mahremiyet, genel olarak, "gizlilik, kişisel gizlilik" (TDK, 2019), "bireylerin, grupların veya kurumların kendilerine dair bilgilerin, ne zaman, nasıl ve ne ölçüde diğerlerine aktarabileceğini kendilerinin belirleme hakkı" (Westlin, 1970:7), "her şeyden önce, kişilerarası eşitlik bağlamında, diğer insanlarla ve benlikle duygusal iletişim kurma meselesi" (Giddens, 1994:54) olarak tanımlanmaktadır. Mahremiyetin tanımı ve toplum içindeki algısı sürekli kendini yenileyen, her geçen gün modern zamana ayak uyduran dünyada elbette ki değişim sürecini yaşamakta ve önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Ancak, kültürün, adetlerin, yaşam tarzlarının kısacası toplumun değişmesinde önemli bir rolü olan medyanın mahremiyet ve özel yaşam algısının da evrilmesinde büyük bir payı olduğu düşünülmesi kaçınılmazdır. Son yıllarda, bireylerin iletişim süreçlerinde pasif birer izleyici olmaktan çıkıp, her konuda kendi fikirlerini savunabilen, istedikleri zaman sosyal paylaşım ağları ile kendi hesaplarından seslerini video, fotoğraf paylaşımı vb yollarla duyurabilen aktif birer kullanıcı haline gelmeleri ile mahremiyetin tanımında bulunan "kişiye özel olan bilginin" kişiye özel olmadığı görülmektedir. Sosyal medya gizlilik paradoksu yaratmaktadır. Çoğu kullanıcı gizlilikleriyle ilgili endişelendiklerini belirtir, ancak kişisel bilgilerini isteyerek ya da istemeyerek sosyal medya platformlarında yaygın olarak paylaşmaktadırlar. Bu da, mahremiyet kavramının anlamsal olarak içinin boşalmasına sebep olmaktadır. Sosyal ağlarda birbirini takip eden kişilerin veya hesabını arkadaşı olmayan insanlara kapatmayan bireylerin ne iş yaptığı, medeni durumu, tuttukları takım, destekledikleri parti lideri, ailesi vb pek çok kişisel ve mahrem bilgilerine çok rahat bir şekilde ulaşılabilmektedir. Sosyal medyanın teşhir ve gözetleme duygularını ortaya çıkarmaktadır ki

çoğu birey için beğeni alma ve takip eden kişi sayısının fazla olması oldukça önemlidir. Sosyal medyanın bağlanabilirlik, görünürlük, sosyal geri bildirim ve erişilebilirlik gibi özellikleri sayesinde bireylerin kendi isteklerinin dışında da kendisiyle ilgili paylaşımlar yapılması mümkün olmaktadır (Köse, 2011:12). Birçok sosyal medya platformunda bireyler kendilerinden izin alınmadan paylaşılmış fotoğraflara, videolara rastlamaktadırlar. Birçok ebeveyn ise çocuklarının her anını fotoğraflamakta, kayıt altına almakta ve hatta çocuklarına doğumları ile beraber onlara sosyal medya platformlarında hesaplar açıp fotoğraf, video vb. paylaşımlarda bulunmaktadırlar. İlgili fotoğraf ve videolara kolayca erişim, çocuklara yönelik cinsel istismar, tecavüz, şiddet vb kötü durumlara sebep olabilmekte ve aynı zamanda bu kişilerin küçük çocukların paylaşılan her hallerine, görsellerine kolayca erişme imkanı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, günümüzde sosyal medya ile birlikte mahremiyet algısında meydana gelen dönüşümler, sosyal medya ve çocuk ilişkisinden bahsedilmiş ve uygulama kısmında ise instagram hesapları olan ebeveynler ile görüşülerek yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak ebeveynlerin sosyal medyada çocuk mahremiyeti konusunda bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklar yeterli olgunluğu ulaşana kadar haklarının ebeveynler ve toplum tarafından korunması, onların güvenliğinin sağlanması kaçınılmaz gerçeklerdendir. Bu noktada ebeveynlerin yaptıkları paylaşımlar konusunda özenli davranması çocuğun yararına olmayan, onu şimdi ve gelecekte tehdit edebilecek paylaşımlardan kaçınması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarının mahremiyeti ile ilgili paylaşımlar yaptıkları sonucuna varılacağı tahmin edilmektedir. Ebeveynlerin bu görüntüleri paylaştıklarında ve insanlar tarafından olumlu görüş, güzel yorumlar, beğeni (like) vs almaları onların çocuk mahremiyet ihlali yaptıkları gerçeğini gizlemekte ve ebeveynlerde böyle bir algı oluşmamaktadır. Bu kapsamda aileler ve çocuklar sosyal medya kullanımı ile ilgili doğabilecek sorunlar, çocuk mahremiyeti konularında farkındalık yaratacak çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkacak sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Medya, Çocuk, Mahremiyet, Aile

Kaynakça

Lupton D, Pedersen S, Thomas GM. Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. Sociology Compass 2016; 10(8): 730–43. Zephoria Digital Marketing. https://zephoria.com/ Erişim Tarihi: 15.03.2019

Bartholomew MK, Schoppe-Sullivan, SJ, Glassman M, Kamp Dush CM. Sullivan J.M. New parents' facebook use at the transition to parenthood. Family Relations 2012; 61(3): 455–69. 4.

Child Health Evaluation and Research Unit. Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting. C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health 2015;23(1):1-3. http://mottnpch.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf Erişim Tarihi:10.08.2017 5.

Brosch A. When the child is born into the ınternet : Sharenting as a growing trend among parents on facebook.The new educational review 2016 ; 43 (1): 225-36. http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/43/a19.pdf Erişim Tarihi:10.08.2017 6.

Keith BE. Parental sharing on the ınternet child privacy in the age of social media and the pediatrician's role. JAMA Pediatrics 2017 ; 171(5):413-

Marasli M, Suhendan E, Yilmazturk NH, Cok F. Parents' shares on social networking sites about their children: sharenting. Anthropologist 2016; 24(2): 399-406.

Collins Dictionary. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sharenting 9.

McDaniel BT, Coyne SM, Holmes EK. New mothers and media use: associations between blogging, social networking, and maternal well-being. Matern Child Health J 2012; 16(7):1509-17

(25360) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Algılanan Kaygı Düzeyleri ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkide Anne Çocuk İlişkisinin Etken Rolü

ÖZGE METİN ASLAN
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

YASİN ALTINIŞIK
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Anne çocuk etkileşimi, çocuğun gelişiminde yaşamsal önem taşıyan, uzun süreli bir etkileşim biçimidir. Foxman (2004)'a göre çocuğun doğumdan itibaren, çocuklar ile anneler arasındaki etkileşimi yöneten ses, görüntü, iletişim, bakım ve oyun olmak üzere beş önemli bileşen vardır. Bu etkileşim bileşenleri doğru yönetildiğinde çocukta oluşacak kaygı ve stres minimize edilmesi mümkündür. Çocuklarda oluşan kaygı doğru bir şekilde yönetilmediğinde sosyal davranışlarını etkileyebilmektedir. Anne-çocuk ilişkisinin kalitesi bu noktada önemli olmaktadır. Olumlu anne-çocuk ilişkisi çocukların çevreyle uyumlu davranışlar göstermesine etkili rol oynayabilmektedir. Çocuğun annesi ile kurduğu ilişki ve annenin sağladığı çevre içinde, çocuğun kendilik bütünleşmesinin ve gelişmesinin sağlandığı bilinmektedir. Çocuğun kaygılı kişilik gelişimi ile yakından ilişkili olan faktörlerden biri de ebeveynleriyle olan iletişim biçimidir. (Layne ve diğerleri., 2006). Çocuğun farklı sebeplerden dolayı hissettiği kaygısı çevre ile bütünleşmesine engel olabilmekte ve akranlarıyla olan etkileşimini etkileyebilmektedir. Bu noktada annenin kaygı yaşayan çocukla olan ilişkisi çocuğun oyun davranışları gibi bağımsız bir şekilde sergileyebileceği sosyal davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Annenin kaygı hisseden çocuğa gösterdiği sıcaklık veya çatışma hissettiği olumsuz duygularıyla baş edebilecek veya daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilecektir. Bu araştırmanın amacı anne çocuk ilişkisinin (yakınlık ve çatışma) çocukların algılanan kaygı düzeyleri ve oyun davranışları (sessiz oyun ve sosyal oyun) arasındaki ilişkide etken/düzenleyici rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda algılanan kaygı düzeyleri arasında anne-çocuk ilişkisi ve oyun davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

Anne-çocuk ilişkisinin (çatışma ve yakınlık) okul öncesi dönemdeki çocuklarda algılanan kaygı düzeyleri ve oyun davranışları arasında düzenleyici etkisi var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımıdır. (Karasar,2002, s:77). Nicel araştırma yönteminde, sayısal yorum ve genelleme yapılabilmekte araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemin araştırma konusu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada veriler, nicel araştırma tekniklerinden biri olan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da farklı dört bağımsız anaokuluna giden 211 çocuk oluşturmuştur. (M = 60,3 ay, SD = 2,26, 94 kız, 117 erkek). Çalışma grubunu için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmış, uygulama yapılacak okullarda idareci ve öğretmenlere bilgi verilerek çalışmaya başlanmıştır. Ailelere ayrıca aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. Aileleri tarafından izin verilen çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiş, izin verilmeyen çocuklar araştırma grubunda yer almamıştır. Bununla birlikte normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Aileleri tarafından izin verilen çocuklara ait ölçekler ise öğretmenlerine gönderilmiş ve sonrasında geri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu (Spence ve diğerleri, 2001), Çocuk Anne İlişki Ölçeği (Pianta, 1992) ve Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (Coplan ve Rubin, 1998) kullanılmıştır. Tüm analizler R istatistiksel programı kullanılarak yapılmış ve düzenleyici değişkenlerin etkileri regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir.

Anne çocuk etkileşimi, çocuğun gelişiminde yaşamsal önem taşıyan, uzun süreli bir etkileşim biçimidir. Foxman (2004)'a göre çocuğun doğumdan itibaren, çocuklar ile anneler arasındaki etkileşimi yöneten ses, görüntü, iletişim, bakım ve oyun olmak üzere beş önemli bileşen vardır. Bu etkileşim bileşenleri doğru yönetildiğinde çocukta oluşacak kaygı ve stres minimize edilmesi mümkündür. Çocuklarda oluşan kaygı doğru bir şekilde yönetilmediğinde sosyal davranışlarını etkileyebilmektedir. Anne-çocuk ilişkisinin kalitesi bu noktada önemli olmaktadır. Olumlu anne-çocuk ilişkisi çocukların çevreyle uyumlu davranışlar göstermesine etkili rol oynayabilmektedir. Çocuğun annesi ile kurduğu ilişki ve annenin sağladığı çevre içinde, çocuğun kendilik bütünleşmesinin ve gelişmesinin sağlandığı bilinmektedir. Çocuğun kaygılı kişilik gelişimi ile yakından ilişkili olan faktörlerden biri de ebeveynleriyle olan iletişim biçimidir. (Layne ve diğerleri., 2006). Çocuğun farklı sebeplerden dolayı hissettiği kaygısı çevre ile bütünleşmesine engel olabilmekte ve akranlarıyla olan etkileşimini etkileyebilmektedir. Bu noktada annenin kaygı yaşayan çocukla olan ilişkisi çocuğun oyun davranışları gibi bağımsız bir şekilde sergileyebileceği sosyal davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Annenin kaygı hisseden çocuğa gösterdiği sıcaklık veya çatışma hissettiği olumsuz duygularıyla baş edebilecek veya daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilecektir. Bu araştırmanın amacı anne çocuk ilişkisinin (yakınlık ve çatışma) çocukların

algılanan kaygı düzeyleri ve oyun davranışları (sessiz oyun ve sosyal oyun) arasındaki ilişkide etken/düzenleyici rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda algılanan kaygı düzeyleri arasında anne-çocuk ilişkisi ve oyun davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

Anne-çocuk ilişkisinin (çatışma ve yakınlık) okul öncesi dönemdeki çocuklarda algılanan kaygı düzeyleri ve oyun davranışları arasında düzenleyici etkisi var mıdır?

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımıdır. (Karasar,2002, s:77). Nicel araştırma yönteminde, sayısal yorum ve genelleme yapılabilmekte araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemin araştırma konusu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada veriler, nicel araştırma tekniklerinden biri olan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da farklı dört bağımsız anaokuluna giden 211 çocuk oluşturmuştur. (M = 60,3 ay, SD = 2,26, 94 kız, 117 erkek). Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu (Spence ve diğerleri, 2001), Çocuk Anne İlişki Ölçeği (Pianta, 1992) ve Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (Coplan ve Rubin, 1998) kullanılmıştır. Tüm analizler R istatistiksel programı kullanılarak yapılmış ve düzenleyici değişkenlerin etkileri regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir.

Araştırma sonucunda pearson korelasyon katsayısı değerlerine göre, düzenleyici değişken anne-çatışma nin bağımsız değişken algılanan kaygı düzeyi ile pozitif ($r = .37$, $p < .001$), bağımlı değişken sosyal oyun ile negatif ($r = -.25$, $p < .01$), ve diğer bir bağımlı değişken sessiz oyun ile pozitif ($r = .22$, $p < .001$) bir ilişki içer varisinde oldugu gözlenmiştir. Benzer sekilde, düzenleyici değişken anne yakınlığının algılanan kaygı düzeyi ile negatif fakat anlamsız ($r = -.10$, $p = .19$), bağımlı değişken sessiz oyun ile negatif fakat anlamsız ($r = -.13$, $p = .08$), ve bağımlı degişken sosyal oyun ile pozitif anlamlı ($r = .15$, $p < .05$) bir ilişki içerisinde olduğu gözlenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda ise; algılanan kaygı sessiz oyun davranışını pozitif olarak ($\beta = .26$, $p < .01$) ve sosyal oyun davranışını negatif olarak ($\beta = -.17$, $p < .05$) yordamıştır. Düzenleyici değişkenlerden anne yakınlığının algılanan kaygı düzeyi ile etkileşimli olarak sessiz oyun ve sosyal oyun uzerindeki etkilerine bakıldığında; anne ile yakınlığı az olan çocuklarda kaygı düzeyi arttıkça sessiz oyun davranışının artıp sosyal oyun davranışının azaldığı, anne ile yakınlığı fazla olan çocuklarda ise kaygı düzeyi arttıkça sessiz oyun ve sosyal oyun davranışlarının değişmediği gözlenmiştir. Başka bir deyişle, algılanan kaygı düzeyi ile anne-çatışma düzeyi arasındaki ilişki sessiz oyun ve sosyal oyun davranışlarını anlamlı bir sekilde yordamadığı halde; algılanan kaygı ile anne yakınlık düzeyi arasındaki ilişki sessiz oyun davranışını manidar düzeyde negatif olarak anlamlı bir şekilde ($\beta = -.16$, $p<0.10$) ve sosyal oyun davranışını pozitif olarak anlamlı bir şekilde ($\beta = .20$, $p < .05$) yordamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre çocukların oyun davranışlarını etkileyen faktörler arasında çocukların algılanan kaygı düzeyleri ile birlikte çocukların anneleriyle olan etkileşimin önemli olduğu tespit edilmiştir. Annenin çocukla gerçekleştirdiği yakın ilişkisi algılanan kaygı düzeyi ile oyun davranışları arasında koruyucu bir rol görevi üstlendiği ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; algılanan kaygı sessiz oyun davranışını pozitif olarak ($\beta = .26$, $p < .01$) ve sosyal oyun davranışını negatif olarak ($\beta = -.17$, $p < .05$) yordamıştır. Düzenleyici değişkenlerden anne yakınlığının algılanan kaygı düzeyi ile etkileşimli olarak sessiz oyun ve sosyal oyun uzerindeki etkilerine bakıldığında; anne ile yakınlığı az olan çocuklarda kaygı düzeyi arttıkça sessiz oyun davranışının artıp sosyal oyun davranışının azaldığı, anne ile yakınlığı fazla olan çocuklarda ise kaygı düzeyi arttıkça sessiz oyun ve sosyal oyun davranışlarının değişmediği gözlenmiştir. Başka bir deyişle, algılanan kaygı düzeyi ile anne-çatışma düzeyi arasındaki ilişki sessiz oyun ve sosyal oyun davranışlarını anlamlı bir sekilde yordamadığı halde; algılanan kaygı ile anne yakınlık düzeyi arasındaki ilişki sessiz oyun davranışını manidar düzeyde negatif olarak anlamlı bir şekilde ($\beta = -.16$, $p<0.10$) ve sosyal oyun davranışını pozitif olarak anlamlı bir şekilde ($\beta = .20$, $p < .05$) yordamıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre çocukların oyun davranışlarını etkileyen faktörler arasında çocukların algılanan kaygı düzeyleri ile birlikte çocukların anneleriyle olan etkileşimin önemli olduğu tespit edilmiştir. Annenin çocukla gerçekleştirdiği yakın ilişkisi algılanan kaygı düzeyi ile oyun davranışları arasında koruyucu bir rol görevi üstlendiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaygı, Oyun Davranışları, Anne-Çocuk İlişkisi

Kaynakça

Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The Development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*. 7, 71–91.

Foxman, P. (2004). *The worried child: Recognizing anxiety in children and helping them heal*. Alameda, CA.: Hunter House Inc.,

Karasar, N. (2002). Bilimsel arastirma yontemi [Scientific research methods].Ankara: Nobel.

Pianta R. C. (1992). *Child-Parent Relationship Scale***.** University of Virginia. Author.Spence,

S.H., Rapee, R., McDonald, C. ve Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293-1316

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

(25460) Erken Çocukluk Dönemi Beş Altı Yaş Grubu Çocuklarının Canlı Ve Cansız Varlık Algısı Üzerine İnceleme

MERYEM TULUM
BİLNET OKULLARI

ELİF ÖZTÜRK
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışma, okul öncesindeki 5-6 yaş grubu çocukların canlı ve cansız algılarının okul öncesinde ne kadar geliştiğini öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Canlı ve cansız kavramlar ile ilgili çocukların hangi özelliklerine göre bu kavramları canlı ve cansız diye ayırt ettikleri bu araştırma kapsamında yer almaktadır. Fen eğitiminde içeriğin çocukların ilgisini çekecek ve bu ilgiyi koruyacak yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi gerekmektedir. Okulöncesi dönemde fen kavramlarının öğretiminde deney, gezi-gözlem çalışmaları, eğitici masa oyuncakları ve modeller, kavram haritaları, drama, bilgisayar destekli eğitim, proje çalışmaları, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, analoji gibi aktif stratejiler kullanılabilmektedir. Çocukların canlı ve cansız kavramları hangi özelliklerine göre canlı ve cansız diye ayırt ettikleri bu araştırma kapsamında incelenmektedir. Okul öncesi çocuklarının en çok üzerinde durduğu canlı olan varlıkları cansız olarak nitelendirdikleri kavramları ayırt edici bir şekilde sorgulamaları sağlanmıştır. Çocuğa, kendisini korumayı, çevresini tanımayı öğretmektir. Böylelikle gelecekte git gide büyüyen dünya problemlerini çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmekte amaçlanmaktadır.Ayrıca bu çalışmada okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların canlı ve cansız kavramlara yönelik düşüncelerini belirlemek ve canlı ve cansız nesneler için düşündükleri özellikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1.Okul öncesi 5-6 yaş çocukları canlı ve cansız kavramlarını nasıl algılamaktadır?

2.Çocuklar yaşadıkları alanda canlı ve cansız varlıkları nasıl ayırt ederler?

3.Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların cansız varlıkları nitelendirmesindeki kavram yanılgıları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yapılmıştır. Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek 2008). Dolayısıyla bu araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların çevrelerinde yer alan canlı ve cansız varlıklara ilişkin olgular tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma Giresun il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anaokulunda, okul öncesi dönemde eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 30 çocuk ile yapılmıştır. Çalışma grubu 15 kız ve 15 erkek çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmada incelenen olgular hakkında derinlemesine veri toplamak amacıyla ölçme aracı olarak "kartlar" ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çocukların 'canlı ve cansız' kavramı ile ilgili düşüncelerini belirlemek için kendilerine 12 karttan oluşan ve her bir kartta canlı veya cansız nesnenin bulunduğu (tavşan, köpek, kuş, mantar, çiçek, ağaç, kitap, balon, masa, bulut, bardak, araba) resimler gösterilmiştir. Bunlara ek olarak, çocuklara konuyla ilgili 7 madde içeren açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, Okul Öncesi çocuklarının öğretmen dışında herhangi bir kimseden olumsuz etkilenebileceği veya heyecanlanabileceği durumlar göz önünde bulundurularak ölçmenin bizzat öğretmen tarafından yapılmasına ve çocuklar tarafından verilen tüm cevapların bizzat öğretmenin not etmesine özellikle dikkat edilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği ''Erken Çocukluk Çağı'' diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Okul öncesi dönemde çevre eğitimi kavramı ilk kez 1982'de Jaus tarafından kullanılmıştır. Yapılan çoğu çalışmada, çocuklarda çevreye karşı olumlu tutum oluşturulması yönünde çevre eğitiminin ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi ifade edilmektedir. Okul öncesi kurumlar çocukların fen ve doğa eğitimi ile ilk olarak karşılaştıkları eğitim kurumlarıdır. Bu dönemde çocuklar bilim adamlarının doğayı incelemede izlediği yolu kullanırlar. Bu dönemdeki çocuklar, çevreyi keşfetme, araştırma ve merak duyguları taşımaktadırlar ve sürekli sorar, dokunur ve çeşitli maddeleri birbirine karıştırarak denemekten hoşlanırlar. Yurt içinde farklı yaş grubundaki çocukların bir nesnenin canlı olup olmadığını anlamalarını ölçen araştırmalar mevcuttur. Aynı şekilde farklı eğitim düzeylerinde çocuklardaki canlı ve cansız kavram yanılgılarını tespit eden uluslararası çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmanın amacı okul öncesinde ki 5-6 yaş grubu çocukların canlı ve cansız algılarının okul öncesinde ne kadar geliştiğini öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Canlı ve cansız kavramlar ile ilgili çocukların hangi özelliklerine göre bu kavramları canlı ve cansız diye ayırt ettikleri bu araştırma kapsamında yer almaktadır. Bu çalışma, okul öncesi 5-6 yaş grubu

çocukların canlı ve cansız kavramlara yönelik düşüncelerini belirlemek ve canlı ve cansız nesneler için düşündükleri özellikleri ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Çalışmada sorulara yanıt aranmıştır: Okul öncesi çocukları çevre kavramını nasıl algılamaktadır? Çocuklar yaşadıkları alanda canlı-cansız kavramlarını nasıl ayırt ederler? 5-6 yaş grubu çocukları canlı ve cansız varlıkları ayırt edebildiler mi? Bu çalışma Karadeniz Bölgesi'nin Giresun ilinde bir okul öncesi kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu 30 çocuğun katılımı ile gerçekleşmiştir. Bu çalışmada çocukların canlı algısına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek için nitel yolla veri toplanmıştır. Bu sebeple, çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 12 madde içeren bir ölçme aracı kullanılarak veri toplanmaktadır. Canlı ve cansız varlıkların resmi üzerinden sorular sorulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi 5-6 yaş çocukları canlı-cansız kavramlarının tabloda görüldüğü gibi çocuğa görüşme yapılırken yönlendirme yapılmadan verilen sonuçlar çocukların canlı-cansız kavramlarını karıştırdıkları göstermektedir.

Çocukların bir nesnenin canlı olup olmadığını anlamalarında ilk akıllarına gelen canlılık belirtisinin hareket ve beslenme özelliği olduğunu neden sorusuna cevap ararken görmekteyiz. Çocukların çevrelerindeki varlıklara "canlı" sözcüğüne verdikleri anlam farklı olabilmektedir. Onlara göre örneğin çiçek ve balon canlıdır. Bu çocuklar çiçek ve balonun canlı olduğunu savunurken, canlıların temel karakteristik özelliklerini öne sürmektedirler. Balon ve çiçekte uçuyor, sallanıyor o halde canlıdır mantığı yürütülmektedir. Hayvanlarda ve kendilerinde gördükleri özelliklerin canlılığı belirlemek için yeterli olmadığı daha başka özelliklerinde canlılığı belirleyebileceği vurgulamaktadırlar.

Belirgin bulgular çocukların okul öncesi dönemde canlı varlıkların kolay fark edilmesinin büyüme, hareket, beslenme özelliklerinden kaynakladığını göstermektedir.

Varlıklara göre sorulan kartlarda çocukların hayvanları sınıflandırması daha kolay sağlanmaktayken, bitki üzerinde düşünmeleri daha da artmaktadır. Varlıkları sınıflandırmakta zorlanmışlardır. Cansız varlıkların ve bitkilerin ağzı, gözü, yüzü, ayağı olmadığı için canlı olarak düşünülmemektedir. Hayvanları temsil eden tavşan, hareketli olması, çevrede rahatlıkla görülebilmesi, zıplaması, yemek yemesi gibi özellikler tavşanın canlı olarak seçilmesini sağlamaktadır.

Çocukların cevaplarının canlı-cansız bilgilerinde karışıklık olduğu görülmektedir. Çocukların canlı varlıkları kolay seçebilmesinin genel olarak duyu organlarının ve belli varlıkların vücut özelliklerinin olması canlı olarak nitelendirmelerini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Canlı-Cansız Algısı, Çevre, Okul Öncesi Eğitimi

Kaynakça

Bahar Mehmet, CIHANGIR Seviye ve GÖZÜN Özlem (2002). "Okul Öncesi ve İlköğretim Çağındaki Öğrencilerinin Canlı ve Cansız Nesneler ile ilgili Alternatif Düşünce Kalıpları", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara.

Domka, L. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *13*(3), 258-263.

Erbaş, S., Ergül, R., şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.

Hatano Giyoo, SIEGLER ROBERT S., RICHARDS Dean, INAGAKI Kayoko, STAVY Ruthand WAX Naomi (1993). "The Development of Biological Knowledge: A Multi-NationalStudy", *Cognitive Development*, C. 8, s. 47–62.

Hıcklıng K. Anne and GELMAN A. Susan (1995). "How Does Your Garden Grow? Evidence of An Early Conception of Plants As Biological Kinds", *Child Development*, C. 66, s. 856–876.

Horwitz, W. A. (1996). Developmental origins of environmental ethics: The life experiences of activists. *Ethics and Behavior*, *6*(1), 29-54.

Inagakı Kayokoand HATANO Giyoo (1996). "Young children's recognition of commonalities between animals and plants", *Child Development*, C. 67, s. 2823-2840.

Kelemen Deborah (1999). "The Scope of Teleological Thinking In Preschool Children", *Cognition*, C. 70, S. 3, s. 241-272.

Kılıç Ziya, ATASOY Basri, TERTEMIZ Neşe, ŞEREN Mehmet ve ERCAN Leyla (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel Yayın.

Russo, S. (2001). Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(4), 34-36.

Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. istanbul: Ya-Pa Yayınevi.

Tamir Pinchas, GAL-CHOPPIN Racheland NUSSINOVITZ Rachel (1981). "How Do Intermediate And Junior High Schools Students Conceptualize Living and Non-Living?", *Journal of Research in ScienceTeaching*, C. 18, s. 241-248.

Taşkın, Ö. (2004). *Post-materialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: "A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students"*. Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana University, Bloomington, IN.

Yeşilyurt Selami (2003). "Ana Sınıfı öğrencilerinin ve İlköğretim Birinci Sınıf öğrencilerinin Canlı ve Cansız Kavramlarını Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 5, S. 2, s. 83-96.

(25523) A Systematic Review of Fundamental Approaches to Early Childhood Education Research

TUĞÇE ESRA TERZİOĞLU ODTÜ
HASRET KÖKLÜ YAYLACI AKSARAY UNIVERSITY
ZEYNEP MERT ODTÜ
FEYZA TANTEKİN ERDEN ODTÜ
FATMA YALÇIN ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Early childhood is the most important period of life, in which a child grows and develops physically, mentally, and socially (Essa, 2003). For this reason, the critical importance of early childhood education (ECE) has been widely acknowledged by educational researchers and developmentally appropriate practices have been implemented by ECE teachers. In this respect, the approaches presented by significant pioneers in ECE inform educators about how to prepare and apply developmentally appropriate activities, how to involve parents in young children's education at school and home, and how to use formative and summative assessment techniques to evaluate children's learning (Stipek & Byler, 1997).

Of particular note here is that, considering the functions of the approaches to early childhood education, it may be said that early childhood approaches to learning and teaching play a significant role in early childhood professionals' decision-making about developmentally appropriate practices implemented in preschool settings. Every preschool setting is affected by these professionals' approach to how children learn, and young children's learning is shaped by their attitudes toward and interest in learning (Walsh & Petty, 2006). Therefore, there is a need for studies that introduce the early childhood approaches and investigate their particular characteristics in order to make them known all over the world. The research, which bases its philosophies on particular approaches, also reveals the early childhood researchers' approaches to learning and teaching. These kinds of studies are significant because they provide a framework for further studies and help identify gaps in specific domains of already-conducted studies.

Because of the above reasons, this research aimed to review the published literature focusing on the most well-known, major, practically and theoretically applied early childhood approaches, namely, the Montessori approach (Montessori, 1995), Waldorf education (Steiner & Trostli, 1998), Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998), project approach (Helm & Katz, 2001), Bank Street, and High Scope (Essa, 2003). Additionally, the review mainly sought to collect relevant evidence about the researchers' understanding for transferability of approaches to ECE settings, and the practical power, strengths, and weaknesses of those approaches the researchers might report in their studies. Such information that identifies the most significant aspect of those studies can be examined while investigating further studies. In addition, researchers and practitioners can benefit from the results of this study while teaching young children with the major approaches. In accessible literature, although many studies (Ahi & Kıldan, 2013; Altun & Sarı, 2018; Karlıdağ, 2018) have been conducted to determine research trends, to the best of our knowledge, no study has investigated the early childhood approaches in research articles that were published in Turkey's national qualified journals. Therefore, this research also has a potential to enlighten future research that seeks to understand the approaches that were mostly applied and matured in ECE studies in many aspects.

Araştırma Yöntemi

The current study has a three-fold aim: to investigate the frequency of the early childhood approaches, including "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", and "Waldorf"; to identify the frequency of review and research papers on the target approaches; and to explore the relevant studies in terms of their purpose, methodology (i.e., research design and participants), results and implications.

In order to determine the study sample, the convenience sampling method— which has been identified as the appropriate sampling method for content analysis studies (Devers & Fraenkel, 2000)—was used. While gathering the data, 62 Turkish academic journals indexed under the SSCI, ESCI, and the category of educational sciences of ULAKBIM and articles regarding early childhood approaches and published between the 2008 and 2018 were investigated.

While exploring the articles, "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", "Waldorf", "early childhood approaches", and "early childhood methods" were used as keywords. The eligibility and relevance of the sources were finalized through certain pre-determined criteria (e.g. whether the target studies were conducted in the early childhood context). After the article search, 24 articles were finalized.

While examining the data, content analysis, that is, "a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (Krippendorff, 2004, p. 18) was performed. Analyzing the articles by means of frequency tables and percentiles are underscored as the common methods used in content analysis studies (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015). The data was also analyzed using the SPSS 23.0 package program, and a descriptive analysis was conducted to

investigate the frequency of the early childhood approaches, including "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", and "Waldorf", in the articles.

A Systematic Review of Fundamental Approaches to Early Childhood Education Research

Early childhood is the most important period of life, in which a child grows and develops physically, mentally, and socially (Essa, 2003). For this reason, the critical importance of early childhood education (ECE) has been widely acknowledged by educational researchers and developmentally appropriate practices have been implemented by ECE teachers. In this respect, the approaches presented by significant pioneers in ECE inform educators about how to prepare and apply developmentally appropriate activities, how to involve parents in young children's education at school and home, and how to use formative and summative assessment techniques to evaluate children's learning (Stipek & Byler, 1997).

Of particular note here is that, considering the functions of the approaches to early childhood education, it may be said that early childhood approaches to learning and teaching play a significant role in early childhood professionals' decision-making about developmentally appropriate practices implemented in preschool settings. Every preschool setting is affected by these professionals' approach to how children learn, and young children's learning is shaped by their attitudes toward and interest in learning (Walsh & Petty, 2006). Therefore, there is a need for studies that introduce the early childhood approaches and investigate their particular characteristics in order to make them known all over the world. The research, which bases its philosophies on particular approaches, also reveals the early childhood researchers' approaches to learning and teaching. These kinds of studies are significant because they provide a framework for further studies and help identify gaps in specific domains of already-conducted studies.

Because of the above reasons, this research aimed to review the published literature focusing on the most well-known, major, practically and theoretically applied early childhood approaches, namely, the Montessori approach (Montessori, 1995), Waldorf education (Steiner & Trostli, 1998), Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998), project approach (Helm & Katz, 2001), Bank Street, and High Scope (Essa, 2003). Additionally, the review mainly sought to collect relevant evidence about the researchers' understanding for transferability of approaches to ECE settings, and the practical power, strengths, and weaknesses of those approaches the researchers might report in their studies. Such information that identifies the most significant aspect of those studies can be examined while investigating further studies. In addition, researchers and practitioners can benefit from the results of this study while teaching young children with the major approaches. In accessible literature, although many studies (Ahi & Kıldan, 2013; Altun & Sarı, 2018; Karlıdağ, 2018) have been conducted to determine research trends, to the best of our knowledge, no study has investigated the early childhood approaches in research articles that were published in Turkey's national qualified journals. Therefore, this research also has a potential to enlighten future research that seeks to understand the approaches that were mostly applied and matured in ECE studies in many aspects.

Method

The current study has a three-fold aim: to investigate the frequency of the early childhood approaches, including "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", and "Waldorf"; to identify the frequency of review and research papers on the target approaches; and to explore the relevant studies in terms of their purpose, methodology (i.e., research design and participants), results and implications.

In order to determine the study sample, the convenience sampling method— which has been identified as the appropriate sampling method for content analysis studies (Devers & Fraenkel, 2000)—was used. While gathering the data, 62 Turkish academic journals indexed under the SSCI, ESCI, and the category of educational sciences of ULAKBIM and articles regarding early childhood approaches and published between the 2008 and 2018 were investigated.

While exploring the articles, "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", "Waldorf", "early childhood approaches", and "early childhood methods" were used as keywords. The eligibility and relevance of the sources were finalized through certain pre-determined criteria (e.g. whether the target studies were conducted in the early childhood context). After the article search, 24 articles were finalized.

While examining the data, content analysis, that is, "a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (Krippendorff, 2004, p. 18) was performed. Analyzing the articles by means of frequency tables and percentiles are underscored as the common methods used in content analysis studies (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015). The data was also analyzed using the SPSS 23.0 package program, and a descriptive analysis was conducted to investigate the frequency of the early childhood approaches, including "Bank Street", "High Scope", "Montessori", "Project Approach", "Reggio Emilia", and "Waldorf", in the articles.

Expected Results

This study expects to find that the eligible and relevant studies will mostly be research papers compared to review papers. In addition, most of the research papers will probably focus on the Montessori Method, as it has been practiced in Turkish early childhood education as compared to the other target approaches in this study. As it is not necessary to get credentials or meet standards of implicating, the Project Approach is expected to be the second approach that is preferred to be the focus of study in research papers. On the other hand, review studies are expected to be on approaches such as Waldorf, Bank Street and High

Scope approaches, as they are lesser known in the Turkish context, compared to the Reggio Emilia and the Montessori approaches. Although finding very limited cross-cultural studies for research articles is anticipated, these studies would probably be the ones conducted in the Turkish context with only Turkish participants. Participants in these studies are expected to be mostly children rather than teachers, parents or administers. Finally, the research methods applied in the research papers will probably involve various methods, including qualitative and quantitative research methodologies.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study expects to find that the eligible and relevant studies will mostly be research papers compared to review papers. In addition, most of the research papers will probably focus on the Montessori Method, as it has been practiced in Turkish early childhood education as compared to the other target approaches in this study. As it is not necessary to get credentials or meet standards of implicating, the Project Approach is expected to be the second approach that is preferred to be the focus of study in research papers. On the other hand, review studies are expected to be on approaches such as Waldorf, Bank Street and High Scope approaches, as they are lesser known in the Turkish context, compared to the Reggio Emilia and the Montessori approaches. Although finding very limited cross-cultural studies for research articles is anticipated, these studies would probably be the ones conducted in the Turkish context with only Turkish participants. Participants in these studies are expected to be mostly children rather than teachers, parents or administers. Finally, the research methods applied in the research papers will probably involve various methods, including qualitative and quantitative research methodologies.

Anahtar Kelimeler : Early childhood approaches, Bank Street, High Scope, Montessori, Project Approach, Reggio Emilia, Waldorf

Kaynakça

Ahi, B., & Kıldan, O. A. (2013). An overview of postgraduate thesis within the field of preschool education in Turkey. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(27), 23-46.

Altun, D., & Sarı, B. (2018). A decade of early literacy research trends in Turkey: A thematic review. *Nesibe Aydın Journal of Education and Future, 13*, 13-32.

Devers, K. J., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for health*, *13*(2), 263.

Essa, E., L. (2003). *Introduction to early childhood education* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. (9th Ed.). New York: McGraw Hill Pub.

Helm, J., H., & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York, NY: Teachers College Press.

Karlıdağ, İ. (2018). An overview of postgraduate studies within the field of creativity at early childhood education in Turkey. *Social Sciences Studies Journal, 4*(14), 456-462.

Kirppendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (2nd ed.). (pp. 49-97) Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.

Montessori, M. (1995). *The absorbent mind* (rev. ed). NewYork: Owl Books.

Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 305-325.

Steiner, R., & Trostli, R. (1998). *Rhythms of learning: What Waldorf Education offers children, parents, & teachers.* US of America: Great Barrington, Anthroposophic Press.

Walsh, B. A. & Petty, K. (2006). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-Year content analysis of early childhood education journal. *Early Childhood Education Journal, 34*(5).

(25569) Frequency of Mainstream Curriculum Models: Investigation of Early Childhood Education Doctoral Dissertation and International Journals in Turkey

SEDEN DEMİRTAŞ İLHAN
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

SÜMEYRA ERYİĞİT
ODTÜ

FEYZA TANTEKİN ERDEN
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

In general, early childhood education programs aim to provide both improvements in academic skills like language and literacy skills and math and science abilities and wellness in all domains of development for children (Pianta, Barnett, Justice, & Sheridan, 2012). Another goal of preschool education is defined by New and Cochran (2006) as providing a smooth transition from the home environment to primary school.

In line with the aims of early childhood education, existing literature confirms the idea that high-quality early childhood educations programs have positive effects on both the development and learning of the children. The long-term effects supported by scientific studies have increased international attention on early childhood education (Australian Center for Education Statistics and Evaluation, 2017). A large body of international studies on the effects of early childhood education shows that children who attend preschool education programs show higher performance in school math, literacy, and intelligence test, and school readiness. Moreover, preschool participation associates with the lower grade retention and special education placement rate (Mitchell, Wylie, & Carr, 2008). In all impact studies show that high-quality early childhood programs are key to reach positive outcomes for children.

Typically, early childhood education curriculum models ground on child development theories. Different curriculum models represent how different theories clarify how young children learn and how they need to be taught to learn and develop. These differences also affect how the role of teachers, the classroom atmosphere and children's learning practices are defined in different curriculum models (Goffin, 2000).

A wide variety of preschool education curriculum has been available, but only a few of them are known as they are in used in certain preschool education programs. It is also very important to provide high-quality early childhood education providing a rich education program. Using different educational approaches and curriculum models is one way of providing a rich education program (Kılınç, Karayel, & Koyuncu, 2018). Using different curriculum models provide variety in terms of teachers' role, environment, materials, and educational activities. These models generally applied in center-based early childhood education schools. The best-known curriculum models provided in different early childhood school settings are The High/Scope Curriculum, Bank Street-The Developmental Interaction Approach, Montessori Method, Reggio Emilia and Waldorf Education (Walsh & Petty, 2007; Goffin, 2000; Lunenburg, 2011).

Also in Turkey, to provide holistic development for early childhood education children, a national early childhood education program including a variety of ideas form different educational approaches and curriculum models developed in 2013 (Ministry of Turkish National Education, 2013). Moreover, different curriculum models and approaches are provided for pre-service early childhood education teachers in different undergraduate education courses in Turkey but early childhood education teachers' knowledge about different approaches is limited (Kılınç, Karayel, & Koyuncu, 2018).

On the other hand, literature shows that there is not a comprehensive study about different curriculum models applied in early childhood education settings in Turkey. For this reason, investigating different early childhood education curriculum models in Turkey is a need for researchers.

So, the current study aims to examine which curriculum models were used in early childhood education dissertation and journal articles published in Turkey. The investigation will be made by asking the research question;

RQ: Which mainstream curriculum models were used in doctoral dissertations and international journal articles on early childhood education written in Turkey?

Araştırma Yöntemi

In this study, a quantitative content analysis method was employed and the doctoral dissertations which have full-text access on the YÖKTEZ and journal articles that have full-text access on ULAKBİM, Web of Science, EBSCO, ERIC, and Google Scholar databases were included. The document analysis method was used as the data collection method. It is very difficult to reach all doctoral dissertations and international journal articles written in Turkey because of time and budget limitations. For this reason, the accessible population of the study was defined as the early childhood education doctoral dissertations and international articles written in the last 10 years.

Krippendorf (1980), recommended using non-random sampling methods to select publication in content analysis studies. In accordance with this idea, while determining the sample of the current study convenience sampling method was applied by the researcher. Convenience sampling also called availability sampling is one of the nonrandom sampling methods which is mostly used in content analysis studies (Devers &Frankel, 2000). Using convenience sampling provides both time and cost-effectiveness for the researcher but because of the nature of the results, interpretations should be made carefully (Saumure & Given, 2008). At the end of the sampling process, 193 early childhood education dissertations and 600 international journal articles published in years between 2009-2019 and have online full-text access selected from YÖKTEZ and online databases to include content analyses.

According to Fraenkel et al. (2012), in content analysis studies, frequency tables and percentiles are the most comment methods to analyze data. In accordance with this idea, results of the current content analysis regarding descriptive characteristics, curriculum models and usage of these curriculum models in dissertations will be provided by using frequency tables. Also, descriptive statistics derived from the analysis will be used to organize and summarize the data to make summaries about the population.

In general, early childhood education programs aim to provide both improvements in academic skills like language and literacy skills and math and science abilities and wellness in all domains of development for children (Pianta, Barnett, Justice, & Sheridan, 2012). Another goal of preschool education is defined by New and Cochran (2006) as providing a smooth transition from the home environment to primary school.

In line with the aims of early childhood education, existing literature confirms the idea that high-quality early childhood educations programs have positive effects on both the development and learning of the children. The long-term effects supported by scientific studies have increased international attention on early childhood education (Australian Center for Education Statistics and Evaluation, 2017). A large body of international studies on the effects of early childhood education shows that children who attend preschool education programs show higher performance in school math, literacy, and intelligence test, and school readiness. Moreover, preschool participation associates with the lower grade retention and special education placement rate (Mitchell, Wylie, & Carr, 2008). In all impact studies show that high-quality early childhood programs are key to reach positive outcomes for children.

Typically, early childhood education curriculum models ground on child development theories. Different curriculum models represent how different theories clarify how young children learn and how they need to be taught to learn and develop. These differences also affect how the role of teachers, the classroom atmosphere and children's learning practices are defined in different curriculum models (Goffin, 2000).

A wide variety of preschool education curriculum has been available, but only a few of them are known as they are in used in certain preschool education programs. It is also very important to provide high-quality early childhood education providing a rich education program. Using different educational approaches and curriculum models is one way of providing a rich education program (Kılınç, Karayel, & Koyuncu, 2018). Using different curriculum models provide variety in terms of teachers' role, environment, materials, and educational activities. These models generally applied in center-based early childhood education schools. The best-known curriculum models provided in different early childhood school settings are The High/Scope Curriculum, Bank Street-The Developmental Interaction Approach, Montessori Method, Reggio Emilia and Waldorf Education (Walsh & Petty, 2007; Goffin, 2000; Lunenburg, 2011).

Also in Turkey, to provide holistic development for early childhood education children, a national early childhood education program including a variety of ideas form different educational approaches and curriculum models developed in 2013 (Ministry of Turkish National Education, 2013). Moreover, different curriculum models and approaches are provided for pre-service early childhood education teachers in different undergraduate education courses in Turkey but early childhood education teachers' knowledge about different approaches is limited (Kılınç, Karayel, & Koyuncu, 2018).

On the other hand, literature shows that there is not a comprehensive study about different curriculum models applied in early childhood education settings in Turkey. For this reason, investigating different early childhood education curriculum models in Turkey is a need for researchers.

So, the current study aims to examine which curriculum models were used in early childhood education dissertation and journal articles published in Turkey. The investigation will be made by asking the research question;

RQ: Which mainstream curriculum models were used in doctoral dissertations and international journal articles on early childhood education written in Turkey?

In this study, a quantitative content analysis method was employed and the doctoral dissertations which have full-text access on the YÖKTEZ and journal articles that have full-text access on ULAKBİM, Web of Science, EBSCO, ERIC, and Google Scholar databases were included. The document analysis method was used as the data collection method. It is very difficult to reach all doctoral dissertations and international journal articles written in Turkey because of time and budget limitations. For this reason, the accessible population of the study was defined as the early childhood education doctoral dissertations and international articles written in the last 10 years.

Krippendorf (1980), recommended using non-random sampling methods to select publication in content analysis studies. In accordance with this idea, while determining the sample of the current study convenience sampling method was applied by the

researcher. Convenience sampling also called availability sampling is one of the nonrandom sampling methods which is mostly used in content analysis studies (Devers &Frankel, 2000). Using convenience sampling provides both time and cost-effectiveness for the researcher but because of the nature of the results, interpretations should be made carefully (Saumure & Given, 2008). At the end of the sampling process, 193 early childhood education dissertations and 600 international journal articles published in years between 2009-2019 and have online full-text access selected from YÖKTEZ and online databases to include content analyses.

According to Fraenkel et al. (2012), in content analysis studies, frequency tables and percentiles are the most comment methods to analyze data. In accordance with this idea, results of the current content analysis regarding descriptive characteristics, curriculum models and usage of these curriculum models in dissertations will be provided by using frequency tables. Also, descriptive statistics derived from the analysis will be used to organize and summarize the data to make summaries about the population.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Although the study is not completed yet, the expected results derived from the primary analysis show that there are great frequency differences between mainstream early childhood education curriculum models. Similar results are derived from the analysis of doctoral dissertations and international journal articles. Montessori model is the most frequently used curriculum model in both doctoral dissertations and international journal articles. According to primary results, some mainstream curriculum models are not found in the analysis of doctoral dissertations. Also, the frequency of the mainstream curriculum models varies within the last ten years. The results of the current study will be compared with similar studies that are conducted in other countries to see differences in the research trends in different countries.

Anahtar Kelimeler : Early Childhood Education, Curriculum Models, Doctoral Dissertation, Journal Articles

Kaynakça

Australian Center for education statistics and evaluation. (2017). A review of the effects of early childhood education. GPO Box 33, Sydney NSW 2001, Australia

Devers, K. J., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for health*, *13*(2), 263.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Goffin, S. G. (2000). The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education. ERIC Digest

Kılınç, F.E., Karayel, E., Koyuncu, M. (2018). Examination of preschool teacher's states of knowing of different educational approaches. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(2), 194-212.

Krippendorff, K. (1980). Content analysis. Beverly Hills. *California: Sage Publications*, *7*, I-84.

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum models for preschool education: Theories and approaches to learning in the early years. *No 1 Sam Houston State University*.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara

Mitchell, L., Wylie, C., & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education: Literature review*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

New, R. S., & Cochran, M. (Eds.). (2006). *Early Childhood Education [Four Volumes]*. Greenwood Publishing Group.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Justice, L. M., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2012). *Handbook of early childhood education*. Guilford Press

Saumure, K., & Given, L. M. (2008). Convenience sample. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 125-125.

Walsh, B. A., & Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of early childhood education journal. *Early Childhood Education Journal*, *34*(5), 301.

(25622) Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

KADER KARADENİZ AKDOĞAN — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EMEL DURMAZ — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLAYDA KİMZAN — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ASİYE PARLAK RAKAP — VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği; toplumsal gelişmeyi sağlamak adına insan yetiştirme işlevini üstlenen, sosyal bir sistem olan okulun en önemli unsurlarından birisidir. Okul yönetimi, meslektaşlar, öğrenci ve ebeveynlerden oluşan çok boyutlu bir yapıya sahip olan okul sistemi içinde öğretmen olmak çeşitli sorumluluklara sahip olmayı gerektirmektedir. Nitelikli bir eğitim öğretim süreci geçirmek için güncel gelişmeleri takip ederek öğretmenlik beceri ve yeteneklerini geliştirmek öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları arasında ele alınabilir. Buna ek olarak bu çok boyutlu yapıdan kaynaklı farklı kişilerle iletişim kurmaya dayalı meslek grubunda yer alan öğretmenlerin iletişim becerileri yüksek olan bireyler olmaları beklenmektedir. Öğretme, idare ve yönetim, konu alanı uzmanlığı, öğrenci danışmanlığı, derslerin planlanması ve öğretilmesi, ilgi çekme, düşünmeyi sağlama, araç ve gereç kullanma, etkili yönetme ve rehberlik etme, pekiştirme, değerlendirme, öğrenci ile olumlu ilişki kurma gibi birçok farklı sorumluluk da öğretmenlere atfedilen görevler arasında yer almaktadır (Gökçe ve Erdem, 2015). Kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi alanlarında yeterliklere sahip olması beklenen öğretmenlerin (TED, 2009) henüz öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamadan önce ya da başladıklarında çeşitli kaygılara sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Alanyazında öğretmenler ve öğretmen adaylarının kaygı yaşamasına neden olan durumları, kaygı düzeylerini ve kaygı duymalarının farklı değişkenler ile ilişkisini ele alan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013; Erdaş, Aşıkuzun ve Recepoğlu, 2017; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015; Sharma, Forlin, Loreman ve Earle, 2006). Fuller (1969), öğretmenlerin kaygılarını bireyin kendisinden kaynaklı ben-merkezli kaygılar, öğreticilik görevinden kaynaklı görev-merkezli kaygılar ve öğrencilerden kaynaklanan öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Disiplin ile ilişkili konular, öğrenci motivasyonu, bireysel farklılıklar, öğrenme problemleri, öğretmen yeterlikleri, programı uygulamakta çekilen güçlükler ve program dışı sorumluluklar, sınıf mevcudu, materyal yetersizliği gibi durumlar öğretmenlerin yaşadıkları mesleki kaygılar arasında yer almaktadır (Behets, 1990; McCormack, 1996; Meek ve Behets, 1999). Bu kaygılara ek olarak öğretmenlerin hitap ettikleri kademelere göre deneyimledikleri kaygılar değişkenlik gösterebilir. Farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçları olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar da çeşitlilik göstermektedir. Okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimini kapsayan temel eğitim kademesindeki öğretmenler eğitimin ilk kademesinde ve daha küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışmalarından kaynaklı diğer branşlarda çalışan öğretmenlerden farklı kaygılar yaşayabilirler. Lisans eğitimi sürecinde bu kaygıların tespit edilmesi ve kaygıları gidermeye ya da azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması henüz eğitim-öğretime başlamamış öğretmen adayları için rahatlatıcı olacaktır. Öğrenim gördükleri üniversitelerin kaygı yönetimine yönelik çalışmaları ile farkındalık kazanan öğretmen adayları mesleğe başladıklarında daha verimli eğitim-öğretim süreci geçirebilirler. Alanyazında farklı branşlara yönelik mesleki kaygı durumlarını ele alan çalışmalar mevcut olsa da temel eğitim kademesinin eğitim süreçlerinden sorumlu olan branşlar için sınırlı sayıda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, 0-8 yaş dönemini kapsamakta (NAEYC, 2009) ve bu dönem ülkemizde 3-10 yaş arasını kapsayan temel eğitim kademesine denk düşmektedir. Bu nedenle, ülkemizde de giderek önem kazanan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin eğitimi için Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı 2018 yılında yeniden düzenlenerek erken çocukluk eğitimini temel alan dersler eklenmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmada erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

- Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programında okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
- Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programında okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
- Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programında okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenlere göre nasıl değişmektedir?
- Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programında okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenlere göre nasıl değişmektedir?
- Her iki Öğretmen Yetiştirme Programında okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları arasında nasıl bir farklılaşma vardır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında temel araştırma türünde ve tarama modelinde yürütülmüştür. Temel araştırmalar, var olan bilgilere yenilerini katmayı amaçlayan araştırmalardır. Tarama modelinde ise geçmişte ya da halen var olan

durumlar kendi durumları içinde, olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden seçilen birer üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim gören gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)" toplam 45 maddeden ve sekiz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.23 ile 0.73 arasında, Cronbach Alfa katsayıları ise 0.94 ile 0.67 arasında değişmektedir. Çalışmaya katılmadan önce öğretmen adaylarından gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle çalışma grubu için Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)" nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılacaktır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri, t testi ve ANOVA kullanılarak incelenecektir. Edinilen bilgiler ile öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin kaygı düzeylerinin tespit edilerek, adaylara bu süreçte gerekli desteğin sağlanması konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği; toplumsal gelişmeyi sağlamak adına insan yetiştirme işlevini üstlenen, sosyal bir sistem olan okulun en temel ve en önemli unsurlarındandır. Kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi alanlarında yeterliklere sahip olması beklenen öğretmenlerin henüz öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamadan önce ya da başladıklarında çeşitli kaygılara sahip olmaları, toplumdaki önemli görevi gereği kaçınılmaz bir durumdur. Alanyazında öğretmenler ve öğretmen adaylarının kaygı yaşamasına neden olan durumları, kaygı düzeylerini ve kaygı duymalarının farklı değişkenleri ile ilişkisini ele alan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçları olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar da çeşitlilik göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının alanlarına özgü kaygı yaşayıp yaşamadığı ve bu kaygıların kaynakları üzerine çalışmalar yapılması gerekmektedir. Alanyazında farklı branşlara yönelik mesleki kaygı durumlarını ele alan çalışmalar mevcut olsa da temel eğitim kademesinin eğitim süreçlerinden sorumlu olan branşlar için sınırlı sayıda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında planlanan bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden seçilen birer üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim gören gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Seçilen iki üniversitenin temel eğitim bölümlerine devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Nicel veriler betimsel analiz yöntemleri ve normallik koşullarının sağlanması durumunda t testi, ANOVA gibi analiz yöntemleri ile çözümlenecektir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimini kapsayan temel eğitim kademesindeki öğretmenler adaylarının eğitimin ilk kademesinde ve daha küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışmalarından kaynaklı diğer branşlarda çalışan öğretmenler adaylarından farklı kaygılar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda mesleki kaygının öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre çeşitli farklılıklar göstereceği öngörülmektedir. Anlamlı farklılıklar yaratan değişkenlerin hangi önlemler ile lisans programı süresince fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik girişimlerde bulunabileceği ve yeni düzenlemeler yapılabileceği üzerine tartışmalar yürütülecektir. Bununla birlikte ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda temel eğitim bağlamında kaygı kaynaklarının ve unsurlarının değerlendirilip üniversitelerin ilgili programlarında sosyal, mesleki ve akademik düzenlemelerin yapılması önerilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde lisans son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre mesleki kaygı düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin mezun olma sürecinde olmalarına bağlı olarak geleceğe yönelik yoğun bir kaygı taşımalarının bu sonucun elde edilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçen ve şu anda bölümlerinden memnun olan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin istemeden seçen ve bölümünden memnun olmayan adaylara göre düşük olması beklenmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının ailelerinin sahip olduğu ekonomik gelir düzeylerinin düşük olmasının mesleki kaygı düzeyini artıran bir unsur olabileceği öngörülmektedir. Mezun olduğu lise türü açısından ise mesleğe yönelik eğitimin verildiği Anadolu Öğretmen Liseleri ile Mesleki/ Teknik liseden mezun olmanın öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, erken çocukluk dönemi, temel eğitim, mesleki kaygı

Kaynakça

Behets, D. (1990) Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 66-75.

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi [H. U. Journal of Education] 44, 85-96.

Erdaş, E., Aşıkuzun, E. ve Recepoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 12(14), 333-356.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. *American Educational Research Journal. 6*(2), 207–226.

Gökçe, E. ve Erden, A. (2015). *Etkili öğretmenlik*. Ankara: Desen.

Gümrükçü-Bilgici, B., ve Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2353- 2372.

Kafkas, M.E., Çoban, B. ve Karademir T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu Unıversity Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

McCormack, Ann. (1996). Exploring the developmental view of the perceived concerns of preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 24 (3), 259-268.

Meek, A., G. ve Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education,* 15,497-505.

NAEYC (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 1-31.

Serin, M. K., Güneş, A. M., ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34.

Sharma, U., C. Forlin, T. Loreman ve C. Earle (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre- service teacher. *International Journal of Special Education,* 21(2), 80–93.

TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.

(25623) Annelerin Çocuklarının Oyunlarına Bakış Açıları ve Oyuna Katılımlarıyla İlgili Algılarının İncelenmesi

LEYLA ULUS
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ELİF YALÇINTAŞ SEZGİN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

AYŞE BELGİN AKSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklar yalnız oynamayı ya da arkadaşları ile oyun oynamayı çoğunlukla tercih etmekle birlikte anne ve babası ile de oyun oynamayı isterler. Özellikle çocukların kendilerinin yapılandırdıkları ve yönlendirdikleri oyunlara anne ve babalarının katılması onlar için memnun edici bir durumdur. Fakat günümüz yaşam koşulları, iş yaşamının yoğunluğu çocukla birlikte oyun oynamayı engelleyebilir. Ginsberg (2007) özellikle küçük çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için özgürce oynamaları gerektiğini ayrıca yaratıcı olmaları, düşüncelerini yansıtabilmeleri ve rahatlayabilmeleri için yeterli sürede oyun oynamaları gerektiğini savunmaktadır. Fakat günümüze baktığımızda çocuklar yeterli sürede oyun oynayamıyorlar. Aileler ve eğitim kurumları çocuklara sınırlı oyun imkânı sağlıyorlar. Ginsberg (2007) oyunun süresinin ve oyun oynama sıklığının azalmasında ve doğasının bozulmasında aileler ve eğitimcileri sorumlu tutar. Günümüzde, aileler ve eğitimciler çocukları daha çok akademik yönden destekler. Bununla birlikte, ailenin oyunun çocuğun gelişimi üzerinde önemli rolü olduğuna dair inancı azalmıştır. Oyun yerine televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlar ve dijital oyunlar gelmiştir. Evde eğitici oyuncakların kullanımı azalmıştır. Eğitici oyuncaklar yerine geçici olarak çocukların ilgilerini çeken yapılandırılmış oyuncaklar yer almıştır. Teknolojinin ve dijital oyunların gerçek oyunların yerine geçmesi ve yapılandırmış oyuncaklar, kültürel mirasın oyun yolu ile aktarılmasını da engellemiştir. Anne babaların çocuklarının oyununa katılmaları oyunu algılama biçimleri tarafından etkilenir. Örneğin, oyunu çocuğun bilişsel gelişimini desteklemede önemli bir rolü olduğuna inanan anneler, çocuklarının oyununa daha fazla katılır, çocuklarını oyun oynaması için destekler ve teşvik ederler. Oyunu sadece bir eğlence aracı olarak gören, akademik becerileri kazandırmaya yönelik aktivitelerin oyundan daha önemli olduğuna inanan anneler ise çocuklarının oyunlarına katılmaz ve çocuklarını teşvik etmezler. Bu çalışmada annelerin oyun algısını değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirilmiş, geliştirilen ölçek için ortaya konulan faktör yapısını değerlendirmek ve ölçüm modelinde geçerli olan maddeleri belirlemek üzere DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, faktör yapısının genel anlamda kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ve uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Böylece oyun algısı ölçeği 225 anneye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin oyunlar üzerindeki algılarının annelerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışıyor olup olmaması, çalışma saatleri, kendileriyle küçükken oyun oynanıp oynanmadığı gibi değişkenlerin etkili olup olmadığı tartışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, annenin oyun algısını değerlendirmek üzere geliştirilen ölçek için ortaya konulan faktör yapısını değerlendirmek ve ölçüm modelinde geçerli olan maddeleri belirlemek üzere DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, faktör yapısının genel anlamda kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, teorik olarak belirlenen modelin örneklem verisine uyduğunu göstermektedir. Ayrıca yol katsayılarına ilişkin anlamlılık testi sonuçları incelendiğinde, tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmektedir (t-değeri > ±1.96).

Ayrıca, standartlaştırılmış parametre tahminlerine göre tüm göstergelerin, ilgili yapı ile uyumlu olduğu; doğru işaret ve büyüklükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seçilen maddeler ile oluşturulan Annenin oyun algısı ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik ölçüsü 0.907 (>0.60) ve Cronbach alfa katsayısı 0.903 olarak elde edilmiştir.

Ayrıca, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için yapılan varyans analizine göre toplanabilir ve istatistiksel çözümler için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0.05$).

Bu çalışmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics Version 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Oyun sırasında çocuklar dünya ile etkileşime girer. Yetişkinleri izleyerek öğrendiklerini yeniden yaratırlar. Oyun çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyen ve çocukluk döneminin en önemli uğraşlarından biridir. Çocuk oyunları genellikle yapısı gereği diğer çocuklar ile bazen de yalnız yaptıkları etkinlikler olarak tanımlanır. Bununla birlikte, çocukların oyunlarına sadece diğer çocuklar

değil bebeklik döneminden itibaren aile bireyleri ve yetişkinler de sıklıkla dâhil olurlar. Yetişkinler, ce- ee ya da taklit oyunlarını başlatarak bebeklerinin oyun oynamalarını desteklerler. Aile, çocukları ile oyun oynadığında ebeveynlik görevlerini daha iyi yerine getirdiğini düşünerek, kendini daha iyi hisseder. Çocuklar da yalnız oynamayı ya da arkadaşları ile oyun oynamayı çoğunlukla tercih etmekle birlikte anne ve babası ile de oyun oynamayı isterler. Özellikle çocukların kendilerinin yapılandırdıkları ve yönlendirdikleri oyunlara anne ve babalarının katılması onlar için memnun edici bir durumdur. Fakat günümüz yaşam koşulları, iş yaşamının yoğunluğu çocukla birlikte oyun oynamayı engelleyebilir. Aileler, yaşadıkları toplumun kültürlerini bilinçli bir şekilde çocuklarıyla oyun oynayarak, oynamalarına yardım ederek, oyun ortamlarını düzenleyerek, oynamaya teşvik ederek aktarılmasını sağlarlar. Özellikle annelerin oyuna ilişkin bakış açıları çocukları için oldukça önem taşımaktadır. Annelerin çocuklarının oyununa katılmaları oyunu algılama biçimleri tarafından etkilenir. Örneğin, oyunu çocuğun bilişsel gelişimini desteklemede önemli bir rolü olduğuna inanan anneler, çocuklarının oyununa daha fazla katılır, çocuklarını oyun oynaması için destekler ve teşvik ederler. Bunlar da olasılıkla bilişsel gelişimi desteklemenin ön planda tutulduğu oyunlardan oluşur. Oyunu sadece bir eğlence aracı olarak gören, akademik becerileri kazandırmaya yönelik aktivitelerin oyundan daha önemli olduğuna inanan anneler ise çocuklarının oyunlarına katılmaz ve çocuklarını teşvik etmezler. Bu çalışmada annelerin oyun algısını değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirilmiş, geliştirilen ölçek için ortaya konulan faktör yapısını değerlendirmek ve ölçüm modelinde geçerli olan maddeleri belirlemek üzere DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, faktör yapısının genel anlamda kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ve uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Böylece oyun algısı ölçeği 4-6 yaş aralığında çocuğu bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 225 anneye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin oyunlar üzerindeki algılarının annelerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışıyor olup olmaması, çalışma saatleri, kendileriyle küçükken oyun oynanıp oynanmadığı gibi değişkenlerin etkili olup olmadığı tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveyn oyun algısı puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 25 yaş ve altında olan annelerin Ebeveyn Oyun Algısı Puanı daha yüksektir. Ebeveyn oyun algısı puanları bakımından eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Üniversite ve yükseklisans-doktora mezunu olanların Ebeveyn Oyun Algısı Puanı ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre; lise ve önlisans-yüksekokul mezunu olanların Ebeveyn Oyun Algısı Puanı ise ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ebeveyn oyun algısı puanları bakımından çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çalışanların Ebeveyn Oyun Algısı Puanı çalışmayanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ebeveyn oyun algısı puanları bakımından haftalık çalışma saatleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Haftalık 11-20 saat arasında çalışanların Ebeveyn Oyun Algısı Puanı 21-30 saat arasında ve 40 saatten fazla çalışanlara göre; Haftalık 31-40 saat arasında çalışanların Ebeveyn Oyun Algısı Puanı ise 40 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ebeveyn oyun algısı puanları bakımından çocuklukta aile bireylerinden öğrenilen oyun olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler : Oyun, anne-çocuk

Kaynakça

Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 249-264.

Farver, J. M. (1998). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Göncü (Ed.), *Children s engagement in the world: A sociocultural perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.

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

Göncü, A., Mistry, J. and Mosier, C. (2000) 'Cultural variations in the play of toddlers', *International Journal of Behavioural Development* 24(3): 321–9.

Huisman, S (2014) Focus on Family: The Importance of Play, Childhood Education, 90:6, 466-467.

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme,* Çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, *19*(1), 1122-1135.

Smith, Peter K.. (2009). Children and Play : Understanding Children's Worlds, John Wiley & Sons, Incorporated.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, *27*, 1-16.

Ulus L., Yalçıntaş Sezgin E.,(2018). "Oyun İle İlgili Konular ve Uygulamalar", Çocuk ve Oyun, Ayşe Belgin Aksoy, Ed., Hedef Yayıncılık , Ankara, ss.254-286.

(25633) Erken Çocukluk Döneminde Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Beslenme Davranışları İle Olan İlişkisinin İncelenmesi

MERVE ÜNAL
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

MEHMET SAĞLAM
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklarda birçok açıdan olduğu gibi beslenme davranışlarının oluşması da erken çocukluk döneminde şekillenmektedir. Obezitenin en sık olarak yaşamın ilk yılı, 5-6 yaş dönemi ve puberte döneminde görüldüğü bildirilmektedir (Köksal ve Özel, 2008). Bu şekillenme sürecinde farklı unsurlar etkili olmakla birlikte özellikle aile içerisindeki iletişim ve anne-babaların tutumu çocukları doğrudan etkilemektedir. Anne ve babaların çocukları hakkındaki inanç, değer, tutum ve davranışlarını içeren bir olgu olarak tanımlanan anne-baba tutumları, aile içi iletişimi belirleyen en önemli unsurlar arasında yer alır. Çocukların birçok davranışının temelinde anne ve babasının etkileri görülmektedir (Kurtulmuş ve Temel 2003; Palut, 2008). Anne-baba olmak fazlası ile sorumluluk isteyen bir iştir (Thayer ve Zimmerman, 2003). Ebeveynlerin bu bilinçte olup tutumlarını ona göre ayarlamaları gerekir (Palut, 2008). Çocukların yetiştikleri aile tipi onların hem kişilik yapılarını hem de toplumsal davranışlarını etkiler (Yavuzer 1993). Çevre ile uyumlu, toplumsal beklentilere cevap verebilen çocukları yetiştirmek anne-baba tutumları ile doğrudan ilgili olup anne ve babanın tutum ve davranışlarını modelleyen çocukların, üçüncü kişilerle kuracakları iletişimlerin bu tutumlardan doğrudan etkilendiği vurgulanır (Aksoy, 2016). Çocukların sağlıklı beslenmesi ve onlarda beslenme bilincinin oluşmasında ebeveynler önemli bir konumdadır (Köksal ve Özel, 2008). Aile yapısı ve ailenin alışkanlıklarının çocuklarda obezitenin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler arasında gösterilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin beslenme tutumları, gelir durumları ve annelerin çalışmasının çocuklarda beslenme problemlerinin ortaya çıkmasında anlamlı düzeyde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında obezitenin tedavisinde ebeveynlerin tutumu ve işbirliğinin önemi de vurgulanmaktadır (Pyle and at all., 2006; Chan, 2008; Ergül ve Kalkım, 2011; Ogden and at all, 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmada anne-baba tutumlarının çocukların beslenme davranışları ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerine bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren üzerinden yapılan örnek hesaplaması doğrultusunda Battalgazi ve Yeşilyurt Belediyelerine bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 284 çocuğun ebeveyninden oluşturmaktadır.

Araştırma da çocuklar ve anne abaları hakkında bilgi toplamak için "Genel Bilgi Formu", ebeveyn tutumlarını belirlemek için Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", çocukların beslenme davranışlarını belirlemek için ise Yılmaz, Esmeray ve Erkorkmaz (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklarda Yeme Davranışı Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hepsi çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Genel Bilgi Formu'nda çocuğun cinsiyeti, süreğen hastalığı olup olmadığı, çocuğun boyu ve kilosu, formu dolduran ebeveynin cinsiyeti, çocuğun yaşı, doğum sırası, çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, öğrenim düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında, Anne-babalara genel bilgi formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, ve Çocuklarda Yeme Davranışı anketi okul öncesi öğretmenleri veya araştırmacılar tarafından ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır.

Verilerin Analizinde yapılan normallik testi ve homojenlik testi sonuçlarına göre değerlerin normal dağıldığı yerlerde One Way ANOVA, t testi kullanılırken, değerlerin normal dağılmadığı yerlerde Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde Post Hoc Çoklu karşılaştırma testlerinden normal dağılım gösterenler için Tukey testi kullanarak, normal dağılım göstermeyenler için Dunnet C testi kullanılarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Ölçekler arası ve ölçek toplamları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken Korelasyon Analizinde Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yorumlanırken, anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Çocuklarda birçok açıdan olduğu gibi beslenme davranışlarının oluşması da erken çocukluk döneminde şekillenmektedir. Obezitenin en sık olarak yaşamın ilk yılı, 5-6 yaş dönemi ve puberte döneminde görüldüğü bildirilmektedir (Köksal ve Özel, 2008). Bu şekillenme sürecinde farklı unsurlar etkili olmakla birlikte özellikle aile içerisindeki iletişim ve anne-babaların tutumu çocukları doğrudan etkilemektedir. Anne ve babaların çocukları hakkındaki inanç, değer, tutum ve davranışlarını içeren bir olgu olarak tanımlanan anne-baba tutumları, aile içi iletişimi belirleyen en önemli unsurlar arasında yer alır. Çocukların birçok davranışının temelinde anne ve babasının etkileri görülmektedir (Kurtulmuş ve Temel 2003; Palut, 2008). Anne-baba olmak fazlası ile sorumluluk isteyen bir iştir (Thayer ve Zimmerman, 2003). Ebeveynlerin bu bilinçte olup tutumlarını ona göre ayarlamaları gerekir (Palut, 2008). Çocukların

yetiştikleri aile tipi onların hem kişilik yapılarını hem de toplumsal davranışlarını etkiler (Yavuzer 1993). Çevre ile uyumlu, toplumsal beklentilere cevap verebilen çocukları yetiştirmek anne-baba tutumları ile doğrudan ilgili olup anne ve babanın tutum ve davranışlarını modelleyen çocukların, üçüncü kişilerle kuracakları iletişimlerin bu tutumlardan doğrudan etkilendiği vurgulanır (Aksoy, 2016). Çocukların sağlıklı beslenmesi ve onlarda beslenme bilincinin oluşmasında ebeveynler önemli bir konumdadır (Köksal ve Özel, 2008). Aile yapısı ve ailenin alışkanlıklarının çocuklarda obezitenin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler arasında gösterilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin beslenme tutumları, gelir durumları ve annelerin çalışmasının çocuklarda beslenme problemlerinin ortaya çıkmasında anlamlı düzeyde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında obezitenin tedavisinde ebeveynlerin tutumu ve işbirliğinin önemi de vurgulanmaktadır (Pyle and at all., 2006; Chan, 2008; Ergül ve Kalkım, 2011; Ogden and at all, 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmada anne-baba tutumlarının çocukların beslenme davranışları ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerine bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren üzerinden yapılan örnek hesaplaması doğrultusunda Battalgazi ve Yeşilyurt Belediyelerine bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 284 çocuğun ebeveyninden oluşturmaktadır.

Araştırma da çocuklar ve anne abaları hakkında bilgi toplamak için "Genel Bilgi Formu", ebeveyn tutumlarını belirlemek için Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", çocukların beslenme davranışlarını belirlemek için ise Yılmaz, Esmeray ve Erkorkmaz (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklarda Yeme Davranışı Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hepsi çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Genel Bilgi Formu'nda çocuğun cinsiyeti, süreğen hastalığı olup olmadığı, çocuğun boyu ve kilosu, formu dolduran ebeveynin cinsiyeti, çocuğun yaşı, doğum sırası, çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, öğrenim düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında, Anne-babalara genel bilgi formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, ve Çocuklarda Yeme Davranışı anketi okul öncesi öğretmenleri veya araştırmacılar tarafından ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır.

Verilerin Analizinde yapılan normallik testi ve homojenlik testi sonuçlarına göre değerlerin normal dağıldığı yerlerde One Way ANOVA, t testi kullanılırken, değerlerin normal dağılmadığı yerlerde Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde Post Hoc Çoklu karşılaştırma testlerinden normal dağılım gösterenler için Tukey testi kullanarak, normal dağılım göstermeyenler için Dunnet C testi kullanılarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Ölçekler arası ve ölçek toplamları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken Korelasyon Analizinde Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yorumlanırken, anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan çocukların yeme davranışları ile ebeveynlerin otoriter tutumları, demokratik tutumları, aşırı koruyucu tutumları ve izin verici tutumları arasında belirli düzeylerde anlamlı ilişkiler olması beklenmektedir. Bunun yanında çocukların yeme davranışları ile ebeveynlerin otoriter tutumları, demokratik tutumları, aşırı koruyucu tutumları, izin verici tutumları ve çocuk sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, çocukların doğum sırası, süreğen hastalığının olup olmaması, ebeveynlerin gelir düzeyi, anne-baba çalışma durumları, çocukların boy ve kilo açısından fiziksel gelişim gibi demografik değişkenler açısından belirli düzeylerde anlamlı ilişkiler beklenmektedir. Bu bulgular alan yazındaki sonuçlar ile desteklenerek tartışmalar yapılacaktır. Elde edilen toplam sonuçlar üzerinden gerekli önerilerde bulunulacaktır.

Bu çalışma SBA-2019-1624 numarası ile İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan çocukların yeme davranışları ile ebeveynlerin otoriter tutumları, demokratik tutumları, aşırı koruyucu tutumları ve izin verici tutumları arasında belirli düzeylerde anlamlı ilişkiler olması beklenmektedir. Bunun yanında çocukların yeme davranışları ile ebeveynlerin otoriter tutumları, demokratik tutumları, aşırı koruyucu tutumları, izin verici tutumları ve çocuk sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, çocukların doğum sırası, süreğen hastalığının olup olmaması, ebeveynlerin gelir düzeyi, anne-baba çalışma durumları, çocukların boy ve kilo açısından fiziksel gelişim gibi demografik değişkenler açısından belirli düzeylerde anlamlı ilişkiler beklenmektedir. Bu bulgular alan yazındaki sonuçlar ile desteklenerek tartışmalar yapılacaktır. Elde edilen toplam sonuçlar üzerinden gerekli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk, beslenme, anne baba tutumu

Kaynakça

Aksoy, P. (2016). Aile İçi İlişkiler ve İletişim, *Aile Yaşam Dinamiği,* (Ed:G. Baran), 67-112, Ankara: Pelikan.

Anonim, (2010). Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması 2010, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı, İstanbul: YA-Pa.

Chan C. (2008). Childhood obesity and adverse health effects in Hong Kong. *Obesity reviews*. 9: 87–90

Demirezen, A. ve Coşansu, G. (2005). Adölesan Çağı Öğrencilerde Beslenme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi, *sted,* 14 (28): 174-178.

Ergül, Ş., ve Kalkım, A. (2011). Önemli bir kronik hastalık: çocukluk ve ergenlik döneminde obezite. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *10* (2), 223-230.

Kutlu, R. ve Çivi, S. (2009). Özel Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Beslenme Alışkanlıklarının Ve Beden Kitle İndekslerinin Değerlendirilmesi, *Fırat Tıp Dergisi* 14(1): 18-24.

Kobak, C. ve Pek, H. (2011). Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Ana Çocuk Sağlığı ve Anaokulundaki Çocukların Beslenme Özelliklerinin Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 30(2): 42-55.

Köksal, G. ve Gökmen, H. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Obezite*. TC Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Kurtulmuş, Z. ve Temel, Z. F. (2003). Anne eğitim programının dört-altı yaş çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin ve babaların aile ilişkilerini algılamasına etkisinin incelenmesi.(Yüksek Lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEGEP, (2007). Beslenme, Mesleki eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Ogden CL, Carroll MD, Kit BK and Flagel, K.M. (2014). Prevalence of childhood and adult obesity in the United States, 2011-2. *JAMA*, 311 (8): 806-14.

Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Dokuz eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 1-11.

Pyle, S. A., Sharkey, J., Yetter, G., Felix, E., Furlong, M. J., & Poston, W. C. (2006). Fighting an epidemic: The role of schools in reducing childhood obesity. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 361-376.

Thayer, S.E. ve Zimmerman, J. (2003). *Ayrılanlar İçin Çocuk Bakımı*, Ankara: Arkadaş Yayınevi

Uskun, E., Öztürk, M. Kişioğlu, N.A. Kırbıyık, S. ve Demirel, R. (2005). İlköğretim Öğrencilerinde Obezite Gelişimini Etkileyen Faktörler, *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Dergisi,* 12 (2): 19-25.

Yavuzer, H. (1993). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zametkin AJ, Zoon CK, Klein HW, Munson SM. (2004). Psychiatric aspects of child and adolescent obesity: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 43: 134–150.

URL, (2019). https://www.tuseb.gov.tr/akademik/obezite-hakkinda-oecd-raporu, Erişim Tarihi: 16.04.2019

(25638) Meb Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Kazanım Ve Göstergelerin Çocuk İhmali Ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesi

MEHMET SAĞLAM
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

MERVE ÜNAL
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Karmaşık nedenleri olan ve çocuk üzerinde trajik etkiler bıraktığı ifade edilen çocuk istismarı sonuçları itibariyle tıbbi, hukuki, gelişimsel ve psiko-sosyal sonuçları olan ciddi bir sorun olarak ifade edilmekle (Kara ve ark., 2004) birlikte olumsuz bireysel ve toplumsal sonuçları olan önemli bir problemdir. Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere üç kategoride ele alınmakta ve bu sebeple de çocuk istismarı konusu hukuk, tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi farklı alanlarda çalışan birçok kurum ve kuruluşu ortak çalışmaya zorlayan toplumsal bir sorun olarak ele alınmaktadır (Lynch, 1999 ve Taner ve Gökler, 2005). Çocukların erken dönemden itibaren istismar konusundaki farkındalıklarının arttırılması onların korunması açısından önemli bir unsurdur. Çocuklarda istismar konusunda farkındalık oluşturmada erken dönemde ebeveynler ve eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların ihtiyaç duyduğu bu farkındalığın eğitim yolu ile oluşturulması önemlidir. Bu noktada okul öncesi eğitim programı önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri eğitim programıdır. Eğitimde 'izlenen bir yol' olarak tanımlanan eğitim programları; konu listelerinden, ders içeriklerine, programlamadan, öğretim materyallerine, derslerin kurgulanmasından, kazandırılmak istenen davranışlara kadar okul personeli tarafından planlanarak öğretilen planlanan her şey olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007). Bu yönü ile ele alındığında okul öncesi eğitim programı çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar açısından bir rehber niteliğindedir. Farklı alanlarda çocuklara kazandıracaklarının yanında okul öncesi eğitim programının çocuk ihmali ve istismarı konusunda da okul öncesi dönem çocuklarına öğretmenler aracılığı ile farkındalık kazandırması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, Stone ve arkadaşlarına(1966) göre "metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir" (Akt. Koçak ve Arun, 2006).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırma kapsamında verilerin toplanması için kazanım ve göstergeleri değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Üçlü likert tipte oluşturulan bu formda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından "katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum" şeklinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 paket programında yapılmıştır. Veriler analiz edilirken her bir araştırmacının verdiği cevaplara arasındaki korelasyon katsayı hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizine ait sonuçlar sunulmuştur.

Bu sonuçlara bakıldığında uzmanlar arasında yüksek düzeyde kolerasyon olduğu görülmektedir (r: .883, p<.01).

Bunun yanında sonuçların sunulmasında frekans ve yüzde dağılımları gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Programda yer alan kazanım ve göstergelere ilişkin değerlendirmelerde her iki araştırmacının %100 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler çocuk ihmali ve istismarı açısından uyumlu maddeler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılardan herhangi birinin kararsız kaldığı ya da katılmadığı maddeler ise çocuk ihmali ve istismarı açısından uygun olmayan maddeler olarak değerlendirilmiştir.

Karmaşık nedenleri olan ve çocuk üzerinde trajik etkiler bıraktığı ifade edilen çocuk istismarı sonuçları itibariyle tıbbi, hukuki, gelişimsel ve psiko-sosyal sonuçları olan ciddi bir sorun olarak ifade edilmekle (Kara ve ark., 2004) birlikte olumsuz bireysel ve toplumsal sonuçları olan önemli bir problemdir. Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere üç kategoride ele alınmakta ve bu sebeple de çocuk istismarı konusu hukuk, tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi farklı alanlarda çalışan birçok kurum ve kuruluşu ortak çalışmaya zorlayan toplumsal bir sorun olarak ele alınmaktadır (Lynch, 1999 ve Taner ve Gökler, 2005). Çocukların erken dönemden itibaren istismar konusundaki farkındalıklarının arttırılması onların korunması açısından önemli bir unsurdur. Çocuklarda istismar konusunda farkındalık oluşturmada erken dönemde ebeveynler ve eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların ihtiyaç duyduğu bu farkındalığın eğitim yolu ile oluşturulması önemlidir. Bu noktada okul öncesi eğitim programı önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri eğitim programıdır. Eğitimde 'izlenen bir yol' olarak tanımlanan eğitim programları; konu listelerinden, ders içeriklerine, programlamadan, öğretim materyallerine, derslerin kurgulanmasından, kazandırılmak istenen davranışlara kadar okul personeli tarafından planlanarak öğretilen planlanan her şey

olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007). Bu yönü ile ele alındığında okul öncesi eğitim programı çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar açısından bir rehber niteliğindedir. Farklı alanlarda çocuklara kazandıracaklarının yanında okul öncesi eğitim programının çocuk ihmali ve istismarı konusunda da okul öncesi dönem çocuklarına öğretmenler aracılığı ile farkındalık kazandırması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, Stone ve arkadaşlarına(1966) göre "metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir" (Akt. Koçak ve Arun, 2006).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırma kapsamında verilerin toplanması için kazanım ve göstergeleri değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Üçlü likert tipte oluşturulan bu formda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından "katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum" şeklinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 paket programında yapılmıştır. Veriler analiz edilirken her bir araştırmacının verdiği cevaplara arasındaki korelasyon katsayı hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizine ait sonuçlar sunulmuştur.

Bu sonuçlara bakıldığında uzmanlar arasında yüksek düzeyde kolerasyon olduğu görülmektedir (r: .883, p<.01).

Bunun yanında sonuçların sunulmasında frekans ve yüzde dağılımları gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Programda yer alan kazanım ve göstergelere ilişkin değerlendirmelerde her iki araştırmacının %100 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler çocuk ihmali ve istismarı açısından uyumlu maddeler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılardan herhangi birinin kararsız kaldığı ya da katılmadığı maddeler ise çocuk ihmali ve istismarı açısından uygun olmayan maddeler olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler içerik analizine tabı tutulmuştur. Araştırma sonuçların göre; okul öncesi eğitim programının bilişsel alanında yer alan kazanımların %18'inin, göstergelerin ise % 13'ünün Çocuk İhmali ve İstismarına yönelik oluğu, psiko-motor alanda yer alan kazanım ve göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilgili olmadığı, dil alanında yer alan kazanımların %8'inin, göstergelerin ise % 18'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, sosyal-duygusal alanda yer alan kazanımların % 65'inin, göstergelerinde yine aynı şekilde % 69'unun Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, öz bakım alanında yer alan kazanımların % 63'ünün, göstergelerin ise % 68'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler içerik analizine tabı tutulmuştur. Araştırma sonuçların göre; okul öncesi eğitim programının bilişsel alanında yer alan kazanımların %18'inin, göstergelerin ise % 13'ünün Çocuk İhmali ve İstismarına yönelik oluğu, psiko-motor alanda yer alan kazanım ve göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilgili olmadığı, dil alanında yer alan kazanımların %8'inin, göstergelerin ise % 18'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, sosyal-duygusal alanda yer alan kazanımların % 65'inin, göstergelerinde yine aynı şekilde % 69'unun Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, öz bakım alanında yer alan kazanımların % 63'ünün, göstergelerin ise % 68'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okulöncesi eğitim programı, çocuk ihmali ve istismarı, kazanım ve gösterge

Kaynakça

Abbeduto, L. ve Beth, P. (2002). Preschool, *Child Development,* Ed.: N.L. Salkind, New York: Thompson, p.: 333-336.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim&Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa.

Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Bilgisayar. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi*. Ed.: Y. Fazlıoğlu. İstanbul: Kriter Yayınları. s.: 419-435

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme, 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları, İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Solomon, Y. (2005). Schooling and Literacy. *Child Development,* Ed.: B. Hopkins, New York: Cambridge Uniersity Press., 357-361.

Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A.S. (2004). Çocuk İstismarı, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 47: 140-151.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim Dergisi,* 4, 3, 21-28.

Lynch, M. (1999). Çocuk İstismarı ve İhmali, E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen, ed. Çocuk İstismarı ve İhmali, Ankara: Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği Yayınları.

Taner, Y. ve Gökler, B. (2005). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri, Hacettepe Tıp Dergisi, 35: 82-86.

(25671) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

EMEL DURMAZ ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLAYDA KİMZAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
KADER KARADENİZ AKDOĞAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EGE AKGÜN ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite yaşamı öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanması kadar sosyal, kişisel, akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Özellikle, lisans eğitimi sonrasında başka bireylerin gelişimine katkı sunacakları bir meslek yaşantısına başlayacak olan öğretmen adayları öncelikle kendi gelişimlerinden sorumlulardır. Bu noktada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları kritik bir önem taşımaktadır. Bireyleri sosyal bir sistem içinde hem ürün hem de sistemin üreticisi olarak gören Bandura (1999, 2001); öz yeterliği bireysel olarak kişinin kendi yapabileceklerini düzenlemesi ve süreci başarılı bir şekilde tamamlamasına dair olan inancı olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inancı temelde bireyin gerçekleştirdiği başarılı ya da başarısız etkinlikler, dolaylı yaşantıları, sosyal çevreden alınan tepkileri içeren sözel ikna ve psikolojik durumdan beslenmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin duyguları, düşünceleri, içsel motivasyonu ve bunların davranışa yansımaları algıladıkları öz yeterliklerin sonucudur (Bandura, 1982; Gallagher, 2012). Bireylerin öz yeterlik inançlarının derecesi davranışı gerçekleştirmeye dönük isteğini ya da kaçınma durumunu ve aynı zamanda davranışın gerçekleştirilme sürecindeki çaba ve ısrarı etkilemektedir (Bandura, 1997). Genel bir kavram olan öz yeterlik inancı sosyal, akademik, empatik-öz yeterlik gibi farklı davranışlar için ayrı ayrı öz yeterlik türlerini barındırmaktadır (Bilgin, 2009). Sosyal açıdan öz yeterli olmak bireylerin sosyal ortamlarda davranışa hazır olma, davranışı başlatma, devam ettirme ve başkalarıyla ilişki kurabilmesine yönelik inançları ile ilgili olan bir kavramdır (Smith ve Betz, 2000). Kişiler arası ilişkilerde uyumu kolaylaştırıcı olan sosyal yeterlik algısı (Bandura, Babaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Solberg ve Villarreal, 1997) bireylerin sosyal bir ilişkiye geçmeden önce bu ilişkiyi kurabilmek ve devam ettirmek konusunda ihtiyaçları olan sosyal etkileşimsel becerilerine dair duydukları güven olarak tanımlanabilir (Anderson ve Betz, 2001; Connolly, 1989). Bireylerin sosyal yeterlikleri ilgili duydukları bu güven ile birlikte davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentileri de bulunmaktadır. Schunk'un (2011) öz yeterlik ve sonuç beklentileri ile ilgili açıklamaları sosyal yeterlik açısından yorumlandığında sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentilerinin aynı anlama gelmediği söylenebilir. Sosyal yeterlik kişinin sosyal etkileşimsel ortamlarda sosyal davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıyken sosyal sonuç beklentileri bu davranışların beklenen sonuçlarını içermektedir. Bandura (2001), bir görevi tamamlamak için gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanan bireylerin, genellikle görevi tamamlamaya ilişkin istenen bir sonucu beklediğini ve bir durumun beklenen sonucunun, birinin durumla ilgili algılanan kabiliyetinden etkilendiğini ifade etmektedir. Öz yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler arasındaki ilişkiye vurgu yapan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, bireylerin kariyer davranışlarını ve davranışların gelişim süreçlerini Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı temelinde ele almaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Sosyal Bilişsel Kuram, bireylerin davranışlarının ve çevrelerinin birbirlerini karşılıklı etkiledikleri üzerinde yoğunlaştığından; bu karşılıklı etkinin bireylerin sosyal yeterliklerini, sosyal sonuç beklentilerini ve dolaylı olarak sahip oldukları öğretmen yeterliklerini etkileyebileceği söylenebilir. Profesyonel yeterlikler, öğretim ve okul ile ilgili yeterlikler olmak üzere üç ana başlık altında toplanan öğretmen yeterlikleri (TED, 2009) aynı zamanda farklı sosyal ortamlarda farklı gruplarla etkileşim kurmayı gerektiren çeşitli sorumlulukları da içermektedir (Gökçe ve Erdem, 2015; TED, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları sosyal yeterlikler ile öğretmen yeterlikleri birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Fikirlerini ifade etmek konusunda kendine güven duymak, duygularını paylaşma becerisine sahip olmak, sosyal ortamlarda etkileşim başlatmak ve devam ettirmek, fikir birliği ve görüş ayrılığı gibi durumlarda kendini uygun yollarla ifade etmek gibi sosyal yeterliklerle ilişkili özellikler ve bu yeterliklere ilişkin sosyal sonuç beklentileri (Bakioğlu ve Türküm, 2017) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerdendir. Sözü edilen sosyal yeterlikler özellikle küçük yaş grubu çocuklarla çalışmayı ve çocukla ilgili olarak ebeveynlerin de içinde bulunduğu farklı gruplarla sosyal etkileşimleri gerektiren okul öncesi eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenler ve öğretmen adayları için oldukça önemlidir. Alanyazında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına yönelik çalışmaların yer aldığı görülüyorken sosyal yeterlik ve özellikle sosyal sonuç beklentilerine yönelik çalışmaların az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki tutum, eğilim veya görüşlerin betimlenmesi sağlanmaktadır (Creswell, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören gönüllü 1, 2, 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Wright, Wright ve Jenkins-Guarnieri (2013) tarafından geliştirilen, Bakioğlu ve Türküm (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentileri" ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentileri Ölçeği, 13 madde içeren Sosyal Yeterlik alt boyutu ve 6 madde içeren

Sosyal Sonuç Beklentileri alt boyutu olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya katılmadan önce öğretmen adaylarından gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeyleri ortaya konulacaktır. Verilerin normal dağılım koşullarını sağlaması durumunda, alt boyutlar bağlamında değişkenlere göre (okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyi, yetişilen yer (şehir/ilçe/kasaba vb.), sınıf düzeyi, not ortalaması, sosyal kulüp veya öğrenci topluluklarına üye olma durumu, sosyal etkinliklere katılma sıklığı, arkadaşlık durumu) t testi ve ANOVA analizleri yapılacaktır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeyleri ortaya konulacak, öğretmen yetiştirme programlarında sosyal yeterliğin desteklenmesi ve öğretmen adaylarının kendilerini bu açıdan geliştirmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılması konusunda öneriler sunulacaktır.

Üniversite yaşamı öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanması kadar sosyal, kişisel, akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Özellikle, lisans eğitimi sonrasında başka bireylerin gelişimine katkı sunacakları bir meslek yaşantısına başlayacak olan öğretmen adayları öncelikle kendi gelişimlerinden sorumludurlar. Bu noktada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları kritik bir önem taşımaktadır. Bireyleri sosyal bir sistem içinde hem ürün hem de sistemin üreticisi olarak gören Bandura (1999, 2001); öz yeterliği bireysel olarak kişinin kendi yapabileceklerini düzenlemesi ve süreci başarılı bir şekilde tamamlamasına dair olan inancı olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inancı temelde bireyin gerçekleştirdiği başarılı ya da başarısız etkinlikler, dolaylı yaşantıları, sosyal çevreden alınan tepkileri içeren sözel ikna ve psikolojik durumdan beslenmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin duyguları, düşünceleri, içsel motivasyonu ve bunların davranışa yansımaları algıladıkları öz yeterliklerin sonucudur (Bandura, 1982; Gallagher, 2012). Bireylerin öz yeterlik inançlarının derecesi davranışı gerçekleştirmeye dönük isteğini ya da kaçınma durumunu ve aynı zamanda davranışın gerçekleştirilme sürecindeki çaba ve ısrarı etkilemektedir (Bandura, 1997). Genel bir kavram olan öz yeterlik inancı sosyal, akademik, empatik-öz yeterlik gibi farklı davranışlar için ayrı ayrı öz yeterlik türlerini barındırmaktadır (Bilgin, 2009). Sosyal açıdan öz yeterli olmak bireylerin sosyal ortamlarda davranışa hazır olma, davranışı başlatma, devam ettirme ve başkalarıyla ilişki kurabilmesine yönelik inançları ile ilgili olan bir kavramdır (Smith ve Betz, 2000). Kişiler arası ilişkilerde uyumu kolaylaştırıcı olan sosyal yeterlik algısı (Bandura, Babaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Solberg ve Villarreal, 1997) bireylerin sosyal bir ilişkiye geçmeden önce bu ilişkiyi kurabilmek ve devam ettirmek konusunda ihtiyaçları olan sosyal etkileşimsel becerilerine dair duydukları güven olarak tanımlanabilir (Anderson ve Betz, 2001; Connolly, 1989). Bireylerin sosyal yeterlikleri ilgili duydukları bu güven ile birlikte davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentileri de bulunmaktadır. Schunk'un (2011) öz yeterlik ve sonuç beklentileri ile ilgili açıklamaları sosyal yeterlik açısından yorumlandığında sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentilerinin aynı anlama gelmediği söylenebilir. Sosyal yeterlik kişinin sosyal etkileşimsel ortamlarda sosyal davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıyken sosyal sonuç beklentileri bu davranışların beklenen sonuçlarını içermektedir. Bandura (2001), bir görevi tamamlamak için gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanan bireylerin, genellikle görevi tamamlamaya ilişkin istenen bir sonucu beklediğini ve bir durumun beklenen sonucunun, birinin durumla ilgili algılanan kabiliyetinden etkilendiğini ifade etmektedir. Öz yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler arasındaki ilişkiye vurgu yapan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, bireylerin kariyer davranışlarını ve davranışların gelişim süreçlerini Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı temelinde ele almaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Sosyal Bilişsel Kuram, bireylerin davranışlarının ve çevrelerinin birbirlerini karşılıklı etkiledikleri üzerinde yoğunlaştığından; bu karşılıklı etkinin bireylerin sosyal yeterliklerini, sosyal sonuç beklentilerini ve dolaylı olarak sahip oldukları öğretmen yeterliklerini etkileyebileceği söylenebilir. Profesyonel yeterlikler, öğretim ve okul ile ilgili yeterlikler olmak üzere üç ana başlık altında toplanan öğretmen yeterlikleri (TED, 2009) aynı zamanda farklı sosyal ortamlarda farklı gruplarla etkileşim kurmayı gerektiren çeşitli sorumlulukları da içermektedir (Gökçe ve Erdem, 2015; TED, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları sosyal yeterlikler ile öğretmen yeterlikleri birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Fikirlerini ifade etmek konusunda kendine güven duymak, duygularını paylaşma becerisine sahip olmak, sosyal ortamlarda etkileşim başlatmak ve devam ettirmek, fikir birliği ve görüş ayrılığı gibi durumlarda kendini uygun yollarla ifade etmek gibi sosyal yeterliklerle ilişkili özellikler ve bu yeterliklere ilişkin sosyal sonuç beklentileri (Bakioğlu ve Türküm, 2017) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerdendir. Sözü edilen sosyal yeterlikler özellikle küçük yaş grubu çocuklarla çalışmayı ve çocukla ilgili olarak ebeveynlerin de içinde bulunduğu farklı gruplarla sosyal etkileşimleri gerektiren okul öncesi eğitim düzeyinde, öğretmenler ve öğretmen adayları için oldukça önemlidir. Alanyazında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına yönelik çalışmaların yer aldığı görülüyorken sosyal yeterlik ve özellikle sosyal sonuç beklentilerine yönelik çalışmaların az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki tutum, eğilim veya görüşlerin betimlenmesi sağlanmaktadır (Creswell, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören gönüllü 1, 2, 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Wright, Wright ve Jenkins-Guarnieri (2013) tarafından geliştirilen, Bakioğlu ve Türküm (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentileri" ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentileri Ölçeği, 13 madde içeren Sosyal Yeterlik alt boyutu ve 6 madde içeren Sosyal Sonuç Beklentileri alt boyutu olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya katılmadan önce öğretmen adaylarından gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeyleri ortaya konulacaktır. Verilerin normal dağılım koşullarını sağlaması durumunda, alt boyutlar bağlamında değişkenlere göre (okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyi, yetişilen yer (şehir/ilçe/kasaba vb.), sınıf düzeyi, not ortalaması, sosyal kulüp veya öğrenci topluluklarına üye olma durumu, sosyal etkinliklere katılma sıklığı,

arkadaşlık durumu) t testi ve ANOVA analizleri yapılacaktır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeyleri ortaya konulacak, öğretmen yetiştirme programlarında sosyal yeterliğin desteklenmesi ve öğretmen adaylarının kendilerini bu açıdan geliştirmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılması konusunda öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre demografik değişkenler düşünüldüğünde anne-baba eğitim düzeyi, öğretmen adaylarının yetiştiği yer (şehir/ilçe/kasaba vb.), sınıf düzeyi, akademik başarının göstergesi olan not ortalamasının öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve dolayısıyla sosyal sonuç beklenti düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Sosyal yeterlik kişinin sosyal etkileşimsel ortamlarda sosyal davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısı olduğundan, sosyal kulüplere veya öğrenci topluluklarına üye olan, tiyatro, sinema, konser, fuar gibi sosyal etkinliklere sıklıkla katılan, farklı gruplardan (farklı bölümler, üniversiteler vb. gibi) arkadaşlara sahip olan öğretmen adaylarının sosyal yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması öngörülmektedir. Okul öncesi dönem ile ilgili yapılan araştırmalar, çocukların bu dönemde kazandıkları davranışların önemli bir bölümünün, yetişkinlikteki kişilik yapısı, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların kendilerini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesi gibi becerileri içeren sosyal duygusal gelişim alanı da okul öncesi eğitim ile birlikte desteklenen alanlardan birisidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yeterliklerinin sosyal gelişime olan katkılarının incelendiği çalışmada duygusal yeterliliğin uzun vadede sosyal yeterliğe katkı sağladığı görülmüştür (Denham vd. 2003). Bu bağlamda, bu çalışmada okul öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının sosyal yeterlik düzeylerinin daha yüksek olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Aday öğretmen, sosyal yeterlik, sosyal sonuç beklentisi, okul öncesi.

Kaynakça

Anderson, S. L. ve Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 58, 98-117.

Bakioğlu, F., ve Türküm, A. S. (2017). Psychometric Properties of Adaptation of the Social Efficacy and Outcome Expectations Scale to Turkish. *European Journal of Educational Research*, *6*(2), 213-223. doi: 10.12973/eu-jer.6.2.213.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in social agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.

Bandura, A. , Barbaranelli, C. , Caprara, C. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freemen Company.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology,* 2, 21–41.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1-26.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21 (3), 258-269. Doi: 10.1037/h0079809.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer., K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.

Gallagher, M. V. (2012). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior içinde* (s. 314-320) New York: Academic Press.

Gökçe, E. ve Erden, A. (2015). *Etkili öğretmenlik*. Ankara: Desen.

Lent, R. W., Brown, S. D., ve Hackett, G. (1994).Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Schunk, D. H. (2011). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (5. Basımdan çeviri).

Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment,* 8 (3), 283–301. DOI: 10.1177/106907270000800306.

Solberg, V. C. ve Villarreal, P (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. Hispanic Journal of Sciences, 19 (2), 182+.

TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.

Wright, S. L., Wright D. A., ve Jenkins-Guarnieri (2013). Development of the social efficacy and social outcome expectations scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46 (3), 218-231. DOI:10.1177/0748175613484042.

(25685) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 4-6 Yaş Suriyeli Çocuklara Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirme Boyutunun İncelenmesi

AYŞEGÜL DENİZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ZÜBEYDE ZEYNEP ÖZEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

BERRİN AKMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Suriyeliler 2011 yılında ülkelerinde başlayan savaş nedeniyle Lübnan, Mısır, Irak ve Ürdün gibi ülkelere ve yoğun olarak Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Nisan 2019 verilerine göre Türkiye'de geçici koruma altına alınan Suriyeli sayısı 3,5 milyonu aşmıştır. Türkiye dünyada en fazla mülteci nüfusuna sahip ülke konumuna gelmiştir. 0-4 ve 5-9 yaş grubundaki çocuk sayısı ise 1 milyondur (GİGM, 2019). Bu veri ülkemizdeki Suriyeli mülteci nüfusun büyük çoğunluğunu çocukların oluşturduğu göstermektedir. Yine Göç İdaresi Müdürlüğü 2019 verilerine göre İran, Irak, Afganistan ya da Afrika ülkelerinden de göç alan Türkiye'de mülteci nüfusunu daha çok Suriyelilerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca Suriyeliler diğer ülkelerden gelen mültecilerden farklı olarak hukuki anlamda geçici koruma statüsüne sahiptir.

Suriye'de görünür bir gelecekte barışın ve huzurun tesis edilemeyeceğine ve buna bağlı olarak da Suriyelilerin ülkemizde yaşamaya devam edeceklerine ilişkin ciddi emareler bulunmaktadır (Erdoğan, 2014). Bu nedenle Suriyeli çocukların eğitimleri 2013 ve 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgelerle düzenlenmiştir. 2015-2019 MEB Stratejik Planı'nda Suriyelilerin eğitimine yönelik planlamalara yer verilmiştir. Suriyeliler hem Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hem de geçici eğitim merkezlerinde (GEM) eğitim almaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Geçici Eğitim Merkezleri'nin 2019 yılına kadar kademeli olarak kapatılacağı, burada öğrenim gören çocukların da Türk eğitim sistemine entegre edileceği belirtilmiştir. Kasım 2018 itibarıyla, Türkiye'de okul çağında 1.047.536 Suriyeli çocuk bulunmakta ama bu çocukların 580.877'sinin okula kayıtlıdır. Suriyeli çocukların okullaşma oranının %55,5 olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan Suriyeli çocukların oranı ise %33 olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018). Suriyeli çocukların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitime devam edemediği göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim kademesinde Suriyeli çocukların okullaşmalarına önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalar Türkiye'deki Suriyeli çocukların özellikle dil farklılığından dolayı her eğitim kademesinde sorunlar yaşadığını göstermektedir (Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Yaşar-Ekici, 2015). Göçmen çocukların eğitimlerine destek olmak için sivil toplum kuruluşları da çalışmalar yapmaktadır. Üniversiteler ile sivil toplum kuruluşlarının işbirliği yapmalarının öneminden yola çıkılarak Hacettepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları Sosyal Sorumluluk Projesi dersi kapsamında Ankara'da Türk Kızılay Çocuk Koruma Merkezi'nde okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu Suriyeli çocuklarla etkinlikler gerçekleştirmişlerdir.

Uygulama 7 öğretmen adayıyla Kasım 2018-Ocak 2019 ayları arasında 11 hafta boyunca haftada iki gün iki saat devam etmiş ve öğretmen adayları tarafından toplam 22 günlük plan 4-6 yaş grubundaki 12 Suriyeli çocuğa uygulanmıştır. İlk grupta 4 öğretmen adayı, ikinci grupta 3 öğretmen adayı uygulama yapmıştır. Bu kapsamda MEB 3-6 yaş grubu Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanım ve göstergeler dikkate alınmış; öğretmen adayları günlük plan çerçevesinde etkinlikler hazırlayarak uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir.

Günlük planların hazırlanması sürecinde ders sorumlusu tarafından çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak aylık planlar hazırlanmış ve her hafta için bir tema seçilmiştir. Öğretmen adayları aylık plandaki kazanım ve göstergelerden seçim yaparak aynı tema çerçevesinde farklı etkinlik türlerinde günlük planlarını hazırlamışlardır. Hazırlanan günlük planlarda yer alan etkinlikler üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının verdiği geri bildirimler sonrasında düzenlenmiş ve öğretmen adayları tarafından uygulanmıştır.

Bu araştırmada 4-6 yaş Suriyeli çocuklara okul öncesi öğretmen adayları tarafından uygulanan etkinliklerin değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Suriyeli çocuklara uygulanan etkinliklerin MEB 3-6 yaş grubu Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirilmelerinin bundan sonra okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocuklara yönelik yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmen adayları uyguladıkları etkinlikleri çocuklar açısından nasıl değerlendirmiştir?

2. Okul öncesi öğretmen adayları uyguladıkları etkinlikleri kendileri (öğretmen) açısından nasıl değerlendirmiştir?

3. Okul öncesi öğretmen adayları uyguladıkları etkinlikleri program açısından nasıl değerlendirmiştir?

4. Öğretmen adayları bu uygulamanın kendilerine olan katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?

5. Öğretmen adayları bundan sonraki uygulamalar ile ilgili hangi önerilerde bulunmuşlardır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma "*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*" türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Öğretmen adaylarından günlük planda uyguladıkları her etkinliği çocuk, öğretmen ve program açısından belirli sorular kapsamında değerlendirmeleri istenmiş; öğretmen adaylarının bu sorular kapsamında yaptıkları değerlendirmeleri, Sosyal Sorumluluk Projesi dersi kapsamında Suriyeli çocuklarla yaptıkları uygulamanın kendilerine olan katkıları ve bundan sonraki uygulamalar için önerileri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiştir.

İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda öğretmen adaylarından yazılı olarak alınan çocuk, öğretmen ve program boyutlarında yaptıkları değerlendirme verileri ile bu uygulamanın kendilerine olan katkıları ve bundan sonraki uygulamalar için önerileri iki araştırmacı tarafından kodlanmış daha sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiştir. İki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak verileri kodlamış ve temalara ayırmışlardır. Belirlenen temalara vurgu yapan öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı analiz süreci tamamlandıktan sonra hesaplanacaktır.

Suriyeliler 2011 yılında ülkelerinde başlayan savaş nedeniyle Lübnan, Mısır, Irak ve Ürdün gibi ülkelere ve yoğun olarak Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmıştır. Bu göç dalgası ile Türkiye dünyada en fazla mülteci nüfusuna sahip ülke konumuna gelmiştir. Suriyeliler hukuki olarak geçici koruma statüsüne sahiptir ve Suriyeli çocukların eğitimleri 2013 ve 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgelerle düzenlenmiştir ancak okullaşma oranının okul öncesi eğitim kademesinde düşük olduğu görülmektedir. Mülteci çocukların eğitimlerine destek olmak için sivil toplum kuruluşları da çalışmalar yapmaktadır. Üniversiteler ile sivil toplum kuruluşlarının işbirliği yapmalarının öneminden yola çıkılarak Hacettepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları Sosyal Sorumluluk Projesi dersi kapsamında Ankara'da Türk Kızılay Çocuk Koruma Merkezi'nde okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu Suriyeli çocuklarla etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Uygulama 7 öğretmen adayıyla Kasım 2018-Ocak 2019 ayları arasında 11 hafta boyunca haftada iki gün iki saat devam etmiş ve öğretmen adayları tarafından toplam 22 günlük plan 4-6 yaş grubundaki 12 Suriyeli çocuğa uygulanmıştır. İlk grupta 4 öğretmen adayı, ikinci grupta 3 öğretmen adayı uygulama yapmıştır. Bu kapsamda MEB 3-6 yaş grubu Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında aylık plan hazırlanmış, bu programdaki kazanım ve göstergeler dikkate alınmış ve öğretmen adayları günlük plan çerçevesinde etkinlikler hazırlayarak uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada 4-6 yaş Suriyeli çocuklara okul öncesi öğretmen adayları tarafından uygulanan etkinliklerin değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının çocuk, öğretmen ve program boyutunda yaptıkları değerlendirmeler, bu uygulamanın kendilerine katkıları ve bundan sonraki uygulamalar için önerileri nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarından yazılı olarak alınan çocuk, öğretmen ve program boyutlarında yaptıkları değerlendirme verileri ile bu uygulamanın kendilerine olan katkıları ve bundan sonraki uygulamalar için önerileri iki araştırmacı tarafından kodlanmış daha sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiştir. İki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak verileri kodlamış ve temalara ayırmışlardır. Belirlenen temalara vurgu yapan öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir. Suriyeli çocuklara uygulanan etkinliklerin MEB 3-6 yaş grubu Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirilmelerinin bundan sonra okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocuklara yönelik yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının Sosyal Sorumluluk Projesi dersi kapsamında 4-6 yaş grubu Suriyeli çocuklarla gerçekleştirdikleri uygulamalarda dil farklılığından dolayı zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun çözümü için ilk iki hafta Arapça- Türkçe çeviri yapan bir tercümanla birlikte sınıfa girmişler ancak daha sonra çocuklar sadece tercümanla konuşmayı tercih ettiği için bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Dil farklılığından dolayı problem yaşama durumlarının beklenenden daha kısa zamanda çözümlendiği gözlemlenmiştir. Süreç içerisinde öğretmen adayları çocuklarla daha rahat iletişim kurmaya başlamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersini uygulamayı gerçekleştirdikleri dönemde aldıkları için sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin özellikle ilk ayda çok yeterli olmadığı ve etkinler sırasında sınıf yönetimini sağlamakta zorluklar yaşadıkları da söylenebilir. Ancak bu zorluklara rağmen öğretmen adayları süreçten oldukça memnun olduklarını, bu ders kapsamında yaptıkları uygulamaların kendileri için önemli bir tecrübe olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli çocukların eğitimi, okul öncesi eğitim, program değerlendirme

Kaynakça

Erdem. C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 26-42.

Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması yönetici özeti ve rapor.* Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi- HUGO. www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGORAPORTurkiyedekiSuriyelilerToplumsalKabulUyum Kasim2014.pdf

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü GİGM. (2019). *Göç istatistikleri.* http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14* (1), 21-46.

MEB (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmeti.* https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

Mercan-Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1* (1), 72-83.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu.* 29-30 Mayıs. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

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

(25734) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

MERVE KOYUNCU
BAHÇELİEVLER KAMPÜSÜ

EMİNE YILMAZ BOLAT
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve kişilik gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği yaşamdaki kritik dönemlerden birisidir. Bu dönemdeki çocukların eğitimleri ev merkezli, kurum merkezli ve ev-kurum merkezli uygulamlar şeklinde yürütülmektedir. Kurum temelli uygulanan okul öncesi eğitim, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarıyla yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürlen okul öncesi eğitim, sınıf merkezli ve sınıf dışı eğitim ortamlarında sürdürülmektedir. Sınıf merkezli eğitimlerde özellikle sınıf içi eğitim ortamı düzenlemleri büyük önem taşımaktadır.

İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini desteklemekte ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Eğitim ortamının düzenlenmesindeki özellikler, çocukların gelişimleri, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları, yeni davranışlar ortaya koyabilmeleri ve özellikle yaratıcılığa yöneltilmeleri açısından önemlidir (Aral ve Can-Yaşar, 2015). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına göre okul öncesi eğitim kurumlarında blok, sanat, müzik, kitap, fen ve dramatik oyun merkezlerine yer verilmesi gerekmetedir. Ancak sınıfın koşullarına ve okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi öğretmenleri bu öğrenme merkezlerinden bir kaç tanesini ihtiyaca göre düzenleyebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu öğrenme merkezlerini düzenlerken okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeleri dikkate alması ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenme yaşantıları kazanması vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenme merkezlerindeki araç-gereç ve materyallerin güncellenmesi önerilmektedir. Çocukların öğrenme merkezlerinden yüksek düzeyde yarar sağlaması için okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi de önemlidir (Zembat, 2007). Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür taramaları yapıldıktan sonra Mersin ilinde tesadüfi örnekleme ile belirlenen özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 36 okul öncesi eğitim öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Öncelikle ilgili kurum yöneticileriyle görüşülerek gerekli izinler alınmış ve kurumdaki okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere araştırma hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Ardından her bir okul öncesi öğretmeni ile kurumun gösterdiği sessiz ve sakin bir ortamda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuş “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenme Merkezleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezuniyet alanı, sınıf mevcudu, kurum tipi ile ilgili sorular yer almıştır. Öğrenme Merkezleri Görüşme Formunda ise sınıflarında bulunan öğrenme merkezleri, öğrenme merkezlerinin gerekliliğine ve kullanımına ilişkin görüşleri, öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller ve temini konusu ile çocukların öğrenme merkezleri tercihine ilişkin sorular yer almıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Mersin ilinde belirlenen özel ve resmi okullardaki 36 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuş “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenme Merkezleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezuniyet alanı, sınıf mevcudu, kurum tipi ile ilgili sorular yer almıştır. Öğrenme Merkezleri Görüşme Formunda ise sınıflarında bulunan öğrenme merkezleri, öğrenme merkezlerinin gerekliliğine ve kullanımına ilişkin görüşleri, öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller ve temini konusu ile çocukların öğrenme merkezleri tercihine ilişkin sorular yer almıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler bireysel olarak kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; öğretmenlerin sınıflarında farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu, çoğunluğunun öğrenme merkezlerini yeterli gördükleri, bazı öğrenme merkezlerindeki materyal sayısının ve çeşitliliğinin yetersiz olduğu, eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin daha çok okul yönetimi tarafından belirlenip temin edildiği, materyal seçimi ve

çeşitliliğinde çocukların tercihlerine önem verildiği, öğrenme merkezlerinde geçirilen sürenin ayarlanmasında öğretmenlerin birbirlerinden farklı görüşler bildirdikleri, çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, öğretmen ve çocukların arasındaki paylaşımın en fazla olduğu öğrenme merkezinin dramatik oyun merkezi olduğu ve genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve uygulanması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin materyal temininde kurumdan ve aileden destek alarak süreçte aktif aile katılımı sağlanmasına teşvik edecek süreçleri planlaması ve böylelikle devamlılık teşkil edecek farklı materyal sunabilmesi, öğretmenin tek bir öğrenme merkezinde değil eşit zaman aralıklarıyla farklı öğrenme merkezlerinde çocukların oyununa katılması ve çocukları gözlemlemesi, öğretmenin yeniliklere açık kendini geliştiren bir bakış açısı benimsemesi ve hizmet içi eğitimlere katılımının sağlanması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda sınıflarda farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu, çoğunluğunun öğrenme merkezlerini yeterli gördükleri, bazı öğrenme merkezlerindeki materyal sayısının ve çeşitliliğinin yetersiz olduğu, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallerin daha çok okul yönetimi tarafından belirlenip temin edildiği, materyal seçimi ve çeşitliliğinde çocukların tercihlerine önem verdikleri, öğrenme merkezlerinde geçirilen sürenin ayarlanmasında öğretmenlerin farklı görüşler bildirdikleri, çocukların tercih ettikleri öğrenme merkezlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, öğretmen ve çocukların arasındaki paylaşımın en fazla olduğu öğrenme merkezinin dramatik oyun merkezi olduğu ve genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve uygulanması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin materyal temininde kurumdan ve aileden destek alarak süreçte aktif aile katılımı sağlanmasına teşvik edecek süreçleri planlaması ve böylelikle devamlılık teşkil edecek farklı materyal sunabilmesi, öğretmenin tek bir öğrenme merkezinde değil eşit zaman aralıklarıyla farklı öğrenme merkezlerinde çocukların oyununa katılması ve çocukları gözlemlemesi, öğretmenin yeniliklere açık kendini geliştiren bir bakış açısı benimsemesi ve hizmet içi eğitimlere katılımının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, öğrenme merkezleri, okul öncesi öğretmeni

Kaynakça

Aral, N., Can-Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Okul Öncesi Eğitim Programları. Edt.: Aysel Köksal Akyol. s: 78-112 Ankara: Hedef Yayınları.

Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi. Kasatamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2561-2574.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Zembat, R. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Edt.: Ayla Oktay Ve Özgül Polat Unutkan. s:25-44. İstanbul: Morpa Yayınları.

(25777) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarını Geliştirmelerine Üzerine Bir Eylem Araştırması

SELDA ARAS

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Biçimlendirici değerlendirmenin teorik katkıları literatürde, özellikle de erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarında iyi belgelenmesine rağmen, bu kritik konuda sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme öğretmen eğitimi ve eğitim programlarında teorik olarak vurgulanmaktadır, ancak öğretmenler öğrenmeyi desteklemek için uygularken zorluklar ve çatışmalar yaşamaktadır (Black ve William, 2005; Yin ve Buck, 2019). Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sırasında zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001). Değerlendirme bilgilerine dayanarak yapılan öğretim planlamaları zor (Heritage, Kim, Vendlinski ve & Herman, 2009; Schneider & Meyer, 2012) ve karmaşık bir süreçtir (Vinglese, 2014). Sonuç odaklı değerlendirme eğilimi, müfredat-gömülü değerlendirmeyi engellemektedir (Bennett, 2011; Willaim, 2006). Bazı çalışmalar biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğretmenler için son derece kafa karıştırıcı olabileceğini bildirmektedir (Ruiz-Primo ve Furtak, 2006; Wininger ve Norman, 2005). Bu zorluklara cevap olarak, araştırmacılar öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme anlayışını ve pratiğini arttırmak için profesyonel gelişim önermektedir (Dixon, 1999; Hill, 2000). Shepard (2000), öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme yapmayı öğrenirken profesyonel rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duyduklarını önermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek kaliteli bir biçimlendirici değerlendirme uygulaması ve mesleki gelişim programlarının biçimlendirici değerlendirme üzerindeki rolünü ve bu durumların öğretmen uygulaması üzerindeki etkilerini etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerini inceleyen bir araştırma eksikliği de bulunmaktadır (Schneider & Randel, 2010; Andersson & Palm, 2018). Bu konuda yapılan sınırlı araştırma, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik aldıkları eğitimin öğretim süreçlerine olumlu yansıdığını göstermektedir (James ve Pedder, 2005). Aschbacher ve Alonso (2006) öğretmenlerin öğrenci düşünmesini anlamak için biçimlendirici değerlendirme kullandıklarında, çocukların öğrenmelerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceyi karma yöntemler çalışmalarıyla destekleyen Ruiz-Primo ve Furtak (2006), öğretmenler bunu bir süreç olarak anladıklarında ve bu süreci planlarını ayarlamak için kullandıklarında biçimlendirici değerlendirmenin yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmalar ışığında, bu çalışma, erken çocukluk çağındaki öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının değişim sürecini işbirlikçi eylem araştırması tasarımı ile incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını geliştiren gerçek bir profesyonel öğrenme sürecine katılmasının bir yoludur (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009; Somekh ve Zeichner, 2009; Ryan ve diğerleri, 2017). Eylem araştırmasının amacı, kuruluşların, ailelerin veya okulların kalitesini arttırmaktır (Stringer, 2007). Araştırmacı, uygulamalarını geliştirmek için sürece katılır ve katılımcıları sınıflardaki değişime katkıda bulunmaya çalışır (Creswell, 2012). Bu çalışma için eylem araştırması türleri arasında yer alan ve uygulamanın geliştirilmesi için bir "ortak uzmanlık" kültürü (Mitchell, Reilly ve Logue, 2009) sağlayan işbirliğine dayalı eylem araştırması süreci izlenmiştir. Araştırmacılar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak, öğretimin geliştirilmesi için teori ve pratik arasında köprü oluşturmada önemli bir role sahiptir. Çalışma Ankara, Türkiye'de bulunan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler özel bir anaokulunda görev almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları yapılan hizmet içi eğitimlerde kararlaştırışmıştır ve araştırma soruları bu süreçte oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmuş görüşme soruları ve saha notlarından oluşmaktadır. Her öğretmen haftada bir kez toplam 10 hafta ziyaret edilmiştir. Her saha ziyareti yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür. Sürecin sonunda, her öğretmen ile biçimlendirici değerlendirme deneyimleri ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada nitel veri analizi sürecinde dikey analiz (vertical analysis) prosedürü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Katılımcı öğretmenlerin verileri ayrı ayrı analiz edildikten sonra veri analizi için karşılaştırmalı çapraz örnek analizi gerçekleştirilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Biçimlendirici değerlendirmenin teorik katkıları literatürde, özellikle de erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarında iyi belgelenmesine rağmen, bu kritik konuda sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme öğretmen eğitimi ve eğitim programlarında teorik olarak vurgulanmaktadır, ancak öğretmenler öğrenmeyi desteklemek için uygularken zorluklar ve çatışmalar yaşamaktadır (Black ve William, 2005; Yin ve Buck, 2019). Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sırasında zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001). Değerlendirme bilgilerine dayanarak yapılan öğretim planlamaları zor (Heritage, Kim, Vendlinski ve & Herman, 2009; Schneider &

Meyer, 2012) ve karmaşık bir süreçtir (Vinglese, 2014). Sonuç odaklı değerlendirme eğilimi, müfredat-gömülü değerlendirmeyi engellemektedir (Bennett, 2011; Willaim, 2006). Bazı çalışmalar biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğretmenler için son derece kafa karıştırıcı olabileceğini bildirmektedir (Ruiz-Primo ve Furtak, 2006; Wininger ve Norman, 2005). Bu zorluklara cevap olarak, araştırmacılar öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme anlayışını ve pratiğini arttırmak için profesyonel gelişim önermektedir (Dixon, 1999; Hill, 2000). Shepard (2000), öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme yapmayı öğrenirken profesyonel rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duyduklarını önermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek kaliteli bir biçimlendirici değerlendirme uygulaması ve mesleki gelişim programlarının biçimlendirici değerlendirme üzerindeki rolünü ve bu durumların öğretmen uygulaması üzerindeki etkilerini etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerini inceleyen bir araştırma eksikliği de bulunmaktadır (Schneider & Randel, 2010; Andersson & Palm, 2018). Bu konuda yapılan sınırlı araştırma, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik aldıkları eğitimin öğretim süreçlerine olumlu yansıdığını göstermektedir (James ve Pedder, 2005). Aschbacher ve Alonso (2006) öğretmenlerin öğrenci düşünmesini anlamak için biçimlendirici değerlendirme kullandıklarında, çocukların öğrenmelerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceyi karma yöntemler çalışmalarıyla destekleyen Ruiz-Primo ve Furtak (2006), öğretmenler bunu bir süreç olarak anladıklarında ve bu süreci planlarını ayarlamak için kullandıklarında biçimlendirici değerlendirmenin yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmalar ışığında, bu çalışma, erken çocukluk çağındaki öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının değişim sürecini işbirlikçi eylem araştırması tasarımı ile incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını geliştiren gerçek bir profesyonel öğrenme sürecine katılmasının bir yoludur (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009; Somekh ve Zeichner, 2009; Ryan ve diğerleri, 2017). Eylem araştırmasının amacı, kuruluşların, ailelerin veya okulların kalitesini arttırmaktır (Stringer, 2007). Araştırmacı, uygulamalarını geliştirmek için sürece katılır ve katılımcıları sınıflardaki değişime katkıda bulunmaya çalışır (Creswell, 2012). Bu çalışma için eylem araştırması türleri arasında yer alan ve uygulamanın geliştirilmesi için bir "ortak uzmanlık" kültürü (Mitchell, Reilly ve Logue, 2009) sağlayan işbirliğine dayalı eylem araştırması süreci izlenmiştir. Araştırmacılar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak, öğretimin geliştirilmesi için teori ve pratik arasında köprü oluşturmada önemli bir role sahiptir. Çalışma Ankara, Türkiye'de bulunan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler özel bir anaokulunda görev almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları yapılan hizmet içi eğitimlerde kararlaştırışmıştır ve araştırma soruları bu süreçte oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmuş görüşme soruları ve saha notlarından oluşmaktadır. Her öğretmen haftada bir kez toplam 10 hafta ziyaret edilmiştir. Her saha ziyareti yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür. İşlemin sonunda, her öğretmen ile biçimlendirici değerlendirme deneyimleri ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada nitel veri analizi sürecinde dikey analiz (vertical analysis) prosedürü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Katılımcı öğretmenlerin verileri ayrı ayrı analiz edildikten sonra veri analizi için karşılaştırmalı çapraz örnek analizi gerçekleştirilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Çalımadan elde edilen bulgular üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar biçimlendirici değerlendirme uygulamaları için gözlem ve dokümantasyonun önemi, öğretim planlamalarında çocukların öğrenme durumları, ihtiyaç ve ilgilerine daha çok yer verilmesi, çocuklar ve öğretmenler için yansıtıcı bir araç olarak portfolyo ve biçimlendirici değerlendirme şeklindedir. Eylem araştırması süreci öğretmenlerin sistematik gözlem becerilerini geliştirmeleri, gözlemlerini kayıt altına alırken çoklu ve çeşitli araçlar geliştirmeleri ve kullanmaları ile sonuçlanmıştır. Öğretmen ifadeleri ve gözlem notları öğretmenlerin dokümantasyon uygulamalarına yönelik farkındalık kazandıklarına işaret etmektedir. Çalışmadan elde edilen bir bulgu öğretmenlerin planlarına yön verirken çocukları daha fazla dikkate aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler çocukları daha fazla dinlediklerini ve yaptıkları gözlemler neticesinde etkinlik süreçlerine karar verdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer teması ise öğretmenlerin yansıtıcı bir biçimlendirici değerlendirme aracı olarak portfolyo uygulamalarını geliştirdikleri ve daha bütüncül ve çocukların yansıtma yapmalarına fırsat verecek nitelikte portfolyolar hazırladıklarını göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar biçimlendirici değerlendirme uygulamaları için gözlem ve dokümantasyonun önemi, öğretim planlamalarında çocukların öğrenme durumları, ihtiyaç ve ilgilerine daha çok yer verilmesi, çocuklar ve öğretmenler için yansıtıcı bir araç olarak portfolyo ve biçimlendirici değerlendirme şeklindedir. Eylem araştırması süreci öğretmenlerin sistematik gözlem becerilerini geliştirmeleri, gözlemlerini kayıt altına alırken çoklu ve çeşitli araçlar geliştirmeleri ve kullanmaları ile sonuçlanmıştır. Öğretmen ifadeleri ve gözlem notları öğretmenlerin dokümantasyon uygulamalarına yönelik farkındalık kazandıklarına işaret etmektedir. Çalışmadan elde edilen bir bulgu öğretmenlerin planlarına yön verirken çocukları daha fazla dikkate aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler çocukları daha fazla dinlediklerini ve yaptıkları gözlemler neticesinde etkinlik süreçlerine karar verdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer teması ise öğretmenlerin yansıtıcı bir araç olarak portfolyo uygulamalarını geliştirdikleri ve daha bütüncül ve çocukların yansıtma yapmalarına fırsat verecek nitelikte portfolyolar hazırladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, biçimlendirici değerlendirme, eylem araştırması

Kaynakça

Beaty, J. J. (2012). *Observing development of the young child*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Bennett, R. E., (2011) Formative assessment: a critical review, A*ssessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25.

Black, P. (2001). Dreams, strategies and systems: Portraits of assessment, past, present and future, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8*(1), pp. 65-85.

Black, P., Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom, *The Phi Delta Kappan, 86*(1), pp. 8- 21.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5*(1), 7–73

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1439-1449.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-114.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession.* Washington, DC: National Staff Development Council.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. L. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?, *Educational Measurement: Issues and Practice, 28*(3), 24–31.

Herr, J. (2012). *Working with young children.* Tinley Park, IL: The Goodheart Willcox Company.

James, M. & Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 27-45). London: Sage

Miles, M., and M. Huberman. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

Pine, G. J. (2009). Teacher action research: Building knowledge democracies. Sage Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. Researching effective pedagogy in the early years (REPEY): DFES (Department for Education and Skills) research report 356. London: DFES, HMSO.

Ryan, M., Taylor, M., Barone, A., Pesca, L.D., Durgana, S., Ostrowski, K., Piccirillo, T., & Pikaard, K. (2017). Teacher as researcher, teacher as scholar, and teacher as leader, *The New Educator, 13*(2), 102-116.

Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. (2006). *Educational Assessment, 11*(3 & 4), 205–235.

Schappe, J. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 187-193.

Seefeldt, C. (1998). *Assessing young children" in continuing issues in early childhood education,* NJ: Merrill, Prentiss Hall

Shepard, L. A. (2000). The role of assesment in a learning culture. *Educational Researcher 29*(7), 4-14.

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research, 17*(1), 5–21.

Stringer, E. (2007). *Action research: A handbook for practitioners.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tayler, C. (2012.) Learning in Australian early childhood education and care settings: changing professional practice, *Education 3-13, 40*(1), 7-18

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal, 27*(5), 615-631.

Torrance, H. (2001). Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom, *Education 3-13, 29*(3), 26-32.

Twombly, S. (2014). When teaching interferes with learning: Balancing accountability with the unique needs of every child, *The New Educator, 10*(1), 44-52.

Wininger, S. R., & Norman, A. D. (2005). Teacher candidates' exposure to formative assessment in educational psychology textbooks: A content analysis. *Educational Assessment, 10*(1), 19–37.

(25831) Erken Çocukluk Eğitimi STEM Çalışmaları Meta-Analiz Araştırması

SEÇİL YÜCELYİĞİT
TED ÜNİVERSİTESİ

ZERRİN TOKER
TED ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik gelişmelerin yansıması olarak eğitim, sağlık, ekonomi gibi pek çok alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Çocuklara sağlanan eğitim ortamlarının okul öncesi dönemden itibaren onları geleceğe hazırlar nitelikte olması gerekmektedir. Araştırmalar eğitimin gerçek yaşamdan kopuk, ezbere dayalı olmasının yenilikçi ve sürdürülebilir olmaktan uzak olduğunu, çocukları geleceğin dünyasına hazırlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymakta; yenilikçi yaklaşımların 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, problem çözme, sorgulama, yenilikçi çözüm üretme, işbirliği içinde çalışma, iletişime açık olma gibi becerilerin geliştrilmesine odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir(Çorlu, 2016). STEM yaklaşımı bu bakış açısıyla fen ve matematik eğitimininin teknoloji ve mühendislik becerileri ile harmanlanarak geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan iş gücünün karşılanabilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2016). Gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkeler bütünleşik STEM eğitimi konusunda araştırma ve uygulamalarını artırmaktadır. ABD, Almanya, ÇİN, Japonya ve Güney Kore gibi ülkeler ekonomi alanındaki başarılarını STEM alanlarına yaptıkları yatırımlarla ilişkilendirmektedir (Aydeniz, 2017). Bu durum beraberinde STEM odaklı çalışmaların alan yazındaki ağırlığını artırmaktadır. STEM yaklaşımının temeli ve felsefesi, farklı sınıf seviyelerine yönelik STEM uygulamaları, STEM eğitimcisi eğitimleri, okul içi ve okul dışı STEM uygulama türleri gibi farklı başlıklar altında STEM çalışmaları bulunmaktadır. Çalışma sayısının artması ile biriken bilimsel bilginin elde edilen tutarsız sonuçların belirlenmesine, eski ve yeni bulguların sentezlenerek alanda belirlenecek politikalar için kılavuzluk etmesine yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan STEM yaklaşımının kullanıldığı deneysel araştırmaların incelenerek sonuçlarının meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan STEM yaklaşımının kullanıldığı deneysel araştırmaların incelenerek sonuçlarının değerlendirildiği bu çalışmada meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. STEM yaklaşımına yönelik birincil çalışmaların sayısının artması kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Meta-analiz çalışmaları etkili bir araştırma sentezi olması sebebiyle eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere pek çok alanda teşvik edilmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Araştırmaya Web of Science (WoS), Education Resources Information Center (ERIC), Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanları ve Google Akademik arama motorunda konu alanında İngilizce olarak “STEM education, early childhood, preschool, empirical research, experimental study”, Türkçe olarak “STEM eğitimi, erken çocukluk, okul öncesi, ampirik araştırma, deneysel çalışma” kelimeleri ile arama yapıldığında elde edilen birincil uygulamalardan 2010 -2019 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar dahil edilmiştir. Birincil çalışmalar sistematik olarak toplandıktan sonra çok sayıdaki çalışma tek tek okunarak değerlendirilmiş, dahil edilme kriterlerine uygun olmayan okul öncesi dönem dışındaki sınıf düzeyine yönelik olan, öğretmen algısı ya da görüşüne yönelik olan, nitel araştırma yönteminden yararlanılan, uygulamalı deneysel araştırma olmayan çalışmalar ve farklı veri kaynağından ulaşılan aynı çalışmalar mükerrer olmaması için incelenecek olan birincil çalışma listesinden çıkarılmıştır. Dahil edilme kriterlerine uygun bulunan çalışmalar etki büyüklüğü açısından değerlendirilmiş, etki büyüklüğünün homejenliği test edilerek uygun etki modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen ortalama etki büyüklüğünün önemi yorumlanmıştır.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin yansıması olarak eğitim, sağlık, ekonomi gibi pek çok alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Çocuklara sağlanan eğitim ortamlarının okul öncesi dönemden itibaren onları geleceğe hazırlar nitelikte olması gerekmektedir. Araştırmalar eğitimin gerçek yaşamdan kopuk, ezbere dayalı olmasının yenilikçi ve sürdürülebilir olmaktan uzak olduğunu, gençleri geleceğin dünyasına hazırlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymakta; yenilikçi yaklaşımların 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, problem çözme, sorgulama, yenilikçi çözüm üretme, işbirliği içinde çalışma, iletişime açık olma gibi becerilerin geliştrilmesine odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir(Çorlu, 2018). STEM yaklaşımı bu bakış açısıyla fen ve matematik eğitimininin teknoloji ve mühendislik becerileri le harmanlanarak geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan işgücünün karşılanabilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2016). Gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkeler bütünleşik STEM eğitimi konusunda araştırma ve uygulamalarını artırmaktadır. ABD, Almanya, ÇİN, Japonya ve Güney Kore gibi ülkeler ekonomi alanındaki başarılarını STEM alanlarına yaptıkları yatırımlarla ilişkilendirmektedir (Aydeniz, 2017). Bu durum beraberinde STEM odaklı çalışmaların alan yazındaki ağırlığını artırmaktadır. STEM yaklaşımının temeli ve felsefesi, farklı sınıf seviyelerine yönelik STEM uygulamaları, STEM eğitimcisi eğitimleri, okul içi ve okul dışı STEM uygulama türleri gibi farklı başlıklar altında STEM çalışmaları bulunmaktadır. Çalışma sayısının artması ile biriken bilimsel bilginin elde edilen tutarsız sonuçların belirlenmesi ve eski ve yeni bulguların sentezlenerek alanda belirlenecek politikalar için kılavuzluk etmesine yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan STEM yaklaşımının kullanıldığı deneysel araştırmaların incelenerek sonuçlarının meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmesidir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan STEM yaklaşımının kullanıldığı deneysel araştırmaların incelenerek sonuçlarının değerlendirildiği bu çalışmada meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. STEM yaklaşımına yönelik birincil çalışmaların sayısının artması kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Meta-analiz çalışmaları etkili bir araştırma sentezi olması sebebiyle eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere bpek çok alanda teşvik edilmektedir (Üstün, Eryılmaz, 2014). Araştırmaya Web of Science (WoS), Education Resources Information Center (ERIC), Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanları ve Google Akademik arama motorunda konu alanında İngilizce olarak "STEM education, early childhood, preschool, empirical research, experimental study", Türkçe olarak "STEM eğitimi, erken çocukluk, okul öncesi, ampirik araştırma, deneysel çalışma" kelimeleri ile arama yapıldığında elde edilen birincil uygulamalardan 2010 -2019 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar dahil edilmiştir. Birincil çalışmalar sistematik olarak toplandıktan sonra çok sayıdaki çalışma tek tek okunarak değerlendirilmiş, dahil edilme kriterlerine uygun olmayan okul öncesi dönem dışındaki sınıf düzeyine yönelik olan, öğretmen algısı ya da görüşüne yönelik olan, nitel araştırma yönteminden yararlanılan, uygulamalı deneysel araştırma olmayan çalışmalar ve farklı veri kaynağından ulaşılan aynı çalışmalar mükerrer olmaması için incelenecek olan birincil çalışma listesinden çıkarılmıştır. Dahil edilme kriterlerine uygun bulunan çalışmalar etki büyüklüğü açısından değerlendirilmiş, etki büyüklüğünün homejenliği test edilerek uygun etki modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen ortalama etki büyüklüğünün önemi yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan STEM yaklaşımının kullanıldığı deneysel araştırmaların incelenerek sonuçlarının meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda, dahil edilme kriterlerine uygun olarak ulaşılan birincil çalışmalar çalışma başlığı, yazarı, yayın yılı, yöntem (araştırmanın örneklemi, kullanılan materyal, uygulama süreci), araştırma sonuçları açısından özetlenmiş, elde edilen bulgular kodlama sonrası etki büyüklükleri açısından karşılaştırılmıştır. Meta-analiz çalışmasına dahil edilen birincil çalışma ham verilerinin aynı birime dönüştürülmesinde etki büyüklüğünden yararlanılmış, farklı etki büyüklüklerinin birleştirilmesinde ihtiyaç duyulan karmaşık matematik işlemler sıkça kullanılan bir meta-analiz uygulaması olan Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen meta-analiz bulguları uygun tablo ve grafikler yardımıyla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : 21. yüzyıl, STEM yaklaşımı, erken çocukluk, okul öncesi

Kaynakça

Aydeniz, M. (2017). EĞİTİM SİSTEMİMİZ VE 21. YÜZYIL HAYALİMİZ: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası. University of Tennessee, Knoxville.

Çorlu, S. (2016). Bütünleşik Öğretmenlik Projesi, STEM-FeTeMM Öğretmen Bülteni, 1(1).

Kazakoff, E.R., Sullivan, A. and Bers, M.A. (2013). The Effect of a Classroom-Based Intensive Robotics and Programming Workshop on Sequencing Ability in Early Childhood. Early Childhood Education Journal, 41, 245–255, DOI 10.1007/s10643-012-0554-5

Üstün, U., Eryılmaz, A. (2014). Etkili Araştırma Sentezleri Yapabilmek için Bir Araştırma Yöntemi: Meta-Analiz. Eğitim ve Bilim, 39(174), 1-32.

Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. Journal of Education and Practice, 7(34).

(26120) Temel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminin İncelenmesi

HATİCE BEKİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

VEDAT BAYRAKTAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği toplum için hayatı mesleklerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirdiğinden, bu mesleği tercih eden öğretmenlerin mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve motivasyon düzeylerinin de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir (Schunk, 2014).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri içsel ve dışsal motivasyon sebepleri etkili olmaktadır. İçsel motivasyon bireyin kendi kontrolündeyken dışsal motivasyonda ise çevrenin etkisi altındadır. İçsel ve dışsal motivasyonu bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine ceza ve ödüllere dayanmaktadır. İçsel motivasyon bir şeyden zevk aldığı veya ilgisini çektiği için yapmayı içerirken; dışsal motivasyon ise bir şeyi elde dilecek sonuçları için tercih etmeyi kapsamaktadır (Akbaba, 2006; Ergün, 2011; Deci ve Ryan, 2000; Hoy ve Miskel, 2010; Wu, 2003).

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmenliğe yönelik tutumlarının ve motivasyon düzeyleri, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilme açısından son derece önemli görülmektedir. Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara eğitim veren sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde yürütülürmüştür. Literatürde tarama modeli, bir grubun var olan belirli özelliklerini veya var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalar genel tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan Türkçe eğitim veren bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi anabilim dalı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören çalışmaya katılmaya gönüllü 360 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Mayr (1998) tarafından geliştirilen ve Atav ve Altınoğlu (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği (MASMÖ) kullanılmıştır.

Atav ve Altınoğlu (2013)'nun yaptığı geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği (MASMÖ), içsel alan seçim nedenleri (3 madde), dışsal alan seçim nedenleri (6 madde), içsel meslek seçim nedenleri (8 Madde), dışsal meslek seçim nedenleri (4 madde) olmak üzere dört boyut ve toplam beşli likert tipi 1 (hiç önemli değil) ile 5 (çok önemli) arasında 21 maddeden oluşmaktadır. Bu dört boyutun açıkladığı toplam varyans % 61,78 olup, ölçek maddelerin faktör yükleri 0,40 ile 0,84 arasında, madde-toplam korelasyonları ise 0,35 ile 0,73 arasında değişmekte olup doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da dört faktörlü yapının uygun olduğunu desteklemiştir.

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmenliğe yönelik tutumlarının ve motivasyon düzeyleri, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilme açısından son derece önemli görülmektedir. Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara eğitim veren sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Nicel desenlerden tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan Türkçe eğitim veren bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi anabilim dalı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören çalışmaya katılmaya gönüllü 360 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Mayr (1998) tarafından geliştirilen ve Atav ve Altınoğlu (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Genel Bilgi formu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tanıtıcı özelliklerini değişkenler (cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim) belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan 12 sorudan oluşmaktadır. Atav ve Altınoğlu (2013)'nun yaptığı geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği (MASMÖ), içsel alan seçim nedenleri (3 madde), dışsal alan

seçim nedenleri (6 madde), içsel meslek seçim nedenleri (8 Madde), dışsal meslek seçim nedenleri (4 madde) olmak üzere dört boyut ve toplam beşli likert tipi 1 (hiç önemli değil) ile 5 (çok önemli) arasında 21 maddeden oluşmaktadır. Veriler SPSS 23 programında analiz edilecektir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerinde daha çok içsel motivasyon kaynaklarının, öğrenim gördükleri alan tercihlerinde ise daha çok dışsal motivasyon kaynaklarının etkisinde kaldıkları sonucuna ulaşılacağı beklenmektedir. Temel eğitim bölümünde sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstereceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara eğitim veren sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim) açısından incelenmesi amaçlanan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerinde daha çok içsel motivasyon kaynaklarının, öğrenim gördükleri alan tercihlerinde ise daha çok dışsal motivasyon kaynaklarının etkisinde kaldıkları sonucuna ulaşılacağı beklenmektedir. Temel eğitim bölümünde sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri cinsiyet, yaş, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Alan seçimi, okul öncesi öğretmen adayı, sınıf öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (2), 58-70.

Bekir, H. ve Bayraktar, V. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminin İncelenmesi. *9th International Confererence of Strategic Research on Scientific Studies and Education*, Antalya.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology***,** 25, 54-67.

Ergün, M. (2011). Sınıfta motivasyon**.** *İçinde Sınıf Yönetimi,* E. Karip (Ed.), 119-135, Ankara: Pegem A.

Hoy,W.K and Miskel C. G. (2012). Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama. (Çev. Ed . Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N.(2018).*Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Mayr, J.(1998). Motive für die Studien- und Berufswahl. Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie. Eine Materialsammlung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.

Schunk, Dale, H. (2014), Learning theories: an educational perpective. Pearson Education, Boston.

(22506) Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Etiği Farkındalıklarının İncelenmesi

DERYA SÖNMEZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ekonomik büyüme adına çevreyi tahrip etmenin ve yaşanmaz hale getirmenin insan neslinin devamını sağlamak amacıyla bağdaşmadığı ortadadır. İnsanoğlunun doğa ile uyum içinde yaşamak ve doğadan ihtiyaçları oranında yararlanmak yerine onu kirletmeye, sömürmeye, onu yok etmeye başlamasıyla ciddi küresel sorunlar baş göstermiştir (Karaca, 2008). Çevre sorunları bilim insanları tarafından on yıllardır dile getirilmeye çalışılmış fakat insanlar bu çevre sorunlarını, ağır etkileri ortaya çıkınca algılamaya başlamışlardır (Altunoğlu, 2010). Bu noktadan itibaren insanlar çevreye karşı daha sorumlu ve duyarlı hale gelmiş, çevreye yönelik koruma çalışmaları yasalarda yerini almaya başlamıştır (Desjardins, 2006).

Çevre sorunlarının çözümüne ulaşmanın en önemli yolu çevre etiğinden geçmektedir. Çevre etiğini topluma uygulamanın yolu ise toplumun bu konuda eğitilmesi ve toplumda çevre etiği farkındalığının oluşturulmasıdır. Çevre etiği farkındalığı sağlanırsa, çevre bilinci ve tutumu için de bir adım atılmış olur (Özer, 2015).

Küresel çevre sorunlarının giderek arttığı günümüzde, gelecekte kamu ve özel sektörde çalışacak ve söz sahibi olacak öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıkları gelecek nesiller için önem arz etmektedir (Sönmez, 2018). Çevre etiğini topluma uygulamanınen önemli yolu eğitimden geçmektedir. En etkili eğitim ise küçük yaşta verilen eğitimdir. Öğrencilere küçük yaşta verilen çevre etiği eğitimiyle farkındalık sağlanabilir. Farkındalık sağlanırsa, çevre bilinci ve tutumu için de bir adım atılmış olur. Çevre etiği farkındalığın sağlanması için sadece öğrencilere değil; öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin dört yıl boyunca aldıkları eğitimler sırasında başta çevre ve çevre ile ilgili dersler olmak üzere çevre etiği konusunda farkındalık düzeylerinin artırılması gereklidir. Çevre etiğinin farkında olan öğretmen, çevre etiğinin farkında olan öğrenciler yetiştirebilir (Özer, 2015).
Çevre etiği boyutunda çevre bilgisine sahip olan Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenİ adaylarının gelecek nesiller için karar alma mekanizmalarını kullanırken çevre etiği farkındalığı ile kararlar almalarının günümüzde ve gelecekte doğal yaşamın korunması ve küresel çevre sorunlarının önlenmesinde önemli olacağı söylenebilir. Bu çalışmada Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalık düzeyleri ile ilgili elde edilecek veriler ışığında öğretmen yetiştirme öğretim programlarında yer alan çevre ile ilgili derslerin çevre etiği boyutunda tekrar ele alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan fotoğrafı çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Bu araştırmada tarama araştırmalarından kesitsel tarama araştırması kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında betimlenecek değişkenler, bir defa ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır.

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırmanın evrenini 2016-2017 akademik yılda bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örneklem evrenin tamamının incelenmesinin mümkün olmadığı durumlarda, araştırmadaki popülasyonu temsil etmesi amacıyla seçilen canlı veya cansız gruplardır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırmanın örneklemini 2016-2017 akademik yılda bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır.Çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Özer ve Keleş (2016) tarafından geliştirilen 23 maddeden, 4 alt boyuttan oluşan (çevre etiğinin tanımı, çevre etiğinin amacı, çevre etiğinin ortaya çıkış nedeni ve çevre etiğine yönelik alınabilecek önlemler) ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,95 olan "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır.Bu çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında istatistiksel analizleri yapılmıştır. Karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar %90 güven aralığında ve anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Etik, çevre duyarlılığının ortaya çıkmaya başladığı 1960'lı yıllara kadar toplumsal yaşamı düzenlemesiyle sınırlı hükümler olarak varlığını sürdürmüştür. Ancak, çevre sorunlarının iyice görünür hale gelmesi ve çevrenin dünyanın bu şekilde gündemine girmesiyle birlikte etiğin insanın doğaya ilişkin edimlerini içine alarak yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Böylece insanın doğaya bakışına yön veren yeni bir etik dalı olarak çevre etiği doğmuştur (Özdemir, 2016). Çevre etiği farkındalığı, çevreye yönelik olumlu bilinç ve tutum oluşturmakta, çevreye yönelik olumlu davranışları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda çevre eğitimi ve çevre etiği eğitimi çok önemlidir (ÇEDGM, 2004). Çevreye yönelik etik kaygılar ve ekolojik anlayışın artması, bireylerin soyut düşünme becerisini kazanmasına bağlıdır; çünkü ekolojik döngü zaman içerisinde çok geniş ve mikroskobik olduğundan doğrudan algılanamaz ve fark edilemez. Bu nedenle çevre etiği farkındalığının oluşturulabilmesi için bireylerin soyut düşünme becerisine ulaşmış olması gerekmektedir (Sobel, 2014). Bu nedenle soyut düşünme becerisine ulaşmış ve gelecek nesillerin yetişmesinde etkili olacak olan öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarının belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarının incelenmesidir. Araştırmada öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre incelenmiştir.Araştırmanın örneklemini 2016-2017 akademik yılda bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Özer ve Keleş (2016) tarafından geliştirilen "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve veriler bilgisayar ortamında istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar %90 güven aralığında ve anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıkları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarında öğrenim gördükleri bölümün anlamlı bir faklılık göstermediği bulunmuştur. Sonuç olarak Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisinin olduğu ancak öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevresel risk algıları hem bireyden bireye hem de cinsiyet, ırk, toplumsal sınıf gibi unsurlara göre değişmektedir (Garrard, 2016). Araştırma bulgularına göre Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarında cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine ve sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre etiği fakındalıklarının cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine olmasında kadınların çevreye karşı daha duyarlı ve duygusal olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarında sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğretmen adayları lehine olmasında yaş faktörünün etkisinin olduğu ve öğretmen adaylarının çevre ile ilgili akademik bilgi birikimlerinin 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla olmasının etkisinin olduğu söylenebilir. Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarında öğrenim gördükleri bölümün anlamlı bir faklılık göstermediği bulunmuştur. Sonuç olarak Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisinin olduğu ancak öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevre Etiği, Farkındalık, Fen Bilgisi Öğretmeni Adayları, Sınıf Öğretmeni Adayları.

Kaynakça

Altunoğlu, B. D., 2010. Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Risk Algısı. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 142s.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, 18. Baskı, ISBN:978-9944-91928-9, Ankara.342s.

ÇEDGM., 2004. Türkiye Çevre Atlası. Çevre ve Orman Bakanlığı, ÇED ve Planlama Genel Müdürlüğü, Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı. Ankara. 472s.

Desjardins, J.R., 2006. Çevre Etiği, Çeviren: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, ISBN: 975-533471-8, Ankara.539s.

Garrard, G., 2016. Ekoeleştiri-Ekoloji ve Çevre Üzerine Kültürel Tartışmalar, Çeviren: Ertuğrul Genç, Kolektif Kitap, ISBN: 978-605-5029-51-7, İstanbul.304s.

Karaca,C., 2008. Çevre, İnsan ve Etik Çerçevesinde Çevre Sorunlarına ve Çözümlerine Yönelik Yaklaşımlar, Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi, 12, 1, 19-33.

Özdemir, O., 2016. Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi. Pegem Akademi, ISBN:978605-318-597-0, Ankara.132s.
Özer, N., Keleş. Ö., 2016. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, s.47-64.
Özer, N., 2015. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Aksaray. 126s.

Sönmez, D. (2018). Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Çevre Etiği Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş. 74s.

(22963) Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Davranışları ve Çevre Sorunlarına Çözüm Önerileri

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre kirliliği, orman tahribatı ve fabrika atıklarının doğaya salınması gibi yerelde problem teşkil eden çevre sorunları aynı zamanda temiz su kaynaklarının tükenmesi, ozon tabakasının delinmesi ve buzulların erimesi gibi tüm Dünya'yı ilgilendiren bir mesele haline dönüşmüştür. Çevreyle ilgili problemlerin büyümesi beraberinde çevre okuryazarlığı, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel sorunlara karşı eylemde isteklilik gibi yeni kavramların doğmasına yol açmıştır. Çevresel davranışlar, çevreye mümkün olduğunca az zarar veren davranışlar olarak nitelendirilmekte, bu davranışların ise pek çok faktörden etkilenebileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çevresel sorunların sadece hukuk yoluyla ya da sadece teknoloji yoluyla çözülmesi beklenemez. Bu durumda çevre sorunlarına duyarlı ve bilinçli nesillerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu amaçtan hareketle, çevre okuryazarlığının geliştirilmesi sorumlu çevresel davranışların geliştirilmesine eşdeğer görülmektedir. Ayrıca sorumlu çevresel davranışların öğrenilen bir eylem olduğu kabul edilmekte, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler arasında doğrusal bir bağlantı olmasa dahi çevresel bilginin çevresel davranışlar üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir. İlgili literatürde çevreye yönelik davranışlar genellikle tutum ile birlikte incelenmiş ve farklı eğitim kademelerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, üstün yetenekli ve normal akranlarının çevre tutumları, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarını çözme yaklaşımları, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ve üniversite öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişki başlıklarında çevre sorunları hakkında çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Yürütülen bu çalışmaların pek çoğunda çevreye yönelik duygu, düşünce, davranış ya da eylemde bulunmaya yönelik isteklilik alt boyutlarının herhangi birinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çevresel davranışları ile bu davranışları sözel bir biçimde açıklamalarına imkan sunan düşünce biçimlerinin de araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu gereklilikten hareketle çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öncelikle çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi ardından çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunacakları düşünce yapılarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaçla çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları ile;

Cinsiyetleri arasında,

Sınıf düzeyleri arasında,

Anne öğrenim düzeyleri arasında,

Baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin çevre sorununa ilişkin;

Önemli gördükleri çevre sorunları,

Çevre sorunlarının kaynaklarına ilişkin görüşleri,

Çevre sorunlarının çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, karma yöntem modellerinden birisi olan yakınsayan paralel karma yöntem ile desenlenmiştir. Böylece nitel ve nicel veriler eş zamanlı bir biçimde toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ortaokul öğrencilerine çevreye yönelik tutum ölçeği ile nitel boyutta çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sorulduğu açık uçlu soru formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Konya ili Ereğli ilçesinde yer alan ortaokullardaki 5,6,7 ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldığından olgu bilim deseni, nicel boyutunda ise tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada ilk olarak Konya ili Ereğli ilçesinde kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla gönüllü olarak çalışmaya katılacak okullar belirlenmiş, ardından öğrenim gördüğü ortaokulda çevre konusunda daha önce hiçbir araştırmanın yapılmadığı, anne baba eğitim düzeyinin ve aile aylık gelirinin düşük olduğu, öğrenim gördüğü okulda yeterli donanımın olmadığı ve çevre konusunda özel bir aktiviteye katılımın olmadığı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin kişisel bilgilerinin sorgulandığı "Kişisel Bilgiler Formu", "Çevreye Yönelik Davranışlar Ölçeği" ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda SPSS 20 programı kullanılarak örneklemden toplanan veriler değişkenlere göre analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise açık uçlu sorulara verilen cevaplar Nvivo 8 nitel analiz programı yardımıyla içerik analizine tabii tutulmuştur.

Çevre kirliliği, orman tahribatı ve fabrika atıklarının doğaya salınması gibi yerelde problem teşkil eden çevre sorunları aynı zamanda temiz su kaynaklarının tükenmesi, ozon tabakasının delinmesi ve buzulların erimesi gibi tüm Dünya'yı ilgilendiren bir mesele haline dönüşmüştür. Çevreyle ilgili problemlerin büyümesi beraberinde çevre okuryazarlığı, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel sorunlara karşı eylemde isteklilik gibi yeni kavramların doğmasına yol açmıştır. Çevresel davranışlar, çevreye mümkün olduğunca az zarar veren davranışlar olarak nitelendirilmekte, bu davranışların ise pek çok faktörden etkilenebileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çevresel sorunların sadece hukuk yoluyla ya da sadece teknoloji yoluyla çözülmesi beklenemez. Bu durumda çevre sorunlarına duyarlı ve bilinçli nesillerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu amaçtan hareketle, çevre okuryazarlığının geliştirilmesi sorumlu çevresel davranışların geliştirilmesine eşdeğer görülmektedir. Ayrıca sorumlu çevresel davranışların öğrenilen bir eylem olduğu kabul edilmekte, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler arasında doğrusal bir bağlantı olmasa dahi çevresel bilginin çevresel davranışlar üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir. İlgili literatürde çevreye yönelik davranışlar genellikle tutum ile birlikte incelenmiş ve farklı eğitim kademelerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, üstün yetenekli ve normal akranlarının çevre tutumları, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarını çözme yaklaşımları, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ve üniversite öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişki başlıklarında çevre sorunları hakkında çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Yürütülen bu çalışmaların pek çoğunda çevreye yönelik duygu, düşünce, davranış ya da eylemde bulunmaya yönelik isteklilik alt boyutlarının herhangi birinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çevresel davranışları ile bu davranışları sözel bir biçimde açıklamalarına imkan sunan düşünce biçimlerinin de araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu gereklilikten hareketle çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öncelikle çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi ardından çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunacakları düşünce yapılarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaçla çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları ile;

Cinsiyetleri arasında,

Sınıf düzeyleri arasında,

Anne öğrenim düzeyleri arasında,

Baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin çevre sorununa ilişkin;

Önemli gördükleri çevre sorunları,

Çevre sorunlarının kaynaklarına ilişkin görüşleri,

Çevre sorunlarının çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, karma yöntem modellerinden birisi olan yakınsayan paralel karma yöntem ile desenlenmiştir. Böylece nitel ve nicel veriler eş zamanlı bir biçimde toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ortaokul öğrencilerine çevreye yönelik tutum ölçeği ile nitel boyutta çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sorulduğu açık uçlu soru formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Konya ili Ereğli ilçesinde yer alan ortaokullardaki 5,6,7 ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldığından olgu bilim deseni, nicel boyutunda ise tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada ilk olarak Konya ili Ereğli ilçesinde kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla gönüllü olarak çalışmaya katılacak okullar belirlenmiş, ardından öğrenim gördüğü ortaokulda çevre konusunda daha önce hiçbir araştırmanın yapılmadığı, anne baba eğitim düzeyinin ve aile aylık gelirinin düşük olduğu, öğrenim gördüğü okulda yeterli donanımın olmadığı ve çevre konusunda özel bir aktiviteye katılımın olmadığı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin kişisel bilgilerinin sorgulandığı "Kişisel Bilgiler Formu", "Çevreye Yönelik Davranışlar Ölçeği" ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda SPSS 20 programı kullanılarak örneklemden toplanan veriler değişkenlere göre analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise açık uçlu sorulara verilen cevaplar Nvivo 8 nitel analiz programı yardımıyla içerik analizine tabii tutulmuştur.

Toplam 91 ortaokul öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün daha önce en az 1 ağaç diktiği ve çevre sorunlarının gelecekte bilim insanları tarafından tamamen çözüleceğine inandıkları görülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilere çevreye yönelik davranışlar ölçeği uygulanmış ve bu ölçeğe göre, öğrencilerin genel anlamda çevreye yönelik olumlu davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçekten alınan puanların cinsiyete göre yapılan istatistik sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösterirken, sınıf düzeyinin öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel

kısmında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri alınmış ve öğrencilerin en fazla çevre kirliliği ile hava kirliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları hayvanlara eziyet edilmesi, sokak hayvanlarının öldürülmesi, hayvanların aç bırakılması gibi konuları da bir çevre sorunu olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler çevre sorununun kaynakları olarak en fazla hava kirliliğini gerekçe göstermişlerdir. Bununla birlikte çevre sorunlarının kaynaklarının sorulduğu maddeye öğrencilerin birçoğu yanıt verememiştir. Bu maddede öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fabrika bacalarına filtre takılmasını ve çevre temizliğine önem verilmesi gerektiğini önermiş, kimi öğrenciler ise çevre sorununa yol açan kişiler için cezalar verilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplam 91 ortaokul öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün daha önce en az 1 ağaç diktiği ve çevre sorunlarının gelecekte bilim insanları tarafından tamamen çözüleceğine inandıkları görülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilere çevreye yönelik davranışlar ölçeği uygulanmış ve bu ölçeğe göre, öğrencilerin genel anlamda çevreye yönelik olumlu davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçekten alınan puanların cinsiyete göre yapılan istatistik sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösterirken, sınıf düzeyinin öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel kısmında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri alınmış ve öğrencilerin en fazla çevre kirliliği ile hava kirliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları hayvanlara eziyet edilmesi, sokak hayvanlarının öldürülmesi, hayvanların aç bırakılması gibi konuları da bir çevre sorunu olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler çevre sorununun kaynakları olarak en fazla hava kirliliğini gerekçe göstermişlerdir. Bununla birlikte çevre sorunlarının kaynaklarının sorulduğu maddeye öğrencilerin birçoğu yanıt verememiştir. Bu maddede öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fabrika bacalarına filtre takılmasını ve çevre temizliğine önem verilmesi gerektiğini önermiş, kimi öğrenciler ise çevre sorununa yol açan kişiler için cezalar verilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : çevre çözüm, çevreye yönelik davranış, karma yöntem

Kaynakça

Altın, M., Bacanlı, H., & Yıldız, K. (2002). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde (ss.16-18).Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

Bakar,F., Avan, Ç., & Aydınlı, B.(2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve normal akranlarının geri dönüşüm ve çevresel etkileri üzerine tutumlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,26*(3),935-944.

Clayton, S., & Kılınç, A. (2013). Pro environmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity, *Psychology, 3*(3), 311-330.

Cruz, A. R., Selby, S. T., & Durham, W. H. (2018). Place-based education for environmental behavior: A 'funds of knowledge' and social capital approach. *Environmental Education Research*, *24*(5), 627-647.

Curti, M., & Valdez, U.(2009). Incorporating community education in the strategy for harpy eagle conservation in Panama. *The Journal of Environmental Education, 40*(4), 3–16.

Çelikbaş, A., & Yalçınkaya, T. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları. *3rd International Geography Symposium* içinde *(ss.619-625).*Antalya, Kemer

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28),91-100.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, *6*(3),452-468.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *21*(3), 8-21.

Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 77-90.

Levy, A., Orion, N., & Leshem, Y. (2018). Variables that influence the environmental behavior of adults. *Environmental Education Research*, *24*(3), 307-325.

Oskamp, S. (2002). Environmentally responsible behavior: Teaching and promoting it effectively. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, *2*(1), 173-182.

Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(1),115-124.

Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1),27-48.

Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, *39*(1), 45-59.

Saraçlı, S., Yılmaz V., & Arslan T. (2014). The effects of mothers' educational levels on university students' environmental protection commitments and environmental behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 177-200.

Scott,D., &Willis, F.K.(1994).Environmental attitudes and behavior: An Pennsylvania survey. *Environment and Behavior, 26*(2), 239-260.

Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *9*(1), 68-86.

Stern, P. C. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, *56*(3), 407-424.

Şahin,H.G., & Doğu, S.(2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. İlköğretim Online,17(3),1402-1416.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Yılmaz, O., Bedur, S., & Uysal, R. (2016). Çocukların çevreye ilişkin görüşleri: Salda gölü örneği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 59-72.

Yılmaz, Ö., Boone, W.J., & Anderson, H.O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, *26*(12), 1527-1546.

(23036) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Filmlere ve Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Filmlerin Kullanımına İlişkin Görüşleri

EZGİ GÜVEN YILDIRIM — GAZİ UNİVERSİTY
MERVE TOPAL — MEB
AYŞE NESİBE ÖNDER — GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen Bilimleri dersinin en temel amacı bütün bireyleri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir. Güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile bireylere astronomi, fizik, kimya, biyoloji, çevre ve yer bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin günlük yaşam sorunlarına karşı sorumluluk alan, bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanan bireyler olarak yetişmesinin önemi de vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Fen, bireylerin eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, sorgulayabilme, karar verebilme, iletişim becerilerini geliştirebilme gibi çok önemli becerilerinin gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve bu becerilerin gelişimi için fen derslerinde öğrenilenlerin günlük hayatla doğrudan ilişkili ve anlamlı olması gerekmektedir (Litcfield & Mattson, 1989; Harlen, 1999). Bununla birlikte belirtilen istendik özelliklere sahip, çağın ihtiyacını karşılayabilecek niteliklere sahip insan gücünü oluşturmak için fen öğretiminin kalitesinin ve niteliğinin sürekli olarak geliştirilmesi sağlanmalı (Kaptan, 1999) ve bu eğitimin nasıl verileceği üzerinde dikkatlice düşünülmelidir.

İhtiyaçlara göre güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı araştırma- sorgulama stratejisine dayandırılmış ve derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamlarının oluşturulması temel alınmıştır (MEB, 2013). Programda benimsenen bu yaklaşım, öğretmenlerin derslerinde farklı öğretim yöntem-tekniklerini kullanmalarını ve özellikle de görsel ve işitsel öğelerden yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Çünkü öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta ve buna paralel olarak unutma da o denli geç olmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarında kullanılan görsel ve işitsel araçlardan bir tanesi olan öğrenme nesneleri, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında en etkili yollardan biridir (Seferoğlu, 2006). Öğrenme nesnesi kavramı öğrenmeye destek vermek amacıyla kullanılabilen her türlü dijital kaynağı betimlemektedir (Wiley, 2002; Polsani, 2003). Öğretimin hedeflerini sağlamak için tasarlanan ve dijital ortamlar olan öğrenme nesneleri, kavram haritaları ve grafiklerden başlayıp video ve etkileşimli filmlere kadar uzanan geniş bir alanı tanımlamaktadır (South & Monson, 2000). Eğitsel filmler, eğitim ortamları içerisinde yaklaşık yarım yüzyıldan beri kullanılmaktadır (Depover, Giardina & Marton, 1998) ve öğretim programlarının içerisinde bulunması gereken en önemli öğrenme materyallerinden birisidir (Wenger, 1943). Bu filmler öğretimin başarısının sağlanmasında kullanılabilen etkili dijital öğrenme nesneleridir ve öğrencilere izlediklerinde dolaylı yollardan tecrübe sağlayan eğitsel araçlardır (Wenger, 1943; Bruner, 2008). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda da eğitsel filmlerin belirli bir konunun öğretilmesinde etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırmasında ve zihinsel yapılarının oluşmasına katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Barnett, Wagner, Gatling, Anderson, Houle & Kafka, (2006); Michel, Roebers & Schneider, 2007; Öztaş 2008). Ayrıca eğitsel filmlerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında dersin kazanımlarına ulaşmanın çok daha kolay ve eğlenceli olduğu da vurgulanmaktadır (Saraç, 2012). Bu kapsamda, bu çalışma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın verilerini elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, bireylerin olguları, yaşadıkları deneyimleri nasıl algılayıp anlamlandırdıklarını, nasıl açıkladıklarını, nasıl hatırladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl aktardıklarını araştırır (Patton, 2001). Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 3. sınıfında öğrenim gören toplam 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik hazırlanan 4 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Bu sorular araştırmacılardan bağımsız, 3 farklı alan

uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdaki düzen takip edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmek üzere, katılımcılardan izni alınarak kaydedilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümlelerine yer verileceği için her bir öğretmen adayına Ö1, Ö2, Ö3…şeklinde kod isimler verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiş, verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman (1994) ve Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Nitel veri analizinde ilk aşama olarak tüm veriler bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar HyperRESEARCHTM 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu araştırmanın verilerini elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 3. sınıfında öğrenim gören toplam 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik hazırlanan 4 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Bu sorular araştırmacılardan bağımsız, 3 farklı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdaki düzen takip edilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümlelerine yer verileceği için her bir öğretmen adayına Ö1, Ö2, Ö3…şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiş, verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman (1994) ve Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar HyperRESEARCHTM 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma ilk olarak öğretmen adaylarının pek çoğunun (%86.3) eğitsel filmlere ilişkin bir tanımlama yaptıkları fakat yalnızca % 43.1'lik bir kısmının eğitsel filmlere örnek verebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada daha sonra fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik görüşleri araştırılan öğretmen adayları, eğitsel filmlerin fen bilimleri derslerinde kullanımının bazı avantaj ve dezavantajları olduğundan bahsetmiştir. Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın avantajlarından bahsederken eğitsel filmlerin konuyu öğrenmeyi kolaylaştıracağını, derse ilgi çekeceğini, konuyu somutlaştıracağını ve kalıcı öğrenme sağlayacağını vb. belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dezavantaj olarak ise bu filmleri öğrencilere izletmenin çok zaman ve maddi imkan gerektirdiğine, filmlerin dersi kaynatma aracı olarak görülebileceğine ve dikkat dağınıklığına sebep olabileceğine, bu filmler ile ilgili kazanımın yeterince verilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Çalışmada son olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu filmleri tercih etme nedenleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitsel film kullanım tercihlerinin eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenlere ve eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkilerinden kaynaklı nedenlere bağlı olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma ilk olarak öğretmen adaylarının pek çoğunun (%86.3) eğitsel filmlere ilişkin bir tanımlama yaptıkları fakat yalnızca % 43.1'lik bir kısmının eğitsel filmlere örnek verebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada daha sonra fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik görüşleri araştırılan öğretmen adayları, eğitsel filmlerin fen bilimleri derslerinde kullanımının bazı avantaj ve dezavantajları olduğundan bahsetmiştir. Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın avantajlarından bahsederken eğitsel filmlerin konuyu öğrenmeyi kolaylaştıracağını, derse ilgi çekeceğini, konuyu somutlaştıracağını ve kalıcı öğrenme sağlayacağını vb. belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dezavantaj olarak ise bu filmleri öğrencilere izletmenin çok zaman ve maddi imkan gerektirdiğine, filmlerin dersi kaynatma aracı olarak görülebileceğine ve dikkat dağınıklığına sebep olabileceğine, bu filmler ile ilgili kazanımın yeterince verilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Çalışmada son olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu filmleri tercih etme nedenleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitsel film kullanım tercihlerinin eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenlere ve eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkilerinden kaynaklı nedenlere bağlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Eğitsel Film, Fen Eğitimi, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Akbaş, O., Canoğlu S. N. & Ceylan, M. (2015). Eğitsel kısa film ve videoları yeniden düşünmek: eğitsel kısa film ve video yarışmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8*(2), 282-296

Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., & Kafka, A. (2006). The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, *15*(2), 179-191.

Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-10.

Bruner, J. (2008). *Educational process.* (Çeviri: Talip Öztürk). Ankara: Pegem Yayınevi.

Depover, C., Giardina, M. & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*. Paris, L'Harmattan.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, *6*(1).

İnce Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 21-36.

Kaptan, F. (1999*). Fen bilgisi öğretimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Litchfield, B. C. & Mattson, S. A. (1989). The interactive media science project: An inquiry based multimedia science curriculum. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, *9*(1), 37-43.

MEB, (2013). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.

MEB, (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.

Michel, E., Roebers, C. M. & Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: Increasing the benefit. *Learning and Instruction, 17,* 172-183.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expande sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Öztaş, T. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 543-556.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.

Polsani, P. R. (2003). Use and a buse of reusable learning objects, *Journal of Digital Informatin. 3*(4), 76-84.

Saraç, H. (2012). Yabancı dil öğretimi sürecinde sanatsal filmler. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi, 1*(4), 27-43.

Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem Yayınevi.

South, J. B. & Monson, D. W. (2000) A University-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects. In D. A. Wiley (Ed.), The instructional use of learning objects [Online Version]. Erişim tarihi: 17.01.2019, http://www.reusability.org/read/chapters/south.doc.

Wenger, R. (1943). Motion pictures in teacher education. *Educational Research Bulletin, 22*(4), 90-96.

Wiley, D. A.(2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Erişim tarihi: 21.01.2019, http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(23037) Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları

AYŞE NESİBE ÖNDER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MERVE TOPAL
MEB

EZGİ GÜVEN YILDIRIM
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sürekli değişen ve gelişen bir çağda eğitim öğretim süreçlerindeki değişimler doğal olarak ölçme ve değerlendirme boyutlarını da derinden etkilemiştir. İlk olarak 2005-2006 yıllarında geliştirilen Fen dersi öğretim programı ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavramı vurgulanmış ve kullanımın önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2005). Nitekim 2018 yılında geliştirilen Fen Bilimleri dersi öğretim programında da söz konusu ölçme ve değerlendirme yöntemi vurgulanmaktadır (MEB,2018). Çünkü öğrenme- öğretme yaklaşımlarındaki yeni anlayışlar ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de doğrudan etkilemektedir (Fourie & Van Niekerk, 2001). Tamamlayıcı değerlendirme "performansa dayalı değerlendirme" "doğrudan değerlendirme" ve "otantik değerlendirme" olarak da isimlendirilebilmektedir (Culbertson, 2000). Pierce ve O'Malley'e (1992) göre tamamlayıcı değerlendirme, öğrencinin neyi bilmediğinden ziyade neyi bildiğini ve ne yapabileceğini ortaya çıkarabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin kaydettiği ilerlemeyi göstermek ve öğretimin ne kadar gerçekleştiğini süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerle bilgilendirmektir. Belli standartlara bağlı veya geleneksel bir değerlendirme değildir. Ayrıca karmaşık, çok yönlü ve zengin değerlendirmeler sağlamayı amaçlamaktadır (Bachman, 2002).

Fen Bilimleri dersi öğretim programlarından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri; portfolyo değerlendirmeler, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, anlam çözümleme tablosu, bulmacalar, kavram ağları, zihin haritaları, V diyagramları, kelime ilişkilendirme testeleri, öz ve akran değerlendirmeler, projeler ve performans değerlendirmeler olarak verilmektedir. Bu çalışma kapsamına alınan yapılandırılmış gridler, bireyin sahip olduğu önceki öğrenmelerle yeni bilgiler arasındaki bağlantıyı kurmada önemli bir rol oynamaktadır (Bahar, Bıçak, Durmuş & Nartgün, 2006). Ayrıca, yapılandırılmış gridler, anlamlı öğrenmeyi ölçebilmesi açısından, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve varsa bilgi ağındaki eksiklik veya hataları belirleyebilmesi açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Johnstone, Bahar & Hansell, 2000). Tanılayıcı dallanmış ağaç ise, doğru yanlış sorularının birbiriyle bağlantılı olduğu ve her bir doğru yanlış kararının bir sonraki doğru yanlış kararını etkileyen ve belirleyen sonuçlar içeren değerlendirme tekniğidir (Bahar ve ark, 2006). Benzer şekilde anlam çözümleme tabloları kavramları sınıflama becerileri kazandırmada kullanılabilmekle birlikte bir defa hazırlandıktan sonra kavramları pekiştirmek için de kullanılabilir (Gürlek, 2002). Bulmacalar ise ana prensibi kelimelerin veya sayıların karmaşık bir şekilde kullanılarak kelime ve sayılarla oyun oynamak olarak bilinmektedir (Akkan, 2005). Söz konusu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkısı olduğu bilinmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda bu tekniklerin öğrencilerin gelişiminde etkili olabilmesi için öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayıp kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin programdaki gelişimleri takip etmede yetersiz kalması, yeniliklere direnç göstermesi ya da bu gelişmelerle yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamaması durumunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulamada sorunlar yaşayabileceği çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmaktadır (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Benzer ve Eldem, 2013; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Karamustafaoğlu, Çağlak, ve Meşeci, 2012; Bal, 2013; Cansız Aktaş ve Baki, 2013). Bu çalışma ile öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu durumda kaynaklarda halihazırda var olan teknikleri kullanmanın yanı sıra bu teknikleri hazırlayabilme yeterlik algıları incelenmesi yönüyle alandaki diğer araştırmalardan ayrıldığı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli

Çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte olmuş veya hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde yer alan bir okulda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü matematik, 3'ü Fen Bilimleri, 8'i sınıf, 2'si müzik, 2'si Bilişim ve Teknoloji, 2'si yabancı dil branşlarında görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Köklükaya (2010) tarafından geliştirilen Alternatif ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine ilişkin yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Buna göre, ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; yapılandırılmış grid hakkında yeterlik boyutu 0.91; tanılayıcı dallanmış ağaç hakkında yeterlik boyutu 0.91; anlam çözümleme tablosu hakkında yeterlik boyutu 0.89; kare- çengel bulmaca hakkında yeterlik boyutu 0.94 olarak bulunmuş. Son olarak ölçeğin toplamda güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde yer alan ölçeğe öğretmenlerin verdikleri cevaplar "çok yeterliyim (5)"; "yeterliyim (4)"; "kararsızım (3)"; "az yeterliyim (2)" ve "yetersizim (1)" şeklinde puanlandırılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeğin yapılandırılmış grid boyutuna iliskin alabilecekleri puanlar 13 ile 65 puan arasında; tanılayıcı dallanmış ağaç boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 8 ile 40 puan arasında; anlam çözümleme tablosu boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 5 ile 25 puan arasında; kare-çengel bulmaca tekniğine ilişkin alabilecekleri puanlar 16- 80 puan arasında yer almaktadır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve betimsel istatsitik teknikleri uygulanmıştır. Yüzde ve frekans hesaplanmıştır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde yer alan bir okulda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü matematik, 3'ü Fen Bilimleri, 8'i sınıf, 2'si müzik, 2'si Bilişim ve Teknoloji, 2'si yabancı dil branşlarında görev yapmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Köklükaya (2010) tarafından geliştirilen Alternatif ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine ilişkin yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Buna göre, ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; yapılandırılmış grid hakkında yeterlik boyutu 0.91; tanılayıcı dallanmış ağaç hakkında yeterlik boyutu 0.91; anlam çözümleme tablosu hakkında yeterlik boyutu 0.89; kare- çengel bulmaca hakkında yeterlik boyutu 0.94 olarak bulunmuş. Son olarak ölçeğin toplamda güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde yer alan ölçeğe öğretmenlerin verdikleri cevaplar "çok yeterliyim (5)"; "yeterliyim (4)"; "kararsızım (3)"; "az yeterliyim (2)" ve "yetersizim (1)" şeklinde puanlandırılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeğin yapılandırılmış grid boyutuna iliskin alabilecekleri puanlar 13 ile 65 puan arasında; tanılayıcı dallanmış ağaç boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 8 ile 40 puan arasında; anlam çözümleme tablosu boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 5 ile 25 puan arasında; kare-çengel bulmaca tekniğine ilişkin alabilecekleri puanlar 16- 80 puan arasında yer almaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve betimsel istatsitik teknikleri uygulanmıştır. Yüzde ve frekans hesaplanmıştır. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin her dört teknik açısından da kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak maddeler bazında değerlendirildiğinde öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırma tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, ve kare-çengel bulmaca ile sınırlı tutulmuştur. Yeni araştırmalarla diğer teknikler için de öğretmenlerin yeterlik algıları araştırılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin her dört teknik açısından da kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak maddeler bazında değerlendirildiğinde öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda kaynaklarda hali hazırda var olan teknikleri kullanmanın yanı sıra bu teknikleri çeşitli branşlardaki öğretmenlerin hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi yönüyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.Bu araştırma tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, ve kare-çengel bulmaca ile sınırlı tutulmuştur. Yeni araştırmalarla diğer teknikler için de öğretmenlerin yeterlik algıları araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, yeterlik algısı, öğretmen

Kaynakça

Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi, 18*(30), 331-355.

Akkan, E. (2005). Matematik öğretiminde bulmaca etkinliğinin öğrenci başarısına etkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 141, 2005.

Bachman, F. L. (2002). Alternative interpretations of alternative Assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice, 21*(3), 5-18.

Bahar, M., Bıçak, B., Durmus, S. & Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bal, A.P. (2013). Mathematics teacher' views on performance task process. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(1), 385-402

Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi 21*(2), 649-664.

Büyükkarcı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(3), 333-346

Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(1), 203-222.

Culbertson, D. L. (2000). *Alternative assessment: primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes and practices* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Demir, M., Tananis, A. C., & Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* , Erken Görünüm, 1-16. DOI: 10.15390/EB.2019.6272.

Fourie, I. & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on The portfolio assessment a module ın research ınformation skills; An analysis of ıts value. *Education for Information*, *19*, 107-126.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.

Gürlek, M. (2002). *Orta öğretim biyoloji (botanik) öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması*. Yüksek Lisans tezi Biyoloji Eğitimi ABD, 2002.

Huai, N., Braden, J. P., White, J. L. & Elliott, S. N. (2006). Effect of an internet-based professional development program on teachers' assessment literacy for all students. *Teacher Education and Special Education, 29*(4), 244- 260.

Johnstone, A.H., Bahar, M., & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: a valuable assessment tool for science teachers. *Journal of biological Education,34*(2). 87-89.

Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Kanjee, A. ve Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: An exploratory study. *South African Journal of Childhood Education, 5*(1), 142-168.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 167-179.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leighton, J. P., Gokiert, R. J., Cor, M. K. & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(1), 7-21.

(23717) Zenginleştirilmiş fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarında kariyer bilincinin gelişimine katkısı

İSMAİL DÖNMEZ
MEB

MEHMET FATİH TAŞAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitiminde öğrencilerin problem çözebilen, teknolojinin doğasını anlayan, sistematik düşünen, özgüvenli, iletişim becerileri gelişmiş ve yaratıcı bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Bybee, 2010). Disiplinler arası bir eğitim ile STEM pedagojisinin öğretim programlarında yer alması (Gomez & Albrecht, 2014), gelecekte iş gücü ihtiyacını karşılayabilme ve toplumun tüm üyelerine STEM alanlarına yönelik iş imkânı sağlayabilmede anahtar rol oynayacaktır. Dolayısıyla STEM eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin fen, teknoloji, matematik, mühendislik alanlarında kariyer yapmalarını desteklemektir. STEM eğitimi, öğrencilerin STEM disiplinlerine daha iyi hazırlanmaları ve STEM mesleklerini seçecek ortaöğretimden mezun öğrencilerin sayısının artması için çok disiplinli bir yaklaşımı vurgular. Okul sistemi ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin STEM içeriklerine yönelik fırsatlar yaratırsa, öğrencilerin STEM alanlarında eğitimlerini sürdürmelerini, dahası ileride STEM alanlarında kariyer yapmalarını sağlayacaktır (Reider, Knestis & Malyn-Smith, 2016). Araştırmalar, öğrencilere matematik ve bilim gibi disiplinlere yönelik eğilimlerin üniversiteye başlamadan çok uzun zaman önce şekillendiğini göstermiştir (Sadler, Sonnert, Hazari & Tai, 2012). Dahası, öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları, STEM konularını öğrenme ve STEM kariyeri (Maltese & Tai, 2011) peşinde koşma motivasyonunda önemli bir faktördür. Türkiye Sanayicileri v e İş Adamları Derneği (TÜSİAD) ise 2014 yılında yayınladığı bir raporla, 2023 yılı için Türkiye'de yaklaşık 34 milyon toplam istihdamın yaklaşık 3.5 milyonunun STEM istihdamı olacağı, 2016-2023 döneminde STEM istihdam gereksiniminin 1 milyona yaklaşacağı ve bu ihtiyacın karşılanmasında lisans ve yüksek lisans mezunları esas alındığında yaklaşık %31 değerinde bir artış olduğuna işaret edilmiştir. Yine raporda Türkiye'nin, 2030 yılında satın alma gücü paritesine göre dünyanın en büyük 12. ekonomisi, 2050 yılında ise 11. ekonomisi olacağını bu nedenle STEM alanlarında nitelikli iş gücü ihtiyacına dikkat çekmiştir. Dolayısıyla inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer alan fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitiminin kapsam, teori ve pratiği, okul ve üniversite düzeyinde irdelenmelidir (Çorlu, vd. 2012). Bu çalışmada interdisipliner anlayış ile hazırlanmış beş STEM etkinliği 14 hafta boyunca bilim uygulamaları dersi alan 18 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problem durumu STEM tarihi ile zenginleştirerek hazırlanan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında kariyer bilincine yönelik anlayışlarının gelişimine katkısı var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma modelinin tercih edilmesinin nedeni; insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden birisi olmasıdır (Strauss & Corbin, 1990). Nitel araştırma ile "gözlem, görüşme ve doküman analizi" gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 27). Öz-inceleme araştırması nitel araştırma dünyasında farklılaşmış bir yapıdadır (Laboskey, 2004). Öz-inceleme profesyonel uygulamaları geliştirmeyi ve incelemeye çalışan sistematik araştırma metodudur. Bu kapsamda veri toplama kaynaklarını video ve ses kayıtları, Witkins bilişsel stiller testi, görüşmeler ve holland meslek envanteri oluşturmaktadır. Etkinlikleri, Vasquez vd., (2013) ifade ettiği disiplinler ötesi (Trans) STEM anlayışı ile hazırlanmıştır. Bu kapsamda mühendislik uygulamalarını merkeze alınmış, matematiksel veri toplanması ardından fen kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerin tamamı dokunarak tecrübe edilebilen (hands-on) uygulamalardır. Etkinlikler, 2013 MEB fen öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca içeriği zenginleştirmek ve görsel öğeler eklemek adına ilgi çekici STEM alanlarında çalışmış/çalışan insanlarına ya da olaylara ait çeşitli videolar kullanılmıştır. STEM alanında yapılan çalışmaların bir kısmı cinsiyet eşitsizliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle cinsiyet faktörünü dengelemek adına konu sonlarında iki erkek ve iki kadın karaktere yer verilmiştir.

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitiminde öğrencilerin problem çözebilen, teknolojinin doğasını anlayan, sistematik düşünen, özgüvenli, iletişim becerileri gelişmiş ve yaratıcı bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Disiplinler arası bir eğitim ile STEM pedagojisinin öğretim programlarında yer alması, gelecekte iş gücü ihtiyacını karşılayabilme ve toplumun tüm üyelerine STEM alanlarına yönelik iş imkânı sağlayabilmede anahtar rol oynayacaktır. Bu çalışmanın amacı STEM tarihi ile zenginleştirerek hazırlanan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında kariyer bilincine yönelik anlayışlarının gelişimine katkısı olup olmadığını anlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma modelinin tercih edilmesinin nedeni; insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden birisi olmasıdır (Strauss & Corbin, 1990). Nitel

araştırma ile "gözlem, görüşme ve doküman analizi" gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 27). Öz-inceleme araştırması nitel araştırma dünyasında farklılaşmış bir yapıdadır (Laboskey, 2004). Öz-inceleme profesyonel
uygulamaları geliştirmeyi ve incelemeye çalışan sistematik araştırma metodudur.

Veri toplama araçlarını video ve ses kayıtları, witkins bilişsel stiller testi, görüşmeler ve Holland meslek envanteri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik ve anlatı analiziyle çözümlenmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik için kontrol listeleri oluşturulmuştur. Geliştirilen etkinlikler 14 hafta boyunca bilim uygulamaları dersi alan 7.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda alan bağımsız öğrencilerin STEM uygulamalarında daha başarılı olduğu, grupta lider özellik gösterdiği ve kendi aralarında daha iyi etkinlikleri yürüttüğü görülmüştür. Alan bağımlı öğrencilerin daha çok dış bildirime ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. 18 öğrenciden 7 (%38)'sinin meslek tercihlerinin değiştiği görülmektedir. En fazla değişim alan bağımsız öğrencilerde meydana geldiği görülmektedir. Meslek tercihini değiştiren 7 öğrenciden 5'i alan bağımsız öğrencidir. Öğrencilerin meslek seçimlerine ilişkin Holland meslek seçim envanteri göre gerçekçi imaja sahip öğrencilerin %50'sinin meslek seçimini STEM kariyer alanlarına yönelik değiştirdiği görülmüştür. Girişimci bireylerin meslek seçimlerini hâlihazırda STEM alanlarına yönelik yaptığı bir diğer sonuçtur. STEM tarihi ile zenginleştirerek hazırladığım Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) alanlarında kariyer bilincine yönelik bilgi ve becerilerinin zaman içerisinde geliştiğini gözlemledim.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda alan bağımsız öğrencilerin STEM uygulamalarında daha başarılı olduğu, grupta lider özellik gösterdiği ve kendi aralarında daha iyi etkinlikleri yürüttüğü görülmüştür. Alan bağımlı öğrencilerin daha çok dış bildirime ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. 18 öğrenciden 7 (%38)'sinin meslek tercihlerinin değiştiği görülmektedir. En fazla değişim alan bağımsız öğrencilerde meydana geldiği görülmektedir. Meslek tercihini değiştiren 7 öğrenciden 5'i alan bağımsız öğrencidir. Öğrencilerin meslek seçimlerine ilişkin Holland meslek seçim envanteri göre gerçekçi imaja sahip öğrencilerin %50'sinin meslek seçimini STEM kariyer alanlarına yönelik değiştirdiği görülmüştür. Girişimci bireylerin meslek seçimlerini hâlihazırda STEM alanlarına yönelik yaptığı bir diğer sonuçtur. STEM tarihi ile zenginleştirerek hazırladığım Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) etkinliklerinin öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) alanlarında kariyer bilincine yönelik bilgi ve becerilerinin zaman içerisinde geliştiğini gözlemledim.

Anahtar Kelimeler : STEM, Kariyer, öz-inceleme

Kaynakça

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70, 30–35.

Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S. ve Özel, S. (2012). *Bilim, teknoloji,*

mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.

Gomez, A. & Albrecht, B. (2014). True STEM education. *Technology and Engineering Teacher, 73* (4), 8-16.

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (12), (pp: 817- 869). Netherlands: Springer.

Maltese A.V., Tai R.H., (2011). Pipeline persistence: examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Sci Educ 95*(5):*877–907.*

Morrison, J. (2006). Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom. *TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM). Erişim 5 Kasım 2016 tarihinde: http://www.wythe-excellence.org/media/STEM_Articles.pdf*

Reider, D., Knestis, K. & Malyn-Smith, J. (2016). Workforce education models for K-12 STEM education programs: Reflections on, and implications for, the NSF ITEST program. J. *Sci Educ Technol, 25*(6), 847–858.

Sadler P. M., Sonnert G., Hazari Z. & Tai, R., (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: a gender study. *Sci Educ 96*(3). 411–427.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE.

TUSİAD (2014). STEM alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. TÜSİAD.

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

Vasquez, J. A., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.

(24711) Fen Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Göre Geliştirilen Etkinliklerin Kullanılmasının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerine Etkisi

BELKIZ CAYMAZ
MEB

ABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapısalcılık yaklaşımını temel alan, hem öğrenme hem de öğretim modeli olan Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM), 1998 yılında Ebenezer ve Connor tarafından geliştirilmiştir. OBYM, öğrencilerin doğal çevreyle olan kişisel etkileşimleri ve başkalarıyla olan sosyal etkileşimleri sonucunda, onların dünyaya dair görüşlerini yapılandırdıklarını savunmaktadır (Ebenezer, Chacko, ve Immanuel, 2004; Biernacka, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin ortak bilgiyi içeren bilimsel fikir ve kuralları yorumlayabilmesi için ilk olarak onların dünyaya dair görüşleri belirlenmeli, kişisel görüşleri ile bilimsel görüşler arasında bağlantı kurulmalıdır. OBYM, öğrencilere doğal ve sosyo-bilimsel olaylar hakkındaki görüşlerini değerlendirmeleri, gözden geçirmeleri ve şekillendirmeleri için entelektüel özgürlük sunar. Model her ne kadar bilim insanlarının uyguladığı araştırma- sorgulama süreçlerini içerse de, bilimi öğretirken tüm öğrencilere ulaşma kaygısı daha çok ön plana çıkmaktadır. Bilimin doğası; fen öğrenimi ve öğretiminde kullanılan ve bunu etkileyen, bilim felsefesi, bilim tarihi, bilim sosyolojisi ve bilim psikolojisi konularının kesiştiği noktaları ifade eder (McComas, Clough ve Almazroa, 1998). OBYM, bilimin doğasının öğretimini temel alan bir model olmakla birlikte, her evresinde bilimin doğasının unsurlarına vurgu yapmaktadır (Ebenezer ve Connor, 1998). Bu araştırmada, fen öğretiminde OBYM'ye göre geliştirilen etkinliklerin kullanılmasının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 7. Sınıf elektrik enerjisi ünitesi farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda deney gruplarındaki öğrencilere OBYM destekli etkinliklerle anlatılmıştır. Kontrol gruplarındaki dersler ise 2013 fen bilimleri öğretim programına göre işlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde OBYM'ne göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin bilimin doğası görüşüne olan etkisinin, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullara göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmış ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda OBYM'nin etkisi araştırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara karar vermek için Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen "Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan bu ölçekte "annenin-babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kira olup olmadığı, evdeki oda sayısı, evin ısıtma düzeni, ailenin ortalama aylık geliri, anne-babanın mesleği, ailenin sahip olduğu eşyalar" sorulmaktadır. Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit etmek için Çil (2010) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BDÜGA) anketi uygulanmıştır. BDÜGA, yedi tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketteki bazı sorular, kendi içinde alt sorular içermektedir. Ankette yer alan sorular, bilimin doğasının "*deneysellik, bilginin değişebilirliği, gözlem ve çıkarım, öznellik, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel*" unsurlarına yöneliktir. Bu unsurlardan her biri, ankette birden fazla soruyla ölçülmektedir. Öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevaplar her bir unsur açısından "*zayıf, değişken ve yeterli*" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğrenci bu soruların hepsinde bilimsel bilginin değişmez olduğunu vurgulamışsa "*zayıf*" görüşe, soruların birinde bilimsel bilginin değişebilir olduğunu, diğerinde değişmez olduğunu vurgulamışsa "*değişken*" görüşe, üç soruda da bilimsel bilginin değişebilir olduğunu vurgulayan açıklamalar yapmışsa "*yeterli*" görüşe sahip kabul edilmiştir. Anket, bütün deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bilimin doğasının her bir unsuru tek tek analiz edilmiş, bütün deney ve kontrol gruplarının bu unsura ilişkin nasıl bir görüşe sahip oldukları grafiklerle yüzdeler şeklinde verilmiştir. Böylece araştırmaya katılan her bir grubun uygulama öncesi ve sonrası zayıf, değişken ve yeterli görüşe sahip olma oranları karşılaştırılmıştır. Ayrıca farklı grupların aynı unsura ilişkin görüşleri de yüzdesel olarak karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada, 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde OBYM'ne göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin bilimin doğası görüşüne olan etkisinin, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullara göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmış ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda OBYM'nin etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle ilk olarak "Öğrenci Durumu Belirleme Anketi" kullanılarak, Kastamonu il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerde (alt-orta ve üst olmak üzere) üç ortaokul seçilmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kastamonu il merkezinde bulunan üç farklı okulda yürütülmüştür. Bu okullar sosyo-ekonomik düzey bakımından farklılık göstermektedir (alt, orta ve üst). Araştırma kapsamında her okuldan bir deney bir kontrol sınıfı seçilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-A sınıfı (N=18) deney, 7-C sınıfı (N=18) kontrol grubu; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-A sınıfı (N=21) deney, 7-B sınıfı (N=24) kontrol grubu; üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-B sınıfı (N=28) deney, 7-C sınıfı (N=29) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okullardaki deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise sınıfların başarı seviyelerinin birbirine yakın olması etken olmuştur. Yarı deneysel

çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının tamamen aynı seviyede ya da özellikte olmaları mümkün olmadığından, bu grupların mümkün olduğunca benzer özellikte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde hem derse giren öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş hem de uygulanan ön-testler ile başarı seviyesi birbirine yakın sınıflar belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce her gruba Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BDÜGA) ön-test olarak uygulanmış, uygulama sonrasında da aynı testler son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların hepsinde, deney gruplarının bilimin doğasına ilişkin son görüşlerinin, aynı sosyo-ekonomik düzeydeki kontrol gruplarına kıyasla daha olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Deney gruplarında yapılan OBYM'ne dayalı öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime kıyasla, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Uygulama öncesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki deney gruplarının bilimin doğasının altı unsuru açısından ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında, deney gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla değişken ya da yeterli kategorisinde olduğu görülmüştür. Farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki deney grupları arasında çok belirgin bir fark olmamakla birlikte, deneysellik ile sosyal ve kültürel unsurlarda sosyo-ekonomik seviye bakımından biraz fark çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevaplar her bir unsur açısından "*zayıf, değişken ve yeterli*" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların hepsinde, deney gruplarının bilimin doğasına ilişkin son görüşlerinin, aynı sosyo-ekonomik düzeydeki kontrol gruplarına kıyasla daha olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Deney gruplarında yapılan OBYM'ne dayalı öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime kıyasla, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Uygulama öncesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki deney gruplarının bilimin doğasının altı unsuru açısından ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında, deney gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla değişken ya da yeterli kategorisinde olduğu görülmüştür. Farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki deney grupları arasında çok belirgin bir fark olmamakla birlikte, deneysellik ile sosyal ve kültürel unsurlarda sosyo-ekonomik seviye bakımından biraz fark çıkmıştır. Literatürde, bilimin doğasıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Lederman, 1986; Lederman ve O'Malley, 1990; Küçük, 2006; Çil, 2010).

Anahtar Kelimeler : Ortak bilgi yapılandırma modeli, fen öğretimi, bilimin doğası, sosyo-ekonomik düzey

Kaynakça

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Biernacka, B. (2006). Developing scientific literacy of grade five students: A teacherresearcher collaborative effort. Ph. D. Dissertation, *University of Manitoba.* Canada.

Çil, E. (2010). Bilimin doğasının kavramsal değişim pedagojisi ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretilmesi: Işık ünitesi örneği. Doktora Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi.* Trabzon.

Ebenezer, J., & Connor, S. (1998). *Lerning to teach science: A model for the 21st century*. USA: Prentice Hall.

Ebenezer, J., Chacko, S., & Immanuel, N. (2004). *Common knowledge construction model for teaching and learning science: Applications in the Indıan context.* 12/01/2017 tarihinde

http://www.hbcse.tifr.res.in/episteme-1/themes/jazlin_Ebenezer_finalpaper.pdf adresinden alınmıştır.

Küçük, M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. Doktora Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi*. Trabzon.

Lederman, N. G. (1986). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A re-assessment. *School Science and Mathematics*, *86*, 91–99.

Lederman, N. G., & O'Malley, M. (1990). Students' perceptions of tentativeness in science: Development, use, and sources of change. *Science Education*, *74*, 225–239.

McComas, W., Clough, M., & Almazroa, H., (1998). The role and character of the nature of science in science education. W. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales And Strategies (*pp. 3-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

(24724) Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmalı Konulara Yaklaşımları ve Kararlarını Etkileyen Bakış Açıları: Bilgi, Değer, Deneyim

NURHAN ÖZTÜRK
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

HÜSEYİN EŞ
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyo-bilimsel konular, karmaşık, açık uçlu, basit, tek bir çözümü olmayan ve farklı boyutları olan tartışmalı konulardır (King & Kitchener, 2004; Klosterman, Sadler & Brown, 2012; Sadler, 2004; Sadler, Barab & Scott, 2007). SBK; etik, ahlaki, sosyal ve ekonomik boyutları göz önüne alarak araştırma ve tartışma sürecine bilimsel açıdan bakmayı da gerektirir (Ratcliffe & Grace, 2003; Sadler vd., 2007). Bu durum öğrencilerin çok yönlü düşünme deneyimi yaşamalarına fırsat sunar ve öğrencilerin konu üzerinde derin bir biçimde düşünmelerini sağlayacak bir dizi becerinin gelişimine de katkı sağlar (Sadler, 2011). SBK ile ilgili karar verme süreçlerinde kişisel değer, deneyim ve bilgi boyutları öğrencilerin karar vermelerinde belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Chang Rundgren & Rundgren, 2010). Kişisel alandaki bu üç unsurun öğrencilerin konu ile ilgili informal akıl yürütme ve konuya ilişkin argümanlarını ortaya koymalarında anlamlı olduğu düşünülmektedir (Chang & Chiu, 2008; Means & Voss, 1996). Bilgi, SBK'nin sosyal/ kültürel, bilim ve teknoloji, ekonomi, çevre / ekoloji, politika veya etik /ahlak boyutlarına yönelik ortaya konulan kavramlar, teoriler, yasalar veya kanıtlar olabilir. Değer, tutumları da içerir veya bu insanların duygusal alanı ile ilgili olabilir. Değer boyutunda sosyo-kültürel anlamda bireyin içinde yaşadığı kültür ve aile eğitimi, okul yaşamı gibi durumlar değerlendirilebilir. Deneyim ise, değer boyutuna paralel olarak SBK ile ilgili ilgili kesin bir kanıt olmadığında konulara yönelik kararların gerekçelerin kişisel deneyimlerle desteklenmesine işaret etmektedir (Chang Rundgren & Rundgren, 2010). Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin SBK ile ilgili karar verme süreçlerinde dikkate aldıkları belirleyici bakış açılarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin analizi boyutlarında nitel metodoloji esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 48 (26 kız, 22 erkek) ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma grubu Sinop Çocuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen bir programa gönüllülük esasına göre başvuran ve bir önceki dönem sonu ortalamaları 90 ve üzeri olan öğrenciler arasından kura ile belirlenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını, araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyo-bilimsel Konular Algı Formu (SBKAF) oluşturmaktadır. SBKAF; öğrencilerin SBK ile ilgili genel algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Birinci soru ile öğrencilerin bir konuda karar verirken dikkate aldıkları belirleyici bakış açılarını (değer, bilgi ve kişisel deneyim) belirlemek amaçlanmıştır. Formun ikinci ve üçüncü soruları SBK'nın sahip olduğu kısmen açık uçlu, tartışmalı, farklı bakış açılarına ve çözümlere sahip özellikleri ile ilgili öğrencilerin farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. SBKAF'den elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde öğrencilerin formları temsili olarak (örneğin 1.öğrenci için Ö1, 2. öğrenci için Ö2… gibi) yeniden adlandırılmıştır. Söz konusu analiz sürecinde öğrencilerin belirleyici bakış açılarının tespit edileceği ilk soruda analiz hazır kodlar (değer, bilgi ve kişisel deneyim) (Chang Rundgren & Rundgren, 2010) üzerinden iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yapılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar üç kategori altında toplanmıştır. Formun ikinci ve üçüncü soruları SBK'nın öğrencilere kazandırmak istediği genel özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hazırlandığı için iki soru birlikte analiz edilmiştir. Bu sorular ilk soru analiz sürecine benzer biçimde araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir (Bogden & Biklen, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006). Daha sonra araştırmacıların uzlaşısıyla ulaşılan kodlar listesi esas alınarak öğrenci cevapları yeniden gözden geçirilmiş ve kodların cevapları tam olarak karşıladığı kanısına ulaşıldıktan sonra ilgili frekansların belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin belirleyici bakış açısı olarak karar verme süreçlerinde en fazla değerleri (f=46), sonrasında ise sırası ile bilgi (f=28) ve kişisel deneyimlerini (f=24) işe koştukları görülmüştür. Bu bulgu çalışma grubunun yaş aralığı dikkate alındığında normal olarak değerlendirilebilir. SBKAF'ın ikinci ve üçüncü soruları ile öğrencilerin önemli bir kısmının (n=26) bir sorunun/problemin/tartışmanın kesin/mutlak, tek doğru cevabı olmadığını düşündükleri, bu öğrencilerin insanların konulara farklı bakış açıları ile yaklaşabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bu öğrencilerin SBK ile kazandırılması gereken bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Öte taraftan öğrencilerin bir kısmı (n=12) herhangi bir sorunun tek doğru cevabı olduğuna inandıkları görülmüştür. Epistemolojik olarak naif olarak değerlendirilebilecek bu öğrenciler açıklamalarında kesin bilgiye yani bilginin değişmezliğine vurgu yapmışlardır. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmı ise (n=10) alan bazlı kesin bilgi inancındadır. Bu öğrenciler sosyal/toplumsal sorunlara farklı yaklaşımlar sergilenebileceğini düşünürken bilim alanlarında kesin bilgiye inanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Sosyo-bilimsel konular, karar verme, bilgi, değer, deneyim

Kaynakça

Bogden, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon. doi: 10.1002/sce.10063.

Chang, S. N., & Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, *30*(13), 1753-1773.

Chang Rundgren, S. N., & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching,* (11).

Chang Rundgren, S. N., & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching,* (11).

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychology, 39,* 5–18.

Klosterman, M.L., Sadler, T.D., & Brown, J., (2012). Science teachers' use of mass media to address socio-scientific and sustainability issues. *Research in Science Education*, *42*(1), 51-74.

Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14*(2), 139–178.

Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues. McGraw-Hill Education (UK).

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513-536.

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry?. *Research in Science Education*, *37*(4), 371-391.

(24726) Sosyobilimsel Konular İçerikli Çeşitli İstasyon Ürünlerinin Değerlendirilmesi

CENNET ELMAS
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

NURCAN TEKİN
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

OKTAY ASLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyobilimsel konular (SBKlar) fen eğitiminde amaçların gerçekleştirilmesi yönünde, fen eğitimi programları için önem ifade eden bir bileşen olarak görülmektedir (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Fen eğitimcilerinin birçoğu modern fen eğitiminde SBKların sürece yerleştirilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir (Sadler, 2004). SBKlar, temeli fen bilimleriyle kurulmuş, ikilemlerden oluşan, hem sosyal hem de bilimsel özelliklere sahip konulardır (Sadler ve Fowler, 2006). SBKların temelinde şu iki özellik yer almalıdır: 1) Fen konu alanlarıyla bağlantılı olması, 2) Sosyal bir anlam ve önem barındırması (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis ve Applebaum, 2012). Bu özellikler SBKların merkezinde bilim ve teknoloji olan olayların ahlaki, politik ve sosyal yönlerini sorgulama gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sadler, 2004). Kurulacak nükleer enerji santralleri, küresel iklim değişikliği, deneylerde kullanılacak hayvanlar, genetiği değiştirilmiş organizmalar gibi konular SBKlara örnek olarak gösterilebilir (Sadler, 2004). SBKların sınıf içinde öğrenme ve öğretmeye dahil edilmesi amacıyla çeşitli yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Bu geliştirilen yaklaşımların bir kısmı SBKları sınıf içerisinde uygulama yönergelerine dayandırırken, bir kısım yaklaşım da daha geniş ve daha esnek alanlara uygulanabilecek çerçeveler sunmaktadır (Han Tosunoğlu, 2018). Öğretmenlerin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stratejileri; tartışma, videoların kullanımı, grup çalışması ve rol yapmadır (Ratcliffe ve Grace, 2003).

Bu konular hızla yenilenen ve gelişen öğretim sürecinde de zamanın gerektirdiği yeterlilikleri bireylere sunan yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinde kullanılması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaca cevap veren tekniklerden biri de istasyon tekniğidir (Batdı ve Semerci, 2012). Helen Parkhurst 1920' de Dalton Planında, kendi kendini yetiştirme temeliyle, öğrencilerin doğrudan iş yönergeleri dahilinde, alana özgü soruların özgürce şekillendirilmesini özendiren ve çalışma sonucundaki ürünlerin kendi kendine kontrolüne olanak sağlayan branş odaları sunmuştur. Bu çalışma biçimi bugünkü öğrenme istasyonlarının temelini oluşturmaktadır (Demirörs, 2007). İstasyonlarda öğrenme tekniği, öğrencilerin bir konuyu öğrenme süreçlerinde belirlenen alanlarda, öğretmen ya da öğrencilerle birlikte oluşturulmuş belirli yönergeler etrafında bireysel ya da grupla yapılan çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir süreçtir (Benek ve Kocakaya, 2012). İstasyon tekniği etkili bir şekilde uygulandığında öğrencilere çeşitli faydalar sunmaktadır. Bu tekniğin kullanılması derse canlılık getirerek, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, karmaşık içeriklerde kolaylık sağlayarak, öğrencinin yapısal ve kavramsal düşünceye ulaşmasını sağlar, birçok duyu organına hitap ederek kalıcılığı sağlar, kendi kendine yetebilirlik, özgür çalışma, sorumluluk bilinci ve iletişimi geliştirir (Demirörs, 2007). İstasyon tekniğinin öğretimsel amaçlı kullanımı ile ilgili; fen bilimlerinde öğrenci başarısı (Erdağı, 2014; Korsacılar ve Çalışkan, 2015), bilginin kalıcılığı (Güneş, 2009), ev ödevlerini tamamlama (Hall ve Zentall, 2000) ve okuma ve yazma gibi beceriler (Maden ve Durukan, 2010) konularında etki çalışmalarına rastlanmaktadır. İncelenen literatür ve istasyon tekniğinin öğretimdeki faydaları göz önüne alındığında SBKlarında öğretiminde istasyon tekniğinin değerlendirilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. SBKların net cevabı olmayan açık uçlu durumlardan oluşması, ikilemli özelliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle bireyler tarafından farklı yönleri ele alınabilecek bu konuların grup çalışması içinde öğrenilmesi, onların iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında, vatandaşlık bilincini geliştirmesi açısından toplumsal yönden de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada istasyon tekniği kullanılarak hazırlanan çeşitli sosyobilimsel konular içeren ürünlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları sınırlı bir sistem içerisinde bir veya daha fazla durum aracılığıyla araştırılan bir konu çalışmasının içerir (Creswell, 2013). Bir başka deyişle, durum çalışmalarında gerçek yaşam veya ortamda gerçekleşen bir durumun çalışılması ele alınır (Yin, 1994). Burada durum çalışması türlerinden tek araçsal durum çalışması çerçevesinde, sosyobilimsel konular içerikli geliştirilen istasyon ürünleri "durum" olarak ele alınmıştır. Çalışmaya 19-24 yaş aralığında ve çeşitli üniversitelerin mühendislik ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden 124 kişi katılmıştır. Çalışma sırasında gruplara ayrılan katılımcılara farklı SBKlar içeren çeşitli istasyon ürünleri oluşturmaları için materyaller verilmiştir. Katılımcıların verilen materyallerle biyoçeşitlilik, nükleer enerji, küresel iklim değişikliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar gibi SBKları içeren şiir, slogan, gazete haberi, poster gibi istasyonlarda üçer dakikalık sürelerle ürünlerini oluşturmaları istenmiştir. Grupların tüm istasyonlardaki ürünlere katkı sağlayabilmesi amacıyla her grup bir önceki grubun kaldığı yerden devam edecek şekilde çalışma birkaç tur şeklinde gerçekleştirilmiş ve bu sayede veriler toplanmıştır. Katılımcıların çizimleri ve ifadelerinden oluşan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve kodlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinde, Rundgren ve Rundgren'in (2010) SBKların multidisipliner özelliği ile ilgili geliştirdiği SEE-SEP modeli ve açık kodlama kullanılmış ve elde edilen veriler kavramsallaştırılıp, bu kavramlar birleştirilerek kategori ve temalar düzenlenmiştir. Analiz sürecinde geliştirilen ürünler birbirinden bağımsız çalışan üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılıp, farklılıklar

üzerinde fikir birliğine varılmasıyla analizin son hali verilmiştir. Analiz sonucunda veriler ele alınan SBKlar ve SBKların özellikleri olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SBKlar içerikli istasyon ürünlerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, şiir, slogan, gazete haberi ve poster gibi istasyonlar kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda oluşturulan ilk tema "ele alınan SBKlar" dır. Buna göre katılımcılar geliştirdikleri istasyon ürünlerinde en çok ısı yalıtımı, genetiği değiştirilmiş organizmalar, nükleer santraller ve küresel iklim değişikliği ile ilgili çizim ve ifadelere yer verirken; en az klonlama, biyoçeşitlilik, kök hücre gibi konulara değinmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen ikinci tema ise "SBKların özellikleri" dir. Katılımcılar geliştirdikleri istasyon ürünlerinde SBKların en çok sosyoloji, ekonomi ve etik özelliklerine yer verirken; bu konuların politik, bilimsel ve çevreye yönelik özelliklerine daha az değinmişlerdir. Katılımcıların istasyon ürünlerinde yer verdikleri SBKlar ve özellikleri ile ilgili çizim ve ifadelerden yola çıkarak, mühendislik ve eğitim fakültesi öğrencilerinin gündemde olan SBKları takip ettikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : sosyobilimsel konular, istasyon, içerik analizi

Kaynakça

Alacapınar G. F. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1), 137-146.

Avcı, H. (2015). İngilizce öğretiminde istasyon tekniğini kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 8-18.

Batdı, V. ve Semerci, C. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 190-203.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Demirörs, F. (2007). Lise 1. sınıf öğrencileri için Ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Driver, R., Newton, P. and Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. and Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.

Erdağı, S. (2014). İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.

Güneş, E. (2009). Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişiye ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara,

Hall, A.M. and Zentall, S.S. (2010). The effects of a learning station on the completion and accuracy of math homework for middle school students. *Journal of Behavioral Education*, 10, 123-137.

Han Tosunoğlu, Ç. (2018). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.

Maden, S. ve Durukan, A.G.E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.

Mergen, H.H. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Ratcliffe, M. and Grace, M. (2003). Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues. Maidenhead, Open University Press.

Rundgren, S. C. and Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a seperate to holisti view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-24.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.

Sadler, T. D. and Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90, 986-1004.

Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

(24738) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı–Sıcaklık Konularını Tanecik Boyutunda Anlamaları

MUSTAFA ALYAR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

SEDA OKUMUŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Enerji konusu fizik, kimya ve biyoloji alanı için oldukça önemlidir. Enerji konusunun doğru bir şekilde anlaşılması, birçok olay, durum veya fenomenin daha kolay öğrenilmesini sağlar (Constantinou & Papadouris, 2012). Örneğin, hal değişimi ve yanma gibi fiziksel ve kimyasal olayların anlaşılması, canlıların enerji kullanımı ve fiziksel tüm sistemlerin çalışmasının anlaşılması için enerji konusunun kavranması gerekir (Holton & Brush, 2001). Ancak enerjinin soyut bir yapıda olması konunun öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü özellikle öğretimin alt kademelerindeki öğrencilerin soyut işlemler dönemine girmemiş olmaları nedeniyle konuyu zihinlerinde canlandıramamaktadırlar (Paik, Cho & Go, 2007). Bunun sonucunda yanlış öğrenmeler meydana gelebilmekte ve kavram yanılgıları ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, ilerleyen öğretim seviyelerinde öğrencilerin diğer konuları öğrenirken güçlük çekmelerine veya yanlış öğrenmelerine sebep olabilir. Yeni bilgilerin daha önce bilinen bilgiler ile ilişkilendirilerek öğrenildiği birçok öğrenme kuramında ortaya konulmuştur (Aydın & Uşak, 2003; Gürçay & Gülbaş, 2015; Libarkin & Kurdziel, 2001). Bu bakımdan yanlış öğrenmelerin sonraki öğrenmeler için tehdit oluşturduğu söylenebilir. Kavram yanılgılarının veya yanlış anlamaların temelinde birçok faktör olabilir. Bunlardan ilki günlük hayatta kullanılan dildir. Örneğin gündelik hayatta ısı ve sıcaklık çoğu zaman birbiri yerine kullanılmaktadır. Ders kitaplarında bilimsel olmayan bir dil kullanıldığı zaman öğrenciler bilimsel kavramları bilimsel olmayanlarla karıştırabilir (de Berg, 2008; Doige & Day 2012). Benzer şekilde ders kitaplarında kavramların tanımlarının yanlış/eksik verilmesi kavram yanılgılarına sebep olabilmektedir (de Berg, 2008; Gürçay & Gülbaş, 2015).

Enerji konusu, kimya alanında termokimya ve termodinamik konuları içerisinde geçmektedir. Ortaokul seviyesinde fen bilimleri dersi içerisinde kimyada enerji konularına 5.sınıfta "Madde ve Değişim", 6.sınıfta "Madde ve Isı" ve 8.sınıfta "Madde ve Endüstri" üniteleri kapsamında; lise öğretim programında 11.sınıfta "Kimyasal Tepkimelerde Enerji" ünitesi kapsamında değinilmektedir. Üniversite seviyesinde ise termokimya ve termodinamik konuları kimya öğretmenliği lisans programında Genel Kimya 2, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında Kimya 2 dersi kapsamında birinci sınıf seviyesinde verilmektedir. Termokimya ve termodinamik konuları ile ilgili yapılan araştırmalarda her öğretim kademesinden öğrencilerin çeşitli yanılgılarının olduğu görülmüştür (Chiou & Anderson, 2010; Driver, Rushworth, Squires & Wood-Robinson, 1994; Erickson, 1980; Harrison, Grayson & Treagust, 1999; Smith, Christensen, Mountcastle & Thompson, 2015). Örneğin Driver vd (1994) ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili olarak öğrencilerin "ısının maddenin tüm enerjisi olarak görülmesi", "soğuk ve sıcak kavramlarının ısı ile tam olarak ilişkilendirilememesi" ve "ısı ve sıcaklığın aynı şey olduğunun düşünülmesi" şeklinde yanılgılar tespit etmişlerdir. Literatürde enerji konusuna yönelik yanılgılar genellikle fiziksel ve kimyasal olayların anlaşılmasında enerjinin nasıl bir rol üstlendiğinin bilinmemesi, ısı ve sıcaklık kavramlarının, enerji korunumunun ve entropi kavramının anlaşılamaması üzerine olduğu görülmektedir (Clough & Driver 1985; Erickson, 1980; Harrison vd., 1999). Kimyada enerji konusu ile ilgili olarak çeşitli araştırmalarda var olan kavram yanılgılarının veya yanlış anlamaların giderilmesi hedeflenmiştir (Ayyıldız & Tarhan, 2018; Clough & Driver 1985; Hitt & Townsend, 2015; Paik vd., 2007; Thomaz, Malaquias, Valente, & Antunes, 1995). Ancak birçok araştırmada kavram yanılgılarının tümüyle yok olmadığı belirlenmiştir (Ayyıldız & Tarhan, 2018). Bu durumun sebeplerini ortaya çıkarmak için öncelikle hangi seviyede çalışma yürütülecekse o seviyede öğrenim gören öğrencilerin enerji konularını tanecik boyutunda anlamaları belirlenmelidir. Problemin esas sebeplerinin öğrenilmesi çözüm sürecinde araştırmacının nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda yardımcı olacaktır. Bu araştırmada bu amaçla fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının enerji konuları ile ilgili olarak termokimya ve termodinamik alanında kavramsal anlamalarının tanecik boyutunda ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Kavram yanılgılarının öğrencilere aktarılmasındaki etkenlerden birinin öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hizmet hayatına başlamadan önce öğretmen adaylarının sahip oldukları yanılgıların belirlenmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Bunun için, konuyla ilgili yanılgıların sebeplerinin tanecik boyutunda anlaşılması önem arz etmektedir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularını tanecik boyutta anlamaları ne düzeydedir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularını tanecik boyutta anlama düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularını tanecik boyutta anlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 134 (122 kız, 22 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 1.sınıfan 19 (15 kız, 4 erkek), 2.sınıftan 34 (33 kız, 1 erkek), 3.sınıftan 49 (40 kız, 9 erkek) ve 4. sınıftan 32 (24 kız, 8 erkek) öğretmen adayı katılmıştır.

Örneklem seçimi uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilk oluşturulduğunda altı açık uçlu çizim sorusundan oluşan Isı-Sıcaklık Kavram Testi (ISKT) kullanılmıştır. ISKT'nin içeriğinde ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili olarak termokimya ve termodinamik konularından entalpi ve entropi kavramlarına yönelik sorular bulunmaktadır. ISKT'nin geçerliği için iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda sorular anlam ve içerik bakımından geliştirilmiş, tam olarak anlaşılmayan dördüncü soru testten çıkarılmıştır. ISKT'nin güvenirliği için puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Son durumda ISKT'de beş açık uçlu çizim sorusu bulunmaktadır. Sorular içerdikleri alt soru sayısına göre birbirinden farklı puanlara sahiptirler. Buna göre ISKT'deki 1. ve 5. Soru 30 puan, 2.soru 10 puan, 3.soru 40 puan ve 4. Soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları: doğru cevap 10 puan, bilimsel olarak eksik cevap 5 puan, yanlış/boş cevap ise 0 puan olacak şekilde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle her bir soruya verilen cevaplar yukarıdaki kategorilere göre betimsel analize tabi tutulmuş, ardından cevapların yüzde ve frekans değerleri belirlenmiştir. ISKT verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için verilere denek sayısına göre Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının farklı sınıf seviyelerine göre ısı-sıcaklık konuları ile ilgili kavramsal anlamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ISKT'den elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 1.sınıftan elde edilen verilere Shapiro-Wilk testi (n<30), diğer sınıflardan elde edilen verilere ise Kolmogorov-Smirnov (n>30) uygulanmıştır. Veriler normal dağılıma uygunluk gösterdiği için sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre 1. ve 4. sınıflar arasında 1.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farkın birinci sınıfların Kimya 2 dersini yeni almış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Betimsel analiz sonuçlarına göre tüm sınıf seviyelerinden fen bilgisi öğretmen adaylarının tanecikli yapıyı anlamada problem yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal değişimlerde maddenin korunumunu tam olarak kavrayamadıkları ve çizimlerinde taneciklerin sayılarını madde korunumuna uygun olarak göstermedikleri belirlenmiştir. Ayrıca fiziksel değişimleri kimyasal bir değişim olarak algılayan öğretmen adaylarının varlığı da dikkat çekicidir. Yine, entropi kavramının bazı öğretmen adayları tarafından tam olarak bilinmediği görülmektedir. Kimyanın temel konularından olan ısı ve sıcaklık ile ilgili olarak her seviyeden öğrenci ile fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli yanılgılara sahip olması istenmedik bir durumdur. Bunun üstesinden gelmek için kavramsal anlamayı kolaylaştırıcı modeller ve aktif öğrenmeyi sağlayan farklı yöntem ve tekniklerin ortaokul seviyesinden itibaren kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : ısı, sıcaklık, tanecik boyut, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Aydın, H., & Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: Kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 121-135.

Ayyıldız, Y., & Tarhan, L. (2018). Problem-based learning in teaching chemistry: enthalpy changes in systems. *Research in Science & Technological Education, 36*(1), 35-54.

Chiou, G.L., & Anderson, O.R. (2010). A multi-dimensional cognitive analysis of undergraduate physics students' understanding of heat conduction. *International Journal of Science Education, 32*(16), 2113–2142.

Clough, E.E., & Driver, R. (1985). Secondary students' conceptions of the conduction of heat: Bringing together scientific and personal views. *Physics Education, 20*(4), 176–182.

Constantinou, C.P., & Papadouris, N. (2012). Teaching and learning about energy in middle school: an argument for an epistemic approach. *Studies in Science Education, 48*(2), 161-186.

de Berg, K.C. (2008). The concepts of heat and temperature: The problem of determining the content for the construction of an historical case study which is sensitive to nature of science issues and teaching–learning issues. *Science & Education, 17*(1), 75–114.

Doige, C.A., & Day. T. (2012). A typology of undergraduate textbook definitions of 'heat' across science disciplines. *International Journal of Science Education 34*(5), 677–700.

Driver, R., Rushworth, P., Squires, A., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas.* New York: Routledge.

Erickson, G. L. (1980). Children viewpoints of heat: A second look. *Science Education, 64*(3), 323–336.

Gürçay, D. & Gülbaş, E. (2015). Development of three-tier heat, temperature and internal energy diagnostic test. *Research in Science & Technological Education, 33*(2), 197-217.

Harrison, A.G., Grayson, D.J., & Treagust, D.F. (1999). Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(1), 55-87.

Hitt, A.M, & Townsend, J.S. (2015). The heat is on! Using particle models to change students' conceptions of heat and temperature. *Science Activities, 52*(2), 45-52.

Holton, G., & Brush, G.S. (2001). *Physics, the human adventure: From Copernicus to Einstein and beyond* (3rd ed.). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Libarkin, J.C., & Kurdziel. J.P. (2001). Research methodologies in science education- assessing students' alternative conceptions. Journal of Geoscience Education 49(4), 378–383.

Paik, S.H., Cho, B.K., & Go, Y.M. (2007). Korean 4- to 11-year-old student conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(2), 284–302.

Smith, T.I., Christensen, W.M., Mountcastle, D.B., & Thompson, J.R. (2015). Identifying student difficulties with entropy, heat engines, and the Carnot cycle. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research, 11*(2), 1-14.

Thomaz, M.F., Malaquias, I.M., Valente, M.C. & Antunes, M.J. (1995). An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperature. *Physics Education, 30*(1), 19–26.

(24754) Çevre Eğitimine Yönelik Gerçekleştirilen Formal ve İnformal Uygulamaların Çevre Bilgisine Etkisi

ZEYNEP ÖNER
MEB

TOHİT GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlığın doğa üzerinde hakimiyet kurma çabası, doğanın ve doğal süreçlerin bozulmasına, bunun sonucunda çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunlar ortaya çıkmasına neden olan insanı etkilemeye başlayınca insanların tarafından bir sorun olarak algılanmıştır (Yücel ve Morgil, 1999). Çevre sorunlarına çözüm bulma isteği sonucunda çevre bilimi ve çevre eğitimine verilen önem artmıştır. Doğumundan ölümüne kadar çevresi ile etkileşimde olan insan kendinden öncekilerin olumlu ya da olumsuz çevresel tutum ve davranışlarından etkilendiği gibi kendi tutum ve davranışlarıyla da içinde bulunduğu zaman dilimindeki ve gelecekteki tüm canlıları etkiler. Fakat yaşamın başlamasıyla birlikte okul döneminden çok önce çevre ile etkileşimin başlaması ve ayrıca okulda geçirilen zaman dışında da bireyin öğrenmeye devam etmesinden dolayı çevre eğitimini yalnızca formal öğrenmeler yerine informal ve nonformal öğrenmelerle birlikte ele almak yararlı olacaktır. Çünkü informal öğrenmeler yaşam sürecinin doğal bir parçasıdır. Öğrenciler sınıf dışı tecrübeleri dış dünyayı keşfetmek, olguları anlamak için her gün kullanmaktadır (Sağlamer Yazgan, 2013). Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012) da formal eğitim önemli olmakla birlikte informal eğitimle desteklendiği durumlarda amaçlanan niteliklerin kazandırılmasının daha kolay olacağını ileri sürmüşlerdir.

Çevreye yönelik bilgili ve bilinçli toplumlar meydana getirme amacı ile formal ve informal çevre eğitimi faaliyetlerinin birlikte çocukların küçük yaşlarından itibaren yaşamlarına dahil edilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat okullarda gerçekleştirilen eğitim, mevcut öğretim programında yer alan kazanımların aktarılması ile sınırlı kalıp, informal öğrenmelere olanak verecek faaliyetler ihmal edilebilmektedir. Bu durum öğrencilerin çevre ile ilgili konularda bilgilenmelerinin zenginleşmesine engel olabilmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin çevre konusunda formal ve informal öğrenmelerin bütünleşmesine olanak sağlayacak etkinliklerle desteklendiğinde çevre bilgi düzeylerinin nasıl farklılaşabileceği araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar sayısal verilerin kullanıldığı, değişkenler arasındaki ilişkiyi kanıtlamaya çalışan, bu tür ilişkilerin nedenlerini arayan ve bazen açıklayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).Verilerin değerlendirilmesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çepni (2012), bireylerin deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılmasının imkânsız olduğu veya istenmediği durumlarda deney ve kontrol gruplarına yerleşecek kişilerin rasgele dağılım dışında bir yolla seçilebileceğini yani yarı deneysel yöntemin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Samsun ilinde, 5. sınıfta öğrenim gören toplam 116 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, belirlenen devlet okulu (köy), devlet okulu (il merkezi) ve özel okul olmak üzere 3 okuldan rastgele seçilen 6 sınıf ile yürütülmüştür. Köyde bulunan devlet okulundan 20 deney, 17 kontrol; il merkezinde bulunan devlet okulundan 21 deney, 20 kontrol ve özel okuldan 19 deney, 19 kontrol grubu öğrencisi bulunmaktadır.

Her okulun deney ve kontrol gruplarına araştırmanın başında ve sonunda çevre bilgi testi uygulanmıştır. “Çevre Bilgi Testi” araştırmacı tarafından 5. sınıf öğrencilerinin canlılar, çevre ve insan-çevre etkileşimi (çevreye zarar vermeden yaşama, çevre sorunları) hakkında bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Hazırlanan test maddeleri ile ilgili uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 26 maddeden oluşan taslak testin pilot çalışması yapılmıştır. Madde analiz sonuçlarına göre 15 maddenin yer aldığı “Çevre Bilgi Testi”nin güvenirlik analizinde KR-20 değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan çevre bilgi testine ait veriler SPSS 17 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmanın okulların kendi içerisinde çevre bilgisi bakımından fark oluşturup oluşturmadığını araştırmak amacıyla her okulun deney ve kontrol gruplarının ön test karşılaştırmaları ve son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmanın çevre bilgisi düzeyi açısından okullar arası farklılaşmaya neden olup olmadığının anlaşılması için okulların deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı ön test-son test fark puanlarının karşılaştırması yapılmıştır.

Çalışmada, 5. Sınıf “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım” ünitesi kapsamında hazırlanan formal ve informal uygulamaların öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, Samsun’da bir köy okulu, il merkezinde yer alan bir devlet okulu ve il merkezinde yer alan bir özel okulda öğrenim gören 60 deney ve 56 kontrol grubu olmak üzere toplam 116 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere ünite kapsamında hazırlanan formal ve informal etkinliklerle eğitim verilirken kontrol grubundaki öğrencilere sınıf ortamında mevcut uygulamayla eğitim verilmiştir. Öğrencilere ünite işlenmeden önce ve

işlendikten sonra Çevre Bilgi Testi (ÇBT) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, il merkezinde yer alan devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test puan karşılaştırmasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Köyde yer alan devlet okulundaki öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarında anlamlı farklılık görülmezken ($p=0,290>0,050$), son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,003<0,050$). Ayrıca okulların deney gruplarının ön test- son test puan farkları alınarak okullar arası karşılaştırma yapıldığında köyde yer alan devlet okulu öğrencilerinin il merkezinde yer alan öğrencilere göre çevre bilgisi yönünden gelişim açısından anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir (Köyde yer alan devlet okulu ve il merkezinde yer alan devlet okulu ön test- son test fark puanları karşılaştırması için $p=0,000<0,050$; köyde yer alan devlet okulu ve özel okul ön test- son test fark puanları karşılaştırması için $p=0,000<0,050$). Formal ve informal eğitimin birlikte uygulandığı okul dışı uygulamanın köyde yer alan öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeylerinde meydana getirdiği olumlu farklılaşma, öğrencilerin kendi yaşam düzeneklerinde yer alan çevreye ve canlılara ait ögeleri daha anlamlı öğrenmelerine yol açmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Köyde yer alan öğrencilerin doğa ile sık etkileşimi sonucunda sahip oldukları algıda seçiciliğin, merak ve motivasyonu artırdığı ve formal eğitim ile birlikte informal öğrenmelere de olanak sağlanırsa öğrenmenin yapılandırılması boyutunda daha verimli sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Okul dışı uygulamaların formal ve informal öğrenmelerle gerçekleşmesi öğrenme zenginliğini artıran önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Çevre eğitiminde ve fen bilimlerinin diğer konularında da öğrencilerin bilgilerini formal ve informal olarak yapılandırabileceği etkinliklerin tasarlanarak uygulanmasının eğitimin kalite ve veriminin arttırılması ve bilginin kullanılabilirliği açısından yararlı olacağı kanısına varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen informal uygulamaların öğrencilerin çevre ve canlılarla ilgili bilgi düzeylerini köy okulu öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarının son testlerinde deney grubu lehine değiştirdiği gözlenmiş (deney ve kontrol grupları ön test karşılaştırması için; $p=0,290>0,050$, deney ve kontrol grupları son test karşılaştırması için; $p=0,003<0,050$), fakat il merkezindeki devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Çevre bilgi düzeylerindeki değişim (ön test-son test farkları) okullar arası düzeyde karşılaştırıldığında da köy okulunun hem il merkezindeki devlet okulu hem de özel okula göre çevre ve canlılarla ilgili bilgi artışında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Devlet okulu (köy) ve devlet okulu (il merkezi) deney grupları çevre bilgisi değişimleri (ön test-son test fark puanları) karşılaştırması için; $p=0,000<0,050$, devlet okulu (köy) ve özel okul deney grupları çevre bilgisi değişimleri (ön test-son test fark puanları) karşılaştırması için; $p=0,000<0,050$). Geleneksel yöntemle eğitim alan köy, il merkezinde yer alan devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin kontrol grupları arasında çevreye yönelik bilgi ön test-son test fark puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p=0,555>0,050$). Buna göre, deney gruplarında gerçekleştirilen informal uygulamaların okul farklılığına göre öğrenci başarısında farklılaşmaya neden olduğu söylenebilir. Bu farklılıkların öğrencilerin yaşam düzeneklerine göre farklılaşması sonucu oluştuğu kanısına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, Formal eğitim, İnformal eğitim, Çevre bilgisi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Geliştirilmiş 6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık, s.125.

Sağlamer Yazgan, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.

Yücel, S. A. ve Morgil, İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 84-91.

(24756) Çevre Eğitiminde Formal ve İnformal Uygulamalarda Öğrencilerin Canlı ve Cansız Varlıkları Algılamaları

ZEYNEP ÖNER
MEB

TOHİT GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için öncelikle bireylerin sadece okulda değil, yaşamda her zaman ve her yerde öğrenebildiği gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü çevre eğitimi, çevreye karşı olumlu tutum ve davranışların edinilmesini sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçten oluşmaktadır (Deniş ve Genç, 2010). Bu süreçte bireylerin okul, kurs, seminer gibi planlı öğrenmelerinin dışındaki informal kazanımlar da yer almaktadır. Tudor (2013) çalışmasında formal ve informal eğitimin bütünsel şekilde gerçekleştirilmesi durumunda daha olumlu sonuçlar alınabileceğini bildirmiştir. İnformal öğrenme ortamlarında sınıf ortamında olmanın vermiş olduğu resmiyet, kısıtlı hareket alanı, sınırlı öğretim materyalleri yerine öğrencilerin doğal yaşam düzeneklerine uygun ortamlarda sosyalleşmeleri, öğretmenleri ile daha rahat ve samimi iletişim kurmaları onların davranışlarında da daha doğal olmalarına olanak tanımakta ve öğrenmelerini engelleyici durumlarını ortadan kaldırarak iletişim kanallarının açılmasına ve algılarında çeşitliliğe neden olmaktadır. Böyle ortamlarda öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri duyuşsal öğrenmelerle desteklenerek zenginleşmiş olur.

Çevre eğitiminde informal öğrenme ortamları ile karşılaşıldığı zaman formal olarak öğrenilenler ile informal yolla öğrenilenlerin bütünleştirilmesi doğal ortamla sıkı ilişki içerisinde bulunan öğrencilerin kendi yaşam ortamlarına daha farklı, bilimsel bakış açısıyla ve merak duyarak bakmalarına ve gözlemlemelerine yol açabilir. Doğal ortamdan uzak yaşam düzeneği olan öğrencilerin ise bu ortamlarda bulunmaktan tedirginlik duyma, canlılardan ve doğal ortamdan çekinme gibi duygusal tepkilerinin giderilerek doğal ortamlara ve canlılara öğrenme materyali olarak bakabilmeleri, okul ortamındaki formal öğrenmelerinin bu yolla zenginleşmesi ve yaşam boyu öğrenme davranışının önündeki engellerin kaldırılması açısından fayda sağlayabilir.

Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders kitaplarında yer alan "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesi kapsamında formal ve informal öğrenmelerin birlikte gerçekleşmesine olanak sağlayan etkinliklerle ilk elden deneyim sağlayan öğrencilerin doğada hangi canlı ve cansız varlıklara algıda seçicilik gösterdikleri, ders kitaplarında yer alan canlılar dışındaki canlıları gözlemleyip gözlemlemedikleri araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşam bağlamında ve zamandaş olarak yer alan bir olayı ele alırken olay-bağlam arasındaki sınırların açıkça belli olmadığı durumlarda uygulanan ampirik bir araştırmadır (Yin, 2003). Durum çalışmasının amacı istatistiki olarak bir evrene genelleme yapmak değil, bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmalarda durum çalışmaları, araştırmanın detaylarını ortaya koymak, araştırma konusuna dair olası açıklamaları geliştirmek, araştırmayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; aktaran: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Nitel veriler içerik analizleri yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinden belirli kurallara göre yapılan kodlamaların bu kodlardan daha küçük içeriğe sahip kategorilerin oluşturularak özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Samsun ilinde, 5. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, belirlenen devlet okulu (köy), devlet okulu (il merkezi) ve özel okul olmak üzere her 3 okuldan rastgele seçilen 1'er sınıf ile yürütülmüştür. Köyde bulunan devlet okulundan 20; il merkezinde bulunan devlet okulundan 21 ve özel okuldan 19 öğrenci bulunmaktadır.

Çalışma süresince öğrencilerin çevrelerinde gözlemledikleri canlı-cansız varlıkları not almaları istenmiştir. Çalışma süresince öğrencilerin çevrelerinde gördükleri varlıkları yazdıkları kâğıtlar değerlendirme için kullanılmıştır. İçerik analizi her 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve tekrarlanarak yapılmış ve gerekli düzenlemeler ile son hali sunulmuştur.

Bu çalışmada, formal ve informal uygulamaların birlikte yer aldığı okul dışı etkinlikler sırasında öğrencilerin gözledikleri canlı ve cansız varlıkları anlayıp anlamadıkları ve bunları nasıl sınıflandırdıklarının saptanması amaçlanmıştır. Çalışma, Samsun'da yer alan bir köy okulu (20), il merkezinde yer alan bir devlet okulu (21) ve il merkezinde yer alan bir özel okulda (19) öğrenim gören toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. 5. sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrencilerden gördükleri canlı ve cansız varlıkları not etmeleri istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin gözlemleri sonucunda not ettikleri canlı ve cansız varlıklar sıklıklarına göre tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin not ettikleri canlı varlıkların sayısının cansız varlıklardan fazla olduğu saptanmıştır. Canlılar "otsu bitkiler", "çalı formunda bitkiler", "ağaç", "mantar", "büyükbaş hayvan", "diğer memeliler", "kuşlar", "sürüngenler", "balık", "kurbağa" ve "omurgasız hayvanlar" olarak kategorize edilmiştir. Cansız varlıklar ise "yaşama ait kullanılanlar", "doğaya ait olanlar" ve "atıklar" şeklinde kategorize edilmiştir. Canlılardan günlük yaşamda sık karşılaşılanlar, cansız varlıklardan ise yaşama ait kullanılanların daha çok yazıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin not ettikleri canlılardan birçoğunun ders kitaplarında yer almayan canlılar olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çevre eğitiminde canlı ve cansız varlıkların ilişkisi, canlı koruma, atıkların çevreye zararlarının kavranması boyutunda canlı ve cansız varlıklara ilişkin ilk elden deneyim sağlanarak formal eğitim sürecine informal öğrenmelerin de dâhil edilmesinin önemli olduğu kanısına varılmıştır. Ders kitaplarında yer almayan canlı varlıkların kendi yaşam ortamlarında gözlenerek öğrenilmesi çevre eğitiminde öğrenme çeşitliliği sağlamış ve öğrencilerin kendi yaşamlarında fazla yer almayan doğaya ait cansız varlıkların da doğal ortamlarda gözlenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin çevreyle ilgili algısal seçiciliklerinin ve çevre korumaya yönelik isteklerinin olumlu yönde geliştiği olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, formal ve informal öğrenmelerin doğal çevrede birlikte gerçekleştirilmesinin biyoçeşitlilik ve doğadaki canlı-cansız ilişkisinin anlaşılmasında yararlı olacağı kanısına ulaşılmıştır. İnformal öğrenmelerin desteklendiği uygulamaların öğrenciye tanıdığı öğrenme özgürlüğü, ilk elden deneyim sağlama ve içsel motivasyonun formal öğrenmelerin zenginleştirilmesi ve güçlendirilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkinliklere katılan her 3 okulun (köy okulu, il merkezindeki devlet okulu ve devlet özel okul) öğrencileri etkinlikler sırasında gördükleri canlı-cansız varlıkları listelerken canlı varlıkları sayı olarak cansız varlıklardan daha fazla yazmışlardır. Cansız varlıkların çoğunu "yaşama ait kullanılanlar" oluştururken ikinci sırada doğaya ait olan cansız varlıklar ve en az yazılan "atıklar" olmuştur. Yaşamda kullanılan cansız varlıkların daha çok yazılmasının nedeninin öğrencilerin kendi yaşam düzeneklerinde yer alan cansız varlıklara karşı algıda seçicilik gösterdikleri olduğu kanısına varılmıştır. Yine canlı varlıklarla ilgili olarak da her üç okul öğrencilerinin yazdıklarının büyük kısmının günlük yaşamda sık karşılaşılan canlılar olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin doğayla ve canlılarla daha çok zaman geçirmesi biyoçeşitlilik algılarının olumlu yönde farklılaşmasına, günlük yaşamda sık karşılaşılmayan canlıların da dikkate alınmasına yol açabilir. Çevre bileşenleri olan canlı ve cansız varlıkların tanınması, ayırt edilmesi konusunda öğrencilerin informal ortamlarda doğa, canlı ve cansız varlıklarla etkileşimleri sonucu öğrenmelerinin zenginleşerek ders kitabında yer almayan birçok çevre bileşenlerini kendiliğinden öğrenebildikleri gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrenmelerin formal sürecin yanı sıra informal öğrenmelerle desteklenmesinin öğrenme zenginliği ve yapılandırıcılığı açısından yarar sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, Formal eğitim, İnformal eğitim, Canlı ve cansız varlıklar

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem.

Deniş, H. ve Genç, H. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan milli parklara yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Isparta İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 9-25.

Gall, M., Borg, W. ve Gall, J. P. (1996). Educational research an introduction (6th Edition). USA: Longman Publisher.

Tudor, S.L. (2013). Formal-nonformal-informal education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 76, 821-826.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

(24776) Farklı Bilişsel Stillerdeki Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlığa Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi

FERİDE ŞAHİN
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencileri bilimsel okuryazar olan bireyler olarak yetiştirebilmek uzun yıllardır fen eğitimcilerin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Öyle ki ülkemizin de içinde bulunduğu pek çok ülkenin Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının vizyonu, tüm öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirebilmek şeklinde ifade edilmektedir (Liu, 2009). Bireylerin belirli bir alana yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının o alandaki başarıyı yordayan önemli değişkenlerden biri olduğu pek çok çalışmayla ortaya konulmuştur (Multon, Brown ve Lent, 1991; Schunk ve Zimmerman, 2003, p.446). Bu durumda farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi bu öğrencilerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilebilmesi açışından önemlidir. Bireysel farklılıklar ile ilgili en yaygın araştırma alanlarından birisi, bireylerin sahip oldukları bilişsel stillerdir. Saracho (1988), bilişsel stili bireylerin bilgiyi işleme şekli olarak tanımlarken Bagley (1988) bilişsel stili "kişilerin çevreleriyle ilişkili olarak kendileri hakkında algılama, yorumlama, örgütleme ve düşünme biçimi" olarak tanımlamaktadır. En genel anlamıyla bilişsel stil, bireyin dış dünyadaki bilgileri belleğe alması, işlemesi, depolaması ve kullanma biçimini belirleyen özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel stiller ile ilgili uzun süredir hem kuramsal hem deneysel pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda bireylerin bilişsel stilleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır (Messick, 1984). Bu sınıflandırmalar içinde alan yazında en fazla kullanılan sınıflandırma, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiller sınıflandırmasıdır. Witkin ve Goodenought (1981) alan bağımlı/alan bağımsızlık boyutunu bireyin bilişsel ve sosyal alandaki etkinliklerinde bireyin dışındaki algı dayanaklarından daha az ya da daha çok etkilenme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Alan bağımsız bireyler, içinde bulundukları alanın karmaşık yapısını çözümlemede ve belirli bir öğeyi karmaşık bir bütün içinden bulup çıkarabilmede, dışsal uyarıcılardan alan bağımlı bireylere göre daha az etkilenmektedir. Alan bağımlı bireyler algılarını etkileyen dışsal uyarıcılara önem verirken, alan bağımsız bireyler için dışsal uyarıcılar değil içsel uyarıcılar önem vermektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil yapısının, akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu belirtilmektedir (Terrell, 2002).

Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın amacı alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillere sahip 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançları arasında bir farklılık olup olmadığını ve öğrencilerin bilişsel stillerinin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın, amaçlanan evrenini Ankara ili yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak amaçlanan evren ile çalışmak çok zor olacağı için çalışmanın erişilebilir evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle) öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim gören 823 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örneklem tabakalı örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu amaçla çalışmaya Altındağ ilçesinden 91 öğrenci; Çankaya ilçesinden 124 öğrenci; Etimesgut ilçesinden 88 öğrenci; Keçiören ilçesinden 197 öğrenci; Mamak ilçesinden 122 öğrenci; Pursaklar ilçesinden 77 öğrenci; Yenimahalle ilçesinden 124 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyini belirlemek için Bilimsel Okuryazarlığa Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği (BO-Ö) kullanılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini belirleyebilmek için Fives vd., (2014) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği'nin alt boyutlarındandır. Ölçeğin adaptasyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Adaptasyon çalışması esnasında toplanan verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare değerinin ($\chi2$= 178.41, N=823, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi2$/sd)=1.32; RMSEA= 0.02; CFI= 0.97; TLI= 0.96; WRMR= 0.94 değerlerini almıştır. Testin Cronbach α güvenirlik katsayı 0.72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için grup saklı figürler testi kullanılmıştır (Witkin Oltman, Raskin & Karp, 1971). Test Çakan (2003) tarafından Türkçeye adapte edilmiş güvenirlik katsayısı 0.82 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada toplanan verilerle testin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA neticesinde ki-kare değerinin ($\chi2$= 396.83, N=804, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi2$/sd)=2.93; RMSEA= 0.05; CFI= 0.98; TLI= 0.97; WRMR= 1.28 değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Her iki ölçme aracına ilişkin elde edilen bu bulgular ölçme araçlarının tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Yu, 2002).

Öğrencileri bilimsel okuryazar olan bireyler olarak yetiştirebilmek uzun yıllardır fen eğitimcilerin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Öyle ki ülkemizin de içinde bulunduğu pek çok ülkenin Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının vizyonu, tüm öğrencileri

bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirebilmek şeklinde ifade edilmektedir (Liu, 2009). Bireylerin belirli bir alana yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının o alandaki başarıyı yordayan önemli değişkenlerden biri olduğu pek çok çalışmayla ortaya konulmuştur (Multon, Brown ve Lent, 1991; Schunk ve Zimmerman, 2003, p.446). Bu durumda farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi bu öğrencilerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilebilmesi açışından önemlidir. Bireysel farklılıklar ile ilgili en yaygın araştırma alanlarından birisi, bireylerin sahip oldukları bilişsel stillerdir. Saracho (1988), bilişsel stili bireylerin bilgiyi işleme şekli olarak tanımlarken Bagley (1988) bilişsel stili "kişilerin çevreleriyle ilişkili olarak kendileri hakkında algılama, yorumlama, örgütleme ve düşünme biçimi" olarak tanımlamaktadır. En genel anlamıyla bilişsel stil, bireyin dış dünyadaki bilgileri belleğe alması, işlemesi, depolaması ve kullanma biçimini belirleyen özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel stiller ile ilgili uzun süredir hem kuramsal hem deneysel pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda bireylerin bilişsel stilleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır (Messick, 1984). Bu sınıflandırmalar içinde alan yazında en fazla kullanılan sınıflandırma, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiller sınıflandırmasıdır. Witkin ve Goodenought (1981) alan bağımlı/alan bağımsızlık boyutunu bireyin bilişsel ve sosyal alandaki etkinliklerinde bireyin dışındaki algı dayanaklarından daha az ya da daha çok etkilenme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Alan bağımsız bireyler, içinde bulundukları alanın karmaşık yapısını çözümlemede ve belirli bir öğeyi karmaşık bir bütün içinden bulup çıkarabilmede, dışsal uyarıcılardan alan bağımlı bireylere göre daha az etkilenmektedir. Alan bağımlı bireyler algılarını etkileyen dışsal uyarıcılara önem verirken, alan bağımsız bireyler için dışsal uyarıcılar değil içsel uyarıcılar önem vermektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil yapısının, akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu belirtilmektedir (Terrell, 2002).

Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın amacı alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillere sahip 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançları arasında bir farklılık olup olmadığını ve öğrencilerin bilişsel stillerinin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Çalışmanın, amaçlanan evrenini Ankara ili yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak amaçlanan evren ile çalışmak çok zor olacağı için çalışmanın erişilebilir evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle) öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim gören 823 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örneklem tabakalı örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu amaçla çalışmaya Altındağ ilçesinden 91 öğrenci; Çankaya ilçesinden 124 öğrenci; Etimesgut ilçesinden 88 öğrenci; Keçiören ilçesinden 197 öğrenci; Mamak ilçesinden 122 öğrenci; Pursaklar ilçesinden 77 öğrenci; Yenimahalle ilçesinden 124 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyini belirlemek için Bilimsel Okuryazarlığa Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği (BO-Ö) kullanılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini belirleyebilmek için Fives vd., (2014) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği'nin alt boyutlarındandır. Ölçeğin adaptasyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Adaptasyon çalışması esnasında toplanan verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare değerinin ($\chi2$= 178.41, N=823, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi2$/sd)=1.32; RMSEA= 0.02; CFI= 0.97; TLI= 0.96; WRMR= 0.94 değerlerini almıştır. Testin Cronbach α güvenirlik katsayı 0.72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için grup saklı figürler testi kullanılmıştır (Witkin Oltman, Raskin & Karp, 1971). Test Çakan (2003) tarafından Türkçeye adapte edilmiş güvenirlik katsayısı 0.82 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada toplanan verilerle testin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA analizi neticesinde ki-kare değerinin ($\chi2$= 396.83, N=804, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi2$/sd)=2.93; RMSEA= 0.05; CFI= 0.98; TLI= 0.97; WRMR= 1.28 değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Her iki ölçme aracına ilişkin elde edilen bu bulgular ölçme araçlarının tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Yu, 2002).

Araştırma sonucunda alan bağımlı /alan bağımsız bilişsel stiller yapısının, öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, R2= .0.034, F(1,821)= 29.301, p<0.05. Bu bulgulara ek olarak alan bağımsız, alan orta ve alan bağımlı öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançları puan ortalamaları arasında alan bağımsızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (F (2, 820)= 13.607; p<0.05.). Araştırma sonucunda alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiller yapısının bilimsel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve alan bağımsız öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının diğer bilişsel stillere sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ilgili alan yazınla paralellik göstermektedir ve alan bağımlı öğrencilerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi bilimsel okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yardımcı olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda alan bağımlı /alan bağımsız bilişsel stiller yapısının, öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, R2= .0.034, F(1,821)= 29.301, p<0.05. Bu bulgulara ek olarak alan bağımsız, alan orta ve alan bağımlı öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançları puan ortalamaları arasında alan bağımsızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (F (2, 820)= 13.607; p<0.05.). Araştırma sonucunda alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiller yapısının bilimsel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve alan bağımsız öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançlarının diğer bilişsel

stillere sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ilgili alan yazınla paralellik göstermektedir ve alan bağımlı öğrencilerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi bilimsel okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Okuryazarlığa İlişkin Öz-yeterlik İnancı, Alan Bağımlı-Alan Bağımsız Bilişsel Stiller, Bilimsel Okuryazarlık

Kaynakça

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Liu, X. (2009). Beyond science literacy: science and the public. *International Journal of Environmental and Science Education*, *4*(3), 301-311. Retrieved from http://files.eric.ed.gov.

Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educutional Psychologist,* 19(2), 59-74. http://dx.doi.org/10.1080/00461528409529283.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. In Reynolds, W.M.& Miller, G.E. (Eds.), Handbook of psychology Volume 7 Educational Psychology (pp.59-78). John Wiley & Sons, Inc: New Jersey

Terrell S.T., (2002), *The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and High School Programs for the academically gifted.* Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. Retrieved from https://www.researchgate.net

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. New York: International Universities.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes.* (Doctoral dissertation*)*. Retrieved from https://search.proquest.com.

(24778) Yedinci Sınıf Işığın Madde İle Etkileşimi Ünitesine Yönelik Web 2.0 Araçları İle Zenginleştirilmiş Etkinlik Uygulamaları

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

İREM YILDIRIM
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda bilgisayar teknolojilerinin hızla eğitimde yer alması, öğretmenlerin bu teknolojilerle geliştirebileceği ilgi çekici etkinlikleri sınıf ortamına taşımasına olanak sağlamaktadır. Derslerde kullanılabilecek bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları, İnternet üzerinden bilgi paylaşımını, kullanıcı merkezli aktiviteyi ve işbirliğini kolaylaştıran web uygulamalarıdır (Solomon ve Schrum, 2014). Sunum, infografik zihin haritası hazırlamak için Prezi, Powerpoint, Keynote, Slideshare, Canva, Piktochart, Mindmeister, Cacoo, Mindomo, Visme, Popplet, Venngage, İnfogr.am, Slatebox, Spiderscribe.net, Easelly, sanal gerçeklik etkinliklerini derslerde kullanmak için BiodigitalAnatomy 4D, Quiver, Aurasma, Blippar, Google Expeditions, kodlama için Codemonkey, MIT AppInventor, Code, Scratch, Kodu, Blog hazırlamak için Blogger, WordPress, Weblyforeducation, Wikispaces, Edublogs, video hazırlamak için Kizoa, Youtube, Tellagami, Befunky, Animoto, Edpuzzle, alternatif değerlendirme etkinlikleri hazırlamak için Actionbound, Kahoot, Plickers, Socreative, Quızgame, Littlealchemy, Minecrafteducationediton, Flipquız, Quızlet, animasyon oluşturmak için Powtoon,Voki, Draw a stickmanepic, Buncee.com, Algodoo, Goanimate, Toondoo, Moovly, poster ve çevrimiçi pano hazırlamak için Glogster edu, Padlet, Wordle, Thinkglink, Postermywall, Kavram öğretimi için EdrawMax, Smartdraw, Creatly, iMindMap, ToonDoo, Powtoon gibi bir çok uygulama mevcuttur. Ülkemizde de eba, Morpakampus, Vitamin ve eTwinning gibi web 2.0 araçları derslerde kullanılmaktadır.

Web 2.0 araçları, öğretmenlerin diğer fen öğretmenleriyle işbirliği projeleri oluşturmak için dünyaya ulaşmasını sağlar. Öğrencilerin daha heyecan verici ortamlarda yazma becerilerini geliştirmek için mükemmeldir (Griffin ve Ramachandran, 2010). Web 2.0 kavramı yeni bir akım gibi görünse de, eğitim alanındaki popülerliğini yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve sosyal öğrenme gibi köklü teorik altyapıya borçludur(Daşkın, 2017). Bireyin sosyalleşmesi ve bilgi alışverişi, teknoloji desteği ile birlikte artık elektronik ortamlarda gerçekleşmektedir. Ancak bu ortamlarda sosyalleşme kadar, kendi kendine öğrenme becerisi de önem taşımaktadır. (Gülbahar, 2009), Harris ve Rea'ya (2009) göre Çoğu Web 2.0 teknolojisinin işbirliğine dayalı öğrenmeyi artırır. Öğrencilerin birlikte çalışmasına veya projelerde birbirleriyle rekabet etmelerine izin verir. Web 2.0 teknolojileri sınıfta işbirliği için kullanıldığında, öğrenmeyi etkileyebileceği düşünülebilir. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen bu çalışmaların sayısının fen eğitiminde az olduğu göze çarpmaktadır. Bolatlı ve Korucu (2018) Fen Bilimleri dersinde işlenen biyo-çeşitlilik konularına yönelik FeTeMM etkinliği geliştirilmesinin ve öğrencilerin geliştirilen işbirlikçi öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM eğitim yöntemi konusunda olumlu görüş bildirdikleri, öğrencilerin geliştirilen öğretim ortamında web 2.0 araç kullanırken ve grup çalışması yaparken eğlendikleri, web 2.0 araç kullanımı öğrencilerin derse olan dikkatlerini ve isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Özer, Bilici ve Karahan (2015) Fen bilimleri dersinde Algodoo kullanımına yönelik 6. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alındığı çalışmada öğrencilerin Algodoo yazılımının temel kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı ve fen bilimleri derslerinde Algodoo kullanımına yönelik olumlu yönde görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Maldonado ve Pea (2010) farklı ülkelerdeki okullarda mobil işbirlikleri oluşturup çeşitli web 2.0 araçlarını kullanarak su kalitesini sorgulama ile ilgili küresel çıkarımlar için Ekoloji Öğrenme Projesi kapsamında öğrencilerin yerel çevresel verileri içeren işbirlikçi bilim araştırmasına katılmalarına yardımcı olacak eğitim etkinlikleri ve araçları sağlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada; Google Eart, suyun pH ve sıcaklık gibi değerlerini analiz eden SPARK, LiveScribe kalemleri gibi verileri web 2.0 araçlarına kaydetmeyi sağlayan araçlar kullanılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin etkinlik ve teknolojiye karşı büyük ölçüde olumlu oldukları görülmüştür. Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu, ülkemizde ders etkinliği olarak daha yeni kullanılmaya başlandığı, özellikle fen eğitiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların alan yazında sayılı olduğu göz önüne alındığında incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışmada, sınıf ikliminin bu teknolojiler kullanıldığında nasıl etkileneceği hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmek için bir fırsat yaratacağı düşüncesiyle, yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesi için, web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş etkinlikler geliştirerek öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmayla, hem öğretmenin kendini geliştireceği hem de öğrencilerinin öğrenmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenme ortamlarını geliştirmek amaçlandığı için eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eğitimde yapılan eylem araştırmalarının, sınıf, program ya da tüm okuldaki mevcut durumun değişimi ya da gelişimini sağlamak amacıyla yapıldığı bilinmektedir (Kuzu, 2009). Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında değerli bilgiler elde etmesine olanak sağlar.

Bu araştırmanın konu ve uygulamaları 2018 yılında yayımlanan ve araştırma sürecinde uygulamada olan Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Öğretim Programına göre hazırlanmıştır. Hazırlanan ekinlikler yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesine yöneliktir. Araştırmada Işığın soğurulması konu alanı ile ilgili "F.7.5.1.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder." Kazanımına yönelik Padlet, Edpuzzle ve Plickers gibi web 2.0 araçlarıyla, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ders etkinlikleri geliştirilmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'deki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar iki yedinci sınıfta 59 öğrenciye uygulanmıştır. Etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ders etkinlikleri 5E modeline uygun hazırlanmıştır. Etkinliklerde Düşün Tartış Paylaş, Tahmin Et Gözlemle Açıkla (TGA), eğitsel oyun gibi aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulanması anında öğrenciler kendi kişisel bilgisayarları ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ders etkinliklerine ulaşmıştır. Kazanım ile ilgili; Padlet ile Düşün Tartış ve Paylaş, Edpuzzle ile Deney Yapalım, Plickers ile Yarışalım ve Padlet ile Fen Günlüğü Yazalım isminde dört etkinlik geliştirilmiştir.

Son yıllarda bilgisayar teknolojilerinin hızla eğitimde yer alması, öğretmenlerin bu teknolojilerle geliştirebileceği ilgi çekici etkinlikleri sınıf ortamına taşımasına olanak sağlamaktadır. Derslerde kullanılabilecek bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları, İnternet üzerinden bilgi paylaşımını, kullanıcı merkezli aktiviteyi ve işbirliğini kolaylaştıran web uygulamalarıdır. Web 2.0 araçları, öğretmenlerin diğer fen öğretmenleriyle işbirliği projeleri oluşturmak için dünyaya ulaşmasını sağlar. Öğrencilerin daha heyecan verici ortamlarda yazma becerilerini geliştirmek için mükemmeldir. Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu, ülkemizde ders etkinliği olarak daha yeni kullanılmaya başlandığı, özellikle fen eğitiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların alan yazında sayılı olduğu göz önüne alındığında incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışmada, sınıf ikliminin bu teknolojiler kullanıldığında nasıl etkileneceği hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmek için bir fırsat yaratacağı düşüncesiyle, yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesi için, web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş etkinlikler geliştirerek öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma, hem öğretmenin kendini geliştireceği hem de öğrencilerinin öğrenmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenme ortamlarını geliştirmeyi amaçladığı için eylem araştırması olarak planlanmıştır. Bu araştırmanın konu ve uygulamaları 2018 yılında yayımlanan ve araştırma sürecinde uygulamada olan Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Öğretim Programına göre hazırlanmıştır. Hazırlanan ekinlikler yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesine yöneliktir. Araştırmada Işığın soğurulması konu alanı ile ilgili "F.7.5.1.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder." Kazanımına yönelik Padlet, Edpuzzle ve Plickers gibi web 2.0 araçlarıyla, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ders etkinlikleri geliştirilmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'deki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar iki yedinci sınıfta 59 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmada yedinci sınıf Işığın madde ile etkileşimi ünitesindeki "Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder." kazanımını içeren konu, web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ders etkinlikleriyle yürütülmüştür. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda grup arkadaşlarıyla fikir paylaşımı yaparak yaratıcı fikirler üretmişlerdir. gruplar, Padlet ortamında oluşturulan sanal fen günlüklerinde, web 2.0 araçları ile yapılan etkinlerin fikir paylaşımı yapma ve işbirliği içinde çalışma imkanı sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Gruplar yapılan etkinliklerden sayesinde arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Gruplar en çok plickers ile yarışalım etkinliğini sevdiklerini ve bu etkinlikteki karekod ile soruları cevaplamalarının ilgilerini çektiğini söylemişlerdir. Ayrıca Etkinlerin uygulanma aşamasında da öğrencilerin sözel olarak etkinlikleri eğlenceli buldukları, öğrenmelerini kolaylaştırdığını, ve etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada yedinci sınıf Işığın madde ile etkileşimi ünitesindeki "Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder." kazanımını içeren konu, web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ders etkinlikleriyle yürütülmüştür. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda grup arkadaşlarıyla fikir paylaşımı yaparak yaratıcı fikirler üretmişlerdir. gruplar, Padlet ortamında oluşturulan sanal fen günlüklerinde, web 2.0 araçları ile yapılan etkinlerin fikir paylaşımı yapma ve işbirliği içinde çalışma imkanı sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Gruplar yapılan etkinliklerden sayesinde arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Gruplar en çok plickers ile yarışalım etkinliğini sevdiklerini ve bu etkinlikteki karekod ile soruları cevaplamalarının ilgilerini çektiğini söylemişlerdir. Ayrıca Etkinlerin uygulanma aşamasında da öğrencilerin sözel olarak etkinlikleri eğlenceli buldukları, öğrenmelerini kolaylaştırdığını, ve etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Web2 Araçları, Padlet, Plickers, Eylem Araştırması

Kaynakça

Bolatli, Z.,& Korucu, A. T. (2018). Secondary School Students' Feedback on Course ProcessingandCollaborative Learning with Web 2.0 Tools-Supported STEM Activities. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 456-478.

Daşkın, Z. (2017). A Study Of FacultyMembers' AndInstructors' Awareness, RoutınesandUse Of Web 2.0 Tools InForeıgn Language Teachıng (Master'sthesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Griffin, K. L.,&Ramachandran, H. (2010). Scienceeducationandinformationliteracy: A grass-rootsefforttosupportscienceliteracy in schools. *Science&Technology Libraries*, *29*(4), 325-349.

Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara : Pegem Akademi, 2009.

Harris, A. L.,&Rea, A. (2009). Web 2.0andvirtualworldtechnologies: A growingimpact on IS education. *Journal of Information SystemsEducation*, *20*(2), 137.

İbrahim, Özer., Bilici, S. C., & Karahan, E. Fen Bilimleri Dersinde Algodoo Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 28-40.

Maldonado, H.,&Pea, R. D. (2010, April). LET's GO! totheCreek: Co-design of waterqualityinquiryusing mobile sciencecollaboratories. In *Wireless, Mobile andUbiquitous Technologies in Education (WMUTE), 2010 6th IEEE internationalconference on* (pp. 81-87). IEEE.

Solomon, G.,&Schrum, L. (2014). *Web 2.0 : how-toforeducators*. Eugene, Oregon ; Washington, District of Columbia : International SocietyforTechnology in Education.

(24797) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Güneş ve Ay Tutulmalarına Yönelik Görüşlerinin Analizi

SALİH GÜLEN
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT AYAZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca uzay ve astronomi ile ilgili birçok inanç ve değerlere sahip olmuştur. Yıldızlara yönelik inanç ve değerler, gökyüzüne yönelik inanç ve değerler gibi örneklemeler yapılabilinmektedir. Güneş'e yönelik inanç ve değerlerde oldukça fazladır. Özellikle güneş tutulması birçok kavim ve topluluk için mistik ve ruhani bir olay olarak algılanmıştır. Aslında bazı topluluklarda Ay tutulması da benzer bir değer yargısına sahiptir (Gülen ve Demirkuş, 2014; Harman, 2016). İnsanlar özellikle yaşadıkları toplumların etkisi ile bu değer yargılarına sahip olmaktadırlar. Toplumsal inanış, doğa olayları ve tarihi hikaye veya efsaneler yolu ile güneş ve Ay tutulması gibi doğa olaylarına yönelik farklı ve gerçek olmayan inanışlar oluşabilmektedir (Demirkuş, 2019). Günümüzde birçok eğitimsel faaliyet ile insanların bu doğa olaylarına yönelik doğru bilgiler edinmeleri ve bu olayların bilimsel temellerinin anlaşılması hedeflenmektedir. Özellikle okul ortamında fen bilimleri eğitimi ile öğrencilerin toplumsal bazı inanışların aksine doğru ve bilimsel veriler kazanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarının bilimsel temellerini, oluşum nedenlerini, hangi zamanlarda gerçekleşebileceğini, etkilerini, gözlemlerini gibi bilgilerin kazanmaları hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). MEB (2018) müfredatında öğrencilerin bilimsel bilgilerle bu konuların öğrenilmesi için her sınıf düzeyinde belli kazanımları oluşturmaktadır. Okul ortamında bu kazanımların elde edildiği belirlenmektedir (Yılmaz, Türkoğuz ve Şahin, 2014).

Yapılan literatür taramasında Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesine yönelik bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik çalışmalarda mevcuttur (Harman, 2016). Özellikle bu konulardaki kavram yanılgıları ile ilgili çalışmalarda yaygındır (Taşcan ve Ünal, 2013). Fakat öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik bilgilerinin farklı ölçme araçları ile benzer sonuçlar verdiği çalışmalarda gerekmektedir. Güneş ve Ay tutulmalarının nasıl ve neden gerçekleştiği gibi konularda öğrencilerimizin fikirlerinin sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerinin çizimlerine yansıma durumu da göz önünde bulunması gereken bir diğer önemli noktadır. Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki bilgilerinin analizi yapılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik görüşleri nelerdir? Söz konusu bu sorunun cevaplaması ile araştırma amacının gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde hem nitel hem de nicel veriler ile araştırma problemlerinin çözümünde eksik yönlerin kapanması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2009; Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmada benzeşik (homojen) örneklem kullanılmıştır. Benzeşik örneklemdeki amaç verilerin etkili bir şekilde toplanabilmesi için benzer özellikteki grupların bir konudaki durumunun belirlenmesidir (Creswell, 2013). Nitekim araştırma 2018-2019 eğitim öğretim sezonunda Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet okulunda 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmaya gönüllülük ilkesine bağlı olarak toplamda 76 öğrenci katılmıştır (Resim çizimine tüm öğrenciler katılırken tam yapılandırılmış görüşme formunu 5 öğrenci boş bırakmıştır). Katılımcıların sosyo ekonomik durumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının ailesi çiftçilik ile uğraşmaktadırlar. Ayrıca bazıları hayvancılıkta yapmaktadır. Temel geçim kaynakları arpa, buğday, küçük ve büyük baş hayvancılıktır. Katılımcıların 2018-2019 eğitim öğretim sezonunun birinci döneminde Güneş ve Ay tutulması konusundaki tüm kazanımları öğrenmişlerdir.

Veri toplama araçları

Nicel verilerin toplanmasında Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik resim çizme formu kullanılmıştır. Bu formun kullanılma amacı öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik bilgilerini yansıtma derecesini tespit edebilmektir. Nitel veriler ise tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilerek Güneş ve Ay tutulmaları bilgisi sorgulanmıştır.

Tam yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki soru kullanılmıştır.

1. Güneş ve Ay tutulmaları hakkında neler biliyorsunuz?

Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının verileri Microsoft Excel programının yardımıyla analiz edilmiştir. Betimsel ve içerik analizleri ile frekans ve yüzde değerleri gibi teknikler kullanılmıştır.

Tam yapılandırılmış görüşme formu verileri öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından hem betimsel hem de içerik olarak analiz edilmiştir. Her iki analiz yöntemi ile elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Resimler beş kriterde 1'er puanla değerlendirilmiştir. Çizilen resimlerden elde edilen puanlar puanlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Bu puanlar yüzlük puan sistemine dönüştürülmüştür.

İnsanlar tarafından mistik ve ruhani bir olay olarak görülen Güneş ve Ay tutulmalarının oluşumlarının bilimsel açıklamasının bilinmesi önemlidir. Güneş ve Ay tutulmalarının nasıl ve neden gerçekleştiği gibi konularda öğrencilerimizin fikirlerinin sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerinin çizimlerine yansıma durumu da göz önünde bulunması gereken bir diğer önemli noktadır. Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki bilgilerinin analizi yapılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik görüşleri nelerdir? Söz konusu bu sorunun cevaplaması ile araştırma amacının gerçekleşeceği düşünülmektedir. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel veriler resim çizme formu ile nitel veriler ise tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde puanlama ve değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmada homojen örneklem yöntemi ile 76 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların sosyo-ekonomik özelliklerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının ailesi çiftçilik ile uğraşmaktadırlar. Ayrıca bazıları hayvancılıkta yapmaktadır. Temel geçim kaynakları arpa, buğday, küçük ve büyük baş hayvancılıktır. Verilerin analizi sonucu; katılımcılara göre Ay tutulması Dünya'nın Güneş ile Ay arasına girmesi sonucu oluşmaktadır. Bazı öğrencilerin Güneş'in Dünya ile Ay arasına girdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ay tutulmasında Ay'ın kızıla kaçan rengi de belirtilmiştir. Güneş tutulması Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girmesi sonucu olmaktadır. Öğrencilerin bazıları her yerde gölge olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çizilen resimlerin analizi sonucunda katılımcıların Güneş tutulmasına yönelik bilgi düzeylerinin "çok iyi" düzeyde iken Ay tutulmasına yönelik bilgi düzeyinin ise "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgilerin resimlerdeki bilgilerle orantılı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkında doğru ve bilimsel bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçların dışında tesadüfü olarak öğrencilerin bazı kavram yanılgılarına da sahip oldukları tespit edilmiştir. Güneş ve Ay tutulmalarının karıştırılması tespit edilen bir diğer sonuçtur. Sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucu; katılımcılara göre ay tutulması Dünya'nın Güneş ile Ay arasına girmesi sonucu oluşmaktadır. Güneş tutulması Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girmesi sonucu olmaktadır. Ayrıca çizilen resimlerin analizi sonucunda katılımcıların Güneş tutulmasına yönelik bilgi düzeylerinin "çok iyi" düzeyde iken Ay tutulmasına yönelik bilgi düzeyinin ise "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgilerin resimlerdeki bilgilerle orantılı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkında doğru ve bilimsel bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçların dışında tesadüfü olarak öğrencilerin bazı kavram yanılgılarına da sahip oldukları tespit edilmiştir. Güneş ve Ay tutulmalarının karıştırılması tespit edilen bir diğer sonuçtur.

Anahtar Kelimeler : Ay tutulması, Güneş tutulması, Öğrenci görüşleri

Kaynakça

Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Attitudes of science teachers towards environmental problems and their metaphorical perceptions for environmental pollution. Kastamonu Education Journal, 25(3), 1147-1164.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Manual of data analysis for social sciences. Ankara: Pegem Academy.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative research methods (Trans. Ed.: Whole, M., & Demir, S.B.). Ankara: Political Publications Distribution.

Çepni, S. (2010). Introduction to research and project work. Trabzon: Celepler Printing.

Demirkuş, N. (2019). Biyolojide önemli kavramlar. Erişim tarihi: 09.04.2019. http://www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr/ders/kav.htm

Glesne, C. (2013). Introduction to qualitative research (Trans. Ed .: Ersoy, A., & Yalcinoglu, P.). Ankara: Anı Publishing.

Gülen, S., & Demirkuş, N., (2014). Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 1-19.

Harman, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin güneş ve ay tutulmaları ile ilgili zihinsel modelleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), 176-192

Merriam, S. B. (2013). A guide for qualitative research design and implementation (Trans. Ed .: Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). London: Sage Publication.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). İlk ve Ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8 sınıf öğrencileri fen bilimleri programı. Ankara: MEB yayınları

Taşcan, M. & Ünal, İ. (2013). Temel astronomi bilgileri açısından fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının karşılaştırılması. International Symposium on Changes and New Trends in Education, Konya,

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Qualitative research methods in the social sciences. Ankara: Seçkin Publishing.

Yılmaz, E., Türkoğuz, S., & Şahin, M. (2014). Güneş sistemi ve uzay konularına yönelik kavram yanılgılarının günlük yaşama etkisi üzerine öğretmen görüşleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 37-44.

(24804) Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersi Yazılı Sorularının Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

EBRU ATAŞ **PERİHAN GÜNEŞ**

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen Bilimleri öğretim programının felsefesini araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşım oluşturmaktadır. Öğrencileri taklitçiliğe itmek yada ezbere yöneltmekten ziyade, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşama entegre etmek, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere yönelik çözümler üretmek, araştırma ve merak duygularını geliştirmek eğitim felsefemizin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilere hazır bilgi vermektense öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını olanaklı kılmak, ezber yerine zihinlerinde yapılandırmalarını hedefleyerek anlamlı bir öğrenme oluşturmak, muhakeme becerilerini geliştirmek ve öğrencilerde 21. yüzyıl becerileri olarak tanımladığımız; yaratıcı düşünme, iletişim, iş birlikli öğrenme ve girişimcilik özelliklerini ortaya çıkarmak adına verilecek eğitim son derece önem kazanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenmek, nasıl öğreneceğimizin farkına varmak eğitimde önemli bir unsurdur. Öğrenmenin başlaması için soru sormak, sorulan sorulara cevap almak veya cevapları bulmaya çalışmak gerekir (MEB, 2017). Öğretmenler hem öğretim programının belirttiği felsefeyi hem de fen öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandırmak amacıyla, öğrenme ortamını düzenlemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikler geliştirmeli, öğrencileri bilgi, kavrama düzeyinden çok analiz ve sentez basamaklarına çıkaracak eğitim faaliyetlerinde bulunmalıdırlar. Bu faaliyetlerden birisi de öğrencilerde üst düzey bilgi ve becerileri ortaya çıkarmayı sağlayan, öğrencilerde belli bir davranış değişikliği meydana getirmeyi hedefleyen sorular sormaktır. Öğrenme ve öğretmede önemli bir yere sahip olan bu tür sorular, öğrencilerin üst düzey düşünmelerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Büyükalan, 2004). Uygun nitelikte sorular sorabilen eğitimcilerin, eğitimin niteliğini arttırılabileceğine inanılmaktadır (Karamustafaoğlu, Sevim, Karamustafaoğlu ve Çepni, 2003). Eğitimcilerin Bloom Taksonomisi' ne göre soru hazırlayıp öğrencilere sorması, öğrencilerin üst düzey düşünebilen bireyler olmasına katkı sağlaması bakımından önem kazanmaktadır (Baysen, 2006). Bloom taksonomisi alt ve üst düşünme becerilerini kapsayan bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere toplam altı basamaktan oluşmaktadır. Senemoğlu (2009) ve Pickard (2007), Bloom taksonomisinde basitten karmaşığa hiyerarşik bir sıralamanın olduğunu, en alttaki hedefin öğrenilmeden bir sonraki basamağa ulaşılamayacağına vurgu yapmışlardır. Ancak gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili gelişmeler sonucunda 1956 yılında gündeme gelen Bloom taksonomisinin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Başbay, 2007; Hanna, 2007). İlerleyen zaman sürecinde öğrenmeye ilişkin yeni anlayışlar ve yapısalcı öğrenme kuramı temelli öğrenme anlayışının öne çıkması ile var olan Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel özellikleri ölçmede yetersiz kaldığının düşünülmesi (Ayvacı ve Türkdoğan 2010), analiz ve değerlendirme basamaklarında ortaya çıkan anlaşmazlıklar, öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesi gibi nedenlerden dolayı Bloom taksonomisi yeniden yapılandırılmıştır.

Revize edilen Bloom taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bilgi boyutu kendi içerisinde olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür ve bilimsel farkındalık boyutu olarak dört alt başlıktan oluşurken bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yeniden yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Böylece yeniçağa ve öğrenme hedeflerine uygun bir güncellik kazanmıştır. Hem Bloom taksonomisinin hem de yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin amacı; öğrencilerin hedef davranışlara ulaşabilmeleri için öğretmene yol göstermek ve öğrencilerin geldiği bilişsel seviyeyi ortaya çıkarabilmektedir. Fen eğitiminde yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yazılı sorularını inceleyen (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010); öğretim programındaki kazanımları inceleyen (Zorluoğlu Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017); ilkokul öğretim programını inceleyen (Yolcu, 2019) çalışmalar mevcuttur. Yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması bu çalışmamızı önemli hale getirmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma Fen Bilimleri öğretmenlerinin altıncı sınıf fen öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik hazırladıkları sınav sorularını yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre doküman incelemesi yönteminde gerçekleştirilen analizler, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyalleri konu alır. Araştırma konusuyla ilgili bilgi ve belgelerin toplanması ve belirli kural ya da sistem dâhilindeki kodlarla incelenmesi sürecini içerir (Çepni, 2014).

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde yer alan küçük ölçekli bir ilin il merkezinde görev yapan 13 Fen Bilimleri öğretmeni tarafından 2018-2019 öğretim yılının güz yarıyılında 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler için hazırlanmış olan toplam 26 adet sınav kağıdı oluşturmaktadır. Sınav kağıtlarının 13 tanesi birinci yazılı sorularını, diğer 13 sınav kağıdı ise ikinci yazılı sorularını oluşturmaktadır. Birinci yazılı sınavda 278, ikinci yazlı sınavda 265 olmak üzere toplam 543 sınav sorusu incelenmiş ve sınav soruları yeniden yapılandırılmış Bloom taksomisine göre analiz edilmiştir. Yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin bilgi boyutu

ve bilişsel süreç boyutu göz önüne alınarak birinci sınav ve ikinci sınav soruları iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Çalışmada planlayıcılar arası güvenirlik katsayısı, Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucu kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı 0.91 olarak belirlenmiştir. Uyuşmanın %80 ve üzerinde çıkması, değerlerin güvenilir olması açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Uzlaşılamayan kodlar araştırmacılar tarafından tekrar tartışılarak yeniden incelenmiş olup, üzerlerinde görüş birliği sağlanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarda soru türlerine de bakılarak soru türleri spss22 paket programında analiz edilmiş soru türlerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklere aktarılmıştır.

Bu çalışma, Fen Bilimleri öğretmenlerinin altıncı sınıf fen öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik hazırladıkları sınav sorularını yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre incelemeyi hedeflemektedir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre doküman incelemesi yönteminde gerçekleştirilen analizler, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyalleri konu alır. Araştırma konusuyla ilgili bilgi ve belgelerin toplanması ve belirli kural ya da sistem dâhilindeki kodlarla incelenmesi sürecini içerir (Çepni, 2014). Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde yer alan küçük ölçekli bir ilin il merkezinde görev yapan 13 Fen Bilimleri öğretmeni tarafından 2018-2019 öğretim yılının güz yarıyılında 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler için hazırlanmış olan toplam 26 adet sınav kağıdı oluşturmaktadır. Sınav kağıtlarının 13 tanesi birinci yazılı sorularını, diğer 13 sınav kağıdı ise ikinci yazılı sorularını oluşturmaktadır. Birinci yazılı sınavda 278, ikinci yazlı sınavda 265 olmak üzere toplam 543 sınav sorusu incelenmiş ve sınav soruları yeniden yapılandırılmış Bloom taksomisine göre analiz edilmiştir. Yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu göz önüne alınarak birinci sınav ve ikinci sınav soruları iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Çalışmada planlayıcılar arası güvenirlik katsayısı, Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucu kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı 0.91 olarak belirlenmiştir. Uyuşmanın %80 ve üzerinde çıkması, değerlerin güvenilir olması açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Uzlaşılamayan kodlar araştırmacılar tarafından tekrar tartışılarak yeniden incelenmiş olup, üzerlerinde görüş birliği sağlanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarda soru türlerine de bakılarak soru türleri spss22 paket programında analiz edilmiş soru türlerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklere aktarılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programının felsefesi olan araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşıma uygun sorular hazırlamadıkları ortaya çıkmıştır. Sınav kağıtlarında öğrencilerin bilgiyi kullandığı, analiz ettiği, eleştirel düşünmesine olanak sağladığı sorular yerine öğrencileri ezbere iten soruların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Sınav kağıtlarında çoğunlukla hatırlamaya ve anlamaya yönelik sorular yer aldığı, tersine analiz, değerlendirme ve yeniden yaratma gibi öğrencileri üst düzey düşünmeye yönelten soruların ise oldukça sınırla sayıda olduğu tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci sınav soruları ayrı ayrı incelendiğinde, birinci sınavda soruların %80'i hatırlama düzeyinde iken, %0.8 çözümleme ve değerlendirme basamaklarında yer almaktadır. Yine aynı şekilde ikinci sınav için hatırlama ve anlama düzeyi % 94.7 iken uygulama, çözümleme ve değerlendirme düzeyi toplamda % 4.9' dur. Soruların sadece %0,4' ünün yeniden oluşturma basamağında olması dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden alınan sınav kağıtlarında yer alan soru türleri incelendiğinde de çoktan seçmeli soruların tüm öğretmenler tarafından tercih edildiği bunun yanı sıra açık uçlu soruların ise sadece iki (%15,4) öğretmen tarafından sorulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler eşleştirme, boşluk doldurma ve doğru yanlış türü soruları da tercih emişlerdir. Ülkemizde yapılan merkezi sınavların çoktan seçmeli soru türünde yapılması, bunun yanı sıra çoktan seçmeli soruların ulaşılmasının kolay olması, okunmasının kolay olması, değerlendirmesinin objektif olması öğretmenleri bu soru türlerine yönelten nedenler arasında sıralanabilir. Öğrencilerden beklenen bilgiyi kendi öğrenmesi, anlamlı öğrenmenin sağlanması, ilerde karşılaştığı problemlere çözüm üretilmesi beklenirken maalesef öğrencilere sorulan sorular bunun tam tersini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programının felsefesi olan araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşıma uygun sorular hazırlamadıkları ortaya çıkmıştır. Sınav kağıtlarında öğrencilerin bilgiyi kullandığı, analiz ettiği, eleştirel düşünmesine olanak sağladığı sorular yerine öğrencileri ezbere iten soruların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Sınav kağıtlarında çoğunlukla hatırlamaya ve anlamaya yönelik sorular yer aldığı, tersine analiz, değerlendirme ve yeniden yaratma gibi öğrencileri üst düzey düşünmeye yönelten soruların ise oldukça sınırla sayıda olduğu tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci sınav soruları ayrı ayrı incelendiğinde, birinci sınavda soruların %80'i hatırlama düzeyinde iken, %0.8 çözümleme ve değerlendirme basamaklarında yer almaktadır. Yine aynı şekilde ikinci sınav için hatırlama ve anlama düzeyi % 94.7 iken uygulama, çözümleme ve değerlendirme düzeyi toplamda % 4.9' dur. Soruların sadece %0,4' ünün yeniden oluşturma basamağında olması dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden alınan sınav kağıtlarında yer alan soru türleri incelendiğinde de çoktan seçmeli soruların tüm öğretmenler tarafından tercih edildiği bunun yanı sıra açık uçlu soruların ise sadece iki (%15,4) öğretmen tarafından sorulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler eşleştirme, boşluk doldurma ve doğru yanlış türü soruları da tercih etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisi, öğretmen, yazılı soruları

Kaynakça

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi, 7* (1)13-25.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 21-28.

Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi, *Ege Eğitim Dergisi, 8*(1), 65-88.

Büyükalan, F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı.* Ankara: Asil YAYIN Dağıtım Ltd, Şti.

Çepni, S., (2014). Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları. S. Çepni (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi,* 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: ımplications for music education. *Arts Education Policy Review, 108*(49), 7-16.

Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. ve Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish high-school chemistry-examination questions according to Bloom's Taxonomy. *Chemistry Education: Research and Practice, 4*(1), 25-30

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20*, 193-200.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar).* Erişim tarihi: 17 Ocak 2019, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(2), 113-118.

Yolcu, H.H. (2019). İlkokul Öğretim Programı 3 ve 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Açısından Analizi ve Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online. 18*(1), 253-262.

Pickard, M.J. (2007). The new Bloom's taxonomy: An overvıew for family and consumerscıences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education, 25*(1), 45-55

Zorluoğlu, S.L., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *6* (1), 1-15.

(24805) Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Kavramları Hakkındaki Algılarının Değerlendirilmesi

AYŞEGÜL KINIK TOPALSAN **DİLEK ÖZALP**

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yy becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Son yıllarda tüm dünya ülkelerinde, ilkokul ve ortaokullarda yaşanan sıkıntıların çoğu nitelikli öğretmen yetişmemesinden kaynaklanmaktadır. Okulun başarısı da öncelikle görev yapan öğretmenlerinin kalitesine ve yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır (Hagger, Burn, Mutton & Brindley, 2008). Öğretmenlerin de öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirildikleri düşünüldüğünde bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir (Okçabol, 2000; Türkoğlu, 1991). Öğretmen adaylarının hedeflenen niteliklerle ve 21. yy becerileri ile donatılması için, üniversitelerde verilen eğitim içeriklerinin de değiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının teorik olarak aldıkları derslerin yerine farklı alanlarda uygulama, araştırma ve sorgulama yaparak öğrenebilecekleri ders içeriklerin, eğitim fakültelerinin programlarına yerleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının niteliğini arttıracak uygulamalı öğretmen eğitimi araştırmalarında, bilgiye kendi ulaşan ve sorgulama yaparak öğrenen öğretmenlerin sınıf içi performanslarının arttığı ve öğrencileri daha iyi motive ettikleri tespit edilmiştir. (Busch, Pederson, Espin & Weissenberger, 2001; Goddard & Foster, 2001; Hebert & Worthy, 2001; Yost, Forlenza-Bailey, & Shaw, 1999). Yapılan çalışmalar, bilimsel sorgulama yaparak eleştirel düşünme becerilerini geliştiren öğretmenlerin, sınıf ortamında ortaya çıkan problemlerle daha iyi baş edebildiklerini göstermektedir. (Dewey, 1933; Schôn, 1987; Van Manen, 1977). Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreci boyunca problem çözme kapasitelerinin arttırılması, problemleri yönetme ve çözme becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir (Yost, 2006).

Güncellenmiş fen bilimleri öğretim programı içerisinde belirtilmiş olan hedefler temel alındığında sınıf öğretmenlerine çok iş düşmektedir. 3 ve 4. sınıf seviyesinde Fen Bilimleri kavramları konusunda öğretim yapacak olan öğretmenlerin, öğrencilerine sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenebilmeleri için Fen Bilimleri kavramlarını yorumlama, sorgulama ve günlük hayata adapte edebilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yılı döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne kayıtlı 1. sınıf ve 3. sınıf 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri kavramları hakkındaki algılarını değerlendirmek amacı ile araştırmacılar tarafından 27 kavram belirlenmiştir. Bu kavramlar; derişim, ağırlık, çözelti, yoğunluk, ısı, sıcaklık, saf madde, bileşik, element, fiziksel değişim, kimyasal değişim, kimyasal reaksiyon, asit, baz, erime, çözünme, basınç, hacim, enerji, akım, amper, alaşım, cisim, atom, ivme, eylemsizlik ve newton'dur. Belirlenen bu kavramla ilgili olarak üç boyutlu bir tablo oluşturulmuş ve adaylar tarafından doldurulması istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri alınma aşamasında ilk olarak belirlenen kavramı operasyonel olarak tanımlamaları, ikinci ve üçüncü adım olarak da adaylardan belirlenen kavramla ilişkili akıllarına gelen üç ifade bulmaları ve günlük hayattan da kavramla ilgili bir örnek vermeleri istenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılardan elde edilen tüm yazılı materyallerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu yazılı materyaller mektuplar, günlükler, albümler, günlükler, anı defterleri, kişisel dokümanlar, proje süresince elde edilebilecek yazılı materyaller, etkinlik notları olabilir (Merriam, 1998). Yapılan doküman incelemesinde öğretmen adaylarından toplanan tüm veriler bir araya getirilerek içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde veriler birbirine benzeyen kavramlar ve temalar etrafında toplanarak, okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlanmıştır (Creswell, 2014)Araştırmada belirlenen kavramla ilgili ortaya çıkan tüm tanımlamalar, örnekler ve ifadelerle ilgili olarak frekans ve yüzde tabloları hazırlanmıştır.

Güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, bilimsel sorgulama, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Yeni programda yer alan öğrenme süreci, keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır. Güncellenmiş fen bilimleri öğretim programı içerisinde belirtilmiş olan hedefler temel alındığında sınıf öğretmenlerine çok iş düşmektedir. 21. yy becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Son yıllarda tüm dünya ülkelerinde, ilkokul ve ortaokullarda yaşanan sıkıntıların çoğu nitelikli öğretmen yetişmemesinden kaynaklanmaktadır. Okulun başarısı da

öncelikle görev yapan öğretmenlerinin kalitesine ve yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır. 3 ve 4. sınıf seviyesinde Fen Bilimleri kavramları konusunda öğretim yapacak olan öğretmenlerin, öğrencilerine sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenebilmeleri için Fen Bilimleri kavramlarını yorumlama, sorgulama ve günlük hayata adapte edebilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda yapılan araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yılı döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği böülümünde okuyan 1. sınıf ve 3. sınıf 90 öğretmen adayının Fen Bilimleri kavramları hakkındaki algılarını değerlendirmek amacı ile araştırmacılar tarafından belirlenen 27 kavram hakkında ki görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınma aşamasında ilk olarak belirlenen kavramı operasyonel olarak tanımlamaları, ikinci ve üçüncü adım olarak da adaylardan belirlenen kavramla ilişkili akıllarına gelen üç ifade bulmaları ve günlük hayattan da kavramla ilgili bir örnek vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan tüm veriler bir araya getirilerek içerik analizi yapılmış ve belirlenen kavramla ilgili ortaya çıkan tüm tanımlamalar, örnekler ve ifadelerle ilgili olarak frekans ve yüzde tabloları hazırlanmıştır.

Yapılan araştırmada, adayların bir çok kavramla ilgili yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kavramla ilgili akıllarına gelen üç ifadenin ve günlük hayattan verilen örneklerin, belirlenen kavramla ilgi seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle kavramlarla ilgili olarak günlük hayatla bağlantı kuramadıkları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada, adayların bir çok kavramla ilgili yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kavramla ilgili akıllarına gelen üç ifadenin ve günlük hayattan verilen örneklerin, belirlenen kavramla ilgi seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle kavramlarla ilgili olarak günlük hayatla bağlantı kuramadıkları belirlenmiştir.

3. sınıf seviyesindeki öğretmen adayları, üniversite bünyesinde genel fizik ve kimya dersleri almış olmalarına rağmen, 1. sınıf seviyesinde eğitim gören öğretmen adaylarından çok daha farklı yorumlamalar yapmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmı derişim, amper ve eylemsizlik kavramlarında hiç yorum yapmamıştır. Bu kavramlarda yapılan yorumlamaların da kavramla hiçbir ilgisi olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bazılarının da kavramı tam olarak tanımlayabildiği ama günlük hayata adapte edebilme konusunda da fazlası ile sıkıntı yaşadığı belrlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri, kavram yanılgıları, düşünme becerileri

Kaynakça

Aypay, A., Erdogan, M. ve Sozer, M.A (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS–1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (10), 1417-1435.

Brown, P.L., Abell, S.K., Demir, A. & Schmidt, F.J. (2006). College science teachers' views of classroom inquiry. *Science Education*, 90, 784-802

Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A. & Weissenberger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perception of a first-year teacher. *The Journal of Special Education*, 35(2), 92-99.

Center for Inquiry-Based Learning (2008). *Inspired issue brief: inquiry-based teaching*. http://www.ciblearning.org. adresinden 9 mart 2018 tarihinde alınmıştır.

Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Factors related with students' science achievement: A modeling study, *Education & Science*, 32, 36-48.

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process* . (2nd revised edition), Boston

Goddard, J.T. & Foster, R.Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17,349-365

Hagger, H., Burn, K, Mutton and T. & Brindley,S. (2008). Practice makes perfect? Learning to learn as a teacher. *Oxford Review of Education*, 34(2), 159-178.

Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 879-911

Hubbard, P &Abell, S. (2005). Setting sail or missing the boat: comparing the beliefs os preservice elementary teachers with and without an inquiry-based physics course. *Journal of Science Teacher Education,* 16, 5-25

Kocagül, M. (2013). *Sorgulamaya dayalı mesleki gelişim etkinliklerinin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine, öz-yeterlik ve sorgulamaya dayalı öğretime ilişkin inançları etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kula, G. Ş. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P. & Enders, C. (2004). Professional Development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1021-1043

Meyer, D. Z., Meyer, A. A., Nabb, K. A., Connell, M. G. & Avery, L. M. (2013). A theoretical and empirical exploration of ıntrinsic problems in designing ınquiry activities, *Research in Science Education*, 43, 57–76.

Nakiboğlu, C. ve Ertem, H. (2009). *Laboratuvar yöntemi kullanılarak 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri düzeylerinin belirlenmesi*. Eğitimde Yeni Yönelimler-5: "Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu", Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir

Nas, R. (2000). *Eğitim fakültesi ve sınıf öğretmenliği için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi programı, yöntem ve teknikler.* Ezgi Yayınları, Bursa

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge University Press, Cambridge, UK

Taşkoyan, N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yost, D.S., Forlenza-Bailey, A. & Shaw, S.F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse, and field experiences in education. *The Professional Educator*, 21(2), 1-14

(24838) Ortaokul 5. Sınıf 'İnsan ve Çevre' Ünitesine Yönelik Çevre Başarı Testi Geliştirilmesi

ÖZGE ÇİÇEK ŞENTÜRK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT SELVİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevrenin önemi, biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemi, nesli tükenme tehlikesi altında olan bitki ve hayvan türleri, insan-çevre etkileşiminin önemi, gelecekte oluşabilecek çevre sorunları ve bu sorunların çözümleri gibi konularla ilgili olarak insanların bilgi ve bilinç sahibi olmaları sağlanmazsa her geçen gün artan, canlı yaşamını zorlaştıran çevre sorunları ve bu sorunların çözümü ile ilgili adım atmak da oldukça zorlaşır. Çevre konusunda bilgi sahibi ve olumlu tutum geliştirmiş olan bireylerin doğaya ve çevreye karşı sorumluluk ve çevreyi koruma duygularının da gelişmiş olduğu beklentisi, bireylerin çevresel konularda bilgilerinin artırılması için etkili bir çevre eğitimine işaret etmektedir (Doğan, Çiçek & Saraç, 2018). Bireylerin çevreye yönelik duyarlıklarının ve bilinçli davranışlarının artmasını, çevrenin korunmasına yönelik becerileri kazanmasını hedefleyen çevre eğitiminde, ilk basamağı ilköğretim birinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Erol & Gezer, 2006). Öğrencilerin erken yaşta çevre ile ilgili bilgi sahibi olmalarının ve bilinçlendirilmelerinin sağlanması ile çevrenin varlığı sürdürülebilir (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Kuzu, 2008). Bu bağlamda ortaokul fen bilimleri derslerinde çevreye yönelik konu, kavram ve ünitelere yer verilmektedir. Bu ünitelerde yer alan kazanımların amacına ulaşıp ulaşmadığının uygun ölçme araçlarıyla tespit edilmesi gerekir. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı,ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin "İnsan ve Çevre" ünitesinde yer alan kazanımlarla ilgili bilişsel düzeylerini tespit etmek için bir başarı testi geliştirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Mevcut çalışmada Çevre Başarı Testi (ÇBT)'nin geliştirilme aşamaları, soru havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulamalar, geçerlik ve güvenirlik analizleri ve teste son halinin verilmesi şeklindedir. ÇBT'nin soru havuzu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 5. sınıf fen bilimleri öğretim programında mevcut ünite için bulunan sekiz adet kazanım temel alınarak her bir kazanım için beş soru olmak üzere toplam 40 sorudan oluşturulmuştur. Bu soru havuzu üç öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve iki fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşlerine sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. ÇBT için, öğrencilerin anlayamadıkları soru, kavram ya da kelimelerin, işaretlenme sıklığı az olan çeldiricilerin tespit edilmesi gibi amaçlarla Pilot Öncesi Uygulama-1 ve Pilot Öncesi Uygulama-2 yapılmıştır. Uzman dönütleri ve bu uygulamalar sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılarak son hali verilen 40 soruluk ÇBT, üç farklı ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 273 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden %41.39'u (f=113) kız; %58.61'i (f=160) erkek öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine ait demografik bilgilere bakıldığında, öğrencilerin %34.80'i (f=95) 6.sınıf, %29.67'si (f=81) 7.sınıf, %35.53'ü (f=97) 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler için, öğrencilerin doğru cevaplarına "1"; yanlış veya boş bıraktıkları cevaplara ise "0" girilerek madde analizleri gerçekleştirilmiştir. ÇBT'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında her bir sorunun ve testin tamamının madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi, madde toplam korelasyonu ve KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Çevrenin önemi, biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemi, nesli tükenme tehlikesi altında olan bitki ve hayvan türleri, insan-çevre etkileşiminin önemi, gelecekte oluşabilecek çevre sorunları ve bu sorunların çözümleri gibi konularla ilgili olarak insanların bilgi ve bilinç sahibi olmaları sağlanmazsa her geçen gün artan, canlı yaşamını zorlaştıran çevre sorunları ve bu sorunların çözümü ile ilgili adım atmak da oldukça zorlaşır. Çevre konusunda bilgi sahibi ve olumlu tutum geliştirmiş olan bireylerin doğaya ve çevreye karşı sorumluluk ve çevreyi koruma duygularının da gelişmiş olduğu beklentisi, bireylerin çevresel konularda bilgilerinin artırılması için etkili bir çevre eğitimine işaret etmektedir (Doğan, Çiçek & Saraç, 2018). Bireylerin çevreye yönelik duyarlıklarının ve bilinçli davranışlarının artmasını, çevrenin korunmasına yönelik becerileri kazanmasını hedefleyen çevre eğitiminde, ilk basamağı ilköğretim birinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Erol & Gezer, 2006). Öğrencilerin erken yaşta çevre ile ilgili bilgi sahibi olmalarının ve bilinçlendirilmelerinin sağlanması ile çevrenin varlığı sürdürülebilir (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Kuzu, 2008). Bu bağlamda ortaokul fen bilimleri derslerinde çevreye yönelik konu, kavram ve ünitelere yer verilmektedir. Bu ünitelerde yer alan kazanımların amacına ulaşıp ulaşmadığının uygun ölçme araçlarıyla tespit edilmesi gerekir. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı,ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin "İnsan ve Çevre" ünitesinde yer alan kazanımlarla ilgili bilişsel düzeylerini tespit etmek için bir başarı testi geliştirilmesidir.

Mevcut çalışmada Çevre Başarı Testi (ÇBT)'nin geliştirilme aşamaları, soru havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulamalar, geçerlik ve güvenirlik analizleri ve teste son halinin verilmesi şeklindedir. ÇBT'nin soru havuzu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 5. sınıf fen bilimleri öğretim programında mevcut ünite için bulunan sekiz adet kazanım temel alınarak her bir kazanım için beş soru olmak üzere toplam 40 sorudan oluşturulmuştur. Bu soru havuzu üç öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve

iki fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşlerine sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. ÇBT için, öğrencilerin anlayamadıkları soru, kavram ya da kelimelerin, işaretlenme sıklığı az olan çeldiricilerin tespit edilmesi gibi amaçlarla Pilot Öncesi Uygulama-1 ve Pilot Öncesi Uygulama-2 yapılmıştır. Uzman dönütleri ve bu uygulamalar sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılarak son hali verilen 40 soruluk ÇBT, üç farklı ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 273 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden %41.39'u (f=113) kız; %58.61'i (f=160) erkek öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine ait demografik bilgilere bakıldığında, öğrencilerin %34.80'i (f=95) 6.sınıf, %29.67'si (f=81) 7.sınıf, %35.53'ü (f=97) 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler için, öğrencilerin doğru cevaplarına "1"; yanlış veya boş bıraktıkları cevaplara ise "0" girilerek madde analizleri gerçekleştirilmiştir. ÇBT'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında her bir sorunun ve testin tamamının madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi, madde toplam korelasyonu ve KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

ÇBT için yapılan madde güçlük indeksi analizleri sonucunda, her madde için madde güçlükleri 0,30'un altında ve 0.85'in üzerinde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, ÇBT 'ye madde seçilirken madde ayırt edicilik indekslerinin 0,30 ve üzeri; madde-toplam korelasyon değerinin 0,25' ten yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu analizler ile son hali verilen testte 27 soru bulunmaktadır. Metin (2016) da belirtildiği üzere, 0,70'in üzerinde olması testin güvenilir olduğunu gösteren KR-20 güvenirlik katsayısının, madde analizleri sonucu 27 maddeden oluşan ÇBT için, 0,823 olarak hesaplanması testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ÇBT' ye ait tüm maddeler için ortalama olarak; madde güçlüğünün 0,61, madde ayırt edicilik indeksinin 0, 469 olarak hesaplanması da testin orta güçlükte ve ayırt ediciliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÇBT için yapılan madde güçlük indeksi analizleri sonucunda, her madde için madde güçlükleri 0,30'un altında ve 0.85'in üzerinde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, ÇBT 'ye madde seçilirken madde ayırt edicilik indekslerinin 0,30 ve üzeri; madde-toplam korelasyon değerinin 0,25' ten yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu analizler ile son hali verilen testte 27 soru bulunmaktadır. Metin (2016) da belirtildiği üzere, 0,70'in üzerinde olması testin güvenilir olduğunu gösteren KR-20 güvenirlik katsayısının, madde analizleri sonucu 27 maddeden oluşan ÇBT için, 0,823 olarak hesaplanması testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ÇBT' ye ait tüm maddeler için ortalama olarak; madde güçlüğünün 0,61, madde ayırt edicilik indeksinin 0, 469 olarak hesaplanması da testin orta güçlükte ve ayırt ediciliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Çevre, Başarı testi, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Doğan, Y., Saraç, E. & Çiçek, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözümlerine yönelik algıları, *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(29), 787-804.

Doğan, Y., Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilimi dersi kapsamında gerçekleştirilen alan gezisi deneyimleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 104-120.

Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education. 1*(1), 65-77.

Kuzu, T. (2008). *A*ytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 327–339.

Metin, M. (2016). Nicel veri toplama araçları. İçinde Metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (161-214). Ankara: Pegem.

(24839) Ortaokul Çevre Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi

ÖZGE ÇİÇEK ŞENTÜRK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT SELVİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin amaçlarına yönelik olarak bir davranış ortaya koyması ve bu davranışını sürdürmesini ifade eden motivasyon; öğrenci başarısı üzerinde etkili olan duyuşsal bir faktördür (Ames, 1990; Yılmaz & Huyugüzel Çavaş, 2007). İçsel motivasyon, faaliyetin kendisine odaklanma olarak nitelendirilirken; dışsal motivasyon, fayda sağlama ya da zarardan kaçınma olarak nitelendirilir (Benabou & Tirole, 2003;Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). Motivasyonun, öğrencilerin eleştirel düşünme ve fen öğrenme başarıları üzerinde önemli bir rolü olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Garcia & Pintrich 1992; Napier & Riley 1985). Alanyazında motivasyon ile ilgili araştırmaların, öğrencilerin, özelde çevreye yönelik motivasyonlarına değinmek yerine, genel olarak fen bilimleri dersine, fen başarılarına veya fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına (Pintrich, 2003; Singh, Granville & Dika, 2002; Yaman & Dede, 2007; Uzun & Keleş, 2010; Yenice, Saydam & Telli, 2012) odaklanıldığı görülmüştür. Çevre kirliliğinin insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri, insanın çevreye etkisi, yerel ve küresel çevre sorunları hakkındaki bilgi eksiklikleri, çevreyi koruma ve güzelleştirme faaliyetlerinin azlığı gibi konularla ilgili öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bilinmesi ve çevre bilincinin erken yaşlarda kazandırılmasının önemi göz önüne alındığında ortaokul seviyesindeki öğrencilerin çevreye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte alan yazında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik motivasyon düzeylerini ölçen bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik motivasyon düzeylerinin tespit edilmesini sağlamak üzere 'Ortaokul Motivasyon Ölçeği (OÇMÖ)' nin geliştirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul Çevre Motivasyon Ölçeği (OÇMÖ) geliştirilirken kuramsal çerçevesinin oluşturulması için alan yazın taramaları yapılmıştır. Ayrıca, MEB fen bilimleri öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlar incelenmiş ve ölçeğin 'iç motivasyon' ve 'dış motivasyon' olmak üzere iki boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Üçlü likert türünde (Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Çok Katılıyorum) hazırlanan OÇMÖ'ye ait madde havuzu için toplam 38 madde yazılmış ve bu maddeler için uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda ölçeğin madde sayısı 30'a düşürülmüştür. OÇMÖ'de yer alan maddelerin öğrenciler açısından anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesi amacıyla ölçek Pilot Öncesi Uygulama olarak ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve fen bilimleri öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin yanıtlarken anlamakta en çok zorlandıkları maddelerin olumsuz madde kökleri olduğu tespit edilmiştir. Pilot Öncesi Uygulamanın örnekleminde bulunan üç öğrenci ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlemleri sonucunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmadan, yedi tane maddenin kökü olumlu olarak değiştirilmiştir. OÇMÖ'ye son halinin verilmesi için yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri için, beş farklı ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 677 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Açımlayıcı faktör için örneklemi oluşturan öğrencilerden %51.85'i (f=351) kız; %47.27'si (f=320) erkek öğrencilerden oluşurken; öğrencilerin %0.88'i (f=6) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Bu öğrencilerin %27.33'ü (f=185) 5.sınıf, %25.7'si (f=174) 6.sınıf, %19.79'u (f=134) 7.sınıf, %27.18'i (f=184) 8.sınıfta öğrenim görmektedir. OÇMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için farklı bir örneklem grubundan ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf 410 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde verilerin betimsel analizleri, madde analizleri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aşamaları izlenmiştir.

Bireylerin amaçlarına yönelik olarak bir davranış ortaya koyması ve bu davranışını sürdürmesini ifade eden motivasyon; öğrenci başarısı üzerinde etkili olan duyuşsal bir faktördür (Ames, 1990; Yılmaz & Huyugüzel Çavaş, 2007). İçsel motivasyon, faaliyetin kendisine odaklanma olarak nitelendirilirken; dışsal motivasyon, fayda sağlama ya da zarardan kaçınma olarak nitelendirilir (Benabou & Tirole, 2003;Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). Motivasyonun, öğrencilerin eleştirel düşünme ve fen öğrenme başarıları üzerinde önemli bir rolü olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Garcia & Pintrich 1992; Napier & Riley 1985). Alanyazında motivasyon ile ilgili araştırmaların, öğrencilerin, özelde çevreye yönelik motivasyonlarına değinmek yerine, genel olarak fen bilimleri dersine, fen başarılarına veya fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına (Pintrich, 2003; Singh, Granville & Dika, 2002; Yaman & Dede, 2007; Uzun & Keleş, 2010; Yenice, Saydam & Telli, 2012) odaklanıldığı görülmüştür. Çevre kirliliğinin insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri, insanın çevreye etkisi, yerel ve küresel çevre sorunları hakkındaki bilgi eksiklikleri, çevreyi koruma ve güzelleştirme faaliyetlerinin azlığı gibi konularla ilgili öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bilinmesi ve çevre bilincinin erken yaşlarda kazandırılmasının önemi göz önüne alındığında ortaokul seviyesindeki öğrencilerin çevreye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte alan yazında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik motivasyon düzeylerini ölçen bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik motivasyon düzeylerinin tespit edilmesini sağlamak üzere 'Ortaokul Motivasyon Ölçeği (OÇMÖ)' nin geliştirilmesidir.

Ortaokul Çevre Motivasyon Ölçeği (OÇMÖ) geliştirilirken kuramsal çerçevesinin oluşturulması için alan yazın taramaları yapılmıştır. Ayrıca, MEB fen bilimleri öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlar incelenmiş ve ölçeğin 'iç motivasyon' ve 'dış motivasyon' olmak üzere iki boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Üçlü likert türünde (Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Çok Katılıyorum) hazırlanan OÇMÖ'ye ait madde havuzu için toplam 38 madde yazılmış ve bu maddeler için uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda ölçeğin madde sayısı 30'a düşürülmüştür. OÇMÖ'de yer alan maddelerin öğrenciler açısından anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesi amacıyla ölçek Pilot Öncesi Uygulama olarak ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve fen bilimleri öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin yanıtlarken anlamakta en çok zorlandıkları maddelerin olumsuz madde kökleri olduğu tespit edilmiştir. Pilot Öncesi Uygulamanın örnekleminde bulunan üç öğrenci ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlemleri sonucunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmadan, yedi tane maddenin kökü olumlu olarak değiştirilmiştir. OÇMÖ'ye son halinin verilmesi için yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri için, beş farklı ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 677 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Açımlayıcı faktör için örneklemi oluşturan öğrencilerden %51.85'i (f=351) kız; %47.27'si (f=320) erkek öğrencilerden oluşurken; öğrencilerin %0.88'i (f=6) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Bu öğrencilerin %27.33'ü (f=185) 5.sınıf, %25.7'si (f=174) 6.sınıf, %19.79'u (f=134) 7.sınıf, %27.18'i (f=184) 8.sınıfta öğrenim görmektedir. OÇMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için farklı bir örneklem grubundan ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf 410 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde verilerin betimsel analizleri, madde analizleri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aşamaları izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OÇMÖ'de yer alan maddelerin betimsel analiz sonuçlarına göre elde edilen veriler normal dağılımdan aşırı sapma göstermemiştir. OÇMÖ için yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek, iki boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğin tüm boyutlar için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .78; 'iç motivasyon' boyutu için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .76; 'dış motivasyon' boyutu için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen uyum indekslerinden RMSEA'nın 0.43; SRMR'nin 0.47 ve RMR'nin 0.26 olarak hesaplanması, bu değerlerin, .05'ten küçük olmaları bakımından modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2010). Ayrıca, .90'dan büyük olması iyi uyumu ve .95'ten büyük olması ise mükemmel uyumu gösteren indekslerden GFI'nın .95, NFI'nın .93, NNFI'nın .96 ve CFI'nın .97 olarak hesaplanması OÇMÖ'nün iyi bir model ve yapı geçerliği sağlanmış bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Hu & Bentler, 1999).

Anahtar Kelimeler : Çevre, Motivasyon, Ölçek geliştirme, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record, 91*(3), 409-421.

Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies, 70*(3), 489-520.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.

Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1992). Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, August.

Hu, Li-tze. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. S*tructural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 6*(1), 1-55.

Kline, R. B. (2010). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.

Napier, J.D., & Riley, J.P. (1985). Relationship between affective determinants and achievement in science for seventeen-year-olds. *Journal of Research in Science Teaching, 22*(4), 365–383.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research, 95*(6), 323-332.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 561-584.

Yaman, S. & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 13*(4), 615-638.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 231-247.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6*(3).

(24846) Sıfır Atık Projesinin İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Yeri (İnsan Ve Çevre Ünitesi)

DERYA SÖNMEZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sıfır atık, atıkların daha oluşum sürecinde bertaraf edilmesini sağlayarak hem enerji hem maliyet olarak önemli ölçüde tasarrufun önünü açmaktadır. Bu yüzden sıfır atık uygulaması yalnızca sanayide ve üretimde değil günlük yaşamda da benimsenmelidir. Özellikle tasarrufun toplumun en küçük birimi olan aileye, dolayısıyla bireylere indirgenmesi gerekmektedir. Çünkü gelir-gider dengesinin ilk öğrenildiği yer aile ortamı olup kişinin tasarruf ve tutumluluk değerleri yine ailede şekillenmeye başlayacaktır. Bu yönüyle aile, ülke ekonomisinin tüketim dinamiklerini de belirleyen temel müesseselerden sayılabilir (Hayta, 2008).

Sıfır atık kullanımı ve geri dönüşüm, günden güne önem kazanmaya devam etmektedir. Bireylerde çevre bilinci oluşturmak ve yaşanılan doğaya karşı daha duyarlı bireyler yetiştirmek açısından ilkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere de bu bilinci aşılamak büyük önem arz etmektedir. Çevre bilincini öğrencilere yansıtmak ve benimsetmek açısından ders kitapları çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ders kitapları, sadece eğitim programlarındaki hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış bir öğretim materyali değildir.Aynı zamanda bilgileri planlı ve sıralı bir biçimde irdeleyip açıklayan, öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten öğretim sürecinin vazgeçilmez bir aracıdır (Demirel ve Kıroğlu, 2006). Dolayısıyla ders kitapları içerisinde verilen görseller sadece doğrudan doğruya ilgili konuyu aktarmak için değil aynı zamanda hem bireye hem de topluma kazandırılması istenilen örtük mesajları da barındırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sıfır atık projesinin ülkemizde devlet politikası olarak uygulamaya konulmasıyla birlikte mevcut ders kitaplarındaki yeri araştırılmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında okutulan MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin sıfır atık projesi kapsamında incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı sıfır atık projesi hedefleri doğrultusunda incelenmiştir. MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı "İnsan ve Çevre" ünitesinde yer alan metin ve görseller değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, mevcut bir durumun tespit edilmesini amaçladığından, tarama modelinde düzenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmada verilerin toplanmasında ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Çünkü doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlgili dokümanlardan elde edilen bilgi ve görseller, çözümleme aşamasında içerik analizi tekniğine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatalara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması sürecidir(Balcı, 2016). Görseller incelenirken çevre eğitimi, geri dönüşüm ve sıfır atık temalarıyla alakalı öğelere yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Aynı zamanda Fen Bilimleri 4. sınıfa ait müfredat (2018-2019) incelenmiş ve geri dönüşüm,sıfır atık ile ilgili konular ve bu konulara ait kazanımlara da bakılmıştır. Araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen İlkokul Fen Bilimleri 4. sınıf Ata Yayınevi'ne ait 224 sayfalık ders kitabı incelenmiştir.

Çevre bilincini öğrencilere yansıtmak ve benimsetmek açısından ders kitapları çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ders kitapları, sadece eğitim programlarındaki hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış bir öğretim materyali değildir.Aynı zamanda bilgileri planlı ve sıralı bir biçimde irdeleyip açıklayan, öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten öğretim sürecinin vazgeçilmez bir aracıdır.

Bu araştırmada sıfır atık projesinin ülkemizde devlet politikası olarak uygulamaya konulmasıyla birlikte mevcut ders kitaplarındaki yeri araştırılmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında okutulan MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin sıfır atık projesi kapsamında incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. İlgili dokümanlardan elde edilen bilgi ve görseller, çözümleme aşamasında içerik analizi tekniğine tabi tutulmuştur. Araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen İlkokul Fen Bilimleri 4. sınıf Ata Yayınevi'ne ait 224 sayfalık ders kitabı sıfır atık projesi hedefleri doğrultusunda incelenmiştir. MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı "İnsan ve Çevre" ünitesinde yer alan metin ve görseller değerlendirilmiştir. Görseller incelenirken çevre eğitimi, geri dönüşüm ve sıfır atık temalarıyla alakalı öğelere yer verilip verilmediğine bakılmıştır.

Araştırma bulgularına göre "İnsan ve Çevre" ünitesinin içeriğinde bilinçli tüketici ve geri dönüşüm ile ilgili konulara, sıfır atık projesi ile ilişkili kaynak kullanımı, tasarruf, tutumluluk, geri dönüşüm kavramlarının öğretimine uygun bilgilendirme metinlerine ve görsellere yer

verilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi kapsamında da yer alan kullanılmayan giyeceklerin ve oyuncakların ihtiyaç sahipleri ile paylaşılması, hayvanların su ihtiyaçlarının karşılanması gibi etkinlik örneklerinin yer aldığı görülmüştür. MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında sıfır atık projesi ile ilgili günlük hayata ve okul yaşamına uygun örneklere yer verildiğine rastlanılmıştır. MEB İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında ilgili ünite içerisinde sıfır atık projesini tanıtan bilgilendirme metni ve görsellerin yer alması, sıfır atık projesinin disiplinler arası yaklaşımla ele alınarak etkinlik çeşitlerinin arttırılması önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre MEB İlkokul Fen Bilimleri 4. sınıf ders kitabında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin içeriğinde bilinçli tüketici ve geri dönüşüm ile ilgili konulara, sıfır atık projesi ile ilişkili kaynak kullanımı, tasarruf, tutumluluk, geri dönüşüm kavramlarının öğretimine uygun bilgilendirme metinlerine ve görsellere yer verilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi kapsamında da yer alan kullanılmayan giyeceklerin ve oyuncakların ihtiyaç sahipleri ile paylaşılması, hayvanların su ihtiyaçlarının karşılanması gibi etkinlik örneklerinin yer aldığı görülmüştür. MEB İlkokul Fen Bilimleri 4.sınıf ders kitabında "İnsan ve Çevre" ünitesinde sıfır atık projesi ile ilgili öğrenciler için günlük hayata ve okul yaşamına uygun örneklere yer verildiğine, görsellerin müfredata uygun olarak başarılı bir şekilde dizayn edildiğine rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sıfır Atık Projesi, Fen Bilimleri, Ders Kitabı, İnsan ve Çevre Ünitesi.

Kaynakça

Balcı, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.

Bayazıt Hayta, A. (2008). Ailelerin Tasarruf ve Yatırım Eğilimlerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 345-358.

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (2. Baskı b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Aratırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MEB (2018). Fen Bilimleri 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.

Sıfır Atık. (2018). Mart 16, 2019 tarihinde Sıfır Atık Web Sitesi: http://www.sifiratik.gov.tr

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4.sınıf). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Bilgi Sistemi.

(24857) 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrenme Problemleri Yaşadıkları Konuların, Problem Yaşama Nedenlerinin ve Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi

EMRE YILDIZ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT ŞİMŞEK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri dersi açısından bakıldığında öğrencilerin bazı fen konularına daha fazla ilgi gösterdiği ve bu konuları daha kolay öğrendikleri görülmektedir. Ancak öğrenciler her konuyu aynı düzeyde öğrenememekte ve her konu öğrencilerin ilgisini çekmede aynı düzeyde başarılı olamamaktadır. Bazı konuların öğretimi esnasında öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi ve kaygı düzeylerinin artması onların öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmelerine olumsuz yöndeki etkiler ise öğrenme motivasyonunun daha fazla düşmesine ve kaygı seviyesinin artmasına neden olmakla beraber bu durum karşılıklı olarak birbirini etkilemeye devam etmektedir.

Ortaokul düzeyinde okutulan fen bilimleri dersi kapsamındaki soyut ve karmaşık konuların çokluğu anlaşılmasını ve öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler fen derslerinde öğrenme zorluğu yaşamakta, derse karşı olumsuz tutum geliştirmekte, dersi sevmemekte ve dersten uzaklaşmaktadır (Çavuş, Kulak, Berk & Öztuna Kaplan, 2011; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Kaya & Elgün, 2015; Saracaloğlu & Aldan Karademir, 2009).

Öğrencilerin öğrenme sırasında yaşadıkları öğrenme problemleri zihinlerinde yanlış yapılanmalara neden olmakta ve bundan dolayı da yanlış öğrenmeler ortaya çıkmaktadır. Buyruk ve Korkmaz (2016), öğrencilerin kavramları zihinlerinde yanlış yapılandırdıklarını ve kavramlara kendilerince farklı anlamlar yüklediklerini belirlemiş ve bu durumun ilerleyen yıllarda öğrenilecek konuların temelinin zayıf olmasına ve yeni kavramları da yanlış yapılandırmalarına yol açabileceği ve kavramı gündelik hayatlarının içine yerleştirmede de sorun yaşamalarına sebep olabileceği sonucuna varmıştır. Öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucundaysa kavram yanılgısı olarak ortaya çıkan davranışlar gözleneceği belirtilmiştir (Baki, 1999).

Bu araştırma ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonunun düşmesi, öğrenme kaygısının artması ve bilgilerin kalıcı olmaması problemlerinin yaşadıkları konuların, bu problemleri yaşama nedenlerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın problem durumu: "Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonunun düşmesi, öğrenme kaygısının artması ve kalıcı bilgi edinememe öğrenme problemlerini yaşadıkları konular, bu konularda öğrenme problemleri yaşama nedenleri ve problemlerin çözümüne yönelik önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Ortaokul 6. sınıf öğrencileri fen bilimleri dersinde hangi konularda öğrenme problemleri yaşamaktadır ve bu problemleri yaşama nedenleri nelerdir?

Öğretmenlere göre öğrenciler fen bilimleri dersinde hangi konularda öğrenme problemleri yaşamaktadır ve bu problemleri yaşama nedenleri nelerdir?

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları konuların öğretiminde yaptıkları uygulamalar ve bu problemlerin çözümü için önerileri nelerdir?

Öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları öğrenme problemlerinin çözümü için önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Kesitsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın gerçekleştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011):

Problem durumunun belirlenmesi

Çalışma örnekleminin belirlenmesi

Veri toplama araçlarının hazırlanması

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi

Analizlerin yorumlanması ve değerlendirilmesi

Araştırmanın evreni Erzurum ilinde öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri ve bu sınıf düzeyinde ders veren fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Öncelikli olarak araştırma evrenini oluşturan bireylerin okul türlerine (normal ortaokul, imam hatip ortaokulu, yatılı bölge ortaokulu ve özel ortaokul) göre dağılımları belirlenmiştir. Evren birimlerindeki bireylerin dağılımları belirlendikten sonra

tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile bireyler evren birimlerini temsil edecek şekilde örnekleme alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Örneklem büyüklüğü G-Power programı ile hesaplanan değerler baz alınmış ve evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla birey sayısı artırılmıştır (Christensen, Johnson & Turner, 2014/2015).

Verilerin toplanmasında 6. Sınıf Öğrenci Öğrenme Problemleri Belirleme Anketi ve Öğretmen Öğrenme Problemleri Belirleme Görüş Anketi kullanılmıştır. Öğrenci anketi araştırmacı tarafından hazırlanmış ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 3 öğretim üyesi ile MEB'e bağlı okullarda görev yapan 3 fen bilimleri öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Anketin pilot uygulaması Erzurum, Tokat, Erzincan, Kars, Ağrı, İstanbul ve Ankara illerinde merkez ve kırsal kesimlerde ortaokul 6. sınıfa devam eden 590 öğrenci ile yürütülmüştür. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizleri sonucunda anket maddelerinde farklı anlaşılmalara neden olacak ifadelerin olmadığı, maddelerin öğrenciler tarafından aynı şekilde algılandığı ve anketin 6. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Anket katılımcıların demografik özelliklerinin ve öğrenme problemlerine yönelik görüşlerinin belirlendiği iki kısımdan oluşmaktadır.

Öğretmen anketi araştırmacı tarafından hazırlanmış ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalında görev yapan 3 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Pilot uygulamalarda Türkiye genelinde 350 öğretmene ulaşılmıştır. Anket öğretmenlerin demografik özelliklerinin ve problemlere yönelik görüşlerinin belirlendiği iki bölümden oluşmaktadır.

Verilerin analizlerinde betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırma ortaokul 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları konuların, problem yaşama nedenlerinin ve problemlerin çözümüne yönelik önerilerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kesitsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada 2016-2017 akademik yılında Erzurum ili genelinde 6. Sınıfa devam eden 1959 öğrenci ve bu sınıf düzeyinde ders veren 141 fen bilimleri öğretmeni ile çalışılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul türleri baz alınarak normal ortaokul, imam hatip ortaokulu, yatılı bölge ortaokulu ve özel ortaokulda öğrenim gören öğrenci ve görev yapan fen bilimleri öğretmeni sayıları belirlenmiş ve örneklemdeki bireyler evren birimlerini temsil edecek şekilde seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 6. Sınıf Öğrenme Problemleri Belirleme Anketi ve Öğretmen Öğrenme Problemleri Belirleme Görüş Anketi ile toplanmıştır. Öğrencilerin Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket ünitesinde öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonu düşüklüğü, öğrenme kaygısının artması ve bilgilerin kalıcı olmaması problemlerini yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla sınıf arkadaşlarının gürültü yapması, konunun zor olması, ezbere yönelme, konudaki kavramların fazla olması, kavramların kendilerine yabancı gelmesi, kavramları birbirine karıştırma, konudan hoşlanmama, dersin/konunun sıkıcı olması, stresli olmaları, kendi öğrenmeleri içi fırsat verilmemesi, öğretmenlerinin konuyu sürekli kendisinin anlatması, yeteri kadar etkinlik yapılmaması nedenleriyle öğrenme problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre ise öğrencilerinin bu konularda öğrenme problemi yaşamalarının nedenleri; kavramların soyut ve fazla sayıda olması, öğrencilerin kavramları birbirine karıştırması, konunun öğrenciye zor gelmesi, aktif öğrenmenin tam olarak uygulanamaması ve öğrencilerin sayısal işlemlerde sıkıntı yaşamalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap tekniğini kullandıklarını, öğrencileri derse katmak amacıyla deney yaptıklarını, soru/problem çözdüklerini ve akıllı tahta uygulamalarından yararlandıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme problemlerini çözmek amacıyla akıllı tahta uygulamalarının artırılmasını, konunun daha basit ve somut bir şekilde anlatılmasını, aktif öğrenme yöntemlerinin daha fazla kullanılmasını ve etkinlik sayısının artırılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinin giderilmesi için derslerin oyunlarla işlenmesi, eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulması, deney yapılması, materyaller kullanılması, konunun basitleştirilmesi, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin daha fazla olması gerektiği gibi önerilerinin olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket ünitesinde öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonu düşüklüğü, öğrenme kaygısının artması ve bilgilerin kalıcı olmaması problemlerini yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla sınıf arkadaşlarının gürültü yapması, konunun zor olması, ezbere yönelme, konudaki kavramların fazla olması, kavramların kendilerine yabancı gelmesi, kavramları birbirine karıştırma, konudan hoşlanmama, dersin/konunun sıkıcı olması, stresli olmaları, kendi öğrenmeleri içi fırsat verilmemesi, öğretmenlerinin konuyu sürekli kendisinin anlatması, yeteri kadar etkinlik yapılmaması nedenleriyle öğrenme problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre ise öğrencilerinin bu konularda öğrenme problemi yaşamalarının nedenleri; kavramların soyut ve fazla sayıda olması, öğrencilerin kavramları birbirine karıştırması, konunun öğrenciye zor gelmesi, aktif öğrenmenin tam olarak uygulanamaması ve öğrencilerin sayısal işlemlerde sıkıntı yaşamalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap tekniğini kullandıklarını, öğrencileri derse katmak amacıyla deney yaptıklarını, soru/problem çözdüklerini ve akıllı tahta uygulamalarından yararlandıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme problemlerini çözmek amacıyla akıllı tahta uygulamalarının artırılmasını, konunun daha basit ve somut bir şekilde anlatılmasını, aktif öğrenme yöntemlerinin daha fazla kullanılmasını ve etkinlik sayısının artırılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinin giderilmesi için derslerin oyunlarla işlenmesi, eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulması, deney yapılması, materyaller kullanılması, konunun basitleştirilmesi, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin daha fazla olması gerektiği gibi önerilerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme zorluğu, motivasyon, kaygı, kalıcılık

Kaynakça

Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler içinde (ss. 46-55). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2016). Öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük kavramları günlük hayatla ilişkilendirme durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35* (1), 159-172.

Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, *çev. ed.*). Ankara: Anı. (Çalışmanın orijinali 2014`te yayımlanmıştır.)

Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul, Türkiye.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8 th ed.). New York: McGraw-Hill.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3*(2), 41-49.

Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 329-342.

Saracaloğlu, A. S. & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.

(24863) Eğitsel Oyun, Okuma-Yazma-Oyun ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Yaşadıkları Öğrenme Problemlerini Gidermedeki Etkisi

EMRE YILDIZ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT ŞİMŞEK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin hızla yaşandığı günümüzde bireylerin çağa ayak uydurabilmesi açısından fen bilimleri dersi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere durumun farkında olan toplumlar öğretim programlarında yer alan fen derslerinin kalitesini yükseltmek maksadıyla düzenlemeler yapmaktadır (Çepni, 2011; Gençer & Karamustafaoğlu, 2014; Korkmaz, Tatar, Kıray & Kibar, 2010).

Yapılan düzenlemelerde vurgu etkin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için derse aktif katılımın sağlanmasıdır (National Academy of Sciences, 2006). Ancak ortaokul düzeyinde okutulan fen bilimleri dersi kapsamındaki soyut ve karmaşık konuların çokluğu anlaşılmasını ve öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler fen derslerinde öğrenme zorluğu yaşamakta, derse karşı olumsuz tutum geliştirmekte, dersi sevmemekte ve dersten uzaklaşmaktadır (Çavuş, Kulak, Berk & Öztuna Kaplan, 2011; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Kaya & Elgün, 2015; Saracaloğlu & Aldan Karademir, 2009).

Öğrenme, öğrencilerin yeni bilgileri ile var olan bilgileri arasında oluşturdukları bağlar sayesinde gerçekleşmektedir (Hewson & Hewson, 1984). Öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları problem durumları bu bağların sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini önlemekte ve bunun sonucunda da yanlış öğrenmeler yaşanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonunun düşmesi, öğrenme kaygısının artması, bilgilerin kalıcı olmaması öğrenme problemlerinin yaşandığı Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket ünitesinin öğretiminde eğitsel oyun (EO), okuma-yazma-oyun (OYO), okuma-yazma-uygulama (OYU) ve programa dayalı öğretim (PDÖ) öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kaygı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemektir. Araştırmanın problem durumu: "Öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket ünitesinin öğretiminde uygulanan EO, OYO, OYU ve PDÖ öğrencilerin akademik başarı, öğrenme motivasyonu, öğrenme kaygısı ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili midir?" şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulamalarından hangisi daha etkilidir?

Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmada EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulamalarından hangisi daha etkilidir?

Öğrencilerin öğrenme kaygılarını azaltmada EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulamalarından hangisi daha etkilidir?

Öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını artırmada EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulamalarından hangisi daha etkilidir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Mcmillan & Schumacher, 2006). 6. sınıf düzeyinde yapılan uygulamalarda "Dolaşım Sistemi" konusunun başlangıcında konu için hazırlanan önbilgi testi, FMÖ-ön (Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği) ve FKÖ-ön (Fen Kaygı Ölçeği) uygulanmıştır. 6. Sınıf düzeyinde "Kuvvet ve Hareket" ünitesi "Dolaşım Sistemi" konusunun bitiminde başladığı için ünite başlangıcında öntest olarak yalnızca ünite için hazırlanan önbilgi testi uygulanmıştır. Öntestler tamamlandıktan sonra konuların öğretiminde EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulanmıştır. Dolaşım Sistemi konusunun bitiminde yalnızca konu için hazırlanan akademik başarı testi sontest olarak uygulanırken, Kuvvet ve Hareket ünitesinin bitiminde ünite için hazırlanan akademik başarı testine ek olarak FMÖ-son ve FKÖ-son ölçekleri sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan 8 hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır.

Önbilgi testleri öğrencilerin konuya yönelik önbilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Dolaşım Sistemi Önbilgi Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,82 ve ortalama madde güçlük indeksi 0,50 olarak hesaplanmıştır. Kuvvet ve Hareket Önbilgi Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,78 ve ortalama madde güçlük indeksi 0,48 olarak hesaplanmıştır. Dolaşım Sistemi Başarı Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,87 ve ortalama madde güçlük indeksi 0,45 olarak hesaplanmıştır. Kuvvet ve Hareket Başarı Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,76 ve ortalama madde güçlük indeksi 0,48 olarak hesaplanmıştır.

Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan FMÖ Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen FKÖ Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme zorluğu, motivasyon düşüklüğü, öğrenme kaygısı ve bilgilerin kalıcı olmaması öğrenme problemlerini yaşadıkları Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket ünitesinin öğretiminde uygulanan eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun, okuma-yazma-uygulama ve programa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kaygı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada Erzurum ili merkezinde bir normal ortaokula devam eden 166 6. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerden 42'si eğitsel oyun yönteminin uygulandığı Deney Grubu-1'de, 42'si okuma-yazma-oyun yönteminin uygulandığı Deney Grubu-2'de, 41'i okuma-yazma-uygulama yönteminin uygulandığı Deney Grubu-3'te ve 41'i programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunda yer almaktadır. Verilerin toplanmasında önbilgi testi, akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, kaygı ölçeği ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin uygulanmasına uygun olduğu tespit edildiğinden analizlerde tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Uygulama başlangıcında öğrencilerin önbilgi düzeyleri, motivasyonları ve kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin Dolaşım Sistemi konusundaki akademik başarıları bakımından EO, OYU ve PDÖ arasında EO yöntemi lehine, OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO yöntemi lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kuvvet ve Hareket ünitesindeki akademik başarıları açısından EO ve PDÖ arasında EO lehine, OYO ve PDÖ arasında OYO lehine ve OYU ve PDÖ arasında OYU lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrencilerin öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme kaygıları açısından EO ve PDÖ arasında EO lehine, OYO ve PDÖ arasında OYO lehine ve OYU ve PDÖ arasında OYU lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Dolaşım Sistemi konusundaki bilgilerin kalıcılığı açısından EO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında EO lehine OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kuvvet ve Hareket ünitesindeki bilgilerin kalıcılığı açısından EO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında EO lehine OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinin giderilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama başlangıcında öğrencilerin önbilgi düzeyleri, motivasyonları ve kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Uygulama sonunda öğrencilerin Dolaşım Sistemi konusundaki akademik başarıları bakımından EO, OYU ve PDÖ arasında EO yöntemi lehine, OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO yöntemi lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir; ($F(3,162)=28,445$; $p<0,05$; $\eta2=0,345$).

Kuvvet ve Hareket ünitesindeki akademik başarıları açısından EO ve PDÖ arasında EO lehine, OYO ve PDÖ arasında OYO lehine ve OYU ve PDÖ arasında OYU lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir; ($F(3,162)=19,934$; $p<0,05$; $\eta2=0,270$).

EO, OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrencilerin öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir; ($F(3,162)=1,699$; $p>0,05$).

Öğrencilerin öğrenme kaygıları açısından EO ve PDÖ arasında EO lehine, OYO ve PDÖ arasında OYO lehine ve OYU ve PDÖ arasında OYU lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir; ($F(3,162)=8,696$; $p<0,05$; $\eta2=0,139$).

Dolaşım Sistemi konusundaki bilgilerin kalıcılığı açısından EO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında EO lehine OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir; ($F(3,158)=23,052$; $p<0,05$; $\eta2=0,304$).

Kuvvet ve Hareket ünitesindeki bilgilerin kalıcılığı açısından EO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında EO lehine OYO, OYU ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında OYO lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir; ($F(3,158)=9,033$; $p<0,05$; $\eta2=0,201$).

Anahtar Kelimeler : eğitsel oyun, işbirlikli öğrenme, başarı, motivasyon, kaygı, kalıcılık

Kaynakça

Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul, Türkiye.

Çepni S. (Ed.). (2011). *Fen ve teknoloji öğretimi.(*9. Baskı). Ankara: Pegem.

Gençer, S., ve Karamustafaoğlu, O. (2014). "Durgun elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 4*(2), 72-87.

Hewson, P. W. & Hewson, M. G. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science ınstruction, 1,13.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3*(2), 41-49.

Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 329-342.

Korkmaz, H., Tatar, N., Kıray, A., & Kibar, G. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*. Pasifik: Ankara.

Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry.* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Saracaloğlu, A. S. & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.

Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 33-44.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, *6*(3), 430-440.

(24879) Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi

ASLI AYDOĞAN
MEB

BAYRAM DEMİRCİ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA ASLAN EFE
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de 2003 yılından itibaren fen bilgisi öğretim programı aşamalı olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilse de sınıf ortamında yapılandırmacı uygulamaların yetersizliği dikkatleri çekmektedir (Castronova, 2002; Fazio, Melville&Bartley, 2010). Fatih projesi ile birlikte sınıflarda teknoloji kullanımına yönelik önemli adımlar atılmasına rağmen farklı bilgisayar programlarının öğretimde kullanılmasının yaygınlaşması gerekmektedir (Ebenezer, 2001; Kelly&Jones, 2007). Literatür incelendiğinde öğretim yöntemlerine teknoloji entegrasyonu konusunda bir ihtiyaç olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda, bilgisayar simülasyonlarınınişbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları uygulamalarına entegrasyonu için model oluşturmak ve bu modelin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisini araştırmak araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde fen öğretmenlerinin akademik başarıyı tespit etmek için kullandıkları soruların, öğretim programlarındaki kazanım düzeyi ile uyumlu olamadığı dikkatleri çekmektedir (Wilen, 1991; Üner, Akkuş &Kormalı, 2014). Araştırma kapsamında geliştirilen DNA ve Genetik Kod Ünitesi Başarı testinin soru düzeyleri,2018 Fen Bilgisi Öğretim Programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri baz alınarak hazırlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Kontrol 1 (erkek) ile Deney 1 (erkek) gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Kontrol 2 (kız) ile Deney 2 (kız) gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Kontrol (erkek+kız) ile Deney (erkek+kız) gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

8. Sınıf öğrencilerinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmada ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol gruplarında mevcut öğretim programının öngördüğü yöntem ile ders işlenirken deney gruplarında simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımı yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarında dersler hazırlanan ders planlarına uygun şekilde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gruplara ayrılan öğrencilere öğretmen tarafından kısaca konu anlatıldıktan sonra her ders için belirlenmiş simülasyonlar uygulanmıştır.

"DNA ve Genetik Kod" konusu ile ilgili akademik başarılarını ölçmek için "DNA ve Genetik Kod Ünitesi Başarı Testi" (DGKÜBT)araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. DGKÜBT geliştirilmek için MEB (2018) tarafından hazırlanmış Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan "DNA ve Genetik Kod" ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri araştırmacılar tarafından belirlenmiş, araştırmacıların ayrı ayrı hazırladıkları belirtke tabloları karşılaştırılmıştır. Daha sonra her kazanımın yenilenmiş bloom taksonomisi düzeyine uygun iki soru taslak DGKÜBT'ne yazılmıştır. Taslak DGKÜBT kapsam geçerliğini sağlayabilmek için; 3 fen bilimleri öğretmeninin, 2 biyoloji eğitimi alanında çalışan öğretim üyesinin ve 2 fen bilimleri eğitimi alanında çalışan öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Okulun açılması ile birlikte DGKÜBT dokuzuncu sınıflara uygulanarak, madde istatistikleri yapılmıştır. Uygun sorular asıl başarı testine alınarak teste son hali verilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler ilgili analiz paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normalliği ShapiroWilk testi ile belirlenmiştir. Dağılımın normal olmadığı ön test başarı karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Testin sonucunda, kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol 1 - deney 1 grupları ile kontrol 2- deney 2 son test sonuçlarının kavramsal anlama alt boyutu karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile diğer alt boyut karşılaştırmaları Bağımsız gruplar t testi ile yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının genel son test karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başarı testinin son test karşılaştırmalarına göre erkek öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grupları karşılaştırıldığında olgusal çözümleme, kavramsal yaratma ve işlemsel uygulama boyutlarında deney grubundaki öğrenciler daha başarılı olurken Olgusal

hatırlama, kavramsal çözümleme, kavramsal değerlendirme, üst bilişsel anlama ve kavramsal anlama boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Başarı Testinin son test sonuçlarına göre kız öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grubu öğrencilerinin olgusal hatırlama, kavramsal anlama, kavramsal yaratma ve üst bilişsel anlama boyutlarındaki sorularda deney grubu daha başarılı olmuştur. Olgusal çözümleme, kavramsal çözümleme, kavramsal değerlendirme ve işlemsel uygulama boyutlarında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Deney grubunda simülasyon destekli işbirlikli öğretim, kontrol grubunda ise öngörülen öğretim ile tamamlanan süreç sonunda deney gruplarındaki öğrencilerin verdiği cevaplar ile kontrol gruplarındaki öğrencilerinin verdikleri cevaplar arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre olgusal hatırlama, olgusal çözümleme, kavramsal anlama, kavramsal değerlendirme, kavramsal yaratma ve üst bilişsel anlama boyutundaki sorularda simülasyon destekli işbirlikli öğreneme yöntemi ile öğrenim görmüş deney gruplarındaki öğrenciler kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Kavramsal çözümleme ve işlemsel uygulama boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar simülasyonları, işbirlikli öğretim, yenilenmiş bloom taksonomisi

Kaynakça

Castronova,J. A. (2002). Discoverylearningforthe 21st century: What is it and how does it comparetotraditionallearning in effectiveness in the 21st century. *Action Research Exchange,* 1(1),1–12.

Ebenezer, J. V. (2001). A hypermediaenvironmenttoexploreandnegotiatestudents' conceptions: Animation of thesolutionprocess of table salt. *Journal of ScienceEducationandTechnology*, 10(1), 73-92.

Fazio, X.,Melville, W., &Bartley, A. (2010). Theproblematicnature of thepracticum: A key determinant of preserviceteachers' emergingInquiry-basedsciencepractices. *Journal of ScienceTeacherEducation,* 21(6),665-681. doi:10.1007/s10972-010-9209-9

Kelly, R. M.,&Jones, L. L. (2007). Exploring how differentfeatures of animations of sodiumchloridedissolutionaffectstudents' explanations. *Journal of ScienceEducationalTechnology,* 16(5), 413-429.

Wilen, W. (1991). Questioningskillsforteachers. Whatresearch say totheteacher?. Washington, D.C.:*NationalEducationAssociation*. (ERIC DocumentReproduction Service No: ED 332983).

Üner, S., Akkuş, H. &Kormalı, F. (2014).Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarındaki ve Sınavlarındaki Soruların Bilişsel Düzeyi ve Öğrencilerin Bilişsel Düzeyiyle İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1),137-154

(24885) Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi: DNA ve Genetik Kod Ünitesi

ASLI AYDOĞAN
MEB

BAYRAM DEMİRCİ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA ASLAN EFE
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de 2003 yılından itibaren fen bilgisi öğretim programı aşamalı olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilse de sınıf ortamında yapılandırmacı uygulamaların yetersizliği dikkatleri çekmektedir (Castronova, 2002; Fazio, Melville&Bartley, 2010). Fatih projesi ile birlikte sınıflarda teknoloji kullanımına yönelik önemli adımlar atılmasına rağmen farklı bilgisayar programlarının öğretimde kullanılmasının yaygınlaşması gerekmektedir (Ebenezer, 2001; Kelly&Jones, 2007). Literatür incelendiğinde öğretim yöntemlerine teknoloji entegrasyonu konusunda bir ihtiyaç olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda, bilgisayar simülasyonlarının işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları uygulamalarına entegrasyonu için model oluşturmak ve bu modelin öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına etkisini araştırmak araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Osman Esat Efendi İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 105 sekizinci sınıf öğrencisinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin ve mevcut programın öngördüğü öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1) Mevcut programın öngördüğü öğretim yöntemi ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri ile simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test fene yönelik tutum ortalamaları anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test fene yönelik tutum ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol gruplarındamevcut öğretim programının öngördüğü yöntem ilederş işlenirken deney gruplarında simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımı yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarında dersler hazırlanan ders planlarına uygun şekilde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gruplara ayrılan öğrencilere öğretmen tarafından kısaca konu anlatıldıktan sonra her ders için belirlenmiş simülasyonlar uygulanmıştır.

Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Siverek ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 105 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın yürütüleceği okul imam hatip ortaokulu olduğundan kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim gördüğü dikkate alınarak, iki kontrol, iki deney grubu ile araştırma yürütülmüştür.

Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek için "Fene Yönelik Tutum Ölçeği (TOSRA)" kullanılmıştır."The Test of Science Related Attitudes" (TOSRA) testi ilk olarak 1978 yılında Fraser tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta her biri 10 soru barındıran 7 boyutlu, 70 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki TOSRA testi Fraser tarafından 5 boyuta düşürülmüştür. Bu boyutlar bilimin sosyal anlamı, bilim insanı normu, fen dersinden zevk alma, boş zamanlarda bilime ilgi, kariyerde bilime ilgidir. Chaerul (2002) tarafından testin her bir boyuttaki soru sayısı 5'e düşürülerek 25 maddeden oluşan kısa versiyonu oluşturulmuştur. Testin kısa versiyonuCürebal (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiş Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,72-0,84 olarak bulunmuş, güvenirlik katsayısı önceki çalışma ile karşılaştırıldığında ölçümlerin çok yakın olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada TOSRA testinin Cürebal (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiş kısa versiyonu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler ilgili analiz paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normalliği ShapiroWilk testi ile belirlenmiştir. Dağılımın normal olmadığı karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmış, dağılımın normal olduğu karşılaştırmalar ise Bağımsız gruplar t test ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fene yönelik tutum testi; bilimin sosyal anlamı, bilim insanı normu, fen dersinden zevk alma, boş zamanlarda bilime ilgi, kariyerde bilime ilgi olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır.

Erkek öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grupları incelendiğinde kariyerde bilime ilgi ve Fen dersinden zevk alma alt boyutları verileri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteklerinin daha fazla olduğu ve fen derslerini daha zevkli buldukları belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Kız öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney gruplarının verileri incelendiğinde Fen dersinden zevk alma alt boyutunda kontrol grubundaki kız öğrenciler deney grubundakilere göre fen derslerini daha zevkli bulmaktadır. Diğer alt boyutlarda ise grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Deney gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test verileri karşılaştırıldığında Boş zamanlarda bilime ilgi, Bilimin sosyal anlamı, Bilim insanının normalliği alt boyutlarında erkek ve kızlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kariyerde bilime ilgi, Fen dersinden zevk alma alt boyutlarındaki maddelere verilen cevaplar incelendiğinde erkek öğrencilerin ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteği kız öğrencilerden daha fazla olduğu ve erkek öğrenciler kız öğrencilere göre fen derslerini daha zevkli buldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar simülasyonları, işbirlikli öğretim, fene yönelik tutum

Kaynakça

Castronova,J. A. (2002). Discoverylearningforthe 21st century: What is it and how does it comparetotraditionallearning in effectiveness in the 21st century. *Action Research Exchange,* 1(1),1–12.

Chaerul, A. (2002). A study of students' attitudestowardsphysicsandclassroomenvironmentbased on genderandgradelevelamongseniorsecondaryeducationstudents in Indonesia. *New MexicoStateUniversitydissertation.* UMI. Microform 3058579.

Cürebal, F. (2004). *Giftedstudents' attiudestowardsscienceandclassroomenvironmentbased on genderandgradelevel*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ebenezer, J. V. (2001). A hypermediaenvironmenttoexploreandnegotiatestudents' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of ScienceEducationandTechnology*, 10(1), 73-92.

Fazio, X.,Melville, W., &Bartley, A. (2010). Theproblematicnature of thepracticum: A key determinant of preserviceteachers' emergingInquiry-basedsciencepractices. *Journal of ScienceTeacherEducation,* 21(6),665-681. doi:10.1007/s10972-010-9209-9

Kelly, R. M.,&Jones, L. L. (2007). Exploring how differentfeatures of animations of sodiumchloridedissolutionaffectstudents' explanations. *Journal of ScienceEducationalTechnology,* 16(5), 413-429.

(24889) Fen Öğretmenlerinin Sorularının Türlerinin Ve Bilişsel Taleplerinin Belirlenmesi

YILMAZ SOYSAL

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma pratikleri bir asırlık bir süreyi aşacak şekilde araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Stevens, 1912). Öğretmen sınıfta soru sorarak ya da soru sorma tekniklerini birer öğretimsel araç olarak kullanarak, dersi başlatmakta, devam ettirmekte, özetlemekte, öğrenenlerin ilgisini toplamakta ve birtakım kavramların anlaşılıp anlaşılamadığını kontrol edebilmektedir (Blosser, 2000; Vogler, 2005). Öğretmen soruları öğrenenlerin bilgiyi inşa etmesine (Chin, 2007), düşünsel süreçlerinin geliştirilmesine, söylemsel süreçlere etkin katılımına; toplamda ise kavram oluşturmalarına, var olan kavramlarını genişletmelerine ya da değiştirmelerine ciddi derecede yardımcı olabilmektedir (Kawalkar & Vijapurkar, 2013; Molinari & Mameli, 2013; Smart & Marshall, 2013). Öğretmenler sorular sorarak sınıfta olan olayları kontrol ederler ve izlerler (Alexander, 2005; 2006). Daha da önemlisi öğretmenlerin yönelttikleri soruların söylemsel çeşidini (niteliğini) değiştirerek öğrenenlerin tartışmalara entelektüel (bilişsel) katkıda bulunmasını sağlayıp/sağlamayıp onların öğrenmesine izin verebilir (Lee & Kinzie, 2012) ya da vermeyebilir (Chin, 2006; 2007). Bu durum şunu gösterir: *öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı sorular öğrencilerin bilişini devindirir* (Duschl, 2008). Başka bir deyişle, öğretmenin soru sormasının ve sorularının tipolojilerinin (söylem oluşturma, söylem geliştirme) öğrencinin entelektüel gelişimine ya da sınıf içi *anlık* oluşan bilişsel katkılarına olumlu/olumsuz etkisi vardır ve bu karşılıklı belirleyici etkileşim *söylem-biliş ilişkileri* olarak isimlendirilir (Gee & Green, 1998). Öğretmen soruları bağlamında *söylem* olgusu şu anlama gelir: öğretmenin çeşitli soru türlerini kullanarak ya da sorularını çeşitli öğretimsel amaçlara hizmet ettirerek öğrenenler için öğrenme fırsatları yaratması ve sürdürmesidir (Gee & Green, 1998). *Biliş* ise şunu ifade eder: öğrenenler öğretmenlerin çeşitlenen sorularına cevap verirken bir bilişsel efor harcarlar ve bu eforun ya da entelektüel katkının mertebesini öğretmen sorularının niteliği ve türevi belirler (Gee & Green, 1998). Bu bağlamda öğretmen sorularının türlerinin ve bunların içine gömülmüş olan bilişsel taleplerin ncelenmesi fen konularının öğrenilmesi kapsamında önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı fen öğretmenlerinin soru sorma "pratiklerinin", "stratejilerinin" ya da "türlerinin" belirlenmesi ve bunların içine gizil ya da direkt olarak gömülmüş olan "bilişsel taleplerin" nitel bir perspektifle derinlemesine araştırılmasıdır. Katılımcılar 8 fen öğretmeni ve 118, 5., 6. ve 7. sınıf öğrencisidir. Sınıf içi fen uygulamaları Argümantasyon-tabanlı Bilim Öğretimi (ATBÖ; Akkus, Gunel & Hand, 2007; Cavagnetto, 2010; Cavagnetto & Hand, 2010; Gunel, 2006) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların temel konuları çeşitli fen ünitelerine temas etmektedir ve bunlar şu şekildedir: ısı ve sıcaklık, kuvvet ve hareket, atomlar ve modelleme, ışık ve enerji. Fen öğretmenlerinin çeşitli sınıf düzeyleri ve fen konuları üzerine gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar video kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler sosyokültürel analiz yaklaşımının bir kolu olan sistematik gözlem aracılığıyla analiz edilmiştir (Mercer, 2004; 2010). Sistematik gözlemler iki aşamada gerçekleştirilmiştir: kodlama ve sayma. Her bir öğretmen söylemi iki türlü bir analize tabi olmuştur: “türev analizi” ve “bilişsel talepler analizi.” Hem teori temelli hem de veri temelli olacak bir şekilde öğretmenlerin soru sorma türlerini analiz etmek için bir katalog hazırlanmıştır. Soru türlerinin bilişsel talepleri ise revize edilmiş Bloom Taksonomisi (Anderson vd., 2001) ile belirlenmiştir. Sonrasında her bir soru türünün ve bilişsel talebinin yığılmalı oranları hesaplanmıştır. Böylelikle hangi soru türevinin/türevlerinin daha yüksek ya da düşük bir bilişsel talebi/talepleri ortaya çıkarabildiği tespit edilebilmiştir.

Bu çalışmanın temelde iki amacı vardır:

1) Fen öğretmenlerinin sınıf içinde öğretimsel süreçleri icra ederken kullandığı soru tiplerini belirlemek,

2) Bu soru tiplerinin hangi derecelerde "öğrenenler tarafında" bir bilişsel talep yarattığını göstermektir.

Öğretmenler sınıfta çeşitli amaçlarla sorular sorarlar. Öğrenenlerin öğretimsel süreçlere bilişsel olarak bağlanması ya da bağlan(a)maması öğretmen sorularının türevleriyle yakından ilgilidir. Öğretmen soruları kullandığında öğrenenler bu sorulara cevap verme eğiliminde olurlar. Öğrenenler soruların türüne göre düşük düzeyde ya da yüksek düzeyde yer alan bilişsel katkılarla öğretmene cevap verirler. Örneğin öğretmen "1 kg kaç gramdı?" diye bir soruyu öğrenen grubuna yönelttiğinde düşük bilişsel talepli bir soru sormaktadır. Çünkü öğrenen öğretmen sorusu aracılığıyla kg ile gr karşılaştırması yapar, önceki bilgilerini "hatırlar" ve öğretmene cevap verir. Bloom Taksonomisi (Anderson vd., 2001) açısından değerlendirildiğinde de bu soru "hatırlama-bilme" düzeyinde yer alır. Öğretmenlerden beklenen öğrenenlerin daha üst düzey bilişsel çıktılara sahip olarak sınıf içi süreçlerden geçmesi için öğretmen sorularına eşlik eden bilişsel talebin belirli bir düzeyde olması gerekir. Örneğin, bir öğretmen şöyle bi soru sorabilir: "Arkadaşınız eğik düzlemden aşağıya bırakılmış bir cismin aşağıya inme süresine hem cismin ağırlığı hem de eğik düzlemin etki

ettiğini söylüyor, siz buna katılıyoru musunuz, yorumunuz nedir?" Bu soru için öğrenenler bir cevabı değerlendirmek, yargılamak, eleştirmek ya da meşrulaştırmak durumundadırlar ve bu süreçler daha üst düzey bilişsel eforları gerektirir. Çünkü bu bilişsel efor öğretmen tarafından ya da öğretmenin sorduğu sorular tarafından talep edilmiştir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin sordukları soruların türevlerinin belirlenmesi hem de bu soruların ne gibi bilişsel talepleri içerdiğinin bilinmesi öğretmenlerin sınıf içi etkin fen dersleri için oldukça ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenler genellikle kendi soru sorma pratiklerinin ve soruları içindeki bilişsel taleplerin çoğu zaman farkında olmadan sınıfta bir çok soru sorarak öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirirler. Bu çalışma dolayısıyla özellikle fen öğretmenlerinin sorularının maddileştirilmiş ya da cisimleştirilmiş bir analizini içermektedir. Bu amaçlarla birden fazla öğretmen birden fazla fen teması altında sınıf içi fen öğretimi faaliyetlerini gerçekleştirmiş, tüm bu süreçler video kameralarla kaydedilmiş ve her bir öğretmen sorusu analitik olarak türev-bilişsel efor açısından analiz edilmiştir. Öğretmenler çeşitli amaçlarla sorularını yöneltmişlerdir:

Gözlem: Öğrenenleri basit gözlemler yapmaya yönlendirme.

Tahmin: Öğrenenleri basit düzeyli varsayımsal akıl yürütme yapmaya yönlendirme.

Karşılaştırma: Öğrenenlerin farklı nesneleri, fikirleri, durumları vs. karşılaştırmalarını ya da ayrıştırmalarını sağlama.

İletişimsel: Öğrenenlerin söylemlerinin artalanlarında yer alan anlamları ortaya çıkarma, bunları daha anlaşılır hale getirme ve derinleştirme.

Değerlendirme: Bir öğrenenin sağladığı cevapların diğerleri tarafında değerlendirilmesi, yargılanması, eleştirilmesi ya da meşrulaştırılması için öğrenenlerin yönlendirilmesi.

Çeldirme: Öğrenenlerin cevapları içindeki kavramsal, epistemolojik ya da ontolojik çelişkilerin onlara gösterilmesi.

İzleme: Öğrenenlerin bilişsel olarak öğretimsel süreçlere bağlı olmalarını sağlamak ya da onların bilişsel canlılığını artırmak için yöneltilmiş soru türleridir.

Delillendirme: Öğrenenleri cevaplarını veri ya da örnek temelli olacak şekilde desteklemeye ya da gerekçelendirmeye yönlendirme.

Analizlerin ikinci safhasında her bir soru türevinin hangi düzeyde bir bilişsel talep taşıdığı analiz edilmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

“Gözlem”, “tahmin”, “karşılaştırma” ve “iletişimsel” soru kategorisi: “anlama” (düşük) düzeyi

"Değerlendirme” soru kategorisi: “analiz” (orta) düzeyi, “değerlendirme” (yüksek) düzeyi, “yaratma” (yüksek) düzeyi

“Çeldirme” soru kategorisi: “değerlendirme” düzeyi, “yaratma” düzeyi

“Delillendirme” soru kategorisi: “uygulama” (orta) düzeyi.

“İzleme” soru kategorisi: “analiz” düzeyi.

Sonuç olarak öğretmenler geniş bir söylemsel amaç çeşitliliği ile sorularını yöneltmiş ve bu sorular farklılaşan düzeylerde bilişsel talepler içermektedir. Bu bağlamda en önemli nokta öğretmenlerin kend sorularının türevleri ve bilişsel talepleri ile ilgili herhangi bir pedagojik farkındalığa sahip olup olmadığıdır. Buradan elde edilen veri-temelli sonuçlar öğretmenlerin soru sorma kapasitelerinin ve becerilerinin artırılması noktasında mesleki gelişim programlarını bilgilendirici niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler çeşitli söylemsel amaçlara hizmet eden soru türlerini farklı sıklıklarla sınıf içi müzakereleri başlatmak ve sürdürmek için sergilemişlerdir: “iletişimsel (“**Dediğini anlayamadık, biraz daha açıklar mısın?**”)” **(%36,8)**, “izleme” **(%16,2)** (“**Bunu az önce konuşmuştuk, şimdi neden tuz tanecikleri suyun içinde kayboldu onu anlamaya çalışıyoruz, değil mi?**”), “değerlendirme” **(%18,3)** (“**Bakın arkadaşınız sürtünmede etkili diyor, ne dersiniz, katılıyor musunuz ona**?”), “çeldirme” **(%7,3)** (“**Yanan mum daha sıcaksa sence neden odayı ısıtamıyor? Ayrıca muma göre daha az sıcak olan bu radyatör peteği nasıl bu sınıfın tamamını ısıtıyor? Kafam karıştı biraz?**”), “delillendirme” **(%11,9)** ("**Tuzun su içinde eridiğini gösterecek bir gerekçen var mı?**"), “gözlem” **(%3,7)** ("**Bakın arkadaşlar şimdi kaşıktaki suyu ısıtınca ne oldu? Görebiliyor musunuz?**"), “karşılaştırma” **(%2,6)** (“**Şimdi hangi elimdeki şişe daha ağır?**”), “tahmin” **(%3,2)** (“**Sizce hangisi (ağır cisim, hafif cisim) daha önce yere çarpacak**?”). Bu soru türevleri öğrenenlerden aşağıda listelenen bilişsel talepleri içermektedir ve bu düzeyler Bloom Taksonomisi’nden elde edilmiştir:

“Gözlem”, “tahmin”, “karşılaştırma” ve “iletişimsel” soru kategorisi: “anlama” (düşük) düzeyi

"Değerlendirme” soru kategorisi: “analiz” (orta) düzeyi, “değerlendirme” (yüksek) düzeyi, “yaratma” (yüksek) düzeyi

“Çeldirme” soru kategorisi: “değerlendirme” düzeyi, “yaratma” düzeyi

“Delillendirme” soru kategorisi: “uygulama” (orta) düzeyi.

"İzleme" soru kategorisi: "analiz" düzeyi.

Anahtar Kelimeler : soru sorma, sınıf söylemi, bilişsel talep, fen öğretimi

Kaynakça

Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the

Science Writing Heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? International Journal of Science Education, 29, 1745-1765.

Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J.,& Wittrock, M. (Eds.) (2001). Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy. New York, NY: Longman.

Alexander, R. (2005). Towards dialogic teaching (Vol. 2). UK: Dialogos: Cambridge.

Alexander, R. (2006). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. Dialogos:Cambridge.

Blosser, P. E. (2000). How to ask the right questions. Washington: National Science Teachers Association.

Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts. Review of Educational Research, 80(3), 336-371.

Cavagnetto, A., & Hand, B. M. (2012). The importance of embedding argument within science classrooms. In M.S. Khine (ed.), Perspectives on scientific argumentation, Springer Science+Business Media B.V. 2012 (pp. 39-53).

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education, 28*, 1315-1346.

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(6), 815-843.

Duschl, R. (2008). Science education in three part harmony: balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. Review of Research in Education, 32, 268-291.

Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. Review of Research in Education, 23(1), 119-169.

Gunel, M. (2006). Investigating the impact of teachers' implementation practices on academic achievement in science during a long-term professional development program on the Science Writing Heuristic. Unpublished PhD thesis, Iowa State University, Iowa.

Lee, Y., & Kinzie, M. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. Instructional Science, 40(6), 857-874.

Kawalkar, A., & Vijapurkar, J. (2013). Scaffolding science talk: The role of teachers' questions in the inquiry classroom. International Journal of Science Education, 35(12), 2004-2027.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. Journal of Applied Linguistic, 1(2), 137-168.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. British Journal of Educational Psychology, 80, 1-14.

Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. International Journal of Educational Research, 62, 249–258.

Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. Journal of Science Teacher Education, 24(2), 249-267.

Stevens, R. (1912). *The question as a measure of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Vogler, K. E. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House, 79*(2), 98–103.

(24919) Investigation of Preservice Science Fields Teachers' Attitudes to Nanotechnology According to Various Variables

TUBA ŞENEL ZOR
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

OKTAY ASLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT SELVİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Nanotechnology is defined in various ways by different sources of information or by different researchers. Such as according to Dowling et. al. (2004) nanotechnologies are the design, characterization, production and application of structures, devices and systems by controlling shape and size at nanometer scale. According the another definition, nanotechnology is the understanding and application of phenomena and functionality at the atomic level, to design functional materials bottom-up, and to create complex structures with fundamentally new and optimized structures and properties (Deppert, Kullberg & Samuelson, 2008). Nanotechnology is the understanding and control of matter at dimensions of roughly 1 to 100 nanometers, where unique phenomena enable novel applications (PCAST, 2008).

The field of nanotechnology emerged as an exciting new field of scientific research and technological innovations (Zenner et. al., 2006) is one of the most significantly developing area of science and technology (Deppert, Kullberg & Samuelson, 2008). Because of the rapid development of nanotechnology and its increasing social role, increasingly important social and economic expectations are associated with this new emerging area (Laherto, 2011). As a natural consequence of this situation, trainings towards this area is gaining importance (Laherto, 2010). The trainings provided for these areas are primarily focused on the technical aspects of these areas. However, it is known that the social and ethical consequences of the processes and practices, the attitude of the society towards the new emerging technologies and the policies about these technologies are not considered enough (Tahan et. al., 2006). However society's views will have a significant impact on research and development activities (Nerlich et al., 2007). In other words, the future position of nanotechnology will be determined by the society's attitude towards nanotechnology (Roco & Bainbridge, 2001). Therefore, it is considered that the measurement of attitudes toward nanotechnology, especially attitudes of preservice science fields teachers who will educate tomorrow's scientists, is of great importance in order to fully utilize the potential of nanotechnology.

Araştırma Yöntemi

The aim of this study was to determine the level of preservice science fields (science, physics, chemistry and biology) teachers' attitudes towards nanotechnology and to examine them according to gender, class level, department and academic achievement level variables. In this study, the cross-sectional survey method which is one of survey methods was used as research method. The sample was constituted with 350 preservice science fields teachers (309 female, 41 male) enrolled in Science (N = 213), Chemistry (N = 49), Biology (N = 44), and Physics (N = 44) Education Departments at the grades 1st (N=70), 2nd (N=90), 3rd (N=106), and 4th (N=84) at a public university in Turkey. In this study, "Nanotechnology attitude scale for preservice science fields teachers" developed by Şenel Zor & Kan (2018) was used as data collection tool. The data obtained by scale were analyzed with descriptive and inferential statistical techniques via Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 21. The mean and standard deviation scores were used in descriptive analysis. In the inferential analysis of the data, Multivariate Analysis of Variance (ANOVA) was used. In addition, Scheffe test was used for post hoc tests in order to determine between which groups the differences exist. In all inferential analyzes performed in this process, the significance level was accepted as p = 0.05.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the findings obtained from the analysis of the data, preservice science fields teachers had an mean attitude score of $\overline{X}$=3,74 in all of the scale. The results of the ANOVA indicated that although there was no significant difference on mean attitudes scores of preservice science fields teachers according to gender, class level and department variables, there were significant differences according to academic achievement level variables between mean attitude scores $F(2,297)=3,641$; $p<0,05$; $\eta 2=0,02$. Scheffe test was used to determine the significant difference between which groups are located. According to results of Scheffe test, there was a significant difference between mean attitude scores of preservice science fields teachers who have medium achievement level and mean attitude scores of preservice science fields teachers who have high achievement level and in favor of preservice science fields teachers who have high achievement level ($\overline{X}$ha=3,80; $\overline{X}$ma=3,63). According to Cohen (1985) calculated $\eta 2$ value is located in small effect category and it shows that 2% of the variance of the preservice teachers' attitude towards nanotechnology is explained by the academic achievement level variable. In addition, no significant interaction between gender, department, class level and academic achievement level was found.

Anahtar Kelimeler : Preservice science fields teachers, nanotechnology, attitude

Kaynakça

Deppert, K., Kullberg, R., & Samuelson, L. (2008). Engineering nanoscience: A curriculum to satisfy the future needs of industry. A. E. Sweeney & S. Seal (Ed.), *Nanoscale Science and Engineering Education*. American Scientific Publishers.

Dowling, A., Clift, R., Grobert, N., Hutton, D., Oliver, R., O'Neill, O., Pethica, J., Pidgeon, N., Porritt, J., Ryan, J., Seaton, A., Tendler, S., Welland, M., & Whatmore, R. (2004). *Nanoscience and nanotechnologies: Opportunities and uncertainties*. Latimer Trend Ltd, Plymouth, UK.

Laherto, A. (2010). An analysis of the educational significance of nanoscience and nanotechnology in scientific and technological literacy. *Science Education International*, 21(3), 160–175.

Laherto, A. (2011). Incorporating nanoscale science and technology into secondary school curriculum : Views of nano-trained science teachers. *Nordiana*, 7(2), 126–139.

Nerlich, B., Clarke, D. D., & Ulph, F. (2007). Risks and benefits of nanotechnology : How young adults perceive possible advances in nanomedicine compared with conventional treatments. *Health, Risk & Society,* 9(2), 159–171, http://doi.org/10.1080/13698570701306856.

PCAST. (2008). *The National Nanotechnology Initiative: Second Assessment and Recommendations of the National Nanotechnology Advisory Panel*. ADA481269, Erişim Tarihi: 08.09.2015.

Roco, M. C., & Bainbridge, W. S. (2001). *Societal implications of nanoscience and nanotechnology*. Arlington, Virginia.

Şenel Zor, T. & Kan, A. (2018). A Study of Developing an Attitude Scale towards Nanotechnology for Pre-service Science Fields Teachers, *III. INES International Education and Social Science Congress (ESS – 2018),*April 28-May 1, 2018, in Alanya, Turkey.

Tahan, C., Leung, R., Zenner, G. M., Ellison, K. D., Crone, W. C., & Miller, C. A. (2006). Nanotechnology and society : A discussion-based undergraduate course. *American Journal of Physics,* 74(5), 443-448, http://doi.org/10.1119/1.2178845.

Zenner, G. M., Crone, W. C., Miller, C. A., Ellison, K. D., Tahan, C., & Leung, R. (2006). Introducing nano and society issues into the undergraduate and graduate classrooms. *9th International Conference on Engineering Education.* San Juan, PR.

(24936) Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları İle İşlenen Fen Bilimleri Dersinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi

GİZEM DEMİREL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

BERAN FİRİDİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada bilgi ve teknolojinin önemi gittikçe artmaktadır. Bilgiye ve teknolojiye hükmeden topluluklar her konuda bir adım önde olmaktadırlar. Çağımız teknolojik çağdır ve hızlı bir değişim içindedir. Bu değişim süreci doğal olarak eğitim alanlarını da içine almıştır. Son yıllarda teknolojik materyallerin eğitim sürecinde kullanılma oranı artmıştır. Bunun en büyük kanıtı 2010-2011 yıllarında uygulanmaya başlanan FATİH projesi ile teknolojik araçların eğitim de kullanılmaya başlanmasıdır (Demirel, 2017).

Fatih projesi ile, kara tahtalar yerini akıllı tahtalara, tepegözler projeksiyon cihazlarına, laboratuvarlar yazılımlara ve türevlerine bırakmıştır. Özellikle laboratuvar yazılım türevleri maliyet, uygulanabilirlik, güvenlik gibi nedenlerle yapılması zor olan deneylerin modellenmesine imkân sağlamaktadır (Sırakaya, 2015). Soyut kavramların çok olduğu, 3 boyutlu düşünme gerektiren fen bilimleri dersinde öğretim etkinliklerinin görsel olarak zenginleştirilmesi ve kolay ulaşılıp kullanılabilen ortamların hazırlanması oldukça önemlidir (Şahin, 2017). Bu ortamları sağlayabilen teknolojik uygulamalardan biri de artırılmış gerçeklik uygulamasıdır.

Artırılmış gerçeklik (AG), sanal ortamda yer alan içeriklerin gerçek dünyaya eklenerek sanal ve gerçek dünyanın aynı anda sunulduğu bir teknolojidir (Şahin, 2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının en avantajlı yönü gerçek dünya ile sanal nesnenin aynı ortamda olması ve direk etkileşim içinde bulunulmasıdır (Cai vd., 2014). Bu avantajlar AG teknolojisinin tıp, askeri, mimari, mühendislik, müze sergileri, eğitim gibi birçok disiplinde kullanılma imkânı sağlamaktadır.

AG teknolojisi eğitimde özellikle soyut kavramların, gözle görülemeyen olayların ve tehlikeli durumların çok bulunduğu fen bilimleri dersinde daha sık kullanılabilir. Çünkü bir AG sistemi hareketli resimler, animasyonlar, simülasyonlar ve 3 boyutlu görüntüler taşıyabilir ve kişilerin sanal gösterimlerle elleriyle etkileşime geçebilme imkânı tanır (Chen, 2008). Bu imkânlar doğrultusunda öğrenciye yaparak- yaşayarak öğrenme fırsatı sunar.

AG akıllı telefon, bilgisayar ya da tablet gibi kamera ve görüntü işleme özelliklerini sahip her ortamda kolaylık ile kullanılabilir (Kaleci, Demirel, Akkuş, 2016). Bu kolay kullanımı sayesinde ülkemizde uygulanan FATİH projesini özellikle her öğrenciye tablet verilmesi uygulamasında desteklemektedir. Öğrencilerin kendilerine ait tabletlerle öğrenimin tam merkezinde, teknolojiyi aktif şekilde kullanabilen, çok boyutlu düşünebilen bireyler yetişeceği, yaparak-yaşayarak öğrenen (Sırakaya, 2015), AG uygulamalarını kendilerinin yönetmesi onların motivasyon düzeylerini ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde geliştirebilir (Fidan, 2018).

Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli olarak, nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Yarı deneysel desen, eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd,. 2013). Bu gruplardan bir kontrol grubu bir deney grubu oluşturulacaktır. Deney grubuna AG uygulamaları ile ders işlenirken, kontrol grubuna MEB ders kitabı kaynak alınarak düz anlatımlı geleneksel yöntem ile ders işlenecektir.

Araştırmanın örneklemi Şanlıurfa ili Siverek ilçesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel veri toplama aşamasındaki çalışma grubunu, 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde bulunan bir köy ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören iki farklı şubedeki toplam 67 öğrenci (deney grubu 32, kontrol grubu 35) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hücre ve organelleri ile ilgili kazanımları kapsayan 25 sorudan oluşan Koca (2018) tarafından hazırlanan nihai başarı testi kullanılacaktır.

Çalışmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek ve anlamlı yorumlar yapabilmek adına deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki farkları ortaya konulacaktır. Deney ve kontrol grubu arasındaki ön-test ve son-test arasındaki akademik başarı farkını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılacaktır.

Deney grubunun ön-test ve son-test puanlarını kendi arasında karşılaştırmak ve kontrol grubunun ön test - son test puanlarını kendi aralarında karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi kullanılacaktır.

Değişen ve gelişen dünyada bilgi ve teknolojinin önemi gittikçe artmaktadır. Bilgiye ve teknolojiye hükmeden topluluklar her konuda bir adım önde olmaktadırlar. Çağımız teknolojik çağdır ve hızlı bir değişim içindedir. Bu değişim süreci doğal olarak eğitim alanlarını da içine almıştır. Son yıllarda teknolojik materyallerin eğitim sürecinde kullanılma oranı artmıştır. Bunun en büyük kanıtı 2010-2011 yıllarında uygulanmaya başlanan FATİH projesi ile teknolojik araçların eğitim de kullanılmaya başlanmasıdır (Demirel, 2017).

Fatih projesi ile, kara tahtalar yerini akıllı tahtalara, tepegözler projeksiyon cihazlarına, laboratuvarlar yazılımlara ve türevlerine bırakmıştır. Özellikle laboratuvar yazılım türevleri maliyet, uygulanabilirlik, güvenlik gibi nedenlerle yapılması zor olan deneylerin modellenmesine imkân sağlamaktadır (Sırakaya, 2015). Soyut kavramların çok olduğu, 3 boyutlu düşünme gerektiren fen bilimleri dersinde öğretim etkinliklerinin görsel olarak zenginleştirilmesi ve kolay ulaşılıp kullanılabilen ortamların hazırlanması oldukça önemlidir (Şahin, 2017). Bu ortamları sağlayabilen teknolojik uygulamalardan biri de artırılmış gerçeklik uygulamasıdır.

Artırılmış gerçeklik (AG), sanal ortamda yer alan içeriklerin gerçek dünyaya eklenerek sanal ve gerçek dünyanın aynı anda sunulduğu bir teknolojidir (Şahin, 2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının en avantajlı yönü gerçek dünya ile sanal nesnenin aynı ortamda olması ve direk etkileşim içinde bulunulmasıdır (Cai vd., 2014). Bu avantajlar AG teknolojisinin tıp, askeri, mimari, mühendislik, müze sergileri, eğitim gibi birçok disiplinde kullanılma imkânı sağlamaktadır.

AG teknolojisi eğitimde özellikle soyut kavramların, gözle görülemeyen olayların ve tehlikeli durumların çok bulunduğu fen bilimleri dersinde daha sık kullanılabilir. Çünkü bir AG sistemi hareketli resimler, animasyonlar, simülasyonlar ve 3 boyutlu görüntüler taşıyabilir ve kişilerin sanal gösterimlerle elleriyle etkileşime geçebilme imkânı tanır (Chen, 2008). Bu imkânlar doğrultusunda öğrenciye yaparak- yaşayarak öğrenme fırsatı sunar.

AG akıllı telefon, bilgisayar ya da tablet gibi kamera ve görüntü işleme özelliklerini sahip her ortamda kolaylık ile kullanılabilir (Kaleci, Demirel, Akkuş, 2016). Bu kolay kullanımı sayesinde ülkemizde uygulanan FATİH projesini özellikle her öğrenciye tablet verilmesi uygulamasında desteklemektedir. Öğrencilerin kendilerine ait tabletlerle öğrenimin tam merkezinde, teknolojiyi aktif şekilde kullanabilen, çok boyutlu düşünebilen bireyler yetişeceği, yaparak-yaşayarak öğrenen (Sırakaya, 2015), AG uygulamalarını kendilerinin yönetmesi onların motivasyon düzeylerini ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde geliştirebilir (Fidan, 2018).

Araştırma modeli olarak, nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Yarı deneysel desen, eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd,. 2013). Bu gruplardan bir kontrol grubu bir deney grubu oluşturulacaktır. Deney grubuna AG uygulamaları ile ders işlenirken, kontrol grubuna MEB ders kitabı kaynak alınarak düz anlatımlı geleneksel yöntem ile ders işlenecektir.

Araştırmanın örneklemi Şanlıurfa ili Siverek ilçesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel veri toplama aşamasındaki çalışma grubunu, 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde bulunan bir köy ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören iki farklı şubedeki toplam 67 öğrenci (deney grubu 32, kontrol grubu 35) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hücre ve organelleri ile ilgili kazanımları kapsayan 25 sorudan oluşan Koca (2018) tarafından hazırlanan nihai başarı testi kullanılacaktır.

Çalışmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek ve anlamlı yorumlar yapabilmek adına deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki farkları ortaya konulacaktır. Deney ve kontrol grubu arasındaki ön-test ve son-test arasındaki akademik başarı farkını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılacaktır.

Deney grubunun ön-test ve son-test puanlarını kendi arasında karşılaştırmak ve kontrol grubunun ön test - son test puanlarını kendi aralarında karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi kullanılacaktır.

Akademik başarı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanlarının ortalaması (X=,35, std.sapma= ,09) ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanlarının ortalaması (X=,37, std.sapma=,09) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (t(65)= -,82, p > ,05). Bu sonuca göre uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu akademik başarıları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Akademik başarı son-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son-test puanlarının ortalaması (X=,67, std.sapma= ,20), kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son-test puanlarının ortalamasından (X=,56, std.sapma=,19) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. t(65)= 2,20 , p < ,05, d=,64, r2 =,07. Buna göre hesaplanan r2 değerine göre başarı testinde gözlenen varyansın yaklaşık olarak %7'sinin yönteme bağlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca hesaplanan Cohens'd değerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik son-test başarı puanları ortalamaları arasındaki fark ,64 standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki gelişimleri görmek amacıyla her grup kendi içinde değerlendirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bağımlı gruplar t testi sonucunda, akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik başarı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanlarının ortalaması (X=,35, std.sapma= ,09) ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanlarının ortalaması (X=,37, std.sapma=,09) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (t(65)= -,82, p > ,05). Bu sonuca göre uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu akademik başarıları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Akademik başarı son-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son-test puanlarının ortalaması (X=,67, std.sapma= ,20), kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son-test puanlarının

ortalamasından (X=,56, std.sapma=,19) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. t(65)= 2,20 , p < ,05, d=,64, r2 =,07. Buna göre hesaplanan r2 değerine göre başarı testinde gözlenen varyansın yaklaşık olarak %7'sinin yönteme bağlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca hesaplanan Cohens'd değerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik son-test başarı puanları ortalamaları arasındaki fark ,64 standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki gelişimleri görmek amacıyla her grup kendi içinde değerlendirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bağımlı gruplar t testi sonucunda, akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Artırılmış gerçeklik, Fen eğitimi, Başarı

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara; Pegem.

Cai, S., Wang, X. & Chiang, F. K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31– 40.

Chen, Y. C. (2008). *Peer learning in an AR-based learning environment*. Paper presented at the 16th International Conference on Computers in Education, Taipei, Taiwan , 291-295.

Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Fidan, M. (2018). *Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş probleme dayalı fen öğretiminin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve öz-yeterlik inancına etkisi.* Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kaleci, D., Demirel T. & Akkuş, İ. (2016). *Örnek bir arttırılmış gerçeklik uygulaması tasarımı.* Akademik Bilişim'16 - XVIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 30 Ocak – 5 Şubat, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Koca, M. (2018*).Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Kavram Yanılgıları ve Derse Katılımlarına Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(24940) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Canlılar ve Hayat Bağlamlı Sosyobilimsel Konulara Özgü Pedagojik Alan Bilgilerinin Tespiti

KADRİYE BAYRAM
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesine yönelik fen eğitimi vizyonunun gerçekleştirilmesinde, yenilenen fen bilimleri öğretim programının (2017) öğrenme alanlarından biri olan sosyobilimsel konular (SBK) ve öğretimi önem arz etmektedir. Fen, mühendislik, teknoloji, toplum ve çevre bağlamının alt boyutu olarak yer alan SBK'nın, fen kazanımlarında bütünleştirilerek kullanılması ile bilimsel tartışma, muhakeme, bilimsel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu üst düzey beceriler, bilimsel okuryazarlığın gerçekleştirilmesinde önemli role sahiptir. Bu kapsamda, sosyobilimsel konular hakkında alan bilgisinin pedagojik bilgiye dönüşümünde (Baxter ve Lederman, 1999) yani sınıf ortamına etkin bir şekilde entegre edilmesi sürecinde pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramına ulaşılmaktadır. Nitekim her geçen gün gelişerek değişen çağın gereksinimleri ile birlikte öğrenici niteliklerindeki değişimin öğretmen yeterliklerine de yansıması, eğitim sistemi açısından son derece önemlidir (Kabakçı Yurdakul, 2011). Öğretmen yeterliklerini oluşturan (MEB, 2017) konu alan bilgisi kavram bilgisini içerirken, pedagoji bilgisi öğrenci öğrenmeleri, öğretim yaklaşımları, sınıf yönetimi, değerlendirme metotları ve eğitimin amaç ve hedefleri gibi süreçlerle ilişkilidir (Baxter ve Lederman, 1999; Shulman, 1986). Gerçekleştirilen araştırmalarda, konu alanı ve pedagoji bilgisinin öğretmen eğitimindeki rolüne ek olarak, pedagojik alan bilgisinin (PAB) üçüncü bilgi alanı olarak varlığı ve önemi vurgulanmaktadır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Doğru, 2018). Shulman'ın (1986), alan bilgisi ve pedagojik bilginin özel bir karışımı olarak betimlediği PAB modeli alanyazında yerini, PAB'ın sadece bu iki bileşenden oluşmadığına yönelik dönüştürücü ve çoklu PAB modellerine bırakmıştır. Alana ve konuya özgü doğası (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004) ile dinamik yapısı (Mellado, 1998) dolayısıyla PAB'ın kompleks yapısının zamanla farklı açılardan incelenmesi gereği doğmuştur (Alkış Küçükaydın, 2018). Ayrıca, PAB'ın anlaşılarak tespit edilmesinin güç olması yönüyle (Karal Eyüboğlu, 2011) konuya özgü PAB yapısına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, doktora çalışmasının bir boyutu olarak yürütülen bu çalışma, Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) fen öğretimine yönelik önerdikleri PAB modeli dikkate alınarak, canlılar ve hayat bağlamlı sosyobilimsel konulara özgü PAB yapısının, PAB formu ve kart gruplama etkinliği kullanılarak derinlemesine incelenmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik PAB bileşenleri konusundaki yeterliliklerinin detaylı olarak tespit edilmesi yönüyle alan yazına katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuya özgü PAB yapılarını değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına ait durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmaya, fen bilgisi öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci (K= 26 ve E=3) gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Alan, alan eğitimi ve pedagoji bilgisini kapsayıcı nitelikteki dersleri büyük oranda tamamlamış olmaları dolayısıyla araştırma, 4. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırma kapsamında konuya özgü geliştirilen PAB formu ve konu bağlamına uyarlanan kart gruplama etkinliği (Friedrichsen ve Dana, 2003; 2005) oluşturmaktadır. PAB formu, "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanında yer alan "biyoteknoloji" konusuna ait örnek bir senaryo üzerinden "öğrenici anlayışları, öğretim stratejileri ve değerlendirme bilgisi" kapsamında üç PAB bileşenini ölçen 25 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Kart gruplama etkinliği ise, katılımcıların sosyobilimsel konuları öğretmedeki amaç ve hedeflerini yani sosyobilimsel yönelimlerini yansıtan, fen öğretimi programı ile uyumlu senaryolara yönelik hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kart gruplama etkinliği uygulamasında, öğretmen adaylarından kendi yönelimlerini yansıtan, yansıtmayan, ilgili hususta emin olmadıkları senaryoları üç grupta sıralamaları ve yaptıkları gruplamanın nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. PAB ve kart gruplama etkinlik formlarının güvenirlik, geçerlik ve uygulanabilirliği, çalışma grubunda yer almayan fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ve uzman görüşlerini içeren bir pilot çalışmayla test edilmiştir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının PAB formuna verdiği yanıtlar, uzman görüşleri ve alanyazın doğrultusunda hazırlanan beş dereceli analitik rubrik ile değerlendirilmiştir. Formun her bir PAB bileşeninin farklı sayıda sorudan oluşması dolayısıyla bileşenler arasında geçerli ve güvenilir karşılaştırma gerçekleştirmek amacıyla, ayrıca standartlaştırılmış puan hesabı yapılmıştır. PAB formu ve kart gruplama etkinliğinden elde edilen verilerin analizi, betimsel istatistik kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe ait açık uçlu nitelikteki sorular için sürekli karşılaştırmalı analiz metodu kullanılmıştır. Araştırma bulgularının detaylandırılması amacıyla katılımcı cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanı "Biyoteknoloji" konusuna ait sosyobilimsel konulara özgü pedagojik alan bilgilerinin (PAB) tespit edilmesidir. PAB için

Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeve temel alınmıştır. Bu çerçevede sosyobilimsel konulara ait PAB bileşeninden üçü (*öğretim stratejileri, öğrenici anlayışları ve değerlendirme bilgisi*) araştırma kapsamında geliştirilen açık uçlu pedagojik alan bilgisi formu kullanılarak belirlenmiştir. PAB formu, biyoteknoloji konusuna yönelik belirtilen bir senaryo üzerinden üç PAB bileşenini ölçen 25 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının PAB'ın *fen öğretimi amaç ve hedefleri bilgisi (fen yönelimleri)* bileşenindeki yeterlikleri yine bu araştırma kapsamında SB konulara uyarlanan kart gruplama etkinliği kullanılarak belirlenmiştir. Kart gruplama etkinliği veri toplama aracı, sosyobilimsel konuların öğretilme hedef ve amaçlarını yansıtmaya yönelik farklı öğretim yaklaşımlarına dayalı senaryolar ve bu senaryolara ilişkin açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımında yapılandırılan bu araştırma, durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma,fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 29 katılımcı ile yürütülmüştür. Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının PAB yapılarının, sosyobilimsel konulara özgü hazırlanan PAB formu ve kart gruplama etkinliği ile derinlemesine incelenmesi bakımından önem taşımaktadır. PAB formuna verilen öğrenci yanıtları, uzman görüşleri ve alanyazın incelemesi doğrultusunda geliştirilen beş dereceli analitik rubrik ile değerlendirilmiştir. PAB formunun her bir PAB bileşeninin farklı sayıda madde içermesi nedeniyle alt bileşenler bazında alınabilecek maksimum puanlar değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda, PAB alt bileşenlerinden elde edilen puanların tutarlı şekilde karşılaştırılması amacıyla adayların puanları, her bir bileşen için standartlaştırılmış puana dönüştürülmüştür. PAB formundan elde edilen verilerin analizi, betimsel istatistik kullanılarak; ortalama puan, standartlaştırılmış ortalama puan ve standart sapma değerlerinin hesaplaması ile gerçekleştirilmiştir. Kart gruplama etkinliğine ait her bir örnek senaryonun (fen yönelimi) tercih edilip edilmeme durumları için ise, betimsel istatistik (yüzde, frekans) analizi kullanılmıştır. Senaryolara yönelik açık uçlu sorular için sürekli karşılaştırmalı analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın analiz güvenirliği, bağımsız puanlayıcılar arası uyum katsayısının hesaplanması ile sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgisi bileşenlerine yönelik yeterlikleri incelendiğinde, en yüksek puanın öğretim stratejileri bilgisi, en düşük ise değerlendirme bilgisi bileşeninde sahip oldukları görülmüştür. Sosyobilimsel konuların öğretim hedef ve amaçlarına yönelik kart gruplama etkinliğinden elde edilen bulgulara göre, adayların en fazla tercih ettikleri ilk üç yönelim türünün sırasıyla "kavramsal değişim", "probleme dayalı" ve "informal öğrenmeye dayalı" yönelimler olduğu görülmektedir. Bulgular dikkate alındığında, araştırma kapsamında geliştirilen üç boyutlu PAB formu ile tek boyuttan oluşan kart gruplama etkinliği aracının fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara özgü PAB yapılarının geçerli ve güvenilir tespitine yönelik kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara özgü PAB yapılarının geliştirilmesine yönelik, fen eğitimi öğretmen yetiştirme programlarında fen bilimleri öğretimi programı ile uyumlu olacak şekilde yeni çalışmalara gereksinim duyulduğu öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının PAB formuna verdikleri cevaplara yönelik bağımsız puanlayıcılar arasındaki iç-tutarlılık katsayısı %89 olarak hesaplanmış olup, analiz güvenirliğinin yüksek düzeyde sağlandığı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). PAB formu ile elde edilen öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi puanlarının ortalaması 27,48 ve standart sapması 15,39'dur. PAB alt boyutları çerçevesinde adayların yeterlikleri, öğretim stratejileri bileşeninde %31; öğrenici anlayışları bileşeninde %26; değerlendirme bileşeninde %23 düzeyindedir. Dolayısıyla, fen bilgisi öğretmen adaylarının, SBK'ya özgü en yüksek yeterlik düzeylerinin öğretim stratejileri bilgisi bileşenine, en düşük yeterlik düzeylerinin ise değerlendirme bilgisi bileşenine ait olduğu belirlenmiştir. Fakat bu düzeylerin yetersiz olduğu görülmektedir. Kart gruplama etkinliği ile sosyobilimsel konuların öğretimi hedef ve amaçlar bilgisine ilişkin bulgular incelendiğinde, adayların sırasıyla "kavramsal değişim, probleme dayalı, informal öğrenmeye dayalı" yönelimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. SBK bağlamındaki konuların öğretiminde kendilerini yansıtmadığını düşündükleri yönelimlerin sırasıyla "sunuş, teknoloji destekli, drama/rol oynama", yüksek düzeyde emin olmadıkları yönelimin ise "FeTeMM" olduğu tespit edilmiştir. Buradan, öğretmen adaylarının kendilerini birden fazla SBK yönelimi ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma kapsamında üç boyutta geliştirilen PAB formunun ve tek boyutta uyarlanan kart gruplama etkinliğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'ya özgü PAB yapılarının geçerli-güvenilir şekilde tespitine yönelik kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının SBK'ya özgü PAB yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik ek araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Alan Bilgisi, Sosyobilimsel Konular, PAB Formu, Kart Gruplama Etkinliği.

Kaynakça

Alkış Küçükaydın, M. (2018). Pedagojik alan bilgisinin değerlendirilmesi. (s.86-121). Ed. Şafak Uluçınar Sağır, Ş. (2018). *Teoriden Uygulamaya Pedagojik Alan Bilgisi*, Pegem Akademi, Ankara.

Baxter, J.A. & Lederman, N.G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining PCK* (s. 147-163). Boston, MA: Kluwer.

Cochran, K.F., De Ruiter, J.A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education, 44*, 263-272. DOI:10.1177/0022487193044004004.

Doğru, M. (2018). Öğretmen yetiştirme ve pedagojik alan bilgisi. (s. 2-12). Ed. Şafak Uluçınar Sağır, Ş. (2018). *Teoriden Uygulamaya Pedagojik Alan Bilgisi*, Pegem Akademi, Ankara.

Friedrichsen, P.M. & Dana, T.M. (2003). Using a Card-Sorting Task to Elicit and Clarify Science Teaching Orientations. *Journal of Science Teacher Education, 14*(4), 291−309.

Friedrichsen, P.M. & Dana, T.M. (2005). Substantive-Level Theory of Highly Regarded Secondary Biology Teachers' Science Teaching Orientations. *Journal of Research in Science Teaching. 42*(2), 218-244.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 397-408.

Karal-Eyüboğlu, I.S. (2011). *Fizik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi gelişimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Loughran, J.J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching, 41*,370-391.

Magnusson, S., Krajacik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of PCK for science teaching (s. 95-120). In J. Gess Newsome ve N.G. Lederman (eds.) *Examining PCK: The construct and its implications for science education*. Boston: Kluwer Academic Press.

MEB. (2017). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2017). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_ YYRETMENLYK_ MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (12.04.2019).

Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education, 82*, 197-214.

Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Newbury Park: Sage Publication.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4 –14.

(24945) Öğretmen Adaylarının Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Bilişsel Katkılarına Etkisinin İlköğretim Düzeyinde Araştırılması

YILMAZ SOYSAL

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi gerçekleştirdiği söylemsel (öğretimsel, pedagojik) hamlelerin öğrenenlerin ders esnasında yaptıkları bilişsel katkılara etkisinin araştırılmasıdır. Bu çalışmanın bağlamı alan yazında "söylem-biliş" ilişkileri olarak adlandırılmıştır (Gee & Green, 1998). Açıklamak gerekirse, öğretmen adayları sınıf içinde sergilediği pedagojik hamlelerle bir *söylem*(discourse) oluşturur. Öğretmen adaylarının her bir analitik söylemsel hamlesi sınıfta öğrenenlerin sınıfta gerçekleşen konuşmalara ya katkıda bulunabilmesi için alan açar ve fırsatlar yaratır ya da bunları engeller ve sınıfta sadece öğretmenin sesi duyulur (Soysal, 2018a; Soysal, 2018b). Yapılan çalışmalar sınıf içi konuşmaların çoğu zaman öğretmenlerce baskılandığını ve öğrenenler adına daha az üretken bir sınıf konuşması oluştuğunu göstermektedir (Alexander, 2005; Chin, 2006; 2007). Buradan hareketle su çıkarım yapılabilir: Sınıf içi olayların kontrolünü elinde bulunduran öğretmen, öğrenenlerin bilişsel çıktılarının düzeyinin artıp azalmasına karar verebilir (Chin, 2006; 2007; Lee & Kinzie, 2012). Öğretmen bunu söylemsel hamleleri (discursive moves) ile yapar. Bir öğretmenin söylemsel hamleleri onun her türlü sözel ya da sözel olmayan eylemlerini içerir: takip soruları, geribildirimler, değerlendirmeler, tonlamalar, mimikler, jestler vb. (Lemke, 1990; Mortimer & Scott, 2003). Öğretmenin söylemsel hamlelerinin türleri ve bunların sınıf için etkileşimlerde görülme sıklıkları öğrenenlerin sınıf içi süreçlere bilişsel katkılarını dalgalandırır. Bilişsel katkı ise, öğretmenin söylemsel hamleleri aracılığıyla öğrenenlere öğrenme alanı açması ya da öğrenme fırsatı sağlaması ile öğrenenlerin seslerinin ve entelektüel katkılarının sınıf ortamında var olmasını sağlaması ya da yok olmasına sebep olması ile ilgilidir. Bu iki olgunun (*söylem* (pedagojik hamleler) ve *biliş* (bilişsel katkılar)) etkileşimi söylem-biliş (discourse-cognition) ilişkileri olarak tanımlanır (Gee & Green, 1998). Bu çalışmada sınıfta geçen konuşmaların iki boyutu da (söylem ve biliş) bağıntılı olacak bir biçimde analiz edilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının "üretken" ve "üretken olmayan" söylemsel hamleleri üzerine hem ulusal hem de uluslararası bağlamda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen konularını öğretimi esnasında gerçekleştirdikleri söylemsel hamlelerin öğrenenlerin öğrenme olgusuna bilişsel katkılarına etkisi hem nicel hem de nitel boyutları kapsamında incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören üç öğretmen adayı mikro öğretim süreçlerine dahil olmuşlardır. Mikro öğretim yaklaşımının gereği tüm öğretmen adayları sınıf içi süreçleri video ile kaydetmiştir. Her bir mikro öğretim videosu 30-35 dakikalık ders süreçlerini içermektedir. Toplamda 27 mikro öğretim videosu toplanmıştır ve bu videoların toplam süresi 828 dakikadır. Videoların hepsi analiz süreçleri için yazılı ortama aktarılmıştır. Mikro öğretim etkinliklerinin tamamı dördüncü sınıf düzeyinde, fen konuları kapsamında, İstanbul, Bakırköy bölgesinde yer alan bir devlet okulunda velilerin ve okul yönetiminin resmi onayları alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştirildiği konu alanları "fiziksel olaylar" ve "madde ve doğası" olarak belirlenmiş, temelde üç ünitede, "kuvvetin etkileri", "maddenin özellikleri", "aydınlatma ve ses teknolojileri", öğretmen adayları sınıf içi öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın analiz yaklaşımı sosyokültürel söylem analizinin alt bir kolu olan sistematik gözlemdir (Mercer, 2004; 2010). Araştırmacı sistematik gözlemi temelde iki safhada tamamlamıştır: her bir *öğretmen adayı hamlesini* ve *öğrenen bilişsel katkısını* "kodlama" ve "sayma". Kodlama-sayma süreçleri için araştırmacı tarafından hem veri temelli hem de teori temelli bir şekilde geliştirilen "söylemsel hamleler kodlama kataloğu" (bknz: **Ek; Tablo 1**) ve "bilişsel katkılar kodlama kataloğu" (bknz: **Ek; Tablo 2**). Sonrasında ise kodlanan tüm hamle türleri ve öğrenen-temelli bilişsel katkılar sayılmış ve uygulamalar arasında söylem-biliş ilişkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla oransal karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sınıf içi pratikleri ile bu pratiklerin öğrenenlerin bilişsel gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışma bağlamında öğretmen adaylarının sınıf içi pratiklerini onların dersi başlatmak, devam ettirmek ve sonlandırmak için kullandığı **söylemsel hamleler** oluşturmaktadır. Öğretmen adayları sınıf içi uygulamalarda kullandıkları söylemsel hamlelerle öğrenenlerin sınıf söylemine nasıl ve ne derecede katkıda bulunabileceğini belirleyen kişilerdir. Söylem-biliş ilişkilerini ele alan araştırmacılar öğretmenlerin söylemsel hamlelerinin içine gizil olarak gömülmüş olan bilişsel talebin artması ile öğrenenlerin bilişsel katkılarının nasıl değişkenlik gösterdiğini incelemişlerdir. Bilişsel talep şu anlama gelir: öğretmen/öğretmen adayı sergilediği hamlelerle öğrenenlerin daha az ya da fazla bilişsel efor harcamasını isteyebilir/talep edebilir. Örneğin, öğretmen öğrenenlerden bir bilim insanının yaşadığı tarihi hatırlamasını isteyebilir. Bu düşük bir bilişsel talep gerektirir, çünkü kişinin bilişsel eforu sadece hatırlama ve söyleme derecesinde olacaktır. Bilişsel talebin düzeyi öğretmenin yaptığı hamlelere göre değişkenlik gösterebilir. Öğretmenin bir sorusuna karşılık olarak öğrenen bir cevap verebilir. Öğretmen diğer öğrencileri verilen cevabı değerlendirmesi,

eleştirmesi, yargılaması ya da meşrulaştırması için yönlendirici hamleler yapabilir. Bu durumda öğrenenler, değerlendirme kriterleri oluşturmalı, önerilen iddiaya ait kritikler sunmalı, doğru-yanlış ya da makul-irrasyonel olma ölçütlerini belirlemek zorundadırlar ki bunlar öğrenenlerden çok daha fazla bir bilişsel talep gerektirir (Soysal, 2018a; Soysal, 2018b).

Bu çalışmada, yukarıda veri temelli bir şekilde sunulan tezlerin delil temelli bir testi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayları sınıf içinde sosyal etkileşimleri yönlendirmek için 10 farklı tipte söylemsel hamle grubunu derslerin çeşitli anlarında sergilemişlerdir **(Ek; Tablo 1).** Öğretmen adayları dersler esnasında öğrenenlere bilgi sağlamış ve onların söylemlerini teknik bir jargonu öne çıkaracak şekilde değerlendirmeye tabi tutmuşlardır **(BSD hamle grubu)**. Bununla birlikte, öğretmen adayları öğrenenleri basit gözlemler, karşılaştırmalar ve tahminler yapmaya yönlendirmişlerdir **(GKT hamle grubu).** Öğretmen adayları özellikle iletişimsel **(İLE)** hamle grubundaki söylemsel hamleleri sergileyerek öğrenenlerin akıl yürütmelerinin art alanında yer alan anlamları öğrenmeye çalışmışlar ve bunları derinleştirme yoluna gitmişlerdir. Ek olarak, öğretmen adayları öğrenenlerin zihinsel olarak süreçlere daha da angaje olmasını sağlamak, onların süreçleri yakinen takip etmesinin yollarını yaratmak için **İZL** hale grubunu sergilemişlerdir. Konuşmaların öğrenenler arasında gerçekleşmesini sağlamak için öğretmen adayları **DYE** hamle grubundaki söylemsel hamleleri sergilemişler, öğrenenlerin sınıfta açığa çıkan fikirlerin birer değerlendiricisi, yargılayıcısı ya da meşrulaştırıcısı olmasını sağlayabilmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları **ÇEL** hamlelerini kullanarak öğrenenlerin yanlış algılamalarını, eksik iddialarını ya da kavramsal yanılgılarını ortaya çıkarmışlar ve onları daha makul bir akıl yürütme yapmak için yönlendirmişlerdir. Öğretmen adayları **DEL** hamle grubu ile öğrenenlerin gerekçeli bir şekilde fikirlerini dışa vurmasının yollarını aramışlardır. Sınıf içi sözel etkileşimler sonunda öğretmen adayları konuşulan kavramların öğrenenler tarafından etiketlenmesini **(İSİ hamle grubu)** istemiş, onları çıkarımda bulunmaya ve tartışmayı sonuca bağlamaya yönlendirmiş **(ÇIK hamle grubu)** ve karşılıklı saygının sağlanması için birtakım yönetimsel söylemsel hamleler sergilemişlerdir **(KSS hamle grubu)**.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre her söylemsel hamle grubu öğrenenlerin ders esnasında göz önünde bulundurulan fen olgularına aynı derecede entelektüel katkı sağlamasını yüksek derecede tahmin *edememektedir*. Başka bir ifade ile, bazı söylemsel hamle grupları diğerlerine göre öğrenenlerin sınıf söylemlerine daha yüksek düzeylerde katkıda bulunmasını sağlayabilmiştir. **Ek'te** yer alan Şekil 2 incelendiğinde öğrenen temelli bilişsel katkılar açısından *en üretken sınıfın* **Öğretmen Adayı-C**'nin sınıfı olduğu, Öğretmen Adayı-A ve Öğretmen Adayı-B'nin sınıflarında ise öğrenenlerin bilişsel katkılarının daha düşük düzeylerde seyrettiği görülmektedir. Bu durumu öğretmenlerin sergilediği söylemsel hamlelerin oranları ve türleri açıklayabilir. **Ek'te** görülen Şekil 1 ve Şekil 2 birlikte incelendiğinde, BSD söylemsel hamlelerinin ciddi oranda artmasıyla öğrenenlerin sınıf söylemine daha düşük düzeylerde katkıda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, diğer öğretmen adaylarından farklı olacak bir şekilde, Öğretmen Adayı-C, DYE, ÇEL ve DEL hamle gruplarındaki söylemsel hamleleri artan bir sıklıkla sergiledikçe öğrenenler sınıf söylemine maksimum düzeylerde entelektüel katkılar sağlayabilme durumunda olmuşlardır. Buradan hareketle, öğrenenlerin gerekçelendirilmiş iddialar ortaya koymasına BSD hamleleri olumsuz etki yaparken, DYE, ÇEL ve DEL hamle gruplarındaki söylemsel hamleler oldukça pozitif etkiler yaratmıştır. İLE hamleleri tüm öğretmen adayları adına öğrenenlerin sınıf söylemine bilişsel katkılarda bulunabilmesi adına pozitif bir etki yaratmış olabilir, ancak etki yüzeyi aynı mertebede kalmış olabilir, çünkü öğretmen adayları tarafından İLE oldukça hamleleri benzer oranlarda sergilenmiştir. Diğer az sergilenen hamle gruplarının (GKT, İSİ, ÇIK ve KSS) ise öğrenen temelli bilişsel katkıların artırılması azaltılması noktasında oldukça düşük düzeylerde etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma bağlamında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle **Ek'te** yer alan Şekil 1'de görüldüğü üzere 10 farklı söylemsel hamle türü tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere bu hamlelerin her bir öğretmen adayının sınıfından ortalama olarak sergilenme oranları birbirinden farklıdır. Ayrıca **Ek'te** yer alan Şekil 2'de de görüldüğü üzere her bir öğretmen adayının sınıfında gerçekleşen konuşmalara öğrenenlerin bilişsel katkıları oransal olarak farklılıklar göstermektedir. Şekil 2 göz önünde bulundurulduğunda bilişsel anlamda en üretken sınıf konuşmaları Öğretmen Adayı-C'nin sınıfında olmuştur. Öğretmen Adayı-C ve Öğretmen Adayı-B'nin sınıfında ise daha az üretken bir öğrenen konuşması vardır. Bu farkı yaratan hamleler ise Şekil-1'de görülebilir. Görüldüğü üzere öğretmen fazlaca **BSD** hamlesi sergilendiğinde öğrenenlerin sınıf söylemine bilişsel katkıları azalmıştır. **DYE** söylemsel hamle grubu da bilişsel katkıların artırılması için önemli bir hamle grubu olarak kabul edilebilir. Ek olarak, **ÇEL** hamlelerinin oranı sınıf içinde arttıkça öğrenenler daha üst düzeylerde bilişsel katkılar yapabilmişlerdir. Bununla birlikte **DEL** hamlelerinin de öğrenenlerin sınıf içi müzakerelere entelektüel katkılar yapması için öne çıkar hamle gruplarından biri olduğu tespit edilmiştir. Diğer hamlelerin, **İLE** hamle grubu hariç, söylem-biliş ilişkilerini düşük düzeylerde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Söylemsel hamleler, akıl yürütme kalitesi, sınıf söylemi, bilişsel katkı, öğretmen eğitimi, fen eğitimi

Kaynakça

Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching* (Vol. 2). UK: Dialogos: Cambridge.

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education, 28*, 1315-1346.

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(6), 815-843.

Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, *23*(1), 119-169.

Lee, Y., & Kinzie, M. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science, 40*(6), 857–874.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwoord: Ablex.Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistic, 1*(2), 137-168.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 1-14.

Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms.* Maidenhead, England: Open University Press.

Soysal, Y. (2018a). Determining the Mechanics of Classroom Discourse in Vygotskian Sense:Teacher Discursive Moves Reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25. DOI: https://doi.org/10.1007/s1116.

Soysal, Y. (2018b). A Review of the Assessment Tools for the Student-Led CognitiveOutcomes/Contributions in the Sense of Inquiry-based Teaching. *Elementary Education Online, 17*(3), 1476-1495. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466372.

(24948) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınmaya Yönelik Algı Ve İnançlarının İncelenmesi

AYŞE GÜL ÖZBİLEN
MEB

EMET KARAKUŞ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya, oluşum sürecinde ve sonrasında defalarca iklim şartlarını kökten etkileyecek büyük değişikliklere maruz kalmış, pek çok canlı türü bu değişimler esnasında varlığını yitirmiştir (Maslin, 2011, s.61-65). Günümüzde yine böylesine büyük çaplı bir çevre sorunu olan küresel ısınma ile karşı karşıyayız.

Küresel ısınma sürecinin temelinde insan faaliyetleri bulunmaktadır. Enerji üretimi, hayvancılık, fosil yakıt tüketimi, nüfus artışı, ormansızlaşma gibi insanların gerçekleştirdiği pek çok eylem günümüzde bu küresel problemle yüz yüze gelmemize zemin hazırlamıştır. Tek başına zararsız gibi görünen ve sera gazı salınımına neden olan en küçük etki bile zincirleme reaksiyonlar sonucunda küresel ısınmanın artışını tetikler niteliktedir.

İnsanlık küresel ısınma gibi böylesine büyük bir tehlike ile karşı karşıya iken ülkemizde eğitim alanında bu konuya gereken önemin verilmediği görülmektedir. Küresel ısınmanın ilköğretim ders programlarına ne derece yansıtıldığını araştırmak için Arsal'ın (2012) yaptığı bir çalışmada ilköğretim Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji ders programlarında küresel ısınma konulu kazanım yer almamakla birlikte dolaylı olarak konuya vurgu yapan bazı kazanımlara rastlanmıştır. Lise müfredatlarında ise her sınıf düzeyinde küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda kazanım ve etkinliklerin bulunduğu belirtilmiştir. Buna rağmen Kılınç, Stanisstreet ve Boyes (2008) Türkiye'deki lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin küresel ısınmanın nedenleri ve etkileri konusunda çeşitli karmaşalar yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Toplumu şekillendiren en güçlü mekanizmalardan biri olan eğitim süreci bu büyük küresel felaketin önlenmesi yönünde insanların bilinç kazanmalarının sağlanmasında önemli bir göreve sahiptir. Aksan (2011) yüksek lisans tezinde ilköğretimde görev yapacak sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli görmedikleri ve küresel ısınmaya yönelik kaygı taşıdıklarını belirlemiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının küresel ısınmanın nedenleri ve sonuçları hakkında çeşitli yanılgılar yaşadıklarını ve farklı çevre sorunlarını ayırt etmede zorlandıklarını belirlemiştir. 2018-2019 Eğitim yılında uygulamaya koyulan yeni Fen Bilimleri programında küresel ısınmaya ilişkin kazanımlar bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Bu noktada kazanımların öğrencilere aktarılmasında öğretmen inançları oldukça önemlidir. Bu nedenle gelecekte öğretmenlik yapacak olan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının davranışlarının küresel ısınmayı ne ölçüde azaltacağına dair inançlarının ve küresel ısınmaya yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiş olup ölçüt olarak Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 3 veya 4. sınıfa devam etme şartı aranmıştır. Ölçütler doğrultusunda seçilen örneklem 85 öğrenciden oluşmaktadır. Formu eksik dolduran 1 öğrencinin kağıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan 84 öğrencinin 72'si kız, 12'si erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 20-24 yaş grubudur.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramını ilk nereden, nezaman duydukları ile bu konuda üniversitede herhangi bir eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacıyla 4 soru sorulmuştur. Araştırmada kullanılan birinci anket, Boyes ve Stanisstreet (1993) tarafından geliştirilen ve Kılınç ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan sera etkisi ile ilgili 5'li likert tipi 36 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ikinci anket ise, Boyes, Stanisstreet ve Yongling (2008) tarafından kullanılan ve Aksan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan küresel ısınmayı önlemeye yönelik 5'li likert tipi 17 madde ve medyada çevre problemleri ile ilgili yayınları takip edip etmedikleri, küresel ısınma hakkında ne kadar şey bildikleri, ne hissettikleri ve küresel ısınmayı durdurmak için kimin daha fazla şey yapması gerektiği konusundaki görüşlerini almak üzere 4 soru yer almaktadır. Açık uçlu soruların veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Anket sorularının incelenmesinde ise SPSS programından yararlanılarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Veriler yorumlanarak bulgular kısmında sunulmuştur.

YÖNTEM

Çalışmamızın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiş olup Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde 3 ve 4. sınıfa devam eden 85 öğrenciden oluşmaktadır. Formu eksik dolduran 1 öğrencinin kâğıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan öğrencilerin 72si kız, 12si erkek öğrencidir. Öğrencilerden 10 tanesi 20 yaşında, 25 tanesi 21 yaşında, 35 tanesi 22 yaşında, 10 tanesi 23 yaşında ve 2 tanesi de 24 yaşındadır.

Araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramını ilk nereden, nezaman duydukları ile bu konuda üniversitede herhangi bir eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacıyla 4 soru sorulmuştur. Araştırmada kullanılan birinci anket, Boyes ve Stanisstreet (1993) tarafından geliştirilen ve Kılınç ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan sera etkisi ile ilgili 5'li likert tipi 36 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ikinci anket ise, Boyes, Stanisstreet ve Yongling (2008) tarafından kullanılan, Aksan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan küresel ısınmayı önlemeye yönelik 5'li likert tipi 17 madde ve medyada çevre problemleri ile ilgili yayınları takip edip etmedikleri, küresel ısınma hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ne hissettikleri ve küresel ısınmayı durdurmak için kimin daha fazla şey yapması gerektiği konusundaki görüşlerini almak üzere 4 soru yer almaktadır. Açık uçlu soruların veri analizinde içerik analizi, Anket sorularının incelenmesinde ise SPSS programından yararlanılarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

SONUÇLAR

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tamamına yakını küresel ısınma konusuna yönelik çeşitli dersler aldıklarını ve küresel ısınmayı diğer kaynaklardan ziyade okulda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini daha açık ifade etmelerine olanak sağlamak amacıyla sorulan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin küresel ısınma konusunda çeşitli kavram kargaşaları yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler küresel ısınmanın yalnızca havanın ısınması olduğunu düşünürken bazı öğrenciler küresel ısınmanın ozon tabakasının delinmesinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bazı öğrenciler ise küresel ısınmanın doğal bir döngü olduğunu ve insanların bunda bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise küresel ısınma diye bir şey olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin sera etkisinin neden olacağı olaylar konusundaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %30'nun sera etkisinin besin zehirlenmesine yol açacağını düşündüğü %40'nın ise bu konuda fikri olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin %70'i sera etkisinin deri kanserine yol açacağı yanılgısı içerisindedirler. Ayrıca öğrencilerin %50si sera etkisi ile depremler arasında bir ilişki olması konusunda fikri olmadığını %24'ü ise sera etkisinin depreme neden olacağını belirtmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin sera etkisinin neden olduğu olaylar konusunda önemli ölçüde yanlış düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Sera etkisine neden olan olaylar konusundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin radyoaktif atıklar ve sera etkisi arasında ilişki kurdukları, asit yağmurlarının ve ozon tabakasının delinmesinin sera etkisine neden olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Sera etkisini azaltmak için alınabilecek önlemler konusunda öğrencilerin sağlıklı beslenmenin sera etkisini azaltacağına yönelik maddeye verdikleri cevaplardan %35'i olumlu, %25 i ise fikrim yok şeklindedir. Bunun yanında öğrencilerin sahillerin temiz tutulmasının, nadir görülen bitki ve hayvanların korunmasının sera etkisini azaltacağına yönelik düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin %20'si dünyadaki açlığın azaltılmasının sera etkisini önleyeceğini, %38'inin ise bu konuda fikri olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan çıkartılan sonuç öğrencilerin sera etkisini önlemek için yapılması gerekenler konusunda kavram karmaşası yaşadıkları yönündedir. Öğrenciler farklı çevre sorunlarını sera etkisi ile karıştırmaktadırlar.

Öğrencilerin küresel ısınmayı önlemeye yönelik algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçek verilerine göre öğrencilerin yaklaşık %70'i ozon tabakasının korunmasının ve nükleer enerji santrallerinin azaltılmasının küresel ısınmayı azaltacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin tamamına yakına küresel ısınmanın önlenmesi konusunda kendilerinin ve arkadaşlarının bilinçlendirilmesinin ve eğitim almasının etkili olacağını düşünmektedirler.

Öğrencilerin %30'u çevre problemleriyle ilgili haberleri medyadan sıklıkla takıp ettiğini, %58'i ise bazen takip ettiğini belirtmiştir. Güçlü bir toplumsal araç medyanın bu konulara daha sık yer vermesi toplumun bilinçlendirilmesi açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin küresel ısınma konusunda ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını sorduğumuzda ise öğrencilerin yalnızca %14'ü çok şey bildiğini belirtmiş, %79 ise biraz bilgili olduğunu ifade etmiştir. Burada ulaşılan bulgu oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin konuyla doğrudan ilgili bir alanda okuyor olmaları ve küresel ısınmaya yönelik konular içeren dersler almış olmaları nedeniyle bu konu hakkında daha bilgili olmaları beklenmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin tamamına yakını küresel ısınma konusunda endişeli olduklarını ve herkesin küresel ısınmayı durdurmak için daha fazla şey yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bulgulardan yola çıkarak fen bilgisi öğretmen adaylarının sera etkisi ve küresel ısınmanın nedenleri, etkileri ve önlenmesi konusunda çeşitli yanlış düşünce ve algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular konu ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Aksan, 2012; Boyes ve Stanisstreet, 1992; Read, Bostrom, Morgan, Fischhoff ve Smuts, 1994). Öğrencilerin tamamına yakınının küresel ısınma konusunda çeşitli dersler almalarına karşın konu ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu noktada öğrencilere üniversite düzeyinde küresel ısınma konusuna yönelik verilen eğitimin etkinliğinin sorgulanması gerekmektedir. Özellikle çevre eğitiminin fen bilgisi eğitimi içerisindeki yeri düşünüldüğünde araştırma sonucunda elde edilen veriler üniversite düzeyindeki eğitimin farklı şekilde nasıl uygulanabileceğinin düşünülmesi gerektiğini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tamamına yakını küresel ısınma konusuna yönelik çeşitli dersler aldıklarını ve küresel ısınmayı diğer kaynaklardan ziyade okulda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin küresel ısınma konusunda çeşitli kavram kargaşaları yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler küresel

ısınmanın yalnızca havanın ısınması olduğunu düşünürken bazı öğrenciler küresel ısınmanın ozon tabakasının delinmesinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bazı öğrenciler ise küresel ısınmanın doğal bir döngü olduğunu ve insanların bunda bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise küresel ısınma diye bir şey olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin sera etkisinin neden olacağı olaylar konusundaki görüşleri incelendiğinde, sera etkisinin besin zehirlenmesine ve deri kanserine yol açacağını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca sera etkisi ile depremler arasında bir ilişki olduğu konusunda yanılgılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Sera etkisine neden olan olaylar konusundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin radyoaktif atıklar ve sera etkisi arasında ilişki kurdukları, asit yağmurlarının ve ozon tabakasının delinmesinin sera etkisine neden olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Sera etkisini azaltmak için alınabilecek önlemler konusunda öğrencilerin sağlıklı beslenmenin, sahillerin temiz tutulmasının ve nadir görülen bitki ve hayvanların korunmasının sera etkisini azaltacağına yönelik düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, dünyadaki açlığın azaltılmasının sera etkisini önleyeceği görüşündedirler. Bunun yanında öğrencilerin yaklaşık %70'i ozon tabakasının korunmasının ve nükleer enerji santrallerinin azaltılmasının küresel ısınmayı azaltacağını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler : küresel ısınma, sera etkisi, öğrenci inançları, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Aksan, Z. (2011). *İlköğretim öğretmen daylarının küresel ısınma konusundaki algı ve görüşleri,* Y. Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Arsal, Z. (2012). İlköğretim programlarında küresel ısınma kazanımları ve hedef niteliklerine göre değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 119-130.

Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1992). Students' perceptions of global warming. *International Journal of Environmental Studies*, 42 (4), 287-300.

Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1993). The 'Greenhouse Effect': children's perceptions of causes, consequences and cures. *International Journal of science education*, *15*(5), 531-552.

Boyes, E., Stanisstreet, M. ve Yongling, Z. (2008) Combating global warming: the ideas of high school students in the growing economy of South East China, *International Journal of Environmental Studies*, 65(2), 233-245,

Kılınç, A., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2008). Turkish Students' Ideas About Global Warming. *International Journal of Environmental & Science Education,* 3(2), 89-98.

Maslin, M. (2011) *Küresel Isınma*, (S. Gül, Çev.), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (Orijinal Baskı, 2004)

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.

Read, D., Bostrom, A., Morgan, M. G., Fischhoff, B. ve Smuts, T. (1994). What do people know about global climate change? 2. survey studies of educated laypeople. *Risk Analysis*, 14 (6), 971-982.

(24951) Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

RABİA ACEMİOĞLU **MUHAMMED ŞAHİN** **YAKUP DOĞAN**

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birey doğduğu andan itibaren sürekli olarak örgün veya örtük bir şekilde bir eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Bu eğitimin temeli ilk olarak ailede başlamakta ve okula başlamasıyla birlikte okullarda formal olarak eğitim öğretim süreci içerisinde devam etmektedir. Bireyin içerisinde bulunduğu bu örgün veya örtük eğitim süreci içerisinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmaları eğitimin beklenen sonuçlarından biri olarak kabul edilir. Bireyin içinde yaşadığı gerçek dünyayı anlamlandırmasında fen bilimlerinin etkisi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü fen bilimlerinin temel amacı; eğitimle sağlıklı düşünebilen, keşfeden, araştıran, sorgulayan, doğru kararlar verebilen, kariyer, yaratıcılık, iletişim, takım çalışması ve girişimcilik gibi temel yaşam becerilerini geliştiren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Ancak bu amaçlara ulaşmada aile, okul ortamı, öğrenme ve öğretim yöntemleri gibi faktörlerle birlikte bireyin dış dünyasında gelişen sosyal faktörler de etkili olabilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan Fen Bilimleri öğretim programının amaçlarından birisi de, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin birlikte gelişiminin sağlanmasıdır. Öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerileri de önemli bir etkendir (Alsop ve Watts, 2000; Duit ve Treagust, 2003; Thompson ve Mintzes, 2002). Duyuşsal beceriler; ilgi, tutum, motivasyon, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir önkoşulu olarak kabul edilmektedir (Freedman, 1997; Lee & Brophy, 1996). Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden birisi de motivasyondur (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Uzun ve Keleş (2012)'e göre motivasyon, bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaları için amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon, öğrencilerin özellikle fen ve matematik gibi anlamakta zorlandıkları derslerde ihmal edilmemesi gereken bir boyuttur. Öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi öğrenebilmeleri, fen derslerinde gösterdikleri başarının artması, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için motive olmaları gerekmektedir (Uzun ve Keleş, 2012). Özellikle, 2011 yılından itibaren ülkemize göç edip sığınmak zorunda kalan birçok Suriyeli arasından ülkemizde eğitimini devam ettiren Suriyeli öğrencilerin maruz kaldıkları travmalar, yaşadıkları zorluklar eğitim hayatlarında sosyal açıdan olumsuzluklar yaratacağı gibi öğrenme sürecindeki motivasyon durumlarını da olumsuzluk etkileyebilir (Moralı, 2018). Bu açıdan ülkemizde geçici koruma altında olup öğrenimlerini buradaki okullarda Türk öğrencilerle aynı sınıflarda sürdüren Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon durumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma metodolojisine uygun olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, mevcut olayların daha önceki olaylar veya koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arası etkileşimi açıklamaktadır (Karakuş, Çepni ve Kılcan, 2011). Bu çalışmada da ortaokulda okuyan Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik var olan motivasyon durumlarını ortaya çıkarmak amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis il merkezinde bulunan devlet ortaokullarının 5. sınıf (111 öğrenci), 6. sınıf (87 öğrenci) ve 7. sınıfında (52 öğrenci) öğrenim gören toplam 250 Suriyeli öğrenci (142 kız, 108 erkek) oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olan "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" (Dede ve Yaman, 2008) kullanılmıştır. Ölçek; "Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon", "Performansa Yönelik Motivasyon", "İletişime Yönelik Motivasyon", "İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon" ve "Katılıma Yönelik Motivasyon" olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılarak öncelikle betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup, ardından normallik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada, elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden ($p<.05$) verilerin değişkenler açısından ikili grupların karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin %56.8'i kız, %43.2'si erkek; %44.4'ü 5. sınıf, %34.8'si 6.sınıf ve %20.8'i ise 7. sınıftır. Öğrencilerin %68'si kampta hiç kalmamış, %32'si ise kampta bir süre kalmıştır. %32.4'ü yaşantılarını en uzun kırsal bölgede, % 67,6'sı ise kentsel bölgede geçirmiştir. Babalarının %9.2'sinin okuryazar olmadığı, %12.4'ünün ilkokul, %36.8'inin ortaokul, %21.2'sinin lise ve %20.4'ünün ise üniversite mezunu olduğu, annelerinin ise %12.8'inin okuryazar olmadığı, %16.4'ünün ilkokul, %39.6'sının ortaokul, %19.6'sının lise ve %11.6'sının ise üniversite düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik genel motivasyon puanları 40 ile 114, araştırma yapmaya yönelik motivasyon puanları 6-30, performansa yönelik motivasyon puanları 5-25, iletişime yönelik motivasyon puanları 5-25, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon puanları 5-20 ve katılıma yönelik motivasyon puanları 4-15 puan arasında değişmektedir.

Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları cinsiyet değişkeni açısından kızların lehine anlamlı farklılık göstermektedir (X_kız=135.5, X_erkek=112.3, p=.012<.05). Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile kampta kalıp kalmama değişkeni arasında, kampta hiç kalmayanların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (X_evet=112 X_hayır=131.8, p=.044<.05). Yine elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon durumları ile sınıf (p=.244>.05) yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer (p=.116>.05), baba eğitim düzeyi (p=.255>.05) ve anne eğitim düzeyi (p=.198>.05) değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, motivasyon, Suriyeli öğrenciler

Kaynakça

Alsop, S., & Watts, M. (2000). Facts and feelings: Exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education, 35,* 132-138.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 19-37.

Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. International Journal of Science Education, *25*(6), 671-688.

Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(4), 343-357.

Karakuş, U. Çepni, O., & Kılcan, B. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Turizme Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Safranbolu'da Nicel Bir Çalışma). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(4), 85-97.

Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(3), 585-610.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 1426-1449.

Thompson, T. L., & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education, 24*(6), 645-660.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 313-327.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, *6*(3), 430-440.

(24954) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sağlıklı Beslenme Olgusuna İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma

RABİA ACEMİOĞLU **YAKUP DOĞAN**

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireye tüm eğitim hayatı boyunca kasıtlı veya gizil bir şekilde verilen beslenmeye yönelik eğitimler bireyin beslenme alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Bununla beraber aile, arkadaş çevresi, eğitim hayatı, sosyal medya veya rol model alınan kişiler bireyde ruhsal olarak değişimlere sebep olabileceği gibi beslenme alışkanlıklarında da değişime neden olabilmektedir. Fakat öğrenci her zaman olduğu gibi çevrenin etkisi altında olmakla beraber eğitim süreci olumlu veya olumsuz davranış değişlikleri gösterebilmektedir. Öğrencilerde meydana gelen olumlu veya olumsuz davranış değişiklikleri ilgili konunun günlük yaşama aktarılışını da etkisi altına almaktadır. Dinamik eğitim süreci içerisinde beslenme olgusu günümüz dünyasında değişen koşullara ayak uydurma sürecinden etkilendiği gibi, iklim, kalıtım, beslenme ve çevre gibi faktörlerden de etkilenmektedir (Kılıç ve Şanlıer, 2007). Bu yüzden, gelişen günümüz dünyasında olumlu beslenme davranışları geliştirebilmek önem taşımaktadır. Olumlu beslenme davranışları geliştirmek bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesi için önemli bir etkendir. Ayrıca Fen Bilimleri Öğretim Programı, öğrencilerin sağlıklı ve tutarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak, tutum ve davranışlarını biçimlendirmede önemli bir role sahiptir (MEB, 2018). Bu sebeple öğretim programı, öğrencilerin sağlıklı ve tutarlı bireyler olmasında rol oynayan önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla Fen Bilimleri Öğretim Programının vizyonu ve amaçları doğrultusunda fen okuryazarı bireyler yetiştirmek hem toplumun hem de bireyin kendi geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye ilişkin görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yapılan fenomenolojik bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, bir konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırmalarda ise gündelik yaşam içinde farkında olunan ancak hakkında derinlemesine ayrıntılı bilgi, görüş, anlayış sahibi olunmayan olgulara odaklanma söz konusudur (Araç-Ilgar ve Cihan, 2019). Araştırmada nitel verilerin analizinde öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen Sağlıklı Beslenme Bilgi Testinden öğretmen adaylarının aldıkları puanlara göre bir sıralama yapılmıştır. Sağlıklı Beslenme Bilgi Testinden en yüksek puan alan 25 öğretmen adayı üst grubu, en düşük puan alan 25 öğretmen adayı ise alt grubu oluşturmuştur. Üst ve alt gruptan toplam 50 öğretmen adayının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirlemede doğrudan olmayan yollarla çalışmayı sağlayan bir teknik olan bir mesajın özelliklerinin veya metinlerden oluşan bir kümenin içinde yer alan belli kelimelerin veya kavramların varlığını objektif bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu sebeple, en alt grupta yer alan 25 öğretmen adayı ile en üst grupta yer alan 25 öğretmen adayının sağlıklı beslenmeyle ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar doğrultusunda öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye ilişkin görüşleri derinlemesine yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi sonucunda Sağlıklı Beslenme Bilgi Testinden en yüksek puan alan üst gruptaki öğretmen adayları sağlıklı yaşam teması 50 farklı kodla, en düşük puan alan alt gruptaki öğretmen adayları ise 38 farklı kodla ifade edilmiştir. Sağlıklı beslenme teması ise üst gruptaki öğretmen adaylar tarafından 38 farklı kod, alt gruptaki öğretmen adaylar tarafından ise 24 farklı kodla ile ilişkilendirilmiştir. Yine üst gruptaki öğretmen adaylarından sağlıklı beslendiklerini düşünenlerin gerekçeleri 12 farklı kod, sağlıklı beslenemediklerini düşünen öğretmen adaylarının gerekçeleri ise 20 farklı kod ile ilişkilendirilmiştir. Alt grupta yer alan öğretmen adaylarından sağlıklı beslendiklerini düşünenlerin gerekçeleri 13 farklı kod, sağlıklı beslenemediklerini düşünenlerin gerekçeleri ise 11 farklı kod ile ilişkilendirilmiştir.

Üst gruptaki öğretmen adaylarının beslenme alışkanlıklarını etkileyen faktörler teması 42 farklı kodla, alt grupta ise 25 farklı kodla; beslenme alışkanlıklarının ortaya çıkmasında öğrenim basamaklarının etkisi teması ise üst grupta 39 farklı kod, alt gruptaki öğretmen adaylar tarafından ise 30 farklı kod ile ilişkilendirilmiştir. Yine üst gruptaki öğretmen adayları öğretmen olduklarında öğrencilerinin sağlıklı beslenme konusunda bilinçlenmesi için neler yapacakları temasını 37 farklı kod, alt gruptaki öğretmen adaylar tarafından ise 23 farklı kod ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye ilişkin görüşleri tam doğru olmamakla birlikte eksiklik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Sağlıklı beslenme, fen bilimleri öğretim programı, tutum, davranış

Kaynakça

Araç-Ilgar, E. & Cihan, B.B. (2015). Spor yöneticiliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin sektörel beklenti, mesleki belirsizlik ve gelecek kaygılarının incelenmesi: fenomonolojik bir çözümleme. *Spor Eğitim Dergisi, 3(1*), 81-92.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E.K. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Kılıç, E. & Şanlıer, N. (2007). Üç kuşak kadınının beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*, 31-44.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

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

(24957) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Su Kirliliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi

ELİF ÖZEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA AYDOĞDU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre; canlıların içinde yaşadığı, hayatları boyunca ilişiklerini sürdürdükleri, çeşitli şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri fiziksel, sosyal, kültürel, biyolojik ve ekonomik ortam olarak tanımlanmaktadır (Gökmen, 2011; Yıldız, Yılmaz & Sipahioğlu, 2008). İnsanlar için ise çevre, yaşamlarını sürdürdükleri ve sürekli etkileşim halinde bulundukları ortamdır. Bu etkileşimde insanlar çevreden etkilendikleri gibi çevreyi de etkilemişlerdir. İnsanların çevreyi olumsuz yönde etkilemesi doğal dengenin bozulmasına ve çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özpınar, 2009, s.6). Çevre sorunları; çevreyi oluşturan canlı ve cansız unsurlar üzerinde, insanların sebep olduğu olaylara bağlı olarak ortaya çıkan ve hayatı olumsuz yönde etkileyen, bozulmaların ve sorunların tümüdür (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000, s.92-93). Özellikle 18. yüzyıldan sonra sanayileşme, hızlı nüfus artışı, kentleşme ve teknolojik gelişmeler gibi sebeplerden dolayı çevre sorunları artarak günümüze kadar devam etmiştir (Görmez, 2003). İnsanların doğal kaynakları hiç tükenmeyecekmiş gibi aşırı kullanması, yapılan yanlış uygulamalar ve eğitimsizlik gibi etkenler çevre sorunlarının temel nedenleri arasında görülmektedir (Özer, 1998, s.2).

Çevrenin korunması, çevre sorunlarının önlenmesi veya en aza indirilmesi çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre eğitimi; bireylerde çevreye duyarlı, bilinçli ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması, bu davranış değişikliklerinin süreklilik göstermesi, bireylerin çevre sorunlarının çözümünde aktif görev almasını gerektiren bir süreci kapsar (Özpınar, 2009; Albaş, 2011).

Çevre eğitiminde temel amaç; insanları yalnızca çevre hakkında bilgilendirmek değil, bireylerde doğal çevreyi koruma ve kullanmaya yönelik duyarlılığı artırmak, çevre konusundaki beceri ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmek ve çevre bilincini uyandırmaktır. (Başal, 2003; Albaş, 2011).

Çevre eğitimi ilk olarak ailede başlayan daha sonra okul öncesi eğitimi ve ilköğretim ile beraber yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çevre eğitiminde özellikle ilköğretim yılları önemli bir basamak olarak görülmektedir (Seçgin, Yalvaç & Çetin, 2010). İlköğretimde öğrencilerin çevre sorunlarına bakış açılarını belirlemek ve çevre eğitiminin önemini ortaya çıkarmak için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre (Erduran Avcı vd., 2013; Yalçınkaya, 2013; Sadık vd., 2011; Sadık, 2014) öğrenciler için en önemli çevre sorunları hava, su ve gürültü kirliliğidir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik getirdikleri çözüm önerilerinin (Yalçınkaya, 2013; Sadık, 2014; Yılmaz vd.,2002) daha çok çevreyi korumaya yönelik olduğu tespit edilmiştir

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler kullanılarak çevre sorunlarından biri olan su kirliliğine ilişkin algılarını tespit etmek ve öğrencilerin su kirliliğine yönelik çözüm önerilerini belirleyebilmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, bir olayın derinliğine ve ayrıntılı olarak irdelenmesine imkân sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 289). Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Konya İlinde bir ilköğretim okulunun ortaokul kademesinde öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 4 erkek, 8 kız toplam 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrenci isimleri gizli tutulmuş, öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3,…gibi isimler verilmiştir. Öğrencilerin 8. sınıftan seçilmesinin nedeni fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında çevre sorunlarıyla ilgili kazanımlara sahip oldukları varsayımıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman desteği alınarak hazırlanan su kirliliği ile ilgili karikatür kullanılmıştır. Öğrencilerle bu karikatür kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için 12 öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere su kirliliği ile ilgili karikatür gösterilmiş, karikatürün hangi çevre sorununu anlattığı sorulmuştur. Daha sonra su kirliliğinin sebepleri-sonuçları ve su kirliliğine yönelik çözüm önerileri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metin içerisinde belirli kavram veya sözcüklerin varlığını belirleyerek belirli kurallara göre kod ve temalar oluşturulmasıyla okuyucunun anlayacağı şekilde özetlenmesidir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 246). Bu çalışmada su kirliliği tema olarak belirlenmiş ve öğrenci görüşlerine göre kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen bu kodlar sayılmış, kodların frekans ve yüzdeleri belirlenmiş, son olarak bulgulara ulaşılmıştır. Analizin geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için bir uzmandan analizi kendisinin de yapması istenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çalışmada su kirliliği tema, su kirliliğinin sebepleri, sonuçları ve çözüm önerileri kod olarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin tamamının karikatürdeki çevre sorununu "su kirliliği" olarak doğru tespit ettiği görülmektedir. Öğrencilerin karikatürdeki su kirliliğine yönelik algıları sebep-sonuç ilişkisi içinde incelenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre su kirliliğinin sebepleri; insanların suya çöp atması (%100), gemi kazaları ve petrol sızıntıları (%33,3), kanalizasyon suları/sanayilerden çıkan kirli sular (%16,6) ve insanların bilinçsiz olması (%16,6) olarak kodlanmıştır. Öğrencilere göre su kirliliğinin sonuçları; suda yaşayan canlıların zarar görmesi (%100), içme suyunun azalması (%83,3), görüntü kirliliği (%16,6) ve balıkçıların ekonomik olarak zarar görmesi (%8,3) olarak kategorize edilmiştir. Öğrencilerin su kirliliğine yönelik çözüm önerileri; geri dönüşüm/çöp kutusu sayısının artırılması (%58,3), geri dönüşümü teşvik kampanyaları (%50), insanları bilgilendirme/bilinçlendirme (%41,6), su kaynaklarını korumak için güvenlik önlemlerinin alınması (%16,6), caydırıcı cezalar/yasaklar uygulanması (%16,6), doğada hızlı yok olabilen maddelerin kullanılması (%8,3) olarak gruplandırılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrenciler su kirliliğini ciddi bir sorun olarak görmektedirler. Katılımcılara göre, kirliliğin temel sebebini insan faaliyetleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin su kirliliğine yönelik çeşitli çözüm önerileri getirdikleri ve bu önerilerin çoğunlukla çevreyi korumaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim, çevre eğitimi, nitel araştırma

Kaynakça

Albaş, M., (2011). *İlköğretim Programındaki Çevre Bilinci Kazandırmaya Yönelik Kazanımların İşe Vurukluğu*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Başal, H.A. (2003). *Okul öncesi eğitimde uygulamalı çevre eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erduran Avcı, D., Demirekin, M., Hare, O., Özlü, S. & Özkan, İ. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1*(2), 50-66.

Gökmen, S. (2011). *Genel ekoloji.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye. (3. basım).* Ankara: Gazi Kitapevi.

Sadık, F., Çakan, H. & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, *10*(3), 1066-1080. http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Sadık, F. (2014). Çocuk ve çevre sorunları: Çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(8), 114-133.

Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010*). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/81.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi, 27*, 416-419.

Yılmaz, A., Morgil, Ġ., Aktuğ, P., & Göbekli, Ġ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 56-162. www.efdergi.hacettepe.edu.tr/2002 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi.* Ankara: Gündüz Eğitim.

Yıldız, K., Yılmaz. M. & Sipahioğlu, Ş. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi.* Ankara: Gündüz Eğitim.

Özer, Ö. (1998). "Çevre Konusunda Tanımlar ve Açıklamalar", *Çevre Sorunlarına Giriş*. İstanbul: Mobil yayınları

Özpınar, D., (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Hakkındaki Görüşleri (Afyonkarahisar İli Örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

(24959) Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

TUĞBA ARSLAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

BERAN FİRİDİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre doğal, ekonomik, kültürel değerlerin bir bütün olarak var olduğu canlı ve cansız varlıkların etkileşimi ile canlı varlıkların her türlü eylem ve davranışlarını etkileyen fiziksel, kimyasal ve biyolojik etkenlerin bütünüdür (Cansaran ve Yıldırım, 2014: 1). Bu etkileşim içerisinde en önemli rolü insanlar oynamaktadır. Fakat insanların çevreye zarar vermesi bu etkileşimi bozan nedenlerin başında gelmektedir. İnsan faaliyetleri sonucunda çevre ile ilgili bazı sorunlar ortaya çıkmış ve bu sorunlar çoğalarak günümüze kadar gelmiştir. Özellikle sanayi devrimi ile endüstriyel gelişimler sonucunda çevre sorunları daha da büyümüş ve işin içinden çıkılmaz bir hal almıştır. (Bakırcı ve Artun, 2011).

Çevre sorunları; çevreyi oluşturan canlı ve cansız unsurlar üzerinde, insanoğlunun neden olduğu çeşitli aktivitelere bağlı olarak ortaya çıkan ve hayatı olumsuz yönde etkileyen, bozulmaların ve sorunların tümüdür (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000, s.92-93).

Nüfusun hızla artması, düzensiz kentleşme, doğal hayatın bozulmaya başlaması, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, sera etkisi, katı atık miktarındaki artış, nükleer kirlenmeler, yeşil alanların giderek azalması, bitki ve hayvan türlerinin yok olmaya başlaması başlıca çevre sorunları arasındadır (Mert, 2006, s. 1).

Kentleşmenin artmasıyla birlikte özellikle nüfusun yoğun olduğu yerleşim bölgelerinde meydana gelen katı atık sorunu, günümüzde en önemli çevre problemlerinden biridir (Bilgili, 2006, s. 5).

Atık miktarının azaltılmasında, atıkların ayrıştırılmasında ve geri dönüşüme gönderilmesinde bireylere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görevler ve sorumluluklar da ancak bilinçli, duyarlı ve farkındalık sahibi bireyler tarafından gerçekleştirilebilir (Karatekin, 2013). Toplumda geri dönüşüm bilincinin yaygınlaştırılması bireylere geri dönüşüm davranış ve alışkanlığının kazandırılması ile mümkündür (Kışoğlu & Yıldırım, 2015). Bireylerin bilgi, duyarlılık, farkındalık ve bilinç kazanmasının yolu da ancak planlı ve amaçları belirlenmiş bir çevre eğitimi ile gerçekleşebilir.

Çevre eğitimi, bireylerin çevreye karşı olan sorumluluklarının farkında olmasına ve çevreye karşı duyarlı olarak yetişmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede çevreye verilen değer artarak çevre sorunları azaltılabilecektir (Yaşar ve ark., 2012). Çevre eğitimi toplumdaki bireylere çevreye karşı duyarlılık kazandırmakla birlikte, bilinçlendirme ve bilgilendirme, sonucunda da bireyi çevreye karşı aktif hale getirmeyi sağlar. (Aydın ve Kaya, 2011).

Çevre eğitimi kapsamında değerlendirilen çevresel geri dönüşüm konusu okul öncesinden başlayıp üniversite sonrasına kadar devam eden bir eğitimdir (Aksakal, 2013, s. 31). Özellikle ağaç yaş iken eğilir düşüncesinden hareketle erken yaşlarda çocuklarda çevreye yönelik farkındalık oluşturmak, duyarlılıklarını arttırmak amacı ile somut yaşantılar sağlamak çevre eğitiminin önemli aşamalarından geri dönüşümle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Harman & Çelikler, 2016). Ayrıca gelecekte kendisinden sonraki nesilleri etkileyerek toplumsal anlamda geri dönüşüme sağlayacakları katkı göz önüne alındığında geri dönüşüme yönelik farkındalık sahibi olup olmadıklarının ortaya konulması oldukça önemlidir.

Bu bağlamda öğrencilerin çevre sorunlarına ve geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenip geliştirilmesinin çevreye yönelik olumlu davranışların oluşması açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada; ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tümü ya da alınacak bir örnek veya örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2014, s.77).

Katılımcılar

Çalışmada geri dönüşüme yönelik geçerli ve güvenilir bir farkındalık ölçeği geliştirmek için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı İstanbul İli Kağıthane İlçesi Yaşar Doğu Ortaokulu'nda 7.sınıfta öğrenim gören toplam 250 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm konusuna yönelik farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla konuyla ilgili alan yazın taranmış, fakat istenen özelliklerde bir farkındalık ölçeğine rastlanmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin geri dönüşüm konusuna yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla likert tipinde bir farkındalık ölçeği geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Ölçek maddeleri oluşturulurken Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen, alt ve üst düzey düşünme becerilerini ortaya koymayı sağlayan sınıflandırma kullanılmış ve maddeler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak yazılmıştır (Bloom, 1956).

Ölçek maddelerini oluşturmak için evreni temsil edecek örneklem grubuna 30 öğrenciye geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgi ve düşüncelerini anlatan kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlara içerik analizi uygulanmış ve 65 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Maddeler yazılırken bir kazanıma yönelik farkındalık belirten maddelerin hem olumlu hem de olumsuz ifadeler ile verilmesine dikkat edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için içerik geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazılarının ise madde kökleri değiştirilerek 46 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek Yaşar Doğu Ortaokulunda öğrenim gören toplam 250, 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanmasında faktör analizine gerek duyulmuştur. Ölçeğe faktör analizi yapılmış, hangi maddenin hangi faktör altında yer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sağlamak için aşırı uçlarda puanlara sahip olanları üst grup ve alt grup olarak ayırdıktan sonra, bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı sınanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini sağlamak için iç tutarlılık ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen ölçek ile bireylerin geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve arttırılmasının çevre sorunlarını azaltmanın ön şartlarından biri olduğu düşünülebilir.

**Bu çalışma Tuğba ARSLAN'ın devam eden yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Bloom taksonomisi basamaklarına göre oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken hem olumlu hem de olumsuz ifadeler ile verilmesine dikkat edilmiştir. Ölçek, farkındalık belirten olumlu maddelerin yanıtları için “evet”, olumsuz maddelerin yanıtları için “hayır” ve herhangi bir yanıta ulaşılamayan maddelerin yanıtları için ise “fikrim yok” ifadeleri kullanılarak, 3’lü likert tipi olacak şekilde hazırlanmıştır (Tavşancıl, 2002: 151). Öğrencilerin olumlu maddelere verdikleri “evet” yanıtlarına 2 puan, “hayır” yanıtlarına 0 puan ve “fikrim yok” yanıtlarına 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise bu puanlama ters şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için içerik geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanmasında faktör analizine gerek duyulmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sağlamak için aşırı uçlarda puanlara sahip olanları üst grup ve alt grup olarak ayırdıktan sonra, bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı sınanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini sağlamak için iç tutarlılık ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

Bireylerin çevre sorunlarına yönelik bilinç ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi ve davranış alışkanlığı kazandırılması ile bu sorunlarının çözümlenmesi mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bireylerin geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve arttırılmasının çevre sorunlarını azaltmanın ön şartlarından biri olduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, çevresel farkındalık, geri dönüşüm

Kaynakça

Aksakal, Ş. (2013). *Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıkların geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi (Kastamonu örneklemi)*. (Yüksek Lisans Tezi). http://ulusaltezmerkezi.com sayfasından erişilmiştir.

Aydın, F., & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (24).

Bakırcı, H. & Artun, H. (2011). Farklı ülkelerin çevre eğitimi politikalarını karşılaştırmaya yönelik bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 202-223.

Bilgili, M. S. (2006). *Katı atık düzenli depo sahalarında atıkların aerobik ve anaerobik ayrışması üzerine sızıntı suyu geri devrinin etkileri.* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: the cognitive domain. New York: David McKay Co Inc.*

Cansaran, Arzu, Yıldırım. Cengiz. (2014). *Çevre Bilimi İle İlgili Başlıca Terimler ve Kavramlar.* Orçun Bozkurt. (Ed.), *Çevre Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 4. Baskı.

Harman, G., & Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 331-353.

Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(10), 71-90.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Seçkin

Kışoğlu, M., & Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1518-1536.

Mert, M. (2006). *Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., & Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 30-40.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi.* Ankara: Gündüz Eğitim.

(24963) Fen Bilimleri Eğitimi Disiplinine Özgü Son 10 Yıla Ait Ulusal Karma Yöntem Araştırmalarının Eğilimi: İçerik Analizi Örneği

KADRİYE BAYRAM

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Alan yazında bilimsel çalışmalarda, sadece nicel ya da nitel araştırma yaklaşımının tek başına kullanımının metodolojik olarak eksik kaldığı sonucuna ulaşılması, zamanla araştırma paradigmalarında meydana gelen yeni gelişmeler ile nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması gereği neticesinde karma yöntem araştırma paradigması ortaya çıkmıştır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu paradigma, tek veri kaynağının yetersizliğini ortadan kaldırma, bir yöntemle elde edilen sonuçları açıklama, araştırma bulgularını genelleme yapma, bir çalışmayı ikinci bir yöntemle geliştirme gibi amaçları kapsamaktadır. Ayrıca veri, metodoloji ve teorik çeşitliliğe olanak verme yönü ile çalışmanın güvenirliğini artırmaktadır (Bryman, 2006; Dede ve Demir, 2014). Bu bakımdan son yıllara ait ulusal ve uluslar arası literatür incelendiğinde, eğitim bilimleri alanında karma yöntem araştırmalarının sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Türkiye'de 2012 yılına kadar karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği bir araştırmada, 2008 yılı itibariyle karma yöntem çalışmalarının yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013). Uluslar arası literatürde ise, karma yöntem çalışmalarının disipline özgü analizinin gerçekleştirildiği araştırmalara ulaşılmaktadır. Bu kapsamda Schram (2014), uluslar arası fen eğitimi dergilerinde yayınlanan çalışmaların, karma yöntemi kullanma durumları ile karma yönteme yönelik tanımları karşılama düzeylerini tespit etmiştir. Schram (2014), araştırmasında içerik analizini, Creswell ve Plano Clark'ın (2011) yönergelerine ve terminolojilerine dayanarak oluşturduğu 'tasarım, zamanlama, öncelik ve birleşim türleri, her iki yöntemin birarada kullanılma gerekçesi' kriterlerini, fen eğitimi çalışmalarına yönelik incelemesi ile gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu doğrultuda, öğretim teknolojileri alanında karma yöntem ile yürütülen ulusal yayınların analizine yönelik bir araştırma (Kocaman Karaoğlu, 2015) dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen disipline özgü yayınların belli ölçütler çerçevesinde detaylı olarak incelenmesi ve disipline yönelik meydana gelen paradigma değişimlerinin ve gelişmelerinin değerlendirilmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu çalışmada, 2008 yılından günümüze kadarki son on yıllık zaman aralığında fen bilimleri eğitimi disiplininde karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ulusal çalışmaların içerik analizi ile derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, fen bilimleri eğitimi disiplininde karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen ulusal çalışmaların içerik analizi ile derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak, doküman incelemesi veri toplama tekniği ile yürütülmüştür. Bu bağlamda, farklı veri tabanlarında son on yılda yayınlanan ulusal araştırma makaleleri ile erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri, "karma yöntem, fen eğitimi, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe gömülü, yakınsayan paralel, dönüştürücü, çok aşamalı (karma) desen" kelimeleri ile taranmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturan bu yayınlar, belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. Bu ölçütler arasında "ilgili yayının künyesi, araştırmanın türü, araştırma konusu, amacı, yayın yılı, çalışma grubu, incelenen özellikler, karma yöntemi tercih etme neden(ler)i, felsefi ve teorik temeli, araştırma deseni: *toplanan nitel ve nicel verilerde zamanlama, ağırlık/öncelik, etkileşim ve dönüşümde arayüz noktası, üçgenleme türü*, veri toplama aracı, güvenirlik ve geçerliği sağlama yolu, veri analizi türü, sonuç ve öneriler" yer almaktadır. Ölçütler kapsamında literatürden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak "Karma Yöntem Araştırmaları Sınıflama Formu" hazırlanmıştır. Bu form ile, son on yıla ait ulusal yayınlardan elde edilen veriler kodlanarak, içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir. Formda yer alan ölçüt temalara göre yapılan analizler, betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde) kullanılarak sunulacaktır. Belirlenen her bir ölçüt için üç yayın, iki uzman kişi ile bağımsız olarak analiz edilecek olup, veri analizinin güvenirliği, Miles-Huberman (1994) tutarlık katsayısı hesabı ile sağlanacaktır. Ayrıca karma yöntemin farklı desenlerinde yürütülen araştırmaların mevcut durumları ile eğilimleri betimsel analiz çerçevesinde yorumlanacaktır.

Ulusal ve uluslar arası literatür incelendiğinde, eğitim bilimleri alanında karma yöntem araştırmalarının son yıllarda sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Türkiye'de 2012 yılına kadar farklı konu alanlarında karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği bir araştırmada, 2000'li yıllar itibariyle karma yöntem çalışmalarının yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uluslar arası literatürde ise, karma yöntem çalışmalarının disipline özgü analizinin gerçekleştirildiği araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu kapsamda karma araştırma yöntemiyle yürütülen farklı disiplinlere ait yayınların gruplandırılarak incelenmesi ve paradigma açısından alana özgü meydana gelen değişim ve gelişmelerin raporlaştırılması ihtiyacı doğmaktadır. Buradan hareketle, karma yöntem kullanılarak Türkiye'de yapılan disipline özgü yayınların detaylı incelenerek analizine ilişkin literatürde bir boşluk olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, fen bilimleri eğitimi disiplininde karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen ulusal çalışmaların içerik analizi ile derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımına dayalı, doküman

incelemesi veri toplama tekniği ile, farklı veri tabanlarında son on yılda yayınlanmış araştırma makaleleri ile erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturan bu yayınlar, belli kriterler gözönüne alınarak incelenmiştir. Bu kriterler, "araştırmanın türü, araştırma konusu, amacı, yayın yılı, çalışma grubu, incelenen özellikler, karma yöntemin tercih edilme neden(ler)i, felsefi ve teorik temeli, araştırma deseni: *toplanan nitel ve nicel verilerde zamanlama, ağırlık/öncelik, etkileşimde arayüz noktası, üçgenleme türü*, veri toplama aracı, güvenirlik ve geçerliği sağlama yolu, veri analizi türü, sonuç ve öneriler" şeklindedir. Bu kriterler çerçevesinde literatürden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak araştırma kapsamında "karma yöntem araştırmaları sınıflama formu" hazırlanmıştır. Ulaşılan yayınlar, bu form ile kodlanarak içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir. Belirlenen her bir kriter, iki uzman tarafından bağımsız analiz edilecek olup, veri analizi güvenirliği, Miles-Huberman (1994) tutarlık katsayısının hesaplanması ile sağlanacaktır. Ayrıca karma yöntemin farklı desenlerinde yürütülen bilimsel çalışmaların mevcut durumu, çalışmalardaki eğilim ve çalışmaların karma yöntem araştırması tanımlarını karşılama düzeyleri, betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilecektir. Bu bağlamda, fen bilimleri eğitimine ait karma yöntem çalışmalarından elde edilen bulgular dikkate alınarak önerilerde bulunulacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, disiplinlere özgü karma yöntem çalışmalarına genel öngörü kazandırması bakımından önem arz etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirlenen her bir ölçüt için yayınlara yönelik elde edilen veriler, iki uzman tarafından bağımsız analiz edilecek olup, bağımsız puanlayıcılar arasındaki iç-tutarlılık katsayısı hesaplanarak, bu katsayının analiz güvenirliğini sağlama oranı belirlenecektir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Son 10 yıla ait karma yöntem çalışmaları, "ilgili yayının künyesi, araştırmanın türü, araştırma konusu, amacı, yayın yılı, çalışma grubu, incelenen özellikler, karma yöntemi tercih etme neden(ler)i, felsefi ve teorik temeli, araştırma deseni: *toplanan nitel ve nicel verilerde zamanlama, ağırlık/öncelik, etkileşim ve dönüşümde arayüz noktası, üçgenleme türü*, veri toplama aracı, güvenirlik ve geçerliği sağlama yolu, veri analizi türü, sonuç ve öneriler" temaları üzerinden içerik analizi ile alt tema, kategori ve kodlar elde edilerek, betimsel istatistik çerçevesinde bu kodlamalara ait yüzde ve frekans değerleri hesaplanacaktır. Bu bağlamda, fen bilimleri eğitimine ait karma yöntem çalışmalarından elde edilen bulgulara dayanarak öneriler sunulacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, fen eğitimi disiplinine özgü karma yöntem çalışmalarına genel öngörü kazandırması ve incelenen ölçütler doğrultusunda ileride bu kapsamda yapılacak çalışmalara yol gösterici olması bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Karma Yöntem, Fen Bilimleri Eğitimi, İçerik Analizi.

Kaynakça

Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Research, 6,* 97-113.

Dede, Y. ve Demir, S.B. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskıdan çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.

Gökçek, T., Babacan, F.Z, Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science, 6*(7), 435-456. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655.

Schram, A.B. (2014). A mixed methods content analysis of the research literature in science education. *International Journal of Science Education,* 1-20. DOI:10.1080/09500693.2014.908328

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(2), 353-369.

Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Newbury Park: Sage Publication.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.

(24997) STEM Eğitiminde Mühendislik Uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri

İLKNUR KAVACIK
MEB

AHMET AKBAŞ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21.yüzyılın rekabet şartlarında fen bilimleri ve matematik konu ve kavramlarını iyi anlayarak bilgiyi üretecek ve kullanacak, farklı beceriler kazanmış, öğrenmeyi öğrenen, üretim odaklı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde yer alan çoğu birey yüzeysel biçimde öğrenmeyi tercih ettiği için bireylerin öğrendikleri bilgilerin çok azını hatırladıkları, bu bilgilerin nerede ve nasıl kullanıldıklarını anlamadıkları görülmektedir. Bu durum birçok ülkenin uluslararası deneme sınavlarındaki (TIMSS ve PISA) fen ve matematik alanlarındaki sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Bu yüzden gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bireylere erken yaşta öğrenme yaklaşımlarını değiştirmek ve 21.yüzyıl becerileri kazandırmak için fen eğitim programlarını gözden geçirmek durumunda kalmışlardır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, fen bilimleri becerilerinin, 21.yy becerilerinin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür(Bozkurt, 2014; Holmes, 2012; Purzer vd. 2015, Yıldırım,2016). Revize edilen yeni fen programları bütüncül bir yaklaşımla, bireylerin yeni fikirler, ürünler geliştirebilmelerine olanak sağlamayı hedefleri arasına almıştır. Ayrıca program bireylerin, problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama, tartışma, araştırma yapma ve yaratıcı çözümler üretmelerine imkân sağlayacak öğrenme yaşantıları ile derin öğrenmeye yönelik tutumlar sergilemelerini desteklemelidir. Bu amaçla özellikle fen eğitim programları yeniden yapılandırılarak disiplinlerarası bütüncül yaklaşımı baz alan program içerikleri oluşturulmaktadır(Çepni,2017; Çorlu ve Çallı,2017; Dugger,2010; NAE,2010). Bütüncül yaklaşımın en popüleri günümüzde sıkça duyduğumuz STEM eğitim yaklaşımıdır. STEM, disiplinlerarası entegrasyonu sağlayan ve science(fen), technology(teknoloji), engineering (mühendislik) ve mathematics (matematik) kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir eğitim yaklaşımıdır (Akgündüz, 2018; Bybee,2010; Çorlu,2018; Karademir,2017; Kuvaç ve Koç Sarı,2018).

STEM eğitimi yaklaşımını sınıflarında kullanan öğretmenler, öğrencilerin fen ve matematik konularındaki bilgi ve becerilerini artırmak, mühendislik tasarım süreçlerinin fark edilmesini sağlamak, STEM alanlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmesini desteklemek ayrıca kariyer bilincinin oluşmasını hedeflemektedirler(Akgündüz, 2016;.Bender,2018; Tekbıyık ve Çakmakçı,2018). STEM eğitiminde mühendislik odaklı etkinliklerin merkeze alınması özellikle fen bilimleri dersindeki konu ve kavramların öğretilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü mühendislik uygulamaları öğrencileri, gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya bırakarak problem durumlarına çözüm önerileri getirmelerine, sorgulamalarına, olaylara farklı bakmalarına bu da düşünme şekillerine etki ederek yenilikçi ürünler oluşturmalarına bununla birlikte işbirliği içinde takım olmalarını sağlayarak sosyal ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayı veya olguyu derinliğine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu modelin en temel özelliği, duruma ilişkin etkenler(bireyler, ortam, süreç, olay, vb.) bütüncül bir şekilde araştırılarak, ilgili durumu nasıl etkilediği ve nasıl etkilendiği üzerinde odaklanılmasına imkân sağlamasıdır(Aypay,2015; Yıldırım ve Şimşek,2008). Nitel durum çalışması modelinde bir olay, bir durum, bir program veya bir uygulama değerlendirilebilir(Bütün ve Demir,2014). Bu çalışma kapsamında, bilim uygulamaları dersindeki etkinlikler mühendislik tasarım sürecini merkeze alan STEM eğitim yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin STEM eğitimi yaklaşımında mühendislik uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışma, haftada iki saatten dört haftada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Mersinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim gören 33 öğrenciden, gönüllü olarak seçilen 21 öğrenci (11 kız, 10 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve etkinlik sonrasında öğrencilere uygulanan “STEM eğitiminde mühendislik uygulamalarına (STEM-MU) yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu”, “etkinlik kâğıtları”, “öğrenciler tarafından oluşturulan ürünler” ve gözlemler sonucu elde edilen “alan notları” ile toplanmıştır. Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Bu modele göre verilerin analizi, verilerin düzenlenmesi, verilerin sergilenmesi, sonuçların betimlenmesi(tasvir edilmesi) ve doğrulanmasını içermektedir(Cresswell, 2003). Öğrenci görüş formları ile elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ulaşmak maksadıyla yapılmaktadır(Yıldırım ve Şimşek,2008). Elde edilen verilerden, genel bir çerçeve içinde kodlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla, araştırmacı gözlem verilerine, etkinlik kâğıtlarına ve öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlere de yer verilmiştir. Veri analizinin güvenirliği için oluşturulan kod, temaların uygunluğu ve verilerin yorumlanması için nitel araştırmalar konusunda iki uzamanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu iki uzman STEM alanında

da çalışmalar sürdürmektedir. Yapılan çalışmada, kategorileştirme süreci detaylıca açıklanmaya çalışılarak, sonuçların geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

21.yüzyılın rekabet şartlarında fen bilimleri ve matematik konu ve kavramlarını iyi anlayarak bilgiyi üretecek ve kullanacak, farklı beceriler kazanmış, öğrenmeyi öğrenen, üretim odaklı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde yer alan çoğu birey yüzeysel biçimde öğrenmeyi tercih ettiği için bireylerin öğrendikleri bilgilerin çok azını hatırladıkları, bu bilgilerin nerede ve nasıl kullanıldıklarını anlamadıkları görülmektedir. Bu durum birçok ülkenin uluslararası deneme sınavlarındaki (TIMSS ve PISA) fen ve matematik alanlarındaki sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Bu yüzden gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bireylere erken yaşta öğrenme yaklaşımlarını değiştirmek ve 21.yüzyıl becerileri kazandırmak için fen eğitim programlarını gözden geçirmek durumunda kalmışlardır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, fen bilimleri becerilerinin, 21.yy becerilerinin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür(Bozkurt, 2014; Holmes, 2012; Purzer vd. 2015, Yıldırım,2016).Revize edilen yeni fen programları bütüncül bir yaklaşımla, bireylerin yeni fikirler, ürünler geliştirebilmelerine olanak sağlamayı hedefleri arasına almıştır. Ayrıca program bireylerin, problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama, tartışma, araştırma yapma ve yaratıcı çözümler üretmelerine imkân sağlayacak öğrenme yaşantıları ile derin öğrenmeye yönelik tutumlar sergilemelerini desteklemelidir. Bu amaçla özellikle fen eğitim programları yeniden yapılandırılarak disiplinlerarası bütüncül yaklaşımı baz alan program içerikleri oluşturulmaktadır(Çepni,2017; Çorlu ve Çallı,2017; Dugger,2010; NAE,2010; Pekbay, 2017). Bütüncül yaklaşımın en popüleri günümüzde sıkça duyduğumuz STEM eğitim yaklaşımıdır. STEM, disiplinlerarası entegrasyonu sağlayan ve science(fen), technology(teknoloji), engineering (mühendislik) ve mathematics (matematik) kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir eğitim yaklaşımıdır (Akgündüz, 2018; Bybee,2010; Çorlu,2018; Karademir,2017; Kuvaç ve Koç Sarı,2018).

STEM eğitimi yaklaşımını sınıflarında kullanan öğretmenler, öğrencilerin fen ve matematik konularındaki bilgi ve becerilerini artırmak, mühendislik tasarım süreçlerinin fark edilmesini sağlamak, STEM alanlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmesini desteklemek ayrıca kariyer bilincinin oluşmasını hedeflemektedirler(Akgündüz,2016;.Bender,2018; Tekbıyık ve Çakmakçı,2018). STEM eğitiminde mühendislik odaklı etkinliklerin merkeze alınması özellikle fen bilimleri dersindeki konu ve kavramların öğretilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü mühendislik uygulamaları öğrencileri, gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya bırakarak problem durumlarına çözüm önerileri getirmelerine, sorgulamalarına, olaylara farklı bakmalarına bu da düşünme şekillerine etki ederek yenilikçi ürünler oluşturmalarına bununla birlikte işbirliği içinde takım olmalarını sağlayarak sosyal ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmada, seçmeli bilim uygulamaları dersine katılan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin, STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında STEM eğitimi, mühendislik tasarım süreçleri dikkate alınarak tasarlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayı veya olguyu derinliğine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu modelin en temel özelliği, duruma ilişkin etkenler(bireyler, ortam, süreç, olay, vb.) bütüncül bir şekilde araştırılarak, ilgili durumu nasıl etkilediği ve nasıl etkilendiği üzerinde odaklanılmasına imkân sağlamasıdır(Aypay,2015; Yıldırım ve Şimşek,2008). Nitel durum çalışması modelinde bir olay, bir durum, bir program veya bir uygulama değerlendirilebilir(Bütün ve Demir,2014). Bu çalışma kapsamında, bilim uygulamaları dersindeki etkinlikler mühendislik tasarım sürecini merkeze alan STEM eğitim yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin STEM eğitimi yaklaşımında mühendislik uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışma, haftada iki saatten dört haftada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Mersinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim gören 33 öğrenciden, gönüllü olarak seçilen 21 öğrenci (11 kız, 10 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve etkinlik sonrasında öğrencilere uygulanan "STEM eğitiminde mühendislik uygulamalarına (STEM-MU) yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu", "etkinlik kâğıtları", "öğrenciler tarafından oluşturulan ürünler" ve gözlemler sonucu elde edilen "alan notları" ile toplanmıştır. Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Bu modele göre verilerin analizi, verilerin düzenlenmesi, verilerin sergilenmesi, sonuçların betimlenmesi(tasvir edilmesi) ve doğrulanmasını içermektedir(Cresswell, 2003). Öğrenci görüş formları ile elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ulaşmak maksadıyla yapılmaktadır(Yıldırım ve Şimşek,2008). Elde edilen verilerden, genel bir çerçeve içinde kodlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla, araştırmacı gözlem verilerine, etkinlik kâğıtlarına ve öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlere de yer verilmiştir. Veri analizinin güvenirliği için oluşturulan kod, temaların uygunluğu ve verilerin yorumlanması için nitel araştırmalar konusunda iki uzamanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu iki uzman STEM alanında da çalışmalar sürdürmektedir. Yapılan çalışmada, kategorileştirme süreci detaylıca açıklanmaya çalışılarak, sonuçların geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin, STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortaokul öğrencilerinin, mühendislik uygulamalarında neler öğrendikleri, mühendislik uygulamaları hakkında neler düşündükleri, öğrenme yaklaşımları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları hakkında çoğunlukla olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin, beceri kazanması(mühendislik ve tasarım becerileri, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri), kavram öğrenmesi (fen, matematik, teknoloji kavramları), bilgi edinmesi, psikolojik yaklaşımları ve sosyal ilişkileri üzerinde, mühendislik uygulamalarının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca zamanın kısıtlı olması, sınıfın fiziki durumu, bazı ebeveyn tutumlarının olumsuz olmasından dolayı olumsuz düşünce belirtenlerde olmuştur. Zaman yönetimi konusunda problem

yaşayan öğrencilerin, etkinlik sırasında zorlandığı ancak yapılan etkinliklerle, zaman yönetimi konusunda deneyim sahibi oldukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin, STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortaokul öğrencilerinin, mühendislik uygulamalarında neler öğrendikleri, mühendislik uygulamaları hakkında neler düşündükleri, öğrenme yaklaşımları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları hakkında çoğunlukla olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin, beceri kazanması(mühendislik ve tasarım becerileri, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri), kavram öğrenmesi (fen, matematik, teknoloji kavramları), bilgi edinmesi, psikolojik yaklaşımları ve sosyal ilişkileri üzerinde, mühendislik uygulamalarının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca zamanın kısıtlı olması, sınıfın fiziki durumu, bazı ebeveyn tutumlarının olumsuz olmasından dolayı olumsuz düşünce belirtenlerde olmuştur. Zaman yönetimi konusunda problem yaşayan öğrencilerin, etkinlik sırasında zorlandığı ancak yapılan etkinliklerle, zaman yönetimi konusunda deneyim sahibi oldukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, mühendislik tasarım süreci, fen eğitimi, bilim uygulamaları

Kaynakça

Akgündüz, D. (Ed.). (2018). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aypay, A.(Ed.). (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bender, W.N. (2018). STEM öğretimi için 20 strateji (S. Durmuş, A.S.İpek ve B.Yıldız, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bozkurt, E. (2014). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bütün, M. ve Demir, S.D.(Ed.). (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM education: a2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

Creswell,J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* California: Sage Publications Inc.

Çepni, S. (Ed.). (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çorlu, M.S. (2018). STEM bütünleşik öğretmenlik: yaparak öğrenmeden üreterek öğrenmeye. Erişim adresi: https://www.academia.edu

Çorlu, M. S. ve Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi.* İstanbul: Pusula Yayıncılık.

Dugger,W.E.(2010, December). Evolution of STEM in the United States. Presented at the 6th Biennial İnternational Conferance on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland,Australia. Erişim adresi: http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf.

Holmes, L. M. (2012). The effects of project based learning on 21st century skills and no child left behind accountability standards, *ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation,* University of Florida.

National Academy of Engineering [NAE]. (2010). Standards for K-12 engineering education. Washington, DC: National Acedemies Press.

Pekbay, C. (2017). Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri((Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Purzer, Ş., Goldstein, M. H., Adams, R. S., Xie, C. ve Nourian, S. (2015). An exploratory study of informed engineering design behaviors associated with scientific explanations. *International Journal of STEM Education*, *2*(1), 9.

Karademir, E. (Ed.). (2017). *Örnek ve uygulama destekli fen öğretiminde disiplinlerarası beceri etkileşimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kuvaç, M. ve Koç Sarı, I. (2018). *STEM öğretmenleri için çevre konularına yönelik ortaokul etkinlik kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekbıyık, A. ve Çakmakçı, G. (Ed.). (2018). *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2016). *7.sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

(25030) Bilim Şenliği Etkinliğinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalığına Etkisi

GÜLDEN GÜRSOY
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

AYHAN ÇİNİCİ
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM eğitimi, 21.yy becerilerine sahip ve geleceğin yeniliklerine öncülük edecek olan öğrencilere gerçek yaşam problemleri karşısında yaratıcı problem çözme becerisini disiplinler arası bakış açısıyla benimsetmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). STEM, eğitimde öğrenme ortamlarının niteliğini artıran ve öğretim süreçlerini daha da verimli ve etkili hale getiren, okul müfredatlarındaki içerikler ile bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasında entegrasyon sağlayarak öğrencilere uygulama yapma olanağı sunan bir yaklaşımdır. Ancak uygulamalara bakıldığında, STEM eğitimi ile ilgili tespit edilen en önemli problemlerin, disiplinler arası işbirliği azlığı, yetersiz uygulama, öğreticilerin donanım eksikliği, STEM ders eksikliği ve fen öğretim programında vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinde yetersizlikler olduğu; yükseköğretim seviyesinde ise rehberlik, teknik ekipman, beceri eksikliği, ölçme değerlendirme, sınavlar ve müfredat entegrasyonu gibi konularda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir (Akgündüz vd., 2015). Üreten, ilgi duyan, yenilikçi, girişimci, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek için öğrencilere sorumluluk veren, onları düşündüren, onlara hata yaptıran, onları küçük yaştan itibaren bilgisayar programlaması gibi teknolojik bilgilerle donatan, dayanışmayı önemseten ve girişimci bir ruh aşılayan bir eğitim kültürüne ihtiyacımız vardır. Böylesi bir eğitim kültürünün oluşabilmesi ve istenen öğretme-öğrenme ikliminin kurgulanabilmesi için hem mevcut öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının STEM uygulamaları içeren çalışmalara katılmaları sağlanarak, süreci bizzat yaşayıp deneyimlemelerine fırsat verilmelidir. STEM dersinin temellerini atacak öğretmenlerin yetişmesi için gerekli olan lisans programlarının gözden geçirilmesi, STEM eğitimine ilişkin bilgi ve becerileri kazandıracak derslerin programlara yerleştirilmesi geciktirilmemelidir. Fen bilgisi öğretmenlik lisans programları da bunların başında gelmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği lisans programında da yer almayan STEM ders eksikliği nedeniyle öğretmen adayları STEM' e yönelik farkındalık geliştirememekte ve STEM öğretmeni olma gerekliliği karşısında ilk adımı atamamaktadır. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği öğretim programında STEM ders etkinlikleri bulunmadığından, öğretmen adaylarında STEM farkındalığı geliştirmek amacıyla *Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları*dersinde bilim şenliği düzenlemesi amaçlanmıştır. Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma yöntem ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Karma yöntem; araştırma verilerinin derinleştirilmesi ya da doğrulanması amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların yaklaşımları, veri toplama aracı, veri analizi gibi öğelerinin bütünleştirilmesi (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, p. 123) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın yanı sıra karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem de nicel araştırma sorularına yanıt aranması (Creswell & Plano Clark, 2007, p.5) önemlidir. Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında deneysel bir süreç yürütülmüştür. Deneysel süreçte STEM farkındalık ölçeği ile veri toplanmıştır. Çalışma sürecinde bilim şenliği vasıtasıyla STEM etkinliklerini deneyimleyen öğretmen adaylarının derinlemesine görüşlerinin alınabilmesi için ise, nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Daha açık bir ifade ile araştırma kapsamında birbirini etkilemeyen süreçlerde nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve araştırma soruları yanıtlanarak ilişkilendirilmiştir. Özetle araştırma; karma yöntem çerçevesinde yakınsayan paralel desen ile yürütülmüştür. Çalışmaya Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları II dersi kapsamında toplam 58 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada STEM farkındalık ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde önce bilim şenliğinde hangi tür atölyelerin olabileceğine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla, 58 fen bilgisi öğretmen adayı dörder kişilik gruplar oluşturarak bilim şenliği stantlarında yer alabilecek en iyi, en çarpıcı ve en eğlenceli atölyelerin neler olabileceğine dair çalışmalar yapmıştır. Altı hafta boyunca basitten zora doğru öğretmen adayları tarafından seçilen STEM etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından STEM yaklaşımı ile oluşturdukları ürünlerinden en beğendiklerini bilim şenliğinde sergilemeleri istenmiştir. Grupların yaptıkları STEM etkinlikleri bilim şenliğinde öğrenciler, öğretmenler ve arkadaşları tarafından değerlendirilmiş ve böylece her bir gruba etkinliklere ilişkin dönütler verilmiştir. Uygulanan STEM farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi kullanılırken, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise tümevarımsal yaklaşımlardan biri olan kodlama tekniği kullanılmıştır.

STEM eğitimi, 21.yy becerilerine sahip ve geleceğin yeniliklerine öncülük edecek olan öğrencilere gerçek yaşam problemleri karşısında yaratıcı problem çözme becerisini disiplinler arası bakış açısıyla benimsetmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). STEM, eğitimde öğrenme ortamlarının niteliğini artıran ve öğretim süreçlerini daha da verimli ve etkili hale getiren, okul müfredatlarındaki içerikler ile bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasında entegrasyon sağlayarak öğrencilere uygulama yapma olanağı sunan bir yaklaşımdır. Ancak uygulamalara bakıldığında, STEM eğitimi ile ilgili tespit edilen en önemli problemlerin, disiplinler arası işbirliği azlığı, yetersiz uygulama, öğreticilerin donanım eksikliği, STEM ders eksikliği ve fen öğretim programında vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinde yetersizlikler olduğu; yükseköğretim seviyesinde ise rehberlik, teknik ekipman,

beceri eksikliği, ölçme değerlendirme, sınavlar ve müfredat entegrasyonu gibi konularda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir (Akgündüz vd., 2015). Üreten, ilgi duyan, yenilikçi, girişimci, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek için öğrencilere sorumluluk veren, onları düşündüren, onlara hata yaptıran, onları küçük yaştan itibaren bilgisayar programlaması gibi teknolojik bilgilerle donatan, dayanışmayı önemseten ve girişimci bir ruh aşılayan bir eğitim kültürüne ihtiyacımız vardır. Böylesi bir eğitim kültürünün oluşabilmesi ve istenen öğretme-öğrenme ikliminin kurgulanabilmesi için hem mevcut öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının STEM uygulamaları içeren çalışmalara katılmaları sağlanarak, süreci bizzat yaşayıp deneyimlemelerine fırsat verilmelidir. STEM dersinin temellerini atacak öğretmenlerin yetişmesi için gerekli olan lisans programlarının gözden geçirilmesi, STEM eğitimine ilişkin bilgi ve becerileri kazandıracak derslerin programlara yerleştirilmesi geciktirilmemelidir. Fen bilgisi öğretmenlik lisans programları da bunların başında gelmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği lisans programında da yer almayan STEM ders eksikliği nedeniyle öğretmen adayları STEM' e yönelik farkındalık geliştirememekte ve STEM öğretmeni olma gerekliliği karşısında ilk adımı atamamaktadır. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği öğretim programında STEM ders etkinlikleri bulunmadığından, öğretmen adaylarında STEM farkındalığı geliştirmek amacıyla *Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları*dersinde bilim şenliği düzenlemesi amaçlanmıştır. Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma karma yöntem ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Karma yöntem; araştırma verilerinin derinleştirilmesi ya da doğrulanması amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların yaklaşımları, veri toplama aracı, veri analizi gibi öğelerinin bütünleştirilmesi (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, p. 123) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın yanı sıra karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem de nicel araştırma sorularına yanıt aranması (Creswell & Plano Clark, 2007, p.5) önemlidir. Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında deneysel bir süreç yürütülmüştür. Deneysel süreçte STEM farkındalık ölçeği ile veri toplanmıştır. Çalışma sürecinde bilim şenliği vasıtasıyla STEM etkinliklerini deneyimleyen öğretmen adaylarının derinlemesine görüşlerinin alınabilmesi için ise, nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Daha açık bir ifade ile araştırma kapsamında birbirini etkilemeyen süreçlerde nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve araştırma soruları yanıtlanarak ilişkilendirilmiştir. Özetle araştırma; karma yöntem çerçevesinde yakınsayan paralel desen ile yürütülmüştür. Çalışmaya Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları II dersi kapsamında toplam 58 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada STEM farkındalık ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde önce bilim şenliğinde hangi tür atölyelerin olabileceğine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla, 58 fen bilgisi öğretmen adayı dörder kişilik gruplar oluşturarak bilim şenliği stantlarında yer alabilecek en iyi, en çarpıcı ve en eğlenceli atölyelerin neler olabileceğine dair çalışmalar yapmıştır. Altı hafta boyunca basitten zora doğru öğretmen adayları tarafından seçilen STEM etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından STEM yaklaşımı ile oluşturdukları ürünlerinden en beğendiklerini bilim şenliğinde sergilemeleri istenmiştir. Grupların yaptıkları STEM etkinlikleri bilim şenliğinde öğrenciler, öğretmenler ve arkadaşları tarafından değerlendirilmiş ve böylece her bir gruba etkinliklere ilişkin dönütler verilmiştir. Ön-test ve son-test olarak uygulanan STEM farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi kullanılırken, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise tümevarımsal yaklaşımlardan biri olan kodlama tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının STEM farkındalık ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada son-test puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ayrıca öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; bilim şenliği için hazırlık yaparken grup arkadaşları ile sorunların üstesinden gelmeyi öğrendiklerini, öz güvenlerinin artığını, el becerilerini geliştirdiklerini, yaratıcı ve üretken davranışlar sergilemeye başladıklarını gösteren ifadelere sıkça rastlanmıştır. Ayrıca bilim şenliğinin STEM'i anlamaya çok yardımcı olduğunu ve öğretmenlik yaptıklarında bilim şenliği yaparak feni öğrencilere daha çok sevdirebileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan, yine görüşmeler neticesinde, öğretmen adayları bu süreçte en çok; gereken malzemeleri bulma, nasıl bir ürün tasarlayacaklarını belirleme ve maliyeti karşılama gibi konularda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının STEM farkındalık ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada son-test puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ayrıca öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; bilim şenliği için hazırlık yaparken grup arkadaşları ile sorunların üstesinden gelmeyi öğrendiklerini, öz güvenlerinin artığını, el becerilerini geliştirdiklerini, yaratıcı ve üretken davranışlar sergilemeye başladıklarını gösteren ifadelere sıkça rastlanmıştır. Ayrıca bilim şenliğinin STEM'i anlamaya çok yardımcı olduğunu ve öğretmenlik yaptıklarında bilim şenliği yaparak feni öğrencilere daha çok sevdirebileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan, yine görüşmeler neticesinde, öğretmen adayları bu süreçte en çok; gereken malzemeleri bulma, nasıl bir ürün tasarlayacaklarını belirleme ve maliyeti karşılama gibi konularda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilim şenliği, Fen Eğitimi, STEM eğitimi

Kaynakça

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. Journal of mixed methods research, 1(2), 112-133.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA:Sage.

Şahin, A., Ayar, M.C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Educational Sciences: Theory ve Practice, 14(1), 297-322.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

(25047) Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

YAKUP DOĞAN **MUHAMMED ŞAHİN** **RABİA ACEMİOĞLU**

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında fen eğitiminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle sosyobilimsel konuların gün geçtikçe öneminin artmasıyla birlikte öğrencilerin fen ve teknolojiyle etkileşimi sonucu algıları veya görüşleri değişebilmektedir (Cebesoy ve Şahin, 2013). Eğitim sürecinin önemli ögelerinden biri olan Fen Bilimleri öğretim programının temel amaçlarından birisi de öğrencilere sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği kazandırmak ve öğrencilerin fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleşmelerini sağlayarak disiplinlerarası bakış açısıyla problem çözme yeteneği kazanmalarını sağlamaktadır (MEB, 2018). Ancak bireye kazandırılacak analitik düşünme, yaşam ve mühendislik ve tasarım becerilerinin kazandırılma ve geliştirilme sürecinde bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimi etkili olabilmektedir. Bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminin yanı sıra; aile, okul ortamı, öğrenme ve öğretim yöntemleri, bireyin dış dünyasında var olan olgular da becerilerin gelişim sürecinde etkili olabilmektedir. Bireyin dış dünyasında meydana gelen olgular, birey üzerinde kaygı durumu yaratabilir. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilen kaygı, organizmayı uyarıcı ve motive edici gibi özellikleriyle birlikte, başarıyı engelleyen ve öğrenme sürecini zorlaştıran durum olarak da ifade edilmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Cüceloğlu (2009) ise kaygıyı, bireyin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişiklik şeklinde kendini gösteren genel uyarılmışlık hali olarak tanımlamaktadır. Kaygı ile meydana gelen olumsuzluklar birçok alanda önem taşımaktadır (Sırmacı, 2007). Dolayısıyla kaygı durumu bireyin sosyal hayatını etkileyebileceği gibi eğitim hayatını da etkileyebilmektedir. Özellikle fen bilimleri dersine yönelik kaygı durumu bireyin yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında olumsuz sonuçlar meydana getirebilir. Fen kaygısının, fen öğrenmeye karşı olan tepkisinden çok bireyin kendine dönük mesajlarından kaynaklandığı (Uşaklı ve Akpınar, 2015) belirtilmekle beraber öğrenci için derse yönelik ciddi bir öğrenme engeli (Mallow, 2010, s.310) olarak da görülmektedir. Suriye'deki iç savaştan dolayı ülkemize sığınmak zorunda kalan ve ülkemizde eğitimlerini devam ettiren Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travmalar, zorluklar ve Türkiye'de kimliklerine karşı ön yargılı davranma gibi davranışlar, sosyal hayatlarında olumsuzluklar yaratacağı gibi öğrenme sürecindeki kaygı durumlarını da olumsuz etkileyebilir (Uğurlu, 2018). Bu sebeple ülkemizde geçici koruma altında olup öğrenimlerini buradaki okullarda Türk öğrencilerle aynı sınıflarda sürdüren Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı durumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma desenlerinden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek (Karasar, 2017; Köse, 2017), bireysel ve toplumsal bilgileri, duyguları, değerleri, tercihleri ve davranışları tanımlamak, karşılaştırmak veya açıklamak (Fink, 2017) için kullanılabilir. Ayrıca katılımcıların düşüncelerinin veya ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği bir konuya ya da olaya ilişkin yapılan araştırmalar (Fraenkel ve Wallen, 2006) için tarama yöntemi uygun bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada da ortaokulda okuyan Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik var olan kaygı durumlarını ortaya çıkarmak amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis il merkezinde bulunan devlet ortaokullarının 5. sınıf (111 öğrenci), 6. sınıf (87 öğrenci) ve 7. sınıfında (52 öğrenci) öğrenim gören toplam 250 Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 19 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olan "Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği" (Yıldırım, 2015) kullanılmıştır. Ölçek; "Öğrenci, İçerik ve Öğretim Kaygısı", "Dersten Kaçınma Kaygısı", "Derse Yönelik Kaygı" olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup, ardından normallik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada, elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden ($p<.05$) verilerin değişkenler açısından ikili grupların karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin %56.8'i kız, %43.2'si erkek; %44.4'ü 5. sınıf, %34.8'si 6.sınıf ve %20.8'i ise 7. sınıftır. Öğrencilerin %68'si kampta hiç kalmamış, %32'si ise kampta bir süre kalmıştır. %32.4'ü yaşantılarını en uzun kırsal bölgede, % 67,6'sı ise kentsel bölgede geçirmiştir. Babalarının %9.2'sinin okuryazar olmadığı, %12.4'ünün ilkokul, %36.8'inin ortaokul, %21.2'sinin lise ve %20.4'ünün ise üniversite mezunu olduğu, annelerinin ise %12.8'inin okuryazar olmadığı, %16.4'ünün ilkokul, %39.6'sının ortaokul, %19.6'sının lise ve %11.6'sının ise üniversite düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik kaygı durumu ile kampta kalıp kalmama değişkeni arasında, kampta hiç kalmayanların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (X_evet=85.8 X_hayır=104.3, p=.034<.05). Yine Suriyeli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik kaygı durumu ile yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer değişkeni arasında, yaşantısını en uzun kentsel bölgede geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (X_kentsel=104.8 X_kırsal=85.6, p=.026<.05). Yine elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı durumları ile sınıf (p=.067>.05), baba eğitim düzeyi (p=.517>.05) ve anne eğitim düzeyi (p=.176>.05) değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri, kaygı, Suriyeli öğrenciler

Kaynakça

Akgün, A., & Aydın, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(20),* 283-299.

Cebesoy, Ü. B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli *değişkenler açısından incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37(37),* 100-117.

Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve davranışı (Psikolojinin temel kavramları).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (6th Ed.). California: Sage Publications.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri, R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı) içinde (99-124). Ankara: Nobel Yayınevi.

Mallow, J. V. (2010). *Gender, science anxiety, and science attitudes: A multinational perspective*. Meeting of the United Nations Division for the Advancement of Women, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 28 September - 1 October 2010, Paris, France.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sırmacı, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örneklemi. *Eğitim ve Bilim, 32(145),* 53-70.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi Ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar*, 178-242.

Uşaklı, H., & Akpınar, E. (2015). Fen Laboratuvarı Kaygı Ölçeğinin (Flkö) Geliştirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1241-1250.

Yıldırım, B. (2015). Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 33-43.

(25093) Ay'ın Hareketleri ve Evreleri Konusunun Öğretiminde Yeni Bir Yöntem: 6-Sigma

GÖKHAN SONTAY
MEB

ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ay'ın Hareketleri ve Evreleri olayı, günlük yaşamda veya informal öğrenme ortamlarında insanların çok sık karşılaştıkları olaylardan birisidir. Günlük yaşamda Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarının öğrenciler tarafından tam anlamıyla öğrenilmeden kullanılması değiştirilmesi zor olan bir kavram kargaşası ya da yanılgısına sebep olur (Jara-Guerrero, 1993; Madu ve Orji, 2015). Literatür incelendiğinde, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarını anlamada ve aralarındaki farkı ayırt etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Trundle ve Troland (1996) Ay'ın Hareketleri ve Evreleri'nin aslında günlük yaşamda rahatlıkla gözlemlenebilen olaylardan olduğunu fakat derslerde de en az anlaşılan konulardan olduğunu belirlemiştir. Lindell (2001) ve Barnett (2002)'a göre ise öğrenciler okula Ay ile ilgili birçok ön bilgi ile gelmekte ve bu bilgilerin çoğu yanlış, eksik ya da tam açık olmayan bilgiler olmaktadır. Bu bağlamda, Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarının erken yaşlarda öğrencilere doğru yöntemlerle öğretilmesi, öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili konularda ilerleyen yıllarda zorluk yaşamaması yönüyle önemlidir. Son yıllarda fen bilimleri eğitiminde yapılan araştırmaların, öğrencilerin belirli kavramları zihnine yerleştirmek, bu kavramları açıklayabilmek ve yorumlayabilmek için yeni yaklaşım ve yöntemleri savundukları dikkat çekmektedir (Karahan ve Canbazoğlu-Bilici, 2014; Karamustafaoğlu ve Sontay, 2018). Fen eğitiminin kalitesini artırmak için ülkeler çeşitli yöntemleri eğitim sistemlerinde uygulamaktadır. Mevcut bilinen ve uygulananların yanı sıra, İş dünyası, imalat ve mühendislik sektörlerinde yararlanıldığı görülen 6-Sigma yöntemi, son zamanlarda eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Cudney ve Kanigolla, 2014). 6-Sigma yönteminin hedeflerinden birisi de mevcut öğretim uygulamalarındaki eksiklikleri gidererek eğitim kalitesini artırmaktır. Bu araştırmada, 6-Sigma yöntemine uygun olarak hazırlanmış bir ders planı kapsamında sunulan öğretim ile 5. sınıf öğrencilerinin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunu öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, yarı deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 deney grubu, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 53 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci:

5. sınıfın 1. ünitesinde yer alan "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 basamağı vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz, İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır.

Tanımlama: Öncelikle "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile öğretim programında yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlara bağlı olarak ilgili konu ders kitabına göre yürütülmüştür. Tanımlama aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Ölçme: Bu aşamada öğretim sonrası ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" ile ilgili hazırlanmış iki aşamalı test (two tier) ön-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, bu konu ile ilgili iki kavram haritası hazırlanmıştır. Ölçme aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Analiz: Ölçme sonucu elde edilen veriler, uygun istatistik yöntemler ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu öğrencilerin Ay'ın evrelerinin isimlerini, evrelerin sırasını ve Ay'ın yaptığı hareketi anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu aşama okul dışında gerçekleştirilmiştir.

İyileştirme: Analiz aşaması sonucu "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri kısımlar ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Bu aşamada Ay'ın evrelerini öğreniyorum ve Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ay'ın evreleri ile ilgili modelleme çalışmaları yapılmıştır. İyileştirme aşaması için önerilen ders saati süresi 3 ders saatidir (40 + 40 + 40 dakika).

Kontrol: Son aşama kontrol aşamasıdır. Bu aşamada konu hakkında kavram ağı, zihin haritası ve anlam çözümleme tablosu uygulanmıştır. Ölçme aşamasında uygulan two tier testi ve kavram haritası tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testindeki ön-test ve son-test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Ay'ın Hareketleri ve Evreleri olayı, günlük yaşamda veya informal öğrenme ortamlarında insanların çok sık karşılaştıkları olaylardan birisidir. Günlük yaşamda Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarının öğrenciler tarafından tam anlamıyla öğrenilmeden kullanılması değiştirilmesi zor olan bir kavram kargaşası ya da yanılgısına sebep olur. Literatür incelendiğinde, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarını anlamada ve aralarındaki farkı ayırt etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Bu bağlamda, Ay'ın Hareketleri ve Evreleri kavramlarının erken yaşlarda öğrencilere doğru yöntemlerle öğretilmesi, öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili konularda ilerleyen yıllarda zorluk yaşamaması yönüyle önemlidir. Son yıllarda fen bilimleri eğitiminde yapılan araştırmaların, öğrencilerin belirli kavramları zihnine yerleştirmek, bu kavramları açıklayabilmek ve yorumlayabilmek için yeni yaklaşım ve yöntemleri savundukları dikkat çekmektedir. Fen eğitiminin kalitesini artırmak için ülkeler çeşitli yöntemleri eğitim sistemlerinde uygulamaktadır. Mevcut bilinen ve uygulananların yanı sıra, İş dünyası, imalat ve mühendislik sektörlerinde yararlanıldığı görülen 6-Sigma yöntemi, son zamanlarda eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır. 6-Sigma yönteminin hedeflerinden birisi de mevcut öğretim uygulamalarındaki eksiklikleri gidererek eğitim kalitesini artırmaktır. Bu araştırmada, 6-Sigma yöntemine uygun olarak hazırlanmış bir ders planı kapsamında sunulan öğretim ile 5. sınıf öğrencilerinin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunu öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmek amaçlanmaktadır.

Araştırma, yarı deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 deney grubu, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 53 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci:

5. sınıfın 1. ünitesinde yer alan "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 basamağı vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz, İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır.

Tanımlama: Öncelikle "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile öğretim programında yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlara bağlı olarak ilgili konu ders kitabına göre yürütülmüştür. Tanımlama aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Ölçme: Bu aşamada öğretim sonrası ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" ile ilgili hazırlanmış iki aşamalı test (two tier) ön-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, bu konu ile ilgili iki kavram haritası hazırlanmıştır. Ölçme aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Analiz: Ölçme sonucu elde edilen veriler, uygun istatistik yöntemler ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu öğrencilerin Ay'ın evrelerinin isimlerini, evrelerin sırasını ve Ay'ın yaptığı hareketi anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu aşama okul dışında gerçekleştirilmiştir.

İyileştirme: Analiz aşaması sonucu "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri kısımlar ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Bu aşamada Ay'ın evrelerini öğreniyorum ve Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ay'ın evreleri ile ilgili modelleme çalışmaları yapılmıştır. İyileştirme aşaması için önerilen ders saati süresi 3 ders saatidir (40 + 40 + 40 dakika).

Kontrol: Son aşama kontrol aşamasıdır. Bu aşamada konu hakkında kavram ağı, zihin haritası ve anlam çözümleme tablosu uygulanmıştır. Ölçme aşamasında uygulan two tier testi ve kavram haritası tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testindeki ön-test ve son-test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Bu araştırmada "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu 6-Sigma basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. Tanımlama basamağında ilgili konu ders kitabına bağlı olarak yürütülmüştür. Öğrenciler tanımlama basamağında konuyu öğrendikten sonra ölçme basamağına geçilmiştir. Bu basamakta ise geçerliliği ve güvenilirliği araştırmacılar tarafından belirlenen iki aşamalı test (two tier) ve Ay'ın hareketleri ve Ay'ın evreleri ile ilgili 2 ayrı kavram haritası hazırlanmıştır. İki aşamalı testin birinci aşaması çoktan seçmeli, ikinci aşaması ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular, literatür incelemesi sonucu elde edilen bulgulara bağlı olarak "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğrenci yanılgılarını içeren sorulardan oluşmaktadır. Analiz basamağında ölçme araçları analiz edilmiştir. Analiz sonucu öğrencilerin Ay'ın evrelerinin isimlerini, evrelerin sırasını ve Ay'ın yaptığı hareket ile ilgili soruları çözmekte ve çözümünü açıklamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. İyileştirme basamağında öğrencilerin bu yaşadıkları güçlükler ile ilgili iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son basamak olan kontrol basamağında ise ölçme basamağında uygulanan ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde son test lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğrencilerin 6-Sigma basamaklarına uygun olarak yürütülen "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunda öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri kısımların ortadan kaldırıldığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu 6-Sigma basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. Tanımlama basamağında ilgili konu ders kitabına bağlı olarak yürütülmüştür. Öğrenciler tanımlama basamağında konuyu öğrendikten sonra ölçme basamağına geçilmiştir. Bu basamakta ise geçerliliği ve güvenilirliği araştırmacılar tarafından belirlenen iki aşamalı test (two tier) ve Ay'ın hareketleri ve Ay'ın evreleri ile ilgili 2 ayrı kavram haritası hazırlanmıştır. İki aşamalı testin birinci aşaması çoktan seçmeli, ikinci aşaması ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular, literatür incelemesi sonucu elde edilen bulgulara bağlı olarak "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğrenci yanılgılarını içeren sorulardan oluşmaktadır. Analiz basamağında ölçme araçları analiz edilmiştir. Analiz sonucu öğrencilerin Ay'ın evrelerinin isimlerini, evrelerin sırasını ve Ay'ın yaptığı hareket ile ilgili soruları çözmekte ve çözümünü açıklamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. İyileştirme basamağında öğrencilerin bu yaşadıkları

güçlükler ile ilgili iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son basamak olan kontrol basamağında ise ölçme basamağında uygulanan ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Bu sonuçlar analiz edildiğinde son test lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğrencilerin 6-Sigma basamaklarına uygun olarak yürütülen "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunda öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri kısımların ortadan kaldırıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Ay'ın Hareketleri ve Evreleri, 6-Sigma yöntemi, fen öğretimi

Kaynakça

Barnett M. (2002). Adressing children's alternative frameworks of the Moon phases and eclipses. *International Journal of Science Education*, *24*(8), 859-879.

Cudney, E., ve Kanigolla, D. (2014). Measuring the impact of project-based learning in six sigma education. *Journal of Enterprise Transformation*, 4(3), 272-288.

Jara-Guerrero, S. (1993). Misconceptions on heat and temperature. *In The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics. Ithaca: Misconceptions Trust*.

Karahan, E. &, Canbazoğlu-Bilici, S. (2014). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik (fetemm) eğitimi*. Özgül Keleş (Ed.),Uygulamalı Etkinliklerle Fen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. (s.95). Pegem: Ankara.

Karamustafaoğlu, O., ve Sontay, G. (2018). *6 sigma yöntemine dayalı fen öğretimi*. Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö., ve Sarı, U. (Ed.), Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi (ss. 220-236). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lindell, R. S. (2001). *Enhancing college students' understanding of lunar phase*. Ph. D. Dissertation, University of Nebraska Lincoln (Lincoln, Nebraska).

Madu, B. C., & Orji, E. (2015). Effects of cognitive conflict ınstructional strategy on students' conceptual change in temperature and heat. *SAGE Open*, *5*(3), 1-9.

Trundle K., & Troland T.(1996). The Moon in children's literature. *National Science Education Standards*, 40-44.

(25094) 6-Sigma ile Fen Öğretimine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Yansımalar

GÖKHAN SONTAY
MEB

ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günlük yaşamda karşılaştığımız önemli doğa olaylarından birisi Ay'ın farklı günlerde farklı şekillerde görünmesidir. Bu durum Ay'ın evrelerinin oluşması olayıdır. Ay'ın evrelerinin devamlı gözlenebilen bir olay olduğu ancak öğrenciler tarafından anlaşılması zor konulardan birisi olduğu ifade edilmektedir (Karamustafaoğlu ve Tutar, 2017). Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konunun erken yaşlardan itibaren öğretilmesinin zor ve beceri isteyen konular arasında olduğu belirtilmektedir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013; Trundle, Atwood ve Christopher, 2002). Öğrenciler sahip oldukları kavramları daha sonraki öğrenim seviyelerine aynen taşıyabilmektedirler. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ortaokul düzeyinde yanlış kavradıkları bazı fen kavramlarını yüksek öğretim düzeyinde de maalesef korudukları belirtilmektedir (Bektaşlı, 2013; Bostan Sarıoğlan, Küçüközer ve Küçüközer, 2014).

Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu 5. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde yer almaktadır. Bu konunun öğrencilere doğru yöntemlerle öğretilmesi ilerleyen yaşlarda ilgili konu hakkında benzer sorun yaşanmaması yönüyle önemlidir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenip ortadan kaldırılmasını hedefleyen 6-Sigma yöntemine göre yürütülen bir dersin, öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmesi bu araştırmanın konusudur. Yürütülen derslerin değerlendirilmesinde, öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği, sürecin geliştirilmesi gereken iyi ve kötü yönlerini doğal koşullar altında ortaya çıkarma fırsatı veren öğrenci günlükleri bu açıdan önem arz etmektedir (Arslan ve Ilgın, 2011). Dolayısıyla bu araştırma, öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadıkları Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun 6-Sigma yöntemi kapsamında öğretilmesine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi ile onların ilerleyen yıllarda sahip olabilecekleri yanlış anlama, kavram yanılgısı ya da kavram kargaşalarına yönelik fikir vermesi bakımından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir (Çepni, 2010). Bu araştırmada 5. sınıf öğrencileri Ay'ın Hareketleri ve Evreleri olgusunu derslerinde yaşayan ve bunu günlüklerine yansıtan bireyler olarak değerlendirildiği için bu araştırmanın deseni olgubilim olarak belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci:

5. sınıfın 1. ünitesi olan "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesi 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 aşaması vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır. 6-Sigma yöntemi aşamalarının özellikleri şunlardır:

Tanımlama: Süreçteki eksiklik ve hatalar tanımlanır. Varılması gereken hedefler belirlenir. Uygulama takvimi hazırlanır.

Ölçme: Sürece uygun ölçme araçları veya hali hazırda var olan uygun ölçme araçları geliştirilir. Mevcut durumdaki eksiklik ve hatalar ölçülür.

Analiz: Ölçüm sonucu elde edilen verilere bağlı olarak sebep-sonuç ilişkileri analiz edilir.

İyileştirme: Analiz sonucu belirlenen eksiklikler veya kusurlar geliştirilir. Sebep-sonuçlara bağlı olarak çözüm önerileri üretilir.

Kontrol: Süreçteki iyileştirmenin ne düzeyde olduğu değerlendirilir. Süreçteki eksiklikler veya kusurların azalıp azalmadığını kontrolü sağlanır.

Bu aşamalardan öğrencilerin süreçte aktif oldukları ölçme, iyileştirme ve kontrol basamaklarına yönelik öğrenci günlükleri alınmıştır. Ölçme, iyileştirme ve kontrol basamakları ile ilgili dersler yürütüldükten sonra öğrencilerin günlük yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra bu günlükler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Günlük yaşamda karşılaştığımız önemli doğa olaylarından birisi Ay'ın farklı günlerde farklı şekillerde görünmesidir. Bu durum Ay'ın evrelerinin oluşması olayıdır. Ay'ın evrelerinin devamlı gözlenebilen bir olay olduğu ancak öğrenciler tarafından anlaşılması zor konulardan birisi olduğu ifade edilmektedir. Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konunun erken yaşlardan itibaren öğretilmesinin zor ve beceri isteyen konular arasında olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler sahip oldukları kavramları daha sonraki öğrenim seviyelerine aynen taşıyabilmektedirler. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ortaokul düzeyinde yanlış kavradıkları bazı fen kavramlarını yüksek öğretim düzeyinde de maalesef korudukları belirtilmektedir.

Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu 5. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde yer almaktadır. Bu konunun öğrencilere doğru yöntemlerle öğretilmesi ilerleyen yaşlarda ilgili konu hakkında benzer sorun yaşanmaması yönüyle önemlidir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenip ortadan kaldırılmasını hedefleyen 6-Sigma yöntemine göre yürütülen bir dersin, öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmesi bu araştırmanın konusudur. Yürütülen derslerin değerlendirilmesinde, öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği, sürecin geliştirilmesi gereken iyi ve kötü yönlerini doğal koşullar altında ortaya çıkarma fırsatı veren öğrenci günlükleri bu açıdan önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadıkları Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun 6-Sigma yöntemi kapsamında öğretilmesine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi ile onların ilerleyen yıllarda sahip olabilecekleri yanlış anlama, kavram yanılgısı ya da kavram kargaşalarına yönelik fikir vermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir. Bu araştırmada 5. sınıf öğrencileri Ay'ın Hareketleri ve Evreleri olgusunu derslerinde yaşayan ve bunu günlüklerine yansıtan bireyler olarak değerlendirildiği için bu araştırmanın deseni olgubilim olarak belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci:

5. sınıfın 1. ünitesi olan "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesi 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 aşaması vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır. 6-Sigma yöntemi aşamalarının özellikleri şunlardır:

Tanımlama: Süreçteki eksiklik ve hatalar tanımlanır. Varılması gereken hedefler belirlenir. Uygulama takvimi hazırlanır.

Ölçme: Sürece uygun ölçme araçları veya hali hazırda var olan uygun ölçme araçları geliştirilir. Mevcut durumdaki eksiklik ve hatalar ölçülür.

Analiz: Ölçüm sonucu elde edilen verilere bağlı olarak sebep-sonuç ilişkileri analiz edilir.

İyileştirme: Analiz sonucu belirlenen eksiklikler veya kusurlar geliştirilir. Sebep-sonuçlara bağlı olarak çözüm önerileri üretilir.

Kontrol: Süreçteki iyileştirmenin ne düzeyde olduğu değerlendirilir. Süreçteki eksiklikler veya kusurların azalıp azalmadığını kontrolü sağlanır.

Bu aşamalardan öğrencilerin süreçte aktif oldukları ölçme, iyileştirme ve kontrol basamaklarına yönelik öğrenci günlükleri alınmıştır. Ölçme, iyileştirme ve kontrol basamakları ile ilgili dersler yürütüldükten sonra öğrencilerin günlük yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra bu günlükler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Ölçme basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, bu aşamada uygulanan "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" başarı testi ile ilgili öğrenciler; soruların zor olduğunu, yorum gerektiren soruların olduğunu ve Ay'ın evreleri ile ilgili sorularda zorlandıklarını günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu aşamada uygulanan iki aşamalı test (two tier test) ile ilgili öğrenciler; ilk defa karşılaştıkları bir test biçimi olduğunu, çözdüğü soruların cevaplarını açıklamakta zorlandıklarını, kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirttiler.

İyileştirme basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, bu aşamada uygulanan Ay'ın evrelerini öğreniyorum ve Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği ile ilgili olarak öğrenciler; etkinliklerin eğlenceli olduğunu, öğrendikleri konuları pekiştirdiklerini ve etkinlikleri kendilerinin gerçekleştirmelerinin onların fen dersine olan motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Kontrol basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, ölçme basamağında uygulanan başarı testi ve iki aşamalı testin (two tier test) tekrar uygulanması ile ilgili öğrenciler; etkinliklerin yapılması sonrası başarı testine ve iki aşamalı testlere daha kolay cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçme basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, bu aşamada uygulanan "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" başarı testi ile ilgili öğrenciler; soruların zor olduğunu, yorum gerektiren soruların olduğunu ve Ay'ın evreleri ile ilgili sorularda zorlandıklarını günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu aşamada uygulanan iki aşamalı test (two tier test) ile ilgili öğrenciler; ilk defa karşılaştıkları bir test biçimi olduğunu, çözdüğü soruların cevaplarını açıklamakta zorlandıklarını, kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirttiler.

İyileştirme basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, bu aşamada uygulanan Ay'ın evrelerini öğreniyorum ve Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği ile ilgili olarak öğrenciler; etkinliklerin eğlenceli olduğunu, öğrendikleri konuları pekiştirdiklerini ve etkinlikleri kendilerinin gerçekleştirmelerinin onların fen dersine olan motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Kontrol basamağı ile ilgili günlükler incelendiğinde, ölçme basamağında uygulanan başarı testi ve iki aşamalı testin (two tier test) tekrar uygulanması ile ilgili öğrenciler; etkinliklerin yapılması sonrası başarı testine ve iki aşamalı testlere daha kolay cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Ay'ın Hareketleri ve Evreleri, 6-Sigma yöntemi, öğrenci günlükleri, Güneş Dünya ve Ay

Kaynakça

Arslan, D., & Ilgın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması. Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 8(16), 225-238.

Bektaşlı, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi hakkındaki kavram yanılgılarının tespiti için astronomi kavram testinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 38(168), 362-372.

Bostan Sarıoğlan, A., Küçüközer, H., & Küçüközer, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının astronomi kavramları hakkındaki kavramsal anlamaları. Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2(1), 23-34.

Bülbül, E., İyibil, Ü. G., & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi. Journal of Research in Education and Teaching, 2(3), 182-191.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (5. Baskı). Trabzon.

Karamustafaoğlu, S., & Tutar, M. (2017). 6. sınıf dünya'mız, Ay ve yaşam kaynağımız Güneş ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. Özcan Demirel ve Serkan Dinçer (Editörler), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (s. 303-320). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. E. (2002). Pre-service elementary teachers' conceptions of Moon phases before and after instruction. Journal of Resarch in Science Teaching, 39(7), 633-658.

(25099) The Effect of STEM Activities That Applied in Force and Motion Unit on The Opinions of 6th Grade Students

MAİDE MİHRİBAN AKKAYA **SEMRA BENZER**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21st century, we are still living in, the world is changing and developing in many areas. With this development and change, people are also expected to have various skills. Critical thinking, problem solving, creativity and cooperation can be given examples of these skills (Akgündüz et al., 2015). There are many educational approaches with these characteristics. Nowadays, the most popular of these educational approaches is STEM education. STEM training includes Science, Technology, Engineering and Mathematics areas. This training, known as STEM in the world, is also known as FeTeMM in our country. STEM education aims to enable students to look at the problems from an interdisciplinary point of view and to gain knowledge and skills through a holistic approach (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014). These knowledge and skills can be gained by renewing the curriculums and making them suitable for STEM education (Yıldırım & Altun, 2015).

Research also supports the importance of STEM education. Individuals receiving STEM education in the curriculum produce more original ideas and can find solutions more quickly than individuals who don't have STEM education (Bybee, 2010). Fort his reason, STEM education is important for many countries.

The 2015-2019 Strategic Plan prepared by the Ministry of Education for STEM training in Turkey has objectives for strengthening STEM education. Especially in order to improve the results of exams like TIMSS and PISA, STEM education should be considered as a priority (MEB, 2016). The most important innovation of the Ministry of Education regarding STEM education was the change in curriculum. In 2017, there is a lot of emphasis on STEM education in the curriculum. With these innovations, Ministry of Education wants to increase the level of success in international exams and to train students with 21st century skills. Many institutions and organizations, with or without the Ministry of Education give importance to STEM education. The fact that these orientations really work has been studied by the researchers. This study is related to whether STEM education has differentiated in the gains of Sciences course. The aim of this study is to specify the opinions of the sixth grade students in the secondary school on the "Force and Movement Unit" towards STEM activities. The students joing applıcation were asked questions about their knowledge and opinions about the applications and activities, and their attitudes towards the choice of profession in relation to the subject.

Araştırma Yöntemi

The study model is qualitative and a case study has been carried out. Situation studies are examined by considering the place and time of an existence (Büyüköztürk et al., 2016).

Study is done with middle school students in Hakkari in 7 (seven) weeks between 2018 -2019 and the sample is composed of 6th grade students in a secondary school in Hakkari. The sample has 20 students and has to form four groups with five members each. Three STEM activities were performed in seven weeks. Activities have been selected in accordance with the Force and Movement Unit's Concurrent Force. The related data were collected by Student Opinion Survey. The survey was shared with the students after the activities ended. In addition, the Grade Score Scale prepared by the researcher was used to give feedback to the student after each activity.

The Student Opinion Survey case study conducted after the STEM activities was conducted and the ones with the same opinion or close were categorized and analyzed under the same heading. The scores of these grades were scored as, 1, 2, 3, 4 and 5 in the same order.

The researchers tried to determine the opinions of the working group on the subject and the data of the study was collected by the Student Opinion Questionnaire, which was formed by the researchers.

The aim of this study is to determine the opinions of sixth grade middle school students against the STEM activities applied in the 'Force and Movement Unit". The study model is qualitative and a case study has been carried out. Study is done with middle school students in Hakkari in 7 (seven) weeks between 2018 -2019 and the sample is composed of 6th grade students in a secondary school in Hakkari. The sample was determined according to random sampling technique. This sampling technique is based on the possibility of that all individuals in the universe can be in the sample. In other words, all individuals in the universe are equal in sampling (Karasar, 2009). There are totally 20 students (14 girls, 6 boys) in the sample.

20 students in the sample were divided into five groups and four groups were formed. Three STEM activities were performed in seven weeks. Activities have been selected in accordance with the Force and Movement Unit's Concurrent Force. The related data were collected by Student Opinion Survey. There are 8 open-ended questions in the survey. The survey was shared with the

students after the activities ended. In addition, the Grade Score Scale prepared by the researcher was used to give feedback to the student after each activity.

At the end of the research, according to the information obtained from the Student Opinion Questionnaire, the majority of the students stated did not have knowledge about STEM, that STEM education was fun, they improved their creativity, the most difficult activity they had was Bridge Construction, and the activity they had the most fun was Catapult Construction. In addition, it is explained that the courses will be more enjoyable when it is applied to other courses and they will be able to select the materials that will be used when they do the activities again and they will create better product. The last question is, "which skills did you gain with STEM events?" The answer to the question is that their interest in the science course has increased, their sense of creativity has developed, they understand the importance of cooperation and teamwork, especially the concepts of force have been learned better. Besides, they have gained the ability to hand.

When the answers of the questions of the study were examined, it shows that the STEM activities positively affected the learning of the majority of the students.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

At the end of the research, according to the information obtained from the Student Opinion Questionnaire, the majority of the students stated did not have knowledge about STEM, that STEM education was fun, they improved their creativity, the most difficult activity they had was Bridge Construction, and the activity they had the most fun was Catapult Construction. In addition, it is explained that the courses will be more enjoyable when it is applied to other courses and they will be able to select the materials that will be used when they do the activities again and they will create better product. The last question is, "which skills did you gain with STEM events?" The answer to the question is that their interest in the science course has increased, their sense of creativity has developed, they understand the importance of cooperation and teamwork, especially the concepts of force have been learned better. Besides, they have gained the ability to hand.

It shows that the STEM activities positively affected the learning of the majority of the students when the answers of the questions of the study were examined,

Anahtar Kelimeler : Force, Movement, STEM, Vision

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70* (1), 30-35.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (20.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Şahin, A., Ayar, M. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(1), 297-322.

Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.

(25101) İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çevre İlgi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

NİLGÜN BAKKALOĞLU
MEB

PINAR ÖZDEMİR ŞİMŞEK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre eğitimi; öğrencilerin çevre hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını artıran, gerekli becerileri sağlayan, sorumlu davranışlar kazandıran bireysel veya grup davranışlarını oluşturan bir eğitim sürecidir (EPA, 1992). Erten (2006)'e göre çevre eğitimi; çevreyi korumak amacıyla tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, çevre dostu davranışların kazandırılması sürecidir. Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik olumlu tutumların gelişerek davranışa dönüşmesini hatta oluşmuş olumsuz davranışların değiştirilmesini sağlar (Erten, 2006; Erten, 2012).

Erten (2012)'e göre çevre eğitimi, çevre bilincine sahip, çevre dostu davranışlar gösteren bireyleri yetiştirmede kullanılan bir araçtır. Çevre eğitimi, öğrencilerin kendi davranışlarının sağlıklarını, çevrelerini hatta bütün toplumu nasıl etkilediğini görmelerini sağlar.

Okul çağlarında oluşan ilgi ve tutumlar gelecekteki davranışların temelini oluşturur (De Haan, 1991, 1989; Qerter, 1987'den Akt: Erten, 2006). Araştırmacılar, çevreye yönelik tutumun erken yaşlarda şekillenmeye başladığını, erken okul yıllarında kazanılan çevre bilincinin ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede önemli yeri olduğunu belirtmektedirler (Wilson, 1996; Smith, 2001; Erten, 2006; Özcan, 2007; Önder ve Özkan, 2013). Ayrıca olumlu tutumların davranışa dönüşmesinin zaman alacağı bu sebeple çevre eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar iyi olacağını belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Sobel, 2004; Erten, 2004; Gruenewald, 2005; Kıyıcı, 2009; Gülay, 2011; Önder ve Özkan, 2013; Bertiz, 2010; Taylor, Quinn & Eames, 2015; Yıldırım, 2015). Çevreye ilişkin duyarlılığın 9-10 yaşlarında geliştiği dikkate alındığında ilkokul dönemi çevre eğitiminde çok önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kıyıcı, 2009). Bireylere çevre bilgisi kazandırmak önemli olmakla birlikte Şimşekli (2004)'ye göre çevre eğitimiyle bilginin yanısıra tutum ve davranışlar da hedef alınmalıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Çevre İlgi Ölçeği (ÇİÖ)'dir. Cevaplayıcı kitleyi temsil eden 40 kişilik bir örneklem gruba çevre ile ilgili sorular sorulmuş ve çevre konusuyla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını bir kompozisyonla anlatmaları istenmiştir. Kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak çevre konusuyla ilgili maddeler yazılmıştır. 2005 Fen ve Teknoloji ve 2015 Fen Bilimleri 3. ve 4. sınıf Ders Programları incelenmiş, çevre konusunun daha çok tutum boyutuyla ilgili kazanımlar çıkarılmış, revize edilmiş ve yeniden yazılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın, kompozisyon ve kazanımlardan yararlanılarak oluşturulan ifadelerden 60 soruluk bir havuz oluşturulmuştur.

ÇİÖ'ne ilişkin oluşturulan maddelerle ilgili olarak 3 öğretim üyesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda 2 fen bilgisi öğretmeninden görüş ve öneri alınmıştır. Düzenlenmeler yapılarak ölçekten bazı maddeler çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. 30 olumlu ve 30 olumsuz tutum içeren 60 maddelik deneme ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin deneme formunun anlaşılırlığı ve cevaplanabilme süresinin tespiti için, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere anlamadıkları maddeler sorulmuş, işaretlenmiş ve daha sonra üzerinde çalışılarak düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama sonunda geriye 50 tutum maddesi kalmış ve ölçeğin cevaplanabilmesi için bir ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmacının olanakları göz önünde bulundurularak, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi MEB'e bağlı bir ilkokulda, 545 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada dokuz 3. sınıf şubesi ve dokuz 4. sınıf şubesi olmak üzere 18 tane sınıf ile çalışılmıştır. Uzman görüşleri ve ön uygulama çalışmasından elde edilen görüşler ışığında gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve Çevre İlgi Ölçeği'nin 50 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

ÇİÖ'nün başına; testin amacı, testteki soru sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır. Yaşanacak sorunları en aza indirgemek amacıyla araştırmacı uygulamalar sırasında hazır bulunmuş, gerekli açıklamaları yaptıktan sonra 1 ders saati sonunda ölçeği toplamıştır.

Günümüzde çevreye yönelik sorunlara giderek artan ölçülerde değinilmeye başlandığı görülmektedir (Keleş, 2013). Bu sebeple çevreye yönelik araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin çevreye yönelik ilgilerinin ve tutumlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma ile ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamındaki "çevre" konularına olan ilgilerinin ölçülmesine yönelik olarak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

2005 Fen ve Teknoloji ve 2015 Fen Bilimleri 3. ve 4. sınıf Ders Programları incelenmiş, çevre konusunun daha çok tutum boyutuyla ilgili kazanımlar çıkarılmış, revize edilmiş ve yeniden yazılmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi MEB'e bağlı bir ilkokulda, 545 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada dokuz 3. sınıf şubesi ve dokuz 4. sınıf şubesi olmak üzere 18 tane sınıf ile çalışılmıştır. Yukarıda aşamalı olarak verilen uzman görüşleri ve ön uygulama çalışmasından elde edilen görüşler ışığında gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve Çevre İlgi Ölçeği'nin 50 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. ÇİÖ'nün başına; testin amacı, testteki soru sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır. Yaşanacak sorunları en aza indirgemek amacıyla araştırmacı uygulamalar sırasında hazır bulunmuş, gerekli açıklamaları yaptıktan sonra 1 ders saati sonunda ölçeği toplamıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Çevre İlgi Ölçeği'nde daha önce bahsedilen güvenirlik çalışmaları ve yapılacak analizlere bağlı olarak çıkarılacak maddeler çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Çevre ilgi ölçeğinde öğrencilerden "5= çok isterim, 4= isterim, 3= fark etmez, 2= istemem ve 1= hiç istemem" biçiminde belirlenmiş Likert skalası ile önermelere ilişkin düşünceleri alınmıştır. İlgi maddelerinden elde edilen ortalama değerlerin yuvarlanmasından 4 ve 5 değerlerine karşılık gelenler çevreye karşı olumlu, 1 ve 2 değerleri olumsuz ve 3 değeri ise nötr ilgiye sahiptirler. Olumlu cümlelerde verilen cevaba göre 5 (çok isterim) ile 1 (hiç istemem) arasında, tersine çevrilmiş cümlelerde ise 1'den 5'e doğru puanlar verilerek değerlendirilmiştir ve her öğrenciye ait bir çevreye yönelik ilgi puanı elde edilmiştir. Ölçekten madde çıkarılmadığı durumda ölçeğin genelinden alınabilecek minimum puan 11, maksimum puan da 55 olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin geçerlik çalışması için toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde belirgin tek faktörün bulunduğu dolayısıyla işlem tek faktörle sınırlandırılarak açımlayıcı faktör yinelenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün en az 0.45 olması gerektiği ölçütü baz alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan açımlayıcı faktör analizinde 38 maddenin faktör yük değerlerinin 0.45'den düşük olduğu gözlenmiştir. Bu maddeler çıkarılarak kalan 12 madde için tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra da 27. Maddenin faktör yükü uygun bulunmadığından ölçekten çıkarılarak geriye kalan 11 madde üzerinden yapılan faktör analizine ilişkin açıklanan varyans değerleri hesaplanmıştır.

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 11 maddelik ölçekte birinci faktörün özdeğeri 6,43 bulunmuş olup ölçülen özelliğin %29'unun ölçüldüğü gözlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri, ikinci faktörün özdeğerinden hayli yüksek olduğu, bir başka deyişle tek faktörün olduğu söylenebilir. Özdeğerlere ilişkin faktör grafiği (scree plot) sonuçları incelendiğinde belirgin olarak 11 maddenin tek faktör altında toplandığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 11 maddelik ölçeğin cronbach Alpha katsayısı 0,877 olarak yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Tüm geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yukarıda belirtildiği gibi yapılmış olan ÇİÖ, öğrencilerin çevreye yönelik davranış ve ilgilerinin belirlenmesinde güvenle kullanılabileceğini, öğrencilerin denel işlem öncesi ve sonrası çevreye olan ilgilerini belirlemek amacıyla öntest ve sontest olarak kullanılabilir durumda olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, ilkokul 3. ve 4. sınıf, fen bilimleri eğitimi, çevreye yönelik ilgi

Kaynakça

Aslan, O., Sağır, Ş. U. ve Cansaran, U. (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 283-295.

Afacan, Ö. ve Demirci, G. (2011). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması.* 2nd İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications. Antalya, 27-29 April.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum, (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erten, S. (2006). *Nasıl bir çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar kazandırmaya yönelik uygulamalar.* 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Erten,S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 28,* 67-74.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2011). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(2), 171-185.

Maskan, A. K., Akkuş, Z. ve Demir, R. (2005). Developing a scale for attitudes toward the environment. *Education and Science, 30*(137), 89-93.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). "Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (30), 240-250.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu.* E-kitap. (3. Sürüm).

Wilson. R.A. (1996). Starting Early: Environmental education during the early childhood years. Eric Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education. Columbus, OH. Eric Digest. ED 402147.

Özcan, A. (2007). *Türkiye'de yararlanılması ve geliştirilmesi gereken bir çevre örgütlenmesi:* Çevre ve Politika. Ankara: İmge Kitabevi.

Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi.* Okulöncesinde etkinliklerle çevre eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

(25103) Fen Bilimleri Dersinde Üç Boyutlu Yazıcı Teknolojisiyle Tasarlanan Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

MERVE AVİNAL
KASTAMONU SINAV KOLEJİ

ABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli potansiyel vadeden teknolojilerden biri de üç boyutlu yazıcı teknolojisidir. Üç boyutlu yazdırma, üç boyutlu bir bilgisayar modelinden ardışık malzeme katmanlaması yoluyla bir nesnenin oluşturulması işlemidir. Katmanlı üretim olarak adlandırılan üç boyutlu yazdırma sürecinde bir nesnenin baskısı tabandan başlayarak katman katman malzemenin üst üste eklemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Üç boyutlu yazdırma sürecinde üç boyutlu yazıcılardan yararlanılmakta ve bu yazıcılar aracılığıyla dijital bir tasarım fiziksel nesneye dönüştürülmektedir. 3B baskı teknolojisi günümüzde ulaştığı erişim ve kullanım olanaklarıyla öğretmenlere hatta öğrencilere kendi materyallerini geliştirme imkânı sunabilmektedir. Bu durum pek çok öğrenme alanına ilişkin zor ya da karmaşık kavramın öğretiminden oyun temelli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ve bilgi çağı becerilerinin geliştirilmesine dek uzanan bir dizi fırsatı da beraberinde getirmektedir (Bardakçı ve diğ., 2018).

Geleceğin üretim teknolojisi olarak görülen üç boyutlu yazıcılar son yıllarda birçok alanda kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Tıp, mimarlık ve birçok alanda yaygın olarak kullanılan üç boyutlu yazdırma teknolojileri eğitim alanında da giderek artan bir ilgiyle karşılanmaktadır (Yıldırım, Yıldırım ve Çelik, 2018; Kökhan ve Özcan, 2018). Üç boyutlu yazıcılara ilişkin her geçen gün yeni gelişmeler yaşanırken, bu teknolojinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin sınırlı çalışmalar yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde kullanılmasının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisinin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. yarıyılında Kastamonu il merkezindeki bir ortaokulun 6 sınıflarından iki şubede öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Bu öğrencilerin bir şubesi deney (N=30 öğrenci), diğer bir şubesi ise kontrol grubu (N=34 öğrenci) olarak rastgele seçilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine vücudumuzdaki sistemler ünite konuları mevcut fen bilimleri öğretim programına göre anlatılmış, deney grubundaki öğrencilere ise üç boyutlu yazıcı teknolojisi ile geliştirilen etkinliklerle anlatılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla deneme modellerinden ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmadaki amaç araştırılan konuyu “neden” sorusu ve sebep-sonuç ilişkisi ile irdelemekse bu amaçla kullanılabilecek en uygun yöntem deneysel yöntemdir. Deneysel yöntemler, nicel verilerin toplanması için ön-test ve son-test verileri üzerinde istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır (Çepni, 2014ab).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 22 adet çoktan seçmeli sorulardan oluşan Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT) kullanılmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bu başarı testi, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulama başlamadan önce ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra aynı test her iki gruba da son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön-test ve son-test arasındaki farkı belirleyebilmek için SPSS paket programından yararlanmıştır.

21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli potansiyel vadeden teknolojilerden biri de üç boyutlu yazıcı teknolojisidir. Üç boyutlu yazdırma, üç boyutlu bir bilgisayar modelinden ardışık malzeme katmanlaması yoluyla bir nesnenin oluşturulması işlemidir. Katmanlı üretim olarak adlandırılan üç boyutlu yazdırma sürecinde bir nesnenin baskısı tabandan başlayarak katman katman malzemenin üst üste eklemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Üç boyutlu yazdırma sürecinde üç boyutlu yazıcılardan yararlanılmakta ve bu yazıcılar aracılığıyla dijital bir tasarım fiziksel nesneye dönüştürülmektedir. Üç boyutlu yazıcı teknolojisi günümüzde ulaştığı erişim ve kullanım olanaklarıyla öğretmenlere hatta öğrencilere kendi materyallerini geliştirme imkânı sunabilmektedir. Bu durum pek çok öğrenme alanına ilişkin zor ya da karmaşık kavramın öğretiminden oyun temelli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ve bilgi çağı becerilerinin geliştirilmesine dek uzanan bir dizi fırsatı da beraberinde getirmektedir.

Geleceğin üretim teknolojisi olarak görülen üç boyutlu yazıcılar son yıllarda birçok alanda kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Tıp, mimarlık ve birçok alanda yaygın olarak kullanılan üç boyutlu yazdırma teknolojileri eğitim alanında da giderek artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Üç boyutlu yazıcılara ilişkin her geçen gün yeni gelişmeler yaşanırken, bu teknolojinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin sınırlı çalışma yer almaktadır.

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. yarıyılında Kastamonu il merkezindeki bir ortaokulun 6 sınıflarından iki şubede öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Bu öğrencilerin bir şubesi deney (N=30 öğrenci), diğer bir şubesi ise kontrol grubu (N=34 öğrenci) olarak rastgele seçilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine vücudumuzdaki sistemler ünite konuları mevcut fen bilimleri öğretim programına göre anlatılmış, deney grubundaki öğrencilere ise üç boyutlu yazıcı teknolojisi ile geliştirilen etkinliklerle anlatılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla deneme modellerinden ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmadaki amaç araştırılan konuyu "neden" sorusu ve sebep-sonuç ilişkisi ile irdelemekse bu amaçla kullanılabilecek en uygun yöntem deneysel yöntemdir. Deneysel yöntemler, nicel verilerin toplanması için ön-test ve son-test verileri üzerinde istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 22 adet çoktan seçmeli sorulardan oluşan Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT) kullanılmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bu başarı testi, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulama başlamadan önce ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra aynı test her iki gruba da son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön-test ve son-test arasındaki farkı belirleyebilmek için SPSS paket programından yararlanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce, kontrol grubu ve deney grubu ön-testlerden elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puan ortalaması, 52,27'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puan ortalaması ise, 50,94'tür. Böylece iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p=,580>,05). Uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarının Vücudumuzdaki Sistemler ünitesine ait ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulama bittikten sonra, kontrol grubu ve deney grubu son-testlerden elde edilen verilerin analizinde de bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması, 67,01'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması ise, 55,97'dir. Deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (p=,03<,05). Sonuç olarak, deney grubunda ünite konularının öğretiminde kullanılan üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamaya başlamadan önce, kontrol grubu ve deney grubu ön-testlerden elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puan ortalaması, 52,27'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puan ortalaması ise, 50,94'tür. Böylece iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p=,580>,05). Uygulama öncesinde, kontrol ve deney gruplarının Vücudumuzdaki Sistemler ünitesine ait ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulama bittikten sonra, kontrol grubu ve deney grubu son-testlerden elde edilen verilerin analizinde de bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması, 67,01'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması ise, 55,97'dir. Deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (p=,03<,05). Sonuç olarak, deney grubunda ünite konularının öğretiminde kullanılan üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Üç boyutlu yazıcı teknolojisi, fen bilimleri, vücudumuzdaki sistemler, akademik başarı

Kaynakça

Bardakcı, S., Kılıçer, K., Akbulut, C., Çağlar, A., & Kocadağ-Ünver, T. (2018). *Eğitim teknolojileri okumaları-2018*. Editörler: Akkoyunlu, B., İşman, A., & Odabaşı, H. F. TOJET-Sakarya Üniversitesi.

Çepni, S. (2014a). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2014b). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (7. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Kökhan, S., & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2*(1), 81-85.

Yıldırım, G., Yıldırım, S., & Çelik, E. (2018). Yeni bir bakış - 3 boyutlu yazıcılar ve öğretimsel kullanımı: Bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(25), 163-184.

(25109) Kadın ve Erkelerin Düşünce Dünyalarında Canlıların Algılanmasında Fark Var Mıdır?

SİNAN ERTEN

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu güne kadar üniversitedeki çevre ve biyoloji (Canlılar Âlemi) derslerim esnasında öğrencilerin canlılarla ilgili sorduğum sorular karşısında verdiği cevaplarda, söylenen canlı türlerinin sıklıkla benzerlik göstermesi bu konuda bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Dersler esnasında edinilen deneyimler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun canlıları yeterince tanımadığını ve canlılara örnek vermelerini istediğimde genelde ilk akıllarına gelen canlıların ortak veya benzer olduğu, hatta zamanla erkeklerin ve kadınların verdiği örneklerin cinsiyetleriyle de bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Bu durumun atalarımızdan aldığımız genetik miras ile ilişkili olup olmadığı sorusunun cevaplandırılması gerekli hale gelmiştir. Alan yazında da bu konu ile ilgili doğrudan araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak bu sorunun nedenlerini ve bu soruna bir çözüm getirebilmek için bu çalışma planlanmıştır.

Bu çalışma; Fen bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin 1. ve 3.sınıflarda okuyan 421 öğrenciyle gönüllük esasına göre yapılmıştır. Çalışmanın 1. basamağında öğrencilere "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" şeklinde bir açık uçlu soru sorulmuştur. Aynı çalışma, lise öğrencilerinde de, öğretmen adaylarından farklı sonuç olup olmayacağı sorusuna cevap bulmak için planlanmıştır. Bunun için çeşitli nitelikteki (Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Lisesi) 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan 314 lise öğrencisi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerin seçimi de tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış olup çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin sorulara cevap vermemeleri istenmiş ve istemeyen öğrenciler cevap vermemiştir. Bunlara da öğretmen adaylarına sorulan şu açık uçlu soru "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" diye sorulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin canlı denildiğinde ilk olarak akıllarına gelen örneklerin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışır. Var olan durum veya gerçeklik ortaya konulurken bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmaz (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Bu çalışma; Fen bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin 1. ve 3.sınıflarda okuyan 421 öğrenciyle gönüllük esasına göre yapılmıştır. Çalışmanın 1. basamağında öğrencilere "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" şeklinde bir açık uçlu soru sorulmuştur. Aynı çalışma, lise öğrencilerinde de, öğretmen adaylarından farklı sonuç olup olmayacağı sorusuna cevap bulmak için planlanmıştır. Bunun için çeşitli nitelikteki (Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Lisesi) 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan 314 lise öğrencisi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerin seçimi de tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış olup çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin sorulara cevap vermemeleri istenmiş ve istemeyen öğrenciler cevap vermemiştir. Bunlara da öğretmen adaylarına sorulan şu açık uçlu soru "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" diye sorulmuştur.

Öğrencilerden toplanan bu veriler tek tek listelenmiş, canlılar türlerine göre gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Veriler, en çok tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru sıralanmıştır. En sıktan en aza doğru bu canlıların yüzdelikleri de hesaplanmıştır. İlk on sırada yer alan canlılar bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları ile kadın ve erkek lise öğrencilerinin farkına bakılmıştır.

Kadın ve Erkelerin Düşünce Dünyalarında Canlıların Algılanmasında Fark Var Mıdır?

Problem Durumu

Bu güne kadar üniversitedeki çevre ve biyoloji (Canlılar Âlemi) derslerim esnasında öğrencilerin canlılarla ilgili sorduğum sorular karşısında verdiği cevaplarda, söylenen canlı türlerinin sıklıkla benzerlik göstermesi bu konuda bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Dersler esnasında edinilen deneyimler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun canlıları yeterince tanımadığını ve canlılara örnek vermelerini istediğimde genelde ilk akıllarına gelen canlıların ortak veya benzer olduğu, hatta zamanla erkeklerin ve kadınların verdiği örneklerin cinsiyetleriyle de bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Bu durumun atalarımızdan aldığımız genetik miras ile ilişkili olup olmadığı sorusunun cevaplandırılması gerekli hale gelmiştir. Alan yazında da bu konu ile ilgili doğrudan araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak bu sorunun nedenlerini ve bu soruna bir çözüm getirebilmek için bu çalışma planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin canlı denildiğinde ilk olarak akıllarına gelen örneklerin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışır. Var olan durum veya gerçeklik ortaya konulurken bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmaz (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Bu çalışma; Fen bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin 1. ve 3.sınıflarda okuyan 421 öğrenciyle gönüllük esasına göre yapılmıştır. Çalışmanın 1. basamağında öğrencilere "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" şeklinde bir açık uçlu soru sorulmuştur. Aynı çalışma, lise öğrencilerinde de, öğretmen adaylarından farklı sonuç olup olmayacağı sorusuna cevap bulmak için planlanmıştır. Bunun için çeşitli nitelikteki (Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Lisesi) 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan 314 lise öğrencisi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerin seçimi de tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış olup çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin sorulara cevap vermemeleri istenmiş ve istemeyen öğrenciler cevap vermemiştir. Bunlara da öğretmen adaylarına sorulan şu açık uçlu soru "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" diye sorulmuştur.

Öğrencilerden toplanan bu veriler tek tek listelenmiş, canlılar türlerine göre gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Veriler, en çok tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru sıralanmıştır. En sıktan en aza doğru bu canlıların yüzdelikleri de hesaplanmıştır. İlk on sırada yer alan canlılar bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları ile kadın ve erkek lise öğrencilerinin farkına bakılmıştır.

Sonuçlar

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ve kadın ve erkek lise öğrencilerinin ilk on sırada yazdığı hayvanların farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak genelde öğretmen adayları sonuçları ile lise öğrencilerin sonuçları birbirlerine benzerdir.

Öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerin tanıdıkları veya önem verdikleri bitki ve hayvanları dile getirmede cinsiyete dayalı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Burada sadece öğretmen adaylarının farkları ele alınacaktır. Lise öğrencilerin sonuçları ise çalışmanın içerisinde yer alacaktır.

Kadın öğretmen adaylarının %54,7'si ilk sırada köpek yazarken erkek öğretmen adayları %51,9 ile kedi yazmıştır.

Kadın öğretmen adaylarının %48,2'si 2. sırada tanıdıkları ve bildikleri canlı olarak insan (Anne, Baba, kardeş, sevgili vb. isimleri) yazarken erkek öğretmen adayları 14,8% ile 10. sırada insandan bahsetmiştir.

Kadın öğretmen adaylarının listesinde papatya (21,6%), gül (18,8%), çiçek (13,1%) gibi özellikle çiçek isimleri yer alırken erkek öğretmen adaylarında söz konusu çiçek isimlerinden ya bahsedilmemiştir ya da çok düşük oranda yazılmıştır.

Diğer ilginç bir bulgu ise kadın öğretmen adayları canlı olarak hemen hemen hiç vahşi canlı yazmamış iken erkekler birden fazla vahşi hayvan yazmışlardır. Bunlar aslan, kurt, kartal vb. Kadınların yazdığı tüm hayvanlar evcil hayvandır. Erkekler ise hem evcil hem vahşi hayvanları yazmıştır.

İki cinsiyette de ilk sıralarda evcil hayvanlar bulunmaktadır.

İki cinsiyette de bitkiler hayvanlardan alt sıralarda bulunmaktadır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar evrimsel süreç içerisinde kadın ve erkeklerin yaptıkları iş bölümü ile ilgili olduğu daha önceden yapılan birçok bilimsel araştır bulguları ile örtüşmektedir. Bulgulara dayalı yorum ve öneriler kısmında kadın ve erkeklere dayalı bu farkların nedenleri ortaya konularak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda kadın ve erkekler arasında frekans ve yüzdelikler bağlamında farklılıklar bariz bir şekilde görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan bireylerin sayısı göz önüne alındığında ve çok farklı gruplarda sonuçların hemen hemen aynı olması bu çalışmanın genellenebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Bitkiler, hayvanlar, canlılar, evrimsel süreç, kadın ve erkeklerde canlılar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ve kadın ve erkek lise öğrencilerinin ilk on sırada yazdığı hayvanların farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak genelde öğretmen adayları sonuçları ile lise öğrencilerin sonuçları birbirlerine benzerdir.

Öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerin tanıdıkları veya önem verdikleri bitki ve hayvanları dile getirmede cinsiyete dayalı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Burada (özette)sadece öğretmen adaylarının farkları ele alınacaktır. Lise öğrencilerin sonuçları ise çalışmanın içerisinde yer alacaktır.

Kadın öğretmen adaylarının %54,7'si ilk sırada köpek yazarken erkek öğretmen adayları %51,9 ile kedi yazmıştır.

Kadın öğretmen adaylarının %48,2'si 2. sırada tanıdıkları ve bildikleri canlı olarak insan (Anne, Baba, kardeş, sevgili vb. isimleri) yazarken erkek öğretmen adayları 14,8% ile 10. sırada insandan bahsetmiştir.

Kadın öğretmen adaylarının listesinde papatya (21,6%), gül (18,8%), çiçek (13,1%) gibi özellikle çiçek isimleri yer alırken erkek öğretmen adaylarında söz konusu çiçek isimlerinden ya bahsedilmemiştir ya da çok düşük oranda yazılmıştır.

İki cinsiyette de ilk sıralarda evcil hayvanlar bulunmaktadır.

İki cinsiyette de bitkiler hayvanlardan alt sıralarda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Bitkiler, hayvanlar, canlılar, evrimsel süreç, kadın ve erkeklerde canlılar

Kaynakça

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). Qualitative Research for Education: An İntroduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2000), Research Methods İn Education. London: RoutledgeFalmer. Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. Elementary Education Online, 8(2), ç:1-3.

Dedeoğlu, A. (2002). Tüketici Davranışları Alanında Kalitatif Araştırmaların Önemi Ve Multidisipliner Yaklaşımlar. D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi, 17 (2), 75-92.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oas, CA: Sage Publications.

Güven, S. (2001). Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi

Hitchcock, G. & Hughes D. (1995), Research And The Teacher: A Qualitative İntroduction To School-Based Research. 26.02.2010, http://books.google.com/books?id=qRuNQ6_KLSsC&printsec =frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false

Köklü, N. (1994). Örnek olay çalışma metotları. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(2), 771-779. Mayring, P. (1996). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş (3. Baskı). A. Gümüş, (Çev.). Adana: Baki Kitapevi. (2000).

Patton, M. Q. (1987). How to Use Qualitative Methods in Evaluations. Newbury Park, California: Sage Publications.

Vural, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları Ve Raporlaştırılması. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 25-38.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi. Yin, R. K. (2003). Case Study Research Design and Methods (3. Baskı). London: Sage Publications.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education (5th ed.).

New York: McGraw-Hill.

(25135) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

BÜŞRA TUNCAY-YÜKSEL
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

NİLAY ÖZTÜRK
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

GÜLSÜM AKYOL
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Epistemolojik inançlar, alanyazında yaygın olarak kabul edilen tanımlamaya göre, kişilerin bilginin ve bilgi edinmenin doğasına yönelik sahip oldukları inançlar olarak ifade edilmektedir (Hofer & Pintrich, 1997). Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançları Schommer'in (1990, 1994) Epistemolojik İnançlar Modeli'ne uygun olarak çok boyutlu bir şekilde ele alınmış ve incelenmiştir. Schommer, modelinde epistemolojik inançların, tek bir boyut yerine, birbirinden az ya da çok bağımsız olan beş farklı boyuttan (bilginin kaynağı, kesinliği, yapısı, öğrenme üzerindeki denetim ve öğrenmenin hızı ile ilgili inançlar) oluştuğunu varsaymıştır. Hofer (2002) ve Zeidler, Herman, Ruzek, Linder ve Lin (2013) gibi birçok araştırmacı da epistemolojik inançların yapısını çok boyutlu bir şekilde ele almanın daha doğru olacağını ve bu varsayım üzerine kurgulanan çalışmaların daha sağlıklı bulgular ortaya koyacağını savunmuşlardır.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyetin kişilerin epistemolojik inançları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı uzun yıllardır araştırılan bir konudur. Bu araştırmaların belki de ilki Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule'ın (1986) çalışması sayılabilir. Belenky ve arkadaşları (1986), epistemolojik inançlara dair yapılan araştırmaların öncüsü olarak sayılan Perry'nin (1970) çalışmasını hemen hemen sadece erkeklerle yapmış olduğu mülakatlar sonucunda elde edilen verilere dayandığı için eleştirmişlerdir. Bu bağlamda, sadece kadınlarla (N=135) mülakatlar yaparak kadınların epistemolojik varsayımlarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Elde edilen veriler, kadınların epistemolojik inanç şemaları ile erkeklerin epistemolojik inanç şemaları arasında farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Takip eden yıllarda yapılmış olan çalışmalar, cinsiyet-epistemolojik inançlar ilişkisine yönelik farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan bazı çalışmalar (örn., Baxter Magolda, 1992) cinsiyet-epistemolojik inanç ilişkisini destekleyici yönde bulgular ortaya koymuştur. Ancak, özellikle nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılan çalışmalarda genellikle bazı epistemolojik inanç boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar bulunmuş ve genelde bulunmuş olan bu farklılıkların etki değerleri düşük çıkmıştır (örn., Bendixen, Schraw, & Dunkle, 1998; Hofer, 2000). Kessel'in (2013) de belirtmiş olduğu gibi araştırma bulgularında ortaya çıkan farklılıklar faydalanılan araştırma yöntemlerinden ve/veya veri toplama araçlarından kaynaklanıyor olabileceği gibi, bulgulardaki farklılıklar örneklemlerin karakteristik özelliklerinden de etkileniyor görünmektedir. Bu durumda, epistemolojik inançlar bakımından karşılaşılan olası cinsiyet farkları, içinde bulunulan kültürün dolaylı bir sonucu (örn., kızlar ve erkekler için farklı eğitim fırsatlarının sağlanması, kültürlerdeki farklı cinsiyet rolleri) olarak yorumlanabilir (bkz., Hofer & Pintrich, 1997). Sonuç olarak, alanyazındaki çalışma bulgularındaki farklılıklardan dolayı Türkiye bağlamında öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmanın alanyazına katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Örneklem

Bu çalışmaya 275 fen bilimleri öğretmen adayı (Nkadın= 212, Nerkek= 63, x̄yaş=23) katılmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcılar, Türkiye'de bulunan üç farklı devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan fen bilimleri öğretmen adaylarıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Epistemolojik İnançlar Envanteri (Bendixen, Schraw, & Dunkle, 1998) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcılara cinsiyet ve yaşları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Epistemolojik İnançlar Envanteri'nde katılımcıların 5li Likert tipi derecelendirme cetvelinde cevap vermeleri beklenen 32 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada, Epistemolojik İnançlar Envanteri'nin Türkçe formu (Öztürk, 2016; Tuncay, 2016; Tuncay-Yüksel, Yılmaz-Tüzün, & Zeidler, 2015) katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, bu örneklemi oluşturan fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançları dört boyut altında toplanmıştır: CKQL: Bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir; SK: bilgi basittir; IA: öğrenme becerisi doğuştandır; OA: bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir. Her bir faktör için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayıları .43 ile .73 arasındadır. Faktörleri oluşturan madde sayısının 10'un altında olmasından dolayı, Pallant'ın (2007) önerisi doğrultusunda, bu çalışmada Cronbach's α güvenirlik katsayılarının yanı sıra elde edilen faktörler için maddeler arası korelasyon ortalamaları hesaplanmıştır. Faktörlerin maddeler arası korelasyon ortalamaları .16 ile .26 arasında değişmektedir ve bu değerler uygun aralıktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan Epistemolojik İnançlar Envanteri katılımcılara 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Çalışmaya katılım konusunda gönüllülük esası gözetilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için açımlayıcı faktör analizi ve tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), SPSS 22.0 programından faydalanılarak yapılmıştır.

Epistemolojik inançlar, alanyazında yaygın olarak kabul edilen tanımlamaya göre, kişilerin bilginin ve bilgi edinmenin doğasına yönelik sahip oldukları inançlar olarak ifade edilmektedir (Hofer & Pintrich, 1997). Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançları Schommer'in (1990, 1994) Epistemolojik İnançlar Modeli'ne uygun olarak çok boyutlu bir şekilde ele alınmış ve incelenmiştir. Schommer, modelinde epistemolojik inançların, tek bir boyut yerine, birbirinden az ya da çok bağımsız olan beş farklı boyuttan (bilginin kaynağı, kesinliği, yapısı, öğrenme üzerindeki denetim ve öğrenmenin hızı ile ilgili inançlar) oluştuğunu varsaymıştır. Hofer (2002) ve Zeidler, Herman, Ruzek, Linder ve Lin (2013) gibi birçok araştırmacı da epistemolojik inançların yapısını çok boyutlu bir şekilde ele almanın daha doğru olacağını ve bu varsayım üzerine kurgulanan çalışmaların daha sağlıklı bulgular ortaya koyacağını savunmuşlardır.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyetin kişilerin epistemolojik inançları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı uzun yıllardır araştırılan bir konudur. Bu araştırmaların belki de ilki Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule'ın (1986) çalışması sayılabilir. Belenky ve arkadaşları (1986), epistemolojik inançlara dair yapılan araştırmaların öncüsü olarak sayılan Perry'nin (1970) çalışmasını hemen hemen sadece erkeklerle yapmış olduğu mülakatlar sonucunda elde edilen verilere dayandığı için eleştirmişlerdir. Bu bağlamda, sadece kadınlarla (N=135) mülakatlar yaparak kadınların epistemolojik varsayımlarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Elde edilen veriler, kadınların epistemolojik inanç şemaları ile erkeklerin epistemolojik inanç şemaları arasında farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Takip eden yıllarda yapılmış olan çalışmalar, cinsiyet-epistemolojik inançlar ilişkisine yönelik farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan bazı çalışmalar (örn., Baxter Magolda, 1992) cinsiyet-epistemolojik inanç ilişkisini destekleyici yönde bulgular ortaya koymuştur. Ancak, özellikle nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılan çalışmalarda genellikle bazı epistemolojik inanç boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar bulunmuş ve genelde bulunmuş olan bu farklılıkların etki değerleri düşük çıkmıştır (örn., Bendixen, Schraw, & Dunkle, 1998; Hofer, 2000). Kessel'in (2013) de belirtmiş olduğu gibi araştırma bulgularında ortaya çıkan farklılıklar faydalanılan araştırma yöntemlerinden ve/veya veri toplama araçlarından kaynaklanıyor olabileceği gibi, bulgulardaki farklılıklar örneklemlerin karakteristik özelliklerinden de etkileniyor görünmektedir. Bu durumda, epistemolojik inançlar bakımından karşılaşılan olası cinsiyet farkları, içinde bulunulan kültürün dolaylı bir sonucu (örn., kızlar ve erkekler için farklı eğitim fırsatlarının sağlanması, kültürlerdeki farklı cinsiyet rolleri) olarak yorumlanabilir (bkz., Hofer & Pintrich, 1997). Sonuç olarak, alanyazındaki çalışma bulgularındaki farklılıklardan dolayı Türkiye bağlamında öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmanın alanyazına katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaya 275 fen bilimleri öğretmen adayı (Nkadın= 212, Nerkek= 63, x̄yaş=23) katılmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcılar, Türkiye'de bulunan üç farklı devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan fen bilimleri öğretmen adaylarıdır. Çalışmada katılımcıların bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Epistemolojik İnançlar Envanteri (Bendixen, Schraw, & Dunkle, 1998) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcılara cinsiyet ve yaşları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Epistemolojik İnançlar Envanteri'nde katılımcıların 5li Likert tipi derecelendirme cetvelinde cevap vermeleri beklenen 32 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada, Epistemolojik İnançlar Envanteri'nin Türkçe formu (Öztürk, 2016; Tuncay, 2016; Tuncay-Yüksel, Yılmaz-Tüzün, & Zeidler, 2015) katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, bu örneklemi oluşturan fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançları dört boyut altında toplanmıştır: CKQL: Bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir; SK: bilgi basittir; IA: öğrenme becerisi doğuştandır; OA: bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir. Her bir faktör için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayıları .43 ile .73 arasındadır. Faktörleri oluşturan madde sayısının 10'un altında olmasından dolayı, Pallant'ın (2007) önerisi doğrultusunda, bu çalışmada Cronbach's α güvenirlik katsayılarının yanı sıra elde edilen faktörler için maddeler arası korelasyon ortalamaları hesaplanmıştır. Faktörlerin maddeler arası korelasyon ortalamaları .16 ile .26 arasında değişmektedir ve bu değerler uygun aralıktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Epistemolojik İnançlar Envanteri katılımcılara 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Çalışmaya katılım konusunda gönüllülük esası gözetilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için açımlayıcı faktör analizi ve tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), SPSS 22.0 programından faydalanılarak yapılmıştır.

Epistemolojik inançları açısından kadın ve erkek fen bilimleri öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Çalışmada bağımlı değişkenler, epistemolojik inançları oluşturan dört boyuttur; "bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir", "bilgi basittir", "öğrenme becerisi doğuştandır", ve "bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir". Bağımsız değişken ise cinsiyettir. Analiz için gerekli olan, normallik, doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve çoklu bağlantılılık ile ilgili varsayımlar test edilmiş ve varsayımların sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek yönlü MANOVA sonuçları, kadın ve erkek fen bilimleri öğretmen adayları arasında epistemolojik inançları oluşturan dört boyut açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir: $F(4, 270)=2.47$, $p=.07$; Wilks' Lambda=.97; kısmi eta-kare=.03.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Epistemolojik inançları açısından kadın ve erkek fen bilimleri öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Çalışmada bağımlı değişkenler, epistemolojik inançları oluşturan dört boyuttur; "bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir", "bilgi basittir", "öğrenme becerisi doğuştandır", ve "bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir". Bağımsız değişken ise cinsiyettir. Analiz için gerekli olan, normallik, doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve çoklu bağlantılılık ile ilgili varsayımlar test edilmiş ve varsayımların sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek yönlü MANOVA sonuçları, kadın ve erkek fen bilimleri öğretmen adayları arasında epistemolojik inançları oluşturan dört boyut açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir: $F(4, 270)=2.47$, $p=.07$; Wilks' Lambda=.97; kısmi eta-kare=.03.

Anahtar Kelimeler : Epistemolojik inançlar, cinsiyet, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Baxter Magolda, M. B. (1992). Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy. *The Review of Higher Education, 15*, 265–287.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind.* New York: Basic Books

Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 132*(2), 187–200.

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378–405.

Hofer, K. B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) (pp. 3-14). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*, 88–140.

Kessels, U. (2013). How epistemological beliefs relate to values and gender orientation. *Learning and Individual Differences*, *23*, 256-261. doi.10.1016/j.lindif.2012.10.008

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS.* Buckingham: Open University Press.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Öztürk, N. (2016). *Preservice science teachers' SSI teaching self-efficacy beliefs and their relations to knowledge, risk and benefit perceptions, and personal epistemological beliefs [Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimi öz-yeterlik inançları ve bu inançların bilgi, risk ve fayda algısı ve kişisel epistemolojik inançlar ile ilişkisi*]. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu teknik üniversitesi, Ankara.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498-504.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.

Tuncay-Yüksel, B. (2016). *Environmental Moral Reasoning Patterns of Pre-service science Teachers and their Relationships to Epistemological beliefs and Values [Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevresel Ahlaki Muhakeme Örüntüleri ve Bu Örüntülerin Epistemolojik İnançlar ve Değerler ile İlişkisi]*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu teknik üniversitesi, Ankara.

Tuncay-Yuksel, B., Yılmaz-Tuzun, O., & Zeidler, D. L. (2015, April). *An adaptation study of the epistemic beliefs inventory with Turkish pre-service science teachers*. Paper presented at National Association for Research in Science Teaching (NARST), Chicago, IL, USA.Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498-504.

Zeidler, D. L., Herman, B. C., Ruzek, M., Linder, A., & Lin, S. (2013). Cross-cultural epistemological orientations to socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching, 50*(3), 251-283.

(25143) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Boşaltım Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

BARIŞ BAŞAK
MEB

MUHLİS ÖZKAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin, yaşadıkları yakın çevreden ve diğer okul dışı ortamlardan bazı kavramlara ilişkin bilgi ve deneyimler edinerek bunları programlı eğitim ve öğretimleri sırasında kazandıklarıyla, bir taraftan yoğun ve anlamlı bir değiştirme çabası içine girerken, diğer taraftan da yanılgılarını sürdürme eğilimine girdikleri görülmektedir. Okul başarıları, günlük yaşamdan kazanılan bilgi ve deneyimlerin, bilimsel nitelikleri itibarıyla, yanlışlıklar ya da eksikler nedeniyle etkilenir. Fen Bilgisi ünitelerindeki bazı kavram yanılgılarının, özellikle de biyoloji konularındakilerin, günlük yaşamdan edinilen yüzeysel bilgilerle beslenmekte ve farklı algılanma ihtimallerinin yüksek olduğu açıktır (Gül ve ark. , 2017). Genelde kavram yanılgısı; kişilerin deneyimler sonucu oluşmuş bilimselliğe aykırı olan ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici etmen olarak tanımlanmaktadır (Yürük ve Çakır, 2000). Önceden plan ve programları yapılmış öğretim ve eğitim etkinlikleri, öğrencinin içinde yaşadığı yakın ve uzak çevreden bazen isteyerek ve bazen de farkında olmadan bilgiler öğrenimleri sırasında bilgilerin zihinde yeniden yapılandırılması noktasında, birer iç direnç eşiği gibi kendini hissettirmektedir. Eğer zihinde doğru ilişkilendirme yapılmazsa öğrenilen yeni bilgiler bireyin bilişsel yapısına yerleşmez (Açıkgöz, 2006; Küçük, 2005). Fen eğitiminin amaçlarından biri de kavramları öğretmek ve öğrencilerin bu kavramları günlük yaşantılarında kullanmaların sağlamaktır (Yürük ve Çakır, 2000). Bu genel çerçeve dikkatten kaçırılması, kavram yanılgıları devam etmesine neden olur. Bu durumların öğretim etkinlikleri sırasında göz önünde bulundurulmasının hem öğrenci ve hem de öğretmen için önemli olduğu kanısındayız.

Fen Bilgisi ünitelerinde geçen öğretim sırasında güçlük kaynağı gibi görülen biyoloji, fizik ve kimya kökenli birçok terimin tanımı ve çeşitli düzeydeki kavram yanılgıları üzerinde durulmuştur (Duman ve Avcı, 2014). Ancak ‘‘Vücudumuzdaki Sistemler’’ ünitesindeki boşaltım sisteminde geçen boşaltım kavramına yönelik, ortaokul düzeyinde bir tespitin yapılmamış olduğu dikkat çekmektedir. Esasen sistem öğretiminin söz konusu olduğu konulardaki kavram yanılgılarının, beklenenin ötesinde daha bütüncül ve karmaşık bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada; öğrencilerin zorunlu öğretimin 7. Sınıflarda Fen Bilimleri dersindeki ‘‘Boşaltım Sistemi’’ konusunda sahip oldukları boşaltımla ilgili yanılgılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problem cümleleri şunlardır;

1) Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin boşaltım sistemiyle ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları nelerdir?

2) Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin boşaltım ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları nelerdir?

3) Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin boşaltıma yardımcı organlarla ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları nelerdir?

4) Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerin konuyu önceden işlemesine rağmen halen sahip oldukları kavram yanılgıları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma; 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan Şehit Hasan Hüseyin Daşdemir Ortaokulunda bulunan 7. sınıflardan iki şubede bulunan toplam 57 öğrenciyle yapılmış nitel bir araştırmadır. Daha sonraki aşamada kavram değiştirme metinleriyle yanılgıların giderilmesi planlandığından, seçilen şubelerde ‘‘Boşaltım Sistemi’’ konusunun önceden işlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda kavramlara ilgili bireylerin bakış açıları, düşünceleri, yorumları ve kavramlara yükledikleri anlamlar üzerinde durulduğundan, bireyin yaşadığı çevre, yaşantısında geçen süreç ve algılamaları bir bütün olarak ele alınarak incelenmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2015).

Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Birincisi boşaltım konusunda test sorularından oluşan 20 soruluk bilgi düzeyini tespit soruları (Sorular daha önce güvenirliği ölçülmüş SBS, PYBS, MEB Kazanım Kavrama Testleri ve Ders Kitaplarından seçilmiştir.) ve ikincisi ise 8 soruluk açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bilgi düzeyi tespit sorularıyla öğrencilerin hangi konularda bilgi eksikliği bulunduğu tespit edildi. Daha sonra bu konulara yönelik sekiz sorudan oluşan açık uçlu sorular hazırlandı. Hazırlanan açık uçlu soruların güvenliğini ölçme için alanında uzman 4 fen bilimleri öğretmeni ve 2 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alan uzmanları tarafından verilen dönütler ve öneriler çerçevesinde Açık Uçlu Sorulara ’’ son şekli verilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk önce araştırmacı tarafında konun işlenmiş olduğu şubelerde konun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için ‘Boşaltım Konusundaki Bilgi Düzeyini Tespit Soruları ’ uygulanmıştır. Test sonucu analiz edildiğinde boşaltım konusundaki bazı kavramların anlaşılmadığı görülmüştür. Daha sonra anlaşılmayan konularda öğrencilerde varolan kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular aynı şubelere uygulanmıştır. Açık uçlu sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının neler olduğu belirlenmiştir.

İnsanlar doğduğundan itibaren çevresiyle etkileşim içine girer. Bu etkileşimin sonucunda bazen isteyerek bazen de istemeyerek çevre ile girilen diyaloglar sonucunda bazı deneyimler kazanılır. Bu deneyimler sonucunda bazı kavramlar öğrenebilirler. Eğer öğrenilen kavramlar hatalı ise okul ortamına geldiklerinde kavramların doğru biçimini öğrendiğinde zihninde eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmede zorlanır. Böylece kavram yanılgıları devam eder. Bizler okullarda etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamak istiyorsak öğrencide var olan kavram yanılgılarını öncelikle tespit etmemiz gerekir. Bu araştırmada da amacımız ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin boşaltım sistemi ve yardımcı organları konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarını tespit etmektir.

Bu çalışma; 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan Şehit Hasan Hüseyin Daşdemir Ortaokulunda 7. Sınıfta bulunan konuyu daha önce işlemiş olan iki şubeden toplam 57 öğrenciyle yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda kavramlara ilgili bireylerin bakış açıları, düşünceleri, yorumları ve kavramlara yükledikleri anlamlar üzerinde durulduğundan, bireyin yaşadığı çevre, yaşantısında geçen süreç ve algılamaları bir bütün olarak ele alınarak incelenmektedir. Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Birincisi boşaltım konusundaki bilgi düzeyini tespit soruları (Sorular daha önce güvenirliği ölçülmüş SBS, PYBS , MEB Kazanım Kavrama Testleri ve Ders Kitaplarından seçilmiştir.) ve ikincisi ise açık uçlu sorulardır.

Veri toplamak için ilk önce bilgi düzeyi tespit sorularıyla öğrencilerin hangi konularda bilgi eksikliği bulunduğu tespit edildi. Daha sonra bu konulara yönelik sekiz sorudan oluşan açık uçlu sorular hazırlandı. Hazırlanan açık uçlu soruların güvenliğini ölçme için alanında uzman 4 fen bilimleri öğretmeni ve 2 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alan uzmanları tarafından verilen dönütler ve öneriler çerçevesinde Açık Uçlu Sorulara '' son şekli verilmiştir. Daha sonra açık uçlu sorular öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin verdikleri cevaplar yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda; dersi önceden işlemiş olan öğrencilerde boşaltım sistemi ve yardımcı organları konusunda kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde boşaltım kavramının daha çok sindirim kavramıyla karıştırdıkları görülmüştür. Bundan dolayı boşaltım sistemi organlarını sorduğumuzda verilen cevaplara baktığımızda sindirim sisteminin organlarını yazdıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunda sindirim atıklarının dışarı atılmasının boşaltım olarak düşünmesinden dolayı boşaltıma yardımcı organları sorduğumuzda alınan cevaplarda kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Günlük yaşamda sindirim atıklarının dışarı atılmasının boşaltım olarak kullanılması okul ortamına geldiğinde kavram yanılgılarının ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan boşaltım konusundaki bilgi düzeyini belirleme testinin sonucuna göre öğrenciler; boşaltımın ne olduğunu, boşaltım sisteminin görevinin ve çalışmasının nasıl olduğu ve boşaltıma yardımcı organların neler olduğuyla ilgili sorularda önemli hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu hata ve yanılgıların neden kaynaklandığını anlamak için de açık uçlu sorularda yararlanılmıştır.

Boşaltım sözcüğünün, günlük yaşamda çok çeşitli biçimlerde ve hatta bazı farklı durumları ifade etmek üzere geniş bir kullanım alanına sahip olmasının da yanılgının sürdürülmesinde pay sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Veriler genellikle boşaltım sistemi ile sindirim sisteminin karıştırılmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretimde kavrama yapılan ve anlam yüklenen terimlerin üzerinde daha titiz davranmak gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yanılgılar; öğrenci, öğretmen, ders kitapları, yardımcı kaynaklar ile yaşanılan çevreden edinilen bilimsel temeli olmayan bilgilerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci ders işlerken dersi dikkatli dinlemez ise kavramları zihninde yanlış ilişkilendirebilir. Yanılgı, öğretmenin konuyu işlerken öğrencinin bilgi düzeyine inememesinden kaynaklanmış olabilir. Ders kitabından kaynaklanan kavram yanılgıların nedeni ders kitaplarında bulunan bilgilerin eksik, kavramlara ait bilgilerin sarmallık sunumundaki yetersizlikler veya hatalı olması da yanılgılara neden olmaktadır.

Bunlardan kaynaklananlar yanında, boşaltım konusunda en önemli kavram yanılgısı oluşma nedeni öğrencinin çevresinden kaynaklanan yanılgılarıdır. Çünkü öğrenci çevreden sürekli aynı hatalı bilgiyi almaktadır. Bu da öğrencinin, okul ortamında öğrendiği yeni bilgiyi, öncekilerle ilişkilendirmesini zorlaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Kavram Yanılgıları, Fen Öğretimi, Boşaltım Sistemi

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2006). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Caner, S. (2008). Canlıların sınıflandırılması konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirilerek 5e modeline uygulanması ve kavram yanılgılarını gidermedeki etkinliği. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Çaycı, B. (2007). Kavram Değiştirme Metinlerinin Kavram Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1 87-102

Çardak, O. (2002). Lise birinci sınıf öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve kavram haritaları ile giderilmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dalkıran, G. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "iç salgı sistemi ve sinir sistemi" konularındaki kavram yanılgılarının kavramsal değişim stratejisi ile giderilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demir, A. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi (fen ve teknoloji) dersi genetik ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesinde grafik materyallerin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Duman, M.Ş. ve Avcı, E. (2014). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları Üzerine 2003-2013 Yılları Arasında Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Mersin Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi* Cilt: 2 Sayı: 2

Ekiz, M. (2015). Model Ve Etkinliklerle Desteklenen Öğretim Sürecinin Sindirim Sistemi Konusundaki Kavram Yanılgıları Ve Bilgi Eksiklikleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gençer, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin (6. , 7. ve 8. sınıflar), hücre konusundaki kavram yanılgılarının tespiti üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Gül, Ş. , Yalmancı, S. G. , Yalmancı, E. (2017). Boşaltım Sistemi Konusunun Öğretiminde React Stratejisinin Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:25 No:1 79-96

Küçük, M. (2005). Farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kuvveti hakkında sahip oldukları kavram yanılgılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 2(1), 32-45.

Yürük, N. ve Çakır, S. Ö. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanılgılarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 : 185 - 191 [2000]

(25151) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Epistemolojik İnançları Tarafından Yordanabilirliği

GÜLSÜM AKYOL
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA TUNCAY-YÜKSEL
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

NİLAY ÖZTÜRK
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimin doğasını anlamanın fen eğitimi için önemine dikkat çekilmesine rağmen ilgili alanyazında bilimin doğası ile ilgili anlayışların yeterli düzeyde olmadığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (örn., Dogan & Abd-El-Khalick, 2008; Erdogan, Cakiroglu, & Tekkaya, 2006; McDonald, 2010). Buna bağlı olarak, bazı araştırmacılar bilimin doğası anlayışıyla ilgili olabilecek değişkenler üzerine çalışma yapmışlardır. Örneğin; Çetinkaya-Aydın ve Çakıroğlu (2017), "Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi" dersini alan 60 fen bilgisi öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların bilimin doğası anlayışları ile bilimsel sorgulamanın doğası anlayışları, fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançları, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve inanç/dünya görüşü şemaları gibi özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Köseoğlu ve Köksal'a (2015) göre aralarındaki yakın kuramsal bağlantıdan dolayı, özellikle bilimin doğası ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişki ilgi uyandırmaktadır. Alanyazında bu konuda bazı çalışmalar yapılmıştır (örn., Cho, Lankford ve Wescott, 2011; Özgelen, 2012; Köseoğlu ve Köksal, 2015). Örneğin, Cho, Lankford ve Wescott (2011) yaptıkları araştırmada, 133 üniversite öğrencisinin epistemolojik inançları ile bilimin doğası hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucuna göre gelişmemiş epistemolojik inançları olan katılımcıların, bilimin doğasıyla ilgili gelişmemiş görüşlere sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özgelen (2012) ise 45 fen bilgisi öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, laboratuvar dersinde uygulanan kavramsal değişim teorisine dayalı doğrudan-yansıtıcı ve araştırma-temelli bilimin doğası öğretiminin katılımcıların bazı epistemolojik inançlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, Köseoğlu ve Köksal (2015), 281 biyoloji öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada katılımcıların epistemolojik inançlarının bilimin doğası ile ilgili görüşlerine katkısını araştırmayı amaçlamıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizleri sonuçlarına göre, epistemolojik inanç boyutlarından "*doğuştan gelen öğrenme yeteneğine inanç"* ve *"zamanla öğrenmeye olan inanç"*, "*bilimin tanımı ve bilimde nesnellik*" konusundaki anlayışları negatif yönde yordadığı ancak "*değişebilirlik*" ve "*bilimsel bilginin özellikleri*" ile ilgili anlayışları pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, "*doğuştan gelen öğrenme yeteneğine inanç", "zamanla öğrenmeye olan inanç"* ve "*fırsat ve destekle öğrenme yeteneğinin geliştirilmesine olan inanç*" boyutlarının ise, "*kanunlar ve teoriler arasındaki hiyerarşi*" anlayışlarını negatif yönde yordadıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, bilimin doğası hakkındaki görüşler ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmasına rağmen konuyla ilgili net sonuçlara ulaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapılmasına gerek duyulmaktadır. Buna bağlı olarak, bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, onların bilimin doğasına yönelik görüşlerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu araştırmanın bulgularının bilimin doğası anlayışıyla ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesine yönelik alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin üç farklı ilindeki devlet üniversitesinde okumakta olan 281 fen bilimleri öğretmen adayı (Nkadın=216, Nerkek=64, Nbelirtilmemiş=1) oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 23 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Epistemolojik İnançlar Envanteri

Epistemolojik İnançlar Envanteri Schommer'in (1990,1994) epistemolojik inançlar modeli temel alınarak Bendixen, Schraw ve Dunkle (1998) tarafından geliştirilmiştir. Envanterdeki 32 maddeye 5li Likert tipi derecelendirme cetveli üzerinden cevap verilmesi beklenmektedir. Envanterin Türkçe formunun (Öztürk,2016; Tuncay, 2016; Tuncay-Yüksel, Yılmaz-Tüzün, & Zeidler,2015) kullanılmasıyla toplanan veriler açımlayıcı faktör analizi ile incelendiğinde, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının dört faktör altında (CKQL:Bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir; SK:bilgi basittir; IA:öğrenme becerisi doğuştandır; OA:bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir) kümeleştiği görülmüştür. Faktörlerin Cronbach α değerleri .43 ile .73, maddeler arası korelasyon ortalamaları .16 ile .26 arasında değişmektedir. Her bir faktöre yüklenen madde sayısı 10'dan az olduğundan güvenirlik değerleri için maddeler arası korelasyon ortalamalarının kullanılması önerilmektedir (Pallant,2007).

Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi

Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi (Dogan & Abd-El-Khalick,2008), Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilmiş olan Fen, Teknoloji, Toplum Üzerine Görüşler Anketindeki (Views on Science-Technology-Society; VOSTS) 14 sorudan

oluşmuştur. Anketin her bir sorusu için katılımcılara sunulmuş olan ifadelerle ilgili görüşlerden kendi görüşlerini en çok yansıtanını seçmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde toplanmıştır. Faktör analizden elde edilen epistemolojik inanç boyutlarının altına yüklenmiş olan maddelere verilen cevapların ortalama değerleri çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketine verilen cevaplar, ilk aşamada, Dogan ve Abd-El-Khalick (2008) ve Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican ve Arslan (2011) tarafından sunulan yönergeye uygun olacak şekilde "*yetersiz*" ("naive"), "*kabul edilebilir*" ("has merit") ve "*gerçekçi*" ("informed") şeklinde kategorilendirilmiştir. Daha sonra, Çetinkaya-Aydın ve Çakıroğlu'nun (2017) yaklaşımı kullanılarak, cevaplar gelişmişlik düzeyine göre 1, 2 veya 3 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamaların toplamından elde edilen puanlar çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Çalışmanın araştırma sorusunun cevaplanması için çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Betimsel analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmen adayları, "bilginin kaynağı her şeyi bilen otoritedir" (OA) boyutunda (M = 3.16, SD = .66) en gelişmemiş kişisel epistemolojik inanca sahipken, "Bilgi kesindir ve öğrenme hemen gerçekleşir" (CKQL) boyutundaki (M = 1.91, SD = .59) sonuçlar katılımcıların görece gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Bilimin doğasına yönelik görüşlerin analiz sonuçları ise, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasının farklı boyutlarında farklı gelişmişlik düzeyinde görüşlere sahip olduğunu göstermiştir (yetersiz, kabul edilebilir, gerçekçi).

Katılımcıların epistemolojik inançlarının (CKQL, SK, IA, OA), onların bilimin doğasına yönelik görüşlerini yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, CKQL, SK, IA, ve OA değişkenlerini içeren model istatistiksel olarak anlamlıdır ve bilimin doğasına yönelik görüşler değişkenindeki varyansın %5'ini açıklamaktadır (R = .22, $F(4, 273) = 3.58$, $p < .01$). CKQL ve SK değişkenleri, katılımcıların bilimin doğasına yönelik görüşlerinin açıklanmasına anlamlı olarak katkıda bulunmuştur. CKQL değişkeni katılımcıların bilimin doğasına yönelik görüşlerini istatistiksel olarak anlamlı açıklamaya en çok katkısı olan değişkendir (β = -.158).

Anahtar Kelimeler : Bilimin doğası, epistemolojik inançlar, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Aikenhead, G., Ryan, A., & Fleming, R. (1989). Views on science–technology–society (from CDN.mc.5). Saskatoon, Canada: Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.

Bendixen, L. G., Schraw, G., Dunkle, M. E. (1998). Epistemic Beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 132*(2), 187-200.

Cho, M., Lankford, D. M. & Wescott, D. J. (2011). Exploring the relationships among epistemological beliefs, nature of science, and conceptual change in the learning of evolutionary theory. *Evolution: Education and Outreach, 4*(2), 313-322.

Çetinkaya-Aydın, G., & Çakıroğlu, J. (2017). Learner Characteristics and Understanding Nature of Science. *Science & Education*, *26*(7-9), 919-951. doi: 10.1007/s11191-017-9939-6

Dogan, N., & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *45*(10), 1083-1112. doi: 10.1002/tea.20243

Dogan, N., Cakiroglu, J., Cavus, S., Bilican, K., & Arslan, O. (2011). Developing science teachers' nature of science views: the effect of in-service teacher education program. *Hacettepe University Journal of Education*, *40*, 127-139.

Erdogan, R., Cakiroglu, J., & Tekkaya, C. (2006). Investigating Turkish pre-service science teachers' views of the nature of science. In C. V. Sunal & K. Mutua (Eds.), *Research on education in Africa, The Caribbean and the Middle East* (pp. 273–285). Greenwich: Information Age Publishing Inc.

Köseoğlu, P., & Köksal, M. S. (2015). Epistemological predictors of prospective biology teachers' nature of science understandings. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(4), 751-763.

McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(9), 1137–1164.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS.* Buckingham: Open University Press.

Öztürk, N. (2016). *Preservice science teachers' SSI teaching self-efficacy beliefs and their relations to knowledge, risk and benefit perceptions, and personal epistemological beliefs* [*Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimi öz-yeterlik inançları ve bu inançların bilgi, risk ve fayda algısı ve kişisel epistemolojik inançlar ile ilişkisi*]. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu teknik üniversitesi, Ankara.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.

Tuncay-Yüksel, B. (2016). *Environmental Moral Reasoning Patterns of Pre-service science Teachers and their Relationships to Epistemological beliefs and Values* [*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevresel Ahlaki Muhakeme Örüntüleri ve Bu Örüntülerin Epistemolojik İnançlar ve Değerler ile İlişkisi*]. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu teknik üniversitesi, Ankara.

Tuncay-Yuksel, B., Yılmaz-Tuzun, O., & Zeidler, D. L. (2015, April). *An adaptation study of the epistemic beliefs inventory with Turkish pre-service science teachers*. Paper presented at National Association for Research in Science Teaching (NARST), Chicago, IL, USA.Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498-504.

(25158) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüşleri ile Çevresel Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AYHAN KARAMAN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

CANSU NUR ÖZMEN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ESRA KARAL
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya'mızı, Güneş sisteminde yer alan diğer gezegenlerden ayıran yegane özelliği kuşkusuz ki içerisinde yaşamı barındırmasıdır. Ancak, yaşam için en uygun koşulları sunan Dünya'mızın, özellikle son yıllarda maruz kaldığı çevresel sorunlar yakın gelecekte canlı yaşamını tehdit edecek boyutlara ulaşmıştır. Bugün karşı karşıya kaldığımız çevresel sorunların artışında, insanoğlunun yadsınamaz bir payı vardır (Perez-Rodriguez, Varela-Losada, Alvarez-Lires & Vega-Marcote, 2017). Sanayileşmeyle birlikte hızlanan bir gelişim sürecine adım atan ve elektronik devrimiyle ivmesini arttırarak yoluna devam eden insanoğlu, doğal kaynakların kullanımının doğanın kendini yenileme hızını aşmasıyla başlayan çevresel sorunları derinden hissetmeye başlamıştır (Coertjens, Pauw, Maeyer & Petegem, 2010). Atmosfere salınan karbondioksit gazının Dünya'mızın ikliminde oluşturduğu sıcaklık artışları belki de insanlık tarihinde hiç görülmemiş seviyelere ulaşmış durumdadır (Assadourian, 2017). Hızlı nüfus artışıyla tetiklenen ihtiyaçlar ve beraberinde gelen bilinçsiz tüketim alışkanlıkları ile birlikte geridönüşüm konusunda yeterli duyarlılığın oluşturulamamasının doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri artarak devam etmektedir. Çevresel sorunlarla ilgili olumsuz ilerleyişi yavaşlatmak ve belki de tersine çevirmek bütün insanların ortak sorumluluğundadır. Bu anlamda, çevreye saygılı ve doğayla barışık nesillerin yetiştirilmesi için erken yaşlardan başlayarak çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini destekleme noktasında eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Kahriman-Ozturk, Olgan & Tuncer, 2012). Çevreye yönelik davranışların şekillenmesinde, çevresel tutumların öncü bir rolünün olduğu genellikle kabul edilen bir durumdur (Kaiser, Wölfing & Fuhrer, 1999; Rodriguez-Barreiro vd., 2013). Çevreye yönelik gösterilen duyarlılıklar ve tutumlar ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Uluslararası Sosyal Tarama Programı (International Social Survey Programme) tarafından 2010 yılında toplanan verilere göre, büyük çoğunluğunu OECD ülkelerinin oluşturduğu 39 ülke arasında, çevreye duyarlılık konusunda İsviçre'nin başını çektiği listede Türkiye yirmibeşinci sırada yer almıştır (Franzen & Vogl, 2013). Bu durum, çevre sorunlarına yönelik daha duyarlı bireyler yetiştirme konusundaki çabamızı arttırmamızın gerekliliğine işaret etmesi açısından önemlidir. Çevreyle ilgili olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi ve toplumdaki sayılarının çoğalmasında öğretmenlerden beklentiler gün geçtikçe artmaktadır. Çevreye yönelik olumlu tutum takınan öğretmenlerin yetiştirdikleri çocukların da öğretmenlerini rol model alarak benzer tutumlara sahip olacağı öngörüsü yapılabilir (Tuncer, Sungur, Tekkaya & Ertepinar, 2007). Geleceğin öğretmenlerinin çevresel tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu anlamda önemlidir. Çevresel tutumlar hiç şüphesiz ki geçmişte yapılan bir çok araştırmaya konu olmuştur. Birçok araştırma çalışmasında, çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik statü, eğitim seviyesi vb.) çevresel tutuma yönelik etkisi incelenmiştir (Beiser-McGrath & Huber, 2018; Coertjens, Pauw, Maeyer & Petegem, 2010; Flonneau & Becker, 2008; Franzen & Vogl, 2013; Yeung, 2004). Bununla birlikte, bireylerin çevresel tutum ve davranışlarının altyapısını oluşturan çeşitli değişkenlerin açık ve kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarıldığını ifade etmek oldukça güçtür (Beiser-McGrath & Huber, 2018; Pettus & Giles, 1987; Taşkın, 2005). Bireylerin çevresel tutumlarında belirgin bir rol oynayan farklı değişkenlerin etkisinin ortaya çıkarılması gelecek kuşaklara verilecek çevre eğitiminin rotasını belirlemeye yardımcı olacaktır. Özellikle son yıllarda fen eğitiminin en kapsayıcı amacını oluşturan bilimsel okuryazarlık kavramının vazgeçilmez unsurlarından birisini bilimin doğası oluşturmaktadır (Allchin, 2014; McDonald, 2010; Wong & Hodson, 2008). Bilimin ne olduğu, neye cevap aradığı ve nasıl yapıldığı vb. konuların iyi anlaşılması, toplumu ilgilendiren sosyobilimsel konularda demokratik karar alma mekanizmalarına daha bilinçli katılımı teşvik edecektir. Özellikle bilimin, doğa ve toplumla ilişkisinin bireyler tarafından algılanış biçiminin, çevresel tutumlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Sözgelimi, bilimi çevreye hükmetmeye ve doğayı değiştirmeye çalışan bir yapı olarak algılayan bireylerin çevresel tutumlarının olumsuz etkilenebileceği öngörülebilir. Eğitim literatüründe, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerinin çevresel tutumları üzerine etkisinin yeterli bir şekilde ortaya konulmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma çalışmasında, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşleri ile çevresel tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesinin yanısıra bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerinin, çevresel tutumlarını yordama düzeyinin saptanması bu çalışmanın en önemli odak noktalarından birisi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama yöntemi kullanılan bu araştırma çalışmasının hedef evreni, Türk üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 2019-2020 Öğretim Yılı'ndaki bütün öğretmen adayları temsil etmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, fen bilgisi eğitimi, matematik eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarına devam eden toplam 395 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmadaki veriler, iki farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır (Erten, 2007; Liu & Tsai, 2008). Orijinali Liu ve Tsai (2008) tarafından İngilizce olarak geliştirilen

"Scientific Epistemological Views (SEV)" isimli ölçme aracı, bu çalışmadaki birinci yazar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beş alt boyuttan oluşan ölçme aracının yapı geçerliğinin test edilmesi için bu çalışmada kullanılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indekslerinin [(χ2)/df=1.921, p<0.05; GFI=0.940; AGFI=0.913; CFI=0.930; RMSEA=0.048)] kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçme aracının güvenirlik analizinde kullanılan McDonald's Omega (ω) katsayısının anketin tamamına yönelik hesaplanan değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının her bir alt boyutu için hesaplanan ω değerleri sırasıyla 0.66, 0.74, 0.45, 0.67 ve 0.51 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum" isimli ikinci ölçme aracı, Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilmiş ve Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçme aracının yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak hesaplanan uyum indekslerinin [(χ2)/df=1.835, p<0.05; GFI=0.937; AGFI=0.916; CFI=0.945; RMSEA=0.046)] kabul edilebilir bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracının bütününün McDonald's Omega (ω) katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının alt boyutlarına ait ω güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.81, 0.69 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçme aracı vasıtasıyla toplanan veriler, MANOVA istatistik testi kullanılarak çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi) açısından analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

Dünya'mızı, Güneş sisteminde yer alan diğer gezegenlerden ayıran yegane özelliği kuşkusuz ki içerisinde yaşamı barındırmasıdır. Ancak, yaşam için en uygun koşulları sunan Dünya'mızın, özellikle son yıllarda maruz kaldığı çevresel sorunlar yakın gelecekte canlı yaşamını tehdit edecek boyutlara ulaşmıştır. Bugün karşı karşıya kaldığımız çevresel sorunların artışında, insanoğlunun yadsınamaz bir payı vardır (Perez-Rodriguez, Varela-Losada, Alvarez-Lires & Vega-Marcote, 2017). Sanayileşmeyle birlikte hızlanan bir gelişim sürecine adım atan ve elektronik devrimiyle ivmesini arttırarak yoluna devam eden insanoğlu, doğal kaynakların kullanımının doğanın kendini yenileme hızını aşmasıyla başlayan çevresel sorunları derinden hissetmeye başlamıştır (Coertjens, Pauw, Maeyer & Petegem, 2010). Atmosfere salınan karbondioksit gazının Dünya'mızın ikliminde oluşturduğu sıcaklık artışları belki de insanlık tarihinde hiç görülmemiş seviyelere ulaşmış durumdadır (Assadourian, 2017). Hızlı nüfus artışıyla tetiklenen ihtiyaçlar ve beraberinde gelen bilinçsiz tüketim alışkanlıkları ile birlikte geridönüşüm konusunda yeterli duyarlılığın oluşturulamamasının doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri artarak devam etmektedir. Çevresel sorunlarla ilgili olumsuz ilerleyişi yavaşlatmak ve belki de tersine çevirmek bütün insanların ortak sorumluluğundadır. Bu anlamda, çevreye saygılı ve doğayla barışık nesillerin yetiştirilmesi için erken yaşlardan başlayarak çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini destekleme noktasında eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Kahriman-Ozturk, Olgan & Tuncer, 2012). Çevreye yönelik davranışların şekillenmesinde, çevresel tutumların öncü bir rolünün olduğu genellikle kabul edilen bir durumdur (Kaiser, Wölfing & Fuhrer, 1999; Rodriguez-Barreiro vd., 2013). Çevreye yönelik gösterilen duyarlılıklar ve tutumlar ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Uluslararası Sosyal Tarama Programı (International Social Survey Programme) tarafından 2010 yılında toplanan verilere göre, büyük çoğunluğunu OECD ülkelerinin oluşturduğu 39 ülke arasında, çevreye duyarlılık konusunda İsviçre'nin başını çektiği listede Türkiye yirmibeşinci sırada yer almıştır (Franzen & Vogl, 2013). Bu durum, çevre sorunlarına yönelik daha duyarlı bireyler yetiştirme konusundaki çabamızı arttırmamızın gerekliliğine işaret etmesi açısından önemlidir. Çevreyle ilgili olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi ve toplumdaki sayılarının çoğalmasında öğretmenlerden beklentiler gün geçtikçe artmaktadır. Çevreye yönelik olumlu tutum takınan öğretmenlerin yetiştirdikleri çocukların da öğretmenlerini rol model alarak benzer tutumlara sahip olacağı öngörüsü yapılabilir (Tuncer, Sungur, Tekkaya & Ertepinar, 2007). Geleceğin öğretmenlerinin çevresel tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu anlamda önemlidir. Çevresel tutumlar hiç şüphesiz ki geçmişte yapılan bir çok araştırmaya konu olmuştur. Birçok araştırma çalışmasında, çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik statü, eğitim seviyesi vb.) çevresel tutuma yönelik etkisi incelenmiştir (Beiser-McGrath & Huber, 2018; Coertjens, Pauw, Maeyer & Petegem, 2010; Flonneau & Becker, 2008; Franzen & Vogl, 2013; Yeung, 2004). Bununla birlikte, bireylerin çevresel tutum ve davranışlarının altyapısını oluşturan çeşitli değişkenlerin açık ve kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarıldığını ifade etmek oldukça güçtür (Beiser-McGrath & Huber, 2018; Pettus & Giles, 1987; Taşkın, 2005). Bireylerin çevresel tutumlarında belirgin bir rol oynayan farklı değişkenlerin etkisinin ortaya çıkarılması gelecek kuşaklara verilecek çevre eğitiminin rotasını belirlemeye yardımcı olacaktır. Özellikle son yıllarda fen eğitiminin en kapsayıcı amacını oluşturan bilimsel okuryazarlık kavramının vazgeçilmez unsurlarından birisini bilimin doğası oluşturmaktadır (Allchin, 2014; McDonald, 2010; Wong & Hodson, 2008). Bilimin ne olduğu, neye cevap aradığı ve nasıl yapıldığı vb. konuların iyi anlaşılması, toplumu ilgilendiren sosyobilimsel konularda demokratik karar alma mekanizmalarına daha bilinçli katılımı teşvik edecektir. Özellikle bilimin, doğa ve toplumla ilişkisinin bireyler tarafından algılanış biçiminin, çevresel tutumlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Sözgelimi, bilimi çevreye hükmetmeye ve doğayı değiştirmeye çalışan bir yapı olarak algılayan bireylerin çevresel tutumlarının olumsuz etkilenebileceği öngörülebilir. Eğitim literatüründe, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerinin çevresel tutumları üzerine etkisinin yeterli bir şekilde ortaya konulmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma çalışmasında, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşleri ile çevresel tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesinin yanısıra bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerinin, çevresel tutumlarını yordama düzeyinin saptanması bu çalışmanın en önemli odak noktalarından birisi olarak belirlenmiştir.

İlişkisel tarama yöntemi kullanılan bu araştırma çalışmasının hedef evreni, Türk üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 2019-2020 Öğretim Yılı'ndaki bütün öğretmen adayları temsil etmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, fen bilgisi eğitimi, matematik eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarına devam eden toplam 395 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmadaki veriler, iki farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır (Erten, 2007; Liu & Tsai, 2008). Orijinali Liu ve Tsai (2008) tarafından İngilizce olarak geliştirilen

"Scientific Epistemological Views (SEV)" isimli ölçme aracı, bu çalışmadaki birinci yazar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beş alt boyuttan oluşan ölçme aracının yapı geçerliğinin test edilmesi için bu çalışmada kullanılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indekslerinin [(χ2)/df=1.921, p<0.05; GFI=0.940; AGFI=0.913; CFI=0.930; RMSEA=0.048)] kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçme aracının güvenirlik analizinde kullanılan McDonald's Omega (ω) katsayısının anketin tamamına yönelik hesaplanan değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının her bir alt boyutu için hesaplanan ω değerleri sırasıyla 0.66, 0.74, 0.45, 0.67 ve 0.51 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum" isimli ikinci ölçme aracı, Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilmiş ve Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçme aracının yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak hesaplanan uyum indekslerinin [(χ2)/df=1.835, p<0.05; GFI=0.937; AGFI=0.916; CFI=0.945; RMSEA=0.046)] kabul edilebilir bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracının bütününün McDonald's Omega (ω) katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının alt boyutlarına ait ω güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.81, 0.69 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçme aracı vasıtasıyla toplanan veriler, MANOVA istatistik testi kullanılarak çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi) açısından analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının, bilimsel epistemolojik görüşler anketinin genelinden aldıkları ortalama puanın (Ort=3.88) oldukça yüksek bir seviyede olduğu gözlenmiştir. En yüksek ortalamanın (Ort=4.30) bilimde sosyal uzlaşı alt boyutunda ve en düşük ortalamanın (Ort=3.33) ise bilimde kültürel etki alt boyutunda elde edildiği belirlenmiştir. MANOVA istatistik testine göre, cinsiyet [F(5, 362)=2.078, p=0.068; Wilks' λ=0.972], branş [F(20, 1201.568)=1.374, p=0.125; Wilks' λ=0.928] ve sınıf seviyesi [F(5, 362)=0.754, p=0.584; Wilks' λ=0.990] değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının oldukça yüksek bir seviyede (Ekosentrik=4.45, Antroposentrik=4.07, Antipatik=2.20) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarına, cinsiyet [F(3, 364)=5.351, p=0.001; Wilks' λ=0.958] değişkeni haricindeki branş [F(12, 963.345)=0.746, p=0.706; Wilks' λ=0.976] ve sınıf seviyesi [F(3, 364)=0.719, p=0.541; Wilks' λ=0.994] değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ekosentrik tutum alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının (Ort=4.60) erkek öğretmen adaylarından (Ort=4.30) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Antipatik tutum alt boyutunda, kadınların erkeklerden daha düşük ortalamaya sahip olması, kadınların çevresel tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Kanonik korelasyon analizinin sonucunda, en az değişkene sahip veri setine bağlı olarak toplam üç tane kanonik fonksiyon üretilmiştir. Birinci kanonik fonksiyona [F(15, 1068.738)=10.091, p=0.001; Wilks' λ=0.694] ait kanonik korelasyon katsayısı (Rc=0.501) istatistiksel olarak anlamlıdır ve veri setleri arasındaki paylaşılan varyansın % 25'ini açıklamaktadır. İkinci kanonik fonksiyona [F(8, 776)=3.781, p=0.001; Wilks' λ=0.926] ait kanonik korelasyon katsayısı (Rc=0.253) istatistiksel olarak anlamlıdır ve veri setleri arasındaki paylaşılan varyansın % 6.4'ünü açıklamaktadır. Böylelikle, istatistiksel olarak anlamlı her iki kanonik fonksiyondan oluşan kanonik modelde bilimsel epistemolojik görüşlerle ilgili veri seti çevresel tutumla ilgili veri setindeki toplam varyansın yaklaşık % 30'unu açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının, bilimsel epistemolojik görüşleri tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının geliştirilmesine yönelik atılacak adımlarda bilimsel epistemolojik görüşlerinin dikkate alınması gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, bilimsel epistemolojik görüşler anketinin genelinden aldıkları ortalama puanın (Ort=3.88) oldukça yüksek bir seviyede olduğu gözlenmiştir. MANOVA istatistik testine göre, cinsiyet, branş ve sınıf seviyesi değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının oldukça yüksek bir seviyede (Ekosentrik=4.45, Antroposentrik=4.07, Antipatik=2.20) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarına, cinsiyet değişkeni haricindeki branş ve sınıf seviyesi değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Kanonik korelasyon analizinin sonucunda, en az değişkene sahip veri setine bağlı olarak toplam üç tane kanonik fonksiyon üretilmiştir. Birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon katsayısı (Rc=0.501) istatistiksel olarak anlamlıdır ve veri setleri arasındaki paylaşılan varyansın % 25'ini açıklamaktadır. İkinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon katsayısı (Rc=0.253) istatistiksel olarak anlamlıdır ve veri setleri arasındaki paylaşılan varyansın % 6.4'ünü açıklamaktadır. Böylelikle, istatistiksel olarak anlamlı her iki kanonik fonksiyondan oluşan kanonik modelde bilimsel epistemolojik görüşlerle ilgili veri seti çevresel tutumla ilgili veri setindeki toplam varyansın yaklaşık % 30'unu açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının, bilimsel epistemolojik görüşleri tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının geliştirilmesine yönelik atılacak adımlarda bilimsel epistemolojik görüşlerinin dikkate alınması gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Epistemolojik Görüşler, Çevresel Tutumlar, Öğretmen Adayları, Kanonik Korelasyon Analizi

Kaynakça

Allchin, D. (2014). From science studies to scientific literacy: A view from the classroom. Science & Education, 23, 1911-1932.

Assadourian, E. (2017). EarthEd: Rethinking education on a changing planet. The Worldwatch Institute (Ed.), EarthEd: Rethinking education on a changing planet içinde (s. 3-20). Washington: Island Press.

Beiser-McGrath, L.F., & Huber, R.A. (2018). Assessing the relative importance of psychological and demographic factors for predicting climate and environmental attitudes. Climatic Change, 149, 335-347.

Coertjens, L., Pauw, J.B., Maeyer, S., & Petegem, P.V. (2010). Do schools make a difference in their students' environmental attitudes and awareness? Evidence from PISA 2006. International Journal of Science and Mathematics Education, 8, 497-522.

Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. Eurasian Journal of Educational Research, 28, 67-74.

Felonneau, M., & Becker, M. (2008). Pro-environmental attitudes and behavior: Revealing perceived social desirability. Revue Internationale De Psychologie Sociale, 21(4), 25-53.

Franzen, A., & Vogl, D. (2013). Two decades of measuring environmental attitudes: A comparative analysis of 33 countries. Global Environmental Change, 23, 1001-1008.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. International Journal of Science Education, 34(4), 629-650.

Kaiser, F.G., Wölfing, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. Journal of Environmental Psychology, 19, 1-19.

McDonald, C.V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 47(9), 1137-1164.

Perez-Rodriguez, U., Varela-Losada, M., Alvarez-Lires, F., & Vega-Marcote, P. (2017). Attitudes of preservice teachers: Design and validation of an attitude scale toward environmental education. Journal of Cleaner Production, 164, 634-641.

Pettus, A.M., & Giles, M.B. (1987). Personality characteristics and environmental attitudes. Population and Environment, 9(3), 127-137.

Rodriguez-Barreiro, L.M., Fernandez-Manzanal, R., Serra, L.M., Carrasquer, J., Murillo, M.B., Morales, M.J., Calvo, J.M., & Valle, J. (2013). Approach to a causal model between attitudes and environmental behavior: A graduate case study. Journal of Cleaner Production, 48, 116-125.

Taşkın, Ö. (2005). An evaluation of the studies on environmental attitude and knowledge. Education and Science, 30(138), 78-85.

Thompson, S.C.G., & Barton, M.A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. Journal of Environmental Psychology, 14,149-157.

Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C., & Ertepinar, H. (2007). A comparative study on pre-service teachers' and elementary students' attitudes towards the environment. International Research in Geographical & Environmental Education, 16(2), 188-198.

Wong, S.L., & Hodson, D. (2008). From the horse's mouth: What scientists say about scientific investigation and scientific knowledge. Science Education, 93, 1-22.

Yeung, S.P. (2004). Teaching approaches in geography and students' environmental attitudes. The Environmentalist, 24, 101-117.

(25168) Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel STEM Tasarımı Geliştirmeleri ve Geliştirdikleri Tasarıma Yönelik Algılarının İncelenmesi

İBRAHİM BENEK
MEB

BEHİYE BEZİR AKÇAY
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM

STEM kavramını ilk olarak Amerika Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation [NSF]) bünyesinde olan Judith Rahmaley tarafından 2001 yılında ortaya atılmıştır (Chute, 2009; White, 2014). STEM; fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) alanlarının baş harflerinin birleşmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır (MEB, 2016). STEM eğitiminde bu dört alanın birbiri ile entegrasyonu sağlanır. Aslında iki ya da daha fazla STEM alanının kullanılmasıyla da STEM eğitimi yapılabilir (Sanders, 2009). STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki öğrenme-öğretme sürecini kapsar (Gonzalez & Kuenzi, 2012). STEM eğitim sürecinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yer alan becerilerin öğrencilere ayrı ayrı kazandırılmaktansa, beraber kazandırılmasının öğrencilerin gelişimlerine daha çok katkı yapacağı düşünülmektedir. Aslında entegre edilmiş STEM eğitimi sınıfta fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını ve bu alanlar ile gerçek yaşam problemleri arasındaki bağlantıları sağlama çabasıdır (Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012). STEM eğitimde bahsedilen bu alanlar birbiriyle ilişkilendirilerek öğrencilere öğretilir (Meng vd., 2014). Yapılan STEM eğitimi, bu alanlardan birden fazlasının birleşmesiyle oluşan bilgi ve beceriler yer almaktadır (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014). Bu dört alanın birbirine entegre edilmesi ve ilişkilendirilmeleri doğru yapıldığında, STEM eğitimi ile öğrenciler birçok beceri kazanır. STEM eğitimi öğrencileri daha iyi problem çözücü, yenilikçi, mucit, kendine güvenen, mantıklı düşünen ve teknolojik okuryazarlık yapan bir birey haline getirir (Morrison, 2006). Ayrıca STEM eğitimi öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunur (Bybee, 2010). Tabii, bu eğitim herhangi bir okul kademesiyle sınırlı tutulmaz. Tüm okul kademelerinde kendine yer bulmuştur. Okul öncesinden tutun doktora sonrasına kadarki tüm formal ve informal ortamlardaki eğitim etkinliklerini kapsar (Gonzalez & Kuenzi, 2012).

Sosyo-Bilimsel Konular

Sosyo-bilimsel konular ekonomik, politik, dini, etik ve yasal ikilimler barındıran, net bir çözümü olmayan, bilim insanları arasında görüş birliğine dayanmayan ve basit sonuçları olmayan tartışmalı konulardır (Kolsto, 2001; Nielsen, 2012a; Sadler & Zeidler, 2004; Sadler, Amirshokoohi, Kezampouri & Allspaw, 2006). Sosyo-bilimsel konulara; genetiği değiştirilmiş gıdalar, kürtaj, klonlama, kök hücre, alternatif yakıtlar, çevre kirliliği, nükleer santraller, küresel ısınma, biyoteknoloji, geri dönüşüm, iklim değişikliği ve asit yağmurları örnek olarak verilebilir (Klop & Severiens, 2007; Ratcliffe & Grace, 2003; Reis & Galvão, 2004; Sadler, 2004; Sturgis, Cooper & Fife-Schaw, 2005; van der Zande, Warloo, Brekelmans, Akkerman & Vermunt, 2011). Bu konular öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri konular olduğu için, onların bu konuları öğrenmeleri, bu konuları tartışabilmeleri ve analiz edebilmeleri (NRC, 1996; Queensland School Curriculum Council, 2001), bu konular hakkındaki düşünceler geliştirebilmeleri ve bu konuları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak önemlidir.

Bu çalışma, öğrencilerin sosyobilimsel bir konu olan güneş enerjisi ile ilgili bir STEM tasarımı geliştirmeleri ve geliştirdikleri STEM tasarım uygulaması hakkındaki duygu ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Geliştirilen tasarı STEM alanına uygun mudur?

2. Öğrencilerin STEM uygulama süreciyle ilgili algıları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler STEM tasarımı oluşturmuş ve öğrencilerin uygulama süreçlerindeki deneyimleri ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının I. yarıyılında Türkiye'nin doğusunda sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okuduğu bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışma, bulunduğu ilin başarı ortalamasının altında olan bu okulun 7. sınıfında okuyan 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 12'si kız, 6'sı erkektir. Bu çalışmada, STEM Uygunluk Formu, uygulama süreci boyunca araştırmacının tuttuğu saha notları ve öğrencilerin tuttukları günlükler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu çalışma, sosyobilimsel bir konu olan güneş enerjisi konusunda 7. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri STEM tasarım sürecini kapsamaktadır. Çalışma seçmeli bir ders olan "Bilim Uygulamaları" dersinde yapılmıştır. Bu ders öğretim programında haftada iki ders saati olarak verilmektedir. Uygulama sürecine başlamadan bir hafta önce, araştırmacı (ders öğretmeni), iki ders saati boyunca, yapılacak çalışma ile ilgili sınıftaki

öğrencilere sosyobilimsel bir konu olan güneş enerjisi ve ders boyunca yapılacak tasarım ile ilgili bilgi vermiştir. Daha sonra öğretmen öğrencileri gruplara ayırmıştır. Grupların uygulama boyunca çalışacakları merkezler belirlenmiş ve süreç boyunca her grup aynı merkezde çalışmalarını yürütmüştür. Uygulama sürecinde yapılan çalışmalar, "mühendislik tasarım döngüsü" takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışma dört (4) hafta (1 ay) boyunca devam etmiştir. Tüm gruplar tasarılarını tamamladıktan sonra okulun bahçesine çıkılmış ve oluşturulan tasarılar güneş altında test edilmiştir. Tüm grupların oluşturdukları güneş enerjisi tasarılarının istenilen nitelikte çalıştığı tespit edilmiştir. Uygulamanın sona erdiği gün, sınıftaki tüm öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve tutulan günlükler bir sonraki derste öğretmen (araştırmacı) tarafından toplanmıştır. Bu süreç boyunca öğretmen güneş enerjisi tasarısı oluşturma sırasında öğrencilerin davranışlarını gözlemlemiş ve gözlemlerini kaydetmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. "Geliştirilen tasarı STEM alanına uygun mudur?" araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

Gruplar çalışmalarında STEM (Fen, Matematik, Mühendislik, Teknoloji) alanlarından faydalanmışlar. Fen alanı ile ilgili, güneş enerjisinden yola çıkarak hareket/rüzgar ve ışık enerjisi elde ettiler. Matematik alanı ile ilgili, ev-mutfak modeli yaparlarken cetvel kullanarak ölçümler yaptılar. Bunun yanında, solar panel, pervane, anahtar vb. öğelerin tasarıda bulunması gereken yerlerini tespit etmek için çeşitli uzunluk ölçümleri yaptılar. Mühendislik alanı ile ilgili olarak tasarının prototipini ortaya çıkardılar, çeşitli malzemeler kullanarak maket-model tasarılarını yaptılar ve mühendislik tasarım aşamalarını kullandılar. Teknoloji alanı ile ilgili olarak solar panelleri kullandılar. Grupların yaptıkları tasarılar, STEM Uygunluk Formu kullanılarak değerlendirildi ve tüm grupların yaptıkları ürünlerin STEM'e uygun olduğu sonucuna varıldı.

2. "Öğrencilerin STEM uygulama süreciyle ilgili algıları nelerdir?" araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

Bu kısımda öğrencilerin STEM uygulama süreciyle ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışıldı. Öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri düşünceler, "Duyuşsal özellikler", "Grup", "Uygulamanın bireye katkısı", "Tasarı", "Sosyobilimsel konu (güneş enerjisi)", "Araştırma", "Uygulamanın devamlılığı" ve "İleriye yönelik hedef" şeklinde sekiz tema kapsamında bir araya getirilmiştir. Ayrıca bir (1) öğrenci bu uygulama sayesinde araştırma becerisinin geliştiği, üç (3) öğrenci bu uygulamanın devam etmesini istediği ve üç (3) öğrenci de bu uygulama sayesinde, ileriki yaşamında bu ve buna benzer aletler/ürünler tasarlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Sosyobilimsel Konular, Güneş Enerjisi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. "Geliştirilen tasarı STEM alanına uygun mudur?" araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

Gruplar çalışmalarında STEM (Fen, Matematik, Mühendislik, Teknoloji) alanlarından faydalandılar.. Fen alanı ile ilgili, güneş enerjisinden yola çıkarak hareket/rüzgar ve ışık enerjisi elde ettiler. Matematik alanı ile ilgili, ev-mutfak modeli yaparlarken cetvel kullanarak ölçümler yaptılar. Bunun yanında, solar panel, pervane, anahtar vb. öğelerin tasarıda bulunması gereken yerlerini tespit etmek için çeşitli uzunluk ölçümleri yaptılar. Mühendislik alanı ile ilgili olarak tasarının prototipini ortaya çıkardılar, çeşitli malzemeler kullanarak maket-model tasarılarını yaptılar ve mühendislik tasarım aşamalarını kullandılar. Teknoloji alanı ile ilgili olarak solar panelleri kullandılar. Grupların yaptıkları tasarılar, STEM Uygunluk Formu kullanılarak değerlendirildi ve tüm grupların yaptıkları ürünlerin STEM'e uygun olduğu sonucuna varıldı.

2. "Öğrencilerin STEM uygulama süreciyle ilgili algıları nelerdir?" araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

Bu kısımda öğrencilerin STEM uygulama süreciyle ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışıldı. Öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri düşünceler, "Duyuşsal özellikler", "Grup", "Uygulamanın bireye katkısı", "Tasarı", "Sosyobilimsel konu (güneş enerjisi)", "Araştırma", "Uygulamanın devamlılığı" ve "İleriye yönelik hedef" şeklinde sekiz tema kapsamında bir araya getirilmiştir. Ayrıca bir (1) öğrenci bu uygulama sayesinde araştırma becerisinin geliştiği, üç (3) öğrenci bu uygulamanın devam etmesini istediği ve üç (3) öğrenci de bu uygulama sayesinde, ileriki yaşamında bu ve buna benzer aletler/ürünler tasarlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : STEM, Sosyobilimsel Konular, Güneş Enerjisi

Kaynakça

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, *70*(1), 30-35.

Chute, E. (2009). STEM education is branching out: Focus shifts from making science, math accessible to more than just brightest. Pisttburgh Post Gazette. http://www.postgazette.com/news/education/2009/02/10/STEM-education-is-branching out/stories/200902100165, 09.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, *39*(171), 74-85.

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Washington DC: Congressional Research Service, Library of Congress.

Klop, T., & Severiens, S. (2007). An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students. *International Journal of Science Education, 29*(5), 663-679.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science education*, *85*(3), 291-310.

Meng C. C., Idris N. & Kwan L. (2014). Secondary Students' Perceptions of Assessments in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, *10*(3), 219-227.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). STEM Eğitim Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 09.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, Attributes of STEM education. Baltimore, MD: TIES.

National Research Council. (1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Nielsen, J. A. (2012a). Arguing from Nature: The role of 'nature' in students' argumentations on a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 34*(5), 723-744.

Queensland School Curriculum Council. (2001). *Studies of society and environment*. http://www.cmec.ca/science/framework/index.htm adresinden 09.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship: Teaching Socio-Scientific Issues*. Maidenhead: Open University Press.

Reis, P., & Galvão, C. (2004). Socioscientific controversies and students' conceptions about scientists. *International Journal of Science Education, 26*(13), 1621-1633

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of literature. *Journal of Research in Science Teaching*, *4*, 513–536.

Sadler, T. D., & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education, 88*, 4–27.

Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching, 43*, 353–376.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

Stohlmann, M., Moore, T., & Roehrig, G. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research, 2*(1), 28-34.

Sturgis, P., Cooper, H., & Fife-Schaw, C. (2005). Attitudes to biotechnology: Estimating the opinions of a better informed public. *New Genetics and Society, 24*(1), 31-55.

van der Zande, P. A. M. (2011). Empowering teachers to teach socioscientific issues: the role of teacher identity in teaching. D. J. Boerwinkel, and A. J. Waarlo, (Eds.). *Genomics Education for Decision making* (117-124). FISME series on Research in Science Education No. 67. Utrecht: CD-β Press.

White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, *1*(14), 1-9.

(25172) Science Teachers' Understandings of Science Practices

DİLEK ÖZALP
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ALLAN FELDMAN
UNIVERSITY OF SOUTH FLORIDA

ÖZET

Problem Durumu

Teaching science as envisioned by the *Framework* requires that teachers have a strong understanding of the scientific ideas and practices they are expected to teach, including an appreciation of how scientists collaborate to develop new theories, models, and explanations of natural phenomena (NRC, 2012). Unfortunately, the post-secondary science courses that preservice teachers take are rarely designed to offer these science practices (NRC, 2012). One possible avenue for this is the Research Experiences for Teachers (RET) programs funded by the US National Science Foundation (NSF). Although in the literature there is a dearth of research examining teachers' abilities to engage in scientific inquiry and research skills, the studies that we found relied primarily on participants' self-reports of their experiences and how the programs affected their research skills during the summer programs (Pop, Dixon, Grove, 2010; Hughes, Molyneaux, & Dixon, 2012). In addition, they did not delve deeply into teachers' understandings of science practices that are included in the *Framework* and NGSS. The literature on teachers' short-term research experiences focus on the changes in the knowledge and skills needed to engage in scientific research. This is important because if teachers are going to be able to teach science to produce scientifically literate and responsible citizens, they should have the knowledge and skills to do science. This situation led us to ask the following question: What are the science teachers' understandings of science practices before and after participating in a research experience?

Araştırma Yöntemi

Context

The context of the study was a six-week Research Experiences for Teachers (RET) program supported by the National Science Foundation (NSF). It was located in a research-intensive university in the southeast United States.

Participants

Ten inservice and five preservice science teachers were selected by the principal investigators to participate in the program. Nine of the inservice teachers were high school teachers and one was a middle school teacher. All the inservice teachers taught in the local school district. Five of them have a masters' degree. The teachers' experience ranged from less than one year to more than 10 years of teaching science.

Data Collection

Our primary data collection method were interviews of the teachers before and after they participated in the RET program. This semi-structured interview had 18 questions. Each question was about one specific research skill or science practice to ascertain the teachers' conceptions of research skills and practices before and after they participated in the RET.

For the content validity of the survey, two professors were given the survey and asked to review it and express their thoughts about whether the content represents all the science practices. The survey was revised based on their recommendations.To establish the internal validity of the survey it was pilot tested. Another science educator coded one of the science practices that included all teachers' answers in the interview. The inter-coder reliability of the interviews was achieved as 100%.

Data Analysis

We engaged in a content analysis of the interview data using methods described by Berg (2009), Gall, Gall, and Borg (2007) and Miles and Huberman (1994).

The purpose of this study was to uncover science teachers' understandings of science practices before and after they participated in a six-week summer Research Experiences for Teachers (RET) program. All science teachers need some kind of support to improve their understandings of these science practices. An important key component of engaging teachers in scientific investigations is to have the teacher participate in a research laboratory experience. Research Experiences for Teachers programs (RET) serve as a promising form of professional development to achieve this goal. Five preservice and ten inservice science teachers participated in the program. In addition, there were six professors and eight graduate students who served as mentors. Each teacher worked with a specific professor and graduate student mentor in their research projects that were related to the management of the nitrogen cycle, provision of clean water, or urban infrastructure improvement. All teachers were interviewed before and after they participated in the RET program. For the content validity of the survey, two professors were given the survey and asked to review it and express their

thoughts about whether the content represents all the science practices. The survey was revised based on their recommendations.To establish the internal validity of the survey it was pilot tested. Another science educator coded one of the science practices that included all teachers' answers in the interview. The inter-coder reliability of the interviews was achieved as 100%. The data from the interviews were coded and analyzed using HyperRESEARCH qualitative analysis software. Overall, the findings of this research suggest that teachers have naive understandings of science practices both before and after they participated in the RET program. This is an important contribution to the literature, in that it is difficult for teachers to teach those practices in their classrooms if they do not have complete and appropriate understandings of what these practices actually mean. Therefore, RET programs and undergraduate courses should place an emphasis on teachers' experience in epistemic communities that focus on learning what each practice mean.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings indicated that teachers' participation in the RET program helped them to improve their abilities to engage in science practices. The findings also suggest that they improved on most of the science practices, but they need more experience, knowledge, and abilities to engage in the specific practices where they had least improvements. In addition, the results suggest that teachers' understandings of most of the science practices did not show much improvement after they participated in the RET program. Some of the practices indicated minimal changes on some aspects, but the teachers still needed more clear understandings about them since their understandings would affect the way that they conceptualize the practices for their students when they prepare the students to engage in them.

Anahtar Kelimeler : sicence practices, research skills, naive understanding, science teachers

Kaynakça

Berg, Bruce L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.).* Boston: Pearson Education.

Hughes, R., Molyneaux, K. & Dixon, P. (2012). The role of scientist mentors on teachers' perceptions of the community of science during a summer research experience. *Research in Science Education, 42*(5), 915-941.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed*.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: National Academy Press.

Pop, M. M., Dixon, P., & Grove, C. M. (2010). Research experiences for teachers (RET): Motivation, expectations, and changes to teaching practices due to professional program involvement. *Journal of Science Teacher Education, 21*, 127-147.

(25177) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavlarının (LGS) Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

MEHMET YILMAZ GAZİ ÜNİVERSİTESİ

OSMAN ÇİMEN GAZİ ÜNİVERSİTESİ

FERHAT KARAKAYA YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

SEFA MERVE KILIÇASLAN GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamayı genel amaç edinmiş ortaöğretim kurumlarına (Şad ve Şahiner, 2016), öğrenci seçilmesi üzerine ülkemizde uzun yıllardır sınavlar yapılmaktadır. Türkiye'de 1990'lı yıllar itibariyle farklı okul türlerinde ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci alımı artmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Yapılan merkezi sınavlarla, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleşmeleri başta olmak bireylerin okul başarı düzeylerinin belirlenmesi gerçekleştirilmektedir (Greene, 2011). Bu sınavlardan alınan puanlar sayesinde öğrenim görülen okullar, aynı zamanda kişilerin meslek tercihlerinin oluşmasında da etkilidir. Öğrencilerin eğitim sürecinde ortaöğretim kurumlarına yerleşmelerini sağlayacak sınavların olması, sınavlara karşı gerek öğrenci gerekse aileleri olmak üzere toplumsal bir boyut kazanmıştır. Yıllar içerisinde gerçekleşen sınavların isimleri ve sistemleri bazı değişiklikler göstermiştir. 2000'li yılların başında öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişleri, Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile gerçekleştirilmiştir. 2004-2008 yılları arasında ise yapılan merkezi sınav Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak adlandırılmıştır. 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013 yılından itibaren ise TEOG sınavları ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimleri gerçekleştirilmiştir. Son yapılan değişikliklerle 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sistemine geçiş yapılmıştır. Yapılan incelemeler, sınavların isminde olduğu gibi içeriklerinde de değişikliklerin olduğunu göstermiştir (Buldur ve Acar, 2018). Türkiye'de son yılarda uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik değişikliklerin öğrenci bakış açılarıyla değerlendirilmesi ve elde edilen görüşlerin alanyazına kazandırılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik yapılacak çalışmalar için kaynak olabileceğini düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2-YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Araştırılmak istenilen konunun derinlemesine ve çok yönlü araştırmak için bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sekizinci sınıfta öğrenim gören 143 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %73.5'i (f=105) devlet okullarında ve %26.5'i (f=38) özel okullarda öğrenim görmektedir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve İnkılap Tarihi dersler notları sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan görüş formunun analizi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar arasında tutarlık olup olmadığını tespit etmek için Miles ve Huberman (2015) ortaya koyduğu Güvenirlik = Görüş birliği/Tüm görüşler formülü kullanılmıştır. Bu hesaplamaya göre elde edilen veriler arasında tutarlılık tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavları (LGS) arasındaki farkların neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul 8.sınıf öğrencilerin %33.1'i (f=78) soru tarzı, %20.3'ü (f=48) oturum sayısı, %41.1'i (f=97) soruların zorluk derecesi ve %5.5'i (f=13) net hesaplama şekli olarak TEOG ve LGS arasında farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara yönelik farkındalıkların olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin TEOG ve LGS arasında hangi sınavı tercih edecekleri ve nedenlerini belirlenmiştir. araştırmaya katılan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin %78.0'i (f=112) TEOG ve %22.0'si (f=31) LGS'yi bugün tercih hakkı olsa girmek istedikleri sınav olarak ifade etmişlerdir. Bu durumun oluşmasında TEOG'un farklı oturumlarla gerçekleştiriliyor olması ve soruların bilgiye yönelik çıkmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Merkezi sınavlar, LGS, TEOG

Kaynakça

Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 319-330.

Creswell, J.W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousve Oaks: Sage.

Gür, B., Çelik Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, (69), 1-26.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi.* (1.baskı) (Ed. S. Altun Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(1), 53-76.

Yılmaz M., Çimen, O., Karakaya, F., & Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler, *Anadolu Öğretmen Dergisi, 2*(1), 1-18.

(25213) Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Zorluklar Ve Çözüm Önerileri

AHMET TAŞDERE

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyobilimsel konular son yıllarda fen konularının öğretim süreçlerine entegre edilen en önemli öğrenme alanlarından bir tanesi olmuştur. Alan yazında farklı öğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra güncel öğretim programlarında da sosyobilimsel konulara yer verilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2018). Bu kapsamda 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında Fen - Teknoloji - Toplum - Çevre öğrenme alanının bir alt boyutu olarak doğrudan yer alan sosyobilimsel konular, güncellenen 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında ise özel amaçlar başlığında örtük olarak yer almıştır. Tarihsel süreçte başlangıçta sosyobilimsel konulara için durum tespitine yönelik çalışmalar (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Öztürk, 2017; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017) daha sıklıkla ortaya konmuşken, son yıllarda bu konuların öğretimine yönelik farklı amaç ve yöntemlerle yapılan çalışmalar (Topçu ve Atabey, 2017; Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2018) göze çarpmaktadır. Bu öğretim süreçlerini sınıf içi etkinliklerle ortaya koymaya çalışan öğretmen adaylarının deneyimleri araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Buna göre çalışmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini kendi deneyimlerii ışığında ortaya koymaktır. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 3. Sınıf düzeyinde verilmekte olan Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 8 sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubuna dahil olan öğretmen adayları, bir yarı yıl boyunca Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi kapsamında sosyobilimsel konulara yönelik bir eğitim almışlardır. Bu süreçte; sosyobilimsel konuların ne olduğu, fen eğitimindeki yeri ve önemi, öğretim progrmında yapılan vurgular, yerel ve evrensel sosyobilimsel konu örnekleri, güncel ve popüler sosyobilimsel konular, fen öğretim süreçlerine nasıl entegre edileceği vb. durumlara değinilmiştir. Akabinde öğretmen adaylarından fen bilimleri dersi öğretim öğretim programından seçecekleri bir kazanıma yönelik ders planı hazırlayıp, bu plana göre konu anlatımları gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu süreçte, kazanımların yapısına uygun bir sosyobilimsel konu tespit edip ilgili kazanımların öğretim süreçlerine bu sosyobilimsel konuyu entegre etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu deneyimleri aynı zamanda araştırmanın veri toplama sürecinin zeminini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından bu deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış ve bu anket sorularına verdikleri cevapları ayrıntılandırmak için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme 8 öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), odak grup görüşmesine katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması gerektiğini belirtmiş ve 6-8 arasında katılımcı sayısının görüşme uygun olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı ortak deneyimlerden geçtiği ve benzer nitelikte görevleri ortaya koydukları için odak grup görüşmesi temel veri toplama tekniği olarak benimsenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen bu ham veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar yapılırken, açık uçlu anketten elde edilen verilerle görüşme verileri birlikte ele alınmıştır.

Sosyobilimsel konular son yıllarda fen konularının öğretim süreçlerine entegre edilen en önemli öğrenme alanlarından bir tanesi olmuştur. Alan yazında farklı öğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra güncel öğretim programlarında da sosyobilimsel konulara yer verilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2018). Bu kapsamda 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında Fen - Teknoloji - Toplum - Çevre öğrenme alanının bir alt boyutu olarak doğrudan yer alan sosyobilimsel konular, güncellenen 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında ise özel amaçlar başlığında örtük olarak yer almıştır. Tarihsel süreçte başlangıçta sosyobilimsel konulara için durum tespitine yönelik çalışmalar (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Öztürk, 2017; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017) daha sıklıkla ortaya konmuşken, son yıllarda bu konuların öğretimine yönelik farklı amaç ve yöntemlerle yapılan çalışmalar (Topçu ve Atabey, 2017; Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2018) göze çarpmaktadır. Bu öğretim süreçlerini sınıf içi etkinliklerle ortaya koymaya çalışan öğretmen adaylarının deneyimleri araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Buna göre çalışmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini kendi deneyimlerii ışığında ortaya koymaktır. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 3. Sınıf düzeyinde verilmekte olan Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 8 sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur.

Çalışma grubuna dahil olan öğretmen adayları, bir yarı yıl boyunca Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi kapsamında sosyobilimsel konulara yönelik bir eğitim almışlardır. Bu süreçte; sosyobilimsel konuların ne olduğu, fen eğitimindeki yeri ve önemi, öğretim progrmında yapılan vurgular, yerel ve evrensel sosyobilimsel konu örnekleri, güncel ve popüler sosyobilimsel konular, fen öğretim süreçlerine nasıl entegre edileceği vb. durumlara değinilmiştir. Akabinde öğretmen adaylarından fen bilimleri dersi öğretim öğretim programından seçecekleri bir kazanıma yönelik ders planı hazırlayıp, bu plana göre konu anlatımları gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu süreçte, kazanımların yapısına uygun bir sosyobilimsel konu tespit edip ilgili kazanımların öğretim süreçlerine bu sosyobilimsel konuyu entegre etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu deneyimleri aynı zamanda araştırmanın veri toplama sürecinin zeminini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından bu deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış ve bu anket sorularına verdikleri cevapları ayrıntılandırmak için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme 8 öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), odak grup görüşmesine katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması gerektiğini belirtmiş ve 6-8 arasında katılımcı sayısının görüşme uygun olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı ortak deneyimlerden geçtiği ve benzer nitelikte görevleri ortaya koydukları için odak grup görüşmesi temel veri toplama tekniği olarak benimsenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen bu ham veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar yapılırken, açık uçlu anketten elde edilen verilerle görüşme verileri birlikte ele alınmıştır.

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen bu ham veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar yapılırken, açık uçlu anketten elde edilen verilerle görüşme verileri birlikte ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tamamı sosyobilimsel konuların öğretimi sürecinde kendilerini en çok zorlayan durumu, fen konu içeriklerini bir sosyobilimsel konuyla ilişkilendirmek olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte önceki dönemlerde öğrendikleri ve tartışmaya dayalı bazı klasik öğretim teknikler (münazara, altı şapkalı düşünme, örnek olay vb.) dışında sosyobilimsel konuların doğasına uygun bilimsel tartışma temelli çağdaş öğretim teknikleri/yöntemleri geliştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Analiz süreci halihazırda devam etmekte olan bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar uygun tema ve kategoriler altında sunulacak ve sosyobilimsel konuların öğretim süreçlerine yönelik spesifik önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen bu ham veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar yapılırken, açık uçlu anketten elde edilen verilerle görüşme verileri birlikte ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tamamı sosyobilimsel konuların öğretimi sürecinde kendilerini en çok zorlayan durumu, fen konu içeriklerini bir sosyobilimsel konuyla ilişkilendirmek olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte önceki dönemlerde öğrendikleri ve tartışmaya dayalı bazı klasik öğretim teknikler (münazara, altı şapkalı düşünme, örnek olay vb.) dışında sosyobilimsel konuların doğasına uygun bilimsel tartışma temelli çağdaş öğretim teknikleri/yöntemleri geliştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Analiz süreci halihazırda devam etmekte olan bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar uygun tema ve kategoriler altında sunulacak ve sosyobilimsel konuların öğretim süreçlerine yönelik spesifik önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Öğretmen Adayları, Sosyobilimsel Konular, Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Kaynakça

Cebesoy, Ü.B., ve Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 100-117.

Evren Yapıcıoğlu, A., & Kaptan, F. (2018). Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının argümantasyon becerilerinin gelişimine katkısı: bir karma yöntem araştırması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(1), 39-61.

MEB (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öztürk, A. (2017). An investigation of prospective science teachers' socio-scientific argumentation processes in terms of metacognition: A causal-comparative study. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7(4), 547-582.

Topçu, M. S. & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 68-84.

Türkmen, H. Pekmez, E., & Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. Ege Eğitim Dergisi, 18(2), 448-475.

(25225) Fen Eğitimi Dergilerinin 2014-2019 Yılları Arasındaki Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

NURHAYAT KURŞUN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

FERİDE ERCAN YALMAN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

AHMET TAŞDERE
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde fen bilimlerinde ve ilişkili olduğu birçok disiplinde oldukça yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim süreçleri kuşkusuz eğitim kurumlarını, öğretim programlarını, öğrenme-öğretme süreçlerini vb. etkilemektedir. Bu kapsamda spesifik ve alana özgü birçok yeterlikler, yetkinlikler ve beceriler tanımlanmaktadır. Tanımlanan bu yeni yeterlik ve yetkinliklerin en aktif olduğu alanlardan bir tanesi de fen bilimleri eğitimi alanıdır. İlgili yeniliklere vurgu yapan Çepni ve Ormancı (2018), okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim gibi becerilere ve teknolojinin de gelişimine paralel olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının beklendiğini vurgulamışlardır. Fen bilimleri eğitimi alanında da ortaya konan ve alanyazında sıkça vurgulanan bu yenilikler yapılan akademik çalışmalara da yansımıştır. Çalışmaların konusu (içeriği), yöntemleri, veri toplama ve analiz süreçleri gibi birçok farklı değişkene güncel yaklaşımların yansımaları olmuştur. Bu süreçte araştırmacı sayısının artışı, çalışmaların daha hızlı ve çok sayıda basılması, farklı baskı ve yayın süreçlerinin işe koşulması gibi durumlardan dolayı fen bilimleri eğitimi araştırmalarının sayısının son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Bu artış sürecinde fen eğitimi araştırmalarında yönelimlerin ne olduğu bu araştırmanın konusunu ve temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında dergiler bazında bir nevi alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesinin sınırlı bir akademik alanda, araştırmalara dayalı çalışmaların değerlendirilmesi ve bilgi tabanının geliştirilmesi amacıyla yapıldığını belirten (Hart, 2001), bu süreci ilgili çalışmaların alt parçalarına ayrılarak yeniden organize edilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması olarak açıklamıştır. Fen eğitimi ile ilgili farklı bağlamlarda ele alınan alanyazın tarama çalışmaları daha çok spesifik konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar, program geliştirme çalışmaları (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004), sosyobilimsel konular (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014), kimya eğitiminde bağlam temelli öğretim çalışmaları (Ültay ve Çalık, 2012) vb. şeklinde sıralanabilir. Buna karşın genel ve bütüncül olarak fen bilimleri eğitimi araştırmalarının yönelimlerini yüksek lisans ve doktora tezleri bağlamında inceleyen az da olsa çalışmaya (Çalık, Ünal, Çoştu ve Karataş, 2007; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker 2012) yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında da, geçmiş yıllarda belli tarihler arasında gerçekleştirilen alanyazın taraması çalışmalarının devamı niteliğinde olabilecek 2014-2019 yılları arasındaki fen bilimleri eğitimi araştırmaları, belirlenen akademik dergiler kapsamında ortaya konmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Türkiye'deki fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (Tused, Efmed, Fead, Ofed) 2014-2019 yılları arasında yer verdiği makaleler yıl, dergi dağılımı, öğrenme alanı, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan teknikler vb. değişkenler açısından incelenmiştir. İlgili dergilerdeki yönelimlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak ise doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada veriler içerik analizi çeşitlerinden betimsel içerik analizine göre analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi; belirlenen bir konu ile ilgili yapılan araştırmaların kriterler doğrultusunda incelenerek çalışmaların ne yönde eğilim gösterdiğini belirten sistematik çalışma türüdür (Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalışmada incelenen her bir makale belirlenen değişkenlere göre kategorilere ayrılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Kodların ve kategorilerin belirlenmesinde makalelerde yazılı olarak belirtilen ifadeler temel alınmıştır. Elektronik ortamda yayınlanan ve ücretsiz erişim sağlanabilen ve fen eğitimine yönelik yayın yapan ülkemizdeki dört dergide (Tused, Efmed, Fead, Ofed) yer alan 262 makale çalışma kapsamında incelenmiştir. Söz konusu makaleler a) Yayın yılı, b) Dergi dağılımı, c) Öğrenme alanı d) Araştırma deseni ve yöntemi, e) Örneklem ve çalışma grubu f) Veri toplama aracı, g) Kullanılan Teknikler vb. açısından ele alınarak tablolar ve grafikler oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir tablo ayrı ayrı sunularak her bir değişkeninin yönelimi kendi içinde ortaya konmuştur.

Günümüzde fen bilimlerinde ve ilişkili olduğu birçok disiplinde oldukça yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim süreçleri kuşkusuz eğitim kurumlarını, öğretim programlarını, öğrenme-öğretme süreçlerini vb. etkilemektedir. Bu kapsamda spesifik ve alana özgü birçok yeterlikler, yetkinlikler ve beceriler tanımlanmaktadır. Tanımlanan bu yeni yeterlik ve yetkinliklerin en aktif olduğu alanlardan bir tanesi de fen bilimleri eğitimi alanıdır. İlgili yeniliklere vurgu yapan Çepni ve Ormancı (2018), okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim gibi becerilere ve teknolojinin de gelişimine paralel olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının beklendiğini vurgulamışlardır. Fen bilimleri eğitimi alanında da ortaya konan ve alanyazında sıkça vurgulanan bu yenilikler yapılan akademik çalışmalara da yansımıştır. Çalışmaların konusu (içeriği), yöntemleri, veri toplama ve analiz süreçleri gibi birçok farklı değişkene güncel yaklaşımların yansımaları olmuştur. Bu süreçte araştırmacı sayısının artışı, çalışmaların daha hızlı ve çok sayıda basılması, farklı baskı ve yayın süreçlerinin işe koşulması gibi durumlardan dolayı fen bilimleri eğitimi araştırmalarının sayısının son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Bu artış sürecinde fen eğitimi araştırmalarında yönelimlerin ne olduğu bu araştırmanın konusunu ve temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında

dergiler bazında bir nevi alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesinin sınırlı bir akademik alanda, araştırmalara dayalı çalışmaların değerlendirilmesi ve bilgi tabanının geliştirilmesi amacıyla yapıldığını belirten (Hart, 2001), bu süreci ilgili çalışmaların alt parçalarına ayrılarak yeniden organize edilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması olarak açıklamıştır. Fen eğitimi ile ilgili farklı bağlamlarda ele alınan alanyazın tarama çalışmaları daha çok spesifik konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar, program geliştirme çalışmaları (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004), sosyobilimsel konular (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014), kimya eğitiminde bağlam temelli öğretim çalışmaları (Ültay ve Çalık, 2012) vb. şeklinde sıralanabilir. Buna karşın genel ve bütüncül olarak fen bilimleri eğitimi araştırmalarının yönelimlerini yüksek lisans ve doktora tezleri bağlamında inceleyen az da olsa çalışmaya (Çalık, Ünal, Çoştu ve Karataş, 2007; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker 2012) yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında da, geçmiş yıllarda belli tarihler arasında gerçekleştirilen alanyazın taraması çalışmalarının devamı niteliğinde olabilecek 2014-2019 yılları arasındaki fen bilimleri eğitimi araştırmaları, belirlenen akademik dergiler kapsamında ortaya konmuştur.

Bu araştırmada Türkiye'deki fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (Tused, Efmed, Fead, Ofed) 2014-2019 yılları arasında yer verdiği makaleler yıl, dergi dağılımı, öğrenme alanı, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan teknikler vb. değişkenler açısından incelenmiştir. İlgili dergilerdeki yönelimlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak ise doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada veriler içerik analizi çeşitlerinden betimsel içerik analizine göre analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi; belirlenen bir konu ile ilgili yapılan araştırmaların kriterler doğrultusunda incelenerek çalışmaların ne yönde eğilim gösterdiğini belirten sistematik çalışma türüdür (Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalışmada incelenen her bir makale belirlenen değişkenlere göre kategorilere ayrılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Kodların ve kategorilerin belirlenmesinde makalelerde yazılı olarak belirtilen ifadeler temel alınmıştır. Elektronik ortamda yayınlanan ve ücretsiz erişim sağlanabilen ve fen eğitimine yönelik yayın yapan ülkemizdeki dört dergide (Tused, Efmed, Fead, Ofed) yer alan 262 makale çalışma kapsamında incelenmiştir. Söz konusu makaleler a) Yayın yılı, b) Dergi dağılımı, c) Öğrenme alanı d) Araştırma deseni ve yöntemi, e) Örneklem ve çalışma grubu f) Veri toplama aracı, g) Kullanılan Teknikler vb. açısından ele alınarak tablolar ve grafikler oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir tablo ayrı ayrı sunularak her bir değişkeninin yönelimi kendi içinde ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışmaların yıllara göre dağılımında fen bilimleri eğitiminde gittikçe artan sayıda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların büyük kısmının ilkokul ve ortaokul fen bilimleri eğitimine yönelik olduğu, az sayıdaki çalışmanın da ortaöğretim ve yüksek öğretim (fizik eğitimi, kimya eğitimi ve biyoloji eğitimi) eğitimine yönelik olduğu ortaya konmuştur. İlgili araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde, en sık olarak betimsel araştırmalar kapsamında tarama yönteminin, yorumlayıcı araştırmalara kapsamında özel durum çalışmasının, deneysel araştırmalar kapsamında yarı deneysel yöntemin ve analitik araştırmalar kapsamında doküman analizinin tercih edildiği ortaya konmuştur. Örneklem ve çalışma gruplarına göre incelendiğinde ise, en sık olarak öğretmen adaylarıyla en az olarak ta ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın analiz süreci halihazırda devam etmekte olup belirlenen diğer değişkenlere göre son hali verilecektir. Ulaşılan bulgular alan yazında yapılmış benzer araştırmalar ışığında tartışmaya açılarak fen bilimleri eğitiminin ülkemiz ölçeğinde ki araştırma eğilimlerine yönelik spesifik önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışmaların yıllara göre dağılımında fen bilimleri eğitiminde gittikçe artan sayıda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların büyük kısmının ilkokul ve ortaokul fen bilimleri eğitimine yönelik olduğu, az sayıdaki çalışmanın da ortaöğretim ve yüksek öğretim (fizik eğitimi, kimya eğitimi ve biyoloji eğitimi) eğitimine yönelik olduğu ortaya konmuştur. İlgili araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde, en sık olarak betimsel araştırmalar kapsamında tarama yönteminin, yorumlayıcı araştırmalara kapsamında özel durum çalışmasının, deneysel araştırmalar kapsamında yarı deneysel yöntemin ve analitik araştırmalar kapsamında doküman analizinin tercih edildiği ortaya konmuştur. Örneklem ve çalışma gruplarına göre incelendiğinde ise, en sık olarak öğretmen adaylarıyla en az olarak ta ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın analiz süreci halihazırda devam etmekte olup belirlenen diğer değişkenlere göre son hali verilecektir. Ulaşılan bulgular alan yazında yapılmış benzer araştırmalar ışığında tartışmaya açılarak fen bilimleri eğitiminin ülkemiz ölçeğinde ki araştırma eğilimlerine yönelik spesifik önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri Eğitimi, Literatür Tarama, Fen Eğitimi Dergileri

Kaynakça

Çalık, M.,& Sözbilir, M. (2014). Parameters of contentanalysis. *Egitim ve Bilim-Education and Science*, *39*(174), 33-38.

Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F.Ö. (2008). Trends in TurkishScienceEducation. Essays in Education, Special Edition, 23-45

Çepni, S. (2017), Kuramdan uygulamaya stem+ eğitimi, PEGEM, Ankara.

Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A.N. & Şeker, F. (2012).Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(1), 49-64.

Hart, C. (2001). *Doing a literaturesearch: A comprehensiveguideforthesocialsciences*. London: Sage.

Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematicreview of studiesintotheeffectiveness of context-basedchemistrycurricula. Journal of ScienceEducationandTechnology, 26(6), 686-701 DOI 10.1007/s10956- 011-9357-5.

Ünal, S.; Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Çalışmalar Genel Bir Bakış. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 183-202.

(25292) PISA ve TIMSS Üzerine Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi

ESRA NUR TARHAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

NURSENA DEMİRBAŞ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

SÜVEYDA SÖYLEMEZ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

KADRİYE KAYACAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde öğretilenlerin yalnız bilgi düzeyinde kalması öğrenciler için yetersiz görülmektedir. Bilgi düzeyinin yanı sıra öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı durumlar için kullanması ve uygulaması istenmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Şartlar göz önüne alındığında istenen durumların sağlanabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde hangi durumda olduğumuzun belirlenmesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Uluslararası düzeyde öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeye yarayan araçlardan bazıları da PISA ve TIMSS'tir (Akyüz ve Pala, 2010)

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) aracılığıyla yürütülen 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen, üç yılda bir yapılan uluslararası bir sınavdır. PISA uluslararası anlamda ilk kez 2000 yılında yapılırken, Türkiye 2003 yılında bu sınava dahil olmuştur. PISA sınavına katılan okul türleri: Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesidir. PISA'da soru türü olarak çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Üç yılda bir gerçekleştirilen PISA uygulamasının her bir döngüsünde okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016).

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması), IEA(Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kurumu) aracılığıyla yürütülen, 4 ve 8. sınıf öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir sınavdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). TIMSS uluslararası anlamda ilk kez 1995 yılında yapılırken, Türkiye 1999 yılında bu sınava dahil olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). TIMSS değerlendirmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

PISA ve TIMSS gibi çalışmalar, araştırmaya katılan ülkeler arasında öğrencilerin eğitimdeki başarılarını diğer ülkelerle kıyaslamalarını sağlayan doğal bir laboratuvar ortamı görevini üstlenmektedir (Abazoğlu ve Taşar, 2016).

Türkiye'de PISA ve TIMSS ile ilgili yapılan ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan Türkçe ve izinli doktora tezlerine ilişkin genel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise bu tezlere yönelik:

1.Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

2.Yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?

3.Yapılan çalışmalarda örneklem seçme yöntemi dağılımı nasıldır?

4.Yapılan çalışmalarda yayın yeri dağılımı nasıldır?

5.Yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

6.Yapılan çalışmalarda veri analizinin araçlarının dağılımı nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Türkiye'de PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin incelemeyi amaçlayan döküman analizi türünde nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olgu ve olaylar hakkında bilgi edinmeyi sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dökümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken başlıca bilgi kaynakları arasındadır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışma YÖK Ulusal Tez Merkezinden alınan 20 PISA ve 5 TIMSS ile ilgili doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde problem incelenirken farklı durumların belirlenmesi ve çalışmaların bu durumlar dikkate alınarak yapılması amaçlanırken, ölçüt örnekleme yönteminde araştırmanın belli özelliklere sahip olan birimler üzerinden yapılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden gelişmiş tarama yapılarak "PISA", "TIMSS" kelimeleri aratılmıştır. Araştırma izinli, Türkçe, doktora tezleri seçenekleriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan tezlerin verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin objektif ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkân sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bilgin (2006) içerik analizinin bir ifadeyi anlamada ve o ifadeyi yorumlamada subjektif etkenlerden kurtulmayı sağlamak amacıyla yapılmakta olduğunu vurgulamakta ve bir tür iletişim psikanalizini ve iletileni algılama sanatı olarak tarif etmektedir. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbiriyle ilişkili veriler belli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiş, bu şekilde incelenen çalışmalar belli kategoriler altında analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında araştırma konusu olan doktora tezlerinin araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada Türkiye'de PISA ve TIMSS sınavları ile ilgili yapılmış ve YÖK ulusal tez merkezinde erişime açık olan 25 yüksek lisans ve doktora tezinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma döküman analizi türünde nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olgu ve olaylar hakkında bilgi edinmeyi sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dökümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken başlıca bilgi kaynakları arasındadır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde problem incelenirken farklı durumların belirlenmesi ve çalışmaların bu durumlar dikkate alınarak yapılması amaçlanırken, ölçüt örnekleme yönteminde araştırmanın belli özelliklere sahip olan birimler üzerinden yapılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden gelişmiş tarama yapılarak "PISA", "TIMSS" kelimeleri aratılmıştır. Araştırma izinli, Türkçe, doktora tezleri seçenekleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezlerin verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin objektif ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkân sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Türkiye'de PISA ve TIMSS ile ilgili yapılan ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan Türkçe ve izinli doktora tezlerine ilişkin genel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise bu tezlere yönelik:

1.Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

2.Yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?

3.Yapılan çalışmalarda örneklem seçme yöntemi dağılımı nasıldır?

4.Yapılan çalışmalarda yayın yeri dağılımı nasıldır?

5.Yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

6.Yapılan çalışmalarda veri analizinin araçlarının dağılımı nasıldır?

Araştırma bulgularına göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan PISA ve TIMSS ile ilgili günümüze kadar yapılan doktora çalışmaları kapsamında 20 PISA doktora tezi (%80), 5 TIMSS doktora tezi (%20) yayımlandığı, bu araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında PISA için en fazla 2013(%20), TIMSS için en fazla 2014(%40) ve 2015(%40) olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan PISA ve TIMSS ile ilgili günümüze kadar yapılan doktora çalışmaları kapsamında 20 PISA doktora tezi (%80), 5 TIMSS doktora tezi (%20) yayımlandığı, bu araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında PISA için en fazla 2013(%20), TIMSS için en fazla 2014(%40) ve 2015(%40) olduğu görülmüştür. PISA ve TIMSS karşılaştırıldığında PISA hakkında olan çalışmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin yapıldığı üniversiteler baz alındığında PISA için toplam 20 çalışmadan 18'inin(%90); TIMSS ise toplam 5 çalışmadan 4'ünün(%80) Ankara ilinde yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma modelleri göze alındığında PISA için 13(%65) nicel, TIMSS için 4(%80) nicel olduğu tespit edilmiştir. PISA için örneklem en fazla tabakalı yöntem ile seçilirken, TIMSS için en fazla örneklem seçme yöntemi seçkisiz atamadan oluşmaktadır. Veri toplama araçları dağılımında ise PISA için en fazla başarı testi, TIMSS için en fazla başarı testi ve anket kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : PISA, TIMSS, doktora tezleri

Kaynakça

Abazaoğlu, İ. ve Taşar, M.S. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Özelliklerinin Fen Başarı ile İlişkisi: TIMSS 2011 Verilerine Göre Bir Durum Analizi. Elementary Education Online, 922-945.

Akyüz, G, ve Pala, N. (2010). PISA 2003 Sonuçlarına göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. İlköğretim Online, 9 (2), 668-678.

Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Siyasal Kitabevi, Ankara.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20, 163-179.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. 9. Baskı.Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA. 04.04. 2019 tarihinde http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/index.html adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS.04.04.2019 tarihinde http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf adresinden alınmıştır.

OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris.

Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25319) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerine Bilişsel Stillerinin ve Cinsiyetin Etkisi

FERİDE ŞAHİN
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Cinsiyet, uzun yıllardan beri fen eğitimi araştırmalarında etkisi incelenen bireysel farklılıklardan en önemlilerinden birisi olmuştur. Genel anlamda bireysel farklılıklarda olduğu gibi cinsiyet konusunda yapılan araştırmaların temel amaçlarından birisi, kız ve erkek öğrencilerin performans farklılıklarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenme yollarını anlamaya çalışarak öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek olarak ifade edilmektedir (Organization for Economic Coordination and Development [OECD], 2009). Cinsiyetin ile fen başarısı arasındaki ilişki pek çok ülkede çeşitli öğretim seviyelerindeki öğrenciler açısından araştırılmıştır. Bu araştırmalarda incelendiğinde fen başarısı genel olarak klasik konu ya da ünite sonu problem çözme becerisi olarak tanımlanmakla birlikte son yılarda fen başarısının bilimsel okuryazarlık açısından tanımlanmaya başlandığı görülmektedir (OECD, 2016; Şahin & Ateş, 2016). Öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirebilmek, fen eğitiminin temel amacıdır. Bu durumda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin etkisini araştırmak önem arz etmektedir. Fen eğitimi literatüründe üzerinde araştırma yapılan önemli bilişsel bireysel farklılıklardan birisi öğrencilerin bilişsel stilidir. Cronbach ve Snow (1977), bilişsel stilleri bir kişinin gördüğü, hatırladığı ve düşündüğü bütün olayları organize ederken kullandığı bilgi işleme stratejisi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel stiller ile ilgili 40 yılı aşkın bir süredir kuramsal ve deneysel araştırmalar yapılmış ve çok sayıda bilişsel still boyutu tanımlanmıştır. Bu boyutlar arasında üzerinde en çok araştırma yapılan bilişsel stil boyutunun alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller olduğu belirtilmektedir (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977). Bu bilişsel değişken ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerin, akademik başarının en güçlü yordayıcılarından birisi olduğu ifade edilmektedir (Terrell, 2002). İlgili alan yazında alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil yapısı ile kız ve erkek öğrenciler arasındaki performans farklılığını araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet gruplarına göre elde edilen puanlar arasındaki farkın oldukça küçük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilirken (Maghsudi, 2007), bazılarında ise bu farkın erkekler lehine daha yüksek olduğu (Onyekuru, 2015) belirtilmektedir.

Alan bağımlı alan bağımsız bilişsel stiller değişkeni ile öğrencilerin fen başarılarının araştırıldığı çok sayıda çalışma olmasına rağmen fen başarısını bilimsel okuryazarlık boyutunda tanımlayıp, bu değişken ile arasındaki etkileşimi bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak kız ve erkek öğrenci gruplarındaki farklılaşmayı ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır. Fen öğretim programlarının vizyonu olan bilimsel okuryazarlığın doğasının derinlemesine anlaşılabilmesi için, bu yapıyı etkileyen çeşitli değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma alan yazındaki bu eksikliği gidermek için planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada genel tarama model yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırmanın erişilebilir evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle) öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Ankara merkez ilçelerinde öğrenim gören 823 yedinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini belirleyebilmek için Fives, Huebner, Birnbaum & Nicolich., 2014) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği (BO) kullanılmıştır. BO, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır ve bünyesinde bir yetenek testi ve bir ölçeği barındırmaktadır. Bunlar, tek faktörlü yapıya sahip olan sergilenen bilimsel okuryazarlık testi (BO-S) ve üç faktörden oluşan motivasyon ve inançlar (BO-Mİ) ölçeğidir. BO-Mİ ölçeği, bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik, konu değeri ve bilime yönelik epistemolojik inançlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sergilenen bilimsel okuryazarlık (BO-S) testi, bilimin rolü, bilimsel düşünme ve hareket etme, bilim ve toplum, bilim medya okuryazarlığı, bilimde matematik boyutlarına ilişkin soruları içeren tek boyutlu çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada bu ölçme aracının sergilenen bilimsel okuryazarlık testi (BO-S) boyutu bağımlı değişken olarak kullanılacak, BO-Mİ ölçeği kullanılmayacaktır. Bilimsel Okuryazarlık ölçeğinin (BO) in Türk diline adaptasyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Şahin & Ateş, 2018). Adaptasyon sonucunda BO-S boyutu için yapılan DFA analizi sonuçları ve 3 alan uzmanının görüşüne göre, teste yer alan bir maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Testin son halinin yapısal geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucundaki Ki-kare değerinin ($\chi 2$= 178.41, N=823, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ($\chi 2$/sd)=1.32; RMSEA= 0.02; CFI= 0.97; TLI= 0.96; WRMR= 0.94 değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için grup saklı figürler testi kullanılmıştır (Witkin, Oltman, Raskin & Karp 1971). Testin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Cinsiyet, uzun yıllardan beri fen eğitimi araştırmalarında etkisi incelenen bireysel farklılıklardan en önemlilerinden birisi olmuştur. Genel anlamda bireysel farklılıklarda olduğu gibi cinsiyet konusunda yapılan araştırmaların temel amaçlarından birisi, kız ve erkek öğrencilerin performans farklılıklarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenme yollarını anlamaya çalışarak öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek olarak ifade edilmektedir (Organization for Economic Coordination and Development [OECD], 2009). Cinsiyetin ile fen başarısı arasındaki ilişki pek çok ülkede çeşitli öğretim seviyelerindeki öğrenciler açısından araştırılmıştır. Bu araştırmalarda incelendiğinde fen başarısı genel olarak klasik konu ya da ünite sonu problem çözme becerisi olarak tanımlanmakla birlikte son yılarda fen başarısının bilimsel okuryazarlık açısından tanımlanmaya başlandığı görülmektedir (OECD, 2016; Şahin & Ateş, 2016). Öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirebilmek, fen eğitiminin temel amacıdır. Bu durumda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin etkisini araştırmak önem arz etmektedir. Fen eğitimi literatüründe üzerinde araştırma yapılan önemli bilişsel bireysel farklılıklardan birisi öğrencilerin bilişsel stilidir. Cronbach ve Snow (1977), bilişsel stilleri bir kişinin gördüğü, hatırladığı ve düşündüğü bütün olayları organize ederken kullandığı bilgi işleme stratejisi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel stiller ile ilgili 40 yılı aşkın bir süredir kuramsal ve deneysel araştırmalar yapılmış ve çok sayıda bilişsel still boyutu tanımlanmıştır. Bu boyutlar arasında üzerinde en çok araştırma yapılan bilişsel stil boyutunun alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller olduğu belirtilmektedir (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977). Bu bilişsel değişken ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerin, akademik başarının en güçlü yordayıcılarından birisi olduğu ifade edilmektedir (Terrell, 2002). İlgili alan yazında alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil yapısı ile kız ve erkek öğrenciler arasındaki performans farklılığını araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet gruplarına göre elde edilen puanlar arasındaki farkın oldukça küçük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilirken (Maghsudi, 2007), bazılarında ise bu farkın erkekler lehine daha yüksek olduğu (Onyekuru, 2015) belirtilmektedir.

Alan bağımlı alan bağımsız bilişsel stiller değişkeni ile öğrencilerin fen başarılarının araştırıldığı çok sayıda çalışma olmasına rağmen fen başarısını bilimsel okuryazarlık boyutunda tanımlayıp, bu değişken ile arasındaki etkileşimi bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak kız ve erkek öğrenci gruplarındaki farklılaşmayı ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır. Fen öğretim programlarının vizyonu olan bilimsel okuryazarlığın doğasının derinlemesine anlaşılabilmesi için, bu yapıyı etkileyen çeşitli değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma alan yazındaki bu eksikliği gidermek için planlanmıştır.

Bu araştırmada genel tarama model yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırmanın erişilebilir evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle) öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Ankara merkez ilçelerinde öğrenim gören 823 yedinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini belirleyebilmek için Fives, Huebner, Birnbaum & Nicolich., 2014) tarafından geliştirilen Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği (BO) kullanılmıştır. BO, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır ve bünyesinde bir yetenek testi ve bir ölçeği barındırmaktadır. Bunlar, tek faktörlü yapıya sahip olan sergilenen bilimsel okuryazarlık testi (BO-S) ve üç faktörden oluşan motivasyon ve inançlar (BO-Mİ) ölçeğidir. BO-Mİ ölçeği, bilimsel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik, konu değeri ve bilime yönelik epistemolojik inançlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sergilenen bilimsel okuryazarlık (BO-S) testi, bilimin rolü, bilimsel düşünme ve hareket etme, bilim ve toplum, bilim medya okuryazarlığı, bilimde matematik boyutlarına ilişkin soruları içeren tek boyutlu çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada bu ölçme aracının sergilenen bilimsel okuryazarlık testi (BO-S) boyutu bağımlı değişken olarak kullanılacak, BO-Mİ ölçeği kullanılmayacaktır. Bilimsel Okuryazarlık ölçeğinin (BO) in Türk diline adaptasyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Şahin & Ateş, 2018). Adaptasyon sonucunda BO-S boyutu için yapılan DFA analizi sonuçları ve 3 alan uzmanının görüşüne göre, teste yer alan bir maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Testin son halinin yapısal geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucundaki Ki-kare değerinin ($\chi 2$= 178.41, N=823, sd=135, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ($\chi 2$/sd)=1.32; RMSEA= 0.02; CFI= 0.97; TLI= 0.96; WRMR= 0.94 değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için grup saklı figürler testi kullanılmıştır (Witkin, Oltman, Raskin & Karp 1971). Testin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre her iki cinsiyet grubunda alan bağımsız bilişsel stildeki öğrencilerin başarı ortalamaları, alan bağımlı ve alan orta bilişsel stildeki öğrencilerin başarı ortalamalarından; alan orta bilişsel stildeki öğrencilerin başarı ortalamaları alan bağımlı öğrencilerin başarı ortalamalarından yüksektir. Cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin başarı ortalamalarının bilişsel stilin tüm boyutlarında erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stildeki öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ortalamaları arasında alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır (F (2,790)= 81.69, p< .05, ή2=.17). Bilişsel stiller öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyindeki varyansın %17'sini açıklamaktadır. Cohen (1988)'e göre biliş stilinin bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi büyük etki kategorisinde yer almaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlara göre alan bağımsız öğrencilerin ortalamaları alan bağımlı ve alan orta öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Alan orta ve alan bağımsız öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ortalamaları arasında da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (F (1,790)= 11.34, p< .05, ή2=.01). Cinsiyet öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyindeki varyansın %1'ini açıklamaktadır. Cinsiyetin bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi küçük etki kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puanlarındaki değişkenliğin % 0,2'si öğrencilerin

cinsiyetleri ve sahip oldukları biliş stillerinin etkileşimi tarafından açıklanmaktadır ancak bu etkileşim istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre her iki cinsiyet grubunda alan bağımsız bilişsel stildeki öğrencilerin başarı ortalamaları, alan bağımlı ve alan orta bilişsel stildeki öğrencilerin başarı ortalamalarından yüksektir. Cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin başarı ortalamalarının bilişsel stilin tüm boyutlarında erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stildeki öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ortalamaları arasında alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır ($F(2,790)= 81.69$, $p< .05$, $ŋ2=.17$). Bilişsel stiller öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyindeki varyansın %17'sini açıklamaktadır. Cohen (1988)'e göre biliş stilinin bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi büyük etki kategorisinde yer almaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlara göre alan bağımsız öğrencilerin ortalamaları alan bağımlı ve alan orta öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Alan orta ve alan bağımsız öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ortalamaları arasında da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F(1,790)= 11.34$, $p< .05$, $ŋ2=.01$). Cinsiyet öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyindeki varyansın %1'ini açıklamaktadır. Cinsiyetin bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi küçük etki kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puanlarındaki değişkenliğin % 0,2'si öğrencilerin cinsiyetleri ve sahip oldukları biliş stillerinin etkileşimi tarafından açıklanmaktadır ancak bu etkileşim istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Stiller, Cinsiyet, Bilimsel Okuryazarlık

Kaynakça

Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington.

Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, *98*(4), 549-580. DOI: 10.1002/sce.21115.

Maghsudi, M. (2007). The interaction between field dependent/independent learning styles and learners' linguality in third language acquisition. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, *7*(5), 1-23. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu.

Onyekuru, B. U. (2015). Field Dependence-Field Independence Cognitive Style, Gender, Career Choice and Academic Achievement of Secondary School Students in Emohua Local Government Area of Rivers State. *Journal of Education and Practice*, *6*(10), 76-85. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081668.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy,* PISA, Paris: OECD.

Şahin, F., & Ateş, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği Adaptasyon Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *38*(3).

Terrell S.T., (2002), *The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and High School Programs for the academically gifted.* Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. Retrieved from https://www.researchgate.net

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. R*eview* of *Educational Research*4, 7(1), 1-64. DOI: 10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.x.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

(25330) Üstkavramsal Faaliyetlerle Zenginleştirilmiş Argümantasyona Dayalı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Basit Elektrik Devreleri Konusundaki Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi

SEDA ALTUNSOY OKVURAN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

NEJLA YÜRÜK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Davranışsal öğrenme teorilerinin, öğrenmenin bilişsel ve sosyal doğasına doğru ilerlemesiyle öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenmedeki etkisini vurgulayan ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bilimsel bilgiye ulaşmaları ve değerlendirmelerine imkân tanıyan öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Duschl & Osborne, 2002). Öğrenenlerin, öğrenme ortamlarına kavram yanılgıları olarak adlandırılan, bilim insanlarının sahip olduğu kavramlardan farklı olan, bilimsel açıdan doğru kabul edilmeyen kavramlarla geldikleri bilinmektedir (Resnick, 1983). Fen eğitimi ve fizik alanında kavram yanılgılarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin elektrik devreleri konusunda birçok kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Allen, 2014; Ateş & Polat, 2005; Çepni & Keleş, 2006; Heller & Finley, 1992; Shipstone, 1984). Fen eğitimi araştırmalarının çoğu öğrencilerin sahip olduğu bu kavramlarla yüz yüze getirilmesi ve bilimsel açıdan doğru olanlarla değiştirilmesi gerektiğini öne sürer. Ancak kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğrencilerin bilgiyi bilimsel açıdan doğru bir şekilde yapılandırmaları geleneksel öğretimden uzak etkili öğretim yöntemleriyle gerçekleşebilmektedir. Bu yöntemlerden biri de yapılandırmacı öğretim yaklaşımını temel alan argümantasyon (bilimsel tartışma) yöntemidir. Çoğu fen eğitimi araştırmasında farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin argümantasyon uygulamalarına katılmalarının kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu vurgulanmıştır (Aydeniz, Pabuccu, Çetin & Kaya, 2012; Clark & Sampson, 2007; Nussbaum & Sinatra, 2003; Ravenscroft, 2000). Argümantasyon (bilimsel tartışma) açıklayıcı bir sonucu, model ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek amacıyla öne sürülen delil ve teoriler arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak incelendiği mantıksal bir diyalog süreci olarak tanımlanmaktadır (Osborne, Erduran, & Simon, 2004). Bu sayede öğrenciler bilim insanlarının günlük söylemlerindeki dili tanıyarak ve bilimsel bilginin sosyal olarak yapılandırılan bir süreç olduğunu anlayarak, yeni bilgiyi bilimsel açıdan doğru bir biçimde yapılandırmaya çalışırlar (Driver, Newton & Osborne, 2000). Öğrenciler bu süreçte bir olayla ilgili argümanlarını öne sürerken, iddialarını veri ve gerekçeleri yoluyla ulaştıkları deliller sayesinde doğrulamaya ve farklı fikirleri de değerlendirerek, diğer öğrencileri kendi argümanları konusunda ikna etmeye çalışırlar. Aynı zamanda argümantasyon uygulamaları öğrencileri kavramları doğru şekilde yapılandırmaya teşvik edecek üstbilişsel süreçleri de aktif hale getirebilmektedir (Dole & Sinatra, 1998; Mason & Santi, 1994). Fen eğitimi alanında birçok araştırmacı üstbilişsel süreçlerin öğrencilerin kavramlarını bilimsel açıdan doğru şekilde yapılandırmalarında önemli rol oynadığına dikkat çekmişlerdir (Gunstone & Mitchell, 1998; Vosniadou & Ioannides, 1998; Yürük, Beeth & Andersen, 2009). Bireylerin var olan kavramlarının farkında olması ve bunları değerlendirmesi, yeni bilgiyle karşılaştıklarında kavramlarını gözden geçirerek yeniden yapılandırılmaları gibi süreçlerin tamamı üstbilişsel süreçlerdir (Gunstone & Mitchell, 1998). Üstbilişsel süreçlerden kavram öğrenimiyle ilgili olan faaliyetlere ise "üstkavramsal faaliyetler" denir (Mason & Boscolo, 2000; Yürük, 2005). Argümantasyon sürecinde ise öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer öğrencilerin kavramlarının farkında olma (üstkavramsal farkındalık), kendi iddiası ve diğerlerinin öne sürdükleri fikirler arasındaki tutarlılığı izleme (üstkavramsal izleme) ve kendi fikirlerini ispatlamak için başvurdukları delillerin geçerliliğini değerlendirme (üstkavramsal değerlendirme) gibi farklı üstkavramsal süreçleri aktif hale getirmeleri gerekir (Yürük vd., 2009). Bu nedenle üstkavramsal süreçler ile argümantasyonun ile iç içe olduğu söylenebilir (Hofstein, Kipnis & Kind, 2008). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla argümantasyon etkinliklerine üstkavramsal süreçleri aktif hale getirecek unsurlar eklenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının argümantasyon sürecine daha etkili bir şekilde katılarak, kavramlarını bilimsel olarak doğru şekilde yapılandırmaları açısından geleneksel ve yalnızca argümantasyona dayalı öğretim yöntemine göre daha fazla yarar sağlayabilecekleri düşünülmüştür. Buna göre bu araştırmanın amacı, üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin, yalnızca argümantasyona dayalı öğretim ve geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavramsal anlamaları üzerine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören 74 öğretmen adayı katılmıştır. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği öğretmen adayları "Kontrol" grubu (25 kişi), yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı öğretmen adayları "Deney-I" grubu (24 kişi), üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin (ÜFZA) uygulandığı öğretmen adayları ise "Deney-II" grubu (25 kişi) olarak belirlenmiştir. Bu gruplarda bulunan öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarını tespit etmek amacıyla Peşman (2005) tarafından geliştirilen "Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi (BEDTT) (3 aşamalı)" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Üç grupta da öğretim uygulamaları haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bulunduğu

grupta geleneksel laboratuvar raporu formatında hazırlanmış etkinlik formları uygulanmıştır. Yalnızca argümantasyona dayalı öğretim ve üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı gruplarda ise etkinlik formları argümantasyonu başlatma yollarından biri olan Tahmin Et, Gözle, Açıkla (TGA) yöntemine göre hazırlanmıştır. Öğretmen adayları etkinliklerde verilen basit elektrik devreleri sorularıyla ilgili tahmin, gözlem ve açıklamalarını yaparken grup tartışmalarına katılmış, bireysel ve gruplar halinde etkinlikte bulunan soruları yanıtlamışlardır. Yalnızca argümantasyona dayalı öğretim yönteminden farklı olarak üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grupta ise etkinlikte bulunan aşamalara, öğretmen adaylarında üstkavramsal süreçleri aktif hale getirecek sorular eklenmiştir. Üstkavramsal olarak harekete geçirici soruların hazırlanmasında Yürük (2005) ve Yürük vd.'ye (2009) göre, üstkavramsal süreçler olan üstkavramsal farkındalık, üstkavramsal izleme ve üstkavramsal değerlendirme aşamalarından yararlanılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının argümantasyon uygulamalarından daha etkili biçimde fayda sağlayarak kavramsal anlamalarını bilimsel açıdan doğru şekilde ilerletmeleri amaçlanmıştır.

Davranışsal öğrenme teorilerinin, öğrenmenin bilişsel ve sosyal doğasına doğru ilerlemesiyle öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenmedeki etkisini vurgulayan ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bilimsel bilgiye ulaşmaları ve değerlendirmelerine imkân tanıyan öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Duschl & Osborne, 2002). Öğrenenlerin, öğrenme ortamlarına kavram yanılgıları olarak adlandırılan, bilim insanlarının sahip olduğu kavramlardan farklı olan, bilimsel açıdan doğru kabul edilmeyen kavramlarla geldikleri bilinmektedir (Resnick, 1983). Fen eğitimi ve fizik alanında kavram yanılgılarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin elektrik devreleri konusunda birçok kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Allen, 2014; Ateş & Polat, 2005; Çepni & Keleş, 2006; Heller & Finley, 1992; Shipstone, 1984). Fen eğitimi araştırmalarının çoğu öğrencilerin sahip olduğu bu kavramlarla yüz yüze getirilmesi ve bilimsel açıdan doğru olanlarla değiştirilmesi gerektiğini öne sürer. Ancak kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğrencilerin bilgiyi bilimsel açıdan doğru bir şekilde yapılandırmaları geleneksel öğretimden uzak etkili öğretim yöntemleriyle gerçekleşebilmektedir. Bu yöntemlerden biri de yapılandırmacı öğretim yaklaşımını temel alan argümantasyon (bilimsel tartışma) yöntemidir. Çoğu fen eğitimi araştırmasında farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin argümantasyon uygulamalarına katılmalarının kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu vurgulanmıştır (Aydeniz, Pabuccu, Çetin & Kaya, 2012; Clark & Sampson, 2007; Nussbaum & Sinatra, 2003; Ravenscroft, 2000). Argümantasyon (bilimsel tartışma) açıklayıcı bir sonucu, model ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek amacıyla öne sürülen delil ve teoriler arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak incelendiği mantıksal bir diyalog süreci olarak tanımlanmaktadır (Osborne, Erduran, & Simon, 2004). Bu sayede öğrenciler bilim insanlarının günlük söylemlerindeki dili tanıyarak ve bilimsel bilginin sosyal olarak yapılandırılan bir süreç olduğunu anlayarak, yeni bilgiyi bilimsel açıdan doğru bir biçimde yapılandırmaya çalışırlar (Driver, Newton & Osborne, 2000). Öğrenciler bu süreçte bir olayla ilgili argümanlarını öne sürerken, iddialarını veri ve gerekçeleri yoluyla ulaştıkları deliller sayesinde doğrulamaya ve farklı fikirleri de değerlendirerek, diğer öğrencileri kendi argümanları konusunda ikna etmeye çalışırlar. Aynı zamanda argümantasyon uygulamaları öğrencileri kavramları doğru şekilde yapılandırmaya teşvik edecek üstbilişsel süreçleri de aktif hale getirebilmektedir (Dole & Sinatra, 1998; Mason & Santi, 1994). Fen eğitimi alanında birçok araştırmacı üstbilişsel süreçlerin öğrencilerin kavramlarını bilimsel açıdan doğru şekilde yapılandırmalarında önemli rol oynadığına dikkat çekmişlerdir (Gunstone & Mitchell, 1998; Vosniadou & Ioannides, 1998; Yürük, Beeth & Andersen, 2009). Bireylerin var olan kavramlarının farkında olması ve bunları değerlendirmesi, yeni bilgiyle karşılaştıklarında kavramlarını gözden geçirerek yeniden yapılandırılmaları gibi süreçlerin tamamı üstbilişsel süreçlerdir (Gunstone & Mitchell, 1998). Üstbilişsel süreçlerden kavram öğrenimiyle ilgili olan faaliyetlere ise "üstkavramsal faaliyetler" denir (Mason & Boscolo, 2000; Yürük, 2005). Argümantasyon sürecinde ise öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer öğrencilerin kavramlarının farkında olma (üstkavramsal farkındalık), kendi iddiası ve diğerlerinin öne sürdükleri fikirler arasındaki tutarlılığı izleme (üstkavramsal izleme) ve kendi fikirlerini ispatlamak için başvurdukları delillerin geçerliliğini değerlendirme (üstkavramsal değerlendirme) gibi farklı üstkavramsal süreçleri aktif hale getirmeleri gerekir (Yürük vd., 2009). Bu nedenle üstkavramsal süreçler ile argümantasyonun ile iç içe olduğu söylenebilir (Hofstein, Kipnis & Kind, 2008). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla argümantasyon etkinliklerine üstkavramsal süreçleri aktif hale getirecek unsurlar eklenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının argümantasyon sürecine daha etkili bir şekilde katılarak, kavramlarını bilimsel olarak doğru şekilde yapılandırmaları açısından geleneksel ve yalnızca argümantasyona dayalı öğretim yöntemine göre daha fazla yarar sağlayabilecekleri düşünülmüştür. Buna göre bu araştırmanın amacı, üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin, yalnızca argümantasyona dayalı öğretim ve geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavramsal anlamaları üzerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören 74 öğretmen adayı katılmıştır. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği öğretmen adayları "Kontrol" grubu (25 kişi), yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı öğretmen adayları "Deney-I" grubu (24 kişi), üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin (ÜFZA) uygulandığı öğretmen adayları ise "Deney-II" grubu (25 kişi) olarak belirlenmiştir. Bu gruplarda bulunan öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarını tespit etmek amacıyla Peşman (2005) tarafından geliştirilen "Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi (BEDTT) (3 aşamalı)" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Üç grupta da öğretim uygulamaları haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bulunduğu grupta geleneksel laboratuvar raporu formatında hazırlanmış etkinlik formları uygulanmıştır. Yalnızca argümantasyona dayalı öğretim ve üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı gruplarda ise etkinlik formları argümantasyonu başlatma yollarından biri olan Tahmin Et, Gözle, Açıkla (TGA) yöntemine göre hazırlanmıştır. Öğretmen adayları etkinliklerde verilen basit elektrik devreleri sorularıyla ilgili tahmin, gözlem ve açıklamalarını yaparken grup tartışmalarına katılmış, bireysel ve gruplar halinde etkinlikte

bulunan soruları yanıtlamışlardır. Yalnızca argümantasyona dayalı öğretim yönteminden farklı olarak üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grupta ise etkinlikte bulunan aşamalara, öğretmen adaylarında üstkavramsal süreçleri aktif hale getirecek sorular eklenmiştir. Üstkavramsal olarak harekete geçirici soruların hazırlanmasında Yürük (2005) ve Yürük vd.'ye (2009) göre, üstkavramsal süreçler olan üstkavramsal farkındalık, üstkavramsal izleme ve üstkavramsal değerlendirme aşamalarından yararlanılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının argümantasyon uygulamalarından daha etkili biçimde fayda sağlayarak kavramsal anlamalarını bilimsel açıdan doğru şekilde ilerletmeleri amaçlanmıştır. Geleneksel öğretim, yalnızca argümantasyona dayalı ve ÜFZA dayalı öğretimin uygulandığı öğretmen adaylarının BEDTT'den aldıkları öntest puanlarının denkliğini incelemek amacıyla tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üç farklı grupta bulunan öğretmen adaylarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F (2, 71)= 2.84$; $p> .05$). Buna göre grupların öğretim uygulamalarından önceki basit elektrik devrelerine ait kavramsal anlama düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların BEDTT'den aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre ise grupların sontest ($F (2, 71)= 15.79$; $p< .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) sonuçlarına göre ise ÜFZA uygulanan grup ile yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grubun ve ÜFZA uygulanan grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun sontest puan ortalamaları arasında, ÜFZA uygulanan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun sontest puanları arasında yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grup lehine anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın etki büyüklüğü (eta squared) .31 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1988) göre bu değer büyük etki kategorisinde olmakla beraber öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavramsal anlamalarına ilişkin varyansın %31'inin uygulanan öğretim yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığının bir göstergesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geleneksel öğretim, yalnızca argümantasyona dayalı ve ÜFZA dayalı öğretimin uygulandığı öğretmen adaylarının BEDTT'den aldıkları öntest puanlarının denkliğini incelemek amacıyla tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üç farklı grupta bulunan öğretmen adaylarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F (2, 71)= 2.84$; $p> .05$). Buna göre grupların öğretim uygulamalarından önceki basit elektrik devrelerine ait kavramsal anlama düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların BEDTT'den aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre ise grupların sontest ($F (2, 71)= 15.79$; $p< .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) sonuçlarına göre ise ÜFZA uygulanan grup ile yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grubun ve ÜFZA uygulanan grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun sontest puan ortalamaları arasında, ÜFZA uygulanan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun sontest puanları arasında yalnızca argümantasyona dayalı öğretimin uygulandığı grup lehine anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın etki büyüklüğü (eta squared) .31 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1988) göre bu değer büyük etki kategorisinde olmakla beraber öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavramsal anlamalarına ilişkin varyansın %31'inin uygulanan öğretim yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığının bir göstergesidir.

Anahtar Kelimeler : Üstkavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş argümantasyon, Kavramsal anlama, Basit elektrik devreleri

Kaynakça

Allen, M. (2014). Misconceptions in primary science. McGraw-Hill Education (UK).

Ateş, S., & Polat, M. (2005). Elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme evreleri metodunun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 39-47.

Aydeniz, M., Pabuccu, A., Cetin, P. S., & Kaya, E. (2012). Impact of argumentation on college students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*, 1303–1324.

Clark, D. B., & Sampson, V. D. (2007). Personally-seeded discussions to scaffold online argumentation. *International Journal of Science Education, 29*(3), 253-277.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Çepni, S., & Keleş, E. (2006). Turkish students' conceptions about the simple electric circuits. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *4*(2), 269-291.

Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptalizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational psychologist*, *33*(2-3), 109-128.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education, 84*(3), 287-312.

Duschl, R., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse. *Studies in Science Education, 38*, 39–72.

Gunstone, R., & Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and conceptual change. In J. L. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. D. Noval (Eds.), *Teaching for science education: A human constructivist view* (pp. 133–163). San Diego, CA: Academic Press.

Heller, P. M., & Finley, F. N. (1992). Variable uses of alternative conceptions: A case study in current electricity. *Journal of Research in Science Teaching*, *29*(3), 259-275.

Hofstein, A., Kipnis, M., & Kind, P. (2008). Enhancing students'meta-cognition and argumentatıon skills. In C. L. Petroselli (Ed.), *Science education issues and developments* (pp. 59–94). New York: Nova.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, *28*(3), 199-226.

Mason, L., & Santi, M. (1994). *Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(3), 384-395.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). *IDeas, Evidence & Argument in Science: CPD Training Pack*. King's College.

Ravenscroft, A. (2000). Designing argumentation for conceptual development. *Computers & Education, 34*(3), 241-255.

Resnick, B. (1983). Mathematics and science learning: A new conception. *Science Education, 220*, 477-478.

Shipstone, D. M. (1984). A study of children's understanding of electricity in simple DC circuits. *European Journal of Science Education*, 6(2), 185-198.

Vosniadou, S., & Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: A psychological point of view. *International Journal of Science Education*, *20*(10), 1213-1230.

Yürük, N., Beeth, M. E., & Andersen, C. (2009). Analyzing the effect of metaconceptual teaching practices on students' understanding of force and motion concepts. *Research in Science Education*, *39*(4), 449-475.

Yürük, N. (2005). *An analysis of the nature of students' metaconceptual processes and the effectiveness of metaconceptual teaching practices on students' conceptual understanding of force and motion* .Doctoral dissertation, The Ohio State University.

(25336) Argümantasyon Tabanlı Bilim Uygulamalarının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Görüşlerine Etkisi

GÜNKUT MESCİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

FUNDA YEŞİLDAĞ-HASANÇEBİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA TUNCAY YÜKSEL
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırma Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile desteklenmiş bilimin doğası öğretimini içermektedir. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme, argümantasyon süreci ile öğrencilerin bilim müzakerelerini desteklemeyi hedefleyen (Hand & Norten-Meier, 2011) ve onların bilimsel bir sorgulamada argümanlar (özellikle de yazılı formda argümanlar) oluşturmalarına yardım etmeyi sağlayan bir yaklaşımdır (Cavagnetto, Hand & Norten-Meier, 2010; Choi, Notebaert, Diaz & Hand 2010). Bu yaklaşım bilim insanlarının bir konu veya teoriyi yapılandırmak için kullandığı argüman ve diyalog süreçlerini yansıtmakta (Burke, Greenbowe & Hand, 2006) ve bilim insanlarının geçirmiş olduğu süreci öğrencilere bizzat yaşatarak onların teorileri, açıklamaları ve modelleri daha iyi yapılandırmalarını sağlamaktadır (Erduran, Simon & Osborne, 2004). Bilimin doğası ise "bilmenin bir yolu, bilginin nasıl ulaşıldığını anlama, ve bilgiye aktarılan değerler ve inanışlar bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Lederman, 1992). Aslında NOS, bilimin ne olduğunu, nasıl çalıştığını, bilimin epistemolojik ve ontolojik temellerini, bilim insanlarının sosyal olarak nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bilim ile toplum arasındaki karşılıklı rolünü anlamaktır (Clough, 2006). Nitelikli bilim okuryazarı bireyler yetiştirmede hem argümantasyon hem de bilimin doğası temel role sahiptir (Kutluca & Aydın, 2017; Lederman, 2007; Ministry of National Education [MoNE], 2018; NGSS Lead States, 2013).

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik fikirleri ile argümantasyon hakkındaki cevapları arasında ilişki olduğu (Sandoval & Millwood, 2008), doğrudan bilimin doğası ve sosyobilimsel argümantasyon sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları, argümantasyon ve fen eğitimine yönelik görüşlerini pozitif bir şekilde etkilediği (Cook & Buck, 2013; Kutluca, 2016) ve argümantasyon sürecinin bilimin doğası anlayışlarını geliştirdiği tespit edilmiştir (Tümay ve Köseoğlu, 2010; Gümrah, 2013; Boran, 2014; Yüksel, 2017). Buna karşın argümantasyon sürecinin bilimin doğası anlayışlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği bulgusu da alan yazımda mevcuttur (Ceylan, 2012; Özkara, 2011). Bu araştırmanın yapılan diğer çalışmalardan farkı, argümantasyon uygulamalarının yanında alanyazında yer alan bilimin doğasına yönelik etkinliklerin ATBÖ yaklaşımı ile öğrenciye sunulmasıdır. ATBÖ yaklaşımında öğrenciler kendi araştırma sorularını düzenlemekte, bu soruları çözmek için yöntemler/stratejiler (gözlem, deney vb.) üretmekte, buldukları sonuçları analiz edip yorumlamakta ve bunun sonucunda oluşturdukları iddialarını, kanıtları ile birlikte diğer arkadaşları ile paylaşmaktadır (Hand, Wallace & Yang, 2004; Martin & Hand, 2007). Araştırma kapsamında ATBÖ yaklaşımına göre fen konuları (ör: ısı sıcaklık, kuvvet-hareket, hücre) ve sosyobilimsel konular (ör: küresel ısınma, yenilenebilir enerji kaynakları) üzerine uygulamalar gerçekleştirmek ile birlikte literatürde yer alan bilimin doğası etkinlikleri de ATBÖ yaklaşımı ile yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı bilimin doğası öğretimini inceleyerek ATBÖ yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini nasıl etkilediğini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, katılımcıların deneyimleri ve gelişmelerine ilişkin keşfedici bir çoklu durum çalışmasıdır (Creswell, 2007). Bu metodun kullanilmasinin sebebi, araştırma sorularının doğası gereği öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını ve bu anlayışların argümantasyon tabanlı ders anlatımlarına yansımalarını daha iyi ve daha zengin bir şekilde kavrayabilmektir (Merriam, 1998; Yin, 1994).

Katılımcılar

Çalışmaya Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 42 (24 kadın, 18 erkek; yaş ortalaması = 20) fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sorusuna paralel olarak, katılımcıların tümü 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında "Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları - I ve II" derslerini çalışmanın araştırmacılarından alan 3. sınıf fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerini incelemek için Türkçe'ye çeviri ve uyarlama çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılan Bilimin Doğası Görüşleri Ölçeği (Views of Nature of Science [VNOS-270], Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002) kullanılmıştır. Bilimin doğası görüşleri ölçeği (VNOS-270) katılımcıların bilimin doğasının 7 temasına (Lederman et al., 2002) ait görüşlerini açık uçlu bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan toplam 7 sorudan oluşmuştur. Ölçeğin açık uçlu yapısı sayesinde katılımcıların görüşlerini mümkün olduğunca eksiksiz ve açık bir şekilde yansıtmalarına olanak sağlaması ve ölçekten elde

edilen verilerin doğruluğunun daha önce yapılmış olan çalışmalarla test edilmiş olması (Abd-el-Khalick, 2014) VNOS-270 ölçeğinin bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmasının temel sebeplerindendir.

Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının VNOS-270 ölçeğine 2018-2019 eğitim öğretim yılında vermiş oldukları cevaplardan oluşmuştur. Cevapların analizinde VNOS-270 değerlendirme skalası (Schwartz, 2007) temel alınmıştır. Değerlendirme skalasında katılımcıların bilimin doğasına dair görüşleri genel olarak az gelişmiş (*"naive"; - ile temsil edilir*) den, orta düzeyde gelişmiş ("mixed"; + *ile temsil edilir*) ve gelişmiş (*"sophisticated"; gelişmişlik düzeyine göre ++ veya +++ ile temsil edilir*) düzeylerinde olmak üzere üç kategoride incelenir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler neticesinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, argümantasyon tabanlı bilim uygulamaları gerçekleştirilmeden önce, bilimin doğası ile alakalı çoğunlukla "naïve" ve "mix" görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir Öğretmen adaylarının çoğunun, özellikle bilimsel teoriler ve kanunlar arasındaki ilişki, ve sosyokültürel etkinin bilim üzerine olan etkisini anlama konularında naive görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bunun dışında bilimsel bilginin değişebilir yapısı, ve teori bazlı nesnellik yönü itibariyle öğretmen adaylarının mix ve naïve görüş arasında oldukları bulunmuştur.

Argümantasyon tabanlı bilim öğretimi gerçekleştirildikten sonra ise, neredeyse tüm öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Alan literatürü incelendiğinde özellikle açık/yansıtıcı bilimin doğası öğretimi gerçekleşse bile çoğu öğretmen adayının bazı bilimin doğası temalarında hala problem yaşadığı bilinmektedir (Mesci & Schwartz, 2017). Bu bağlamda, bilimin doğası odaklı argümantasyon tabanlı bilim uygulamalarının (argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile fen uygulamaları ve argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile bilimin doğası etkinlikleri) öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerini geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma, fen eğitiminin genel amacı olan fen okur yazarı bireyler yetiştirmek için önemli unsurlardan biri olan bilimin doğası öğrenimi ve öğretimini etkili bir şekilde sağlamak için hem alan literatürüne, hem fen eğitimcilerine, hem de öğretmenlere oldukça önemli ipuçları vermektedir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, bilimin doğası, bilim uygulamaları

Kaynakça

Burke, K. A., Greenbowe T. J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, *83* (7), 1032-1038.

Cavagnetto, A.R., Hand, B., & Norten-Meier, L. (2010). Negotiating the ınquiry question: A comparison of whole class and small group strategies in grade five science classrooms. *Research in Science Education, 41*(2), 193-209.

Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Dünya ve Evren Öğrenme Alanının Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem ile Öğretimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Clough, M. P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. Science Education, 15, 463- 494

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cook, L. K., & Buck, G. A. (2013). Pre-service teachers' understanding of the NOS through socio-scientific inquiry. *Electronic Journal of Science Education*, *17*(1), 1-23.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education, 88*(6), 915–933.

Hand, B. & Norton-Meier, L. (Eds.) (2011). *Voices from the classroom: Elementary teachers' experience with argument–based inquiry*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education, 26*, 131-149.

Kutluca, A. Y. & Aydın, A. (2017). The ınvestigation of research trends towards relationship between argumentation and nature of science. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,19*(3),51-71.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29(4), 331– 359.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In Abell, S. & Lederman, N. (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 39(6), 497–521.

Martin, A. M. & Hand, B. (2007). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom. A longitudinal case study. *Research in Science* Education, 39, 17-38.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schwartz, R. S. (2007). Beyond evolution: a thematic approach to teaching NOS in an undergraduate biology course. Proceedings of the international conference of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA. April 15–18.

Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2010). Bilimde Argümantasyona Odaklanan Etkinliklerle Kimya Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Hakkındaki Anlayışlarını Geliştirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 859-876

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods.* (2nd ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.

(25364) Mikroöğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına Etkisi

MUHAMMED DOĞUKAN BALÇIN MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MERVE SAK MARMARA ÜNİVERSİTESİ

BANU KARA MARMARA ÜNİVERSİTESİ

HATİCE MERTOĞLU MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında donanımlı, her açıdan bilgili ve öğrenmeye açık nesiller yetişmesi önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda istenilen bu nesillerin yetişebilmesi için eğitimin başladığı aile faktörünün yanında ders yürütücüleri olan öğretmenler de çok büyük rol oynamaktadır (Göçer, 2016; Gürses, Doğar, Yalçın, Açıkyıldız ve Bayrak, 2005; Kuran, 2009). Bu bağlamda öğretmen eğitimi oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenlerin eğitimleri sürecinde, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve mesleğe hazır hale gelebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının her yönden gelişmeleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi gerektiği öğretim programlarının amaçları arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında bireysel özelliklerine dikkat etmesi gerektiği en önemli öğrenci grubu ise özel gereksinimli öğrencilerdir. Farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim sürecine dahil edilme ve nitelikli bir eğitim alma hakkına sahiptir. Bu fırsat eşitliği hedefi ile özel gereksinimli bireyler de eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmakta ve onlar için bu süreç eğitim uygulamalarından biri olan kaynaştırma eğitimi ile sağlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, her bireyin eşit şekilde eğitim-öğretim görme hakkını sağlamak amacıyla, eğitim kurumları ile çevresindeki alanların özel eğitime muhtaç engelli öğrenciler için uygun hale getirilmesi, eğitimin özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında normal olan akranlarıyla birlikte aynı ortamda verilmesi olarak tanımlanmakta ve özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi amaçlanmaktadır (Aker, 2014; Camadan, 2012; Friend & Bursuck, 2002). Bu bağlamda öğretmen adayları mesleklerine başlamadan önce kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda en büyük sorumluluk, özel gereksinimli öğrenci bulunan kaynaştırma sınıfında eğitim veren öğretmenlere düşmektedir (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015). Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenci ile sınıfı birbirine entegre ederek, öğrencinin bir sınıfa, topluma aidiyetini sağlamakla birlikte kendisini geliştirmesine önemli rol oynamaktadır (Gökdere, 2012). Literatür incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz duygu ve tutumlara sahip oldukları ve yapılan uygulamalar ile olumsuz duygu ve tutumların değiştiği ortaya çıkarılmıştır (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Bülbin, Ünsal ve Özokçu, 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004). Bu açıdan, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimler verilerek, özel eğitim ve öğretmenlik uygulamaları dersleri ile onlara bu konuda farkındalık kazandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının, mesleğe başlamadan önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarını ve bu konudaki kaygılarını değiştiren uygulamalar gerçekleştirerek, meslek hayatlarına karşılarına çıkabilecek özel gereksinimli öğrencilere doğru eğitim verebileceği ve bu öğrencilerin yetersizliğini değil, kabiliyetlerini ön plana çıkararak kendini ifade edebilmesine olanak verebileceği düşünülmektedir (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Kargın, 2004). Literatürdeki sonuçlardan yola çıkılarak bu çalışmada ise bahsedilen uygulamalardan biri olan mikroöğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularına, tutumlarına ve kaygılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi "mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularına, tutumlarına ve kaygılarına etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmada aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1) Deney ve kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Deney grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3) Kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4) Deney ve kontrol gruplarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada deneysel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre denek grubundan seçkisiz atama ile biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup belirlenir. Uygulama öncesinde gruplardaki

deneklerin bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınırken uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilir. Son olarak aynı veri toplama araçları ile deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araçlarla yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Bu grupların belirlenmesinde ise basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde gruplar, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek rastgele seçilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Rastgele atama sonucunda deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 25 öğretmen adayı yer almıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular", "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" ve "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" olmak üzere üç faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik düzeylerinin yeterli olabilmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının en az 0.70 olması gerekmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996). Bu araştırmada ise ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.70'ten büyük olduğundan güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi.05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Gruplar normal dağılım göstermediğinden veri analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Günümüz dünyasında donanımlı, her açıdan bilgili ve öğrenmeye açık nesiller yetişmesi önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda istenilen bu nesillerin yetişebilmesi için eğitimin başladığı aile faktörünün yanında ders yürütücüleri olan öğretmenler de çok büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenlerin eğitimleri sürecinde, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve mesleğe hazır hale gelebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının her yönden gelişmeleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi gerektiği öğretim programlarının amaçları arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında bireysel özelliklerine dikkat etmesi gerektiği en önemli öğrenci grubu ise özel gereksinimli öğrencilerdir. Farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim sürecine dahil edilme ve nitelikli bir eğitim alma hakkına sahiptir. Bu fırsat eşitliği hedefi ile özel gereksinimli bireyler de eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmakta ve onlar için bu süreç eğitim uygulamalarından biri olan kaynaştırma eğitimi ile sağlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, her bireyin eşit şekilde eğitim-öğretim görme hakkını sağlamak amacıyla, eğitim kurumları ile çevresindeki alanların özel eğitime muhtaç engelli öğrenciler için uygun hale getirilmesi, eğitimin özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında normal olan akranlarıyla birlikte aynı ortamda verilmesi olarak tanımlanmakta ve özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları mesleklerine başlamadan önce kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda en büyük sorumluluk, özel gereksinimli öğrenci bulunan kaynaştırma sınıfında eğitim veren öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenci ile sınıfı birbirine entegre ederek, öğrencinin bir sınıfa, topluma aidiyetini sağlamakla birlikte kendisini geliştirmesine önemli rol oynamaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz duygu ve tutumlara sahip oldukları ve yapılan uygulamalar ile olumsuz duygu ve tutumların değiştiği ortaya çıkarılmıştır. Bu açıdan, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimler verilerek, özel eğitim ve öğretmenlik uygulamaları dersleri ile onlara bu konuda farkındalık kazandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının, mesleğe başlamadan önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarını ve bu konudaki kaygılarını değiştiren uygulamalar gerçekleştirerek, meslek hayatlarına karşılarına çıkabilecek özel gereksinimli öğrencilere doğru eğitim verebileceği ve bu öğrencilerin yetersizliğini değil, kabiliyetlerini ön plana çıkararak kendini ifade edebilmesine olanak verebileceği düşünülmektedir. Literatürdeki sonuçlardan yola çıkılarak bu çalışmada ise bahsedilen uygulamalardan biri olan mikroöğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularına, tutumlarına ve kaygılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi "mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularına, tutumlarına ve kaygılarına etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmada aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1) Deney ve kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Deney grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3) Kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4) Deney ve kontrol gruplarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada deneysel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre denek grubundan seçkisiz atama ile biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup belirlenir. Uygulama öncesinde gruplardaki deneklerin bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınırken uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilir. Son olarak aynı veri toplama araçları ile deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araçlarla yapılır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Bu grupların belirlenmesinde ise basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde gruplar, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek rastgele seçilir. Rastgele atama sonucunda kontrol grubunda 18, deney grubunda ise 25 öğretmen adayı yer almıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular", "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" ve "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" olmak üzere üç faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88, birinci boyut için .86, ikinci boyut için .88 ve üçüncü boyut için .85 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik düzeylerinin yeterli olabilmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının en az 0.70 olması gerekmektedir. Bu araştırmada ise ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.70'ten büyük olduğundan güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi.05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Gruplar normal dağılım göstermediğinden veri analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesinde ölçeğin tüm faktörlerinde ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, ölçeğin tüm boyutlarında hem deney grubunun ön test ve son test ortalama puanları arasında, hem de kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrasında "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" boyutu ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunun kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarına ait ortalama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular" boyutunda anlamlı bir farklılığın çıkmadığı, deney grubunun ön testteki kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular boyutuna göre ortalama puanlarının düştüğü belirlenmiştir. "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" boyutunda ise anlamlı bir farklılığın çıkmadığı, deney grubunun ön testteki kaynaştırma eğitiminde kaygı boyutuna göre ortalama puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu bulgu ise fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları sonucunda kaynaştırmaya ilişkin kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesinde ölçeğin tüm faktörlerinde ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygılarının uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, ölçeğin tüm boyutlarında hem deney grubunun ön test ve son test ortalama puanları arasında, hem de kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrasında "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" boyutu ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunun kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarına ait ortalama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular" boyutunda anlamlı bir farklılığın çıkmadığı, deney grubunun ön testteki kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular boyutuna göre ortalama puanlarının düştüğü belirlenmiştir. "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" boyutunda ise anlamlı bir farklılığın çıkmadığı, deney grubunun ön testteki kaynaştırma eğitiminde kaygı boyutuna göre ortalama puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu bulgu ise fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları sonucunda kaynaştırmaya ilişkin kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma eğitimi, mikroöğretim, fen bilgisi öğretmen adayı, duygu, tutum, kaygı

Kaynakça

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki Tutumlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Alver, B., Bozgeyikli, H., & Işıklar, A. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 155-168.

Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10*(3) 175-186. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556.

Bülbin, S., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *A.Ü.Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 51-64.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(39), 128-138.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers'perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50–65.

Friend, M., & Bursuck, W.B. (2002). *Including Students With Special Needs: Aproctical guide for classroom teacher.* Allyn and Bacon, Boston.

Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *30*(40), 21-39.

Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2800-2806.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A.(2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda ilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 65-77.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 1-10.

Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 384-401.

Sipahi, B. Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

(25377) Science Teachers' Reflections With the Use of Critical Incidents

ELANUR YILMAZ
ODTÜ

HANİFE AKAR
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Reflection is commonly defined as a thinking process of self-examination and self-evaluation in order to develop professional practices (Zeichner, 1996). Within this process, teachers think carefully about what is happening in a given situation so that they can examine and view the options available. Mainly, the process of reflection focuses a teacher's conscious choices about how to act in the classroom (Loughran, 2002). Although reflection is a promising mean for teachers to change their teaching actions in a way that they can improve their professional lives, the way extract meaning from their experiences through reflection is too general, and this may not be effective for fostering positive change (Rogers, 2002). Consequently, this argumentation leads to the idea that reflection does not occur naturally but requires dialogue with the help of a particular method (Husu, Toom and Patrikainen, 2008). In this study, we wanted to reveal that reflection on critical incidents can be used as more than enabling teachers to recall past or current experiences utilizing critical incidents.

Critical incidents are considered as turning points that individuals can use as indicators of effectiveness or success in their practices (Thuynsma, 2001). Reflecting on critical incidents can be helpful from multiple perspectives. First, when reflecting on critical incidents, it requires a reconstruction of the event, which is the central part of critical incident reflection (Tripp, 1993). And then, this process enables teachers to engage in the kind of thinking that reveals what they understand from teaching and learning (Korthagen, 2001). Second, reflections on critical incidents guides teachers to notice their current practices as questionable through discussing alternative actions for the future, which is an essential step to take action to improve the teaching practices of teachers as implied in the literature (Dewey, 1933; Schoïn, 1983; LaBoskey, 1994; Zeichner & Liston, 1996; Posner, 2000).

Our decision to use critical incidents as a focus of and a tool for reflection is based on the idea that it is neither reasonable nor even possible to reflect on everything that happens in the classroom, thus we have to select what to focus on. When a particular incident is chosen by the teacher that is meaningful to her or him, we assume that even this little incident includes the basic elements of a teacher's personal way of thinking and acting in a pedagogical context.

Araştırma Yöntemi

One purpose is to explore teachers' reflections of practical work in elementary science classrooms in Ankara. The methodology includes aspects of a case study in which participants reflect on their experiences with the use of critical incidents. The specific research question is as follows:

What are the reflections on the critical incidents related to teaching practices in elementary science classrooms?

Ten elementary science teachers working in public schools in Ankara participated in this study. To guide the teachers' reflections, they were asked to engage in an interview session where they were guided through the process of reflecting on their professional experiences throughout the 2018-2019 spring semester. Before the interview sessions, the first author as the researcher recorded the classes that participants choose. After each recording, participants were asked to identify critical incidents, while they recalled what happened in the classes. Then, the videos were analyzed to represent teaching footage of the critical incidents for each participant and created video clips for each incident. As a part of this process, participants were informed about Critical Incident Reflection (CIR) protocol based on a version of Griffin's (2003) steps for reflection on critical incidents in teaching. Using the CIR they reflected on these critical incidents by describing the incidents in detail, describing their emotions and feelings about the incident, explaining the incidents from the point of view of all participants, connecting the incidents to teaching standards and related teaching and learning theory. The teachers were directed to take a position on their beliefs about the incidents, and to discuss what might be done differently next time. All participants were experienced with this protocol. All participants selected and reflected on at least two critical incidents.

Reflection is commonly defined as a thinking process of self-examination and self-evaluation in order to develop professional practices (Zeichner, 1996). In this study, we wanted to reveal that reflection on critical incidents can be used as more than enabling teachers to recall past or current experiences utilizing critical incidents. Our decision to use critical incidents as a focus of and a tool for reflection is based on the idea that it is neither reasonable nor even possible to reflect on everything that happens in the classroom, thus we have to select what to focus on. When a particular incident is chosen by the teacher that is meaningful to her or him, we assume that even this little incident includes the basic elements of a teacher's personal way of thinking and acting in a pedagogical context. One purpose is to explore teachers' reflections of practical work in elementary science classrooms in Ankara.

To approach this purpose, this investigation adopted a qualitative approach where the participants were asked to reflect on their professional experiences with the use of critical incidents in elementary science classrooms. The study reported in this paper aimed to capture the reflections of science teachers' critical incidents in their professional experience. This investigation sought to explore and report on the surrounding conditions and emotional responses that accompanied their reflections regarding their teaching practices. The methodology includes aspects of a case study in which participants reflect on their experiences with the use of critical incidents. These reflections were collected and analyzed to determine similarities and key identifiable contributing factors that may help explain the nature and cause of the critical incidents experienced by the participants. Ten elementary science teachers working in public schools in Ankara participated in this study. To guide the teachers' reflections, they were asked to engage in an interview session where they were guided through the process of reflecting on their professional experiences throughout this spring term. As a part of this process, participants reflected on their critical incidents by describing the incidents in detail, describing their emotions and feelings about the incident, explaining the incidents from the point of view of all participants (i.e., teacher, student), connecting the incidents to teaching standards and related teaching and learning theory (i.e., content, teaching performance, cultural relevance, and impact on student learning). The teachers were directed to take a position on their beliefs about the incidents, and to discuss what might be done differently next time. All participants selected critical incidents from their videotaped lesson and reflected on at least two critical incidents. The curricular content of their lessons included simple machines, heat and temperature, light reflection and matter and its features. In general, participants utilized direct instruction through questioning mostly. This study is a part of a study funded by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK).

Based on the findings of the data analysis, it appears that, when teachers reflect on their lessons, the problems they encountered were typically connected to the emotions they experienced. They also identified causes and factors influencing these problems and, in some cases, ways in which they planned to modify their practice in the future as a result of engaging in reflection. We outline the themes that emerged from analysing the data as management issues, planning issues, communication issues and learning issues. Whereas most participants' reflections about their lesson experience began with an emotional response, four main themes also emerged as causal conditions that were identified as influencing their teaching experience, ordered from the most frequently discussed to the less frequently discussed: (1) Management issues; (2) Planning issues; (3) Communication issues; 4. Learning issues.

In addition to the causal conditions that teachers identified as the reasons behind their lesson experiences, intervening and contextual teaching conditions were also identified. The intervening teaching conditions included specific and situational factors that influenced the context of their lesson. Examples of these intervening teaching conditions included the school environment, family issues and administrative issues.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the findings of the data analysis, it appears that, when teachers reflect on their lessons, the problems they encountered were typically connected to the emotions they experienced. They also identified causes and factors influencing these problems and, in some cases, ways in which they planned to modify their practice in the future as a result of engaging in reflection. We outline the themes that emerged from analysing the data as management issues, planning issues, communication issues and learning issues. Whereas most participants' reflections about their lesson experience began with an emotional response, four main themes also emerged as causal conditions that were identified as influencing their teaching experience, ordered from the most frequently discussed to the themes found less frequently: management planning, communication, learning.

In addition to the causal conditions that teachers identified as the reasons behind their lesson experiences, intervening and contextual teaching conditions were also identified. The intervening teaching conditions included specific and situational factors that influenced the context of their lesson. Examples of these intervening teaching conditions included the school environment, family issues and administrative issues.

Anahtar Kelimeler : critical incident, reflection, science teachers

Kaynakça

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago, Ill: D.C. Heath.

Griffin, M.L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice, 4*(2), 207-220.

Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008) Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies, *Reflective Practice, 9*(1), 37-51.

Korthagen, Fred A. J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LaBoskey, V.K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers.* New York: Teachers College Press.

Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education 53*(1), 33–43.

Posner, G.J. (2000). *Field experience: A guide to reflective teaching* (5th ed.). New York: Longman.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842–866.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Thuynsma, B. (2001). Caring in teaching: Critical incidents in preservice teachers' field experiences that influence their career socialization. Unpublished dissertation, University at Albany, State University of New York, Albany.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement.* London: Routledge Falmer.

Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In. K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*(pp. 199–214). New York: Teachers College Press.

(25385) Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Etkinliği Tasarlama ve Uygulama Deneyimlerinin ve STEM Öğretimi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

ESRA SARAÇ
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA DOĞRU
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın küresel ekonomi yarışında yer alan Türkiye'de Bilim-Teknoloji alanında inovasyon gücünü sağlayabilecek nitelikli iş gücünün yetersiz kalmasıyla birlikte uluslararası sınavlarda hedeflenen performansın elde edilememesi üzerine STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) yaklaşımının benimsenmesi gerekli görülmüş ve çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. STEM fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini öğreten bütünleşmiş bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sanders (2009)'a göre STEM'in amacı akademik disiplinleri, gerçek hayattan konularla ilişki kurularak öğrencilerin Fen, Teknolojiyi, Mühendislik ve Matematik konularını okul, toplum, iş ve girişimlerinde kullanarak; küresel ekonomide iyi derecede rekabet edebilecek bilimsel yaratıcılığı yüksek, inovasyon yapabilecek bireyler yetiştirmektir.

2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında STEM ile ilgili içeriklere yer verilmiştir. Öğretim programında alana özgü becerilerden birisi Mühendislik ve Tasarım becerileridir. Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılabilecekleri konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte programda STEM içeriği Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında da karşımıza çıkmaktadır. Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında öncelikle öğrencilerden ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları beklenmektedir. Problemin günlük hayatta kullanılan veya karşılaşılan araç, nesne veya sistemleri geliştirmeye yönelik olması beklenir (MEB, 2018). Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları ilkokul 4.sınıf ve ortaokul programında uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden, yönergelere uygun olarak eğitim-öğretim dönemi içerisinde uygulamalar yapmaları ve dönem sonunda yıl boyunca yaptıkları ürünleri sunmaları beklenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016), STEM eğitim raporunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim kapsamında ve eğitim fakültelerinde alacakları bütünleşik öğretmenlik bilgilerini güçlendirici eğitimlerle STEM eğitimi becerileri artırmak için yapılan çalışmaların çok yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve etkinliklerini derslerinde kullanmaları sonucu kazanacakları bilgi, birikim, beceri, görüş ve STEM eğitimine karşı farkındalık ve öz yeterlik durumlarının araştırılması önemli bir adım olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı STEM etkinlikleri tasarlama-uygulama sürecinin, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına etkisini incelemek ve sürece yönelik deneyimlerini değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini tek bir çalışma içerisinde birleştirdiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, nicel ve nitel veriler ayrı toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen veriler sonuçta bir araya getirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısımda ise öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını kendi açıklamalarıyla değerlendirmek ve etkinlikleri tasarlama sürecine ilişkin deneyimlerini anlamak amacıyla olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 3. Sınıfta öğrenim gören, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersini alan 45 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üçer kişilik 15 grup oluşturularak uygulama bir ders dönemi boyunca sürmüştür. Her hafta 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Programında yer alan farklı bir konu ve kazanım ile ilgili STEM Eğitimi uygulaması mikro öğretim yolu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler, Ersoy (2018) tarafından uyarlanan STEM Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Görüşme formu hem öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını ve hem de STEM eğitimi tasarlama-uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Nicel veriler, grup içi öntest – sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlılığı incelemek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi analizi ile test edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

21. yüzyılın küresel ekonomi yarışında yer alan Türkiye'de Bilim-Teknoloji alanında inovasyon gücünü sağlayabilecek nitelikli iş gücünün yetersiz kalmasıyla birlikte uluslararası sınavlarda hedeflenen performansın elde edilememesi üzerine STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) yaklaşımının benimsenmesi gerekli görülmüş ve çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. STEM fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini öğreten bütünleşmiş bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sanders (2009)'a

göre STEM'in amacı akademik disiplinleri, gerçek hayattan konularla ilişki kurularak öğrencilerin Fen, Teknolojiyi, Mühendislik ve Matematik konularını okul, toplum, iş ve girişimlerinde kullanarak; küresel ekonomide iyi derecede rekabet edebilecek bilimsel yaratıcılığı yüksek, inovasyon yapabilecek bireyler yetiştirmektir.

2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında STEM ile ilgili içeriklere yer verilmiştir. Öğretim programında alana özgü becerilerden birisi Mühendislik ve Tasarım becerileridir. Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılabilecekleri konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte programda STEM içeriği Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında da karşımıza çıkmaktadır. Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında öncelikle öğrencilerden ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları beklenmektedir. Problemin günlük hayatta kullanılan veya karşılaşılan araç, nesne veya sistemleri geliştirmeye yönelik olması beklenir (MEB, 2018). Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları ilkokul 4.sınıf ve ortaokul programında uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden, yönergelere uygun olarak eğitim-öğretim dönemi içerisinde uygulamalar yapmaları ve dönem sonunda yıl boyunca yaptıkları ürünleri sunmaları beklenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016), STEM eğitim raporunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim kapsamında ve eğitim fakültelerinde alacakları bütünleşik öğretmenlik bilgilerini güçlendirici eğitimlerle STEM eğitimi becerileri artırmak için yapılan çalışmaların çok yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve etkinliklerini derslerinde kullanmaları sonucu kazanacakları bilgi, birikim, beceri, görüş ve STEM eğitimine karşı farkındalık ve öz yeterlik durumlarının araştırılması önemli bir adım olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı STEM etkinlikleri tasarlama-uygulama sürecinin, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına etkisini incelemek ve sürece yönelik deneyimlerini değerlendirmektir.

Bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini tek bir çalışma içerisinde birleştirdiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, nicel ve nitel veriler ayrı toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen veriler sonuçta bir araya getirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısımda ise öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını kendi açıklamalarıyla değerlendirmek ve etkinlikleri tasarlama sürecine ilişkin deneyimlerini anlamak amacıyla olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 3. Sınıfta öğrenim gören, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersini alan 45 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üçer kişilik 15 grup oluşturularak uygulama bir ders dönemi boyunca sürmüştür. Her hafta 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Programında yer alan farklı bir konu ve kazanım ile ilgili STEM Eğitimi uygulaması mikro öğretim yolu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler, Ersoy (2018) tarafından uyarlanan STEM Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Görüşme formu hem öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını ve hem de STEM eğitimi tasarlama-uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Nicel veriler, grup içi öntest – sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlılığı incelemek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi analizi ile test edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının uygulamaların başlangıcına göre arttığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının STEM etkinliği tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adayları süreçte STEM etkinliğine uygun problem durumu oluşturma, çözüm sunma ve prototip geliştirmede bazı malzemeleri temin etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında STEM'i oluşturan disiplinler arasında ilişki kurmada da başlangıçta zorlandıklarını, ilerleyen haftalarda farklı konu örneklerini gördükçe bunu daha iyi kavradıklarını vurgulamışlardır. Bir ürün ortaya çıkmış olmasını olumlu bir etki olarak nitelendirmişleridir. Genel olarak; öğretmen adaylarının STEM etkinliği tasarlama ve uygulama sürecinden, STEM öğretimine yönelik inançlarının olumlu etkilendiği ancak süreçte bazı zorluklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının uygulamaların başlangıcına göre arttığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının STEM etkinliği tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adayları süreçte STEM etkinliğine uygun problem durumu oluşturma, çözüm sunma ve prototip geliştirmede bazı malzemeleri temin etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında STEM'i oluşturan disiplinler arasında ilişki kurmada da başlangıçta zorlandıklarını, ilerleyen haftalarda farklı konu örneklerini gördükçe bunu daha iyi kavradıklarını vurgulamışlardır. Bir ürün ortaya çıkmış olmasını olumlu bir etki olarak nitelendirmişleridir. Genel olarak; öğretmen adaylarının STEM etkinliği tasarlama ve uygulama sürecinden, STEM öğretimine yönelik inançlarının olumlu etkilendiği ancak süreçte bazı zorluklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : STEM, Özyeterlik, Sınıf Öğretmeni Adayları

Kaynakça

Sanders, M. (2009) Integrative STEM Education: Primer. *The Technology Teacher*, *68*(4), 20-26.

MEB. (2018). Fen Bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB

MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sanders, M. (2009) Integrative STEM Education: Primer. *The Technology Teacher*, *68*(4), 20-26.

MEB. (2018). Fen Bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB

MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

(25386) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kimlikleri ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri: Eylem Araştırması

ESRA SARAÇ
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

RABİA SARIKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevresel sorunları geçmişten bugüne her zaman olmasına rağmen modern çağda çevresel yıkım artmış ve çevre problemlerinin ciddi boyutlara ulaşmıştır. Dünya üzerindeki insan nüfusunun artması, hızlı ve yıkıcı bir şekilde gelişen sanayi ve teknoloji çevre tahribatını çok daha hızlı bir biçimde artırmıştır. Başka bir ifadeyle, insanlık, çevresiyle ilişkisinde kritik bir eşiğe ulaşmıştır. Gezegenin yıkımı, insani amaçlar için kullanılamaz hale getirilme anlamında geri dönülmez bir noktaya ulaşmıştır. Gezegeni yıkan insan, şimdi hem doğanın büyük kısmının hem de toplumun geleceğini ve gelişimini tehdit etmektedir (Foster, 2013). Görüldüğü gibi küresel çevrenin kurtarılmasında en büyük önemi taşıyan faktör insandır. Gore'a (2008) göre olumlu değişiklikleri getirecek pozitif bir geri iletim döngüsünün ivedi gereksinimi söz konusudur. Bu döngü ancak yeni bir küresel bakış açısı benimseyip, önümüzde duran sorunla yüzleşmenin sorumluluğunu üstlendiğimizde ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda toplumdaki bireylere çevreci bir bakış açısının kazandırılmasının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Littledyke (2008), fen ve çevre eğitimi sürecinde bilişsel ve duyuşsal alanların entegrasyonunu vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin olumlu çevresel tutumlar geliştirmeleri ve gerçek yaşamlarında çevre ile ilgili kritik kararlar vermelerinde geliştirdikleri duyuşsal tepkilerin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda hem günlük hayatta karşılaşılan sosyal ya da çevresel sorunları çözmek hem de doğası gereği bilişsel ve duyuşsal özellikleri bütünleştirebilme noktasında ahlaki muhakeme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki muhakeme, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Buradan hareketle çevresel ahlaki muhakeme, bir fikrin ya da eylemin çevreyi iyileştirme ve koruma açısından doğru ya da yanlış olup olmadığını belirlemeye yarayan düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Tuncay, 2010).

Karşımızda duran çevre sorunlarının iki yönü vardır. Birincisi, dünyaya zarar verme gücümüzün küresel, hatta kalıcı etkileri olabileceğinin fark edilmesi; ikincisi ise, kendimizi bu karmaşık sistemin bir parçası olarak görmemiz olduğunun kavranmasıdır. Başka bir ifadeyle sorun, çevre üzerindeki etkimiz olmaktan çok, çevreyle olan ilişkimizdir. Bu nedenle, bu ilişkinin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir (Gore, 2008). Çevre kimliği kavramı tam da bu noktada, çevre ile olan ilişkilerimizin tanımıdır. Çevre kimliklerinin yanında, kimilerine göre ise küresel çevre krizi, temelde değerler krizidir. Bu bağlamda sorunun nedeni, bizlerin çevreyle ilişkilerimizi belirleyen kararları ahlaka aykırı temellere dayanarak almamızdır (Gore, 2008). Çevre ile değerler tartışmasında materyalist değerler, çevreye yönelik davranışlarımızın altında yatan en önemli faktörlerden birisidir. Materyalist yasam biçimlerinin küresel bir olgu haline gelmesiyle sosyal ve felsefi bir kavram olan materyalizm, giderek çevresel konuların içerisinde de yer almaya başlamıştır (Kilbourne & Pickett, 2008). Materyalist değerler genellikle ekolojiye zarar veren tutumlarla ilişkilidir. Materyalist insanlar diğer canlılara çok fazla önem vermezler. Çevresel koruma ile ilgilenmezler. Aç gözlülükle sınırlı kaynakları sürekli tüketmeye çalışırlar. Çünkü materyalist eğilimler mevcut kapitalist ekonomik yapının devamı için gereklidir. Günümüz toplumlarında materyalizmi destekleyen pek çok süreç vardır (Crompton & Kasser, 2009). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı, ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasına etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Eylem araştırması deseninde yürütülen bu araştırmada ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi kapsamında eylem planı hazırlanmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının daha önce zorunlu ve seçmeli herhangi bir çevre dersini almamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Uygulamalarda sekiz hafta süresince çevre ve tüketim, hava kirliliği, su sorunu, toprak sorunu, nükleer enerji santralleri, küresel iklim değişikliği, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilir biyosfer olmak üzere sekiz çevre konusu ele alınmıştır. Bu çalışmada veriler toplanırken hem nitel hem de nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nitel veriler, açık uçlu anketler, etkinlik formları, yansıtıcı yazı formları, yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları) ile elde edilmiştir. Nicel veriler ise "Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği" ve "Çevre Kimliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeği bu çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve güvenirliği 0,94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği bu çalışma için 0,85 olarak hesaplanan Çevre kimliği ölçeği ise orijinali Clayton (2003) tarafından geliştirilmiş, Clayton ve Kılınç tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak çözümlenirken nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Çevresel sorunları geçmişten bugüne her zaman olmasına rağmen modern çağda çevresel yıkım artmış ve çevre problemlerinin ciddi boyutlara ulaşmıştır. Dünya üzerindeki insan nüfusunun artması, hızlı ve yıkıcı bir şekilde gelişen sanayi ve teknoloji çevre

tahribatını çok daha hızlı bir biçimde artırmıştır. Başka bir ifadeyle, insanlık, çevresiyle ilişkisinde kritik bir eşiğe ulaşmıştır. Gezegenin yıkımı, insani amaçlar için kullanılamaz hale getirilme anlamında geri dönülmez bir noktaya ulaşmıştır. Gezegeni yıkan insan, şimdi hem doğanın büyük kısmının hem de toplumun geleceğini ve gelişimini tehdit etmektedir (Foster, 2013). Görüldüğü gibi küresel çevrenin kurtarılmasında en büyük önemi taşıyan faktör insandır. Gore'a (2008) göre olumlu değişiklikleri getirecek pozitif bir geri iletim döngüsünün ivedi gereksinimi söz konusudur. Bu döngü ancak yeni bir küresel bakış açısı benimseyip, önümüzde duran sorunla yüzleşmenin sorumluluğunu üstlendiğimizde ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda toplumdaki bireylere çevreci bir bakış açısının kazandırılmasının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Littledyke (2008), fen ve çevre eğitimi sürecinde bilişsel ve duyuşsal alanların entegrasyonunu vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin olumlu çevresel tutumlar geliştirmeleri ve gerçek yaşamlarında çevre ile ilgili kritik kararlar vermelerinde geliştirdikleri duyuşsal tepkilerin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda hem günlük hayatta karşılaşılan sosyal ya da çevresel sorunları çözmek hem de doğası gereği bilişsel ve duyuşsal özellikleri bütünleştirebilme noktasında ahlaki muhakeme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki muhakeme, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Buradan hareketle çevresel ahlaki muhakeme, bir fikrin ya da eylemin çevreyi iyileştirme ve koruma açısından doğru ya da yanlış olup olmadığını belirlemeye yarayan düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Tuncay, 2010).

Karşımızda duran çevre sorunlarının iki yönü vardır. Birincisi, dünyaya zarar verme gücümüzün küresel, hatta kalıcı etkileri olabileceğinin fark edilmesi; ikincisi ise, kendimizi bu karmaşık sistemin bir parçası olarak görmemiz olduğunun kavranmasıdır. Başka bir ifadeyle sorun, çevre üzerindeki etkimiz olmaktan çok, çevreyle olan ilişkimizdir. Bu nedenle, bu ilişkinin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir (Gore, 2008). Çevre kimliği kavramı tam da bu noktada, çevre ile olan ilişkilerimizin tanımıdır. Çevre kimliklerinin yanında, kimilerine göre ise küresel çevre krizi, temelde değerler krizidir. Bu bağlamda sorunun nedeni, bizlerin çevreyle ilişkilerimizi belirleyen kararları ahlaka aykırı temellere dayanarak almamızdır (Gore, 2008). Çevre ile değerler tartışmasında materyalist değerler, çevreye yönelik davranışlarımızın altında yatan en önemli faktörlerden birisidir. Materyalist yasam biçimlerinin küresel bir olgu haline gelmesiyle sosyal ve felsefi bir kavram olan materyalizm, giderek çevresel konuların içerisinde de yer almaya başlamıştır (Kilbourne & Pickett, 2008). Materyalist değerler genellikle ekolojiye zarar veren tutumlarla ilişkilidir. Materyalist insanlar diğer canlılara çok fazla önem vermezler. Çevresel koruma ile ilgilenmezler. Aç gözlülükle sınırlı kaynakları sürekli tüketmeye çalışırlar. Çünkü materyalist eğilimler mevcut kapitalist ekonomik yapının devamı için gereklidir. Günümüz toplumlarında materyalizmi destekleyen pek çok süreç vardır (Crompton & Kasser, 2009). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı, ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasına etkisinin incelenmesidir.

Eylem araştırması deseninde yürütülen bu araştırmada ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi kapsamında eylem planı hazırlanmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının daha önce zorunlu ve seçmeli herhangi bir çevre dersini almamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Uygulamalarda sekiz hafta süresince çevre ve tüketim, hava kirliliği, su sorunu, toprak sorunu, nükleer enerji santralleri, küresel iklim değişikliği, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilir biyosfer olmak üzere sekiz çevre konusu ele alınmıştır. Bu çalışmada veriler toplanırken hem nitel hem de nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nitel veriler, açık uçlu anketler, etkinlik formları, yansıtıcı yazı formları, yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları) ile elde edilmiştir. Nicel veriler ise "Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği" ve "Çevre Kimliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeği bu çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve güvenirliği 0,94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği bu çalışma için 0,85 olarak hesaplanan Çevre kimliği ölçeği ise orijinali Clayton (2003) tarafından geliştirilmiş, Clayton ve Kılınç tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak çözümlenirken nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, uygulamalar sırasında her hafta farklı çevre konusu ile gerçekleştirilen etkinliğin başında (açık uçlu anketler) ve sonunda (yansıtıcı yazı formaları) elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda katılımcıların çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerine ilişkin ifadelerinde olumlu değişimler olduğu aynı zamanda bu süreçte ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarının arttığı görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın başında ve sonunda açık uçlu anketlerle elde edilen veriler incelendiğinde çalışma sonunda olumlu çevre kimliği ile ilgili cevap sayılarının arttığı (Uygulama öncesi: 36, Uygulama sonrası: 63) çevreye yönelik materyalist eğilimler içeren cevap sayılarının azaldığı (Uygulama öncesi: 150, Uygulama sonrası: 36) ortaya konmuştur. Nicel veriler analiz edildiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının "Çevre Kimliği Ölçeği"nden aldıkları öntest (

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, uygulamalar sırasında her hafta farklı çevre konusu ile gerçekleştirilen etkinliğin başında (açık uçlu anketler) ve sonunda (yansıtıcı yazı formaları) elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda katılımcıların çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerine ilişkin ifadelerinde olumlu değişimler olduğu aynı zamanda bu süreçte ekosentrik ahlaki muhakeme kalıplarının arttığı görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın başında ve sonunda açık uçlu anketlerle elde edilen veriler incelendiğinde çalışma sonunda olumlu çevre kimliği ile ilgili cevap sayılarının arttığı (Uygulama öncesi: 36, Uygulama sonrası: 63) çevreye yönelik materyalist eğilimler içeren cevap sayılarının azaldığı (Uygulama öncesi: 150, Uygulama sonrası: 36) ortaya konmuştur. Nicel veriler analiz edildiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının "Çevre Kimliği Ölçeği"nden aldıkları öntest (

Anahtar Kelimeler : Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler, Çevre Kimliği, Sınıf Öğretmeni Adayları

Kaynakça

Foster, J.B. (2013). *Savunmasız gezegen* (H. Ünder, Çev.). Epos

Gore, A. (2008). *Tükenen dünya* (N. Üstüntaş, Çev). Siren

Littledyke, M. (2008). Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research,14*(1)1-17.

Tuncay, B. (2010). *Moral reasoning of pre-service science teachers toward local and non-local environmental problems*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü, Ankara.

Kilbourne, W., & Pickett, G. (2008). How materialism affects environmental beliefs, concern, and environmentally responsible behavior. *Journal of Business Research*, *61*, 885–893.

Crompton, T., & Kasser, T. (2009). Meeting environmental challenges: The role of human identity.UK:WWF-UK. http://assets.wwf.org.uk/downloads/meeting_environmental_challenges___the_role_of_human_identity.pdf adresinden erişilmiştir.

Clayton, S., & Kılınç, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity, *Psyecology, 4*(3), 311-330.

(25405) 6. Sınıf Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinde Gerçekleştirilen Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencilerin Fene ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

DERYA KESKİN
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen teknoloji tıp, ekonomi, sanayi gibi birçok alanda insan yaşamını kolaylaştırmaktadır. Teknoloji pek çok uygulama alanının olmasıyla birlikte teknolojideki gelişmeler eğitimdeki gelişmeleri de aynı doğrultuda etkilemektedir. 19. yüzyıldaki gelişmelerin tamamı kendinden önceki 10 yüzyılın gelişmelerine eşit iken 20. yüzyılın ilk yirmi yılındaki gelişmeler 19. yüzyılın gelişmelerine eşittir. Bu veriler 21. Yüzyılda gelişmelerin giderek hızla artacağını göstermektedir (Robinson, 2007). 21. yy'ın soluk almayan bu gelişim hızına ayak uydurabilecek ve katkıda bulanabilecek yaratıcı, esnek ve yetenek alanlarına sahip insanlara ihtiyacı bulunmaktadır. Bulunduğumuz 21. yüzyılda eğitim-öğretim sürecinde bireylerin sadece teorik bilgi kazanmaları değil, sürekli öğrenen, eleştiren, sorgulayan, yenilik geliştiren ve yeniliklere ayak uydurabilen, işbirlikli çalışabilen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişmeleri beklenmektedir (Olkun ve Toluk, 2003). Ülkemizde 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında fen ve mühendislik uygulamalarına yer verilerek inovasyon ve tasarım becerileri ile yaşam becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Güncellenen öğretim programında da vurgulanan becerileri öğrencilere kazandırmak için fen eğitimde teknoloji entegrasyonu oldukça önemli bir role sahiptir. Teknolojik araçlar günümüzde artmakta, yeni iletişim ve gösterim biçimlerine imkân vermektedir. Bu teknolojik araçlardan web 2.0 araçları, animasyon, simülasyon, video ve multimedya gibi araçların fen eğitiminde kullanılması yüksek etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Fen eğitiminde simülasyon ve animasyon gibi teknolojik araçlar fen eğitimine özgü teknolojik araçlardır. Genel olarak simülasyon, bilgisayar aracılığıyla ile gerçek ve gerçek olmayan bir sistemin işleyişinin, davranışının ve farklı yönlerde ilerleyip sonlanmasının takip edilmesidir. Dünyamızda meydana gelen bu fiziksel süreçlerin simülasyon vasıtasıyla bilgisayar ortamında taklit edilmesi zaman tasarrufu ve malzemelerden kazancı sağlamaktadır. Animasyon ise İngilizcesi 'animation' aslında 'canlandırma' anlamı taşımasına rağmen teknolojinin hayatımızda daha çok yer kaplamasıyla beraber dilimizde animasyon olarak kullanılmaya başlamıştır. Yavaş geçişli animasyon ise elle hazırlanan materyallerin bilgisayar ekranında bir araya getirilmesi üzerine kurulmuş bir animasyon tekniğidir. Her fotoğraf karesi birbiri arkasına getirerek sanki fotoğraflar hareket ediyormuş izlenimini verilmektedir (Ekici ve Ekici, 2011; Hoban, 2005). Yavaş geçişli animasyon tekniği yaklaşık olarak on yıldır kullanılmakta olan bir öğretim yöntemidir. Tasarımcısı Avustralya Wollongong Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyesi Prof.Garry Hoban'dır (Ekici ve Ekici, 2011). Yavaş geçişli animasyon (slowmations) ise slow (yavaş) ve animation (animasyon) kavramlarından türemiş bir kavramdır (Hoban ve Nielsen, 2010). Yavaş geçişli animasyonu normal animasyon programlarından farkı, normal animasyon programlarında ekranda bir saniye 12 fotoğraf geçerken yavaş geçişli animasyonda iki fotoğraf geçmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin hazırlaması açısından kolay bir yöntemdir. Konuyla ilişkili resimlerin arka arkaya getirilmesi öğrencide görsel devamlılığı sağlarken, müzik ve yazılarla zenginleştirilmiş ortamlar dersi daha ilgi çekici hala getirmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yavaş geçişli animasyonlar öğrencilerde aktif öğrenme ortamları oluşturmakta, onları feni öğrenmeye teşvik etmekte, konu alan bilgilerini artırarak sınıf yönetiminin düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Ekici ve Ekici, 2011). Bu araştırmanın temel amacı ise 6. Sınıf öğrencilerinin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinde gerçekleştirdikleri yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin öğrencilerin teknolojiye ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Tek gruplu ön test-son test deneysel desen modelinin kullanıldığı bu araştırma Tekirdağ'ın Kapaklı ilçesinde bulunan sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenim gördüğü bir devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören 40 kız öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi belirlenirken örnekleme belirleme yöntemlerinden kolay ulaşabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yavaş geçişli animasyon etkinlikleri her hafta dört ders saati olmak üzere üç hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Asıl uygulama süreci öncesinde öğrencilere yavaş geçişli animasyon tasarlama ve oluşturma konusunda eğitim verilerek, "ışık ve ses" ünitesinde pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yavaş geçişli animasyon etkinliklerinde "planlama, hikayeleştirme, oluşturma ve yeniden oluşturma" aşamalarını takip edilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamaları ise "Kurbağanın, kelebeğin ve çiçekli bir bitkinin yaşam döngüsü" konuları kapsamında yapılmıştır. Araştırma da Fene Yönelik Tutum Ölçeği (Nuhoğlu, 2008) ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği-ÖTYT-TR (Aşkar ve Yurdagül, 2008) ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla günlüklerden yararlanılmıştır. Araştırmada deneysel olarak elde edilen nicel veriler SPSS (The Statistical Packetforthe Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen teknolojiye ve fene yönelik tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks normallik testiyle incelenmiştir.

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle öğrencilerin teknolojiye ve fene yönelik tutum ölçeği puanları t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasındaki teknolojiye yönelik tutum puanları

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Üreme, Büyüme ve Gelişme , Yavaş Geçişli Animasyon Etkinlikleri,

Kaynakça

Hoban, G. (2005). From claymation to slowmation: A teaching procedure to develop students' science understandings' teaching science. *Australian Science Teachers Journal, 51*(2), 26-30.

Hoban, G. ve Nielsen, W. (2010). The 5 Rs: A new teaching approach to encourage slowmations (student generated animations) of science concepts. *Teaching Science, 56*(3), 33-38.

Ekici, E. ve Ekici, F. (2011). Fen eğitiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmanın yeni ve etkili bir yolu: "yavaş geçişli animasyonlar". *İlköğretim Online, 10*(2), 1-9.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Robinson, L. K. (2007). *Diffusion of educational technology and education reform: Examining perceptual barriers to technology integration*. Ed. L. Tomei, in Integrating Information and Communications Technologies into the Classroom. Hershey PA: Information Science Publishing.

(25413) Kimya Konularının Öğretiminde Kullanılan Deneyler Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

BÜŞRA KILIÇ TÜRKMEN
MELİKGAZİ BELEDİYESİ HALK EĞİTİM KURSU

OKTAY BEKTAŞ
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

MURAT SARAÇOĞLU
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri; akıl yoluyla mantıksal düşünmeyi, eleştirmeyi, gözlemlemeyi, deney yapmayı, keşfemeyi, araştırmayı ve sürekli sorgulamayı temel alan bir bilim dalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). Fen bilimleri dersini diğer bilimlerden ayıran temel özellik, öğrencilerin deney, gözlem, keşif ve mantıksal düşünmesine imkan sunarak; öğrencinin soru sorma, araştırma, hipotez kurabilme, sonuçları değerlendirebilme becerilerini geliştirmesidir (Kaptan ve Korkmaz, 1999; Köseoğlu ve Kavak, 2001). Fen eğitimi, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini, problemi sorgulayıp çözüm üretme becerilerini geliştirerek, çevreleri ile etkileşim halinde olup daha iyi iletişim kurmalarını sağlar. Yani fen eğitiminin amacı bir bütün olarak ele alındığında, bireylere ''öğrenmeyi öğrenme'' becerisi kazandırmaktır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Yani fen, öğrencilerin bilimsel metotları kullanarak bilgiye ulaşabilme ve üretebilme ile bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir. Bilimsel süreç becerilerine sahip olan bireyler değişkenleri belirler, değiştirir, gözlem yapar, hipotez kurar, deney yapar, sınıflar, ölçer, verileri kaydedebilir, verileri kullanır ve yorumlar (Temiz, 2003).

Fen Bilimleri dersinde deney ve gözlem yapılması öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlar ve bu becerilerin gelişmesi ile deneyler konuyla ilişkilendirilebilir (Aktamış ve Ergin, 2007; Aktamış ve Şahin Pekmez, 2011; Tan ve Temiz, 2003). Deneylerle öğrenilen fen dersleri, öğrencileri öğrenmeye güdüler ve onların fen öğreniminde istekli olmalarını sağlayarak öğrencilerin soru sormalarını ve araştırarak anlamlı öğrenmelerini artırır (Ulukök, Çelik ve Sarı, 2013). Deney, belli bir doğa olayını, etmenleri denetim altında tutarak sınıf veya laboratuvarlarda öğrencilerin yaparak yaşayarak etkili öğrenmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini sağlayarak plânlı bir deneme veya sınama işidir (Büyükkaragöz ve Çivi,1999).

Öğrencilerin fen dersinde başarısız olmasının sebebi; öğretmenlerin öğrencilere günlük hayatla ilişkilendirmeden, öğrencilerle konu hakkında yeterince deney yapmadan, öğretmenlerin sunuş yoluyla hazır bilgi halinde sunulmasından kaynaklanmaktadır (Ergin ve Ünal, 2006). Bu yüzden Fen Bilimleri dersi en çok zorlanılan derslerin başındadır ve bu zorluğu aşarak Fen derslerinde anlamlı öğrenmeyi sağlamak için yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilen nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Buluş Kırıkkaya, 2009; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Fen Bilimleri eğitiminde öğrencilerin ulaşabileceği başarının deneylerle somutlaştırılarak öğrenme olduğunu ancak bunun da bu konuda iyi yetişmiş çağdaş öğretmenlerle mümkün olacağı vurgulanmaktadır (Demirci, 1993). Bu nedenle, Fen Eğitimi programlarının öğrencilere öğretilmesi amacıyla, öğretmenlerin yapılandırmacı, çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmesi gerekir (Özmen, 2004). Laboratuvarda deneylerle fen öğretiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Fakat deneylerin uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu, öğretmenler açısından deney tasarımının ne derecede anlaşılır olduğu ve ders kitabında yer alan deneylerin dersin kazanımlarına uygun olup olmadığının da bilinmesi gerekmektedir (Geçer ve Özel, 2012; Gömleksiz ve Bulut, 2007).

Alan yazın taraması yapıldığında, deneylerle yapılan çalışmalar, kimya ile ilgili laboratuvar kullanımının önemi ve gerekliliği üzerinde oldukça fazla çalışma vardır (Buluş Kırıkkaya, 2009; Demirci, 1993; Erten, 1993; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Özmen, 2004). Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının deneyleri tasarlayabilmek için sahip olmaları gereken Fen Bilimleri alan bilgileri ve pedagojik bilgileri, bu deneylerin uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve buna dair öğretmen adaylarının görüşleriyle ilgili çalışmalara çok rastlanılmamıştır (Aydoğdu ve Ergin 2009; Güven ve Gürdal, 2002; Kılıç, 2003; Kocakülah ve Savaş, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersinde Kimya laboratuvarında deneylerin öğretilmesi ve uygulanması sırasında yaşanan problemleri ve öğrencilerin bu deneylere karşı görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda, Kimya laboratuvarında yapılan deneylerin gerekliliği ve öneminin belirlenip, bu deneylerin uygulama sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri ve yapılan deneylerin öğretmen adaylarına katkı sağlayıp sağlamadığı, alan bilgisini geliştirip geliştirmediği, mesleki hayatına katkı sağlayıp sağlamayacağı ile ilgili konularda bir görüşme formu hazırlanarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada bu amaç çerçevesinde araştırma problemi ''Fen Bilimleri Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersinde Kimya Laboratuvarı'nda deneylerin öğretilmesi ve uygulanması sırasında yaşanan problemleri ve öğretmen adaylarının bu deneylere karşı görüşleri nelerdir?'' olarak belirlenmiş ve bu belirlenen probleme karşın çözüm yolları aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yönteminin deseni olan olgu bilim (fenomonolojik) deseni kullanılmıştır. Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme ile seçilmişlerdir. Amaçlı örneklemin bir türü olan kolay ulaşılabilir

örneklem türü kullanılmıştır. Bu dersi alan öğrenciler arasından, vakti birinci araştırmacının vaktine uygun olan, altı öğretmen adayı çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu çalışma altı öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Yaşları 20-23 aralığında olan katılımcılardan dördü bayan, ikisi erkektir. Araştırmada yer alan katılımcıların etik kurallar çerçevesinde gerçek kimlik bilgileri gizli tutulup, katılımcılara takma adlar verilmiştir. Katılımcılar için Beyza, Çağla, Gözde, Sibel, Doğukan ve Ozan takma adları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanmıştır. Altı öğretmen adayıyla görüşülmüştür ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği ve rahat ifade edebileceği, sessiz bir ortamda ve kendilerinin randevu verdikleri zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile birlikte, not alma tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara uygulanan görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümü öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yönelik üç adet açık uçlu sorulardan oluşmuştur. İkinci bölümü ise Kimya Laboratuvarı'nda deneylerin öğretilmesi ve uygulanması sırasında yaşanan problemleri ve öğretmen adaylarının bu deneylere karşı görüşlerini belirlemek üzere, sonda sorularla birlikte 20 adet açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Araştırmacı görüşme formunda yer alan soruları hazırlarken, alanında uzman bir fen eğitimcisinin görüşlerine başvurarak düzenlemiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, birinci araştırmacı tarafından yazıya döküldükten sonra elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada kimya laboratuvarı teması altında 11 adet kategori (deneyim, ön hazırlık, kısa sınav, malzemeleri tanıma, malzemeleri temin etme, işbirliği, deneyleri kıyaslama, süre, uygulama süreci, fen öğrenimi ve öneri) oluşturulmuş ve bulgular bu kategori başlıklarına göre sunulmuştur. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları dört başlık altında yapılmıştır.

Fen eğitimi araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu hedeflere ulaşabilmek için fen eğitiminde deneylerin büyük bir yeri vardır. Bu araştırma "Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları" dersinde kimya konularının öğretilmesi ve uygulanması için kullanılan deneylere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu görüşler yoluyla, öğretmen adaylarının yukarıda belirtilen özelliklere sahip öğrencileri yetiştirip yetiştiremeyeceği üzerinde fikir yürütülebilecektir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının deneyleri kendi öğretmenlik yaşantılarında ne derecede uygulayabilecekleri belirlenerek öğretmen yetiştiricilerine de bir ışık tutulmuş olunacaktır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin bir deseni olan fenomenoloji desen ile öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu desenin kullanılmasının sebebi ise, öğretmen adaylarının deneyler hakkında bir tecrübeye sahip olmaları ve deneylerin fen eğitiminde kullanılabileceğine ilişkin eğitim fakültelerinde kazanmış oldukları bir deneyime sahip olmalarıdır. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının deneylerle ilgili geçmiş yaşantılarında sahip oldukları birikimlerin ne derecede farkında oldukları araştırılmak istendiğinden bu desen tercih edilmiştir. Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme ile seçilmişlerdir. Katılımcıların belirlenmesinde bu örneklemin bir türü olan kolay ulaşılabilir örneklem türü kullanılmıştır. Bu dersi alan öğrenciler arasından, vakti birinci araştırmacının vaktine uygun olan, altı öğretmen adayı çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Dolayısıyla, araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri'deki bir üniversitenin eğitim fakültesi, fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören altı öğretmen adayından toplanmıştır. Katılımcıların dört tanesi bayan, iki tanesi ise erkektir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Katılımcılarla görüşme sırasında görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar görüşme formu sorularını belirlerken araştırmanın konusu ile ilgili alan yazın taraması yapmışlardır. Görüşme formunun ilk bölümü öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yönelik üç (3) adet açık uçlu sorulardan oluşmuştur. İkinci bölümü ise kimya laboratuvarında deneylerin öğretilmesi ve uygulanması sırasında yaşanan problemleri ve öğretmen adaylarının bu deneylere karşı görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan 14 adet açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Araştırmacılar görüşme formunda yer alan soruları hazırlarken, alanında uzman iki fen eğitimcisinin görüşlerine başvurarak düzenlemeler yapmışlardır. Böylece çalışmanın iç geçerliği artırılmak hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmacı katılımcıların görüşlerini doğrudan alıntılarla sunarak da iç geçerliği artırmıştır. Görüşmeleri birinci araştırmacı gerçekleştirmiş ve her bir görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. İç ve dış geçerliği artırmak amacıyla ise katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, birinci araştırmacı tarafından yazıya döküldükten sonra elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. İç güvenirliği artırmak amacıyla, analizlere ilişkin her üç araştırmacı arasında fikir birliği sağlanmıştır. Dış güvenirliği sağlamak amacıyla alanında uzman bir fen eğitimcisine çalışmanın analizleri, bulguları ve sonuçları gösterilmiş ve onay alınmıştır. Araştırmada kimya laboratuvarı teması altında 11 adet kategori (deneyim, ön hazırlık, kısa sınav, malzemeleri tanıma, malzemeleri temin etme, işbirliği, deneyleri kıyaslama, ders süresi, uygulama süreci, fen öğrenimi ve öneri) oluşturulmuş ve bulgular bu kategori başlıklarına göre sunulmuştur.

Deneyim kategorisi altında katılımcılardan dördü laboratuvarla ilgili deneyimlerinin ortaokul ve lisede olmadığını, ilk olarak üniversitede olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri ise laboratuvarla ilgili ilk deneyiminin ortaokulda olduğunu ancak deneyleri kendilerinin yapmayıp öğretmenlerinin yaptığını ifade edip bir diğeri ise laboratuvarla ilgili ilk deneyiminin lisede olduğunu açıklamıştır. Ön hazırlık kategorisi altında katılımcılardan üçü laboratuvara gelmeden önce yapılacak deney hakkındaki konulara, quizlere ve deneylere karşı ön hazırlığının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi laboratuvara gelmeden önce yapılacak deney hakkındaki konulara ve quizlere hazırlıklı geldiğini ancak yapılacak deney ile ilgili ön hazırlıklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri ise laboratuvara gelmeden önce yapılacak deney hakkındaki konulara, quizlere ve deneylere karşı ön hazırlığının olmadığını belirtmiştir. Kısa sınav kategorisi altında katılımcıların ifadelerine bakıldığında katılımcılardan beşi ders öncesinde kısa sınavların yapılmasının yararlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan biri ise ders sonunda yapılmasının daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Malzemeleri tanıma kategorisi altında katılımcıların hepsi, deneyde kullanılacak malzemelerin çoğunu teorik olarak bildiklerini ancak daha önceden tanımadıklarını, ilk defa laboratuvarda karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Malzemeleri temin

etme kategorisi altında katılımcıların tamamı, deneyde lazım olabilecek malzemeleri daha önceden temin ettiklerini belirtmişlerdir. İşbirliği kategorisi altında katılımcılardan beşi deneylerin grupça yani işbirlikçi öğretim tekniğiyle yapılmasının yararlı olduğunu belirtirken katılımcılardan biri ise deneylerin bireysel yapıldığında daha yararlı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Deneyleri kıyaslama kategorisi altında katılımcılar Kimya laboratuvarında yapılan deneylerin fizik ve biyoloji laboratuvarında yapılan deneylere kıyasla daha zor, karmaşık, hassas ve bilimsel olduğunu ifade etmişlerdir. Ders süresi kategorisi altında katılımcıların tamamı kimya laboratuvarında yapılan deneylerin uzun sürdüğünü belirtmiştir. Uygulama süreci kategorisi altında katılımcıların hepsi kimya laboratuvarında yapılan deneylerin eğlenceli aynı zamanda zor yanlarının olduğunu belirtmişlerdir. Fen öğrenimi kategorisi altında katılımcılar kimya laboratuvarında yapılan deneylerin fen öğrenimi açısından yararlı olduğunu ve mesleki açıdan kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öneri kategorisi altında öğretmen adayları kimya ile ilgili katıldıkları deneyleri ilk olarak üniversite ortamında gördüklerinden dolayı yapılan deneylerin kavranabilmesi ve uygulanabilmesi açısından güçlük çektiklerini bundan dolayı da ders öncesinde yapılan quizlerde başarısız olduklarını, ders sonrasında yapılsa daha başarılı olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulgulardan yola çıkarak yapılan bu araştırmaya göre kimya laboratuvarında yapılan deneylerin, öğretmen adaylarına anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı ancak deneyleri uygulama aşamasında öğretmen adaylarının zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak kimya laboratuvarında yapılan deneyler, öğretmen adaylarının anlamlı öğrenmelerini artıracak şekilde tasarlanmalıdır ve deneylerde öğrencilerin güçlük çekmemesi için, öğrencilere ortaokuldan itibaren laboratuvar ortamları sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine (problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, yenilikçi olma, risk alma vs.) sahip öğretmen adayları olarak yetiştirilebilmeleri için bu çalışmada belirlenen sıkıntılara dikkat edilmeli ve bu sıkıntıların giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada “Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları” dersinde kimya konularının öğretilmesi ve uygulanması için kullanılan deneylere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Yapılan bu araştırmaya göre kimya laboratuvarında yapılan deneylerin, öğretmen adaylarına anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı ancak öğretmen adayları ders esnasında uygulanan bu deneyleri ilk olarak üniversite ortamında gördükleri için, deneyleri uygulama aşamasında güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında deneylerin iş birliği içinde yapılmasının uygun olup öğretmen adaylarını, fen öğrenimi açısından ve mesleki açıdan geliştirdiği kanısına varılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak kimya laboratuvarında yapılan deneyler, öğretmen adaylarının anlamlı öğrenmelerini artıracak şekilde tasarlanmalıdır ve deneylerde öğrencilerin güçlük çekmemesi için, öğrencilere ortaokuldan itibaren laboratuvar ortamları sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine (problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, yenilikçi olma, risk alma vs.) sahip öğretmen adayları olarak yetiştirilebilmeleri için bu çalışmada belirlenen sıkıntılara dikkat edilmeli ve bu sıkıntıların giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Fen eğitimi, deney, laboratuvar, nitel araştırma, fenomenoloji

Kaynakça

Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 77-83.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Sakarya Kitabevi, Adapazarı*.

Aydoğdu, B. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). Genel öğretim metotları (10. Baskı). *İstanbul: Beta Yayım Dağıtım*.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. *Trabzon: Celepler Publications*.

Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(9).

Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1-26.

Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 76-88.

Güven, İ., & Gürdal, A. (2002). Ortaöğretim fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara*, *116*.

Kaptan, F, Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (22), Retrieved from http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7814/102616

Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, *6*(1), 133–148.

Kocakülah, A., & Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 1-28.

Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 139-148.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 80-88.

MEB (2013). İlkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi öğretim programı.

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(1), 100-111.

Ulukök, Ş., Çelik, H., & Sarı, U. (2013). Basit elektrik devreleriyle ilgili bilgisayar destekli uygulamaların deneysel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *6*(1), 77-101.

Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 36-52.

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Sekizinci basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25431) TÜBİTAK 4004 "Ekosistemler Arası Bilime Yolculuk" Projesinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Ekosisteme İlişkin Temel Kavramları Üzerine Etkisi

SELÇUK ARIK	GÖKŞEN ÜÇÜNCÜ	AYÇİN ÜNAL	MEHRİ EROL
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİ.	MEB	MUĞLA BİLSEM	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve sanayinin hızlı artışı beraberinde çevre sorunlarının da hızla artmasına neden olmuştur. Çevre sorunlarının artışı beraberinde bu konuda endişenin artmasına neden olmuştur. Bu artış ise çeşitli bilim insanlarının bu konuda çalışmalar yapmasına, çeşitli kitapların yazılmasına ve kulüplerin kurulmasına neden olmuştur (Balkan Kıyıcı, 2009; Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2011). Son yıllarda çevre sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda ortaya atılan en önemli kavramlardan bir tanesi ise "sürdürülebilir kalkınma" kavramıdır. Sürdürülebilir kalkınma ve dolayısıyla sürdürülebilir yaşam için işlevsel ve kalıcı adımlar atılması gerekmektedir. Bu bağlamda en önemli adım ise çevreye yönelik değerlere sahip çıkacak duyarlı bireyler yetiştirilmesidir (United Nations [UN], 1987). Bireylerin çevre duyarlı hale gelebilmesi, çevreyi barındırdığı canlı ve cansız öğelerle tanıması ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasına bağlıdır. Bu durum teorik olarak öğretim programlarında yer alan derslerde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak öğrenciler bu ilişkiselliğe duyarlı davranışlar sergileyememektedir. Delay (2001) çalışmasında, çevreye yönelik bilgilerini okullardaki teorik bilgilerle kazanmış şehir yaşantısı içerisindeki bireylerin, doğa terimini yaban hayatı ile ifade ettiklerini ve insanın içinde olmadığı ayrık bir yer olarak tanımladıkları ortaya koymuştur. Bu durum bireylerde çevre sorunlarına yönelik endişelenme duygusunun gelişimini engelleyebilir ve doğaya duyarlı davranışların sergilenmesine olumsuz yönde etki edebilir. 2006 yılından bu yana Yale ve Columbia Üniversiteleri tarafından yayımlanan "Dünya Çevre Performansı İndeksi" sonuçlarına göre Türkiye 2006 yılında 49., 2008 yılında 72., 2010 yılında 77. ve 2012 yılında ise 109. sırada yer almıştır (Environmental Performance Index (EPI), 2014). Bu durum ülkemizde çevre bilincinin yeterince gelişmediğinin göstergesidir.

Bireyin sahip olduğu bilgiyi yaşamına uyarlayabilmesi öncelikle o bilginin işlevsel olarak farkına varması, daha sonra ise uygulamaya dönük çalışmalar ile deneyimlemesine bağlıdır. Aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları aracılığıyla, bireyler yeni edindikleri bilgiyi geçmiş bilgileri üzerine inşa edebilir ve öğrenme süreçlerindeki sorumluluğu ele alarak, bu sürece ilişkin kararlar verebilir ve uygulamaya dönük çalışmalarla elde ettikleri bilgiyi deneyimleyebilir (Kanlı, 2010; Özmen, 2004; Ün Açıkgöz, 2014). Bu doğrultuda Arık (2017) meta-analizi çalışmasında, aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının çevre eğitimi üzerine etkisinin geniş düzeyde olduğunu belirlemiştir. Arık (2017)'ın araştırması sonucunda, kullanılan aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken; en etkili öğrenme yöntemi olarak "derslik dışı öğrenme yöntemi" (Hedges' g=1,864) ve "probleme dayalı öğrenme yöntemi" (Hedges' g=1,085) olarak belirlenmiştir. Doğa deneyimine dayalı, derslik dışı veya okul bahçesinde uygulamaya dönük projeler bireylerin çevreye yönelik farkındalıklarını, öğrenmelerinin kalıcılığını ve elde ettikleri bilgilerin günlük yaşama uyarlanma becerilerini arttırıcı bir etkiye sahiptir (Avcı, Özenir, Kurt ve Atik, 2015; Akay, 2013; Özdemir, 2010; Arık, 2017). Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının aktif olduğu bu ortamlarda, öğrenciler ilk elden deneyimleri ile bilgiyi edinecek, öğrenmekten zevk alacak ve elde ettikleri bilgilerini ve gözlemlerini arkadaşları ve aileleri ile paylaşabilecektir (Atagün, Kobal Bekar, Karayel, Çelik Ertekin, Murat, Artık, 2016). Bu bağlamda, yeni nesli oluşturacak bireylerde çevresel farkındalığı arttırmak bakımından, derslik dışı öğrenme yöntemine dayalı doğa kampları düzenleyen proje çalışmalarının çok önemli olduğu ifade edilebilir. TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında desteklenen "Ekosistemler arası bilime yolculuk" isimli bu projenin amacı, 10-14 yaş aralığındaki özel yetenekli Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezi (BİLSEM) ortaokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarını aktif öğrenme ve derslik dışı öğrenme yöntemleri aracılığıyla ilk elden deneyimlerle geliştirmektir. Öğrenciler gözlemleri aracılığıyla ekosistemi oluşturan öğeleri ilişkisel bir bütünlük içerisinde ele alarak ekosistemlerin işleyişi hakkında bir farkındalık elde edecektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların, "ekosistem kavramını oluşturan temel birimleri ve kavramları tanır (tür-popülasyon-habitat-ekosistem)" kazanımını elde etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemi ise şu şekildedir;

TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında desteklenen "Ekosistemler arası bilime yolculuk" isimli projenin, 10-14 yaş aralığındaki özel yetenekli BİLSEM ortaokul öğrencilerinin ekosistemle ilgili temel kavramları üzerine etkisi nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması desenine göre tasarlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcıların kamp öncesinde ve sonrasında ekosistemle ilgili temel kavramları kelime ilişkilendirme testleri (KİT) aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen kavramlar kodlanmış ve ön-KİT son-KİT şeklinde karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir tanesi olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 10-14 yaş aralığında özel yetenekli BİLSEM ortaokullarına devam eden 25 öğrenci

oluşturmuştur. Katılımcıların 11'i kız, 14'ü erkek öğrencidir. Katılımcılar Türkiye'nin çeşitli illerinde yer alan BİLSEM okullarına devam etmektedir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla projeye başvuru yapan katılımcılardan farklı illerde öğrenim görenler seçilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda üç katılımcı Ankara, bir katılımcı Antalya, bir katılımcı Burdur, altı katılımcı İstanbul, dört katılımcı İzmir, bir katılımcı Manisa, yedi katılımcı Muğla, bir katılımcı Balıkesir ve bir katılımcı ise Kayseri'den seçilmiştir. Araştırmanın verileri, "ekosistem kavramını oluşturan temel birimleri ve kavramları tanır" kazanımına ilişkin oluşturulan KİT'lerdir. KİT'ler aracılığıyla katılımcıların tür, popülasyon, habitat ve ekosistem kavramlarına ilişkin tanımları kamp öncesinde ön-KİT ve kamp sonrasında son-KİT olarak elde edilmiştir. Bu KİT'ler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Her bir kelime için katılımcılara bir dakikalık süre verilmiş ve katılımcıların verilen kavramla ilgili olarak aklına gelenleri yazmaları istenmiştir. Bu şekilde, katılımcıların verilen kavramla ilgili olarak, zihinsel algısının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığına kanıt olarak uzman görüşlerinden yararlanılırken, aktarılabilirliğe yönelik olarak ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. KİT'lere katılımcıların verdikleri cevaplar iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış, ham kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Uyum yüzdesi olarak Miles ve Huberman'ın uzlaşma oranı formülü kullanılmıştır (Orwin & Vevea, 2009, s. 187). Kodlar arası uyum .72 bulunmuştur. Daha sonra bu kodlar ortak bir başlık altında toplanarak tablolaştırılmıştır. Araştırmaya ilişkin doğa kampı 2018 yılı yaz döneminde İstanbul'da yer alan Belgrad Ormanı, Atatürk Arboretumu, Emirgan Korusu ile Ihlamur Kasrı, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi ve Beylerbeyi Sarayı'nın bahçelerinde gerçekleştirilmiştir.

Bilim ve sanayinin hızlı artışı beraberinde çevre sorunlarının da hızla artmasına neden olmuştur. Çevre sorunlarının artışı beraberinde bu konuda endişenin artmasına neden olmuştur. Bu artış ise çeşitli bilim insanlarının bu konuda çalışmalar yapmasına, çeşitli kitapların yazılmasına ve kulüplerin kurulmasına neden olmuştur (Balkan Kıyıcı, 2009; Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2011). Son yıllarda çevre sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda ortaya atılan en önemli kavramlardan bir tanesi ise "sürdürülebilir kalkınma" kavramıdır. Sürdürülebilir kalkınma ve dolayısıyla sürdürülebilir yaşam için işlevsel ve kalıcı adımlar atılması gerekmektedir. Bu bağlamda en önemli adım ise çevreye yönelik değerlere sahip çıkacak duyarlı bireyler yetiştirilmesidir (United Nations [UN], 1987). Bireylerin çevre duyarlı hale gelebilmesi, çevreyi barındırdığı canlı ve cansız öğelerle tanıması ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasına bağlıdır. Bu durum teorik olarak öğretim programlarında yer alan derslerde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak öğrenciler bu ilişkiselliğe duyarlı davranışlar sergileyememektedir. Delay (2001) çalışmasında, çevreye yönelik bilgilerini okullardaki teorik bilgilerle kazanmış şehir yaşantısı içerisindeki bireylerin, doğa terimini yaban hayatı ile ifade ettiklerini ve insanın içinde olmadığı ayrık bir yer olarak tanımladıkları ortaya koymuştur. Bu durum bireylerde çevre sorunlarına yönelik endişelenme duygusunun gelişimini engelleyebilir ve doğaya duyarlı davranışların sergilenmesine olumsuz yönde etki edebilir. 2006 yılından bu yana Yale ve Columbia Üniversiteleri tarafından yayımlanan "Dünya Çevre Performansı İndeksi" sonuçlarına göre Türkiye 2006 yılında 49., 2008 yılında 72., 2010 yılında 77. ve 2012 yılında ise 109. sırada yer almıştır (Environmental Performance Index (EPI), 2014). Bu durum ülkemizde çevre bilincinin yeterince gelişmediğinin göstergesidir. Bireyin sahip olduğu bilgiyi yaşamına uyarlayabilmesi öncelikle o bilginin işlevsel olarak farkına varması, daha sonra ise uygulamaya dönük çalışmalar ile deneyimlemesine bağlıdır. Aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları aracılığıyla, bireyler yeni edindikleri bilgiyi geçmiş bilgileri üzerine inşa edebilir ve öğrenme süreçlerindeki sorumluluğu ele alarak, bu sürece ilişkin kararlar verebilir ve uygulamaya dönük çalışmalarla elde ettikleri bilgiyi deneyimleyebilir (Kanlı, 2010; Özmen, 2004; Ün Açıkgöz, 2014). Bu doğrultuda Arık (2017) meta-analizi çalışmasında, aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının çevre eğitimi üzerine etkisinin geniş düzeyde olduğunu belirlemiştir. Arık (2017)'ın araştırması sonucunda, kullanılan aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken; en etkili öğrenme yöntemi olarak "derslik dışı öğrenme yöntemi" (Hedges' g=1,864) ve "probleme dayalı öğrenme yöntemi" (Hedges' g=1,085) olarak belirlenmiştir. Doğa deneyimine dayalı, derslik dışı veya okul bahçesinde uygulamaya dönük projeler bireylerin çevreye yönelik farkındalıklarını, öğrenmelerinin kalıcılığını ve elde ettikleri bilgilerin günlük yaşama uyarlanma becerilerini arttırıcı bir etkiye sahiptir (Avcı, Özenir, Kurt ve Atik, 2015; Akay, 2013; Özdemir, 2010; Arık, 2017). Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının aktif olduğu bu ortamlarda, öğrenciler ilk elden deneyimleri ile bilgiyi edinecek, öğrenmekten zevk alacak ve elde ettikleri bilgilerini ve gözlemlerini arkadaşları ve aileleri ile paylaşabilecektir (Atagün, Kobal Bekar, Karayel, Çelik Ertekin, Murat, Artık, 2016). Bu bağlamda, yeni nesli oluşturacak bireylerde çevresel farkındalığı arttırmak bakımından, derslik dışı öğrenme yöntemine dayalı doğa kampları düzenleyen proje çalışmalarının çok önemli olduğu ifade edilebilir. TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında desteklenen "Ekosistemler arası bilime yolculuk" isimli bu projenin amacı, 10-14 yaş aralığındaki özel yetenekli Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezi (BİLSEM) ortaokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarını aktif öğrenme ve derslik dışı öğrenme yöntemleri aracılığıyla ilk elden deneyimlerle geliştirmektir. Öğrenciler gözlemleri aracılığıyla ekosistemi oluşturan öğeleri ilişkisel bir bütünlük içerisinde ele alarak ekosistemlerin işleyişi hakkında bir farkındalık elde edecektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların, "ekosistem kavramını oluşturan temel birimleri ve kavramları tanır (tür-popülasyon-habitat-ekosistem)" kazanımını elde etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemi ise şu şekildedir;

TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında desteklenen "Ekosistemler arası bilime yolculuk" isimli projenin, 10-14 yaş aralığındaki özel yetenekli BİLSEM ortaokul öğrencilerinin ekosistemle ilgili temel kavramları üzerine etkisi nedir?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması desenine göre tasarlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 277-278). Katılımcıların kamp öncesinde ve sonrasında ekosistemle ilgili temel kavramları kelime ilişkilendirme testleri (KİT) aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen kavramlar kodlanmış ve ön-KİT son-KİT şeklinde karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir tanesi olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 10-14 yaş aralığında özel yetenekli BİLSEM ortaokullarına

devam eden 25 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 11'i kız, 14'ü erkek öğrencidir. Yaş ortalamaları ise 11,92'dir. Katılımcılar Türkiye'nin çeşitli illerinde yer alan BİLSEM okullarına devam etmektedir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla projeye başvuru yapan katılımcılardan farklı illerde öğrenim görenler seçilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda üç katılımcı Ankara, bir katılımcı Antalya, bir katılımcı Burdur, altı katılımcı İstanbul, dört katılımcı İzmir, bir katılımcı Manisa, yedi katılımcı Muğla, bir katılımcı Balıkesir ve bir katılımcı ise Kayseri'den seçilmiştir. Araştırmanın verileri, "ekosistem kavramını oluşturan temel birimleri ve kavramları tanır" kazanımına ilişkin oluşturulan KİT'lerdir. KİT'ler aracılığıyla katılımcıların tür, popülasyon, habitat ve ekosistem kavramlarına ilişkin tanımları kamp öncesinde ön-KİT ve kamp sonrasında son-KİT olarak elde edilmiştir. Bu KİT'ler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Her bir kelime için katılımcılara bir dakikalık süre verilmiş ve katılımcıların verilen kavramla ilgili olarak aklına gelenleri yazmaları istenmiştir. Bu şekilde, katılımcıların verilen kavramla ilgili olarak, zihinsel algısının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığına kanıt olarak uzman görüşlerinden yararlanılırken, aktarılabilirliğe yönelik olarak ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş ve amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. KİT'lere katılımcıların verdikleri cevaplar iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış, ham kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Uyum yüzdesi olarak Miles ve Huberman'ın uzlaşma oranı formülü kullanılmıştır (Orwin & Vevea, 2009, s. 187). Kodlar arası uyum .72 (düşük değil mi?) bulunmuştur. Daha sonra bu kodlar ortak bir başlık altında toplanarak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü doğa kampı 2018 yılı yaz döneminde İstanbul ili Sarıyer ilçesinde yer alan Belgrad Ormanı, Atatürk Arboretumu, Emirgan Korusu, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi'nin sahası, Beşiktaş ilçesinde yer alan Ihlamur Kasrı, Üsküdar İlçesi'nde yer alan Beylerbeyi Sarayı Bahçesi içinde yapılan gözlemlere dayalı gerçekleştirilmiştir.

Kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla katılımcıların tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına ilişkin görüşleri oluşturulan kod ve kategoriler doğrultusunda proje öncesinde öntest ve proje sonrasında ise sontest olarak incelenmiştir. Katılımcıların tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde proje öncesinde öntestte katılımcıların bu kavramı doğru olarak tanımlayamadıkları ve örneklendiremedikleri belirlenmiştir. Örneğin; Ön-KİT'te tür kavramını "aslan, kartal, ..." gibi canlıları türleri olarak yanlış adlandıran katılımcılar bulunurken (*f*=8), son-KİT'te bu tür örneklendirmenin olmadığı bunun aksine "Anadolu meşesi" gibi çeşitli türleri örneklerinin verildiği gözlemlenmiştir. Habitat kavramına ilişkin ön-KİT'lerde katılımcıların bu kavramı "canlı ortam" şeklinde eksik bir şekilde tanımlandığı gözlemlenirken (*f*=37), son-KİT'lerde bu kavramın çoğunlukla "canlıların doğal yaşam alanı" olarak tanımlandığı gözlemlenmiştir (*f*=25). Ön-KİT'lerde genellikle "topluluk" (*f*=16) olarak eksik bir şekilde tanımlanan popülasyon kavramı da, son-KİT'te genellikle "aynı türe ait topluluk" (*f*=25) olarak doğru bir şekilde tanımlanmıştır. Ön-KİT'te genellikle "doğa/tabiat" olarak (*f*=23) eksik bir şekilde veya "bazı bitki ve hayvan türleri" olarak (*f*=19) yanlış tanımlanan ekosistem kavramı ise son-KİT'te genellikle "canlı ve cansız etkileşimi kendi kendine yeten sistem" olarak (*f*=25) doğru bir şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda bu projenin katılımcıların ekosistem ile ilgili kavram eksiklerini, kavram yanlışlarını ve kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, derslik dışı doğa kamplarının hem ekosisteme ilişkin temel kavramları oluşturmak hem de katılımcılara çevreye yönelik farkındalık sağlamak bakımından etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, teorik olarak öğretim programlarında yer alan çevre eğitiminin uygulamalı olarak okul bahçelerinde ve derslik dışı ortamlarda yapılması önerilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin ülkemizin geleceğini oluşturulduğu düşünüldüğünde çevre sorunlarına yönelik farkındalık sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan bu tür projelerin sayıca artması ve özel yetenekli öğrencilere bu tür projelerde ağırlık verilmesi önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla katılımcıların tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına ilişkin görüşleri oluşturulan kod ve kategoriler doğrultusunda proje öncesinde öntest ve proje sonrasında ise sontest olarak incelenmiştir. Katılımcıların tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde proje öncesinde öntestte katılımcıların bu kavramı doğru olarak tanımlayamadıkları ve örneklendiremedikleri belirlenmiştir. Örneğin; Ön-KİT'te tür kavramını "aslan, kartal, ..." gibi canlıları türleri olarak yanlış adlandıran katılımcılar bulunurken (*f*=8), son-KİT'te bu tür örneklendirmenin olmadığı bunun aksine "Anadolu meşesi" gibi çeşitli türleri örneklerinin verildiği gözlemlenmiştir. Habitat kavramına ilişkin ön-KİT'lerde katılımcıların bu kavramı "canlı ortam" şeklinde eksik bir şekilde tanımlandığı gözlemlenirken (*f*=37), son-KİT'lerde bu kavramın çoğunlukla "canlıların doğal yaşam alanı" olarak tanımlandığı gözlemlenmiştir (*f*=25). Ön-KİT'lerde genellikle "topluluk" (*f*=16) olarak eksik bir şekilde tanımlanan popülasyon kavramı da, son-KİT'te genellikle "aynı türe ait topluluk" (*f*=25) olarak doğru bir şekilde tanımlanmıştır. Ön-KİT'te genellikle "doğa/tabiat" olarak (*f*=23) eksik bir şekilde veya "bazı bitki ve hayvan türleri" olarak (*f*=19) yanlış tanımlanan ekosistem kavramı ise son-KİT'te genellikle "canlı ve cansız etkileşimi kendi kendine yeten sistem" olarak (*f*=25) doğru bir şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda bu projenin katılımcıların ekosistem ile ilgili kavram eksiklerini, kavram yanlışlarını ve kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ekosistem, Özel Yetenekli Öğrenciler, Çevresel Farkındalık, Bilimsel Süreç Becerileri

Kaynakça

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli tübitak 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2),* 326-338.

Arık, S. (2017). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin çevre eğitimi üzerine etkisinin sistematik incelenmesi ve meta-analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Atagün, G., Kobal Bekar, N., Karayel, R., Çelik Ertekin, D., Murat Doğru, Ş., Artık, C. (2016). Z kuşağı tarımla buluşuyor. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* ,5 (2), 19-25.

Avcı, E., Özenir, Ö.S., Kurt, M., Atik, S. (2015). Tübitak 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen "bizim deniz Akdeniz" projesinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(2)*, 312-333

Balkan Kıyıcı, F. (2009). Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi. V. Sevinç (Ed.) içinde, *Çevre eğitimi.* Ankara: Maya Akademi.

Environmental Performance Index (2014). http://www.ciesin.org/documents/2014_epi_report.pdf adresinden erişilmiştir.

Kanlı, U. (2010). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkası'nın kökleri ve evrimi: örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim (Education and Science) , 34* (151), 44-64.

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB).

Orwin, R., & Vevea, J. (2009). Evaluating coding decisions. H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis (Second edition)* içinde, (s. 177- 203). New York: Russell Sage.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 125-138.

United Nations (UN) (1987). *Report of the world Commission on environment and development: Our common future*. 15.04.2019 tarihinde https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un-_-milestones-in-sustainable-development/1987--brundtland-report.html adresinden erişilmiştir.

Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme.* İzmir: Biliş.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2011). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz.

(25443) İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çevre Konularında Yaratıcı Drama Temelli Öğretim Programı Geliştirilmesi

NİLGÜN BAKKALOĞLU
MEB

PINAR ÖZDEMİR ŞİMŞEK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar çevre eğitiminin uygulama alanında öncelikler arasında yer almadığını; eğitim programlarının çevre duyarlılığı ve çevre bilinci oluşturacak içerikte olmadığını ortaya koymakta ve öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilerinin, çevre konularına olan ilgi ve duyarlıklarının zayıf olduğunu göstermektedir (Erten, 2006). Alp ve diğ. (2006)'ne göre Türk öğretim programlarında çevre konularına diğer konulara nazaran fazla yer verilmediğini, verilen çevre eğitiminin de eylem odaklı olmadığını savunmuşlardır. Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan fen programında kazanımlar azaltılarak uygulamaya dönük özellikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı öğrencilerin sınav kaygısı gibi nedenlerle fen dersleri uygulamaya dönük yöntemlerle işlenmemektedir. Bu çalışmayla öğretmenlere özellikle son yıllarda önem kazanan çevre konularının yaratıcı drama gibi aktif, yaratıcı bir yöntyem ile işlenmesi amacıyla öğretim programı geliştirilmek istenmiştir. Çevre konularının öğretilmesiyle ilgili olarak somut uygulama ve etkinlik örnekleri sınırlıdır. Çevre; günümüz dünyası için olduğu kadar öğrenciler için de hem bugünü hem de gelecekteki yaşamlarını etkiliyor olmasından dolayı önemli bir konu alanıdır. Çevre eğitiminde bilgilerin aktarılması yoluyla değil, aktif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretim yapılmalıdır.

Çevreye ilişkin duyarlılığın geliştiği ilkokul döneminde (Kıyıcı, 2009) öğrencilerin çevre konularını yaparak ve yaşayarak aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak ve severek katılacakları öğrenme ortamları düzenlenmesi önemlidir. Öğrenciler çevre konularını yaratıcı drama yöntemiyle öğrendiklerinde konuların günlük yaşamla bağlantısını kurarak, kendi gözlem ve deneyimlerini işin içine katarak, oyunlar ve canlandırmalarla daha anlamlı ve kalıcı olarak öğreneceklerdir. Bu tür bir öğrenme onların başarılarını arttıracak (Forgasz, 2013); çevre konularını öğrenciye sevdirecek ve onun çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilecektir.

Yaratıcı drama yönteminin olumlu etkilerinin pek çok ders ve konuda araştırılarak ortaya konmuş olması farklı açılardan da incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri fen bilimleri dersiyle dolayısıyla dersin içeriğindeki pek çok konu ve kavramla yeni tanışmaktadır. Öğrenciler fen bilimleri dersini zor ve sıkıcı bir ders olarak görebilmekte ve öğrendikleri yeni konu ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmekte zorlanabilmektedirler. Somut işlem dönemindeki ve oyun çağındaki ilkokul öğrencilerine çevre konuları gibi çok yönlü ve önemli konular öğretilirken konular mümkün olduğunca somutlaştırılmalı ve oyunlaştırılmalıdır. Bu sebeplerle yaratıcı drama yönteminin ilkokul fen bilimleri dersi kapsamında yer alan çevre konularında uygulanmasıyla olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmayla fen programlarının yeni okutulmaya başlandığı 3. sınıflar da araştırmaya dahil edilerek çevre konularını eğlenceli hale getirecek yaratıcı drama temelli bir çevre öğretim modeli sunmak amaçlanmıştır. Böylece yaratıcı drama yönteminin uygulandığı ders planları hazırlanmış, yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasıyla ilgili işevuruk öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmacı tarafından çevre kazanımlarını yaratıcı drama yöntemiyle işlemek amacıyla kendi deneyimleri ve uzman görüşleri ışığında 14 adet ders planı hazırlanmıştır. Bu amaçla 2005 Fen ve Teknoloji Programı ile 2015 Fen Bilimleri Programları incelenmiş, ilkokul 3. ve 4. sınıf çevre kazanımları revize edilmiştir. Kazanım listesi bir fen bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Planlar, okuldaki 5 sınıf öğretmeni ve 3 yaratıcı drama öğretmeni tarafından incelenerek gerekli görüşler alındıktan sonra düzeltme çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yer almayan başka bir 4. sınıf üzerinde ön uygulama yapılarak planların işlerliği test edilmiştir. Öğrencilerin yöntemi tanımalarına yarayan 6'şar saatlik ön uygulamalar bütün deney gruplarına yapılmıştır. Ön uygulamalar planların dersin amacına uygunluğu ve sürenin yeterli olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olmuştur. Bu ön uygulama sayesinde planların uygulanmasında aksayan yönler tespit edilerek düzeltilme yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nicel aşaması gerçek deneysel modellerden olan "Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli" temel alınarak tasarlanmış; araştırma iki öntest-sontest kontrol grubunun bir arada kullanılmasından oluşmuştur. Araştırmada daha önce hiç yaratıcı drama dersi almamış 231 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; araştırmada dört tane 3. sınıf şubesi ve dört tane 4. sınıf şubesi olmak üzere toplam 8 sınıf ile çalışılmıştır. Deney gruplarına 144 ders saati ve 6 haftalık bir süreç içerisinde yaratıcı drama ders planları uygulanmış, kontrol gruplarına ise fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanan ders planları uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, 3. ve 4. sınıf Çevre Başarı Testleri, Çevre İlgi Ölçeği ve Fen Bilgisi Tutum Ölçeği Geban (1994) ile toplanmıştır. Uygulama sonrasında deney gruplarından seçilen 15 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulamalara yönelik görüşlerini almak, araştırma sonucunu yapılacak görüşme analizleriyle daha anlamlı hale getirmek ve açıklamak amacıyla deney grubu öğrencileriyle

yapılmıştır. Öğrencilerin ifadelerine içerik analizi yapılmıştır. Yapılan kodlama işleminin güvenirliğini artırmak için veriler başka bir araştırmacı tarafından da incelenerek kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur.

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar çevre eğitiminin uygulama alanında öncelikler arasında yer almadığını; eğitim programlarının çevre duyarlılığı ve çevre bilinci oluşturacak içerikte olmadığını ortaya koymakta ve öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilerinin, çevre konularına olan ilgi ve duyarlıklarının zayıf olduğunu göstermektedir (Erten, 2006). Alp ve diğ. (2006)'ne göre Türk öğretim programlarında çevre konularına diğer konulara nazaran fazla yer verilmediğini, verilen çevre eğitiminin de eylem odaklı olmadığını savunmuşlardır. Çevre; günümüz dünyası için olduğu kadar öğrenciler için de hem bugünü hem de gelecekteki yaşamlarını etkiliyor olmasından dolayı önemli bir konu alanıdır. Çevre eğitiminde bilgilerin aktarılması yoluyla değil, aktif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretim yapılmalıdır.

Çevreye ilişkin duyarlılığın geliştiği ilkokul döneminde (Kıyıcı, 2009) öğrencilerin çevre konularını yaparak ve yaşayarak aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak ve severek katılacakları öğrenme ortamları düzenlenmesi önemlidir. Öğrenciler çevre konularını yaratıcı drama yöntemiyle öğrendiklerinde konuların günlük yaşamla bağlantısını kurarak, kendi gözlem ve deneyimlerini işin içine katarak, oyunlar ve canlandırmalarla daha anlamlı ve kalıcı olarak öğreneceklerdir. Bu tür bir öğrenme onların başarılarını arttıracak (Forgasz, 2013); çevre konularını öğrenciye sevdirecek ve onun çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilecektir.

Yaratıcı drama yönteminin olumlu etkilerinin pek çok ders ve konuda araştırılarak ortaya konmuş olması farklı açılardan da incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri fen bilimleri dersiyle dolayısıyla dersin içeriğindeki pek çok konu ve kavramla yeni tanışmaktadır. Öğrenciler fen bilimleri dersini zor ve sıkıcı bir ders olarak görebilmekte ve öğrendikleri yeni konu ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmekte zorlanabilmektedirler. Somut işlem dönemindeki ve oyun çağındaki ilkokul öğrencilerine çevre konuları gibi çok yönlü ve önemli konular öğretilirken konular mümkün olduğunca somutlaştırılmalı ve oyunlaştırılmalıdır. Bu sebeplerle yaratıcı drama yönteminin ilkokul fen bilimleri dersi kapsamında yer alan çevre konularında uygulanmasıyla olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmayla fen programlarının yeni okutulmaya başlandığı 3. sınıflar da araştırmaya dahil edilerek çevre konularını eğlenceli hale getirecek yaratıcı drama temelli bir çevre öğretim modeli sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmacı tarafından çevre kazanımlarını yaratıcı drama yöntemiyle işlemek amacıyla kendi deneyimleri ve uzman görüşleri ışığında 14 adet ders planı hazırlanmıştır. Bu amaçla 2005 Fen ve Teknoloji Programı ile 2015 Fen Bilimleri Programları incelenmiş, ilkokul 3. sınıf "Canlılar Dünyasına Yolculuk" 4. sınıf "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz" ünitelerinde yer alan çevre kazanımları çıkarılmış, revize edilerek yeniden yazılmıştır. Kazanımlar yazılırken ifadelerin çok özel veya çok genel olmamasına çalışılmıştır. Kazanım listesi bir fen bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Yaratıcı drama ders planları; öğrencilerin ilgileri, gelişimsel özellikleri, yöntemin yapısı, öğretmen kılavuz kitapları, yıllık ders planları, çeşitli ders kitapları (Erdoğan, 2015; Gülay ve Önder, 2011; Önder ve Özkan, 2013; Öznacar, Güllaç ve Gülay 2010; Üstündağ, 2012) gibi çeşitli kaynaklardan da yararlanılarak hazırlanmıştır. Planlar, okuldaki 5 sınıf öğretmeni ve 3 yaratıcı drama öğretmeni tarafından incelenerek gerekli görüşler alındıktan sonra düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen her ders planı; hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur. Dersin hazırlık bölümünde; öğrenciler işlenecek olan derse hazırlanmış ve rahatlamışlardır. Canlandırma kısmında öğrencilere rolleri dağıtılmış, öğrenciler canlandıracakları rollere hazırlanmışlardır. Değerlendirme kısmında öğrenciler öğrendiklerini kendilerine özgü bir ifadeyle anlatma imkanı bulmuşlar ve akıllarında kalanları özetlemeye çalışmışlardır.

Araştırma kapsamında yer almayan başka bir 4. sınıf üzerinde ön uygulama yapılarak planların işlerliği test edilmiştir. Öğrencilerin yöntemi tanımalarına yarayan 6'şar saatlik ön uygulamalar dört deney grubuna da yapılmıştır. Ön uygulamalar planların dersin amacına uygunluğu ve sürenin yeterli olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olmuştur. Bu ön uygulama sayesinde planların uygulanmasında aksayan yönler tespit edilerek düzeltilme yoluna gidilmiştir. Planlarda süre yetmemesi gibi durumlarla karşılaşıldığında etkinliklerden bazıları çıkarılarak bu etkinliklere yedek etkinlik olarak planlarda yer verilmiştir. Uygulamadan önce; araştırmacı ve öğretmen tarafından, deney grubundaki öğrencilere, yaratıcı drama yöntemiyle ilgili bilgi verilmiş, uygulama sürecinde onlardan beklenenler ve uygulama sürecinde yapılacak olan çalışmalarla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Uygulamaya Ankara MEM ve valilikten izin alınarak, 2015–2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplarında aynı tarihte başlatılmış ancak deney gruplarında daha sonra bitirilmiştir. Her bir deney grubunun uygulaması 6 hafta boyunca, haftada 6 saat olarak toplamda 36 saat yürütülmüştür. Dört deney grubuna toplam 144 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama, kontrol gruplarında fen bilimleri programında, ünite ve ders saati için ayrılan süre olan 12 saat yani 4 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma alanı olarak daha çok okulun çok amaçlı salonu kullanılmış, çalışma ortamı yaratıcı dramayla çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmada kalabalık sınıflarda ve küçük alanlarda yaratıcı drama yöntemini uygulamak söz konusu olmuş, bu sebeple ilk iki oturumda öğrenci davranışlarını düzenleyecek sınıf kuralları belirlenmiş ve sınıfta görülebilecek bir yere ihtiyaç duyulduğunda bakıp hatırlanmak üzere asılmıştır. Bu şekilde tüm öğrencilerin sürece dahil olmaları, bu şekilde daha

işbirlikçi olmaları sağlanmıştır (Levey, 2005). Tüm aşamalarda özellikle de yaratıcı dramanın en önemli aşaması olan canlandırma aşamasında sınıftaki her öğrenciye rol verilmeye çalışılmış ve tüm yaratıcı drama etkinliklerine katılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamaya Ankara MEM ve valilikten izin alınarak, 2015–2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplarında aynı tarihte başlatılmış ancak deney gruplarında daha sonra bitirilmiştir. Her bir deney grubunun uygulaması 6 hafta boyunca, haftada 6 saat olarak toplamda 36 saat yürütülmüştür. Dört deney grubuna toplam 144 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama, kontrol gruplarında fen bilimleri programında, ünite ve ders saati için ayrılan süre olan 12 saat yani 4 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma alanı olarak daha çok okulun çok amaçlı salonu kullanılmış, çalışma ortamı yaratıcı dramayla çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmada kalabalık sınıflarda ve küçük alanlarda yaratıcı drama yöntemini uygulamak söz konusu olmuş, bu sebeple ilk iki oturumda öğrenci davranışlarını düzenleyecek sınıf kuralları belirlenmiş ve sınıfta görülebilecek bir yere ihtiyaç duyulduğunda bakıp hatırlanmak üzere asılmıştır. Bu şekilde tüm öğrencilerin sürece dahil olmaları, bu şekilde daha işbirlikçi olmaları sağlanmıştır (Levey, 2005). Tüm aşamalarda özellikle de yaratıcı dramanın en önemli aşaması olan canlandırma aşamasında sınıftaki her öğrenciye rol verilmeye çalışılmış ve tüm yaratıcı drama etkinliklerine katılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çevre Eğitimi, Yaratıcı Drama, İlkokul, Ders planı

Kaynakça

Alp, E., Ertepınar, H. ve Tekkaya, C. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and Attitudes in Turkey. *İnterantional Research in Geographical and Environmental Education, 15*(3), 210-223.

Erdoğan, T. (2015). *Okulöncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya, drama.* Ankara: Eğiten Kitap.

Erten, S. (2006). *Nasıl bir çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar kazandırmaya yönelik uygulamalar.* 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Forgasz, R. (2013). Response to the themed issue: Environmentalism. *Research İn Drama Education [The Journal of Applied Theatre and Performance], 18*(3), 324-328.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre gelişimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kıyıcı, F. B. (2009). Çevre eğitimi. V. Sevinç (Ed.) *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi, 175-183,* Ankara: Maya Akademi.

Levey, S. (2005). Drama in environmental education. *Green Teacher, 77*,15.

Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi.* Okulöncesinde etkinliklerle çevre eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öznacar, M. D., Güllaç, E. T. ve Gülay, H. (2010). *İlköğretim 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflar için güncel çevre sorunlarıyla ilgili eğitsel etkinlikler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2012). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

(25477) Bilim Şenliklerinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi

HALİL İBRAHİM YILDIRIM

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz yeterlik inanç motivasyon, tutum, performans, başarı ve davranış ile ilişkileri bulunan önemli bir duyuşsal özellik olup (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005; Bandura, 1999, Byerly & Batman, 2009; Yaman, 2016), akademik başarı ve diğer öğrenme ürünleri üzerinde anahtar bir role sahiptir (Koç & Arslan, 2017). Bu inançlar; bireyin kendisini geliştirmesini, güdülenme düzeyini, güçlükler karşısında direnç göstermesini, duygusal yaşam kalitesini artırmasını ve önemli kararlar alırken seçimlerini etkilemektedir (Bandura, 1994; Bandura, 2002). Bireyin bir dersi öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inancının o derse yönelik öğrenme, başarı, öğrenme çıktıları ve performansları yerine getirebilmesi üzerinde anahtar bir role sahip olması göz önüne alındığında, öz-yeterlik inancın öğretim sürecinde dikkate alınması ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öz-yeterliğin kaynaklarından olan bireyin kendi yaşantısı ve dolaylı yaşantılar dikkate alındığında bir derse yönelik öz-yeterlik için dersteki yaşantıları ve çevresindeki yaşantısı önemlidir. Bu nedenle derste öğretmenin kullandığı yöntem-teknikler ve dersin işleniş biçimi öğrencinin derse yönelik öz-yeterliğini etkilemektedir (Aktamış, Özenoğlu Kiremit & Kubilay, 2016). Bireyin kendi yaşantıları ya da dolaylı yaşantılarının öz-yeterliğin kaynaklarından biri olmasına dayanarak, bireyin hem dersteki hem de çevresindeki öğrenme yaşantıları derse yönelik öz-yeterlik inancın gelişiminde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bunlara dayanarak öğrencilerin başarı gibi öğrenme çıktılarında gelişim ve öğrenmelerine katkı sağlamanın yolu, derse yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu düzeye yükseltecek öğrenme yaşantılarını oluşturup, işler kılmaktır. Bilim şenlikleri de öğrencilerin bilimsel yöntemi uygulayabileceği, bilimsel süreç becerilerini kullanabileceği ve bilim insanı gibi çalışarak bir probleme çözüm ortaya koyabileceği bir araştırma sürecini doğrudan deneyimlemeyi amaçlayan öz-yeterliğin kaynaklarından biri olan doğrudan öğrenme yaşantılarını temel almaktadır. Bu bağlamda bilim şenliklerinin ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının gelişimine olumlu katkı sağlayabilecek öğrenme yaşantılarını sunabileceği söylenebilir.

Bilim şenliği öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine uygulamalı olarak katılmalarına imkan sağlayan, araştırma süreci sonunda tasarladıkları projeleri ve etkinlikleri sunarak çalışmalarını arkadaşları, öğretmenleri, aileleri, bilim insanları ve toplumdaki diğer kişiler ile paylaştıkları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek her yaştan öğrenci grubu için faydalı dönem sonu ya da yıl sonu etkinlikleri kapsamında yapılan organizasyonlardır (Abernathy & Vineyard, 2001; Kaptan & Bozkurt, 2002; Korkmaz, 2004; Korkmaz, 2012; Yıldırım & Şensoy, 2018). Bilim şenlikleri öğrencilerin bilimle tanışabileceği, bilimsel yöntemi kullanabileceği, bilimsel araştırma sürecine katılabileceği eğlenceli öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu bağlamda öğrenme – öğretme sürecinde bilim şenlikleri, buluş şenlikleri, proje yarışmaları gibi öğrenme ortamlarından da faydalanılması gerektiği söylenebilir (Yıldırım & Şensoy, 2018). Ayrıca literatür incelendiğinde bilim şenliklerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bilim şenlikleri gibi etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç gibi öğrenme çıktılarının gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada yarı deneysel yöntem ve öntest–sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2016). 16 hafta süren araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf şubelerinden iki şube kontrol, iki şube deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda 43, deney grubunda 45 öğrenci olmak üzere, toplam 88 öğrenci araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Yaman (2016) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ön test, son test ve izleme testi olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. "Hiç Katılmıyorum" dan "Tamamen Katılıyorum" a kadar 5'li likert dereceleme tipi olarak hazırlanan ölçeğin Cronbach Alpha (a) güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci, kontrol ve deney grubunda fen dersinde aynı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda deneysel bir uygulama yapılmamış, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına uygun ve öğrenci merkezli olarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise kontrol grubundaki öğretime paralel olarak öğretim yapılırken, her hafta 1 ders içinde bilim şenlikleri çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bilim şenlikleri, bilimsel yöntem, problem çözme basamakları, proje-araştırma basamakları, proje günlükleri hakkında sunumlar yapılarak bunlara ilişkin örnek çalışmalar gösterilmiştir. Deney

grubundaki öğrencilerden 2 ya da 3 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerden bilim şenliği için ilgilerini çeken fen konularında bir problem belirlemeleri, bilimsel yöntemi kullanarak bu problemi çözebilmek için araştırma yapmaları, etkinlik tasarlamaları istenilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar sonucunda ulaştıkları etkinliklerden ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olanlar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde seçilerek, öğrenciler tarafından bilim şenliği etkinlikleri hazırlanmıştır. Öğrenciler bu etkinlikler için öğretmen rehberliğinde poster ve sunumlarını hazırlamıştır. 16 haftalık hazırlık süreci sonucunda bilim şenliğinin açılışı yapılarak iki gün süresince öğrenciler tarafından ziyaretçilere etkinlikler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmanın sonunda ve araştırma tamamlandıktan üç ay sonra deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç son test ve izleme testi puanları kontrol grubundan anlamlı seviyede daha yüksektir. Araştırma sürecinde kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin ise sontest ve izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı seviyede daha yüksekken, son test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarını geliştirmede ve kalıcılığını sağlamada bilim şenliklerinin anlamlı seviyede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonucun nedeni bilim şenliklerinin, öğrencilerin bilimsel yöntemi uygulayabileceği, bilimsel süreç becerilerini kullanabileceği ve bilim insanı gibi çalışarak bir probleme çözüm bulma veya ürün ortaya koyma heyecanını yaşayabileceği bir araştırma sürecini deneyimlemesini amaçlayan öz-yeterliğin kaynaklarından biri olan doğrudan öğrenme yaşantılarını sağlamasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda öğretim sürecinde bilim şenliklerinin kullanılmasının, öğrenme çıktılarını geliştirebilecek öz-yeterliğin kaynaklarından biri olan doğrudan öğrenme yaşantıları sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca okullarda bilim şenlikleri gibi etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğrencilerin bu tür etkinliklerde yalnızca ziyaretçi olarak değil katılımcı olarak yer almaları gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilim şenliği, fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç, öz-yeterlik inanç, fen eğitimi

Kaynakça

Abernathy, T.V., & Vineyard, R.N. (2001). Academic competitions in science. What are the rewards for students? *Clearing House, 74* (5), 269 – 277.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8.

Aktamış, H., Özenoğlu Kiremit, H., & Kubilay M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 1-10.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy: In *Encyclopedia of human behavior,* V. S. Ramachaudran (Ed.), (Vol. 4, pp. 71-81), New York: Academic Press.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2,* 21-41.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51* (2), 269–290.

Byerly, G., & Batman, C. (2009). Evaluation: Assessment of library instruction using performance based software. In A. Katsirikou, & C. H. Skiadas (Eds.), Qualitative and Quantitative Methods in Libraries QQML 2009, International Conference, Chania, Crete, Greece, 318-328.

Kaptan, F., & Bozkurt, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliği. *Çağdaş Eğitim, 27* (287), 18-28.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklar. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778. Doi number: http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29

Korkmaz, H. (2004). The images of the scientist through the eyes of the Turkish children. *Panhandle Science ve Mathematics Conference*, Canyon, Texas, USA, 25 September 2004.

Korkmaz, H. (2012). Making science fair: How can we achieve equal opportunity for all students in science? *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 46*, 3078–3082. Doi number: 10.1016/j.sbspro.2012.06.014

Yaman, S. (2016). Ortaokul öğrencileri için fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 123-140. Doi number: 10.17679/iuefd.17282415

Yıldırım, H.İ., & Şensoy, Ö. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutum düzeylerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science,* 64, 193-213. Doi Number: http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13089

(25479) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akrostiş veya Akronyumlar ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

KADRİYE KAYACAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

AYŞEGÜL ARSLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

MÜNEVVER ÖZLÜLECİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin davranışlarında tekrar ve yaşantı sonucu meydana gelen kalıcı değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri, anlamlı ve kalıcı hale getirebilmeleri için bilgileri almaları ve işlemeleri gerekir. Bilgiyi işleme kuramına göre insan dış dünyadan bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir (Ulusoy ve diğ., 2006, Akt: Aydın,2010). Öğrenilecek bir malzeme ne kadar anlamlı ise o kadar kolay öğrenilir. Çağrışımsal anlamlılık olarak ifade edebileceğimiz bu durum, yeni öğrenilen bir bilginin zihinde neleri hatırlattığıyla açıklanır (Arı, 2005, Akt: Gündüz, 2015). Eggen ve Kauchak'e (1992) göre bilginin anlamlılığını artırarak kodlama sürecini zenginleştirmede dört temel öğe bulunmaktadır. Bunlar; 1. Etkinlik, 2. Örgütleme, 3. Eklemleme, 4. Bellek destekleyici ipuçları (Akt: Ulusoy vd.2003; Kıroğlu,2010) Bu bağlamda öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğine kodlaması ile anlamlandırabilir. Öğrenciler bilgilerini zihinlerinde var olan bilgileri ile ilişkilendirerek farklı şekillerde kodlamalar yapmaktadır. Eğitim sisteminde birçok derste kodlamalar kullanılmaktadır. Öğretmenler ya da öğrenciler tarafından oluşturulan kodlamalar mevcuttur. Fen eğitiminde de öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini ve hatırlamalarını kolaylaştırmak için kodlamalar kullanırlar. Fen eğitiminde akronyum ve akrostiş kodlama teknikleri kullanılmaktadır**.** Akrostiş, her dizenin ilk harfinin yukarıdan aşağıya doğru okunmasıyla ortaya bir söz çıkacak şekilde oluşturulan yazım tekniğidir (Türk Dil Kurumu, 2019). Akrostişte ki amaç kelimelerin ilk harflerini kullanarak anlamlı kelime veya cümlelerin oluşturulmasıdır (Pegem; 2016). Akronyum kodlama tekniğinde ise amaçlanan ortaya çıkan kelime ile o kelimenin günlük hayatta kullanımı arasında ilişki kurabilmektedir (Gündüz, 2015).

Alan yazına bakıldığında fen eğitiminde kodlama teknikleri ile yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla fen eğitiminde öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından kullanılan kodlama teknikleri merak konusudur. Bu bağlamda, alan yazındaki bu eksikliği gidermek adına yapılmış bu çalışma büyük önem arz etmektedir.

Alan yazına önemli katkıları olan bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronyumları ve akrostişleri tespit etmek ve bu akronyumları ve akrostişleri daha çok hangi alanda uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Fen bilimleri öğretmen adayları, akronyum ve akrostiş tekniğini genellikle hangi alanda kullanmaktadırlar? 2. Fen bilimleri öğretmen adayları, akronyum ve akrostiş tekniğini kullanmaktaki amaçları nedir? 3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde kullandıkları kodlamalar nelerdir? 4. Fen bilimleri öğretmen adayları daha çok hangi konularda akronyum ve akrostiş kullanmaktadırlar? Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronyum ve akrostiş kodlama tekniklerinin öğrenmelerine ne derece katkı sağladığı, kullandıkları kodlamaların öğrenmelerinin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ne gibi faydalarının olduğu, hatırlamalarını kolaylaştırmada ve kodlamalara karşı görüşlerinde olumlu veya olumsuz yönde değişim gösterip göstermediği konusunda bilgi edinilmesi istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nitel bir durum çalışmasının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine incelenmesine imkân tanımasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları, özel bir olayın farklı bakış açılarından yararlanarak analiz edilmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlam doğrultusunca fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostiş veya akronyumlar ve bunlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla derinlemesine bir çalışma yapıldığı için, bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Derinlemesine bir çalışma yapılmasına imkân tanıması ve araştırmacılar tarafından belirlenmiş bazı özellikleri taşıyan bireylere bu çalışmanın uygulanabilmesi için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Konya'da bir devlet üniversitesinde 3. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, doküman

içerisinde incelenecek bölümde yer alan belirli kavram ve kelimelerin varlığını tespit etmeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Toplam 2 sorudan oluşan görüşme formunu doldurmak üzere öğretmen adaylarına 15 dk süre verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları bir kodlama teknikleri olan akronyumları ve akrostişleri tespit etmek ve bu kodlama tekniklerini daha çok hangi alanda uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunca araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, özel bir olayın farklı bakış açılarından yararlanarak analiz edilmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlam doğrultusunca fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostiş veya akronyumlar ve bunlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla derinlemesine bir çalışma yapıldığı için, bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Derinlemesine bir çalışma yapılmasına imkân tanıması ve araştırmacılar tarafından belirlenmiş bazı özellikleri taşıyan bireylere bu çalışmanın uygulanabilmesi için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu Konya'da bir devlet üniversitesinde 3. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış gözlem formu kullanılmıştır. Toplam 2 sorudan oluşan görüşme formunu doldurmak üzere öğretmen adaylarına 15 dk. süre verilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Alan yazına katkıları sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronyumları ve akrostişleri tespit etmek ve bu akronyumları ve akrostişleri daha çok hangi alanda uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Fen bilimleri öğretmen adayları, akronyum ve akrostiş tekniğini genellikle hangi alanda kullanmaktadırlar? 2. Fen bilimleri öğretmen adayları, akronyum ve akrostiş tekniğini kullanmaktaki amaçları nedir? 3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde kullandıkları kodlamalar nelerdir? 4. Fen bilimleri öğretmen adayları daha çok hangi konularda akronyum ve akrostiş kullanmaktadırlar? Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronyum ve akrostiş kodlama tekniklerinin öğrenmelerine ne derece katkı sağladığı, kullandıkları kodlamaların öğrenmelerinin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ne gibi faydalarının olduğu, hatırlamalarını kolaylaştırmada ve kodlamalara karşı görüşlerinde olumlu veya olumsuz yönde değişim gösterip göstermediği konusunda bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir bilginin hatırlanabilmesi için bilginin sembolleştirilip kodlanması gerekmektedir. Bu çerçevede etkili öğrenme ve öğrenilenleri hatırlayabilmek için tüm beyin becerilerinin faaliyete geçirilmesi konusunda bellek destekleyicilerin, özellikle hatırlanması güç olan öğrenmelerde kullanılması yarar sağlayabilir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bilgileri kodlama metotlarından bir tanesi de öğrencilerin ve öğretmenlerin sıklıkla kullandığı akrostiş veya akronyum tekniğidir. Ülkemizde fen bilimleri dersinde kullanılan bir akrostiş örneği **İPMAT** dır. Bu kelimenin harfleri sırasıyla **İ**nterfaz- **P**rofaz-**M**etafaz- **A**nafaz-**T**elofaz olmak üzere mitoz bölünmenin evrelerini kodlamaktadır. Yine fen bilimleri dersinde sıklıkla kullanılan bir akronyum örneği ise **Türkiye Cumhuriyeti Futbol Takımı Sahada Şut Attı** şeklinde kurulan cümlenin kelimelerinin ilk harfleri **T**ür-**C**ins-**F**amilya-**T**akım-**S**ınıf-**Ş**ube-**A**lem i temsil etmektedir. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin belleğinde var olan akrostiş veya akronyumları ortaya çıkarmak ve öğrencilerin bunlarla ilgili olumlu görüş belirtmeleri beklenen sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler : Akronyum, Akrostiş, Anlamsal Çağrışım, Fen Eğitimi, Kodlama

Kaynakça

Aydın, M. (2010) İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2018) Bilimsel Araştırma Yöntemleri(24.Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık

Gündüz, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Anlamsal Çağrışım İçin Kullandıkları Akronyumların Değerlendirilmesi, Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,1(4), 369-383.

Kıroğlu, Ş. (2010). Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Komisyon. (2016). *Öğretim Teknikleri.* KPSS Öğretim İlke Ve Yöntemleri (S. 130-190). 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 93-104.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: 13.04.2019. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb31da16f25c1.49847260 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25486) Oyunlaştırılmış Analoji Etkinliklerinin Öğrencilerin Günlük Yaşamla Bağlantı Kurmalarına Etkisi

EBRU SİVRİKAYA
MEB

NEVZAT YİĞİT
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen eğitiminin amacı, modern çağın gereği olarak, araştıran, inceleyen, eleştirel düşünen, günlük yaşamla bağlantı kuran, çevresini tanıyan, empati yapan, girişimci, kararlı, yaratıcı, yaşamın her alanında karşılaştığı problemleri çözen, iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmektir (Tan ve Temiz 2003; Önen, 2013; Dilbaz, Yelken, ve Özgelen, 2016). Fen eğitiminin amaçladığı fen okuryazar bireyler, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri bilim insanlarının çalışma sistematiğini kullanarak çözebilir (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006). Bu nedenle fen okuryazar bireyler, fenle ilgili kavramları anlamlı öğrenmelidir (Çobanoğlu ve Bektaş,2012). Dünyaya geldiği andan itibaren öğrenme ve keşfetme konusunda istekli ve meraklı olan bireyin çevreyle etkileşimi başladığı anda fenle ilişkileri başlar ve bu ilişki tüm yaşamı boyunca devam eder. Bireyin yaşamı için gerekli olacak bilimsel becerileri ve temel fen kavramları okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başlar. Bilginin yapıtaşı ve zihinsel düşünce birimi olan kavramlar, aktif olarak çocukluk döneminde öğrenilmeye başlanır (Aksan ve Çeliker, 2016). Fen öğretiminde asıl amaç, bir şeyin nasıl ve niçin olduğunun açıklanması ve anlaşılması üzerine kurulu bir öğrenmenin gerçekleşmesidir. Öğretmenin kullandığı anlam ile öğrencinin anladığı anlam aynı olmalıdır. Öğrenci daha önce öğrendiği kavramları yeni öğrendikleri ile ilişkilendiremezse anlamlı öğrenme gerçekleşemez. Bu amaçlar doğrultusunda kavramsal öğretim etkili yapılmalıdır (Aksan ve Çeliker, 2016; Duman ve Avcı, 2014; Seyhan,2015)

Ülkemizde okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinin her sınıf düzeyinde biyoloji ile ilgili kavramlar verilmektedir. Biyoloji bireye bu kadar yakın bir bilim olmasına rağmen birbiriyle ilişkili ve soyut kavramlar içermesinden dolayı ezber ve zor bir ders olarak görülmekte, ilgi çekmemekte ve sıkıcı bulunmaktadır (Yetkin,2001; Aytaç vd,2001). Öğrenciler, öğrendikleri kavramla günlük yaşam arasında bağlantı kuramadıklarında ve kavramları zihinlerinde canlandıramadıklarında öğrendiklerini kısa sürede unuturlar. Soyut olan kavramlar çeşitli stratejilerle somutlaştırılırsa konular daha anlaşılır hale gelir (Seyhan, 2015). Bu nedenle öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut kavramlar, öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yoluyla günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Fen doğrudan günlük yaşamdaki konuları, durumları ya da sorunları ele aldığı için öğrencilerin fen konularını anlayıp anlamadıkları öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilme becerileri ile doğru orantılıdır. Literatürde öğrencilerin, öğrendikleri fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Şahin ve Bodur,2016). Bu nedenle öğretilen bilgilerin günlük yaşantıda somutlaştırılmasını sağlayan öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Şahin ve Bodur, 2016; Şahin,2016). Ayrıca kavramları somutlaştırmak için öğrenme ortamlarında yeni yöntemlerin gerekliliği de ortaya çıkmıştır (Dilbaz, Yelken, Özgelen, 2016). Soyut kavramların öğrenilmesi oldukça zor olduğundan kavramlar somutlaştırılmalıdır. Literatürde kavramları somutlaştırmada; analoji, modeller, hikaye, drama, dramatizasyon, rol oynama gibi tekniklerinden yararlanılır. Kavramlar arasında ilişki kurmada en etkili stratejilerden biri; ön bilgi ile yeni bilgi; bilinenle bilinmeyen arasında ilişki kuran oyunlaştırılmış analojidir (Şahin, 2016). Analoji, olayların oyunlaştırıldığı ve sahnede canlandırıldığı dramatizasyon içerisine eklenniştir. Bu nedenle çalışmada oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon içeren etkinliklerle öğrenilen bilgilerin kalıcı ve eğlenceli hale getirilerek öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu öğrenme sürecinde, öğrencilerin motivasyonları sağlanarak hem eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmuş hem de eğlenerek öğrenmenin, sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarda da gerçekleşebileceği gösterilmiştir.

Fen bilimleri dersi ünitelerinden biri olan "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi okul öncesi dönemden itibaren bireyin günlük yaşamla bağ kurmasını sağladığı için önemlidir. Fen bilimleri dersi öğretim programının "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanı içerisinde yer alan "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi hem farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşım; hem de bütünsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Okul öncesi dönemde "Sağlık ve Fiziksel Gelişim", "Fen ve Doğa" öğrenme alanları ile başlayan süreç 6. sınıfta "Vücudumuzda Sistemler ve Sistemlerin Sağlığı" ünitesi ile devam etmektedir. 11.sınıfta "İnsan Fizyolojisi" ünitesi ile sonlanmaktadır (Çetinkaya ve Taş, 2018). Bu nedenle "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi, oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon içeren etkinlikler ile eğitim- öğretimin başında olan birinci sınıf öğrencilerine verilerek sonraki yıllarda kazanılacak bilgilere temel oluşturur (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012). Bu çalışmanın amacı, lise 11.sınıf öğrencilerince tasarlanan oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon etkinliklerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerine vücudumuzda bulunan organlar ve bu organların sağlığı üzerinde etkilerinin incelenmesi

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma konusuyla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Yılmaz ve Güven, 2015). Çalışmada önce konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve dramatizasyonla birlikte oyunlaştırılmış analoji içeren etkinlikler öğretmen rehberliğinde

lise öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerin geliştirdiği oyunlaştırılmış analojide toplam12 lise öğrencisi görev almıştır. Oyunlaştırılmış analojide görev alan 5 öğrenci çalışma ile ilgili etkinlik ve materyalleri geliştiren öğrencilerdir. Çalışma yaklaşık bir yıl sürdürmüştür. Çalışmada hazırlanan etkinlikler 2016-2017 eğitim –öğretim yılı Haziran ayında bir ilkokulda öğrenin gören 25 ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile bir günde(8 saatte) uygulanmıştır. Haziran ayında uygulanan etkinlikten 8 ay sonra yapılan uygulamanın değerlendirilmesi amacıyla birinci sınıf öğrencilerine etkinliğin gerçekleştiği gün ile ilgili düşüncelerini, duygularını resim, şiir, yazı ile ifade etmeleri istenmiştir (Yılmaz ve Güven, 2015). Sınıf öğretmeni ve birinci sınıf öğrencileri ile uygulamaya yönelik mülakat yapılarak veriler toplanmıştır. Mülakat ve öğrencilere ait dokümanlar kodlama yapılarak nitel yolla betimsel ve içeriksel analiz edilmiştir. Çalışmanın kontrolünün sağlanması amacıyla 3 ay sonra çalışmayla ilgili etkinlikleri gerçekleştiren beş öğrenci, üzerinde elektrik devresi olan organların bulunduğu iki insan maketi tasarlamışlardır. Birinci sınıf öğrencilerinin bu maketler üzerinde bulunan organların görevlerini ne kadar hatırladıklarını gözlemlemek amacıyla öğrencilerle eğitsel oyun oynanmıştır.

Fen eğitiminin amacı, modern çağın gereği olarak, araştıran, inceleyen, eleştirel düşünen, günlük yaşamla bağlantı kuran, çevresini tanıyan, empati yapan, girişimci, kararlı, yaratıcı, yaşamın her alanında karşılaştığı problemleri çözen, iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmektir (Tan ve Temiz 2003; Önen, 2013; Dilbaz, Yelken, ve Özgelen, 2016). Fen eğitiminin amaçladığı fen okuryazar bireyler, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri bilim insanlarının çalışma sistematiğini kullanarak çözebilir (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006). Bu nedenle fen okuryazar bireyler, fenle ilgili kavramları anlamlı öğrenmelidir(Çobanoğlu ve Bektaş,2012). Dünyaya geldiği andan itibaren öğrenme ve keşfetme konusunda istekli ve meraklı olan bireyin çevreyle etkileşimi başladığı anda fenle ilişkileri başlar ve bu ilişki tüm yaşamı boyunca devam eder. Bireyin yaşamı için gerekli olacak bilimsel becerileri ve temel fen kavramları okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başlar. Bilginin yapıtaşı ve zihinsel düşünce birimi olan kavramlar, aktif olarak çocukluk döneminde öğrenilmeye başlanır (Aksan ve Çeliker, 2016). 2-7 yaş döneminde kavramsal düşünme yeteneğine sahip birey, kavramlar arası ilişki kurarak bilgiyi anlamlandırabilir. Bu nedenle günlük yaşamla iç içe olan fen kavramların anlamlı öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012). Fen öğretiminde asıl amaç, bir şeyin nasıl ve niçin olduğunun açıklanması ve anlaşılması üzerine kurulu bir öğrenmenin gerçekleşmesidir. Öğretmenin kullandığı anlam ile öğrencinin anladığı anlam aynı olmalıdır. Öğrenci daha önce öğrendiği kavramları yeni öğrendikleri ile ilişkilendiremezse anlamlı öğrenme gerçekleşemez. Bu amaçlar doğrultusunda kavramsal öğretim etkili yapılmalıdır (Aksan ve Çeliker, 2016; Duman ve Avcı, 2014; Seyhan,2015)

Ülkemizde okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinin her sınıf düzeyinde biyoloji ile ilgili kavramlar verilmektedir. Biyoloji bireye bu kadar yakın bir bilim olmasına rağmen birbiriyle ilişkili ve soyut kavramlar içermesinden dolayı ezber ve zor bir ders olarak görülmekte, ilgi çekmemekte ve sıkıcı bulunmaktadır (Yetkin,2001; Aytaç vd,2001). Öğrenciler, öğrendikleri kavramla günlük yaşam arasında bağlantı kuramadıklarında ve kavramları zihinlerinde canlandıramadıklarında öğrendiklerini kısa sürede unuturlar. Soyut olan kavramlar çeşitli stratejilerle somutlaştırılırsa konular daha anlaşılır hale gelir (Seyhan, 2015). Bu nedenle öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut kavramlar, öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yoluyla günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Çünkü öğrenci günlük hayatla birebir ilişkili olan fen konularıyla günlük yaşamda karşılaştığında bu kavramları yaşantısında kullanabilmelidir. Fen doğrudan günlük yaşamdaki konuları, durumları ya da sorunları ele aldığı için öğrencilerin fen konularını anlayıp anlamadıkları öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilme becerileri ile doğru orantılıdır. Literatürde öğrencilerin, öğrendikleri fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Şahin ve Bodur,2016). Bu nedenle öğretilen bilgilerin günlük yaşantıda somutlaştırılmasını sağlayan öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Şahin ve Bodur, 2016; Şahin,2016). Ayrıca kavramları somutlaştırmak için öğrenme ortamlarında yeni yöntemlerin gerekliliği de ortaya çıkmıştır (Dilbaz, Yelken, Özgelen, 2016). Soyut kavramların öğrenilmesi oldukça zor olduğu için kavramlar somutlaştırılmalıdır. Alanyazında kavramları somutlaştırmada; analoji, modeller, hikaye, drama, dramatizasyon, rol oynama gibi tekniklerinden yararlanılır. Kavramlar arasında ilişki kurmada en etkili stratejilerden biri; ön bilgi ile yeni bilgi; bilinenle bilinmeyen arasında ilişki kuran oyunlaştırılmış analojidir (Şahin, 2016).Analoji, olayların oyunlaştırıldığı ve sahnede canlandırıldığı dramatizasyon içerisine entegre edilmiştir. Bu nedenle çalışmada oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon içeren etkinliklerle öğrenilen bilgilerin kalıcı ve eğlenceli hale getirilerek öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu öğrenme sürecinde, öğrencilerin motivasyonları sağlanarak hem eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmuş hem de eğlenerek öğrenmenin, sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarda da gerçekleşebileceği gösterilmiştir.

Fen bilimleri dersi ünitelerinden biri olan “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi okul öncesi dönemden itibaren bireyin günlük yaşamla bağ kurmasını sağladığı için önemlidir. Ayrıca eğitimin farklı kademelerinin sınıf seviyelerinde konu ile ilgili kavram yanılgıları görülebilmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programının “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı içerisinde yer alan “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi hem farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşım; hem de bütünsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Okul öncesi dönemde “Sağlık ve Fiziksel Gelişim”, “Fen ve Doğa” öğrenme alanları ile başlayan süreç 6. sınıfta “Vücudumuzda Sistemler ve Sistemlerin Sağlığı” ünitesi ile devam etmektedir. 11.sınıfta “İnsan Fizyolojisi” ünitesi ile sonlanmaktadır (Çetinkaya ve Taş, 2018). Bu nedenle “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi, oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon içeren etkinlikler ile eğitim-öğretimin başında olan birinci sınıf öğrencilerine verilerek sonraki basamaklarda ortaya çıkabilecek kavram yanılgılarının engellenmesi istenmiştir. Çünkü okul öncesi dönemden itibaren kazanılan bilgilerin kalıcılığı sonraki yıllarda kazanılacak bilgilere temel oluşturur (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012) Bu çalışmanın amacı, lise 11.sınıf öğrencilerince tasarlanan oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon etkinliklerin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerine vücudumuzda bulunan organlar ve bu organların sağlığı üzerinde etkilerinin incelenmesidir.

Bu çalışmada, araştırma konusuyla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Yılmaz ve Güven, 2015). Çalışmada önce konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve dramatizasyonla birlikte oyunlaştırılmış analoji içeren etkinlikler öğretmen rehberliğinde lise öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerin geliştirdiği oyunlaştırılmış analojide toplam12 lise öğrencisi görev almıştır. Oyunlaştırılmış analojide görev alan 5 öğrenci çalışma ile ilgili etkinlik ve materyalleri geliştiren öğrencilerdir. Çalışma yaklaşık bir yıl sürdürmüştür. Çalışmada hazırlanan etkinlikler 2016-2017 eğitim –öğretim yılı Haziran ayında bir ilkokulda öğrenin gören 25 ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile bir günde(8 saatte) uygulanmıştır. Haziran ayında uygulanan etkinlikten 8 ay sonra yapılan uygulamanın değerlendirilmesi amacıyla birinci sınıf öğrencilerine etkinliğin gerçekleştiği gün ile ilgili düşüncelerini, duygularını resim, şiir, yazı ile ifade etmeleri istenmiştir (Yılmaz ve Güven, 2015). Sınıf öğretmeni ve birinci sınıf öğrencileri ile uygulamaya yönelik mülakat yapılarak veriler toplanmıştır. Mülakat ve öğrencilere ait dokümanlar kodlama yapılarak nitel yolla betimsel ve içeriksel analiz edilmiştir. Çalışmanın kontrolünün sağlanması amacıyla 3 ay sonra çalışmayla ilgili etkinlikleri gerçekleştiren beş öğrenci, üzerinde elektrik devresi olan organların bulunduğu iki insan maketi tasarlamışlardır. Birinci sınıf öğrencilerinin bu maketler üzerinde bulunan organların görevlerini ne kadar hatırladıklarını gözlemlemek amacıyla öğrencilerle eğitsel oyun oynanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin geçekleştirilen etkinlikler içerisinde en çok hatırladıkları etkinliğin %37 oranda "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi ile ilgili oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon olduğu belirlenmiştir. Dramatizasyonla birlikte kullanılan analojinin öğrenciler üzerinde daha kalıcı bir iz bıraktığı söylenebilir. Öğrenciler, etkinlik içerisinde verilen organlardan en önemli organı %75 oranda kalp olarak ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin yapılan mülakat sonuçlarından ve öğrencilerin o günkü uygulamayı anlatan resim, yazı, şiirlerindeki ifadelerinden yola çıkarak kalbi canlandıran öğrencinin görsel açıdan daha dikkat çekici olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, görsellerle zenginleştirilmiş dramatizasyon ve analoji uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı izler bıraktığı söylenebilir. Derslerin işlenişinde yaratıcı drama gibi etkinliklerin kullanılması öğrencilerde ilgi, merak ve motivasyon artışı sağladığı da bir kez daha söylenebilir. Bu çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin kendilerinden yaşça küçük öğrencilerin seviyelerine inebildiği ve onlar için sorumluluk alabildiği gözlenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinde ise; değer duygusu, özgüven, iletişim, sosyalleşme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Çalışma daha yakın yaş grupları ile akran öğretimi yapılarak da denenebilir. Bu çalışmaların süreç olarak imkânla ölçüsünde uzatılması ile ilk ya da ortaokul öğrencileri üzerinde farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Anahtar kelimeler: informal öğrenme, oyunlaştırılmış analoji, vücudumuzda sistemler, dramatizasyon

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin geçekleştirilen etkinlikler içerisinde en çok hatırladıkları etkinliğin %37 oranda "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi ile ilgili oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon olduğu belirlenmiştir. Dramatizasyonla birlikte kullanılan analojinin öğrenciler üzerinde daha kalıcı bir iz bıraktığı söylenebilir. Öğrenciler, etkinlik içerisinde verilen organlardan en önemli organı %75 oranda kalp olarak ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin yapılan mülakat sonuçlarından ve öğrencilerin o günkü uygulamayı anlatan resim, yazı, şiirlerindeki ifadelerinden yola çıkarak kalbi canlandıran öğrencinin görsel açıdan daha dikkat çekici olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, görsellerle zenginleştirilmiş dramatizasyon ve analoji uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı izler bıraktığı söylenebilir. Derslerin işlenişinde yaratıcı drama gibi etkinliklerin kullanılması öğrencilerde ilgi, merak ve motivasyon artışı sağladığı da bir kez daha söylenebilir. Bu çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin kendilerinden yaşça küçük öğrencilerin seviyelerine inebildiği ve onlar için sorumluluk alabildiği gözlenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinde ise; değer duygusu, özgüven, iletişim, sosyalleşme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Çalışma daha yakın yaş grupları ile akran öğretimi yapılarak da denenebilir. Bu çalışmaların süreç olarak imkânla ölçüsünde uzatılması ile ilk ya da ortaokul öğrencileri üzerinde farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : informal öğrenme, oyunlaştırılmış analoji, vücudumuzda sistemler, dramatizasyon

Kaynakça

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2016) "Dramatizasyon Yöntemi ile Okul Öncesi Çocuklara Fen Konularının Öğretimine Yönelik Etkinlikler Oluşturulması" Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 108-122.

Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A. Ve Demirbaş, M. (2006). "Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi", Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 23-26.

Çobanoğlu, E. O. ve Bektaş, H. (2012). "Kavramsal Değişim Metinlerinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi" X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Çetinkaya, M ve Taş, E. (2018). "Etkinlik Temelli Web Materyalinin 6. Sınıf "Vücudumuzda Sistemler" Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi" Internationale Journalof Educational Studies (IEJES), 2 (4), 92-113.

Dibaz,G, Yelken,T ve Özgelen, S(2016). "Araştırma Temelli ÖğrenmeninFen ve Teknoloji desine Yönelik Tutum ve Araştırma Becerileri Üzerindeki Etkisi", Elemantary Education Online,15(2), 708-722

Duman, M.Ş. ve Avcı, E. (2014). "Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları Üzerine 2003-2013 Yılları arasında yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi", Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2(2), 67-82.

Önen, F. (2013). Preservice science teachers views towards the activity based nature of science teaching and the effect of this teaching on their science attitudes and process, International Journal of Social Science 6, 7, 843-868.

Seyhan, H.G. (2015) "Okulöncesi Fen Eğitiminde Analoji Kullanımının Önemi ve Analoji Örnekleri" Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE, 4(2), 15-28

Şahin, H. (2016). "Okul öncesi Fen Eğitiminde Analoji Yöntemi ve Analojinin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alma Düzeyi" Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6. 48-61.

Şahin, Ç. Ve Bodur, Ş. (2016). "İlköğretim 7. Sınıf "Vücudumuzda Sistemler" Ünitesine Yönelik Günlük Yaşamla İlişkilendirme Testi Geliştirilmesi" Elemantary Education Online, 15(3), 999-1016.

Tan, M ve Temiz, B.K. (2003). "Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç becerilerinin Yeri ve Önemi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:13, 89.

Tekkaya, C.,Özkan, Ö., Sungur, S. ve Uzuntiryaki, E. (2000). "Öğrencilerin Biyoloji Konularındaki Anlama Zorlukları", Hacettepe Üniversitesi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri, 5-9, Ankara.

Yılmaz, A. Ve Güven, Ö. (2015). "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi ve Beden Eğitimi Öğretmeni Kavramlarına Yönelik Algılarının Çizme ve Yazma Tekniği ile İncelenmesi" Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education, 3(3), 55-77.

(25487) Argümantasyonun STEM etkinliklerine entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarı ile biliş üstü farkındalık düzeylerine etkisi

SADIK ÖZTÜRK

ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz birey ve toplumunun değişen ihtiyaçlarıyla birlikte, eğitim ve teknolojideki gelişmelere ayak uydurabilmek için bireyin göstermesi gereken beceri ve kabiliyetler çeşitlenerek artmıştır. Her bireyin özel olduğu dikkate alındığında çok sayıda niteliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesi öğretim programlarının ana hedefi olmuştur (National Research Council (NRC), 2012; Çepni, 2018; MEB, 2018; Karamustafaoğlu, Tezel & Sarı, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul düzeyinde bu temel beceri ve yetkinlikleri " Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde(TYÇ)" belirlemiştir (MEB, 2018). Fen Eğitimi alanına özgü beceriler ise Bilimsel Süreç Becerileri, Yaşam Becerileri (Analitik düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, İletişim, Takım çalışması), Mühendislik ve Tasarım Becerileridir (Wulf, Dugger & Gilberti(ITEA) 2007; Bybee, 2010; MEB, 2016; MEB, 2018). Ülkemizin çağdaş medeniyetler arasında yerini alması ve rekabet edebilmesi öğrencilerin TYÇ'de belirlenen yetkinlikleri göstermesi gerekmektedir. Bu yetkinliklerin kazandırılması ve çeşitlenip değişen ihtiyaçlara öğrencilerin cevap verebilmesi için fen programlarında STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) anlayışına yönelim olduğu görülmektedir (ITEA 2007; NRC, 2012; MEB, 2016; Çepni, 2018; MEB, 2018). Öğrencilerin temel beceri ve yetkinlikleri göstermesinde öğrenciyi temel alan demokratik sınıf ortamlarının büyük bir önemi vardır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılarak argüman oluşturmaları ve ürün tasarlayıp yapmaları düşünme becerileri ile fen eğitimi kabiliyetlerinin gelişmesine fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilere bu fırsatları sunan sınıf ortamlarındaki etkinliklerden bazıları da STEM ve Argümantasyondur (ITEA 2007; Bybee, 2010; Günel, Kabatas-Memis, & Büyükkasap, 2010; NRC, 2012; Günel, Kıngır, & Geban, 2012; Yeşildağ Hasançebi, 2014; Çepni, 2018).

Argümantasyona dayalı STEM Eğitimi ile Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin temel becerileri özümsenerek bireyin temel alındığı demokratik sınıf ortamında öğrencinin ihtiyacı olan çeşitli nitelikler kazandırılmak istenilmektedir. Farklı disiplinleri üst düzeyde kullanma becerisine sahip beyinlere ihtiyaç vardır. Çünkü günümüz birey ve toplumlarının gerçek yaşamda karşılaştıkları problemler farklı disiplinlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (NRC, 2012; Çepni, 2018; MEB, 2018 Karamustafaoğlu vd, 2018). Argümantasyona dayalı STEM uygulamaları ile öğrencilerin mevcut yaşamındaki problemleri tartışmaları ve bu problemlere çözüm geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. STEM disiplinlerinin bütünleşik öğretim talebine karşılık eğitimi ile ilgili tüm mevcut unsurlar ciddi bir değişime ihtiyaç duymaktadır. STEM disiplin becerilerinin çok yönlü olarak nasıl kazandırılacağı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bir problemin çözümünde bilimsel bir tek yöntem olmadığından farklı çözüm ve STEM uygulamalarını tartışıp düşünmek birçok disipline yönelik bilgi ve beceriyi kullanmayı gerektirdiğinden Argümantasyona dayalı STEM eğitiminin problemlerin çözümüne önemli katkısının olması beklenilmektedir. İnsan gelişiminin bir bütün olduğu göz önünde bulundurularak eğitimde çeşitlilikle Argümantasyona dayalı STEM eğitiminin katkısının sağlanıp her bireyin TYÇ'de belirlenen temel beceri ve yetkinliklere sahip olarak yetişmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir(ITEA 2007; Bybee, 2010; NRC, 2012; MEB, 2016; Karamustafaoğlu vd, 2018; Çepni, 2018; MEB, 2018).

Ülkemizde Argümantasyona dayalı STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların sınırlılığı, öğrencilerin Fen bilimleri dersindeki akademik başarı ile biliş üstü farkındalık düzey yetersizlikleri göz önüne alındığında bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir(Günel vd., 2010, 2012; Karamustafaoğlu vd, 2018; Çepni, 2018). Bu nedenle bu çalışma ile Argümantasyona dayalı STEM etkinliklerinin 8. Sınıf Fen Bilimleri dersi Basit Makineler ünitesine entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarıları ile biliş üstü farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Nicel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu seçkisiz atanmıştır. Her iki gruba ön test olarak bilişüstü farkındalık ölçeği ve Fen Başarı Testi uygulanmıştır.

Deney sınıflarına iki ders argümantasyon ve Toulmin'nin argüman modeli hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra "Gizemli Bir Olay" adlı argümantasyon etkinliği iki ders yapılmış olup olayın gizemini çözmek amacıyla önce bireysel sonra grupça argümantasyon bileşenlerini etkinliğe dayalı olarak belirlemeleri ve tartışmaları istenmiştir. Daha sonra "Gizemli Bir Olay" araştırmacı rehberliğinde sınıfça tartışılarak sınıfın argümanı oluşturulmuştur. Bir ders STEM ile bilgilendirme yapılmıştır. Bir ders basit makinelerle ilgili teorik bilgiler araştırmacı eşliğinde argümantasyona dayalı olarak tartışılmıştır. Birer ders argümantasyona dayalı olarak iki etkinlikle (1. Etkinlik büyük bir taşı kaldırma 2. Etkinlik tuğlaları yukarıya taşıma) önce bireysel sonra grupça tartışmaları ve

STEM'e uygun model tasarımlarını çizmeleri istenmiştir. Deney gruplarına modellerini etkinliklere göre yapmaları için iki hafta süre verilmiştir. Yapılan modeller ders kitabındaki proje değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir.

Kontrol grubuna ise özel bir uygulama yapılmamış, mevcut Fen Bilimleri dersi öğretim programına uygun öğretim gerçekleştirilmiştir.

Deney ve Kontrol Sınıflarına son test olarak bilişüstü farkındalık ölçeği ve Fen Başarı Testi uygulanarak araştırma sonlandırılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Adıyaman il Kâhta İlçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın Örneklemini Adıyaman ili Kâhta ilçesi Celal Bayar Ortaokulu 8. Sınıfta öğrenim gören 42 deney 47 kontrol grubu olmak üzere toplam 89 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflar homojen dağılmış olup akademik başarıları birbirine yakın ve benzerdir.

Günümüz birey ve toplumunun değişen ihtiyaçlarıyla birlikte, eğitim ve teknolojideki gelişmelere ayak uydurabilmek için bireyin göstermesi gereken beceri ve kabiliyetler çeşitlenerek artmıştır. Her bireyin özel olduğu dikkate alındığında çok sayıda niteliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesi öğretim programlarının ana hedefi olmuştur (National Research Council (NRC), 2012; Çepni, 2018; MEB, 2018; Karamustafaoğlu, Tezel & Sarı, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul düzeyinde bu temel beceri ve yetkinlikleri " Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde(TYÇ)" belirlemiştir (MEB, 2018). Fen Eğitimi alanına özgü beceriler ise Bilimsel Süreç Becerileri, Yaşam Becerileri (Analitik düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, İletişim, Takım çalışması), Mühendislik ve Tasarım Becerileridir (Wulf, Dugger & Gilberti(ITEA) 2007; Bybee, 2010; MEB, 2016; MEB, 2018). Ülkemizin çağdaş medeniyetler arasında yerini alması ve rekabet edebilmesi öğrencilerin TYÇ'de belirlenen yetkinlikleri göstermesi gerekmektedir. Bu yetkinliklerin kazandırılması ve çeşitlenip değişen ihtiyaçlara öğrencilerin cevap verebilmesi için fen programlarında STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) anlayışına yönelim olduğu görülmektedir (ITEA 2007; NRC, 2012; MEB, 2016; Çepni, 2018; MEB, 2018). Öğrencilerin temel beceri ve yetkinlikleri göstermesinde öğrenciyi temel alan demokratik sınıf ortamlarının büyük bir önemi vardır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılarak argüman oluşturmaları ve ürün tasarlayıp yapmaları düşünme becerileri ile fen eğitimi kabiliyetlerinin gelişmesine fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilere bu fırsatları sunan sınıf ortamlarındaki etkinliklerden bazıları da STEM ve Argümantasyondur (ITEA 2007; Bybee, 2010; Günel, Kabatas-Memis, & Büyükkasap, 2010; NRC, 2012; Günel, Kıngır, & Geban, 2012; Yeşildağ Hasançebi, 2014; Çepni, 2018).

Argümantasyona dayalı STEM Eğitimi ile Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin temel becerileri özümsenerek bireyin temel alındığı demokratik sınıf ortamında öğrencinin ihtiyacı olan çeşitli nitelikler kazandırılmak istenilmektedir. Farklı disiplinleri üst düzeyde kullanma becerisine sahip beyinlere ihtiyaç vardır. Çünkü günümüz birey ve toplumlarının gerçek yaşamda karşılaştıkları problemler farklı disiplinlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (NRC, 2012; Çepni, 2018; MEB, 2018 Karamustafaoğlu vd, 2018). Argümantasyona dayalı STEM uygulamaları ile öğrencilerin mevcut yaşamındaki problemleri tartışmaları ve bu problemlere çözüm geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. STEM disiplinlerinin bütünleşik öğretim talebine karşılık eğitimi ile ilgili tüm mevcut unsurlar ciddi bir değişime ihtiyaç duymaktadır. STEM disiplin becerilerinin çok yönlü olarak nasıl kazandırılacağı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bir problemin çözümünde bilimsel bir tek yöntem olmadığından farklı çözüm ve STEM uygulamalarını tartışıp düşünmek birçok disipline yönelik bilgi ve beceriyi kullanmayı gerektirdiğinden Argümantasyona dayalı STEM eğitiminin problemlerin çözümüne önemli katkısının olması beklenilmektedir. İnsan gelişiminin bir bütün olduğu göz önünde bulundurularak eğitimde çeşitlilikle Argümantasyona dayalı STEM eğitiminin katkısının sağlanıp her bireyin TYÇ'de belirlenen temel beceri ve yetkinliklere sahip olarak yetişmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir(ITEA 2007; Bybee, 2010; NRC, 2012; MEB, 2016; Karamustafaoğlu vd, 2018; Çepni, 2018; MEB, 2018).

Ülkemizde Argümantasyona dayalı STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların sınırlılığı, öğrencilerin Fen bilimleri dersindeki akademik başarı ile biliş üstü farkındalık düzey yetersizlikleri göz önüne alındığında bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir(Günel vd., 2010, 2012; Karamustafaoğlu vd, 2018; Çepni, 2018). Bu nedenle bu çalışma ile Argümantasyona dayalı STEM etkinliklerinin 8. Sınıf Fen Bilimleri dersi Basit Makineler ünitesine entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarıları ile biliş üstü farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Modeli

Nicel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu seçkisiz atanmıştır. Her iki gruba ön test olarak bilişüstü farkındalık ölçeği ve Fen Başarı Testi uygulanmıştır.

Deney sınıflarına iki ders argümantasyon ve Toulmin'nin argüman modeli hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra "Gizemli Bir Olay" adlı argümantasyon etkinliği iki ders yapılmış olup olayın gizemini çözmek amacıyla önce bireysel sonra grupça argümantasyon bileşenlerini etkinliğe dayalı olarak belirlemeleri ve tartışmaları istenmiştir. Daha sonra "Gizemli Bir Olay" araştırmacı rehberliğinde sınıfça tartışılarak sınıfın argümanı oluşturulmuştur. Bir ders STEM ile bilgilendirme yapılmıştır. Bir ders basit makinelerle ilgili teorik bilgiler araştırmacı eşliğinde argümantasyona dayalı olarak tartışılmıştır. Birer ders argümantasyona dayalı olarak iki etkinlikle (1. Etkinlik büyük bir taşı kaldırma 2. Etkinlik tuğlaları yukarıya taşıma) önce bireysel sonra grupça tartışmaları ve

STEM'e uygun model tasarımlarını çizmeleri istenmiştir. Deney gruplarına modellerini etkinliklere göre yapmaları için iki hafta süre verilmiştir. Yapılan modeller ders kitabındaki proje değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir.

Kontrol grubuna ise özel bir uygulama yapılmamış, mevcut Fen Bilimleri dersi öğretim programına uygun öğretim gerçekleştirilmiştir.

Deney ve Kontrol Sınıflarına son test olarak bilişüstü farkındalık ölçeği ve Fen Başarı Testi uygulanarak araştırma sonlandırılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Adıyaman il Kâhta İlçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın Örneklemini Adıyaman ili Kâhta ilçesi Celal Bayar Ortaokulu 8. Sınıfta öğrenim gören 42 deney 47 kontrol grubu olmak üzere toplam 89 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflar homojen dağılmış olup akademik başarıları birbirine yakın ve benzerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Argümantasyona dayalı STEM etkinlikleri ile öğrenmede kalıcılığı sağlayarak öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerinin geliştirmekle birlikte basit makineler ünitesindeki akademik başarılarının arttırılması hedeflenmektedir. Öğrencilerin taş ve tuğlaların taşınması etkinliklerinde argümantasyona dayalı olarak oluşturdukları bileşik makine tasarımlarının prototiplerinin yapılması, test edilmesi ve deneme aşamasında, bilimin doğası, matematiksel hesaplamalar, teorik bilginin ürüne dönüştürülmesi gibi süreçlerde gerçekleştirdikleri demokratik tartışmalar akademik başarılarının artması, biliş üstü farkındalık düzeylerine gelişmesiyle birlikte sosyalleşmeleri için uygun ortam oluşturması beklenmektedir. Tasarımın modele dönüştürülmesi sürecinde öğrencilerin karşılaşmış oldukları problemler üzerinde tartışmaları, olası en iyi model ve çözüm için daha fazla düşünüp fikir alışverişinde bulunmaları bilginin yapılandırılmasına ve çok disiplinli STEM becerilerinin gelişmesine fırsat sunacaktır. Sonuç olarak, argümantasyon destekli STEM uygulamalarının öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları, başarıları ve oluşturdukları ürünler açısından fen eğitimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Argümantasyon, STEM, Fen Eğitimi, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher,* 70(1), 30-35.

Çepni, S.(Ed).(2018). *Kuramdan uygulamaya stem+ae eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme-ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37 (167), 316-329.

Günel, M., Kabatas-Memis, E., & Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 35 (155), 49-62.

Wulf, W. A., Dugger W. E. & Gilberti A. F. (2007). *Standards for technological literacy: content for the study of technology.* Virginia: International Technology Education Association(ITEA).

Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö. & Sarı, U. (Ed).(2018). *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Stem eğitim raporu.* Ankara: MEB yayınları.

National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington DC: The National Academic Press.

Yeşildağ Hasançebi, F. (2014). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının-ATBÖ öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi. *Doktora Tezi.* Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(25495) Robotik Uygulamalarına Dayalı STEM Etkinliklerin İlkokul Öğrencilerinin Mühendislik Algılarına Etkisi

PINAR ÇAVAŞ
EGE ÜNİVERİSTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

EBRU AKDAĞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde uygulanmakta olan öğretim programları, öğrencilerin fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirerek problemlere disiplinler arası bir bakış açısıyla bakmalarını, buluş ve yenilik yapmak için edindikleri bilgi ve becerileri kullanmalarını hedeflemektedir (Guzey, 2014). Bu hedefe ulaşmada özellikle STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi günümüzün en önemli yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir araya getirilip, ilişkili ve amaçlı bir şekilde bütünleştirilmesi STEM eğitimi için en temel amaçlardan biridir. STEM eğitimi ile yaratıcılık, güçlü iletişim becerisi, eleştirel ve analitik düşünebilme, iş birliği yapabilme gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek büyük önem taşımaktadır (Akgündüz, 2018).

STEM yaklaşımının önemli bileşenlerinden biri olan teknolojinin çağımızda hızlı gelişmesiyle birlikte eğitimde kullanımı daha da önem kazanmıştır. Bilimin kavram ve bilgilerinin sistematik bir şekilde problemlerin çözümü için uygulanması olarak tanımlanan teknolojinin eğitimde kullanılması eğitim teknolojileri kavramını da beraberinde getirmiştir (Erdoğmuş ve Çağıltay). Eğitim teknolojileri özellikle fen ve matematik derslerinde karşılaşılan problemlerin mühendislik alanına özgü bilgi ve becerileri kullanarak çözmeye yardımcı zengin teknolojik seçenekler sunmaktadır (Bender, 2018).

Bu seçenekler arasında dijitalleşen çağın gerekliliği haline gelen robot teknolojisi ön plana çıkmaktadır. Bu alanda eğitimli bireylerin yetiştirilmesi de bu teknolojiyle beraber önem kazanmıştır. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren çocuklara robotik alanına yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla çeşitli robotik eğitim setleri geliştirilmektedir. Bu eğitim setleri birbirine monte edilebilen plastik parçalar (LEGO), sensörler, motorlar, LED'ler ve programlanabilir mikro denetleyiciler gibi temel robotik bileşenlerini içermektedir. Öğrenciler bu eğitim setlerini kullanarak hareket edebilen ve çevresini algılayabilen çeşitli robotlar tasarlayabilmektedir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin STEM alanlarındaki becerilerini geliştirmekte, bu alanlardaki konuları öğrenmelerinde de etkili olmakta ve mühendislik sistemlerinin mükemmel örnekleri olduğu için de öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktadır (McLurkin ve ark., 2012, Şişman, 2018).

Fen eğitimi araştırma bulguları, fen öğretiminin geliştirilmesi için mühendislik tasarım temelli etkinlikler kullanmanın gerekliliğini ortaya koymasıyla robot teknolojilerinin eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Kelly, 2010). Mühendislik tasarım temelli uygulamalar, öğrencileri bir mühendis gibi farklı disiplinler arasında iş birliğine yönelterek, iletişime açık, sistematik düşünebilen, yaratıcı, etik değerlere sahip ve problemlere en uygun çözümü bulabilecek, bilim okuryazarı, takım çalışmasında ve mühendislikte, tasarım projelerinde başarılı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Guzey ve diğerleri, 2014).

Bilimsel araştırma-sorgulama ve mühendislik tasarımının kombinasyonu olarak değerlendirilebilecek mühendislik tasarım temelli fen eğitimi (MTTFE) ile öğrenciler, fene yönelik kuramsal bilgileri, karşılaştıkları tasarım problemlerini çözüme kavuşturmak için uygulamada kullanma fırsatı yakalamaktadır. Bu durum okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulmasına hizmet etmekte ve fene yönelik anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanımaktadır (Duschl, ve ark., 2007). Günlük hayatımız mühendislerin yaptığı ürünlerle çevrili olmasına rağmen, öğrenciler çoğunlukla mühendislerin ne iş yaptığını ve nasıl çalıştıklarını tam olarak anlayamamaktadırlar.

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında fen öğretiminin amaçlarına ulaşması için MTTFE uygulamalarının kullanılması ve bunun için de STEM çalışmalarının yaygınlaştırılması ülkemiz için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu konuda deneyimli araştırmacıların deneysel çalışmalarına ihtiyaç duyulmakla birlikte (Çorlu, 2014), henüz ülkemiz için yeni olan STEM etkinliklerinin arttırılması bu alandaki farkındalığın oluşmasına destek olacaktır. MTTFE eğitimi uygulamaların iyileştirilmesi, gelecekte yapılacak çalışmalara örnek teşkil ederek çok disiplinli ders programlarının geliştirilmesi ve uygulamaların arttırılması ve bu alana katkı sağlaması açısından önemlidir (Hacıoğlu, 2016).

Öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerinin okul öncesi ve ilkokul çağlarından itibaren oluştuğu düşünüldüğünde bu konuda yapılacak çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimde robotik aktivitelerinin gerçekleştirilmesi de öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde ve motivasyonlarında önemli bir potansiyele sahiptir (Küçük ve Şişman 2017). Yapılacak olan bu çalışma, robotik uygulamaları destekli STEM etkinlikleri yoluyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin mühendislik algılarındaki değişimleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Desen:

Araştırmada yarı deneysel desenlerden "ön test- son test kontrol gruplu desen" kullanılacaktır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Bornova ilçesinde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erişilmesi kolay olan bir grubu seçme düşüncesi ile araştırmacının çalışmakta olduğu ilkokulda öğrenim gören iki farklı sınıfta öğrenim gören 3.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmaya 31 öğrenci katılmış olup, bu öğrencilerden 13 tanesi (% 42) kız, 18 (% 58) tanesi erkek öğrencilerdir. Çalışmaya okulda bulunan iki 3. sınıf şubesi katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin mühendis algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde çizimlerin, etkili bir ön ve son değerlendirme aracı olarak ve öğrencilerin bir konuyu ya da kavramı algılamalarındaki farklılıkları belirlemek için etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Çizimler, aynı zamanda öğrencilerin mühendis hakkındaki algı, tutum ve yanlış anlamalarını değerlendirmek için de kullanılmıştır (Ergün,2018). Bu araştırmada da öğrencilerin mühendis algılarını belirlemek amacı ile veri toplama aracı olarak Fralick, Kearn, Thompson ve Lyons (2009) tarafından geliştirilen, "Bir Mühendis Çiz" formu ve aynı araştırmacıların geliştirdiği çizim kontrol listesi kullanılmıştır.

Yapılan etkinlikler Lego Mindstorms NXT Robotik Eğitim Setleri ile gerçekleştirilecektir. Etkinlikler 5 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Ön test uygulaması yapılmış olup, STEM uygulamalarından sonra son test uygulaması yapılacaktır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin "Bir Mühendis Çiz" formunda çizdikleri resimler Fralick, Kearn, Thompson ve Lyons (2009) tarafından geliştirilen çizim kontrol listesine göre analiz edilecektir. Buradan elde edilen analiz sonuçların belirli kategoriler altında toplanması ile ortaya kavramsal bir çerçeve konulacaktır. Ayrıca çizimlerinin yanı sıra, formda bulunan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar da içerik analizi yoluyla analiz edilecektir. Araştırmada deneysel uygulama süreci devam etmekte olup, süreç sonunda veri analizi kısmına geçilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin mühendislik alanı ile ilgili algılarının robotik uygulamalar yoluyla açığa çıkartılmasını ve geliştirilmesini amaçlayan bir çalışmadır. Bu açıdan düşünüldüğünde özellikle çocuklarda erken dönemlerde bilimsel okuryazarlık, bilime ve bilimle ilgili alanlara yönelik tutum ve algılarının olumlu yönde geliştirilmesi öğrencilerin ileriki yaşantılarında bu alanlara yönelik meslek ve kariyer seçimlerini de etkileyecektir.

Bu çalışma ile öğrencilerin mühendislik ve mühendislerin yaptığı işler ile ilgili farkındalıklarının artması, mühendislik tasarımına yönelik anlayış ve becerilerinin geliştirilmesi, mühendisliği kariyer olarak seçmelerine katkı sağlaması ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi beklenmektedir.

Ayrıca literatüre bakıldığında öğrencilerin mühendislik algılarına yönelik uluslararası alanda birçok çalışma bulunurken ülkemizde bu alana yönelik pek fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması da beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : STEM, Robotik, Mühendislik Algısı, Bir Mühendis Çiz Testi

Kaynakça

Akgündüz, D. (2018). Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi, "STEM Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi ve Tarihsel Gelişimi" *Anı Yayıncılık*, Ankara.

Alkan, C. (2011). Eğitim Teknolojisi [Educational Technology). Ankara: Anı Publishing.

Aydın G., Saka M., Guzey S. (2018). 4-5-6- 7. ve 8. Sınıf Öğrencileri İçin Mühendislik Bilgi Düzeyi Ölçeği, *İlköğretim Online*; 17(2): S.750-768.

Bender, N. W. (2018). STEM Öğretimi İçin 20 Strateji. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Duschl, R., Schweingruber, H., Ve Shouse, A., (Edt.). (2007). Taking Science To School: Learning And Teaching Science İn Grades K-8. The National Academies Press, Washington Dc.

Erbaş, Ç., Demirer, V. (2015). Eğitimde Sanal Ve Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları [Virtual And Augmented Reality Applications İn Education]. In B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı, Eğitim Teknolojileri Okumaları [Educational Technology Readings]. *Tojet - The Turkish Online Journal Of Educational Technology*. 131-148. Ankara.

Erdoğmuş, F. U., ve Çağıltay, K. (2009). Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Alanında Yapılan Master ve Doktora Tezlerinde Genel Eğilimler. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Harran Üniversitesi.* Şanlıurfa.

Ergün A., (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Mühendis Algılarının Çizim Tekniğiyle Belirlenmesi, *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Kongresi (Ubek*), 342.

Guzey, S. S., Tank, K., Wang, H. H., Roehrig, G., Ve Moore, T. (2014). A High-Quality Professional Development For Teachers Of Grades 3–6 For İmplementing Engineering İnto Classrooms. School Science And Mathematics, 114 (3), 139-149.

Hacioglu, Y., Yamak, H., & Kavak, N. (2016). Mühendislik Tasarim Temelli Fen Egitimi İle Ilgili Ögretmen Görüsleri/Teachers' Opinions Regarding Engineering Design Based Science Education. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 807.

Kelley, T. (2010). Staking The Claim For The "T" İn Stem. Journal Of Technology Studies, 36 (1), 2-11.

Knight, M., Cunningham, C. M. (2004). Draw An Engineer Test (Daet): Development Of A Tool To İnvestigate Students' İdeas About Engineers And Engineering. *Presented At The Asee Annual Conference & Exposition,* Salt Lake City, Ut.

Mclurkin, J., Rykowski, J., John, M., Kaseman, Q., & Lynch, A. J. (2013). Using Multi-Robot Systems For Engineering Education: Teaching And Outreach With Large Numbers Of An Advanced, Low-Cost Robot. *Ieee Transactions On Education*, *56*(1), 24-33.

National Research Council [Nrc] (2012). A Framework For K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, And Core İdeas. Washington, Dc.

Topalsan Kınık A. (2018). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Mühendislik Tasarım Temelli Fen Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, *Yyü Eğitim Fakültesi Dergisi (Yyu Journal Of Education Faculty),* 15(1):186-219.

(25501) Fen ve Matematik Dersine Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

GİZEM TURAN GÜRBÜZ
MEB

ESRA AÇIKGÜL FIRAT
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

MURAT AYDIN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Disiplinlerarası yaklaşımların öneminin artması STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) entegrasyonun yaygınlaşmasına yol açmıştır. Böylelikle STEM eğitimi birçok ülkenin öğretim programında yer almaya başlamıştır. Ülkemizde de 2017 yılında güncellenen öğretim programları ile STEM fen ve matematik derslerinde yer almıştır. STEM eğitimi, müfredat ve öğretim için bütünleyici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Roberts, 2012). Çoğu STEM tabanlı öğretim programında, otantik problem çözme ve uygulama gerektiren görevlerde öğrencilerin uzun vadeli katılımı ile öğrencilerin disiplinler arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olmak amacıyla disiplinlerarası projeler kullanılmaktadır (Lesseig, Slavit & Nelson, 2017). Bu disiplinlerarası projeler, ekip çalışması ile mühendislik tasarım metodolojisini birleştiren, uygun teknolojiyi kullanan ve matematik/fen kavram ve prosedürlerine dayanan problemleri çözmeye yöneliktir (Shaughnessy, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin matematik ve fen derslerine aktif katılımı öğrencilerin STEM kariyerlerinde anahtar role sahiptir (Wang ve Degol, 2014). Öğrencilerin matematik ve fen dersine katılımını arttırmak ve STEM uygulamalarına katılmama riski yüksek olan öğrencileri belirlemek için, "öğrenci katılımı" uygun şekilde kavramsallaştırmalı ve ölçülmelidir (Wang, Fredricks, Ye, Hofkens ve Linn, 2016). Bu nedenle öğrencilerin fen ve matematik dersine katılımlarını belirlemek STEM entegrasyonunu sağlamak açısından önemli görülmektedir. Literatür incelendiğinde ülkemizde STEM'e yönelik tutumu (Aydın, Saka ve Düzey, 2017; Ceylan, Ermiş ve Yıldız, 2018; Damar, Durmaz ve Önder, 2017), özyeterliği (Özdemir, Yaman ve Vural, 2018; Yıldırım, Başaran, Cücük ve Yokuş, 2018) inceleyen çalışmalar yer alırken öğrenci katılımına yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla fen ve matematik dersinde öğrenci katılımının belirlenmesi ihtiyacından hareketle bu çalışmada Wang vd. (2016) tarafından geliştirilen "The Math and Science Engagement Scale"in Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Wang vd. (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik/güvenirlik çalışmaları yapılan "Fen ve Matematik Dersine Katılım Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlik/güvenirlik çalışmalarının yapılmasını içermektedir. Ölçeğin orijinal hali 4 boyut ve 33 maddeden meydana gelmektedir. Bu boyutlar; bilişsel katılım (8 madde), davranışsal katılım (8 madde), duygusal katılım (10 madde) ve sosyal katılım (7 madde) şeklindedir. Ölçeğin uyarlanması aşamasında öncelikle maddeler 3 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe formlar incelenerek araştırmacılar tarafından ölçeğin taslak formu elde edilmiştir. Taslak form açıklık ve anlaşılırlık açısından öncelikle Türkçe uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra dil eşdeğerlik uzman formu aracılığıyla her iki dile de hâkim 2 uzman tarafından sözcük kullanımı ve kültüre uygunluk açılarından incelenmiştir. Elde edilen nihai form Adıyaman il merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 199 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin 83'ü 6. sınıfta, 36'sı 7. sınıfta ve 80'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Uygulama sonrasında elde edilen veriler z puanlarına dönüştürülerek aşırı değerler kontrol edilmiştir. Daha sonra verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sürecinde Lisrel 8.80 programından yararlanılmıştır. Ölçeği Türkçe formunda incelenen modeli test etmek amacıyla uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Path diagramı çizilerek standardize edilmiş yükler, t değerleri ve R2 değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve Guttman eşdeğer yarılar güvenirliği hesaplanmıştır.

Disiplinlerarası yaklaşımların öneminin artması STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) entegrasyonun yaygınlaşmasına yol açmıştır. Böylelikle STEM eğitimi birçok ülkenin öğretim programında yer almaya başlamıştır. Ülkemizde de 2017 yılında güncellenen öğretim programları ile STEM fen ve matematik derslerinde yer almıştır. STEM eğitimi, müfredat ve öğretim için bütünleyici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Roberts, 2012). Çoğu STEM tabanlı öğretim programında, otantik problem çözme ve uygulama gerektiren görevlerde öğrencilerin uzun vadeli katılımı ile öğrencilerin disiplinler arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olmak amacıyla disiplinlerarası projeler kullanılmaktadır (Lesseig, Slavit & Nelson, 2017). Bu disiplinlerarası projeler, ekip çalışması ile mühendislik tasarım metodolojisini birleştiren, uygun teknolojiyi kullanan ve matematik/fen kavram ve prosedürlerine dayanan problemleri çözmeye yöneliktir (Shaughnessy, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin matematik ve fen derslerine aktif katılımı öğrencilerin STEM kariyerlerinde anahtar role sahiptir (Wang ve Degol, 2014). Öğrencilerin matematik ve fen dersine katılımını arttırmak ve STEM uygulamalarına katılmama riski yüksek olan öğrencileri belirlemek için, "öğrenci katılımı" uygun şekilde kavramsallaştırmalı ve ölçülmelidir (Wang, Fredricks, Ye, Hofkens ve Linn, 2016). Bu nedenle öğrencilerin fen ve matematik dersine katılımlarını belirlemek STEM entegrasyonunu sağlamak açısından önemli görülmektedir. Literatür incelendiğinde ülkemizde STEM'e yönelik tutumu (Aydın, Saka ve Düzey, 2017; Ceylan, Ermiş ve Yıldız, 2018; Damar, Durmaz ve Önder, 2017), özyeterliği (Özdemir, Yaman ve Vural, 2018; Yıldırım, Başaran, Cücük ve Yokuş, 2018) inceleyen çalışmalar yer alırken öğrenci katılımına yönelik bir

ölçeğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla fen ve matematik dersinde öğrenci katılımının belirlenmesi ihtiyacından hareketle bu çalışmada Wang vd. (2016) tarafından geliştirilen "The Math and Science Engagement Scale"in Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Bu çalışma Wang vd. (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik/güvenirlik çalışmaları yapılan "Fen ve Matematik Dersine Katılım Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlik/güvenirlik çalışmalarının yapılmasını içermektedir. Ölçeğin orijinal hali 4 boyut ve 33 maddeden meydana gelmektedir. Bu boyutlar; bilişsel katılım (8 madde), davranışsal katılım (8 madde), duygusal katılım (10 madde) ve sosyal katılım (7 madde) şeklindedir. Ölçeğin uyarlanması aşamasında öncelikle maddeler 3 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe formlar incelenerek araştırmacılar tarafından ölçeğin taslak formu elde edilmiştir. Taslak form açıklık ve anlaşılırlık açısından öncelikle Türkçe uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra dil eşdeğerlik uzman formu aracılığıyla her iki dile de hâkim 2 uzman tarafından sözcük kullanımı ve kültüre uygunluk açılarından incelenmiştir. Elde edilen nihai form Adıyaman il merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 199 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin 83'ü 6. sınıfta, 36'sı 7. sınıfta ve 80'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Uygulama sonrasında elde edilen veriler z puanlarına dönüştürülerek aşırı değerler kontrol edilmiştir. Daha sonra verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sürecinde Lisrel 8.80 programından yararlanılmıştır. Ölçeği Türkçe formunda incelenen modeli test etmek amacıyla uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Path diagramı çizilerek standardize edilmiş yükler, t değerleri ve R2 değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve Guttman eşdeğer yarılar güvenirliği hesaplanmıştır.

Ölçeğin orijinal formundaki 4 faktörlü modelin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri şu şekildedir; $\chi 2/df = 1.55$; RMSEA=0.053; SRMR=0.063; RMR=0.083; CFI=0.97; NFI=0.90) olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). Ayrıca, her bir madde için madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farklılığın anlamlılığı t-testi ile belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.903 iken Guttman eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısı 0.809 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu çalışma ile uyarlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlandığı ve öğrencilerin fen ve matematik dersine katılımlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin orijinal formundaki 4 faktörlü modelin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri şu şekildedir; $\chi 2/df = 1.55$; RMSEA=0.053; SRMR=0.063; RMR=0.083; CFI=0.97; NFI=0.90) olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). Ayrıca, her bir madde için madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farklılığın anlamlılığı t-testi ile belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.903 iken Guttman eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısı 0.809 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu çalışma ile uyarlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlandığı ve öğrencilerin fen ve matematik dersine katılımlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : STEM, ÖĞRENCİ KATILIMI, ÖLÇEK UYARLAMA

Kaynakça

Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM= FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13(2).

Ceylan, Ö., Ermiş, G., & Yıldız, G. (2018). Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimine Yönelik Tutumları. In CONGRESS PROCEEDINGS (FULL TEXT PAPER) (p. 64).

Lesseig, K., Slavit, D., & Nelson, T. H. (2017). Jumping on the STEM bandwagon: How middle grades students and teachers can benefit from STEM experiences. Middle School Journal, 48(3), 15-24.

Özdemir, A., Yaman, C., & Vural, R. A. (2018). STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 93-104.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. Technology and engineering teacher, 71(8), 1-4.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 8(2), 23-74.

Shaughnessy, J. M. (2013). Mathematics in a STEM context. Mathematics Teaching in the Middle school, 18(6), 324-324.

Yıldırım, İ., Başaran, M., Cücük, E., Yokuş, E. (2018). Development of Inquiry Based Teaching Self-Efficacy Scale for STEM+S Education: Validity and Reliability Study, International Online Journal of Educational Sciences, 10(3), 40-55.

Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. Child development perspectives, 8(3), 137-143.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. Learning and Instruction, 43, 16-26

(25511) Sorgulamaya Dayalı Fen Laboratuvarı Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına Etkisi

GÜLSÜM AKYOL
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN TAŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen özyeterliği, "öğretmenin belirli bir öğretme görevini belirli bir bağlamda başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine sahip olduğu ile ilgili inancı" olarak tanımlanmakta (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 233) ve eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretmenlerin özyeterlik inançları, onların öğretimlerinde koydukları hedefleri, davranışlarını, zorluklar karşısında direnç göstermelerini ve sarf edecekleri eforu etkilemektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerle ilgili değişkenlerin yanı sıra, öğretmen özyeterliğinin öğrenci motivasyonu ve başarısı gibi birçok öğrenci değişkeni ile de yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (örneğin; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ross, 1992).

Öğretmen özyeterliği bağlama özgü olup kişi kendi kabiliyetlerinin zayıf ve güçlü yönlerini göz önüne alarak öğretme görevi ile ilgili yeterliğinin değerlendirmesini yapar (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin özyeterlik inançları, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmakta olup bu çalışmada Tschannen-Morana ve Woolfolk Hoy'un (2001) sınıflandırması benimsenmiştir. Buna göre öğretmen özyeterliği; öğrenci katılımını sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya ve sınıf yönetimine yönelik olarak üç boyuttan oluşmaktadır (Tschannen-Morana ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen özyeterliğinin oluştuktan sonra değişmesi kolay değildir (Hoy ve Woolfolk, 1990). Buna karşılık özyeterlik inancının, öğrenme sürecinin ilk aşamalarında değişmesi daha olasıdır (Bandura, 1977). Öğretmenlik eğitimi süresince öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında önemli değişiklikler olabilir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Tschannen-Morana ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim süreci, onların öğretmen olduklarında yüksek özyeterlik inançlarına sahip olmaları açısından önemlidir (Yerdelen, Osmanoglu ve Tas, 2019). Üniversitede aldıkları derslerde öğretmen özyeterliğini artırabilecek deneyimler yaşamaları, öğretmen adaylarının öğretme görevi ile ilgili kendi kabiliyetlerine olan inançlarını etkileyebilir. Bandura'ya (1986) göre özyeterliğin en önemli kaynağı, kişinin kendi başından geçen deneyimlerdir; yaşanılan başarı kişinin kabiliyetlerini değerlendirmeye yönelik algılarını kuvvetlendirirken, başarısızlık kabiliyetlerine olan inancını azaltır.

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I dersinin, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterliği üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ders sorgulamaya dayalı öğretim ile öğretmen adaylarının farklı fen konularına ait etkinlik ve deneyleri deneyimlemesine ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesine fırsat verecek şekilde işlenmiştir. Yöntem bölümünde ders hakkında detaylar verilecektir. Derse hazırlıklı gelmeleri, derste fen uygulamaları yapmak için fırsat bulmaları ve hazırladıkları deney raporları üzerinden dersi veren öğretim üyesinden geri bildirim almalarının, öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterliğini artıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programının üçüncü döneminde haftada 2 saat olarak iki şubede uygulanan Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları derse kayıtlı 42'si kadın, 19'u erkek toplam 61 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Ders sorgulamaya dayalı öğretime uygun olarak dizayn edilmiş, öğretmen adaylarının aktif katılımları ile farklı fen konularına (örneğin; ışık ve diseksiyon mikroskobunda görüntü bulma, kuvvet-uzama miktarı ilişkisi, kütle-hacim-yoğunluk ilişkisi) ilişkin etkinlik ve deneyler 3-5 kişilik gruplar halinde yapılmıştır. Öğretmen adayları, ilgili haftanın etkinlik ve deney konusu hakkında önceden bilgilendirilmiş ve derse hazırlıklı gelmeleri beklenmiştir. Ders esnasında laboratuvar raporlarında yer alan sorulara grup olarak cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarından etkinlik ve deneylere uygun temel ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerilerini (örneğin; gözlem, değişkenleri kontrol etme, deney yapma) kullanmaları ve kullandıkları becerileri grup laboratuvar raporlarında ifade etmeleri beklenmiştir. Her dersin bitiminde toplanan laboratuvar raporları üzerinde öğretim üyesi inceleme yapıp gruplara geri bildirim vermiştir. Böylece öğretmen adaylarının doğru yaptıkları kısımları vurgulama ve yapılan yanlışlar üzerinde tartışma yapma imkanı sağlanmıştır.

Çalışmada veri toplamak için, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Teachers' Sense of Efficacy Scale (Öğretmen Özyeterlik Ölçeği)'nin Türkçe formundan yararlanılmıştır. Ölçek, öğrenci katılımını sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik olarak 3 boyuttan oluşmaktadır. 24 maddelik uzun formu ve 12 maddelik kısa formu olan ölçek 9'lu likert tipinde olup "*yetersiz*"den "*çok yeterli*"ye doğru derecelendirilmektedir. Uzun form Capa, Cakiroglu ve Sarikaya (2005) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş, kısa formun geçerlik ve güvenirliği ile ilgili çalışma ise Yerdelen (2013) tarafından

yapılmıştır. Bu çalışmada veriler ölçeğin kısa formu kullanılarak dönem başında ve sonunda toplanmıştır. Dönem başında yapılan uygulama sonucunda ölçeğin "öğrenci katılımını sağlama", "öğretim stratejilerini kullanma" ve "sınıf yönetimi" boyutları için Cronbach alfa katsayı değerleri sırasıyla; .78, .85 ve .72 iken, dönem sonunda yapılan uygulamadaki değerler sırasıyla .66, .82 ve .76'dır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sorgulamaya dayalı öğretim ile işlenen fen laboratuvarı dersinin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları (öğrenci katılımını sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik inançları) üzerindeki etkisini incelemek için üç ayrı bağımlı örneklemler için t-testi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi kullanılarak alfa düzeyi .017 (yuvarlama yapılarak) olarak belirlenmiş ve analiz sonucunda; öğretmen adaylarının dönem sonunda öğrenci katılımını sağlamaya yönelik inançlarının ($\bar{X}$=6.46, *SS*=.92) dönem başındaki inançlarına göre [$\bar{X}$=5.75, *SS*=1.31, *t*(60)=-4.93, *p*<.0005], dönem sonunda öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin inançlarının ($\bar{X}$=6.30, *SS*=1.29) dönem başındaki inançlarına göre [$\bar{X}$=5.80, *SS*=1.50, *t*(60)=-3.15, *p*=.003] ve dönem sonunda sınıf yönetimine yönelik inançlarının ($\bar{X}$=6.76, *SS*=1.12) dönem başındaki inançlarına göre [$\bar{X}$=6.21, *SS*=1.28, *t*(60)=-4.11, *p*<.0005] anlamlı olarak arttığı bulunmuştur. Hesaplanan eta-kare değerleri sırasıyla .29, .14 ve .22 olup Cohen'e (1988) göre geniş etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, sorgulamaya dayalı öğretim ile işlenen fen laboratuvarı dersinin, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen özyeterliği, fen öğretimi, sorgulamaya dayalı öğretim, sınıf öğretmeni adayları, fen laboratuvarı dersi

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Capa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (2005). Thedevelopment and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27*, 279-300.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Yerdelen, S. (2013). *Multilevel investigations of students' cognitive and affective learning outcomes and their relationships with perceived classroom learning environment and teacher effectiveness*. Middle East Technical University, Turkey: Unpublished doctoral dissertation.

Yerdelen, S., Osmanoglu, A., & Tas, Y. (2019). The influence of a teaching practice course with video-case enriched microteaching on prospective teachers' self-efficacy for teaching. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5*(2), 560-573.

(25522) Biyoteknoloji Okuryazarlık Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

EMİNE ÇAVUŞ	SADIK ÖZTÜRK	GİZEM TURAN GÜRBÜZ	ESRA AÇIKGÜL FIRAT
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ	MEB	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın en önemli bilimsel devrimi olma yolunda emin adımlarla ilerleyen biyoteknoloji, yaşam düzeyimizi yükseltmek için organizmaların genetiğini yeni yöntemlerle değiştirmeye ve elde edilen ürünleri kullanmamıza olanak tanımaktadır (Campbell ve Reece, 2005). Biyoteknoloji uygulamaları en iyi kaliteye sahip bitkilerin tohumlarının bir sonraki yıl ekilmek üzere toplanıp saklanması, yoğurt elde etmek için bakterilerin, ekmek, bira, şarap üretiminde mikroorganizmaların ve mayalanma yönteminin kullanılması ile başlamıştır (Şentürk, 2009). DNA'nın çift sarmal yapısının keşfi ile DNA molekülünün yapısı ve yapısındaki değişmelerle canlılardaki özelliklerin farklılaştığının anlaşılması, canlıların yapılarında istenilen değişikliklerin gerçekleştirilmesine de olanak sağlamıştır. Günümüzde ise biyoteknoloji uygulamaları yediğimiz yiyecekten, giydiklerimize kadar birçok alanda (sağlık, gıda vs.) karşımıza çıkmaktadır (Bal, Keskin Samancı & Bozkurt, 2007). Bireylerin biyoteknolojiye ilişkin kararlar vermeleri, biyoteknolojinin risk ve faydalarının farkında olmaları ile mümkün olacaktır (Sohan, Waliczek ve Briers, 2002). Biyoteknolojiye ilişkin farkındalığa sahip olan bireyler bilimsel süreçleri ve biyoteknolojiye ilişkin medyada gördükleri haberleri anlamlandırabileceklerdir (Harlen, 2001). Dolayısıyla gelecekte çeşitli toplumsal roller üstlenecek öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili farkındalığa sahip olmaları, biyoteknolojinin toplumsal boyutta anlaşılabilirliğinin artırılmasını sağlayacak, mantıkla ya da bilimsel gerçeklerle bağdaşmayan görüşlerin yaygınlaşmasını engelleyecektir. Bu da biyoteknoloji okuryazarı bireylerin yetişmesi ile mümkün olacaktır.

Biyoteknolojiye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının araştırıldığı görülmektedir (Fonseca vd., 2012; Klop, Severiens, Knippels, Mil ve Geert, 2010; Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė, 2008; Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009; Sürmeli ve Şahin, 2010; Reynolds ve Hancock, 2010). Fakat biyoteknoloji alanının genellikle risk, etik kaygılar ya da ekonomik beklentilere odaklanan tartışmalara konu olması (Bogner ve Torgersen, 2014) nedeniyle bu çalışmada biyoteknoloji farkındalığı ile birlikte etik, risk ve ekonomik yansımalar da ele alınmıştır. Ayrıca, Roberts (2007), bilimsel okuryazarlığı iki vizyonda ele almış ve ikinci vizyonunda gerçek hayatta karşılaşılan sosyo-bilimsel konulardaki bireysel karar vermenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin günlük hayattaki biyoteknoloji ürünlerine ilişkin seçimleri okuryazarlıklarının bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Tüm bu bilgilerden hareketle, bu çalışma ile 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla okuryazarlığın farklı boyutlarını ele alan bir biyoteknoloji okuryazarlık envanteri geliştirmek ve geçerlik/güvenirliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, biyoteknoloji okuryazarlık envanterini geliştirmek ve geçerlik/güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ili'nde yer alan 6 farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi için 4 okuldan uygun örnekleme yolu ile seçilen 315 öğrenci ile çalışma yürütülürken doğrulayıcı faktör analizinde ise 2 okulda öğrenim gören 251 8. sınıf öğrencisi yer almıştır.

Araştırmada geliştirilen "Biyoteknoloji Okuryazarlık Envanteri", farklı türdeki üç ölçme aracından oluşmaktadır. Birinci ölçme aracı; öğrencilerin biyoteknoloji farkındalıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan ve evet/hayır şeklinde cevaplanabilinecek 24 sorudan oluşan "Biyoteknoloji Farkındalık Testi"dir. İkinci ölçme aracı; öğrencilerin günlük hayatlarındaki tercihlerini belirlemek amacıyla oluşturulan ve beşli Likert tipinde (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) hazırlanan "Biyoteknoloji Ürünleri Tercih Ölçeği"dir. Üçüncü ölçme aracı ise biyoteknoloji hakkındaki etik ve risk gibi faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanan ve beşli Likert tipinde (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) hazırlanan "Biyoteknolojiye İlişkin Görüş Ölçeği" dir.

Envanterin geliştirilme sürecinde öncelikle literatürden ve Fen Bilimleri dersi öğretim programından yararlanarak üç ayrı boyut için toplam 79 ifadeden (farkındalık testi=28 madde, tercih ölçeği= 18 madde ve görüş ölçeği = 33 madde) oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için üç uzmandan görüş alınarak Davis tekniği ile uzmanların KGİ indeksi 0.80'den küçük olan 6 madde testten çıkarılmıştır. Daha sonra 10 adet 8. Sınıf öğrencisine maddeler verilerek her maddeden ne anladıklarını yazmaları istenmiştir. Anlaşılmayan maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen taslak form 315 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sürecinden sonra elde edilen veriler, üç boyut için ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk boyut olan biyoteknoloji farkındalığı testi için ITEMAN programı kullanılarak madde güçlük/ayırtedicilik indeksleri ve güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Envanterde yer alan diğer ölçme araçları için yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 251 8. Sınıf öğrencisine tekrar uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

21. yüzyılın en önemli bilimsel devrimi olma yolunda emin adımlarla ilerleyen biyoteknoloji, yaşam düzeyimizi yükseltmek için organizmaların genetiğini yeni yöntemlerle değiştirmeye ve elde edilen ürünleri kullanmamıza olanak tanımaktadır (Campbell ve Reece, 2005). Biyoteknoloji uygulamaları en iyi kaliteye sahip bitkilerin tohumlarının bir sonraki yıl ekilmek üzere toplanıp saklanması, yoğurt elde etmek için bakterilerin, ekmek, bira, şarap üretiminde mikroorganizmaların ve mayalanma yönteminin kullanılması ile başlamıştır (Şentürk, 2009). DNA'nın çift sarmal yapısının keşfi ile DNA molekülünün yapısı ve yapısındaki değişmelerle canlılardaki özelliklerin farklılaştığının anlaşılması, canlıların yapılarında istenilen değişikliklerin gerçekleştirilmesine de olanak sağlamıştır. Günümüzde ise biyoteknoloji uygulamaları yediğimiz yiyecekten, giydiklerimize kadar birçok alanda (sağlık, gıda vs.) karşımıza çıkmaktadır (Bal, Keskin Samancı & Bozkurt, 2007). Bireylerin biyoteknolojiye ilişkin kararlar vermeleri, biyoteknolojinin risk ve faydalarının farkında olmaları ile mümkün olacaktır (Sohan, Waliczek ve Briers, 2002). Biyoteknolojiye ilişkin farkındalığa sahip olan bireyler bilimsel süreçleri ve biyoteknolojiye ilişkin medyada gördükleri haberleri anlamlandırabileceklerdir (Harlen, 2001). Dolayısıyla gelecekte çeşitli toplumsal roller üstlenecek öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili farkındalığa sahip olmaları, biyoteknolojinin toplumsal boyutta anlaşılabilirliğinin artırılmasını sağlayacak, mantıkla ya da bilimsel gerçeklerle bağdaşmayan görüşlerin yaygınlaşmasını engelleyecektir. Bu da biyoteknoloji okuryazarı bireylerin yetişmesi ile mümkün olacaktır.

Biyoteknolojiye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının araştırıldığı görülmektedir (Fonseca vd., 2012; Klop, Severiens, Knippels, Mil ve Geert, 2010; Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė, 2008; Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009; Sürmeli ve Şahin, 2010; Reynolds ve Hancock, 2010). Fakat biyoteknoloji alanının genellikle risk, etik kaygılar ya da ekonomik beklentilere odaklanan tartışmalara konu olması (Bogner ve Torgersen, 2014) nedeniyle bu çalışmada biyoteknoloji farkındalığı ile birlikte etik, risk ve ekonomik yansımalar da ele alınmıştır. Ayrıca, Roberts (2007), bilimsel okuryazarlığı iki vizyonda ele almış ve ikinci vizyonunda gerçek hayatta karşılaşılan sosyo-bilimsel konulardaki bireysel karar vermenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin günlük hayattaki biyoteknoloji ürünlerine ilişkin seçimleri okuryazarlıklarının bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Tüm bu bilgilerden hareketle, bu çalışma ile 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla okuryazarlığın farklı boyutlarını ele alan bir biyoteknoloji okuryazarlık envanteri geliştirmek ve geçerlik/güvenirliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Bu çalışma, biyoteknoloji okuryazarlık envanterini geliştirmek ve geçerlik/güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ili'nde yer alan 6 farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi için 4 okuldan uygun örnekleme yolu ile seçilen 315 öğrenci ile çalışma yürütülürken doğrulayıcı faktör analizinde ise 2 okulda öğrenim gören 251 8. sınıf öğrencisi yer almıştır.

Araştırmada geliştirilen "Biyoteknoloji Okuryazarlık Envanteri", farklı türdeki üç ölçme aracından oluşmaktadır. Birinci ölçme aracı; öğrencilerin biyoteknoloji farkındalıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan ve evet/hayır şeklinde cevaplanabilinecek 24 sorudan oluşan "Biyoteknoloji Farkındalık Testi"dir. İkinci ölçme aracı; öğrencilerin günlük hayatlarındaki tercihlerini belirlemek amacıyla oluşturulan ve beşli Likert tipinde (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) hazırlanan "Biyoteknoloji Ürünleri Tercih Ölçeği"dir. Üçüncü ölçme aracı ise biyoteknoloji hakkındaki etik ve risk gibi faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanan ve beşli Likert tipinde (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) hazırlanan "Biyoteknolojiye İlişkin Görüş Ölçeği" dir.

Envanterin geliştirilme sürecinde öncelikle literatürden ve Fen Bilimleri dersi öğretim programından yararlanarak üç ayrı boyut için toplam 79 ifadeden (farkındalık testi=28 madde, tercih ölçeği= 18 madde ve görüş ölçeği = 33 madde) oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için üç uzmandan görüş alınarak Davis tekniği ile uzmanların KGİ indeksi 0.80'den küçük olan 6 madde testten çıkarılmıştır. Daha sonra 10 adet 8. Sınıf öğrencisine maddeler verilerek her maddeden ne anladıklarını yazmaları istenmiştir. Anlaşılmayan maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen taslak form 315 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sürecinden sonra elde edilen veriler, üç boyut için ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk boyut olan biyoteknoloji farkındalığı testi için ITEMAN programı kullanılarak madde güçlük/ayırtedicilik indeksleri ve güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Envanterde yer alan diğer ölçme araçları için yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 251 8. Sınıf öğrencisine tekrar uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, biyoteknoloji farkındalık testinden ayırt ediciliği 0.20'den düşük olan 1 ve 2. Sorular atılarak 24 maddelik evet/hayır testi elde edilmiştir. Nihai testin güçlük indeksi 0.66, ayırt edicilik indeksi 0.43 ve güvenirlik katsayısı ise 0.62 olarak bulunmuştur. Tercih ölçeğinde ise yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 13 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %49.12'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0.61 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi 2/df$ değeri 1.30 olarak bulunurken p=0.054 ve RMSEA değeri 0.035 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise CFI=0.95, GFI=0.95, AGFI=0.93, RMR=0.11, SRMR=0.053 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin kabul edildiğini göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003).

Biyoteknolojiye ilişkin görüş ölçeğinde ise açımlayıcı faktör analizine 29 madde ile başlanmış ve Varimax dik döndürme yöntemi uygulanarak 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşan açıklanan toplam varyansı % 51.04 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.651 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi 2/df$ değeri 1.04 olarak bulunurken p=0.39 ve RMSEA değeri 0.012 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise CFI=0.99, GFI=0.97, AGFI=0.95, RMR=0.081, SRMR=0.043 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, biyoteknoloji farkındalık testinden ayırt ediciliği 0.20'den düşük olan 1 ve 2. Sorular atılarak 24 maddelik evet/hayır testi elde edilmiştir. Nihai testin güçlük indeksi 0.66, ayırt edicilik indeksi 0.43 ve güvenirlik katsayısı ise 0.62 olarak bulunmuştur. Tercih ölçeğinde ise yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 13 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %49.12'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0.61 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi 2/df$ değeri 1.30 olarak bulunurken p=0.054 ve RMSEA değeri 0.035 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise CFI=0.95, GFI=0.95, AGFI=0.93, RMR=0.11, SRMR=0.053 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin kabul edildiğini göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003).

Biyoteknolojiye ilişkin görüş ölçeğinde ise açımlayıcı faktör analizine 29 madde ile başlanmış ve Varimax dik döndürme yöntemi uygulanarak 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşan açıklanan toplam varyansı % 51.04 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.651 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi 2/df$ değeri 1.04 olarak bulunurken p=0.39 ve RMSEA değeri 0.012 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise CFI=0.99, GFI=0.97, AGFI=0.95, RMR=0.081, SRMR=0.043 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Biyoteknoloji, Okuryazarlık, Envanter

Kaynakça

Bal, R., Keskin Samancı, N. ve Bozkurt, O. (2007). University students' knowledge and attitude about genetic engineering. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3(2), 119-126.

Bogner, A., & Torgersen, H. (2014). Different ways of problematising biotechnology–and what it means for technology governance. Public Understanding of Science, 24(5), 516–532.

Campbell, N. A., & Reece, J. B. (2005). Biology, 7th edition. San Francisco, CA: Pearson Education Inc.

Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. Teaching and Teacher Education, 28(3), 368-381.

Harlen W., (2001). The assessment of scientific literacy in the OECD/PISA Project. Studies in Science Education, 36(1), 79-104.

Klop, T., Severiens, S. E., Knippels, P. J., Mil, M. H. W. and Geert, T. M. (2010). Effects of a science education module on attitudes towards modern biotechnology of secondary school students. International Journal of Science Education, 32(9), 1127-1150. DOI: 10.1080/09500690902943665

Lamanauskas, V., and Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). Lithuanian university students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4(3), 269-277.

Reynolds, J. M. and Hancock, D.R. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. Innovations in Education and Teaching International, 47(2), 175-186.

Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. Handbook of research on science education, 729-780

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research*, *8*(2), 23–74.

Sohan, D. E., Waliczek, T. M., and Briers, G. E. (2002). Knowledge, attitudes, and perceptions regarding biotechnology among college students. Journal of Natural Resources and Life Sciences Education, 31, 5-11

Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumları. Eğitim ve Bilim, 35(155), 145-157.

Şentürk, P. (2009). Öğretmen ve öğretmen adaylarının biyoteknolojiyle ilgili temel terim ve kavramları anlama ve algılamalarının araştırılması, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uşak, M., Erdoğan, M., Prokop, P., & Özel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology.Biochemistry and Molecular Biology Education, 37(2), 123-130.

(25524) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

EMİNE ÇAVUŞ
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ABUZER AKGÜN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gün geçtikçe değişen ve çoğalan bilginin tamamını eğitim programlarına koymak ve öğrencilerle paylaşmak olanaksızdır. Karşılaşılan bilginin doğruluğunu sınama, bu bilginin ne işe yarayacağını sorgulama ve edinilmiş ya da edinilecek bilgileri problem çözümünde doğru biçimde kullanma eğitimde kazandırılması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak bilgiye ulaşmalarını sağlamak, kendileri için gerekli bilgiyi edinme ve o bilgiyi anlamaları için gerekli ilke ve yöntemlerini geliştirebilmelerini sağlamak önem kazanmaktadır (Facione, 1998). Bireyin öğrenme yollarının ve kendinin fakında olması ise bilişüstü becerilerinin kazandırılması ile mümkündür.

Bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işidir. Bilişüstü düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin tamamı olarak nitelendirilmektedir (Kaya ve Dönmez, 2008). Eleştirel düşünme kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı, başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli, öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmelidir. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, zamanla eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirir (Cüceloğlu, 1994).

Günümüz eğitim sistemlerinde çağdaş okulun, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirebilmesi için, öğrencilere bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirme konusunda yardımcı olması gerekir (Yavuzer, 2007). Bu amaç doğrultusunda Fen Bilimleri Öğretim Programı bilişüstü becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı olarak oluşturulmuştur

Eleştirel düşünme eğilimi ile bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği Demir ve Kaya (2015)'ın öğretmen adayları ile yaptığı çalışma bulunmakla beraber, ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması, daha sonra yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturması, elde edilen sonuçlarla alana katkı açısından önem arz etmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişüstü farkındalık becerileri arasındaki ilişki, eleştirel düşünme becerilerinin ve bilişüstü farkındalık becerilerinin cinsiyet, haftalık okunan kitap sayfa sayısı, günlük kullanılan internet süresi ve günlük izlenen televizyon süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma araştırması birlikte kullanılmıştır. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında ilişkinin araştırılması için ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın eleştirel düşünme becerileri ile bilişüstü farkındalığın araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, haftalık okunan kitap sayfa sayısı, günlük kullanılan internet süresine ve günlük izlenen televizyon süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ortaokulda öğrenim gören 161 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile "Bilişüstü Farkındalık Anketi" kullanılmıştır. Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması ile 6 boyut ve 51 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Bayrak (2014) tarafından ortaokul öğrencilere uygulanarak altılı likert tipinden beşli likert tipine çevrilmiştir. Ölçek toplam 225 öğrenciye uygulanmış ve testin güvenirliğini kontrol etmek amacıyla yapılan istatistik sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. 52 maddeden oluşan Bilişüstü Farkındalık Anketi(Metacognitive Awareness Inventory, MAI) (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir. Gregory Schraw ve Rayne Sperling Dennison (1994) tarafından geliştirilen anketten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığı göstermektedir. Olumsuz madde bulunmayan anketin uygulama süresi yaklaşık 20-25 dakikadır (Akın, Abacı ve Çetin 2007).

Gün geçtikçe değişen ve çoğalan bilginin tamamını eğitim programlarına koymak ve öğrencilerle paylaşmak olanaksızdır. Karşılaşılan bilginin doğruluğunu sınama, bu bilginin ne işe yarayacağını sorgulama ve edinilmiş ya da edinilecek bilgileri problem çözümünde doğru biçimde kullanma eğitimde kazandırılması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak bilgiye ulaşmalarını sağlamak, kendileri için gerekli bilgiyi edinme ve o bilgiyi anlamaları için gerekli ilke ve yöntemlerini geliştirebilmelerini sağlamak önem kazanmaktadır (Facione, 1998). Bireyin öğrenme yollarının ve kendinin fakında olması ise bilişüstü becerilerinin kazandırılması ile mümkündür.

Bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işidir. Bilişüstü düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin tamamı olarak nitelendirilmektedir (Kaya ve Dönmez, 2008). Eleştirel düşünme kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı, başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli, öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmelidir. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, zamanla eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirir (Cüceloğlu, 1994).

Günümüz eğitim sistemlerinde çağdaş okulun, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirebilmesi için, öğrencilere bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirme konusunda yardımcı olması gerekir (Yavuzer, 2007). Bu amaç doğrultusunda Fen Bilimleri Öğretim Programı bilişüstü becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı olarak oluşturulmuştur

Eleştirel düşünme eğilimi ile bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği Demir ve Kaya (2015)'ın öğretmen adayları ile yaptığı çalışma bulunmakla beraber, ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması, daha sonra yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturması, elde edilen sonuçlarla alana katkı açısından önem arz etmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişüstü farkındalık becerileri arasındaki ilişki, eleştirel düşünme becerilerinin ve bilişüstü farkındalık becerilerinin cinsiyet, haftalık okunan kitap sayfa sayısı, günlük kullanılan internet süresi ve günlük izlenen televizyon süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma araştırması birlikte kullanılmıştır. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında ilişkinin araştırılması için ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın eleştirel düşünme becerileri ile bilişüstü farkındalığın araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, haftalık okunan kitap sayfa sayısı, günlük kullanılan internet süresine ve günlük izlenen televizyon süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ortaokulda öğrenim gören 161 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile "Bilişüstü Farkındalık Anketi" kullanılmıştır. Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması ile 6 boyut ve 51 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Bayrak (2014) tarafından ortaokul öğrencilere uygulanarak altılı likert tipinden beşli likert tipine çevrilmiştir. Ölçek toplam 225 öğrenciye uygulanmış ve testin güvenirliğini kontrol etmek amacıyla yapılan istatistik sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. 52 maddeden oluşan Bilişüstü Farkındalık Anketi(Metacognitive Awareness Inventory, MAI) (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir. Gregory Schraw ve Rayne Sperling Dennison (1994) tarafından geliştirilen anketten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığı göstermektedir. Olumsuz madde bulunmayan anketin uygulama süresi yaklaşık 20-25 dakikadır (Akın, Abacı ve Çetin 2007).

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r= 0,763 p= ,00 p < .05). Bağımsız gruplar t-testi analizi kız öğrencilerin biliş üstü farkındalık anketinde aldıkları puanların erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir (X Kız =190,6 X Erkek = 179,6 , t = 2,914, p= ,004 p< .05). Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (X Kız = 3,539, X Erkek =3,364, t= 2,958, p= ,004 p< .05). Haftalık okunan kitap sayfa sayısına göre öğrencilerin bilişütü farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimleri gruplar arasında anlamlı farklılık gösterirken günlük kullanılan internet süresine ve günlük izlenen televizyon süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability studyof the turkish version of the metacognitive awareness ınventory. Educational Science: Theory & Practice, 7(2), 655-680.

Bayrak, Ç. (2014). Cort 1 Düşünme Programının "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Yaratıcılıklarına Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Demir, Ö. Ve Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Beceri Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Durumları İle İlişkilerinin İncelenmesi. Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 5(1), 35-68. Http://Dx.Doi.Org/10.14527/Pegegog.2015.003

Facione, P. (1998). Critical Thinking: What It Is And What It Counts. California: California Academic Press.

Kaya, B. ve Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü - İlköğretim Bölümü - İlköğretim Anabilim Dalı.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Schraw, G. and Dennıson, R. S. (1994). Assesing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

Schraw, G. and Dennıson, R. S. (1994). Assesing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

Yavuzer, H. (2007). Ana, Baba Ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r= 0,763 p= ,00 p < .05). Bağımsız gruplar t-testi analizi kız öğrencilerin biliş üstü farkındalık anketinde aldıkları puanların erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir (X Kız =190,6 X Erkek = 179,6 , t = 2,914, p= ,004 p< .05). Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (X Kız = 3,539, X Erkek =3,364, t= 2,958, p= ,004 p< .05). Haftalık okunan kitap sayfa sayısına göre öğrencilerin bilişütü farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimleri gruplar arasında anlamlı farklılık gösterirken günlük kullanılan internet süresine ve günlük izlenen televizyon süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel Düşünme, Bilişüstü, Bilişüstü Farkındalık, İlişki

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability studyof the turkish version of the metacognitive awareness ınventory. Educational Science: Theory & Practice, 7(2), 655-680.

Bayrak, Ç. (2014). Cort 1 Düşünme Programının "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Yaratıcılıklarına Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Demir, Ö. Ve Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Beceri Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Durumları İle İlişkilerinin İncelenmesi. Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 5(1), 35-68. Http://Dx.Doi.Org/10.14527/Pegegog.2015.003

Facione, P. (1998). Critical Thinking: What It Is And What It Counts. California: California Academic Press.

Kaya, B. ve Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü - İlköğretim Bölümü - İlköğretim Anabilim Dalı.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Schraw, G. and Dennıson, R. S. (1994). Assesing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

Schraw, G. and Dennıson, R. S. (1994). Assesing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

Yavuzer, H. (2007). Ana, Baba Ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

(25527) 5. Sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ile "Madde ve Değişim" Ünitelerinde Gerçekleştirilen STEM Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Girişimciliklerine Etkisi

MERVE EKER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HAVVA YAMAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

NUSRET KAVAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Endüstri 5.0, Toplum 5.0 gibi kavramların tartışıldığı günümüzde okuduğu bir bilgiyi sorgulayan, olgunu sebepleri hakkında düşünen, insanlık için üreten, yaratıcı fikirler ortaya atan bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Toplumların bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bireylerin inovasyon, girişimcilik gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmek gerekir. Bunun için öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellenmesi gerekir. Bu bağlamda 2018 yılında Fen Bilimleri Öğretim Programı güncellenmiş ve programda STEM eğitimine yer verilmiştir (MEB, 2018).

Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kelimelerinin İngilizce karşılıklarının kısaltması olan STEM, en genel anlamıyla disiplinler arası yaklaşımdır. Bu yaklaşımda STEM'i oluşturan disiplinler arasındaki ayrım ortadan kaldırılmakta, STEM disiplinleri arasında bütünleşmenin uyumlu bir şekilde oluşturulması istenmektedir. STEM eğitiminin en temel amacı, anaokulundan üniversiteye kadar verilecek eğitim ile soru soran, araştıran, üreten ve yeni buluşlar yapabilen bir neslin yetiştirmektir (MEB, 2017).

Özel amaçlarından biri "Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek" olan 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında girişimcilik becerisine ayrı bir önem verilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programında girişimcilik becerisinin nasıl geliştirileceğine yönelik genel çerçeve çizilmiş ancak örnek uygulamalar verilmemiştir (MEB, 2018). Programda örnek uygulamaların olmaması, 2018 Fen Bilimleri öğretim programının bahsi geçen özel amaca ulaşılamayacağı konusunda şüphelerin artmasına neden olmaktadır.

Girişimcilik, bir taraftan fikri uygulamaya dönüştürmeyi sağlayan bireysel bir yetenek olarak tanımlanırken (European Commission, 2011), diğer taraftan yeni bir ürün veya hizmet oluşturmak için fırsatların tanımlanması ya da fark edilmesi ile başlayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Fisher & Reuber, 2010). Girişimcilik becerisi, risk alma, yenilikçi olma, kendine güvenme, fırsatları görme ve duygusal zeka (başarı isteği, motive olma, duyguları kontrol edebilme, karar verme ve öz denetim) gibi birçok farklı özelliği barındırır (Deveci & Çepni, 2015). Bu özelliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için fen bilimleri dersinde sadece fen kavramlarına odaklanılmamalı, fen kavramları mühendislik, matematik ve teknoloji ile ilişkilendirilerek verilmeye çalışılmalıdır. Bunun için fen bilimleri derslerinde etkinlikler yeniden yapılandırılmalı, kazanımlara uygun STEM etkinlikleri planlamalıdır. Bu gerekçelerle bu çalışmanın amaçlarından biri kazanımlara uygun STEM etkinlikleri planlayıp bu etkinliklerin girişimcilik becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır.

Fen, öğrenciler için okul öncesinden üniversiteye öğrenilmesi zor bir bilim dalıdır. Fen bilimlerinin öğrenilmesindeki en büyük zorluk, günlük yaşamda karşılaşılan durum ya da kullanılan dil ile öğretilmeye çalışılan kavramların çelişmesidir (Kee ve McGovan, 1998). Soyut ve teori yüklü fen kavramlarının anlaşılmamasına neden olan bu çelişki, öğrencilerin fen bilimlerinden endişe duymasına ve korkmasına neden olmaktadır. Psikologlara göre kaygı öğrencilerinin başarısında olumsuz rol oynamaktadır. Başarıyı artıran belirli bir endişe derecesi vardır, ancak kaygı belirli bir seviyenin üzerine çıkarsa başarı düşmektedir.

Öğrencilerin fen bilimlerindeki akademik başarılarını etkileyen birçok etmen vardır. Akademik özgüven ya da diğer bir ifadeyle öz yeterlik bunlardan biridir. Farklı yaş gruplarında öğrencilerle yapılan birçok çalışmada öz yeterliğin akademik başarının olumlu bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Schunk vd, 2008; Usher ve Pajares, 2008). Akademik başarı ile öz yeterlik arasındaki ilişki, motivasyonla açıklanmaktadır. Dolayısıyla motivasyon, eğitimde temel bir faktördür. Motivasyon, öğrencilerin özellikle fen ve matematik gibi anlamakta zorlandıkları derslerde ihmal edilmemesi gereken bir boyuttur (Dede & Yaman, 2008). Bu çalışmanın ikinci amacı STEM etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarına etkisini araştırmaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada 5. sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ile "Madde ve Değişim" ünitelerinde gerçekleştirilen STEM destekli 5E yönteminin, öğrencilerin motivasyonlarına ve girişimciliklerine bir etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem, en az bir bağımsız değişkenin bir veya daha fazla bağımlı değişken üzerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı, yani değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalardır (Gay & Airasian, 2000).

Deneysel yöntemlerin uygulanmasında birçok farklı desen vardır. Bu çalışmada ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile deney ve kontrol grupları

belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2017). Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Uygulama sürecinde deney grubunda dersler STEM destekli 5E yöntemiyle kontrol grubunda ise sadece 5E yöntemiyle işlenmiştir. Son olarak ön testteki ölçüm aracı tekrar her iki gruptaki öğrencilere uygulanmış ve gruplardaki bağımlı değişkene ait ölçümler toplanmıştır.

Çalışma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde, Ankara'daki Anıttepe Ortaokulu'nun 5. sınıf öğrencileri ile hem pilot hem de gerçek uygulama yapılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Şubelere Göre Dağılımı

Sınıflar	Sınıf Mevcudu
5/A (kontrol)	35
5/B (pilot)	34
5/C (deney)	35

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden biri Deveci (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği" dir. Diğeri ise Dede ve Süleyman (2008) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" dir.

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test-son test şeklinde uygulanarak elde edilen veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizlerin parametrik mi yoksa parametrik olmayan testlerle mi yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normallik testi analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test motivasyon ölçeği verileri hariç tüm verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Grupların ön bilgi/beceri açısından denk olup olmadığını incelemek amacıyla ön test verileri bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş ve gerek girişimcilik ($t(68)=0,740$, $p>0,05$), gerekse motivasyon ($t(68)=1,381$, $p>0,05$) ölçeğinden alınan puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı görülmüştür.

Her iki grupta girişimcilik ölçeğinin ön ve son test puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklem t testi ile analiz edilmiş ve gerek deney grubunda ($t(34)=0,635$, $p>0,05$) gerekse kontrol grubunda ($t(34)=0,787$, $p>0,05$) fark olmadığı gözlenmiştir.

Öğrenci motivasyonun artıp artmadığını belirlemek amacıyla kontrol grubunda ön test ve son test verileri eşelştirilmiş örneklem t testi, deney grubunda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kontrol grubunda ($t(34)=0,964$, $p>0,05$) motivasyonun artmadığı deney grubunda ($z=2,709$, $p<0,05$) ise motivasyonun arttığı bulunmuştur.

Grupların girişimcilik ölçeği son test verileri bağımsız örneklem t testi, motivasyon ölçeği son test verileri Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve farklı öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik ve motivasyon ölçeği son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : STEM Eğitim Uygulamaları, Fen Bilimleri, Motivasyon, Gişirimcilik

Kaynakça

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü STEM eğitimi öğretmen El Kitabı.* Ankara: MEB.

MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Fen bilimleri dersi programı, 3.-8. sınıflar*. Web site: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 sayfasından erişilmiştir.

European Commission, (2011). *Entrepreneurship education: enabling teachers as a critical success factor. A* Report On Teacher Education And Training To Prepare Teachers For The Challenge of Entrepreneurship Education. Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.

Fisher, E., & Reuber, R. (2010). *The state of entrepreneurship ın Canada. Small business and tourism Branch ındustry Canada Chris Parsley*. Manager Sonja Djukic, Economist. Publishing and Depository Services Public Works and Government Services Canada Ottawa, ISBN 978-1-100-14889-2 60719.

Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 92-112.

Kee, T. P., & McGowan, P. C. (1997). Chemistry within, chemistry without. *Educatıon in Chemıstry-London-*, *34*(4), 102-104.

Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. (2008). Motivation in Education: Theory, Research and Applications, 3rd Edn., Upper saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Usher E. L., Pajares F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. Rev. Educ. Res. 78, 751–796.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 2(1) 19-37.

Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgül, Ö. E., Kardeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı girişimcilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education,* 2(1), 1-15.

(25534) Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Ortamda Proje Tabanlı Öğrenme Yeterlikleri ile Dijital Teknolojiye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

YUSUF YILMAZ
MEB

ESRA AÇIKGÜL FIRAT
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Proje tabanlı öğrenme, yeni bir konu veya problemle ilgili olarak öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde okul içinde ve dışında araştırmalar yapmalarını sağlayan ve bu araştırmalar sonucunda ortaya çeşitli ürünler çıkmasını öngören kapsamlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Sünbül, 2007). Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerinde odaklanmaktadır. Bunu, öğrenenlere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmaya yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirerek konularında sorumluluk vererek gerçekleştirilir (Yurtluk, 2003). Aynı zamanda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı esas alınarak işlenen bir derste öğrenciler, kendi çalışmaları sonucu elde ettikleri bilgilerle günlük yaşam arasında ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler. İnternetin eğitim alanında yerini almasıyla sanal öğrenme, bireysel öğrenmeyi en güzel şekilde destekleyen yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenmenin sanal eğitimde kullanılabileceği yönündeki yaygın görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü sanal öğrenme sadece multimedya ürünlerini kullanmakla kalmayıp, projeleri araştırırken yazılı notlar, resimler, videolar ve diğer medya biçimlerinin öğrenciler tarafından kullanmalarını sağlamaktadır. Bu özellikleriyle proje tabanlı sanal öğrenme, öğrenmenin daha kalıcı olması, gerçek yaşama uyarlanabilmesi gibi temel beklentilerin sağlanabilmesini mümkün kılmaktadır (Tuncer, 2007).Sanal öğrenmenin eğitim ortamlarında kullanılması dijital teknolojiler ile mümkün olacaktır. Dijital teknoloji yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarında da etkili ve aktif rol üstlenmektedir. Bu teknolojiler, bilgileri bir ekran üzerinde elektronik yani sayısal olarak görüntüleyen, saklayan ve ileten uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bilgisayar, internet, cep telefonları, kamera, video ve web teknolojilerini içeren çok çeşitli uygulamalarda dijital teknoloji içerisinde yer almaktadır. Bilgi sistemlerine yönelik birçok çalışmada herhangi bir kurumda bilgi sistemlerinin başarılı olarak kullanılmasını etkileyen çok güçlü etkilerden birisi tutum olarak tanımlanmaktadır. Bu araçların eğitim ortamlarına entegrasyonun sağlanması için öğrencilerin dijital teknolojilere yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğretim ortamlarının tasarımı ve düzenlenmesi açısından önemlidir (Gokhale, Brauchle ve Machina, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarının ve sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterlikleri ile dijital teknolojiye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin yol analizi kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.Yeni nesil web tabanlı dijital teknoloji yazılım araçları ortaya çıkmaya devam ederken eğitimde de bu araçların kullanıldığı görülmektedir [5]. En çok kullanılan araçlar Web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçlarının kullanımlarının kolay olması, kullanıcılar arasında içerik paylaşımını, işbirliğini ve iletişimi sağlaması, bilgi iletişim teknolojileri konusunda az deneyime sahip olan kullanıcılara bile içeriği geliştirme olanağı tanımaktadır. Bu nedenle, eğitimciler de bu araçların özelliklerini fark etmeye başlamışlardır. Web 2.0 paradigmasının açık, işbirlikçi, karşılıklı etkileşim ve katkıya dayalı doğası, eğitimin geleceği için büyük önem taşımaktadır [6]. Bu çalışmalardan hareketle digital teknoloji araçlarının eğitimde uygulanması, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının ön plana alınarak eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlayacak ve eğitim öğretim ortamlarının daha eğlenceli ve zevkli olmasını ön plana çıkartacaktır. Öğrencilerin dijital teknolojiye yönelik tutum ve davranışlarını geliştirerek günümüz dünyasının ihtiyaçlarına cevap veren bireyler olacaklardır. Sanal ortamda proje tabanlı öğrenme öğrencilerin muhakeme, dijital teknolojiye yönelik tutum ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ve Proje Tabanlı Öğrenme ile yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştiren bir model olması açısından bu çalışmanın önemli olduğu görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dijital teknolojilere ilişkin tutumları ile sanal ortamda proje tabanlı sanal öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel çalışmalar, korelasyon katsayısı kullanarak iki veya daha fazla niceliksel değişkenin birbiriyle olan ilişki derecesini tanımlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişki belirleme yöntemlerinden biri olan yol analizi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için Adıyaman il merkezinde yer alan bir ortaokulda rastgele seçilen 188 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile çalışılırken, asıl uygulamada farklı bir ortaokulda öğrenim gören 376 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi yer almaktadır.Araştırmada veri toplamak amacıyla Tuncer ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Proje Tabanlı Sanal Öğrenme Yeterlikleri (PTSÖY) Ölçeği” ve Cabı (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. PTSÖY 22 maddeden ve 5 alt boyuttan (grupla çalışma, yürütme, sonuçlandırma, giriş, özdenetim) oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. PTSÖY öğretmen adayları için geliştirilmiş olduğundan dolayı 188 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine tekrar uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılarak orijinal ölçekteki beş boyutlu model test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre modelin uyum indeks değerleri

χ2/df=217.35/191=1.14; RMSEA=0.027; NFI=0.92, NNFI=0.98, CFI=0.99, RMR=0.096; SRMR=.054; GFI=0.90; AGFI=0.87 olarak bulunmuştur. Maddelerin standardize edilmiş yükleri 0.35 ile 0.65 arasında iken t değerleri 4.49 ile 7.05 arasında değişmektedir. Bu değerlerden hareketle orijinal ölçekteki beş boyutlu modelin ortaokul öğrencileri için de uyum gösterdiği görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). Asıl uygulama için veriler toplandıktan sonra yol analizi kullanabilmek için öncelikle değişkenler arasındaki ilişki katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin yol analizine ait çok değişkenli normallik varsayımını belirlemek için çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanarak bu değerin 4.98 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 5'in altında olduğu için veriler çok değişkenli normallik varsayımını sağlamaktadır (Bentler, 2006). İlişki katsayıları göz önünde bulundurularak yol analizi ile model oluşturulmuştur. AMOS ve Lisrel programları kullanılarak model sınanmıştır.

Proje tabanlı öğrenme, yeni bir konu veya problemle ilgili olarak öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde okul içinde ve dışında araştırmalar yapmalarını sağlayan ve bu araştırmalar sonucunda ortaya çeşitli ürünler çıkmasını öngören kapsamlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Sünbül, 2007). Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerinde odaklanmaktadır. Bunu, öğrenenlere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmaya yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirerek konularında sorumluluk vererek gerçekleştirilir (Yurtluk, 2003). Aynı zamanda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı esas alınarak işlenen bir derste öğrenciler, kendi çalışmaları sonucu elde ettikleri bilgilerle günlük yaşam arasında ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler. Ayrıca süreç boyunca özgürce davranabilir, kararlar alabilirler. Bu durum ise, öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonlarına ve derse karşı tutumlarına olumlu yönde etki eder. Proje tabanlı öğrenme, isteksiz öğrencileri de derse kattığından farklı bir sınıf düzeni sağlar, farklı ön öğrenme ve yeteneklere sahip öğrencilerin de daha eşit oldukları bir öğrenme ortamı yaratır (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

İnternetin eğitim alanında yerini almasıyla sanal öğrenme, bireysel öğrenmeyi en güzel şekilde destekleyen yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenmenin sanal eğitimde kullanılabileceği yönündeki yaygın görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü sanal öğrenme sadece multimedya ürünlerini kullanmakla kalmayıp, projeleri araştırırken yazılı notlar, resimler, videolar ve diğer medya biçimlerinin öğrenciler tarafından kullanmalarını sağlamaktadır. Bu özellikleriyle proje tabanlı sanal öğrenme, öğrenmenin daha kalıcı olması, gerçek yaşama uyarlanabilmesi gibi temel beklentilerin sağlanabilmesini mümkün kılmaktadır (Tuncer, 2007).Sanal öğrenmenin eğitim ortamlarında kullanılması dijital teknolojiler ile mümkün olacaktır. Dijital teknoloji yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarında da etkili ve aktif rol üstlenmektedir. Bu teknolojiler, bilgileri bir ekran üzerinde elektronik yani sayısal olarak görüntüleyen, saklayan ve ileten uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bilgisayar, internet, cep telefonları, kamera, video ve web teknolojilerini içeren çok çeşitli uygulamalarda dijital teknoloji içerisinde yer almaktadır. Bilgi sistemlerine yönelik birçok çalışmada herhangi bir kurumda bilgi sistemlerinin başarılı olarak kullanılmasını etkileyen çok güçlü etkilerden birisi tutum olarak tanımlanmaktadır. Bu araçların eğitim ortamlarına entegrasyonun sağlanması için öğrencilerin dijital teknolojilere yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğretim ortamlarının tasarımı ve düzenlenmesi açısından önemlidir (Gokhale, Brauchle ve Machina, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarının ve sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterlikleri ile dijital teknolojiye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin yol analizi kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dijital teknolojilere ilişkin tutumları ile sanal ortamda proje tabanlı sanal öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel çalışmalar, korelasyon katsayısı kullanarak iki veya daha fazla niceliksel değişkenin birbiriyle olan ilişki derecesini tanımlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişki belirleme yöntemlerinden biri olan yol analizi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için Adıyaman il merkezinde yer alan bir ortaokulda rastgele seçilen 188 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile çalışılırken, asıl uygulamada farklı bir ortaokulda öğrenim gören 376 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi yer almaktadır.Araştırmada veri toplamak amacıyla Tuncer ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen "Proje Tabanlı Sanal Öğrenme Yeterlikleri (PTSÖY) Ölçeği" ve Cabı (2015) tarafından geliştirilen "Dijital Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. PTSÖY 22 maddeden ve 5 alt boyuttan (grupla çalışma, yürütme, sonuçlandırma, giriş, özdenetim) oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. PTSÖY öğretmen adayları için geliştirilmiş olduğundan dolayı 188 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine tekrar uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılarak orijinal ölçekteki beş boyutlu model test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre modelin uyum indeks değerleri χ2/df=217.35/191=1.14; RMSEA=0.027; NFI=0.92, NNFI=0.98, CFI=0.99, RMR=0.096; SRMR=.054; GFI=0.90; AGFI=0.87 olarak bulunmuştur. Maddelerin standardize edilmiş yükleri 0.35 ile 0.65 arasında iken t değerleri 4.49 ile 7.05 arasında değişmektedir. Bu değerlerden hareketle orijinal ölçekteki beş boyutlu modelin ortaokul öğrencileri için de uyum gösterdiği görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). "Dijital Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ise 39 madde ve sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; yetkinlik, sosyal ağlar, derste teknoloji kullanımı, teknolojiye yönelik ilgi, benim için teknoloji, olumsuz yönler, eğlence amaçlı kullanım ve bilinçli kullanım şeklindedir. Araştırmanın dışsal değişkeni dijital teknolojiye yönelik tutum iken içsel değişkeni sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliği olarak belirlenmiştir.Asıl uygulama için veriler toplandıktan sonra yol analizi kullanabilmek için öncelikle değişkenler arasındaki ilişki katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin yol analizine ait çok değişkenli normallik varsayımını belirlemek için çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanarak bu değerin 4.98 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 5'in altında olduğu için veriler çok değişkenli normallik varsayımını sağlamaktadır (Bentler, 2006). İlişki katsayıları göz önünde bulundurularak yol analizi ile model oluşturulmuştur. AMOS ve Lisrel programları kullanılarak model sınanmıştır.Araştırmada kuramsal modeline göre belirlenen değişkenler arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkiler kullanılarak yol diyagramı oluşturulmuştur. İlk modelde dijital teknolojiye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutu olan olumsuz yönler ile dijital teknolojiler arasındaki yolun anlamlı olmamasından dolayı araştırmanın hipotezi reddedilmiştir. Kurulan ikinci modelde ki kare uygunluk testi sonuçlarına

göre χ2/df değerinin istenilen aralıklarda olmamasından dolayı modifikasyon önerileri dikkate alınarak sosyal ağlar alt boyutundan grupla çalışma alt boyutuna ve grupla çalışma alt boyutundan teknolojiye yönelik ilgi alt boyotuna yol çizilerek analizler yeniden yapılmıştır. Bu modelde tüm yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen nihai modelin uyum indeksi değerleri şu şekildedir; χ2/df = 1.81; RMSEA=0.046; RMR=0.020; CFI=0.99; NFI=0.98; GFI=0.98; AGFI=0.95; TLI= 0.99) olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). Nihai modelde dijital teknolojiye ilişkin tutumun sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğini doğrudan pozitif yönde (β=0.71; t=10,712; p<.05) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Analizler sonucunda etkiler incelendiğinde dijital teknolojiye ilişkin tutumun sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğini doğrudan (,597) etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre dijital teknolojiye ilişkin tutum, sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğindeki varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kuramsal modeline göre belirlenen değişkenler arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkiler kullanılarak yol diyagramı oluşturulmuştur. İlk modelde dijital teknolojiye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutu olan olumsuz yönler ile dijital teknolojiler arasındaki yolun anlamlı olmamasından dolayı araştırmanın hipotezi reddedilmiştir. Kurulan ikinci modelde ki kare uygunluk testi sonuçlarına göre χ2/df değerinin istenilen aralıklarda olmamasından dolayı modifikasyon önerileri dikkate alınarak sosyal ağlar alt boyutundan grupla çalışma alt boyutuna ve grupla çalışma alt boyutundan teknolojiye yönelik ilgi alt boyotuna yol çizilerek analizler yeniden yapılmıştır. Bu modelde tüm yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen nihai modelin uyum indeksi değerleri şu şekildedir; χ2/df = 1.81; RMSEA=0.046; RMR=0.020; CFI=0.99; NFI=0.98; GFI=0.98; AGFI=0.95; TLI= 0.99) olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). Nihai modelde dijital teknolojiye ilişkin tutumun sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğini doğrudan pozitif yönde (β=0.71; t=10,712; p<.05) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Analizler sonucunda etkiler incelendiğinde dijital teknolojiye ilişkin tutumun sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğini doğrudan (,597) etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre dijital teknolojiye ilişkin tutum, sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yeterliğindeki varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Proje Tabanlı Öğrenme, Proje Tabanlı Sanal Öğrenme, Öğrenme Yeterlikleri, Dijital Teknolojiler

Kaynakça

Bentler, P. M. (2006). EQS 6 Structural Equations Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1229-1244.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education.

Gokhale, A.A., Brauchle P.E. ve Machina, K. (2013). Scale to measure attitudes toward information technology, International Journal of Information and Communication Technology Education, 9 (3), 13-26.

Yurtluk, M. (2003). "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Saracaloğlu, A.S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2006). "İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri", Journal *of Turkish Educational Sciences*, no. 4., pp. 241-260.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 8(2), 23-74.

Sünbül, A. M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Çizgi Kitapevi.

Tuncer, M. (2007). *Elektronik Devreler Dersinin Sanal Ortamda Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine Göre Sunulmasının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2013). Proje tabanlı sanal öğrenme yeterlikleri (PTSÖY) ölçeğinin geliştirilmesi. İlköğretim Online, 12(1).

(25546) Örnek Olay Destekli Beslenme Eğitiminin Beslenme Ve Sağlık Okuryazarlığı İle İlişkisi

HATİCE MERTOĞLU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

NADİN ABANALYAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Maslow (1943) insana özgü ihtiyaçları bir hiyerarşi ile göstermiştir. Bu hiyerarşi temelden özele doğru kendini gerçekleştirme, güvenlik, ait olma, saygınlık, bilme anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme basamakları olarak şekillenmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçlar temel basamaktır ve temel ihtiyaçlar tamamlanmadan üst basamaklara çıkılamamaktadır. Bu durumda fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadan birey kendini gerçekleştirme hiyerarşisinde üst basamağa çıkamamaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar, açlık, susuzluk, uyumak gibi bireyin yaşamını sürdürmek için gidermesi gereken ihtiyaçlardır. İnsan yaşam kalitesine etki eden unsurların ilk sırasında beslenme gelmektedir (Kılıç & Şanlıer, 2007). Beslenme, sağlığı koruyup geliştirerek yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun ihtiyacı olan besin öğelerinin uygun zamanda ve yeterli miktarda vücuda alınmasıdır (Besler, Rakıcıoğlu, Ayaz, Demirel, Özel, & Samur, 2015). İyi bir beslenme şekli bireyi ruhsal, sosyal ve fiziksel yönden pozitif etkileyebileceği gibi, kötü bir beslenme şekli de bireyi ruhsal, sosyal ve fiziksel yönden negatif etkileyebilir (Acemioğlu, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization, 2010) sağlık kavramını "yalnızca hastalık veya sakatlığın yokluğu değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam bir iyilik hali" şeklinde tanımlamaktadır. Kişilerin sağlık hakkındaki algı ve tutumları sağlık davranışları ile yakından ilişkilidir. Sağlık algıları psikolojik olarak kişinin koruyucu davranışlarda bulunmaya ne ölçüde açık olduğunu gösterir (Baltaş, 2000). Bireylerin sağlık algıları ve hangi davranışları sağlıklı olma ile ilişkilendirdiği, onun sağlıklı bir yaşam sürüp sürmediğinde etkilidir (Araz, Harlak, & Meşe, 2007). Sağlığı koruyucu davranışları gerçekleştirmeye özen gösterenlerin, göstermeyenlerden daha sağlıklı olduğu tespit edilmiştir (Belloc & Breslow, 1972). 15-21 yaş arası kadınlarla yapılan bir çalışmada sağlıklı olmanın sağlıklı beslenme, vücuda zarar veren davranışlar sergilememe ve egzersiz yapmayla sağlanabileceği belirtilmiştir (Stevens, 2006).

Sağlık okuryazarlığı (SOY) kavramını, Dünya Sağlık Örgütü (2010), "bireylerin iyi sağlık halinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi amacıyla sağlıkla ilgili bilgiye ulaşması, anlaması ve kullanması için gerekli olan bilişsel ve sosyal beceri kapasitesi" olarak tanımlamaktadır (Nutbeam, 2000).

Bireylerin sağlık konusunda bilgisiz olmaları hem kendilerini hem de çevrelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sağlık okuryazarlığının yetersiz oluşu, bireyin doğru karar alamamasına, doğru bilgiye ulaşamamasına, sunulan hizmetlerden yararlanamamasına ve hastalık yönetimi gibi konularda sorun yaşamasına neden olmaktadır (Kindig, Panzer, & Nielsen-Bohlman, 2004; Healthy People, 2010).

Beslenme alışkanlıklarının kazandırılacağı yerler aile ve okul ortamıdır. Bu ortamlarda gerekli bilgi ve davranışların geliştirilmesinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Martin & Driskell, 2001). Hastalıkların artmasıyla beslenme ve besinler üzerinde yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmakta ve besinler ile ilgili bilgiler değişebilmektedir. Önceden yararlı kabul edilen besinler bir süre sonra zararlı olarak kabul edilebilir. Özellikle gelecek kuşaklardaki çocuklar ve gençler için öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmaları, beslenme eğitiminin kalitesini arttıracaktır. Bundan dolayı öğretmenler eğitim programlarında güncel bilgiler bulundurmalıdırlar (Buxton & Hagan, 2012). Çocuklar ve gençler için sağlıklı yiyecek ve içeceklerin neler olduğunu öğrenmeleri, zararlı etkilerini bilmeleri ve buna yönelik davranış değişikliği sağlamaları konusunda eğitimin etkisinin tartışılmaz olduğu yapılan çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Gupta & Kochar, 2009). Sağlıklı besinlerin tüketimi eğitiminin çocuk ve gençlerde etkili olabilmesi için ilgi çekici, anlaşılabilir ve tutarlı bilgiler verilerek beslenme konusunda farkındalıkları artırılabilir (Daşbaşı, 2003). Bundan dolayı öğretmenlere düşen sorumluluk fazladır. Fakat öğretmende bulunan kavram yanılgılarının tespiti ve düzeltilmesi oldukça önemlidir. Adalı (2005)'e göre örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi, günlük yasamda karşılaşılabilecek olayları işlenecek konularla ilişkilendirerek her öğrencinin katılmasına, araştırıcı, sorgulayıcı ve objektif düşünme becerisini geliştirmesine fırsat sağlayan etkili bir yöntemdir.

Bu araştırmanın amacı örnek olay yönteminin, 4. Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının beslenme ve sağlık okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının örnek olay yöntemiyle desteklenmiş beslenme eğitiminin, beslenme ve sağlık okuryazarlığı düzeyine etkisini araştıran bu çalışma, deneysel modellerden *ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel* desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001). Bu desende, deney ve kontrol grubu bağımlı değişkenle ilgili olarak deneysel işlemden önce ve sonra olmak üzere iki defa veri toplanmaktadır. Bu gruplara başlangıçta ön test, araştırma süreci sonunda son test uygulanır ve veriler arasındaki farklara bakılarak sonuçlara ulaşılır (Creswell, 2003; Ekiz, 2003).

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Köklü bir üniversitenin eğitim fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nün dördüncü sınıfında eğitim gören 60 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırmanın deney grubunu Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan ve seçmeli bir ders olan beslenme ve sağlık eğitimi dersini alan 30 fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise beslenme dersini seçmemiş ama araştırmaya katılan 30 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken örneklemin uygulama öncesi beslenme ve sağlık okuryazarlığı düzeyi incelenmiştir ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği (ABOÖ) ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği (TSOY-32) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin kullanımına dair izinler veri toplama aşaması öncesinde ölçek yazarlarından e-posta aracılığıyla alınmıştır. TSOY-32, sağlık okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla Okyay ve Abacıgil tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir (Okyay & Abacıgil, 2016). Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği Bari (2012)tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkmen, Kalkan ve Filiz (2017) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, Sağlıklı Beslenme Bilgi Testi, Adolösan Beslenme Okuryazarlığı ölçeği ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği ile elde edilen veriler istatiksel olarak SPSS 22.00 programıyla analiz edilecektir.

Bu araştırmanın amacı, 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretmen adaylarının örnek olay destekli beslenme eğitimi ile beslenme ve sağlık okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmada temel yöntem, nicel araştırma yöntemidir. Bu araştırma, deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilecektir. Bu desende, deney ve kontrol grubu bağımlı değişkenle ilgili olarak deneysel işlemden önce ve sonra olmak üzere iki defa veri toplanmaktadır.Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanacaktır. Bu araştırmada köklü bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nün dördüncü sınıfında eğitim gören 60 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile çalışılacaktır. Araştırmanın deney grubunu Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan ve seçmeli bir ders olan beslenme-sağlık eğitimi dersini alan 30 fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise beslenme dersini seçmemiş ama araştırmaya katılan 30 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.Fen bilgisi öğretmen adayları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmacı tarafından 7 hafta boyunca deney grubuna örnek olay destekli beslenme eğitimi verilecektir. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği (ABOÖ) ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği (TSOY-32) kullanılarak toplanmıştır. Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeğinin (ABOÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Türkmen, Kalkan ve Filiz (2017) tarafından ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeğinin (TSOY-32) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Okyay ve Abacıgil (2016) tarafından yapılmıştır. Bu test ve ölçekler uygulama başlamadan önce ön test, uygulama sonunda ise son test olarak her iki gruptaki öğretmen adaylarına verilecektir. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapmalar bulunacak, bu ortalamalar bağımsız grup t testi kullanarak değerlendirilecektir. Verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılacaktır. Sağlık ve beslenme okuryazarlığı, sağlık ve beslenme ile ilgili bilgilere erişme, analiz etme, değerlendirme, doğru kararlar alarak uygulayabilme, sağlıklı beslenmeyi sürdürme, uygun miktarda sağlıklı besin seçme ve tüketme gibi yeteneklerin bileşimidir.Araştırmanın sonucunda örnek olay destekli beslenme eğitiminin öğretmen adaylarının bilgi, sağlık ve beslenme okuryazarlığı düzeylerinin artması ve sağlık ve beslenme ile ilgili bilgilere erişme, analiz etme, değerlendirme, doğru kararlar alarak uygulayabilme, sağlıklı beslenmeyi sürdürme, uygun miktarda sağlıklı besin seçme ve tüketme gibi yetenekleri gelişmesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beslenme ve sağlık eğitimi, örnek olay destekli öğrenme yöntemiyle işlenen deney grubu öğrencilerinin beslenme okuryazarlığı ve sağlık okuryazarlığı ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması, kontrol grubu öğrencileri puanlarının ortalamasından yüksek çıkması beklenmektedir. İstatistik olarak 0.05 düzeyinin altında anlamlı bulunan fark, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuryazarlık başarılarının daha fazla olduğunu göstermektedir.Sağlık ve beslenme okuryazarlığı, sağlık ve beslenme ile ilgili bilgilere erişme,analiz etme, değerlendirme, doğru kararlar alarak uygulayabilme, sağlıklı beslenmeyi sürdürme, uygun miktarda sağlıklı besin seçme ve tüketme gibi yeteneklerinde gelişme meydana gelmesi beklenmektedir. Elde edilecek bulgulardan, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının beslenme ve sağlık ile ilgili konularda günlük yaşamda daha fazla ilişkilendirmeler yapabilecekleri ve sağlıklı yaşam biçimi yeteneklerini kazanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırma sonucunda sonuçlar ayrıntılı bir şekilde aktarılacaktır.

Anahtar Kelimeler : örnek olay, beslenme, sağlık, okuryazarlık, fen eğitimi

Kaynakça

Acemioğlu, R. (2018, Ağustos). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi. Kilis.

Adalı, B. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde 'Virüsler - Bakteriler- Mantarlar Ve Protistler' Konularının Öğreniminde Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi KullanılmasınıÖğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı .

Araz, A., Harlak, H., & Meşe, G. (2007). Sağlık Davranışları ve Alternatif Tedavi Kullanımı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6*(2), 112.

Baltaş, Z. (2000). *Sağlık Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bari, N. (2012). Nutrition Literacy Status of Adolescent Students in Kampala District. Uganda.

Belloc, N., & Breslow, L. (1972). Relationship of physical health status and health practices. *Preventive Medicine, 1*(3), 409-421.

Besler, H., Rakıcıoğlu, N., Ayaz, A., Demirel, Z., Özel, H., & Samur, G. (2015). *Türkiye'ye özgü besin ve beslenme rehberi* (Cilt 1). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Birimi.

Buxton, C., & Hagan, J. E. (2012). A survey of energy drinks consumption practices among student-athletes in Ghana: lessons for developing health education intervention programmes. *Journal of the international society of sports nutrition, 9*(1), 9.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi.* Ankara: Pagem Akademi.

Creswell, J. W. (2003). *A framework for design. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.*

Daşbaşı, M. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları. *Beslenme Eğitimine İhtiyaç Duyma Durumları ve Beslenme Eğitiminden Beklentileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri.* Anı .

Gupta, N., & Kochar, G. (2009). Role of nutrition education in improving the nutritional awareness among adolescent girls. *The Internet Journal of Nutrition and Wellness, 7*(1), 1-6.

Healthy People. (2010). *Healthy People in Healthy Communities: A Systematic Approach to Health Improvement.*

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, E., & Şanlıer, N. (2007). Üç kuşak kadınının beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 31-44.

Kindig, D. A., Panzer, A. M., & Nielsen-Bohlman, L. (2004). *Health literacy: a prescription to end confusion.* National Academies Press.

Martin, H. D., & Driskell, J. A. (2001). The teaching of food guide pyramid concepts by Nebraska elementary school educators. *Journal of Family and Consumer Sciences, 93*(1), 65.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review, 50*(4), 370.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health promotion international, 15*(3), 259-267.

Okyay, P., & Abacıgil, F. (2016). *Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması.* Anıl Reklam Matbaa Ltd. Şti.

Stevens, C. A. (2006). Being healthy: Voices of adolescent women who are parenting. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 11*(1), 28-40.

Türkmen, S., Kalkan, İ., & Filiz, E. (2017). Adolesan beslenme okuryazarlığı ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *uluslararası hakemli beslenme araşırmaları dergisi*(10), 1-16.

World Health Organization. (2010). *World health statistics 2010.* World Health Organization.

(25551) 8. Sınıf Öğrencilerinin "İş Güç ve Enerji" Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti

MERYEM DEMİRCİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde; "Astronomi, Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer ve Çevre Bilimleri ile Fen ve Mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak." amacı göze çarpmaktadır. Bu anlamda Fen Bilimleri dersindeki kavramlar ve bu kavramların doğru öğretilmesi önem kazanmaktadır. Kavram kelimesi TDK tarafından "Bir nesnenin, bir duygunun ya da düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, anlamı, anlam yükü." Şeklinde tanımlanmıştır. Kavramlar olaylar arası ilişkileri anlamlandırabilmek için kullanılırlar (Ayvacı ve Devecioğlu, 2009). Öğrenciler yeni karşılaştıkları kavramları önceki kavramlar ile karşılaştırıp, birbirine uygun gördüğü takdirde önceki kavram üzerine ekleme yoluna gidebilirler. Önceki kavramlarında eksik ya da yanlış yapılandırma varsa konu ile ilgili çeşitli kavram yanılgıları oluşabilmektedir. Bilimsel olarak doğru olmayan, kavram yanılgısı ya da alternatif kavram olarak adlandırılan bu yapıların değiştirilmesi oldukça güçtür. Posner, 1992; diSessa, 1993; Chinn ve Brewer, 1993; Chi, 1994; Vosniadou,1994; Zirbel, 2005 yaptıkları çalışmalarda kavram yanılgılarının oluşma sebepleri, süreçleri ve kavram yanılgılarını önlemeye yönelik yaptıkları ayrıntılı araştırmalarında kavram yanılgılarını yok etmenin zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Bu yüzden öğrencilere kavramlar aktarılırken çok dikkatli davranılmalıdır. Fen öğretiminin her aşamasında doğru kavramların, doğru örneklerle anlatılması çok önemlidir.

İş güç enerji konusu fen bilimleri dersindeki fizik konularının birçoğunun temel kavramlarını içermektedir. Dolayısıyla doğru kavramların oluşturulması, kavram yanılgılarının tespiti ve değiştirilmeye çalışılması birçok araştırmacı için ideal bir çalışma alanı oluşturmuştur. Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002; Aydın ve Balım, 2005; Aydoğmuş, 2008; Cerit Berber, 2008; Hırça, 2008; Ayvacı ve Devecioğlu, 2009; Uzunkavak, 2009; Yürümezoğlu, Ayaz, Çökelez, 2009; Torosluoğlu Çekiç, 2011; Kara, Avcı ve Karaca, 2012 yaptıkları çalışmalarda konu olarak iş, güç ve enerji konu başlıklarını seçerek farklı örneklem gruplarındaki kavram yanılgılarını belirlemeye ve bu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik çalışmalar yapmışlardır.

Öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor bir konu başlığı olarak görülen İş, Güç ve Enerji konusunda var olan kavram yanılgılarının belirlenmesi ile daha dikkatli bir öğretim yöntemi tercih edilebileceği gibi, yapılacak araştırma ile öğrencilerin bilgileri neye göre ve nasıl yapılandırdıklarına dair ipuçları da elde edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinde bulunan İş, Güç ve Enerji konusundaki kavram yanılgılarını tespit etmektir.

Mevcut öğretim programında İş, Güç ve Enerji konusu 7. sınıf'ta öğretilmektedir. Öncesinde öğrencilerden kuvvet, yön, doğrultu kavramını bilmeleri beklenmektedir. 7. sınıfta ise öğrenciler için bu konuda seçilen kazanımlar ve sınırlamalar;

"Fiziksel anlamda yapılan işin, uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar.

Enerjiyi iş kavramı ile ilişkilendirerek, kinetik ve potansiyel enerji olarak sınıflandırır.

Potansiyel enerji, çekim potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisi şeklinde sınıflandırılır.

Potansiyel enerjinin kütle ve yüksekliğe, kinetik enerjinin kütle ve sürate bağlı olduğu belirtilir." şeklindedir.

İş, Güç ve Enerji konusunun öğretilmesinde yaşanan problemler, fark edilen yanlış ve eksik öğrenmeler konu hakkında araştırma yapılmasında etkili olmuştur. Yapılacak araştırmada, öğrencilerdeki konu ile ilgili kavram yanılgılarının tespit edilmesine karar verilmiş ve örneklem grup olarak 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 30 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın amaç ve doğasına uygun olarak durum çalışması şeklinde bir planlama yapılmış ve örneklem gruptaki öğrenciler ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Bunun için de tek bir durum veya küçük, tesadüfi olmayan, maksatlı bir örneklem seçilir" (Merriam, 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, İş, Güç ve Enerji konusundaki anahtar kavram ve ilkeleri yoklayan açık uçlu sorular hazırlanmıştır ve öğrencilerin verdiği yanıtlar kaydedilmiştir. Sonrasında ise verilen yanıtlardan yola çıkılarak uygun şekilde kodlar ve temalar oluşturularak ve frekans tabloları elde dilmiştir.

Beklenen Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin yer değiştirme ve alınan yol kavramlarını tam olarak bilmedikleri ve birbirlerinin yerine kullandıkları görülmüştür.

Genel olarak öğrencilerin verdiği yanıtlardan yola çıkılarak aşağıdaki kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Yapılan iş, sadece alınan yola bağlıdır.

Yalnızca yatay doğrultuda yer değiştirme varsa iş yapılır.

Bir cisme, bir kuvvet etkiyorsa her durumda iş yapılır.

Kütle artarsa yapılan iş artar.

Daha fazla kuvvet uygulayan daha fazla iş yapar.

Cisim yol alıyorsa her durumda iş yapılmıştır.

Kuvveti uygulayanın üzerine iş yapılır.

Yapılan iş negatif olamaz.

Yorulan kişi enerji kaybeder, güç sarfeder ve bu nedenle iş yapar.

Hareketin olduğu her durumda iş yapılır.

Enerji harcanıyorsa iş yapılır.

Kuvvet uygulandığında cisim hareket etmese de iş yapılır.

Kaslı olan kişiler güçlüdür.

Bir işi yapmak için zayıf olanın harcadığı enerji daha fazla olduğundan, daha fazla güç sarf eder.

Bir cisim yer değiştiriyorsa her zaman iş vardır.

Bir cisme kuvvet etkiyorsa her zaman iş vardır.

Enerji kullanılır, azalır veya tükenir.

Cansız varlıkların enerjisi yoktur.

Cisme kuvvet uygulansa da cismin toplam enerjisi değişmez.

Bu kavram yanılgılarının yanı sıra öğrencilerin İş, Güç ve Enerji kavramlarının birimlerini de birbirleri yerine kullandıkları fark edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak İş, Güç ve Enerji konuları anlatılırken somut örneklerden faydalanmak, kavramları doğru şekilde yapılandırmak, konu anlatılırken birimlere de değinmek ve yapılan literatür taramalarından yola çıkılarak kavram yanılgılarının olduğu noktalara odaklanarak öğretimi planlamak yerinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler : İş, güç, enerji, kavram yanılgısı, alternatif kavram

Kaynakça

Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(2), 145-166.

Aydoğmuş, E. (2008*). Lise 2 Fizik Dersi İş-Enerji Konusunun Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ayvacı, H. Ş. ve Devecioğlu, Y. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin İş- Güç- Enerji konusunda Sahip Oldukları Yanlış Anlamalar. *First International Congress of Educational Research*, Çanakkale.

Bahar, M., Öztürk, E. ve Ateş, S. (2002). Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* ODTÜ, Ankara.

Cerit Berber, N. (2008*). İş-Güç-Enerji Konusunun Öğretiminde Pedagojik- Analojik Modellerin Kavramsal Değişimin Gerçekleşmesine Etkisi: Konya İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Chi, M. T., Slotta, J. D., ve De Leeuw, N. (1994). From Things to Processes: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. *Learning and İnstruction,* 4(1), 27-43.

Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and İmplications For Science İnstruction. *Review of Educational Research,* 63(1), 1-49.

DiSessa, AA (1993). Fizik Epistemolojisine Doğru. Biliş ve Öğretim, 10 (2-3), 105-225.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, 2019 http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf adresinden 01.05.2019 alınmıştır.

Hırca, N. (2008*). 5E Modeline Göre "İş, Güç ve Enerji" Ünitesiyle İlgili Geliştirilen Materyallerin Kavramsal Değişime Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kara, İ., Avcı, D. E., ve Karaca, D. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İş Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(31), 27-39.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). Adult Learning: Linking Theory and Practice. John Wiley & Sons.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. ve Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of A Scientific Conception: Toward A Theory of Conceptual Change. *Science Education,* 66 (2), 221-227.

Torosluoğlu Çekiç, S. (2011). *Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Desteklenen 7e Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Enerji Konusundaki Başarı, Kavram Yanılgısı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, 2019. http://www.tdk.gov.tr/ adresinden 01.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Uzunkavak, M. (2009). Öğrencilerin İş Kavramında Pozitiflik-Negatiflik Ayrımı Becerilerinin Yazı ve Çizim Metoduyla Ortaya Çıkarılması. *International Journal of Technologic Sciences*, 1(2), 10-20.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and İnstruction*, 4(1), 45-69.

Zirbel, E. (2006). Teaching to Promote Deep Understanding and İnstigate Conceptual Change. *In Bulletin of the American Astronomical Society*, 38, 1220.

(25557) Biçimlendirici Değerlendirmenin Fen Bilimleri Elektrik Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

ŞEYMA ÇALLI
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

HALE BAYRAM
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Elbette ki teknoloji ve bilimin gün geçtikçe hız kazandığı çağımıza ayak uydurabilmenin en önemli yollarından biri de Fen ve Teknoloji eğitiminin kaliteli bir şekilde yürütülmesidir. Çünkü Fen ve Teknoloji hayatımızın tam orta noktasında bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı uzmanlar fen eğitiminin daha kalıcı ve verimli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirmelidirler (Türkhan, 2013).

Yine fen öğretiminde, soyut kavramlar gibi bazı somut kavramların da öğrenciler için ulaşılabilir ve anlaşılabilir yapılması oldukça güç olabilmektedir. Örneğin, soyut bir kavram olarak manyetik alan kuvvet çizgileri öğrencilerin etkileşim içinde bulundukları bir kavram değildir. Bu şekildeki problemler fen ve matematik öğretim elemanlarını kavramların öğretilmesi için farklı çözümler üretmeye zorlamaktadır (Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004).

Fen öğretiminde kaliteyi yakalamanın temelinde; öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme eğilimlerini arttırma, bilimsel düşüncenin temelinde yatan kavram sistemlerinin anlaşılmasını sağlama, soru ve problemlere odaklanmaya yönelik kendine güvenin geliştirilmesi yer alır (Serin, 2001).

Boston (2002)'a göre biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenlere pek çok faydası vardır. Biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar bildiklerini belirleyebilir. Öğretmenler içerikte küçük değişiklikler ya da büyük değişiklikler yapılmasına karar verebilir böylece tüm öğrencilerin gelecek konularda ve değerlendirmelerde başarılı olmasını sağlayabilir.

Bu kapsamda, araştırmada 5. Sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde geleneksel öğretime ek olarak biçimlendirici değerlendirme kullanılmasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısına etkisi incelenmiştir.

Problem:

Fen Bilimleri dersi 5. Sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde Plickers kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?

Bu araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1.Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin Başarı Ön Testi puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Ön Testi puanları arasında fark var mıdır?

2.Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Başarı Son Testi puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Son Testi puanları arasında fark var mıdır?

Çalışma ile biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlamlı olması sonucu kullanılan Plickers uygulamasının Fen Bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları konusunda kullanılmasının eğitimcilere sunacağı fırsatlar da ön görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Geleneksel öğrenme, ortamının ve öğrenme-öğretme sürecinin yüksek oranda öğreticiye odaklı olduğu, daha çok tek yönlü iletişim ve bireylerin yetenek, kişisel değişiklikler, öğrenme farklılıkları gibi özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı bir öğrenme biçimidir (Coşkun, 2004) .

Akademik başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalamasıdır (Özgüven, 1998) .

Bu sebeplerle araştırma, ilköğretim 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları Ünitesi ile gerçekleştirilmiş olup İstanbul ilinde bulunan bir devlet imam hatip ortaokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 5.sınıf öğrencilerinden random seçim yoluyla oluşturulan 2 deney ve 2 kontrol grubu ile çalışılmıştır.

Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış ve Elektrik Devre Elemanları ünitesiyle ilgili başarı testi gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma grubu 54 kız ve 54 erkek olmak üzere toplam 108 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın kontrol gruplarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılırken deney gruplarında geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak plickers programı ile biçimlendirici değerlendirme uygulanmıştır.

Bu araştırmada nicel verilerin toplanması için her gruba Başarı Testi(BT) uygulanmıştır.

Başarı Testi İlköğretim 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinin amaçları ve öğrenci kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliği konusunda 2 alan uzmanı öğretim üyesi ve 4 ortaokul fen bilimleri öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

30 sorudan oluşan Elektrik Devre Elemanları Ünitesi ile ilgili başarı testinin güvenirlik analizi 6.sınıf düzeyinde 240 öğrencnin verileri ile yapılmış ve Cronbach Alpha değeri 0.82 olarak bulunmuştur.

Elde edilen test öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı ölçmek amacıyla çalışma başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test, çalışmanın sonunda da son test olarak uygulanmıştır.

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN FEN BİLİMLERİ ELEKTRİK KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Araştırmada, Fen Bilimleri dersi 'Elektrik Devre Elemanları Ünitesi'nde geleneksel öğretime ek olarak biçimlendirici değerlendirme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yalnızca geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında; akademik başarılarına göre bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi "5. Sınıf Fen Bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları ünitesinde biçimlendirici değerlendirme programı olan Plickers kullanımının öğrencilerde akademik başarıya etkisi var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada uygulama öncesi ve sonrası puan farklılıkları ile oluşan problemlere de yanıt aranmıştır.

Araştırmada ön test-son test gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet İmam Hatip Ortaokulunun 5.sınıfında öğrenim gören 108 öğrenciye ön test ve son test olarak 1 başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi ile nicel veriler, uygulama sonrası deney gruplarının yanıtladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de nitel veriler elde edilmiştir. Toplanan nicel verilerin istatistiksel çözümleri için SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Çalışma iki deney(kız-erkek) ve iki kontrol(kız-erkek) olmak üzere dört beşinci sınıf şubesinde toplam dört hafta sürmüştür.

Veri toplama aracı olarak Başarı Testi kullanılmıştır. Deney grubunda uygulama biçimlendirici değerlendirme yöntemi olan Plickers ile hazırlanan 'Elektrik Devre Elemanları Ünitesi' etkinliklerine göre yapılırken, kontrol grubunda Fen Bilimleri dersi, geleneksel öğretim yöntemi ile sürdürülmüştür. Her dört gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında; ünitedeki akademik başarılarını belirlemek için Başarı Testi(BT) uygulanmıştır. Başarı testlerinin değerlendirilmesinde Shapiro-Wilk uyum iyiliği testi uygulanmış, başarı ön test ve başarı son test puanları için gruplarda $p>0.05$ görüldüğünden tek yönlü varyans analizi f testi-One Way Anova kullanılmıştır. Anova sonucunda grupların başarı ön test puanlarında $F=0.051$, $p>0.05$ ile farklılık bulunmadığı görülürken başarı son test puanlarında $F=14.229$, $p<0.05$ farklılık bulunmuştur. Hangi gruplar arasında farklılık olduğu bulunması için son test puanları Tukey testleri ile karşılaştırılmış ve Deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda, biçimlendirici değerlendirmenin fen bilimleri 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde öğrencilerin akademik başarısını artırdığı görülmüştür.

Yine bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda biçimlendirici değerlendirmeye dayalı öğretim yönteminin elektrik konularında uygulanması önerilmektedir.

*Bu çalışma, Prof. Dr. Hale Bayram ile yürütülen 'Biçimlendirici Değerlendirmenin Fen Bilimleri Elektrik Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon Ve Katılımlarına Etkisi' konulu yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve Kontrol gruplarına ön test ve son test şeklinde uygulanan Başarı Testi(BT) verilerin in normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için Shapiro-Wilk uyum iyiliği testi uygulanmıştır.

"Elektrik Devre Elemanları Ünitesi" öncesinde ve sonrasında ön test ve son test şeklinde uygulanan Başarı Testi toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği, $p>0.05$, belirlenerek veriler parametrik testlerle değerlendirilmiştir.

1. Alt Problem olan "Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin Başarı Ön Testi puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Ön Testi puanları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Kontrol ve Deney gruplarının başarı ön test puanları arasında one way ANOVA testiyle $F=0.051$, $p>0.05$ olduğu görüldüğünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Alt Problem olan "Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Başarı Son Testi puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Son Testi puanları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Kontrol ve Deney gruplarının başarı son test puanları arasında one way ANOVA testiyle F=14.229, p<0.05 olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Hangi gruplar arasında BT son testinde fark olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Deney Erkek ve Deney Kız grupları BT son test puanlarının Kontrol Erkek ve Kontrol Kız grupları BT son test puanlarından deney grupları lehine 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak fark olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Değerlendirme Yöntemleri, Biçimlendirici Değerlendirme, Elektrik Kavramları, Elektrik Devre Elemanları, Öğrenci Başarısı

Kaynakça

Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research&Evaluation*, *8*(9), 9-12.

Coşkun, M. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi,.* Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç., & Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 35-48.

Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri.* Ankara: PDREM Yayınları.

Türkhan, S. (2013). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi periyodik cetvel konusunda kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarısına etkisi. *Unpublished master's thesis, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak*.

Serin, G. (2001). "Fen Eğitiminde Laboratuvar". *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

(25590) Determination of Preservice Science Teachers' Perceptions Towards Science

TUBA ŞENEL ZOR
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

OKTAY ASLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

As emphasized in many science education reform documents and curriculums all around the world, the main objective of science education is to improve the scientific literacy of individuals (McComas ve Olson, 2002; Ministry of National Education [MoNE], 2013; National Research Council [NRC], 1996). Scientific literacy is a combination of skills, attitudes, values, understanding and knowledge related to science, which are necessary for individuals to develop research-inquiry, critical thinking, problem-solving and decision-making skills, to be lifelong learners, and to maintain their curiosity about their environment and the world. Scientific literate individuals understand the concepts, principles and laws of science, the nature of science and scientific knowledge, and uses scientific process skills (MoNE, 2013). The importance of nature of science in terms of science education is known, but there is no clear definition of the nature of science as common to science philosophers, science historians, scientists and science educators (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) and discussions on the subject still continue. Different definitions are made by different researchers in the context of these discussions. Understanding the science can help to understand what is the nature of science. The answers given in the literature for the question of "what is science?" are; body of knowledge, 2) method, and 3) way of knowing. Generally, the nature of science indicates to the epistemology of science, science as a way of knowing, or the values and beliefs inherent to scientific knowledge and its development (Lederman, 1992). Understanding of students and teachers of NOS remain a high priority for research in science education (Lederman, 2007). This priority can be associated with two important reasons. The first one is that, although there is no experimental study, the students' choice of professions in science-related fields in the future will be influenced by their perceptions of science and scientists (Finson, Beaver & Cramond, 1995) and the second is that individuals should have a realistic perception of science and scientists in order to realize science literacy (Yontar Toğrol, 2013).

In the related literature, the studies conducted with participants from different education and age levels to determine the perceptions of participants towards concepts of science and scientists, the Draw a Scientist Test developed by Chambers (1983) is frequently used as a data collection tool in the studies (Camcı Erdoğan, 2018) although different data collection tools as interview (Palmer, 1997), open-ended questions (Camcı Erdoğan, 2018; Demir, 2015; Krajkovich & Smith, 1982; Mead & Metraus, 1957; Muşlu & Macaroğlu Akgül, 2006), word association (Uluçınar Sağır, 2017), mind maps (İnel Ekici, 2015), and survey (Boyraz & Kılıçer, 2017) are used. In recent years, another preferred method for data collection is the use of metaphors (Gurgil, 2018; Kalaycı, 2018; Şenel & Aslan, 2014). The common results of these studies show that the perceptions of science and scientist begin to occur at young ages and that there is a growing stereotypical perception at all levels. These stereotypes, which may arise from different variables such as curriculum (Hodson, 1998), textbooks (McComas, 1998), communication with people, environment, media, school and daily life (Lee, 2010) and the attitude, behavior, personality and gender of the teacher (Buldu, 2006; Turkmen, 2008) affects students' perceptions of science and scientist, and therefore the understanding of nature of science. In this case, in order to teach the students the concepts related to the nature of science, teachers must first understand these concepts correctly (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). In addition, to determine the science perceptions of preservice science teachers who are in beginning of the way yet and taking necessary precautions to improve their perceptions are thought to be important to educate individuals in science literacy.

Araştırma Yöntemi

The aim of this research was to determine the perceptions of preservice science teachers about the concept of science by means of metaphors. The study group was constituted with 230 preservice science teachers enrolled in Science Education Departments at the grades 1st (n=74), 2nd (n=55), 3rd (n=63), and 4th (n=38) at a public university in Turkey. The study was carried out according to the phenomenology pattern of qualitative research designs. The study was carried out according to the phenomenology pattern of qualitative research designs. The data sources used in the phenomenology research are individuals or groups who live in the phenomenon that focuses on the research and can express this phenomenon. Phenomenology research may not provide definitive and generalizable results, but may provide examples, explanations and experiences that provide results that may help to better understand a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the research, a blank paper, which was arranged as "Science is like … . Because … ." was distributed to the preservice science teachers as data collection tool and the preservice science teachers were asked to complete these statements. Before this process, general information about the use of metaphors was given to preservice science teachers and was asked to write a single metaphor and to explain the metaphor they wrote. In the analysis of obtained data, content analysis technique was used. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relations that can explain the collected data. The data summarized in the descriptive analysis are analyzed in depth in content analysis and the concepts and

themes that cannot be detected by the descriptive approach can be reached as a result of content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the findings, preservice science teachers produced a total of 88 valid metaphors for the concept of science. When the produced metaphors are examined according to the preservice science teachers' grade levels; It was observed that the pre-service teachers in 1st grade produced 39 valid metaphors, the pre-service teachers in 2nd grade produced 20 valid metaphors, pre-service teachers in 3rd grade produced 28 valid metaphors and finally pre-service teachers in 4th grade produced 18 valid metaphors. The metaphors produced by preservice science teachers were then categorized by taking into account their common characteristics and aspects of analogies. As a result of this process for the concept of science 15 categories called as "Science as a Wide-Unlimited Structure", "Science as a Comprehensive-Versatile Structure", "Science as a Dynamic Structure", "Science as an Ascending-Cumulative Structure", "Science as an Indispensable Structure", "Science as a Tutorial-Illuminating Structure", "Science as a Source of Knowledge", "Science as a Providing Benefit Structure", "Science as an Open to Exploration Structure", "Science as a Continuous Structure", "Science as a Complex Structure", "Science as a Study Area", "Science as an Indefinite Structure", "Science as a Facilitator Structure" and "Other" were obtained.

Anahtar Kelimeler : Preservice science teachers, perception of science, metaphors

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science : A critical review of the literature. *International Journal of Science Education,* 22(7), 665–701. http://doi.org/10.1080/09500690050044044

Boyraz, E., & Kılıçer, T. (2017). Sırça köşkünde mi, laboratuvarında mı, aramızda mı; nerede bu bilim insanları? Üniversite öğrencilerinin bilim ve bilim insanı algısı bir pazarlama sorunu mudur? *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *22*(3), 785–806.

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research,* 48(1), 121-132.

Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının gözlerinden bilim insanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 130–155.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255–265.

Demir, M. (2015). Third grade elementary students ' perception of science. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(2), 157–168.

Finson, K. D., Beaver, J. B., & Cramond, B. L. (1995). Development and field test of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205.

Gurgil, F. (2018). A study on social studies teacher candidates' perception of science, scientific research and scientists. *International Journal of Progressive Education*, *14*(3), 141–160. http://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.10

Hodson, D. (1998). Science fiction: The continuing misrepresentation of science in the school curriculum. *Curriculum Studies*, 6(2), 191–216.

İnel Ekici, D. (2015). Fen öğretmeni adaylarının bilime ilişkin algılarının zihin haritaları yoluyla belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 132–151.

Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin "bilim" ve "fen bilimleri dersi" kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(9), 1–21. http://doi.org/10.20860/ijoses.351611

Krajkovich, J. G., & Smith, J. K. (1982). The development of the image of science and scientists scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(1), 39-44.

Lederman, N. G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science - A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331–359. http://doi.org/10.1002/tea.3660290404

Lederman, N. G. (2007). Nature of science : Past, present, and future. In S. K. Abel & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. (ss. 831–880). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lee, T. R. (2010). *Young children's conceptions of science and scientists*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, USA.

McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 41–52). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

McComas, W.F. & Olson, J.K. (2002). The nature of science in international science education standards documents. In W. F. McComas (Ed.) *The nature of science in science education: Rationales and strategies*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Mead, M., & Metraux, R. (1957). The image of the scientist among high school students: A pilot study. *Science*, 126, 384-390.

Ministry of National Education, (MoNE). (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Muşlu, G., & Macaroğlu Akgül, E. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim ve bilimsel süreç kavramlarına ilişkin algıları: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *6*(1), 201–229.

National Research Council [NRC] (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academic Press.

Palmer, D. H. (1997). Investigating students' private perceptions of scientists and their work. *Research in Science & Technological Education*, 15(2), 173-183.

Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 76–95.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 55-61.

Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Science perceptions of prospective class teachers. *Journal of Education and Practice*, *8*(15), 91–102.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi

Yontar Toğrol, A. (2013). Turkish students' images of scientists. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 289-298.

(25631) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mercek Konulu Bilgisayar Destekli Argüman Haritalarının Değerlendirilmesi

BÜŞRA NUR ÇAKAN AKKAŞ **ELİF SÖNMEZ** **ESRA KABATAŞ MEMİŞ**

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha yoğun düşünmeleri ve aktif bir şekilde bilgileri yapılandırmaları sıklıkla dile getirilmektedir. Araştırma-sorgulamaya dayanan ve belirtilen özelliklere sahip öğrenme ortamlarının oluşturulmasında argümantasyon uygulamaları tercih edilmektedir. Argümantasyon; iddia, veri ve gerekçe öğeleriyle birlikte yapılandırılan bir tartışma sürecini yansıtmaktadır (Osborne, Erduran ve Simon 2004). Argümantasyonun düşüncelerin test edilmesi için bir araç olduğunu belirten Toulmin (1958), argümantasyonu iddialar ve veriler arasındaki ilişkiyi gerekçeler ile yapılandırma süreci olarak ifade etmiştir. Argümantasyon, gerekçeli iddialar oluşturma, karşı argümalar oluşturma ve oluşturulan karşı argümanları çürütmeyi içerir (Garcia-Mila & Andersen, 2008). Bu süreçler öğrencilerin düşünmelerine ve akıl yürütme sürecini yaşamalarına yardımcı olur.

Bireylerin argümantasyon sürecindeki akıl yürütme ve argüman yapılarını görselleştirmeleri, bunların üzerinde tekrar düşünmeleri ve değerlendirme yapmaları karmaşık argümanları iyi yapılandırmaları açısından oldukça önemlidir. Bütün bir argümanın zihinsel bir resminin oluşturulması, iddialar arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve amaçlı sorulara cevap bulunması açısından argüman yapısının hiyerarşik ve piramit şeklinde düzenlenmesinin önemli olduğu van Gelder (2002) tarafından vurgulanmaktadır. Argüman haritalama, zihin haritalama ve kavram haritalama gibi diğer haritalama faaliyetlerine benzer, ancak önermeler arasındaki mantıksal, kanıtsal veya çıkarımsal ilişkilere odaklanması bakımından farklar vardır (Pashler, 2011). Kanıtsal ilişkilere dayalı oluşturan bu haritalar argüman yapılarını ortaya çıkararak düşünme süreçlerinin gelişimine yardımcı olur (Harrell, 2007; Twardy, 2004; van Gelder, 2001; van Gelder, 2002).

Bir argümanın yapısını oluşturan öğelerin bilinmesi argüman haritası oluşturma sürecinde önemlidir. Çünkü bir argüman haritasında; argümanın öğeleri olan iddia, delil, gerekçe, itiraz gibi öğelerin aralarındaki ilişkiler görselleştirilmektedir. Tek bir iddia ve bu iddiaya yönelik tek bir gerekçe basit bir argümanı oluştururken, birden fazla iddia ve birden fazla gerekçe veya itiraz karmaşık bir argümanı temsil etmektedir (Davies, 2009). Yani karmaşık bir argümanın birden fazla basit argümandan meydana geldiği söylenebilir. Karmaşık bir argüman yapısının anlaşılabilmesi ise argüman yapısının görselleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, argüman haritaları bireylerin hem kendi hem de başkalarının argümanlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme konusunda önemli ölçüde yardımcı olmaktadır (Harrel, 2007). Argümantasyon sürecinde bireyler çok sayıdaki basit argümanı birleştirerek birden fazla karmaşık argüman oluşturmaktadır ve bu süreç soyut olarak zihinlerinde gerçekleşmektedir. Ancak argüman haritaları sayesinde, akıl yürütmenin (reasoning) soyut yapısı (ter Berg ve van der Brugge, 2013) ve karmaşık argümanların çok boyutlu yapısı somut kavramsal bir yapıya dönüştürülebilmektedir(Davies, 2009).

Yukarıda belirtilenlere göre ön plana çıkan önemli nokta, basit argümanların oluşturulması ve bu basit argümanların hiyerarşik bir yapıda bir araya getirilmesidir. Argümantaston etkinlikleri esnasında öğrenciler zihinlerinde soyut olarak bu hiyerarşik yapıyı oluşturular. Ancak bu esnada öğrenciler hem kendi hem de diğer öğrencilerin argüman yapılarını değerlendirme, analiz etme, düşünme sürecinindeki hataları tespit etme ve düşünme sürecindeki yanlışları düzeltme yoluna gitmekte zorlanırlar. Ancak argüman haritalarının bu soyut düşünme yapısını somutlaştırdığını ve belirtilen aktivitelerin gerçekleştirilmesine imkan sağladığını söylemek mümkündür. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının oluşturdukları argüman haritalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında, Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan orta ölçekli bir üniversitenin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları bireysel ve etkileşimli agüman haritaları incelenmiştir. Çalışmaya toplam 33 öğretmen adayı katılmıştır. Argüman haritaları oluşturulmadan önce öğretmen adaylarıyla "Mercekler" konusu Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Konunun tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarından argüman haritalama programı (RationaleTM-Argument Mapping) üzerinden öncelikli olarak bireysel argüman haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Bireysel argüman haritaları tamamlandıktan sonra öğretmen adayları ve araştırmacılar bir araya gelerek etkileşimli argüman haritası oluşturmuşlardır. Etkileşimli argüman haritası oluştururken öğrenciler iki kişiden oluşan toplam 17 küçük grup oluşturmuşlardır. Bu uygulamalar ise öğrencilerin ikişerli grup halinde, bir bilgisayarı ortak kullanabilecekleri bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli argüman haritalama sürecinde, araştırmacıların uygulamalardan önce oluşturdukları bir iddia çerçevesinde argüman haritası şekillendirilmiştir. Etkileşimli argüman haritası oluşturma sayesinde, bir küçük grubun oluşturduğu iddiaları, gerekçeleri ve kanıtları değerlendirecek başka küçük gruplar ile tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler iddiaları doğrultusunda istedikleri verileri farklı kaynakları (kendi bilgileri, kitap yada internet) referans göstererek ve görsellerini paylaşarak karşı grubu ikna etme çabası içerisine girmişlerdir.

Araştırmacılar öğretmen adaylarının ileri sürdüğü iddialara, gerekçelere ve kanıtlara yönelik olarak onların sorgulamalarını sağlayacak yönlendirici sorular sormuşlar, destekleyici ya da çürütücü ifadeler eklemişlerdir. Araştırmacılar bilgisayar destekli bu tartışma sürecini yönlendiren bir rehber gibi sürece dahil olmuşlardır. Haritalama sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmacılar "Argüman Haritası Değerlendirme Rubriği" ile oluşturulan argüman haritalarını analiz etmişlerdir. Rubrik; argüman haritalarında yer alan ifadelerin doğruluğu ve açıklayıcılığı, iddiaların hiyerarşik olup olmaması, kanıtların geçerliliği ve grupların etkileşim düzeyleri açılarından değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Argüman haritalar incelendiğinde öğretmen adaylarının argüman öğelerini (iddia, gerekçe ve itiraz) mantıksal yapı içerisinde sundukları ve karmaşık argüman yapılarını analiz edebildikleri tespit edilmiştir. Ancak bireysel argüman haritası örneklerinde öğretmen adaylarının iyi yapılandıramadıkları argümanlarındaki eksiklikleri ve argümanlarının doğru olmadığını gösteren durumları ifade etmedikleri yani iddialarını çürütme yoluna gitmedikleri dikkat çekmiştir. Bir argüman yapısında iddiaya yönelik birden fazla gerekçenin sunulması kadar iddiaya karşı çıkan itirazların da yer alması çok önemlidir. Çünkü bir iddianın itirazlar içermesi farklı fikirleri dikkate aldığını ve dolayısıyla güçlü bir argüman olduğunu gösterir. Ayrıca öğretmen adayları bireysel argüman haritalarında argümanın geçerli olduğu koşulları veya sınırları belirtme konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bireysel argüman haritalarında daha çok konuya ilişkin bilgilerini aktarma eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Ancak argüman haritalarında öncelikle bir iddianın öne sürülmesi, iddiaya ilişkin gerekçe ve itirazların kanıtsal bir ilişki çerçevesinde oluşturulması önemlidir. Etkileşimli argüman haritaları örneklerinde ise öğretmen adayları iddiaya ilişkin gerekçelerin yanı sıra itiraz ve çürütme öğelerini de kullanmışlardır. Ayrıca iddiaya ilişkin gerekçeleri farklı görsel öğelerle desteklemeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede argüman haritalarının, öğrencilerin sınıf içinde daha fazla argüman ya da karşı argümanlar yapılandırmalarına ve bilgisayar destekli bir tartışma ortamı oluşturmalarına katkı sağlayan bir eğitim aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Argüman, Argümantasyon, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ), Argüman Haritası

Kaynakça

Davies, W. (2009). Computer-assisted argument mapping: a rationale approach. *High Education*(58), 799-820.

Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2008). Cognitive foundations of leaning argumentation. S. Erduran, & M. Jimenez-Aleixandre içinde, *Argumentation in Science Education* (s. 34). Springer.

Harrel, M. (2007). Using Argument Diagramming Software to Teach. Dietrich College of Humanities and Social Sciences.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994-1020.

Pashler, H. (2011). Argument mapping. Thousand Oaks, CA: Sage.

ter Berg, T., & van der Brugge, E. (2013). Teaching critical thinking with rationale. *7th International Technology, Education and Development Conference.* Valencia, Spain.

Toulmin, S. (1958). The uses of argument. *Cambridge University Press*.

van Gelder, T. (2002). Argument mapping with Reasonable. *APA Newsletter: Philosophy & Computers, 2*(1), 85-90.

(25636) Öğretmenlerin Gözünden Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Uygulamaları

ESRA KABATAŞ MEMİŞ — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
BÜŞRA NUR ÇAKAN AKKAŞ
ELİF SÖNMEZ — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
MUHİTTİN ÖZ — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Kavramsal öğretimin daha baskın olduğu öğrenme ortamlarında farklı öğrenme çıktılarına da yer verilmesi ve bu öğrenme çıktılarının öğrencilere kazandırılması son yıllarda ön plana çıkmıştır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen ve çeşitli boyutları içerisinde barındıran bir beceri seti karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlamalar için birden çok beceri seti önerilmektedir. Genel olarak; yaşam becerileri (çeviklik, esneklik ve uyarlanabilirlik), işgücü becerileri (işbirliği, liderlik girişimi ve sorumluluk), uygulamalı beceriler (bilgiye erişim ve analiz, etkili iletişim ve sorunlara alternatif çözümler belirleme), kişisel beceriler (merak, hayal gücü, eleştirel düşünme ve problem çözme), kişilerarası beceriler (işbirliği ve takım çalışması) ve bilişsel olmayan beceriler (duyguları yönetmek) olarak sınıflandırılır (McComas, 2014). Sınıf ortamında öğrencilere Fen içeriğindeki kavramsal bilgileri öğretmenin yanı sıra 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu becerilerinin de mümkün olduğunca geliştirilmesi önemlidir. Bunu sağlayabilmek içinde belirtilen becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarında bunları kullanması gerekir.

Öğretmenlerin sıklıkla öğrencilerin kavramsal bilgilerini artırma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerini de bu doğrultuda planlanmaktadırlar. Uygun eğitim ortamları ile öğrencilerin hem farklı becerilerini geliştirilebilmek hem de onların fen konularına ilişkin kavramsal bilgilerini artırılabilmek mümkündür. Çünkü Osborne, Erduran ve Simon'a (2004) göre pedagojik stratejiler ve uygun etkinliklerle oluşturulan argümantasyonun, öğrencilerin kavramsal bilim anlayışını geliştirmenin yanı sıra onların epistemik, bilişsel ve sosyal hedeflerini de desteklemektedir. Açıkçası, sınıf içi etkinliklerde gerçekleştirilecek olan argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine imkan sağlayacağı söylenebilir.

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha detaylı düşünmeleri ve sorgulayarak bilgileri yapılandırmaları için bir araçtır. ATBÖ öğrencinin, araştırma yaparak kavramsal öğrenmeyi aktif bir şekilde gerçekleştirmesi için kullanılan, araştırma-sorgulamadan temel alan bir yaklaşımdır (Kabataş Memiş, 2014). Öğrenciler öne sürdükleri iddialarını deneylerden elde ettikleri kanıtlar ile destekleyerek kavram ve fikirler oluştururlar ve ön öğrenmelerinin üzerine yeni bilgilerini inşa ederler (Burke, Brain, Poock ve Greenbowe, 2005). ATBÖ'de amaç öğrenciyi öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil etmek, öğretmen ve akranlarıyla bilgileri yapılandırmalarını sağlamaktır. ATBÖ süreci öğrenci gelişiminin yanı sıra öğretmen gelişimi açısında da oldukça önemlidir. Literatürde, argümantasyonu kendi sınıflarında uygulayan öğretmenlerin etkili bir pedagojiye sahip oldukları, bu sayede etkili öğrenme ortamı oluşturmayı sağladıkları ve uygulama sayılarının artması ile kendi başarılarının yansımalarını (öğrencideki etkilerinin) görüldüğü çalışmalar yer almaktadır (Günel, 2006; Omar, 2004; Osborne, Erduran, & Simon, 2004). Sürecin öğrenci ve öğretmenlere sağladığı çok yönlü gelişimler dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf ortamlarında ATBÖ etkinlikleri planlamaları ve uygulamaları teşvik edilmelidir. Yapmış olduğumuz çalışmamız da bu çerçevede şekillendirilmiştir. Dolayısıyla çalışmamızın amacı; sınıflarında ATBÖ etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin ATBÖ sürecini, bu süreçteki öğretmen-öğrenci rollerini nasıl tanımladıkları ve sürecin öğretmenle öğrenciye nasıl etkilerinin olduğunu onların bakış açılarıyla incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, ATBÖ uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin ATBÖ sürecini nasıl tanımladıkları, süreç sonunda öğretmen ve öğrencilerde ne gibi değişimlerin olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Kastamonu il merkezinde bulunan farklı ortaokullarda görev yapmakta olan üç fen bilgisi öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere öncelikle altı hafta boyunca ATBÖ eğitimi verilmiştir. Bu eğitim ile öğretmenlerin ATBÖ yaklaşımını birebir yaşayarak süreci tanımaları, soru sorma becerisinin önemini anlamaları, argümantasyon yapısını oluşturan soru, iddia, delil, gerekçe ve çürütme gibi kavramların ne olduğunu, birbirleri ile ilişkilerini anlamlandırmaları amaçlanmıştır.

Daha sonra öğretmenlerle kendi uygulamaları planlanmış ve "Kuvvet ve Enerji" ünitesinde uygulamalara başlamışlardır. Deney ve kontrol gruplarında uygulamalar toplam beş hafta sürmüştür. Uygulamalar başlamadan önce öğretmenler deney gruplarındaki öğrencileri 4-5 kişiden oluşan küçük gruplara ayırmışlardır. Ardından ATBÖ sürecine alışık olmayan öğrencilerin süreci anlamaları, bir argüman yapısında bulunan öğeleri (iddia, delil, gerekçe ve itiraz) tanımaları ve sürece adapte olmaları için bir hazırlık aktivitesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler küçük gruplarında deney tasarlama, iddia oluşturma, iddialarını deneylerden elde ettikleri delillerle destekleme sürecini öğretmen rehberliğinde akranlarıyla birlikte tamamlamışlardır. Gruplar küçük grup tartışmalarını tamamladıktan sonra iddialarını ve deneylerini tüm sınıfla paylaşmışlardır. Öğretmen ise bir rehber gibi hem küçük hem de büyük grup tartışmalarını yönlendirmiştir. Gerçekleştirilen bu tartışmalar sonucunda öğrenciler akranları ve öğretmenleriyle birlikte bilgiyi

yapılandırma fırsatı bulmuşlardır. Kontrol gruplarında ise ders kitaplarının ve akıllı tahtaların kullanıldığı, gerektiğinde gösteri deneylerinin yapıldığı ve daha çok öğretmeninin aktif olduğu bir öğretim süreci yaşanmıştır.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle birlikte yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ATBÖ süreci, öğretmen değişimine ve öğrenci değişimine ilişkin farkındalıklar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta uygun farklı sorular oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin izinleriyle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ardından verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Analizler esnasında öğretmenlerin isim-soy isimleri paylaşılmamış ve öğretmenler Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin üçü de ATBÖ sürecinde soru sormanın sürecin verimliliği açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca soruların sadece kendileri tarafından değil öğrenciler tarafından hem öğretmene hem de akranlarına yöneltildiğini belirtilmişlerdir. Öğretmen sorularının, tartışma sürecinin kazanım hedeflerine ulaşabilmesi, konunun kavratılması açısından önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin akranlarına yönelik sorularına karşılık yanlış cevap verildiği durumların olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi hedeften kopmamak amacıyla yanlış cevaba müdahale edip düzelttiklerini, diğer öğretmen ise öğrencilerde tartışma kültürünün şekillenmesi adına yanlış cevap verildiğinde müdahale etmediğini belirtmiştir. Öğretmenler verimli bir ATBÖ sürecinin yaşanması için ders girişlerinin dikkat çekici olması, ders öncesinde iyi bir hazırlık yapılması ve sürecin baştan sona iyi şekilde planlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler ATBÖ'nün diğer derslere göre öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesi, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını sorgulaması, dersi eğlenceli hale getirmesinden dolayı diğer öğretmenlere de tavsiye etmişlerdir. ATBÖ sürecine katılan öğrencilerin yazılı sınavlarında daha iyi puanlar aldıkları, değişkenleri belirleme, değişkenleri test etme gibi bilimsel süreç becerilerinin geliştiği, akranlarıyla daha iyi iletişim kurabildikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sürecin öğretmenleri de sorgulamaya teşvik ettiği, soru sorma ve kavramsal gelişimlerini artırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler ATBÖ'nün sınıfta demokratik bir ortam oluşturması ve öğrencilerin hem kavramsal hem de çeşitli becerilerinin (düşünme becerileri, bilimsel süreç becerileri) gelişmesinin öğretmenlik doyumu sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı, Öğretmen Eğitimi

Kaynakça

Burke, K., Brain , H., Poock, J., & Greenbowe, T. (2005). Using the science writing heuristic. *Journal of College Science Teaching*, 36-41.

Günel, M. (2006). Investigating the impact of teacher' implemantation practices on academic. Ames, Iowa State Universty.

Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 401-4018.

McComas, W. (2014). *The language of science education.* Rotterdam: Sense Publishers.

Omar, S. (2004). Inservice teachers' implementation of the science writting heuristic as a tool. Ames, Iowa State Universty.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994-1020.

(25639) Interests Of Gifted Students Towards STEM (Science - Technology - Mathematics - Engineering) Disciplines

HAMİYET TUNCEL
YASEMİN KARAKAYA BİLİM VE SANAT MERKEZİ

SİNAN ERTEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Nowadays, especially America, China, Korea, Japan and many European countries have adopted the understanding that can use and develop 21st century technology in education. Over the last decade, trainings in STEM areas has increased. The word STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) began to be used in Turkish as abbreviation for FeTeMM.(Yılmaz, H., Koyunkaya, M., Güler, F., & Güzey, S., 2017). FeTeMM consists of the initials of Science, Technology, Engineering and mathematics. People often use the word 'interest' in their daily lives. Interest, object, stuff, event or thought can be expressed as being engaged, showing tendency or giving importance. (Erten, S. 2008) Interest in the literature is used in the sense of positive trend. In the literature, interest is used in the meaning of positive trend. Feeding his favorite animal in hobbies or planting a plant necessitates interest and desire in that discipline. (Todt, 1990; Krapp, 1998; 1999; Krapp, Hidi & Renninger 1992). The aim of this study is to determine the degree of interest of gifted individuals in the disciplines of science and technology (science-technology-mathematics) and what influences these interests. The interests provide an in-depth knowledge of that stuff, object or opinion; it is very important in planning future career choice and personal development. For this reason, it is thought that individuals who are interested in STEM areas will be more active in the selection of 21st century professions.The STEM Attitude Scale was developed by Faber and his friends(2014). It was adapted the study to Turkish by Yıldırım and Selvi (2015). The STEM attitude scale, students' attitudes towards STEM disciplines, information about 21st century skills and future career plans were examined.The STEM Attitude Scale was developed by Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014) It was adapted the study to Turkish by Yılmaz, H. and his friends (2017). The STEM attitude scale investigated the effect of the integration of the sub-disciplines and STEM sub-areas on attitude. When the literature was examined, STEM attitude scale was studied very little. For this reason, it is important to establish the STEM interest scale in which the themes of the Turkish language and their curriculum are included.

Araştırma Yöntemi

In this study, quantitative method was applied. The working group is 100 students attending the Individual Ability Recognition program, registered to the science and art centers of the Ministry of National Education, Directorate of Special Education and Guidance Services. The scale was applied to the students attending the Science and Art Center in Ankara. 37% of the students are girls and 63% are boys. There are 17 students going to 5th grade, 29 students going to 6th grade, 22 students going to 7th grade and 22 students going to 8th grade. Individual Skills Difference Program, students' science, mathematics, physics, chemistry, biology, technology-design, information technologies and so on. programs are introduced. STEM has been applied to the ISDP group which is a group of students trying to recognize many areas of interest scale.

Firstly, literature review was done in the discipline of interest of STEM. Later on, talks with the teachers of science, mathematics, technology-design were made on how to create an interest in the discipline (voice recordings).

With the conversion of voice recordings to text, the subject headings in the curriculum were determined for the scale. Interest survey items were simple, understandable and paid attention to include a single meaning. The comprehension of the language was tested by the Turkish teacher. The survey was conducted by a professor and a doctoral student in science and discipline teachers. Thus, the scope and appearance validity of the scale was tested. The scale was applied to 100 high gifted student who were diagnosed in Ankara. Item statistics were examined.

STEM interest survey sections;

Introduction (demographic variables and background-background information)

Interest in units and subjects in Science Curriculum

This study investigated gifted students' interests towards the STEM (Science- Technology- Engineering-Mathematics). The study also investigated sources of their interests and factors that impact their interests 100 students from Science and Art Center in Ankara participated in this study. According to the results, there were the most interest in the discipline of three units in biology, microscopic organisms and their characteristics, animals and their characteristics, living things and energy relations. The unit with the most interest in chemistry is the granular structure and properties of matter. The units that have the most interest in the discipline of physics are Electric Energy and Its Properties, Energy and Types, Simple Machines and Uses. In the world and the universe unit, the unit with the most interest is the solar system and beyond. In the department where students are asked about the reasons of interest

towards science, % 45 of the students stated that my interest in the world and universe subjects (our planet, our world's movements, earth's crust, sun and moon, solar system and beyond, earthquakes etc.), %41 with the profession they want to choose in this area is also effective in creating interest. The interest in the discipline of technology, % 49 In the future, they stated that they were proficient in the profession they wanted to choose, %46 of them were technology design teachers and % 43were teachers of science. The interest in engineering area, %48 of my interest in technological products, %45 of my interest in mathematics, %42 in the future they stated that they want to choose the profession. The interest in mathematics, % 60 Mathematics teachers, %55 of the numbers and operations issues, %53 of the data processing and analysis issues are stated.

It is clear that the interest in STEM areas is influenced by the professions and teachers of the discipline that they want to choose in the future. For this reason, our teachers need to make more studies to encourage students to increase their interest and interest in STEM. Students who want to choose professions from STEM areas in future professions should be selected and applied to the subjects in the discipline to increase interest.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the results, there were the most interest in the discipline of three units in biology, microscopic organisms and their characteristics, animals and their characteristics, living things and energy relations. The unit with the most interest in chemistry is the granular structure and properties of matter. The units that have the most interest in the discipline of physics are Electric Energy and Its Properties, Energy and Types, Simple Machines and Uses. In the world and the universe unit, the unit with the most interest is the solar system and beyond. In the department where students are asked about the reasons of interest towards science, % 45 of the students stated that my interest in the world and universe subjects (our planet, our world's movements, earth's crust, sun and moon, solar system and beyond, earthquakes etc.), %41 with the profession they want to choose in this area is also effective in creating interest.

Anahtar Kelimeler : Interest, Interest in STEM disciplines, STEM disciplines of interest stimulating factors

Kaynakça

Erten, S. Interests of 5th Throuhg 10th Grade Students Toward Human Biology, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 35: 135-147 [2008].

Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). School Science and Mathematics, 114(6), 271-279.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie Erziehung Unterricht*, *44*, 185-201.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *32*, 163-173.

Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In: Hetzer, H., Todt, E., Steiffge-Krenke, I., Arbinger, R. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes-Jugendalters* (213-264).

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), 1107-1120.

(25640) Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

FİKRET KORUR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

DİLEK ERDURAN AVCI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam becerileri terim olarak oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. En genel tanımıyla, günlük hayattaki gereksinimlerle ve zorluklarla etkili biçimde baş etmek için gereken uygun ve pozitif davranış yeteneğidir (WHO, 1997). UNICEF yaşam becerilerini; bilgi, tutum ve beceri alanları arasındaki dengeyle oluşan davranış değişimi veya davranış gelişimi şeklinde tanımlamıştır (United Nations, 2003). Uluslararası Eğitim Bürosu (IBE)'nun tanımına göre yaşam becerileri; bağımsız bir temel üzerinde yeterli işleyiş için gerekli olan kişisel yönetim ve sosyal becerileri kapsamaktadır (akt. Singh, 2003). Yaşam becerileri bireylerin hayat boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını ve yaşamlarını etkili şekilde yönetmelerini sağlayan beceriler olarak ele alınabilir (Özdemir, 2015). WHO (1997) yaşam becerilerini içeren temel boyutları şu şekilde sıralamaktadır: Karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki becerileri, öz-farkındalık, empati, duygularla ve stresle başa çıkma. WHO'nun belirttiği bu temel boyutlar, becerilerin sınıflandırılmasında ortak olarak kullanılan en temel kategorileri içermektedir.

Yaşam koşullarıyla baş etme gereksinimi küçük yaşlardan itibaren yaşam becerileri kazanmayı zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda birçok ülke yaşam becerilerine okul müfredatlarında yer vermekte (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Educational Research and Training, 2005; Republic of Kenya, 2010), ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli yaşam becerisi kazandırmaya yönelik programlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Allen & Lohman, 2016; Chauhan, 2016; O'Rourke et all, 2016; Ponzio, 2006; Robinson et all, 2016).

Türkiye'de ulusal okul müfredatlarına bakıldığında yaşam becerilerinin bir öğrenme alanı olarak zorunlu eğitime dahil edilmesi 2013 yılında gerçekleşmiştir (MEB, 2013). FBDÖP'teki yaşam becerileri alt öğrenme alanı; bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2018). Bu çalışma ile eş zamanlı yürüttüğümüz diğer çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgular, yaşam becerilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme, stresle ve duygularla başa çıkma, kişiler arası ilişki ve iletişim, empati, öz farkındalık, öz saygı, takım çalışması ve sosyal sorumluluk olmak üzere on alt boyutta sınıflandırılabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, "Ortaokul ve lise öğrencilerin genel not ortalaması, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, okul türü, önceki fen/fizik puanı ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin ortak olarak yaşam becerileri alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, var olan durumu betimlediği ve bu duruma yönelik kanıtları ortaya koymaya çalıştığı için betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde bir durum farklı bağımsız değişkenler açısından açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2010). Bu araştırmada da ortaokul ve lise öğrencilerinin yaşam becerileri alt boyutlarının farklı değişkenler açısından incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. Kişisel bilgiler kısmında 13 demografik sorunun olduğu ve ölçek kısmında 83 maddeden oluşan Yaşam Becerileri Ölçeği, çalışma grubu olarak, Burdur il merkezindeki bir ortaokul ve iki liseden 483 (%59) kız ve 343 (%41) erkek olmak üzere toplam 826 öğrenciye uygulanmıştır. Bu veri üzerinden, kişisel bilgiler kısmındaki ilgili altı soruya (anne mesleği, anne öğrenim durumu, baba mesleği, baba öğrenim durumu, aile ortalama aylık kazancı, aynı evde yaşayan kişi sayısı ve oturduğu evin mülkiyeti) verilen cevaplar, ters kodlamalar yapıldıktan sonra toplanarak bir sosyo-ekonomik düzey puanına dönüştürülmüştür (Guru, Shilpa, ve Maheshwaran , 2015). Daha sonra bu puan standard sapma ve ortalama değerleri bazında ilgili alan yazındaki ölçekler de incelenerek düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere kategorik bir sosyo-ekonomik düzey değişkenine dönüştürülmüştür. Fen-fizik Yıl Sonu Notu ve Yıl Sonu Not ortalaması değişkenleri de belirli aralıklar için kodlanan kategorik değişkenlerdir. Yaşam Becerileri ölçeğinden elde edilen ve araştırma sorusunda belirtilen bağımsız değişkenlerin toplu olarak bu ölçekteki on alt boyut için ayrı ayrı elde edilecek puanların bağımlı değişkenler olarak atandığı bir çok değişkenli varyans analzi yapılacaktır. Bu amaçla SPSS 22 paket programı yardımıyla MANOVA'nın sayıltıları (yeterli büyüklükte örneklem olması, çoklu değişken uç değerlerin olmaması, her bir bağımsız değişken için bağımlı değişkenlerin dağılımlarının normal olması, doğrusallık, çoklu eş-doğrusallık, varyansların homojenliği) incelenecektir. Özellikle araştırma sorusunda belirtilen bağımsız değişkenler eklenirken sayıltıları sağlama durumları göz önünde bulundurulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçerlik ve güvenirliği test edilmiş yaşam becerileri ölçeğinden elde edilen verilerden, yaşam becerilerinin on alt boyutu için hesaplanan puanların (eleştirel düşünme puanı, yaratıcı düşünme puanı, karar verme ve problem çözme puanı gibi) üzerine belirtilen bağımsız değişkenlerin toplu olarak etkisi incelenecektir. Buna ek olarak ileri analizleri ile değişkenlerin alt kategorileri bazında hangilerinin daha etkili olduğu araştırılacaktır. Özellikle sosyo ekonomik durum, genel not ortalaması, önceki fen/fizik puanı ve okul türü değişkenlerinin anlamlı olarak bir etkisi olacağı belirtilebilir. Bunların ileri analizlerinde ise yaşam becerileri alt boyut puanlarının hepsine anlamlı bir etkisi beklenmemektedir. Yaşam becerilerinin alt boyutlarına anlamlı etkisi olan bağımsız değişkenlere ve etkili oldukları alt boyutlara göre yorumlamaları yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yaşam becerileri, ortaokul ve lise öğrencileri, demografik değişkenler

Kaynakça

Allen, B.S. and Lohman, B.J. (2016). Positive Youth Development Life Skills Gained at the Iowa 4-H Youth Conference. Journal of Youth Development, 11 (01). Retrieved 16 February, 2016, from https://jyd.pitt.edu/ojs/jyd/article/view/434/418

Chauhan, S. (2016). Effectiveness of a Life Skills Programme on teacher trainees. International Multidisciplinary e –Journal, 5(4), 90-98. Retrieved 16 February, 2016, from http://www.shreeprakashan.com/Documents/20160430142939588.13.Sarika%20Chauhan.pdf

Guru, R.M.S., Shilpa, S. and Maheshwaran, R. (2015). Revised socio-economic status scale for urban and rural India – Revision for 2015, 4. 167-174. 10.12803/SJSECO.4711915.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

National Council of Educational Research and Training. (2005). National curriculum framework. New Delhi: Author. Retrived September 2, 2016, from http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf.

O'Rourke, M., Hammond, S., O'Sullivan, D., Staunton, C., O'Brien, S. (2016). The LifeMatters programme for developing life-skills in children: An evaluation. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 5(2), 144 – 157. doi: 10.1108/IJMCE-10-2015-0031

Özdemir, D. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Ponzio, R. (2006). Welcome to 4-H SERIES. In R. Enfield & J. George (Eds.), It came from planted Earth. University of California Division of Agriculture and Natural Resources. 10 June, 2016, Retrieved from http://www.ca4h.org/files/13928.pdf.

Republic of Kenya. (2010). National School Health Strategy implementation plan 2011-2015. Ministry of Public Health and Sanitation and Ministry of Education. Nairobi: Government Printer. Retrieved 16 February, 2016, from https://child.org/sites/default/files/KenyaNationalSchoolHealthStrategy.pdf

Robinson, G., Leckning, B., Midford, R., Harper, H., Silburn, S., Gannaway, J., Dolan, K., Delphine, T. and Hayes, C. (2016). Developing a school-based preventive life skills program for youth in a remote Indigenous community in North Australia. Health Education, 116(5), 510 – 523. Doi: 10.1108/HE-09-2015-0026

Singh, M. (2003). Understanding Life Skills. 2004/ED/EFA/MRT/PI/69.

United Nations. (2003). Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention. New York: Author. Retrived December 20, 2015, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/HIV_and_AIDS/publications/unodc_HIV_all.pdf.

World Health Organization (WHO). (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. Geneva: Programme on Mental Health World Health Organization. Retrived December 20, 2015, from http://www.asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf.

(25655) Üniversite Öğrencilerinin Organ Bağışına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

GÜLŞAH GÜRKAN
MEB

SİBEL KAHRAMAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal olarak bilim ve teknolojinin ortak ürünlerini, ahlaki, politik, ekonomik vb. bağlamlarda değerlendirebilecek ve sorgulayabilecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığının birinci vizyonu; fen ve teknoloji alanına ilişkin kavramları bilmeyi, bilimin ve teknolojinin doğasını fark etmeyi, bilimsel etiğe sahip olmayı; ikinci vizyonu ise bireylerin gelecekte karşılaşabileceği fen ve toplum etkileşimli durumları yorumlama ve karar alabilmeyi gerektirir. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerimizin sadece bilgi, anlayış ve beceri kazanmaları yeterli değildir; onlarda belirli bilimsel tutum ve değerler de geliştirilmelidir. Pozitif tutumların gelişmesi; tutumların öğrencilerin zihinsel gelişimiyle etkileşerek ve öğrencilerin öğrendiklerini sorumlu bir şekilde uygulamaları için isteklilik yaratarak; öğrencilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bilimsel tutum ve davranışa sahip bireylerin yetiştirilmesinde üniversiteler önemli bir araç olarak görülmektedir (Yaşar, 2014). Tutumlar uzun yıllar boyunca sosyal psikolojinin ana konularından birini oluşturmuştur. Bunun nedeni hem sosyal algımız hem de davranışlarımızı etkilemeleridir (Pratkanis, Breckler ve Greenwald, 1989). Ajzen'e (1991) göre bir davranışı yapmaya ilişkin tutum ne kadar olumluysa, sosyal baskı ve davranışlar üzerinde algılanan kontrol ne kadar yüksekse, o davranışı yapma niyeti de o derece güçlü olacaktır. Organ bağışı açısından ele aldığımızda; eğer kişi organ bağışlamanın iyi ve yararlı bir davranış olduğunu düşünüyorsa (olumlu tutum), sosyal çevresinden bu konuda destek hissediyorsa (güçlü öznel norm), organlarını bağışlamaya yönelik herhangi bir engel algılamıyorsa ya da engelleri kontrol edebileceğine inanıyorsa (yüksek algılanan davranışsal kontrol) organlarını bağışlama konusunda güçlü bir istek (niyet) duyacaktır ve organlarını bağışlayacaktır.). Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin toplumsal olarak önemli sosyobilimsel konulardan biri olan organ bağışı konusundaki tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma türü belirlenirken araştırmanın amacı göz önünde bulundurulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada nicel metodoloji kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden eğitim araştırmalarında mevcut durumu tespit etmek için kullanılan tarama (survey) yöntemi benimsenmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir. Tarama çalışmalarında araştırmaya konu olan birey ya da nesne var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2016).Tarama yöntemleri içinden ise enlemsel tarama yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem ile araştırmacı bir durumu, özelliği ya da olguyu açıklayabilmek için kullanacağı ölçme aracını tek bir zaman aralığında bir kez uygular (Fraenkel & Wallen, 2006). Çalışmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinde oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca beşli likert türünde geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. "Organ Nakli ve Bağışı Tutum Ölçeği" iki faktörlü olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki on bir madde organ bağışı ve nakline yönelik olumlu tutumları, dokuzu ise organ nakli ve bağışına yönelik olumsuz tutumları ifade etmektedir. Her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, olumsuz tutum boyutu için ",890", olumlu tutum için ,905 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ",70" ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumları açığa çıkarılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Toplumsal olarak bilim ve teknolojinin ortak ürünlerini, ahlaki, politik, ekonomik vb. bağlamlarda değerlendirebilecek ve sorgulayabilecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığının birinci vizyonu; fen ve teknoloji alanına ilişkin kavramları bilmeyi, bilimin ve teknolojinin doğasını fark etmeyi, bilimsel etiğe sahip olmayı; ikinci vizyonu ise bireylerin gelecekte karşılaşabileceği fen ve toplum etkileşimli durumları yorumlama ve karar alabilmeyi gerektirir. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerimizin sadece bilgi, anlayış ve beceri kazanmaları yeterli değildir; onlarda belirli bilimsel tutum ve değerler de geliştirilmelidir. Pozitif tutumların gelişmesi; tutumların öğrencilerin zihinsel gelişimiyle etkileşerek ve öğrencilerin öğrendiklerini sorumlu bir şekilde uygulamaları için isteklilik yaratarak; öğrencilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bilimsel tutum ve davranışa sahip bireylerin yetiştirilmesinde üniversiteler önemli bir araç olarak görülmektedir (Yaşar, 2014). Tutumlar uzun yıllar boyunca sosyal psikolojinin ana konularından birini oluşturmuştur. Bunun nedeni hem sosyal algımız hem de davranışlarımızı etkilemeleridir (Pratkanis, Breckler ve Greenwald, 1989). Ajzen'e (1991) göre bir davranışı yapmaya ilişkin tutum ne kadar olumluysa, sosyal baskı ve davranışlar üzerinde algılanan kontrol ne kadar yüksekse, o davranışı yapma niyeti de o derece güçlü olacaktır. Organ bağışı açısından ele aldığımızda; eğer kişi organ bağışlamanın iyi ve yararlı bir davranış olduğunu düşünüyorsa (olumlu tutum), sosyal çevresinden bu konuda destek hissediyorsa (güçlü öznel norm), organlarını bağışlamaya yönelik herhangi bir engel algılamıyorsa ya da engelleri kontrol edebileceğine inanıyorsa (yüksek algılanan davranışsal kontrol) organlarını

bağışlama konusunda güçlü bir istek (niyet) duyacaktır ve organlarını bağışlayacaktır.). Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin toplumsal olarak önemli sosyobilimsel konulardan biri olan organ bağışı konusundaki tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma türü belirlenirken araştırmanın amacı göz önünde bulundurulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada nicel metodoloji kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden eğitim araştırmalarında mevcut durumu tespit etmek için kullanılan tarama (survey) yöntemi benimsenmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir. Tarama çalışmalarında araştırmaya konu olan birey ya da nesne var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2006).Tarama yöntemleri içinden ise enlemsel tarama yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem ile araştırmacı bir durumu, özelliği ya da olguyu açıklayabilmek için kullanacağı ölçme aracını tek bir zaman aralığında bir kez uygular (Fraenkel & Wallen, 2006). Çalışmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinde oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca beşli likert türünde geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. "Organ Nakli ve Bağışı Tutum Ölçeği" iki faktörlü olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki on bir madde organ bağışı ve nakline yönelik olumlu tutumları, dokuzu ise organ nakli ve bağışına yönelik olumsuz tutumları ifade etmektedir. Her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, olumsuz tutum boyutu için ",890", olumlu tutum için ,905 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ",70" ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumları açığa çıkarılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumları açığa çıkarılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir. İnsanlar herhangi bir davranışla ilgili olarak çok fazla sayıda inanca sahip olabilirler ancak herhangi bir zamanda diğerlerine göre bu inançların çok az bir miktarını dikkate alırlar. İnançların, kişilerin niyetlerinin ve davranışlarının belirleyicisi olduğu düşünülür. Bu nedenle üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların olumlu olarak değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğer kişi organ bağışlamanın iyi ve yararlı bir davranış olduğunu düşünüyorsa (olumlu tutum), sosyal çevresinden bu konuda destek hissediyorsa (güçlü öznel norm) organlarını bağışlama konusunda güçlü bir istek (niyet) duyacaktır ve organlarını bağışlayacaktır. Bu bakımdan verilen eğitimlerle öğrencilerin sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik tutumları olumlu yönde değiştirilebilir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumları açığa çıkarılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnsanlar herhangi bir davranışla ilgili olarak çok fazla sayıda inanca sahip olabilirler ancak herhangi bir zamanda diğerlerine göre bu inançların çok az bir miktarını dikkate alırlar. İnançların, kişilerin niyetlerinin ve davranışlarının belirleyicisi olduğu düşünülür. Bu nedenle üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların olumlu olarak değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğer kişi organ bağışlamanın iyi ve yararlı bir davranış olduğunu düşünüyorsa (olumlu tutum), sosyal çevresinden bu konuda destek hissediyorsa (güçlü öznel norm) organlarını bağışlama konusunda güçlü bir istek (niyet) duyacaktır ve organlarını bağışlayacaktır. Bu bakımdan verilen eğitimlerle öğrencilerin sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik tutumları olumlu yönde değiştirilebilir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin organ bağışına yönelik tutumları açığa çıkarılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel konular, organ bağışı, öğrenci tutumları.

Kaynakça

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211, doi. 10.1016/0749-5978(91)90020.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi (16.Baskı). Ankara: Nobel.

Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., and Greenwald, A. G. (1989). A Sociocognitive Model of Attitude Structure and Function. *Advances in Experimental Social Psychology. 22*, 245-285.

Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(2), 109-129.

(25662) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Organ Bağışı Konusundaki Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

GÜLŞAH GÜRKAN
MEB

SİBEL KAHRAMAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler, sosyobilimsel konularla ilgili durumlarla sürekli olarak karşılaşmaktadır. Bilimsel kavramların doğru anlaşılamaması, bilimsel bilgilerin günlük hayatta kullanılmasını sınırlandırmaktadır (Hogan, 2002; Sadler ve Fowler, 2006). Organ bağışı gibi sosyobilimsel bir konuda öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının açığa çıkarılması önemlidir. Organ bağışı bir kişinin hayatta iken serbest iradesi ile; beyin ölümü tanısı konulması durumunda organlarının başka hastaların tedavisi için kullanılmasına izin vermesi ve bunu belgelendirmesidir. Organ bağışlamak tam anlamıyla kişinin iradesiyle ve gönüllü biçimde yapılan insani bir davranıştır. Dolayısıyla bu tip içerisinde çelişkiler barındırın bir sosyobilimsel konunun öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından bilinmesi ve onların bu konulara yönelik farkındalığa sahip olması da bu bağlamda önem arz etmektedir. Çünkü eğitimciler bu konuları öğrencileri ile ilk elden bilimsel ve sosyobilimsel bağlamda tartışacak olan kişilerdir. Bireylerin sosyobilimsel konular hakkında akıl yürütmede bilimsel bilgileri kullandıkları düşünülmekle beraber (Kolstø, 2001; Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005), öğrencilerin genellikle kişisel deneyimlerine, değer yargılarına ve ahlaki kaygılarına daha fazla güvendikleri görülmektedir (Jiménez-Aleixandre ve Pereiro-Munoz, 2002; Ratcliffe ve Grace, 2003; Yang, 2004). Bu da öğrencilerin sosyobilimsel konularda daha çok kavram yanılgılarına sahip olmalarına sebep olmakta ve bu konu ve kavramların öğretimiyle ilgili çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının "organ bağışı" kavramını zihinlerinde var olan diğer kavramlarla açıklayabilmeleri sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılması ve olaylara farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler kelime ilişkilendirme testi kullanılarak elde edilmiştir ve öğretmen adaylarının organ bağışıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler araştırmacılarca geliştirilmiş kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu teknikte, zihne gelen fikirleri sınırlama yapmadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkilendirerek cevaplama varsayımına dayanır. Kelime ilişkilendirme testinin (KİT) uygulanma sürecinde öğretmen adaylarına verilen “küresel ısınma” kavramının zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına KİT’e yönelik açıklamalar yapılmış veorgan bağışı kavramı için 30 saniye süre verilmiştir. Öğretmen adayları bu süre içerisinde anahtar kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kelimeleri sırayla yazmıştır. Kelime testini cevaplamada öğretmen adaylarıyla görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde sınırlı süre verilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının zihinlerinde en fazla çağrışıma neden olan sorunları ve çözüm önerilerini önem sırasına göre sıralayabilmeleridir. Bu testte anahtar kavramın alt alta yazılmasının temel sebebi ise zincirleme cevap riskini önlemek ve zihinde aynı kavram çağrışımının tekrarını sağlamaktır. •Kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Bireyler, sosyobilimsel konularla ilgili durumlarla sürekli olarak karşılaşmaktadır. Bilimsel kavramların doğru anlaşılamaması, bilimsel bilgilerin günlük hayatta kullanılmasını sınırlandırmaktadır (Hogan, 2002; Sadler ve Fowler, 2006). Organ bağışı gibi sosyobilimsel bir konuda öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının açığa çıkarılması önemlidir. Organ bağışı bir kişinin hayatta iken serbest iradesi ile; beyin ölümü tanısı konulması durumunda organlarının başka hastaların tedavisi için kullanılmasına izin vermesi ve bunu belgelendirmesidir. Organ bağışlamak tam anlamıyla kişinin iradesiyle ve gönüllü biçimde yapılan insani bir davranıştır. Dolayısıyla bu tip içerisinde çelişkiler barındırın bir sosyobilimsel konunun öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından bilinmesi ve onların bu konulara yönelik farkındalığa sahip olması da bu bağlamda önem arz etmektedir. Çünkü eğitimciler bu konuları öğrencileri ile ilk elden bilimsel ve sosyobilimsel bağlamda tartışacak olan kişilerdir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının "organ bağışı" kavramını zihinlerinde var olan diğer kavramlarla açıklayabilmeleri sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılması ve olaylara farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler kelime ilişkilendirme testi kullanılarak elde edilmiştir ve öğretmen adaylarının organ bağışıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler araştırmacılarca geliştirilmiş kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu teknikte, zihne gelen fikirleri sınırlama yapmadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkilendirerek cevaplama varsayımına dayanır. Kelime ilişkilendirme testinin (KİT) uygulanma sürecinde öğretmen adaylarına verilen “küresel ısınma”

kavramının zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına KİT'e yönelik açıklamalar yapılmış veorgan bağışı kavramı için 30 saniye süre verilmiştir. Öğretmen adayları bu süre içerisinde anahtar kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kelimeleri sırayla yazmıştır. Kelime testini cevaplamada öğretmen adaylarıyla görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde sınırlı süre verilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının zihinlerinde en fazla çağrışıma neden olan sorunları ve çözüm önerilerini önem sırasına göre sıralayabilmeleridir. Bu testte anahtar kavramın alt alta yazılmasının temel sebebi ise zincirleme cevap riskini önlemek ve zihinde aynı kavram çağrışımının tekrarını sağlamaktır. Kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının "organ bağışı" dendiğinde akıllarına gelen kavramların açığa çıkarılması sağlanmıştır. Ayrıca KİT ile öğretmen adaylarının ilgili kavrama yönelik kavram yanılgılarının açığa çıkarılması sağlanmıştır.Bbireyler kendi kavramlarını kendileri oluşturup öğrenebilirler (Başıbüyük ve ark. 2004). Derslerde kavramların ayırt edici özellikleri vurgulanmadığında, bu özelliklere ilişkin doğru örnekler sunulmadığında ve konu içinde kavramlar arası ilişkiler verilmediği zaman yapılan öğretim faaliyetleri sonunda da yeni kavram yanılgılarının oluşabileceğini ifade etmektedir (Akbaş ve Gençtürk, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışmanın organ bağışı konusundakikavram yanılgılarını belirlemekle kalmayıp öğretim sürecinde ilgili konu ve kavrama yönelik programlamada da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının "organ bağışı" dendiğinde akıllarına gelen kavramların açığa çıkarılması sağlanmıştır. Ayrıca KİT ile öğretmen adaylarının ilgili kavrama yönelik kavram yanılgılarının açığa çıkarılması sağlanmıştır.Bbireyler kendi kavramlarını kendileri oluşturup öğrenebilirler (Başıbüyük ve ark. 2004). Derslerde kavramların ayırt edici özellikleri vurgulanmadığında, bu özelliklere ilişkin doğru örnekler sunulmadığında ve konu içinde kavramlar arası ilişkiler verilmediği zaman yapılan öğretim faaliyetleri sonunda da yeni kavram yanılgılarının oluşabileceğini ifade etmektedir (Akbaş ve Gençtürk, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışmanın organ bağışı konusundakikavram yanılgılarını belirlemekle kalmayıp öğretim sürecinde ilgili konu ve kavrama yönelik programlamada da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Organ bağışı, bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi.

Kaynakça

Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2011). Coğrafya Eğitiminde Hava Basıncı Kavramıyla İlgili Yanılgıların Giderilmesinde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliği, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 11(4): 2207-2222.

Başıbüyük, A., Doğar, Ç., Gürses, A., Yazıcı, H. (2004). Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları, Milli Eğitim Dergisi, 162, 255-270.

Hogan, K., (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching,* 39(4), 341-368, doi. 10.1002/tea.10025.

Sadler, T. D., and Fowler, S., R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education, 90*(6), 986-1004, doi. 10.1002/sce.20165.

(25666) Türkiye'de Fen Eğitimi Konularında Teknoloji Destekli Öğretim ile ilgili Çalışmaların İçerik Analizi

ZEYNEL ABİDİN YILMAZ
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

MEHMET DİYADDİN YAŞAR
HARRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen eğitimi alanına yönelik çalışmalar, fen eğitiminin tarihsel gelişimini anlamada, alandaki güncel eğilimleri ortaya çıkarmada, hangi konuların doygunluğa ulaştığını anlamada, bundan sonraki çalışmalar için ne tür yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirlemede ve fen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesinde bir araçtır (Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut, & Yıldırım, 2007). Son yıllarda okullarda teknolojik donanımın ve kullanımının giderek yaygınlaşması ile birlikte öğretmenlerin de teknolojiyi etkili olarak kullanmaları konusu daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili geçmişte yapılan çalışmaların içerik analizleri yapılarak, incelenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalar için sonuçların değerlendirilmesi son derece önem arz etmektedir. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde fen eğitiminde teknoloji destekli öğretimin gidişatının ve trendin belirlenmesine dönük çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışma bu noktadaki eksikliği giderecek ve bu alanda genel bir çerçeve oluşturacak niteliktedir. Özellikle son yılarda fen eğitiminde teknoloji destekli öğretime yönelik çalışmaların artması hasebiyle bu çalışma son on beş yılda gerçekleştirilen ve yapılan araştırmalar ile sınırlı tutulmuştur.Bu doğrultuda bu çalışmada; 2001-2016 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerinin dergilerinde fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile ilgili yayımlanan makalelerin içerik analizi yapılarak fen eğitiminde teknoloji destekli öğretimin kullanılmasının etkilerinin, genel gidişatının ve eğiliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki araştırma soruları çalışmanın amacına yönelik olarak oluşturulmuştur.

Türkiye'de fen eğitimi alanındaki teknoloji destekli öğretim ile ilgili yapılan yayınların yıllara göre dağılımı ve eğilimi nedir?

Türkiye'de fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile yapılan yayınların çalışılan disiplin alanına (Fen bilgisi, biyoloji, kimya fizik) göre dağılımı nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile yürütülmüştür. Doküman analizi, nitel araştırmalarda yalnız olarak bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilmektedir. Doküman analizi ile araştırılması belirlenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır(Yıldırım& Şimşek,2008).Bu çalışmanın hedef evrenini Türkiye'de ki eğitim fakülteleri dergilerinde 2001-2016 yılları arasında fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile ilgili yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de ki bazı eğitim ve eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan, fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile ilgili 161 makale oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Sözbilir, Kutu & Yaşar (2012) hazırlamış oldukları yayın sınıflama formu temel alınmıştır.Bu araştırmada bireylerin fen eğitiminde teknoloji destekli öğretimi kullanma durumları konusunda yapılan çalışmaları incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi genel olarak, incelenen metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İçerik analizi ile sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir.Çalışmada kullanılacak makaleleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir takım tarama seçim ölçütleri belirlenmiştir.

Günümüzde değişen ve gelişen teknoloji ile bilgiye erişim şekli hızla değişmektedir. Değişen ve gelişen teknolojik uygulamalarbir çok alanda farklı uygulamalarıyla yer alırken eğitim ve öğretim ortamlarında farklı şekillerde yer bulmaktadır. Bilgiye erişimde her geçen gün yeni kanallar ortaya çıkmakta ve bilgiye en kısa yoldan ulaşılabilmektedir. Bu nedenle de okullardan bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerine sahip, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu durum karşısında eğitim kurumları da bilişim teknolojilerinden yararlanma çabası içinde değişik uygulamalar yürütmektedirler. Son yıllarda okullarda teknolojik donanımın ve kullanımının giderek yaygınlaşması ile birlikte öğretmenlerin de teknolojiyi etkili olarak kullanmaları konusu daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili geçmişte yapılan çalışmaların içerik analizleri yapılarak, incelenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalar için sonuçların değerlendirilmesi son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmada da 2001-2016 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerinin dergilerinde fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile ilgili yayımlanan makalelerin içerik analizi yapılarak fen eğitiminde teknoloji destekli öğretimin kullanılmasının etkilerinin, genel gidişatının ve eğiliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile yürütülmüş olan bu çalışmada farklı dergilerde yayımlanmış olan toplam 161 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Türkiye'de fen eğitiminde teknoloji destekli yapılan çalışmaların 2011-2012 yıllarından itibaren artış gözlendiği ve bunu da FATİH projesi ile birlikte

fen eğitiminde bu alana daha çok bir yönelimin gerçekleşmiş olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca fen eğitiminde teknoloji destekli öğretim ile yapılan çalışmaların en çok % 42.62 oranında fen bilgisi eğitiminde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Teknoloji destekli fen eğitimi ile ilgili makaleler incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretime, öğrenci başarısına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisine yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinin çoğunlukta kullanıldığı görülmüştür. Fen eğitiminde çalışmaların, yapılan örneklem gurubuna göre dağılımı incelendiğinde ise en çok % 32.92 oranıyla lisans düzeyindeki öğrenciler ile yürütüldüğü daha sonra ortaöğretim (9-12) ve ilköğretim (6-8) düzeyindeki öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen veriler yalnızca 2001-2016 yılları arasında eğitim bilimleri dergilerinde yapılan ve aynı zamanda tam metni sunulan çalışmalarla sınırlı olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu sınırlılığa rağmen böyle bir araştırmanın fen eğitimi alanındaki eğilimleri görmek ve yapılacak çalışmalar için bir kaynak oluşturmak adına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bir örnek olarak yapılan bu çalışmanın devamında alanda benzer çalışmalar sistematik olarak yapılmalı ve belli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Ayrıca, gelecek çalışmalar daha geniş bir süreci kapsayacak şekilde ve indeksli olmayanların da dâhil olduğu daha fazla sayıda derginin incelenmesiyle Türkiye'de yapılan eğitim teknolojileri araştırmalarının gelişimi ve değişimini daha geniş bir tabloya yansıtacak şekilde yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Teknoloji Destekli Öğretim, İçerik Analizi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları

Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 87-102.

Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012). *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.) Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 439-458.

Tavşancıl, E. , & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Ankara: Seçkin Publications.

(25668) ATBÖ Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerin Kuvvet ve Enerji Ünitesindeki Başarılarına Etkisi

MUHİTTİN ÖZ	SÜLEYMAN CENGİZ KALIN	İLYAS ACET	ESMA KARAKUŞ	EDA ÜLKÜ UÇAR
MEB	MEB	MEB	KASTAMONU ÜNİ.	KASTAMONU ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin öğrenme gerçekleştirmesi kendilerine sunulan bilgiyi okuma ve yazma yaparak tekrar etmelerinden daha çok araştırma sorgulama yapmalarına ve bunu iletişim unsurları olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma ile desteklemelerine bağlıdır. Bu bakımdan araştırma sorgulama etkinliklerinin içeriği ve neler olabileceği üzerine düşünülmelidir. Araştırma sorgulama amacıyla yapılan fen derslerinde öğrencilerin yaptıkları gözleme dayalı bir problemin farkına varması, probleme çözüm bulabilmek için araştırma, gözlem yapması, hipotezleri test etmesi, yaptığı deneylerde elde ettiği verilerle sonuca ulaşması ve sonuçları paylaşarak bilimsel sorgulama sürecini gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir (Akben, 2015). Araştırma sorgulama yapılan sınıflarda öğrenciler kendi hipotezlerini test edebilir, gözlemlediği ve ölçtüğü nesne ya da durumlarla ilgili yorum ve yargılamalar yapar, kısaca bir teknisyen yerine bilim insanı gibi davranıp öğrenme sürecinde aktif olurlar (Arslan, Ogan-Bekiroğlu, Süzük & Gürel, 2014). Son yıllarda bilim eğitiminde araştırma sorgulamayla ilişkili olan argümantasyonun öneminin arttığı görülmektedir (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2008).

Etkili bir öğrenme öğretme yaklaşımı olan Argümantasyon bilimsel içeriğe dayalı bir uygulamadır (Knight-Bardsley & McNeill, 2015). Bilimsel içeriğin öğrencilere tanıtılması ve onların öğrenme gerçekleştirmelerinde argümantasyonun, bilimin doğasını yansıtması (Sampson, Grooms & Walker, 2011), öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmeleri (Demirel, 2015), fikirlerini gerekçelendirmeleri (Felton, 2004; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2008), bilimsel süreç becerilerini ortaya koyabilmelerini (Demirel, 2014) sağlaması bakımından eğitimciler için önemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) düşünmeyi sağlamada, anlamlandırma yapmada ve laboratuar etkinlikleri üzerine yapılacak yazmalarda bir araçtır (Hand, Wallace & Yang, 2004). ATBÖ yaklaşımında öğrenciler bilgiyi, sorular sordukları, iddialar oluşturdukları ve bu iddialarını delillerle destekledikleri araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında yapılandırmaktadırlar (Günel, Kıngır & Geban, 2012). ATBÖ yaklaşımı öğrencilere; başlangıç soruları, açıklamalar, test, iddia ve kendi iddialarına oluşturdukları kanıtlar üzerine yaptıkları küçük ve büyük tartışmalarda fen kavramlarını anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olur (Kabataş Memiş, 2014). Argümantasyon süreci öğrencilere zengin alan bilgisi yapılandırma fırsatı sağladığı gibi ulusal ve uluslararası standartlarda da sıklıkla vurgulanan bilimsel okuryazarlık becerilerini kazanmalarına bir araç olmaktadır (Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013).

Araştırma sorgulama etkinlikleri çocukların tanımlandırmalarını, sınıflandırmalarını ve yaptıkları ölçümleri sunmadan basit, kolay hedefleri barındıracak biçimde düzenlenmelidir (Kuhn, Black, Keselman & Kaplan, 2000). ATBÖ yaklaşımında öğretmen sorumluluğunun etkili olduğu bilinmektedir (Ryu & Sandoval, 2012). ATBÖ ile öğretmenler sınıflarda öğretme etkinliklerinde öğrencileri merkeze alan, onları cesaretlendirerek kendi düşüncelerini ve uygulamalarını gerçekleştirmelerine teşvik eden bir rol üstlenir (Hand, Wallace & Yang, 2004). Öğrencilerin merkeze alınması onların daha fazla karar alabilmelerine ve böylece laboratuvar uygulamalarına karşı daha fazla sahiplik ve sorumluluk hissetmelerine neden olacaktır (Kabataş Memiş, 2011).

ATBÖ yaklaşımı ile ilgili literatür incelendiğinde, Ulu ve Bayram (2015) 7. Sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi kapsamında ATBÖ yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin akademik başarılarına etki ettiğini belirlemişlerdir. Arslan (2018) 7. Sınıf Elektrik Enerjisi ünitesi üzerinden Argümantasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiğini belirlemiştir. Demir ve Gönen (2019) Argümantasyona dayalı öğretimin 7. Sınıf öğrencilerin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına katkısı olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Enerji" ünitesi kapsamında ATBÖ yaklaşımının öğrenmeye etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ATBÖ yaklaşımının 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Enerji" ünitesini öğrenmeye etkisini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma grubunu Kastamonu ilinde merkezde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören71 yedinci sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubunda 34 öğrenci, deney grubunda 37 öğrenci yer almaktadır. Gruplar rastgele olarak kontrol ve deney grubu olarak çalışmanın başında belirlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce dersleri yürüten öğretmen 6 hafta boyunca araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ATBÖ eğitimi ve uygulamalarına katılmıştır. Kontrol grubundaki dersler, geleneksel olarak nitelenebilecek zaman zaman gösteri deneylerinin yapıldığı ve sunuş yoluyla öğretimin uygulanmaya çalışıldığı bir özellik göstermiştir. Deney grubunda ise ATBÖ yaklaşımıyla 6 etkinlik gerçekleştirilmiştir. ATBÖ sürecinde öğrenciler başlangıç soruları oluşturup, test ederek gözlemler yapmışlar, veri toplayarak iddialarını kanıtlamaya çalışmışlardır. Küçük ve büyük grup tartışmaları yaparak kendi fikirlerini arkadaşlarının fikirleriyle karşılaştırmışlardır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak 15 adet çoktan seçmeli ve 5 adet açık uçlu sorudan oluşan ünite tabanlı akademik başarı testi kullanılmıştır. Testin hazırlama aşamasında ünite kazanımları dikkate alınarak soru dağılımının homojen ve bütün kazanımları kapsayacak şekilde olması sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik ve kapsam geçerliliği için test uzmanlar tarafından incelenmiştir. Bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılacak olan testler için güvenirlik katsayısının .70 den daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışma kapsamında kullanılan ünite tabanlı başarı testinin Cronbach's alpha güvenirlilik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

Ön testler için t-testi (Independent Samples t Test) analizine başvurulmuştur. Bu analiz sonucunda bulgular değerlendirilmiş ve son testler için tek faktörlü kovaryans analizine (ANCOVA) başvurulmuştur. Kovaryans analizinde ortak değişken olarak her grubun öntestten almış olduğu puanlar kullanılmıştır. Analiz yapılırken çoktan seçmeli soruların toplam puanı, açık uçlu soruların toplam puanı ve bu iki soru tiplerinden oluşan testin toplam puanı bakımından ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırma sorgulama etkinlikleri çocukların tanımlandırmalarını, sınıflandırmalarını ve yaptıkları ölçümleri sunmadan basit, kolay hedefleri barındıracak biçimde düzenlenmelidir (Kuhn, Black, Keselman & Kaplan, 2000). ATBÖ yaklaşımında öğretmen sorumluluğunun etkili olduğu bilinmektedir (Ryu & Sandoval, 2012). ATBÖ ile öğretmenler sınıflarda öğretme etkinliklerinde öğrencileri merkeze alan, onları cesaretlendirerek kendi düşüncelerini ve uygulamalarını gerçekleştirmelerine teşvik eden bir rol üstlenir (Hand, Wallace & Yang, 2004). Öğrencilerin merkeze alınması onların daha fazla karar alabilmelerine ve böylece laboratuvar uygulamalarına karşı daha fazla sahiplik ve sorumluluk hissetmelerine neden olacaktır (Kabataş Memiş, 2011).

ATBÖ yaklaşımı ile ilgili literatür incelendiğinde, Ulu ve Bayram (2015) 7. Sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi kapsamında ATBÖ yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin akademik başarılarına etki ettiğini belirlemişlerdir. Arslan (2018) 7. Sınıf Elektrik Enerjisi ünitesi üzerinden Argümantasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiğini belirlemiştir. Demir ve Gönen (2019) Argümantasyona dayalı öğretimin 7. Sınıf öğrencilerin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına katkısı olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Enerji" ünitesi kazanımları üzerinden ATBÖ yaklaşımının öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma Kastamonu il merkezinde eğitim öğretim yapan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 71 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. ATBÖ uygulamalarından önce deney ve kontrol grubu rastgele olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki dersler, "Kuvvet ve Enerji" ünitesi kazanımları doğrultusunda sunuş yoluyla öğretimin zaman zaman gösteri deneyleriyle desteklendiği ve geleneksel yazma uygulamalarının yapıldığı geleneksel olarak ifade edilebilecek bir öğretimle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise dersler araştırma sorgulamaya dayalı Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile yürütülmüştür. Deney grubunda ATBÖ yaklaşımıyla 6 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulamanın başında ve sonunda ölçme aracı olarak Başarı Testi (15 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu soru) kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere SPSS programı kullanılarak ilişkisiz örneklemlere yönelik t-testi ve ANCOVA analizi uygulanmıştır. Analizler, ATBÖ yaklaşımının ünite tabanlı başarı testi çoktan seçmeli sorular toplam puanı ve test toplam puanında anlamlı farklılık ortaya koyduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön test verileri için yapılan t-testi (Independent Samples t Test) analizi çoktan seçmeli sorular toplam puanı ($t(69)= -2.679$, $p=0.009$), açık uçlu sorular toplam puanı ($t(69)= -3.249$, $p=0.002$) ve test toplam puanında ($t(69)= -3.503$, $p=0.001$) kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla çalışmanın başlangıcında, kontrol ve deney grubunun çoktan seçmeli sorular toplam puanı, açık uçlu sorular toplam puanı ve test toplam puanı bakımından benzer olmadığı görülmektedir.

Ön test verilerinin analizi sonucunda, deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığın etkisinden dolayı son test verilerinin analizinde tek faktörlü kovaryans analizi olan ANCOVA yapılmıştır. Analiz, son testlerde çoktan seçmeli toplam puanı ($F(2,69)=26.687$, $p<.05$, $\eta p2=0.282$) ve test toplam puanında ($F(2,69)=13.116$, $p<.05$, $\eta p2=0.162$) ATBÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Son testlerde açık uçlu soru toplam puanında ise anlamlı farklılık oluşmamıştır ($F(2,69)=3.200$, $p>.05$, $\eta p2=0.045$). Açık uçlu soru toplam puanına göre etki büyüklüğü ($\eta p2$) incelendiğinde ATBÖ yaklaşımının açık uçlu soru son test toplam puanındaki değişkenliğin % 4,5'ini açıkladığı görülmektedir. Bulgular, ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin öğrenmelerine etki ettiğini işaret etmektedir. Deney grubunun kontrol grubuna göre açık uçlu soru toplam puan türünde farklılaşmaması deney grubu öğrencilerinin açıklama yaparak düşüncelerini gerekçelendirmede zorlanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ), Akademik Başarı

Kaynakça

Akben, N. (2015). The Effect of Open Inquiry-Based Laboratory Activities on Prospective Teachers' Misconceptions about Matter. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(3).

Aslan, Ö. (2011). Fen eğitiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine olan etkisi.*Yüksek lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak*.

Arslan, A., Ogan Bekiroğlu, F., Süzük, E., & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 3-37.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Handbook of data analysis for social sciences. *Ankara: Pegem-A Publishing*.

DEMİR, T., & GÖNEN, S. ARGÜMANTASYONA DAYALI ÖĞRETİMİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KUVVET, İŞ VE ENERJİ İLİŞKİSİNİ ANLAMALARINA ETKİSİ. *Electronic Journal of Education Sciences*, *8*(15), 23-38.

Demirel, O. E. (2014). Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay*.

DEMİREL, R. (2015). ARGÜMANTASYONUN ÖĞRENCİLERİN KAVRAMSAL ANLAMA VE TARTIŞMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİSİ.*KASTAMONU EĞİTİM DERGİSİ*,*24*(3), 1087-1108.

Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Argumentation in science education.*Perspectives from classroom-Based Research. Dordre-cht: Springer*.

Felton, M. K. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation.*Cognitive Development*,*19*(1), 35-52.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi.*Eğitim ve Bilim*,*37*(164).

Hand, B., Wallace, C. W., & Yang, E. M. (2004). Using a Science Writing Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, *26*(2), 131-149.

Kabataş Memiş, E. (2011). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirmenin ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi.*Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.

Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., & Kaplan, D. (2000). The development of cognitiveskillstosupportinquiry learning.*CognitionandInstruction*,*18*(4), 495-523.

KNIGHT-BARDSLEY, A. M. A. N. D. A.,&McNEILL, K. L. (2016). Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation. *Science Education*, *100*(4), 645-672

MEMİŞ, E. K. (2014). İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMANTASYON TABANLI BİLİM ÖĞRENME YAKLAŞIMI UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.*KASTAMONU EĞİTİM DERGİSİ*,*22*(2), 400-418.

Ryu,S., & Sandoval, W. A. (2012). Improvements to elementary children's epistemic understanding from sustained argumentation.*Science Education*,*96*(3), 488-526.

Sampson, V.,Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, *95*(2), 217-257.

Ulu, C., & Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: Yaşamımızdaki elektrik ünitesi.

Yeşildağ-Hasançebi, F.,& Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi.*İlköğretim Online*,*12*(4).

(25672) Öğretmen Adaylarının Organ Bağışı Konusundaki Görüşleri

GÜLŞAH GÜRKAN
MEB

SİBEL KAHRAMAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız doğal dünyayı anlamak, bilimsel konularda başkaları tarafından ortaya atılan iddiaları eleştirel olarak sorgulayabilmek, kanıta dayalı sonuçlara ulaşabilme hedefiyle araştırmak ve bilgilendirici kararlar almak için bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için gerçek hayatlarında karşılaşabilecekleri kanıtlara dayalı karar verme süreçlerini içeren karmaşık konularla karşılaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Genellikle ikilemler içeren, bilim ile teorik ve pratik yollardan bağlantısı olan nükleer santraller, GDO, klonlama, organ nakli ve bağışı, kök hücre, küresel ısınma gibi fen-teknoloji-toplum etkileşimli konular sosyobilimsel konular olarak tanımlanmakta ve bu karmaşık konuların fen öğretimi ve öğrenimi için bir bağlam olarak kullanılması ile bilgiye dayalı karar verme ve argümanlar oluşturabilme becerisi fen eğitiminin nihai amacı olan fen okuryazarlığının önemli bir parçası olarak görülmektedir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Dünyadaki önemli fen eğitimi araştırma merkezleri, öğrencilerin sosyobilimsel konuları tartışabilmeleri, analiz edebilmeleri ve bilgiye dayalı kararlar verebilmeleri konusunda yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle tartışmaya açık ve birçok alanda uygulamaları olan sosyobilimsel konular hakkında doğru bilgi edinmek her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde, bu tür konular sıklıkla tartışılmakla beraber (Bromme ve Goldman, 2014; Sinatra, Kienhues ve Hofer, 2014), bireylerin bu tür konularda sahip oldukları bilgi düzeyleri, bireylerin yapıcı bir demokratik tartışmanın katılımına nasıl yaklaşılacağı ve bu konuların nasıl çözüleceğine dair inançlarını belirlemektedir (Sinatra ve diğerleri, 2014). Organ nakli ve bağışı gibi hem sosyal hem de bilimsel boyutu olan tartışmalı konularda çözüm üretebilmek için en büyük rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu tür tartışmalı ve bilimsel bir tabana sahip konuların disiplinlerarası yaklaşımla ve yarar-zarar durumları dikkate alınarak ele alınacağı yerler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin en yoğun olarak kurulduğu okullardır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik görüşlerinin senaryolar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik görüşlerinin senaryolar aracılığıyla incelenmesinin amaçlandığı çalışma nitel metodoloji kapsamında yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ikilemler içeren organ bağışı senaryoları kullanılmıştır. Senaryoların oluşturulması aşaması için ilk olarak, uygun olabileceği düşünülen çok sayıda organ nakli ve bağışı gelişmelerini konu alan haber kaynaklı metinler seçilerek bu metinler ikilem oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Senaryoların içeriğini türler arası organ nakli ve üç boyutlu yazıcılarla organ üretilmesi konularını kapsamaktadır. Veri analizinin iç geçerliğini daha fazla sağlamak için yirmi beş katılımcı arasından rastgele seçilen bir katılımcının veri seti başka bir araştırmacıya bir kez daha analiz için verilmiştir. Verilerin analizi sonrasında elde edilen bulguların (kod listesi ve temalar) iç tutarlığı (güvenirlik) Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile 0,91 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında nitel bir araştırmada güvenirliğin sağlanması için araştırmacılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacılar arasındaki görüş farklılığı detaylandırıcı ve destekleyici gerekçelerden kaynaklanmıştır.

İçinde yaşadığımız doğal dünyayı anlamak, bilimsel konularda başkaları tarafından ortaya atılan iddiaları eleştirel olarak sorgulayabilmek, kanıta dayalı sonuçlara ulaşabilme hedefiyle araştırmak ve bilgilendirici kararlar almak için bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için gerçek hayatlarında karşılaşabilecekleri kanıtlara dayalı karar verme süreçlerini içeren karmaşık konularla karşılaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Genellikle ikilemler içeren, bilim ile teorik ve pratik yollardan bağlantısı olan nükleer santraller, GDO, klonlama, organ nakli ve bağışı, kök hücre, küresel ısınma gibi fen-teknoloji-toplum etkileşimli konular sosyobilimsel konular olarak tanımlanmakta ve bu karmaşık konuların fen öğretimi ve öğrenimi için bir bağlam olarak kullanılması ile bilgiye dayalı karar verme ve argümanlar oluşturabilme becerisi fen eğitiminin nihai amacı olan fen okuryazarlığının önemli bir parçası olarak görülmektedir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Dünyadaki önemli fen eğitimi araştırma merkezleri, öğrencilerin sosyobilimsel konuları tartışabilmeleri, analiz edebilmeleri ve bilgiye dayalı kararlar verebilmeleri konusunda yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle tartışmaya açık ve birçok alanda uygulamaları olan sosyobilimsel konular hakkında doğru bilgi edinmek her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde, bu tür konular sıklıkla tartışılmakla beraber (Bromme ve Goldman, 2014; Sinatra, Kienhues ve Hofer, 2014), bireylerin bu tür konularda sahip oldukları bilgi düzeyleri, bireylerin yapıcı bir demokratik tartışmanın katılımına nasıl

yaklaşılacağı ve bu konuların nasıl çözüleceğine dair inançlarını belirlemektedir (Sinatra ve diğerleri, 2014). Organ nakli ve bağışı gibi hem sosyal hem de bilimsel boyutu olan tartışmalı konularda çözüm üretebilmek için en büyük rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu tür tartışmalı ve bilimsel bir tabana sahip konuların disiplinlerarası yaklaşımla ve yarar-zarar durumları dikkate alınarak ele alınacağı yerler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin en yoğun olarak kurulduğu okullardır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik görüşlerinin senaryolar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız sosyobilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik görüşlerinin senaryolar aracılığıyla incelenmesinin amaçlandığı çalışma nitel metodoloji kapsamında yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ikilemler içeren organ bağışı senaryoları kullanılmıştır. Senaryoların oluşturulması aşaması için ilk olarak, uygun olabileceği düşünülen çok sayıda organ nakli ve bağışı gelişmelerini konu alan haber kaynaklı metinler seçilerek bu metinler ikilem oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Senaryoların içeriğini türler arası organ nakli ve üç boyutlu yazıcılarla organ üretilmesi konularını kapsamaktadır. Veri analizinin iç geçerliğini daha fazla sağlamak için yirmi beş katılımcı arasından rastgele seçilen bir katılımcının veri seti başka bir araştırmacıya bir kez daha analiz için verilmiştir. Verilerin analizi sonrasında elde edilen bulguların (kod listesi ve temalar) iç tutarlığı (güvenirlik) Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile 0,91 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında nitel bir araştırmada güvenirliğin sağlanması için araştırmacılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacılar arasındaki görüş farklılığı detaylandırıcı ve destekleyici gerekçelerden kaynaklanmıştır. Günümüzde en önemli sağlık sorunlarından biri olan organ yetmezliğinin çözümü için yetersiz düzeydeki organ bağışının artırılması zorunludur. Bunun için toplumun bilgilendirilmesi ve bağışçı olmalarının sağlanması gereklidir. Toplumun bu konudaki bilgi düzeyinin artırılmasının yanında olumsuz düşüncelerinin de giderilerek yaygın bir olumlu bakış açısı ve tutum kazandırılması önem arz etmektedir. Organ nakli ve bağışı konusunda, toplumun en doğru ve nitelikli şekilde bilgi edineceği eğitim kurumlarında ders veren öğretmenlerin ve ders verecek olan öğretmen adaylarının bu tip sosyobilimsel konulardaki görüşlerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Özellikle, organ bağışına yönelik tutumu ve bilgi düzeyi düşük düzeyde olan ve olumsuz görüşe sahip bireylerin düşüncelerini olumlu yönde değiştirmek amacıyla okullarda eğitim verilmesi, organ bağış kampanyalarının arttırılması ve organ nakli ve bağışı gibi sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerini geliştiren yöntem ve tekniklerin ders içi etkinliklerde daha fazla yer alması sağlanmalıdır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki senaryolara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup sonuçlar ayrıntılı olarak

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde en önemli sağlık sorunlarından biri olan organ yetmezliğinin çözümü için yetersiz düzeydeki organ bağışının artırılması zorunludur. Bunun için toplumun bilgilendirilmesi ve bağışçı olmalarının sağlanması gereklidir. Toplumun bu konudaki bilgi düzeyinin artırılmasının yanında olumsuz düşüncelerinin de giderilerek yaygın bir olumlu bakış açısı ve tutum kazandırılması önem arz etmektedir. Organ nakli ve bağışı konusunda, toplumun en doğru ve nitelikli şekilde bilgi edineceği eğitim kurumlarında ders veren öğretmenlerin ve ders verecek olan öğretmen adaylarının bu tip sosyobilimsel konulardaki görüşlerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Özellikle, organ bağışına yönelik tutumu ve bilgi düzeyi düşük düzeyde olan ve olumsuz görüşe sahip bireylerin düşüncelerini olumlu yönde değiştirmek amacıyla okullarda eğitim verilmesi, organ bağış kampanyalarının arttırılması ve organ nakli ve bağışı gibi sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerini geliştiren yöntem ve tekniklerin ders içi etkinliklerde daha fazla yer alması sağlanmalıdır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki senaryolara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup sonuçlar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel konular, organ bağışı, öğretmen adayı

Kaynakça

Bromme, R., and Goldman, S. (2014). The public's bounded understanding of science. *Educational Psychologist, 49*, 59-69, doi. 10.1080/00461520.2014.921572.

Creswell, J. W. (2013*). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sinatra, G. M., Kienhues, D. and Hofer B. K. (2014). Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change, *Educational Psychologist, 49*(2), 123-138, doi. 10.1080/00461520.2014.916216.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(6), 2327-2348.

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

(25674) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi ve Sürdürülebilir Kalkınma Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

ZEYNEP İREM YAĞMUR
MEB

HARİKA ÖZGE ARSLAN
DUZCE UNİVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Sanayi devriminden önce, topraklara kimyasalların karışmadığı, suların ve havanın insanlar tarafından kirletilmediği, çarpık kentleşmenin olmadığı zamanlarda insanlar çevre kirliliği kavramının farkında değillerdi. Çünkü insanlar tüketimden çok üretim yapmakta ve ürettikleriyle yetinmekteydiler. Dünyadaki doğal kaynaklar verimli bir şekilde kullanılıyordu ve doğal denge bozulmadığı için biyoçeşitlilik bugün olduğu gibi tehlike altında değildi. Son yüzyıllarda dünya nüfusu hızla arttı ve teknolojinin de gelişmesiyle birlikte insanların yaşam şekilleri ve alışkanlıkları değişti sonuçta doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi başladı. Zincirleme şekilde insan nüfusunun artması, şehirleşme oranının artmasına, tarım arazilerinin ve verimli alanlarının azalmasına, ormanlık alanların yok olmasına, bazı türlerin nesillerinin tükenmesine yada tükenme tehlikesiyle karşılaşmasına, aşırı tüketime, sanayi ve evsel atıkların birikmesine neden olmuş ve atıklar havayı, suyu ve toprağı kirletmiş ozon tabakamızın incelmesine neden olmuştur. Dünyamız artık insanların sınırsız tüketim çılgınlığına cevap vermekte zorlanmaya başlamıştır ve insanların davranışlarının Dünya üzerindeki sonuçlarını düşünmelerine ve gelecek nesiller için daha yaşanılabilir bir Dünya ile ilgili çalışmalara odaklanmalarına neden olmuştur. Artan insan nüfusu ile birlikte artan ihtiyaçları karşılarken doğanın dengesini korumak için ekolojik farkındalığı arttıracak yeni çevreci dünya görüşleri ortaya atılmıştır (Çetin,2015). "Sürdürülebilir kalkınma" adı verilen kavram ekonomi, toplum, politika ve çevre arasında kurulmak istenen dengeyi ifade etmektedir. Bu terim ilk kez Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUNC) tarafından hazırlanan "Dünya Koruma Stratejisi" adlı raporda kullanılmış ancak yaygın olarak kullanılmaya 1987 yılında yayımlanan *Ortak Geleceğimiz* adlı raporla başlanmıştır (Keleş, Hamamcı, & Çoban, 2005). Sürdürülebilir kalkınmayla birlikte ortaya çıkan bir başka kavram ise "ekolojik ayak izi" kavramıdır. Ekolojik ayak izi, ihtiyaçlarımızı karşılarken doğal kaynaklardan ne kadar kullanmakta olduğumuzu ve ne kadar çevre kirliliği oluşturduğumuzu rakamsal olarak hesaplamızı sağlayan bir araçtır. Yaşamak için gerçekleştirdiğimiz faaliyetlerin oluşturduğu etkiyi doğanın ortadan kaldırması için gerekli olan ve verimli arazi cinsine dönüştürülmüş çeşitli tüketim kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler yiyecek, barınma, ulaşım, kullanılan enerji, hizmetler gibi ihtiyaçlardır (Keleş, 2007).Günlük ihtiyaçlarımız için ne kadar kaynağa sahip olmamız gerektiğini anlamamızı sağlaması açısından bu kavram oldukça önemlidir. Ekolojik ayak izimizin büyüklüğünü öğrenerek, doğa üzerinde ne kadar büyük etki oluşturduğumuzu bilebilir ve bu etkiyi azaltmak için tüketim alışkanlıklarımızda değişiklik yapabiliriz. Global Dünyada global bir etki oluşturabilmek için tüm insanların gerekli olan ekolojik bilince sahip olmaları sağlanmalıdır, bu da ancak uygun eğitim ile gerçekleşebilir. Eğitim sürecinde başrolü öğretmen ve öğrencilerin oynadığı açıktır. Öğretmenlerin öğrencilerinin çevre farkındalıklarının arttırılması, davranışlarının değiştirilmesi ve çevre dostu tüketim alışkanlıklarının yaygınlaştırılması üzerine olan etkisi çok önemlidir. Bu etkiyi oluşturabilmek için öğretmenlerin gerekli olan kavram bilgisine sahip olmaları ve tüketim alışkanlıkları ile öğrencilerine örnek olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretmen eğitimine önem verilmesi ve henüz aday öğretmen oldukları dönemde doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin sayısal değerleri konusunda fikir sahibi olmalarının sağlanması ihtiyacı doğmaktadır. Acaba öğretmen adayları ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir kalkınma kavramları hakkında gerekli bilgilere sahip midir? Öğretmen adayları ve ekolojik ayak izi kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Sivrikaya, 2018; Yıldız, 2014) ve eğitim aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması (Keleş, 2007) gibi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izini gelecekteki öğrencilerine aktarabilmeleri için gerekli olan bilgiye sahip olup olmadıklarını yada kavram yanılgılarının olup olmadığını tespit etmeye yönelik çalışmalar değildir. Sadece Liampa, Malandrakis, Papadopoulou ve Pnevmatikos, (2017) üç aşamalı kavram yanılgısı tanı testi geliştirip, ilkokul ve okul öncesi öğretmen adaylarına uygulayarak onların bilgi ve yanılgılarını tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularında %41 öğretmen adayının ekolojik ayak izi hakkında orta düzey bilgiye sahip olduğunu ve potansiyel kavram yanılgılarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak iziyle ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve ekolojik ayak iziyle ilgili sahip oldukları bilgilerin ve kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle son yıllarda fen eğitiminde kavram yanılgılarının tespitinde kullanımı yaygınlaşan üç aşamalı kavram yanılgısı tanı testi kullanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olmasının yanında öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirlediği için bir tarama araştırmasıdır. Çalışmada Liampa, Malandrakis, Papadopoulou ve Pnevmatikos, (2017) tarafından geliştirilmiş, 13 adet üç aşamalı sorudan oluşan tanı testi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacılardan gerekli izin alınmış ve test İngilizceden Türkçeye tercüme edilmiştir. Daha sonra İngiliz dili alanında uzman bir kişi tarafından Türkçe çeviri versiyonu yeniden İngilizceye tercüme edilerek orijinal ölçek ile karşılaştırılmıştır. Tercümeler arasındaki farklar, kültürel adaptasyon yapılması ve uygun kelimelerin

seçilmesi ile bertaraf edilerek testin son versiyonu Türk dili alanında uzman bir kişiyle görüşülerek hazırlanmıştır. Türkçe ismi Ekolojik ayak izi tanı testi (EATT) olarak tercüme edilen test yaklaşık 100 adet ikinci, üçüncü ve son sınıf fen bilimleri öğretmenliği öğrencisi tarafından doldurulacaktır. Veriler hem IBM SPSS Statistics 21 programı hemde MS Excel programları kullanılarak analiz edilecektir. MS Excel programında doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 şekilde kodlanacak her bir öğretmen adayı için sekiz farklı puan oluşturululacaktır (Arslan ve diğ., 2012; Pesman ve Eryilmaz, 2010). EATT'deki sorunların sadece ilk aşamalarına verilen cevapların kodlanması ile hesaplanan puanlar(birinci aşama puanları-BAP), hem birinci hem de ikinci aşama sorulara verilen cevapların kodlanması ile ilde edilen puanlar (her iki aşama puanları-HAP), bu puana üçüncü aşamaya verilen cevapların dahil edilmesiyle kodlandığı puanlar(toplam puan-TP), emin olma endeksi puanları(EEP), bilgi eksikliği puanları(BEP) olarak hesaplanacaktır. Öğretmen adaylarının kavram yanılgıları puanları kavram yanılgısı-1 puanları (KY-1), kavram yanılgısı-2 puanları (KY-2) ve kavram yanılgısı-3 puanları (KY-3) olarak hesaplanacaktır. Elde edilen puanlar ile madde istatistikleri (ortalama, standart sapma, varyans), ölçek istatistikleri (güvenirlik, güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi) ve toplam puanlar ile katılımcıların emin olma durumlarının korelasyon katsayısının bulunması için SPSS programı kullanılacaktır. Üç aşamalı testlerin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla önerilen yanlış sebepli doğru ve doğru sebepli yanlışların yüzdelikleri hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Liampa ve arkadaşları (2017) tarafından güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak raporlandırılan üç aşamalı tanı testinin bu çalışma ile Türkçeye adapte edilmesi ile EATT ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir. EATT'nin diğer üç aşamalı testlerde olduğu gibi ortalama madde güçlüğünün yüksek çıkacağı ancak yine üç aşamalı testlerin pek çoğunda rapor edildiği üzere güvenirlilik katsayısının kriter referanslı testler için kabul edilebilir aralık olan düzeyde (Cronbach alpha=<.70) çıkacağı tahmin edilebilir(Büyüköztürk, 2011). Araştırmadan beklediğimiz sonuçlar fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir kalkınma hakkında kavram yanılgılarına sahip olmaktan ziyade bilgi eksikliklerinin olduğu yönündedir. EATT'nin alan yazına kazandırılması sayesinde eğitimde sürdürülebilir kalkınma konularında çalışan araştırmacılarımız uluslararası geçerliliği ve güvenilirliği olan bir testi kendi dilimizde lise ve üstü her seviyede kullanabilecektir. Ayrıca, rapor edilecek bulgular ışığında araştırmacılar, bilgi eksikği düzeyini ve yaygın kavram yanılgılarını tespit edebilecekleri için uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak testin kapsadığı yanılgıları gidermek üzere materyal geliştirebilir, bu yöntem ve tekniklerin etkinliğini yine EATT'yi ön ve son test olarak kullanarak değerlendirebilirler.

Anahtar Kelimeler : Fen eğitimi, Çevre eğitimi, Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, Ekolojik ayak izi, Kavram yanılgısı

Kaynakça

Arslan, H. O., Cigdemoglu, C. ve Moseley C. (2012). A Three-Tier Diagnostic Test to Assess Pre-Service Teachers' Misconceptions about Global Warming, Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion, and Acid Rain, International Journal of Science Education, 34(11), 1667-1686.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Caleon, I. ve Subramaniam, R. (2010). Development and application of a three-tier diagnostic test to assess secondary students' understanding of waves. International Journal of Science Education, 32(7), 939–961.

Çetin, F.A. (2015). Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hasan, S., Bagayoko, D. ve Kelley, E.L. (1999). Misconceptions and the certainty of response index (CRI). Physics Education, 34(5), 294–299.

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, R., Hamamcı, C., & Çoban, A. (2005). Çevre Politikası, İmge Kitabevi. Baskı, Ankara.

Keleş, Ö., Uzun, N., & Özsoy, S. (2008). Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 9(2), 1-15.

Kirbulut, Z. D., & Geban, O. (2014). Using Three-Tier Diagnostic Test to Assess Students' Misconceptions of States of Matter. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(5), 509-521.

Liampa, V., Malandrakis, G. N., Papadopoulou, P., & Pnevmatikos, D. (2017). Development and evaluation of a three-tier diagnostic test to assess undergraduate primary teachers' understanding of ecological footprint. Research in Science Education, 1-26.

Pesman, H. ve Eryilmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. The Journal of Educational Research, 103, 208–222.

Sivrikaya, Ş. (2018). Fen bilimleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Treagust, D.F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. International Journal of Science Education, 10, 159–170.

Yıldız, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(25675) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Evrim Algılarının Kaynakları ve Evrim Dersi Hakkındaki Görüşleri

SEMA ÖZDEŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

FATİH SEZEK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

'Evrim', biyologların canlılar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklamak, biyolojik yaşamın çeşitliliğini ve dünyayı anlamak için kullandığı merkezi bir kavramdır (National Academy of Sciences, 1998). Bu merkezi kavram, biyolojideki pek çok konu açısından çatı görevi görmesi ve fizik, kimya, jeoloji gibi farklı bilimsel alanları da ilgilendirmesi nedeniyle fen eğitimi açısından mutlaka ele alınması gereken bir konudur (National Academy of Sciences, 1998). Evrim hakkında yapılan araştırmalar, tartışmalı ve hassas bir konu olması nedeniyle evrim öğretiminin ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde karşımıza 'problem' olarak çıktığını göstermektedir (Keskin ve Özay Köse, 2017; Tavares ve Bobrowski, 2018). Çünkü, Alters ve Nelson (2002) tarafından vurgulandığı gibi, evrimin toplum nazarında yeterince anlaşılamaması ve konuya ilişkin bilimsel olmayan spekülatif tartışmalar evrim-bilim literatürünü, konuyla ilgi araştırmaları ve eğitim müfredat içeriklerini olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer yandan, fen öğretmenleri evrimin toplum tarafından anlaşılması konusunda bilim insanları ile halk arasında köprü vazifesi yapmaktadır (Nehm ve Schonfield, 2007). Bu nedenle fen öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları evrim eğitimi ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar önemli hale gelmektedir.

Evrim öğretimi hakkında öğretmen adaylarına yönelik ülkemizde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, genellikle evrime yönelik tutumların ve evrim teorisini kabul düzeylerinin belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Apaydın ve Sürmeli (2009) tarafından fen bilgisi, matematik, sınıf, sosyal, okul öncesi öğretmenliği ve biyoloji bölümü lisans öğrencilerinin evrime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, katılımcılarda bilimin doğasına yönelik kavram yanılgılarının ve inanç faktörünün etkisiyle evrimi kabul düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Dahası, normalde fen bilgisi öğretmen adayları lehine bir sonuç beklenmesine rağmen, evrim dersini alanlar ile almayanların tutum puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmüştür. Kahyaoğlu (2013) tarafından sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada ise genel anlamda katılımcılarda olumsuz tutumun ön planda olduğu, evrim teorisini kanıtlanamadığını düşündükleri için bilimsel bir teori olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Yılmaz ve Demirkol (2015) tarafından okul öncesi, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada ise katılımcıların genelinin bilimsel ve teolojik açıdan evrime kararsız kaldıkları, evrime kendisini muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmen adaylarının en çok karşı çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Keskin ve Özay Köse (2017) tarafından biyoloji öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada da katılımcıların genel olarak evrim ve bilimin doğasına yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmüştür. Önel ve Yüce (2016) tarafından yapılan araştırmada ise fen bilgisi öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıf lisans öğrencilerine kelime ilişkilendirme testi uygulanarak katılımcıların evrime yönelik bilişsel yapıları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırmanın sonucunda, katılımcıların kelime ilişkilendirme testine evrimle ilişkili olmayan ya da ilişkili olsa bile yüzeysel kalan kavramları yazdıkları görülmüştür. Bu araştırmalardan farklı olarak, Özbuğutu (2018) tarafından fen bilgisi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin evrim kavramına yönelik metaforik algılarının ortaya çıkartılmaya çalışıldığı araştırmada katılımcıların geneli evrim hakkında geçerli metaforlar üretmiştir. Ancak evrimle ilgili önyargıları olan öğretmen adaylarının geçersiz metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarına yönelik evrim eğitiminde sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bu sorunların çözümü için öğretmen adaylarının evrim hakkındaki algılarının kaynağının ve evrim dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak ilgili alanyazında böyle bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim algıları, algılarının kaynakları ve evrim dersine yönelik görüşleri hakkında elde edilen veriler, evrim eğitimindeki sorunlara çözüm önerileri sunulmasına ve konuyla ilgili eğitim politikalarının şekillendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 2016-2018 yılları arasında yaz okulu döneminde evrim dersini almakta olan 138 fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının evrim hakkında sahip oldukları algılara, bu algıların kaynaklarına ve evrim dersine ilişkin görüşlerine odaklanıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografik (olgubilim) araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Fenomenografik araştırmaların amacı genel kalıplar oluşturmak değil, oluşan bir durumun altında yatan faktörleri (deneyimler, algılar vb.) nedenleri ile birlikte derinlemesine irdelemektir (Merriam, 2015, s.24-26). Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmen adaylarından 'evrim' denildiğinde zihinlerinde canlanan imajı boş bir A4 kâğıdına çizmeleri ve kâğıdın arkasına, hem çizimlerine hem de çizimlerinin kaynağına yönelik açıklamalar yapmaları istenmiştir. Daha sonra, katılımcılara evrim dersi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Son olarak, yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı (yargı) örnekleme tercih edilmiştir (Patton, 2014, s.230). Çünkü evrim fen bilgisi

öğretmenliği bölümünde verilen bir derstir ve araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının bu dersi alması gerekmektedir. Yarı yapılandırılmış mülakatlar ise gönüllü 8 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çünkü evrim, tartışmalı ve hassas bir konudur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için araştırmacılarla aralarında karşılıklı güven ilişkisinin oluşmuş olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çizimleri içerik analizine tabi tutulmuştur ve 'maymunun insana dönüşümü', 'Lamarck'ın zürafaları', 'Darwin', 'filetik evrim', 'mükemmele giden evrim', 'antibiyotik direnci', 'kullanılmayan organların körelmesi', 'ispinoz kuşları', 'bebeklikten yaşlılığa gidiş', 'başkalaşım', 'gradualistik evrim', 'ceninin ana rahmindeki süreci', 'jeolojik devirler', 'tırtılın kelebeğe dönüşmesi', 'DNA', 'sudan karaya geçiş', 'bitkinin büyüme evreleri' kodları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar dokümanda varsa, o koda '1', yoksa '0' değeri verilmiştir. Bu değerler ilgili kodun doküman içerisindeki frekansını göstermektedir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler de benzer şekilde analiz edilmiştir. Mülakat verileri ise veri kaybına engel olmak için ses kayıt cihazı eşliğinde toplanmıştır. Ardından transkripsiyon ve veri indirgemesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

'Evrim', biyologların canlılar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklamak, biyolojik yaşamın çeşitliliğini ve dünyayı anlamak için kullandığı merkezi bir kavramdır (National Academy of Sciences, 1998). Bu merkezi kavram, biyolojideki pek çok konu açısından çatı görevi görmesi ve fizik, kimya, jeoloji gibi farklı bilimsel alanları da ilgilendirmesi nedeniyle fen eğitimi açısından mutlaka ele alınması gereken bir konudur (National Academy of Sciences, 1998). Evrim hakkında yapılan araştırmalar, tartışmalı ve hassas bir konu olması nedeniyle evrim öğretiminin ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde karşımıza 'problem' olarak çıktığını göstermektedir (Keskin ve Özay Köse, 2017; Tavares ve Bobrowski, 2018). Çünkü, Alters ve Nelson (2002) tarafından vurgulandığı gibi, evrimin toplum nazarında yeterince anlaşılamaması ve konuya ilişkin bilimsel olmayan spekülatif tartışmalar evrim-bilim literatürünü, konuyla ilgi araştırmaları ve eğitim müfredat içeriklerini olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer yandan, fen öğretmenleri evrimin toplum tarafından anlaşılması konusunda bilim insanları ile halk arasında köprü vazifesi yapmaktadır (Nehm ve Schonfield, 2007). Bu nedenle fen öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları evrim eğitimi ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar önemli hale gelmektedir.

Evrim öğretimi hakkında öğretmen adaylarına yönelik ülkemizde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, genellikle evrime yönelik tutumların ve evrim teorisini kabul düzeylerinin belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Apaydın ve Sürmeli (2009) tarafından fen bilgisi, matematik, sınıf, sosyal, okul öncesi öğretmenliği ve biyoloji bölümü lisans öğrencilerinin evrime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, katılımcılarda bilimin doğasına yönelik kavram yanılgılarının ve inanç faktörünün etkisiyle evrimi kabul düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Dahası, normalde fen bilgisi öğretmen adayları lehine bir sonuç beklenmesine rağmen, evrim dersini alanlar ile almayanların tutum puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmüştür. Kahyaoğlu (2013) tarafından sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada ise genel anlamda katılımcılarda olumsuz tutumun ön planda olduğu, evrim teorisini kanıtlanamadığını düşündükleri için bilimsel bir teori olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Yılmaz ve Demirkol (2015) tarafından okul öncesi, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada ise katılımcıların genelinin bilimsel ve teolojik açıdan evrime kararsız kaldıkları, evrime kendisini muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmen adaylarının en çok karşı çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Keskin ve Özay Köse (2017) tarafından biyoloji öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada da katılımcıların genel olarak evrim ve bilimin doğasına yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmüştür. Önel ve Yüce (2016) tarafından yapılan araştırmada ise fen bilgisi öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıf lisans öğrencilerine kelime ilişkilendirme testi uygulanarak katılımcıların evrime yönelik bilişsel yapıları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırmanın sonucunda, katılımcıların kelime ilişkilendirme testine evrimle ilişkili olmayan ya da ilişkili olsa bile yüzeysel kalan kavramları yazdıkları görülmüştür. Bu araştırmalardan farklı olarak, Özbuğutu (2018) tarafından fen bilgisi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin evrim kavramına yönelik metaforik algılarının ortaya çıkartılmaya çalışıldığı araştırmada katılımcıların geneli evrim hakkında geçerli metaforlar üretmiştir. Ancak evrimle ilgili önyargıları olan öğretmen adaylarının geçersiz metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarına yönelik evrim eğitiminde sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bu sorunların çözümü için öğretmen adaylarının evrim hakkındaki algılarının kaynağının ve evrim dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak ilgili alanyazında böyle bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim algıları, algılarının kaynakları ve evrim dersine yönelik görüşleri hakkında elde edilen veriler, evrim eğitimindeki sorunlara çözüm önerileri sunulmasına ve konuyla ilgili eğitim politikalarının şekillendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 2016-2018 yılları arasında yaz okulu döneminde evrim dersini almakta olan 138 fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının evrim hakkında sahip oldukları algılara, bu algıların kaynaklarına ve evrim dersine ilişkin görüşlerine odaklanıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografik (olgubilim) araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Fenomenografik araştırmaların amacı genel kalıplar oluşturmak değil, oluşan bir durumun altında yatan faktörleri (deneyimler, algılar vb.) nedenleri ile birlikte derinlemesine irdelemektir (Merriam, 2015, s.24-26). Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmen adaylarından 'evrim' denildiğinde zihinlerinde canlanan imajı boş bir A4 kâğıdına çizmeleri ve kâğıdın arkasına, hem çizimlerine hem de çizimlerinin kaynağına yönelik açıklamalar yapmaları istenmiştir. Daha sonra, katılımcılara evrim dersi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Son olarak, yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı (yargı) örnekleme tercih edilmiştir (Patton, 2014, s.230). Çünkü evrim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde verilen bir derstir ve araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının bu dersi alması gerekmektedir. Yarı yapılandırılmış mülakatlar ise gönüllü 8 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çünkü evrim, tartışmalı ve hassas bir

konudur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için araştırmacılarla aralarında karşılıklı güven ilişkisinin oluşmuş olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çizimleri içerik analizine tabi tutulmuştur ve 'maymunun insana dönüşümü', 'Lamarck'ın zürafaları', 'Darwin', 'filetik evrim', 'mükemmele giden evrim', 'antibiyotik direnci', 'kullanılmayan organların körelmesi', 'ispinoz kuşları', 'bebeklikten yaşlılığa gidiş', 'başkalaşım', 'gradualistik evrim', 'ceninin ana rahmindeki süreci', 'jeolojik devirler', 'tırtılın kelebeğe dönüşmesi', 'DNA', 'sudan karaya geçiş', 'bitkinin büyüme evreleri' kodları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar dokümanda varsa, o koda '1', yoksa '0' değeri verilmiştir. Bu değerler ilgili kodun doküman içerisindeki frekansını göstermektedir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler de benzer şekilde analiz edilmiştir. Mülakat verileri ise veri kaybına engel olmak için ses kayıt cihazı eşliğinde toplanmıştır. Ardından transkripsiyon ve veri indirgemesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının evrim çizimlerinde frekansı en yüksek olan kodların sırasıyla maymunun insana dönüşümü (f=101), Lamarck'ın zürafaları (f=31) ve Darwin (f=26) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan diğer kodlar da birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının evrim hakkında yanlış algılara sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar bu algıların kaynaklarına yönelik aile, okul hayatındaki öğretmenler, dini siteler (sorularla İslamiyet vb.), yaratılışçılık ile ilgili siteler, bazı din adamları, yaratılışçılık temalı kitaplar, televizyon programları, Darwinizm propagandası yapan web siteleri ve kitaplar, sosyal medya, belgeseller, yotube kanalları (evrim ağacı, evrim teorisinin çöküşü) vb. faktörlere işaret etmişlerdir. Öğretmen adaylarının evrim dersine yönelik görüşleri incelendiğinde ise, bu dersi almak istemeyenlerin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerine yönelik frekansı en yüksek olan görüşlerin 'maymunun insana dönüşmesi fikri bana saçma geliyor, zihnime saçma şeylerin sokulmaması için dersi dinlemeyi istemiyorum' (f=30) ve 'evrimi savunanlar ateisttir, bu yüzden bu derste dini çatışmalar yaşayacağımı düşünüyorum' (f=28) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının evrim dersini dinlememek için bilinçli bir direnç sergilediklerini göstermektedir. Evrim dersini almak istediğini belirten katılımcılarda ise frekansı en yüksek olan görüşlerin 'bana ilginç geliyor ve bende merak uyandırıyor' (f=27) ve 'doğayı daha iyi anlayacağımı düşünüyorum' (f=15) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın farklı kültürlere sahip olan katılımcılarla da tekrarlanması gerektiğini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarının evrim çizimlerinde frekansı en yüksek olan kodların sırasıyla maymunun insana dönüşümü (f=101), Lamarck'ın zürafaları (f=31) ve Darwin (f=26) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan diğer kodlar da birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının evrim hakkında yanlış algılara sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar bu algıların kaynaklarına yönelik aile, okul hayatındaki öğretmenler, dini siteler (sorularla İslamiyet vb.), yaratılışçılık ile ilgili siteler, bazı din adamları, yaratılışçılık temalı kitaplar, televizyon programları, Darwinizm propagandası yapan web siteleri ve kitaplar, sosyal medya, belgeseller, yotube kanalları (evrim ağacı, evrim teorisinin çöküşü) vb. faktörlere işaret etmişlerdir. Öğretmen adaylarının evrim dersine yönelik görüşleri incelendiğinde ise, bu dersi almak istemeyenlerin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerine yönelik frekansı en yüksek olan görüşlerin 'maymunun insana dönüşmesi fikri bana saçma geliyor, zihnime saçma şeylerin sokulmaması için dersi dinlemeyi istemiyorum' (f=30) ve 'evrimi savunanlar ateisttir, bu yüzden bu derste dini çatışmalar yaşayacağımı düşünüyorum' (f=28) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının evrim dersini dinlememek için bilinçli bir direnç sergilediklerini göstermektedir. Evrim dersini almak istediğini belirten katılımcılarda ise frekansı en yüksek olan görüşlerin 'bana ilginç geliyor ve bende merak uyandırıyor' (f=27) ve 'doğayı daha iyi anlayacağımı düşünüyorum' (f=15) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın farklı kültürlere sahip olan katılımcılarla da tekrarlanması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Evrim Algısı, Evrim Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Alters, B.J., & Nelson, C.E.(2002). Perspective: Teaching evolution in higher education. *Evolution*, *56*(10), 1891-1901.

Apaydın, Z., & Sürmeli, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin evrim teorisine yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, *8*(3), 820-842.

Kahyaoğlu, M. (2013). The teacher candidates' attitudes towards teaching of evolution theory. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, *7*(1), 83-96.

Keskin, B., & Özay Köse, E. (2017). Misconceptions of prospective biology teachers about theory of evolution. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 216-241.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

National Academy of Sciences. (1998). *Teaching about evolution and the nature of science*. Washington, DC: National Academy Press.

Nehm, R.H., & Schonfield, I.R. (2007). Does increasing biology teacher knowledge of evolution and nature of science lead to greater preference for the teaching evolution in schools?. *J Sci Teacher Educ*, *18*, 699-723.

Önel, A., & Yüce, Z. (2016). Determining the cognitive structures of science teacher candidates on "evolution" through word association test. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 23-39.

Özbuğutu, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *31*(1), 28-43.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Tavares, G. M., & Bobrowski, V. L. (2018). Integrative assessment of evolutionary theory acceptance and knowledge levels of biology undergraduate students from a Brazilian univercity. *International Journal of Science Education*, *40*(4), 442-458.

Yılmaz, F., & Demirkol, M. (2015). Öğretmen adaylarının evrim teorisine ilişkin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, *2*(4), 538-550.

(25678) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Not Alma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

SEMA ÖZDEŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

FATİH SEZEK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), fen bilimleri öğretim programında yer alan sekiz anahtar yetkinlikten bahsetmiş ve bunlardan birinin de öğrenmeyi öğrenme olduğunu belirtmiştir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaçlarının ve süreçlerinin farkında olmasını ifade etmektedir. Öğrencilere bu yetkinliğin kazandırılabilmesi için, öğrenme-öğretme sürecinde teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenen öğretmenin öğrenme stratejilerini iyi bir şekilde bilmesi ve öğrencilerine öğrenmeyi öğretebilmesi gereklidir. Çünkü öğrenme stratejileri öğrenmenin kapsamını oluşturur ve bireylerin öğrenme stratejilerini öğrenebilecekleri en etkili kaynak öğretmenlerdir (Özer, 2003). Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejisini; öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler olarak tanımlanmışlardır (aktaran Çetingöz ve Açıkgöz, 2009). Etkili not alma stratejisi bunlardan birisi olup, bir konunun anlaşılabilmesi ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde not tutma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019; Boyle ve Weishaar, 2001; Jiang, Clarke Midura, Keller, Baker, Paquette ve Ocumpaugh, 2018; Şahin, Aydın ve Sevim, 2011). Not alma sırasında, bireyler bilgiyi yorumlamanın ve süzgeçten geçirmenin yanı sıra, yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirerek zihinlerinde yeniden yapılandırırlar. Bu sayede kalıcı öğrenme gerçekleşir (Aydın ve Doğan, 2018; Pyorala, Maenpaa, Heinonen, Folger, Masalin ve Hervonen, 2019). Bununla birlikte, etkili not alma stratejisi öğretmenin her anlattığının ya da kitapta yazılan her şeyin aynen yazılması değil, sunulan bilgideki ana düşüncelerin ve önemli noktaların saptanarak öğrencinin bilgiyi kendi cümleleri ile daha anlamlı hale getirmesidir (Tok, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerine etkili not tutma becerilerini kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu beceriyi kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu da, öğretmen adaylarının lisans döneminde bu beceriye ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesini gerektirmektedir. Araştırmalar, not almayı etkili bir öğrenme stratejisi olarak kullanabilen bireylerin kavrama ve hatırda tutma düzeylerinin gelişme kaydettiğini ve akademik başarıyı artırdığını göstermiştir (Aydın ve Doğan, 2018; Çetingöz ve Açıkgöz, 2009; Tok, 2008). Şahin, Aydın ve Sevim (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan araştırmada, dinlenileni anlama sürecinde not tutmanın anlamada ve kalıcılıkta önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetingöz ve Açıkgöz (2009) tarafından sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yapılan araştırmada, not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin tarih dersi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aslandağ ve Çetinkaya (2019) tarafından rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği lisans öğrencileriyle yürütülen araştırmada da öğretmen adaylarının not alma biçimlerinin akademik başarılarına etki ettiği tespit edilmiştir. Dincel (2016) tarafından yabancı uyruklu lisans öğrencileriyle yapılan araştırmada, not tutma/alma alışkanlığına sahip öğrencilerin not tutma/alma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere göre ders notlarının da daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte etkili not alma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Tabak ve Karadüz (2015) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile yapılan araştırmada ise, öğretmen adaylarının gelişigüzel not aldıkları ve farklı not alma tekniklerini kullanma yeterliğinin kazandırılması gerektiği tespit edilmiştir. Mert (2018) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada da benzer noktalara dikkat çekilmiş ve öğretmen adaylarının not alma teknikleri hakkında eğitilmeye ihtiyaçları olduğunun altı çizilmiştir.

Mevcut alanyazın incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının not alma/tutma alışkanlıkları hakkında yapılmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Hâlbuki etkili not alma alışkanlıklarına sahip olma yalnızca Türkçe ve diğer sosyal alan öğretmen adaylarını değil, fen bilgisi öğretmen adaylarını da ilgilendiren bir durumdur. Dahası, MEB (2018) fen bilimleri öğretim programında belirtilen yetkinlikler öğrenmeyi öğretebilen öğretmenlerin yetişmesini gerektirdiğinden, fen bilgisi öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları üzerinde durulması gerekmektedir.

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının not alma/tutma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, aynı konu üzerine yapılacak olan gelecek araştırmalara temel oluşturacak ve bu sayede ilgili alanyazına katkıda bulunulmasına olanak tanıyacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, 2018-2019 bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde lisans 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 31 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2011, s.77). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları hakkındaki mevcut durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı grubun, araştırma sürecine en iyi şekilde hizmet edeceğine inanılan grup olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle amaçlı (yargı) örnekleme tercih edilmiş (Patton, 2014, s.230), görüşlerini objektif olarak yansıtacağının teminatını veren öğretmen adaylarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma verileri,

Aydın ve Doğan (2018) tarafından geliştirilmiş olan ve toplam 12 maddeden oluşan; 'her zaman', 'çoğu zaman', 'bazen' ve 'hiçbir zaman' seçeneklerinin bulunduğu likert tipi not alma alışkanlıkları ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Not Alma Alışkanlıkları ölçeği kodlama ve harici bellek olarak adlandırılan iki faktörden oluşmaktadır. Kodlama faktörü öğrencinin not alma sırasında sergilediği davranışları ölçmektedir ve bu faktörde alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 32'dir. Harici bellek faktörü ise not alma sonrasındaki davranışları ölçmektedir ve bu faktörde alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 16'dır. Her iki faktör birlikte öğrencinin not alma sırasında ve not alma sonrasında izlediği stratejileri ortaya koymaktadır (Aydın ve Doğan, 2018). Ölçekten elde edilen veriler analiz edilirken, her bir öğretmen adayının kodlama ve harici bellek faktörlerinden elde ettiği puanlar ayrı ayrı hesaplanmış ve ölçeğin toplam puanlarının aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan her bir madde için 'her zaman', 'çoğu zaman', 'bazen' ve 'hiçbir zaman' seçeneklerinden hangisi işaretlendiyse, ilgili seçeneğe '1' değeri verilmiştir. Bu değer ilgili seçeneğin madde içerisindeki frekansını göstermektedir. Daha sonra ulaşılan bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, ölçekte yer alan 'Derste hocanın verdiği bilgilerden önemli olanları not alırım' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin hiçbir zaman (f=12) ve bazen (f=11); 'Derste not alırken önemli noktaları kaçırmamak için hocayı daha dikkatli dinlerim' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin hiçbir zaman (f=14) ve bazen (f=10); 'Derste not alırken bilgiler arasında bağlantılar kurarım' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin hiçbir zaman (f=17) ve bazen (f=10); 'Derste dinlediklerimi kendi cümlelerimle not alırım' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin hiçbir zaman (f=14) ve bazen (f=10); 'Derste not almak yerine arkadaşlarımın aldığı notları çoğaltırım' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin her zaman (f=14), hiçbir zaman (f=7) ve çoğu zaman (f=6); 'Derste aldığım notları dersten sonra bir araya getirip özetler çıkartırım' maddesinde frekansı en yüksek olan seçeneklerin hiçbir zaman (f=16) ve bazen (f=12) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kodlama faktöründen elde edilen ortalama puanın 14,7; harici bellek faktöründen elde edilen ortalama puanın 6,61 olduğu da belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının not alma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın geniş örneklemlerle tekrarını ve fen bilgisi öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları ile ders başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler : Not Alma, Not Tutma, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Öğretim Stratejisi

Kaynakça

Aslandağ, B., & Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*, 190-210.

Aydın, Y., & Doğan, Y. (2018). Not alma alışkanlıkları ölçeği geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 159-175.

Boyle, J. R., & Weishaar, M. (2001). The effects of strategic note taking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, *16*(3), 133–141.

Çetingöz, D., & Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırda tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15*(60), 577-600.

Dincel, Ö. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin not tutma alışkanlıkları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *1*(1), 79-97.

Jiang, Y., Clarke Midura, J., Keller, B., Baker, R. S., Paquette, L., & Ocumpaugh, J. (2018). Note-taking and science inquiry in an open-ended learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, *55,* 12-29.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayınları.

Mert, E. L. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının akademik çalışma becerilerinin özdeğerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, *6(*2), 428-439.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özer, B. (2003). Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pyorala, E., Maenpaa, S., Heinonen, L., Folger, D., Masalin, T., & Hervonen, H. (2019). The art of note taking with mobile devices in medical education. *BMC Medical Education*, *19*(96), 1-10.

Şahin, A., Aydın, G., & Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenilen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 29-36.

Tabak, G., & Karadüz, A. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken not alma stilleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 73-83.

Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.

(25727) In What Ways Science is Distinct from Pseudoscience: Teachers' Conceptions of Astronomy and Astrology

AYHAN KARAMAN

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Science is definitely one of the greatest achievements of humanity and irreplaceable aspect of our culture. With the exponential growth of our knowledge about the universe within a couple of decades, science is shaping our lives in many meaningful ways. Considering the undeniable place of science in the timeline of human development, it is imperative for people to have an accurate portrayal of science in order to recognize and appreciate all the contributions that it made to our lives. That is the main reason that the contemporary science education standards place a special emphasis on the public understanding of science (Southerland, Golden & Enderle, 2012). A better understanding of science and certain values represented by it is critically important for people to engage in democratic decision making processes especially in the socio-scientific issues. That is why introducing students to the nature of science (NOS) concepts in their science classes plays a key role in helping them gain a realistic image of science. Teachers are expected to teach the consensus aspects of NOS to their students, which is generally agreed to suit better to the cognitive maturity of the students. An adequate comprehension of science by students is heavily contingent upon their teachers' competency about NOS concepts. However, the vast majority of the research studies in the literature focuses frequently on how teachers conceptualize the consensus aspects of NOS, yet usually ignores how teachers demarcate science from pseudoscience. The demarcation problem has long been one of the most significant topics in philosophy of science, which was studied extensively by several prominent scholars such as Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Larry Laudan and Paul Feyerabend, just to name a few. Although this essentialist approach to determine some certain criteria to demarcate science from non-science and pseudoscience is devoid of a definite and agreed answer, contrasting the certain characteristics of science with pseudoscience might be an appropriate platform for teachers to develop a better understanding of NOS concepts (Afonso & Gilbert, 2010). The ability to distinguish science from pseudoscience is gaining more importance as pseudoscientific and paranormal beliefs wide spreading in society undermine the future welfare of the society (Good, 2012; Losh & Nzekwe, 2011). Vulnerable children are injected easily by a variety of pseudoscientific beliefs in various media and internet platforms as these claims camouflage themselves subtly through using some scientific jargon (Tsai et al., 2012). In order to protect children from the ill effects of pseudoscientific beliefs, demarcating science from pseudoscience should be recognized as one of the essential components of the scientific literacy (Good, 2012; Metin, Cakiroglu & Leblebicioglu, 2017). Teaching NOS concepts to students solely does not necessarily reduce the risks of acknowledging pseudoscientific claims without giving an explicit emphasis to the demarcation problem (Good, 2012). Highlighting the differences of science from other ways of knowing help learners develop a better understanding of NOS concepts (Good & Shymansky, 2001; Southerland, Golden & Enderle, 2012). Teachers should help their students identify the certain attributes of pseudoscientific beliefs and refrain from accepting the claims without using their critical judgement. How capable teachers are at directing their students to the correct route in distinguishing science from pseudoscience is potentially influenced by their knowledge and conceptions of the demarcation problem. Teachers' understanding of the demarcation problem is worth examining because they are the responsible agents expected to educate their students immune to the ill effects of pseudoscientific beliefs. The main purpose of the present study was to investigate teachers' conceptions regarding demarcation of science from pseudoscience exemplified with the specific cases of astronomy and astrology.

Araştırma Yöntemi

In this research study, a qualitative survey research methodology was adopted to investigate teachers' views about demarcation of science from pseudoscience within the context of astronomy and astrology. A total of 825 teachers (389 of whom were elementary teachers, 119 of whom were physics teachers, 283 of whom were science teachers and 34 of whom were unspecified their branches) participated in the study. Data were collected from the teachers who applied to participate in an astronomy science summer camp designed specifically for providing professional support to in-service teachers. Teachers completed their application form online and were asked to answer the following open-ended question: How do you demarcate science (e.g. astronomy) from pseudoscience (e.g. astrology)? The open-ended structure of the question allowed teachers to provide their responses freely without any restrictions on their views. Astronomy and astrology were pre-specified as science and pseudoscience respectively in the question to help teachers understand the question clearly, clarify their views, and provide relevant responses. In other words, it was not the aim of this study to examine whether the teachers label astronomy as science and astrology as pseudoscience but rather how teachers conceptualize the demarcation problem within the context of astronomy and astrology. The responses of the teachers in online survey were converted to Excel document and analyzed through content analysis. All the responses of the teachers were read carefully by the author and coded simultaneously. After the open coding process ended, meaningful themes were produced

through combining the relevant codes. Themes were supported properly with frequency bar graphs representing all of the related codes and with discussions exemplifying the verbatim responses of the teachers. Three philosophical frameworks (conservatism, modernism and postmodernism) offered by Nussbaum (as cited in Aflalo, 2014) guided the discussions made about teacher responses under each respective theme.

The struggle to understand the nature started with the very beginning of the human history. Gaining an understanding of the natural phenomena was crucially important for humans to maintain their existence in the harsh conditions of the earth. Bringing comfort to the daily life was ultimately dependent on taming the cruel living conditions and inventing the new tools, which was nearly impossible without the careful study of the nature. Studying the nature took a new and more systematic form with the emergence of modern science almost 400 years ago. Since then, science has always played a locomotive role in technological advancement of the nations. In that sense, science is definitely one of the greatest achievements of humanity and irreplaceable aspect of our culture. With the exponential growth of our knowledge about the universe within a couple of decades, science is shaping our lives in many meaningful ways. Considering the undeniable place of science in the timeline of human development, it is imperative for people to have an accurate portrayal of science in order to recognize and appreciate all the contributions that it made to our lives. That is the main reason that the contemporary science education standards place a special emphasis on the public understanding of science (Southerland, Golden & Enderle, 2012). A better understanding of science and certain values represented by it is critically important for people to engage in democratic decision making processes especially in the socio-scientific issues. That is why introducing students to the nature of science (NOS) concepts in their science classes plays a key role in helping them gain a realistic image of science. Teachers are expected to teach the consensus aspects of NOS to their students, which is generally agreed to suit better to the cognitive maturity of the students. An adequate comprehension of science by students is heavily contingent upon their teachers' competency about NOS concepts. However, the vast majority of the research studies in the literature focuses frequently on how teachers conceptualize the consensus aspects of NOS, yet usually ignores how teachers demarcate science from pseudoscience. The demarcation problem has long been one of the most significant topics in philosophy of science, which was studied extensively by several prominent scholars such as Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Larry Laudan and Paul Feyerabend, just to name a few. Although this essentialist approach to determine some certain criteria to demarcate science from non-science and pseudoscience is devoid of a definite and agreed answer, contrasting the certain characteristics of science with pseudoscience might be an appropriate platform for teachers to develop a better understanding of NOS concepts (Afonso & Gilbert, 2010). The ability to distinguish science from pseudoscience is gaining more importance as pseudoscientific and paranormal beliefs wide spreading in society undermine the future welfare of the society (Good, 2012; Losh & Nzekwe, 2011). Vulnerable children are injected easily by a variety of pseudoscientific beliefs in various media and internet platforms as these claims camouflage themselves subtly through using some scientific jargon (Tsai et al., 2012). In order to protect children from the ill effects of pseudoscientific beliefs, demarcating science from pseudoscience should be recognized as one of the essential components of the scientific literacy (Good, 2012; Metin, Cakiroglu & Leblebicioglu, 2017). Teaching NOS concepts to students solely does not necessarily reduce the risks of acknowledging pseudoscientific claims without giving an explicit emphasis to the demarcation problem (Good, 2012). Highlighting the differences of science from other ways of knowing help learners develop a better understanding of NOS concepts (Good & Shymansky, 2001; Southerland, Golden & Enderle, 2012). Teachers should help their students identify the certain attributes of pseudoscientific beliefs and refrain from accepting the claims without using their critical judgement. How capable teachers are at directing their students to the correct route in distinguishing science from pseudoscience is potentially influenced by their knowledge and conceptions of the demarcation problem. Teachers' understanding of the demarcation problem is worth examining because they are the responsible agents expected to educate their students immune to the ill effects of pseudoscientific beliefs. The main purpose of the present study was to investigate teachers' conceptions regarding demarcation of science from pseudoscience exemplified with the specific cases of astronomy and astrology.

Research Methodology

In this research study, a qualitative survey research methodology was adopted to investigate teachers' views about demarcation of science from pseudoscience within the context of astronomy and astrology. A total of 825 teachers (389 of whom were elementary teachers, 119 of whom were physics teachers, 283 of whom were science teachers and 34 of whom were unspecified their branches) participated in the study. Data were collected from the teachers who applied to participate in an astronomy science summer camp designed specifically for providing professional support to in-service teachers. Teachers completed their application form online and were asked to answer the following open-ended question: How do you demarcate science (e.g. astronomy) from pseudoscience (e.g. astrology)? The open-ended structure of the question allowed teachers to provide their responses freely without any restrictions on their views. Astronomy and astrology were pre-specified as science and pseudoscience respectively in the question to help teachers understand the question clearly, clarify their views, and provide relevant responses. In other words, it was not the aim of this study to examine whether the teachers label astronomy as science and astrology as pseudoscience but rather how teachers conceptualize the demarcation problem within the context of astronomy and astrology. The responses of the teachers in online survey were converted to Excel document and analyzed through content analysis. All the responses of the teachers were read carefully by the author and coded simultaneously. After the open coding process ended, meaningful themes were produced through combining the relevant codes. Themes were supported properly with frequency bar graphs representing all of the related codes and with discussions exemplifying the verbatim responses of the teachers. Three philosophical frameworks (conservatism,

modernism and postmodernism) offered by Nussbaum (as cited in Aflalo, 2014) guided the discussions made about teacher responses under each respective theme.

Findings and Conclusions

The content analysis of the teacher responses revealed the following nine themes: aims of astrology; aims of astronomy/science; epistemological status of scientific knowledge; justification and verification of scientific knowledge; ontological and epistemological status of astrology; ontological status of scientific knowledge; production process of scientific knowledge; scientific progress; structure and qualities of astronomy/science. Conservatism emerged as the dominant philosophical framework in themes produced based on teacher responses. It was possible to observe that the majority of the participant teachers used several elements of logical positivism in expressing their formula for demarcating science from pseudoscience. While many teachers identified science frequently with the terms like certainty, experimental testability, observability, objectivity, progressiveness, provability, universality etc., they used antonyms of the preceding terms in order to describe pseudoscience. A very few of modernist and postmodernist elements in teachers' responses might be interpreted as their inadequate engagement of the philosophy of science topics. For instance, the term refutation coined by Karl Popper was mentioned only by ten teachers. None of the teachers gave a specific reference to the contributions of Thomas Kuhn regarding the demarcation problem. Teachers' conservative perspectives on the demarcation problem seem to lag behind the contemporary interpretations of science and demand to be supported in professional development programs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The content analysis of the teacher responses revealed the following nine themes: aims of astrology; aims of astronomy/science; epistemological status of scientific knowledge; justification and verification of scientific knowledge; ontological and epistemological status of astrology; ontological status of scientific knowledge; production process of scientific knowledge; scientific progress; structure and qualities of astronomy/science. Conservatism emerged as the dominant philosophical framework in themes produced from teacher responses. The majority of the participant teachers used several elements of logical positivism in expressing their formula for demarcating science from pseudoscience. While many teachers identified science frequently with the terms like certainty, experimental testability, observability, objectivity, progressiveness, provability, universality etc., they used antonyms of the preceding terms in order to describe pseudoscience. A few of modernist and postmodernist elements in teachers' responses might be interpreted as their inadequate engagement of the philosophy of science topics. For instance, the term refutation coined by Karl Popper was mentioned only by ten teachers. None of the teachers gave a specific reference to the contributions of Thomas Kuhn regarding the demarcation problem. Teachers' conservative perspectives on the demarcation problem seem to lag behind the contemporary interpretations of science and demand to be supported in professional development programs.

Anahtar Kelimeler : Nature of Science, Demarcation Problem, Pseudoscience, Astronomy, Astrology, In-service Teachers

Kaynakça

Aflalo, E. (2014). Advancing the perceptions of the nature of science (NOS): Integrating teaching the NOS in a science content course. Research in Science & Technological Education, 32(3), 298-317.

Afonso, A.S., & Gilbert, J.K. (2010). Pseudo-science: A meaningful context for assessing nature of science. International Journal of Science Education, 32(3), 329-348.

Good, R. (2012). Why the study of pseudoscience should be included in nature of science studies. In M.S. Khine (Ed.), Advances in nature of science research: Concepts and methodologies (pp.97-106). New York, NY: Springer.

Good, R., & Shymansky, J. (2001). Nature-of-science literacy in benchmarks and standards: Post-modern/relativist or modern/realist? Science & Education, 10, 173-185.

Losh, S.C., & Nzekwe, B. (2011). The influence of education major: how diverse preservice teachers view pseudoscience topics. Journal of Science Education and Technology, 20, 579-591.

Metin, D., Cakiroglu, J., & Leblebicioglu, G. (2017). Perceptions of eight graders concerning the aim, effectiveness, and scientific basis of pseudoscience: The case of crystal healing. Research in Science Education. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9685-4.

Southerland, S.A., Golden, B., & Enderle, P. (2012). The bounded nature of science: An effective tool in an equitable approach to the teaching of science. In M.S. Khine (Ed.), Advances in nature of science research: Concepts and methodologies (pp.75-96). New York, NY: Springer.

Tsai, C., Shein, P.P., Jack, B.M., Wu, K., Chou, C., Wu, Y.,…Huang, T. (2012). Effects of exposure to pseudoscientific television programs upon Taiwanese citizens' pseudoscientific beliefs. International Journal of Science Education, Part B, 2(2), 175-194.

(25752) The Effects Of Eco-Friendly STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) Integration On Gifted Students' Interests Towards These Areas

HAMİYET TUNCEL
YASEMİN KARAKAYA BİLİM VE SANAT MERKEZİ

SİNAN ERTEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Enderun Schools opened the 15th century by the Ottoman empire, are the first institution in Turkey opened in the education of gifted individuals (Sak, 2007). In Enderun schools, students deal with fields such as astronomy, geometry and arithmetic in an integrated manner with other disciplines.

In this respect, the education of STEM (Science-Technology-Mathematics-Engineering) fields was carried out in Enderun Schools. (Kanlı ve Özyaprak, 2015) Turkey gave more importance to education after World War II. In 1964 he opened the first Science High School (Sak, 2007). Science high schools enable individuals with high level of intelligence to be educated in mathematics and science. The aim was prepare to the upper institutions as equipped scientists needed in the future. In the 1990s, the Ministry of National Education established the Science and Art Centers where superior and special talented individuals could study outside the school. The occupations in the STEM area were emphasized as the future occupations required for technological progress, economic growth and 21st century needs (Langdon, McKittrick, Beede, Khan and Doms, 2011). In the training of gifted and talented individuals, it is necessary to understand the nature of STEM disciplines and to create interdisciplinary products as productive scientists as soon as possible (Kanlı and Özyaprak, 2015).

A workshop on environmentally friendly STEM events was held with the participation of gifted individuals. The impact of environmental friendly STEM activities on the interest of participants in STEM disciplines is part of the research. They investigated whether STEM students' interests changed before their STEM summer workshop and their interests changed after their interest of STEM disciplines.

Araştırma Yöntemi

The universe of the research is the gifted secondary school students in Ankara. The study group was determined by purposive sampling method. Participants of the researcher are volunteer-based student groups participating in the Eco-Friendly STEM activities workshop, which was created during the summer term of 2017-2018 academic year. 10 middle school students participated in the study.

The summer workshop plan was maintained for seven weeks, two days a week (from 09.30 to 17.00). On the first day of the week, themes and topics were given in accordance with Project-based STEM activities. Students were asked to investigate these themes and topics and to identify problem situations. On the second day of the week, appropriate materials and application methods were planned for the project and projects were created. The themes and topics are determined as follows: Natural habitats, Matter cycles and Recycling, Environmental Pollution, Global Climate Change, Ecological footprint, Renewable Energy and Environment-Friendly individuals and behaviors.

With the STEM interest scale, it is aimed to determine the factors that stimulate students' interest in science, technology, mathematics and engineering. STEM created the scale of interest as Likert-type scale and the points of interest were measured according to the scale of equal size. The scores of the STEM interest scale are in the range of 0-5 points and are as follows:

I'd love to learn a lot, I would like to learn, Even if it is, I wouldn't want to learn, I never want to learn.

Interest of STEM which measures the effects of who and what,

It has no effect, Has little effect, It has a little effect, There are many effects, Has too much effect scale.

A workshop on environmentally friendly STEM events was held with the participation of gifted individuals. The impact of environmental friendly STEM activities on the interest of participants in STEM disciplines is part of the research. They investigated whether STEM students' interests changed before their STEM summer workshop and their interests changed after their interest of STEM disciplines.

The universe of the research is the gifted secondary school students in Ankara. The study group was determined by purposive sampling method. Participants of the researcher are volunteer-based student groups participating in the Eco-Friendly STEM activities workshop, which was created during the summer term of 2017-2018 academic year. 10 middle school students participated in the study.

The summer workshop plan was maintained for seven weeks, two days a week (from 09.30 to 17.00). On the first day of the week, themes and topics were given in accordance with Project-based STEM activities. Students were asked to investigate these themes and topics and to identify problem situations. On the second day of the week, appropriate materials and application methods were planned for the project and projects were created. The themes and topics are determined as follows: Natural habitats, Matter cycles and Recycling, Environmental Pollution, Global Climate Change, Ecological footprint, Renewable Energy and Environment-Friendly individuals and behaviors.

According to the results, there was the most interest in the field of a unit in biology, life and energy relations after workshop. After workshop, in the department where students are asked about the reasons of interest towards science, %35 I have read books, newspapers and magazines, %33 of my science teachers and %32 of watching the news, television broadcasts etc. The interest in the field of technology, %35 I have read books, newspapers and magazines and in %35 they were proficient in the profession they wanted to choose, %25 were Mathematics teachers. The interest in engineering area, %60 of my interest in mathematics fields. The interest in mathematics, %65 my interest in mathematics fields. After the activities in the environmentally friendly summer workshop, students stated that their interest in science and technology fields changed as a result of books and magazines. The active participation of the students in the research has changed their interest in these fields.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the results, there were the most interest in the field of three units in biology, animals and their characteristics, plants and their characteristics, microscopic organisms and their characteristics before workshop. The unit with the most interest in chemistry is the granular structure and properties of matter before workshop. The units that have the most interest in the field of physics is Simple Machines and Uses before workshop. In the world and the universe unit, the unit with the most interest is the solar system and beyond before workshop.There was the most interest in the field of a unit in biology, life and energy relations after workshop. After workshop, in the department where students are asked about the reasons of interest towards science, %35 I have read books, newspapers and magazines, %33 of my science teachers and %32 of watching the news, television broadcasts etc. The interest in the field of technology, %35 I have read books, newspapers and magazines and in %35 they were proficient in the profession they wanted to choose, %25 were Mathematics teachers. The interest in engineering area, %60 of my interest in mathematics fields. The interest in mathematics, %65 my interest in mathematics fields.

Anahtar Kelimeler : Interest, Interest in STEM areas, Eco-friendly STEM events

Kaynakça

Kanlı, E., ve Özyaprak, M., (2015). Stem Education For Gifted And Talented Students in Turkey. Journal Of Gifted Education Research, 2015, 3(2), 1-10.

Kelly, T., R., ve Knowles, J., G., (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education20163:11https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z

Langdon, Mckittrick, Beede, Khan ve Doms, 2011. STEM: Good Jobs Now And For The

Future. U.S. Department Of Commerce Economics And Statistics Administration

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ed522129.pdf [04.04.2019].

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, (2016). https://orgm.meb.gov.tr

/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sayfasından

15.03.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Sak, U. (2006). Education For Gifted Students İn Turkey. In B. Wallace ve G. Eriksson (Eds.), Diversity in Gifted Education: International Perspectives On Global İssues. (Pp. 312- 313). London: Routledge Farmer.

Sak, U. (2007). Giftedness And The Turkish Culture. In S.N. Philipson ve M. Mccann (Eds.), Conceptions Of Giftedness: Socio-Cultural Perspectives, (Pp. 283-310). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Sak, U. (2010). International Perspectives On Education For Gifted Students : Turkey. In C. J.

Sak, U. (2011). An Overview Of The Social Validity Of The Education Programs For

Talented Students Model (EPTS) [Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)

Modeli ve Sosyal Geçerliği]. Education And Science [Eğitim Ve Bilim], 36, 213-229.

Sak, U. (2012). Üstün Zekalılar: Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri [Gifted And Talented:

Characteristics, İdentification, Education]. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U. (2013). Education Programs For Talented Students Model (Epts) And Its Effectiveness On Gifted Students' Mathematical Creativity. Education And Science [Eğitim Ve Bilim], 38, 169, 51-61.

Sak, U., ve Karabacak, F. (2010). What Research Says About The Education Programs

For Talented Students (EPTS). 12th ECHA Conference, Paris, France.

(25754) Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programlarını Özel Gereksinimliler Açısından Değerlendirmeleri

HATİCE MERTOĞLU MARMARA ÜNİ.
ESRA AKGÜL İSTANBUL MEDİPOL ÜNİ.
AHMET BURAK ŞENÖZ SAKARYA ÜNİ.
AYŞE NUR BAHAR MARMARA ÜNİ.
SELİME DELİKTAŞ YILDIZ TEKNİK ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin büyük bir çoğunluğu, çeşitli özel eğitim kurumlarında genel eğitim deneyimlerinden uzak, toplumdan ve akranlarından soyutlanmış bir biçimde öğrenim görmektedirler. Bu özel eğitim kurumları ve genel eğitim kurumlarının bazılarında bulunan özel gereksinimli bireyler için tasarlanmış özel sınıflar, özel eğitim alanında önemli eleştirilere maruz kalmaktadır. Eleştirilerin odak noktasında, özel gereksinimli bireylerin akranlarından soyutlanmış bir biçimde eğitim görmelerinin topluma sağlıklı bir biçimde entegre olabilmeleri için gerekli olan sosyal becerileri edinmeleri noktasında bir takım yetersizliklere sebebiyet vereceği savı bulunmaktadır. Sosyal beceriler ve insan davranışları bireyde çocuk yaşta edinilirken, bu davranışlar çocukların akranlarını ve yetişkinleri gözlemlemeleri ve onlara öykünmeleri sonucu biçimlenir (Ulutaşdemir, 2007). Bu sebeple, özel gereksinimli bireylerin, özel gereksinime ihtiyaç duymayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri sosyal gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir. Özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin, genel eğitim kurumlarında eğitim görmeleri kaynaştırma eğitimi ile mümkün olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, UNESCO'nun 2001 yılında yayınlanan raporunda, daha adil bir toplum inşa etmek adına, bütün öğrencilerin bireysel farklılıklarından bağımsız olarak tüm eğitim haklarının sağlanması şeklinde tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda ise, kaynaştırma eğitiminin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (1997) tarafından 573 sayılı kanun hükmünde kararname kapsamında, "Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade eder" şeklinde ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde uygulanmasıyla, özel gereksinimli öğrencilere topluma adapte olabilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmak mümkün olabilmektedir.

Kaynaştırma eğitimini sadece fiziksel birliktelik olarak ele almak fazlasıyla yetersiz bir yaklaşım olacaktır. Buna rağmen kaynaştırma eğitimi, uygulamada bu yaklaşımdan ileri gidememektedir. Eğitim sürecinde özel gereksinimlere ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli özel eğitim desteğinin sağlanması kaynaştırma eğitiminin temelinde yatan düşüncedir. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde uygulanmasının önündeki en önemli engellerden biri gerekli özel eğitim desteğinin sağlanamamasıdır (Kargın, 2004). Çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini desteklemelerine rağmen, uygulama sürecinde özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Batu, 1998; Baykoç-Dönmez, Avci ve Aslan, 1997). İhtiyaç duydukları özel eğitim desteğinin yanı sıra, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin üzerine düşen, yerine getirmeleri gereken bir takım görevler de mevcuttur. Öğretmenler, sınıflarında farklı karakter ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler ile etkileşim içerisinde bulunmak durumundadırlar. Bu sebeple, öğretim planlarını esnek bir biçimde geliştirmek ve sınıflarındaki öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklarını göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu görev tanımı, özellikle özel gereksinimli öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda, bir takım yeterliliklere olan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler, sınıflarındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinlik planlama, materyal hazırlama ve ders anlatma süreçlerini bu farklılıklara göre şekillendirebilme yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Kaynaştırma uygulamalarında hedeflenen kazanımların başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için, öğretmen adaylarının sınıflarında karşılaşacakları özel gereksinimli öğrencilere, onlar için gerekli olan özel eğitim desteğini sağlayabilmeleri adına ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri lisans eğitimleri sürecinde kazanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, Fen Bilgisi öğretmeni yetiştirme programında özel eğitim ve kaynaştırma dersinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel gereksinimli bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen eğitsel düzenlemelere paralel olarak, YÖK'ün öğretmen yetiştirme lisans programlarında birtakım değişiklikler gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu değişikliklerden en dikkat çekeni "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" ile "Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama" derslerinin branşların öğretmen yetiştirme programlarında yer alması olarak kabul edilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için gerçekleştirilen bu büyük değişiklik, eğitim fakültelerinde görevli ve bu dersi verecek olan öğretim elemanlarının kaynaştırma ve öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüş ve tutumlarının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılacak çalışma kapsamında, Türkiye'de farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan öğretim üyelerinin yeni fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan özel gereksinimlilere yönelik ders/dersler hakkındaki görüş ve düşüncelerini tespit etmek, aynı zamanda kaynaştırma ve özel eğitim hakkındaki öz değerlendirmelerini ve tutumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların yeni programın uygulanmasına ve fen eğitiminde kaynaştırma konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programı kapsamında görev yapan öğretim üyelerinin yeni fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan özel gereksinimlilere yönelik ders/dersler hakkındaki görüş ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma modeli desenlerinden tarama araştırmasıdır. Nicel araştırma yaklaşımlarında, mevcut koşulları tanımlamak, ilişkileri araştırmak ve sebep-sonuç olaylarını incelemek hedeflenmektedir. Tarama çalışması ise, hipotezleri test etmek veya üzerinde çalışılan grubun mevcut durumu ile ilgili soruları cevaplamak adına sayısal veri toplamayı içerir (Gay, Mills & Airasian, 2012). Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye genelinde çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan, toplam 48 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Katılımcılara, elektronik posta yolu ile ulaşılmış, Google Formlar üzerinden uygulanan anketin linki ve araştırma ile ilgili bilgilendirme yazısı katılımcılara iletilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretim elemanlarının %54,2'si (N=26) kadın, %45,8'i (N=22) erkektir. Katılımcıların %70,8'i Eğitim Fakültesi çıkışlı iken, %20,8'i Fen-Edebiyat fakültesi mezunudur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretim Üyelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programlarını Özel Gereksinimliler Açısından Değerlendirmeleri" ölçeği kullanılmıştır. Toplam 43 sorudan oluşan anket; Demografik Bilgi, Kaynaştırma Eğitimi ve Yeni Fen Bilgisi Lisans Programı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, Fen Bilgisi Öğretmenliği alanında öğrenim gören 3 yüksek lisans öğrencisi ve 1 doktora öğretim üyesi tarafından konuyla ilgili soru havuzu oluşturulmuştur. Tutarlılık ve akış sağlanması adına Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, hem Fen Eğitimi hem de Özel Eğitim üzerine çalışmalar gerçekleştirmiş uzman görüşü ile ölçeğin bilimsel kurallara uygunluğu sağlanmıştır. Anket, alan uzman görüşü ile son haline getirilmiştir. Soruların ve seçeneklerin katılımcı tarafından algılanabilirliği pilot çalışması ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, elektronik posta yoluyla anket iletilen öğretim elemanlarından 48'i anketi tamamlamıştır. Fakat henüz planlanan katılımcı sayısına ulaşılamadığı için veri toplama süreci devam etmektedir. Mevcut durumda elde edilen araştırma verileri incelendiğinde, anketi cevaplandıran katılımcıların (N=48), sadece %8,3'lük (N=4) kesiminin lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi aldıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, özel eğitim veya kaynaştırma ile alakalı herhangi bir eğitime katılan katılımcı sayısı ise 3'tür. Katılımcıların yarısına yakını (N=22) özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla ilgili mevzuat ve politikalara, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmeliğine dair hiçbir bilgileri olmadığını belirtirken, bilgisi olduğunu ileri süren öğretim elemanlarının büyük bir kısmı bilgi düzeylerini yetersiz bulmuştur. Öte yandan, katılımcıların %95,8'i (N=46) özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda eksikleri ve ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bütün bu verilerin ışığında, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan öğretim üyelerinin, yeni fen bilgisi öğretmen yetiştirme programı ile birlikte gelen özel eğitim alanı ile alakalı dersleri verme konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları iddia edilebilir. Bu bağlamda, özel eğitim ve kaynaştırma açısından devrimsel nitelik taşıyan yeni fen bilgisi öğretim programının uygulama aşamasında hedeflenen kazanımlara erişilmesi açısından problemler açığa çıkacağı düşünülmektedir. Buna rağmen, araştırmanın veri toplama süreci tamamlandıktan ve toplanan veriler analiz edildikten sonra, daha net ve veriye dayalı yorumlar yapılması mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği lisans programı, bireyselleştirilmiş eğitim, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., ve Aslan, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. Eskişehir.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational Research (Competencies for Analysis and Applications).* Pearson.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5), 119-130.

UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

(25794) Probleme Dayalı STEM Uygulamaları Geliştirmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Yaratıcılık ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

CANAY PEKBAY
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

BERİL YILMAZ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte, yaşadığımız yüzyıl bilişim çağı haline gelmiş ve yenilikçi iş gücüne duyulan ihtiyaç artmıştır (Çorlu, 2013). Bunun sonucunda özellikle gelişmiş ülkeler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında çalışan insanlara yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler eğitimde çeşitli reform hareketleri başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu reform hareketlerinin en yenisi olarak merkezi bir konuma sahip olan Fen - Teknoloji - Mühendislik - Matematik (STEM) eğitimi yer almaktadır (Gülhan & Şahin, 2016). 21. yüzyılın gereklilikleri ile birlikte günlük hayatın değiştiğini varsayan STEM eğitimi (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014), son yıllarda gittikçe önemi artan bir eğitim yaklaşımı haline gelmiştir.

STEM eğitimi, STEM alanlarının birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Çorlu ve diğ., 2014). Genel anlamda STEM eğitimi, günlük hayat problemleri içeren STEM disiplinlerinin entegrasyonunu sağlar (Sarı, Alıcı, & Şen, 2017). STEM eğitim yaklaşımı öğrencilere sorumluluk, iletişim becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri, işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileri kazanmaları için fırsat sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Geleneksel sınıf uygulamaları ile bu becerileri geliştirmek ve STEM etkinliklerine katılımı sağlamak mümkün olmayabilir (Roberts, 2012).

STEM eğitiminde farklı öğrenme-öğretme modelleri kullanılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme ise STEM eğitiminde başarılı bir şekilde kullanılan bir öğrenme yaklaşımıdır (Davis, Lockwood-Cooke & Hunt, 2011; Hunt, Lockewood-Cooke, & Kelley, 2010). Literatürde probleme dayalı öğrenmenin süreçleri ile ilgili farklı basamaklar yer almaktadır (Hmelo-Silver, 2004; Hung, 2009). Bu çalışmada ise STEM temelli probleme dayalı öğrenme basamakları aşağıda açıklaması yapılan 6 basamaktan oluşmaktadır:

Problem Durumu: Bu basamakta öğrencilere etkinlik ile ilgili günlük hayatla ilişkili bir problemin anlatıldığı senaryolar verilmektedir.

Grup Tartışması: Öğrencilerden verilen senaryodaki problem durumunu tanımlamaları ve bu problemi çözmede kullanacakları fen kavramlarını düşünmeleri istenmektedir.

Çizim: Bu aşamada öğrencilerden problemin çözümüne yönelik tasarımlarını hayal etmeleri ve çizmeleri beklenmektedir.

İnşa Etme: Öğrenciler çizdikleri tasarımlarını bu aşamada inşa ederler ve öğrencilerden tasarımlarını inşa ederken nelere dikkat ettiklerini özellikle fen kavramları ile açıklamaları beklenmektedir.

Değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin verilen probleme yönelik tasarladıkları ürünleri test edilir.

Öz Değerlendirme: Son aşamada ise, öğrenciler test edilen ürünleri ile ilgili öz değerlendirme yaparlar. Öğrencilerden ürünlerini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili fikirler alınır.

Bu çalışmanın amacı probleme dayalı STEM etkinliklerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarına kavratılması amacıyla geliştirilen laboratuvar uygulamalarının ve adayların STEM etkinliği geliştirme ve uygulama sürecinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerileri düzeyine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersi; "Probleme Dayalı STEM Etkinlikleri" ve "Öğretmen adayları tarafından geliştirilen probleme dayalı STEM etkinliklerinin uygulanması" olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinin üçüncü sınıfında öğrenim gören 45 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersinde haftada 4 saat olmak üzere 13 haftada tamamlanacaktır.

1. Hafta: Tanışma, Dersin tanıtımı, grup oluşturma, ön testlerin uygulanması

2. Hafta: Etkinlik 1: Dayanıklı Bir Sal Yapalım

3. Hafta: Etkinlik 2: Sokak Lambası

4. Hafta: Etkinlik 3: Balonlu araba

5. Hafta: Etkinlik 4: Sıcak Bir Ev

6. Hafta: Etkinlik 5: Pipetten Köprü

7. Hafta: Etkinlik 6: Uçan Yumurta

8. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

9. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

10. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

11.Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

12. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

13. Hafta: Son testlerin uygulanması

Çalışmanın ilk aşamasını 7 haftalık süreçteki araştırmacılar tarafından hazırlanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarına uygulanması oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise öğretmen adayları 4'er kişilik gruplar ile probleme dayalı STEM etkinlikleri geliştirip uygulayacaklardır. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini ölçmek için Enger ve Yager (1998) tarafından geliştirilen ve Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve bilimsel yaratıcılıklarını ölçmek için ise Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen ve Kadayıfçı (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Yaratıcılık Testi" testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Bilimsel Yaratıcılık Testi ön test son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farkın olup olmadığının incelenmesi için bağımlı gruplar t-testi kullanılacaktır.

Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte, yaşadığımız yüzyıl bilişim çağı haline gelmiş ve yenilikçi iş gücüne duyulan ihtiyaç artmıştır (Çorlu, 2013). Bunun sonucunda özellikle gelişmiş ülkeler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında çalışan insanlara yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler eğitimde çeşitli reform hareketleri başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu reform hareketlerinin en yenisi olarak merkezi bir konuma sahip olan Fen - Teknoloji - Mühendislik - Matematik (STEM) eğitimi yer almaktadır (Gülhan & Şahin, 2016). 21. yüzyılın gereklilikleri ile birlikte günlük hayatın değiştiğini varsayan STEM eğitimi (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014), son yıllarda gittikçe önemi artan bir eğitim yaklaşımı haline gelmiştir.

STEM eğitimi, STEM alanlarının birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Çorlu ve diğ., 2014). Genel anlamda STEM eğitimi, günlük hayat problemleri içeren STEM disiplinlerinin entegrasyonunu sağlar (Sarı, Alıcı, & Şen, 2017). STEM eğitim yaklaşımı öğrencilere sorumluluk, iletişim becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri, işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileri kazanmaları için fırsat sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Geleneksel sınıf uygulamaları ile bu becerileri geliştirmek ve STEM etkinliklerine katılımı sağlamak mümkün olmayabilir (Roberts, 2012).

STEM eğitiminde farklı öğrenme-öğretme modelleri kullanılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme ise STEM eğitiminde başarılı bir şekilde kullanılan bir öğrenme yaklaşımıdır (Davis, Lockwood-Cooke & Hunt, 2011; Hunt, Lockewood-Cooke, & Kelley, 2010). Literatürde probleme dayalı öğrenmenin süreçleri ile ilgili farklı basamaklar yer almaktadır (Hmelo-Silver, 2004; Hung, 2009). Bu çalışmada ise STEM temelli probleme dayalı öğrenme basamakları aşağıda açıklaması yapılan 6 basamaktan oluşmaktadır:

Problem Durumu: Bu basamakta öğrencilere etkinlik ile ilgili günlük hayatla ilişkili bir problemin anlatıldığı senaryolar verilmektedir.

Grup Tartışması: Öğrencilerden verilen senaryodaki problem durumunu tanımlamaları ve bu problemi çözmede kullanacakları fen kavramlarını düşünmeleri istenmektedir.

Çizim: Bu aşamada öğrencilerden problemin çözümüne yönelik tasarımlarını hayal etmeleri ve çizmeleri beklenmektedir.

İnşa Etme: Öğrenciler çizdikleri tasarımlarını bu aşamada inşa ederler ve öğrencilerden tasarımlarını inşa ederken nelere dikkat ettiklerini özellikle fen kavramları ile açıklamaları beklenmektedir.

Değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin verilen probleme yönelik tasarladıkları ürünleri test edilir.

Öz Değerlendirme: Son aşamada ise, öğrenciler test edilen ürünleri ile ilgili öz değerlendirme yaparlar. Öğrencilerden ürünlerini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili fikirler alınır.

Bu çalışmanın amacı probleme dayalı STEM etkinliklerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarına kavratılması amacıyla geliştirilen laboratuvar uygulamalarının ve adayların STEM etkinliği geliştirme ve uygulama sürecinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerileri düzeyine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersi; "Probleme Dayalı STEM Etkinlikleri" ve "Öğretmen adayları tarafından geliştirilen probleme dayalı STEM etkinliklerinin uygulanması" olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür.

Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinin üçüncü sınıfında öğrenim

gören 45 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersinde haftada 4 saat olmak üzere 13 haftada tamamlanacaktır.

1. Hafta: Tanışma, Dersin tanıtımı, grup oluşturma, ön testlerin uygulanması

2. Hafta: Etkinlik 1: Dayanıklı Bir Sal Yapalım

3. Hafta: Etkinlik 2: Sokak Lambası

4. Hafta: Etkinlik 3: Balonlu araba

5. Hafta: Etkinlik 4: Sıcak Bir Ev

6. Hafta: Etkinlik 5: Pipetten Köprü

7. Hafta: Etkinlik 6: Uçan Yumurta

8. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

9. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

10. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

11.Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

12. Hafta: Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları etkinlikleri uygulamaları

13. Hafta: Son testlerin uygulanması

Çalışmanın ilk aşamasını 7 haftalık süreçteki araştırmacılar tarafından hazırlanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarına uygulanması oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise öğretmen adayları 4'er kişilik gruplar ile probleme dayalı STEM etkinlikleri geliştirip uygulayacaklardır. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini ölçmek için Enger ve Yager (1998) tarafından geliştirilen ve Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve bilimsel yaratıcılıklarını ölçmek için ise Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen ve Kadayıfçı (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Yaratıcılık Testi" testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Bilimsel Yaratıcılık Testi ön test son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farkın olup olmadığının incelenmesi için bağımlı gruplar t-testi kullanılacaktır.

Çalışmanın birinci aşaması Nisan başında bitmiş olup, öğretmen adaylarının STEM etkinliği geliştirip uygulama aşamaları devam etmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulamaları 14 Mayıs'ta tamamlanacaktır. "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ve "Bilimsel Yaratıcılık Testi" son test olarak öğretmen adaylarına Mayıs sonunda uygulanacak olup, çalışma Haziran başında tamamlanacaktır. Çalışma sonucunda, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersini alan öğretmen adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimsel Yaratıcılık Testi ön test son test puanlarının analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerileri testi ön test son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olacağı beklenmektedir. Probleme dayalı STEM etkinliklerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarına kavratılması amacıyla geliştirilen laboratuvar uygulamalarının ve adayların STEM etkinliği geliştirme ve uygulama sürecinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde bir katkısının olacağı düşünülmekte ve bu sonuç literatür ile desteklenmektedir (Gökbayrak ve Karışan, 2017; Sarı ve diğ., 2017; Strong, 2013). Araştırmada kullanılan yöntemlerin bu alanda çalışan araştırmacılara ve fen bilgisi öğretmenlerine kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın birinci aşaması Nisan başında bitmiş olup, öğretmen adaylarının STEM etkinliği geliştirip uygulama aşamaları devam etmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulamaları 14 Mayıs'ta tamamlanacaktır. "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ve "Bilimsel Yaratıcılık Testi" son test olarak öğretmen adaylarına Mayıs sonunda uygulanacak olup, çalışma Haziran başında tamamlanacaktır. Çalışma sonucunda, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları II dersini alan öğretmen adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimsel Yaratıcılık Testi ön test son test puanlarının analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerileri testi ön test son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olacağı beklenmektedir. Probleme dayalı STEM etkinliklerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarına kavratılması amacıyla geliştirilen laboratuvar uygulamalarının ve adayların STEM etkinliği geliştirme ve uygulama sürecinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde bir katkısının olacağı düşünülmekte ve bu sonuç literatür ile desteklenmektedir (Gökbayrak ve Karışan, 2017; Sarı ve diğ., 2017; Strong, 2013). Araştırmada kullanılan yöntemlerin bu alanda çalışan araştırmacılara ve fen bilgisi öğretmenlerine kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılık, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Çorlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 1-9.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74–85.

Davis, F. J., Lockwood-Cooke, P.L., & Hunt, E. M. (2011). Hydrostatic pressure project: Linked-class problem-based learning in engineering. *American Journal of Engineering Education*, 2(10), 43-50.

Gökbayrak S. ve Karışan, D. (2017). STEM Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 63-84.

Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 602-620.

Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review,* 16(3), 235-266.

Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118-141.

Hunt, E.M., Lockwood-Cooke, P.L., & Kelley, J. (2010). Linked-Class problem-based learning in engineering: Method and evaluation. *American Journal of Engineering Education*, 1(1), 79-88

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 framework definitions. [Çevrim-içi: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf, EriÇim tarihi: 25 Temmuz 2016.]

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.

Sarı, U. Alıcı, M. ve Şen, Ö. F. (2017). The Effect of STEM Instruction on Attitude, Career Perception and Career Interest in a Problem-based Learning Environment and Student Opinions. *Electronic Journal of Science Education,* 22(1), 1-21.

Strong, M. G. (2013). *Developing elementary mathand science processs kill sthrough engineering design instruction.* Hofstra University

(25811) Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM ile ilgili Metaforik Algıları

FUNDA OKUŞLUK
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

FATMA YAZAR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM, Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin ingilizce baş harflerinden türetilen güncel bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi öğrenclerin dört disiplini kullanarak konuyu kavramalarını ve sonunda bir ürün oluşumunun hedef aldığı uygulamaları içerir. Öğrencilerin karşılaştıkları gerçek hayat problemlerine multidisipliner bir bakış açısıyla çözüm bulabilmeleri ve bu çözüm sırasında grup çalışması yapabilmeleri, birbirleriyle iletişim halinde bulunmaları oldukça önemlidir. STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerde uygulnması da oldukça önemlidir. Çünkü normal okul ortamında kendilerini ifade edebilecekleri ve uygulamalı ve ürün odaklı çalışma imkanları bulamamaktadırlar. STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanması ve STEM meslek alanlarına öğrencilerin yönlendirilmesi ülkemizin kalkınması için oldukça önemlidir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak iletişim kurma ve grupla çalışma gibi özelliklerinin zayıf olduğu da düşünürsek bu öğrencilerin eğitiminde STEM eğitiminin uygulanmasının önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Çünkü 21. yy becerileri olarak da tanımlanan bu özellikler STEM' in en önemli kazanımlarından biridir. Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerin STEM ile ilgili metaforik algılarının incelendiği çalışmalara alan yazınında rstlanmamıştır. Bu nedenle Üstün yetenekli öğrencilerin STEM ile Igili metaforik algılarının belirlenmesi için bu çalışma planlanmıştır. Çalışma İnönü Üniversitesinde gerçekleştirilen STEM' le Genç Mühendis Beyinler etkinliğine katılan 50 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve problem durumu

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM ile ilgili metaforik algıları nedir?

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM' e bakış açıları nedir?

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM' e yaklaşımları nasıldır?

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM' e karşı önyargıları var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden ,olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçla-yan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde var olan ama farkında olmadıkları STEM hakkındaki algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır bu amaç doğrultusunda olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmaların birçoğunda katılımcıların açık uçlu cümleleri (Örneğin, Okul....gibidir, çünkü.... veya Öğretmen..... benzer, çünkü ....) tamamlamaları istenmiştir (Aydın, 2010). Çalışma da; STEM' le Genç Mühendis Beyinler etkinliğine katıln üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin STEM Eğitimi konusundaki algılarını ve bunun altında yatan sebeplerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için, üstün yetenekli öğrencilerden STEM..... ya benzer; çünkü .....'cümlesinin yazılı olduğu kağıdı doldurmaları istenmiştir. Çalışma grubunda bulunan 50 öğrenci amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinle-mesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel 2009). Bu araştırmada ölçüt STEM' le Genç Mühendis Beyinler Etkinliğine katılmış olmalarıdır.

Bireylerin araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme gibi becerileri aktif olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanmasını amaçlayan STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili bir şekilde kullanılması önem arz etmektedir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler normal okul ortamında kendilerini ifade edebilecekleri ve uygulamalı ve ürün odaklı çalışma imkanları bulamamaktadırlar. STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanması ve STEM meslek alanlarına öğrencilerin yönlendirilmesi ülkemizin kalkınması için oldukça önemlidir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak iletişim kurma ve grupla çalışma gibi özelliklerinin zayıf olduğu da düşünürsek bu öğrencilerin eğitiminde STEM eğitiminin uygulanmasının önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Çünkü 21. yy becerileri olarak da tanımlanan bu özellikler STEM' in en önemli kazanımlarından biridir. Çalışmada; üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin STEM; (Science, Technology, Engineering, Mathematics) Eğitimi konusundaki metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin STEM Eğitimi algılarının tespit edilmesi ve STEM ile ilgili bir ön yargılarının olup olmadığı tespit edilmek

istenmiştir. Belirlenen bulgur ışığında üstün yetenekli öğrencilerin STEM etkinlilerinin etkili olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. 2018/2019 eğitim öğretim yılın-da Malatya Bilim Sanat merkezinde öğrenim görmekte olan 50 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmaya katılan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırma da ölçüt üstün yetenekli öğrencilerin İnönü Üniversitesinde STEM' le Genç Mühendis Beyinler Etkinliğine katılmış olmalarıdır. Üstün yetenekli ortaokul öğrencileri beş gün süreyle İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok' da bulunan laboratuvarlarda bilimsel bir ortamda teorik ve uygulamalı STEM Eğitimi almışlardır. STEM Eğitimi öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri problemleri çözmelerini ve bu problemleri çözerken de ürün oluşturma hedefli etkinlikleri içermektedir. Çalışmada; STEM Eğitimi almış olan Malatya Bilim ve Sanat merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin STEM Eğitimi konusundaki metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, üstün yetenekli öğrencilerin her birinden ‚STEM..... ya benzer; çünkü ..... cümlesinin yazılı olduğu kağıdı doldurmaları istenmiştir. Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesi içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi adlandırma Aşaması, Eleme ve Arıtma Aşaması, Kategori Geliştirme Aşaması, Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşamasından sonra yorumlanmıştır.

Çalışma İnönü Ünversitesi Blimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından SCD-2018-738 kodlu proje ile deteklenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler daha ayrıntılı bir biçimde inceleme sürecine tabi tutularak, derinlemesine analiz edilir ve böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedefler. Bu ilişkileri açıklayabilecek yapılar, yeni oluşturulacak kategori ve kodlar yardımı ile kolaylaştırılmaktadır. İçerik analizinde asıl yapılmak istenen işlem, birbiri ile uyum içinde olan, benzerlik gösteren verileri belirli kodlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek daha kolay ifade edilir ve anlaşılır olmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması belirli aşamalardan geçirilerek yapılmıştı. Bu aşamalar şunlardır (Saban 2009): (a) Adlandırma Aşaması, (b) Eleme ve Arıtma Aşaması, (c) Kategori Geliştirme Aşaması, (d) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (e) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

Bu aşamadan sonra elde edilen veriler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : STEM, Üstün yetenekli Öğrenciler, Metaforik algı

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *Stem eğitimi Türkiye raporu: "günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*.İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1293-1322.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 281–326.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25814) STEM Eğitiminin 10.Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Ve Stem Yaklaşımına Tutumları Üzerine Etkisi

CEYDA NUR YILMAZ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda bireyin, eğitim ve iş yaşamında başarılı olabilmesi için problem çözen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen ve bilgiye ulaşırken teknolojiyi kullanabilen, yeni fikirlere açık, başkaları ile işbirliği yapabilen, bu anlamda yüksek iletişim becerisine sahip, öz-yönetimli ve sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, uyumlu, inisiyatif sahibi, sorumluluklarını bilen, üretken ve liderlik beceri yüksek bir birey olması gerekmektedir (Uluyol & Eryılmaz,2015).

Fen dersleri bütünsel olarak incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi anlaşılması zor bir ders halini almıştır (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Fiziği, kavramsal temeller üzerine oturtulmuş geniş spektrumlu bir bilim dalı olmasına rağmen, bu dersin genellikle formüllere boğulmuş bir ders olarak görülmekte ve bu şekilde anlatılmaya çalışılmakta olduğunu belirtmiştir. Bu durum fizik dersini zorlaştırmakta ve öğrencilerin kavramlardan çok, sayısal işlemlerle uğraşmasına sebep olmaktadır.

Bu amaçla fizik dersinin anlaşılması için yeni yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Günümüzde büyük önem kazanan sorgulamaya dayalı fen eğitimi üzerine ortaya çıkan bütünleştirilmiş Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) eğitiminin fizik eğitiminde kullanılarak öğrencilerin fizik başarılarına, fiziğe yönelik tutumlarına, mühendislik ve bilime yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin gözlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem durumunu "ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fizik dersinde 'elektrik' ünitesine STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin bu konulardaki başarı düzeylerine, fizik bilimine ve STEM tutumlarına yönelik tutumlarına bir etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Adından da anlaşılacağı gibi, deneme öncesi modeller gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımazlar bunların incelenmesindeki en önemli amaç, öteki (gerçek ve yarı-deneysel) modellerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Bilimsel değeri sınırlıdır. (Karasar, 2012, s.96). bu sınırlılıkta kullanılabilen modellerden ikincisi olan tek grup ön test- son test modeli kullanılmıştır.

Tek grup ön test- son test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. hem deney öncesi (öntest) hem deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır.

Araştırmamızda deneme öncesi modelin alt türü olan tek grup ön test- son test deney öncesi desen kullanılacaktır. STEM etkinlikleri 'elektrik' üniteleri ile gönüllü bir grup 10. sınıf öğrencileri üzerine uygulanacaktır. Her iki konudan önce ön test olarak 'Elektrik ünitesi Başarı Testi',STEM Tutum Ölçeği' ve 'Fizik Bilimine Tutum Ölçeği' uygulanacak ve ardından Boston Bilim Müzesi tarafından 2003-04 yılında geliştirilen "Mühendislik Temeldir" (EIE Engineering is Elementary) programı tarafından oluşturulmuş STEM destekli etkinliklerden yararlanarak hazırlanan etkinlikler uygulanacaktır. Son test olarak ön testte kullanılmış olan testler yeniden uygulanacaktır. öğrencilerin uygulama ile görüşleri alınacak betimsel analiz ile görüşleri değerlendirilecektir.

5E Modeli, yapılandırmacı öğrenme teorisi ve deneysel aktivitelere dayandırılmış bir fen dersi öğretim metodu olan Ulusal Fen Eğitim Standartlarının araştırmaları neticesinde yapılandırılmış bir modeldir (Newby, 2004).

STEM etkinliğinin uygulamasında tanımlanan 5 E modeli ile hazırlanan günlük ders planları kullanılacak ve yine etkinliğin içeriğinde 'kodlama' eğitimi adına Arduino -uno malzemelerden yararlanılacaktır.

Araştırmanın evrenini, Aydem Fen Lisesi 10. sınıfta öğrenim gören; örneklemini ise fizik dersi alan gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, frekans gibi tanımlayıcı analizler kullanılacaktır. Ön-test son-test verilerinin karşılaştırılmasında ise bağımlı t-testi kullanılacaktır.

Bilim, mühendislik ve yenilikçi sisteme yatırımın, gelişmiş ülkelerin amacı haline gelmesiyle, ABD de çeşitli reform çalışmaları başlatmıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri 1996 yılında yayımlanan, fen bilimlerinde kazanımların öğretilmesi hususunda eyaletlere ve okullara yön veren National Science Education Standards adlı öğretim programıdır (National Research Council, 1996, akt. Akgündüz, ve diğerleri, 2015).

TIMSS ve PISA sonuçları doğrultusunda ülkeler eğitim politikaları üretmiş ve başarının artmasına yönelik çalışmalara başlamışlardır. Bu çalışmalar neticesinde STEM eğitiminin öğretim programlarına entegre edildiği ülkelerdeki başarının olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç Türkiye gibi ülkelerin dikkatini çekerek, STEM eğitimine yönelme gerekliliğini göstermiştir (Yalvaç,

2010).Ülkemizin de 10. Kalkınma Planı içinde yer alan "yenilikçi üretim, istikrarlı yüksek büyüme" bölümünde bulunan "bilim, teknoloji ve yenilik" maddesi ile araştırmacı insan gücünün nitelik ve nicelik olarak geliştiren bireylerin özel sektörde istihdamının genişletilmesi konusuna vurgu yapılmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

STEM eğitimi, ülke ekonomisinin gelişmesi, yani ülke ekonomisi için itici güç olması, yaşam kalitesinin gelişmesi, yeni endüstrilerin oluşması ve iş fırsatlarının doğmasına verdiği için 21. yüzyılda çok önemli bir mevki elde etmiştir (Landivar, 2013). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegre edilerek öğretim programlarında kullanılmasının gerekliliği Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) (2004) tarafından yayımlanan "Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları, 2003-2023 Strateji Belgesi"nde de ifade edilmektedir.

Bu amaçla çalışmamızda STEM yaklaşımını 5 E modelini kullanarak günlük ders planları şeklinde 2 farklı uygulama şeklinde yapmayı hedefledik.

Araştırmanın evrenini, Aydem Fen Lisesi 10. sınıfta öğrenim gören; örneklemini ise fizik dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.FeTeMM etkinlikleri 'elektrik' üniteleri ile gönüllü bir grup 10. sınıf öğrencileri üzerine uygulanacaktır.

2019 Şubat - 2019 Nisan arasında yer alan 5 haftalık dönemde Aydem Fen Lisesi 'nde eğitim ve öğretime devam eden 10. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Her iki konudan önce ön test olarak 'Elektrik ünitesi Başarı Testi', STEM Tutum Ölçeği' ve 'Fizik Bilimine Tutum Ölçeği' uygulanacak ve ardından Boston Bilim Müzesi tarafından 2003-04 yılında geliştirilen "Mühendislik Temeldir" (EIE Engineering is Elementary) programı tarafından oluşturulmuş FeTeMM destekli etkinlikler uygulanacaktır. Son test olarak ön testte kullanılmış olan testler yeniden uygulanacaktır. Ayrıca uygulamalar sırasında öğrenci görüşme soruları ile betimsel analiz yapılacak ve uygulama değerlendirilecektir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, frekans gibi tanımlayıcı analizler kullanılacaktır. Ön-test son-test verilerinin karşılaştırılmasında ise bağımlı t-testi kullanılacaktır.

Öğrencilerin akademik başarısındaki değişiklikler, fiziğe tutumları, Stem eyönelik tutumları ve Stem yaklaşımı ile hazırlanan eğitie tutumları irdelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim ve öğretime devam eden 10. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci ile yapılan uygulama sonucu;

1.Akademik başarılarında gözlenen bir yükseliş,

2. Fiziğe olan tutumlarında olumlu bir gelişme,

3. STEM disiplinlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirme,

4. STEM disiplinleri ile 5 E modeline entegre edilmiş günlük plan üzerine öğrencilerin olumlu tutum göstermeleri beklenir.

Fen ve Teknoloji eğitiminde yapılan robot tasarımı, robot yarışmaları ve robot projeleri uygulamaları sonucunda öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanma, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha fazla isteklilik gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Costa & Fernandes, 2004). Günlük plan içinde kullanılan kodlama eğitimi ile belirtilen becerilerini kazanmaları öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : fizik, STEM, 5E, elektrik

Kaynakça

Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015).21. yy becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. Gazi üniversitesigazi eğitim fakültesi dergisi ,35(2).

Bozkurt,E., Sarıkoç, A. (2008). Fizik Eğitiminde Sanal Laboratuar, Geleneksel Laboratuarın Yerini Tutabilir mi?. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 25,89 -100.

Karasar, N. (2012). Araştırmalarda rapor hazırlama. (24. basım), *Nobel Yayın Dağıtım Ltd. şti, Ankara*

Newby, Diane E. (2004). *Using Inquiry to Connect Young Learners to Science,* Natioal Charter Schools Institute. (http://www. nationalcharterschools.org/ uploads/pdf/resource_20040617125804_Using%20Inquiry.pdf). (20.04. 2003).

NRC (National Research Council) (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core İdeas.* Washington DC: The National Academic Press.

Yalvaç, E. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Matematik Programına Yönelik Etkinliklerin Bazı Cebir Konularının Öğretimi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). Nisan 20, 2016 tarihinde http://www.kalkinma.gov.tr/ Pages/KalkinmaPlanlari.aspx. adresinden alındı.

Landivar, L.C. (2013). The relationship between science and engineering education and employment in STEM occupations. American Community Survey Reports. https://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-23.pdf sayfasından erişilmiştir.

URL : http://www.eie.org/

(25828) Teknoloji Destekli Argüman Haritalama Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Durumlarının İncelenmesi

ELİF SÖNMEZ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ESRA KABATAŞ MEMİŞ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRANUR ÇAKAN AKKAŞ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için gerekli düşünme ve akıl yürütme becerilerine sahip olmaları açısından eleştirel düşünme, son yıllarda öncelikli eğitim hedefleri arasında yerini almıştır. Fakat eleştirel düşünme, hayatımıza yeni giren bir kavram değildir. Eleştirel düşünme, 2000 yıl öncesinde Sokrates'in insanların, iddialarını mantıklı bir şekilde doğrulayamamasını sorgulamasına dayanmaktadır (Fisher, 2011). Bugün ise, bireyler hala iddialarını mantıklı bir şekilde doğrulayabilecekleri iyi bir argüman oluşturmakta zorlanmaktadırlar.

Günlük hayatta argümanlar, sosyal ve bilimsel tartışmaları çözmek ve karmaşık sorunlara çözüm üretmek için oluşturulur, analiz edilir ve değerlendirilir (Taylor, 1996). Fakat günlük hayatta oluşturulan argümanlar çoğunlukla iyi yapılandırılmamış, eksik ve karmaşıktır (Jonassen, 1997). Sunulan argümanların iyi yapılandırılmamış ve karmaşık olması karşılaşılan sorunları çözmeyi zorlaştırmaktadır. Bireylerin sosyal, ekonomik hayatı ve sağlık durumlarını önemli ölçüde etkileyen konularda iyi bir çözüm yolu bulmak veya iyi bir karar vermek için konu ile ilgili tüm etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, oluşturulacak argümanların karmaşıklaşması dolayısıyla iyi analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve argüman yapısının anlaşılması giderek zorlaşacaktır. Sonucun açıkça ifade edilmemesi veya varsayımların eksik ya da yetersiz ifade edilmesi gibi iyi yapılandırılmamış argümanların oluşturulması da argümanların değerlendirilmesini zorlaştıran durumlar arasında gösterilebilir (Govier, 1987). Bu hususlar dikkate alındığında, argümanların iyi yapılandırılması ve öğeleri arasındaki ilişkilerin açıkça ortaya konulmasını kolaylaştıran araçların kullanılması ve geliştirilmesi önemlidir.

Davidson ve Dunham (1996), argüman oluşturmanın; sonuçların değerlendirilmesine, çıkarım yapmaya ve genel olarak düşünme süreçlerinin kullanımına yol açan önemli bir eğitim faaliyeti olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada bir argümanı iyi yapılandırmak, analiz etmek ve değerlendirmek için eğitim-öğretim sürecinde de kullanılan bir araç olan argüman haritası karşımıza çıkmaktadır. Argüman haritası, bir argümanın, renkli metin kutularında verilen iddialar, deliller, gerekçeler ve itirazların arasındaki ilişkileri oklarla birbirine bağlayarak hiyerarşik bir biçimde sunulmasını sağlayan görsel bir şemadır (Dwyer, Hogan ve Stewart, 2012; van Gelder, 2002). Tartışmanın görselleştirilmesinin, öğrencilerin muhakeme becerilerini ve eleştirel düşünmeyi geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Harrell, 2007; Twardy, 2004; van Gelder, 2002). Çünkü argüman haritalama, bir argüman yapısını görselleştirirken akıl yürütme, çıkarımlar, kanıtlar ve iddialar gibi her türlü tartışmacı faaliyeti sıklıkla kullanılmasını gerektirmektedir (van Gelder, 2013). Bu şekilde bir argümanın tartışmaya ve değerlendirmeye açık bir yapı sergilemesi argümanların güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konmasına dolayısıyla bilişsel süreçleri kolaylaştırmaya yarar sağlamaktadır (Dwyer, 2011; Dwyer vd., 2012). Bu nedenle, argüman haritalama, sunulan argümanın ilişkisel yapısını zihinsel olarak görselleştirmek ihtiyacını gidererek öğrenme engellerini ortadan kaldırır (Dwyer, Hogan ve Stewart, 2010).

Son gelişmeler, öğrencilerin sınıf ortamında argüman haritası diyagramlarını oluşturmalarına ve düzenlemelerine yardımcı olan bilgisayar yazılımlarının kullanımlarına imkan vermiştir (Reed ve Rowe, 2006; Rolf ve Magnusson, 2002; Austhink, 2006). Bu yazılımlar, öğrencilerin karmaşık argüman haritalarını oluştururken kağıt-kalem kullanmalarına kıyasla düzenleme ve paylaşabilme konusunda kolaylık sağlamaktadır. İddialar renkli kutulara yazılabilir ve düzenlenebilir, destekleyici eklenebilir, silinebilir veya taşınabilir. Sonuçlar kaydedilebilir, yazdırılabilir, çevrimiçi paylaşılabilir ve başkalarının değerlendirmelerine açık hale getirilebilir.

Argüman haritalama üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Ortiz, 2007;Braak, Oostendorp, Prakken ve Vreeswijk, 2006; Bissett and Cumming, 2004, Butchart, Forster, Gold, Bigelow, Korb, Oppy ve Serrenti., 2009; Ku, Lai ve Hau, 2014; van Gelder, Bissett ve Cumming, 2004). Ayrıca eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen sınıf ortamının oluşturulmasında en önemli etmenin öğretmen olduğu ifade edilmiştir (Ennis, 1985). Öğretmenlerin argümantasyon uygulamalarını etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri eleştirel düşünmenin gelişimini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde eleştirel düşünme sürecini yansıtan/destekleyen öğretim biçimlerinden argüman haritalamayı deneyimlemeleri öğretmen olduklarında yetiştirdikleri bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmaya yardımcı olacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışma Fen Bilimleri öğretmen adaylarının argüman haritalama uygulamaları sürecini değerlendirme anında eleştirel düşünme durumlarını yansıtan ifadelerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel yöntemle yürütülmüştür. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de orta ölçekli bir üniversitede Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü son sınıflardan biri rastgele olarak seçilmiştir. Bu sınıfta 8 hafta süresince bir bilgisayar yazılımı aracılığı ile argüman haritası uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları bu süreçte her hafta argüman haritası hazırlayarak oluşturdukları iddialarını kanıtlarla desteklemiş, argümanlarını iddia-gerekçe-kanıt bağlantılarını kurarak oluşturmaları için pratik yapmışlardır. Uygulamalar sonunda derse katılımları dikkate alınarak iyi, orta ve zayıf düzeyde olan öğrencilerden gönüllülük esasına göre 10 öğretmen adayından oluşan görüşme grubu oluşturulmuştur. Bu görüşme grubu ile araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının argüman haritalama uygulamaları sürecinde eleştirel düşünme durumlarını eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim alt boyutlarında incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına; argüman haritası oluşturma aşamalarına ve bu süreçte vurguladıkları eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarına etkinliklere katılmadan hazırlık yapma durumları üzerine sorular yöneltilerek eleştirel düşünmenin eğilim boyutu altındaki kaynakların güvenirliğini sorgulama boyutunun varlığı incelenmeye çalışılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40-45 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde görüşmeler deşifre edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler NVivo 11 programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının argüman haritası uygulamaları süresince eleştirel düşünmeyi beceri ve eğilim alt boyutlarında kullanma durumlarını yansıtan ifadeleri incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de orta ölçekli bir üniversitede Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü son sınıflardan biri rastgele olarak seçilmiştir. Bu sınıfta yer alan öğretmen adayları bir bilgisayar yazılımı aracılığı ile 8 hafta argüman haritası uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları bu süreçte her hafta argüman haritası hazırlayarak oluşturdukları iddialarını kanıtlarla desteklemiş, argümanlarını iddia-gerekçe-kanıt bağlantılarını kurarak oluşturmaları için pratik yapmışlardır. Uygulamalar sonunda derse katılımları dikkate alınarak iyi, orta ve zayıf düzeyde olan öğrencilerden gönüllülük esasına göre 10 öğretmen adayından oluşan görüşme grubu oluşturulmuştur. Bu görüşme grubundaki öğretmen adayları ile argüman haritalama sürecinde eleştirel düşünme durumlarını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına; argüman haritası oluşturma aşamalarına ve bu süreçte vurguladıkları eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Nvivo 11 programı ile içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, öğretmen adaylarının argüman haritası uygulamaları boyunca eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutunda birçok alt boyutunu yansıtan ifadelere görüşmelerde yer verdiklerini göstermiştir. Argüman haritalama sürecini deneyimleyen öğretmen adayları, bu uygulamaların her aşamasında değerlendirme, çıkarım, açıklama yapma, analiz, öz düzenleme ve yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerini sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarından en sık süreci ispatlama, iddiaları değerlendirme, öz inceleme ve fikirleri sorgulama durumuna sıklıkla değindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca argüman haritalama süreci boyunca daha çok kaynakların güvenirliğini sorgulama, açık ve adil fikirli olma, kendinden başkasının bilgi, kültür ve duygu durumuna hassas ve saygılı olma ve problem cümlesinin açık olmasını arama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden yola çıkarak argüman haritalama sürecinin, eleştirel düşünebilmeye çokça fırsat verdiğini ve eleştirel düşünmenin hem beceri hem de eğilim alt boyutlarında gelişimini desteklediğini söyleyebiliriz.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının ATBÖ ve argüman haritaları uygulamaları boyunca eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutunda birçok alt boyutu kullandıklarını yansıtan ifadelere yer verdiklerini göstermiştir. Argüman haritalama sürecini deneyimleyen öğretmen adayları, bu uygulamaların her aşamasında değerlendirme, çıkarım, açıklama yapma, analiz, öz düzenleme ve yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerini sergilediklerini ve süreç boyunca daha çok kaynakların güvenirliğini sorgulama, açık ve adil fikirli olma, kendinden başkasının bilgi, kültür ve duygu durumuna hassas ve saygılı olma ve problem cümlesinin açık olmasını arama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden yola çıkarak argüman haritalama sürecinin, eleştirel düşünebilmeye çokça fırsat verdiğini ve eleştirel düşünmenin gelişimini desteklediğini söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Argüman haritalama, ATBÖ, eleştirel düşünme.

Kaynakça

Bissett, M., & Cumming, G. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. Canadian journal of experimental psychology= Revue canadienne de psychologie experimentale, 58(2), 142-152.

Butchart, S., Forster, D., Gold, I., Bigelow, J., Korb, K., Oppy, G., & Serrenti, A. (2009). Improving critical thinking using web based argument mapping exercises with automated feedback. Australasian Journal of Educational Technology, 25(2).

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2010). The evaluation of argument mapping as a learning tool: Comparing the effects of map reading versus text reading on comprehension and recall of arguments. Thinking Skills and Creativity, 5(1), 16-22.

Dwyer, C. P. (2011). The evaluation of argument mapping as a learning tool (Doctoral dissertation).

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. Metacognition and Learning, 7(3), 219-244.

Davidson, B. W., & Dunham, R. L. (1996). Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership, 43(2), 44-48.

Fisher, A. (2011). Critical thinking: An introduction. Cambridge University Press.

Harrell, M. (2007). Using argument diagramming software to teach critical thinking skills.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. Educational technology research and development, 45(1), 65-94.

Ku, K. Y., Ho, I. T., Hau, K. T., & Lai, E. C. (2014). Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of critical thinking: an intervention study. Instructional Science, 42(2), 251-269.

Ortiz, C. M. A. (2007). Does philosophy improve critical thinking skills?. University of Melbourne, Department of Philosophy.

Reed, C., & Rowe, G. (2001). Araucaria: Software for puzzles in argument diagramming and XML. Department of Applied Computing, University of Dundee Technical Report, 1-21.

Rolf, B., & Magnusson, C. (2002). Developing the art of argumentation. A software approach. Paper presented at the 5th International Conference on Argumentation, University of Amsterdam.

Twardy, C. (2004). Argument maps improve critical thinking. Teaching Philosophy, 27(2), 95-116.

van den Braak, S. W., van Oostendorp, H., Prakken, H., & Vreeswijk, G. A. W. (2006). A critical review of argument visualization tools: do users become better reasoners?', ibid.

Van Gelder, T. (2002). Argument mapping with reason! able. The American Philosophical Association Newsletter on Philosophy and Computers, 2(1), 85-90.

van Gelder, T., Bissett, M., & Cumming, G. (2004). Enhancing expertise in informal reasoning. Canadian Journal of Experimental Psychology, 58, 142–152.

Van Gelder, T. (2013). Argument mapping. Encyclopedia.

(25839) İlkokul Öğrencilerinin STEM Odaklı Proje Tasarımları: Bir Durum Çalışması

CEREN TİFTİKÇİ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ENGİN KARAHAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

AHMET OĞUZ AKÇAY
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitim hızla değişmektedir. Artık öğrencilerin sadece talimatları dinlediği, bilgileri emdiği, dikkatle okuduğu ve daha sonra yazılı bir değerlendirme ile ilgili bilgilerini kanıtladığı doğru değildir (O'Connor, 2003). Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin kısaltılması ile oluşturulan STEM eğitimi ile öğrenciler fiziksel, entelektüel ve kültürel dünyasını zenginleştirme imkanı bulurken aynı zamanda işbirlikli öğrenme, problem çözme, sorumluluk bilinci, takım çalışması gibi becerilerini ve öz-yeterliklerini geliştirmektedirler. FeTeMM olarak da adlandırılan STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle iç içe bir şekilde öğretilmesini içeren; okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm süreci kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır.

STEM eğitimi odaklı öğretim süreçlerine katılan bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta aktararak karşılaştıkları gerçek dünya problemlerine çözüm bulmaları hedeflenmektedir (Karahan, 2017). Öğrencilere iyi bir STEM eğitimi verilebilmesi ve STEM'in amacına ulaşabilmesi için, bu eğitim bir sürece yayılmalıdır. Uzun zaman dilimlerinde, öğrencilerin belirli basamakları düşünerek, planlayarak, grup çalışmaları halinde işbirlikli bir şekilde ortaya çıkardığı etkinlikler de bunun iyi bir örneğidir. STEM eğitim yaklaşımının hedefleri olarak gerçek dünya bağlamı sağlaması, bu bağlam içerisinde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve iletişim becerileri ve işbirliğinin arttırılması olarak belirtilmektedir (Brophy ve diğerleri, 2008; Moore, Stohlmann, Wang, Tank, Glancy ve Roehrig, 2014).

Bu kapsamda öğrencilere bu hedeflere ulaştırmak adına bu çalışmanın uygulama sürecinde Rube Goldberg Makinesi tasarımı görevi öğrencilere sunulmuştur. Bir Rube Goldberg Makinesi, basit bir görevi gerçekleştirmek için zincirleme reaksiyon kullanan karmaşık bir yapıdır. Katılımcı öğrenciler, Rube Goldberg Makineleri oluşturmak için yalnızca fen, matematik ve mühendislik gibi disiplinlere dair bilgi birikimlerini değil, aynı zamanda mizah ve hikâye anlatıcılığı gibi yetkinliklerini de kullanır. Bu tasarım sürecine katılan öğrenciler STEM anlayışını kullanarak problemi tanımlayacak ve bu süreçte çözüm önerileri tasarlayarak geliştirdikleri plan doğrultusunda bu önerileri uygulamaya çalışırlar.

Araştırma Yöntemi

STEM odaklı gerçekleştirilen bu araştırmada ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin altı haftalık süreçte Rube Goldberg'in icatından ilham alarak, tamamen kendi hayal güçleri ve yaratıcılıklarını kullanarak bir Rube Goldberg tasarımı ortaya çıkarmaları sürecindeki deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu altı haftalık tasarım sürecinde; öğrencilerin hangi becerileri kazandığı, tasarım sürecinde nelere dikkat ettikleri, ekip çalışmalarını nasıl gerçekleştirdikleri, hangi bilgi ve becerileri kullandıkları, öğretmenleri ile olan iletişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıfta öğrenim gören dört öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Durum çalışma olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı bu dört öğrencinin altı haftalık tasarım sürecinde edindikleri deneyimleri ortaya koymaktır. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama araçlarını katılımcılarla bireysel olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcıları süreç boyunca mentorluk yapan eğitmenin gözlemleri oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme protokolünde katılımcıların süreç içerisindeki deneyimlerinin ve edinimlerinin onların perspektiflerinden aktarılması hedeflenmiştir.

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla verilerin kodlanması, kategori ve temaların ortaya çıkarılması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması süreçleri izlenmiştir.

Günümüzde eğitim hızla değişmektedir. Artık öğrencilerin sadece talimatları dinlediği, bilgileri emdiği, dikkatle okuduğu ve daha sonra yazılı bir değerlendirme ile ilgili bilgilerini kanıtladığı doğru değildir (O'Connor, 2003). Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin kısaltılması ile oluşturulan STEM eğitimi ile öğrenciler fiziksel, entelektüel ve kültürel dünyasını zenginleştirme imkanı bulurken aynı zamanda işbirlikli öğrenme, problem çözme, sorumluluk bilinci, takım çalışması gibi becerilerini ve öz-yeterliklerini geliştirmektedirler. FeTeMM olarak da adlandırılan STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle iç içe bir şekilde öğretilmesini içeren; okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm süreci kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır.

STEM eğitimi odaklı öğretim süreçlerine katılan bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta aktararak karşılaştıkları gerçek dünya problemlerine çözüm bulmaları hedeflenmektedir (Karahan, 2017). Öğrencilere iyi bir STEM eğitimi verilebilmesi ve STEM'in amacına ulaşabilmesi için, bu eğitim bir sürece yayılmalıdır. Uzun zaman dilimlerinde, öğrencilerin belirli basamakları düşünerek, planlayarak, grup çalışmaları halinde işbirlikli bir şekilde ortaya çıkardığı etkinlikler de bunun iyi bir örneğidir. STEM eğitim yaklaşımının hedefleri olarak gerçek dünya bağlamı sağlaması, bu bağlam içerisinde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve iletişim becerileri ve işbirliğinin arttırılması olarak belirtilmektedir (Brophy ve diğerleri, 2008; Moore, Stohlmann, Wang, Tank, Glancy ve Roehrig, 2014).

Bu kapsamda öğrencilere bu hedeflere ulaştırmak adına bu çalışmanın uygulama sürecinde Rube Goldberg Makinesi tasarımı görevi öğrencilere sunulmuştur. Bir Rube Goldberg Makinesi, basit bir görevi gerçekleştirmek için zincirleme reaksiyon kullanan karmaşık bir yapıdır. Katılımcı öğrenciler, Rube Goldberg Makineleri oluşturmak için yalnızca fen, matematik ve mühendislik gibi disiplinlere dair bilgi birikimlerini değil, aynı zamanda mizah ve hikâye anlatıcılığı gibi yetkinliklerini de kullanır. Bu tasarım sürecine katılan öğrenciler STEM anlayışını kullanarak problemi tanımlayacak ve bu süreçte çözüm önerileri tasarlayarak geliştirdikleri plan doğrultusunda bu önerileri uygulamaya çalışırlar.

STEM odaklı gerçekleştirilen bu araştırmada ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin altı haftalık süreçte Rube Goldberg'in icatından ilham alarak, tamamen kendi hayal güçleri ve yaratıcılıklarını kullanarak bir Rube Goldberg tasarımı ortaya çıkarmaları sürecindeki deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu altı haftalık tasarım sürecinde; öğrencilerin hangi becerileri kazandığı, tasarım sürecinde nelere dikkat ettikleri, ekip çalışmalarını nasıl gerçekleştirdikleri, hangi bilgi ve becerileri kullandıkları, öğretmenleri ile olan iletişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıfta öğrenim gören dört öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Durum çalışma olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı bu dört öğrencinin altı haftalık tasarım sürecinde edindikleri deneyimleri ortaya koymaktır. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama araçlarını katılımcılarla bireysel olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcıları süreç boyunca mentorluk yapan eğitmenin gözlemleri oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme protokolünde katılımcıların süreç içerisindeki deneyimlerinin ve edinimlerinin onların perspektiflerinden aktarılması hedeflenmiştir.

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla verilerin kodlanması, kategori ve temaların ortaya çıkarılması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması süreçleri izlenmiştir.

Bu çalışmada dört öğrenci tarafından hazırlanan ve bir STEM eğitimi örneği olan Rube Goldberg tasarımı ve tasarım süreci incelenmiştir. Tasarım süreci boyunca, öğrencilerin atölyenin başında duran öğretmen adayı, öğrencilerin tasarımlarına müdahale etmeden sadece yol gösterici olarak görev almıştır.

Toplanan veriler sonucunda öğrencilerin tasarım sürecinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler tasarımlarında temel kriter olarak özgün bir ürün ortaya koymayı belirlemişlerdir. Bu doğrultuda her bir katılımcı gerekli araştırmaları yaparak bu fikirleri tartışarak karar vermişlerdir. Ayrıca tasarım sürecinde öğrenciler, bireysellikten ziyade grup çalışmasına yönelim göstermişler, problem çözme sürecinde hangi basamakları izleyeceklerine dikkat etmişler ve sorumluluk bilincinin farkına varmışlardır. Öğretmen adayı tasarım sürecinde sadece yol gösterici olarak rol almış ve öğrenciler problem durumlarını kendileri çözerek sorumluluk ve özgüven düzeyleri yükselmiştir. Diğer taraftan grup dinamiği açısından öğrenciler arasındaki cinsiyet farklılığı ve öğrencilerin aldıkları sorumluluklar ve odaklandıkları görevler açısından farklılıklara sebep olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada dört öğrenci tarafından hazırlanan ve bir STEM eğitimi örneği olan Rube Goldberg tasarımı ve tasarım süreci incelenmiştir. Tasarım süreci boyunca, öğrencilerin atölyenin başında duran öğretmen adayı, öğrencilerin tasarımlarına müdahale etmeden sadece yol gösterici olarak görev almıştır.

Toplanan veriler sonucunda öğrencilerin tasarım sürecinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler tasarımlarında temel kriter olarak özgün bir ürün ortaya koymayı belirlemişlerdir. Bu doğrultuda her bir katılımcı gerekli araştırmaları yaparak bu fikirleri tartışarak karar vermişlerdir. Ayrıca tasarım sürecinde öğrenciler, bireysellikten ziyade grup çalışmasına yönelim göstermişler, problem çözme sürecinde hangi basamakları izleyeceklerine dikkat etmişler ve sorumluluk bilincinin farkına varmışlardır. Öğretmen adayı tasarım sürecinde sadece yol gösterici olarak rol almış ve öğrenciler problem durumlarını kendileri çözerek sorumluluk ve özgüven düzeyleri yükselmiştir. Diğer taraftan grup dinamiği açısından öğrenciler arasındaki cinsiyet farklılığı ve öğrencilerin aldıkları sorumluluklar ve odaklandıkları görevler açısından farklılıklara sebep olmuştur.

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, durum çalışması, proje tasarımı

Kaynakça

Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in p-12 classrooms.*Journal of Engineering Education, 97*(3), 369-387.

Karahan, E. (2017). STEM eğitimi. *Fen Eğitiminde Güncel Konular*, s.317-334. Editör; Taşkın, Ö., Ankara: Pegem Akademi.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices*. Purdue University Press.

O'Connor, D. (2003). Application sharing in K-12 education: Teaching and learning with Rube Goldberg. *TechTrends, 47*(5), 6-13.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25854) Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik İle İlgili İçerik İncelemesi

DUDU HİLAL ERCAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde teknoloji kullanımı ile üreten, sorgulayan, bilgiyi kullanma becerisine yani 21. yy becerilerine sahip olan nesiller yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Artırılmış Gerçeklik (AR) oyunları, yorumlama, multimodal düşünme, problem çözme, bilgi yönetimi, takım çalışması, esneklik, sivil katılım ve farklı bakış açılarının kabul edilmesi gibi 21. yüzyıl becerilerini potansiyel olarak öğretebilir (Schrier, 2003). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik teknolojisi ile dijital çağ çocukları olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin derse ilgi ve dikkatlerini çekmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Artırılmış Gerçeklik teknolojisi ile dijital ortamları seven öğrencilere cep telefonlarıyla bilgiye hızlı ve kolay erişmeleri amaçlanmaktadır. Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının tarihsel gelişimi ilk olarak Morton Heilig tarafından beş duyuya hitap edebilen bir çeşit simülasyon olarak başlamıştır (Rodgers, 2014). 1990 yılında ilk kez Artırılmış Gerçeklik kavramı alan yazına kazandırılmış olup bir çalışma alanı haline gelmiştir. 1994 yılında ise Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik arasında ki farka açıklık getirilmiştir. Azuma (1997) yaptığı tarama çalışmaları sonucu artırılmış gerçekliğin genel bir tanımını yaparak sınırlarını çizerek, karakteristik özelliğini ortaya koymuştur. 2000 yılında ise Bruce Thomas tarafından ilk mobil artırılmış gerçeklik uygulaması oyununu geliştirmiştir. Mobil cihaz teknolojilerinin günlük yaşamda hem ulaşılabilirlik açısından hem de kullanımının kolay ve pratik olması, daha ekonomik olması, mekândan bağımsız olarak kullanma olanağı sağlaması gibi sebeplerden ötürü kullanıcılar tarafından çok kolay bir şekilde ulaşılabilir olmasını sağlamıştır. Artırılmış gerçekliğin tanımını yapacak olursak genel bir tanımını Azuma (1997) 'sanal imgelerin gerçek dünya ile bütünleştiği gerçek teknoloji' olarak ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle artırılmış gerçeklik, gerçek dünya üzerine yerleştirilen sanal nesneler ile dinamik etkileşim kurabildikleri ortamlar olarak tanımlanabilir.

Fen eğitimin soyut kavramların oldukça fazla olduğu birden fazla alt disiplini olan bir öğrenme alanıdır. Çok sayıda soyut kavram içermesi sebebiyle, AG çalışmalarının yoğunlaştığı alanlardan biri fen eğitimidir (Karal & Abdüsselam, 2015) . Fen eğitiminde kullanılan en güncel ve heyecan verici olduğu düşünülen bir teknoloji de Artırılmış Gerçeklik teknolojisidir. Fen eğitiminde AG kullanımının, soyut kavramları somutlaştırdığına ve bu sayede öğrenmeye katkılar sağladığına yönelik çalışmalara (örn. Tsai, Liu & Yau, 2013; Duh, Li, Wang & Tsai, 2013 ; Chang vd, 2014; Lin, Sommerauer & Müller, 2014 ; Chang, Hou, Pan, Sung & Chang, 2015; Huang, Chen & Chou, 2016 ; Buluş Kırıkkaya, E., & Şentürk, M. 2018), Yine AG ile gerçek dünya şartlarında oluşturulamayacak ortamların (Kerawalla, Luckin, Seljeflot, & Woolard, 2006; Shelton & Hedley, 2002; Yuen, Yaoyuneyong, & Johnson, 2011), tutum ve motivasyonu arttırdığı ve tehlikeli deneylerin (Eursch, 2007; Wojciechowski & Cellary, 2013) öğretimi güvenli biçimde yapılabilmektedir. Böylelikle zihinde canlandırılması zor olan soyut kavramlar, görselleştirilerek daha kolay öğrenilmesi sağlanabilmektedir (Cai, Wang, & Chiang, 2014; Shelton & Hedley, 2002; Shelton & Stevens, 2004; Yen vd., 2012). Bu avantajları ele alındığında AG, gerçek dünya şartlarında çeşitli imkânsızlıklar nedeniyle elde edilmeyecek ya da ulaşılamayacak soyut kavramların öğretiminde, sunduğu görselleştirme olanağıyla önemli bir araç olarak görülmektedir. Alınyazın taraması yapıldığında fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan çalışmaların içerik incelemesi yapılmadığını tespit edilip alınyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu içerik incelemesi çalışması yapılmaya karar verilmiştir.

Bu çalışmanın, Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik alanında yapılacak araştırmalarda, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların içeriği hakkında bilgi vermesi ve mevcut eğilimleri göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile aşağıda ki problem durumlarına çözüm aranmaktadır.

1. Yurtiçi ve yurtdışında Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik kapsamında yapılan araştırmalar hangi bağlamlarda ne tür yöntemler (araştırma metodu, örneklem, veri toplama araçları) kullanılarak gerçekleştirilmiştir?

2. Yurtiçi ve yurtdışında ki Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik kapsamında ele alınan araştırma konuları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma araştırmanın yöntemini oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım,& Şimşek, 2013). Araştırma da nitel araştırma türlerinden olan doküman incelemesi ile var olan çalışmalar incelenmiştir. Doküman incelemesi araştırmalarda tek başına kullanılabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda da ek bilgi kaynağı olarak işe yarayabilir (Yıldırım,& Şimşek, 2013). Araştırmanın verilerini 2008- 2019 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında tam metni yayımlanan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan çalışmalar Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), ScienceDirect, Education

Resources Informatıoan Center(ERIC) veri tabanları tarafından taranmıştır. Veri tabanlarında arama yapılırken anahtar kelime olarak fen eğitimi, fen eğitiminde artırılmış gerçeklik yazılmıştır, yurt içi ve yurt dışında yayınlanmış olan tam metnine ulaşılmış 32 makale oluşturmaktadır. Seçilen makalelerin tam metnine ulaşılabilirliği ve fen eğitimine yönelik olması ya da içeriğinde fen eğitimi kullanılan makaleler seçilmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yapılmış ve betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalar, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ve araştırma konusu içerikleri açısından analiz edilmişlerdir. Tarama sonucunda elde edilen veriler yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek üzere istatistiki işlemler yapılarak yüzde ve frekans değerleri çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Eğilimlerin daha net anlaşılması için grafiklerden de yararlanılmıştır.

Teknoloji her geçen gün yeni buluşlarla birçok alana önemli katkılar sağlamaktadır. Bu alanlardan birisi de eğitimdir. Teknolojinin eğitime kazandırdığı en büyük yeniliklerden biri olan Artırılmış Gerçeklik uygulamaları eğitimin her alanında kullanılmaktadır. Artırılmış Gerçeklik teknolojisi ile öğrencilere 21 yy. becerileri olan yorumlama, multimodal düşünme, problem çözme, bilgi yönetimi, takım çalışması, esneklik, sivil katılım ve farklı bakış açılarının kabul edilmesi gibi becerileri potansiyel olarak öğretebilir (Schrier, 2003). Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılması araştırmacılara da yapacakları çalışmalarda konu olmaktadır. Araştırmalarda en çok fen alanında araştırmaların yapıldığı ve en çok fen eğitiminde uygulamaların kullanıldığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim fen eğitiminde artırılmış gerçeklik içerikli yurtiçi ve yurtdışında yapılan 2008-2019 yılları arasında ki yayımlanan makaleleri yöntem ve konu eğilimi bakımından incelemektir. Bu doğrultuda araştırma da yer alan çalışmalar Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), ScıenceDırect, Educatıon Resources Informatıoan Center(ERIC) veri tabanları tarafından taranan ve internet üzerinden erişime açık olan yurt içi ve yurt dışında yayınlanmış olan tam metnine ulaşılmış 32 makale oluşturmaktadır. Seçilen makalelerin tam metnine ulaşılabilirliği ve fen eğitimine yönelik olması ya da içeriğinde fen eğitimi kullanılan makaleler seçilmiştir. Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), ScıenceDırect, Educatıon Resources Informatıoan Center(ERIC) veri tabanlarında arama yapılırken anahtar kelimelere fen eğitimi, fen eğitiminde artırılmış gerçeklik yazılmıştır. Veri tabanlarında arama yapılırken 2008 ve 2019 yılları arasında ki çalışmalar seçilmiştir. Ülkemizde ilk çalışmalar 2008 yılında başlamışken yurtdışında 1997 yılında Azumanın yaptığı çalışmalarla başlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi yapılmış ve betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalar, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ve araştırma konusu içerikleri açısından analiz edilmişlerdir. Tarama sonucunda elde edilen veriler yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek üzere istatistiki işlemler yapılarak yüzde ve frekans değerleri çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Eğilimlerin daha net anlaşılması için grafiklerden de yararlanılmıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmaların deneysel çalışmalar olduğu ve genelde öğrenci motivasyon, tutum, akademik başarıya etkisinin incelendiği, astronomi konusunda çalışmaların daha yoğun olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda genelde resim tabanlı uygulamaların kullanıldığı fark edilmiştir. Bir diğer ilgi çeken sonuç ise Arttırılmış Gerçeklik uygulamaları ile fen bilimleri dersi gibi laboratuvar ortamlarının kullanıldığı derslerde malzeme sıkıntısının önüne geçmede kullanılmasıdır. Bu araştırmanın yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların içeriği hakkında bilgi vermesi ve mevcut eğilimleri göstermesi açısından konuyla ilgili yapılacak çalışmalara ve uygulama tasarımcılarına fikir vereceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik kapsamında yapılan araştırmalar genelde nicel araştırmalar olup deneysel yöntem kullanılmıştır. Bir tane karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya rastlanılmıştır. Genelde çalışmaların öğrenci gruplarıyla yapıldığı, örneklem büyüklüğünün ise 20 ila 300 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçları olarak akademik başarıya bakıldığı çalışmalarda akademik başarı testleri geliştirilerek kullanıldığı diğer araştırmalarda ise var olan ölçeklerden yararlanıldığı bir çalışmanın ise ölçek geliştirme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda genel olarak astronomi gibi daha çok soyut kavramların yer aldığı alt disiplinin seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu, tutum ve motivasyonu arttırdığı, okul dışı öğrenme alanlarında ve oyunla öğrenme gibi iş birliğiyle öğrenme ortamları oluşturduğu yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Sanal laboratuvar uygulamaları fen eğitiminde laboratuvar ortamı olarak kullanılmasının malzeme sıkıntısı gibi çeşitli olumsuzlukları önleyeceği yönünde çalışmalar mevcuttur. Fen eğitiminde oyunla öğrenme, okul dışı öğrenme çalışmalarına rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, İçerik İnceleme, Artırılmış Gerçeklik

Kaynakça

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence, 6(4), 355-385.

Buluş Kırıkkaya, E., & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 181-189. doi:10.24106/kefdergi.375861

Bressler, D.M. ve Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. Journal of Computer Assisted Learning,29(6),505-517.

Chang, H. Y., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2013). Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socioscientific issue. *British Journal of Educational Technology, 44*(3), E95–E99.

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology, 22*(4), 449–462.

Çepni, S (2017). *Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara

Hsien-Sheng. H, Cheng-Sian. C, Chien-Yu. L & Yau-Zng. W (2013): Weather observers: a manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum, Interactive Learning Environments, DOI: 10.1080/10494820.2013.834829

Karal, H., & Abdüsselam, M. S. (2015). Artırılmış gerçeklik. In B. Akkoyunlu, A. İşman, &F.Odabaşı (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015* (pp. 149–176). Ankara.

Schrier, K.(2003). Using Augmented Reality Games to Teach 21st Century Skills.

Sırakaya, M. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, M. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. Kastamonu Education Journal, 26(3), 887-896. doi:10.24106/kefdergi.415705

Tün, Ş., Kışoğlu, M. & Uzun, N. (2018). Geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik artırılmış gerçeklik uygulamasıyla örnek bir etkinlik hazırlanması ve uygulanması, Anadolu Öğretmen Dergisi, 2(2), 114-135.

Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011) "Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education,"Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE): Vol. 4 : Iss. 1, Article 11. DOI: 10.18785/jetde.0401.10

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

(25856) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tablolama ve Kelime İşlemci Yazılımlarını Dersin Amacına Uygun Kullanabilmelerine Yönelik Hazırlanan Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

NİSA YENİKALAYCI
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ders içinde ve dışında gerçekleştirilen uygulamaların birçoğunda teknoloji kullanımı gerektiği ancak derslere yapılan teknoloji entegrasyonunun yetersiz olduğu görülmektedir. Amaçsız, plansız ve düzensiz teknoloji kullanımlarının öğrenci başarısına, öğretim programının hedeflerine hizmet etmediği ve öğrenciye fayda sağlamadığı söylenebilir (Günüç, 2017). Teknoloji entegrasyonunda önemli bir alana sahip olan bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye etkili bir şekilde ulaşarak bilginin oluşturulmasına, üretilmesine, paylaşılmasına, değerlendirilmesine ve saklanmasına hizmet eden uygulamaları kapsayan her türlü işitsel, görsel, basılı ve yazılı araçlar olarak tanımlanmaktadır (Kanbul, 2017). Öğretmenin akademik ve mesleki geçmişi, BİT yeterlilik düzeyi, BİT'in öğretim süreçlerindeki rolüne ilişkin algısı, değişime hazır olma düzeyi, öğretimde BİT kullanımına ilişkin özgüveni, güdülenmesi ve yeni teknolojilerin eğitim ortamına girmesine ilişkin düşünceleri eğitimde BİT entegrasyonunu etkileyen unsurlar olarak sıralanabilir (Bardakcı ve Keser, 2017).

Öğretim sürecinde BİT kullanımı; yapılan çalışmaları saklama ve sonrasında bilgilere ulaşma, ders planı oluşturma, derslerdeki uygulama ve değerlendirme araçlarını hazırlama, sonuçları paylaşma gibi tüm eğitimsel araç-gereçleri oluşturmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sezer, 2011). Öğrenme sürecinde BİT kullanımının; bilgilerin akılda kalıcılığını arttırma, hesaplamalı düşünmeyi geliştirerek problem çözme becerisi kazandırma, motivasyonu arttırma, öğrencileri derse güdüleme, öğrencilere arşivleme ve ödevlerinde belgelere başvurma becerisi kazandırmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Emmungil, 2006). Ayrıca değerlendirme sürecinde BİT kullanımının; öğrencilerin akademik başarı durumunu anlık ve sürekli izleme olanağı sağlaması, öğrencilerin ve öğretmenlerin devamsızlık durumunu takip edebilmelerine imkan tanıması, kağıt tasarrufu sağlaması, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olması (Namlu, 1994) bakımından katkıları mevcuttur.

Öğretim ortamının öğrenci için daha etkin bir hale getirilmesi amacıyla öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır. Öğretim materyalleri; öğrenme sürecini kolaylaştırma, zenginleştirme, verimini arttırma ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmede önemli bir yer tutar. Farklı konuların öğretimi amacıyla ilgili konuyu destekleyen materyallerin öğretim ve materyal tasarım ilkelerine uygun şekilde hazırlanması ve kullanılması gerekir (Somyürek, 2013). Fen bilgisi derslerinde akış diyagramları, kavram haritaları, tablolar, grafikler çok sık kullanılmaktadır. Bunlardan yararlanılarak yazılı materyaller olan çalışma yaprakları ve kılavuz kitaplar oluşturulabilmektedir.

Teknolojinin ilerlemesi ile artık eğitsel materyaller dijital ortamlarda hazırlanmaktadır. Dijital ortamlarda kullanılacak olan eğitsel materyallerde aktarılmak istenen bilgiler için görsellerden yararlanılmaktadır. Çeşitli yazılımlar kulanılarak görsel üretme işlemine görsel hazırlama denilmektedir (Kaban, 2016). Nitekim Creed (2000) araştırmasında, öğrencilerin elektronik tablolama yazılımını görsel olarak faydalı bulduklarını belirlemiştir. Biçimlendirme ve düzenleme komutlarının kullanılabilirliği, öğrenciye verilen bazı mekanik gereklilikleri de hafifletmektedir (Juettner, 1987). Bu kapsamda VanLeeuwen (2003) kelime işlemci ve kalem-kağıt kullanarak öğrencilerin yazma davranışlarını incelediği araştırmasında, el yazısı metinlerin genellikle daha uzun sürdüğünü ortaya koymuştur.

Mendez (2011), öğrencilerin algılanan bilgisayar yeterlilik becerilerinin ölçülen bilgisayar yeterlilik becerilerinden ne ölçüde farklı olduğunu incelediği araştırmasında öğrencilerin kelime işlemci, elektronik tablo ve grafik sunum yazılımı becerilerine ilişkin algıları ile bu becerileri Word, Excel ve PowerPoint kullanılarak değerlendirildiğinde, algıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç bilgisayar yazılımlarını uygulamalı olarak kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Mcdonald (1997), elektronik tablo uygulamalarının öğretiminde rehberli uygulama yönteminin bağımsız uygulama öğrenme etkinliklerinden daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Yen (2007) üniversite öğrencilerinin tablolama ve kelime işlemci yazılımlarının müfredata entegrasyonu sonucunda Word ve Excel kullanım becerilerini edindikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu yazılımların alanın özelliklerine ve belirli derslerin amacına uygun olarak kullanılabilmesi açısından bazı sıkıntıların olduğu görülmektedir (Ateş, 2001; Elmalı, 2015; Yenikalaycı, 2015). Öğretmenlerin alanlarına özgü amaçlar çerçevesinde bu yazılımları verimli şekilde kullanabilmeleri ve ders amacına uygun içeriklerin oluşturulması konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Ateş, 2001; Drier, 2001; Young, 2008; Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2009). Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını dersin amacına uygun kullanabilmelerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında ikinci sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında yararlanılan mesleki gelişim programındaki bağlam temelli etkinlikler uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından alanla ilgili bağlamlarda sorgulama-araştırma yöntemi temelinde geliştirilen ve öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren etkinlikler bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında her öğretmen adayı bireysel olarak 1 bilgisayar ile çalışmıştır.

Öğretmen adaylarına kelime işlemci yazılımı olarak MS Word ve tablolama yazılımı olarak MS Excel tanıtılmıştır. Kelime işlemci yazılımında 2 etkinlik (*Yüzme-Batma-Askıda Kalma, *Büyüme ve Gelişme); tablolama yazılımında 3 etkinlik (*Hastalık Vakaları, *Mevsimler, *Etil Alkolün Isıtılması) yaptırılmıştır.

Öğretim uygulamaları öncesinde, bilgisayar laboratuvarı ortam açısından uygun hale getirilerek her bilgisayara öğretmen adayının süreçte ihtiyaç duyacağı dosyalar ve klasörler yüklenmiştir. Öğretim uygulamaları sırasında, öğretmen adaylarının kullanacakları yazılımlarda yer alan temel menüler ve oluşturmaları beklenen etkinlikler ile ilgili bilgiler sıra ile verilmiştir. Öğretim uygulamaları sonunda, öğretmen adayları tarafından yapılan çizimler USB disk ile toplanmıştır.

Mesleki gelişim programı kapsamındaki etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının içeriğe yönelik tepkileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenerek, cevaplardan elde edilen kodlar frekans tabloları halinde sunulmuştur. Ayrıca, her soru için doğrudan alıntılara (ÖA1 - ÖA2…) yer verilmiştir.

Ders içinde ve dışında gerçekleştirilen uygulamaların birçoğunda teknoloji kullanımı gerektiği ancak derslere yapılan teknoloji entegrasyonunun yetersiz olduğu görülmektedir. Amaçsız, plansız ve düzensiz teknoloji kullanımlarının öğrenci başarısına, öğretim programının hedeflerine hizmet etmediği ve öğrenciye fayda sağlamadığı söylenebilir (Günüç, 2017). Teknoloji entegrasyonunda önemli bir alana sahip olan bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye etkili bir şekilde ulaşarak bilginin oluşturulmasına, üretilmesine, paylaşılmasına, değerlendirilmesine ve saklanmasına hizmet eden uygulamaları kapsayan her türlü işitsel, görsel, basılı ve yazılı araçlar olarak tanımlanmaktadır (Kanbul, 2017). Öğretmenin akademik ve mesleki geçmişi, BİT yeterlilik düzeyi, BİT'in öğretim süreçlerindeki rolüne ilişkin algısı, değişime hazır olma düzeyi, öğretimde BİT kullanımına ilişkin özgüveni, güdülenmesi ve yeni teknolojilerin eğitim ortamına girmesine ilişkin düşünceleri eğitimde BİT entegrasyonunu etkileyen unsurlar olarak sıralanabilir (Bardakcı ve Keser, 2017).

Öğretim sürecinde BİT kullanımı; yapılan çalışmaları saklama ve sonrasında bilgilere ulaşma, ders planı oluşturma, derslerdeki uygulama ve değerlendirme araçlarını hazırlama, sonuçları paylaşma gibi tüm eğitimsel araç-gereçleri oluşturmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sezer, 2011). Öğrenme sürecinde BİT kullanımının; bilgilerin akılda kalıcılığını arttırma, hesaplamalı düşünmeyi geliştirerek problem çözme becerisi kazandırma, motivasyonu arttırma, öğrencileri derse güdüleme, öğrencilere arşivleme ve ödevlerinde belgelere başvurma becerisi kazandırmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Emmungil, 2006). Ayrıca değerlendirme sürecinde BİT kullanımının; öğrencilerin akademik başarı durumunu anlık ve sürekli izleme olanağı sağlaması, öğrencilerin ve öğretmenlerin devamsızlık durumunu takip edebilmelerine imkan tanıması, kağıt tasarrufu sağlaması, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olması (Namlu, 1994) bakımından katkıları mevcuttur.

Öğretim ortamının öğrenci için daha etkin bir hale getirilmesi amacıyla öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır. Öğretim materyalleri; öğrenme sürecini kolaylaştırma, zenginleştirme, verimini arttırma ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmede önemli bir yer tutar. Farklı konuların öğretimi amacıyla ilgili konuyu destekleyen materyallerin öğretim ve materyal tasarım ilkelerine uygun şekilde hazırlanması ve kullanılması gerekir (Somyürek, 2013). Fen bilgisi derslerinde akış diyagramları, kavram haritaları, tablolar, grafikler çok sık kullanılmaktadır. Bunlardan yararlanılarak yazılı materyaller olan çalışma yaprakları ve kılavuz kitaplar oluşturulabilmektedir.

Teknolojinin ilerlemesi ile artık eğitsel materyaller dijital ortamlarda hazırlanmaktadır. Dijital ortamlarda kullanılacak olan eğitsel materyallerde aktarılmak istenen bilgiler için görsellerden yararlanılmaktadır. Çeşitli yazılımlar kulanılarak görsel üretme işlemine görsel hazırlama denilmektedir (Kaban, 2016). Nitekim Creed (2000) araştırmasında, öğrencilerin elektronik tablolama yazılımını görsel olarak faydalı bulduklarını belirlemiştir. Biçimlendirme ve düzenleme komutlarının kullanılabilirliği, öğrenciye verilen bazı mekanik gereklilikleri de hafifletmektedir (Juettner, 1987). Bu kapsamda VanLeeuwen (2003) kelime işlemci ve kalem-kağıt kullanarak öğrencilerin yazma davranışlarını incelediği araştırmasında, el yazısı metinlerin genellikle daha uzun sürdüğünü ortaya koymuştur.

Mendez (2011), öğrencilerin algılanan bilgisayar yeterlilik becerilerinin ölçülen bilgisayar yeterlilik becerilerinden ne ölçüde farklı olduğunu incelediği araştırmasında öğrencilerin kelime işlemci, elektronik tablo ve grafik sunum yazılımı becerilerine ilişkin algıları ile bu becerileri Word, Excel ve PowerPoint kullanılarak değerlendirildiğinde, algıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç bilgisayar yazılımlarını uygulamalı olarak kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Mcdonald

(1997), elektronik tablo uygulamalarının öğretiminde rehberli uygulama yönteminin bağımsız uygulama öğrenme etkinliklerinden daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Yen (2007) üniversite öğrencilerinin tablolama ve kelime işlemci yazılımlarının müfredata entegrasyonu sonucunda Word ve Excel kullanım becerilerini edindikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu yazılımların alanın özelliklerine ve belirli derslerin amacına uygun olarak kullanılabilmesi açısından bazı sıkıntıların olduğu görülmektedir (Ateş, 2001; Elmalı, 2015; Yenikalaycı, 2015). Öğretmenlerin alanlarına özgü amaçlar çerçevesinde bu yazılımları verimli şekilde kullanabilmeleri ve ders amacına uygun içeriklerin oluşturulması konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Ateş, 2001; Drier, 2001; Young, 2008; Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2009). Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını dersin amacına uygun kullanabilmelerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında ikinci sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında yararlanılan mesleki gelişim programındaki bağlam temelli etkinlikler uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından alanla ilgili bağlamlarda sorgulama-araştırma yöntemi temelinde geliştirilen ve öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren etkinlikler bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında her öğretmen adayı bireysel olarak 1 bilgisayar ile çalışmıştır.

Öğretmen adaylarına kelime işlemci yazılımı olarak MS Word ve tablolama yazılımı olarak MS Excel tanıtılmıştır. Kelime işlemci yazılımında 2 etkinlik (*Yüzme-Batma-Askıda Kalma, *Büyüme ve Gelişme); tablolama yazılımında 3 etkinlik (*Hastalık Vakaları, *Mevsimler, *Etil Alkolün Isıtılması) yaptırılmıştır.

Öğretim uygulamaları öncesinde, bilgisayar laboratuvarı ortam açısından uygun hale getirilerek her bilgisayara öğretmen adayının süreçte ihtiyaç duyacağı dosyalar ve klasörler yüklenmiştir. Öğretim uygulamaları sırasında, öğretmen adaylarının kullanacakları yazılımlarda yer alan temel menüler ve oluşturmaları beklenen etkinlikler ile ilgili bilgiler sıra ile verilmiştir. Öğretim uygulamaları sonunda, öğretmen adayları tarafından yapılan çizimler USB disk ile toplanmıştır.

Mesleki gelişim programı kapsamındaki etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının içeriğe yönelik tepkileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenerek, cevaplardan elde edilen kodlar frekans tabloları halinde sunulmuştur. Ayrıca, her soru için doğrudan alıntılara (ÖA1 - ÖA2…) yer verilmiştir.

Mesleki gelişim programı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşme formunda verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin kendilerinde çağrıştırdığı duygulara yönelik görüşlerini “mutlu eden (f:11)”; bu yazılımları kullanabilme ile ilgili çalışılan konuların Fen Bilgisi öğretmenliği mesleği ile ilişkisi hakkındaki görüşlerini “sınav sorusu hazırlamada yararlanma (f:17)”; bu yazılımları kullanabilmeyi ve öğretim sürecine entegre etmeyi Fen Bilgisi öğretmenliğinin bir bileşeni olarak görüp görmediklerine yönelik görüşlerini “ders içeriğine uygun olma (f:5)”; diğer öğretmen adaylarının bu yazılımları kullanabilme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını veya ileride sınıflarında bu tür ugulamalar yapmalarını önerip önermediklerine yönelik görüşlerini “meslek yaşamına katkı sağlama (f:10)”; bu eğitime katılarak bu yazılımları kullanabilme ile ilgili çalışmalar yapmalarının, öğretmenlik mesleğinde ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik görüşlerini de benzer şekilde “meslek yaşamına katkı sağlama (f:6)”; bu yazılımları kullanabilme ile ilgili öğrendiklerini gelecekte derslerinde uygulamayı düşünüp düşünmediklerine yönelik görüşlerini “sınav sorusu hazırlamada yararlanma (f:5)”; bu yazılımları kullanabilmenin, öğretim uygulamalarının verimliliğine katkısı hakkındaki görüşlerini “verimli uygulama olma (f:12)”; bu yazılımları kullanabilmenin, öğrenci başarısına veya davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağına yönelik görüşlerini “derse ilgilerini çekme (f:5)”; bu eğitime katılarak vakitlerini iyi bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerine yönelik görüşlerini de “meslek yaşamına katkı sağlama (f:17)” olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mesleki gelişim programı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşme formunda verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin kendilerinde çağrıştırdığı duygulara yönelik görüşlerini “mutlu eden (f:11)”; bu yazılımları kullanabilme ile ilgili çalışılan konuların Fen Bilgisi öğretmenliği mesleği ile ilişkisi hakkındaki görüşlerini “sınav sorusu hazırlamada yararlanma (f:17)”; bu yazılımları kullanabilmeyi ve öğretim sürecine entegre etmeyi Fen Bilgisi öğretmenliğinin bir bileşeni olarak görüp görmediklerine yönelik görüşlerini “ders içeriğine uygun olma (f:5)”; diğer öğretmen adaylarının bu yazılımları kullanabilme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını veya ileride sınıflarında bu tür ugulamalar yapmalarını önerip önermediklerine yönelik görüşlerini “meslek yaşamına katkı sağlama (f:10)”; bu eğitime katılarak bu yazılımları kullanabilme ile ilgili çalışmalar yapmalarının, öğretmenlik mesleğinde ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik görüşlerini de benzer şekilde “meslek yaşamına katkı sağlama (f:6)”; bu yazılımları kullanabilme ile ilgili öğrendiklerini gelecekte derslerinde uygulamayı düşünüp düşünmediklerine yönelik görüşlerini “sınav sorusu hazırlamada yararlanma (f:5)”; bu yazılımları kullanabilmenin, öğretim uygulamalarının verimliliğine katkısı hakkındaki görüşlerini “verimli uygulama olma (f:12)”; bu yazılımları kullanabilmenin, öğrenci

başarısına veya davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağına yönelik görüşlerini "derse ilgilerini çekme (f:5)"; bu eğitime katılarak vakitlerini iyi bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerine yönelik görüşlerini de "meslek yaşamına katkı sağlama (f:17)" olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : tablolama yazılımı, kelime işlemci yazılımı, mesleki gelişim programı, Fen Bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Ateş, S. (2001). The effects of computer applications on line-graphing skills of tenth grade students having different cognitive developmental levels. Doctor of Philosophy, The Graduate School of Kentucky, Lexington.

Bardakcı, S. ve Keser, H. (2017). Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, 1. baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Creed, F.H. (2000). A comparative study of the use of spreadsheet software and graphing calculator technology in introductory statistics. Doctor of Philosophy, Mathematics Education, Georgia State University, Atlanta, Georgia.

Drier, H.S. (2001). Teaching and learning mathematics with interactive spreadsheets. *School Science and Mathematics*, *101*(4), 170-179.

Elmalı, Ş. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci yazılımını görsel ve grafiksel tasarım amaçlı kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi. (Danışman: Ateş, S.), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Emmungil, L. (2006). Eğitimde teknoloji kullanımı. EDS573 Sunum raporu, https://www.slideshare.net/efedincer/eitimde-teknoloji-kullanm-11234466 adresinden erişilmiştir.

Göktaş, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Teacher educators' ICT competencies, usage, and perceptions. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 109-125.

Günüç, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonu nedir? (Bölüm: 2), içinde *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*, 1. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Juettner, V.W. (1987). The word processing environment and its impact on the writing of a group of high school students. Doctor of Philosophy, The University of Arizona.

Kaban, A. (2016). Görsel hazırlama, ed. Sami Şahin, içinde *Eğitimde bilişim teknolojileri I-II*, 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kanbul, S. (2017). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (Bölüm: 8), ed. H. Uzunboylu, içinde *Bilişim Teknolojileri*, Genişletilmiş 4. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Mcdonald, M.L. (1997). Teaching microcomputer software applications (electronic spreadsheets): Guided practice vs. independent practice. Doctor of Philosophy, Graduate School, University of Missouri, Columbia.

Mendez, L.A. (2011). Teacher education students' perceptions and actual abilities as demonstrated through examinations in Microsoft® Word, Excel, and Powerpoint. Doctor of Philosophy, The University of the Incarnate Word.

Namlu, G.A. (1994). Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme, 9. ünite, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Sezer, B. (2011). Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı İNETD.

Somyürek, S. (2013). Bilişim teknolojileri öğretiminde materyal kullanımı, ed. Sami Şahin, içinde *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II*, 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

VanLeeuwen, C.A. (2003). Beginning to write with word processing a qualitative exploration of primary students' writing with word processing. Master of Education, University of Prince Edward Island, Charlottetown, PE.

Yen, L.L. (2007). Students' perceptions of college technology programs and acquired technology skills. Doctor of Philosophy, Instructional Systems, Leadership, and Workforce Development, Mississippi State University, Mississippi.

Yenikalaycı, N. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tablolama yazılımını ders amacına uygun şekilde kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi. (Danışman: Ateş, S.), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Young, R. (2008). Using technology tools in the public school classroom. Master of Science, University of Wisconsin, Stout.

(25865) 8. Sınıf Öğrencilerinin Fenomene Dayalı Tahmin Et-Açıkla-Gözle-Açıkla Formlarının İncelenmesi

DİDEM KARAKAYA CIRIT

MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevresel sorunların önemli bir şekilde arttığı ve zamanla daha da artacağı göz önünde bulundurularak doğal çevrenin korunmasında ve geliştirilmesinde bireylere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nokta da bireylerin doğaya karşı duyarlılıklarının arttırılmasında şüphesiz doğa eğitiminin önemi yadsınamaz. Çünkü bu eğitimlerle doğaya karşı daha bilgili, donanımlı ve bağımsız düşünen bireyler yetişmektedir (Demir ve Yalçın, 2014). Özellikle son dönemlerde ön plana çıkan doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarının doğaya ilişkin birçok bilginin elde edilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2010; Bogner ve Wiseman, 2004). Doğadan soyut bir şekilde sadece sınıf ortamında yürütülen çevre eğitimi öğrencilerin doğal çevreyi tanımalarına ve çevreye karşı beklenen sorumluluk duygusunu geliştiremediklerini göstermektedir (Özdemir, 2010). Dolayısıyla çevre eğitimine küçük yaştan itibaren başlanması gerekmektedir. Bu noktada daha alt kademelerde (okul öncesi ve ilköğretim) yoğun bilgi kazandırmadan ziyade olumlu tutum ve davranış geliştirmek daha etkilidir. Çünkü gelecekteki beklenen davranışların temelini tutum ve davranışlar oluşturmaktadır. Bu nokta da bir üst kademedeki öğrencilerin (ortaokul, lise ve üniversite) çevre ve çevresel sorunlara ilişkin düşüncelerinin ve bilgilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çevre bilincinin oluşturulması ve bunun kalıcı hale gelebilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin çevresel sorunlara ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve giderilmesi etkili bir çevre bilinci için oldukça önemlidir. Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine dayalı sorgulama yoluyla bilimsel düşünmelerine fırsat verecek şekilde fırsatlar sunmak onların var olan düşüncelerini, bilgilerini belirlemek adına daha etkili olacaktır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada da küresel boyuttaki çevresel sorunlar (küresel ısınma, asit yağmurları ve ozon tabakasının seyrelmesi) kapsamında bir fenomene dayalı öğrencilerin Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla formları incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada küresel boyuttaki çevresel sorunlara ilişkin 8.sınıf öğrencilerinin Tahmin Et-Açıkla-Gözle-Açıkla (TAGA) formları incelenmiştir. Bu amaçla çalışmaya 8.sınıfta öğrenim gören 42 (25 kız 17 erkek) öğrenci katılmıştır. Küresel boyuttaki çevresel sorunlara (Küresel ısınma, Asit yağmurları ve Ozon tabakasının seyrelmesi) ilişkin fenomen TAGA tekniğiyle gerçekleştirildiğinde ilk olarak öğrencilerin olayın nasıl gerçekleşeceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Örneğin, küresel ısınma konusu için "Elimde bulunan iki eş beher kapların içerisine eşit miktarda buz kalıbı koyup birinin ağzı açık diğerinin ağzı streçle kapatılırsa ve her ikisine eşit mesafede eş ışık kaynakları tutulursa neler olur? Neden sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Ardından "Bu işlemi yapıyorum ve ışık kaynağını açıyorum. Lütfen olayı dikkatli gözlemleyin ve nedenlerinizle birlikte açıklayın" şeklinde ifade edilerek TAGA'nın ikinci aşamasını tamamlamaları istenmiştir. Bu kapsamda her konu için öğrencilere ait 42 toplamda 126 TAGA formu incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanma süreci önemlidir. Kodlama, verilerin anlamlı kısımlara ayrılması ve bu kısımların ne anlam ifade ettiğinin belirlenmesidir (Creswell, 2003). Bu çalışmada "genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama" türü kullanılmıştır. Bu kodlamada, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir verilerin analizi sonucu bu temaların altında yer alacak kodlar belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlamaların güvenirliği için araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ile alanında uzman bağımsız araştırmacının geliştirdiği kodlar karşılaştırılmıştır.

Çevresel sorunların önemli bir şekilde arttığı ve zamanla daha da artacağı göz önünde bulundurularak doğal çevrenin korunmasında ve geliştirilmesinde bireylere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nokta da bireylerin doğaya karşı duyarlılıklarının arttırılmasında şüphesiz doğa eğitiminin önemi yadsınamaz. Çünkü bu eğitimlerle doğaya karşı daha bilgili, donanımlı ve bağımsız düşünen bireyler yetişmektedir (Demir ve Yalçın, 2014). Özellikle son dönemlerde ön plana çıkan doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarının doğaya ilişkin birçok bilginin elde edilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2010; Bogner ve Wiseman, 2004). Doğadan soyut bir şekilde sadece sınıf ortamında yürütülen çevre eğitimi öğrencilerin doğal çevreyi tanımalarına ve çevreye karşı beklenen sorumluluk duygusunu geliştiremediklerini göstermektedir (Özdemir, 2010). Dolayısıyla çevre eğitimine küçük yaştan itibaren başlanması gerekmektedir. Bu noktada daha alt kademelerde (okul öncesi ve ilköğretim) yoğun bilgi kazandırmadan ziyade olumlu tutum ve davranış geliştirmek daha etkilidir. Çünkü gelecekteki beklenen davranışların temelini tutum ve davranışlar oluşturmaktadır. Bu nokta da bir üst kademedeki öğrencilerin (ortaokul, lise ve üniversite) çevre ve çevresel sorunlara ilişkin düşüncelerinin ve bilgilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çevre bilincinin oluşturulması ve bunun kalıcı hale gelebilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin çevresel sorunlara ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve giderilmesi etkili bir çevre bilinci için oldukça önemlidir. Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine dayalı sorgulama yoluyla bilimsel düşünmelerine fırsat verecek şekilde fırsatlar sunmak onların var olan düşüncelerini, bilgilerini belirlemek adına daha etkili olacaktır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada da küresel boyuttaki çevresel sorunlar (küresel ısınma, asit yağmurları ve ozon tabakasının seyrelmesi) kapsamında bir fenomene dayalı öğrencilerin Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla formları incelenmiştir. Bu çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin fenomene dayalı Tahmin

Et-Açıkla-Gözle-Açıkla (TAGA) formları incelenmiştir. Bu amaçla çalışmaya 8.sınıfta öğrenim gören 42 (25 kız 17 erkek) öğrenci katılmıştır. Küresel boyuttaki çevresel sorunlara ilişkin fenomen TAGA tekniğiyle gerçekleştirildiğinde ilk olarak öğrencilerin olayın nasıl gerçekleşeceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Örneğin, küresel ısınma konusu için "Elimde bulunan iki eş beher kapların içerisine eşit miktarda buz kalıbı koyup birinin ağzı açık diğerinin ağzı streçle kapatılırsa ve her ikisine eşit mesafede eş ışık kaynakları tutulursa neler olur? Neden sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Ardından "Bu işlemi yapıyorum ve ışık kaynağını açıyorum. Lütfen olayı dikkatli gözlemleyin ve nedenlerinizle birlikte açıklayın" şeklinde ifade edilerek TAGA'nın ikinci aşamasını tamamlamaları istenmiştir. Bu kapsamda her konu için öğrencilere ait 42 toplamda 126 TAGA formu incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda küresel ısınma konusunda öğrencilerin fenomene ilişkin küresel ısınmanın nedenleri ve sonuçlarına ilişkin açıklamalarda bulundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin fenomende kullanılan sera streci sera etkisiyle ilişkilendirdiği ve sera etkisinin artması sonucu ortaya çıktığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Asit yağmurları konusunda ise öğrencilerin fenomene ilişkin asit yağmurlarının nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Asit yağmurları sonucunda bitkiler, hayvanlar ve çeşitli yapıların zarar görebileceğini belirttikleri tespit edilmiştir. Son olarak ozon tabakasının seyrelmesi konusunda ise fenomene ilişkin öğrencilerin ozon tabakasının seyrelmesine neden olan etmenlere yönelik düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu seyrelme sonucunda ortaya çıkabilecek olası sonuçlardan bahsettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ozon tabakasının seyrelmesi sonucunda çeşitli sağlık sorunlarının yaşanacağı örneğin cilt kanserlerinin yaygınlaşacağını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde bazı kavram yanılgılarının da bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın analizleri halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda küresel ısınma konusunda öğrencilerin fenomene ilişkin küresel ısınmanın nedenleri ve sonuçlarına ilişkin açıklamalarda bulundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin fenomende kullanılan sera streci sera etkisiyle ilişkilendirdiği ve sera etkisinin artması sonucu ortaya çıktığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Asit yağmurları konusunda ise öğrencilerin fenomene ilişkin asit yağmurlarının nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Asit yağmurları sonucunda bitkiler, hayvanlar ve çeşitli yapıların zarar görebileceğini belirttikleri tespit edilmiştir. Son olarak ozon tabakasının seyrelmesi konusunda ise fenomene ilişkin öğrencilerin ozon tabakasının seyrelmesine neden olan etmenlere yönelik düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu seyrelme sonucunda ortaya çıkabilecek olası sonuçlardan bahsettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ozon tabakasının seyrelmesi sonucunda çeşitli sağlık sorunlarının yaşanacağı örneğin cilt kanserlerinin yaygınlaşacağını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde bazı kavram yanılgılarının da bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın analizleri halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, TAGA, Fenomen

Kaynakça

Bogner, F.X. and Wiseman, M., 2004. Outdoor Ecology Education and Pupils' Environmental Perception in Preservation and Utilization. *Science Education International*, 15(1), 27–47.

Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage, Thousand Oaks CA.

Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de Çevre Eğitimi/Environmental Education in Turkey. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 7 (2), 07-18.

Özdemir, O., 2010. Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125–138.

Strauss, A. L. & J. Corbin. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

..

..

..

(25879) Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Anabilim Dallarındaki Akademisyenlerin ve Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerinin Programdaki Yeri İle İlgili Görüşleri

İBRAHİM YÜKSEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE KIRÇİÇEK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz devletlerinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazandığı, eğitimin önemli bir kolu olan fen bilimleri eğitimine daha fazla önem vermektedir (Ayvacı ve Küçük, 2005). Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere dünya ülkeleri fen eğitimlerinin kalitesini artırmak için yoğun bir çaba harcamaktadırlar (MEB, 2006). Fen öğretiminde; laboratuvarda deney yaparak soyut kavramların öğretilmesi temel amaç olduğu için, laboratuvar uygulamalarının yeri çok önemlidir (Temizyürek, 2009). Fen eğitiminde laboratuvar kullanarak ezberci öğrenme yerine kalıcı öğrenme sağlanabilir. Laboratuvarda yapılan deneyler sayesinde derste verilen teorik bilgiler pratiğe döküldüğünden bilimsel ilkelerin teyiti sağlanmakta ve dersin öğrenilmesi kolaylaşmaktadır. Fen eğitiminde laboratuvar kullanmak öğrencilere problem çözerek, akıl yürüterek ve uygulamalı olarak kalıcı öğrenme kazandırmaktadır. Çünkü en iyi öğrenme biçimi yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Böylelikle öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanır. Ayrıca fen eğitiminde laboratuvar kullanımı öğrenmeye karşı motivasyonun artmasını da sağlamaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi "Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve diğer anabilim dallarındaki akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından güncellenen lisans programlarında anabilim dalını yeni kazanan öğrenciler için laboratuvar derslerinin programdaki yeri ile ilgili görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Temel Eğitim Bölümleri'nde çalışan 30 akademisyen ve öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olanlardan seçilmiş toplam 157 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bu kısımda yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, laboratuvar dersinin programdaki Yeri hakkında akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının görüşme formuna verdikleri cevaplar ve bu cevaplar ile ilgili görüşleri bulunmaktadır.

1. Akademisyenler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından güncellenen lisans programlarında anabilim dalını yeni kazanan öğrenciler için laboratuvar derslerinin kalkmasını ya da teorik ders kapsamına dahil edilmesini nasıl değerlendiriyorlar?

2. Öğretmen adayları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından güncellenen lisans programlarında anabilim dalını yeni kazanan öğrenciler için laboratuvar derslerinin kalkmasını ya da teorik ders kapsamına dahil edilmesini nasıl değerlendiriyorlar?

Araştırma Yöntemi

Laboratuvar derslerinin kalkması ya da teorik dersinin içine konması YÖK'ün kontrolünde gerçekleşir ve dışarıdan etki edilemez. Bu nedenle araştırmanın problemine yöntem açısından bakıldığında göreceli görüşe uygunluk gösteren bir yapısının olduğu görülmektedir. Araştırmaların hem nicel hem de nitel olarak yapılabilmesi göreceli yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2010). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu bulunmuş olduğu doğal gerçek yaşam içinde belirleyerek; durumları çok yönlü, sistematik ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, bir problemin hem kısa sürede hem de derinlemesine incelenmesine imkan sağlamaktadır. Araştırmacının bir durum veya konu üzerinde yoğunlaşmasına ve durumları sebep sonuç ilişkileri bakımından açıklayabilme fırsatı sağlamaktadır (Çepni, 2010). Bu çalışmada ise, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve diğer anabilim dallarındaki akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının 2018-2019 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından güncellenen lisans programlarında anabilim dalını yeni kazanan öğrenciler için laboratuvar derslerinin kalkmasını ya da teorik derslere ilave edilmesini nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri detaylı olarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada görüşme formundan elde edilen cevaplar temalandırılıp sonuçlardan yola çıkarak yorumlamalar yapılmıştır. Çalışma grubu ise, 2018- 2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Temel Eğitim Bölümleri'nde çalışan 30 akademisyen ve öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olanlardan rastgele seçilmiş toplam 157 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademisyenlerin laboratuvar dersinin programdaki yeri hakkında üzerinde durduğu en önemli konu "kararı uygun bulmuyorum" ikinci olarak da "Pratiği olmayan teoriğin faydası olmaz" olmuştur. Bunun yanında, "Laboratuvar olmazsa alan bilgisi havada kalır" diyen üç akademisyen bulunmaktadır. "Uygulamaya geçmeyen bilgi ve kavrama düzeyinde kalan bilgiler kalıcı olmayacaktır", "Kaliteli öğretmen yetiştirmede laboratuvar önemlidir" Yaparak yaşayarak öğrenme için laboratuvar önemlidir'' demiştir. Öğretmen adaylarının laboratuvar dersinin programdaki yeri hakkında üzerinde durduğu en önemli konular "Kararı uygun bulmuyorum", "Yaparak yaşayarak öğrenme olmadan kalıcı öğrenme olmaz" ve " Teorik bilgilerin kolay öğrenilebilmesi için uygulama gerekli" olmuştur. On üçer öğrtemen adayı; "Deneyim kazanmak laboratuvar önemli" ve "Laboratuvarsız öğretmen alanında eksik kalır" görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca "Laboratuvar ders saati artırılmalıydı" diyen on iki öğretmen adayı; "Kalıcı öğrenme için laboratuvar gerekli" diyen on bir öğretmen adayı; "Öğretmenlik mesleği için uygulamalı dersler önemli" diyen sekiz öğretmen adayı; "Öğretmenin laboratuvar kullanım becerisi olmalı" ve "Uygulama olmadan anlamlı öğrenme olmaz" diyen altışar öğretmen adayı; "Nitelikli öğretmen olmak için uygulama gerekli", "Kararı olumlu buluyorum" ve "Bilgi ve kavrama düzeyinden uygulama düzeyine geçiş için uygulama önemli" diyen dörder öğretmen adayı; "Eğlenerek öğenmek laboratuvar ile olur'' demiştir.

Anahtar Kelimeler : : Fen Bilgisi Eğitimi, Laboratuvar Dersleri, Akademisyenler ve Öğretmen Adayları

Kaynakça

Ayvacı, H. ve Küçük, M. Ş. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Fen Bilgisi Laboratuarlarının Kullanımı Üzerindeki Etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 32(165), 150-161.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O, E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri(*18. Baskı). Pegem Akademi Yayınları Ankara. ISBN: 9789944919289,

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5.Baskı, Trabzon.

MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara.

Temizyürek, K. (2009). Uygulamalı Fen ve Doğa Bilimleri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları. ISBN: 9789750226038.

(25882) Öğretmen Adayları Kartlarını Kaldırdı: Fen Laboratuvarında dijital ölçme aracı kullanılmasına yönelik algıların araştırılması

HARİKA ÖZGE ARSLAN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

BENZEGÜL ÇELİK
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ile hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının anlaşılması ancak ölçme değerlendirmenin bu sürece dahil edilmesi ile mümkündür. Bu değerlendirmenin yalnızca eğitim sonunda olmaması, süreç boyunca değerlendirme yapılması, anlaşılmayan noktaların açığa çıkarılması ve öğrencilerin öz-değerlendirme yapabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin süreç boyunca değerlendirme yapması sürekli soru hazırlayıp, sınav değerlendirmesi kalabalık sınıflarda sürdürülebilir bir yöntem değildir. Alternatif olarak ders sırasında sıklıkla soru cevap tekniklerine başvurulur ancak soru sorulduktan sonra sessizlikle geçmesi için önerilen süre 3 saniye olmasına rağmen pek çok öğretmen 0.7 ile 1.4 sn aralığında beklemektedir. Eğer öğretmen öğrencilerin soruyu cevaplamakta yavaş oldukları fikrinde ise o zaman bekleme süresi 0.7 saniyeden bile kısa olmaktadır (Stahl, 1994). Bu durumda da hem öğretmenin soru sorma sıklığı artacak ama kalitesi düşecek hem de sorular öğrenciler için bir uyaran olmaktan çıkacaktır. Zaman zaman öğretmenin kendi sorduğu soruyu öğrencilere zaman tanımadan cevapladığı veya öğrenci cevaplarını düzeltmek amacıyla kestiği bilinmektedir. Bu durumda sınıf içinde soru-cevap yönteminin kullanımı etkin olamamaktadır. Eğitim teknolojilerinde ortaya çıkan yeni gelişmeler neticesinde sadece kavramları ve karmaşık süreçleri içeren konu anlatımları, görseller, sunu çeşitleri, videolar ve arttırılmış gerçeklik benzeri uygulamalar gibi kavramsal bilgileri arttırmaya yönelik uygulamalar değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmak amacıyla farklı uygulamalar da geliştirilmektedir. Büyük çoğunluğu ücretsiz olan Plickers, Kahoot, EBA vb. uygulamaları öğretmenler, sahip olabilecekleri farklı teknolojik alt yapı olanakları ölçüsünde kullanabilmektedirler. Bunlar içinde Plickers (Plickers, 2017), öğrencilerin internet kotasına ihtiyaç duymaması ve kullanıcı dostu ara yüzü nedeniyle tercih edilmektedir. Plickers ile değerlendirme yapmak isteyen bir öğretmenin internete bağlanabilen bir bilgisayara, projeksiyon cihazına, kameralı akıllı bir telefona, öğrencilerin ise sadece plickers kartlarına ihtiyaçları vardır. Plickers kartları QR Kod (Quick Response Kod) isimli yeni nesil iki boyutlu bir barkod tipinde tasarlamıştır. Her bir kenar A, B, C ve D olarak etiketlenmiştir. Öğretmen plickers.com sitesine üyelik yapıp, sınıf oluşturur ve 4 seçenekli çoktan seçmeli sorular ya da doğru-yanlış tipi sorular hazırlayabilir ayrıca akıllı cep telefonuna plickers uygulamasını indirmelidir. Öğretmen soruyu tahtaya yansıttığında öğrenciler kartlarını doğru cevap üst tarafa gelecek şekilde kaldırırlar, öğretmende kameralı cep telefonu ile cevapları taratır, öğretmenin ekranında doğru cevaplayan öğrenciler yeşil, yanlış cevaplayanlar ise kırmızı olarak gösterilir ve kaydedilir. Doğru ve yanlış cevap sayıları hemen görülebilir sınıf ile paylaşılabilir. Alan yazında Plickers uygulaması ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Borst, 2017, Krause, O'Neil, & Dauenhauer, 2017; Thomas, Lopez-Fernanda, Llamas-Salguero, Martín-Lobo, & Pradas, 2016; Wood, Brown, & Grayson, 2017). Wood ve arkadaşları çalışmalarında Plickers sorularını yanıtlamanın dağılan dikkatleri toparladığını ve sınıfta aktif bir katılım sağladığını, soruları hazırlayanlara ise ölçme değerlendirme anlamında oldukça işe yarar şekilde hizmet ettiğini belirtmişlerdir (2007). Üniversite öğrencilerinin Plickers hakkındaki görüşleri alınan bir çalışmada Plickers' ın kullanımının kolay olduğu, böylece sınıf-içi değerlendirmeleri kolaylaştırdığı, ilginç, etkili ve zevkli olduğu raporlanmıştır (Bost, 2007). Plickers uygulamasının klasik testlerden ve sınavlardan sıkılan öğrenciler için soru çözmeyi eğlenceli hale getirmesi beklenmektedir. Gürışık ve Demirkan (2019) lise öğrencilerinin Plickers ile ilgili fikirlerini araştırdıkları çalışma sonuçlarına göre önemli sayıda lise öğrencisi, Plickers'ı derslerde eğlenceli buluyorlar ve Plickers testleri sayesinde başarılarının arttığını düşünüyorlar çünkü uygulama anında dönüt vererek öğrencilerin hatalarını kavramalarını ve kalıcıı sağlıyor. Yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklemin öğretmen ya da öğretmen adayı olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının Plickers benzeri uygulamalar hakkındaki görüşleri onların sınıflarında bu uygulamaları kullanma tercihleri açısından önemlidir. Bu çalışmada Plickers uygulaması kullanılarak değerlendirme yapılan Fen ve Teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının bu uygulamaya yönelik algılarını ve ders sorumlusunun uygulama hakkındaki değerlendirmelerini araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital bir ölçme aracı olan Plickers ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği ders programında yer alan Fen ve Teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında 12 hafta (haftada 2 saat) olmak üzere ilköğretim programı kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış deneyler gerçekleştirilmiştir. Deneyler 4-5 kişilik gruplar halinde ders sorumlusunun hazırladığı deney föyü doğrultusunda yapılmıştır. Deney bitiminde plickers uygulaması kullanılarak öğrencilere çoğunlukla 5-6 adet çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tipi sorudan oluşan kısa sınavlar uygulanmıştır. Ders sonunda öğretmen adayları laboratuvar raporu hazırlamamış, dönem sonu ders değerlendirme ölçütünde kısa sınavlar %60 oranında etkili olmuştur. Deneylerin tamamı yapıldıktan sonra öğretmen adayları plickers değerlendirme anketini

çevrimiçi olarak doldurmuşlardır. Bu anket katılımcıların cinsiyet ve yaş gibi demografik bilgilerini içermenin yanı sıra 6 adet evet-hayır şeklide soru ve 12 adet 5'li likert tipi (Tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum aralığında) sorudan oluşmaktadır. Sorulardan altısı öğrencilerin laboratuvar dersi öncesinde plickers deneyimleri olup olmadığını, altısı laboratuvar sonunda plickers kullanılarak değerlendirme yapılmasının etkisi hakkındaki görüşlerini ve kalanlar ise plickers ile ilgili memnuniyet durumlarını ve öğretmen olarak düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya 73 sınıf öğretmenliği bölümü 2.sınıf öğrencisi katılmıştır, adayların % 80.8'i kadın, 19.2'si erkektir. Anket sonrasında 5 öğretmen adayı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplandığı için bulgular yüzdelik olarak elde edilmiştir. Görüşmelerde elde edilen cevaplar ankette yer alan kategorilere uygun şekilde gruplandırılarak örnek ifadeler raporlandırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma verileri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının plickers uygulamasından laboratuvar dersinden önce haberdar olmadıkları (%89 hayır cevabı), önce plickers uygulamasına katılmadıkları (%90.4 hayır cevabı), %37'sinin plickers benzeri çevrimiçi sınav uygulamaları duymalarına rağmen, öğretmen olarak ne plickers uygulamasını ne de benzer bir uygulamayı kullanmadıkları (%95.9 hayır cevabı) ve daha önce plickers benzeri çevrimiçi sınav uygulamalarına katılmadıkları (%86.3 hayır cevabı) belirlenmiştir. Laboratuvar dersinde plickers uygulaması kullanılarak kısa sınavlar yapılmasının öğretmen adaylarını nasıl etkilediğine bakıldığında, bu uygulamanın yapılması ile adayların %65.7'si deneyi okuyarak laboratuvara gelmeye, % 80.8'i deneye katılmaya, % 84.9'u deneyi öğrenmeye, % 78.8'i lab föyündeki soruları cevaplamaya, % 73.9'u grup çalışması yapmaya, % 79.5'i ise deney sonuçlarını yorumlamaya teşvik olduklarını "tamamen katılıyorum" ve "katılıyorum" seçeneklerini seçerek belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 82.2'si plickers uygulmasının ders değerlendirilmesinde kullanılmasından memnun duklarını ve % 80.8'i bu uygulamayı kullanmayı öğrenmeyi istediğini belirtmiş ayrıca plickers yaklaşık %60 oranında hem yazılı hem test hem de sözlü sınavlara tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmelerinden elde edilen veriler ve ders sorumlusunun deneyimleri kelime sınırlaması nedeniyle özete eklenememiştir, bunlar bildiri sunumu sırasında paylaşılacak ve tam metinde yer alacaktır. Gün geçtikçe hızla klasik eğitim anlayışını bir kenara bıraktığımız dikkate alınırsa geleceğin öğretmen adaylarının daha teknolojik araçlar kullanılarak eğitilmeleri ve değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital ölçme araçları, plickers, algı, fen laboratuvarı, öğretmen adayları

Kaynakça

Borst, M. (2017). Student Perceptions of Plickers as an In-Class Learning Tool. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Michael_Borst/publication/323541416_Student_Perceptions_of_Plickers_as_an_In-Class_Learning_Tool/links/5a9b05c3aca2721e3f3018ff/Student-Perceptions-of-Plickers-as-an-In-Class-Learning-Tool.pdf

Gürışık, A., & Demirkan, Ö. (2019). Opinions of high school students about plickers: one of the online formative assessment tools. International Journal of Scientific Research and Innovative Technology, 6(1), 11-25.

Krause, J. M., O'Neil, K., & Dauenhauer, B. (2017). Plickers: A formative assessment tool for K–12 and PETE professionals. *Strategies*, *30*(3), 30-36.

Plickers. (2017). Retrieved from https://www.plickers.com/

Stahl, R. J. (1994). *Using" think-time" and" wait-time" skillfully in the classroom*. ERIC Clearinghouse.

Thomas, J., Lopez-Fernanda, V., Llamas-Salguero, F., Martín-Lobo, P., & Pradas, S. (2016). Participation and knowledge through Plickers in high school students and its relationship to creativity. UNESCO-UNIR ICT & Education Latam Congress.

Wood, T. A., Brown, K., & Grayson, J. M. (2017). Faculty and student perceptions of Plickers. *ASEE Zone II Conference*.

(25887) Argümantasyona Dayalı Bilim Öğrenme Ortamının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Nitelikleri Açısından İncelenmesi

ESRA MUSLU
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

FUNDA YEŞİLDAĞ-HASANÇEBİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilginin hızla yenilenerek güncellendiği 21. yüzyılda bireylerin ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, onu kullanabilme ve üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması ve yapılandırılması, yenilikçi bir eğitim anlayışını gerektirmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Bu bağlamda fen bilimleri alanındaki gelişmeler, fen eğitimine verilen önemin gün geçtikçe artmasına ve bu alanda ilerleme kaydedilmesine olanak sağlamış ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulamaya geçmesini gerekli kılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temel alındığı öğrenme ortamında öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanma, düşünme, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapma, ve öğrenme sürecinde ilgili kararlar alma eylemlerinde bulunarak kendi öğrenmesinden sorumlu olma, öğrenmesini yönlendirme, diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olma, yüksek düşünme ve karar verme becerilerinde aktif olması beklenmektedir (Kalem & Fer, 2003). Bu öğrenme kuramı özünde bilginin, öğrenen tarafından yapılandırıldığını ve üretildiğini savunmaktadır (Açıkgöz, 2005). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının öğrencilerin bu ihtiyacına cevap verebilecek niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü temelinde bilimsel sorgulamanın olduğu ATBÖ yaklaşımı öğrencilerin bilimsel sorgulama içinde, bilimsel bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmek adına tasarlanmış bir öğrenme yaklaşımıdır (Cavagnetto, Hand, & Norten-Meier, 2010; Hand & Keys, 1999).

ATBÖ yaklaşımı; öğrencilerin araştırma, tartışma, sorgulama, deneme, yorumlama vb. süreçleri yaşayarak, iletişim ve sınıf içi işbirliğinin bir aradalığı ile kendi bilgilerini yapılandırabildikleri bir öğrenme alanı oluşturabilmektedir (Baydaş, Yeşildağ-Hasançebi ve Kilis, 2018). Bu süreçte öğrenciler; soru sorma, kanıtları sınama, bunların paralelinde iddialar oluşturma ve iddialarını mevcut bilimsel bilgilerle karşılaştırırken karar alma stratejilerini kullanmaktadırlar (Hand, Wallance & Yang, 2004; Hand, 2008; Martin & Hand, 2007). Bu araştırmanın temel noktasını ATBÖ yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerini ne derece yansıttığını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmada argümantayona dayalı eğitim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre bulundukları öğrenme ortamını, yapılandırmacı öğrenme öğrenme ortamının özelliklerini dikkate alarak değerlendirmeleri üzerine odaklanılmıştır. Dolayıyla araştırmanın amacı argümantasyona dayalı bilim öğrenme ortamları; yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ve farklı bakış açıları boyutlarının içerdiği nitelikleri ne derece taşıdığını öğretmen adaylarının görüşleri aracılı ile belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Betimsel araştırma bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen araştırmalardır (Çepni, 2014).

Örneklem

Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye'nin Kuzey doğusunda yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. sınıf 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme ortamında ders işlemiş kişilerden oluşması gerektiğindendir.

Uygulama süreci

Araştırmada yer alan öğretmen adayları 12 hafta süren Argümantasyona Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı ile "Fen öğretimi ve laboratuvar uygulamaları" dersini almışlaradır. Bu ders kapsamında farklı fen konularını (fizik, kimya, biyoloji) argümantasyon yöntemi ile işlenmiştir. Süreçte öğretmen adayları grup olarak konu ile ilgili soru oluşturmakta, sorularına yönelik gözlem/deney/araştırma yapmakta, iddialar oluşturmakta ve delilleri ile birlikte iddialarını sınıf huzurunda tartışmaktadır. Tartışmalarda her grup iddiasını savunurken diğer arkadaşlarını ikna etmeye çalışmış diğer öğretmen adayları ise desteklemeler veya çürütmeler yaparak tartışmaya katılmışlardır. Ayrıca süreç içinde bireysel olarak ATBÖ raporu yazmaktadır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde her hafta 2 ayrı ATBÖ uygulamasına katılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri, Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçek 7'li Likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum: 1...7: Kesinlikle katılıyorum) hazırlanmış olup, altı faktör (öğrenci

merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ve farklı bakış açıları) ve 28 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Veriler SPPS programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği analiz edilmiş ve Cronbach alfa güvenirlik değeri .94 olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için betimsel analizden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı argümantasyona dayalı bilim öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenme ortamının niteliklerini (öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ve farklı bakış açıları) ne derece taşıdığını argümantasyona dayalı öğretim gören öğretmen adaylarının görüşleri aracılı ile belirlemektir. Araştırma betimsel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye'nin kuzey doğusunda yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. sınıf 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı, Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" dir. Ölçek 7'li Likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum: 1...7: Kesinlikle katılıyorum) hazırlanmış olup, altı faktör (öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ve farklı bakış açıları) ve 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmen adayları 12 hafta süren Argümantasyona Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı ile "Fen öğretimi ve laboratuvar uygulamaları" dersini almışlaradır. Bu ders kapsamında farklı fen konularını (fizik, kimya, biyoloji) argümantasyon yöntemi ile işlenmiştir. Süreçte öğretmen adayları grup olarak konu ile ilgili soru oluşturmakta, sorularına yönelik gözlem/deney/araştırma yapmakta, iddialar oluşturmakta ve delilleri ile birlikte iddialarını sınıf huzurunda tartışmaktadır. Tartışmalarda her grup iddiasını savunurken diğer arkadaşlarını ikna etmeye çalışmış diğer öğretmen adayları ise desteklemeler veya çürütmeler yaparak tartışmaya katılmışlardır. Ayrıca süreç içinde bireysel olarak ATBÖ raporu yazmaktadır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde her hafta 2 ayrı ATBÖ uygulamasına katılmıştır.Verilerin analizinde betimsel analizden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda argümantasyona dayalı eğitim alan öğretmen adayları tarafından argümantasyon tabanlı bilm öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenme ortamı nitelikleri açısından 1-7 arasında değerlendirildiğinde (Öğrenci merkezli =5.56, ss=.81; düşündüren =5.59, ss=.87; işbirlikli =5.62, ss=.97; yaşamla ilgili =5.57, ss=.91; öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı=5.17, ss=.76; farklı bakış açıları =5.84, ss=.92) ortalamanın üzerinde değer aldığı tespit edilmiştir. En yüksek olduğu faktörün faklı bakış açıları olduğu ve en düşük aritmetik ortalama ise öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı faktörüne ait olduğu dikkat çekmektedir. sonuç olarak argümantasyona dayalı eğitim almış öğretmen adaylarının perspektifinden ATBÖ yaklaşımının yürütüldüğü öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenme ortamının niteliklerini (öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı, ve farklı bakış açıları) büyük ölçüde sağladığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Tablo 1 'de görüldüğü gibi argümantasyon tabanlı bilm öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenme ortamı nitelikleri açısından (Öğrenci merkezli =5.56, ss=.81; düşündüren =5.59, ss=.87; işbirlikli =5.62, ss=.97; yaşamla ilgili =5.57, ss=.91; Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı=5.17, ss=.76; farklı bakış açıları =5.84, ss=.92) ortalamanın üzerinde değer aldığı tespit edilmiştir. En yüksek olduğu faktörün faklı bakış açıları olduğu ve en düşük aritmetik ortalama ise öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı faktörüne ait olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 1.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı nitelikleri açısından öğretmen adaylarının görüşlerine ait ortalamaların nasıl dağıldığı incelendiğinde Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğu argümantasyona dayalı öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenme ortamı niteliklerinin her alt boyutunun taşıması gereken özelliklere veya niteliklere sahip olması noktasında orta düzeyin çok üstünde (**=6-=7)**) görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrenme ortamının yapılandırmacı nitelikleri yansıtma konusunda, öğretmen adaylarının %42 si öğrenci merkezli olma, %38'i düşündüren, %44'ü işbirlikli, %46'sı yaşamla ilgili olduğu ve %48 farklı bakış açıları boyutlarının büyük oranda gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı niteliklerini her alt boyutunun altında yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde her bir özellik için öğrenme ortamının ortalamanın üstünde değerlendirdiği belirlenmiştir.

Tablo 3

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, yapılandırmacılık, fen eğitimi, öğretmen adayı

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme* (7. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Arkün, S. & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 3243.

Baydaş, Ö., Yeşildağ-Hasançebi, F., & Kilis, S. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında üniversite öğrencilerinin tartışma süreçlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 564-581. DOI: 10.17679/inuefd.341522

Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Norten-Meier, L. (2010). Negotiating the ınquiry question: A comparison of whole class and small group strategies in grade five science classrooms. Research in Science Education, 41 (2), 193-209.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına* Giriş (7. Basım). Trabzon: Celebler Matbaacılık.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,11, 47–64.

Hand, B. (2008). Introducing the science writing heuristic approach. In B. Hand (Ed.), Science inquiry, argument and language: A case for the science writing heuristic. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hand, B. & Keys, C. (1999). Inquiry investigation: A new approach to laboratory reports. The Science Teacher, 66, 27-29.

Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. International Journal of Science Education, 26, 131-149. Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2), 433-461.

Martin, A. M. & Hand, B. (2007). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom. A longitudinal case study. Research in Science Education, 39, 17-38.

(25894) Ortaokul Öğrencilerinin Basit Makineler Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Yönelik Test Geliştirme Çalışması

ELA AYDIN **FETHİYE KARSLI BAYDERE**

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İki aşamalı testler, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarını tespit etmek üzere geliştirilen testlerdir. İki aşamalı testler adından da anlaşıldığı üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu testlerin ilk bölümünde konu ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümde ise ilk bölümdeki soruya doğru cevap olduğunu düşünerek verdiği yanıtın nedeninin açıklandığı bölüm yer almaktadır. İki aşamalı testler, çoktan seçmeli testlerdeki şans başarısını en aza indirerek yapılan ölçmenin geçerlik ve güvenirliğini arttırmasının yanında öğrencilerin muhakeme yeteneklerinin ölçülebilmesini ve öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının tespit edilebilmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Treagust & Mann, 1998; Voska & Heikkinen, 2000). Literatür taraması neticesinde "Kuvvet ve hareket" ünitesi içerisinde konular kapsamında üniteye yönelik geliştirilmiş çeşitli testlerin yer aldığı görülmektedir (İpek-Akbuluk ve Çepni, 2013). Ancak basit makineler konusunu derinlemesine ele alan bir test geliştirme çalışmasına rastlanılamamıştır. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin "Basit makineler" konusunda kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek bir kavram testi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma bir test geliştirme çalışması olduğu için test geliştirilme adımları sırayla sunulacaktır."Basit Makineler" konusunda geliştirilen test için Treagust ve Chandrasegaran'nın (2007) iki aşamalı test için önerdiği aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar dikkate alındığında ilk olarak ele alınacak konuyla ilgili kavramların listelenmesi yapılmıştır. Daha sonra ilgili literatürden, fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak "Basit makineler" konusunda öğrencilerin kavram yanılgılarının neler olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Basit makineler konusundaki kazanımlara uygun olacak şekilde soru dağılımının yapılabilmesi için revize edilmiş Bloom Taksonomisi esas alınarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. Test maddeleri, mümkün olduğunca günlük yaşamla ilişkilendirilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin, bilginin sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp günlük yaşamda da bu bilgilerin kullanılabilir olduğuna dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada "Basit makineler" konusunda iki aşamalı olarak testin ilk taslağı hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken daha önceki aşamada belirlenen ve öğrencilerde muhtemel olabilecek kavram yanılgıları her madde için çeldiricilere yerleştirilmiştir. Soru maddesine cevap olarak üç tane çeldirici kavram yanılgılarını içerirken bir tanesinde bilimsel doğru açıklama yer almaktadır. Bu şekilde hazırlanmış testte öğrencilerden beklenen, ele alınan konu ya da kavramla ilgili kavram yanılgısı varsa bu üç çeldiriciden birini cevap olarak işaretlemesi iken kavram yanılgısı yoksa bilimsel açıdan doğru açıklama içeren seçeneği cevap olarak işaretlemesidir. Basit makineler testi toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan testin ilk taslak hali bir grup öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 5. soruda vinç üzerindeki bölmeler sayılmadığından ön çalışmadan sonra şekil üzerinde, okunaklı olmayan cümleler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra test üç alan uzmanının ve iki fen bilgisi öğretmeninin incelemelerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda test üzerinde gerekli değişikliklere gidilmiştir. Örneğin 4. soruda yoğurt satan çocuk görselinin bizi destekleyeceği, 5. Soruda vincin kolundaki yükün yer değiştirerek uzun kısımda olması gerektiği hatırlatılarak kontrol edilmesi gerektiği gibi tavsiyelerde bulunulmuştur. 16 maddelik testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Güvenilirlik çalışması için hazırlanan iki aşamalı test 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Giresun iline bağlı olan Çanakçı ve Görele ilçelerinin 8.sınıflarında öğrenim gören toplam 120 (Nkız=54, Nerkek=66) öğrenciye uygulanmıştır.

İki aşamalı testler, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarını tespit etmek üzere geliştirilen testlerdir. İki aşamalı testler adında da anlaşıldığı üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu testlerin ilk bölümünde konu ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümde ise ilk bölümdeki soruya doğru cevap olduğunu düşünerek verdiği yanıtın nedeninin açıklandığı bölüm yer almaktadır. İki aşamalı testler, çoktan seçmeli testlerdeki şans başarısını en aza indirerek yapılan ölçmenin geçerlik ve güvenirliğini arttırmasının yanında öğrencilerin muhakeme yeteneklerinin ölçülebilmesini ve öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının tespit edilebilmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Treagust & Mann, 1998; Voska & Heikkinen, 2000). Literatür taraması neticesinde "Kuvvet ve hareket" ünitesi içerisinde konular kapsamında üniteye yönelik geliştirilmiş çeşitli testlerin yer aldığı görülmektedir (İpek-Akbuluk ve Çepni, 2013). Ancak basit makineler konusunu derinlemesine ele alan bir test geliştirme çalışmasına rastlanılamamıştır. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin "Basit makineler" konusunda kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek bir kavram testi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma bir test geliştirme çalışması olduğu için test geliştirilme adımları sırayla sunulacaktır. "Basit Makineler" konusunda geliştirilen test için Treagust ve Chandrasegaran'nın (2007) iki aşamalı test için önerdiği aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar dikkate alındığında ilk olarak ele alınacak konuyla ilgili kavramların listelenmesi yapılmıştır. Daha sonra ilgili literatürden, fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak "Basit makineler" konusunda öğrencilerin kavram yanılgılarının neler olduğu belirlenmiştir. Basit makineler konusundaki kazanımlara uygun

olacak şekilde soru dağılımının yapılabilmesi için revize edilmiş Bloom Taksonomisi esas alınarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. Test maddeleri, mümkün olduğunca günlük yaşamla ilişkilendirilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin, bilginin sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp günlük yaşamda da bu bilgilerin kullanılabilir olduğuna dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada "Basit makineler" konusunda iki aşamalı olarak testin ilk taslağı hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken daha önceki aşamada belirlenen ve öğrencilerde muhtemel olabilecek kavram yanılgıları her madde için çeldiricilere yerleştirilmiştir. Soru maddesine cevap olarak üç tane çeldirici kavram yanılgılarını içerirken bir tanesinde bilimsel doğru açıklama yer almaktadır. Bu şekilde hazırlanmış testte öğrencilerden beklenen, ele alınan konu ya da kavramla ilgili kavram yanılgısı varsa bu üç çeldiriciden birini cevap olarak işaretlemesi iken kavram yanılgısı yoksa bilimsel açıdan doğru açıklama içeren seçeneği cevap olarak işaretlemesidir. Basit makineler testi toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan testin ilk taslak hali bir grup öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 5. soruda vinç üzerindeki bölmeler sayılmadığından ön çalışmadan sonra şekil üzerinde, okunaklı olmayan cümleler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra test üç alan uzmanının ve iki fen bilgisi öğretmeninin incelemelerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda test üzerinde gerekli değişikliklere gidilmiştir. Örneğin 4. soruda yoğurt satan çocuk görselinin bizi destekleyeceği, 5. Soruda vincin kolundaki yükün yer değiştirerek uzun kısımda olması gerektiği hatırlatılarak kontrol edilmesi gerektiği gibi tavsiyelerde bulunulmuştur. 16 maddelik testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Güvenilirlik çalışması için hazırlanan iki aşamalı test 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Giresun iline bağlı olan Çanakçı ve Görele ilçelerinin 8.sınıflarında öğrenim gören toplam 120 (Nkız=54, Nerkek=66) öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan testin, SPSS paket programında güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,86 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları test ve ölçeklerin özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.70 ve yukarı olması test maddelerinin güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Şencan (2005) bilimsel araştırmalarda güvenirlik katsayısının büyüklüğü için alt sınırı 0.70 olarak belirtirken, Özdamar (2004) ise $0.60 \leq \alpha < 0.80$ aralığını oldukça güvenilir" olarak nitelendirmiştir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen iki aşamalı "Basit makineler kavram testi"nin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olması nedeniyle ve yukarıda belirtilen ölçütleri sağlaması nedeniyle testin 8. Sınıf ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan testin, SPSS paket programında güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,86 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları test ve ölçeklerin özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.70 ve yukarı olması test maddelerinin güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Şencan (2005) bilimsel araştırmalarda güvenirlik katsayısının büyüklüğü için alt sınırı 0.70 olarak belirtirken, Özdamar (2004) ise $0.60 \leq \alpha < 0.80$ aralığını oldukça güvenilir" olarak nitelendirmiştir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen iki aşamalı "Basit makineler kavram testi"nin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olması nedeniyle ve yukarıda belirtilen ölçütleri sağlaması nedeniyle testin 8. Sınıf ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Basit makineler, Test geliştirme, Kavram testi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

İpek-Akbulut, H. Ve Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 18-44.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1.* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2007). The Taiwan national science concept learning study in an international perspective. *International Journal of Science Education*, *29*(4), 391-403.

Treagust, D. F., & Mann, M. (1998). A pencil and paper instrument to diagnose students' conceptions of breathing, gas exchange and respiration. *Australian Science Teachers Journal*, *44*(2), 55-59.

Voska, K. W., & Heikkinen, H. W. (2000). Identification and analysis of student conceptions used to solve chemical equilibrium problems. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *37*(2), 160-176.

(25896) STEM Eğitim Yaklaşımına Yönelik Geliştirilmiş Örnek Bir Etkinlik: Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım

ELA AYDIN **FETHİYE KARSLI BAYDERE**

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM yaklaşımının ortak bir tanımı yapılamasa da varılan ortak görüş; Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin entegre edilmesi sürecinden oluşan bir yaklaşım olduğudur (Dugger, 2010; Koonce, Zhou, Anderson, Hening & Conley, 2011). Ülkelerin bilim, teknoloji ve uluslararası ekonomide söz sahibi olabilmesinde STEM eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Tunkham, Donpudsa & Dornbundit, 2016). 21. Yüzyılda bireylerden beklenen davranış ve beceriler değişmiştir ve günümüzde, yaratıcı düşünebilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, eleştirel düşünebilen, iletişim becerisi yüksek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Maloy, Verock, Edwards & Woolf, 2016; Roehrig, Moore, Wang & Park, 2012). Bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına çözüm getirebilmeleri ve geliştirebilmeleri hususunda fen ve matematik bilimlerinin ortak kullanıldığı mühendislik alanları ve mühendislik tasarım süreçleri çok büyük bir önem arz etmektedir. Mühendislik tasarım süreçlerine fen, matematik ve teknolojiyi entegre ederek eğitim süreci daha etkili hale getirilebilir (Felix, Bandastra & Strosnider, 2010; NRC, 2011). Bu çalışmanın amacı STEM eğitimine yönelik mühendislik tasarım sürecine göre geliştirilen örnek bir etkinlik sunmaktır. Etkinliğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak fen bilimleri konusu olan Basit Makineler" konusu seçilerek mühendislik tasarım sürecine göre süreç işletilmiştir. Basit makineler konunun seçilmesinde; günlük yaşamla ilişki içerisinde olması, yapılan çalışmaların azlığı ve öğrencilerin bu konudaki kavram yanılgıları etkili olmuştur.

Araştırma Yöntemi

Mühendislik tasarım süreci, problem durumunun tanımlanmasını ve problem durumunun çözüm süreçlerini içermektedir (NRC, 2009). Mühendislik tasarım süreci için önerilen birçok basamak vardır. Ancak bu çalışmada Mdoe (2014)'nun mühendislik tasarım süreci kullanılmış olup bu süreç sırasıyla şu şekilde işletilmiştir. Mühendislik tasarım sürecinin ilk aşaması olan problemin belirlenmesi aşamasında öğrencilere "Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım" başlıklı metin okutularak, onlara "*Yukarı da geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ortak fikrinizi aşağıya yazınız*." şeklinde yönerge sunulmuştur. İkinci aşama olan probleme yönelik ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında "*Ahmet amcanın yaşadığı zorluklar ve bu zorlukları yaşama nedenleri nelerdir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak konuyla ilgili neler bildiğiniz ve bilmeniz gerektiğini aşağıya not alınız."* yönergesi sunulmuştur. Olası çözüm yollarının geliştirilmesi olan üçüncü aşamada ise "*Bu problemi çözmek için olası çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız."* yönergesi sunulmuş olup ardından *"Bu problemi çözmek için grupça belirlediğiniz en iyi çözümünüzü (Sınırlılıklar vs göz önünde bulundurulmalıdır) ayrıntılandırarak, yazınız. Ardından grupça karar verdiğiniz çözüm önerinizi diğer gruplarla paylaşınız.*" Şeklinde yönerge sunularak en uygun olası çözümün belirlenmesi sağlanılmaya çalışılmıştır. Mühendislik tasarım sürecinin beşinci aşaması olan prototipin (ürünün, modelin) yapılması aşaması için "*Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmeninize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz." Yönergesi verilmiştir."* Çözümün test edilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında "*Yaptığınız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz."* yönergesi ile öğrencilerden yapmış oldukları tasarımın problem durumu için kriter ve sınırlıkları sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümün paylaşılması ve yeniden tasarlanması (tasarımın sonlandırılması) olan son aşamada ise "*Problem durumu için geliştirdiğiniz tasarımınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarımınızın arkadaşlarınızla paylaşım sonrasında gözlenen eksiklerini not ediniz."* Ve *"Tasarım ürününüzün etkililiğini gözden geçirerek tasarımlarınızı geliştiriniz. Son hali verilen tasarımınızı sınıf arkadaşlarınıza sununuz. (Dinleyici gruplar da sunulan tasarıma yönelik fikirlerini belirteceklerdir)."* yönergeleri sunulmuştur.

STEM yaklaşımının ortak bir tanımı yapılamasa da varılan ortak görüş; Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin entegre edilmesi sürecinden oluşan bir yaklaşım olduğudur (Dugger, 2010; Koonce, Zhou, Anderson, Hening & Conley, 2011). Ülkelerin bilim, teknoloji ve uluslararası ekonomide söz sahibi olabilmesinde STEM eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Tunkham, Donpudsa & Dornbundit, 2016). 21. Yüzyılda bireylerden beklenen davranış ve beceriler değişmiştir ve günümüzde, yaratıcı düşünebilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, eleştirel düşünebilen, iletişim becerisi yüksek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Maloy, Verock, Edwards & Woolf, 2016; Roehrig, Moore, Wang & Park, 2012). Bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına çözüm getirebilmeleri ve geliştirebilmeleri hususunda fen ve matematik bilimlerinin ortak kullanıldığı mühendislik alanları ve mühendislik tasarım süreçleri çok büyük bir önem arz etmektedir. Mühendislik tasarım süreçlerine fen, matematik ve teknolojiyi entegre ederek eğitim süreci daha etkili hale getirilebilir (Felix, Bandastra & Strosnider, 2010; NRC, 2011). Bu çalışmanın amacı STEM eğitimine yönelik mühendislik tasarım sürecine göre geliştirilen örnek bir etkinlik sunmaktır. Etkinliğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak fen bilimleri konusu olan Basit Makineler" konusu seçilerek mühendislik tasarım sürecine göre süreç işletilmiştir. Basit

makineler konunun seçilmesinde; günlük yaşamla ilişki içerisinde olması, yapılan çalışmaların azlığı ve öğrencilerin bu konudaki kavram yanılgıları etkili olmuştur. Mühendislik tasarım süreci, problem durumunun tanımlanmasını ve problem durumunun çözüm süreçlerini içermektedir (NRC, 2009). Mühendislik tasarım süreci için önerilen birçok basamak vardır. Ancak bu çalışmada Mdoe (2014)'nun mühendislik tasarım süreci kullanılmış olup bu süreç sırasıyla şu şekilde işletilmiştir. Mühendislik tasarım sürecinin ilk aşaması olan problemin belirlenmesi aşamasında öğrencilere "Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım" başlıklı metin okutularak, onlara "*Yukarı da geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ortak fikrinizi aşağıya yazınız*." şeklinde yönerge sunulmuştur. İkinci aşama olan probleme yönelik ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında "*Ahmet amcanın yaşadığı zorluklar ve bu zorlukları yaşama nedenleri nelerdir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak konuyla ilgili neler bildiğiniz ve bilmeniz gerektiğini aşağıya not alınız."* yönergesi sunulmuştur. Olası çözüm yollarının geliştirilmesi olan üçüncü aşamada ise "*Bu problemi çözmek için olası çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız."* yönergesi sunulmuş olup ardından *"Bu problemi çözmek için grupça belirlediğiniz en iyi çözümünüzü (Sınırlılıklar vs göz önünde bulundurulmalıdır) ayrıntılandırarak, yazınız. Ardından grupça karar verdiğiniz çözüm önerinizi diğer gruplarla paylaşınız.*" Şeklinde yönerge sunularak en uygun olası çözümün belirlenmesi sağlanılmaya çalışılmıştır. Mühendislik tasarım sürecinin beşinci aşaması olan prototipin (ürünün, modelin) yapılması aşaması için "*Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmeninize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz." Yönergesi verilmiştir."* Çözümün test edilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında "*Yaptığınız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz."* yönergesi ile öğrencilerden yapmış oldukları tasarımın problem durumu için kriter ve sınırlıkları sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümün paylaşılması ve yeniden tasarlanması (tasarımın sonlandırılması) olan son aşamada ise "*Problem durumu için geliştirdiğiniz tasarımınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarımınızın arkadaşlarınızla paylaşım sonrasında gözlenen eksiklerini not ediniz."* Ve *"Tasarım ürününüzün etkililiğini gözden geçirerek tasarımlarınızı geliştiriniz. Son hali verilen tasarımınızı sınıf arkadaşlarınıza sununuz. (Dinleyici gruplar da sunulan tasarıma yönelik fikirlerini belirteceklerdir)."* yönergeleri sunulmuştur. Bu aşamalarla öğrencilerin tasarımlarını tamamlamaları sağlanmıştır. Problem durumumuz fen teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bütünleşik bir şekilde kullanılmasıyla STEM eğitim yaklaşımı sınıf ortamı ve sınıf dışı ortamlarında uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalarda stem eğitim yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarını, ilgilerini ve kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Roehrig, Moore, Wang, ve Park (2012)'ın "Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration" isimli makaleleri, Stohlmann, Moore ve Roehrig (2012)'in yapmış oldukları "Considerations for Teaching Integrated STEM Education" isimli makaleleri ve Sahin, Ayar ve Adiguzel (2014)'in yapmış oldukları "STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning" isimli makaleleri bu uygulamaların başarılı bir şekilde gerçekleşebileceğine örnek verilebilir. Bu araştırmada geliştirilen etkinliğin STEM eğitimyakşalımına dayalı olarak mühendislik tasarım sürecine göre oluşturulması bakımından bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, hizmet içindeki öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek bir örnek olarak düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu aşamalarla öğrencilerin tasarımlarını tamamlamaları sağlanmıştır. Problem durumumuz fen teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bütünleşik bir şekilde kullanılmasıyla STEM eğitim yaklaşımı sınıf ortamı ve sınıf dışı ortamlarında uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalarda stem eğitim yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarını, ilgilerini ve kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Roehrig, Moore, Wang, ve Park (2012)'ın "Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration" isimli makaleleri, Stohlmann, Moore ve Roehrig (2012)'in yapmış oldukları "Considerations for Teaching Integrated STEM Education" isimli makaleleri ve Sahin, Ayar ve Adiguzel (2014)'in yapmış oldukları "STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning" isimli makaleleri bu uygulamaların başarılı bir şekilde gerçekleşebileceğine örnek verilebilir. Bu araştırmada geliştirilen etkinliğin STEM eğitimyakşalımına dayalı olarak mühendislik tasarım sürecine göre oluşturulması bakımından bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, hizmet içindeki öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek bir örnek olarak düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, Mühendislik tasarım süreci, Basit makineler

Kaynakça

Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the US 6th Biennial International Conference on Technology Education Research.

Felix, A. L., Bandstra, J. Z., & Strosnider, W. H. (2010). Design-Based science for STEM student recruitment and teacher professional development. In *Mid-Atlantic ASEE Conference, Villanova University*.

Koonce, D. A., Zhou, J., Anderson, C. D., Hening, D. A., & Conley, V. M. (2011). AC 2011-289: What is STEM. In *American Society for Engineering Education*.

Maloy, R. W., Verock, R. E. A., Edwards, S. A., & Woolf, B. P. (2016). *Transforming Learning with New Technologies, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version--Access Card Package-What's New in Curriculum & Instruction*. Pearson.

Massachusetts Department of Education [MDOE]. (2010). Technology/engineering concept and skill progression.

National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. National Academies Press.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, *112*(1), 31-44.

Sahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2014). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 309-322.

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, *2*(1), 4.

Tunkham, P., Donpudsa, S., & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in Chemistry on “Protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Sılpakorn Unıversıty Journal of Socıal Scıences, Humanıtıes, and Arts)*, *16*(3), 217-234.

(25935) Fen Eğitiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarını Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Tematik olarak İncelenmesi

EMİNE GENÇ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ŞULE BAYRAKTAR
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitsel oyun çocuğa yaparak yaşayarak, akranlarıyla etkileşim içerisinde olarak ve eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan dinamik bir süreçtir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, derse ilgilerini, motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırır(Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Çocuklar karar verme, işbirliği, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kavram ve kuralı da oyun içerisinde oluşan sosyal ortamda kendiliğinden öğrenir (Çoşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012). Eğitsel oyunların içeriği ve uygulanması, gösterdiği etki açısından son derece önemlidir. Oyun dersteki amaç olmayıp, öğretim amaçlı kullanılan bir araç olmalıdır. Bu yüzden öğretmen eğitsel oyunu başarılı bir şekilde uygulamak için dikkatli ve titiz bir hazırlık yapmalı, oyunları tüm öğrencilerin anlayıp tüm sınıfın aktif olarak katılabilecekleri kadar basit, anlaşılır, ilgi çekici olacak şekilde düzenlemeli, oyunu sürekli kontrol etmeli, öğrencilere rehberlik ederek oyunu yönetmeli, öğretim ortamını düzenlemelidir (Demirel, 1999).

Eğitsel oyunların çeşitli disiplinlerde kullanımı ile ilgili literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları eğitsel oyunların eğitimle ilgili pek çok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Ülkemizde fen eğitiminde öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını gerektiren uygulamalar olduğundan yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği fen öğretiminin prensiplerine uygun görülmekte ve son yıllarda fen öğretiminde etkilerine yönelik araştırmalar artmaktadır. Bu çalışmada fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamalarını konu alan Lisansüstü tezlerin tematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Fen eğitiminde eğitsel oyun konusu ile ilgili ülkemizde gerçekleştirilmiş yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında özet kısmında "eğitsel oyun" ve "fen eğitimi" anahtar kelimeleri ile arama grçekleştirilmiş ancak bu arama sonucunda çok az sayıda teze ulaşılmıştır. Daha fazla sayıda teze ulaşabilmek amacıyla yeni bir arama başlatılarak bu kez tez adında "oyun" ve tezin tümünde "fen" kelimeleri aratılmış bunun sonucunda 33 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu arama sonucunda elde edilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin başlıklarının incelenmesi sonucunda bunlardan 13 tanesinin eğitim öğretim konusu dışında kaldıkları ve tam anlamıyla araştırmada hedeflenen çalışma grubu içerisine girmediklerinden incelemeye katılmamışlardır. Arama sonucunda elde edilen 20 adet lisansüstü tez tematik incelemeye dahil edilmek üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinin internet sayfası üzerinden indirilerek kaydedilmiştir. Tezler henüz incelenme sürecinde olup henüz inceleme devam etmektedir. Amaçlanan çalışma için veri toplama aracı olarak bir tez inceleme formu oluşturulmuş olup, her bir tez için, çalışmanını amacı, araştırmada çalışılan fen konusu, uygulanan eğitsel oyunun türü, araştırmanın bulguları, katılımcıların sınıf düzeyi ve sayısı, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, araştırma sonucunda yapılan öneriler ile ilgili bilgilerin yanısıra tezin teslim tarihi ve ait olduğu üniversite ile ilgili veriler forma kaydedilmiştir. Verilerin analizinde formlardaki verilerden yararlanarak çalışmalar anılan özelliklere göre sınıflandırılacak ve yorumlanacaktır.

Eğitsel oyun çocuğa yaparak yaşayarak, akranlarıyla etkileşim içerisinde olarak ve eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan dinamik bir süreçtir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, derse ilgilerini, motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırır(Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Çocuklar karar verme, işbirliği, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kavram ve kuralı da oyun içerisinde oluşan sosyal ortamda kendiliğinden öğrenir (Çoşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012). Eğitsel oyunların içeriği ve uygulanması, gösterdiği etki açısından son derece önemlidir. Oyun dersteki amaç olmayıp, öğretim amaçlı kullanılan bir araç olmalıdır. Bu yüzden öğretmen eğitsel oyunu başarılı bir şekilde uygulamak için dikkatli ve titiz bir hazırlık yapmalı, oyunları tüm öğrencilerin anlayıp tüm sınıfın aktif olarak katılabilecekleri kadar basit, anlaşılır, ilgi çekici olacak şekilde düzenlemeli, oyunu sürekli kontrol etmeli, öğrencilere rehberlik ederek oyunu yönetmeli, öğretim ortamını düzenlemelidir (Demirel, 1999).

Eğitsel oyunların çeşitli disiplinlerde kullanımı ile ilgili literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları eğitsel oyunların eğitimle ilgili pek çok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Ülkemizde fen eğitiminde öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını gerektiren uygulamalar olduğundan yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği fen öğretiminin prensiplerine uygun görülmekte ve son yıllarda fen öğretiminde etkilerine yönelik

araştırmalar artmaktadır. Bu çalışmada fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamalarını konu alan Lisansüstü tezlerin tematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Fen eğitiminde eğitsel oyun konusu ile ilgili ülkemizde gerçekleştirilmiş yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında özet kısmında "eğitsel oyun" ve "fen eğitimi" anahtar kelimeleri ile arama grçekleştirilmiş ancak bu arama sonucunda çok az sayıda teze ulaşılmıştır. Daha fazla sayıda teze ulaşabilmek amacıyla yeni bir arama başlatılarak bu kez tez adında "oyun" ve tezin tümünde "fen" kelimeleri aratılmış bunun sonucunda 33 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu arama sonucunda elde edilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin başlıklarının incelenmesi sonucunda bunlardan 13 tanesinin eğitim öğretim konusu dışında kaldıkları ve tam anlamıyla araştırmada hedeflenen çalışma grubu içerisine girmediklerinden incelemeye katılmamışlardır. Arama sonucunda elde edilen 20 adet lisansüstü tez tematik incelemeye dahil edilmek üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinin internet sayfası üzerinden indirilerek kaydedilmiştir. Tezler henüz incelenme sürecinde olup henüz inceleme devam etmektedir. Amaçlanan çalışma için veri toplama aracı olarak bir tez inceleme formu oluşturulmuş olup, her bir tez için, çalışmanını amacı, araştırmada çalışılan fen konusu, uygulanan eğitsel oyunun türü, araştırmanın bulguları, katılımcıların sınıf düzeyi ve sayısı, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, araştırma sonucunda yapılan öneriler ile ilgili bilgilerin yanısıra tezin teslim tarihi ve ait olduğu üniversite ile ilgili veriler forma kaydedilmiştir. Verilerin analizinde formlardaki verilerden yararlanarak çalışmalar anılan özelliklere göre sınıflandırılacak ve yorumlanacaktır.

Bu araştırmanın amacı fen eğitimi alanında eğitsel oyun konusunu ele alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tematik olarak incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere ulaşılan 20 tezden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, gerçekleştirilen araştırmalarda eğitsel oyunların daha çok hangi fen konularında ve öğretimin hangi kademelerinde kullanıldığı, fen eğitiminde hangi tür oyunlar kullanıldığı, oyunların öğretimsel süreç içerisinde nasıl kullanıldığı, oyunların hangi değişkenlere etkisi üzerinde çalışmalar yapıldığı, araştırmaların ortaya koyduğu sonuçların oyunların hangi eğitsel faydaları sağladığını gösterdiği/göstermediği ve araştırmaların sonucunda ne tür önerilerde bulunulduğu ile ilgili önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların fen bilgisi eğitiminde eğitsel oyun kullanımına dair yeni çalışmalara yol göstereceği ve yön vereceği umulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı fen eğitimi alanında eğitsel oyun konusunu ele alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tematik olarak incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere ulaşılan 20 tezden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, gerçekleştirilen araştırmalarda eğitsel oyunların daha çok hangi fen konularında ve öğretimin hangi kademelerinde kullanıldığı, fen eğitiminde hangi tür oyunlar kullanıldığı, oyunların öğretimsel süreç içerisinde nasıl kullanıldığı, oyunların hangi değişkenlere etkisi üzerinde çalışmalar yapıldığı, araştırmaların ortaya koyduğu sonuçların oyunların hangi eğitsel faydaları sağladığını gösterdiği/göstermediği ve araştırmaların sonucunda ne tür önerilerde bulunulduğu ile ilgili önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların fen bilgisi eğitiminde eğitsel oyun kullanımına dair yeni çalışmalara yol göstereceği ve yön vereceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eğitsel oyun, Fen Eğitimi, Tematik inceleme

Kaynakça

Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 63-74.

Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi D

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 93- 109.

Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem Yayıncılık: Ankara. ergisi, 33, 41-54.

Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla 'Yansıma Ve Aynalar' konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği, Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3(2), 41-49

(25938) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuları Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

SÜMEYRA ZEYNEP ET
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda iletim araçlarında ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimler, bilgiye erişimde sınırların kalkmasına neden olmuştur. Bu durum ise sürekli artan bilgi yığını içinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında bireylerin tercihlerini önemli hale getirmiştir (Sevgi ve Şahin, 2017). Bireyleri tercih yapmaya zorlayan bir diğer durum ise, bilimsel kanıt ve çoklu perspektiflere dayalı akıl yürütme sürecini içeren ve karar vermeyi gerektiren karmaşık konuların sayısında meydana gelen artıştır (Chang, Hsu, Wu ve Tsai, 2018). Toplumu ilgilendiren etik, kültürel ve inanç değerleri üzerinde ikilemler yaratan konular hakkında bilgi sahibi olma günümüz toplumlarında bireylerden beklenen yeterlilik alanlarından biri haline gelmiştir. Bu nedenle pek çok ülkede sosyobilimsel konular özellikle fen programlarının önemli bir bileşeni olarak görülemeye başlanmıştır. Sosyobilimsel konuları; toplumu ilgilendiren (Zeidler ve Keefer, 2003) bilimsel dayanağı olan (Sadler, 2004) ahlaki değerleri içeren (Zeidler ve Nichols, 2009) üzerinde tartışmaların yapılabildiği (Sadler ve Donnelly, 2006) konular olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca sosyobilimsel konular kişisel deneyim ve bireylerin duygusal gelişimlerini de (Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002) içeren geniş bir kavramdır. İlgili literatür incelendiğinde sosyobilimsel konuların öğrencilerin alan bilgileri (Şahintürk, 2014; Sadler, Romine ve Topçu, 2016) argümantasyon becerileri (Akbaş ve Çetin, 2018; Topçu ve Atabey, 2017; Dawson ve Carson, 2018; Chen ve Liu, 2018) bilimin doğası anlayışları (Eastwood ve diğerleri 2012, s.2289) gibi farklı alanların gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca sosyobilimsel konular sınıf ortamında öğrencilerinin entelektüel ve sosyal gelişimlerinin teşvik edilmesi noktasında güçlü bir araç olarak görülmüştür (Sadler, 2004). Sosyobilmsel konuların sağlamış olduğu katkılar düşünüldüğünde eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların temele alındığı uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada oluşturulan amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamımıza imkan sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 72). Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin fen bilgisi bölümünün 3. sınıfında eğitimlerine devam eden 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim bahar yarıyılında bilimin doğası ve bilim tarihi dersi kapsamında 8 hafta boyunca genetik mühendisliği uygulamaları, biyoyakıtlar, melez embriyo, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve hayvan deneyleri gibi farklı sosyobilimsel konularda araştırmacı tarafından geliştirilen senaryolar üzerinden yürütülen tartışmalar şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının gerçekleşen sürece yönelik görüşleri öğrenci günlükleri aracılığıyla toplamıştır. Bu bağlamda sosyobilimsel konulara dayalı tartışma sürecine dâhil olan öğrencilerden haftalık olarak günlük yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada, öğrenci günlükleri aracılığı ile sürecin öğrenci gözünden nasıl ilerlediği, sürecin öğrencilerde oluşturmuş olduğu duygu ve düşüncelerini neler olduğu ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci günlüklerinin, süreci öğrencilerin gözünden yansıtacak ve veri çeşitliğine imkân verecek tarzda yapılandırılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtacakları şekilde günlük tutmaları istenmiştir. Bu kapsamada 24 öğrencinin sekiz hafta boyunca tutmuş oldukları günlükler araştırmaya dâhil edilmiştir. Günlükler kapsamında elde edilen veriler bir söylemi anlama ve yorumlamada, özel etkenlerin etkisinin devre dışı bırakılması ve nesnel okuma ilkeleri oluşturulması amacı taşıyan içerik analizi yönteminde faydalanılarak analiz edilmiştir (Bilgin, 2014, s.1).

Son yıllarda iletim araçlarında ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimler, bilgiye erişimde sınırların kalkmasına neden olmuştur. Bu durum ise sürekli artan bilgi yığını içinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında bireylerin tercihlerini önemli hale getirmiştir (Sevgi ve Şahin, 2017). Bireyleri tercih yapmaya zorlayan bir diğer durum ise, bilimsel kanıt ve çoklu perspektiflere dayalı akıl yürütme sürecini içeren ve karar vermeyi gerektiren karmaşık konuların sayısında meydana gelen artıştır (Chang, Hsu, Wu ve Tsai, 2018). Toplumu ilgilendiren etik, kültürel ve inanç değerleri üzerinde ikilemler yaratan konular hakkında bilgi sahibi olma günümüz toplumlarında bireylerden beklenen yeterlilik alanlarından biri haline gelmiştir. Bu nedenle pek çok ülkede sosyobilimsel konular özellikle fen programlarının önemli bir bileşeni olarak görülemeye başlanmıştır. Sosyobilimsel konuları; toplumu ilgilendiren (Zeidler ve Keefer, 2003) bilimsel dayanağı olan (Sadler, 2004) ahlaki değerleri içeren (Zeidler ve Nichols, 2009) üzerinde tartışmaların yapılabildiği (Sadler ve Donnelly, 2006) konular olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca sosyobilimsel konular kişisel deneyim ve bireylerin duygusal gelişimlerini de (Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002) içeren geniş bir kavramdır. İlgili literatür incelendiğinde sosyobilimsel konuların öğrencilerin alan bilgileri (Şahintürk, 2014; Sadler, Romine ve Topçu, 2016) argümantasyon becerileri (Akbaş ve Çetin, 2018; Topçu ve Atabey, 2017; Dawson ve Carson, 2018; Chen ve Liu, 2018) bilimin doğası anlayışları (Eastwood ve diğerleri 2012, s.2289) gibi farklı alanların gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca sosyobilimsel konular sınıf ortamında öğrencilerinin entelektüel ve sosyal gelişimlerinin teşvik edilmesi noktasında güçlü bir araç olarak görülmüştür (Sadler,

2004). Sosyobilmsel konuların sağlamış olduğu katkılar düşünüldüğünde eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların temele alındığı uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada oluşturulan amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamımıza imkan sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 72). Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin fen bilgisi bölümünün 3. sınıfında eğitimlerine devam eden 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim bahar yarıyılında bilimin doğası ve bilim tarihi dersi kapsamında 8 hafta boyunca genetik mühendisliği uygulamaları, biyoyakıtlar, melez embriyo, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve hayvan deneyleri gibi farklı sosyobilimsel konularda araştırmacı tarafından geliştirilen senaryolar üzerinden yürütülen tartışmalar şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının gerçekleşen sürece yönelik görüşleri öğrenci günlükleri aracılığıyla toplamıştır. Bu bağlamda sosyobilimsel konulara dayalı tartışma sürecine dâhil olan öğrencilerden haftalık olarak günlük yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada, öğrenci günlükleri aracılığı ile sürecin öğrenci gözünden nasıl ilerlediği, sürecin öğrencilerde oluşturmuş olduğu duygu ve düşüncelerini neler olduğu ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci günlüklerinin, süreci öğrencilerin gözünden yansıtacak ve veri çeşitliğine imkân verecek tarzda yapılandırılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtacakları şekilde günlük tutmaları istenmiştir. Bu kapsamada 24 öğrencinin sekiz hafta boyunca tutmuş oldukları günlükler araştırmaya dâhil edilmiştir. Günlükler kapsamında elde edilen veriler bir söylemi anlama ve yorumlamada, özel etkenlerin etkisinin devre dışı bırakılması ve nesnel okuma ilkeleri oluşturulması amacı taşıyan içerik analizi yönteminde faydalanılarak analiz edilmiştir (Bilgin, 2014, s.1). Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından tutulan günlüklerinden yola çıkılarak elde edilen sonuçlardan bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür: İlk olarak katılımcılar daha önce sosyobilimsel konulara dayalı uygulamalara aşina olmadıklarını bu nedenle sürece ilişkin özellikle ilk haftalarda gerçekleştirilen tartışmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının gerçekleşen tartışmalara dâhil olma ve tartışmaları yönetme konusunda eksikliklerinin olması sürece karşı isteksiz tavırların oluşmasına ve tartışmalara dâhil olmaktan kaçınmalarına neden olduğunu söylemek mümkündür. Fakat sonraki haftalarda öğretmen adaylarının tartışılan konuları ilgi çekici bulmaları, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, fikirlerini savunma imkânı bulmaları sosyobilimsel konulara dayalı uygulamaları eğlenceli, verimli ve ilgi çekici olarak görmelerini sağlamıştır. Bu durum ise bireylerin sürece katılmaları ve dersin anlaşılırlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından tutulan günlüklerinden yola çıkılarak elde edilen sonuçlardan bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür: İlk olarak katılımcılar daha önce sosyobilimsel konulara dayalı uygulamalara aşina olmadıklarını bu nedenle sürece ilişkin özellikle ilk haftalarda gerçekleştirilen tartışmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının gerçekleşen tartışmalara dâhil olma ve tartışmaları yönetme konusunda eksikliklerinin olması sürece karşı isteksiz tavırların oluşmasına ve tartışmalara dâhil olmaktan kaçınmalarına neden olduğunu söylemek mümkündür. Fakat sonraki haftalarda öğretmen adaylarının tartışılan konuları ilgi çekici bulmaları, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, fikirlerini savunma imkânı bulmaları sosyobilimsel konulara dayalı uygulamaları eğlenceli, verimli ve ilgi çekici olarak görmelerini sağlamıştır. Bu durum ise bireylerin sürece katılmaları ve dersin anlaşılırlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel Konular Fen Bilimleri Öğretmen Adayları

Kaynakça

Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Sosyobilimsel Konulara İlişkin Argümantasyon Kalitesinin ve İnformal Düşünme Becerisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 339-360.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnekler Çalışmalar*. (3.baskı). Ankara, Siyasal Kitabevi.

Chang, H. Y., Hsu, Y. S., Wu, H. K. and Tsai, C. C. (2018). Students' Development of Socio-Scientific Reasoning in a Mobile Augmented Reality Learning Environment. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1410-1431.

Chen, S. Y. and Liu, S. Y. (2018). Reinforcement of Scientific Literacy through Effective Argumentation on an Energy-related Environmental Issue. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), 1-15.

Dawson, V. and Carson, K. (2018). Introducing Argumentation About Climate Change Socioscientific Issues in a Disadvantaged School. *Research in Science Education*, 1-21.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. and Applebaum, S. (2012). Contextualizing Nature of Science İnstruction in Socioscientific İssues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.

Sadler, T. D. (2004). Informal Reasoning Regarding Socioscientific İssues: A Critical Review of Research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.

Sadler, T. D. and Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The Effects of Content Knowledge and Morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488.

Sadler, T. D., Romine, W. L. and Topçu, M. S. (2016). Learning Science Content Through Socio-Scientific İssues-Based İnstruction: A Multi-Level Assessment Study. *International Journal of Science Education*, 38(10), 1622-1635.

Sevgi, Y. ve Şahin, F. (2017). Gazete Haberlerindeki Sosyobilimsel Konuların Argümantasyon Yöntemiyle Tartışılmasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170.

Şahintürk, G. Y. (2014). *Sosyo-Bilimsel Tartışma Destekli Fen Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları ile İlgili Farkındalıkları ve İçerik Bilgisi Gelişimine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel Konu Içerikli Alan Gezilerinin Ilkögretim Ögrencilerinin Argümantasyon Nitelikleri Üzerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.

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

Zeidler, D. L. and Keefer, M. (2003). The Role of Moral Reasoning and The Status of Socioscientific İssues in Science Education. *In the role of Moral Reasoning on Socioscientific İssues and Discourse in Science Education* (pp. 7-38). Springer, Dordrecht.

Zeidler, D. L. and Nichols, B. H. (2009). Socioscientific İssues: Theory and Practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. and Simmons, M. L. (2002). Tangled up in Views: Beliefs in The Nature of Science and Responses to Socioscientific Dilemmas. *Science Education,* 86, 343-367.

(25967) Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olan Bilim Merkezlerinin Veliler Üzerine Etkisi: Astronomi Aile Atölyesi

ATİYE MELİKE SOLMAZ
FEZA GÜRSEY BİLİM MERKEZİ

ŞEBNEM KANDİL İNGEÇ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim tarihine baktığımız zaman insanoğlu var olduğu günden beri çevresinde olup biteni anlama, tanıma, kavrama, sorularına yanıt bulma, doğayı anlamaya çalışmıştır. Dikkatlerini çeken gökyüzünden Güneş'in ve Ay'ın doğup batması, Ay'ın geceleri evrelerinin değişmesi yıldızların gökyüzündeki görüntüsü, farklı mevsimlerin yaşanması insanları araştırmaya yönetmiştir. Evren, yıldızlar, kuyruklu yıldızlar, uydu, uzay, güneş sistemi gibi kavramları araştıran bu bilime ise "Astronomi "denilmektedir (Osborne, 1991; Pena & Quilez, 2001). Astronomi, evrendeki bütün gökcisimlerinin hareketlerini konumlarını, boyutlarını, enerjilerini ve evrimsel süreçlerini inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Astronomi, anlaşılması güç olan, üç boyutlu düşünme ve hayal gücünü kullanma gibi üst düzey beceriler gerektiren bir alandır. Astronomi bilimi birçok farklı disiplinle de ilişkili olduğundan birçok ülkenin öğretim programları içerisinde yer almaktadır(Fidler,2009). Fen eğitimi içinde de astronomi eğitim ve öğretiminin önemi büyüktür. Son yıllarda giderek hızlanan uzay bilimlerindeki gelişmeler diğer temel bilim dallarındaki gelişmeleri de hızlandırmaktadır. Bununla birlikte astronomi insanlara doğru ve mantıklı düşünmeyi öğretmekte kullanılabilecek mükemmel bir eğitim aracı olarak da düşünülebilir. ABD gibi gelişmiş ülkeler astronomiyi öğrencileri fen bilimlerine yönlendirmek ve öğrencilere fen bilimlerini sevdirmek için etkin bir şekilde kullanmaktadır (Tunca, 2000). Fen ve Teknoloji Öğretim programlarındaki konuların sınıflar da anlatımı çocuklara üç boyutlu kavramları anlamada yetersiz gelebilir. Bundan dolayı günümüzde yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi okul dışı öğretim yerleri olarak tanımlanır. Bu konu üzerinde duran Stocklmayer, Rennie ve Gilbert (2010) fen eğitiminde okul dışı öğrenme alanlarının okul eğitim programlarıyla ilişkilendirmenin 3 farklı yolunu tarif etmişlerdir; (1) Eğitim programı ve okul dışı alanların bağlantısız olması: okulun fen eğitiminde tek kaynak görülmesi ve okul dışı alanın bir eğlence hizmeti şeklinde kabul edilmesidir. (2) Okulun temel olarak kabul edilmesi ve okul dışı alanların zaman zaman kullanılması: okul dışı zamanlarda bilim merkezleri ve diğer okul dışı öğrenme ortamlarında etkinliklerin yapılması veya öğrenme içerikleriyle ilişkilendirilmeden yapılan etkinlikler bu gruba girmektedir. (3) Okul dışı alanların eğitim programına dönük olarak tam kapasite kullanılması: günlük hayat, okul ve okul dışı alanlarda bir üçlü öğrenme alanı olarak kullanılmasıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılması açısından her üç öğrenme alanının birlikte ele alınması gerekir.

Ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı eğitim yeri olan alanlar (bilim merkezleri, bilim sanat merkezleri, vb.) eğitim programı ile ilişkilendirilmesinin hayat boyu katkısına Bell (2009) yaptığı çalışmada vurgulanan noktalar şöyledir: "Doğayı ve fiziksel ortamları heyecan veren deneyimler yaşayarak, ilgi ve motivasyon ile öğrenilir, Bilim öğrenmede anlama, hatırlama, kavramları kullanma, bilimsel tartışma becerilerini geliştirir, Farklı kişilerle, bilimsel etkinlikler yaparak bilimsel iletişimde bulunur."

Alan yazında okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların disiplin alanlarına göre en fazla fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında olduğu; kazanım konularına göre en fazla eğitim/öğretim sorunları ve ilgili alana yönelik tutum üzerine yapıldığı vurgulanmaktadır (Saraç, 2017). Fen alanında okul dışı denilen yerler bilim merkezleridir. Bilim merkezlerinin amacı bilime ilgi arttırmak, bilimsel işlem becerilerini geliştirmektir. Bilim merkezleri "fen ve eğitim" ve " teknoloji ve eğitim" arasında bir köprü kurarak hem fen eğitimine ve hem de mesleki eğitime katkı sağlayabilecek bir yapıdadır (Hannu, 1993).

Yapılan ilgili alan yazın taraması sonucunda okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili araştırmalarda velilere odaklanılmadığı görülmüştür. Çocuklarıyla birlikte bilim merkezini ziyaret eden veliler üzerinde bilim merkezlerinin etkisi olabilir. Böyle bir etki fen alanında hem öğrenci hem de bilim merkezleri açısından oldukça önemli olacaktır. Bu bağlamda bilim merkezlerini ziyaret eden veliler üzerine yapılacak olan çalışmalar alan yazındaki eksikliği giderme açısından bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada bilim merkezlerindeki etkinliklere çocuklarıyla birlikte katılan veliler üzerine odaklanılmış ve bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerden aile atölyesi seçilmiştir. Seçilen aile atölyesi "astronomi aile atölyesi" dir. Bu seçimde, astronominin diğer bilimlerin öğrenilmesini olumlu yönde etkileyen bir bilim dalı (Harman, 2017) olması etkili olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, bilim merkezlerine çocuklarıyla birlikte gelen velilerin astronomi kavramları ile ilgili bilgi düzeyleri üzerinde astronomi atölyelerinin etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yapılan müdahalenin etkisi tek grup üzerinde inceleneceğinden basit deneysel yöntemin tek grup ön- son test modeli esas alınmıştır. Bu yöntemde deney grubu sonuçlarını karşılaştırmak için herhangi bir kontrol grubu ya da ikinci bir grup kullanılmamaktadır (Karasar, 2005; Çepni, 2007). Astronomi aile atölyesi öncesi ve sonrası velilere uygulanmış ve buradan elde edilen veriler analiz edilmiştir

Araştırmanın katılımcılarını Feza Gürsey Bilim Merkezi'ne Astronomi (Güneş Sistemi) Aile atölyesine başvuran 11 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde, "kolay ulaşılabilir örnekleme" tekniğinden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2000, ss.74-75). Çalışmaya katılan velilerin yaşları 28 ile 43 aralığında değişmektedir. %45,4'i lisans, %9,1'i lise, %9,1'i doktora, %9,1'i Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler, %18,2'si yüksek lisans ve %9,1'i de elektronik mühendisidir.

Araştırmada ailelerin astronomi ile ilgili "gök cismi" ve "güneş sistemi" konularına ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla ilgili alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu soruların yer aldığı bir form kullanılmıştır. Bu formun güvenirliğini belirlemek için esas uygulamadan önce bir pilot uygulaması yapılmış ve görülen aksaklıklar giderilerek son şekli verilmiştir. Formda gök cismi ile ilgili 2, güneş sistemi ile ilgili 3, velilerin astronomi atölyelerine katılıp katılmadıklarını belirlemek amacıyla da 2 soru ve demografik bilgileri ile ilgili 3 olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmuştur. Kapsam geçerliliği için bir fizik eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır.

Formdan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Anlama düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin cevaplarına göre anlama seviyeleri kategoriler halinde incelenmektedir (Ekiz ve Akbaş, 2005; Harwood ve Mcshane, 1996; Platten, 1995). Bu çalışmada alan yazından yararlanılarak sınıflandırma belirlenmiştir. Çalışmanın amacına hizmet etmesi açısından Ekiz ve Akbaş, (2005) tarafından kullanılan anlama seviyelerini gösteren sınıflandırmalar (kategoriler) tercih edilmiştir. Bu sınıflandırma "anlama", "sınırlı anlama", "anlamama", "yanlış anlama", "cevap vermeme" şeklindedir. Araştırmanın etiği açısından katılımcıların kimliği gizlenmiştir.

Bu çalışmada amaç günümüzde eğitim programlarında uygulanan yaparak yaşayarak öğrenci merkezli yaklaşımlarda ebeveynlerin çocukları ile beraber astronomi kavramları ile ilgili bilgi düzeyleri üzerinde astronomi atölyelerinin etkisini incelemektir. Müdahalenin etkisi tek grup üzerinde inceleneceğinden basit deneysel yöntemin tek grup ön- son test modeli esas alınmıştır. Bu yöntemde deney grubu sonuçlarını karşılaştırmak için herhangi bir kontrol grubu ya da ikinci bir grup kullanılmamaktadır (Karasar, 2005; Çepni, 2007). Astronomi aile atölyesi öncesi ve sonrası velilere uygulanmış ve buradan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Feza Gürsey Bilim Merkezi'ne Astronomi (Güneş Sistemi) Aile atölyesine başvuran 11 aile oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin yaşları 28 ile 43 aralığında değişmektedir. %45,4'i lisans, %9,1'i lise, %9,1'i doktora, %9,1'i Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler, %18,2'si yüksek lisans ve %9,1'i de elektronik mühendisidir. Araştırmada ailelerin astronomi ile ilgili "gök cismi" ve "güneş sistemi" konularına ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla ilgili alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu soruların bir form kullanılmıştır. Formda gök cismi ile ilgili 2, güneş sistemi ile ilgili 3, velilerin astronomi atölyelerine katılıp katılmadıklarını belirlemek amacıyla da 2 soru ve demografik bilgileri ile ilgili 3 olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmuştur. Formdan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın amacına hizmet etmesi açısından Ekiz ve Akbaş, (2005) tarafından kullanılan anlama seviyelerini gösteren sınıflandırmalar (kategoriler) tercih edilmiştir. Bu sınıflandırma "anlama", "sınırlı anlama", "anlamama", "yanlış anlama", "cevap vermeme" şeklindedir. Gökcismi kavramını anlama seviyelerini ölçmek için katılımcılara "*Gökyüzüne baktığınız da hangi gök cisimlerini görürüz?*" ve "Kendisi bir ışık kaynağı olan gök cismi nedir?" olmak üzere iki soru yöneltilmiştir. Genel olarak iki soruya bütüncül bakıldığında astronomi aile atölyesinin velilerin gök cismi sistemi kavramını anlama düzeyinde bir artışa sebep olduğu söylenebilir. Güneş sistemi kavramını anlama seviyelerini ölçmek için velilere "*Güneş Sistemi'ndeki hacmi en büyük olan gezegen hangisidir?", "Güneş Sistemi'ndeki hacmi en büyük olan gezegen hangisidir" ve "Güneş Sistemindeki dünyaya en yakın mesafedeki gezegen hangisidir" olmak üzere*üç soru yöneltilmiştir. Genel olarak üç soruya bütüncül bakıldığında astronomi aile atölyesinin velilerin güneş sistemi kavramını anlama düzeyinde bir artışa sebep olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular sonucunda Astronomi aile atölyesi etkinliğinin "Gökcismi" ve "güneş sistemi" kavramlarını anlama düzeylerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar sırasıyla; "gök cismi" ve "güneş sistemi" kavramlarıyla ilgili velilerin anlama düzeyleri şeklinde iki başlık altında ve buna bağlı olan sorular dahilinde verilmiştir.

Gökcismi kavramına ilişkin sonuçlar

Gökcismi kavramını anlama seviyelerini ölçmek için katılımcılara "*Gökyüzüne baktığınız da hangi gök cisimlerini görürüz?*" ve "Kendisi bir ışık kaynağı olan gök cismi nedir?" olmak üzere iki soru yöneltilmiştir. Anlama seviyesi açısından değerlendirildiğinde velilerin ön-test ve son-test cevaplarına göre birinci soruda %36,4 oranında "yetersiz anlama" düzeyinden "anlama" düzeyine, ikinci soruda %9,1 oranında "anlama" düzeyinden "yetersiz anlama" düzeyine değişim olduğu belirlenmiştir. Genel olarak iki soruya bütüncül bakıldığında astronomi aile atölyesinin velilerin gök cismi sistemi kavramını anlama düzeyinde bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

Güneş Sistemi kavramına ilişkin sonuçlar

Güneş sistemi kavramını anlama seviyelerini ölçmek için velilere "*Güneş Sistemi'ndeki hacmi en büyük olan gezegen hangisidir?", "Güneş Sistemi'ndeki hacmi en büyük olan gezegen hangisidir" ve "Güneş Sistemindeki dünyaya en yakın mesafedeki gezegen hangisidir" olmak üzere* üç soru yöneltilmiştir. Anlama seviyesi açısından değerlendirildiğinde velilerin ön-test ve son-test cevaplarına göre birinci soruda %61,8 oranında, ikinci soruda %61,8 oranında, üçüncü soruda %50 oranında "yetersiz anlama" düzeyinden "anlama" düzeyine değişim olduğu belirlenmiştir. Genel olarak üç soruya bütüncül bakıldığında astronomi aile atölyesinin velilerin güneş sistemi kavramını anlama düzeyinde bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : okul dışı öğrenme, bilim merkezi, astronomi

Kaynakça

Bell. P. (2009). Learning science in informal enviroments, 259.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Hannu, S. (1993). Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Unpublished Doctoral Dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education.

Harman, G. (2017). Öğrencilerinin Güneş, Dünya Ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (37), 199-221.

Harwood, D., Mcshane, J. (1996), *"Young Children's Understanding of Nested Hierarchies of Place Relationships"*, **International Research in Geographical and Environmental Education**, 5 (1):3-29.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Platten, Linda (1995). *"Talking Geography: An investigation into young children's understanding of geographical terms Part-1",* **International Journal of Early Years Education,** 3 (1): 74-91.

Saraç, H. (2017). Türkiye'de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları dergisi, 3(2), 60-81

Stocklmayer, S. M., Rennie, L. J., & Gilbert, J. K. (2010). The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. Studies in Science Education, 46(1), 1- 44.

Tunca, Z. (2002). Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bugünü. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25983) Mühendislik Tasarım Temelli Uygulamaların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve STEM Farkındalık Düzeylerine Etkisi

SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

AYLİN ALBAYRAK SARI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÜLÇİN SEDEFOĞLU
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide büyük gelişmelerin olduğu bu yüzyılda nüfus artışı, üretim ve tüketimdeki hızlı gelişme, sanayileşme, kentleşme ve turizme bağlı olarak toplumsal çevrenin, doğal çevre üzerindeki baskıları giderek artmaktadır (Uyanık, 2017). Günlük hayatta etkisinin hissedilmesi ve doğal yaşama verdiği zararlar ciddi boyutlara ulaşan çevre sorunları dünya gündemini en çok meşgul eden konular arasında yer almaktadır. Atıkların bilinçsizce çevreye saçılması, hava, su, toprak gibi çevre unsurlarını kirletmekte, doğal kaynakların israf edilmesi ve eğitimsizlik de doğal dengenin bozulma sürecini hızlandırmaktadır. Bunun sonucunda küresel çevre dengesi bozulmakta ve çevre sorunları tüm insanlığı tehdit edecek boyutlara ulaşmaktadır. Çevre sorunlarının ortaya çıkmasında en etkili faktör insandır. Bu nedenle çevre sorunlarının çözümü ve çevrenin korunmasında insanların bilinçlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çevre eğitimi, çevre ile ilgili olaylara yönelik farkındalığı artırır ve sürdürülebilirliğin yönünü olumlu bir şekilde değiştirebilir. Çevre eğitiminin öncelikli hedef kitlesi genç nesildir. Bu anlamda, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli görevler üstleneceği kabul edilen öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının üst düzeyde olması oldukça önem taşımaktadır. Ülkemiz fen bilgisi öğretmenliği lisans öğretim programları incelediğinde; kimyada özel konular, biyolojide özel konular ve çevre bilimi dersleri kapsamında çevre konularına yer verilmektedir. Bu derslerde ağırlıklı olarak çevre bilimi ile ilgili temel kavramlara odaklanılmaktadır. Bu araştırma da ise özel öğretim yöntemleri II dersi kapsamında çevre kavramları odağında mühendislik tasarımı temelli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada temel olarak gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve STEM farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının etkinliklere ve STEM eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır. Mühendislik tasarım süreci temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programında da vurgulanan fen ve mühendislik uygulamalarına yönelik bilgi ve tecrübe kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Özel öğretim yöntemleri II dersinde çevre konuları odağında gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve STEM farkındalık düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada "tek gruplu ön test-son test deneysel desen" modeli kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmacıların en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlediği, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin test edildiği araştırmalardır (Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996).

Araştırmanın örneklemini Orta Anadolu'da gelişmekte olan bir devlet üniversitesinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 41 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında dört hafta süresince haftada dört ders saati olmak üzere çevre konuları odağında mühendislik tasarımı temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı "karma yöntem" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (Güven, 2013) ve STEM Farkındalık Ölçeği (Buyruk ve Korkmaz, 2016) ile, nitel verileri ise öğretmen adayı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin croanbach alfa güvenirlik katsayısı ön test ve son test uygulamaları için sırasıyla .82 ve .86 olarak hesaplanmıştır. STEM Farkındalık Ölçeği'nin croanbach alfa güvenirlik katsayısı ise ön test ve son test uygulamaları için sırasıyla .84 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ve normal q-q grafikleri kullanılarak kontrol edilmiştir. Shapiro Wilk normallik testi sonucunda her bir veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği ön test $p=0.336$, son test $p=0.145$; STEM farkındalık ölçeği ön test $p=0.223$, son test $p=0.370$; $p>.05$). Ayrıca dört veri seti için de çizilen normal q-q plot grafikleri incelendiğinde, dört veri setinin de normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normallik varsayımı sağlandığı için parametrik testlerden ilişkili örneklemler için t testi analizi kullanılarak öntest-sontestler arası anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda, öğreten adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarında son test lehine [$t(40) = -7,06$, $p<.05$], öğretmen adaylarının STEM farkındalık puanlarında da yine son test lehine [$t(40) = -7,87$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, mühendislik tasarım temelli etkinliklerin

öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve STEM farkındalık düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın nitel verilerinin analiz süreci ise devam etmektedir. Nitel verilerin analizi de tamamlandığında araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayanarak mühendislik tasarım temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve STEM farkındalık düzeylerine etkisi konusu tartışılacak ve çeşitli öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Mühendislik tasarım süreci, Çevre sorunları, STEM farkındalık

Kaynakça

Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Part B: Türk Fen Eğitimi Dergisi, 13(2), 61-76.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Reseacrh methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3th ed). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.

Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 411-430.

Uyanık, G. (2017).Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 133-145

(25991) Farklı Bilişsel Stillere Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Teknikler ile Ölçülen Kavramsal Anlama Düzeylerinin Tespiti

SEMA AYDIN CERAN
MEB

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen Bilimlerinin günlük yaşamla olan bağı düşünüldüğünde bireyin yaşamı anlamlandırabilmesinde fenin kavramlar düzeyinde doğru öğrenilmesi ve öğrenilen kavramsal bilginin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Sinan (2007) kavramsal anlamayı kavramlar arasındaki ilişkilerin ve benzerliklerin açıkça ortaya konabildiği, bu kavramların gerekli olduklarında yeni ortamlara transfer edilebildiği ve günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılabildiği derinlemesine öğrenme olarak tanımlamaktadır. Fen öğretim programlarının ve öğretimin çekirdeğini oluşturan sınıfların öğrencilerin kavramsal anlamalarını sağlayacak bir şekilde yapılandırılması önemlidir. Ancak derinlemesine bir öğrenme olarak tanımlanan kavramsal anlamayı sağlayacak bir öğretim süreci şekillendirmenin tamamlayıcı diğer bir unsuru ise öğretim yöntemleriyle uygun değerlendirme faaliyetlerinin tasarlanmasıdır (Black ve William, 1998; Yin, Tomita ve Shavelson, 2013; Tokiz, 2013). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemeye yönelik farklı ölçme tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde iki veya üç aşamalı kavramsal anlama testleri (Artun ve Coştu, 2013; Haslam ve Treagust 1987; Özbayrak ve Kartal, 2012; Sinan, 2007) ve seçeneklerinde genellikle kavram yanılgılarının çeldirici olarak kullanıldığı çoktan seçmeli kavram testlerinin (Ateş ve Polat, 2005; Kayacan ve Selvi, 2017) kullanıldığı dikkat çekmektedir. Aykutlu ve Şen (2012) Aşamalı Testlerin yanında, Kavram Haritası ve Analoji kullanarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarını belirlemişlerdir. Kalman (2011) ise araştırmasında kavramsal anlama düzeyinin tespitinde yansıtıcı yazma etkinliklerini kullanmıştır. Fenin kavramlar düzeyinde öğrenilmesinde öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının yapılandırılması, uygun ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması kuşkusuz önemlidir. Ancak burada diğer ana unsur ise öğretimin merkezindeki öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan özellikleridir. Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının ve kavramları nasıl öğrendiklerinin anlaşılması zor ve karmaşık bir süreç olduğundan kendilerine özgü avantaj ve dezavantajları olan farklı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Tokiz, 2013).

Bu noktadan hareketle araştırmada fen bilimleri alanında pek çok araştırmacının merak duyduğu ve araştırmalarında farklı değişkenler ile etkileşimi bakımından ele aldığı (Horzum ve Alper, 2006; Karaçam ve Ateş, 2010; Sarı, Altıparmak ve Ateş, 2013) öğrencilerin alan bağımsız/alan bağımlı bilişsel stil farklılıkları dikkate alınmıştır. Sternberg (1997) bilişi bir şeyin farkında olma ve onu anlama şeklinde tanımlamaktadır. Sternberg'in fark etme ve anlama olarak ifade ettiği kavramlar zihinsel bir işleme sürecine işaret etmektedir. Witkin ve Goodenough (1981), bireyleri bilişsel stilleri bakımından alan bağımlı (field-dependent) ve alandan bağımsız (field-independent) olmak üzere iki şekilde ele almışlardır. Psikolojik bir farklılaşma olarak ta bilinen bu polar yapı bir kişinin çevredeki algısal alanın organizasyondan bağımsız olarak ne ölçüde bu algısal alana bağımlı olduğunu ifade eder (Sternberg ve Grigorenko 1997). Alan bağımlı bilişsel stilde bireyin bir deseni tanımasına toplam algısal alanın bütünsel organizasyonu güçlü bir şekilde hâkimdir. Aksine, alan bağımsız bilişsel stilde, bireyin alanın parçalarını organize alandan ayrı olarak görme olasılığı daha yüksektir (Witkin, Oltman, Raskin ve Karp, 1971, s.4).

Bu araştırmada öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemede iki farklı türde ölçme aracı kullanılmıştır. Yaşam Temelli Kavram Testi ile öğrencilerin günlük yaşam bağlamlarını ve bu bağlamlar içinde öğrendikleri kavramları diğer bağlamlara ve kavramlara transfer edebilme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kavram haritası ise öğrencilerinin kavramlara yükledikleri anlamları keşfetmek, farklı öneme sahip kavramlar arası ve kavramlar ile kavram örnekleri arasındaki ilişkileri nasıl kurduklarını anlamak (Kaya, 2003) amacıyla kullanılmıştır. Böylece literatürde sıklıkla karşımıza çıkan ve kavramsal anlamayı değerlendirmede kullanılan bu ölçme tekniklerinin alan bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilere ne ölçüde hitap ettiği ve ne gibi sonuçlar ürettiği gözlemlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir nedensel karşılaştırma araştırması olarak tasarlanmıştır. Nedensel Karşılaştırma yöntemi, kritik değişkenlerde farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir olan örneklemlerin karşılaştırılmasını içerir (Balcı,1995, s.264). Çalışmanın örneklemini Ankara'da bir devlet okulunda 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Grup saklı figürler testi

Öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla Witkin vd., (1977) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış standart bir test olan Grup Saklı Figürler Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin alan bağımlılık/alan bağımsızlık bilişsel stillerini belirlemek

amacıyla geliştirilen testin içeriğinde katılımcıların basit geometrik şekilleri karmaşık geometrik şekiller arasından belirli bir zaman içinde tespit etmelerini gerektiren sorular yer almaktadır.

Yaşam Temelli Kavram Testi

Öğrencilerin "Kuvvet" konusundaki temel kavramları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla günlük yaşam içerisinden seçilen gerçek yaşam bağlamlarının kullanıldığı çoktan seçmeli formatta bir kavram testi geliştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası yapılan geçerlik güvenilirlik ve madde analizleri sonucunda teste son şekli verilmiştir. Fen Bilimleri Öğretim Programında 7. Sınıf Kuvvet ünitesinde yer alan her kazanım için en az iki soru olacak şekilde kapsam geçerliği sağlanan 15 maddelik test, 4 cevap seçeneklidir. Yaşam Temelli Kavram Testinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Kuvvet Kavram Haritası

Öğrencilerin "Kuvvet" konusuna ilişkin kavramsal anlama düzeylerini ortaya çıkarmak ve bilgi yapıları arasındaki farklılığı daha iyi belirleyebilmek amacıyla (Ruiz-Primo, Schultz ve Shavelson, 2001) Yaşam Temelli Kavram Testi yanında kavram haritası diğer bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere konu ile ilgili 12 kavram verilmiş ve bu kavramları kullanarak bir kavram haritası çizmeleri istenmiştir. Elde edilen kavram haritalarını puanlandırmak için kriter haritalı ilişkisel puanlama yöntemi kullanılmıştır (McClure, Sonak ve Suen, 1999). Kavram haritasından alınabilecek puanın üst sınırı olmamakla birlikte kriter kavram haritasına göre en yüksek 66 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin kavram haritası oluşturmaları için 25 dakika süre verilmiştir.

Bu araştırma ile farklı bilişsel stillere sahip yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi "Kuvvet" konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin farklı ölçme teknikleri ile belirlenmesi ve bu kapsamda öğrencilerin farklı ölçme teknikleri ile ölçülen kavramsal anlama düzeylerinin sahip oldukları bilişsel stillerden (alan bağımlı/alan bağımsız)nasıl etkilendiğinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bir nedensel karşılaştırma araştırması olan çalışmanın örneklemini Ankara'da bir devlet okulunda yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci döneminde dört hafta süreyle yürütülmüştür. Öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil farklılıklarını belirmek amacıyla basit geometrik şekillerin karmaşık geometrik şekiller arasından belirli bir zaman içinde tespit edilmesini gerektiren soruların yer aldığı, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış standart bir test olan Grup Saklı Figürler Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemek amacıyla iki farklı ölçme tekniği bir arada kullanılmıştır. Bunlardan ilki Yaşam Temelli Kavram Testi'dir. Test, öğrencinin günlük yaşamdan aşina olduğu gerçek yaşam bağlamlarının kullanıldığı çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir kavram testidir. Araştırma kapsamında öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemede kullanılan diğer bir ölçme tekniği ise Kuvvet Kavram Haritası'dır. Öğrencilere, alan uzmanlarınca "Kuvvet" konusu ile ilgili hazırlanan bir kavram havuzundan seçilen kavramlar verilmiş ve öğrencilerden kavramlar arası ilişkiler kurmaları ve kavramlar arası önermeleri belirleyerek bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler tek yönlü Manova Yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları, Yaşam Temelli Kavram Testi ve Kuvvet Kavram Haritası ile ölçülen kavramsal anlama düzeyleri bakımından alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar kuvvet konusunda farklı ölçme araçları ile ölçülen kavramsal anlama düzeylerinin öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bilişsel stil farklılıkların öğrenci başarısına etki eden önemli ve üzerinde durulması gereken bir faktör olduğu ve daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan çoklu ölçme tekniklerinin kullanılması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin hem Yaşam Temelli Kavram Testi hem de Kuvvet Kavram Haritasından alınan puanlar bakımından, alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha başarılı olduklarını göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde test yapısının bireysel farklılıklarından dolayı öğrencilerin başarılarını etkileyen bir faktör olduğu, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Çelik, 2010; Karaçam ve Ateş, 2010; Sarı, Altıparmak ve Ateş, 2013). Çalışmalar alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde alan bağımlı öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir (Karaçam ve Ateş ,2010). Bu doğrultuda araştırmanın kavramsal anlama düzeyinin Yaşam Temelli Kavram Testi ile ölçülmesinden elde edilen bulgularının ilgili alan yazın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada kavramsal anlamanın belirlenmesinde kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Kuvvet Kavram Haritalarıdır. Alan yazında farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin ölçme araçlarının yapısına göre farklı başarı gösterdiği yönündeki araştırmalara rastlamakla birlikte bilişsel stillere göre öğrencilerin kavram haritalarında göstermiş oldukları başarıyı değerlendiren bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırmada kuvvet konusunda kavramlar arası ilişkileri kurma, bu ilişkileri tanımlama ve konu ile ilgili kavramsal yapıyı ortaya koymada alan bağımsız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kavramsal anlama, bilişsel stiller, kavram haritası, yaşam temelli kavram testi

Kaynakça

Artun, H., & Coştu, B. (2013). Effect of the 5E model on prospective teachers' conceptual understanding of diffusion and osmosis: A mixed method approach. *Journal of Science Education and Technology, 22*(1), 1-10.Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice, 5*(1), 7-74.

Ateş, S., & Polat, M. (2005). Elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme evreleri metodunun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28).

Aykutlu, I., & Sen, A. I. (2012). Üç asamali test, kavram haritasi ve analoji kullanilarak lise ögrencilerinin elektrik akimi konusundaki kavram yanilgilarinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 275.

Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler. Ankara: TDFO Yayıncılık.

Burkhalter, B. B., & Schaer, B. B. (1985). The effect of cognitive style and cognitive learning in a nontraditional educational setting. *Educational Research Quarterly*.

Candar, M. K. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stillerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisan Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Haslam, F., & Treagust, D. F. (1987). Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple choice instrument. *Journal of biological education, 21*(3), 203-211.

Horzum, M. B., & Alper, A. (2006). The effect of case based learning model, cognitive style and gender to the student achievement in science courses. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 39*(2), 151-175.

Kalman, C. S. (2011). Enhancing students' conceptual understanding by engaging science text with reflective writing as a hermeneutical circle. *Science & Education, 20*(2), 159-172.

Karaçam, S., & Ateş, S. (2010). Ölçme tekniğinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1).

Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25).

Kılıç, D., & Sağlam, N. (2009). Development of a Two-Tier Diagnostic Test to Determine Students' Understanding of Concepts in Genetics. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(36).

Kayacan, K., & Selvi, M. (2017). Öz Düzenleme Faaliyetleri İle Zenginleştirilmiş Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Kavramsal Anlamaya ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1771-1786.

McClure, J. R., Sonak, B., & Suen, H. K. (1999). Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality. *Journal of research in science teaching, 36*(4), 475-492.

Özbayrak, Ö., & Kartal, M. (2012). ortaöğretim 9. sinif kimya dersi" bileşikler" ünitesi ile ilgili kavram y anilgilarinin iki aşamali kavramsal anlama testi ile tayini. *Buca Faculty of Education Journal*(32).

Ruiz-Primo, M. A., Schultz, S. E., Li, M., & Shavelson, R. J. (2001). Comparison of the reliability and validity of scores from two concept-mapping techniques. *Journal of research in science teaching, 38*(2), 260-278.

Sari, M., Altiparmak, M., & Ateş, S. (2013). Test yapısının farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin mekanik başarisina etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-1).

Sinan, O. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının enzimlerle ilgili kavramsal anlama düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 1*(1).

Sternberg, R. J. (1997). Cognitive conceptions of expertise. In P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (Eds.), *Expertise in context: Human and machine* (pp. 149-162). . *Menlo Park, CA, US: American Association for Artificial Intelligence; Cambridge, MA, US: The MIT Press.*

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American psychologist, 52*(7), 700.

Tokiz, A. (2013). (2013). *İlköğretim 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin kavram karikatürleri, kavram haritası, çizimler ve görüşmeler kullanılarak değerlendirmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Yin, Y., Tomita, M. K., & Shavelson, R. J. (2014). Using formal embedded formative assessments aligned with a short-term learning progression to promote conceptual change and achievement in science. *International Journal of Science Education, 36*(4), 531-552.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. (1981). Cognitive styles essence and origins: Field dependence and field independence psychological issues: New York: International University Press.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). Manual for embedded figures test, children's embedded figures test, and group embedded figures test. *Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, Inc*.

(25997) Bilişsel yapılandırmacılık sosyo-kültürel yapılandırmacılığa karşı: Hangisi kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde daha etkilidir?

FİLİZ KABAPINAR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

FATMA ŞAHİN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SELDA AYARTEPE
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Farklı öğrenim kademesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalar öğrencilerin kütle ve hacim kavramlarını birbirleri yerine kullanabildiklerini, hacmi büyük olan maddelerin kütlelerinin de fazla olacağını düşündüklerini ve tanımlarını bilimsel açıdan doğru kabul edilebilir biçimde yapabilseler dahi hacimsel artış geçiren bir maddenin kütlesinin de artacağına inandıklarını göstermektedir (Smith ve ark., 1993; Karplus, 1977). Söz konusu kavramsal karmaşayı çözmek üzere bilişsel yapılandırmacılık (Piaget, 1929; Karplus, 1977) temelinde öğretim yöntemleri tasarlanmış ve bu öğretim yöntemlerinin etkililiği belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni kavram yanılgısından yola çıkılıyor olmasıdır. Bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin bazı kavramların öğretiminde gerekli dengesizliği yaratamadığı ve etkili kavramsal yapılanmayı sağlamadığı belirtilmektedir (Posner ve ark., 1982; Hewson & Hewon, 1883; Wang & Andre, 1991). Öte yandan ise sosyo-kültürel yapılandırmacılık (Vygotsky, 1987) temelindeki öğretim stratejisinin kullanıldığı çalışmalar da yöntemin etkili olduğu vurgusunu yapmaktadır. Kavram yanılgısından yola çıkılsa dahi karmaşa yaratmaksızın sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki bir öğretim yöntemi kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde kullanılabilir.

Buradan hareketle bu çalışmada kütle ve hacim kavramlarının öğretilmesinde bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde;

bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?

sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?

bilişsel mi yoksa sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim mi daha başarılıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden çift gruplu ön test, son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarından birisinde bilişsel, diğerinde sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Deney gruplarının eşdeğer olup olmadığını belirlemek üzere orijinali Kenneth G. Tobin ve William Caple tarafından geliştirilip Prof. Dr. İlker Özkan, Doç. Dr. Peter Aşkar ve Arş. Gör. Ömer Geban tarafından Türkçe'ye çevrilen mantıksal düşünme yeteneği testi kullanılmıştır. Mantıksal düşünme yeteneği testi 10 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevaba 1 (bir), yanlış cevaba 0 (sıfır) verilerek puanlama yapılmıştır. Hem eşdeğerlik hem de öğretimlerin etkililiğini karşılaştırmak üzere kütle ve hacim kavramlarıyla ilgili on tane açık uçlu kavramsal soru hazırlanmıştır. Kavramsal sorular öğretim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Teste yer alan kavramsal sorular eşit ağırlıkta puanlama yapılmıştır. Her bir testin uygulama süresi yaklaşık 1 ders saatidir. Testlerin uygulanma zamanı, öğrencilerin sınav yoğunluğunun olmadığı zaman dilimine denk geldiğinden, ayrılan zamanın sonuçlara iç tehdit oluşturmadığı kabul edilmiştir.

Çalışma grubunu kütle ve hacim kavramlarına ilişkin yanılgıların yoğun olarak gözlemlendiği ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların eşdeğer oldukları belirlendikten sonra iki sınıf rastgele olarak deney 1 ve deney 2 sınıfları olarak atanmıştır. Deney 1 grubunda 30 deney 2 grubunda ise 29 öğrenci bulunmaktadır. Deney 1 sınıfında bilişsel, deney 2 sınıfında ise sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin yanıtlarının altında yatan düşünce biçimlerinin belirlenmesi olanaklı olmuştur.

Bu çalışmada kütle ve hacim kavramlarının öğretilmesinde bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden çift gruplu ön test, son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarından birisinde bilişsel, diğerinde sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Çalışma grubunu kütle ve hacim kavramlarına ilişkin yanılgıların yoğun olarak gözlemlendiği ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Hem grupların eşdeğerliği hem de öğretimlerin etkililiğini karşılaştırmak üzere kütle ve hacim kavramlarıyla ilgili on tane açık uçlu kavramsal sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Veri toplama aracı

olarak kullanılan anket hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Nicel analizlerde parametrik testler kullanılırken nitel analizlerde içerik analizi tercih edilmiştir.

Problem Durumu

Farklı öğrenim kademesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalar öğrencilerin kütle ve hacim kavramlarını birbirleri yerine kullanabildiklerini, hacmi büyük olan maddelerin kütlelerinin de fazla olacağını düşündüklerini ve tanımlarını bilimsel açıdan doğru kabul edilebilir biçimde yapabilseler dahi hacimsel artış geçiren bir maddenin kütlesinin de artacağına inandıklarını göstermektedir (Smith ve ark., 1993; Karplus, 1977). Söz konusu kavramsal karmaşayı çözmek üzere bilişsel yapılandırmacılık (Piaget, 1929; Karplus, 1977) temelinde öğretim yöntemleri tasarlanmış ve etkililiği belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni kavram yanılgısından yola çıkılıyor olmasıdır. Bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin bazı kavramların öğretiminde gerekli dengesizliği yaratamadığı ve etkili kavramsal yapılanmayı sağlamadığı belirtilmektedir (Posner ve ark., 1982; Hewson & Hewon, 1883; Wang & Andre, 1991). Öte yandan sosyo-kültürel yapılandırmacılık (Vygotsky, 1987) temelindeki öğretim stratejisinin kullanıldığı çalışmalar yöntemin etkili olduğu vurgusunu yapmaktadır. Kavram yanılgısından yola çıkılsa dahi karmaşa yaratmaksızın sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki bir öğretim kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde kullanılabilir.

Buradan hareketle bu çalışmada kütle ve hacim kavramlarının öğretilmesinde bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde;

bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?

sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?

bilişsel mi yoksa sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim mi daha başarılıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden çift gruplu ön test, son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarından birisinde bilişsel, diğerinde sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Deney gruplarının eşdeğer olup olmadığını belirlemek üzere orijinali Kenneth G. Tobin ve William Caple tarafından geliştirilip Prof. Dr. İlker Özkan, Doç. Dr. Peter Aşkar ve Arş. Gör. Ömer Geban tarafından Türkçe'ye çevrilen mantıksal düşünme yeteneği testi kullanılmıştır. Mantıksal düşünme yeteneği testi 10 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevaba 1 (bir), yanlış cevaba 0 (sıfır) verilerek puanlama yapılmıştır. Hem eşdeğerlik hem de öğretimlerin etkililiğini karşılaştırmak üzere kütle ve hacim kavramlarıyla ilgili on tane açık uçlu kavramsal soru hazırlanmıştır. Kavramsal sorular öğretim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Teste yer alan kavramsal sorular eşit ağırlıkta puanlama yapılmıştır. Her bir testin uygulama süresi yaklaşık 1 ders saatidir. Testlerin uygulanma zamanı, öğrencilerin sınav yoğunluğunun olmadığı zaman dilimine denk geldiğinden, ayrılan zamanın sonuçlara iç tehdit oluşturmadığı kabul edilmiştir.

Çalışma grubunu kütle ve hacim kavramlarına ilişkin yanılgıların yoğun olarak gözlemlendiği ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların eşdeğer oldukları belirlendikten sonra iki sınıf rastgele olarak deney 1 ve deney 2 sınıfları olarak atanmıştır. Deney 1 grubunda 30 deney 2 grubunda ise 29 öğrenci bulunmaktadır. Deney 1 sınıfında bilişsel, deney 2 sınıfında ise sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin yanıtlarının altında yatan düşünce biçimlerinin belirlenmesi olanaklı olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen bulgular gerek bilişsel yapılandırmacılık gerekse sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde tasarlanan öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Nitekim iki deney grubunun da öğretim sonrası test puanları öğretim öncesi puanlarından anlamlı biçimde son test lehine farklı çıkmıştır. Her ne kadar sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde öğretim gören grubun son test puanları daha yüksek çıkmışsa da iki deney grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu çerçevede yapılandırmacılık temelindeki iki öğretim yönteminin benzer etkililiğe sahip olduğu söylenebilir.

Her iki öğretimde öğrencilerin öğretim öncesi kavram yanılgılarını temel alarak tasarlanmıştır. Her ne kadar tasarım biçimleri ve dayandıkları öğrenme mekanizmaları farklı olsa da iki öğretimde öğrencilerin öğretim öncesi yanılgılarının kullanılması her ikisinin aynı etkide başarılı olmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca iki yaklaşımın benzer başarıda olmasının diğer bir nedeni ise her ikisinde de tartışma yönteminin kullanılması olabilir. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim yönteminde grupça tartışma

kullanılırken, bilişsel yapılandırmacılık temelinde öğretim sırasında da sınıf içi tartışma yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla her iki deney grubundaki öğrencilere de fikirlerini tartışacakları ve fikir alış verişinde bulunacakları öğrenme ortamı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kütle, hacim, kavramsal anlama, ortaokul öğrencileri, fen dersi, bilişsel, yapılandırmacılık, sosyo-kültürel

Kaynakça

Hewson, G.M. & Hewson, W.P. (1983), Effect of Instruction Using Students' Prıor Knowledge and Conceptual Change Strategies on Science Learning, Journal of Research in Science Teaching, VOL.20 , NO.8 , PP.731-743

Karplus, R. (1977). Science teaching and the development of reasoning. Journal of Research in Science Teaching, 14, 169-175.

Piaget, J. (1929). The Child's Conception of the World. London, Routledge & Kegan Paul

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66 (2), 211-227.

Smith, E.L., Blakeslee, T.D. and Anderson, C.W., (1993), Teaching Strategies Associated With Conceptual Change Learning in Science, J. of Research in Science Teaching, 30(2), 111-126.

Vygotsky, L. S. (1987). The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1, In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), N. Minick (Trans.), New York: Plenum.

Wang, T. and Andre, T., (1991) Conceptual Change Text Versus Traditional Text Application Questions Versus No Questions in Learning About Electricity, Contemporary Educational Psychology, 16, 103-116.

(26644) Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki Öğretmen Adaylarının Şekil Çizme ve Tablo Oluşturma Başarısı Arasındaki İlişki

MUHAMMED ALİ SAVAŞ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

İBRAHİM YÜKSEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz bilgi çağında bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler toplumum ihtiyaçlarını da etkilemektedir. Bu durum bireylerin devamlı olarak gelişmesini gerektirmektedir. Bunun ışığında ülkelerin başlıca hedefi problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Aksüt, 2015). Kaynaklarda pek çok problem çözme stratejisinden söz edilmektedir. Kılıç (2009) en sık rastlanan yedi problem çözme stratejisinden bahsetmiştir. Bunlar; 1. Sistematik liste yapma 2. Şekil-şema çizme 3. Tablo oluşturma 4. Matematik cümlesi yazma 5. Akıl yürütme 6. Geriye doğru çalışma 7. Tahmin-kontrol (Kılıç, 2009). Bu araştırmada şekil-şema çizme ve tablo oluşturma stratejileri kullanılmıştır ve bu stratejileri aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz. 1. Şekil- Şema Çizme: Problemle uyumlu, onu anlatan bir şekil, şema veya grafik aynı zamanda problemin çözümüne yönelik en güçlü adımdır; çünkü bu davranış, verilenlerle istenenler arasındaki ilişkinin saptanmasını kolaylaştırır; bu nedenle öğrencinin geliştirdiği çözüm stratejisinin ilk aşamasıdır (Baykul, 2009). Tablo Oluşturma: Bazen problemin verileri sayısallaştırıldığında bu sayıların dizilişi belli bir kuralı gösterir. Bu sayılar tablolaştırıldığı zaman kural daha kolay görülebilir hale gelir (Tertemiz ve Çakmak, 2003). Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının günlük hayatta kullanılan fen konuları ile ilgili problem çözme yönünden geometrik-mekanik oyunlar ve sözel oyunlarda şekil-şema çizme ve tablo oluşturma seviyelerini ölçmek, ileri zamanda yetiştirecekleri öğrencilerinin gelişimi için önem arz etmektedir.

Geometrik-mekanik oyunlar ve sözel oyunlarda öğrencilerin gelişmişlik düzeyleri farkından dolayı basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi aşamalılık ilişkisi gösteren bir program olan basamaklı öğretim programını tercih etmek gerekmektedir. Bu programdaki basamaklar temel bilgi ve becerilerin kavratılmasından üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasına doğru ilerlemektedir. (TTKB, 2013).

Bu araştırmanın genel problem durumu, "Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki öğretmen adaylarının şekil çizme ve tablo oluşturma başarıları arasındaki ilişki" şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırmada Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki öğretmen adaylarının şekil çizme ve tablo oluşturma seviyelerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Öğrencilere şekil-şema çizme ve tablo oluşturma becerilerini kazandıracak olan kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öncelikle öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması gereklidir. Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının şekil-şema çizme ve tablo oluşturma becerilerini araştıran yeterli düzeyde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Yüksel ve Savaş (2019) tarafından geliştirilen 10 maddelik DSMTT isimli şekil çizme ve tablo oluşturma başarı testi Türkiye'de eğitim alanında önemli yere sahip bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören, gönüllü olarak katılmak isteyen ve rastgele seçilen 161 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. 161 öğretmen adayının cinsiyetlerine ve bağlı oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket veri programı kullanılmıştır. Üç ayrı grup (Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi) arasındaki ortalamaların kıyaslanması için üç ayrı ilişkisiz örneklemler t-testi yapılabilmektedir. Ancak t-testinde kabul edilebilir hatanın ikili karşılaştırmalar için olduğu belirtilmektedir. Çalışmada üç farklı grup arasında kıyaslamalar yapılacağından dolayı, kabul edilebilir hatanın gruplar içi hataya (familywise error) göre hesaplanması gerekmektedir. Bu gibi durumlarda yapılacak analizin Tek Yönlü ANOVA (analysis-of-variance) olduğu belirtilmektedir (Can, 2013, s.147).

Tek Yönlü ANOVA Testi'nin yapılabilmesi için bazı ön koşullar bulunmaktadır. Bunlar; 1- Ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımları her bir grup içinde normal dağılım özelliklerini taşımalıdır. 2- Grupların varyansları eşittir. 3- Her bir veri diğer tüm verilerden bağımsızdır.

Ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımlarının her birinin grup içinde normal dağılım özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakmak için, basıklık ve çarpıklık katsayılarının, basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölümü ile elde edilen sonuca bakılması gerekmektedir. Elde edilecek sonuçlar -1,96 ile +1,96 arasında bir değer çıkarsa dağılımın normallik özelliklerini taşıdığının kabul edilebileceği belirtilmektedir (Can, 2013, s. 84-85). Normallik özelliklerini analiz etmek için SPSS 22.0 paket very programı aracılığıyla betimleyici istatistik analizleri uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı Anabilim Dallarında okuyan öğretmen adaylarının DSMTT puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için, okudukları bölümlere göre oluşturulan grupların DSMTT puanlarının ortalamaları Tek Yönlü ANOVA Testi ile karşılaştırılmış, test sonunda, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalaması *(X̄=23,76)*, Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının ortalaması *(X̄=20,07)* ve Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasının *(X̄=23,26)* en az ikisi arasında istatiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Farklı anabilim dallarında okuyan öğretmen adaylarının DSMTT alt test puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için, okudukları bölümlere göre oluşturulan grupların DSMTT alt testleri puanlarının ortalamaları Kruskal-Wallis Testi ile karşılaştırılmış, test sonunda, şekil çizme alt testinde grupların ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$\chi^2(2)=6,56$, $p<,05$]. Mann Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları ve Sınıf Eğitimi öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları aralarında oldukları belirlenmiştir. Tablo oluşturma alt testinde grupların ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir [$\chi^2(2)=4,25$, $p>,05$].

Öğretmen adaylarının DSMTT puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için, grupların DSMTT puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmış, test sonunda, kadın öğretmen adaylarının ortalaması ile *(X̄=23,69)*, erkek öğretmen adaylarının ortalaması *(X̄=20,80)* arasında istatiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [$t(159)=2,297$, $p.<,05$].

Anahtar Kelimeler : Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Öğretmen Adayları, Şekil Çizme ve Tablo Oluşturma

Kaynakça

Aksüt P.(2015) 5-6 yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Bolu.

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar)*. Pegem Akademi, Ankara.

Can, A. (2013). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (1. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.

Kılıç, Ç. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problemlerin çözümlerinde kullandıkları çözümler. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Eskişehir

Tertemiz, N. & Çakmak,, M. (2003). *Problem Çözme İlköğretim I.Kademe Matematik Dersi Örnekleriyle*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

TTKB, (2013). Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi 5,6,7,8. Sınıflar için Öğretim Programı, MEB 2013, sayı 118.

Yüksel & Savaş (2019). Developing a Test to Measure Drawing a Shape-Schema and Making a Table Skills of Prospective Teachers. Asian Journal of Education and Training Vol. 5, No. 1, 176-182, 2019 ISSN(E) 2519-5387 DOI: 10.20448/journal.522.2019.51.176.182

(26690) 2013 Fen Öğretim Programı Kazanımları İle 2018 LGS Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

GÖKHAN TAŞKIN
MEB

GÖKHAN AKSOY
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada son yüzyılda fen alanında hızlı gelişmeler yaşamaktadır. Yaşanılan bu gelişmeler ışığında ülkemizde de reformlar yapılmaktadır. Ülkemizde yapılan reformların ilk yansıması fen öğretim programında görülmektedir. Öğretim programları bireylerin okul veya okul dışı öğrenme öğretme süreçlerini kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010). Dolayısıyla programda yer alan kazanımlarda yaşantımızı kolaylaştıracak şekilde hazırlanmalıdır. Hazırlanan kazanımlar bilişsel süreç boyutu yönüyle ne kadar üst düzeyde ise bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin bilişsel süreç boyutu o düzeyde olacaktır.

Öğretim programlarının değerlendirilmesinin kolayca yapılabilmesi için Bloom ve öğrencileri 1956 yılında bilgi ve becerileri sınıflamışlardır (Zorluoğlu vd., 2017). Daha sonra Chicago Üniversitesinde Bloom 'un eski bir öğrencisi olan Dr. Lorin Anderson ve ilk şekliyle taksonominin yazarlarından biri olan Krathwohl bir araya gelerek orijinal Bloom taksonomisini yenilediler. 1995 yılında Krathwohl ve Anderson eğitim uzmanlarını toplayarak ilk bir grup oluşturdu. Grup 6 yıl çalışmanın ardından orijinal Bloom taksonomisini yenileyerek 2001 yılında yayımlamıştır (Anderson ve Kratwohl, 2014). Yayımlanan bu sınıflandırma Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak adlandırılmıştır. YBT'de; Bilgi basamağı Hatırlama basamağı olarak adlandırılmıştır. Değerlendirme basamağı ile Sentez basamağı yer değiştirmiş ve sentez basamağı yaratma olarak adlandırılmıştır Kavrama basamağı Anlama basamağı olarak adlandırılmıştır. Üst düzey bir hedefin gerçekleşmesi için alt düzeydeki hedeflerin gerçekleştirilmesi zorunluluğu kaldırılmıştır (Anderson ve Kratwohl, 2014).

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı için yaptığı merkezi ortak sınavlar eleyici bir özelliğe sahip olduğu için ayırt edici olması gerekmektedir. Bu yönüyle sorulan sınav sorularının üst bilişsel süreç boyutu olarak üst düzeyde sorular sorulması beklenmektedir. Yapılan sınavların soruları hangi bilişsel düzeyde olduğu ve yürürlükteki fen öğretim programı kazanımlarının bilişsel boyutu yönüyle sınav sorularına yeterli olup olmadığı çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacı, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları ile 2018 Liselere Giriş sınavı (LGS) Fen Bilimleri dersi sorularının Yeni Bloom Taksonomisi (YBT)'ne göre değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. 2018 LGS Fen bilimleri sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel basamakları nedir?
2. 2018 LGS fen bilimleri sınav soruları hangi kazanımları ölçmektedir?
3. 2013 fen öğretim programı kazanımları 2018 LGS fen bilimleri sorularını bilişsel süreç boyutu yönüyle karşılamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesidir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgular hakkındaki yazılı materyallerin analiz edilmesinde kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada veri toplama aracı olarak 2013 fen öğretim programı ve 2018 LGS fen bilimleri soruları (A kitapçığı) kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak kullanılan 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden; 2018 LGS fen bilimleri sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır.

Çalışmada öncelikle dersin kazanımlarını ölçen LGS sınav sorusu bulunmuş ve eşleştirilmiştir. LGS sınav sorusunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hangi bilişsel boyutta olduğu belirlenmiştir. LGS sorularının ve program kazanımlarının bilişsel süreç boyut basamakları tespit edilirken literatürde bilişsel süreç boyutların hangi basamakta olduğunu gösteren anahtar kelimeler belirlenmiş ve bu anahtar kelimelere göre analiz edilmiştir.

Soru ile eşleştirilen kazanımın da bilişsel boyutu belirlenerek LGS sınav sorusu ile ilgili kazanımın YBT'ye göre bilişsel boyutları karşılaştırılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Kazanımlar tablolaştırılırken 2013 fen öğretim programındaki sınıf, ünite ve kazanım organizasyonuna göre numaralandırılmıştır. Veri analizinin güvenirlik çalışması Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uzman görüşlerinin uyum yüzdesi formülüne göre hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı ile birlikte 3 fen eğitimi alanı uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı görüşleri arasında 2013 fen öğretim programı için %90.9, 20 LGS fen bilimleri sorusu için %85 uyum yüzdesi elde edilmiştir.

Özet

Yapılan incelemeler sonucunda 9 LGS sorusu ile fen öğretim programındaki soruları karşılayan 9 kazanım YBT'ye göre aynı basamaktadır. 7. ve 8. Sorular fen öğretim programında 2 şer kazanımı karşılamaktadır. Sorularda ve program kazanımlarda en fazla uygulama basamağında eşleştikleri görülmektedir. LGS'de çıkan 5 sorunun bilişsel boyutunu öğretim programında karşılayacak kazanım bulunmamaktadır. LGS sorularının 4 tanesi uygulama düzeyinde olmasına rağmen kazanımların 3'ü anlama düzeyinde 2'si hatırlama düzeyindedir. 2013 fen öğretim programında LGS sorularını karşılayan 6 kazanımın bilişsel boyutu LGS sorularının üstündedir. 2018 LGS fen bilimleri soruları programdaki tüm konu alanı ve üniteleri kapsayacak şekilde sorulmuştur. Sorular programdaki 78 kazanımdan 22 tanesini karşılamaktadır. En fazla soru fiziksel olaylar (f=7) konu alanından gelmiştir. LGS sorularında hatırlama basamağına soru sorulmamıştır. LGS sorularını karşılayan kazanımlarda ise her düzeyde bilişsel süreç boyutu bulunmaktadır. En fazla uygulama (*f*=8) basamağında soru sorulmuştur, daha sonra anlama (*f*=6) basamağında en fazla soru gelmiştir. Üst düzey bilişsel basamakta (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) gelen soru sayısı (*f*=5) ise sınavın %25 lik kısmını oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular neticesinde, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. Sınıf seviyesi kazanımların ve 2018 LGS fen bilimleri sorularının bilişsel süreç boyutu açısından karşılaması beklenmektedir. Fen bilimleri sorularının ve kazanımları genellikle alt düzey bilişsel basamaklardan oluştuğu ve en fazla uygulama basamağına yer verildiği beklenmektedir. Literatürde yapılan sınav sorularıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı görülmektedir (Cangüven vd., 2017; Arı & Gökler,2012)

LGS sınavında soruları karşılayan 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları üst bilişsel boyut olarak bütün basamaklara dağılması beklenmektedir. Program kazanımları da LGS sorularına paralel bir şekilde alt düzey bilişsel basamaklardan oluşmakta olup en fazla anlama basamağında kazanım yer alması beklenmektedir. Bütün basamaklarda kazanım bulunmasına rağmen alt düzey bilişsel basamaklarda yer alan kazanımların fazla olması beklenmektedir.

LGS'de çıkan soruların fen öğretim programındaki çok az bir kazanımı karşıladığı beklenmektedir. Ayrıca konu dağılımı ve kazanım sayısına göre soruların dengeli bir dağılım göstermediği düşünülmektedir. Çalışmada beklenen sonuçlara göre öneriler şu şekilde sıralanmıştır; MEB'in soru hazırlarken fen programı kazanımlarını dikkate alarak hazırlaması önerilmektedir. LGS sorularının daha fazla kazanımı kapsayacak şekilde hazırlaması önerilmektedir. Soruların dağılımının ünite ve kazanım dağılımı dikkate alınarak yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: 2013 Fen Öğretim Programı, 2018 LGS Fen Bilimleri Soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Kaynakça

Anderson, L., Kratwohl, D. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama Özçelik, D., (çev*).(2.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Arı, A., Gökler, Z, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi.* Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Niğde.

Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G.& Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture.* Issue: 2, pp. (62-80).

Dalak, O. (2015).*TEOG Sınav Soruları ile 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep

Demir, S. (2010). *2009 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe Sorularının Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Güven, Ç. (2014). *6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analiysis (2nd Ed)*. California: Sage Publication Inc.

MEB. (2018). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Retrieved From: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/24095500_YRNEK_SORULAR_SAYISAL

MEB. (2013). *2013 Fen öğretim programı*. Ankara

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., & Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. *Mediterranean Journal of Humanities, 7*(2) .467-479.

(24860) An Inquiry Based Physics Experiment: Simple Pendulum Implementation and Evaluation

BERİL YILMAZ

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Laboratory teaching includes experiments and activities which help students acquiring scientific skills (Mduabum, 1992). However, research has shown that laboratory sessions are ineffective in terms of student and teacher time and facilities (Van den Berg, 2013). One of the main reasons is that activities in laboratory sessions do not leave enough room for students' thinking and creativity (Millar, 2010). They are like cook-books that include step by step procedures. Though, studies show that students must be actively engaged in the learning process for it to be effective. Inquiry-Based Learning (IBL) makes instruction more dynamic by enabling students to pose questions, make hypotheses, collect data and draw conclusion by themselves. This study illustrates an inquiry based activity: simple pendulum, to improve students' skills of making hypothesis, designing experiments; controlling variables, measuring, interpreting data and drawing conclusion.

In IBL, the teacher begins by giving students a challenge, such as a phenomenon to explain or a real world problem to solve. Then, a cycle of inquiry can start: asking, investigating, creating, discussing, and reflecting (Bruce & Bishop, 2002). In this study, students were given a real life problem about swing in play-gardens and expected to solve problem by formulating the complete process: developing a question, designing their own experiment, interpreting results and drawing conclusion.

Araştırma Yöntemi

This study involved implementation and evaluation of the activity. It was implemented to 41 pre-service science teachers during a laboratory session by researcher. It took 4 hours to complete entire process like identifying physics related concept, making hypothesis, designing experiment, collecting data and drawing conclusion, and finally writing first draft of lab report. After evaluation of reports, they were given to students for revision according to feedback. Students submitted last versions of lab reports one week after they were delivered.

Observation notes and video recording of the activity were used to analyze quality of both inquiry implementation and students' skills. In addition, first drafts of lab reports were also analyzed not only for giving feedback but also for determining students' skills. Here is given the instructions for students to write the lab report:

Read the case and state physics concepts behind the case.

Define the problem and write a hypothesis.

Design an experiment to test your prediction. Which variable(s) are you going to vary? Which variable(s) are you going to measure? How can you improve the accuracy of your results? Put your design in the form of a sketch and a data table.

Carry out the experiment and report your measurements in an appropriate table.

What are your conclusions? Do they match with your hypothesis? Why or why not? What can you offer to solve the problem according to your conclusion?

Laboratory reports were analyzed by the researcher and two independent experts. Students wrote the reports in groups, so we analyzed 14 laboratory reports separately. Document analysis is implemented to the reports to reveal how pre-service science teachers manage an inquiry-based experiment.

The aim of physics education is not only to teach concepts, laws, theories and models but also to improve students' inquiry skills. For this reason, physics education is moving from traditional method of lecturing to more interactive approaches that focus on students' skills. One such approach is Inquiry-Based Learning where students construct their knowledge. Inquiry-based science supplies the learning environment for students'by giving opportunities to investigate a problem, ask questions, search for possible solutions, test out ideas, make observations, and think productively. Students are engaged in investigating scientifically oriented questions that they learn to make predictions, give priority to evidence, evaluate explanations in light of alternative explanations, learn to communicate and defend their decisions. This approach relies on teachers recognizing the meaning of presenting problems to students that will challenge conceptual understandings so they are forced to think and construct new understandings. In this paper, an inquiry based activity about Simple Pendulum that focuses on developing students' skills of designing experiments; controlling variables, measuring, interpreting data and drawing conclusion is explained.

Inquiry-based experiment was implemented to 41 pre-service science teachers during a laboratory session at the fall semester of 2018-2019 academic year. It took 4 hours to complete entire process including identifying related physics concept in given problem case, making hypothesis, designing experiment, collecting data and drawing conclusion. Students were also expected to write first draft of experiment report. After evaluation of experiment reports, they were given to students for revision according to feedback. Students were expected to submit the last versions of experiment report one week after they were delivered. Experiment reports, observation notes and video recording of the experiment were used to analyze the quality of both inquiry implementation and students' skills.

Findings show that students have problem about determining *the problem* in a given case. There is lack of scientific communication; they can design and perform experiment but they cannot write what and how they do. It is also difficult to them not only to determine controlling variables but also to control the variables. It can be concluded that these pre-service science teachers need more inquiry based activities to improve their skills and to learn how to develop their students' inquiry skills. It is seen that students have problem about determining problem, communicating scientifically and controlling variables.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Here, the findings of laboratory reports are given in the same sequence with the steps given under *instructions for students.* First of all, 11 groups correctly stated physics concepts behind the given case; "basic harmonic motion" and "simple pendulum". Secondly, 6 groups defined the problem properly whereas 5 groups confused the term *problem;* understood it as they use in daily life. In view of that, 7 groups made a proper hypothesis. Next, although students set their experiments well during lab session, it was difficult for them to express what they did by writing. There is only 1 group who explained in detail how they design the experiment. Most of other groups' answers included only sketch of experiment setting without any explanation about process. All groups defined dependent variable correctly, but some defined more than one variable for independent variable. Besides, more than half (8 groups) could define neither controlling nor non-controlling variables. Finally, conclusion part of the reports had also irrelevant (5 groups) and non-scientific information (2 groups). Nevertheless, 5 groups made good conclusion according to their data and 7 groups stated accurate recommendations with respect to their data and conclusions.

Anahtar Kelimeler : Inquiry Based Learning, Science Process Skills

Kaynakça

Akuma, F. V. & Callaghan R. Teaching practices linked to the implementation of inquiry-based practical work in certain science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching,* 56, (2019), 64–90.

M. A. Mduabum, *Teaching Biology Effectively,* Owerri, Whyte and White Publishers, 1992.

E. van den Berg, The PCK of Laboratory Teaching: Turning Manipulation of Equipment into Manipulation of Ideas, *Scientia in Educatione* 4 (2013) 45–64.

R. Millar, Practical work. In J. Osborne and J. Dillon, *Good Practice in Science Teaching, What Research Has to Say*, (2nd edition). McGraw-Hill, Open University, 2010.

B.C. Bruce, and A. P. Bishop, Using the Web to Support Inquiry-Based Literacy Development, *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 45 (2002) 706-714.

(25112) Türkiye'de 2013 ve 2018 Yılı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması

SEVİM BEZEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

IŞIL AYKUTLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

CELAL BAYRAK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretim programları ders konularının belirli bir zaman içerisinde programlı bir şekilde uygulanmasını sağlamakta ve yaratıcı, yenilikçi, girişimci ve çeşitli becerilere sahip olan bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (European Commission, 2015; Varış, 1998). Öğretim programları öğretmenlerin başlıca kaynağıdır (Yiğit, 2013; Sadi ve Yıldız, 2012). Günümüzde nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğretim programlarının güncellenmesi ve öğretmenlerin değişimi takip etmesi gerekliliği ise kaçınılmaz bir sonuçtur. Bu kapsamda öğretim programları belirli bir sorunun giderilmesi ve eğitimin kalitesinin arttırılması amacıyla süreç içerisinde güncellenmelidir (Yörük ve Seçken, 2016). Fizik eğitiminin de kullandığımız, gözlemlediğimiz, günlük hayatta yer alan birçok konu ve kavramla iç içe olduğu düşünüldüğünde, özellikle gelişen teknoloji ile birlikte çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmek için fizik dersi öğretim programının güncellenmesinin bir ihtiyaç olduğu akla gelmektedir (Tatar, 2010). Çünkü fizik konularının öğrenimi öğrencilerin günlük yaşamdaki olaylara ve sorunlara farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağlamaktadır (Bayrak ve Erden, 2007). Bu nedenle fizik derslerinin öğretiminin okullarda nitelikli ve verimli bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir (Aycan vd., 2000). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının amacı ve vizyonu bu bağlamlarda geliştirilmeli ve uygulaması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda araştırmada 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programları arasındaki farklılıkların ve yeni eklenen konuların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma aracılığıyla alandaki değişimlerden fizik öğretmenlerinin haberdar olmaları istenmektedir. Bu kapsamda iki öğretim programı temel öğeler açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi de "2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programı amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci,ölçme ve değerlendirme anlayışı bakımından ne tür farklılıklara sahiptir?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yatay yaklaşımdan yararlanılmıştır. Yatay yaklaşım, eğitim sisteminde yer alan boyutların belirli değişkenlerle birlikte ele alınması, benzerliklerin ve farklılıkların saptanmaya çalışılması olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2000). Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi aracılığıyla veriler toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı üzerinden 2013 ve 2018 yıllarına ait ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarına ulaşılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2018). Bu dokümanlar aracılığıyla temel öğelerdeki değişim ve gelişimin izlenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Öncelikle amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme anlayışı başlıkları altında veriler toplanmıştır. Her bir tema altında yer alan veriler benzerlik ve farklılıklarına göre analiz edilmiş ve ilgili kategorilere veriler yerleştirilmiştir. Araştırma çerçevesinde veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayabileceği şekilde veriler tablolaştırılarak karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ayrıca araştırmada fizik eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzmandan benzerlik ve farklılıkların ne ölçüde gerçeği yansıttığına yönelik görüş alınmıştır. Uzman görüşü ve araştırmacıların kodları arasındaki uyum incelenmiş ve programda belirlenen kategoriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar kavramsal düzeyde çok net olduğundan %100 oranında görüş birliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Sonuçta araştırmada incelenen dokümanların geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Son olarak etik açıdan araştırmada bulgular kısmında veriler tablolaştırılarak olduğu gibi yansıtılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme anlayışı bakımından karşılaştırılmıştır. 2018 yılı öğretim programı amaçları 2013 yılına göre daha kapsamlı olduğu görülmüştür. İçerik kapsamında ise, 2018 yılı öğretim programına yeni bir ünite adı elektrostatik konusunun ilave edildiği fark edilmiştir. Bunun dışında 2013 ve 2018 yılı öğretim programlarında yer alan konuların aynı olduğu söylenebilir. Kazanım sayısı açısından bakıldığında, 2018 yılı öğretim programında 2013 yılına göre 10., 11 ve 12. sınıflarda azalış olduğu, 9. sınıfta konu eklenişine rağmen 2018 programının 2013 programından bir kazanım fazla olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında 2013 yılında toplam 231, 2018 yılında toplam 213 kazanım olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecini de, 2013 programının bilişsel ve duyuşsal ilkeler, 2018 programının ise öğretmenin rolü olarak ele aldığı saptanmıştır. Son olarak ölçme ve değerlendirme açısından öğretim programlarında ortak olarak dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenmesinin ve gelişiminin ölçülmesi, hedef, ürün ve

sürecin ölçülerek bütünlük içinde değerlendirilmesi, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının hazırlanması, çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, çok odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin ölçülmesi gerektiğinin belirtildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim programları, fizik dersi öğretim programı, fizik eğitimi, yatay yaklaşım.

Kaynakça

Aycan, Ş., Aycan, N., Genç, M., & Özkaya, M. (2000). *Manisa Demirci lisesinde fizik dersinin içeriği ve öğrencilerin ilgisi.*IV. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Ankara.

Bayrak, B., & Erden, A. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 137-154.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.*New York: Routledge.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim.*Ankara: Pegem Yayıncılık.

European Commission, (2015). *Science education for responsible citizenship. Report to the european commission of the expert group on science education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expandeds our ebook*. California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sadi, Ö., & Yıldız, M. (2012). Physics teachers opinions on new applied 11th grade physics course at 2010-2011 academic year. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 869-882.

Tatar, B. (2010). *Yeni fizik öğretim programına göre yazılmış 9. sınıf fizik ders kitabının beceri kazanımlarını kazandırmasına ait öğretmen görüşleri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. Hakan, A. (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (ss. 3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, N. (2013). *Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı uygulamada ne getirebilir?.*Fen ve Fizik Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Fakültesi, Trabzon.

Yörük, N., & Seçken, N. (2016). Cumhuriyet döneminde uygulanan ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının derlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 7-34.

(25224) Fizik Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin (Flıpped Classroom) Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Performans Düzeyine Etkisi

VELİ ÇAKAR
MEB

ÖZLEM KORAY
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ABDULLAH KORAY
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı ve yenilikçi değişimler, toplumların ve bireylerin eğitime olan bakış açılarında, eğitimden beklentilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bilgi edinme ve iletişim alanındaki gelişmeler eğitim verme şeklini de etkilemekte ve öğrenme ortamlarında bilgisayar gibi bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı gereklilik arz etmektedir. (Niess, 2005). İletişimin etkin olarak kullanıldığı ortamlarda öğrenme tam olarak gerçekleşmekte, iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla da sınıf ortamının dışında da iletişim-öğrenme ortamı etkin olarak kullanılabilmektedir. Örneğin; bilgi iletişim teknolojilerinin özellikle anlaşılması zor olan matematik gibi derslerde kullanımının öğrenciler için yararlı olduğu kabul edilmektedir (Jones, 2000; Laborde, 1993; Marshall, Buteau, Jarvis, & Lavicza, 2012). Öğrenmeyi destekleyici olarak değerlendirilen bu tür teknolojilerin, günümüzde daha etkili kullanımına yönelik yeni yöntemler ve modeller geliştirilmesi gerekmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerinin son yıllarda geldiği nokta itibariyle yenilikçi bir öğretim modeli popülerlik kazanmıştır. Ters yüz edilmiş sınıf modeli olarak bilinen (TYES-Flipped Classroom) model, bilinen sınıf paradigması ile çevrimiçi eğitim araçlarını "ters – yüz" eder. TYES modeli daha önceden kaydedilmiş videolar ve çeşitli ders materyalleri yardımı ile konunun ders dışında öğrenciler tarafından öğrenilmesini sağlarken, sınıf içinde çeşitli uygulama etkinliklerin yapılabilmesi için zaman kazandırır. Her ne kadar eğitmenler bu yeni öğretim yaklaşımını pek çok farklı şekilde uygulasalar da, temel düşünce temel bilgi öğretimini sınıf dışına taşımak ve daha sonra bu bilgiyi derinleştiren etkinlikler için ders saatini kullanmaktır (Lage, Platt, & Treglia, 2000, Bergman ve Sams 2012).

Bu araştırmada; TYES modelinin 10.sınıf Fizik dersi "basınç ve kaldırma kuvveti" konusunda uygulanması ile ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve Fizik Dersi performans düzeyi (bu çalışmada her iki değişken Akademik performans olarak nitelendirilmiştir) üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı bağlamında alt problemler şu şekildedir:

1. TYES modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Fizik Öğretimi Programına dayalı yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında akademik başarı erişi puanları arasında bir farklılık var mıdır?

a) TYES modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

b) Fizik Öğretimi Programına dayalı yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testleri arasında bir farklılık var mıdır?

2. TYES modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Fizik Öğretimi Programına dayalı yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Fizik Dersi performans düzeyi erişi puanları arasında bir farklılık var mıdır?

a) TYES modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Fizik Dersi performans düzeyi ön test ve son testleri arasında bir farklılık var mıdır?

b) Fizik Öğretimi Programına dayalı yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Fizik Dersi performans düzeyi ön test ve son testleri arasında bir farklılık var mıdır?

Belirtilen araştırma problemlerini incelemek için 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmada yarı deneysel yöntem ve öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada, "Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli" uygulamalarının "Akademik Başarı" ve "Fizik Dersi Performans Düzeyi", başka bir ifade; ile akademik performans değişkeni üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada bir devlet okulunda öğrenim gören 10. Sınıf öğrencilerinden deney grupları (59) ve kontrol grupları(62) olmak üzere dört grupla çalışılmış (121 öğrenci), deney grupları TYES modeline göre eğitim alırken, kontrol gruplarına 10.Sınıf Fizik Dersi Öğretim programının öngördüğü şekilde eğitim verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin "Basınç ve Kaldırma Kuvveti" konusundaki akademik başarı düzeylerini belirlemek için "Çoktan Seçmeli Akademik Başarı testi", Fizik Dersi Performans düzeylerini belirlemek için konuya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan "Fizik Performans Düzeyi Testi" kullanılmıştır.

Nicel veriler SPSS paket programında bulunan bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi analizine göre analiz edilmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada TYES modelinin uygulandığı deney gruplarının akademik başarı ve Fizik Dersi performans düzeyi erişi puanlarının, kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney gruplarının her iki değişken için öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu farklılık sontestler lehinedir. Kontrol gruplarında da iki değişken açısından sontest puanları, öntest puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırma bulgularına göre TYES modelinin öğrencilerin akademik başarı ve Fizik performans düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle; TYES modeli Fizik Öğretimi Programının öngördüğü yöntemlere göre akademik performansı arttırmada daha etkili olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; TYES modelinin ortaöğretim 10. Sınıf Fizik Dersi için kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Ters yüz edilmiş sınıf modeli, fizik öğretimi, ortaöğretim öğrencileri.

Kaynakça

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Jones, K. (2000). Providinga foundation for deductive reasoning: students'interpretations when using Dynamic Geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics,44*(1-2), 55-85.

Laborde, C. (1993). The Computer as part of the learning environment: The Case of geometry. In C. Keitel & K. Ruthven (Ed.), *Learning from computers: Mathematicseducation and technology* (pp. 48-67). doi:10.1007/978-3-642-78542-9_3.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A Gateway to creating an inclusive learning environment.*The Journal of Economic Education*,*31*(1), 30-43.

Marshall, N., Buteau, C., Jarvis, D. H., & Lavicza, Z. (2012). Do mathematicians integrate computer algebra systems in universityteaching? Comparing a literature review to an international survey study. *Computers & Education, 58*(1), 423-434.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 509-523.

(25253) Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ile Bilgisayar Oyunlarının 9.Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması

ZEHRA YILDIRIM
ADALET BAKANLIĞI

MEDINE BARAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fizik öğretimi denilince, akla konu alanı ile ilgili bilgilerin öğrenciye aktarılması olarak gelse de, günümüzde gerekliliği kabul edilen modern yaklaşımların öğretim programlarından beklentisi artık bu kadar dar kapsamlı değildir. Genelde fen öğretimi olmak üzere özel de ise fizik öğretimi, öğrencilerin konu alanı ile ilgili bilgilere sahip olabilmesinin yanı sıra öğrendiği bilgileri günlük hayatta karşılaştığı durumlara uyarlayabilmesini de temel hedefleri arasına almaktadır.

Son zamanlarda bir çok ülkede yapılan program değişikleri incelendiğinde yapılandırmacı kuramın etkisinin olduğu gözlemlenebilmektedir. Yapılandırmacı kuramın önem kazanmasıyla birlikte bilimin doğası, bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri ve bilimsel süreç becerileri de önem kazanmaya başlamıştır (Aktamış ve Şahin, 2011).

Türkiye'de de değişen ve gelişen eğitim ve öğretim programlarına uyum sağlamak amacıyla hazırlanan müfradat programlarında fen ve teknoloji okuryazarlığının 7 boyutuna dikkat çekilmiştir. Bunlar;

1. Fen bilimleri ve doğası
2. Anahtar fen kavramları
3. Bilimsel süreç becerileri
4. Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri
5. Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler
6. Bilimin özünü oluşturan değerler
7. Fene ilişkin tutum ve değerler olarak sıralanmaktadır (MEB, 2006).

Yukarıda sıralan 7 maddeden biri olan bilimsel süreç becerileri, bireyin hayatı boyunca kullanacağı mantıksal ve rasyonel düşüncelerin genel tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel süreç becerileri sadece bazı bilimsel bilgiler ile ilgili değildir, bilimsel bilgilerin anlamlı bir şekilde öğretilmesinde de önemli bir role sahiptir. Bilimsel süreç becerileri geliştirmek için uygulanan aktiviteler ile öğrenilen beceriler günlük hayata uygulanabilir. Bilimsel süreç beceri aktiviteleri ile bilimin doğası tam olarak yansıtılabilir ve bireylerin soyut işlem yeteneklerinin gelişmesine fırsat verilebilir (Padilla, 1980'den aktaran: Şardağ, 2013).

Bilimsel süreç becerileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma; temel bilimsel süreç becerileri, nedensel süreç becerileri ve deneysel süreç becerileri olarak üçe ayrılmaktadır.

Temel bilimsel süreç becerileri; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurabilmeyi kapsamaktadır.

Nedensel süreç becerileri; önceden kestirme, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, sonuç çıkarmayı kapsamaktadır.

Deneysel süreç becerileri; hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, karar verme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapmayı kapsamaktadır (Şardağ, 2013).

Araştırmacılar Türkiye'de bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmaların 1990'lı yıllara dayandığını ve bu durumun ülkemiz için geç kalınmış bir tarih olduğuna değinmektedirler (Tan ve Temiz, 2003).

Araştırma Yöntemi

Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan bu araştırma, 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı 1.Döneminde, Diyarbakır İli bir devlet Anadolu Lisesine devam eden 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Altı tane 9. sınıfın olduğu okulda üç sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu belirleme işlemlerinde öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleri dikkate alınmasının yanı sıra okula yerleştirilme puanlarının da yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada veriler, 21 soruluk Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (BSBÖ) kullanılarak toplanmıştır. Şardağ ve Kocakülah (2014) tarafından 8. sınıfların gündelik hayatta karşılaştığı sorunları çözebilme becerisini ortaya koyabilmek için BSBÖ geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, araştırmacılar tarafından yapılan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin madde güvenirlilik katsayısı (KR - 20) 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, uzman görüşü doğrultusunda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önüne alınarak değerlendirilen 34 maddelik BSBÖ ölçeğinin, uygun görülen ve bilimsel süreç becerilerini karşılayan 21 maddesinin

kullanılmasına karar verilmiştir. Maddelerin 4 tanesi açık uçlu ve 17 tanesi de çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın 9. sınıfların 1. dönemine denk gelmesinden dolayı, henüz 8. sınıfı yeni bitiren çalışma grubuna uygulanmasının bir farklılık oluşturmayacağı düşünülmüştür. Yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

FATO'nun kullanıldığı ve DO'nun kullanıldığı yöntemler, ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini değerlendirmek üzere üç ayrı grup üzerinde çalışılmıştır. 1. grupta FATO'ın kullanıldığı yöntem ile konu alanı işlenmiştir. 2. grupta DO'nun kullanıldığı yöntem ile konu alanı işlenmiştir. 3. grupta ise mevcut yöntemler ile dersler işlenmiştir. İlk iki grup deney grubu olarak belirlenmiş ve 3.grup da kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmaya dahil edilen her üç gruba da derse başlamadan önce bilimsel süreç becerileri ölçeği (BSBÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Süreç boyunca belirlenen konular işlendikten sonra BSBÖ son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan grupların bilimsel süreç becerileri puan ortalamaları arasında çoklu karşılaştırma yapabilmek için Kruskall Wallis H ve Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ve Dijital Oyunlar Yönteminin 9.sınf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi araştırılmıştır. Söz konusu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ortaöğretim 9.sınıfa devam eden 3 ayrı sınıfın öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada, Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar Yöntemi ile derslerin işlendiği 1.deney grubu 17 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 27 öğrenciden, Dijital Oyunlar ile derslerin işlendiği 2.deney grubu 17 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenciden, kontrol grubu ise 17 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, güvenirlik katsayısı araştırmacılar tarafından .79 olarak hesaplanan, 21 maddelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Kuvvet, Newton'un Hareket Yasaları ve Sürtünme Kuvveti Ünitesine uygun Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ve Dijital Oyunlar belirlenmiştir. Uygulamalar başlamadan önce, çalışmaya dahil edilen gruplara Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği de ön test olarak uygulanmış ve bilimsel beceri puan ortalamalarının kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$).

Yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test modeline göre yürütülen araştırmada, üç grupta 6 hafta ve haftada 2 saat olmak üzere toplam 12 saat kuvvet, Newton'un Hareket Yasaları ve sürtünme kuvveti konuları işlenmiştir. 1.Deney grubunda fizik derslerinin öğretimi, fiziksel aktivite temelli oyunların kullanıldığı yöntem ile gerçekleştirilirken; 2.Deney grubunda ise dijital oyunların kullanıldığı yöntem ile öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta ise düz anlatım yöntemi ile dersler işlenmiştir.

Araştırmanın sonunda, hem deney grupları hem de kontrol grubu öğrencilerine bilimsel süreç becerileri ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken her iki deney grubunun bilimsel süreç becerileri açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır ($p<.05$).

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Dijital veya fiziksel aktivite temelli olmaları fark etmeksizin, uygulanan yöntemlerin oyun temelli olmasından dolayı, deney gruplarındaki öğrencilerin oyunlarla eğlenerek öğrendikleri, bilimsel süreç becerilerinin olumlu etkilendiği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamalar başlamadan önce bütün grupların BSBÖ ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre gruplar arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($P<.05$). Deney grupları arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($P>.05$).

Uygulamaların sonunda, yine deney gruplarının (DO ve FATO grupları) BSBÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($P>.05$). Ancak kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($P<.05$). Uygulamaların başlangıcında her ne kadar kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç beceriler açısından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ise de çalışmalar sonlandırıldığında hem 1. deney grubunun hem de 2. deney grubunun BSBÖ puan ortalamalarındaki artış kontrol grubuna göre anlamlı olacak şekilde daha yüksek olmuştur. Her iki deney grubuna uygulanan FATO ve DO temelli öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilimsel süreçlerini kontrol grubuna oranla daha fazla olumlu etkilemiştir yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Fiziksel aktivite temelli oyunlar, Dijital oyunlar, Bilimsel süreç becerileri

Kaynakça

Aktamış, H. ve Şahin Pekmez, E. (2011). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Şardağ, M. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerini Ölçmeye Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Şardağ, M. ve Kocakülah, A. (2014). Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Bilimsel Süreç Becerileri Testi Geliştirme Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31):1-32.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(13).

(25426) Eğitsel Robotik Uygulamaların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

SİBEL AÇIŞLI

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve bilgi dünyasındaki hızlı gelişmelerle birlikte her yeni nesil bir önceki nesle göre çok daha kısa sürede bilgiye ulaşabilmekte ve hayattan beklentileri farklılaşmaktadır (Akdağ ve Güneş, 2017). Ancak bu gelişimin eğitimle sağlanacağı fikri değişmemiştir ve eğitime duyulan ihtiyacı zorunlu hale getirmiştir (Açışlı, 2010). Teknolojinin eğitimle bütünleştirildiği uygulamalar yeni öğretim programlarıyla birlikte öne çıkmaya başlamıştır (Çukurbaşı vd., 2018). Eğitim sistemlerini sürekli değişen dünyaya uygun olarak dinamik tutabilen toplumlar gerek ekonomik, gerek siyasi, gerekse teknolojik alanda söz sahibi olan toplumlar olarak karsımıza çıkmaktadır (Çayır, 2010).

Cameron, (2005)'a göre artık dünyada Fen ve Teknoloji eğitimine bakıldığında, karşımıza uygulanabilir yeni bir teknolojik alan olan ve çeşitli disiplinlerle de entegrasyonu sağlanan "Robotik" denilen bu teknolojik yenilik, dünyada bilim ve mühendislik eğitimi başta olmak üzere Fen ve Teknoloji eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Büyük, 2015). Friedman, (2005) 'e göre eğitimle teknolojinin bütünleşmesiyle geliştirilen eğitimsel Robotik uygulamalarının, okulöncesinden üniversiteye kadar her düzeyde bilim ve teknoloji eğitiminin doğasını etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Avcı ve Şahin, 2019). Costa ve Fernandes, (2004)'e göre Fen ve Teknoloji eğitiminde yapılan robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanma, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha fazla isteklilik gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Koç Şenol, 2012). Lego Mindstorms Eğitim EV3 Uzay Görev Seti etkinlikleri öğrencileri belirli görevleri çözmek için bilgiyi araştıran, gözlemleyen, hesaplama yaparak gerçek uzay keşfi zorluklarını çözen robotlar oluşturmak için programlama ve problem çözme becerilerini uygulayarak çözüm üretmeye teşvik etmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Lego Mindstorm robot eğitim setlerinin kullanıldığı robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerileri, bilimsel yaratıcılıkları, bilimsel süreç becerileri ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığı takım çalışması becerilerinin geliştirdiği belirtilmiştir (Çayır, 2010; Avcı ve Şahin, 2019; Koç Şenol, 2012; Vollstedt, 2005; Tse, 2009; Costa ve Fernandes, 2005; Baptista, 2009; Ribeiro, 2006; Okkesim, 2014; Çayır, 2010). Bu bağlamda çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine eğitsel robotik uygulamaların etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada 2018-2019 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 24 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma her biri iki kişiden oluşan on iki farklı öğrenci grubu ile haftalık iki saatlik zaman dilimi içerisinde 8 çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk aşamada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti tanıtılmış, diğer aşamalarda ise EV3 Uzay Görev Seti ile etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak problem çözme envanteri, robotik ön anket ve robotik memnuniyet testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ge (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını Coşkun (2004) tarafından yapılan 20 sorudan oluşan 5'li Likert tipi problem çözme envanteri, Riberio (2006) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik ön anket, Silva (2008) ve Gibbon (2007) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik memnuniyet testi kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Uygulamada öğretmen adaylarına uzay görev seti görevleri sunulmuş ve bu görevlere Lego EV3 Education setleri ile çözüm üretmişlerdir. Çalışmada ilk olarak her iki gruba ayrı ayrı uzay görev seti hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları uzay görev seti etkinliklerini yapmadan önce Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti ile eğitim görmüşlerdir. Öğretmen adaylarına çalışmada Uzay görev seti ile "İletişimi Etkinleştir", Mürettebatını Birleştir", "MSL Robotu Kurtar", "Uyduyu Yörüngeye Yerleştir", "Kaya Örnekleri Topla", "Güç Kaynağını Güvenceye Alın", "Fırlatma İşlemini Başlat" olmak üzere 7 tane görev yaptırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine Lego® Mindstorms EV3 ve EV3 Uzay Görev setleri ile yapılan eğitsel robotik uygulamaların etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Artvin Çoruh Üniversitesinde 2018-2019 eğitim-

öğretim yılı bahar yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören yirmi dört öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti ve EV3 Uzay Görev Seti ile eğitim verilmiştir. Araştırma her biri iki kişiden oluşan 12 farklı öğrenci grubu ile haftalık iki saatlik zaman dilimi içerisinde 8 çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk aşamada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti tanıtılmış ve yazılımı öğretilerek programlama yaptırılmıştır. Sonrasında da EV3 Uzay Görev Seti etkinlikleri yaptırılmıştır. Uygulamada öğretmen adayları uzay görev setinde verilen görevlere Lego EV3 Education setleri ile çözüm üretmişlerdir. Öğretmen adaylarına çalışmada Uzay görev seti ile "İletişimi Etkinleştir", Mürettebatını Birleştir", "MSL Robotu Kurtar", "Uyduyu Yörüngeye Yerleştir", "Kaya Örnekleri Topla", "Güç Kaynağını Güvenceye Alın", "Fırlatma İşlemini Başlat" olmak üzere 7 tane görev yaptırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak problem çözme envanteri, robotik ön anket ve robotik memnuniyet testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ge (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını Coşkun (2004) tarafından yapılan 20 sorudan oluşan 5'li Likert tipi problem çözme envanteri, Riberio (2006) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik ön anket, Silva (2008) ve Gibbon (2007) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik memnuniyet testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel robotik uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine etkisini göstermesi açısından güncel bilgiler sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden Lego® Mindstorms EV3 ve EV3 Uzay Görev setleri ile yapılan projelerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi olup olmadığı tespit edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel robotik uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine etkisini göstermesi açısından güncel bilgiler sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden Lego® Mindstorms EV3 ve EV3 Uzay Görev setleri ile yapılan projelerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi olup olmadığı tespit edilecektir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerileri belirlenecek olup ayrıca yapılan uygulamalar ile geleceğin öğretmenleri olan katılımcılarının robotiğe karşı bakış açılarında değişip olup olmadığı tespit edilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle de konu ile ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Robotik, problem çözme becerisi, öğretmen adayı, Lego Mindstorms EV3 Home Edition Seti, EV3 Uzay Görev Seti

Kaynakça

Akdağ, F. T., & Güneş, T. (2017). Enerji konusunda yapılan STEM uygulamaları ile ilgili Fen Lisesi öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *3*(5 S), 1643-1656.

Avcı, B., & Şahin, F. (2019). The effect of Lego Mindstorm projects on problem solving skills and scientific creativity of teacher candidate Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına Lego Mindstorm projelerinin etkisi. *Journal of Human Sciences*, *16*(1), 216-230.

Baptista, R. M. (2009). *Utilização de um Sistema Robótico em Experiências de Física*, Departamento de Física, Faculdade De Cıências Unıversıdade Do Porto, Junho.

Cayir, E. (2010). Lego-Logo ile desteklenmis ogrenme ortaminin bilimsel surec becerisi ve benlik algisi uzerine etkisinin belirlenmesi [Determining the effect of learning environment supported by Lego-Logo on scientific process skills and sense of self]. *Unpublished master'thesis). Sakarya University, Sakarya, Turkey*.

Costa, M. F. & Fernandes, J. (2005). *Robots at School. The Eurobotice project*, Proceedings of Hsci2005, http://www.clab.edc.uoc.gr/2nd/pdf/30.pdf.

Çankaya, S., Durak, G., & Yünkül, E. (2017). Robotlarla programlama eğitimi: öğrencilerin deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *8*(4), 428-445.

Çayır, E. (2010). Assignment the effect of learning environment supported by lego-logo on science process skill and self concept. Master's Thesis, Sakarya University, Sakarya.

Çukurbaşi, B., Konokman, G. Y., Güler, B., & Kartal, S. E. (2018). Developing The Acceptance Scale of LEGO Robotics Instructional Practices: Validity And Reliability Studies. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 191-214.

Koç Senol, A. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalari: robolab [Robotic-assisted science and technology laboratory applications: robolab]. *Unpublished master'thesis). Erciyes University, Kayseri, Turkey*.

Okkesim, B. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Robotik Uygulamaları. Y.L. Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Tse, S. B. (2009). *Mindstorms Controls Toolkit: Hands-On, Project-Based Learning of Controls,* A Master Thesis of Science in Mechanical Engineering, School of Engineering, Tufts University, Medford, Massachusetts, USA.

Vollstedt, A. M. (2005). *Using Robotics to Increase Student Knowledge and Interest in Science, Technology, Engineering and Math*, A Master Thesis of Science in Mechanical Engineering, University of Nevada, Reno.

(25445) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çizgi Grafiği Oluşturma Becerileri

HASAN İNAÇ

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojiyle beraber bilginin hızla arttığı günümüzde bilim insanları çalışmaları doğrultusunda elde ettikleri çok sayıdaki veriyi kısa bir sürede, sade, anlaşılır ve etkileyici kılabilmek için göze hitap edici görsel araçları kullanmaktadırlar. Özellikle fen ve fizik konuları, öğrenciler için soyut kavramlar içerdiği için, bu konular öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamamakta ve bunun sonucu olarak özellikle bu konularda öğrenci başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle soyut olan kavramların daha anlaşılır olması ve somutlaştırılması için uygulanan yöntemlerden biri de görsellerin kullanımıdır (Arpaguş, Ünsal & Moğol, 2011). Bu görsel kullanımların başında da grafik gelmektedir. Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği çizebilme yeneneğidir. grafiklerin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biriside fen özellikle fizik konularıdır. Fizik çevremizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili gözlemler ve nitel ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır. Diğer bir değişle Fizik içinde yaşadığımız evrenin gizemli olaylarının anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır (İnaç, H ve ark.2007). Yapılan litaratür taramasında öğrenciler grafikleri anlamlandırmakta ve diğer temsil türleri ile ilişkilendirmekte zorluklar yaşamaktadırlar (Bannister, Jamar, & Mutegi, 2007; Glazer, 2011; Leinhardt, Zaslavsky & Stein, 1990; Li & Shen, 1992). Öğrencilerin kavramakta zorluklar yaşadığı grafik türlerinden birisi çizgi grafiğidir. Dolayısıyla çalışmamızın problem durumunu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği çizme becerileri nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği çizme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007; Akgün, 2010). Çalışma, Kırıkkale üniversitesi Eğitim fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, Öğrencilerden laboratuvarda yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi istenmiştir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdı verilerek daha önce laboratuvarda yapılan tablo halinde verilen deney verilerinin bu grafik kağıdına işlenmesi istenilmiştir (Bu arada çalışmaya katılan 6 öğrenci garafik kağıdını ilk defa gördüğünü ve kullanacağını belirtmiştir). Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarından toplanan grafikler analiz edilerek öğrencilerin grafik çizerken yaptıkları eksiklikler ve hatalar oranlarıyla beraber belirlenerek en çok yapılan yanlışlıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra çalışma sonuçları betimlenerek öğrencilerin genelde en çok zorlandıkları kısımlar belirlenmeye çalışıldı. Sonuçta ise Öğrencilerin genelde grafik çizmede; grafiğin başlangıç noktasını belirleme, eksenleri ölçeklendirme, değerleri birleştirme, ve grafik ismi yazma konularında zorlandıkları görülmüştür.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği çizme, becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Çalışma, Kırıkkale üniversitesi Eğitim fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, Öğrencilerden laboratuvarda yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi istenmiştir. Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği çizebilme yeteneğidir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdı ve deney verilerini gösteren tablo verildi. Öğrenciler tabloda verilen değerlerinin grafik kağıdına işlenmesi (Bu esnada öğrencilerden 6 tanesi hayatında grafik kağıdını ilk defa gördüklerini ve kullanacaklarını belirtmişlerdir) istenmiştir. Daha sonra toplanan çizimler toplanarak tek tek analiz edilip yapılan eksiklikler ve hatalar yüzdelik oranlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının grafik çizmede; grafiğin başlangıç noktasını belirleme, eksenleri ölçeklendirme, değerleri birleştirme, cetvel kullanmama, birim yazmama ve grafik ismi yazma konularında zorlandıkları ve oldukça yüksek oranda hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmada en fazla hata oranının %80 ile grafik ekseninin etiketlenmesinde olduğu görülmüştür. Bunu %76 oranıyla ölçüm değerlerinin belirlediği noktaların birleştirilmesi izlemektedir. Diğer hata oranlarını ise %72 oranında grafiğe isim yazmama, %48 oranında birim belirtmeme, %40 oranında eksenleri

eşit ölçekleyememe, %30 oranında nokta oluşturmama ve %28 oranında eksem seçiminin yanlış yapılması takip etmektedir. En az hata oranı ise yüzde %10 oranıyla veri girişi seçiminde olmuştur. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin; Eksen seçiminin yetersiz, eksen etiketlemede çok yetersiz, eksen ölçeklemede yetersiz, işaret noktalarını birleştirmede ve grafiğe isim yazmada çok yetersiz, birim yazma konusunda yetersiz olduklarını, sadece veri girişi konusunda normal olduklarını söyleyebiliriz.

Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin çizgi grafiği çizme becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Coştu (2017) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı benzer çalışmalarda, fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda, oldukça eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine Yayla ve Özseveç (2014) in yaptığı bir başka çalışmada öğrencilerin en fazla noktaları birleştirme aşamasında(% 54,84) ve eksenleri etiketleme aşamasında(% 49,46) zorlandıkları; en az eksen seçimi (%2,15) ve veri girişi (%3,22) aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma litaratürdeki benzer diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda en fazla hata oranının %80 ile grafik ekseninin etiketlenmesinde olduğu görülmüştür. Bunu %76 oranıyla ölçüm değerlerinin belirlediği noktaların birleştirilmesi izlemektedir. Diğer hata oranlarını ise %72 oranında grafiğe isim yazmama, %48 oranında birim belirtmeme, %40 oranında eksenleri eşit ölçekleyememe, %30 oranında nokta oluşturmama ve %28 oranında eksem seçiminin yanlış yapılması takip etmektedir. En az hata oranı ise yüzde %10 oranıyla veri girişi seçiminde olmuştur. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin; Eksen seçiminin yetersiz, eksen etiketlemede çok yetersiz, eksen ölçeklemede yetersiz, işaret noktalarını birleştirmede ve grafiğe isim yazmada çok yetersiz, birim yazma konusunda yetersiz olduklarını, sadece veri girişi konusunda normal olduklarını söyleyebiliriz.

Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin çizgi grafiği çizme becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Coştu (2017) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı benzer çalışmalarda, fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda, oldukça eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine Yayla ve Özseveç (2014) in yaptığı bir başka çalışmada öğrencilerin en fazla noktaları birleştirme aşamasında(% 54,84) ve eksenleri etiketleme aşamasında(% 49,46) zorlandıkları; en az eksen seçimi (%2,15) ve veri girişi (%3,22) aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma litaratürdeki benzer diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Fizik eğitimi, çizgi grafiği, çizgi grafik oluşturma becerisi

Kaynakça

Akgün, H. İ. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Arpaguş, E. K., Ünsal, Y., & Moğol, S. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 6*(3), 1972–1981.

Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Mutegi, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children, 45*(2), 30-32.

Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(4), 1325-1346.

Coştu, F. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erbilgin, E., Arıkan, S. ve Yabanlı, H., (2015), Çizgi Grafiğini Yorumlama ve Oluşturma Becerilerinin Ölçülmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 2, Ağustos 2015, Sayfa 43-61*

Demirci, N., Karaca, D., & Çirkinoğlu, A. G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Kitapçığı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirci, N., & Uyanık, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, *3*(2), 22–51.

İnaç,H. ve ark (2006), Genel fizik, (editör; Azar A) Lisans yayıncılık, İstanbul

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

Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research, 60*(1), 1-64.

Taşar, M.F., İngeç, Ş. K., & Güneş, P.Ü. (2002). *Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre Kitapçığı, ODTÜ, Ankara.

Taşdemir, A., Demirbaş, M., & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 81–91.

Temiz, B. K. & Tan, M. (2009a). Lise 1. sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.

Yayla, G. Ve Özsevgeç,T. (2014), Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma ve Yorumlama, K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1381-14

(25447) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çizgi Grafiği Okuma ve Yorumlama Becerileri

HASAN İNAÇ

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Her alanda kullanıldığı gibi fen ile ilgili bir çok ünitelerde grafik yorumlama oldukça fazla öneme sahiptir. Özellikle fenin fizik konuları, öğrenciler için soyut kavramlar içerdiği için, bu konular öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamamakta ve bunun sonucu olarak özellikle bu konularda öğrenci başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle soyut olan kavramların daha anlaşılır olması ve somutlaştırılması için uygulanan yöntemlerden biri de grafiklerin kullanımıdır (Arpaguş, Ünsal & Moğol, 2011). Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği okuma ve yorumlama yeteneğidir. Grafiklerin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biriside fizik konularıdır. Fizik çevremizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili gözlemler ve nitel ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır. Diğer bir değişle Fizik içinde yaşadığımız evrenin gizemli olaylarının anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır (İnaç, H ve ark.2007). Yapılan litaratür taramasında öğrenciler grafikleri anlamlandırmakta ve diğer temsil türleri ile ilişkilendirmekte zorluklar yaşamaktadırlar (Bannister, Jamar, & Mutegi, 2007; Glazer, 2011; Leinhardt, Zaslavsky & Stein, 1990; Li & Shen, 1992). Öğrencilerin kavramakta yorum yapmada zorluklar yaşadığı grafik türlerinden birisi çizgi grafiğidir. Dolayısıyla çalışmamızın problem durumunu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerileri ne düzeydedir? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007; Akgün, 2010). Çalışma, Kırıkkale üniversitesi Eğitim fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, Öğrencilerden laboratuvarda yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi, okunması ve yorumlanması istenmiştir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdı verilerek daha önce laboratuvarda yapılan tablo halinde verilen deney verilerinin bu grafik kağıdına işlenerek, grafikten öğrenilen ve görülen sonuçların yazılması istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarından toplanan grafikler ve yorumlar analiz edilerek öğrencilerin grafik üzerinde yaptıkları yanılgılar ve hatalar oranlarıyla beraber belirlenerek en çok yapılan eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra çalışma sonuçları betimlenerek öğrencilerin genelde en çok zorlandıkları kısımlar belirlenmeye çalışıldı. Sonuçta ise Öğrencilerin genelde grafik okuma ve yorumlamada; grafiğin yanlış çizilmesi, çizilen grafikteki kavramların tam olarak öğrenilmemesi, ilişki kurmada yetersizlik yaşamaları ve en önemlisi de ezberciliğin ön plana alınmasıyla kaynaklanan kavramama konularında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Çalışma, Kırıkkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, adaylardan yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi ve bu grafiklerin okunması ve yorumlanması istenmiştir. Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneğidir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdı ve deney verilerini gösteren tablo verildi. Öğrenciler tabloda verilen değerlerinin grafik kağıdına işlenmesi ve daha sonra çizilen grafiklerin analiz yapılarak yorumlanması istenmiştir. Yapılan yorumlar detaylı bir şekilde analiz edilerek öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlama konularında zorlandıkları ve oldukça yüksek oranda yanlış yanılgılara vardıkları görülmüştür. Grafikleri yorumlamada ortaya çıkan yanılgıların başında çizilen grafiklerin yanlış çizilmesi büyük önem arz etmektedir. Çalışmamızda ilk önce grafik çizmede görülen eksiklikler giderildi ve bunun sonucunda grafiklerin yorumları alınarak analiz edildi. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan

adayların %76 oranında grafik okuma ve yorumlamada çok yetersiz olduğu, %16 oranında yetersiz ve %8 oranında ise yeterli kabul edilebilir durum ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Coştu (2017) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı benzer çalışmalarda, fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda, oldukça eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde İlköğretim ve Ortaöğretim ortamlarında grafik ile ilgili konuların grafik çizdirilmeden işlendiği ve pek fazla grafik yorumlamaya önem verilmediği yargısı öne çıkmaktadır. Litaratür taraması sonucu incelenen bir çok çalışmada da benzer sonuçların elde edildiğini ve sebepler arasında ise ilk ve orta öğretimde grafik ile ilgili konuların grafiklerle öğretilmesinde eksikliklerin ve az önemsenmesi açıkça belirtilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda en fazla hata oranının %74 ile orantı kurulamama olduğu, Bunu %68 oranıyla çizilen grafik ile ilgili bilgi eksikliği izlemektedir. En az hata oranı ise yüzde %10 oranıyla veri girişi seçiminde olmuştur. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin; Gragik çizmede, sadece veri girişi konusunda normal olduklarını diğer tüm (Eksen seçimi, eksen etiketleme eksen ölçekleme,işaret noktalarını birleştirme ve grafiğe isim yazma) durumlarda yetersiz ve grafik okuma ve yorumlamada %65 oranında yanlış veya eksik yorumlamada bulundukları tesbit edilmiştir.

Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin çizgi grafiği çizme becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Coştu (2017) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı benzer çalışmalarda, fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda, oldukça eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine Yayla ve Özseveç (2014) in yaptığı bir başka çalışmada sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin grafik çizim puanlarının da arttığı ,Fakat çizgi grafik oluşturma ve yorumlama becerilerine ait ortalamaların azaldığı tesbit edilmiştir. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin grafik çizme becerileri grafik okuma ve yorumlama becerilerini etkilediği, grafik çizme becerisi iyi olan adayların çizgi grafik okuma ve yorumlama becerilerin de iyi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yapılan bu çalışma litaratürdeki benzer diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Fizik eğitimi, grafik yorumlama, beceri

Kaynakça

Akgün, H. İ. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Arpaguş, E. K., Ünsal, Y., & Moğol, S. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 6*(3), 1972–1981.

Ateş, S. ve Stevens, J. T., (2003). Teaching line graphs to tenth grade students having different congnitive developmental levels by using two different instructional modules. Research in Science and Technological Education, 21(1), 55-66.

Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Mutegi, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children, 45*(2), 30-32.

Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(4), 1325-1346.

Beler, Ş. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili grafikleri okuma ve yorumlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ, Trabzon.

Bell, A., Brekke, G. & Swan, M. (1987). Diagnostic teaching: 4 graphical interpretations. Mathematics Teaching, 119, 56–60.

Çil, E ve Kar, H. (2012). Üniversite eğitimi sınıf öğretmeni adaylarının grafik yorumlama becerilerini nasıl etkiler? 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize.

Coştu, F. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erbilgin, E., Arıkan, S. ve Yabanlı, H., (2015), Çizgi Grafiğini Yorumlama ve Oluşturma Becerilerinin Ölçülmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 2, Ağustos 2015, Sayfa 43-61*

Demirci, N., Karaca, D., & Çirkinoğlu, A. G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Kitapçığı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirci, N., & Uyanık, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, *3*(2), 22–51.

İnaç,H. ve ark (2006), Genel fizik, (editör; Azar A) Lisans yayıncılık, İstanbul

Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research, 60*(1), 1-64.

Taşar, M.F., İngeç, Ş. K., & Güneş, P.Ü. (2002). *Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre Kitapçığı, ODTÜ, Ankara.

Taşdemir, A., Demirbaş, M., & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 81–91.

Temiz, B. K. & Tan, M. (2009a). Lise 1. sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.

Yayla, G. Ve Özsevgeç,T. (2014), Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma ve Yorumlama, K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1381-14

(25480) Fizik Eğitiminde Bir STEM Projesi "Crookes Radyometresi Tasarlıyorum"

HAVVA SİBEL KURT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA SAMİ TOPÇU
YILDIZ TECHNİCAL U.

ÖZET

Problem Durumu

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Derin, Aydın & Kırkıç, 2017). STEM eğitimi, farklı konuları çok disiplinli yaklaşımlarla birbirine bağımlı olarak bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak işlemeyi hedeflemektedir (Erdogan, Ciftci, Yıldırım & Topcu, 2017; Yıldırım, 2019). Böylece öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri, bilgiyi organize edebilmeleri, teorik bilgileri farklı disiplinlere aktarabilmeleri ve problem çözümüne ilişkin çözüm önerileri üretebilmeleri amaçlanmaktadır (Topcu & Çiftçi, 2018a, 2018b). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için STEM eğitiminin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Gülhan ve Şahin, 2018; Topcu & Gökce, 2018). Bu amaçla bu alanda yapılan çalışmaların değeri ve STEM laboratuvarlarında uygulanan yaratıcı projelere duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Fen, Matematik, Mühendislik, Teknoloji (STEM) disiplinleri arası bilgi ve becerilerini bir arada kullanabilecekleri, bu alanlardaki teorik bilgilerin uygulamaya, meraka ve bir buluşa dönüştürülmesine olanak sağlamayı amaçlayan bir STEM projesi sunmaktır.

Bu projenin konusu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin STEM laboratuvarında belirlenmiştir. 10. Sınıf Optik konusunun kazanımları başlığı altında "Işık şiddeti" kavramı öğretiminde yapılabilecek deneyler arasında; ışığın basıncı, ışığın tanecik özelliği, ışığın soğurulması ve ışığın yansıması olaylarının birlikte öğretilebileceği bir düzeneğin, radyometre tasarımı ile gerçekleşebileceği ve bu alanda yapılan literatür taraması sonucunda bu tasarımda STEM çalışmalarının yetersizliği sonucuyla ortaya çıkmıştır. Radyometreler, bir cam fanusun içinde serbestçe dönebilen 4 kanatlı çarktan oluşmaktadır. Kanatlar sırasıyla siyah ve parlak yüzeyden oluşur. Radyometrenin üzerine ışık düştüğünde, siyah kanatta soğurulma, parlak yüzeyde yansıma gerçekleşir. Yansıyan ışık yüzeye basınç uygulayarak, kanatlar dönmeye başlar. Kanatların dönme hızı, ışığın şiddetine bağlı olarak değişecektir.

Şekil 1. Radyometre tasarımı

STEM çalışmasına odak olan bu çalışmada, sınıftaki öğrenciler 4 veya 5 gruba ayrılmaktadır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla etkileşim kurup, düşünceleri, soruları ve çözümleri paylaşarak, verilen malzemelerden (alüminyum folyo, makas, ip, renkli kalemler, karton, yapıştırıcı, cam fanus, ışık kaynağı, kronomotre) en düşük maliyetli, belirlenen zaman diliminde en fazla dönebilen bir radyometre tasarlanması beklenmektedir. Öğrenciler, iş birliğiyle tasarladıkları ürünler için mühendislik tasarım döngüsünü kullanıp, ürünün prototipini hazırlar, test eder ve geliştirir. Her grubun kendi tasarladıkları ürünlerini, çalışma tamamlandıktan sonra diğer grup arkadaşlarına sunması beklenmektedir. Araştırmada, STEM kazanımları, Fen Bilimleri, Matematik, Mühendislik ve Teknoloji başlıkları altında ayrı ayrı maddelenmiştir. Bununla birlikte, 21. yy. becerileri/Sosyal beceriler de önemli bir başlık olarak planda yer almaktadır. Isındırma etkinleri olarak ışığın soğurulması ve ışığın yansıması etkinliklerine yer verilmiştir. Radyometre tasarımının senaryosunda ise, *"Ece'nin balkonda yağmurda ıslanan rüzgar gülünün artık bozulup dönmemeye başlamasına üzüldüğü için, ışıkla dönebilen bir çarkın yapılıp yapılamayacağı"* senaryosu yer almaktadır.

Bu radyometre tasarımında, kanatların öğrenciler tarafından kartonlarla farklı tasarlanması, değişken olarak belirlenmiştir. Karton kanatların sayısı, kanatların geometrik şekli ve kanatları boyayacakları renkler veya kanat için kullanılan malzemeler (alüminyum folyo) konusunda öğrenciler serbest bırakılmaktadır. Belirlenen zaman diliminde radyometresini en fazla döndürmeyi başaran grup birinci olacaktır. Öğrenciler kendi hayal dünyasına göre tasarladıkları radyometrelerde, kanatların boyutları, kanatların sayısı ve kanatların rengi ve renk dizilişi değişkenlerini değiştirerek konu ile ilgili kendi yaşantıları doğrultusunda ışık şiddeti ile ilgili deneyim elde edeceklerdir. Bu anlamda bu araştırmanın ülkemizdeki diğer STEM laboratuvarı çalışmalarında uygulanabilirliği açısından kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma bir etkinlik geliştirme çalışması olup, çalışmanın sonunda bir STEM projesi ortaya koymak hedeflenmiştir. Etkinliğin amacı, ışığın soğurulması, ışığın yansıması ve ışığın basıncı konusunda farklı tasarımlar yapılmasına olanak sağlayarak, öğrenci gruplarından mühendislik tasarım sürecini yaşayarak farklı radyometre ürünleri elde etmektir. Bu amaçla, STEM kazanımları 4 başlık altında maddeleşmiştir. Proje bu alt başlıkların bütünsel olarak işlenmesiyle gerçekleşmektedir.

Fen Bilimleri Kazanımları

Fen Bilimleri kazanımları Optik konusunun alt başlıklarında belirlenmiştir.

Aydınlanma alt başlığında**:**

- Işığın davranış modellerini açıklayarak ışığın tanecik modeline uygun bir deney tasarlar.
- Işık şiddetini ve bağlı olduğu değişkenleri kavrar.

Gölge alt başlığında:

- Saydam, yarı saydam ve saydam olmayan maddelerin ışık geçirme özelliklerini açıklar

Yansıma alt başlığında:

- Yansıma Kanunları üzerinde durulur.
- Işığın düzgün ve dağınık yansımasının çizilerek gösterilmesi sağlanır.

Kırılma alt başlığında:

- Öğrencilerin tam yansıma olayını ve sınır açısını yorumlamaları sağlanır.
- Tam yansımanın gerçekleştiği fiber optik teknolojisi hakkında bilgi verilmesi sağlanır.

Matematik Kazanımları

- Gerekli oran/orantıyı kurarak kartonları keser.
- Fayda/maliyet oranı yapar.
- Uzamsal düşünmeyi kullanır.
- Bilgi-işlemsel düşünmeyi kullanır.

Mühendislik: Mühendislik tasarım döngüsünü kullanır. Ürünü hazırlar, tasarlar, test eder ve geliştirir.

Teknoloji: Bileşenleri tasarlamak için gereken teknolojileri kullanır. Gerekli ölçü aletlerini kullanır.

Sosyal Beceriler: Grup arkadaşlarıyla etkileşim kurar. Yeni düşünceleri paylaşır, soru sorma becerileri gelişir. Yeni bakış açısıyla probleme bakar, icada yönelik yaklaşımları, nesneleri ve disiplinleri birbiriyle bağlantı kurarak tasarlar. Ürünlerini diğer grup arkadaşlarına sunma becerisi ve heyecanı duyar.

Fizik Eğitiminde Bir STEM Projesi "Crookes Radyometresi Tasarlıyorum"

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Derin, Aydın & Kırkıç, 2017). STEM eğitimi, farklı konuları çok disiplinli yaklaşımlarla birbirine bağımlı olarak bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak işlemeyi hedeflemektedir (Erdogan, Ciftci, Yıldırım & Topcu, 2017; Yıldırım, 2019). Böylece öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri, bilgiyi organize edebilmeleri, teorik bilgileri farklı disiplinlere aktarabilmeleri ve problem çözümüne ilişkin çözüm önerileri üretebilmeleri amaçlanmaktadır (Topcu & Çiftçi, 2018a, 2018b). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için STEM eğitiminin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Gülhan ve Şahin, 2018; Topcu & Gökce, 2018). Bu amaçla bu alanda yapılan çalışmaların değeri ve STEM laboratuvarlarında uygulanan yaratıcı projelere duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Fen, Matematik, Mühendislik, Teknoloji (STEM) disiplinleri arası bilgi ve becerilerini bir arada kullanabilecekleri, bu alanlardaki teorik bilgilerin uygulamaya, meraka ve bir buluşa dönüştürülmesine olanak sağlamayı amaçlayan bir STEM projesi sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: STEM, Fizik Eğitimi, Fen Eğitimi, Radyometre.

Bu projenin konusu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin STEM laboratuvarında belirlenmiştir. 10. Sınıf Optik konusunun kazanımları başlığı altında "Işık şiddeti" kavramı öğretiminde yapılabilecek deneyler arasında; ışığın basıncı, ışığın tanecik özelliği, ışığın soğurulması ve ışığın yansıması olaylarının birlikte öğretilebileceği bir düzeneğin, radyometre tasarımı ile gerçekleşebileceği ve bu alanda yapılan literatür taraması sonucunda bu tasarımda STEM çalışmalarının yetersizliği sonucuyla ortaya çıkmıştır. Radyometreler, bir cam fanusun içinde serbestçe dönebilen 4 kanatlı çarktan oluşmaktadır. Kanatlar sırasıyla siyah ve parlak yüzeyden oluşur. Radyometrenin üzerine ışık düştüğünde, siyah kanatta soğurulma, parlak yüzeyde yansıma gerçekleşir. Yansıyan ışık yüzeye basınç uygulayarak, kanatlar dönmeye başlar. Kanatların dönme hızı, ışığın şiddetine bağlı olarak değişecektir.

Şekil 1. Radyometre tasarımı

STEM çalışmasına odak olan bu çalışmada, sınıftaki öğrenciler 4 veya 5 gruba ayrılmaktadır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla etkileşim kurup, düşünceleri, soruları ve çözümleri paylaşarak, verilen malzemelerden (alüminyum folyo, makas, ip, renkli kalemler, karton, yapıştırıcı, cam fanus, ışık kaynağı, kronomotre) en düşük maliyetli, belirlenen zaman diliminde en fazla dönebilen bir radyometre tasarlanması beklenmektedir. Öğrenciler, iş birliğiyle tasarladıkları ürünler için mühendislik tasarım döngüsünü kullanıp, ürünün prototipini hazırlar, test eder ve geliştirir. Her grubun kendi tasarladıkları ürünlerini, çalışma tamamlandıktan sonra diğer grup arkadaşlarına sunması beklenmektedir. Araştırmada, STEM kazanımları, Fen Bilimleri, Matematik, Mühendislik ve Teknoloji başlıkları altında ayrı ayrı maddelenmiştir. Bununla birlikte, 21. yy. becerileri/Sosyal beceriler de önemli bir başlık olarak planda yer almaktadır. Isındırma etkinleri olarak ışığın soğurulması ve ışığın yansıması etkinliklerine yer verilmiştir. Radyometre tasarımının senaryosunda ise, *"Ece'nin balkonda yağmurda ıslanan rüzgar gülünün artık bozulup dönmemeye başlamasına üzüldüğü için, ışıkla dönebilen bir çarkın yapılıp yapılamayacağı"* senaryosu yer almaktadır.

Bu radyometre tasarımında, kanatların öğrenciler tarafından kartonlarla farklı tasarlanması, değişken olarak belirlenmiştir. Karton kanatların sayısı, kanatların geometrik şekli ve kanatları boyayacakları renkler veya kanat için kullanılan malzemeler (alüminyum folyo) konusunda öğrenciler serbest bırakılmaktadır. Belirlenen zaman diliminde radyometresini en fazla döndürmeyi başaran grup birinci olacaktır. Öğrenciler kendi hayal dünyasına göre tasarladıkları radyometrelerde, kanatların boyutları, kanatların sayısı ve kanatların rengi ve renk dizilişi değişkenlerini değiştirerek konu ile ilgili kendi yaşantıları doğrultusunda ışık şiddeti ile ilgili deneyim elde edeceklerdir. Bu anlamda bu araştırmanın ülkemizdeki diğer STEM laboratuvarı çalışmalarında uygulanabilirliği açısından kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma bir etkinlik geliştirme çalışması olup, çalışmanın sonunda bir STEM projesi ortaya koymak hedeflenmiştir. Etkinliğin amacı, ışığın soğurulması, ışığın yansıması ve ışığın basıncı konusunda farklı tasarımlar yapılmasına olanak sağlayarak, öğrenci gruplarından mühendislik tasarım sürecini yaşayarak farklı radyometre ürünleri elde etmektir. Bu amaçla, STEM kazanımları 4 başlık altında maddeleşmiştir. Proje bu alt başlıkların bütünsel olarak işlenmesiyle gerçekleşmektedir.

Fen Bilimleri Kazanımları

Fen Bilimleri kazanımları Optik konusunun alt başlıklarında belirlenmiştir.

Aydınlanma alt başlığında**:**

Işığın davranış modellerini açıklayarak ışığın tanecik modeline uygun bir deney tasarlar.

Işık şiddetini ve bağlı olduğu değişkenleri kavrar.

Gölge alt başlığında:

Saydam, yarı saydam ve saydam olmayan maddelerin ışık geçirme özelliklerini açıklar

Yansıma alt başlığında:

Yansıma Kanunları üzerinde durulur.

Işığın düzgün ve dağınık yansımasının çizilerek gösterilmesi sağlanır.

Kırılma alt başlığında:

Öğrencilerin tam yansıma olayını ve sınır açısını yorumlamaları sağlanır.

Tam yansımanın gerçekleştiği fiber optik teknolojisi hakkında bilgi verilmesi sağlanır.

Matematik Kazanımları

Gerekli oran/orantıyı kurarak kartonları keser.

Fayda/maliyet oranı yapar.

Uzamsal düşünmeyi kullanır.

Bilgi-işlemsel düşünmeyi kullanır.

Mühendislik: Mühendislik tasarım döngüsünü kullanır. Ürünü hazırlar, tasarlar, test eder ve geliştirir.

Teknoloji: Bileşenleri tasarlamak için gereken teknolojileri kullanır. Gerekli ölçü aletlerini kullanır.

Sosyal Beceriler: Grup arkadaşlarıyla etkileşim kurar. Yeni düşünceleri paylaşır, soru sorma becerileri gelişir. Yeni bakış açısıyla probleme bakar, icada yönelik yaklaşımları, nesneleri ve disiplinleri birbiriyle bağlantı kurarak tasarlar. Ürünlerini diğer grup arkadaşlarına sunma becerisi ve heyecanı duyar.

Araştırmanın Sonuçları

1. Bu STEM projesi ile, 10. Sınıf Optik konusunda "Işık şiddeti" kavramı öğretiminde yapılabilecek ürün tasarımı sırasında; ışığın basıncı, ışığın tanecik özelliği, ışığın soğurulması ve ışığın yansıması olaylarının birlikte öğretilebileceği bir düzeneğin, radyometre tasarımı ile gerçekleşebileceği gözlenmiştir.

2. STEM etkinliklerinin farklı derslerin ve disiplinlerin bir araya getirilmesiyle meydana geldiği görülmüştür. Bu disiplinler, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiktir.

3. Bu proje ile, STEM çalışmalarının tek bir öğretmen ile değil, faklı disiplinlerden öğretmenlerin ekip çalışması içerisinde çalışmasını gerektiren bir yaklaşım olduğu gözlenmiştir.

4. STEM'de basit ve maliyeti düşük materyal seçimine gidilerek, her eğitim-öğretim ortamında uygulanabileceği öne sürülmüştür.

5. STEM, bilinen yöntemlerin bütünleşik yeni bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Bu amaçla bu araştırma, farklı teknikleri kullanılarak yeniden düzenlenebilir.

6. Bu araştırma ile, farklı disiplinlerde ve fizikte başka konularda uygulanabileceği fikri de ifade edilmiştir.

7. STEM çalışmalarında, öğrencilerin sosyal becerileri ve teknolojiyi kullanma becerilerinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

8. STEM çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek bir icada yönelik araştırmalar düzenlediği gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Bu STEM projesi ile, 10. Sınıf Optik konusunda "Işık şiddeti" kavramı öğretiminde yapılabilecek ürün tasarımı sırasında; ışığın basıncı, ışığın tanecik özelliği, ışığın soğurulması ve ışığın yansıması olaylarının birlikte öğretilebileceği bir düzeneğin, radyometre tasarımı ile gerçekleşebileceği gözlenmiştir.

2. STEM etkinliklerinin farklı derslerin ve disiplinlerin bir araya getirilmesiyle meydana geldiği görülmüştür. Bu disiplinler, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiktir.

3. Bu proje ile, STEM çalışmalarının tek bir öğretmen ile değil, faklı disiplinlerden öğretmenlerin ekip çalışması içerisinde çalışmasını gerektiren bir yaklaşım olduğu gözlenmiştir.

4. STEM'de basit ve maliyeti düşük materyal seçimine gidilerek, her eğitim-öğretim ortamında uygulanabileceği öne sürülmüştür.

5. STEM, bilinen yöntemlerin bütünleşik yeni bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Bu amaçla bu araştırma, farklı teknikleri kullanılarak yeniden düzenlenebilir.

6. Bu araştırma ile, farklı disiplinlerde ve fizikte başka konularda uygulanabileceği fikri de ifade edilmiştir.

7. STEM çalışmalarında, öğrencilerin sosyal becerileri ve teknolojiyi kullanma becerilerinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

8. STEM çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek bir icada yönelik araştırmalar düzenlediği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : STEM, Fizik Eğitimi, Fen Eğitimi, Radyometre

Kaynakça

Derin, G., Aydın, E., Kırkıç, K.A., "STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik–Matematik) Eğitimi Tutum Ölçeği" El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi 2017, 4(3); 547-559.

Erdogan, İ., Ciftci, A., Yıldırım, B., & Topcu, M. S. (2017). STEM Education Practices: Examination of the Argumentation Skills of Pre-service Science Teachers. *Journal of Education and Practice, 8*(25), 164-173.

Gülhan, F. & Şahin, F. (2018). Fen Bilimleri Dersine STEM Entegrasyonu Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi. Sakarya University Journal of Education, 8(4), 40-59.

MEB STEM eğitimi el kitabı.

http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20Eğitimi%20Öğretmen%20El%20Kitabı.pdf

Topcu, M. S., & Ciftci, A. (2018a). *Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitimi ve Örnek Uygulamalar (STEM Education and Practices for Early Childhood Period)*. Topcu, M. S., & Ozkan, B. *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi (Science Education for Early Childhood).* (s. 237-271). İstanbul, Türkiye: Efe Akademi.

Topcu, M. S., & Gökçe, A. (2018). *STEM ve Mühendislik (STEM and Engineering)*. Kırkıç, K. A., & Aydın, E. *Merhaba STEM: Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı.* (s. 79-94). Konya, Türkiye: Eğitim Yayınevi.

Topçu, M. S., & Çiftçi, A. (2018b). *21. Yüzyıl Becerileri ve STEM*. Öğretir Özçelik, A. D., & Tuğluk, M. N. *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri.* (s. 103-126). Ankara, Türkiye: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (1), 63-90.

(25699) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Modern Fizik Algısı

ÖZLEM ERYILMAZ MUŞTU

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Modern fizik olarak adlandırılan kuantum fiziği klasik fizikten farklı olarak atom altı parçacıkların dünyasını inceler ve çok sayıda formül, denklem ve matematiksel işleme dayanmaktadır. Modern fizik derslerinde genellikle kuantum fiziğinin temel teorileri ve yorumları tartışılır. Modern fizik, elektron ve fotonun kuantumlu doğasının açıklar ve yorumlar (Cassens, 1994). Modern fizik öğrencilerin alışık olduğu matematikten ve klasik fizikten zordur. Soyut ve zor olan matematiksel ve kavramsal yapısından dolayı da anlaşılması zor bir alandır. Elektronik ve nanoteknolojideki gelişmelerle birlikte mühendislik dünyasında giren birçok cihaz kuantum mekaniğinin ilkeleri ile kullanılabilmektedir. Aynı zamanda gelişen teknolojiyi yakalamak ve işi hakkında kararlar alacak insanlar için modern fiziği anlamak önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Modern fizik mikroskobik kavramları içeren soyut bir konu olmasına karşın ileri matematik becerileri gerektirmektedir. Modern fizik öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan biri öğrencilerin kavramları anlamaları ve bu alanla ilgili problemleri çözebilmek için matematiksel algoritmalar ve bağıntılar kullandıkları nicel yaklaşımdır (Sadaghiani, 2005). Modern fiziğin öğretimi ile ilgili diğer bir yaklaşım ise, teorinin tarihsel gelişimini dikkate alındığı öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, kuantum mekaniği ve görelilik fikirlerine yol açan kuram, kavram ve deneylerin gelişim ve tarihine vurgu yaparak öğretimi yapılmaktadır. Literatürde bazı araştırmalar (Pospiech, 2000) kuantum fiziğinin matematiksel yapısının teorilerinin felsefi yönünü geri planda bıraktığını vurgularken; bazı araştırmalarda (Ireson, 2000)) matematiksel işlemlerin çözümünün değil işlemlerin teorilere yorumlanmasının öğrenciler için sorun yarattığını iddia etmektedir. Öğrencilerin problem çözme ve kavramları anlama ile ilgili ilişkilerine bakıldığında, öğrencilerin ders kitaplarındaki matematiksel formüllerle problemleri çözebilmelerine rağmen modern fizik kavramlarını anlamamakta sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Kim & Pak, 2002). Modern fizik konularının öğretimini zorlaştıran nedenlerin başında ise öğrencilerin matematik bilgilerinin yetersizliği gelmektedir (Strand, 1982). Dolayısı ile öğrencilerin matematiksel işlemleri doğru çözmüş olmaları modern fizik kavramlarını doğru anladıklarını göstermemektedir (Ke, Monk, & Duschl, 2005). Öğrencilerin modern fiziği öğrenebilmeleri için kavramların öğretildiği öğrenme stratejilerine yer verilmelidir (Singh, 2006). Lise öğrencilerinin modern fizik kavramlarını nasıl canlandırdıkları ile ilgili bir çalışmada öğrencilerin foton, elektron gibi kavramları zihinlerinde bilimsel olmayan birçok şekilde görsellere yer verildiği tespit edilmiştir (Mashadi & Woolnough, 1999). Başka bir araştırmada öğrencilerin Schrödinger dalga denklemi ile ilgili kavram yanılgıları araştırılmış ve bu kavram yanılgılarına yanlış genellemelerin yol açtığı ve öğrencilerin matematiksel işlemlerde başarılı olmalarına rağmen sorular ile ilgili nitel açıklamalar yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Singh, Belloni, & Christian, 2006).

Ülkemizde ilköğretimden itibaren öğretim programlarının her aşamasında modern fiziğin temel kavramı olan ışık ve atom kavramlarına yer verilmektedir. İlköğretimden itibaren her birey modern fiziğin temel kavramları ile ilgili çeşitli düşüncelere sahip olmakta ve modern fizik kavramı ile ilgili zihinlerinde bir algı oluşmaktadır. Bir fen bilgisi öğretmeninin klasik fizik ile modern fizik kavramlarını birbirinde iyi ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fizik dersi öncesinde zihinlerinde oluşturdukları modern fizik kavramı ile ilgili algılarını betimlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgular günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkar fakat bu tanışıklık tam olarak olguları anladığımız anlamına gelmez. Araştırma grubuna tamamen yabbancı olmayan aynı zaman da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar Fenomenoloji araştırmalarıdır. Fenomenoloji deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışı sahip olmadığımız olgulara odaklanarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma grubu fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin temel anlayışı araştırma katılımcılarının önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılamalardır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler seçilirken lisans programında modern fizik ile ilgili herhangi bir öğretim almamış fakat genel fizik 1, genel fizik 2, genel fizik 3 derslerini almış olan öğrencilerin olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin "modern fizik" dersi ile ilgili kavramsal algılarını betimlemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları veya anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle yapılan verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkması amacıyla içerik analizi kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğrencilerin modern fizik dersi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenerek, kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kategoriler iki fizik eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir ve uyum analizi çalışması yapılmıştır.

Modern fizik olarak adlandırılan kuantum fiziği klasik fizikten farklı olarak atom altı parçacıkların dünyasını inceler ve çok sayıda formül, denklem ve matematiksel işleme dayanmaktadır. Modern fizik derslerinde genellikle kuantum fiziğinin temel teorileri ve

yorumları tartışılır. Modern fizik, elektron ve fotonun kuantumlu doğasının açıklar ve yorumlar (Cassens, 1994). Modern fizik öğrencilerin alışık olduğu matematikten ve klasik fizikten zordur. Soyut ve zor olan matematiksel ve kavramsal yapısından dolayı da anlaşılması zor bir alandır. Elektronik ve nanoteknolojideki gelişmelerle birlikte mühendislik dünyasında giren birçok cihaz kuantum mekaniğinin ilkeleri ile kullanılabilmektedir. Aynı zamanda gelişen teknolojiyi yakalamak ve işi hakkında kararlar alacak insanlar için modern fiziği anlamak önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Modern fizik mikroskobik kavramları içeren soyut bir konu olmasına karşın ileri matematik becerileri gerektirmektedir. Modern fizik öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan biri öğrencilerin kavramları anlamaları ve bu alanla ilgili problemleri çözebilmek için matematiksel algoritmalar ve bağıntılar kullandıkları nicel yaklaşımdır (Sadaghiani, 2005). Modern fiziğin öğretimi ile ilgili diğer bir yaklaşım ise, teorinin tarihsel gelişimini dikkate alındığı öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, kuantum mekaniği ve görelilik fikirlerine yol açan kuram, kavram ve deneylerin gelişim ve tarihine vurgu yaparak öğretimi yapılmaktadır. Literatürde bazı araştırmalar (Pospiech, 2000) kuantum fiziğinin matematiksel yapısının teorilerinin felsefi yönünü geri planda bıraktığını vurgularken; bazı araştırmalarda (Ireson, 2000)) matematiksel işlemlerin çözümünün değil işlemlerin teorilere yorumlanmasının öğrenciler için sorun yarattığını iddia etmektedir. Öğrencilerin problem çözme ve kavramları anlama ile ilgili ilişkilerine bakıldığında, öğrencilerin ders kitaplarındaki matematiksel formüllerle problemleri çözebilmelerine rağmen modern fizik kavramlarını anlamamakta sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Kim & Pak, 2002). Modern fizik konularının öğretimini zorlaştıran nedenlerin başında ise öğrencilerin matematik bilgilerinin yetersizliği gelmektedir (Strand, 1982). Dolayısı ile öğrencilerin matematiksel işlemleri doğru çözmüş olmaları modern fizik kavramlarını doğru anladıklarını göstermemektedir (Ke, Monk, & Duschl, 2005). Öğrencilerin modern fiziği öğrenebilmeleri için kavramların öğretildiği öğrenme stratejilerine yer verilmelidir (Singh, 26-27 July 2006). Lise öğrencilerinin modern fizik kavramlarını nasıl canlandırdıkları ile ilgili bir çalışmada öğrencilerin foton, elektron gibi kavramları zihinlerinde bilimsel olmayan birçok şekilde görsellere yer verildiği tespit edilmiştir (Mashadi & Woolnough, 1999). Başka bir araştırmada öğrencilerin Schrödinger dalga denklemi ile ilgili kavram yanılgıları araştırılmış ve bu kavram yanılgılarına yanlış genellemelerin yol açtığı ve öğrencilerin matematiksel işlemlerde başarılı olmalarına rağmen sorular ile ilgili nitel açıklamalar yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Singh, Belloni, & Christian, 2006).

Ülkemizde ilköğretimden itibaren öğretim programlarının her aşamasında modern fiziğin temel kavramı olan ışık ve atom kavramlarına yer verilmektedir. İlköğretimden itibaren her birey modern fiziğin temel kavramları ile ilgili çeşitli düşüncelere sahip olmakta ve modern fizik kavramı ile ilgili zihinlerinde bir algı oluşmaktadır. Bir fen bilgisi öğretmeninin klasik fizik ile modern fizik kavramlarını birbirinde iyi ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fizik dersi öncesinde zihinlerinde oluşturdukları modern fizik kavramı ile ilgili algılarını betimlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgular günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkar fakat bu tanışıklık tam olarak olguları anladığımız anlamına gelmez. Araştırma grubuna tamamen yabbancı olmayan aynı zaman da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar Fenomenoloji araştırmalarıdır. Fenomenoloji deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışı sahip olmadığımız olgulara odaklanarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma grubu fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin temel anlayışı araştırma katılımcılarının önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılamalardır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler seçilirken lisans programında modern fizik ile ilgili herhangi bir öğretim almamış fakat genel fizik 1, genel fizik 2, genel fizik 3 derslerini almış olan öğrencilerin olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin "modern fizik" dersi ile ilgili kavramsal algılarını betimlemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları veya anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle yapılan verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkması amacıyla içerik analizi kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğrencilerin modern fizik dersi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenerek, kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kategoriler iki fizik eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir ve uyum analizi çalışması yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin modern fizik kavramını yeni fizik, güncel fizik konuları, yeni fizik deneyleri, formüller gibi kavramları ile açıklamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin modern fiziği yoruma dayalı fizik, felsefe gibi kavramlarla ifade etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin modern fizik ile ilgili bir takım kavramları bildikleri fakat bu kavramları birbirleriyle ilişkilendiremedikleri ve açıklayamadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin geçmiş yıllarda öğrendikleri kavramları ve formülleri sadece anımsadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fiziği Albert Einstein özdeşleştirdikleri ve Einstein fiziği şeklinde ifade edebilen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalarda da öğrencilerin modern fiziği genellikle zor, formüllere dayalı olarak ifade ettikleri ve bunun bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin modern fizik kavramını yeni fizik, güncel fizik konuları, yeni fizik deneyleri, formüller gibi kavramları ile açıklamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin modern fiziği yoruma dayalı fizik, felsefe gibi kavramlarla ifade etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin modern fizik ile ilgili bir takım kavramları bildikleri fakat bu kavramları birbirleriyle ilişkilendiremedikleri ve açıklayamadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin geçmiş yıllarda öğrendikleri kavramları ve formülleri sadece anımsadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fiziği Albert Einstein özdeşleştirdikleri ve Einstein fiziği şeklinde ifade edebilen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalarda da öğrencilerin modern fiziği genellikle zor, formüllere dayalı olarak ifade ettikleri ve bunun bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : modern fizik, modern fizik öğretimi, algı, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Cassens, H. (1994). *Entwicklung von Potentialtopfmodellen für die Behandlung von Molekülen und Festkörpern im Quantenphysikunterricht.* Bremen: Bremen Uni, FB1.

Ireson, G. (2000). The quantum understanding of pre-university physics students. *Physics Education, 1*(35), 15-21.

Ke, J., Monk, M., & Duschl, R. (2005). Learning introductory quantum mechanics. *International Journal of Science Education, 13*(27), 1571-1594.

Kim, E., & Pak, S.-J. (2002). Students do not overcome conceptual difficulties after solving 1000 traditional problems. *American Journal od Physics, 70*, 759-765.

Mashadi, A., & Woolnough, B. (1999). Insights into stundents' understanding of quantum physics: visualizing quantum entities. European Journal of Physics(20), 511-516. *European Journal of Physics, 20*, 511-516.

Pospiech, G. (2000). Uncertainty and complementarity: the heart of quantum physics. *Physics Education, 6*(35), 393-399.

Sadaghiani, H. R. (2005). *Conceptual and mathematical barriers to students learning quantum mechanics.* (Cilt Yayımlanmış Doktora Tezi). Ohio: The Ohio State University.

Singh, C. (. (26-27 July 2006). Student difficulties with quantum mechanics formalism. *Physics Education Research Conference* (s. 883). New York: American Institute of Physics.

Singh, C., Belloni, M., & Christian, W. (2006). Improving students' understanding of quantum mechanics. *Physics Today, 8*(59), 43-49.

Strand, J. (1982). Quantum physics for beginners. *Physics Education, 2*(16), 88-92.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25741) Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin et-Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10. Sınıf öğrencilerinin Fizik (Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesi) Başarısına Etkisi

ŞEYMA YAŞAR
MEB

MEDİNE BARAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fizik dersindeki kavramların, birçok öğrenci tarafından karmaşık, anlaşılması zor olarak algılandığı bir gerçektir. Öğrenciler genelde fizik ile ilgili kavramları somutlaştırmada güçlük çekerler. Bu noktada dersler işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Zira bilindiği gibi yapılandırmacı kuram ile beraber öğrencilerin merkezde olduğu, bilgiye kendilerinin ulaştığı öğrenme ortamlarında öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu artık bilinmektedir. Özellikle günlük hayatın kendisi olan fizik konularının ve kavramlarının öğrenci merkezli uygulamalarla sunulması, fiziği öğrenciler açısından soyut olmaktan çıkarabilecektir. Öğrenciler, fizik kavramlarını kendileri yapılandırdığı takdirde kendi öğrenmelerinin de farkında olabilecektir. Fizik öğretiminde, öğrencinin aktif olduğu, kendi öğrenmesinin farkında olmasına olanak sağlanan öğrenci merkezli yöntemlerden biri de argumantasyon yolu ile öğretimin bir uygulaması olan Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) yöntemidir. **TGA,** öğrencilerin belli bir konudaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla üç aşamada gerçekleşen bir işlem süreci olan bir yöntemdir. Birinci basamakta öğrencilerden, etkinlikte geçen olaylar hakkında tahmin yapmaları ve tahminlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. İkinci basamağı oluşturan bu aşamada ise, öğrencilerin oluşturulan etkinlikte geçen olayla ilgili gözlem yapmaları sağlanır. Burada önemli olan, araştırmacı tarafından yapılan etkinlikte yer alan olayın, öğrenci tarafından kolaylıkla gözlenebilir şekilde olması ve ayrıca öğrenci zihninde çelişki meydana getirebilecek nitelikte olması gerektiği önerilmektedir (White & Gunstone, 1992; Tao & Gunstone, 1997). Üçüncü basamakta ise öğrencilerin, olayla ilgili tahminleri ile gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldırıcı açıklama yapmaları sağlanır. Öğrenci açıklamaları mülakatlar ile desteklenerek öğrenci anlamaları hakkında daha ayrıntılı bilgiler tespit edilebilir (Liew & Treagust, 1998)(Akt.; Köse ve diğ. ,2003). TGA yöntemindeki asıl amaç öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmekten ziyade öğrencinin kavram yanılgılarına kendi gözlemleri sonucu ulaşmasıdır. Bu yöntemin uygulanmasında, TGA için seçilen örnek öncelikli olarak öğrenciye teorik olarak açıklama yapılarak anlatılır. Anlatılan örnek ile ilgili öğrencinin tahminde bulunması istenir. Örnek öğrencinin yanında gerçekleşir ve gözlem yapması sağlanır. Gözlem aşamasından sonra örnek ile ilgili tahmini ve gözlemleri arasındaki farklılığı açıklaması istenir. Böylece öğrencinin o konuda kavram yanılgısı varsa TGA yöntemi ile ortaya çıkacaktır. Öğrenci öğrenmeye etkin olarak katılır. Bu yöntem ile öğrencilerin zihninde karmaşık olarak algılanan fizik dersi konuları daha etkili bir şekilde sunulabilir. Yapılan bu çalışmada, TGA etkinlikleri oyunlarla desteklenerek lise öğrencilerinin fizik konularına yönelik olumsuz önyargılarını kırmak ve aslında fizik dersinin sanıldığından daha eğlenceli olduğunu gösterilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenciler eğlendikleri fizik derslerinde daha başarılı olabileceklerdir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğil Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 10.sınıf bilişim alanı sınıfından 17 ve elektrik alanı sınıfından 15 kişilik iki şubesinde toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Naciye Dinçer tarafından hazırlanan 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan 10.sınıf Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesine Bilişsel Hazır Bulunuşluk Testi, araştırmacı tarafından hazırlanan Basınç Kaldırma Kuvveti Ünitesi Açık Uçlu Sorular ve öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini almak amacıyla yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Çalışma müfredata uygun bir şekilde 8 haftada tamamlanmıştır. Deney grubu üçer kişilik 6 gruba ayrılmış ve bu gruplarla müfredat ile uyumlu 8 eğitsel oyun oynanmıştır. Bu çalışmada kontrol ve deney grupları için ön test ve son test araştırma deseni kullanılmıştır. Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklar SPSS programında istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Değerlendirmede deney ve kontrol grubundaki verileri karşılaştırmak için t-testi ve grup içi karşılaştırmada parametrik t- testi kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan Mülakat Soruları için nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Deneysel uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin kavram başarı testi puan ortalamalarının ve açık uçlu başarı testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($P<.05$). Sürecin sonunda hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir ($P<.05$). Deney grubu ile yapılan yapılandırılmış mülakat verilerinde ise öğrencilerin uygulanan yöntemden memnun oldukları ve hem fizik dersinin farklı ünitelerinde hem de diğer derslerin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Fizik dersindeki kavramların, birçok öğrenci tarafından karmaşık, anlaşılması zor olarak algılandığı bir gerçektir. Öğrenciler genelde fizik ile ilgili kavramları somutlaştırmada güçlük çekerler. Bu noktada dersler işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Zira bilindiği gibi yapılandırmacı kuram ile beraber öğrencilerin merkezde olduğu, bilgiye kendilerinin ulaştığı öğrenme ortamlarında öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu artık bilinmektedir. Özellikle günlük hayatın kendisi olan fizik konularının ve kavramlarının öğrenci merkezli uygulamalarla sunulması, fiziği öğrenciler açısından soyut olmaktan çıkarabilecektir. Öğrenciler, fizik

kavramlarını kendileri yapılandırdığı takdirde kendi öğrenmelerinin de farkında olabilecektir. Fizik öğretiminde, öğrencinin aktif olduğu, kendi öğrenmesinin farkında olmasına olanak sağlanan öğrenci merkezli yöntemlerden biri de argumantasyon yolu ile öğretimin bir uygulaması olan Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) yöntemidir. TGA, öğrencilerin belli bir konudaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla üç aşamada gerçekleşen bir işlem süreci olan bir yöntemdir. Birinci basamakta öğrencilerden, etkinlikte geçen olaylar hakkında tahmin yapmaları ve tahminlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. İkinci basamağı oluşturan bu aşamada ise, öğrencilerin oluşturulan etkinlikte geçen olayla ilgili gözlem yapmaları sağlanır. Burada önemli olan, araştırmacı tarafından yapılan etkinlikte yer alan olayın, öğrenci tarafından kolaylıkla gözlenebilir şekilde olması ve ayrıca öğrenci zihninde çelişki meydana getirebilecek nitelikte olması gerektiği önerilmektedir (White & Gunstone, 1992; Tao & Gunstone, 1997). Üçüncü basamakta ise öğrencilerin, olayla ilgili tahminleri ile gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldırıcı açıklama yapmaları sağlanır. Öğrenci açıklamaları mülakatlar ile desteklenerek öğrenci anlamaları hakkında daha ayrıntılı bilgiler tespit edilebilir (Liew & Treagust, 1998)(Akt.; Köse ve diğ. ,2003). TGA yöntemindeki asıl amaç öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmekten ziyade öğrencinin kavram yanılgılarına kendi gözlemleri sonucu ulaşmasıdır. Bu yöntemin uygulanmasında, TGA için seçilen örnek öncelikli olarak öğrenciye teorik olarak açıklama yapılarak anlatılır. Anlatılan örnek ile ilgili öğrencinin tahminde bulunması istenir. Örnek öğrencinin yanında gerçekleşir ve gözlem yapması sağlanır. Gözlem aşamasından sonra örnek ile ilgili tahmini ve gözlemleri arasındaki farklılığı açıklaması istenir. Böylece öğrencinin o konuda kavram yanılgısı varsa TGA yöntemi ile ortaya çıkacaktır. Öğrenci öğrenmeye etkin olarak katılır. Bu yöntem ile öğrencilerin zihninde karmaşık olarak algılanan fizik dersi konuları daha etkili bir şekilde sunulabilir. Yapılan bu çalışmada, TGA etkinlikleri oyunlarla desteklenerek lise öğrencilerinin fizik konularına yönelik olumsuz önyargılarını kırmak ve aslında fizik dersinin sanıldığından daha eğlenceli olduğunu gösterilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenciler eğlendikleri fizik derslerinde daha başarılı olabileceklerdir.

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğil Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 10.sınıf bilişim alanı sınıfından 17 ve elektrik alanı sınıfından 15 kişilik iki şubesinde toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Naciye Dinçer tarafından hazırlanan 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan 10.sınıf Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesine Bilişsel Hazır Bulunuşluk Testi, araştırmacı tarafından hazırlanan Basınç Kaldırma Kuvveti Ünitesi Açık Uçlu Sorular ve öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini almak amacıyla yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Çalışma müfredata uygun bir şekilde 8 haftada tamamlanmıştır. Deney grubu üçer kişilik 6 gruba ayrılmış ve bu gruplarla müfredat ile uyumlu 8 eğitsel oyun oynanmıştır. Bu çalışmada kontrol ve deney grupları için ön test ve son test araştırma deseni kullanılmıştır. Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklar SPSS programında istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Değerlendirmede deney ve kontrol grubundaki verileri karşılaştırmak için t-testi ve grup içi karşılaştırmada parametrik t- testi kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan Mülakat Soruları için nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Deneysel uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin kavram başarı testi puan ortalamalarının ve açık uçlu başarı testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($P<.05$). Sürecin sonunda hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir ($P<.05$). Deney grubu ile yapılan yapılandırılmış mülakat verilerinde ise öğrencilerin uygulanan yöntemden memnun oldukları ve hem fizik dersinin farklı ünitelerinde hem de diğer derslerin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin oyunlarla desteklenmiş TGA etkinlikleri ile eğlenerek öğrendikleri, bunun da elektrik başarı testi ve açık uçlu soruların puan ortalamalarına olumlu olarak yansıdığı görülmüştür. Başka bir ifade ile sürecin sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte yapılan mülakatlarda deney grubu öğrencileri yapılan etkinlikleri çok sevdiklerini, bütün derslerinin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: fizik, başarı, oyun, TGA, basınç ve kaldırma kuvveti

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin oyunlarla desteklenmiş TGA etkinlikleri ile eğlenerek öğrendikleri, bunun da elektrik başarı testi ve açık uçlu soruların puan ortalamalarına olumlu olarak yansıdığı görülmüştür. Başka bir ifade ile sürecin sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılı olmuşlardır. Oyunlarla desteklenmiş TGA yönteminde öğrenci hem bilişsel hem de psikomotor becerilerini kullanır ve birden fazla duyusunu kullandığından öğrenme onun için kalıcı hale gelebilir. Çünkü hem eğlenirken hem kavram öğrenimini gerçekleştirir. Eğitsel oyun yöntemi öğrencilerin sosyal beceri ve fen bilimleri kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Yıldız vd.,2017). Eğitsel oyunların daha iyi anlaşılmasında TGA yöntemi etkili bir uygulamadır(İnce vd.,2017).Bu yöntemin uygulanabilmesi için hem uygun sınıf ortamları düzenlenmeli hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması önerilmektedir. Bu doğrultuda ders saatlerinde düzenlenmeye gidilmesi özellikle meslek liselerinde akademik başarı oranı çok düşük olduğu için fizik dersi müfredatında sadeleşmeye gidilirse dersten daha fazla verim alınabileceği düşünülmektedirBununla birlikte yapılan mülakatlarda deney grubu öğrencileri yapılan etkinlikleri çok sevdiklerini, bütün derslerinin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : oyun,TGA, başarı, fizik, basınç ve kaldırma kuvveti

Kaynakça

Şahinel, G.M. (2003). Etkin Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Akçay, B. (Ed.). (2017). Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Öğretme Ve Öğrenme Yaklaşımları.(1. Baskı). Ankara: Pegem.

Akgün, A.,Tokur, F. ve Özkara, D.(2013). TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(2), 348-369.

Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. Turkish Journal of Educational Studies, 2(2), 75-102.

Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Oral, B. (Ed.), Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları (ss. 429446). Ankara: Pegem Akademi.

Ayvacı, H.Ş. ve Durmuş, A. (2016). TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının "ısı ve sıcaklık" konusunda akademik başarılarına etkisi. Pamukkale Üniversitesi, Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (39): 101-118.

Balaydın, H.T. ve Altınok, O. (2018). Türkiye'de fen eğitiminde tga stratejisi: Bir meta sentez. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi,8:427-444.

Balcı, A.S. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Baş, G., Beyhan, Ö., (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Advance online publication doi: 10.21764/efd.35974

Bilen, K. & Aydoğdu, M. (2012). Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 49 -69.

Chabay, R., & Sherwood, B. (2006). Restructuring the introductory electricity and magnetism course. American Journal of Physics, 74, 329-336.

Cop, A.R.ve Kablan, Z. (2018). Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. İlköğretim Online Dergi 4(1),1 – 6.

Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Yeni Yönelimler. Pegem A Yayıncılık, 5.Baskı : Ankara.

Dinçer, N. 2016 Ortaöğretim 10.Sınıf öğrencilerinin basınç ve kaldırma kuvveti ünitesine bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerini tespit edecek ölçme aracı geliştirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi

Hsu, C.Y. (2011). İnvestigating different instructional approaches adopted in educational games. İnternational Conference on Technologies for E- Learning and Digital Entertainment, 532-536.

İnce, E., Acar, Y. ve Temur. (2017). Physics toys effectiveness of undergraduates' understading physics principles. Avrupa Fizik Eğitim Dergisi 6(4), 39-51.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. New York, NY: John Wiley & Sons.

Kaptan F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Köse, S., Coştu, B. & Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 43–53.

Liew, C.W. (1995), "A Predict-Observe-Explain Teaching Squence For Learning About Students' Understanding of Heat And Expansion of Liquids", Australian Science Teachers Journal, 41(1), 68-78.

Liew, C-W., & Treagust, D.F. (1998). The effectiveness of predict-observe-explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diago, CA, April 13-17.

Matthews, M., R. (1993). Constructivism In Science and Mathematics Education.

MEB, 2018. Ortaöğretim Fizik Dersi Ortaöğretim Programı.

Özden, Y.2003. Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi Yayıncılık, 5. Baskı. Ankara

Saracaloğlu, A. S. ve Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.

Schmidt, S. J. (2010). Self-organisation and learning culture, constructivist foundation, 5 (3), 121-129.

Schneider, R.M., Krajcik, J.& Marx R. (2013). The Role of Educative Curriculum Metarials in Reforming Science Education. Ann Arbor 1001, 48109.

Tao, P. & Gunstone, R. (1997), *The Process of Conceptual Change in 'Force and Motion'*, **ERIC Document**, ED 407 259.

White, R., & Gunstone, R. (1992). Probing understanding. London And New York: The Falmer Pres.

Wu, Y. T. & Tsai, C. (2005). Effects of constructivist-oriented instruction on elementary school students' cognitive structures. Journal of Biological Education, 39(3), 113-120.

(26147) Fizik Öğretmen Adaylarının Enerji İle İlgili Metaforik Algıları

ŞEBNEM KANDİL İNGEÇ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

TUĞBA ÇETİNKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Enerji, fen alanında en önemli birleştirici temalardan biridir. Enerji hem fizik hem kimya hem de biyoloji derslerinde fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, termodinamik, fizikokimya, insan anatomisi ve fizyolojisi gibi farklı öğretim kademelerinde ve farklı dersler içinde yer alan temel konulardandır. Ancak, enerjinin kavramsallaştırılması, bağlama bağlı olarak değişmektedir.

Kavramlar, ussal bilgilenmenin temel biçimi olarak görülebilir (Hançerlioğlu, 1987:341). Bilgilenme süreci duyu organları aracılığıyla algılamayla başlar ve usumuzda kavramlaşır (Külcü, 2000). Usumuz, duyumlarımızın getirdiği gereçleri ayıklama, soyutlama (karşılaştırarak), çözümleme (analiz), birleştirme (sentez) işlemlerinden geçirerek kavramları ve birleşmiş kavramlar yargıları, yargılar da kararları oluşturmaktadır (Hançerlioğlu, 1987:341). Bireylerin bir bilimsel alana ilişkin fikirler üretebilmeleri için de, öncelikle o alana ilişkin kavramları kazanmış olmaları ve var olan kavram yanılgılarının giderilmesi gerekmektedir (Sever, Mazman-Budak ve Yalçınkaya, 2009).

Fen öğretiminin temelinde kavram öğretimi vardır. Alan yazın da incelendiğinde bilginin kavramsal olarak öğrenilmesinin gerekliliği ortaya koyan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Bodner, 1986; Nakhleh ve Mitchell, 1993; Harrison ve Treagust, 2001). Fen öğretiminin amacına ulaşması için kavramların doğru öğretilmesi önemlidir. Kavram yanılgıları bireyin zihninde yapılandırılmış bilimsellikten uzak yapılardır ve fen öğretiminde kavramsal öğrenme üzerinde etkili bir faktördür. Kavram yanılgıları; bilimsel kavramlarla örtüşmeyen fikirler (Çalık ve Ayas, 2003), bilimsel gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğrenilmesine engel olan bilgiler (Yürük, Çakır ve Geban, 2000), kişilerin bulundukları mevcut durumlar karsısında zihinlerinde oluşturdukları bilimsel olarak tamamen yanlış olan anlayış (Yağbasan ve digerleri, 2005) şeklinde tanımlanabilir.

"Enerji nedir?" sorusuna cevap vermek öğrenciler için göz korkutucu bir iştir. "Enerji nedir?" sorusuna cevap vermek de o kadar kolay değildir. Genellikle fizik dersi almadan öğrencilerin kimya, biyoloji veya diğer derslerde enerji kavramını kullanmaları beklenir ve bu derslerde öğretmenler tarafından verilen tanım fizik prensiplerine dayanır. Öğrencilere "enerji nedir?" sorusu yöneltildiğinde genellikle "enerji iş yapabilme yeteneğidir" gibi ders kitabı tanımları vermektedirler. Bu yanıtlar, öğretmenlere öğrencilerin enerjiyi nasıl anladıkları hakkında çok az şey söyler. Enerji kavramının insanlarda birçok zihinsel imgeler yani metaforlar oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin enerji hakkındaki fikirleri ortaya çıkarmada metafor kullanılabilir.

Metafor, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi olarak tanımlanabilir (Morgan, 1998: 14). Metafor; bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011), tecrübelerin dilidir (Miller, 1987). Metaforlar, öğrencilerin enerji kavramını nasıl gördüklerine ilişkin düşünce ve inançlarının anlaşılmasını sağlayabileceğinden bir araştırma aracı olarak kullanılabilir. Alan yazında metaforların araştırma aracı olarak kullanıldığı çok sayıda farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, fizik öğretmen adaylarının "enerji" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının enerji kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2) Öğretmen adaylarının sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim biçiminde düzenlenmiştir. Olgu bilim araştırma desenin amacı bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla verilerin kavramsallaştırılması sağlanarak olguyu tanımlayabilecek temalar ve örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur.

Nitel araştırmalarda verilerin genelleme kaygısı güdülmediği ve hedef grubun o anlık durumunu yansıtıldığından, araştırmanın uygulanacağı gruba ait bir sayı sınırı yoktur. Araştırmanın çalışma grubu eğitim fakültesi fizik eğitimi bölümünde öğrenim gören, gönüllü 17 fizik öğretmen adayından oluşturmuştur. Katılımcıların % 76,5'i kadın, %23,5'i erkek öğretmen adayıdır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak metaforlar kullanılmıştır. Alan yazında metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, metaforların bireysel algıları belirlemede nitel veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalar incelenmiştir. Bu

inceleme sonucunda genel yönelimin, katılımcılara açık uçlu cümle tamamlatılması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak "Enerji……. gibidir; çünkü……....." cümlesinin yazılı olduğu bir form oluşturulmuştur. Bu formda ayrıca coğrafya gibi farklı alanda katılımcılara metafor olgusunu açıklayan birkaç örnek verilmiştir. Fizik öğretmen adaylarından yoğunlaşarak algılarını formda yer alan cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. Her öğretmen adayının formu tamamlamasıyla veriler elde edilmiştir. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki "gibi" kelimesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. "Çünkü" ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır.

Metaforların analiz ve yorumlanması süreci 3 aşamada yürütülmüştür. Bu aşamalar: (1) listeleme ve ayıklama aşaması, (2) metaforların sınıflandırılıp kategorileştirilme aşaması, (3) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması.

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, ilgili kategori altında verilen metafor imgelerinin söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla 2 uzman görüşüne sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, fizik öğretmen adaylarının "enerji" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (1) Öğretmen adaylarının enerji kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir? (2) Öğretmen adaylarının sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? Çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı; verilerin sayısal olmayan bir biçimde incelendiği ve yorumlandığı, farklı görüşlerin ortaya konulduğu bir yöntemdir. Çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim biçiminde düzenlenmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin genelleme kaygısı güdülmediği ve hedef grubun o anlık durumunu yansıtıldığından, araştırmanın uygulanacağı gruba ait bir sayı sınırı yoktur. Araştırmanın çalışma grubu eğitim fakültesi fizik eğitimi bölümünde öğrenim gören, gönüllü 17 fizik öğretmen adayından oluşturmuştur. Katılımcıların %23,5'i erkek, % 76,5'i kadın öğretmen adayıdır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak metaforlar kullanılmıştır. Alan yazında metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği ifade edilmektedir. Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, metaforların bireysel algıları belirlemede nitel veri toplama aracı olarak kullanıldığı ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiş ve genel yönelimin katılımcılara açık uçlu cümle tamamlatılması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak her öğretmen adayının "Enerji……. gibidir; çünkü……....." cümlesini tamamlamasıyla veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları "enerji" kavramına ilişkin toplam 17 metafor geliştirmişlerdir. Oluşturulan metaforlar: "sıkıştırılmış tel", "aile", "dönüşüm", "vücuttaki kalp", "Toplantı odası", "hal değişimi", "yetenek", "gösterdiğimiz çaba", "1.Sınıf çocukları", "şarj cihazı", "heves", "hareket", "Zıplayan bir top", "sevgi", "uçak", "yemek" ve "dönüşebilen" şeklindedir. Fizik öğretmen adaylarının soyut bir kavramı, kendi zihinlerinde yer alan nesneye ait özellikleri, somut bir özelliğe bağlamışlardır. Bu oran %35,3 olarak elde edilmiştir. Fizik öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Oluşturulan metaforlara ilişkin kategoriler; "gereksinim olarak enerji", "muhteva olarak enerji", "şekil değişimi enerji", "kontrol edilmesi gereken olarak enerji", "tüketilen olarak enerji", "ürün olarak enerji", "yaşamın kaynağı olarak enerji" şeklindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgu ve Yorumlar Araştırmada elde edilen bulgular, amaçlarda belirlenen sıra temel alınarak verilmiştir.

Öğretmen adaylarının enerji kavramına ilişkin oluşturdukları imgesel metaforlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar öncelikle listeleme ve ayıklama aşamasında "metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki" ile "metafora yüklenen anlam ve nedeni" uygun olma durumu kontrol edilmiştir. Katılımcılarının tamamının ürettikleri metaforların uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından toplam 17 metafor geliştirilmiştir. Oluşturulan metaforlar: "sıkıştırılmış tel", "aile", "dönüşüm", "vücuttaki kalp", "Toplantı odası", "hal değişimi", "yetenek", "gösterdiğimiz çaba", "1.Sınıf çocukları", "şarj cihazı", "heves", "hareket", "Zıplayan bir top", "sevgi", "uçak", "yemek" ve "dönüşebilen" şeklindedir. Enerji soyut bir kavramdır. Fizik öğretmen adaylarının soyut bir kavramı, kendi zihinlerinde yer alan nesneye ait özellikleri, somut bir özelliğe bağlamışlardır. Bu oran %35,3 olarak elde edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Olarak Oluşturulan Kategoriler

Bu aşamada, temel olarak öğretmen adaylarının üretmiş olduğu metaforların imgeleri ilgili olguya ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlem esnasında özellikle her metafor imgesinin ilgili olguyu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Fizik öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Oluşturulan metaforlara ilişkin kategoriler; "gereksinim olarak enerji", "muhteva olarak enerji", "şekil değişimi enerji", "kontrol edilmesi gereken olarak enerji", "tüketilen olarak enerji", "ürün olarak enerji", "yaşamın kaynağı olarak enerji" şeklindedir.

Anahtar Kelimeler : enerji, metafor, fizik öğretmen adayı

Kaynakça

Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.

Çalık, M., ve Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 1–17.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. Akademik Bakış Dergisi, 27, 1-22.

Hançerlioğlu, Orhan. (1987). Düşünce tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (2001). Conceptual change using multiple interpretive perspectives: Two case studies in secondary school chemistry. *Instructional Science,* 29, 45-85.

Külcü, Ö. (2000). Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde Epistemoloji Bilgi Hizmetleri İlişkisi I. Türk Kütüphaneciliği ,14(4), 386-411.

Miller, S. (1987). "Some Comments on The Utility of Metaphors for Educational" Theory and Practice. Educational Theory, 37, 219-227.

Morgan, G., (1998),Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, (G. Bulut, Çev.), MESS Yayın: İstanbul.

Nakhleh, M.B. & Mitchell, R.C., (1993). Concept Learning Versus Problem Solving: There is a Difference, Journal of Chemical Education, 70(3), 190-192.

Sever, R., Mazman-Budak, F. ve Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya Eğitiminde Kavram Haritalarının Önemi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (2): 19-32.

Yağbasan, R. Güneş, B., Özdemir, İ.E., Temiz, B.K., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y. Ve Tunç, T. (2005). Konu alan ders kitabı inceleme klavuzu-fizik. Gazi Kitabevi:Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırm, A. ve Şimşek, H. (2011). Soysal Bilimlerde Nitel Araştırıma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yürük, N., Çakır, Ö., ve Geban, Ö. (2000). Kavramsal değişim yaklaşıımının hücresel solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi. Presented at the IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi.

(22968) Düşünme Stilini Deneyimleyerek Öğrenmek

KIVANÇ AYCAN

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireysel özellikleri dikkate alınmadan ezbere dayalı bir eğitim ve yoğun bir müfredat ile muhatap olan öğrenciler konu müzik eğitimi olduğunda da aynı sıkıntıyı yaşamaktadırlar. Neyi, niçin, nasıl, neden ve kim için yaptığını bilmeden, düşünme ve öğrenme stilini öğrenip, keşfetmeden bir eğitim aldığında öğretmen adaylarının eğitimi sadece bir ezbere dayanmaktadır. Bu sebeple çalışmaya katılan öğrencilerle *Kolb 3.0 deneyimsel öğrenme stil testi*(Gencel, 2007) ile *Sternberg'in düşünme stil testi* (Fer, 2005) uygulanmıştır. Envanter sonuçları çalışma grubundaki öğrenciler ile paylaşılmıştır. Paylaşılan envanter sonuçlarını dönem sonunda verilen proje ödevinde yorumları istenmiştir. Proje ödevinin hazırlık aşamasında *elementer müzik ve hareket eğitimi* konulu bir araştırma ödevi verilerek öncelikle ezbere dayalı eğitimden uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Ancak hazırlanan ödevlerin ana başlıklarını internetteki çevrimiçi kaynaklardan bulan katılımcı öğrenciler, aynı kavramları kavramların hemen devamında yorumlamışları istendiği için birkaç cümle ile yorumlamışlardır. Proje ödevinin hazırlık aşamasında tekerleme ve çocuk şarkılarının aktif müzik eğitimi ile öğretimi üzerinde durulmuştur. Çalışmada müzik notaları ve ritmik kalıplar ezberlenmemiş, blokflüt ya da melodika çaldırılmamıştır (K. Aycan, 2018). Bunun yerine elementer müzik ve hareket eğitiminde olduğu gibi doğadaki sesler keşfettirilmiş, keşfedilen seslerin bedene aktarımı sağlanmış, ardından kelimelerin doğal ritmik yapılarına beden müziği ile eşlik çalışmaları yapılmıştır. Son aşamada bedene dönük ritmik ve melodik çalgılar (Orff çalgıları) ile tekerleme ve şarkılar seslendirilmiştir. Özellikle beden müziği çalışmaları yapılırken ritim blokları (stringman75, 2015) (Terry, 2008) ve bu çalışmadan çıkan doğaçlama sesler çalışılmıştır. Daha evvel bir sunum çalışması yapmadıklarını belirten katılımcı öğrencilerden konuşma, şarkı söyleme, konuşmanın ritmik yapısına çalışılması, şarkı ile birlikte kullanılacak mimik hareketlerinin denenmesi, beden perküsyonu (ritim blokları) çalışılması ve bedene dönük ritim çalgılarının kullanılması basamaklarına göre bir grup çalışması yapmaları istenmiştir. Bu basamaklar belirlenirken elementer müziğin, yapmakla bağlantılı kullanılan, içten gelerek etkinleşen, kendiliğinden oluşan, gerçekleşen olay (Jungmair, 2003) (Bilen, Özevin, & Canakay, 2011) tanımından yararlanılmıştır. *C. Orff*'a göre kendi kalp atışları ve iç ritmiyle müzik yapan kişi *elementer hareket* içindedir. Bu dönüşüm önce konuşarak sonra şarkı söyleyerek gerçekleşmektedir. Bu noktada hareket, konuşma ve şarkı söylemenin iç-içe yer aldığı görülmektedir (Jungmair, 2003). Kıvanç Aycan (2017)'ın Erciyes Üniversitesi pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim yöntemleri (ÖÖY) dersini alan n=21 öğrenciyle yaptığı çalışmanın sonucuna göre aktif bir eğitimin gerçekleştirilmesi için oyunlarla bir konuyu öğretmek önemlidir. Ancak müzikli oyunlar bu noktada tercih edilmelidir. Müzikle birlikte dans ve görsel materyallerde bu derste bir materyal olabilir. Uygulamaya dayanarak verilen bir özel öğretim yöntemleri dersinden katılımcı öğrencilerin elde ettiği deneyimlere göre örnek bir müzik eğitimi dersi şu şekilde olmalıdır: Öğrenciler arasındaki iletişimi konuşmanın ritmik yapısından faydalanarak sağlayan; müzikli oyunlar ile müzik ve hareket eğitiminin verildiği; öğrencilere konuşmanın ve dolayısıyla şarkı sözlerinin ritmik yapılarını beden perküsyonu gibi olanakları deneyerek sağlayan ve *Orff enstrümanları*nın bir yardımcı materyal olarak kullanıldığı, teoriden önce uygulamaya önem verilen bir müzik dersi olmalıdır. Ayrıca yalnızca öğretmen ve öğrencinin blokflüt çalarak yapacağı bir müzik eğitimi öğrencinin müzik dersine aktif katılımını engelleyecektir.

Araştırma Yöntemi

Ders içerisinde uygulamayı gerçekleştiren 1 uzman müzik ve hareket eğitimcisi ile çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın katılımcıları olması, çalışmaya özgü verilerin, öğretim yaklaşımlarının oluşturulması sebebiyle bu bir *eylem araştırması*dır. Çalışma sırasında *mikro öğretim* uygulanmıştır. Çalışma 14 haftada 1 uzman müzik ve hareket eğitimcisi tarafından n=36 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarının öğrenme ve düşünme stilini keşfetmesini sağlayacak aktif müzik eğitimi yaklaşımı ve yöntemleri müzik dersinde kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce n=36 kişilik katılımcı grubu 2 şubeye ayrılmıştır. Sözlerin ritmini öğrencilerin nasıl içselleştirerek öğrendiklerini anlamak için bir proje çalışması verilmiştir. Bu proje çalışması 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. 1. aşamada doğadaki sesleri dinleyip bedenleri ile ifade etme yolları aranmıştır. Ardından A3 boyutundaki bir kartona 1, 2, 4, 6 ve 8 kişilik gruplar eva, yün iplik, makas, yapıştırıcı vb. malzemeler ile bedenleri ile ifade ettikleri sesleri aktarmışlardır. Yapılan çalışmaların teorik altyapısını anlayabilmeleri için *elementer müzik ve hareket eğitimi* konulu bir araştırma ödevi verilmiştir. 2. aşamada karton üzerindeki çalışmayı gruplar sunmuş ve sınıfın kalanı ile seslendirmişlerdir. 3. aşamaya geçmeden önce tekerleme ve şarkılar çalışılmıştır. Kartonlar üzerinde çalışılarak ortaya sınıfla birlikte çıkartılan sesin süresi, ritmi ile ilgili örnek çalışmaların aktarımına çalışılmıştır. 3.aşamada 1, 2, 4, 6 ve 8 kişilik gruplar çalışılan tekerleme ve şarkılardan seçerek bir çalışma planı oluşturup bunu sınıfa öğretmişlerdir. Çalışma planını oluştururken gruplar kendileriyle çalışmaya başlamadan önce uygulanan Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış *Kolb 3.0* deneyimsel öğrenme stili ile Stenberg'in düşünme stillerinden çıkan sonucu yorumlamışlardır. Düşünme stili ve deneyimsel öğrenme stil testinden çıkan sonuca göre sınıfa yaptırdıkları çalışmaya katkılarının nasıl, neden, niçin, nerede olduğunu 5N 1K soruları ile değerlendirmişlerdir.Testlerin sonuçlarına dayanarak hazırlanan

proje ödevlerine nitel içerik analizi uygulanmıştır. Cohen, Manion, and Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi olarak da tanımlanmaktadır. Bu araştırmada içerik analizi için MAXQDA 11+ nitel analiz veri analiz programı kullanılacaktır.

Bu çalışmada temel eğitim bölümünde müzik dersi alan n=36 katılımcı öğrenci ile elementer müzik ve hareket eğitimi yoluyla öğrenme ve düşünme şekillerini algılamaları üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılımcıların müziği ve müzik eğitimini nasıl algıladıklarını sorarak başlanmış, grup üyelerini ve sayılarını kendilerinin belirledikleri bir proje çalışması ile de sonlanmıştır. Çalışmanın çıkış noktası eğitim fakültesi, temel eğitim bölümü öğrencileri ile aktif müzik eğitimi yöntemlerinin ne derece ve ne aşamada uygulandığıdır. Bu uygulamaları daha sonra öğretmen oldukları okulda uygulamaları beklenen katılımcı öğrencilerin öncelikle deneyimsel öğrenme ve düşünme envanterlerine göre kendilerini tanımaları; çıkan sonuçları içselleştirip uygulamalarını sağlayacak bir uygun uygulama ortamının oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışma bu açıdan bakıldığında bir eylem araştırmasıdır. Çalışmaya özgü yaklaşım ve yöntemlerin uygulayıcı 1 uzman tarafından deneyimlendiği ve uygulandığı bir durum söz konusudur. Aynı zamanda bu çalışmada katılımcılar ile birlikte bir ders içeriği oluşturulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce elementer müzik ve hareket eğitimlerinin doğası gereği n=36 kişilik sınıf 2 şubeye ayrılarak 1,5'ar saatten toplamda 3 saatlik bir blok çalışma 14 hafta boyunca yapılmıştır. Çalışmanın yapılacağı sınıf belirlenirken araştırmacının 3 sene boyunca temel eğitim bölümü, müzik ve müzik eğitimi derslerinde katılımcı öğrencilerden alınan nitel veriler neticesinde daha geniş, mimari yapısı kare değil dikdörtgen şeklinde olan çok amaçlı bir sınıf kullanılmıştır. Sınıfta sabit sıralı bir sistem olmadığı için "U" şeklinde bir sınıf düzeni ile çalışılabilmiştir. Çalışmaya katılan temel eğitim bölümü lisans 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar bir araştırma ödevi kendilerine ilk defa verildiği için zorlandıklarını ancak 5N1K (neden, niçin, nerede, nasıl ve kim için) sorularına göre, Times new roman, 12 punto, 2 yana yaslı formatta yazılı ödevi hazırlamanın kendilerine bir kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Bu şekilde bir yazılı ödev planı çıkartılırken araştırmacının 3 sene boyunca temel eğitim bölümü, müzik ve müzik eğitimi derslerinde katılımcı öğrenciler ile birlikte elde ettiği deneyimlerden yararlanılmıştır. Bu yazılı çalışmada en önemli kısım elementer, müzik, elementer müzik nedir sorularını öncelikle araştıran öğrenciler buna ilaveten bu kavramları yorumlamışlardır. Çalışmaların değerlendirilme şekli ilköğretimin yapısına göre atölye odaklı yapılmıştır. Atölye odaklı bu çalışmaların değerlendirilmesinde bireysel yazılı ve uygulamalı grup ödevleri uygulamanın başında değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda ise sadece uygulama odaklı grup çalışmaları değerlendirilmiştir. Uygulama odaklı çalışmaların sunumu ve değerlendirilmesinde yazılı bir rapor ile *konuşma, şarkı söyleme, konuşmanın ritmik yapısına çalışılması, şarkı ile birlikte kullanılacak mimik hareketlerinin denenmesi, beden perküsyonu (ritim blokları) çalışılması ve bedene dönük ritim çalgılarının kullanılması basamaklarına* göre bir değerlendirme yapılmıştır. Bu basamaklara göre yapılan değerlendirme araştırmacının tamamladığı Türkiye'de *Orff-Schulwerk seviye kurslarından* katılımcıların ulusal, ancak eğitimcilerinden ulusal ve uluslararası düzeyde elementer müzik ve haraket eğitimcisi olduğu seviye kurslarından elde edilmiştir. Bu noktada bilinen müzik eğitimi ilkeleriyle farklılaşan en önemli kısım atölye çalışmalarının yapıldığı, keşfetmenin işin temelinde olduğu, konuşmanın ve konuşmadan elde edilen verilerin temel alınmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan n=36 öğrenciler öncelikle K1 (1. Katılımcı),K2…K36 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğrencilerin 15'i ayrıştırma ve özümseme, 5'i yerleştirme, 1'i değiştirme öğrenme stilindedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 30'u soyut düşünme becerisine sahipken, 6'sı somut düşünme becerisine sahiptir. Düşünme stilleri envanterine göre 17 kişinin *aşamacı*, 13 kişinin *tekerkçi*, 12 kişinin *dışadönük*, 10 kişinin *anarşik* düşünme stilleri baskınken, 7 kişi *yargılayıcı*, 6 kişi *çokerkçi*, 4 kişi *ayrıntısal*, 3 kişi *içedönük* ve *yasayapıcı*, 2 kişi *yenilikçi*, 1 kişi *yürütmeci*, *tutucu* ve bütünsel düşünme stilleri azınlıkta kalmıştır. Katılımcı öğrenciler genel olarak her iki envanteri de yorumladıklarında öğrenme ve düşünme stillerinin sonuçlarının tutarlı olduğunu belirtmişlerdir. Düşünme ve deneyimsel öğrenme stillerini öğrenmenin kendilerini ve çevrelerini daha iyi algılamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya 2. dönemde yeni bir çalışma grubunun eklenmesi ile devam edecektir. Bu grup kontrol grubu olarak değerlendirilecektir. Bir önceki dönem başka bir müzik eğitimcisi ile yaptıkları çalışma ile yapılan çalışmanın zayıf ve kuvvetli yönleri görüşleri alınarak çıkartılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Elementer müzik, Hareket eğitimi, Kolb öğrenme stili, MAXQDA 11+

Kaynakça

Aycan, K. (2018). *Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemleri ile Deneyimsel Öğrenme Kuramı arasındaki akrabalık ilişkisi* Paper presented at the EJER, 2018, Antalya.

Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans), T.C. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü.

Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 5*(1), 31-68.

Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması.

Sternberg, R. J. (1988). Mental Self Goverment: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development, 31*.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*.

stringman75. (2015). Rhythm of Math. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=zjPgZIvYXPQ

Terry, K. (2008). Keith Terry Body Percussion Body Music DVD. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=FOaJTH1jOto

Zhang, L.-f. (2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related. *Educational Psychology, 20*(3), 271-283.

Zhang, L.-f., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

(24727) İlk ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersleri için Görsel Kültür Kuramı Temelli Tasarlanan TÜBİTAK-4005 Projesi Sonrası Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

VEDAT ÖZSOY
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ

NURAY MAMUR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik araçların yaygınlaşması ile birlikte giderek görselliğe dayanan bir yapının hâkimiyetine tanık olmaktayız. Reklamlar, dijital oyunlar, sosyal medya imgeleri, billboard reklamları, gazete ve dergi içerikleri, grafik imgeler, moda, oyuncaklar gibi çeşitli nesne ve görüntüler setinden oluşan her şey insan deneyimlerini derinden etkileyerek yeni bir kültürel yapının inşasına neden olmaktadır. Bu görüntülerin tüketimine bağlı olarak da toplumsal yapı değişmektedir. Çünkü görüntüler bilginin oluşturulmasında önemli rol oynamakta, kimliğin oluşumunu hayal edilemeyecek düzeyde etkilemektedir. Bu nedenle günlük yaşamın bir parçası haline gelen görüntülerdeki kodların anlamını çözümleyebilmek ve farklı bakış açıları geliştirebilmek (Duncum, 2008, 2010), anın kültürünü işlemenin bir gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü imgeler ve görüntüler belli bir sosyo-kültürel ortam içerisinde belli işlev görmesi için inşa edilmektedir (Leppert, 2002). Karadağ'a (2004) göre görüntülerin büyük bir bölümü ne yazık ki yaşamın anlamını yansıtmaktan çok, kendi yeni biçimlerini ve yaratılan kurmaca anlamları aktarmaktadır.

Görsel kültür toplumsal düzeninin en güçlü üreticisidir. Çocuklar da görsel kültürün egemenliği altındadır. "Çocuklar yetişkinler gibi değildir, onların gerçek dünyaya dair deneyimleri çok azdır. Bu nedenle hem her duyduklarını ve gördüklerini gerçek sanabilmekte hem de birçok farklı kaynaktan gelen mesajı, eleştirel olarak değerlendirmekten yoksun olabilmektedirler" (Strasburger ve Wilson 2002'den akt. Okur-Berberoğlu, 2013, s. 18). Dolayısıyla toplumsal düzenin üreticisi olarak görsel kültürle nasıl başa çıkabileceklerinin öğretilmesi toplumun yeniden yapılanması açısından önemli görülmektedir. Tam da bu noktada karşımıza "Görsel Kültür Kuramı" çıkmaktadır. Bu kuram görsel kültür ürünlerine öğrencilerin yansıtıcı ve öznel bakış geliştirebilmeleri, tarihsel ve kültürel eleştiri içerisinde değer ve inançları sorgulayabilmeleri gerekliliğine istinaden ortaya konmuştur.

Görsel kültür kuramı, görsel kültür çağında görsel deneyimlerin zenginliğini anlama ve yorumlamaya odaklanmıştır. Çağdaş kültürde günlük yaşam içerisinden seçilen sosyal konulara farklı bakma pratikleri ve öğrencinin kendine dair farkındalığının gelişimi, bu kuramın en önemli unsurlarıdır. Bu kapsamda, özellikle ilkokul ve ortaokulda sanat dersi veren öğretmenlere, sınıflarında ders alan genç beyinlerin eleştirel bakış açısı geliştirebilmeleri için, ihtiyaç duyacağı bilgi ve deneyimin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla görsel nesnelerin, görsel algının ve imgelerin en yoğun biçimde kullanıldığı Görsel Sanatlar Dersi kapsamında, TÜBİTAK desteği ile (Mayıs 2018'den Mart 2019'a) bir proje gerçekleşmiştir.

Projede, sınıf öğretmenlerinin, görsel sanatlar öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının küresel görsel kültürün zararlı etkileri hakkında öğrencilerini gerek kuramsal bilgiler, gerekse sanatsal uygulamalar yoluyla bilinçlendirerek üst düzey eleştirel düşünme becerileri kazandırmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Bu bildirinin amacı ise, "Görsel Kültür Kuramının İlk ve Ortaokul Görsel Sanatlar Derslerinde Uygulanması" başlıklı TUBİTAK 4005 Bilim ve Toplum Projesinin çalıştaylar sürecinde ortaya çıkan etkilerini katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda paylaşmaktır.

Araştırma Yöntemi

Proje kapsamında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen Çanakkale, Erzincan, Kayseri, Diyarbakır, Giresun, Mersin ve Denizli illerinde üniversitelerin Eğitim Fakültesi Dekanlıkları ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin AR-GE birimleri ile yapılan işbirliği sonucunda her ilde 80 ila 100 katılımcıyla 3 günlük çalıştaylar gerçekleştirilmiştir.

Çalıştay kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitimi süreci 3 aşamadan oluşmuştur. Bunlar; 1) Temel felsefi süreç, 2) Bireysel ve işbirlikli grup etkinlikleri ve 3) Katılımcıların kendi öğretim yaklaşımlarını geliştirebilmelerine yönelik okul düzeyinde uygulamalar hakkında bilgilendirilmeleridir. Eğitimin ilk aşamasında; görsel sanatlar eğitiminde değişen değerler ve paradigmalar çağdaş sanat uygulamaları ve eğitim bağlamında çözümlenmiş ve "Görsel kültür ile niçin ilgileniyoruz? Görsel kültür imgelerini nasıl okumalıyız?" soruları üzerinden "Çekicilik, Temsil, Bakış, İdeoloji, Güç, Metinlerarasılık, Çokmodellik" gibi görsel kültürün temel kavramlarına odaklanılmıştır. Soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemleriyle gerçekleştirilen bu süreç sonrası bireysel ve işbirlikli grup etkinliklerine geçilmiştir. Tartışma odaklı ve katılımcıların grup çalışmaları sonrası sunuları ile ilerleyen ikinci aşama etkinlikleri şöyledir.

Anlamı nasıl yapılandırırız?

- Bakış: Bakma Yolları/ Görme Biçimleri
- İdeoloji: Mekânın İdeolojisi

- Metinlerarasılık: Göstergelerarası Alışveriş
- Çekicilik ve Temsil: Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyimi

Çalıştayın son aşamasında; katılımcıların kendi öğretim yaklaşımlarını geliştirebilmeleri için görsel kültürü derslerinde nasıl tartışmaya açabileceklerine yönelik okul düzeyinde uygulamalar üzerinden paylaşımlara yer verilmiştir. Çalıştay süresinde görsel kültürün eğitim ve öğretim alanına etkisi sorgulanmaya dönük katılımcılardan; yansıtıcı günlükler, sanatsal uygulamalar ve odak grup görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri çalıştaylar sonrası gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Çalıştayın gerçekleştiği 7 ilden 6 'sında 5-6 kişilik öğretmen gruplarıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu bildiride bu görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin kurama ve uygulanmasına yönelik görüşlerine, bunların araştırmacılar tarafından yorumlanmasına ve değerlendirmesine yer verilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış; açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. Bulgular, içerik analizi ile yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Günümüzde teknolojik araçların yaygınlaşması ile birlikte giderek görselliğe dayanan bir yapının hâkimiyetine tanık olmaktayız. Reklamlar, dijital oyunlar, sosyal medya imgeleri, billboard reklamları, gazete ve dergi içerikleri, grafik imgeler, moda, oyuncaklar gibi çeşitli nesne ve görüntüler setinden oluşan her şey insan deneyimlerini derinden etkileyerek yeni bir kültürel yapının inşasına neden olmaktadır. Bu görüntülerin tüketimine bağlı olarak da toplumsal yapı değişmektedir. Dolayısıyla toplumsal düzenin üreticisi olarak görsel kültürle nasıl başa çıkabileceklerinin öğretilmesi toplumun yeniden yapılanması açısından önemli görülmektedir. Tam da bu noktada karşımıza "Görsel Kültür Kuramı" çıkmaktadır. Bu kuram görsel kültür ürünlerine öğrencilerin yansıtıcı ve öznel bakış geliştirebilmeleri, tarihsel ve kültürel eleştiri içerisinde değer ve inançları sorgulayabilmeleri gerekliliğine istinaden ortaya konmuştur. Bu kapsamda, özellikle ilkokul ve ortaokulda sanat dersi veren öğretmenlere, sınıflarında ders alan genç beyinlerin eleştirel bakış açısı geliştirebilmeleri için, ihtiyaç duyacağı bilgi ve deneyimin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla görsel nesnelerin, görsel algının ve imgelerin en yoğun biçimde kullanıldığı Görsel Sanatlar Dersi kapsamında, TÜBİTAK desteği ile (Mayıs 2018'den Mart 2019'a) bir proje gerçekleşmiştir. Projede, sınıf öğretmenlerinin, görsel sanatlar öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının küresel görsel kültürün zararlı etkileri hakkında öğrencilerini gerek kuramsal bilgiler, gerekse sanatsal uygulamalar yoluyla bilinçlendirmeleri, üst düzey eleştirel düşünme becerileri kazandırmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır.

Bu bildirinin amacı, "Görsel Kültür Kuramı" temelli olarak tasarlanan "Görsel Kültür Kuramının İlk ve Ortaokul Görsel Sanatlar Derslerinde Uygulanması" başlıklı TUBİTAK 4005 Bilim ve Toplum Projesinin bulgularını sınıf öğretmeni katılımcıların görüşleri doğrultusunda paylaşmaktır. Proje kapsamında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen Çanakkale, Erzincan, Kayseri, Diyarbakır, Giresun, Mersin ve Denizli illerinde üniversitelerin Eğitim Fakültesi Dekanlıkları ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin AR-GE birimleri ile yapılan işbirliği sonucunda her ilde 80 ila 100 katılımcıyla 3 günlük çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Çalıştay süresinde görsel kültürün eğitim ve öğretim alanına etkisi sorgulanmaya dönük katılımcılardan; yansıtıcı günlükler, sanatsal uygulamalar ve odak grup görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri çalıştaylar sonrası gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu bildiride yapılan görüşmeler bağlamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış; açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. Veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim programının reklam, çizgi film, müzik klipleri, sosyal medya paylaşımları, manipüle edilmiş dijital görüntüler üzerine derin düşünme ve çok boyutlu düşünme bağlamında bütünsel bakış açısının gelişiminde öğretmenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, eğitim programının reklam, çizgi film, müzik klipleri, sosyal medya paylaşımları, manipüle edilmiş dijital görüntüler üzerine derin düşünme ve çok boyutlu düşünme bağlamında bütünsel bakış açısının gelişiminde öğretmenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler görsel kültür kuramının kendilerine sağladığı kazanımları çok boyutlu düşünme, farklı bakma yaklaşımları, empati ve sorgulayıcı düşünme olarak ifade etmişler, kuramın sınıflarda aktif hale gelebilmesi için de öğretmenlerin bu donanımlara sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre görsel kültür kuramı, 1-4 kademeden özellikle 3 ve 4. Sınıf düzeyi için diğer derslerle de ilişkilendirilerek disiplinler arası boyutta uygulanabilir özelliklere sahiptir.

Çalıştay ve araştırma sürecinden elde edilen izlenimler öğretmenlerin görsel sanatlar dersine ve öğretimine ilişkin algılarının, bu dersin bir beceri ya da yetenek dersi olmaktan ziyade, sanat yoluyla eleştirel bilincin oluşturulmasına katkı yapan bir ders olduğuna doğru değiştiğine yöneliktir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, görsel kültür pedagojisi, görsel sanatlar dersi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Duncum, P. (2008). Thinking critically about critical thinking: Towards a post-critical' dialogic pedagogy for popular visual culture, *International Journal of Education Through Art, 4*(3), 247.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education, 63* (1), 6-10.

Freedman, K. (2003). Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York: Teacher College Press.

Leppert, R. (2002). *Sanatta anlamın görüntüsü* (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Karadağ, Ç. (2004). *Görme kültürü*. Ankara: Doruk Yayınları

Okur-Berberoğlu, E. (2013). Medya okuryazarlığı ve mesajların anlamlandırılma süreci, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 20* (2), 13-21.

Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık, *Türk Kütüphaneciliği 31* (1), 47-54.

(24773) Grafik Tasarımda Yeni Yönelimler: Fotoğrafın Kullanımı

KANİ ÜLGER

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir sanat ürünün tasarımında olması gereken ilkeler tasarımda parçadan bütüne geçişte ve yapılan uygulamalar açısından önemli bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Çeşitli sınıflama veya sıralamalarla belirtilebilen bu temel ilkeler şunlardır; *tekrar*, *harmoni düzen - kontrast*, *koram*, *egemenlik denge* ve *birlik*. Herhangi bir tasarım, bu tasarımı oluşturan öğeler ve bu ögelerin aralarındaki ilişkilerin çevre ile karşılıklı etkileşimin belirlenmesini gerektirir. Buna göre tasarımda *ahenk* kavramını bir kompozisyon ve kurgu sorunu olarak öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda başarılı bir tasarımı, tasarımı oluşturan öğelerin birbiriyle ahenkli ilişkisi olarak tanımlayabiliriz. Örnek olarak, "zıtlık içinde belli bir denge kurulabilmiş midir?" veya "açık-koyu/sıcak-soğuk renk dengesi nasıldır?" biçiminde sorular sorarak tasarımı sorgulanabilir. Hali hazırda doğada belli bir düzen vardır ve insan bu düzendeki ahenge belli oranda bir hayranlık da duyar. Ancak bu ahengin bozulmasıyla birlikte, bireyi kaybolan düzeni ahenk bağlamında yeniden kurmaya, yani eşyayı yeniden tasarlamaya götüren süreç de başlamış olur. Böylece, insanın doğadaki ahengi yeniden kurma adına tasarım bağlamında eşyaya müdahalesi ile bir düzen verme ihtiyacı kısmi bir biçimde de olsa gerçekleşmiş olur. Buna göre tasarlamanın ilk başta doğayı öykücü bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. *Yansıtmacı* sanat kuramına da temel oluşturan bu durum yüzyıllar boyunca sanatçıları etkilemiş ve günümüz sanatına da yansımaları olmuştur.

Diğer taraftan insanoğlu varoluş sürecinden bu yana kendini başkalarına anlatmak amacıyla şekil veya sembollere başvurmuş, bu durum da resim sanatının başlangıcını oluşturmuştur. Sonuçta tasarımın gücü aynı zamanda insanoğlunun kendini daha iyi ifade edebilmenin ölçüsünü de oluşturmuştur. Böylece tasarım ilkeleri ve bunların birbiri arasındaki ilişkiyi düzenleyen kompozisyon ile birlikte figür, şekil, resim ya da sembollerin diğer insanlara anlatmak istediğini iletilebilme gücü artmıştır.

Bu bağlamda tasarımda gözlemleyebildiğimiz en önemli unsur; izleyici ile ürün arasında kurulan güçlü etkileşimdir. Günümüzde resim, grafik, illüstrasyon ve fotoğraf gibi görsel sanat ürünleri, tarihsel süreçteki rollerine benzer biçimde bu rollerini bazı teknolojik araçların geliştirilmesiyle birlikte zenginleştirerek, toplumsal iletişim görevlerini yerine getirmeyi sürdürmektedirler. Bu teknolojik araçlardan en önemlisi bilgisayardır. Bilgisayarın sunduğu olanaklar sanatçının fırça ve boyası gibi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte, grafik tasarım sanatçısının "düzen verme" isteğini canlı tutan, saf halindeki biçimini kaybettiğimiz doğanın korunmuş halleri, cansız yansımaları olan fotoğrafın da önemi öne çıkmıştır. Grafik tasarımcı doğanın ahengini arayan sanatçı kişiliğinde, fotoğraf ve fotoğraf üzerine bilgisayar destekli çalışmalar ile tasarımını oluşturmada teknik bilgi ve becerisinin yanında çalışacağı fotoğrafın sınırlılıklarının da önemli olduğunu görüyoruz. Bunun yanında bakış açısını geliştirmek ve bir tasarım problemine yeni yaklaşımlar getirip kullanma zorunluluğu da vardır. Işte bu noktada etkili bir tasarımcının hem teknik becerisi hem de dijital (bilgisayar) becerisini harmanlayarak kullanması gerekmektedir. Bu noktada bir rutin dışı problem olarak ahengi bozulan saf doğa, grafik tasarımcının gerçek dünyadan görünür ve kışkırtıcı bir konu bağlamında bir tasarım problemi olarak ele alınmasının tasarımın gelişimine katkı sağlayabileceğini de görmek gerekir. Bu durum aynı zamanda grafik tasarımda "*Nasıl bir tasarım?*" sorusunun sıklıkla giderek artan biçimde karşılaşılmasına neden olmaktadır. Buna göre, tasarım alanının günümüzde yaşanan en önemli sorunları olarak yeni ifade biçimleri ve ahengi sayabiliriz. Bu sorunların çözümünde ise denenmiş yöntemlerden başka yeni yöntem ve yönelimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmanın yanıt aradığı soru; "Grafik tasarımda fotoğraf kullanım bağlamında yeni bir yönelim olabilir mi?" biçimindedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın modeli taramadır. Tarama türü araştırmalar geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durumu var olduğu haliyle kendi koşulları içinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırmanın amacını ifade etme şekli genellikle soru cümleleri ile olur. Tarama araştırmacısı araştırılacak konu ile ilgili yazılı belge, resim ya da kayıtları doğrudan kendisi inceleyebilir. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda veri bulma ve kontrol güçlükleri belli sınırlılıklar oluşturmasından dolayı, çalışmada elde edilen sonuç, gerçek "neden-sonuç" ilişkisi biçiminde yorumlanamaz, ancak bu konuda bir veri ya da ipucu sayılabilir.

Tarama yöntemindeki bu çalışma, *doküman inceleme* araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilen *döküman inceleme* yazılı ya da görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir. Buna göre bu tür bir analizin amacı; araştırılacak konu ile ilgili problemlerle baş etmeye yönelik bilgiler toplamak, konu hakkında betimleyici bilgi sağlamak ve bu betimleyici bilginin anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmaktır. Doküman inceleme, çalışma konusuyla ilgili bilgiye dayalı belge ve materyallerin incelemesini içerir. Ne tür dokümanların inceleme kapsamına gireceğine araştırma sorusu doğrultusunda karar verilir.

Doküman incelemede araştırma konusuyla ilgili belgelerin incelemesine bağlı olarak bu amaçtaki dokümanlar veri toplama aracını oluşturur. Doküman inceleme sonucunda elde edilen veriler betimlenerek analiz edilir. Bu tür bir analiz önceden belirlenmiş tema üzerine elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumuna dayanır, böylece araştırma konusu hakkında bazı sonuçlara ulaşılır.

Grafik tasarımın bir kompozisyon sorunu olarak öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda başarılı bir tasarımın izlerini tasarımı oluşturan öğelerin birbiriyle ahenkli ilişkisinde arayabiliriz. Hali hazırda doğada belli bir düzen vardır ve birey tasarım eylemiyle doğaya bir düzen verme ihtiyacını karşılamış olur. Buna göre tasarım sürecinin doğayı taklit edici bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Diğer taraftan insanoğlu varoluş sürecinden bu yana kendini başkalarına anlatmak amacıyla da şekil veya sembollere başvurmuştur. Uzmanlar bu durumu resim sanatının başlangıcı sayar. Böylece tasarım, bireyin kendini ifade edebilmedeki gücünü yansıtmasından dolayı aynı zamanda insanlar arasındaki sanat yoluyla iletişimi de sağlamıştır. Günümüzde resim ve fotoğraf gibi sanat ürünleri, tarihsel süreçteki rollerine benzer biçimde, teknolojik araçların geliştirilmesiyle birlikte verilmek istenen ifadelerini zenginleştirerek toplumsal iletişim görevlerini grafik sanatı aracılığıyla sürdürmektedirler. Bu teknolojik araçlardan belki de en önemlisi bilgisayarın sunduğu olanaklar ile sanatçı önemli bir araca kavuşmuş ve bilgisayar uygulamaları grafik tasarımda önemli bir işlevi yerine getirmiştir. Bununla birlikte, sanatçının "düzen verme" isteğini canlı tutan, saf halindeki biçimini kaybettiğimiz doğanın korunmuş hallerini temsil eden fotoğraf da grafik tasarımlarda sıklıkla kullanılan bir görsel öge olarak önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda grafik tasarımcısının günümüzde "doğa"nın ahengini arayan sanatçı kişiliğinde, fotoğraf ve fotoğraf üzerine bilgisayar destekli çalışmalar ile tasarımını oluşturmada teknik bilgi ve becerisinin yanında çalışacağı fotoğrafın sınırlılıklarının da bilmesinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında grafik tasarımcısının bakış açısını geliştirmek ve bir tasarım problemine yeni yaklaşımlar getirip kullanma zorunluluğunun da farkında olması gerekir. İşte bu noktada tasarımcının hem teknik hem de dijital (bilgisayar) becerilerini harmanlayarak kullanması bir zorunluluktur. Grafik tasarım alanında "*Nasıl bir tasarım?*" sorusunun sıklıkla giderek artan biçimde tartışıldığı günümüzde tasarım alanında yeni yöntemler denemek, sanatın olduğu kadar grafik tasarımcının da sıklıkla başvuracağı gerekli bir yol olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; grafik tasarımda önemli bir konu olan; "*nasıl bir tasarım*" sorusuna yanıt aramak olacaktır. Bu çalışma tarama yönteminde, *doküman inceleme* araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme, çalışma konusuyla ilgili bilgiye dayalı materyallerin incelemesini içerir. Ne tür dokümanların inceleme kapsamına gireceğine araştırma sorusu doğrultusunda karar verilir. Bu amaçla, ilgili alan yazına dayalı olarak, grafik tasarım konusu betimlenmiş ve alan yazın taramasından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmadan beklenen sonuç; grafik tasarım alanında farklı yöntemler denemenin kaçınılmaz olarak grafik tasarımda yeni yönelimlere neden olabileceği, bu yolla da estetik bağlamda elde edilen ahengin *orijinallik* ile birlikte yeniden yoğrulmasıyla üretilebileceği şeklinde olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir grafik tasarımda *yaratıcılık*, *orijinallik* ve *imgelem*'in yanı sıra *teknik beceri*, *icat*, *kapasite* ve *resim eleman-ilkeleri*'ninden bir veya birkaçının olması beklendiğinden, grafik tasarımda yeni yöntemler deneme sürecinde de bu tür bir ölçüt vazgeçilemez olduğu sonucuna ulaşılması muhtemeldir. Ayrıca, grafik tasarımda fotoğraf ögesinin sıklıkla kullanımından dolayı kompozisyon bağlamında hem ışığı tanımlamayı hem de çarpıcı bir görsel etki yaratabilmek için ışığı değiştirebilme becerisini de bu duruma eklemek gerekir. Böylece, çalışma sonucunda varılabilecek sonuçlardan biri fotoğrafın grafik tasarımda düzenlenmesinin belli bazı kurallara tabi olmasının yanı sıra yeni bazı yollara da fırsat açtığı vurgulanabilir.

Diğer olası bir sonuç olarak da grafik tasarımda da gözlemlenen "yaratıcı imgelem"in yanı sıra, grafik sanatçının *teknik becerisi*, *icat becerisi*, *kapasitesini kullanma becerisi* ile *resim eleman* ve *ilkelerinin* bir veya bir kaçını birlikte kullanabilme becerisinin *orijinallik* sunabileceği şeklinde ifade edilebilir. Sonuç olarak, *"nasıl bir grafik tasarım"* sorusuna yanıt: Grafik tasarımda kaçınılmaz olarak yeni yönelimler perspektifinden *yaratıcılık*, *imgelem*, *teknik beceri*, *icat*, *kapasite*, *resim eleman-ilkeleri* gibi estetik bağlamda denemelerle elde edilen ahengin *orijinallik* ile birlikte yeniden yoğrulmasıyla üretilebileceği şeklinde olabilir.

Anahtar Kelimeler : Grafik tasarım, fotoğraf, afiş

Kaynakça

Bigali, Ş. (1984). Resim Sanatı. Ankara: Şafak Matbaası.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.), Eğitimde bilimsel araştırmalar yöntemleri. (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Cennamo, K. S. (2016a). Orchestrating learning. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases.* (pp. 152-163). Third Avenue, NY: Routledge.

Cennamo, K. S. (2016b). What is studio. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases.* (pp. 248-259). Third Avenue, NY: Routledge.

Duer, F. M. (2016). Reflective practice. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases.* (pp. 164-179). Third Avenue, NY: Routledge.

Ersoy, N. (2000). Semboller ve Yorumları. I. Baskı. Zafer Matbası

Erzen, J. N. (2004). Fotoğraf notları. İstanbul: Say Yayınları.

Gibbsons, A. S. (2016). Evolving into studio. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases.* (pp. 137-151). Third Avenue, NY: Routledge.

(24875) Grafik Tasarımı Programı Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi: Porsuk Meslek Yüksekokulu Örneği

AYÇA YILMAZ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SEMA ÜNLÜER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağdaş sanat dünyada ve ülkemizde kendini sürekli güncelleyen ve geliştiren bir kavramdır. Bugün çağdaş sanat denilince, yalnızca bir sanat kavramı değil, eğitimi ve öğretimi de kapsayan geniş bir anlam bütünlüğü akla gelmektedir. Birçok disiplini de içinde barındıran hatta birleştiren çağdaş sanat günümüzde özellikle tasarım alanını da derinden etkilemektedir. Bu durumda tasarım eğitimi içerisinde çağdaş sanatın yadsınamaz bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Eğitimini tamamlamış bir grafik tasarımcının görevi, görsel iletişim disiplinlerini, tasarım ilkelerini ve ilham verici fikirlerini belirli bir temele dayandırarak kullanması ile projenin mesajını hedef kitleye etkili bir biçimde aktarmaktır. Tasarımcılar, bir mesajı iletmek, marka ya da "duygu" yaratmak için tipografi, semboller, renkler ve görseller kullanırlar. Bahsi geçen tasarım elemanlarının kullanılırken dayandırılacak olan temellerin başında elbette sanat eğitimi gelmektedir. Bu sebeple özellikle günümüzde sanat ve tasarım iç içedir. Sanatın kendi başına bir tasarım niteliği taşımasından dolayı sanat eğitimi olmadığında veya eksik kaldığında ortaya çıkan tasarım da eksik kalmaktadır. Sanatsal üretim alanlarından biri olan grafik tasarım alanı için de bu durum geçerlidir. Yani grafik tasarım ürünleri ortaya koyulurken çağdaş sanat eğitiminin mutlaka derslerin içeriğinde yer alması gereklidir. Dolayısıyla geleceğin tasarımcıları olan öğrencilerin uygulama derslerinde çağdaş sanat yaklaşımlarını en iyi şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Grafik tasarım öğrencilerinin bu eğitimi almadıklarında ortaya koyacakları tasarım ürünlerini tesadüfi, yüzeysel, belirli bir temele dayandıramadan ve 'bilinçsiz' olarak hazırlamaları olasıdır. Nitekim bu araştırmanın konusunu da oluşturan durumun belirlenmesinde 2018-2019 Bahar Dönemi Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım öğrencilerinin uygulama derslerinde yaşadığı eksikliklerin yanı sıra çağdaş sanat algısı eksikliği nedeniyle ortaya koyulan tasarımların çok tesadüfi, yüzeysel, estetik kaygısı gütmeden, bilinçsiz bir şekilde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin daha önce Sanat Tarihi dersi aldıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra Sanat Tarihi dersi almalarına rağmen uygulama dersi kapsamında sanat tarihi konularında sorulan sorulara cevap veremedikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemin ardından öğrencilere yöneltilen sorular sonucunda Sanat Tarihi dersinin klasik sanat anlayışı ve akımları çerçevesinde sınırlandırılmış olup, çağdaş sanata yer verilmediği öğrenilmiştir. Tasarım bölümü öğrencilerinin çağdaş sanat algısı oluşmadan bölümden mezun olmaları çok büyük bir eksiklik iken içerisinde yaşadığımız 21.yyda özellikle tüketim kültürünün etkisiyle tasarımın öne çıktığı bir çağda, çağdaş sanat eğitimine yer verilmemesi mümkün değildir. Meslek Yüksekokulları baz alındığında Sanat Tarihi dersinin çok yüzeysel ve öğretmen merkezli işlendiği için zaten eksik/unutulmaya yatkın bir öğretim süreciyken çağdaş sanatla ilgili neredeyse hiçbir bilginin verilmemesinin/işlenmemesinin büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tasarım sürecinde onların yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek, tasarımlarına kavramsal anlamlar yükleyebilmelerini sağlayabilecek, metaforik sorgulama yapabilmelerine olanak verecek, kısacası daha bilinçli tasarımlar ortaya koymalarını sağlayabilecek bir öğretim programı, çağdaş sanat algısı oluşturulmadan düşünülemez.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Grafik Tasarım programı öğrencilerinin, alanlarında çok önemli ve yadsınamaz yere sahip olan Çağdaş Sanat hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda 2018-2019 Bahar Döneminde Grafik Uygulamaları dersini alan, daha önce Sanat Tarihi dersi aldığı bilinen ve araştırma için görüşlerini belirtmek adına gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde sık kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru sorma ve yanıtlamaya dayalı bir iletişim süreci yönetir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanabilmesi için alan yazın ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yani içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramalar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler analiz aşamasındadır. Veriler bilgisayar destekli nitel veri analizi programı Nvivo 12 ile analiz edilecektir.

Çağdaş sanat dünyada ve ülkemizde kendini sürekli güncelleyen ve geliştiren bir kavramdır. Bugün çağdaş sanat denilince, yalnızca bir sanat kavramı değil, eğitimi ve öğretimi de kapsayan geniş bir anlam bütünlüğü akla gelmektedir. Birçok disiplini de içinde barındıran hatta birleştiren çağdaş sanat günümüzde özellikle tasarım alanını da derinden etkilemektedir. Bu durumda tasarım

eğitimi içerisinde çağdaş sanatın yadsınamaz bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Eğitimini tamamlamış bir grafik tasarımcının görevi, görsel iletişim disiplinlerini, tasarım ilkelerini ve ilham verici fikirlerini belirli bir temele dayandırarak kullanması ile projenin mesajını hedef kitleye etkili bir biçimde aktarmaktır. Tasarımcılar, bir mesajı iletmek, marka ya da "duygu" yaratmak için tipografi, semboller, renkler ve görseller kullanırlar. Bahsi geçen tasarım elemanlarının kullanılırken dayandırılacak olan temellerin başında elbette sanat eğitimi gelmektedir. Bu sebeple özellikle günümüzde sanat ve tasarım iç içedir. Sanatın kendi başına bir tasarım niteliği taşımasından dolayı sanat eğitimi olmadığında veya eksik kaldığında ortaya çıkan tasarım da eksik kalmaktadır. Sanatsal üretim alanlarından biri olan grafik tasarım alanı için de bu durum geçerlidir. Yani grafik tasarım ürünleri ortaya koyulurken çağdaş sanat eğitiminin mutlaka derslerin içeriğinde yer alması gereklidir. Dolayısıyla geleceğin tasarımcıları olan öğrencilerin uygulama derslerinde çağdaş sanat yaklaşımlarını en iyi şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Grafik tasarım öğrencilerinin bu eğitimi almadıklarında ortaya koyacakları tasarım ürünlerini tesadüfi, yüzeysel, belirli bir temele dayandıramadan ve 'bilinçsiz' olarak hazırlamaları olasıdır. Nitekim bu araştırmanın konusunu da oluşturan durumun belirlenmesinde 2018-2019 Bahar Dönemi Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım öğrencilerinin uygulama derslerinde yaşadığı eksikliklerin yanı sıra çağdaş sanat algısı eksikliği nedeniyle ortaya koyulan tasarımların çok tesadüfi, yüzeysel, estetik kaygısı gütmeden, bilinçsiz bir şekilde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin daha önce Sanat Tarihi dersi aldıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra Sanat Tarihi dersi almalarına rağmen uygulama dersi kapsamında sanat tarihi konularında sorulan sorulara cevap veremedikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemin ardından öğrencilere yöneltilen sorular sonucunda Sanat Tarihi dersinin klasik sanat anlayışı ve akımları çerçevesinde sınırlandırılmış olup, çağdaş sanata yer verilmediği öğrenilmiştir. Tasarım bölümü öğrencilerinin çağdaş sanat algısı oluşmadan bölümden mezun olmaları çok büyük bir eksiklik iken içerisinde yaşadığımız 21.yyda özellikle tüketim kültürünün etkisiyle tasarımın öne çıktığı bir çağda, çağdaş sanat eğitimine yer verilmemesi mümkün değildir. Meslek Yüksekokulları baz alındığında Sanat Tarihi dersinin çok yüzeysel ve öğretmen merkezli işlendiği için zaten eksik/unutulmaya yatkın bir öğretim süreciyken çağdaş sanatla ilgili neredeyse hiçbir bilginin verilmemesinin/işlenmemesinin büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tasarım sürecinde onların yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek, tasarımlarına kavramsal anlamlar yükleyebilmelerini sağlayabilecek, metaforik sorgulama yapabilmelerine olanak verecek, kısacası daha bilinçli tasarımlar ortaya koymalarını sağlayabilecek bir öğretim programı, çağdaş sanat algısı oluşturulmadan düşünülemez.

Bu araştırmada, Grafik Tasarım programı öğrencilerinin, alanlarında çok önemli ve yadsınamaz yere sahip olan Çağdaş Sanat hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda 2018-2019 Bahar Döneminde Grafik Uygulamaları dersini alan, daha önce Sanat Tarihi dersi aldığı bilinen ve araştırma için görüşlerini belirtmek adına gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde sık kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru sorma ve yanıtlamaya dayalı bir iletişim süreci yönetir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanabilmesi için alan yazın ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yani içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramalar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler analiz aşamasındadır. Veriler bilgisayar destekli nitel veri analizi programı Nvivo 12 ile analiz edilecektir.

Araştırmanın uygulandığı örnek Meslek Yüksekokulunda yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin sonucunda öğrencilerin çağdaş sanata ilişkin olarak mesleki yeterlik anlamında gerekenden çok daha az bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada bunun nedenlerinin belirlenmesi umulmaktadır. Henüz analiz edilmemiş fakat elde edilen veriler sonucunda da başta ders içeriklerinin yarattığı sıkıntılar olmak üzere öğretim elemanları tarafından kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin, kalıcılığı arttırma yoluna doğru gidilmesi yönünde çeşitli adımlar atılması gerektiğinin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak Grafik Tasarım Programı öğrencilerinin çağdaş sanat hakkındaki düşüncelerinin incelenmesinin alan yazına yararlı olacağı, bunun yanı sıra bulgulardan elde edilecek sonuçların araştırmalara, yapılacak uygulamalara, ders içeriklerinde gerçekleştirilecek değişikliklere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın uygulandığı örnek Meslek Yüksekokulunda yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin sonucunda öğrencilerin çağdaş sanata ilişkin olarak mesleki yeterlik anlamında gerekenden çok daha az bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada bunun nedenlerinin belirlenmesi umulmaktadır. Henüz analiz edilmemiş fakat elde edilen veriler sonucunda da başta ders içeriklerinin yarattığı sıkıntılar olmak üzere öğretim elemanları tarafından kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin, kalıcılığı arttırma yoluna doğru gidilmesi yönünde çeşitli adımlar atılması gerektiğinin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak Grafik Tasarım Programı öğrencilerinin çağdaş sanat hakkındaki düşüncelerinin incelenmesinin alan yazına yararlı olacağı, bunun yanı sıra bulgulardan elde edilecek sonuçların araştırmalara, yapılacak uygulamalara, ders içeriklerinde gerçekleştirilecek değişikliklere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Grafik tasarım, Eğitim, Grafik tasarım eğitimi, Çağdaş sanat, Çağdaş sanat eğitimi.

Kaynakça

Yıldırım, Ali. Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.

Saban, Ahmet. Ersoy, Ali. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayınları, 2017.

Miles, Matthew. Huberman, Michael. Nitel Veri Analizi. Çev: Sadegül Akbaba Altun, Alie Ersoy. Ankara: Pegem Akademi, 2016.

Kırışoğlu, Olcay Tekin. Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

San, İnci. Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2010.

Odabaş, Osman. Tekin, Abdül. Çağdaş Sanat ve Eğitim İlişkileri. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 4, 2018.

Ertürk, Murat. Görsel İletişim Tasarımında Estetik Deneyim ve İlk İzlenimin Önemi. İdil Dergisi, 7(41), 2018.

Yolcu, Enver. Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi, 2018

(24899) Resim- İş Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Görüşleri

YELİZ ERDOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SEMA ÜNLÜER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde Sanayi-i Nefise Mektebi ile birlikte sistematik bir temele yerleştirilen sanat eğitimi, Cumhuriyet dönemi ve sonrasında yaşanan gelişmelerle birlikte günümüzdeki şeklini almıştır. Yıllarca resim eğitimiyle özdeşleştirilen sanat eğitimi; MEB şuraları, çalıştaylar ve araştırmalar aracılığıyla kapsamını genişletmiştir. Günümüzde sanat eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında "Görsel Sanatlar" dersi adı altında verilmekte, dersin öğretmeni de "Görsel Sanatlar Öğretmeni" olarak adlandırılmaktadır. Görsel sanatlar öğretmenleri, üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olmaktadır. Resim- İş Öğretmenliği lisans programına öğrenciler, özel yetenek sınavıyla yerleşme hakkı elde etmekte ve dört yıllık eğitim süresinde hem sanat hem eğitim alanlarında dersler alarak öğrenimlerini tamamlamaktadır.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olan öğrencilerin kariyer planlamasında tek seçeneği öğretmen olmak değildir. Buna ek olarak akademisyenlik, serbest sanatsal çalışmalar yapma, atölye açarak ders verme, özel kurum veya kuruluşlarda eğitmenlik yapma gibi imkanları da bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, kazanarak ve farkında olarak geldikleri bu bölümden mezun olurken öğretmen olmak istemeyebilir. Bazı öğrenciler de çeşitli sebeplerle devlet kurumlarında öğretmenlik yapmak yerine özel kurumlara başvurabilir. Kişisel, kurumsal veya eğitimsel sebeplerle öğrencilerin kariyer planlamalarına yaklaşımları farklılıklar gösterebilmektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olan öğrencilerin, eğitim süresinde kendilerini hem sanat hem eğitim yönünden geliştirmeleri beklenir ancak süreç içerisinde eğitime olan ilgileri azalıp yalnızca sanatsal üretimler yapmaya odaklanabilirler. Bu durumun tersi olarak öğretmen olacağını düşünerek sanatsal derslere gereken önemi vermeyen ve donanımını geliştirmeyen öğrenciler de daha sonra kariyerinde bunun zorluklarını yaşayabilir. Öğrencilerin bu bölüme gelişinde etkin olan nedenler arasında öğretmen olmak istemeleri, ilgi ve yeteneklerinin olmasının yanında istedikleri başka bir bölümü kazanamamış olmak da vardır. Bu nedenle öğrencilerin bölüme geliş sebebi de mezun olurken seçeceği yolda etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilere, öğretmenlikle ilgili endişeleri ve atanma sıkıntıları gibi dezavantajlı durumlarının yanında devlet kurumlarında öğretmenliğin garanti iş olarak kabul edilmesi ve imkanları açısından da avantajlı görülmektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programında araştırmacının destek olduğu derslerde yaptığı gözlemler ve öğrencilerle gerçekleştirdiği informal görüşmeler neticesinde öğrencilerin mesleklerine ilişkin kaygı ve endişelerinin olduğu görülmekte, mezuniyet sonrasına dair araştırmacıya kaygı düzeyi yüksek sorular yöneltmektedirler. Mezuniyet sonrası yapılabilecek meslekler üzerine gerçekleştirilen bu informal görüşmeler, bilimsel temeller üzerine oturtularak durumun saptanması, açıklanması ve incelenmesi gerekliliği hissedilmiştir. Bu araştırma; 2018-2019 bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mezun olduktan sonra mesleğini icra etme ve buna karar vermede etkili olan faktörleri derinlemesine araştırma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırma, alanyazında bu bağlamda yapılan araştırma ve çalışmalardaki eksikliğin giderilmesi, durumun saptanması ve detaylı bir araştırma ve incelemeye ihtiyaç duyulması nedeniyle önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; Resim- İş Öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Öğretmenliği mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemek, nedenlerini ve etkili olan faktörleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı betimsel bir durum çalışmasıdır.

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında devam etmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra mesleğini icra etmek istemeyen veya diğer kariyer seçenekleri ile aynı derecede mesleki isteği bulunan öğrencileri belirlemek amacıyla her kademedeki öğrencilere hitaben anket formu hazırlanarak uzman görüşü sonrasında şekillendirilmiş ve gönüllülük esasına dayanarak öğrencilere uygulatılmıştır. Anket uygulamalarının gerçekleştirildiği süre içerisinde devamsızlık hakkını kullanan ve anketi cevaplandırmak istemeyen öğrenciler haricinde lisans programındaki her öğrenci ankete katılım göstermiştir. Anket uygulaması analizlerine göre aykırı durum örneklemesi aracılığıyla belirlenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Katılımcı gözlemciliği, alanyazın taraması, anket uygulaması analizi sonucu aykırı durum örneklemesiyle belirlenen öğrencilerden gönüllü olanlar ile gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla verilerin toplanması planlanmaktadır.

Alanyazın ve araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışması alan uzmanı ve bir nitel araştırmacı tarafından gözden geçirilecektir. Tahmini olarak öğrencilerden 10-15'inin görüşme için gönüllü olması beklenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılandırılmasından sonra uygulanması, öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenecek gün ve saatlerde ses kayıt cihazıyla gerçekleştirilecektir. Görüşme dökümleri araştırmacı tarafından yapılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü Nvivo 12 nitel veri analizi programı aracılığıyla analiz edilecektir. Nitel veriler, yapısı gereği tümevarımsal analiz yöntemi ile ele alınacaktır. Görüşme dökümleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler Nvivo 12 nitel veri analizi programı yardımı ile kod ve temalara ayrılarak geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir bakış oluşturulacaktır. Analiz sonucunda veriler, kod ve temalar eşliğinde bulgulara dönüştürülerek alanyazın taramasıyla deşifre edilen bilgiler ışığında yorumlanacak ve sonuçlandırılacaktır.

Ülkemizde Sanayi-i Nefise Mektebi ile birlikte sistematik bir temele yerleştirilen sanat eğitimi, Cumhuriyet dönemi ve sonrasında yaşanan gelişmelerle birlikte günümüzdeki şeklini almıştır. Yıllarca resim eğitimiyle özdeşleştirilen sanat eğitimi; MEB şuraları, çalıştaylar ve araştırmalar aracılığıyla kapsamını genişletmiştir. Günümüzde sanat eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında "Görsel Sanatlar" dersi adı altında verilmekte, dersin öğretmeni de "Görsel Sanatlar Öğretmeni" olarak adlandırılmaktadır. Görsel sanatlar öğretmenleri, üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olmaktadır. Resim- İş Öğretmenliği lisans programına öğrenciler, özel yetenek sınavıyla yerleşme hakkı elde etmekte ve dört yıllık eğitim süresinde hem sanat hem eğitim alanlarında dersler alarak öğrenimlerini tamamlamaktadır.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olan öğrencilerin kariyer planlamasında tek seçeneği öğretmen olmak değildir. Buna ek olarak akademisyenlik, serbest sanatsal çalışmalar yapma, atölye açarak ders verme, özel kurum veya kuruluşlarda eğitmenlik yapma gibi imkanları da bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, kazanarak ve farkında olarak geldikleri bu bölümden mezun olurken öğretmen olmak istemeyebilir. Bazı öğrenciler de çeşitli sebeplerle devlet kurumlarında öğretmenlik yapmak yerine özel kurumlara başvurabilir. Kişisel, kurumsal veya eğitimsel sebeplerle öğrencilerin kariyer planlamalarına yaklaşımları farklılıklar gösterebilmektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olan öğrencilerin, eğitim süresinde kendilerini hem sanat hem eğitim yönünden geliştirmeleri beklenir ancak süreç içerisinde eğitime olan ilgileri azalıp yalnızca sanatsal üretimler yapmaya odaklanabilirler. Bu durumun tersi olarak öğretmen olacağını düşünerek sanatsal derslere gereken önemi vermeyen ve donanımını geliştirmeyen öğrenciler de daha sonra kariyerinde bunun zorluklarını yaşayabilir. Öğrencilerin bu bölüme gelişinde etkin olan nedenler arasında öğretmen olmak istemeleri, ilgi ve yeteneklerinin olmasının yanında istedikleri başka bir bölümü kazanamamış olmak da vardır. Bu nedenle öğrencilerin bölüme geliş sebebi de mezun olurken seçeceği yolda etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilere, öğretmenlikle ilgili endişeleri ve atanma sıkıntıları gibi dezavantajlı durumlarının yanında devlet kurumlarında öğretmenliğin garanti iş olarak kabul edilmesi ve imkanları açısından da avantajlı görülmektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programında araştırmacının destek olduğu derslerde yaptığı gözlemler ve öğrencilerle gerçekleştirdiği informal görüşmeler neticesinde öğrencilerin mesleklerine ilişkin kaygı ve endişelerinin olduğu görülmekte, mezuniyet sonrasına dair araştırmacıya kaygı düzeyi yüksek sorular yöneltmektedirler. Mezuniyet sonrası yapılabilecek meslekler üzerine gerçekleştirilen bu informal görüşmeler, bilimsel temeller üzerine oturtularak durumun saptanması, açıklanması ve incelenmesi gerekliliği hissedilmiştir. Bu araştırma; 2018-2019 bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mezun olduktan sonra mesleğini icra etme ve buna karar vermede etkili olan faktörleri derinlemesine araştırma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırma, alanyazında bu bağlamda yapılan araştırma ve çalışmalardaki eksikliğin giderilmesi, durumun saptanması ve detaylı bir araştırma ve incelemeye ihtiyaç duyulması nedeniyle önem arz etmektedir.

Bu araştırma; Resim- İş Öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Öğretmenliği mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemek, nedenlerini ve etkili olan faktörleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı betimsel bir durum çalışmasıdır.

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında devam etmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Resim-İş Öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra mesleğini icra etmek istemeyen veya diğer kariyer seçenekleri ile aynı derecede mesleki isteği bulunan öğrencileri belirlemek amacıyla her kademedeki öğrencilere hitaben anket formu hazırlanarak uzman görüşü sonrasında şekillendirilmiş ve gönüllülük esasına dayanarak öğrencilere uygulatılmıştır. Anket uygulamalarının gerçekleştirildiği süre içerisinde devamsızlık hakkını kullanan ve anketi cevaplandırmak istemeyen öğrenciler haricinde lisans programındaki her öğrenci ankete katılım göstermiştir. Anket uygulaması analizlerine göre aykırı durum örneklemesi aracılığıyla belirlenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Katılımcı gözlemciliği, alanyazın taraması, anket uygulaması analizi sonucu aykırı durum örneklemesiyle belirlenen öğrencilerden gönüllü olanlar ile gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla verilerin toplanması planlanmaktadır.

Alanyazın ve araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışması alan uzmanı ve bir nitel araştırmacı tarafından gözden geçirilecektir. Tahmini olarak öğrencilerden 10-15'inin görüşme için gönüllü olması beklenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılandırılmasından sonra uygulanması, öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenecek gün ve saatlerde ses kayıt cihazıyla gerçekleştirilecektir. Görüşme dökümleri araştırmacı tarafından yapılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü Nvivo 12 nitel veri

analizi programı aracılığıyla analiz edilecektir. Nitel veriler, yapısı gereği tümevarımsal analiz yöntemi ile ele alınacaktır. Görüşme dökümleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler Nvivo 12 nitel veri analizi programı yardımı ile kod ve temalara ayrılarak geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir bakış oluşturulacaktır. Analiz sonucunda veriler, kod ve temalar eşliğinde bulgulara dönüştürülerek alanyazın taramasıyla deşifre edilen bilgiler ışığında yorumlanacak ve sonuçlandırılacaktır.

Araştırmanın anket yoluyla toplanan verileri genel olarak incelendiğinde Resim-İş Öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleğini icra etmek istemeyenlerin veya diğer kariyer seçenekleri ile aynı derecede mesleki isteği bulunan öğrencilerin çeşitli sebeplerle bu karmaşaya sürüklendiği görülmektedir. Öğrencilerle yapılan anket uygulamasında verilen yanıtlara göre, öğrencilerin bazılarının öğretmen olmayı istediği, bazılarının ise bu isteğe ek olarak diğer kariyer seçeneklerini de ihtimal dâhilinde tuttuğu, bazılarının ise istemediği saptanmıştır. Anket analizleri sonucunda aykırı durum örneklemesiyle belirlenecek öğrenciler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde dâhi anket sonuçlarına dayanarak öğrencilerin, Resim-İş öğretmeni olmak istememelerinin arkasında farklı nedenler bulunduğu söylenebilir. Bu nedenler arasında; öğrencilerin isteyerek bu bölüme gelmemiş olması, istedikleri bölümü kazanamama, devlet kurumunda öğretmenliğin garanti iş olarak görülmesi, KPSS faktörünün güçlü etkisi olduğu söylenebilir. Nedenlerin ve etkili faktörlerin derinlemesine araştırılması için belirlenecek öğrenciler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında öğrencilerin, öğretmenlik yapmak istememe nedenleri arasına yukarıdakilere ek olarak atanma ve atanılan bölgelerin zorluğu, sanatsal becerileri sayesinde çalışabilecekleri hızlı bulunabilir ancak hızlı tüketilebilir işler ve gelecek kaygısının yer almasının eklenmesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın anket yoluyla toplanan verileri genel olarak incelendiğinde Resim-İş Öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleğini icra etmek istemeyenlerin veya diğer kariyer seçenekleri ile aynı derecede mesleki isteği bulunan öğrencilerin çeşitli sebeplerle bu karmaşaya sürüklendiği görülmektedir. Öğrencilerle yapılan anket uygulamasında verilen yanıtlara göre, öğrencilerin bazılarının öğretmen olmayı istediği, bazılarının ise bu isteğe ek olarak diğer kariyer seçeneklerini de ihtimal dâhilinde tuttuğu, bazılarının ise istemediği saptanmıştır. Anket analizleri sonucunda aykırı durum örneklemesiyle belirlenecek öğrenciler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde dâhi anket sonuçlarına dayanarak öğrencilerin, Resim-İş öğretmeni olmak istememelerinin arkasında farklı nedenler bulunduğu söylenebilir. Bu nedenler arasında; öğrencilerin isteyerek bu bölüme gelmemiş olması, istedikleri bölümü kazanamama, devlet kurumunda öğretmenliğin garanti iş olarak görülmesi, KPSS faktörünün güçlü etkisi olduğu söylenebilir. Nedenlerin ve etkili faktörlerin derinlemesine araştırılması için belirlenecek öğrenciler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında öğrencilerin, öğretmenlik yapmak istememe nedenleri arasına yukarıdakilere ek olarak atanma ve atanılan bölgelerin zorluğu, sanatsal becerileri sayesinde çalışabilecekleri hızlı bulunabilir ancak hızlı tüketilebilir işler ve gelecek kaygısının yer almasının eklenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Resim-İş Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Sanat Eğitimi

Kaynakça

Alakuş, A. O. (2003). Dünden bugüne görsel sanatlar eğitimimizin genel bir görünümü. *Milli Eğitim Dergisi 80. Yıl Özel Sayısı*(160), 233-45.

Alakuş, A. O., ve Mercin, L. (Eds.). (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Altınkurt, L. (2005). Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 125-36.

Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (Geliştirilmiş 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev., Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu 5 baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2015). *Sanat kültür yaratıcılık: görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim* (4 baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.

Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Ayyıldız.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(24923) Görsel Sanatlar Eğitiminde Kollektifin Gücü Ve Bir Örnek Yaklaşım

KAFİYE ÖZLEM ALP

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Görsel sanatlar eğitiminin uygulama temelli öğretme yöntemleri geniş bir skalada varlık gösterir. Özellikle üniversite düzeyinde atelye eğitimi genellikle öğrencinin bireysel gelişimi ve dolayımı üzerinden atelye hocasının yönlendirme, demanstrasyon ve eleştiri yöntemleriyle sürdürülür. Görsel sanatlar eğitiminde bugün bu klasik öğretme yöntemlerine ek olarak farklı disiplin ve medyumların entegre kullanımı yoluyla görsel sanatlar eğitiminde çok az kullanılan katılımcılık ve kolektif çalışma stratejileri öğrencilerin, dönüşen yaşamın içinde yer alan görsel kültür ögelerini anlamlandırabilmesini, yaratıcılıklarını, kollektif çalışma bilincini ve çok yönlü düşünme güçlerini desteklemektedir. Görsel sanatlar eğitiminin önemli bir bölümünü kapsayan uygulama ve atölye dersleri, alanın özel yapısından ötürü öğrencilerin kişisel ifade, yaratıcılık ve kişisel donanım gibi özellikleri üzerine kurulu bireysel temelli bir eğitim anlayışı üzerine süregelmiştir. Öte yandan, öğrencilerin kişisel farklılıklarının yanısıra atölye hocasının kendi üslubu, donanımı, geleneksel ya da yeni yöntemlere, çağdaş ve deneysel uygulamalara açık olup olmadığı atölye sürecini, derslerin işlev ve sonuçlarını, öğrencilerin yaratıcılık, cesaret, yeni düşünme ve uygulama yetilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bakımdan atölye eğitiminde, öğrenci odaklı yani öğrenen merkezli, katılımcı, esnek ve özgür bir anlayışın benimsenmesi önemli görünmektedir. Yaratıcılık, yeni yöntemlerin korkusuzca denenmesini, öğrencinin kendi korku ve sınırlarını görmesini, bunları aşabilmek için cesaretlendirilmesini gerektirir. Yazı, fotoğraf, dans, sinema, müzik gibi sanatın farklı ifade biçimleri ve bu biçimlerin entegre edilmesi daha zengin bir düşünme formu oluşturacaktır. Buradan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada görsel sanatlar eğitiminde farklı medyumlar kullanarak bireysel ve kollektif çalışma süreçlerinin sonuçları tartışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

ff Araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi yüzey tasarımı dersinde, "Kent" üst konsepti altında, yaratıcı drama, canlandırma, öyküleme, makale inceleme, fotoğraflama, gözlem, tartışma temelli birçok medyumun kullanılarak atelye hocasının yaratıcı drama liderliği dışında bireysel yönlendirmesi olmadan, bireysel ve kollektif katılımcılığa dayanan bir anlayışla uygulamaya koydukları, bireysel ve kollektif tasarımların 12 haftaya yayılan süreç, sonuç ve karşılaştırmaları ortaya konulmuş, öğrencilerin tüm bu süreçte deneyimleri, duygu, düşünce ve izlenimleri kendi ifadeleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma toplam 25 öğrencinin katılımı ile sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kuramsal veriler literatür tarama yolu ile elde edilmiş ve araştırmaya bir alt yapı sağlanmıştır. Sınıf ortamındaki veriler ise katılımlı gözlem, görüşme, fotoğraf, döküman, resim ve kayıtlar üzerinden toplanmıştır. Veriler araştırmanın süregelen aşamalarına uygun olarak kayıt altına alınmış ve sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri nitel araştırmalarda yer alan direkt ifadelerle örneklendirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan yaratıcı drama teknikleri, öyküleme, fotoğraflama, makale inceleme, gezi- gözlem gibi medyumlar, fotoğraflarla belgelenmiştir. Öğrenciler araştırmanın her aşamasında duygu, düşünce ve gözlemlerini birbirleri ile paylaşmışlar ve tartışmışlardır. Bu duygu, düşünce ve tartışma verileri kayıt altına alınarak araştırmanın bulgular kısmında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin 12 hafta boyunca yaptıkları tasarım çalışmaları bireysel ve kollektif olarak araştırmanın süregelen haftalarına uygun olarak ayrılmış ve fotoğraflanmıştır. Bireysel ve kollektif tasarımlara ilişkin karşılaştırmalar direkt öğrenci görüş ve değerlendirmeleri üzerinden yapılılarak kayıt altına alınmıştır.

Görsel sanatlar eğitiminin uygulama temelli öğretme yöntemleri geniş bir skalada varlık gösterir. Özellikle üniversite düzeyinde atelye eğitimi genellikle öğrencinin bireysel gelişimi ve dolayımı üzerinden atelye hocasının yönlendirme, demanstrasyon ve eleştiri yöntemleriyle sürdürülür. Görsel sanatlar eğitiminde bugün bu klasik öğretme yöntemlerine ek olarak farklı disiplin ve medyumların entegre kullanımı yoluyla görsel sanatlar eğitiminde çok az kullanılan katılımcılık ve kolektif çalışma stratejileri öğrencilerin, dönüşen yaşamın içinde yer alan görsel kültür ögelerini anlamlandırabilmesini, yaratıcılıklarını, kollektif çalışma bilincini ve çok yönlü düşünme güçlerini desteklemektedir. Görsel sanatlar eğitiminin önemli bir bölümünü kapsayan uygulama ve atölye dersleri, alanın özel yapısından ötürü öğrencilerin kişisel ifade, yaratıcılık ve kişisel donanım gibi özellikleri üzerine kurulu bireysel temelli bir eğitim anlayışı üzerine süregelmiştir. Öte yandan, öğrencilerin kişisel farklılıklarının yanısıra atölye hocasının kendi üslubu, donanımı, geleneksel ya da yeni yöntemlere, çağdaş ve deneysel uygulamalara açık olup olmadığı atölye sürecini, derslerin işlev ve sonuçlarını, öğrencilerin yaratıcılık, cesaret, yeni düşünme ve uygulama yetilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bakımdan atölye eğitiminde, öğrenci odaklı yani öğrenen merkezli, katılımcı, esnek ve özgür bir anlayışın benimsenmesi önemli görünmektedir. Yaratıcılık, yeni yöntemlerin korkusuzca denenmesini, öğrencinin kendi korku ve sınırlarını görmesini, bunları aşabilmek için cesaretlendirilmesini gerektirir. Yazı, fotoğraf, dans, sinema, müzik gibi sanatın farklı ifade biçimleri ve bu biçimlerin entegre edilmesi

daha zengin bir düşünme formu oluşturacaktır. Buradan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada görsel sanatlar eğitiminde farklı medyumlar kullanarak bireysel ve kollektif çalışma süreçlerinin sonuçları tartışılmıştır.

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi yüzey tasarımı dersinde, "Kent" üst konsepti altında, yaratıcı drama, canlandırma, öyküleme, makale inceleme, fotoğraflama, gözlem, tartışma temelli birçok medyumun kullanılarak atelye hocasının yaratıcı drama liderliği dışında bireysel yönlendirmesi olmadan, bireysel ve kollektif katılımcılığa dayanan bir anlayışla uygulamaya koydukları, bireysel ve kollektif tasarımların 12 haftaya yayılan süreç, sonuç ve karşılaştırmaları ortaya konulmuş, öğrencilerin tüm bu süreçte deneyimleri, duygu, düşünce ve izlenimleri kendi ifadeleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma toplam 25 öğrencinin katılımı ile sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kuramsal veriler literatür tarama yolu ile elde edilmiş ve araştırmaya bir alt yapı sağlanmıştır. Sınıf ortamındaki veriler ise katılımlı gözlem, görüşme, fotoğraf, döküman, resim ve kayıtlar üzerinden toplanmıştır. Veriler araştırmanın süregelen aşamalarına uygun olarak kayıt altına alınmış ve sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri nitel araştırmalarda yer alan direkt ifadelerle örneklendirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan yaratıcı drama teknikleri, öyküleme, fotoğraflama, makale inceleme, gezi- gözlem gibi medyumlar, fotoğraflarla belgelenmiştir. Öğrenciler araştırmanın her aşamasında duygu, düşünce ve gözlemlerini birbirleri ile paylaşmışlar ve tartışmışlardır. Bu duygu, düşünce ve tartışma verileri kayıt altına alınarak araştırmanın bulgular kısmında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin 12 hafta boyunca yaptıkları tasarım çalışmaları bireysel ve kollektif olarak araştırmanın süregelen haftalarına uygun olarak ayrılmış ve fotoğraflanmıştır. Bireysel ve kollektif tasarımlara ilişkin karşılaştırmalar direkt öğrenci görüş ve değerlendirmeleri üzerinden yapılılarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırma bulgularında öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları tasarımlar ile kolektif olarak yaptıkları tasarımlar arasında, yaratıcı düşünme, ilişkilendirme, estetik bütünlük ve zenginlik gibi önemli farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak kendilerini sınırlandırdıkları, kendi sınır ve korkularını kollektif çalışma ile farkettiklerini belirtmişlerdir. Yaratıcı drama tekniklerinin öğrencilere farkındalık, samimiyet, karar verip uygulayabilme, empati ve konu üzerinde farklı okuma türleri geliştirdiğini, kolektif çalışmanın yaratıcılığı, farklı fikir ve araştırmaların korkusuzca uygulama gücü kazandırdığını, katılımcılığın ego kontrolü sağladığını ve sonuç odaklı olmayıp, süreç içerisinde çok daha keyifli bir ders geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları tasarımlar ile kolektif olarak yaptıkları tasarımlar arasında, farklılık ve benzerliklerin ayırdedilmesi, yaratıcı ve çok yönlü düşünmenin yansıması, ilişkilendirme, estetik bütünlük ve zenginlik, farklı teknik, malzeme ve ifade biçimlerinin entegre olması, farklılık ve benzerliklerin birlikte yer alması, serbest anlatım tekniklerinin çoğulluğu gibi önemli farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak kendilerini sınırlandırdıkları, kendi sınır ve korkularını kollektif çalışma ile farkettiklerini belirtmişlerdir. Yaratıcı drama tekniklerinin, canlandırma, öyküleme, fotoğraflama, makale inceleme gibi medyumların öğrencilere farkındalık, samimiyet, karar verip uygulayabilme, empati kurma ve konu üzerinde farklı okuma ve düşünme türleri geliştirdiğini, kolektif çalışmanın yaratıcılığı, çoğulluğu, farklı fikir ve araştırmaların korkusuzca uygulama gücü kazandırdığını, katılımcılığın ego kontrolü sağladığını ve sonuç odaklı olmayıp, süreç içerisinde çok daha keyifli bir ders geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Görsel Sanatlar Eğitimi, Yaratıcı Drama, Kollektif Süreç

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Natürel Yayıncılık.

Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atalayer, F. (2004). Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite-Geleneksellik. Anadolu Sanat, 15.

Ayaydın, A. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Sınıf Yönetimi, Bir Nitel Araştırma Örneği, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXIII (1), 61-80.

Etike, S. (1995). Sanat Eğitimi Yazıları. Ankara: İlke Kitap ve Yayınevi.

Gençaydın, Z. (1993). Sanat Eğitimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öüretim Fakültesi Resim-İş Lisans Tamamlama Programı, S. 276.

İlhan, A.Ç. (1994). Üniversitelerde Sanat Eğitiminin Gerekliliği. Anadolu Sanat, 2(15), 65-79.

Kırışoğlu, O. (2009). Sanat, Kültür, Yaratıcılık. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 201-2015.

Özsoy, V. (2007). Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayaıncılık.

San, İ. (1985). Sanat ve Eğitim, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tekerek, N. (2007). Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX (1), 189-219.

(25193) Reklam Fotoğraflarında Estetik Açısından Klasik Resmin İzleri Üzerine Bir İnceleme

KANİ ÜLGER

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde fotoğrafın medya mecrasında kullanımı daha yaygındır. Fotoğrafı en çok kullanan alan da reklam sektörüdür. Görsele dayalı reklam ürünlerin baktırmaya yönelik ürünler olması nedeniyle geniş kitlelerin ilgisini çekebilmekte, görsel ögeleri zengin reklam ürünleri daha çok üretilmektedir. Bu yolla kullanılan görsellerin artmasıyla birlikte bir nitelik arayışı belirmiş, görsel ürünlerin estetik özelliklere sahip olanları dikkat çekmiş, estetik içermeyenler ise görsel kirliliğe neden olmuştur. Bu durum reklam fotoğraflarında estetik konusunun ele alınmasını gerekli kılmıştır.

Yaşadığımız kentlerde her gün karşımıza çıkan yüzlerce reklam imgesi görmekteyiz. İnsanlar bu yüzlerce iletilen mesajları aklında tutamamakla birlikte gene de onlara bakmadan kendini alıkoyamamaktadır

Reklam fotoğrafları yalnız yetişkinleri değil çocukları da etkilemekte ve bu fotoğraflar estetik açıdan bir tür beğeni temeli oluşturmaktadır. Her gün yüzlercesiyle karşılaştığımız reklam fotoğraflarının geniş kitlelerce estetik açısından bir tür beğeni aracı olarak kullanılması, bu ürünlerin estetik temelinde irdelenmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Görsel açıdan estetik, dilimizdeki karşılığıyla "güzel" kavramıdır. Buna göre, güzelliğin temel formları düzen ve sınırlılıktır İşte bu düzenin bazı kuralları vardır ki, özellikle resimde bu kurallar kompozisyonu belirler. Bunlar; *geometri*, *sayı ve oran*, *valör*, *renk* ve *alan*'dır. Buna göre resimde güzel yani *estetik* kavramı bir kompozisyon sorunudur diyebiliriz. Kompozisyon açısından fotoğraftaki serüveni ressamın tuval karşısındaki serüveninden tarihsel gelişim bakımından farklı olsa da benzer kompozisyon kuralları fotoğraf karesi için de geçerli olduğu söylenebilir.

İnsanoğlu var olduğu günden günümüze kadar diğer insanlarla iletişim kurabilmek amacı ile yaptığı işleri resim veya sembollerle resim sanatı da fotoğraf sanatının başlangıcını oluşturmuştur. Fotoğraf makinesinin icadıyla fotoğraf görseli özellikle, sanayileşen toplumlarda yeni iş olanaklarını da beraberinde getirmiştir. Ürünlerini tanıtmak isteyen iş insanlarının reklam sektörüne ilgisi bu yeni buluşla daha da artmış, reklamcılar fotoğrafı bu alanda kullanmaya başlamasıyla birlikte *reklam fotoğrafçılığı* iş alanı doğmuştur. Yazar Sullivan'a göre, okuyucuya ürünün nitelikli olduğunu sözlerle anlatmak, asla bunu göstererek anlatmak kadar etkili olamaz. Pragmatik anlamda etkileyici bir sunumu olan reklam fotoğrafı, Berger'in görsel imgenin estetik bağlamda fotoğrafta sergilenmesinde kullanılan yönteme getirdiği eleştirel bakış ile yeniden ele alınması gereği daha güçlü bir biçimde ortaya çıkmıştır. Bu sava göre, reklam fotoğrafında sergilenen görsel dil, Avrupa'da dört yüzyıl boyunca süregelen klasik resimde sergilenen estetik dil ile ortak özellikler taşımaktadır. Buna göre, araştırma sorusu şu şekilde düzenlenmiştir: "Reklam fotoğraflarında estetik açısından klasik resmin izlerinin temelleri nelerdir?"

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, fotoğrafın görsel estetik düzleminde reklam amaçlı kullanım örneklerinde klasik resimde sergilenen estetik açısından incelenmesine dayalıdır. Bu nedenle bu çalışma, betimsel tarama yönteminde *doküman inceleme*araştırma tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme araştırma tekniği, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin analizini içerir. Film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Araştırmacı araştırma probleminin niteliğine göre, doküman incelemesinde veriye bağlı olarak yorumlayabilir.

Veri Toplama araçları: Ne tür dokümanların inceleceğine araştırma problemi doğrultusunda karar verilir ve bu yöndeki dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılır. Dokümanlar tek başına araştırmanın veri setini oluşturabilir. Bu durumda dokümanların araştırmanın amacına göre bir içerik analizine tabi tutulabilir. Araştırmacının bir doküman setini nasıl kullanacağı ve dokümandaki veriyi nasıl analiz edeceği, önceden belirlediği problem yoluyla zaten bellidir. Bu doğrultuda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif acıklamalara olanak tanıyacak bölümleri araştırma raporunda kullanabilir. Dokümanlardan elde edilen verinin araştırmacının saptadığı kategorilere göre "Var" ise (1), "Yok" ise "0" değeri vererek ilgili kategorilerin farklı dokümanlarda kaç kez tekrarlandığını karşılaştırmak mümkün olacaktır. Yüzde dağılımı da benzer şekilde işler ve araştırmacıya bu yolla daha kesin bir yargıya ulaşabilmesinde yardımcı olur. Buna göre, araştırma problemi doğrultusunda çalışmadan elde edilen veriler özetlenmiş, betimlenerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında bazı reklam fotoğraf ve klasik resim örneklerine de yer verilerek, analizi yapılmıştır.

Günümüzde fotoğrafın medyada kullanımı yaygındır, haliyle fotoğrafı oldukça fazla kullanan alan reklam sektörüdür. Bu yolla kullanılan fotoğrafların artmasıyla birlikte bir nitelik arayışı belirmiş, reklam fotoğraflarında estetik sorunu ortaya çıkmıştır. Toplumun

bu denli çok imgeler yığınına maruz kalmasına karşın, bu görsellik içinde estetik yani "güzel" olarak nitelenebilenler ise azdır. Bununla birlikte, güzel olarak niteleyebileceğimiz reklam fotoğraflarında da belli bir estetik düzen göze çarpmaktadır. Gözlemlenen bu estetiğin de bazı klasik resimlerden ilham aldığı anlaşılmaktadır. İşte bu bağlamda, reklam fotoğraflarında estetik bağlamında kullanılan görsel dil ile Avrupa'da dört yüzyıl boyunca egemen olan yağlıboya resim geleneğindeki estetik dil arasında ortak bir bağ olup olmadığı konusundaki görüşlere kulak kabartmakta yarar vardır.

Reklamcılar fotoğrafı tanıtım alanında kullanmaya başlamasıyla birlikte *reklam fotoğrafçılığı* işi doğmuş, faydacı anlamda etkileyici bir sunum amaçlanan reklam fotoğrafıyla önemli bir sanatsal alan ortaya çıkmıştır. Böylece ilerleyen dönemlerde Berger'in de belirttiği gibi görsel imgenin estetik bağlamda fotoğrafta sergilenmesinde kullanılan yöntemler eleştirel bakış ile yeniden ele alınması gereği ortaya çıkmıştır. Buna göre, reklam fotoğrafında sergilenen görsel dilin, Avrupa'da dört yüzyıl boyunca Rönesans'tan beri süregelen klasik resimlerde gözlemlenen estetik ile ortak özellikler taşıdığı yönünde görüşler ve somut örnekler artmıştır.

İlgili alan yazına baktığımızda, reklam fotoğraflarında gözlemlenen estetiğin klasik resimlerden esinlenmesinin hem fotoğraf hem estetik bağlamında birçok olası nedenini saymak mümkün görünmektedir. Buna göre, bu araştırmanın yanıtını aradığı soru şu şekilde düzenlenmiştir: "Reklam fotoğraflarında estetik açısından klasik resmin izlerinin temelleri nelerdir?" Bu çalışma, alan yazına dayalı olarak, reklam fotoğraflarındaki estetiğin klasik resimlerden esinlenmesi konusunda olası nedenleri sorgulamakla birlikte reklam fotoğraf alanındaki bazı örneklere de yer vererek durumu irdelemek amacındadır. Bu amaçla, mevcut çalışma, betimsel tarama yönteminde *doküman inceleme* tekniği kullanılarak yapılmış, elde edilen veriler betimlenerek analiz edilmiştir. Bu çalışma ile görsel sanat dallarından fotoğrafın reklam sektöründeki kullanımında klasik resmin izleri estetik bağlamında araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, geniş kitlelere reklam ürünü tanıtma ve beğendirme adına reklam fotoğrafçılığında farklı bir üslubun yağlı boya resim geleneğinde kullanılan estetikten beslendiği ve bu estetik anlayıştan kopamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resimde olduğu gibi fotoğrafta da kompozisyon önemlidir. Usta bir sanatçı, böylece izleyicinin bakışını eseri üzerinde nasıl dolaştırması gerektiğini bilir. İzleyicinin bakışlarını çelerek öngörülen noktalara yönelmesi için çizgiler, şekiller ve renkler kullanır. İzleyici de farkında olmadan ancak, isteyerek kendini bu yönlendirmeye bırakır. Bu yolla sanatçı fotoğrafında izleyici için vazgeçemediği belli bir estetik oluşturmuş olduğunu söyleyebiliriz.

Dengeli bir kompozisyonda; *şekil*, *yön* ve *mekân* gibi bütün öğeler karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek hiçbir değişikliğe olanak sağlamayacakmış gibi göründüğünden biçimsel ve teknik olarak yapılan bütün müdahaleler ve kontroller aynı zamanda anlamın yorumlanması için değişik durumlar yaratır. Yani, her fotoğraf belli bir kompozisyonda son bulur. Buna göre, fotoğraf sanatında sanatçının objektifini bir tuval gibi kullanabilmesinin bu aşamada başladığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda reklam amacıyla kullanılan fotoğraflar da aynı resimdeki gibi tasarım kurallarına bağlı olduğu için yüzyıllardan bu yana yağlıboya resim geleneğinde yerleşik olan estetikten etkilenebileceğini söyleyebilmemiz mümkündür. Hatta bazı reklam fotoğraflarının resim sanatında klasikleşmiş bazı eserlerin mekân-biçim bağlamında neredeyse bire bir esin niteliğinde olması da beklenmelidir.

Anahtar Kelimeler : Fotoğraf, tasarım, estetik.

Kaynakça

Batra, R., Myers, J.G. & Paker, D. A. (1996). *Advertising Management*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Berger, J. (2005). *Görme Biçimleri* (Y. Salman, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Bigali, Ş. (1984). *Resim Sanatı.* Ankara: Şafak Matbaası.

Cansız Aktaş, M. (2014). *Nitel Veri Toplama Araçları*. Metin, M. (Ed.), Eğitimde bilimsel araştırmalar yöntemleri. (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Cereci, S. (2004). *Reklam Sanatı.* İstanbul: Metropol Yayınları.

Erzen, J. N. (2004). *Fotoğraf Notları.* İstanbul: Say Yayınları.

Grill, T. & Scanlon, M. (2003). Fotoğrafta Kompozisyon. (N. Sipahi, çev.). İstanbul: Homer Kitapevi.

Kasım, M. (2005). *Reklam Fotoğrafçılığı*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Kleppner, O. (1966). *Advertising Procedure*. (Fifth Edition). New York: Prentice Hall Inc.

(25329) Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Disiplinlerarasılık: "Birleştirme"

BERNA COŞKUN ONAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

NECLA COŞKUN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ALİ ERSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağdaş sanat dersi içeriği, modernizmin ve postmodernizmin farklı felsefe ve pratiklerinden oluşmuş karmaşık bir içerikten oluşmaktadır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; sanatın yaşama yaklaştığı ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, bilişim, teknoloji, ekoloji, botanik bilimi, sanat tarihi, eğitim gibi birçok disiplin alanıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir içerik sunmaktadır. Bu türden karmaşık, disiplinlerarası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir. Çağdaş sanat dersi gibi teorik yapılı derslerin, atölye dersleri ve sanat öğretimi ağırlıklı özel öğretim yöntemleri derslerine olan katkısı düşünüldüğünde ders planlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, çağdaş sanat dersinin, öğretmen eğitimini çağdaşlaştırma sürecinde; öğretmen adaylarının modern ve postmodern dönem arasındaki geçişi ve sanat ile diğer disiplinler arasındaki bağları algılaması açısından da önemlidir. Sürekli güncellenen, karmaşıklaşan ve farklı bilgi yapılarını barındıran böyle bir içeriğin programda var olması durumu, görsel sanatlar alanı öğrencileri açısından çeşitli çıkmazlar barındırmaktadır. Örneğin, kuram-uygulama bütünlüğü içerisinde kavrayamadıkları ve gündelik hayatta sıklıkla karşılaştıkları çağdaş sanat yapıtları, onlar için günden güne daha da anlaşılmaz hale gelmektedir. Çağdaş sanata ilişkin disiplinlerarası bağlantılar teorik anlamda algılanmadığında, uygulamalarda somutlaşamamakta ve çağdaş bir ifade şekline dönüşememektedir. Bu problemden hareketle lisans düzeyi sanat eğitimi programlarında yer alan çağdaş sanat dersinde farklı alanlardan paydaşlarla planlandığı disiplinlerarası sürecin tüm bileşenleriyle ortaya koyulması lisans düzeyi sanat eğitimi ve öğretmen yetiştirme açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çağdaş sanatın, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarası bir yapıda olduğu söylenebilir. Literatürde çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu görüşünü destekleyen teoriler mevcutken, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının lisans düzeyinde sanat eğitimine yansımalarını ortaya koyan teori ve uygulamaların azlığı bilinmektedir. Bu konudaki belirsizlik, öncelikle kuramsal bir anlayışla çağdaş sanatın epistemolojik ve ontolojik açılardan nasıl bir disiplinlerarası yapı barındırdığına açıklamalar getirilerek netliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında bu disiplinlerarası yapı, öğretim ve içerik kavramları arasında fenomenolojik bağlantılar kurularak, oluşan paradigmal yapının dinamiklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Araştırma, fenomenolojinin bir araştırma deseni olarak kullanımı açısından ayrıca önem taşımaktadır. Creswell (2009) fenomenolojiyi nitel araştırma türlerinden bir olarak açıklamaktadır. Fenomenolojide araştırmacı, sadece durumun bir tanımlamasını değil, ortaya çıkan farklı anlamlandırmalar arasında köprüleri de kurmaktadır. Moustakas'ın (1994) açıkladığı bu sistemde çalışılacak olgunun tanımlanmasını, ilgili kişinin deneyimlerinin betimlenmesi ve olguyu yaşayan çeşitli kişilerden bilgiler toplanması izlemektedir. Fenomenoloji çalışmalarında deneyimleyenlerin olguya ilişkin görüşlerinin alındığı veri toplama süreci, olgunun deneyimlenmesinden hemen sonra olması (*immediate)* ilkesi dikkate alınarak, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi programında yer alan Çağdaş Sanat dersi kapsamında planlanmıştır. Bu planlamada öğretim elemanı ile uygulama öncesinde bir öngörüşme ve derslerin hemen sonrasında olguya ilişkin deneyimleri hakkında toplam dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak dışarıdan katılan dört öğretim elemanıyla aynı olguyu ilişkin birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin tümü, katılımcıların izinleri doğrultusunda, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve analize yönelik olarak dökümleri yapılmıştır. Görüşmelerin yanı sıra, araştırmacının tüm katılımcılarla birlikte süreci katılımcı gözlemci olarak gözlemlediği beş hafta süreyle yarı-yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Deneyimin diğer bir boyutunu temsilen Çağdaş Sanat dersine sürekli olarak devam eden öğrencilerden gönüllük ilkesiyle belirlenmiş 13 öğrenci ile birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecine eş zamanlı biçimde veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Derinlemesine bir kodlama sonrasında veriler tematik bir analizle ve analizin tablolarıyla bulgularda sunulmuştur.

BİR ÖĞRETİM YAKLAŞIMI OLARAK DİSİPLİNLERARASILIK: "Birleştirme"

Çağdaş sanat dersi içeriği, modernizmin ve postmodernizmin farklı felsefe ve pratiklerinden oluşmuş karmaşık bir içerikten oluşmaktadır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; sanatın yaşama yaklaştığı ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, bilişim, teknoloji, ekoloji, botanik bilimi, sanat tarihi, eğitim gibi birçok disiplin alanıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir içerik sunmaktadır. Bu türden karmaşık, disiplinlerarası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir. Çağdaş sanat dersi gibi teorik yapılı derslerin, atölye dersleri ve sanat öğretimi ağırlıklı özel öğretim yöntemleri derslerine olan katkısı düşünüldüğünde ders planlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra,

çağdaş sanat dersinin, öğretmen eğitimini çağdaşlaştırma sürecinde; öğretmen adaylarının modern ve postmodern dönem arasındaki geçişi ve sanat ile diğer disiplinler arasındaki bağları algılaması açısından da önemlidir. Sürekli güncellenen, karmaşıklaşan ve farklı bilgi yapılarını barındıran böyle bir içeriğin programda var olması durumu, görsel sanatlar alanı öğrencileri açısından çeşitli çıkmazlar barındırmaktadır. Örneğin, kuram-uygulama bütünlüğü içerisinde kavrayamadıkları ve gündelik hayatta sıklıkla karşılaştıkları çağdaş sanat yapıtları, onlar için günden güne daha da anlaşılmaz hale gelmektedir. Çağdaş sanata ilişkin disiplinlerarası bağlantılar teorik anlamda algılanmadığında, uygulamalarda somutlaşamamakta ve çağdaş bir ifade şekline dönüşememektedir. Bu problemden hareketle lisans düzeyi sanat eğitimi programlarında yer alan çağdaş sanat dersinde farklı alanlardan paydaşlarla planlandığı disiplinlerarası sürecin tüm bileşenleriyle ortaya koyulması lisans düzeyi sanat eğitimi ve öğretmen yetiştirme açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çağdaş sanatın, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarası bir yapıda olduğu söylenebilir. Literatürde çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu görüşünü destekleyen teoriler mevcutken, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının lisans düzeyinde sanat eğitimine yansımalarını ortaya koyan teori ve uygulamaların azlığı bilinmektedir. Bu konudaki belirsizlik, öncelikle kuramsal bir anlayışla çağdaş sanatın epistemolojik ve ontolojik açılardan nasıl bir disiplinlerarası yapı barındırdığına açıklamalar getirilerek netliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında bu disiplinlerarası yapı, öğretim ve içerik kavramları arasında fenomenolojik bağlantılar kurularak, oluşan paradigmal yapının dinamiklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Araştırma, fenomenolojinin bir araştırma deseni olarak kullanımı açısından ayrıca önem taşımaktadır. Creswell (2009) fenomenolojiyi nitel araştırma türlerinden bir olarak açıklamaktadır. Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarası içerik fenomeninin, deneyimleyenlerin algıları esas alınarak derinlemesine incelenmesinin ve yeni bir anlam olarak açıklanmasının, çağdaş sanat öğretimine yönelik ya da disiplinlerarası yaklaşımla planlanacak bundan sonraki çalışmalara temel oluşturması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Fenomenolojide araştırmacı, sadece durumun bir tanımlamasını değil, ortaya çıkan farklı anlamlandırmalar arasında köprüleri de kurmaktadır. Moustakas'ın (1994) açıkladığı bu sistemde çalışılacak olgunun tanımlanmasını, ilgili kişinin deneyimlerinin betimlenmesi ve olguyu yaşayan çeşitli kişilerden bilgiler toplanması izlemektedir. Bu doğrultuda çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık olgusuna ait deneyimlere ilişkin analiz edilen veriler, bulguların sunumunda birbirinden ayrı verilmemiş oluşturulan temalarda bir arada ve özü oluşturacak bütünlükte sunulmaya çalışılmıştır. Tematik analizle biçimlendirilen redüksiyon süreci sonucunda deneyimlenen olgu, farklı yönelimsel ilişkilerde dahi ortak kalabilecek bir anlam olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Fenomenoloji çalışmalarında deneyimleyenlerin olguya ilişkin görüşlerinin alındığı veri toplama süreci, olgunun deneyimlenmesinden hemen sonra olması (*immediate)* ilkesi dikkate alınarak, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi programında yer alan Çağdaş Sanat dersi kapsamında planlanmıştır. Bu planlamada öğretim elemanı ile uygulama öncesinde bir öngörüşme ve derslerin hemen sonrasında olguya ilişkin deneyimleri hakkında toplam dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak dışarıdan katılan dört öğretim elemanıyla aynı olguyu ilişkin birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin tümü, katılımcıların izinleri doğrultusunda, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve analize yönelik olarak dökümleri yapılmıştır. Görüşmelerin yanı sıra, araştırmacının tüm katılımcılarla birlikte süreci katılımcı gözlemci olarak gözlemlediği beş hafta süreyle yarı-yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Deneyimin diğer bir boyutunu temsilen Çağdaş Sanat dersine sürekli olarak devam eden öğrencilerden gönüllük ilkesiyle belirlenmiş 13 öğrenci ile birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecine eş zamanlı biçimde veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Derinlemesine bir kodlama sonrasında veriler tematik bir analizle ve analizin tablolarıyla bulgularda sunulmuştur.

Sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen veriler; paydaşların rolleri kategorisi altında toplanmış ve bulgular biçiminde sunulmuştur. Bu kategoride, "*Öğretim elemanının süreçteki rolü*", "*Uzmanların süreçteki rolleri*" ve "*Öğrencinin süreçteki rolü*" şeklinde temalar yer almaktadır. Bu temalar kapsamlarında bulunan kodlar yoluyla, doğrudan alıntılar ve görsellerle çeşitlendirilerek açıklanmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde amaçlar ve içerikle paralel olarak disiplinlerarası bir yaklaşım uygulanmıştır. Karmaşık ve geniş bir içerikle karşı karşıya kalan öğretim elemanının çözüm olarak ürettiği bu yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçlerinin paydaşlarla programlanmasını içermektedir. Bu yaklaşımda paydaşlar; dersin öğretim elemanı, çağdaş sanat içeriğinde yer alan farklı bilgi alanlarından konuk öğretim elemanları ve dersi deneyimleyen öğrencilerdir. Bu yaklaşımda paydaşların rollerinin ayrıntılarıyla açıklanması önem taşımaktadır. İçeriğin karmaşık yapısına, çeşitli disiplinlerden bilgilerle ulaşabilmeyi amaçlayan bu yaklaşım hakkında öğretim elemanı, farklı disiplinlerin bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve düzenlemeyi bu amaçla yaptığını ifade etmiştir. Bu bulguya göre, sanat genel alanına ait arazi sanatı, dijital sanat, performans sanatı, feminist sanat ya da diğer alternatif sanatların bilgileri, 1950 sonrası çağdaş sanat yaklaşımlarının temel bir takım ilkelerinde birleşmektedirler fakat ayrı bilgi ve deneyimleri sürece taşımak anlamında ayrıca gereklidirler. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ilgili kuramsal ve ampirik literatürün sonuçlarıyla (Newell, 1990, 1992, 1997; Repko 2008; Klein, 1990; Lyall, Bruce ve Tait, 2011; Iacino, 2011, La Fever, 2008) örtüştürülerek ve farklılıklar üzerinde durularak tartışılmıştır. Tartışma, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının çağdaş sanat dersi bağlamında ortaya çıkan "birleştirme" metaforu üzerinden yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen veriler; paydaşların rolleri kategorisi altında toplanmış ve bulgular biçiminde sunulmuştur. Bu kategoride, "*Öğretim elemanının süreçteki rolü*", "*Uzmanların süreçteki rolleri*" ve "*Öğrencinin süreçteki rolü*" şeklinde temalar, kodlar yoluyla, doğrudan alıntılar ve görsellerle çeşitlendirilerek açıklanmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde karmaşık ve geniş bir içerikle karşı karşıya kalan öğretim elemanının çözüm olarak ürettiği bu yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçlerinin paydaşlarla programlanmasını içermektedir. Bu yaklaşımda paydaşlar; dersin öğretim elemanı, çağdaş sanat içeriğinde yer alan farklı bilgi alanlarından konuk öğretim elemanları ve dersi deneyimleyen öğrencilerdir. İçeriğin karmaşık yapısına, çeşitli disiplinlerden bilgilerle ulaşabilmeyi amaçlayan bu yaklaşım hakkında öğretim elemanı, farklı disiplinlerin bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve düzenlemeyi bu amaçla yaptığını ifade etmiştir. Bu bulguya göre, sanat genel alanına ait arazi sanatı, dijital sanat, performans sanatı, feminist sanat ya da diğer alternatif sanatların bilgileri, 1950 sonrası çağdaş sanat yaklaşımlarının temel bir takım ilkelerinde birleşmektedirler fakat ayrı bilgi ve deneyimleri sürece taşımak anlamında ayrıca gereklidirler. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ilgili kuramsal ve ampirik literatürün sonuçlarıyla (Newell, 1990, 1992, 1997; Repko 2008; Klein, 1990; Lyall, Bruce ve Tait, 2011; Iacino, 2011, La Fever, 2008) örtüştürülerek ve farklılıklar üzerinde durularak tartışılmıştır. Tartışma, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının çağdaş sanat dersi bağlamında ortaya çıkan "birleştirme" metaforu üzerinden yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Disiplinbirleştirici, Çağdaş Sanat, Paydaşların Rolleri

Kaynakça

Creswell, J.W. (2009). *Qualitative ınquıry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods.* (3.Baskı). USA: Sage Publications.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice.* Detroit: Wayne State University Press.

La, F. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the Global Age*. Miami Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Lyal, C., Bruce, A. and Tait, J. (2011). Evaluating interdisciplinary proposals, programmes and publications. (Chap.7). *Interdisciplinary Research Journeys*. Hungtington. GBR: Bloomsburry Publishing. https://www.bloomsburycollections.com/book/interdisciplinary-research-journeys-practical-strategies-for-capturing-creativity/ (Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2014). ProQuest Ebrary veritabanından alınmıştır.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.

Newell, W.H. (1990). What to do next: strategies for change. *Rethinking the Curriculum: Toward an Integrated, Interdisciplinary College Education*. 253-260. https://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/2002%20Volume%2020/10_Vol_20_pp_139_160_Strategies_for_Using_Interdisciplinary_Resources_Across_K-16_(Julie_Thompson_Klein_and_William_H._Newell).pdf. (Erişim Tarihi: 29 Kasım 2013).

Newell, W.H. (1992). Academic disciplines and undergraduate ınterdisciplinary education: Lessons from the school of interdisciplinary studies at Miami University, Ohio. *European Journal of Education*. 27,(3), 211-221.

Newell, W.H. (2007). The role of interdisciplinary studies in the liberal arts. *Liberal Arts Online*. 7(1). http://www.liberalarts.wabash.edu/lao-7-1-interdisciplinary-ed/ (Erişim Tarihi: 26 Eylül 2013) JSTOR veritabanından alınmıştır.

Repko, A.F. (2008). Interdisciplinary research process and theory. (2nd ed.). *Defining Interdisciplinary Studies* (chap.1). 3-31.Sage Publications. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43242_1.pdf (Erişim Tarihi: 25 Kasım 2013).

(25391) Özel Sektörde Çalışan İç Mimarların Gözünden İç Mimarlık Eğitimine Bakış

ÜMMÜ ERTUĞRUL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SEMA ÜNLÜER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal alışkanlıkların değişmesiyle artan şehir nüfusu yeni mekânların tasarlanması ve mevcut mekânların yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Artan yapı stoku, mevcut yapıların yıkılması yerine yeniden yapılandırılması ve yeni işlevler yüklenmesi gibi uygulamalar iç mimarlığı önemi artan bir meslek haline getirmektedir. Bu durum eğitim alanında da kendini göstermekte ve Türkiye'de birçok üniversitede iç mimarlık yeni açılan bölümler arasında yerini almaktadır. İç mimarlık eğitimi düşünme, tasarlama ve uygulama becerilerini destekleyecek süreçleri ön plana çıkartan tasarım, proje ve stüdyo/atölye temelli bir eğitim modelini benimsemektedir. Bu modele göre öğrencinin tasarladığı ürünler masa başında usta-çırak ilişkisiyle kritik edilmekte mesleğe hazırlamada ve meslek bilinci kazanmasında etkili bir yöntem sunmaktadır. Ancak stüdyo ders yürütücülerinin ve verilen eğitimin özel sektör ile yeterli bir bağlantının olmaması iç mimarlık eğitiminin beklentilerini karşılayamamakta ve mesleğe yeni başlayan iç mimarların profesyonel hayata geçiş sürecinin sancılı olmasına neden olmakla birlikte önemli bir verimlilik problemi yaratmaktadır. Mezuniyet sonrası profesyonel meslek hayatına başlayan iç mimarların çoğunlukla karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda gerek projelerin hazırlanması, gerek uygulanması sırasında ortaya çıkan pek çok bozukluğun ülke verilerine çok uzak olan eğitimden (Küçükerman, 2014, s. 29) kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu durum Türkiye'de iç mimarlık eğitimi ile iç mimarlık mesleğinin pratiği arasında bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle iç mimarlık lisans eğitim programları için oluşturulan yeterliliklerin meslek hayat içerisinde yapılagelen uygulamalar ile örtüşmemektedir. Söz konusu farklılık akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ya da üniversite öğretim elemanlarının özel sektörden kazanç getirici faaliyette bulunma engelinden dolayı özel sektörün durumunu gözlemleyememesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı özel sektörde iç mimarlık mesleğini icra edenlerin güncel iç mimarlık eğitimine bakış açılarını ortaya koyarak iç mimarlık eğitiminin niteliksel bir durum değerlendirmesini yapmaktır. Mevcut durumu ortaya koymak adına nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması deseni seçilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, süreçler, bireyler vb.) bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Durum çalışmaları temelde bütünleştirilmiş (tek parça analiz) tek durum çalışması ve yerleştirilmiş (çok katmanlı analiz) çoklu durum çalışması olmak üzere iki desene ayrılmaktadır. Tek durum çalışması deseni için "kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da boylamsal bir durum gerekçe gösterilip seçilebilir (Akar, 2016, s. 136)." Bu nedenle çalışmanın amacına yönelik durum çalışması desenlerinden keşfe dayalı bütüncül tek durum deseni kullanılmış ve bu doğrultuda amaçlı örneklem grubu belirlenmiştir. Durum çalışması için 1991'de Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde kurulan, 2012'de Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'ne aktarılan ve 2018'de Anadolu Üniversitesi bünyesinden ayrılarak yeni kurulan Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi altındaki iç mimarlık bölümü olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu ise; Eskişehir ilinde fiili olarak iç mimarlık mesleğini icra eden ve Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık bölümüne 2018-2019 bahar dönemi için dışarıdan destek olmak amacıyla proje-stüdyo derslerine eğitim vermeye gelen 7 iç mimardan oluşmaktadır. Örneklem grubu için doküman incelemesi ve alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve gönüllü katılım formu hazırlanmış ve alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. İç mimarların uygun oldukları gün ve saatlerde ses kayıt cihazıyla görüşme yapılması planlanmakta ve araştırmacı günlüğü tutulmaktadır. Yapılan görüşmeler sonrasında verilen yanıtlar ve araştırmacı günlüğünden elde edilen dökümler nitel araştırmalarda kullanılan NVivo 12 programı yardımı ve alan uzman görüşü eşliğinde kod ve temalara ayrılarak içerik çözümlemesi yapılacaktır. Ortaya çıkan çözümlemeler alanyazın ve araştırmanın amacı doğrultusunda tümevarımcı bir bakış açısıyla yorumlanacaktır.

Toplumsal alışkanlıkların değişmesiyle artan şehir nüfusu yeni mekânların tasarlanması ve mevcut mekânların yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Artan yapı stoku, mevcut yapıların yıkılması yerine yeniden yapılandırılması ve yeni işlevler yüklenmesi gibi uygulamalar iç mimarlığı önemi artan bir meslek haline getirmektedir. Bu durum eğitim alanında da kendini göstermekte ve Türkiye'de birçok üniversitede iç mimarlık yeni açılan bölümler arasında yerini almaktadır. İç mimarlık eğitimi düşünme, tasarlama ve uygulama becerilerini destekleyecek süreçleri ön plana çıkartan tasarım, proje ve stüdyo/atölye temelli bir eğitim modelini benimsemektedir. Bu modele göre öğrencinin tasarladığı ürünler masa başında usta-çırak ilişkisiyle kritik edilmekte mesleğe hazırlamada ve meslek bilinci kazanmasında etkili bir yöntem sunmaktadır. Ancak stüdyo ders yürütücülerinin ve verilen eğitimin özel sektör ile yeterli bir bağlantının olmaması iç mimarlık eğitiminin beklentilerini karşılayamamakta ve mesleğe yeni başlayan iç mimarların profesyonel hayata geçiş sürecinin sancılı olmasına neden olmakla birlikte önemli bir verimlilik problemi yaratmaktadır. Mezuniyet sonrası profesyonel meslek hayatına başlayan iç mimarların çoğunlukla karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda gerek

projelerin hazırlanması, gerek uygulanması sırasında ortaya çıkan pek çok bozukluğun ülke verilerine çok uzak olan eğitimden (Küçükerman, 2014, s. 29) kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu durum Türkiye'de iç mimarlık eğitimi ile iç mimarlık mesleğinin pratiği arasında bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle iç mimarlık lisans eğitim programları için oluşturulan yeterliliklerin meslek hayat içerisinde yapılagelen uygulamalar ile örtüşmemektedir. Söz konusu farklılık akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ya da üniversite öğretim elemanlarının özel sektörden kazanç getirici faaliyette bulunma engelinden dolayı özel sektörün durumunu gözlemleyememesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmanın amacı özel sektörde iç mimarlık mesleğini icra edenlerin güncel iç mimarlık eğitimine bakış açılarını ortaya koyarak iç mimarlık eğitiminin niteliksel bir durum değerlendirmesini yapmaktır. Mevcut durumu ortaya koymak adına nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması deseni seçilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, süreçler, bireyler vb.) bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Durum çalışmaları temelde bütünleştirilmiş (tek parça analiz) tek durum çalışması ve yerleştirilmiş (çok katmanlı analiz) çoklu durum çalışması olmak üzere iki desene ayrılmaktadır. Tek durum çalışması deseni için "kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da boylamsal bir durum gerekçe gösterilip seçilebilir (Akar, 2016, s. 136)." Bu nedenle çalışmanın amacına yönelik durum çalışması desenlerinden keşfe dayalı bütüncül tek durum deseni kullanılmış ve bu doğrultuda amaçlı örneklem grubu belirlenmiştir. Durum çalışması için 1991'de Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde kurulan, 2012'de Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'ne aktarılan ve 2018'de Anadolu Üniversitesi bünyesinden ayrılarak yeni kurulan Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi altındaki iç mimarlık bölümü olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu ise; Eskişehir ilinde fiili olarak iç mimarlık mesleğini icra eden ve Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık bölümüne 2018-2019 bahar dönemi için dışarıdan destek olmak amacıyla proje-stüdyo derslerine eğitim vermeye gelen 7 iç mimardan oluşmaktadır. Örneklem grubu için doküman incelemesi ve alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve gönüllü katılım formu hazırlanmış ve alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. İç mimarların uygun oldukları gün ve saatlerde ses kayıt cihazıyla görüşme yapılması planlanmakta ve araştırmacı günlüğü tutulmaktadır. Yapılan görüşmeler sonrasında verilen yanıtlar ve araştırmacı günlüğünden elde edilen dökümler nitel araştırmalarda kullanılan NVivo 12 programı yardımı ve alan uzman görüşü eşliğinde kod ve temalara ayrılarak içerik çözümlemesi yapılacaktır. Ortaya çıkan çözümlemeler alanyazın ve araştırmanın amacı doğrultusunda tümevarımcı bir bakış açısıyla yorumlanacaktır.

Yapılan durum çalışması ile görüşmelerin gerçekleştirileceği kişilerden elde edilen veriler ışığında özel sektör ile eğitim arasındaki kopukluğun akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ve köklü bir eğitim geçmişine sahip olan iç mimarlık eğitimi ve anlayışındaki değişikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. İç mimarlık eğitimi ve özel sektör arasındaki bu kopukluğun aşılması amacıyla üniversitelerin sorumluluk alması ve sektör çalışanları ile uzun soluklu bir diyalog başlatması beklenmektedir. Kurulacak diyalog ile fizibilite aşamasından başlayarak, tasarım, projelendirme, müşteri ilişkileri, uygulama ve kullanım sonrasında yapılacak geri bildirim aşamalarını kapsamalı ve tüm paydaşlara yer vermelidir. İlgili aşamalardan toplanan verilerin kategorize edilmesi ve öğrencilere tavsiye ve ders niteliğinde verilerek, öğrencilerin sektöre gerçekçi beklentilerle hazırlanmaları sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan durum çalışması ile görüşmelerin gerçekleştirileceği kişilerden elde edilen veriler ışığında özel sektör ile eğitim arasındaki kopukluğun akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ve köklü bir eğitim geçmişine sahip olan iç mimarlık eğitimi ve anlayışındaki değişikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. İç mimarlık eğitimi ve özel sektör arasındaki bu kopukluğun aşılması amacıyla üniversitelerin sorumluluk alması ve sektör çalışanları ile uzun soluklu bir diyalog başlatması beklenmektedir. Kurulacak diyalog ile fizibilite aşamasından başlayarak, tasarım, projelendirme, müşteri ilişkileri, uygulama ve kullanım sonrasında yapılacak geri bildirim aşamalarını kapsamalı ve tüm paydaşlara yer vermelidir. İlgili aşamalardan toplanan verilerin kategorize edilmesi ve öğrencilere tavsiye ve ders niteliğinde verilerek, öğrencilerin sektöre gerçekçi beklentilerle hazırlanmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler : İç Mimarlık Eğitimi, İç Mimarlık Mesleği, Sektör-Akademi İşbirliği, Eğitimde Usta-Çırak İlişkisi

Kaynakça

Akar, H. (2016). Durum Çalışması. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altın, M. A. (2016). Learning To Design For Production: Industry And Academia Collaboration. *Mugla Journal of Science and Technology, 2*(2), 193-198.

Aouad, D. (2014). New Academic and Professional Challenges in Interior Design: Minimizing the Schism. G. D. Nada El-Khoury içinde, *Mobility and Design* (s. 61-71). Europia Productions.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: eğiten kitap.

Dura, C. (1994). Üniversite - Sanayi İşbirliği Üzerine Bir Deneme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi, 49*(3), 101-117.

Gül, Ö. (2016). *Türkiye'de İç Mimarlık Lisans Eğitiminde Tasarım Stüdyosu Derslerinin Yürütülmesine Yönelik Geliştirme Model Önerisi.* İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

İnceoğlu, M. (2001). Mimarlık Eğitimine Genel Bakış. T. M. odası (Dü.), *Mimarlık Eğitim ve Kurultayı, Nasıl Bir Gelecek- Nasıl Bir Mimarlık Bildiri Kitabı* içinde (s. 73-103). İstanbul: TMMOB Mimarlar odası.

Kaptan, B. B. (1998). İçmimarlıgın Oluşum Ve Örgütlenme Süreci. *Anadolu Sanat(8)*, 64-87.

Küçükerman, Ö. (2014). "1970'de Türk Sanatı: İçmimarlık". U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 27-30). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.

Ökten, G. (2012). *İç mimarlık mesleği özelinde tasarım ve tasarımcı kavramlarının algılanışı ve tasarımcı kimdir? sorusuna yanıt aramak üzerine bir okuma: Türkiye örneği.* İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Şumnu, U. (2014). *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar ISBN978-605-01-0611-4.* Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(25412) Application of STEM in the course of "Composition" classes in Higher Arts Education

NATALİA İLİNA

SOUTH FEDERAL UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

One of the priorities of modern arts education is training highly qualified future professionals. The level of professionalism of arts and pedagogy students is measured by a whole system of knowledge, skills and abilities in major disciplines, such as drawing, painting and composition. Composition is a discipline, which requires special knowledge. The bearer of this knowledge is the theory of the subject. The results, showed by students during the course of 'Composition' can be a reliable indicator of the authors' success while pursuing drawing, painting or creating design projects.

Well-developed compositional thinking is the basis for artistic literacy of the student and his future professional success in the fields of fine arts and artistic achievements. That is why it is astonishing, how personal experience demonstrates – through communication with students from freshmen to senior students during both practical classes and classes on methodology of arts –that the term 'composition' is frequently used inaccurately.

Recently several scientists-teachers solve some problems of arts education through integration of science and arts (STEM which stands for Science, Technology, Engineering and Mathematics), bringing – via art - creativity into the education and preparation of future artists. The usage of STEM during practical arts classes depends on visual ways of problem solving, including compositional schematics of image or object, which is being created.

Araştırma Yöntemi

Traditionally composition is viewed as arrangement of graphical and color elements of image, their order and mutual subordination. The unity of main elements of the work lets the artist or the designer realize their creative idea through graphic and expressive means.

A problem was identified during a course on "Composition": during practical lessons students showed poor grasp on key concepts and principals of composition. Among other things, they had difficulties with unity and expressiveness of image, visual subordination of elements in composition (main elements, secondary elements, additional elements), identifying and creating compositional centre of the work, centre of meaning, visual balance. Students could not easily discern between the concepts 'picture' and 'image'[3].

Also students showed poor grasp of the methodical approach to the process of modeling the concept of composition: while creating a composition they relied more on their intuition, then on the knowledge of laws of visual perception of form and creating integrity of its structure in the given format.

In the beginning of the course on "Composition" we assessed the artistic abilities of first year students. They were given the Maitland Graves design judgment test, used for studying artistic talent in students. Testing of 23 students showed, that only 32 % have given the correct answers to the test [1].

As a result of the assessment it could be concluded, that students, who possess artistic talent not always have well-developed compositional thinking. Thus, one of the uttermost important tasks is detection of the innovative methods, concepts or approaches, resulting in the effective development of compositional thinking and compositional vision.

The basis of compositional thinking is given to the students of arts during theoretical studies and then practical mastering of laws of composition through creating images – both flat and three-dimensional.

In the world of modern education there are a lot of programs, which integrate STEAM into study courses on artistic subjects. Many of these programs promote and develop the value of interdisciplinary cooperation. Through the application of STEAM students, who willingly associate themselves with creativity, are given real means to broaden their studies and knowledge professionally. STEM helps to learn and use diverse scientific concepts to heighten scientific knowledge of students of arts [5].

STEM projects in the field of fine arts and design demonstrate the potential of science being approachable to arts students. Learning with the application of STEM is especially effective, when students play dual parts of artist and scientist at the same time.

Currently the forming of compositional thinking in students is achieved through problem and project-based learning. American scientists and arts teachers James Bequette and Marjorie Bullitt Bequette write, that designing a composition is not only artistic, but also a scientific process, which can be realized through the application of STEM conversation. They point out that artists and

designers can view each artistic task of making a composition as a problem, which can be solved in several consecutive steps: 1) defining requirements or problem; 2) researching requirements or problem; 3) development of a possible solution (solutions); 4) choosing the optimal solution (solutions); 5) designing the prototype; 6) analysis and testing of chosen solution; 7) consolidation of solutions; 8) creating the original image or project [4].

Based on this, students were given a composition task to create a concept of smart flower pot. They had first to define the problem and then solve it, using their knowledge of engineering, physics, mathematics and composition. Students were given two hours for this project. In the end they came up with multiple diverse results. For example, a self-watering flower pot, a pot retaining moisture for an extensive period of time, mobile pot, following the movement of the sun. In the process the students had to use the main principles of composition – unity and expressiveness, focus, visual balance.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Application of STEM to studying "Composition" demonstrated, that students can act as both artists and scientific researchers at the same time, developingintellectually both within the borders of art and without them.

Project with the application of STEM also demonstrated, that students started consciously use the primary concepts, rules and techniques of composition. They learned to create the given concept in the right way. In the process of creating the prototype for smart flower pot the students had to use their knowledge of composition. For example, they used the laws of visual perception of form, visual balance. They were given a task to identify the main element of the overall composition of the object. But no less important is the fact, that in addition to this artistic knowledge, they used the knowledge gained in mathematics, physics and engineering.

Though at the moment there is a lack of STEM strategies in the field of higher arts education, they are a solid addition to the common pedagogy and study approaches in education, giving students an opportunity to use their creativity and innovative thinking.

Anahtar Kelimeler : art education, STEM, composition, compositional thinking, visual arts, visual activity

Kaynakça

Rudolf Arnheim, "Art and Visual Perception", Progress, Moscow, 1974, p.35

Paul Locher, KeesOverbeeke, Pieter Jan Stappers, "Spatial Balance of Color Triads in the Abstract Art of Piet Mondrian", Perception, February, 2005; vol. 34, 2: pp. 169-189

V.N. Stasevich "Study. Creativity. Art. The Components of Culture" Monography, Publisher of Southern Federal University, Rostov-on-Don, 2014, p.60

James Bequette, Marjorie Bullitt Bequette, "Art and Design Education in the STEM Conversation", Art Education, March, 2012; vol. 65, 2, pp. 40-47

Veronica A. Segarra, Barbara Natalizio, Cibele V. Falkenberg, Stephanie Pulford and Raquell M. Holmes, "STEAM: Using the Arts to Train Well-Rounded and Creative Scientists", J Microbiol Biol Educ., 2018; 19 (1): 19/1/53 Published online 2018 Apr 27. Doi: 10.1128/jmbe.v19i1.1360

(25684) İçmimarlık Eğitim Programlarının Ders Dağılımları Açısından Değerlendirilmesi: Disiplinlerarası Yaklaşım

BETÜL BİLGE
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

MURAT ÖZDAMAR
İ.D. BİLKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mekanı tasarlama eylemi, kullanıcı gereksinimlerine yönelik fiziksel çevrenin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hasol, 2012). İç mekan tasarım yaklaşımı, insan ölçeğinin fiziksel ve algısal boyutları ile ilişkilenen, yapı kabuğu içerisinde, kullanıcı kimliği istek ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarım ölçütlerini ele alan, biçimlendiren ve anlamlandıran değerler bütününü kapsamaktadır. Bu çerçevede belirlenen ölçekte, kuramsal/teorik, sanatsal/estetik, teknik/uygulama değerlerinin, ihtiyaca ve tasarım kararlarına bağlı olarak, parça-bütün ilişkisi ile ele alınarak ilişkilendirildiği bir alt yapıyı barındırması beklenmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilere çok boyutlu düşünme ve ilişkilendirme becerisi kazandırılmakta ve dinamik gelişimlere bağlı olarak, tasarımcıların farklı kaynaklardan beslenme zorunluluğu doğmaktadır (Keçel, Toğay, 2017).

Bu çerçevede; İçmimarlık ve Çevre Tasarımı disiplininin diğer tasarım disiplinleri ile ilişkilendiği ve beslendiği interdisipliner bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan interdisipliner bir ilişki ağının kurgusunu içeren tasarım yaklaşımlarını içermeli, farklı disiplinler ile kuramsal, uygulama ve sanat temeline dayalı ortak çalışmalar üretmelidir. Disipliner bir yaklaşımda, içe dönük bir yapı oluşturma ve alan sınırları içerisinde yeni gelişen ve değişen yaklaşımlara karşı dar sınırlarda kalma riski mevcuttur. Oysa küresel iletişimin ve etkileşimin söz konusu olduğu farklı plarformlarda, yeni gelişen alanları incelemek gereği söz konusu olmaktadır (Demirarslan, Demirarslan, 2017). Bu bağlamda disiplinler arası yaklaşıma ihtiyaç artmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımla çalışılan konular bilim ve teknolojinin çalışılan konu üzerinde daha etkili ve doğru bir şekilde kullanımını sağlamaktadır İçmimarlık alanı; Şehir ve Bölge Planlama, Mimarlık, Mühendislik, Peyzaj Mimarlığı, Arkeoloji, İç Mekan Restorasyonu, Grafik, Sanat Tarihi, Sosyoloji, Psikoloji, Tarih gibi farklı alanlardan etkileşim içerisinde beslenmektedir. Disiplinlerarası ortak çalışma yaklaşımı ile; alana katkı sağlayacak, estetik değerleri yüksek, teknik gereklilikleri çözümlenmiş, detay-malzeme gibi uygulamaya yönelik çalışmaların üretilmesi mümkün olacaktır. Mesleki disiplinler arasındaki ortak çalışmaların, eğitim öğretimin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Özdemir Işık, Sayitoğlu Taş, 2018, s.391). Bu çoklu üretim ilişkisindeki başarı; birbirinden beslenen ve birbirini destekleyerek tamamlayan farklı disiplinlerin ortak çalışmasının sonucu olabilecektir.

Meslek eğitimine yönelik temel bilgilerin kazandırıldığı üniversiteler, içmimar adaylarının teorik, estetik ve teknik bilgi açısından yeterli donanıma sahip olmalarını sağlamakla yükümlü olan eğitim kurumlarıdır. Mesleki profesyonellikte; çoklu sistem kurgusunun birarada ele alınarak, kullanıcı gereksinimleri doğrultusunda mekansal karşılığının bulunması beklentisi mevcuttur. Bu da lisans eğitim programları çerçevesinde nitelikleri belirlenen bilgi birikim ve mesleki donanım eğitimi ile sağlanmalıdır. Bu bağlamda, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölüm derslerinde kuram, estetik ve teknik bilgi birikiminin kazandırılmasına yönelik eğitim kimliğinin tanımlanması ve çerçevesinin çizilmesi önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı eğitim programlarına yönelik ders ilişkileri ve içeriklerinin taşıdığı nitelikleri ile eğitim yelpazesinin çeşitliliği, meslek alanı uygulanmalarında gerekli olan yeterli donanımın kazanımına yönelik olarak ele alınmalıdır. Günümüzde, tasarım alanında farklı eğitim kimliği arayışlarını görmek mümkündür. Bu tip ortak proje ve yürütülen çalışmalar sadece lisans ölçeğinde kalmamakta; yüksek lisans ve doktora gibi anabilim dallarında interdisipliner alan çalışmaları ile yer almaktadır. Bu noktada üniversitelerin tasarım eğitimine yönelik olarak disiplinlerarası eğitim politikalarını yenilemek üzere farklı arayışlar içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Danimarka'da, işletme başta olmak üzere; beşeri, sosyal bilimler ve fen bilimleri ile işbirliğinin arttırılması önerilmiştir. Singapur'da ise bütüncül ve multidisipliner bir tasarım eğitimi anlayışı ile; tasarımı mühendislik, işletme gibi farklı disiplinlerin öğretim aktivitelerine yerleştirilmesine yönelik eğitim politikaları gelişmiştir (Öztürk, 2016). Bu açıdan küreselleşen bir dünyada eğitim alanında yaşanan çoklu etkileşimlerin, doğru ilişkilendirildiği taktirde; eğitimde nitelik arayışını geliştirmeye yönelik yenilikçi ve yaratıcı sistemlerin oluşumuna sebep olacağı düşünülmektedir. Tasarım eğitiminin tek bir doğrusunun olmadığı, doğru olarak tanımlanan yaklaşımın sadece; tasarım değerleri açısından ilişkilendirilmede tutarlılık, ele alış biçimi açısından tasarım elemanlarında dengenin sağlanması, kuramsal açıdan kavram yaklaşımının kullanıcı kimliği, coğrafya, kültür, mekan kültürü gibi farklı değişkenler ile ele alınarak kurgulandığı, üretildiği, beslendiği ve son adım olarak uygulandığını söylemek mümkündür.

Araştırma Yöntemi

İçmimarlık alanında yetişen meslek insanının; teorik, pratik, bilimsel ve uygulama esaslı bilgileri kullanabilen, geliştirebilen, yaratıcı düşünceyi üretebilen, hem analitik düşünce yapısına hem de kurgusal sentezi gerçekleştirebilecek algısal değerlere sahip olması beklenmektedir. Bu çalışmada sorgulanan problem; ülkemizde içmimarlık eğitim sisteminde meslek insanına yönelik bilgi ve becerilerin temelini oluşturacak sanat, bilim ve teknik algıya yönelik yeterliliklerin, eğitim programlarında yer alan dersler kapsamında hangi düzeyde ele alındığı sorusuna yanıt aramaktır. Eğitim sürecinde verilen ders niteliklerinin, mesleki

profesyonellikte bir gereklilik olan disiplinler arası çalışma kapsamında temel öğrenim çıktılarını ne derece karşıladığı ve meslek insanını ne derece beslediği tartışılmak istenilen bir diğer problemi oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın sınırlarını, ülkemizde yer alan İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı lisans eğitim programları ve ders çerçeveleri oluşturmaktadır. Eğitim programlarında yer alan dersler; çalışmada temel alınan kuramsal/teorik, sanatsal/estetik, teknik/uygulama başlıkları altında ele alınarak program içerisinde yer alan oranları belirlenecek ve nicel karşılık değerleri aranacak, bu şekilde mevcut eğitim sisteminin durum tesbiti yapılmış olacaktır. Öte yandan, mesleki profesyonellikte beklenilen temel yeterlilikler; profesyonel içmimarlar ile yapılan sözlü görüşmeler ile ortaya konulacak ve ideal olarak erişilmesi istenen eğitsel çıktılar belirlenecektir. Derslerin bu eğitsel çıktıları hangi oranda karşıladıkları ise bir eğitim matrisi oluşturularak ortaya konacaktır. Bu matristen hareketle, eğitim programlarında yapılması gerekli görülen nitelik değerleri tartışılacaktır.

Mekanı tasarlama eylemi, kullanıcı gereksinimlerine yönelik fiziksel çevrenin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hasol, 2012). İç mekan tasarım yaklaşımı, insan ölçeğinin fiziksel ve algısal boyutları ile ilişkilenen, yapı kabuğu içerisinde, kullanıcı kimliği istek ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarım ölçütlerini ele alan, biçimlendiren ve anlamlandıran değerler bütününü kapsamaktadır. Bu çerçevede belirlenen ölçekte, kuramsal/teorik, sanatsal/estetik, teknik/uygulama değerlerinin, ihtiyaca ve tasarım kararlarına bağlı olarak, parça-bütün ilişkisi ile ele alınarak ilişkilendirildiği bir alt yapıyı barındırması beklenmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilere çok boyutlu düşünme ve ilişkilendirme becerisi kazandırılmakta ve dinamik gelişimlere bağlı olarak, tasarımcıların farklı kaynaklardan beslenme zorunluluğu doğmaktadır (Keçel, Toğay, 2017).

Bu çerçevede; İçmimarlık ve Çevre Tasarımı disiplininin diğer tasarım disiplinleri ile ilişkilendiği ve beslendiği interdisipliner bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan interdisipliner bir ilişki ağının kurgusunu içeren tasarım yaklaşımlarını içermeli, farklı disiplinler ile kuramsal, uygulama ve sanat temeline dayalı ortak çalışmalar üretmelidir. Disipliner bir yaklaşımda, içe dönük bir yapı oluşturma ve alan sınırları içerisinde yeni gelişen ve değişen yaklaşımlara karşı dar sınırlarda kalma riski mevcuttur. Oysa küresel iletişimin ve etkileşimin söz konusu olduğu farklı plarformlarda, yeni gelişen alanları incelemek gereği söz konusu olmaktadır (Demirarslan, Demirarslan, 2017). Bu bağlamda disiplinler arası yaklaşıma ihtiyaç artmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımla çalışılan konular bilim ve teknolojinin çalışılan konu üzerinde daha etkili ve doğru bir şekilde kullanımını sağlamaktadır İçmimarlık alanı; Şehir ve Bölge Planlama, Mimarlık, Mühendislik, Peyzaj Mimarlığı, Arkeoloji, İç Mekan Restorasyonu, Grafik, Sanat Tarihi, Sosyoloji, Psikoloji, Tarih gibi farklı alanlardan etkileşim içerisinde beslenmektedir. Disiplinlerarası ortak çalışma yaklaşımı ile; alana katkı sağlayacak, estetik değerleri yüksek, teknik gereklilikleri çözümlenmiş, detay-malzeme gibi uygulamaya yönelik çalışmaların üretilmesi mümkün olacaktır. Mesleki disiplinler arasındaki ortak çalışmaların, eğitim öğretimin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Özdemir Işık, Sayitoğlu Taş, 2018, s.391). Bu çoklu üretim ilişkisindeki başarı; birbirinden beslenen ve birbirini destekleyerek tamamlayan farklı disiplinlerin ortak çalışmasının sonucu olabilecektir.

Meslek eğitimine yönelik temel bilgilerin kazandırıldığı üniversiteler, içmimar adaylarının teorik, estetik ve teknik bilgi açısından yeterli donanıma sahip olmalarını sağlamakla yükümlü olan eğitim kurumlarıdır. Mesleki profesyonellikte; çoklu sistem kurgusunun birarada ele alınarak, kullanıcı gereksinimleri doğrultusunda mekansal karşılığının bulunması beklentisi mevcuttur. Bu da lisans eğitim programları çerçevesinde nitelikleri belirlenen bilgi birikim ve mesleki donanım eğitimi ile sağlanmalıdır. Bu bağlamda, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölüm derslerinde kuram, estetik ve teknik bilgi birikiminin kazandırılmasına yönelik eğitim kimliğinin tanımlanması ve çerçevesinin çizilmesi önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı eğitim programlarına yönelik ders ilişkileri ve içeriklerinin taşıdığı nitelikleri ile eğitim yelpazesinin çeşitliliği, meslek alanı uygulanmalarında gerekli olan yeterli donanımın kazanımına yönelik olarak ele alınmalıdır. Günümüzde, tasarım alanında farklı eğitim kimliği arayışlarını görmek mümkündür. Bu tip ortak proje ve yürütülen çalışmalar sadece lisans ölçeğinde kalmamakta; yüksek lisans ve doktora gibi anabilim dallarında interdisipliner alan çalışmaları ile yer almaktadır. Bu noktada üniversitelerin tasarım eğitimine yönelik olarak disiplinlerarası eğitim politikalarını yenilemek üzere farklı arayışlar içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Danimarka'da, işletme başta olmak üzere; beşeri, sosyal bilimler ve fen bilimleri ile işbirliğinin arttırılması önerilmiştir. Singapur'da ise bütüncül ve multidisipliner bir tasarım eğitimi anlayışı ile; tasarımı mühendislik, işletme gibi farklı disiplinlerin öğretim aktivitelerine yerleştirilmesine yönelik eğitim politikaları gelişmiştir (Öztürk, 2016). Bu açıdan küreselleşen bir dünyada eğitim alanında yaşanan çoklu etkileşimlerin, doğru ilişkilendirildiği taktirde; eğitimde nitelik arayışını geliştirmeye yönelik yenilikçi ve yaratıcı sistemlerin oluşumuna sebep olacağı düşünülmektedir. Tasarım eğitiminin tek bir doğrusunun olmadığı, doğru olarak tanımlanan yaklaşımın sadece; tasarım değerleri açısından ilişkilendirilmede tutarlılık, ele alış biçimi açısından tasarım elemanlarında dengenin sağlanması, kuramsal açıdan kavram yaklaşımının kullanıcı kimliği, coğrafya, kültür, mekan kültürü gibi farklı değişkenler ile ele alınarak kurgulandığı, üretildiği, beslendiği ve son adım olarak uygulandığını söylemek mümkündür.

İçmimarlık alanında yetişen meslek insanının; teorik, pratik, bilimsel ve uygulama esaslı bilgileri kullanabilen, geliştirebilen, yaratıcı düşünceyi üretebilen, hem analitik düşünce yapısına hem de kurgusal sentezi gerçekleştirebilecek algısal değerlere sahip olması beklenmektedir. Bu çalışmada sorgulanan problem; ülkemizde içmimarlık eğitim sisteminde meslek insanına yönelik bilgi ve becerilerin temelini oluşturacak sanat, bilim ve teknik algıya yönelik yeterliliklerin, eğitim programlarında yer alan dersler kapsamında hangi düzeyde ele alındığı sorusuna yanıt aramaktır. Eğitim sürecinde verilen ders niteliklerinin, mesleki profesyonellikte bir gereklilik olan disiplinler arası çalışma kapsamında temel öğrenim çıktılarını ne derece karşıladığı ve meslek insanını ne derece beslediği tartışılmak istenilen bir diğer problemi oluşturmaktadır.

Çalışmanın sınırlarını, ülkemizde yer alan İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı lisans eğitim programları oluşturmaktadır. Eğitim programlarında yer alan dersler; çalışmada temel alınan kuramsal/teorik, sanatsal/estetik, teknik/uygulama başlıkları altında ele alınarak program içerisinde yer alan oranları belirlenecek ve nicel karşılık değerleri aranacak, bu şekilde mevcut eğitim sisteminin durum tesbiti yapılmış olacaktır. Öte yandan, mesleki profesyonellikte beklenilen temel yeterlilikler; profesyonel içmimarlar ile yapılan sözlü görüşmeler ile ortaya konulacak ve ideal olarak erişilmesi istenen eğitsel çıktılar belirlenecektir. Derslerin bu eğitsel çıktıları hangi oranda karşıladıkları ise bir eğitim matrisi oluşturularak ortaya konacaktır. Bu matristen hareketle, eğitim programlarında yapılması gerekli görülen nitelik değerleri tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçmimarlık eğitim programlarında yer alan dersler, belirlenen kuramsal/teorik, sanatsal/estetik, teknik/uygulama başlıkları altında katogorize edilecektir. Bu noktada kuramsal bilgiyi besleyici, sanat ve estetik değerler ile ilişki kuran dersler ile teknik temel bilgi aktarımı ile uygulamaya yönelik derslerin sayısal verileri elde edilecektir. Bu verilerin hem genel hem de kendi başlık grupları içerisinde nicel değerleri hesaplanacaktır. Devam eden araştırma bulgularına göre; teorik temelli derslerin, teknik ve uygulamaya yönelik derslere oranla sayısal değeri fazla çıkacaktır. Aynı şekilde, devam eden mesleki profesyonellik içerisinde içmimarlardan beklenilen temel yeterliliklere yönelik araştırma bulgularında ön plana çıkan olgu; teknik ifadenin kuvvetli sunumunun beklentisi ile, verilen teknik bilginin uygulamaya yönelik deneyim eksikliği ve anlık detay çözümlemelerinde yaşanılan olumsuzluklar üzerinden gelişmektedir.

Anahtar Kelimeler : İçmimarlık, Tasarım Eğitimi, Disiplinlerarası Eğitim, Eğitim Programı

Kaynakça

Demirarslan Deniz, Demirarslan Kazım Onur, (2017). Çevre Koruma Bilinci Bağlamında İç Mekânın Tasarımında Disiplinler Arası Bir Yaklaşım: İç Mimarlık ve Çevre Mühendisliği İlişkisi. *Journal of Natural Hazards and Environment*, *Cilt:3 · Sayı:2 · Sayfa:112-128.*

Hasol D., (2012), *Ansiklopedik mimarlık sözlüğü,* Yem Yayınevi, İstanbul.

Keçel Selçuk, Toğay Abdullah, (2017). Use Of Multidisciplinary Analysis Programs İn The Design Process And İts İmportance in Terms Of Design Education. *Turkish Journal of Education,* Volume: 6 Issue: 4,158-168.

Özdemir Işık, B., Sayitoğlu Taş, Ç. (2018). Mimarlık Eğitiminde Peyzaj Tasarımı, *Journal of History Culture and Art Research.* 7(2), 390-399. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1489

Öztürk A. (2016), Tasarım Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar ve Tasarımcı Düşünüş Modeli. *Journal Of Interdiciplinary and Intercultural Art:* Cilt/Volume: 1-Sayı/Issue:1.

(25713) Çağdaş Sanatı Okumak: Tematik Yaklaşımla Karşılaştırmalı Sanat Tarihi Öğretimine Dair Bir Eylem Araştırması

KİBAR EVREN BOLAT AYDOĞAN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1960 sonrasında postmodern anlayışa bağlı olarak sanatın da sınırları erimiş, farklı disiplinlerin iç içe geçtiği, sürecin, malzemenin ve sanatçı-eser-izleyici ilişkisinin önceki sanat yaklaşımlarından farklılaştığı yeni bir sanat anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni sanatsal yaklaşımda sanatçılar "yalnızca resim ve heykele karşı alternatif teknik ve malzemeler bulmakla kalmamış, bir yandan gelecek kuşaklar için sanatçının ve izleyicinin rolü ile sanat nesnesinin statüsünü yeniden biçimlendirirken, bir yandan da sanat tanımını genişletmişlerdir"(Atakan,2008:9).

Bu sanat anlayışında estetik bir ürün ortaya koymaktan daha çok eleştiriye dayanan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bir başka deyişle "modern sonrası sanatın toplumsal konulara, tarihe, kültüre, politikaya gönderme yapan söylemleri ve eylemleri, sanatta biçimci estetiğin önüne geçer. Bu anlamda kültürel çözümlemeler, düşünceler ve anlamlar biçim kaygılarından ve ustalıktan daha önemli olur" (Bamford. 2006'dan akt. Kırışoğlu, 2009:35). Bu nedenden ötürü Şahiner'e (2008: 158) göre 1960 sonrası sanatsal uygulamalarda sanat yapıtının izlenmesi ya da değerlendirilmesi her zamankinden çok teorik altyapıya bağlı hale gelmiştir ve bu nedenle de günümüz sanatını değerlendirmek için 'sanat yapıtını okumak' deyimi kullanılmaktadır. Bununla birlikte "çağdaş sanatı anlamak için, onun tarihiyle, bağlamlarıyla ve biçimleriyle ilgili bilgi sahibi olmak yeterli değildir; çağdaş sanata yeni bir gözle ve açık fikirlilikle bakabilmek gerekir" (Whitham ve Pooke,2013:XV). Bu bakışı ve fikirsel yaklaşımı sağlamak ise ancak uygun bir sanat eğitimi ile mümkündür.

Mamur'un (2014:70) da belirttiği üzere çağdaş sanat yoluyla sanat eğitiminin sınırlarının değişmesi sanat eğitimi alanını daha karmaşık hale getirmekte ve bu değişim yeni bir öğretim programı ya da programın sürekli güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca mevcut programda var olan derslerin içeriği kadar bu içeriğin ele alınışı, öğretim yöntemleri de uygun bir şekilde yapılandırılmalıdır. Çağdaş sanat çalışmalarını geleneksel sanat tarihi öğretimi bakışıyla ve kronolojik bir yaklaşımla ele almak çağdaş sanatın anlaşılmasında sorunlar yaratabilmekte hatta çağdaş sanata dair ön yargılar oluşturabilmektedir.

Bu problemden yola çıkarak çağdaş sanat dersi kapsamında bir eylem araştırması planlanmıştır. Çağdaş sanatın kendinden önceki geleneksel yaklaşımlardan ayrıldığı 5 tema çerçevesinde 5 haftalık yeni bir ders planı oluşturulmuştur. Belli bir tema ekseninde ve çağdaş sanat örneklerini daha eski sanat çalışmalarıyla karşılaştırma esasına dayalı bu dersler için çalışma yaprakları oluşturulmuş, belli sorular çerçevesinde sınıfta tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu sürecin gözlemlenmesine, çalışma yapraklarına verilen yanıtlara ve iç örneklem yoluyla belirlenen odak grubuyla yapılan görüşmeye dayalı veriler esas alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda, tematik yaklaşımla karşılaştırmalı sanat tarihi öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerini, eserlerde ele alınan toplumsal konulara yaklaşımlarını, sanatsal ve mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği, onlarda nasıl bir değişim yarattığı sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. "Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir" (Yıldırım ve Şimşek,2011:78). Eylem araştırmaları eğitim alanında eğitim süreçleri ve uygulamalarını iyileştirme olanağı yaratır ve bu nedenle de araştırma amacına en uygun yöntem olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın verileri, dersin gözlemlenmesi, yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi ve ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin yazılı formların (etkinlik yapraklarının) incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi için iç örnekleme yoluyla 6 odak öğretmen adayı belirlenmiştir. Araştırmada iç örnekleme için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek,2011:112). Odak öğretmen adaylarının seçimi için esas alınan ölçütler ise; derse ilgileri, katılımları ve kendini ifade etme becerileri olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır: "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu araştırmada da araştırmanın kavramsal çerçevesinden, görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket edilerek veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve bağlamında kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen veriler bu kategoriler bağlamında düzenlenerek sunulmuştur.

1960 sonrasında postmodern anlayışa bağlı olarak sanatın da sınırları erimiş, farklı disiplinlerin iç içe geçtiği, sürecin, malzemenin ve sanatçı-eser-izleyici ilişkisinin önceki sanat yaklaşımlarından farklılaştığı yeni bir sanat anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni sanatsal yaklaşımda sanatçılar "yalnızca resim ve heykele karşı alternatif teknik ve malzemeler bulmakla kalmamış, bir yandan gelecek kuşaklar için sanatçının ve izleyicinin rolü ile sanat nesnesinin statüsünü yeniden biçimlendirirken, bir yandan da sanat tanımını genişletmişlerdir"(Atakan,2008:9).

Bu sanat anlayışında estetik bir ürün ortaya koymaktan daha çok eleştiriye dayanan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bir başka deyişle "modern sonrası sanatın toplumsal konulara, tarihe, kültüre, politikaya gönderme yapan söylemleri ve eylemleri, sanatta biçimci estetiğin önüne geçer. Bu anlamda kültürel çözümlemeler, düşünceler ve anlamlar biçim kaygılarından ve ustalıktan daha önemli olur" (Bamford. 2006'dan akt. Kırışoğlu, 2009:35). Bu nedenden ötürü Şahiner'e (2008: 158) göre 1960 sonrası sanatsal uygulamalarda sanat yapıtının izlenmesi ya da değerlendirilmesi her zamankinden çok teorik altyapıya bağlı hale gelmiştir ve bu nedenle de günümüz sanatını değerlendirmek için 'sanat yapıtını okumak' deyimi kullanılmaktadır. Bununla birlikte "çağdaş sanatı anlamak için, onun tarihiyle, bağlamlarıyla ve biçimleriyle ilgili bilgi sahibi olmak yeterli değildir; çağdaş sanata yeni bir gözle ve açık fikirlilikle bakabilmek gerekir" (Whitham ve Pooke,2013:XV). Bu bakışı ve fikirsel yaklaşımı sağlamak ise ancak uygun bir sanat eğitimi ile mümkündür.

Mamur'un (2014:70) belirttiği üzere çağdaş sanat yoluyla sanat eğitiminin sınırlarının değişmesi sanat eğitimi alanını daha karmaşık hale getirmekte ve bu değişim yeni bir öğretim programı ya da programın sürekli güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca mevcut programda var olan derslerin içeriği kadar bu içeriğin ele alınışı, öğretim yöntemleri de uygun bir şekilde yapılandırılmalıdır. Çağdaş sanat çalışmalarını geleneksel sanat tarihi öğretimi bakışıyla ve kronolojik bir yaklaşımla ele almak çağdaş sanatın anlaşılmasında sorunlar yaratabilmekte hatta çağdaş sanata dair ön yargılar oluşturabilmektedir.

Bu araştırmada da bu problemlerden yola çıkılarak çağdaş sanat dersi kapsamında çağdaş sanatın kendinden önceki geleneksel yaklaşımlardan ayrıldığı 5 tema çerçevesinde 5 haftalık yeni bir ders planı oluşturulmuştur. Belli bir tema ekseninde ve çağdaş sanat örneklerini daha eski sanat çalışmalarıyla karşılaştırma esasına dayalı bu dersler için çalışma yaprakları oluşturulmuş, belli sorular çerçevesinde sınıfta tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu sürecin gözlemlenmesine, çalışma yapraklarına verilen yanıtlara ve iç örneklem yoluyla belirlenen odak grubuyla yapılan görüşmeye dayalı veriler esas alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda, tematik yaklaşımla karşılaştırmalı sanat tarihi öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerini, eserlerde ele alınan toplumsal konulara yaklaşımlarını, sanatsal ve mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği, onlarda nasıl bir değişim yarattığı sorularına yanıt aranmıştır.

Bu sorulara yanıt vermek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. "Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir" (Yıldırım ve Şimşek,2011:78). Eylem araştırmaları eğitim alanında eğitim süreçleri ve uygulamalarını iyileştirme olanağı yaratır ve bu nedenle de araştırma amacına en uygun yöntem olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın verileri, dersin gözlemlenmesi, yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi ve ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin yazılı formların (etkinlik yapraklarının) incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi için iç örnekleme yoluyla 6 odak öğretmen adayı belirlenmiştir. Araştırmada iç örnekleme için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek,2011:112). Odak öğretmen adaylarının seçimi için esas alınan ölçütler ise; derse ilgileri, katılımları ve kendini ifade etme becerileri olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır: "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu araştırmada da araştırmanın kavramsal çerçevesinden, görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket edilerek veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve bağlamında kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen veriler bu kategoriler bağlamında düzenlenerek yorumlanmıştır.

Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının sanata ilişkin var olan bireysel algılarının genişlediği, güncel sanat çalışmalarını da kapsayan daha geniş bir perspektiften sanatı tanımladıkları görülmüştür. Çağdaş sanata ilişkin ön yargısı olan öğretmen adaylarının çağdaş sanatı daha fazla anladığı ve benimsediği ortaya çıkan diğer sonuçlardan birisidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ders kapsamında ele alınan eserlerdeki toplumsal konulara dair farkındalıklarının arttığı da saptanan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel sanat çalışmaları için farklı ifade olanakları keşfettikleri, uygulama ve teorik bağlamda sanat öğretimine dair yeni fikirler edindikleri gibi sonuçlara da araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmada gerçekleşen öğretim sürecine ilişkin görüşleri ve önerileri de araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Bu görüş ve önerilerden yola çıkılarak çağdaş sanat dersinde öğretim sürecinin geliştirilmesine ilişkin öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat, Sanat Eğitimi, Sanat Tarihi Öğretimi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının sanata ilişkin var olan bireysel algılarının genişlediği, güncel sanat çalışmalarını da kapsayan daha geniş bir perspektiften sanatı tanımladıkları görülmüştür. Çağdaş sanata ilişkin ön yargısı olan öğretmen adaylarının çağdaş sanatı daha fazla anladığı ve benimsediği ortaya çıkan diğer sonuçlardan birisidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ders kapsamında ele alınan eserlerdeki toplumsal konulara dair farkındalıklarının arttığı da saptanan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel sanat çalışmaları için farklı ifade olanakları keşfettikleri, uygulama ve teorik bağlamda sanat öğretimine dair yeni fikirler edindikleri gibi sonuçlara da araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmada gerçekleşen öğretim sürecine ilişkin görüşleri ve önerileri araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Bu görüş ve önerilerden yola çıkılarak çağdaş sanat dersinde öğretim sürecinin geliştirilmesine ilişkin öneriler de sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çağdaş Sanat, Sanat Eğitimi, Sanat Tarihi Öğretimi

Kaynakça

Alp, K. Ö. (2015). “Postmodern paradigmaların sanat eğitiminde yeni dönüşümleri”, Ankara

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 74- 87.

Aydın, H. (2006). “Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi”, Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2006

Atakan, N. (2008). Sanatta alternatif arayışlar. İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.

Barrett, T. (2012). Sanatı eleştirmek: Günceli anlamak. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Efland, A., ,Freedman, K. and Stuhr, P. (1996). Postmodern art education : An approach to curriculum. Reston: National Art Education Association.

Eker, M. ve Aslan, T. (2011). “Tüketim kültürü ve sanat eğitimi: Postmodern(ist) sanat eğitiminde gelenekçi dirençler ile gelecekçi stratejilerin kültürel bileşkeleri”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, 30(1), 179-200.

Kırışoğlu, O. T. (2009). Sanat kültür yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi.

Ankara: Pegem Yayınevi.

Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve

eleştirel pedagoji. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 59-77.

Onan, B. C. (2017). “Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri”. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30 (1), 2017, 291-319.

Onan, B. C. (2016). Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık: Fenomenoloji çalışması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. Eskişehir.

Özden, Y. (2013). Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm. (9. baskı). Ankara: Pegem

Akademi.

Şahiner, R. (2008). Sanatta postmodern kırılmalar ya da modernin yapıbozumu. Yeni İnsan

İstanbul: Yayınevi.

Töre, T. Ş., 2005. Çağdaş sanat eğitimine etki olanakları açısından postmodern sanat postmodern pedagoji ilişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Baskı.

Ankara: Seçkin Yayınları.

Witham, G. ve Pooke, G. (2013). Çağdaş sanatı anlamak. İstanbul: Optimist Kitap.

(25999) Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ve Motivasyonları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma

SELMA TAŞKESEN

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sanat ve Tasarım eğitiminin başlıca amaçları görsel ilke ve elemanların kompozisyon oluşturmada kullanılması amacıyla eğitiminin verilmesidir. Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde ve yine sanat ve tasarım eğitimi içeren fakülte, yüksekokul yada ortaöğretim kurumlarının ilgili bölümlerinde temel tasarım eğitimi ve ya diğer bir ifadeyle temel sanat eğitimi verilmektedir. Temel Tasarım dersi sanat eğitimine başlayan öğrencilerin zorunlu alması gereken dersler arasındadır. Bu ders kapsamında öğrenciler, sanata dair temel kavramların yanı sıra sanatsal kompozisyon ilke ve elemanları ile uygulamalı çalışmalar yaparak öğrenmeye çalışırlar.

Temel Tasarım eğitimi, öğrencinin algılama, izlenim, gözlem, araştırma, çağrışım, buluş, bilgi, değerlendirme ve daha birçok düşünsel süreçlerini devreye sokarak alanı ile iletişim içerisine girmesini sağlarken bir yandan da yeni düzenlemelerle özgün formlara ulaştıran bir süreç niteliği taşımaktadır (San, 2010: 24- 25). Bir bakıma öğrenci gerçek hayatta karşılaştığı tüm nesnelere kendi yorumunu katarak nokta, çizgi, leke, renk ve doku gibi elemanlarla ve ritim, denge, espas gibi ilkelerle yorumlayarak kendi tasarımını ortaya koyabilir.Genel olarak söylenebilir ki; "Temel Tasarım eğitim-öğretim süreci, görsel algının, görsel ifadenin geliştirilmesine yönelik uygulamalarla öğrencilerin bir imgeyi görselleştirebilmeleri için gerekli göz, zihin, el koordinasyon kurma becerisini elde etmesine, anlama ve sezme yetilerine katkı sağlar. Bununla birlikte beyin ve ruhsal yaşam düzenine ve kişiliğin örgütlenmesine kadar ulaşan yaratıcılık eğitimini kapsar" (Atalayer, 2004: 33)Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu 2004). Motivasyon ise hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz bizi iten güçtür diye nitelendirebiliriz. Tanımın içeriğine bakacak olursak; Güdü (motiv) bir insanı belli bir amaç için harekete geçmesini, bu hareketin olumlu yönde sürmesini saglayan bir güçtür. Motivasyon (güdüleme) ise, bu güç yardımıyla bir veya birden çok insanı belli bir amaca dogru devamlı sekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. (Eren, 1998). Tutum ve motivasyon kavramlarını birlikte düşünebiliriz. Çünkü Tutum bir durum karşısındaki davranışı motivasyon ise o duruma karşı oluşan hareketi belirler. Motivasyonu sağlanmış bir kişinin kendi potansiyeli dahilinde yapmaması mümkün olan bir iş yoktur. Motivasyon, diğer bir deyişle çalısanların isteklendirilmesi ve bu yolla kisisel ihtiyaçlarını en iyi biçimde tatmin edeceklerine inandırılmaları sürecidir. (Ataman, 2001).Bu süreç kişiden kişiye ve alandan alana farklılık gösterir. Eğitimle bir bütün olan motivasyonun Sanat eğitimindeki yeri de yadsınamaz. Çünkü sanat içten gelen duygu ve düşüncelerin herhangi bir malzeme yardımıyla dışarıya aktarımıdır. Bu bağlamda motivasyonu sağlanmış bir öğrenci sanatsal üretimlerini daha verimli bir şekilde yansıtabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Güzel sanatlar fakültesi resim bölümünde eğitim alan 37 birinci sınıf öğrencisi ve Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitim alan 33 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 46' sı kız öğrenci 24" ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. çalışma verileri gönüllülük esasına uygun olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytekin(2008) tarafından geliştirilen 'Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği' ve 'Kişisel bilgi formu' ile verileri analiz etmek için Tarama modelinden faydalanılarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005).Verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle verilerin analizinde paramtrik testler kullanılmıştır. Buna göre fakültelere göre akademik tutum-motivasyon farkını test etmek için bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre akademik tutum ve motivasyon düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Araştırmada Tasarım dersi tutum-motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir.

Temel Tasarım dersi sanat eğitimine başlayan güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilimdalı öğrencilerinin zorunlu alması gereken dersler arasındadır. Bu ders kapsamında öğrenciler, sanat eğitimine dair temel bilgi ve becerileri uygulamalı bir şekilde öğrenmeye çalışırlar. Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş eğitimi öğrencilerinin bazı değişkenlere göre (Fakülte, cinsiyet) temel tasarım dersi tutum ve motivasyon düzeyleri ile temel tasarım dersi akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma Güzel sanatlar fakültesi resim bölümünde eğitim alan 37 birinci sınıf öğrencisi ve Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitim alan 33 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 70 öğrenci

ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 46' sı kız öğrenci 24" ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. çalışma verileri gönüllülük esasına uygun olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytekin(2008) tarafından geliştirilen 'Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği' ve 'Kişisel bilgi formu' ile verileri analiz etmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre fakültelere göre akademik tutum-motivasyon farkını test etmek için bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre akademik tutum ve motivasyon düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Araştırmada Tasarım dersi tutum-motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir. Araştırmada Temel tasarım dersi motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasında anlamlılık sınırında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilşki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve Fakülte değişkenine göre gruplar arasında temel tasarım dersi tutum ve motivasyon ortalama puanlarının anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ve motivasyon ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştrı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre fakültelere göre akademik tutum-motivasyon farkını test etmek için bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre akademik tutum ve motivasyon düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklemler T testi kullanılmıştır. Araştırmada Tasarım dersi tutum-motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir. Araştırmada Temel tasarım dersi motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasında anlamlılık sınırında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilşki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve Fakülte değişkenine göre gruplar arasında temel tasarım dersi tutum ve motivasyon ortalama puanlarının anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ve motivasyon ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştrı.

Anahtar Kelimeler : sanat eğitimi, temel tasarım, tutum, motivasyon, akademik başarı

Kaynakça

Atalayer, F.(2004) Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite-Geleneksel. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. Anadolu Sanat Dergisi. 15. Sayı.

Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi ve Temel Kavramlar, Yeni Yaklasımlar*, İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Aytekin, C., A.(2008) "Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anasanat Atölye Tercihleri ile Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki". Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.Eren, E. (1998). *Yönetim Organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul

İnceoğlu M.(2004) Tutum, Algı, İletişim. Ankara, Kesit Tanıtım Ltd. Şti, 19.

Karasar, N. (2005).Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
Dağıtım.San, İ.,(2010) *Sanat Eğitimi Kuramları*. 3. Baskı. Eylül. Ankara: Ütopya Yayınevi. 2010.

(24597) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Sıklığı İle Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

CANSU UYAR AYDIN
MEB

SEVGİ BALKAN
MEB

Problem Durumu

Çocukların modern dünyada başarılı olabilmeleri için okumayı iyi öğrenmelerinin gerekli olmasına karşın yeterli olmadığı; uzun vadeli başarı için çocuklara eleştirel okuma becerilerinin de kazandırılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (McDonalds ve Trautman, 2006)

Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Öte yandan, zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır. İyi bir okuma alışkanlığı edinmenin kişinin etrafındaki herşeyi daha iyi yorumladığı söylenebilir. Wittrock (1981)'a göre okuma, tuhaf ya da karmaşık bir olgu değil; ama tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem de değildir. Tersine okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir. Eleştirel okuma ise kişinin okuduğu materyal üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2002). Darch ve Kameenui (1987), eleştirel okumayı, okunan metin üzerine muhakeme yapma, çıkarsamalarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve bakış açısını anlama kabiliyeti olarak tanımlamışlardır. Etkin eletşirel okumanın gerçeklemesi için, öğretmenlerin, araştırmayı destekleyici bir sınıf ortamı yaratmaları gerekmektedir. Bu ortamda örencilerin okuma sürecinde çıkarsama yaparak soru sormaları, tahminde bulunmaları ve kararlar vererek yeni fikirler oluşturabilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Collins,1993). Eleştirel okuma becerisi için yazarın düşüncesini anlamak, bir okuma metnini okumadan önce düşüncelerin ile okuduktan sonraki düşüncelerinin arasında bir fark olup olmadığının analizi, metnin inandırıcılığını tartışmak, konu ile ilgili düşünceleri analiz etmek, okunulan metnin ilgi çekici yönlerini belirlemek, bu metni okumadan önceki duruma göre neler kazanıldığı önem kazanmaktadır. Tüm bu adımları sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek için sık okumaya, iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmak gerektiği gözükmektedir. Tüm bunlara göre okuma sıklığı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin önemi değerlendirilmelidir.

Araştırma Yöntemi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklıkları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Giresun ilindeki 4. sınıflarda öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler Formu", "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ile "Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce gerekli izinler alınmıştır. raştırmanın amacı ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma sıklığı ile eleştirel okuma beceri düzeylerini cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin eğitim düzeyi, anne – babanın iş durumu değişkenlerine göre incelemek ve öğrencilerin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Cinsiyetler arasında okuma sıklığı veya eleştirel okuma becerisi arasındaki ilişkiye bakmak için t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre onların sıklık puanları ve ölçek puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. ile eğitim düzeylerine göre hangi düzeyler arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma tablosudur. Tukey testi sonucuna göre eğitim durumu üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ölçek puanları ile ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ölçek puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerisi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma sıklığı ile eleştirel okuma beceri düzeylerini cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin eğitim düzeyi, anne – babanın iş durumu değişkenlerine göre incelemek ve öğrencilerin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Giresun il merkezindeki devlet okullarının 4. sınıfında okuyan toplam 448 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler Formu", "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ile "Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği" kullanılmıştır.

Aile eğitim düzeylerine göre hangi düzeyler arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre eğitim durumu üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ölçek puanları ile ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ölçek puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$) ve elde edilen bu fark eğitim durumu üniversite mezunu olan annelerin çocukları lehinedir.

Okuma sıklığı puan ortalaması en yüksek olan eğitim düzeyi üniversite mezunu (X=2.654) annelere aittir. En düşük ortalamaya sahip ise eğitim durumu okur yazar olmayan annelere (X=2.266) aittir. Sıklık puanları için eğitim durumu yükseldikçe ortalamalar da yükselmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin ölçek puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir (t(446)=.766, p=.444, p>.05). Kız öğrencilerin (X=3.407, ss=.665) ile erkek öğrencilerin (X=3.357, ss=.714) eleştirel düşünme becerisi fark yoktur

Öğrencilerin ölçek puanları ile sıklık puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (p=.000, p<.001). Bu iki değişken arasında orta büyüklükte (r=.615) ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi onların okuma sıklığı değişkeni ile yordanmaktadır (t=16.473, p<.001). Okuma sıklığının B katsayısı 0.605 olarak elde edilmiştir. Yani öğrencilerin sıklık puanlarındaki 0.605'lik artış onların ölçek puanlarında 1 birimlik artış sağlar. Sonuç olarak elde edilen regresyon denklemi:

Ölçek Puanı = 1.897 + 0.605*Sıklık Puanı ile elde edilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile eğitim düzeylerine göre hangi düzeyler arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre eğitim durumu üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ölçek puanları ile ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ölçek puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir (p<.05).

Okuma sıklığı puan ortalaması en yüksek olan eğitim düzeyi üniversite mezunu (X=2.654) annelere aittir. En düşük ortalamaya sahip ise eğitim durumu okur yazar olmayan annelere (X=2.266) aittir. Sıklık puanları için eğitim durumu yükseldikçe ortalamalar da yükselmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin ölçek puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir (t(446)=.766, p=.444, p>.05). Kız öğrencilerin (X=3.407, ss=.665) ile erkek öğrencilerin (X=3.357, ss=.714) eleştirel düşünme becerisi fark yoktur.

Öğrencilerin ölçek puanları ile sıklık puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (p=.000, p<.001). Bu iki değişken arasında orta büyüklükte (r=.615) ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi onların okuma sıklığı değişkeni ile yordanmaktadır (t=16.473, p<.001). Okuma sıklığının B katsayısı 0.605 olarak elde edilmiştir. Yani öğrencilerin sıklık puanlarındaki 0.605'lik artış onların ölçek puanlarında 1 birimlik artış sağlar. Sonuç olarak elde edilen regresyon denklemi:

Ölçek Puanı = 1.897 + 0.605*Sıklık Puanı ile elde edilir.

Anahtar Kelimeler : okuma sıklığı, eleştirel okuma

Kaynakça

Collins, N.D.(1993). "Teaching Critical Reading Through Literature", Eric Product (071); Eric Digests (selected) (073), ED363869. http://ericae.net/edo/ED363869.htm

Darch, C., Kameenui, E.J. (1987) "Teaching LD Students Critical Reading Skills:A Systematic Replication", Learning Disability Quarterly, Vol.10, No.2, doi:10.2307/1510215. http://links.jstor.org/sici?sici=0731-9487%28198721%2910%3A2%3C82%3ATLSCRS%3E2.0.CO%3B2-H&size=LARGE

McDonald,N.B., Trautman, T.S. (2006). "Enhancing Critical Reading Skills with Kindergartners: A study of a Computer-Based Intervention" http://www.amered.com/docs/ReviewofEnhancingReadingSkills.pdf

Özdemir, E. (2005). Eleştirel Okuma, 6. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360- 407.

Wittrock, M. C. (1981). Reading comprehension. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), Neuropsychological and cognitive processes of reading (pp. 229-259). New York: Academic.

(24622) Ortaokul Öğrencilerin Güncel Olaylara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

FATMA ÜNAL

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Güncel, günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.) olarak tanımlanmaktadır. Güncel olaylar ise şu anda gelişmekte olan ve haber olma niteliği devam eden vakalardır. Güncel olaylar, hâlâ devam eden olayların yanı sıra zaten olmuş olayları da kapsar. Güncel olaylar, insanların ilgisini çeker ve hatta yaşamlarında önemli bir yer edinerek ciddi etkiler de oluşturabilir. Güncel olaylara derslerde yer verilmesi, öğrencilerin ilgisinin çekilmesi ve hatta az ya da çok etkilendiği olaya ilişkin merakının giderilmesi, işlenilen konularla ilgisinin kurulması okul ile yaşam arasında güçlü bir bağ kurulmasında da önemli bir rol üstlenebilir. Güncel olaylar ile ilişki kurulabilecek derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi, birçok güncel olayla yakın ilişki kurulabilecek bir içerik yapısına sahiptir. Derste güncel olaylarla ilişki kurulması hem işlenişi güçlendirecek hem de öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında olayları ilişkilendirebilmesine ve değerlendirebilmesine fırsat sunacaktır. Bunun yanında öğrenciler tüm güncel olaylardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmekte, bu olayları yanlış anlayabilmekte ya da değerlendirebilmektedir. Tüm güncel olayların ders ile ilişkisini kurmak ve ders işlenişinde bunlara yer vermek de zordur. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde ne anladığını ve hangi örnekleri sunduğunu öğrenmek, onların dikkatini çeken olayları belirlemek, derslerde ilişki kurulacak olayları seçmek bu açıdan önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik bilişsel yapılarının incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, Bartın İli merkezindeki ortaokullarda öğrenim görme ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İli merkezindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören araştırmaya gönüllü katılan 120 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında demografik bilgi formu, kelime ilişkilendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. KİT kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir. Bu teknik, zihne gelen fikirleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplama varsayımına dayanır. Görüşme sorularıyla, öğrencilerin güncel olaylarla ilişkilendirdiği kavram ya da olayların nedenini ve onları etkileme durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çiz-anlat tekniğinin de kullanıldığı araştırma da veri toplama araçlarında çeşitlilik sağlanarak öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının daha iyi ortaya konulmasına çalışılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bulgular öğrencilerin ifadelerinden ve resimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Güncel, günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.) olarak tanımlanmaktadır. Güncel olaylar ise şu anda gelişmekte olan ve haber olma niteliği devam eden vakalardır. Güncel olaylar, hâlâ devam eden olayların yanı sıra zaten olmuş olayları da kapsar. Güncel olaylar, insanların ilgisini çeker ve hatta yaşamlarında önemli bir yer edinerek ciddi etkiler de oluşturabilir. Güncel olaylara derslerde yer verilmesi, öğrencilerin ilgisinin çekilmesi ve hatta az ya da çok etkilendiği olaya ilişkin merakının giderilmesi, işlenilen konularla ilgisinin kurulması okul ile yaşam arasında güçlü bir bağ kurulmasında da önemli bir rol üstlenebilir. Güncel olaylar ile ilişki kurulabilecek derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi, birçok güncel olayla yakın ilişki kurulabilecek bir içerik yapısına sahiptir. Derste güncel olaylarla ilişki kurulması hem işlenişi güçlendirecek hem de öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında olayları ilişkilendirebilmesine ve değerlendirebilmesine fırsat sunacaktır. Bunun yanında öğrenciler tüm güncel olaylardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmekte, bu olayları yanlış anlayabilmekte ya da değerlendirebilmektedir. Tüm güncel olayların ders ile ilişkisini kurmak ve ders işlenişinde bunlara yer vermek de zordur. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde ne anladığını ve hangi örnekleri sunduğunu öğrenmek, onların dikkatini çeken olayları belirlemek, derslerde ilişki kurulacak olayları seçmek bu açıdan önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik bilişsel yapılarının incelenmesidir.

Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla

etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, Bartın İli merkezindeki ortaokullarda öğrenim görme ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İli merkezindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören araştırmaya gönüllü katılan 120 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında demografik bilgi formu, kelime ilişkilendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. KİT kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir. Bu teknik, zihne gelen fikirleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplama varsayımına dayanır. Görüşme sorularıyla, öğrencilerin güncel olaylarla ilişkilendirdiği kavram ya da olayların nedenini ve onları etkileme durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çiz-anlat tekniğinin de kullanıldığı araştırma da veri toplama araçlarında çeşitlilik sağlanarak öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının daha iyi ortaya konulmasına çalışılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bulgular öğrencilerin ifadelerinden ve resimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin yakın çevrelerindeki ve ülke gündemindeki olayları güncel olaylar olarak sundukları, televizyonda izledikleri haberlerden etkilendikleri ve resimlerine de bunları yansıttıkları tespit edilmiştir. Özellikle televizyonda izledikleri haberlerin çok fazla etkisinde kaldıkları bu olayların neredeyse tamamının olumsuz örnekleri teşkil ettiği, erkek öğrencilerin futbol haberlerini takip ettikleri ve bunları sundukları araştırmanın önemli sonuçlarından bazılarıdır. Araştırmada; terör, şiddet haberleri, şehit haberleri, trafik kazaları, cinayet/taciz haberleri, siyasi söylemler, futbol haberleri, magazin haberleri öğrencilerin en çok dikkatini çeken güncel olaylar olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunlukta olumsuz örnekler sunduğu güncel olaylardan da hoşnut olmadıkları, bunlardan çok etkilendikleri ve onları mutsuz ettiği de araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Bunun yanında öğrencilerin resimlerinde savaş, şiddet, kaza, futbol olaylarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Sadece bir öğrenci bilimsel bir gelişmeyi (uçan araba) resmine yansıtmış ve açıklamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin yakın çevrelerindeki ve ülke gündemindeki olayları güncel olaylar olarak sundukları, televizyonda izledikleri haberlerden etkilendikleri ve resimlerine de bunları yansıttıkları tespit edilmiştir. Özellikle televizyonda izledikleri haberlerin çok fazla etkisinde kaldıkları bu olayların neredeyse tamamının olumsuz örnekleri teşkil ettiği, erkek öğrencilerin futbol haberlerini takip ettikleri ve bunları sundukları araştırmanın önemli sonuçlarından bazılarıdır. Araştırmada; terör, şiddet haberleri, şehit haberleri, trafik kazaları, cinayet/taciz haberleri, siyasi söylemler, futbol haberleri, magazin haberleri öğrencilerin en çok dikkatini çeken güncel olaylar olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunlukta olumsuz örnekler sunduğu güncel olaylardan da hoşnut olmadıkları, bunlardan çok etkilendikleri ve onları mutsuz ettiği de araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Bunun yanında öğrencilerin resimlerinde savaş, şiddet, kaza, futbol olaylarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Sadece bir öğrenci bilimsel bir gelişmeyi (uçan araba) resmine yansıtmış ve açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler : Güncel olay, sosyal bilgiler, kelime ilişkilendirme testi, ortaokul.

Kaynakça

Binbaşıoğlu, C. (2004). Eğitimde Günlük Olaylar ve Öğretimi, *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 315, 14-16.

Earle, D. (1982). Current Events Should be Taught in Primary Clasrooms, Social Education (January).

Gedik, H. (2010). Güncel Olayların İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı ve Öğrenci Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 97-118.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 17. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Moffatt, M. P. (1957). Sosyal Bilgiler Öğretimi, New Jersey Montclair, New Jersey, Devlet Öğretmen Koleji, Çev: Nesrin Oran, İstanbul.

Turner, T. N. (1995). Riding The Rapids of Current Events*, The Social Studies,* 86/30, (May/June).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(24623) Vatandaşlık Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FATMA ÜNAL

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İyi vatandaşların yetişmesinde devletlerin eğitim sistemini aracı kılması, özellikle ilköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin verilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ve yirminci yüzyıl boyunca vatandaşlık eğitimi programları iki ana gruba ayrılmıştır; "öğrencilerin siyasal ve sosyal amaçlar için düşüncelerini şekillendirmek için tasarlananlar ve öğrencilerin kendi başlarına düşünmeye teşvik etmek için tasarlananlar" şeklinde olmuştur. Bu tasarımların ilkinde geleneksel anlayışla vatansever ve itaatkâr vatandaş yetiştirmek amaçlanırken ikincisinde eleştiren katılımcı vatandaşlar yetiştirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Vatandaşlık eğitim programları farklı anlayışlarla dünyada uygulanmaya devam edilmekle birlikte; bugün bütün dünyada vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Örneğin Kanada'da özellikle genç vatandaşlar en temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksun olanlar "ignorant (bilgisizler)", siyasi hayatı yolsuzluk ve yalancılıkla işgal edilmiş bir kirli alan olarak gören "alienated (yabancılaşmışlar)" ve demokratik vatandaşlığı destekleyecek değerleri kuşkuyla karşılayan "agnostic (bilinmezci şüpheciler)" olarak üç sınıfa ayırmaktadırlar. Bu nedenle Kanada, Avustralya, İngiltere ve 1996'dan beri Avrupa Komisyonu vatandaşlık eğitimindeki karşılaştıkları benzer krizlerini aşmak için eğitimcilerle ve araştırmacılarla ciddi program ve projeler yürütmektedirler. ABD'de yapılan bir araştırmada ise ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin büyük kısmının, hükümetin başlıca faaliyetleri ve eğitim politikaları gibi konularda kendilerine yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap veremedikleri belirlenmiştir. Türkiye'de ise vatandaşlık becerilerine yönelik yapılan araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, vatandaşlık becerilerini ortaya koyabilecek bir ölçeğin geliştirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, olay ve durumların mevcut incelemesi yapılır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Vatandaşlık Becerileri Ölçeği geliştirilirken geçtiği aşamalar şöyledir: Alanyazın ve ölçek maddelerinin yer aldığı havuz, Uzman görüşleri ve uygulama, Faktör analizi ve madde toplam korelasyonları, Alt temalar ve aralarındaki korelasyonlar, Test-tekrar test puanları arasındaki korelasyon ve Cronbach alpha katsayısı, AMOS ile doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıdır. Konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 25 maddelik taslak ölçek için ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler, program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve dil uzmanından oluşan beş farklı alan olmak üzere yedi uzmandan ve iki sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki madde taslak ölçekten çıkarılmış ve bir madde de birleştirilmiştir. Uzman görüşü sonucunda 22 madde olan taslak ölçek geliştirilmek üzere, Bartın İli merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 432 öğrenciye uygulanmıştır. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum, (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Havuzda oluşturulan 22 madde için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, "Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni boyutlar bulmayı, keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir". Çalışmada, faktör yükleri 0.50'nin altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır.

İyi vatandaşların yetişmesinde devletlerin eğitim sistemini aracı kılması, özellikle ilköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin verilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ve yirminci yüzyıl boyunca vatandaşlık eğitimi programları iki ana gruba ayrılmıştır; "öğrencilerin siyasal ve sosyal amaçlar için düşüncelerini şekillendirmek için tasarlananlar ve öğrencilerin kendi başlarına düşünmeye teşvik etmek için tasarlananlar" şeklinde olmuştur. Bu tasarımların ilkinde geleneksel anlayışla vatansever ve itaatkâr vatandaş yetiştirmek amaçlanırken ikincisinde eleştiren katılımcı vatandaşlar yetiştirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Vatandaşlık eğitim programları farklı anlayışlarla dünyada uygulanmaya devam edilmekle birlikte; bugün bütün dünyada vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Örneğin Kanada'da özellikle genç vatandaşlar en temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksun olanlar "ignorant (bilgisizler)", siyasi hayatı yolsuzluk ve yalancılıkla işgal edilmiş bir kirli alan olarak gören "alienated (yabancılaşmışlar)" ve demokratik vatandaşlığı destekleyecek değerleri kuşkuyla karşılayan "agnostic (bilinmezci şüpheciler)" olarak üç sınıfa ayırmaktadırlar. Bu nedenle Kanada, Avustralya, İngiltere ve 1996'dan beri Avrupa Komisyonu vatandaşlık eğitimindeki karşılaştıkları benzer krizlerini aşmak için eğitimcilerle ve araştırmacılarla ciddi program ve projeler yürütmektedirler. ABD'de yapılan bir araştırmada ise ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin büyük kısmının, hükümetin başlıca faaliyetleri ve eğitim politikaları gibi konularda kendilerine yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap veremedikleri belirlenmiştir. Türkiye'de ise vatandaşlık becerilerine yönelik yapılan araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, vatandaşlık becerilerini ortaya koyabilecek bir ölçeğin geliştirilmesidir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, olay ve durumların mevcut incelemesi yapılır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Vatandaşlık Becerileri Ölçeği geliştirilirken geçtiği aşamalar şöyledir: Alanyazın ve ölçek maddelerinin yer aldığı havuz, Uzman görüşleri ve uygulama, Faktör analizi ve madde toplam korelasyonları, Alt temalar ve aralarındaki korelasyonlar, Test-tekrar test puanları arasındaki korelasyon ve Cronbach alpha katsayısı, AMOS ile doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıdır. Konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 25 maddelik taslak ölçek için ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler, program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve dil uzmanından oluşan beş farklı alan olmak üzere yedi uzmandan ve iki sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki madde taslak ölçekten çıkarılmış ve bir madde de birleştirilmiştir. Uzman görüşü sonucunda 22 madde olan taslak ölçek geliştirilmek üzere, Bartın İli merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 432 öğrenciye uygulanmıştır. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum, (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Havuzda oluşturulan 22 madde için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, "Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni boyutlar bulmayı, keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir". Çalışmada, faktör yükleri 0.50'nin altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır.

Faktör analizi sonuçlarına, vatandaşlık becerisi ölçeğinin KMO değeri ,885 ve Barlett testi 3680,336 dır. Ölçek varyansın %47,8'ini karşılamaktadır. Vatandaşlık becerisi için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin ,542-,824 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu olarak kullanılabilir. Ölçeğin alt boyutları "birey" ve "toplum" olmak üzere iki tanedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.85 bulunmuştur. Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.864'tür. Birey alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.83 ve toplum alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.82'dir. Ayrıca, Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (X2/Sd=2.658, GFI=0.973, AGFI=0.961, NFI= 0.956, CFI=0.972, RMSEA=0.042, SRMR= 0,0386). Vatandaşlık Becerisi ölçeği geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerine uygulanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Faktör analizi sonuçlarına, vatandaşlık becerisi ölçeğinin KMO değeri ,885 ve Barlett testi 3680,336 dır. Ölçek varyansın %47,8'ini karşılamaktadır. Vatandaşlık becerisi için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin ,542-,824 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu olarak kullanılabilir. Ölçeğin alt boyutları "birey" ve "toplum" olmak üzere iki tanedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.85 bulunmuştur. Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.864'tür. Birey alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.83 ve toplum alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.82'dir. Ayrıca, Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (X2/Sd=2.658, GFI=0.973, AGFI=0.961, NFI= 0.956, CFI=0.972, RMSEA=0.042, SRMR= 0,0386). Vatandaşlık Becerisi ölçeği geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerine uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler : Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık becerileri, sosyal bilgiler, ortaokul.

Kaynakça

Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev. Meral Delikara Üst). Ankara: İmge Kitabevi.

Hébert, Y. & Sears, A. (2004). *Citizenship Education, Canadian Education Association*. Erişim adresi: http://www.cea-ace.ca/sites/default /files/cea-2004-citizenship-education.pdf

Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289–296.

Üstel, F. (2005). *Makul vatandaşın peşinde. II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(24753) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Temsilleri

SÜMEYRA DÜLGERGİL
MEB

SERKAN ÇELİK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ders kitaplarında yer almasının olası sonuçları Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde; öğrencilerin kendilerine benzetme konusunda temel alacakları en temel kriterlerden biri cinsiyettir. Cinsiyeti kadın olan öğrenciler kitaplarda yer alan öğrenci, çalışan, toplumsal rollerde bulunan kadın modellere daha fazla dikkat edecek ve kendilerini kendi hemcinsleriyle özdeşleştirme gayretinde olacaklardır. Aynı durum erkek öğrenciler için de geçerlidir. Kitaplarda kadınların erkeklerden sonra anılması, erkeklerin üst statülerde aktarılması, erkeğin kitap bütününde kadınlara göre çok daha fazla bulunması, erkeğin ev dışında aktif çalışması, kadının ev içinde daha fazla bulunması, ev içi sorumlulukların kadının görevi erkeğin ise sadece yardımcı olabileceği ikincil görevi olarak aktarılması, teknolojik cihazlarla ilgili yaşanan sorunların sadece erkekler tarafından çözüldüğünün gösterilmesi, evdeki çocuğa ait sorumlulukların çoğunun kadına yüklenmesi, erkeklerin duygularını ifade etmemesi gibi örnekler öğrencilere sunulabilmektedir.

Ders kitabı yazarları ve yayıncıları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ders kitaplarından gidermede önemli bir rol oynayabilir, kadın erkekleri dengeli bir tasvirle sunabilir, çeşitli toplumsal cinsiyet klişelerini kitaplardan uzak tutabilirler (Lee ve Collins, 2009). Bu konuda yine en önemli görev kitapları çeşitli incelemelerden geçirerek öğrencilere sunan Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir. Ders kitaplarının cinsiyet temsilleri açısından inceleme kriterleri belirlenmeli ve bu doğrultuda incelenerek öğrencilere ulaştırılması gerekmektedir.

Bu çalışma Eğitim-Öğretim hayatına ilk adımı atmış çocukların öncelikle resimlerine bakarak, öğretmenlerinin okumalarını dinleyerek, bazen drama yaparak ve okumayı öğrendikten sonra okuyarak eğitim-öğretime dair rol model olarak alacakları ilk davranışları, ilk görselleri, ilk karakterleri içeren 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Araştırmanın amacı 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda kadın ve erkek cinsiyetinin;

1)Metinlerde:

Aile içi rol dağılımı,

Özne olarak bulunma,

Özne harici anılma,

Cümlede yer alma sırası,

Toplumsal rol ve meslekte yazılma,

2) Görsellerde:

Aile içi rol dağılımı,

Görünme sıklığı,

Toplumsal rol ve meslekte görülme,

3) Metin ve Görsel Birlikte

i) Günlük işlere yazılma ve görülme açısından temsilleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "Durum Çalışması" seçilmiş olup, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım, Şimşek 2018, s.239). Analize konu olan doküman "MEB (Kök-e Yayıncılık) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı" nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmacı bir örneklem yöntemi kullanarak bir grup dokümanı ya da dokümanların belirli bir bölümünü seçebilir. (Yıldırım, Şimşek, 2018, s.197). Bu kitap öğrencilere toplumsal yaşamı eğitime başladıkları ilk yılında hem görsel hem yazılı olarak sunmaktadır. Okumayı öğrenmemiş olsalar bile öncelikle

görsellerini inceleyerek, sonrasında öğretmenlerinin okumasını dinleyerek, dramalar yaparak bu kitap ile toplumsal yaşamı anlamaya, özümsemeye başlamaktadırlar. Analiz birimi olarak, kitapta yer alan cümleler, sözcükler ve çerçevelenmiş veya çerçevelenmemiş (birbirinden bağımsızlığı net olan) görseller kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulmuştur. Nicel araştırmalarda karşımıza çıkan iç, dış geçerlilik ve iç, dış güvenirlik yerine nitel araştırmalarda "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlılık", "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım, Şahin, 2018, s.277) Araştırmada geçerlilik (inandırıcılık, aktarılabilirlik), güvenirlik (tutarlılık, teyit edilebilirlik) için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. İnandırıcılık için uzman incelemesine, kitaptan doğrudan alıntılar yaparak aktarılabilirlik için ayrıntılı betimlemeye başvurulmuştur. Tutarlılık incelemesi için özellikle verilerin toplanması, kodlanması ve sonuçlara yansıtılmasında benzer süreçlere odaklanılmış, teyit edilebilirlik için iki uzman görüşünün uyuşum yüzdelerine bakılmıştır.

Bu makalenin amacı, Türkiye'de 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılacak olan MEB (Kök-e Yayıncılık) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nı toplumsal cinsiyet temsilleri açısından incelemektir. Dengesiz cinsiyet temsilinin çocuklar üzerindeki olası etkileri Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri, MEB 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nın metin ve görsellerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analizinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Kitapta yer alan kadın ve erkek karakterleri hem görsellerde hem metinlerde toplumsal cinsiyetin çeşitli temsilleri açısından incelenmeye alınmış, incelemeler sonucunda bu analizlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur. Araştırma geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilgili kitapta sadece aile rolleri ve günlük yapılan işler kategorisi dışında tüm kategorilerde erkek karakterin kadın karaktere göre sayısal açıdan üstünlüğü tespit edilmiş olup ayrıca metinlerde eşzamanlı yer almaları durumunda çoğunlukla erkek karakterin kadın karakterden önce yazıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda 1. sınıf Hayat Bilgisi Ders kitabının toplumsal cinsiyet temsilleri açısından eşit olmayan bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çocuklara kitaplarda kalıp yargılar, klişeler sunmak gözlemleyerek, model alarak öğrenen çocuklarda yaşama dair kısıtlayıcı toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmek anlamına gelebilmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre kişi kendisine benzeyeni model almaktadır. Cinsiyet de küçük çocuklar için en ayırt edici özelliklerden biridir. Kız öğrenciler açısından, kitaplardaki kadınların hiçbirinin yönetimde yer almaması, ev işlerinden kadınların ağırlıklı olarak sorumlu tutulduğunu görmesi, kadınların hem görsel hem yazınsal açıdan kısıtlı mesleklerde gösterilmesi, erkeğin çoğunlukla kadından önce ifade edilmesi, aile içi rollerde kadın ağırlıklı olması, bilgisayar oyunu kurmak gibi teknolojik uğraşlarla sadece erkeğin gösterilmesi birçok açıdan kısıtlayıcı örneklerdir. Öğrencilerin hemcinslerini örnek aldığını düşünürsek, hemcinslerinin gerçekleştiremediği bir başarıyı kendilerinin de başaramayacağı hissine rahatlıkla kapılabileceklerdir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği kültürel kaynaklı olup kültürün değişmesi gelişmesi çok zaman, çok fazla çaba gerektirmektedir. Değişim öncelikle farkındalıkla başlar. Öncelikle farkındalık geliştirmeli sonrasında değişim ve gelişim beklenilmelidir. Bu farkındalık erken yaşlardan itibaren çocuklara gerek ailede gerekse okulda, kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile değil; eşitlikçi bir yaklaşım ile eğitim-öğretim sağlanarak oluşturulabilir (Savaş, 2018, s.116). Aksi halde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin oluşturduğu olumsuzluklarla uğraşmamız gerekmektedir. Türkiye'de kadınların cinsiyetlerinden ve cinsiyet rollerinden dolayı yoksulluğu, erkeklerden hem nicelik hem de nitelik bakımlarından daha fazla yaşamaktadırlar (Tire, 2017, s.106) bu mevcut olumsuzluklardan sadece biridir.

Bu çalışmada sadece İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi (2018-2019 Eğitim Öğretim yılında okutulan) kitabı incelenmiş olup çalışmanın sonuçlarının diğer MEB ders kitaplarına genellenmemelidir. Aynı kriterler doğrultusunda diğer MEB ders kitapları da incelenebilir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ilgili kitapta sadece aile rolleri ve günlük yapılan işler kategorisi dışında tüm kategorilerde erkek karakterin kadın karaktere göre sayısal açıdan üstünlüğü tespit edilmiş olup ayrıca metinlerde eşzamanlı yer almaları durumunda çoğunlukla erkek karakterin kadın karakterden önce yazıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda 1. sınıf Hayat Bilgisi Ders kitabının toplumsal cinsiyet temsilleri açısından eşit olmayan bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çocuklara kitaplarda kalıp yargılar, klişeler sunmak gözlemleyerek, model alarak öğrenen çocuklarda yaşama dair kısıtlayıcı toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmek anlamına gelebilmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre kişi kendisine benzeyeni model almaktadır. Cinsiyet de küçük çocuklar için en ayırt edici özelliklerden biridir. Kız öğrenciler açısından, kitaplardaki kadınların hiçbirinin yönetimde yer almaması, ev işlerinden kadınların ağırlıklı olarak sorumlu tutulduğunu görmesi, kadınların hem görsel hem yazınsal açıdan kısıtlı mesleklerde gösterilmesi, erkeğin çoğunlukla kadından önce ifade edilmesi, aile içi rollerde kadın ağırlıklı olması, bilgisayar oyunu kurmak gibi teknolojik uğraşlarla sadece erkeğin gösterilmesi birçok açıdan kısıtlayıcı örneklerdir. Öğrencilerin hemcinslerini örnek aldığını düşünürsek, hemcinslerinin gerçekleştiremediği bir başarıyı kendilerinin de başaramayacağı hissine rahatlıkla kapılabileceklerdir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği kültürel kaynaklı olup kültürün değişmesi gelişmesi çok zaman, çok fazla çaba gerektirmektedir. Değişim öncelikle farkındalıkla başlar. Öncelikle farkındalık geliştirmeli sonrasında değişim ve gelişim beklenilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal cinsiyet, ders kitabı, Sosyal Bilişsel Kuram, Hayat Bilgisi, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri.

Kaynakça

Akar, T., Aksoy, B., A.(2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(1), 31-46.

Akıncı, Çötok, N. (2015). Toplumsal cinsiyet dahilinde kadına şiddet olgusuna karşı kadın algısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 778-790.

Balcı, E., Sel, B. (2017). ilkokul türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 723-740.*

Çinpolat, E. (2018). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1016-1040.

Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Educatıon*, 30(5), 642–662. doi:10.1080/09540253.2016.1237620.

Gözütok F., D., Doğan Taş, İ., Rüzgar, M., E., Akçatepe, G., A., Yetkiner, A. (2015). İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitapları'nın değerlendirilmesi. *İlköğretim Online,* 14(3), 825-844. doi:10.17051/io.2015.45371.

Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: 'Kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 75-89.

Gümüşoğlu, F., Sallan Gül, S. Gül, H., Dericioğulları Ergun, A. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitapları'nda sosyoekonomik eşitsizliklerin temsili. Akademia *Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 28-46.

Göğüş Tan, M., (2011). Eğitim. Ecevit Y., ve Karkıner, N. (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi.* Eskişehir: Anodolu Üniversitesi Web-Ofset.

Jackie F.K. Lee, (2014). Gender representation in Hong Kong primary school ELT textbooks-a comparative study. *Gender and Education,* 26 (4) 356-376. doi: 10.1080/09540253.2014.916400.

Jackie F.K. Lee & Collins P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4), 353-370.

Karakuş, E., Mutlu, E., Diker, C., Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 31-54.

Kırbaşoğlu Kılıç, L., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları'nda ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 2(3), 129-147.

Kurt, A., Ayaz, B., E. (2018). Ayla Kutlu'nun Yıldız Yavrusu adlı çocuk romanında toplumsal cinsiyet rolleri açısından değişen baba figürü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları,* (18), 311-320.

Sallan, G., & Altındal, Y. (2015). Medyada kadın cinayeti haberlerindeki cinsiyetçi izler: Radikal Gazetesi. *Akdeniz İletişim Dergisi,* (24), 168-188.

Sarıtaş, E., & Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (48), 463-477. doi:10.21764/maeuefd.351555.

Savaş, G. (2018). Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*. 1 (2), 101-121.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tire, O. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye'de kadın yoksulluğu. Mavi Atlas Dergisi, 5(1), 97-112. doi: 10.18795/gumusmaviatlas.306047.

Yang, C., C., R. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series. Gender and Education, 28(5), 674–692. doi: 10.1080/09540253.2015.1103839.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Demir, E. (2018). İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.

(24791) Tasarım ve Beceri Atölyelerinin Açıldığı Okullardaki Öğretmenlerin Bu Atölyelere İlişkin Tutumları

AYŞEGÜL BAYRAKTAR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SEHER YALÇIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2023 eğitim vizyonu ile gündeme gelen, ilkokuldan başlayarak tüm öğretim kademelerinde, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle ilişkilendirilmiş becerileri kazanabilmeleri için "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulması planlanmıştır. Bu atölyeler, 21. yy becerilerini kapsayacak şekilde; bilim, sanat, spor ve kültür odaklı yapılandırılmaktadır (MEB, 2018). 2019 yılı ikinci döneminde pilot uygulama olarak başlayan atölyelerde görevli olan öğretmenlere, MEB'in düzenlediği hizmetçi eğitimler verilmiş ancak eğitimciler tarafından yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin beceri atölyelerinin kullanımı ile ilgili kaygıları olduğu görülmüştür. Bireylerin bir olaya, duruma karşı davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birinin o olaya ya da duruma karşı tutumu olduğu bilinmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutumlar, bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştırabilmektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları ise öğrencilerin hem öğrenme ve motivasyonunu hem de akademik, sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Sezer, 2018). Ayrıca, öğretmenler sınıflarda eğitim programlarının başarı ile yürütülmesinde ve eğitimdeki yeniliklerin uygulanmasında kilit role sahiptir (Ketelhut ve Schifter, 2011). Diğer bir deyişle, öğretmenin sahip olduğu tutumlar onun derslerini planlaması ve işleminden değerlendirme aşamalarına kadar gönüllü ve hevesli olmasını da etkilemektedir (Plöger, Scholl ve Seifert, 2018). Bu nedenle, bu çalışmada, TBA'nin açıldığı pilot okullardaki öğretmenlerin bu atölyelere ilişkin tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin tutumu göz önünde bulundurularak ilerideki davranışlarının yordanabilmesi için tutumun geçerli ve güvenilir bir araçla ölçülebilmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2010). Alan yazında, böyle bir araç olmadığı için bu çalışmada öğretmenlerin TBA'ne ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Dolasıyla bu çalışmada, 2023 eğitim vizyonu ile 2019 yılında birkaç okulda pilot çalışma olarak gerçekleştirilen Beceri ve Tasarım Atölyeleri'ne ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, kademeli olarak diğer okullara da yayılacak olan TBA'ne ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi, eğer gerekli ise MEB'in bu konularda önlem alması umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, var olan durum betimlenmeye çalışıldığından bu araştırma betimsel tarama modelindedir.

Örneklem

Çalışma kapsamına, Ankara ve İstanbul illerinde TBA oluşturulan okullardaki öğretmenler dâhil edildiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, 2019 yılı Şubat ayında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Ankara ilinde, dört ilkokulda görev yapan 123, İstanbul ilinde üç ortaokul, bir ilkokul, iki lisede görev yapan, toplam 99 gönüllü öğretmen katılmıştır. 222 öğretmenin, 156'sı kadın (%70.3), 61'i erkektir (%27.5).

Verilerin Toplanması ve Analizler

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Toplanan veriler, kayıp değerler, tek ve çok yönlü uç değerler açısından incelenerek uygun olmayan veriler çıkarıldıktan sonra 184 öğretmenden elde edilen tepkiler analiz edilmiştir. Ayrıca, verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).

Ölçekte başlangıçta 41 madde yazılmıştır, yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu, yamaç birikinti grafiği incelenmiş maddelerin beş faktörde toplandığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucu, binişik çıkan yedi madde ölçekten çıkarılmıştır ve ölçekte 34 madde kalmıştır. Ölçek üzerinde yeniden yapılan AFA sonucu, ölçeğin beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Açıklanan varyans oranı % 57.80'dir. Bu oran sosyal bilimler için yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Beş alt boyuta ilişkin faktör yükleri, .467 ile .877 arasında, Cronbach Alfa katsayısıları ise .708 ile .906 arasında değişmektedir. Sonuçlar, tüm alt boyutların ve ölçeğin tümünün güvenirlik katsayılarının oldukça güvenilir ya da yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2010).

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, var olan durum betimlenmeye çalışıldığından bu araştırma betimsel tarama modelindedir.

Örneklem

Çalışma kapsamına, Ankara ve İstanbul illerinde TBA oluşturulan okullardaki öğretmenler dâhil edildiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, 2019 yılı Şubat ayında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Ankara ilinde, dört ilkokulda görev yapan 123, İstanbul ilinde üç ortaokul, bir ilkokul, iki lisede görev yapan, toplam 99 gönüllü öğretmen katılmıştır. 222 öğretmenin, 156'sı kadın (%70.3), 61'i erkektir (%27.5).

Verilerin Toplanması ve Analizler

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Toplanan veriler, kayıp değerler, tek ve çok yönlü uç değerler açısından incelenerek uygun olmayan veriler çıkarıldıktan sonra 184 öğretmenden elde edilen tepkiler analiz edilmiştir. Ayrıca, verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).

Ölçekte başlangıçta 41 madde yazılmıştır, yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu, yamaç birikinti grafiği incelenmiş maddelerin beş faktörde toplandığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucu, binişik çıkan yedi madde ölçekten çıkarılmıştır ve ölçekte 34 madde kalmıştır. Ölçek üzerinde yeniden yapılan AFA sonucu, ölçeğin beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Açıklanan varyans oranı % 57.80'dir. Bu oran sosyal bilimler için yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Beş alt boyuta ilişkin faktör yükleri, .467 ile .877 arasında, Cronbach Alfa katsayısıları ise .708 ile .906 arasında değişmektedir. Sonuçlar, tüm alt boyutların ve ölçeğin tümünün güvenirlik katsayılarının oldukça güvenilir ya da yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin BTA'ne ilişkin tutumlarının ortalaması 136.44 (ss: 14.15)'dir. En düşük değer 92, en yüksek 168'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170'dir. Bu bağlamda, öğretmenlerin genel olarak tutumunun yüksek olduğu söylenebilir. Faktörlerin isimlendirilmesi için ilk faktörde yer alan maddeler incelendiğinde; beceri atölyelerine ilişkin olumlu tutuma sahip olan, bu atölyelerde görev almak isteyen öğretmenlere yönelik maddeler olduğu tespit edilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, atölyelerin öğrencilerin daha çok kendilerine yönelik becerilerini (girişimcilik, liderlik, iletişim, empati kurma, kendini ifade etme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmeye katkısı üzerine odaklandığı görülmektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin daha çok grup çalışmalarına yönelik becerilerini (işbirliği, grup çalışması vb.) geliştirmeye katkısı üzerine odaklandığı görülmektedir. Dördüncü faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, atölyelerin yönetimi, sayısı, güvenliği, uygulanmasına ilişkin maddeler olduğu görülmektedir. Beşinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, velilerin atölyelere ilişkin tutumlarına odaklandığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin tasarım ve beceri atölyelerine ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik beş faktörlü 34 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : tasarım ve beceri atölyeleri, öğretmen tutumları

Kaynakça

Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik, güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Ketelhut, D. J. & Schifter, C. C. (2011). Teachers and game-based learning: Improving understanding of how to increase efficacy of adoption. *Computers & Education, 56*(2), 539-546.

Plöger, W., Scholl, D., & Seifert, A. (2018). The quasi-experimental attitude of teachers: The development of a questionnaire, *Journal of Education for Teaching, 44*(4), 415-430.

Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(24816) Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil Ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği

ÖZLEM ŞENER
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

FURKAN ŞAHİN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

2011 yılında, en uzun kara sınırımızın olduğu Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte, savaş ortamından uzaklaşmak ve güvenli bölgelerde yaşamlarını sürdürmek için milyonlarca Suriyeli mülteci ülkemize sığınmıştır. Savaşın getirmiş olduğu psikolojik, sosyal ve ekonomik birçok sorunla baş etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin en önemli sorunlarından biri de kuşkusuz eğitim sorunlarıdır. Suriyeli mülteciler başlangıçta geçici olarak görüldüğünden, Hatay, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi sınıra yakın illerimizde kurulan Geçici Barınma Merkezlerinde ikamet ettirilmişlerdir. Her ne kadar geçici bir çözüm olarak görünse de, barınma merkezlerine konteyner okullar kurularak Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.

Suriye'de süregelen savaşın her geçen gün daha da alevlenmesi, taraflar arasındaki çatışmaların kısır bir döngüye girmesiyle birlikte, Suriyeli mültecilerin ülkelerine kısa vadede geri dönemeyecekleri anlaşılmıştır. İlk başlarda Suriyeli mültecilerin sorunlarına geçici çözümler getirilirken bu süreçte artık kalıcı çözümlere ihtiyaç duyulmuştur. Suriyeli çocukların eğitim durumlarına kalıcı çözümler getirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı, ciddi projelere imza atmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (HBOGM) verilerine göre günümüzde %60'a yakın Suriyeli çocuğun okullaşması sağlanmıştır (HBOGM, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" konulu genelgesi ile ülkemize gelen Suriyeli mülteciler bakanlığa bağlı devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim görebilmektedir. GEM'in temel amacı, savaş nedeniyle eğitim-öğretim hayatları yarıda kalmış Suriyeli mültecilerin eğitimlerinin yarıda kalmaması ve geri döndüklerinde eğitimlerine sene kaybı yaşamadan devam etmelerini sağlamaktır (MEB, 2014). GEM, devlet okullarının boş olduğu saatlerde okul binalarında eğitim vermektedir. Okul binalarının yetersiz kaldığı yerlerde ise Halk Eğitim Merkezleri veya belediyelere ait binalarda eğitim vermektedir. GEM'in en önemli özelliği eğitim dillerinin Arapça olmasıdır. Ayrıca eğitim veren personeller yani eğiticiler de Suriyelilerden oluşmaktadır. Bu merkezlerde verilen eğitim-öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı ve Suriye Geçici Hükümeti tarafından oluşturulmuştur (BEKAM, 2015). GEM'de Türkçe dersleri de verilmektedir. Türkçe derslerinin süreci haftada 15 saatten oluşmaktadır. Türkçe derslerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın PİCTES projesi kapsamında temin ettiği Türkçe öğreticileri vermektedir.

Kamp dışında yaşayan Suriyeli mülteci öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında, kendilerine verilen geçici kimlik belgeleriyle kayıt yaptırıp eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilirler (MEB, 2014). GEM'de olduğu gibi devlet okullarında Arapça müfredat dâhilinde özel bir eğitime tabi tutulmazlar. Eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı mülteciler tarafından devlet okulları pek tercih edilmemektedir (Emin, 2016). Eğitim dilinin yanında toplumsal ve kültürel sebeplerden dolayı da devlet okulları Suriyeli ailelerce tercih edilmemektedir(Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Suriyeli mülteci çocuklar, GEM ve devlet okulları dışında, Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda da eğitim-öğretim hayatına devam etmektedir (Emin, 2016). Bu özel okullar genellikle ekonomik durumu iyi olan Suriyeli aileler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında Halk Eğitim Merkezleri'nde Suriyelilere yönelik Yabancılara Türkçe Öğretimi kursları verilmektedir (HBOGM, 2018).

Okul sistemine dâhil olan Suriyeli öğrenciler eğitim süreçlerinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Gencer, 2017; Kultas, 2017; Yalçın, 2017; Emin, 2018; Ergün, 2018; Çelik, 2018; Akdeniz, 2018; Tanrıkulu, 2017; Emin ve Coşkun, 2016; Levent ve Çayak, 2017). Bu sorunların başında dil ve iletişim sorunları gelmektedir. Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmada, okul müdürleri, öğretmenler ve Suriyeli öğrencilerin görüşleri ışığında, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinin neler olduğu derinlemesine incelenerek, bu problemlere çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunları eğitim süreçlerine uyumlarını nasıl etkilemektedir?

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunları eğitim süreçlerinde ne tip zorluklara neden olmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın yöntemi, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim sorunlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere GEM'de Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görev yapan 4 branş öğretmeni, 1 GEM müdürü ve 2 devlet okulu müdürü olmak üzere toplam 15 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış ve araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan, Suriyeli öğrencilere GEM'de Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görev yapan 4 branş öğretmeni, 1 GEM müdürü ve 2 devlet okulu müdürüile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları alanında uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Alanında uzman kişilerin önerileri de dikkate alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Derinlemesine yapılan görüşmeler ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin tecrübelerinden yola çıkarak, dil ve iletişim sorunlarının neler olduğu, bu sorunların beraberinde hangi sorunları getirdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir katılımcıyla görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür.Veri toplama sürecinde karşılıklı güvenin oluşması adına, katılımcılara görüşmelerin gizli kalacağı ve yalnızca bu araştırma için kullanılacağının bilgisi verilmiştir. Araştırma sırasında katılımcıların düşünceleri not edilmiş, katılımcıların izni dahilinde görüşmeler ses kaydına da alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Deşifre edilen veriler, araştırma sorularından hareketle konu alanlarına ayrılarak analiz edilmiştir.

2011 yılında, en uzun kara sınırımızın olduğu Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte, savaş ortamından uzaklaşmak ve güvenli bölgelerde yaşamlarını sürdürmek için milyonlarca Suriyeli mülteci ülkemize sığınmıştır. Savaşın getirmiş olduğu psikolojik, sosyal ve ekonomik birçok sorunla baş etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin en önemli sorunlarından biri de kuşkusuz eğitim sorunlarıdır. Suriyeli mülteciler başlangıçta geçici olarak görüldüğünden, Hatay, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi sınıra yakın illerimizde kurulan Geçici Barınma Merkezlerinde ikamet ettirilmişlerdir. Her ne kadar geçici bir çözüm olarak görünse de, barınma merkezlerine konteyner okullar kurularak Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.

Suriye'de süregelen savaşın her geçen gün daha da alevlenmesi, taraflar arasındaki çatışmaların kısır bir döngüye girmesiyle birlikte, Suriyeli mültecilerin ülkelerine kısa vadede geri dönemeyecekleri anlaşılmıştır. İlk başlarda Suriyeli mültecilerin sorunlarına geçici çözümler getirilirken bu süreçte artık kalıcı çözümlere ihtiyaç duyulmuştur. Suriyeli çocukların eğitim durumlarına kalıcı çözümler getirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı, ciddi projelere imza atmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (HBOGM) verilerine göre günümüzde %60'a yakın Suriyeli çocuğun okullaşması sağlanmıştır (HBOGM, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" konulu genelgesi ile ülkemize gelen Suriyeli mülteciler bakanlığa bağlı devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim görebilmektedir. GEM'in temel amacı, savaş nedeniyle eğitim-öğretim hayatları yarıda kalmış Suriyeli mültecilerin eğitimlerinin yarıda kalmaması ve geri döndüklerinde eğitimlerine sene kaybı yaşamadan devam etmelerini sağlamaktır (MEB, 2014). GEM, devlet okullarının boş olduğu saatlerde okul binalarında eğitim vermektedir. Okul binalarının yetersiz kaldığı yerlerde ise Halk Eğitim Merkezleri veya belediyelere ait binalarda eğitim vermektedir. GEM'in en önemli özelliği eğitim dillerinin Arapça olmasıdır. Ayrıca eğitim veren personeller yani eğiticiler de Suriyelilerden oluşmaktadır. Bu merkezlerde verilen eğitim-öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı ve Suriye Geçici Hükümeti tarafından oluşturulmuştur (BEKAM, 2015). GEM'de Türkçe dersleri de verilmektedir. Türkçe derslerinin süreci haftada 15 saatten oluşmaktadır. Türkçe derslerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın PİCTES projesi kapsamında temin ettiği Türkçe öğreticileri vermektedir.

Kamp dışında yaşayan Suriyeli mülteci öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında, kendilerine verilen geçici kimlik belgeleriyle kayıt yaptırıp eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilirler (MEB, 2014). GEM'de olduğu gibi devlet okullarında Arapça müfredat dâhilinde özel bir eğitime tabi tutulmazlar. Eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı mülteciler tarafından devlet okulları pek tercih edilmemektedir (Emin, 2016). Eğitim dilinin yanında toplumsal ve kültürel sebeplerden dolayı da devlet okulları Suriyeli ailelerce tercih edilmemektedir(Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Suriyeli mülteci çocuklar, GEM ve devlet okulları dışında, Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda da eğitim-öğretim hayatına devam etmektedir (Emin, 2016). Bu özel okullar genellikle ekonomik durumu iyi olan Suriyeli aileler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında Halk Eğitim Merkezleri'nde Suriyelilere yönelik Yabancılara Türkçe Öğretimi kursları verilmektedir (HBOGM, 2018).

Okul sistemine dâhil olan Suriyeli öğrenciler eğitim süreçlerinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Gencer, 2017; Kultas, 2017; Emin, 2018; Ergün, 2018; Çelik, 2018; Akdeniz, 2018; Tanrıkulu, 2017; Emin ve Coşkun, 2016; Levent ve Çayak, 2017). Bu sorunların başında dil ve iletişim sorunları gelmektedir. Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmada, okul müdürleri, öğretmenler ve Suriyeli öğrencilerin görüşleri ışığında, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinin neler olduğu derinlemesine incelenerek, bu problemlere çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunları eğitim süreçlerine uyumlarını nasıl etkilemektedir?

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunları eğitim süreçlerinde ne tip zorluklara neden olmaktadır?

Bu araştırmanın yöntemi, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim sorunlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere GEM'de Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görev yapan 4 branş öğretmeni, 1 GEM müdürü ve 2 devlet okulu müdürü olmak üzere toplam 15 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış ve araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan, Suriyeli öğrencilere GEM'de Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görev yapan 4 branş öğretmeni, 1 GEM müdürü ve 2 devlet okulu müdürüile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları alanında uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Alanında uzman kişilerin önerileri de dikkate alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Derinlemesine yapılan görüşmeler ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin tecrübelerinden yola çıkarak, dil ve iletişim sorunlarının neler olduğu, bu sorunların beraberinde hangi sorunları getirdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir katılımcıyla görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür.Veri toplama sürecinde karşılıklı güvenin oluşması adına, katılımcılara görüşmelerin gizli kalacağı ve yalnızca bu araştırma için kullanılacağının bilgisi verilmiştir. Araştırma sırasında katılımcıların düşünceleri not edilmiş, katılımcıların izni dahilinde görüşmeler ses kaydına da alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Deşifre edilen veriler, araştırma sorularından hareketle konu alanlarına ayrılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda, dil bilmeme sorununun; akademik başarısızlık, derslere ilgisizlik, devamsızlık yapma, okulu bırakma, şiddet gibi sorunları beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Çocukların çevresiyle iletişime geçecek düzeyde dil bilmemeleri, okulda yalnız kalmalarına, içe kapanık bireyler olmalarına; okul idarecileri, öğretmenler ve Türk öğrencilerle konuşmamalarına neden olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçeye karşı olumsuz tutum içinde olmalarından dolayı okul dışında hiç Türkçe konuşmadıkları bu sebeple de Türkçe kurslarının işlevsel olmadığı görülmüştür. Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan okul müdürleri ve öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitim alsa da bu eğitimlerin yetersiz olması ve bütün eğitim personelini kapsamaması, öğretmenlerin ve idarecilerin Suriyeli öğrencileri önemsememesine yol açmaktadır. Ayrıca savaş ortamından ülkemize sığınan bu çocuklara yönelik planlı programlı bir psikolojik danışmanlık hizmeti verilmediği bilgisine ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular sonucunda, dil bilmeme sorununun; akademik başarısızlık, derslere ilgisizlik, devamsızlık yapma, okulu bırakma, şiddet gibi sorunları beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Çocukların çevresiyle iletişime geçecek düzeyde dil bilmemeleri, okulda yalnız kalmalarına, içe kapanık bireyler olmalarına; okul idarecileri, öğretmenler ve Türk öğrencilerle konuşmamalarına neden olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçeye karşı olumsuz tutum içinde olmalarından dolayı okul dışında hiç Türkçe konuşmadıkları bu sebeple de Türkçe kurslarının işlevsel olmadığı görülmüştür. Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan okul müdürleri ve öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitim alsa da bu eğitimlerin yetersiz olması ve bütün eğitim personelini kapsamaması, öğretmenlerin ve idarecilerin Suriyeli öğrencileri önemsememesine yol açmaktadır. Ayrıca savaş ortamından ülkemize sığınan bu çocuklara yönelik planlı programlı bir psikolojik danışmanlık hizmeti verilmediği bilgisine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Geçici Koruma Statüsü, Suriyeli öğrencilerin Dil Sorunu, İletişim Sorunu, Sosyal Uyum

Kaynakça

Akalın, A. (2016), Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Akdeniz, Y. (2018), Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyum Sorunları: Şanlıurfa örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Akkayan, T. (1979), Göç ve Değişme, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*.

Arslan, İ. ve Akan, Y. (2008), *Göç Ekonomisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama*.Ankara: Ekin Yayınevi.

Balkar, B., Şahin, S., ve Işıklı Babahan, N. (2016), Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.

BEKAM. (2015), Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu. http:// bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufre-dat-raporu.pdf

Bölükbaş, F. (2016), Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.

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

Çelik, Y. (2018), Türkiye'de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelemesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ekşi, N. (2016), *Suriyelilerin Hukuki Statüsü ve Suriyelilere Sağlanan Hizmetler*, Başak Matbaacılık.

Emin, M. N. (2018), Türkiyedeki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar: Ankara İli Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Emin, M. N. (2016), *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*, SETA Vakfı Yayınları.

Emin, M. N. & Coşkun, İ. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar*. SETA Yayınları.

Ergün, Ö. R. (2018), Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecindeki Toplumsal Uyum Sorunları: Burdur Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Gencer, T. E. (2017), Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.

GİGM. (2019). 2019 Türkiye Göç Raporu, Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018), Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri.

Kaleli Yılmaz, G. (2014), Durum Çalışması, M. Metin içinde, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Karaca, S., ve Dincer, B. (2013). Genişleyen ve Derinleşen Kriz: Suriyeli Mülteciler. *Analist Dergisi*, 34, 28-37.

Kultas, E. (2017), Türkiye'de Bulunan Okul Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitim Sorunu Van İli Örneği,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.

Levent, F., ve Çayak, S. (2017), Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., ve Ateşok, Z. Ö. (2016), Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.

PİCTES. (2016), *https://pictes.meb.gov.tr*.

Tanrıkulu, F. (2017), Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri.*Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.

Taşkaya, S. M. (2017). Ana Dili Türkçe Olmayanlara İlk Okuma Yazma Öğretimi, F. Susar Kırmızı ve E. Ünal içinde, *İlk okuma yazma öğretimi,*Ankara: Anı Yayıncılık.

Topsakal, C., Merey, Z., ve Keçe, M. (2013), Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.*Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984), *Case Study Research: Desing and Methods,*Beverly Hills: Sage Publishing

(24872) Çocukların Geleceklerindeki Meslek Seçimleri

FATİH YILMAZ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZDEYİŞ DEMİR
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Meslek, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır. Meslek sadece para kazanma ya da geçim sağlama yolu değil, bireyin kendini ifade etme ve kendini gerçekleştirme yoludur. Bu nedenle meslek seçiminde temel amaç; kişinin mutlu olabileceği bir geleceğin planlanmasıdır. Kişilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri, hayat boyu uğraşmaktan sıkılmayacakları ve kişilik yapılarına en uygun mesleğe yönelmeleri doğru bir karar olacak ve böylece hem kişisel hem de toplumsal açıdan önemli kazanımlar elde edilecektir (Altun, 2000; Yanıkkerem ve ark. 2004). Kariyer seçimi ve olası bir karara varma beklentisi çoğu zaman belirsizlik içeren karmaşık bir süreçtir. Belirsizliğin nedeni, bireyin hayatını bütünüyle etkileyecek olan meslek seçimini içsel ve dışsal faktörlere bağlı olarak seçmek zorunda olmasıdır. Bu süreci karmaşıklaştıran faktörler, bireyin son karara varmadan önce dikkate almak zorunda olduğu ailesinin düşüncesi, isteği, hayali ve birde sosyal medyada kendiyle özdeşleştirdiği kariyerler olarak değerlendirilebilir. Karar sürecini yaşayan birey bütün bu faktörleri varlığının ve bunların nasıl analiz edilmesi gerektiğinin farkında olabilir veya olmayabilir. Ayrıca son kararını vereceği zaman bu faktörleri eleme veya aralarında bir denge kurabilme kapasitesine de sahip olmayabilir. Bu durum, kariyer seçimi sürecini son derece karmaşık ve öğrenilmesi gereken bir süreç haline getirmektedir.(Athanasou, 2003). Bu araştırmanın amacı çocukların gelecekteki meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenleri belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çocukların gelecekteki meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenleri belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da birey kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekli ile tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Diyarbakır il merkezinde yer alan bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 18 erkek ve 22 kız öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veriler sınıf ortamında ve 1 ders saati (40 dakika) içerisinde doğrudan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler çocukların bireysel olarak yazdıkları mektuplarla toplanmıştır. Mektupların içeriğinde anne-baba meslekleri ve kardeş sayısı demografik bilgilerin ile meslek seçimleri ve meslek seçimlerinin nedenlerini anlatılması için uygun yönergeler araştırmacılar tarafından sürecin başlangıcında uygun yönergelerle çocuklara iletilmiştir. Çocukların düşünmeleri için verilen 10 dakikalık süreç sonunda her bir çocuğa bir kağıt verilmiş ve mektuplarını yazmaları istenmiştir. Araştırma süreci sonunda çocukların yazdıkları mektuplar araştırmacılar tarafından toplanmış ve elde edilen veriler doküman analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda bulgular uygun temalar ve alt temalar oluşturmuştur. Bu aşamada verilerin analizi sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmacılar ile alan uzmanları arasındaki güvenirlilik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994), Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır. Elde edilen güvenirlilik değeri ise % 97.2'dir. Yine Miles ve Huberman'na (1994) göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda, bu çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Güvenilirlik hesaplaması sonucunda temalar ve alt temalar doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen iş olarak açıklanabilecek meslek kavramı, aynı zamanda bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve ifade etmelerinin de bir yolu olarak açıklanabilir. Kişilerin meslek seçimlerinde bireysel yeterlilikleri ve karakterleri ile birlikte yaşamları boyunca sıkılmadan devam ettirebilecekleri bir mesleğe sahip olmaları önemlidir. İçsel ve dışsal bir çok faktöre bağlı olan meslek seçim sürecinin başlangıç noktası çocukluk dönemi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda bireylerin meslek algılarının ve meslek seçimlerinin ilk aşaması olan çocukluk dönemlerindeki durumun, gelecekteki meslek seçimleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenleri olduğu gibi belirleyebilmek amacıyla tarama modeli olarak desenlenen bu araştırma Diyarbakır il merkezinde bulunan bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 18 erkek ve 22 kız, toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, sınıf ortamında ve doğrudan araştırmacılar tarafından öğrencilere yazdırılan mektuplar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler doküman analizi tekniği ile incelenmiş ve güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994), Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır. Güvenirlilik değeri ise % 97.2 olan araştırmanın bulguları uygun temalar ve alt temalar ile doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Çocukların gelecekteki meslek seçimleri ve bu meslekleri seçme nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülen bu araştırma sonucunda; çocukların ebeveynlerinin, çocukların geleceklerine yönelik meslek seçimlerinde farkında olarak ya da olmayarak çocukları belli bir mesleğe doğru yönlendirdikleri görülmüştür. Bu araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinin ve

babalarının hayal ettikleri ancak bazı sebeplerden ötürü yapamadıkları mesleklere doğru çocuklarını yönlendirdikleri, çocukları için çoğunlukla kendi edinemedikleri meslekleri uygun gördükleri belirlenmiştir. Çocuklar açısından ise; meslek seçiminde aile ve ailelerin kararları ön plandadır. Çocukların, hayallerindeki meslek ile ailelerinin uygun gördükleri meslekler arasında bir seçim yapmaları gerektiğinde seçimlerini ailelerinin istekleri doğrultusunda kullanarak hayallerinden vazgeçtikleri görülmüştür. Bazı ebeveynlerin ise; çocuklarının hayallerine önem vermeyip hayatta bir dayanağı olma düşüncesiyle çocuklarını popüler olan mesleklere yönlendirdiği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların gelecekteki meslek seçimleri ve bu meslekleri seçme nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülen bu araştırma sonucunda; çocukların ebeveynlerinin, çocukların geleceklerine yönelik meslek seçimlerinde farkında olarak ya da olmayarak çocukları belli bir mesleğe doğru yönlendirdikleri görülmüştür. Bu araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinin ve babalarının hayal ettikleri ancak bazı sebeplerden ötürü yapamadıkları mesleklere doğru çocuklarını yönlendirdikleri, çocukları için çoğunlukla kendi edinemedikleri meslekleri uygun gördükleri belirlenmiştir. Çocuklar açısından ise; meslek seçiminde aile ve ailelerin kararları ön plandadır. Çocukların, hayallerindeki meslek ile ailelerinin uygun gördükleri meslekler arasında bir seçim yapmaları gerektiğinde seçimlerini ailelerinin istekleri doğrultusunda kullanarak hayallerinden vazgeçtikleri görülmüştür. Bazı ebeveynlerin ise; çocuklarının hayallerine önem vermeyip hayatta bir dayanağı olma düşüncesiyle çocuklarını popüler olan mesleklere yönlendirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, çocuk, meslek seçimi, doküman analizi

Kaynakça

Altun, İ. (2000). Kocaeli Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin kişisel değerleri ve meslek seçimlerine etki eden faktörler. I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Antalya: 75- 77.

Athanasou, J.A. (2003).Factors Influencing Job Choice. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 3, 205-221.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. (Second Edition). California: Sage Pablications, Inc.

Yanıkkerem E, Altınparmak S, Karadeniz G (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. Nursing Forum Dergisi 7(2): 61- 62.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24877) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları

TUBA ÇENGELCİ KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

CEREN YILDIRIM
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MERVE SUNA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal bilgiler öğrencilere toplumsal yaşamın bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak öğrencilerin toplum yaşamına hazırlanmasında önemli rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi, beceri ve tutumları yaşamlarına aktarmalarını gerektiren bir derstir. Bu nedenle bu derste öğrencilere yaşamlarında gereksinim duyacakları temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde yer verilen temel okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır. Ekonomi okuryazarlığı; öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak üretici, tüketici, çalışan ve yatırımcı olarak rollerini yerine getirmelerinde gereksinim duyacakları sorumluluk, çalışkanlık ve dürüstlük gibi değerleri, ekonomi ile ilgili temel bilgileri ve karar alma becerilerini kazanmalarını gerektirmektedir (Hayta ve Akhan, 2014). Harita okuryazarlığı haritadaki renklerden, sembollerden, işaretlerden ve harita dilinden (lejant) yola çıkarak haritayı okumak, yorumlamak ve analiz etmek biçiminde ifade edilmektedir. Harita okuryazarlığı bireylerin haritalar üzerinden ilgili sosyal bağlamı çıkarsama ve yorum yapma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri birtakım kuralların toplum yaşamını düzenlemesi ile olanaklıdır. Eskiçağlardan bu yana insanlar yaşamlarını bir toplum içinde sürdürmüşlerdir (Esener, 2015). Bu durumun temel nedenleri doğal çevrenin getirdiği zorluklara ve tehlikelere karşı koymak, çeşitli gereksinimleri karşılayabilmek ve yaşamı güven içinde sürdürebilmektir (Aybay ve Aybay, 2008). İnsanın varlığını sürdürebilmesinin en önemli koşulu olan toplum yaşamı, ancak herkese hak ettiğinin verilmesini, herkesin varlığına ve yaşam hakkına saygı gösterilmesini sağlayan adalet değeri aracılığıyla gerçekleşebilir (Aral, 1988). Toplumsal yaşamın huzurlu biçimde sürmesi için bu yaşamı düzenleyen din, ahlak, örf ve hukuk gibi birtakım kurallar geliştirilmiştir. Aral'a (1988: 6-7) göre "*Bu kuralların en önemlisi hukuk kurallarıdır Hukuk adalet değerinin somutlaşması, onun gerçekleşme aracıdır.*" Hukuk kuralı olması gerekeni göstermekte, olması gereken ile ilgili bir değer yargısı ortaya koymaktadır (Güriz, 2013). Bu nedenle bireylerin toplum yaşamını düzenleyen hukuk kuralları ve hukuk sisteminin işleyişi konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda hukuk okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuryazarlık becerilerine bakış açılarının ve uygulamalarının incelenmesinin okuryazar bireyler yetiştirilmesi açısından daha etkili süreçlerin düzenlemesine ışık tutacağı, yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu a raştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma doğal ortamın olabildiğince az bozularak sosyal olguların anlamını anlamaya ve açıklamaya yardımcı olan çeşitli araştırma türlerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Merriam, 1998). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak olgubilim deseni kullanılacaktır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerine ilişkin algıları ve uygulamaları konu edildiğinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu araştırmanın katılımcılarını 2018–2019 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan iki devlet okulunda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşme olarak belirlenmiştir. Bunun yanında kişisel bilgi formu ve gözlem formu aracılığıyla da araştırma verileri toplanacaktır. Bu yolla veri toplama sürecinde birden fazla veri kaynağı ya da türü kullanılarak araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırılmaya çalışılacaktır. Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenecektir. Veriler alan yazından da yararlanılarak yorumlanacak, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin uygulamaların geliştirilmesine ve daha sonraki araştırmalara yönelik öneriler getirilecektir.

Sosyal bilgiler öğrencilere toplumsal yaşamın bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak öğrencilerin toplum yaşamına hazırlanmasında önemli rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi, beceri ve tutumları yaşamlarına aktarmalarını gerektiren bir derstir. Bu nedenle bu derste öğrencilere yaşamlarında gereksinim duyacakları temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde yer verilen temel okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuryazarlık becerilerine bakış açılarının ve uygulamalarının incelenmesinin okuryazar bireyler yetiştirilmesi açısından daha etkili süreçlerin düzenlemesine ışık tutacağı, yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın

amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarını belirlemektir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018–2019 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan iki devlet okulunda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem yoluyla toplanacaktır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere araştırma kapsamındaki okuryazarlık türleri ve becerilerini kazandırmaya ilişkin hangi uygulamaları yaptıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda elde edilen görüşme verileri öğretmenlerin öğrencilere daha çok harita okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan her iki öğretmen de haritanın öğrencilerin yaşamları boyuna karşılarına çıkabileceğini düşünerek harita okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırmaları gerektiğini düşünmektedir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılan gözlemler öğretmenlerin, öğrencilerin haritaları yorumlayarak analiz etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini göstermektedir. Her iki öğretmen de derslerinde ders kitabında yer alan haritalar dışında farklı haritalar kullanmaktadır. Öğretmenler ekonomi okuryazarlığını para kavramı ile ilişkilendirmekte; paranın doğru kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlenmelerini amaçlamaktadır. Öğretmenler hukuk okuryazarlığını haklar ve sorumluluklar çerçevesinde tanımlamakta; her bireyin etkin bir vatandaş olarak haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki öğretmen de okuryazarlık becerilerini farklı derslerle ilişkilendirerek ve okuryazarlık türleri ile ilgili kavramları somutlaştırmaya çalışarak kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecinde sık sık günlük yaşamdan ve kendi yaşamlarından örnekler verdikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında sosyal bilgiler dersinde harita, ekonomi ve hukuk okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik öneriler getirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere araştırma kapsamındaki okuryazarlık türleri ve becerilerini kazandırmaya ilişkin hangi uygulamaları yaptıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda elde edilen görüşme verileri öğretmenlerin öğrencilere daha çok harita okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan her iki öğretmen de haritanın öğrencilerin yaşamları boyuna karşılarına çıkabileceğini düşünerek harita okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırmaları gerektiğini düşünmektedir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılan gözlemler öğretmenlerin, öğrencilerin haritaları yorumlayarak analiz etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini göstermektedir. Her iki öğretmen de derslerinde ders kitabında yer alan haritalar dışında farklı haritalar kullanmaktadır. Öğretmenler ekonomi okuryazarlığını para kavramı ile ilişkilendirmekte; paranın doğru kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlenmelerini amaçlamaktadır. Öğretmenler hukuk okuryazarlığını haklar ve sorumluluklar çerçevesinde tanımlamakta; her bireyin etkin bir vatandaş olarak haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki öğretmen de okuryazarlık becerilerini farklı derslerle ilişkilendirerek ve okuryazarlık türleri ile ilgili kavramları somutlaştırmaya çalışarak kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecinde sık sık günlük yaşamdan ve kendi yaşamlarından örnekler verdikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında sosyal bilgiler dersinde harita, ekonomi ve hukuk okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, okuryazarlık becerileri, harita okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı

Kaynakça

Aral, V. (1988). *Toplum ve adaletli yaşam. "sorumluluk ve kişiliğin kazanılması".* İstanbul: Filiz Kitabevi.

Aybay, A. ve Aybay, R. (2008). *Hukuka giriş.* (5. bs). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Esener, T. (2015). *Hukuka giriş.* (11. bs). İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Güriz, A. (2013). Adalet kavramının belirsizliği. A. Güriz (ed.). Adalet kavramı içinde (s.7-37). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Hayta, N. &Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 18 (1), 205-230.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24932) İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Tutumlarının İncelenmesi

H. BEYZA CANBAZOĞLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

SONGÜL TÜMKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi; bireylere sistematik düşünebilme, disiplinler arası etkileşim, araştırma, sorgulama, yaratma, ürün ortaya koyma, etik değerlere sahip olma ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Temeli 1990'lı yıllara dayanan, geleceğin bireylerini geliştirmek ve yetiştirmek üzere önemli bir oluşum olarak kabul edilen STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birleştiren (STEM/Science, technology, engineering, math) eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Sanders, 2009).

STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe dayanan ve günümüz gelişen bilgi ve ekonomi dünyasının gereksinim duyduğu insan kaynağını yetiştirmek için ortaya konan bir olgudur. Lacey ve Wright'a (2009) göre, bir ülkenin teknoloji ve bilim alanında yetkin ve nitelikli olabilmesi için STEM eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, geleceğin bilim insanlarını ve mühendislerini yetiştirmek ve bilim tabanlı teknoloji kaynaklı ürünler geliştirip üretebilmek için bireylere matematik, fen, teknoloji ve bilim okuryazarlığı kazandırılmalıdır (Miaoulis, 2009). Bu bağlamda STEM eğitiminin öğrencilere kazandıracağı bilgi ve beceriler şu şekildedir (Rogers & Porstmore, 2004; Wang, 2012):

-Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerini anlamlandırmalarını sağlamak,

-Bir problem durumu ile karşılaştıklarında var olan bilgilerini kullanarak çözüm üretme becerilerini geliştirmek,

-Öğrenmelerinde kalıcılığı arttırmak,

-Öğrencilerin mühendislik tabanlı düşünme becerisini sahip olmalarını sağlayarak bu becerileri diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerini sağlamak,

-Karşılaştıkları problemlere yaratıcı ve uygulanabilir çözümler üretmelerini sağlamaktır.

Fen ve matematik okuryazarlığına yönelik yapılan uluslararası (PISA, TIMSS) sınav sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu alandaki başarılarının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçların değişmesi ve gelecek dönemin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için STEM eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bir anlamda ekonomik ve bilimsel gelişmeler için STEM alanlarında çalışabilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (PwcTurkiye & TÜSİAD, 2017). Bu bağlamda bireylerin STEM eğitimine ilgilerini arttırmak, geleceğin mesleklerine katılımlarında önemli bir rol oynamaktadır (Knezek, Christensen, Tyler- Wood & Periathiruvadi, 2013).

Tutum kavramına yönelik yapılan tanımlar çeşitlilik göstermekle birlikte, çoğunlukla tutumların öğrenildiği, kişinin bir nesneye veya duruma karşı verdiği tepki olarak ortaya çıktığı ve olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebileceği ifade edilmektedir (Morris & Maisto, 2005). İlgili literatürde en sık yer bulan ve Allport (1935) tarafından yapılan tanımda da tutum, "*bireyin kendisi ile alakalı her şeye karşı sergilediği tepkileri üzerinde doğrudan etkili olan ve edindiği tecrübeleri sonucu oluşan hazır bulunuşluk durumudur*" olarak tanımlanmaktadır. Erken yaşlarda edinilen tutumlarda, önemli deneyim ve olaylar olmadığı sürece tutumun kolay kolay değişmediği dikkate alınırsa (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989; Kagıtçıbası, 1988) özellikle ailenin ve öğretimde ilk karşılaştığımız ilkokul döneminin bireyin bir duruma yönelik tutum oluşturmasında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kariyer planlarına etki edilerek, temelde öğrencilerin STEM'e karşı olumlu tutum geliştirmeleri, STEM odaklı meslekler edindirmek için, eğitim sistemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin erken yaşlarda konuyla ilgili bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır (Gulhan ve Sahin, 2016; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012). Bununla birlikte erken yaşlarda ve ilkokul seviyesindeki çocuklarda, STEM'in birleştirilmiş öğrenmeye dayalı eğitimi, ilerleyen eğitim seviyeleri için ciddi önem taşımaktadır (Lamb, Akmal ve Petrie, 2015). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri nedir?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf düzeyinden 181 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak STEM Tutum Ölçeği kullanılmıştır. STEM Tutum Ölçeği, Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından uyarlanmıştır. STEM Tutum Ölçeği beşli likert tipinde ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters yönde olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin aralıklar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş aralık esas alınarak kullanılmıştır. Ölçek, STEM'in kişisel ve sosyal uygulamaları, Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme, Matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme ve Teknolojinin kullanımı ve öğrenme olarak isimlendirilen 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta 12 madde, ikinci boyutta 10 madde, üçüncü boyutta 3 madde ve dördüncü boyutta 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

STEM Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerin analizindeki istatistiki işlemler için SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ve t-testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine; bağımsız değişkenlerle STEM tutum düzeyleri arasındaki farka bakmak için fark testlerine (t-testi) başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'in kişisel ve sosyal uygulamaları alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde *"katılıyorum"* aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir. Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin *"katılıyorum"* aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin *"katılıyorum"*aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir. Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ise *"katılıyorum"* aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen ortalama değerlere göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin *"katılıyorum"* seviyesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri, cinsiyet türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : STEM Eğitimi, ilkokul, tutum.

Kaynakça

Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM= FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *13*(2), 787-802.

Guzey, S. S., Harwell, M. & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, *114*(6), 271-279.

Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review,* 132(11), 82-123.

Miaoulis, I. N. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. *National Science and Technology Summit*, 18-19.

Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3), 17-28.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, Birleşik Devletler.

(25049) İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

BURAK CESUR
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ALPER YETKİNER
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı), ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, daha önceki eğitim-öğretim yılı/yılları içerisinde Türkçe ve Matematik öğretim programlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterince edinemeyen öğrencilerin bu kazanımları edinmeleri amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Program kapsamında, öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersleri içerisinde İYEP'e göre belirlenmiş kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştıracak etkinlikler oluşturmak, öğrencileri desteklemek, her öğrencinin nitelikli bir eğitim almasını sağlamak, devamsızlıkların önüne geçmek ve öğrencilerin belirlenen öğrenim seviyelerine ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. İYEP uygulama kılavuzuna göre programın ilkeleri, hedef kitlesi, türü ve içeriği, kazanım ve ders saatleri sayısı, ölçme değerlendirme yaklaşımları, İYEP'e dahil edilecek öğrencileri belirleme ilkeleri, öğretmenin yapacağı işlemler ve görevleri, öğrenci gruplarının oluşturulması, programın uygulanacağı yer ve zaman ile süreç içerisinde kullanılacak formlar belirlenmiş ve açıklanmıştır. Uygulama kılavuzuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır. İYEP'in bu yıl ilk kez uygulanması dolayısıyla ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı konmayan, Türkçe ve Matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrencilerin program kapsamında belirlenen kazanımları edinmeleri ve programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi gerekmektiği düşünülmektedir. Programın uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri bu noktada önemli görülmektedir. Bu bağlamda Ankara ilinde İYEP doğrultusunda eğitim veren farklı okullarda yer alan 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, İYEP programının etkililiğinin, uygulanabilirliğinin ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlandığı bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

1. İYEP'e göre uygulama yapan öğretmenlerin programın etkililiğine ve gelecek yıllarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İYEP'e göre uygulama yapan öğretmenlerin programın öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. İYEP' e göre uygulama yapan öğretmenlerin, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve Öğrenci Değerlendirme Aracına (ÖDA) ilişkin görüşleri nelerdir?

4. İYEP' göre uygulama yapan öğretmenlerin İYEP öğrenci etkinlik kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma deseninin nitel seçilmesinin nedeni ise araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine olanak tanımasıdır. Bu araştırmanın desenini, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması oluşturmaktadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenerek ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde yoğunlaşmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İlkokullarda Yetiştirme Programı'na göre sınıf içi uygulamalarını gerçekleştiren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sınıf öğretmenlerinin, 2018-2019 öğretim yılında İlkokullara yetiştirme Programını uyguluyor olması, çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanacaktır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça başvurulmaktadır. Verilerin bu şekilde analiz edilmesinin amacı elde edilen bulguların düzenlenip yorum katılarak okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı), ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, daha önceki eğitim-öğretim yılı/yılları içerisinde Türkçe ve Matematik öğretim programlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterince edinemeyen

öğrencilerin bu kazanımları edinmeleri amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Program kapsamında, öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersleri içerisinde İYEP'e göre belirlenmiş kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştıracak etkinlikler oluşturmak, öğrencileri desteklemek, her öğrencinin nitelikli bir eğitim almasını sağlamak, devamsızlıkların önüne geçmek ve öğrencilerin belirlenen öğrenim seviyelerine ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. İYEP uygulama kılavuzuna göre programın ilkeleri, hedef kitlesi, türü ve içeriği, kazanım ve ders saatleri sayısı, ölçme değerlendirme yaklaşımları, İYEP'e dahil edilecek öğrencileri belirleme ilkeleri, öğretmenin yapacağı işlemler ve görevleri, öğrenci gruplarının oluşturulması, programın uygulanacağı yer ve zaman ile süreç içerisinde kullanılacak formlar belirlenmiş ve açıklanmıştır. Uygulama kılavuzuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır.

Problem durumu

İlkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı konmayan, Türkçe ve Matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrencilerin program kapsamında belirlenen kazanımları edinmeleri ve programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Belirtilen problem durumu çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

İYEP'e göre uygulama yapanöğretmenlerin programın etkililiğine ve gelecek yıllarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

İYEP'e göre uygulama yapan öğretmenlerin programın öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

İYEP' e göre uygulama yapan öğretmenlerin, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve Öğrenci Değerlendirme Aracına (ÖDA) ilişkin görüşleri nelerdir?

İYEP' göre uygulama yapan öğretmenlerin İYEP öğrenci etkinlik kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Amaç

Bu araştırmada, Ankara ilinde İYEP doğrultusunda eğitim veren farklı okullarda yer alan 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, İYEP programının etkililiğinin, uygulanabilirliğinin ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma deseninin nitel seçilmesinin nedeni ise araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine olanak tanımasıdır. Bu araştırmanın desenini, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması oluşturmaktadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenerek ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde yoğunlaşmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İlkokullarda Yetiştirme Programı'na göre sınıf içi uygulamalarını gerçekleştiren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanacaktır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça başvurulmaktadır. Verilerin bu şekilde analiz edilmesinin amacı elde edilen bulguların düzenlenip yorum katılarak okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen geçici sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam ettiğinden bulgular henüz hazırlanmamıştır. Devam eden araştırmanın olası bulguları doğrultusunda beklenen sonuçlar, ilkokul 3. ve 4. sınıflara devam eden öğrencilerin öğretmenlerinin İYEP'in etkililiğinin, uygulanabilirliğinin ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri, ilkokullarda yetiştirme programına alınacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla kullanılan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve öğrencilerin kazanımlara erişme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan "Öğrenci Değerlendirme Aracına" (ÖDA) ilişkin görüşleri, İYEP öğrenci etkinlik kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri başlıkları altında toplanabilir.

Anahtar Kelimeler

İlkokullarda yetiştirme programı, öğretim programı, kazanım, etkinlik.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam ettiğinden bulgular henüz hazırlanmamıştır. Devam eden araştırmanın olası bulguları doğrultusunda beklenen sonuçlar, ilkokul 3. ve 4. sınıflara devam eden öğrencilerin öğretmenlerinin İlkokullara Yetiştirme Programı'nın etkililiğinin, uygulanabilirliğinin ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri, ilkokullarda yetiştirme programına alınacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla kullanılan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve öğrencilerin kazanımlara erişme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan "Öğrenci Değerlendirme Aracına" (ÖDA) ilişkin görüşleri, İYEP öğrenci etkinlik kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri başlıkları altında toplanabilir. Programın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program değerlendirme çalışması yapılarak program yeniden düzenlenebilir ve geliştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin programdan beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak daha verimli ve etkili bir programın nasıl olabileceği konusunda Milli Eğitim Bakanlığına öneride bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler : İlkokullarda yetiştirme programı, öğretim programı, kazanım, etkinlik.

Kaynakça

Darling Hammond, L., & Baratz Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. San Francisco: Jossey-Bass.

DemireL,Ö.(2006).Kuramdanuygulamayaeğitimdeprog-ramgeliştirme.Ankara:Pegem-AYayıncılık.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara:Anı Yayıncılık.

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları, Milli Eğitim Dergisi, yıl:2003, sayı:160

MEB, (2017). 1-4. Sınıf Dersleri Öğretim Programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 16.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2018). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Kılavuzu.

MEB, (2018). 30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

Ornstein, A., C. & Hunkins, F. (1993). Curriculum: Foundations, Principles, and Theory (2nd ed). Boston, MA: Ally and Bacon.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

(25126) Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi ve Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Arasındaki İlişki

EMRE TOPRAK
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖMÜR KAYA KALKAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kişisel yeterlik inançları, insanların yaşamlarını yönlendirmede kullandıkları başat faktörlerdendir. Algılanan öz-yeterlik, bir eylemin gerçekleştirilmesi için gerekli durumları düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inançları ifade etmektedir (Bandura, 1997, sy.3). Ayrıca Bandura (1997), bireylerin öz-yeterlik algılarına kişisel deneyimlerinin, dolaylı yaşantılarının, sözle iknaların, psikolojik ve duyuşsal durumlarının kaynaklık ettiğini belirtmektedir. Öz-yeterlik inançları ile akademik performans ve çıktıları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta ve öz-yeterlik inançları öğrenci başarısındaki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır (Multon, Brown, & Lent, 1991). Bu ilişkiye dayalı olarak, öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin derslerine daha çok çalıştıkları, ilerlemelerini daha sık değerlendirdikleri ve okul başarılarını destekleyen stratejiler ile daha fazla meşgul oldukları belirtilmektedir (Pajares, 2002). Schunk (1981, 1982), bireylerin önceki başarıları ve bilişsel becerileri göz önünde bulundurulduğunda bile, öz yeterliğin öğrenme ve başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, öz-yeterlik inançları bireylerin başarıya ilişkin davranışlarını etkilemektedir (Schunk, 2011). Bu bağlamda ergenlerde yetkinlik veya yeterlik beklentileri ile matematiğe ilişkin öz-yeterlik kaynaklarının Bandura'nın (1997) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne dayandığı ileri sürülebilir (Muris, 2001; Usher, & Pajares, 2006). Bu araştırmanın amacı, ergenlerde yetkinlik beklentisi ile matematik öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi alt boyutları ile birlikte açığa çıkarmaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların matematik başarısını ele alan çalışmalara ve ilgili literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Mevcut araştırma, ergenlerde yetkinlik beklentisi ve matematik öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi ele alması bakımından ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu ilişkiler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Araştırmanın verileri uygun örneklem yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde ortaokullarda eğitim-öğretim gören 514 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 204 (%40)'ü kız, 310 (%60)'u erkektir. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ), Yurt ve Sünbül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği (MÖKÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. EYBÖ (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen, 2006) 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geneli için rapor edilen Cronbach Alfa (Cr α) güvenirlik katsayısı. 78, Akademik Yetkinlik İnancı alt boyutu için .64, Duygusal Yetkinlik İnanç alt boyutu için .69 ve Sosyal Yetkinlik İnancı alt boyutu için .71'dir. MÖKÖ 1-100 puanlanabilen 24 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel Deneyimler için rapor edilen Cr α = .87, Dolaylı Yaşantılar alt boyutu için .80, Sosyal İknalar alt boyutu için .93 ve Fizyolojik Durumlar alt boyutu için .94'tür. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde R (R Core Team, 2018) ve SPSS (IBM, 2011) kullanılmıştır. Kayıp veri atama işlemi Multiple Imputation yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla "mice" (van Buuren, & Groothuis-Oudshoorn, 2011) R paketi kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin raporlaştırılmasında frekans (f) ve yüzde (%), ölçek puanlarının dağılımlarında çarpıklık ve basıklık katsayısı kullanılmıştır. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği puanları ile Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırma ergenlerde yetkinlik beklentisi ile matematik öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. EYBÖ ve MÖKÖ toplam puanlarının dağılımları incelendiğinde, çarpıklık katsayılarının sırasıyla .01 ve -.28, basıklık katsayılarının sırasıyla -.34 ve -.85 oldukları görülmüştür. Bu değerlerin ±1 sınırları içerisinde olması, ölçek toplam puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). EYBÖ puan ortalaması =82.16, MÖKÖ puan ortalaması =1584.20'dir. EYBÖ puanları ile MÖKÖ puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r (514)=.514; p<.01). EYBÖ alt boyutları ile MÖKÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson r=.116 ile r=.546 arasında değişmekte ve tüm ilişkiler .01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki EYBÖ Akademik Yeterlik İnancı alt boyutu ile MÖKÖ Sosyal İknalar alt boyutu arasında gözlemlenmiştir (r (514)=.546, p<.01).

Anahtar Kelimeler : Ergenlerde yetkinlik beklentisi, Matematik öz-yeterlik kaynakları

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Buuren, S. V., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of statistical software*, 45(3), 1-67.

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M., & Kiran Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için* çok *değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.

IBM. (2011). IBM SPSS statistics base 20. *Chicago, IL: SPSS Inc*.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, *38*(1), 30.

Muris, P. (2001) A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, Vol. 23, No:3.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice, 41*, 116-225.

R Core Team. (2018). R: A language and environment for statistical computing [Computer Software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology, 73*, 93–105.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 74*, 548–556.

Schunk, D. H. (2011). Learning theories: An educational perspective. Pearson Education, Inc.

Usher, E. L. ve Pajares, F. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory & Practice, 12*, 7-16.

Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176).

(25219) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Sorgulama ve Düşünme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

HASAN GÖKDEMİR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

M. BAHADIR AKTAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen toplumların beklentilerine uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmek, tüm eğitim sistemlerinin temel amaçları arasındadır. Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek; gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Kısacası bir ülkenin kalkınması ve ayakta kalabilmesi; ancak sorgulayan, tartışan ve çözüm arayan bireylerle mümkündür (Akarsu & Demir, 2012).

Ülkelerin eğitim politikalarına yön vermeleri ve eğitim programlarının uygulanmasına yönelik bakış açısı oluşturabilmeleri için öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen uluslararası düzeyde pek çok değerlendirme çalışması yapılmaktadır. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarından biri PISA'dır. PISA, OECD tarafından üç yıllık aralarla düzenlenen ve zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar açısından sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlayan bir tarama çalışmasıdır.

Ülkelerden beklenen, sonuçlardan yola çıkılarak, ülke genelinde gerekli reformları gerçekleştirmek, bu reformların etkisini, söz konusu projelere katılımı sağlayarak takibe almaktır. PISA tarafından sağlanan karşılaştırılabilir bilgi, ülkelere, 15 yaş grubu öğrencilerinin hayata hazırlama durumlarını geniş kapsamlı değerlendirme olanağı sağlar. Türkiye, yeterli düzeyde öğrenme çıktılarına sahip olmayan ülkeler arasında yer alırken, diğer taraftan performansında bazı iyileşmeler de elde etmiştir (OECD, 2010). 2003 yılından bu yana PISA sonuçlarının açıklanmasının ardından Türkiye'de bu konuyla ilgili birçok ulusal çalışmanın yapıldığı, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından kamuya bilgi notu, rapor ve değerlendirmelerin sunulduğu görülmektedir. Bunlar, mevcut eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden tasarlanması bakımından gerek politika yapıcılarına gerekse uygulayıcılara önemli ölçüde rehberlik edecek niteliktedir.

PISA gibi uluslararası öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik düzenlenen sınavlara katılan ülkeler, bilgi ve teknoloji düzeyini artırmak amacıyla sürekli yarış halindedirler. Üniversitelere giriş sınavı ile eğitim fakültelerinin ilgili programlarına yerleşerek lisans eğitimi sonucu öğretmen olan öğrencilerin, bilimsel sorgulama ve düşünme yeterliklerinin PISA'da belirlenen fen okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmesi, hem öğretmen adaylarının profilini ortaya koyacak hem de ileride onların yetiştireceği öğrencilerin ve dolayısıyla Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı ve pozisyonunu belirleyici olacaktır. Bu araştırmanın amacı PISA fen yeterlikleri kapsamında öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama ve düşünme yeterliklerinin değerlendirilmesidir.

Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama ve fen yeterliklerinin incelenmesi hem öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitime hem de öğretmen yetiştirme programlarına daha kapsayıcı çözümler geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın bir diğer katkısı ise fen okuryazarlık düzeylerinin nasıl geliştirilebileceğini ve uluslararası sınavlarda öğrenci başarısının nasıl arttırılabileceğini değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Tarama modellerinde var olan bir olay ya da olgu olduğu gibi betimlenir. Olayları ya da olguları herhangi bir şekilde değiştirme amacı güdülmez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karasar, 2010). Bu araştırma kapsamında da katılımcıların bilimsel sorgulama ve düşünme yeterlikleri fen okuryazarlığı çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır.

Veri kaynaklarını araştırma anketi ve OECD tarafından hazırlanan PISA raporları oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın, örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi kapsamında bir kamu üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Bu pilot araştırmaya davet yoluyla, gönüllü olarak katılmayı kabul eden 35 öğretmen adayı dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında anketlerden yararlanılmıştır. Cevaplama süresi yaklaşık 20 dakika kadardır. Katılımcılara uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, PISA 2006 esas uygulamasında yer alan 2 adet soru yer almaktadır. Ankette ayrıca, öğretmen adaylarının demografik bilgileri yanında bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerine yönelik tutumlarını ortaya koyan maddeler bulunmaktadır. İlk bölümde sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, akademik ortalama gibi demografik bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise alt sorularıyla birlikte iki ana soru olmak üzere örnek PISA soruları yer almaktadır. Anketin birinci bölümü katılımcıların bilimsel sorgulama ile ilgili görüşlerine odaklanmaktadır. İkinci bölüm ise toplam 7 alt soru içeren iki ana PISA sorusundan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, PISA fen yeterliklerine göre üniversitedeki öğretmen adaylarının profilini incelemek ve değerlendirmek için anketlerden yararlanılmıştır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen anketin güvenirliğini ve geçerliğini arttırmak için alan uzmanlarından görüş alınmış ve anket soruları revize edilmiştir. Düzeltmeler sonrası tekrar kontrol edilerek hazır hale getirilen anket pilot uygulama için kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelenerek bulgular raporlaştırılmıştır.

Bu çalışma, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında belirlenen fen okuryazarlığı yeterliklerine göre üniversitedeki öğretmen adaylarının profilini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evrenden seçilen bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada, OECD ve MEB tarafından yayımlanan raporlar, literatürde yer alan makale ve tezlerle birlikte katılımcılara uygulanacak anketler, veri toplama araçlarını oluşturmuştur.

PISA 2015 araştırmasında ağırlıklı alan fen okuryazarlığı olarak seçilmiştir. Buna göre fen okuryazarlığı alanındaki yeterlikler; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama şeklinde belirlenmiştir. Bu yeterlikler baz alınarak öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri süresince sahip oldukları profillerin araştırılması hedeflenmektedir. Araştırmanın bir diğer hedefi ise OECD ortalaması ve ülke puanları açısından; beklenen fen yeterlilik seviyelerinin üniversite eğitimi sürecinde nasıl bir karşılık bulduğunu ortaya çıkarmaktır.

PISA sınavlarından elde edilen sonuçlar, katılımcı ülkelerin eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme vizyonlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştiren öğretim programlarının revizyonuna ve öğretmen eğitimi sürecinde gözlenen olası eksiklerin ortaya çıkarılmasına olanak sağlayacaktır.

Çalışmaya katılan 35 katılımcının 13'ü okul öncesi öğretmenliği bölümünden; 22'si ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden gelmektedir. Ankette sorulan 2 adet soru, PISA uygulamasının 2006 döngüsünde sorulmuş olan sorulardır. Bu sorular, hedef aldığı yeterlik, hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi ve soru içeriği ve odak noktası gibi faktörlerle karakteristik özelliklere sahiptir.

İlk ana soru açık uçlu cevabı kapsayan 3 adet alt soru içermektedir. Sorunun hedef aldığı yeterlik ''Verileri ve Bulguları Bilimsel Olarak Yorumlama''dır. Sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi işlemsel bilgidir. İşlemsel bilgi, bilimsel bilginin yanı işlemlerin oluşturulmasında kullanılan yöntem ve uygulama çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Sorunun içeriğini ise ''çevre'' oluşturmaktadır.

İkinci ana soru ise 2 adet çoktan seçmeli, 1 adet açık uçlu ve 1 adet tutum soru olmak üzere 4 adet alt sorudan oluşmaktadır. Sorunun hedef aldığı yeterlik ''Olguları Bilimsel Olarak Açıklama''dır. Sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi içerik bilgisidir. İçerik bilgisi, bilimin içeriği hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Sorunun içeriğini ise ''sağlık'' oluşturmaktadır.

İlk sorunun ölçtüğü yeterlik kapsamında, öğrencilerin verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlaması beklenir. Grafik okuma tabanlı bu soruda, veriyi bir gösterimden diğerine dönüştürme, veriyi analiz etme ve yorumlama ve uygun sonuçlar çıkarma ile bilimsel bulgulara ve teoriye dayalı argümanlarla ve diğer görüşlere dayalı argümanları ayırt etme gibi yeterlikler söz konusudur. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, 1. 2. ve 3. alt sorularda tam puan alanların oranı sırasıyla %80, %57 ve %31'dir. Bu sonuç öğrencilerin grafik okumada başarılı olduğu, ancak grafikten elde ettiği bilgiyi yorumlama boyutunda zayıf kaldığı ve sonuçlara yönelik bilimsel öneri sunma yeterliğinde başarısız olduğu yönündedir.

İkinci ana sorunun odaklandığı yeterlik kapsamında, öğrencilerin olguyu bilimsel olarak açıklaması beklenir. Bu bağlamda soru, uygun olan bilimsel bilgiyi hatırlama, uygun tahminler yapma ve bu tahminleri doğrulama ve bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama yeterliklerine odaklanmaktadır. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, 1. 2. ve 3. alt sorularda tam puan alanların oranı sırasıyla %88, %97 ve %57'dir. Bu sonuçlar, öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, 3. alt soruda öğrenciden beklenen, bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama yeterliğinde %57 tam puanla, istenen başarı seviyesinin yakalanamadığı söylenebilir.

Ayrıca anketin ilk bölümünde, bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerine yönelik 5 adet soruya verilen cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde ''Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler.'' ve ''Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir.'' sorularına %97 ve %94 oranla ''katılıyorum'' seçeneği işaretlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin bilimsel araştırma basamakları hakkında yeterli olduğunu göstermektedir. ''Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir

hipotez test etmez, sınamaz.'' ve ''Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır.'' sorularında ise %68 ve %71 oranında ''katılmıyorum'' seçeneği seçilmiştir. Bu sonuç ise, öğrencilerin bilimsel sorgulama becerileri kapsamında istenen yeterliğe sahip olmadığını göstermektedir.

Bu yönü ile araştırma, gelecek yıllarda uygulanacak PISA sınavlarına dâhil olacak 15 yaş öğrencilere öğretmenlik yapacak adayların yeterliklerini değerlendirmek, tutumlarını incelemek ve mevcut duruma hangi açıdan katkı yapılabileceğini görmemizi sağlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen yetiştirme programlarındaki lisans öğrencileri, 15 yaş öğrencilere uygulanan PISA sınavındaki sonuçlardan daha başarılı bir profile sahiptir. Öğretmen adaylarına sorulan sorulardaki zorluk derecesi arttıkça başarı seviyesi azalmaktadır. Bilimsel bilgiyi hatırlama boyutunda herhangi bir sıkıntı yaşanmazken, bilimsel bilgiyi yorumlama ve gündelik hayata entegre etme boyutunda gözle görülür bir eksiklik tespit edilmiştir.

Bilimsel düşünme becerileri kapsamında, öğretmen adaylarının teorik bilgileri anımsama açısından yeterli olduğu gözlenmiştir. Ancak, bilimsel sorgulama becerileri ve öneri kapsamında, öğretmen adaylarının teorik bilgiyi pratiğe aktarmada zorlandığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının, PISA sorularında gösterdiği başarılar, tutum ve bilimsel düşünme becerileri sorularında gösterdiği başarılarla paralellik göstermektedir. Teorik soruların ölçtüğü odak noktalarında başarılı olan öğretmen adayları, benzer veya aynı odak noktasına sahip olan bilimsel düşünme becerilerine yönelik sorularda da başarılı olmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları ve bulgular daha detaylı olarak paylaşılacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmen eğitimine olası katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : PISA, fen okuryazarlığı, bilimsel sorgulama, öğretmen adayı

Kaynakça

Akarsu, B. & Demir, N. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Algıları. *Journal of European Education*, 2(2).

Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]. *Ankara: ANI Yayıncılık*.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.

EARGED, M.E.B. (2007). PISA 2006 Ulusal ön rapor. Ankara.

MEB. (2017). PISA 2015 Ulusal Raporu. MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Md., Ankara.

OECD. (2010). PISA 2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science (volume I). In (pp. 272 p.). Paris: OECD.

OECD Türkiye Daimî Temsilciliği. (2011). *OECD hakkında genel bilgiler.* http://oecd.pr.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/121251 05/06/2018 tarihinde alınmıştır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK). (2014). http://yegitek.meb.gov.tr/pisa.html 04/04/2019 tarihinde alınmıştır.

(25257) 2023 Eğitim Vizyonundaki Temel Eğitim Hedeflerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

HASAN AYDEMİR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

YALÇIN KARALI
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanlarındaki köklü değişim ve dönüşümle birlikte insanların günlük yaşamında birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Bilgiye erişim, ulaşım, iletişim için ihtiyaç duyulan zaman azalırken, bilgi çağının gerektirdiği yeni davranışlar ortaya çıkmıştır. Değişen dünya düzeni ile birlikte toplumların gelişiminde refah seviyesi yüksek, sağlıklı kuşakların yetiştirilmesinde ve çağdaş yaşam normlarına uyum sağlama konusunda yeni gereksinimler ortaya çıkmıştır. Ancak bireylerin yenidünya düzenine ayak uydurmak için yeni şeyler öğrenmesi gerektiği kuralı değişmemiştir. Yaşanan büyük değişimlere rağmen insanların temel ihtiyaçları arasında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetleri gelecek kuşakları yetiştirme açısından önemini korumaktadır. Ülkelerin varlığını sürdürerek geleceklerini inşa etme konusunda bilimsel ilke ve prensiplere dayalı olarak yapılandırılmış, sürdürülebilir, istikrarlı eğitim politikalarına olan ihtiyaçları artarak devam etmektedir. Eğitim çevrelerinin dikkatle takip ettiği birçok yenilik ve hedefi içeren 2023 Eğitim Vizyonu, 23 Ekim 2018 günü kamuoyuna ilan edilmiştir. Felsefi ve politik dayanakları ile birlikte farklı başlıklar altında yayımlanan belgede, eğitimin tüm değişkenlerinin ve kademelerinin yer aldığı farklı başlıklar, ana hedefler ve alt hedefler şeklinde ifade edilmiştir. İnsan yetiştirmenin ve gelecek kuşakları oluşturmanın en kritik dönemleri arasında bulunan "Temel Eğitim" de 3 ana hedef, 21 alt hedeften oluşacak şekilde eğitim vizyon belgesindeki yerini almıştır. Temel Eğitim kapsamında ulaşılması amaçlanan hedeflerin başında ilkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması yer almıştır. Bunu, yenilikçi uygulamalara sağlanacak imkânlar ve okullar arası başarı farkının azaltılarak niteliğin artırılmasına ilişkin hedefler takip etmiştir. Temel eğitimde ortaya konan hedefler açısından ilkokul öğretmenleri uygulayıcı rolüyle doğal olarak önemli bir faktördür. Çünkü vizyon belgesinde ortaya konan iradenin sonuca ulaşması ve başarı sağlanmasında, eğitim ve öğretimden sorumlu uygulayıcıların performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla teoriyi pratiğe dönüştürecek olan öğretmenlerin, ulaşılması amaçlanan hedeflerin niteliğine ve ne derecede gerçekleşebileceğine yönelik fikirlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, konu ya da nesne, kendi koşulları içinde, müdahale etmeden var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmeye çalışılanı uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Tarama modelli araştırmalarda olayın ya da bireyin doğrudan kendisinin incelenebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belgeler, istatistikler, resimler, vb.) dayalı olarak da araştırma yapılabilir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılır. Var olan bir durumun kendi koşulları içerisinde olduğu gibi belirtilmesi amaçlanan çalışmalar tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durum, birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır. Araştırmanın evrenini Malatya Merkez Battalgazi ilçesinde resmi okullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Dolayısıyla bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Bu yönüyle seçkisiz örneklemenin temsili sağlama açısından diğer örnekleme yöntemlerinden daha güçlü olduğu söylenebilir. Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik ve gerçekleşebilirlik düzeyi ile ilgili araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla öğretmen görüşleri alınarak elde edilen veriler; kıdem, cinsiyet ve öğrenim düzeyi bağımsız değişkenlerine göre analiz edilecektir. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, iki kategorili değişkenlerin analizinde bağımsız örneklemler için t-test ve üç ve daha fazla kategorili değişkenlerin analizinde ise One way Anowa testi kullanılacaktır.

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanlarındaki köklü değişim ve dönüşümle birlikte insanların günlük yaşamında birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Bilgiye erişim, ulaşım, iletişim için ihtiyaç duyulan zaman azalırken, bilgi çağının gerektirdiği yeni davranışlar ortaya çıkmıştır. Değişen dünya düzeni ile birlikte toplumların gelişiminde refah seviyesi yüksek, sağlıklı kuşakların yetiştirilmesinde ve çağdaş yaşam normlarına uyum sağlama konusunda yeni gereksinimler ortaya çıkmıştır. Ancak bireylerin yenidünya düzenine ayak uydurmak için yeni şeyler öğrenmesi gerektiği kuralı değişmemiştir. Yaşanan büyük değişimlere rağmen insanların temel ihtiyaçları arasında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetleri gelecek kuşakları yetiştirme açısından önemini korumaktadır. Ülkelerin varlığını sürdürerek geleceklerini inşa etme konusunda bilimsel ilke ve prensiplere dayalı olarak yapılandırılmış, sürdürülebilir, istikrarlı eğitim politikalarına olan ihtiyaçları artarak devam etmektedir.

Eğitim çevrelerinin dikkatle takip ettiği birçok yenilik ve hedefi içeren 2023 Eğitim Vizyonu, 23 Ekim 2018 günü kamuoyuna ilan edilmiştir. Felsefi ve politik dayanakları ile birlikte farklı başlıklar altında yayımlanan belgede, eğitimin tüm değişkenlerinin ve kademelerinin yer aldığı farklı başlıklar, ana hedefler ve alt hedefler şeklinde ifade edilmiştir. İnsan yetiştirmenin ve gelecek kuşakları oluşturmanın en kritik dönemleri arasında bulunan "Temel Eğitim" de 3 ana hedef, 21 alt hedeften oluşacak şekilde eğitim vizyon belgesindeki yerini almıştır. Temel Eğitim kapsamında ulaşılması amaçlanan hedeflerin başında ilkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması yer almıştır. Bunu, yenilikçi uygulamalara sağlanacak imkânlar ve okullar arası başarı farkının azaltılarak niteliğin artırılmasına ilişkin hedefler takip etmiştir. Temel eğitimde ortaya konan hedefler açısından ilkokul öğretmenleri uygulayıcı rolüyle doğal olarak önemli bir faktördür. Çünkü vizyon belgesinde ortaya konan iradenin sonuca ulaşması ve başarı sağlanmasında, eğitim ve öğretimden sorumlu uygulayıcıların performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla teoriyi pratiğe dönüştürecek olan öğretmenlerin, ulaşılması amaçlanan hedeflerin niteliğine ve ne derecede gerçekleşebileceğine yönelik fikirlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2023 eğitim vizyonu olarak yayımlanan belgede yer alan Temel Eğitim alanındaki hedefleri öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini Malatya Merkez Battalgazi ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik ve gerçekleşebilirlik düzeyi ile ilgili anket yoluyla öğretmen görüşleri alınarak elde edilen veriler; kıdem, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve resmi ya da özel okulda çalışma bağımsız değişkenlerine göre analiz edilecektir. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, bağımsız örneklemler için t-test ve One way Anowa testi kullanılacaktır. Bulguların değerlendirilmesiyle elde edilecek sonuçların, eğitimciler ve ilgili tüm çevreler için bilgilendirici bir çalışma olacağı öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik ve gerçekleşebilirlik düzeyi ile ilgili anket yoluyla öğretmen görüşleri alınarak elde edilen veriler; kıdem, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve resmi ya da özel okulda çalışma bağımsız değişkenlerine göre analiz edilecektir. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, bağımsız örneklemler için t-test ve One way Anowa testi kullanılacaktır. Temel eğitimde ortaya konan hedefler açısından ilkokul öğretmenleri uygulayıcı rolüyle doğal olarak önemli bir faktördür. Çünkü vizyon belgesinde ortaya konan iradenin sonuca ulaşması ve başarı sağlanmasında, eğitim ve öğretimden sorumlu uygulayıcıların performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla teoriyi pratiğe dönüştürecek olan öğretmenlerin, ulaşılması amaçlanan hedeflerin niteliğine ve ne derecede gerçekleşebileceğine yönelik fikirlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bulguların değerlendirilmesiyle elde edilecek sonuçların, eğitimciler ve ilgili tüm çevreler için bilgilendirici bir çalışma olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : 2023 Eğitim Vizyonu, Temel Eğitim, İlkokul Öğretmeni

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karasar, N. (2004). Araştırmalarda Rapor Hazırla. Ankara: Nobel Yayınevi.

2023 EĞİTİM VİZYONU. (2019, Mart 25). 2019 tarihinde www.meb.gov.tr: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alındı

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergün, M. (2018). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kıncal, R. Y. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

(25278) Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Okul Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

MEHMET ÜRÜNİBRAHİMOĞLU
MEB

VEYSEL GÖÇER
MEB

SİNAN ÖZER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti, Suriye İç Savaşı başladıktan sonra en çok Suriyeli mülteci bulunduran ülke durumuna gelmiştir (Kağnıcı, 2017). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 2019 verilerine göre Türkiye' de ortalama 3.641.344 Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bu mültecilerden 140.078 kişi kurulan barınma merkezlerinde yaşarken, büyük çoğunluğu oluşturan diğer kısmı barınma merkezlerinin dışında yaşamaktadır. Bu Suriyeli mültecilerden ise 429.095'i Gaziantep ilinde yaşamına devam etmektedir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü).

Türkiye Cumhuriyeti, Suriyeli mültecilerin Anadolu'ya büyük göç dalgası başladıktan sonra bu insanların göç sonucunda oluşan sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm bulmak için harekete geçmiştir. Bu yüzden, 2014 yılı nisan ayında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanuna bağlı olarak 2014 yılı ekim ayında yayınlanan yönetmelik doğrultusunda Suriyeli mülteciler eğitim, sağlık ve diğer sosyal hizmetlerden yararlanmaya başlamışlardır. 2014 Eylülünde çıkan Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri adlı 2014/21 sayılı genelge ile Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri için birtakım standartlar oluşturulmuştur(Emin,2016).

2014/21 sayılı genelge ile Suriyeli çocukların geçici eğitim merkezleri ve devlet okullarında öğrenim görmeye başlamaları bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına büyük bir katkı sağlamıştır(Emin,2016). Ancak Suriyeli mülteci öğrenciler devam ettikleri okullarda buluna öğrencilerle farklı geçmiş ve kültürel özellikler sahip olmaları ve Türkçe dilini anlamakta, konuşmakta ve yazmakta yaşadıkları zorluklar yüzünden sorun yaşamaktadır. (Yavuz ve Mızrak, 2016). Bu çalışmanın, Türkiye' de okula devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin okul yaşantılarına ışık tutacağı ve bu öğrencilerin eğitim yaşantılarının iyileştirilmesi için önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı; Gaziantep il merkezinde ortaokula devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin okul yaşamındaki deneyimlerini betimlemek olarak belirlenmiştir.

Sözü edilen amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk öğrenciler ile yaşadıkları deneyimler nelerdir?

Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk öğretmenler ile yaşadıkları deneyimler nelerdir?

Suriyeli göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları akademik deneyimler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ortaokula devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin okul yaşamındaki deneyimlerini betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okul yaşantılarının deneyimlerinin betimlenmesi derinlemesine bir araştırma gerektirdiği için araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, çalışılan probleme yönelik toplanmış betimsel bilgiyi tüm zenginliği ve derinliği içinde sunmayı ilke edinir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "fenomonoloji" kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırma, insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilişinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırmadır (Ersoy, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan bir ortaokula devam eden altı Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma yapılacak birimler belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Araştırmanın çalışma gurubu oluşturulurken kullanılacak ölçüt olarak öğrencilerin Türkçe diline anlama ve konuşma becerileri yönünden hakim olması belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak ‘’görüşme’’ kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, fenemonolojik araştırmalarda temel veri toplama yöntemi olarak kabul edilir (Creswell, 2017).

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerden bu sorular yardımıyla toplanan bilgiler yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir.

Araştırmada ,ayrıca öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri bilgilerin geçerliğini sağlamak için araştırmanın yapıldığı ortaokulda görev yapan iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır.Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerden bu sorular yardımıyla toplanan veriler yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmalarda katılımcılardan elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılarak çözümlenecektir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan bir ortaokula devam eden altı Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma yapılacak birimler belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Araştırmanın çalışma gurubu oluşturulurken kullanılacak ölçüt olarak öğrencilerin Türkçe diline anlama ve konuşma becerileri yönünden hakim olması belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak ‘’görüşme’’ kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, fenemonolojik araştırmalarda temel veri toplama yöntemi olarak kabul edilir (Creswell, 2017).

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerden bu sorular yardımıyla toplanan bilgiler yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir.

Araştırmada ,ayrıca öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri bilgilerin geçerliğini sağlamak için araştırmanın yapıldığı ortaokulda görev yapan iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır.Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerden bu sorular yardımıyla toplanan veriler yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmalarda katılımcılardan elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılarak çözümlenecektir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar üç temel başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır Bu birincisi, Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerdir. İkincisi Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk öğretmenlerle yaşadıkları deneyimlerdir. Üçüncüsü ise Suriyeli göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları akademik deneyimlerdir. Bu temel başlıklar şu şekilde açıklanabilir:

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Öğrenciler İle Yaşadıkları Deneyimler

Yapılan araştırmada, Türk öğrencilerin ilk zamanlarda Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik olumsuz tutum içinde bulundukları ve bu öğrencilerle iletişimlerinin kötü olduğu belirlenmiştir. Ancak, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik dışlayıcı tutumlarının zaman içerisinde değiştiği ve iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Öğretmenler İle Yaşadıkları Deneyimler

Yapılan araştırmada, Türk öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik koruyucu ve yardım edici tutum sergiledikleri ve bu öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Akademik Deneyimler

Yapılan araştırmada, Türk öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik olumlu tutum ve davranışlar gösterdikleri olumlu tutumun Suriyeli göçmen öğrencilerin akademik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden Türkiye' de okula devam etmek istediklerini ve bir akademik hedeflerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli öğrenciler; ortaokul; fenomenoloji

Kaynakça

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

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş.* (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş.* (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *Analiz* (153).

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *Elementary Education Online*, 1768-1776.

Ömer Yavuz, S. M. (2016). Acil Dumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye' deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi* , 175-179.

T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Göç İstatistikleri*. Nisan 7, 2019 tarihinde T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

(25384) Sosyal Bilgiler Alanı Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Geliştirmeyi Amaçladığı Zihinsel Beceriler Temelinde Analizi

EMEL BAYRAK OZMUTLU

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Amaç: Bu araştırmada hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait öğretim programlarında yer alan kazanımların zihinsel beceriler temelinde gösterdiği dağılımın incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: _ Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler nasıl bir dağılım göstermektedir? _Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler sınıflara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?_ _Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler derslere göre nasıl bir dağılım göstermektedir? _ Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler zihinsel beceri düzeyi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Problem Durum: Kazanımlar öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretim program kazanımlarının zihinsel becerilere göre gösterdiği dağılımı incelemek sosyal bilgiler kapsamına giren hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adlarıyla yürütülen eğitim öğretim uygulamalarıyla öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan zihinsel becerilerin neler olduğuna ilişkin bütünsel bir görünüm elde etmeyi mümkün kılmaktadır. Okulların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinde gelişim sağlama gerekliliğini yerine getirebilmesinin en temel koşulu öğretim programlarının zihinsel becerileri geliştirme odaklı bir yaklaşıma sahip olmasıdır. Sosyal bilgiler (Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, inkılap tarihi ve Atatürkçülük) programlarında yer alan kazanımların zihinsel beceriler temelinde gösterdiği dağılıma ilişkin böylesi bir incelemenin, öğretim programlarının zihinsel becerileri geliştirme konusunda nasıl bir potansiyele sahip olduğunun belirlenmesi açısından önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları aynı zamanda 1-8.sınıf eğitim kurumlarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda sahip olduğu düzey konusunda da geribildirim sağlayacaktır. Son olarak araştırma bulgularının zihinsel becerilerin gelişimine odaklı öğretim programları geliştirme çalışmalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem Veri Analizi: Araştırmada ilkokul 1-3.sınıf hayat bilgisi, 4-7.sınıf sosyal bilgiler ve 8.sınıf İnkılap tarihi ve Atatürkçülük olmak üzere üç öğretim programında yer alan kazanımlar, geliştirilmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım'a göre (2011); doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmada 1-3.sınıf hayat bilgisi, 4-7.sınıf Sosyal bilgiler ve 8.sınıf İnkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait 3 ana dili öğretim programında yer alan toplam 318 kazanımın tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Analizde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Analizler bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Analizlerin tamamlanmasının ardından kodlayıcı güvenirliği kapsamında üç eğitimde program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışma sonrasında kodlama açısından tam bir uyum olduğu görülmüştür. Araştırmanın analiz sürecinde her bir kazanımın hangi zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığı belirlenmiştir. Her bir kazanım geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından kazanımlar kodlandıkları zihinsel beceriler temelinde sınıflandırılmıştır. Sınıflama işleminin ardından sosyal bilgiler öğretim programlarındaki (ilkokul 1-3.sınıf hayat bilgisi, 4-7.sınıf sosyal bilgiler ve 8.sınıf İnkılap tarihi ve Atatürkçülük) kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler sınıf, ders (hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve İnkılap tarihi ve Atatürkçülük) ve zihinsel beceri düzeyleri (alt düzey zihinsel beceriler, orta düzey zihinsel beceriler, üst düzey zihinsel beceriler) temelinde gösterdiği dağılım betimleyici istatistiklerden yararlanarak özetlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul 1-3.sınıf hayat bilgisi, 4-7.sınıf Sosyal bilgiler ve 8.sınıf İnkılap tarihi ve Atatürkçülük olmak üzere üç öğretim programında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerilerin kendi aralarında ve sınıflar temelinde orantısız bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının işaret ettiği bu durum sosyal bilgiler öğretim programlarının geliştirme sürecinde zihinsel becerilerin dikkate alınmadığını düşündürmektedir. Program geliştirme sürecinde sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan her birimin öğrencilerde geliştirme potansiyeline sahip olduğu zihinsel becerilerin neler olabileceğinin üzerinde durulması gerekmektedir. İçerik odaklı anlayıştan beceri odaklı bir anlayışa geçmek için kazanımların yapılandırılmasında zihinsel becerilerin dikkate alınması önem taşımaktadır. Zihinsel becerilerin gelişiminde sarmal ve bütüncül bir anlayış benimsenmelidir. Zihinsel becerinin gelişimi aşamalı olarak karmaşıklaşan bir anlayışla ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Zihinsel beceriler, öğretim programları, program değerlendirme

Kaynakça

Adams, M. J. (1989). Thinking skills curricula: Their promise and progress. *Educational Psychologist*, *24*(1), 25-77.

Baron, J. B. E., & Sternberg, R. J. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Defining the problem. *The Phi Delta Kappan*, *65*(7), 486-490.

Ivie, S. D. (1998). Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, *82*(1), 35-42.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, *32*(3), 131-137.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental review*, *27*(2), 172-223.

(25707) Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi

GÜLŞAH ULUAY
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ALEV DOĞAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılması ile eğitsel ortamlarda tercih edilen aktiviteler de değişime uğramış ve öğretim teknolojileri oldukça popüler bir alan olmuştur. Eğitsel amaçlı kullanılan öğretim teknolojilerinin hayli çeşitli olduğu görülmektedir. Söz konusu alan kapsamında, dijital oyunlar da ilgi çekici uygulamalar arasındaki yerini almıştır. De Freitas (2006, p. 9), bilgisayar destekli öğrenme amaçlı kullanılan dijital oyunları; "belirlenmiş öğrenme amaçları, çıktılar ve deneyimlere ulaşmak amacıyla merak uyandıran ve sürükleyici öğrenme deneyimleri oluşturmak için video ve bilgisayar oyunlarının niteliklerini kullanan uygulamalardır" şeklinde tanımlamaktadır.

Birçok araştırmacı, dijital oyunların öğretim süreçlerine ve ortamlarına sunduğu çeşitli katkılara vurgu yapmaktadır. Genel olarak, dijital oyunlar öğrencilerin derse katılımını artırmak, kullanıldığı ders alanına özgü okuryazarlığı desteklemek ve öğrencilerin alan bilgisini geliştirmek amacıyla kullanılabilmektedir (Spires, 2015). Ayrıca, yapılan çalışmalar, dijital oyunların öğrenci motivasyonunu desteklediğini göstermektedir (Alaswad & Nadolny, 2015; Garris, Ahlers & Driskell, 2002). Oyun dünyasında deneyim kazanma söz konusu olduğu için, dijital oyunların yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunduğu belirtilmektedir (Kirriemuir, 2002). Bununla birlikte, dijital oyunlar yaratıcı öğrenme aktiviteleri ve deneyim tasarımı sunmaktadır (De Freitas, 2006). Ayrıca dijital oyunlar, düşük seviyede öz yeterliğe ve öz saygıya sahip olan öğrencilerin öz yeterliklerini (Sitzmann, 2011) ve öz saygılarını (Ritchie & Dodge, 1992) geliştirmektedir.

Dijital oyunların eğitsel ortamlar üzerindeki olumlu etkilerini şekillendiren çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Nitekim öğrencilerin dijital oyun tercihleri ve motivasyonları öğrenim süreçleri için oldukça önemlidir. Bununla birlikte, ilgili literatür incelendiğinde bu konuya ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Hangi birey ve grupların fen öğrenimi için hangi dijital oyun türlerini tercih ettiğini ve bu tercihlerin sürekliliğini araştırmak için çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Ayrıca, bireysel tercihlerin bireysel kişilik özellikleri, daha geniş grup özellikleri, öğrenme deneyiminin doğası, öğrenme süreçleri ve öğrenme hedefleri ile nasıl ilişkili olduğu incelenmelidir (Honey & Hilton, 2011).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarına yönelik kaynaklarının belirlenmesi ve dijital oyun tercihlerinde etkili olan faktörleri incelemek şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli bir konudaki belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla veri toplanmasını içermektedir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi kapsamında 304 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların %52'si kız (n = 159), %48'i ise erkektir (n = 145). Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Tekkurşun-Demir ve Hazar (2018) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ) kullanılmıştır. DOOMÖ 19 maddeden oluşan 5li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek kapsamında "başarı ve canlanma", "merak ve sosyal kabul" ve "oyun isteğinde belirsizlik" olmak üzere üç faktör bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizleri sonucunda "başarı ve canlanma" faktörü için α=,70; "merak ve sosyal kabul" faktörü için α=,87; "oyun isteğinde belirsizlik" faktörü için ise α=,72 olarak açıklanmıştır (Tekkurşun-Demir & Hazar, 2018).

Veri analiz sürecinde öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu noktada, katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonuçlarına göre veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu nedenle analiz sürecine parametrik testlerden bağımsız örneklemler t-Testi ile devam edilmiştir.

Teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılması ile eğitsel ortamlarda tercih edilen aktiviteler de değişime uğramış ve öğretim teknolojileri oldukça popüler bir alan olmuştur. Eğitsel amaçlı kullanılan öğretim teknolojilerinin hayli çeşitli olduğu görülmektedir. Söz konusu alan kapsamında, dijital oyunlar da ilgi çekici uygulamalar arasındaki yerini almıştır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarına yönelik kaynaklarının belirlenmesi ve dijital oyun tercihlerinde etkili olan faktörleri incelemek şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma tarama araştırması türündedir ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi kapsamında 304 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Tekkurşun-Demir ve Hazar (2018) tarafından geliştirilen

Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ) kullanılmıştır. DOOMÖ 19 maddeden oluşan 5li Likert tipinde bir ölçektir. Analiz süreci başlangıcında veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler bağımsız örneklemler t-Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin toplam puanlarına ilişkin ortalamaları, kız öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puanların ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir. Bu analiz sonucuna ilişkin etki büyüklüğü değeri, orta etki büyüklüğü yorumuna sahip olan d = 0.85 şeklinde hesaplanmıştır. Bu aşamanın ardından, ölçeği oluşturan 3 faktör için alınan puanların cinsiyete bağlı değişimleri incelenmiştir. *Başarı ve canlanma*faktörü kapsamında erkek öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puana ilişkin ortalamalarının kız öğrencilerin söz konusu faktör dahilindeki ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir. Merak ve sosyal kabul adlı faktör için katılımcı ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ve söz konusu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte *oyun isteğinde belirsizlik* faktörüne ilişkin analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ortalamaları ile erkek öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran dijital oyun oynama motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin dijital oyun oynama amaçları noktasında belirsizlik yaşadıkları ve bu durumun cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitsel dijital oyunların öğrencilere tanıtımının yapılması yönünde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin almış oldukları toplam puanlar bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin toplam puanlarına ilişkin ortalamaları, kız öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puanların ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir. Bu analiz sonucuna ilişkin etki büyüklüğü değeri, orta etki büyüklüğü yorumuna sahip olan d = 0.85 (Cohen, Manion & Morrison, 2007) şeklinde hesaplanmıştır.

Bu aşamanın ardından, ölçeği oluşturan 3 faktör için alınan puanların cinsiyete bağlı değişimleri incelenmiştir. *Başarı ve canlanma* faktörü kapsamında erkek öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puana ilişkin ortalamalarının kız öğrencilerin söz konusu faktör dahilindeki ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir. Merak ve sosyal kabul adlı faktör için katılımcı ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ve söz konusu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte *oyun isteğinde belirsizlik* faktörüne ilişkin analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ortalamaları ile erkek öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran dijital oyun oynama motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin dijital oyun oynama amaçları noktasında belirsizlik yaşadıkları ve bu durumun cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitsel dijital oyunların öğrencilere tanıtımının yapılması yönünde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : dijital oyun, ortaokul öğrencileri, dijital oyun tercihi

Kaynakça

Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems, 43*(4), 389-402.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology, 31*(4), 343–58.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441-467.

Honey, M. A., & Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations.* National Academies Press.

Kirriemuir, J. (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/e184/4c977fdef8192ce658e5cb86db18be9cec42.pdf

Ritchie, D., & Dodge, B. (1992, March). *Integrating technology usage across the curriculum through educational adventure games*. Paper presented at the Annual Conference on Technology and Teacher Education, Houston.

Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology, 64*(2), 489-528.

Spires, H. A. (2015). Digital game-based learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(2), 125-130.

Tekkurşun-Demir, G., Hazar, Z. (2018). Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 12*(2).

Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routlege.

(25795) Öğretmen Adaylarının Okul-Dışı STEM Etkinlikleri Kapsamındaki Deneyimleri: Öğreniyorum - Öğretiyorum

ENGİN KARAHAN ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
AHMET OĞUZ AKÇAY ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
NESLİHAN ER ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
ASUMAN BAYRAKDAR ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında 21. Yüzyılın gerektirdiği birey tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

> "Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 3).

Bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmek için ülkeler eğitim programlarında değişikliğe gitmektedir (Yıldırım, 2018). Ülkelerin son yıllarda eğitimde gerçekleştirdikleri reform hareketlerinin en yenilerinden ve önemlilerinden biri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu amaçlayan STEM eğitimidir (Üçüncüoğlu ve Bozkurt Altan, 2018). Yıldırım ve Altun (2014) STEM eğitimini, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bir araya getirerek, üst düzey düşünmeye sevk ederek ve öğrenilen bilgileri günlük hayata aktararak etkili öğrenme sağlayan ve bir eğitim yaklaşımı olarak belirtmişlerdir. STEM eğitiminin başlıca amaçları olarak STEM disiplinlerine yönelik bilgilere sahip olma ve bu bilgileri problem tanımlama ve bilgi üretme amacıyla kullanma, ve STEM farkındalığına sahip bireyler olarak toplumsal problemlerin çözümünde rol oynama şeklinde açıklamıştır (Bybee, 2010; akt. Karahan, 2017).

STEM eğitiminin hedeflerine ulaşmak adına bu yaklaşımın sınıf ortamlarında kazanımlar doğrultusunda uygulamalarının yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarına entegrasyonu da gün geçtikçe daha fazla ön plana çıkmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilerle gerçek nesnelerin etkileşimde bulunduğu, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatının bulunduğu ve birçok imkân sunan zengin öğrenme ortamlarıdır (Balçın & Topaloğlu, 2019). Bu ortamlar formal öğretime katkı sağlayan, kazanımları açığa çıkarmada destek veren ve okulun dışındaki ortamlarda planlı ve programlı yürütülen faaliyetleri içermektedir (Karademir, 2018).

Okul dışı çevrelerde öğrencilerin heyecan veren deneyimler yaşayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve bilimsel araştırma süreçlerini kavrayarak bilimsel bir kimlik oluşturdukları yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Bozdoğan, 2007). Bu noktada okul dışı öğrenme çevreleri ile STEM eğitimi yaklaşımının yolları kesişmektedir. STEM eğitimi günümüzde daha çok sınıf içi uygulamalar ile özdeşleştirilmiş olsa da alanyazında öğretmenlerin sınıf ortamında STEM odaklı etkinlikleri gerçekleştirmede zorlandıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Uğraş, 2017; Özbilen, 2018). Bu nedenle STEM eğitiminin okul dışı ortamlarda uygulaması daha fazla ön plana çıkabilmektedir (Özçelik & Akgündüz, 2018). Yapılan araştırmalarda yurtdışında STEM eğitimi kapsamında gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin projeler kapsamında yürütüldüğü ve genellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen okul dışı eğitimlerde daha çok robotik kodlama uygulamalarının ön plana çıktığı görülmüştür (Herdem & Ünal, 2018).

Bu araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar, alanyazındaki çalışmaların aksine okul odaklı ve gerçek yaşam temelli problemler üzerinden yürütülmüştür. Süreç boyunca araştırma ekibi etkinlikleri gerçekleştirirken, gönüllü lisans öğrencileri ise uygulamalar esnasında öğrencilerle doğrudan ilgilenerek onları desteklemişlerdir. Bu doğrultuda lisans öğrencilerinin ilk kez tecrübe ettikleri bu süreçleri onların bakış açılarından ortaya koymak alanyazındaki araştırmaların ve okul sonrası öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı okul sonrası STEM kulübünde gönüllü olarak görev alan sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin deneyimlerini onların gözünden ortaya koymaktır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilimi) desen seçilmiştir. Bu araştırma deseninde kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkındaki açıklamalar geliştirmek ve bu deneyimlerin özünü araştırmak adına derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmek esastır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adayları ile süreç sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını fen bilgisi öğretmenliği lisans programından ve matematik öğretmenliği lisans programından birer öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği lisans programından ise iki öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler bir dönem boyunca okul sonrası STEM kulübünde yer alan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tasarım süreçlerine destek olmak amacıyla öğretim süreçlerinde sorumluluk almışlardır. Sürecin işleyişine ve uzmanlıklarına bağlı olarak bazı noktalarda tüm grup bazı noktalarda ise bireysel ya da dörder kişilik işbirlikli gruplar halinde çalışan öğrencilerle ilgilenmişlerdir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yarı-

yapılandırılmış görüşme kayıtları öncelikle yazıya dökülmüş ve kodlanmıştır. Ortaya çıkan benzer kodlardan kategoriler, kategorilerden ise temalar oluşturularak katılımcıların yaşantıları onların bakış açılarından yansıtılmıştır. Çalışılan olgunun ayrıntıları ile ortaya konulabilmesi adına: (1) Deneyimlerin tanımlanması; (2) Bu deneyimlerdeki ortak temaların çıkarılması; (3) bu temalara dönük öznel bakışların belirlenmesi süreci takip edilmiştir (Ersoy & Saban, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisans eğitiminde alınan teorik bilgilerin gerçek okul ortamlarında doğrudan karşılığının olmadığını deneyimlemişlerdir. Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşılamada zorluk yaşayan katılımcılar, bu güçlüğü aşmada akranlarından ve öğretmenlerden destek alma yoluna gitmişlerdir. Kısa süreli olarak teorik bilgiler edindikleri STEM eğitiminin uygulamada görülmesini kendileri adına bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir. STEM eğitiminin çıktıları olarak gösterilen yaratıcılık ve ekip çalışması gibi becerilerin sorumlu oldukları öğrenci gruplarında edinildiğini gözlemlemelerinin STEM eğitimine yönelik algılarında olumlu bir değişime yol açtığını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerin kazanım odaklı olmaları, öğrencilerin disiplinlerarası kazanımları uygulamada gerçekleştirmelerine fayda sağlamıştır. Dolayısıyla, temelde katılımcılar STEM eğitiminin teoriden uygulamaya dönüşümünü birinci elden deneyimleme fırsatı yakalamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Okul dışı öğrenme, STEM eğitimi, sınıf eğitimi

Kaynakça

Balçın, M. Ve Topaloğlu, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkokul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 9(1), 157-170

Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 145-163

Karademir, E. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları. *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi,* s.436-447. Editör; Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö. Ve Sarı, U., Ankara: Pegem Akademi.

Karahan, E. (2017). STEM eğitimi. *Fen Eğitiminde Güncel Konular*, s.317-334. Editör; Taşkın, Ö., Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özbilen, A. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları, *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1-21

Özçelik, A. ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 334-351

Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 1(1), s.39-54

Üçüncüoğlu, İ. ve Bozkurt- Altan, E., (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adayları için STEM Odaklı Laboratuvar Uygulamaları: "Sağlıklı Yaşam Etkinliği*". Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4* (9), 329-347.

Yıldırım, B. ve Altun, Y.(2014). STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulamaları. *VI. International Congress of Education Research Tam Metin Bildiri Kitabı*, 238- 247. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, B. (2018). Bağlam temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış STEM uygulamalarının etkilerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-20.

(25801) Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Çocuk Katılımına Yönelik Görüşleri

TUĞÇE AKYOL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

HAVVA ERDEM
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Katılım, bireyin kendi yaşamını ve içinde yaşadığı toplumu ilgilendiren kararları paylaşma süreci olarak demokrasinin en önemli bileşenlerinden biridir (Akyüz, 2010). Çocukların katılımı, kendilerini ilgilendiren konular hakkında karar verme süreçlerine farklı düzeylerde aktif bir şekilde yer almaları ve çocukların görüşlerini ifade edilme süreçleri olarak belirtilmektedir. Bu süreç çocuklar ve yetişkinler arasındaki güven ve saygıya dayalı bilgi paylaşımını ve etkileşimi gerektirmektedir (Lansdown, 2004). Çocuk katılımı ile ilgili bileşenler ve süreçler, çocuk haklarının uygulamaya geçirilmiş biçimidir (Lopez, Hayden, Cologon & Hadley, 2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yaşama, gelişim, korunma ve katılım hakları yer almaktadır (Cılga, 1999). Katılım hakkına ilk kez Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer verilmiştir. Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma sürecine dahil olmaları ya da çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar veren konumunda olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Alderson, 2000). Çocukların aktif vatandaş olabilmeleri ve gerekli toplumsal rolleri kazanabilmeleri için katılım hakkı oldukça önemlidir (Şahin & Polat, 2012). Katılım hakkının soyut ve hayali bir kavram olmanın ötesinde biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlar taşıyan bir gereksinim olarak görülmesi gerekmektedir (Değirmencioğlu, 2010). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi çocukların ailede, okulda ve toplumsal yaşamdaki aktif katılımlarının sağlanması ve kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almaları için yetişkinlerin gerekli girişimlerde bulunmaları gerektiğini belirtmektedir (Akyüz, 2001). Çocukların katılım hakkının eğitim kurumlarında uygulamaya geçirilebilmesi için eğitimcilerin çocukluk kavramına ilişkin bakış açıları, katılım hakkına ilişkin bilinç ve farkındalık düzeyleri önemlidir. Aynı zamanda eğitimcilerin çocuklara yaklaşım biçimleri, çocuklar arasındaki etkileşimlerin nasıl desteklendiği katılım süreçlerinin desteklenmesi için önemli ipuçları sunmaktadır (Luff, 2009). Tüm bu düşüncelerden yola çıkılarak, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım birkaç kişinin bir fenomen yada bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ifade eder (Creswell, 2013). Fenomenolojik yaklaşım yaşanmış olayları ve deneyimleri derinlemesine inceleme fırsatı verir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Aynı zamanda bu yaklaşımın amacı, olayların ve deneyimlerin özünü belirlemek ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu araştırmada da okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenen ölçütlere uygun durumların araştırmaya dahil edilebilmesidir (Merriam, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokullarda görev yapmakta olan 8'i okul öncesi ve 8'i ilkokul olmak üzere toplam 16 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taraması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın amacını belirten bir giriş kısmı ve demografik bilgileri elde etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca görüşme formunda, öğretmenlerin çocuk katılımına yönelik görüşleri hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iç geçerliği sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz tekniği ile araştırmada toplanan veriler önceden belirlenmiş olan başlıklar veya temalara göre sınıflandırılmakta, özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çocukların katılımı, kendilerini ilgilendiren konular hakkında karar verme süreçlerine farklı düzeylerde aktif bir şekilde yer almaları ve çocukların görüşlerini ifade edilme süreçleri olarak belirtilmektedir. Bu süreç çocuklar ve yetişkinler arasındaki güven ve saygıya dayalı bilgi paylaşımını ve etkileşimi gerektirmektedir. Çocuk katılımı ile ilgili bileşenler ve süreçler, çocuk haklarının uygulamaya geçirilmiş biçimidir (Lopez, Hayden, Cologon & Hadley, 2012). Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma sürecine dahil olmaları ya da çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar veren konumunda olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Alderson, 2000). Çocukların katılım hakkının eğitim kurumlarında uygulamaya geçirilebilmesi için eğitimcilerin çocukluk kavramına ilişkin bakış açıları, katılım hakkına ilişkin bilinç ve farkındalık düzeyleri önemlidir. Aynı zamanda eğitimcilerin çocuklara yaklaşım biçimleri, çocuklar arasındaki etkileşimlerin nasıl desteklendiği katılım süreçlerinin desteklenmesi için önemli ipuçları

sunmaktadır (Luff, 2009). Tüm bu düşüncelerden yola çıkılarak, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokullarda görev yapmakta olan 8'i okul öncesi ve 8'i ilkokul olmak üzere toplam 16 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirme aşamasında olup okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımının önemi hakkında farkındalığa ve eğitim ortamlarındaki olumlu bir katılım anlayışına sahip olduklarını belirtecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin katılım süreçleri ile düşüncelerinin ve uygulamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarında katılım hakkına oldukça sınırlı bir şekilde yer verdikleri ve sınıflarındaki karar verme süreçlerine çocukları sınırlı zamanlarda dahil ettikleri beklenen sonuçlar arasında bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirme aşamasındadır. Öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin içeriği bilmeleri, katılım hakkına yönelik bir eğitim ortamı oluşturmaları ve katılıma ilişkin uygulamalara günlük eğitim akışında yer vermeleri önemlidir (Beyazova, Durmuş & Tüzün, 2015). Araştırma sonucunda, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuk katılımının önemi hakkında farkındalığa ve eğitim ortamlarındaki olumlu bir katılım anlayışına sahip olduklarını belirtecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin katılım süreçleri ile düşüncelerinin ve uygulamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarında katılım hakkına oldukça sınırlı bir şekilde yer verdikleri ve sınıflarındaki karar verme süreçlerine çocukları sınırlı zamanlarda dahil ettikleri beklenen sonuçlar arasında bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Katılımı, katılım hakkı, ilkokul öğretmeni, okul öncesi öğretmeni

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, *151,* http:/yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.html Erişim tarihi: 21 Kasım 2016.

Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alderson, P. (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley.

Beyazova, A., Durmuş, G. ve Tüzün, I. (2015). *Eğitimde çocuk katılımı: Dünyadan ve Türkiye'den örnekler.* Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları No: 3. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cılga, İ. (1999). Türkiye'de *çocuk hakları çalışmaları.* (s.506-516.) İkinci Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Creswell, W. J. (2013). Qualitative ınquiry & research design choosnig among five approaches, Sage publications

Değirmencioğlu, S. (2010). Tersten katılım: Katılım hakkı üzerine bir değerlendirme. *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları.* Ankara: Maya Akademi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını.

Lansdown, G. (2004). *Regional analysis of children and young people's participation in South Asia:Implications for policy and practice.* UNICEF ROSA, Kathmandu.

Lopez, Y., Hayden, J., Cologon, K., & Hadley, F. (2012). Child participation and disaster risk reduction. *International Journal of Early Years Education, 20*(3), 300-308.

Luff, P. (2009). Looking and listening for participatory practice in an English day nursery. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*(pp.129-145). London: Routledge.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (2nd ed.). San Francisco (CA): John Wiley & Sons.

Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 275-282.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25851) Çocuk Üniversitesi Öğrencilerinin Meslek - Cinsiyet Algıları ve Mesleklerle Tanışma Dersinin Bu Algılara Etkisi

ŞULE ÇEVİKER AY **MERYEM YÜKSEL**

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya Ekonomik Forumu'nun yıllık küresel cinsiyet eşitsizliği raporuna göre Türkiye 2012 yılında 135 ülke arasında 124., 2014 yılında 142 ülke arasında 125. ve 2015 yılında 145 ülke arasında 130. sıradadır. Bu durum açık ya da örtük cinsiyet ayrımcılığının göstergesidir. Çocukların gelecekte ne iş yapabileceklerine ya da yapamayacaklarına ilişkin algılarının 5-7 yaş arasında oluştuğu bilinmektedir. Çocuklar kariyerinde nasıl ilerleyeceğiyle ilgili temeli de bu yaşlarda oluşan bilinçle atmaktadırlar. Çocukluklarında rol model eksikliği, toplumun cinsiyetle meslek ilişkisine ilişkin algı ve yüklemeleri daha çok kadınların aleyhine stereotiplere neden olmaktadır. Bu durum hem kadın hem erkek tüm insanları ve doğal olarak da nüfusun yarısını oluşturan kadınların toplumun kalkınmasında daha aktif rol almalarını etkilemektedir. Eğitimde cinsiyet ayrımı, çalışma alanlarına yansımaktadır. Bu nedenle geleceğin toplumunu kadınları da güçlendirerek yetiştirmek üzere hayatın erken safhalarında çalışmalara başlanmalı, eğitim ve kariyerin çocuk bakış açısıyla daha anlaşılır ve ulaşılabilir olması için destek olmalı ve eğitim süreçlerinde cinsiyet eşitliği ortamı gelişmelidir.

Türkiye'de kız öğrencilerin eğitime katılımı OECD sıralamasının sonlarındadır. OECD bölgesinde Şili ve Lüksemburg dışındaki üye ülkelere bakıldığında kız öğrencilerin başarı ortalaması erkek öğrencilere göre çok daha yüksektir. Biyolojik fizyolojik faktörlerin oluşturmadığı engeller model eksikliği ya da mevcut bakış açıları nedeniyle sürmemelidir.

Bu çalışmada bu nedelen çocuk üniversitesi programına devam eden öğrenciler rol modellerle karşılaştırılmıştır. Bu rol modellerin öğrencilerin meslekleri cinsiyetleştirme konusundaki algılarını etkilemesi beklenmektedir. Araştırmanın problemi, mesleklerler tanışma dersine devam eden öğrenciler,

Programın başında ve sonunda hangi meslekleri tercih etmektedirler?

Mesleklerin hangi cinsiyetlere uygun olduğu konusunda ne düşünmektedirler?

Dersin olumlu etki sağlaması durumunda yeni hazırlanacak eğitimlere model olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan tekniğin durum çalışması olduğu söylenebilir. Bu çalışmada üzerinde çalışılan ortam Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinde uygulanan Çocuk Üniversitesi programı ve bu programda yürütülen "Mesleklerle Tanışma" dersidir. Bu dersin başında ve sonunda öğrencilerin mesleklerin cinsiyetlere uygunluğuna ilişkin algıları üzerine etkilerini incelenmektedir.

Araştırmanın Katılımcıları: Çocuk Üniversitesi yaz aylarında uygulanmış ve 3 grupta programa 15'er öğrenci alınmıştır. Katılımcılar Düzce'de yaşayan 3., 4. ve 5, sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin %48,9'u kadın, %51,1'i erkektir. Öğrencilerin %44,4'ü özel okul, %55'6'sı devlet okulu öğrencisidir. 3. Sınıf öğrencilerinin %2839'u 3. Sınıf, %44,4'ü 4. Sınıf ve %26,7'si 5. Sınıf öğrencisidir.

Süreç: Çocuk Üniversitesi programlarının daha önce gerçekleşen dönemlerinde öğrencilerin bazı mesleklerin kendi cinsiyetlerine uygun olmadığını düşündükleri izlenmiş ve ayrıştırdıkları bazı iş ve meslekler listelenmiştir. Yeni çocuk üniversitesi programına "Mesleklerle Tanışma" adıyla bir ders konmuştur. Bu ders haftada 3 saat olarak uygulanmıştır. Derse her hafta 3 farklı meslek grubundan kadın meslek elemanları getirilmiştir. Öğrencilerin sorduğu sorularla mesleğini ve mesleğine cinsiyetinin engel olmadığını anlatan ve gösteren meslek sahipleri iş ortamlarından görüntüler sunmuştur. Öğrenciler nükleer enerji mühendisinden FİFA futbol hakemine kadar pek çok alandan kadınla görüşme olanağını elde etmiştir. Bu ders başlamadan ve bittiğinde öğrencilerden mesleklerin cinsiyete uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır.

Veri toplama aracı: dersin başında ve sonunda öğrencilere bir form dağıtılmış ve yazarak doldurmaları istenmiştir. Bu formda; "İleride yapmayı düşündüğünüz meslek ya da meslekler nelerdir? Neden bu mesleği seçtiniz? Yazınız" sorusu ile birlikte 29 iş ve meslek listelenmiş ve buna diğer seçeneği eklenerek öğrencilerin bildikleri iş ve meslekleri eklemelerine olanak sağlanmış, her iş ve mesleğin karşısına "Kadına göre, erkeğe göre ve cinsiyet fark etmez sütunları açılmış ve yanına da "Çünkü" denerek sebebini yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmektedir. Öğrencilerin meslek tercihlerinin, formda verilen ve öğrenciler tarafından eklenen iş ve mesleklerin frekans ve yüzdeleri alınacak ve gerekçeler sınıflanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda öğrencilerin program öncesinde ve sonrasında cinsiyetlerine göre meslek tercihleri ve mesleklerin cinsiyetine ilişkin algıları incelenmiş ve karşılaştırılmış olacaktır. Böylece Mesleklerle Tanışma dersinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet-meslek algıları üzerinde etkili olup olmadığı anlaşılacaktır. Bu uygulamanın olumlu etkilerinin gözlenmesi durumunda gelecek nesillerin cinsiyetlerine göre mesleki hedeflerini belirlemeleri arasındaki mevcut engellerin kaldırılmasında kullanışlı bir modelin sunulabileceği düşünülmektedir.

Yeni çocuk üniversitesi programlarında ya da eğitim kurumlarında veya sivil toplum kuruluşlarının yapacağı eğitimlerde kullanışlı bir yolun sunulması önerilebilecektir. Araştırmacıların yaptığı diğer çalışmalarla bu çalışmada yapılan uygulamaların karşılaştırılması ve yeni program fikirlerinin oluşması bakımından bu çalışmanın etkili olacağı ve yeni araştırma fikirleri salamış olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Üniversitesi, mesleklerin cinsiyeti öğrenci algıları

Kaynakça

Aziz, S. ve Kamal, A. (2012). Gender Role Attitudes and Occupational Aspirations of Pakistani Adolescents. FWU Journal of Social Sciences. 6(1), 89.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baran, G. (1995). Ankara'da Bulunan Çocuk Yuvalarında Kalan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Cinsiyet Rolleri ve Cinsiyet Özellikleri Kalıp Yargılarının Gelişimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dökmen, Z.Y. (2006) Toplumsal Cinsiyet. Sosyal ve Politik Açıklamalar. (2. Basım). Ankara: Sistem Yayıncılık.

ERG (2008). Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. Eğitim Reformu Girişimi. erg.sabanciuniv.edu (Erişim Tarihi:2014, 20 Kasım).

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi. Ege Akademik Bakış. 10 (4), 1217 – 1230.

Purvis,C.R.C. (1987). The effect of Gender-Role Stereotypıng On The Career Aspıratıons and Expectatıons Of Pre-Adolescent Chıldren of Hıgh Intellectual Abılıty.(unpublished master thesis). Alberta University.

Sarı, Ö. (2011). Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Rol İlişkisi: Hemşirelik Bölümünde Okuyan Erkek Öğrenciler Örneği. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 493-504.

Wissema. J.G. (2009).Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru-Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24795) Kariyer Kaygısı ve İyimserlik-Kötümserlik İlişkisi: Lise Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma

ÖZLEM ÇAKIR

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların gelişmesi belirli evreler halinde gerçekleşmektedir. Birinci Endüstri Devrimi sonrası çalışma hayatı ve toplumun genel özellikleri de değişime uğramış, bazı mesleki statüler ortadan kalkarken yeni meslekler ve mesleki statüler ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeyle birlikte seri üretim sonucunda el zanaatının yerini endüstriyel üretim almıştır. Modern sanayi gelişimi birkaç yüz yıldır sürmüş ve günümüze gelinceye kadar üç büyük sanayi devrimi ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2018: 546). Post Endüstriyel Toplum veya Bilgi Toplumu adı verilen aşamada ise bilginin üretimi daha değerli hale gelmiş, bilgi işçileri kavramı belirmeye başlamıştır. Bu yeni dönemde bilginin üretimi, bilginin kullanımı, bilginin yeni tasarım, araştırma-geliştirme çalışmalarında avantajlı bir kaynak olduğu gerçeği anlaşılmıştır. Otomasyon sistemleri, kol gücünün yerini daha çok makine ve otomatik sistemlere bırakılması sonucunu doğurmuş, teknolojik işsizlik artmaya başlamıştır. Bilgi toplumu sonrası günümüzün güncel tartışmaları Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 kavramları üzerinden yapılmaktadır. Endüstri 4.0 ilk kez 2011'de Almanya'da dile getirilmiş yeni sanayi devrimidir. Vasıfsız iş gücü gerektiren işleri otomasyonlaştırarak vasıflı işlerde uzmanlaşarak katma değer yaratma devrimidir (Sener ve Elevli, 2017: 25).

Toplum 5.0 ise ilk kez Japonya'da 2018'de, yeni dünyanın sorunlarına çözüm üretmek için geliştirilmiş, teknolojik gücü yönetecek akıllı toplumun oluşturulmasını hedefleyen bir felsefe olarak ortaya atılmıştır (Erten ve Türkmen, 2018: 1124).Toplum 5.0 ile 4. endüstri devriminin nesnelerin interneti, büyük veri, yapay zeka, robot ve paylaşım ekonomisi gibi yeniliklerini hem farklı endüstrilere hem de sosyal hayata dâhil ederek çeşitli sosyal zorlukları çözebilen bir toplum ifade edilmektedir (https://www.endustri40.com/endustri-4-0dan-toplum-5-0a/).

Gerçekten de dünya hızla değişmekte, üretim biçimleri, çalışma yaşamını, meslekleri, iletişim biçimlerini, kısacası kültürü de dönüştürmektedir. Bu dönüşüm içerisinde robot ve ileri otomasyon teknolojisi çeşitli işlerin yapılmasını sağlayarak işgücüne olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır. Bu durum bazı mesleklerin yok olmasına, önemini yitirmesine ve ekonomideki ağırlığını yitirmesine neden olurken çeşitli yeni mesleklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İşgücü piyasasında belirli işler, özellikle teknoloji yoğun sektörlerde ortaya çıkarken geleneksel mesleklerde çalışanlar işsizlik riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bu durum geleceklerini şekillendirmek üzere kariyer seçeneklerini değerlendirme aşamasında olan lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin iyimser ve kötümserlik düzeylerini etkilemekte, kariyer kaygılarına artırabilmektedir. Ayrıca iyimserlik ya da kötümserlik kariyer kaygıları ile ilişkili olabilmektedir.

Araştırma, üniversite sınavı öncesi aşamada bulunan öğrencilerin mevcut gelişmeler ışığında gelecekleri ile ilgili kararları alırken duydukları kaygı, iyimserlik ve kötümserlik düzeylerini belirlemek, geleceğe dönük işsizlik ile ilgili görüşlerini ve yeni mesleklerle ilgili bilinç düzeylerini belirlemektir. Araştırma lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

İyimserlik, insanların başına iyi şeyler geleceğine ilişkin beklenti içinde olmaları şeklinde tanımlanırken; iyimserlik kavramının zıttı olarak kötümserlik ise insanların başına kötü şeyler geleceğine ilişkin bir beklenti içinde olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010'dan aktaran: 79). Zorlanmalarla karşı karşıya kalan birey iyimser bir beklenti içindeyse sıkıntı yaratan durumlar için bile sonucun iyi olacağına inanır (Güleri, 1994: 57).

Lise yılları ergenler için kariyer gelişimi açısından önemli kararlar aldıkları yıllardır. Bu yıllarda ergenlerin yaşadıkları kariyer kaygısının belirlenebilmesi önemli görülmektedir (Gündüz ve Yılmaz, 2016: 1010). Gençlerin çoğu, temel eğitimi ya da liseyi bitirip, meslek seçme konusunda kesin bir karar verme durumunda kaldıkları zaman şaşkınlığa düşmekte ve bütün hayatlarını geçirecekleri uğraşı alanlarının seçimlerini tesadüfe bırakmaktadırlar (Kuzgun, 2011). Kariyer kararsızlığı meslek seçimi aşamasında kaygı düzeyini artıran bir etki yaratabilmektedir. Bir araştırmada meslek ve teknik liseye devam eden öğrencilerin kariyer kararsızlıklarının akademik liseye (genel lise) devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Öztemel, 2012: 469). Belli bir problemin çözümüne yönelik gerçekçi bir karar, bireyin kendi içinde yaşadığı endişeyi ve karmaşayı azaltmakta, bunun sonucu olarak da mutlu olmasını kolaylaştırmaktadır (Çakır, 2004: 3). Ergenlik ve geleceğe dönük karar verme sürecinin çakışması bireylerde kaygı, kötümserlik ve endişelerin artmasına neden olabilecektir. O nedenle meslek seçimi karar aşaması, günümüz koşullarının getirdiği yeni seçenekleri ve risk alanlarının da göz önüne alınmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi Survey'dir. Araştırmanın evreni dört yıllık eğitim veren nitelikli lise kategorisindeki bir devlet lisesidir. Lisede toplam öğrenci sayısı 520'dir. Araştırmada 1., 2. ve 3. sınıflar kapsama alınmış olup toplam 450 öğrenciden anket uygulaması ile veri toplanmıştır. Lise 4. Sınıfların üniversite sınavına yakın bir zamanda girecek olması sebebiyle kaygı düzeyleri ortalamasının genel ortalamayı yükselteceği varsayılarak araştırma kapsamı dışında bırakılmışlardır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 5'li Likert yanıtına uygun 31 ifadeden, 4 demografik sorudan ve bir açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. İlk ölçek, Gündüz ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek"; diğer öçlek ise Çalışkan ve Uzunkol (2018) tarafından 11-16 yaş arası bireyler için geliştirilen "Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği"dir. Kariyer Kaygısı Ölçeği'nin 9 ifadesi meslek seçimi ile ilgili kaygı düzeyi boyutunu, 5 ifade ise aile etkisine ilişkin kaygı düzeyi boyutunu ölçmektedir. 16 ifadeden oluşan "İyimserlik-Kötümserlik Ölçeğinin" 8 sorusu iyimserlik boyutunu, 8 sorusu da kötümserlik boyutunu ölçmektedir.

Veri toplama aracında ayrıca "Sizce gelecekte yapay zekâ ve robotlar insanları işsiz bırakacak mı?" açık uçlu sorusu ile Likert ölçeğinde "Yeni iş alanları açılacak, ama iyi eğitimli olmayanlar bu işlerde çalışamayacak" ifadesi eklenmiştir.

Araştırmaya katılması öngörülen 450 kişiden elde edilen anket formlarının kullanılabilir olanların sayısı 330'dur. Yüksek miktarda veri eksiği olan soru formları analize alınmamıştır. Böylece geri dönüş oranı %73,3 olarak hesaplanmış, örneklem sayısı 330'dur.

Toplumların gelişmesi belirli evreler halinde gerçekleşmektedir. Birinci Endüstri Devrimi sonrası çalışma hayatı ve toplumun genel özellikleri de değişime uğramış, bazı mesleki statüler ortadan kalkarken yeni meslekler ve mesleki statüler ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeyle birlikte seri üretim sonucunda el zanaatının yerini endüstriyel üretim almıştır. Modern sanayi gelişimi birkaç yüz yıldır sürmüş ve günümüze gelinceye kadar üç büyük sanayi devrimi ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2018: 546). Post Endüstriyel Toplum veya Bilgi Toplumu adı verilen aşamada ise bilginin üretimi daha değerli hale gelmiş, bilgi işçileri kavramı belirmeye başlamıştır. Bu yeni dönemde bilginin üretimi, bilginin kullanımı, bilginin yeni tasarım, araştırma-geliştirme çalışmalarında avantajlı bir kaynak olduğu gerçeği anlaşılmıştır. Otomasyon sistemleri, kol gücünün yerini daha çok makine ve otomatik sistemlere bırakılması sonucunu doğurmuş, teknolojik işsizlik artmaya başlamıştır. Bilgi toplumu sonrası günümüzün güncel tartışmaları Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 kavramları üzerinden yapılmaktadır. Endüstri 4.0 ilk kez 2011'de Almanya'da dile getirilmiş yeni sanayi devrimidir. Vasıfsız iş gücü gerektiren işleri otomasyonlaştırarak vasıflı işlerde uzmanlaşarak katma değer yaratma devrimidir (Sener ve Elevli, 2017: 25).

Toplum 5.0 ise ilk kez Japonya'da 2018'de, yeni dünyanın sorunlarına çözüm üretmek için geliştirilmiş, teknolojik gücü yönetecek akıllı toplumun oluşturulmasını hedefleyen bir felsefe olarak ortaya atılmıştır (Erten ve Türkmen, 2018: 1124).Toplum 5.0 ile 4. endüstri devriminin nesnelerin interneti, büyük veri, yapay zeka, robot ve paylaşım ekonomisi gibi yeniliklerini hem farklı endüstrilere hem de sosyal hayata dâhil ederek çeşitli sosyal zorlukları çözebilen bir toplum ifade edilmektedir (https://www.endustri40.com/endustri-4-0dan-toplum-5-0a/).

Gerçekten de dünya hızla değişmekte, üretim biçimleri, çalışma yaşamını, meslekleri, iletişim biçimlerini, kısacası kültürü de dönüştürmektedir. Bu dönüşüm içerisinde robot ve ileri otomasyon teknolojisi çeşitli işlerin yapılmasını sağlayarak işgücüne olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır. Bu durum bazı mesleklerin yok olmasına, önemini yitirmesine ve ekonomideki ağırlığını yitirmesine neden olurken çeşitli yeni mesleklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İşgücü piyasasında belirli işler, özellikle teknoloji yoğun sektörlerde ortaya çıkarken geleneksel mesleklerde çalışanlar işsizlik riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bu durum geleceklerini şekillendirmek üzere kariyer seçeneklerini değerlendirme aşamasında olan lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin iyimser ve kötümserlik düzeylerini etkilemekte, kariyer kaygılarına artırabilmektedir. Ayrıca iyimserlik ya da kötümserlik kariyer kaygıları ile ilişkili olabilmektedir.

Araştırma, üniversite sınavı öncesi aşamada bulunan öğrencilerin mevcut gelişmeler ışığında gelecekleri ile ilgili kararları alırken duydukları kaygı, iyimserlik ve kötümserlik düzeylerini belirlemek, geleceğe dönük işsizlik ile ilgili görüşlerini ve yeni mesleklerle ilgili bilinç düzeylerini belirlemektir. Araştırma lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

İyimserlik, insanların başına iyi şeyler geleceğine ilişkin beklenti içinde olmaları şeklinde tanımlanırken; iyimserlik kavramının zıttı olarak kötümserlik ise insanların başına kötü şeyler geleceğine ilişkin bir beklenti içinde olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010'dan aktaran: 79). Zorlanmalarla karşı karşıya kalan birey iyimser bir beklenti içindeyse sıkıntı yaratan durumlar için bile sonucun iyi olacağına inanır (Güleri, 1994: 57).

Lise yılları ergenler için kariyer gelişimi açısından önemli kararlar aldıkları yıllardır. Bu yıllarda ergenlerin yaşadıkları kariyer kaygısının belirlenebilmesi önemli görülmektedir (Gündüz ve Yılmaz, 2016: 1010). Gençlerin çoğu, temel eğitimi ya da liseyi bitirip, meslek seçme konusunda kesin bir karar verme durumunda kaldıkları zaman şaşkınlığa düşmekte ve bütün hayatlarını geçirecekleri uğraşı alanlarının seçimlerini tesadüfe bırakmaktadırlar (Kuzgun, 2011). Kariyer kararsızlığı meslek seçimi aşamasında kaygı düzeyini artıran bir etki yaratabilmektedir. Bir araştırmada meslek ve teknik liseye devam eden öğrencilerin kariyer kararsızlıklarının akademik liseye (genel lise) devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Öztemel, 2012: 469). Belli bir problemin çözümüne yönelik gerçekçi bir karar, bireyin kendi içinde yaşadığı endişeyi ve karmaşayı azaltmakta, bunun sonucu olarak da mutlu olmasını kolaylaştırmaktadır (Çakır, 2004: 3). Ergenlik ve geleceğe dönük karar verme sürecinin çakışması bireylerde kaygı,

kötümserlik ve endişelerin artmasına neden olabilecektir. O nedenle meslek seçimi karar aşaması, günümüz koşullarının getirdiği yeni seçenekleri ve risk alanlarının da göz önüne alınmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın yöntemi Survey'dir. Araştırmanın evreni dört yıllık eğitim veren nitelikli lise kategorisindeki bir devlet lisesidir. Lisede toplam öğrenci sayısı 520'dir. Araştırmada 1., 2. ve 3. sınıflar kapsama alınmış olup toplam 450 öğrenciden anket uygulaması ile veri toplanmıştır. Lise 4. Sınıfların üniversite sınavına yakın bir zamanda girecek olması sebebiyle kaygı düzeyleri ortalamasının genel ortalamayı yükselteceği varsayılarak araştırma kapsamı dışında bırakılmışlardır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 5'li Likert yanıtına uygun 31 ifadeden, 4 demografik sorudan ve bir açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. İlk ölçek, Gündüz ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek"; diğer öçlek ise Çalışkan ve Uzunkol (2018) tarafından 11-16 yaş arası bireyler için geliştirilen "Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği"dir. Kariyer Kaygısı Ölçeği'nin 9 ifadesi meslek seçimi ile ilgili kaygı düzeyi boyutunu, 5 ifade ise aile etkisine ilişkin kaygı düzeyi boyutunu ölçmektedir. 16 ifadeden oluşan "İyimserlik-Kötümserlik Ölçeğinin" 8 sorusu iyimserlik boyutunu, 8 sorusu da kötümserlik boyutunu ölçmektedir.

Veri toplama aracında ayrıca "Sizce gelecekte yapay zekâ ve robotlar insanları işsiz bırakacak mı?" açık uçlu sorusu ile Likert ölçeğinde "Yeni iş alanları açılacak, ama iyi eğitimli olmayanlar bu işlerde çalışamayacak" ifadesi eklenmiştir.

Araştırmaya katılması öngörülen 450 kişiden elde edilen anket formlarının kullanılabilir olanların sayısı 330'dur. Yüksek miktarda veri eksiği olan soru formları analize alınmamıştır. Böylece geri dönüş oranı %73,3 olarak hesaplanmış, örneklem sayısı 330'dur.

Meslek seçimine ilişkin kaygı düzeyleri de 3' e yakın bir ortalama ile iyimserliği izlemektedir. Meslek seçimine ilişki duyulan kaygı düzeyinin ailenin meslek seçimine etkisi konusunda duyulan kaygı düzeyi ile (0,270, p<0,000) anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Meslek seçimine ilişkin kaygı düzeyi ile iyimserlik düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu (0,263, p<0,000); yine meslek seçimine ilişki kaygı düzeyinin yüksekliği ile kötümserlik arasında ise aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki (0,201, p<0,000)olduğu tespit edilmiştir. İyimserlik arttıkça meslek seçimine ilişki kaygı düzeyi düşmekte; kötümserlik arttıkça ise meslek seçimi kaygısı yükselmektedir.

Ailenin öğrencinin meslek seçimine etkisi konusundaki kaygısı da iyimserlik düzeyi ile ters yönlü ve anlamlı (-,269; P<,000), kötümserlik düzeyi ile olumlu ve anlamlı (0,220; p<0,000) bir ilişki içindedir. Buna göre ailenin etkisine yönelik kaygı bireyin iyimserlik düzeyi yükseldikçe azalmakta, kötümserlik düzeyi yükseldikçe ise artmaktadır. İyimserlik ve kötümserlik kariyer kaygısının her iki boyutu ile de anlamlı bir ilişki içindedir.

İyimserlik ve kötümserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde iki boyutun beklendiği gibi birbiri ile ters yönlü ve oldukça yüksek anlamlılık düzeyinde bir ilişkisi olduğu görülmektedir (0,399;p<0,000). İyimserlik yükseldikçe kötümserlik düzeyi düşmektedir.

Araştırmanın bulguları iyimserlik düzeyinin yüksek olmasıyla meslek seçim kaygısını ve aile etkisi kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Meslek seçimine ilişkin kaygı düzeyleri de 3' e yakın bir ortalama ile iyimserliği izlemektedir. Meslek seçimine ilişki duyulan kaygı düzeyinin ailenin meslek seçimine etkisi konusunda duyulan kaygı düzeyi ile (0,270, p<0,000) anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Meslek seçimine ilişkin kaygı düzeyi ile iyimserlik düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu (0,263, p<0,000); yine meslek seçimine ilişki kaygı düzeyinin yüksekliği ile kötümserlik arasında ise aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki (0,201, p<0,000)olduğu tespit edilmiştir. İyimserlik arttıkça meslek seçimine ilişki kaygı düzeyi düşmekte; kötümserlik arttıkça ise meslek seçimi kaygısı yükselmektedir.

Ailenin öğrencinin meslek seçimine etkisi konusundaki kaygısı da iyimserlik düzeyi ile ters yönlü ve anlamlı (-,269; P<,000), kötümserlik düzeyi ile olumlu ve anlamlı (0,220; p<0,000) bir ilişki içindedir. Buna göre ailenin etkisine yönelik kaygı bireyin iyimserlik düzeyi yükseldikçe azalmakta, kötümserlik düzeyi yükseldikçe ise artmaktadır. İyimserlik ve kötümserlik kariyer kaygısının her iki boyutu ile de anlamlı bir ilişki içindedir.

İyimserlik ve kötümserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde iki boyutun beklendiği gibi birbiri ile ters yönlü ve oldukça yüksek anlamlılık düzeyinde bir ilişkisi olduğu görülmektedir (0,399;p<0,000). İyimserlik yükseldikçe kötümserlik düzeyi düşmektedir.

Araştırmanın bulguları iyimserlik düzeyinin yüksek olmasıyla meslek seçim kaygısını ve aile etkisi kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : kariyer kaygısı, gelecek kaygısı, iyimserlik-kötümserlik, meslek seçimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Çakır M.A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 2, 1-14.

Çalışkan H. ve Uzunkol E. (2018). Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması The Journal of Happiness & Well-Being, 6(2), 78-95.

Ertem Ş. Ve Türkmen İ. (2018). Bilgi Toplumunda Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği, III. Ines Educatıon and Socıal Scıence Congress, www.inescongress.com, 1124-1128.

Güleri M. (1994). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik-İyimserlik Düzeyleri, Kriz Dergisi 6 (1): 55-65.

Gündüz H.Ç. ve Yılmaz F. N. (2016). Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3): 1008-1022.

https://www.endustri40.com/endustri-4-0dan-toplum-5-0a/, erişim tarihi: 21.12.2018.

Kuzgun, Y. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışma. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Öztemel K. (2012). Kariyer Kararsızlığı ile Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler, GEFAD / GUJGEF 32 (2): 459-477.

Sener S. Ve Elevli B. (2017). Endüstri 4.0'da Yeni İş Kolları ve Yüksek Öğrenim, Mühendis Beyinler Dergisi, Sayı 2, Vol. 1, 25-37.

Yıldız A. (2018). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 22 (2), 546-556.

(24947) Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FURKAN KİRAZCI **KEMAL ÖZTEMEL**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Temelde kariyer kararı bireyin kendisi ve iş dünyası hakkındaki bilgileri toplayıp mantıklı bir şekilde eşleştirme yapmasından oluşmaktadır (Parsons, 1909). Fakat 21. yy'nin karmaşık iş dünyası göz önüne alındığında çeşitli bilgilerin toplanması ve eşleştirilmesi o kadar da kolay görünmemektedir (Xu ve Tracey, 2014a). Elde edilmesi gereken bilgilerin oldukça fazla olması ve mevcut bilgilerin yeterince açık olmaması, eşleştirmenin sanıldığı kadar kolay olmaması durumunun en temel sebeplerinden biri olabilir (Xu ve Tracey, 2014b).

İş dünyasının, yeniçağın gerekleriyle birlikte değişmesi, yeni mesleklerin ortaya çıkması, var olan mesleklerin içeriklerinin ve gerekliliklerinin değişmesi, bütün bunlar içinde bireyin ilgi, yetenek ve değerlerinin var olan iş dünyasıyla eşleştirilmeye çalışılması ve elde edilen bilgilerin birbiriyle çelişebilmesi gibi durumlar kişinin karşısına belirsiz bir durum çıkarmaktadır. Kariyer karar verme sürecinde yaşanan bu belirsizlik Xu ve Tracey' ye (2014a) göre bu sürecin anahtar bir kavramı olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda bahsedilen belirsizlik kavramının birey üzerindeki etkisi kişiden kişiye değişebilmektedir. Belirsizlik, kulağa olumsuz bir kavram gibi gelse de aslında bireysel algılamalara göre değişkenlik gösteren (olumlu ya da olumsuz algılama olarak) bir yapısının olduğu görülmektedir. Belirsizlik durumu tahmin edileceği üzere insanların bazılarını oldukça sıkıntıya sokabilmektedir. Diğer taraftan bazı insanlar ise bu tür belirsizliklerden rahatsız olmamakta, hatta bu tür belirsizlikleri ilgi çekici veya heyecan verici olarak algılamaktadırlar (Furnham ve Ribchester, 1995; Zenasnı, Besançon ve Lubart, 2008; Xu ve Tracey, 2014b). Kişilerin var olan bu belirsizliğe gösterdikleri tepki ise belirsizliğe tolerans düzeyini ortaya koymaktadır.

Literatüre bakıldığında belirsizliğe tolerans kavramının sistematik olarak ilk kez Budner (1962) tarafından ortaya koyulduğu görülmektedir. Budner (1962) belirsizliğe toleransı üç faktörlü bir yapı olarak açıklamıştır. Bunlar; daha önce karşılaşılmayan (yabancı) bilgilere tolerans, karmaşık bilgilere tolerans ve tutarsız bilgilere tolerans olarak sıralanmaktadır. Budner'in (1962) belirsizliğe tolerans kavramını açıklarken kullandığı bu üç boyutlu yapı Gati, Krausz ve Osipow'un (1996) geliştirdiği kariyer karar verme güçlükleri taksonomisi ile benzerlikler göstermektedir. Kariyer karar verme güçlükleri taksonomisinde bireylerin kariyer karar verme sürecinde karşılaştıkları belli zorluklar, karar verme süreci öncesinde ve süreç esnasında olmak üzere ikiye ayrılmış, sonrasında ise bu zorluklar üç temel alanda ve on basamakta sınıflandırılmıştır. Buna göre karar verme sürecinden önce karşılaşılan güçlükler hazır bulunuşluk eksikliği başlığı altında birleştirilmiştir. Süreç esnasında karşılaşılan zorluklar ise bilgi eksikliği ve tutarsız bilgi başlıkları altında sıralanmıştır. Bu iki alt alan yukarıda da bahsedildiği gibi Budner'in (1962) belirsizliğe tolerans kavramında bahsettiği alt faktörlerle eşleşmektedir. Ayrıca Gati, Krausz ve Osipow (1996) kariyer karar verme güçlükleri taksonomisinde belirttikleri üzere kariyer karar verme sürecinin kendine has bazı özelliklerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Bu özellikleri;

Potansiyel seçenek sayılarının oldukça fazla olması (meslek çeşitliliği, okul çeşitliliği, eğitim görülecek bölümlerin çeşitliliği gibi)

Her alternatifte geniş miktarda bilginin bulunması

Meslekleri ve bireylerin tercihlerini detaylı ve anlamlı bir şekilde sınıflandırmak için çok sayıda özelliğin göz önünde bulundurulması gerekliliği (eğitim süresi, bağımsızlık derecesi, insanlarla ilişki türü gibi)

Belirsizlik durumunun hem bireyin özelliklerine hem de gelecekteki kariyer alternatiflerinin doğasına göre önemli rol oynaması

olarak sıralamışlardır.

Bütün bunlardan hareketle kariyer karar verme sürecinde belirsizliğin ve bu belirsizliğin algılanma şekli olarak da belirsizliğe tolerans kavramının önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Karar verecek olan kişilerin kariyer karar verme belirsizliğine tolerans düzeylerinin bilinmesinin bu kişilere daha nitelikli bir şekilde yardım edilebilmesinin yolunu açacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan araştırmada Xu ve Tracey (2015) tarafından geliştirilen Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırmada Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Bu bağlamda iki aşamada veri toplama yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada 406 kişiden oluşan veri seti üzerinden ölçeğin faktör yapısının orijinal yapısı ile eşleşip eşleşmediğini ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, aynı zamanda ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla cronbach alfa katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca 406 öğrenciye Kariyer Karar

Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeği'nin yanında Belirsizliğe Tolerans ölçeği de uygulanmıştır. Bunun sonucunda da birbirine benzer ölçeklerin arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İkinci aşamada ise 50 kişilik bir öğrenci grubuna, söz konusu ölçek 3 hafta ara ile uygulanmış ve iki uygulama sonucu arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemi Ömer Halisdemir Üniversitesi yüksek okul ve fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 164'ü kız, 242'si erkektir ve yaş ortalamaları 20.93 (Ss.= 2.00) olarak bulunmuştur.

Araştırmada Xu ve Tracey (2015) tarafından geliştirilen "Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans Ölçeği'ni" Türkçeye uyarlamak ve Türkçeye uyarlanan ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini test etmek amacıyla Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği kullanılmıştır. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ise Freston ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilmiş, sonrasında İngilizceye uyarlanmış (Buhr ve Dugas, 2002) ve nihayetinde Sarı ve Dağ (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ve AMOS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Türkçeye uyarlanacak ölçeğin orijinalindeki gibi bir faktör yapısına sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliğini saptamak amacıyla cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test yöntemine başvurulmuş, iki uygulama sonucunda elde edilen bilgilerin ilişkisini tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre Kariyer Karar Verme Belirsizliğine Tolerans ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla tercih (preference) alt boyutu için .67, tolerans (tolerance) alt boyutu için .70 ve hoşlanmama (aversion) alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısını hesaplamak için ayrıca test-tekrar test yönteminden de yararlanılmıştır. KKVBT ölçeği 120 öğrenciye 3 hafta süre ile uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı sırasıyla tercih alt faktörü için r= .525 (p=<.01), tolerans alt faktörü için r= .590 (p=<.01) ve hoşlanmama alt faktörü için r= .514 (p<.01) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.. KKVBT ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliğini test etmek amacıyla Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ile arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen sonuca göre BTÖ'nün KKVBT ölçeğinin birinci alt boyutu olan tercih ile arasında pozitif yönde anlamlı (r=.150) (p<.05), ikinci alt boyut olan tolerans ile pozitif yönde anlamlı (r=.122) (p<.05) ve üçüncü alt boyut olan hoşlanmama ile pozitif yönde anlamlı (r=.330) (p<.01) bir ilişki bulunmuştur.

Türkçeye uyarlanan KKVBT ölçeğinin orijinalindeki yapının Türkçe formunda da uygunluk gösterip göstermediğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucuna göre elde edilen uyum katsayıları (CMIN= 304.062, DF= 130, CMIN/DF=2.339, GFI= .94, AGFI= .90, CFI= .91, RMSEA= .057, CI (Confidence Interval-Güven Aralığı)= .049-.066) ölçeğin üç faktörlü yapısının desteklendiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Kariyer Karar Verme, Belirsizliğe Tolerans

Kaynakça

Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, *40*(8), 931-945.

Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, *14*(3), 179-199.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(4), 510.

Parsons, F. (1909). A *Choosing a vocation.* Houghton: Mifflin.

Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *10*, 261-270.

Stanley Budner, N. Y. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable 1. *Journal of personality*, *30*(1), 29-50.

Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior*, *42*(1), 61-73.

Xu, H. & Tracey, T. J. (2014a). The role of ambiguity tolerance in career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 18-26.

Xu, H. & Tracey, T. J. (2014b). Ambiguity tolerance with career indecision; An examination of the mediation effect of career decision making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 23*(4), 519-532.

Xu, H., & Tracey, T. J. (2015). Career decision ambiguity tolerance scale: Construction and initial validations. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 1-9.

(25023) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kariyer Uyumluluğu ve İyimserliği: Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi ve Proaktif Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi

HAZEL DURU
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

FİLİZ GÜLTEKİN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde üniversite öğrencileri seçtikleri mesleğe uyum sağlama ve değişen iş koşulları nedeniyle yeniliklere açık olup kariyerlerini çeşitlendirmek ve zorlu koşullar karşısında bile kariyerlerine yönelik olumlu düşünmek durumunda kalabilmektedir. Bu noktada kariyer uyumluluğundan ve iyimserliğinden bahsedilebilir. Kariyer uyumluluğu; iş rolüne hazırlanma ve katılmaya ilişkin öngörülebilir görevlerle ve iş ya da çalışma koşullarındaki değişikliklerin yol açtığı öngörülemeyen durumlarla başa çıkma hazırlığı olarak tanımlanabilir (Savickas ve Porfeli, 2012). Kariyer iyimserliği ise; zor şartlarda bile, kariyer planına yönelik beklentilerin gerçekleşmesinin zor olduğunun düşünülmesine karşın kariyer geleceğine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahibi olmak ve bunun yanında amaçlarını gerçekleştirmek için çaba halinde olmaktır (Scheier ve Carver, 1987). Bununla birlikte bireylerin yeniliklere açık olması, fırsatları araştırması ve değerlendirebilmesi, belli tutum yeterliliklerine sahip olabilmesi, olaylar ve durumlar karşısında pasif olmak yerine aktif katılım sağlayabilmesi, değişimleri anlamlı bir şekilde yorumlayabilmesi ve değişimlere uyum sağlayabilmesi (Crant, 2000; Frese ve Fay, 2001) özetle proaktivite kişilik özelliğine sahip olması kariyer uyumluluğunu ve iyimserliğini sağlamada önemli görünmektedir. Diğer yandan bireylerin kariyer kararı verme hususunda kendi yeterliliklerine yönelik inançlarının da (Taylor ve Betz, 1983) kariyer uyumluluğu ve iyimserliğiyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin okul yaşamından iş yaşamına geçiş sürecinde olmaları, kariyer kararı verme konusunda yeterliliklerini artırmalarını, çok yönlü kişilik özelliklerine sahip olmalarını ve buna bağlı olarak da seçtikleri kariyere daha kolay uyum sağlayıp pozitif düşünmelerini sağlayabilir. Buradan hareketle çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumluluğu ve iyimserliğinin; kariyer kararı verme yetkinliği ve proaktif kişilik özellikleri açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile kariyer kararı verme yetkinliği ve proaktif kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyonel model kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuca ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla yapılan araştırmalara korelasyonel araştırma denmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ve proaktif kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek için pearson korelasyon analizi; kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile proaktif kişilik özelliklerinin, kariyer uyumluluğu ve iyimserliğini yordama düzeyini tespit etmek içinse çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin sınıf, ilköğretim matematik, okul öncesi, İngilizce, bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşan 357 kişi oluşturmaktadır. Veriler Kariyer Uyumluluğu ve İyimserliği Ölçeği, Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Proaktif Kişilik Özellikleri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPPS programında yapılmıştır. Araştırma soruları .05 anlamlılık seviyesinde test edilmiştir. Veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu doğrusal bağlantı açısından incelenmiştir. Veriler hatalı kodlama açısından incelenmiş ve formları boş bırakan katılımcıların ölçekleri (27 veri) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Aykırı değer analizinde Mahalonobis uzaklık değerine bakılmış 29 veri analiz dışında tutulmuştur. Son aşamada çoklu doğrusal bağlantı için VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Alan yazında VIF değeri 10'a eşit ya da 10'dan büyükse (Birkez ve Dodge, 1993; Akt. Vupa ve Gürünlü Alma, 2008) ve tolerans değerinin .10'dan küçük olması durumunda anlamlı çoklu doğrusal bağlantı problemi söz konusu olduğu belirtilmektedir. Değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunmamıştır. Yapılan incelemeler sonucunda analiz için gerekli sayıltıları karşılayan 357 veri ile analizler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinin iş ve meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer tercihi, kariyer planı oluşturma yolları ve mesleki konuları takip etme alt ölçekleri ile kariyer uyumluluğu ve iyimserliği arasında sırasıyla (r=.51, .49, .61, .62, .44) orta düzeyde ve anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p<.05$). Benzer şekilde proaktif kişilik özellikleri ile kariyer uyumluğu ve iyimserliği arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r=.54, $p<.05$). Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile proaktif kişilik özelliklerinin, kariyer uyumluluğu ve iyimserliğini açıklama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinin; kendini tanıma, kariyer planı oluşturma yolları ve kariyer tercihi alt ölçek puanları ile proaktif kişilik özellikleri ölçeği puanı, kariyer uyumu ve iyimserliğine ilişkin toplam varyansın %49'unu açıkladığı bulunmuştur ($R=0.71$, $R^2=0.49$, $F=58.17$, $p<0.05$). Çalışma sonucunda kariyer kararı verebilmeye yönelik yetkinlik beklentisinin ve birçok olumlu özelliği içinde barındıran

proaktivitenin, bireylerin kariyer uyumluluğu ve iyimserliğini anlamada ve uyumluluk ile iyimserlik düzeyini artırmada önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi, proaktif kişilik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Korelasyonel araştırmalar. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı) içinde (ss. 184-189). Ankara: Pegem Akademi.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, *26*, 435–462.

Frese, M. and Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, *23*, 133-187.

Savickas, M. L. and E. J. Porfeli. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3): 661–673.

Scheier, M. E. and Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal cf Personality*, *55* (2),170-210.

Taylor, K. M. and Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, *22*, 63-81.

Vupa, Ö. ve Gürünlü Alma, Ö. (2008). Doğrusal regresyon çözümlemesinde çoklu bağlantı probleminin sapan değer içeren küçük örneklemlerde incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi*, *31*, 97-107.

(25180) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri ve Kariyer Uyumları: Pamukkale Üniversitesi Örneği

YILMAZ HASRET
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA ŞAHİN BALTACI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İş dünyası, 21. yüzyılla birlikte yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte değişmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda yer alan kalıcı istihdam seçenekleri yerini daha kısa vadeli ve geçici işlere bırakmaktadır. Bireylerin bu değişimlere karşı uyum sağlayabilmesi önemlidir (Savickas, 1997). Kariyer uyumu; bir işe hazırlanma ya da giriş aşamasında karşılaşılan tahmin edilebilir kariyer görevlerinin ve tahmin edilmesi güç değişimlerin üstesinden gelmeye hazır olma kaynaklarını içeren psikososyal bir kavramdır (Savickas, 1997). Bireyler, iş yaşamında zaman içinde değişen beklentilerin ve görevlerin üstesinden gelebilmek için kariyer uyum yeteneklerine ihtiyaç duymaktadır (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2017). Bu nedenle kariyer uyumunu açıklayan yapıların ortaya konulması önem taşımaktadır. Kariyer uyumu, kariyer yapılandırma sürecinin önemli bir yapısını oluşturmaktadır. Kariyer yapılandırma sürecinin içinde yer alan bir diğer yapı mesleki kişiliktir (Savickas, 2005).

Savickas (2005), mesleki kişilik gelişiminin aileyle olan etkileşimle başladığını ve daha sonra başta okul olmak üzere farklı sosyal ortamlarla şekillendiğini söylemektedir. Holland (1997), mesleki kişilik tiplerinin doğuştan getirilen kalıtımsal donanım ve daha sonra başta aile olmak üzere sosyal çevreyle kurulan etkileşim sonucunda geliştiğini ifade etmektedir. Holland (1997), kişilik tiplerini gerçekçi, araştırmacı, yaratıcı, sosyal, girişimci ve gerçekçi olarak altı kategoride tanımlamaktadır. Savickas (2005), Holland'ın (1997) kişilik tipleri kuramının, bireylerin mesleki kişilik tiplerini incelemek ve mesleki değerlendirmede kullanmak için işlevsel olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla mesleki kişilik tiplerinin bilinmesi, bireylerin kariyer uyum düzeylerini anlamada önemli görünmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve mesleki kişilik tiplerine göre kariyer uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde ve farklı sınıflarında öğrenim gören 828 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kariyer uyumuna ilişkin verilerin toplanmasında Maggiori, Rossier ve Savickas (2017) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Işık, Yeğin, Koyuncu, Eser, Çömlekciler, ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği - Kısa Formu kullanılmıştır. Lisans öğrencilerinin yer aldığı çalışma grubuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu (kaygı, kontrol, merak, güven) ve 12 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği ortaya konmuştur (x^2/df = 2.13, GFI = .950, CFI = .966, TLI = .955, RMSEA = .059). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .76 ile .90 arasında değişmektedir. Test tekrar test güvenirlik katsayıları; kaygı için .66, kontrol için .62, merak için .68, güven için .64 ve ölçeğin toplam puanı için .82 olarak bulunmuştur.

Holland'ın kişilik tiplerinin ölçülmesinde Özer, Yılmaz, Osmanlı ve Yiğit (2015) tarafından geliştirilen Hacettepe Kariyer Profili kullanılmıştır. Ölçme aracı 42 sıfattan oluşmaktadır. Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları Gerçekçi için .79, Araştırmacı için .76, Yaratıcı için .73, Sosyal için .86, Girişimci için .80, Düzenli için .80 arasında bulunmuştur. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda genel uyum katsayıları $x^2$798= 3721.26, p=.00, x^2/sd = 4.66; CFI= .88, RMSEA .09 (.08-.09), SRMR= .08'dir. Faktörler arası ilişkiler .28 ile .82 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Araştırmacı için .53 ile .76, Yaratıcı için .48 ile .78, Sosyal için .69 ile .86, Girişimci için .52 ile .81, Düzenli için .59 ile .73 arasındadır. Öğrencilerin kariyer uyumlarının, cinsiyet, bölüm, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve mesleki kişilik tiplerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır. Veriler, SPSS 22 paket programıyla çözümlenecektir.

İş dünyası, 21. yüzyılla birlikte yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte değişmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda yer alan kalıcı istihdam seçenekleri yerini daha kısa vadeli ve geçici işlere bırakmaktadır. Bireylerin bu değişimlere karşı uyum sağlayabilmesi önemlidir (Savickas, 1997). Kariyer uyumu; bir işe hazırlanma ya da giriş aşamasında karşılaşılan tahmin edilebilir kariyer görevlerinin ve tahmin edilmesi güç değişimlerin üstesinden gelmeye hazır olma kaynaklarını içeren psikososyal bir kavramdır (Savickas, 1997). Bireyler, iş yaşamında zaman içinde değişen beklentilerin ve görevlerin üstesinden gelebilmek için kariyer uyum yeteneklerine ihtiyaç duymaktadır (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2017). Bu nedenle kariyer uyumunu açıklayan yapıların ortaya konulması önem taşımaktadır. Kariyer uyumu, kariyer yapılandırma sürecinin önemli bir yapısını oluşturmaktadır. Kariyer yapılandırma sürecinin içinde yer alan bir diğer yapı mesleki kişiliktir (Savickas, 2005). Savickas (2005), mesleki kişilik gelişiminin aileyle olan etkileşimle başladığını ve daha sonra başta okul olmak üzere farklı sosyal ortamlarla şekillendiğini söylemektedir. Holland (1997), mesleki kişilik tiplerinin doğuştan getirilen kalıtımsal donanım ve daha sonra başta aile olmak üzere sosyal çevreyle kurulan etkileşim sonucunda geliştiğini ifade etmektedir. Holland (1997), kişilik tiplerini gerçekçi, araştırmacı, yaratıcı, sosyal,

girişimci ve gerçekçi olarak altı kategoride tanımlamaktadır. Savickas (2005), Holland'ın (1997) kişilik tipleri kuramının, bireylerin mesleki kişilik tiplerini incelemek ve mesleki değerlendirmede kullanmak için işlevsel olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla mesleki kişilik tiplerinin bilinmesi, bireylerin kariyer uyum düzeylerini anlamada önemli görünmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve mesleki kişilik tiplerine göre kariyer uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde ve farklı sınıflarında öğrenim gören 828 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kariyer uyumuna ilişkin verilerin toplanmasında Maggiori, Rossier ve Savickas (2017) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Işık, Yeğin, Koyuncu, Eser, Çömlekciler, ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği - Kısa Formu kullanılmıştır. Lisans öğrencilerinin yer aldığı çalışma grubuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu (kaygı, kontrol, merak, güven) ve 12 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği ortaya konmuştur (x^2/df = 2.13, GFI = .950, CFI = .966, TLI = .955, RMSEA = .059). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .76 ile .90 arasında değişmektedir. Test tekrar test güvenirlik katsayıları; kaygı için .66, kontrol için .62, merak için .68, güven için .64 ve ölçeğin toplam puanı için .82 olarak bulunmuştur. Holland'ın kişilik tiplerinin ölçülmesinde Özer, Yılmaz, Osmanlı ve Yiğit (2015) tarafından geliştirilen Hacettepe Kariyer Profili kullanılmıştır. Ölçme aracı 42 sıfattan oluşmaktadır. Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları Gerçekçi için .79, Araştırmacı için .76, Yaratıcı için .73, Sosyal için .86, Girişimci için .80, Düzenli için .80 arasında bulunmuştur. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda genel uyum katsayıları x^2798= 3721.26, p=.00, x^2/sd = 4.66; CFI= .88, RMSEA .09 (.08-.09), SRMR= .08'dir. Faktörler arası ilişkiler .28 ile .82 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Araştırmacı için .53 ile .76, Yaratıcı için .48 ile .78, Sosyal için .69 ile .86, Girişimci için .52 ile .81, Düzenli için .59 ile .73 arasındadır. Öğrencilerin kariyer uyumlarının, cinsiyet, bölüm, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve mesleki kişilik tiplerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır. Veriler, SPSS 22 paket programıyla çözümlenecektir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerine göre kariyer uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmektedir. Verilerin analiz süreci devam eden bu çalışmada beklenen en önemli sonuç, Holland'ın gerçekçi, araştırmacı, yaratıcı, sosyal, girişimci ve düzenli olarak kategorize ettiği mesleki kişilik tiplerine göre öğrencilerin kariyer uyum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşacağı yönündedir. Algılanan anne ve algılanan baba tutumu açısından bakıldığında annesini ve babasını demokratik olarak algılayan öğrencilerin kariyer uyumlarının daha yüksek olacağı beklenmektedir. Ayrıca literatür göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin kariyer uyumu düzeylerinin cinsiyete göre (kadınların lehine) anlamlı olarak farklılık göstereceği ön görülmektedir. Verilerin analizinden sonra elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılacaktır ve öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerine göre kariyer uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmektedir. Verilerin analiz süreci devam eden bu çalışmada beklenen en önemli sonuç, Holland'ın gerçekçi, araştırmacı, yaratıcı, sosyal, girişimci ve düzenli olarak kategorize ettiği mesleki kişilik tiplerine göre öğrencilerin kariyer uyum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşacağı yönündedir. Algılanan anne ve algılanan baba tutumu açısından bakıldığında annesini ve babasını demokratik olarak algılayan öğrencilerin kariyer uyumlarının daha yüksek olacağı beklenmektedir. Ayrıca literatür göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin kariyer uyumu düzeylerinin cinsiyete göre (kadınların lehine) anlamlı olarak farklılık göstereceği ön görülmektedir. Verilerin analizinden sonra elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılacaktır ve öneriler sunulacaktır.

* Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2018EĞBE011 numaralı yüksek lisans tez projesinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kariyer uyumu, mesleki kişilik tipleri

Kaynakça

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Florida: PAR Inc.

Işık, E., Yeğin, F., Koyuncu, S., Eser, A., Çömlekciler, F., & Yıldırım, K. (2018). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale–Short Form across different age groups in the Turkish context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 18*(3), 297-314.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 312-325.

Özer, A., Yılmaz, O., Osmanlı, N., Yiğit, S. (2015). Üniversite bölüm seçiminde kişilik-eğitim alanı uyumuna yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi: Hacettepe Kariyer Profili. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı,* 956-959.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, *45*(3), 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90* (1), 13-19.

(25603) Travmatik Yaşantısı Olan Mülteci Çocukların Meslek Tercihi

ZERRİN BÖLÜKBAŞI MACİT
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

SEVDA KISRIK
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

İSMET NAZ DEMİRCİ KADİR
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların kariyer gelişimlerinin nasıl oluştuğunu inceleyen kariyer gelişimi kuramcıları ve araştırmacılar çocukların kariyer gelişiminde ebeveylerinin ve aile ilişkilerinin önemli rolleri olduğunu ileri sürmektedirler (Roe, 1956; Trice, Hughes, Odom, Woods ve McClellan, 1995). Ülkemizde kariyer danışmanlığına ilişkin daha üst kademe öğrencileri ile yapılmış çalışmalar mevcutken, ilköğretim kademesi üzerinde yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bunlardan bazıları çocuk kariyer gelişiminde kariyer eğitiminin önemine (Ültanır,2014; Bacanlı ve Torun, 2012), bazıları çocuklukta kariyer gelişimine (Bacanlı,2017; Yaylacı, 2007; Can ve Taylı, 2014), bazıları ise karar verme stillerine ve düzeylerine (Yazıcıoğlu,2008; Yayla ve Bacanlı, 2011) odaklanmıştır. Çocuklar, benlik kavramları ve kariyer gelişimiyle ilgili diğer davranışları, özellikle ebeveynlerinin ve yaşamlarındaki diğer önemli kişilerin davranışlarını gözlemek, model almak gibi çeşitli yollarla öğrenirler (Bandura, 1986; Lent, Brown ve Hackett, 1994). Literatürde mülteci öğrencilerin kariyer gelişimi ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte yapılan çalışmalarda mülteci öğrencilerin kariyer gelişimini etkileyen unsurlar; ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin kariyere bakış açısı, ailenin sosyoekonomik yapısı, dil öğrenme ve kurumsal destek şeklinde sıralanabilir. Yine travmatik deneyimi olan mülteci öğrencilerin çoğunun fiziksel ve ruhsal sağlık problemi, dil öğrenme güçlüğü ve uyum problemleri yaşadıkları çalışmalarda yer almaktadır. Çocukların kariyer gelişim özelliklerinin incelendiği ve görece literatürün oluşturulduğu çalışmalara rağmen dünyada 28 milyon Türkiye'de ise 1 milyona yakın ilkokul çağı mülteci çocuğun meslek seçim özelliklerinin araştırılması çalışılmamış konulardandır. Çocuk, mülteci, travma ve meslek seçimi kavramlarını bizzat bu deneyimi yaşayanlara sormak ve bunu onlardan duymak hem onlara yardım hem de onları anlamak açısından oldukça önemlidir. Konu ile ilgili literatürün sınırlı olduğu göz önüne alındığında araştırmanın amaçları travma yaşayan mülteci öğrencilerin yaşadıklarının tespiti, bu yaşantıların meslek seçimi üzerine etkisi ve literatüre katkı olarak ifade edilebilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada travmatik deneyimleri olan mülteci öğrencilerin meslek seçimlerini keşfetmek amacıyla fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamıdır (Creswell, 2015). Fenomenolojik araştırmada başlıca bilgi edinme süreci genel olarak 3 ile 10 kişiye kadar yapılan derinlemesine mülakatlar içermektedir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Bu araştırmanın katılımcıları Eskişehir ilinde bulunan Porsuk ilkokulunun 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş üç erkek dört kız toplam yedi öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı 2016 Aralık ve 2017 Ocak aylarında Eskişehir Porsuk ilk Okulu Rehberlik Servisi'nde öğrenci velilerinden, göç şubesinden ve il MEM'den gerekli izinler alınarak tercüman vasıtasıyla yapılmış ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin ardından ses kayıtları birebir transkript edilmiş ve nitel veri analizi manuel olarak birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir (Braun and Clarke, 2006). Birinci aşamada katılımcıların ifadeleri her iki araştırmacı tarafından birebir transkript edilmiştir. Sonra tekrar tekrar okunarak verilere aşinalık sağlanmış ve genel çerçeve oluşturulmuştur. İkinci ve üçüncü aşamalarda başlangıç ve ikincil kodlamalar yapılmış, ardından kategoriler oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada kodlardan elde edilen kategorileri kapsayan genel temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada belirlenen temaların verilerin genel anlamlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Son aşamada elde edilen temaların verileri ne kadar karşıladığı, araştırma sorularına cevap verip vermediği incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Travmatik deneyimi olan mülteci öğrencilerin meslek tercihlerinin incelendiği bu araştırmada travmatik meslek seçimi üç ana temada incelenmiş ve tematik analiz sonucunda oluşturulan "travma ve meslek seçimi" adlı model oluşturulmuştur. Tematik model şu şekilde ifade edilebilir; "sağlık meslekleri (aile bireylerini iyileştirme, çocukları iyileştirme)", "güvenlik meslekleri(gökyüzünde uçmak, daiş i öldürmek)", "inşaat meslekleri(yıkılan evini onarmak, ailesine yeni ev yapmak.)

Türkiye'de bulunan okul çağı mülteci çocukların sayısının 1.2 milyon civarında olduğu ve aslında mülteciliğin kendisinin başlıbaşına travmatik bir deneyim olduğu bilinen gerçeklerdendir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları temel eğitim dönemi için okullarda, travmatik deneyimi olan mülteci öğrencilere yapılacak mesleki yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerine veri sağlayacak özelliktedir.

Anahtar Kelimeler : Mülteci, meslek, çocuk, travma

Kaynakça

Aktaş, K. (2015). Genel anlamda kariyer ve kariyer sorunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, (1),* 26-36.

Baldık, Y. (2018). *Anadili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğreniminin Önemi, Yüksek Lisans Tezi,* NevşehirHacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Balkar, B., Şahin, S., & Babahan-Işıklı, Nur., (2016). Problems confronted by Syrıan teachers working at temporary education centers (Tecs), *Journal of Theory and Practice in Education,* 12(6), 1290-1310 ISSN: 1304-9496

Bucak, H.N., (?). *Kariyer Gelişiminde Erken Müdahale: İlkokul Birinci Kademe Çocuklarının Kariyer Düşüncesinin Oluşmasında Holland Modeli'nin Kullanımı ve Kariyer İlgilerinin Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Carnabuci, G., & Wezel, F.C. (2011). Back to the future: Career transitions at the dawn of capitalism: The immigration of merchants from the Southern Netherlands to Amsterdam, 1578–1602, *Organization Studies 32(12),*1621 –1637.

Ereş, F., (2017). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitimde farklılığın yönetimi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2): 017-030

Ergün, N , Çoban, S , Şahin Kütük, B , Gökalp Alpaslan, G . (2016). Batı Avrupa ülkelerinden Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelen Türk öğrencilerin sosyal bütünleşme süreçleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (6),* 67-88.

(24737) Orta öğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının (2008-2013-2017) Değerlendirilmesi

NURAY ZAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

NİLGÜN SEÇKEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretim programları sınıf içi öğrenme öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmenlere yardımcı en önemli resmi kaynaktır. Öğretmenler dersin organize edilmesi sürdürülmesi ve sonuçlandırılması sürecinde bu kaynaklardan sıklıkla faydalanmaktadırlar. Öğrenci açısından bakıldığında da ders kitapları öğrencilere yol göstericidir. Öte yandan ders kitapları öğretim programları ışığında düzenlenen materyallerdir. Öğretim programı dersin ne amaçla, hangi içerikle, nasıl yürütüleceği ve değerlendirileceği konularında ülke genelindeki tüm öğretmenlerin başlıca kaynağıdır. Öğretim programları ile ortak hedefler doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmesi, programın düzeyine göre farklılığı olan öğrencilerin de bu doğrultuda yönlendirilmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, 2017 kimya dersi yeni öğretim programında yapılan son değişiklerin 2008 ve 2013 öğretim programlarıyla kıyaslanarak tanıtılmasını ve uygulamalarda ne tür katkıların sağlanacağını tartışmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere yanıt aranmıştır.

2008, 2013 ve 2017 yılında yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programı;

- Öğretim Programına geçiş sürecinde değişiklik var mıdır?

- Öğretim yaklaşımı açısından farklılık var mıdır?

- 9. sınıf temelinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik bakımından değişiklik var mıdır?

- 10. sınıf temelinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik bakımından değişiklik var mıdır?

- 11. sınıf temelinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik bakımından değişiklik var mıdır?

- 12. sınıf temelinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik bakımından değişiklik var mıdır?

- Ölçme Değerlendirme yaklaşımı açısından bir değişiklik var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Kimya öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar;

Öğretim programlarının tarihsel gelişimini ortaya koyan çalışmalar,

Kimya müfredatının diğer ülke müfredatları ile karşılaştırma çalışmaları,

Öğretim programlarını amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri açısından inceleyen çalışmalar,

Öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir (Özgüç, 1997; Ünal, 1997; Özat, 1997; Gök, 2003).

Müfredatların değerlendirme çalışmalarında belirli okul türlerine ait müfredatların değerlendirmesi ve sınıflara ait değerlendirmeler şeklinde araştırmaların kapsamına alınmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarının sadece belirli yıl aralıklarında yapıldığı dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen program sayısı sınırlı olup karşılaştırmaya yönelik çalışmalar mevcuttur.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmada etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilme olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2008 yılında uygulamaya başlanan Kimya Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2008), 2013 yılında uygulamaya başlanan Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB,2013), Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB,2018) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan içerik analiz tekniğinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkileri ortaya koymaktır. Betimsel analizle özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir çalışmaya tabi tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında betimsel istatistiklerin oluşturulması amacıyla öğretim programları incelenmiş ve ders saatleri, kazanım sayıları, içerik açısından karşılaştırılmıştır.

Ülkelerin sağladığı ekonomik üstünlüklerin büyük bir kısmı fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar ve bu alanda ortaya konulan başarılarla sağlanmaktadır. Fen ve onun bir alt disiplini olan kimya konularını anlama, ilgi duyma, pratikte uygulayabilme ve gerçek yaşam becerileri haline dönüştürebilme bu üstünlüğü sağlamada önemli etkenlerden biridir. Bu sebepten dolayı bilim ve teknoloji bugün toplumların merkezini oluşturmaktadır. Özellikle okul çağlarında öğrencilere kimya konularını daha iyi anlamalarını sağlayacak öğretim deneyimleri yaratmak ve uygulama fırsatları vermek oldukça önemlidir (Geban, Önal ve Kayatürk, 1996). Günümüzde fen bilimlerinin tüm alanlarına yönelik olarak eğitiminin kalitesini artırmak, öğrencilere uygulama fırsatları yaratmak ve gerçek yaşam deneyimleri kazandırabilmek için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla;

i. Öğretim programlarını iyileştirme

ii. İyileştirilen bu programları etkili bir şekilde yürütecek imkânları okullara sağlama ve

iii. Uygun öğretim yöntemlerini geliştirme üzerine yoğunlaşmıştır (Ayas, 1995).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte başlayan eğitim hamleleri ortaöğretim kimya eğitiminde de kendini göstermiş ve 1930'lu yıllardan itibaren şekil almaya başlamıştır. Ülkemizde öğretim programları amaç, ilke, ders konuları ve süreleri, değerlendirme teknikleri vb. yönlerden sayısız değişimler geçirmiştir. Müfredatların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile daha iyi düzeyde daha iyi fen alanı eğitimi verilmeye çalışılmış ve 1930 yılından sonra daha iyi kimya programı yapabilmek amacıyla değişimler gerçekleştirilmiştir.Kimya müfredatları değişirken farklı araştırmalar yapılarak değerlendirmeye ve geliştirmeye öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Kimya öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar;

Öğretim programlarının tarihsel gelişimini ortaya koyan çalışmalar,

Kimya müfredatının diğer ülke müfredatları ile karşılaştırma çalışmaları,

Öğretim programlarını amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri açısından inceleyen çalışmalar,

Öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir (Özgüç, 1997; Ünal, 1997; Özat, 1997; Gök, 2003).

Bu araştırma; 2008, 2013 ve 2017 yılında uygulamaya başlanmış olan Kimya Dersi Öğretim programlarını belirli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış veri kaynağı olarak MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2008, 2013 ve 2017 Kimya Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Bu amaçla programlar; uygulamaya alınma durumları, genel amaçları, öğrenme- öretme yaklaşımı, kazanımlar, ünite/konu dağılımı ve ders saatleri ve ölçm değerlendirme yaklaşımı açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş programlarda 10 yıllık süreç içerisinde meydana gelen değişiklikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Öncelikle 2008, 2013 ve 2017 Kimya Dersi Öğretim Programlarına geçiş süreci genel olarak karşılaştırıldığında; 2008 yılından itibaren aşamalı olarak uygulanmaya başlanan Kimya Dersi 9-10-11 ve 12. Sınıflar öğretim programı 2013 yılında gözden geçirilmiştir. 2013 yılında MEB, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında Eğitimde İşbirliği Protokolü çerçevesinde yenilenmiş ve yine aşamalı olarak uygulamaya başlanmıştır. 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı yapılan tespitler doğrultusunda gözden geçirilip güncellenerek 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur. Programın uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm sınıflarda eş zamanlı olarak geçilmiş uygulamaya tüm sınıflarda aynı anda başlanmıştır. Bu diğer programların geçişleri ile karşılaştırıldığında önemli bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim programlarına öğretim yaklaşımı açısından bakıldığında 2008 kimya dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımın vurgulandığı 2013 kimya dersi öğretim programında ise dersin işleniş yöntem, teknik ve ortamlarıyla ilgili doğrudan bir öneri veya yönlendirme içermediği ancak içeriğin hayatla bağlantısından hareketle öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alınacağını dolaylı olarak belirttiği düşünülmektedir. 2017 kimya dersi öğretim programı bireyin gelişimini bedensel, zihinsel ve duyuşsal alanda bir bütün olarak ele aldığı görülmektedir. Sarmal yaklaşıma yer verildiği gibi doğrusal yaklaşımında var olduğu bir programdan bahsedilmektedir. Her ikisinde de hayatla ilişki kurulabilecek niteliklerin ön planda olduğu vurgusu yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Kimya Dersi Öğretim Programı, Müfredat, Kazanım, Kimya Eğitimi, Ders Saati

Kaynakça

Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Yeni Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi 11: 149-155.

Demirel, Ö. (2012) Eğitimde Program Geliştirme. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demir, E , Gacanoğlu, Ş , NAKİBOĞLU, C . (2017). 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda 2017 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. Turkiye Kimya Dernegi Dergisi, Kisim C: Kimya Egitimi, 2 (2), 135-184. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/jotcsc/issue/31858/345482

Erol, H. (2009), 1957-2007 yılları arasında yayımlanan ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Geban, Ö., Önal., A. ve Kayatürk, N.(1996). Ortaöğretimde Kimya Konu ve Kavramları Üzerine Öğrenci Görüşleri. Ankara: EARGED Yayınları.

Gök, D.(2003).1957'den günümüze normal liselerde okutulan kimya-I müfredatının ve kitaplarının karşılaştırılarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 100. Yıl Üniversitesi, Van.

Özgüç, B. (1997). Askeri öğretim kurumlarında uygulanan kimya müfredat programları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özat, Y.S. (1997). Ortaöğretimde kimya programlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünal, S. (1997). Cumhuriyet dönemi ortaöğretiminde kimya müfredat programları. "Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu-I" 27-28-29 Kasım . Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.

MEB, TTKB (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr

MEB, TTKB (2008). Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr

MEB, TTKB (2009). Ortaöğretim 11. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr

MEB, TTKB (2009). Ortaöğretim 12. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr

MEB, TTKB (2013). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. www.ttkb.gov.tr

MEB, TTKB (2018). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. www.ttkb.gov.tr

Yildirim, A., ve Şimsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zan, N. (2016). 2008 ve 2013 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, 29 .9-2.10.2016- Muğla

(25026) Kimya Eğitiminde Stem Uygulamalarına Bir Bakış: Literatür Taraması

HAVVA YAMAK GAZİ ÜNİVERSİTESİ
NUSRET KAVAK GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GÜLBİN KIYICI MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyanın yapısını anlama çalışmalarının temelini kimya bilgisi (Sözbilir, ve diğerleri 2013)oluşturur. Bu bilginin İnsanların ihtiyaçlarının karşılanmasındaki önemine akademik çalışmalarda dikkat çekilmesi gerekmektedir. Kimya öğretilmesinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması çağın getirdiği ihtiyaçların karşılanmasında bize yol gösterecektir? Sorusunun cevaplanması da ayrıca önem taşımaktadır.

Fen konularıyla günlük yaşam ilişkisini açıklamak araştırmacılar ve uygulamacılar için önemli bir konudur. Günlük yaşamla ilişki kurmak Fen derslerinde dolayısıyla Kimya dersinde öğrenci motivasyonu için önemlidir. Andree (2005) Bilimsel okuryazar toplumların eğitiminin bir yolu olarak günlük yaşamın kullanılmasını göstermektedir (Andree 2005).

STEM, Soyut konuların somutlaştırılmasında, uygulamaya elverişli konuların günlük hayatla ilişkili uygulamalarda sergilenmesine ortam oluşturan etkili bir yaklaşımdır. STEM etkinlikleri eğlenceli, ilgi çekici ve her konuda uygulanabilir olarak tanımlamıştır (Çınar, Pısara ve Sadoğlu 2016).

Kimya Öğretiminin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin önemi tartışmasız olduğu günümüzde Kimya Öğretimi alanında STEM uygulamalarının yapılması fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Öğrencilerin ve devamında bütün toplumun bu becerileri kazanmasında öğretmenlerin birtakım sorumlulukları vardır(MEB 2017). Bu sorumlulukların yerine getirilmesine ışık tutulabilmesi için ilköğretim düzeyinden lisans eğitimine kadar gerekli uygulamaların yapılması önemlidir.

Bu bağlamda

Kimya eğitimi araştırmalarında STEM uygulamalarına hangi sıklıkta verilmiştir?

Kimya Eğitiminde STEM araştırmalarında hangi araştırma konusu, çalışma gurubu, Araştırma deseni, Araştırma modeli, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir?

Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kimya Eğitimi alanında yayınlanan STEM odaklı makalelerin ve tezlerin belirlenmesini amaçlayan Betimsel tarama modelinde tanımlayıcı bir içerik analizi çalışmasıdır. Tanımlayıcı içerik analizi, genel sorunları ortaya çıkarmak için belirli bir araştırma disiplininde yayınlanan araştırma raporlarını incelemektir(Çalık ve Sözbilir 2014). İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım 2006).

Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir. Betimleme yaparken araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını dışarıda bırakması ve veri setini okuyucuya yorumsuz olarak sunması gerekir(Şimşek ve Yıldırım 2006). Dolayısıyla betimsel analiz araştırmaya dahil edilen çalışmaları daha iyi anlayabilme, gruplayabilme ve aralarındaki ilişkileri görülebilir hale getirmeyi sağlamaktadır.

Yapılan bu çalışmada da 2005-2019 yılları arasında Kimya eğitiminde STEM uygulaması yapılarak farklı değişkenlerin incelendiği, yayınlanmış makale ve tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen araştırmalar, Araştırma yöntemi, Çalışma gurubu, Araştırma Desen ve modeli, Veri toplama araçları bakımından dağılımlarına yer verilmiştir. Çalışmada 3 Yüksek Lisans Tezi, 9 Doktora Tezi, 10 Makale ve 1 tam metin bildiri olmak üzere 23 araştırmaya yer verilmiştir. Bu çalışmada "çevrimiçi" erişime açık olmayan sempozyumlarda sunulan bildiriler ve özet metin olarak yayınlanmış bildiriler incelemeye alınmamıştır.

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarında ortaya çıkan hızlı değişim sonucu bilgiyi üreten, kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireyler yetiştirme ihtiyacı gündeme gelmiştir (MEB 2018). Bilmenin yetmediği günümüzde, öğrenme, düşünme, problem çözme başka bir deyişle “21. yüzyıl becerileri” olarak anılan beceriler vazgeçilmez haline gelmiştir (MEB 2018).STEM bütünleşik yaklaşımı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematikle ilgili bilgi ve becerilerin günlük hayata uyumlu yeni yöntemlerle öğretilmesini amaçlamaktadır (Aytaç 2018). STEM eğitimi, öğrencilerin dünyayı parçalar halinde değil, bir bütün olarak anlamalarını sağlayıp dört

disiplin arasında bulunan farklılıkları, ortadan kaldırır (Lantz 2009)STEM eğitimi disiplinleri bir araya getirirken, bilgiyi günlük hayatta kullanmayı, yaşam becerilerini artırmayı, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitimdir(Yıldırım ve Altun 2015)

Kimya Dersi Öğretim Programının amaçları incelendiğinde 21. Yüz yıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar bulunduğu dikkat çekmektedir. Kimya Dersi öğretim programının amaçlarına ulaşmanın yanında aslında çağımızın ve geleceğin becerilerini geliştirmiş ve bu becerileri insanlığın faydasına olacak yeni fikirler üretmek ve özgün çalışmalar yapmaya istek duyacak, sosyal, ekonomik, çevresel faktörleri insan hayatını desteklemek ve korumak için nasıl bir etkileşim içinde olduğunu fark edecek ve bu etkileşim içinde kimya biliminin rolünü kavrayacak bireyler yetiştirmek önemli bir ihtiyaçtır.

Bu çalışmanın amacı, Kimya Eğitimi alanında yapılan STEM Uygulamalarını tartışmak ve önemini vurgulamaktır. Kimya Eğitimi alanında yayınlanan STEM odaklı makalelerin ve tezlerin belirlenmesini amaçlayan tanımlayıcı bir içerik analizi çalışmasıdır. Tanımlayıcı içerik analizi, genel sorunları ortaya çıkarmak için belirli bir araştırma disiplininde yayınlanan araştırma raporlarını incelemektir(Çalık ve Sözbilir 2014).

Araştırma kapsamında, 2005-2019 yılları arasında Kimya eğitiminde STEM uygulaması yapılarak farklı değişkenlerin incelendiği, yayınlanmış makale ve tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen araştırmalar, Araştırma yöntemi, Çalışma gurubu, Araştırma Desen ve modeli, Veri toplama araçları bakımından dağılımlarına yer verilmiştir. Çalışmada 3 Yüksek Lisans Tezi, 9 Doktora Tezi, 10 Makale ve 1 tam metin bildiri olmak üzere 23 araştırmaya yer verilmiştir. Bu çalışmada "çevrimiçi" erişime açık olmayan sempozyumlarda sunulan bildiriler ve özet metin olarak yayınlanmış bildiriler incelemeye alınmamıştır.

Araştırma sonunda, Fen bilimleri arasında önemi tartışmasız olan Kimya'nın öğretildiği tüm alanlarda STEM uygulamalarının ve bu alandaki araştırmaların artırılması gerekliliği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamına dahil edilen araştırmalar makaleler ve tezler olarak iki bölümde incelenmiştir.

Araştırmalar Uygulama yapılmış olma durumuna göre değerlendirildiğinde makalelerden 5 tanesinde, tezlerden ise 8 tanesinde STEM uygulaması yapıldığı; 3 makale ve 2 tez de STEM Etkinlik önerisinde bulunulduğu; sadece mevcut durumu tespit etmek üzere 3 makale ve 2 tez de STEM ile ilgili ölçek uygulandığı görülmüştür.

Araştırma desenleri incelendiğinde, üç makale üç tez olmak üzere toplam 6 araştırmanın Nicel, beş makale ve 6 tez olmak üzere toplam 11 araştırmanın Nitel, üç makale ve üç tez olmak üzere toplam 6 araştırmanın ise mix araştırma desenlerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda, Fen bilimleri arasında önemi tartışmasız olan Kimya'nın öğretildiği tüm alanlarda STEM uygulamalarının ve bu alandaki araştırmaların artırılması gerekliliği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Kimya Eğitimi, STEM, 21.yy Becerileri,

Kaynakça

Çınar, Sinan, Nimet Pısara, ve Günay Palıc Sadoğlu. 2016. «Views of Science and Mathematics Pre-service Teachers Regarding STEM.» *Universal Journal of Educational Research*4 (6): 1479-1487.

Çalık, Muammer, ve Mustafa Sözbilir. 2014. «Parameters of Content Analysis.» *Education and Science*, 33-38.

Andree, Maria. 2005. «WAYS OF USING 'EVERYDAY LIFE' IN THE SCIENCE CLASSROOM.» *RESEARCH AND THE QUALITY OF SCIENCE EDUCATION*içinde, 107-116. Dordrecht: Springer.

Aytaç, Eylem Zeynep. 2018. «FEN ALANI ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ.» *Yüksek Lisans Tezi*.İstanbul: YÖK.

Lantz, H,. B. 2009. «Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: What form? What function? Mart 4, 2018 tarihinde.» Erişildi: Mart 10, 2019. https://dornsife.usc.edu/assets/sites/1/docs/jep/STEMEducationArticle.pdf.

MEB. 2017. «Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.» Ankara: MEB.

—. 2018. «2023 Eğitim Vizyonu.» Ankara.

—. 2018. «Orta Öğretim Kimya Dersi Öğretim Programı.» Ankara.

Sözbilir, Mustafa, Emre DÖLEN, Samih BAYRAKÇEKEN, Hasan SEÇEN, Alipaşa AYAS, Nurtaç CANPOLAT, Suat ÇELİK, Hülya KUTU, ve Mehmet Diyaddin YAŞAR. 2013. *TÜRKİYE'DE KİMYA EĞİTİMİ.*İStanbul: TÜRKİYE KİMYA DERNEĞİ.

Şimşek, Hasan, ve Ali Yıldırım. 2006. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* .Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Bekir, ve Yusuf Altun. 2015. «STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi.» *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 28-40.

(25194) Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

SELDA AYARTEPE MARMARA ÜNİVERSİTESİ
BÜŞRA MERAL MARMARA ÜNİ.
ASLI ÇELİK MARMARA ÜNİVERSİTESİ
BÜŞRA UBUZ MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ERTAN ÇETİNKAYA MEB

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri öğreniminin üç temel boyutunu bilgi, beceri ve tutumlar oluşturur (Flick, 1993). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı da bahsi geçen üç alanın önemine değinmektedir (MEB, 2017). Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek için öğrencilerin bilişsel alanlardaki gelişimine odaklanırken aynı zamanda duyuşsal alan gelişimleri de önemsenmelidir. Çünkü bireylerin bilimsel okuryazar olabilmeleri ancak bilimsel içeriklere ilgi duymaları ve olumlu tutum geliştirmeleri ile mümkündür (Kozcu Çakır, Şenler & Göçmen-Taşkın, 2007).

Tutum; bireyin bir fikre karşı eğilimi ve aynı zamanda bireylerin bazı nesnelere karşı olumlu veya olumsuz hislerinin gösterimi şeklinde tanımlanmaktadır (Koballa, 1988). Başka bir açıdan tutum bir derse ya da konuya karşı olumlu düşünceler besleyerek dersi sevme ya da olumlu duyuşsal özellikler gösterme hali veya bir derse ya da konuya karşı olumsuz düşünceler besleyerek dersi sevmeme ya da olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) olarak da tanımlanır. Özetle bir kişiye, nesneye veya derse yönelik tutum olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Kimya dersine yönelik tutum ise öğrencilerin kimyaya karşı olumlu ya da olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin derse yönelik tutumlarının erken yaşlarda şekillendiğini göstermektedir. Osborne ve Dillon (2008) öğrencilerin bilimsel içerikli derslere ilgilerinin 14 yaş ve öncesinde geliştiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf seviyeleri ile fen bilimleri derslerine yönelik tutumları arasında ters bir korelasyon olduğunu gösteren çalışmalar (Alkan, 2006; Çokadar & Külçe, 2008; Francis & Greer, 1999; George, 2000; Yıldırım ve Kansız, 2017) bulunmaktadır. Buna göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin fen içerikli derslere yönelik tutumları olumsuz yönde değişmektedir.

Derse yönelik tutum; cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, kullanılan öğretim yöntemi, üniversite bölüm tercihleri ve öğrenim görülen alan gibi bir dizi değişkene bağlıdır. Alanyazında yer alan kimya dersine yönelik tutuma ilişkin çalışmalar gerçekleştirildikleri zaman ve örneklem itibariyle birbirlerinden farklı bulgular içermektedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir yer tutan fen bilimleri derslerine ve onlardan biri olan kimya dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu tutumlarını etkileyen değişkenlerin açığa çıkarılması gereklidir. Çünkü derse yönelik tutum öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biridir (Aydın, 2016; Güden ve Timur, 2016; Kubat, 2015). Öğrencilerin fen bilimleri derslerinde tutumlarının nasıl olduğunun bilinmesi ve tutumlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi derse yönelik başarıyı arttırmak için ve öğrencilere dersi sevdirmek için alınacak önlemler konusunda büyük öneme sahiptir (Fidan-Dişikitli, 2011). Buradan hareketle bu çalışmada lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Lise öğrencilerinin;

kimya dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları okullarında laboratuvar bulunma durumuna göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları üniversitede tercih etmeyi planladıkları bölümlere göre değişim göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilmiş olan ve 22 maddeden oluşan "Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin beş farklı ilçesinde bulunan 10 lisede öğrenim görmekte olan 1221 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam-Hatip Lisesi ve Özel Lise olmak üzere beş farklı lisede öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Toplanan verilerden 70 tanesi geçersiz ve boş cevaplar içerdiği için analiz kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde 577'inin erkek, 574'ünün kız olduğu, 283'ünün 9. sınıfta, 285'inin 10. sınıfta, 320'sinin 11. sınıfta ve 263'ünün 12. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde ise 248 öğrencinin Fen Lisesinde, 214 öğrencinin Anadolu Lisesinde, 220 öğrencinin Meslek Lisesinde, 264 öğrencinin İmam-Hatip Lisesinde ve 205 öğrencinin Özel Lisede öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Programda ilk olarak ölçeğin güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Zira, bir ölçeğin geçerli olabilmesi için güvenilir olması ön koşuldur. Bu nedenle ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır (Pallant, 2005). Yapılan analiz sonucunda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .949 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bu bulgu araştırmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle iki ilişkisiz örneklem içeren cinsiyet değişkeninde örneklemlerin birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklemler *t*-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklemler *t*-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. (Büyüköztürk, 2009, s.39). Araştırmada ikiden fazla ilişkisiz örneklem içeren değişkenlerde örneklemlerin birbirinden anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu analiz ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir biçimde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanır (Büyüköztürk, 2009, s.48).

Fen bilimleri öğreniminin üç temel boyutunu bilgi, beceri ve tutumlar oluşturur (Flick, 1993). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı da bahsi geçen üç alanın önemine değinmektedir (MEB, 2017). Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek için öğrencilerin bilişsel alanlardaki gelişimine odaklanırken aynı zamanda duyuşsal alan gelişimleri de önemsenmelidir. Çünkü bireylerin bilimsel okuryazar olabilmeleri ancak bilimsel içeriklere ilgi duymaları ve olumlu tutum geliştirmeleri ile mümkündür (Kozcu Çakır, Şenler & Göçmen-Taşkın, 2007).

Tutum; bireyin bir fikre karşı eğilimi ve aynı zamanda bireylerin bazı nesnelere karşı olumlu veya olumsuz hislerinin gösterimi şeklinde tanımlanmaktadır (Koballa, 1988). Başka bir açıdan tutum bir derse ya da konuya karşı olumlu düşünceler besleyerek dersi sevme ya da olumlu duyuşsal özellikler gösterme hali veya bir derse ya da konuya karşı olumsuz düşünceler besleyerek dersi sevmeme ya da olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) olarak da tanımlanır. Özetle bir kişiye, nesneye veya derse yönelik tutum olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Kimya dersine yönelik tutum ise öğrencilerin kimyaya karşı olumlu ya da olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin derse yönelik tutumlarının erken yaşlarda şekillendiğini göstermektedir. Osborne ve Dillon (2008) öğrencilerin bilimsel içerikli derslere ilgilerinin 14 yaş ve öncesinde geliştiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf seviyeleri ile fen bilimleri derslerine yönelik tutumları arasında ters bir korelasyon olduğunu gösteren çalışmalar (Alkan, 2006; Çokadar & Külçe, 2008; Francis & Greer, 1999; George, 2000; Yıldırım ve Kansız, 2017) bulunmaktadır. Buna göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin fen içerikli derslere yönelik tutumları olumsuz yönde değişmektedir.

Derse yönelik tutum; cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, kullanılan öğretim yöntemi, üniversite bölüm tercihleri ve öğrenim görülen alan gibi bir dizi değişkene bağlıdır. Alanyazında yer alan kimya dersine yönelik tutuma ilişkin çalışmalar gerçekleştirildikleri zaman ve örneklem itibariyle birbirlerinden farklı bulgular içermektedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir yer tutan fen bilimleri derslerine ve onlardan biri olan kimya dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu tutumlarını etkileyen değişkenlerin açığa çıkarılması gereklidir. Çünkü derse yönelik tutum öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biridir (Aydın, 2016; Güden ve Timur, 2016; Kubat, 2015). Öğrencilerin fen bilimleri derslerinde tutumlarının nasıl olduğunun bilinmesi ve tutumlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi derse yönelik başarıyı arttırmak için ve öğrencilere dersi sevdirmek için alınacak önlemler konusunda büyük öneme sahiptir (Fidan-Dişikitli, 2011). Buradan hareketle bu çalışmada lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Lise öğrencilerinin;

kimya dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları okullarında laboratuvar bulunma durumuna göre değişim göstermekte midir?

kimya dersine yönelik tutum puanları üniversitede tercih etmeyi planladıkları bölümlere göre değişim göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilmiş olan ve 22 maddeden oluşan "Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin beş farklı ilçesinde bulunan 10 lisede öğrenim görmekte olan 1221 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam-Hatip Lisesi ve Özel Lise olmak üzere beş farklı lisede öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Toplanan verilerden 70 tanesi geçersiz ve boş cevaplar içerdiği için analiz kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde 577'inin erkek, 574'ünün kız olduğu, 283'ünün 9. sınıfta, 285'inin 10. sınıfta, 320'sinin 11. sınıfta

ve 263'ünün 12. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde ise 248 öğrencinin Fen Lisesinde, 214 öğrencinin Anadolu Lisesinde, 220 öğrencinin Meslek Lisesinde, 264 öğrencinin İmam-Hatip Lisesinde ve 205 öğrencinin Özel Lisede öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Programda ilk olarak ölçeğin güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Zira, bir ölçeğin geçerli olabilmesi için güvenilir olması ön koşuldur. Bu nedenle ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır (Pallant, 2005). Yapılan analiz sonucunda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .949 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bu bulgu araştırmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkeninin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Benzer şekilde öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeninin kimya dersine yönelik tutum puanı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenim görülen okul türünün kimya dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu farklılığın sadece Meslek Lisesiyle diğer okullar arasında Meslek Lisesi aleyhinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Okulda laboratuvar bulunma değişkeninin kimya dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ise sadece laboratuvar bulunmayan okullar ile laboratuvar bulunduğu halde kullanılmayan okullar arasında anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin tercih etmek istedikleri alan değişkeninin kimya dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın sayısal alanlarda bölüm tercih etmek isteyen öğrenciler ile eşit ağırlık alanında bölüm tercih etmek isteyen öğrenciler arasında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin üniversitede tercih etmek istedikleri bölüm değişkeninin kimya dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın BESYO bölümünü ve Hukuk fakültesini tercih edeceğini beyan eden öğrenciler ile sayısal bölümleri tercih edeceğini beyan eden öğrenciler arasında BESYO ve Hukuk aleyhinde anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Tutum, kimyaya yönelik tutum, lise öğrencileri, kimya dersi

Kaynakça

Alkan, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aydın, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 2(2), 75-84.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Çokadar, H. & Külçe, C. (2008). Pupils' attitudes towards science: A case of Turkey, World Applied Sciences Journal, 3(1), 102-109.

Fidan-Dişikitli, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Flick, L. B. (1993). The meanings of hands-on science. Journal of Science Teacher *Education, 4*(1), 1-8. doi: 10.1007/BF02628851

Francis, L. J. & Greer, J. E. (1999). Measuring attitude toward science among secondary school students: The affective domain. *Research in Science and Technological Education*, *17*(2), 219-226. doi: 10.1080/0263514990170207

George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. Journal of Science Education and Technology, 9(3), 213–225. doi: 10.1023/A:1009491500456

Güden, C. & Timur, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Çanakkale örneği). International Journal of Active Learning, 1(1), 49-72.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz- eterliliklerine ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 73-84.

Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. Science Education, 72(2), 115-126. doi: 10.1002/sce.3730720202

Kozcu-Çakır, N., Şenler, B. & Göçmen-Taşkın, B., (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 637-655.

Kubat, U. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecine yönelik yeterlikleri. Turkish Studies,10(15), 601-614. doi: 10.7827/TurkishStudies.8939

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı. (2017). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB

Osborne, J. F. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe.* London: Nuffield Foundation.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. McGraw-Hill Education (UK).

Yıldırım, H. İ. ve Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi -1. *The Journal of Academic Social Science Studies, 60,* 17-40. doi: 10.9761/JASSS7273x?ID=7273

(25537) Lise Öğrencilerinin Isı, Sıcaklık ve Entalpi Kavramlarına İlişkin Öğrenme Algılarının ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

AHMET GÜRSES ATATÜRK ÜNİ.
MEHMET KUL ATATÜRK ÜNİ.
KÜBRA GÜNEŞ ATATÜRK ÜNİ.
ELİF ŞAHİN ATATÜRK ÜNİ.
NURTAÇ CANPOLAT ATATÜRK ÜNİ.
TUBA DALĞA ATATÜRK ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğretimin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin kavramları doğru bir şekilde öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Sepet, Yılmaz ve Morgil 2004).Öğretmenlerin kendilerine özgü öğretim becerileri geliştirebilmeleri bakımından, kavramların bilim ve öğrenmedeki öneminin farkına varmaları, son derece önemlidir. Bilgilerin temel taşlarını oluşturan kavramların öğrenme açısından öneminin kavranması ve bu konudaki farkındalık öğretmenlerin öğretim becerilerini etkilediği gibi öğrenciler açısından da son derece önemlidir. Kavramsal öğrenme ve özellikle temel kavramların doğru olarak öğrenilmesi, öğrencilerin daha sonraki üst düzey kavramları doğru bir şekilde yapılandırabilmelerinde temel oluşturup önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin fen bilimleri ile temel kavramları önemsemelerinin sağlanması ve bu kavramları zihinlerinde nasıl organize ettiklerinin ve anlamlandırdıklarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Dünya Bankası, 1997).

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler kavramları zihinlerinde yanlış organize edip yapılandırdıklarında kavram yanılgıları ortaya çıkmakta ve bu yanılgılar sürecin her seviyesinde görülebilmektedir (Karakuyu ve ark., 2008). Kavram yanılgılarının çok farklı nedenleri olabilmektedir. Öğrencilerin mevcut bilgilerindeki eksiklik ve yanlışlıklar yeni bilgilerin de yanlış bir şekilde yapılandırılmasına neden olabilmektedir (Baki 1999). Bu nedenle kavram yanılgılarının oluşumu açısından mevcut bilgiler son derece önemlidir. Öğretim ortamlarında öğrencilerin kavramlara yönelik ön bilgilerinin önemsenmesi ve öncelikli olarak bu bilgilerin ortaya çıkarılması, sonrasında da yeni bilgilerin bu bilgiler dikkate alınarak öğrenilmesinin sağlanmaya çalışılması öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine zemin oluşturacaktır.

Kavramların oluşumunun bireyden bireye farklılık gösterdiği bilinmektedir (Ayyıldız ve Tarhan 2014). Bunun temel nedeni öğrencilerin mevcut bilgilerinin birbirinden farklılık arz etmesidir. Öğrencilerin mevcut bilgilerine bağlılıkları onların zihinlerinde oluşan kavram yanılgılarının düzeltilmesine karşı gösterdikleri direnci belirlemektedir. Bazı öğrenciler yanılgılarından kolayca vazgeçebilmelerine rağmen bazıları yanılgılarında oldukça ısrarcı olabilmektedirler. Yanlışlarında ısrarcı olan öğrencilerin oldukça kapsamlı eğitime rağmen yanılgılarını sürdürdükleri literatürde rapor edilmektedir (Karamustafaoğlu ve ark., 2004). Bu nedenle yanılgıların giderilebilmesi ve doğruları ile yer değiştirilebilmesi için sadece kavram yanılgılarının belirlenmesi yeterli olmayıp bu yanılgıların nedenlerinin de ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik olarak en yaygın kullanılan araçlar kavram testleridir. Literatürde birçok konuda yanılgı tespiti için geliştirilmiş kavram testleri bulunmaktadır. Kavram testlerinin yanı sıra yanılgı tespiti açısından öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerin de (mülakatlar) literatürde sıklıkla başvurulan yöntemler arasında bulunduğu görülmektedir (Akyol 2019).

Kavram yanılgılarına yönelik araştırmaların genellikle çok temel olarak görülen kavramlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Fen bilimleri ve özellikle kimya alanında ısı, sıcaklık ve bunun yanında entalpi gibi kavramlar temel kavramlar olarak düşünülebilir. Bu kavramlarla ilgili olarak literatürde oldukça fazla çalışmanın bulunduğu bilinmektedir. Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada, lise ve üniversite seviyesindeki toplam 1017 öğrencinin ısı ve sıcaklık hakkındaki anlayışları ve kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bu kavramlarla ilgili olarak bir kavram testi geliştirerek öğrencilere uygulamışlardır. Çalışmanın bulguları, örneklem kapsamındaki öğrencilerde 25 farklı kavram yanılgısının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başka çalışmada ise Karamustafaoğlu, Özmen ve Ayvacı (2004), anaokulundan üniversiteye kadar farklı düzeylerdeki öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili anlayışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu tür çalışmaların temel nedeni; öğrencilerin başarısızlıkları ile sahip oldukları kavram yanılgıları arasındaki ilişkinin sergilenmesi ve etkili bir öğretim için önce bu yanılgıların düzeltilmesinin önemli olduğunun ortaya konulmasıdır (Sarı Ay ve Aydoğdu 2015). Literatürde birçok araştırmanın odağı haline gelen kavram yanılgılarının her öğrencide olabileceğinin düşünülmesi ve bu anlayış ile ders planlarının hazırlanması öğretimin etkililiği açısından çok önemli bir yere sahiptir (Yağbasan ve Gülçiçek 2013).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, kavramsal öğrenmenin öneminden yola çıkılarak, sunulan çalışmada; orta öğretim 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramları ile ilgili öğrenme algılarının ve kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Lise öğrencilerinin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramları ile ilgili öğrenme algıları nasıldır?

2. Lise öğrencilerinin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramları ile ilgili olarak ne tür yanılgıları bulunmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Lise öğrencilerinin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramları ile ilgili öğrenme algılarının ve kavram yanılgılarının araştırıldığı çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzurum ili Erzurum Nevzat Karabağ Anadolu Lisesinde 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 100 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Örnekleme seçkisiz örnekleme yoluyla yapılmıştır. 11. ve 12. sınıflar ısı, sıcaklık ve entalpi ilgili konu hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları düşüncesi ile örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında benzer konudaki kaynaklar incelenerek hazırlanacak soruların içeriği belirlenmiştir. Sorularda öğrencilerin sıkça karşılaştıkları ısı sıcaklık ve entalpi kavramlarına ilişkin kavram yanılgıları sorulmuştur. Örneklemi oluşturan öğrencilerin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramlarını anlama düzeyleri ve yanılgıları karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Soruların analizinde her bir öğrenci numaralandırılmış ve verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Veri toplama aracı olarak 9 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan iki aşamalı test ve 20 adet likert tipi anket sorusu olmak üzere toplam 29 soruluk anket test geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert türündedir. Bunlar 1. Tamamen katılıyorum, 2. Kısmen katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılmıyorum, 5. Kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Toplanan veriler anket özelliklerine göre puanlanıp kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Öğrencilerin 9 adet çoktan seçmeli sorularda kendilerine uygun gelen seçenekleri işaretleme nedenleri analiz edilerek incelenecektir. Analiz sonuçları doğrultusunda öğrenciler tarafından paylaşılan yanılgılar sınıflandırılacak ve bu sınıflandırma frekans ve yüzde oranı değerleri olarak tabloya dönüştürecektir. Genel durum değerlendirilerek yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan testten elde edilen puanlar bağımsız gruplar t-testine göre analiz edilerek 11. ve 12. sınıflar arasında ısı, sıcaklık ve entalpi konularının öğrenilme düzeyleri açısından istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca 11. ve 12. sınıf öğrencileri kavram yanılgılarının yaygınlığı ve bu konulardaki öğrenme algıları açısından da karşılaştırılacaktır. Verilerin değerlendirilmesinde ısı ve sıcaklık kavramlarının birbirinden ayırt edilememe veya birbirinin yerine kullanılma; entalpi kavramı kullanılırken bilgi eksikliğinin söz konusu olup olmadığı durumları incelenecektir. Elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak, ısı sıcaklık ve entalpi ile ilgili kavram yanılgılarına düşmemeleri ve var olan yanılgıların giderilebilmesine yönelik olarak neler yapılabileceğine dair bu konulara özgü öneriler sunulacaktır. Daha önce yapılan araştırmalar ve bu çalışmadan elde edilen ham bulgular incelendiğinde öğrencilerin ısı, sıcaklık ve entalpi kavramları ile ilgili olarak arzu edilen düzeyde kavramsal öğrenme gerçekleştiremedikleri ve hatta oldukça yaygın yanılgılara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca sunulan bu çalışmanın bulguları öğrencilerin öğrenme algıları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi de ortaya koyacaktır. Mesleki deneyimlerimiz öğrencilerin öğrenme algıları ile öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Isı, sıcaklık, entalpi, kavram yanılgısı, öğrenme algısı

Kaynakça

Akyol, M. (2019). wordpress.com. https://mustafaakyoldotme.wordpress.com: https://mustafaakyoldotme.wordpress.com/tag/kavram-yanilgilarini-gideren-ve-tesbit-eden-yontenler/ adresinden alındı

Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 23(2) 111-124.

Ayyıldız, Y., Tarhan, L. (2014). Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji Ünitesine Yönelik Hazır Bulunuşluk Testi Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 39-59.

Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 23-25 Eylül 1998, 46-55.

Dünya Bankası. (1997). Kimya Öğretimi. Ankara: YÖK.

Karakuyu, Y., Uzunkavak, M., Tortop, H., Bezir, N. ve Özek, N. (2008). Sandıklı-Çevresi Lise ve Dengi Okul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık ile İlgili Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 149-162.

Karamustafaoğlu, O., Özmen, H., & Ayvacı, H. Ş. (2004). Isı ve sıcaklık kavramlarının öğrencilerin zihninde yapılanmasına yönelik bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 105-117.

Sarı Ay, Ö. & Aydoğdu, C. (2015). Maddenin halleri ve ısı konusunda kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 99- 111.

Sepet, A., Yılmaz, A. ve Morgil, İ. (2004). Lise ikinci sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavramları anlama seviyeleri ve kavram yanılgıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 148-154.

Yağbasan, R., & Gülçiçek, A. G. Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13(13), 102-120.

(22938) Matematik Öğretmen Adaylarının İki Katlı İntegralin Geometrik Temsiline Yönelik Kavram İmajları

MUSTAFA ÖZBEY
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ŞENOL DOST
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik, 21. yüzyılda teknolojinin olağanüstü gelişmesi ile birlikte hiçbir yüzyılda olmadığı kadar hayatın içine girmeye başlamıştır (NTCM, 2000). Hayatın içinde hızla yerini genişleten matematiğin, öğretilmesi ve öğrenilmesinde; matematiksel sembol ve kavramları anlama, görselleştirme, kavramsal bilgi ve işlemsel bilginin dengelenmesi gibi çeşitli konularda zorluklar yaşanmaktadır (Thomas, Mulligan & Goldin, 2002).

Matematiksel kavramlar; matematik eğitiminin temel bileşenlerinden biri (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2004) ve temel matematiksel düşüncenin oluşmasında aktif bir rol oynamaktadır (Toumasis, 1995). Bu nedenle öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl öğrendikleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, matematik eğitiminde "kavram tanımı ve kavram imajı" teorik çerçevesi; öğrencilerin bir matematiksel kavrama yönelik nasıl düşündüklerini ve nasıl anladıklarını, yani kısacası bir kavrama yönelik tüm bilişsel yapısı yapısını ele almaktadır. Kavram tanımı ve kavram imajı terimleri, 1980 yılında Shlomo Vinner ve Rina Hershkowitz (Vinner & Hershkowitz, 1980) tarafından akademik çalışmalarında, ilk defa kullanılmaya başlanmıştır. Bu terimler, 1981 yılında Vinner ve Tall tarafından detaylı bir şekilde ele alınarak, bir teorik çerçeve olarak matematik eğitimi literatürüne kazandırılmıştır.

Kavram adını duyduğumuzda ve gördüğümüzde, belleğimizde bazı şeyler canlanır ve bu genellikle kavram tanımı değildir. İşte bu zihinde oluşan bilişsel yapıya "kavram imajı" denilmektedir (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983). Yani kavram imajı; kavramla ilgili bütün zihinsel resimler, özellikler ve süreçler gibi tüm bilişsel yapılardan oluşmaktadır (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983). Örneğin bir fonksiyon kelimesi duyulduğu zaman; y=f(x) ifadesinin hatırlanması, bir fonksiyon grafiğinin zihinde canlanması veya y=, y=sinx gibi özel fonksiyonların düşünülmesi (Vinner, 1991).

Kavram tanımı ise, bir kavramı tam olarak açıklayan kelimeler bütünüdür (Vinner, 1983). Buradan hareketle, kavram tanımı ders kitapları veya ilgili uzmanlar tarafından kullanılan kelime ve/veya sembollerden oluşan bir yapı olarak ifade edilebilir. Örneğin, a tabanlı üstel fonksiyon kavramının " $a > 0$ ve $a \neq 1$ olacak şekilde bir reel sayı olmak üzere $f: R \rightarrow (0,\infty)$, $f(x) =$ ile tanımlı fonksiyon" (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2004) şeklinde ifade edilmesi, kavram tanımı için örnek gösterilebilir. Kavram tanımı ifade etme kavramı anladığımızı garanti etmez (Vinner, 1991). Tanımlar, kavram imajımızı biçimlendirir ve imaj biçimlendikten sonra tanımlardan vazgeçilir veya unutulur.

Bu teorik çerçeve öğrencilerin matematiksel düşüncesi hakkında önemli fikirler sunabilecek potansiyele sahip olduğundan, hem öğrencilerin kavram imajlarını zenginleştirilebilir hem de yanlış düşüncelerini düzeltilebilir. Örneğin bu teorik çerçeve perspektifinden bir kavrama yönelik kavram imajları ortaya çıkarılarak ve çok yönlü bir öğretim icra edilerek, kavramsal anlamları güçlendirilebilir.

Kalkülüs, matematiğin temel alanlarından biri olup, birçok bilim dalında okutulmaktadır (Muzangwa & Chifamba, 2012). Fizik, mühendislik ve istatistik gibi derslerde uygulaması olan, kalkülüsün önemli konularından biri iki katlı integraldir. Üst düzey bilişsel yeterlilik gerektiren, iki katlı integral kavramının anlaşılmasında zorluklar ve sıkıntılar yaşanmaktadır (Dorko & Eric, 2014; McGee & Martinez-Planell, 2014). İki katlı integral kavramı; iki değişkenli fonksiyonları anlama, üç boyutlu geometrik bilgisi ve görselleştirme becerisi gerektirdiğinden, çoğu öğrenci tarafından zor anlaşılmasına neden olmaktadır. Ayrıca kavram ile geometrik temsili arasındaki ilişkinin niteliği kavramsal anlamanın niteliğini de ortaya çıkarmaktadır (Fischbein, 1993). Öğrencilerin iki katlı integral ile geometrik temsili arasındaki ilişkiyi görmekte zorlandıkları tespit edilmiştir (McGee ve Martinez, 2014; Martinez-Planell & Gaisman, 2018). Bu nedenle iki katlı integral kavramının geometrik temsiline yönelik anlayışları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının iki katlı integral kavramının geometrik temsiline yönelik kavram imajlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

İki katlı integral kavramını Analiz 4 dersi kapsamında alan matematik öğretmen adaylarının kavram imajlarını belirlemek üzere var olan durum kendi koşulları içerisinde betimlenmeye çalışıldığı için, araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan «durum çalışması» modeli üzerine kurulmuştur (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Durum çalışması genellikle tek bir durum belirler ve araştırmacı bu durumu detaylı bir şekilde betimleyerek sunar (Creswell, 2013).

Bu araştırmada ilk önce; Rasslan & Tall (2002), Rösken & Rolka (2007), Serhan (2015) ve Jones & Dorko (2015) çalışmalarından faydalanılarak uygulama soruları hazırlanmıştır. Uygulama soruları hakkında iki uzman görüşü alındıktan ve pilot çalışmadan sonra,

Ankara'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 75 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. 75 matematik öğretmen adayı arasından gönüllülük esasına göre, zengin veri sağlayacak, altı matematik öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, uygulama sorularına verdikleri cevap doğrultusunda: "Bu soruda ne düşündün?", "…dendiğinde aklına ne geliyor?" , "İki katlı İntegral kavramından ne anlıyorsun?" gibi sorular sorulmuştur. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Ses kaydıyla elde edilen veriler Listen N Write Free programı yardımı ile yazılı hale dönüştürülmüştür. Katılımcıların uygulama sorularına verdikleri cevaplar ve yarı yapılandırılmış görüşme ses kayıtlarından elde edilen yazılı veriler; Maxqda 2018 programına aktarılarak değerlendirilmiştir. Verilerde elde edilen kategoriler ve kategorileri oluşturan alt kategoriler arasındaki ilişkiler kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Veriler adım adım, daha sonra karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve gömülü teorinin veri analiz teknikleri; açık ve eksen kodlama ile analiz desteklenmiştir.

Matematiksel kavramlar; matematik eğitiminin temel bileşenlerinden biri (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2004) ve temel matematiksel düşüncenin oluşmasında aktif bir rol oynamaktadır (Toumasis, 1995). Bu nedenle öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl öğrendikleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, matematik eğitiminde "kavram tanımı ve kavram imajı" teorik çerçevesi; öğrencilerin bir matematiksel kavrama yönelik nasıl düşündüklerini ve nasıl anladıklarını, yani kısacası bir kavrama yönelik tüm bilişsel yapısı yapısını ele almaktadır.

Kavram tanımı ve kavram imajı terimleri, 1980 yılında Shlomo Vinner ve Rina Hershkowitz (Vinner & Hershkowitz, 1980) tarafından akademik çalışmalarında, ilk defa kullanılmaya başlanmıştır. Bu terimler, 1981 yılında Vinner ve Tall tarafından detaylı bir şekilde ele alınarak, bir teorik çerçeve olarak matematik eğitimi literatürüne kazandırılmıştır. Kavram adını duyduğumuzda ve gördüğümüzde, belleğimizde bazı şeyler canlanır ve bu genellikle kavram tanımı değildir. İşte bu zihinde oluşan tüm bilişsel yapıya "kavram imajı" denilmektedir (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983).

Bu teorik çerçeve öğrencilerin matematiksel düşüncesi hakkında önemli fikirler sunabilecek potansiyele sahip olduğundan, hem öğrencilerin kavram imajlarını zenginleştirilebilir hem de yanlış düşüncelerini düzeltilebilir. Örneğin bu teorik çerçeve perspektifinden bir kavrama yönelik kavram imajları ortaya çıkarılarak ve çok yönlü bir öğretim icra edilerek, kavramsal anlamları güçlendirilebilir.

Kalkülüsün temel kavramlarından biri olan iki katlı integral kavramı, matematik ve matematik eğitimi başta olmak üzere, fen ve matematik içerikli çoğu bölüm için önem taşımaktadır. İki katlı integral kavramı; iki değişkenli fonksiyonları anlama, üç boyutlu geometrik bilgisi ve görselleştirme becerisi gerektirdiğinden, çoğu öğrenci tarafından zor anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının iki katlı integral kavramının geometrik temsiline yönelik kavram imajlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulama soruları hazırlanmıştır. Uygulama soruları pilot çalışmadan sonra, Ankara'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 75 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. 75 matematik öğretmen adayı arasından gönüllülük esasına göre, zengin veri sağlayacak, altı matematik öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel bir doğaya sahip bu araştırmada; uygulama sorularına verdikleri cevaplar ve yazılı hale getirilen görüşme aracılığıyla elde edilen veriler, gömülü teorinin teknikleri ve sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların kavram imajlarını kullandıkları ve iki katlı integrale yönelik kavram imajı oluşumunda tek katlı integrale ait kavram imajlarının çok etkin olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, Vinner (1983; 2002) tarafından oluşturulan kavram imajı ve kavram tanımı modeline göre sezgisel yaklaşımla hareket ettikleri gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın verilerinin analizi sonucunda, matematik öğretmen adaylarının iki katlı integral kavramının geometrik temsiline yönelik kavram imajları «alan» ve «hacim» ekseninde toplandığı görülmüştür. Katılımcıların iki katlı integrale yönelik kavram imajı oluşumunda tek katlı integrale ait kavram imajları çok etkin olduğu görülmektedir. Bu nedenle katılımcılar iki katlı integral deyince akıllarına çoğunlukla alan gelmekte olup iki katlı integral kavramının anlaşılmasında sıkıntılar olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar iki katlı integral integral hesabını, alan ve hacim hesabı ile özdeş görmektedir. Bu nedenle integral sonucunun negatif çıkamayacağı imajı yerleşmiştir. Alan ve hacim hesabı ile integral hesabını benzer gördükleri için negatif bölgeden kaynaklanan durumları fark edememektedirler.

İki katlı integralin formal tanımının yapısından dolayı "hacim" kategorisinin daha kuvvetli olması beklenmekteydi ama tam tersi bir durum gerçekleşmiştir. "Hacim" anlayışları ise genellikle iki katlı integralin formal tanımından daha çok, tek katlı integralin kavram imajına dayanmaktadır. Hacim konusunun zayıf kalmasında; iki değişkenli fonksiyonları anlamadaki sıkıntılar ve üç boyutlu uzay ile iki değişkenli fonksiyonlar arasında ilişki kurmada zorlanma nedeninden kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılar integrand fonksiyonu f(x,y), f(x) olarak düşünmekte ve xy-düzleminde resmetmektedirler.

Katılımcıların çoğunluğu hacim konusunun, üç katlı integralle ilgili olduğu düşüncesindedir. Bu sonuçlar, katılımcıların kavram tanımı ile kavram imajı arasında ilişki kur(a)mayarak, sezgisel yaklaşımla hareket ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : İki katlı integral, kavram imajı, matematik eğitimi

Kaynakça

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014). Temel matematik kavramların künyesi. *Ankara: Gazi Kitabevi*.

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2000), Research Methods İn Education. London: RoutledgeFalmer.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni içinde*, 69-110.

Dorko, A., & Weber, E. (2014). Generalizing calculus ideas from two dimensions to three: How multivariable calculus students think about domain and range. Research in Mathematics Education, 16(3), 269-287.

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics*, *24*(2), 139-162.

Gaisman, M. T., & Martinez-Planell, R. (2018, April). On students' understanding of Riemann sums of integrals of functions of two variables. In*IN DRUM 2018*.

Jones, S. R., & Dorko, A. (2015). Students' understandings of multivariate integrals and how they may be generalized from single integral conceptions. *The Journal of Mathematical Behavior*, *40*, 154-170.

McGee, D. L., & Martinez-Planell, R. (2014). A study of semiotic registers in the development of the definite integral of functions of two and three variables. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(4), 883-916.

Muzangwa, J.,&Chifamba, P. (2012). Analysis of Errors and Misconceptions in the Learning of CalculusbyUndergraduateStudents. *ActaDidacticaNapocensia*, *5*(2), 1-10.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (2000). *Principles and standards for school mathematics* (Vol. 1).

Rasslan, S., & Tall, D. (2002). Definitions and images for the definite integral concept. In *PME CONFERENCE* (Vol. 4, pp. 4-089).

Rösken, B., & Rolka, K. (2007). Integrating intuition: The role of concept image and concept definition for students' learning of integral calculus. *The Montana Mathematics Enthusiast*, *3*, 181-204.

Serhan, D. (2015). Students' understanding of the definite integral concept. *International Journal of Research in Education and Science*, *1*(1), 84-88.

Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational studies in mathematics*, *12*(2), 151-169.

Toumasis, C. (1995). Concept worksheet: An important tool for learning. *The Mathematics Teacher*, *88*(2), 98-100.

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *14*(3), 293-305.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. D. Tall (Ed.). *Advanced mathematical thinking.* Dordrecht: Kluwer Academic.

Vinner, S., & Hershkowitz, R. (1980, August). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. In *Proceedings of the fourth international conference for the psychology of mathematics education* (pp. 177-184).

(24056) Matematik Öğretmen Adaylarının Kanıt Bağlamında Matematiksel Dil, Sembol ve Notasyon kullanımlarının İncelenmesi

SEMA ER
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ŞENOL DOST
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel semboller ve notasyon matematiğin temelini oluşturur. Usiskin (1996)'in belirttiği gibi matematiksel semboller ve notasyon matematiği yazmak ve matematiksel anlamı iletmek için kullandığımız araçlardır. Kaput (1995) ve Pimm (1995)' e göre sembollerin matematikteki fonksiyonları

matematiğin yapısını gösterir,

bilişsel süreci ve iletişimi destekler,

rutin manipülasyonlar yapılmasına yardımcı olur,

matematikle ilgili çıkarımlar yapabilmeye olanak tanır ve

düşüncelerin kalıcı ve bütünsel olmasını sağlar

şeklinde sıralanabilir. Bu özellikler sembollerin ve sembolik anlatımın matematiksel dilin kullanılmasındaki önemini vurgulamaktadır. Matematiksel dili anlamlı bulmayan öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandıramadıkları temel problemler arasında yer almaktadır (Pimm, 1995). Matematiksel kavramlar genelde birbiriyle ilişkili ve hiyerarşik bir yapıya sahip olması nedeniyle matematiksel dilin doğru kullanımı ve matematiksel terimlerin üzerine kurulması ile gelişen matematiksel düşünme matematikte önemli bir yere sahiptir (Raiker, 2002).

Kanıtın matematiğin merkezinde olması sebebiyle kanıt oluştururken matematiksel dilin, sembollerin ve notasyonun kullanılması kaçınılmazdır. Doğru bir matematiksel kanıt oluşturulabilmesi için; verilen teoremle ilgili tanımlar, teoremler, kanıt yöntemleri gibi kavramsal bilgilerin yanında bu bilgilerin kullanılarak mantıksal çıkarım yapılması, matematiksel sembollerin, dilin ve notasyonun anlaşılması ve doğru kullanılması, kanıt yöntemlerinin bilinmesi ve doğru yerde ve doğru şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle kanıt oluşturmada başarılı olunabilmek için matematiksel dili, sembolleri ve notasyonu doğru ve yerinde kullanmak gerekmektedir. Çünkü dil matematiğin yapılanmasında, öğrenilmesinde, öğretilmesinde ve matematik bilgisinin etkili bir şekilde iletilmesinde önemli role sahiptir (O'Halloran, 2015).

Matematik öğretmen adayları, üniversite eğitimleri boyunca matematiğin merkezinde yer alan ve soyut matematik derslerinin temeli olan kanıt ile karşılaşmaktadırlar. Bir kanıtı anlayabilmek ve oluşturabilmek için yeterli ön bilgi ve deneyime sahip olmak gerekmektedir. Bu ön bilgi, mantık, teorem ve kanıtının içerdiği matematiksel terim, ifade ve sembollerin anlamlarını kavrayabilmektir. Matematik öğretmen adaylarının da geleceğin öğretmenleri olmaları sebebiyle bu ön bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının, kanıt oluşturabilmek için gerekli olan temel matematiksel terim, ifade ve sembolleri uygun ve doğru kullanma becerilerini incelemektir. Bu amaç için öğretmen adaylarına temel matematik, matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanımını içeren sorular hazırlanarak uygulamalar yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, durum çalışması modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında detaylı bilgi toplama işleminin gerçekleştirildiği nitel araştırma desenidir (Creswell, 2013).

Durum çalışmaları, genellikle bir grup katılımcı tanımlanarak gerçekleştirilen, birbiriyle etkileşim içinde olan, aynı yeri paylaşan birbirini tanıyan kişilerden oluşturulması önerilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu açıdan araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği bölümünde üçüncü ve dördüncü sınıfta okumakta olan sekiz matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanımına yönelik soruların yer aldığı uygulama kâğıtları hazırlanmıştır. İki aşamadan oluşan uygulamada birinci aşama, temel matematiksel kavramların (fonksiyon ve dizi gibi) matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak tanımların yazılmasını içeren soruları kapsamaktadır. İkinci aşamada ise verilen matematiksel önermelerin matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak yeniden yazılmasını içeren sorular yer almaktadır.

Hazırlanan uygulama soruları uygulama yapmadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son şekli verilerek öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Analiz sırasında her bir katılımcı için K1, K2 gibi takma ad verilmiştir. Uygulamalardan elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Veriler anlamlı birimlere ayrılarak kodlanmış ve kategoriler altında toplanmıştır. Daha sonra kategoriler analiz edilip yorumlanmıştır.

Üniversite düzeyinde matematik, soyut ve üst düzey düşünmeyi gerektiren ve kanıt içeren dersleri kapsar. Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları, büyük ölçüde matematiksel kanıt kavramını anlamalarına ve kanıt oluşturma becerilerine bağlıdır (Dreyfus, 1999; Almeida, 2000). Öğrencilerin doğru bir matematiksel kanıt oluşturabilmeleri için; verilen teoremle ilgili tanımlar, teoremler, ispat yöntemleri gibi kavramsal bilgilerinin yeterli olması, bu bilgileri kullanarak mantıksal çıkarım yapmaları, matematiksel sembolleri, dili ve notasyonu anlamaları ve doğru kullanmaları, kanıt yöntemlerini bilmeleri ve bu yöntemleri doğru yerde ve doğru şekilde uygulamaları gerektirmektedir (Hanna, 2000; Weber, 2005).

Dil, matematiğin yapılanmasında ve anlamlandırılmasında etkili bir rol oynamaktadır (O'Halloran, 2015). Matematiksel dili anlamlı bulmayan öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandıramadıkları temel problemler arasında yer almaktadır (Pimm, 1995). Matematiksel kavramlar genelde birbiriyle ilişkili ve hiyerarşik bir yapıya sahip olması nedeniyle matematiksel dilin doğru kullanımı ve matematiksel terimlerin üzerine kurulması ile gelişen matematiksel düşünme matematikte önemli bir yere sahiptir (Raiker, 2002). Matematiksel düşünme, olayları birleştirme ve teoremleri kanıtlama aşamalarında devreye mantık (logic) girer.

Bir kanıtın, gerekli ön bilgiye ve deneyime sahip olan herkesi ikna edebilmesi gerekmektedir. Bu ön bilgi, mantık, teorem ve kanıtının içerdiği matematiksel terim, ifade ve sembollerin anlamlarını kavrayabilmektir.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının, kanıt bağlamında gerekli olan temel matematiksel terim, ifade ve sembolleri uygun ve doğru bir şekilde kullanma becerilerini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı bu araştırmada, öğretmen adaylarının, matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanım bilgilerini tespit etmek amacıyla uygulamalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalardan elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

Uygulamalardan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının matematiksel dili ve sembolleri anlayamamaları ve bazı sembolleri bilmemelerinden dolayı kullanmakta zorluk yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca temel matematiksel kavramları tanımlarken yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanamadıkları; kullandıkları durumlarda ise sözel olarak açıklama gereği duydukları söylenebilir. Ayrıca sembol ve notasyonları doğru ve yerinde kullanılmaması yanlış anlaşılmalara sebep olabileceği görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının;

kavramları tanımlarken yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanamadıkları,

yerinde ve doğru kullanımı konusunda sorunlar yaşadığı,

çoğunun tanımlarda kullandıkları sembol ve notasyonları sözcüklerle açıklama gereği duydukları görülmüştür.

MacKernan (1982) belirttiği gibi matematiksel sembollerin anlaşılmasının ve anlamlı olması istendiğinde matematiksel içeriğin konuşulan matematiksel dille sözel olarak ifade edilmesine ihtiyaç duyulabilir. Öğretmen adaylarının matematiksel sembollerin yanı sıra sözcüklerle ifade etmeleri, yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanamamaları ve belirtmek istediklerini tam ve doğru bir şekilde belirttiklerinde emin olamadıkları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Üniversite düzeyi de dahil olmak koşulu ile he düzeyde matematik dersi işlenirken sözel olarak açıklamalar yapılmasının, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının matematiksel içeriği daha iyi anlamalarına ve matematiksel dil ve sembol kullanımlarının gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : kanıt, mantık, matematiksel dil, sembol ve notasyon, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof:

Some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 31(*6), 869-890.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell J.W., (2013). *Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*.Sagepublications.

Dreyfus, T. (1999). Why Johnny can't prove? *Educational Studies in Mathematics, 38*(1/3), 85-109.

Edwards, L. D. (1997). Exploring the territory before proof: students' generalizations ina computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning,* 2, 187–215.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics, 44*, 5–23.

Kaput, J. J. (1995). A Research Base Supporting Long Term Algebra Reform?.

MacKernan, J. (1982). The Merits of Verbalism, Mathematics in School, *The Mathematical Association*. *11*,4, 27-30.

O'Halloran, K. L. (2015). The language of learning mathematics: A multimodal perspective. *The Journal of Mathematical Behavior*, *40*, 63-74.

Pimm, D. (1995). *Symbols and Meanings in School Mathematics*, London: Routledge.

Raiker, A. (2002). "Spoken Language and Mahtematics".*Cambridge Journal of Education, 32,*1, U.K.

Usiskin, Z. (1996). Mathematics as a language. 1996Yearbook: *Communication in Mathematics,* 231-243.

Weber, K. (2005). A procedural route toward understanding aspects of proof: Case studies from real analysis. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education, 5*(4), 469–483.

(24242) Türk ve Singapur Matematik Ders Kitaplarının Kesirlerle Çarpma İşlemi Konusunun Öğretim İçeriği Açısından Karşılaştırılması

SUPHİ ÖNDER BÜTÜNER
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ADNAN BAKİ
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkeler fen ve matematik eğitimindeki gelişimlerini daha iyi görebilmek için TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslararası karşılaştırma sınavlarına katılmaktadırlar. Bu sınavlardan biri olan TIMSS, ülkelerin fen ve matematik başarıları hakkında karşılaştırmalı bilgiler sağlayan, ilköğretim 4. ve 8. sınıflar düzeyinde dört yılda bir yapılmakta olan uluslar arası bir sınavdır. TIMMS 1999, 2007 ve 2011'de olduğu gibi TIMMS 2015'de de ilk sıraları Singapur, Güney Kore, Tayvan, Hong Kong ve Japonya gibi uzak doğu ülkeleri paylaşmışlardır. Türkiye, Uluslararası Fen ve Matematik Çalışmasında sayılar öğrenme alanı ve diğer öğrenme alanlarında düşük bir performans göstermiştir. Türk ve Singapurlu öğrencilerin matematik performansları arasındaki farklılığı bir çok nedene dayandırmak mümkündür. Öğretmenlerin derslerinde ana kaynak olarak kullandıkları ders kitapları, öğrencilerin matematik performansları arasındaki farklılığın nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması, öğretmenlerin derslerde ana kaynak olarak ders kitaplarını kullandıklarını ortaya koymaktadır (Beaton vd, 1996). Ders kitapları, öğretmenin öğreteceği matematiksel içeriğin ne olacağını ve bu matematiksel içeriği nasıl öğreteceğini etkilemektedir (Alajmi, 2009; Hirsh vd, 2005; Li, 2000). Bu durum, öğrencinin öğrenme yaklaşımları (derin veya yüzeysel öğrenme) ve problem çözümlerinde kullandıkları stratejiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cai ve Ni, 2011; Fan, Zhu ve Miao 2013). Farklı ders kitapları öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunduğundan dolayı ders kitapları karşılaştırma çalışmaları, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığın açıklanmasında yardımcı olabilmektedir (Mesa, 2004; Valverda vd, 2002; Zhu ve Fan, 2006). Bu bakımdan, kitap karşılaştırma çalışmalarının son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda özellikle TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan Çin, Kore, Japonya, Tayvan, Singapur, Finlandiya gibi ülkelerin ders kitapları kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda, kullanılan kitaplar içerik veya problem tipi açısından analiz edilmiştir (Hong ve Choi, 2014).

Türkiye'de kullanılan matematik ders kitapları, uluslararası sınavlarda ilk beş içerisinde yer alan ülkelerin kitaplarıyla (sadece Singapur kitapları) tasarım özellikleri açısından (Erbaş, Alacacı ve Bulut 2012) ve problem tipi açısından (Özer ve Sezer 2014) karşılaştırılmıştır. Özer ve Sezer'in (2014) çalışmalarında sadece 8. sınıf Türk ders kitabında yer alan konular üzerinden bir karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Türk ve Singapur ders kitapları, çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı kesirlerle çarpma işlemi konusunun öğretim içeriği açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, kesirlerle çarpma işlemi konusu özelinde; ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmiş ve ders kitaplarının öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulguları doğrultusunda, Türk ve Singapur Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan müfredat hazırlayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarının, ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesi noktasında müfredat hazırlayıcılara ışık tutacağı ve ilerleyen yıllarda yapılacak uluslararası sınavlara katılacak, Türk ve Singapurlu öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi konusundaki performansları hakkında fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, Singapur ve Türkiye'de okutulan matematik ders kitapları, kesirlerle çarpma işlemi konusu üzerinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Analize dahil edilen ders kitapları 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarıdır. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda ders kitaplarının içerik ve problem analizi yapılarak karşılaştırıldığı görülmektedir (Fan ve Zhu, 2000; Zhu ve Fan, 2006; Li, Chen ve An, 2009; Son ve Senk, 2010; Alajmi, 2012; Özer ve Sezer, 2014; Son ve Hu, 2016; Kar vd, 2018). Son ve Senk (2010), Amerikan ve Kore kitaplarında kesirlerle çarpma işlemlerinin anlamlarının ne zaman ve nasıl verildiğini, kitaplarda ne tür çözüm stratejileri kullanıldığını incelemişlerdir. Benzer şekilde Kar vd, (2018), Amerikan ve Türk ders kitaplarında kesirlerle çarpma işleminin anlamının ne zaman ve nasıl verildiği ve kitaplarda ne tür çözüm stratejileri kullanıldığını incelemişlerdir. Li, Chen ve An (2009) makro ve mikro düzeyde Çin, Japon ve Amerikan ders kitaplarını kesirlerle bölme işlemi içeriği açısından karşılaştırmışlardır. Yazarlar, makro düzeyde kitapları karşılaştırırken, kesirlerle çarpma işleminin hangi sınıf düzeylerinde verildiğine, içeriğin nasıl organize edildiğine (örneğin; kesirlerle çarpma işleminden sonra ayrı bir bölüm), içerik sırasına, içerik için ayrılan sayfa sayısına odaklanmışlardır. Ardından ders kitaplarında kesirlerle çarpma işleminin anlamının nasıl verildiğini, çarpma algoritmasının nasıl oluşturulduğunu ve ne tür çözüm stratejilerine yer verildiğini karşılaştırmışlardır.

Literatürde yapılan çalışmalar paralelinde; bu çalışmada Singapur'da ve Türkiye'de kullanılan matematik ders kitapları kesirlerle çarpma işlemi üzerinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Kitaplarda kesirlerle çarpma işleminin hangi sınıf düzeyinde öğretildiği, kitaplarda bu konuya kaç sayfa yer ayrıldığı ve yüzdesi, kesirlerle çarpma işleminin hangi anlamlarına temas edildiği, hangi temsil

biçimlerinin kullanıldığı, kitaplarda ne tür etkinliklere ve uygulamalara yer verildiği ve kitaplarda yer verilen bağlamsal problem sayısı incelenmiştir. Analizler iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve uzlaşılamayan noktalarda başka bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur.

Ülkeler fen ve matematik eğitimindeki gelişimlerini daha iyi görebilmek için TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslararası karşılaştırma sınavlarına katılmaktadırlar. Bu sınavlardan biri olan TIMSS, ülkelerin fen ve matematik başarıları hakkında karşılaştırmalı bilgiler sağlayan, ilköğretim 4. ve 8. sınıflar düzeyinde 4 yılda bir yapılmakta olan uluslar arası bir sınavdır. TIMMS 1999, 2007 ve 2011'de olduğu gibi TIMMS 2015'de de ilk sıraları Singapur, Güney Kore, Tayvan, Hong Kong ve Japonya gibi uzak doğu ülkeleri paylaşmışlardır. Türkiye Uluslararası Fen ve Matematik Çalışmasında sayılar öğrenme alanı ve diğer öğrenme alanlarında düşük bir performans göstermiştir. Türk ve Singapurlu öğrencilerin matematik performansları arasındaki farklılığı bir çok nedene dayandırmak mümkündür. Öğretmenlerin derslerinde ana kaynak olarak kullandıkları ders kitapları, öğrencilerin matematik performansları arasındaki farklılığın nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması, öğretmenlerin derslerde ana kaynak olarak ders kitaplarını kullandıklarını ortaya koymaktadır (Beaton vd, 1996). Ders kitapları, öğretmenin öğreteceği matematiksel içeriğin ne olacağını ve bu matematiksel içeriği nasıl öğreteceğini etkilemektedir (Alajmi, 2009; Hirsh vd, 2005; Li, 2000). Bu durum, öğrencinin öğrenme yaklaşımları (derin veya yüzeysel öğrenme) ve problem çözümlerinde kullandıkları stratejiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cai ve Ni, 2011; Fan, Zhu ve Miao 2013). Farklı ders kitapları öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunduğundan dolayı ders kitapları karşılaştırma çalışmaları, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığın açıklanmasında yardımcı olabilmektedir (Mesa, 2004; Valverda vd, 2002; Zhu ve Fan, 2006). Bu bakımdan, kitap karşılaştırma çalışmalarının son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda özellikle TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan Çin, Kore, Japonya, Tayvan, Singapur, Finlandiya gibi ülkelerin ders kitapları kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda, kullanılan kitaplar içerik veya problem tipi açısından analiz edilmiştir (Hong ve Choi, 2014).

Türkiye'de kullanılan matematik ders kitapları, uluslararası sınavlarda ilk beş içerisinde yer alan ülkelerin kitaplarıyla (sadece Singapur kitapları) tasarım özellikleri açısından (Erbaş, Alacacı ve Bulut 2012) ve problem tipi açısından (Özer ve Sezer 2014) karşılaştırılmıştır. Özer ve Sezer'in (2014) çalışmalarında sadece 8. sınıf Türk ders kitabında yer alan konular üzerinden bir karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Türk ve Singapur ders kitapları, çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı kesirlerle çarpma işlemi konusunun öğretim içeriği açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, kesirlerle çarpma işlemi konusu özelinde; ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmiş ve ders kitaplarının öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulguları doğrultusunda, Türk ve Singapur Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan müfredat hazırlayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarının, ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesi noktasında müfredat hazırlayıcılara ışık tutacağı ve ilerleyen yıllarda yapılacak uluslararası sınavlara katılacak, Türk ve Singapurlu öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi konusundaki performansları hakkında fikir vereceği düşünülmektedir.

Çalışmada Milli Eğitim Yayınevinden çıkan 6. sınıf matematik ders kitabı (Çağlayan, Dağıstan ve Korkmaz, 2018) ile "Targeting Mathematics", isimli Singapur matematik ders kitabı (Ming, 2017) analiz edilmiştir. Analize dahil edilen ders kitapları 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarıdır. Kitaplarda kesirlerle çarpma işleminin hangi sınıf düzeyinde öğretildiği, kitaplarda bu konuya kaç sayfa yer ayrıldığı, kesirlerle çarpma işleminin hangi anlamlarına temas edildiği, hangi temsil biçimlerinin kullanıldığı, kitaplarda ne tür etkinliklere yer verildiği ve kitaplarda yer verilen bağlamsal problem sayısı incelenmiştir. Analizler iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve uzlaşılamayan noktalarda başka bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Singapur ve Türk ders kitaplarında kesirlerle çarpma işlemi konusunun içeriği kavramsal öğrenmenin ve işlemsel akıcılığın eş zamanlı gelişimi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Singapur kitabında kesirlerle çarpma işlemi konusu alt başlıklar halinde sunulmuşken, Türk kitabında konunun sunumunda alt başlıklar kullanılmamıştır. Türk kitabında kesirlerle çarpma işleminin öğretimine, çarpma işleminin tekrarlı toplama işlemi ile ilişkisi esas alınarak başlanmış, ardından çarpma işlemi algoritması verilmiştir. Singapur kitabında kesirlerle çarpma işlemi konusunun öğretimine, kesirlerle çarpma işleminin, tekrarlı toplama ve işlemci anlamlarına temas edilerek giriş yapılmıştır. Türk ve Singapur kitaplarında iki kesrin çarpımında, bir kesrin kesir kadarı anlamına değinilmiştir. Dolayısıyla Singapur kitabında kesirlerle çarpmanın tüm anlamlarına vurgu yapılmışken, Türk kitabında kesirlerle çarpma işleminin işlemci anlamına temas edilmemiştir. Singapur kitabında, kesirlerle çarpma işleminin anlamları verilirken küme, uzunluk ve bölge modellerinin tamamı kullanılmıştır. Türk kitabında ise sadece alan modeline yer verilmiştir. Türk kitabında çözümü adım adım modellenerek yapılan problem sayısı, Singapur kitabına nazaran azdır. Elde edilen bulgular, Türk ders kitaplarının hazırlanma sürecinde, çarpma işleminin farklı anlamlarının ve farklı temsil biçimlerinin kullanımına ağırlık verilmesi gerektiği yönünde, ortak bir görüşün benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kitaplar, tüm temsil biçimlerinin kullanımına uygun gerçek günlük hayat problemleri ve öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi algoritmasını anlamlı şekilde öğrenmelerini sağlayıcı uygulamalar (kağıt katlama vb.) açısından zenginleştirilmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Singapur ve Türk ders kitaplarında kesirlerle çarpma işlemi konusunun içeriği kavramsal öğrenmenin ve işlemsel akıcılığın eş zamanlı gelişimi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Singapur kitabında kesirlerle çarpma işlemi konusu alt başlıklar halinde sunulmuşken, Türk kitabında konunun sunumunda alt başlıklar kullanılmamıştır. Türk kitabında kesirlerle çarpma işleminin öğretimine, çarpma işleminin tekrarlı toplama işlemi ile ilişkisi esas alınarak başlanmış, ardından çarpma işlemi algoritması

verilmiştir. Singapur kitabında kesirlerle çarpma işlemi konusunun öğretimine, kesirlerle çarpma işleminin, tekrarlı toplama ve işlemci anlamlarına temas edilerek giriş yapılmıştır. Türk ve Singapur kitaplarında iki kesrin çarpımında, "bir kesrin kesir kadarı" anlamına da değinilmiştir. Dolayısıyla Singapur kitabında kesirlerle çarpma işleminin tüm anlamlarına vurgu yapılmışken, Türk kitabında kesirlerle çarpma işleminin işlemci anlamına temas edilmemiştir. Singapur kitabında, kesirlerle çarpma işleminin anlamları verilirken küme, uzunluk ve bölge modellerinin tamamı kullanılmıştır. Türk kitabında ise sadece alan modeline yer verilmiştir. Türk kitabında çözümü adım adım modellenerek yapılan problem sayısı, Singapur kitabına nazaran azdır. Elde edilen bulgular, Türk ders kitaplarının hazırlanma sürecinde, çarpma işleminin farklı anlamlarının ve farklı temsil biçimlerinin kullanımına ağırlık verilmesi gerektiği yönünde, ortak bir görüşün benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kitaplar, tüm temsil biçimlerinin kullanımına uygun gerçek günlük hayat problemleri ve öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi algoritmasını anlamlı şekilde öğrenmelerini sağlayıcı uygulamalar (kağıt katlama vb.) açısından zenginleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Türk ve Singapur Matematik Ders Kitapları, Çarpma İşlemi, Öğretim İçeriği

Kaynakça

Alajmi, A. M. (2012). How do elementary textbooks address fractions? A review of mathematics textbooks in the USA, Japan and Kuwait. ESM, 79, 239-261.

Beaton, A. E., Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzales, E. J., Kelly D. L., & Smith, T. A. (1996). Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study. Boston, MA: Center for the study of testing, evaluation, and educational policy, Boston College.

Cai, J., & Ni, Y. (2011). Investigating Curricular Effect on the Teaching and Learning of Mathematics in a Cultural Context: Theoretical and Methodological Considerations. IJER, 2011; 50 (2): 65–70.

Çağlayan, N., Dağıstan, A.,& Korkmaz, B. (2018). Matematik 6 Ders Kitabı. MEB Yayınları: Ankara.

Erbaş, A. K., Alacacı C., & Bulut M. A. (2012). Comparison of Mathematics Textbooks from Turkey, Singapore and the United States of America. ESTP, 12(3), 2311 – 2329.

Fan, L., & Zhu, Y. (2000). Problem solving in Singaporean secondary mathematics textbooks. TME, 5(1), 117-141.

Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions. ZDM, 45(5): 633-646.

Hirsch, C., Lappan, G., Reys, B., & Reys, R. (2005). Curriculum as a focus for improving school mathematics. Mathematicians and Education Reform Forum Newsletter, 18(1), 12–14.

Hong, D. S., & Choi, K. M. (2014). A Comparison of Korean and American secondary school textbooks: The case of quadratic equations. ESM, 85(2), 241–263.

Kar, T., Güler, G., Şen, C., & Özdemir, E. (2018). Comparing the development of the multiplication of fractions in Turkish and American Textbooks. IJMEST, 49(2): 200-226.

Li, Y. A. (2000). comparison of problems that follow selected content presentations in American and Chinese mathematics textbooks. JRM, 31(2), 234–241.

Li, Y., Chen, X., & An, S. (2009). Conceptualizing and organizing content for teaching and learning in selected Chinese, Japanese and US mathematics textbooks: The case of fraction division. ZDM, 41, 809 –826.

Mesa, V. (2004). Characterizing practices associated with functions in middle school textbooks: An empirical approach. ESM, 56: 255–286.

Ming, E. C. C. (2017). Targeting Mathematics 5A. Star Publishing Pte Ltd: Singapore.

Özer, E., & Sezer, R. A. (2014). Comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in Turkey. ESTP, 14(1), 411-421.

Son, J. W., & Senk, S. L. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. ESM, 74 (2): 117–142.

Son, J. W., & Hu, Q. (2016). The initial treatment of the concept of function in the selected secondary school mathematics textbooks in the US and China. IJMEST, 47(4), 505-530.

Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Dordrecht: Kluwer.

Zhu, Y., & Fan, L.(2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. IJSME, 4(4), 609–626.

(24246) Content Analysis of Values Education Researches in Mathematics Education Area: A Meta-Synthesis Study

BİRNAZ KANBUR TEKEREK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

CANSU BAKIRCI SAYMAZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ZİYA ARGÜN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

In recent years researches related to values education are conducted increasingly in Turkey. Despite the fact that mathematics was regarded as an objective, abstract, non-human discipline by society at first, now values education in mathematics education is gaining importance because of the increase in researches about the fact that mathematics is not neutral and has values. The math discipline, which was held in the foreground especially in the cognitive field teaching rather than the affective field teaching before, is now increasingly interested in the teaching of values together with the affective field features such as motivation, attitude and belief. It is thought that the content analysis of these researches will make better use of previous studies and will show the light of future researches.

When the studies conducted abroad are examined, it is seen that the studies about values education are collected under five main themes. These studies, in which different dimensions related to the subject are examined, have also provided a basis for the themes used in this meta-synthesis study. Five main themes will be used when values education researches are examined. These are: theoretical framework researches, scale researches, curriculum reviews, researches demonstrating cultural differences, and practice researches for teachers (student candidates), students and mathematics courses. Values education is particularly emphasized in mathematics curricula, in the sense that students at primary and secondary levels will be aware of the emotions, beliefs, priorities and values of the society and assimilate national and spiritual values. It is thought that this work, which is summarized in a systematic way by deepening the approaches dealt with in this frame of studies on values in education, will be useful for program developers and teachers. Also, this study is also important for determination of the need for research, diversifying studies at different grade levels related to values education and conducting more qualified and comprehensive studies.

Araştırma Yöntemi

In this study, the values education researches in the area of mathematics education will be analyzed by descriptive content analysis, then researches will be reviewed critically with the meta-synthesis methods. The main aim in descriptive content analysis is to determine tendencies (Cohen, Manion, & Marrison, 2007). Meta-synthesis method is a coherent approach to synthesize data from selected studies and interpret these data in complex and in-depth analysis (Zimmer, 2006). Therefore, descriptive content analysis is appropriate for this meta-synthesis study. Besides, it will be examined how the researches related to values education distribute over the years, for which objectives for what way values used in these researches and will look for an answer to the question of which of the mathematics education values commonly used.

The researchers determined the search included using ERIC, EBSCO, JSTOR, Scopus, ScienceDirect, MathSciNet, ULAKBIM Turkish National Databases, DergiPark, Social Sciences Citation Index, Science Citation Index and Google Scholar which include the studies about values education, and used the studies published until 2019 by start from these data resources. Field experts were consulted while determining the keywords and the researches made in this area were investigated and searching under the terms values education, values in mathematics education, values education in mathematics. Research from approximately 110 articles was accumulated but 80 articles of them that might benefit the purpose of the study were taken into the scope of the study as a result of the scan.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

We investigated 80 researches about values and its' education in mathematics education in the world. The most of the researches is related with theoretical framework researches (Bishop, 1999; Dede, 2007; Durmuş, 2004) and conducted with teachers in qualitative method. This is followed by scale (Durmuş and Bıçak, 2006; Nik Pa and Tapsir, 2013) curriculum (Deniz, 2018) and cultural differences (Seah, 2004) studies. Data collection tools are generally interwievs and questionarres in respectively quantitative and qualitative studies. We realized that there is no study with early childhood, elementary (1-4) education and academicians. Also, the number of interdisciplinear studies is low. It is clear that values education starts to develop from early ages so studies in early childhood and elementary education should be conducted.

Anahtar Kelimeler : Mathematics education, Values education, Meta-Synthesis Study

Kaynakça

Bishop, A. J. (1999). Mathematics teaching and values education – An intersection in need of research, *ZDM, 31*(1), 1-4.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. A*bant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 11-17.

Deniz, D. (2018). Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Society Researches,* 9 (16), 678-705.

Durmuş, S. (2004). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(7), 65-79.

Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *A scale for mathematics and mathematical values of preservice teachers*. Paper presented at the 3rd International Conference on the Teaching of Mathematics, July, Istanbul, Turkey.

Nik Pa, N.A. & Tapsir, R. (2013). Analysis of instruments measuring values of mathematics education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 90, 449 – 457.

Seah, W. T. (2004). *The Negotiating of perceived value differences by immigrant teachers of mathematics in Australia* (Doctoral dissertation). Monash University.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing,* 53, 311-318.

(24576) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütmeleri Üzerine Tanısal Bir Değerlendirme

MUHAMMET ARICAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

Problem Durumu

Çarpımsal akıl yürütmenin özel bir biçimi olarak tanımlanan orantısal akıl yürütme (Lesh, Post ve Behr, 1988), öğrencilerin ilkokul aritmetiğinde ve daha üst düzey matematiksel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Lamon (2007) orantısal akıl yürütmeyi "orantısal ilişkileri tespit etme, temsil etme, analiz etme, açıklama ve kanıt sunma" olarak tanımlamıştır (s. 647). Bu nedenle, orantısal akıl yürütme, iki nicelik arasındaki orantısal ilişkileri tespit etmeyi ve ifade etmeyi gerektirir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010). Orantısal akıl yürütme öğrencilerinin matematiksel gelişiminde önemli bir rol oynasa da, araştırmacılar (örn: Ayan ve Isiksal-Bostan, 2018; Modestou ve Gagatsis, 2007) öğrencilerin oran, orantı ve orantısal ilişkiler konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin orantısal akıl yürütmeleri ile ilgili en çok rapor edilen yanlışlardan birisi, geleneksel matematik öğretiminin kural ve ezbere dayalı hesaplamalara daha fazla önem vermesidir (Arican, 2018). Bu nedenle, öğrenciler ve hatta öğretmen adayları ve öğretmenler, genel olarak eksik-değer problemlerini çözerken çapraz çarpım yöntemini tercih etmektedirler (Fisher, 1988). Her ne kadar bu yöntem öğrencilerin doğru cevabı elde etmesinde etkili olsa da, öğrenciler bu yöntemi problemde belirtilen nicelikler arasındaki çarpımsal ilişkileri anlamadan mekanik olarak uygularlar (Lamon, 2007). Öğrencilerin verilen nicelikler arasındaki çarpımsal ilişkileri anlamadan problemleri çözmeleri, orantılı olan ve olmayan ilişkileri karıştırmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler orantısal olmayan ilişkileri orantısal olarak düşünme eğilimine sahip olup, bu tip ilişkiler içeren soruları orantısal yöntemler kullanarak çözmeye çalışmaktadırlar (örn: Arican, 2018; Atabas ve Oner, 2017; Izsák ve Jacobson, 2017; Modestou ve Gagatsis, 2007; Van Dooren, De Bock, Janssens ve Verschaffel, 2007). Ayrıca, bazı araştırmacılar (örn: Degrande, Van Hoof, Verschaffel ve Van Dooren, 2017; Van Dooren, De Bock, Hessels, Janssens ve Verschaffel, 2005) ise bu durumun tam tersini de, yani öğrencilerin orantısal olmayan ilişkileri orantısal olarak düşünme eğilimini de gözlemlemişlerdir.

Yukarıda belirtilen öğretim ile ilgili sorunları belirlemek ve öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin önüne geçmek adına, araştırmacılar öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerini incelemek için genel olarak nitel veya nicel çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmalar faydalı bilgiler sağlasa da, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve yanlış eğilimleri hakkında tanısal bilgiden yoksundurlar. Bu nedenle, son yıllarda bazı araştırmacılar (örn: Bradshaw, Izsák, Templin ve Jacobson, 2014; Lee, Park ve Taylan, 2011; Sen ve Arican, 2015) öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik performansları hakkında tanılayıcı geribildirim sağlamak için bilişsel tanı modellerine (Cognitive Diagnostic Models) başvurmaktadırlar. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin matematik bilgilerini ölçmedeki yeni gelişmelerden ilham alınarak, 22 çoktan-seçmeli sorudan oluşan bir oran orantı testi genel bilişsel tanı modellerinden log-lineer cognitive diagnostic model (LCDM) (Henson, Templin ve Willse, 2009) perspektifinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu test yardımıyla öğrencilerin oran ve orantı problemlerini çözerken kullandıkları bilişsel becerilerdeki ustalıklarını belirleme amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütmelerini araştırmak ve güçlü ve zayıf yönleri için tanısal geri bildirimler sağlamaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma birbiriyle ilişkili üç adımı takip ederek gerçekleştirilmiştir: test geliştirme, Q-matris doğrulama ve testin uygulanması. İlk olarak, oran ve orantı testini geliştirmek için gerekli olan temel beceriler belirlenmiştir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul matematik müfredatı, uluslararası yayınlar ve standartlar incelenmiştir. Bunun sonucunda şu dört temel beceri belirlenmiştir: Oran kavramını anlama ve verilen bir orandaki niceliğin değerini belirleme (Beceri 1); Doğru orantılı ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 2); Ters orantılı ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 3); Orantısal olmayan ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 4). Daha sonra, bu dört temel beceri etrafında 25 çoktan-seçmeli sorudan oluşan bir oran ve orantı testi geliştirilmiş ve soruların kapsam geçerliliğini anlamak adına bir matematik öğretmeninden ve bir matematik eğitimcisinden görüşler alınmıştır. Bunun neticesinde üç sorunun kapsam açısından problemli olduğu tespit edilmiş olup, testin son halinde 22 çoktan-seçmeli soru ile devam edilmiştir. İkinci adımda, her bir test sorusu, dört matematik eğitimcisi ve bir ortaokul matematik öğretmeni tarafından ölçtükleri beceriler için bağımsız olarak kodlanmıştır. Eğer bir soru verilen beceriyi ölçüyorsa "1" ve ölçmüyorsa "0" olarak kodlanıp bir Q-matris elde edilmiştir. Son adımda ise geliştirilen test bir ortaokulda öğrenim gören 282 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere soruları cevaplamaları için 40 dk. verilmiş olup, çalışmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Toplanan veriler eğer öğrenci doğru yanıt vermişse "1," yanlış cevap vermişse "0" ve boş ise "9" olarak kodlanıp Mplus programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Çarpımsal akıl yürütmenin özel bir biçimi olarak tanımlanan orantısal akıl yürütme (Lesh, Post ve Behr, 1988), öğrencilerin ilkokul aritmetiğinde ve daha üst düzey matematiksel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Lamon (2007) orantısal akıl yürütmeyi "orantısal ilişkileri tespit etme, temsil

etme, analiz etme, açıklama ve kanıt sunma" olarak tanımlamıştır (s. 647). Bu nedenle, orantısal akıl yürütme, iki nicelik arasındaki orantısal ilişkileri tespit etmeyi ve ifade etmeyi gerektirir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010). Orantısal akıl yürütme öğrencilerinin matematiksel gelişiminde önemli bir rol oynasa da, araştırmacılar (örn: Ayan ve Isiksal-Bostan, 2018; Modestou ve Gagatsis, 2007) öğrencilerin oran, orantı ve orantısal ilişkiler konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin orantısal akıl yürütmeleri ile ilgili en çok rapor edilen yanlışlardan birisi, geleneksel matematik öğretiminin kural ve ezbere dayalı hesaplamalara daha fazla önem vermesidir (Arican, 2018). Bu nedenle, öğrenciler ve hatta öğretmen adayları ve öğretmenler, genel olarak eksik-değer problemlerini çözerken çapraz çarpım yöntemini tercih etmektedirler (Fisher, 1988). Her ne kadar bu yöntem öğrencilerin doğru cevabı elde etmesinde etkili olsa da, öğrenciler bu yöntemi problemde belirtilen nicelikler arasındaki çarpımsal ilişkileri anlamadan mekanik olarak uygularlar (Lamon, 2007). Öğrencilerin verilen nicelikler arasındaki çarpımsal ilişkileri anlamadan problemleri çözmeleri, orantılı olan ve olmayan ilişkileri karıştırmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler orantısal olmayan ilişkileri orantısal olarak düşünme eğilimine sahip olup, bu tip ilişkiler içeren soruları orantısal yöntemler kullanarak çözmeye çalışmaktadırlar (örn: Arican, 2018; Atabas ve Oner, 2017; Izsák ve Jacobson, 2017; Modestou ve Gagatsis, 2007; Van Dooren, De Bock, Janssens ve Verschaffel, 2007). Ayrıca, bazı araştırmacılar (örn: Degrande, Van Hoof, Verschaffel ve Van Dooren, 2017; Van Dooren, De Bock, Hessels, Janssens ve Verschaffel, 2005) ise bu durumun tam tersini de, yani öğrencilerin orantısal olmayan ilişkileri orantısal olarak düşünme eğilimini de gözlemlemişlerdir.

Yukarıda belirtilen öğretim ile ilgili sorunları belirlemek ve öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin önüne geçmek adına, araştırmacılar öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerini incelemek için genel olarak nitel veya nicel çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmalar faydalı bilgiler sağlasa da, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve yanlış eğilimleri hakkında tanısal bilgiden yoksundurlar. Bu nedenle, son yıllarda bazı araştırmacılar (örn: Bradshaw, Izsák, Templin ve Jacobson, 2014; Lee, Park ve Taylan, 2011; Sen ve Arican, 2015) öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik performansları hakkında tanılayıcı geribildirim sağlamak için bilişsel tanı modellerine (Cognitive Diagnostic Models) başvurmaktadırlar. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin matematik bilgilerini ölçmedeki yeni gelişmelerden ilham alınarak, 22 çoktan-seçmeli sorudan oluşan bir oran orantı testi genel bilişsel tanı modellerinden log-lineer cognitive diagnostic model (LCDM) (Henson, Templin ve Willse, 2009) perspektifinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu test yardımıyla öğrencilerin oran ve orantı problemlerini çözerken kullandıkları bilişsel becerilerdeki ustalıklarını belirleme amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütmelerini araştırmak ve güçlü ve zayıf yönleri için tanısal geri bildirimler sağlamaktır.

Bu çalışma birbiriyle ilişkili üç adımı takip ederek gerçekleştirilmiştir: test geliştirme, Q-matris doğrulama ve testin uygulanması. İlk olarak, oran ve orantı testini geliştirmek için gerekli olan temel beceriler belirlenmiştir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul matematik müfredatı, uluslararası yayınlar ve standartlar incelenmiştir. Bunun sonucunda şu dört temel beceri belirlenmiştir: Oran kavramını anlama ve verilen bir orandaki niceliğin değerini belirleme (Beceri 1); Doğru orantılı ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 2); Ters orantılı ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 3); Orantısal olmayan ilişkileri tanıma ve bu tür ilişkileri içeren günlük yaşam problemlerini çözme (Beceri 4). Daha sonra, bu dört temel beceri etrafında 25 çoktan-seçmeli sorudan oluşan bir oran ve orantı testi geliştirilmiş ve soruların kapsam geçerliliğini anlamak adına bir matematik öğretmeninden ve bir matematik eğitimcisinden görüşler alınmıştır. Bunun neticesinde üç sorunun kapsam açısından problemli olduğu tespit edilmiş olup, testin son halinde 22 çoktan-seçmeli soru ile devam edilmiştir. İkinci adımda, her bir test sorusu, dört matematik eğitimcisi ve bir ortaokul matematik öğretmeni tarafından ölçtükleri beceriler için bağımsız olarak kodlanmıştır. Eğer bir soru verilen beceriyi ölçüyorsa "1" ve ölçmüyorsa "0" olarak kodlanıp bir Q-matris elde edilmiştir. Son adımda ise geliştirilen test bir ortaokulda öğrenim gören 282 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere soruları cevaplamaları için 40 dk. verilmiş olup, çalışmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Toplanan veriler eğer öğrenci doğru yanıt vermişse "1," yanlış cevap vermişse "0" ve boş ise "9" olarak kodlanıp Mplus programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin her dört beceriye sahip olma bakımından yaşadıkları zorlukları gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin 59.5%'nin birinci beceriye; 61.9%'nun ikinci beceriye; 47.9%'nun üçüncü beceriye ve 52.2%'nin dördüncü beceriye sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu becerilere sahip olma olasılıkları sırasıyla .99, .97, .99 ve .96 güvenirlikle ölçülmüş olup, becerilerin yüksek güvenirlilikle ölçülmüş olması ayrıca testin güvenirliğine de işaret etmiştir. Ayrıca analizler sonucunda öğrencilerin 25%'nin hiçbir beceriye sahip olmadığı ve 39.1%'nin ise her dört beceriye de sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunluğunun ya dört beceriye birden veya hiçbirine sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu sonuç, çalışmaya katılan öğrenciler arasında becerilere sahip olma açısından büyük bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, hiçbir beceriye sahip olmayan öğrencilerin ortalamada 36.6%'nın testteki verilen soruları tahmin yöntemini kullanarak doğru cevaplayabildikleri belirlenmiştir. Son yıllarda, araştırmacılar öğrencilerin matematik performansıyla ilgili tanısal geri bildirim sağlamak için bilişsel tanı modellerine daha fazla başvurmaktadırlar. Bu nedenle, mevcut çalışma bulgularının eğitimcilere müfredat seçimleri ve daha etkili öğretim metotları geliştirmede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin her dört beceriye sahip olma bakımından yaşadıkları zorlukları gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin 59.5%'nin birinci beceriye; 61.9%'nun ikinci beceriye; 47.9%'nun üçüncü beceriye ve 52.2%'nin dördüncü beceriye sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu becerilere sahip olma olasılıkları sırasıyla .99, .97, .99 ve .96 güvenirlikle ölçülmüş olup, becerilerin

yüksek güvenirlilikle ölçülmüş olması ayrıca testin güvenirliğine de işaret etmiştir. Ayrıca analizler sonucunda öğrencilerin 25%'nin hiçbir beceriye sahip olmadığı ve 39.1%'nin ise her dört beceriye de sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunluğunun ya dört beceriye birden veya hiçbirine sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu sonuç, çalışmaya katılan öğrenciler arasında becerilere sahip olma açısından büyük bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, hiçbir beceriye sahip olmayan öğrencilerin ortalamada 36.6%'nın testteki verilen soruları tahmin yöntemini kullanarak doğru cevaplayabildikleri belirlenmiştir. Son yıllarda, araştırmacılar öğrencilerin matematik performansıyla ilgili tanısal geri bildirim sağlamak için bilişsel tanı modellerine daha fazla başvurmaktadırlar. Bu nedenle, mevcut çalışma bulgularının eğitimcilere müfredat seçimleri ve daha etkili öğretim metotları geliştirmede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel tanı modelleri, Ortaokul öğrencileri, Oran ve orantı, Orantısal akıl yürütme, Tanısal değerlendirme

Kaynakça

Arican, M. (2018). Preservice mathematics teachers' understanding of and abilities to differentiate proportional relationships from nonproportional relationships. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 1–21.

Atabas, S., & Oner, D. (2017). An examination of Turkish middle school students' proportional reasoning. *Boğaziçi University Journal of Education, 33*(1), 63–85.

Ayan, R., & Isiksal-Bostan, M. (2018). Middle school students' proportional reasoning in real life contexts in the domain of geometry and measurement. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–17.

Bradshaw, L., Izsak, A., Templin, J., & Jacobson, E. (2014). Diagnosing teachers' understandings of rational numbers: Building a multidimensional test within the diagnostic classification framework. *Educational Measurement: Issues and Practice, 33*(1), 2–14.

Common Core State Standards Initiative. (2010). *The common core state standards for mathematics.* Washington, D.C.: Author.

Degrande, T., Van Hoof, J., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2017). Open word problems: Taking the additive or the multiplicative road? *ZDM*, 1–12.

Fisher, L. C. (1988). Strategies used by secondary mathematics teachers to solve proportion problems. *Journal for Research in Mathematics Education, 19*(2), 157–168.

Henson, R., Templin, J., & Willse, J. (2009). Defining a family of cognitive diagnosis models using log–linear models with latent variables. *Psychometrika*, *74*(2), 191–210.

Izsák, A., & Jacobson, E. (2017). Preservice teachers' reasoning about relationships that are and are not proportional: A knowledge-in-pieces account. *Journal for Research in Mathematics Education, 48*(3), 300–339.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* Washington, DC: National Academy Press.

Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol 1, pp. 629–667). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Lee, Y. S., Park, Y. S., & Taylan, D. (2011). A cognitive diagnostic modeling of attribute mastery in Massachusetts, Minnesota, and the US national sample using the TIMSS 2007. *International Journal of Testing, 11*(2), 144–177.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 93–118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Modestou, M., & Gagatsis, A. (2007). Students' improper proportional reasoning: A result of the epistemological obstacle of "linearity". *Educational Psychology, 27*(1), 75–92.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Sen, S., & Arican, M. (2015). A diagnostic comparison of Turkish and Korean students' mathematics performances on the TIMSS 2011 assessment. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 6(2),* 238–253.

Van Dooren, W., De Bock, D., Hessels, A., Janssens, D., & Verschaffel, L. (2005). Not everything is proportional: Effects of age and problem type on propensities for overgeneralization. *Cognition and Instruction, 23*(1), 57–86.

Van Dooren, W., De Bock, D., Janssens, D., & Verschaffel, L. (2007). Pupils' overreliance on linearity: A scholastic effect? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 307–321.

(24640) 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel İstem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

NADİDE YILMAZ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ders kitapları öğrenme öğretme sürecinde kritik bir rol üstlenmekte ve öğretim sürecinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunma açısından önemli bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Reys, Reys & Chavez, 2004; Törnroos, 2005). Ayrıca matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandığı en yaygın kaynaklardan biri olarak nitelendirilebilir (Jones & Tarr, 2007; Törnroos, 2005). Ders kitapları öğretmenlere ne öğreteceğini hakkında fikir verirken bu süreçte öğrencilere sunacağı öğrenme fırsatları konusunda da rehber olur. Bu da öğretmenin alacağı öğretimsel kararları doğrudan etkiler (Fan, 2013; Reys ve ark., 2004; Törnroos, 2005).

Ders kitaplarında yer alan konu ile ilgili görevler öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri gerçekleştirmeleri konusunda rehber olur (Hiebert & Wearne, 1993; Stein, Remillard, & Smith, 2007; Zaslavsky, 2005). Çünkü bu görevler öğrencilere, hedeflenen konu üzerine odaklanarak öğrenmelerine yardım eder (Engin & Sezer, 2016). Bu görevlerin farklı bilişsel seviyelerde olması da öğrencilerin farklı düşünme seviyelerini destekler (Hiebert & Wearne, 1993). Çünkü sınıf ortamında uygulanan görevler sayesinde öğrenciler matematiksel deneyim kazanırlar (Schoenfeld, 1992). Bu bağlamda görevlerin yapısı öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan destekleyebilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Henningsen & Stein, 1997; Stein, Grover & Henningsen, 1996). Öğrencilere kavramsal bağlantılar kurma, genellemeler yapabilme, çoklu temsiller kullanabilme gibi üst düzey beceriler kazandırılması üst seviyede bilişsel düşünme gerektiren görevler üzerine çalışmaları ile sağlanabilir (Stein ve Lane, 1996). Çünkü sınıf ortamında her zaman düşük seviyede bilişsel görevler kullanılması öğrencilerin kavramsal anlamda öğrenmesini kısıtlayabilir ve matematiği algoritmalardan ibaret görmesine neden olabilir (Henningsen & Stein, 1997). Alan yazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalar ders kitaplarının yüksek düzeyde bilişsel görevler içermelerinin öğrencilerin başarısı olumlu yönde tetiklediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ülkelerin durumları değerlendirildiğinde görevlerin yüksek bilişsel düzeyde olmalarının matematik başarısını etkilediği gözlenmiştir (Reçber, 2012). Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde görevlerin seviyeleri önemlidir ve birçok araştırmacı tarafından bu görevlerin ne gibi özellikler içerdiği incelenmiştir (Stein & Lane, 1996; Stein, Smith, Henningsen & Silver, 2000). Üst düzey bilişsel görevler içermesi beklenen öğrenme alanlarından biri de veri işlemedir. Günümüz dünyasında verinin anlamı ve nasıl kullanılacağına olan ihtiyacın (Hilbert & Lopez, 2011; Kitchin, 2014) giderek artması istatistiksel akıl yürütme ve düşünmenin ihtiyaç haline gelmesine neden olmuştur (Burrill & Ben-Zvi, 2019). Bu doğrultuda öğretim programları ve ders kitapları düzenlenmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerinin belirlenmesinin öğretim sürecini şekillendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulması uygun bulunan 6. Sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerini ortaya çıkarmak ve kıyaslamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaçla nitel araştırma yöntemi benimsenmiş veriler toplanırken doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmaya imkan vererek araştırılan durumu ayrıntılı bir şekilde incelemeye fırsat tanır (Cresswell, 2007). Doküman incelemesi ile de odaklanılan problem hakkında elde edilen dokümanlar derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Çalışmada farklı yayınevlerine ait üç 6. Sınıf matematik ders kitabının veri işleme öğrenme alanına ilişkin görevlerine odaklanılmıştır. Burada yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini belirlemek için Stein ve ark. (2000) geliştirdikleri Etkinlik analiz rehberi kullanılmıştır. Burada ders kitaplarında yer alan görevleri "ezberleme görevleri (memorization tasks)", "ilişkilendirmeye dayanmayan görevler (procedures without connections tasks)", "ilişkilendirmeye dayanan görevler (procedures with connections tasks)" ve "matematik yapma görevleri (doing mathematics tasks)" şeklinde sınıflandırmışlardır. Ezberleme görevleri ya önceden öğrenilenlerin hatırlanması ya da tanım veya kuralların ezberlenmesini içerir. İlişkilendirmeye dayanmayan görevler daha çok algoritmaları içerir. Kullanılan işlemler ile altında yatan kavramların ilişkilendirilmesine gerek yoktur. İlişkilendirmeye dayanan görevlerde algoritmalar ile altında yatan düşünceler arasında bağlantı kurulmasını gerektirir. Çoklu temsillerle gösterime imkan tanır. Matematik yapmayı içeren görevlerde ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerekir. Veriler analiz edilirken içerik analiz kullanılmış ve etkinlikler bu dört kategoriye göre kodlanmıştır. Çalışmanın güvenirliği test etmek amacıyla etkinlikleri matematik eğitimi alanında çalışan başka bir araştırmacının kodlaması istenmiştir. Kodlamalar değerlendirilmiş ve ortaya çıkan uyumsuzluklar araştırmacı ile tartışılarak fikir birliğine varılmıştır.

Ders kitapları öğrenme öğretme sürecinde kritik bir rol üstlenmekte ve öğretim sürecinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunma açısından önemli bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Reys, Reys & Chavez, 2004; Törnroos, 2005). Ayrıca matematik

öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandığı en yaygın kaynaklardan biri olarak nitelendirilebilir (Jones & Tarr, 2007; Törnroos, 2005). Ders kitapları öğretmenlere ne öğreteceğini hakkında fikir verirken bu süreçte öğrencilere sunacağı öğrenme fırsatları konusunda da rehber olur. Bu da öğretmenin alacağı öğretimsel kararları doğrudan etkiler (Fan, 2013; Reys ve ark., 2004; Törnroos, 2005).

Ders kitaplarında yer alan konu ile ilgili görevler öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri gerçekleştirmeleri konusunda rehber olur (Hiebert & Wearne, 1993; Stein, Remillard, & Smith, 2007; Zaslavsky, 2005). Çünkü bu görevler öğrencilere, hedeflenen konu üzerine odaklanarak öğrenmelerine yardım eder (Engin & Sezer, 2016). Bu görevlerin farklı bilişsel seviyelerde olması da öğrencilerin farklı düşünme seviyelerini destekler (Hiebert & Wearne, 1993). Çünkü sınıf ortamında uygulanan görevler sayesinde öğrenciler matematiksel deneyim kazanırlar (Schoenfeld, 1992). Bu bağlamda görevlerin yapısı öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan destekleyebilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Henningsen & Stein, 1997; Stein, Grover & Henningsen, 1996). Öğrencilere kavramsal bağlantılar kurma, genellemeler yapabilme, çoklu temsiller kullanabilme gibi üst düzey beceriler kazandırılması üst seviyede bilişsel düşünme gerektiren görevler üzerine çalışmaları ile sağlanabilir (Stein ve Lane, 1996). Çünkü sınıf ortamında her zaman düşük seviyede bilişsel görevler kullanılması öğrencilerin kavramsal anlamda öğrenmesini kısıtlayabilir ve matematiği algoritmalardan ibaret görmesine neden olabilir (Henningsen & Stein, 1997). Alan yazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalar ders kitaplarının yüksek düzeyde bilişsel görevler içermelerinin öğrencilerin başarısı olumlu yönde tetiklediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ülkelerin durumları değerlendirildiğinde görevlerin yüksek bilişsel düzeyde olmalarının matematik başarısını etkilediği gözlenmiştir (Reçber, 2012). Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde görevlerin seviyeleri önemlidir ve birçok araştırmacı tarafından bu görevlerin ne gibi özellikler içerdiği incelenmiştir (Stein & Lane, 1996; Stein, Smith, Henningsen & Silver, 2000). Üst düzey bilişsel görevler içermesi beklenen öğrenme alanlarından biri de veri işlemedir. Günümüz dünyasında verinin anlamı ve nasıl kullanılacağına olan ihtiyacın (Hilbert & Lopez, 2011; Kitchin, 2014) giderek artması istatistiksel akıl yürütme ve düşünmenin ihtiyaç haline gelmesine neden olmuştur (Burrill & Ben-Zvi, 2019). Bu doğrultuda öğretim programları ve ders kitapları düzenlenmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerinin belirlenmesinin öğretim sürecini şekillendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulması uygun bulunan 6. Sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerini ortaya çıkarmak ve kıyaslamak amaçlanmıştır.

Bu amaçla nitel araştırma yöntemi benimsenmiş veriler toplanırken doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmaya imkan vererek araştırılan durumu ayrıntılı bir şekilde incelemeye fırsat tanır (Cresswell, 2007). Doküman incelemesi ile de odaklanılan problem hakkında elde edilen dokümanlar derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Çalışmada farklı yayınevlerine ait üç 6. Sınıf matematik ders kitabının veri işleme öğrenme alanına ilişkin görevlerine odaklanılmıştır. Burada yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini belirlemek için Stein ve ark. (2000) geliştirdikleri Etkinlik analiz rehberi kullanılmıştır. Burada ders kitaplarında yer alan görevleri "ezberleme görevleri (memorization tasks)", "ilişkilendirmeye dayanmayan görevler (procedures without connections tasks)", "ilişkilendirmeye dayanan görevler (procedures with connections tasks)" ve "matematik yapma görevleri (doing mathematics tasks)" şeklinde sınıflandırmışlardır. Ezberleme görevleri ya önceden öğrenilenlerin hatırlanması ya da tanım veya kuralların ezberlenmesini içerir. İlişkilendirmeye dayanmayan görevler daha çok algoritmaları içerir. Kullanılan işlemler ile altında yatan kavramların ilişkilendirilmesine gerek yoktur. İlişkilendirmeye dayanan görevlerde algoritmalar ile altında yatan düşünceler arasında bağlantı kurulmasını gerektirir. Çoklu temsillerle gösterime imkan tanır. Matematik yapmayı içeren görevlerde ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerekir. Veriler analiz edilirken içerik analiz kullanılmış ve etkinlikler bu dört kategoriye göre kodlanmıştır. Çalışmanın güvenirliği test etmek amacıyla etkinlikleri matematik eğitimi alanında çalışan başka bir araştırmacının kodlaması istenmiştir. Kodlamalar değerlendirilmiş ve ortaya çıkan uyumsuzluklar araştırmacı ile tartışılarak fikir birliğine varılmıştır.

Veriler analiz edildiğinde araştırmanın sonuçları ders kitaplarının her bilişsel seviyede görevleri içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında ders kitaplarında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak "ilişkilendirmeye dayanan görevler" ve "matematik yapma görevleri" olarak ifade edilebilir. Ders kitapları arasındaki karşılaştırmaya ilişkin analizler devam etmektedir. Ayrıntılı sonuçlar sunum sırasında paylaşılacaktır. Ders kitaplarında yer alan görevlerin içerdiği bilişsel istem düzeylerinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu araştırmanın sonuçlarının önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişel istem düzeylerinin düşük olması öğretmenlerin öğrencilerine üst düzey beceriler kazandırması sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir (Stylianides & Stylianides, 2008). Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler analiz edildiğinde araştırmanın sonuçları ders kitaplarının her bilişsel seviyede görevleri içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında ders kitaplarında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak "ilişkilendirmeye dayanan görevler" ve "matematik yapma görevleri" olarak ifade edilebilir. Ders kitapları arasındaki karşılaştırmaya ilişkin analizler devam etmektedir. Ayrıntılı sonuçlar sunum sırasında paylaşılacaktır. Ders kitaplarında yer alan görevlerin içerdiği bilişsel istem düzeylerinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu araştırmanın sonuçlarının önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişel istem düzeylerinin düşük olması öğretmenlerin öğrencilerine üst düzey beceriler kazandırması sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir (Stylianides & Stylianides, 2008). Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : matematik ders kitabı, veri işleme, bilişsel istem düzeyleri

Kaynakça

Burrill, G. & Ben-Zvi, D. (2019). Statistics Education Research International Perspectives. Switzerland

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative research and survey design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Engin, Ö. & Sezer, R. (2016). 7. Sınıf Matematik ders kitabındaki ve programdaki etkinliklerin bilişsel isteme düzeylerinin karşılaştırılması, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, *42*, 24-46

Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: Towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education, 45*(5), 765-777

Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*, 524–549

Hiebert,J.& Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, *30*(2), 393-425

Hilbert, M., & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. Science, 332(6025), 60–65

Jones, D.L.& Tarr J.E.(2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, *6*(2), 4-27

Kitchin, R. (2014). The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences. Sage

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara, Türkiye

Reçber, H. (2012). *Türkiye 8. Sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara

Reys, B. J., Reys, R. E. & Chavez., O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership, 61*(5), 61-66

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-371). New York: Macmillan

Stein, M. K. & Lane, S. (1996). "Instructional Tasks And The Development Of Student Capacity To Think And Reason: An Analysis Of The Relationship Between Teaching And Learning İn A Reform Mathematics Project". *Educational Research and Evaluation*, *2*(1), 50-80

Stein, M. K., Grover, B. W. & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, *33*(2), 455-488

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instructions: a casebook for professional development.* New York: Teachers College

Stein, M., Remillard, J., & Smith, M. (2007). How curriculum influences students' learning. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 557–628). Charlotte, FL

Stylianides, A.j. & Stylianides, G.j. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High level mathematical tasks embedded in 'real life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 859-875

Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies In Educational Evaluation, 31*(4), 315-327

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zaslavsky, O. (2005). Seizing the opportunity to create uncertainty in learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *60,* 297–321

(24658) Matematik Öğretmen Adaylarının Cebirsel Düşünme Süreçlerinde Jestlerin Rolü

TUBA AKÇAKOCA
MEB

GÖNÜL YAZGAN SAĞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel düşünmenin özel bir biçimi olan cebirsel düşünme (Kamol, 2005); sayılar ve işlemlerle genellemeler yapmayı, bu düşünceleri anlamlı sembol sistemleri kullanarak biçimlendirmeyi, örüntü ve fonksiyon kavramlarını anlamayı (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013), matematiksel modeller kullanarak nicel ilişkileri temsil etmeyi (NCTM, 2000), değişkenleri, genellemeleri, farklı gösterimleri ve işlemlerdeki ilişkilerden elde edilen soyutlamaları (Vance, 1998), matematiksel akıl yürütmeyi (Kieran ve Chalouh, 1993) ve gösterimler arasında dönüşüm yapma gibi matematiksel becerileri içeren bir oldukça kapsamlı düşünme sürecidir (Kaf, 2007). Cebirsel düşünme becerileri; genellemeleri formüle etme, sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma, çoklu gösterimlerden yararlanma (sembolik, grafik, tablo vb.) olmak üzere üç temel beceriden oluşmaktadır (Çelik, 2007; Dindyal, 2004). Literatürde genellemeleri formüle etme (Kabael ve Tanışlı, 2010; Lee ve Freiman, 2006) sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma (Dede, Yalın ve Argün, 2002; Warren, Mollinson ve Oestrich, 2009) ve çoklu gösterimlerden yararlanma (Friedlander ve Tabach, 2001) gibi cebirsel düşünme becerilerine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bununla birlikte az da olsa cebirsel düşünme süreçlerinde jestleri dikkate alan çalışmalara da (Miller, 2014; Radford, 2010; Sabena, Radford & Bardini, 2005) rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada ise bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak cebirsel düşünme süreçlerinde öğretmen adaylarının sergiledikleri jestlerin rolüne odaklanılmıştır. Bir jest; imajı yürürlüğe koyan, konuşma sürecinin bir parçası olarak üretilen ve konuşma sürecini açıkça ifade eden ellerin ve kolların kendine özgü, kendiliğinden ortaya çıkan hareketleri (McNeill, 1992), iletişimsel süreç boyunca düşüncenin görsel, somutlaşan eylemsel bir temsilidir (Ping ve Goldin-Meadow, 2008). Jestlerin matematiksel düşünmedeki rolüne dikkat çeken araştırmalar (Alibali ve Nathan, 2012; Arzarello, Ferrara, Robutti ve Paola 2005; Arzarello, Paola, Robutti ve Sabena, 2009; Edwards, 2009) öğrencilerin sözel ya da formel yollarla ifade edemediği bilgilerini somutlaştırmak, matematiksel bilgiyi daha algılanabilir bir hale getirmek için jestleri kullandıklarını ve matematiksel düşüncenin jestler aracılığıyla somutlaştırıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da matematiksel düşünmenin özel bir biçimi şekilde ifade edilen ve oldukça *soyut* olan cebirsel düşünme süreçlerinde, fikirleri *somutlaştırmanın* bir yolu olarak görülebilen jestlerin (Alibali ve Nathan, 2012; Edwards, 2009) rolü merak konusu olmuştur. Bu bağlamda, matematik öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmada "Matematik öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergilemiş oldukları jestlerin rolü nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri jestlerin rolüne odaklanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören 5 öğretmen adayıdır. Katılımcıları belirlemek için bazı cebirsel kavramlar ile ilgili 10 adet ön görüşme sorusu uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve 12 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları incelenerek katılımcılar ve çalışmanın cebirsel kavramları belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın kavramları; önerme, açık önerme, küme, eşitsizlik, denklem ve özdeşlik olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı- yapılandırılmış görüşme formları, 12 öğretmen adayının ön görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak oluşturulmuştur. 5 öğretmen adayı ile 3 saat süren odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşme araştırmacılar tarafından iki farklı kamera ile video kayıt altına alınmıştır. Video kaydı ile kayıt altına alınan odak grup görüşmesi araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Araştırmanın video kamera ile kayıt altına alınan görüşme ile elde edilen verilerini analiz etmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri işaret jestlerinin ve temsili jestlerin (ikonik ve metaforik jest) rolüne odaklanılmıştır. Jestlerin analizi, jestlerin konuşmayla eş zamanlı (synchronous) ve eş anlamlı (co-expressive) olma özellikleri (McNeill, 1992, 2005) dikkate alınarak yapılmıştır.

Matematiksel düşünmenin özel bir biçimi olan cebirsel düşünme (Kamol, 2005); sayılar ve işlemlerle genellemeler yapmayı, bu düşünceleri anlamlı sembol sistemleri kullanarak biçimlendirmeyi, örüntü ve fonksiyon kavramlarını anlamayı (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013), matematiksel modeller kullanarak nicel ilişkileri temsil etmeyi (NCTM, 2000), değişkenleri, genellemeleri, farklı gösterimleri ve işlemlerdeki ilişkilerden elde edilen soyutlamaları (Vance, 1998), matematiksel akıl yürütmeyi (Kieran ve Chalouh, 1993) ve gösterimler arasında dönüşüm yapma gibi matematiksel becerileri içeren bir oldukça kapsamlı düşünme sürecidir (Kaf, 2007). Cebirsel düşünme becerileri; genellemeleri formüle etme, sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma, çoklu gösterimlerden yararlanma (sembolik, grafik, tablo vb.) olmak üzere üç temel beceriden oluşmaktadır (Çelik, 2007; Dindyal, 2004). Literatürde genellemeleri formüle etme (Kabael ve Tanışlı, 2010; Lee ve Freiman, 2006) sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma (Dede, Yalın ve Argün, 2002; Warren, Mollinson ve Oestrich, 2009) ve çoklu gösterimlerden yararlanma (Friedlander ve Tabach, 2001) gibi cebirsel düşünme becerilerine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bununla birlikte az da olsa cebirsel düşünme süreçlerinde jestleri dikkate

alan çalışmalara da (Miller, 2014; Radford, 2010; Sabena, Radford & Bardini, 2005) rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada ise bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak cebirsel düşünme süreçlerinde öğretmen adaylarının sergiledikleri jestlerin rolüne odaklanılmıştır. Bir jest; imajı yürürlüğe koyan, konuşma sürecinin bir parçası olarak üretilen ve konuşma sürecini açıkça ifade eden ellerin ve kolların kendine özgü, kendiliğinden ortaya çıkan hareketleri (McNeill, 1992), iletişimsel süreç boyunca düşüncenin görsel, somutlaşan eylemsel bir temsilidir (Ping ve Goldin-Meadow, 2008). Jestlerin matematiksel düşünmedeki rolüne dikkat çeken araştırmalar (Alibali ve Nathan, 2012; Arzarello, Ferrara, Robutti ve Paola 2005; Arzarello, Paola, Robutti ve Sabena, 2009; Edwards, 2009) öğrencilerin sözel ya da formel yollarla ifade edemediği bilgilerini somutlaştırmak, matematiksel bilgiyi daha algılanabilir bir hale getirmek için jestleri kullandıklarını ve matematiksel düşüncenin jestler aracılığıyla somutlaştırıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da matematiksel düşünmenin özel bir biçimi şekilde ifade edilen ve oldukça *soyut* olan cebirsel düşünme süreçlerinde, fikirleri *somutlaştırmanın* bir yolu olarak görülebilen jestlerin (Alibali ve Nathan, 2012; Edwards, 2009) rolü merak konusu olmuştur. Bu bağlamda, matematik öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmada "Matematik öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergilemiş oldukları jestlerin rolü nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri jestlerin rolünü incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören 5 öğretmen adayıdır. Katılımcıları belirlemek için bazı cebirsel kavramlar ile ilgili 10 adet ön görüşme sorusu uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve 12 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları incelenerek katılımcılar ve çalışmanın cebirsel kavramları belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın kavramları; önerme, açık önerme, küme, eşitsizlik, denklem ve özdeşlik olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı- yapılandırılmış görüşme formları, 12 öğretmen adayının ön görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak oluşturulmuştur. 5 öğretmen adayı ile 3 saat süren odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşme araştırmacılar tarafından iki farklı kamera ile video kayıt altına alınmıştır. Video kaydı ile kayıt altına alınan odak grup görüşmesi araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Araştırmanın video kamera ile kayıt altına alınan görüşme ile elde edilen verilerini analiz etmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri işaret jestlerinin ve temsili jestlerin (ikonik ve metaforik jest) rolüne odaklanılmıştır. Jestlerin analizi, jestlerin konuşmayla eş zamanlı (synchronous) ve eş anlamlı (co-expressive) olma özellikleri (McNeill, 1992, 2005) dikkate alınarak yapılmıştır. Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcılardan sadece 2 öğretmen adayının denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramlarına ait bulgularına yer verilmiştir. Öğretmen adayları, bahsi geçen kavramlara ait cebirsel düşünme süreçlerinde; sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma, çoklu gösterimlerden faydalanma gibi cebirsel becerilerini sergilerken jestlerden sıklıkla faydalanmışlardır. Katılımcılar, sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanarak denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramlarına ait çeşitli örnekler yazmışlardır. Bu örnekleri ve kavramlara ait düşüncelerini paylaşırken matematiksel söylemleriyle birlikte sıklıkla işaret jestlerine başvurmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri işaret jestleri, katılımcıların düşüncelerini anlaşılır kılmış, anlamın aktarılmasını kolaylaştırmış ve doğrudan iletişim kurabilmelerini sağlamıştır. Öğretmen adayları denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramları ile ilişkili olan "eşittir", "eşitlik", "bilinmeyen", "sıralama", "tanım aralığı" gibi cebirsel kavramlara ait söylemleriyle birlikte temsili jestler sergilemişlerdir. Gözlemlenen temsili jestlerde, metaforik jestlerin kullanım sıklığının fazlalığı dikkat çekici olmuştur. Bununla birlikte bulguların analizinde çok az da olsa ikonik jest kullanımı da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri temsili jestleri, kavramlara ait öğretmen adaylarının zihinsel imajlarını açığa çıkaran somut birer temsil olmuştur. Öğretmen adayları; cebirsel düşünme süreçlerine dahil ettikleri temsili jestler aracılığıyla soyut fikirlerini somutlaştırmış, kavramlara ait zihinsel imajlarının yapısını resmetmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcılardan sadece 2 öğretmen adayının denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramlarına ait bulgularına yer verilmiştir. Öğretmen adayları, bahsi geçen kavramlara ait cebirsel düşünme süreçlerinde, sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma, çoklu gösterimlerden faydalanma gibi cebirsel becerilerini sergilerken jestlerden sıklıkla faydalanmışlardır. Katılımcılar, sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanarak denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramlarına ait çeşitli örnekler yazmışlardır. Bu örnekleri ve kavramlara ait düşüncelerini paylaşırken matematiksel söylemleriyle birlikte sıklıkla işaret jestlerine başvurmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri işaret jestleri, katılımcıların düşüncelerini anlaşılır kılmış, anlamın aktarılmasını kolaylaştırmış ve doğrudan iletişim kurabilmelerini sağlamıştır. Öğretmen adayları denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramları ile ilişkili olan "eşittir", "eşitlik", "bilinmeyen", "sıralama", "tanım aralığı" gibi cebirsel kavramlara ait söylemleriyle birlikte temsili jestler sergilemişlerdir. Gözlemlenen temsili jestlerde, metaforik jestlerin kullanım sıklığının fazlalığı dikkat çekici olmuştur. Bununla birlikte bulguların analizinde çok az da olsa ikonik jest kullanımı da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının cebirsel düşünme süreçlerinde sergiledikleri temsili jestleri, kavramlara ait öğretmen adaylarının zihinsel imajlarını açığa çıkaran somut birer temsil olmuştur. Öğretmen adayları; cebirsel düşünme süreçlerine dahil ettikleri temsili jestler aracılığıyla soyut fikirlerini somutlaştırmış, kavramlara ait zihinsel imajlarının yapısını resmetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Cebirsel düşünme, Jest, Ortaöğretim, Öğretmen adayı

Kaynakça

Kamol, N. A. T. C. H. A. (2005). A framework for characterizing lower secondary school students' algebraic thinking. *Unpublished doctoral dissertation). Srinakharinwirot University, Bangkok*.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim (Çev. S. Durmuş). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (2000). *Principles and standards for school mathematics* (Vol. 1). National Council of Teachers of.

Vance, J. H. (1998). Number operations from an algebraic perspective. *Teaching Children Mathematics*, *4*(5), 282-286.

Kieran, C., & Chalouh, L. (1993). The transition from arithmetic to algebra. In D. T. Owens (ed.), *Research ideas fort he classroom: Middle grades mathematics*. New York: Macmillan.

Kaf Y. (2007). *Matematikte Model Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Erişilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çelik, D. (2007). *Öğretmen Adaylarının Cebirsel Düşünme Becerilerinin Analitik İncelenmesi*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Dindyal, J. (2004). Algebraic thinking in geometry at high school level: Students' use of variables and unknowns.

Kabael, T. & Tanışlı, D. (2010). Cebirsel düşünme sürecinde örüntüden fonksiyona öğretim. *Elementary Education Online, 9 (1), 213-228.*

Lee, L. & Freiman, V. (2006). Developing algebraic thinking through pattern exploration. *Mathematics Teaching in the Middle School, 428-433.*

Dede, Y., Yalın, H. İ ve Argün, Z. (2002). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Değişken Kavramının Öğrenimindeki Hataları ve Kavram Yanılgıları, V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ.*

Warren, E., Mollinson, A., & Oestrich, K. (2009). Equivalence and Equations in Early Years Classrooms. *Australian Primary Mathematics Classroom*, *14*(1), 10-15.

Friedlander, A. & Tabach, M. (2001). *Promoting multiple representations in algebra,* In A. A. Cuoco ve F. R. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics* (pp.173-185). Reston, Virginia: NCTM Publications.

Miller, J. (2014). Young Australian Indigenous students' growing pattern generalisations: The role of gesture when generalising.

Ping, R. M., & Goldin-Meadow, S. (2008). Hands in the air: using ungrounded iconic gestures to teach children conservation of quantity. *Developmental Psychology*, *44*(5), 1277.

Radford, L. (2010). Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, *12*(1), 1-19.

Sabena, C., Radford, L., & Bardini, C. (2005). Synchronizing Gestures, Words and Actions in Pattern Generalizations. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, *4*, 129-136.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago.

McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago.

Edwards, L. D. (2009). Gestures and conceptual integration in mathematical talk, *Educational Studies in Mathematics*, *70*, 127-141.

Alibali, M.W., & Nathan, M. J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: evidence from learners' and teachers' gestures. *The Journal of the Learning Sciences, 21*, 247-286.

Arzarello, F., Ferrara F., Robutti, O., & Paola, D. (2005). The genesis of signs by gestures The case of Gustavo. *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1,* 127-131.

Arzarello, F., Paola, D., Robutti, O., & Sabena, C. (2009). Gestures as semiotic resources in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, *70*, 97–109.

(24667) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları Ve Tutumları Arasındaki İlişki

AHSEN FİLİZ
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA GÜR
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında insanın tüm etkinliklerinde kullandığı önemli bir alan olarak hayatımızda yer alan önemli bir bilim dalıdır (Bulut, 1988). Matematik hayatımızda bu kadar önemli olmasına rağmen, ülkemizde birçok öğrenci için zor bir ders olarak görülmekte, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum sergilediği ve matematiği başaramayacaklarını düşündükleri için kaygılandıkları ortaya çıkmaktadır (Baykul, 1999). Bu nedenle matematik dersine karşı olumsuz tutumları azaltmak ve matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmek matematik dersinin önemli amaçları içinde yer almaktadır (Eldemir, 2006). Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yeri olan matematik dersinin başarılı olunmasında öğrencileri etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları matematik dersine yönelik özyeterlik algısı, matematik dersine karşı duyulan kaygı, matematik dersine yönelik motivasyon ve matematik dersine yönelik tutum olan bireysel farklılıklardan meydana gelen öğrenme stilleridir. Belirtilen öğrenme stillerinin incelenmesi ile öğrencilerin matematiği daha çok benimsemesi, kabullenmesi, sevmesi ve matematikten korkmaması için çeşitli faaliyetler düzenlenebilir. Çalışmada öncelikle matematik özyeterlik algıları, matematik kaygısı, matematik motivasyonu ve matematik tutumlarının demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra ise matematik özyeterlik algılarının matematik kaygısı, matematik motivasyonu ve matematik tutumları üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

[1] Ahsen AYAN(FİLİZ)'ın 'Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları Ve Tutumları Arasındaki İlişki' adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik özyeterlik algıları, tutumları, motivasyonları ve kaygı düzeylerinin cinsiyet sınıf, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılıklarının belirlenmesi ve yeni bir yaklaşımla 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte ortaöğretim öğrencilerinin ele alınan demografik özelliklere göre nasıl etkilediği belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Ortaokul 5. , 6. , 7. , ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, matematik kaygıları, matematik motivasyonları ve matematik tutumlarında demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın evreni Marmara bölgesindeki 5. , 6. , 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde 5. , 6. , 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda 633 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 4 ölçek kullanılmıştır. Bunlar; 'Matematik Özyeterlik Ölçeği', 'Matematik Kaygı Ölçeği', 'Matematik Motivasyonu Ölçeği' ve 'Matematik Tutum Ölçeği' dir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 ile incelenmiştir. Araştırmanın veri analizinde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı, faktör analizi, güvenirlik testi, kolmogorov-smirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Matematik özyeterlik algıları, matematik kaygıları, matematik motivasyonu ve matematik tutumlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile sınanmıştır. Matematik özyeterlik algılarının matematik kaygıları, matematik motivasyonu ve matematik tutumları üzerine etkisi çoklu regresyon testleri ile sınanmıştır. Araştırma kapsamında matematik özyeterlik algıları bağımsız değişken olarak alınmıştır. Ayrıca matematik kaygıları, matematik motivasyonu ve matematik tutumlarının her biri ayrı ayrı bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Matematik, insan beynini geliştiren, düşünce yapısına çeşitlilik ve yaratıcılık kazandıran toplumların çağdaş yönde ilerlemesinde önemli payı olan okulöncesi yaşlardan itibaren verilmesi gereken bir eğitimdir. Hayatımızın bu kadar içinde önemli bir yere sahip olan matematiğin öğrenciler için kaygı veren ve olumsuz tutum geliştirdikleri bir ders olması üzüntü verici bir durumdur. Öğrencilerde oluşan bu olumsuz tutumlar önlenip ortadan kaldırılabilirse matematik eğitimindeki temel amaçlara ulaşılmış olunacaktır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları, öz yeterlik algıları, motivasyonları ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmada ortaokul 5. , 6. , 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, matematik kaygıları, matematik motivasyonları ve matematik tutumlarının cinsiyete, sınıfa, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna göre farklılıkları incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada matematik özyeterlik algılarının matematik kaygıları, matematik motivasyonları ve matematik tutumları üzerine etkisi de incelenmiştir. Matematik özyeterlik algıları 3 boyutta, matematik kaygıları 4 boyutta, matematik motivasyonları 4 boyutta ve matematik tutumları 3 boyutta gruplandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde 5. ,6. ,7. ve 8.sınıflarda okuyan 633 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla 'Matematik Özyeterlik Ölçeği', 'Matematik Kaygı Ölçeği', 'Matematik Motivasyonu Ölçeği' ve 'Matematik

Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 ile incelenmiş ve frekans analizi, faktör analizi, güvenirlik testi, Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, çoklu regresyon testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, matematik motivasyonu alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, matematik tutumları alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın en önemli göze çarpan sonucu ise 5.sınıf öğrencilerinin matematiği kullanmada kendine güvenleri, davranışsal farkındalıkları, matematik tatmini ve içsel motivasyonlarının diğer sınıflardan yüksek olmasıdır. Bu, yeni bir yaklaşım olan 4+4+4 eğitim sistemine göre değişiklik gösterdiği kabul edilebilir. Bu durumda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin matematik dersine motivasyonları yükselecek, kaygı seviyeleri azalacak ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirecek şekilde eğitim ve öğretim almaları sağlanmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, matematik motivasyonu alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, matematik tutumları alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın en önemli göze çarpan sonucu ise 5.sınıf öğrencilerinin matematiği kullanmada kendine güvenleri, davranışsal farkındalıkları, matematik tatmini ve içsel motivasyonlarının diğer sınıflardan yüksek olmasıdır. Bu, yeni bir yaklaşım olan 4+4+4 eğitim sistemine göre değişiklik gösterdiği kabul edilebilir. Bu durumda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarını yükseltecek, kaygı seviyelerini azaltacak ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirecek şekilde eğitim ve öğretim almaları sağlanmalı ve buna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Matematik Özyeterlik Algıları, Matematik Kaygıları, Matematik Motivasyonu, Matematik Tutumlar

Kaynakça

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı, İlköğretimde Matematik Öğretimi* (Modül 6), Ankara.

Bulut, N. (1988). *İnsan ve Matematik.* İzmir: Delta Bilim Yayınları.

Durmaz, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin (10.sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 5. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.

Eldemir, H.H. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko-sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

(24733) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Orantısal Olan ve Olmayan İlişkileri Belirleyebilme ve Matematiksel Modeller Yardımıyla Temsil Edebilme Becerilerinin İncelenmesi

MUHAMMET ARICAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2018 yılında yayınladığı matematik öğretim programına göre matematiksel yetkinlik "günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır" (s. 5). Bu programa göre matematiksel yetkinlik öğrencilerin matematiksel olarak düşünebilme ve verilen durumları çeşitli modeller (tablolar, grafikler, formüller) yardımıyla sunabilme becerilerini gerektirmektedir. Bu nedenle, verilen problemleri matematiksel olarak modelleyebilme becerisi matematiksel yetkinliğe bir işaret olarak ele alınmıştır. Matematiksel modelleme genel olarak bir gerçek hayat durumunun somut veya soyut modeller oluşturularak temsil edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Haines & Crouch, 2007; Verschaffel, Greer, & De Corte, 2002). Matematiksel modellemeye oran, orantı ve orantısal akıl yürütme kavramları açısından bakıldığında, Lamon (2007)'nın orantısal akıl yürütmeyi "orantısal ilişkileri tespit etme, temsil etme, analiz etme, açıklama ve kanıt sunma" olarak tanımlandığı görülmektedir (s. 647). Bundan dolayı, orantısal akıl yürütme, iki nicelik arasındaki orantısal ilişkileri tespit etmeyi ve matematiksel modeller kullanarak temsil etmeyi gerektirmektedir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010).

Alan yazında, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının doğru ve ters orantılı ilişkileri birbirleriyle ve orantısal olmayan ilişkilerle karıştırdıklarını belirten pek çok sayıda çalışma mevcuttur (örn: Arican, 2018; Atabas ve Oner, 2017; Degrande, Van Hoof, Verschaffel ve Van Dooren, 2017; Izsák ve Jacobson, 2017; Van Dooren, De Bock, Janssens ve Verschaffel, 2007). Bu çalışmalarda, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının verilen problemleri çözerken ve orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirlerken klasik öğretim metotlarının etkisinde kalarak daha çok ezbere yöntem ve kuralları kullandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmalar genel olarak öğrencilerin ve öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütmelerini ve orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirlerken karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlayıp, az sayıdaki araştırmacı öğrencilerin ve öğretmen adaylarının orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirleyebilme ve matematiksel olarak temsil etme becerilerini incelemiştir. Bundan dolayı, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirleyebilme ve matematiksel modeller yardımıyla temsil edebilme becerilerinin incelenmesidir. Ayrıca, adayların verilen problemleri çözerken kullanmış oldukları yöntemler ve karşılaştıkları zorluklarda tespit edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ilk olarak 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde matematiksel modelleme dersini alan 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının iki adet açık-uçlu (Bisiklet problemi ve Mum problemi) problemden oluşan bir kâğıt-kalem testine verdikleri cevaplar ve cevapların içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular sonucunda altı aday ile gerçekleştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış video görüşmeler oluşturmaktadır. Bulguların genellenebilirliğini artırmak adına aynı çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde matematiksel modelleme dersini alan 20 öğretmen adayı ile tekrar edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde iki aday ile yarı-yapılandırılmış video görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Testte kullanılan iki problemde günlük hayat durumları içermekte olup her problem kendi içerisinde alt problemler ihtiva etmektedir. Bisiklet problemi doğru ve ters orantılı ilişkiler içerirken, Mum problemi Lim (2009) çalışmasından uyarlanmış olup doğru orantılı ve orantısal olmayan ilişkiler içermektedir. Bu iki problem öğretmen adaylarının verilen ilişkileri belirleyebilme, bu ilişkileri birbirlerinden ayırt edebilme ve matematiksel olarak modelleyebilme becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Adaylara problemleri cevaplaması için 1 saat süre verilmiş olup, toplanan cevaplar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için her adayın cevabı detaylı incelenip, cevapların doğruluğu, kullanılan çözüm yöntemleri, belirlenen ilişkiler ve kullanılan matematiksel temsiller belirlenip bir Excel dosyasında kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, toplanan video verileri dikkatli bir şekilde incelenip elde edilen bulgular nitel analiz yöntemleri kullanılarak sunulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2018 yılında yayınladığı matematik öğretim programına göre matematiksel yetkinlik "günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır" (s. 5). Bu programa göre matematiksel yetkinlik öğrencilerin matematiksel olarak düşünebilme ve verilen durumları çeşitli modeller (tablolar, grafikler, formüller) yardımıyla sunabilme becerilerini gerektirmektedir. Bu nedenle, verilen problemleri matematiksel olarak modelleyebilme becerisi matematiksel yetkinliğe bir işaret olarak ele alınmıştır. Matematiksel modelleme genel olarak bir gerçek hayat durumunun somut veya soyut modeller oluşturularak temsil edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Haines & Crouch, 2007; Verschaffel, Greer, & De Corte, 2002). Matematiksel modellemeye oran, orantı ve orantısal akıl yürütme kavramları açısından bakıldığında, Lamon (2007)'nın orantısal akıl yürütmeyi "orantısal ilişkileri tespit etme, temsil etme, analiz etme, açıklama ve kanıt sunma" olarak

tanımlandığı görülmektedir (s. 647). Bundan dolayı, orantısal akıl yürütme, iki nicelik arasındaki orantısal ilişkileri tespit etmeyi ve matematiksel modeller kullanarak temsil etmeyi gerektirmektedir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010).

Alan yazında, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının doğru ve ters orantılı ilişkileri birbirleriyle ve orantısal olmayan ilişkilerle karıştırdıklarını belirten pek çok sayıda çalışma mevcuttur (örn: Arican, 2018; Atabas ve Oner, 2017; Degrande, Van Hoof, Verschaffel ve Van Dooren, 2017; Izsák ve Jacobson, 2017; Van Dooren, De Bock, Janssens ve Verschaffel, 2007). Bu çalışmalarda, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının verilen problemleri çözerken ve orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirlerken klasik öğretim metotlarının etkisinde kalarak daha çok ezbere yöntem ve kuralları kullandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmalar genel olarak öğrencilerin ve öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütmelerini ve orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirlerken karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlayıp, az sayıdaki araştırmacı öğrencilerin ve öğretmen adaylarının orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirleyebilme ve matematiksel olarak temsil etme becerilerini incelemiştir. Bundan dolayı, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının orantısal olan ve olmayan ilişkileri belirleyebilme ve matematiksel modeller yardımıyla temsil edebilme becerilerinin incelenmesidir. Ayrıca, adayların verilen problemleri çözerken kullanmış oldukları yöntemler ve karşılaştıkları zorluklarda tespit edilmiştir.

Bu çalışma ilk olarak 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde matematiksel modelleme dersini alan 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının iki adet açık-uçlu (Bisiklet problemi ve Mum problemi) problemden oluşan bir kâğıt-kalem testine verdikleri cevaplar ve cevapların içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular sonucunda altı aday ile gerçekleştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış video görüşmeler oluşturmaktadır. Bulguların genellenebilirliğini artırmak adına aynı çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde matematiksel modelleme dersini alan 20 öğretmen adayı ile tekrar edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde iki aday ile yarı-yapılandırılmış video görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Testte kullanılan iki problemde günlük hayat durumları içermekte olup her problem kendi içerisinde alt problemler ihtiva etmektedir. Bisiklet problemi doğru ve ters orantılı ilişkiler içerirken, Mum problemi Lim (2009) çalışmasından uyarlanmış olup doğru orantılı ve orantısal olmayan ilişkiler içermektedir. Bu iki problem öğretmen adaylarının verilen ilişkileri belirleyebilme, bu ilişkileri birbirlerinden ayırt edebilme ve matematiksel olarak modelleyebilme becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Adaylara problemleri cevaplaması için 1 saat süre verilmiş olup, toplanan cevaplar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için her adayın cevabı detaylı incelenip, cevapların doğruluğu, kullanılan çözüm yöntemleri, belirlenen ilişkiler ve kullanılan matematiksel temsiller belirlenip bir Excel dosyasında kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, toplanan video verileri dikkatli bir şekilde incelenip elde edilen bulgular nitel analiz yöntemleri kullanılarak sunulmuştur.

Adayların yanıtları incelendiğinde, bazı adayların ters ve doğru orantılı ilişkileri birbirleriyle ve orantısal olmayan ilişkilerle karıştırdıkları gözlenmiştir. Örneğin, Bisiklet probleminde adaylara 5 cm yarıçaplı pedal çarkının etrafında 30 diş var ise 2 cm yarıçaplı arka teker çarkının etrafında kaç diş vardır diye sorulduğunda birinci grupta 13 aday (50%) ve ikinci grupta 11 aday (55%) doğru orantılı ilişkinin farkına varıp doğru cevabı (12 diş) elde etmişlerdir. Bazı adaylar ise diş sayısı ve çarkın yarıçapı arasındaki ilişkiyi ters orantılı kabul edip yanlış cevap (75 diş) elde etmişlerdir. Benzer şekilde, Mum probleminde adaylara aynı boyda ve aynı yanma hızına sahip iki mumdan B mumunun C mumundan önce yakıldığı ve B mumunun 16 mm lik kısmı yandığında C mumunun 10 mm lik kısmının yandığı belirtilmiştir. Daha sonra adaylardan B mumunun 24 mm lik kısmı yandığında C'nin ne kadarının yandığını hesaplamaları istenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde pek çok adayın toplamsal ilişkiyi (6 mm lik farkın sabitliği) doğru orantılı düşünme eğilimi gösterdiği gözlenmiştir. Birinci grupta 11 aday (42.3%) ve yine ikinci grupta 11 aday (55%) toplamsal ilişkiyi fark edip problemi çözebilmişlerdir. Ayrıca, adayların verilen problemlerde nicelikler arasında ki ilişkileri belirlemede ve grafik, formül ve benzeri matematiksel modelleme metotlarıyla temsil etmede zorluk çektikleri görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Adayların yanıtları incelendiğinde, bazı adayların ters ve doğru orantılı ilişkileri birbirleriyle ve orantısal olmayan ilişkilerle karıştırdıkları gözlenmiştir. Örneğin, Bisiklet probleminde adaylara 5 cm yarıçaplı pedal çarkının etrafında 30 diş var ise 2 cm yarıçaplı arka teker çarkının etrafında kaç diş vardır diye sorulduğunda birinci grupta 13 aday (50%) ve ikinci grupta 11 aday (55%) doğru orantılı ilişkinin farkına varıp doğru cevabı (12 diş) elde etmişlerdir. Bazı adaylar ise diş sayısı ve çarkın yarıçapı arasındaki ilişkiyi ters orantılı kabul edip yanlış cevap (75 diş) elde etmişlerdir. Benzer şekilde, Mum probleminde adaylara aynı boyda ve aynı yanma hızına sahip iki mumdan B mumunun C mumundan önce yakıldığı ve B mumunun 16 mm lik kısmı yandığında C mumunun 10 mm lik kısmının yandığı belirtilmiştir. Daha sonra adaylardan B mumunun 24 mm lik kısmı yandığında C'nin ne kadarının yandığını hesaplamaları istenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde pek çok adayın toplamsal ilişkiyi (6 mm lik farkın sabitliği) doğru orantılı düşünme eğilimi gösterdiği gözlenmiştir. Birinci grupta 11 aday (42.3%) ve yine ikinci grupta 11 aday (55%) toplamsal ilişkiyi fark edip problemi çözebilmişlerdir. Ayrıca, adayların verilen problemlerde nicelikler arasında ki ilişkileri belirlemede ve grafik, formül ve benzeri matematiksel modelleme metotlarıyla temsil etmede zorluk çektikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Doğru ve ters orantı, Orantısal akıl yürütme, Öğretmen adaylarının eğitimi, Matematiksel modelleme

Kaynakça

Arican, M. (2018). Preservice mathematics teachers' understanding of and abilities to differentiate proportional relationships from nonproportional relationships. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 1–21.

Atabas, S., & Oner, D. (2017). An examination of Turkish middle school students' proportional reasoning. *Boğaziçi University Journal of Education, 33*(1), 63–85.

Common Core State Standards Initiative (2010). *The common core state standards for mathematics.* Washington, D.C.: Author.

Degrande, T., Van Hoof, J., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2017). Open word problems: Taking the additive or the multiplicative road? *ZDM,* 1–12.

Haines, C., & Crouch, R. (2007). Mathematical modeling and applications: Ability and competence frameworks. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 417-424). New York, NY: Springer.

Izsák, A., & Jacobson, E. (2017). Preservice teachers' reasoning about relationships that are and are not proportional: A knowledge-in-pieces account. *Journal for Research in Mathematics Education, 48*(3), 300–339.

Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol 1, pp. 629–667). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Lim, K. (2009). Burning the candle at just one end: Using nonproportional examples helps students determine when proportional strategies apply. *Mathematics Teaching in the Middle School, 14*(8), 492–500.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Van Dooren, W., De Bock, D., Hessels, A., Janssens, D., & Verschaffel, L. (2005). Not everything is proportional: Effects of age and problem type on propensities for overgeneralization. *Cognition and Instruction, 23*(1), 57–86.

Van Dooren, W., De Bock, D., Janssens, D., & Verschaffel, L. (2007). Pupils' overreliance on linearity: A scholastic effect? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 307–321.

Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2002). Everyday knowledge and mathematical modeling of school word problems. In K. P. Gravemeijer, R. Lehrer,H. J. van Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 171-195). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

(24745) "Tamsayılar" Ve "Cebirsel İfadeler" Konularının Eğitsel Hikayelerle Öğretimi

ELİF ÜNÜVAR
MEB

SEVDA BARUT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi, çok eski dönemlerden günümüze değin matematiğin gelişimiyle birlikte yol almıştır. Pythagorasçıların, evreni rasyonel sayıya indirgeme savında birleştikleri gizli dernekleri aslında bir matematik okuludur. Platon geometri bilmeyenleri akademisine almamıştır. Euclides, senelerce biricik ders kitabı olarak okutulan "Elementler" eserini İskenderiye okulunda yazmıştır ve bu ünlü okulun öğretim programının özünü matematik oluşturmaktadır (Yıldırım C., 2017). Geçmişten günümüze gelişerek biriken bilginin bugün bireylere kazandırılması amacıyla düzenlenen formal eğitim süreçleri de, ilkokuldan üniversite yıllarına uzanan matematik öğretim programlarını kapsamaktadır. Bu eğitim süreçleri birçok matematiksel temel kavramı içermektedir. Eğitimcilerin bu kavramların farkında olup bunları öğrencilerine nasıl öğreteceklerinin, öğrencilerin belirli yaş ve sınıf düzeylerinde nasıl düşünebildiklerinin bilgisi önemli birer ihtiyaçtır. Ayrıca kazandırılmak istenen temel kavramların ifade ediliş biçimlerinin bilgisi, kullanılacak etkinlik, materyal ve teknoloji bilgisi, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin matematiksel davranış biçimleri, ölçme ve değerlendirme çeşitleri ve uygulama bilgisi de eğitim sürecini etkileyen önemli etkenlerdendir (Karagöz Akar, 2010).

Matematiğin bilim, teknoloji ve birçok meslek alanında kullanılması yetişkinleri matematiğe yöneltse de bu çocuklar için çok uzak bir hedeftir ve çocuklar üzerinde kısa süreli motivasyonlar daha etkilidir. Çocukları matematik öğrenmeye sevk eden şeyler ise süreçten ve sonuçtan zevk almaktır. Bu ise, matematik bilgisini kendilerinin oluşturması ile sağlanabilir (Skemp, 1986). Öğrenci öğrenme sürecinde yeni bir bilgi kazanırken bunu zihninde oluşan şemalar yardımıyla kendisi yapabilir. Öğretmen bu süreçte ancak öğrencinin kavramları kazanmasına yardımcı olup rehberlik edebilir. Bu yüzden öğretim sürecinde öğrencinin kendisinin öğrenmesi esas alınmalı, matematikteki genellemeleri ve işlem yollarını kendilerinin oluşturmasına fırsat verilmelidir (Baykul, 2009). Ayrıca öğrenim sürecinde öğrencilerin duyu organları yoluyla edindikleri uyarıcıları anlamlandırmaları ile oluşan algı, uyarıcı özelliklerinden fazlasıyla etkilenmektedir. Bununla birlikte öğrenme sürecinde fazla miktarda uyarıcıya maruz kalan birey, bu uyarıcılardan ancak seçtiklerini algılayabilmektedir. Bu seçilen uyarıcılar ise, en çok dikkat çekenlerdir (Ülgen, 2006). Bu yüzden konu yapılarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin ve uygulamalarının öğrencilerin anlamlandırmalarını kolaylaştırıcı ve dikkat çekici olması önemlidir.

İlköğretim ikinci kademe matematik öğretimi üzerine yapılan birçok araştırma sonucuna göre, öğrenciler temel matematiksel kavramları anlamlandırmada, birbirleri ile ilişkilendirmede ve matematikteki soyut kavramları somutlaştırmada zorluklar yaşamaktadırlar ve bu kavramlara dair çok fazla kavram yanılgısına sahiplerdir. Öğrenciler ilk kez 6. sınıf müfredatında karşılaştıkları tamsayılar konusu ile sayı örüntüleri ve cebirsel ifadeler konularının öğreniminde ve uygulamalarında da çok fazla zorlanmaktadırlar. Tamsayıları zihinlerinde doğru şekilde yapılandıramamakta ve ezbere yöntemlere yönelmektedirler. Öğrencilerin büyük bir kısmı aritmetiği sembolleştirememekte ve matematiksel dilin dönüşümünü yapamamaktadır. Bu da öğrencilerin sadece matematikte değil, ilişkili diğer disiplinlerde de başarısız olmalarına sebep olmaktadır. (Tekerek ve Cebesoy, 2017; Şengül ve Cantimer, 2018; Çakmak Gürel ve Okur, 2017; Akgün, 2009; Kaya, 2017; Anapa Saban ve Bağdat, 2014). Ayrıca öğrencilerin matematikteki başarısızlıklarının temelinde matematik korkusu bulunmakta, matematik korkusu da öğrencinin kendisinden, öğretmenden, çevreden ve ders içeriğinden kaynaklanmaktadır. Bu korkunun öğrenciye dönük temelinde ise özgüven eksikliği, önyargı ve matematik kaygısı bulunmaktadır (Şenol, Dündar, Kaya, Gündüz ve Temel, 2015). Matematiğe karşı geliştirilen negatif yönlü tutum da öğrencilerin, kazandırılması hedeflenen davranışlarda ve matematik öğreniminde başarısız olmasına sebep olmaktadır (Uğurel ve Moralı, 2006). Bu yüzden matematik öğretiminde öğrencilerin önyargılarını ve korkularını ortadan kaldıracak, onları sıkmayan; onların aktif katılımlarını ve motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlayacak, onlarda merak duygusu oluşturup duyuşsal alanlarına hitap edecek öğretim etkinliklerinin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca soyut kavramları zihinlerinde somutlaştırabilecekleri, görsellerle hatırda tutma düzeylerini arttırabilecekleri çalışmalar da çok faydalı olacaktır.

Araştırmanın problemi, matematik eğitiminde eğitsel matematik hikayeleri ve mizah içerikli karikatürlerin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarına, matematiğe ilişkin tutum ve kaygılarına etkisini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine eğitsel matematik hikayeleri ve mizah içerikli karikatürlerle ders işlenirken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntem ile ders anlatımı yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu başarı testi sonuçları, tutum ve kaygı değişimi arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya"nın Kepez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubu öğrencileri 27 kişi, kontrol grubu öğrencileri de 27 kişidir. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla 'Tamsayılar Başarı Testi', 'Sayı Örüntüleri ve Cebirsel İfadeler Başarı

Testi', 'Matematik Tutum Ölçeği', 'Negatif Tamsayılar Tutum Ölçeği' ve 'Matematik Kaygı Ölçeği' kullanılmıştır. 'Tamsayılar Başarı Testi' ve 'Sayı Örüntüleri ve Cebirsel İfadeler Başarı Testi' geçmiş yıllarda çıkmış DPY ve OKS sınav sorularından derlenerek oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşü alınarak kazanımlara uygun olacak şekilde 20 çoktan seçmeli soru olarak düzenlenmiştir. Çalışmada Nezih Önal (2003) tarafından geliştirilen ve 'Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması' adıyla İlköğretim Online Dergisinde yayınlanmış olan matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Negatif tamsayılara yönelik tutumu ölçmek amacıyla Yasin Memiş' in 2011-2012 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde 3 ilköğretim okulunda toplam 220 ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttüğü tez çalışmasında geliştirdiği 'Negatif Tamsayılar Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Matematik kaygılarında oluşan farklılıkları ölçebilmek amacıyla ise Richardson ve Suinn (1972) tarafından geliştirilen 'Math Anxiety Rating Scale (MARS-A)' ölçeğinin 1989 yılında Emine Erol tarafından Türk kültürüne adapte edilmiş şekli olan 'Matematik Kaygı Ölçeği (MANX)' kullanılmıştır.

Uygulamada kullanılan karikatürler ve eğitsel matematik hikayeleri araştırmacı tarafından hazırlanmış özgün çalışmalardır. Uygulanan karikatürlerin ve hikayelerin kazanımlara ve öğrencilerin gelişimsel süreçlerine uygunluğu için; Matematik, Görsel Sanatlar ve Türkçe olmak üzere farklı branş öğretmenlerinden ve İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden görüş alınmıştır.

Çalışmanın amacı, eğitsel matematik hikayeleri ve mizah içerikli karikatürlerin matematik öğretiminde kullanılmasının; öğrencilerin akademik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına, negatif tamsayılara yönelik tutumlarına ve matematik kaygılarına etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya' nın Kepez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 27'si deney, 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamada kullanılan eğitsel matematik hikayeleri ve mizah içerikli karikatürler araştırmacı tarafından hazırlanmış özgün çalışmalar olup, uygulanacak karikatürlerin ve hikayelerin kazanımlara ve öğrencilerin gelişimsel süreçlerine uygunluğu için; Matematik, Görsel Sanatlar ve Türkçe olmak üzere farklı branş öğretmenlerinden ve İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Uygulama sürecinde hikayeler sınıftaki her öğrenciye dağıtılmış ve öğrencilerden birinin sesli okuması istenmiştir. Hikayeler okunurken belli aralıklarla ve hikaye sonunda öğrencilere sorular sorulmuş, sınıfta bir tartışma ve fikir alış verişi ortamı oluşturulmuş, kavramlara ve genellemelere öğrencilerin ulaşması hedeflenmiştir. Daha sonra konuya ilişkin karikatürler yine her öğrenciye dağıtılmış ve öğrencilerden karikatürün vermek istediği matematiksel durumlara uygun işlemleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Uygulama sürecinde de karikatürler etkinlik panosunda sergilenmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla Tamsayılar Başarı Testi, Sayı Örüntüleri ve Cebirsel İfadeler Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, Negatif Tamsayılar Tutum Ölçeği ve Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Tamsayılar Başarı Testi ile Sayı Örüntüleri ve Cebirsel İfadeler Başarı Testi geçmiş yıllarda çıkmış DPY ve OKS sınav sorularından hazırlanmış ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada uygulanan matematik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ön tutum ölçeği için 0.76, son tutum ölçeği için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Negatif tamsayılara yönelik uygulanan tutum ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin güvenilirliğini düşüren 8 soru çıkartılmış ve ön tutum ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0.73 olarak, son tutum ölçeği için ise 0.75 olarak hesaplanmıştır. Kaygı ölçeğinin bu çalışmadaki ön kaygı ölçeği için güvenirlik katsayısı 0.88, son kaygı ölçeği için güvenirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normallik varsayımlarını belirlemek amacıyla Kolmogrov-Simirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi, deney grubu ve kontrol grubu varyanslarının eşitliğini belirlemede Leneve Testi ve ön test-son test puanlarına ilişkin anlamlı farklılıkların belirlenmesinde bağımlı ve bağımsız iki örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca hikaye ve karikatür çalışmalarının sonlarına eklenen sorularla öğrencilerin uygulamalara dönük düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, eğitsel matematik hikayeleri ve mizah içerikli karikatürlerin matematik öğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde arttırdığı ve öğrencilerin negatif tamsayılara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin matematik kaygılarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamalarla ilgili olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerine tamsayılar konusunun öğretiminde eğitsel matematik hikayelerinin ve mizah içerikli karikatürlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerine sayı örüntüleri ve cebirsel ifadeler konularının öğretiminde eğitsel matematik hikayelerinin ve mizah içerikli karikatürlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerine tamsayılar ile sayı örüntüleri ve cebirsel ifadeler konularının öğretiminde eğitsel matematik hikayelerinin ve mizah içerikli karikatürlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı derecede farklılık oluşturmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerine tamsayılar ile sayı örüntüleri ve cebirsel ifadeler konularının öğretiminde eğitsel matematik hikayelerinin ve mizah içerikli karikatürlerin birlikte kullanılması, negatif tamsayılara yönelik tutumlarda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Çalışmanın negatif tamsayılara yönelik tutumu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerine tamsayılar ile sayı örüntüleri ve cebirsel ifadeler konularının öğretiminde eğitsel matematik hikayelerinin ve mizah içerikli karikatürlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin matematik kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ancak deney ve kontrol grubu kaygı ölçeği ön kaygı ve son kaygı puan ortalamaları incelendiğinde çalışmanın deney grubunun matematik kaygısını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Akademik Başarı, Tamsayılar, Cebirsel İfadeler, Hikaye İle Öğretim, Matematik Kaygısı, Matematik Tutumu

Kaynakça

Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. Academic Journal Article Education, 118 (3), 440-452.

Açıkgöz, K. Ü. (2014). Aktif öğrenme. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Hizmetleri ve Yayın Yazılım Ltd. Şti.

Akdemir, Ö. (2006). Ġlköğretim öğrencillerinin matematik dersine yönelik tutumları ve baĢarı güdüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Akengin, G. (1999). Resimli hikayelerin çocuk eğitimindeki rolü ve manas destanının resimlerle hikayeleĢtirilmesi (YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Altun, M. (2015). Eğitim fakilteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi. Bursa: Aktüel Alfa Akademi Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Veri Analiz El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Byrnes, J. P. (2008). Cognitive development and learning in instructional contex (3th edition). Needham Hts, MA: Ally & Bacon.

Çınar, B. A. ve Dikkartın Övez, F. T. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. BAUN Fen Bil. Enst. Dergisi , 20 (1), 483-502.

Erdem, E., Başıbüyük, K., Gökkurt, B., Şahin, Ö. ve Soylu, Y. (2015). Tamsayılar konusunun öğretiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi , 17 (1), 97-117. doi: http: 10.17556/jef.08506.

Işıksal Bostan, M. (2014). Negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanılgıları ve bu yanılgıların giderilmesine yönelik öneriler. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.). İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri (s.155-186). Ankara: Pegem Akademi

Karagöz Akar, G. (2010). Bir matematik öğretmeni ne bilmeli? Alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi arasındaki fark. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi , 27 (2), 33-47.

Memiş, Y. (2012). Ġlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Negatif Tamsayılara ĠliĢkin Tutum Ölçeğinin GeliĢtirilmesi ve Lojistik Regresyonla Analizi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Moralı, S. ve Uğurel, I. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. Milli Eğitim Dergisi, 34 (170), 1-10.

Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. Ġlköğretim Online, 12(4), 938-948.

Şengül, S. ve Cantimer, G. G. (2018). Öğrenciler tamsayı kavramından ne anlıyor? Öğrenci gözüyle tamsayılarda kavram imajı. International Journal of Social Science , 65, 29-50. doi: 10.9761/JASSS7444 .

Şengül, S. ve Dereli, M. (2013). Tamsayılar konusunun karikatürle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , 13 (4), 2509-2534. doi: 10.12738/estp.2013.4.1486.

Şenol, A., Dündar, S., Kaya, İ., Gündüz, N. ve Temel, H. (2015). Oratokul matematik öğretmenlerinin matematik korkusu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama , 11 (2), 653-672.

Titchmarsh, E. C. (2017). Mathematics for the general readers. New York: Dover Publications.

Tollman, E. C. (1948). Cognitive maps in rat and men. Psychological Review, 55 (4), 189-208.

Toor, A. and Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the "being" of a student in mathematics. K. Krainer and N.Vondrova (Ed.). Proceedings of the ninth congress of the european society for research in mathematics education (p. 3276-3282). Prague, Czech Republic.

Yıldırım, C. (2017). Matematiksel düĞünme. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Young, L. K. & Booth, J. L. (2015). Student magnitude knowledge of negative numbers. Journal of Numerical Cognition, 1 (1), 38-55. doi:10.5964/jnc.v1i1.7.

(24779) İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanım ve Yakınsaklık Kriterlerini Kullanabilme Becerileri

AHMET IŞIK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

KAMER ARSLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Analiz-III dersi ilköğretim matematik öğretimi programlarında okutulan alan bilgisi bakımından ilköğretim matematik öğretmeni adayları için oldukça önemli bir derstir. Dersin içeriğini diziler ve seriler oluşturmaktadır. Alanyazında diziler ve serilerle ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, bu konularla alakalı temel kavramlar ve tanımların dersin anlaşılması açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Yakınsaklık kavramı için Baştürk (2007), lise seviyesinde dizilerde yakınsaklık kavramının öğretilmesinde problemler yaşanmasından ötürü öğrencilerin, üniversite seviyesine geldiğinde de analiz derslerini öğrenmede sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamıştır. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ile yürütülen bir çalışmada Doruk (2018), öğretmen adaylarından bazılarının yakınsaklık tanımını kavramsal olarak algılayamadıklarını, özümseyemediklerini ve tanım yaparken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bakımdan yakınsaklık kavramının anlaşılması hem lise öğrencileri hem de matematik öğretmen adayları için önem arz etmektedir. Çiltaş (2011), diziler ve serilerle ilgili yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının, dizilerde monotonluk ve sınırlılık kavramları, serilerde ise serilerin karakterinin belirlenmesi gibi öneme sahip kavramları algılamakta ve bu kavramların tanımını kullanmayı gerektiren problemleri çözmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Yine dizi ve serilerle ilgili yapılmış olan bir başka çalışmada, Dereli (2015), öğretmen adaylarının dizi ve serilerdeki tanımları öğrenmede güçlük yaşadığını ve bu tanımların soyut kaldığını vurgulamıştır.

Verilen bilgiler ışığında bu araştırma ilköğretim matematik eğitimi ana bilim dalının üçüncü sınıfında öğrenim gören ve Analiz-III dersini alan öğrencilerin, bu derse ait temel tanımları ve serilerle ilgili problemlerin çözümünde yakınsaklık kriterlerini kavramsal olarak ne düzeyde kullandıklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın araştırma problemi "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizi ve serilerle ilgili tanımları ve yakınsaklık kriterlerini problem çözme sürecinde kullanma düzeyleri nedir?" şeklindedir.

Çalışmada açık uçlu test maddeleri kullanılmış olup katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca yapılan hataların gerçek anlamda hata olup olmadığını test etmek için de en çok hata/yanlış yapan öğrencilerin beşi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen verilerin transkriptleri devam etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi, derinlemesine bilgi toplamaya olanak sağladığı için özel durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir olayın veya bir durumun detaylı bir şekilde incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplanıp analiz edildiği bir bilimsel araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında ulaşılan sonuçlar, araştırmacıların hangi konulara odaklanması gerektiği konusunda fikirlerinin netleşmesini sağlar (Davey,1991).

Araştırma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Analiz-III dersini alan üçüncü sınıftaki 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etik kurallarına uygun olması bakımından bu 32 öğrenciye kod numaraları verilerek Ö1, Ö2, Ö3,… , Ö32 şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak YÖK'ün 2007 yılında yayınladığı ilköğretim matematik öğretmenliği müfredatında yer alan Analiz-III dersi içeriğine uygun olarak hazırlanmış olan açık uçlu test maddeleri kullanılmıştır. Bu testte geometrik dizi, yakınsak dizi, monoton dizi kavramlarının tanımı ve serilerde yakınsaklık şartları ile ilgili bilgi sunulması istenmiştir. Daha sonra bu kavramlar ve bilgilerle ilgili sorulara cevap verilmesi istenmiştir.

Öğrencilerin tanımlara yönelik açık uçlu test maddelerine verdiği cevaplar Doğru tanım(2), Kısmen doğru tanım(1), Yanlış tanım/Boş(0) olarak kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu tanım ve bilgilerle ilgili sorular ise Doğru(2), Kısmen doğru(1) ve Yanlış/Boş(0) olarak kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiş, Serilerin yakınsaklık kriterlerini inceleyen bir soru da kendi içinde dört kritere bağlı olarak incelenmiştir. Bu kriterlerin kodlaması ve puanlanıp değerlendirilmesi diğer kodlamalara benzer şekilde yapılmıştır.

Analiz dersi ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında Analiz-I, Analiz-II ve Analiz-III adı altında iki yıla yayılmış bir süreç içinde okutulmaktadır. Birbirlerinin devamı niteliğinde olan bu derslerden Analiz-III dersi, YÖK'ün 2007 yılında yayınladığı ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı müfredatına göre üçüncü sınıfın birinci yarıyılında haftada üç saat olarak okutulmaktadır. Bu dersin içeriği diziler ve seriler konularından oluşturmaktadır. Analiz-III dersinin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının alan bilgileri açısından önemli bir yere sahip olduğu dikkate alınarak, dizi ve seri kavramının alt elemanlarının dizi ve serilerle ilgili

problemlerin çözüm sürecinde kullanılıp kullanılmadığı, kullanıldı ise ne düzeyde kullanıldığı ve doğru çözüme doğru kriteri kullanarak mı ulaşıldığını tespit etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırmaya 32 matematik eğitimi ana bilim dalı öğrencisi katılmıştır. Çalışmada açık uçlu test maddeleri kullanılmış olup katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca yapılan hataların gerçek anlamda hata olup olmadığını test etmek için de en çok hata/yanlış yapan öğrencilerin beşi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen verilerin transkriptleri devam etmektedir.

Test maddelerinden elde edilen verilere göre araştırmanın katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun problem çözme sürecinde problemle yakından ilgili tanım ve yakınsaklık kriterlerini yeterince kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Dizi, seri, tanım, yakınsaklık ve yakınsaklık kriteri*

Problem Durumu

Analiz-III dersi ilköğretim matematik öğretimi programlarında okutulan alan bilgisi bakımından ilköğretim matematik öğretmeni adayları için oldukça önemli bir derstir. Dersin içeriğini diziler ve seriler oluşturmaktadır. Alanyazında diziler ve serilerle ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, bu konularla alakalı temel kavramlar ve tanımların dersin anlaşılması açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Yakınsaklık kavramı için Baştürk (2007), lise seviyesinde dizilerde yakınsaklık kavramının öğretilmesinde problemler yaşanmasından ötürü öğrencilerin, üniversite seviyesine geldiğinde de analiz derslerini öğrenmede sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamıştır. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ile yürütülen bir çalışmada Doruk (2018), öğretmen adaylarından bazılarının yakınsaklık tanımını kavramsal olarak algılayamadıklarını, özümseyemediklerini ve tanım yaparken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bakımdan yakınsaklık kavramının anlaşılması hem lise öğrencileri hem de matematik öğretmen adayları için önem arz etmektedir. Çiltaş (2011), diziler ve serilerle ilgili yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının, dizilerde monotonluk ve sınırlılık kavramları, serilerde ise serilerin karakterinin belirlenmesi gibi öneme sahip kavramları algılamakta ve bu kavramların tanımını kullanmayı gerektiren problemleri çözmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Yine dizi ve serilerle ilgili yapılmış olan bir başka çalışmada, Dereli (2015), öğretmen adaylarının dizi ve serilerdeki tanımları öğrenmede güçlük yaşadığını ve bu tanımların soyut kaldığını vurgulamıştır.

Verilen bilgiler ışığında bu araştırma ilköğretim matematik eğitimi ana bilim dalının üçüncü sınıfında öğrenim gören ve Analiz-III dersini alan öğrencilerin, bu derse ait temel tanımları ve serilerle ilgili problemlerin çözümünde yakınsaklık kriterlerini kavramsal olarak ne düzeyde kullandıklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın araştırma problemi "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizi ve serilerle ilgili tanımları ve yakınsaklık kriterlerini problem çözme sürecinde kullanma düzeyleri nedir?" şeklindedir.

Çalışmada açık uçlu test maddeleri kullanılmış olup katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca yapılan hataların gerçek anlamda hata olup olmadığını test etmek için de en çok hata/yanlış yapan öğrencilerin beşi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen verilerin transkriptleri devam etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi, derinlemesine bilgi toplamaya olanak sağladığı için özel durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir olayın veya bir durumun detaylı bir şekilde incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplanıp analiz edildiği bir bilimsel araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında ulaşılan sonuçlar, araştırmacıların hangi konulara odaklanması gerektiği konusunda fikirlerinin netleşmesini sağlar (Davey,1991).

Araştırma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Analiz-III dersini alan üçüncü sınıftaki 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etik kurallarına uygun olması bakımından bu 32 öğrenciye kod numaraları verilerek Ö1, Ö2, Ö3,… , Ö32 şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak YÖK'ün 2007 yılında yayınladığı ilköğretim matematik öğretmenliği müfredatında yer alan Analiz-III dersi içeriğine uygun olarak hazırlanmış olan açık uçlu test maddeleri kullanılmıştır. Bu testte geometrik dizi, yakınsak dizi, monoton dizi kavramlarının tanımı ve serilerde yakınsaklık şartları ile ilgili bilgi sunulması istenmiştir. Daha sonra bu kavramlar ve bilgilerle ilgili sorulara cevap verilmesi istenmiştir.

Öğrencilerin tanımlara yönelik açık uçlu test maddelerine verdiği cevaplar Doğru tanım(2), Kısmen doğru tanım(1), Yanlış tanım/Boş(0) olarak kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu tanım ve bilgilerle ilgili sorular ise Doğru(2), Kısmen doğru(1) ve Yanlış/Boş(0) olarak kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiş, Serilerin yakınsaklık kriterlerini inceleyen bir soru da kendi içinde dört kritere bağlı olarak incelenmiştir. Bu kriterlerin kodlaması ve puanlanıp değerlendirilmesi diğer kodlamalara benzer şekilde yapılmıştır.

Ability to Use Definition and Convergence Criteria of Primary School Mathematics Education Students

Abstruct

The analysis course is taught in a mathematics teaching program in a period of two years under the name of Analysis-I, Analysis-II and Analysis-III. The Analysis-III course is taught as three hours in the first semester of the second year according to the curriculum of the undergraduate program of primary school mathematics education. The content of this course is the contents of arrays and series subjects. Considering that the Analysis-III course has an important place in terms of the field information of the elementary mathematics teacher candidates, whether the sub-elements of the series and series concept are used in the process of solving the problems related to the series and series; In order to make this work done. 32 mathematics education students participated in the study. Open-ended test items were used in the study and the data obtained from the participants were analyzed and interpreted by descriptive analysis. In addition, semi-structured interviews were conducted with five of the students who made the most mistakes / wrongs in order to test whether there were any real errors. The transcripts of the data obtained from these interviews continue.

According to the data obtained from the test items, it was determined that the majority of the participants did not use the definition and convergence criteria closely related to the problem in the problem solving process.

***Key words**: Sequence, series, defination, convergence and criterion of convergence*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında temel kavramlara ait tanımlardan biri olan yakınsaklık tanımını Doğru olarak yanıtlayan öğrenci sayısının, Kısmen doğru ve Yanlış/Boş olarak yanıtlayan öğrenci sayısından fazla olduğu ancak yakınsaklık kavramıyla ilgili olan işlemsel probleme öğrencilerden hiç birinin doğru yanıt veremediği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun tanımla ilgili işlemsel problemi ise Yanlış/Boş olarak yanıtladığı tespit edilmiştir. Daha sonra geometrik dizi ve monoton dizi tanımlarını Doğru olarak yanıtlayan öğrenci sayısının Kısmen doğru ve Yanlış/Boş olarak yanıtlayan öğrenci sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geometrik dizi tanımını öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru olarak yanıtlarken, tanımla ilgili işlemsel soruyu öğrencilerin büyük çoğunluğu Yanlış/Boş olarak yanıtlamıştır. Bir serinin yakınsaklık şartlarıyla ilgili temel kavramsal bilgilerin istendiği soruda öğrencilerin birbirine yakın sayıda Doğru, Kısmen doğru ve Yanlış/Boş olarak yanıt verdiği görülmüştür. Daha genelde ise öğrencilerin tüm kavramların tanımları için daha çok doğru yanıt verdiği ancak tanımlarla ilgili işlemsel sorular için daha çok Yanlış/Boş yanıtını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin yakınsaklık kriterleri hakkında bilgi sunma ve bu kriterleri kullanma becerilerinin ne düzeyde olduğunun ölçüldüğü soruda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun kriterlerle ilgili bilgi sunamadığı ancak bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilgili işlemsel problemleri doğru olarak yanıtladığı tespit edilmiştir.

Diğer yandan araştırmanın analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dizi, seri, tanım, yakınsaklık ve yakınsaklık kriteri

Kaynakça

Baştürk S., ve Zeybek N. (2007). 11. sınıf öğrencileri seviyesinde dizi kavramının öğretiminin öğretmenler bağlamında incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, *9*, Ek sayı,284-297.

Burcu Dereli, A. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diziler ve seriler konusundaki hata ve kavram yanılgılarının tespit edilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çiltaş A. (2011*). Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. *Elementary Education Online, 8(2)*, ç:1-3 (Çeviri; Tuba Gökçek).

Doruk, M., ve Kaplan, A. (2018). Matematik Öğretmeni Adaylarının Analizin Temel Tanımlarını Anlayışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,19(3)*, 117-140. DOI: 10.17679/inuefd.298371

(24782) Matematik ve BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerinin İncelenmesi

ALİ İHSAN BENZER
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

BÜNYAMİN YILDIZ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin uzamsal yetenek düzeylerinin incelenmesi, uzamsal yeteneğin gelişimine etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması ve uzamsal yeteneğin etkilediği durumların belirlenmesi eğitim çalışmalarında ele alınan önemli araştırma konularıdır. Uzamsal yetenek, nesneleri iki ve üç boyutlu uzayda zihinsel olarak değiştirebilme ve kullanabilme yeteneğidir (Olkun, 2003). Uzamsal yetenek günlük ve akademik yaşamda ve birçok meslek alanında başarılı olabilmek için gerekli görülmektedir (Alias, Black & Gray, 2002; Sorby, 1999; Yılmaz, 2009). Yapılan araştırmalar, uzamsal yetenek ile matematik (Tartre, 1990) ve fen (Bodner & Guay, 1997; Delialioğlu & Aşkar, 1999) başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birbiriyle entegreli olarak öğretilmesini içeren STEM (Akgündüz vd., 2015) eğitimlerinde, uzamsal yetenek başarıyı etkileyebilen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Uttal & Cohen, 2012). Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi eğitim alanındaki araştırmalarda ilgi duyulan konulardan biridir.

Alanyazına göre birçok faktör uzamsal yeteneği etkileyebilmektedir. Cinsiyet, yaş ve uzamsal deneyim bu faktörlerden bazılarıdır. Cinsiyet faktörü, uzamsal yetenek üzerine yapılmış araştırmalarda en fazla incelenen faktörlerden biridir. Yapılan araştırmaların çoğunda, uzamsal yetenek testlerinde erkeklerin kadınlara göre daha iyi performans gösterdiği rapor edilmişken (örn. Bodner & Guay, 1997) bazı araştırmalarda cinsiyet açısından farklılık bulunmamıştır (örn. Turgut & Yenilmez, 2012). Yaşın ve uzamsal deneyimin uzamsal yetenek üzerine etkisi ile ilgili Salthouse vd. (1990) tarafından yapılan araştırmada uzamsal yetenek testlerinde genç yetişkinlerin yaşlı yetişkinlerden, mimar olan bireylerin mimar olmayan bireylerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ile eğitim fakültesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin uzamsal yeteneklerini incelemek, uzamsal yetenek puanlarını cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırmaktır. Türkiye`de uzamsal yetenek üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesi sonucu örneklem olarak genellikle eğitim fakültelerinin matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmüştür. Bununla birlikte, fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ve BÖTE bölümü öğrencilerine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunları pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlaması halinde öğretmen olabilme hakkına sahip olmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin yanında fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü öğrencilerinin de uzamsal yeteneklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı ve örneklemi birlikte değerlendirildiğinde alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin benimsendiği araştırmalarda amaç, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir. Tarama çalışmalarında, araştırmaya konu olan birey ya da nesne var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ve eğitim fakültesi BÖTE bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 176 öğrenci olup bu öğrencilerden 98`i BÖTE bölümü ve 78`i ise matematik bölümü öğrencisidir. Katılımcıların 102`si kadın, 74`ü erkek öğrencidir. Örneklemde her sınıf düzeyinden (1-4) öğrenci yer almıştır.

Araştırmada uzamsal yeteneği ölçmek için veri toplama aracı olarak Bodner ve Guay (1997) tarafından geliştirilmiş ve 20 sorudan oluşan “Purdue Uzamsal Görselleştirme: Döndürme Testi (ROT)” kullanılmıştır. Testin Türkçe çevirisi Yılmaz (2012) tarafından yapılmıştır. ROT testi, birçok araştırmada uzamsal yeteneği ölçmek için kullanılmıştır. ROT testinin cevaplandırılması için katılımcılara Bodner ve Guay (1997) tarafından önerildiği gibi on dakika süre verilmiştir.

ROT testinin değerlendirilmesinde doğru cevaplar 1, yanlış ve boş cevaplar ise 0 olarak puanlandırılmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 20`dir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiki yöntemlerin belirlenmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmış, bu amaçla gruplara ait puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi eğitim çalışmalarında ele alınan ve ilgili duyulan önemli araştırma konularından biridir. Bu durumun başlıca nedeni uzamsal yeteneğin, fen, matematik, STEM ve birçok meslek alanında başarılı olabilmek için önemli ve gerekli olarak görülmesidir. Alanyazına göre birçok faktör uzamsal yeteneği etkileyebilmektedir. Cinsiyet, yaş ve uzamsal deneyim bu faktörlerden bazılarıdır. Cinsiyet faktörü, uzamsal yetenek üzerine yapılmış araştırmalarda en fazla incelenen

faktörlerden biridir. Yapılan araştırmaların çoğunda, uzamsal yetenek testlerinde erkeklerin kadınlara göre daha iyi performans gösterdiği rapor edilmiştir.

Türkiye`de uzamsal yetenek üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesi sonucu örneklem olarak genellikle eğitim fakültelerinin matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmüştür. Bununla birlikte, fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ve BÖTE bölümü öğrencilerine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ile eğitim fakültesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin uzamsal yeteneklerini incelemek, uzamsal yetenek puanlarını cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırmaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin fen-edebiyat fakültesi matematik bölümü ve eğitim fakültesi BÖTE bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 176 öğrenci olup bu öğrencilerden 98`i BÖTE bölümü ve 78`i ise matematik bölümü öğrencisidir. Katılımcıların 102`si kadın, 74`ü erkek öğrencidir. Örneklemde her sınıf düzeyinden (1-4) öğrenci yer almıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 20 sorudan oluşan “Purdue Uzamsal Görselleştirme: Döndürme Testi (ROT)” kullanılmıştır. ROT testinin değerlendirilmesinde doğru cevaplar 1, yanlış ve boş cevaplar ise 0 olarak puanlandırılmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 20`dir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiki yöntemlerin belirlenmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmış, bu amaçla gruplara ait puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Toplanan veriler üzerinde bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, uzamsal yetenek puanlarında bölüm ve sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzamsal yetenek puanlarında öğrenim görülen bölüme göre farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda, matematik bölümü öğrencilerinin uzamsal yetenek puanlarının BÖTE bölümü öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olmasına rağmen farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Uzamsal yetenek puanlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda, erkek öğrencilerin uzamsal yetenek puanlarının kadın öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Uzamsal yetenek puanlarında sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını incelemek için matematik ve BÖTE bölümleri için tek yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen test sonucunda, uzamsal yetenek puanlarında hem matematik hem de BÖTE bölümlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ($p >,05$).

Anahtar Kelimeler : Uzamsal Yetenek, Üniversite Öğrencileri, Matematik Bölümü, BÖTE Bölümü

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., &. Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Alias, M., Black, T. R. & Gray, D. E. (2002). Effect of instruction on spatial visualization ability in civil engineering students. International Education Journal, 3(1), 1-12.

Bodner, G. M. & Guay, R. B. (1997). The Purdue visualization of rotations test. The Chemical Educator, 2(4), 1-17.

Delialioğlu, Ö. & Aşkar, P. (1999). Contribution of students' mathematical skills and spatial ability of achievement in secondary school physics. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17, 34-39.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (31. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Olkun, S. (2003). Making connections: Improving spatial abilities with engineering drawing activities. International Journal of Mathematics Teaching and Learning, 3(1), 1-10.

Salthouse, T. A., Babcock, R. L., Skovronek, E., Mitchell, D. R. & Palmon, R. (1990). Age and experience effects in spatial visualization. Developmental Psychology, 26(1), 128-136.

Sorby, S. (1999). Developing 3-D Spatial Visualization Skills. Engineering Design Graphics Journal, 63(2), 21-32.

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

Turgut, M., & Yenilmez, K. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerileri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2): 243-252.

Uttal, D. H. & Cohen, C. A. (2012). Spatial Thinking and STEM Education: When, Why, and How? Psychology of learning and motivation-Advances in Research And Theory, 57, 147-181.

Yılmaz, H. B. (2009). On the development and measurement of spatial ability. International Electronic Journal of Elementary Education, 1(2), 83-96.

Yılmaz, T. (2012). Bilgisayar tabanlı modellemenin ve fiziksel modellemenin 9. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve iyonik bileşiklerin kristal yapılarını kavrama düzeylerine etkilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

(24800) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Denklem Kavramına İlişkin Tanımları

PINAR YILDIZ — ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİ.
Ş. KOZA ÇİFTÇİ — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AZİME ATAY — ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
ŞEYMA ŞENGİL AKAR — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin öğretecekleri matematik konusuna ilişkin bilgisi öğrenci başarısına etki eden en önemli faktördür. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları, matematik öğretiminde öğretmenlerin alan bilgisinin öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini etkilediğini göstermektedir (Ball, 1990; Ball, Lubienski ve Mevborn, 2001; Hill ve Ball, 2004; Hill, Rowan ve Ball, 2005). Öğrencilerin matematikteki konu ve kavramları doğru olarak öğrenebilmeleri için öncelikle öğretmenler öğretecekleri konuya ilişkin güçlü bir alan bilgisine sahip olmalıdırlar (Ball, 1990). Alan bilgisi kapsamında, öğretmenler konunun içerdiği kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin farklı gösterimlerini bilmeleri gerekmektedir (Ball, 1990). Alan bilgisinin bir boyutu ise matematiksel olarak doğru bir tanım yapabilmedir (Ball, Thames & Phelps, 2008). Öğretmenlerin kavramların doğru ve farklı tanımlarını yapabilmeleri, öğretmenlerin öğretecekleri konuya dair derin bir kavramsal bilgiye sahip olduklarının bir göstergesidir. Bu durum özellikle öğrencilerin zorlandıkları bir konu olan cebirin öğretiminde önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır. Cebir öğretiminde en çok zorluk çekilen kavramlardan birisi ise denklem kavramıdır. Denklem kavramı cebire geçişte ve ileri cebir konularının öğretiminde temel olarak görülmektedir. Denklem kavramının öğrenciler tarafından doğru olarak öğrenilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin güçlü olmasını gerekmektedir. Attorps (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin denklem kavramına ilişkin anlamalarının hatalı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler denklemin anlamını işlemsel süreçler üzerinden açıklamışladır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının denklem kavramına yönelik anlamalarını belirlemek için bu yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cebir öğrenmeye temel teşkil eden denklem kavramını nasıl tanımladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cebir öğrenmeye temel teşkil eden denklem kavramını nasıl tanımladıklarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıfta okuyan 35 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 35 öğretmen adayının denklem tanımlarını belirlemeye yönelik görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının denklemi tanımlamaları ve bir örnek yazmalarının istendiği açık uçlu iki soruya yer verilmiştir. İkinci aşamada, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alınarak farklı tanımlar yapan 7 öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu öğretmen adayları ile denklem tanımları hakkında daha detaylı bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, verilerin kodlanması, kodların ve temaların oluşturulması, bulguları tanımlama ve yorumlama süreçleri takip edilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında görüşme formundan ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler düzenlenmiştir. Sonrasında bu veriler çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler öğretmen adaylarının denklemi nasıl tanımladıkları kapsamında kodlanmıştır. Kodlanan veriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar altında tanımlanan bulgular yorumlanarak birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğretecekleri matematik konusuna ilişkin bilgisi öğrenci başarısına etki eden en önemli faktördür. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları, matematik öğretiminde öğretmenlerin alan bilgisinin öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini etkilediğini göstermektedir (Ball, 1990; Ball, Lubienski ve Mevborn, 2001; Hill ve Ball, 2004; Hill, Rowan ve Ball, 2005). Öğrencilerin matematikteki konu ve kavramları doğru olarak öğrenebilmeleri için öncelikle öğretmenler öğretecekleri konuya ilişkin güçlü bir alan bilgisine sahip olmalıdırlar (Ball, 1990). Alan bilgisi kapsamında, öğretmenler konunun içerdiği kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin farklı gösterimlerini bilmeleri gerekmektedir (Ball, 1990). Alan bilgisinin bir boyutu ise matematiksel olarak doğru bir tanım yapabilmedir (Ball, Thames & Phelps, 2008). Öğretmenlerin kavramların doğru ve farklı tanımlarını yapabilmeleri, öğretmenlerin öğretecekleri konuya dair derin bir kavramsal bilgiye sahip olduklarının bir göstergesidir. Bu durum özellikle öğrencilerin zorlandıkları bir konu olan cebirin öğretiminde önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır. Cebir öğretiminde en çok zorluk çekilen kavramlardan birisi ise denklem kavramıdır. Denklem kavramı cebire geçişte ve ileri cebir konularının öğretiminde temel olarak görülmektedir. Denklem kavramının öğrenciler tarafından doğru olarak öğrenilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin güçlü olmasını gerekmektedir. Attorps (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin denklem kavramına ilişkin anlamalarının hatalı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler denklemin anlamını işlemsel süreçler üzerinden açıklamışladır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının denklem kavramına yönelik anlamalarını belirlemek için bu yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada

ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cebir öğrenmeye temel teşkil eden denklem kavramını nasıl tanımladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıfta okuyan 35 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 35 öğretmen adayının denklem tanımlarını belirlemeye yönelik görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının denklemi tanımlamaları ve bir örnek yazmalarının istendiği açık uçlu iki soruya yer verilmiştir. İkinci aşamada, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alınarak farklı tanımlar yapan 7 öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu öğretmen adayları ile denklem tanımları hakkında daha detaylı bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, verilerin kodlanması, kodların ve temaların oluşturulması, bulguları tanımlama ve yorumlama süreçleri takip edilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında görüşme formundan ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler düzenlenmiştir. Sonrasında bu veriler çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler öğretmen adaylarının denklemi nasıl tanımladıkları kapsamında kodlanmıştır. Kodlanan veriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar altında tanımlanan bulgular yorumlanarak birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler, çalışmaya katılan 35 öğretmen adayının denklem tanımlarının 2 temadan oluştuğunu göstermektedir. Bu temalar; eşitlik içeren ifadeler ve bilinmeyen içeren ifadelerdir. Çalışmaya katılan yirmi yedi öğretmen adayı denklemin "eşitlik içeren ifadeler" olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmen adayları denklem tanımlarında *bilinmeyen, cebirsel ifade ve iki ifadenin eşitliği* kavramlarını kullanmışlardır. Denklemi eşitlik içeren ifadeler olarak tanımlayan öğretmen adaylarından on yedisi denklemi bilinmeyen içeren eşitlikler olarak tanımlamışlardır. Altı öğretmen adayı tanımlarında cebirsel ifade kavramını kullanmışlardır. Bu öğretmen adaylarından üçü bir cebirsel ifadenin başka bir cebirsel ifadeye eşitliğini denklem olarak tanımlamıştır. İkisi cebirsel ifadenin bir sayıya eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise cebirsel ifadenin başka bir cebirsel ifadeye veya bir sayıya eşit olma durumunu denklem olarak tanımlamıştır.

Denklemi eşitlik olarak tanımlayan öğretmen adaylarından dördü tanımlarında iki ifadenin eşit olduğu durumları ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından ikisi örnek olarak bilinmeyen içeren eşitlikleri, diğer ikisi ise aritmetiksel eşitlikleri örnek olarak vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sekizi ise denklemi "bilinmeyen içeren ifadeler" olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının denklem için verdikleri örnekler incelendiğinde bir öğretmen adayının eşitlik cebirsel ifade örneği verdiği görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde veriler, öğretmen adaylarının görüşme formundaki tanım ve örnekler ile paralel yanıtlar verdiklerini ve tanımlarını detaylandırmada zorlandıklarını göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme formundan elde edilen veriler, çalışmaya katılan 35 öğretmen adayının denklem tanımlarının 2 temadan oluştuğunu göstermektedir. Bu temalar; eşitlik içeren ifadeler ve bilinmeyen içeren ifadelerdir. Çalışmaya katılan yirmi yedi öğretmen adayı denklemin "eşitlik içeren ifadeler" olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmen adayları denklem tanımlarında *bilinmeyen, cebirsel ifade ve iki ifadenin eşitliği* kavramlarını kullanmışlardır. Denklemi eşitlik içeren ifadeler olarak tanımlayan öğretmen adaylarından on yedisi denklemi bilinmeyen içeren eşitlikler olarak tanımlamışlardır. Altı öğretmen adayı tanımlarında cebirsel ifade kavramını kullanmışlardır. Bu öğretmen adaylarından üçü bir cebirsel ifadenin başka bir cebirsel ifadeye eşitliğini denklem olarak tanımlamıştır. İkisi cebirsel ifadenin bir sayıya eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise cebirsel ifadenin başka bir cebirsel ifadeye veya bir sayıya eşit olma durumunu denklem olarak tanımlamıştır.

Denklemi eşitlik olarak tanımlayan öğretmen adaylarından dördü tanımlarında iki ifadenin eşit olduğu durumları ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından ikisi örnek olarak bilinmeyen içeren eşitlikleri, diğer ikisi ise aritmetiksel eşitlikleri örnek olarak vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sekizi ise denklemi "bilinmeyen içeren ifadeler" olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının denklem için verdikleri örnekler incelendiğinde bir öğretmen adayının eşitlik cebirsel ifade örneği verdiği görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde veriler, öğretmen adaylarının görüşme formundaki tanım ve örnekler ile paralel yanıtlar verdiklerini ve tanımlarını detaylandırmada zorlandıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim matematik öğretmen adayları, cebir, denklem

Kaynakça

Attorps, I. (2003). Teachers' images of the 'equation'concept. *European Research in Mathematics Education*, *3.*

Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teaeher education. *Elementary School Journal, 90*(4), 449-446.

Ball, D. L., Lubienski, S. T, & Mevborn, D.S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp: 433-456). New York: Macmillan.

Ball, D. B., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Hill, H. C., & Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's Mathematics Professional Development Institutes. *Journal for Research in Mathematics Education, 35*(5), 330-351.

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371-406.

(24812) Sınıf Öğretmenlerinin Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminde Uygulama Dökümlerinin Rolü

Ş. KOZA ÇİFTÇİ — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
NADİDE YILMAZ — KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
ŞEYMA ŞENGİL AKAR — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kilit noktada yer alması (Sowder, 2007) sadece mesleğe girmeden önce değil mesleklerini yaparken de gelişimlerine katkı sunulması gerektiğini göstermektedir (Ball ve Cohen, 1999). Mesleki gelişim çalışmaları yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerine yardım etmesinin yanında, bilgi gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını desteklemeyi amaçlar (Borko, 2004; Guskey, 2000). Öğretmenlerin öğretecekleri konuların öğretimine ilişkin bilgilerini geliştirmek mesleki gelişim çalışmalarının odaklanması gereken konulardan belki de en önemlisidir. Araştırmalar sınıf öğretmenlerinin matematiksel kavramları kurallar ve işlemler olarak gördükleri, bu kavramların diğer kavramlarla olan ilişkisini açıklamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Ball, 1990; Huang, 2006; Sowder, 2007). Öğretmenlerin zorlandıkları öğrenme alanlarından biri de ilkokul matematik öğretim programında önemli bir yeri olan ölçme konusudur (Licwinko, 2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu eksiklikler sınıf uygulamalarına da yansımakta öğrencilere öğrenme fırsatları sunma ve tatmin edici açıklamalar yapma konusunda kısıtlamaktadır (Oleson, 2010). Öğretmenlerin bu eksikliklerini tamamlayabilmelerinde mesleki gelişim programlarının katkısı yadsınamaz. Araştırmalarda bu savı desteklemekte öğretmenlerin matematiğe ilişkin kavramların ne anlama geldiği ve bu kavramların nasıl öğretileceğine odaklanan mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının önemine vurgu yapmaktadır (Ball, Hill ve Bass, 2005).

Bu noktada mesleki gelişim çalışmalarının nasıl bir içeriğe sahip olacağı bir diğer tartışma konusudur. Mesleki gelişim çalışmalarının bazıları teorik bilgiye odaklanmakta, sınıf ortamındaki uygulamalar üzerine düşünmeye fırsat sunmamaktadır (Ball ve Cohen, 1999; Davis ve Simmt, 2003; Putnam ve Borko, 1997). Öğretmenlerin sürece aktif katılım sağlayabilecekleri, bilgileri üzerine düşünmelerini ve bu düşünmelerini yaptıkları uygulamalarla ilişkilendirebildikleri mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının gelişimlerini destekleyebileceği savunulmaktadır (Desimone, 2009, Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003). Bu noktada mesleki gelişim programlarının nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği önem kazanmaktadır. Uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgilerinin gelişimlerini desteklemede önemli alternatiflerden biridir (Ball, Ben-Peretz ve Cohen, 2014; Ball ve Cohen, 1999). Uygulama dökümleri öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bunlara örnek olarak ders anlatımlarını içeren video kayıtları, öğrenci çalışmaları, sınıf tartışmalarının kayıtları, öğretmenlerin notları ve hazırlanan ders planları, sınıf ortamından kesitler örnek olarak gösterilebilir (Ball ve Bass, 2002; Smith, Silver ve Stein, 2004). Mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgileri üzerine düşünmelerinin yanında öğrenme öğretme süreci hakkında tartışma ortamı yapılmasını destekler. Ayrıca öğrencilerin nasıl düşüneceği hakkında da öğretmene farklı perspektifler sunar (Villegas-Reimers, 2003; Wang ve Hartley, 2003). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri içeren mesleki gelişim çalışmalarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediği veya sınırladığının incelenmesi sınıf öğretmenlerinin eksik olduğu noktaları ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca ileride yapılandırılacak olan mesleki gelişim çalışmalarının içeriğine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çeşitli uygulama dökümleri (okuma parçaları, ders kitapları, örnek olaylar, ders videoları) içeren bir mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının ölçme konusuna ilişkin matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediği veya sınırladığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaçla çalışmada öğretmenlerin hem alan hem de pedagojik alan bilgilerinin nasıl olduğu ayrıntılı bir şekilde inceleneceğinden ve kullanılan uygulamaların bu süreci nasıl etkilediği derinlemesine ele alınacağı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir (Creswell, 2007). Araştırmaya Antalya ilinde öğretmenlik yapmakta olan 3 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler 2018-2019 bahar döneminde toplanmış, öğretmenler on bir hafta süren mesleki gelişim toplantılarına katılmışlardır. Araştırmacının yönetiminde ilerleyen bu toplantılara öğretmenler odak grup olarak birlikte katılmışlardır. Bu uygulama dökümleri, öğretmenlerin hem matematiksel becerilerine odaklanan uygulamaları hem de matematik eğitimine yönelik okumalar yapmalarını içermiştir. Bunun yanında öğretmenler öğretim süreci tasarlayarak uygulamışlardır. Öğretmenlerin incelediği uygulama dökümleri, matematik öğretimine yönelik kitapları, öğretim programlarını, örnek olay ve etkinlikleri, ders kitapları ve öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaları içermektedir. Öğretmenlerin odak grup olarak birlikte tartıştıkları tüm süreçler video kayıt ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra uygulama yapan araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Uygulamaların video kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümlenen video kayıtları ve gözlemcinin notları birleştirilerek nitel veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, uygulamalar sürecinde öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki gelişimler ve sınırlılıkları içeren durumlar tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki değişiklikler gözlemlenerek, tanımlanan bu durumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kilit noktada yer alması (Sowder, 2007) sadece mesleğe girmeden önce değil mesleklerini yaparken de gelişimlerine katkı sunulması gerektiğini göstermektedir (Ball ve Cohen, 1999). Mesleki gelişim çalışmaları yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerine yardım etmesinin yanında, bilgi gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını desteklemeyi amaçlar (Borko, 2004; Guskey, 2000). Öğretmenlerin öğretecekleri konuların öğretimine ilişkin bilgilerini geliştirmek mesleki gelişim çalışmalarının odaklanması gereken konulardan belki de en önemlisidir. Araştırmalar sınıf öğretmenlerinin matematiksel kavramları kurallar ve işlemler olarak gördükleri, bu kavramların diğer kavramlarla olan ilişkisini açıklamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Ball, 1990; Huang, 2006; Sowder, 2007). Öğretmenlerin zorlandıkları öğrenme alanlarından biri de ilkokul matematik öğretim programında önemli bir yeri olan ölçme konusudur (Licwinko, 2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu eksiklikler sınıf uygulamalarına da yansımakta öğrencilere öğrenme fırsatları sunma ve tatmin edici açıklamalar yapma konusunda kısıtlamaktadır (Oleson, 2010). Öğretmenlerin bu eksikliklerini tamamlayabilmelerinde mesleki gelişim programlarının katkısı yadsınamaz. Araştırmalarda bu savı desteklemekte öğretmenlerin matematiğe ilişkin kavramların ne anlama geldiği ve bu kavramların nasıl öğretileceğine odaklanan mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının önemine vurgu yapmaktadır (Ball, Hill ve Bass, 2005).

Bu noktada mesleki gelişim çalışmalarının nasıl bir içeriğe sahip olacağı bir diğer tartışma konusudur. Mesleki gelişim çalışmalarının bazıları teorik bilgiye odaklanmakta, sınıf ortamındaki uygulamalar üzerine düşünmeye fırsat sunmamaktadır (Ball ve Cohen, 1999; Davis ve Simmt, 2003; Putnam ve Borko, 1997). Öğretmenlerin sürece aktif katılım sağlayabilecekleri, bilgileri üzerine düşünmelerini ve bu düşünmelerini yaptıkları uygulamalarla ilişkilendirebildikleri mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının gelişimlerini destekleyebileceği savunulmaktadır (Desimone, 2009, Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003). Bu noktada mesleki gelişim programlarının nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği önem kazanmaktadır. Uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgilerinin gelişimlerini desteklemede önemli alternatiflerden biridir (Ball, Ben-Peretz ve Cohen, 2014; Ball ve Cohen, 1999). Uygulama dökümleri öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bunlara örnek olarak ders anlatımlarını içeren video kayıtları, öğrenci çalışmaları, sınıf tartışmalarının kayıtları, öğretmenlerin notları ve hazırlanan ders planları, sınıf ortamından kesitler örnek olarak gösterilebilir (Ball ve Bass, 2002; Smith, Silver ve Stein, 2004). Mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgileri üzerine düşünmelerinin yanında öğrenme öğretme süreci hakkında tartışma ortamı yapılmasını destekler. Ayrıca öğrencilerin nasıl düşüneceği hakkında da öğretmene farklı perspektifler sunar (Villegas-Reimers, 2003; Wang ve Hartley, 2003). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri içeren mesleki gelişim çalışmalarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediği veya sınırladığının incelenmesi sınıf öğretmenlerinin eksik olduğu noktaları ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca ileride yapılandırılacak olan mesleki gelişim çalışmalarının içeriğine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çeşitli uygulama dökümleri (okuma parçaları, ders kitapları, örnek olaylar, ders videoları) içeren bir mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının ölçme konusuna ilişkin matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediği veya sınırladığını incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla çalışmada öğretmenlerin hem alan hem de pedagojik alan bilgilerinin nasıl olduğu ayrıntılı bir şekilde inceleneceğinden ve kullanılan uygulamaların bu süreci nasıl etkilediği derinlemesine ele alınacağı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir (Creswell, 2007). Araştırmaya Antalya ilinde öğretmenlik yapmakta olan 3 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler 2018-2019 bahar döneminde toplanmış, öğretmenler on bir hafta süren mesleki gelişim toplantılarına katılmışlardır. Araştırmacının yönetiminde ilerleyen bu toplantılara öğretmenler odak grup olarak birlikte katılmışlardır. Bu uygulama dökümleri, öğretmenlerin hem matematiksel becerilerine odaklanan uygulamaları hem de matematik eğitimine yönelik okumalar yapmalarını içermiştir. Bunun yanında öğretmenler öğretim süreci tasarlayarak uygulamışlardır. Öğretmenlerin incelediği uygulama dökümleri, matematik öğretimine yönelik kitapları, öğretim programlarını, örnek olay ve etkinlikleri, ders kitapları ve öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaları içermektedir. Öğretmenlerin odak grup olarak birlikte tartıştıkları tüm süreçler video kayıt ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra uygulama yapan araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Uygulamaların video kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümlenen video kayıtları ve gözlemcinin notları birleştirilerek nitel veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, uygulamalar sürecinde öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki gelişimler ve sınırlılıkları içeren durumlar tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki değişiklikler gözlemlenerek, tanımlanan bu durumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri üzerine yaptıkları tartışmaların öncelikle kavramları farklı yönlerden ele almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin uzunluk ve alan ölçme sürecine ilişkin ön tartışmalarının kısa sürdüğü ve benzer açıklamalar üzerinden gerçekleştiği görülürken uygulama dökümleri üzerinden yapmış oldukları tartışmaların kavramsal açıdan daha zengin ve kapsamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler uygulama dökümleri yardımıyla farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumun öğretmenlerin konunun öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirmeleri konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarındaki örnekler ve kazanımlar üzerine düşündükçe gerek öğrenci ve öğretim bilgileri gerekse öğretim programı bilgisine ilişkin anlamalarının geliştiği gözlenmiştir. Örnek olaylar üzerine yapılan tartışmalarda ise alan bilgilerindeki eksikliklerinin farkına vardıkları ve bu eksiklikleri üzerine düşünerek tamamlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendi geliştirdikleri uygulama dökümleri ise, birbirlerini yeni uygulamalar yapma konusunda cesaretlendirirken, alan ve pedagojik alan bilgilerindeki eksiklerle yüzleşmeleri konusunda onlara yardımcı olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlere sunulan uygulama dökümlerindeki yapısal farklılıklarının öğretmen öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri üzerine yaptıkları tartışmaların öncelikle kavramları farklı yönlerden ele almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin uzunluk ve alan ölçme sürecine ilişkin ön tartışmalarının kısa sürdüğü ve benzer açıklamalar üzerinden gerçekleştiği görülürken uygulama dökümleri üzerinden yapmış oldukları tartışmaların kavramsal açıdan daha zengin ve kapsamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler uygulama dökümleri yardımıyla farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumun öğretmenlerin konunun öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirmeleri konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarındaki örnekler ve kazanımlar üzerine düşündükçe gerek öğrenci ve öğretim bilgileri gerekse öğretim programı bilgisine ilişkin anlamalarının geliştiği gözlenmiştir. Örnek olaylar üzerine yapılan tartışmalarda ise alan bilgilerindeki eksikliklerinin farkına vardıkları ve bu eksiklikleri üzerine düşünerek tamamlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendi geliştirdikleri uygulama dökümleri ise, birbirlerini yeni uygulamalar yapma konusunda cesaretlendirirken, alan ve pedagojik alan bilgilerindeki eksiklerle yüzleşmeleri konusunda onlara yardımcı olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlere sunulan uygulama dökümlerindeki yapısal farklılıklarının öğretmen öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : uygulama dökümleri, mesleki gelişim, ölçme, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

Ball, D. L. (1990). The Mathematical Understandings That Prospective Teachers Bring To Teacher Education. *The Elementary School Journal, 904*, 449-466

Ball, D. L. & Bass, H. (2002). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In B. Davis & E. Simmt (Eds.), Proceedings of the 2002 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group (pp. 3-14). Edmonton, AB.

Ball, D. L., Ben-Peretz, M., & Cohen, R. B. (2014). Records of practice and the development of collective professional knowledge. *British Journal of Educational Studies, 62*(3), 317-335.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward A Practice-Based Theory of Professional Education. In G. Sykes, L. Darling-Hammond Eds., *Teaching As the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* pp. 3-32. San Francisco.

Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing Mathematics for Teaching: Who Knows Mathematics Well Enough To Teach Third Grade, and How Can We Decide?, *American Educator, 291,* 14-17.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, *Educational Researcher, 338*, 3-15.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.

Davis, B. & Simmt, E. (2003). Understanding Learning Systems: Mathematics Teaching and Complexity Science, *Journal for Research in Mathematics Education, 342,* 137–167.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures, *Educational Researcher, 383*, 181-199.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Huang, C. C. (2006). *The Understanding of Multiplication of Preservice Elementary School Teachers In Taiwan.* Unpublished Doctoral Dissertation.

Licwinko, S. E. (2014). *Mathematıcs Teachers' Understandıng of and Strategıes Addressıng Problematıc Elementary Mathematıcs Topics*. Unpublished Doctoral Dissertation.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S. & Hewson. PW (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics.* Corwin CA: Sage.

Oleson, V. (2010). *The Impact of Mathematics Professional Development on Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge for Teaching and Implementation of Innovative Pedagogical Practices.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northern Iowa

Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, I. F. Goodson Eds., *International Handbook of Teachers and Teaching*. 2, pp. 1223-1296. Netherlands: Kluwer.

Skykes, G. (1999). Teacher and Student Learning: Strengthening Their Connection. In L. Darling-Hammond G. Sykes Eds., *Teaching As the Learning Professional: Handbook of Policy and Practice* pp. 151-179. San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, M., Silver, E. & Stein, M. K. (2004), *Using Cases to Transform Mathematics Teaching And Learning: Improving Instruction in Algebra.* New York: Teachers' College Press

Sowder, J. (2007). The Mathematical Education and Development of Teachers. In F. Lester Ed., Second *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* pp. 157-223. Reston, VA: Information Age

Wang, J., & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education, 11*(1), 105–138

Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning*.

(24835) Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Matematik Yazılı Sınavlarına Hazırlanma Sürecinde Kullanımı

BELMA TÜRKER BİBER

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenenin ders çalışma şeklini ve kullandığı stratejileri belirleyebilme ve çalıştığı konuyu ne derece öğrendiği bilincini kazanması, çalışmanın verimli olması açısından oldukça önemlidir. Bu bilincin küçük yaşlardan itibaren kazanılması, öğrenenin yeni bilgileri nasıl öğrendiği, öğrenmek ve anlamak için neler yaptığı, neler yapması gerektiği, öğrendiklerinin ne düzeyde olduğu konusunda kendisini tanımasını sağlamaktadır. Ne öğrendiği ve nasıl öğrendiği konusunda öğrencinin kendini tanıması ve düzenleyebilmesi, okul ve günlük yaşamında başarılı, kendinden emin ve zamanını iyi kullanan bireylerin yetiştirilmesi için üzerinde durulan becerilerdendir. Öğrenci akademik başarısındaki rolü nedeniyle eğitimcilerin de çalışmalarında yer verdikleri ve önemsediği bu beceri 'öz-düzenleyici öğrenme becerisi' olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 2004; Zimmerman, 1986). Araştırmalara göre öz-düzenleyici öğrenme; öğrenenin kendi öğrenmesi için amaçlarını belirlediği ve amaçlarının rehberliğinde bilişini, güdülenmesini ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol etmeye çalıştığı etkin ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2004; Pintrich, 2005; Schunk, 2005).

Günümüz sınav sistemi dikkate alındığında, öğrencilerin uzun süre ders çalışmalarının öneminin yanı sıra çalışma sürelerini verimli geçirmeleri de, başarılı olmaları için etken bir faktördür. Bu bağlamda öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin ders çalışma sırasında kullanılmasının öğrenci başarısındaki önemi artmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, yüksek ve düşük akademik başarıya sahip ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Pape & Wang, 2003). Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin kendilerine faydalı olacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Zimmerman ve Pons (1986) yaptıkları çalışmalar sonucu belirledikleri 14 öz düzenleyici öğrenme stratejisini, öz değerlendirme, organize etme ve bilgileri birbirine dönüştürebilme, hedef belirleme ve planlama, bilgiye ulaştıracak kaynakları arama, kayıt tutma ve denetleme, çevresel koşulları yapılandırma, ödüllendirme, tekrar yapma ve ezberleme, sosyal yardım arayışı, daha önce alınan notları ve kayıtları gözden geçirme olarak adlandırmışlardır.

Matematik derslerinin, öğrencilerin zorlandığı ve başarılı olmak için pek çok stratejiyi kullandıkları bir ders olduğu bilinmektedir. Matematik derslerinde başarılı olan öğrencilerin çalışma ve öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullandıklarının belirlenmesi ile başarısız olarak atfedilen öğrencilerin ne tür eksikleri olduğu da ortaya çıkarılabilir. Bu nedenle öğrencilerin matematik dersine ve bu dersin bir değerlendirme süreci olan yazılılara çalışmaları sırasında kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sınavlarına hazırlık aşamasında, başarılı ve başarısız öğrencilerin, Zimmerman ve Pons (1986)'un belirlediği öz düzenleyici öğrenme stratejilerinden hangilerini kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

İlköğretim 7. Sınıf düzeyinde eğitim gören başarılı ve başarısız öğrenciler matematik dersi sınavlarına çalışırken, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinden hangilerini kullanıyorlar?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve cevaplamak istediği sorular açısından kullanılacak uygun desen nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türüdür. Çünkü araştırılmak istenen; akademik ortalamaları ve matematik dersi notları göz önünde tutulduğunda, başarılı ve başarısız olarak değerlendirilen öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinden hangilerini kullandıklarını, bu stratejilerin yazılı sonuçlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini, neden bu stratejileri seçtiklerini betimlemektir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin (başarılı ve başarısız olmak üzere) sınav hazırlıkları sürecinin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması ve kullandıkları stratejilerin göz önüne koyulabilmesi gerekmektedir. Böylesine karmaşık bir durumun açıklanabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinin, karmaşayı kendi sınırları içerisinde detaylandırarak çözümlemek açısından uygun olduğu düşünülmüştür. Post-positivist paradigmaya göre, nitel araştırmalar sayesinde pek çok karmaşık durum ağı çözümlenebilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfları arasından seçilen bir sınıfta öğrenim görmekte olan iki öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçimi sırasında, matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içi davranışları, akademik başarıları ve matematik derslerindeki başarıları hakkında görüşlerinden faydalanılmıştır. Seçilen öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde kullanmak üzere, Zimmerman ve Pons' un (1986) belirlediği öz düzenleyici öğrenme stratejileri dikkate alınarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Dört uzmanın dil ve anlam bakımından fikirleri alındıktan sonra 2 başarılı, 2 başarısız öğrenci ile pilot görüşmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formundaki soruların çoğunlukla örnek durumlar üzerinden

öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin verilen örnek durumda neler yaptıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Her bir öğrenciye "matematik yazılılarına çalışırken neler yaptıkları" konusunda konuşacakları bilgisi verilerek, her iki öğrenci ile 50'şer dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler Zimmerman ve Pons' un (1986) belirlediği öz düzenleyici öğrenme stratejileri dikkate alınarak betimsel analiz yöntemiyle analiz sonuçlara ulaşılmıştır.

Öz-düzenleyici öğrenme; öğrenenin kendi öğrenmesi için amaçlarını belirlediği ve amaçlarının rehberliğinde bilişini, güdülenmesini ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol etmeye çalıştığı etkin ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2004; Pintrich, 2005; Schunk, 2005). Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin kendilerine faydalı olacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Zimmerman ve Pons (1986) yaptıkları çalışmalar sonucu belirledikleri 14 öz düzenleyici öğrenme stratejisini, öz değerlendirme, organize etme ve bilgileri birbirine dönüştürebilme, hedef belirleme ve planlama, bilgiye ulaştıracak kaynakları arama, kayıt tutma ve denetleme, çevresel koşulları yapılandırma, ödüllendirme, tekrar yapma ve ezberleme, sosyal yardım arayışı, daha önce alınan notları ve kayıtları gözden geçirme olarak adlandırmışlardır. Günümüz sınav sistemi dikkate alındığında, öğrencilerin uzun süre ders çalışmalarının öneminin yanı sıra çalışma sürelerini verimli geçirmeleri de, başarılı olmaları için etken bir faktördür. Bu bağlamda öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin ders çalışma sırasında kullanılmasının öğrenci başarısındaki önemi artmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine ve bu dersin bir değerlendirme süreci olan yazılılara çalışmaları sırasında kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim öğrencilerinin matematik yazılılarına çalışırken hangi stratejileri kullandıklarının belirlenmesi öğrenci başarısını etkileyen bir durumdur. Pape ve Wang (2003) birlikte yaptıkları bir çalışmalarında, yüksek ve düşük başarıya sahip ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin farklılıklar gösterdiği bulgusunu elde etmişlerdir.

Buradan hareketle çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sınavına çalışırken hangi öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullandıklarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfları arasından seçilen bir sınıfta öğrenim görmekte olan iki öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçimi sırasında, matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içi davranışları, akademik başarıları ve matematik derslerindeki başarıları hakkında görüşlerinden faydalanılmıştır. Seçilen öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde kullanmak üzere, Zimmerman ve Pons' un (1986) belirlediği öz düzenleyici öğrenme stratejileri dikkate alınarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Dört uzmanın dil ve anlam bakımından fikirleri alındıktan sonra 2 başarılı, 2 başarısız öğrenci ile pilot görüşmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formundaki soruların çoğunlukla örnek durumlar üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin verilen örnek durumda neler yaptıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Her bir öğrenciye "matematik yazılılarına çalışırken neler yaptıkları" konusunda konuşacakları bilgisi verilerek, her iki öğrenci ile 50'şer dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler Zimmerman ve Pons' un (1986) belirlediği öz düzenleyici öğrenme stratejileri dikkate alınarak betimsel analiz yöntemiyle sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerden matematik yazılı notları ve akademik ortalamaları dikkate alındığında başarılı olarak nitelendirilen öğrencinin tüm stratejileri az ya da çok kullanmasına rağmen başarısız öğrencinin bu stratejilerden sadece bir kısmını kullandığı sonucuna varılmıştır. Başarılı öğrenci tüm stratejileri kullanmakla birlikte sıkca kullandığı stratejiler arasında; bilgiyi organize etmek ve diğer bilgileriyle ilişkilendirerek birbirine dönüştürmek, hedef belirleme ve plan yapmak, tekrarlama ve ezber yapmak bulunmaktadır. Başarısız öğrencinin ise çoğu stratejiyi kullanmadığı ancak öz değerlendirme, bilgi arayışı, çevresel düzenleme, sosyal çevreden yardım arayışı ve sınavdan önce defterine göz atma stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerden matematik yazılı notları ve akademik ortalamaları dikkate alındığında başarılı olarak nitelendirilen öğrencinin tüm stratejileri az ya da çok kullanmasına rağmen başarısız öğrencinin bu stratejilerden sadece bir kısmını kullandığı sonucuna varılmıştır. Başarılı öğrenci tüm stratejileri kullanmakla birlikte sıkca kullandığı stratejiler arasında; bilgiyi organize etmek ve diğer bilgileriyle ilişkilendirerek birbirine dönüştürmek, hedef belirleme ve plan yapmak, tekrarlama ve ezber yapmak bulunmaktadır. Başarısız öğrencinin ise çoğu stratejiyi kullanmadığı ancak öz değerlendirme, bilgi arayışı, çevresel düzenleme, sosyal çevreden yardım arayışı ve sınavdan önce defterine göz atma stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Başarısız öğrencinin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini alan yazında da bahsedildiği gibi daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Pintrich, 2000, 2004; Schunk, 2005; Zimmerman & Schunk, 2001). Buradan başarısız öğrencinin öz düzenleme becerisinin eksik olduğu söylenebilir. Başarılı öğrencinin ise öz düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı ve etkin bir şekilde matematik derslerinin yazılılarına hazırlanma sürecinde uyguladıkları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleyici öğrenme, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, ilköğretim matematik öğretimi, matematik sınavları

Kaynakça

Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science, 31*(6), 419-449.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502): Elsevier.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review, 16*(4), 385-407.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist, 40*(2), 85-94.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In *What do children need to flourish?* (pp. 251-270): Springer.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*: Routledge.

(24837) Matematik Öğretiminde UbD Temelli Öğretimi Zenginleştirme Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

GÖKÇE ERTAŞ
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

NİHAL YURTSEVEN
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen merkezli yaklaşımlar; değişen ve gelişen teknoloji, toplum ihtiyaçları ve beklenen öğrenci özellikleri çerçevesinde her geçen gün istenilen ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaya devam etmektedir. Öğrencilerin ilgisi çok çabuk dağılmakta ve öğrencilerin ilgisini çekmek daha da zorlaşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin derse ve konuya ilgisini çekmek için öğrenci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle matematik dersi genellikle öğrencilerin ön yargılı olduğu derslerden biridir. Öğrencilere göre hatta matematik öğretmenlerine göre matematik dersi sadece bol soru ve problem çözülerek geçirilmelidir. Doğal olarak bu süreç öğrencileri daha da dersten uzaklaştırmaktadır. Matematiğin zor olan bir ders olması da süreci ayrıca zorlaştırmaktadır. Bu sebeple öğrenciye dersi sevdirecek ve ilgisini artıracak yaklaşımlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum öğretmenleri öğrenci merkezli yaklaşımlara yöneltmektedir. Öğrenci sınıfta pasif konumda iken etkin öğrenemez ve öğrenme kalıcı olamaz. Öğrenciyi sınıfta aktif duruma getirecek teknik ve yöntemlerle öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gerekir. Bu nedenle, öğrencinin sınıfta aktif olduğu korkulan bir konu olan cebirsel ifadeler konusu üzerine öğretimi zenginleştirilmiş bir ubd planı tasarlanmıştır. Cebirsel ifadeler konusu ortaokul, lise ve üniversite yıllarındaki çoğu matematik konusuna temel oluşturmakta olduğu için bu ünite öğrenciyi aktif kılacak çeşitli teknik ve yöntemle işlenmiştir. Böylelikle öğrenciyi aktif kılarak derse ilginin artması, başarının artması ve öğrenmelerin kalıcı olması sağlanılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf cebirsel ifadeler konusunun öğretimi zenginleştirerek tasarlanan ubd planı ile matematik akademik başarısı üzerine etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırma Soruları:

UbD temelli matematik öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Matematik dersinde UbD temelli öğretimi zenginleştirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Matematik dersinde UbD temelli öğretimi zenginleştirme etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma matematik öğretiminde UbD temelli öğretimi zenginleştirmek amacıyla öğrencilerin derse yönelik başarılarını, plan kapsamında derse olan ilgilerini, öğrenme isteklerini araştırabilmek adına yapılmış olup karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; akt. (Baki & Gökçek, 2012)). Karma yöntem; nicel ve nitel araştırmaların ikisinin de birlikte anlamlı bir örüntü oluşturarak, iki yönteminde güçlü yönlerini baz alarak oluşturulmaktadır (Yurtseven & Doğan, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Eyüp ilçesinde bir devlet ortaokulunda 7.Sınıfa devam eden 30 öğrenci (deney grubu) ve 30 öğrenci (kontrol grubu) ve iki sınıfında matematik dersine giren 1 kadın matematik öğretmeninden oluşmaktadır. İki sınıf basit seçkisiz atama yöntemine göre belirlenmiş olup sınıflardan biri kontrol grubuna biri de deney grubuna atanmıştır çünkü bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (İnnalı & Aydın, 2014). Tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır Süreci uygulayacak olan matematik öğretmeni 26 yaşında olup 4 yıllık deneyime sahiptir. Yenilikçi, farklı öğretim tasarımlarını öğrenmeye istekli bir öğretmendir.

Çalışmada öğrencilerin yapılan testlerdeki doğru sayıları nicel verileri, çeşitli yollarla alınan öğrenci ve öğretmen görüşleri ise nitel verileri oluşturmaktadır. Tüm verilerin birleştirilmesi ile anlamlı bir sonuç çıkarılmıştır.

Günümüzde her geçen gün bilgiye ulaşmak kolaylaşmakta fakat doğru bilgiye ulaşmanın zorluğu artmaktadır. Aileler arasında okula verilen önem artarken öğrencilerin okula gitme isteği, öğrenme isteği azalmaktadır. Oysa öğrencilerden beklenen öğrenmeyi öğrenebilen, hayat boyu öğrenebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen 21.yy becerilerine hakim bireyler olmalarıdır. (Altun & Yurtseven, 2014). Bu sebeplerledir ki, artık okullardan beklenen en önemli unsur; bilgiyi ezberleyen bireyler yetiştirmek yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenen, yaratıcı, üretici, problem çözebilen, üst düzey bilişsel becerilere ulaşmış bireyler yetiştirmektir. (Aybek, 2006). Okulların bu beklentileri karşılayabilmeleri için gerek öğretim yöntemlerinde gerekse iç işleyişte değişikliğe gitmeleri

gerekmektedir. Değişiklik yapılan öğretim yöntem ve tasarımlarında, bu yetileri kazandırabilmek için geleneksel yaklaşımdan uzaklaşılarak farklı yaklaşımlara odaklanılmalıdır. (Budak Coşkun & Altun, 2012). Gün geçtikçe artan özel okullarda, markalaşma yoluna gidilebilmesi, diğerlerine kıyasla farkındalık yaratılabilmesi için mezun ettiği öğrenci profilinde beklenilen özellikler çıktı olarak bireyde bulunması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştiren okullar tercih edilebilirlik konusunda diğer okullara kıyasla farklı konuma ulaşmış olacaktır. 21.yy öğrenci özelliklerini karşılayabilmek için değişikliğine gidilen öğretim yöntemleri ve tasarımları hazırlanırken amaçlara uygun sağlıklı bir sürecin gerçekleşmesi ve değerlendirilebilmesi için ilk olarak içeriğin, ölçme aracının ve öğrencinin özellikleri gözden geçirilmeli sonra ise strateji, yöntem ve teknik seçilip geliştirilmelidir. (Yeşilpınar Uyar & Doğanay, 2018).

Literatüre bakıldığında yapılan araştırmaların genelinde; öğrenci merkezli yaklaşımlar ile yapılan derslerde bilgiyi öğrenme ve kalıcılığının sağlanması, öğretmen merkezli yaklaşımlarla yapılan derslere kıyasla çok daha başarılı sonuçlar vermektedir. 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerine bakıldığında meydana gelen değişiklikler, öğretmenin rollerinde, görevlerinde ve kendilerinden beklenen beklentilerde değişiklik meydana getirmekte ve aynı zamanda öğretmenin sadece dersi anlatan rolden çıkıp farklı rollere girmesi gerektiğini göstermektedir (Yurtseven & Doğan, 2018). Öğrenmenin merkezinde öğrencinin oluşu bilgiyi edinme sürecinde öğrenciyi aktif kılar ve öğrenciye sorumluluk yükler. Yapılan bir meta-analiz araştırmanın sonucunda da görülmektedir ki ilköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin, akademik başarı açısından öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. (Çelik, 2013).

Ülkemizin genelinde genel olarak beklenen başarının yakalanamadığı ve öğrencilerin çoğunun ön yargı ile yaklaştığı bir derstir matematik. Bu başarısızlık uluslararası ve ulusal sınavlarla da görülmektedir. Bu sınavlardan biri olan ve çeşitli ulusların katıldığı TIMSS, dört yılda bir yapılan 4. ve 8.sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanındaki başarılarının ölçüldüğü ve bu ölçümlere bakılarak eğitim sistemimiz hakkında bilgi sahibi olunduğu bir sınavdır. (TIMSS- 2011, Tanıtım kitapçığı; akt. Çelik, 2013). TIMSS 1999 raporuna göre Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Bu raporda matematik başarı- başarısızlık algısı sebeplerinin arasında öğrenci merkezli eğitim ilk sıralarda yer almaktadır. Yine uluslararası olan üç yılda bir yapılan ve 15 yaşlarında zorunlu eğitimi bitirmiş bireylerin okur-yazarlık durumunu ölçmek amaçlı yapılan içinde matematiğinde bulunduğu bir sınav olan PISA sınavında da Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Matematik başarısının sebepleri arasında öğretim yöntem ve stratejilerinin önemli olduğu PISA 2003 raporunda belirtilmektedir.

Matematik dersinde çok önemli olan ortaokul, lise ve üniversitedeki matematik derslerine temel oluşturan ünitelerden birisi olan 7.Sınıf denklemler ünitesinin öğrenciler arasında anlaşılamaması, korku salan bir konu olması gibi sebepleriyle ciddi ön yargılar ile öğrenciler bu konuya giriş yapmaktadır. Matematiğin içinde harflerin ne işi var hani sayılar diye bir sürü sorular ile karşılaşılmaktadır. Bu önyargılardan kurtulmak, kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek, gelişen ve değişen eğitim hedeflerine ulaşabilmek, teknolojiyi yakalayabilmek adına farklı öğretim yöntemlerinin kullanılarak bir ubd planı tasarlanacaktır. Bu tasarımın sınıftaki öğrenme ikliminin değişimine ve akademik başarıya etkisi incelenecektir. Bu inceleme doğrultusunda sayısal verilerden ve öğrenci - öğretmen görüşlerinden yararlanılarak karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Eyüp ilçesi 7.sınıf kontrol ve deney grubu toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Meb kazanım testleri, Ubd ünite planları, çıkış biletleri, öğretmen yansıtma yazıları, öz değerlendirme formları veri toplama araçları olarak seçilmiş olup nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler Spss ile çözümlenmiştir. Başarı puanları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin derslerde çok daha ilgili olduğu, derse çok daha etkin katıldığı, ders sürecinde eğlendiği ve dersin bitmesini istemediği gibi sonuçlara rastlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki öğrenci başarısına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle, başarı puanları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrenciler tarafından yapılan öz değerlendirme formları ve çıkış biletleri incelendiğinde genel olarak derslerde aktiflik ve derse ilgi söz konusudur. Öğretmenin yansıtma yazısında ise gözlemi iki grup arasında akademik başarının artması farkının yanında en önemli sonuç deney grubunun öğrenirken eğlendiği, isteyerek öğrendiği ve derse karşı daha ilgili olduğu için öğrendikleri az bile olsa çok daha kalıcı olacağına inandığı yönündedir. Aynı zamanda deney grubunun öğrendiklerini günlük hayata entegre etme konusunda da daha başarılı olacağını belirtmiştir. Kalıcı öğrenmenin öğrenci tarafından isteyerek öğrenme ile başladığına uygulayıcı öğretmen tarafında vurgu yapılmıştır. Alan yazına ubd planı ile ilgili çalışmalara bakıldığında ubd planının öğrenciyi geliştirdiği gibi öğretmeninde kendini geliştirmesine olanak sağladığı, ders içeriğinde de kendini geliştirdiği gibi sonuçlar genel çıkan sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda yapılan araştırmalar ubd planının öğrenci üzerinde çok fazla olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir(Yurtseven & Doğan, 2018).

Anahtar Kelimeler : Ubd, matematik, ubd temelli cebirsel ifadeler, cebirsel ifadeler, öğretimin zenginleştirilmesi

Kaynakça

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü. *Yükseklisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı.

Altun, S., & Yurtseven, N. (2014). Teori, Uygulama ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim ve Öğretim Model, Yöntem ve Yaklaşımları. *Ubd / Anlamaya Dayalı Tasarım Öğretisi* (s. 159). Antalya: 14. Geleneksel Eğitim Sempozyumu.

Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16(7)), 43-60.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Budak Coşkun, S., & Altun, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinler Arası Yaklaşım İlkelerine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi , 2*(2), 91-122.

Çelik, S. (2013). İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bİr meta-analiz çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yükseklisans Tezi.*

İNNALI, H. Ö., & AYDIN, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9/9*, 651-682.

Yeşilpınar Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 186-209.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretiminde UbD Uyguamaları; Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.

PISA (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor. Web:http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdfadresinden 04.11.2018'de alınmıştır.

PISA Uluslararası öğrenci değerlendirme programı. Web: http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_Brosur.pdf adresinden 04.11.2018'de alınmıştır.

TIMSS (2003). TIMSS 1999 ulusal rapor: Web: http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/timss_1999_ulusal_raporu.pdfadresinden 04.11.2018'de alınmıştır.

(24874) Türkiye'de van Hiele Teorisi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ARZU KARACAKÖYLÜ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Van Hiele Geometrik Düşünme Modeli 1959 yılında Hollandalı çift Dina van Hiele Geldof ve Pierre van Hiele tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu model öğrencilerin geometriyi nasıl kavradıklarını hiyerarşik bir yapıda açıklamaktadır (Baki, 2008). Modelde yer alan beş farklı düzeyle öğrencilerin geometrik kavramlara yönelik düşünme yapıları ifade edilmektedir. Düzeyler ardışık bir yapıda olduğundan dolayı bir düzeyin düşünme becerilerine sahip olunmadan bir sonraki düzeye geçilememektedir. Bir düzeydeki düşünme becerisi bir sonraki düzey için gerek şarttır. Düzeyler yaştan bağımsız olarak öğrencilerin geometrik yaşantılarına göre oluşmaktadır (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2013).

Van Hiele Geometrik Düşünme Modeli farklı ülkelerden eğitimcilerin ve öğretim programı geliştiricilerin ilgisini çekmiştir (Duatepe-Paksu, 2016). Türkiye'de de geometri öğretim programları hazırlanırken bu model dikkate alınmıştır (MEB, 2010). Aynı zamanda Türkiye'de bu model hakkında birçok lisansüstü tez çalışmaları yapılmıştır Bu çalışmaların betimsel içerik analizinin yapılarak mevcut durumun resmedilmesi literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Çünkü belirli bir bağlamda yapılmış çalışmaların analizi o alandaki yığılmaları, boşlukları ve eğilimleri göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak sonuçlar bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara hem yol gösterici olacaktır hem de daha özgün çalışmalar yapmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de Van Hiele Teorisi ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının betimsel yaklaşımla analizini yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

Türkiye'de Van Hiele teorisi ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları;

1) Yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?

2) Yayınlanma türlerine (yüksek lisans-doktora) göre nasıl dağılım göstermektedir?

3) Temalarına göre nasıl dağılımı göstermektedir?

4) Örneklem profillerine göre nasıl dağılımı göstermektedir?

5) Örneklem sayılarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

6) Model ve desenlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

7) Veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

8) Veri analiz yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Van Hiele Teorisi ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları belirlenen araştırma problemleri çerçevesinde betimleyici yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu sebeple bu araştırma betimsel içerik analizi olarak tasarlanmıştır. Betimsel içerik analizi türünde çalışmalar, belirli bir bağlamda gerçekleştirilmiş çalışmaların mevcut durumlarının resmedildiği, eğilimlerin ve boşlukların tanımlayıcı bir yaklaşımla gösterildiği çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). Araştırma sürecinde ilk olarak "Van Hiele", "geometrik düşünme" ve "geometrik anlama" anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranmıştır. Tarama sürecinde lisansüstü tez çalışmalarının van Hiele Teorisi ile ilgili olmasına ve tam metin erişebilir olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun olan tez çalışmaları bilgisayarda bir klasöre kaydedilmiştir. Ayrıca ulaşılan bu çalışmaların kaynakçaları da taranarak gözden kaçan çalışmaların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tarama sonucunda 61 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalara hem analiz sürecinde hem de bulguların sunumunda kullanılmak üzere 1'den 61'e kadar numara verilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen verileri kaydetmek üzere her bir araştırma problemine yönelik bir Excel sayfası oluşturulmuştur. Her bir araştırma problemine yönelik olarak bir haftalık zaman dilimi ayrılmıştır. Çalışmalar ilk olarak ikinci yazar tarafından analiz edilmiştir. Daha sonra bu analizler birinci yazarla paylaşılmıştır. Eğer yapılan analizler ile ilgili olarak her iki yazar arasında bir uzlaşı sağlanılmamışsa analizler tekrar kontrol edilerek uzlaşı sağlanmıştır. Analiz sonucunda belirlenen kategoriler altında yer alan kodların frekans değerleri hesaplanmış elde edilen bulgular tablo ve grafikler kullanılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

van Hiele teorisi ile ilgili tez çalışmalarının türlerine göre dağılımı incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların yayınlanma yılları incelediğinde ise en fazla çalışmanın 2012 yılında yapıldığı görülmüştür. Çalışma sayısı yıllara göre değişmektedir. Düzenli bir artışın ya da azalışın bulunmadığı söylenebilir. van Hiele Teorisi ile ilgili çalışmaların çoğunda van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri ile birçok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği tespit edilmiştir. van Hiele teorisi ile ilgili tez çalışmalarındaki örneklem profilleri incelendiğinde, çalışmaların çoğunun ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmalardaki örneklem dağılımlarının 0-100 kişi arasında toplandığı gözle görülür bir şekilde dikkat çekmektedir. Bunun ardından 101-201 arası örneklem sayısının da diğer aralıklara göre fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaların model ve desenleri incelendiğinde, modellerinin çoğunlukla nicel, desenlerinin ise deneysel desen olduğu dikkat çekmektedir. Veri toplama araçları bakımından çalışmalar incelendiğinde, en fazla testlerin kullanıldığı görülmüştür. Veri analiz yöntemleri bakımından çalışmaları incelediğinde, en çok nicel kestirimsel analiz yöntemlerinden t-testi ve ANOVA'nın kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : van Hiele Geometrik Düşünme Modeli, Betimsel İçerik Analizi

Kaynakça

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174).

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Duatepe-Paksu, A. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.) *Matematik eğitiminde teoriler* içinde, (s.265-275), Ankara:Pegem Akademi.

MEB (2010). Ortaöğretim geometri dersi 9-10. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları

Van De Walle, J.A., Karp, K.S. & Bay-Williams, J.M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (S. Durmuş, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

(24891) 6. Sınıf Öğrencilerinin Tahmin Etme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

NURCAN SATAN
MEB

KÜBRA AKSAKAL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÇİĞDEM İŞ GÜZEL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 5-8. Sınıflar için Ortaokul Matematik Dersi Programında geometri ve ölçme alanları kapsanan içerik ve kavramların ilişkili olması nedeniyle birlikte verilmektedir. Geometri nesnelerin mekânsal hareketleri ve bu ortamdaki ilişkilerin çalışılmasıdır (Clements & Battista, 1986). Ölçme, bir nesnenin bir özelliğini aynı özelliğe sahip bir birim ile karşılaştırılması sonucu elde edilen sayı olarak tanımlanabilir (Van De Walle vd., 2014). Ölçmenin iki önemli özelliğinden birincisi nesnelerin ölçülecek özelliğinin ne olduğunun bilinmesi, ikincisi ise ölçülecek bu özelliğe uygun bir birimin seçilmesidir. Bu birimler santimetre, metre, metrekare, litre, gram, kilogram gibi standart birimler olabileceği gibi adım, karış, kulaç, kap, ip gibi standart olmayan birimler de olabilmektedir (Olkun ve Uçar, 2007).

Geometrik kavramlara ilişkin ölçme öğrenme alanındaki literatür incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin ölçme ile ilgili kavramları anlamada, bu kavramları ilişkilendirmede ve problem çözme sürecine dahil edebilmede sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür (Tan, Şişman, G.& Aksu, M, 2009). Ölçme alanı öğretiminde bulunan üst düzey düşünme süreçlerinden tahmin etme becerisi önemli bir beceridir. Alan yazında çeşitli tanımları olan tahmin etme becerisi, gerçek sayma ve ölçme işlemi olmaksızın herhangi bir şeyin büyüklüğü veya niceliğini hızlı bir şekilde bilmek (Micklo, 1999), bir konu hakkında karar verebilmek adına net cevaba olabildiğince yakın cevap üretebilme süreci (Reys,1986), kâğıt-kalem kullanılmadan yapılan ve kesin sonuca götürmeyen bir hesaplama (Aslan, 2011) olarak belirtilmiştir. Tahmin etme becerisi öğrencilerin ölçme sürecine ve ölçülen niteliğe odaklanmalarına yardımcı olur. Tahmin etme ayrıca öğrencilerin ölçme etkinliklerindeki motivasyonlarını artıran önemli bir beceridir. Tahmin etme becerisiyle ilgili etkinliklerle öğrencilerin matematik dersiyle ilgili olumsuz tutumlarından uzaklaştıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri ve tahmin etme becerisinin öğrencilere iletişim becerisi, özgüven gibi olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Aslan, 2011). Bu alanda yapılan araştırmalarla tahmin etme becerisinin öneminin anlaşılması ile birlikte matematik öğretim programlarının değiştirilerek veya geliştirilerek hazırlanan yeni matematik öğretim programlarında tahmin etme becerisine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Crites, 1992; Rubenstein, 1985; Sowder & Wheeler, 1989). Bunun yanı sıra, öğretim programında var olan tahmin etme becerisi ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu da bilinmektedir (Aytekin, 2012; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Kılıç ve Olkun, 2013). Tahmin etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle hesaplamaya dayalı tahmin etme becerisi üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Tahmin etme becerisini matematik eğitimcileri yığın tahmini, işlemsel tahmin ölçümsel tahmin etme olarak üç gruba ayırmıştır (Hanson & Hogan, 2000; Sowder, 1992; O'Daffer, 1979). Yığın tahmini; nesnelerin sayısını özellikle bir düzen içerisindeki noktaların sayısını bulmayı içerir (Hanson & Hogan, 2000; Sowder, 1992). İşlemsel tahmin, aritmetik işlemlerin sonuçlarının hesap yapılmadan yaklaşık olarak belirlenmesidir(MEB,2009). Ölçümsel tahmin ölçme araçlarını kullanmadan zihinsel ve görsel bilgileri ölçme veya karşılaştırmadır (Van De Walle vd., 2014). Ölçümsel tahmin aralarında en sık kullanılan tahmin becerisidir.

Bu şekilde gruplara ayrılan tahmin etme becerisi öğrenciler tarafından farklı stratejiler kullanılarak uygulanmaktadır. Tahmin etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli stratejiler belirlenmiştir (Bestgen, Reys, Rybolt ve Wyatt, 1982; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Tekinkır, 2008). Bu stratejiler işlemsel tahmin etme stratejileri ve ölçmeye dayalı tahmin etme stratejileri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tahmin etme becerisi ile strateji kullanımı arasında pozitif bir ilişki vardır (Hildreth, 1983). Strateji kullanımının başarıyı artırdığı zihinden hesap ve sayı algısı yönünden zayıf olan öğrencilerin strateji kullanamadıkları görülmüştür (Joram vd., 2005). Ölçmenin önemi ve tahmin etme becerisi ile olan pozitif ilişkisi düşünüldüğünde bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılacak uygulamalar için kullanılacak olan bu tarz bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin geometri ve ölçme alanında tahmin etme becerilerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma öğrencilerin geometri ve ölçme alanlarındaki tahmin becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup öğrencilerin tahmin etme becerilerinin ölçülmesi kapsamında da bir durum belirleme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle literatür taraması ve matematik öğretim programının gözden geçirilmesi sonucunda tahmin etme becerilerine yönelik içerikte araç olarak kullanılacak olan konular çevre, alan, hacim, uzunluk, ağırlık ve sıvı ölçme olarak belirlenmiştir. Konuların belirlenmesi ile bir ölçme aracının geliştirilmesinde olması gereken belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda konular tahmin etme becerileri ile eşleştirilmiştir. Ancak belirtke tablosu planlamasında matematik öğretim programındaki konuların ağırlıkları dikkate alınmıştır. Örneğin, kazanım sayısı fazla olan konuların daha fazla soru ile temsil edildiği bir içerik planlaması gözetilmiştir. Bu

planlama sonrası ilgili konuların içerildiği tahmin etme becerilerinin ölçüldüğü sorular hazırlanmış, hazırlanan taslak sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüt ve öneriler doğrultusunda ölçek soruları gözden geçirilmiş, bazı sorularda anlaşılırlık ve netlik gibi açılardan düzenlemeler yapılmış, düzenlemenin uygun olmadığı bazı maddeler ise çıkarılmıştır. Nihayetinde aday ölçek oluşturulmaya çalışılmış ve ölçek son haliyle çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçek Ankara ilinde bir devlet okulunda okuyan 32 tane 6. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışma grubu araştırmanın hızlı ve pratik olmasını sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme çeşidine göre seçilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Veri analizi aşamasında SPSS programı kullanılarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik çalışması için faktör analizi ve güvenirlik çalışması için de güvenirlik testi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulama sonucunda elde edilen veriler de betimsel istatistik yöntemleri ile genel olarak değerlendirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 5-8. Sınıflar için Ortaokul Matematik Dersi Programında geometri ve ölçme alanları kapsanan içerik ve kavramların ilişkili olması nedeniyle birlikte verilmektedir. Geometri nesnelerin mekânsal hareketleri ve bu ortamdaki ilişkilerin çalışılmasıdır (Clements & Battista, 1986). Ölçme, bir nesnenin bir özelliğini aynı özelliğe sahip bir birim ile karşılaştırılması sonucu elde edilen sayı olarak tanımlanabilir (Van De Walle vd., 2014). Ölçmenin iki önemli özelliğinden birincisi nesnelerin ölçülecek özelliğinin ne olduğunun bilinmesi, ikincisi ise ölçülecek bu özelliğe uygun bir birimin seçilmesidir. Bu birimler santimetre, metre, metrekare, litre, gram, kilogram gibi standart birimler olabileceği gibi adım, karış, kulaç, kap, ip gibi standart olmayan birimler de olabilmektedir (Olkun ve Uçar, 2007).

Geometrik kavramlara ilişkin ölçme öğrenme alanındaki literatür incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin ölçme ile ilgili kavramları anlamada, bu kavramları ilişkilendirmede ve problem çözme sürecine dahil edebilmede sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür (Tan, Şişman, G.& Aksu, M, 2009). Ölçme alanı öğretiminde bulunan üst düzey düşünme süreçlerinden tahmin etme becerisi önemli bir beceridir. Alan yazında çeşitli tanımları olan tahmin etme becerisi, gerçek sayma ve ölçme işlemi olmaksızın herhangi bir şeyin büyüklüğü veya niceliğini hızlı bir şekilde bilmek (Micklo, 1999), bir konu hakkında karar verebilmek adına net cevaba olabildiğince yakın cevap üretebilme süreci (Reys,1986), kâğıt-kalem kullanılmadan yapılan ve kesin sonuca götürmeyen bir hesaplama (Aslan, 2011) olarak belirtilmiştir. Tahmin etme becerisi öğrencilerin ölçme sürecine ve ölçülen niteliğe odaklanmalarına yardımcı olur. Tahmin etme ayrıca öğrencilerin ölçme etkinliklerindeki motivasyonlarını artıran önemli bir beceridir. Tahmin etme becerisiyle ilgili etkinliklerle öğrencilerin matematik dersiyle ilgili olumsuz tutumlarından uzaklaştıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri ve tahmin etme becerisinin öğrencilere iletişim becerisi, özgüven gibi olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Aslan, 2011). Bu alanda yapılan araştırmalarla tahmin etme becerisinin öneminin anlaşılması ile birlikte matematik öğretim programlarının değiştirilerek veya geliştirilerek hazırlanan yeni matematik öğretim programlarında tahmin etme becerisine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Crites, 1992; Rubenstein, 1985; Sowder & Wheeler, 1989). Bunun yanı sıra, öğretim programında var olan tahmin etme becerisi ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu da bilinmektedir (Aytekin, 2012; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Kılıç ve Olkun, 2013). Tahmin etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle hesaplamaya dayalı tahmin etme becerisi üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Tahmin etme becerisini matematik eğitimcileri yığın tahmini, işlemsel tahmin ölçümsel tahmin etme olarak üç gruba ayırmıştır (Hanson & Hogan, 2000; Sowder, 1992; O'Daffer, 1979). Yığın tahmini; nesnelerin sayısını özellikle bir düzen içerisindeki noktaların sayısını bulmayı içerir (Hanson & Hogan, 2000; Sowder, 1992). İşlemsel tahmin, aritmetik işlemlerin sonuçlarının hesap yapılmadan yaklaşık olarak belirlenmesidir(MEB,2009). Ölçümsel tahmin ölçme araçlarını kullanmadan zihinsel ve görsel bilgileri ölçme veya karşılaştırmadır (Van De Walle vd., 2014). Ölçümsel tahmin aralarında en sık kullanılan tahmin becerisidir.

Bu şekilde gruplara ayrılan tahmin etme becerisi öğrenciler tarafından farklı stratejiler kullanılarak uygulanmaktadır. Tahmin etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli stratejiler belirlenmiştir (Bestgen, Reys, Rybolt ve Wyatt, 1982; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Tekinkır, 2008). Bu stratejiler işlemsel tahmin etme stratejileri ve ölçmeye dayalı tahmin etme stratejileri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tahmin etme becerisi ile strateji kullanımı arasında pozitif bir ilişki vardır (Hildreth, 1983). Strateji kullanımının başarıyı artırdığı zihinden hesap ve sayı algısı yönünden zayıf olan öğrencilerin strateji kullanamadıkları görülmüştür (Joram vd., 2005). Ölçmenin önemi ve tahmin etme becerisi ile olan pozitif ilişkisi düşünüldüğünde bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılacak uygulamalar için kullanılacak olan bu tarz bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin geometri ve ölçme alanında tahmin etme becerilerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma öğrencilerin geometri ve ölçme alanlarındaki tahmin becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup öğrencilerin tahmin etme becerilerinin ölçülmesi kapsamında da bir durum belirleme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle literatür taraması ve matematik öğretim programının gözden geçirilmesi sonucunda tahmin etme becerilerine yönelik içerikte araç olarak kullanılacak olan konular çevre, alan, hacim, uzunluk, ağırlık ve sıvı ölçme olarak belirlenmiştir. Konuların belirlenmesi ile bir ölçme aracının geliştirilmesinde olması gereken belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda konular tahmin etme becerileri ile eşleştirilmiştir. Ancak belirtke tablosu planlamasında matematik öğretim programındaki konuların ağırlıkları dikkate alınmıştır. Örneğin, kazanım sayısı fazla olan konuların daha fazla soru ile temsil edildiği bir içerik planlaması gözetilmiştir. Bu planlama sonrası ilgili konuların içerildiği tahmin etme becerilerinin ölçüldüğü sorular hazırlanmış, hazırlanan taslak sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüt ve öneriler doğrultusunda ölçek soruları gözden geçirilmiş, bazı sorularda anlaşılırlık ve netlik gibi açılardan düzenlemeler yapılmış, düzenlemenin uygun olmadığı bazı maddeler ise çıkarılmıştır. Nihayetinde aday ölçek oluşturulmaya çalışılmış ve ölçek son haliyle çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçek Ankara ilinde bir devlet okulunda okuyan 32 tane 6. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışma

grubu araştırmanın hızlı ve pratik olmasını sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme çeşidine göre seçilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Veri analizi aşamasında SPSS programı kullanılarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik çalışması için faktör analizi ve güvenirlik çalışması için de güvenirlik testi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulama sonucunda elde edilen veriler de betimsel istatistik yöntemleri ile genel olarak değerlendirilmiştir.

Veri analizi aşamasında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik çalışması için faktör analizi gerçekleştirilmiş olup ölçek içeriğinin tek faktör olarak sınıflandırılması uygun bulunmuştur. Bu da ölçeğin çalışmanın amacı doğrultusunda tahmin etme becerisine yönelik bir ölçek geliştirildiğini desteklemektedir. Güvenirlik açısından da güvenirlik testi gerçekleştirilmiş, Cronbach Alpha değeri 0,658 olarak elde edilmiştir. Bu değer de bir ölçeğin güvenirliği kapsamında kabul edilebilecek sınırın üstünde bir değer olduğunu, hatta oldukça güvenilir bir ölçeğin geliştirildiğini de göstermektedir. Sonuç olarak, geliştirilen tahmin etme becerisinin ölçülmesine yönelik bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin tahmin etme becerisinin önemli olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmamızdaki veri analizi sonucunda öğrencilerin tahmin beceri düzeylerinin orta düzeyde çıkması biraz da olsa sevindiricidir. Nitekim Aslan'ın (2011) çalışmasına göre, tahmin etme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler sırasında öğrenciler kendi fikirlerini savunabilmeyi ve fikirlerindeki yanlış noktaları kabul etmeyi, bununla beraber değişik fikirlere saygı duymayı öğrenmektedirler. Ayrıca ilgili öğrencilerin matematik dersiyle ilgili olumsuz tutumlarından uzaklaştıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri; iletişim becerisi, kendine güven gibi pek çok konuda olumlu etkileri görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi aşamasında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik çalışması için faktör analizi gerçekleştirilmiş olup ölçek içeriğinin tek faktör olarak sınıflandırılması uygun bulunmuştur. Bu da ölçeğin çalışmanın amacı doğrultusunda tahmin etme becerisine yönelik bir ölçek geliştirildiğini desteklemektedir. Güvenirlik açısından da güvenirlik testi gerçekleştirilmiş, Cronbach Alpha değeri 0,658 olarak elde edilmiştir. Bu değer de bir ölçeğin güvenirliği kapsamında kabul edilebilecek sınırın üstünde bir değer olduğunu, hatta oldukça güvenilir bir ölçeğin geliştirildiğini de göstermektedir. Sonuç olarak, geliştirilen tahmin etme becerisinin ölçülmesine yönelik bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin tahmin etme becerisinin önemli olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmamızdaki veri analizi sonucunda öğrencilerin tahmin beceri düzeylerinin orta düzeyde çıkması biraz da olsa sevindiricidir. Nitekim Aslan'ın (2011) çalışmasına göre, tahmin etme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler sırasında öğrenciler kendi fikirlerini savunabilmeyi ve fikirlerindeki yanlış noktaları kabul etmeyi, bununla beraber değişik fikirlere saygı duymayı öğrenmektedirler. Ayrıca ilgili öğrencilerin matematik dersiyle ilgili olumsuz tutumlarından uzaklaştıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri; iletişim becerisi, kendine güven gibi pek çok konuda olumlu etkileri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Ölçek Geliştirme, Tahmin Etme Becerileri, Üst Düzey Düşünme Süreçleri, Geometri ve Ölçme Alanı, Matematik Dersi

Kaynakça

Aslan, E. (2011). İlköğretim beşinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tahmin becerisine ve bu becerinin kazandırılması sırasında karşılaşılan durumlara yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi.(Yüksek lisans tezi).Mayıs 2018 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.

Aytekin, C. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kesirlerde tahmin becerilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Mayıs 2018 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Clements,D.H.,& Battista, M. T. (1986). Geometry and Geometric Measurement. National Council of Teachers of Mathematics Stable, 33(6), pp. 29-32. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41192838 Accessed: 05-04-2018 17:56 UTC

Crites, T.(1992). Skilled and Less Skilled Estimators' Stratejies for Estimating Discrete Quantities. *The Elemantary School Journal, 92* (5), 601–620.

Çilingir, D., & Türnüklü, E. (2009). İlköğretim 6-8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel tahmin becerileri ve tahmin stratejileri. *İlköğretim Online*, *8*(3), 637-650.

Hanson, S.A., & Hogan P.T., (2000). Computational estimation skill of college students. *Journal for Research in Mathematics Education, 31*(4), 483.

Hildreth, D. J. (1983). The use of strategies in estimating measurements. Arithmetic Teacher

Joram, E., Gabriele, A. J., Bertheau, M., Gelman, J., & Subrahmanyam, K. (2005). children's use of the reference point strategy for measurement estimation. *Journal for Research in Mathematics Education*, *36*(1), 4-23.

Kılıç, Ç., ve Olkun, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin gerçek yaşam durumlarındaki ölçüsel tahmin performansları ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online, 12*(1), 295-307.

Micklo, S. J. (1999). Estimation; its more than a guess. *Childhood Education*, *5*(3), 142- 145

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). 6-8.Sınıflar Öğretim Programı. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

O'Daffer, P. (1979). A case and techniques for estimation. Estimation Eperiences in Elementary School Mathematics- Essential, not Extra! *Arithmetic Teacher* ,*26* (6), 236-241.

Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2007*). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi.* (3.baskı) Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Reys, R.E., Rybolt, J.F., Bestgen, B.J., & Wyatt, J.W. (1982). Process Used by Good Computational Estimators. *Journal for Research in Mathematics Education*, *13*, 183-201

Reys, B. J. (1986). Teaching Computational Estimation: Concepts and Strategies. In H. L. Schoen & M. J. Zweng (Eds.), Estimation and mental computation: 1986 yearbook (pp. 31-45). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Rubenstein,N.R.(1985). Computational Estimation and Related Mathematical Skills. *Journal for Research in Mathematics Education*, *16*(2):106–119 31

Sowder, J. T., & Wheeler, M. M. (1989). The Development of Concepts and Strategies Used in Computational Estimation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(2), 130–146. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/749278 Accessed: 12-05-2018 19: 20 UTC

Sowder, J. (1992). Estimation and number sense. In D, A, Grouws (Ed.), *Handbook Of Research On Mathematics teaching and Learning*, (ss. 371–389), New York: Macmillan.

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

Tan,Şişman,G.& Aksu, M.(2009).Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Alan Ve Çevre Konularındaki Başarıları. *Elementary Education Online*, 8(1), 243-253, 2009. İlköğretim Online, 8(1), 243-253, 2009. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Tekinkır, D. (2008). İlköğretim 6–8. sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki tahmin stratejilerini belirleme ve tahmin becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Mayıs 2018 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.

Van De Walle, J.A., Karp, K.S., & Bay-Williams, J.M. (2014). *Elementary and middle school marhematics.* (S. Durmuş, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

(24901) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Problem Kurma Etkinliklerindeki Üstbilişsel Davranışlarının İncelenmesi

ALAATTİN PUSMAZ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA AYCAN KAVLAK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Problem çözüme ve problem çözme eğitimi matematikte önemli bir yer tutmaktadır. Birçok eğitimci problem çözme becerisinin bireye kazandırılması gereken temel hedeflerden biri olduğunu ifade etmiştir (Karataş ve Güven,2004). Problem çözme deneyim, duyuşsal ve bilişsel olarak farklı değişkenlerden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Aydurmuş, 2017). Tecrübeler bireyin karşılaştığı yeni probleme bakışını değiştirirken, bireyin motivasyon, istek, kaygı ve tutumları problemin çözüm sürecini etkilemektedir (Demircioğlu, 2008). Bireyin problemi çözme sürecinde bilişsel ve üstbilişsel faktörler de etkili olmaktadır.

Üstbiliş, bilginin ne zaman kullanılacağı, nasıl koordine edileceği ve kişinin problem çözmede nasıl bir yol izleyeceği hakkında bilgileri içerir. Üstbiliş biliş üzerinde de oldukça etkilidir ve birçok araştırmacı üstbilişi problem çözmenin temel elemanı olarak kabul etmektedir (Özsoy, 2007). Üstbilişsel beceriler bireyin problemi çözüme kavuşturmasını ve sonuca ulaşması için probleme uygun strateji seçmesini sağlar (Gama, 2004; akt. Aydurmuş,2017). Problem çözme becerileri kazandırılırken bireyin öğrenmesini sorgulaması, öğrendiklerinden çıkarım yapması konusunda rehberlik edilmesi gerekir. Üstbilişsel becerileri arttırmaya yönelik eğitim verilmesi öğrencilerin problem çözme becerisi, akademik başarı, muhakeme gibi değişkenleri olumlu yönde etkilendiği belirtilmiştir (Pilten, 2008).

NCTM (2000) matematik öğretiminde yeni teknik ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yanında problem çözme ve kurma aktivitelerinin de yapılmasını önermiştir. NCTM (2000)'ye göre problem kurma verilen durum veya deneyimlerden yeni bir problem oluşturma anlamı taşımaktadır. Problem kurma becerisi problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur, öğrencinin matematiksel dili kullanabilmesini sağlar (Silver, 1994).

Literatürde problem kurma sürecinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerine odaklanan az sayıda çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin üstbilişsel becerilerini arttırmaya yönelik eğitim sonunda problem kurma becerilerine etkisi incelenmemiştir.

Öğrencilerin problem çözme ve kurma becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışma olmasına rağmen öğrencilerin problem çözme ve kurma becerilerinin üstbilişle olan bağıntısı, problem çözme ve kurma faaliyetlerinde gösterilen üstbilişsel davranışları hakkında az şey bilinmektedir.

Birçok araştırma farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin problem çözme sürecinde üstbiliş gelişimini destekleyen teknikler kullanmış ve süreç sonunda öğrencilerin üstbilişsel davranışlarında olumlu yönde gelişim gözlemlemişlerdir (Schoenfeld, 2009; Lester ve Garofalo, 1985; Özsoy, 2007). Bunun yanında birkaç çalışma öğrencilerin problem kurma süreçlerindeki üstbilişsel becerileri incelemiştir (Yıldız, 2014). Fakat literatürde öğrencilerin problem çözme ve problem kurma süreçlerindeki üstbilişsel davranışlarını birlikte inceleyen ve aralarındaki benzerlik ve farklılıkları gözlemleyen çalışmaya rastlanmamıştır. İyi problem çözücü öğrenciler iyi problem kurucu mudur? Rutin olmayan problemlerle uğraşan öğrencilerin kurdukları problemler nasıldır? Bu süreçte öğrencilerin üstbilişsel gelişimini destekleyen teknikler öğrencilerin iyi problem çözücü ve kurucu olmalarında etkili olur mu? gibi sorular literatürde cevaplanmayı beklemektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üstbiliş gelişimini destekleyen teknikler kullanılarak problem çözme ve kurma etkinliklerindeki üstbilişsel davranışlarını incelemektir. Yapılan bu araştırmada 'İlköğretim öğrencilerinin problem çözme ve kurma etkinliklerinde üstbilişsel davranışları nelerdir?' sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma;

Öğrencilerin problem çözme sürecindeki üstbilişsel davranışları nelerdir?

Öğrencilerin problem kurma sürecinde üstbilişsel davranışları nelerdir?

Öğrencilerin problem çözme ve kurma sürecindeki üstbilişsel davranışları arasında ne tür benzerlik ve farklılıklar vardır? alt sorularından oluşmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Problem çözme ve kurma etkinliklerinde öğrencilerin üstbilişsel davranışlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel çalışma yaklaşımı benimsenmiş olup araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 20 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışma matematik uygulamaları dersinde bir dönem boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri 20 adet açık uçlu sorudan oluşan 'Problem Çözme ve Kurma Etkinlikleri' ve 35 maddelik 'Üstbiliş Değerlendirme Ölçeği' ile elde edilmiştir. Problem çözme ve kurma etkinlikleriyle öğrencilerin rutin olmayan problem türlerini çözme becerileri, problem kurma sürecinde öğrendikleri farklı problemler türünde problem kurup kurmadıkları incelenmiştir. Etkinlik verilerine göre problem kurma ve çözmede etkili olan 6 öğrenci seçilerek yarı yapılandırılmış mülakat sürecinde problem kurma ve çözme sürecindeki üstbilişsel davranışları gözlemlenmiştir. Problem çözme sürecindeki üstbilişsel davranışlarını incelemek amacıyla Scraw ve Dennison (1994) tarafından oluşturulan 52 maddelik ölçek derlenip 35 maddeye dönüştürülerek kullanılmıştır. Problem kurma sürecindeki üstbilişsel davranışlarını incelemek için Scraw ve Dennison (1994)'un 52 maddelik ölçeği problem kurmaya uygun olarak 35 maddelik olacak şekilde kurgulanmıştır. Problem çözme ve kurma etkinlikleri 2 saatlik matematik uygulamaları dersinde 1 saati rutin olmayan problem çözümü 1 saati problem çözme veya kurma etkinliği olarak uygulanmıştır. Problem kurma ve çözme sürecinde etkili problem çözebilen veya problem kurabilen yüksek, orta ve düşük düzeyde 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerde 3 problem çözme ve 3 problem kurma sorusu sorulmuştur. Her mülakat sonunda likert tipinde hazırlanan üstbiliş değerlendirme ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üstbiliş gelişimini destekleyen teknikler kullanılarak problem çözme ve kurma etkinliklerindeki üstbilişsel davranışlarını incelemektir. Problem çözme ve kurma etkinliklerinde öğrencilerin üstbilişsel davranışlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel çalışma yaklaşımı benimsenmiş olup araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 20 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma matematik uygulamaları dersinde bir dönem boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri 20 adet açık uçlu sorudan oluşan 'Problem Çözme ve Kurma Etkinlikleri' ve 35 maddelik 'Üstbiliş Değerlendirme Ölçeği' ile elde edilmiştir. Problem çözme ve kurma etkinlikleriyle öğrencilerin rutin olmayan problem türlerini çözme becerileri, problem kurma sürecinde öğrendikleri farklı problemler türünde problem kurup kurmadıkları incelenmiştir. Etkinlik verilerine göre problem kurma ve çözmede etkili olan 6 öğrenci seçilerek yarı yapılandırılmış mülakat sürecinde problem kurma ve çözme sürecindeki üstbilişsel davranışları gözlemlenmiştir. . Problem kurma ve çözme sürecinde etkili problem çözebilen veya problem kurabilen yüksek, orta ve düşük düzeyde 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerde 3 problem çözme ve 3 problem kurma sorusu sorulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre rutin olmayan problem çözmede iyi olan öğrencilerin farklı, çoklu temsillerin olduğu problemler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin problem kurma sürecinde yapılandırılmamış, serbest problem kurmada daha iyi oldukları fark edilmiştir. Yapılandırılmış problem türlerinde öğrencilerin benzer soruları sordukları gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırışmış problem kurma sürecinde ona verilen yarım bilgiyle problem kurmanın yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem türlerine göre daha zor olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde problemi okuma, problemdeki önemli gördükleri yerlerin altını çizme, hedefleri yeri getirirken periyodik olarak kendini sorgulama, çözüm sürecinde zamanı doğru kullanmaya çalışma, anlamadığı yerlerde yardım isteme, önemli yerlerde duraksama ve daha ayrıntılı düşünme gibi üstbilişsel davranışlar gözlemlenmiştir. Problem kurma sürecinde ise daha önce kurdukları problemleri düşünme, problemin çözülür olup olmadığını inceleme, problemin anlamlı olması için aşamaları kontrol etme, problem kurarken zamanı kontrol etme, problem kurma sürecinde olabilecek tüm seçenekleri düşünüp düşünmediğini sorgulama gibi üstbilişsel davranışları olduğu gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere göre rutin olmayan problem çözmede iyi olan öğrencilerin farklı, çoklu temsillerin olduğu problemler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin problem kurma sürecinde yapılandırılmamış, serbest problem kurmada daha iyi oldukları fark edilmiştir. Bunun yanında yapılandırılmış problem türlerinde öğrencilerin benzer soruları sordukları gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırışmış problem kurma sürecinde ona verilen yarım bilgiyle problem kurmanın yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem türlerine göre daha zor olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde problemi okuma, problemdeki önemli gördükleri yerlerin altını çizme, hedefleri yeri getirirken periyodik olarak kendini sorgulama, çözüm sürecinde zamanı doğru kullanmaya çalışma, anlamadığı yerlerde yardım isteme, önemli yerlerde duraksama ve daha ayrıntılı düşünme gibi üstbilişsel davranışlar gözlemlenmiştir. Problem kurma sürecinde ise daha önce kurdukları problemleri düşünme, problemin çözülür olup olmadığını inceleme, problemin anlamlı olması için aşamaları kontrol etme, problem kurarken zamanı kontrol etme, problem kurma sürecinde olabilecek tüm seçenekleri düşünüp düşünmediğini sorgulama gibi üstbilişsel davranışları olduğu gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin rutin olmayan problemlerle iç içe olması öğrencilerin problem kurma sürecinde orijinal problemler kurmasını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin birçoğu süreç içerisinde oluşturdukları problemlerin kalitesinde anlamlı bir değişme olmuştur. Öğrencilerin problem çözme ve kurma etkinliklerinde zamanla farklı temsilleri kullandıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, problem kurma, üstbiliş

Kaynakça

Aydurmuş, L. (2013). *8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Kullandığı Üstbiliş Becerilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Garofalo, J., & Lester Jr, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for research in mathematics education*, 163-176.

Karataş, İ., & Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *163*, 1-10.

NCTM (2000). *Principles and Standard for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pilten, P. (2008). *Üstbilis stratejileri ögretiminin ilkögretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schoenfeld, A. H. (1985). Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*, *89*(4), 361-380.

Schoenfeld, A. (2009). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. *Colección Digital Eudoxus*, (7).

Schraw, G.& Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary*

Educational Psychology, 19, 460-475.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science,* 26, 113-125.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 19–28.

Yıldız, A., & Güven, B. (2016). Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Ortamlarında Öğrencilerinin Üstbilişlerini Harekete Geçirmeye Yönelik Davranışları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(1), 575-598.

(24911) 8.Sınıf Öğrencilerinin Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Kanıt Yapabilme Becerileri Ve Kanıtlamayla İlgili Görüşleri

FEYZULLAH ORMAN
MEB

SEVİM SEVGİ
ERCİYES UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik alanında daha yaygın kullanılan kanıtlar, bir yargı, ortaya atılan bir düşünce veya sonucun doğru veya yanlışlığını başkalarına gösterme ya da ikna etme çabasıdır (Yıldırım, 2000). Kanıtlar, matematiğin temelini oluşturan önemli bir yapıdır (Padula, 2006). Bu açıdan kanıt, matematikte karşılaşılan bir durumun doğru veya yanlışlığını test etmemizi sağlamaktadır (Tall ve Mejia-Ramos, 2006). Ayrıca, kanıtlar karşılaşılan bu durumların neden doğru olduğu konusunda bizlere yol göstermektedir (Hanna, 2000). Buna karşın kanıtlar sadece ikna çabası olarakta algılanmamalıdır. Kanıt yapabilme öğrencilerin öğrenme sürecinde edindiği bilgileri özümsemelerine, sorgulamalarına, değişik durumlara aktarabilmelerine ve konular arasındaki bağların kuvvetlenmesine olanak sağlayacaktır (Alpay, 2018).

Kanıt yaparken farklı konular arasında matematiksel iletişim kurulur (Schoenfeld, 1994). Bu iletişimler sayesinde kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleşir. Anlamlı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin bilişsel süreç ve matematiksel soyutlama becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda kanıt yapmak öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaştıracaktır (Alpay, 2018).

Tall (2014) matematiksel kanıt yapabilme becerilerinin erken çocukluk döneminde başlayıp, zamanla zihinsel becerileriyle geliştiğini belirtmiştir. Çontay (2017) ise matematiksel olarak kanıt yapmanın tüm sınıf düzeyinde olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Harel ve Sowder (1998) göre kanıt şeması "*Bir bireyin ispat şeması o birey için aslını anlama ve ikna etmeyi oluşturan şeyleri içerir*" şeklinde tanımlamıştır. Harel ve Sowder (1998) kanıt şemalarını dışsal, deneysel ve analitik olarak üç kategoriye ayırmıştır.

Harel ve Sowder (1998) göre öğrenci yaptığı kanıtı herhangi bir kitaba veya öğretmene dayandırıyorsa otoriter kanıt şemasına, kanıt yaparken hep aynı kalıbı kullanan ve bu kalıba göre karşıdakileri ikna etmeye çalışan öğrenciler alışkanlık edinilmiş kanıt şemasına, kanıtlama sürecinde birbiriyle ilişkisi olmayan, anlamsız semboller kullanan öğrenciler ise sembolik kanıt şemasına sahip olduğu söylenebilir. Sezgisel kanıt şeması kanıt yaparken öğrencilerin sezgilerini; temel örnekler kanıt şemasında ise öğrenciler başkalarını ikna etmek için örnek kullanması olarak açıklanmaktadır (Harel ve Sowder, 1998). Dönüştürülebilen kanıt şeması öğrencinin kanıtlarında aklı yürüterek özel bir durumdan genellemeye ulaşması; aksiyomatik kanıt şeması ise tanım, varsayımlar, neden-sonuç ve teoremler içermesi olarak açıklanmaktadır (Harel ve Sowder, 1998).

Ortaokul müfredatında Geometri ve Ölçme öğrenme alanı her sınıf düzeyinde matematik öğretim programında önemli bir yer kaplamaktadır. 2018 yılında yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde kanıta doğrudan rastlanılmasa da akıl yürütme, genelleme, çıkarımda bulunma, bulunan sonuçların doğruluğu veya yanlışlığını savunma gibi becerilerin kanıt becerileri ile uyuştuğu söylenebilir (Alpay, 2018).

Alan yazım incelendiğinde, kanıt yapma becerileri konusunda yapılan araştırmaların küçük bir kısmı ortaokul seviyesinde yapılmıştır. Sen ve Güler (2015) 7. sınıf öğrencilerinin kanıt şemalarını incelemiş, öğrencilerin büyük çoğunluğu deneysel ve dışsal kanıt şemaları kullandığı sonucuna varmışlardır. Başka bir araştırmada Liu ve Manouchehri (2013) ise 8.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrenciler kanıt şemalarında yine dışsal ve deneysel şemalar kullanmışlardır. Flores (2006) ortaokul ve lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin her kanıt şemasını da kullandığı sonucuna varmıştır. Aydoğdu İskenderoğlu (2003) 9. sınıf ve ortaokul her sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin tüm kanıt şemalarını kullandığını tespit etmiştir.

Ortaokul seviyesinde çok az çalışma yapıldığından dolayı bu araştırma, Geometri ve Ölçme öğrenme alanında 8. sınıf öğrencilerinin kanıt yapabilme becerileri ve kanıt yapma ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılacak bu araştırmada, öğrencilerinin matematiksel kanıt beceri ve görüşleri Harel ve Sowder'in (1998) dışsal, deneysel ve analitik olmak üzere üç kategoriye ayırdığı kanıt şemaları çerçevesinde araştırılmıştır.

Alt Problemler:

8.sınıf öğrencileri Geometri ve Ölçme öğrenme alanında hangi kanıt şemalarını kullanmaktadır?

8.sınıf öğrencilerinin kanıt becerileri ne düzeydedir?

8.sınıf öğrencilerinin kanıt yapma ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın konusuna ve amacına uygun olduğundan, bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desen nicel çalışmalarla başlar. Nicel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında nitel araştırmaya katılacak kişiler belirlenir. Daha sonra nitel veriler analiz edilerek nicel verilerle ilişkilendirilir (Creswell, 2017).

Kanıt yapma beceri envanterinde ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. "*Betimsel analizde; elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir, yorumlanır, aralarında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır*" (Karagöz, 2017, s.602). Ayrıca nicel kısmında kanıt yapma beceri envanterindeki veriler sayısallaştırılarak öğrencilerin kanıt yapma beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada kanıt yapama beceri envanteri uygulanan grup, araştırmacı tarafından kolayca ulaşıldığı için uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. "*Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasıdır*" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.95). Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde ise tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "*Tabakalı amaçsal örnekleme, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir*" (Büyüköztürk vd. 2018, s.94). Bu çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere kanıt yapma beceri envanteri uygulanıp, bu envanterden alınan puanlara göre üç tabaka (yüksek, düşük ve orta düzeyde puan alanlar) oluşturulmuştur. Bu bakımdan incelendiğinde kolay ulaşılabilinir olması, her tabakanın özelliklerini ortaya çıkarmak ve aralarında karşılaştırma yapabilmek için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Bu çalışmanın ilk aşamasını kanıt yapma beceri envanterini cevaplayan 40 öğrenci, ikinci aşamasını ise bu öğrenciler içerisinden seçilen 6 öğrenciyle (2 yüksek, 2 düşük ve 2 orta düzeyde puan alanlar) yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verildi. Öğrencilerin tamamı araştırmaya katılmak için gönüllü oldular ve velilerden gerekli izinler alındı.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan esinlenerek hazırlanan "Kanıt Yapma Beceri Envanteri" ve görüşme soruları olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kanıt İle İlgili Görüşme Formu

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekli soruları cevaplamanın yanında ilgili alandaki bilgilerin daha detaylı incelemesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada kullanılan görüşme sorularından 1, 3 ve 4. sorular Çontay'ın (2017) ; 2. soru Aylar'ın (2014) ve 5. soru Bahtiyari (2010) ve Çontay'ın (2017) araştırmalarından esinlenerek yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Kanıt yapma beceri envanterinde ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. "*Betimsel analizde; elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir, yorumlanır, aralarında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır*" (Karagöz, 2017, s.602). Ayrıca nicel kısmında kanıt yapma beceri envanterindeki veriler sayısallaştırılarak öğrencilerin kanıt yapma beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 40 öğrenciye 10 soruluk kanıt yapma beceri envanteri uygulanarak toplamda 400 soru analiz edilmiştir. Öğrenciler bu soruların yaklaşık yüzde 75'inde Harel ve Sowder'in (1998) oluşturduğu sınıflandırmalara uygun bir şekilde kanıt şemaları oluşturmuşlardır. Öğrenciler soruların yaklaşık yüzde 20'sinde ise birtakım cevaplar yazmalarına rağmen cevaplarının herhangi bir kanıt becerisi taşımadığı ya da yanlış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin geriye kalan soruları ise boş bıraktığı tespit edilmiştir.

Kanıt yapma beceri envanterindeki veriler ışığında öğrenciler dışsal, deneysel ve analitik olmak üzere üç ana temadaki kanıt şemalarını da kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplar kanıt şemalarını oluşturan alt temalar kategorisinde incelendiğinde ise ağırlıklı olarak otoriter, temel örnekler ve aksiyomatik kanıt şemalarını kullanmışlardır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler kodlanarak analizi yapıldığında kanıt yapma beceri envanterinden yüksek puan alan öğrenciler aksiyomatik, orta düzeyde puan alanlar temel örnekler ve düşük puan alanlar ise otoriter kanıt şemalarını kullanmışlardır. Böylelikle görüşme verileri kanıt yapma beceri envanterindeki verileri desteklediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : kanıt, ortaokul, karma çalışma, 8.sınıf, kanıt şeması.

Kaynakça

Alpay, A. G. (2018). Ortaokul *8. sınıf öğrencilerinin kanıt imajının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2003). *Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin matematik problemlerini kanıtlama süreçleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aylar, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinde ispat kavramının öğretilebilirliğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahtiyari, Ö. (2010). *8. Sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çontay, E. G. (2017). *Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ispat şemaları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Flores, A. (2006). How do students know what they learn in middle school mathematics is true?, *School science and mathematics*, *106*(3), 124-132.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview, *Educational studies in mathematics*, 44, 5–23.

Harel, G. & Sowder, L. (1998). Students proof schemes: Results from exploratory studies, *CBMS Issues in Mathematics education*, *7*, 234-283.

Karagöz, Y. (2017). *Spss ve amos uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Liu, Y. & Manouchehri, A. (2013). Middle school children's mathematical reasoning and proving schemes, *Investigations in mathematics learning, 6*(1), 18-40.

Padula, J. (2006). The wording of a proof: Hardys' second "elegant" proof, *Australian mathematics teacher*, 62, 2, 18-24.

Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of mathematical behavior, 13*(1), 55-80.

Sen, C. & Güler, G. (2015). Examination of secondary school seventh graders' proof skills and proof schemes. *Universal journal of educational research*, *3*(9), 617-631.

Tall, D. (2014). Making sense of mathematical reasoning and proof. Editör M.N. Fried, & T. Dreyfus (Ed.), *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (223-236). Dordrecht: Springer.

Tall, D. & Mejia-Ramos, J. P. (2006). The Long-Term Cognitive Development of Different Types of Reasoning and Proof, Conference on Explanation and Proof in Mathematics: Philosophical and Educational Perspectives, Universitat Duisburg-Essen, Germany.

Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

(24917) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Etkinlik Planlama Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesi Uygulaması

SEVİM SEVGİ
ERCİYES UNİVERSİTESİ

FATMA EGEMEN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemi içerisinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzde öğretmenlerin, kendi alanlarına ilişkin derin entelektüel bilgiye, gerekli mesleki becerilere ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlerin yeniliklere ve teknolojiye açık, bireysel özelliklerinin farkında olarak; kendini yenileyebilen ve geliştirebilen bir yapıya sahip olmaları da önemlidir (MEB, 2008). Zira etkili bir öğretim için öğretmenlerin dinamik bir yapı içerisinde kendini yenileyebilmesi ve mesleki gelişimini sürdürebilmesi son derece mühimdir. Bu durumda mesleki gelişim programlarının önemini arttırmaktadır.'Uluslararası literatürde teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik çeşitli mesleki gelişim modelleri uygulamaya konulmaktadır' (Kaya, 2018). Uygulamaya konulan modellerden biride 1960 yılından beri Japon okullarında, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde uygulanan *'Lesson Study'* modelidir (Gözel & Erdem, 2016). Türkçede *'Ders Araştırması'* (Eraslan, 2008; Budak ve diğ., 2011) ve *'Ders İmecesi'* (Baki, 2012; Baki ve diğ., 2012; Bütün, 2012) olarak adlandırılan bu model öğretmeni merkeze alarak, öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde öğrenmelerini ve öğretmelerini geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Gözel & Erdem, 2016). *'Ders imecesi modeli, bir grup öğretmenin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek dersi planlaması; planladıkları dersi uygulaması ve gözlemlemesi; uygulama sonrasında öğretmenlerin gözlemlerini birbirleriyle paylaşarak dersi değerlendirmesi gibi planı idealleştirme etkinliklerini içeren bir mesleki gelişim modelidir'* (Lewis, 2000; aktaran Kanbolat & Arslan, 2018)

Araştırmada 'Ders imecesi uygulamaları, ilköğretim matematik öğretmenlerinin kazanımlara uygun etkinlik planlama becerilerinin gelişimini nasıl etkilemiştir?' problemine cevap aranacaktır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ders imecesi uygulamalarının ilköğretim matematik öğretmenlerinin kazanıma uygun etkinlik planlama becerilerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır çünkü ders imecesi uygulamalarının, etkinlik planlama becerilerini nasıl etkilediği gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle derinlemesine incelenecektir. Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ve bütüncül bir süreçle ortaya konmasını gerektiren, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin elde edildiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet okulunda görev yapan 3 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken çalışma grubunun kolay ulaşılabilirliği, iş gücü ve zamanı en ekonomik şekilde kullanabilmek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırma sürecine ilk olarak kazanım belirlenerek başlanacaktır. Kazanım belirlenirken yıllık plan göz önüne alınacak ve öğretim programından, çalışma grubundaki öğretmenlerin ortak sınıf seviyesindeki bir kazanımı ele alınacaktır. Araştırma sürecinin ikinci kısmında belirlenen kazanıma uygun olarak öğretmenlerden bireysel olarak etkinlik tasarlamaları istenecektir. Öğretmenler bireysel olarak etkinlik tasarlayıp araştırmacıya teslim ettikten sonra çalışma grubundaki öğretmenler ile belirlenen bir öğle arasında araştırmacı ve öğretmenler bir araya gelerek ders imecesinin ilk aşaması olan planlamayı gerçekleştireceklerdir. Planlama aşamasında, öğretmenler belirlenen kazanıma uygun olarak birlikte bir etkinlik ve etkinliği uygulama süreci tasarlayacaklardır. Planlama süreci boyunca konuşulanlar ses kayıt cihazına kayıt edilecek ve daha sonra araştırmacı tarafından kayıtlar yazılı hale getirilecektir. Etkinlik tasarlandıktan sonra çalışma grubundaki öğretmenlerden, tasarlanan etkinliği uygulamaya gönüllü bir öğretmen belirlenecektir. Ders imecesinin planlama aşaması tamamlandıktan sonra diğer aşamalarıda sırasıyla yerine getirilecek ve veri analizine geçilecektir.Öncelikli olarak doküman analizi yapılarak; gözlem notları, öğretmenlerin bireysel hazırladığı etkinlik planları, öğretmenlerin birlikte hazırladıkları etkinlik planları ve yansıtıcı günlükler incelenecektir. Öğretmenlerin bireysel hazırladığı etkinlik planlarıyla ders imecesi sonucunda oluşturulan etkinlik planı arasındaki benzerlik ve farklılıklar açığa çıkarılacaktır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar incelenirken betimsel analiz yönteminden faydalanılacaktır. Betimsel analiz yöntemiyle; elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenecek, neden sonuç ilişkileri kurulacak ve yorumlanacaktır (Karagöz, 2017).

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda sürekli değişen ve gelişen bir bilgi birikimi ile karşı karşıyayız. Örneğin ilk defa 1919 yılında Albert Einstein tarafından İzafiyet Teorisi kapsamında bahsedilen kara deliklerin 2019 yılında fotoğrafı çekilerek varlıkları kanıtlanmıştır. Neredeyse her gün var olan bilgi birikimine yeni bilgilerin eklendiğini ya da var olan bilgilerin değiştiğini söyleyebiliriz. Bilimin hızına yetişebilmek, en azından yakından takip edebilmek ise ancak iyi eğitilmiş bireyler ile mümkün olacaktır. İyi eğitilmiş bireylere sahip olabilmek ise çağın gereklerini karşılayan bir eğitim sistemini gerektirir.

Eğitim sistemi içerisinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzde öğretmenlerin, kendi alanlarına ilişkin derin entelektüel bilgiye, gerekli mesleki becerilere ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlerin yeniliklere ve teknolojiye açık, bireysel özelliklerinin farkında olarak; kendini yenileyebilen ve geliştirebilen bir yapıya sahip olmaları da önemlidir (MEB, 2008). Zira etkili bir öğretim için öğretmenlerin dinamik bir yapı içerisinde kendini yenileyebilmesi ve mesleki gelişimini sürdürebilmesi son derece mühimdir. Bu durumda mesleki gelişim programlarının önemini arttırmaktadır. 'Uluslararası literatürde teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik çeşitli mesleki gelişim modelleri uygulamaya konulmaktadır' (Kaya, 2018). Uygulamaya konulan modellerden biride 1960 yılından beri Japon okullarında, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde uygulanan *'Lesson Study'* modelidir (Gözel & Erdem, 2016). Türkçede *'Ders Araştırması'* (Eraslan, 2008; Budak ve diğ., 2011) ve *'Ders İmecesi'* (Baki, 2012; Baki ve diğ., 2012; Bütün, 2012) olarak adlandırılan bu model öğretmeni merkeze alarak, öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde öğrenmelerini ve öğretmelerini geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Gözel & Erdem, 2016). *'Ders imecesi modeli, bir grup öğretmenin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek dersi planlaması; planladıkları dersi uygulaması ve gözlemlemesi; uygulama sonrasında öğretmenlerin gözlemlerini birbirleriyle paylaşarak dersi değerlendirmesi gibi planı idealleştirme etkinliklerini içeren bir mesleki gelişim modelidir'* (Lewis, 2000; aktaran Kanbolat & Arslan, 2018). Verilen tanımlarda da görüldüğü üzere alan yazın incelendiğinde ders imecesinin yedi aşamadan oluştuğu görülür (Kanbolat & Arslan, 2018). Bu aşamalar sırasıyla; planlama aşaması, uygulama aşaması, değerlendirme (yansıma) aşaması, isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen yeniden düzenleme aşaması, yeniden uygulama aşaması, yeniden değerlendirme aşaması ve son olarak raporlama aşamasıdır.

Ders imecesi uygulamasına öncelikli olarak katılımcı öğretmenler belirlenerek başlanır ve daha sonra ders imecesinin aşamalarına geçilir. İlk aşama olan planlama aşamasında katılımcı öğretmenler ortak karar verilen bir zaman diliminde bir araya gelerek ele alacakları kazanımı belirlerler. Kazanım belirlendikten sonra esas amaca geçilerek, ortak bir ders planı oluşturulur. Daha sonra, hazırlanan ortak ders planını uygulayacak öğretmene gönüllülük esas alınarak karar verilir ve uygulama dersinin zamanı belirlenir. Uygulama aşamasında, gönüllü öğretmen uygulama dersinin sunumunu gerçek sınıf ortamında yapar diğer katılımcı öğretmenler uygulama dersini gözlemleyerek gözlem formlarını doldururlar. Uygulama dersinin bitiminde katılımcı öğretmenler bir araya gelerek dersin değerlendirmesini yaparlar ki bu noktada değerlendirme (yansıma) aşamasına geçilmiş olunur. Değerlendirme aşamasına uygulamayı yapan gönüllü öğretmenin öz değerlendirmesi ile başlanır ve akabinde katılımcı öğretmenler dersle ilgili gözlemlerini ders planı ile ilgili eleştirilerini, eleştirilere varsa çözüm önerilerini belirtirler. Bu aşamadan sonra ders imecesi uygulaması isteğe bağlı olarak bazı durumlarda bitirilip raporlama aşamasına geçilebilir. Yine isteğe bağlı olarak ders imecesi uygulamasına devam edilerek yeniden düzenleme aşamasına geçilebilir. Yeniden düzenleme aşamasında ortak hazırlanan ders planı, değerlendirme aşamasında ortaya çıkan eleştiriler ve öneriler göz önüne alınarak düzenlenir. Daha sonra oluşturulan yeni ders planını uygulayacak katılımcıya yine gönüllülük esas alınarak karar verilir. İkinci uygulama dersinin zamanı belirlenerek yeniden düzenleme aşamasına son verilir ve yeniden uygulama aşamasına geçilir. Yeniden uygulama aşamasında da tıpkı uygulama aşamasında olduğu gibi gönüllü öğretmen dersin sunumunu yapar ve diğer katılımcılar dersi gözlemleyerek gözlem formunu doldururlar. Dersten sonra yeniden değerlendirme aşamasına geçilir ve yine bütün katılımcıların eşliğinde, öncelikli olarak dersin sunumunu yapan gönüllü öğretmenin öz değerlendirmesi ile başlanarak diğer katılımcıların görüşleri alınır, eleştiriler ve öneriler dinlenir. Bütün bu aşamaların sonunda katılımcılar ders imecesi uygulamasını raporlaştırarak, raporlaştırma aşaması da bitirilir ve ders imecesi uygulaması tamamlanır.

Ders imecesinde esas amaç öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öğretim süreci içerisinde faydalı olabilmek olsa da ders imecesi uygulamalarının odağı öğrenci öğrenmelerini iyileştirmektir. Uygulama sırasında öğrencilerin düşünsel süreçleri, diyalogları ve planlanan derse verdikleri tepkiler incelenerek öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.

1.2.Araştırma Problemi

Araştırmada 'Ders imecesi uygulamaları, ortaokul matematik öğretmenlerinin etkinlik planlama becerilerinin gelişimini nasıl etkilemiştir?' problemine cevap aranacaktır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ders imecesi uygulamalarının ortaokul matematik öğretmenlerinin etkinlik planlama becerilerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır.

1.4.Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları:

Araştırma sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin veri toplama aşamasında yöneltilen sorulara yansız, doğru ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formlarının veri elde etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2018- 2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet okulunun ilköğretim matematik öğretmenleriyle sınırlıdır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır çünkü ders imecesi uygulamalarının, etkinlik planlama becerilerini nasıl etkilediği gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle derinlemesine incelenecektir. Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ve bütüncül bir süreçle ortaya konmasını gerektiren, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin elde edildiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet okulunda görev yapan 3 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken çalışma grubunun kolay ulaşılabilirliği, iş gücü ve zamanı en ekonomik şekilde kullanabilmek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme kullanılmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine ilk olarak kazanım belirlenerek başlanacaktır. Kazanım belirlenirken yıllık plan göz önüne alınacak ve öğretim programından, çalışma grubundaki öğretmenlerin ortak sınıf seviyesindeki bir kazanımı ele alınacaktır. Araştırma sürecinin ikinci kısmında belirlenen kazanıma uygun olarak öğretmenlerden bireysel olarak etkinlik tasarlamaları istenecektir. Öğretmenler bireysel olarak etkinlik tasarlayıp araştırmacıya teslim ettikten sonra çalışma grubundaki öğretmenler ile belirlenen bir öğle arasında araştırmacı ve öğretmenler bir araya gelerek ders imecesinin ilk aşaması olan planlamayı gerçekleştireceklerdir. Planlama aşamasında, öğretmenler belirlenen kazanıma uygun olarak birlikte bir etkinlik ve etkinliği uygulama süreci tasarlayacaklardır. Planlama süreci boyunca konuşulanlar ses kayıt cihazına kayıt edilecek ve daha sonra araştırmacı tarafından kayıtlar yazılı hale getirilecektir. Etkinlik tasarlandıktan sonra çalışma grubundaki öğretmenlerden, tasarlanan etkinliği uygulamaya gönüllü bir öğretmen belirlenecektir. Ders imecesinin planlama aşaması tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilecek ve çalışma grubundaki öğretmenler ile gönüllü öğretmenin dersi gözlemlenecektir. Gözlem süreci boyunca gözlemci öğretmenlerden Kaya (2018) tarafından geliştirilen gözlem formlarını doldurmaları istenecektir. Uygulama aşaması da tamamlandıktan sonra gönüllü öğretmenden yansıtıcı günlük hazırlaması istenecek ve ders imecesinin üçüncü aşaması olan değerlendirme ve yansıma aşamasına geçilecektir. Bu aşamada istenen etkinliğin amaca ulaşıp ulaşmadığı, etkinliği uygulamada hangi noktalarda sorunlar yaşandığı, yaşanan sorunların sebepleri, sorunlara getirilecek çözüm önerileri ve etkinliğe öğrencilerin verdiği tepkilerin konuşulacağı yansıma toplantısı yapılacaktır. Yansıma toplantısında da veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilecek ve araştırmacı tarafından yazılı hale getirilecektir. Daha sonra ders imecesinin ikinci döngüsüne geçilecek; eksikliklerin giderildiği yeni etkinlik süreci tasarlanacak ve tasarlanan etkinlik uygulanacaktır. Bu döngüde de yine ilkinde olduğu gibi gözlem formları, yansıtıcı günlük gibi nitel veri toplama araçları kullanılacaktır. Ders imecesi uygulamasının sonunda etkinliğe son hali verilerek ders imecesi uygulaması sonlandırılacaktır. Araştırmanın son bölümünde, çalışma grubundaki öğretmenler ders imecesi uygulamasının kazanıma uygun etkinlik planlama becerisine katkısının olup olmadığını değerlendireceklerdir. Bu aşamada, öğretmenler ile birebir mülakatlar yapılacaktır. Değerlendirme mülakatında sorulacak 4., 5., 6., 8., 9. ve 10.sorular, Kaya (2018) 'nın çalışmasından alınmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Öncelikli olarak doküman analizi yapılarak; gözlem notları, öğretmenlerin bireysel hazırladığı etkinlik planları, öğretmenlerin birlikte hazırladıkları etkinlik planları ve yansıtıcı günlükler incelenecektir. Öğretmenlerin bireysel hazırladığı etkinlik planları ile ders imecesi sonucunda oluşturulan etkinlik planı arasındaki benzerlik ve farklılıklar açığa çıkarılacaktır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar incelenirken betimsel analiz yönteminden faydalanılacaktır. Betimsel analiz yöntemiyle; elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenecek, neden sonuç ilişkileri kurulacak ve yorumlanacaktır (Karagöz, 2017).

3.BULGULAR

3.1.Kazanıma Karar Verme Sürecine Yönelik Bulgular

İlk toplantı, öğretmenler odasında Ö1, Ö2, Ö3 kod adlı öğretmenlerin ve araştırmacının katılımıyla gerçekleşmiştir. Toplantıda kısaca sürece yönelik bilgi verilmiş ve ders imecesi tanıtılmıştır. Daha sonra kazanım belirlenmiştir. Öğretmenler kazanımı belirlerken, resmi yıllık planı göz önüne alarak, uygulama zamanına denk düşecek kazanımlardan, tecrübelerinden yola çıkarak öğrencilerin anlamakta

daha çok zorlandığı ve etkinlik yapmaya daha elverişli olan kazanımı seçmeyi hedeflemişlerdir. Öğretmenlerin ortak fikri doğrultusunda 7. Sınıf seviyesinde;

M.7.3.1.2. İki paralel doğruyla bir keseninin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açıların eş veya bütünler olanlarını belirler; ilgili problemleri çözer.

a) Aynı düzlemde olan üç doğrunun birbirine göre durumları ele alınır.

b) İki doğrunun birbirine paralel olup olmadığına karar vermeye yönelik çalışmalara da yer verilir. Bunu yaparken doğruların ortak kesenle yaptığı açıların eş olma durumlarından yararlanılabilir.

kazanımı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kazanımı belirleme aşamasında yaptığı tartışmalardan kısa bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Bence geometriden bir kazanım belirlemeliyiz. Yani ben öyle düşünüyorum. Etkinlik hazırlaması daha kolay olsun diye.

Ö1: Hepimizin ortak dersi yedilere var o zaman onlara göre bir kazanım belirleyelim. Yanlış hatırlamıyorsam doğruda açılar ve çokgenler konuları var.

(Ö2 ve Ö3, Ö1'i onayladılar kafa sallayarak.)

Ö3: Hocam çokgenler var ama belirlenen zamana uygun değil galiba.

Araştırmacı: Haklısınız Ö3 hocam araştırmayı bitirmekte geç kalabilirim.

Ö1: O zaman en uygunu doğruda açılar. 2 kazanımı var bu konunun hangisini seçelim.

Ö2: Hocam bence ikinci kazanımı seçelim geçen sene ters açıların eşit olduğunu görmede baya zorlanmışlardı.

3.2.Bireysel Hazırlanan Etkinliklere Yönelik Bulgular

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3.BULGULAR

3.1.Kazanıma Karar Verme Sürecine Yönelik Bulgular

İlk toplantı, öğretmenler odasında Ö1, Ö2, Ö3 kod adlı öğretmenlerin ve araştırmacının katılımıyla gerçekleşmiştir. Toplantıda kısaca sürece yönelik bilgi verilmiş ve ders imecesi tanıtılmıştır. Daha sonra kazanım belirlenmiştir. Öğretmenler kazanımı belirlerken, resmi yıllık planı göz önüne alarak, uygulama zamanına denk düşecek kazanımlardan, tecrübelerinden yola çıkarak öğrencilerin anlamakta daha çok zorlandığı ve etkinlik yapmaya daha elverişli olan kazanımı seçmeyi hedeflemişlerdir. Öğretmenlerin ortak fikri doğrultusunda 7. Sınıf seviyesinde;

M.7.3.1.2. İki paralel doğruyla bir keseninin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açıların eş veya bütünler olanlarını belirler; ilgili problemleri çözer.

a) Aynı düzlemde olan üç doğrunun birbirine göre durumları ele alınır.

b) İki doğrunun birbirine paralel olup olmadığına karar vermeye yönelik çalışmalara da yer verilir. Bunu yaparken doğruların ortak kesenle yaptığı açıların eş olma durumlarından yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler : ders imecesi

Kaynakça

Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: bir ders imecesi (Lesson study) çalışması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Baki, A., Erkan, İ.&Demir, E. (2012). Ders Planı Etkinliğinin Lesson Study ile Geliştirilmesi: Bir Aksiyon Araştırması, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67

Gözel, E., Erdem, A. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: ders imecesi. *International Journal of Society Researches,* 6(11), 523-538.

Kanbolat, O., Arslan, S. (2018). Dış uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen ders imecesinde katılımcıların materyal kullanımı ile ilgili paylaşımları, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 43-54.

Karagöz, Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği.* Sivas: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Ü. (2018). *Lise matematik öğretmenlerinin ders imecesi modeline dayalı mesleki gelişim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri, http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html adresinden 15 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 11.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24952) Introducing Vocational Hıgh School Students To Stem Careers: "Let's Get The Ball Rolling"

HÜSEYİN ÖZDEMİR
MEB

RIDVAN EZENTAŞ
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

There is a consensus that, in the contemporary world, a sustainable educated technical workforce is significant. However, concerns were raised particularly for mathematics and science education. Many students are not prepared for the demands of today's economy and the economy of the future. For example, the National Assessment of Educational Progress reported that approximately 75% of USA 8th graders are not proficient in mathematics when they complete 8th grade. In addition, employers in many industries are complaining that job applicants lack the needed mathematics, computer, and problem-solving skills to succeed. The problems reported above are calling for the need for STEM education. We should note that key elements that contribute to an effective STEM instruction include (i) a coherent set of standards, (ii) curriculum, teachers with high capacity, (iii) a supportive system of assessment and accountability, (iv) adequate instructional time, and (v) equal access to quality STEM learning opportunities (National Research Council, 2011, p. 25). However, it is very difficult for students to initiate a STEM career because of limited information on STEM in the available school curriculum. Wang, Eccles and Kenny (2013, p. 2) noted that the identification of high school ability patterns that guide career choices will help increase understanding of what affects students to choose or reject STEM occupations.

Araştırma Yöntemi

Innovation is a very interactive and multidisciplinary process (OECD, 2010, p. 10) and requires collaboration. Likewise, STEM education includes the knowledge, skills and beliefs that are collaboratively constructed at the intersection of more than one STEM subject area. As Corlu et al. reported curriculum integration provides the theoretical framework for STEM education (p. 75) and very few Turkish students meet the international standards in STEM disciplines, which calls for revisiting school curriculum. In integrative learning and curriculum integration theories, the subject matter is connected to real-life and made more meaningful to students through curriculum integration (Beane, 1997). In the present study, first year 81 volunteer vocational high school students participated: Students from Textile Technology (n=21), Automotive Technology (n=7), Electronics Technology (n=29), Food technology (n=8) and Computer Technology (n=16). Students were introduced to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) careers to find out whether equipping students with STEM careers will have an effect about the number of students who are interested in a career in STEM. In this study, teachers' responsibility includes both teaching and providing guidance on a STEM career. Using qualitative and quantitative methods, data were collected through observation, a questionnaire and an interview to triangulate data for valid findings.

Career education may provide students with a path to gain the knowledge and skills they need to choose a career. Wang (2012) and Wang, Eccles and Kenny (2013) highlight that career based on our aptitudes, interests, and values are formulated when we are young and shape the academic choices that may pave a way for a STEM career. In this study, 81 vocational high school students actively participated: Students from Textile Technology (n=21), Automotive Technology (n=7), Electronics Technology (n=29), Food technology (n=8) and Computer Technology (n=16). Students were introduced to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) careers to find out whether equipping students with STEM careers will have an effect about the number of students who are interested in a STEM career. Data were collected using observation, a questionnaire and an interview to triangulate data for valid findings. Firstly, the STEM career interest survey was used as a pre-test to investigate students' opinions about five STEM attributes: interest in STEM, potential goals in STEM fields, expected outcome of their participation in STEM classes, their abilities in STEM subjects, and their potential support system with respect to STEM careers. For this study, an intervention was performed. During the classes, students watched STEM videos and we discussed STEM careers. After this intervention, the STEM career interest survey was used as a post-test accompanied by a STEM career questionnaire. The findings showed that when students were introduced to STEM careers, at first, they were not familiar with the term STEM let alone the STEM career. With this study, students obtained knowledge about STEM career and their awareness and interest regarding STEM increased. Our findings suggest that, as teachers, we should highlight the importance of STEM education in the classroom. And, there is a need to increase advanced training and careers in STEM fields, STEM-capable workforce, and to increase scientific literacy among the people.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Surprisingly, when we asked students about STEM education, the findings revealed that none of the 81 students who participated actively in this study was familiar with STEM education and STEM career. They were introduced to the term STEM with this research. Our findings showed that both boys and girls in this study became interested in STEM career after they were equipped with the content of STEM education and career. Students' awareness about STEM career also increased, thus, all the students were all ears. Activities on STEM education and career were planned to guide students properly given that unemployment is a big problem worldwide and STEM career is a choice.

Anahtar Kelimeler : Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education, STEM Career, vocational education

Kaynakça

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation.

Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, S. J., & Chen, W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal of Technology and Design Education*, *23*(1), 87-102.

Maltese, A.V., and Tai, R.H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. International Journal of Science Education, 32(5), 669-685.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

National Mathematics Advisory Panel. (2008).Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel. Washington, DC: U.S. Department of Education. Available at: http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/finalreport.pdf.

Wang, M. Eccles, J. S. & Kenny, S. (2013). Not Lack of Ability but More Choice: Individual and Gender Differences in Choice of Careers in Science, Technology, Engineering, and Mathematics

(24958) Ortaokul Öğrencilerinin Örüntü Problemi Kurma Becerilerinin İncelenmesi

KEMAL ÖZGEN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

BARAN BAYRAM
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretiminin son yıllarda önem kazanan hedeflerinden biri öğrencilere problem kurma becerilerinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarındaki zorlukların üstesinden gelebilmeleri açısından problem çözme ve problem kurma becerilerine sahip olmaları önemlidir. Matematik eğitiminin temel amaçlarından olan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ve son yıllarda matematik öğretiminin odak noktası haline gelen problem çözmenin (National Council of Mathematics [NCTM], 1980) aksine problem kurma kavramı ilgi gören bir konu olmamıştır (Kilpatrick, 1987).

Problem kurma becerisi, problem çözme ile yakından ilişkili olması sebebiyle önemli bir matematiksel beceridir (Cai, 1998; Silver ve Cai, 1996; Toluk-Uçar, 2009). Problem kurma etkinlikleri öğrencilerin problem çözme, yorum yapma ve matematiksel durumları günlük hayatla ilişkilendirebilme becerilerini geliştirir (Baki, 2015; Brown ve Walter, 1990; English, 1997a). Ayrıca öğrencilerin matematiğe yönelik kaygılarını azaltmada (Brown ve Walter, 1990) ve kavram yanılgılarının tespitinde (Ticha ve Hospesova, 2013) etkili bir yöntemdir.

Problem kurma bireyin karşılaştığı durumları matematiksel tecrübelerini kullanarak yorumlaması ve bu yorumları anlamlı matematiksel problemler olarak ifade etme sürecidir (Ellerton ve Stoyanova, 1996). Problem kurma süreçlerine farklı yaklaşımlar mevcuttur (Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005; Silver, 1994; Stoyanova ve Ellerton, 1996). Silver'a (1994) göre problem kurma, problem çözme süreçlerinin hangi aşamasında gerçekleştiğine göre sınıflandırılabilir. Buna göre problem kurma problem çözme süreçlerinin öncesinde, problem çözme sürecinde veya problem çözüldükten sonra gerçekleştirilebilir (Silver, 1994). Stoyanova ve Ellerton (1996) ise problem kurma süreçlerinin etkinliklerin yapısı bakımından sınıflandırmaktadır. Herhangi bir sınırlamanın olmadığı ve öğrencinin istediği problemi yazabildiği durumlar serbest problem kurma durumları, bir açık uçlu durum, hikâye, resim, tablo vb. ifadelere yönelik problem kurmanın gerektiği durumlar yarı-yapılandırılmış problem kurma durumları, mevcut bir probleme yönelik problem kurulmasının gerektiği durumlar ise yapılandırılmış problem kurma durumları olarak ele alınmaktadır (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Bu çalışmada öğrencilerinin örüntü problemi kurma becerilerini ölçme amacıyla hazırlanan etkinliklerde Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından öne sürülen problem kurma süreçleri kullanılmıştır.

Örüntü kavramı matematik öğretiminde çok önemli bir kavramdır (Kılıç, 2017). Bazı araştırmacılar tarafından matematiğin ruhu olarak adlandırılan örüntüler (Zazkis ve Liljedahl, 2002) öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde etkilidir. MEB'e (2009) göre sayı ve şekiller arasındaki ilişkileri incelemek öğrencilerin akıl yürütme becerilerin olumlu yönde geliştirir. Schoenfeld (1992) ise örüntülerin önemini matematiği bir örüntü ve ilişki arama ve açıklama bilimi şeklinde tanımlayarak ortaya koymaktadır.

Geçmiş yıllarda ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları veya öğretmenler ile gerçekleştirilen problem kurma çalışmalarında çeşitli matematik konu ve kavramlarına yönelik problem kurma etkinlikleri kullanılmıştır. Fakat ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerilerini belirlemeyi amaçlayan sınırlı sayıda çalışma (Cai, 1998) vardır. Bu sebeple bu çalışmanın problem kurma literatüründeki bu eksikliği gidereceği ve bazı sorulara cevap bulmamızı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranacaktır.

Ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerileri nasıldır?

Ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik farklı problem kurma durumlarındaki becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Farklı sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerileri incelenmek istendiğinden tarama modeli seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında büyükşehirlerden birinde okumakta olan 346 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme metodu ile seçilmiştir. Katılımcıların 153'ü erkek, 193'ü ise kızdır. Katılımcılar genellikle sosyoekonomik olarak iyi bir kesimdendirler ve akademik başarı olarak iyi seviyededirler. Çalışmaya altıncı, yedinci ve

sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Örüntüler konusuna yönelik çalışmada kullanılacak ilgili kazanımlara sahip olmadıklarından beşinci sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların 114'ü altıncı sınıf, 110'u yedinci sınıf ve 122'si sekizinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma için gerekli veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Problem Kurma Testi vasıtasıyla toplanmıştır. Problem Kurma Testi (PKT) örüntüler konusuna yönelik 6 adet açık uçlu problem kurma etkinliği içermektedir. Bu etkinliklerden ikisi serbest problem kurma durumları, ikisi yarı-yapılandırılmış problem kurma durumları ve ikisi yapılandırılmış problem kurma durumları olacak şekilde hazırlanmıştır. PKT katılımcılara iki ders saatinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların problem kurma testlerine verdikleri cevaplar Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram (2017) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ile değerlendirilmiştir. Bu rubrik matematiksel dili kullanabilme, dil ve anlatım, kazanımlara uygunluk, veri miktarı ve niteliği, çözülebilirlik, özgünlük ve problemin öğrenci tarafından çözülme durumu olmak üzere 7 kriter içermektedir. Öğrenci cevapları kriterin karşılanma durumuna göre düzeylere ayrılmakta olup; kriteri tam karşılayan problemler 3 puan, kısmen karşılayan problemler 1 veya 2 puan, kriteri karşılamayan cevaplar ise 0 puan ile değerlendirilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler nicel yöntemler ile analiz edilerek gerekli bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Problem Kurma Testlerinden elde edilen verilerden betimsel istatistikler oluşturularak öğrencilerin problem kurma becerileri hakkında sonuçlar elde edilmiştir. Farklı problem kurma durumlarından alınan puanlar ile ilgili analizler ilişkili ölçümler tek faktörlü ANOVA, farklı sınıf seviyesinde yer alan katılımcıların puanları ile ilgili analizler ilişkisiz örneklemler tek faktörlü ANOVA ile test edilmiştir.

Bulgular

Birinci alt probleme yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların problem kurma testlerinden iyi sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Her ne kadar iyi sonuçlar elde etseler de katılımcılardan hiçbirinin problem kurma testinden tam puan alamadığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma etkinliklerinde başarılı oldukları söylenebilir.

İkinci alt probleme yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların farklı problem kurma durumlarından birbirine yakın ortalama puanlar aldıklarını göstermektedir. Katılımcıların en başarılı oldukları problem kurma durumu serbest problem kurma durumlarıdır. Öğrencilerin yapılandırılmış problem kurma durumlarında ise diğer problem kurma durumlarına göre zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların farklı problem kurma durumlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkili ölçümler tek faktörlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre katılımcıların farklı problem kurma durumlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı fark serbest problem kurma durumları ile yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumları arasında serbest problem kurma durumları lehine ve yarı yapılandırılmış problem kurma durumları ile yapılandırılmış problem kurma durumları arasında yarı-yapılandırılmış problem kurma durumları lehine ortaya çıkmıştır.

Elde edilen betimsel istatistiklere göre problem kurma testlerinde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencileri de sekizinci sınıf öğrencilerine yakın ortalama puanlara sahip iken yedinci sınıf öğrencilerinin nispeten daha başarısız oldukları görülmüştür. Tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin serbest problem kurma durumlarında daha başarılı oldukları, yapılandırılmış problem kurma durumlarında ise diğer problem kurma durumlarına göre zorlandıkları görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerindeki katılımcıların problem kurma testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler tek faktörlü ANOVA ile test edilmiştir. Test sonuçlarına göre farklı sınıf seviyesindeki katılımcıların problem kurma testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Cai'nin (1998) Amerikalı ve Çinli öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra ortaokul öğrencilerinin problem kurma etkinliklerinde yeterince başarılı olamadıkları çalışmalar da (Özgen ve diğ., 2017) mevcuttur. Öğrencilerin akademik başarı durumları, sosyoekonomik sebepler ve problem kurma etkinliklerine yönelik geçmiş tecrübelerinin problem kurma becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca örüntü kavramının öğrenciler için eğlenceli ve günlük hayatla ilişkilendirilebilir bir kavram olması sebebiyle katılımcıların bu konuda istekli ve azimli davrandıkları düşünülmektedir.

Katılımcıların farklı problem kurma durumlarındaki becerileri göz önüne alındığında serbest problem kurma durumlarında başarılı oldukları, yapılandırılmış problem kurma durumlarında ise zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca farklı problem kurma durumlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Serbest problem kurma durumlarında sınırlamaların az olması

sebebiyle öğrencilerin bu problem kurma durumlarında daha rahat bir şekilde problem kurabildikleri düşünülmektedir. Bu sonuç benzer araştırmalar ile çelişmektedir (Ngah, İsmail, Tasir ve Said, 2016; Özgen ve diğ., 2017). Ngah ve diğ. (2016) ortaokul öğrencilerinin serbest problem kurma durumlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özgen ve diğ. (2017) ise ortaokul öğrencilerinin yapılandırılmış problem kurma durumlarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Farklı problem kurma durumlarındaki bu sonuçların etkinliklerin doğasına bağımlı olduğu ve farklı sonuçlar elde edilmesinin normal olduğu düşünülmektedir.

Son olarak farklı sınıf seviyelerindeki katılımcıların problem kurma becerileri incelenmiş ve bu konuda 8. sınıf öğrencilerinin önde olduğu görülmüştür. 7. sınıf öğrencileri ise diğer sınıf seviyesindeki katılımcılara oranla daha düşük ortalama puanlar elde etmişlerdir. 8. sınıfların bu üstünlüğünün örüntüler ile yakından ilişkili olan cebir konularına hakimiyetlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin problem kurma etkinliklerinde diğer sınıf seviyesindeki katılımcılara göre daha başarısız olmaları akademik başarı seviyeleri veya geçmiş problem kurma ve problem çözme tecrübeleri ile açıklanabilir.

Katılımcılar her ne kadar örüntü problemi kurmada iyi sonuçlar elde etseler de bu sonuçların daha iyi olabileceği aşikârdır. Matematik eğitiminde gerektiği değeri görmeyen iki kavram olarak örüntüler ve problem kurma konularına daha fazla önem verilmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin örüntü kavramına yönelik problem kurma becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Cai'nin (1998) Amerikalı ve Çinli öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra ortaokul öğrencilerinin problem kurma etkinliklerinde yeterince başarılı olamadıkları çalışmalar da (Özgen ve diğ., 2017) mevcuttur.

Katılımcıların farklı problem kurma durumlarındaki becerileri göz önüne alındığında serbest problem kurma durumlarında başarılı oldukları, yapılandırılmış problem kurma durumlarında ise zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca farklı problem kurma durumlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Serbest problem kurma durumlarında sınırlamaların az olması sebebiyle öğrencilerin bu problem kurma durumlarında daha rahat bir şekilde problem kurabildikleri düşünülmektedir. Bu sonuç benzer araştırmalar ile çelişmektedir (Ngah, İsmail, Tasir ve Said, 2016; Özgen ve diğ., 2017). Ngah ve diğ. (2016) ortaokul öğrencilerinin serbest problem kurma durumlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özgen ve diğ. (2017) ise ortaokul öğrencilerinin yapılandırılmış problem kurma durumlarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Son olarak farklı sınıf seviyelerindeki katılımcıların problem kurma becerileri incelenmiş ve bu konuda 8. sınıf öğrencilerinin önde olduğu görülmüştür. 7. sınıf öğrencileri ise diğer sınıf seviyesindeki katılımcılara oranla daha düşük ortalama puanlar elde etmişlerdir. 8. sınıfların bu üstünlüğünün örüntüler ile yakından ilişkili olan cebir konularına hakimiyetlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : ortaokul öğrencileri, problem kurma, örüntüler

Kaynakça

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1980). An agenda for action. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In Schoenfeld, Alan H. (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123-147), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cai, J. (1998). An investigation of US and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal, 10*(1), 37-50.

Silver, E.A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. *Journal For Research in Mathematics Education*, *27*, 521-539.

Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 166-175

Baki, A., (2015). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı

Brown, S.I., & Walter, M. I. (1990). *The art of problem posing* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, *34*, 183–217.

Tichá, M., & Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In Proceedings of CERME 6 (pp.1941-1950). Lyon, France.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the learning of mathematics, 14*(1), 19-28.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). *A framework for research into students' problem posing in school mathematics technology in mathematics education* (pp.518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). *An empirical taxonomy of problem posing processes*. *Zdm, 37*(3), 149 – 158.

Kılıç, Ç. (2017). The Ability of Pre-Service Primary Teachers to Produce Figural Patterns Based on Algebraic Formulas. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *8*(2), 261-283.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.

Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M. E., & Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi 8*(2), 323-351.

Ngah, N., Ismail, Z., Tasir, Z., & Mohamad Said, M. N. H. (2016). Students' ability in free, semi-structured and structured problem posing situations. *Advanced Science Letters, 22*(12), 4205-4208.

(24992) 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi

AYŞE İLHAN
MEB

MERVE ATASAY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel modelleme, problem çözme yaklaşımının geldiği son nokta olarak adlandırılabilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan durumlara benzer durumların öğrencilere sunularak, bu problem durumunu açıklayan ve ona çözüm üreten bir modelin üretilmesini amaçlayan etkinliklere matematiksel modelleme etkinlikleri denmektedir. Model oluşturma etkinlikleri, sonunda bir rakam ya da bir kelime ile yanıtı bulunan geleneksel problemler olmayıp, rutin olmayan, karmaşık gerçek dünya durumlarını ifade eden, kişilerin bu durumu matematiksel olarak yorumlamasını bekleyen ve bu durumdan yararlanacak bireylerin karar vermesine yardım etmek amacıyla süreci veya yöntemi matematiksel olarak betimlemesini ve formüle etmesini gerektiren, olası farklı çözümler içeren problem durumlarıdır (Mousoulides, 2007). Bu etkinlikler içerisinde üretilen modeller, ele alınan durumu açıklayan ve sorunu giderecek nitelikte olan matematiksel denklemler, grafikler, tablolar veya somut modeller olabilir (Lesh and Doerr, 2003).

Matematiksel modellemelerin klasik problem çözme yaklaşımından farkı, gerçek yaşamda karşılaşılan ve oldukça karışık gibi görünen bir duruma çeşitli incelemeler sonucunda açıklık getiren bir modelin oluşturulmasıdır. Bu inceleme ve model geliştirme süreci ise problem çözme adımları ile ilişkilendirilse de ondan oldukça karışık ve döngüsel ilerleyen bir yapıdadır. Öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri sırasındaki düşünme süreçlerini anlamak amacıyla geçmişten günümüze birçok modelleme döngüsü belirlenmiştir. Blum ve Leiß (2006) modelleme etkinliklerinin çözümünde kavramsal bir analize yardımcı olacak ve süreci yedi aşamalı olarak açıklayan bir "modelleme döngüsü" geliştirmiştir. Blum ve Ferri (2009) de bu modelleme döngüsünün yedi aşamalı yapısını biraz daha sadeleştirerek dört basamaklı bir çözüm planı sunmaktadır: Problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama. Problemi anlama basamağı, problem metnini bütünüyle okuma, durumu hayal edip zihninde canlandırma ve bununla ilgili taslak çizimler yapma gibi eylemleri içermektedir. Model kurma basamağında, gerekli olan verileri araştırma ve toplama, varsayımda bulunma ve matematiksel ilişkilerin araştırılması gibi eylemler gerçekleşmektedir. Matematik kullanımı basamağında ise elde edilen verilerin uygun işlemler kullanılarak matematiksel sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Sonucu açıklama basamağında elde edilen sonuçların toparlanması ve problem durumuyla ilişkilendirilerek sunulması söz konusudur. Bu basamakta elde edilen sonuçlar yeterince tatmin edici ve kabul edilebilir olmazsa ilk basamağa geri dönülür. Öğrencilerin sonuçlarını raporlaştırarak sunmalarının ve diğerleri tarafından sonucun kabul edilmesinin ardından modelleme döngüsü tamamlanır.

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerin belirlenen bir matematiksel modelleme etkinliği sürecinde çözümlerini nasıl geliştirdiklerini incelemektir. Öğrencilerin çözüm geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve süreç sonunda ortaya koydukları modellerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1) 5. sınıf öğrencileri matematiksel modelleme etkinliği çözüm sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler nelerdir?

2) 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

3) 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliği sonunda ortaya koydukları modeller nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin model oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın desenini, bütüncül tek durum deseni oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ele alınan durum, 5. sınıf 20 öğrencinin Patates Problemine matematiksel model oluşturma süreçleridir.

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Manisa il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında okuyan, matematiksel modelleme deneyimine sahip olmayan toplam 20 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrenciler 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanarak belirlenmiştir.

Öğrencilere, model oluşturma etkinliği olan Patates Problemi verilerek üzerinde çalışmaları istenmiştir. Problem, Reit'in (2018) çalışmasından Türkçeye çevrilmiştir. Bu problemde öğrencilerden yaklaşık uzunluğu bilinen bir adet patatesten kaç adet patates kızartması dilimi çıkabileceğini tahmin etmeleri, tahminlerini gerekçelendirmeleri ve matematiksel bir dille ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrencilere uzunluğunu referans alabilecekleri örnek bir patates resmi verilmiş, dilimlerinin standart uzunlukta olması gerektiği belirtilmiştir.

Uygulama sürecinde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte kullandıkları çalışma kâğıtları ve araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları çözümlenen ses kayıtları ile beraber betimsel olarak analiz edilmiştir.

Uygulama iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 3 aşamadan oluşmuştur: Hazırlık (15 dk), model oluşturma (35 dk), sonuçların sunulması (30 dk). Hazırlık aşamasında öğrencileri probleme ısındırmak amacıyla beslenme ile ilgili sohbet edilmiş, ardından her öğrenciye bir etkinlik kağıdı verilmiş ve bireysel olarak okuyup anlamaları istenmiştir. Model oluşturma aşamasında 4 kişilik gruplar oluşturulmuş ve model oluşturmaları beklenmiştir. Sonuçların sunulması aşamasında öğrenciler elde ettikleri sonuçları sınıfta diğer gruplara sunmuşlardır.

Çalışmada yer alan öğrencilerin, problemin çözüm sürecinde geliştirdikleri matematiksel düşünceleri, gerçekleştirdikleri eylemleri ve ortaya koydukları yazılı cevapları, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme süreci kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

Matematiksel modelleme, problem çözme yaklaşımının geldiği son nokta olarak adlandırılabilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan durumlara benzer durumların öğrencilere sunularak, bu problem durumunu açıklayan ve ona çözüm üreten bir modelin üretilmesini amaçlayan etkinliklere matematiksel modelleme etkinlikleri denmektedir. Model oluşturma etkinlikleri, sonunda bir rakam ya da bir kelime ile yanıtı bulunan geleneksel problemler olmayıp, rutin olmayan, karmaşık gerçek dünya durumlarını ifade eden, kişilerin bu durumu matematiksel olarak yorumlamasını bekleyen ve bu durumdan yararlanacak bireylerin karar vermesine yardım etmek amacıyla süreci veya yöntemi matematiksel olarak betimlemesini ve formüle etmesini gerektiren, olası farklı çözümler içeren problem durumlarıdır (Mousoulides, 2007). Bu etkinlikler içerisinde üretilen modeller, ele alınan durumu açıklayan ve sorunu giderecek nitelikte olan matematiksel denklemler, grafikler, tablolar veya somut modeller olabilir (Lesh and Doerr, 2003).

Matematiksel modellemelerin klasik problem çözme yaklaşımından farkı, gerçek yaşamda karşılaşılan ve oldukça karışık gibi görünen bir duruma çeşitli incelemeler sonucunda açıklık getiren bir modelin oluşturulmasıdır. Bu inceleme ve model geliştirme süreci ise problem çözme adımları ile ilişkilendirilse de ondan oldukça karışık ve döngüsel ilerleyen bir yapıdadır. Öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri sırasındaki düşünme süreçlerini anlamak amacıyla geçmişten günümüze birçok modelleme döngüsü belirlenmiştir. Blum ve Leiß (2006) modelleme etkinliklerinin çözümünde kavramsal bir analize yardımcı olacak ve süreci yedi aşamalı olarak açıklayan bir "modelleme döngüsü" geliştirmiştir. Blum ve Ferri (2009) de bu modelleme döngüsünün yedi aşamalı yapısını biraz daha sadeleştirerek dört basamaklı bir çözüm planı sunmaktadır: Problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama. Problemi anlama basamağı, problem metnini bütünüyle okuma, durumu hayal edip zihninde canlandırma ve bununla ilgili taslak çizimler yapma gibi eylemleri içermektedir. Model kurma basamağında, gerekli olan verileri araştırma ve toplama, varsayımda bulunma ve matematiksel ilişkilerin araştırılması gibi eylemler gerçekleşmektedir. Matematik kullanımı basamağında ise elde edilen verilerin uygun işlemler kullanılarak matematiksel sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Sonucu açıklama basamağında elde edilen sonuçların toparlanması ve problem durumuyla ilişkilendirilerek sunulması söz konusudur. Bu basamakta elde edilen sonuçlar yeterince tatmin edici ve kabul edilebilir olmazsa ilk basamağa geri dönülür. Öğrencilerin sonuçlarını raporlaştırarak sunmalarının ve diğerleri tarafından sonucun kabul edilmesinin ardından modelleme döngüsü tamamlanır.

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerin belirlenen bir matematiksel modelleme etkinliği sürecinde çözümlerini nasıl geliştirdiklerini incelemektir. Öğrencilerin çözüm geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve süreç sonunda ortaya koydukları modellerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1) 5. sınıf öğrencileri matematiksel modelleme etkinliği çözüm sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler nelerdir?

2) 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

3) 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliği sonunda ortaya koydukları modeller nasıldır?

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin model oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın desenini, bütüncül tek durum deseni oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ele alınan durum, 5. sınıf 20 öğrencinin Patates Problemine matematiksel model oluşturma süreçleridir.

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Manisa il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında okuyan, matematiksel modelleme deneyimine sahip olmayan toplam 20 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrenciler 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanarak belirlenmiştir.

Öğrencilere, model oluşturma etkinliği olan Patates Problemi verilerek üzerinde çalışmaları istenmiştir. Problem, Reit'in (2018) çalışmasından Türkçeye çevrilmiştir. Bu problemde öğrencilerden yaklaşık uzunluğu bilinen bir adet patatesten kaç adet patates kızartması dilimi çıkabileceğini tahmin etmeleri, tahminlerini gerekçelendirmeleri ve matematiksel bir dille ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrencilere uzunluğunu referans alabilecekleri örnek bir patates resmi verilmiş, dilimlerinin standart uzunlukta olması gerektiği belirtilmiştir.

Uygulama sürecinde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte kullandıkları çalışma kâğıtları ve araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları çözümlenen ses kayıtları ile beraber betimsel olarak analiz edilmiştir.

Uygulama iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 3 aşamadan oluşmuştur: Hazırlık (15 dk), model oluşturma (35 dk), sonuçların sunulması (30 dk). Hazırlık aşamasında öğrencileri probleme ısındırmak amacıyla beslenme ile ilgili sohbet edilmiş, ardından her öğrenciye bir etkinlik kağıdı verilmiş ve bireysel olarak okuyup anlamaları istenmiştir. Model oluşturma aşamasında 4 kişilik gruplar oluşturulmuş ve model oluşturmaları beklenmiştir. Sonuçların sunulması aşamasında öğrenciler elde ettikleri sonuçları sınıfta diğer gruplara sunmuşlardır.

Çalışmada yer alan öğrencilerin, problemin çözüm sürecinde geliştirdikleri matematiksel düşünceleri, gerçekleştirdikleri eylemleri ve ortaya koydukları yazılı cevapları, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme süreci kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

5. sınıf öğrencilerine uygulanan Patates probleminin uygulama süreci, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme döngüsüne göre problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu çalışma ile Patates Problemi etkinliğinde ortaya çıkabilecek olası çözüm süreçleri ve matematiksel modeller ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde birtakım güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Model oluşturma sürecinin başlangıcında öğrenciler, problemde yer alan verileri yanlış yorumlamışlar ve değişkenleri belirlemekte güçlük yaşamışlardır, grup tartışmaları ve gerçek yaşamla ilişkilendirerek bu zorlukların üstesinden gelmişlerdir.

Öğrenciler bu etkinlik ile mevcut bilgilerini kullanarak yeni varsayımlar üretmiş ve gerekli matematiksel hesaplamaları başarıyla tamamlamışlardır. Örneğin, eş boyutta dilimler için patatesin orta kısmının kullanılabileceği, dış kısmının kullanılamayacağı; yatay dilimlerin kesilmesi gerektiği gibi sonuçlara varmışlardır.

Etkinlik zorlu matematiksel hesaplamaları gerektirmediğinden öğrencilerin zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çözümlerini kontrol ettikleri, takıldıkları noktada soruyu tekrar okuyup yeniden yorumlamaya çalıştıkları, işlemlerini gözden geçirdikleri görülmüştür. Bu süreçte 2 boyutlu ve 3 boyutlu çizimler yaparak, çeşitli sayısal değerlere ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliğini, modelleme döngüsünü tamamlayarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu anlamda, matematiksel modelleme etkinliklerinin uygun olan her sınıf seviyesinde uygulanma potansiyeline sahip olduğu ve öğrencileri aynı düzeyde zorladığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5. sınıf öğrencilerine uygulanan Patates probleminin uygulama süreci, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme döngüsüne göre problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu çalışma ile Patates Problemi etkinliğinde ortaya çıkabilecek olası çözüm süreçleri ve matematiksel modeller ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde birtakım güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Model oluşturma sürecinin başlangıcında öğrenciler, problemde yer alan verileri yanlış yorumlamışlar ve değişkenleri belirlemekte güçlük yaşamışlardır, grup tartışmaları ve gerçek yaşamla ilişkilendirerek bu zorlukların üstesinden gelmişlerdir.

Öğrenciler bu etkinlik ile mevcut bilgilerini kullanarak yeni varsayımlar üretmiş ve gerekli matematiksel hesaplamaları başarıyla tamamlamışlardır. Örneğin, eş boyutta dilimler için patatesin orta kısmının kullanılabileceği, dış kısmının kullanılamayacağı; yatay dilimlerin kesilmesi gerektiği gibi sonuçlara varmışlardır.

Etkinlik zorlu matematiksel hesaplamaları gerektirmediğinden öğrencilerin zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çözümlerini kontrol ettikleri, takıldıkları noktada soruyu tekrar okuyup yeniden yorumlamaya çalıştıkları, işlemlerini gözden geçirdikleri görülmüştür. Bu süreçte 2 boyutlu ve 3 boyutlu çizimler yaparak, çeşitli sayısal değerlere ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliğini, modelleme döngüsünü tamamlayarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu anlamda, matematiksel modelleme etkinliklerinin uygun olan her sınıf seviyesinde uygulanma potansiyeline sahip olduğu ve öğrencileri aynı düzeyde zorladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Modelleme Etkinliği, Modelleme Süreci

Kaynakça

Blum, W. and Ferri, B. R. (2009). Mathematical modeling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modeling and Aplications, 1*(1), 45-58.

Blum, W. and Leiß, D. (2006). *"Filling up" – The problem of independence-preserving teacher interventions in lessons with demanding modelling tasks*. In: Bosch, M. (Ed.), CERME-4 – Proceedings of the Fourth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. Guixol

Mousoulides, N. vd. (2007). *Tracing students' modelling processes in elementary and secondary school.* Proc. of the 50th Cong. of the European Society for Research in Mathematics Education s. 2130. Cyprus

Lesh, R. and Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. (Ed. R. Lesh and H. M. Doerr) *Beyond Constructivism Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching,* p.3-34. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Reit, X.-R. (2018). Assessing mathematical modelling. In S. Ladage & S. Narvekar (Eds.), Proceedings of epiSTEME 7 — International Conference to Review Research on Science, Technology and Mathematics Education, p. 177–185. India: Cinnamon Teal

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25007) Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Öğrencilerin Matematik Tutumlarının İncelenmesi

ÖZLEM OKATAN
MEB

EKBER TOMUL
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde kendini tanıyan, düşünen, bilgi sahibi olan, edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini özümseyerek hayatının bir parçası haline getirebilen, çağa ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. MEB'e (2013) göre "Bilginin hızla değiştiği ve bilgiye duyulan ihtiyacın giderek arttığı 21. Yüzyılda bireyin dünya vatandaşı olma kavramı ortaya çıkmış ve öğrencilerin dünya vatandaşı olma yolunda, çağın gerektirdiği nitelikte yetiştirilmesi eğitimin en temel hedeflerinden biri haline gelmiştir". Türkiye, eğitim sisteminin dünya platformundaki yerini görebilmek ve tespit ettiği eksikliklerle ilgili gerekli reformları yapabilmek için uluslararası düzeydeki uygulamalara katılmaktadır. Ülkemizde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) projeleri YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) bünyesinde sürdürülen uluslararası durum belirleme çalışmalarıdır. Bu çalışmanın veri kaynağı olan PISA uygulaması; matematik, fen ve okuma alanlarında değerlendirme yapmaktadır. Üç yılda bir döngüsel olarak tekrarlanmakta ve her bir periyodunda bir alana yönelik detaylı veri elde etmektedir.

Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496; PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494).

Alan yazına bakıldığında, öğrencilerin duyuşsal özellikleri matematiğe karşı ilgi göstermede önemli bir etkendir. Matematik özgüveni yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları problemlerde matematik bilgisini kullanmaya daha isteklidir. Bu nedenle matematik öğretiminin hedeflerinden biri de, öğrencilerin sahip olduğu matematik bilgisini kullanmaya teşvik edecek matematik ilgisi ve tutumunu geliştirmek olmalıdır. PISA projesi, öğrencilerin sadece matematiksel becerilerini değil, tutum, kaygı ve öz güven gibi duyuşsal özellikleri de değerlendirmektedir. PISA 2012 uygulamasında matematik başarısı değerlendirilirken, öğrencilerin pozitif duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin önemine vurgulanmış, bu değişkenlerin matematik başarısında ortaya çıkan farklılıkları açıklamada kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle PISA uygulamasında duyuşsal özelliklerle ilgili anket maddelerine sıkça yer verilmiştir (MEB, 2011). İnsanı inşa eden biyolojik yapısı yanı sıra psikolojik ve duygusal yapısı da benliğini oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığı zaman duygular düşünceleri, düşünceler de davranışları etkilemektedir. Duyuşsal özelliklerden biri olan tutum da akademik başarıda önem arz etmektedir. Matematik bilgisinin bu denli önemli olması ve gelişen dünyada bireysel özelliklerin öneminin artması nedeniyle bu araştırmada, matematik tutumu çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. PISA 2012 verileri OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan http://pisa2012.acer.edu.au /downloads.php den 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır. PISA 2012 uygulaması Matematik ağırlıklı olup ülkemiz dahil 64 ülke katılmıştır. Ülkemizde 15 yaş grubu, yaklaşık beş bin öğrenci PISA 2012 uygulamasında yer almıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programında yapılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenen verilerin karşılaştırılmasında; T-Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, 05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada iki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için, korelasyon katsayısı (r) değerinin karesi alınarak, belirleme katsayısı hesaplanmıştır(Pallant, 2016, s.151).

Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermiyor ancak, çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri ±1 aralığında

olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir (Can, 2014, s.85). Bağımlı değişkenin verileri normal dağılım gösterdiği varsayılarak, parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırmada T-testi etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Can'a (2014) göre T-testinin etki büyüklüğü, ortalamalar arası farkın (Mean Difference), Standart Sapmaya (Std. Deviation) bölünmesiyle bulunabilir. Genel olarak etki büyüklüğünün (d) değeri 1'in üzeri çok büyük olarak yorumlanırken ,8 büyük; ,5 orta; ,2 de küçük (az) etki olarak yorumlanır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare olarak adlandırılan bir ilişki kat sayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0 ile 1 arası bir değer alır.

Günümüzde kendini tanıyan, düşünen, bilgi sahibi olan, edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini özümseyerek hayatının bir parçası haline getirebilen, çağa ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. MEB'e (2013) göre "Bilginin hızla değiştiği ve bilgiye duyulan ihtiyacın giderek arttığı 21. Yüzyılda bireyin dünya vatandaşı olma kavramı ortaya çıkmış ve öğrencilerin dünya vatandaşı olma yolunda, çağın gerektirdiği nitelikte yetiştirilmesi eğitimin en temel hedeflerinden biri haline gelmiştir". Türkiye, eğitim sisteminin dünya platformundaki yerini görebilmek ve tespit ettiği eksikliklerle ilgili gerekli reformları yapabilmek için uluslararası düzeydeki uygulamalara katılmaktadır. Ülkemizde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) projeleri YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) bünyesinde sürdürülen uluslararası durum belirleme çalışmalarıdır. Bu çalışmanın veri kaynağı olan PISA uygulaması; matematik, fen ve okuma alanlarında değerlendirme yapmaktadır. Üç yılda bir döngüsel olarak tekrarlanmakta ve her bir periyodunda bir alana yönelik detaylı veri elde etmektedir. Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496; PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494).

Alan yazına bakıldığında, öğrencilerin duyuşsal özellikleri matematiğe karşı ilgi göstermede önemli bir etkendir. Matematik özgüveni yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları problemlerde matematik bilgisini kullanmaya daha isteklidir. Bu nedenle matematik öğretiminin hedeflerinden biri de, öğrencilerin sahip olduğu matematik bilgisini kullanmaya teşvik edecek matematik ilgisi ve tutumunu geliştirmek olmalıdır. PISA projesi, öğrencilerin sadece matematiksel becerilerini değil, tutum, kaygı ve öz güven gibi duyuşsal özellikleri de değerlendirmektedir. PISA 2012 uygulamasında matematik başarısı değerlendirilirken, öğrencilerin pozitif duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin önemine vurgulanmış, bu değişkenlerin matematik başarısında ortaya çıkan farklılıkları açıklamada kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle PISA uygulamasında duyuşsal özelliklerle ilgili anket maddelerine sıkça yer verilmiştir (MEB, 2011). İnsanı inşa eden biyolojik yapısı yanı sıra psikolojik ve duygusal yapısı da benliğini oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığı zaman duygular düşünceleri, düşünceler de davranışları etkilemektedir. Duyuşsal özelliklerden biri olan tutum da akademik başarıda önem arz etmektedir. Matematik bilgisinin bu denli önemli olması ve gelişen dünyada bireysel özelliklerin öneminin artması nedeniyle bu araştırmada, matematik tutumu çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Bu çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. PISA 2012 verileri OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan http://pisa2012.acer.edu.au /downloads.php den 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır. PISA 2012 uygulaması Matematik ağırlıklı olup ülkemiz dahil 64 ülke katılmıştır. Ülkemizde 15 yaş grubu, yaklaşık beş bin öğrenci PISA 2012 uygulamasında yer almıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programında yapılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenen verilerin karşılaştırılmasında; T-Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, 05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada iki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için, korelasyon katsayısı (r) değerinin karesi alınarak, belirleme katsayısı hesaplanmıştır(Pallant, 2016, s.151).Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermiyor ancak, çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri ±1 aralığında olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir (Can, 2014, s.85). Bağımlı değişkenin verileri normal dağılım gösterdiği varsayılarak, parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırmada T-testi etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Can'a (2014) göre T-testinin etki büyüklüğü, ortalamalar arası farkın (Mean Difference), Standart Sapmaya (Std. Deviation) bölünmesiyle bulunabilir. Genel olarak etki büyüklüğünün (d) değeri 1'in üzeri çok büyük olarak yorumlanırken ,8 büyük; ,5 orta; ,2 de küçük (az) etki olarak yorumlanır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare olarak adlandırılan bir ilişki kat sayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0 ile 1 arası bir değer alır. Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre matematik dersine yönelik tutum, kızlar ile erkekler arasında, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur(p< ,05). Araştırma bulgularına göre baba eğitim durumu, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerdendir. Anne eğitim durumu ve ESCS indeksi, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerden değildir. PISA 2012 sınavında evde konuşulan dilin test diliyle aynı olup olmadığına dair bir değişken bulunmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre matematik tutumu evde konuşulan dile göre

istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p<,05).Araştırma bulgularına göre, matematik başarısı ile matematik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır(p> ,05). Araştırmada matematik tutumları ile kaygısı arasında zıt yönlü zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=-,082 ; (p<,05).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre matematik dersine yönelik tutum, kızlar ile erkekler arasında, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur(p< ,05).

Araştırma bulgularına göre baba eğitim durumu, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerdendir. Anne eğitim durumu ve ESCS indeksi, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerden değildir.

PISA 2012 sınavında evde konuşulan dilin test diliyle aynı olup olmadığına dair bir değişken bulunmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre matematik tutumu evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p<,05).

Araştırma bulgularına göre, matematik başarısı ile matematik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır(p> ,05).

Araştırmada matematik tutumları ile kaygısı arasında zıt yönlü zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=-,082 ; (p<,05).

Anahtar Kelimeler : Evde Konuşulan Dil, Matematik Okuryazarlığı, Matematik Kaygısı, Matematik Tutumu, Sosyo-Ekonomik Düzey, Anne-Baba Eğitim Durumu, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012.

Kaynakça

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2010). *PISA 2009 ulusal ön rapor.*http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads Rapor.pdf 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB-YEĞİTEK), (2011). *PISA Türkiye.*e-posta: pisa@meb.gov.tr http://egitek.meb.gov.tr 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu.* http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal raporu.pdf 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). *PISA Türkiye resmi web sitesi.* http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(2)*,113-124.

(25010) Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Öğrencilerin Matematik Başarısının Sosyoekonomik Açıdan İncelenmesi

ÖZLEM OKATAN
MEB

EKBER TOMUL
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen dünyada çağa ayak uydurabilen nitelikteki toplumlar, dünya sahnesinde hem ekonomik hem bilimsel hem de sosyo-kültürel açıdan öne çıkmaktadır. Bu özellikler bir ülkeyi dışa bağımlılıktan kurtarır ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkartır. Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını geliştirirken çağın gerekliliklerinden bağımsız hareket edemez. Gelişen teknolojiyle dünya bir ülke, ülkeler birer şehir konumundadır. Ülkeler arası ulaşım ve iletişim çok hızlıdır. Bu kapsamda ülkeler yürüttüğü her türlü politikada çağın gerekliliklerini yok sayamaz. Bu açıdan uluslararası projeler önemli veriler sunmaktadır. Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496;PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494). Başarıyı etkileyen etkenler ailevi, kişisel ve okul olanakları olarak sınıflandırılırsa, bu üç değişkeni birbirinden bağımsız değerlendirmek neredeyse imkânsızdır. Bireyin okul başarısında ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin rolü oldukça fazladır. Literatür çalışmalarına bakıldığında ailenin eğitim ve iş durumu, sosyo-ekonomik durumunu büyük ölçüde belirlemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların, eğitim düzeyi düşük olan anne-babalara nazaran eğitime daha çok önem vermesi, çocuğunu eğitim yönünden desteklemesi, evde eğitim imkânlarını sunabilmesi ve okul etkinliklerine katılması yüksek olasılık görülmektedir. Bu faktörlerin iyileştirilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.Anne-babanın eğitim düzeyi, öğrenime ve öğretime bakış açısı, öğrenciye derslerinde yardımcı olma düzeyi gibi değişkenleri de etkilediğinden öğrencinin matematik başarısını etkilemesi de kaçınılmazdır (Gün ve Erdem, 2014). Alwin (1984), sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli bir faktör olduğu ve başarılı olmada bilişsel gelişimdeki rolünün incelenmesi gerektiği vurgulamıştır (akt. Özabacı ve Acat, 2005). Şahin ve Aksu'ya (1980) göre, üst sosyoekonomik düzey çevre çocukları ailede öğrendiklerini kolayca okula uydurabilmekte, alt sosyoekonomik düzey çevre çocukları ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kalmaktadırlar (akt. Taner ve Başal, 2005). Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ayrıca anne-babaların mesleksel konumlarıyla çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığı yadsınamaz. Anne-babaların mesleksel düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır (Tezcan, 1997).Araştırmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveynin iş durumunun, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin ve kültürel beklentilerin başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailenin başarı üzerindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin çocuğa sunduğu uyarıcılar ve okulla ilgili faaliyetleri yürütebilmek için gereken imkânlar çocuğun başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuğun başarısızlığı ile ilgili ailesinin özelliklerine dair değerlendirilmeleri son derece önemlidir. Literatüre bakıldığında başarısızlık düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalarla sınırlıdır (Özabacı ve Acat, 2005). Matematik bilgisinin bu denli önemli olması, sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki yadsınamaz etkisi ve ülkemizin uluslararası sınavlarda matematik başarısının düşük olması nedeniyle bu araştırmada; matematik başarısı, matematik kaygısı ve matematik tutumu sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından ele alınmıştır. Türkiye'nin sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından matematiğe dair genel durumunun değerlendirilmesi, Türk Eğitim Sistemi'ne bir vizyon oluşturmada önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının, eğitimcilere ve özellikle de karar vericilere fayda saylayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. PISA 2012 verileri OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan http://pisa2012.acer.edu.au /downloads.php den 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır. PISA 2012 uygulaması Matematik ağırlıklı olup ülkemiz dahil 64 ülke katılmıştır. Ülkemizde 15 yaş grubu, yaklaşık beş bin öğrenci PISA 2012 uygulamasında yer almıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programında yapılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik

ortalama ve standart sapmaları belirlenen verilerin karşılaştırılmasında; T-Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, 05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada iki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için, korelasyon katsayısı (r) değerinin karesi alınarak, belirleme katsayısı hesaplanmıştır(Pallant, 2016, s.151).

Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermiyor ancak, çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri ±1 aralığında olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir (Can, 2014, s.85). Bağımlı değişkenin verileri normal dağılım gösterdiği varsayılarak, parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırmada T-testi etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Can'a (2014) göre T-testinin etki büyüklüğü, ortalamalar arası farkın (Mean Difference), Standart Sapmaya (Std. Deviation) bölünmesiyle bulunabilir. Genel olarak etki büyüklüğünün (d) değeri 1'in üzeri çok büyük olarak yorumlanırken ,8 büyük; ,5 orta; ,2 de küçük (az) etki olarak yorumlanır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare olarak adlandırılan bir ilişki kat sayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0 ile 1 arası bir değer alır.

Değişen dünyada çağa ayak uydurabilen nitelikteki toplumlar, dünya sahnesinde hem ekonomik hem bilimsel hem de sosyo-kültürel açıdan öne çıkmaktadır. Bu özellikler bir ülkeyi dışa bağımlılıktan kurtarır ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkartır. Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını geliştirirken çağın gerekliliklerinden bağımsız hareket edemez. Gelişen teknolojiyle dünya bir ülke, ülkeler birer şehir konumundadır. Ülkeler arası ulaşım ve iletişim çok hızlıdır. Bu kapsamda ülkeler yürüttüğü her türlü politikada çağın gerekliliklerini yok sayamaz. Bu açıdan uluslararası projeler önemli veriler sunmaktadır. Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496;PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494). Başarıyı etkileyen etkenler ailevi, kişisel ve okul olanakları olarak sınıflandırılırsa, bu üç değişkeni birbirinden bağımsız değerlendirmek neredeyse imkânsızdır. Bireyin okul başarısında ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin rolü oldukça fazladır. Literatür çalışmalarına bakıldığında ailenin eğitim ve iş durumu, sosyo-ekonomik durumunu büyük ölçüde belirlemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların, eğitim düzeyi düşük olan anne-babalara nazaran eğitime daha çok önem vermesi, çocuğunu eğitim yönünden desteklemesi, evde eğitim imkânlarını sunabilmesi ve okul etkinliklerine katılması yüksek olasılık görülmektedir. Bu faktörlerin iyileştirilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.Anne-babanın eğitim düzeyi, öğrenime ve öğretime bakış açısı, öğrenciye derslerinde yardımcı olma düzeyi gibi değişkenleri de etkilediğinden öğrencinin matematik başarısını etkilemesi de kaçınılmazdır (Gün ve Erdem, 2014). Alwin (1984), sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli bir faktör olduğu ve başarılı olmada bilişsel gelişimdeki rolünün incelenmesi gerektiği vurgulamıştır (akt. Özabacı ve Acat, 2005). Şahin ve Aksu'ya (1980) göre, üst sosyoekonomik düzey çevre çocukları ailede öğrendiklerini kolayca okula uydurabilmekte, alt sosyoekonomik düzey çevre çocukları ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kalmaktadırlar (akt. Taner ve Başal, 2005). Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ayrıca anne-babaların mesleksel konumlarıyla çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığı yadsınamaz. Anne-babaların mesleksel düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır (Tezcan, 1997).Araştırmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveynin iş durumunun, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin ve kültürel beklentilerin başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailenin başarı üzerindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin çocuğa sunduğu uyarıcılar ve okulla ilgili faaliyetleri yürütebilmek için gereken imkânlar çocuğun başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuğun başarısızlığı ile ilgili ailesinin özelliklerine dair değerlendirilmeleri son derece önemlidir. Literatüre bakıldığında başarısızlık düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalarla sınırlıdır (Özabacı ve Acat, 2005). Matematik bilgisinin bu denli önemli olması, sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki yadsınamaz etkisi ve ülkemizin uluslararası sınavlarda matematik başarısının düşük olması nedeniyle bu araştırmada; matematik başarısı, matematik kaygısı ve matematik tutumu sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından ele alınmıştır. Türkiye'nin sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından matematiğe dair genel durumunun değerlendirilmesi, Türk Eğitim Sistemi'ne bir vizyon oluşturmada önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının, eğitimcilere ve özellikle de karar vericilere fayda saylayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. PISA 2012 verileri OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan http://pisa2012.acer.edu.au /downloads.php den 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır. PISA 2012 uygulaması Matematik ağırlıklı olup ülkemiz dahil 64 ülke katılmıştır. Ülkemizde 15 yaş grubu, yaklaşık beş bin öğrenci PISA 2012 uygulamasında yer almıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programında yapılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenen verilerin karşılaştırılmasında; T-Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, 05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada iki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için, korelasyon katsayısı (r) değerinin karesi alınarak, belirleme katsayısı hesaplanmıştır(Pallant, 2016, s.151).

Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermiyor ancak, çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri ±1 aralığında olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir (Can, 2014, s.85). Bağımlı değişkenin verileri normal dağılım gösterdiği varsayılarak, parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırmada T-testi etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Can'a (2014) göre T-testinin etki büyüklüğü, ortalamalar arası farkın (Mean Difference), Standart Sapmaya (Std. Deviation) bölünmesiyle bulunabilir. Genel olarak etki büyüklüğünün (d) değeri 1'in üzeri çok büyük olarak yorumlanırken ,8 büyük; ,5 orta; ,2 de küçük (az) etki olarak yorumlanır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare olarak adlandırılan bir ilişki kat sayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0 ile 1 arası bir değer alır. Bu araştırmada ESCS indeksinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır(p> 0,05). Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik tutumları anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken, baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik tutumu arasında ,016'lik korelasyon değeri olmakla birlikte bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>,05). Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik kaygıları anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik kaygısı arasında korelasyon katsayısı r=-,091 bulunmuştur (p<,05). Matematik kaygısı ve ESCS indeksi arasında zıt yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik başarıları anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik başarısı arasında korelasyon katsayısı r=,391 bulunmuştur (p<,05). Bulunan bu ilişki katsayısının artı yönlü olması, ESCS indeksi ve matematik başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, p<,05 düzeyinde anlamlı bir ilişkidir. Bu verilere göre ESCS indeksi arttıkça matematik başarısı artıyor denebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ESCS indeksinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır(p> 0,05).

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik tutumları anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken, baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik tutumu arasında ,016'lik korelasyon değeri olmakla birlikte bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>,05).

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik kaygıları anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik kaygısı arasında korelasyon katsayısı r=-,091 bulunmuştur (p<,05). Matematik kaygısı ve ESCS indeksi arasında zıt yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik başarıları anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır(p< 0,05). Analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik başarısı arasında korelasyon katsayısı r=,391 bulunmuştur (p<,05). Bulunan bu ilişki katsayısının artı yönlü olması, ESCS indeksi ve matematik başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, p<,05 düzeyinde anlamlı bir ilişkidir. Bu verilere göre ESCS indeksi arttıkça matematik başarısı artıyor denebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Okuryazarlığı, Matematik Kaygısı, Matematik Tutumu, Sosyo-Ekonomik Düzey, Anne-Baba Eğitim Durumu, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012.

Kaynakça

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gün, Z. ve Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi.*Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, DOI: http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.43951*adresinden 26 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Özabacı, N. Ve Acat, M. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri.*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(*1).

Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taner, M. ve Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*.(11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(2*),113-124.

(25011) Üçgen Öğretiminde Söylem Çözümlemesi Çalışması: Eskişehir İlinde 9. Sınıflar Üzerinde Bir Uygulama

FERDA ADIGÜZEL DOĞAN
MEB

TUBA ADA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Huang, Normandia ve Greer tarafından 2005 yılında matematik literatürüne kazandırılan Sınıf İçindeki Bilgi Yapılarına Yönelik Söylem Çözümlemesi teorik çerçevesi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Huang ve arkadaşları tarafından ortaya konan bu çerçeve fonksiyonel dilbilim bakış açısıyla Mohan tarafından 1986 yılında literatüre kazandırılan "Bilgi Çerçevesi" nin benimsenmesiyle ortaya çıkmıştır. Mohan'ın bilgi çerçevesi dil ile matematiksel içerik arasındaki bağlantıları araştırır. Sınıf İçindeki Bilgi Yapılarına Yönelik Söylem Çözümlemesi teorik çerçevesi bir söylem ve sosyal pratik analizi olan öğrenme eylemini teorik ve uygulamanın bir kombinasyonu olarak ele alır. Mohan'ın modelinde bilgi teorik (yüksek seviye) ve uygulama (düşük seviye) olarak iki bilgi yapısına ayırılmaktadır. Teorik bilgi yapıları sınıflama, prensipler ve değerlendirme bileşenlerinden oluşurken, uygulama bilgi yapıları tanımlama, dizi ve tercihler bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada dil ile matematiksel eylemin karşılıklı olarak birbirini etkilediği varsayımına dayanarak 9. Sınıf öğrencilerinin artan bir şekilde teorik matematiksel dil kullanımlarının üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımlara olan etkisinin araştırılması hedeflenmektedir. Bu ilişkilerin araştırılması kapsamında aşağıdaki sorulara cevap arayışı söz konusudur:

1. Üçgenlerin öğretiminde öğrenci söylemleri ne tür bilgi yapıları ortaya koymaktadır?

2. Öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımların artışında matematiksel dil kullanıyor olmaları ne derece etkilidir?

Bu çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin üçgenler alt öğrenme alanındaki söylemlerinin teorik ve uygulama bilgi yapıları açısından ortaya konacak ve yüksek seviye bilgi yapılarının üçgen kazanımları ve bu kazanımların problem çözme üzerine etkisi araştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bir öğrenme ortamında öğrencilerin matematiksel görevleri yerine getirirlerken ve öğrenme için anlam yaratırlarken konuşma, yazma, temsil ve sembol kullanma ile düşüncelerini ifade etme süreçleri olarak tanımlanabilen söylem çözümlemesi; derinlemesine inceleme gerektirdiğinden bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden öğretim deneyi kullanılmıştır. Öğretim deneyi öğrencilerin matematiksel öğrenme ve muhakemelerini deneyimlemek suretiyle matematiksel yapıları kurma süreçlerini anlamlandırmaya imkân sağlar. Bu çalışmada öğrenme süreçlerinin incelenmesi sözlü ifadelerin ve yazılanların altında yatan içeriğin incelenmesi ile gerçekleşecektir. Öğretim deneyi sınıf içi bir dizi öğretim serisi içermesinden ötürü sınıf içinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimsel etkileşimin incelenmesine de olanak sağlayacaktır. Öğretim dizileri ve klinik görüşmeler araştırmacılara öğrencilerin matematiksel gelişiminin boylamsal analizini yapma fırsatı verecektir. Öğretim deneyi ayrıca öğrencilere ait matematiksel gerçekleri oluşturan yani öğrencilerin sahip olduğu matematik ile araştırmacıların öğrencilerin sahip olduğu matematiği yorumlamaları arasındaki bağlantıyı kurmaya olanak sağlayacaktır. Bu çalışma Eskişehir iline bağlı bir devlet Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan bir 9. Sınıfta gerçekleştirilmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleştirilmekte olan çalışmada bir öğrenci odak öğrenci olarak seçilmiştir. Bu öğrencinin matematiksel öğrenmesinin gerçekleşmesinin matematiksel dil kullanımının artışı ile olan ilişkisi araştırılacaktır. Araştırmanın veri kaynaklarını sınıf içi öğretim dizisi, odak grup öğrencisi ile gerçekleştirilen klinik görüşmeler ve araştırmacıların günlükleri oluşturmaktadır. Veriler video çekimleri ve ses kayıtları ile kaydedilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilecektir.

"Üçgen Öğretiminde Söylem Çözümlemesi Çalışması: Eskişehir İlinde 9. Sınıflar Üzerinde Bir Uygulama" başlıklı bu çalışmanın temelini, Huang, Normandia ve Greer tarafından 2005 yılında matematik literatürüne kazandırılan *Sınıf İçindeki Bilgi Yapılarına Yönelik Söylem Çözümlemesi* teorik çerçevesi oluşturmaktadır.

Huang ve arkadaşları tarafından ortaya konan bu çerçeve fonksiyonel dilbilim bakış açısıyla Mohan tarafından 1986 yılında literatüre kazandırılan *Bilgi Çerçevesi*'nin benimsenmesiyle ortaya çıkmıştır. Mohan'ın bilgi çerçevesi dil ile matematiksel içerik arasındaki bağlantıları araştırır.

Sınıf İçindeki Bilgi Yapılarına Yönelik Söylem Çözümlemesi teorik çerçevesi bir söylem ve sosyal pratik analizi olan öğrenme eylemini teorik ve uygulamanın bir kombinasyonu olarak ele alır. Mohan'ın modelinde bilgi, teorik (yüksek seviye) ve uygulama (düşük seviye) olarak iki bilgi yapısına ayırılmaktadır. *Teorik bilgi yapıları* sınıflama, prensipler ve değerlendirme bileşenlerinden oluşurken, *uygulama bilgi yapıları* tanımlama, dizi ve tercihler bileşenlerinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada dil ile matematiksel eylemin karşılıklı olarak birbirini etkilediği varsayılmaktadır. Çalışma, 9. Sınıf öğrencilerinin artan bir şekilde teorik matematiksel dil kullanımlarının üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımlara olan etkisinin araştırılmasını hedeflemektedir.

Çalışma, bu ilişkilerin araştırılması kapsamında aşağıdaki sorulara cevap arayacaktır:

1. Üçgenlerin öğretiminde öğrenci söylemleri ne tür bilgi yapıları ortaya koymaktadır;

2. Öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımların artışında matematiksel dil kullanıyor olmaları ne derece etkilidir.

Bu çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin üçgenler alt öğrenme alanındaki söylemlerin teorik ve uygulama bilgi yapıları açısından ortaya konulacak ve yüksek seviye bilgi yapılarının üçgen kazanımları ve bu kazanımların problem çözme üzerine etkisi araştırılacaktır.

Bir öğrenme ortamında öğrenciler matematiksel görevleri yerine getirirlerken ve öğrenme için anlam yaratırlarken konuşma, yazma, temsil ve sembol kullanma ile düşüncelerini ifade etme süreçleri olarak tanımlanabilen *söylem çözümlemesi*; derinlemesine inceleme gerektirdiğinden bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden öğretim deneyi kullanılmıştır.

Öğretim deneyi öğrencilerin matematiksel öğrenme ve muhakemelerini deneyimlemek suretiyle matematiksel yapıları kurma süreçlerini anlamlandırmaya imkân sağlar. Bu çalışmada öğrenme süreçlerinin incelenmesi, sözlü ifadelerin ve yazılanların altında yatan içeriğin incelenmesi ile gerçekleşecektir. Öğretim deneyi sınıf-içi bir dizi öğretim serisi içermesinden ötürü sınıf içinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimsel etkileşimin incelenmesine de olanak sağlayacaktır. Öğretim dizileri ve klinik görüşmeler araştırmacılara öğrencilerin matematiksel gelişiminin boylamsal analizini yapma fırsatı verecektir. Öğretim deneyi ayrıca, öğrencilere ait matematiksel gerçekleri oluşturan yani öğrencilerin sahip olduğu matematik ile araştırmacıların öğrencilerin sahip olduğu matematiği yorumlamaları arasındaki bağlantıyı kurmaya olanak sağlayacaktır.

Bu çalışma Eskişehir iline bağlı bir devlet Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan bir 9. Sınıfta gerçekleştirilmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleştirilmekte olan çalışmada bir öğrenci "odak öğrenci" olarak seçilmiştir. Bu öğrencinin matematiksel öğrenmesinin gerçekleşmesinin matematiksel dil kullanımının artışı ile olan ilişkisi araştırılacaktır. Araştırmanın veri kaynaklarını sınıf-içi öğretim dizisi, odak grup öğrencisi ile gerçekleştirilen klinik görüşmeler ve araştırmacıların günlükleri oluşturmaktadır. Veriler video çekimleri ve ses kayıtları ile kaydedilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilecektir.

Bu çalışma ile 9. Sınıf öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında teorik ve uygulama bilgi yapılarının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Çalışmanın gerçekleştiği okulun ortaokul sonrası merkezi sınav puanı gözetmeden öğrenci kaydı alması durumu öğrencilerin bilgi yapılarının uygulama seviyesinde çıkacağı beklentisi yaratmaktadır.

Araştırmacılar öğretim deneyi boyunca öğrencileri teorik bilgi yapı bileşenleri (sınıflama, prensipler, değerlendirme) kapsamında bilgi yapılarına yönlendirecek ve öğrencilerin de söylemlerinde teorik bilgi yapı bileşenleri kullanmalarına sınıf ortamında vurgu yapacaklardır. Bu girişimin başarılı olması bir eğitim öğretim yılında iyimser bir beklentidir, zira tecrübeler öğrencilerin daha ziyade uygulama bilgi yapı bileşenleri kullandıkları yönündedir. Öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımlarının ve bu kazanımları problemlere uygulamada başarılarının matematiksel dil kullanıyor olmaları ile orantılı bir şekilde artacağı beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile 9. Sınıf öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında teorik ve uygulama bilgi yapılarının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Çalışmanın gerçekleştiği okulun ortaokul sonrası merkezi sınav puanı gözetmeden öğrenci kaydı alması durumu öğrencilerin bilgi yapılarının uygulama seviyesinde çıkacağı beklentisi yaratmaktadır. Araştırmacılar öğretim deneyi boyunca öğrencileri teorik bilgi yapı bileşenleri (sınıflama, prensipler, değerlendirme) kapsamında bilgi yapılarına yönlendirecek ve öğrencilerin de söylemlerinde teorik bilgi yapı bileşenleri kullanmalarına sınıf ortamında vurgu yapacaklardır. Bu girişimin başarılı olması bir eğitim öğretim yılında iyimser bir beklentidir, zira tecrübeler öğrencilerin daha ziyade uygulama bilgi yapı bileşenleri kullandıkları yönündedir. Öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanında elde edecekleri kazanımlarının ve bu kazanımları problemlere uygulamada başarılarının matematiksel dil kullanıyor olmaları ile orantılı bir şekilde artacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Söylem çözümlemesi, matematiksel iletişim, sınıf-içi etkileşim, üçgenler

Kaynakça

Bal, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı-Örnekli). Sentez Yayıncılık. İstanbul. 1. Basım.

Cobb, P., Steffe, L. P. (1983). The Constructivist Researcher As Teacher And Model Builder. Journal for Research in Mathematics Education, 14(2), 83-94.

Huang, J., Normandia, B., Greer, S. (2005). Communicating Mathematically: Comparison of Knowledge Structures in Teacher and Student Discourse in a Secondary Math Classroom, *Communication Education*, 54(1), 34-51.

Mohan, B. (1986). Language And Content. Reading, MA: Addison-Wesley.

Mohan, B. (1989). Knowledge Structures And Academic Discourse. Word, 40 (1–2), 99–105.

Mohan, B. (2001). The second language as a medium of learning. In B. Mohan, C. Leung ve C. Davison (Eds.), *English as a second language in the mainstream* (pp. 107–126). Harlow, UK: Pearson Education.

NCTM, (2000). *Principles and Standarts For School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Özden, M., Saban, A. (2017). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri kitabında s.1-30. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sfard, A. (2002). There is More To Discourse Than Meets The Ears: Looking At Thinking As Communicating To Learn More About Mathematical Learning. In C. Kieran, E. Forman ve A. Sfard (Eds), *Learning Discourse: Discursive Approaches To Research In Mathematics Education*, 13-57, Boston: Kluwer

Steffe, L. P., Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In A. Kelly & R. Lesh (Eds.), Handbook of research design in mathematics and science education (267-306). Mahwah, NJ.

(25040) Oyun Teorisinin Üstün Yetenekli Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

YÜCEL ÇETİN
BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ

DEMET BALDAN DEŞDEMİR
BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ekonomi, felsefe ve yapay zeka çalışmalarında yoğunluklu olarak kullanılan oyun kuramı, İstatistik ve Sosyal bilimlerin bir dalıdır. Osborne (2000), oyun teorisinin karar alıcıların etkileşim içinde bulunduğu durumları anlamasına yardımcı olmayı amaçladığını ifade etmiştir. Oyun teorisi, bireyin diğer bireylerin seçimlerine bağlı kalarak karar almasını sağlayan stratejik durumların matematiksel davranış biçimlerini öngörmeyi amaçlar. Karar anında oyuncuların iletişimleri kısıtlanmamıştır. Başka bir ifadeyle oyun kuramı, her seçimin getirisinin diğer oyuncuların kararlarına bağlı olduğu durumlar üzerinde çalışır. Oyun kuramı geleneksel uygulamalarında, bireylerin davranışlarında sabit bir denge bulmayı da hedeflemiştir. Oyun teorisi, kendine dair bazı özel denge kavramları, dengenin uygunluğu, matematiksel modeller ve faydaları hakkında hala ortak bir karara varılamamış, güncel bir kuramdır. Karar verme ise mevcut duruma ait iki ya da daha fazla seçenekten birini seçmektir. Daha kapsamlı bir tanımla problem çözme sürecinde, probleme ait olası çözümlerin arasında seçim yapmaktır. Kahneman ve Tversky çalışmaları ile beynimizde "Sezgisel Sistem" ve "Muhakeme Sistemi" olmak üzere iki ana karar verme mekanizması koyduklarını belirtmiştir (Kaplan,2017). Sezgisel sistem, bizim anlık kararlar almamızı sağlar ve kritik kararlarımızı etkiler. Sezgisel olarak kısa yolları kullanır ve karar verir. Sezgiler, geçmiş deneyimlerimizin kişisel değerlerimiz ile anlamlandırılmış halidir. Stres altında karar vermemizi sağlamaktadır. Muhakeme Sistemi ise, analiz ve muhakeme yapan, düşünen, olaylara eleştirel yaklaşan, yavaş, dikkatli ve zor karar veren bir sistemdir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliği düşünebilme yeteneğidir. Muhakeme, bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir (Umay, 2003). Muhakeme, öğrenmenin en ileri safhalarından biri olarak görülmekte ve insanları diğer canlılardan üstün kılmaktadır. Farklı durumların karşılaştırılmasını yapar ve duruma uygun karar verir. Muhakeme, duygusallıktan arınmış ve geçmiş deneyimler ile elde edilmiş bilgileri kullanır. Karar mekanizmasının yoruldukça daha kolay ve çabuk olarak seçim yaptığı gözlemleniyor. Karar verme mekanizmamızı etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bulunduğumuz çevre, hava durumu, kişisel problemler, soyut ve eleştirel düşünebilme kapasitesi, sağlık sorunları, uykusuzluk, etkileşim halinde olduğumuz maddelerin fiziksel ve kimyasal özellikleri bu faktörlere örnek verilebilir.

Kritik durumlarda karar verme becerisi birçok bilim ve meslek alanında büyük önem arz etmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha büyük önem taşımaktadır. Zira, üstün yeteneklilerin eğitimi gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan bir konudur (Çitil, 2018). Halbuki, incelenen belgeler Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında birçok sorunun güncelliğini sürdürdüğünü göstermektedir (MEB, 2015; TBMM, 2012). Ayrıca, ilgili literatür incelendiğinde bilhassa lise düzeyinde ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde karar verme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya pek rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada oyun teorisi lise düzeyine uygun biçimde oyun teorisinin öğretimi ve etkinliklerinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu sayede üstün yetenekli öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişimini sağlayarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklı bir ufuk açarak alana katkıda bulunulacağını düşünmekteyiz.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından uygulanan oyun teorisi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada " Oyun teorisi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin üzerindeki etkileri nelerdir" sorusuna cevap aranacaktır. Araştırmada oyun teorisi öğretiminin ve etkinliklerinin üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir işleyişi ve ya kişileri derinlemesine inceleyen bir nitel yöntemdir (Creswell, 2014).

Çalışmanın yapılabilmesi için öncelikle Oyun Teorisi ve Karar Verme Mekanizmaları hakkında araştırma yapılmıştır ve bu bilgiler oyun teorisi etkinlikleri içeren bir eğitim sunusu haline getirilmiştir. Bu etkinlikler yaklaşık bir aylık bir süreç boyunca Bilim Sanat Merkezinde ÖYGP programında eğitim gören ve 5 kişiden oluşan 9. Sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Oyun teorisi konusunun öğretimi, problem çözme ve olasılıksal bir yaklaşım kullanılarak oyun teorisinin karar verme mekanizmamıza etkilerini ve anlamının görülebileceği bir yolla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler için uygun problemlere dönüştürülen gerçek yaşam durumlarından etkinlik örnekleri uygulanmıştır. Etkinlikler iki kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Oyun teorisi öğretimi ve uygulanması 4 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler kalıcılığı sağlamak amacıyla öğrenci merkezli olarak uygulanmıştır.

Uygulama sonunda oyun teorisi etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla "Görüşme Formu" kullanılarak öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri alınmıştır. Görüşme formu 7 sorudan oluşmuştur. Çalışma öncesinde bu form, 1 akademisyen, eğitim alanında doktora yapmış 2 uzman ve 1 türkçe öğretmeni tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin sözlü görüşleri odak grup görüşmesi şeklinde yüz yüze görüşme ile alınmıştır. Görüşme formu kullanılarak toplanan öğrenci görüşleri

açık kodlamayla kodlanarak incelenmiştir. Yapılan analiz ve sınıflandırmalar 3 uzman tarafından incelenip uyuşma yüzdeleri hesaplanarak teyit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından uygulanan oyun teorisi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin üzerindeki etkisini incelemektir. Ekonomi, felsefe ve yapay zeka çalışmalarında yoğunluklu olarak kullanılan oyun kuramı, İstatistik ve Sosyal bilimlerin bir dalıdır. Oyun teorisi, bireyin diğer bireylerin seçimlerine bağlı kalarak karar almasını sağlayan stratejik durumların matematiksel davranış biçimlerini öngörmeyi amaçlar. Karar anında oyuncuların iletişimleri kısıtlanmamıştır. Başka bir ifadeyle oyun kuramı, her seçimin getirisinin diğer oyuncuların kararlarına bağlı olduğu durumlar üzerinde çalışır. Oyun kuramı geleneksel uygulamalarında, bireylerin davranışlarında sabit bir denge bulmayı da hedeflemiştir. Oyun teorisi, kendine dair bazı özel denge kavramları, dengenin uygunluğu, matematiksel modeller ve faydaları hakkında hala ortak bir karara varılamamış, güncel bir kuramdır. Karar verme ise mevcut duruma ait iki ya da daha fazla seçenekten birini seçmektir.

Kritik durumlarda karar verme becerisi birçok bilim ve meslek alanında büyük önem arz etmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha büyük önem taşımaktadır. Oysaki ilgili literatür incelendiğinde bilhassa lise düzeyinde ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde karar verme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya pek rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada oyun teorisi lise düzeyine uygun biçimde oyun teorisinin öğretimi ve etkinliklerinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişimini sağlayarak alana katkıda bulunulacağını düşünmekteyiz.

Araştırmada oyun teorisi öğretiminin ve etkinliklerinin üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada " Oyun teorisi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin üzerindeki etkileri nelerdir" sorusuna cevap aranacaktır.

Çalışmanın yapılabilmesi için öncelikle Oyun Teorisi ve Karar Verme Mekanizmaları hakkında araştırma yapılmıştır ve bu bilgiler oyun teorisi etkinlikleri içeren bir eğitim sunusu haline getirilmiştir. Bu etkinlikler yaklaşık bir aylık bir süreç boyunca Bilim Sanat Merkezinde ÖYGP programında eğitim gören 9. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Oyun teorisi konusunun öğretimi, problem çözme ve olasılıksal bir yaklaşım kullanılarak oyun teorisinin karar verme mekanizmamıza etkilerini ve anlamının görülebileceği bir yolla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler için uygun problemlere dönüştürülen gerçek yaşam durumlarından etkinlik örnekleri uygulanmıştır. Etkinlikler iki kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Oyun teorisi öğretimi ve uygulanması 4 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler kalıcılığı sağlamak amacıyla öğrenci merkezli olarak uygulanmıştır.

Uygulama sonunda oyun teorisi etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla "Görüşme Formu" kullanılarak öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri alınmıştır. Görüşme formu 7 sorudan oluşmuştur. Çalışma öncesinde bu form, 1 akademisyen, eğitim alanında doktora yapmış 2 uzman ve 1 türkçe öğretmeni tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin sözlü görüşleri odak grup görüşmesi şeklinde yüz yüze görüşme ile alınmıştır.

Görüşme formu kullanılarak toplanan öğrenci görüşleri açık kodlamayla kodlanarak incelenmiştir. Bu verilerin incelenmesi sonucunda öğrenci görüşleri 7 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkların sınıflandırılması 3 uzman tarafından incelenerek uyuşma yüzdesi hesaplanarak teyit edilmiştir. Bu başlıklar aşağıda belirtilmiştir.

Oyun teorisi etkinliklerinin karar verme yeteneğini geliştirmesi,

Etkinliklerin muhakeme yeteneğini geliştirmesi,

Etkinliklerin eğlenceli olması

Etkinliklerin matematiği sevdirmesi

Etkinliklerin çıkarlar üzerine hareket ettirerek bencilliğe yol açması

Etkinliklerin daha uzun süreçte verilmesi gerekliliği

Oyun teorisi eğitiminin yaygınlaştırılması

Bu başlıkları doğuran öğrenci görüşlerini özetlersek, Oyun Teorisi etkinlikleri öğrencilerin karar verme yeteneğini geliştirmekte ve daha doğru kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu eğitimin muhakeme yeteneğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler etkinlikler uygulamalı, ilgi çekici olduğundan eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinliklerin matematiği günlük yaşam durumlarında kullandırmasıyla sevdirdiğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan öğrenciler oyun teorisi etkinliklerinin çıkarlar üzerine hareket ettirerek bencilliğe yol açmasını eleştirmişlerdir. Bunların yanı sıra, öğrenciler bu eğitimin daha uzun bir süreçte verilmesinin daha faydalı kılacağını vurgulamışlardır. Hatta bu eğitimin yaygınlaştırılarak küçük yaşlardan itibaren verilmesinin çok faydalı olacağını savunmuşlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme formu kullanılarak yazılı ve sözlü öğrenci görüşlerinin toplanıp incelenmesi sonucunda öğrenci görüşleri 7 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar aşağıda belirtilmiştir.

Oyun teorisi etkinliklerinin karar verme yeteneğini geliştirmesi,

Etkinliklerin muhakeme yeteneğini geliştirmesi,

Etkinliklerin eğlenceli olması,

Etkinliklerin matematiği sevdirmesi,

Etkinliklerin çıkarlar üzerine hareket ettirerek bencilliğe yol açması,

Etkinliklerin daha uzun süreçte verilmesi gerekliliği,

Oyun teorisi eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliği.

Bu başlıkları doğuran öğrenci görüşlerini özetlersek, Oyun Teorisi etkinlikleri öğrencilerin karar verme yeteneğini geliştirmekte ve daha doğru kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler bu eğitimin muhakeme yeteneğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler etkinlikler, uygulamalı, ilgi çekici olduğundan eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinliklerin günlük yaşam durumlarında matematiği uygulayarak sevdirdiğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan öğrenciler oyun teorisi etkinliklerinin çıkarlar üzerine hareket ettirerek bencilliğe yol açmasını eleştirmişlerdir. Bunların yanı sıra, öğrenciler bu eğitimin daha uzun bir süreçte verilmesinin daha faydalı kılacağını vurgulamışlardır. Hatta bu eğitimin yaygınlaştırılarak küçük yaşlardan itibaren verilmesinin çok faydalı olacağını savunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Oyun Teorisi, Karar Verme Becerisi, Matematik, Üstün Yetenekli Öğrenciler

Kaynakça

Creswell, J.W. (2014). Araştırma Deseni. (Çev Edt: Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap

Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, 1,* 143-172.

Kaplan, C. (2017) Karar Verme Mekanizması ve DECIDE Modeli

12.04. 2019 tarihinde http://divemagazinetr.com/karar-verme-mekanizmasi-ve-decide-modeli/ adresinden alınmıştır.

MEB (2015). Milliği Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, PDF Kitap,

12.04. 2019 tarihinde www.meb.gov.tr, adresinden erişilmiştir,

MEB, (2018). Milli Eğitim Şuraları,

13.04. 2019 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12, adresinden erişilmiştir,

Osborne, M., J. (2004). *An Introduction to Game Theory*, Oxford University Press: Oxford.

TBMM (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, TBMM, PDF Kitap, (Sayısı:427), Ankara.

07.04.2019 tarihinde https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y, adresinden erişilmiştir,

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 234-243

(25076) Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı ve MEB Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi ve Entegrasyon için Model Önerisi

ZERRİN TOKER

TED ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası Bakelorya programları, öğrencilerin akademik, sosyal, fiziksel, duygusal ve kültürel açılardan gelişmesini hedefleyen ve işlenen konuların, çocukların bilgiyi ezberlemesi ve öğrenmesi yerine sorgulayarak anlamasına odaklanır ve uygun kavramların, becerilerin ve tutumların da geliştirilmesine odaklanan bir öğretim tasarımı anlayışını benimseyen bir program çerçevesidir (IBO, 2002). Bu program çerçevesinde 3-12 yaş öğrencilerine yönelik olarak İlk Yıllar Programı, 11-16 yaş öğrencilerine yönelik Orta Yıllar Programı ve 16-19 yaş öğrencilerine yönelik olarak Diploma Programı ve Mesleki Eğitim Programı bulunmaktadır. IB, 1968 yılında aileleri sık olarak yer ve ülke değiştiren lise öğrencilerinin ortak bir müfredatla öğrenimlerine devam etmeleri amacıyla bir gurup girişimci eğitimci tarafından Cenevre Uluslararası Okulu'nda başlamış olup bugün ise dünyada 146'dan fazla ülkede yaklaşık 5000 okulun iştirak ettiği, 70000'den fazla öğretmenin dahil olduğu ve 1 milyondan fazla öğrencinin eğitim gördüğü bir eğitim programı haline gelmiştir (IBO, 2018). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı okullar tarafından benimsenmektedir. Mevcut öğretim programlarının yanısıra aynı zamanda Uluslararası Bakelorya programlarının bakış açısını ve uygulamalarını benimseyen ilkokul düzeyinde 30, ortaokul düzeyinde 12 ve lise düzeyinde 47 okul bulunmaktadır (IBO, 2018). Öğretimi gezegeni paylaşmak, kim olduğumuz, bulunduğumuz yer ve zaman, kendimizi düzenleme biçimimiz, dünyanın işleyişi ve kendimizi ifade etme yollarımız gibi 6 farklı tema altında matematik, fen bilimleri, sanat gibi farklı disiplinlerin uyum ve aynı amaca yönelik olarak öğretimlerini tasarladıkları, kavram, eylem, tutum ve beceriye yönelik öğretim süreçlerinin ve kazanımların hedeflendiği bu program çerçevesi ülkemizde halihazırdaki program uygulamalarından farklı bir öğretmen profiline işaret etmektedir.

Ülkemizde Uluslararası Bakelorya Programlarını uygulamayı tercih eden okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları büyük bir zorluk Milli Eğitim Programı ile Uluslararası Bakelorya Program beklentilerini sentezleyerek öğretim sürecini yürütmektir. Bu bağlamda bu çalışma Uluslararası Bakelorya (UB) Programlarının 3-12 yaş grubundaki öğrencilere yönelik İlk Yıllar Programı (İYP) ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini matematik dersi örneği bağlamında ele almayı hedeflemektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların uygulamakta olduğu öğretim Programlarının Uluslararası Bakelorya perspektifinden algılanması, her iki program anlayışında farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konulması ile mümkün olabilecektir. Bunun yanısıra bu çalışmanın, her iki programın entegrasyonu için bir model geliştirmeye yönelik araştırmalara zemin hazırlayacak bir temel oluşturması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın araştırma odağı, Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Program Çerçevesi ile MEB Öğretim Programının, bazı program unsurları açısından karşılaştırmalarının yapılmasıdır. Bu bağlamda Öğretim programlarının temel unsurlarından, felsefe, vizyon, kapsam, sıralama, uygulamalar, değerlendirme gibi başlıklar analizde ana temaları oluşturmaktadır. Çalışmanın araştırmanın temel amacı "Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Matematik Öğretim Programı ile Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı'nın çeşitli yönlerden benzerliklerinin ve farklılıklarının analiz edilmesi" olarak tanımlanmıştır. Çalışmada içerik analizinde kullanımak üzere ele alınan kayaklar bu temalar altında karşılaştırmalı olarak incelenmiş olup analiz sonuçları benzerlikler, farklılıklar ve ülkemizde programların uygulanma süreçleri gibi çeşitli açılardan irdelenmiştir. Araştırmada karşılaştırmalı olarak analiz edilen dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve yayımlanan 2017 Matematik Öğretim Programı dokümanı ile Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programını Gerçekleştirmek ve Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı Matematik Kapsam ve Sıralama dokümanlarıdır. Karşılaştırmalı analiz için araştırmada yer alan felsefe ve vizyon, değerlendirme, kapsam gibi kategorilerde temel kodlar ve alt kodlar oluşturulmuştur. Uluslararası Bakelorya programına aşina olan bir başka araştırmacı tarafından aynı dokümanların kodlanması sağlanmış ve kodlamada uzlaşmaya varılmıştır. MEB Matematik Öğretim Programı ve Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programının karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelenen başlıklar altında tablolar biçiminde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Bunun yanısıra benzerlikler ve farklılıklar üzerinden yorumlarda bulunulmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve zorunlu olarak uygulanması gereken öğretim programının yanısıra Uluslararası Programı da uygulamakta olan okullar için bir program entegrasyonu çerçeve önerisi sunulmuştur.

Uluslararası Bakelorya programları, öğrencilerin akademik, sosyal, fiziksel, duygusal ve kültürel açılardan gelişmesini hedefleyen ve işlenen konuların, çocukların bilgiyi ezberlemesi ve öğrenmesi yerine sorgulayarak anlamasına odaklanır ve uygun kavramların, becerilerin ve tutumların da geliştirilmesine odaklanan bir öğretim tasarımı anlayışını benimseyen bir program çerçevesidir (IBO, 2002). Bu program çerçevesinde 3-12 yaş öğrencilerine yönelik olarak İlk Yıllar Programı, 11-16 yaş öğrencilerine yönelik Orta Yıllar

Programı ve 16-19 yaş öğrencilerine yönelik olarak Diploma Programı ve Mesleki Eğitim Programı bulunmaktadır. IB, 1968 yılında aileleri sık olarak yer ve ülke değiştiren lise öğrencilerinin ortak bir müfredatla öğrenimlerine devam etmeleri amacıyla bir gurup girişimci eğitimci tarafından Cenevre Uluslararası Okulu'nda başlamış olup bugün ise dünyada 146'dan fazla ülkede yaklaşık 5000 okulun iştirak ettiği, 70000'den fazla öğretmenin dahil olduğu ve 1 milyondan fazla öğrencinin eğitim gördüğü bir eğitim programı haline gelmiştir (IBO, 2018). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı okullar tarafından benimsenmektedir. Mevcut öğretim programlarının yanısıra aynı zamanda Uluslararası Bakelorya programlarının bakış açısını ve uygulamalarını benimseyen ilkokul düzeyinde 30, ortaokul düzeyinde 12 ve lise düzeyinde 47 okul bulunmaktadır (IBO, 2018). Öğretimi gezegeni paylaşmak, kim olduğumuz, bulunduğumuz yer ve zaman, kendimizi düzenleme biçimimiz, dünyanın işleyişi ve kendimizi ifade etme yollarımız gibi 6 farklı tema altında matematik, fen bilimleri, sanat gibi farklı disiplinlerin uyum ve aynı amaca yönelik olarak öğretimlerini tasarladıkları, kavram, eylem, tutum ve beceriye yönelik öğretim süreçlerinin ve kazanımların hedeflendiği bu program çerçevesi ülkemizde halihazırdaki program uygulamalarından farklı bir öğretmen profiline işaret etmektedir.

Ülkemizde Uluslararası Bakelorya Programlarını uygulamayı tercih eden okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları büyük bir zorluk Milli Eğitim Programı ile Uluslararası Bakelorya Program beklentilerini sentezleyerek öğretim sürecini yürütmektir. Bu bağlamda bu çalışma Uluslararası Bakelorya (UB) Programlarının 3-12 yaş grubundaki öğrencilere yönelik İlk Yıllar Programı (İYP) ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini matematik dersi örneği bağlamında ele almayı hedeflemektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların uygulamakta olduğu öğretim Programlarının Uluslararası Bakelorya perspektifinden algılanması, her iki program anlayışında farklılıkların ve benzerilklerin ortaya konulması ile mümkün olabilecektir. Bunun yanısıra bu çalışmanın, her iki programın entegrasyonu için bir model geliştirmeye yönelik araştırmalara zemin hazırlayacak bir temel oluşturması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın araştırma odağı, Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Program Çerçevesi ile MEB Öğretim Programının, bazı program unsurları açısından karşılaştırmalarının yapılmasıdır. Bu bağlamda Öğretim programlarının temel unsurlarından, felsefe, vizyon, kapsam, sıralama, uygulamalar, değerlendirme gibi başlıklar analizde ana temaları oluşturmaktadır. Çalışmanın araştırmanın temel amacı "Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Matematik Öğretim Programı ile Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı'nın çeşitli yönlerden benzerliklerinin ve farklılıklarının analiz edilmesi" olarak tanımlanmıştır. Çalışmada içerik analizinde kullanımak üzere ele alınan kayaklar bu temalar altında karşılaştırmalı olarak incelenmiş olup analiz sonuçları benzerlikler, farklılıklar ve ülkemizde programların uygulanma süreçleri gibi çeşitli açılardan irdelenmiştir. Araştırmada karşılaştırmalı olarak analiz edilen dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve yayımlanan 2017 Matematik Öğretim Programı dokümanı ile Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programını Gerçekleştirmek ve Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programı Matematik Kapsam ve Sıralama dokümanlarıdır. Karşılaştırmalı analiz için araştırmada yer alan felsefe ve vizyon, değerlendirme, kapsam gibi kategorilerde temel kodlar ve alt kodlar oluşturulmuştur. Uluslararası Bakelorya programına aşina olan bir başka araştırmacı tarafından aynı dokümanların kodlanması sağlanmış ve kodlamada uzlaşmaya varılmıştır. MEB Matematik Öğretim Programı ve Uluslararası Bakelorya İlk Yıllar Programının karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelenen başlıklar altında tablolar biçiminde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Bunun yanısıra benzerlikler ve farklılıklar üzerinden yorumlarda bulunulmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve zorunlu olarak uygulanması gereken öğretim programının yanısıra Uluslararası Programı da uygulamakta olan okullar için bir program entegrasyonu çerçeve önerisi sunulmuştur.

Çalışmada elde edilen veriler ışığında, MEB Öğretim programlarınının özellikle son yıllardaki değişim süreci ile birlikte pek çok açıdan uluslararası program beklentileri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenciyi merkeze alan uygulamalar, kavramsal anlayışı desteklemesi, öğrenci farklılıklarına hitap eden uygulamalara açık olma, salt bilgi yerine beceri, değer gibi unsurlara yer vermeleri programların bazı benzerliklerini ortaya koyarken, kazanımları tanımlama biçimi, yerel konular, ve kapsam açısından programların bazı farklılıkları olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarının uygulamada Uluslararası Bakelorya Programlarını benimseyen okullar için pratik bir analiz sunması, ulusal program ile öğrenci merkezli bir uluslararası program çerçevesinin uyumuna yönelik somut örnekler sunması açısından faydalı olacağı öngörülmektedir. Bunun yanısıra, çalışmada kullanılan analiz birimleri ve süreç program karşılaştırmaları için kullanılabilecek bir model oluşturabilir. Çalışma ayrıca alanyazına katkısı açısından, her iki programın yapılandırılmasına ışık tutan yaklaşımların ve bakış açılarının program geliştirme sürecinde nasıl somut ürünlere dönüştürüldüğüne yönelik fikir verebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen veriler ışığında, MEB Öğretim programlarınının özellikle son yıllardaki değişim süreci ile birlikte pek çok açıdan uluslararası program beklentileri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenciyi merkeze alan uygulamalar, kavramsal anlayışı desteklemesi, öğrenci farklılıklarına hitap eden uygulamalara açık olma, salt bilgi yerine beceri, değer gibi unsurlara yer vermeleri programların bazı benzerliklerini ortaya koyarken, kazanımları tanımlama biçimi, yerel konular, ve kapsam açısından programların bazı farklılıkları olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarının uygulamada Uluslararası Bakelorya Programlarını benimseyen okullar için pratik bir analiz sunması, ulusal program ile öğrenci merkezli bir uluslararası program çerçevesinin uyumuna yönelik somut örnekler sunması açısından faydalı olacağı öngörülmektedir. Bunun yanısıra, çalışmada kullanılan analiz birimleri ve süreç program karşılaştırmaları için kullanılabilecek

bir model oluşturabilir. Çalışma ayrıca alanyazına katkısı açısından, her iki programın yapılandırılmasına ışık tutan yaklaşımların ve bakış açılarının program geliştirme sürecinde nasıl somut ürünlere dönüştürüldüğüne yönelik fikir verebilir.

Anahtar Kelimeler : İlk Yıllar Programı, Karşılaştırma, Matematik Dersi, MEB Öğretim Programı, Uluslararası Bakelorya

Kaynakça

Fullan, M.G (1991). The New Meaning of Educational Change, 2nd ed., Teachers College Press, New York.

IBO (2018). IB World Schools Yearbook 2018: 50th Anniversary Edition (https://www.ibyb.org/news/ib-world-schools-yearbook-2018)

Macnab, D.S. (2003). Implementing change in mathematics education', *Journal of Curriculum Studies* 35, 197–216.

Romberg, T. (1997). 'Mathematics in context', in E. Fennema and B. Nelson (eds.), Mathematics Teachers in Transition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, New Jersey, pp. 357–380.

Twigg, V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education,* 9(1), pp. 40–65

Zakaria, E& Daud, Y.M. (2009). Assesing Mathematics Teachers' Professional Development Needs. *European Journal of Social Sciences*, 8(2)

(25091) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelttikleri Matematiksel Durumlar Ve Çözüm Aşamalarını Yönlendirme Süreçleri

FERİDE ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

NCTM (2000)'ye göre problem çözme matematiğin temel taşıdır. Matematik eğitimi için bu kadar önemli olan problem çözme sürecinin, anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmek için iyi yapılandırılmış olması gerekir. Bu süreçte öncelikle öğrenci için gerçekten problem olan soruların hazırlanabilmesi önemlidir. Bilindiği üzere, her matematiksel soru problem özelliği taşımamaktadır. Van de Walle (1989)' e göre problem bir araştırma, tartışma ve düşünme olayıdır. Bir durumun problem olabilmesi için ise, çözüm yolu hakkında önceden bilgi sahibi olunmaması gerekmektedir (Van de Walle, 2003). Benzer şekilde Schoenfeld (1983)'de bir durumun problem olabilmesi için, nasıl çözümünün hemen bilinmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazında problem türlerinin temel olarak rutin ve rutin olmayan problemler olarak sınıflandığı gözlenmiştir. Rutin problemler, daha önceden bilinen bir formülün ya da çözülen bir problemin benzer bir duruma uyarlanmasıyla çözülen problemler olarak tanımlanırken (Polya, 1981); rutin olmayan problemler de daha önceden kullanılmayan yollarla çözülmesi gereken ve zihni zorlayan problemler olarak tanımlanmaktadır (Inoue, 2005).

Problem çözme öğretilmesi gereken en önemli konu olarak tanımlansa da (Gagne, 1985), yapılan çalışmalarda öğrencilerin problem çözme konusunda zorlandıkları belirtilmiştir (Verschaffel, ve diğerleri, 1999). Bu nedenle de öğrencilerin sınıf ortamında problem adı altında karşılaştıkları soruların niteliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci seviyesine, konuya ve süreye uygun olmayan soruların problem adı altında öğrenciye yöneltilmesi durumunda, sürecin anlamlı bir öğrenme ile sonuçlanmayacağı ve süreçte de zorlanacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin problem özelliği taşıyan soruları öğrencilerine yöneltmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri için hangi soruların problem özelliğinde olduğunu ayırt etmeleri ve onlar için problem kurabilmelerinin önemi bu noktada ortaya çıkmatadır.

Silver (1994) problem kurmayı, var olan problemlerin tekrar düzenlenmesi ve yeni problem oluşturma olarak tanımlamıştır. Problem kurma, problem çözmeye nazaran okullarda daha az karşılaşılan bir süreçtir. Oysaki problem kurabilmenin hem öğretmene hem öğrenciye sağladığı pek çok yarar olduğu söylenebilir. Alan yazında problem kurma sürecinin öğrenciye olumlu katkıları olduğu vurgulanırken (Cai & Hwang, 2002; Çelik & Özdemir, 2011), öğretmene de öğrencisinin zayıf ve güçlü özelliklerini görme (Lin & Leng, 2008) ve öğrencilerinin ilgi alanlarının farkına varma şansı verdiğinden söz edilmektedir (Freire, 1970). Problem kurmanın öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı olumlu katkılara rağmen, öğrencilerin problem kurmada zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Akkan, Çakıroğlu, ve Güven, 2009). Tıpkı öğrenciler gibi, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da problem kurma sürecinde gerekli olan adımları gerçekleştiremedikleri belirtilmiştir (Korkmaz & Gür, 2006). Öğretmenin yaklaşımının, öğrencilerinin problem kurmaya karşı tutumunu etkilediği vurgulandığından (Lowrie, 1999), öğretmen adaylarının problem kurma sürecindeki yaklaşımlarının, gelecekteki öğrencilerinin de problem çözme ve problem kurma süreçlerindeki başarılarını ve tutumlarını etkileyeceği söylenebilir. Bu noktadan yola çıkıldığında öğrencilere problem çözme ve kurma alışkanlığı kazandıracak olana geleceğin matematik öğretmenlerinin, öğrencilere problem olarak yönelttikleri matematiksel durumların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, ortaokul öğrencilerine problem olarak sundukları matematiksel durumlar ve problem çözümü aşamasında öğrencileri nasıl yönlendirdiklerini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma için araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Christensen, Johnson ve Turner (2011) fenomenolojik yaklaşımın kişilerin deneyimleri ile ilgilendiğinden söz etmiştir. Benzer şekilde Trigwell (2006) de sözü edilen yaklaşımın, bireylerin bir fenomeni deneyimlemelerinde ve algulamalarındaki farklılıkların araştırılmasında kullanılacağını belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, ortaokul öğrencileri için problem kurma, kurdukları problemlerin çözüm aşamasında öğrencileri nasıl yönlendirdiklerine dair deneyimleri incelendiğinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lisans eğitimleri sürecinde problem çözme eğitimi alan yedi ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından öncelikle ortaokul seviyesinde olan ve bilişsel düzeyinden haberdar oldukları birer öğrenci için, belirli bir konu ile sınırlamaksızın üçer tane problem kurmaları istenmiştir. Daha sonra kurdukları problemleri ilgili öğrencilere yöneltip çözüm sürecini ses kaydına almaları istenmiştir. Son aşamada araştırmacı ile öğretmen adayları bir araya gelmiş, kurdukları problemler ve öğrenci ile gerçekleştirdikleri çözüm süreci hakkında görüşmeler yapmışlardır. Dolayısıyla araştırmanın veri toplama araçlarını, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının problem kurma sürecine ilişkin dokümanlar, problem

çözme sürecine ait öğretmen adayı ve öğrenci ses kayıtları ve öğretmen adayı ile araştırmacı arasında gerçekleşen görüşme kayıtları oluşturmaktadır.

Nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemleri gibi genelleme amacı taşımadığından, geçerlik ve güvenirlik süreçleri farklı ele alınmaktadır. Nitel araştırmaların geçerliğini güçlendirmek için eldeki bulguların benzer durumlara aktarılabilirliğinden söz edilirken; güvenirliğini güçlendirmek için ise, tutarlı ve doğrulanabilir olması gerektiğinden söz edilmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın geçerliği ve güvenirliği için, veri kodlaması sırasında alan uzmanlarının görüşleri alınacak ve araştırmanın bulguları çerçevesinde sık sık çalışma grubuna ait söylemlere yer verilecektir.

Matematik eğitimi için problem çözme süreci son derece önemli ve gereklidir. Çünkü problem çözme sürecinde kişi eski bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirir ve aktif bir öğrenme gerçekleştirir. Düşünmenin ön planda olduğu problem çözme sürecinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için, sunuluna soruların da problem özelliği taşıması gerekmektedir. Bu nedenle de geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun problemler yöneltmeleri, bu sürecin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için önemli ve gereklidir. Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, ortaokul öğrencilerine problem olarak sundukları matematiksel durumlar ve problem çözümü aşamasında öğrencileri nasıl yönlendirdiklerini incelemek şeklinde belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada da, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, ortaokul öğrencileri için problem kurma, kurdukları problemlerin çözüm aşamasında öğrencileri nasıl yönlendirdiklerine dair deneyimleri incelendiğinden, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma grubununu lisans eğitimleri sürecinde problem çözme eğitimi alan yedi ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve döküman alanizi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarından daha önceden tanıdıkları birer ortaokul öğrencisi için, belirli bir konu ile sınırlamaksızın üçer tane problem kurmaları istenmiş ve kurdukları problemleri ilgili öğrencilere yöneltip çözüm sürecini ses kaydına almaları söylenmiştir. Daha sonra araştırmacı ile öğretmen adayları bir araya gelerek süreç hakkında görüşmeler yapmışlardır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının, öğrencilere yöneltecekleri matematiksel soruları hazırlamak için öğrenci özelliği olarak öncelikle matematik başarılarını göz önüne almış olmalarıdır. Onu takiben okulda en son işlenen konunun ne olduğu öğretmen adaylarının ilgilendiği değişken olmuştur. Eğer öğrenci başarılı ise, öğretmen adaylarının zor soru, başarısız ise daha kolay sorular hazırladıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerle yaptıkları problem çözme süreçlerine ilişkin ses kayıtlarında da öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde, öğrencilere müdaheleci bir yaklaşımda bulundukları gözlenmiştir. Ancak bu madahelenin genelde öğrenciye doğru cevabı buldurma amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen detaylı bulgu, araştırmanın ilgili bölümünde sunulup, alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Ancak veri analizi süreci devam ettiğinden henüz bulgulara ilişkin bilgiler tamamıyla elde edilip raporlanma süreci sonuçlanmamıştır. Bu nedenle bu kısımda genel bulgulardan söz edilmiştir. Süreçte öncelikle öğretmen adaylarının hazırladıkları soruları yönelttikleri öğrenciler hakkında demografik bilgiler alınmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin özelliklerine göre, öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların problem özelliğine sahip olup olmadığına karar vermektir. Burada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları, öğrencilere yöneltecekleri matematiksel soruları hazırlamadan önce onların matematik alanında başarılı olup olmadığı yönünde bilgi almaya çalışmış olmalarıdır. Daha sonra ise genelde okulda en son işledikleri konuyu belirleyip ona yönelik matematiksel sorular hazırladıkları gözlenmiştir. Eğer matematikte başarılı bir öğrenci ise daha zor soru seçtiklerini, başarısız ise daha kolay soru seçtiklerini belirtmişlerdir. Takip eden süreçte öğretmen adaylarının öğrencilerle yaptıkları problem çözme süreçlerine ait kayıtlar incelenmiş ve kayıtlardan öğretmen adaylarının problem çözme sürecini nasıl yönlendirdiklerine dair incelemeler gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen genel bulgu ise, öğretmen adaylarının öğrencilere çözüm sürecinde sık sık doğru sonucu buldurmaya yönelik müdahalelerde bulunduklarıdır. Bu bulgular ve kayıtlar ilgili öğretmen adayı ile görüşülüp incelendiği görüşmeler tamamlanmış olup, görüşmelere ait transkript süreci tamamlandığında alan uzmanlarının da görüşleri alınarak bulgular kodlar altında raporlanacaktır. Elde edilen bulguların raporlanmasıyla, sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : problem, problem kurma, problem çözme, problem çözme süreci

Kaynakça

Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü., & Güven, B. (2009). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Denklem Oluşturma Ve Problem Kurma Yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 41-55.

Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior, 21*, 401–421.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis.* Boston, MA: Pearson .

Çelik, A., & Özdemir, E. Y. (2011). İlkögretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile oran-orantı problemi kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 1-11.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: The Continuum Publishing Corporation.

Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction.* New York: CBS College Publishing.

Inoue, N. (2005). The realistic reasons behind unrealistic solutions: The role of interpretive activity in word problem solving. *Learning and Instruction, 15*, 69-83.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 64-74.

Lin, K. W., & Leng, L. W. (2008). Using problem-posing as an assessment tool. *10th Asia-Pacific Conference on Giftedness,*. Singapore.

Lowrie, T. (1999). Posing problems and solving problems. *APMC, 4*(4), 28–31.

NCTM. (2000). Principles and Standards for School Mathematics.

Polya, G. (1981). *Mathematical discovery.* New York: John Wiley& Sons.

Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science, 7*, 323-363.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics, 14*(1), 19–28.

Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An approach to research into geography education. *Journal of geography in higher education, 30*(2), 367-372.

Van de Walle, J. (1989). *Elementary School Mathematics.* New York: Longman.

Van de Walle, J. (2003). Desining and Selecting Problem Based Tasks. In F. K. Lester, & R. I. Charles, *Teaching Mathematics Through Problem Solving: Prekindergarten-Grade 6.* Reston, VA: NCTM.

Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to Solve Mathematical Application Problems: A Design Experiment With Fifth Graders. *Mathematical Thinking and Learning, 1*(3), 195-229.

(25092) Oran-Orantı Konusunun Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi

RECEP BULUT
MEB

MEHMET BEKDEMİR
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları ve öğrencilerimizin PİSA gibi uluslararası araştırmalardan elde ettiği sonuçlar incelendiğinde Türkiye'deki matematik öğretim-öğreniminde kullanılan öğretim yöntem tekniklerinin farklılaştırılması ve öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi, ayrıca öğreticilerin de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde geliştirilmesi gerektiği açıktır. Bunun için proje tabanlı öğretim, problem çözme ve modelleme tabanlı yöntemler gibi birçok alternatif yöntemler bulunmaktadır. Yine bu yöntemlerden bir tanesi Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM)' dir. TYSM, öğrencilerin videolar ve çalışma kâğıtları yardımıyla konunun içerik ve teorik kısmını bireysel olarak kendi hızıyla evde veya ders dışında öğrendiği, ders içerisinde ise günlük yaşam problemlerini içeren etkinlikler üzerine, gruplarla beraber çözümler arandığı veya çalışmalar yapıldığı bir modeldir (Zownorega, 2013).

TYSM ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, TYSM' nin genellikle öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaların bazıları TYSM' nin öğrencilerin başarılarını etkilemediğini (Overmyer, 2014; Johnson & Renner, 2012; Yavuz, 2016) ortaya koyarken diğer çalışmalar da bu modelin kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırdığını ortaya koymuştur (Güç, 2017; Özdemir, 2016; Strayer, 2007). Bu çalışmaların çoğu kategorik olarak alt ve üst düzey öğrenmeler yerine genel öğrenmeler üzerinedir.

Daha derinlemesine bilgi elde etmek için bu çalışmanın amacı; TYSM' nin öğrencilerin alt ve üst düzey öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır;

TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?

TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada uygulayıcı ile araştırmacı aynı kişi olduğu için ve matematik öğretiminde sınıf içi etkinliklerin iyileştirilmesine odaklanıldığından eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmış fakat bu çalışma bir tezin parçası olduğundan bu çalışmada sadece nicel veriler ve sonuçları ortaya konulmuştur. Araştırmanın nicel boyutu incelenirken yarı deneysel desenlerden kontrollü ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014; Altunışık vd., 2010).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 36 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 18' i deney grubunda, 18' i ise kontrol grubunda yer almıştır. TYSM, deney grubuna oran-orantı konusunun öğretiminde dört hafta süresince toplam 18 ders saatinde uygulanmıştır.

Veriler yedisi çoktan seçmeli beşi de açık uçlu olmak üzere, oran-orantı konusunun kazanımlarıyla uyumlu toplam 12 soru içeren matematik başarı testi ile toplanmıştır. İlk olarak 24 adet soru araştırıcı tarafından hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından 5' i alt düzey, 7' si üst düzey olan ve içeriğinde çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bulunduğu 12 sorunun teste alınmasına karar verilmiştir. Açık uçlu soruları araştırıcı dahil üç öğretmen değerlendirmiş, öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve çok yüksek bir ilişki bulunmuştur ($r= .879, .926$ ve $.928$, $p<.05$). Bu sonuçlar okuyucular arası güvenirliğin yeterli olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizinde her bir grup ve öğrenme düzeyleriyle ilgili olarak her bir öğrencinin son-test puanından ön-test puanı çıkarılarak hem alt öğrenme hem de üst öğrenme başarı puanı hesaplanmıştır. Ardından deney ve kontrol grupları arasında alt öğrenme ve üst öğrenme düzeylerine göre fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın "TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?" şeklindeki birinci alt problemine cevap bulmak için kullanılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun alt düzey öğrenme başarıları arasında anlamlı olarak bir fark yoktur ($U= 105$, $p>.05$). Yani TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi yoktur. Bu sonuç daha önce ortaya konan sonuçlarla (Overmyer, 2014; Johnson & Renner, 2012; Yavuz, 2016) örtüşmektedir.

Bu çalışmanın "TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemine cevap bulmak için kullanılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun üst düzey öğrenme başarıları arasında anlamlı olarak bir fark vardır (U=98, p<.05). Yani TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi vardır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış miktarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış miktarından anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar daha önce ortaya konan bazı sonuçlarla çelişirken (Overmyer, 2014; Johnson & Renner, 2012; Yavuz, 2016) bazı sonuçlarla da (Güç, 2017; Özdemir, 2016; Strayer, 2007) örtüşmektedir. Sonuç olarak, TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine anlamlı bir etkisi yok iken öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine anlamlı bir etkisi vardır.

Anahtar Kelimeler : Ters Yüz Sınıf Modeli, Dönüştürülmüş Sınıflar, Akademik Başarı

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., & Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Matematik Ana Bilim Dalı, Amasya.

Johnson, L. V., & Renner, J. D. (2012). Effects of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Unpublished phd thesis, University of Louisville.

Overmyer, G. R. (2014). The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement. Doktora Tezi, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.

Özdemir, A. (2016). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Strayer, J. F. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. Doctoral Thesis, The Ohio State Universty, Colombus, Ohio.

Yavuz, M. (2016). Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zownorega, J. S. (2013). Effectiveness Of Flipping The Classroom In A Honors Level, Mechanics-Based Physics Class. Master Theses, Eastern Illinois University.

(25123) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Açı Kavramını Öğrenebilme Durumları

AHMET IŞIK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

GİZEM AYDOĞDU
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

"Doğrular ve Açılar" ortaokul 7. sınıf matematik dersi içeriğinde yer alan, geometri konularının ilki ve temeli olan konulardır. Alanyazında doğrular ve açılarla ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, bu konu ile ilgili bilgilerin dersin anlaşılması ve ilerideki konulara basamak oluşturması açısından önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Açı kavramı hem ulusal hem de uluslararası ortaokul matematik müfredatında geometri konuları arasında önemli yer kaplamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; NCTM, 2000). Öğrenciler tam bir geometrik bilgiye sahip olmak için açı kavramını anlamalı ve açıların ölçümü ile ilgili becerilere sahip olmalıdırlar (Erbay, 2016). Açı kavramını anlamada sorun yaşayan öğrenciler diğer geometri konularını anlamakta da zorluk çekmektedir (Moore, 2013). Açı kavramı, öğrenciler için genellikle soyut olarak kabul edilen bir kavramdır (White ve Mitchelmore, 2010). Araştırmacılar öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren açı kavramını somut şekillerle ilişki kurarak öğrenebileceğini savunmuş, açıların soyutlanması ve ölçülmesine ise sonraki aşamalarda geçilmesini tavsiye etmişlerdir (Clements ve Sarama, 2009). Temel geometrik kavramların derslerde anlamlı şekilde ele alınmaması öğrencilerin bu kavramları derinlemesine öğrenmelerine engel olabilmektedir (Dane ve Başkurt, 2012; Yenilmez ve Yaşa, 2008; Yılmaz ve Nasibov, 2012). Ülkemizde yapılan çalışmalar geometride temel kavramların tanım ve özelliklerini anlamada hem öğrencilerde hem de öğretmen adaylarında önemli eksiklikler olduğunun altını çizmektedir (Dane, Gökmen, Duygun ve Vural, 2016; Doyuran, 2014; Tuluk, 2014).

Bu bilgiler ışığında ortaokul matematik dersi kapsamında 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, bu konunun öğretmen tarafından anlatıldıktan sonraki bilgilerinin değişip-değişmediğini değişti ise anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bu çalışmanın araştırma problemi "Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılarla ilgili kavramları öğrenebilme becerileri ne düzeydedir?" şeklindedir.

Çalışmada çoktan seçmeli test maddeleri kullanılmış olup; katılımcılardan elde edilen veriler analize tabi tutularak ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca yapılan hataların gerçek anlamda hata olup olmadığını test etmek içinde en çok hata/yanlış yapan öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen verilerin transkriptleri devam etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi, nitel veri toplama yöntemlerinden özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama araçları kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991).

Araştırma 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Kırıkkale ili Şehit Erdem Mut Ortaokulu 7/A şubesinde öğrenim gören 17 kız, 13 erkek olmak üzere 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etik kurallara uygun olması bakımından araştırmaya dahil edilen bu 30 öğrenciye kod numaraları verilerek Ö1, Ö2, Ö3, …, Ö28, Ö29, Ö30 şeklinde; ayrıca cinsiyetlerine göre Kız(1), Erkek(2) şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama aracı MEB'in ortaokul matematik dersi müfredatında yer alan "Doğrular ve Açılar" konusunun içeriğine uygun olarak hazırlanmış 9 sorudan oluşan çoktan seçmeli test maddeleri kullanılmıştır. Hazırlanan test maddeleri 2 uzman ve dersin öğretmeni tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılıp test en son halini almıştır ve etik kurallar çerçevesinde öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilerin çoktan seçmeli test maddelerine verdiği cevaplar doğruysa Doğru(1), yanlışsa Yanlış(0) kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hataların gerçek anlamda hata olup olmadığını test etmek içinde en çok hata/yanlış yapan öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarının analizi için SPSS programı kullanılmıştır. İstenen bir değişkenin bazı betimsel istatistiklerin hesaplanması için descriptives, değişkenin frekans dağılımı için frequencies, sınıflama/sıralama ölçeği düzeyindeki iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz için cross tabs kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 1. soruya %80'i (24 kişi), 2. soruya %96,7'si (29 kişi), 3. soruya %93,3'ü (28 kişi), 4. soruya %96,7'si (29 kişi), 5. soruya %86,7'si (26 kişi), 6. soruya %90'ı (27 kişi), 7. soruya %93,3'ü (28 kişi), 8. soruya %96,7'si (29 kişi), 9. soruya %90'ı (27 kişi) doğru cevap vermişlerdir.

Cinsiyete göre başarı durumlarında da toplam puanlara bakıldığında kızlarda 5 puan alan 1 kişi (%5,9), 6 puan alan 1 kişi (%5,9), 7 puan alan 2 kişi (11,8), 8 puan alan 4 kişi (23,5), 9 puan alan 9 kişi (%52,9); erkeklerde ise 7 puan alan 2 kişi (15,4), 8 puan alan 4 kişi (%30,8), 9 puan alan 7 kişidir (%53,8). Toplam puanlara bakıldığında kızların başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer yandan sorularla ilgili en çok yanlış yapan öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış ve bu mülakatların analizleri ise devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Geometri, doğrular, açılar, açıortay

Kaynakça

Bursal, M. (2017). SPSS İle Temel Veri Analizleri

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.

Dane, A., & Başkurt, H. (2012). Ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 81 -100.

Dane, A., Gökmen, A., Duygun, B., & Vural, S. (2016). Secondary school students' understanding level of basic geometric concepts on plane. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 5* (3), 1-11.

Doyuran, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanılgıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erbay, H. N. (2016). 6. Sınıf öğrencilerinin açılar konusundaki kavram bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(36), 704-718.

MEB (2013). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır (24 Ekim 2015).

Moore, K. C. (2013). Making sense by measuring arcs: A teaching experiment in angle measure. *Educational Studies in Mathematics*, *83*(2), 225-245.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran 2017 21(2): 419-426.

Taylan, R. D., & Aydın, U. (2017). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Açılar Konusundaki Hatalarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 33-49

Tuluk, G. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nokta, Çizgi, Yüzey ve Uzay Bilgileri ve Çoklu Temsilleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(1), 361- 384.

White, P., & Mitchelmore, M. C. (2010). Teaching for abstraction: A model. *Mathematical Thinking and Learning, 12,* 205-226.

Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). Ilköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21* (2), 461-483.

Yılmaz, S., & Nasibov, F.H. (2012). 7. Sınıf öğrencilerinin aynı düzlemdeki üç doğrunun oluşturduğu açılar ile ilgili hata ve kavram yanılgısı türleri. *Uluslararası Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi Konferansı [UFBMEK]*, Haziran 27-30, Niğde Üniversitesi, Niğde.

(25129) Investigation of Prospective Teachers' Attending to Students' Strategies: The case of Pattern Generalization

ZEYNEP ÖZEL
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

REYHAN TEKİN-SİTRAVA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

MİNE IŞIKSAL-BOSTAN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Noticing defined something which is done all the time with the different context and that is intentional act, not the coincidence (Mason, 2011). The meaning of noticing in the profession vision can be thought as a seeing and understanding events (Goodwin, 1994). From this point of view, teacher noticing means seeing and understanding complex classroom environment and being aware of everything occurred simultaneously (Sherin & Star, 2011; Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010). Teacher noticing is also related to being able to knowing what teacher attend and do not attend to in class and what noteworthy aspects of classroom environments are (Sherin & Star, 2011).

More specifically, "sizing up students' ideas and responding" has been seen as a one of the core activities of teaching (Ball, Lubienski, & Mewborn, 2001, p.453). This practices of making sense of students' ideas and making in-the-moment decision to respond to students' thinking has been defined as professional noticing of children's mathematical understanding (Jacobs et al., 2010). Jacobs et.al. (2010) explained the teachers' professional noticing with three components which are "(1) attending to children's strategies (2) interpreting children's understanding and (3) deciding how to respond on the basis of children understandings" (p.169). The first component of professional teacher noticing is related to the degree of teachers' attention to essential details of children's strategies and it is interested in "the extent to what teachers attend to a particular aspect of instructional situations: the mathematical details in children's strategies" (p.172). The second component focused on the extent of what teachers interpret to students' mathematical understanding basis on students' strategies and the third component is related to deciding customizing response to each child (Jacobs et all., 2010). Teachers' attending to children's strategies is significant for effective teaching because the more teachers identify students' strategies; the more they gain insight about their understanding in mathematical concepts.

One of the main mathematical concepts that teachers need to attend and interpret children's understanding for effective mathematical teaching is algebra since it provides students to build conceptual and deeper understanding of mathematics (Blanton & Kaput, 2005). According to the 1-8th grade mathematics program, introducing algebra topics to students is started in middle school (grade 6-grade 8) with basic concepts such as coefficient, variable, algebraic expression and constant term and continued throughout high school (grade 9-grade 12) in Turkey (MoNE, 2018). However, there are limited investigations about teachers' attending to students' strategies in problems about pattern generalization in international and national contexts (Callejo & Zapatera, 2017). Hence, it would be significant to examine prospective teachers' attending to students' strategies regarding pattern generalization.

Moreover, literature review showed that in most of the studies regarding investigation of prospective teachers' attending skills, data was obtained through video based learning environment (Ulusoy & Çakıroğlu, 2018) and lesson study (Güner & Akyüz, 2017). However, there are limited studies conducted through written work regarding students' problem solving (Schack, Fister, Thomas, Eisenhardt, Tassel & Yoder, 2013). For these reasons, in an attempt to examine prospective teachers' attending through written work is believed to make contribution to literature. Parallel to this idea, prospective teachers can take a feedback about attending to mathematical details of students' strategies by means of present study. Therefore, the purpose of this study is to investigate prospective teachers' attending to students' strategies regarding pattern generalization and research question is defined as follows:

To what extend do prospective middle school mathematics teachers attend student's strategies regarding pattern generalization?

Araştırma Yöntemi

The aim of this study was to investigate the extent to what prospective teachers attend student's strategies regarding pattern generalization. In order to gain in depth understanding of teachers' attending to students' strategies, qualitative case study design was conducted. Data was collected from 32 prospective middle school mathematics teachers who were studying in their last year in 2018-2019 academic year at one of the most successful universities in Turkey.

Data was collected via (1) questionnaire designed for prospective middle school mathematics teachers and (2) semi-structured interviews. In order to explore prospective middle school mathematic teachers' attending skill, questionnaire for prospective teachers was develop based on Jacobs, Lamb and Philipp's (2010) framework. The questionnaire, consisting of two students' solutions (one of them is correct and another is incorrect solution) was applied to the 32 prospective teachers and they were asked to explain students' strategies in detail (Jacobs, Lamb & Philipp, 2010). Moreover, in order to get in-depth exploration about teachers' attending, semi-structured interviews were conducted with 8 prospective teachers.

According to Glaser and Strauss (1967), researcher can identify a phenomenon, event or set of interest and generate a theory through constant comparative method. Since the purpose of this study is to investigate prospective teachers' noticing skills of students' algebraic thinking, constant comparative method was preferred. In relation to pre-service teachers' attending to student's strategies, four categories: lack of evidence, limited evidence, emerging evidence, and robust evidence of attention were emerged from the data.

Investigation of Prospective Teachers' Attending to Students' Strategies:

The case of Pattern Generalization

Introduction

Noticing defined something which is done all the time with the different context and that is intentional act, not the coincidence (Mason, 2011). The meaning of noticing in the profession vision can be thought as a seeing and understanding events (Goodwin, 1994). From this point of view, teacher noticing means seeing and understanding complex classroom environment and being aware of everything occurred simultaneously (Sherin & Star, 2011; Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010). Teacher noticing is also related to being able to knowing what teacher attend and do not attend to in class and what noteworthy aspects of classroom environments are (Sherin & Star, 2011).

More specifically, "sizing up students' ideas and responding" has been seen as a one of the core activities of teaching (Ball, Lubienski, & Mewborn, 2001, p.453). This practices of making sense of students' ideas and making in-the-moment decision to respond to students' thinking has been defined as professional noticing of children's mathematical understanding (Jacobs et al., 2010). Jacobs et.al. (2010) explained the teachers' professional noticing with three components which are "(1) attending to children's strategies (2) interpreting children's understanding and (3) deciding how to respond on the basis of children understandings" (p.169). The first component of professional teacher noticing is related to the degree of teachers' attention to essential details of children's strategies and it is interested in "the extent to what teachers attend to a particular aspect of instructional situations: the mathematical details in children's strategies" (p.172). The second component focused on the extent of what teachers interpret to students' mathematical understanding basis on students' strategies and the third component is related to deciding customizing response to each child (Jacobs et all., 2010). Teachers' attending to children's strategies is significant for effective teaching because the more teachers identify students' strategies; the more they gain insight about their understanding in mathematical concepts.

One of the main mathematical concepts that teachers need to attend and interpret children's understanding for effective mathematical teaching is algebra since it provides students to build conceptual and deeper understanding of mathematics (Blanton & Kaput, 2005). According to the 1-8th grade mathematics program, introducing algebra topics to students is started in middle school (grade 6-grade 8) with basic concepts such as coefficient, variable, algebraic expression and constant term and continued throughout high school (grade 9-grade 12) in Turkey (MoNE, 2018). However, there are limited investigations about teachers' attending to students' strategies in problems about pattern generalization in international and national contexts (Callejo & Zapatera, 2017). Hence, it would be significant to examine prospective teachers' attending to students' strategies regarding pattern generalization.

Moreover, literature review showed that in most of the studies regarding investigation of prospective teachers' attending skills, data was obtained through video based learning environment (Ulusoy & Çakıroğlu, 2018) and lesson study (Güner & Akyüz, 2017). However, there are limited studies conducted through written work regarding students' problem solving (Schack, Fister, Thomas, Eisenhardt, Tassel & Yoder, 2013). For these reasons, in an attempt to examine prospective teachers' attending through written work is believed to make contribution to literature. Parallel to this idea, prospective teachers can take a feedback about attending to mathematical details of students' strategies by means of present study. Therefore, the purpose of this study is to investigate prospective teachers' attending to students' strategies regarding pattern generalization and research question is defined as follows:

To what extend do prospective middle school mathematics teachers attend student's strategies regarding pattern generalization?

Method

The aim of this study was to investigate the extent to what prospective teachers attend student's strategies regarding pattern generalization. In order to gain in depth understanding of teachers' attending to students' strategies, qualitative case study design was conducted. Data was collected from 32 prospective middle school mathematics teachers who were studying in their last year in 2018-2019 academic year at one of the most successful universities in Turkey.

Data was collected via (1) questionnaire designed for prospective middle school mathematics teachers and (2) semi-structured interviews. In order to explore prospective middle school mathematic teachers' attending skill, questionnaire for prospective teachers was develop based on Jacobs, Lamb and Philipp's (2010) framework. The questionnaire, consisting of two students' solutions (one of them is correct and another is incorrect solution) was applied to the 32 prospective teachers and they were asked to explain students' strategies in detail (Jacobs, Lamb & Philipp, 2010). Moreover, in order to get in-depth exploration about teachers' attending, semi-structured interviews were conducted with 8 prospective teachers.

According to Glaser and Strauss (1967), researcher can identify a phenomenon, event or set of interest and generate a theory through constant comparative method. Since the purpose of this study is to investigate prospective teachers' noticing skills of students' algebraic thinking, constant comparative method was preferred. In relation to pre-service teachers' attending to student's strategies, four categories: lack of evidence, limited evidence, emerging evidence, and robust evidence of attention were emerged from the data.

Findings

Analysis of data showed that in terms of attending to student's in correct strategy; 17 prospective teachers' answers (53.16 %) were categorized as robust evidence, 11 (34.38 %) of them as emerging evidence, 3 of them (9.37 %) as limited evidence and only 1 of them was coded as (3.13 %) incorrect strategy with lack of evidence. In other words, most of the prospective teachers correctly identify students' entire strategies, some of them correctly identify their strategies; however, they do not capture all mathematical details. Moreover, the small number of prospective teachers made general comments without providing details of students' strategies and identified students' strategies incorrectly. Moreover, data demonstrated that in terms of attending to student's in incorrect strategy; 16 prospective teachers' answers (50 %) were categorized as robust evidence, 6 of them (18.75 %) as emerging evidence, 7 of them (21.88 %) as limited evidence and only 3 prospective teacher's answer was coded as (9.36 %) with lack of evidence. According to the findings, it can be revealed that prospective teachers could more attend to correct solution than incorrect solution. As a further research, the relationship between their attending with interpreting and responding to students' thinking can be researched.

REFERENCE

Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. *Handbook of research on teaching*, *4*, 433-456.

Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *36*(5), 412-446.

Callejo, M. L., & Zapatera, A. (2017). Prospective primary teachers' noticing of students' understanding of pattern generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *20*(4), 309-333.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The constant comparative method of qualitative analysis. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, *101*, 158.

Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *16*(2).

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 169-202.

Mason, J. (2011). Roots and branches. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 35-50). New York: Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (MoNE) (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) ögretim programı* [Middle school mathematics curriculum grades 5 to 8]. Ankara, Turkey: Author.

Schack, E. O., Fisher, M. H., Thomas, J. N., Eisenhardt, S., Tassell, J., & Yoder, M. (2013). Prospective elementary school teachers' professional noticing of children's early numeracy. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *16*(5), 379-397.

Sherin, B., & Star, J.R. (2011). Reflections on the study of teacher noticing. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 66-78). New York: Routledge.

Ulusoy, F., & Çakıroğlu, E. (2018). Using video cases and small-scale research projects to explore prospective mathematics teachers' noticing of student thinking. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(9), 1-14.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*, 244–276.

Keyword: teacher's noticing, attending to student's strategy, pattern generalization

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analysis of data showed that in terms of attending to student's in correct strategy; 17 prospective teachers' answers (53.16 %) were categorized as robust evidence, 11 (34.38 %) of them as emerging evidence, 3 of them (9.37 %) as limited evidence and only 1 of

them was coded as (3.13 %) incorrect strategy with lack of evidence. In other words, most of the prospective teachers correctly identify students' entire strategies, some of them correctly identify their strategies; however, they do not capture all mathematical details. Moreover, the small number of prospective teachers made general comments without providing details of students' strategies and identified students' strategies incorrectly. Moreover, data demonstrated that in terms of attending to student's in incorrect strategy; 16 prospective teachers' answers (50 %) were categorized as robust evidence, 6 of them (18.75 %) as emerging evidence, 7 of them (21.88 %) as limited evidence and only 3 prospective teacher's answer was coded as (9.36 %) with lack of evidence. According to the findings, it can be revealed that prospective teachers could more attend to correct solution than incorrect solution. As a further research, the relationship between their attending with interpreting and responding to students' thinking can be researched.

Anahtar Kelimeler : teacher's noticing, attending to student's strategy, pattern generalization

Kaynakça

Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. *Handbook of research on teaching*, *4*, 433-456.

Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *36*(5), 412-446.

Callejo, M. L., & Zapatera, A. (2017). Prospective primary teachers' noticing of students' understanding of pattern generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *20*(4), 309-333.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The constant comparative method of qualitative analysis. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, *101*, 158.

Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *16*(2).

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 169-202.

Mason, J. (2011). Roots and branches. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 35-50). New York: Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (MoNE) (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) ögretim programı* [Middle school mathematics curriculum grades 5 to 8]. Ankara, Turkey: Author.

Schack, E. O., Fisher, M. H., Thomas, J. N., Eisenhardt, S., Tassell, J., & Yoder, M. (2013). Prospective elementary school teachers' professional noticing of children's early numeracy. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *16*(5), 379-397.

Sherin, B., & Star, J.R. (2011). Reflections on the study of teacher noticing. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 66-78). New York: Routledge.

Ulusoy, F., & Çakıroğlu, E. (2018). Using video cases and small-scale research projects to explore prospective mathematics teachers' noticing of student thinking. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(9), 1-14.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*, 244–276.

(25132) Öğretmen ve Öğrencilerin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramları Algıları

DÖNDÜ GAMZE AKTAŞ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematikteki bütün kavramlar birbirleriyle ilişkilidir, her yeni kavram kendinden önceki kavramın üzerine kurulan başka bir ilişkidir. Matematik öğretiminde bu yapıya dikkat etmek gerekir. Günümüzde matematiğin yapısına uygun etkili bir öğrenmenin, "ilişkisel öğrenme" ile gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir. İlişkisel öğrenme, kavramlar ve işlemler bilgisi ile bunlar arasındaki ilişkiden oluşur. Kavramlar kazanıldıktan sonra işlemler bilgisinin kazanılması gerekir. Öğrenci, kavramlar ve işlemler bilgilerini kazandıktan sonra, kavramlar bilgisiyle işlemler bilgisi arasındaki bağı kuramamış ise matematikte öğrenmeyi gerçekleştiremez (Baykul, 2003).

Matematik öğretiminde karşılaşılan birçok problemin kaynağı, kavram bilgisinden ziyade işlem bilgisine odaklı bir sürecin yürütülmesidir. Kavramın tanımını zihninde inşa edemeyen öğrencinin kazandığı işlem bilgisi de kalıcılıktan uzak olmaktadır. Bu çalışmaya konu olan kesir ve rasyonel sayı kavramlarının anlamlandırılma süreçlerine ilişkin literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları gösteriyor ki, birçok öğrenci, öğretmen adayı ve dahi öğretmen bu iki kavramın tanımlarını doğru olarak ifade edememektedir.

Sayı kavramının öğrenimi ve öğretimi gerek kavramsal gerekse işlemsel bilgisi yönüyle okul öncesi çağlardan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç matematikle ilgilenen herkes için beraberinde birçok kavram kargaşası ya da kavram yanılgısını taşımaktadır.

Sayılar konusuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde en sık karşılaşılan kavram yanılgısının "kesirler" konusunda olduğu görülmektedir. Ancak çalışmaların pek çoğu -kesrin işlemci anlamını temel alarak- kesirlerde işlemler ya da -kesir kavramını rasyonel sayı yerine kullanma suretiyle- rasyonel sayı işlemleri üzerine odaklanmaktadır.

Bazı yaş seviyelerinde (a,b) kesri a/b şeklinde gösterildiği için a/b gösterimi ile bir kesrin mi, yoksa bir rasyonel sayının mı temsil edildiğinin farkında olunması uygun olur. Kesir bir rasyonel sayı, rasyonel sayı da bir kesir değildir (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014).

Alan yazındaki pek çok çalışma kesir ve rasyonel sayı ile ilgili işlemsel bilgiden kaynaklı kavram yanılgılarına odaklanmaktadır. Kesir gösteriminin farklı anlamlarını (parça-bütün, oran, bölme, işlemci, ölçme) ve bu anlamların yapılandırma sürecini konu edinen birkaç farklı çalışma olsa da literatürdeki çalışmalar "kesir ve rasyonel sayı" algısını tek başına derinlemesine inceleme konusunda yetersiz kalmıştır.

Bu çalışmaya konu olan kesir ve rasyonel sayı kavramlarının anlamlandırılma süreçlerine ilişkin literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları gösteriyor ki, birçok öğrenci, öğretmen adayı ve dahi öğretmen bu iki kavramın tanımlarını doğru olarak ifade edememektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin kesir ve rasyonel sayı kavramları hakkındaki zihinsel yapılarını incelemek ve matematik öğretmenlerinin bu iki kavramı nasıl tanımladıklarını tespit etmek ayrıca bu iki kavramın işlenişi sürecinde öğretmenlerin tutumlarını ve öğrencilerde neler gözlemlediklerini araştırmaktır.

Çalışmada sıklıkla söz edilen bazı terimlerin teorik çerçevede tanımları şöyle verilebilir:

Kavram: Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon (TDK, 2019).

Kesir: K={(a,b): a tamsayı ve b sıfırdan farklı tamsayı} kümesinin her bir elemanına kesir denir. Aslında bir kesrin biçimsel gösterimi a/b şeklindedir. Örneğin, 2/5, 11/3 gibi sayısal gösterimler birer kesirdir (Argün vd., 2014).

Matematikte kesir kavramı, bir birimin bölündüğü parçalardan birinin veya birkaçının bütüne oranını ifade eden sayı anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca dünya literatüründe kesir kelimesi aşağıdaki anlamlarda kullanılmaktadır:

-Eş parçalara bölünmüş bir bütünün parçalarından biri veya birkaçı

-İki sayının birbirine bölünmüş hali.

-Bir oran.

-Bir topluluğun veya bir koleksiyonun parçalarından biri veya bazıları (Argün vd., 2014).

Rasyonel Sayı: (a,b) ve (c,d) sıralı ikililerinde a ile c birer tam sayı ve b ile d sıfırdan farklı birer tam sayı olmak üzere, "(a,b) ile (c,d) nin bağıntılı olması için gerek ve yeter şart a.d=b.c olmasıdır" şeklinde tanımlanan denklik bağıntısına göre denklik sınıflarının her birine rasyonel sayı denir ve (a,b) olan rasyonel sayı a/b şeklinde gösterilir.

Rasyonel sayıların temsilcileri kesirler; yani, iki tam sayının oranı biçimindeki ifadeler olduğu için bu sayı kümesine "oransal sayı" anlamında rasyonel sayılar kümesi adı verilmiştir (Argün vd., 2014).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, yöntem bakımından nitel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı ve problem cümlesi ele alındığında hem amaca hizmet etme hem de probleme en iyi cevabı teşkil etmesi açısından nitel bir yöntemin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle yapılacak olan araştırma nitel bir tasarımda yürütülecektir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın gerek veri toplama sürecinde gerekse verilerin analizinde nitel yaklaşımlar yoğun olarak kullanılacaktır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Bu çalışmanın katılımcı grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde, 9. Sınıf düzeyinde, Sivas Fen Lisesinde okuyan 50, Sivas Halis Gülle Anadolu Lisesinde öğrenim gören 50 ve Hafik Şehit Adem Çelik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 40 öğrenci ile yine Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 15 matematik öğretmeninden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, biri kavram algısı teşhis testi diğeri yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılacaktır. Bu araçlardan kavram algısı teşhis testi ile öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı kavramları üzerine kavramsal düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Diğer veri toplama aracı ise kesir ve rasyonel sayı kavramları hakkında öğretmenlerin kullandıkları kavram tanımlarının ve bu kavramların öğretim sürecine dair farkındalıklarının belirlenmesini amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama araçlarının içerik, biçim ve amaca uygunluk bakımından yeterli olup olmadığı ile ilgili uygulamalardan önce uzman görüşü alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacının çeşitli mesleki deneyimleri ve gözlemleri doğrultusunda ayrıca alan yazındaki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve dahi öğretmenlerin "kesir" ve rasyonel sayı" kavramlarını aynı kavram gibi düşündükleri fark edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında bu farkındalığın öğrenme süreçlerinde ne kadar sistematik bir duruma dönüştüğü ortaya çıkarılabilir. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı matematik dersi öğretim programları ve okutulan ders kitapları incelendiğinde bu iki kavram arasındaki farklılığa değinilmemesi veya rasyonel sayı kavramının yalnızca kesir formuna odaklı tanımlarla verilmesi her rasyonel sayının kesir, her kesrin ise rasyonel sayı olarak algılanmasına zemin oluşturuyor olabilir. Öğrencilerle yapılacak çalışmalar sonrasında yukarıda anlatıldığı gibi öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı algılarında bir yanılgı olup olmadığı ve varsa bu durumun nedenleri belirlenecektir. Öğretmenlerle yapılacak mülakatlarla ise öğretmenlerin bu kavramların öğretim sürecindeki tutumlarının, kullandıkları örnek çeşitliliğinin vs. bu algıyı ne kadar doğru yönlendirdiği tespit edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Kesir, rasyonel sayı, kavram algısı

Kaynakça

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S. ve Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel Matematik Kavramların Künyesi.* Ankara: Gazi Kitabevi

Baykul, Y. (2003). *Matematik öğretimi ve bazı sorunlar.* www.matder.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Ciosek M. & Samborska M. (2016). A false belief about fractions - What is its source? *The Journal of Mathematical Behavior, 42,* 20-32.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlkokul ve ortaokul (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(24), 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25157) 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Matematik Projeleri Üzerine Bir İnceleme

NUR UYGUN
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

MEHMET FATİH ÖZMANTAR
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

HASAN ÜNAL
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji günümüzde hızla ilerlemektedir. Küresel boyutta bilim ve teknolojik gelişmeleri takip etmek ve katkıda bulunmak çağın gerisinde kalmak istemeyen tüm toplumların bir ödevidir. Toplumun en küçük birimi olan bireyin gelişimini desteklemede eğitim öğretimin oldukça önemli bir yeri vardır. Öğrencilerimizin aldıkları eğitimler ile, örneğin, bilgi toplumuna katılım becerilerinin artırılması (dijital yetkinlik gibi), üretkenliklerinin desteklenmesi (takım çalışması ve girişimcilik gibi), düşünme becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi) kazanmalarının sağlanması, kişisel bazda bir takım duyuşsal özellikler (özgüven ve sebat gibi) kazandırılması ve fikirler üretip projeler oluşturma gibi nitelikler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda farklı branş ve disiplinlerde bilim şenlikleri, buluş şenlikleri, bilim-proje fuarları, yarışmalar gibi öğrenme- öğretme süreçleri ve ortamların oluşturulması öğrencilerin bahsi geçen nitelikleri kazanmasında faydalı görülmektedir (Yıldırım, 2018). Öğrendiği bilgiyi uygulayan, problemlere çözüm üreten ve yenilik getiren bireylerin gelişimi için pratik yapma imkânı sağlayan projeler eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Projeler öğrencilere bilimsel araştırma yapma yeteneği kazandırır ve uygulama imkânı sağlayarak öğrenmeyi destekler (Raghavan, Coken-Regev, Strobel, 2001). Öğrenciler çalışılan projeyi başarı ile sonlandırdıklarında ortaya çıkan ürün öğrenmenin özünü temsil eder (Bickel, 1994).

Ülkemizde ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel etkinlikler Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmekte ve desteklenmektedir. Bu tür çalışmalar ile öğretmen, öğrenci, proje paydaşları ile hedef kitlelerin bilimle buluşması, yeni amaçlar belirlenmesi ve bunların sürdürülmesi hedeflenmektedir. TÜBİTAK bünyesinde kurulan Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı'nın bu süreçte sağladığı katkılar son yıllarda artış göstermiş ve önemli bir rağbet görmüştür (Atalmış, Selçuk ve Ataç, 2018).

Bu çalışma kapsamında, TÜBİTAK Bilim ve Toplum programlarından olan 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları üzerine odaklanılmıştır. Ülkemizde özellikle 4006 kapsamında açılan proje çağrılarına son yıllarda öğretmen, öğrenci, okul bazında ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bağlamında ciddi bir yönlendirme ve talep vardır. Bu amaçla 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları kapsamında açılan çağrılara matematik alanından yapılan proje başvuruları, çalışmamız kapsamında yürüteceğimiz incelemelerin konusunu oluşturmaktadır.

4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı 5-12. sınıf öğrencileri tarafından proje basamakları izlenerek programın amaçları doğrultusunda düzenlenen ve alt projelerden oluşan Bilim Fuarı faaliyetidir. Öğrencilerin bilimsel araştırmalara teşvik edilmesiyle bilimsel yaklaşım becerileri edinmeleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri farklı olan her öğrencinin proje oluşturabilmesi, araştırma yöntemlerini, raporlamayı ve sunum becerilerini geniş bir kesime yayarak öğrencilere kazandırılabilmesi, öğrenciler üzerindeki yarışma baskısının ortadan kaldırılması ile işbirliği sağlanarak proje hazırlayabilme olanağının sağlanması 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarlarının başlıca amaçlarındandır (TÜBİTAK, 2018a).

4006-TÜBİTAK projeleri araştırma, inceleme, tasarım proje türlerinden birine uygun olacak şekilde kılavuzda belirtilen proje izleme basamaklarına göre yapılmalıdır. Bunlardan araştırma projeleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkan veya ilgi duydukları projelerdir. Tasarım projeleri öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla geliştirdikleri model/ araç icat veya bunların geliştirilmesidir. İnceleme projeleri ise daha önce üretilmiş ancak merak ve ilgi duyulan bir konunun kapsamlı olarak araştırılması ve bir araya getirilmesidir (TÜBİTAK, 2018b).

4006 Programına başvuru yapılan matematik projelerinin incelemesi yapılırken öğrencilerimizin tercih ettikleri proje türlerinin belirlenmesi, odaklanılan matematiksel konuların ortaya konulması, teknoloji kullanım ve disiplinler arası ilişkilendirme düzeylerinin açığa çıkarılması, kullanılan materyallerin çeşitliliğinin anlaşılması ve geliştirilmesi hedeflenen becerilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca dönük olarak yapılan analizlerin, öğrencilerimizin geliştirdikleri matematik projeleri arasındaki benzerlik ve farkların ortaya konulması için önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerimizin matematiksel yönelim ve proje fikirlerinin kapsamlı olarak anlaşılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu incelemeler sonucunda, öğrencilerimize yapılan yönlendirme ve rehberliklerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bundan sonra yapılacak proje çalışmalarının niteliğinin artırılması için öneriler geliştirilecektir. Ayrıca öğrencilerimizin geliştirdikleri projeleri bütüncül olarak inceleyen çalışmaların bulunmaması nedeniyle matematik projelerinin niteliğine ilişkin sağlıklı değerlendirme yapma imkanı bulunmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bu türden değerlendirmelerin yapılması imkanına ulaşılacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında, 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde yer alan 75 ortaokul ve lise öğrencisinin hazırladığı 227 Matematik projesinin incelenmesine dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmamızda yer alan okulların 45'i ortaokul, 29'u lise ve 1'i bilim sanat merkezidir. Ortaokullardan 9'u İmam Hatip Ortaokulu iken lise düzeyindeki okullardan 10'u Anadolu Lisesi, 7'si Anadolu İmam Hatip Lisesi, 9'u Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesidir. Ayrıca birer adet Çok Programlı Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi de çalışmamızda yer almıştır. Bununla birlikte Bilim ve Sanat Merkezi de araştırmaya dâhil edilmiştir. 64 okul TÜBİTAK tarafından desteklenen proje üretirken 11 okulun hiç bir projesi destek almamıştır. Farklı okullardan öğrencilerin hazırladıkları matematik projelerine ulaşım sağlamak için TÜBİTAK ile iletişime geçilmiş ve gerekli yazılı izinler alınmıştır. Sonrasında ise 4006 TÜBİTAK projeleri yürütücülerine Gaziantep İl Temsilcisi aracılığıyla mailler gönderilmiştir. Cevaplanan maillerde yer alan okul projelerinden matematik projeleri elde edilmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile desenlenmiştir. Doküman olarak öğrencilerin hazırladıkları projelerin elektronik olarak elde edilen yazılı metinleri kullanılmıştır. Proje formlarının yazılı metinleri hali hazırda analize tabi tutulmaktadır. Bu inceleme süreci içerik analizi şeklinde yürütülmektedir. İçerik analizleri yapılırken dokümanlar, araştırma amacına paralel olarak proje türleri, projelerin odaklandıkları matematiksel konu ve kavramlar, projelerde kullanımı önerilen teknolojik araçlar, farklı disiplinler ile yapılan ilişkilendirmeler, kullanımı planlanan materyaller ve öğrencilerde ortaya çıkması muhtemel becerilerin belirlenmesine çalışılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Projeler türlerine göre araştırma, tasarım ve inceleme olarak üçe ayrılmıştır. Proje alanı matematik olarak belirtilen projelerde hem Bilsem, hem ortaokul hem de liselerin çoğunlukla Araştırma projeleri ürettiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla hem ortaokul hem lise düzeyinde tasarım ve inceleme projeleri takip etmektedir. Bilsem'de yalnızca araştırma projeleri üretilmiştir.

Öğrencilerin Napier''in Kemikleri, Pick Teoremi, Pi sayısı ve Altın Oran gibi konulara daha fazla ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ancak proje önerilerinin benzer/aynı konulara odaklanmalarının çalışmaların özgün değerini düşürdüğü düşünülmektedir. Farklı okullardan yapılan başvurularda bu denli benzer konulara odaklanan çalışmaların üretilmiş olması dikkat çekici olup öğrencilerin bu fikirleri edinmek için başvurdukları kaynaklar ve kendilerine yapılan yönlendirmelerin niteliğine ilişkin bir takım soru işaretleri uyandırmaktadır.

Matematik projelerinde matematiğe yönelik sıkça matematik dersindeki başarısızlık, matematiğin soyut olması, zor ve sıkıcı bulunmasına değinilmiş ve öğrenciler tarafından daha çok bu konuda bir çözüm arayışına girilmiştir.

İncelenen matematik projelerinde teknoloji kullanımına rastlanmakla birlikte kullanım düzeyinin son derece sınırlı ve kullanım şeklinin de sığ kaldığı tespit edilmiştir.

Disiplinler arası etkileşim fen, fizik, bilişim, dil ve edebiyat gibi alanlarda görülmekte ancak yüzeysel bir ilişkilendirmeye gidildiği görülmektedir.

Materyal kullanımı ise tasarım projelerinde çoğunlukla görülmektedir. Ancak proje türlerine bakıldığında tasarım projelerinin diğerler proje türlerine göre daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Tübitak Bilim Fuarları, matematik projeleri, proje nitelikleri, proje konuları

Kaynakça

Atalmış, E. H., Selçuk, G. ve Ataç, A. (2018). TUBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 1999-2020.

Bickel, F. (1994). Student Assessment: The Project Method Revisited. *The Clearing House*. Sep./Oct., 1994, Vol. 68, Issue 1, pp. 40-42.

Raghavan, K.; Coken-Regev, S.; Strobel, S. A., (2001). Student Outcomes in A Local Systemic Change Project, School Science & Mathematics, Dec2001, Vol. 101 Issue 8, p: 417.

TÜBİTAK (2018a). 4006 TÜBİTAK bilim fuarları destekleme programı çağrı duyurusu. 14 Nisan 2019 tarihinde https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/13209/guncel_4006-tubitak_bilim_fuarlari_destekleme_programi_cagri_metni_10_sayfa.pdf adresinden erişildi.

TÜBİTAK(2018b). Öğrenciler İçin 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Kılavuzu. 14 Nisan 2019 tarihinde http://tubitak.gov.tr/sites/default/files/Ogrenciler_icin_4006-TUBITAK_Bilim_Fuarlari_Kilavuzlari.pdf adresinden erişildi.

Yıldırım, H.İ., (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, Ocak 2018 390-409.

(25195) Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eşit İşaretine İlişkin Anlamaları

PINAR YILDIZ
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

AZİME ATAY
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eşitlik, aritmetikte ve sonrasında cebirde kullanılan; matematiksel ve cebirsel düşünmenin oluşmasına katkı sağlayan en temel matematiksel kavramlardan biridir. Öğrenciler cebirle ilgili öğrenmelerini aritmetikteki öğrenmeleri üzerine kuralar. Öğrencilerin aritmetikteki eksik veya hatalı öğrenmeleri, cebir konu ve kavramlarını öğrenirken birçok zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Falkner, Levi & Carpenter, 1990; Kieran, 1981). Özellikle eşitlik gibi cebirsel düşünmenin temelini oluşturan kavramlara yönelik ilkokulda geliştirilen kavram yanılgıları öğrencilerin cebir konularını doğru olarak anlamlandırmalarına engel olmaktadır. Öğrencilerin eşitlik kavramına ilişkin hatalı öğrenmeleri denklem kavramını ve denklem çözümünü nasıl anlamlandırdıklarını belirlemektedir (Jones, Inglis, Gilmore & Dowens, 2012; Knuth, Alibali, Hattikudur, McNneil, Weinberg & Stephens, 2008; Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg & Stephens, 2005; Stephens, Knuth, Blanton, Isler, Gardiner & Marum, 2013).

Öğrencilerin eşitlik kavramının matematiksel anlamını doğru bir şekilde anlamları, eşitlik kavramını temsil eden bir matematik sembolü olarak eşit işaretini doğru olarak anlamalarını gerektirmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eşit işaretini nasıl algıladıklarının incelendiği araştırmaların sonuçları, öğrencilerin eşit işaretini matematiksel bir işlemin sonucunu gösteren bir sembol olarak algıladıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle öğrenciler eşit işaretini, eşitliğin iki tarafı arasında sayısal ilişkilerin kullanılmasını gerektiren ilişkisel bir sembol olarak görmemektedirler. Eşit işaretini soldan sağa gerçekleştirilen bir eylemi gösteren bir sembol olarak düşündükleri için eşit işaretinden sonra bir cevap geleceğini düşünmektedirler (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Byrd, McNeil, Chesney & Matthews, 2015; Hattikudur & Alibali, 2010; Leong, 2010; Vermeulen & Meyer, 2017; Yaman, Toluk & Olkun, 2003).

Eşit işaretinin, çift yönlü niceliksel bir ilişkiyi belirttiğinin kavranması cebirsel düşünmenin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu sebeple, eşit işaretinin temel bir matematiksel ilişkiyi gösteren bu anlamının cebir öğretimi öncesi dönemde geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde uygulanmakta olan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda cebir konularının öğretimi 6. sınıf düzeyinde başlamaktadır. Bu durumla ilişkili olarak, aritmetikten cebire geçmeden, cebir öncesi dönemde öğrencilerin temel cebir kavramlarından biri olarak eşitlik kavramına ilişkin önbilgilerinin anlaşılması önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretini nasıl anladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretine ilişkin anlamalarını incelemektir. Bu amaçla çalışmada, nitel araştırma yöntemi modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında, Çanakkale iline bağlı bir ilçe merkezinde öğrenim gören 15 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerden görüşme formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme formu araştırmaya katılan 15 öğrencinin eşit işaretini nasıl anladıklarını belirlemek için oluşturulan açık uçlu soruları içermektedir. Bu sorular ilgi alan yazından (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Falkner, Levi & Carpenter, 1990) yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğrenciler bu soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Sonrasında öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve tanımları farklılık gösteren beş öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler ile eşit işaretini ilişkin anlamaları hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtları detaylandırmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 5 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Veri analizinin ilk aşamasında, görüşme formunda elde edilen veriler düzenlenecektir. Düzenlenen veriler öğrencilerin eşit kavramına ilişkin anlamaları esas alınarak kodlanacaktır. Ortak kodlar düzenlenerek temalar altında birleştirilecektir. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme verileri çözümlenecektir. Bu veriler, temalar kapsamında elde dilen bulguların detaylandırılması, yorumlanması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Temalar kapsamında tanımlanan bulgular alan yazın esas alınarak çıkarımlarda bulunularak yorumlanacaktır.

Eşitlik, aritmetikte ve sonrasında cebirde kullanılan; matematiksel ve cebirsel düşünmenin oluşmasına katkı sağlayan en temel matematiksel kavramlardan biridir. Öğrenciler cebirle ilgili öğrenmelerini aritmetikteki öğrenmeleri üzerine kuralar. Öğrencilerin aritmetikteki eksik veya hatalı öğrenmeleri, cebir konu ve kavramlarını öğrenirken birçok zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Falkner, Levi & Carpenter, 1990; Kieran, 1981). Özellikle eşitlik gibi cebirsel düşünmenin temelini oluşturan kavramlara yönelik ilkokulda geliştirilen kavram yanılgıları öğrencilerin cebir konularını doğru olarak anlamlandırmalarına

engel olmaktadır. Öğrencilerin eşitlik kavramına ilişkin hatalı öğrenmeleri denklem kavramını ve denklem çözümünü nasıl anlamlandırdıklarını belirlemektedir (Jones, Inglis, Gilmore & Dowens, 2012; Knuth, Alibali, Hattikudur, McNneil, Weinberg & Stephens, 2008; Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg & Stephens, 2005; Stephens, Knuth, Blanton, Isler, Gardiner & Marum, 2013).

Öğrencilerin eşitlik kavramının matematiksel anlamını doğru bir şekilde anlamları, eşitlik kavramını temsil eden bir matematik sembolü olarak eşit işaretini doğru olarak anlamalarını gerektirmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eşit işaretini nasıl algıladıklarının incelendiği araştırmaların sonuçları, öğrencilerin eşit işaretini matematiksel bir işlemin sonucunu gösteren bir sembol olarak algıladıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle öğrenciler eşit işaretini, eşitliğin iki tarafı arasında sayısal ilişkilerin kullanılmasını gerektiren ilişkisel bir sembol olarak görmemektedirler. Eşit işaretini soldan sağa gerçekleştirilen bir eylemi gösteren bir sembol olarak düşündükleri için eşit işaretinden sonra bir cevap geleceğini düşünmektedirler (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Byrd, McNeil, Chesney & Matthews, 2015; Hattikudur & Alibali, 2010; Leong, 2010; Vermeulen & Meyer, 2017; Yaman, Toluk & Olkun, 2003).

Eşit işaretinin, çift yönlü niceliksel bir ilişkiyi belirttiğinin kavranması cebirsel düşünmenin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu sebeple, eşit işaretinin temel bir matematiksel ilişkiyi gösteren bu anlamının cebir öğretimi öncesi dönemde geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde uygulanmakta olan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda cebir konularının öğretimi 6. sınıf düzeyinde başlamaktadır. Bu durumla ilişkili olarak, aritmetikten cebire geçmeden, cebir öncesi dönemde öğrencilerin temel cebir kavramlarından biri olarak eşitlik kavramına ilişkin önbilgilerinin anlaşılması önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretini nasıl anladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla çalışmada, nitel araştırma yöntemi modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında, Çanakkale iline bağlı bir ilçe merkezinde öğrenim gören 15 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerden görüşme formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme formu araştırmaya katılan 15 öğrencinin eşit işaretini nasıl anladıklarını belirlemek için oluşturulan açık uçlu soruları içermektedir. Bu sorular ilgi alan yazından (Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Falkner, Levi & Carpenter, 1990) yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğrenciler bu soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Sonrasında öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve tanımları farklılık gösteren beş öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler ile eşit işaretini ilişkin anlamaları hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtları detaylandırmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 5 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Veri analizinin ilk aşamasında, görüşme formunda elde edilen veriler düzenlenecektir. Düzenlenen veriler öğrencilerin eşit kavramına ilişkin anlamaları esas alınarak kodlanacaktır. Ortak kodlar düzenlenerek temalar altında birleştirilecektir. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme verileri çözümlenecektir. Bu veriler, temalar kapsamında elde dilen bulguların detaylandırılması, yorumlanması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Temalar kapsamında tanımlanan bulgular alan yazın esas alınarak çıkarımlarda bulunularak yorumlanacaktır.

Matematik eğitimi araştırmacıları, öğrencilerin eşit işaretinin ilişkisel anlamını cebir öncesi dönemde kavradıklarında cebir problemlerinin çözümünde de ilişkisel düşünmeyi kullandıklarını belirtmektedir (Kieran, 1981; Wan de Walle, Karp & Bay-Williams, 2010). Bu ilişkinin aritmetik öğrenme sürecinde anlaşılmaması veya yanlış anlamaların geliştirilmesi, cebir öğrenme sürecine geçişi ve ileri matematik konularının öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde oluşan hatalı öğrenmeler cebir öğrenme sürecinde daha da artmaktadır. Bu sebeple cebir öncesi dönemde öğrencilerin eşit işaretinin matematiksel anlamını doğru olarak kavramaları önemlidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen bulgular, cebir öğretimine geçiş öncesinde öğrencilerin eşit işaretini nasıl yorumladıkları hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Bu bulgular aritmetikten cebire geçiş süreci kapsamında ilgili alan yazın esas alınarak yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitimi araştırmacıları, öğrencilerin eşit işaretinin ilişkisel anlamını cebir öncesi dönemde kavradıklarında cebir problemlerinin çözümünde de ilişkisel düşünmeyi kullandıklarını belirtmektedir (Kieran, 1981; Wan de Walle, Karp & Bay-Williams, 2010). Bu ilişkinin aritmetik öğrenme sürecinde anlaşılmaması veya yanlış anlamaların geliştirilmesi, cebir öğrenme sürecine geçişi ve ileri matematik konularının öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde oluşan hatalı öğrenmeler cebir öğrenme sürecinde daha da artmaktadır. Bu sebeple cebir öncesi dönemde öğrencilerin eşit işaretinin matematiksel anlamını doğru olarak kavramaları önemlidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen bulgular, cebir öğretimine geçiş öncesinde öğrencilerin eşit işaretini nasıl yorumladıkları hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Bu bulgular aritmetikten cebire geçiş süreci kapsamında ilgili alan yazın esas alınarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Ortaokul öğrencileri, cebir, eşit işareti

Kaynakça

Behr, M., Erlwanger, S., & Nichols, E. (1980). How children view the equals sign. *Mathematics Teaching, 92,* 13-15.

Byrd, C. E., McNeil, N. M., Chesney, D. L., & Matthews, P. G. (2015). A specific misconception of the equal sign acts as a barrier to children's learning of early algebra. *Learning and Individual Differences*, *38*, 61-67.

Falkner, K.P., Levi, L., & Carpenter, T. P. (1999). Childrens understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics, 6,* 231-236.

Hattikudur, S., & Alibali, M. W. (2010). Learning about the equal sign: Does comparing with inequality symbols help?. *Journal of experimental child psychology*, *107*(1), 15-30.

Jones, I., Inglis, M., Gilmore, C., & Dowens, M. (2012). Substitution and sameness: Two components of a relational conception of the equals sign. *Journal of Experimental Child Psychology, 113,* 166-176.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics, 12,* 317-326.

Knuth, E. J., Alibali, M. W., Hattikudur, S., McNeil, N.M., Weinberg, A., & Stephens, A.C. (2008). The importance of equal sign understanding in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School, 13*(9), 514-519.

Knuth, E. J., Alibali, M. W., McNeil, N.M., Weinberg, A., & Stephens, A.C. (2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts: Equivalence & Variable. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik,37*(1), 68-76.

Leong, R. K. E. (2010). Case study: What does the equal sign mean to children? *Learning Science and Mathematics*, 20-24.

Stephens, A. C., Knuth, E. J., Blanton, M. L., Isler, I., Gardiner, A. M., & Marum, T. (2013). Equation structure and the meaning of the equal sign: The impact of task selection in eliciting elementary students' understandings. *The Journal of Mathematical Behavior, 32,* 173-182.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Vermeulen, C., & Meyer, B. (2017). The equal sign: teachers' knowledge and students' misconceptions. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *21*(2), 136-147.

Yaman, H., Toluk, Z. ve Olkun, S. (2003). İlköğretim öğrencileri eşit işaretini nasıl algılamaktadırlar?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 142-151.

(25206) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Kesir Konusunun Öğretimine İlişkin Görüşleri

SİNEM BALOĞLU
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

CEMALETTİN IŞIK
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2017 yılında revize edilerek kullanılmaya başlayan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında kesir ve kesir işlemleri ilgili kazanımlar birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan periyoda yayılmıştır. Bu süreçte kesirlerle ilgili kavramsal yapının genelde parça-bütün ilişkisi üzerine odaklandığı, ancak ders kitaplarının bölme üzerine inşa edilen etkinliklerle kesir kavramını oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kesirlerin öğretim sürecine yönelik kazanımlar sınıflar bazında belirgin olsa da, öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir yol izleyeceklerine rehberlik edecek pedagojik açıklamaların yeterince yer almadığı görülmektedir. Kesirler ve kesirlere ilişkili kavramlar arasındaki farklar ve benzerliklerin ne zaman ve ne şekilde vurgulanacağı, hangi kazanımlar için hangi modellerin kullanılacağı ve hangi modellerin sembolik temsil kullanımını geliştireceğine yönelik açıklamalar sunulmamaktadır. Bu sürecin öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakıldığı söylenebilir. Kesirler özelinde yaşanan güçlüklerin temelinde kesirlerin öğretimine yönelik özensiz yaklaşımların yer aldığı (Reys, Kim, & Bay, 1999) ve öğretmenlerin alan bilgilerinin, öğrencilerin verilen etkinliklere yönelik yaptıkları hataların tespit edilmesini ve bu hataların nedenlerine yönelik kavramsal açıklamalar yapabilmelerini de kapsadığı (Ball, Thames ve Phelps, 2008) bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kesir öğretim sürecine yönelik yaklaşımlarının ortaya çıkarılması yaşanan güçlüklerin giderilmesi boyutunda katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda 1) Ortaokul matematik öğretmenleri 5. sınıf kesirler konusunun öğretiminde nasıl bir sıra izlemektedirler? 2)Ortaokul matematik öğretmenleri 5. sınıf kesirler konusunun öğretim sürecini nasıl zenginleştirmektedirler? sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşleri nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması yoluyla ortaya konacaktır. Durum çalışması, bir konu ya da durumun belli bir zaman dilimi içerisinde derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Çalışma kapsamında, durum çalışması desenlerinden olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, bir durum üzerinde bütüncül şekilde durulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şahin, 2008).

Çalışma grubunu Kayseri ilinin Pınarbaşı ilçesinde bir ortaokulda görev yapan 4 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve beşinci sınıf ve altıncı sınıf programında kesirler alt öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik öğretim yapmış olmak ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenler tamamen gönüllü olan öğretmenler arasından seçilmiş ve her birine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 kodları atanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form Doğan-Temur (2011) tarafından yapılan çalışmada kullanılan mülakat sorularından faydalanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular (1. Yeni bir konuya başlamadan önce ders planınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?2. Kesirler konusu hakkında neler düşünüyorsunuz? 3.Kesir öğretimine başlarken nasıl bir yol izliyorsunuz? Ne tür yöntemler kullanıyorsunuz? 4. Öğrencileriniz kesir öğretiminin hangi aşamalarında zorluk yaşıyorlar? 5. Öğrencileriniz kesirlerle ilgili kavram yanılgılarına sahip mi? 6. Kesirlerin öğretim sürecine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz? Ders içinde materyal kullanıyor musunuz? Ders içinde elektronik kaynaklardan faydalanıyor musunuz? 7. Kesir öğretiminde 'Paylaşım etkinlikleriyle oluşacak tam, yarım, çeyrek, onda bir gibi parça – bütün ilişkileri, sıralama, karşılaştırma, kesirlerle aritmetik işlemler, denklik' konularının önce öğretilenden sonra öğretilene doğru sıralaması sizin öğretim sürecinizde nasıl olur? 8. Bir çiftçi tarlasının bir köşesine ev yapmak istemektedir. Ev tarlanın eninin 1/3'i boyunun 1/5'i kadar bir alanı kapsamaktadır. Yapılan ev tarlanın ne kadarını kaplamaktadır? Probleminin sınıf ortamında çözülmesi için neler yaparsınız?) sorulacaktır.

İlkokul matematiğinde somut nesneleri sayarak sayma sayılarını ve doğal sayıları kavrayan öğrenciler, kesir kavramı ile karşılaştırdıklarında bu kavramı anlamlandırmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorlukların temelinde kesirlerin parça-bütün, bölme, ölçme, oran ve işlemci gibi çok yönlü yapıları ve anlamlarıyla karşımıza çıkabilmeleridir (Behr, Harel, Post, & Lesh, 1992; Kieren, 1993; Lamon, 2001). Matematiksel olarak sayma yoluyla belirlenen miktarları temsil ederken tam sayılara, ölçme yoluyla elde edilen miktarları temsil etmek için de kesirlere başvururuz. Bu yönüyle kesirler kavramsal olarak tam sayılara oranla daha karmaşık ve daha zengindir (Alacaci, 2009). Dolayısıyla, öğrenciler için kesirler konusu daha karmaşık, dolayısıyla daha zor bir konudur (Olkun ve Uçar, 2004).

Kesir kavramını öğrenciye hissettirebilmek, günlük hayatta kullandığı şekliyle anlamlandırabilmek kavramsal bilginin oluşumu için önemlidir. Bir nesnenin eşit bir şekilde paylaştırılabilme bilgisi öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinde mevcuttur. Dolayısıyla bu deneyimler kesirlerin eşit paylaşım olarak bölme anlamıyla ilişkilidir. Olkun ve Toluk, (2004), kesirlerin öğretilmesinde izlenilmesi gereken sıranın paylaşımdan yola çıkarak tam, yarım, çeyrek ve parça ile bütün ilişkisi, denk olma durumu, birbiriyle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak sıralama ve kesirlerle yapılan aritmetik işlemler şeklinde olması gerektiğini belirtmektedirler.

Kesirler, rasyonel sayıların bir alt kavramıdır. Öyle ki, kesir bir bütündeki eş parçalardır dersek, bir kesrin paydası bir bütünü kaç eş parçaya ayrıldığımızı, kesrin payı da bu parçalardan kaç tanesinin alındığını ifade eder. Bu ifadeye göre kesir bir miktarı gösterir ve aslında kesirler parça ile bütün ilişkisidir. Başka bir deyişle, kesir; "bir bütünün bölündüğü eş parça sayısı ile her bir eş parçanın miktarı arasındaki ters ilişkiyi ifade eden matematiksel gösterimdir" (Van de Walle, 2000).

Keiren (1976) ise kesir kavramını işlem bilgisi, oran, bölme ve ölçmeyle ilişkilendirmekte ve denk kesirlerde oran anlamının, çarpımsal ilişkileri geliştirmede işlem bilgisi ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bir kesrin sonsuz sayıda denk kesre sahip olmasının öğrenciye fark ettirilmesi gerekmektedir. Kesirlerin problem durumuna göre bazen bir oranı, bazen de parça-bütün ilişkisini ifade etmesi de öğrencinin zihninde bir karmaşıklığa neden olabilmektedir. Kesirlerin orandan kavramsal olarak en önemli farkları, kesirlerin parça-bütün ilişkisini ifade etmesi ve bir miktarın matematiksel gösterimi olmasıdır. Oysaki oran bir ilişkiyi gösterir ve bu ilişki parça bütün ilişkisi olabileceği gibi parça-parça ilişkisini de ifade edebilir (Heinz, 2000; Karagöz Akar, 2009).

2017 yılında revize edilerek kullanılmaya başlayan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında kesir ve kesir işlemleri ilgili kazanımlar birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan periyoda yayılmıştır. Bu süreçte kesirlerle ilgili kavramsal yapının genelde parça-bütün ilişkisi üzerine odaklandığı, ancak ders kitaplarının bölme üzerine inşa edilen etkinliklerle kesir kavramını oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kesirlerin öğretim sürecine yönelik kazanımlar sınıflar bazında belirgin olsa da, öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir yol izleyeceklerine rehberlik edecek pedagojik açıklamaların yeterince yer almadığı görülmektedir. Kesirler ve kesirlere ilişkili kavramlar arasındaki farklar ve benzerliklerin ne zaman ve ne şekilde vurgulanacağı, hangi kazanımlar için hangi modellerin kullanılacağı ve hangi modellerin sembolik temsil kullanımını geliştireceğine yönelik açıklamalar sunulmamaktadır. Bu sürecin öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakıldığı söylenebilir. Kesirler özelinde yaşanan güçlüklerin temelinde kesirlerin öğretimine yönelik özensiz yaklaşımların yer aldığı (Reys, Kim, & Bay, 1999) ve öğretmenlerin alan bilgilerinin, öğrencilerin verilen etkinliklere yönelik yaptıkları hataların tespit edilmesini ve bu hataların nedenlerine yönelik kavramsal açıklamalar yapabilmelerini de kapsadığı (Ball, Thames ve Phelps, 2008) bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kesir öğretim sürecine yönelik yaklaşımlarının ortaya çıkarılması yaşanan güçlüklerin giderilmesi boyutunda katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencilerilerine kesir konusunun öğretimine yönelik görüşleri alınıp incelenecektir. Kesirler konusu öğretimine başlamadan önce öğrencinin konu hakkında önbilgisi kontrol edilir. Dersin öğretimi sürecinde çeşitli etkinlikler yapılarak ya da araç gereçler kullanılarak daha somut hale getirilen kesirler konusunda öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarının daha düşük düzeyde olması gerekmektedir. Kullanılacak materyallerin işlevsel olması ise öğretmen için alan bilgisini gerektirmektedir. Öğretmenlerin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olması karşılaşılabilecek zorlukları ya da oluşabilecek kavram yanılgılarını önleyebilmek için gerekli olan ön koşullardan birisidir. Öğretmenler kesir konusu öğretiminde önce öğretilmesi gerekenden sonra öğretilmesi gerekenler konusunda gerekli bilgiye sahip olarak konu bütünüğünü sağlamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler : Kesirler, öğretmen görüşleri, ortaokul

Kaynakça

Alacaci, C. (2009). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. *E. Bingölbali ve MF Özmantar (Ed.), İlköğretimde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri içinde*, 63-95.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of teacher education*, *59*(5), 389-407.

Behr, M. J., Harel, G., Post, T. R., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio, and proportion.

Creswell, J.W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (Second ed.), SAGE, Thousand Oaks.

Durmuş, S. (Ed.) (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagöz Akar, G. (2009). *Oran konusunun kavramsal öğreniminde öğrencilerin karşılaşabileceği zorluklar, olası kavram yanılgıları ve çözüm önerileri*, Pegem Yayıncılık: Ankara

Olkun, S., & Toluk, Z. U. (2004). İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi (3.baskı). Ankara: ANI yayıncılık.

Temur, Ö. (2011). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Kesir Öğretimine İlişkin Görüşleri: Fenomenografik Araştırma.* Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

(25211) Bir Matematiksel Modelleme Problemi Tasarlama ve Değerlendirme Çalışması

AYLA ATA BARAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

TANGÜL KABAEL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel modelleme ve modelleme sürecine ilişkin olarak ilgili alanyazında farklı araştırmacılar tarafından benimsenmiş çok sayıda perspektif ile karşılaşılmaktadır. Matematiksel modelleme en genel anlamda, bir gerçek yaşam probleminin gerçek ve/veya matematiksel bir modelinin oluşturulması, matematiksel model üzerinde yürütülen matematiksel hesaplamalar sonucunda matematiksel bir sonuca ulaşılması ve elde edilen matematiksel sonucun ilişkili olduğu gerçek yaşam durumu bağlamında yorumlanması olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda modelleme problemleri, öğrencileri gerçek yaşama ilişkin önemli matematiksel fikirleri keşfetmeye teşvik etmesi yönüyle geleneksel öğrenme ortamlarında rutin problemler çözmenin ötesine geçmektedir (Fox, 2006). Yine, modelleme problemleri ile kazanılan matematiksel düşünme, problem çözme ve akıl yürütme gibi süreç becerileri, öğrencilerin 21.yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikteki kazanımlardır (Asempapa, 2015). Nitekim, günümüzde matematik eğitiminin nihai hedefi öğrencilerin günlük yaşantılarında matematiksel bilgi ve becerilerini kullanabilen, matematik okuryazarlığı yeterlikleri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi olarak benimsenmektedir (OECD, 2017). Bu ise matematik öğretiminde, geleneksel problem çözme yaklaşımlarından farklılık gösteren bir anlayışı ve öğrencilere farklı öğrenme deneyimlerinin kazandırıldığı öğrenme ortamlarını gerektirmektedir. Bu doğrultuda farklı öğrenme düzeylerine yönelik matematiksel modelleme problemlerinin tasarlanması ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yoluyla söz konusu öğrenme ortamı tasarımlarının desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, bir matematiksel modelleme problemi tasarlamaya ve bu problemin öğretim sürecinde uygulanabilirliğini değerlendirmeye ilişkin bir perspektif tanıtmak ve bu perspektife dayalı olarak geliştirilen bir modelleme problemi örneği sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Modelleme probleminin tasarlama aşamasında Ang (2015) tarafından geliştirilen Matematiksel Modelleme Etkinliği Desenleme Çerçevesi ve Blum ve Kaiser'in modelleme yeterlikleri çerçevesi (1997) (akt. Maaß, 2006) benimsenmiştir. Tasarlanan modelleme probleminin değerlendirme aşamasında ise Tessmer (1993) tarafından geliştirilen Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi benimsenmiştir. Ang (2015) tarafından geliştirilen ve "Hangi, Ne, Nerede, Nasıl, Neden" olmak üzere beş bileşenden oluşan Matematiksel Modelleme Etkinliği Desenleme Çerçevesinin araştırma kapsamında ele alınışı öncelikle etkinliğin hizmet edeceği öğrenme çıktısına karar verilmesi şeklinde olmuştur (Nerede). İkinci olarak Blum ve Kaiser'in modelleme yeterlikleri çerçevesi (1997) (akt. Maaß, 2006) kullanılarak öğrencilerde desteklenmesi amaçlanan modelleme yeterlikleri belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada modelleme probleminin oluşturulmasına geçilmiştir. Bu kapsamda Lesh, Hover, Hole, Kelly ve Post (2000) tarafından model oluşturma etkinliklerine yön vermesi beklenen prensiplere ilişkin olarak tanımlanan ilkeler benimsenmiştir (Ne). Ardından, desteklenmesi amaçlanan matematiksel yeterliklere bağlı olarak problemin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine odaklanılmıştır (Hangi). Problem durumunun oluşturulmasının ve düzeyine karar verilmesinin ardından çözüm aşamasına geçilmiş, farklı problem çözme stratejilerinin neler olabileceği incelenmiştir (Nasıl). Son olarak, problem tasarımının neden başarılı olacağını açıklayan faktör veya çıktıların listelenmesi gerçekleştirilmiştir (Neden). Problem durumunun ortaya konulmasının ardından problemin uygulanabilirliğini incelemek amacıyla değerlendirme çalışması yürütülmüştür. Bu süreçte Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi bileşenlerini oluşturan i) uzman görüşü alma, ii) bire-bir değerlendirme, iii) küçük grup değerlendirmesi ve iv) pilot uygulama şeklindeki dört aşama sıralı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak matematiksel modelleme konusunda uzman bir araştırmacının problem hakkındaki genel görüşü alınmıştır. Yine, problem durumunun açıklık ve anlaşılırlığını inceleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak amacıylaiki öğrenci ile bire-bir değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.Ardından toplam altı öğrenciden oluşan bir grupta küçük grup değerlendirmesi aşaması tamamlanmıştır. Böylece problemin uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler, problem durumunun öğrencilerin ilgisini çekme ve eğitimciler için kullanışlılık durumu gibi konularda bilgi edinilmiştir. Son olarak farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan ve sayıları dört ile altı arasında değişen üç grupta öğretim yapılmış ve bu öğretimlere ilişkin video kayıtları üzerinden problemin uygulanabilirliği incelenmiştir.

Matematiksel modelleme ve modelleme sürecine ilişkin olarak ilgili alanyazında farklı araştırmacılar tarafından benimsenmiş çok sayıda perspektif ile karşılaşılmaktadır. Matematiksel modelleme en genel anlamda, bir gerçek yaşam probleminin gerçek ve/veya matematiksel bir modelinin oluşturulması, matematiksel model üzerinde yürütülen matematiksel hesaplamalar sonucunda matematiksel bir sonuca ulaşılması ve elde edilen matematiksel sonucun ilişkili olduğu gerçek yaşam durumu bağlamında yorumlanması olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda modelleme problemleri, öğrencileri gerçek yaşama ilişkin önemli matematiksel fikirleri keşfetmeye teşvik etmesi yönüyle geleneksel öğrenme ortamlarında rutin problemler çözmenin ötesine geçmektedir (Fox, 2006). Yine, modelleme problemleri ile kazanılan matematiksel düşünme, problem çözme ve akıl yürütme gibi süreç becerileri,

öğrencilerin 21.yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikteki kazanımlardır (Asempapa, 2015). Nitekim, günümüzde matematik eğitiminin nihai hedefi öğrencilerin günlük yaşantılarında matematiksel bilgi ve becerilerini kullanabilen, matematik okuryazarlığı yeterlikleri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi olarak benimsenmektedir (OECD, 2017). Bu ise matematik öğretiminde, geleneksel problem çözme yaklaşımlarından farklılık gösteren bir anlayışı ve öğrencilere farklı öğrenme deneyimlerinin kazandırıldığı öğrenme ortamlarını gerektirmektedir. Bu doğrultuda farklı öğrenme düzeylerine yönelik matematiksel modelleme problemlerinin tasarlanması ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yoluyla söz konusu öğrenme ortamı tasarımlarının desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, bir matematiksel modelleme problemi tasarlamaya ve bu problemin öğretim sürecinde uygulanabilirliğini değerlendirmeye ilişkin bir perspektif tanıtmak ve bu perspektife dayalı olarak geliştirilen bir modelleme problemi örneği sunmaktır.

Modelleme probleminin tasarlama aşamasında Ang (2015) tarafından geliştirilen Matematiksel Modelleme Etkinliği Desenleme Çerçevesi ve Blum ve Kaiser'in modelleme yeterlikleri çerçevesi (1997) (akt. Maaß, 2006) benimsenmiştir. Tasarlanan modelleme probleminin değerlendirme aşamasında ise Tessmer (1993) tarafından geliştirilen Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi benimsenmiştir. Ang (2015) tarafından geliştirilen ve "Hangi, Ne, Nerede, Nasıl, Neden" olmak üzere beş bileşenden oluşan Matematiksel Modelleme Etkinliği Desenleme Çerçevesinin araştırma kapsamında ele alınışı öncelikle etkinliğin hizmet edeceği öğrenme çıktısına karar verilmesi şeklinde olmuştur (Nerede). İkinci olarak Blum ve Kaiser'in modelleme yeterlikleri çerçevesi (1997) (akt. Maaß, 2006) kullanılarak öğrencilerde desteklenmesi amaçlanan modelleme yeterlikleri belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada modelleme probleminin oluşturulmasına geçilmiştir. Bu kapsamda ise Lesh, Hover, Hole, Kelly ve Post (2000) tarafından model oluşturma etkinliklerine yön vermesi beklenen prensiplere ilişkin olarak tanımlanan ilkeler benimsenmiştir (Ne). Ardından, desteklenmesi amaçlanan matematiksel yeterliklere bağlı olarak problemin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine odaklanılmıştır (Hangi). Problem durumunun oluşturulmasının ve düzeyine karar verilmesinin ardından çözüm aşamasına geçilmiş, farklı problem çözme stratejilerinin neler olabileceği incelenmiştir (Nasıl). Son olarak, problem tasarımının neden başarılı olacağını açıklayan faktör veya çıktıların listelenmesi gerçekleştirilmiştir (Neden). Problem durumunun ortaya konulmasının ardından problemin uygulanabilirliğini incelemek amacıyla değerlendirme çalışması yürütülmüştür. Bu süreçte Biçimlendirici Değerlendirme Çerçevesi bileşenlerini oluşturan i) uzman görüşü alma, ii) bire-bir değerlendirme, iii) küçük grup değerlendirmesi ve iv) pilot uygulama şeklindeki dört aşama sıralı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak matematiksel modelleme konusunda uzman bir araştırmacının problem hakkındaki genel görüşü alınmıştır. Yine, problem durumunun açıklık ve anlaşılırlığını inceleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak amacıylaiki öğrenci ile bire-bir değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.Ardından toplam altı öğrenciden oluşan bir grupta küçük grup değerlendirmesi aşaması tamamlanmıştır. Böylece problemin uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler, problem durumunun öğrencilerin ilgisini çekme ve eğitimciler için kullanışlılık durumu gibi konularda bilgi edinilmiştir. Son olarak farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan ve sayıları dört ile altı arasında değişen üç grupta öğretim yapılmış ve bu öğretimlere ilişkin video kayıtları üzerinden problemin uygulanabilirliği incelenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ortaokul matematik dersi öğretim programında ilişkili olduğu kazanım Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki 'EBOB ile ilgili problemleri çözer' şeklinde belirlenen ve 'Su Püskürtücüleri' olarak adlandırılan matematiksel modelleme probleminin, öğrencileri resimleyebilecekleri gerçek bir modele yönlendiren ve bu model üzerinden pek çok matematiksel bilgiyi çağırabilecekleri özellikte olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, araştırma sonucunda ilişkili olduğu matematiksel süreçler formüle etme, yürütme, yorumlama ve değerlendirme olarak belirlenen Su Püskürtücüleri etkinliğinin sekizinci sınıf düzeyinde uygulanabilirliği ortaya konmuştur. Böylece ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde kullanılabilecek bir modelleme problemi örneği matematik öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Bu doğrultuda, sunulan modelleme probleminin uygulamasının gerçekleştirilmesi ve uygulama sonuçlarının tartışılması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, bu araştırmada ortaokul matematik dersi öğretim programında ilişkili olduğu kazanım Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki 'EBOB ile ilgili problemleri çözer' şeklinde belirlenen ve 'Su Püskürtücüleri' olarak adlandırılan matematiksel modelleme probleminin, öğrencileri resimleyebilecekleri gerçek bir modele yönlendiren ve bu model üzerinden pek çok matematiksel bilgiyi çağırabilecekleri özellikte olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, araştırma sonucunda ilişkili olduğu matematiksel süreçler formüle etme, yürütme, yorumlama ve değerlendirme olarak belirlenen Su Püskürtücüleri etkinliğinin sekizinci sınıf düzeyinde uygulanabilirliği ortaya konmuştur. Böylece ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde kullanılabilecek bir modelleme problemi örneği matematik öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Bu doğrultuda, sunulan modelleme probleminin uygulamasının gerçekleştirilmesi ve uygulama sonuçlarının tartışılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel modelleme, modelleme problemi, tasarım ve değerlendirme

Kaynakça

Ang, K. C. (2015). Mathematical modelling in Singapore schools: A framework for instruction. In N.H. Lee & K.E.D. Ng (Eds.), *Mathematical modelling: From theory to practice* (pp. 33-42). Yogyakarta, Indonesia: ATCM.

Asempapa, R. S. (2015). Mathematical modelling: Essential for elementary and middle school students. *Journal of Mathematics Education*, 8 (1), 16-29.

Fox, (2006). A justification for mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), Identities, Cultures and Learning Spaces, *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia,*Canberra, pp. 221-228. Adelaide: MERGA.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., and Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In A.E. Kellyand R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 591-646). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Maaß, K. (2006). What are the modelling competencies?, *ZDM,* 38 (2),113-142.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition,*PISA, OECD Publishing, Paris.

Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations*. London: Routledge.

(25226) Türkiye'de Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) İle İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

KAMER ARSLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğrenme güçlüğü, diğer öğrenme güçlüklerinden ayrı bir kavram olarak ilk defa Kosc (1974) tarafından tanımlamıştır. Kosc tarafından yapılan bu tanımda matematik öğrenme güçlüğü, beynin özel olarak matematiksel işleyişinde karşılaşılan bilişsel güçlükler olarak ifade edilmektedir. Matematik öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler sayıları anlamada, basit aritmetiksel işlemleri yapmakta ve problemleri sezgisel olarak algılamakta zorlanmaktadırlar (Mutlu, 2016). Bunun yanı sıra matematik öğrenme güçlüğü olan bireyler para, yön ve saat kavramlarını algılamakta zorlandıkları için günlük hayatta da problemler yaşamaktadırlar (Akın ve Sezer, 2010). Matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerin tespitinde literatürde halen üzerinde uzlaşılmış bir yöntem bulunmamaktadır. Bu sebeple matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerin tespitinde bazı zorluklar ve farklılıklar bulunmaktadır (Sezer ve Akın, 2011). Bu rağmen toplum içerisinde matematik öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısının %3-%6 arasında olduğu ifade edilmektir. Türkiye de ise yaklaşık 750.000-1.500.000 öğrencinin matematik öğrenme güçlüğü yaşadığı tahmin edilmektedir (Mutlu, 2016). Hiç şüphesiz bu bireylerin toplum içerisinde bağımsız bir birey olarak hayatlarını devam ettirebilmeleri ve günlük hayatta karşılaştıkları matematiksel problemleri çözebilmeleri için gerekli öğretimsel destek sağlanmalıdır. Bu sebeple matematik öğrenme güçlüğü ilgili özgün ve etkili çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmaların incelenerek var olan durumun ortaya konulması, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla araştırmacılar, Türkiye'de matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili literatürde var olan boşluluğu ve yönelimi görebilecek ve daha verimli özgün çalışmalar üretebileceklerdir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel içerik analizinin yapılmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Türkiye'de matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların/çalışmalarda;

1. Yayınlanma yılına göre dağılımı nasıldır?
2. Örneklem profili nasıldır?
3. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. Model ve desenleri nelerdir?
5. Temaları (konuları) nasıl dağılım göstermektedir?
6. Hangi matematiksel konular tercih edilmiştir?
7. Veriler nasıl analiz edilmiştir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmalar hem tematik hem de metodolojik olarak betimleyici bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu sebeple bu çalışmanın modeli betimsel içerik analizidir. İçerik analizi, belirli bir konu hakkında yapılmış çalışmaların sistemli bir şekilde incelenip araştırmacılara yol göstermesi amacıyla tasarlanan bir araştırma modelidir (Çalık ve Sözbir, 2014). İçerik analizinin bir türü olan betimsel içerik analizinde ise belirli bir konudaki çalışmaların genel eğilimleri betimleyici bir yaklaşımla sunulmaktadır (Dinçer, 2018). Araştırmada çalışmalara ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Kütüphanesi abone veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanlarında; "diskalkuli", "matematik öğrenme güçlüğü", "hesaplama güçlüğü", "aritmetik öğrenme güçlüğü", "matematik bozukluğu", "dyscalculia", "math learning disability", "mathematics learning impairment", "math learning difficulties" ve "impairment in mathematics" anahtar kelimeleri aratılarak çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yerli ve yabancı veri tabanlarından ulaşılan çalışmaların Türk yazarlar tarafından Türkiye'de yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Tarama işlemi Ocak 2019'a kadar sürmüş ve araştırmalar sonucunda tez ve makalelerden oluşan 21 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar ilk aşamada yazarlarının soy isimleri ve yayınlanma tarihleri ve çalışma türleri dikkate alınarak bir klasöre kaydedilmiştir. Daha sonra çalışmalar her birine bir kod verilmek üzere sırasıyla 1'den 21'e kadar numaralandırılmıştır. Araştırmanın analiz süreci boyunca bu kodlar kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada ikinci yazar tarafından Excel sayfaları oluşturulmuş ve oluşturulan bu Excel sayfalarına araştırma sorularına ait veriler işlenmiştir. Excel'e veri girme işlemi düzenli olarak birer haftalık periyotlar şeklinde gerçekleşmiştir. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla verilerin işlenmiş olduğu Excel tabloları birinci yazar tarafından her hafta düzenli olarak incelenip eksikler ve hatalar üzerinde yeniden

düzenlemeler yapılmıştır. Diğer bir aşamada çalışmalar, ele alınan her bir araştırma problemine göre incelenip tablo haline getirilmiştir. Tüm bu aşamaların sonunda elde edilen veriler, kodları ile birlikte okuyucuya mevcut durumu resmetmek amacıyla tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışma sayılarının yıllara göre dalgalanma gösterdiği tespit edilmiştir. 2016 yılından itibaren matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili doktora ve yüksek lisans tezlerinin yayınlandığı görülmüştür. Çalışmaların örneklem profillerini ise öğretmen, öğrenci ve velilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların örneklem profilini ağırlıklı olarak ilkokul öğrencilerinin oluşturduğu ve bunu sınıf öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok testlerin ve görüşme formlarının kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca diskalkuli ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma deseni olarak en çok durum çalışmasının kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda hangi matematiksel konuların işlendiğine bakıldığında ise en çok sayılar ve işlemler konularının tercih edildiği görülmüştür. Çalışmaların veri analiz yöntemleri incelendiğinde, çalışmalarda en çok nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğrenme Güçlüğü, Diskalkuli, Betimsel İçerik Analizi

Kaynakça

Akın, A., ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 126-127, 41-48.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim, 39(174).

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 176-190.

Kosc, L., (1974). Developmental Dyscalculia. Journal of Learning Disabilities. 7(3):164–177.

Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.) *Matematik eğitiminde teoriler* içinde, (s.881-889), Ankara:Pegem Akademi.

Sezer, S., ve Akın, A. (2011). 6–14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(2), 757-775.

(25236) Ortaokul Öğrencileri İçin Geometri Kaygı Ölçeği

HANDE NUR AKARCA

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik kaygısı, matematik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Matematik kaygısına getirilen en erken tanım Dreger ve Aiken (1957) tarafından matematik ve aritmetiğe karşı duygusal reaksiyonların sendromu olarak kavramsallaştırılmıştır. Matematik kaygısının akademik başarıya yaptığı olumsuz etki, birçok çalışmada da görülmüştür (Taşdemir, 2013; Keçeci, 2011; Özdemir ve Gür, 2011; Peker ve Şentürk,2012; Doruk ve Kaplan, 2012; Tuncer ve Yılmaz, 2016).

Geometri matematik eğitiminin önemli bileşenlerinden birisi olup uzay ve şekil kavramlarını bir arada bulundurmaktadır. Geometri çocuğun yaşadığı, nefes aldığı ve hareket ettiği uzayı içermektedir. Çocuğun şekillerin özelliklerini öğrenmesi ve tanıması için bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu da çocuğun içinde yaşadığı uzayı öğrenmesine, keşfetmesine, geometrik sezgiye ve bilgiye sahip olmasına, geometrik düşünmesine ve problem çözme becerisini geliştirmesine bağlıdır (Fidan ve Türnüklü, 2010). Türkiye'nin de katıldığı uluslararası değerlendirmeler olan gerek Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (TIMSS) ve gerekse Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA) sınavlarında Türkiye iyi bir sıralamada yer alamamıştır. Türkiye PISA'da ise sayısal alt boyutundan sonra en çok uzay ve şekil boyutunda başarısız olmuştur. TIMMS'te ise en çok geometri alt boyutunda başarısız olmuştur. Bu başarısızlığın elbette ki birçok nedeni olabilir. Örneğin öğrencinin duyuşsal özellikleri, derse yönelik tutumu veya ders veya kavram ile ilgili kaygısı bu nedenlerden birisi olabilir.

Yapılan araştırmalara göre geometriye karşı ilgisi yüksek olan ortaokul öğrencilerinin daha az kavram yanılgılarına düştükleri, öğrencilerin kaygı düzeyinin kavram yanılgılarının oluşumunu etkilediği belirlenmiştir. Bu da bize öğrencilerin bir konuyu öğrenirken o derse karşı bakış açılarının önemli olduğunu göstermektedir. (Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Kaygı öğrencilerin matematik başarısında önemli rol oynamasına rağmen geometri ve matematik öğrenciler tarafından farklı algılanabilmektedir. Nitekim ülkemizde matematik ve geometri alanlarının başarı düzeyleri de birbirinden farklıdır (TIMSS, 2015). Matematik başarısına etki eden farklı değişkenlerle birçok çalışma yapılmıştır ancak matematik başarı seviyesinin bile bir avuç değişkenden daha fazlası olduğu göz önüne alındığında matematik kaygısı da büyük ölçüde geometri kaygısını kapsamaz (Sağlam, Türker ve Umay, 2011).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçme aracı geliştirmektir. Literatür incelendiğinde genel anlamda matematik kaygısı kavramı üzerinde durulduğu; geometri kaygısı ile ilgili çalışmaların az olduğu gözlenmiştir. Literatürde çocukların ve/veya ortaokul öğrencilerinin kaygılarını ölçmeye yarayan araçların geliştirildiği görülmektedir. Örneğin ilköğretim öğrencileri için matematik kaygısı (Bindak, 2005), fen kaygısı (Uluçınar-Sağır, 2014), yabancı dil kaygısı (Aydın vd., 2017) bunlardan birkaçıdır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin geometri kaygısını ölçmeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin geometri kaygısını ölçmede kullanılabilecek ölçme aracı literatüre kazandırılması beklenmektedir. Bu çalışma, ayrıca geometri kaygısı çeken öğrencilerin saptanmasında, kaygılarının altında yatan nedenlerin neler olabileceğinin ortaya çıkarılmasında öğretmenlere yol göstermesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel yöntemlerin kullanıldığı genel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Hatay ili merkez ve Altınözü ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5-8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birinci (pilot) aşamada %54 kız olmak üzere toplam 255 öğrenci yer almaktadır.

Bu çalışmada veri toplamak için 15 maddeden oluşan geometri kaygı ölçeğinin taslak formu kullanılmıştır. Maddeler oluşturulurken çeşitli derslere yönelik kaygıyı ölçen ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Taslak ölçek formu 4 dereceli Likert tipindedir. Geometri kaygısı ölçülecek hedef kitlenin ortaokul 5-8.sınıf öğrencileri olduğu dikkate alınarak cevap seçenek sayısının 4 olmasına karar verilmiştir. Katılımcıların her bir maddeye "1-Hiç uygun değil, 2-Bana uygun değil, 3-Biraz uygun, 4-Bana tam uygun" seçeneklerinden birini işaretleyerek tepkide bulunmaları istenmiştir. Ölçek toplam puanı, yüksek puan yüksek kaygıyı belirtecek şekilde hesaplanmaktadır.

Geometri kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilecek araç için Hatay'da iki farklı ortaokulda öğrenim gören 225 öğrenciye ölçeğin taslak formu verilmiş, gerekli açıklamlar yapıldıktan sonra doldurmaları istenmiştir. Toplanan veriler araştırmanın geometri kaygı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik incelemelerinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmış ve istatistiksel işlemler yapılmıştır. Toplanan veriler ile geometri kaygı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılırken madde analizi, t testi korelasyon, Cronbach alfa katsayısı, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gibi teknikler uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin geometri kaygılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçek için;

1. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 15 madde için 0,89 olarak elde edilmiştir.

2. Maddelerin tek tek güvenirliğe katkısını belirlemek amacıyla "düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları" ve "madde silindiğinde alfa katsayısı" değerleri dikkate alınmıştır. İlk madde (gk1) dışında, silindiği taktirde güvenirliği yükselten madde olmadığı görülmüş, bu sonuca göre gk1 maddesinin silinebileceğine karar verilmiştir.

3. Ölçeği oluşturan her madde için karşılaştırmalar bağımsız gruplar t-testi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gk1 dışındaki maddelerin ayırtediciliklerinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4. Faktörleştirme için temel bileşenler yöntemi, faktör sayısı için öz değeri 1'den büyük olanlar ve yamaç eğim grafiği seçilmiştir. 3 numaralı (gk3) maddenin iki faktörde yüksek yük değerine ulaştığı, bu madde silindikten sonra faktör yüklerine bakıldığında, 4 numaralı (gk4) maddenin iki faktöre birden yükleme yaptığı görülmüştür. Bu maddeler atılıp faktör yükleri tekrar hesaplandığında tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

5. Madde-geometri kaygısı standardize olmayan yol katsayılarının tümü anlamlıdır. Dolayısıyla bütün maddelerin geometri kaygısını belirlemede anlamlı etkiye sahip oldu söylenebilir. Model uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin tek faktör olduğu söylenebilir.

6. Geometri Kaygı Ölçeği 4 dereceli likert tipinde ve tek boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0,89 ve tek faktörün açıkladığı varyans oranı %47,25' dir.

Anahtar Kelimeler : Geometri kaygı ölçeği, Ortaokul öğrencileri, Güvenirlik geçerlilik

Kaynakça

Aydın, S., Harputlu, L., Uştuk, Ö., Güzel, S., ve Çelik, Ş.S. (2017). Çocuklarda yabancı dil kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi 13*(2), 43 – 52.

Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları* (2.Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.

Doruk, M., ve Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (7), 291-302.

Dreger, R.M., ve Aiken Jr, L.R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, *48*(6), 344-351.

Fidan, Y., ve Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.

Keçeci, T. (2011). *Matematik kaygısı ve korkusu ile mücadele yolları*. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Uygulamaları Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri, Nisan 2011, Antalya

Özdemir, E., ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (mkeö) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*,36(161), 39-50.

Peker, M., ve Şentürk, B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 21-32.

Sağlam, Y., Türker, B., & Umay, A. (2011). Ortaokul öğrencileri için geometri kaygı ölçeği. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 15, 966-970.

Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.

Tuncer, M., ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* ,13(2), 47-64.

Uluçınar-Sağır, Ş. (2014). İlköğretim öğrencilerine yönelik fen kaygı ölçeği. Dokuz *Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.

Yenilmez, K., ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.

Young, A. G., ve Pearce S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.

(25243) Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Kaygısının Okul Bağlılıkları Ve Bazı Kişisel Değişkenleri Tarafından Yordanması

HANDE NUR AKARCA

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik, aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adıdır (TDK, 2018). Matematiğin temel alanlarından birisi olan geometri, matematiğin nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, açı, alan ve hacim ölçüleriyle ilgilenir (Baykul, 1998:257). Bundan hareketle geometrinin sadece kural, sembol, şekil ve işlemlerden oluştuğunu söyleyemeyiz; aynı şekilde geometrinin içinde de anlam bütünlüğü olan düzenler ve ilişkiler ağı olduğu gibi geometriyle diğer disiplinler ve yaşam arasında da ilişkiler bulunmaktadır (MEB,2010).

Geometri matematik eğitiminin önemli bileşenlerinden birisi olup uzay ve şekil kavramlarını bir arada bulundurmaktadır. Geometri çocuğun yaşadığı, nefes aldığı ve hareket ettiği uzayı içermektedir. Çocuğun şekillerin özelliklerini öğrenmesi ve tanıması için bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu da çocuğun içinde yaşadığı uzayı öğrenmesine, keşfetmesine, geometrik sezgiye ve bilgiye sahip olmasına, geometrik düşünmesine ve problem çözme becerisini geliştirmesine bağlıdır (Fidan ve Türnüklü, 2010). Geometri, Türk eğitim sisteminde ilk ve ortaokul düzeyindeki matematik derslerinde ve lise düzeyinde ise bağımsız bir ders olarak öğretilir. Bu iki konuda öğrencilerin başarı seviyeleri incelendiğinde farklılıkların olduğu görülebilir. Kaygı, matematiği başarmanın önemli bir değişkenidir. Ancak bununla birlikte geometri öğrenciler tarafından matematikten farklı bir alan olarak kabul edilir, matematik kaygısı geometri kaygısını tamamen kapsamaz ve geometri kaygısı matematik kaygısından ayrı olarak görülebilir (Sağlam, Türker ve Umay, 2011).

Geometrinin matematik dersi içerisindeki yeri ve zihinsel süreçlere etkisi düşünüldüğünde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Birçok bağlantı kurmayı gerektiren geometri günlük yaşamda her ne kadar karşılarına çıksa da şekiller öğrencileri korkutup kaygılandırabilmektedir. Bu durumda öğrenciler geometrik şekillerle, formüllerle ve kavramlarla karşılaştıklarında kaygılanabilmektedirler. Kaygı belli düzeyde olduğunda yapıcı olabilirken ileri seviyelerde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Taşdemir, 2015).

Tüm bu değişkenlerin incelenmesi ve geometri kaygısına etkilerinin araştırılması, geometri kaygısının çözümü için önemli görülmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin geometriye ilişkin kaygılarını belirlemek ve geometri kaygısı ve bu kaygıyı etkileyen faktörler üzerinde durulacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerindeki geometrik kaygı düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, karne not ortalaması, matematik not ortalaması, okulöncesi eğitim durumu, anne – baba eğitim durumu, en sevdiği ders ve okula bağlılık değişkenleri tarafından ne kadar açıklandığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla çalışmada bu değişkenlerin geometri kaygısına doğrudan etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin geometri kaygılarının temelinde yatan etkenlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel yöntemlerin kullanıldığı genel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Hatay ili merkez ve Altınözü ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5-8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda anket uygulanan toplam 528 öğrenci yer almaktadır. Veri toplama aracında kişisel bilgi formu, okula bağlılık ölçeği ve 12 maddelik Geometri Kaygı Ölçeği yer almıştır. Geometri kaygı ölçeği yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiş olup tek boyutludur ve tek boyutun açıkladığı varyans oranı %47,25'dir (Akarca, 2019). Açıklayıcı değişken olarak kullanılan okul bağlılık ölçeği Çengel vd. (2017) tarafından geliştirilmiş olup 19 maddelik 5 dereceli likert tipinde bir ölçektir.

Bu çalışmadaki veriler Hatay da Altınözü Atatürk Ortaokulu, Beyhan Gençay Ortaokulu, Cemalettin Tınaztepe Ortaokulu ve Nami Veysioğlu İmam Hatip Ortaokulu okullarında öğenim gören toplam 528 öğrenciden elde edilmiştir. Bunlardan 11 tanesi kayıp veri içerdiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırmada değerlendirmeye alınan veri toplama aracı sayısı 517 olmuştur. Bu aşamada toplanan veriler diğer araştırma problemlerinin yanıtlanmasında kullanılmıştır.

Veriler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmış ve istatistiksel işlemler yapılmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testi, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri ile incelenmiştir. Analizlerde kullanılan değişkenler aşağıda açıklanmıştır:

Bağımlı değişken

Geometri Kaygı Puanı: Örnekleme giren her bir öğrenci için hesaplanmıştır, 12 maddeden oluşan Geometri Kaygı Ölçeği'nin cevaplanması ve madde puanlarının toplamı alınmıştır. Yüksek puan yüksek kaygıyı göstermektedir. Beklenen puan ranjı 12-48'dir.

Bağımsız değişkenler: X1 Cinsiyet (Kategorik değişken olup kızlar 1, erkekler 0 biçiminde kodlanmıştır), X2 Okula Bağlılık, X3 Karne notu (100 üzerinden), X4 ABEGITIM (Ebeveyn Eğitim Durumudur), X5 Okul öncesi (öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almadığını göstermektedir almışsa 1ile kodlanmıştır), X6, X7, X8 (sırasıyla 6,7 ve 8. sınıfları temsil etmektedir, referans kategorisi 5.sınıflardır), X9 En sevdiği ders (en sevdiği ders matematik olanlar 1 ile kodlanmıştır). Bütün analizler SPSS-22 ve AMOS-16 paket programları ile yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin geometri kaygısının okula bağlılıkları ve bazı değişkenlere göre yordanması için;

1. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre geometri kaygıları incelendiğinde kızların kaygı puanı ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

2. Okul öncesi değişkenine göre geometri kaygıları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kaygı puanı ortalamasının almayan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

3. Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre geometri kaygıları incelendiğinde matematik dersini seven öğrencilerin kaygı puanı ortalamasının diğer dersleri seven öğrencilerinin kaygı puanı ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür.

4. Sınıf düzeyi 7-8 olan öğrencilerin kaygısı 6.sınıf öğrencilerinin kaygılarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak belirlenmiştir.

5. Açıklayıcı değişkenlerden Okula bağlılık, Karne notu ve Anne-baba eğitim düzeyi sürekli değişkenlerdir bunların Geometri kaygısı ile ikili korelasyonlarına bakılmıştır ve ikili korelasyonlar incelendiğinde geometri kaygısı ile bu açıklayıcı değişkenler arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

6. Belirleyicilik katsayısı $R2=0,402$'dir. Bu da bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama yüzdesi olarak okunabilir. Buna göre bağımsız değişkenler geometri kaygı puanının yaklaşık %40'ını açıklamaktadır.

7. Geometri kaygısı üzerinde en etkili değişkenin okula bağlılık değişkeni olduğu görülmüştür.

8. Değişkenlerden X8 (8.Sınıf), X5 (okulöncesi eğitim) ve X7 (7.sınıf)'nin geometri kaygısı üzerindeki etkisi ihmal edilebilecek kadar küçüktür. X4 (anne-babaeğitimi) değişkeni ise ancak 0,12 düzeyinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler : Geometri kaygısı, Okula bağlılık, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Akarca, H. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometri kaygısının ölçülmesine ilişkin ölçme aracının geçerlik güvenirliği ve yordayıcılarının değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Baykul, Y. (1999). *İlköğretim birinci kademede matematik öğretimi.* İstanbul: MEB

Çengel, M., Totan, T. ve Çöğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(4), 1820-1837.

MEB (2010). *Milli eğitim bakanlığı ilköğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sağlam, Y., Türker, B. ve Umay, A. (2011). Ortaokul öğrencileri için geometri kaygı ölçeği. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 15, 966-970.

Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.

TDK (2018). Türk Dil Kurumu web sayfası. www.tdk.gov.tr (erişim tarihi 20/12/2018)

(25246) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Hakkındaki Farkındalıkları

ONUR SERKAN SARI
MEB

MERYEM ÖZTURAN SAĞIRLI
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gerçek dünyanın, gerçek hayat durumlarının matematiksel bir temsili (Greefrath & Vorhölter, 2016), matematiksel dil kullanılarak taklit edilmesi (Özalp, 2006), matematiksel olarak ifade edilebilmesi için zihinde var olan ya da oluşturulan denklem, fonksiyon, grafik gibi yapılara (Kertil, 2008) matematiksel model denir. Matematiksel modeller gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yardımcı olan zihinsel yapıların matematik diliyle temsilleridir (Lesh ve Doerr, 2003). Matematiksel modeller daha çok ürüne vurgu yaparken matematiksel modelleme ise bu ürünün ortaya çıkmasına kadar geçen süreyi kapsar. Blum ve Borromeo Ferri (2009)'ye göre matematiksel modelleme, gerçek dünya ile matematik dünyası arasında çift yönlü dönüşüm sürecidir. Haines ve Crouch (2007) matematiksel modellemeyi, gerçek hayat problem durumlarının soyutlanarak matematik diline aktarıldığı, çözümlendiği ve sonra çözümün test edildiği döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere matematiksel modelleme sürece vurgu yapar. Bu süreç hem önceden bilinen kavramları, yapıları kullanma hem de yenilerini oluşturma ve geliştirmeyi kapsadığı için hem statik hem de dinamiktir (Erbaş, Kertil, Çetinkaya, Çakıroğlu, Alacacı ve Baş, 2014). Ama öncelikle süreç döngüseldir. Gerçek yaşamdan seçilen bir problemin matematik dünyasına taşınması, orada çözüm içim bir model geliştirilmesi, modelin çözülmesi ve çözümün gerçek yaşama uygulanması yani yorumlanması aşamalarını içerir (Voskoglou, 2006). Bu sürecin döngüselliği şu anlamı taşımaktadır. Örneğin model çözüme ulaşmadığı takdirde yeni bir model için çalışılabilir. Bunun için de tekrar problemin anlaşılması, ilişkilerin ve varsayımların üzerinde düşünülerek ilişkilerin, değişkenlerin gözden geçirilmesi gerekebilir. Veya gerçek yaşama yorumlanamayan ya da gerçek yaşam da anlamı olmayan sonuçlar geçersizdir. Bunun için de yeniden başa dönülebilir. Matematiksel modelleme bazı araştırmacılar tarafından matematik öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi için bir araç (Chinnappan, 2010), bazı araştırmacılar (Blomhoj ve Jensen, 2007) tarafından ise bizzat amaç olarak ele alınarak araştırmalara, uygulamalara ve öğretim programlarına yansımıştır. Ülkemizdeki lise öğretim programında da öğrencilerin matematiksel akıl yürütme yollarını kullanarak günlük hayat problemlerinin çözümüne varmak amacıyla matematiksel modelleri üretebilmeleri ve kullanabilmeleri ve günlük hayat problemlerini matematiksel bir dil ile ifade edilebilmeleri amaç edinilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2013). Programda matematiksel modelleme, problem çözme gibi temel beceriler kapsamında ele alınmıştır. Ancak matematiksel modelleme ortaokul matematik öğretim programında ilk kez 2017' de yer almıştır. Dolayısıyla araştırma konusu bu bağlamda şekillenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki farkındalıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda küme örnekleme yöntemine göre seçilmiş 29 ortaokul matematik öğretmeni çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Küme örnekleme ile geniş bir alana yayılmış evrene erişim kolaylaşır ve araştırmacının araştırma üzerindeki denetimi artar (Baltacı, 2018). Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin çalıştığı okullar 2017 TEOG başarı sonuçları göz önüne alınarak iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra iyi ve zayıf tabakanın içinden dört orta tabakanın içinden 5 okul olmak üzere toplam 13 ortaokul tesadüfi yolla belirlenmiştir. Mümkün olduğu kadar farklı kıdem seviyelerine ulaşmak sebebiyle ilgili okulların tüm matematik öğretmenlerinden veri toplamak amaçlanmıştır. Gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurularak belirlenen ortaokullardan ortalama iki matematik öğretmeninden veri toplanmıştır. Kümeler bazında düşünüldüğünde ise iyi kümeden 10, orta kümeden 13 ve zayıf kümeden ise 6 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Böylece araştırmanın veri grubunu bu ile bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 29 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler kıdem yılı birden başlamak üzere 18 yıla kadar farklılık göstermekte olup hemen hemen her kıdem yılına ait öğretmen araştırma grubu içerisinde yer almaktadır. Bu haliyle araştırma grubunun evreni iyi derecede temsil edebileceği varsayılmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve içinde matematiksel modelleme ile ilgili öğretmenlerin farkındalığını ölçen soruların yer aldığı açık uçlu anket yardımı ile toplanmıştır. Ankette toplam beş soru yer almaktadır. Verilerin analizi için iki araştırmacı eş zamanlı çalışarak içerik analizi yapmıştır. Veriler birçok kez araştırmacılar tarafından okunarak her soru için öncelikle taslak bir kod ve kategori listesi oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bu listeye göre analizlerini ayrı ayrı yaparak daha sonra analizlerin uyumunu kontrol etmişlerdir. Uyuşulmayan noktalar tartışmaya açılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu haliyle başka bir alan uzmanının görüşüne sunularak analizi yapması istenmiş ve uzmanın analiziyle araştırmacıların analizleri eşleştirilerek kod ve kategori listesine son hali verilmiştir.

Gerçek dünyanın, gerçek hayat durumlarının matematiksel bir temsili (Greefrath & Vorhölter, 2016), matematiksel dil kullanılarak taklit edilmesi (Özalp, 2006), matematiksel olarak ifade edilebilmesi için zihinde var olan ya da oluşturulan denklem, fonksiyon, grafik gibi yapılara (Kertil, 2008) matematiksel model denir. Matematiksel modeller gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yardımcı olan zihinsel yapıların matematik diliyle temsilleridir (Lesh ve Doerr, 2003). Matematiksel modeller daha çok ürüne vurgu yaparken

matematiksel modelleme ise bu ürünün ortaya çıkmasına kadar geçen süreyi kapsar. Blum ve Borromeo Ferri (2009)'ye göre matematiksel modelleme, gerçek dünya ile matematik dünyası arasında çift yönlü dönüşüm sürecidir. Haines ve Crouch (2007) matematiksel modellemeyi, gerçek hayat problem durumlarının soyutlanarak matematik diline aktarıldığı, çözümlendiği ve sonra çözümün test edildiği döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere matematiksel modelleme sürece vurgu yapar. Bu süreç hem önceden bilinen kavramları, yapıları kullanma hem de yenilerini oluşturma ve geliştirmeyi kapsadığı için hem statik hem de dinamiktir (Erbaş, Kertil, Çetinkaya, Çakıroğlu, Alacacı ve Baş, 2014). Ama öncelikle süreç döngüseldir. Gerçek yaşamdan seçilen bir problemin matematik dünyasına taşınması, orada çözüm içim bir model geliştirilmesi, modelin çözülmesi ve çözümün gerçek yaşama uygulanması yani yorumlanması aşamalarını içerir (Voskoglou, 2006). Bu sürecin döngüselliği şu anlamı taşımaktadır. Örneğin model çözüme ulaşmadığı takdirde yeni bir model için çalışılabilir. Bunun için de tekrar problemin anlaşılması, ilişkilerin ve varsayımların üzerinde düşünülerek ilişkilerin, değişkenlerin gözden geçirilmesi gerekebilir. Veya gerçek yaşama yorumlanamayan ya da gerçek yaşam da anlamı olmayan sonuçlar geçersizdir. Bunun için de yeniden başa dönülebilir. Matematiksel modelleme bazı araştırmacılar tarafından matematik öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi için bir araç (Chinnappan, 2010), bazı araştırmacılar (Blomhoj ve Jensen, 2007) tarafından ise bizzat amaç olarak ele alınarak araştırmalara, uygulamalara ve öğretim programlarına yansımıştır. Ülkemizdeki lise öğretim programında da öğrencilerin matematiksel akıl yürütme yollarını kullanarak günlük hayat problemlerinin çözümüne varmak amacıyla matematiksel modelleri üretebilmeleri ve kullanabilmeleri ve günlük hayat problemlerini matematiksel bir dil ile ifade edilebilmeleri amaç edinilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2013). Programda matematiksel modelleme, problem çözme gibi temel beceriler kapsamında ele alınmıştır. Ancak matematiksel modelleme ortaokul matematik öğretim programında ilk kez 2017' de yer almıştır. Dolayısıyla araştırma konusu bu bağlamda şekillenmiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki farkındalıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda küme örnekleme yöntemine göre seçilmiş 29 ortaokul matematik öğretmeni çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Küme örnekleme ile geniş bir alana yayılmış evrene erişim kolaylaşır ve araştırmacının araştırma üzerindeki denetimi artar (Baltacı, 2018). Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin çalıştığı okullar 2017 TEOG başarı sonuçları göz önüne alınarak iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra iyi ve zayıf tabakanın içinden dört orta tabakanın içinden 5 okul olmak üzere toplam 13 ortaokul tesadüfi yolla belirlenmiştir. Mümkün olduğu kadar farklı kıdem seviyelerine ulaşmak sebebiyle ilgili okulların tüm matematik öğretmenlerinden veri toplamak amaçlanmıştır. Gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurularak belirlenen ortaokullardan ortalama iki matematik öğretmeninden veri toplanmıştır. Kümeler bazında düşünüldüğünde ise iyi kümeden 10, orta kümeden 13 ve zayıf kümeden ise 6 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Böylece araştırmanın veri grubunu bu ile bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 29 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler kıdem yılı birden başlamak üzere 18 yıla kadar farklılık göstermekte olup hemen hemen her kıdem yılına ait öğretmen araştırma grubu içerisinde yer almaktadır. Bu haliyle araştırma grubunun evreni iyi derecede temsil edebileceği varsayılmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve içinde matematiksel modelleme ile ilgili öğretmenlerin farkındalığını ölçen soruların yer aldığı açık uçlu anket yardımı ile toplanmıştır. Ankette toplam beş soru yer almaktadır. Verilerin analizi için iki araştırmacı eş zamanlı çalışarak içerik analizi yapmıştır. Veriler birçok kez araştırmacılar tarafından okunarak her soru için öncelikle taslak bir kod ve kategori listesi oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bu listeye göre analizlerini ayrı ayrı yaparak daha sonra analizlerin uyumunu kontrol etmişlerdir. Uyuşulmayan noktalar tartışmaya açılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu haliyle başka bir alan uzmanının görüşüne sunularak analizi yapması istenmiş ve uzmanın analiziyle araştırmacıların analizleri eşleştirilerek kod ve kategori listesine son hali verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin % 45'i matematiksel modeli soyut kavramların somutlaştırılması, görselleştirilmesi olarak, % 24' ü ise bir ifadenin, sürecin, bir durumun veya problemin matematiksel dil kullanılarak tanımlanması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 10' u matematik ile gerçek yaşamı birleştirmek şeklinde bir tanımlama yapmışlardır. "Matematiksel modelleme nedir" sorusunun cevabını iki öğretmen boş bırakmıştır. Geri kalan öğretmenlerin % 41'i matematiksel modelleme tanımını yaparken sürece vurgu yapmış % 52'si ise sürece vurgu yapmadan yanıtlamışlardır. Sürece vurgu yapan gruptaki öğretmenlerin 6'sı (% 50) matematiksel model oluşturma süreci olarak matematiksel modellemeyi tanımlamışlardır. Sürece vurgu yapmayan gruptaki öğretmenler ise % 67'si matematiksel modeli kullanma işi, % 33' ü ise günlük yaşamın matematiğe aktarılarak anlatılması şeklinde matematiksel modelleme nedir sorusunu cevaplamışlardır. Öğretmenlerin % 79'u öğretim programında matematiksel modellemeye yer verildiğini düşünürken yine % 79'u bu konuda daha önce herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Eğitim alanlar ise üniversitedeki derslerinde veya bir derste aldıklarını belirtmişlerdir. "Matematiksel modellemeyi kullandığınız bir ders sürecini anlatır mısınız?" sorusuna yalnızca öğretmenlerden biri doğru yaklaşmıştır. Diğer öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevap cebir karoları, sayma pulları, kesir takımları gibi materyalleri derslerinde kullanmaları ile ilgili olmuştur. Dolayısıyla öğretmenler "matematiksel modellemeyi en çok hangi konularda kullanıyorsunuz" sorusuna çoğunlukla kesirler, cebir ve tam sayılar şeklinde cevap vermişlerdir. Matematiksel modelleme ile ilgili daha önce ders aldıkları belirten öğretmenlerin de matematiksel modelleme farkındalıkları oldukça düşüktür. Sonuç olarak öğretmenler matematiksel modelleme hakkında yeterli düzeyde farkındalığa sahip değillerdir ve matematiksel modelleme ile modellemeyi birbirine karıştırmaktadırlar. Ancak öğretmenler ismini bilmeden matematiksel modellemeyi derslerinde kullanıyor olabilirler. Bu konunun ayrıntılandırılması için araştırma grubunda yer alan öğretmenlerden yeni bir araştırma grubu oluşturularak derslerinin gözlemlenmesi çalışmanın bundan sonraki sürecini oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin % 45'i matematiksel modeli soyut kavramların somutlaştırılması, görselleştirilmesi olarak, % 24' ü ise bir ifadenin, sürecin, bir durumun veya problemin matematiksel dil kullanılarak tanımlanması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 10' u matematik ile gerçek yaşamı birleştirmek şeklinde bir tanımlama yapmışlardır. "Matematiksel modelleme nedir" sorusunun cevabını iki öğretmen boş bırakmıştır. Geri kalan öğretmenlerin % 41'i matematiksel modelleme tanımını yaparken sürece vurgu yapmış % 52'si ise sürece vurgu yapmadan yanıtlamışlardır. Sürece vurgu yapan gruptaki öğretmenlerin 6'sı (% 50) matematiksel model oluşturma süreci olarak matematiksel modellemeyi tanımlamışlardır. Sürece vurgu yapmayan gruptaki öğretmenler ise % 67'si matematiksel modeli kullanma işi, % 33' ü ise günlük yaşamın matematiğe aktarılarak anlatılması şeklinde matematiksel modelleme nedir sorusunu cevaplamışlardır. Öğretmenlerin % 79'u öğretim programında matematiksel modellemeye yer verildiğini düşünürken yine % 79'u bu konuda daha önce herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Eğitim alanlar ise üniversitedeki derslerinde veya bir derste aldıklarını belirtmişlerdir. "Matematiksel modellemeyi kullandığınız bir ders sürecini anlatır mısınız?" sorusuna yalnızca öğretmenlerden biri doğru yaklaşmıştır. Diğer öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevap cebir karoları, sayma pulları, kesir takımları gibi materyalleri derslerinde kullanmaları ile ilgili olmuştur. Dolayısıyla öğretmenler "matematiksel modellemeyi en çok hangi konularda kullanıyorsunuz" sorusuna çoğunlukla kesirler, cebir ve tam sayılar şeklinde cevap vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Matematiksel Model, Ortaokul Matematik Öğretmenleri

Kaynakça

Blomhøj, M., & Jensen, T. H. (2007). What's all the fuss about competencies? In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modeling and applications in mathematics education (ICMI 14)* (*pp.* 45–56). New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-29822-1_3

Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(1) 45-58.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7*(1), 231-274,

Chinnappan, M. (2010). Cognitive load and modelling of an algebra problem. *Mathematics Education Research Journal*, 22(2), 8-23.

Erbaş A., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory&Practice], 14*(4), 1-21.

Greefrath, G., & Vorhölter, K. (2016). Teaching and learning mathematical modelling: approaches and developments from German speaking countries. *ICME-13 Topical Surveys,* 1-42, Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-45004-9_1.

Haines, C., & Crouch, R. (2007). Mathematical modeling and applications: Ability and competence frame works. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. Henn, & M. Niss (Eds.*), Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study*(pp. 417-424). New York, NY: Springer.

Kertil, M. (2008). Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (*pp.* 3-33). Mahwah N. J.:Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

Özalp, N. (2006). *Fen, mühendislik ve sosyal bilimlerde modelleme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Voskoglou, M. G. (2006). The use of mathematical modelling as a tool for learning mathematics. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, *16*, 53-60.

(25247) Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

GÖNÜL ERHAN
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

MESTURE KAYHAN ALTAY
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler öğrenim hayatları boyunca, hatta bazen tüm yaşantılarında, akademik olarak birtakım zorluklar yaşayabilir. Bu zorlukların pek çoğu kuşkusuz matematik öğrenimi ile ilgilidir. Ancak matematik ile ilgili zorlukları, sık karşılaşılan hesaplama becerisinin kaybı veya düşük başarıdan ayırt etmekte fayda vardır (Mutlu ve Akgün, 2017). Çünkü bir bireyin, zihinsel olarak herhangi bir sıkıntı yaşamamasına rağmen matematiğe özgü akademik başarısızlığı devam ediyorsa, bu durumun incelenmesi gereklidir. Diskalkuli olarak da sözü edilen matematik öğrenme güçlüğü Kosc (1974) tarafından "bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel bilişin dahil olduğu belirli bölümlerinde oluşan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanılan güçlük" şeklinde tanımlamıştır. Matematik öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen bireylerin temel dört işlemlerin çözümünde akranlarına göre yavaşlık, problem çözmede gerekli adımları sürdürememe, görsel ve uzamsal kavramları anlayamama gibi birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır (Bender, 2012). Ancak, bu özelliklerin bireyden bireye değiştiği, bireyin hayatının farklı dönemlerinde farklı şekillerde etkilediği belirtilmiştir (Mutlu, 2016).

Bu çalışmanın genel amacı matematik öğrenme güçlüğü olduğu düşülen ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Matematik ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Matematik ve sınıf öğretmenlerinin, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyguladıkları yöntem ve stratejiler nelerdir?

Bu araştırma sorularına yanıt ararken, öğretmenlerin, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleriyle ilgili var olan bilgilerinin yoklanması gerek bireysel farkındalıklarının gelişimini desteklemede gerekse diğer öğretmenlere yol göstermesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okullardaki mevcut durumlarını farklı pencerelerden öğretmen bakışıyla ortaya koymak ve önerileri belirlemek de bu çalışmanın diğer katkıları arasındadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik görüşlerini belirmeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmaya Ankara'nın farklı ilçelerinde görev yapan 25 matematik ve sınıf öğretmeni uygun örnekleme yöntemi kullanılarak dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin yıl olarak mesleki deneyimleri farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmenlere çalışmanın amacı belirtilmiş ve sınıflarında matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin olduğu teyit edildikten sonra gönüllük durumlarına göre yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda 10 adet temel soru ile öğretmen yanıtlarına göre ek sorular yer almaktadır. Bu sorulara, "Sınıfınızda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini belirtir misiniz?", "Öğrenme güçlüğünün sadece matematik ile ilgili olduğunu mu düşünüyorsunuz?", "Öğrenci tüm matematik konularında mı öğrenme güçlüğü yaşıyor? Öğrenme güçlüğü yaşanılan matematik konuları nelerdir, örnekler verebilir misiniz?", "Öğrencinin derse katılımıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?, "Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir yöntem uyguluyor musunuz? (Evet ise nasıl bir yöntem uyguluyorsunuz?), "Matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için nasıl bir öğretim yolu/yaklaşımı izlenmesi gerektiği hakkında genel görüşlerinizi belirtir misiniz?" şeklinde örnekler verilebilir. Görüşmelerden elde edilen veri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecek olup, öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar, araştırma problemlerine göre kategori ve temalar altında toplanacaktır. tema ve kategorilerin belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılacaktır.

Bireyler öğrenim hayatları boyunca, hatta bazen tüm yaşantılarında, akademik olarak birtakım zorluklar yaşayabilir. Bu zorlukların pek çoğu kuşkusuz matematik öğrenimi ile ilgilidir. Ancak matematik ile ilgili zorlukları, sık karşılaşılan hesaplama becerisinin kaybı veya düşük başarıdan ayırt etmekte fayda vardır (Mutlu ve Akgün, 2017). Çünkü bir bireyin, zihinsel olarak herhangi bir sıkıntı yaşamamasına rağmen matematiğe özgü akademik başarısızlığı devam ediyorsa, bu durumun incelenmesi gereklidir. Diskalkuli olarak da sözü edilen matematik öğrenme güçlüğü Kosc (1974) tarafından "bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel bilişin dahil olduğu belirli bölümlerinde oluşan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanılan güçlük" şeklinde tanımlamıştır. Matematik öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen bireylerin temel dört işlemlerin çözümünde akranlarına göre yavaşlık, problem çözmede gerekli adımları sürdürememe, görsel ve uzamsal kavramları anlayamama gibi birtakım ortak özellikleri

bulunmaktadır. Ancak, bu özelliklerin bireyden bireye değiştiği, bireyin hayatının farklı dönemlerinde farklı şekillerde etkilediği belirtilmiştir (Mutlu, 2016).

Bu çalışmanın genel amacı matematik öğrenme güçlüğü olduğu düşülen ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

Matematik ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Matematik ve sınıf öğretmenlerinin, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyguladıkları yöntem ve stratejiler nelerdir?

Bu araştırma sorularına yanıt ararken, öğretmenlerin, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleriyle ilgili var olan bilgilerinin yoklanması gerek bireysel farkındalıklarının gelişmesini desteklemede gerekse diğer öğretmenlere yol göstermesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okullardaki mevcut durumlarını farklı pencerelerden öğretmen bakışıyla ortaya koymak ve önerileri belirlemek de bu çalışmanın diğer katkıları arasındadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik görüşlerini belirmeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmaya Ankara'nın farklı ilçelerinde görev yapan 25 matematik ve sınıf öğretmeni uygun örnekleme yöntemi kullanılarak dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin yıl olarak mesleki deneyimleri farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmenlere çalışmanın amacı belirtilmiş ve sınıflarında matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin olduğu teyit edildikten sonra gönüllük durumlarına göre yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda 10 adet temel soru ile öğretmen yanıtlarına göre ek sorular yer almaktadır. Bu sorulara, "Sınıfınızda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini belirtir misiniz?", "Öğrenme güçlüğünün sadece matematik ile ilgili olduğunu mu düşünüyorsunuz?", "Öğrenci tüm matematik konularında mı öğrenme güçlüğü yaşıyor? Öğrenme güçlüğü yaşanılan matematik konuları nelerdir, örnekler verebilir misiniz?", "Öğrencinin derse katılımıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?, "Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir yöntem uyguluyor musunuz? (Evet ise nasıl bir yöntem uyguluyorsunuz?), "Matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için nasıl bir öğretim yolu/yaklaşımı izlenmesi gerektiği hakkında genel görüşlerinizi belirtir misiniz?" şeklinde örnekler verilebilir. Görüşmelerden elde edilen veri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecek olup, öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar, araştırma problemlerine göre kategori ve temalar altında toplanacaktır. tema ve kategorilerin belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinin pek çok ortak özellik belirttiğini, ancak bu bilgilerin yüzeysel denebilecek kadar genel olarak ele alındığı söylenebilir. Diğer ön bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleriyle ilgili görüşlerinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki farklı boyutta toplandığı görülmüştür. Örneğin, matematik öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle çok sessiz, içine kapanık bireyler olduklarını (duyuşsal) ayrıca çabuk unuttuklarını (bilişsel) belirtmişlerdir. Bu bulgular, Hacısalihoğlu Karadeniz (2013)'in öğretmenlerle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir Ayrıca, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle dört işlem gerektiren problemleri çözme, kesir kavramını anlama, cebirsel ifadelerde bilinmeyen terimleri kavrama, vb. gibi güçlükler yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulguların, Sezer ve Akın (2011)'ın 6–14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Matematik öğrenme güçlüğü, diskalkuli, öğretmenler

Kaynakça

Bender, W. N. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri (H. Sarı, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*. 1C0581, 8(2), 193-208.

Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7(3), 164-177.

Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Ed.). Matematik Eğitiminde Teoriler. Ankara: Pegem Akademi.

Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğünü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, *16*(3). 1153-1173.

Sezer, S., ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, *10*(2), 757-775.

(25259) RBC Teorisi Kapsamında Değişken Kavramının Soyutlanma Sürecinin İncelenmesi

SULTAN ELDEKCİ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SONER DURMUŞ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi; farklı öğrenme alanları ile farklı becerileri inceleme ve anlamayı içeren bir yapıya sahiptir. Aritmetik, cebir, olasılık gibi öğrenme alanları; problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim, orantısal düşünme, olasılıksal düşünme, tahminde bulunma, vb. becerilere sahip olmayı gerektirir.

"Değişen bu dünyada, matematiği anlayanlar ve yapabilenler geleceklerinin şekillenmesine dair önemli düzeyde imkanlar ve fırsatlar yakalayacaklardır"(NCTM, 2000, s.50; Van de Walle, Karp ve Williams, 2013).

Matematiğin önemli öğrenme alanlarından bir olan cebir, matematik eğitiminde birçok kişi tarafından, eğitimsel gelecekte başarılı olmayı sağlaması yönüyle odak noktası haline gelmiştir.(Ladson-Billings,1998; NRC, 1998 ; Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg ve Stephens, 2005). O halde cebirin öğrenciler tarafından iyi kavranması diğer bilgilere temel oluşturması nedeniyle önem arz etmektedir.

Driscoll (1999)'a göre öğrenciler harfli sembolleri öğrendiklerinde, matematiksel ilişkileri oluşturma, formüle etme, cebirsel düşünmenin kalbini sembolize eden genellemeleri ifade etme, cebirsel yapıları oluşturma gibi önemli becerileri edinmek için bir adım atmış olurlar (Akkan,2016). Cebirsel düşünmede genelleme yaparken harflerin kullanımı, aritmetik ön bilgisinden hareketle genellemeler yoluyla oluşturulan ilişkiler ağında; hem işlemsel hem kavramsal anlamalara bağlı olarak öğrencilerin matematiği anlamalarına önemli katkılar sunabilir.

Matematik eğitiminde hem bilişsel hem kavramsal bilgi önemli olmakla birlikte kavramsal bilgi birey tarafından içselleştirilerek oluşturulmuş ilişkiler ağıdır (Akkaya ve Durmuş, 2015). Güçlü bir matematik anlayışı oluşturmak farklı bilişsel perspektifler kazandırmak için değişken kavramın içselleştirilme süreçlerinin incelenmesi önemlidir. Değişken kavramına ait her iki türdeki bilginin içselleştirilmesi için soyutlama gereklidir. Soyutlama, matematik eğitimcilerinin birçoğuna göre; bir dizi matematiksel nesne ve süreçlerden geçerek nesnelerin kendi yapısından ziyade onların ortak ve ayırt edici yönlerine odaklanmayı sağlayan anlamanın bir yoludur (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001).

Soyutlama, pek çok ön bilgiden yola çıkarak bilginin farklı yönlerine odaklanmak birçok eylemi gerçekleştirmeyi gerektirdiğinden üst düzey insani başarı olarak nitelendirilebilir(Russell,1926; Dreyfus,2001).Dubinsky (2000)'e göre bireyler yeni öğrenmelerinde düşüncelerindeki karmaşıklığı artırırken soyutlamayla ilgili sorunlara çözümler geliştirmedikçe soyutlama sınırlı kalacaktır.

Aritmetikten cebire geçiş sürecinde adım adım soyutlamaları takip etmek, bu konudaki öğrenme eksikliklerini, kavram yanılgılarını ve konuya ilişkin tanımlamaları görmek için önemlidir. Soyutlama belirli bir duruma ait bilginin var olduğunu ve bireyin bilginin anlamını kavramış olduğunu kabul eder (Dubinsky,2000). Anlamını kavrayamadığında bilgi ortaya çıkarılamadığından soyutlamaya dair pek çok teori vardır. Bu teorilerden biri de soyutlamayı bilginin doğal sosyokültürel ortamında oluşum süreci içerisinde ele alan ve Dreyfus, Schwarz ve Hershkowitz (2001) tarafından açıklanan RBC olarak adlandırılan teoridir.

RBC teorisinin literatüre katkısı soyutlamaya yönelik bilişsel eylemleri iç içe geçmiş eylemler içerisinde, problem durumu bağlamları içerisinde, öğrenmenin doğal akışını oluşturan sosyal bir ortamda düşünmeye yönelik bilişsel eylemleri dışardan gözlemlemeye olanak verecek şekilde aktiviteler aracılığıyla incelenmeye olanak sunmasıdır. RBC adını verdikleri bu teori tanıma (recognizing) , inşa etme (building with) ve oluşturma (constructing) etkinlikleri ile öğrencilerin bilgi ve kavramları soyutlamaya yönelik bilgiyi oluşturma sürecini açıklaması sebebiyle çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. RBC zihinsel soyutlamanın nesnelere dönüştürülerek yansıtılması sürecinde ortaya çıkan eylemleri tanımlamayı amaçlar. Bu nedenle değişken kavramının soyutlama sürecinin RBC teorisine ait perspektifle incelenmesi uygun olacaktır.

Değişken kavramını oluşturma süreci RBC teorisi kapsamında incelenirken kavramı oluşturmaya yönelik süreçlerden aritmetikten cebire geçiş aşamasında; sayısal işlemleri genelleme, ilişkilendirme, örüntüleri fark etme, harfli sembol ile ifade etme, harfli sembolü değişkenin farklı kullanımlarıyla değerlendirip, farklı kavramlarla ilişkilendirebilme ve değişken kavramını anlamlı olarak genelleyip bu kavramı oluşturma aşamalarının incelenmesi uygun olacaktır. Literatürdeki pek çok araştırma değişken kavramının farklı kullanımlarına değinmiş, kavram yanılgılarını gözlemlemiş ya da değişken kavramının tanımı üzerinde durmuştur. Fakat bu konu üzerine aritmetikten cebire geçiş sürecinde değişken kavramının soyutlanmasına yönelik RBC teorisi kapsamında yapılmış bir çalışmanın olmayışı literatürde bu konudaki eksikliği gözler önüne sermiştir.

Böylece öğrencilerin, değişken kavramını soyutlamaya yönelik bilişsel düşünce ve eylemlerinin hangi seviyede oluştuğu, hangi kavram yanılgılarının soyutlamaya engel olduğu ya da hangi düşünsel süreç ile bu bilginin anlamlandırıldığını değerlendirilebilir.

Özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin değişkeni soyutlama düzeylerinin tespiti matematiksel düşünmelerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Nitel araştırma, araştırmacının ilgilendiği olgunun gerçek ortamında bağlam içerisinde doğal olarak ortaya çıkmasını sağlayan bir yaklaşımı benimser(Patton, 2001; Golafshani, 2003). Çalışmada yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin değişken kavramını soyutlama düzeylerinin durumu ortaya çıkarılmak istendiğinden derin ve detaylı bir araştırma gerektiğinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değişken kavramının soyutlama düzeyi ortaya çıkarılmak istendiğinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; Yin'e (1984) göre güncel bir olguyu yaşam ile bağlam arasındaki sınırların belirgin olmadığı durumlarda, gerçek yaşam bağlamında araştırmayı sağlayan bir araştırma desenidir(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması; metodoloji, veri toplama tekniği ve veri analizine özel yaklaşımları kapsayan yönleriyle bir teknik değil araştırma tasarımı niteliğidir(Yin,2008).Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Bolu iline bağlı üç farklı devlet okulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan 7. Sınıf düzeyindeki 67 öğrenciye 'Chelsea Tanılayıcı Cebir Testi' uygulanmış ve ikili gruplar halinde görüşme yapılmak üzere on kişi seçilmiştir. On öğrenci ile görüşmeler yapılarak görüşme kayıtları video ile kaydedilmiştir. Bu çalışmada soyutlama düzeyleri ve soyutlamaya yönelik eylemleri ortaya çıkarılmak istendiğinden RBC teorisi kuramsal çerçeveyi oluşturmuştur. RBC teorisinin yapısına uygun epistemik eylemleri gerçekleştirmelerine imkan sunan ve bu düzeydeki öğrencilerin durumlarını bağlam içerisinde yanıtlamaları istenerek soyutlamayı ortaya çıkaracak nitelikte sorular yöneltilerek çalışma kağıdı uygulanmıştır. Bu çalışma kağıtlarındaki çözümler, görüşme transkriptleri, video kayıttaki soyutlamaya yönelik bilişsel eylemleri ve uygulanan cebir testi RBC teorisi kapsamında tanıma, kullanma ve oluşturma iç içe eylemlerini betimleyen temalar kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında veriler hem işlemsel hem de kavramsal soyutlamaya odaklanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler Hershkowitz, Dreyfus ve Schwarz'in (2001) RBC modeli için önerdikleri analizler temel alınarak incelenmiş, bulgular diğer ulusal ve uluslararası çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişken kavramını, "x", "bilinmeyen sayı " gibi yüzeysel ifadelerle tanımlayarak kavramsal olarak bilinmeyen tek bir sayı düşüncesine işaret eden yorumlarda bulunmuşlardır. Aritmetiksel işlemlerle anlamlandırarak ulaştıkları fark ya da kat ilişkilerini harfli sembolle göstererek cebir öğrenme alanı ile ilgili olduğunu kabul etmiş tanıma eylemini gerçekleştirmişlerdir.

Örüntü kuralını keşfetmek üzere kullandıkları harfli sembolleri, sayıları deneyerek, farklı hedeflerdeki adımlara karşılık gelen sayılara ulaşarak cebirsel yapılarla ilişkilendirip kullanmışlardır. Soyutlamanın ortaya çıktığı oluşturma eylemini gerçekleştirmekte zorlandıkları gözlemlenmekle birlikte değişkenin farklı kullanımları ayırt edilememektedir.

Değişken kavramı, ortalama, yarıçap, örüntü kuralı, alan, çevre bilgileriyle ilişkilendirilmesine rağmen değişkenin karesi bilgisi öğrenciler tarafından anlamlandırılırken sayı denemelerine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Değişkenleri daha sade yazmak konusunda hatalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Oluşturulan cebirsel ifadeler değişkene bağlı olarak yeniden düzenlenmiş, sayı denemeleri ile sağlamaları yapılarak yeni bir yapı içerisinde soyutlanmıştır. Değişken kavramının işlemsel soyutlanması anlamsal soyutlanmasının önüne geçmiştir. Değişken kavramına yönelik; bilinmeyen bir değer alan nesne gibi algılama fikri, farklı problem durumlarıyla yerine farklı değerler alabilen değişen bir süreç fikrine doğru soyutlama gerçekleşmiştir.

Örüntü kuralını bulmaya ilişkin bilgilerin değişken kavramının oluşturulması ve anlamlandırılmasına yönelik zihinsel eylemleri anlamlı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenin yeni bir konu ögesi olmak yerine ön matematiksel soyutlamalarından yola çıkarak ulaşabilecekleri eylemleri içeren etkinlikler yoluyla soyutlanarak öğretimi uygun olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, Soyutlama, Cebir, Değişken, RBC teorisi

Kaynakça

Akkan, Y., Baki, A., ve Çakıroğlu, Ü. (2011). Aritmetik ile cebir arasındaki farklılıklar: Cebir öncesinin önemi. *İlköğretim Online, 10*(03), 812-823.

Akkan, Y.(2016).Cebirsel düşünme. Bingölbali, E.,Arslan, S.ve Zembat, İ.Ö. (Ed.) *Matematik Eğitiminde Teoriler.* Ankara.Pegem Akademi yayıncılık.

Akkaya, R. (2010). Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi. Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi*. Bursa.

Akkaya, R.ve Durmuş, S. (2015).İlköğretim 6.Sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği.Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.(27).Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4769/65594

Bikner-Ahsbahs, A. (2004). Towards the emergence of constructing mathematical meanings. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* 2, 119-126.

Boz, N. (2004). Öğrencilerin hatasını tespit etme ve nedenlerini irdeleme. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya.

Çelik, D. ve Güneş, G. (2013). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin harfli sembolleri kullanma ve yorumlama seviyeleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1157-1175.

Dreyfus, T., Hershkowitz, R., ve Schwarz, B. B.(2001). Abstraction in context: Epistemic Actions.*Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2),195-222.

Dubinsky, E.(2000).Mathematical literacy and abstraction in the 21st century.*School Science and Mathematics.*100(6) 289-297.

Ely, R. ve Adams, A. E.(2012).Unknown, placeholder or variable : What is x ?.Mathematics Education Research Journal. 24(19). 19-38.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research.*The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Hershkowitz, R., Hadas, N., Dreyfus, T. ve Schwarz, B.(2007).Abstracting Processes from Individuals' Constructing of Knowledge to a Group's "Shared Konwledge".*Mathematics Education Research Journal.* 19(2). 41-68.

Knuth, E. J., ve Alibali, M. W., McNeil, N. M., Weinberg, A. ve Stephens, A. C. (2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts :Equivalence & variable. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*.37(1).259-276.

Philipp, R. A.(1992).The many uses of algebraic variables. *National Council of Teachers of Mathematics*. Erişim adresi : //www.jstor.org/stable/27967771.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). Elementary and middle school mathematics teaching developmentally. Durmuş,S.(Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Yin, R. K. (2008). Case study research design and methods. Sage Publications.

(25266) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

GÜLÇİN OFLAZ
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA POLAT
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Pek çok matematik eğitimcisi problem çözmenin en önemli öğrenme ve düşünme aracı olduğuna inanmaktadır. Problem çözme, çocuğun gerçek yaşamında ve okul hayatında deneyimlediği bir öğrenme sürecidir (Jonassen, 1997). Ortaokul matematiğinin en önemli amaçlarından biri ise çocuğun problem çözme becerisinin geliştirilmesidir. Ortaokul matematiği çocuğun matematiksel problem çözme becerisini ve muhakeme etme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Verschaffel, De Corte, Lasure, Van Vaerenbergh, Bogaerts & Ratinckx, 1999). Dolayısıyla bu becerileri gelişmiş birey, gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin de üstesinden gelebilecektir. Problem çözme, sürecin önemli olduğu bir etkinliktir. Dolayısıyla bu süreçte öğrencinin nasıl düşündüğü, sergilenen tutum ve davranışlar, kullanılan stratejiler, problemin matematikselleştirilme süreci üzerinde durulmalıdır (Bayazıt, 2013).

Problem çözme matematik öğrenmek için akıl yürütme aracı, yeni becerilerin geliştirilmesi için bir araç ve öğrenilen kuralların tekrar edildiği pratik yapma aracı olarak görülmektedir (Stanic ve Kilpatrick, 1989). Bu sürecin gerekli elemanları öğrenci için açık ve anlaşılır bir problemin varlığı, öğrencinin var olan bilgisinin problemin çözümüne yeterli olmayacağı engeller ve problemin farkında olması, açıklaması, çeşitli çözüm önerileri sunup test ettiği süreçleri içeren muhakemenin gerçekleşmesi olarak belirlenmektedir (Henderson ve Pingry, 1953). Bu sürecin zihinde nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak ise çeşitli modeller ortaya konmuştur (Carlson ve Bloom, 2005; Montague, 2003; Polya, 1957). Montague (2003) problem çözme sürecinin aşamalarını okuma, açıklama, görselleştirme, hipotez kurma, tahmin etme, işlem yapma ve kontrol etme olarak belirlemiştir. Daha iyi problem çözücü olmaları konusunda öğrencilere yardım edebilmek için problem çözerken zihinlerinde ne tür eylemlerin gerçekleştiğini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümüne dair kullandıkları zihinsel süreçleri belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına dayanan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında belirli bir duruma ilişkin sonuçlar derinlemesine araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri nasıl çözdükleri ve hangi zihinsel süreçleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Sivas'ta iki farklı okulda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme süreçlerini incelemek için öncelikle rutin olmayan problem bağlamında değerlendirilebilecek 4 tane TIMMS sınavı sorusu belirlenmiş ve pilot çalışma olarak (Oflaz, 2018) uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre 2 problem belirlenerek asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Problem çözme aşamalarının ne kadar gerçekleştirildiğini belirlemek için her iki problemin çözümüne dair 6 soru sorulmuştur. Verilen öğrenci yanıtlarının incelenmesinden sonra yüksek, orta ve düşük başarıya sahip 6 öğrenci olmak üzere toplamda 18 öğrenci ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin problem çözümlerini detaylıca incelemek ve problem çözme basamaklarını ne kadar gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden soruyu sesli okumaları, ne anladıklarını açıklamaları, işlemleri yapmadan önce sonucun ne olabileceği, yaptıkları işlemleri açıklamaları ve sonucu kontrol edip etmedikleri sorulmuştur. Bu görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri hem 180 öğrenciye ait çalışma kağıtlarından hem de 18 öğrenciyle yapılan birebir görüşmelerin video kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrenci cevapları Montague (2003) tarafından belirlenen problem çözme basamakları temele alınarak analiz edilmiştir. Tüm veriler her iki araştırmacı tarafından tek tek analiz edilmiş, daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu şekilde görüş birliği sağlanarak veriler yorumlanmıştır.

Pek çok matematik eğitimcisi problem çözmenin en önemli öğrenme ve düşünme aracı olduğuna inanmaktadır. Problem çözme, çocuğun gerçek yaşamında ve okul hayatında deneyimlediği bir öğrenme sürecidir (Jonassen, 1997). Ortaokul matematiğinin en önemli amaçlarından biri ise çocuğun problem çözme becerisinin geliştirilmesidir. Ortaokul matematiği çocuğun matematiksel problem çözme becerisini ve muhakeme etme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Verschaffel, De Corte, Lasure, Van Vaerenbergh, Bogaerts & Ratinckx, 1999). Dolayısıyla bu becerileri gelişmiş birey, gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin de üstesinden gelebilecektir. Problem çözme, sürecin önemli olduğu bir etkinliktir. Dolayısıyla bu süreçte öğrencinin nasıl düşündüğü, sergilenen tutum ve davranışlar, kullanılan stratejiler, problemin matematikselleştirilme süreci üzerinde durulmalıdır (Bayazıt, 2013).

Problem çözme matematik öğrenmek için akıl yürütme aracı, yeni becerilerin geliştirilmesi için bir araç ve öğrenilen kuralların tekrar edildiği pratik yapma aracı olarak görülmektedir (Stanic ve Kilpatrick, 1989). Bu sürecin gerekli elemanları öğrenci için açık ve anlaşılır bir problemin varlığı, öğrencinin var olan bilgisinin problemin çözümüne yeterli olmayacağı engeller ve problemin farkında

olması, açıklaması, çeşitli çözüm önerileri sunup test ettiği süreçleri içeren muhakemenin gerçekleşmesi olarak belirlenmektedir (Henderson ve Pingry, 1953). Bu sürecin zihinde nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak ise çeşitli modeller ortaya konmuştur (Carlson ve Bloom, 2005; Montague, 2003; Polya, 1957). Montague (2003) problem çözme sürecinin aşamalarını okuma, açıklama, görselleştirme, hipotez kurma, tahmin etme, işlem yapma ve kontrol etme olarak belirlemiştir. Daha iyi problem çözücü olmaları konusunda öğrencilere yardım edebilmek için problem çözerken zihinlerinde ne tür eylemlerin gerçekleştiğini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümüne dair kullandıkları zihinsel süreçleri belirlemektir.

Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına dayanan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında belirli bir duruma ilişkin sonuçlar derinlemesine araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri nasıl çözdükleri ve hangi zihinsel süreçleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Sivas'ta iki farklı okulda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme süreçlerini incelemek için öncelikle rutin olmayan problem bağlamında değerlendirilebilecek 4 tane TIMMS sınavı sorusu belirlenmiş ve pilot çalışma olarak (Oflaz, 2018) uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre 2 problem belirlenerek asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Problem çözme aşamalarının ne kadar gerçekleştirildiğini belirlemek için her iki problemin çözümüne dair 6 soru sorulmuştur. Verilen öğrenci yanıtlarının incelenmesinden sonra yüksek, orta ve düşük başarıya sahip 6 öğrenci olmak üzere toplamda 18 öğrenci ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin problem çözümlerini detaylıca incelemek ve problem çözme basamaklarını ne kadar gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden soruyu sesli okumaları, ne anladıklarını açıklamaları, işlemleri yapmadan önce sonucun ne olabileceği, yaptıkları işlemleri açıklamaları ve sonucu kontrol edip etmedikleri sorulmuştur. Bu görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri hem 180 öğrenciye ait çalışma kağıtlarından hem de 18 öğrenciyle yapılan birebir görüşmelerin video kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrenci cevapları Montague (2003) tarafından belirlenen problem çözme basamakları temele alınarak analiz edilmiştir. Tüm veriler her iki araştırmacı tarafından tek tek analiz edilmiş, daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu şekilde görüş birliği sağlanarak veriler yorumlanmıştır.

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Ancak hem şimdiye kadar yapılan analizlere göre hem pilot çalışma sonuçlarına göre beklenen sonuçlarla ilgili bazı yorumlar yapılabilir. Öğrencilerden pek çoğunun rutin olmayan problemleri çözerken bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlardan bazıları dikkatsizlikten kaynaklı hatalar iken bazıları ise işlem ya da strateji bilgisi eksikliğinden kaynaklı hatalardır. Bununla birlikte öğrencilerin tamamının problemleri doğru bir şekilde okudukları görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrencilerin tamamına yakını problemleri doğru bir şekilde açıklamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı problemi görselleştirme basamağını atlayarak işlem yaparken bir kısmı da model çizerek problemleri çözmeyi denemiştir. Öğrencilerin büyük kısmının ise işlemleri bittikten sonra problem çözümlerini kontrol etmedikleri gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Ancak hem şimdiye kadar yapılan analizlere göre hem pilot çalışma sonuçlarına göre beklenen sonuçlarla ilgili bazı yorumlar yapılabilir. Öğrencilerden pek çoğunun rutin olmayan problemleri çözerken bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlardan bazıları dikkatsizlikten kaynaklı hatalar iken bazıları ise işlem ya da strateji bilgisi eksikliğinden kaynaklı hatalardır. Bununla birlikte öğrencilerin tamamının problemleri doğru bir şekilde okudukları görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrencilerin tamamına yakını problemleri doğru bir şekilde açıklamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı problemi görselleştirme basamağını atlayarak işlem yaparken bir kısmı da model çizerek problemleri çözmeyi denemiştir. Öğrencilerin büyük kısmının ise işlemleri bittikten sonra problem çözümlerini kontrol etmedikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : problem çözme süreci, rutin olmayan problemler

Kaynakça

Bayazit, İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek-yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1903-1927.

Carlson, M. P., & Bloom, I. (2005). The cyclic nature of problem solving: An emergent multidimensional problem-solving framework. *Educational studies in Mathematics*, *58*(1), 45-75.

Henderson, K. B., & Pingry, R. E. (1953). Problem solving in mathematics. *The learning of mathematics: Its theory and practice*, 228-270.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational technology research and development*, *45*(1), 65-94.

Montague, M. (2003). *Solve it! A Practical Approach to Teaching Mathematical Problem Solving Skills*, Reston, VA: Exceptional Innovations.

Oflaz, G. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözerken Yaptıkları Hataların Analizi. 17th International Primary School Teacher Education Symposium, (11-14 April 2018). Ankara.

Polya, G. (1957). *How to Solve it: A new aspect of mathematical method*, 2nd ed. Princeton, NJ: Princeton.

Stanic, G. & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles & E. Silver (Eds.), The teaching and assessing of mathematical problem solving (pp. 1-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical thinking and learning*, *1*(3), 195-229.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

(25267) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bölme İşleminin Anlamına Dair Alan Bilgilerinin İncelenmesi

ZEYNEP ÖZEL
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

REYHAN TEKİN-SİTRAVA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

AHMET IŞIK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etkili matematik öğretimi için öğretmenlerin alan bilgisinin önemi yıllar boyunca birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Ball, 1990; Ball, Thames, & Phelps, 2008; Shulman, 1986). Öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olması için onların matematik kavramlarını, kuralları, teoremleri bilmesi, bunların doğruluklarını ispat edebilmesi ve kavramlar arasındaki ilişkileri kurabilmeleri gerekmektedir (Shulman, 1986). Ayrıca, öğretmenlerin bir kavramı öğretmede en üst düzeyde etkili olabilmeleri için o kavramı doğru bir şekilde anlamlandırmaları gerekmektedir (Simon, 1993). Fakat alan yazınındaki çalışmalar, birçok öğretmenin kavramsal bilgiden ziyade işlemsel bilgiye sahip olduğunu, kavramların anlamlarını bilmediklerini ve bundan dolayı matematik derslerini işlemsel öğretime dayandırdıklarını vurgulamaktadır (Ball, 1990; Fennema ve Franke, 1992; Hill, Schilling, ve Ball, 2004; Tirosh, 2000). Örneğin, Ball (1990) öğretmen adaylarının kesirlerde bölme işlemini doğru bir şekilde yapabildiklerini fakat kesirlerde bölme işleminin anlamını bilmediklerini ifade etmiştir. Baturo ve Nason'da (1996) çalışmasında öğretmenlerin alan ve çevre kavramını karıştırdıkları belirtmiştir. Ayrıca Livy ve Vale (2011) öğretmen adaylarının oran konusunda, Contreras, Batanero, Diaz ve Fernandes (2011) de olasılık konusunda alan bilgilerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmeni oldukları düşünüldüğünde onların alan bilgilerinin matematik eğitimi ve matematik öğretimine etkisi açıkça görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının matematiğin alt öğrenme alanlarına ilişkin alan bilgilerinin araştırılması ve bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen eğitiminin yapılandırılması matematik öğretimini daha verimli hale getirecektir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının alan bilgisini incelemektir. Daha detaylı olarak belirtmek gerekirse bu çalışma ile öğretmen adaylarının bölme kavramına dair alan bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bölme dört işlem arasındaki ilişkiler, kesirler, rasyonel sayılar, basamak değeri gibi birçok konu ile ilgili olan bir kavram olduğu için öğrencilerin matematiği öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ball, 1990). Fakat bölme işlemi toplama, çıkarma, çarpma ve bölme arasından öğretmesi ve öğrenmesi en zor olan işlemdir (Ball, 1990). Öğrencilerin bölme işlemini sadece aritmetik bir işlem olarak anlamlandırmalarından ziyade bölme işleminin anlamının farkına varmaları ve bu doğrultuda işlemleri yapmaları gerekmektedir. Alan yazınında paylaştırma ve ölçme olmak üzere bölmenin iki anlamı üzerinde durulmaktadır. (Ball, 1990; Rizvi ve Lawson, 2007; Simon, 1993, van de Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2013). Bölmenin paylaştırma veya üleştirme anlamı bütünün belirli sayıdaki gruplara eşit olarak paylaştırılması anlamına gelmektedir. Bu anlamı içeren durumlarda bütün ve grup sayısı bilinmekte fakat her bir gruptaki nesne sayısı bilinmemektedir. Bütündeki ve bir gruptaki nesne sayısının bilindiği fakat grup sayısının bilinmediği durumlar bölmenin ölçme anlamını içermektedir (Simon, 1993; van de Walle ve dig., 2013). Öğrencilerin bölmenin paylaştırma ve ölçme anlamlarını öğrenmeleri ve soruları çözerken bunlara dikkat etmeleri için öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının da bu bilgiye sahip olması gerekmektedir. Alan yazınında, öğretmen adaylarının bölmeye ilişkin alan bilgilerini araştırmaya yönelik çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmalar öğretmen adaylarının bölmeyi nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili herhangi bir bulgu içermemektedir. Örneğin, Ball (1990) öğretmen adaylarının sıfıra bölme, kesirlerde bölme ve denklemlerde bölmeye ilişkin alan bilgilerini araştırmış ve öğretmen adaylarının işlemsel bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışmada da, öğretmen adaylarının bölme konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgileri arasındaki ilişki araştırılmıştır (Simon, 1993; İşleyen & Işık, 2003; Bekdemir & Işık; 2007; Çiltaş, Işık & Kar; 2010; Soylu & Işık; 2008). Ball'un çalışmasının sonucuna paralel olarak, Simon da öğretmen adaylarının işlemsel bilgiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının kavramsal bilgiden ziyade işlemsel bilgiye odaklanmalarının nedeni onların bu konudaki alan bilgilerinin eksik olması olabilir. Başka bir deyişle, öğretmen adayları bölmeyi anlamlandıramadıkları için işlemsel bilgiye odaklanıyor olabilirler. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının bölmenin anlamına dair bilgilerinin araştırılarak onların bölme ile ilgili problemlerde işlemsel bilgiye yönelme nedenleri ile ilgili bir bilgi elde edilebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgileri ne düzeydedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Merriam (1998) bir durumu derinlemesine incelemek için en uygun yöntemin durum çalışması yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgileri derinlemesine incelendiği için çalışmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi'nin

Sınıf Öğretmenliği programının son sınıfına kayıtlı 72 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2,.....,Ö72 olarak kodlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan test maddeleri hazırlanmıştır. Testte bölme işleminin iki anlamına dair iki farklı problem durumu verilmiş ve öğretmen adaylarına bu problem durumlarının bölme işleminin hangi anlamını içerdiği sorulmuştur. Bu testteki ilk problem durumu bölme işleminin "paylaştırma (üleştirme)" anlamını, ikinci problem ise bölme işleminin "ölçme" anlamını içermektedir. Problem durumları şu şekildedir:

1. Enes'in 35 tane bilyesi vardır. Enes bilyelerinin tamamını 5 arkadaşına paylaştıracaktır. Buna göre bir arkadaşı kaç tane bilye alır?

2. Emel'in 54 tane boncuğu vardır. Emel her kutuda 9 boncuk olacak şekilde boncuklarını kutulara koymak istiyor. Buna göre, Emel tüm boncuklarını koymak için kaç kutuya ihtiyaç duyar?

Sorunların geçerliliği matematik eğitiminde üç uzman araştırmacının görüşü alınarak sağlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler, Pilkington (2001) tarafından önerilen içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, tüm katılımcıların cevapları gözden geçirilmiş ve iki problemde de bölme durumunu nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre bölmenin anlamı paylaşma, ölçme ve diğer olarak kodlanmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bölme İşleminin Anlamına Dair Alan Bilgilerinin İncelenmesi

Giriş

Etkili matematik öğretimi için öğretmenlerin alan bilgisinin önemi yıllar boyunca birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Ball, 1990; Ball, Thames, & Phelps, 2008; Shulman, 1986). Öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olması için onların matematik kavramlarını, kuralları, teoremleri bilmesi, bunların doğruluklarını ispat edebilmesi ve kavramlar arasındaki ilişkileri kurabilmeleri gerekmektedir (Shulman, 1986). Ayrıca, öğretmenlerin bir kavramı öğretmede en üst düzeyde etkili olabilmeleri için o kavramı doğru bir şekilde anlamlandırmaları gerekmektedir (Simon, 1993). Fakat alan yazınındaki çalışmalar, birçok öğretmenin kavramsal bilgiden ziyade işlemsel bilgiye sahip olduğunu, kavramların anlamlarını bilmediklerini ve bundan dolayı matematik derslerini işlemsel öğretime dayandırdıklarını vurgulamaktadır (Ball, 1990; Fennema ve Franke, 1992; Hill, Schilling, ve Ball, 2004; Tirosh, 2000). Örneğin, Ball (1990) öğretmen adaylarının kesirlerde bölme işlemini doğru bir şekilde yapabildiklerini fakat kesirlerde bölme işleminin anlamını bilmediklerini ifade etmiştir. Baturo ve Nason'da (1996) çalışmasında öğretmenlerin alan ve çevre kavramını karıştırdıkları belirtmiştir. Ayrıca Livy ve Vale (2011) öğretmen adaylarının oran konusunda, Contreras, Batanero, Diaz ve Fernandes (2011) de olasılık konusunda alan bilgilerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmeni oldukları düşünüldüğünde onların alan bilgilerinin matematik eğitimi ve matematik öğretimine etkisi açıkça görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının matematiğin alt öğrenme alanlarına ilişkin alan bilgilerinin araştırılması ve bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen eğitiminin yapılandırılması matematik öğretimini daha verimli hale getirecektir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının alan bilgisini incelemektir. Daha detaylı olarak belirtmek gerekirse bu çalışma ile öğretmen adaylarının bölme kavramına dair alan bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bölme dört işlem arasındaki ilişkiler, kesirler, rasyonel sayılar, basamak değeri gibi birçok konu ile ilgili olan bir kavram olduğu için öğrencilerin matematiği öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ball, 1990). Fakat bölme işlemi toplama, çıkarma, çarpma ve bölme arasından öğretmesi ve öğrenmesi en zor olan işlemdir (Ball, 1990). Öğrencilerin bölme işlemini sadece aritmetik bir işlem olarak anlamlandırmalarından ziyade bölme işleminin anlamının farkına varmaları ve bu doğrultuda işlemleri yapmaları gerekmektedir. Alan yazınında paylaştırma ve ölçme olmak üzere bölmenin iki anlamı üzerinde durulmaktadır. (Ball, 1990; Rizvi ve Lawson, 2007; Simon, 1993, van de Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2013). Bölmenin paylaştırma veya üleştirme anlamı bütünün belirli sayıdaki gruplara eşit olarak paylaştırılması anlamına gelmektedir. Bu anlamı içeren durumlarda bütün ve grup sayısı bilinmekte fakat her bir gruptaki nesne sayısı bilinmemektedir. Bütündeki ve bir gruptaki nesne sayısının bilindiği fakat grup sayısının bilinmediği durumlar bölmenin ölçme anlamını içermektedir (Simon, 1993; van de Walle ve dig., 2013). Öğrencilerin bölmenin paylaştırma ve ölçme anlamlarını öğrenmeleri ve soruları çözerken bunlara dikkat etmeleri için öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının da bu bilgiye sahip olması gerekmektedir. Alan yazınında, öğretmen adaylarının bölmeye ilişkin alan bilgilerini araştırmaya yönelik çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmalar öğretmen adaylarının bölmeyi nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili herhangi bir bulgu içermemektedir. Örneğin, Ball (1990) öğretmen adaylarının sıfıra bölme, kesirlerde bölme ve denklemlerde bölmeye ilişkin alan bilgilerini araştırmış ve öğretmen adaylarının işlemsel bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışmada da, öğretmen adaylarının bölme konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgileri arasındaki ilişki araştırılmıştır (Simon, 1993; İşleyen & Işık, 2003; Bekdemir & Işık; 2007; Çiltaş, Işık & Kar; 2010; Soylu & Işık; 2008). Ball'un çalışmasının sonucuna paralel olarak, Simon da öğretmen adaylarının işlemsel bilgiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının kavramsal bilgiden ziyade işlemsel bilgiye odaklanmalarının nedeni onların bu konudaki alan bilgilerinin eksik olması olabilir. Başka bir deyişle, öğretmen adayları bölmeyi anlamlandıramadıkları için işlemsel bilgiye odaklanıyor olabilirler. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının bölmenin anlamına dair bilgilerinin araştırılarak onların bölme ile ilgili problemlerde işlemsel bilgiye yönelme nedenleri ile ilgili bir bilgi elde edilebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgileri ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Merriam (1998) bir durumu derinlemesine incelemek için en uygun yöntemin durum çalışması yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgileri derinlemesine incelendiği için çalışmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi'nin Sınıf Öğretmenliği programının son sınıfına kayıtlı 72 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2,.....,Ö72 olarak kodlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan test maddeleri hazırlanmıştır. Testte bölme işleminin iki anlamına dair iki farklı problem durumu verilmiş ve öğretmen adaylarına bu problem durumlarının bölme işleminin hangi anlamını içerdiği sorulmuştur. Bu testteki ilk problem durumu bölme işleminin "paylaştırma (üleştirme)" anlamını, ikinci problem ise bölme işleminin "ölçme" anlamını içermektedir. Problem durumları şu şekildedir:

1. Enes'in 35 tane bilyesi vardır. Enes bilyelerinin tamamını 5 arkadaşına paylaştıracaktır. Buna göre bir arkadaşı kaç tane bilye alır?

2. Emel'in 54 tane boncuğu vardır. Emel her kutuda 9 boncuk olacak şekilde boncuklarını kutulara koymak istiyor. Buna göre, Emel tüm boncuklarını koymak için kaç kutuya ihtiyaç duyar?

Sorunların geçerliliği matematik eğitiminde üç uzman araştırmacının görüşü alınarak sağlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler, Pilkington (2001) tarafından önerilen içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, tüm katılımcıların cevapları gözden geçirilmiş ve iki problemde de bölme durumunu nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre bölmenin anlamı paylaşma, ölçme ve diğer olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde bölme işleminin paylaştırma (üleştirme) anlamını içerdiği ilk problem durumunun 56 kişi tarafından doğru cevaplandığı saptanmıştır. Fakat 16 öğretmen adayı bu soru için farklı cevaplar vermişlerdir. İkinci problem durumu için ise bu problemin bölme işleminin ölçme anlamını içerdiğini hiçbir katılımcı ifade edememiştir. Ayrıca 23 öğretmen adayı ikinci problem durumunun bölmenin paylaştırma (üleştirme) ve 30 öğretmen adayı ise gruplandırma anlamını içerdiği yorumunda bulunmuş, geriye kalan 19 öğretmen adayı ise farklı cevaplar vermişlerdir.

Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bölme işleminin paylaştırma (üleştirme) anlamını bilmelerine ve farkında olmalarına rağmen bölmenin ölçme anlamını hiç bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Dahası, ölçme anlamını içeren problem durumunu bölmenin paylaştırma (üleştirme) anlamı olarak yorumlamışlardır. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde bölme işleminin paylaştırma (üleştirme) anlamını içerdiği ilk problem durumunun 56 kişi tarafından doğru cevaplandığı saptanmıştır. Fakat 16 öğretmen adayı bu soru için farklı cevaplar vermişlerdir. İkinci problem durumu için ise bu problemin bölme işleminin ölçme anlamını içerdiğini hiçbir katılımcı ifade edememiştir. Ayrıca 23 öğretmen adayı ikinci problem durumunun bölmenin paylaştırma (üleştirme) ve 30 öğretmen adayı ise gruplandırma anlamını içerdiği yorumunda bulunmuş, geriye kalan 19 öğretmen adayı ise farklı cevaplar vermişlerdir.

Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bölme işleminin paylaştırma (üleştirme) anlamını bilmelerine ve farkında olmalarına rağmen bölmenin ölçme anlamını hiç bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Dahası, ölçme anlamını içeren problem durumunu bölmenin paylaştırma (üleştirme) anlamı olarak yorumlamışlardır. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölmenin anlamına ilişkin alan bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : bölmenin anlamı, alan bilgisi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division.

Journal of Research in Mathematics Education, 21, 132-144.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59* (5), 389- 407.

Baturo, A., & Nason R. (1996). Student teachers' subject matter knowledge within the domain of area measurement. *Educational Studies in Mathematics, 31,* 235-268.

Bekdemir, M., & Işık, A. (2007). Evaluation of conceptual knowledge and procedural knowledge on algebra area of elementary school students. *The Eurasian Journal of Educational Research*, *28*, 9-18.

Contreras, J. M., Batanero, C., Díaz, C., & Fernandes, J. A. (2011, February). *Prospective teachers" common and specialized knowledge in a probability task.* Paper presented at The Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Poland.

Çiltaş, A., Işık, A., & Kar, T. (2010). The concept of absolute value: evaluation of procedural and conceptual knowledge. *Journal of Institute of Mathematics & Computer Science*, *21*(1), 131-139.

Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). NewYork: Macmillan.

Hill, H. C., Schilling, S. , & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *Elementary School Journal, 105*(1), 11-30.

Isleyen, T., & Isik, A. (2003). Conceptual and procedural learning in mathematics. *Research in Mathematical Education*, *7*(2), 91-99.

Livy, S., & Vale, C. (2011). First year pre-service teachers' mathematical content knowledge: Methods of solution for a ratio question. *Mathematics Teacher Education and Development, 13*(2), 22-43.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pilkington, R. (2001). Analysing educational dialogue interaction: Towards models that support learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12*, 1-7.

Rizvi, N. F., & Lawson, M. J. (2007). Prospective teachers' knowledge: Concept of division. *International Education Journal*, *8*(2), 377-392.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Soylu, Y., & Isik, A. (2008). Teaching Linear Algebra: Conceptual and Procedural Learning in Linear Transformation. *Educ. Res. J*, *23*(2), 203-226.

Simon, M. A. (1993). Prospective elementary teachers' knowledge of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, *24* (3), 233-254.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M. (2013). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

(25270) Cebir Öncesi Öğretimin Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Becerilerine Etkisi

DİLEK TANIŞLI
ANADOLU UNİVERSİTY

NAZLI ÖZER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin cebirde yaşadıkları zorluklar ve kavram yanılgıları cebir öğrenmeye ve öğretmeye dikkati çekmiş ve okul cebirinin ne olduğuna ve ne olması gerektiğine ilişkin 1980'lerde uluslararası bir tartışma başlatmıştır. Bu tartışma cebirin ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir (Kaput, 1995; Mason, 1996). Bu bağlamda cebirsel düşünmenin ve aritmetikle harmanlanmış cebirsel fikirlerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiği vurgulanarak, cebir öncesi kavramı ortaya atılmıştır (Herscovics&Kieran, 1980; Hersovics&Linchevski, 1994). Aritmetikle cebir arasında köprü vazifesi gören cebir öncesi, öğrencilerin mevcut aritmetik bilgilerini kullanmalarına imkân tanıyarak, cebirsel kavramları ve işlemleri informel olarak anlamlandırmalarına olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Kieran ve Chaloug, 1993). Bu süreç cebir öğrenimi ve öğretiminde yeni bir yaklaşım olarak ele alınmakta ve aritmetikten cebire geçişte yaşanılan bilişsel boşluğu kapatmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Türkiye'de 2005 yılından itibaren bir reform hareketi ile matematik dersi öğretim programları yeniden yapılandırılmış ve programlar belli periyodlarla (MEB, 2013, 2017, 2018) revize edilmiştir. Bu programlar incelendiğinde cebir öğretiminde dünyadaki eğilimlere paralel bir değişim gözlenmektedir (Toluk Uçar, 2018). Ancak gerek ilkokul gerekse ortaokul matematik dersi öğretim programlarının cebir öncesini desteklemede zayıf kaldığı da düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle ortaokul matematik dersi öğretim programından bağımsız cebir öncesini destekleyen bir öğretimin öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini nasıl etkileyeceği araştırılmaya değer görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, cebir öncesi öğretim gören ve görmeyen 5.-6. sınıf bir grup öğrencinin cebirsel düşünme becerilerini araştırmak ve farklı performans sergileyen öğrencilerin karakteristik özelliklerini tanımlamak olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının özellikle ilköğretim matematik dersi öğretim programının cebir öncesini desteklemesine ışık tutacağı söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Cebir öncesi öğretimin öğrencilerin cebirsel düşünme becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği bu çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile bir olgu, bir süreç ya da ilgili kişilerin perspektifleri ve dünya görüşleri keşfedilmeye ve anlaşılmaya çalışılır. Temel nitel araştırmada görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemelerinde kullanılan sorular, belirlenen odak noktaları ve kurulan ilişkiler araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada ise odak olarak seçilen öğrenciler ile gerçekleştirilen klinik görüşmeler aracılığıyla onların cebirsel düşünme becerileri belirlenecektir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet okulunun iki tane 5. ve iki tane 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 12 ortaokul öğrencidir. Bu öğrencilerden altı tanesi 5. sınıf, altı tanesi 6. sınıf öğrencisidir. Katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıflardan seçilmesi ve öğrencilerin yüksek, orta ve düşük başarı düzeyine sahip olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin 5. ve 6. sınıflardan seçilmesinin nedeni bu sınıflardaki öğrencilerin cebir öncesi dönemde olmalarıdır. Öğrencilerin ailelerinden, okuldan ve sınıf öğretmenlerinden de gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kapsamında öncelikle 2018–2019 eğitim-öğretim yılının birinci dönemi benzer başarı düzeylerine sahip 5. ve 6. sınıflardan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu olarak rasgele seçilen bir 5. ve 6. sınıflarına araştırmacılar tarafından hazırlanan içerik ile cebir öncesi bir öğretim, kontrol grubu olarak belirlenen bir 5. ve 6. sınıflarına ise İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımları doğrultusunda bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sonucunda araştırma verileri 2018–2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, odak olarak seçilen 12 öğrenci ile klinik görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizde temalar ve örüntüler veri içinden çıkarılabileceği gibi çeşitli modellerde kullanılan mevcut temalardan da yararlanılabilir (Liamputtong, 2009). Bu araştırmada ise temalar veri içinden çıkarılmış yanı sıra alan yazında daha önce ortaya koyulan temalardan da yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, cebir öncesi öğretim gören ve görmeyen 5.-6. sınıf bir grup öğrencinin cebirsel düşünme becerilerini araştırmak ve farklı performans sergileyen öğrencilerin karakteristik özelliklerini tanımlamak olarak belirlenmiştir. Cebir öncesi öğretimin öğrencilerin cebirsel düşünme becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Temel nitel araştırmada görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemelerinde kullanılan sorular, belirlenen odak noktaları ve kurulan ilişkiler araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada ise odak olarak seçilen öğrenciler ile gerçekleştirilen klinik görüşmeler aracılığıyla onların cebirsel düşünme becerileri belirlenecektir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet okulunun iki tane 5. ve iki tane 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 12 ortaokul öğrencidir. Bu öğrencilerden altı tanesi 5. sınıf, altı tanesi 6. sınıf öğrencisidir. Katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıflardan seçilmesi ve öğrencilerin yüksek, orta ve düşük başarı düzeyine sahip olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin 5. ve 6.sınıflardan seçilmesinin nedeni bu sınıflardaki öğrencilerin cebir öncesi dönemde olmalarıdır. Öğrencilerin ailelerinden, okuldan ve sınıf öğretmenlerinden de gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kapsamında öncelikle 2018–2019 eğitim-öğretim yılının birinci dönemi benzer başarı düzeylerine sahip 5. ve 6. sınıflardan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu olarak rastgele seçilen bir 5. ve 6. sınıflarına araştırmacılar tarafından hazırlanan içerik ile cebir öncesi bir öğretim, kontrol grubu olarak belirlenen bir 5. ve 6. sınıflarına ise İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımları doğrultusunda bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sonucunda araştırma verileri 2018–2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, odak olarak seçilen 12 öğrenci ile klinik görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizde temalar ve örüntüler veri içinden çıkarılabileceği gibi çeşitli modellerde kullanılan mevcut temalardan da yararlanılabilir (Liamputtong, 2009). Bu araştırmada ise temalar veri içinden çıkarılmış yanı sıra alan yazında daha önce ortaya koyulan temalardan da yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularından ortaya çıkabilecek sonuçlarından en önemlisi İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile beraber cebir öncesi öğretim gören öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin salt İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile öğretim gören öğrencilere göre gelişmiş olmasıdır. Cebir öncesi temelli cebir öğretimi gören öğrencilerin örüntüleri genelleme ve örüntü kuralı bulma etkinlikleri yapıldığından değişken kavramını daha anlamlı öğrenmiş olmaları ve buna bağlı olarak örüntüyü genellerken; sıra sayısının değişken değerler alabileceğini deneyim edinen öğrencilerin kavramsal olarak cebiri daha iyi yapılandırmış olabileceği düşünülmektedir. Cebir öncesi öğretim yapılırken çözülen gerçek yaşam problemleri ile cebir öncesi öğretim gören öğrencilerin problem çözümlerini yorumlamada farklılık göstermesi ve eşitlik kavramını sadece sonuç veren değil, ilişki kuran, denge sağlayan sembol olarak görebilmeleri beklenmektedir. Bu gibi nedenlerle araştırmada cebirsel düşünme becerileri cebir öncesi öğretim gören öğrencileri ön plana çıkarmış olması olasıdır. Bu araştırma ile ulaşılacak sonuçların İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programındaki cebir öncesi eksikliklerin giderilmesinde yardımcı olacağı ve cebir öncesinin desteklenmesine ışık tutacağı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından ortaya çıkabilecek sonuçlarından en önemlisi İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile beraber cebir öncesi öğretim gören öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin salt İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile öğretim gören öğrencilere göre gelişmiş olmasıdır. Cebir öncesi temelli cebir öğretimi gören öğrencilerin örüntüleri genelleme ve örüntü kuralı bulma etkinlikleri yapıldığından değişken kavramını daha anlamlı öğrenmiş olmaları ve buna bağlı olarak örüntüyü genellerken; sıra sayısının değişken değerler alabileceğini deneyim edinen öğrencilerin kavramsal olarak cebiri daha iyi yapılandırmış olabileceği düşünülmektedir. Cebir öncesi öğretim yapılırken çözülen gerçek yaşam problemleri ile cebir öncesi öğretim gören öğrencilerin problem çözümlerini yorumlamada farklılık göstermesi ve eşitlik kavramını sadece sonuç veren değil, ilişki kuran, denge sağlayan sembol olarak görebilmeleri beklenmektedir. Bu gibi nedenlerle araştırmada cebirsel düşünme becerileri cebir öncesi öğretim gören öğrencileri ön plana çıkarmış olması olasıdır. Bu araştırma ile ulaşılacak sonuçların İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programındaki cebir öncesi eksikliklerin giderilmesinde yardımcı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Cebir Öncesi, Cebirsel Düşünme, Matematik eğitimi

Kaynakça

Clement, J. (2000) Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In Lesh, R. and Kelly, A., *Handbook of research methodologies for science and mathematics education* (pp. 341-385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Herscovics, N. &Kieran, C. (1980). Constructing Meaning For The Concept of Equation. *The Mathematics Teacher*, 73(8), 572–580.

Hersovics, N. &Linchevski, L. (1994). A Cognative Gap Between Arithmetic and Algebra, *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 59-78.

Kieran, C. &Chalouh, L.(1993). Prealgebra: The Transition from Arithmetic to Algebra.In P. S. Wilson (Ed.), *Research Ideas for the Classroom: Middle GradesMathematics*, 119-139. New York: Macmillan.

Kaput, J. J. (1995, October). A Research base supporting long term algebra reform? In D. T. Owens, M. K. Reed, & G. M. Millsaps, *Proceedings of the 17th Annual meeting of PME- NA*. Symposium conducted at the Psychology of Mathematics Education, Washington, DC.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.), *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching* (pp. 65-86). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim matematik 5–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim matematik 5–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *İlköğretim matematik 5–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlköğretim matematik 5–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Toluk Uçar, Z. (2018). Öğretim Programları Açısından Cebirsel Düşünmeye Yaklaşımlar. Mehmet Fatih Özmantar, Hatica Akkoç, Bilge Kuşdemir Kayıran, Melike Özyurt (Eds.), *Ortaokul Matematik Öğretim Programları Tarihsel Bir İnceleme* içinde (ss. 423-456). Ankara: Pegem Akademi.

(25271) Matematik Öğretmenlerinin Sorgulama Becerileri: Web Tabanlı Mesleki Gelişimi Destekleme Projesi

DİLEK TANIŞLI	DUYGU YILDIRIM	NİLÜFER KÖSE	GÖZDE AYBER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	MEB	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen eğitiminin sadece lisans eğitimi ile sınırlı kalmaması, devamlılığının sağlanabilmesi öğretmen yeterliliklerinin niteliği açısından oldukça önemlidir. Çünkü nitelikli bir öğretmen olmanın en önemli gerekliliklerinden biri profesyonel gelişimin sürdürülebilir olmasıdır. Profesyonel gelişim en genel anlamda öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin eğitimsel ve bireysel deneyimleriyle ilgilidir (Gann ve Friel, 1993). Bu konu ile ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Ball ve Cohen,1999; Sztajn, Campbell ve Yoon, 2011; Snoek, Swennen ve Van Der Klınk, 2011; Patel, Franco, MıuraveBoyd, 2012; Borko, Koellner ve Jacobs, 2014). Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri konusunda pek çok eksiklikleri olduğu ortaya koyulan bir gerçektir (Örn.,Akkaya, Akkoç, Bingölbali ve Özmantar, 2009; Gürbüz ve Durmuş, 2009; Işıksal ve Çakiroğlu, 2011; Türnüklü, 2005). Bu gerçeğin nedenleri incelendiğinde, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında adayların matematik öğretim bilgilerini geliştirebilecek matematik eğitimiyle ilgili az sayıda teorik ve uygulamalı ders aldıkları ve hizmete başladıktan sonraki süreçte de öğretmenlerin meslekleri adına gelişim gösterebilecekleri programların hizmet içi eğitimlerle çoğunlukla tatillerde sağlandığı ya da öğretmenlerin kendi çabalarına bırakıldığı görülmektedir. Ancak bu noktada göz ardı edilemeyecek bir başka gerçek Türkiye'deki hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin kısıtlı oluşu, yükseköğretim kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki etkileşim eksikliği gibi pek çok faktörden dolayı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimli ve etkili olarak sürdürülememesidir (Özoğlu, 2010; Yıldırım, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle uygulamalarındaki, inançlarındaki ve öğrencilerinin öğrenme çıktılarındaki değişimlerine yardım edebilmek için profesyonel gelişim programlarına gereksinim vardır. Ancak öğretmenlerin gelişimlerine engel teşkil edecek tüm faktörler göz önüne alındığında, öğretmenlere verilebilecek en etkili ve verimli yardım, internetin ve teknolojinin hayatımızın bir parçası olduğu günümüzde öğretmenlerin bulundukları ortamdan yardım alabilecekleri web tabanlı eğitim programları aracılığı ile olabilir. Web tabanlı sistemler eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere zaman ve mekândan bağımsız sanal kampüslerin oluşturulmasına olanak tanımakta ve bu web üzerinden gerçekleştirilen uygulamalar ile öğretmenlerin profesyonel gelişimleri de sağlanabilmektedir (Kao&Tsai, 2009). Bu çalışma kapsamında bu olanaktan yararlanılmış ve Türkiye'de değişen öğretmen ve öğrenci rollerini dikkate alarak özellikle matematik gibi öğrencilerin zorlandıkları ve korktukları bir dersin öğretmenlerine hizmete başladıktan sonraki süreçte meslekleri adına gelişim gösterebilecekleri Web tabanlı bir portal oluşturulmuştur. Bu Web tabanlı eğitim portalı Türkiye'de TÜBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında kabul edilen bir projenin ürünüdür. Bu portal ile öğretmenlere öğrenme yol haritaları ile ilgili yazılı materyaller ve videolar sunulmuş ayrıca öğretmenlerin araştırmacılar ile sürekli etkileşim halinde olmalarına olanak sağlanarak onların profesyonel gelişimleri desteklenmek istenmiştir. Bu bağlamda bu proje ortaokul matematik öğretmenlerinin web tabanlı bir eğitim portalı aracılığıyla cebirsel kavramların öğrenimi ve öğretiminde kullanabileceği tahmini öğrenme yol haritalarını nasıl oluşturduklarını ve bu yol haritaları aracılığı ile öğretimlerini gerçekleştirirken sahip oldukları pedagojik kavramları nasıl geliştirdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma özelinde ise yalnızca sorgulama becerisi ele alınmıştır. Çünkü etkili bir sorgulama, öğrencileri kışkırtarak ve onları dinleyerek düşüncelerini analiz etme (Ramsey, Gabbard, Clawson, Lee & Henson, 1990), tartışma başlatma ve gözden geçirme (Cotton, 1989), öğrencilerin fikirlerini keşfetmek için onları zorlama, motive etme, değerlendirme (Schurr, 2000), öğrenci zorluklarını teşhis etme, bilgileri test etme ve kontrolü sağlama gibi amaçları gerçekleştirir (Sahin, 2007). Bu denli önemli amaçlara ulaşmayı sağlayan sorgulama becerisi bağlamında öğrencilerin ne bildiğini anlayabilmede, düşüncelerini analiz edebilmede ve yorumlayabilmede ise öğretmenlerin desteklenmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilikten yola çıkarak bu araştırmada öğretmenlerin sorgulama becerilerine odaklanılmış ve bu kapsamda "Mesleki gelişime yönelik hazırlanmış web tabanlı bir eğitim portalını (MEGEDEP) kullanan ortaokul matematik öğretmenlerinin sorgulama becerilerinde nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Web tabanlı bir eğitim portalını kullanan üç ortaokul matematik öğretmeninin sorgulama becerilerindeki gelişimi incelemek amaçlanmış, araştırma bir eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Bu doğrultuda bu süreç web tabanlı eğitim sisteminde öğrenme yörüngesinin hazırlanması, ders planının hazırlanması, ders planının uygulanması ve öğrenme yörüngesinin ve ders planlarının revize edilmesi olarak temelde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamaya sistem üzerinden geri bildirimler verilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı devlet ortaokullarında görev yapan üç yedinci sınıf matematik öğretmenidir. Daha önce herhangi bir mesleki gelişim projesinde yer almayan öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmada veriler yansıtma soruları, öğretim süreçlerinin video kayıtları ve ön-son klinik görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin sorgulama becerilerindeki gelişimi incelemek amacıyla, uygulama öncesi bir hafta süresince dersleri kaydedilmiş ve ön klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama başladıktan sonra ise tüm öğretmenlerin beş döngü boyunca gerçekleştirdikleri öğretimler video kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları zorlukları ve eksiklikleri belirlemek, geri bildirimlerle bunları gidermek ve öğretmenlerin gelişimlerini takip etmek amacıyla öğretim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez yansıtma sorusu yöneltilmiştir. Süreç sonunda öğretmenlerle son klinik görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yansıtma soruları, klinik görüşmeler ve sınıf içi uygulama videoları ile toplanan nitel veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca verilen geri bildirimler ve öğretmenlerin yansıtma sorularına verdiği yanıtlar da kodlanmıştır. Bu kodlama sürecinde iki araştırmacı ve iki matematik eğitimcisi birlikte çalışmıştır. Tüm bu süreçlerde öğretmenlerin uygun soru hazırlama, cebirsel düşünmeyi harekete geçirici sorgulama yapma ve öğrenci bilgisini değerlendirme becerilerinin gelişimi incelenmiştir.

Web tabanlı sistemler eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere zaman ve mekândan bağımsız sanal kampüslerin oluşturulmasına olanak tanımakta ve bu web üzerinden gerçekleştirilen uygulamalar ile öğretmenlerin profesyonel gelişimleri de sağlanabilmektedir (Kao&Tsai, 2009). Bu çalışma kapsamında bu olanaktan yararlanılmış ve Türkiye'de değişen öğretmen ve öğrenci rollerini dikkate alarak özellikle matematik gibi öğrencilerin zorlandıkları ve korktukları bir dersin öğretmenlerine hizmete başladıktan sonraki süreçte meslekleri adına gelişim gösterebilecekleri Web tabanlı bir portal oluşturulmuştur. Bu çalışmanın amacı Web tabanlı bir eğitim portalını kullanan ortaokul matematik öğretmenlerinin sorgulama becerilerindeki gelişimi incelemektir. Araştırmada kullanılan Web tabanlı eğitim portalı Türkiye'de TÜBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında kabul edilen bir proje ile oluşturulmuştur. Bu proje ortaokul matematik öğretmenlerinin web tabanlı bir eğitim portalı aracılığıyla cebirsel kavramların öğrenimi ve öğretiminde kullanabileceği tahmini öğrenme yol haritalarını nasıl oluşturduğunu ve bu yol haritaları aracılığı ile öğretimini gerçekleştirirken sahip oldukları pedagojik kavramlarını nasıl geliştirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ise öğrenme yörüngesi ve ders planı hazırlayıp bu planları öğretim uygulamalarında kullanan öğretmenlerin yalnızca sorgulama becerisine odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin uygun soru hazırlama, cebirsel düşünmeyi harekete geçirici sorgulama yapma ve öğrenci bilgisini değerlendirme becerilerinin gelişimi ön planda tutularak mesleki gelişimleri desteklenmiştir. Verilerin toplanması, çözümlenmesinde nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı devlet okullarında görev yapan üç yedinci sınıf matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ikisi az deneyimli (4-6 yıllık) iken diğer öğretmen 11 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Yansıtma soruları, klinik görüşmeler ve sınıf içi uygulama videoları ile toplanan nitel veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Sorgulama bağlamında ön görüşmelerde ve ön öğretimlerde öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini kimi zaman hemen kabul ettikleri kimi zaman müdahale ettikleri, öğrencilerin düşüncesini ve hatasını ortaya çıkarıcı soru soramadıkları hatta öğrenci hatalarını kendilerinin açıkladıkları saptanmıştır. Öğretim sürecinde verilen geri bildirimlerin sonucu olarak ise öğretmenlerin sorgulama bağlamında farkındalık geliştirdikleri, tasarladıkları planlarda öğrenci düşüncesini ortaya çıkarıcı soru hazırladıkları görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirdikleri öğretimlerde de öğrenci düşüncesini sorgulamaya önem vererek bu konuda gelişim gösterdikleri dikkat çekmiştir.

*Bu araştırma 116K105 numaralı proje kapsamında TÜBİTAK SOBAG 1001 programı tarafından desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sorgulama bağlamında ön görüşmelerde ve ön öğretimlerde öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini kimi zaman hemen kabul ettikleri kimi zaman müdahale ettikleri, öğrencilerin düşüncesini ve hatasını ortaya çıkarıcı soru soramadıkları hatta öğrenci hatalarını kendilerinin açıkladıkları saptanmıştır. Doğru ya da yanlış yanıt veren öğrenciye düşüncesinin gerekçesini sormayan öğretmenlerin bu yanıtlar hakkında sınıfın düşüncesini de almayı ihmal ettikleri belirlenmiştir. Öğretim esnasında sorgulamaya önem vermeyen öğretmenlerin öğrenci bilgisi hakkında da yeterli donanıma sahip olmadıkları, örneğin kavram yanılgıları hakkında fikir yürütmedikleri görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu gibi durumlarda etkili bir sorgulama gerçekleştiremeyip öğrenme fırsatlarını kaçırdıkları görülmüştür. Öğretim sürecinde verilen geri bildirimlerin sonucu olarak ise öğretmenlerin sorgulama bağlamında farkındalık geliştirdikleri, tasarladıkları planlarda öğrenci düşüncesini ortaya çıkarıcı soru hazırladıkları görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirdikleri öğretimlerde de öğrenci düşüncesini sorgulamaya önem vererek bu konuda gelişim gösterdikleri dikkat çekmiştir.

*Bu araştırma 116K105 numaralı proje kapsamında TÜBİTAK SOBAG 1001 programı tarafından desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi

Kaynakça

Akkaya, E., Akkoç, H., Bingölbali, E., & Özmantar, M. (2009). Matematik öğretmen adaylarına pedagojik alan bilgisi kazandırma amaçlı bir ders tasarımı ve öğretmen adaylarının gelişimlerine etkisi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. *In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*(pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders´ facilitation of mathematics professional development. *Journal of Mathematical Behavior, 33*, 149-167.

Cotton, K. (1989). Classroom questioning. Close-up No. 5. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Gann, J.H.,& Friel, S.N. (1993). Making change in schools. *Arithmetic Teacher, 40* (5), 286-289.

Gürbüz, K., & Durmuş, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanındaki Yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 1-22.

Işıksal, M., & Çakıroğlu, E. (2011). The nature of prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge: The case of multiplication of fractions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *14*(3), 213-230.

Kao, C. P., & Tsai, C. C. (2009). Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. *Computers & Education*, *53*(1), 66-73.

Özoğlu, M. (2010). Hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı. (s.28-34). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Patel, N., Franco, S., Miura, Y., & Boyd, B. (2012). Including curriculum focus in mathematics professional development for middle-school mathematics teachers. *School Science and Mathematics, 112*(5).

Ramsey, S., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). Questioning: An effective teaching method. Clearing House, 63, 420-422.

Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the Knowledge Quartet.* London: Sage.

Sahin, A. (2007). The effects of types, quantity, and quality of questioning in improving students' understanding. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas, USA.

Schurr, S. (2000). How to improve discussion and questioning practices: Tools and techniques. Staff development kit #2. Westerville, Ohio: National Middle School.

Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education, 37* (5), 651-664.

Szatajn, P., Campbell, M. P., & Yoon, K. S. (2011). Conceptualizing professional development in mathematics: Elements of a model. *PNA, 5*(3), 83-92.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Conceptual framework. East.

Türnüklü, E.B. (2005). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile matematiksel alan bilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21,* 234–247.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 175-191.

(25285) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Diskalkuli Farkındalığı

BAHAR TURHAN	BEYZA NUR ÖNCÜ	ELVAN YILDIZ	GÜLÇİN PEKAKAR	AYŞEGÜL ERYILMAZ ÇEVİRGEN
ANADOLU ÜNİ.	ANADOLU ÜNİ.	ANADOLU ÜNİ.	ANADOLU ÜNİ.	ANADOLU ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Ortaokul matematik öğretmeni, öğrencilerin akademik ve toplumsal yaşantı için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanmaları ve kullanmalarını sağlama sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilerin her biri farklı özelliklere sahiptir. Hepsinin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri farklılık göstermektedir. Öğrenmede sorun yaşamayan öğrencilerin olmasının yanında öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler de sınıflarda yer alabilmektedir. Bu tür farklılıklardan bazıları öğrenenin belli bir alanda öğrenme güçlüğü yaşamasına yani özel öğrenme güçlüklerine sebep olabilir. Ağustos 2003 tarihinde yayınlanan 2551 numaralı Tebliğler Dergisinde yer alan yönetmeliklerde özel eğitim güçlüğü "Yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu" olarak tanımlanmaktadır (s. 407 ve s. 430, Tebliğler Dergisi, 2003). Öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri yanlış nitelendirdiğinde öğrenciler matematikten daha çok uzaklaşmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu sorumluluk sınıfta bulunan güçlük yaşayan ya da yaşamayan tüm öğrencileri kapsamaktadır. Öğrencilerde özel öğrenme güçlüklerine çok çeşitli şekillerde karşılaşılmaktadır. Güçlükler temelde okumada, yazmada, matematikte yaşanılan güçlükler ve diğer güçlükler olarak dörde ayrılmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Zihinsel Bozukluklar için Tanılama ve İstatistik Kılavuzunda özel öğrenme güçlükleri arasında yer alan diskalkuli (dyscalculia), "doğru ve akıcı işlem gerçekleştirmede, sayısal bilgi işlemede ve aritmetik gerçeklerin öğrenilmesinde yaşanan problemlerle karakterize edilen güçlükler için kullanılan alternatif terim" olarak tanımlanmaktadır (s. 353, American Psychiatric Association, 2013). Diskalkuli doğrudan öğrencinin zihinsel yeterliği ya da yetersizliği ile ilişkili değildir. Diskalkuli bir hastalık değildir, hayat boyu bireyde var olacak bir öğrenme güçlüğüdür.

Matematik öğretmeninin matematiksel bilgi ve becerileri tüm öğrencilere kazandırmak için çok sayıda yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Matematik öğretmeninin sahip olması gereken özel alan yeterliklerinden biri de öğretim amaçlarına uygun şekilde öğretim süreçlerini planlama yapma, öğretim ortamlarını düzenleme, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirebilme ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu yeterlik kapsamında yer alan 'özel gereksinimli öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme' yeterliği öncelikle özel gereksinimli bireyleri belirleme bilgi ve becerisini gerektirmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenleri öğretmenlik hayatlarında gerekli olacak bilgi ve becerileri temelde aldıkları öğretmenlik eğitimi yoluyla kazanmaktadır. Bu noktada öğretmen eğitimlerinin önemi büyüktür. Öğretmen adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki eğitimleri sürecinde matematik öğrenme güçlükleri hakkında bilgi alabilecekleri çeşitli öğrenme ortamları ile karşılaşma olanakları vardır. Servis dersi olarak tüm fakülte programlarında yer alan Özel Eğitim dersi, son sınıfta sunulan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanan tek derstir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında özel olarak matematik öğrenme güçlüklerine odaklanan bir ders olmamasına rağmen farklı dersler içinde ele alınan bilgiler matematik öğrenme güçlükleri hakkında öğretmen adaylarını geliştirebilmektedir. Öğretmen adaylarının onlara sunulan olanakları iyi kullanmaları için en kritik nokta matematik öğrenme güçlükleri hakkında farkındalık sahibi olmalarıdır.

Burada ele alınacak çalışma, mevcut durumdan yola çıkılarak geliştirilen ve öğretmen adaylarının matematik öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalık durumlarının gelişimini inceleyen boylamsal tarama araştırmasının ilk aşamasını kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki eğitimlerinin ilk yılını tamamlayan öğretmen adaylarının matematik öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalık durumlarını belirlemektir.

Alan yazın araştırmasında öğrenme güçlükleri üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların ise belirli bir konuda öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi, yaşanan güçlüklerin giderilmesi ya da güçlük indeksi hesaplama üzerinde odaklandığı görülmektedir. Özellikle diskalkuli üzerine odaklanan araştırma ise oldukça azdır. Derleme (Saygılı, 2017), diskalkuli tanılama (Soylu ve Soylu, 2005; Tatar, Okur ve Tuna, 2008), zorluk indeksi çalışmaları (Durmuş, 2004), öğretmen görüşlerine odaklanan (Sezer ve Akın, 2015), sınıf öğretmen adaylarının farkındalıklarını inceleyen (Yangın, Yangın, Önder, Şavlığ, 2016) ya da diskalkulisi olan öğrenciyi inceleyen çalışmalar olduğu belirlenen araştırmalar arasında öğretmen adayları ile diskalkuliyi ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adayları ile yapılması sebebiyle araştırmanın alan yazın için önemli ve öncül bir çalışma olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nitel yöntemlerin kullanıldığı bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Çalışma, küçük bir grupla derinlemesine bilgi edinmek amaçlandı için nitel, katılımcıların veri toplanma sırasındaki farkındalık durumunun araştırılması açısından da betimseldir. Çalışma örneklemini altı ortaokul matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır (K1, K2, K3, K4, K5, K6). Katılımcılardan K1, K2 ve K3 erkek, K4, K5 ve K6 kadındır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı üçüncü dönemine kayıtlıdır. Katılımcılar programın ilk iki döneminde Bilgisayar I-II, Genel Matematik, Soyut Matematik, Geometri, Eğitim Bilimine Giriş, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi I-II, Türkçe I-II, Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi ve Kültürel Etkinlikler derslerini almışlardır. Bu derslerin kapsamında özellikle öğrenme güçlüğü olan ders yoktur. Sadece Eğitim Psikolojisi dersi içeriğinde bireysel farklılıklar konusuna değinilmektedir. Ancak, bireysel farklılıkların kapsamı ya da öğrenme güçlüğü ile ilişkisi konuları açıklanmamıştır. Katılımcıların öğretme deneyimleri onların farkındalık geliştirmesine sebep olacağından ilk önce öğretim deneyimlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarından ikisinin (K1, K3) öğretim deneyiminin olmadığı belirlenmiştir. Diğer katılımcılar gerek soru çözümü gerekse özel ders olarak öğretim deneyimine sahiptir.

Araştırma verileri yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde alanda yapılan çalışmalar taranmış ve mevcut çalışmalarda kullanılan ifadelerden yararlanılmıştır (Sezer ve Akın, 2011). Araştırmada uygulanan ölçme aracı geliştirilme aşamaları şu şekildedir: (1) Sezer ve Akın'ın (2011) çalışmasında yer alan soruların kullanımı için izin alınması, (2) Görüşme formunun yeni araştırmaya uyarlanması, (3) Uzman görüşünün alınması, (4) Pilot uygulamanın yapılması. Pilot uygulaması çalışmada katılımcı olarak yer almayan iki matematik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma esnasında üçüncü sorunun anlaşılabilirliğinde sorunlar çıkmış ve soru tekrar düzenlenerek son halini almıştır. Katılımcıların soruları daha iyi anlaması ve açıklamalarının daha detaylı olması için anlık sorular ve açıklamalar da kullanılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutularak deşifre edilen görüşmeler doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış analizlerin karşılaştırılması ve tartışılması sonucunda son halini almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular katılımcıların öğrenme güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü ve alternatif terim olan diskalkuli hakkında doğru tanım yapamadıklarını, bazı çıkarımlar yapabildikleri ama bu çıkarımlarının yetersiz veya yanlış olduğunu göstermektedir. Katılımcıların matematik öğrenme güçlüğüne yönelik algıları hatalı olduğu için çevrelerindeki matematik öğrenme güçlüğü yaşayan insanlara ve bu insanların özelliklerine yönelik algıları da hatalıdır. Benzer sebeple, katılımcılar matematik öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen öğrencilerin ilköğretim matematik programındaki hedef ve davranışları kazanım düzeylerinin yetersiz olacağını ve matematiğin birikimli ve hiyerarşik yapısı gereği bir noktadan sonra kazanımlara ulaşamayacaklarını düşünmektedirler. Katılımcıların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin üzerinde etkili olabileceğini düşündükleri öğretim yöntemlerinin aslında öğrenme güçlüğüne yönelik değil genel anlamda etkili öğretim için kullanılan yöntemler olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar matematik öğrenme güçlüğünü yanlış tanımladıkları için bu güçlüğün kaynağını öğrencinin tembelliğine, çalışmamasına, ilgisizliğine, tutumuma eğitim sistemindeki aksaklıklara veya matematiğin soyut olmasına bağlamaktadır. Katılımcılar öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin daha çok aile tarafından desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, ortaokul matematik öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü konusunda daha kapsamlı bilgilendirilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının farkındalıklarının, duyarlılıklarının ve bilgilerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme güçlüklerine daha fazla yer verilmesi ve projeler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Ayrıca, küçük grupla yürütülen bu çalışmanın büyük resmi görmek için yetersiz olduğu açıktır. Genelleme yapılabilmesi için büyük gruplarla farkındalıkların belirlendiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : farkındalık, matematik, öğretmen adayı, diskalkuli, öğrenme güçlüğü

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Durmuş, S., (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 125-128.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri. Erişim adresi (22 Nisan 2019) https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257.

Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2 (3), 34-56. DOI: 10.29250/sead.337315. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/365031.

Sezer, S., & Akın, A. (2011). Teachers' opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6–14. Elementary Education Online, 10(2), 757-775.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 101-117. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6005/80075

Tatar, E., Okur, M. & Tuna, A. (2008). Ortaoğretim matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 507-516. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/16_2/507-516.pdf

Tebliğler Dergisi (2003). Tebliğler Dergisi. Cilt. 66, Sayı 2551. Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/67-2003.

Yangın S., Yangın N., Önder V. & Şavlığ A., (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. Education Sciences (NWSAES), 7 Ocak 2019 tarihinde http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664 adresinden alınmıştır.

(25287) Sınıf Öğretmenlerinin Cetvele İlişkin Anlayışlarının İncelenmesi

Ş. KOZA ÇİFTÇİ	AZİME ATAY	PINAR YILDIZ	ŞEYMA ŞENGİL AKAR	AYŞENUR ÇANKAYA
AKDENİZ ÜNİ.	ERCİYES ÜNİ.	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİ.	KASTAMONU ÜNİ.	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ölçme, gündelik hayatta çok sık kullanılan ve öğrencilerin eğitim hayatına başlamadan önce karşılaştıkları ve aşina oldukları bir konudur. Ölçme, günlük hayatta sık sık kullanılmasının yanı sıra mühendislik, mimarlık, tıp gibi birçok mesleğinde temelini oluşturmasından dolayı, öğrencilerin akademik hayatlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Ölçme becerisi öğrencilerin sayıların soyut dünyası ile fiziksel objelerin somut dünyası arasında güçlü bir bağ kurmalarına imkân sağlar (Hiebert, 1981). Ölçme, sürekli bir miktara sayısal bir değerin atanmasıdır ve bütün sürekli miktarların ölçümünün iki ortak noktası vardır: ölçü birimi ve bu ölçülen miktarı oluşturan birimleri belirten sayı (Smith III, Males, Dietiker, Lee ve Moiser, 2013).

Ölçme; uzunluk ölçme, alan ölçme, hacim ölçme, zaman ölçme ve ağırlık ölçme başlıkları altında ele alınmaktadır. Uzunluk ölçme öğrencilerin ilk öğrendikleri ölçme türü olmasından dolayı ölçmenin temel mantığının oturtulması açısından önemlidir. Ayrıca uzunluk ölçme, iki boyutlu alan ölçme ve üç boyutlu hacim ölçme konularına temel oluşturur. Alanyazın incelendiğinde çocukların uzunluk ölçmeyi kavramasını zorlaştıran; uzunluğun korunumunu anlama, ölçü birimlerini ve özelliklerini anlama, cetvellerin yapısını anlama ve karmaşık uzunlukları ölçme olmak üzere dört tema ortaya çıkmaktadır (Smith III vd., 2013). Uzunluk ölçmenin kavranması için cetvellerin yapısının ve uzunluk ölçmedeki rolünün anlaşılması önemlidir. Çünkü, cetvelleri uzunluk ölçme aracı olarak kavramak için cetvelin eş birimlerden oluştuğunun, üzerindeki işaretlerin birimlerin (ya da alt birimlerin) başlangıç ve bitiş noktasını temsil ettiğinin ve her bir işaretin uzunluk ölçme sürecinde sıfır noktası olarak kullanılabileceğinin algılanması gerekir (Smith III vd., 2013). Fakat, öğrencilerin cetvelleri standart şekilde kullanabilmeleri yani, cetvelin sıfır noktasını nesnenin başlangıç noktasına yerleştirip nesnenin bitiş noktasına denk gelen sayıyı okuyabilmeleri, onların cetvellerin nasıl ve neden işe yaradığını anladıklarını göstermemektedir (Smith III vd., 2013.; Brag ve Outhred, 2000). Öğrencilerin cetvelin kavramsal bileşenlerini anlayıp anlamadığını kontrol etmek ve kavrayışlarını geliştirmek için kırık cetvel etkinlikleri, sıfır noktası belli olmayan cetveller (Drake, 2012; Smith III vd., 2013) kullanılabilir ve öğrenciler farklı uzunluktaki birimleri kullanarak kendi ölçme araçlarını oluşturabilir (Brag ve Outhred, 2000).

Öğretmenler, öğrencilerin ne öğreneceğini ve nasıl öğreneceğini belirleyen en önemli faktördür. Öğrencilerin matematiksel bilgilerini artırmanın ve öğrenci başarıları arasındaki uçurumu kapatmanın anahtarı her sınıfa bilgili öğretmenler koymaktır (Sowder, 2007). Öğretmenlerin öğrencilerin sorularına getirdiği açıklamalar, öğrencilere kendi çözüm yollarını geliştirmeleri için yaptığı rehberlik ve öğrencilerin araştırmaya yönlendirme becerileri, öğretmenlerin kendi matematiksel bilgileri ile yakından ilişkilidir (Ma, 2010). Bu nedenle, ölçme konusunda öğrencilerin matematiksel bilgilerini geliştirmek ve başarılarını artırmak için öncelikle öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiksel bilgilerini anlamak gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin cetvelin yapısına ilişkin anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin cetvelin yapısına ve bileşenlerine ilişkin kavramsal bilgilerini detaylı olarak ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışanın amacının derinlemesine bir inceleme gerektirmesi nedeniyle, bu amaca uygun olarak nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Antalya ilinde görev yapan üç sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, nitel araştırma örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, örneklemin geneli temsil etmesi ve evrensel geçerliliği olan genellemeler yapılması değil, zengin veri kaynağı olabileceğini öngörülen durumların derinlemesine çalışılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle, gönüllü öğretmenlerle ile yapılan bireysel görüşmeler yardımıyla; en az 5 yıllık tecrübeye sahip, her sınıf düzeyinde (1-4) eğitim vermiş, grup çalışmasına yatkın ve düşüncelerini paylaşmaktan çekinmeyen 3 sınıf öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Çalışmanın verileri, bu çalışma için araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan cetvelin henüz keşfedilmediğini varsayarak kendilerine ait bir uzunluk ölçme aracı oluşturmaları istenmiştir. Katılımcılara ayrıca farklı örnek durum ve etkinlikler üzerinden sorular yöneltilmiştir. Odak grup görüşmeleri üç farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt edilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında odak grup görüşmesinden elde edilen veriler düzenlenerek çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler uzunluk ölçme sürecine ilişkin alanyazın esas alınarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin cetvel kullanımında herhangi bir sorun yaşamadıklarını ancak cetvelin ölçme sürecine nasıl yardımcı olduğuna ilişkin kafalarında bazı soru işaretleri olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, bir uzunluk ölçme aracı oluşturmak için öncelikle bir birim seçmeleri gerektiğini ve eş birimleri yan yana dizmeleri gerektiğini açıklamışlardır. Öğretmenlerin oluşturdukları ölçme aracını bir cetvel gibi kullanmakta kısmen başarılı olduğu görülmüştür. Çünkü oluşturdukları ölçme aracından daha uzun bir uzunluğu nasıl ölçebileceklerini sorulduğunda, inşa ettikleri ölçme aracından birkaç tane daha olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak ellerindeki ölçme aracına göre çok daha uzun bir cismi ölçmek için daha büyük birimlerden oluşan bir ölçme aracı kullanacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendi ölçme araçlarının inşasında kullandıkları bir birimden daha kısa bir uzunluğu nasıl ölçecekleri sorulduğunda ise her üç öğretmen de daha kısa birimleri kullanacaklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin birleşik birimler inşa etmekte ve bir birimi alt birimlere bölmekte zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler inşa ettikleri ölçme aracının standart bir uzunluk ölçme aracı olmaması nedeniyle çentikler üzerine rakamlar yazmanın uygun olmayacağını söylemişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin standart bir ölçme aracı olan cetvel ile standart olmayan ölçü birimlerini kullanarak oluşturdukları ölçme aracı arasında yapısal bir ilişki kurmakta zorlandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmenleri, uzunluk ölçme, ölçme aracı (cetvel).

Kaynakça

Bragg, P., & Outhred, L. (2000). What is taught versus what is learnt: The case of linear measurement. *Mathematics Education Beyond*, 112-18.

Drake, M. (2014). Learning to measure length: The problem with the school ruler. *Australian primary mathematics classroom*, *19*(3), 27.

Hiebert, J. (1981). Units of measure: Results and implications from national assessment. *The Arithmetic Teacher*, *28*(6), 38-43.

Ma, L. (2010). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in Chinaandthe United States*. Routledge.

Smith III, J. P., Males, L. M., Dietiker, L. C., Lee, K., & Mosier, A. (2013). Curricular treatments of length measurement in the United States: Do the address known learning challenges?. *Cognition and Instruction*, *31*(4), 388-433.

Sowder, J. T. (2007) The mathematical education and development of teachers. In F. Lester (Ed.) Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 157-223.Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.(7. Baskı). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, (s 113).

(25297) Paradoksların Matematik Eğitimine Yansımaları: İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları

HATİCE AYDAN KAPLAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Paradoks, dilimize Fransızcadan geçmiş, etimolojik kökeni Yunanca'ya dayanan bir kelimedir. TDK'da (Türk Dil Kurumu, çevrimiçi sözlük, t.y.) anlamı çelişki, karşıtlık ve aykırılık sözcükleriyle açıklanmış olan bu kavramın Fransızca'daki aslı paradoxe, Eski Yunanca'daki kullanımı ise paradoksos (para:karşı, doxa:düşünce) kelimesidir (Vikipedi, çevrimiçi ansiklopedi, t.y.). Günümüzde ise felsefe ve mantıkta sıklıkla kullanılmakla birlikte, matematikte ve özellikle matematiğin temellerinin oluşturulmasında çok özel bir konumda yer almaktadır (Yıldırım, 2011).

Paradoksun tarihi Eski Yunan dönemine kadar dayanır. Zeno'nun (M.Ö 5. yy) Aşil ve Kaplumbağası paradoksu bu döneme dayanan en bilindik paradokslardan biridir. Hocası Parmenides'in hareketin olanaksızlığı fikrini desteklemek için ortaya attığı söylenen bu paradoksunda (Gökberk, 1999; Hilav, 2018), Zeno, Aşilin kendinden daha ileriden yarışa başlayan kaplumbağa ile yarıştığı farazi bir olay anlatır. Zeno, bu paradoksunda Aşil'in kaplumbağaya hiçbir zaman yetişemeyeceğini söyleyerek, duyularımıza karşıt bir düşünce ortaya atar (Hilav, 2018; Gökberk, 1999; Nesin, 2009).

Matematik tarihinde Zeno paradoksu, mesafe ve süre kavramları yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Gittikçe küçülen sonsuz sürenin ya da mesafenin toplamının sonsuz seriler yardımıyla ifade edilmesi ve bu toplamın yaklaşılan bir sayıya (eğer varsa) eşit olduğunun hesaplanması matematikçiler açısından bir çözüm olarak nitelendirilmiştir (daha ayrıntılı bilgi için bknz., Nesin, 2009). Dolayısıyla aynı paradoksa matematikçiler çözüm sunduğunu iddia ederken, fizikçiler süre hesaplanmasına itiraz edebilir ya da filozoflar bu çözüme makul olarak bakamayabilir (Nesin, 2009). Nesin (2009)'in de deyimiyle yapılan hesaplama Zeno paradoksuna ancak "Aşil'in kaplumbağayı eğer yakalar ise ne kadar sürede ya da mesafede yakalayacağını" göstermesi ile çözüm sunmaktadır.

Matematikteki paradokslar Zeno'nun paradoksu gibi günlük hayata yönelik üretilebilen paradokslarla (yamyam, berber paradoksları gibi) sınırlı değildir. Örneğin Bertrand Russell, 1901 yılında üretmiş (Nesin, 2009) olduğu matematiğe özgü bir önermenin o dönemin kümeler teorisi alanında bir paradoks oluşturduğunu söylemiş ve bu önermenin paradoksluğunu ispat etmiştir. Önerme "tüm kümelerin kümesi" üzerine inşa edilmiş ve paradoksa yol açmasıyla bir nesnenin küme olabilme özelliğini sorgulatmıştır (Nesin, 2009, Yıldırım, 2011; Baki, 2014). Böylelikle matematiğin inşası, paradoksun oluşturduğu karmaşanın yok edilmesi üzerine yoğunlaşmış ve kümenin elemanlarının belirli bir seçime bağlı kılınarak belirlenmesi ihtiyacına doğru evrilmiştir (Nesin, 2009, Yıldırım, 2011).

Paradoksun[1] matematiğe olan etkisi yalnızca matematiğin ilerlemesine yol açmamıştır. İnsanoğlunun bu paradoksları ortadan kaldırma isteği ayrıca matematiğin temellerinin sorgulanmasına da neden olmuştur (Yıldırım, 2011). Matematikteki bunalımlardan biri olarak adlandırılan paradokslar (Yıldırım, 2011), matematiğin temellerinin daha sağlam atılmasına yönelik girişimlere sebep olmuş ve aksiyomatik yapının tutarlılığının bel kemiğini oluşturmuştur. Özellikle Gödel (1906-1978)'in "aritmetik ölçüsünde kapsamlı her alanda kurulacak aksiyomatik yapının eksik kalmaktan kurtulamayacağına" (Yıldırım, 2011, s.95) yönelik öne sürdüğü eksiklik teoremi, tutarlı bir aksiyomatik yapının tam olamayacağını söylemektedir. Üstelik Gödel, bu aksiyomatik yapının paradokslara[2] yol açmayacağının ispatlanamayacağını (Nesin, 2009) da vurgulamış ve bu gelişmeler matematiğin paradokslara müsait bir yapısının olabileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla matematikte doğru denilen şeylerin bir gün yanlışlanabileceği (Baki, 2014) olgusu ile birlikte, paradoksların, matematiğin insan etkinliği olarak görülmesinde sağlam gerekçeler sunabileceği de söylenebilmektedir.

Paradokslara matematik eğitimi açısından bakacak olunursa, matematik öğretiminden sorumlu olan/olacak kişilerin matematiği, tarihini ve doğasını anlamlandırabilmiş olmaları gerektiği varsayımından yola çıkılmalıdır. Paradoksların matematiğe, tarihine ve matematiğin temellerine olan etkisinin büyüklüğü düşünüldüğünde ise matematik öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşleri önemli hale gelecektir. Matematik öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması ile, onların matematik ve doğası hakkında fikirlerinin ve öğretimlerinin nasıl şekillenebileceğine dair ipuçlarının belirebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşlerini aşağıdaki sorular bağlamında araştırmaktır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşleri nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoksların matematikteki yeri hakkındaki görüşleri nelerdir?

[1] Buradan sonraki kısımlarda paradokslar, matematik bilimi içerisinde yer alan paradokslar (Russell, Cantor paradoksları gibi) ile sınırlandırılmıştır.

[2] Nesin (2009), yazısında "çelişki" kelimesini kullanmaktadır fakat yüklenilen anlamın benzerliği bağlamında bu araştırmada paradoks kelimesi tercih edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının paradokslar hakkındaki görüşlerinin öznel bir bakış açısıyla, genelleme kaygısı güdülmeksizin ve yorumlayıcı bir yaklaşımla belirlenmesi hedeflenmiş; bunun için de nitel paradigma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacı "İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşleri nelerdir" sorusuna yanıt aramak olduğu için, desenini nitel yaklaşımlardan durum çalışması modeli (Yin, 2003) oluşturmaktadır. Durum çalışması modeli bu çalışma için, paradoks kavramına bütüncül bir bakış açısı sunmaya ve özellikle matematik eğitimi bağlamında açıklamaya imkân kıldığından seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Ankara'nın bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 97 üçüncü ve son sınıf ilköğretim matematik öğrencisi arasından amaçlı olarak seçilen 6 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar paradoksa, matematiğe, tarihine ve doğasına yönelik önbilgilere sahip adaylardan oluşmaktadır. Bu zamana kadar çeşitli pür matematik dersleri almış olmakla birlikte, Matematik Tarihi ve içerisinde paradoks kavramının özellikle yer aldığı Matematik Felsefesi gibi derslere yönelik de altyapıları bulunmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem, mülakat ve dokümanlar vasıtasıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşleri önce 97 adaydan çeşitli sorular ile yazılı olarak alınmıştır. Daha sonra verilen yanıtların çeşitliliğine göre maksimum çeşitliliği (Yıldırım ve Şimşek, 2011) sağladığı düşünülen ve araştırmacının yaptığı gözlemler vasıtasıyla düşüncelerini rahat biçimde açıklayabilen 6 katılımcı belirlenmiştir. Toplanan veriler içerik analizine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tabi tutularak sunulacaktır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ise, Lincoln ve Guba (1985)'nın belirlediği kriterler esas alınarak, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, amaçlı örnekleme gibi kriterler ile sağlanmıştır.

Paradoks, dilimize Fransızcadan geçmiş, etimolojik kökeni Yunanca'ya dayanan bir kelimedir. TDK'da (Türk Dil Kurumu, çevrimiçi sözlük, t.y.) anlamı çelişki, karşıtlık ve aykırılık sözcükleriyle açıklanmış olan bu kavramın Fransızca'daki aslı paradoxe, Eski Yunanca'daki kullanımı ise paradoksos (para:karşı, doxa:düşünce) kelimesidir (Vikipedi, çevrimiçi ansiklopedi, t.y.). Günümüzde ise felsefe ve mantıkta sıklıkla kullanılmakla birlikte, matematikte ve özellikle matematiğin temellerinin oluşturulmasında çok özel bir konumda yer almaktadır (Yıldırım, 2011).

Paradoksun tarihi Eski Yunan dönemine kadar dayanır. Zeno'nun (M.Ö 5. yy) Aşil ve Kaplumbağası paradoksu bu döneme dayanan en bilindik paradokslardan biridir. Hocası Parmenides'in hareketin olanaksızlığı fikrini desteklemek için ortaya attığı söylenen bu paradoksunda (Gökberk, 1999; Hilav, 2018), Zeno, Aşilin kendinden daha ileriden yarışa başlayan kaplumbağa ile yarıştığı farazi bir olay anlatır. Zeno, bu paradoksunda Aşil'in kaplumbağaya hiçbir zaman yetişemeyeceğini söyleyerek, duyularımıza karşıt bir düşünce ortaya atar (Hilav, 2018; Gökberk, 1999; Nesin, 2009).

Matematik tarihinde Zeno paradoksu, mesafe ve süre kavramları yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Gittikçe küçülen sonsuz sürenin ya da mesafenin toplamının sonsuz seriler yardımıyla ifade edilmesi ve bu toplamın yaklaşılan bir sayıya (eğer varsa) eşit olduğunun hesaplanması matematikçiler açısından bir çözüm olarak nitelendirilmiştir (daha ayrıntılı bilgi için bknz., Nesin, 2009). Dolayısıyla aynı paradoksa matematikçiler çözüm sunduğunu iddia ederken, fizikçiler süre hesaplanmasına itiraz edebilir ya da filozoflar bu çözüme makul olarak bakamayabilir (Nesin, 2009). Nesin (2009)'in de deyimiyle yapılan hesaplama Zeno paradoksuna ancak "Aşil'in kaplumbağayı eğer yakalar ise ne kadar sürede ya da mesafede yakalayacağını" göstermesi ile çözüm sunmaktadır.

Matematikteki paradokslar Zeno'nun paradoksu gibi günlük hayata yönelik üretilebilen paradokslarla (yamyam, berber paradoksları gibi) sınırlı değildir. Örneğin Bertrand Russell, 1901 yılında üretmiş (Nesin, 2009) olduğu matematiğe özgü bir önermenin o dönemin kümeler teorisi alanında bir paradoks oluşturduğunu söylemiş ve bu önermenin paradoksluğunu ispat etmiştir. Önerme "tüm kümelerin kümesi" üzerine inşa edilmiş ve paradoksa yol açmasıyla bir nesnenin küme olabilme özelliğini sorgulatmıştır (Nesin, 2009, Yıldırım, 2011; Baki, 2014). Böylelikle matematiğin inşası, paradoksun oluşturduğu karmaşanın yok edilmesi üzerine yoğunlaşmış ve kümenin elemanlarının belirli bir seçime bağlı kılınarak belirlenmesi ihtiyacına doğru evrilmiştir (Nesin, 2009, Yıldırım, 2011).

Paradoksun[1] matematiğe olan etkisi yalnızca matematiğin ilerlemesine yol açmamıştır. İnsanoğlunun bu paradoksları ortadan kaldırma isteği ayrıca matematiğin temellerinin sorgulanmasına da neden olmuştur (Yıldırım, 2011). Matematikteki bunalımlardan biri olarak adlandırılan paradokslar (Yıldırım, 2011), matematiğin temellerinin daha sağlam atılmasına yönelik girişimlere sebep olmuş ve aksiyomatik yapının tutarlılığının bel kemiğini oluşturmuştur. Özellikle Gödel (1906-1978)'in "aritmetik ölçüsünde kapsamlı her alanda kurulacak aksiyomatik yapının eksik kalmaktan kurtulamayacağına" (Yıldırım, 2011, s.95) yönelik öne sürdüğü eksiklik teoremi, tutarlı bir aksiyomatik yapının tam olamayacağını söylemektedir. Üstelik Gödel, bu aksiyomatik yapının paradokslara[2] yol açmayacağının ispatlanamayacağını (Nesin, 2009) da vurgulamış ve bu gelişmeler matematiğin paradokslara müsait bir yapısının olabileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla matematikte doğru denilen şeylerin bir gün yanlışlanabileceği (Baki, 2014) olgusu ile birlikte, paradoksların, matematiğin insan etkinliği olarak görülmesinde sağlam gerekçeler sunabileceği de söylenebilmektedir.

Paradokslara matematik eğitimi açısından bakacak olunursa, matematik öğretiminden sorumlu olan/olacak kişilerin matematiği, tarihini ve doğasını anlamlandırabilmiş olmaları gerektiği varsayımından yola çıkılmalıdır. Paradoksların matematiğe, tarihine ve matematiğin temellerine olan etkisinin büyüklüğü düşünüldüğünde ise matematik öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşleri önemli hale gelecektir. Matematik öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması ile, onların matematik ve doğası hakkında fikirlerinin ve öğretimlerinin nasıl şekillenebileceğine dair ipuçlarının belirebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşlerini aşağıdaki sorular bağlamında araştırmaktır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşleri nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoksların matematikteki yeri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının paradokslar hakkındaki görüşlerinin öznel bir bakış açısıyla, genelleme kaygısı güdülmeksizin ve yorumlayıcı bir yaklaşımla belirlenmesi hedeflenmiş; bunun için de nitel paradigma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacı "İlköğretim matematik öğretmenlerinin paradoks hakkındaki görüşleri nelerdir" sorusuna yanıt aramak olduğu için, desenini nitel yaklaşımlardan durum çalışması modeli (Yin, 2003) oluşturmaktadır. Durum çalışması modeli bu çalışma için, paradoks kavramına bütüncül bir bakış açısı sunmaya ve özellikle matematik eğitimi bağlamında açıklamaya imkân kıldığından seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Ankara'nın bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 97 üçüncü ve son sınıf ilköğretim matematik öğrencisi arasından amaçlı olarak seçilen 6 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar paradoksa, matematiğe, tarihine ve doğasına yönelik önbilgilere sahip adaylardan oluşmaktadır. Bu zamana kadar çeşitli pür matematik dersleri almış olmakla birlikte, Matematik Tarihi ve içerisinde paradoks kavramının özellikle yer aldığı Matematik Felsefesi gibi derslere yönelik de altyapıları bulunmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem, mülakat ve dokümanlar vasıtasıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının paradoks hakkındaki görüşleri önce 97 adaydan çeşitli sorular ile yazılı olarak alınmıştır. Daha sonra verilen yanıtların çeşitliliğine göre maksimum çeşitliliği (Yıldırım ve Şimşek, 2011) sağladığı düşünülen ve araştırmacının yaptığı gözlemler vasıtasıyla düşüncelerini rahat biçimde açıklayabilen 6 katılımcı belirlenmiştir. Toplanan veriler içerik analizine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tabi tutularak sunulacaktır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ise, Lincoln ve Guba (1985)'nın belirlediği kriterler esas alınarak, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, amaçlı örnekleme gibi kriterler ile sağlanmıştır.

Paradokslar matematiğe tarih boyunca üç farklı konuda katkıda bulunmuştur. Birincisi matematiğin şimdiki matematik olarak gelişmesine neden olmuştur. İkinci desteği aksiyomatik yapıların tutarlılığına yaptığı katkıdır. Paradokslar sayesinde temizlendiği düşünülen aksiyomatik yapıların tekrar bir paradoksa yol açıp açmayacağı kaygısı, bilim adamlarını tutarlılık ve tamlık konusunda düşünmeye sevk etmiştir. Üçüncüsü ise matematiğin paradokslar yoluyla olan inşasının insan ürünü olduğu gerçeğinin matematiğin doğasına olan katkısı ile ilgilidir. Bu ürününün insan yapımı olması ve içinde paradokslar gibi kusurlar[3] bulunabileceği gerçeği, matematiğin mutlak olduğunu düşünerek öğrenen bireyler açısından farklı pencereler sunabilecektir.

Paradoksların matematiğe yaptığı her katkının kendi bağlamında elbette değerleri vardır, fakat bu katkının matematiği öğrenen bireylere yansıtıldığında oluşabilecek değeri halen açık değildir. Matematiği öğrenen bireylerin değerini etkileyecek şeylerden biri de matematiği ona öğreten bireylerin paradoksa yönelik görüşleri olacaktır. Bu yüzden paradoksun matematik öğretimindeki yansımalarını görmek için atılabilecek ilk adımlardan biri olan matematik öğretmen adayları perspektifine yönelik sonuçları önemlidir. Çalışma halen devam etmekte olup raporlaştırma sonunda elde edilecek sonuçlar ve önerilerin matematik eğitimi alan yazına çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

[1] Buradan sonraki kısımlarda paradokslar, matematik bilimi içerisinde yer alan paradokslar (Russell, Cantor paradoksları gibi) ile sınırlandırılmıştır.

[2] Nesin (2009), yazısında "çelişki" kelimesini kullanmaktadır fakat yüklenilen anlamın benzerliği bağlamında bu araştırmada paradoks kelimesi tercih edilmiştir.

[3] Bu kusurların varlığı, matematik bilimi açısından pek önemli olmasa da (daha ayrıntılı bilgi için bknz., Nesin, 2009, s.87), matematiğin öğretimi açısından önem arz etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Paradokslar matematiğe tarih boyunca üç farklı konuda katkıda bulunmuştur. Birincisi matematiğin şimdiki matematik olarak gelişmesine neden olmuştur. İkinci desteği aksiyomatik yapıların tutarlılığına yaptığı katkıdır. Paradokslar sayesinde temizlendiği düşünülen aksiyomatik yapıların tekrar bir paradoksa yol açıp açmayacağı kaygısı, bilim adamlarını tutarlılık ve tamlık konusunda düşünmeye sevk etmiştir. Üçüncüsü ise matematiğin paradokslar yoluyla olan inşasının insan ürünü olduğu gerçeğinin matematiğin doğasına olan katkısı ile ilgilidir. Bu ürününün insan yapımı olması ve içinde paradokslar gibi kusurlar[1] bulunabileceği gerçeği, matematiğin mutlak olduğunu düşünerek öğrenen bireyler açısından farklı pencereler sunabilecektir.

Paradoksların matematiğe yaptığı her katkının kendi bağlamında elbette değerleri vardır, fakat bu katkının matematiği öğrenen bireylere yansıtıldığında oluşabilecek değeri halen açık değildir. Matematiği öğrenen bireylerin değerini etkileyecek şeylerden biri de matematiği ona öğreten bireylerin paradoksa yönelik görüşleri olacaktır. Bu yüzden paradoksun matematik öğretimindeki

yansımalarını görmek için atılabilecek ilk adımlardan biri olan matematik öğretmen adayları perspektifine yönelik sonuçları önemlidir. Çalışma halen devam etmekte olup raporlaştırma sonunda elde edilecek sonuçlar ve önerilerin matematik eğitimi alan yazına çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

[1] Bu kusurların varlığı, matematik bilimi açısından pek önemli olmasa da (daha ayrıntılı bilgi için bknz., Nesin, 2009, s.87), matematiğin öğretimi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler : matematik, matematik eğitimi, matematik felsefesi, paradoks, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Baki, A. (2014). *Matematik Tarihi ve Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Davis, P., Hersh, R., & Marchisotto, E. A. (2011). *The mathematical experience*. Springer Science & Business Media.

Gökberk, M. (1999). *Felsefe Tarihi* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hilav, S. (2018). *Diyalektik Düşüncenin Tarihi* (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). California: Sage.

Nesin, A. (2009). *Matematik ve Gerçek*. İstanbul: Nesin Yayıncılık.

TDK, Türk Dil Kurumu, t.y. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PARADOKS

Vikipedi, t.y. Erişim adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/Paradoks

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel Düşünme* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*. USA: Sage Publications.

(25298) Akıl Yürütme ve Argümantasyon Yeterliğinin Maddelerin Bilişsel Gereksinimlerinin Analizi Yoluyla İncelenmesi: Eskişehir Örneği

FATMA KIZILTOPRAK
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

TANGÜL KABAEL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda bireylerin giderek karmaşıklaşan günlük yaşantılarla baş edebilmek için çeşitli temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu temel beceriler arasında kuşkusuz en önemli ve temel olan becerilerden biri okuryazarlık becerisidir. Okuryazarlığın ölçülmesi ve değerlendirmesine yönelik olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA], yapılan en geniş ölçekli ve güvenilir tarama araştırmalarından biri olarak kabul edilmektedir. PISA ile ölçülen okuryazarlık alanlarından biri olan matematik okuryazarlığı "bireyin çeşitli bağlamlarda formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi" olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2013, s.25). OECD her ülkenin, karmaşık ve hızla değişen toplumlara ayak uydurabilmek için matematik okuryazar bir ulusa ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2003, s. 27). Matematik okuryazarlığının gelişimi ile PISA çerçevesinde tanımlanan temel matematiksel yeterliklerin gelişimi arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur ve temel matematiksel yeterlikler matematik okuryazarlığının merkezindedir. Bir bireyin matematik okuryazarlığı becerisi arttıkça, birey bu yeterliklerini de artan bir düzeye çıkarabilir (Turner ve Adams, 2012). Bununla birlikte PISA raporlarında öğrencilerin temel matematiksel yeterliklerine ilişkin değerlendirmelere değinilmemektedir. Turner, Dossey, Blum ve Niss (2013) "PISA matematik okuryazarlığı maddelerinin güçlüğünü etkileyen bilişsel faktörler nelerdir?" sorusundan yola çıkarak temel matematiksel yeterlikleri referans almışlardır. Bu bağlamda temel matematiksel yeterliklerin ve düzeylerinin tanımlandığı bir "yeterlik şeması" geliştirilmiştir. Maddelerin bilişsel güçlüğünü belirlemede bir nevi puanlanma anahtarı olarak kullanılabilen bu şemaya göre her bir yeterlik birbirini hiyerarşik olarak takip eden ve kapsayan dört temel düzeye ayrılmaktadır. Bu yeterliklerin PISA madde güçlük puanlarını yordama gücünü kestirmeye yönelik çalışmalarda akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin diğerlerine göre daha ağırlıklı olduğu görülmektedir (Turner ve diğerleri, 2003; Turner ve Adams, 2012). PISA 2003 maddeleri üzerinden yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda açıklayıcı gücü en yüksek olan yeterliklerin akıl yürütme ve argümantasyon, semboller ve formalleştirme ile problem çözme olduğu ve bu modelle madde güçlüğündeki değişkenliğin %70,5'inin açıklanabildiğine işaret edilmiştir. PISA 2006 maddeleri üzerinden yapılan analiz sonucunda da yine açıklayıcı gücü en yüksek olan yeterliklerin akıl yürütme ve argümantasyon, semboller ve formalleştirme ile problem çözme olduğu ve bu modelle madde güçlüğündeki değişkenliğin %71,4'ünün açıklanabildiği görülmüştür. Yeterlik şemasında akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği "Bir problemin elemanlarından çıkarımlarda bulunmak ya da verilen bir doğrulamayı kontrol etmek ya da önermelerle ilgili bir doğrulama yapmak için bu problemin elamanlarını ilişkilendiren ve araştıran mantıksal düşünme süreci" olarak tanımlanmıştır (Turner ve diğerleri, 2013). Bir problemin gerektirdiği akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin düzeyi ise aşağıdaki dört kategoriden biri ile belirlenmektedir.

Düzey 0: verilen bilgilerden doğrudan çıkarımlar yapma

Düzey 1: çıkarımlarda bulunmak için bilgileri birleştirme (problemde sunulan farklı bileşenleri bir araya getirme ya da problemin bir boyutunda doğrudan muhakemeyi kullanma)

Düzey 2:çok adımlı bir argümanı oluşturmak ya da kavramak için bilginin analiz edilmesi (örneğin çeşitli değişkenlerin ilişkilendirilmesi); ilişkilendirilmiş bilgi kaynaklarından muhakeme yapma

Düzey 3: çıkarımları doğrulamak ya da genelleme yapmak için muhakeme zincirlerini oluşturma, kullanma, sentez yapma ya da değerlendirme; sürdürülebilir ve doğru bir şekilde bilginin çok sayıdaki bileşenlerinden yararlanma ve bu bileşenleri kombine etme

Akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin Yeterlik Şeması'nda yer verilen işevuruk tanımı temel alınarak yapılan az sayıda çalışma söz konusudur. Bu çalışmalarda madde güçlük puanlarının yordayıcılarını kestirmeye yönelik çalışmalardır. Diğer yandan öğrencilerin akıl yürütme ve argümantasyon yeterlik düzeylerinin maddelere verdikleri yanıtların incelenmesiyle belirlenmeye çalışıldığı çalışmalara çok rastlanılmamaktadır. Bu nedenler doğrultusunda bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı çerçevesinde "akıl yürütme ve argümantasyon" yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi hem araştırma hem de veri analizi yöntemi olarak kabul edilmektedir. Araştırma yöntemi olarak ele alındığında araştırmacıların, insan davranışlarını ilettikleri bilgilerin analizi aracılığıyla dolaylı bir yolla incelemesine imkân sağlayan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve diğerleri 2012, s.477). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Buna göre Eskişehir il merkezindeki okullar Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş [TEOG] başarı sıralamaları referans alınarak çok başarılıdan az başarılıya doğru dört gruba ayrılmıştır. Her gruptan iki okul ve bu okullardan da birer şube seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören 237 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yayınlanmış PISA maddelerinden oluşturulmuş bir testtir. Bu testteki ilk dört madde matematik, son dört maddeyse problem çözme okuryazarlık alanlarındandır. Testi oluşturan maddelerin akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin farklı düzeylerde etkinleştirilmesini gerektirecek şekilde seçilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla testin oluşturulma sürecinde örnek PISA maddelerinin bilişsel gereksinimleri PISA raporlarındaki bilgiler ve yeterlik düzeyleri referans alınarak incelenmiş ve görüş birliğine varılan maddeler ile test oluşturulmuştur. Ardından teste seçilen maddelerin bilişsel gereksinimleri ve yeterlik düzeyleri göz önünde tutularak betimsel analizi yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Test hazırlandıktan sonra bir ders saati süre verilerek uygulama yapılmıştır. Öğrenci yanıtları, maddelerin analizinden elde edilen kodlar temel alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğrenciler akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin düzeylerine- birinci grup en alt ve dördüncü grup en üst düzeyine karşılık gelecek şekilde- göre sınıflanmıştır. Daha sonra her bir gruptaki öğrenci özellikleri betimlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeterliğin farklı düzeylerine göre dağılımları hem genel olarak hem okulların başarı sıralamaları bazında yüzde ve frekans ile incelenmiştir.

21. yüzyılda bireylerin giderek karmaşıklaşan günlük yaşantılarla baş edebilmek için çeşitli temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu temel beceriler arasında kuşkusuz en önemli ve temel olan becerilerden biri okuryazarlık becerisidir. Okuryazarlığın ölçülmesi ve değerlendirmesine yönelik olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA], yapılan en geniş ölçekli ve güvenilir tarama araştırmalarından biri olarak kabul edilmektedir. PISA ile ölçülen okuryazarlık alanlarından biri olan matematik okuryazarlığı "bireyin çeşitli bağlamlarda formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi" olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2013, s.25). OECD her ülkenin, karmaşık ve hızla değişen toplumlara ayak uydurabilmek için matematik okuryazar bir ulusa ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2003, s. 27). Matematik okuryazarlığının gelişimi ile PISA çerçevesinde tanımlanan temel matematiksel yeterliklerin gelişimi arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur ve temel matematiksel yeterlikler matematik okuryazarlığının merkezindedir. Bir bireyin matematik okuryazarlığı becerisi arttıkça, birey bu yeterliklerini de artan bir düzeye çıkarabilir (Turner ve Adams, 2012). Bununla birlikte PISA raporlarında öğrencilerin temel matematiksel yeterliklerine ilişkin değerlendirmelere değinilmemektedir. Turner, Dossey, Blum ve Niss (2013) "PISA matematik okuryazarlığı maddelerinin güçlüğünü etkileyen bilişsel faktörler nelerdir?" sorusundan yola çıkarak temel matematiksel yeterlikleri referans almışlardır. Bu bağlamda temel matematiksel yeterliklerin ve düzeylerinin tanımlandığı bir "yeterlik şeması" geliştirilmiştir. Maddelerin bilişsel güçlüğünü belirlemede bir nevi puanlanma anahtarı olarak kullanılabilen bu şemaya göre her bir yeterlik birbirini hiyerarşik olarak takip eden ve kapsayan dört temel düzeye ayrılmaktadır. Bu yeterliklerin PISA madde güçlük puanlarını yordama gücünü kestirmeye yönelik çalışmalarda akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin diğerlerine göre daha ağırlıklı olduğu görülmektedir (Turner ve diğerleri, 2003; Turner ve Adams, 2012). PISA 2003 maddeleri üzerinden yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda açıklayıcı gücü en yüksek olan yeterliklerin akıl yürütme ve argümantasyon, semboller ve formalleştirme ile problem çözme olduğu ve bu modelle madde güçlüğündeki değişkenliğin %70,5'inin açıklanabildiğine işaret edilmiştir. PISA 2006 maddeleri üzerinden yapılan analiz sonucunda da yine açıklayıcı gücü en yüksek olan yeterliklerin akıl yürütme ve argümantasyon, semboller ve formalleştirme ile problem çözme olduğu ve bu modelle madde güçlüğündeki değişkenliğin %71,4'ünün açıklanabildiği görülmüştür. Yeterlik şemasında akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği "Bir problemin elemanlarından çıkarımlarda bulunmak ya da verilen bir doğrulamayı kontrol etmek ya da önermelerle ilgili bir doğrulama yapmak için bu problemin elamanlarını ilişkilendiren ve araştıran mantıksal düşünme süreci" olarak tanımlanmıştır (Turner ve diğerleri, 2013). Bir problemin gerektirdiği akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin düzeyi ise aşağıdaki dört kategoriden biri ile belirlenmektedir.

Düzey 0: verilen bilgilerden doğrudan çıkarımlar yapma

Düzey 1: çıkarımlarda bulunmak için bilgileri birleştirme (problemde sunulan farklı bileşenleri bir araya getirme ya da problemin bir boyutunda doğrudan muhakemeyi kullanma)

Düzey 2:çok adımlı bir argümanı oluşturmak ya da kavramak için bilginin analiz edilmesi (örneğin çeşitli değişkenlerin ilişkilendirilmesi); ilişkilendirilmiş bilgi kaynaklarından muhakeme yapma

Düzey 3: çıkarımları doğrulamak ya da genelleme yapmak için muhakeme zincirlerini oluşturma, kullanma, sentez yapma ya da değerlendirme; sürdürülebilir ve doğru bir şekilde bilginin çok sayıdaki bileşenlerinden yararlanma ve bu bileşenleri kombine etme

Akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin Yeterlik Şeması'nda yer verilen işevuruk tanımı temel alınarak yapılan az sayıda çalışma söz konusudur. Bu çalışmalarda madde güçlük puanlarının yordayıcılarını kestirmeye yönelik çalışmalardır. Diğer yandan öğrencilerin akıl yürütme ve argümantasyon yeterlik düzeylerinin maddelere verdikleri yanıtların incelenmesiyle belirlenmeye çalışıldığı çalışmalara çok rastlanılmamaktadır. Bu nedenler doğrultusunda bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı çerçevesinde "akıl yürütme ve argümantasyon" yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi hem araştırma hem de veri analizi yöntemi olarak kabul edilmektedir. Araştırma yöntemi olarak ele alındığında araştırmacıların, insan davranışlarını ilettikleri bilgilerin analizi aracılığıyla dolaylı bir yolla incelemesine imkân sağlayan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve diğerleri 2012, s.477). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Buna göre Eskişehir il merkezindeki okullar Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş [TEOG] başarı sıralamaları referans alınarak çok başarılıdan az başarılıya doğru dört gruba ayrılmıştır. Her gruptan iki okul ve bu okullardan da birer şube seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören 237 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yayınlanmış PISA maddelerinden oluşturulmuş bir testtir. Bu testteki ilk dört madde matematik, son dört maddeyse problem çözme okuryazarlık alanlarındandır. Testi oluşturan maddelerin akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin farklı düzeylerde etkinleştirilmesini gerektirecek şekilde seçilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla testin oluşturulma sürecinde örnek PISA maddelerinin bilişsel gereksinimleri PISA raporlarındaki bilgiler ve yeterlik düzeyleri referans alınarak incelenmiş ve görüş birliğine varılan maddeler ile test oluşturulmuştur. Ardından teste seçilen maddelerin bilişsel gereksinimleri ve yeterlik düzeyleri göz önünde tutularak betimsel analizi yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Test hazırlandıktan sonra bir ders saati süre verilerek uygulama yapılmıştır. Öğrenci yanıtları, maddelerin analizinden elde edilen kodlar temel alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğrenciler akıl yürütme ve argümantasyon yeterliğinin düzeylerine- birinci grup en alt ve dördüncü grup en üst düzeyine karşılık gelecek şekilde- göre sınıflanmıştır. Daha sonra her bir gruptaki öğrenci özellikleri betimlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeterliğin farklı düzeylerine göre dağılımları hem genel olarak hem okulların başarı sıralamaları bazında yüzde ve frekans ile incelenmiştir.

Veri analizi sonucunda ilk olarak gruplardaki öğrenci özellikleri betimlenmiştir. Birinci grupta yer aldığı düşünülen öğrenciler uygun stratejinin açıkça görülebildiği problem durumlarında dahi doğrudan adım atmada zorlanmakta ve en çok doğrudan çıkarım yapabilmektedir. İkinci gruptaki öğrenciler problem durumunda verilen bilgileri birleştirerek çıkarım yapabilmekte, çözüm stratejisinin belirgin olduğu problem durumlarında ilişkili bilgileri belirleyip ilişkilendirerek uygun bir çözüm stratejisi bulabilmektedir. Üçüncü gruptaki öğrenciler problem durumunda verilen çeşitli değişkenleri ilişkilendirerek, ilişkilendirilmiş bilgi kaynakları üzerinden akıl yürütebilmekte ve çözüm stratejisi belirgin olmayan problemlerin çözümü için verilen bilgilerin dönüştürüldüğü uygun bir strateji yapılandırabilmektedir. Dördüncü gruptaki öğrenciler bilginin çok sayıdaki bileşeninden yararlanarak akıl yürütme zincirlerini oluşturabilmekte, kullanabilmekte, genelleme yapabilmekte ve detaylı stratejiler üretebilmektedir. Araştırmaya katılan 237 öğrencinin yeterlik düzeylerine göre oranları birinci düzeyden dördüncü düzeye doğru sırasıyla %31; %37; %22 ve %10'dur. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği alt düzeylerdedir. Okullar bazında bakıldığında ise çok başarılı okullardan birinde akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği en üst düzeydeki öğrenci oranı yüksekken, diğerinde en alt düzeydeki öğrenci oranı düşüktür. Az başarılı okullarda ise yeterliğin alt düzeylerindeki öğrenci oranlarının çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu yeterliğinin matematik okuryazarlığı becerisinde olduğu gibi okul başarılarının da altında yatan önemli bir faktör olabileceğini düşündürmektedir.

Matematik okuryazarlığı, Akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği, Madde bilişsel gereksinimleri

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonucunda ilk olarak gruplardaki öğrenci özellikleri betimlenmiştir. Birinci grupta yer aldığı düşünülen öğrenciler uygun stratejinin açıkça görülebildiği problem durumlarında dahi doğrudan adım atmada zorlanmakta ve en çok doğrudan çıkarım yapabilmektedir. İkinci gruptaki öğrenciler problem durumunda verilen bilgileri birleştirerek çıkarım yapabilmekte, çözüm stratejisinin belirgin olduğu problem durumlarında ilişkili bilgileri belirleyip ilişkilendirerek uygun bir çözüm stratejisi bulabilmektedir. Üçüncü gruptaki öğrenciler problem durumunda verilen çeşitli değişkenleri ilişkilendirerek, ilişkilendirilmiş bilgi kaynakları üzerinden akıl yürütebilmekte ve çözüm stratejisi belirgin olmayan problemlerin çözümü için verilen bilgilerin dönüştürüldüğü uygun bir strateji yapılandırabilmektedir. Dördüncü gruptaki öğrenciler bilginin çok sayıdaki bileşeninden yararlanarak akıl yürütme zincirlerini oluşturabilmekte, kullanabilmekte, genelleme yapabilmekte ve detaylı stratejiler üretebilmektedir. Araştırmaya katılan 237 öğrencinin yeterlik düzeylerine göre oranları birinci düzeyden dördüncü düzeye doğru sırasıyla %31; %37; %22 ve %10'dur. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği alt düzeylerdedir. Okullar bazında bakıldığında ise çok başarılı okullardan birinde akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği en üst düzeydeki öğrenci oranı yüksekken, diğerinde en alt düzeydeki öğrenci oranı düşüktür. Az başarılı okullarda ise yeterliğin alt düzeylerindeki öğrenci oranlarının çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu yeterliğinin matematik okuryazarlığı becerisinde olduğu gibi okul başarılarının da altında yatan önemli bir faktör olabileceğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik okuryazarlığı, Akıl yürütme ve argümantasyon yeterliği, Madde bilişsel gereksinimleri

Kaynakça

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy,* OECD Publishing.

Turner, R., & Adams, R. J. (2012). Some drivers of test item difficulty in mathematics: An analysis of the competency rubric. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA).* Vancouver. http://research.acer.edu.au/pisa/7/. (Erişim tarihi: 18.03.2014)

Turner, R., Dossey, J., Blum, W., & Niss, M. (2013). Using mathematical competencies to predict item difficulty in PISA: a MEG study. In Prenzel, M. (Ed.), *Research on PISA* (pp. 23-37). Springer Netherlands.

(25300) Sınıf Öğretmenlerinin Modelleme ve Zihinden İşlem Temelinde Alternatif Stratejilere Yaklaşımı: Çarpma İşlemi Örneği

EBRU AYLAR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Herhangi bir dört işlem sorusunun sonucuna ulaşmak, birbirinden farklılaşan yolları takip ederek gerçekleşebilir. Örneğin 280 x 5 işlemine yanıt ararken çoğumuzun aklından ilk geçen bu sayıları alt alta yazıp çarpmak olsa da, sonuca 280'in yarısını 10 ile hızlıca çarparak da ulaşılabilir. O zaman her hangi bir işlemin sonucuna ulaşmayı tek bir strateji değil, çeşitli stratejilerle ele almak mümkündür. NCTM (2000) ilkokul döneminde, hesaplama stratejilerinde akıcılık kazanma ve dört işlemi anlayarak öğrenmeden bahsederken, öğrencilerin farklı yöntemlerin varlığını bilme ve etkili / doğru yöntemi seçebilme gerekliliğini de vurgular. Van de Walle, Karp, Bay Williams (2013) ise hesap yapmaya yönelik bakış açımızın genişletilmesi gerektiğini söylerken, üç temel hesaplama yönteminden bahseder ve bunlar arasında bir biri ardına ilerleyen bir gelişim süreci de tanımlar. Bu yöntemlerden ilki doğrudan modellemedir, bu aşamada öğrenci uğraştığı işlemi doğrudan manipülatifler aracılığıyla inşa eder ve sonuca temel olarak sayma stratejileriyle ulaşır. Doğrudan modellemenin ardından gelen gelişim basamağında ise öğrenci daha çok zihinden yöntemleri kullanarak ve işlem yaptığı sayıları parçalayıp bildiği işlemler üzerinden ana işlemin sonucuna ulaşır, bu yaklaşıma öğrenci icadı stratejiler denilmektedir. Son hesaplama stratejisi ise geleneksel (standart) algoritmadır, bu yaklaşımda sayılar alt alta yazılır ve sayının basamak değerleri dikkate alınarak, işlem basamak basamak gerçekleştirilir.

Tek bir algoritmayı değil de birbirinden farklı stratejileri bilme ve bir arada kullanabilme yetkinliği öğrenciler tarafından okul döneminde kendiliğinden geliştirilememektedir. Öğretmenlerin farklı stratejileri derslerinde ele alıp almayışı veya uygulanan programların içeriği öğrencilerin farklı stratejiler geliştirme veya bu stratejilere yönelme eğilimini belirlemektedir (Fuson, Wearne, Hiebert, Murray, Human, Olivier, Carpenter, Fennema, 1997). Öğrenciler bir problem durumuyla karşılaştıklarında, örneğin iki basamaklı iki sayıyı toplarken, kendilerine ilk öğretilen ve en çok karşılaşıp uyguladıkları stratejiyi uygulama eğilimindedirler. Bu noktada öğretmenler öğrencilerine farklı çözüm stratejilerinin de olduğunu hissettirmek ve onları bu stratejilere yönlendirmek için uygun yöntemler bulmalı ve kullanmalıdır. Bu yöntemlerden birisi hangi stratejinin kullanılacağı ve başka hangi tür stratejilerin de kullanılabileceği üzerine sınıfta tartışma yürütmek olabilir (Erdoğan, Erdoğan, 2015). Bu tür yaklaşımların geliştirilebilmesi ve uygulanması öncelikli olarak öğretmenlerin bu alana yönelik yaklaşımına bağlıdır. Bu nedenle şu an hizmet yürüten öğretmenlerin dört işlem öğretimi sürecinde ders işlerken farklı çözüm stratejilerine yer verip vermedikleri ve bu stratejilerin işlevliğine yönelik görüşleri öğretim sürecini etkileyen bir faktör olarak önem taşımaktadır.

Bu bildiride de matematiksel düşüncenin gelişiminde ve matematik bilgisinin öğretiminde temel taşları inşa eden sınıf öğretmenlerinin, derslerimizde büyük yer kaplayan geleneksel algoritmanın öğretiminin dışında, alternatif stratejilere yönelik görüşleri incelenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma sınıf öğretmenlerinin işlem yürütülürken kullanılan alternatif çözüm stratejilerine yönelik yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu araştırmaya Ankara ilinde, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerine bağlı 5 ayrı devlet okulunda görev yapmakta olan 45 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmen seçiminde gönüllülük kriteri temel alınmış, ilgili okulların tercihinde ise kolay ulaşılabilir durum örneklemi yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü (% 58'i) 20-30 yıl arası hizmet deneyimine, % 29'u ise 10-20 yıl arası hizmet deneyimine sahip öğretmenlerdir. Bu nedenle çalışma grubunun büyük çoğunluğunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Bu durum Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımları ile tutarlıdır.

Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak tek bir durumdan ve bu duruma ilişkin öğretmenlere sunulan açık uçlu sorulardan oluşan bir senaryo formu kullanılmıştır. Senaryoda öğretmenlere "15 x 19" işlemine öğrencilerin sunmuş olduğu dört farklı yanıt verilmiştir. Bu yanıtlardan birisi geleneksel algoritma ile çözümü, diğeri zihinden yapılan ve kolay uygulanan çarpımların kullanıldığı bir stratejiyi, bir diğeri geleneksel gibi gözüken ama basamak kavramına hâkim olarak yürütülen bir stratejiyi, sonuncusu ise alan modeli üzerinden inşa edilen yaklaşımı sunmaktadır. Öğretmenlerden ilk olarak öğrencilerin vermiş olduğu bu yanıtları incelemeleri, ardından da bu yanıtlara ilişkin yazılı soruları yanıtlamaları istenmiştir. Kullanılan açık uçlu sorular, öğretmenlerin verilen öğrenci yanıtlarını anlamlı bulup bulmadıkları ve bu yanıtlardan hangisi / hangilerini öğrencilerinin kullanmalarını istediklerine dairdir.

Elde edilen veriler içerik analizi ile ele alınmış, içerik analizinde önce öğretmen yanıtlarına ilişkin kodlara ulaşılmış, daha sonra bu kodlar üzerinden temalar oluşturularak bulguların yorumlanma sürecine gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin asıl olarak geleneksel algoritma ile gerçekleşen çözümü anlamlı bularak tercih ettiklerini, daha sonra ise zihinden yapılan işlem stratejisini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler farklı stratejileri, geniş bir çeşitlilik içerisinde ele almayı gerekli görmezken, senaryoda yer alan stratejilere yönelik önemli düzeyde olumsuz görüş de bildirmişlerdir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde kullanılmasını tercih ettikleri yöntem modelleme ile gerçekleştirilen strateji olmuştur. Bazı öğretmenler bu stratejiyi "ilkokul düzeyine uygun değil" diye nitelerken, zaman kullanımı açısından işlevsiz bulduklarını da ifade etmişlerdir, bazı öğretmenler ise modelleme ile gerçekleştirilen çözümü anlaşılır bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü "öğrenci hangi strateji kendisine daha uygunsa onu kullansın" söylemini dile getirmiş olsa da, tüm açıklamalar bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin geleneksel algoritma kullanımını önemsedikleri, alternatif - esnek stratejilerden ve modellemeden kaçındıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmeni, dört işlem, çözüm stratejileri, geleneksel algoritma, modelleme, öğrenci icadı stratejiler

Kaynakça

Erdoğan, A., Erdoğan, E. (2015). Toplama ve çıkarma kavramlarının öğretimi ve öğrenci güçlükleri. *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri (Ed. Bingölbali, E., Özmantar, M. F.)*, Ankara: Pegem Akademi, 31-49.

Fuson, K. C., Wearne, D., Hiebert, J. C., Murray, H. G., Human, P. G., Olivier, A. I., Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1997). Children's conceptual structures for multidigit numbers and methods of multidigit addition and subtraction. Journal for research in mathematics education, 28 (2), 130-162.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Van de Walle, J. A., Karp, K.S., and Bay-Williams, J.M. (2013). Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally. Eighth Edition. New Jersey: Pearson Education Inc.

(25303) Ortaöğretim Öğrencileri için Matematik Öğrenmede Mobil Teknoloji Kabul Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

KÜBRA AÇIKGÜL
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

SÜLEYMAN NİHAT ŞAD
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mobil öğrenme, kişisel dijital asistanlar (PDA), cep telefonları, müzik çalarlar ve elektronik kitaplar gibi mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen elektronik öğrenme olarak tanımlanabilir (Hamidi ve Chavoshi, 2018). Eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşan mobil öğrenme, hareket özgürlüğü sayesinde öğrencilerin her yerde her zaman öğrenebilmesini sağlamaktadır (Al-Hujran, Al-Lozi ve Al-Debei 2014; Reychav, Dunaway ve Kobayashi, 2015). Ancak mobil öğrenmenin başarısı, kullanıcıların mobil teknolojileri kabul düzeylerine de bağlıdır (Wang, Wu ve Wang, 2009). Mobil öğrenmenin çevrimiçi ağ, mobil içerik ve mobil cihazlar gibi birden çok yeni teknolojiyi kullanması ve birleştirmesi öğrenenlerin mobil öğrenmeyi kabul etmemelerine veya geç kabul etmelerine yol açabilecek yüksek düzeyde bir belirsizlik ve risk taşımaktadır (Kim ve Rha, 2018). Öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendilerine sunulan mobil teknolojiyi kabul etmemeleri durumunda ise, mobil öğrenme gerçekleşmemektedir (İlçi, 2014). Bu nedenle mobil öğrenmenin gerçekleştirilmesinde mobil teknolojilerin kabulü kritik öneme sahiptir (Al-hunaiyyan, Alhajri ve Al-Sharhan, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin mobil teknoloji kabul durumları araştırılması gereken önemli bir konudur (Liaw, Hatala ve Huang, 2010). Bu bağlamda öğrenenlerin mobil teknolojileri kabul durumlarını belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir. Teknolojik araçların kullanımında içerik alanlarının güçlü etkisi dikkate alındığında (Graham vd., 2009) ölçme araçlarının belli içerik alanının öğrenilmesine yönelik incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 (TKKBM-2) (Venkatesh, Thong ve Xu, 2012) temel alınarak ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğrenmede mobil teknolojileri kabul düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir mobil teknoloji kabul ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada matematik dersi bağlamında mobil teknoloji kabul ölçeğini geliştirme sürecinde keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında madde havuzunun oluşturulması amacıyla 25 ortaöğretim öğrencisinin matematiği öğrenirken mobil teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca literatürde yer alan TKKBM-2 ile ilişkili ölçek maddeleri incelenmiştir. Literatürdeki ölçek maddeleri ve öğrenci görüşleri birlikte dikkate alarak TKKBM-2 modelinde yer alan Performans Beklentisi, Çaba Beklentisi, Sosyal Etki, Kolaylaştırıcı Koşullar, Hedonik Motivasyon, Alışkanlık, Fiyat Değeri, Davranışsal Niyet boyutlarında yer alacak şekilde taslak ölçek oluşturulmuştur. 69 maddelik taslak ölçekte Performans Beklentisi boyutunda 10 madde, Çaba Beklentisi boyutunda 14 madde, Sosyal Etki boyutunda 10 madde, Kolaylaştırıcı Koşullar boyutunda 6 madde, Hedonik Motivasyon boyutunda 6 madde, Alışkanlık boyutunda 7 madde, Fiyat Değeri boyutunda 5 madde ve Davranışsal Niyet boyutunda 11 madde yer almıştır. Nicel aşamada ise ölçeğin psikometrik özellikleri test edilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğinin tespit edilmesi için 5 uzmanın (3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 matematik eğitimi uzmanı) görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşleri Lawshe tekniğine (Lawshe, 1975) göre değerlendirilmiştir. Yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 523 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilirken, doğrulayıcı faktör analizi için ölçme aracı 815 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından yararlanılarak ölçeğin yakınsak, ıraksak ve nomolojik geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, Bileşik Güvenirlik Katsayısı ve düzeltilmiş madde korelasyonları hesaplanarak araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğrenmede mobil teknolojileri kabul durumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada öncelikle öğrenci görüşlerinden ve literatürdeki ölçek maddelerinden yararlanılarak 5'li likert tipte 69 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için alınan uzman görüşleri sonucunda 22 madde çıkarılmış ve 47 maddeden oluşan ölçeğin denemelik formu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ile 11 madde çıkarılarak 36 maddelik ve varyansın %66,068'ini açıklayan ölçme aracı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçme aracında Performans Beklentisi boyutunda 6, Çaba Beklentisi boyutunda 3, Alışkanlık boyutunda 4, Fiyat değeri boyutunda 3, Sosyal Etki boyutunda 5, Hedonik Motivasyon boyutunda 4, Kolaylaştırıcı Koşullar boyutunda 5 ve Davranışsal Niyet boyutunda 6 madde yer almıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile uyum iyiliği değerlerinin mükemmel/kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin 8 boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin yakınsak, ıraksak ve nomolojik geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi

için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, Bileşik Güvenirlik Katsayısı ve düzeltilmiş madde korelasyonları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Mobil teknoloji, Matematik, Ortaöğretim öğrencileri, Kabul

Kaynakça

Al-Hunaiyyan, A., Alhajri, R., & Al-Sharhan, S. (2017). Instructors Age and Gender Differences in the Acceptance of Mobile Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *11*(4, 4-16.

Al-Hujran, O., Al-Lozi, E., & Al-Debei, M. M. (2014). Get Ready to Mobile Learning: Examining Factors Affecting College Students' Behavioral Intentions to Use M-Learning in Saudi Arabia. *Jordan Journal of Business Administration, 10*(1), 1-18.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L. and Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK, 53*(5), 70-79.

Hamidi, H., & Chavoshi, A. (2018). Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the University of Technology. *Telematics and Informatics, 35*(4), 1053-1070.

İlçi, A. (2014). *Investigation of pre-service teachers' mobile learning readiness levels and mobile learning acceptance levels.* Unpublished master's thesis, METU, Ankara

Kim, H. J., & Rha, J. Y. (2018). Predicting the Drivers of the Intention to Use Mobile Learning in South Korea. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *12*(1), 116-132.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4), 563-575.

Liaw, S. S., Hatala, M., & Huang, H. M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education, 54*(2), 446-454.

Reychav, I., Dunaway, M., & Kobayashi, M. (2015). Understanding mobile technology-fit behaviors outside the classroom. *Computers & Education*, *87*, 142-150.

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, *36*(1), 157-178.

Wang, Y. S., Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British journal of educational technology, 40*(1), 92-118.

(25313) Öğretmen Matematik Kimliği: Bir Anlatı Araştırması

RAMAZAN GÜRBÜZ
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

KENAN YILDIRIM
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik, teknolojideki gelişmelere bağlı olarak insan hayatında daha fazla önem kazanmakta ve bilimsel gelişmelere daha fazla katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı matematiğe olan ihtiyaç sürekli olarak artmakta ve matematik tüm dünyada öncelikle disiplinlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Elmas, 2010). Ancak temel disiplinlerden biri olan matematik, bireylerin en çok kaygılandığı ve başarısız olduğu alanlardan biri olarak bilinmektedir (Wood, 2013; Yıldırım, 2013; Darragh, 2016).

Öğretmenlerin ders ile ilgili duygu ve davranışları, öğrencilerin matematiğe karşı duygu ve davranışları üzerinde etkilidir. Buna paralel olarak sınıf öğretmenlerinin matematik ile ilgili deneyimlerinin, matematik ile ilgili olumsuz duygu ve davranışlar meydana getirdiği belirtilmektedir (Boaler, 2015; Yıldırım ve Gürbüz, 2017; Lutovac ve Kaasila, 2018). Hatta öğretmenlerin, kendi olumsuz matematik düşüncelerini kendini örnek alan öğrencilerine de aktardığı ifade edilmektedir (Vinson, 2001; Leatham ve Hill, 2010). Matematiğin temellerinin atıldığı ilkokullarda öğrencilere, sınıf öğretmenlerinin matematik ile ilgili pozitif duygu ve düşünceler oluşturması konusunda yardımcı olması gerekmektedir (Cooney ve Wiegel, 2003; Gürbüz ve Yıldırım, 2016). Bu sebeplerden hareketle öğretmenin sınıfta matematik ile ilgili nasıl davranışlar sergileyeceğinin önemi ortaya çıkmakta ve matematik ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını gözden geçirmesi gerekmektedir.

Yeni bir öğretim sürecinin başlangıcında, öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamına geldiklerinde, boş bir yazı tahtası gibi olmasa bile birçok açıdan yeni bir matematiksel kimlikle (veya kimliklerle) başlarlar. Bir öğretmenin öğrencilerin matematik kimliklerini geliştirmede etkili olması bekleniyorsa, öğretmenin de iyi bir matematik kimliğe sahip olması gerekir. Bir öğretmen için matematiksel bilgi ve becerilerin önemli olması kadar matematiğe karşı olumlu tutumunun ve sağlıklı matematik kimliğinin olması da yetiştireceği öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmen rollerinin geçici olduğu, eğitim-öğretim sürecinin sonunda devam eden şeyin öğrencilerin matematik kimliği olması, öğretmen kimliğinin önemini ortaya koymaktadır (Grootenboer ve Zevenbergen, 2008).

Eğitimin temelinde sınıf öğretmenlerinin bulunması ve öğrencinin sınıf öğretmenini bir model olarak benimsemesi, sınıf öğretmenlerinin araştırılmasını önemli kılmaktadır. Çünkü sınıf öğretmeninin kimliğinin, öğrencinin öğretim hayatına da temelden yansıyacağı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin seçilmesi önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin geçmiş matematik yaşantılarındaki olumsuzluklar saptanarak, bu olumsuzluklarla baş etme ve olumsuzlukları yok etme konularında çözümler sunulmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin kimliklerinin incelenmesi yoluyla saptanacak öğretmen profilleri, kaliteli öğretmen yetiştirilmesi için eğitim programlarına da katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın ana problemi, "Sınıf öğretmenlerinin matematik kimlikleri kendi anlatıları yoluyla nasıl oluşmuştur ve sınıf öğretmenlerinin matematik kimliklerine etki eden faktörler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise:

Öğretmenlerin anlatılarında, matematik kimlikleri beş döneme göre (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ne şekilde oluşmuştur?

Öğretmenlerin matematik anlatılarında, yorumlayıcı repertuarlar beş döneme göre (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ne şekilde oluşmuştur?

Öğretmenlerin matematik kimliklerine beş dönem boyunca (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) etki eden faktörler nelerdir?

Türkiye de matematik kimliği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yurtdışı çalışmalarında, kimlikler incelenirken öğrencilik dönemleri tek dönem altında incelenmiştir. Bu çalışmada öğrencilik dönemleri dört dönem (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) halinde incelenmiştir. Bu durum, öğretmenin matematik kimliğini etkileyen dönemleri daha doğru tespit etmeyi ve her bir dönemle ilgili daha fazla ayrıntı elde etmeyi sağlamıştır. Bundan dolayı yapılan çalışmanın sonuçlarının, bundan sonraki araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik kimliklerini kendi anlatıları yoluyla incelenmesi amaçlandığından anlatı araştırması kullanılmıştır. Anlatı araştırması, insanların bir konuya veya duruma yönelik deneyimlerini, yaşamış oldukları hikâyeler yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2016). Anlatı araştırmalarındaki hikâyelerde, kronolojik bir sıranın olmasının gerekliliği de vurgulanmıştır (Clandinin ve Connelly, 2000; Creswell, 2007). Cortazzi (2014), anlatı araştırmasındaki kronolojinin, anlatı araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayırdığını ileri sürmüştür.

Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın alt problemlerini en iyi açıklayabileceği düşünülen öğretmenler seçildiği için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Daha özel deneyimleri ifade eden ve anlatılarında daha zengin veriler olan üç sınıf öğretmeni örneklem olarak kullanılmıştır. Bu öğretmenlerle anlatı görüşmeleri (Narrative interview) yapılmıştır. Anlatı görüşmesi, açık uçlu sorular kullanılarak bireylerin belli bir konuda hayat hikâyelerini anlatmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Görüşmeler toplamda 80-110 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler yaklaşık 1-1,5 yıl boyunca toplanmıştır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu öğretmenlerle bazı anlatıların daha fazla ayrıntılandırılması ve bazı gerek görüldüğü durumlarda kısa süreli görüşmeler de (1-5 dk) yapılmıştır.

Analizin ilk aşamasında öğretmenlerin anlatıları beş döneme (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ayrılmıştır. Anlatıların analizi ile öğretmenlerin kimlik deneyimleri ile ilgili temalar ve anlatılarında ortaya çıkan yorumlayıcı repertuarlar belirlenmeye çalışılmıştır. Kimlik deneyimleri ile ilgili temalar McCulloch vd.' nin (2013) çalışmalarına ve yorumlayıcı repertuarlar ise Kaasila vd.' nin (2012) çalışmalarına dayanarak çerçevelendirilmiştir. Temalar ve yorumlayıcı repertuarlar belirlendikten sonra öğretmenlere okutularak doğruluğu sağlanmış ve kendilerini yansıtıp yansıtmadığı müzakere edilmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Ayrıca öğretmenlerin, bu beş dönemdeki deneyimlerine olumlu veya olumsuz etki eden faktörler de (kendi, aile, öğretmen vb.) belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin kimlik deneyimleri ile ilgili yedi tane tema elde edilmiştir. Bu temalar, McCulloch vd. (2013) çalışmalarından hareketle saptanmıştır. Çalışmada saptanan temalar: pürüzsüz iz, küçük aksilik, sürekli hüsrana uğramış, pozitif dönüm noktası, negatif dönüm noktası, inişli çıkışlı ve ufak parıltılardır. McCulloch vd. (2013) çalışmalarında altı tema saptanmış ve öğretmenlerin analizlerinde bu temaların hepsi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu temalara ek olarak bir tema daha belirlenmiştir. Bu tema "Ufak Parıltılar" olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenlerin anlatılarından, yedi tane de yorumlayıcı repertuar elde edilmiştir. Bu yorumlayıcı repertuarlar, Kaasila vd. (2012) çalışmalarından hareketle saptanmıştır. Çalışmada saptanan yorumlayıcı repertuarlar: kötümser, mağdur, ego-savunmacı, kendini geliştirme, bir görüş kazanma, değişim beklentilerine cevap verme ve iyimserdir. Kaasila vd. (2012) çalışmalarında altı yorumlayıcı repertuar saptanmış ve analizde bu yorumlayıcı repertuarların hepsi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu yorumlayıcı repertuarlara ek olarak bir yorumlayıcı repertuar daha belirlenmiştir. Bu yorumlayıcı repertuar "İyimser" olarak isimlendirilmiştir. Yine öğretmenlerin matematik kimliklerine etki eden çok sayıda faktörde saptanmıştır. Bu faktörler: kendi, öğretmen, aile, arkadaş, matematiğin doğası, olumsuz öğrencilik deneyimleri, teknoloji, akademisyen, üniversite, meslektaş, öğrenci, öğrenci ailesi, çalışılan çevre ve öğretim programıdır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmeni; Kimlik; Matematik kimliği; Öğretmen matematik kimliği; Anlatı araştırması.

Kaynakça

H. S. Elmas, "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler", Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

M. B. Wood, "Mathematical micro-identities: Moment-to-moment positioning and learning in a fourth-grade classroom", *Journal for Research in Mathematics Education*, *44*(5), 775-808, 2013.

K. Yıldırım, "Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi*"* Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, 2013.

L. Darragh, "Identity research in mathematics education", *Educational Studies in Mathematics*, *93*(1), 19-33, 2016.

J. Boaler, *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching.* John Wiley & Sons, 2015.

K. Yıldırım & R. Gürbüz, "Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 69-86, 2017.

S. Lutovac & R. Kaasila, "Future directions in research on mathematics-related teacher identity", *International Journal of Science and Mathematics Education*, *16*(4), 759-776, 2018.

B. M. Vinson, "A comparison of preservice teachers' mathematics anxiety before and after a methods class emphasizing manipulatives", *Early Childhood Education Journal,* Vol. 29, No. 2, 89-94, 2001.

K. R. Leatham & D. S. Hill, "Exploring Our Complex Math Identities", *Mathematics Teaching in the Middle School*, *16*(4), 224-231, 2010.

T. J. Cooney & H. G. Wiegel, "Examining the mathematics in mathematics teacher education", in *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 795-828). Springer, Dordrecht, 2003.

R. Gürbüz & K. Yıldırım, "An investigation of mathematics anxiety of primary school teachers", *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *7*(3), 536-552, 2016.

P. Grootenboer & R. Zevenbergen, "Identity as a lens to understand learning mathematics: Developing a model", *Navigating Currents and Charting Directions*, 1, 243-250, 2008.

Ş. Büyüköztürk, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel, *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Atıf İndeksi, 1-360, 2016.

D. J. Clandinin & F. M. Connelly, *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research,* 2000.

J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications, 2007.

M. Cortazzi, *Narrative analysis*. Routledge, 2014.

A. W. McCulloch, P. L. Marshall, J. T. DeCuir-Gunby & T. S. Caldwell, "Math autobiographies: A window into teachers' identities as mathematics learners", *School Science and Mathematics*, *113*(8), 380-389, 2013.

R. Kaasila, M. S. Hannula & A. Laine, "My personal relationship towards mathematics has necessarily not changed but…" analyzing preservice teachers'mathematical ıdentity talk", *International Journal of Science and Mathematics Education*, *10*(4), 975-995, 2012.

J. W. Creswell & D. L. Miller, "Determining validity in qualitative inquiry", *Theory into Practice*, *39*(3), 124-130, 2000.

(25315) Öğrencilerin Rutin Olmayan Problemlerdeki Performanslarının İncelenmesi

SÜMEYYE GÜNER BEDİR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

AYTEN PINAR BAL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde farklı amaçlarla yapılan sınavlar niteliksel gösterge kabul edilen toplumda başarının belirlenmesine yönelik araştırmaların yanında diğer bir husus ülkeler çapında seviyeyi belirleyen uluslararası araştırmalarda önemlidir (Çepni, 2016; Berberoğlu & Kalender, 2005). Bu sınavlara öğrencilerimizin matematik okuryazarlığı alanındaki sorulara ne kadar hazır olduklarını anlamak için "çeşitli bağlamları formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi" tanımından yola çıkılmıştır (Şahin & Başgül, 2018). Ülkemizde PISA matematik okuryazarlık ölçeği alanında değerlendirilen sorular ile benzer nitelikteki sorular gerekmektedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı arttırılması ile PISA sorularına hazırlıklı olmaları önem kazanmaktadır. Matematik eğitimi ile öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirerek onların üstesinden gelecektir. Bu sebepler öğrencilerin problem kurma becerileri ön plana çıkarmaktadır. Problem dediğimizde kişiye rahatsızlık veren ve ilk defa karşılaşılan ve çözmek için istek duyduğu durumlardır. Problem çözme ise kişinin gerekli bilgileri zihin süzgecinden geçirilip uygun stratejileri kullanabilme sürecidir. Matematik öğretim programlarının amaçları arasında kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesi ve olaylar arasındaki ilişkileri görebilmesi ve özgün çözüm yollarını üretebilmesi yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, matematiksel kavramların kazanılması ile problem çözme süreci arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Problem çözümü, verilenler ve istenenler arasında bağ ya da ilişki kurma işidir (Yenilmez &Yılmaz, 2008). Farklı konu alanlarına yönelik yapılan PISA kapsamındaki soru tipleri yaratıcı düşünme, verilen bilgiyi okuma-yorumlama- değerlendirme, problem çözümleme-sonuç çıkarma gibi becerileri ölçülmeyi amaçlamaktadır (Savran, 2004). Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerinin (rutin olmayan problemlerin) çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma tasarım tabanlı araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırma, araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki iş birliğine dayalı olarak analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarının sistematik ve etkileşimli değerlendirmeler aracılığıyla oluşan bir araştırma yöntemidir (Wang&Hannafin, 2005). Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Dörtyol ilçesindeki 43 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla bilgi açısından zengin durumların seçilmesinden dolayı amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türüne göre Cresswell,1994; Yıldırım & Şimşek, 2008) çalışma grubu belirlenmiştir. Ölçüt olarak bölgedeki en başarılı okullardan biri ve en iyi sınıflardan biri seçilmiştir. Araştırmada verileri toplama aracı olarak PISA doğasına uygun üç problem kurmaları ve kurdukları problemlerin veri analiz çerçevelerini oluşturmaları istenmiştir. 3 hafta boyunca her hafta üç soru olmak üzere toplam 9 soru yazmaları istenmiştir. Bu soruların özellikleri şöyledir: Kişisel bağlamda gibi günlük yaşam rutinlerinden oluşan durumları içermektedir. Mesleki bağlamdaki problemler bir meslek grubunda yer alan faaliyetlere yönelik durumları içermektedir. Toplumsal bağlamdaki problemler genellikle toplu taşıma, seçim, nüfus sayımı gibi toplumsal durumları içermektedir. Bilimsel bağlamdaki problemlerde tıp, fizik, kimya, astronomi gibi bir bilim dalında (disiplin) yer alan durumları içermektedir. Bu sorular içerik açısından; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme –olasılık öğrenme alanlarıyla ilgilidir. Beceri açısından ise uygulama, yorum yapma ve formüle etme türünde problemlerini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak ise öğrencilerin yazdıkları problemler araştırmacılar tarafından bir rubrik ile değerlendirilecektir.

Eğitimde farklı amaçlarla yapılan sınavlar niteliksel gösterge kabul edilen toplumda başarının belirlenmesine yönelik araştırmaların yanında diğer bir husus ülkeler çapında seviyeyi belirleyen uluslararası araştırmalarda önemlidir (Çepni, 2016; Berberoğlu & Kalender, 2005). Bu sınavlara öğrencilerimizin matematik okuryazarlığı alanındaki sorulara ne kadar hazır olduklarını anlamak için "çeşitli bağlamları formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi" tanımından yola çıkılmıştır (Şahin & Başgül, 2018). Ülkemizde PISA matematik okuryazarlık ölçeği alanında değerlendirilen sorular ile benzer nitelikteki sorular gerekmektedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı arttırılması ile PISA sorularına hazırlıklı olmaları önem kazanmaktadır. Matematik eğitimi ile öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirerek onların üstesinden gelecektir. Bu sebepler öğrencilerin problem kurma becerileri ön plana çıkarmaktadır. Problem dediğimizde kişiye rahatsızlık veren ve ilk defa karşılaşılan ve çözmek için istek duyduğu durumlardır. Problem çözme ise kişinin gerekli bilgileri zihin süzgecinden geçirilip uygun stratejileri kullanabilme sürecidir. Matematik öğretim programlarının amaçları arasında kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesi ve olaylar arasındaki ilişkileri görebilmesi ve özgün çözüm yollarını üretebilmesi yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, matematiksel kavramların kazanılması ile problem çözme süreci arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Problem çözümü, verilenler ve istenenler arasında bağ ya da ilişki kurma işidir (Yenilmez &Yılmaz, 2008). Farklı konu alanlarına yönelik yapılan PISA kapsamındaki soru tipleri yaratıcı

düşünme, verilen bilgiyi okuma-yorumlama- değerlendirme, problem çözümleme-sonuç çıkarma gibi becerileri ölçülmeyi amaçlamaktadır (Savran, 2004). Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerinin (rutin olmayan problemlerin) çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma tasarım tabanlı araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırma, araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki iş birliğine dayalı olarak analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarının sistematik ve etkileşimli değerlendirmeler aracılığıyla oluşan bir araştırma yöntemidir (Wang&Hannafin, 2005). Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Dörtyol ilçesindeki 43 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla bilgi açısından zengin durumların seçilmesinden dolayı amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türüne göre Cresswell,1994; Yıldırım & Şimşek, 2008) çalışma grubu belirlenmiştir. Ölçüt olarak bölgedeki en başarılı okullardan biri ve en iyi sınıflardan biri seçilmiştir. Araştırmada verileri toplama aracı olarak PISA doğasına uygun üç problem kurmaları ve kurdukları problemlerin veri analiz çerçevelerini oluşturmaları istenmiştir. 3 hafta boyunca her hafta üç soru olmak üzere toplam 9 soru yazmaları istenmiştir. Bu soruların özellikleri şöyledir: Kişisel bağlamda gibi günlük yaşam rutinlerinden oluşan durumları içermektedir. Mesleki bağlamdaki problemler bir meslek grubunda yer alan faaliyetlere yönelik durumları içermektedir. Toplumsal bağlamdaki problemler genellikle toplu taşıma, seçim, nüfus sayımı gibi toplumsal durumları içermektedir. Bilimsel bağlamdaki problemlerde tıp, fizik, kimya, astronomi gibi bir bilim dalında (disiplin) yer alan durumları içermektedir. Bu sorular içerik açısından; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme –olasılık öğrenme alanlarıyla ilgilidir. Beceri açısından ise uygulama, yorum yapma ve formüle etme türünde problemlerini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak ise öğrencilerin yazdıkları problemler araştırmacılar tarafından bir rubrik ile değerlendirilecektir. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerinin (rutin olmayan problemlerin) çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda tasarım tabanlı eğitim sürecinin sonucunda öğrencilerin gerçek yaşam problemlerinin ne olduğunun farkında olmaları ve bu tarzda problemleri oluşturabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin günlük yaşam ile matematik dersi arasında bağ kurarak aktif katılımı ile anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin problem çözmede farklı stratejiler kullanması ve farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece matematik dersini sadece bir ders olarak değil tüm yaşamları boyunca gerekli olduğunun farkında olmaları beklenmektedir. Diğer taraftan matematik öğretmenlerine de ders işlenişine katkı sağlayacak türde problemler sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarının değişmesi ve süreci bağlamsal problemlerle yürütmesi beklenmektedir. Ders kitapları hazırlayanlara etkinlik kısmına ve değerlendirme sürecine katkı sağlayacak problemler sunması beklenmektedir. Program hazırlayıcılarına ders işleniş sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerinin (rutin olmayan problemlerin) çözüm sürecinde gösterdikleri performansların incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda tasarım tabanlı eğitim sürecinin sonucunda öğrencilerin gerçek yaşam problemlerinin ne olduğunun farkında olmaları ve bu tarzda problemleri oluşturabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin günlük yaşam ile matematik dersi arasında bağ kurarak aktif katılımı ile anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin problem çözmede farklı stratejiler kullanması ve farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece matematik dersini sadece bir ders olarak değil tüm yaşamları boyunca gerekli olduğunun farkında olmaları beklenmektedir. Diğer taraftan matematik öğretmenlerine de ders işlenişine katkı sağlayacak türde problemler sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarının değişmesi ve süreci bağlamsal problemlerle yürütmesi beklenmektedir. Ders kitapları hazırlayanlara etkinlik kısmına ve değerlendirme sürecine katkı sağlayacak problemler sunması beklenmektedir. Program hazırlayıcılarına ders işleniş sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma,Çukurova Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen "Rutin olmayan problem türlerinin matematik okur yazarlığı ve akademik başarıya etkisi" isimli projeden üretilmiştir. (Proje No: SYL-2019-11720)

Anahtar Kelimeler : Rutin Olmayan Problemler, Matematiksel Okuryazarlık, PISA, TIMSS, Akademik Başarı, Soru Yazma Süreci Özellikleri

Kaynakça

Berberoğlu, G. & Kalender, İ. 2005. Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve Pisa analizi. Eğitim ve bilim uygulamaları dergisi, 4 (7), 21-35. Creswell, J. W., (1994). Research design: Qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. Çepni, S., 2016, Pısa ve tımss mantığını ve sorularını anlama. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı. Savran, N. Z. 2004. Pisa projesinin türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 397-412. Şahin,Ö., Başgül,M.,(2018), Investigation of PISA Problem Posing Skills of Mathematics Teacher Candidates. International Journal of Field Education, 4 (2), 128-148. Wang, F. &Hannafin, M. J. 2005. Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research Development, 53,4, 5-23. Yenilmez&Yılmaz, 2008. Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 9 (1), 155-186. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25321) Tasarım Tabanlı Araştırmanın Matematik Öğretiminde Uygulanması: Öğrenci Merkezli İçerik Geliştirme

SİNEM SÖZEN ÖZDOĞAN
TED ÜNİVERSİTESİ

DİDEM AKYÜZ
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme ortamlarını iyileştirmek için yapılacak müdahalelerin o ortamda nasıl "çalışabileceğini" açıklayan araştırma yöntemleri arayışı alan yazında dile getirilmektedir (Brown, 1992; Gravemeijer ve Cobb, 2013). Geleneksel araştırma yöntemleri öğrenme-öğretme ortamının kolektif bir faaliyet olarak tasarlanması ve geliştirilmesi için sınırlayıcı olabilir (Collins, 1990; Gravemeijer ve Cobb, 2013; Plomp, 2013). Sınıf ortamının gereksinimlerinin çoğu zaman göz ardı edildiği araştırma yöntemlerinin oluşturduğu bu durumu, tasarım tabanlı araştırma yöntemleri müdahaleci yapısı ile aşmayı amaçlamaktadır. Önerilen öğrenme süreci sınıf ortamında gerçekleştirilir ve tasarım uygulanırken ortaya çıkacak potansiyel öğrenme yolları geliştirilir (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer ve Schauble, 2003). Tasarım-tabanlı araştırma yöntemleri sadece yapılan müdahalenin başarılı ve başarısız olma durumuyla değil öncesinden sonrasına öğrenme ve öğretmeye dair bütün aşamaları teorik bir altyapı ve uygulamaya dönük kullanılabilirlik açısından değerlendirmeyi hedefler (Cobb, Stephan, McCLain, ve Gravemeijer, 2001; Plomp, 2013).

Matematik öğreniminde orantısal düşünme, soyut işlemsel dönemde yer alan bir matematiksel beceridir (Inhelder ve Piaget, 1958) ve öğrenenin diğer konularda ve diğer disiplinlerdeki ileri matematik bilgi ve becerisini etkiler. Orantısal düşünme içerisinde birçok matematiksel kavram yer aldığı için sınıf ortamında farklı yapısal değişiklilerle zengin bir öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması için paydaşlar teşvik edilmektedir (Lamon, 2007; Tournaire ve Pulos, 1985). Stephan, McManus, Smith ve Dickey (2015) öğrencilerin orantısal düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla matematik standartlarını göz önünde bulundurarak tasarım tabanlı araştırma ile öğretim dizisi tasarlamış ve uygulanırken göz önüne alınması gereken bazı ilkelerden söz etmişlerdir. Tasarım ilkeleri, tasarım tabanlı araştırma sürecinde uygulamanın başlamasından bitişine kadar olan uygulamaları, teorik ve araştırmaya dayalı argümanları içermektedir (Van den Akker, 2013). Bu bağlamda tasarım ilkeleri döngü dediğimiz başka uygulamalara aktarılabilir, değiştirilebilir ve karşılaştırma çalışmalarında değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı Stephan ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirmiş öğretim dizisinin tasarım tabanlı araştırma ortamında yedinci sınıf öğrencilerine ne şekilde uygulanabildiğini incelemek ve içerikte nelere göre değişiklik yapıldığını araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi yedinci sınıf matematik dersi öğretimi sırasında kullanılmıştır. Oran-orantı konusu için geliştirilmiş tahmini öğrenme yol haritası ve öğretim içeriği (Stephan et al., 2015) ülkemizin öğretim programına uyarlanarak uygulanmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni ve araştırmacılardan biri sürekli olarak öğretim içeriği uygulandıktan sonra, içerik ile ilgili öğrencilerin öğrenmelerini temel alarak karşılaşılan sorunları konuşmuşlar, bir sonraki ders için gerekli hazırlıkları yapmışlardır. Bu süreçte bazen yeni bir etkinlik içeriğe eklenmiş, bazen de etkinliklerin sırası değiştirilmiştir. Her etkinlik kendi içerisinde Başlat-Keşfet- Tartış basamaklarını takip ederek yürütülmüştür. Bu basamakları uygulamadaki amaç öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle ve araştırmacıyla etkileşime geçerek bireysel ve sosyal yönden matematik öğrenimine katkıda bulunmaları olmuştur (Cobb ve Bauersfeld, 1995; Cobb ve Yackel, 1996). Başlat kısmında bir önceki konu, o günkü konu ile ilişkilendirilmiş ve yapılacak olan etkinlik öğrencilere tanıtılmıştır. Keşfet aşamasında ise öğrencilerin etkinlikleri bireysel ya da gruplar halinde çalışarak düşüncelerini kağıtlarına yazmaları istenmiştir. Tartışma kısmında ise öğrenciler toplu sınıf ortamında problemleri nasıl çözdükleri ile ilgili fikirleri ortaya koymuşlar, arkadaşlarının çözümlerine katılıp katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler birbirlerinin fikirlerini anlamaya, savunmaya ve çürütmeye çalışmışlardır. Bu çalışmada kullanılan içerik yedinci sınıfa 7 hafta süre ile uygulanmıştır. Bu nedenle çalışmanın verisini, bu sınıftan elde edilen video ve ses kayıtları, alan notları ve öğrenci etkinlik kağıtları oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süresince öğrenme-öğretme ortamını şekillendiren ve süreçte de son halini alan tasarım ilkelerinin hangi ortamlarda uygulanabileceği ile ilgili veriler sunulacaktır. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan öğrenme ortamının doğasına yönelik sosyokültürel yaklaşım ile öğretimin iletilme şekli olan Başlat-Keşfet-Tartış öğretim uygulamasının matematik öğrenimine olan etkisi ayrıntılı olarak verilecektir. Tasarım tabanlı çalışma yöntemi ile önceden belirlenen sabit bir içerik yerine dinamik yani sürekli olarak öğrenci öğrenimine dayanan (gerekli durumlarda revize edilen) bir içerik geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarında bu şekilde geliştirilen içeriklerin diğer içeriklere göre avantajları ve dezavantajları da detaylı olarak tartışılacaktır. Sadece tek bir ilke bazında değil birçok ilkenin bütüncül bir şekilde ele alındığı tasarım-tabanlı araştırmaların yaygınlaşması bir konunun öğretimini destekleyecek altyapıyı oluşturabilir. Bu nedenle tasarım tabanlı araştırmaların yaygınlaştırılması konusunda öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Tasarım-Tabanlı Araştırma, Öğrenci Merkezli Uygulama, Matematik Öğretimi

Kaynakça

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences, 2,*141-178.

Cobb, P., & Bauersfeld, H. (Eds.). (1995). *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Psychology Press.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13.

Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. Journal of the Learning Sciences, 10, 113-164.

Collins, A. (1990). *Toward a design science of education: Technical report no.1*. New York: Center for Technology in Education.

Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2013). Design research from the learning design perspective. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part A: An introduction (*pp. 73-113). Enschede, the Netherlands: SLO.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*(Vol. 22). Psychology Press.

Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*(pp. 629-667). Reston, VA: NCTM

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part A: An introduction*(pp. 11-51). Enschede, the Netherlands: SLO.

Stephan, M., McManus, G., Smith, J., & Dickey, A. (2015). *Ratio and rates instructional sequence.* Retrieved from http://cstem.uncc.edu/green-teachers-network-curriculum-connection-matrix/stem-paper-presentation/paperin November, 2015.

Tournaire, F., & Pulos, S. (1985). Proportional reasoning: A review of the literature.*Educational Studies in Mathematics, 17,* 410-412.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker et al. (Eds.), Design approaches and tools in education and training (pp. 1–14). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 458-477.

(25323) Öğretmenlerin Fark Etme Becerisi: Bir Alanyazın İncelemesi

NİLÜFER KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DEMET YEŞİL
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en çok üzerinde durulan konuların başında eğitimin niteliği gelmektedir (Özdemir ve Çanakçı, 2005). Eğitim öğretimin kalitesi ve etkililiği ile öğretmenin sahip olduğu nitelik doğru orantılıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin, yeterliklerin ve bilgilerin neler olması gerektiği konusu sürekli güncelliğini korumakta olup bu hususta Shulman (1986) pedagojik alan bilgisi (PAB) modelini ortaya koymuştur. Shulman (1986) nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken pedagojik alan bilgisi ile, belirli konuların öğrenilmesini nelerin kolaylaştıracağını ya da zorlaştıracağını, kavramların anlaşılmasına yönelik gerekli yöntem ve tekniklerin etkili bir şekilde uygulanabilmelerini, farklı yaşlardaki ve birikimlerdeki öğrencilerin öğretilecek konuya ilişkin sahip oldukları kavram ve ön bilgileri, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını ve bu yanılgıların nasıl giderileceğine yönelik gösterimleri, örnekleri ve açıklamaları bilmeleri gerektiğini belirtir.

Öğretmenlerin sınıflarında yaşanan olayları anlamlandırıp yorumlayabilmeleri, iyi bir şekilde analiz edebilmeleri ve öğretimlerini buna göre düzenlemeleri ***fark etme (noticing)*** olarak adlandırılan beceriyi kazanmayı beraberinde getirmektedir (van Es & Sherin, 2002). Van Es ve Sherin (2008), sınıf durumunda neyin önemli ya da kayda değer olduğunu ve dikkatlerin neyin üstünde toplanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde gelişen ve eğitsel değeri olan durumları fark edebilmesi ve fark ettiğinde bunları öğretimin bir parçası olarak kullanabilmesi, öğretmenlerin öğrenciye ilişkin bilgisi bağlamında incelenmeye değer bulunmuştur (Leatham, Peterson, Stockero, & van Zoest, 2015). Fark etme becerisi, öğretmenlerin pedagojik eylemlerinin ve kararlarının başlangıç noktası olmakla birlikte aynı zamanda pedagojik alan bilgisinin göstergesi olarak da kullanılabilir (McDuffie vd., 2014; Sherin & Star, 2011). Genel anlamda fark etme becerisi öğrenci düşünceleri üzerinden öğretmenin neleri değerli gördüğü, öğrenci anlamasını nasıl analiz ettiği ve bunu öğrenci öğrenmesine nasıl yansıttığı olarak tanımlanabilir. Fark etme becerisinin üç önemli yönü sınıf durumuyla ilgili neyin *dikkat çekici* olduğunu belirlemek, sınıf içi etkileşimlerin özellikleri ile temsil ettikleri *öğretme ve öğrenme prensipleri arasında bağlantılar kurmak,* sınıf içi etkileşimleri hakkında akıl yürütmek için *bağlam hakkında bildiklerini* kullanmaktır (van Es & Sherin , 2002).

Jacobs, Lamb ve Philipp (2010), öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşüncesine dair mesleki farkındalığını ele alarak daha özel olan matematik farkındalığına taşımışlar ve öğrencilerin stratejilerini dikkate almak, matematiksel anlayışlarını yorumlamak, analizlere dayanarak nasıl yanıt vereceğine karar vermek şeklinde açıklamışlardır.

Günümüzde fark etme becerisi üzerine yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Bu çalışmalar genellikle öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılmaktadır. Yapılan çalışmalardan oluşan bilgileri yorumlamak ve yeni çalışmalara ışık tutabilmek için bu çalışmada öğretmenlerin fark etme becerisi ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmaları genel olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır. Değerlendirmede özellikle öğretmenlerle yapılan çalışmaların nasıl araştırıldığına ve yöntemlerine bakılmıştır. Alanyazında daha önceden böyle bir değerlendirme olmadığından çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin fark etme becerisi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmaları genel olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Var olan olayların ve olguların hiçbir müdahale edilmeden kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olan nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan döküman incelemesi şeklinde desenlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Veriler ULAKBİM veri tabanında taranan ulusal dergilerden, uluslararası alan indeksli dergilerden ve YÖK Tez tarama merkezinden doktora ve yüksek lisans tez çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin fark etme becerisi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmaların incelenmesinde öğretmenler üzerine olan çalışmalara odaklanılmıştır. Araştırmalar daha önce literatür incelemesi şeklinde yapılan araştırmalardan (Tutak, Gün ve Emül, 2010; Ulutaş ve Ubuz, 2008) faydalanılarak 5 başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar: araştırmanın yayımlandığı yıl, araştırma konusu ve süresi, araştırma yöntem ve deseni, veri toplama araçları ve katılımcılar şeklindedir. Elde edilen veriler tablolar aracılığıyla desteklenmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizi sürecinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır (Liamputtong, 2009).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin fark etme becerisi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmaları genel olarak değerlendirmektir. Araştırmalar daha önce literatür incelemesi şeklinde yapılan araştırmalardan (Tutak, Gün ve Emül, 2010; Ulutaş ve Ubuz, 2008) faydalanılarak araştırmanın yayımlandığı yıl, araştırma konusu ve süresi, araştırma yöntem ve deseni, veri

toplama araçları ve katılımcılar şeklinde beş başlık altında incelenmiştir. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında var olan olayların ve olguların hiçbir müdahale edilmeden kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma döküman analizine göre desenlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizinde önce dokümanlara ulaşılır, özgünlüğü kontrol edilir, dokümanlar anlaşılır, veri analiz edilir. Döküman incelemesi ile elde edilen veriler tablolardan yararlanılarak tematik analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Veriler ULAKBİM veri tabanında taranan ulusal dergilerden, uluslararası alan indeksli dergilerden ve YÖK Tez tarama merkezinden doktora ve yüksek lisans tez çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmenler ile yapılan çalışmalarda genellikle tek bir öğretmenle çalışılmış ya da tek bir konuya odaklanılmıştır. Birden çok öğretmen ile yapılan çalışmaların ise süreçleri kısa olmakla birlikte çoğunlukla deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin fark etme becerileri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde gelişen ve eğitsel değeri olan durumları fark edebilmesi ve bunları öğretimin bir parçası olarak kullanabilmesi, öğrenci düşünme şekillerini yakalamaya çalışması, öğretimsel açıklamalarındaki eksiklerini görmesi, öğrenci hatalarını ve güçlüklerinin analizini yapması ve bu noktalarda iyileştirmeye giderek bunları öğretime aktarmaya çalışmasının öğretmenin öğrenciyi tanıma bilgisini ve dolayısıyla matematik öğretme bilgisi gelişimini desteklediği söylenebilir. Ayrıca fark etme becerisiyle birlikte öğretmen kendi öğretim uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Böylece öğretmenin öz değerlendirme yaparak değişim yaşamasına ve deneyim kazanmasına imkan verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin fark etme becerilerini geliştirmeye yönelik daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik eylemlerinin ve kararlarının başlangıç noktası olmakla birlikte aynı zamanda pedagojik alan bilgisinin göstergesi olarak da kullanılabilen (McDuffie vd., 2014; Sherin & Star, 2011) fark etme becerisi ile ilgili son yıllarda çalışmalar oldukça artmıştır. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında öğretmenlerin fark etme becerisi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalara odaklanılacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin fark etme becerisi bağlamında yapılan ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalardan bazıları tablolar aracılığıyla sunulacaktır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmenler ile yapılan çalışmalarda genellikle tek bir öğretmenle çalışılmış ya da tek bir konuya odaklanılmıştır. Birden çok öğretmen ile yapılan çalışmaların ise süreçleri kısa olmakla birlikte çoğunlukla deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin fark etme becerileri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde gelişen ve eğitsel değeri olan durumları fark edebilmesi ve bunları öğretimin bir parçası olarak kullanabilmesi, öğrenci düşünme şekillerini yakalamaya çalışması, öğretimsel açıklamalarındaki eksiklerini görmesi, öğrenci hatalarını ve güçlüklerinin analizini yapması ve bu noktalarda iyileştirmeye giderek bunları öğretime aktarmaya çalışmasının öğretmenin öğrenciyi tanıma bilgisini ve dolayısıyla matematik öğretme bilgisi gelişimini desteklediği söylenebilir. Ayrıca fark etme becerisiyle birlikte öğretmen kendi öğretim uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Böylece öğretmenin öz değerlendirme yaparak değişim yaşamasına ve deneyim kazanmasına imkan verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin fark etme becerilerini geliştirmeye yönelik daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Eğitimi, Öğretmenlerin Fark Etme Becerisi

Kaynakça

Baki, G. Ö., & Işık, A. (2018). Öğrencilerin Matematiksel Düşünmelerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Ders İmecesi Modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *9*(1), 122-146.

Baş, S. (2013). *An Investıgatıon Of Teachers" Notıcıng Of Students" Mathematıcal Thınkıng In The Context Of A Professıonal Development Program* (Doctoral Dissertation, Mıddle East Technıcal Unıversıty).

Birinci, M. (2018). Bir ortaokul matematik öğretmeninin mesleki gelişiminden yansımalar: kesir öğretiminde fark etme becerisinin işe koşulması.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye.

Chao, T., Murray, E., & Star, J. (2016). Helping mathematics teachers develop noticing skills: Utilizing smartphone technology for one-on-one teacher/student interviews. *Contemporary issues in technology and teacher education*, *16*(1), 22-37.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. ve Philipp, R. A. 2010. "Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking", Journal for Research in Mathematics Education, 41(2), 169–202.

Liamputtong , P. (2009). *Qualitative Research Methods,* 3rd Ed., Pranee Melbourne:Oxford University Press.

McDuffie, A. R., Foote, M. Q., Bolson, C. Turner, E. E., Aguirre, J. M., Gau Bartell, T., Drake, C. ve Land, T. 2014. "Using Video Analysis to Support Prospective K-8 Teachers' Noticing of Students' Multiple Mathematical Knowledge Bases", Journal of Mathematics Teacher Education, 17, 245–270.

Moscardini, L. (2014). Developing equitable elementary mathematics classrooms through teachers learning about children's mathematical thinking: Cognitively Guided Instruction as an inclusive pedagogy. *Teaching and teacher education*, *43*, 69-79.

Özdemir, A. Ş., & Çanakçı, O. (2005). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açıları Üzerindeki Etkileri. *İlköğretim Online*, *4*(1).

Sherin, M. G., & Dyer, E. B. (2017). Teacher self-captured video: Learning to see. *Phi Delta Kappan*, *98*(7), 49-54.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15,* 4-14.

Şermetoğlu, H. (2018). Oran ve orantı konusu öğretim sürecinin bir matematik öğretmeninin fark etme becerisi bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye.

Tutak, T., Gün, Z., & Emül, N. (2010). Matematik Eğitiminde İlköğretim Düzeyinde Kavramla İlgili Yapılan Çalışmaların Bir Değerlendirmesi, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 235-240.

Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, *7*(3).

Van Es, E. A., Hand, V., & Mercado, J. (2017). Making visible the relationship between teachers' noticing for equity and equitable teaching practice. In *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 251-270). Springer, Cham.

Van Es, E. A. ve Sherin, M. G. 2002. "Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions", Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571–596.

Van Es, E. A. ve Sherin, M. G. 2008. "Mathematics Teachers' "Learning to Notice" in the Context of a Video Club", Teaching and Teacher Education, 24, 244–276.

Xu, L., Widjaja, W., & Ferguson, J. (2018). Seeing through the eyes of the teacher? Investigating primary school teachers' professional noticing through a video-based research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 1- 15.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel aratırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25325) Understanding functional dependency on DGS: Napoleon and von Aubel Theorems on Geogebra

ÖZLEM CEZİKTURK

GOZTEPE YERLEŞKESİ-ATATURK EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Is functional dependency connected to the task? This study aimed to search for the role of functional dependency on DGS with two specific tasks. Geogebra is an open-coded software incorporating DGS, CAS, and spreadsheet facilities. Here, the study only focused on the DGS facility of the software. Geogebra enables dynamism in diagrammatic reasoning. The structure of the diagrams are specified by theorems. Napoleon Theorem states that if **equilateral triangles** are constructed on the sides of any triangle, either all outward or all inward, the lines connecting the centres of those **equilateral triangles** themselves form an **equilateral triangle**. Von Aubel Theorem states that ***given*** an ***arbitrary quadrilateral***, place a Square outwardly on each side, and connect the centers of opposite Squares. Then the two lines are of equal length and cross at a Right Angle. Some points are fixed, while some others are changed w.r.t. to some functional dependency it carries. Napoleon and von Abel theorems are perfect for studying functional dependency since one should be able to change the starting point: n arbitrary triangle in Napoleon Theorem and an arbitrary quadrilateral in von Aubel theorem. At first, student needs to draw a scalene triangle and quadrilateral as given in the theorem statements. But then, one can show special examples agreeing with the theorems as with equilateral triangle in Napoleon and square in von Aubel Theorem. Geogebra enables changing the corner points of the starting triangle and starting quadrilateral and special points are arranged according to these changes. If starting point is right, following functional dependencies carry relations as stated in the theorems. In the Napoleon Theorem, one understands the center of an equilateral triangle and in the Von Aubel Theorem, diagonals of square and the idea of perpendicular lines. By drawing of these theorems by Geogebra, students also understands the affordances of the software by reinforcement.

Araştırma Yöntemi

A class of 33 students are given two tasks one on understanding Napoleon theory and the other on understanding von Aubel theory. None of the adjacent students took the same task in a computer lab in two seatings for one hour. They took different tasks in order of seatings. No diagrams but verbal explanations of the theorems were given without theorem names. By using geogebra, they drew the dynamic diagrams and showed three examples illustrating the same functional dependency. It was a teaching assessment experiment of Geogebra use. Hence, at first students needed to draw the diagram by their sole understanding of the verbal representation of the theorem. Student answers to the pre-constructed form were analyzed for existence of examples, correct dynamic diagram of the theorem in the paper form and in the geogebra file, and the consistency in the representations involved in the answer. Form structure would help in foundation of reliability of the instrument. No explanations were given to the students. They had geogebra instruction for half of the semester. They did have experience with this sort of theorems on Geogebra. For validity, exact verbal explanation of the theory was stated. Since they were not given the theorem names, no memorization fell into the place. Besides these two theorems were coming from the same baseline. We could think the case as a random assignment to two groups. Two groups could be thought as experiment and control groups respectively. Though, each was experimental in itself.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5 students came out with their conjectures. For example one student came out stating that, the side length of the last equilateral triangle is equal to the arithmetic mean of the sides of the first original triangle. This was looking right for the example they chose for the Napoleon Theorem. And for the von Aubel Theorem, one student stated that at least for the special cases, total length of those two perpendicular lines equals to the perimeter of the quadrilateral at the beginning. From 33 students, only 5 of them came out with the deductions but as can be seen, those deductions looked theoretical as much. Results are in parallel with literature stating the value of content knowledge supporting instrumental genesis.

Problem Napoleon Theorem (16) Von Aubel Theorem(17)

Anahtar Kelimeler : dynamic geometry, understanding math, functional dependency

Kaynakça

Akyüz, D. (2015). An investigation into effects of the dynamic geometry software (DGS) on students' thinking preferences: Solving geometry problems with and without DGS, The Euroasia Proceedings of Educational and social sciences, 2, 215-225.

Baki A. Bilgisayar donanımlı ortamda matematik öğrenme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 2000;19:186-193.

Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y. ve Bulut, M., (2010), GeoGebra ve GeoGebra ile Matematik Eğitimi, First Eurasia Meeting Of GeoGebra (EMG): PROCEEDINGS, Gülseçen, S., Ayvaz Reis, Z. ve Kabaca, T. (Eds), İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, yayın no:126, ISBN:978-605-4233-31-1

Yağcı, M. (2004). Napoleon ve von Aubel Teoremleri, Matematik Dünyası, Geometri Köşesi, Yaz, pp.74-78.

(25326) Preservice primary math teachers' experiences with mathematics of origami

ÖZLEM CEZİKTURK

GÖZTEPE YERLEŞKESİ-ATATURK EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZLEM

Problem Durumu

In 1797 the first origami book "Senzaburo Orikata" was published. In 1893, Sundara Rao wrote first mathematics of origami book named "Geometric exercises in paper folding". From 1940s to 1960s origami has been popularized. From 1989 till today, Huzita-Hatori axioms and Maekawa , Kawasaki theorems systematized origami. Origamics is the study of Mathematics within origami crease patterns. But since 1960s origami and mathematics was separated from each other like day and night. Interestingly odd, resultant diagrams intrigue students since they may be leading to very unexpected results. Geometric relationships emerge from crease patterns and one needs to identify also what brings to the situation as in the form of equal angles, sides, proportions, similar triangles, Phytagorian principles etc.

In the book of Sastry (2007), a square paper and geometric connections are analyzed. One can divide an angle into three, can solve simple equations, area divisions in regular polygons, relations of polygon with one another, series, radical numbers, conic sections, concoid, cissoid, etc. In addition to these, geometrical connections like 30-60-90 triangle from a square, dividing a side of a square into 3,5, 7 sections, equal angles and angle bisectors, etc. can be identified from origamics.

Literature is filled with researches indicating increased achievement and argumentation with origami use in mathematics classrooms. In Japan actually, teachers show big scale origami pieces on the blackboard which demonstrate connected visualization for many geometrical concepts. Learning concepts in relation with other concepts is a must in mathematics instruction. By origamics students solve some origami problems with mathematical relationships.

Araştırma Yöntemi

In the course assignments of Mathematics and Origami for preservice mathematics teachers in 2019 spring semester, students were given two assignments to be answered in consecutive weeks. Sample included 12 students hence it was a qualitative case analysis. In case analysis, each case is unique. And here, we did have 24 cases to analyze task at once. Course was an online course, students were required to give answers digitally with all the necessary explanations both algebraically and diagrammatically.

In the first teacher prepared task, crease patterns included rectangle diagonals. In the second task, crease pattern included a midpoint crease pattern and two creases fold onto this line but this time with an interesting fold that coming on top of each other. Both these tasks were given with verbal and diagrammatic representations. Hence, they were given almost with multi-representational modes.

In the left task above, diagonals of the rectangle make an area division 1/8 for each triangle. In the right task above, it is interesting to see collinearity of the Cd and DA sides after the crease and, it is also very interesting to identify the HBG triangle is fully a piece of the DHG triangle after the last crease. Here, more than area divisions, side connections and overlapping pieces are much more intriguing for students.

Preservice primary math teachers' experiences with mathematics of origami

Keywords: origami, origamics, diagrammatic reasoning

Research Problem: In 1797 the first origami book "Senzaburo Orikata" was published. In 1893, Sundara Rao wrote first mathematics of origami book named "Geometric exercises in paper folding". From 1940s to 1960s origami has been popularized. From 1989 till today, Huzita- Hatori axioms and Maekawa , Kawasaki theorems systematized origami. Origamics is the study of Mathematics within origami crease patterns. But since 1960s origami and mathematics was separated from each other like day and night. Interestingly odd, resultant diagrams intrigue students since they may be leading to very unexpected results. Geometric relationships emerge from crease patterns and one needs to identify also what brings to the situation as in the form of equal angles, sides, proportions, similar triangles, Phytagorian principles etc.

In the book of Sastry (2007), a square paper and geometric connections are analyzed. One can divide an angle into three, can solve simple equations, area divisions in regular polygons, relations of polygon with one another, series, radical numbers, conic sections, concoid, cissoid, etc. In addition to these, geometrical connections like 30-60-90 triangle from a square, dividing a side of a square into 3,5, 7 sections, equal angles and angle bisectors, etc. can be identified from origamics.

Literature is filled with researches indicating increased achievement and argumentation with origami use in mathematics classrooms. In Japan actually, teachers show big scale origami pieces on the blackboard which demonstrate connected visualization for many geometrical concepts. Learning concepts in relation with other concepts is a must in mathematics instruction. By origamics students solve some origami problems with mathematical relationships.

Method: In the course assignments of Mathematics and Origami for preservice mathematics teachers in 2019 spring semester, students were given two assignments to be answered in consecutive weeks. Sample included 12 students hence it was a qualitative case analysis. In case analysis, each case is unique. And here, we did have 24 cases to analyze task at once. Course was an online course, students were required to give answers digitally with all the necessary explanations both algebraically and diagrammatically.

In the first teacher prepared task, crease patterns included rectangle diagonals. In the second task, crease pattern included a midpoint crease pattern and two creases fold onto this line but this time with an interesting fold that coming on top of each other. Both these tasks were given with verbal and diagrammatic representations. Hence, they were given almost with multi-representational modes.

In the left task above, diagonals of the rectangle make an area division 1/8 for each triangle. In the right task above, it is interesting to see collinearity of the Cd and DA sides after the crease and, it is also very interesting to identify the HBG triangle is fully a piece of the DHG triangle after the last crease. Here, more than area divisions, side connections and overlapping pieces are much more intriguing for students.

Preliminary results: Students identified many more connections than we expected. Results were in parallel to the literature on students' use of conceptual knowledge in origamics. We believe that this kind of tasks may give stujdents a way to show their mathematical thinking . Since, the material is concrete, thoughts find a chance to crystallize much more.

References

Arıcı, S. ve Aslan-Tutak, F. (February, 2013) *Using origami to enhance geometric reasoning and achievement,* Paper presented at the Eight Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 8)-WG 4, Antalya, Turkey.

Cakmak, S.,Isiksal, M., ve Koc, Y. (2014). Investigating effect of origami-based Instruction on elementary students' spatial skills and perceptions. *The Journal of Educational Research, 107(1),* 59-68.

Haga, K. Fonacier & Isoda , M. (2008). –Mathematical explorations through paper folding:

Origamics: World Scientific https://www.worldscientific.com/worldscibooks/10.1142/7023 adresinden alınmıştır.

Kohlhaas, A. (2012). Mathematics of origami, Loras College,myweb.loras.edu/ak265390/origami colloquium2-17-12.pdf adresinden alınmıştır.

Lang, R.J. (2011). Origami design secrets: Mathematical methods for an ancient art, Taylor and Francis Group: Boca Raton, FL

Rao, S. (1917). Geometric exercises in paper folding, https://archive.org/details/tsundararowsgeo00rowrich adresinden alınmıştır.

Sastry, V.S.S. (2007). Origami fun and mathematics. http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/sastrymath.pdf adresinden alınmıştır.

Wares, A. (2003). Appreciation of mathematics through origami, International Journal of Mathematical Education in science and technology, 44, 2, 277-283.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Students identified many more connections than we expected. Results were in parallel to the literature on students' use of conceptual knowledge in origamics. We believe that this kind of tasks may give students a way to show their mathematical thinking . Since, the material is concrete, thoughts find a chance to crystallize much more. They learn to write mathematics more formally. They learn to think systematically so that their van Hiele level of geometric thought should raise a point. Since origamics may act some how as a manipulative, they can test their thoughts while folding and may deduce their thoughts more carefully.

Anahtar Kelimeler : origami, origamics, diagrammatic reasoning

Kaynakça

Arıcı, S. ve Aslan-Tutak, F. (February, 2013) *Using origami to enhance geometric reasoning and achievement,* Paper presented at the Eight Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 8)-WG 4, Antalya, Turkey.

Cakmak, S.,Isiksal, M., ve Koc, Y. (2014). Investigating effect of origami-based Instruction on elementary students' spatial skills and perceptions. *The Journal of Educational Research, 107(1),* 59-68.

Haga, K. Fonacier & Isoda , M. (2008). –Mathematical explorations through paper folding:Origamics: World Scientific https://www.worldscientific.com/worldscibooks/10.1142/7023 adresinden alınmıştır.

Kohlhaas, A. (2012). Mathematics of origami, Loras College,myweb.loras.edu/ak265390/origami colloquium2-17-12.pdf adresinden alınmıştır.

Lang, R.J. (2011). Origami design secrets: Mathematical methods for an ancient art, Taylor and Francis Group: Boca Raton, FL

Rao, S. (1917). Geometric exercises in paper folding, https://archive.org/details/tsundararowsgeo00rowrich adresinden alınmıştır.

Sastry, V.S.S. (2007). Origami fun and mathematics.

http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/sastrymath.pdf adresinden alınmıştır.

Wares, A. (2003). Appreciation of mathematics through origami, International Journal of Mathematical Education in science and technology, 44, 2, 277-283.

(25361) Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi

ZEYNEP ÇAVUŞ ERDEM
MEB

RAMAZAN GÜRBÜZ
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMED FATİH DOĞAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal gelişmelerin sağlanması ve güçlendirilmesinde üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır. 21.yüzyıl becerileri olarak görülen becerilerin kazandırılmasında etkili yollardan biri de matematiksel modellemedir. Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme süreci olarak ifade edebileceğimiz matematiksel modelleme (Blum ve Borromeo Ferri, 2009), bireylere dış dünyadan izole olmadan matematiği kullanabilmenin fırsatını sunar. Doğası gereği farklı disiplinleri ele alabilen bir yapıda olması ve bu yönüyle STEM eğitim yaklaşımına geçişte bir köprü vazifesi gören matematiksel modelleme, son yıllardaki araştırmalarda disiplinler arası boyutuyla da kendini göstermektedir (English, 2015; Kertil ve Gürel, 2016; Doğan, Gürbüz, Çavuş Erdem ve Şahin, 2018). Bu araştırmada disiplinler arası matematiksel modelleme (DMM) olarak ele alınan modelleme yaklaşımı, sunduğu zengin öğrenme ortamı ve bireylere sağladığı katkılardan dolayı öğretim programlarında önemli bir beceri olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu anlayışın bir sonucu olarak matematiksel modelleme uygulamalarının sınıf ortamına taşınması ve öğrencilerin hem disiplinler arası matematiksel modelleme hem de matematiksel modellemeyle etkileşimlerinin artırılması son zamanlarda çokça vurgulanmaktadır. Modelleme uygulamalarının sınıf ortamına etkili bir şekilde taşınmasında hiç kuşkusuz öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin DMM'yle ilgili farkındalıklarını artırmak gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak oldukça önemlidir. Çünkü matematiksel modelleme eğitimi almayan öğretmenlerin matematiksel modellemeyi öğrenme ortamına taşıyabilmeleri için öncelikli olarak bu deneyimi kazanmaları gerekmektedir (Niss, Blum ve Gabrailth, 2007). Borromeo Ferri (2018) öğretmenlerin modelleme yeterliklerini 4 boyutta tanımlayarak, öğretmenlerin matematiksel modelleme becerisine sahip olmasının önemli bir yeterlik olduğunu ifade etmiştir. Bu anlayıştan hareketle literatüre de katkı sağlaması amacıyla bu araştırmada, öğretmenlerin disiplinler arası matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, yürütülmekte olan bir tübitak projesinin bir bölümünü kapsamaktadır. Matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen ve disiplinler arası matematiksel modelleme ortamının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan projede, öğretmenlere matematiksel modelleme ve DMM'ye ilişkin teorik ve uygulamaya yönelik konuları içeren 13 haftalık bir çalıştay programı uygulanmıştır. Programın ilk üç oturumunda dokuz fen bilimleri dokuz matematik öğretmeninden oluşan çalışma grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen üç adet DMM etkinliği uygulanmıştır. Matematik ve fen bilimlerine ait konu ve kazanımlarla ilişkili olan etkinlikleri geliştirirken literatürde tanımlanan etkinlik özelliklerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda etkinlikler, gerçek yaşamda karşılaşılan bir durumu içermesi ve uygulama grubunun gerçekliğiyle örtüşmesi (Lesh, Kelliy, Hoover, Doerr ve Postman, 2000; Gabrailth, 2012), problemin matematiksel yollarla bir model oluşturmayı gerektirmesi (Lesh vd., 2000), açık uçlu olması ve farklı çözümleri içeren bir yapıda olması (Maaß, 2007; Gabrailth, 2012) ve modelleme sürecine uygun bir şekilde çözülebilmesi (Maaß, 2007) kriterlerini sağlayacak şekilde geliştirilmiştir. Etkinliklerde öğretmenler, biri matematik, diğeri fen bilimleri olmak üzere ikişerli gruplar halinde çalışmışlardır ve uygulamalar ortalama bir saat sürmüştür. Uygulamaların video ve ses kayıtları ile etkinlik çözüm kağıtları araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Transkript edilen verilerin analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen "Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Beceri Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Rubriğin geliştirilmesinde literatürden yararlanılmış olup, Doğan vd.'nin (2018) DMM süreci ile Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula ve Bukova Güzel'in (2014) çalışmasında yer alan matematiksel modelleme beceri seviyeleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin problemi anlama, disiplinlere ait kavramları belirleme ve aralarındaki ilişkiyi kurma olan ayrıştırma ile bağlam kurma basamaklarında zorlanmadıkları söylenebilir. Uygulama grubunun öğretmenler olması ve problemin gerektirdiği matematik ve fen bilimleri yeterliklerine sahip olması bu durumun en temel nedeni olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin etkinlikte kendi disiplinine ait konularda daha aktif olduğunu ifade eden açıklamaları bu düşünceyi desteklemektedir. Aynı şekilde öğretmenler, modeli çözme basamağında zorluk yaşamamışlardır. Maaß (2007) model çözme basamağında bireyin matematik bilgisinin çok önemli olduğunu vurgulamış, bu konuda yetersiz olan öğrencilerin zorluk yaşadığı ifade etmiştir. Aynı durum DMM etkinliği için düşünüldüğünde, fen bilimleri ve matematik konularındaki yeterlik, öğretmenlerin başarılı bir perfromans sergilemelerini sağlamıştır. Öte yandan, öğretmenlerin problemi çözmek için gerekli değişkenleri belirlediği ve varsayımları oluşturduğu zihinsel model oluşturma basamağında ve elde edilen matematiksel çözümlerin gerçek dünyada yorumlandığı dönüştürme basamağında zorlandıkları

belirlenmiştir. Bazı öğretmenler etkinliği çözerken problemde sunulan verilerle sınırlı kalmakta, çözümlerin matematiksel olarak doğrulanmasıyla çözümü tamamlamakta ve sonuçları yorumlama ihtiyacı hissetmemektedir. Genellikle matematik dünyasında başlayıp matematiksel sonuçları bulmaya odaklanan ve sonuçların gerçek hayatta işlevsel olup olmadığını değerlendirme fırsatı sunmayan geleneksel problemlere alışkın olan öğretmenlerin, bu problemde de benzer bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarının yapılan araştırma sonuçlarını desteklediği (Maaß, 2006; Blum, 2011; Tekin-Dede, 2015) ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme, Matematik Öğretmeni, Fen Bilimleri Öğretmeni, Modelleme Becerisi

Kaynaklar

Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 15-30). Springer, Dordrecht.

Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, *1*(1), 45-58.

Doğan, M. F., Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z., & Şahin, S. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak matematiksel modelleme. *Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı.(ss. 43-56). Ankara: Pegem Akademi*.

English, L. D. (2015). STEM: Challenges and opportunities for mathematics education. In *Proceedings of the 39th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 4-18). PME.

Ferri, R. B. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer International Publishing.

Galbraith, P. (2012). Models of modelling: Genres, purposes or perspectives. *Journal of Mathematical Modelling and application*, *1*(5), 3-16.

Hıdıroğlu, Ç. N., Tekin-Dede, A., Kula, S. ve Bukova-Güzel, E. (2014). Öğrencilerin Kuyruklu Yıldız Problemi'ne ilişkin çözüm yaklaşımlarının matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 1-17

Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in mathematics, science and Technology*, *4*(1), 44-55.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers.

Maaß, K. (2006). What are modelling competencies?. *ZDM*, *38*(2), 113-142.

Maaß, K. (2007). Modelling in class: What do we want the students to learn? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, S. Khan, & Mathematical Modelling (Eds.), *Education, engineering and economics* (pp. 65–78). Chichester: Horwood Publishing.

Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction. In W. Blum, P. Galbraith, H.-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education. The 14th ICMI study* (pp. 3–32). New York: Springer Science + Business Media, LLC.

Tekin Dede, A. (2015). Matematik Derslerinde Öğrencilerin Modelleme Yeterliklerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.

(25401) Öğretmen Adaylarının İki Niceliğin Eş Zamanlı Değişimini İçeren Durumlar İçin Oluşturdukları Grafiksel Temsiller

FADİME ULUSOY

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişim kavramı, sadece matematik dersi öğretim programlarındaki en önemli matematiksel kavramlardan biri değil aynı zamanda fizik ve mühendislik gibi üniversite seviyesinde pek çok alan için kilit role sahip önemli bir kavramdır. Değişim kavramını temeline alan "kovaryasyonel düşünme", iki farklı niceliğin eş zamanlı değişiminin koordineli bir şekilde incelenmesini ifade eden önemli bir matematiksel kavramdır. Niceliklerdeki değişimlerin koordine edilmesi, değişim oranı, fonksiyon, eğim ve türev gibi önemli matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olur (Carlson, Jacobs, Coe, Larsen ve Hsu, 2002; Carlson, Larsen ve Lesh, 2003). Çalışmalar öğrencilerin fonksiyonel düşünme konusundaki eksiklikleri nedeniyle üniversite düzeyinde ele alınan genel matematik kavramlarını (ör., limit, türev) anlamada büyük sıkıntılar yaşadığını göstermektedir (Monk, 1992; Monk ve Nemirovsky, 1994; Zandieh, 2000). Bu konuların anlaşılmasında dinamik fonksiyonel durumlar, değişim oranı ile kovaryasyonel muhakeme arasında ilişkilerin kurulmasını sağladığından önemli bir role sahiptir (Carlson, 1998; Confrey ve Smith, 1995; Koklu ve Jakubowski, 2010). Diğer taraftan, dinamik fonksiyonel durumlar ele alınan bağlamın grafik üzerinde yorumlanmasını veya grafiğe aktarılmasını da gerektirir. Örneğin, hız problemleri ve su deposu problemleri gibi bir olay veya durumun söz konusu olduğu nitel grafikler, değişkenler arasındaki ilişkinin sayısal verilerin okunarak belirlemesinden ziyade sözel olarak ifade edilmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Bu sayede, oluşturulan grafikler, öğrencilerin ele alınan durumdaki değişkenlerin eş zamanlı değişimine matematiksel olarak hangi anlamları yüklediklerini görme fırsatı verir. Bu önemin farkındalığıyla, son yıllarda matematik eğitimi araştırmacıları değişim oranının kavramsallaştırılmasında kovaryasyonel düşünme süreçlerini araştırma eğilimi göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin kovaryasyonel muhakeme becerileri ile çalışmalar çoğunluktayken, öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçleriyle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda ve içerikte olduğu görülmektedir (Şen-Zeytun, Çetinkaya ve Erbaş, 2010). Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada lise matematik öğretmeni adaylarının kovaryasyonel muhakeme düzeylerinin oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır. İlginç bir şekilde, ortaokul matematik öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının dinamik durum bağlamında grafik oluşturma süreçlerindeki kovaryasyonel düşünme becerileri ile ilgili çok az şey bilinmektedir (Yemen-Karpuzcu ve diğerleri, 2017). Oysa ortaokul düzeyinde öğrenciler çeşitli bağlamlarda değişim örüntülerini inceleyerek kovaryasyonel muhakemeyi öğrenmeye başlarlar (MEB, 2013; NCTM, 2000). Ek olarak, öğrenciler ortaokul matematik öğrenme alanları içinde oran, orantı, eğim ve doğrusal denklemleri öğrenmektedirler. Bu noktada, araştırmacılar öğrencilerin değişkenlerin eş zamanlı değişimini (kovaryasyonunu) zihinde canlandıramamalarının, limit, türev ve integral gibi konuları anlamalarında sorunlara neden olduğuna dikkat çekmekte ve öğrencilerin erken yaşlarda "değişim oranı" kavramıyla ilgili çalışmalarını sağlayacak fırsatlar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Confrey ve Smith, 1995; Thompson, 1994). Diğer bir deyişle, öğrencilerin ortaokul düzeyinde kovaryasyonel düşünme mantığını kavraması onların ileriki yıllarda öğrenecekleri ileri düzey matematik konularını anlamlandırmaları açısından önem taşımaktadır (Confrey ve Smith, 1995). Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyleri öğretimsel süreçleri etkileyeceği için öğrencilerin kovaryasyonel düşünme becerilerin gelişiminin desteklenmesinde öğretmenlerin bu konudaki alan bilgilerinin iyi olmasını gerekir (Ball, 1990; Even, 1993). Öğrencilerde kovaryasyonel anlama ile ilgili doğru kavrayışların oluşumu için öğretmen adaylarının lisans programını tamamlamadan önce bu konuda ne bildiklerini araştırılması ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik ve nitel bir durumu yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafiksel temsiller aracılığıyla nasıl ifade ettikleri incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma çalışmanın amacı ve veri toplama süreçleri göz önünde bulundurulduğunda bir durum çalışması desenine sahiptir. Veriler, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 101 öğretmen adayından elde edilmiştir. Fakat bir katılımcı hiç yazılı açıklama yazmadığı için veriden hariç tutulmuştur. Bu nedenle araştırmaya tam olarak 100 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında iki değişken arasındaki ilişkiyi içeren bir dinamik durumun yer aldığı şişe-grafik etkinlikleri kullanılmıştır (Carlson ve diğerleri, 2002; Yemen-Karpuzcu ve diğerleri, 2017). Öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren dinamik durumu nasıl yorumladığını anlamak için Şekil 1'de verilen iki şişe kullanılmıştır. Bu iki şişenin tercih edilme nedenleri şu şekilde belirlenmiştir: (i) her iki şişenin de üç bölünmeye sahip olması; (ii) silindirik ve silindirik olmayan parçalar içermesi; (iii) görsel olarak farklı olması. Öğretmen adaylarından sabit oranda su koyulan her iki şişeye ait yükseklik-hacim grafiğini ayrı ayrı çizmeleri istenmiştir. Ek olarak, öğretmen adayları her bir durum için yükseklik ve hacim ilişkisi ile ilgili yorumlarını detaylı olarak yazmışlardır.

Şekil 1. Veri toplamada kullanılan etkinlik

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının çizdikleri grafikler ilk önce doğru ve yanlış cevap frekansları hesaplanmıştır. Ardından, grafiklerdeki hata tipleri gruplanmıştır. Bu hataların neler olduğu ve olası nedenleri alan yazındaki çalışmalar ışığında belli temalar ve kodlar altında ele alınmıştır. Verileri kodlandıktan sonra, güvenirliği sağlamak için araştırmacı verileri belli aralıklarla tekrar tekrar kodlamıştır. Ek olarak, başka bir araştırmacı verilerin %30'luk bir kısmını belirlenen kod ve temalar altında bireysel olarak kodlamıştır ve %80'in üzerinde güvenirliğe erişilmiştir.

Değişim kavramı, sadece matematik dersi öğretim programlarındaki en önemli matematiksel kavramlardan biri değil aynı zamanda fizik ve mühendislik gibi üniversite seviyesinde pek çok alan için kilit role sahip önemli bir kavramdır. Değişim kavramını temeline alan "kovaryasyonel düşünme", iki farklı niceliğin eş zamanlı değişiminin koordineli bir şekilde incelenmesini ifade eden önemli bir matematiksel kavramdır. Niceliklerdeki değişimlerin koordine edilmesi, değişim oranı, fonksiyon, eğim ve türev gibi önemli matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olur (Carlson, Jacobs, Coe, Larsen ve Hsu, 2002; Carlson, Larsen ve Lesh, 2003). Çalışmalar öğrencilerin fonksiyonel düşünme konusundaki eksiklikleri nedeniyle üniversite düzeyinde ele alınan genel matematik kavramlarını (ör., limit, türev) anlamada büyük sıkıntılar yaşadığını göstermektedir (Monk, 1992; Monk ve Nemirovsky, 1994; Zandieh, 2000). Bu konuların anlaşılmasında dinamik fonksiyonel durumlar, değişim oranı ile kovaryasyonel muhakeme arasında ilişkilerin kurulmasını sağladığından önemli bir role sahiptir (Carlson, 1998; Confrey ve Smith, 1995; Koklu ve Jakubowski, 2010). Diğer taraftan, dinamik fonksiyonel durumlar ele alınan bağlamın grafik üzerinde yorumlanmasını veya grafiğe aktarılmasını da gerektirir. Örneğin, hız problemleri ve su deposu problemleri gibi bir olay veya durumun söz konusu olduğu nitel grafikler, değişkenler arasındaki ilişkinin sayısal verilerin okunarak belirlemesinden ziyade sözel olarak ifade edilmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Bu sayede, oluşturulan grafikler, öğrencilerin ele alınan durumdaki değişkenlerin eş zamanlı değişimine matematiksel olarak hangi anlamları yüklediklerini görme fırsatı verir. Bu önemin farkındalığıyla, son yıllarda matematik eğitimi araştırmacıları değişim oranının kavramsallaştırılmasında kovaryasyonel düşünme süreçlerini araştırma eğilimi göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin kovaryasyonel muhakeme becerileri ile çalışmalar çoğunluktayken, öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçleriyle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda ve içerikte olduğu görülmektedir (Şen-Zeytun, Çetinkaya ve Erbaş, 2010). Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada lise matematik öğretmeni adaylarının kovaryasyonel muhakeme düzeylerinin oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır. İlginç bir şekilde, ortaokul matematik öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının dinamik durum bağlamında grafik oluşturma süreçlerindeki kovaryasyonel düşünme becerileri ile ilgili çok az şey bilinmektedir (Yemen-Karpuzcu ve diğerleri, 2017). Oysa ortaokul düzeyinde öğrenciler çeşitli bağlamlarda değişim örüntülerini inceleyerek kovaryasyonel muhakemeyi öğrenmeye başlarlar (MEB, 2013; NCTM, 2000). Ek olarak, öğrenciler ortaokul matematik öğrenme alanları içinde oran, orantı, eğim ve doğrusal denklemleri öğrenmektedirler. Bu noktada, araştırmacılar öğrencilerin değişkenlerin eş zamanlı değişimini (kovaryasyonunu) zihinde canlandıramamalarının, limit, türev ve integral gibi konuları anlamalarında sorunlara neden olduğuna dikkat çekmekte ve öğrencilerin erken yaşlarda "değişim oranı" kavramıyla ilgili çalışmalarını sağlayacak fırsatlar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Confrey ve Smith, 1995; Thompson, 1994). Diğer bir deyişle, öğrencilerin ortaokul düzeyinde kovaryasyonel düşünme mantığını kavraması onların ileriki yıllarda öğrenecekleri ileri düzey matematik konularını anlamlandırmaları açısından önem taşımaktadır (Confrey ve Smith, 1995). Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyleri öğretimsel süreçleri etkileyeceği için öğrencilerin kovaryasyonel düşünme becerilerin gelişiminin desteklenmesinde öğretmenlerin bu konudaki alan bilgilerinin iyi olmasını gerekir (Ball, 1990; Even, 1993). Öğrencilerde kovaryasyonel anlama ile ilgili doğru kavrayışların oluşumu için öğretmen adaylarının lisans programını tamamlamadan önce bu konuda ne bildiklerini araştırılması ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik ve nitel bir durumu yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafiksel temsiller aracılığıyla nasıl ifade ettikleri incelenmiştir.

Bu çalışma çalışmanın amacı ve veri toplama süreçleri göz önünde bulundurulduğunda bir durum çalışması desenine sahiptir. Veriler, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 101 öğretmen adayından elde edilmiştir. Fakat bir katılımcı hiç yazılı açıklama yazmadığı için veriden hariç tutulmuştur. Bu nedenle araştırmaya tam olarak 100 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında iki değişken arasındaki ilişkiyi içeren bir dinamik durumun yer aldığı şişe-grafik etkinlikleri kullanılmıştır (Carlson ve diğerleri, 2002; Yemen-Karpuzcu ve diğerleri, 2017). Öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren dinamik durumu nasıl yorumladığını anlamak için Şekil 1'de verilen iki şişe kullanılmıştır. Bu iki şişenin tercih edilme nedenleri şu şekilde belirlenmiştir: (i) her iki şişenin de üç bölünmeye sahip olması; (ii) silindirik ve silindirik olmayan parçalar içermesi; (iii) görsel olarak farklı olması. Öğretmen adaylarından sabit oranda su koyulan her iki şişeye ait yükseklik-hacim grafiğini ayrı ayrı çizmeleri istenmiştir. Ek olarak, öğretmen adayları her bir durum için yükseklik ve hacim ilişkisi ile ilgili yorumlarını detaylı olarak yazmışlardır.

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının çizdikleri grafikler ilk önce doğru ve yanlış cevap frekansları hesaplanmıştır. Ardından, grafiklerdeki hata tipleri gruplanmıştır. Bu hataların neler olduğu ve olası nedenleri alan yazındaki çalışmalar ışığında belli temalar ve kodlar altında ele alınmıştır. Verileri kodlandıktan sonra, güvenirliği sağlamak için araştırmacı verileri belli aralıklarla tekrar tekrar kodlamıştır. Ek olarak, başka bir araştırmacı verilerin %30'luk bir kısmını belirlenen kod ve temalar altında bireysel olarak kodlamıştır ve %80'in üzerinde güvenirliğe erişilmiştir.

Öğretmen adaylarının çizdikleri grafikler incelendiğinde Şişe-A için çizilen grafiklerin sadece %11'i doğruyken, Şişe-B için çizilen grafiklerin %25'inin doğru olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren

dinamik bir günlük yaşam durumunu nitel anlamda grafik temsiline dönüştürmekte zorlandıklarını ve belli hatalar yaptıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının her bir şişenin grafiksel temsil üretiminde sıklıkla yaptıkları hatalar Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının grafik temsili oluştururken yaptığı hataları örneklemek için Şişe-A'ya verdikleri cevaplardan bazı örnekler Şekil 1'de verilmiştir. Grafiği yanlış çizen öğretmen adaylarının %51'inin şişenin silindirik kısımların eğimlerine dikkat etmedikleri tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 1-a). Şişe-A için çizilen grafiklerin %44'ünde şişenin silindirik olmayan kısmı için yükseklik ve hacim arasındaki değişime ait grafiğin doğrusal çizilmiş olması diğer önemli bir hata olarak ortaya çıkmıştır (Bkz. Şekil 1-b). Öğretmen adayları, genel olarak Şişe-A'nın ikinci kısmını düzgün bir geometrik şekil olarak (yamuk) algılamış ve birim yükseklikteki suyun artış oranını dikkate almamışlardır. Grafiği yanlış çizen öğretmen adaylarının %11'i Şişe-A'nın ikinci kısmında yükseklik-hacim arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını anlamasına rağmen birim yükseklikte hacmin artış oranında bir azalma olduğunu göstermek yerine artma (ø) var gibi bir çizim yapmıştır (Bkz Şekil 1-c). Maalesef yapılan en önemli yanlışlardan biri de öğretmen adaylarının (%10) içine sürekli su eklenen bir şişede yükseklik artarken hacmi azalır biçimde göstermeleri olmuştur (Bkz. Şekil 1-d). Son olarak, Şişe-A için çizilen hatalı grafiklerin %16'sının Şekil 1-e'deki gibi iki veya tek bölmeli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının Şişe-A'daki üç bölmeli yapısını ve bu bölmelerde yükseklik-hacim ilişkisinin nasıl yorumlanacağına dair bilgilerinin zayıf olduğunu göstermiştir. Benzer bulgulara Şişe-B için çizilen grafiklerde de rastlanmıştır. Çalışmanın sunumunda ve tam metninde bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak bu konuda önemli çözüm önerilerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çizdikleri grafikler incelendiğinde Şişe-A için çizilen grafiklerin sadece %11'i doğruyken, Şişe-B için çizilen grafiklerin %25'inin doğru olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik bir günlük yaşam durumunu nitel anlamda grafik temsiline dönüştürmekte zorlandıklarını ve belli hatalar yaptıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının her bir şişenin grafiksel temsil üretiminde sıklıkla yaptıkları hatalar Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının grafik temsili oluştururken yaptığı hataları örneklemek için Şişe-A'ya verdikleri cevaplardan bazı örnekler Şekil 1'de verilmiştir. Grafiği yanlış çizen öğretmen adaylarının %51'inin şişenin silindirik kısımların eğimlerine dikkat etmedikleri tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 1-a). Şişe-A için çizilen grafiklerin %44'ünde şişenin silindirik olmayan kısmı için yükseklik ve hacim arasındaki değişime ait grafiğin doğrusal çizilmiş olması diğer önemli bir hata olarak ortaya çıkmıştır (Bkz. Şekil 1-b). Öğretmen adayları, genel olarak Şişe-A'nın ikinci kısmını düzgün bir geometrik şekil olarak (yamuk) algılamış ve birim yükseklikteki suyun artış oranını dikkate almamışlardır. Maalesef yapılan en önemli yanlışlardan biri de öğretmen adaylarının (%10) içine sürekli su eklenen bir şişede yükseklik artarken hacmi azalır biçimde göstermeleri olmuştur (Bkz. Şekil 1-d). Benzer bulgulara Şişe-B için çizilen grafiklerde de rastlanmıştır. Çalışmanın sunumunda ve tam metninde bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak bu konuda önemli çözüm önerilerine yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : kovaryasyonel düşünme; öğretmen adayı, grafiksel temsiller

Kaynakça

Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal of Research in Mathematics Education*, *21*, 132–144.

Carlson, M. (1998). A cross-sectional investigation of the development of the function concept. In J. J. Kaput, E. Dubinsky ve A. H. Schoenfeld (Eds.), Research in collegiate mathematics education, III. *Issues in Mathematics Education* (Vol. 7, pp. 115–162). Washington, DC, American Mathematical Society.

Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S. ve Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events. *Journal for Research in Mathematics Education*, *33*(5), 352–378.

Carlson, M., Larsen, S. ve Lesh, R. (2003). Integrating models and modeling perspective with existing research and practice. In R. Lesh ve H. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: A models and modeling perspective* (pp. 465–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Confrey, J. ve Smith, E. (1995). Splitting, covariation and their role in the development of exponential functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, *26*(1), 66–86.

Koklu, O. (2007). *An investigation of college students' covariational reasonings* (Phd dissertation). Retrieved from Florida State University database http://search.proquest.com/docview/304869139?accountid= 13014. (Order No. 3282631).

Koklu, O. ve Jakubowski, E. (2010). From interpretations to graphical representations: A Case study investigation of covariational reasoning. *Eurasian Journal of Educational Research*, *40*, 151–170.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, *24*(2), 94–116.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (MoNE) (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) öğretim programı* [Middle school mathematics curriculum grades 5 to 8]. Ankara, Turkey: Author.

Monk, S. (1992). Students' understanding of a function given by a physical model. In G. Harel ve E. Dubinsky (Eds.*), The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy*, MAA Notes (Vol. 25, pp. 175-193). Washington, DC: Mathematical Association of America.

Monk, S. ve Nemirovsky, R. (1994). The case of Dan: Student construction of a functional situation through visual attributes. In E. Dubinsky, A. H. Shoenfeld ve J. J. Kaput (Eds.), *Research in collegiate mathematics education I* (pp. 139-168). Providence, RI: American Mathematical Society.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Şen-Zeytun, A., Çetinkaya, B. ve Erbaş, A. K. (2010). Mathematics teachers' covariational reasoning levels and predictions about students' covariational reasoning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(3), 1601–1612.

Thompson, P. W. (1994). Students, functions, and the undergraduate curriculum. In E. Dubinsky, A. H. Schoenfeld ve J. J. Kaput (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education 1* (pp. 21–44). Providence, RI: American Mathematical Society.

Yemen-Karpuzcu, S., Ulusoy, F., ve Işıksal-Bostan, M. (2017). Prospective middle school mathematics teachers' covariational reasoning for interpreting dynamic events during peer interactions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*(1), 89–108.

Zandieh, M. (2000). A theoretical framework for analyzing student understanding of the concept of derivative. In E. Dubinsky, A. Schoenfeld ve J. Kaput (Eds.), *Research in collegiate mathematics education IV* (pp. 103–127). Providence, RI: American Mathematical Society.

(25402) Sezgisel Olmayan Örneklerin Ve Örnek Olmayanların Tanımlamadaki Gücü: Öğretmen Adaylarının Değişen Silindir Ve Prizma Tanımları

FADİME ULUSOY

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tanımlar, matematik öğretiminin vazgeçilmez bir bileşenidir. Özellikle geometri öğrenme alanında bir kavrama ait tanımı bilmek o kavrama ait örnek uzayının sınırlarını bilmeyi sağlar. Çünkü geometrik kavramlar formal kavram tanımları sonucu ortaya çıkan soyut fikirlerdir ve bünyelerinde kritik olan ve kritik olmayan belli özellikleri barındırırlar (Hershkowitz, 1989; Tsamir, Tirosh, ve Levenson, 2008). Kritik özellikler bir kavramın tanımlanmasını sağlayan gerek ve yeter koşullarla ilgilidir. Örneğin, bir üçgen için üç kenarlı olması kritik bir özellikken bu üçgenin büyüklüğü, eğikliği, basıklığı ve yönelimi kritik olmayan özelliklerdir. Fakat kavramların bazı örneklerinin sınıflarda ve ders kitaplarında sıklıkla kullanımı öğrencilerin o kavramı sınırlı bir örnek uzayı içinde anlamlandırmaya çalışmasına neden olur. Bu durum, tanıma dayalı formal öğrenme yerine prototip şekillere dayalı görsel algılara dayalı eksik öğrenmelere yol açar (Hershkowitz, 1990; Vinner, 1991). Öğrencilerin kavram imajları ve kavram tanımları arasında oluşan kopukluklar, onların örnekleri örnek kabul etmeme veya örnek olmayanları örnek kabul etme eğilimlerini göstermelerine neden olmaktadır. Bu tip eksik oluşumların giderilmesinde öğretmenlerin alan bilgisinin güçlü olması yadsınamaz bir gerçektir. Konu alan bilgisi tanımları, aksiyomları, ispatları, teoremleri ve tüm bu bileşenler arasındaki ilişkileri bilmeyi gerektirmektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Shulman, 1986). Geometri öğrenme alanında bulunan üç boyutlu şekiller, hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim yıllarında öğrencilerin iki boyutlu şekillere göre daha fazla zorlandıkları konular arasında yer almaktadır (Ulusoy, 2019). Çünkü bu şekillerde işin içine en ve boya ek olarak yükseklik devreye girdiğinden şeklin uzamsal olarak değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Dolayısıyla üç boyutlu şekillerde şeklin tanınması ve algılanması için görselleştirme becerilerinin yoğun bir şekilde devreye girmesi gerekmektedir. Silindirin birbirine paralel düzlemlerde yer alan iki eş tabanı vardır. İki tabandaki noktaları birleştiren doğrular her zaman birbirine paraleldir. Prizma ise tabanları çokgen olan silindirlerdir. Prizmalar tabanlarında bulunan çokgene göre isimlendirilir. Bu iki tanım silindir ile prizma arasındaki ilişkiyi gösterir. Fakat birçok kaynakta silindir tabanları birbirine eş ve paralel olan iki daire ile resmedilir. Burada ilişkili tanımın tercih edilmesinin sebebi, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu ilişkilerden haberdar olmasını ve konu alan bilgilerini güçlendirmeyi amaçlamaktır. İlgili alan yazında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının (ör., Bozkurt ve Koç, 2012; Ertekin, Yazıcı ve Delice, 2014; Gökkurt ve Soylu, 2016; Koçak, Gökkurt-Özdemir ve Soylu, 2014; Unlu ve Horzum, 2018), sınıf öğretmenliği öğretmen adayları (Karakuş, 2018; Ubuz ve Gökbulut, 2015; Yıldızlı ve Sarı, 2017) ve okul öncesi öğretmen adaylarının (Tsamir ve diğerleri, 2015; Ulusoy, in press) geometrik cisimlerle ilgili sahip oldukları bilgileri konu edinen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının geometrik cisimleri doğru ve uygun bir matematik dil kullanarak tanımlayamadıklarını ve şekilleri isimlendirirken hata yaptıklarını belirtmektedir. Ortaokul öğrencilerinin prizma ile ilgili kavrayışlarında da benzer durumlara rastlandığı dile getirilmektedir (Türnüklü ve Ergin, 2016). Yapılan tüm bu çalışmalar öğretmen adaylarının veya öğrencilerin bir kavramı nasıl tanımladığı veya seçtiğini ortaya koymaktan öte gitmemektedir. Hâlbuki, öğrencilerin örnek olmayan şekilleri ayırt ederken nasıl yaklaşım sergiledikleri onların o kavrama ait örnek uzaylarının sınırlarını ve bu sınırlar içinde muhafaza edilen doğruları veya yanlışları anlama adına çok önemlidir. Bu sınırların açık bir biçimde ortaya çıkarılması hâlihazırda bulunan öğretim programı ve kitapların yenilenmesinden üniversitede verilen hizmet öncesi öğretim programlarının içeriklerinin zenginleştirilmesine kadar birçok açıdan katkı sağlayabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kavrayışlarını anlamak önemli olmakla birlikte asıl önemli nokta bu kavrayışlarda gözlenen sıkıntıları ortadan kaldıracak uygulamaların yapılmasıdır. Bu nedenle, bu araştırma öğretmen adaylarının sahip olduğu kavrayışların ötesine giderek onların kavrayışlarını geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda aralarındaki kapsayıcı ilişki düşünülerek silindir ve prizma kavramları seçilmiştir. Özel olarak, bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının silindir ve prizma kavramlarını nasıl tanımladıkları, ayırt ettikleri ele alındıktan sonra birçok sezgisel/sezgisel olmayan örnek/örnek olmayan cisimleri inceledikten sonra tanımlarını gerek ve yeter koşulları sağlamak için nasıl değiştirdikleri incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram imajı ve kavram tanımlarını değiştirmeyi nitel bir araştırma yapısı içinde ele almayı amaçladığı için çalışmada yöntem olarak öğretim deneyi kullanılmıştır. Araştırmaya Kastamonu'nun ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfta öğrenim gören 63 öğretmen adayı katılmıştır. Bu sınıf seviyesinde öğretmen adayları geometri ve analitik geometri derslerinin aldıkları için tercih edilmiştir. Uygulama, Analitik Geometri dersi kapsamında Yüzeyler konusuna geçilmeden önce öğretmen adaylarının iki şubesinde benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, *tanımlama ve çizim etkinliği* ile öğretmen adaylarından silindiri ve prizmayı bildikleri şekilde matematiksel olarak tanımları ve her bir kavram için birçok farklı örnekler/örnek

olmayanlar çizmeleri istenmiştir. Çizimlerde tercihlerinin sebeplerini ayrıca yazmaları istenmiştir. Her bir öğretmen adayı bireysel olarak yazılı tanımlar ve çizimleri gerçekleştirdikten sonra yazılı dokümanlar toplanmıştır. Öğretim deneyinin ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarına birçok örnek ve örnek olmayan cismin yer aldığı bir şekil belirleme etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik özel olarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Etkinlik, Van de Walle, Karen, ve Bay-Williams (2013) kitabındaki bir etkinlik adapte edilerek son halini almıştır. *Şekil belirleme etkinliği* toplamda 18 üç boyutlu şekil içermiştir (Bkz. Şekil 1). Bu şekilleri sezgisel olup olmama ve örnek olup olmama durumlarına göre özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğretmen adayları Şekil 1'de verilen 3 boyutlu cisimlerden hangilerinin silindir hangilerinin prizma olduğunu gerekçelendirerek belirledikten sonra tüm yazılı dokümanlar tekrar toplanmıştır. Öğretim deneyinin son aşamasında, Şekil 1'de verilen katı cisimlerinin hangilerinin silindir hangilerinin prizma olduğu onlara söylenmiştir. Bu şekilleri inceleyerek yeniden tanım yapmaları istenmiştir. Ardından, silindir ve prizmanın kritik ve kritik olmayan özellikleri ile gerek ve yeter koşulları sağlayan matematiksel tanımların nasıl olması gerektiği sınıf tartışmasında ele alınmıştır. Veriler içerik analizine tabii tutularak incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram imajı ve kavram tanımlarını değiştirmeyi nitel bir araştırma yapısı içinde ele almayı amaçladığı için çalışmada yöntem olarak öğretim deneyi kullanılmıştır. Araştırmaya Kastamonu'nun ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfta öğrenim gören 63 öğretmen adayı katılmıştır. Bu sınıf seviyesinde öğretmen adayları geometri ve analitik geometri derslerinin aldıkları için tercih edilmiştir. Uygulama, Analitik Geometri dersi kapsamında Yüzeyler konusuna geçilmeden önce öğretmen adaylarının iki şubesinde benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, *tanımlama ve çizim etkinliği* ile öğretmen adaylarından silindiri ve prizmayı bildikleri şekilde matematiksel olarak tanımları ve her bir kavram için birçok farklı örnekler/örnek olmayanlar çizmeleri istenmiştir. Çizimlerde tercihlerinin sebeplerini ayrıca yazmaları istenmiştir. Her bir öğretmen adayı bireysel olarak yazılı tanımlar ve çizimleri gerçekleştirdikten sonra yazılı dokümanlar toplanmıştır. Öğretim deneyinin ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarına birçok örnek ve örnek olmayan cismin yer aldığı bir şekil belirleme etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik özel olarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Etkinlik, Van de Walle, Karen, ve Bay-Williams (2013) kitabındaki bir etkinlik adapte edilerek son halini almıştır. *Şekil belirleme etkinliği* toplamda 18 üç boyutlu şekil içermiştir (Bkz. Şekil 1). Bu şekilleri sezgisel olup olmama ve örnek olup olmama durumlarına göre özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Şekil belirleme etkinliği

Tablo 1. Şekil belirleme etkinliğinde yer alan katı cisimlerin özellikleri

Öğretmen adayları Şekil 1'de verilen 3 boyutlu cisimlerden hangilerinin silindir hangilerinin prizma olduğunu gerekçelendirerek belirledikten sonra tüm yazılı dokümanlar tekrar toplanmıştır. Öğretim deneyinin son aşamasında, Şekil 1'de verilen katı cisimlerinin hangilerinin silindir hangilerinin prizma olduğu onlara söylenmiştir. Bu şekilleri inceleyerek yeniden tanım yapmaları istenmiştir. Ardından, silindir ve prizmanın kritik ve kritik olmayan özellikleri ile gerek ve yeter koşulları sağlayan matematiksel tanımların nasıl olması gerektiği sınıf tartışmasında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının tanımları, çizimleri ve şekil sınıflamaları ve tüm bu bileşenlerde yaşanan değişimler içerik analizine tabii tutularak incelenmiştir.

Bulgular

Bulgular incelendiğinde silindir için çizilen şekillerin sadece %3'ü hatalıyken, prizma için çizilen şekillerin %15'inin hatalı olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalar silindir için koni ve kesik koni şekilleriyken, prizmalar için daha fazla çeşitlilik göstermiştir (ör., piramitler, silindirler, koniler). Öğretmen adaylarının örnek olmayan şekil çizimlerinin çoğunluğunun üç boyutlu şekillerden oluştuğu gözlenmiştir (üç boyutlu silindir olmayanlar (%67), üç boyutlu prizma olmayanlar (%53)). Çizilen örnek olmayanların çok büyük bir kısmı (%95) sezgisel örnek olmayan grubu içine giren şekillerden oluşmuştur. Yani öğretmen adayları her iki geometrik şekil için de çeldirici örnek olmayan çizimler yapma eğilimi göstermemiştir. Öğretmen adaylarının yaptığı şekil sınıflamaları da bu durumu desteklemiştir. Çünkü sezgisel olmayan örnekleri örnek kabul etmezken, sezgisel olmayan örnek olmayanları örnek kabul ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yapılan tanımlarda da kritik özellikler ve gerek-yeter koşullar üzerinden değil görsel ve tipik şekil algılarıyla hareket ettikleri gözlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının üçüncü etkinlikten sonra yaptıkları tanımlar onların şekiller ile ilgili kritik özellikleri açıklamaya çalıştıklarını göstermiştir. Son tanımlarında öğretmen adayları tanımlarında her iki katı cisim için de tanımda olması gereken kritik özellikleri fark etmişlerdir. Son olarak, sınıf tartışmalarında arkadaşlarıyla fikirler paylaşarak öğretmen adayları minimal özellikle bir tanım için gerek ve yeter özellikler dışına çıkmadan nasıl tanım yapılması gerektiğini ayırt etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde silindir için çizilen şekillerin sadece %3'ü hatalıyken, prizma için çizilen şekillerin %15'inin hatalı olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalar silindir için koni ve kesik koni şekilleriyken, prizmalar için daha fazla çeşitlilik göstermiştir (ör., piramitler, silindirler, koniler). Öğretmen adaylarının örnek olmayan şekil çizimlerinin çoğunluğunun üç boyutlu şekillerden oluştuğu gözlenmiştir (üç boyutlu silindir olmayanlar (%67), üç boyutlu prizma olmayanlar (%53)). Çizilen örnek olmayanların çok büyük bir kısmı (%95)

sezgisel örnek olmayan grubu içine giren şekillerden oluşmuştur. Yani öğretmen adayları her iki geometrik şekil için de çeldirici örnek olmayan çizimler yapma eğilimi göstermemiştir. Öğretmen adaylarının yaptığı şekil sınıflamaları da bu durumu desteklemiştir. Çünkü sezgisel olmayan örnekleri örnek kabul etmezken, sezgisel olmayan örnek olmayanları örnek kabul ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yapılan tanımlarda da kritik özellikler ve gerek-yeter koşullar üzerinden değil görsel ve tipik şekil algılarıyla hareket ettikleri gözlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının üçüncü etkinlikten sonra yaptıkları tanımlar onların şekiller ile ilgili kritik özellikleri açıklamaya çalıştıklarını göstermiştir. Son tanımlarında öğretmen adayları tanımlarında her iki katı cisim için de tanımda olması gereken kritik özellikleri fark etmişlerdir. Son olarak, sınıf tartışmalarında arkadaşlarıyla fikirler paylaşarak öğretmen adayları minimal özellikle bir tanım için gerek ve yeter özellikler dışına çıkmadan nasıl tanım yapılması gerektiğini ayırt etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Örnek, örnek olmayan, silindir, prizma, öğretmen adayı, prototip şekil

Kaynakça

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389–407.

Bozkurt, A., & Koc, Y. (2012). Investigating first year elementary mathematics teacher education students' knowledge of prism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2949–2952.

Ertekin, E., Yazici, E., & Delice, A. (2014). Investigation of primary mathematics student teachers' concept images: cylinder and cone. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *45*(4), 566–588.

Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2016). Examination of middle school mathematics teachers' mathematical content knowledge: The sample of prism. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 451–481.

Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry: Two sides of the coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 11*(1), 61–76.

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and Cognition* (pp. 70–95). Cambridge: Cambridge University Press.

Karakuş, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının silindir ve koniye yönelik kavram imajlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, *17*(2).1033–1050. doi 10.17051/ilkonline.2018.419352

Koçak, M., Gökkurt-Özdemir, B., & Soylu, Y. (2017). An investigation the pedagogical content knowledge of preservice elementary mathematics teachers' about the concept of cylinder. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 711–765.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowing growth in teaching. *Educational Researcher, 5*(2), 4–14.

Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2015). Early years teachers' concept images and concept defnitions: Triangles, circles, and cylinders. *ZDM Mathematics Education*, *47*, 497–509. doi: 10.1007/s11858-014-0641-8.

Tsamir, P., Tirosh, S., & Levenson, E. (2008). Intuitive non examples: The case of triangles. *Educational Studies in Mathematics*, *69*(2), 81–95.

Türnüklü, E., & Ergin, A. S. (2016). 8th year students' definitions and figural recognitions of solids: Concept images. *Elementary Education Online*, *15*(1), 40–52.

Ubuz, B., & Gökbulut, Y. (2015). Primary prospective teachers' knowledge on pyramid: Generating definitions and examples. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 335–351.

Ulusoy, F. (in press). Early-years prospective teachers' definitions, examples and non-examples of cylinder and prism. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*

Ulusoy, F. (2019). Geometri. In B. Durmaz (Ed.). *Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi* (pp. 197–226). Ankara: Pegem Akademi.

Unlu, M., & Horzum, T. (2018). Mathematics teacher candidates' definitions of prism and pyramid. *International Journal of Research in Education and Science*, *4*(2), 670–685.

Van de Walle, J., Karen M. K., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 65–81). Kluwer, The Netherlands: Dordrecht.

Yıldızlı, H., & Sarı, M. H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimlere ilişkin alan bilgilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 601–636.

(25404) Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Problemlerini Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

AYŞE GÜRLEK	DENİZ ÖZEN ÜNAL	ALİ ÖMER UZUN	SERHAN ULUSAN
MEB	MEB	MEB	ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Geometri; şekiller (noktalar, doğrular, düzlemler, vb.) ve bu şekiller arasındaki ilişkileri inceleyen matematiğin önemli bir bileşenidir (Dursun ve Çoban, 2006). Matematiksel kavramların inşasında ve bilim, sanat gibi farklı disiplin alanlarında da kullanılan bir bilim dalıdır. Aynı zamanda geometri, mantık yürütmeye, pratik ve alternatif çözüm yolları bulmaya, günlük hayatla geometrik kavramlar arasında bağ kurmaya yönelik kazanımlar içerir. Bu yolla, çocukların evrendeki geometrik yapıları anlamlandırmalarına yardım etmenin yanında, edindikleri bilgileri günlük yaşama ve diğer derslere transfer etmelerine olanak sağlayabilir. Tüm bunlara ek olarak geometri öğrenmek, öğrencilerin analiz, karşılaştırma, genelleme yapma becerilerini geliştirirken eleştirel düşünmeyi, öğrendiklerini kategorize etmeyi, titiz ve sabırlı olmayı, düşüncelerini açıkça ifade etmeyi sağlamaya yardımcıdır (Kılıç, 2003).

Geometrik düşünme de şekillerin, kavramların, bu kavramlar arası ilişkilerin ve ilkelerin geometri problemlerinde kullanımını içeren matematiksel bir düşünme biçimidir (van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2007). Geometrik düşünmeyi desteklemede ve bireylere geometriye özgü muhakeme yapma becerilerini kazandırmada öne çıkan üretken düşünme yolları literatürde Driscoll, DiMatteo, Nikula ve Egan (2007) tarafından Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Geometric Habits of Mind) modeli ile açıklanmıştır. Bu model geometrik kavramların uygulanmasını ve öğrenmesini destekleyen üretici düşünme yollarını içermektedir (Driscoll vd., 2007; Driscoll vd., 2008; Köse ve Tanışlı, 2014). Ayrıca, geometrik problem çözmenin etkili yollarını içeren yapısı sayesinde öğretmenlerin geometri problemlerini çözme sürecinde öğrencilerinin düşüncelerini tahmin etmelerine yardımcı olur. Zihnin geometrik alışkanlıkları ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma ve keşif ve yansıtma süreci olmak üzere dört geometrik akıl yürütme biçiminden oluşur (Driscoll vd., 2007).

Öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için derslerde kullanılan geometri problemleri ve ders içi etkinliklerin zihnin geometrik alışkanlıkları modeline dayalı akıl yürütme biçimleri dikkate alınarak düzenlenmesi önerilebilir. Alanyazındaki araştırmalar da zihnin geometrik alışkanlıklarına dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin geometrik akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar (Bülbül, 2016; Özen, 2015; Uygan, 2016). Bu ortamların geliştirilmesini sağlayabilmek için öğrencilerin problem çözme süreçlerinin bu çerçeveden incelenerek geometrik düşünme biçimlerinin ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerini çözme süreçlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarına dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerini çözme süreçlerinin incelenmesi amacıyla nitel olarak desenlenmiştir. Araştırma sürecinde nasıl ve niçin sorularına odaklanılan ve olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam standartlarında incelendiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanan durum çalışması (Yin, 2003) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları ortaokul 7 ve 8. sınıfa devam eden dört öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların seçilmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrenci seçiminde ölçüt olarak ise geometri başarısı ve öğretmen gözlemine dayalı olarak öğrencilerin matematiksel iletişim becerileri temel alınmıştır.

Araştırmada zihnin geometrik alışkanlıkları kuramsal çerçevesine dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan dört geometri problemi kullanılmıştır. Bu problemler modelde yer alan her bir alışkanlığı ölçecek nitelikte yapılandırılmıştır. Problemlerin hazırlanması aşamasında bir matematik eğitimi alan uzmanı ve bir matematik alan uzmanından problemin geometrik düşünmeyi ölçme niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen problemler, sekizinci sınıfa devam eden bir öğrenciye çözdürülmüş ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Bunun sonucunda uygulama süresi ve anlaşılırlığı açısından problemlerde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin problem çözme sürecindeki düşünme yollarını ortaya çıkarabilmek amacıyla klinik görüşme yöntemi (Clements, 2000; Ginsburg, 1997; Goldin, 2000) kullanılmıştır. Bu yöntem öğrencilerin düşüncelerindeki zenginliği ortaya çıkarmak, bilişsel beceriyi değerlendirmek adına araştırmacı tarafından esnek sorular sorma şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenci düşüncesini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen "problemde ne isteniyor?", "bu cevaba nasıl ulaştın?", "bu durum/kural başka hangi şekillerde geçerli olabilir?" şeklinde sorular yöneltmiştir. Katılımcıların her biri ile yapılan iki klinik görüşmede dört problem çözümü gerçekleştiğinden toplamda 16 problem çözme süreci incelenmiştir.

Verilerin analizinde zihnin geometrik alışkanlıkları kuramsal çatısına dayalı betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, her öğrencinin problemi çözüm süreci zihnin geometrik alışkanlıklarını (ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma, keşif ve yansıtma) desteklemesi yönünden incelenmiştir. Bu aşamada her bir alışkanlığa ait göstergelere ve kanıtlara dayalı kodlama ve temalaştırma yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Geometri; şekiller (noktalar, doğrular, düzlemler, vb.) ve bu şekiller arasındaki ilişkileri inceleyen matematiğin önemli bir bileşenidir (Dursun ve Çoban, 2006). Matematiksel kavramların inşasında ve bilim, sanat gibi farklı disiplin alanlarında da kullanılan bir bilim dalıdır. Aynı zamanda geometri, mantık yürütmeye, pratik ve alternatif çözüm yolları bulmaya, günlük hayatla geometrik kavramlar arasında bağ kurmaya yönelik kazanımlar içerir. Bu yolla, çocukların evrendeki geometrik yapıları anlamlandırmalarına yardım etmenin yanında, edindikleri bilgileri günlük yaşama ve diğer derslere transfer etmelerine olanak sağlayabilir. Tüm bunlara ek olarak geometri öğrenmek, öğrencilerin analiz, karşılaştırma, genelleme yapma becerilerini geliştirirken eleştirel düşünmeyi, öğrendiklerini kategorize etmeyi, titiz ve sabırlı olmayı, düşüncelerini açıkça ifade etmeyi sağlamaya yardımcıdır (Kılıç, 2003).

Geometrik düşünme de şekillerin, kavramların, bu kavramlar arası ilişkilerin ve ilkelerin geometri problemlerinde kullanımını içeren matematiksel bir düşünme biçimidir (van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2007). Geometrik düşünmeyi desteklemede ve bireylere geometriye özgü muhakeme yapma becerilerini kazandırmada öne çıkan üretken düşünme yolları literatürde Driscoll, DiMatteo, Nikula ve Egan (2007) tarafından Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Geometric Habits of Mind) modeli ile açıklanmıştır. Bu model geometrik kavramların uygulanmasını ve öğrenmesini destekleyen üretici düşünme yollarını içermektedir (Driscoll vd., 2007; Driscoll vd., 2008; Köse ve Tanışlı, 2014). Ayrıca, geometrik problem çözmenin etkili yollarını içeren yapısı sayesinde öğretmenlerin geometri problemlerini çözme sürecinde öğrencilerinin düşüncelerini tahmin etmelerine yardımcı olur. Zihnin geometrik alışkanlıkları ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma ve keşif ve yansıtma süreci olmak üzere dört geometrik akıl yürütme biçiminden oluşur (Driscoll vd., 2007).

Öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için derslerde kullanılan geometri problemleri ve ders içi etkinliklerin zihnin geometrik alışkanlıkları modeline dayalı akıl yürütme biçimleri dikkate alınarak düzenlenmesi önerilebilir. Alanyazındaki araştırmalar da zihnin geometrik alışkanlıklarına dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin geometrik akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar (Bülbül, 2016; Özen, 2015; Uygan, 2016). Bu ortamların geliştirilmesini sağlayabilmek için öğrencilerin problem çözme süreçlerinin bu çerçeveden incelenerek geometrik düşünme biçimlerinin ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerini çözme süreçlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarına dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerini çözme süreçlerinin incelenmesi amacıyla nitel olarak desenlenmiştir. Araştırma sürecinde nasıl ve niçin sorularına odaklanılan ve olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam standartlarında incelendiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanan durum çalışması (Yin, 2003) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları ortaokul 7 ve 8. sınıfa devam eden dört öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların seçilmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrenci seçiminde ölçüt olarak ise geometri başarısı ve öğretmen gözlemine dayalı olarak öğrencilerin matematiksel iletişim becerileri temel alınmıştır.

Araştırmada zihnin geometrik alışkanlıkları kuramsal çerçevesine dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan dört geometri problemi kullanılmıştır. Bu problemler modelde yer alan her bir alışkanlığı ölçecek nitelikte yapılandırılmıştır. Problemlerin hazırlanması aşamasında bir matematik eğitimi alan uzmanı ve bir matematik alan uzmanından problemin geometrik düşünmeyi ölçme niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen problemler, sekizinci sınıfa devam eden bir öğrenciye çözdürülmüş ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Bunun sonucunda uygulama süresi ve anlaşılırlığı açısından problemlerde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin problem çözme sürecindeki düşünme yollarını ortaya çıkarabilmek amacıyla klinik görüşme yöntemi (Clements, 2000; Ginsburg, 1997; Goldin, 2000) kullanılmıştır. Bu yöntem öğrencilerin düşüncelerindeki zenginliği ortaya çıkarmak, bilişsel beceriyi değerlendirmek adına araştırmacı tarafından esnek sorular sorma şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenci düşüncesini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen "problemde ne isteniyor?", "bu cevaba nasıl ulaştın?", "bu durum/kural başka hangi şekillerde geçerli olabilir?" şeklinde sorular yöneltmiştir. Katılımcıların her biri ile yapılan iki klinik görüşmede dört problem çözümü gerçekleştiğinden toplamda 16 problem çözme süreci incelenmiştir.

Verilerin analizinde zihnin geometrik alışkanlıkları kuramsal çatısına dayalı betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, her öğrencinin problemi çözüm süreci zihnin geometrik alışkanlıklarını (ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma, keşif ve yansıtma) desteklemesi yönünden incelenmiştir. Bu aşamada her bir alışkanlığa ait göstergelere ve kanıtlara dayalı kodlama ve temalaştırma yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ele alınan problemlerde ilişkilendirme bileşeni açısından öğrenciler ortaya çıkardıkları ilişkilerin geometrik yapıları anlama ve problem çözme süreçlerinde hangi açıdan yardımcı olacağı üzerine odaklanmıştır. Özellikle bu süreçte geometrik yapılar arasındaki ilişkinin hangi koşullarda ortaya çıktığını incelemişlerdir. Bu süreçte kısmen genelleme Geometrik yapı üzerinde ele alınan özelliğin her zaman sağlanıp sağlanmadığını ve her iki duruma da örnek teşkil edecek yapılar bulmaya uğraşmışlardır. Bunun yanında öğrenciler problemlerde değişmezleri araştırma yoluyla geometrik bir yapıya ilişkin belirli bir özellik değiştirildiğinde diğer özelliklerden hangilerinin sabit kaldığını incelemeye çalışmışlardır. Keşif ve yansıtma yoluyla ise probleme farklı açılardan bakarak

geçmişe dönük değerlendirmeleri kısmen gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları uygulamalar neticesinde elde ettiği deneyimlerden yola çıkarak öğrendikleri şeyleri değerlendirdikleri görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ele alınan problemlerde ilişkilendirme bileşeni açısından öğrenciler ortaya çıkardıkları ilişkilerin geometrik yapıları anlama ve problem çözme süreçlerinde hangi açıdan yardımcı olacağı üzerine odaklanmıştır. Özellikle bu süreçte geometrik yapılar arasındaki ilişkinin hangi koşullarda ortaya çıktığını incelemişlerdir. Bu süreçte kısmen genelleme Geometrik yapı üzerinde ele alınan özelliğin her zaman sağlanıp sağlanmadığını ve her iki duruma da örnek teşkil edecek yapılar bulmaya uğraşmışlardır. Bunun yanında öğrenciler problemlerde değişmezleri araştırma yoluyla geometrik bir yapıya ilişkin belirli bir özellik değiştirildiğinde diğer özelliklerden hangilerinin sabit kaldığını incelemeye çalışmışlardır. Keşif ve yansıtma yoluyla ise probleme farklı açılardan bakarak geçmişe dönük değerlendirmeleri kısmen gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları uygulamalar neticesinde elde ettiği deneyimlerden yola çıkarak öğrendikleri şeyleri değerlendirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Geometri, Zihnin Geometrik Alışkanlıkları, Geometrik Düşünme

Kaynakça

Bülbül, B.Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Clements, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In R. Lesh & A. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547-589). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Driscoll, M., DiMatteo, R.W., Nikula, J. & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking*: A guide for teachers grades 5-10. Portsmouth, NH: Heinemann.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., Egan, M., Mark, J. & Kelemanik, G. (2008). *The fostering geometric thinking toolkit.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Dursun, Ş. ve Çoban, A. (2006). Geometri dersinin lise programları ve ÖSS soruları açısından değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*, 213-221.

Ginsburg, H.P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical ınterview in pyschological research and practice*. Cambridge University Press.

Goldin, G. (2000). A scientific perspective on structures, task-based interviews in mathematics education research. In A.E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 517–545). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Köse, N.Y. ve Tanışlı, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(3), 1203-1230.

Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşünmelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uygan, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

van de Walle, J., Karp, K.S. & Bay Williams, J.M. (2007). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (7. Baskıdan Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods.* Sage Publications.

(25425) Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Çalışmaların İçerik Analizi

NURULLAH ŞİMŞEK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

EBRU ŞAHİN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

İşitme duyusuyla ilgili yaşanılan problemleri ifade etmek için literatürde birçok farklı kavram kullanılmaktır. Bu kavramlar; sağır, işitme bozukluğu, işitme engeli, işitme kaybı ve işitme yetersizliğidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği'nde "işitme yetersizliği olan birey" kavramı kullanılarak şu şekilde tanımlanmıştır: *"İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey."* (MEB, 2012). Matematik, kavramların farklı temsil ve sembollerle ifade edildiği bir derstir. Bu sebeple normal işiten öğrencilere göre dil gelişimini tamamlayamamış işitme yetersizliği olan öğrenciler, matematiksel kavramları anlamlandırılmada daha fazla zorluk yaşamaktadır (Tanrıdiler, 2013; Tüfekçioğlu, 1998; Yıldırım, 2009). Bu zorlukların aşılması için matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilmiş etkin ve özgün çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda hem araştırmacıların dikkatini bu alan çekmek hem de bu alanda var olan durumu resmetmek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.Türkiye'de matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilere yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalar;

1. Yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. Yayınlanma türlerine (yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale) göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. Temalarına göre nasıl dağılımı göstermektedir?
4. Örneklem profillerine göre nasıl dağılımı göstermektedir?
5. Örneklem sayılarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
6. Model ve desenlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
7. Veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
8. Veri analiz yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Türkiye'de matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların tematik ve metodolojik açıdan analizleri yapılmıştır. Araştırmanın modeli içerik analizinin bir türü olan betimsel içerik analizidir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuda yapılmış çalışmalara ilişkin mevcut durumu betimleyici bir yaklaşımla resmetmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Çalık & Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). Bu araştırmada analiz edilecek çalışmalar belirlenirken matematik eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olmasına, örnekleminde işitme engelli öğrencilerin olmasına, çalışmanın tez veya makale formatında erişime açık olarak yayınlanmış olmasına ve çalışmaların Türkiye'de gerçekleştirilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda ön literatür taraması yapılarak veri tabanı taramasında kullanılacak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak Education Resources Information Center (ERIC), Springer, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Taylor & Francis Online, Wiley Online Library Full Collection, EBSCO-host, Google Akedemik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, SOBİAD, ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı taranmıştır. Tarama sonucunda toplam 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar bir klasörde yayınlanma yılı, yazar adı ve türüne göre kaydedilmiştir. Analiz yapılırken kod olarak kullanılmak üzere çalışmalara 1 den 15 e kadar numara verilmiştir. Analiz sürecinde her bir araştırma problemine yönelik elde edilen verilerin sistematik olarak girilmesi için bir Excel dosyası oluşturulmuştur. Bu şekilde veriler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu veriler düzenlenerek tablo ve grafiklerle okuyucuya sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalar yayınlanma formatlarına göre incelendiğinde tez çalışmalarının makaleye göre çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan çalışmalar yayınlanma yıllarına göre sıraladığında 1990, 2005 ve 2017 yıllarında daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların örneklem profillerini çoğunlukla ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Ayrıca örneklem sayıları çoğunlukla 1 ile 20 kişi arasındadır. Çalışmaların model ve desenleri incelendiğinde, çalışmaların çoğunda modelin belirtilmediği görülmüştür. Model belirten çalışmaların ise çoğunlukla nitel olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama araçları bakımından birden fazla veri toplama aracı kullanan çalışmaların çoğunlukta olduğu ve veri

toplama aracı olarak en fazla testlerin kullanıldığı görülmüştür. Veri analiz yöntemleri bakımından çalışmaların çoğunlukla birden fazla analiz yöntemi kullandığı, bu analiz yöntemlerinden de en fazla nicel kestirimsel analiz yöntemi tercih edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İşitme Engelli Öğrenciler, Matematik Eğitimi, Betimsel İçerik Analizi

Kaynakça

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174).

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Tanrıdiler, A. (2013). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *e-Journal of New World Sciences Academy- Education Sciences, 8*, (1), 146-163.

Tüfekçioğlu, Ü. (1998). İşitme Engelliler. (ss.105-124). S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Yıldırım, A. (2009). *Euclidean reality geometri etkinliklerinin, işitme durumuna göre öğrencilerin Van Hiele geometri düzeylerine, geometri tutumlarına ve başarılarına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(25454) 8. Sınıf Öğrencilerinin Verili Denklemlerin Çözümlerinde Yaptıkları Hatalar ve Gerekçeleri

CEMRE CENGİZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası Matematik Öğretmenleri topluluğu (National Council of Teachers of Mathematics) 2000 yılında "Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlar" isimli bir dokümanda matematik öğretiminde bulunan beş temel öğrenme alanını sayılar ve işlemler (aritmetik), cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık olarak bildirmiştir. Öğrencilerin matematikte başarılı olabilmeleri için bu öğrenme alanlarındaki kazanımlara hâkim olması gerekmektedir. Bu öğrenme alanlarından biri olan cebir, matematiğin dili olarak tanımlanır (Dede & Argün, 2003; Usiskin, 1988). Cebir, günlük hayat problemlerini matematiksel semboller kullanarak ifade etmeye yarayan matematiğin bir dalıdır.

Türkiye'de cebir öğretimine ilk olarak 6. sınıfta örüntüler konusu ile başlanır. Öğrenciler 6. sınıfta ilk defa cebir kelimesini duyarlar ve bu sınıf düzeyinde cebirsel ifadelerin ne demek olduğunu anlamaları beklenmektedir. Daha sonra 7. sınıfta cebirsel ifadelerle işlem yapmayı ve 1. dereceden 1 bilinmeyenli denklem çözmeyi öğrenmeleri istenmektedir. 8. sınıfa geçtiklerinde ise var olan bilgilerini geliştirmeleri istenir. 8. sınıf cebir konuları lise müfredatına hazırlık niteliğindedir. Bu sınıf düzeyinde cebirsel ifadeler ve çarpanlara ayırma, doğrusal denklemler ve eşitsizlikler konuları ile karşılaşırlar (MEB,2018).

Cebirin alt öğrenme alanlarından biri olan denklemler, içerisinde eşitlik ve değişken bulunan ifadelerdir. Literatürdeki denklemler ile ilgili olan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin verili denklemlerin çözümünde zorlandıkları görülmektedir (Akyüz & Hangül, 2014; Bayar, 2007; Robson, Abell, & Boustead, 2009). Verili denklem ifadelerinin çözülebilmesi için bilinmeyen kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir. Denklem çözümü bilinmeyenlerle işlem yapabilmeyi gerektirmektedir. Öğrenciler sayılarla işlem yapar gibi bilinmeyenlerle işlem yapamazlarsa denklem çözümünde zorlanırlar. Bunun yanı sıra denklem çözümü için öğrencilerin eşitlik kavramına da hâkim olması gerekmektedir. Aritmetikte eşittir işaretini sonuç bildiren bir işaret olarak öğrenen öğrenciler, cebire geçtiklerinde eşittir işaretinin iki tarafın dengede olduğunu bildiren bir işaret olarak algılamakta zorlanırlar (Baratta, 2011; Falkner, Levi, & Carpenter, n.d.; Oksuz, 2007). Dolayısıyla eşitliğin iki tarafında da cebirsel ifade bulunan denklemleri çözerken zorlanırlar. Eşittir kavramını ve denklem çözerken kullanılan eşitliğin korunumu ilkesini kavrayamayan öğrenciler için denklem çözümü anlaşılır olmaz; sadece ezberlenmiş kuralların uygulandığı bir işlemsel süreç olarak görülür. Yalnız öğrencilerin denklem çözümünde hatalar yapmalarının sebepleri sadece bilinmeyen ve eşitlik kavramlarının anlaşılamaması değildir. Öğrenciler aritmetiksel deneyimlerinden getirdikleri hataları denklem çözümünde de tekrarlayabilirler. Öğrencilerin doğal, tam ya da rasyonel sayılarla dört işlem süreçlerindeki yanlış öğrenmeleri denklem çözümünde onlara sıkıntı yaratabilir.

Öğrenciler 1. dereceden 1 bilinmeyenli denklemler konusunu 7. sınıfta görmektedirler. Literatürde bulunan pek çok çalışma öğrencilerin denklem çözümünde zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Bayar, 2007; Jupri, Drijvers, & van den Heuvel-Panhuizen, 2014; Özarslan, 2010; Robson et al., 2009). Bu çalışmada da 8. sınıf öğrencilerinin 1. dereceden 1 bilinmeyenli denklemleri çözerken yaptıkları hatalar analiz edilecektir. Literatürde denklemlerle ilgili bulunan kavram yanılgıları ve hata analizi çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada amaç yapılan hataları betimlemekle birlikte, öğrencilerin verili denklemsel ifadelerin çözümlerindeki hataların gerekçelerini de bulmaya çalışmaktır. Öğrencilerin verili denklemsel ifadeleri çözerken denklemin iç yapısından (bilinmeyen ve değişken kavramı) dolayı mı, yanlış aritmetiksel öğrenmelerinden dolayı mı zorlandıkları ortaya çıkarılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel nitelikli bir araştırmadır. Öğrencilerin denklem çözümü ile ilgili olan hataları ortaya konulmaya çalışılmıştır fakat bu hatalara çözüm aranmamıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında var olan soruna özgü nedenler birden fazla veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine analiz edilir (Creswell, 2013).

Bu çalışmada Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde bulunan bir ortaokulda yer alan 100 tane 8. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda kişilerin doğal ortamında bulunması verilerin güvenirliği açısından önemli olduğu için araştırmacı da öğrencilerin tanıdığı ve yabancılık çekmediği bu okulda çalışan bir matematik öğretmenidir. Bu araştırmada amaçsal örneklem yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemi kullanılmıştır.

100 adet öğrenciye araştırmacının kendi hazırladığı 11 tane 1. dereceden 1 bilinmeyenli denklem sorusu içeren başarı testi uygulanmıştır. Başarı testindeki sorular oluşturulurken öğrencilerin aritmetiksel becerilerinin denklem çözümlerini ne düzeyde etkilediğini tespit etmek amacıyla doğal sayı, tam sayı ve rasyonel sayı içeren denklemler kullanılmıştır. Başarı testini araştırmacı hazırladıktan sonra soruların kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik için de gene Etimesgut'ta bulanan

başka bir okulda pilot çalışma yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot çalışmadan sonra uygulanan başarı testine öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Hatalı cevapların analizi sırasında temel olarak hatalar aritmetiksel, bilinmeyen ve eşitlik hataları olmak üzere 3 ana kategoriye ayrılmıştır. Hatalı cevaplar kategorilere ayrıldıktan sonra her kategoriye ait bir kod sistematiği oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu kod sistematiğinin güvenirliği için araştırmacı üçgenleme yöntemi kullanılmıştır.

Hatalı cevap veren öğrenciler arasından 15 tanesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde amaç öğrencilerin yaptıkları hataların gerekçelerine ulaşmaktır. Bu yüzden görüşmeler için seçilen öğrencilerin farklı kategoriye ait hataları yapmış olmalarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular öğrencilerin yaptıkları hataların gerekçelerine ulaşmak amacıyla kurgulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile öğrencilerin izni alınarak kayıt edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından deşifreleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin başarı testine verdikleri cevap örnekleri analiz edilmiştir. Öncelikle doğru cevaplar ve yanlış cevaplar ortaya çıkarılmıştır. Aritmetiksel hata kategorisi altında yer alan işlem hataları kodu için yanlış cevapların oranının özellikle rasyonel sayılarla işlem yapma gerektiren sorularda çok düşük olduğu görülmüştür (%15'in altında). Tam sayılarla işlem yapma gerektiren soruların yapılma oranının rasyonel sayılı sorulardan fazla ama gene de yüksek olmadığı görülmüştür (%15 ile %35 arasında). Öğrencilerin en yüksek doğal sayılarda işlem yapma gerektiren sorularda doğru yaptıkları görülmüştür. Bilinmeyen hatası kategorisi altında yer alan en çok bilinmeyeni görmezden gelme hatasının yapıldığı görülmüştür. Eşitlik hatası kategorisi altında ise öğrencilerin eşitliğin karşı tarafına sayıyı atarken işaret değiştirmedikleri yani ters işlem hatası yaptıkları görülmüştür. Başarı testine verilen hatalı cevapların ve görüşmelerin analizi halen devam etmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar ve bu hataların altında yatan gerekçeler bir bütünlük içerisinde ele alınıp sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : denklem, cebir, ortaokul,

Kaynakça

Akyüz, G., ve Hangül, T. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Denklemler Konusunda Sahip Oldukları Yanılgıların Giderilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(1), 16-43. https://doi.org/10.5578/keg.6176

Baratta, W. (2011). Linear equations: equivalence= success. *Australian Mathematics Teacher*, *67*(4), 6-11.

Bayar, H. (2007). 1. dereceden bir bilinmeyenli denklem konusundaki öğrenci hatalarının analizi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir*.

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Aydın, Çev.) M. Bütün ve S. Beşir Demir (Eds.), *Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı* (ss. 69-110). Ankara: Siyasal Yayınevi.

Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebîr, Öğrencîlere Nîçîn Zor Gelmektedîr? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24).*, *24*(1996), 180–185.

Falkner, K. P., Levi, L., & Carpenter, T. P. (1999). Children's understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching children mathematics*, *6*(4), 232-236.

Jupri, A., Drijvers, P., & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014). Difficulties in initial algebra learning in Indonesia. *Mathematics Education Research Journal*, *26*(4), 683–710. https://doi.org/10.1007/s13394-013-0097-0

Oksuz, C. (2007). Children's understanding of equality and the equal symbol. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1–19. Erişim adresi: http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm

Özarslan, P. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri denklem kurma yoluyla çözme becerilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.

Robson, D., Abell, W., & Boustead, T. (2009). Scaffolding for learning equation solving. In *Crossing divides. Proc. 32nd Ann. Conf. Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. *Algebraic Thinking, Grades K-12*, 7–13.

(25470) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Düzeyinde İspatlamaya İlişkin Kavramsallaştırmaları

BAŞAK BARAK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TANGÜL KABAEL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İspatın ve ispatlamanın pek çok tanımı yapılmasına karşın, ispat ve Stylianides'in (2007) ifade ettiği gibi ispata karşılık gelen aktivite olan ispatlamanın ne olduğuna ilişkin tek bir yanıt vermek oldukça güçtür. Bunun nedeni "ispatı ne oluşturur?" sorusunun cevabının bu sorunun sorulduğu kişiye bağlı olmasıdır (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Stylianides'in (2007) de belirttiği gibi çoğu matematik eğitimi araştırmacısı ve program çerçeveleri ispatın ve ispatlama aktivitesinin, öğrencilerin okul yaşantıları boyunca yaşadıkları matematiksel deneyimlerin bir parçası olduğunu ifade eder. Öğrencilerin ispata ilişkin yaşayacağı deneyimler, bilişsel gelişimlerine paralel olarak değişeceğinden, ispatın ve ispatlama aktivitesinin ne olduğuna ilişkin yapılacak tanımların, okulöncesi dönemden üniversite düzeyine kadar her düzeyde değişiklik göstermesi ve öğrencilerden beklenenlerin değişmesi kaçınılmazdır. Ancak ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde matematik öğretmenlerinin ispatlama becerilerinin gelişmiş olması ve ispata ilişkin uygun kavramsallaştırmalar geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Matematik öğretmenlerinin ispatlama becerileri gelişmediği sürece, matematik öğretmenlerinin öğrencilerini ispatlama sürecinde etkili bir şekilde destekleyemeyeceği açıkça söylenebilir (Stylianides ve Ball, 2008). Öğretmenlerin ispatı anlaması oldukça önemli olmasına rağmen alan yazında aday öğretmenlerin ya da öğretmenlerin ispatı nasıl anladıklarına ilişkin yapılmış az sayıda çalışma vardır (Goetting, 1995; Knuth, 2002; Martin ve Harel, 1989; Morris, 2002, Schwarz, 2008). Ayrıca ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının incelendiği az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmaları araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Doktora çalışmasının bir bölümünü oluşturan bu araştırma, nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında okumakta olan altı öğretmen adayıdır. Katılımcıları seçmek için öğretmen adaylarının o zamana kadar almış oldukları matematik derslerinin not ortalamaları göz önünde bulundurularak öğretmenadayları çok başarılı, orta derecede başarılı ve başarısız olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması için her gruptan grubu temsilen iki öğretmen adayı alınarak toplam altı katılımcı seçilmiştir.Klinik görüşmelerde katılımcılara "İspat yapmak hangi sınıf düzeyinde başlar?" "Ortaokulda ispat nedir?" gibi soruların yanı sıra öğretmen adaylarının ilkokuldan beri aşina oldukları sayı kavramına ilişkin önermeler üzerinden "Bu önermelerin doğruluklarını ortaokul öğrencileri ile tartışmanın uygunluğu konusunda ne düşünüyorsun?", "Bu önermelerin doğruluklarını ortaokul öğrencilerine göstermek için neler yaparsın?" gibi sorular yöneltilmiştir. Klinik görüşmeler video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve her bir görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşaması olan nitel veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanarak veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır.

İspatın ve ispatlamanın pek çok tanımı yapılmasına karşın, ispat ve Stylianides'in (2007) ifade ettiği gibi ispata karşılık gelen aktivite olan ispatlamanın ne olduğuna ilişkin tek bir yanıt vermek oldukça güçtür. Bunun nedeni "ispatı ne oluşturur?" sorusunun cevabının bu sorunun sorulduğu kişiye bağlı olmasıdır (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Stylianides'in (2007) de belirttiği gibi çoğu matematik eğitimi araştırmacısı ve program çerçeveleri ispatın ve ispatlama aktivitesinin, öğrencilerin okul yaşantıları boyunca yaşadıkları matematiksel deneyimlerin bir parçası olduğunu ifade eder. Öğrencilerin ispata ilişkin yaşayacağı deneyimler, bilişsel gelişimlerine paralel olarak değişeceğinden, ispatın ve ispatlama aktivitesinin ne olduğuna ilişkin yapılacak tanımların, okulöncesi dönemden üniversite düzeyine kadar her düzeyde değişiklik göstermesi ve öğrencilerden beklenenlerin değişmesi kaçınılmazdır. Ancak ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde matematik öğretmenlerinin ispatlama becerilerinin gelişmiş olması ve ispata ilişkin uygun kavramsallaştırmalar geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Matematik öğretmenlerinin ispatlama becerileri gelişmediği sürece, matematik öğretmenlerinin öğrencilerini ispatlama sürecinde etkili bir şekilde destekleyemeyeceği açıkça söylenebilir (Stylianides ve Ball, 2008).

Öğretmenlerin ispatı anlaması oldukça önemli olmasına rağmen alan yazında aday öğretmenlerin ya da öğretmenlerin ispatı nasıl anladıklarına ilişkin yapılmış az sayıda çalışma vardır (Goetting, 1995; Knuth, 2002; Martin ve Harel, 1989; Morris, 2002, Schwarz, 2008). Ayrıca ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının incelendiği az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmaları araştırılmıştır.

Doktora çalışmasının bir bölümünü oluşturan bu araştırma, nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında okumakta olan altı öğretmen adayıdır. Katılımcıları seçmek için öğretmen adaylarının o zamana kadar almış oldukları matematik derslerinin not ortalamaları göz önünde bulundurularak öğretmenadayları çok başarılı, orta derecede başarılı ve başarısız olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması için her gruptan grubu temsilen iki öğretmen adayı alınarak toplam altı katılımcı seçilmiştir.Klinik görüşmelerde katılımcılara "İspat yapmak hangi sınıf düzeyinde başlar?" "Ortaokulda ispat nedir?" gibi soruların yanı sıra öğretmen adaylarının ilkokuldan beri aşina oldukları sayı kavramına ilişkin önermeler üzerinden "Bu önermelerin doğruluklarını ortaokul öğrencileri ile tartışmanın uygunluğu konusunda ne düşünüyorsun?", "Bu önermelerin doğruluklarını ortaokul öğrencilerine göstermek için neler yaparsın?" gibi sorular yöneltilmiştir. Klinik görüşmeler video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve her bir görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşaması olan nitel veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanarak veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır.

Katılımcıların ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Katılımcıların genel olarak ortaokul düzeyinde daha basit düzeyde ispatlar yapılacağını ifade ettikleri ancak ortaokul matematiğinde nasıl ispatlar yapılabileceğini açıkça ortaya koyamadıkları hatta ortaokul öğrencileri için ispatı uygun bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Knuth'un (2002) çalışmasında elde ettiği sonucu desteklemektedir. Ayrıca Schwarz vd. (2008) çalışmasında olduğu gibi katılımcıların ortaokul düzeyinde uygun bir şekilde ispat yapamadıkları da görülmüştür. Oysaki ortaokul matematik öğretmen adaylarının ispatlama süreçlerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının hem okul matematiğinde hem de daha ileri düzeyde matematikte ispatlar yapabilmesi ve öğrencilerinin ispatlama becerilerini desteklemesi gerekmektedir. Çalışmanın sonucunda Shwarz vd. (2008) de ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde oldukça güçlü bir matematiksel alt yapıya sahip olmalarının, onların ortaokul düzeyinde ispatlamaya ilişkin tam bir imaj aktarabilecekleri anlamına gelmediği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların ortaokul düzeyinde ispat yapmaya ilişkin kavramsallaştırmalarının istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Katılımcıların genel olarak ortaokul düzeyinde daha basit düzeyde ispatlar yapılacağını ifade ettikleri ancak ortaokul matematiğinde nasıl ispatlar yapılabileceğini açıkça ortaya koyamadıkları hatta ortaokul öğrencileri için ispatı uygun bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Knuth'un (2002) çalışmasında elde ettiği sonucu desteklemektedir. Ayrıca Schwarz vd. (2008) çalışmasında olduğu gibi katılımcıların ortaokul düzeyinde uygun bir şekilde ispat yapamadıkları da görülmüştür. Oysaki ortaokul matematik öğretmen adaylarının ispatlama süreçlerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının hem okul matematiğinde hem de daha ileri düzeyde matematikte ispatlar yapabilmesi ve öğrencilerinin ispatlama becerilerini desteklemesi gerekmektedir. Çalışmanın sonucunda Shwarz vd. (2008) de ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde oldukça güçlü bir matematiksel alt yapıya sahip olmalarının, onların ortaokul düzeyinde ispatlamaya ilişkin tam bir imaj aktarabilecekleri anlamına gelmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İspat, ispatlama, ortaokul matematik öğretmeni adayı

Kaynakça

Goetting, M. M. (1995). *The College Student's Understanding of Mathematical Proof*. Doctoral

dissertation, The University of Maryland.

Knuth, E. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 379–405.

Martin, W. G. and Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, pp.41–51.

Miles, M. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morris, A. K. (2002) Mathematical reasoning: Adults' ability to make the inductive-deductive distinction. *Cognition and Instruction*, 20(1), 79-118.

Schwarz, B., Leung, I. K. C., Buchholtz, N., Kaiser, G., Stillman, G., Brown, J. and Vale, C. (2008). Future Teachers' Professional Knowledge on Argumentation and Proof: A Case Study from Three Countries. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education,* 40(5), 791 - 811.

Stylianides A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, *Journal of Research in Mathematics Education*, *38*, 289-321.

Stylianides, A. J. and Ball, D. L. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: Knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*,307-332.

Stylianou, D., Blanton, M. and Knuth, E. (2009). *Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective*. New York, NY: Routledge.

(25489) Mesleki Gelişim Etkinliği Olarak Öğretim Deneyi: Öğrenci Düşünmelerinin Yorumlanması

ARZU AYDOĞAN YENMEZ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), bir konudaki temel fikirleri temsil eden en güçlü gösterimleri ve kavramla ilişkili en iyi benzetmeleri bilmeyi ve kavram, işlem veya fikrin öğrenen için en anlaşılabilir hale getirilmesini içerir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematiksel düşüncelerini ortaya çıkarabilme ve yorumlayabilme becerileri Shulman (1987) tarafından tanımlanan pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının, öğrenci düşüncesini ortaya çıkarma ve yorumlamada zorlandıklarını göstermektedir (Empson ve Junk,2004; Wallack ve Even,2005). Öğrencilerin düşünme biçimlerini inceleme ve anlama konusunda öğretmenleri ve öğretmen adaylarını destekleyen farklı mesleki gelişim programları geliştirilmiştir. Öğretmen öğrenci etkileşiminin(Steinberg, Empson ve Carpenter, 2004), öğretmen adaylarının öğrenciler ile birebir görüşmelerde sorgulama stratejilerinin (Moyer ve Milewicz, 2002), öğretmen adaylarının öğrenciler ile mektuplaştığı süreçte yansıtıcı düşünce günlüklerinin (Crespo 2000, 2003) incelendiği farklı içeriklerde gelişim programları uygulanmıştır. Farklı bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak öğretim deneyi teorik ve uygulamalı çalışmalarda yer almaktadır (Norton & McCloskey,2008; Lesh & Kelly, 1997). Norton ve McCloskey'nin (2008) çalışması, öğretim deneyi, iki öğretmenin kesir etkinlikleri bağlamında, okuldan sonra bir çift öğrenciyle yakın matematiksel etkileşimlerini içermektedir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla soru sormaya ve öğrencilerinin açıklamalarını dinlemek için daha fazla zaman harcamaya başladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin düşüncelerinin öğretmenler tarafından anlaşılması zorlu bir süreçtir çünkü öğrenciler genellikle matematiksel düşüncelerini ifade etmek için standart olmayan yollar ve gösterim biçimleri kullanabilirler (Chamberlin, 2005). Bu tespitten yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı mesleki gelişim aktivitesi olarak düzenlenen öğretim deneyinde Matematik Öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada kullanılan yöntem, nitel araştırma yaklaşımları çerçevesinde yer alan yöntemlerden biri olan öğretim deneyidir. Öğretim deneyinde nitel veriler klinik görüşme, gözlem, alan notları ve öğretim bölümlerine ilişkin öğrenme ortamında çekilen video kayıtları ile toplanmaktadır (Knuth ve Elliot, 1997). Özellikle matematik eğitiminde kullanılan, öğrencilerin düşünme sürecini betimleme ve yorumlama yolu ile model oluşturma fırsatı veren öğretim deneyi yöntemi, matematik öğrenme sürecinde kullanılan önemli bir yöntemdir. Steffe ve Thompson'a (2000) göre öğretim deneyi için standart bir form tanımı yapılamaz. Çünkü her öğretim deneyi araştırmacı tarafından belirli bir bağlam kapsamında araştırmacının kendi bakış açısına göre tasarlanır. Bu çalışmanın katılımcılarını 3 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretim deneyi dört aşamadan oluşan bir döngüye sahiptir. Bu döngü (1) araştırmacının teorik varsayımlarına dayalı öğretim sürecini tasarlaması ve planlaması (2) öğretim bölümleri olarak adlandırılan öğrenci çözüm kağıtlarının incelenmesi (3) geçmişe yönelik analizler (4) öğretmenlerin öğrenci düşünmelerini yorumlama biçimlerinin modellenmesi sürecinden oluşmaktadır. Öğretim deneyi 5 öğretim bölümü ve her bir bölümde yer alan klinik görüşmelerden oluşmaktadır. Her bir öğretim bölümü öğretmenlerle gerçekleştirilen uygulama öncesi görüşmelerden, öğretmenlerin açık uçlu ve rutin olmayan problemleri uygulamasının ve öğrenci çözüm kağıtlarını incelemesinin ardından gerçekleştirilen görüşmelerden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu görüşmeler video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarının dökümleri, gözlem notları ve öğrenci çözüm kağıtlarından oluşan verilerin analizinde, Miles ve Huberman'ın(1994), "verilerin azaltılması", "verilerin gösterimi" ve "sonuçları ortaya koyma ve doğrulama" olmak üzere üç aşamadan oluşan nitel veri analizi yöntemi kullanılmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), bir konudaki temel fikirleri temsil eden en güçlü gösterimleri ve kavramla ilişkili en iyi benzetmeleri bilmeyi ve kavram, işlem veya fikrin öğrenen için en anlaşılabilir hale getirilmesini içerir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematiksel düşüncelerini ortaya çıkarabilme ve yorumlayabilme becerileri Shulman (1987) tarafından tanımlanan pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının, öğrenci düşüncesini ortaya çıkarma ve yorumlamada zorlandıklarını göstermektedir (Empson ve Junk,2004; Wallack ve Even,2005). Öğrencilerin düşünme biçimlerini inceleme ve anlama konusunda öğretmenleri ve öğretmen adaylarını destekleyen farklı mesleki gelişim programları geliştirilmiştir. Öğretmen öğrenci etkileşiminin(Steinberg, Empson ve Carpenter, 2004), öğretmen adaylarının öğrenciler ile birebir görüşmelerde sorgulama stratejilerinin (Moyer ve Milewicz, 2002), öğretmen adaylarının öğrenciler ile mektuplaştığı süreçte yansıtıcı düşünce günlüklerinin (Crespo 2000, 2003) incelendiği farklı içeriklerde gelişim programları uygulanmıştır. Farklı bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak öğretim deneyi teorik ve uygulamalı çalışmalarda yer almaktadır (Norton & McCloskey,2008; Lesh & Kelly, 1997). Norton ve McCloskey'nin (2008) çalışması, öğretim deneyi, iki öğretmenin kesir etkinlikleri bağlamında, okuldan sonra bir çift öğrenciyle yakın matematiksel etkileşimlerini içermektedir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla soru sormaya ve öğrencilerinin açıklamalarını dinlemek için daha fazla zaman

harcamaya başladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin düşüncelerinin öğretmenler tarafından anlaşılması zorlu bir süreçtir çünkü öğrenciler genellikle matematiksel düşüncelerini ifade etmek için standart olmayan yollar ve gösterim biçimleri kullanabilirler (Chamberlin, 2005). Bu tespitten yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı mesleki gelişim aktivitesi olarak düzenlenen öğretim deneyinde Matematik Öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini incelemektir.

Bu çalışmada kullanılan yöntem, nitel araştırma yaklaşımları çerçevesinde yer alan yöntemlerden biri olan öğretim deneyidir. Öğretim deneyinde nitel veriler klinik görüşme, gözlem, alan notları ve öğretim bölümlerine ilişkin öğrenme ortamında çekilen video kayıtları ile toplanmaktadır (Knuth ve Elliot, 1997). Özellikle matematik eğitiminde kullanılan, öğrencilerin düşünme sürecini betimleme ve yorumlama yolu ile model oluşturma fırsatı veren öğretim deneyi yöntemi, matematik öğrenme sürecinde kullanılan önemli bir yöntemdir. Steffe ve Thompson'a (2000) göre öğretim deneyi için standart bir form tanımı yapılamaz. Çünkü her öğretim deneyi araştırmacı tarafından belirli bir bağlam kapsamında araştırmacının kendi bakış açısına göre tasarlanır. Bu çalışmanın katılımcılarını 3 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretim deneyi dört aşamadan oluşan bir döngüye sahiptir. Bu döngü (1) araştırmacının teorik varsayımlarına dayalı öğretim sürecini tasarlaması ve planlaması (2) öğretim bölümleri olarak adlandırılan öğrenci çözüm kağıtlarının incelenmesi (3) geçmişe yönelik analizler (4) öğretmenlerin öğrenci düşünmelerini yorumlama biçimlerinin modellenmesi sürecinden oluşmaktadır. Öğretim deneyi 5 öğretim bölümü ve her bir bölümde yer alan klinik görüşmelerden oluşmaktadır. Her bir öğretim bölümü öğretmenlerle gerçekleştirilen uygulama öncesi görüşmelerden, öğretmenlerin açık uçlu ve rutin olmayan problemleri uygulamasının ve öğrenci çözüm kağıtlarını incelemesinin ardından gerçekleştirilen görüşmelerden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu görüşmeler video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarının dökümleri, gözlem notları ve öğrenci çözüm kağıtlarından oluşan verilerin analizinde, Miles ve Huberman'ın(1994), "verilerin azaltılması", "verilerin gösterimi" ve "sonuçları ortaya koyma ve doğrulama" olmak üzere üç aşamadan oluşan nitel veri analizi yöntemi kullanılmaktadır.

Öğrencilerin düşüncelerini anlayabilmek ve yorumlayabilmek için öğretmenlerin kendi düşünce biçimlerinden uzaklaşarak, öğrenci düşünmelerine odaklanmaları gerekmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin, öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarma ve yorumlamada zorlandıklarını göstermektedir. Bu odak noktasıyla mesleki gelişim etkinliği olarak öğretim deneyi tasarlanmıştır. Öğretim deneyi kapsamında Matematik Öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini inceleyen bu çalışmada, her öğretmenin öğrencilerin düşünme biçimleri hakkında fikir edinmek için daha fazla fırsatı olacağı düşünülmektedir. Böylesi bir fırsatın öğretmenlerin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini, dikkatli, derinlemesine ve gerekçelendirmelere dayalı gerçekleştirmelerine yönelik etkileyeceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu görüşlerin, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını, böyle bir değişime açıkça destek olmasalar bile etkileyeceği düşünüldüğünde gelecekte yapılacak çalışmalar için öngörü sunacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin düşüncelerini anlayabilmek ve yorumlayabilmek için öğretmenlerin kendi düşünce biçimlerinden uzaklaşarak, öğrenci düşünmelerine odaklanmaları gerekmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin, öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarma ve yorumlamada zorlandıklarını göstermektedir. Bu odak noktasıyla mesleki gelişim etkinliği olarak öğretim deneyi tasarlanmıştır. Öğretim deneyi kapsamında Matematik Öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini inceleyen bu çalışmada, her öğretmenin öğrencilerin düşünme biçimleri hakkında fikir edinmek için daha fazla fırsatı olacağı düşünülmektedir. Böylesi bir fırsatın öğretmenlerin öğrenci düşüncelerini yorumlama düzeylerini, dikkatli, derinlemesine ve gerekçelendirmelere dayalı gerçekleştirmelerine yönelik etkileyeceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu görüşlerin, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını, böyle bir değişime açıkça destek olmasalar bile etkileyeceği düşünüldüğünde gelecekte yapılacak çalışmalar için öngörü sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Eğitimi, Öğretim Deneyi, Mesleki Gelişim, Öğrenci Düşünceleri

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389 - 407.

Chamberlin, M.T. (2005). Teachers' discussions of students' thinking: Meeting the challenge of attending to students' thinking. Journal of Mathematics Teacher Education, 8, 141-170.

Crespo, S. (2000). Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers interpretations of students' mathematical work. Journal of Mathematics Teacher Education, 3, 155-181.

Crespo, S. (2003) Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. Educational Studies in Mathematics, 52(3): 243—270

Empson, S. B., & Junk, D. L. (2004). Teachers' knowledge of children's mathematics after implementing a student-centered curriculum. Journal of Mathematics Teacher Education, 7, 121–144.

Knuth, E. ve Elliott, R. (1997). Preservice secondary mathematics teachers' interpretations of mathematical proof. In J. Dossey, J. Swafford, M. Parmantie, ve A. Dossey (Eds.), Proceedings of the 19th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 545–551). Bloomington, IL.

Lesh, R., & Kelly, A. (1997). Teacher's evolving conceptions of one-to-one tutoring: A three-tiered teaching experiment. Journal for Research in Mathematics Education, 28(4), 398–430. doi:10.2307/749681.

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moyer, P.S., & Milewicz, E. (2002). Learning to question: categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematics interviews, Journal of Mathematics Teacher Education, 5, 293-315.

Norton, A. H., & McCloskey, A. (2008). Teaching experiments and professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*(4), 285-305. DOI 10.1007/s10857-008-9076-x

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Steffe, L.P. ve Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh ve A. E. Kelly (Eds.), Research design in mathematics and science education (pp. 267-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Steinberg, R. M., Empson, S. B., & Carpenter, T. P. (2004). Inquiry into childrens' mathematical thinking as a means to teacher change. Journal of Mathematics Teacher Education, 7, 237-267.

Wallach, T., & Even, R. (2005). Hearing students: The complexity of understanding what they are saying, showing, and doing. Journal of Mathematics Teacher Education, 8, 393–417.

(25490) FeTeMM Projelerinin Değerlendirilmesi: Flipgrid Platformu

ARZU AYDOĞAN YENMEZ
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

SEMİRHAN GÖKÇE
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen yaşam şartlarının etkili iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve disiplinler arası takım çalışması gibi becerileri günümüzde önemli bir noktaya getirmesi (Larson ve Miller, 2011) öğrenme sürecini bireylerin soru sormalarını, araştırmalarını, üretmelerini ve buluş yapmalarını teşvik edici ve bu konulardaki yetenek ve ilgilerini ortaya çıkarıcı eğitim süreçlerine doğru değişime yönlendirmiştir. Bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de FeTeMM'dir. FeTeMM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegre bir şekilde günlük yaşamla ilişkilendirilmesidir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Yıldırım ve Altun, 2014). FeTeMM eğitimi; farklı disiplinleri bir araya getiren, öğrencilerin etkili öğrenmesine imkân veren, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan ve 21. yy. yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sunan bir yaklaşımdır. Disiplinler arası işbirliğini vurgulayan FeTeMM eğitiminde, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları için olanak sunulması gerekmektedir. Disiplinler arası işbirliği, Jacobs (1989) tarafından 'birden fazla alanın bir problemi veya projeyi ele almak için bütünleşik bir şekilde birlikte çalışması' olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje ekibinin çalışmalarının her aşamada izlenip, geribildirim sağlanması çok önemlidir. Çalışmada FeTeMM projelerinin biçimlendirici değerlendirmeleri, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Flipgrid video tartışma ve geri bildirim verme platformudur. Flipgrid ile öğrenciler videolar paylaşır, tartışır, fikirlerini anlatır. Bu fikirleri dinlemek, onlara geri bildirim vermek çok önemlidir. Flipgrid ile öğrenciler kısa, otantik videolar kaydeder ve birbirlerinin videolarına cevap verebilirler. Eğitimciler videoları izleyebilir, öğrencilere anlık geri bildirimlerde bulunabilir ve hatta videolar üzerinden değerlendirme yapabilir. Bu çalışmanın amacı, FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman dilimi içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Durum çalışmaları bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlayarak, duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Araştırmanın katılımcıları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği programında okuyan 202 öğretmen adayıdır. FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, gruplar halinde disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje sürecinin biçimlendirici değerlendirmesi Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Platformun etkiliğinin incelendiği çalışmada veri toplama araçları, her disiplin alanındaki öğretim üyelerinin günlüklerinden, öğretim üyeleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ve öğretmen adaylarının doldurduğu yazılı görüş formlarından oluşmaktadır. Verilerin analizi ve yorumu dört aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, kodların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması-yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İlk olarak veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İlk kodlama süreci sonucunda araştırmacıların belirlediği kodların ortak ve ortak olmayanları tespit edilmiştir. İlk kodlama açısından kodlayıcı güvenirliği [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100] formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra araştırmacılar ortak olmayan kodlar üzerinde tartışmıştır. Tartışma sonucunda çalışmaya eklenecek ve çıkarılacak kodlara karar verilmiştir.

Değişen yaşam şartlarının etkili iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve disiplinler arası takım çalışması gibi becerileri günümüzde önemli bir noktaya getirmesi (Larson ve Miller, 2011) öğrenme sürecini bireylerin soru sormalarını, araştırmalarını, üretmelerini ve buluş yapmalarını teşvik edici ve bu konulardaki yetenek ve ilgilerini ortaya çıkarıcı eğitim süreçlerine doğru değişime yönlendirmiştir. Bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de FeTeMM'dir. FeTeMM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegre bir şekilde günlük yaşamla ilişkilendirilmesidir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Yıldırım ve Altun, 2014). FeTeMM eğitimi; farklı disiplinleri bir araya getiren, öğrencilerin etkili öğrenmesine imkân veren, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan ve 21. yy. yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sunan bir yaklaşımdır. Disiplinler arası işbirliğini vurgulayan FeTeMM eğitiminde, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları için olanak sunulması gerekmektedir. Disiplinler arası işbirliği, Jacobs (1989) tarafından 'birden fazla alanın bir problemi veya projeyi ele almak için bütünleşik bir şekilde birlikte çalışması' olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje ekibinin çalışmalarının her aşamada izlenip, geribildirim sağlanması çok önemlidir. Çalışmada FeTeMM projelerinin biçimlendirici değerlendirmeleri, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Flipgrid video tartışma ve geri bildirim verme platformudur. Flipgrid ile öğrenciler videolar paylaşır, tartışır, fikirlerini anlatır. Bu fikirleri dinlemek, onlara geri bildirim vermek çok

önemlidir. Flipgrid ile öğrenciler kısa, otantik videolar kaydeder ve birbirlerinin videolarına cevap verebilirler. Eğitimciler videoları izleyebilir, öğrencilere anlık geri bildirimlerde bulunabilir ve hatta videolar üzerinden değerlendirme yapabilir. Bu çalışmanın amacı, FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğini incelemektir.

Bu çalışmada, FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman dilimi içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Durum çalışmaları bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlayarak, duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Araştırmanın katılımcıları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği programında okuyan 202 öğretmen adayıdır. FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, gruplar halinde disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje sürecinin biçimlendirici değerlendirmesi Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Platformun etkiliğinin incelendiği çalışmada veri toplama araçları, her disiplin alanındaki öğretim üyelerinin günlüklerinden, öğretim üyeleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ve öğretmen adaylarının doldurduğu yazılı görüş formlarından oluşmaktadır. Verilerin analizi ve yorumu dört aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, kodların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması-yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İlk olarak veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İlk kodlama süreci sonucunda araştırmacıların belirlediği kodların ortak ve ortak olmayanları tespit edilmiştir. İlk kodlama açısından kodlayıcı güvenirliği [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100] formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra araştırmacılar ortak olmayan kodlar üzerinde tartışmıştır. Tartışma sonucunda çalışmaya eklenecek ve çıkarılacak kodlara karar verilmiştir.

Çalışmada FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje ekibinin çalışmalarının her aşamada izlenip, geribildirim sağlanması çok önemlidir. Çalışmada FeTeMM projelerinin biçimlendirici değerlendirmeleri, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Flipgrid video tartışma ve geri bildirim verme platformudur. Flipgrid ile gruplar projelerinin her aşamasında videolar paylaştılar, tartıştılar, öğretim üyelerine ve diğer gruplara fikirlerini anlattılar. Flipgrid ile gruplar arası etkileşimler gerçekleşti ve her bir öğretim üyesi bütün gruplara geri dönüt verdi. Öğretim üyeleri, gruplara anlık geri bildirimlerde bulunabildi ve videolar üzerinden değerlendirmeler yapabildiler. FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğinin incelendiği bu çalışmanın sonuçları ile platformun olumlu/ olumsuz yönleri ile proje basamakları odağında, diğer çalışmalara erişim, kolaylık, katılım, çekicilik, geridönüt, takip, işbirlikli çalışma, uyumluluk, ulaşılabilirlik, kullanılabilirlik açılarından öngörü oluşturacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada FeTeMM eğitimi alan öğretmen adayları, disiplinler arası işbirliği içerisinde projeler geliştirmişlerdir. Proje ekibinin çalışmalarının her aşamada izlenip, geribildirim sağlanması çok önemlidir. Çalışmada FeTeMM projelerinin biçimlendirici değerlendirmeleri, Flipgrid platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Flipgrid video tartışma ve geri bildirim verme platformudur. Flipgrid ile gruplar projelerinin her aşamasında videolar paylaştılar, tartıştılar, öğretim üyelerine ve diğer gruplara fikirlerini anlattılar. Flipgrid ile gruplar arası etkileşimler gerçekleşti ve her bir öğretim üyesi bütün gruplara geri dönüt verdi. Öğretim üyeleri, gruplara anlık geri bildirimlerde bulunabildi ve videolar üzerinden değerlendirmeler yapabildiler. FeTeMM proje aşamalarına dayalı olarak Flipgrid platformunun etkililiğinin incelendiği bu çalışmanın sonuçları ile platformun olumlu/ olumsuz yönleri ile proje basamakları odağında, diğer çalışmalara erişim, kolaylık, katılım, çekicilik, geridönüt, takip, işbirlikli çalışma, uyumluluk, ulaşılabilirlik, kullanılabilirlik açılarından öngörü oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Flipgrid, FeTeMM, Proje, Biçimlendirici Değerlendirme

Kaynakça

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Congressional Research Service, Library of Congress.

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, USA: Edwards Brothers, Inc.

Larson, L. C. ve Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. Kappa Delta Pi Record, 47(3), 121-123. doi: 10.1080/00228958.2011.10516575

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2014). STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulanmaları. In M. Riedler et al. (Ed.) Proceedings of VI. International Congress of Education Research, (vol. 4, pp. 239-248), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

(25516) Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçek-Yaşam Problemlerinin Çözümü İçin Ürettikleri Modellerin Farklı Açılardan İncelenmesi

İBRAHİM BAYAZIT
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

HAMDİ FURKAN SERİN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretmenlerinin sınıf içi öğretimlerde gerçek yaşamla ilişkili rutin olmayan problemleri kullanmaları ve bunların çözümü sürecinde modellerden yararlanmaları önerilmektedir (MEB, 2018). Gerçek-yaşamla alakalı rutin olmayan problemlerin, eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gelişimi, özgün çözüm yolları ve stratejiler geliştirip uygulayabilme ve edinilen bilgileri farklı ortamlara uyarlayabilme gibi yeteneklerin kazandırılması için uygun öğrenme-öğretme ortamları sağladığı belirtilmektedir (Brown, 2001; NCTM, 1991). Bu açılardan gerçek-yaşamla ilişkili rutin olmayan problemlerin öğrencilerin modelleme becerilerinin gelişimine katkı yapacağı söylenebilir. Model kullanımının problem hikâyesinde sunulan verilerin analizinde ve aralarındaki ilişkilerin tespitinde, çözüme ilişkin uygun strateji ve yaklaşımların geliştirilip kullanılmasında, özellikle de elde edilen sonucun güncel yaşam koşullarında anlamlı olup olamadığının değerlendirilmesinde etkili sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Blum, 1993; Blum ve Ferri, 2009; Zbiek, 1998, akt: Bayazit, 2013).

Sınıf içi öğretimlerde etkili olabilmek için öğretmenlerin sağlam bir alan bilgisine sahip olmaları beklenir; ancak alan bilgisi etkili öğretim için tek başına yeterli değildir (Kahan, Cooper ve Bethea, 2003). Öğretmenlerin bilgiyi, mantığından ödün vermeden öğrencilerin anlayabilecekleri formata dökmeleri gerekir ki bu da pedagojik alan bilgisine sahip olmayı gerektirir (Ball, 1990). Matematiksel modelleme, bir bilginin neden doğru olduğunu açıklamak, arka planındaki mantığı izah etmek, gerçek yaşamda nerelerde ve nasıl kullanılabileceğini açıklamak için imkân sunar; bu nedenle öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin önemli bir parçasını oluşturur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının modelleme konusundaki yeterlikleri önem arz etmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının gerçek-yaşamla ilişkili rutin olmayan problemlerin çözümü için geliştirdikleri modellerin farklı açılardan incelenmesi ve bu alandaki yeterliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 70'i üçüncü sınıf ve 69'u dördüncü sınıf olmak üzere toplam 139 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yazılı sınav ve yarı yapılandırılmış mülakat teknikleri ile toplanmıştır. Yazılı sınavda, çözümü modelleme gerektiren 6 adet gerçek-yaşamla alakalı rutin olmayan problem tüm katılımcılara uygulanmıştır. Yazılı sınavdan sonra, üretmiş oldukları modellerin geçerliği ve çeşitliliği göz önüne alınarak seçilen 9 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla yapılan mülakat yaklaşık 60-90 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni alınarak bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan veriler içerik ve söylem analizi metotları kullanılarak analiz edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sürecinin ilk aşamasında öğretmen adaylarının üretmiş oldukları modeller incelenerek modelleme sürecine yön veren kritik düşünceler tespit edilmiş ve kısa kodlarla ifade edilmiştir. Bu kodlamalarda adayların kullandığı çizim, grafik, denklem gibi temsiller dikkate alınmıştır. Bir sonraki aşamada bu araçların soruyu temsil etme konusunda uygunluğuna ve yeterliğine bakılmıştır. Sürecin ilerleyen aşamalarında ise aynı temayı içeren kodlar birleştirilerek daha genel kategoriler altında toplanmıştır. En son, katılımcıların üretmiş oldukları modeller belirlenen kategorilere göre SPSS programına aktarılmış ve her bir kategorinin frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Yazılı sınav ve mülakatlardan elde edilen bulgular birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular katılımcıların gerçek-yaşam problemlerinin çözümünde çoğunlukla çizimlerle oluşturulan görsel modellerden yararlandıklarını göstermektedir. Yapılan izahlardan, görsel modellerin, öğretmen adaylarının sorulardaki verileri analiz etmelerini, matematiksel yorumlarda bulunmalarını ve geçerli modellere ulaşmalarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca, araştırma bulguları katılımcıların kayda değer bir kısmının geçerli modeller üretme noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin, matematiksel bilgileri belirli bir temele dayandırmadan gelişigüzel kullanma gibi nedenlerle geçerli model üretemedikleri ve model üretirken problemin ilişkili olduğu gerçek-yaşam durumundan kaynaklanan özgün koşulları göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının problemin yönergesine uygun bir görsel model (biçimsel açıdan geçerli modeller) oluşturmasına rağmen bu modellerde matematiksel mantığı yanlış kullandıkları ve içerik bakımından geçersiz ve yetersiz modeller oluşturdukları görülmüştür. Dolayısıyla katılımcıların ürettikleri modelleri kullanma ve bu modellerden genel

sonuçlara ulaşma noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Mülakat bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Özetle, öğretmen adaylarının sonuç eksenli problem çözme alışkanlıklarının gerçek-yaşam durumları için esnek düşünmelerini engellediği, uygun ve geçerli modeller üretmelerine mani olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının geçmişten aşina oldukları prototip model türlerine meylettikleri, eldeki problem durumunu karşılayacak şekilde özgün ve farklı modeller üretmede yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, gerçek yaşam problemleri, model, modelleme.

Kaynakça

Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(2), 132-144.

Bayazit, İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek-yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13(3), 1903-1927.

Brown, S. (2001). *Reconstructing school mathematics: Problems with problems and the real world*. New York: Lang.

Kahan, J., Cooper, D. and Bethea, K. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: a framework for research applied to a study of student teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6*, 223-252.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). ThousansOaks, CA: SagePublication.

MEB. "Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)". T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.(2018).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.

(25520) İlkokul Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çözümü Olmayan/ Eksik Bilgi İçeren Matematik Problemlerine Yaklaşımları: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği

OSMAN CANKOY
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ

SELİN YORULMAZ
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ

ÖZET

Problem Durumu

En genel tanımıyla problem çözme bireyin bir sonuca ulaşmada kendince kullanabileceği bilinen bir metodun olmayışı şeklinde açıklanabilir (Schoenfeld, 1985). Bu bağlamda problem çözme çabası bireyin genelde bilişsel gelişiminin özelde ise kritik düşünüp, sağlıklı akıl yürütme beceri ve alışkanlıklarını kazanmasının önünü açabilmektedir. Bir başka deyişle problem çözme gerek günlük yaşamımızdaki etkinlikleri yerine getirmede, gerekse profesyonel yaşamımızda ihtiyaç duyacağımız bilişsel temelli becerilerin kaynağını teşkil etmektedir (Jonassen,1997, 2000). Problem çözmenin önemi, onu eğitim alanında en çok tartışılan ve önemsenen konulardan içerisinde hemen hemen birinci sıraya oturmasını sağlamıştır (Baykul ve Sulak, 2006; Cockcroft, 1982, Kaur, 1997; NCTM, 1996, 2000, 2004; Schoenfeld, 1985). Birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin problem çözme konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadığını işaret etmektedir. Öğrenciye sunulan problemlerin bilişsel anlamda karmaşık olması ve problemlere daha kritik bir anlayışla yaklaşmalarının beklenmesi durumunda öğrencilerin problem çözme performanslarının etkilendiği göze çarpmaktadır (Hong ve diğerleri, 2003; Land, 2000). Problem çözme ve öğretimi konusunda birçok öneriyle karşılaşmak mümkündür. Birçok araştırma problem çözmenin en önemli adımı olarak problemi anlama basamağını göstermektedir (Cai, 2003; Karataş ve Güven, 2004; Polya, 1957, 1973). Bu sebeple bu araştırmada öğrencilerin problemin sonucunu bulma sürecinde problemi anlama eksikliği olup olmadığının irdelenmesi yönüne gidilmiştir. Bu durum özellikle niteliksel akıl yürütme bağlamında incelemeye alınmıştır (Brown ve Walter, 1990; Griffin ve Jitendra, 2009; Schoenfled, 1985). Kadijević (2002) niteliksel akıl yürütmenin problem çözümünü büyük ölçüde etkileyebileceği üzerinde durmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin problemi çözme sürecinde problemi anlama eksikliklerinin performanslarını nasıl etkilediğini incelemede daha keskin ve net sonuçlar elde edebilmek için rutin ve iyi düzenlenmiş problemleri çözmelerini isteme yanında gerçekte çözümü olmayan ya da eksik bilgi içeren problemlere yaklaşımları da irdelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında KKTC ilkokullarında öğrenim gören ve sekiz okuldan seçkisiz yöntemle belirlenmiş 361 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ele alınan öğrenci sayısı çağ nüfusunun yaklaşık %12'sini temsil etmektedir. Çalışmanın temel amacı öğrencilerin çözümü olmayan veya eksik bilgi içeren problemlere yaklaşımlarını betimleme olmakla birlikte daha net sonuçlar elde edip karşılaştırmalarda bulunabilme fırsatını da elde edebilmek için çalışmada öğrencilere çözülebilen problemler de yöneltilmiştir. Bu amaçla başlangıçta 10'u çözümü olan, 10'u ise eksik bilgi içeren ya da çözülemeyen matematik problemlerinden oluşan toplam 20 maddelik çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Öğrencilerin maddelere bilinçli bir biçimde yönelmelerini sağalama için her maddenin "D" seçeneği "soru çözülemez." ifadesi şeklinde kurgulanmıştır. İlk olarak 28 öğrenci üzerinde yapılan bir pilot çalışma Cronbach alfa değerini 0.70 olarak işaret etmiştir. Ancak maddelerden ikisinin madde-toplam ilişki değerlerinin 0.2'den düşük olması (Field, 2005) bu iki maddenin testten çıkarılmasını gerekli kılmıştır. Daha sonra bir başka öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulama (n = 32) Cronbach alfa değerini 0.84 olarak göstermiştir. Son olarak 8'i çözülebilen, 10'u çözümü olmayan toplam 18 maddeden oluşan bir test elde edilmiştir. Bu testi çözmek için öğrencilere 30 dakikalık bir süre verilmiştir. Öğrencilerin çözümü olan ve çözümü olmayan soruların doğru yanıtlarına ve bu sorularda yer alan çeldiricilere hangi oranlarda yöneldiklerini irdeleyebilmek için Ki-kare analizleri kullanılmıştır. Öğrencilerin her maddenin seçeneklerine ne şekilde yöneldiklerini incelemek amacıyla madde istatistikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada 2018-2019 öğretim yılında KKTC'de öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin çözümü olmayan/eksik bilgi içeren matematik problemlerine ne şekilde yaklaştıklarını ortaya koyma amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini seçkisiz yöntemle belirlenmiş 361 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere 8'i çözümü olan, 10 tanesi ise çözümü olmayan toplam 18 matematik problemi yöneltilmiştir. Yapılan madde ve Ki-kare analizleri neticesinde öğrencilerin çözümü olmayan veya eksik bilgi içeren matematik problemlerinde, çözümü olan problemlere kıyasla daha çok zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ortalama ayırt edicilik değerlerine bakıldığında öğrencilerin problemi anlama çabalarını çözümü olmayan veya eksik bilgi içeren problemlerin daha çok ortaya çıkarabildiği görülmüştür. Özellikle çözümü olmayan problemlerde öğrencilerin yoğun olarak çeldiricilere yöneldikleri gözlenmiştir. Ancak bu çabaların kritik düşünme veya analitik yaklaşımlar içermediği göze çarpmaktadır. Bu durum, öğrencilerin anlamsız işlemsel etkinlikleri yerine getirmeleriyle doğrulanmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin özellikle çözümü olmayan problemlerde problemi anlama yoluna gitmeden ve özellikle niteliksel akıl yürütme yollarını kullanmadan sayılar üzerinde çeşitli işlemler yaparak bir sonuç bulma çabası içerisinde olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin problem çözerken bu tip çabalar içerisinde

olmaları özellikle geleneksel öğretim metotlarının bazılarında öne çıkarılan ve öğrencileri anlamadan ezberlenmiş bir takım süreç ve yolları kullanmaya teşvik eden düşüncelerden kaynaklanıyor olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, özellikle sınıf içi problem çözme etkinliklerinde çok fazla sayıda soru çözme yerine niteliksel akıl yürütmenin öne çıkarılacağı ve derinlemesine tartışmalarla daha az sayıda uzun soluklu soruların çözülmesi gereğini işaret etmektedir. Öğrencilerin özellikle çözümü olmayan problemlerde ısrarla bir sonuç elde etme çabaları genelde matematik, özelde ise problem çözme öğretiminde süreçten çok sonuç odaklı bir yapının hakim olduğunu göstermektedir. Bu durumda, başta öğretmen yetiştiren kurumlarda niteliksel problem çözme yollarının öğretmen adayları ile tartışılması ve bu ortamları sınıflarda nasıl yönetebileceklerinin öğretilmesi büyük fayda sağlayacaktır. Bunun yanında, ölçme etkinliklerinde öğrencilere bir problemin sadece belirli ara adımlarını bulmanın da değerli olduğunu hissedecekleri problem yapıları geliştirilmelidir. Problem çözme öğretimi süreçlerinde yoğunlukla bir problemi anlamanın yolları üzerinde durulmalıdır. Özellikle devlet eliyle organize edilen tüm öğretim materyallerinin niteliksel problem çözme yollarını öne çıkarması oldukça faydalı olur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde analizleri, öğrencilerin genel anlamda performanslarının çözümü olan problemlerde, çözümü olmayan problemlere kıyasla daha iyi olduğu söylenebilir. Çözümü olmayan problemler alt testi için elde edilen ortalama madde ayırt edicilik değerinin (r = 0.61), çözümü olan problemler alt testinin ortalama madde ayırt edicilik değerinden (r = 0.56) daha yüksek olması çözümü olmayan problemlerin problemi anlama gücünü daha iyi ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ki-kare analizleri sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çözümü olan problemler için bir soru hariç çeldiricilere ve doğru cevaba yönelme yüzdeleri arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir (p =.000). Analizler, çözümü olan problemler için çeldiricilere yönelme yüzdelerinin %18 ile %64 arasında değiştiğini işaret etmiştir (tüm Ki-kare ≤ 100.06, tüm p < .05). Ki-kare analizleri, benzer bir biçimde öğrencilerin çözümü olmayan problemler için iki soru hariç çeldiricilere ve doğru cevaba yönelme yüzdeleri arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir (p =.000). Çözümü olmayan problemler için çeldiricilere yönelme yüzdelerinin %32 ile %79 arasında olduğu gözlenmiştir (tüm Ki-kare ≤ 120.85, tüm p < .034). Bu durumda, öğrencilerin çözümü olmayan problemlerde "soru çözülemez" şeklinde ifade edilen "D" şıkkına yönelme yerine diğer çeldiricilere yönelmeleri problemi anlama becerileri açısından sıkıntı yaşadıkları şeklinde ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, ilkokul, problemi anlama

Kaynakça

Baykul, Y. ve Sulak, S. (2006). "Problem Cozme Stratejilerinin İlkoğretimde Problem Cözme Başarısına Etkisi", *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, C. 1, Ankara, Kök Yayıncılık.

Brown, S. I., & Walter, M. I. (1990). *The art of problem posing* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 34(5)*, 719-737.

Cockcroft, W.H. (1982). *Mathematics counts: Report of the committee of inquiry into the teaching of mathematics in schools.* London: *HMSO.*

Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage

Griffin, C., & Jitendra, A. (2009). Word problem-solving instruction in inclusive third-grade mathematics classrooms. *Journal of Educational Research*, *102*(3), 187-201.

Hong, N. S., Jonassen, D. H., & McGee, S. (2003). Predictors of well-structured and ill-structured problem solving in an astronomy simulation. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*(1), 6–33.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45(1), 65–94.

Jonassen, D. H. (2000). Toward the design theory of problem solving. Educational Technology Research

and Development, 48(4), 63–85.

Kadijevic, D. (2002). Are Quantitative and Qualitative Reasoning Related? *The Teaching of Mathematics*, vol 2, pp. 91-98.

Karataş, İ., & Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğititm Dergisi*, *163.*

Land, S. M. (2000). Cognitive requirements for learning with open-ended learning environments. *Educational Technology Research and Development,* 48(3), 61–78.

National Research Council. (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics,* Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2004). *Teaching children mathematics*.

Polya, G. (1957). How to Solve It? (2 nd ed.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Polya, G. (1973). How to solve it: A new aspect of mathematical method (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.

(25543) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Akademik Başarısına Etki Eden Faktörler

YAVUZ MACUN
MEB

İLHAN KOYUNCU
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik başarısı öğrencilerin sahip olduğu kaygı, tutum, özyeterlik, sosyal çevre, motivasyon, zeka, yaş, dikkat, cinsiyet, derse katılım, öğretmen tavırları gibi içsel ve dışsal birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler ile matematik başarısı arasındaki ilişki matematik eğitimcileri ve araştırmacıları için her zaman merak konusu olmuştur. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council for Teachers of Mathematics [NCTM], 2014) bu faktörler arasında öğrenci katılımının önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgularken, çoğu araştırma öğrencilerin sahip olduğu sosyal çevrenin ve duyuşsal özelliklerin önemi üzerinde durmaktadır (Hawes, Moss, Caswell, Seo & Ansari, 2019). Öğrenciler aynı öğrenme ortamında farklı başarılar gösterebilir ve her öğrenci için en uygun öğrenme ortamı karakteristik olarak farklıdır. Örneğin, aynı ders kitabı ile aynı öğretmen tarafından eğitim alan kız ve erkek öğrenciler farklı başarı puanına sahip olabilirler. Savaş, Taş ve Duru'ya göre (2010) öğrenemeyeceğine inanılan çocuklarda öğrenmeye olan heves kırılarak başarısızlık kaçınılmaz hale gelir ve burada aile ve sosyal çevrenin önemi büyüktür. Bunun gibi öğrenciler arasında matematik başarı farkına neden olan faktörlerin araştırılması hem öğretimin planlanması aşamasında hem de ulusal ve PISA gibi uluslararası sınavlarda matematik başarısını artırmak için oldukça önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin liselere yerleşmek için girdiği Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Giriş Sınavı (LGS) gibi sınavlara bakıldığında en düşük ortalamanın matematik dersine ait olduğu görülmektedir. Örneğin, 2018 yılında uygulanan ve öğrencilerin her ders için 20 soruya yanıt verdikleri LGS'de matematik ortalaması 6,99 olarak hesaplanmış ve diğer dersler arasında en düşük ortalama matematiğe aittir (MEB, 2018). Bu ve bunun gibi örnekler, matematikte öğrencileri başarısızlığa iten etkenlerin araştırılmasını önemli hale getirmektedir. Araştırmamızın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etki eden faktörleri araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel ve ilişkisel türde yürütülen bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 342 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için Tapia ve Marsch (2004) tarafından geliştirilen, Lim ve Chapman (2013) tarafından uyarlanan ve Hacıömeroğlu'nun (2017) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı, 17 maddeden oluşan ve Cronbach's Alpha değeri 0,84 olan Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Kısa Formu (MYTÖKF), matematik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Bindak (2005) tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı 0,84 olan İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği (İÖİMKÖ) ve matematik özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Umay (2001) tarafından geliştirilen, 14 maddeden oluşan ve araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olan Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı Ölçeği (MKÖAÖ) uygulanmış ve öğrencilerin 2018-2019 öğretim yılı birinci dönem sonu matematik ortalamaları e-okul sisteminden alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu ve telefon-tablet-bilgisayara sahip olma durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin veri toplanmıştır. Verilerin analizinde ise ölçeklerin iç tutarlılıklarını hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısı, öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörleri incelemek için ise çoklu doğrusal regresyon (ÇDR) ve yapay sinir ağları (YSA) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde IBM SPSS 23.0 ve Weka 3.9.3 yazılımları kullanılmıştır.

Matematik başarısı öğrencilerin sahip olduğu kaygı, tutum, özyeterlik, sosyal çevre, motivasyon, zeka, yaş, dikkat, cinsiyet, derse katılım, öğretmen tavırları gibi içsel ve dışsal birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler ile matematik başarısı arasındaki ilişki matematik eğitimcileri ve araştırmacıları için her zaman merak konusu olmuştur. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council for Teachers of Mathematics [NCTM], 2014) bu faktörler arasında öğrenci katılımının önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgularken, çoğu araştırma öğrencilerin sahip olduğu sosyal çevrenin ve duyuşsal özelliklerin önemi üzerinde durmaktadır (Hawes, Moss, Caswell, Seo & Ansari, 2019). Öğrenciler aynı öğrenme ortamında farklı başarılar gösterebilir ve her öğrenci için en uygun öğrenme ortamı karakteristik olarak farklıdır. Örneğin, aynı ders kitabı ile aynı öğretmen tarafından eğitim alan kız ve erkek öğrenciler farklı başarı puanına sahip olabilirler. Savaş, Taş ve Duru'ya göre (2010) öğrenemeyeceğine inanılan çocuklarda öğrenmeye olan heves kırılarak başarısızlık kaçınılmaz hale gelir ve burada aile ve sosyal çevrenin önemi büyüktür. Bunun gibi öğrenciler arasında matematik başarı farkına neden olan faktörlerin araştırılması hem öğretimin planlanması aşamasında hem de ulusal ve PISA gibi uluslararası sınavlarda matematik başarısını artırmak için oldukça önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin liselere yerleşmek için girdiği Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Giriş Sınavı (LGS) gibi sınavlara bakıldığında en düşük ortalamanın matematik dersine ait olduğu görülmektedir. Örneğin, 2018 yılında uygulanan ve öğrencilerin her ders için 20 soruya yanıt verdikleri LGS'de matematik ortalaması 6,99 olarak hesaplanmış ve diğer dersler arasında en düşük ortalama matematiğe aittir (MEB, 2018). Bu ve

bunun gibi örnekler, matematikte öğrencileri başarısızlığa iten etkenlerin araştırılmasını önemli hale getirmektedir. Araştırmamızın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etki eden faktörleri araştırmaktır.

Betimsel ve ilişkisel türde yürütülen bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 342 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için Tapia ve Marsch (2004) tarafından geliştirilen, Lim ve Chapman (2013) tarafından uyarlanan ve Hacıömeroğlu'nun (2017) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı, 17 maddeden oluşan ve Cronbach's Alpha değeri 0,84 olan Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Kısa Formu (MYTÖKF), matematik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Bindak (2005) tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı 0,84 olan İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği (İÖİMKÖ) ve matematik özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Umay (2001) tarafından geliştirilen, 14 maddeden oluşan ve araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olan Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı Ölçeği (MKÖAÖ) uygulanmış ve öğrencilerin 2018-2019 öğretim yılı birinci dönem sonu matematik ortalamaları e-okul sisteminden alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu ve telefon-tablet-bilgisayara sahip olma durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin veri toplanmıştır. Verilerin analizinde ise ölçeklerin iç tutarlılıklarını hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısı, öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörleri incelemek için ise çoklu doğrusal regresyon (ÇDR) ve yapay sinir ağları (YSA) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde IBM SPSS 23.0 ve Weka 3.9.3 yazılımları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları MYTÖKF için 0,90, İÖİMKÖ için 0,89 ve MKÖAÖ için ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin başarılarını anlamlı düzeyde etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre yordama düzeyini en çok etkileyen ilk üç değişken sırasıyla kaygı, öz-yeterlik ve tutumları iken en az etkileyen üç değişken sırasıyla sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyleridir. Öğrencilerin tablet kullanımı, cinsiyeti, kardeş sayısı ve gelir durumu modele anlamlı katkı sağlamadığından analizlerden çıkarılmıştır. Geriye kalan 7 değişken kullanılarak 10 katmanlı çapraz geçerlik ve 100 tekrarla yapılan ÇDR ve YSA analizleri sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre, ÇDR, YSA yöntemine göre daha yüksek açıklanan varyans oranı (%28) ve göreli hatanın karekökü (85.13) ile hata ortalamalarının karekökü (15.20) açısından da daha düşük hata değerine sahiptir ($p<0,05$). Bu nedenle, analizlere ÇDR ile devam edilmiş elde edilen sonuçlara göre, seçilen değişkenlerin matematik başarısındaki toplam değişkenliğin %35'ini açıklayabildiği görülmüştür. Göreli hatanın karekökü (80.46) ile hata ortalamalarının karekökü (14.39) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerinden 8. Sınıf diğer sınıf düzeylerine göre, anne eğitim düzeyinin okuma yazma bilmiyor olması diğer eğitim düzeylerine göre, baba eğitim düzeyinin okuma yazma bilmiyor, ilkokul, ortaokul veya lise olması diğer eğitim düzeylerine göre regresyon modeline anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($p>0,05$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları MYTÖKF için 0,90, İÖİMKÖ için 0,89 ve MKÖAÖ için ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin başarılarını anlamlı düzeyde etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre yordama düzeyini en çok etkileyen ilk üç değişken sırasıyla kaygı, öz-yeterlik ve tutumları iken en az etkileyen üç değişken sırasıyla sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyleridir. Öğrencilerin tablet kullanımı, cinsiyeti, kardeş sayısı ve gelir durumu modele anlamlı katkı sağlamadığından analizlerden çıkarılmıştır. Geriye kalan 7 değişken kullanılarak 10 katmanlı çapraz geçerlik ve 100 tekrarla yapılan ÇDR ve YSA analizleri sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre, ÇDR, YSA yöntemine göre daha yüksek açıklanan varyans oranı (%28) ve göreli hatanın karekökü (85.13) ile hata ortalamalarının karekökü (15.20) açısından da daha düşük hata değerine sahiptir ($p<0,05$). Bu nedenle, analizlere ÇDR ile devam edilmiş elde edilen sonuçlara göre, seçilen değişkenlerin matematik başarısındaki toplam değişkenliğin %35'ini açıklayabildiği görülmüştür. Göreli hatanın karekökü (80.46) ile hata ortalamalarının karekökü (14.39) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerinden 8. Sınıf diğer sınıf düzeylerine göre, anne eğitim düzeyinin okuma yazma bilmiyor olması diğer eğitim düzeylerine göre, baba eğitim düzeyinin okuma yazma bilmiyor, ilkokul, ortaokul veya lise olması diğer eğitim düzeylerine göre regresyon modeline anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler : Matematik başarısı, Çoklu doğrusal regresyon, Yapay sinir ağları, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17*(2), 442-448.

Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research, 5*(9), 84-99. Doi: 10.18009/jcer.37546.

Hawes, Z., Moss, J., Caswell, B., Seo, J., & Ansari, D. (2019). Relations between numerical, spatial, and executive function skills and mathematics achievement: A latent-variable approach, *Cognitive Psychology, 109*, 68-90

MEB. (2018*). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi-3

National Council for Teachers of Mathematics (2014). *Principles to Actions Executive Summary.* 29 Nisan 2019 tarihinde https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_ and_Positions/PtAExecutiveSummary.pdf adresinden erişilmiştir.

Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11*(1), 113–132

Umay, A (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi, Journal of Qafqaz University, 8 Fall, Bakü, Azerbaycan.

(25548) İlkokul Öğrencilerinin Geometrik Sanal Bir Oyun Aracılığıyla Şekil Oluşturma Süreçleri

NİLÜFER KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BURCU KARAKUZU ATAŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel düşünme problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi süreç becerilerinin geliştirilmesini içinde barındırır (NTCM,2009). Matematiksel düşünmenin gelişiminde ise geometrik yaklaşımlar öğrencilerin genelleme yapmasında ve ulaştıkları genellemeleri savunmalarında önemli bir araçtır (Yıldırım ve Köse, 2018). Geometrik düşünme, insanların geometrik kavramlar ve tanımlar arasında ilişkiler kurarak problem çözmelerine olanak sağlayan düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2012).

Geometrik düşünmenin önemli bir parçası hiç şüphesiz geometrik şekil oluşturma becerisidir. Şekil oluşturma görsel muhakemenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Markopoulous, Potari ve Schini, 2007). Dolayısıyla şekil oluşturma becerisi aynı zamanda problem çözme için bir temel oluşturmakta ve diğer matematiksel becerilerin geliştirilmesi için bir gereklilik durumuna gelmektedir.

İlkokul öğrencilerinin öğrendikleri geometrik kavramlarının çoğunun ezbere olduğu, nesnelerin öğelerini, özelliklerini ve nesneler arasındaki ilişkileri bilmedikleri, temel geometrik kavramları ve problem çözmede başarısız oldukları belirlenmiştir (Clements,1998). Çocukların geometrik şeklin belirleyicisi olan kenar-köşe özelliklerine ve belirleyici olmayan konum, boyut, basıklık, çarpıklık özelliklerine dikkat etmelerine rağmen daha çok belirleyici olmayan özellikler üzerine yoğunlaşmalarından dolayı geometrik şekilleri sınıflandırmada veya geometrik şekilleri birbirinden hatasız bir şekilde ayırt etmede sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir (Clements, 1999; Hannibal, 1999).

Şekil oluşturma becerisinin geometrik düşünme ve uzamsal düşünme gibi matematiksel becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığı ancak yapılan uluslararası sınavlar ve araştırmalar göz önüne alındığında şekil oluşturma becerisinin gelişiminde eksiklerin olduğu da görülmektedir. Şekil kavramının çocukluk döneminden başladığı göz önüne alındığında tüm eğitim seviyelerinde geometrik düşünmeyi destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrencilerin geometrik kavramları özümsemesi ve geometrik şekiller arasındaki ilişkileri anlayabilmelerine olumlu katkıda bulanacaktır.

Şekil oluşturma çalışmalarının, çocukların, şekil oluşturma süreçlerinde kullandıkları yöntemlerin neler olduğuna, düşünme stratejilerini incelemeye ve çocukların şekil oluşturma düzeylerini belirlemeye yönelik oldukları görülmektedir (Alaylı, 2012, Clements ve Sarama, 2004). Şekil oluşturma ile ilgili yapılan çalışmalar, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri (Alaylı, 2012) ve ilköğretim matematik öğretmenleri (Alaylı ve Türnüklü, 2014) ile gerçekleştirilmiş olup ulusal alanyazında ilkokul 3.sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin geometrik sanal bir oyunda şekil oluşturma becerilerinin incelenmesinin faydalı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca günümüz çocuklarının teknolojiye olan yatkınlığı dikkate alındığında bilgisayar destekli sanal bir oyun ortamında şekil oluşturma etkinliklerindeki öğrenci eylemlerinin bu beceriye katkısının incelenmesi önemlidir. Bu önem doğrultusunda bu araştırmada; ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin sanal bir oyun ortamında şekil oluşturma becerilerini incelemek, zihinsel ve fiziksel süreçleri gözlemlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Clemets, Sarama ve Wilson (2001) ve Clements, Wilson ve Sarama (2004) un araştırmalarında belirttiği şekil oluşturma düzeyleri kullanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, akıl yürütme süreçleri ile ilgilenildiğinden verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Durum çalışması araştırmacının olayları kontrol edebildiği, nasıl ya da niçin sorularının araştırıldığı ve gerçek yaşam ortamlarındaki olgular üzerine odaklanıldığı durumlarda tercih edilmektedir (Yin, 2003).

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" benimsenmiştir. Bu bağlamda ölçüt öğrencilerin iki farklı (orta, düşük) akademik başarı düzeyine sahip olmalarıdır. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede etken olan faktörler ise sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile ilgili görüşüdür. Böylece başarı düzeyi, orta ve düşük olan sekiz yaşında biri erkek biri kız iki gönüllü öğrenci seçilmiştir. Araştırmada gizlilik esası dikkate alındığından katılımcıların isimleri yerine takma isimleri kullanılmıştır. Bu bağlamda; başarı düzeyi orta olan öğrenci Orçun , başarı düzeyi düşük olan öğrenci ise Melike şeklinde gösterilmiştir.

Verilerin toplanmasında ise görüşme tekniğinin bir çeşidi olan ve matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan klinik görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada klinik görüşmede yer alan şekil oluşturma problemlerinin tamamı sanal oyun içeriklerinde oluşturulmuş geometrik şekil oluşturma görevlerinden oluşmaktadır.

Araştırma süresince elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında tematik analiz kullanılmıştır (Liamputtong, 2009). Verilerin analizinde kullanılan temalar, alt temalar ve kodlar belirlenirken araştırmacılar Clement, Sarama ve J. ve Wilson'nın (2001) düzeylerini baz alınmıştır. Bu düzeylerdeki fiziksel ve zihinsel eylemler temalaştırılmıştır.

Geometrik düşünmenin önemli bir parçası hiç şüphesiz geometrik şekil oluşturma becerisidir. Şekil oluşturma görsel muhakemenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Markopoulous, Potari ve Schini, 2007). Dolayısıyla şekil oluşturma becerisi aynı zamanda problem çözme için de bir temel oluşturmakta ve diğer matematiksel becerilerin geliştirilmesi için bir gereklilik durumuna gelmektedir. Bu bağlamda araştırmada, ilkokul 3. sınıfta öğrenim görmekte olan iki öğrencinin sanal bir geometri oyunundaki şekil oluşturma sürecini incelemek, zihinsel ve fiziksel süreçlerini belirlemek amaçlanmıştır.Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul 3. Sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Klinik görüşmede yer alan şekil oluşturma problemlerinin tamamı sanal oyun içeriklerinde oluşturulmuş görevlerden oluşmaktadır. Klinik görüşmede her bir öğrenciye 2 adet şekil oluşturma ile geometrik puzzle görevi verilmiş ve görüşme yaklaşık 8 ders saati sürmüştür. Araştırmanın verilerini video kayıtları ve araştırmacı gözlem notları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir (Liamputtong, 2009). Analizlere göre öğrencilerin şekil oluşturma süreci zihinsel ve fiziksel eylemler bağlamında incelenmiştir.Verilerin analizinde kullanılan temalar, alt temalar ve kodlar belirlenirken araştırmacılar Clement ve Sarama'nın (2001) düzeylerini baz alınmıştır. Bu düzeylerdeki fiziksel ve zihinsel eylemler temalaştırılmıştır.

Öğrenciler sanal oyun ortamında verilen görevler bağlamında incelendiğinde verilen sanal geometri görevlerinin düzeyi öğrencilerin görevi tamamlarken geçirdiği düşünme sürecinde etkili olmuştur. Sınırları belli olan puzzle problemini her iki öğrenci de kısa sürede tamamlamış ve zihninde oluşturduklarını kısa sürede oyuna aktarabilmiştir. Sınırları belli olmayan puzzle probleminde ise öğrencilerin birinin görevi tamamlayamadığı birinin ise zihninde denem-yanılmalar yaparak daha uzun sürede tamamladığı görülmüştür. Ancak her iki görevde de öğrencilerin kağıt-kalem ortamına göre daha istekli bir yaklaşımda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda her iki öğrencinin de sanal oyun ortamında şekil oluşturmada sıklıkla şeklin kenarına odaklanarak strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı düzeyi yüksek öğrencinin şeklin kenarlarının yanı sıra açılarına da odaklandığı gözlenmiştir. Beklenen/Geçici sonuçlar matematik başarısı yüksek olan öğrencinin şekil oluşturma düzeyinin, matematik başarısı orta olan öğrenciye göre daha yüksek olduğudur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 3. sınıf öğrencilerinin şekil oluşturma sürecinde, sıklıkla kenarlara odaklandığı görülmüştür. Bu sebeple bir şekli oluşturmanın başka bir yolu olmadığını düşünerek şekil oluşturma sürecinde de sıklıkla deneme- yanılma yöntemini kullanmışlardır. Bununla birlikte soruların çözümüyle uğraştıkça zihinlerinde canlandırmalar yapabildikleri, bilinçli seçimler yaptıkları görülmüştür. Bu gözlemlerin, Clements ve diğerlerinin (2004) tanımladıkları düzeyleri desteklediği görülmüştür.

Sınırları belli olan puzzle probleminde öğrenciler görevi kolaylıkla ve diğer sorulara göre daha kısa sürede tamamlamıştır. Şekillerdeki benzerlikleri ve benzerlik oranlarını kolaylıkla fark etmişlerdir. Buna dayanarak öğrencilerin her ikisi de büyültme-küçültme aracını aktif olarak ve bilinçli şekilde kullanmıştır.

Sınırları belli olmayan puzzle problemlerinde öğrencilerden Melike görevleri tamamlayamamıştır. Orçun ise diğer göreve göre daha uzun sürede tamamlamıştır. Öğrenci Orçun'un görevi tamamlamasında şekilleri belirlerken açılara dikkat etmesi etkili olmuştur. Bu görevdeki dikkat çeken noktalar öğrenci Melike'nin şekli tek bir çeşit (kare) şekille oluşturmaya çalışmasıdır. Bunun sebebi araştırmacılar tarafından büyük paralelkenarı kareye benzetmesi ya da önceki yaşantılara dayalı fikir yürütme olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte önceki görevde büyütme-küçültme aracını aktif olarak kullanan öğrencilerin bu görevlerde nadiren kullanması dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, geometri, şekil oluşturma

Kaynakça

Alaylı, F.G. (2012). Geometride Şekil Oluşturma ve Şekli Parçalarına Ayırma Çalışmalarının İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi ve Bu Süreçteki Düzeylerin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Alaylı, F.G. ve Türnüklü E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Geometrik Şekil Oluşturma

Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33(2), 455-479.

Clements, D.H. (1998). Geometric and Spatial Thinking in Young Children. National Science Foundation, Arlington, VA.

Clements, D.H., Sarama, J. ve Wilson, D.C. (2001). Composition of Geometric Figures. Proceedings Of The 25 th Conference Of The International Group ForThe Psychology Of Mathematics Education: Ultrecht- The Netherlands, Vol:2273-280.

Clements, D.H., Wilson, D.C. ve Sarama, J. (2004). Young Children's Composition of Geometric Figures: A Learning Trajectory. Mathematical Thinking andLearning: 6(2), 163-184.

Hannibal, M. (1999). Young Children Developing Understanding of Geometric Shapes. Teaching Children Mathematics, Vol:5, No:6, 1-6.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative research methods, 3rd edition. Melbourne: Oxford University Press.

Markopoulos, Ch., Potari, D. ve Schini, E. (2007). The Process of Composition and Decomposition of Geometric Figures within The Frame of Dynamic Transformations. Proceedings of the Fifth Congress of the European Society forResearch in Mathematics Education: Larnaca, Cyprus; 1042-1051.

National Council Teachers of Mathematics. (2009). http://www.nctm.org/standards/content.aspx?id=314 (03/03/2019).

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

Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, D. ve Köse N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çokgen problemlerindeki matematiksel düşünme süreçleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(1), 605 – 633.

Yin, R. K. (2003). *Case study research*. USA: Sage Publications.

(25559) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlık Özyeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çalışma

BÜŞRA KARTAL
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ZEKİYE MORKOYUNLU
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada matematik eğitimi alanının önemli konularından biri olan, matematiksel okuryazarlık ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkisine değinilmiştir.

Matematiksel okur-yazarlık OECD- PISA raporunda bireyin matematiği çeşitli bağlamlarda formüle etmesi, uygulaması ve yorumlaması olarak ifade edilmiştir. Bu ise matematiksel akıl yürütmeyi, herhangi bir olguyu açıklamak, tanımlamak ve tahmin etmek için matematiksel kavramları, süreçleri, durumları, araçları kullanmayı içerir. Bireylerin matematiğin dünyada oynadığı rolü tanımalarına yardımcı olur. Yapıcı, yansıtıcı vatandaşların ihtiyaç duyduğu köklü yargı ve kararların alınmasına yardımcı olur.

Matematiksel okur-yazarlık, matematik eğitiminin önemli bir konusu olmasına rağmen hala araştırmalar, araştırmacıların ve öğretmenlerin okullarda öğrencilerin matematiksel okuryazarlığını nasıl geliştirebilecekleri konusunda net bir fikre sahip olamadıklarını ifade etmektedir (Haara ve diğ, 2017). Bu noktada, araştırmacıların ve öğretmenlerin çalışmalarının okullardaki öğrencilere yansıyabilmesi için hizmet içi öğretmenlerle birlikte, hizmet öncesi öğretmenlerin de konuya dikkatlerinin çekilmesi gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmenlerin ve yetişen öğretmen adaylarının matematiksel okur-yazarlığa hem kendi mesleki gelişimleri ve dolayısıyla hem de ileride sınıf ortamındaki öğretim pratiklerinde etkin bir matematiksel okuryazarlığın oluştuğunu görebilmek için öğretmen adayları ile matematiksel okuryazarlık konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, yine adaylarla mümkün olduğunca konu ile ilgili formal ve informal tartışmalar gerçekleştirilmelidir.

Öte yandan öğrenme yaklaşımları ise eğitim alanında üzerinde durulan önemli hususlardan bir diğeridir.

Öğrenme yaklaşımlarının temeli 1970'lerde Gothenberg Okulu grubunun yaptığı çalışmalara dayanır. Bu grubun araştırmacılarından olan Marton ve Saljo (1976) öğrencilerine akademik makaleler vermişler ve öğrencilerin akademik makaleleri okuma işini nasıl yürüttükleri üzerine çalışmışlardır. Sonuç olarak bu süreçte öğrencilerin makale okuma işine öncülük eden süreçler derinlemesine ve yüzeysel öğrenme süreci olarak belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında esas öğrenme sürecinde sorunu en aza indirerek öğrenmeyi tamamlamaktır. Dışsal motivasyon ve güdü ön plandadır. Bu yaklaşımdaki öğrenenler, genellikle düşük bilişsel düzeyde tasarlanan etkinlikleri kullanırlar (Biggs 1999: 14). Öte yandan derinlemesine öğrenme yaklaşımında ise esas iç motivasyona içten güdülenmeye dayanır. Bu yaklaşımdaki öğrenen öğrenmeyi anlamlı gerçekleştirme yolundadır. Teori ile pratiği içselleştirerek bütünleştirmeye odaklanırlar. Son öğrenme yaklaşımı olan stratejik öğrenme yaklaşımı öğrenmede çıktıyı esas alan bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir (Biggs, 1979, 1987) ve Entwistle'ın çalışmaları 1981, 1983, 1992). Burada amaç öğrenmede en iyi öğrenme çıktısına sahip olmak için gerekli çalışmalara odaklanılır. Yani bu yaklaşımda başarılı olmak amaçlanmıştır (Ekinci, 2008).

Matematiksel okuryazarlık ve öğrenme yaklaşımlarının teori ve pratikteki önemine dayanarak matematiksel okuryazarlık ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişkiler olabileceği düşünülmüş ve bu doğrultuda;

"İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel okur yazarlıkları ile öğrenme yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki vardır?"

Sorusuna bu çalışmada cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi nicel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminden yararlanılmıştır. Tarama yönteminde, anket, görüşme ve yapılandırılmış gözlem gibi çeşitli tekniklerden yararlanılır (Ekiz, 2009). Bu çalışmada anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Çalışmanın örneklemini Orta Anadolu'daki iki üniversitesinin eğitim fakültesi, ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 350 1. Ve 2. Sınıfta öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencisi ile ve 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışma yürütülürken veri toplama aracı olarak, Senemoğlu'nun (2011) geliştirdiği "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri" ölçeği ile Bindak ve Özgen'nin (2008) geliştirdiği "Matematiksel Okuryazarlık Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi Ekiz (2009) tarafından; verileri toplama, düzenleme ve istatistiki uygulamalar sonucunda çıkan sonuçları yorumlama olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri" ölçeği ile "Matematiksel Okuryazarlık Öz-Yeterlik Ölçeği" nden toplanan veriler SPSS 20 istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Matematiksel Okuryazarlık Öz Yeterlikleri arasındaki ilişki SPSS 20 istatistik programı kullanılarak ortaya konulmaya çalışılacaktır. Verilerden elde edilen sonuçların betimleyici istatistiğe dayanarak frekans, yüzde dağılımı, mod, medyan, ortalama, standart sapma ve korelasyonu hesaplanacaktır. Öte yandan, verilerden elde edilen sonuçlar ise çıkarımsal istatistiğe dayanarak ortaya konulacak ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel okur-yazarlık anlayışları ile öğrenme yaklaşımları arasında matematiksel okuryazarlık algısı yüksek olan öğretmen adaylarının daha çok derin öğrenme yaklaşımına sahip olacakları, aynı şekilde matematiksel okur-yazarlık algısı düşük olan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının daha çok yüzeysel olması beklenmektedir. Daha özelde ise matematiksel okuryazarlık ölçeği maddeleri ve öğrenme yaklaşımları ölçeği maddeleri esas alınarak şöyle bir sonuç beklenmektedir;

Matematiksel okuryazarlık Öz Yeterlik ölçeğindeki olumlu ifadelere olumlu cevap veren (katılıyorum-kesinlikle katılıyorum) öğrenci ve öğretmen adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinde, Çalışma Yaklaşımları ve Öğrenme Nedir? Alt boyutlarında da olumlu cevaplar (katılıyorum-kesinlikle katılıyorum) vermeleri beklenmektedir. Aynı şekilde, Matematiksel Okuryazarlık Öz Yeterlik ölçeğinde olumlu ifadelere olumsuz cevap veren öğrencilerin (katılmıyorum-kesinlikle katılmıyorum) aynı şekilde Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinde, Çalışma Yaklaşımları ve Öğrenme Nedir? Alt boyutlarında da olumsuz cevaplar (katılmıyorum-kesinlikle katılmıyorum) vermeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : ilköğretim matematik öğretmen adayı, matematiksel okuryazarlık, öğrenme yaklaşımları

Kaynakça

Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education*, *8*(4), 381-394.

Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. *Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara*.

Entwistle, N. J. (1981). Ramsden (1983). *Understanding student learning*.

Haara, F. O., Bolstad, O. H., & Jenssen, E. S. (2017). Research on Mathematical Literacy in Schools--Aim, Approach and Attention. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *5*(3), 285-313.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, *46*(1), 4-11.

Senemoglu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 65.

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 517-528.

(25563) Akademik Başarısı Yüksek Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Görevlerinde Sergiledikleri Üst Bilişsel Stratejilerin İncelenmesi

MERVE YÜKSEL
MEB

ALAATTİN PUSMAZ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda müfredat değişiklikleri ve gelişen teknoloji sayesinde bilgiyi hazır olarak kullanan değil, biliş bilgisiyle yapılandıran, problem çözebilen insan modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin en önemli amaçlarından biri kişiye problem çözme becerisi kazandırmaktır. Bununla birlikte etkili bir matematik öğretimi için, öğrencilerin rutin alıştırmaları çözmenin ötesinde problemleri düzenleme yoluyla yeni problemler oluşturmaları önemlidir (Ghasempour, Bakar ve Jahanshahloo, 2012). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin problem kurma faaliyetleri sırasında daha aktif öğrenenler oldukları ifade edilmektedir (Lin ve Leng, 2008). Matematik öğretiminde problem kurma yaklaşımı tavsiye edilerek "öğrencilerin, matematik yapmanın özündeki temel etkinliklerden, kendi problemlerini kendileri oluşturup, onları formüle etme şeklindeki bazı deneyimlere sahip olması gerektiği" vurgulanmaktadır (Akay, 2006). Abu-Elwan (2002) problem kurmanın matematik ve günlük yaşam durumları arasındaki ilişkinin kurulmasına katkı sağladığını ve öğrencilerin matematiksel düşünmelerinin gelişiminde etkili bir rol oynadığını belirtmektedir.

Öğretmenler problem kurmayı değişik şekillerde sınıf ortamına taşıyabilir. Problem çözümü sonrasında ek adım olarak yeni problem durumunun oluşturulması, verilen problemlerin yeniden düzenlenmesi ya da herhangi bir şarta bağlı kalmaksızın öğrencilerden problemler üretmesi istenebilir. Literatürde problem kurma üzerine farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Stoyanova & Ellerton, 1996; Stoyanova, 1998; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pantazi-Pitta & Sriraman, 2005; Contreras, 2007; Silver, 1995). Stoyanova (2003) problem kurma durumlarını serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma şeklinde üç kategoride sınıflandırmıştır. Serbest problem kurma durumunda herhangi bir sınıflandırma söz konusu olmadan öğrencilerden problem kurmaları istenir. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumunda verilen problemlere benzer problemler, belirli bir teoreme dayalı veya verilen resimlere uygun problemler kurmaları istenir. Yapılandırılmış problem kurma durumunda öğrencilerden önceden çözülmüş problemlerin yeniden formüle edilmesi ya da verilen problemlerin koşulları ya da soruları değiştirilerek problem kurmaları istenir.

Christou (2005), problem kurmayı bilişsel düşünme süreçleriyle sistematik bir şeklide ele alarak niceliksel bilgiyi düzenleme, seçme, kavrama ve aktarma şeklinde dört kategoriye ayırmıştır. Niceliksel bilgiyi kavramak, öğrencilerin verilen matematik denklemlerinden veya hesaplamalardan yola çıkarak problem kurduğu görevleri ifade eder. İşlemlerin anlamını anlamayı gerektirir ve öğrenciler genellikle, problemlerin anlamsal yapısını değil işlemsel temelli algoritmik bir süreci takip eder. Niceliksel bilgileri aktarmak öğrencilerin grafiklerden, şemalardan veya tablolardan uygun problemler kurmasını gerektirir. Niceliksel bilgilerin düzenlenmesi, çoğunlukla öğrencilerin verilen bilgi, öykü veya durumdan herhangi bir kısıtlama olmaksızın bir problem kurmasını gerektiren görevlerle ilişkilendirilir. Niceliksel bilgilerin seçilmesi, öğrencilere belirli, verilen cevaplara uygun problemler kurmasını gerektiren görevlerle ilişkilendirilir (Ghasempour , Bakar ve Jahanshahloo, 2012).

Literatürde öğrencilerin yazdığı problemlerin kalitesi belirli değişkenler açısından incelenmektedir. Araştırmacılar (Crespo & Sinclair, 2008; Silver & Cai, 1996), öğrenciler tarafından kurulan problemleri matematiksel ve dilsel karmaşıklığına göre analiz etmektedir. Matematiksel karmaşıklık için "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" gibi sınıflamalar kullanılmaktadır. Dilsel karmaşıklık için "ödev, ilişkisel ve koşullu" olmak üzere üç farklı sınıflandırma söz konusudur. Bu sınıflamaya göre verilere bağlı kalarak tek bir ifadeyi sormaya yönelik oluşturulan problem durumları ödev kategorisinde, veriler arasındaki farklılıkları veya ilişkileri belirlemeye yönelik oluşturulan problem durumları ilişkisel kategorisinde, problem durumuna yeni veriler eklenerek oluşturulan, yeni verilere bağlı olarak çözümlenebilecek şekilde oluşturulan problem durumları koşullu kategorisinde yer almaktadır (Crespo & Sinclair, 2008).

Bu araştırma ile farklı problem kurma uygulamaları yapılmasının, öğrencilerde açığa çıktığı düşünülen üst bilişsel beceriler üzerindeki etkisi belirlenerek, problem kurma çalışmalarının matematik öğretiminde uygulanmasının önemi ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu bakımdan araştırmanın, problem kurma çalışmaları ve üst bilişsel süreçler ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada akademik başarısı yüksek ortaokul öğrencilerinin bireysel ve grup halindeyken farklı tür problem kurma görevlerinde sergiledikleri üst bilişsel stratejilerin incelenmesi, problem kurma sürecinin adımlarının belirlenmesi ve oluşturulan problemlerin türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden 'durum çalışması' yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak problem kurma etkinlikleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görev değerlendirme formu kullanılmıştır.

Literatürde problem kurma üzerine farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere verilen problem kurma durumları oluşturulurken Christou ve arkadaşları (2005) tarafından öne sürülen sınıflandırma esas alınmıştır. Christou ve arkadaşları (2005), problem kurmayı bilişsel düşünme süreçleriyle ele alarak kavrama, aktarma, düzenleme ve seçme olarak dört kategoriye ayırmıştır. Her kategori için farklı problem kurma görevi önerilmektedir. Bir sürecin birden fazla göreve denk gelmesi mümkündür, ancak açıklık ve basitlik için en belirgin işlem modellenmiştir. Araştırmada her öğrenciyle iki kez klinik görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin her birinde öğrencilere dört farklı kategoride problem kurma görevi verilmiştir. Daha sonra çalışma grubundaki öğrenciler 3'er kişilik 2 gruba ayrılmış ve iki görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bireysel olarak gerçekleştirdikleri problem kurma görevlerini bu oturumlarda grup arkadaşlarıyla gerçekleştirmiştir. Oturumların sonunda öğrencilerin görev değerlendirme formuna verdikleri cevaplar ile klinik mülakat sorularına verdikleri cevaplar arasında uyum olduğu görülmüştür.

Literatürde öğrencilerin yazdığı problemlerin kalitesi belirli değişkenler açısından incelenmektedir. Bu çalışmada kurulan problemlerin nitelikleri matematiksel ve dilsel karmaşıklığına göre analiz edilmiştir (Crespo & Sinclair, 2008; Silver & Cai, 1996). Oluşturulan problemler öncelikle matematiksel olarak değerlendirilmiş, problem kabul edilen durumların değerlendirilmesinde ikinci aşama olarak dilsel analiz yapılmıştır.

Öğrencilerin sergiledikleri üst bilişsel stratejilerin incelenmesinde üst bilişin bileşenleri olduğu düşünülen kişi, görev ve strateji değişkenlerinin etkileşimi göz önüne alınmıştır. Üst bilişsel becerilerin belirlenmesinde Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen üst bilişsel farkındalık anketinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin istenilen duruma uygun problem kurmada zorlanmadıkları görülmüştür. Problem türlerine göre öğrencilerde daha üst düzey düşünme gerektiren farklı becerilere gerek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Christou tarafından önerilen problem kurma görevlerinde üst bilişsel düşünme açısından hiyerarşik bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir. Öğrenciler bireysel oturumlarda grup çalışmalarına göre daha başarılı olmuşlardır. Grup oturumlarında düşüncelerini arkadaşlarına kabul ettirmede, kendi görüşlerini savunmada ve etkili iletişimde zorlanmışlardır. Ayrıca problem kurma çalışması yapılan öğrencilerin matematiğe yönelik görüşlerinde olumlu yönde farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın, matematiği günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirme becerisi geliştirerek eğitimdeki kaliteyi artıracağı, öğrencilerin problem çözme sürecindeki başarılarını geliştireceği ve dolayısıyla matematikteki akademik başarılarına etkisi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamına problem kurma uygulamaları ile gerçek hayatı taşımalarının, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde alternatif çözümler oluşturması bakımından da ayrıca önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin istenilen duruma uygun problem kurmada zorlanmadıkları görülmüştür. Problem türlerine göre öğrencilerde daha üst düzey düşünme gerektiren farklı becerilere gerek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Christou tarafından önerilen problem kurma görevlerinde üst bilişsel düşünme açısından hiyerarşik bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir. Öğrenciler bireysel oturumlarda grup çalışmalarına göre daha başarılı olmuşlardır. Grup oturumlarında düşüncelerini arkadaşlarına kabul ettirmede, kendi görüşlerini savunmada ve etkili iletişimde zorlanmışlardır. Ayrıca problem kurma çalışması yapılan öğrencilerin matematiğe yönelik görüşlerinde olumlu yönde farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, problem kurma, üst biliş

Kaynakça

Abu-Elwan, R. (1999). The development of Mathematical Problem Posing Skills for Prospective Middle School Teachers. In A. Rogerson (Ed.) proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social challenges, Issues and approaches, (II, 1–8), Cairo, Egypt.

Akay, H. (2006). Problem Kurma Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerileri ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Cai, J. (1998). An investigation of U.S. and Chinese Students "mathematical problem

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes, ZDM, 37 (3).

Ellerton, N. (2013). Engaging pre-service middle-school teacher-education students in mathematical problem posing: development of an active learning framework, Educ Stud Math 83:87–101.

Ghasempour, Z., Bakar, N., ve Jahanshahloo, G. (2012). Mathematical Problem Posing and Metacognition: A Theoretical Framework. International Journal of Pedagogical Innovations. 2: 63-68.

Ghasempour, Z., Bakar, N., ve Jahanshahloo, G. (2013). Innovation in Teaching and Learning through Problem Posing Tasks and Metacognitive Strategies. International Journal of Pedagogical Innovations. 1: 57-66.

Gonzales, N. (1994). Problem posing: A Neglected Componentin Mathematics Courses for Prospective Elementary and Middle School Teachers. School science and mathematics, 94 (2)

Silver, E. ve Cai, J. (1996). An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students. National Council of Teachers of Mathematics.

Silver, E. Fostering Creativity through Instruction Rich in Mathematical Problem Solving and Problem Posing, Pittsburgh.

Stoyanova, E. (1998). Extending and exploring students' problem solving via problem posing: A study of years 8 and 9 students involved in mathematics challenge and enrıchment stages of euler enrıchment program for young australıans. Edith Cowan Universty.

(25565) MIT APP Inventor Uygulaması İle Geometri Öğretimi

SİBEL TÜRK
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

AYTAÇ KURTULUŞ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretim programlarına göre öğrenciler geometrik şekilleri ilkokuldan itibaren üçgen, kare, dikdörtgen ile sınırlı olacak şekilde görmekte ve ikinci sınıfta geometrik şekillerin köşe ve kenarlarını verilirken 3. Sınıfta ilk defa kare ve dikdörtgenin köşegeni kavramı verilmektedir. Daha sonra ortaokulda 5. Sınıfta "Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarından kenar, iç açı, köşe ve köşegeni tanır. "kazanımı ile hem çokgenleri hem de onların temel elemanları olan kenar, köşe, iç açı ve köşegen kavramları verilmektedir. Matematik öğretim programının sarmal yapısından dolayı bu kavramları öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lisede her kademede daha kapsamlı bir şekilde öğrenmektedirler.

Yasin& Başbay (2017)'a göre öğrencilerin kenar, köşe ve köşegen gibi temel geometri kavramlarında belli kuralları kullandıklarından, özgün ifadeler yerine kitap dilinde benzer tanımlamalar yaptıklarından dolayı temel kavramlara (açı, kenar, köşegen vs.) ilişkin yanılgıları bulunmaktadır. Öğrenci yanılgılarının olası nedenlerinin bu kavramların öğretiminde somutlaştırılmaması, günlük hayatla ilişkilendirme yapılan etkinliklere yer verilmeyerek daha çok ezbere öğretim yapılması olabileceği vurgulanmaktadır (Yasin & Başbay, 2017).

Yapılan çalışmalarda geometrinin temel kavramlarında ağırlıklı olarak kavram yanılgıları tespit edilmiş fakat yanılgıları gidermeye yönelik özellikle köşegen kavramı ile ilgili çalışmalar çok azdır (Türkdoğan, Güler, Bülbül & Danışman,2014; Yıldız, Güven & Koparan,2010). Yıldız, Güven ve Koparan (2010), çalışmalarında sekizinci sınıf öğrencilerine Cabri 2D software ile yapılan çizim çalışmalarıyla çokgenlerde köşegen kavramını göstermişlerdir. Golan &Roberts (2011) çalışmalarında öğretim içeriği geliştirerek, geometri öğretiminde ortaokuldaki öğrencilerin origatmetria olarak adlandırdıkları etkinlikler ile ardışık olmayan iki köşeyi kullanarak katlama yaparak köşegen kavramını yapılandırabileceğini belirtmiştir.

Bu projede ise köşe kapmaca oyununda bir köşeden diğerine köşegen boyunca hareket etmeleri gerektiğinden MIT App Inventor programında bu kurala uygun program geliştirerek köşe, kenar ve köşegen kavramlarını oyunlaştırarak kodlama ile öğreneceklerdir. Böylece köşeleri kullanarak köşegen oluşturarak köşe ve köşegen kavramları arasındaki farkı ve köşegen oluştururken köşe kavramını kullandığını bu iki kavramın ilişkili olduğunu yaparak yaşayarak öğrenmiş olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin bir ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geometri başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma içeriğinde ise yapılandırmacı yaklaşım modellerinden biri olan 5E modeline uygun 7.sınıf matematik dersi çokgenlerde kenar, köşe ve köşegen kavramlarını içeren bir ders planı hazırlanmıştır. Bu ders planının aşamaları kısaca aşağıda açıklanmıştır.

5E öğretim modelinin ilk adımı olan "Giriş" aşamasında öğrencilerin ön bilgilerine bakılmış ve konuya ilgi duymaları açısından farklı etkinlikler ve tanıtımlar yapılmıştır. "Keşfetme" aşamasında öğrenciler daha aktif katılım ile kendi emekleri doğrultusunda App Inventor programında köşe kapmaca oyununu geliştirmeleri sağlanmıştır. "Açıklama" aşamasında öğrencilerin yanılgılarının giderilerek yeni kavramların açıklanmasına fırsat tanınmıştır. "Derinleştirme" aşamasında öğrencilere farklı problem durumları sunularak farklı durumlar karşısında öğrendikleri kavramları uygulama süreci dikkate alınmıştır. "Değerlendirme" aşamasında öğrencilere gerçek hayat problemleri doğrultusunda sorular sorulmuş ve öğrencilerin öğrendikleri kavramları gerçek hayat problemleri ile ilişki kurmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda uygulanan projede 5E öğretim modelinin kullanılması ile proje süreci etkin bir şekilde geçirildiği söylenebilir.

Keşfetme aşamasında köşe oyunu MIT App Inventor uygulamasında gerçekleştirilecektir. Uygulamanın gerçekleştirilmesi sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve bastırılan bilgi kataloğu katılımcılara verilecektir. İlk olarak üçgen ile başlanacak. Üçgenin sırayla köşeleri gösterilecek. Her köşe farklı renkle temsil edilecektir. Daha sonra çocuklar toplam köşe ve kenar sayılarını bu farklı renkleri sayarak bulunabilecektir. Ayrıca üçgenin köşegeni olmadığı uygulama ile keşif ettirilecektir. Oyunumuz kare şekliyle devam edecek. Kare şeklinde de aynı şekilde sırayla köşeler farklı renkte gösterilecek. Daha sonra toplam köşe ve kenar sayıları ile birlikte köşegen sayısını belirleyebileceklerdir. Oyunumuza bu şekilde çokgenin kenar sayısını arttırarak devam edilecektir. Her aşamada çokgene aynı aşamalar uygulanacak ve en sonunda toplam köşe, kenar ve köşegen sayıları bulunabilecektir. Tüm durumları içeren

oluşturacakları tablodan yararlanarak herhangi bir çokgenin köşe, kenar ve köşegen sayılarını belirleyebilecekleri bir genellemeye ulaşılabilecektir.

İlk ve ortaokulda geometri öğretiminde temel şekiller olan çokgenlerde kenar, köşe ve köşegen kavramları hakkındaki kavram yanılgıları sıklıkla görülmektedir. Bu yanılgıları en az düzeye indirebilmek için öğretmenlerin öğretim ortamlarında farklı ve öğrencilerin dikkatini çekecek etkili öğretim planları hazırlaması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E modeli kapsamında öğrencilerin mobil uygulama geliştirme platformu olan MIT App Inventor uygulaması ile köşe kapmaca oyunu geliştirerek çokgenlerin temel elemanları olan köşe, kenar ve köşegen kavramlarının öğretimi amaçlanmıştır. MIT App Inventor uygulaması geometri öğretiminde temel kavramların öğrencilere kazandırılması doğrultusunda araç olarak kullanılmıştır. MIT App Inventor uygulamasında geliştirilen oyunun köşe kapmaca oyunundan esinlenerek hazırlanması aynı zamanda köşe kapmaca oyununu çocuklara hatırlatarak geleneksel oyunların tekrar canlandırılması hedeflenmiştir. Kenar, köşe ve köşegen kavramının oyunlaştırılması ve bilgisayar destekli verilmesi ile öğrencilerin, temel kavramları disiplinlerarası etkileşim ile öğrenmeleri planlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin bir ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geometri başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma öncesinde köşe, kenar ve köşegen kavramlarını karıştırdıkları belirlenen öğrenciler uygulama sonunda yapılan test sonuçlarına göre bu kavramları öğrendikleri, farklı çokgenlerin köşegenlerini belirleyerek bir noktadan geçen ve toplam köşegen sayılarını hesaplayabildikleri, kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını ve köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını hesaplayabildikleri aynı zamanda bu temel elemanları günlük hayat problemleri ile ilişkilendirildikleri görülmüştür. Öğrenciler proje planındaki etkinlikleri bizzat yaparak, kendilerinin eksik olduğu noktaları keşfetme imkânı elde etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin derse aktif katılımının arttığı görülmüştür. Öğrenciler süreçte kendi deneyimleri ve becerileri ile yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sonucunda konuyu derinlemesine görmüş ve olası kavram yanılgılarının önüne geçilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda öğrenciler, MIT App Inventor uygulamasının matematik öğretiminde kullanılmasını ilgi çekici bulduklarını ve kendi uygulamalarını bizzat geliştirmenin ve mobil platformda çalışmanın kendilerinde büyük merak uyandırdığını belirtmişlerdir. Sıkıcı geçen matematik derslerini ve anlayamadıkları geometrik şekilleri MIT App Inventor programında görmek ve kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Proje süreci ve çıktıları düşünüldüğünde MIT App Inventor programı özellikle geometrik kavramların kazandırılması durumunda kullanılabileceği önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5E öğretim modelinin giriş kısmında geleneksel oyunlarımızdan olan köşe kapmaca oyununun oynanması öğrencilerin konuya motivasyon ve ilgilerinin artmasını sağlamıştır. Öğrenciler ders planındaki etkinlikleri bizzat yaparak, kendilerinin eksik olduğu noktaları keşfetme imkânı elde etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin derse aktif katılımının arttığı görülmüştür. Öğrenciler süreçte kendi deneyimleri ve becerileri ile yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sonucunda konuyu derinlemesine görmüş ve olası kavram yanılgılarının önüne geçilmiştir.

Proje süreci değerlendirildiğinde öğrencilerin MIT App Inventor programında uygulama geliştirirken zorlanmadıkları görülmüştür. Fakat proje süreci sonrasında öğrencilerin görüşleri alınırken bazı öğrencilerin programın Türkçe dil desteğinin olması durumunda daha kolay programı anlayabileceklerinden bahsettikleri görülmüştür. Bu bağlamda programın Türkçe dil desteğinin olmaması programın anlaşılmasında olumsuz bir etken olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin süreç sonundaki MIT App Inventor'a karşı tutumları yüksektir. Kendi uygulamalarını bizzat geliştirmek ve mobil platformda çalışmak öğrencilerde büyük merak uyandırmıştır. Öğrencilerin uygulama geliştirme sürecinde yaparak- yaşayarak geliştirmeleri ve sorunları çözmede öncelikle akranlarından ve hazırlanan bilgi kataloglarından yararlandıkları görülmüştür.

Öğrenciler MIT App Inventor'un matematik öğretiminde kullanılmasını fazlasıyla ilgi çekici bulmuşlardır. Sıkıcı geçen matematik derslerini ve anlayamadıkları geometrik şekilleri MIT App Inventor programında görmek ve kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Proje süreci ve çıktıları düşünüldüğünde MIT App Inventor programı özellikle geometrik kavramların kazandırılması durumunda kullanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çokgen, köşegen kavramı, MIT App Inventor

Kaynakça

Explore MIT App Inventor.(2018). 16.08.2018 tarihinde http://appinventor.mit.edu/explore/ adresinden erişilmiştir.

Golan, M. (2011). Origametria and the van Hiele theory of teaching geometry. P. Wang Iverson, R. J. Lang & M. Yim (Eds.), Origami 5: Fifth international meeting of origami science, mathematics and education (5OSME) içinde (s. 141-150). Boca Raton: CRC Press.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12) Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

MEB, (2018). Ortaokul matematik ders kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danişman, Ş. (2015). Studies about misconceptions in mathematics education in Turkey: A thematic review Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11(2), 215-236.

Yasin, A. Y., & Başbay, A. (2017). Çokgenlerle İlgili Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenler. Ege Eğitim Dergisi (18) 1, 83-104.

Yıldız, C., Güven, B., & Koparan, T. (2010). Use of Cabri 2D software in drawing height, perpendicular bisector and diagonal. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2040-2045.

(25591) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Rutin ve Rutin Olmayan Problemleri Kurma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak İncelenmesi

AYŞE CANAN KEKLİK
MEB

EMRE EV ÇİMEN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencileri etkili birer problem çözücü olarak yetiştirmek, matematik eğitiminin amaçlarından biridir (Baki, 2006, s. 145). Öğrencilerin çoğuna matematik dersi zor gelmekte ve bu nedenle öğrenciler matematiğe karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Albayrak (2000, s. 1)'a göre matematik dersinin öğrencilere zor gelmesinin nedenlerinden biri öğrenilen matematiksel bilgilerin günlük yaşantıya aktarılamaması ve günlük yaşantıda karşılaşılan problemlerle derslerde çözülen problemlerin birbirinden farklı olmasıdır. Bu durumu önlemek için sınıflarda problem çözme etkinlikleri yapılırken sadece alıştırma türünde sorularla yetinilmemeli, açık uçlu ve günlük yaşantı problemlerine de yer verilmelidir. Çünkü problem çözme etkinlikleri öğrencilerde, farklı çözüm yolları geliştirip varsayımlarda bulunma ve genelleme yapma becerilerini de geliştirme fırsatı sunarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Son zamanlarda Matematik Öğretim Programları'nda ve matematik eğitiminde yapılan araştırmalarda problem çözme kadar problem kurmanın da önemli olduğu görülmektedir. Bu öneme karşılık, matematik ders kitaplarında öğrencilerden çoğunlukla problem çözmeleri istenmekte problem kurma etkinliklerine çok az yer verilmektedir. Oysaki problem kurma öğrencilerin matematiğe karşı korkularını azaltır, öğrencilerin kurulan problemdeki ilişkileri kavramasında etkili olur ve böylece problem çözmeye yardım eder (Altun, 2008, s. 102). Silver (1994, s. 19) problem kurmayı, bir olaydan veya durumdan yola çıkarak bir problem oluşturma veya bir problemden yeni bir problem üretme olarak tanımlamıştır. Son yıllarda yapılan değişikliklerle matematik öğretim programlarında problem çözmenin yanında problem kurma da önem kazanmıştır. Akay (2006, s. 79), problem kurma konusundaki çalışmaların yetersizliğine dikkat çekerek öğrencilere kendi problemlerini oluşturmaları için fırsatlar verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü problem kurmayı başarabilen öğrencilerin matematiğe karşı sempatileri artar, korkuları azalır ve öğrenciler problemleri gözlerinde büyütmezler (Altun, 2008, s. 102). English (1997a, 1997b, 1998) problem kurma üzerine yaptığı çalışmalarda, problem kurmanın öğrencilerin problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiğini, matematiksel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve güven duygusu kazandırdığını belirtmiştir (Akt. Ekici, 2016, s. 8). İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nda problem kurmanın önemi vurgulanmış, problem çözmenin yanı sıra öğrencilerin kendi problemlerini kurmalarının öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 14). Problem kurma etkinlikleri öğrencilerin yeni ürünler ortaya koymasına imkân sağladığı için matematik eğitimde problem kurma çalışmalarına problem çözme çalışmaları ile birlikte yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Problem çözmeye ilişkin öğretimde sadece problem çözme sürecini anlamaya çalışmak önemli değildir; bunun yanında problem çözmek için faydalı olan yöntemlerin öğretimi de önemlidir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014, s. 42). Bu nedenle eğitimcilerin farklı problem türlerini çözmeye yönelik çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilere problem çözümlerinde farklı bakış açıları getirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine göre, öğrencilerin sınıf ortamında etkinliklere katılması anlamında yaratıcı dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanılmasının önemi artmaktadır (Courtney, 1968; akt. Duatepe ve Akkuş, 2006, s. 90). Yaratıcı drama bir lider önderliğinde öğrencilerin yaratıcı düşünceler geliştirebilmesine, duygularını rahatça ifade edebilmelerine imkan sağlayan yapısalcı yaklaşımın bir yöntemidir denilebilir (Duatepe ve Akkuş, 2006, s. 90). Yaratıcı drama, yenilenen öğretim programlarında, öğrenci merkezli, etkinlik odaklı ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi süresince en etkili kullanılabilecek yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Soyut bir disiplin olan matematik dersinde yaratıcı drama kullanılması ile öğrenciler; yaparak yaşayarak öğrenebilir ve sadece bilişsel davranışları değil, duyuşsal ve devinimsel davranışları da geliştirerek kavram ve işlem bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayabilmektedirler (Özsoy, 2010, s. 20). Yapılan bu çalışmada, son yıllarda eğitim çalışmalarında kullanılabilirliği gittikçe artan yaratıcı drama yöntemi ile ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin rutin ve rutin olmayan problemleri kurma becerileri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar; araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 292). Araştırmada durum çalışmasının kullanılmasında yaratıcı drama yönteminin rutin ve rutin olmayan problem kurma aşamasında etkililiğini derinlemesine ortaya koyan, temelini "nasıl" ve "niçin" sorularının oluşturduğu araştırma yöntemi olması da etkili olmuştur. Durum çalışmalarında inandırıcılığı kuvvetlendirip, geçerlik ve güvenirliği artırmak için çeşitleme (triangulation) kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada gözlem, görüşme, dokümanlarla veri çeşitliliği sağlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir devlet ortaokulunun bir şubesinde öğrenim gören 10 kız, 12 erkek toplam 22 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma yapılan okul ise, uygun örnekleme

yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada, ilk hafta öğrencilerin problem kurma ile ilgili düşüncelerini ve problem türleri ile ilgili ön bilgilerini görmek amacıyla 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış ön görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. İkinci ve üçüncü haftalarda rutin ve rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan yaratıcı drama ders planları uygulanmış, öğrencilerin hazırlanan durum kartlarına göre canlandırmalar yaparak sürece katılmaları sağlanmıştır. Her bir yaratıcı drama uygulamasından sonra öğrencilerin rutin ve rutin olmayan problemlerin farkına varma ve problem kurma durumlarını incelemek amacıyla hazırlanan problem kurma formları öğrencilere uygulanmıştır. Formlarda öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarında öğrendikleri problemlerin türlerine uygun problem kurmaları istenmiştir. Problem kurma uygulamasında öğrenciler tarafından kurulan farklı türdeki problemler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve değerlendirme kriterlerine göre "Problem Durumu", "Türe Uygunluk", "Dil ve Anlatım", "Gerçek Yaşama Uygunluk" olmak üzere dört ana kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir.

Öğrencileri etkili birer problem çözücü olarak yetiştirmek, matematik eğitiminin amaçlarından biridir (Baki, 2006, s. 145). Öğrencilerin çoğuna matematik dersi zor gelmekte ve bu nedenle öğrenciler matematiğe karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Albayrak (2000, s. 1)'a göre matematik dersinin öğrencilere zor gelmesinin nedenlerinden biri öğrenilen matematiksel bilgilerin günlük yaşantıya aktarılamaması ve günlük yaşantıda karşılaşılan problemlerle derslerde çözülen problemlerin birbirinden farklı olmasıdır. Bu durumu önlemek için sınıflarda problem çözme etkinlikleri yapılırken sadece alıştırma türünde sorularla yetinilmemeli, açık uçlu ve günlük yaşantı problemlerine de yer verilmelidir. Çünkü problem çözme etkinlikleri öğrencilerde, farklı çözüm yolları geliştirip varsayımlarda bulunma ve genelleme yapma becerilerini de geliştirme fırsatı sunarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Son zamanlarda Matematik Öğretim Programları'nda ve matematik eğitiminde yapılan araştırmalarda problem çözme kadar problem kurmanın da önemli olduğu görülmektedir. Bu öneme karşılık, matematik ders kitaplarında öğrencilerden çoğunlukla problem çözmeleri istenmekte problem kurma etkinliklerine çok az yer verilmektedir. Oysaki problem kurma öğrencilerin matematiğe karşı korkularını azaltır, öğrencilerin kurulan problemdeki ilişkileri kavramasında etkili olur ve böylece problem çözmeye yardım eder (Altun, 2008, s. 102). Silver (1994, s. 19) problem kurmayı, bir olaydan veya durumdan yola çıkarak bir problem oluşturma veya bir problemden yeni bir problem üretme olarak tanımlamıştır. Son yıllarda yapılan değişikliklerle matematik öğretim programlarında problem çözmenin yanında problem kurma da önem kazanmıştır. Akay (2006, s. 79), problem kurma konusundaki çalışmaların yetersizliğine dikkat çekerek öğrencilere kendi problemlerini oluşturmaları için fırsatlar verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü problem kurmayı başarabilen öğrencilerin matematiğe karşı sempatileri artar, korkuları azalır ve öğrenciler problemleri gözlerinde büyütmezler (Altun, 2008, s. 102). English (1997a, 1997b, 1998) problem kurma üzerine yaptığı çalışmalarda, problem kurmanın öğrencilerin problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiğini, matematiksel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve güven duygusu kazandırdığını belirtmiştir (Akt. Ekici, 2016, s. 8). İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nda problem kurmanın önemi vurgulanmış, problem çözmenin yanı sıra öğrencilerin kendi problemlerini kurmalarının öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 14). Problem kurma etkinlikleri öğrencilerin yeni ürünler ortaya koymasına imkân sağladığı için matematik eğitimde problem kurma çalışmalarına problem çözme çalışmaları ile birlikte yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Problem çözmeye ilişkin öğretimde sadece problem çözme sürecini anlamaya çalışmak önemli değildir; bunun yanında problem çözmek için faydalı olan yöntemlerin öğretimi de önemlidir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014, s. 42). Bu nedenle eğitimcilerin farklı problem türlerini çözmeye yönelik çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilere problem çözümlerinde farklı bakış açıları getirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine göre, öğrencilerin sınıf ortamında etkinliklere katılması anlamında yaratıcı dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanılmasının önemi artmaktadır (Courtney, 1968; akt. Duatepe ve Akkuş, 2006, s. 90). Yaratıcı drama bir lider önderliğinde öğrencilerin yaratıcı düşünceler geliştirebilmesine, duygularını rahatça ifade edebilmelerine imkan sağlayan yapısalcı yaklaşımın bir yöntemidir denilebilir (Duatepe ve Akkuş, 2006, s. 90). Yaratıcı drama, yenilenen öğretim programlarında, öğrenci merkezli, etkinlik odaklı ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi süresince en etkili kullanılabilecek yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Soyut bir disiplin olan matematik dersinde yaratıcı drama kullanılması ile öğrenciler; yaparak yaşayarak öğrenebilir ve sadece bilişsel davranışları değil, duyuşsal ve devinimsel davranışları da geliştirerek kavram ve işlem bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayabilmektedirler (Özsoy, 2010, s. 20). Yapılan bu çalışmada, son yıllarda eğitim çalışmalarında kullanılabilirliği gittikçe artan yaratıcı drama yöntemi ile ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin rutin ve rutin olmayan problemleri kurma becerileri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar; araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 292). Araştırmada durum çalışmasının kullanılmasında yaratıcı drama yönteminin rutin ve rutin olmayan problem kurma aşamasında etkililiğini derinlemesine ortaya koyan, temelini "nasıl" ve "niçin" sorularının oluşturduğu araştırma yöntemi olması da etkili olmuştur. Durum çalışmalarında inandırıcılığı kuvvetlendirip, geçerlik ve güvenirliği artırmak için çeşitleme (triangulation) kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada gözlem, görüşme, dokümanlarla veri çeşitliliği sağlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir devlet ortaokulunun bir şubesinde öğrenim gören 10 kız, 12 erkek toplam 22 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma yapılan okul ise, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada, ilk hafta öğrencilerin problem kurma ile ilgili düşüncelerini ve problem türleri ile ilgili ön bilgilerini görmek amacıyla 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış ön görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. İkinci ve üçüncü haftalarda rutin ve rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan yaratıcı drama ders planları uygulanmış, öğrencilerin hazırlanan durum kartlarına göre canlandırmalar yaparak sürece katılmaları sağlanmıştır. Her bir yaratıcı drama uygulamasından sonra öğrencilerin rutin ve rutin olmayan problemlerin farkına

varma ve problem kurma durumlarını incelemek amacıyla hazırlanan problem kurma formları öğrencilere uygulanmıştır. Formlarda öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarında öğrendikleri problemlerin türlerine uygun problem kurmaları istenmiştir. Problem kurma uygulamasında öğrenciler tarafından kurulan farklı türdeki problemler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve değerlendirme kriterlerine göre "Problem Durumu", "Türe Uygunluk", "Dil ve Anlatım", "Gerçek Yaşama Uygunluk" olmak üzere dört ana kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir.Öğrencilerin her bir yaratıcı drama uygulamalarından sonra verilen problem kurma formlarına göre rutin problem kurma çalışmalarında problem durumu olan problemlerin birçoğunun türe uygun olarak kurulduğu, dil ve anlatımda bazı hataların yapıldığı ve öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili problemler kurmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Rutin olmayan problem kurma çalışmalarında ise, problemlerin birçoğunun yine problem durumunun olduğu, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili problemler kurmaya özen gösterdiği ancak dil ve anlatımda yine bazı hataların yapıldığı dikkat çekmiştir. Rutin problem kurma çalışmasında, öğrencilerin türe ve gerçek yaşama uygun problemler kurabildikleri ancak dil ve anlatım yönünden hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türe ve gerçek yaşama uygun problem kurabilen öğrenci sayısının fazla olmasında yapılan yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Rutin olmayan problem çözme çalışmasının sonunda verilen problem kurma çalışmasında öğrencilerin yarısının türe ve gerçek yaşama uygun problemler kurabildikleri ancak dil ve anlatım yönünden çoğu öğrencinin hatalar yaptıkları görülmüştür. Rutin olmayan problem kurmadaki bu durumun, yaratıcı drama uygulamalarındaki durum kartlarındaki bağlamlardan kaynaklı olduğu ve öğrencilerin problem kurarken yaratıcı drama uygulamalarından etkilendikleri söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin her bir yaratıcı drama uygulamalarından sonra verilen problem kurma formlarına göre rutin problem kurma çalışmalarında problem durumu olan problemlerin birçoğunun türe uygun olarak kurulduğu, dil ve anlatımda bazı hataların yapıldığı ve öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili problemler kurmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Rutin olmayan problem kurma çalışmalarında ise, problemlerin birçoğunun yine problem durumunun olduğu, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili problemler kurmaya özen gösterdiği ancak dil ve anlatımda yine bazı hataların yapıldığı dikkat çekmiştir. Rutin problem kurma çalışmasında, öğrencilerin türe ve gerçek yaşama uygun problemler kurabildikleri ancak dil ve anlatım yönünden hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türe ve gerçek yaşama uygun problem kurabilen öğrenci sayısının fazla olmasında yapılan yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Rutin olmayan problem çözme çalışmasının sonunda verilen problem kurma çalışmasında öğrencilerin yarısının türe ve gerçek yaşama uygun problemler kurabildikleri ancak dil ve anlatım yönünden çoğu öğrencinin hatalar yaptıkları görülmüştür. Rutin olmayan problem kurmadaki bu durumun, yaratıcı drama uygulamalarındaki durum kartlarındaki bağlamlardan kaynaklı olduğu ve öğrencilerin problem kurarken yaratıcı drama uygulamalarından etkilendikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Rutin Problem, Rutin Olmayan Problem, Problem Kurma, Yaratıcı Drama

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Albayrak, M. (2000). *İlköğretimde matematik ve öğretimi*. Ankara: Aşık Matbaası.

Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel.

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya.

Duatepe, A. ve Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *1*(1), 32-38.

Ekici, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem kurma stratejilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi (6-8.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. TTKB. Ankara: MEB.

Özsoy, N. (2010). *Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler "Yaratıcı drama uygulamaları"*. Adnan Menderes Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları. http://hdl.handle.net/11607/46 adresinden erişilmiştir.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For The Learning of Mathematics, 14* (1), 19–28.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (*S.* Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel

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

(25596) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eksik ve Gereksiz Veri İçeren Problemleri Kurma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak İncelenmesi

AYŞE CANAN KEKLİK
MEB

EMRE EV ÇİMEN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son zamanlarda Matematik Öğretim Programları'nda problem çözme kadar problem kurmanın da önemli olduğu görülmektedir. Problem kurma, matematik öğretim programlarında önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Akay, 2006, s. 79). Matematik ders kitaplarında çoğunlukla öğrencilerden problem çözmeleri istenmekte, kitaplarda ve uygulamalarda problem kurma etkinliklerine daha az yer verilmektedir. Problem kurma öğrencilere pek çok katkı sağlamaktadır, öğrencilerin matematiğe karşı korkularını azaltmakta ve kurulan problemlerdeki ilişkileri kavramamaları yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerine de yardım etmektedir (Altun, 2008, s. 102). Bu yarardan hareketle, matematik eğitiminde, öğrencilerin yeni ürünler ortaya koymasına imkân sağlayan problem kurma etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Matematik eğitiminde problem kurmaya verilen önemin yanında öğrencilerin farklı türde problemlerle karşılaşmaları ve farklı çözüm yolları bulmaları da istenmektedir. Buna karşılık, öğrenciler matematik derslerinde genellikle tek bir çözüm yolu olan rutin problemlerle karşılaşmaktadırlar (Artut ve Tarım, 2006, s. 40). Öğrencilerin çoğu birden çok çözümü olan problemlerle karşılaştıklarında hangi çözümün gerçek olduğu konusunda çelişkiye düşmekte çözümü olmayan bir problemle karşılaştıklarında da problemi neden çözemedikleri konusunda umutsuzluğa kapılmaktadırlar (Yenilmez, 2010, s. 129). Benzer şekilde; her problemin yalnız tek çözümünün olabileceği, sonucun tamsayı olması gerektiği ve problemde eksik ya da gereksiz veri olmaması gerektiği gibi yanılgıların öğrenciler arasında yaygın olduğu ifade edilmektedir (Verschaffel, Greer ve De Corte, 2000, s. 16). Karşılarına eksik ve gereksiz veri içeren problemler çıkan öğrenciler, eksik ve gereksiz verinin farkına varmakta güçlük çekmekte problemde eksik ve gereksiz verinin farkına varmadan işlem yapmaktadırlar. Nitekim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin problemleri her zaman tam çözmek zorunda bırakılmamaları, problemlerde eksik veya fazla bilginin olup olmadığının sorulması, problemin çözümünde hangi verilerin kullanılacağı, yanıtın doğruluğu ve anlamlı olup olmadığının belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 13). Özmen, Taşkın ve Güven (2012, s. 251) eksik veri içeren problemleri, problemlerin çözülmesi için gerekli bilgilerden bazılarının verilmediği problemler; gereksiz veri içeren problemleri de, çözümünde ve problem durumunda gerekli olmayan verilerin yer aldığı problemler olarak tanımlamaktadırlar. Gereksiz veri içeren problemlere ilgisiz veri içeren problemler de denilmektedir. Yapılan çalışmalarda eksik veri içeren ve gereksiz veri içeren problemlerin sınıf ortamlarında çok az kullanıldığı görülmektedir (Özmen vd., 2012, s. 259). Aslında problemlerde ilgisiz verilerin olması, öğrencilerin problemin çözümü ve problem kurma için gerekli olan verileri belirlemelerini görme yönünden yararlı olabilir. Lampert (1990), bir problemle karşı karşıya kalan bir öğrencinin problemi okuyarak anladıktan sonra problemi kendi cümleleri ile açıklamasının yanında problemde verilenlerin ve istenilenlerin yazılması gerektiğinin problem çözme açısından önemini vurgulamıştır (Akt. Aydın ve Özmen, 2012, s. 2). Öğrenciler alıştıkları problem türlerinin dışında problemlerle karşılaştıklarında başarılı olamamaktadır. Bu başarının sağlanabilmesi ve öğrencilerin problem kurma becerilerinin artması, problemlere farklı bakış açıları ile çözüm bulabilmeleri için öğretmenlerin sınıflarda eksik ve gereksiz veri içeren problemlere de yer vermeleri gerektiğini düşündürtmektedir. Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı ile öğrencilerin aktif olarak sürece katılmalarının üzerinde önemle durulmuş ve programda yapılandırmacı bir şekilde öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerini yeni durumlarda uygulayabilme olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler matematiğin soyut formül ve kavramlarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek, yaparak ve yaşayarak daha kolay öğrenebilmektedirler. Bu amaçla son yıllarda bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı dramanın da önemi artmaktadır. Yaratıcı drama yöntemiyle verilen matematik eğitimi öğrencilerin zihnindeki soyut kavramları somut ve ilgi çekici hale getirmekte ve matematikteki birçok kavramı öğrenme imkânı sağlamaktadır (Erdoğan, 2008, s. 17). Matematik öğretiminde drama, çocukların matematiğe adapte olmalarını, düşünerek, problem çözerek, ilişkileri kavrayarak, matematikten zevk alarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle soyut kavramların ve zor olan problemlerin anlaşılmasında yaratıcı drama etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 95). Bu amaçla bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak altıncı sınıf öğrencilerinin eksik ve gereksiz veri içeren problemleri kurma becerileri incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada durum çalışmasının kullanılmasında yaratıcı drama yönteminin eksik ve gereksiz veri içeren problem kurma aşamasında etkililiğini derinlemesine ortaya koyan, temelini "nasıl" ve "niçin" sorularının oluşturduğu araştırma yöntemi olması da etkili olmuştur. Durum çalışmalarında inandırıcılığı kuvvetlendirip, geçerlik ve güvenirliği artırmak için çeşitleme (triangulation) kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanlarla veri çeşitliliği sağlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir devlet ortaokulunun bir şubesinde öğrenim gören 10 kız, 12 erkek toplam 22 altıncı

sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma yapılan okul ise, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada ilk hafta öğrencilerin problem kurma ile ilgili düşüncelerini ve problem türleri ile ilgili ön bilgilerini görmek amacıyla 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış ön görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. İkinci ve üçüncü haftalarda eksik veri ve gereksiz veri içeren problemlere yönelik hazırlanan yaratıcı drama ders planları uygulanmış, öğrencilerin hazırlanan durum kartlarına göre canlandırmalar yaparak sürece katılmaları sağlanmıştır. Her bir yaratıcı drama uygulamasından sonra öğrencilerin eksik veri ve gereksiz veri içeren problemlerin farkına varma ve problem kurma durumlarını incelemek amacıyla hazırlanan problem kurma formları öğrencilere uygulanmıştır. Formlarda öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarında öğrendikleri problem türlerine uygun problem kurmaları istenmiştir. Problem kurma uygulamasında öğrenciler tarafından kurulan farklı türdeki problemler araştırmacı ve danışman rehberliğinde incelenmiş ve hazırlanan problem kurma uygulaması değerlendirme kriterlerine göre "Problem Durumu", "Türe Uygunluk", "Dil ve Anlatım", "Gerçek Yaşama Uygunluk" olmak üzere dört ana kategoriye ayrılarak analizi yapılmıştır.

Son zamanlarda Matematik Öğretim Programları'nda problem çözme kadar problem kurmanın da önemli olduğu görülmektedir. Problem kurma, matematik öğretim programlarında önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Akay, 2006, s. 79). Matematik ders kitaplarında çoğunlukla öğrencilerden problem çözmeleri istenmekte, kitaplarda ve uygulamalarda problem kurma etkinliklerine daha az yer verilmektedir. Problem kurma öğrencilere pek çok katkı sağlamaktadır, öğrencilerin matematiğe karşı korkularını azaltmakta ve kurulan problemlerdeki ilişkileri kavramamaları yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerine de yardım etmektedir (Altun, 2008, s. 102). Bu yarardan hareketle, matematik eğitiminde, öğrencilerin yeni ürünler ortaya koymasına imkân sağlayan problem kurma etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Matematik eğitiminde problem kurmaya verilen önemin yanında öğrencilerin farklı türde problemlerle karşılaşmaları ve farklı çözüm yolları bulmaları da istenmektedir. Buna karşılık, öğrenciler matematik derslerinde genellikle tek bir çözüm yolu olan rutin problemlerle karşılaşmaktadırlar (Artut ve Tarım, 2006, s. 40). Öğrencilerin çoğu birden çok çözümü olan problemlerle karşılaştıklarında hangi çözümün gerçek olduğu konusunda çelişkiye düşmekte çözümü olmayan bir problemle karşılaştıklarında da problemi neden çözemedikleri konusunda umutsuzluğa kapılmaktadırlar (Yenilmez, 2010, s. 129). Benzer şekilde; her problemin yalnız tek çözümünün olabileceği, sonucun tamsayı olması gerektiği ve problemde eksik ya da gereksiz veri olmaması gerektiği gibi yanılgıların öğrenciler arasında yaygın olduğu ifade edilmektedir (Verschaffel, Greer ve De Corte, 2000, s. 16). Karşılarına eksik ve gereksiz veri içeren problemler çıkan öğrenciler, eksik ve gereksiz verinin farkına varmakta güçlük çekmekte problemde eksik ve gereksiz verinin farkına varmadan işlem yapmaktadırlar. Nitekim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin problemleri her zaman tam çözmek zorunda bırakılmamaları, problemlerde eksik veya fazla bilginin olup olmadığının sorulması, problemin çözümünde hangi verilerin kullanılacağı, yanıtın doğruluğu ve anlamlı olup olmadığının belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 13). Özmen, Taşkın ve Güven (2012, s. 251) eksik veri içeren problemleri, problemlerin çözülmesi için gerekli bilgilerden bazılarının verilmediği problemler; gereksiz veri içeren problemleri de, çözümünde ve problem durumunda gerekli olmayan verilerin yer aldığı problemler olarak tanımlamaktadırlar. Gereksiz veri içeren problemlere ilgisiz veri içeren problemler de denilmektedir. Yapılan çalışmalarda eksik veri içeren ve gereksiz veri içeren problemlerin sınıf ortamlarında çok az kullanıldığı görülmektedir (Özmen vd., 2012, s. 259). Aslında problemlerde ilgisiz verilerin olması, öğrencilerin problemin çözümü ve problem kurma için gerekli olan verileri belirlemelerini görme yönünden yararlı olabilir. Lampert (1990), bir problemle karşı karşıya kalan bir öğrencinin problemi okuyarak anladıktan sonra problemi kendi cümleleri ile açıklamasının yanında problemde verilenlerin ve istenilenlerin yazılması gerektiğinin problem çözme açısından önemini vurgulamıştır (Akt. Aydın ve Özmen, 2012, s. 2). Öğrenciler alıştıkları problem türlerinin dışında problemlerle karşılaştıklarında başarılı olamamaktadır. Bu başarının sağlanabilmesi ve öğrencilerin problem kurma becerilerinin artması, problemlere farklı bakış açıları ile çözüm bulabilmeleri için öğretmenlerin sınıflarda eksik ve gereksiz veri içeren problemlere de yer vermeleri gerektiğini düşündürtmektedir. Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı ile öğrencilerin aktif olarak sürece katılmalarının üzerinde önemle durulmuş ve programda yapılandırmacı bir şekilde öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerini yeni durumlarda uygulayabilme olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler matematiğin soyut formül ve kavramlarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek, yaparak ve yaşayarak daha kolay öğrenebilmektedirler. Bu amaçla son yıllarda bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı dramanın da önemi artmaktadır. Yaratıcı drama yöntemiyle verilen matematik eğitimi öğrencilerin zihnindeki soyut kavramları somut ve ilgi çekici hale getirmekte ve matematikteki birçok kavramı öğrenme imkânı sağlamaktadır (Erdoğan, 2008, s. 17). Matematik öğretiminde drama, çocukların matematiğe adapte olmalarını, düşünerek, problem çözerek, ilişkileri kavrayarak, matematikten zevk alarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle soyut kavramların ve zor olan problemlerin anlaşılmasında yaratıcı drama etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 95). Bu amaçla bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak altıncı sınıf öğrencilerinin eksik ve gereksiz veri içeren problemleri kurma becerileri incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada durum çalışmasının kullanılmasında yaratıcı drama yönteminin eksik ve gereksiz veri içeren problem kurma aşamasında etkililiğini derinlemesine ortaya koyan, temelini "nasıl" ve "niçin" sorularının oluşturduğu araştırma yöntemi olması da etkili olmuştur. Durum çalışmalarında inandırıcılığı kuvvetlendirip, geçerlik ve güvenirliği artırmak için çeşitleme (triangulation) kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanlarla veri çeşitliliği sağlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir devlet ortaokulunun bir şubesinde öğrenim gören 10 kız, 12 erkek toplam 22 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma yapılan okul ise, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada ilk hafta öğrencilerin problem kurma ile ilgili düşüncelerini ve problem türleri ile ilgili ön bilgilerini görmek amacıyla 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış ön görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. İkinci ve üçüncü haftalarda eksik veri ve gereksiz veri içeren problemlere yönelik hazırlanan yaratıcı

drama ders planları uygulanmış, öğrencilerin hazırlanan durum kartlarına göre canlandırmalar yaparak sürece katılmaları sağlanmıştır. Her bir yaratıcı drama uygulamasından sonra öğrencilerin eksik veri ve gereksiz veri içeren problemlerin farkına varma ve problem kurma durumlarını incelemek amacıyla hazırlanan problem kurma formları öğrencilere uygulanmıştır. Formlarda öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarında öğrendikleri problem türlerine uygun problem kurmaları istenmiştir. Problem kurma uygulamasında öğrenciler tarafından kurulan farklı türdeki problemler araştırmacı ve danışman rehberliğinde incelenmiş ve hazırlanan problem kurma uygulaması değerlendirme kriterlerine göre "Problem Durumu", "Türe Uygunluk", "Dil ve Anlatım", "Gerçek Yaşama Uygunluk" olmak üzere dört ana kategoriye ayrılarak analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarından sonra verilen problem kurma formlarına göre türe uygunluk kriterine göre problem kurmada zorlanmadıkları, hepsinin gerçek yaşama uygun problemler kurduğu ancak, dil ve anlatımda hatalarının olduğu belirlenmiştir. Eksik veri içeren problem kurma çalışmasındaki kurulan problemler incelendiğinde, öğrencilerin türe ve gerçek yaşama uygun ancak dil ve anlatım bakımından hataları bulunan problemler kurdukları söylenebilir. Gereksiz veri içeren problem kurma çalışmasında tüm öğrencilerin problem durumu olan problemler kurdukları, problemlerin birçoğunun türe uygun olarak kurulduğu, dil ve anlatımda bazı hataların yapıldığı ve gerçek yaşama uygun problemler kurmaya özen gösterildiği dikkat çekmiştir. Türe uygun olmayan problem kuran öğrencilerin de kurdukları problemlerin türünün rutin problem kategorisinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eksik ve gereksiz veri içeren problem kurma çalışmalarında yaratıcı drama uygulamalarındaki canlandırmalardan ve durum kartlarındaki bağlamlardan etkilenerek problem kurdukları, problem türlerinden eksik ve gereksiz veri içeren problemlerin farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarından sonra verilen problem kurma formlarına göre türe uygunluk kriterine göre problem kurmada zorlanmadıkları, hepsinin gerçek yaşama uygun problemler kurduğu ancak, dil ve anlatımda hatalarının olduğu belirlenmiştir. Eksik veri içeren problem kurma çalışmasındaki kurulan problemler incelendiğinde, öğrencilerin türe ve gerçek yaşama uygun ancak dil ve anlatım bakımından hataları bulunan problemler kurdukları söylenebilir. Gereksiz veri içeren problem kurma çalışmasında tüm öğrencilerin problem durumu olan problemler kurdukları, problemlerin birçoğunun türe uygun olarak kurulduğu, dil ve anlatımda bazı hataların yapıldığı ve gerçek yaşama uygun problemler kurmaya özen gösterildiği dikkat çekmiştir. Türe uygun olmayan problem kuran öğrencilerin de kurdukları problemlerin türünün rutin problem kategorisinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eksik ve gereksiz veri içeren problem kurma çalışmalarında yaratıcı drama uygulamalarındaki canlandırmalardan ve durum kartlarındaki bağlamlardan etkilenerek problem kurdukları, problem türlerinden eksik ve gereksiz veri içeren problemlerin farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eksik Veri İçeren Problem, Gereksiz Veri İçeren Problem, Yaratıcı Drama, Problem Kurma

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel.

Artut, P. D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 39-50.

Aydın, F. ve Özmen, Z.M. (2012, Haziran). *8. sınıf öğrencilerinin sözel problemlerde verilenler ile istenenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilme becerileri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri.* Ankara: Anı.

Erdoğan, S. (2008). *Drama ile matematik etkinlikleri*. Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi (6-8.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. TTKB. Ankara: MEB.

Özmen, Z. M., Taşkın, D. ve Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165), 246-271. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1244 adresinden erişilmiştir.

Verschaffel, L., Greer, B. ve De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems.* The Netherlands: Sweets Zeitlinger.

Yenilmez, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin problem türlerini belirleme düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 124-137.

(25600) TIMSS Matematik Performanslarının Bilişsel Tanı Modeli ile Değerlendirilmesi: Türkiye ve Singapur Örneği

BURCU PARLAK — MEB

NECLA TURANLI — HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değerlendirme, eğitim süreci için belirlenen amaçların karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi adına eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim alanındaki değerlendirmelerde, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi eğitim sürecindeki her bir aşama için yararlı bilgiler sağlamaktadır (Bolt, 2007). Bu bilgiler, öğretmenlere öğrencilerin okuldaki öğrenim durumlarını düzenlemeleri için işlevsel geri bildirimler sağlar; öğrencilerin zayıf oldukları konuları telafi edecek şekilde öğrenme ortamı oluşturabilirler. Bununla birlikte eğitim araştırmacıları ve politika belirleyiciler tarafından, öğrenme eksikleri göz önüne alınarak öğretim programlarında gerekli değişiklikler ve geliştirme çalışmaları yapılabilir. Başka bir ifade ile bu bilgiler hem öğrenci başarılarını izlemede hem de öğretim programlarını geliştirmede önemlidir. Bu bağlamda, bilişsel anlamda detaylı bilgi sağlayan değerlendirmelerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (de La Torre, 2009).

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin toplam puanları veya teste ait betimsel istatistikler öğrencilerin sıralanmasında ya da öğrenci performanslarının karşılaştırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, bu bilgiler öğrencinin ilgili bilgi veya beceride zayıf ve güçlü yönleri hakkında ayrıntılı bilgi sağlamayabilir. İdeal değerlendirmede psikometrik standartların karşılanmasının yanı sıra, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve başarılı olmak için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğu noktasında da geri bildirimlerin sağlanması gerekir. Bu nedenle öğrencilerindeki öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi başarıyı artırmak adına daha belirleyici olabilir (Birenbaum, Kelly ve Tatsuoka, 1993). Bu noktada puan yerine öğrenci veya öğrenci grubu için, hangi bilgi veya becerilerde öğrenme eksikliği olduğuna ilişkin profiller oluşturulabilir. Ortaya çıkan bu profiller öğrencilerin öğrenme süreçleri ve öğrenme eksikliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler içermektedir (de La Torre, 2009).

Mevcut değerlendirme ve raporlama biçimleri göz önüne alındığında, ulusal ve uluslararası birçok testin bireylerin bilgi düzeylerine ve öğrenme süreçlerine ilişkin yeterli bilgileri sağlayamadığı görülmektedir. Bu durum öğrenci başarısını ifade ederken farklı değerlendirme yöntemleri kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla, iyi tanımlanmış bilgi ve becerilerin öğrencilerdeki varlığını veya yokluğunu belirlemek için bilişsel tanı modelleri (BTM) geliştirilmiştir.

Bu çalışmada, bilişsel tanı modellerinden DINA model (Deteministic Input Noisy And gate) kullanılarak TIMSS 2015 araştırmasına sekizinci sınıf düzeyinde katılan Türkiye ve Singapur'daki öğrencilerin matematik alanındaki performanslarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu

Bu araştırmanın evrenini, TIMSS 2015 uygulamasına Türkiye ve Singapur'da katılan ve formal eğitim sürecinin sekizinci yılında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma beşinci kitapçığı alan 435 Türkiye ve 436 Singapur öğrenci verisi üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, TIMSS 2015 sekizinci sınıf matematik testlerine verilen öğrenci yanıtları ile alan uzmanları tarafından geliştirilen Q matris kullanılmıştır.

Q matris geliştirilmesi sürecinde öncelikle sekizinci sınıf matematik öğretim programı ve TIMSS 2015 değerlendirme çerçevesi üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu şekilde araştırmada kullanılan test kapsamında ölçülen özellikler belirlenmiştir. Sonrasında ise maddeler ile bu özellikler ilişkilendirilerek Q matris oluşturulmuştur. Öğrenme eksikliklerine ilişkin tanılamanın yapılabilmesi için, maddeler ile özelliklerin doğru şekilde ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, her iki süreçte de uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), dört yıllık aralıklarla düzenlemekte olup öğrencilerin 4. ve 8. sınıf düzeyinde fen ve matematik alanlarında öğretim programlarında yer alan kazanımları elde etme düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Bu kazanımlar, sekizinci sınıf öğrencilerinden beklenen bilgi ve becerileri yansıtan davranışlar olarak ifade edilmiştir (Martin, Mullis ve Hooper, 2016).

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan Ox Edit programı, Doornik (2003) tarafından geliştirilmiş ve akademik araştırmalar için erişime sunulmuştur. Program Maksimum Beklenti (expectation-maximization EM) algoritması kullanarak DINA model parametrelerini kestirmesine olanak sağlamaktadır. Modele ilişkin çıktılar, özelliklerin grup içinde gözlenme olasılıklarını, öğrencilerin dahil olduğu örtük sınıfları, maddelere ilişkin parametreleri ve standart hatalarını, madde model uyum indekslerinin kestirimlerini vermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonunda, özelliklerin gözlenme olasılıkları üzerinden öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu konular belirlenmiştir. Buradan elde edilen sonuçlarla iki ülkenin matematik başarısındaki farklılıklar, toplam puan ya da sıralama bilgisinden farklı olarak öğrenme eksiklikleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, Singapur'dan katılan öğrencilerin testte ölçülen özelliklere sahip olma düzeylerinin Türkiye'den katılan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan Singapur'un bazı özelliklere sahip olma olasılığının düşük olduğu görülmüştür; dönüşüm geometrisi özelliğine sahip olma olasılığının 0.56 olduğu belirlenmiştir. Aynı özelliğin Türk öğrencilerdeki gözlenme olasılığı ise 0.52 olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'den katılan öğrencilerde en çok gözlenen özelliğin ölçme (%68) ve en az gözlenen özelliğin ise cebirsel ifade ve işlemler (%45) olduğu görülürken, Singapur'da en az gözlenen özelliğin dönüşüm geometrisi (%56) ve en çok gözlenen özelliğin ise iki boyutlu geometrik şekiller ve üç boyutlu geometrik cisimler (%91) olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Başarısı, Öğrenme Eksikliği, Bilişsel Tanı Modelleri, DINA Model, TIMSS.

Kaynakça

Bolt, D. (2007). The present and future of IRT-based cognitive diagnostic models (ICDMs) and related methods. *Journal of Educational Measurement*, *44*(4), 377- 383.

de La Torre, J. (2009). A cognitive diagnosis model for cognitively-based multiple-choice options. *Applied Psychological Measurement*, 33*,* 163– 183.

Doornik, J. A. (2003). Object-oriented matrix programming using Ox (version 3.1) [Computer software]. London: Timberlake Consultants Press.

Birenbaum, M., Kelly, A. E. & Tatsuoka, K. (1993). Diagnosing knowledge states in algebra using the rule-space model. *Journal for Research in Mathematics Education, 24*(5), 442–459.

IEA, (2017). TIMSS 2015 International Database. [Çevrim-içi: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/, Erişim tarihi: 12 Ocak 2017.]

Martin, M. O., Mullis, I.V.S., & Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html

Mullis, I.V.S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

(25611) İşbirlikli Öğrenme Gruplarında DNR Tabanlı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Süreçlerine Etkisi

SARE ŞENGÜL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞAH GEREZ CANTİMER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretiminde, öğrenciye bilginin nasıl aktarılacağı ve bu bilginin öğrenci zihninde nasıl yapılandırılarak oluşturulacağı, bireysel farklılıkların dikkate alınarak oluşturulan yapıların doğruluğunun kontrolü ve ham bilginin işlenerek kullanılabilir hale nasıl dönüştürüleceği kapsamlı bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Özellikle PISA, TIMMS gibi uluslararası matematiksel bilginin ölçümlendiği sınavlarda ve ülkeler arası yapılan karşılaştırmalı analizlerde bilginin beceriye dönüştürülebilmesi ve değişen öğretim müfredatlarıyla okullar ve öğrenciler arası farkın azaltılarak standartların genele yaygınlaştırılması nicelikten ziyade nitelik üzerine düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmalar ile okullarda verilen matematik öğretiminin niteliğinin artırılması ve güncel gelişmelerle değişen çağa ayak uyduran ve çağın ötesine geçebilecek nesillerin nasıl yetiştirileceği farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda matematik öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel sorunları anlayarak gidermeye yönelik oluşturulan kavramsal bir çerçeve olarak Harel (2010) tarafından ortaya konulan DNR tabanlı öğretim kullanılmıştır.

DNR tabanlı öğretim, öğrenci öğrenmesinde "etkileşim, gereklilik ve sorgulama" ilkelerini esas alan Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı" ile Vygotsky'nin "Sosyokültürel Öğrenme Kuramını" birbirine bağlayan bir öğretim yönergesidir. Bu yönerge; öncüller, temel kavramlar ve öğretim ilkelerinden meydana gelmektedir. Öğretim ilkeleri olan Etkileşim (Duality), Gereklilik (Necessity) ve Sorgulama (Repeated Reasoning) basamaklarının baş harflerinin birleşmesiyle oluşan (Harel, 1998; 2001) bu yönerge mevcut çalışmanın da kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Burada öğrencilerin düşünme ve anlama yolları (Harel, 2007) olarak isimlendirilen iki tür bilgi matematiksel düşünmeyi etkilemekte ve etkileşim prensibini oluşturmaktadır. Düşünme yolları öğrencilerin zihinsel aktivitelerinin karakteristiği olarak problem çözme yaklaşımları, kanıt şemaları ve inanışlar vb. yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlama yolları ise bu zihinsel aktivitelerin sonucu olarak yapılan öğrenci yorumları, problem çözümleri vb. ortaya çıkarılan ürünleri kapsamaktadır. Her iki bilgi türü sürekli olarak etkileşim içerisindedir ve bir yapıda oluşan değişim diğer alanı da etkileyerek değişime neden olmaktadır. Piaget'in dengeleme teorisine (Equilibration theory) dayanan gereklilik prensibine (Necessity) göre ise; öğrencinin var olan bilgisine zıt yönde yeni bir bilgi verildiği zaman öğrenci bir zihinsel karmaşa yaşar. Bu zihinsel karmaşadan yararlanarak eski ve yeni bilgilerini düzenler ve dengeye ulaşır. Böylece yeni bilginin elde edilmesi kolaylaştırılır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yeni edineceği bilgiyi öğrenmek için zihinsel ihtiyaç duyması gerekmektedir. Sorgulama basamağı ise Etkileşim ve Gereklilik prensibi yardımıyla elde edilen bilgilerin içselleştirilmesini ve özümsenmesini sağlar.

Bu çerçevede, Piaget'in yapılandırmacı öğrenme kuramı ve Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı temel alınmakta ve öğrencilerin düşünme ve anlama yollarına göre uygun hedefler belirlenerek tasarlanan etkinliklerle, bu becerilerin geliştirilebileceğini öne süren bir öğretim yaklaşımı (Harel, 2013) kullanılmaktadır. Aslında, birey yaşamı boyunca okulda, işte ve günlük yaşamında problem çözmeye çalışır ve bunun için de matematiksel düşünmeye gereksinim duyar (Blitzer, 2003). Bireyin bu problem çözme sürecinde matematiksel teknik, kavram ve yöntemleri dolaylı veya doğrudan kullanabilmesi de kendine özgü matematiksel düşünme becerisini oluşturmaktadır (Henderson, Marion, Fritz, Riedesel, Hamer ve Scharf; 2004). Ancak; matematik öğretiminde problem çözümünün çoğunlukla doğrudan öğretilmesi, öğrencilerin bu süreçte edinebilecekleri etkili düşünme yollarına sahip olmalarını güçleştirmektedir (Maskiewicz, 2006). Ayrıca, ilgili literatüre göre, DNR tabanlı öğretimin öğrencilerin düşünme ve anlama yollarının gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Harel ve Sowder, 1998; Lim, 2006; Yıldız ve Şengül, 2017) belirtilmektedir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalar göz önüne alınırsa ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar oldukça sınırlı olup bu çalışmalarda genelde öğrencilerin anlama ve düşünme yolları profilleri ortaya konmuştur. Bu nedenle çalışmada problem çözümüne farklı bir bakış açısı olması adına DNR tabanlı öğretim ortamı oluşturularak öğrencilerle problem çözme çalışmaları yapılarak bu öğretimin süreç üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Matematik eğitiminde; matematiksel problemler, rutin işlemlerden oluşan bir yapıdan başlayarak düşünme süreçlerinin kullanıldığı açık uçlu sorulara kadar çeşitlilik gösterdiğinden farklı tür problem çeşitlerinin çözümü DNR tabanlı öğretimle yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı; işbirlikli öğrenme gruplarında DNR tabanlı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçlerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin DNR tabanlı öğretim ortamında problem çözme süreçleri detaylı olarak incelenerek oluşturulan öğrenme ortamının süreçteki etkisi gözlemlendiğinden nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel

durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen çalışma grubunu bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu yöntem, çalışma türlerinde grup, sınıf veya toplumun özel bir konu çerçevesinde gözlemlenerek analiz edilmesinde kullanılmaya daha uygun olduğu için tercih edilmiştir. Öğrenciler ile 8 hafta süre ile çalışılmış ve süreç boyunca yapılan işlemler kayıt altına alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak DNR tabanlı öğretim etkinlikleri, çalışma günlükleri, ders video kayıtları, araştırmacı gözlem formları ve öğrenci görüş formları kullanılmıştır. DNR tabanlı öğretim etkinlikleri ve işbirlikli gruplar oluşturulurken çalışmanın kuramsal temeli dikkate alınmıştır. Özellikle DNR tabanlı öğretimle öğrencilerin zihinsel ihtiyaç duydukları problemleri çözebilmeleri için fırsat bulabilecekleri, düşünme ve anlama yollarını geliştirebilecekleri bir öğretim ortamı tasarlanarak uygulanması ve bulguların paylaşılması öngörülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin DNR etkinlikleri kapsamında oluşturulan problemlere yönelik cevapları döküman analizi, problem çözümlerine yönelik açıklamaları yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ve süreç boyunca yapılan işlemler araştırmacı tarafından gözlemler ve yansıtıcı günlüklerle elde edilmiştir. Buradaki gözlemlerin amacı ise bir bütünün parçasını oluşturan çeşitli durumlar hakkında derinlemesine araştırma ve yoğun analizler yapmaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Öğrencilerin işbirlikli gruplarda problem çözümlerine yönelik oluşturdukları ürünlerin incelenmesinde ve düşünme yollarının belirlenmesinde Sowder ve Harel (1998) tarafından geliştirilen "dışsal (otoriter, alışkanlık edinilmiş, sembolik kanıt şemaları), deneysel (sezgisel, örneğe dayalı kanıt şemaları) ve analitik kanıt şemaları (dönüşümsel, aksiyomatik kanıt şemaları)" kullanılacaktır. Elde edilen verinin analiz işlemleri için de betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle uygulanan problem çözme çalışmalarında işbirlikli gruplarla yaptıkları problem çözümleri ve çözümlerine yönelik açıklamaları incelenecektir. Çalışma kapsamında öncelikle öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin problem çözme süreçlerine etkisini daha detaylı inceleyebilmek için çalışmanın başlangıç, gelişme ve son aşamalarındaki üç farklı problem çözümleri belirlenerek elde edilen veri analiz edilecektir. Buna göre; öğrencilerin etkinliklerin başlangıç aşamalarında tercih ettikleri problem çözme stratejileri ile çalışmanın ilerleyen aşamalarında ve sonuçta ulaştıkları farklı çözüm yöntemleri değerlendirilecek ve ulaşılan bulgular çözümlenecektir. Bu amaçla ilgili literatür kapsamında incelenen problem çözme stratejilerinden (Altun 2010; Fan ve Zhu, 2007; Polya, 1957) "sistematik liste yapma, tahmin ve kontrol, diyagram çizme, bağıntı bulma (örüntü arama), benzer basit problemlerden yararlanma, denklem kurma, geriye doğru çalışma, tablo yapma, muhakeme etme, model oluşturma" vb. çözüm yollarının hangilerinin tercih edildiği belirlenecektir. Özellikle öğrencilerin problem çözüm süreçlerinde işbirlikli gruplarda ve DNR tabanlı öğretimle gelişim süreçleri incelenecek ve çözüme yönelik açıklamalarındaki değişim resmedilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : DNR tabanlı öğretim, işbirlikli öğrenme grupları, problem çözme

Kaynakça

Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi.* Bursa: Erkam Matbaacılık. (15. Baskı)

Blitzer, R. (2003). *Thinking mathematically.* New Jersey: Prentice Hall.

Cohen, L. M., & Manion, L. (2001). l. & Morrison, K.(2007). *Research methods in education*, *6*.

Fan, L., & Zhu, Y. 2007. Representation of Problem-Solving Procedures: A Comparative Look at China, Singapore, and US Mathematics Textbooks. Educational Studies in Mathematics, 66, 61-75

Harel, G. (1998). Two dual assertions: The first on learning and the second on teaching (or vice versa). *The American Mathematical Monthly*, *105*(6), 497-507.

Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. *Research in collegiate mathematics education III*, 234-283.

Harel, G. (2001a). Pupa's two complementary products: Taxonomy of students' existing proof schemes and DNR-based Instruction. *International Newsletter on de Teaching and Learning of Mathematical Proof*, 1-12.

Harel, G. (2007). The DNR system as a conceptual framework for curriculum development and instruction. In R. Lesh, J. Kaput, E. Hamilton (Eds), Foundations for the future in mathematics education (pp. 263-280), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harel, G. (2010). DNR-based ınstruction in mathematics as a conceptual framework. In *Theories of Mathematics Education* (pp. 343-367). Springer Berlin Heidelberg.

Harel, G. (2013). DNR-based curricula: The case of complex numbers. *Journal of Humanistic Mathematics*, *3*(2), 2-61.

Henderson, P. B., Marion, B. Fritz, S. J., Riedesel, C., Hamer, J., & Scharf, C. (2004). *Materials development in support of mathematical thinking.* {ONLINE} http://www.cs.geneseo. edu/~baldwin/math-thinking/iticse2002-paper.pdf

Lim, K. H. (2006). *Students' mental acts of anticipating in solving problems involving algebraic inequalities and equations.* Unpublished dissertation, San Diego State University.

Maskiewicz, A. L. (2006). *Rethinking biology ınstruction: the application of dnr-based instruction to the learning and teaching of biology*. Unpublished doctorate dissertation, University of California, San Diego, California.

Polya, G. (1957). *How to Solve It?* (2 nd ed.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Sowder, L., & Harel, G. (1998). Types of students' justifications. *The mathematics teacher*, *91*(8), 670.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, F., & Şengül, S. (2017). DNR tabanlı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin anlama ve düşünme yollarına etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 56*(3), 83-130.

(25612) 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Süreçlerinde Kendilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi

SARE ŞENGÜL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞAH GEREZ CANTİMER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ediniminden çok edinen bilginin işlevselliği ve beceri haline dönüştürülerek öğrenci öğrenmesine katkısı dikkat çekmektedir. Özellikle matematik eğitiminde matematiksel bilgi; öğrenci zihninde yapılandırılarak bilgiler arasında ilişkiler kurulduğunda anlamlı hale gelmektedir. Matematiksel bilgiyi anlama ve bahsedilen ilişkilerin kurulması ise problem çözme sürecinde meydana gelmekte, bu durum da problem çözmenin her aşamada ve her konuda güncelliğini ve önemini korumasına sebebiyet vermektedir. Matematiksel problemler; rutin problemlerden, rutin olmayan problemlere, düşünme süreçlerinin kullanıldığı açık uçlu sorulara kadar çeşitlilik göstermekte (Akay, 2006) ve öğrencilerin matematiksel bilgiyi anlayarak bu bilgiler arası ilişkileri kurabilme fırsatları da problem çözme sürecinde olmaktadır (Yantır, 2007).

Problem çözme becerisinin gelişmesi ile matematiksel düşünme becerisi kazanılmakta ve bilimsel süreçleri öğrenmede daha başarılı olunmaktadır (Kandır ve Orçan, 2010; Olkun ve Toluk-Uçar, 2009). Bu nedenle, tüm öğrenciler için okul matematiğinin hedefi artan bir şekilde problemlerle meşgul olmak, problemleri çözmek olmalı (NCTM, 2000), öğrenciler iyi birer problem çözücü olarak yetiştirilmelidir (Posamentier ve Krulik, 2015). Öğretim programlarında da problem çözmenin eğitim sürecine yayılarak planlanması, öğrencinin matematiksel konuları sistemli bir şekilde anlamasını kolaylaştırmakta, akıl yürütme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Baki, 2006; Schoenfeld, 1992).

Bilgiyi yapılandırmanın doğal bir süreci olan problem çözme, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Natzel, 2006). Problem çözme ile matematiksel muhakeme becerisi gelişmekte, daha anlamlı öğrenme sağlanmakta ve matematiksel kavramlar arasında oldukça güçlü bağlar oluşturulmaktadır (Charles, 2009). Ayrıca öğrenciler problem çözme becerileri ile karşılaştıkları sorunlara nasıl sistematik ve mantıksal çözümler bulacaklarını deneyimlemektedirler (Öztürk ve Ayvaz, 2010).

Problem çözme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu önbilgiler, hazırbulunuşluk düzeyleri, kullandıkları zihinsel süreçler kadar problem çözme konusunda kendilerini algılayışları da önemli faktörler arasındadır (Alcı, 2007). Bireysel bir değişken olarak görülen problem çözme becerisi ise bireyin kendi problem çözme becerisine ilişkin inanç ve beklentilerine dayalı olarak şekillenmektedir

(Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Özellikle zihinsel ve duyuşsal süreçlerin öğrenmenin birbirini etkileyen önemli bileşenleri olduğunu dile getiren birçok araştırmanın bulguları, öğrenmede duyuşsal özelliklerin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Reyes, 1984; Rodriguez, Plax ve Kearney, 1996; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010). Bu kapsamda problem çözmenin literatürde ve matematik eğitimindeki öneminden ve öğrenci öğrenmesine olan katkılarından dolayı özellikle bu konu seçilerek bütünsel bir bakış açısıyla 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ortaokul matematiğinde bu düzey öğrenci gruplarının seçilmesi şu ana kadar matematik derslerinde hemen her konuda problem çözme çalışmalarıyla karşılaşmış olmaları ve kendilerini ifade edebilecek kadar fazla deneyim yaşadıklarının öngörülmesi olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini algılama biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik kendilerini değerlendirmeleri onların çözümlerini şekillendirmekte ve öğretim sürecine de yansımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde kendilerini algılama biçimleri açık ve ayrıntılı bir biçimde incelenerek var olan durum betimleneceğinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasında, önceden belirlenen bir duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulması ve incelenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen çalışma grubunu bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 21 tane 7.sınıf ve 22 tane de 8.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, öğrencilere sorulan iki rutin olmayan bir tane de kendilerinin oluşturdukları problemlerin çözüm süreçleri ile ilgili görüşlerini elde etmek amacıyla kullanılan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulan bir form olup; öğrencilerin matematik dersinde genel olarak kendilerini nasıl değerlendirdikleri, dersteki performansları ve problem çözmede kendilerini yeterli bulup bulmadıkları, problem çözmede yaşadıkları zorluklar veya kolaylıklar ile problem çözme sürecinde kendilerini nasıl algıladıkları hakkında açık uçlu soruları kapsamaktadır. Görüş formu uygulandıktan sonra her öğrenciden istedikleri konuda bir problem oluşturmaları ve kendi problemlerini çözerek problem çözme sürecini yansıtmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin hem verilen bir problemi çözme hem de kendi kurdukları problemleri çözme bağlamında kendilerini algılama biçimleri ile problem çözümünde ortaya çıkan durumların derinlemesine incelenerek ortaya konulması hedeflenmiştir. Elde edilen verinin analiz işlemlerinde ise betimsel analiz kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, öğrencilerin problem çözme süreçlerinde kendilerini algılama biçimleri incelenerek mevcut durum bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir. Öğrencilerin özellikle problem çözme sürecinde kendilerini nasıl değerlendirdikleri, çözüm aşamalarında kendilerini yeterli bulup bulmadıkları, yaşadıkları zorluklar veya kolaylıklar tespit edilerek kendi oluşturdukları bir problem üzerinden problem çözümlerini nasıl yansıttıkları belirlenecektir. Elde edilen bulgulara göre; öğrenci cevaplarından matematik ders başarı yüksek öğrencilerin problem çözmede kendilerini oldukça yeterli gördükleri, problem çözmeye yönelik özgüvenlerinin yüksek olduğu, oluşturdukları problemlerin kavramsal aşamalarının farklılaştığı ve çözümlerinin doğru olduğu görülmüştür. Matematik ders başarısı orta ve düşük düzey öğrencilerin ise problem çözmede kendilerini yetersiz bulduğu veya kararsız olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu öğrencilerin oluşturdukları problemlerden işlemsel soruları daha çok tercih ettikleri ve problem çözümlerinde bazı hatalarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme süreçlerinde kendilerini algılama biçimlerine, problem çözmede kendilerini yeterli bulup bulmamalarına göre gerçekte de problem çözümlerinde sorun yaşadıkları veya süreci gayet başarılı bir biçimde sürdürdükleri göze çarpan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Matematik öğretimi, problem, problem çözme, algı

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi.* Trabzon: Derya Kitabevi.

Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38), 11-24.

Charles, R. I. (2009). The role of problem solving in high school mathematics, https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/legacy/200932/PHMath2011_RandallCharles_24383_1.pdf

English, L. D. (1997). The development of fifthgrade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, *34*, 183-217.

Heppner, P. P., Witty T.E., & Dixon, W.A. (2004) Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives. *The Counseling Psychologist 32*(3), 466- 472.

Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi.* İstanbul: Morpa Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standard for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Natzel, M. (2006). Problem Solving in the Pre-Primary Montessori Classroom & The Peace Rose Method. www.rosevillemontessori.com/pdf/Masters_Thesis_Excerpt.pdf

Olkun, S., & Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (4.baskı). Ankara: Maya Akademi.

Öztürk, E., & Ayvaz, A. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010),* Elazığ, 2010, 738-742.

Posamentier A. S., & Krulik S. (2015). *Problem-solving strategies in mathematics*. California: CorwinPress.

Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *The elementary school journal, 84*(5), 558-581.

Rodriguez, J. I., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Aff ective learning as the central causalmediator. *Communication education, 45*(4), 293-305.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan.

Uzun B., Gelbal, S., & Öğretmen T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 531-544.

Yantır, N. (2007). *İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme yöntemiyle geometri dersine ilişkin erişi düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25618) 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi

UĞUR YILDIRIM
MEB

MEHMET BEKDEMİR
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde hızla çoğalan bilgi, teknoloji sayesinde anında dünyanın her bir köşesine çok hızlı bir şekilde ulaşmakta ve insanların kullanımına sunulmaktadır. Bu durum eğitimi paradigmasını statik öğrenen bireylerden, durumdan sürekli ve dinamik bir şekilde öğrenen; öğrendiklerini günlük hayatta uygulayan; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı bir şekilde düşünebilen ve bunlarla yeni bilgi ve teknolojiler üretebilen ve doğaya karşı duyarlı bireylere dönüştürmektedir.

Bu doğrultuda 2005 yılında MEB'in tüm okullarda uygulanan eğitimin ve öğretim yaklaşımını davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma dönüştürmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım; bireyin zihinsel ve fiziksel olarak daha aktif bir katılımcı, öğrenmesinden kendisinin sorumlu olan, konuşan, soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışabilen, anlayan, yaratıcı becerileri yüksek, problem çözebilen, diğer bireylerle işbirliği yapabilen ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Bekdemir, Okur ve Kasar, 2011). Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardım etmek için etkinlikler veya problem durumları hazırlayan ve sunan, bunların üzerinde aktif bir şekilde çalışarak bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşmasını sağlamaya çalışan bir rehber konumundadır. Bu yaklaşımın temel amacı; bireyde sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, gerçek hayat durumlarıyla baş edebilme becerilerini geliştirmektir. Bu amaca uygun olarak Milli Eğitim bakanlığı 2005 de tüm derslerin öğretim programlarının yanında matematik öğretim programlarını da değiştirmiş ve yenilemiştir (MEB, 2005). 2013 yılında tekrar revize edilen program ile konu ve kazanımlar azaltılmış, böylelikle öğretmenlerin bu süreçte daha fazla etkinlik yapabilme ve öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşarak bireysel öğrenmelerine fırsat sağlanması amaçlanmıştır. 2013 öğretim programı öğretmene; kılavuzluk eden, yol gösteren, öğrenme ortamı hazırlayan rehberlik rolü verirken, öğrenciden de edilgen alıcı konumundan çıkıp etken yapıcı ve bu süreçte bütün sorumluluğu üstlenen bireyler olması beklenmektedir (MEB, 2013). Buna paralel olarak 2013 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında öğrencilerin problem çözme ve Matematiksel Modelleme (MD) yeterlilik ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

MD; günlük hayattaki herhangi bir problem veya durumun doğasındaki değişken ve ilişkileri görebilme; bunları bazı kabullerle matematiksel terim ve kurallarla ifade edebilme ve üzerinde matematiksel işlemler yapabilme; sınıflandırma, genelleme yapabilme ve sonuç çıkarabilme; elde edilen matematiksel sonuçları tekrar günlük hayatta uygulanabilirliğini test edebilme ve gerekli durumlarda bu süreçleri en baştan başlayarak tekrarlanabilen döngüsel süreç becerilerinin öğrenilmesini sağlayan veya kolaylaştıran dinamik bir yöntemdir (Çakmak ve Işık 2016). MD, bir yandan öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirirken diğer yandan matematiğin gerçek hayattaki rolünü görmelerini ve matematiğe değer vermelerini sağlar. Bu yolla, matematiğin gerçek hayattan izole edilmiş bir disiplin olarak görülmesi giderilmiş ve böylece gerçek hayat durum ve problemlerine çözüm üreten sistematik bir düşünme tarzı olduğunun fark edilmesi sağlanmış olur. Bu amaca ulaşabilmek için, matematiksel modelleme süreci rutinleştirilmiş kurallar bütünü olarak değil; uygun değişken ve sembolleri seçme, değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki ve kuralları tespit etme, bunlar aracılığı ile gerçek hayat durumu ve problemleri modelleme ve bu modelin günlük hayatta test edilmesini içeren dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Türkiye de MD ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle üniversite veya lise düzeylerindedir (Çakmak, 2018; Dede Tekin ve Yılmaz 2013; Sağırlı, 2010; Saka ve Çelik 2018). Bu çalışmalar daha genel olarak sınıf içi uygulamadan ziyade matematiksel modelleme hakkındaki görüşlerin incelenmesi üzerinedir (Ural ve Ülper 2013; Korkmaz 2010; Güder ve Gürbüz 2018; Bilen ve Çiltaş 2015; Demir ve Vural Akar 2017; Yanık vd. 2017;). Öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerinde hangi kabullerde bulunduğu, hangi matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri kullandığı, hangi matematiksel modelleri kurduğu ve kurulan matematiksel modellerin günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiği hakkında yapılan araştırmalar sınırlıdır.

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin MD etkinlikleri sürecinde kullandıkları bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma bir tez çalışması olup burada sadece aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır:

Öğrencilerin modelleme sürecinde verilen problem ve durumlarla ile ilgili fark ve merak ettikleri nelerdir.

Öğrenciler, modelleme sürecinde problem veya durumu matematikselleştirirken hangi matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri kullanmışlardır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada hem veri toplama hem de analiz etme için öğretim deneyimi yöntemi kullanılmıştır. Öğretim Deneyimi (Teaching experiment); bireylerin yaşantısıyla, deneyim ve tecrübeleriyle öğrenmesini temel almaktadır. Bu yöntemde bireyin; merak duygusu

harekete geçirilerek, durum veya problem çözüm sürecinde aktif olması ve diğer bireylerle işbirliği yaparak kendi kendine öğrenmesi teşvik edilmeye çalışılmaktadır. Öğretim Deneyimi sonuçtan ziyade süreç odaklıdır. Bu yöntem dört bileşenden oluşmaktadır. Birincisi keşfedici öğretim, ikincisi araştırma hipotezlerini test etme, üçüncüsü uygulama ve dördüncüsü de geriye dönük analiz ve model oluşturma sürecidir. Yine bu yöntem; öğrencilerdeki değişim ve ilerlemeleri ortaya koyan küçük birimler şeklindeki uygulama ve gözlemlerin bir araya getirildiği bir öğretim ve araştırma yöntemidir. Öğrenim deneyiminin avantajlardan biri araştırmacıya birinci elden öğrencilerin matematiksel öğrenmelerini ve akıl yürütme becerilerini deneyimleme fırsatı vermesidir (Steffe & Olive, 2010; Steffe & Thompson, 2000). Bu çalışmada Öğretim Deneyiminin kullanılmasının temel amacı, bir matematiksel modelleme etkinliği sürecinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini birinci elden gözlemleme, deneyimleme ve sonuçlarının paylaşılma isteğindendir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinin nüfus açısından büyük ilin büyük ilçesindeki bir ortaokulunda öğrenim gören toplam 22 (10 kız, 12 erkek) altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların hepsi aynı şubede öğrenim görmektedirler. Çalışmanın yapıldığı okulda başarı düzeyine göre gruplanmış dört altıncı şubesi bulunmaktadır. Çalışmanın yürütücüsünün bu çalışmada hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı kimliği bulunmaktadır. Çalışma gurubu, kolay ulaşılabilir örnekleme kuralına uygun olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk 2012). Uygulamanın yapıldığı şube okulda altıncı sınıflar arasında başarı düzeyi en yüksek olan şubedir. Araştırmacı, öncelikle matematiksel modelleme ve Öğretim Deneyimi hakkında literatür taraması yapmış ve sonra da bunların sınıf içi uygulamalarının nasıl yapılacağı ile ilgili deneyimli araştırmacının sınıf içi uygulamalarına katılarak elde etmiştir.

Çalışmanın pilotu ve uygulamaları, üç hafta 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulaması dört ders saatinde yapılmıştır. Uygulama ise iki hafta sekiz ders saatinde gerçekleştirmiştir.

Türk Milli Eğitim Bakanlığı okullarda uygulanan öğretim programlarında, çağın gereklerine uygun hale getirmek için, 2005, 2013 ve 2017 yıllarında değişiklik veya revizyonlar yapmıştır. Bu programlarda dolaylı veya direk olarak öğrencilerin problem çözme ve Matematiksel Modelleme (MD) yeterlilik ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun nedeni, gerçek hayat problem veya durumuna yönelik çözümünün zihinde kalıcılığını sağlayan önemli, yeni ve çağdaş yöntemlerden birinin MD olmasıdır. MD; günlük hayattaki herhangi bir problem veya durumun doğasındaki değişken ve ilişkileri görebilme; bunları bazı kabullerle matematiksel terim ve kurallarla ifade edebilme ve üzerinde matematiksel işlemler yapabilme; sınıflandırma, genelleme yapabilme ve sonuç çıkarabilme; elde edilen matematiksel sonuçları tekrar günlük hayatta uygulanabilirliğini test edebilme ve gerekli durumlarda bu süreçleri en baştan başlayarak tekrarlanabilen döngüsel süreç becerilerinin öğrenilmesini sağlayan veya kolaylaştıran dinamik bir yöntemdir. Son dönemlerde matematik eğitimi alanında MD üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Yapılan çalışmaların birçoğunda gerçek hayatın matematiksel bir izdüşümü olan matematiksel model ve gerçek hayat ile matematik dünyası arasındaki etkileşimi ifade eden matematiksel modelleme kavramları ön plana çıkmaktadır. Türkiye de ise bu konuda yapılan çalışmalar genellikle üniversite veya lise düzeylerinde ve sınıf içi uygulamalardan ziyade matematiksel modelleme hakkındaki öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerin incelenmesi üzerinedir. Öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerinde hangi kabullerde bulunduğu, hangi matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri kullandığı, hangi matematiksel modelleri kurduğu ve kurulan matematiksel modellerin günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiği hakkında yapılan araştırmalar çok sınırlıdır.

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin MD etkinlikleri sürecinde kullandıkları bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma bir tez çalışması olup burada sadece aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır:

Öğrencilerin modelleme sürecinde verilen problem ve durumlarla ile ilgili fark ve merak ettikleri nelerdir.

Öğrenciler, modelleme sürecinde problem veya durumu matematikselleştirirken hangi matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri kullanmışlardır?

Bu araştırmada hem veri toplama hem de analiz etme için öğretim deneyimi yöntemi kullanılmıştır. Öğretim Deneyimi (Teaching experiment); bireylerin yaşantısıyla, deneyim ve tecrübeleriyle öğrenmesini temel almaktadır. Bu yöntemde bireyin; merak duygusu harekete geçirilerek, durum veya problem çözüm sürecinde aktif olması ve diğer bireylerle işbirliği yaparak kendi kendine öğrenmesi teşvik edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada Öğretim Deneyiminin kullanılmasının temel amacı, bir matematiksel modelleme etkinliği sürecinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini birinci elden gözlemleme, deneyimleme ve sonuçlarının paylaşılma isteğindendir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinin nüfus açısından büyük ilin büyük ilçesindeki bir ortaokulunda öğrenim gören toplam 22 (10 kız, 12 erkek) altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların hepsi aynı şubede öğrenim görmektedirler.

Çalışmanın pilotu ve uygulamaları, üç hafta 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulaması dört ders saatinde yapılmıştır. Uygulama ise iki hafta sekiz ders saatinde gerçekleştirmiştir. Uygulamada öğrencilere son on 100 m kadın ve erkek olimpiyat koşu yarışlarını kazanan kişilerin isimleriyle beraber derecelerini ve ülkelerini gösteren bir tablo verilmiştir. Öğrencilerden bu tablodaki verilerden yola çıkarak bir sonraki olimpiyatın hangi yılda yapılacağı, bu olimpiyatta birincinin derecesinin ne olacağı ve hangi ülkenin kazanacağını matematiksel modeller yardımıyla tahmin etmeleri istenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin derse odaklanmaları için ISINMA olarak adlandırılan ve zihinden işlem yaptıkları bir uygulamayla başlanmıştır. Sonra uygulamaya geçilmiştir. Burada gruplara çalışma ile ilgili tablolar dağıtılmış ve bu tabloların incelenmesi istenmiştir. Öğrencilerden tablodaki verilere göre “Fark” ve “Merak” ettiklerini ifade edilmiş ve bunlar herkesin görmesi

için tahtaya kategorik olarak yazılmıştır. Uygulamada kullanılacak modelleme problemi veya durumu öğrencilerle beraber ve çalışma amacına uygun olarak "Merak Ettim" kategorisinden seçilmiştir. Bu süreçte öğrenciler grupları kendileri oluşturmuş, her bir grup dört veya beş kişiden oluşmuş ve gruplar kendi aralarında beraber çalışma yapmışlar ve en sonunda yaptıkları çalışmanın sonuçlarını tüm sınıfla paylaşmışlardır. Çalışma sürecinde öğretmen/araştırmacı) tarafından öğrencilere direkt bilgiler vermemiş, öncelikle öğrencilerden birbirine sorular sormaları veya arkadaşlarının ileri sürdükleri görüşleri hakkında yorumlar yapmaları istenmiş veya teşvik edilmiştir. Bu süreçte öğretmen/araştırmacı ise öğrencilerin sordukları ve çalışmanın amacına uygun olan soru veya yorumları diğer öğrencilerin dikkatini çekmek için yüksek sesle tekrarlayarak vurgulamış veya sadece mecburi kaldığı durumlarda kendi öğrencilere sorular sorarak süreci yönlendirmeye çalışmıştır. Bu süreç esnasında tüm konuşmalar video ile kaydedilmiştir.

Çalışmanın verileri, uygulama sürecindeki video kayıtlarının deşifresi, öğrencilerin çalışma kâğıtları, uygulayıcı ve gözlemcilerin günlük raporları ve uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler öğretim deneyimine uygun olarak alt problemlere ve öğrencilerdeki değişim ve gelişimi dikkate alacak şekilde analiz edilmiştir.

Öncelikle olimpiyatlarla ilgili tablodaki verilere göre öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri "Fark Ettim" ve "Merak Ettim" kategorilerine göre sınıflanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde öğrencilerin "Fark Ettim" kategorisinde daha çok görüş bildirdikleri görülmektedir. "Merak Ettim" kategorilerinde ortaya konan görüşlerin hiç biri "Fark Ettim" kategorisinde belirtilen görüşlerle ilişkili olmadığı görülmektedir. "Merak Ettim" kategorisinde sadece "Belarus çok iyi bir derece almış fakat neden bir daha katılmamış" şeklindeki görüşte önce bir "Fark" etme var sonra "Merak"ın olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin fark ettikleri veri veya tespitleri çok fazla sorgulamadıklarını veya tersine merak ettikleri durumları (ifadelerinde olmadığından) önce gözlemleyip veriye dayanarak merak etmedikleri söylenebilir.

Son olarak da olimpiyatlarla ilgili tablodaki verilerden yararlanarak gelecek olimpiyatın hangi yılda yapılacağı, bu olimpiyatta birincinin derecesinin ne olacağı ve hangi ülkenin kazanacağını tahmin etme etkinliğinde MD sürecinde öğrencilerin matematikselleştirirken hangi matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri kullandıkları ortaya konulacak ve tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel modelleme etkinlikleri uygulanması sonuçlarının değerlendirilmesinde; olimpiyatlarla ilgili tablodaki verilere göre öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri sunum yaparken her hangi bir veriye dayandırıp dayandırmadığı veya aralarında ilişki kurup kurmadığı incelendiğinde öğrencilerin tablodan elde ettikleri veri veya bilgileri çok fazla sorgulamadıklarını veya tersine merak ettikleri durumları önce gözlemledikleri veriye dayanarak merak etmedikleri görülmektedir. Buradan öğrenciler mevcut veri veya bilgiler ile merakları arasında ilişki kurmadıkları görülmektedir.

Matematiksel modelleme etkinlikleri uygulama sürecinde öğrencilere direk bilgi verilmeden, kendileri aktif olarak ve sorgulayarak etkili bir şekilde matematik yapabilecekleri düşünülmektedir. Burada olimpiyatlarla ilgili tablodaki verilerden yararlanarak gelecek olimpiyatın hangi yılda yapılacağı, bu olimpiyatta birincinin derecesinin ne olacağı ve hangi ülkenin kazanacağını tahmin etme Matematiksel modelleme etkinliği sürecinde öğrencilerin matematikselleştirirken matematiksel sembol, işlem, kavram, kural ve genellemeleri etkili şekilde öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Matematik Eğitimi, Matematik

Kaynakça

BEKDEMİR, M , OKUR, M , KASAR, N . (2014). 2005-ilköğretim matematik öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 4 (1), 1-22. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/erzifbed/issue/6022/80656

BİLEN, N , ÇİLTAŞ, A . (2015). Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Matematiksel Model ve Modelleme Açısından İncelemesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), . Retrieved from http://dergipark.org.tr/kafkasegt/issue/19196/204102

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAYFinal-Konulari.pdf adresinden 02.04.2019 tarihinde indirilmiştir).

Çakmak Gürel, Z. &. Işık, A. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modellemeye İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, 2018, ss. 85-103, DOI: 10.19160/ijer.477651

Dede, A. T. & Yılmaz, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme yeterliliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(3), 185-206.

DEMİR, G , AKAR VURAL, R . (2017). Ortaöğretim Matematik Programının Hedeflediği Matematiksel Yeterlilik ve Becerilerinin Kazandırılma Sürecinin Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 118-139. DOI: 10.30803/adusobed.309074

Güder Y. Ve Gürbüz R. (2018). STEM Eğitimine Geçişte Bir Araç Olarak Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Oluşturma Etkinlikleri: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 171*-199.

Korkmaz E. (2010). İLKÖĞRETİM MATEMATİK VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİKSEL MODELLEMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE MATEMATİKSEL MODELLEME YETERLİKLERİ. Yayınlanmış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

MEB, 2005. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 03.09.2017 tarihinde alındı.

Milli Egitim Bakanlıgı (MEB). (2009). *_Ikögretim matematik dersi (6-8.sınıflar)*

ögretimi programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlügü Basımevi.

Sağırlı, M. Ö., Kırmacı, U., & Bulut, S. (2010). Türev konusunda uygulanan matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 3*(2), 221-247.

Saka E.& Çelik D. (2018). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerini Çözme Sürecinde Teknolojinin Rolü. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 116-150

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying Principle and essential elements. In R. Lesh& A.E. Kelly(Eds.),Research designin mathematics an science education (pp.267-307).Hillsdale,NJ:Erlbaum.

Steffe, L. P., & Olive, J. (2010). In Children's Fractional Knowledge. New York, NY. Springer

Ural A.& Ülper H. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 214-241

Yanık, H , Bağdat, O , Koparan, M . (2017). Ortaokul Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 80-101. Retrieved from http://dergipark.org.tr/enad/issue/32046/354860

(25620) Sayı Duyusu Gelişiminde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

ÇİĞDEM ALKAŞ ULUSOY

TED ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birçoğumuzun matematik dersi ile ilgili ilk formal deneyimi parmaklarımızla sayı sayarak başlamıştır. Temel sayma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bu ilk deneyim; sayıların ifade ettiği çokluklara ilişkin bir farkındalık kazanmak, sayılar arasındaki ilişkileri ve basamak kavramını keşfetmek, sayılarla işlem yapmak gibi durumlarla devam eder. Öğrencilerin yaşadığı bu deneyimler özünde, sayı duyusu diye adlandırılan kavramla örtüşür. NCTM (2000) ' in, Okul Matematiği için Müfredat ve Değerlendirme Standartları (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics) adlı kitabında, sayı duyusuna sahip çocukların özellikleri şöyle açıklanmıştır:

Sayı duyusuna sahip çocuklar; (1) sayıların anlamlarını çok iyi bir şekilde anlar, (2) sayılar arasında çoklu ilişkiler geliştirir, (3) sayıların göreceli büyüklüklerini fark eder, (4) işlemlerin sayılar üzerindeki etkilerini anlar, (5) çevresindeki nesnelerin ölçümleri için kıyaslama (referans) noktası geliştirir (s. 38).

Sayı duyusu kavramı için birçok araştırmacının söylemlerinde ortak öğelere rastlansa da ne yazık ki herhangi iki araştırmacının çalışmalarında aynı tanıma rastlamak güçtür (Gersten, Jordan ve Flojo, 2005). Ancak araştırmacıların (McIntosh, Reys ve Reys, 1992; Yang, 1995; Reys, vd., 1999) yaptıkları tanımların ortak özelliklerinden yola çıkarak sayı duyusunun; sayının ne anlama geldiği, sayının büyüklüğü, sayılar arasındaki ilişkiler, işlemlerin sayılar üzerindeki etkisi, zihinden yapılan işlemler ve tahminle ilgili bir farkındalık ve anlamlandırma durumu olduğu söylenebilir.

Çoğunlukla matematik eğitimcileri tarafından benimsenen görüşe göre sayı duyusu durağan değildir, geliştirilebilir (Yang, 1995). Birçok matematikçi, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sayı duyularının da arttığını kabul eder (Reys vd., 1991; Sowder, 1992). Baroody ve Coslick (1998) e göre de sayı duyusu, sayının büyüklüğüne dair bir his ile başlar ve öğrencilerin bu hissi geliştirmeleri onların sayılarla ilgili yaşayacakları anlamlı deneyimlere bağlıdır.

Reys (1994), öğretmenlerin oluşturdukları öğrenme çevresi, seçtikleri öğrenme etkinlikleri ve kullandıkları alıştırmalar ile sayı duyusunun gelişiminde önemli bir rol oynadıklarını savunur. İlgili alanyazın sayı duyusunun gelişiminde öğretmenlerin, öğrencilerin sayı ve işlemler ile bunlar arasındaki ilişkiyi serbetçe ve anlamlı bir şekilde keşfedeceği bir öğrenme ortamı yaratmalarının etkin olduğunu söyler (McIntosh, 2004; Siegler ve Booth, 2005; Yang ve Reys, 2001a, Yang ve Reys 2001b). Bu durumdan yola çıkarak bu araştırmanın amacı sayı duyusunun gelişiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına dair mevcut literatürü inceleyerek durumla ilgili bir bakış açısı sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma derleme türünde bir araştırma örneğidir. Derleme yazıları, bilimsel çalışmaların veya güncel gelişmelerin belirtilen konuda çalışmaları bulunan araştırmacılar tarafından yapılan bir sentezi, yorumu ve durum değerlendirmesidir. Literatürde derleme çalışmalarının üç farklı biçimde yapıldığı görülmektedir. Bunlar geleneksel derleme (traditional, narrative review), sistematik derleme (systematic review), meta analizdir (meta-analysis). Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, bir probleme çözüm oluşturmak için, o alanda yayınlanmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentezlenmesidir (Petticrew ve Roberts, 2006). Sistematik derleme yedi aşamada gerçekleştirilir: (1) işin tanımlanması, (2) bilgi için tarama yapma, (3) analiz, (4) kanıtın sunumu ve özetlenmesi, (5) sistematik derlemenin sunumu, (6) dış hakemler ve yayınlama.

Bu araştırmada da öncelikle, araştırma problemi tanımlanmıştır. Ardından sayı duyusunun gelişiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına dair sonuçlara ulaşan araştırmalar seçilmiştir. Ardından bu araştırmaların sonuçları incelenmiş, özetlenmiş ve durumla ilgili bir tespite ulaşılmaya çalışılmıştır. Seçilen çalışmalar, sayı duyusunun gelişimi için öğretmenlerin kullanmaları gereken yöntem/strateji, yine sayı duyusunun gelişimi için öğretmenlerin kullanması gereken materyal/araçlar ve uygun sınıf kültürünün oluşturulması için öğretmenlere düşen diğer sorumluluklar başlıkları altında incelenerek özetlenmiştir. Yazar tarafından incelenen araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar, bir konu alanı uzmanı tarafından tekrar incelenmiştir. Birlikte ulaşılan sonuçlar özetlenerek rapor edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Ancak araştırmanın geçici sonuçları şöyle özetlenebilir: Reys (1994), öğrencilerin sayı duyularının geliştirmenin en iyi yolunun düşünmenin, keşfetmenin, anlamlanlandırmanın ve anlamlı tartışmaların yer aldığı süreç odaklı öğrenme ortamları sağlamak olduğunu belirtmiştir. Sayı duyusunun geliştirilmesini konu alan araştırmalar (Diezman ve English, 2001; Hope ve Small, 1994; Kaminski, 2002; Gurganus, 2004; Markovits & Sowder, 1994; Reys, 1994; Reys, Kim & Bay, 1999; Tsao, 2004; Yang, 2002) incelendiğinde, sayı duyusunun geliştirilmesi için hazırlanan öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin genel sorumlulukları şöyle özetlenebilir:Öğrencileri yaptıkları işlemlerde farklı stratejiler kullanmaları konusunda cesaretlendirmek,öğrenci cevaplarından tahmine dayalı olanların da kıymetli olduğunu hissettirmek ve tahmini nasıl yaptıklarını sorgulamak, öğrencilerin birbirlerinin işlem stratejilerinden haberdar olmalarını sağlamak için grup çalışması, sınıf tartışması gibi yöntemlere yer vermek, sayıların ve miktarların büyüklüğü hakkında sık sık konuşulmasına olanak tanımak, çoklukları ve işlemleri somutlaştıracak nesneler ve materyaller kullanmak, derslerde sayıların farklı gösterimlerini kullanmak ve bu gösterimler arasında dönüşümler yapılmasını sağlamak, öğrencileri işlem yaparken sayıların en uygun şekilde düzenlenmesi, ayrıştırılması ve yeniden birleştirilmesi konusunda cesaretlendirmek, öğrencilerin sayı örüntülerini ve sayılar arasındaki ilişkileri keşfetmeleri için uygun etkinlikler tasarlamak, farklı çözüm yollarını kullanarak gerçekçi matematik problemleri üzerinde çalışılmasını sağlamak, öğrencileri bir problem durumu ile ilgili çalışırken ulaşılan niceliksel sonucun test edilmesi konusunda cesaretlendirmek.

Anahtar Kelimeler : Sayı Duyusu, Öğretmen, Rol ve Sorumluluk

Kaynakça

Baroody, A. J. & Coslick, R. T. (1998). Fostering children's mathematical power: An investigative approach to K-8 mathematics instruction. Lawrence Erlbaum Associates.

Diezmann, L.M. ve English, L.D. (2001). Developing Young Children's Multidigit Number Sense. Fall 2001, Vol.24, Issue 1, 11-16.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo J, R. (2005). Early Identification and Interventions for Students With Mathematics Difficulties. Journal of Learning Disabilities, 38, 293-304.

Gurganus, S. (2004). Promote number sense. Intervention in School and Clinic, 40 (1), 55-58.

Hope, J. & Small, M. (1994). Number sense in interactions: Program information. Toronto, Ontario: Ginn Publishing Canada Inc.

Kaminski, E. (2002). Promoting mathematical understanding: Number sense in action. Mathematics Education Research Journal, 14(2), 133–149.

Markovits, Z. & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. Journal for Research in Mathematics Education, 25(1), 4–29.

McIntosh, A. (2004). Where we are today? In A. McIntosh & L. Sparrow (Eds.). Beyond written computation, 3–14. Perth, Western Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre.

McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. For the Learning of Mathematics, 12(3), 2–9.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM Publications.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). Systematic Reviews in the Social Sciences. Australia: Blackwell Publising. ISBN 978-1-4051-2110-1.

Reys, B. J. (1994). Promoting number sense in middle grades. Teaching Mathematics in the Middle School, 1(2), 114–120.

Reys, B. J., Barger, R., Dougherty, B., Lemdke, L., Parnas, A., Sturdevant, R., Bruchheimer, M., Hope, J., Markovits, Z., Reehm, S. & Weber, M. (1991). Developing number sense in the middle grades. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Reys, B. J., Kim, O. K. & Bay, J. M. (1999). Establishing fraction benchmarks. Mathematics Teaching in the Middle School, 4(8), 530–532.

Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B. & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of Students in Australia, Sweeden, Taiwan, and the United States. School Science and Mathematics, 99(2), 61–70.

Siegler, R. S. & Booth, J. L. (2005). Development of numerical estimation: In J. I. D. Campbell (Ed.). Handbook of mathematical cognition, 197–212. New York: Psychology Press.

Sowder, J. T. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed), Handbook of research on mathematics teaching and learning, 371-389. New York: Macmillan.

Tsao, Y. L. (2004). Effects of a problem-solving-based mathematics course on number sense of preservice teachers. Journal Of College Teaching And Learning. 1(2), 33-50.

Yang, D. C. & Reys, R. E. (2001a). Developing number sense. Mathematics Teaching, 176, 39–41.

Yang, D. C. & Reys, R. E. (2001b). One fraction problem: Many solution paths. Mathematics Teaching in the Middle School, 7(3), 164–166.

Yang, D. C. (1995). Number sense performance and strategies possessed by sixth and eighth grade students in Taiwan (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Missouri-Columbia.

Yang, D. C. (2002). Teaching and learning number sense: One successful processoriented activity with sixth grade students in Taiwan. School Science and Mathematics, 102(4), 152–157.

(25625) İlkokul Öğrencilerinin Üç Boyutta Geometrik Düşünme İle İlgili Bazı Kritik Becerilerinin İncelenmesi

ZEYNEP AKKURT DENİZLİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ABDULKADİR ERDOĞAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geometri öğretiminde, öncelikle "Geometrik nesneler, gerçekte çocuklar tarafından nasıl anlaşılmaktadır?" sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu sorunun yanıtının, öğrencilerin geometrik düşünmeleri ve dolayısıyla matematik öğretim programlarında yer verilen geometri konularının nasıl ele alınması gerektiği konusunda önemli bilgiler vereceği kaçınılmazdır. Geometrik düşünmenin boyutlarından olan ve önemli zihinsel işlemler gerektiren; ancak okullardaki matematik öğretim programlarında genellikle çok fazla önemsenmeyen üç boyutta geometrik düşünme, bu anlamda ele alınması gereken konulardan biridir. Üç boyutta düşünme; üç boyutlu nesnelerin farklı temsillerini kullanma, üç boyutlu nesnelerin birbirlerine göre konumlarını belirleme, üç boyutlu nesneleri tanıma, üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme ve nesneleri özelliklerine göre karşılaştırma, eş nesnelerden oluşan üç boyutlu yapıları tanıma, iki boyut-üç boyut ilişkisini kurma, üç boyutlu nesnelerin alan ve hacimlerini hesaplama gibi önemli zihinsel işlemler gerektiren bileşenlerden oluşmaktadır (Akkurt Denizli, 2016; NCTM, 2000; Pittalis ve Christou, 2010). Türkiye'de öğrenciler, üç boyutta geometrik düşünmeye yönelik etkinliklerle ilk olarak ilkokul 1. sınıfta "Geometrik Cisimler ve Şekiller" başlığı altında karşılaşmaktadırlar (MEB, 2018). 1. sınıfta öğrencilerin; geometrik cisimlerin isimlerini kullanmadan, yuvarlak, köşeli, üstünde dikdörtgen olan vb özelliklerine göre sınıflandırmaları; 2. sınıfta, bu nesneleri modeller üzerinden tanımaları, 3. sınıfta küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtmeleri ve birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklamaları, 4. sınıfta, açınımı verilen küpü oluşturmaları ve izometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2018). İlkokuldaki etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda, kazandırılması istenilen becerilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ve üç boyutta geometrik düşünmenin bileşenlerine derinlemesine bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu durum, gelişimsel psikologlara göre somut işlemler döneminde bulunan çocukların, geometrik düşünmede ancak belirli bir aşamaya kadar ilerleyebilecekleri düşüncesinin programa yansıması olabilir; ancak, ilkokul 1-4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, üç boyutta geometrik düşünmeye yönelik hangi becerilere sahip oldukları, hangi becerilerin bu dönemdeki öğrencilerin düzeyine uygun olduğu henüz açıklık kazanmamıştır. Bu belirsizlik, matematik öğretim programında yapılan değişikliklere de yansımakta, bir önceki programda 3. sınıfta yer verilen açınımların (MEB, 2015), son programda 4. sınıfa kaydırılması (MEB, 2018), bir önceki programda 2. sınıfta yer verilen geometrik cisimlerin özelliklerinin (MEB, 2015), son programda 3. sınıfta ele alınması gibi değişiklerle karşımıza çıkmaktadır.

Bununla birlikte, araştırmalar, çocuklardaki geometrik düşünme ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Beş yaşındaki çocukların, iki boyut ile üç boyut arasındaki farkı gözeterek çizim yapabildiği (Wolf, 1988), 3. sınıf öğrencilerinin eş küplerden oluşan yapıları sayarken kendi stratejilerini kullanabildiğini (Battista ve Clements, 1996), altı yaşındaki çocukların, çizimlerindeki kullandıkları renklerle bir daireyle küreyi ayırabildiklerini (Wolf, 1988), 7-9 yaşlarında, çocukların üç boyutlu nesnelerin açınımını zihinlerinde canlandırmaya başladıklarını (Piaget ve Inhelder, 1967) gösteren araştırma olduğu gibi sekiz buçuk-dokuz yaşlarından önce çocukların perspektif kurallarına göre resme bakmadan çizim yapamadıklarını (Murph ve Wood,1981), öğrencilerin, üç boyut kavramınınım anlaşılmasının ancak 9-10 yaşlarında gerçekleştiğini ve çocukların ancak 15 yaşına geldiklerinde bir üç boyutlu nesneyi perspektiften tam olarak doğru çizebildiklerini (Mitchelmore, 1980), 6. sınıftaki öğrencilerin bir yapının farklı açılardan görünümünün tam olarak çizemediğini (Kurtuluş ve Yolcu, 2010) savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin üç boyutta geometrik düşünmelerinin üst düzeyde olması beklenmeyebilir; ancak araştırmalar, aynı zamanda, ilkokul düzeyinde üç boyutta geometrik düşünme ile ilgili önemli adımların atıldığına işaret etmektedir. Bu nedenle üç boyutta düşünmenin gelişimi açısından ilkokul döneminin, kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Doktora tezinin bir parçası olan bu araştırmada, ilkokul 1-4. sınıf öğrencilerinin üç boyutta geometrik düşünmenin önemli bileşenlerinden olan üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme-karşılaştırma, iki boyut-üç boyut ilişkisini kurma, eş nesnelerden oluşan yapıları tanıma ve üç boyutlu nesnelerin alan ve hacimleri hesaplama bileşenlerine yönelik bazı kritik becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Böylece farklı sınıf düzeylerinde üç boyutlu nesnelerle ilgili farklı becerileri edinmelerinin beklendiği bu öğrencilerin, üç boyutlu geometrik şekillerin kritik bazı özelliklerini gerçekte nasıl algıladıklarını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, ilkokul 1, 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin, üç boyutta geometrik düşünme ile ilgili belirtilen (üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme-karşılaştırma, iki boyut-üç boyut ilişkisini kurma, eş nesnelerden oluşan yapıları tanıma ve üç boyutlu nesnelerin alan ve hacimleri hesaplama) becerilerinin olabildiğince doğru bir şekilde, hiçbir değiştirme çabası

olmadan incelenmesi amaçlandığından, araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2009; Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırmada, Akkurt Denizli (2017) tarafından geliştirilen üç boyutta geometrik düşünme testinden yararlanılmıştır. Bu test, üç boyutta geometrik düşünmenin bileşenlerine yönelik, doğru-yanlış (1-0) şeklinde puanlanan, 26 açık uçlu ve 19 seçme gerektiren sorulardan oluşan karma bir kağıt-kalem testidir. Testte, soruların alt maddeleri de dikkate alındığında, üç boyutlu geometrik nesneleri tanıma bileşeniyle ilgili dört, üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme-karşılaştırma bileşeniyle ilgili 18, iki boyut-üç boyut ilişkisini kurma bileşeniyle ilgili dört, eş nesnelerden oluşan yapıları tanıma bileşeniyle ilgili sekiz, üç boyutlu nesnelerin alan ve hacimleri hesaplama bileşeniyle ilgili 11 soru yer almaktadır.

Bu araştırmada, testteki üç boyutlu geometrik nesnelerin anlaşılması ile ilgili kritik olduğu düşünülen 12 açık uçlu soru ele alınmıştır. Öğrencilerin, üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme-karşılaştırma bileşeniyle ilgili dört, iki boyut-üç boyut ilişkisini kurma bileşeniyle ilgili iki, eş nesnelerden oluşan yapıları tanıma bileşeniyle ilgili iki, üç boyutlu nesnelerin alan ve hacimleri hesaplama bileşeniyle ilgili dört soruya verdikleri yanıtlar sınıflandırılmış ve her bir sınıftaki yanıtlar ve yüzde ve frekans değerleri verilerek sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır.

Türkiye'nin bir büyük kentindeki iki devlet okulunda gerçekleşen araştırmanın uygulaması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, öğrenciler tüm geometri konularını işledikten sonra yapılmıştır. Çalışma grubunu, 1. sınıf düzeyinden 128, 2. sınıf düzeyinden 123, 3. sınıf düzeyinden 130 ve 4. sınıf düzeyinden 139 olmak üzere toplam 520 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Yaklaşık 1,5 ayda tamamlanan uygulamalar, her bir sınıf için ortalama 45 dakika sürmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğrencilerin, üç boyutlu nesnelerin köşe, ayrıt ve yüz sayılarının belirlemelerini; üç boyutlu nesnenin açınımı ile nesneyi ilişkilendirmelerini; eş küplerden oluşan yapılardaki küp sayısını bulmalarını, yüzeyleri eş karelerle kaplı olan üstü açık kaplara kaç tane eş küpün sığacağını hesaplamalarını gerektiren sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ortaya çıkan sonuçlar, ilkokuldaki öğrencilerin, üç boyutta geometrik düşünme bileşenlerine yönelik bazı önemli becerilerin gelişiminde sınıf düzeyinin etkisini ortaya koymaktadır. Bunun yanında, üç boyutlu nesnelerin açınımı, hacim ve alan ölçümü gibi bazı becerilerin, öğretim programlarında yer almamasına rağmen küçük sınıflardaki varlığı ve bu sınıf düzeylerindeki doğru yanıtlama oranlarının, zaman zaman üst sınıftaki oranlardan yüksek olması, öğrencilerin üç boyutta geometrik düşünmelerinin sınıf düzeyinden bağımsız da gelişebildiğini göstermektedir. Üç boyutlu nesnelerin açınımlarını ve üç boyutlu nesnelerin özelliklerini fark etme gibi 3. ve 4. sınıf matematik öğretim programlarında yer alan bazı becerilere yönelik sorularda, bu sınıf düzeylerinde gözlenen oldukça düşük doğru yanıtlama oranlarının varlığı ise bu öğrencilerin üç boyutlu nesneleri zihinlerinde canlandırmakta güçlük yaşadıklarını, öğrencilerden beklenen bu becerilerin tekrar gözden geçirilmesi konusunu gündeme getirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sorulardaki belirlenen hataları, ileride oluşabilecek öğrenme güçlüklerini ve kavram yanılgılarını engellemek adına önemli bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Geometrik düşünme, üç boyutta geometrik düşünme, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

Battista M. & Clements, D. H. (1996). Finding the number of cubes in rectangular cube buildings. *Teaching Children Mathematics,* 4(5), 258-264.

Büyüköztük, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *İlkokul (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı.* (*İlkokul ve Ortaokul (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara.

Mitchelmore, M. C. (1980). Three dimensional geometrical drawing in three cultures'. *Educational Studies in Mathematics,* 11, 205–216.

Murphy, C. M. & Wood, D. J. (1981). Learning from pictures. The use of pictorial information by young children. *Journal of Experimental And Child Psychology, 32,* 279 - 297.

Piaget, J.ve Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. (Çeviren: Langdon F. J. & Lunzer J. L., Routledge & K. Paul), London.

Pittalis, M. & Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educ Stud Math, 75*, 191–212

Wolf, D. (1988). Drawing the boundary: the development of distinct systems for spatial representation in young children. J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky & U. Bellugi (Ed.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* içinde 231-245. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

(25630) Matematik Öğretmenlerinin Tam Kare Olmayan Kareköklü Sayıların Öğretiminde Kullandıkları Stratejiler

SİBEL YÖRÜK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında yer alan kareköklü sayılarla öğrenciler ilk olarak sekizinci sınıfta karşılaşmaktadır. Öğrencilerin ilk kez karşılaştığı bu kavramın öğretiminde kullanılan stratejiler, öğrencinin kavram yanılgısı yaşamasını ve konuya ilişkin tutumunun olumsuz olmasını önlemek açısından önemlidir. Kareköklü sayılar kavramının soyut bir kavram olması da bu stratejilerin önemini artırmaktadır. Örneğin, 17'nin karekökü için yaklaşık değerini bulmak için şu adımlar kullanılır: 17'ye en yakın tam kare sayılarını buluruz. Bu sayılar 16 ve 25'dir. Bu sayıların sıralanışı $16<17<25$ şeklindedir. Aynı sıralamada bu sayıların kareköklerı alınırsa $\sqrt{16}< \sqrt{17}<\sqrt{25}$, $4< \sqrt{17}<5$ olacaktır. Bu haliyle $\sqrt{17}$, 16' ya daha yakın 25'e daha uzaktır. Yani $\sqrt{17}$ tahmini değeri 4,1 ya da 4,2 olacaktır (MEB, 2015). Bu örnekten yola çıkarak, öğretmenlerin "*Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler*" kazanımının öğretiminde hangi stratejileri kullandıklarının araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, kareköklü sayılarla ilgili genel olarak, öğrencilerin ve/veya öğretmen adaylarının irrasyonel sayıları nasıl anlamlandırdıklarına yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Güven, Çekmez ve Karataş, 2011; Kabaca, 2015; Kara ve Delice, 2012; Temel, 2014; Toluk-Uçar, 2016; Zazkis ve Sirotic, 2010). Öğrencilerin irrasyonel sayılarla ilgili yaşadığı güçlüklerin incelendiği çalışmalar da yer almaktadır (Ercire, Narlı ve Aksoy, 2016; İşleyen ve Mercan, 2013; Voskoglou ve Kosyvas, 2012). Ancak, tam kare olmayan iki sayının kareköküyle ilgili yukarıda belirtilen kazanım özelinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin tam kare olmayan kareköklü sayıların öğretiminde kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılında, çalışmanın birinci araştırmacısının katıldığı bir çalıştayda görevli olan matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu çalıştayda toplam 18 matematik öğretmeni ve MEB'nda görevli uzman personel grubu yer almaktadır. Bu gruptan 8. Sınıf matematik derslerini aktif olarak yürüten 9 Matematik Öğretmeni çalışmanın amacı doğrultusunda gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle, çalışmanın amacı doğrultusunda yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmelerin izinleriyle ses kaydına alınmış; birinci araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır

Görüşmelerde öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında yer aldığı kazanımının öğretiminde kullandığınız strateji(ler) var mıdır? Varsa nelerdir?

2. Belirttiğiniz stratejilerin kullanımında yazılı, görsel, elektronik herhangi bir materyallerden faydalanıyor musunuz? Evet ise, neler?

3. Bu stratejilerin faydalı olup olmadığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

4. Belirtilen kazanım için ders kitaplarında yer alan stratejilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

5. Belirtilen kazanım için kullandığınız stratejiler okulunuzun bulunduğu bölgeye göre (kırsal/merkez) değişiyor mu? Evet ise, Nasıl?

Görüşmelerden elde edilen verilerden öncelikle öğretmenlerin belirtilen kazanım özelinde hangi öğretim stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen stratejiler kodlanmış ve bu kodlar bir araya getirilerek öğretime yönelik stratejiler kategorisi belirlenmiştir. Bu stratejilere yönelik örnek gösterimler de bulgular kısmında sunulacaktır. Diğer görüşme sorularından elde edilen ilgili kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur.

Gündelik hayatta matematiği kullanma ve anlama ihtiyacı gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Yeni bilgi ve teknolojiler sürekli matematik yapma ve iletişim yollarını değiştirmektedir. Önceden kâğıt-kalem ile yapmak zorunda kalınan ve günlük yaşamda ihtiyaç duyulan hesaplamaları hesap makineleri ile kolayca yapabilmektedir. Sonuç olarak matematik eğitiminde kâğıt-kalem ile hesaplamaların yanı sıra tahmin edebilme, problem çözme, ilişkilendirme gibi beceriler önem kazanmıştır. Son yıllarda ülkemizdeki eğitim programındaki değişiklikler çerçevesinde matematik dersinin de kapsamı yenilenmiştir. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim

Programında "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanının her sınıf seviyesinde büyük bir yer kapladığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin zengin bir sayı anlayışı kazanmaları önemlidir. "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında yer alan kareköklü sayılarla öğrenciler ilk olarak sekizinci sınıfta karşılaşmaktadır. Öğrencilerin ilk kez karşılaştığı bu kavramın öğretiminde kullanılan stratejiler, öğrencinin kavram yanılgısı yaşamasını ve konuya ilişkin tutumunun olumsuz olmasını önlemek açısından önemlidir.

Kareköklü sayılar kavramı soyut bir kavram olması ve alan yazında bu konunun öğretiminde öğretmenlerin kullandığı stratejilerin neler olduğu hakkında araştırma yapılmadığından önemlidir. Çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin tam kare olmayan kareköklü sayıların öğretiminde kullandıkları stratejileri belirlemektir. Verilerin hali hazırda bu konuyu anlatan ve sekizinci sınıf derslerine aktif olarak giren matematik öğretmenlerinden toplanması çalışmayı anlamlı hale getirmektedir.

Yapılan çalışma çalıştaya katılan ve tam kare olmayan kareköklü sayıları dersinde işlemiş matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllü katılan 9 matematik öğretmeninin çalışmaya içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

8. Sınıf derslerine giren 9 adet matematik öğretmenine yöneltilen 6 adet görüşme sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Matematik öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan temalar tablolar halinde sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Matematik öğretmenlerine yöneltilen '*Matematik öğretmenleri, tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında yer aldığı kazanımının öğretiminde kullandıkları strateji(ler) nelerdir? Bu konunun öğretiminde tahmin etmeyi kullanıyor musunuz?*' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin genelinde tahmin kullandıkları görülmüştür.

Matematik öğretmenlerine yöneltilen '*Bu yöntemlerin kullanımında yazılı, görsel, elektronik herhangi bir materyal kullanıyor musunuz? '* sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlere sorulan sorudan elde dilen bulgular iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenler, yazılı, görsel, elektronik materyal kullanıyorum, yazılı, görsel, elektronik materyal kullanmıyorum olarak iki gruba ayrılmışlardır.

Matematik öğretmenlerine yöneltilen *'Bu yöntemin faydalı olup olmadığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?'* sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenler kullandıkları stratejilerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Kullandığı yöntemin faydalı olmadığını hiç bir öğretmen ifade etmemiştir. Kullandığım yöntem akademik başarısı düşük öğrenciye hitap ediyor, Kullandığım yöntem akademik başarısı yüksek öğrenciye hitap ediyor , Düz anlatıma göre daha iyi, Kullandığım yöntemle öğrencilerin çoğu anladı. Öğrencilerin Yüzde Yüzü başarılı oldu cevaplarını vermişlerdir.

Matematik öğretmenlerine yöneltilen '*Ders kitaplarında kareköklü sayılarla ilgili çözüm yöntemlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda incelendiğinde öğretmenlerin büyük kısmı ders kitaplarında kareköklü sayılarla ilgili çözüm yöntemlerini yeterli bulmamış eksik yanlarının olduğunu belirtmiş, az bir kısmı ise yeterli olduğunu belirtmiştir.

Matematik öğretmenlerine yöneltilen '*Okulunuzun bulunduğu bölgeye göre (kırsal/merkez) kullandığınız yöntem ve stratejiler değişiyor mu? Nasıl?*' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda incelendiğinde matematik öğretmenlerinin çoğu konunun öğretiminin bölgeye göre değişmeyeceğini, bir kısmı konunun öğretiminin bölgeye göre değişebileceğini, bir kısmı da şarta bağlı olduğunu belirtmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda, matematik öğretmenlerinin tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirme kazanımı için kullandıkları 3 farklı strateji: tahmin etme, gerçek sonuç bulma ve sayı doğrusunda gösterme şeklinde belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 5'i tahmin etme ve sayı doğrusunda gösterim stratejisini aynı anda kullanırken, 3'ü sadece gerçek sonuç yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. İçlerinden yalnız bir öğretmen de bu üç stratejiyi aynı anda kullandığını belirtmiştir.

İkinci görüşme sorusuna ait elde edilen veriler, matematik öğretmenlerinin 5 tanesinin belirtilen kazanım için yazılı ve görsel materyal kullandıklarını, 4'ünün ise herhangi bir materyal kullanmadan doğrudan öğretim yöntemiyle kazanımı ele aldıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların kullandıkları yazılı, görsel ve elektronik kaynaklar kategorisinde, geogebra uygulamaları, hesap makinesi, akıllı tahta, slayt ve EBA içeriklerinin kullanımı kodları belirlenmiştir.

Ayrıntılı bulgular için veri analizi devam etmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, kareköklü sayıların öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejilerin belirlenmesinde, ders kitaplarının içeriğinde yer alan kareköklü sayılarla ilgili sorular ve çözüm yöntemlerinin zenginleştirilmesinde kullanılabilir. Ayrıca, katılımcı sayısının artırılması ve öğrenci görüşmeleriyle de benzer çalışmalar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik öğretmenleri, kareköklü sayılar, tahmin

Kaynakça

Güven, B., Çekmez, E. ve Karataş, İ . (2011) Examining Preservice Elementary Mathematics Teachers' Understandings about Irrational Numbers. PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, 21:5, 401-416

Ercire, Y. , Narlı, S. ve Aksoy, E. (2016). Learning Difficulties about the Relationship between Irrational Number Set with Rational or Real Number Sets. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*(TURCOMAT), 7 (2), 417-439.

Kara, F.ve Delice, A. (2012). Kavram tanımı mı? Yoksa kavram imgeleri mi? İrrasyonel sayıların temsilleri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.

Kabaca T. (2015). Teknoloji Destekli Ölçme Deneyiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin İrrasyonel Sayı Kavramını Algılamalarına Etkisi. Başkent University Journal Education,2(1) 25-39.

İşleyen, T. ve Mercan, E. (2013). Examining the difficulties experienced by 8th grade students on the subject of square root numbers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9 (4), 529-543.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

Temel H. (2014). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sayı Kavramlarını Anlamlandırmaları Üzerine Bir Çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(22), 1263-1278.

Toluk-Uçar, Z. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Reel Sayıları Kavrayışlarına Temsillerinin Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3: 1149-1164.

Voskoglou, M.G. ve Kosyvas, G.D. (2012). Analyzing students' difficulties in understanding real numbers. REDIMAT- Journal of Research in Mathematics Education, 1(3), 301-336.

Zazkis, R. ve Sirotic, N. (2010). Representing and Defining Irrational Numbers: Exposing the Missing Link. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 16: 1-27.

(25665) 11.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecindeki Düşünme Yollarının İncelenmesi

ONUR TOPRAK
MEB

TANGÜL KABAEL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birey, dünyaya geldiği ve düşünebilmeye başladığı andan itibaren hayatında beklenmedik durumlarla ya da engellerle karşılaşır. İçerisinde yaşadığı çevre ve yaşam şartlarına bağlı olarak da kendisine hedefler belirler. Problemler ya da problem durumu, hayatın her anında karşımıza çıkmasının yanı sıra matematik eğitiminde de önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü matematik, bireylere karşılaştıkları problem durumlarına karşı algoritma oluşturma yetisi kazandırabilir. Bireyin bu hedeflere ulaşmak adına karşısına çıkan engellerle mücadele çabasına girip hedefi ulaşılabilir bir durum haline getirmesine problem durumu denilmektedir (Willoughby, 1990). Kişilerin problem durumu karşısında ne yapacağı, yaptığı şeylerin altında yatanlar, attığı adımların dayanakları, kullandığı yazılı ve sözlü matematiksel ifadeler ve çözüme ulaşmak için sarf ettiği efor bir süreç olarak problem çözme adı altında düşünülebilir. Yani problem çözme, çözüme ulaşmak için yapılan ya da yapılması gereken eylemler dizisidir (Cooper, 1986). NCTM'e göre problem çözme matematik öğretiminin ayrılmaz bir parçası olup üzerinde özel olarak araştırma yapılan, müfredatın temel hedefi olan ve matematiksel aktivitelerin merkezindeki bileşen olarak düşünülen durumdur (NCTM, 1989). Öğrenciler matematik derslerinde problem çözmeyi öğrenerek, düşünme yollarını, sabır ve merak alışkanlıklarını ve benzer olmayan (farklı) durumlarla karşılaştıklarında kendilerine güven duygularını kazanmalıdır (NCTM, 2000). Yani bireyler problem çözme sürecine girdiklerinde sonuca ulaşabileceklerine dair önce kendilerine güven duymalıdırlar. Problem çözme, matematik eğitiminde hep merak edilen bir konu olmuş ve hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Problem çözme sürecinin varlığı, bireyin ve öğreticinin süreçteki yerleri kabul edilmiş ancak bunları belirlemek pek de mümkün olmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirmek diğer becerileri değerlendirmeye göre oldukça zordur. NCTM'in 1989 yılında yayınlanan standartlar kitabında, problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi; "öğrencilerin problem çözme sürecinde matematiği kullanma becerisini değerlendirmek, onların problemleri matematiksel denklemlere dönüştürmesi, problemleri çözmede farklı yöntemleri kullanması, problemleri çözmesi, sonuçları doğrulaması, açıklaması ve genellemesi ile mümkün olabilir" (s.209) biçiminde ifade edilmiştir (NCTM, 1989). English, Lesh, Richard, Fennewald ve Thomas (2008), problem çözme araştırmalarının son elli yıllık gelişimini inceleyerek, bu araştırma alanındaki eksiklikleri ve ileri sürülen önerilerin etkililiğini tartışmışlar, matematik eğitimcileri arasında kabul gören modellerin problem çözmeyi izole ettiğini ve problem çözme alanında etkili bir gelişme kaydedilemediğini iddia etmişlerdir. English vd.(2008) problem çözme alanındaki elli yıllık başarısızlığa dikkat çekmiş ve alternatif yaklaşımlar denemenin vaktinin geldiğini savunmuşlardır. English vd.(2008) problem çözme becerisinin problem çözme stratejilerini öğrenmekten çok matematiksel içeriğe, düşünme ve muhakeme sürecine, inançlara ve bağlam gibi faktörlere bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Bireyin, problem çözenin üretken yolları düşünebilmesi için problem durumunu matematiksel olarak yorumlaması gerekir. Yani döngüleri açıklayabilmeli, test edebilmeli, matematiksel olarak dönüştürebilmelidir (tanımlama, tamamlama, modife edebilme veya çeşitli kaynaklardaki kavramları arındırabilme gibi). Ayrıca bir konu veya hedef bazlı etkinlik problem haline dönüştürülürken problem çözenin verilen durumlarla ilgili daha üretken düşünme yolu geliştirmesi ihtiyacı doğar (Lesh & Zawojewski, 2007). English vd.'e (2008) göre problem çözme çalışmaları matematiksel kavramları, problem çözme sürecini, üstbilişsel fonksiyonları, bireysel eğilimleri, inanç ve duyguları içinde bulundurmalıdır. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde Harel (2001) tarafından ortaya atılan Duality (İkililik) Necessity (Gereklilik) Repeated Reasoning (Tekrarlı Muhakeme), yani DNR çerçevesi problem çözme sürecini anlamak, öğrenmek ve öğretebilmek için alternatif güçlü bir çerçeve olarak düşünülebilir. DNR temelli yapının amacı; öğrencilerin zihinsel ihtiyaçlarını karşılamada başarılı olmak için koşulları belirlemek, matematiksel düşünme ve anlamlandırma yollarını kazandırabilmek ve onlara öğrendikleri matematiği içselleştirebilmelerinde yardımcı olmaktır (Harel, 2007). DNR kavramsal çerçevesinin belirleyicileri zihinsel eylem (mental act), anlama yolları (ways of understanding) ve düşünme yolları (ways of thinking) olarak adlandırılan üçlemedir. Problem çözme sürecinde bireylerin düşünme yollarının değişebileceği düşünüldüğünde, problemlerin çözümünden çok çözüm süreçlerinin nasıl şekillendiği önem kazanmaktadır (Harel, 2008). Yani öğrencilerin bulduğu sonuçlardan çok süreçte ortaya koyduğu davranışların incelenmesinin matematik eğitimi adına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki düşünme yollarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında bireylerin davranışlarını doğal ortamlarında derinden sorgulanması amaçlandığından (Lempp & Kingsley, 2007) bu çalışmada 11.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki bilişsel yapıları amaca uygun bir şekilde derinlemesine incelenmiştir. Katılımcılar Eskişehir'de bir öğretmen lisesine 2012-2013 öğretim yılında yerleşmiş ancak daha sonra anadolu imam hatip lisesine dönüşmüş bir okulda okumakta olan 11.sınıf öğrencileridir. Evren,

iki şubede bulunan öğrencilerin tamamı olan 23 öğrenci olup, örneklem bu öğrencilerin 9 ve 10.sınıflarda aldıkları matematik derslerindeki genel not ortalamalarına göre ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Bu çalışmada 11.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki düşünme yolları; problem çözmeye ilişkin inançları, doğrulama yolları ve problem çözme stratejilerine göre DNR çerçevesinde ve fonksiyon kavramına dayanan problemlerin çözüm süreçlerinde incelenmektedir. Öğrencilerin problem çözme stratejilerini saptayabilmek adına onlara fonksiyon bilgisi içeren problemler yöneltilmiş ve kovaryasyonel eylem düzeyi davranışları onların stratejilerini belirleyebilmede ölçüt olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak klinik görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaç doğrultusunda katılımcılarla iki kez klinik görüşme yapılmıştır. Yapılan iki görüşmede de öğrencilerin düşünme yollarını; doğrulama yolları, inançlar ve problem çözme stratejileri bağlamında gösterebilecek ikişer problem yöneltilmiştir. Araçlarda kullanılan problemler fonksiyon kavramına dayandığından çözüm stratejisi kovaryasyonel düşünmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla problem çözme stratejisine ilişkin elde edilen verilerin yorumlanmasında Carlson, Jacops, Coe, Larsen & Hsu (2002)'nun kovaryasyonel ilişki üzerine oluşturduğu "Kovaryasyonel Çerçevenin Zihinsel Eylemleri (Mental Actions of the Covariation Framework)" çerçevesi kullanılmıştır.

Birey, dünyaya geldiği ve düşünebilmeye başladığı andan itibaren hayatında beklenmedik durumlarla ya da engellerle karşılaşır. İçerisinde yaşadığı çevre ve yaşam şartlarına bağlı olarak da kendisine hedefler belirler. Problemler ya da problem durumu, hayatın her anında karşımıza çıkmasının yanı sıra matematik eğitiminde de önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü matematik, bireylere karşılaştıkları problem durumlarına karşı algoritma oluşturma yetisi kazandırabilir. Bireyin bu hedeflere ulaşmak adına karşısına çıkan engellerle mücadele çabasına girip hedefi ulaşılabilir bir durum haline getirmesine problem durumu denilmektedir (Willoughby, 1990). Kişilerin problem durumu karşısında ne yapacağı, yaptığı şeylerin altında yatanlar, attığı adımların dayanakları, kullandığı yazılı ve sözlü matematiksel ifadeler ve çözüme ulaşmak için sarf ettiği efor bir süreç olarak problem çözme adı altında düşünülebilir. Yani problem çözme, çözüme ulaşmak için yapılan ya da yapılması gereken eylemler dizisidir (Cooper, 1986). NCTM'e göre problem çözme matematik öğretiminin ayrılmaz bir parçası olup üzerinde özel olarak araştırma yapılan, müfredatın temel hedefi olan ve matematiksel aktivitelerin merkezindeki bileşen olarak düşünülen durumdur (NCTM, 1989). Öğrenciler matematik derslerinde problem çözmeyi öğrenerek, düşünme yollarını, sabır ve merak alışkanlıklarını ve benzer olmayan (farklı) durumlarla karşılaştıklarında kendilerine güven duygularını kazanmalıdır (NCTM, 2000). Yani bireyler problem çözme sürecine girdiklerinde sonuca ulaşabileceklerine dair önce kendilerine güven duymalıdırlar. Problem çözme, matematik eğitiminde hep merak edilen bir konu olmuş ve hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Problem çözme sürecinin varlığı, bireyin ve öğreticinin süreçteki yerleri kabul edilmiş ancak bunları belirlemek pek de mümkün olmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirmek diğer becerileri değerlendirmeye göre oldukça zordur. NCTM'in 1989 yılında yayınlanan standartlar kitabında, problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi; "öğrencilerin problem çözme sürecinde matematiği kullanma becerisini değerlendirmek, onların problemleri matematiksel denklemlere dönüştürmesi, problemleri çözmede farklı yöntemleri kullanması, problemleri çözmesi, sonuçları doğrulaması, açıklaması ve genellemesi ile mümkün olabilir" (s.209) biçiminde ifade edilmiştir (NCTM, 1989). English, Lesh, Richard, Fennewald ve Thomas (2008), problem çözme araştırmalarının son elli yıllık gelişimini inceleyerek, bu araştırma alanındaki eksiklikleri ve ileri sürülen önerilerin etkililiğini tartışmışlar, matematik eğitimcileri arasında kabul gören modellerin problem çözmeyi izole ettiğini ve problem çözme alanında etkili bir gelişme kaydedilemediğini iddia etmişlerdir. English vd.(2008) problem çözme alanındaki elli yıllık başarısızlığa dikkat çekmiş ve alternatif yaklaşımlar denemenin vaktinin geldiğini savunmuşlardır. English vd.(2008) problem çözme becerisinin problem çözme stratejilerini öğrenmekten çok matematiksel içeriğe, düşünme ve muhakeme sürecine, inançlara ve bağlam gibi faktörlere bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Bireyin, problem çözenin üretken yolları düşünebilmesi için problem durumunu matematiksel olarak yorumlaması gerekir. Yani döngüleri açıklayabilmeli, test edebilmeli, matematiksel olarak dönüştürebilmelidir (tanımlama, tamamlama, modife edebilme veya çeşitli kaynaklardaki kavramları arındırabilme gibi). Ayrıca bir konu veya hedef bazlı etkinlik problem haline dönüştürülürken problem çözenin verilen durumlarla ilgili daha üretken düşünme yolu geliştirmesi ihtiyacı doğar (Lesh & Zawojewski, 2007). English vd.'e (2008) göre problem çözme çalışmaları matematiksel kavramları, problem çözme sürecini, üstbilişsel fonksiyonları, bireysel eğilimleri, inanç ve duyguları içinde bulundurmalıdır. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde Harel (2001) tarafından ortaya atılan Duality (İkililik) Necessity (Gereklilik) Repeated Reasoning (Tekrarlı Muhakeme), yani DNR çerçevesi problem çözme sürecini anlamak, öğrenmek ve öğretebilmek için alternatif güçlü bir çerçeve olarak düşünülebilir. DNR temelli yapının amacı; öğrencilerin zihinsel ihtiyaçlarını karşılamada başarılı olmak için koşulları belirlemek, matematiksel düşünme ve anlamlandırma yollarını kazandırabilmek ve onlara öğrendikleri matematiği içselleştirebilmelerinde yardımcı olmaktır (Harel, 2007). DNR kavramsal çerçevesinin belirleyicileri zihinsel eylem (mental act), anlama yolları (ways of understanding) ve düşünme yolları (ways of thinking) olarak adlandırılan üçlemedir. Problem çözme sürecinde bireylerin düşünme yollarının değişebileceği düşünüldüğünde, problemlerin çözümünden çok çözüm süreçlerinin nasıl şekillendiği önem kazanmaktadır (Harel, 2008). Yani öğrencilerin bulduğu sonuçlardan çok süreçte ortaya koyduğu davranışların incelenmesinin matematik eğitimi adına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki düşünme yollarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında bireylerin davranışlarını doğal ortamlarında derinden sorgulanması amaçlandığından (Lempp & Kingsley, 2007) bu çalışmada 11.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki bilişsel yapıları amaca uygun bir şekilde derinlemesine incelenmiştir. Katılımcılar Eskişehir'de bir öğretmen lisesine 2012-2013 öğretim yılında yerleşmiş ancak daha sonra anadolu imam hatip lisesine dönüşmüş bir okulda okumakta olan 11.sınıf öğrencileridir. Evren, iki şubede bulunan öğrencilerin tamamı olan 23 öğrenci olup, örneklem bu öğrencilerin 9 ve 10.sınıflarda aldıkları matematik derslerindeki genel not ortalamalarına göre ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Bu çalışmada 11.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki düşünme yolları; problem çözmeye ilişkin inançları, doğrulama yolları ve problem çözme stratejilerine göre DNR çerçevesinde ve fonksiyon kavramına dayanan problemlerin çözüm süreçlerinde incelenmektedir. Öğrencilerin problem çözme stratejilerini saptayabilmek adına onlara fonksiyon bilgisi içeren problemler yöneltilmiş ve kovaryasyonel eylem düzeyi davranışları onların stratejilerini belirleyebilmede ölçüt olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak klinik görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaç doğrultusunda katılımcılarla iki kez klinik görüşme yapılmıştır. Yapılan iki görüşmede de öğrencilerin düşünme yollarını; doğrulama yolları, inançlar ve problem çözme stratejileri bağlamında gösterebilecek ikişer problem yöneltilmiştir. Araçlarda kullanılan problemler fonksiyon kavramına dayandığından çözüm stratejisi kovaryasyonel düşünmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla problem çözme stratejisine ilişkin elde edilen verilerin yorumlanmasında Carlson, Jacops, Coe, Larsen & Hsu (2002)'nun kovaryasyonel ilişki üzerine oluşturduğu "Kovaryasyonel Çerçevenin Zihinsel Eylemleri (Mental Actions of the Covariation Framework)" çerçevesi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların doğrulama yolları, inançları ve problem çözme stratejisine bağlı olarak kovaryasyonel muhakemeyle ilişkili düşünme yolları Düşünme Yolu 1, Düşünme Yolu 2 ve Düşünme Yolu 3 olarak sınıflandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 0 ve 1 olan beş katılımcının dışsal ve deneysel doğrulama yollarını kullandığı, probleme dair inançlarının da kendilerine problem çözme sürecinde güvenmeme, yapamadıkları kısımları değiştirmeyi önerme, matematiksel kavram veya terimlerde kendilerini eksik hissetme gibi benzerlikler bulunduğundan bu katılımcılar "Düşünme Yolu 1"e sahip katılımcılar olarak sınıflandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 2'ye ait davranışları sergileyen dört katılımcının da deneysel doğrulama yoluna sahip olduğu, probleme dair inançlarının da problemler boyunca kendi yönergelerini kullanma, farklı yöntemlere yönlendirildiklerinde kendilerine ait olmayan yönergeleri geri çağırmaya çalışma, problemde tek bir sonuca göre yorum yapma isteğinde bulunma gibi benzerlikler gösterdiğinden bu katılımcılar, "Düşünme Yolu 2"e sahip katılımcılar olarak gruplandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 3'e ait davranışlar sergileyip analitik doğrulama yapan katılımcının ise problemler boyunca verdiği dönütlerden inançlarının; problemlerdeki değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanıp yorumlarını bu duruma bağlı oluşturma, kendi yönergelerini kullanıp hata yaptığını düşündüğünde alternatif çözüm yollarına kendiliğinden yönelme gibi farklılıklar içerdiğinden bu katılımcı, "Düşünme Yolu 3"e sahip katılımcı olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak 10 katılımcıdan yalnızca birinin problem çözme sürecinde 11. sınıf öğrencisinden beklenilen düşünme yoluna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda katılımcıların doğrulama yolları, inançları ve problem çözme stratejisine bağlı olarak kovaryasyonel muhakemeyle ilişkili düşünme yolları Düşünme Yolu 1, Düşünme Yolu 2 ve Düşünme Yolu 3 olarak sınıflandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 0 ve 1 olan beş katılımcının dışsal ve deneysel doğrulama yollarını kullandığı, probleme dair inançlarının da kendilerine problem çözme sürecinde güvenmeme, yapamadıkları kısımları değiştirmeyi önerme, matematiksel kavram veya terimlerde kendilerini eksik hissetme gibi benzerlikler bulunduğundan bu katılımcılar "Düşünme Yolu 1"e sahip katılımcılar olarak sınıflandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 2'ye ait davranışları sergileyen dört katılımcının da deneysel doğrulama yoluna sahip olduğu, probleme dair inançlarının da problemler boyunca kendi yönergelerini kullanma, farklı yöntemlere yönlendirildiklerinde kendilerine ait olmayan yönergeleri geri çağırmaya çalışma, problemde tek bir sonuca göre yorum yapma isteğinde bulunma gibi benzerlikler gösterdiğinden bu katılımcılar, "Düşünme Yolu 2"e sahip katılımcılar olarak gruplandırılmıştır. Kovaryasyonel eylem düzeyi 3'e ait davranışlar sergileyip analitik doğrulama yapan katılımcının ise problemler boyunca verdiği dönütlerden inançlarının; problemlerdeki değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanıp yorumlarını bu duruma bağlı oluşturma, kendi yönergelerini kullanıp hata yaptığını düşündüğünde alternatif çözüm yollarına kendiliğinden yönelme gibi farklılıklar içerdiğinden bu katılımcı, "Düşünme Yolu 3"e sahip katılımcı olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak 10 katılımcıdan yalnızca birinin problem çözme sürecinde 11. sınıf öğrencisinden beklenilen düşünme yoluna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Düşünme yolları, DNR çerçevesi, Kovaryasyonel Eylem Düzeyleri, Doğrulama yolları, Matematik hakkındaki inançlar

Kaynakça

Carlson, M. P., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events: A framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education*, *33* (5), 352–378.

Cooper, T. (1986). *Problem solving*. Queensland: Mathematics Education, BrisbaneCollege of Advanced Education.

English, L. D., Lesh, R., & Fennewald, T. (2008). Future directions and perspectives for problem solving research and curriculum development. In In M. Santillan (Ed.),*Proceedings of the 11th International Congress on Mathematical Education* (s. 6-13), Monterrey, Mexico.

Harel, G. (2001). Pupa's two complementary products: Taxonomy of students' existing proof schemes and DNR-based Instruction. *International Newsletter on de Teaching and Learning of Mathematical Proof*, 1-12.

Harel, G. (2007). The DNR System as a conceptual framework for curriculum development and instruction. In R. Lesh, J. Kaput & E. Hamilton (Eds.), *Foundations for the future in mathematics education* (s. 263-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harel, G. (2008). DNR perspective on mathematics curriculum and instruction, Part I: focus on proving. *ZDM*, *40*(3), 487-500.

Lempp H. & Kingsley GH. (2007) Qualitative assessments. Best Practice & Research Clinical Rheumatology, 21 (5): 857-869.

Lesh, R. & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.). *TheSecond Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. (s. 763-804).Charlotte, NC: Information Age Publishing.

NCTM (1989). Principles and Standards for SchoolMathematics. National Council of Teachers of Mathematics.

NCTM (2000). Principles and Standards for SchoolMathematics. National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA.: Author.

Willoughby, S. S. (1990). *Mathematics education for a changing world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, s.9.

(25670) Analysis of Problem Posing Skills of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers' According to van Hiele Geometric Thinking Levels

FATMA ERDOĞAN

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geometry is an important tool for students to make sense of their environment and to develop their reasoning and proofing skills (NCTM, 2000). However, when various studies in the literature were examined, it was observed that the students' geometry achievements were generally low at the international level (Sinclair et al., 2016). Considering that research carried out in Turkey, according to the TIMSS results (2007, 2011, 2015) students were found to be below the international average in geometry.

While the geometry achievement of the students is quite low, teachers come to the fore with their geometry knowledge and geometric thinking levels. Because students' understanding of mathematical concepts, problem solving skills, tendencies towards mathematics and beliefs are shaped by the teachers in the school (NCTM, 2000). However, according to the results of the research, it was determined that geometric thinking levels of the teachers' and pre-service teachers' were lower than expected (Martinovic and Manizade, 2018; Osmanoglu, 2019).

In recent years, the problem-posing approach has come to the fore in the process of improving the negative picture related to the above mentioned geometry area. "Problem-posing" is an important part of school mathematics. In addition, problem-posing has a significant impact on the development of mathematical thinking skills, and therefore on the development of geometry thinking levels (Singer, Ellerton and Cai, 2015).

Since 2005 in Turkey, according to the constructivist approach shaped by the mathematics curriculum is given to gains related to problem posing. Therefore, in the study of problem posing studies conducted with mathematics teachers or pre-service teachers, although there are many studies on numbers and operations or algebra learning areas (Yilmaz, Durmus and Yaman, 2018), the lack of studies on geometry learning area is noteworthy. Therefore, this study examining the problem posing skills of pre-service mathematics teacher according to van Hiele geometric thinking levels, it is important to contribute to the literature on the subject.

In line with the views that problem posing is important in mathematics education, problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers about geometry are considered as a subject to be investigated. At this point, it is very important to determine the lack of learning by examining the knowledge and problem posing skills of the pre-service elementary school mathematics teachers on geometric thinking levels. In case of taking measures for learning deficiencies, the level of geometric thinking, problem solving and building skills of pre-service teachers and indirectly students can be increased. For these reasons, it is thought that the current research results have the potential to contribute to the development of mathematics teaching in the following years. In this study, it was aimed to investigate the problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers' according to van Hiele geometric thinking levels.

Araştırma Yöntemi

In this study, one of the qualitative research methods, the case study, will be used. The situation of this study constitutes "problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers' according to van Hiele geometric thinking levels". The participants of this study will form the third-grade pre-service elementary school mathematics teachers studying in elementary mathematics education department of a university's faculty of education in Turkey. When determining the study group, criterion sampling will be used from purposive sampling methods. During the training of the pre-service teachers to be included in the study, the fact that they have taken the following courses is determined as the basic criterion: First, second and third grades; geometry, analytical geometry I and II, teaching mathematics I and II.

The data of this study will be obtained from the pre-service teachers' written documents about the situation of forming a semi-structured problem. In this context, the question to be asked to pre-service teachers is:

Pose a geometry problem for each of the first three levels of van Hiele geometric thinking levels.

Describe the problem that you have posed, which reflects the characteristics of the geometric thinking.

In this study, the problems posed by pre-service teachers will be analyzed by descriptive analysis technique which is one of the qualitative data analysis methods. In this context, the problems created by teacher candidates will be analyzed descriptively by

taking into consideration the classifications used in the literature (Leung, 2012; Silver and Cai, 2005; Türnüklü, Simge-Ergin and Aydoğdu, 2017).

Analysis of Problem Posing Skills of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers' According to van Hiele Geometric Thinking Levels

Problem statement

Geometry is an important tool for students to make sense of their environment and to develop their reasoning and proofing skills (NCTM, 2000). However, when various studies in the literature were examined, it was observed that the students' geometry achievements were generally low at the international level (Sinclair et al., 2016). Considering that research carried out in Turkey, according to the TIMSS results (2007, 2011, 2015) students were found to be below the international average in geometry.

While the geometry achievement of the students is quite low, teachers come to the fore with their geometry knowledge and geometric thinking levels. Because students' understanding of mathematical concepts, problem solving skills, tendencies towards mathematics and beliefs are shaped by the teachers in the school (NCTM, 2000). However, according to the results of the research, it was determined that geometric thinking levels of the teachers' and pre-service teachers' were lower than expected (Martinovic and Manizade, 2018; Osmanoglu, 2019).

In recent years, the problem-posing approach has come to the fore in the process of improving the negative picture related to the above mentioned geometry area. "Problem-posing" is an important part of school mathematics. In addition, problem-posing has a significant impact on the development of mathematical thinking skills, and therefore on the development of geometry thinking levels (Singer, Ellerton and Cai, 2015).

Since 2005 in Turkey, according to the constructivist approach shaped by the mathematics curriculum is given to gains related to problem posing. Therefore, in the study of problem posing studies conducted with mathematics teachers or pre-service teachers, although there are many studies on numbers and operations or algebra learning areas (Yilmaz, Durmus and Yaman, 2018), the lack of studies on geometry learning area is noteworthy. Therefore, this study examining the problem posing skills of pre-service mathematics teacher according to van Hiele geometric thinking levels, it is important to contribute to the literature on the subject.

In line with the views that problem posing is important in mathematics education, problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers about geometry are considered as a subject to be investigated. At this point, it is very important to determine the lack of learning by examining the knowledge and problem posing skills of the pre-service elementary school mathematics teachers on geometric thinking levels. In case of taking measures for learning deficiencies, the level of geometric thinking, problem solving and building skills of pre-service teachers and indirectly students can be increased. For these reasons, it is thought that the current research results have the potential to contribute to the development of mathematics teaching in the following years. In this study, it was aimed to investigate the problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers' according to van Hiele geometric thinking levels.

Research method

In this study, one of the qualitative research methods, the case study, will be used. The situation of this study constitutes "problem posing skills of pre-service elementary school mathematics teachers' according to van Hiele geometric thinking levels". The participants of this study will form the third-grade pre-service elementary school mathematics teachers studying in elementary mathematics education department of a university's faculty of education in Turkey. When determining the study group, criterion sampling will be used from purposive sampling methods. During the training of the pre-service teachers to be included in the study, the fact that they have taken the following courses is determined as the basic criterion: First, second and third grades; geometry, analytical geometry I and II, teaching mathematics I and II.

The data of this study will be obtained from the pre-service teachers' written documents about the situation of forming a semi-structured problem. In this context, the question to be asked to pre-service teachers is:

Pose a geometry problem for each of the first three levels of van Hiele geometric thinking levels.

Describe the problem that you have posed, which reflects the characteristics of the geometric thinking.

In this study, the problems posed by pre-service teachers will be analyzed by descriptive analysis technique which is one of the qualitative data analysis methods. In this context, the problems created by teacher candidates will be analyzed descriptively by taking into consideration the classifications used in the literature (Leung, 2012; Silver and Cai, 2005; Türnüklü, Simge-Ergin and Aydoğdu, 2017).

Expected results

At the end of this study, it is thought that pre-service teachers will be able to construct geometry problems appropriate to each of the first three levels of van Hiele geometric thinking levels. The results of the study will reveal the qualitative evaluation of the geometry problems of pre-service teachers. As a result of the study, it will be determined whether pre-service teachers are successful in problem posing which is predominantly based on which level of thinking. The results will be discussed comparatively with study results that examined the geometric thinking levels of the pre-service teachers. Thus, the present study extends and expands literature.

In addition, it is expected that pre-service teachers' knowledge level about van Hiele geometric thinking levels and their difficulties will be reached. With the findings to be reached in the present study, suggestions for the development of elementary school mathematics teacher training programs and elementary mathematics curriculum can be found. It is also thought that study findings may also help pre-service elementary school mathematics teachers in planning and practicing geometry lessons.

Keywords: Problem posing, van Hiele geometric thinking levels, pre-service elementary school mathematics teachers

Beklenen/Geçici Sonuçlar

At the end of this study, it is thought that pre-service teachers will be able to construct geometry problems appropriate to each of the first three levels of van Hiele geometric thinking levels. The results of the study will reveal the qualitative evaluation of the geometry problems of pre-service teachers. As a result of the study, it will be determined whether pre-service teachers are successful in problem posing which is predominantly based on which level of thinking. The results will be discussed comparatively with study results that examined the geometric thinking levels of the pre-service teachers. Thus, the present study extends and expands literature.

In addition, it is expected that pre-service teachers' knowledge level about van Hiele geometric thinking levels and their difficulties will be reached. With the findings to be reached in the present study, suggestions for the development of elementary school mathematics teacher training programs and elementary mathematics curriculum can be found. It is also thought that study findings may also help pre-service elementary school mathematics teachers in planning and practicing geometry lessons.

Anahtar Kelimeler : Problem posing, Van Hiele geometric thinking levels, pre-service elementary school mathematics teachers

Kaynakça

Leung, S. S. (2012). Teacher simplementing mathematical problem posing in the classroom: Challenges and strategies. *Educational Studies in Mathematics, 83*(1), 103-116.

Martinovic, D., & Manizade, A. G. (2018). The challenges in the assessment for knowledge for teaching geometry. *ZDM Mathematics Education, 50*(4), 1–17.

NCTM, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Osmanoğlu, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının van hiele geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik öğrenme eksikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49,* 60-80.

Silver, E. A., & Cai, J. (2005). Assessing students' mathematical problem posing. *Teaching Children Mathematics, 12*(3), 129-135. (ERIC No: EJ749674)

Sinclair, N. et. al. (2016). Recent research on geometry education: *An ICME-13 survey team report. ZDM Mathematics Education 48,* 691-719.

Singer, F. M., Ellerton, N. F., & Cai, J. (Eds.). (2015). *Mathematical problem posing: From research to effective practice*. New York: Springer.

Türnüklü, E., Ergin, A. S., & Aydoğdu, M. Z. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 467-486.

Yilmaz, Y., Durmus, S. & Yaman, H. (2018). An investigation of pattern problems posed by middle school mathematics preservice teachers using multiple representation. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 4*(1), 148-164.

(25702) Matematik Sınıflarında Bir Değer Kazandırma Uygulaması: Paylaşmak

FATMAGÜL KARA
MEB

EMİN AYDIN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapısı itibariyle hiyerarşik ve tümdengelimci olduğu için matematik soyut bir bilim dalı olarak tanımlanmıştır (Dede, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle yayınladığı öğretim programında değerler eğitimi yoğun bir şekilde üzerinde durduğu bir alan olmuştur. Ocak 2018'de güncellenen öğretim programındaki amaçlardan biri "Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş… bireyler olmalarını sağlamak" olarak tanımlanmıştır. Geçmişte ders kitaplarında, öğretim programlarında ve öğretmen eğitiminde genellikle duyuşsal becerilerden ziyade bilişsel becerilere önem verildiği görülmektedir (Dede, 2005). Bu sebeple değerler eğitimine öğretim programlarında yer ayırılması ziyadesiyle önemli bir gelişmedir. Matematiğin yıllarca kültürel bileşenlerden ve değerlerden bağımsız olduğu savunulmuştur (Bishop, 1988). Yenilenen programla birlikte akıllara gelen ilk soru matematik ve değerlerin bir arada nasıl anlatılabileceğidir. Matematik eğitimindeki alan yazın tarandığında değerler eğitimi uygulamalarına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin kitap ve öğretim programında uygulama yapabilecek referans örneklere sahip olmayışı, öğretim tekniklerine değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları eklemelerini zorlaştırmaktadır.

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı başlangıcında düzenlenen mesleki çalışmalarda yeni öğretim programları tanıtılmıştır (Aksaray, 2017, Eylül). Öğretim programlarında değerler eğitimi uygulamalarına önem verildiği seminerde belirtilmiştir. Aynı seminerde matematik derslerinde uygulamalara şöyle bir örnek verilmiştir:

"Ayşe'nin babaannesi rahatsızlanmış ve hastaneye kaldırılmıştır. Yoğun bir tedavi sürecinin ardından Ayşe babaannesini ziyaret etmek istemektedir. Babaannesine çiçek götürmek isteyen Ayşe 3 gül, 2 karanfil alırsa 15 lira, 5 gül 2 karanfil alırsa 27 lira ödeyecektir. Buna göre bir gülün fiyatı kaç liradır?"

Bu soruyla amaçlanan bireyin yaşlılara saygı gibi değerleri kazanmasıdır. Araştırmacının mesleğinin ilk yıllarından itibaren kullandığı teorik bilgiye dayalı öğretme sistemi ile sosyal, değişken bir kavram olan değerlerin matematik derslerinde var olan yöntemleri ile öğretemeyeceğini fark etmiştir. Bunun üzerine değerler eğitiminin matematik dersleri ile nasıl uyumlu hale getirilebileceği araştırmanın temel problemi haline gelmiştir. Buna dayalı olarak araştırma soruları şu şekilde şekillenmiştir.

*Matematik derslerinde duyuşsal özellikler düz anlatım metoduyla kazandırılabilir mi?

*Matematik dersleri ile birlikte değerler eğitimi uygulamalarında drama etkinlikleri etkili olabilir mi?

*Tasarlanacak değer öğretim etkinlikleri öğrencilerde değer gelişimine etki edebilir mi?

*Düz anlatım ve tasarlanmış değer öğretim etkinliklerinin yapıldığı sınıflar arasında değer içselleştirme farklılıkları var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada iki ayrı grupta kullanılacak etkinlikler ayrı ayrı değerlendirilip değer kazandırmada hangisinin daha etkili olduğu karşılaştırılacağı için iki ayrı öğretim deneyi aynı anda sürdürülecektir. Sınıflarda yapılacak öğretim deneyleri şu şekildedir:

Sınıf 1: Öğrencilere matematik soruları içinde verilecek hikayelerle duyuşsal beceriler de kazandırılabilir (Dede, 2016). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabında bulunan oran- orantı problemleri üzerinden düz anlatım metoduyla "paylaşmak" değeri işlenecektir.

Sınıf 2: Öğrenciler drama salonunda yapılandırmacı yaklaşımın hakim olacağı ders akışında drama teknikleri ve farklı özel öğretim yöntemleri kullanılarak "paylaşmak" değeri işlenecektir. Bu aşamada "paylaşmak" değeri açık bir şekilde vurgulanmayacak, öğrencilerin keşfetmesi beklenecektir. Bu sınıfta oran orantı konusu işlenirken aynı zamanda önceden tasarlanmış drama, video yorumlama, eğitsel oyunlar gibi öğretim etkinlikleri kullanılacaktır. Öğretimin son haftasında çocukların hayali proje üretmeleri istenecektir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken; değerler eğitimine önem veren yenilenmiş öğretim programının ilk kez uygulanmaya başlandığı lise seviyesi olan 9. Sınıflar teorik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Sınıfların seçiminde birinci dönem sonu başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu iki şubenin seçimine dikkat edilmiştir. Niğde ili spor lisesinde 2 farklı sınıfta 60 öğrenci ile çalışma yürütülecektir. Aynı zamanda her sınıfta "Kimdir Bu" tekniği sonuçlarına istinaden oluşturulmuş odak gruplar seçilecektir.

Etkinlikler tüm sınıfla birlikte, odak grup görüşmeleri sınıflardan seçilen farklı kişilik tipolojilerindeki 10 kişi ile yapılacaktır. Uygulamanın en başında ve sonunda öğrencilere değer tutum ölçeği uygulanacaktır.

Verilerin toplanması için odak grup görüşmeleri ve örtük gözlem kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesi gözlem için betimsel analiz, odak grup görüşmeleri için söylem analizi ile yapılacaktır. Uygulamanın sonunda sınıflarda değer tutum ölçeğindeki puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testi kullanılacaktır.

Yapısı itibariyle hiyerarşik ve tümdengelimci olduğu için matematik soyut bir bilim dalı olarak tanımlanmıştır (Dede, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle yayınladığı öğretim programında değerler eğitimi yoğun bir şekilde üzerinde durduğu bir alan olmuştur. Ocak 2018'de güncellenen öğretim programındaki amaçlardan biri "Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş… bireyler olmalarını sağlamak" olarak tanımlanmıştır. Geçmişte ders kitaplarında, öğretim programlarında ve öğretmen eğitiminde genellikle duyuşsal becerilerden ziyade bilişsel becerilere önem verildiği görülmektedir (Dede, 2005). Bu sebeple değerler eğitimine öğretim programlarında yer ayırılması ziyadesiyle önemli bir gelişmedir. Matematiğin yıllarca kültürel bileşenlerden ve değerlerden bağımsız olduğu savunulmuştur (Bishop, 1988). Yenilenen programla birlikte akıllara gelen ilk soru matematik ve değerlerin bir arada nasıl anlatılabileceğidir. Matematik eğitimindeki alan yazın tarandığında değerler eğitimi uygulamalarına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin kitap ve öğretim programında uygulama yapabilecek referans örneklere sahip olmayışı, öğretim tekniklerine değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları eklemelerini zorlaştırmaktadır.

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı başlangıcında düzenlenen mesleki çalışmalarda yeni öğretim programları tanıtılmıştır (Aksaray, 2017, Eylül). Öğretim programlarında değerler eğitimi uygulamalarına önem verildiği seminerde belirtilmiştir. Aynı seminerde matematik derslerinde uygulamalara şöyle bir örnek verilmiştir:

"Ayşe'nin babaannesi rahatsızlanmış ve hastaneye kaldırılmıştır. Yoğun bir tedavi sürecinin ardından Ayşe babaannesini ziyaret etmek istemektedir. Babaannesine çiçek götürmek isteyen Ayşe 3 gül, 2 karanfil alırsa 15 lira, 5 gül 2 karanfil alırsa 27 lira ödeyecektir. Buna göre bir gülün fiyatı kaç liradır?"

Bu soruyla amaçlanan bireyin yaşlılara saygı gibi değerleri kazanmasıdır. Araştırmacının mesleğinin ilk yıllarından itibaren kullandığı teorik bilgiye dayalı öğretme sistemi ile sosyal, değişken bir kavram olan değerlerin matematik derslerinde var olan yöntemleri ile öğretemeyeceğini fark etmiştir. Bunun üzerine değerler eğitiminin matematik dersleri ile nasıl uyumlu hale getirilebileceği araştırmanın temel problemi haline gelmiştir. Buna dayalı olarak araştırma soruları şu şekilde şekillenmiştir.

Matematik derslerinde duyuşsal özellikler düz anlatım metoduyla kazandırılabilir mi?

Matematik dersleri ile birlikte değerler eğitimi uygulamalarında drama etkinlikleri etkili olabilir mi?

Tasarlanacak değer öğretim etkinlikleri öğrencilerde değer gelişimine etki edebilir mi?

Düz anlatım ve tasarlanmış değer öğretim etkinliklerinin yapıldığı sınıflar arasında değer içselleştirme farklılıkları var mıdır?

Bu çalışmada iki ayrı grupta kullanılacak etkinlikler ayrı ayrı değerlendirilip değer kazandırmada hangisinin daha etkili olduğu karşılaştırılacağı için iki ayrı öğretim deneyi aynı anda sürdürülecektir. Sınıflarda yapılacak öğretim deneyleri şu şekildedir:

Sınıf 1: Öğrencilere matematik soruları içinde verilecek hikayelerle duyuşsal beceriler de kazandırılabilir (Dede, 2016). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabında bulunan oran- orantı problemleri üzerinden düz anlatım metoduyla "paylaşmak" değeri işlenecektir.

Sınıf 2: Öğrenciler drama salonunda yapılandırmacı yaklaşımın hakim olacağı ders akışında drama teknikleri ve farklı özel öğretim yöntemleri kullanılarak "paylaşmak" değeri işlenecektir. Bu aşamada "paylaşmak" değeri açık bir şekilde vurgulanmayacak, öğrencilerin keşfetmesi beklenecektir. Bu sınıfta oran orantı konusu işlenirken aynı zamanda önceden tasarlanmış drama, video yorumlama, eğitsel oyunlar gibi öğretim etkinlikleri kullanılacaktır. Öğretimin son haftasında çocukların hayali proje üretmeleri istenecektir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken; değerler eğitimine önem veren yenilenmiş öğretim programının ilk kez uygulanmaya başlandığı lise seviyesi olan 9. Sınıflar teorik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Sınıfların seçiminde birinci dönem sonu başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu iki şubenin seçimine dikkat edilmiştir. Niğde ili spor lisesinde 2 farklı sınıfta 60 öğrenci ile çalışma yürütülecektir. Aynı zamanda her sınıfta "Kimdir Bu" tekniği sonuçlarına istinaden oluşturulmuş odak gruplar seçilecektir. Etkinlikler tüm sınıfla birlikte, odak grup görüşmeleri sınıflardan seçilen farklı kişilik tipolojilerindeki 10 kişi ile yapılacaktır. Uygulamanın en başında ve sonunda öğrencilere değer tutum ölçeği uygulanacaktır.

Verilerin toplanması için odak grup görüşmeleri ve örtük gözlem kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesi gözlem için betimsel analiz, odak grup görüşmeleri için söylem analizi ile yapılacaktır. Uygulamanın sonunda sınıflarda değer tutum ölçeğindeki puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testi kullanılacaktır.

Sınıf içi uygulamalar bittiğinde iki sınıftaki değer tutumlarının tasarlanmış öğretim etkinlikleri uygulanan sınıf lehine olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Öğrencilerin yapılan uygulama sonucunda "paylaşmak" değeri üzerine düşünerek bir proje üretmeleri istenecektir. Bu proje değerin birey tarafından içselleştirilmesi olarak yorumlanabilir. Düz anlatım metodu uygulanan sınıfta

öğrencilerin kullanılacak sorulardaki "değer" ifadelerine dikkat edip etmeyecekleri merak edilmekle birlikte, genel davranışın denklem çözerek sonuca ulaşmak olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen için değerler eğitimini matematik dersi ile uyumlu hale getirmesi aşılacak bir engeldir, araştırmanın sonucunda diğer öğretmenlere de örnek teşkil edebilecek bir öğretim tasarımını başarıyla uygulaması beklenmektedir. Etkinliklerin kalabalık bir sınıf ortamında uygulanması esnasında oluşabilecek sorunlar ve yeni çözüm önerileri irdelenecektir.

Araştırmanın sonucunda insani değerlerin bilişsel öğretim yoluyla kazandırılmasının mümkün olup olmadığı tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf içi uygulamalar bittiğinde iki sınıftaki değer tutumlarının tasarlanmış öğretim etkinlikleri uygulanan sınıf lehine olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Öğrencilerin yapılan uygulama sonucunda "paylaşmak" değeri üzerine düşünerek bir proje üretmeleri istenecektir. Bu proje değerin birey tarafından içselleştirilmesi olarak yorumlanabilir. Düz anlatım metodu uygulanan sınıfta öğrencilerin kullanılacak sorulardaki "değer" ifadelerine dikkat edip etmeyecekleri merak edilmekle birlikte, genel davranışın denklem çözerek sonuca ulaşmak olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen için değerler eğitimini matematik dersi ile uyumlu hale getirmesi aşılacak bir engeldir, araştırmanın sonucunda diğer öğretmenlere de örnek teşkil edebilecek bir öğretim tasarımını başarıyla uygulaması beklenmektedir. Etkinliklerin kalabalık bir sınıf ortamında uygulanması esnasında oluşabilecek sorunlar ve yeni çözüm önerileri irdelenecektir.

Araştırmanın sonucunda insani değerlerin bilişsel öğretim yoluyla kazandırılmasının mümkün olup olmadığı tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, Değer, Değerler Eğitimi, Oran, Orantı, Paylaşmak

Kaynakça

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 7-18.

Akar, D., ve Martı, L. (2017). Söylem Çözümlemesi. *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s. 242-252). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Angrosino, M.V. (2017).Gözlem Temelli Araştırmalar. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Tekin, I., Çev., s.269 -276). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1),1-
9

Baba, T., Iwasaki, H., Ueda, A., & Date, F. (2012). Values in Japanese mathematics education: their historical development. *Zdm*, *44*(1), 21–32.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma:Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, *19*(2), 179–191.

Bishop, A. J. (1999). Mathematics Teahcing and Values Education - An Intersection in Need of Research. *Mathematics Teaching and Democratic Education. Part 2*, *31*, 231–238.

Bishop, A., FitzSimons, G., Seah, W. T., &Clarkson, P. (1999, December). Values in mathematics education: Making values teaching explicit in the mathematics classroom. *Paper presented at the Combined Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Melbourne, Australia.*

Bishop, A. J. (2001). Educating Student Teachers About Values in Mathematics Education. *Making Sense of Mathematics Teacher Education*, 233–246.

Bode, A. (1964). Handbook II: Affective Domain, the Taxonomy of Educational Objectives.

Brill, O., & Knauss, E. (2011). Structured and Unobtrusive Observation of Anonymous Users and Their Context for Requirements Elicitation. *Requirements Engineering Conference 19th IEEE International*, (s. 175-184). Trento,Italy.

Coe, R. J. (2017). Eğitim Araştırmalarının Doğası. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (T. S. Çolak, Çev., s. 7-22). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Dede, Y. (2006). Mathematical values conveyed by high school mathematics textbooks. 81-1332, *Educaitonal Sciences: Theory& Practice*,6,81-132.

Dede,Y. (2012). Why is mathematics valuable? A comparison of Turkish and German mathematics teachers. *Mathematics Education Bulletin-BOLEMA*, 26, 1171-1206.

Dede, Y. (2016). Matematik Eğitimine Özgü Değer Kategorileri ve Uygulamaları. *Matematik Eğitiminde Teoriler* (s. 785-802). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Ersin, P., ve Bayyurt, Y. (2017). Odak Grup Görüşmeleri. *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s. 202-218). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Gibbs, A. (2017). Odak Grup ve Grup Görüşmeleri. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (I. Tekin, Çev., s. 305-314). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Krathwohl, D. R.;Bloom, B.S.; Masia, B. B. (1964): Taxonomy of educational objectives, the classification of educationalgoals: Handbook 2: Affective Domain. New York: Longman

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim 9 Sınıf Matematik Öğretim Programı*. Ankara: Komisyon.

Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1976) Selections from Values and Teaching. In D. Purpel & K. Ryan(eds.), *Moral Education…it comes with the territory* (pp. 75-115). Berkeley, CA: McCutchan.

Sam, L. & Ernest, P. (1997, March). Values in mathematics education: What is planned and what is espoused? British Society for Research into Learning Mathematics (pp.37-44). *Proceedings of the Day Conference held at University of Nottingham.*

Türk Dil Kurumu. (1983). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Vaughan,E. (2017). Söylem Analizi. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Büyüköksüz, E., Çev., s.449 -468). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods.* (2nd Edition). California: Sage Publications.

(25703) Pre-Service Middle School Mathematics Teachers' Views about Analogies

ELÇİN ERBASAN — ODTÜ
NURBANU DURAN — KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİ.
AYŞENUR YILMAZ — ODTÜ
MİNE IŞIKSAL-BOSTAN — ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Teacher knowledge is an essential element for students' learning in mathematics (Ball, Thames & Phelps, 2008). Pedagogical content knowledge requires teachers to make a combination of the knowledge of mathematics to be taught, and the knowledge of pedagogies specific to the subject (Ball et al., 2008; Chick & Beswick, 2017; Rowland, Huckstep & Thwaites, 2005; Shulman, 1986). It consisted of ways to demonstrate content so that it can be understood by others, including the most useful ways of expression, the most powerful analogies, drawings, examples, and explanations while teaching a subject (Shulman, 1987).

Analogies could be used one of the teaching tools that aim to help student understanding in a way that they make a connection to the concept that is not familiar to them (Richland, Zur & Holyoak, 2007). Additionally, using analogy in lessons has potential contributions such as developing students' conceptual change (Bryce & MacMillan, 2005), increasing students' motivation towards lessons by attracting their attention (Duit, 1991), and helping teachers while teaching abstract concepts (Jonane, 2015). More specifically, by using analogies in mathematics lessons, teachers can enhance students' conceptual understanding and problem-solving skills (Goswami, 1992), anticipate their errors (Loc & Uyen, 2014) and overcome their misconceptions (Fast, 1996). Thus, teachers have eminent roles in using appropriate analogies in mathematics classes.

Teachers should select the appropriate analogy by considering its advantages and disadvantages (Duit, Roth, Komorek, & Wilbers, 2001) while teaching the concept to the students. They should make plans about how they introduce, use analogies and connect it to the concepts in the lesson (Harrison & Treagust, 1994). Similarly, pre-service teachers' knowledge regarding analogy is important. Since they are the teachers of tomorrow, their knowledge regarding preparing a lesson plan and making instructional decisions before teaching in real classrooms would give valuable information about their future teaching practices. In this regard, how pre-service teachers evaluate the use of analogies in mathematics classes is essential.

In this regard, the purpose of the study was to examine pre-service middle school mathematics teachers' views about the use of analogy regarding division operation of whole numbers. In addition, the underlying reasons for their preferences for (not) using this analogy in a mathematics lesson was also investigated. In parallel with this purpose, the research questions of the study were as follows:

What are the views of pre-service middle school mathematics teachers about the use of the Watermelon Analogy in mathematics lessons?

What are the underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for (not) using the Watermelon Analogy in mathematics lessons?

Araştırma Yöntemi

This study was a qualitative case study. The interest was on views of pre-service middle school mathematics teachers about use of Watermelon Analogy in mathematics lessons and underlying reasons of pre-service middle school mathematics teachers' preferences on (not) using the Watermelon Analogy in mathematics lessons. The analogy was selected from mathematics teachers' group on the social media which was one of the most discussed, liked, and commented in forums. In this analogy, the watermelon represents dividend, knife represents divisor, one slice of watermelon represents quotient and outer surface of the watermelon represents remainder. The analogy is preferred by primary teachers or middle school mathematics teachers in division operation of whole numbers.

This study was conducted with 53 pre-service mathematics teachers. 28 of them were junior and 25 of them were senior students. They were studying middle school mathematics education program at a public university in Ankara. Convenient sampling was used for selecting them.

The written explanations of pre-service teachers in open-ended questions were analyzed through content analysis. To determine their preferences, common themes were formed in light of the literature review and data itself. After the responses were taken, they were coded all together, then all researchers built consensus on the coding. The responses of the participants were analyzed based on their explicit/implicit wording of preferences.

For the sake of validity, peer review, rich and thick description of their preferences and underlying reasons of these preferences were used (Creswell, 2013). In the current study, the participants were defined, detailed descriptions were made during the presentation of the findings where direct quotations from the participants' answers from the questionnaire were given a place. Reliability can be addressed with the inter-coder agreement. In this study, during the analysis of the data, the researchers reached full consensus on the themes and codes.

Pre-Service Middle School Mathematics Teachers' Views about Analogies

Problem Statement

Teacher knowledge is an essential element for students' learning in mathematics (Ball, Thames & Phelps, 2008). Pedagogical content knowledge requires teachers to make a combination of the knowledge of mathematics to be taught, and the knowledge of pedagogies specific to the subject (Ball et al., 2008; Chick & Beswick, 2017; Rowland, Huckstep & Thwaites, 2005; Shulman, 1986). It consisted of ways to demonstrate content so that it can be understood by others, including the most useful ways of expression, the most powerful analogies, drawings, examples, and explanations while teaching a subject (Shulman, 1987).

Analogies could be used one of the teaching tools that aim to help student understanding in a way that they make a connection to the concept that is not familiar to them (Richland, Zur & Holyoak, 2007). Additionally, using analogy in lessons has potential contributions such as developing students' conceptual change (Bryce & MacMillan, 2005), increasing students' motivation towards lessons by attracting their attention (Duit, 1991), and helping teachers while teaching abstract concepts (Jonane, 2015). More specifically, by using analogies in mathematics lessons, teachers can enhance students' conceptual understanding and problem-solving skills (Goswami, 1992), anticipate their errors (Loc & Uyen, 2014) and overcome their misconceptions (Fast, 1996). Thus, teachers have eminent roles in using appropriate analogies in mathematics classes.

Teachers should select the appropriate analogy by considering its advantages and disadvantages (Duit, Roth, Komorek, & Wilbers, 2001) while teaching the concept to the students. They should make plans about how they introduce, use analogies and connect it to the concepts in the lesson (Harrison & Treagust, 1994). Similarly, pre-service teachers' knowledge regarding analogy is important. Since they are the teachers of tomorrow, their knowledge regarding preparing a lesson plan and making instructional decisions before teaching in real classrooms would give valuable information about their future teaching practices. In this regard, how pre-service teachers evaluate the use of analogies in mathematics classes is essential.

In this regard, the purpose of the study was to examine pre-service middle school mathematics teachers' views about the use of analogy regarding division operation of whole numbers. In addition, the underlying reasons for their preferences for (not) using this analogy in a mathematics lesson was also investigated. In parallel with this purpose, the research questions of the study were as follows:

What are the views of pre-service middle school mathematics teachers about the use of the Watermelon Analogy in mathematics lessons?

What are the underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for (not) using the Watermelon Analogy in mathematics lessons?

Method

This study was a qualitative case study. The interest was on the views of the pre-service middle school mathematics teachers about the use of Watermelon Analogy in mathematics lessons and underlying reasons of pre-service middle school mathematics teachers' preferences on (not) using the Watermelon Analogy in mathematics lessons. The analogy was selected from mathematics teachers' group on the social media which was one of the most discussed, liked, and commented in forums. In this analogy, the watermelon represents dividend, knife represents divisor, one slice of watermelon represents quotient and outer surface of the watermelon represents remainder. The analogy is preferred by primary teachers or middle school mathematics teachers in division operation of whole numbers.

This study was conducted with 53 pre-service mathematics teachers. 28 of them were junior students and 25 of them were senior students. All of them were studying middle school mathematics education program at a public university in Ankara. Convenient sampling was used for selecting the participants.

The written explanations of the pre-service teachers in open-ended questions were analyzed through content analysis. In order to determine their preferences, common themes were formed in light of the literature review and data itself. After the responses were taken, the responses were coded all together, then all researchers built consensus on the coding. The responses of the participants were analyzed based on their explicit or implicit wording of preferences.

For the sake of validity, peer review, rich and thick description of their preferences and underlying reasons of these preferences were used (Creswell, 2013). In the current study, the participants were defined, detailed descriptions were made during the presentation of the findings where direct quotations from the participants' answers from the questionnaire were given a place. Reliability can be addressed with the inter-coder agreement. In this study, during the analysis of the data, the researchers reached full consensus on the themes and codes.

Findings

Results of the study showed that 15 of (28.3%) 53 pre-service middle school mathematics teachers preferred to use and 27 (50.9%) of the participants considered not to use the watermelon analogy in their future teaching practices. In addition to this, 11 of (20.8%) the participants pointed out detailed views towards both use and not use.

Additionally, findings indicated that there were many underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for using the watermelon analogy in mathematics lessons. Pre-service middle school mathematics teachers' positive tendency for using Watermelon Analogy in their further practices were categorized under 8 headings namely: "permanent learning," "attention," "convenience," "alternative strategy," "motivation," "conceptual understanding," "visualization" and "concretization." Preservice teachers' answers regarding the reasons for not using watermelon analogy in their further teaching practices were categorized under 6 themes namely: "misconception-difficulty," "confusion in conceptual understanding," "time-consuming", "concerns about visualization," "memorization" and "negative attitude."

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the study showed that 15 of (28.3%) 53 pre-service middle school mathematics teachers preferred to use and 27 (50.9%) of the participants considered not to use the watermelon analogy in their future teaching practices. In addition to this, 11 of (20.8%) the participants pointed out detailed views towards both use and not use.

Additionally, findings indicated that there were many underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for using the watermelon analogy in mathematics lessons. Pre-service middle school mathematics teachers' positive tendency for using Watermelon Analogy in their further practices were categorized under 8 headings namely: "permanent learning," "attention," "convenience," "alternative strategy," "motivation," "conceptual understanding," "visualization" and "concretization." Preservice teachers' answers regarding the reasons for not using watermelon analogy in their further teaching practices were categorized under 6 themes namely: "misconception-difficulty," "confusion in conceptual understanding," "time-consuming", "concerns about visualization," "memorization" and "negative attitude.".

Anahtar Kelimeler : analogy, pre-service middle school mathematics teachers, teacher knowledge

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Bryce, T., & Macmillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action–reaction forces and the 'at rest' condition in physics. *International Journal of Science Education*, *27*(6), 737-763.

Chick, H., & Beswick, K. (2017). Teaching teachers to teach Boris: a framework for mathematics teacher educator pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-25.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design-choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, *75*(6), 649-672.

Duit, R., Roth, W. M., Komorek, M., & Wilbers, J. (2001). Fostering conceptual change by analogies—between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, *11*(4-5), 283-303.

Fast, G. R. (1996). Analogies and reconstruction of mathematical knowledge. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402 161). Retrieved June 3, 2018, from EBSCOHost ERIC database.

Goswami, U. (1992). Analogical reasoning in children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (2006). Teaching and learning with analogies friend or foe? P. J. Aubusson et al. (eds.), Metaphor and Analogy in Science Education, pp. 11-24.

Jonane, L. (2015). Using analogies in teaching physics: A study on Latvian teachers' views and experience. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *17*(2), 53-73.

Loc, N. P., & Uyen, B. P. (2014). Using analogy in teaching mathematics: An investigation of mathematics education students in school of education-Can Tho University. *International Journal of Education and Research*, *2*(7), 91-98.

Richland, L. E., Zur, O., & Holyoak, K. J. (2007). Cognitive supports for analogies in the mathematics classroom. *Science New York Then Washington,316(*5828), 1128.

Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education, 8*(3), 255-281.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

(25718) Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

SÜMEYYE GÜNER BEDİR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

AYTEN PINAR BAL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimine ve öğretimine etki eden ve yönlendiren önemli parçalarından birisi öğretmendir. Matematikte etkili öğretim; öğrencileri sorgulamaya yönlendiren etkinlikler yapma ve imkânlar sunma, öğrencilerin var olan bilgileri ile ihtiyaçlarının farkına varmaları öğrenmenin daha iyi olmasını sağlar (Tanışlı, 2013). İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan değişimler göz önünde bulundurulduğunda matematik öğretmenlerini teknoloji ile öğretim için hazırlamada eğitim, bu teknolojilerle öğrenmeyi, akademik konu alanları bağlamında bütünleştirir. Konuyu teknoloji ile öğrenmek, konuyu teknoloji ile öğretmeyi öğrenmekten farklıdır. Öğretmenleri özellikle eğitim boyunca teknolojiyi bütünleştirerek karşılayan öğrenciler ve öğretmenler için yeni teknoloji standartları geliştirmiştir. Bu standartlar, elektronik teknolojilerin akademik konu alanları bağlamında öğrenme ve iletişim için ayrılmaz bir bileşen veya araç haline geldiğini göstermektedir (Niess, 2005). Öte yandan, matematikte etkili öğretim; öğrencileri sorgulamaya yönlendiren etkinlikler yapma ve imkânlar sunma, öğrencilerin var olan bilgileri ile ihtiyaçlarının farkına varmaları öğrenmenin daha iyi olmasını sağlar (Tanışlı, 2013). Bu açıdan bakıldığında, TPAB, matematik öğretmenlerini teknoloji ile öğretim için hazırlama ve bu teknolojilerle öğrenmeyi, akademik konu alanları bağlamında bütünleştirir (Niess, 2005). Matematik öğretmenleri için TPAB'in önemi sağladığı çok fazla avantajları olmasıdır. Bunlar; olanaksız durumları gerçekleştirebilme, yeni kaynak ve uygulamalara kolaylıkla ulaşabilme, öğretim için program geliştirebilme ve uygulayabilme, hızlı yapabilme ve hızlı ulaşım sağlama, etkinlikler ile proje çalışmaları sağlayabilme, esnek ortam oluşturabilme, tasarlanabilme ve düzenlemedir. Bununla birlikte matematiği başta kendimizi daha sonra soyutlama, iletişim, modelleme, sanat, estetik, perspektif, ritim, kompozisyon, haritacılık, resimlerdeki pikseller, otomotiv, klima, doğa gibi birçok alanda kullanıyor olmanız TPAB ile rahatlıkla günlük yaşamda kullanabilmeyi, işlemlerden ziyade problem çözme sürecine odaklanabilme, gerçekçi durumları canlandırabilme olanakları ile analitik ve yaratıcı düşünmeleri arttırma ve geliştirme, somut ve görsel olarak matematiği kavratma, tahminsel ve sezgisel beceriler kazandırabilme sağlayarak keşfetmelerini ve matematiği eğlenceli hale getirebilme olanakları sağladığı için matematik öğretmenleri için vazgeçilmez hale gelmektedir. Literatürde, öğretmenlerin TPAB düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genelde sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı, ancak matematik öğretmenleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Bu olgudan yola çıkarak, bu çalışnaın amacı matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, görev yapılan okulda teknolojiye ulaşım durumunu; ayrıca, hizmet içi eğitime katılma, mesleki kıdem ve diğer teknolojileri kullanma seviyeleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Yapılan araştırmaların geneli öğretmen/öğretmen adaylarını kapsadığı ayrıca TPAB düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, branş, yaş, okul türü (bölüm), teknolojiye ulaşım durumu ve teknoloji kullanma seviyeleri (sıklığı), hizmet içi, mesleki yıl (deneyim) değişkenleri arasındaki ilişki (farklılaşma) durumları incelenmiştir. Genelde algılarının yüksek olduğu, teknoloji kullanma sıklığı ile teknoloji bilgisi ve kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin TPAB daha yeterli görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgisine yönelik artan araştırma ilgisi, öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili olguları, kavramları ve ilkeleri nasıl organize ettikleri ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirdikleri konusuna odaklanmıştır. Kurt (2016) çalışmasında matematik öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgileri, TPAB boyutları açısından önemli gelişmeler gösterdikleri gözlenmiştir. Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, görev yapılan okulda teknolojiye ulaşım durumu, hizmet içi eğitime katılma, mesleki yıla ve diğer teknolojileri kullanma seviyeleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. 1) Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri nasıldır? 2) Cinsiyete göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri farklılaşmakta mıdır? 3) Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri farklılaşmakta mıdır? 4) Görev yapılan okulda teknolojiye ulaşım durumuna göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri farklılaşmakta mıdır? 5) Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasında düzeyleri farklılaşmakta mıdır? 6) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim katılımı ile teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır? 7)Diğer teknolojileri kullanma seviyeleri göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın örneklemi, Adana ve Hatay illerinde random seçilen 2017- 2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 141 matematik öğretmenidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama yöntemi (geçmişte ya da halen var olan durumu ortaya çıkarmaya yönelik) kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Schmidt vd. (2009) geliştirdiği ve Dikkartın Övez ve Akyüz (2013) tarafından matematik öğretmenlerine yönelik Türkçe geçerlik ve güvenirliği yapılan TPABÖ uygulanmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçekteki alt boyutlar MB: Matematik Bilgisi, TB: Teknoloji Bilgisi, MÖB: Matematik Öğretimi Bilgisi ve "MÖTEB: Matematik Öğretimine Teknoloji Entegrasyonu Bilgisi oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenirlik değeri 0.91, diğer

boyutlar için ise 0.82 - 0.86 değişmektedir. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22. 0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmayı 127 kişi ile %67'sini kadınlar, 63 kişi ile %33'ünü erkekler oluşturmaktadır. Araştırmanın %80'ını 151 kişi ile eğitim fakültesi mezunları, %18'ini 35 kişi ile fen/edebiyat fakültesi mezunları ve %2'sini 4 kişi ile diğer fakülteler oluşturmaktadır. Araştırmada 116 kişi %61'ini görev yaptığı okulda teknolojiye ulaşanlar, 74 kişi %39'unu görev yaptığı okulda teknolojiye ulaşamayanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın %47'sini 0-5 yıl görev yapmış 89 kişi, %14'ünü 6-10 yıl görev yapmış 26 kişi, %9'unu 11-15 yıl görev yapmış 18 kişi, %17'sini 16-20 yıl görev yapmış 33 kişi, %13'ünü 21 yıl ve üstü görev yapmış 24 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %27'sini diğer teknolojiyi kullanmada yetersiz 51 kişi, %73'ünü diğer teknolojileri kullanmada yeterli 139 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %46'sını hizmet içi eğitime katılanlar 88 kişi, %54'ünü hizmet içi eğitime katılmayanlar 102 kişi oluşturmaktadır.

Günümüzde vazgeçilmez hale gelen teknoloji; avantajlı, ulaşılabilir ve ucuz olması her alanda çok aranan ve yardımına başvurulan aynı zamanda doğru bir yolla ve doğru zamanda kullanılırsa etkili, verimli ve anlamlı öğrenmeler sağlayan olağanüstü bir araçtır. Spesifik alan bilgisini uygun teknoloji ve pedagoji kullanarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenmelerini kolaylaştırmada yeni teknolojilerin nasıl koordine edileceği TPAB'dir (Açıkgül vd, 2015; Meriç, 2014; Öztürk, 2013; Sancar-Tokmak vd, 2013).Matematik eğitimine ve öğretimine etki eden ve yönlendiren önemli parçalarından birisi öğretmendir. Etkili öğretmen yeterliliklerinde öne çıkan alan bilgisidir. Etkin öğretim için gereken bilgi alanları ise sağlam alan bilgisi ve öğrenci bilgisidir. Öğrenci ait bilgi, sınıfta sorulan sorularla elde edilebilen ve bireysel ya da sınıf içinde öğrencilere sunulan imkânlardır. Matematikte etkili öğretim; öğrencileri sorgulamaya yönlendiren etkinlikler yapma ve imkânlar sunma, öğrencilerin var olan bilgileri ile ihtiyaçlarının farkına varmaları öğrenmenin daha iyi olmasını sağlar (Tanışlı, 2013). Öte yandan, matematikte etkili öğretim; öğrencileri sorgulamaya yönlendiren etkinlikler yapma ve imkânlar sunma, öğrencilerin var olan bilgileri ile ihtiyaçlarının farkına varmaları öğrenmenin daha iyi olmasını sağlar (Tanışlı, 2013). Bu açıdan bakıldığında, TPAB, matematik öğretmenlerini teknoloji ile öğretim için hazırlama ve bu teknolojilerle öğrenmeyi, akademik konu alanları bağlamında bütünleştirir (Niess, 2005). Bu çalışmanın örneklemi, Adana ve Hatay illerinde random seçilen 2017- 2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 141 matematik öğretmenidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama yöntemi (geçmişte ya da halen var olan durumu ortaya çıkarmaya yönelik) kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Schmidt vd. (2009) geliştirdiği ve Dikkartın Övez ve Akyüz (2013) tarafından matematik öğretmenlerine yönelik Türkçe geçerlik ve güvenirliği yapılan TPABÖ uygulanmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçekteki alt boyutlar MB: Matematik Bilgisi, TB: Teknoloji Bilgisi, MÖB: Matematik Öğretimi Bilgisi ve "MÖTEB: Matematik Öğretimine Teknoloji Entegrasyonu Bilgisi oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenirlik değeri 0.91, diğer boyutlar için ise 0.82 - 0.86 değişmektedir. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22. 0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır.Araştırmayı 127 kişi ile %67'sini kadınlar, 63 kişi ile %33'ünü erkekler oluşturmaktadır. Araştırmanın %80'ını 151 kişi ile eğitim fakültesi mezunları, %18'ini 35 kişi ile fen/edebiyat fakültesi mezunları ve %2'sini 4 kişi ile diğer fakülteler oluşturmaktadır. Araştırmada 116 kişi %61'ini görev yaptığı okulda teknolojiye ulaşanlar, 74 kişi %39'unu görev yaptığı okulda teknolojiye ulaşamayanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın %47'sini 0-5 yıl görev yapmış 89 kişi, %14'ünü 6-10 yıl görev yapmış 26 kişi, %9'unu 11-15 yıl görev yapmış 18 kişi, %17'sini 16-20 yıl görev yapmış 33 kişi, %13'ünü 21 yıl ve üstü görev yapmış 24 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %27'sini diğer teknolojiyi kullanmada yetersiz 51 kişi, %73'ünü diğer teknolojileri kullanmada yeterli 139 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %46'sını hizmet içi eğitime katılanlar 88 kişi, %54'ünü hizmet içi eğitime katılmayanlar 102 kişi oluşturmaktadır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği alt faktörlerinden sırasıyla en çok matematik öğretim bilgisi faktörüne, matematik bilgisi faktörüne, matematik öğretimine teknoloji entegrasyonu bilgisi faktörüne ve en az teknoloji bilgisi faktörüne "katıldıkları" görülmektedir. TPABÖ faktörlerinden cinsiyet göre TB ve MB faktöründe erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. TPABÖ faktörlerinden mezun oldukları okul türüne göre "Matematik Bilgisi" ve "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün Fen/Edebiyat Fakültesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. TPABÖ faktörlerinden öğretmenlerin teknolojiye ulaşım durumuna göre "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün teknolojiye ulaşan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "Matematik Bilgisi" faktörünün yapılan karşılaştırma testleri sonucunda 0-5 yıla göre 6-10, 11-15, 16-20, 21-üstü yılının lehinedir. Kıdemleri "Matematik Öğretim Bilgisi" faktöründe 0-5 yıla göre 6-10, 11-15, 16-20, 21-üstü yıl lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. TPABÖ faktörlerinden öğretmenlerin hizmet içine katılma MB alt faktöründe hizmet içine katılanların lehinedir. Diğer alt faktörlerden olan "Matematik Öğretim Bilgisi" alt faktöründe hizmet içine katılanların lehinedir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin diğer teknolojileri kullanma seviyelerine göre "Teknoloji Bilgisi" alt faktöründe diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. "Matematik Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. "Matematik Öğretimine Teknoloji Entegrasyonu Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği alt faktörlerinden sırasıyla en çok matematik öğretim bilgisi faktörüne ve en az teknoloji bilgisi faktörüne "katıldıkları" görülmesi TPABÖ faktörlerinden cinsiyet göre TB ve MB faktöründe erkekler lehine TPABÖ faktörlerinden mezun oldukları okul türüne göre "Matematik Bilgisi" ve "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün Fen/Edebiyat Fakültesi lehine TPABÖ faktörlerinden öğretmenlerin teknolojiye ulaşım durumuna göre "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün teknolojiye ulaşan öğretmenlerin lehine Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "Matematik Bilgisi" faktörünün yapılan karşılaştırma testleri sonucunda 0-5 yılın aleyhine ve kıdemleri "Matematik Öğretim Bilgisi" faktöründe 0-5 yılın

aleyhine anlamlı bir fark bulunması TPABÖ faktörlerinden öğretmenlerin hizmet içine katılma MB alt faktöründe hizmet içine katılanların lehine ve diğer alt faktörlerden olan "Matematik Öğretim Bilgisi" alt faktöründe hizmet içine katılanların lehine Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin diğer teknolojileri kullanma seviyelerine göre "Teknoloji Bilgisi" alt faktöründe diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunması ve "Matematik Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunması, "Matematik Öğretim Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunması ve "Matematik Öğretimine Teknoloji Entegrasyonu Bilgisi" faktörünün diğer teknolojiyi kullanmada yeterli olanların lehine anlamlı bir fark bulunması

Anahtar Kelimeler : Teknoloji, Pedagoji, Alan Bilgisi, Matematik Öğretmenleri

Kaynakça

Taşar, M. & Timur, B. (2011). TPABÖGÖ türkçe'ye uyarlanması. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10/2, 839-856. Kaya, Z. & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve TPAB. BAED, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cilt: 04, Sayı: 08, 57-83. Başıbüyük, K., Erdem, E., Gökkurt, B., Soylu, Y. ve Şahin, Ö. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sayılarla ilgili PAB gelişiminin incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, Vol.5, No.3 , 207-230. Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının TPAB konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10/2, 352-367. Altaylı, D., Hızarcı, S., Kaplan, A. ve Konyalıoğlu, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin PAB incelenmesi. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 10:4. Akıllı, M. ve Çiltaş, A. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4, 64-72. Afacan, Ö. ve Kartal, T. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 76 – 96. Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının PAB bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 169. Akyüz, G. & Dikkartın Övez, F. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının TPAB yapılarının modellenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 38, 170. Canbolat, N. (2011). Matematik öğretmen adaylarının TPAB ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Matematik Eğitimi, Konya.

(25742) 7. Sınıf Öğrencilerinin Oran-Orantı Problemlerini Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

CEMALETTİN IŞIK
ERCİYES UNİVERSİTESİ

YAVUZ MACUN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Oran orantı konusu günlük yaşamla olan bağlantısından ve birçok konunun temelini oluşturmasından dolayı okul matematiği için oldukça önemlidir (Duatepe, Akkuş- Çıkla & Kayhan, 2005). Öğrencilerin oran orantı konusunu zihinlerinde anlamlandırıp öğrenmeleri için mantıksal düşünme ve orantısal akıl yürütme becerisine sahip olmaları gerekmektedir ve bu becerilerin gelişmesi ortaokul matematik müfredatının en önemli hedefleri arasındadır (Van de Walle, 2007). Oran, iki miktarın veya ölçünün çarpımsal bir karşılaştırılması olarak, orantı ise iki oranın, kesrin veya bölümün eşitliği şeklinde tanımlanmaktadır (Baykul, 2002; Lesh, Post, & Behr, 1989; Van de Walle, 2007). Bu iki kavramın öğrenciler tarafından en iyi şekilde öğrenilmesi matematik başarısı açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin bir matematiksel problem karşısında başarılı olabilmeleri karşılaşılan bu durumun anlaşılıp analiz edilmesi ve çözümlenmesiyle olur. Duatepe, Akkuş-Çıkla ve Kayhan'a (2005) göre bu süreç mantıksal düşünmeyle olur ve bu da orantısal akıl yürütmeyle yakından ilgilidir. Öğrencilerin matematikteki başarısızlığının nedenleri arasında orantısal akıl yürütme becerisine sahip olmamalarının etkisi oldukça büyüktür (Çetin & Ertekin, 2011). Üç yılda bir uygulanan ve Türkiye'nin ilk kez 2003 yılında katıldığı PISA'da, ülkemiz matematikte Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) ülkeleri arasında 2009 yılı sonuçlarına göre 445 puanla 41. sırada, 2012 yılında 448 puanla 44. sırada ve 2015 yılında 420 puanla 50. sırada yer almıştır (MEB, 2015). Oluşan bu tablonun nedenleri arasında matematiğin öğrenciler tarafından günlük hayatla bağlantı kurulamamasının ve öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerisine sahip olamamalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Yapılan çoğu araştırmada bunun nedenleri üzerinde durulmakta ve öğrencilerin bir problemi çözerken kullandığı akıl yürütme stratejileri; (a) verileri uygun şekilde kullanıp kullanmamaları, (b) oranların hesaplanması, (c) nitelik olarak karşılaştırma ve (d) toplamsal akıl yürütme şeklinde gruplandırılmaktadır (Karplus, Pulos, Stage, 1983). Ayrıca, Langrall ve Swafford (2000) yaptığı araştırmada öğrencilerin oran-orantı problemlerini çözerken kullandıkları stratejileri Düzey 0 (Orantısal akıl yürütmenin olmaması), Düzey 1 (Orantılı durumlar hakkında informal akıl yürütme), Düzey 2 (Orantılı durumlar hakkında niceliksel akıl yürütme) ve Düzey 3 (Orantılı durumlar hakkında formal akıl yürütme) olmak üzere dört farklı düzey olarak belirlemiştir.

Araştırma Yöntemi

SYL-2019-8749 proje numarası ile Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenen ve "Problem Temelli STEM Etkinliklerinin Oran-Orantı ve Yüzdeler Konularının Öğretiminde 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına, Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezinden üretilen bu araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözme süreçlerini incelenmektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 46 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşüne başvurularak hazırlanan, Cronbah's Alpha güvenirlik katsayısı ,76 olarak hesaplanan ve 10 sorudan oluşan Oran-Orantı ve Yüzdeler Başarı Testi (OOYBT) kullanılmıştır. Öğrencilerin her problem karşısında kullandıkları stratejiler yukarıda belirtildiği şekilde hem (a), (b), (c), (d) hem de düzey 1, düzey 2, düzey 3, düzey 4 olarak sınıflandırılacaktır. Bu sınıflandırma sonucu elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 yazılımı ile betimsel ve ilişkisel olarak analiz edilecektir. Problemleri çözme sürecinde öğrencilerin kullandıkları stratejilere ait öğrenci frekansları ile yaş, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, matematik not ortalamaları gibi değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanacak ve orantısal akıl yürütme becerisine etki eden faktörler incelenecektir. Aynı zamanda öğrencilerin OOYBT'den elde ettikleri toplam puan ile problemleri çözmede kullandıkları stratejiler arasındaki ilişki incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin OOYBT'de yer alan problemleri çözmede daha çok hangi stratejiyi tercih ettikleri tespit edilecek ve bu durumu etkileyen nedenlere ait çıkarımda bulunulacaktır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilere ait orantısal akıl yürütme beceri düzeylerinin oran-orantı problemi kurma becerileri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Çetin & Ertekin, 2011). Ayrıca, farklı soru türlerinde öğrencilerin geliştirdiği çözüm türlerinin de farklılık gösterdiği ve öğrencilerin daha çok içler-dışlar çarpımı algoritması kullanarak çözüme ulaşma yolunu seçtiği görülmektedir (Duatepe, Akkuş-Çıkla & Kayhan'a, 2005). Bu durum göz önünde bulundurduğunda, araştırma sonucu elde edilen bulgular öğrencilerin oran-orantı problemlerinde başvurdukları stratejiler hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Ayrıca, elde edilen bulgular, orantısal akıl yürütme kullanılarak problem çözme kapsamında ilgili literatür esas alınarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Oran, orantı, orantısal akıl yürütme, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Baykul, Y. (2002). İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8.sınıflar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cetin, H., & Ertekin, E. (2011). The relationship between eighth grade primary school students' proportional reasoning skills and success in solving equations. *International Journal of Instruction, 4*(1), 47–62.

Duatepe, A., Akkuş-Çıkla, O. & Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 73- 81.

Karplus, R., Pulos, S. & Stages, E. K. (1983). *Proportional Reasoning of Early Adolescents*, T.esh, R. A. & Landau, M. *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, Academic Press.

Langrall, C. W. & Swafford, J. (2000). Three balloons for two dollars; Developing proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School, 6*(4), 254-261.

Lesh, R., Post, T. & Behr, M. (1989). *Proportional Reasoning.* In M. Behr & J. Hiebert (Eds.) *Number Concepts and Operations in the Middle Grades*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics

Lobato, J., & Ellis, A. B. (2010). *Essential understandings: Ratios, proportions, and proportional reasoning.* In R. M. Zbiek (Series Ed.), Essential understandings. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

MEB. (2015). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Van de Walle, J. (2007). *Elementary and Middle School Mathematics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

(25747) 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Kavramını Oluşturma Süreçlerinin APOS Teorik Çerçevesinde İncelenmesi

RABİA GÜNAYDIN
MEB

PINAR ANAPA SABAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

NCTM (2000) e göre günlük yaşamda ve iş yaşamında gerekli olan matematiksel bilgiyi anlama ve kullanabilme becerisine olan ihtiyaç hiçbir zaman günümüzdeki kadar çok olmamıştır ve bu ihtiyaç artmaya devam edecektir. Bu doğrultuda küresel matematik eğitiminde öğrencilerden beklenen sadece matematiği bilmesi değil, sahip olduğu bilgiyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilmesidir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin iyi bir problem çözücü olmaları beklenmektedir. Geleneksel matematik öğrenme ve öğretme yöntemleri ülkelerin bireylerden bekledikleri davranışları gerçekleştirmede eksik kalmaktadır. Bu nedenle derslerde kullanılan yöntemlerin modern çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılacak öğretim çocukların mevcut fikirlerini temel alarak başlamalı ve bu fikirler yeni fikirlerin oluşturulmasında kullanılmalıdır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014). Bireylerin başarılı olabilmesi için sahip olduğu bilgi birikimini farklı durumlarda, karşılaşılan bir problemi çözebilmek için en etkili ve en verimli şekilde kullanabilmesi gerekir (Bingölbali, Arslan ve Zembat, 2016).

Kesir kavramı öğrencilerin okula başlamadan önce günlük hayatlarında da karşılaştıkları bir kavramdır. Cebirsel düşünme, ondalık gösterim, oran ve orantı, yüzdeler, olasılık, ölçme konularıyla yakından ilgilidir. Alanyazınında kesir kavramının öğretim sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklere ve kavram yanılgılarına dikkat çeken çalışmalar vardır Öğretmenlerin öğrencilerdeki kavram yanılgılarını ortaya çıkarıp düzeltmesi matematik eğitiminin gereklerindendir. Kavram yanılgısını giderebilmek için, öğretmen öncelikle öğrencinin kesir kavramını zihninde nasıl geliştirdiğini bilmeli, ondan sonra hataları düzeltmeye çalışmalıdır.

APOS teorisi matematiksel kavramların nasıl öğrenildiğini tarif etmeyi amaçlayan ve öğrencilerin bir konuyu öğrenirken zihinlerinde inşa ettikleri yapıları anlamalarını sağlayan bir mekanizmadır (Bingölbali vd., 2016). Teoriye göre matematiksel kavramların tanımı ile öğretilmesi aynı şeyler değildir. Öğrenciler matematiksel kavramları anlamlandırırken bazı zihinsel yapılar inşa ederler. Bu yapılar Eylem (Action), Süreç (Process), Nesne (Object) ve Şema (Schema) olarak adlandırılır. Bu zihinsel yapıların oluşturulma mekanizması yansıtıcı soyutlama olarak tanımlanır (Bingölbali vd., 2016). Öğrenciler matematiksel kavramların öğrenilmesi sürecinde yansıtıcı soyutlamalar yaparak zihinsel yapıları inşa ederler.

Kesir kavramının anlamlandırılma süreci ile ilgili alanyazında yeterli çalışmanın bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma APOS teorik çerçevesinde 5. sınıf öğrencilerinin kesir kavramını oluşturma süreçleri ve bu süreçlerde karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verdiğinden dolayı bu çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple nitel araştırmalarda sonuçtan çok süreç önemli olmaktadır.

Bu çalışmada nitel veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edildiğinden çalışmanın yöntemi olarak eylem araştırması seçilmiştir. Eylem araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin veya bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ders sırasında “gözlem”, uygulamada kullanılan problemlerin yer aldığı eylem planlarına ait “öğrenci kâğıtları” ve “araştırmacı günlüğü” kullanılmıştır.

Temelde iki çeşit gözlem türü bulunmaktadır. Bu çalışmada yapılandırılmamış gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmacı sürece öğretmen olarak dahil olduğundan, araştırmada katılımlı gözlemci olarak yer almıştır.

Dokümanlar; kayıtlar, resmi yayınlar, videolar, fotoğraflar gibi yazılı ve çizili materyallerden oluşur. Doküman analizi; gözlem ve görüşme yapmadan veri toplanmasına imkân sağlar. Tek başına veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi diğer yöntemlerle birlikte kullanılırsa veri çeşitliliğini artırdığından araştırmanın geçerliliğine olumlu yönde katkı sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uygulama sürecinde her bir dersin ses kayıtları, öğrencilere yöneltilen problemlerin çözümlerinin yer aldığı öğrenci cevap kâğıtları ve her uygulamadan sonra araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlükleri bu çalışmada doküman olarak kullanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar:

Bu çalışmada öğrencilerin probleme dayalı öğretim yaklaşımından kesir kavramını oluşturma süreçleri APOS teorisi çerçevesinde incelenmiştir. Uygulama öncesinde kesir kavramına dair genetik çözümleme hazırlanmış ve hazırbulunuşluk testi bu genetik çözümlemeye göre analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde ise öğrenci cevapları incelenerek kesir kavranma dair son genetik çözümleme hazırlanmıştır. Öğrencilerde görülmesi beklenen davranışlar şu şekildedir:

Eylem: Kesir kavramını eylem düzeyinde oluşturabilen öğrenciler verilen bütünleri istenen sayı kadar eşit olarak paylaştırabilir ancak bütünler ile elde edilen parçalar arasında bir ilişki kuramaz. Eylem düzeyindeki öğrencilerin kesrin tam sayılı ve bileşik kesir gösterimlerinin aynı büyüklüğü temsil ettiklerini fark etmede zorluk yaşar. Denk kesir kavramı oluşturulurken verilen kesirlerin aynı miktarı belirttiklerini anlayamaz veya neden farklı yazıldığını açıklayamaz. Paydaları eşit olan kesirleri sıralarken bir model üzerinde kesirleri göstererek sıralama yapabilir ancak paydaları farklı kesirler verilince sıralamada zorluk yaşar.Kendilerine verilen bir bütünün istenen parçasını rahatlıkla hesaplayabilir ancak bir parça verilip bütünü bulmaları istendiğinde zorlanırlar.

Süreç: Kesir kavramını süreç düzeyinde oluşturabilen öğrenciler kendilerine verilen bütünleri çizerek istenen sayı kadar paylaştırabilir ve bu paylaşımlarda parça ile bütün arasındaki ilişkileri içselleştirdiklerinden kesir olarak yazabilir. Bir kesrin tam sayılı ve bileşik kesir olarak gösterimlerinin aynı miktara ait olduğunu belirleyebilir ve tam sayılı kesirleri rahatlıkla bileşik kesirlere dönüştürebilir. Bir kesrin farklı gösterimlerinin birbirine denk olduğunu belirleyebilir ve genişletme yoluyla denk kesirler oluşturabilir. Paydaları eşit olan kesirleri rahatlıkla sıralayabilir. Bir bütünün belli bir miktarının istendiği durumlarda işlemleri rahatlıkla yapabilir, parçanın verilip bütünün istendiği durumlarda şekil üzerinde modelleme yoluyla sonucu bulabilir.

Nesne: Kesir kavramını nesne düzeyinde oluşturabilen öğrenciler dışsal bir uyarana ihtiyaç duymadan bölme işlemini yaparak kesir elde edebilir, parça ve bütün arasındaki ilişkiyi rahatlıkla ifade edebilir. Tam sayılı ve bileşik kesirlerin aynı kesrin farklı iki gösterimi olduğunu bilerek bu iki gösterim arasında rahatlıkla dönüşüm işlemlerini yapabilirler. Sadeleştirme ve genişletme yoluyla kesrin değerinin değişmeyeceğini fark edip, bir kesre denk kesirler oluşturabilirler. Paydaları aynı olan kesirleri sıralamada sorun yaşamayıp, paydaları farklı olan kesirleri sıralarken denk kesirler oluşturarak sıralama yapabilir. Bütünden parçaya ve parçadan bütüne gitme sorularında herhangi bir modele ihtiyaç duymadan işlemleri yapabilir.

Sonuç olarak, oluşturulan genetik çözümlemenin çalışmadan elde edilen veriler ile uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin kesir kavramına dair bilgi düzeylerinde ilerleme kaydedilmiştir. Ayrıca probleme dayalı öğretim yapılacağı için derslerde eğlenecekleri, matematiğe karşı olumlu tutum kazanacakları, problem çözebilme becerilerini geliştirecekleri düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öncesinde kesir kavramına dair genetik çözümleme hazırlanmış,hazırbulunuşluk testi genetik çözümlemeye göre incelenmiştir.Uygulama sürecinde öğrenci cevapları incelenerek son genetik çözümleme hazırlanmıştır.Eylem düzeyindeki öğrenciler bütünleri istenildiği kadar paylaştırabilir,bütün-parça ilişkisini kuramaz.Tam sayılı ve bileşik kesirlerin aynı büyüklük olduğunu anlamada zorlanır.Denk kesirlerin aynı miktarı belirttiklerini anlayamaz.Paydaları eşit kesirleri model üzerinde sıralayabilir ancak paydaları farklı kesirlerle sıralamada zorlanır. Bütünün istenen parçasını hesaplayabilir,parçadan bütünü hesaplamada zorlanırlar.Süreç düzeyindeki öğrenciler bütünleri istenildiği kadar paylaştırabilir,parça-bütün ilişkisini içselleştirdiklerinden kesir olarak yazabilir.Tam sayılı ve bileşik kesir gösterimlerin aynı olduğunu belirleyebilir ve tam sayılı kesirleri bileşik kesirlere dönüştürebilir.Kesrin farklı gösterimlerinin denk olduğunu belirleyebilir, genişletme yoluyla denk kesirler oluşturabilir.Paydaları eşit kesirleri sıralayabilir.Bütünün belli miktarının istendiği durumlarda işlemleri yapabilir,parçanın verilip bütünün istendiği durumlarda modellemeyle sonucu bulabilir.Nesne düzeyindeki öğrenciler dışsal uyarana ihtiyaç duymadan bölme işlemiyle kesir elde edebilir,parça-bütün ilişkisini rahatlıkla ifade edebilir.Tam sayılı ve bileşik kesirlerin aynı kesrin iki gösterimi olduğunu bilerek,bu gösterimleri rahatlıkla dönüştürebilir.Sadeleştirme ve genişletme yoluyla kesre denk kesirler oluşturabilirler.Paydaları farklı kesirleri sıralarken denk kesirler oluşturarak sıralama yapabilir. Bütünden parçaya ve parçadan bütüne gitme sorularında bir modele ihtiyaç duymadan işlemleri yapabilir.Oluşturulan genetik çözümlemenin çalışmadan elde edilen verilerle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir.Öğrencilerin kesir kavramına dair bilgi düzeylerinde ilerleme kaydedilmiştir.Probleme dayalı öğretim yapılacağı için derslerde eğlenecekleri, matematiğe karşı olumlu tutum kazanacakları,problem çözebilme becerilerini geliştirecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kesirler, APOS Teorisi

Kaynakça

Arnon, I., Cottrill, J., Dubinsky, E., Oktaç, A., Fuentes, S. R., Trigueros, M. & Weller K. (2014). *APOS Theory: A Framework for Research and Curriculum Development in Mathematics Education.* New York: Springer.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda Matematik Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Bingölbali, E., Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (2016). *Matematik Eğitiminde Teoriler.* Ankara: Pegem Akademi.

Cantürk Günhan, B. (2006). *İlköğretim II.. Kademede Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Demirdöğen, N. (2007). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

Deniz, Ö. (2014). *8. Sınıf Öğrencilerinin Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımı Altında Eğim Kavramını Oluşturma Süreçlerinin Apos Teorik Çerçevesinde İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği*. Ankara: Nobel Akademik.

Yazgan, Y. (2007). *10-11 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Kesirleri Kavramaları Üzerine Deneysel Bir Çalışma* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi: Bursa.

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

(25753) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Tartışma Sürecinin Toulmin Modeline Göre Analizi

MELİHA ATASOY
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE YİĞİTCAN NAYİR
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ortaokul matematik müfredatları genel olarak matematiksel bilgiyi zihinde yapılandıran, sorgulayan, eleştiren ve matematiksel iddialarını tartışabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Duran, Doruk ve Kaplan, 2017). 2018 yılı Matematik dersi öğretim programının ulaşmaya çalıştığı genel amaçlar arasında da; 'problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilme, 'başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme' ve 'matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme' becerileri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) Bu becerilere ulaştıracak yöntemlerden birisi de argümantasyon tabanlı bilim öğrenmedir.

Argümantasyon, öğrencinin bireysel olarak ya da bir grupla birlikte bir hipotez ürettiği ya da verilen bir ifadeyi kanıtlamak için kullanılacak yöntemi ve izlenecek yolu belirlemeye yönelik akıl yürüttüğü bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci yapacağı kanıta ilişkin fikirlerini, sezgilerini ve varsayımlarını ortaya koyar (Garuti, Boero & Lemut, 1998).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözerkenki argümantasyon süreci, bireylerin sunduğu argümanların yapısının karakterize edilmesinde kolaylıklar sağlaması yönünden Toulmin Argümantasyon modeli (1958) kullanılarak incelenmiştir. Toulmin argümantasyon modeli genel olarak altı öğeden oluşmaktadır. Bunlar; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, reddedici ve sınırlayıcılardır. Veri, iddia ve gerekçe bir argümanın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir argümanın kurulabilmesi için bu üç öğe gereklidir. Diğer öğeler ise yardımcı öğeler olup argümanın geçerliğine ve kalitesine katkıda bulunmaktadırlar (Çetin, Kutluca ve Kaya, 2013). Modele göre, bir konu hakkında ortaya atılan fikir 'iddia' olarak adlandırılırken iddiayı desteklemek için başvurulan gerekçeler 'veri' olarak adlandırılmıştır (Driver, Newton & Osborne, 2000). 'Gerekçe', veri ile ilişkilidir ve iddiaları desteklemekte ve veri-iddia arasındaki ilişkiyi doğrulayıcı bir görev üstlenmektedir (Osborne, 2005). Gerekçeler, sonucun ya da iddianın geçerli olduğunu gösteren ve veri ile sonucu arasında köprü vazifesi gören bir bileşendir (Doruk, 2016). Gerekçeler kabul edilmediği zaman ortaya çıkan, gerekçeleri destekleyen daha güçlü öğeler 'destekleyicilerdir'. Gerekçeleri güçsüz ve geçersiz kılan ifadeler 'reddedici' olarak adlandırılırken, iddianın sınırlarını belirleyen öğelere 'niteleyici' denilmektedir (Simon, Erduran, Osborne, 2006; Toulmin, 1958). 'Reddediciler' bazı Türkçe kaynaklarda çürütmeler; 'niteleyiciler' ise sınırlayıcılar olarak geçmektedir.

Bu çalışmanın amacı asıl uygulamaya geçmeden öğrencilere yöneltilen problemin anlaşılırlığını ve çözülebilirliğini test etmek ve öğrencilerin tartışma ortamında sergilediği davranışları gözlemlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışmalarının amacı, belli bir konuyu, problemi ve meseleyi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum ya da durumların derinlemesine incelenmesidir (Creswell, 2016). Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni çalışma konusuna ilişkin detaylı bir araştırma yapmaktır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılımcılar:

Katılımcıları, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan ölçüt temelli örnekleme yöntemi ile seçilmiş yirmi ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, Analiz 1 ve Analiz 2 derslerini başarı ile tamamlamış öğrenciler ile çalışılmıştır.

VeriToplamaAracı:

Çalışmada veri toplama aracı olarak bir adet sorudan oluşan rutin olmayan test kullanılmıştır. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen problemi çözerkenki argümantasyon süreci derinlemesine inceleme yapmak amacıyla video kaydına alınmıştır. İki araştırmacı ile yürütülen çalışmada araştırmacılardan biri tartışma sürecini video kaydına alırken diğeri argümantasyon sürecinde öğrencilere rehberlik etmiştir.

Argümantasyonsüreci:

Asıl uygulamaya geçilmeden önce dört birinci sınıf öğrencisi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulamada yirmi kişiden oluşan ikinci sınıf öğrencileri dörderli beş gruba ayrılmıştır. İlk aşamada çözmeleri gereken problem öğrencilere yöneltilmiş ve bireysel olarak problem üzerinde çalışmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere belirli bir süre verilmemiştir. Bütün katılımcıların bireysel çalışmaları sona erdikten sonra ürettikleri argümanlar üzerine tartışmaları istenmiştir. Argümantasyon sürecine rehberlik eden araştırmacı gerekli gördüğü noktalarda müdahalelerde bulunmuş ve daha derinlemesine bir tartışma gerçekleştirilmesi amacıyla 'neden bu şekilde düşündün?', 'kanıtların neler?', 'farklı düşünceye sahip olan var mı?' tarzında sorular yöneltmiştir.

Verilerin Analizi:

Öğrencilerin problem çözerkenki argümantasyon sürecinin yer aldığı video kayıt öğrencilerin ifadelerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın birebir yazıya dökülmüş ve elde edilen veriler Toulmin modeline göre analiz edilmeye çalışılmıştır.

Ortaokul matematik müfredatları genel olarak matematiksel bilgiyi zihinde yapılandıran, sorgulayan, eleştiren ve matematiksel iddialarını tartışabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Duran, Doruk ve Kaplan, 2017). 2018 yılı Matematik dersi öğretim programının ulaşmaya çalıştığı genel amaçlar arasında da; 'problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilme, 'başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme' ve 'matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme' becerileri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) Bu becerilere ulaştıracak yöntemlerden birisi de argümantasyon tabanlı bilim öğrenmedir.

Argümantasyon, öğrencinin bireysel olarak ya da bir grupla birlikte bir hipotez ürettiği ya da verilen bir ifadeyi kanıtlamak için kullanılacak yöntemi ve izlenecek yolu belirlemeye yönelik akıl yürüttüğü bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci yapacağı kanıta ilişkin fikirlerini, sezgilerini ve varsayımlarını ortaya koyar (Garuti, Boero & Lemut, 1998).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözerkenki argümantasyon süreci, bireylerin sunduğu argümanların yapısının karakterize edilmesinde kolaylıklar sağlaması yönünden Toulmin Argümantasyon modeli (1958) kullanılarak incelenmiştir. Toulmin argümantasyon modeli genel olarak altı öğeden oluşmaktadır. Bunlar; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, reddedici ve sınırlayıcılardır. Veri, iddia ve gerekçe bir argümanın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir argümanın kurulabilmesi için bu üç öğe gereklidir. Diğer öğeler ise yardımcı öğeler olup argümanın geçerliğine ve kalitesine katkıda bulunmaktadırlar (Çetin, Kutluca ve Kaya, 2013). Modele göre, bir konu hakkında ortaya atılan fikir 'iddia' olarak adlandırılırken iddiayı desteklemek için başvurulan gerekçeler 'veri' olarak adlandırılmıştır (Driver, Newton & Osborne, 2000). 'Gerekçe', veri ile ilişkilidir ve iddiaları desteklemekte ve veri-iddia arasındaki ilişkiyi doğrulayıcı bir görev üstlenmektedir (Osborne, 2005). Gerekçeler, sonucun ya da iddianın geçerli olduğunu gösteren ve veri ile sonucu arasında köprü vazifesi gören bir bileşendir (Doruk, 2016). Gerekçeler kabul edilmediği zaman ortaya çıkan, gerekçeleri destekleyen daha güçlü öğeler 'destekleyicilerdir'. Gerekçeleri güçsüz ve geçersiz kılan ifadeler 'reddedici' olarak adlandırılırken, iddianın sınırlarını belirleyen öğelere 'niteleyici' denilmektedir (Simon, Erduran, Osborne, 2006; Toulmin, 1958). 'Reddediciler' bazı Türkçe kaynaklarda çürütmeler; 'niteleyiciler' ise sınırlayıcılar olarak geçmektedir.

Bu çalışmanın amacı asıl uygulamaya geçmeden öğrencilere yöneltilen problemin anlaşılırlığını ve çözülebilirliğini test etmek ve öğrencilerin tartışma ortamında sergilediği davranışları gözlemlemektir.

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışmalarının amacı, belli bir konuyu, problemi ve meseleyi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum ya da durumların derinlemesine incelenmesidir (Creswell, 2016). Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni çalışma konusuna ilişkin detaylı bir araştırma yapmaktır. Araştırmada veriler iki alt probleme sahip bir adet rutin olmayan problemden elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıları, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan ölçüt temelli örnekleme yöntemi ile seçilmiş yirmi ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, Analiz 1 ve Analiz 2 derslerini başarı ile tamamlamış öğrenciler ile çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bir adet sorudan oluşan rutin olmayan test kullanılmıştır. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen problemi çözerkenki argümantasyon süreci derinlemesine inceleme yapmak amacıyla video kaydına alınmıştır. Video kaydından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. İki araştırmacı ile yürütülen çalışmada araştırmacılardan biri tartışma sürecini video kaydına alırken diğeri argümantasyon sürecinde öğrencilere rehberlik etmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce dört birinci sınıf öğrencisi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulamada yirmi kişiden oluşan ikinci sınıf öğrencileri dörderli beş gruba ayrılmıştır. İlk aşamada çözmeleri gereken problem öğrencilere yöneltilmiş ve bireysel olarak problem üzerinde çalışmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere belirli bir süre verilmemiştir. Bütün katılımcıların bireysel çalışmaları sona erdikten sonra ürettikleri argümanlar üzerine tartışmaları istenmiştir. Argümantasyon sürecine rehberlik eden araştırmacı gerekli gördüğü noktalarda müdahalelerde bulunmuş ve daha derinlemesine bir tartışma gerçekleştirilmesi amacıyla 'neden bu şekilde düşündün?', 'kanıtların neler?', 'farklı düşünceye sahip olan var mı?' tarzında sorular yöneltmiştir. Öğrencilerin problem çözerkenki argümantasyon sürecinin yer aldığı video kayıt öğrencilerin ifadelerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın birebir yazıya dökülmüş ve elde edilen veriler Toulmin modeline göre analiz edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; argümantasyon öğelerinden en çok 'iddia' öğesinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler yazılı argümanlarında öne sürdükleri iddiaların doğruluğunu pekiştirecek destekleyicileri kullanmamışlardır. Öğrencilerde sorunun nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bir çaba bulunmakta ve sorunun nasıl çözülmesi gerektiğini açıklamaktadırlar. Fakat problemin çözümü için seçtikleri yolun nedenleri üzerine tartışma gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin yazılı argümanlarında öne sürdükleri iddia ve gerekçelerin neden doğru olabileceğine yönelik destekleyicileri sunmadıkları görülmektedir. Argümanın güvenirliğini ve kalitesini arttıran destekleyici, reddedici ve sınırlayıcı öğeler öğrenci davranışlarında gözlemlenmemiştir. Yani, öğrenciler cevaplarını destekleyici verileri, gerekçeleri ya da çürütücüleri ortaya koymakta ve çözüm yollarını kanıtlamakta zorlanmaktadırlar. Daha ayrıntılı bulgular için asıl uygulamanın analizleri devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre; argümantasyon öğelerinden en çok 'iddia' öğesinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler yazılı argümanlarında öne sürdükleri iddiaların doğruluğunu pekiştirecek destekleyicileri kullanmamışlardır. Öğrencilerde sorunun nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bir çaba bulunmakta ve sorunun nasıl çözülmesi gerektiğini açıklamaktadırlar. Fakat problemin çözümü için seçtikleri yolun nedenleri üzerine tartışma gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin yazılı argümanlarında öne sürdükleri iddia ve gerekçelerin neden doğru olabileceğine yönelik destekleyicileri sunmadıkları görülmektedir. Argümanın güvenirliğini ve kalitesini arttıran destekleyici, reddedici ve sınırlayıcı öğeler öğrenci davranışlarında gözlemlenmemiştir. Yani, öğrenciler cevaplarını destekleyici verileri, gerekçeleri ya da çürütücüleri ortaya koymakta ve çözüm yollarını kanıtlamakta zorlanmaktadırlar. Daha ayrıntılı bulgular için asıl uygulamanın analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Toulmin modeli, ilköğretim matematik öğretmeni adayları

Kaynakça

Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çetin, P.S., Kutluca A.Y. ve Kaya, E. (2013). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi.* 2(1), 56-66.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287-312.

Doruk, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının analiz alanındaki argümantasyon ve ispat süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Duran, M., Doruk, M. ve Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 13(1), 55-87.

Garuti, R., Boero, P. & Lemut, E. (1998). Cognitive unity of theorems and difficulty of proof. *Proceedings of the PME-22, 2,* 345-352.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara.

Osborne, J.F. (2005). The role of argument in science education. In K. Boersma, M. Goedhart, O. de Jong, & H. Eijkelhof (Eds.), *Research and the quality of science education* (pp. 367-380). Dordrecht: Springer.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education, 28* (2–3): 235–260.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25759) Açık Uçlu Matematik Sorularında Farklı Otomatik Puanlama Algoritmalarının Kullanımı

SEMİRHAN GÖKÇE

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen teknolojinin bir sonucu olarak eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamalarında bilgisayarların kullanımı günden güne yaygınlaşmaktadır. Geçmişteki kullanım amaçları, kâğıt-kalem ortamında uygulanan testlerin hazırlanma sürecine destek verilmesi, bu testlerden elde edilen yanıtların optik okuyucu yardımıyla puanlanması ya da sonuçların açıklanması olarak belirtilebilen bilgisayarlar günümüzde testlerin geliştirilmesi, uygulanması ve puanlanması süreçlerinin tümüne bir ortam sağlayacak durumdadır. Yürütülen çalışmalarda "bilgisayar ortamında uygulanan testler" olarak adlandırılan bu yapının kâğıt-kalem ortamında uygulanan testlere iyi bir alternatif olduğu ifade edilmekte, bu durumun en temel nedeni olarak ise test puanlarının uygulama bitiminde katılımcı ile paylaşılması gösterilmektedir (Luecht ve Sireci, 2011). Tabi bu durumda test sonuçlarının katılımcılarla paylaşılabilmesi için bilgisayarların katılımcıların testteki tüm sorulara verdiği yanıtları puanlayabilmesi gerekmektedir.

Gerek kağıt-kalem ortamında gerçekleştirilen testlerde gerekse bilgisayar ortamında uygulanan testlerde açık uçlu ve kapalı uçlu soru türleri kullanılmaktadır. Objektif değerlendirmeye olanak sağlayan çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme soru türlerinin yanında sübjektif değerlendirmenin söz konusu olduğu cevabı kısıtlanmış ve kısıtlanmamış olmak üzere açık uçlu soru formatları da öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Berberoğlu, 2006). Ancak testi geliştiren uzmanlar bu durumda iki önemli soruna çözüm bulmak durumunda kalmaktadır. Birinci sorun, puanlama maliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır (Hardy, 1995; Wainer ve Thissen, 1993). Verilen tüm yanıtların puanlanabilmesi için gereken zaman düşünüldüğünde çok sayıda puanlayıcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuçta, test puanlarının yayınlanması sürecinin çok büyük emek ve işgücü gerektirdiği aşikardır. Ölçme ve değerlendirme süreci için daha büyük önem taşıyan ikinci sorun ise puanlama sürecine karışan hata ile ilgilidir (Reckase, 1995). Bu hatayı azaltmak için yapılabilecek en iyi işlem iyi tanımlanmış ve hemfikir olunmuş bir puanlama anahtarıdır (Berberoğlu, 2006). Bununla birlikte, katılımcılar tarafından testte yer alan sorulara verilen yanıtların çeşitliliği arttıkça puanlamaya hata karışma olasılığı da artabilmektedir.

Bilgisayarların test uygulamalarında kullanımının yaygınlaşması, otomatik puanlama sistemlerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların hız kazanmasına neden olmuştur (Clauser, Margolis, Clyman ve Ross, 1997). Objektif puanlamanın yer aldığı sorularda diğer bir ifadeyle yanıtın soru kökünde yer aldığı soru türlerinde katılımcılar tarafından verilen yanıtlar bilgisayar tarafından kolaylıkla puanlanabilirken; boşluk doldurma ve açık uçlu sorularına verilen yanıtların bilgisayar tarafından doğru, kısmi doğru ya da yanlış olarak nitelendirilebilmesinde ise farklı puanlama yaklaşımları söz konusudur (Bennett, 2011). Bu algoritmalar, metin temelli, corpus temelli ve bilgi temelli olabileceği gibi bu yöntemlerin birkaçının birlikte kullanıldığı hibrit yapıda da olabilmektedir (Gomaa ve Fahmy, 2013). Geliştirilen puanlama algoritmaları sayesinde sorulara verilen yanıtların bilgisayar tarafından otomatik olarak puanlanması gerçekleştirilmektedir.

Açık uçlu matematik sorularına verilen yanıtlar beklenen doğru yanıtlar ölçüsünde çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, doğru yanıtlar kimi zaman bir sayı, bir sözcük, bir nokta, bir eşitlik, bir cümle olabileceği gibi kimi zaman ise sembolik bir gösterim, bir aralığın sayı doğrusu üzerinde gösterimi, bir problemin tüm çözüm aşamalarının belirtilmesi gibi daha karmaşık halde bulunabilmektedir. Bu çeşitlilik öğrencilerin bir soruya verdiği yanıtlarda da kendini göstermektedir. Dolayısıyla, otomatik puanlama algoritmalarının açık uçlu matematik sorularına verilen yanıtların puanlamasında tüm bu durumları ele alması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, açık uçlu PISA matematik sorularına verilen yanıtların puanlanmasında kullanılan farklı otomatik puanlama algoritmalarının etkililiğini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak açıklanan PISA 2012 açık uçlu matematik soruları kullanılmıştır. Matematik okuryazarlığı ve problem çözme alanlarındaki bu soruların bilgisayar ortamında uygulanabilmesi ve verilen yanıtların değerlendirilebilmesi amacıyla bir test ortamı geliştirilmiştir. C# programlama dili kullanılarak geliştirilen bilgisayar ortamındaki test uygulamasına Niğde ilindeki bir lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 62 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bu açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar farklı otomatik puanlama algoritmaları ile bilgisayar tarafından puanlanmaya çalışılmıştır. Puanlama sürecinde yer alan tüm algoritmalar aynı test ortamı üzerine tanımlanmıştır. Bu süreçte, verilen yanıtların ilk olarak sistemde kayıtlı olan doğru ve yanlış yanıtlar ile tam eşleşme sağlayıp sağlamadığı kontrol edilerek puanlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Tam eşleşmenin sağlanamadığı durumlar için puanlama sürecinin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada metin temelli karşılaştırma yöntemleri arasında yer alan karakter temelli ve sözcük temelli metin benzerlik algoritmaları kullanılmıştır. Karakter temelinde benzerlik düzeyini ölçen Damerau-Levenshtein ile Jaro-Winkler algoritmalarının yanı sıra sözcük temelli metin karşılaştırmasında kullanılan Jaccard ile Kosinüs benzerlik algoritmalarının

öğrencilerin sorulara verdiği yanıtların puanlanmasında ne ölçüde başarılı oldukları incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı analizlerde, bu dört metin benzerlik algoritmasından elde edilen sonuçlar ile iki alan uzmanının yanıtlara verdiği puanların tutarlılığı incelenmiştir. Bu sayede, insan puanlayıcılardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında bu algoritmaların verilen yanıtları puanlayabilme gücünün belirlenmesi sağlanmıştır.

Bilgisayarların test uygulamalarında kullanımının yaygınlaşması, otomatik puanlama sistemlerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların hız kazanmasına neden olmuştur (Clauser, Margolis, Clyman ve Ross, 1997). Objektif puanlamanın yer aldığı sorularda diğer bir ifadeyle yanıtın soru kökünde yer aldığı soru türlerinde katılımcılar tarafından verilen yanıtlar bilgisayar tarafından kolaylıkla puanlanabilirken; boşluk doldurma ve açık uçlu sorularına verilen yanıtların bilgisayar tarafından doğru, kısmi doğru ya da yanlış olarak nitelendirilebilmesinde ise farklı puanlama yaklaşımları söz konusudur (Bennett, 2011). Bu algoritmalar, metin temelli, corpus temelli ve bilgi temelli olabileceği gibi bu yöntemlerin birkaçının birlikte kullanıldığı hibrit yapıda da olabilmektedir (Gomaa ve Fahmy, 2013). Geliştirilen puanlama algoritmaları sayesinde sorulara verilen yanıtların bilgisayar tarafından otomatik olarak puanlanması gerçekleştirilmektedir.

Açık uçlu matematik sorularına verilen yanıtlar beklenen doğru yanıtlar ölçüsünde çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, doğru yanıtlar kimi zaman bir sayı, bir sözcük, bir nokta, bir eşitlik, bir cümle olabileceği gibi kimi zaman ise sembolik bir gösterim, bir aralığın sayı doğrusu üzerinde gösterimi, bir problemin tüm çözüm aşamalarının belirtilmesi gibi daha karmaşık halde bulunabilmektedir. Bu çeşitlilik öğrencilerin bir soruya verdiği yanıtlarda da kendini göstermektedir. Dolayısıyla, otomatik puanlama algoritmalarının açık uçlu matematik sorularına verilen yanıtların puanlamasında tüm bu durumları ele alması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, açık uçlu PISA matematik sorularına verilen yanıtların puanlanmasında kullanılan farklı otomatik puanlama algoritmalarının etkililiğini incelemektir.

Geliştirilen bilgisayar ortamındaki test uygulamasına Niğde ilindeki bir lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 62 öğrenci katılmıştır. Verilen yanıtların, ilk olarak sistemde kayıtlı olan doğru ve yanlış yanıtlar ile tam eşleşme sağlayıp sağlamadığı kontrol edilerek puanlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Tam eşleşmenin sağlanamadığı durumlar için puanlama sürecinin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada karakter temelli ve sözcük temelli metin benzerlik algoritmaları kullanılmıştır. Karakter temelinde benzerlik düzeyini ölçen Damerau-Levenshtein ile Jaro-Winkler algoritmalarının yanı sıra sözcük temelli metin karşılaştırmasında kullanılan Jaccard ile Kosinüs benzerlik algoritmalarının verilen yanıtların puanlanmasında ne ölçüde başarılı oldukları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ön bulguları, katılımcılardan beklenen doğru yanıtın yapısının sorunun otomatik puanlama algoritmalarıyla puanlanabilmesinde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Doğru yanıtın bir harf, bir sayı ya da bir sözcük olarak beklendiği kısa yanıtlı açık uçlu sorularda karakter temelli algoritmalar daha net sonuçlar verirken, doğru yanıtın daha uzun olarak ifade edildiği örneğin bir cümle, ya da bir paragraf olduğu durumda ise sözcük temelli algoritmaların daha anlamlı sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, PISA 2012 açık uçlu matematik sorularına verilen yanıtların otomatik puanlanmasında kullanılabilecek algoritmaların etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın ön bulguları, katılımcılardan beklenen doğru yanıtın yapısının sorunun otomatik puanlanabilmesinde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Doğru yanıtın bir harf, bir sayı ya da bir sözcük olarak beklendiği kısa yanıtlı açık uçlu sorularda karakter temelli algoritmalar daha net sonuçlar verirken, doğru yanıtın daha uzun olarak ifade edildiği örneğin bir cümle, ya da bir paragraf olduğu durumda ise sözcük temelli algoritmaların daha anlamlı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, karakter ve sözcük temelinde karşılaştırmalar yapan algoritmaların birlikte kullanılması halinde açık uçlu PISA matematik sorularına verilen yanıtların otomatik puanlanması sürecinin daha başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : açık uçlu matematik soruları, otomatik puanlama, PISA, puanlama algoritması

Kaynakça

Bennett, R. E. (2011). Automated scoring of constructed-response literacy and mathematics items. Retrieved April, 14, 2011.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları.

Clauser, B., Margolis, M., Clyman, S., & Ross, L. (1997). Development of automated scoring algorithms for complex performance assessments: A comparison of two approaches. *Journal of Educational Measurement*, 34(2), 141-161.

Gomaa, W. H., & Fahmy, A. A. (2013). A survey of text similarity approaches. *International Journal of Computer Applications*, 68(13), 13-18.

Hardy, R. A. (1995). Examining the costs of performance assessment. *Applied Measurement in Education*, *8*(2), 121-134.

Luecht, R. M., & Sireci, S. G. (2011). A review of models for computer-based testing. Research report 2011-12. *College Board*.

Reckase, M. D. (1995). The reliability of ratings versus the reliability of scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 31-31.

Wainer, H., & Thissen, D. (1993). Combining multiple-choice and constructed-response test scores: Toward a Marxist theory of test construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118.

(25774) Problem Çözme ve Akıl Yürütme Becerilerinin Öğretmen Davranışları Temelinde Uluslararası Karşılaştırılması: Türkiye ve Kanada

ZEYNEP SONAY AY

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Problem çözme ve akıl yürütme, sorgulayan, düşünen, mantıklı çıkarımlar yapan, stratejik düşünen ve gerekirse yeni stratejiler geliştirebilen bireyler yetiştirmek için kullanılabilecek yaklaşımların en etkilisidir (MEB, 2005a). Sınıf içi uygulamalarıyla ilgili ve teorisiyle ilgili yapılmış pek çok çalışma mevcuttur (Polya, 1962; Schonfeld, 1985; Artzt & Armour-Thomas, 1992; Sarver, 2006; Carlson & Bloom, 2005). Yapılan çalışmalar, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren uygun öğretim yöntemleriyle bu becerileri kazanabileceklerini göstermektedir. Matematik bir akıl yürütme biçimidir (NCTM, 1989) ve öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri geliştirilmediği takdirde için matematik sadece kurallar ve ne olduklarını düşünmeden yapılan karalamalardan ibaret olur (Ross,1998). Problem çözme de tüm düzeylerde geliştirilmesi hedeflenen önemli bir beceridir. Bir problemi çözmek, hemen ulaşılamayan çaba sarf ettiren bir zorluktan bir engelden kurtulmanın yolunu bulmaktır (Polya,1962). Bir durum önceki bilgilerle zorlanmadan çabucak çözümleniyorsa çözen kişi için bir problem değildir. Problem, çözen kişi için hâlihazırda bir çözüm yolunun olmadığı durum (Krulik ve Rudnick,1989); çözene ezberlediği yol veya algoritmayla çözüme ulaşamayacağı gitmediği bir durum ya da etkinlik (Van De Wall, 2007); çözüm için önceki bilgilerin analizini ve sentezini gerektiren durum (Krulik ve Rudnick, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Çözülecek durumun kişi için bir zorluk oluşturması ve önceki bilgilerini kullanarak üst düzey becerileri işe koşması beklenmektedir (Altun, 2008; Krulik & Rudnick, 1989; Polya, 1962; Schoenfeld, 1985; Umay, 2007). Problem çözme yaratıcı bir çaba ve üst düzey düşünme becerileri içerir (Krulik & Rudnick, 1989).

Probleme çözme ve akıl yürütme iyi bir öğretim programının parçası olmalıdır (Posamentier & Krulick, 1998). Karşılaştırmalı çalışmaların amacı, iki ya da daha çok ülkenin eğitim sistemlerini, öğretim programlarını, ders araç ve gereçlerini, öğretmen yetiştirme politikalarını bazı kriterler, bazı temalara göre karşılaştırarak farklılıkları ve benzerliklerini ortaya koymaktır. Kanada, her alanda gelişmişlik düzeyi dünya listelerinin üst sıralarında olan bir ülkedir. Uluslararası yapılan sınavlarda matematik başarısında da oldukça iyi bir durumdadır. Bu anlamda Türkiye ve Kanada'yı uygulama basamağı olan sınıf ortamlarında, matematik öğretmenleri temelinde karşılaştırmalı olarak incelemenin hem alan yazına hem de uygulama anlamında önemli olacağı düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma planlanmıştır.

Araştırmanın amacı, ilkokul 3.sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerine yönelik yaptıkları öğretim faaliyetlerinin karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmayla "Kanada ve Türkiye ilkokul matematik öğretim programı problem çözme ve akıl yürütme becerileri açısından karşılaştırıldığında ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" ve "Kanada ve Türkiye ilkokul üçüncü sınıf matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmak için yürüttüğü sınıf içi öğretim faaliyetleri açısından ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" problemlerine cevap aranmıştır.

Elde edilen sonuçların bilimsel değerinin olmasının yanı sıra karşılaştırılan ülkenin eğitim programlarından olumlu yönde faydalanabilmek ve de okullarda akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin açısından bizim ülkemizde uygulanabilirliği değerlendirmek matematik eğitimi alanına katkı sağlayabilecek bir diğer unsurdur.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir uluslararası karşılaştırmalı durum çalışmasıdır. Karşılaştırmalı durum iki ya da daha çok vaka çalışmasının yapılması ve bunların karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, iki veya daha fazla eğitim sisteminin farklı ve benzer yönlerinin karşılaştırılması yoluyla eğitim öğretime öneriler sunan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu yolla eğitimdeki yeni yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olunmakta (King, 1979), ve farklı eğitim sistemlerini ve uygulamalarını ülkemizle ile karşılaştırmak eğitim konusunda fikir vermesi ve yol göstermesi açısından önemli bir kaynaktır (Türkoğlu, 1985;Güzel, 2010). Çalışmada karşılaştırılan durumlar; Türk ve Kanadalı 3.sınıf öğretmenlerdir. Öğretmenlerin problem çözme ve akıl yürütme becerileri ile ilgili yürüttükleri tüm öğretim faaliyetleri ve ülkelerin öğretim programları karşılaştırılarak benzer ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmaya her ülkeden birer öğretmen dahil edilmiştir. Kanada durumunda Ontorio Eyalet Bölgesi Toronto ilinde yer alan bir özel ilkokulun 3. sınıfının bir matematik öğretmeni, Türkiye durumu için de Ankara ili bir devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 3. sınıf öğretmeni yer almıştır.

Veriler tüm süreçte elde edilen sınıf içi gözlem notlarından, öğretmenle yapılan görüşmelerden ve dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırmacı Kanada ayağı için toplam 20 saat, Türkiye ayağı için ise toplam 25 ders saati sınıf içi gözlem yapmıştır. Araştırmanın

Türkiye ayağı için Ankara ili bir devlet ilkokulunun bir 3.sınıfın matematik dersleri iki dönem boyunca 25 ders saati gözlemlenmiştir. Bu çalışma için dokumalardan kastedilen veri toplama araçları; öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları ders kitapları, sınıf ortamına getirdikleri yazılı malzemeler, soru veya çalışma yaprakları ve ilkokul matematik öğretim program kitabıdır. Çalışmada kullanılan öğretim programları Ontorio Eyaleti Matematik Öğretim Programı (The Ontorio Curriculum Grades 1-8 Mathematics) ve Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programıdır .

Problem çözme ve akıl yürütme, sorgulayan, düşünen, mantıklı çıkarımlar yapan, stratejik düşünen ve gerekirse yeni stratejiler geliştirebilen bireyler yetiştirmek için kullanılabilecek yaklaşımların en etkilisidir (MEB, 2005a). Sınıf içi uygulamalarıyla ilgili ve teorisiyle ilgili yapılmış pek çok çalışma mevcuttur (Polya, 1962; Schonfeld, 1985; Artzt & Armour-Thomas, 1992; Sarver, 2006; Carlson & Bloom, 2005). Yapılan çalışmalar, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren uygun öğretim yöntemleriyle bu becerileri kazanabileceklerini göstermektedir. Matematik bir akıl yürütme biçimidir (NCTM, 1989) ve öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri geliştirilmediği takdirde için matematik sadece kurallar ve ne olduklarını düşünmeden yapılan karalamalardan ibaret olur (Ross,1998). Problem çözme de tüm düzeylerde geliştirilmesi hedeflenen önemli bir beceridir. Bir problemi çözmek, hemen ulaşılamayan çaba sarf ettiren bir zorluktan bir engelden kurtulmanın yolunu bulmaktır (Polya,1962). Bir durum önceki bilgilerle zorlanmadan çabucak çözümleniyorsa çözen kişi için bir problem değildir. Problem, çözen kişi için hâlihazırda bir çözüm yolunun olmadığı durum (Krulik ve Rudnick,1989); çözene ezberlediği yol veya algoritmayla çözüme ulaşamayacağı gitmediği bir durum ya da etkinlik (Van De Wall, 2007); çözüm için önceki bilgilerin analizini ve sentezini gerektiren durum (Krulik ve Rudnick, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Çözülecek durumun kişi için bir zorluk oluşturması ve önceki bilgilerini kullanarak üst düzey becerileri işe koşması beklenmektedir (Altun, 2008; Krulik & Rudnick, 1989; Polya, 1962; Schoenfeld, 1985; Umay, 2007). Problem çözme yaratıcı bir çaba ve üst düzey düşünme becerileri içerir (Krulik & Rudnick, 1989).

Probleme çözme ve akıl yürütme iyi bir öğretim programının parçası olmalıdır (Posamentier & Krulick, 1998). Karşılaştırmalı çalışmaların amacı, iki ya da daha çok ülkenin eğitim sistemlerini, öğretim programlarını, ders araç ve gereçlerini, öğretmen yetiştirme politikalarını bazı kriterler, bazı temalara göre karşılaştırarak farklılıkları ve benzerliklerini ortaya koymaktır. Kanada, her alanda gelişmişlik düzeyi dünya listelerinin üst sıralarında olan bir ülkedir. Uluslararası yapılan sınavlarda matematik başarısında da oldukça iyi bir durumdadır. Bu anlamda Türkiye ve Kanada'yı uygulama basamağı olan sınıf ortamlarında, matematik öğretmenleri temelinde karşılaştırmalı olarak incelemenin hem alan yazına hem de uygulama anlamında önemli olacağı düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma planlanmıştır.

Araştırmanın amacı, ilkokul 3.sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerine yönelik yaptıkları öğretim faaliyetlerinin karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmayla "Kanada ve Türkiye ilkokul matematik öğretim programı problem çözme ve akıl yürütme becerileri açısından karşılaştırıldığında ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" ve "Kanada ve Türkiye ilkokul üçüncü sınıf matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmak için yürüttüğü sınıf içi öğretim faaliyetleri açısından ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" problemlerine cevap aranmıştır.

Elde edilen sonuçların bilimsel değerinin olmasının yanı sıra karşılaştırılan ülkenin eğitim programlarından olumlu yönde faydalanabilmek ve de okullarda akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin açısından bizim ülkemizde uygulanabilirliği değerlendirmek matematik eğitimi alanına katkı sağlayabilecek bir diğer unsurdur.

Bu çalışma bir uluslararası karşılaştırmalı durum çalışmasıdır. Karşılaştırmalı durum iki ya da daha çok vaka çalışmasının yapılması ve bunların karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, iki veya daha fazla eğitim sisteminin farklı ve benzer yönlerinin karşılaştırılması yoluyla eğitim öğretime öneriler sunan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu yolla eğitimdeki yeni yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olunmakta (King, 1979), ve farklı eğitim sistemlerini ve uygulamalarını ülkemizle ile karşılaştırmak eğitim konusunda fikir vermesi ve yol göstermesi açısından önemli bir kaynaktır (Türkoğlu, 1985;Güzel, 2010). Çalışmada karşılaştırılan durumlar; Türk ve Kanadalı 3.sınıf öğretmenlerdir. Öğretmenlerin problem çözme ve akıl yürütme becerileri ile ilgili yürüttükleri tüm öğretim faaliyetleri ve ülkelerin öğretim programları karşılaştırılarak benzer ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmaya her ülkeden birer öğretmen dahil edilmiştir. Kanada durumunda Ontorio Eyalet Bölgesi Toronto ilinde yer alan bir özel ilkokulun 3. sınıfının bir matematik öğretmeni, Türkiye durumu için de Ankara ili bir devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 3. sınıf öğretmeni yer almıştır.

Veriler tüm süreçte elde edilen sınıf içi gözlem notlarından, öğretmenle yapılan görüşmelerden ve dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırmacı Kanada ayağı için toplam 20 saat, Türkiye ayağı için ise toplam 25 ders saati sınıf içi gözlem yapmıştır. Araştırmanın Türkiye ayağı için Ankara ili bir devlet ilkokulunun bir 3.sınıfın matematik dersleri iki dönem boyunca 25 ders saati gözlemlenmiştir. Bu çalışma için dokumalardan kastedilen veri toplama araçları; öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları ders kitapları, sınıf ortamına getirdikleri yazılı malzemeler, soru veya çalışma yaprakları ve ilkokul matematik öğretim program kitabıdır. Çalışmada kullanılan öğretim programları Ontorio Eyaleti Matematik Öğretim Programı (The Ontorio Curriculum Grades 1-8 Mathematics) ve Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programıdır .

Türkiye ve Kanada ilkokul öğretim programı karşılaştırıldığında, iki öğretim programında da problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili hedefler belirtilmiştir. Fakat bizim öğretim programında bu becerilerin nasıl ve ne şekilde ele alınmasına dair detaylandırma yer almamakta, problem çözme becerisi ile ilgili ifadeler sadece programın ulaşmaya çalıştığı genel amaçlar içerisinde verilmektedir. Öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmak için

yürüttüğü öğretim faaliyetleri açısından karşılaştırıldığında, Kanadalı öğretmenin, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin birlikte ele aldığı, problem çözmeyi dersin bütününde işlediği gözlenmiştir. Ayrıca, araştırma ve sorgulamaya, problem çözmeye dayalı yaklaşım, beyin fırtınası, tartışma ve grup çalışması gibi öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenin üst düzey soru sorma ve sorgulama sorgulama becerisi ile öğrencilerde bilişsel çatışma durumu yaratması hemen hemen her derste gözlemlenen bir öğretmen yaklaşımıdır. Derslerde kullanılan problem durumlarının üst düzey ve çoklu matematiksel görevleri içerdikleri, çözüm yollarının ve düşünme biçimlerinin her derste mutlaka tartışıldığı gözlemlenen bir diğer sonuçtur. Türkiye durumunda ise öğretmenin yaklaşımı daha öğretmen merkezlidir. Grup çalışması ve etkili bir tartışma ortamı gözlenmemiştir. Öğretmenin daha çok ders kitabından, çevrimiçi bir sosyal eğitim platformunu kullandığı, materyal kullanmadığı, etkili bir sorgulama, soru sorma süreci yönetmediği, üst düzey ve çoklu matematiksel görevler içeren problemler kullanmadığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye ve Kanada ilkokul öğretim programı karşılaştırıldığında, iki öğretim programında da problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili hedefler belirtilmiştir. Fakat bizim öğretim programında bu becerilerin nasıl ve ne şekilde ele alınmasına dair detaylandırma yer almamakta, problem çözme becerisi ile ilgili ifadeler sadece programın ulaşmaya çalıştığı genel amaçlar içerisinde verilmektedir. Öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmak için yürüttüğü öğretim faaliyetleri açısından karşılaştırıldığında, Kanadalı öğretmenin, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin birlikte ele aldığı, problem çözmeyi dersin bütününde işlediği gözlenmiştir. Ayrıca, araştırma ve sorgulamaya, problem çözmeye dayalı yaklaşım, beyin fırtınası, tartışma ve grup çalışması gibi öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenin üst düzey soru sorma ve sorgulama sorgulama becerisi ile öğrencilerde bilişsel çatışma durumu yaratması hemen hemen her derste gözlemlenen bir öğretmen yaklaşımıdır. Derslerde kullanılan problem durumlarının üst düzey ve çoklu matematiksel görevleri içerdikleri, çözüm yollarının ve düşünme biçimlerinin her derste mutlaka tartışıldığı gözlemlenen bir diğer sonuçtur. Türkiye durumunda ise öğretmenin yaklaşımı daha öğretmen merkezlidir. Grup çalışması ve etkili bir tartışma ortamı gözlenmemiştir. Öğretmenin daha çok ders kitabından, çevrimiçi bir sosyal eğitim platformunu kullandığı, materyal kullanmadığı, etkili bir sorgulama, soru sorma süreci yönetmediği, üst düzey ve çoklu matematiksel görevler içeren problemler kullanmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Karşılaştırmalı eğitim, matematik eğitimi, problem çözme ve akıl yürütme, ilkokul düzeyi matematik eğitimi

Kaynakça

Altun, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe (6,7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi, Aktüel Yayın (6. Baskı). Bursa.

Artzt, A. & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitivemetacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. Cognition and Instruction, 9, 137-175

Carlson ve Bloom, 2005. The Cyclic Nature of Problem Solving an Emergent Multidimensional Problem Solving Framework

Erdoğan, İ. (20039. Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,Cilt 1, sayı 3.

Güzel, İ. (2010). Türkiye, Almanya, Kanada Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

King, E. (1979) Other Schools and Ours Comparative Studies For Today. London: Holt.

Krulik, S., Rudnick, J.A. (1989). Problem Solving: a handbook for senior high school teachers. Allyn and Bacon.;

National Council of Teachers of Mathematics: (2000) Principles and Standards for School Mathematics, National Council of Mathematics, Reston. VA

Polya, G. (1962). Mathematical Discovery: On understanding, teaching, and learning problem solving. New York: John Wiley.

Ross, K. A. (1998). Doing and proving: the place of algorithms and proof in school

mathematics. *American Mathematical Monthly*, vol. 105, no 3, 252-255.

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. Orlando, FL: Academic Press.

Türkoğlu, A. (1985). Fransa, sveç ve Romanya Eitim Sistemleri Ankara: Ankara Üniversitesi Eitim Bilimleri Fakültesi Basımev

Umay, A. (2007). Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü. Aydan Web Tesisleri, Ankara.

Van de Walle, J., A. (2007). Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally. Pearson Education, USA

(25789) İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Tasarım Temelli STEM Etkinlikleri: Uygulama Süreci ve Problem Çözme Becerisi

CANAY PEKBAY
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

EMİNE KAHRAMAN
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte ülkelerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli iş gücü de önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle örgün eğitim kurumlarında işlenen ve ürüne dönüştürülen bilgi birikimi ile bu iş gücü arzının karşılanamayacağı birçok araştırmacı ve iş örgütleri tarafından ifade edilerek, hâlihazırda uygulanan öğrenme programlarının yeniden gözden geçirilerek gelecek yüzyıl insan gücü yetiştirmeye odaklı bir hale getirilmesi tavsiye edilmektedir (Şirin & Vatanartıran, 2014; Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2014; Akgündüz ve diğerleri, 2015). Yaşadığımız yüzyılda ülkeler arasında teknolojik bir rekabet vardır. Bunun sonucunda özellikle gelişmiş ülkeler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında çalışan insanlara yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler eğitimde çeşitli reform hareketleri başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu reform hareketlerinin en yenisi olarak merkezi bir konuma sahip olan Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM) eğitimi yer almaktadır (Gülhan & Şahin, 2016). STEM eğitimi, STEM alanlarının birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014).

STEM'in, genellikle fen veya matematik gibi yorumlanması ve teknoloji veya mühendisliği çağrıştırmaması, çözüm getirilmesi gereken bir konudur (Bybee, 2010). Bazı eğitimciler K-12 öğrencileri ile ilgili mühendisliği en az ilgili olarak görseler de, STEM eğitiminin temelinde mühendislik vardır (Basham & Marino, 2013). Mühendislik alanı, uygun etkinliklerle birlikte fen, teknoloji ve matematik alanları içine entegre edilerek mühendislik eğitimi sağlanabilir (NRC, 2010). Bu entegrasyonun sağlanabilmesi için ise en uygun yolun, etkinliklerin tasarım temelli öğrenme kapsamında gerçekleştirilmesidir (Felix, Bandstra, & Strosnider, 2010).

Birçok ülkenin eğitim programlarının temel amaçlarından biri, öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılmasıdır. Problem çözme çok küçük yaşlardan itibaren öğrenilmekte, okul çağında ise problem çözme becerileri geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2003). Literatürde problem çözme ile ilgili birden çok tanım vardır. Heppner ve Krauskoph'a (1987) göre problem çözme becerisi içsel ya da dışsal uyarılara uyum sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunmak olarak tanımlamışlardır. Problem çözme becerisinin insan hayatındaki önemi göz önüne alındığında, problem çözme becerisinin çok erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu noktada son yıllarda önemli ölçüde gündemde olan STEM eğitimi ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiği ve özellikle öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemleri çözebildikleri vurgulanmaktadır (Hmelo-Silver, 2004; Dewaters & Powers, 2006; Tseng ve diğerleri, 2013). Bu sebeple geleceğin öğretmenleri olacak şimdiki öğretmen adaylarına büyük iş düşmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen tasarım temelli STEM etkinliklerini uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik geliştirme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinin son sınıfında öğrenim gören 52 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma Fen Teknoloji Toplum seçmeli dersinde haftada üçer ders saati olmak üzere toplamda 14 haftada da tamamlanacaktır.

1. Hafta: Tanışma, Dersin tanıtımı, grup oluşturma, ön testin uygulanması

2. Hafta: STEM Eğitimi ile ilgili kavramlar ve STEM Eğitiminin tarihçesi

3. Hafta: Öğretim programları ve STEM

4. Hafta: STEM öğretme-öğrenme modelleri: 5E Öğrenme Modeli

5. Hafta: STEM öğretme-öğrenme modelleri: Proje Tabanlı ve Probleme Dayalı Öğrenme

6. Hafta: Mühendislik tasarım süreci

7. Hafta: Etkinlik 1: Barbie Bungee Jumping

8. Hafta: Etkinlik 2: Sal Yarışması

9. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

10. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

11. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

12. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

13. Hafta: Projelerin Sunumu

14. Hafta: Son testlerin uygulanması

Çalışmanın ilk 6 haftasında STEM eğitimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. İki hafta öğretmen adaylarına örnek olacak araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlikler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Sonraki haftalarda ise öğretmen adayları gruplar halinde etkinlik geliştirip uygulayacaklardır. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme süreçleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için bütün öğretmen adaylarına açık uçlu görüş bildirim formu uygulanacaktır. Ayrıca 6 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilecektir. Araştırmada kullanılan 'Problem Çözme Envanterinden' elde edilecek veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanteri ön test son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farkın olup olmadığının incelenmesi için bağımlı gruplar t-testi kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yazılı açıklamalar nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte ülkelerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli iş gücü de önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle örgün eğitim kurumlarında işlenen ve ürüne dönüştürülen bilgi birikimi ile bu iş gücü arzının karşılanamayacağı birçok araştırmacı ve iş örgütleri tarafından ifade edilerek, hâlihazırda uygulanan öğrenme programlarının yeniden gözden geçirilerek gelecek yüzyıl insan gücü yetiştirmeye odaklı bir hale getirilmesi tavsiye edilmektedir (Şirin & Vatanartıran, 2014; Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2014; Akgündüz ve diğerleri, 2015). Yaşadığımız yüzyılda ülkeler arasında teknolojik bir rekabet vardır. Bunun sonucunda özellikle gelişmiş ülkeler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında çalışan insanlara yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler eğitimde çeşitli reform hareketleri başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu reform hareketlerinin en yenisi olarak merkezi bir konuma sahip olan Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM) eğitimi yer almaktadır (Gülhan & Şahin, 2016). STEM eğitimi, STEM alanlarının birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014).

STEM'in, genellikle fen veya matematik gibi yorumlanması ve teknoloji veya mühendisliği çağrıştırmaması, çözüm getirilmesi gereken bir konudur (Bybee, 2010). Bazı eğitimciler K-12 öğrencileri ile ilgili mühendisliği en az ilgili olarak görseler de, STEM eğitiminin temelinde mühendislik vardır (Basham & Marino, 2013). Mühendislik alanı, uygun etkinliklerle birlikte fen, teknoloji ve matematik alanları içine entegre edilerek mühendislik eğitimi sağlanabilir (NRC, 2010). Bu entegrasyonun sağlanabilmesi için ise en uygun yolun, etkinliklerin tasarım temelli öğrenme kapsamında gerçekleştirilmesidir (Felix, Bandstra, & Strosnider, 2010).

Birçok ülkenin eğitim programlarının temel amaçlarından biri, öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılmasıdır. Problem çözme çok küçük yaşlardan itibaren öğrenilmekte, okul çağında ise problem çözme becerileri geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2003). Literatürde problem çözme ile ilgili birden çok tanım vardır. Heppner ve Krauskoph'a (1987) göre problem çözme becerisi içsel ya da dışsal uyarılara uyum sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunmak olarak tanımlamışlardır. Problem çözme becerisinin insan hayatındaki önemi göz önüne alındığında, problem çözme becerisinin çok erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu noktada son yıllarda önemli ölçüde gündemde olan STEM eğitimi ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiği ve özellikle öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemleri çözebildikleri vurgulanmaktadır (Hmelo-Silver, 2004; Dewaters & Powers, 2006; Tseng ve diğerleri, 2013). Bu sebeple geleceğin öğretmenleri olacak şimdiki öğretmen adaylarına büyük iş düşmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen tasarım temelli STEM etkinliklerini uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik geliştirme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinin son sınıfında öğrenim gören 52 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma Fen Teknoloji Toplum seçmeli dersinde haftada üçer ders saati olmak üzere toplamda 14 haftada da tamamlanacaktır.

1. Hafta: Tanışma, Dersin tanıtımı, grup oluşturma, ön testin uygulanması

2. Hafta: STEM Eğitimi ile ilgili kavramlar ve STEM Eğitiminin tarihçesi

3. Hafta: Öğretim programları ve STEM

4. Hafta: STEM öğretme-öğrenme modelleri: 5E Öğrenme Modeli

5. Hafta: STEM öğretme-öğrenme modelleri: Proje Tabanlı ve Probleme Dayalı Öğrenme

6. Hafta: Mühendislik tasarım süreci

7. Hafta: Etkinlik 1: Barbie Bungee Jumping

8. Hafta: Etkinlik 2: Sal Yarışması

9. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

10. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

11. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

12. Hafta: Sınıf İçi STEM Etkinlikleri

13. Hafta: Projelerin Sunumu

14. Hafta: Son testlerin uygulanması

Çalışmanın ilk 6 haftasında STEM eğitimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. İki hafta öğretmen adaylarına örnek olacak araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlikler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Sonraki haftalarda ise öğretmen adayları gruplar halinde etkinlik geliştirip uygulayacaklardır. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme süreçleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için bütün öğretmen adaylarına açık uçlu görüş bildirim formu uygulanacaktır. Ayrıca 6 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilecektir. Araştırmada kullanılan 'Problem Çözme Envanterinden' elde edilecek veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanteri ön test son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farkın olup olmadığının incelenmesi için bağımlı gruplar t-testi kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yazılı açıklamalar nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Çalışmanın teorik kısmı Nisan başında bitmiş olup, öğretmen adaylarının STEM etkinliği geliştirip uygulama aşamaları devam etmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulamaları 6 Mayıs'ta tamamlanacaktır. "Problem Çözme Envanteri" son test olarak öğretmen adaylarına Mayıs sonunda uygulanacak olup, aynı zamanda öğretmen adayları ile mülakatlar gerçekleştirilecek ve çalışma Mayıs sonunda tamamlanacaktır. Çalışma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerileri testi ön test son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olacağı beklenmektedir. İlköğretim matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen tasarım temelli STEM etkinliklerini uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının hem problem çözme becerilerine hem de süreç ile ilgili görüşlerine olumlu yönde bir etkisinin olacağı düşünülmekte ve bu sonuç literatür ile desteklenmektedir (Delen ve Uzun, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın teorik kısmı Nisan başında bitmiş olup, öğretmen adaylarının STEM etkinliği geliştirip uygulama aşamaları devam etmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulamaları 6 Mayıs'ta tamamlanacaktır. "Problem Çözme Envanteri" son test olarak öğretmen adaylarına Mayıs sonunda uygulanacak olup, aynı zamanda öğretmen adayları ile mülakatlar gerçekleştirilecek ve çalışma Mayıs sonunda tamamlanacaktır. Çalışma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerileri testi ön test son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olacağı beklenmektedir. İlköğretim matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen tasarım temelli STEM etkinliklerini uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının hem problem çözme becerilerine hem de süreç ile ilgili görüşlerine olumlu yönde bir etkisinin olacağı düşünülmekte ve bu sonuç literatür ile desteklenmektedir (Delen ve Uzun, 2018).

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, Tasarım temelli öğrenme, ilköğretim matematik öğretmen adayları, problem çözme becerisi

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T., ve Özdemir, S. (Eds.) (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günün modası mı? Yoksa gereksinim mi?.* İstanbul: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi. [Çevrimiçi: www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-TurkiyeRaporu-2015.pdf, Erişim tarihi: 10 Ekim 2016.]

Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher,* 70(1), 30-35.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık: Trabzon.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74–85.

Delen İ, & Uzun, S. (2018). Matematik Öğretmen Adaylarının FeTeMM Temelli Tasarladıkları Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 617-630.

Dewaters, J., & Powers, S. (2006, July). *Improving science literacy through project-based K-12 outreach efforts that use energy and environmental themes*. Proceedings of the 113th Annual ASEE Conference & Exposition, Chicago, IL.

Felix, A. L., Bandstra, J. Z., & Strosnider, W. H. J. (2010, March). *Design-Based science for STEM student recruitment and teacher professional development.* MidAtlantic American Society for Engineering Education Conference. Philadelphia

Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 602-620.

Heppner, P.P. and Krauskoph, C.J. (1987). The integration of personal problem solving process within counselling. *The Counselling Psychologist, 15*, 371-447.

Heppner, P.P. and Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Conselling Psychology, 29*, 66- 75

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review,* 16(3), 235-266.

Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussion to improve social problem solving and Learning. *Education*, 121(3), 470-475.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

NRC (National Research Council) (2010). *Exploring the intersection of science education and 2lst century skills: A workshop summary.* Washington, DC: National Academies Press.

Şahin, N., Şahin, N.H. and Heppner, P.P. (1993). The psychometric properties of the problem solving ınventory. *Cognitive Therapy and Research, 17*(4), 379-396.

Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerisi.* [Çevrim-içi: http://www.tusiad.org.tr/__rsc/shared/file/TUSIAD-pisa-rapor-BASKI.pdf, Erişim tarihi: 24 Mayıs 2014.]

Tseng , K. H., Chang , C. C, Lou, ġ. J., & Chen W. P.(2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal Technology Design Education*, 23, 87102.

TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) (2014). *Sorumluluk Bildirimi Raporu 2014-2015.* [Çevrim-içi: http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8658-tusiad2014-2015-sorumluluk-bildirimi-raporunu-yayimladi, Erişim tarihi: 18 Ocak 2016.]

(25793) Matematik Öğretmenlerinin Origaminin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin İnançlarının ve Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

HAYRUN NİSA CEYLAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

FİLİZ AYDIN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Origami görsel, işitsel ve kinestetik bir aktivite olduğundan öğrenme için gerekli üç temel bileşeni içermektedir. Bu bakımdan, eğitimde kullanılmaya uygun bir etkinlik olarak kabul görmektedir (Tuğrul & Kavici 2002). Origami özellikle matematik eğitiminde etkili bir öğretim aracı olabilir. Ancak bunun için temel şart öğretmenin origami ile matematik arasındaki ilişkiyi doğru olarak kurabilmesidir (Georgeson, 2011). Origami ortaokul kademesinde birçok araştırmaya konu olmuştur. Origaminin kullanıldığı konu alanları kesirlerden (Akan-Sağsöz, 2008), üçgenler konusuna (Takıcak, 2012) kadar değişiklik gösterirken, araştırmacılar origaminin matematiksel problem çözme becerileri kazandırmada (Georgeson 2011), etkili bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Origami, yaparak öğrenme işbirlikli öğrenme, yaratıcı öğrenme, aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yöntemleriyle bağlantılı aktivite temelli bir yöntemdir (Koylahisar, 2012). Bu kapsamda, origami öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına ve en önemlisi onları güdülenmelerine ve matematik becerilerini arttırmalarında etkili bir şekilde kullanılabilir (Chen, 2006). Çünkü origami tekniğinin kullanıldığı etkinliklerde öğrenci, derse etkin katılım sağlar, sorgular, düşünür, grup çalışmaları yapar ve en önemlisi de matematikte soyut olan yapıları kendi zihninde oluşturup somutlaştırarak anlamlı hale getirir (Dağdelen, 2012). Matematik Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011) incelendiğinde, origami eğitsel ve gelişimsel faydaları olan etkinlik olarak tanımlanmakta ve matematik konularının origami etkinlikleri ile işlenmesinin öğrencilerin psiko-motor ve ilişkilendirme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin matematik konularını hangi yöntemle öğrenecekleri, öğretmenin oluşturduğu öğrenme-öğretme etkinlikleri ile belirlenmektedir. Bu bağlamda bu süreçte aktif olarak rol alan öğretmenlerin origami hakkında inançlarının ve öz-yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançlarını ve öz yeterlik algılarını belirlemek, bu inançları ile öz yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından (*öğrenim durumu, mezun olduğu lise türü, cinsiyet)* incelemektir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları, öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin mesleki hizmet süresi, yaş değişkenleri arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel yaklaşım esas alınmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma için veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 107 matematik öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Arslan (2012) tarafından geliştirilen Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeği ve Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıma sahip olmadığını tespit etmek için normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılıma sahip veriler için parametrik, normal dağılıma sahip olmayan veriler için non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öz yeterlik algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algı ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *öğrenim durumu, mezun olduğu lise türü, cinsiyet* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yaş ve mesleki hizmet süresi değişkenleri ile matematik eğitiminde origami inanç ölçeği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeği ile yaş, hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öz yeterlik algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algı ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *öğrenim durumu, mezun olduğu lise türü, cinsiyet* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde zayıf anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yaş ve mesleki hizmet süresi değişkenleri ile

matematik eğitiminde origami inanç ölçeği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeği ile yaş, hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Matematik öğretimi, origami, inançlar, öz-yeterlik algıları, matematik öğretmeni

Kaynakça

Akan-Sağsöz, D. (2008). *İlköğretim 6. sınıftaki kesirler konusunun origami yardımıyla öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Chen, K. (2006). Math in motion: Origami math for students who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(2), 262-266.

Dağdelen, M. G. (2012*). İlköğretim 5. Sınıf geometri öğretiminde özel dörtgenlerin kavratılmasında origaminin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Georgeson, J. (2011). Fold in origami and unfold math. *Mathematics Teaching in Middle School, 16*(6), 354-361.

Koylahisar, T. (2012). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde özdeşlikleri modelleme becerilerinin incelenmesi: Origami ile modellenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2011). *İlköğretim matematik dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Takıcak, M. (2012). *Origami etkinliklerine dayalı öğretimin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin üçgenler ünitesindeki akademik başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Tuğrul, B. & Kavici, M. (2002). Kâğıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(11), 1-17.

(25805) Argümantasyon Tabanlı Geometri Öğretimi: Öğretmen Adayının Karşılaştığı Zorluklar

DİDEM AKYÜZ

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Argümantasyon bir öğrencinin matematiksel düşüncesini anlamak için kullanılabilecek yöntemlerin merkezinde yer almaktadır (Mercier & Sperber, 2011). Fakat matematiksel argümantasyon kendi kendine ya da içgüdüsel olarak gelişmemektedir (Oaksford & Hahn, 2007). Günümüzde bir çok çalışma matematiksel argümantasyonun ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmakta ve nasıl geliştirilebileceğini bulmaya çalışmaktadır. Fakat öğrencilerin argümantasyon ile matematiği öğrenebilmeleri ancak öğretmenleri sayesinde olabilir. Teknolojinin günümüzde her alanda yaygınlaşmasıyla ve bir çok çocuğun küçüklükten başlayarak teknoloji ile iç içe büyümesi, araştırmacıların teknolojiyi matematik eğitiminde etkili kullanım yollarına odaklanmasına neden olmuştur. Araştırmacılar, matematik eğitiminde sıkça kullanılan Dinamik Geometri Programlarının (DGP) öğrencilerin matematik başarıları üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir (Chan & Leung, 2014). Bunun yanında DGP'nın dinamik özelliği öğrencilerin varsayım yapmalarına bu varsayımları doğrulamalarına ve ispat yapmalarına fırsat vermektedir. Ayrıca, kullanıcı bu programı kullanarak dinamik şekli özellikleri bozulmadan büyütüp küçültebildiği için matematiksel ilişkileri genelleyebilmektedir (Arzarello, Olivero, Paola, & Robutti, 2002). Bu özellikler aynı zamanda argümantasyonu destekleyebilecek önemli matematiksel düşünme olarak görülmektedir (Habre, 2009). Bu çalışmada argümantasyon öğrencilerin matematiksel düşünmelerini destekleyecek sosyo-matematiksel normlar ile birlikte götürülecek bir araç olarak görülmüştür. Bu amaç ile öğretmen adayının argümantasyon tabanlı geometri konularını nasıl öğrettiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar argümantasyon tabanlı derslerin matematiksel düşünceyi desteklediğini fakat burada argümantasyonu destekleyen kişinin rolünün önemli olmasına karşın yeterince araştırılmadığını ortaya koymaktadır (Fukawa-Connelly & Silverman, 2015). Bu çalışmanın amacı bir öğretmen adayının geometriyi argümantasyon tabanlı bir öğretim ile teknoloji de kullanarak nasıl öğrettiğini araştırmak ve yaşadıkları zorlukların nedenlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada dinamik yazılım programı ile geometri öğretimi dersi kapsamında matematik öğretmen adaylarına Dinamik Geometri Yazılım programını öğretilmiş ve bu dersi alan öğretmen adaylarından geometri konularını seçerek ders planı hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları argümantasyonu destekleyen ve Dinamik Geometri Programını da etkili bir şekilde kullanmayı hedefleyen içerik hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarından biri seçilmiş ve ortaokul öğrencilerine anlatmış olduğu 5 ders detaylı olarak incelenmiştir. Bu öğretmen adayı ders planlarında teknolojiyi kullandığı, geometri konularını seçtiği ve argümantasyonu derse integre etmede istekli olduğu için seçilmiştir. Öğretmen adayının öğretim tekniğinin etkisini görmek için ders sırasında yapmış olduğu argümantasyon-teknoloji tabanlı ders videoları, planları ve ders planı ile ilgili yansımaları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu dataları inceleyerek öğretmen adayının argümantasyonun ne zaman güçlendiği, ne zaman sıkıntı yaşadığı nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Öğretmen adayının yaşadıkları zorluklar farklı data kaynaklarıyla karşılaştırılarak kodlanmıştır.

Çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları bir olay ya da olgunun bütün boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele alınarak ve ilgili bireylerin de bakış açıları ve anlamaları göz önünde bulundurularak ayrıntılı bir şekilde incelediği için bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Merriam, 2009). Çalışmada bir öğretmen adayının anlattığı dersler farklı data kaynakları kullanarak karşılaştırmalı olarak detaylı bir şekilde analiz edilerek durum detaylı ve bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

Argümantasyon bir öğrencinin matematiksel düşüncesini anlamak için kullanılabilecek yöntemlerin merkezinde yer almaktadır (Mercier & Sperber, 2011). Fakat matematiksel argümantasyon kendi kendine ya da içgüdüsel olarak gelişmemektedir (Oaksford & Hahn, 2007). Günümüzde bir çok çalışma matematiksel argümantasyonun ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmakta ve nasıl geliştirilebileceğini bulmaya çalışmaktadır. Fakat öğrencilerin argümantasyon ile matematiği öğrenebilmeleri ancak öğretmenleri sayesinde olabilir. Teknolojinin günümüzde her alanda yaygınlaşmasıyla ve bir çok çocuğun küçüklükten başlayarak teknoloji ile iç içe büyümesi, araştırmacıların teknolojiyi matematik eğitiminde etkili kullanım yollarına odaklanmasına neden olmuştur. Araştırmacılar, matematik eğitiminde sıkça kullanılan Dinamik Geometri Programlarının (DGP) öğrencilerin matematik başarıları üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir (Chan & Leung, 2014). Bunun yanında DGP'nın dinamik özelliği öğrencilerin varsayım yapmalarına bu varsayımları doğrulamalarına ve ispat yapmalarına fırsat vermektedir. Ayrıca, kullanıcı bu programı kullanarak dinamik şekli özellikleri bozulmadan büyütüp küçültebildiği için matematiksel ilişkileri genelleyebilmektedir (Arzarello, Olivero, Paola, & Robutti, 2002). Bu özellikler aynı zamanda argümantasyonu destekleyebilecek önemli matematiksel düşünme olarak görülmektedir (Habre, 2009). Bu çalışmada argümantasyon öğrencilerin matematiksel düşünmelerini destekleyecek sosyo-matematiksel normlar ile birlikte götürülecek bir araç olarak görülmüştür. Bu amaç ile öğretmen adayının argümantasyon tabanlı geometri konularını nasıl öğrettiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar argümantasyon tabanlı derslerin matematiksel düşünceyi

desteklediğini fakat burada argümantasyonu destekleyen kişinin rolünün önemli olmasına karşın yeterince araştırılmadığını ortaya koymaktadır (Fukawa-Connelly & Silverman, 2015). Bu çalışmanın amacı bir öğretmen adayının geometriyi argümantasyon tabanlı bir öğretim ile teknoloji de kullanarak nasıl öğrettiğini araştırmak ve yaşadıkları zorlukların nedenlerini incelemektir.

Çalışmada dinamik yazılım programı ile geometri öğretimi dersi kapsamında matematik öğretmen adaylarına Dinamik Geometri Yazılım programını öğretilmiş ve bu dersi alan öğretmen adaylarından geometri konularını seçerek ders planı hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları argümantasyonu destekleyen ve Dinamik Geometri Programını da etkili bir şekilde kullanmayı hedefleyen içerik hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarından biri seçilmiş ve ortaokul öğrencilerine anlatmış olduğu 5 ders detaylı olarak incelenmiştir. Bu öğretmen adayı ders planlarında teknolojiyi kullandığı, geometri konularını seçtiği ve argümantasyonu derse integre etmede istekli olduğu için seçilmiştir. Öğretmen adayının öğretim tekniğinin etkisini görmek için ders sırasında yapmış olduğu argümantasyon-teknoloji tabanlı ders videoları, planları ve ders planı ile ilgili yansımaları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu dataları inceleyerek öğretmen adayının argümantasyonun ne zaman güçlendiği, ne zaman sıkıntı yaşadığı nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Öğretmen adayının yaşadıkları zorluklar farklı data kaynaklarıyla karşılaştırılarak kodlanmıştır.

Çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları bir olay ya da olgunun bütün boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele alınarak ve ilgili bireylerin de bakış açıları ve anlamaları göz önünde bulundurularak ayrıntılı bir şekilde incelediği için bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Merriam, 2009). Çalışmada bir öğretmen adayının anlattığı dersler farklı data kaynakları kullanarak karşılaştırmalı olarak detaylı bir şekilde analiz edilerek durum detaylı ve bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

Öğretmen adayının beş ders anlatımı detaylı olarak incelendiğinde aşamalı olarak argümantasyonda daha etkili olmasına rağmen teknoloji ile argümantasyonu integre etmede sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının dinamik geometri programının (DGP) dinamiklik özelliğini kullanmak yerine aracı statik olarak kullanması onun etkili bir şekilde argümantasyon ortamını oluşturmasına engel olmuştur. Argümantasyonda öğrencilerin öncelikle bir fikir ortaya çıkarması, sonrasında sınıf ortamında o fikrin diğer öğrencilerle tartışılması ve

daha sonra da bu matematiksel fikrin sınıfça kabul görmesi ya da reddedilmesi önemlidir. Bun başarabilmek için öğrenciler bir problemin çözümü ile ilgili açıklama yaptıklarında, öğretmen adayının diğer öğrencilere bu fikre katılıp katılmadıklarını sorması gerekmektedir. Çalışmada öğretmen adayının dersleri incelendiğinde farklı öğrencilerin çözümlerini sormasına rağmen bu fikirleri çok fazla tartışmadığı gözlemlenmiştir. Bunun önemli sebeplerinden biri de sosyo-matematiksel normların belirlenmemiş olmasıdır. Analizler halen devam etmekte olup, öğretmen adayının argümantasyon tabanli öğretimde kullandığı yöntemler ve zorluklar çıkarılmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının derslerinde bu ortamı oluşturmak isteyen öğretmen adaylarına ve öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayının beş ders anlatımı detaylı olarak incelendiğinde aşamalı olarak argümantasyonda daha etkili olmasına rağmen teknoloji ile argümantasyonu integre etmede sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının dinamik geometri programının (DGP) dinamiklik özelliğini kullanmak yerine aracı statik olarak kullanması onun etkili bir şekilde argümantasyon ortamını oluşturmasına engel olmuştur. Argümantasyonda öğrencilerin öncelikle bir fikir ortaya çıkarması, sonrasında sınıf ortamında o fikrin diğer öğrencilerle tartışılması ve

daha sonra da bu matematiksel fikrin sınıfça kabul görmesi ya da reddedilmesi önemlidir. Bun başarabilmek için öğrenciler bir problemin çözümü ile ilgili açıklama yaptıklarında, öğretmen adayının diğer öğrencilere bu fikre katılıp katılmadıklarını sorması gerekmektedir. Çalışmada öğretmen adayının dersleri incelendiğinde farklı öğrencilerin çözümlerini sormasına rağmen bu fikirleri çok fazla tartışmadığı gözlemlenmiştir. Bunun önemli sebeplerinden biri de sosyo-matematiksel normların belirlenmemiş olmasıdır. Analizler halen devam etmekte olup, öğretmen adayının argümantasyon tabanli öğretimde kullandığı yöntemler ve zorluklar çıkarılmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının derslerinde bu ortamı oluşturmak isteyen öğretmen adaylarına ve öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, geometri, teknoloji

Kaynakça

Arzarello, F., Olivero, F., Paola, D., & Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, *34*(3), 66-72.

Chan, K. K., & Leung, S. W. (2014). Dynamic geometry software improves mathematical achievement: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *51*(3), 311-325.

Fukawa-Connelly, T., & Silverman, J. (2015). The development of mathematical argumentation in an unmoderated, asynchronous multi-user dynamic geometry environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *15*(4), 445-488.

Habre, S. (2009). Geometric conjectures in a dynamic geometry software environment. *Mathematics and Computer Education*, *43*(2), 151.

Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and brain sciences*, *34*(2), 57-74.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Oaksford, M., & Hahn, U. (2007). Induction, deduction, and argument strength in human reasoning and argumentation. In A. Feeney & E. Heit (Eds.), *Inductive reasoning* (pp. 269 –301). Cambridge, England: Cambridge University Press.

(25824) Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Bir Etkinlikteki Tesadüfi Öğrenmelerinin Belirlenmesi

ABDULLAH TERECİ
MEB

NAZAN SEZEN YÜKSEL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birçok öğrencinin matematik dersinde sıkıldığı ve başarısız olduğu bir gerçektir. Öğrencilerin seçici dikkatlerinin öğrenilen konu üzerinde olması öğrenmeye olumlu katkılar yaparken; çevresel uyarıcıların etkisiyle tesadüfi öğrenmeler de meydana gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, matematik problemleri ile ilgilenen öğrencilerin dikkatlerini asıl kavramlara ne derece yönlendirdiklerinin belirlenmesi ve seçici dikkat ile tesadüfi öğrenmelerini ortaya çıkarılmasıdır. Matematik öğretiminde kasıtlı öğrenmeler gerçekleşirken bir yandan meydana gelen tesadüfi öğrenmeler üzerine gereken sayıda çalışma yapılmamış olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar ile matematik öğretiminde konu anlatımında veya soru yazımında nelere dikkat edilmesi gerektiği, öğrencilerin hangi tür bilgileri istemsiz olarak öğrendikleri ve önüne geçemediğimiz durumlarda tesadüfi öğrenmeye karşı neler yapabilineceği konusunda önerilerde bulunulacaktır. Böylece literatüre önemli katkı sağlamak ve sonraki çalışmalara önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Öğrenme üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalarla desteklenen tesadüfi öğrenmenin matematik öğretiminde ne düzeyde gerçekleştiği bu çalışmanın esas araştırma problemidir. Bu problemi inceleme adına aşağıdaki araştırma problemi ve alt problemleri oluşturulmuştur.

Araştırma Problemi:

Matematik öğretiminde tesadüfi öğrenmeler ne düzeyde gerçekleşmektedir?

Alt Problemler:

Tesadüfi öğrenmeler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İstendik öğrenmeler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tesadüfi öğrenmeler öğrencilerin matematik dersindeki başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İstendik öğrenmeler öğrencilerin matematik dersindeki başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma desenlerinden tarama deseninde tasarlanmıştır. Bilindiği üzere tarama modellerinde genel olarak var olan durumun olduğu haliyle ortaya konulması ve araştırılarak açıklanması amaçlanmaktadır. Buna göre öğrencilerin mevcut tesadüfi öğrenme durumlarının ortaya konulması ve elde edilecek sonuçların yorumlanması amaçlanmıştır. Veri toplama araçları 7.sınıfa devam eden 90 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler matematik başarısı düşük olan ve matematik başarısı yüksek olan öğrenciler olarak seçilmiştir. Öğrenciler matematik başarısına göre seçilirken, öğrencilerin matematik öğretmenlerinden bilgi alınmış ve öğrencilerin sınav notlarından yararlanılmıştır. Cinsiyet araştırma kapsamında bir değişken olarak ele alındığı için grupların dengeli dağılması adına 45 kız 45 erkek öğrenci çalışa grubuna dahil edilmiştir. Elde edilen verilere Tek Yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Verilen analizinde SPSS 21.0 istatistik yazılımı kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yukarıda tanıtılan tesadüfi öğrenme ve seçici dikkat üzerindeki çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının bir sentezi olduğu düşünülen ve araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı ve dikkat testi kullanılmıştır.

Oluşturulan veri toplama aracı, merkezi ve tesadüfi görevlerin bulunduğu ve ardarda uygulanan iki testten oluşmaktadır. Merkezi görevlerin bulunduğu test dört işlem soruları, rasyonel sayı belirten ifadelerin tespiti ve bir matematiksel problemden oluşmaktadır.

Dört İşlem Soruları: Öğrencilere bu görevde Türkiye'deki 7 ilin ve plakalarının verildiği bir tablo sunulmuştur.

Rasyonel Sayı belirten İfadelerin Tespiti: Öğrencilere bu görevde 6 adet matematiksel sayı ve ifadeler sunulmuştur.

Matematiksel Problem: Bu bölümde öğrencilere bir problem sunulmuş ve doğru cevap istenmiştir.

Merkezi görev testinden hemen sonra öğrencilere tesadüfi görevlerin bulunduğu test verilmiştir. Öğrencilerin doğru cevapları rubrik ile notlandırılmış ve bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda bazı maddeler çıkarılmış ya da düzeltme yoluna gidilmiştir. Yapılan düzeltmeler sonucunda testin güvenirliği 0.735 olarak bulunmuş olup güvenirlik sağlanmıştır. Testin geçerliği sağlamak amacıyla bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir matematik eğitimi uzmanından görüş alınmıştır.

Eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde bireylerde sistemin ön gördüğü kasıtlı/ istendik davranışlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bunların yanısıra öğrencilerde kasıtlı olmayan dolayısıyla hedeflenenin dışında da öğrenmeler meydana gelmektedir. Bilindiği üzere

öğrenme formal veya informal olarak gerçekleşmektedir. Formal öğrenme, genellikle eğitim- öğretim faaliyetleri ile desteklenen, sınıf-tabanlı ve iyi yapılandırılmış faaliyetler olarak bilinirken; informal öğrenme genel olarak sınıf tabanlı veya iyi yapılandırılmış olmayan öğrenme olarak tanımlanmaktadır. İnformal öğrenme türünde, öğrenmeler öğretim faaliyetlerinin kapsamı dışında da gerçekleşebilir çünkü burada öğrenmenin kontrolü genellikle öğrenenin kendi elindedir (Marsick & Watkins, 2015). İnformal öğrenmenin bir bileşeni olan tesadüfi öğrenmeler, bireyin belli bir alana dikkatini yoğunlaştırmadan gerçekleştirdiği rastlantısal- kazara öğrenmelerdir (Craick & Lockhart, 1972). Dikkat, insanlarda bilgi alma sürecinde gerekli bilgilerin gerekli zamanda yeterince ortaya çıkarılıp daha gereksiz bilgilerin alımının engellenmesi olarak tanımlanır. Ortaya çıkarılarak pekiştirilen bilgiler, bireylere ileride karşılaşacakları bilgi süreçlerinde seçme yetisi kazandırırken engellenen bilgi alımı sayesinde bazı bilgileri bir kenara bırakmamızı sağlar (Smith& Kosslyn, 2017). Bu ifadede yer alan engellenen bilgi alımı kapsamında bir kenara bırakılması gereken bilgiler bazen alınması gereken diğer bilgilerle birlikte istemsiz bir şekilde depolanabilir. İstemsiz şekilde depolanan bu bilgiler tesadüfi öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Tesadüfi öğrenmeler, öğrenciler tarafından geliştirilen karmaşık düşünme stratejileri ile beraber artar ve bu durum bilinçli farkındalığı gerektirmez (Battersby, Golledge & Marsh, 2007). Tesadüfi öğrenmeler üzerinde yapılan çalışmalar sayesinde araştırmacılar önemli bulgulara ulaşmışlardır. Hagen (1967), ilkokul yıllarında yaşa bağlı olarak belirlenen öğretim etkinliklerindeki puanların arttığını; tesadüfi görevlerdeki puanların ise azaldığını veya sabit kaldığını ifade etmektedir. Hallahan, Kauffman ve Ball (1973) öğrenme bozukluğu olan öğrenciler ile normal öğrencilerin tesadüfi öğrenmelerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler istendik görevlerden yüksek not alırken, öğrenme bozukluğu olan öğrenciler tesadüfi görevlerden daha yüksek puan almıştır. Ancak bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Pelham ve Ross (1976)'un, okuma problemi olan öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerde tesadüfi öğrenmenin gelişimsel bir incelemesini yapmış olduğu bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada, okuma problemi yaşayan öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin istendik ve tesadüfi görevlerden almış olduğu puanlar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda okuma problemi olan çocukların (zayıf okuyucuların), istendik görevlerden düşük puan aldığı, tesadüfi görevlerden daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacına uygun olarak, matematik başarısı düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler arasındaki istendik ve tesadüfi görev puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular yüksek başarılı öğrencilerin istendik görevlerde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Tesadüfi görevlerde ise tam tersi durum söz konusudur.

Yüksek başarılı öğrencilerin tesadüfi puanlarına incelendiğinde ise istatistiki olarak anlamlı bir şekilde düşüş görülmüştür. Bu durum, yüksek başarılı öğrencilerin merkezi görevleri sadece çözülmesi gereken bir soru ya da problem olarak gördüklerini düşündürmektedir. Yüksek başarılı öğrencilerin merkezi ve tesadüfi puan ortalamaları arasındaki nispeten büyük fark bu düşünceyi destekler niteliktedir. Merkezi ve tesadüfi puanlar arasındaki ortalamalar düşük başarılı öğrencilerde birbirine yaklaşmıştır. Bu durum düşük başarılı öğrencilerin tesadüfi öğrenmeleri daha iyi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Pelham ve Ross' un (1976) yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Pelham ve Ross (1976), okuma problemi yaşayan öğrencilerin normal öğrencilere göre merkezi görevlerde düşük puan aldığını; tesadüfi görevlerden yüksek puan aldığını ortaya koymuştur.

Düşük başarılı öğrencilerin merkezi puan ile tesadüfi puanları arasındaki fark her ne kadar azalmış olsa da düşük başarılı öğrencilerin tesadüfi puanları anlamlı olarak yüksek olmamıştır.

Her ne kadar düşük başarılı öğrenciler hem merkezi hem tesadüfi puanlardan nispeten düşük puan almış olsalar da tesadüfi puanlarının merkezi puanlara çok yaklaşması araştırmanın en önemli bulgusu olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Tesadüfi öğrenme, İnformal öğrenme, Formal öğrenme

Kaynakça

Battersby, S. E., Golledge, R. G., & Marsh, M. J. (2006). Incidental learning of geospatial concepts across grade levels: Map overlay. *Journal of Geography*, *105*(4), 139-146.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *11*(6), 671-684.

Hagen, J. W. (1967). The effect of distraction on selective attention. *Child development*, 685-694.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Ball, D. W. (1973). Selective attention and cognitive tempo of low achieving and high achieving sixth grade males. *Perceptual and Motor Skills*, *36*(2), 579-583.

Marsick, V., & Watkins, K. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace (Routledge Revivals)*. Routledge.

Pelham, W. E., & Ross, A. O. (1977). Selective attention in children with reading problems: A developmental study of incidental learning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *5*(1), 1-8.

Smith, E.E. & Kosslyn, S.M. (2017). *Bilişsel Psikoloji- Zihin ve Beyin* (Çev. M. Şahin).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

(25841) Digital Generation and Mathematics: Analyzing Mathematics Questions of the Turkish Education College Entrance Exam from the Perspective of Bloom's Digital Taxonomy

SEREN BAŞARAN

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

As the emergence of new technologies shape our world and needs, these advancements have also remarkable impact on the learning of today's youth generation who are known as digital generation. Today's generation is known as the digital generation was born after the year 2000 and they do not know a life without web, mobile devices, instant messenger and online communities. They function differently in perceiving and processing information. The digital generation require; higher order problem-solving abilities, decision making, critical thinking, time management, assess relative importance of information, and apply learning to accomplish real-world tasks.

World leading countries that contribute to the development of such technologies are also strongly associated to possess robust mathematics curricula starting from elementary education. The way of perceiving and processing information for the digital youth generation is quite different now, therefore they demand new adjustments particularly in mathematics curricula

To investigate the adequacy of the current mathematics curricula to the requirements of the digital generation and exemplary Public College Entrance Exams are considered that have been going on traditionally every year. It is important to know how much exam content fit to the needs and characteristics of digital generation. For this reason, Bloom's digital taxonomy was considered since earlier original and revised taxonomies do not exactly address the needs of the digital generation.

Araştırma Yöntemi

Public College Education Entrance exam was held for the replacement in combined secondary & lycee in English medium of instruction. Every year, 1700-2000 primary school graduates enter this exam. Up to 490 were placed in 6 schools each year (only 25%). This exam is chosen since it has a power to reflect the accurate linkage between status of digital generation students and the assessment content. The exam is held in 3 sessions (January. May. June). There are 100 items in the exam (27 Turkish language . 14 Sci&Tech. 10 Soc. Sci. 22 English. 27 Math) . In order to determine measure of success is to answer Math questions correctly.

first session(29) covers; natural numbers (3). operations with natural numbers (12). time measurement units and problem solving(1). research questions. producing. data collection. organizing and displaying (3). data analysis and interpretation (3). basic geometric concepts and drawings (5). triangles and rectangles (2)

second session(30) covers:fractions (7). operations with fractions. addition. subtraction (2). decimal representation (5). percentages (4). distance measurements (2). triangles and rectangles 2 (3). measuring area (4). geometric figures (3)

last session (59) covers first+second session topics.

189 Items of 2016 (1st session). 2015. 2014 questions were analysed in this study. Each question were classified whether to possess or not listed feature. Item features were coded by using SPSS v26. Percentage & frequencies for total. each exam & summary charts were displayed.

Math Related Digital Bloom's taxonomy includes lower order thinking skills(LOTS) and higher order thinking skills(HOTS) as recognizing, interpreting, executing, comparing, judging and designing.

Other Identified Key Features from Literature are: Realistic setting, Having visual(functional or decorative), Spatial recognition, Interdisciplinary, Nature of problem(non-routine, Involves critical thinking, Mathematical modelling and Multiple representations.

As the emergence of new technologies shape our world and needs, these advancements have also remarkable impact on the learning of today's youth generation who are known as digital generation. World leading countries that contribute to the development of such technologies are also strongly associated to possess robust mathematics curricula starting from elementary education. The way of perceiving and processing information for the digital youth generation is quite different now, therefore they demand new adjustments particularly in mathematics curricula. The aim of this paper is to identify the extent to which the current mathematics curricula comply with the needs of the digital generation and what can be done to improve further to meet with the requirements of the digital youth generation of North Cyprus. For this purpose, mathematics questions of a highly competitive college education entrance exam known as KGS which is held every year was considered and evaluated according to which extent these questions comply with the requirements of the digital generation. This exam is chosen since it has a power to reflect the accurate linkage

between status of digital generation students and the assessment content. 189 Items were analyzed in this study. Each question was classified whether to possess or not listed feature. Item features were coded by using SPSS v26. Percentage & frequencies for total number of items with respect to each exam session and summary charts were displayed.

Math Related Digital Bloom's taxonomy includes lower order thinking skills(LOTS) and higher order thinking skills(HOTS) as recognizing, interpreting, executing, comparing, judging and designing etc…

Other Identified Key Features from Literature are: Realistic setting, Having visual (functional or decorative), Spatial recognition, Interdisciplinary, Nature of problem(non-routine, Involves critical thinking, Mathematical modelling and Multiple representations. Secondly, the paper addresses suggestions on the implementation of mathematics curricula from the viewpoint of digital taxonomy

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to total item classification results; items that possess aforementioned types were represented in percentages Realistic(40.7%), Visual(54.5%), Spatial(24.3%), Modelling(8.5%), Multiple Representations(27.5%). In addition, mathematics digital taxonomy related classification includes; 40.7% of the items measure recognizing level, 54.5% measure interpreting level, and 24.3% measure executing level. 189 items and 7 exams were examined (session1 2016. Sessions (1.2.3) 2015. sessions (1.2.3) 2014. No matched items were found measuring higher order thinking level skills (i.e. integrating. judging. devising etc…) Further immediate adjustments are needed in assessment of digital generation and to match with their educational demands. Further elaborate inspections are required longitudinally.

Anahtar Kelimeler : bloom's digital taxonomy, college education entrance exam, digital generation, math curricula, north cyprus

Kaynakça

Anderson. L.W.. and D. Krathwohl (Eds.) (2001). A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman.

Churches A. 2007. Edorigami. blooms taxonomy and digital approaches http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools

Churches A (2008) Welcome to the 21st Century Retrieved from http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners

Cruz. E. (2003). Bloom's revised taxonomy. In B. Hoffman (Ed.). *Encyclopedia of Educational Technology.* Retrieved February 13. 2008. from http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/start.htm

Forehand. M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised.. In M. Orey (Ed.). Emerging perspectives on learning. teaching. and technology. Retrieved <insert date>. from http://projects.coe.uga.edu/epltt/

Howe. N.. & Strauss. W. (2003). Millennials go to college. Washington. DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.

Jukes I.J.Dosaj A (2006) Understanding Digital Children (Dks) Teaching & Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvy Group.

Martin. J. (2001). Bloom's learning domains. In B. Hoffman (Ed.). *Encyclopedia of Educational Technology.* Retrieved February 13. 2008. from http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/BloomsLD/start.htm

Oblinger. D.G. 2004. The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education* 2004(1):10. DOI: http://dx.doi.org/10.5334/2004-8-oblinger

Prensky. M (2001) Digital Natives. Digital Immigrants. NCB University Press. Vol. 9 No. 5. October 2001

Sharon E. Smaldino (Author). Deborah L. Lowther (Author) Instructional Technology and Media for Learning (9th Edition)

Stevenson M (2007) Education 3.0 presentation notes. Cisco. Retrieved from http://tools.cisco.com/cmn/jsp/index.jsp?id=73088&redir=YES&userid=(none)

(25914) Scratch Programı İle Tasarlanan Matematiksel Oyunlara Dayalı Öğretim Ortamına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZLEM ÇUBUKLUÖZ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın getirdiği becerilerle birlikte öğrencilere problem çözebilme, işbirlikli çalışabilme, eleştirel düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme, bilgi ve teknoloji okuryazarı olma gibi niteliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için eğitim sistemlerinde güncellemeler yapılmakta, çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır. Programlama eğitimi bu yöntemlerden birisidir (Akpınar & Altun, 2014; Kuzu, Günüç, & Odabaşı, 2013). Programlama eğitimi üzerinde uzun yıllardan beri durulan bir konu olmasına rağmen, özellikle son yıllarda kodlama eğitimi adıyla popülerlik kazanmıştır. Gerek Türkiye'de gerekse dünyada kodlama eğitiminin öneminin farkına varılmış ve öğretim programları kodlama eğitimini içerecek biçimde güncellenmiştir. (Akpınar & Altun, 2014; Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014). Scratch programlama dili, bu özelliklere sahip temel programlama eğitimi için kullanışlı bir pedagojik araçtır. Scratch yardımıyla öğrenciler kendi ilgi alanları ile ilgili projeler oluştururken farklı medya araçlarını organize ederek sorumluluğunu kendilerinin üstlendiği ve kendi kontrolünde olan interaktif bir tasarım süreci içerisine girerler (Genç & Karakuş, 2011). Scratch, ilk 12 yıllık eğitim sürecinde kullanımı hızla artmakta olan ve günümüzde programlama eğitiminde en çok tercih edilen programlama dillerindendir. Harvard Üniversitesi de dâhil olmak üzere birçok üniversitelerde programlamaya geçiş aşamasında kullanılmaktadır (Resnick vd, 2009). Scratch programı, öğrenciler için keyifli bir ortamda resim, ses, müzik gibi çeşitli medya araçlarını birlikte organize ederek kullanabilecekleri, kendi animasyonlarını, bilgisayar oyunlarını tasarlayabilecekleri ya da interaktif hikâyeler yazabileceği ve paylaşabileceği bir grafik programlama dilidir (Külekci vd., 2013). Öğrenciler Scratch programı yardımıyla koordinatlar, değişkenler, rastgele sayılar, öncüllü ifadeler, temel kompütasyonel kavramları (dizi; görev için adımların düzeninin belirlenmesi, döngüler; aynı dizinin çoklu olarak tekrarı; paralellik ayna anda birden fazla şey yapma, olaylar; bir olayın başka bir olayı tetiklemesi, durumlar; duruma göre karar verme, operatörler; matematiksel ve mantıksal ifadeler için destek, data; bilginin saklanması, bulunması ve güncellenmesi) öğrenebilirler. Bu kapsamda, araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin Scratch programı ile tasarladıkları matematik oyunlara dayalı öğretim ortamına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel yaklaşım esas alınmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Bartın ili özel ortaokulunda öğrenim gören 12 kız 8 erkek olmak üzere toplam 20 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okulun seçilme nedeni olarak araştırmacının görev yaptığı okul olması ve öğrencileri tanıyor olması, okulun fiziki koşullarının (bilgisayar lab., dersliklerin teknolojiye uyumlu olması, vb.) uygunluğu, hafta sonu kurs açma esnekliğinin sağlanması gösterilebilir. Araştırma grubunun seçilmesinde araştırmada araç olarak kullanılacak "Scratch Programının 6. Sınıf MEB Bilişim Dersi Müfredatında yer alması" ve "öğrencilerin en az 8 ders saat süresince Scratch Programlama eğitimi alması" dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Öğrencilerin Scratch Programlama Dili ile matematik oyunu tasarladıkları öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Soru maddelerinin anlaşılır olup olmadığını tespit etmek ve araştırmanın güvenirliği için 6 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak yürütülmüş ve yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşme yapılan kişileri sabırlı bir şekilde dinleme, onlara değer verme, sempati ve anlayış gösterme, patronluk eğiliminde olmama, onların konuşmak istediklerini dikkate alma gibi olanaklar sağlandığından (Ekiz, 2009), araştırmada bu tekniğin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kodlama Eğitimi, Öğrenci görüşleri, Scratch.

Bu bildiri, "6. sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Zorluklarının Scratch Programıyla Tasarlanan Matematiksel Oyunlarla Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin Scratch programında matematiksel oyunları tasarlama sürecine dayalı öğrenme ortamıyla ilgili görüşleri ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler, Scratch programında oyun tasarlamanın akıllıca olduğuna vurgu yaparken; bazıları da öğretici yönüne vurgu yaparak oyun tasarlamanın matematiği anlamalarına yardımcı olduğunu ve matematiksel bilginin kavranmasında ya da pekiştirilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanında bazı öğrenciler de oyun tasarlamanın zevkli olduğunu belirterek matematiğe karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Scratch ile oyun tasarlama etkinliği sonrasında bazı öğrenciler derse karşı olumlu tutumlarında artış olduğunu belirtirken bazıları da dersi anlamalarının ve başarılarının artması sonucu dersi sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Literatürde pek çok çalışma da (Bakar, Ayup, Luan, & Tarmizi, 2010; Doğan & İçel, 2011; Kutluca & Zengin, 2011) matematik yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmada bazı öğrenciler, Scratch'in görselliği, karakterleri, kodların ve programın özellikleri (ses, görüntü vb.) ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade ederken; olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler, Scratch programında oyun tasarlarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Kodlama Eğitimi, Öğrenci görüşleri, Scratch

Kaynakça

Akpınar, Y. & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online, 13*(1), 1–4.

Bakar, K. A., Ayub, A. F. M., Luan, W. S., & Tarmizi, R. A. (2010). Exploring secondary school students' motivation using technologies in teaching and learning mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4650-4654.

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education, 72,* 145–157.

Doğan, M. & İçel, R. (2011). The role of dynamic geometry software in the process of learning: GeoGebra example about triangles. *International Journal of Human Sciences*, *8*(1), 1441-1458

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, Z. & Karakuş, S. (2011, Eylül). Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında scratch kullanımı. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS),* (pp. 981-987) Elazığ, Turkey.

Kutluca, T. (2009). *İkinci dereceden fonksiyonlar konusu için tasarlanan bilgisayar destekli öğrenme ortamının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Kuzu, A., Günüç, S., & Odabaşı, H. F. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 436–455.

Külekci, Ş., Çelik, F, Koçyiğit, E., & Gökçe, H. G. (2013). Scratch 2013 eğitimi ders notları. https://uekae.bilgem.tubitak.gov.tr/sites/images/scratch-kitabi.pdf adresinden 23.04.2019 tarihinde indirilmiştir.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). *Scratch: Programming for all. Communications of the ACM, 52*(11), 60-67.

(25931) Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

HALİL COŞKUN ÇELİK
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA OBAY
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitiminin hedeflerinden biri öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmaktır. Kişinin kendi matematiksel bilgi ve becerisine yani yeterliğine olan inancı başarılı bir problem çözücü olmak için önemli bir faktördür. Problem çözme sınıf ortamında konuların öğrencilere problem olarak hissettirilip, ihtiyaç duyulması ile başlayan, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla bilimsel düşünerek, bireysel veya grup olarak çözüme ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir (Taşdemir, 2008). Problem çözme sürecini etkileyen faktörlere yönelik yapılan sınıflandırmalarda, duyuşsal faktörlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Problem çözme sürecini etkileyen önemli duyuşsal faktörlerden biri de matematik inancıdır. Bu nedenle matematiksel inançların belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Matematik eğitiminde önemli bir role sahip olan matematiksel inançlar, matematiğin doğası, matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançlar da dâhil olmak üzere matematik deneyimlerinden formüle edilmiş matematik hakkındaki kişisel yargılardır (Raymond ve College, 1997). Öğretmen adaylarının inançları öğrenmelerini, öğrenme deneyimleri de inançlarını etkilediğinden, olumlu matematiksel inançlar öğrenmeyi destekler ve öğrenmenin bir parçasını oluştururlar (Uysal, 2017). Bireylerin zihinlerindeki varsayımlar ve matematiğe yönelik bakış açılarının oluşturduğu inançları, çevresindeki durumlara yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir ve özel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu durumlar, öğretmen adaylarının üstesinden gelmeleri beklenen problem durumları olarak karşılarına çıkmaktadırlar (Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012). Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, birbirleriyle ve önceden öğrendikleri bilgilerle matematiksel öğrenme ve sınıfta problem çözme arasındaki yakın etkileşimle belirlenir (Op 't Eynde, De Corte ve Verschaffel, 2002). Bu süreçte bireyin matematiksel inançları matematiği öğrenme, problem çözme ve dolayısıyla matematik başarısının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Bu araştırmada matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve alt boyutlarının düzeyleri, inanç düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ve alt boyutlarının akademik başarıyla ilişkisi de incelenmiştir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının; 1)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları hangi düzeydedir? 2)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma genel tarama türlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitesinin eğitim fakültesi, matematik eğitimi anabilim dalında okuyan, basit rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 160 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu ve bunun yanında matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik başarı puan ortalaması ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarısı matematik performansı olarak düşünülmüştür. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilen, Hacıömeroğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğinin amacı öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını belirlemektir. Ölçek 24 madde ve beş alt boyuttan (matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi) oluşmaktadır ve bu boyutlar ölçeğe ilişkin toplam varyansın %59,93'ünü açıklamaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar 24 ile 120 arasındadır. Yüksek puanlar matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların görece yüksek olduğunu, düşük puanlar ise görece düşük olduğunu göstermektedir. Tüm ölçek için Cronbach's Alpha katsayısı .82, alt boyutlar için sırasıyla .84, .88, .62, .40 ve .42 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Problem Durumu: Matematik eğitiminin hedeflerinden biri öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmaktır. Kişinin kendi matematiksel bilgi ve becerisine yani yeterliğine olan inancı başarılı bir problem çözücü olmak için önemli bir faktördür. Problem çözme sınıf ortamında konuların öğrencilere problem olarak hissettirilip, ihtiyaç duyulması ile başlayan, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla bilimsel düşünerek, bireysel veya grup olarak çözüme ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir (Taşdemir, 2008). Problem çözme

sürecini etkileyen faktörlere yönelik yapılan sınıflandırmalarda, duyuşsal faktörlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Problem çözme sürecini etkileyen önemli duyuşsal faktörlerden biri de matematik inancıdır. Bu nedenle matematiksel inançların belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Matematik eğitiminde önemli bir role sahip olan matematiksel inançlar, matematiğin doğası, matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançlar da dâhil olmak üzere matematik deneyimlerinden formüle edilmiş matematik hakkındaki kişisel yargılardır (Raymond ve College, 1997). Öğretmen adaylarının inançları öğrenmelerini, öğrenme deneyimleri de inançlarını etkilediğinden, olumlu matematiksel inançlar öğrenmeyi destekler ve öğrenmenin bir parçasını oluştururlar (Uysal, 2017). Bireylerin zihinlerindeki varsayımlar ve matematiğe yönelik bakış açılarının oluşturduğu inançları, çevresindeki durumlara yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir ve özel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu durumlar, öğretmen adaylarının üstesinden gelmeleri beklenen problem durumları olarak karşılarına çıkmaktadırlar (Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012). Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, birbirleriyle ve önceden öğrendikleri bilgilerle matematiksel öğrenme ve sınıfta problem çözme arasındaki yakın etkileşimle belirlenir (Op 't Eynde, De Corte ve Verschaffel, 2002). Bu süreçte bireyin matematiksel inançları matematiği öğrenme, problem çözme ve dolayısıyla matematik başarısının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Bu araştırmada matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve alt boyutlarının düzeyleri, ilgili inançların cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların akademik başarıyla ilişkisi de incelenmiştir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının; 1)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları hangi düzeydedir? 2)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3)Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

Araştırma Yöntemi: Araştırma genel tarama türlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitesinin eğitim fakültesi, matematik eğitimi anabilim dalında okuyan, basit rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 160 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu ve bunun yanında matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik başarı puan ortalaması ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerini içeren sorulara yer verilmiştir. A**raştırmada öğretmen adaylarının akademik başarısı matematik performansı olarak düşünülmüştür.** Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilen, Hacıömeroğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğinin amacı öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını belirlemektir. Ölçek 24 madde ve beş alt boyuttan (matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi) oluşmaktadır ve bu boyutlar ölçeğe ilişkin toplam varyansın %59,93'ünü açıklamaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar 24 ile 120 arasındadır. Yüksek puanlar matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların görece yüksek olduğunu, düşük puanlar ise görece düşük olduğunu göstermektedir. Tüm ölçek için Cronbach's Alpha katsayısı .82, alt boyutlar için sırasıyla .84, .88, .62, .40 ve .42 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan problem çözme inancı ile matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, problem çözme becerisi alt boyutunda ise anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme inancı ile matematik performansı arasında anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarda cinsiyet farklılığı açısından bir takım farklılıklar beklenmekteydi. Çünkü farklı sosyalleşme süreçlerinden kaynaklanan biliş durumlarına bağlı olarak günlük yaşam problemlerini ve dolayısıyla matematiği farklı yorumlama süreçlerinin olması olası görülmekteydi. Ancak buna yönelik beklentiler gerçekleşmemiştir. Buna rağmen kadınlar lehine anlamlı olmasa da istatistiksel bir farklılık görülmüştür. Bunun olası nedenleri arasında ülkemizde kadınların eğitime ve matematiğe yönelik tutum ve davranışlarında gelişme olduğuna dair bir gösterge olabilir. Öte yandan bazı kaynaklarda matematiğin ataerkil yapısına bir vurgu vardır. Ancak araştırmamızda böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik performansı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan problem çözme inancı ile matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, problem çözme becerisi alt boyutunda ise anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme inancı ile matematik performansı arasında anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarda cinsiyet farklılığı açısından

bir takım farklılıklar beklenmekteydi. Çünkü farklı sosyalleşme süreçlerinden kaynaklanan biliş durumlarına bağlı olarak günlük yaşam problemlerini ve dolayısıyla matematiği farklı yorumlama süreçlerinin olması olası görülmekteydi. Ancak buna yönelik beklentiler gerçekleşmemiştir. Buna rağmen kadınlar lehine anlamlı olmasa da istatistiksel bir farklılık görülmüştür. Bunun olası nedenleri arasında ülkemizde kadınların eğitime ve matematiğe yönelik tutum ve davranışlarında gelişme olduğuna dair bir gösterge olabilir. Öte yandan bazı kaynaklarda matematiğin ataerkil yapısına bir vurgu vardır. Ancak araştırmamızda böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Akademik başarı, cinsiyet farklılığı, matematik eğitimi, problem çözme inancı

Kaynakça

Hacıömeroğlu, G. (2011). Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 119-132

Kloosterman, P. ve Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics, 92*(3), 109–115.

Op 't Eynde, P., De Corte, E. ve Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. a quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen ve G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 13-37). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Raymond, A. M. ve College, K. S. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(5), 550-57

Taşdemir, A. (2008). Matematiksel *düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılı, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taşkın, D., Aydın, F., Akşan, E. ve Güven, B. (2012). Ortaöğretim öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inanç ve öz-yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 1C0473, 7*(1), 50-61.

Uysal, F. (2017). Lise öğretmen adaylarının matematiğe yönelik inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(53), 636-642.

(25934) Matematik Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarındaki Teknoloji Kulanım Düzeylerinin İncelenmesi

DERYA ÖZLEM YAZLIK

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde birçok ülke, sınıfların teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi, bu araçların eğitim programlarına entegre edilmesi, eğitsel yazılımların oluşturulması gibi eğitiminde teknolojinin kullanılmasına yönelik yatırımlar yapmaktadır. Ülkemizde de eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yatırımlar yapılmakta, okullar teknolojik araçlarla zenginleştirilmekte ve öğrencilerin yeni teknolojilerle tanışabilmesi için ortamlar hazırlanmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda sınıfların teknolojik alt yapısının sağlanmasının öğrenme ortamına uyarlanması için yeterli olmadığı bunun için öğretmenlerin teknolojiyi benimsenmeleri, bu konuda bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknolojiyi kullansalar bile genellikle kavramı anlatmak amacıyla değil soru ve şekilleri yansıtmak amacıyla teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının derslere teknolojinin nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bilgilendirilmesi ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin arttırılması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanım düzeylerinin arttırılması ve teknolojinin hangi düzeylerde kullanılabileceklerine yönelik farkındalıklarının oluşturulması önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarındaki teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl etkilediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ele alınmasına ve kısa sürede çalışılmasına olanak vermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 20 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 5'i erkek, 15'i ise kızdır. Katılımcılar belirlenirken Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini almış olmalarına, Cabri Plus II ve Cabri 3D programlarını kullanabilmelerine dikkat edilmiştir. Araştırma *"Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı"* adlı ders kapsamında 13 hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu süreçte ilk aşamada katılımcılara 5 hafta boyunca Cabri Geometry II ve Cabri 3D programları tanıtılmış, bu programlar kullanılarak hazırlanan çalışma yaprakları örnekleri gösterilmiş daha sonraki aşamada ise mikro öğretim uygulamalarına geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarından Cabri Geometry II ve Cabri 3D programlarını kullanarak 5E modeline göre çalışma yaprakları hazırlamaları ve bunları sınıf ortamında uygulayarak ders anlatmaları istenmiştir. Her bir anlatım 15-20 dakika sürmüş ve video kaydına alınmıştır. Daha sonra bu video kayıtları sınıfta hep birlikte izlenerek dersin eksik ya da olumlu yönleri tartışılmıştır. Dersin daha etkili olabilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Son olarak bütün öğretmen adayları ilk anlatımlarını tamamladıktan sonra öneriler doğrultusunda tekrar ders anlatmaları istenmiş ve yine her bir ders video kaydına alınmıştır. Bu videolar da yine sınıfta izlenerek tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ele alınmasına ve kısa sürede çalışılmasına olanak vermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 20 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 5'i erkek, 15'i ise kızdır. Katılımcılar belirlenirken Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini almış olmalarına, Cabri Plus II ve Cabri 3D programlarını kullanabilmelerine dikkat edilmiştir. Araştırma *"Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı"* adlı ders kapsamında 13 hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu süreçte ilk aşamada katılımcılara 5 hafta boyunca Cabri Geometry II ve Cabri 3D programları tanıtılmış, bu programlar kullanılarak hazırlanan çalışma yaprakları örnekleri gösterilmiş daha sonraki aşamada ise mikro öğretim uygulamalarına geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarından Cabri Geometry II ve Cabri 3D programlarını kullanarak 5E modeline göre çalışma yaprakları hazırlamaları ve bunları sınıf ortamında uygulayarak ders anlatmaları istenmiştir. Her bir anlatım 15-20 dakika sürmüş ve video kaydına alınmıştır. Daha sonra bu video kayıtları sınıfta hep birlikte izlenerek dersin eksik ya da olumlu yönleri tartışılmıştır. Dersin daha etkili olabilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Son olarak bütün öğretmen adayları ilk anlatımlarını tamamladıktan sonra öneriler doğrultusunda tekrar ders anlatmaları istenmiş ve yine her bir ders video kaydına alınmıştır. Bu videolar da yine sınıfta izlenerek tartışma ortamı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve video kayıtları ile elde edilen veriler analiz edilirken Hughes (2005) tarafından tanımlanan teknoloji kullanım düzeyi göstergelerine bir düzey daha eklenmesiyle Kaleli-Yılmaz (2012) tarafından geliştirilen teknoloji kullanım düzeyi göstergelerinden faydalanılmıştır. Burada 4 tane düzey bulunmaktadır. Düzey-0 teknolojinin hiç kullanılmadığı, Düzey-1 teknolojiden sadece ortam değiştirmek amacıyla faydalanıldığı, Düzey-2 teknoloji yardımıyla rutin uygulamaların genişletildiği, Düzey-3 ise teknolojinin öğrencilerin kavramları, ilişkileri keşfetmeleri ve derin kavramsal anlam oluşturmaları amacıyla kullanıldığı öğrenme ortamlarını temsil etmektedir.

Günümüzde birçok ülke, sınıfların teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi, bu araçların eğitim programlarına entegre edilmesi, eğitsel yazılımların oluşturulması gibi eğitiminde teknolojinin kullanılmasına yönelik yatırımlar yapmaktadır. Ülkemizde de eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yatırımlar yapılmakta, okullar teknolojik araçlarla zenginleştirilmekte ve öğrencilerin yeni teknolojilerle tanışabilmesi için ortamlar hazırlanmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda sınıfların teknolojik alt yapısının sağlanmasının öğrenme ortamına uyarlanması için yeterli olmadığı bunun için öğretmenlerin teknolojiyi benimsenmeleri, bu konuda bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknolojiyi kullansalar bile genellikle kavramı anlatmak amacıyla değil soru ve şekilleri yansıtmak amacıyla teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının derslere teknolojinin nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bilgilendirilmesi ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin arttırılması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanım düzeylerinin arttırılması ve teknolojinin hangi düzeylerde kullanılabileceklerine yönelik farkındalıklarının oluşturulması önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarındaki teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl etkilediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ele alınmasına ve kısa sürede çalışılmasına olanak vermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 20 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 5'i erkek, 15'i ise kızdır. Katılımcılar belirlenirken Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini almış olmalarına, Cabri Plus II ve Cabri 3D programlarını kullanabilmelerine dikkat edilmiştir. Araştırma *"Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı"* adlı ders kapsamında 13 hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu süreçte ilk aşamada katılımcılara 5 hafta boyunca Cabri Geometry II ve Cabri 3D programları tanıtılmış, bu programlar kullanılarak hazırlanan çalışma yaprakları örnekleri gösterilmiş daha sonraki aşamada ise mikro öğretim uygulamalarına geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarından Cabri Geometry II ve Cabri 3D programlarını kullanarak 5E modeline göre çalışma yaprakları hazırlamaları ve bunları sınıf ortamında uygulayarak ders anlatmaları istenmiştir. Her bir anlatım 15-20 dakika sürmüş ve video kaydına alınmıştır. Daha sonra bu video kayıtları sınıfta hep birlikte izlenerek dersin eksik ya da olumlu yönleri tartışılmıştır. Dersin daha etkili olabilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Son olarak bütün öğretmen adayları ilk anlatımlarını tamamladıktan sonra öneriler doğrultusunda tekrar ders anlatmaları istenmiş ve yine her bir ders video kaydına alınmıştır. Bu videolar da yine sınıfta izlenerek tartışma ortamı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve video kayıtları ile elde edilen veriler analiz edilirken Hughes (2005) tarafından tanımlanan teknoloji kullanım düzeyi göstergelerine bir düzey daha eklenmesiyle Kaleli-Yılmaz (2012) tarafından geliştirilen teknoloji kullanım düzeyi göstergelerinden faydalanılmıştır. Burada 4 tane düzey bulunmaktadır. Düzey-0 teknolojinin hiç kullanılmadığı, Düzey-1 teknolojiden sadece ortam değiştirmek amacıyla faydalanıldığı, Düzey-2 teknoloji yardımıyla rutin uygulamaların genişletildiği, Düzey-3 ise teknolojinin öğrencilerin kavramları, ilişkileri keşfetmeleri ve derin kavramsal anlam oluşturmaları amacıyla kullanıldığı öğrenme ortamlarını temsil etmektedir. Analizler sonucunda bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının gözlemlenen ilk derslerinde giriş etkinliklerinde genel olarak teknolojiden Düzey-0 ve Düzey-1 seviyesinde faydalandıkları görülmüştür. Çalışma yapraklarının keşfetme bölümünde ise çoğunlukla teknolojiyi Düzey-2 seviyesinde kullandıkları, değerlendirme bölümlerinde ise genellikle teknolojiden hiç faydalanmadıkları (Düzey-0) ya da soruları göstermek için Düzey-1 seviyesinde teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Mikro öğretim uygulamalarının ikinci ders anlatımlarında ise giriş etkinliklerinde katılımcıların büyük çoğunluğunun video izleterek dikkat çektikleri (Düzey-2) gözlenmiştir. Bunun yanında günlük hayattan resimlerin gösterilmesinde (Düzey-1) teknolojiden de yararlanılmıştır. Keşfetme bölümünde ise katılımcıların çoğunluğunun Düzey-3 seviyesinde teknolojiden faydalandıkları kavramlar arasındaki ilişkileri buldurmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak değerlendirme bölümünde öğretmen adaylarının genellikle soruları yansıtarak (Düzey-1) teknolojiden faydalandıkları, katılımcıların bazıların ise bu bölümde Düzey-2 seviyesinde teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi daha üst düzeyde kullanabilmelerini destekleyecek etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının gözlemlenen ilk derslerinde giriş etkinliklerinde genel olarak teknolojiden Düzey-0 ve Düzey-1 seviyesinde faydalandıkları görülmüştür. Çalışma yapraklarının keşfetme bölümünde ise çoğunlukla teknolojiyi Düzey-2 seviyesinde kullandıkları, değerlendirme bölümlerinde ise genellikle teknolojiden hiç faydalanmadıkları (Düzey-0) ya da soruları göstermek için Düzey-1 seviyesinde teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Mikro öğretim uygulamalarının ikinci ders anlatımlarında ise giriş etkinliklerinde katılımcıların büyük çoğunluğunun video izleterek dikkat çektikleri (Düzey-2) gözlenmiştir. Bunun yanında günlük hayattan resimlerin gösterilmesinde (Düzey-1) teknolojiden de yararlanılmıştır. Keşfetme bölümünde ise katılımcıların çoğunluğunun Düzey-3 seviyesinde teknolojiden faydalandıkları kavramlar arasındaki ilişkileri buldurmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak değerlendirme bölümünde öğretmen adaylarının genellikle soruları yansıtarak (Düzey-1) teknolojiden faydalandıkları, katılımcıların bazıların ise bu bölümde Düzey-2 seviyesinde teknolojiyi kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi daha üst düzeyde kullanabilmelerini destekleyecek etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar destekli matematik öğretimi, Cabri programı, Matematik öğretmen adayları, Mikro öğretim, Teknoloji kullanım düzeyi

Kaynakça

Chai, C. S., Koh, J. H. L. ve Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology and Society, 13*(4), 63-73.

Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 38-52.

Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technolgy-ıntegrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(2), 277-302.

Güven, B. ve Kaleli-Yılmaz, G. (2016). Tasarlanan hizmet-içi eğitim kursunun ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(188), 35-66.

Kaleli-Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği.* Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

(25942) Parental Involvement in Homework Discussions in Mathematics Education

FATMA ERDOĞAN

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Homework refers to tasks assigned by teachers, which students complete during their extracurricular time (Cooper, 2001). It has been reported by researchers that well-designed homework increases the academic achievement of students as well as academic skills including lifelong learning process skills (Boonk, Gijselaers, Ritzen, and Brand-Gruwel, 2018; Fan, Xu, Cai, He and Fan, 2017; Feng, Xie, Gong, Gao, and Cao, 2019). Also, homework is pedagogically and socioculturally significant because of the effect it has on parents and children (Williams and Williams, 2019). Regarding this issue, Cooper (2001) stated that the homework was intended to provide parent-student, parent-school communication, other than the instructional purposes.

Homework is the most common school activity that requires participation of teachers, students and parents (Rosário et al., 2015). Homework is a natural conduit for encouraging parental involvement in learning (Harris and Goodall, 2008). A lack of consensus regarding parental involvement starts with the definition of the construct. LaRocque, Kleiman, and Darling (2011) who explain parental involvement as “the parents' or caregivers' investment in the education of their children”. There is an abundance of research on parental involvement (Van Voorhis, 2011). Some studies have focused on the types of parental involvement. For example, Epstein (1987) distinguished between two specific types of parental involvement: home-based strategies and school-based strategies. Parental involvement in students’ homework has recently received much attention among the researchers in an attempt to better clarify how home-based involvement contributes to student learning and achievement (Gonida and Cortina, 2014). In the studies, it was stated that the parental involvement in the academic life of their children was realized through homework (Cunha, Xu, Rosario, and Núñez, 2018; Jay, Rose, and Simmons, 2018).

Also, parental involvement in homework may vary according to the subject of homework (Xu, Du, Wu, Ripple, and Cosgriff, 2018). It is likely to be beneficial to examine parental involvement in math homework in our current investigation, because students report that their parents help them more frequently in mathematics than in subjects such as physics, biology, history or languages (Trautwein and Lüdtke, 2009). In addition, students devote most of their time of doing homework to math homework (Xu et al., 2018). Numerous studies have been conducted to investigate the effect of the parental involvement in math homework in the countries from Turkey (e.g. Williams and Williams, 2019). However, it has been reported that the studies conducted in Turkey about the homework of mathematics consisted mainly of taking opinions of parents, and the number of studies conducted is limited (e.g. Özcan and Göğebakan-Yıldız, 2017; Yar-Yıldırım, 2018). In order to minimize the problems related to mathematics achievement and homework, it is of great importance to conduct research on the parental involvement in math homework. In this study, , types of parental involvement in homewrok and effects of parental involvement in math homework on math performance have been examined in literature. Both in Turkey and globally, examples of studies on this topic were given. The results obtained as a result of this review were given with the support of the researcher’s suggestions.

Araştırma Yöntemi

In the study, parental involvement in homework and as a specific domain, parental involvement in math homework was examined within the framework of the literature. The main reason for this is the emphasis on the importance of focusing on a specific domain in recent studies on homework (Cunha et al., 2018, Rosário et al., 2019; Xu, Fan, Du, and He, 2017). Therefore this study was designed in the form of a literature review based on synthesizing the data.

In this study which has a theoretical quality current situation descriptions are analyzed within the scope of related literature for this reason, in this study, document analysis which is one of the qualitative data collection methods has been applied. Document analysis covers the analysis of written materials with information on the objectives of the research (Yıldırım ve Şimsek, 2011). Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents-both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge (Corbin and Strauss, 2008). In this study, the related literature was searched and obtained resaearches are examined. Provided studies were discussed and compared with studies conducted in Turkey and other countries. Suggestions have been made depending on the results achieved.

Parental Involvement in Homework Discussions in Mathematics Education

Problem statement

Homework refers to tasks assigned by teachers, which students complete during their extracurricular time (Cooper, 2001). It has been reported by researchers that well-designed homework increases the academic achievement of students as well as academic skills including lifelong learning process skills (Boonk, Gijselaers, Ritzen, and Brand-Gruwel, 2018; Fan, Xu, Cai, He and Fan, 2017; Feng, Xie, Gong, Gao, and Cao, 2019). Also, homework is pedagogically and socioculturally significant because of the effect it has on parents and children (Williams and Williams, 2019). Regarding this issue, Cooper (2001) stated that the homework was intended to provide parent-student, parent-school communication, other than the instructional purposes.

Homework is the most common school activity that requires participation of teachers, students and parents (Rosário et al., 2015). Homework is a natural conduit for encouraging parental involvement in learning (Harris and Goodall, 2008). A lack of consensus regarding parental involvement starts with the definition of the construct. LaRocque, Kleiman, and Darling (2011) who explain parental involvement as “the parents' or caregivers' investment in the education of their children”. There is an abundance of research on parental involvement (Van Voorhis, 2011). Some studies have focused on the types of parental involvement. For example, Epstein (1987) distinguished between two specific types of parental involvement: home-based strategies and school-based strategies. Parental involvement in students’ homework has recently received much attention among the researchers in an attempt to better clarify how home-based involvement contributes to student learning and achievement (Gonida and Cortina, 2014). In the studies, it was stated that the parental involvement in the academic life of their children was realized through homework (Cunha, Xu, Rosario, and Núñez, 2018; Jay, Rose, and Simmons, 2018).

Also, parental involvement in homework may vary according to the subject of homework (Xu, Du, Wu, Ripple, and Cosgriff, 2018). It is likely to be beneficial to examine parental involvement in math homework in our current investigation, because students report that their parents help them more frequently in mathematics than in subjects such as physics, biology, history or languages (Trautwein and Lüdtke, 2009). In addition, students devote most of their time of doing homework to math homework (Xu et al., 2018). Numerous studies have been conducted to investigate the effect of the parental involvement in math homework in the countries from Turkey (e.g. Williams and Williams, 2019). However, it has been reported that the studies conducted in Turkey about the homework of mathematics consisted mainly of taking opinions of parents, and the number of studies conducted is limited (e.g. Özcan and Göğebakan-Yıldız, 2017; Yar-Yıldırım, 2018). In order to minimize the problems related to mathematics achievement and homework, it is of great importance to conduct research on the parental involvement in math homework. In this study, , types of parental involvement in homewrok and effects of parental involvement in math homework on math performance have been examined in literature. Both in Turkey and globally, examples of studies on this topic were given. The results obtained as a result of this review were given with the support of the researcher’s suggestions.

Method

In the study, parental involvement in homework and as a specific domain, parental involvement in math homework was examined within the framework of the literature. The main reason for this is the emphasis on the importance of focusing on a specific domain in recent studies on homework (Cunha et al., 2018, Rosário et al., 2019; Xu, Fan, Du, and He, 2017). Therefore this study was designed in the form of a literature review based on synthesizing the data.

In this study which has a theoretical quality current situation descriptions are analyzed within the scope of related literature for this reason, in this study, document analysis which is one of the qualitative data collection methods has been applied. Document analysis covers the analysis of written materials with information on the objectives of the research (Yıldırım ve Şimsek, 2011). Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents-both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge (Corbin and Strauss, 2008). In this study, the related literature was searched and obtained resaearches are examined. Provided studies were discussed and compared with studies conducted in Turkey and other countries. Suggestions have been made depending on the results achieved.

Results

Parental involvement in homework is a multi-dimensional structure. Most of the studies on parental involvement in homework are based on self-determination theory (Ryan and Deci, 2000). According to this theory, there are two different types of parental involvement: Parental control and parental support (Silinskas and Kikas, 2019). In the studies, the autonomous supportive assistance with homework was addressed in two sub-dimensions as content-oriented support and autonomy-oriented Support (Xu et. al., 2017). However, associations between parental involvement in homework and mathematics achievement as well as achievement-related outcomes are notconsistently found in the empirical literatüre (Williams and Williams, 2019). In Turkey, specifically dealing with math homework number of studies is limited (e.g. Özcan and Göğebakan-Yıldız, 2017; Yar-Yıldırım, 2018).

Based on the findings of the study, it is recommended that parents are informed about involvement in their children's homework. In the undergraduate programs that train teachers, the importance of homework, type, purpose and frequency can be added. In Turkey,

the researches can be done to address parents' and students' perceptions of parental involvement in math homework. In addition, experimental research can be designed to increase the quality of parental involvement in math homework.

Keywords: Homework, parental involvement, math, literature review

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Parental involvement in homework is a multi-dimensional structure. Most of the studies on parental involvement in homework are based on self-determination theory (Ryan and Deci, 2000). According to this theory, there are two different types of parental involvement: Parental control and parental support (Silinskas and Kikas, 2019). In the studies, the autonomous supportive assistance with homework was addressed in two sub-dimensions as content-oriented support and autonomy-oriented Support (Xu et. al., 2017). However, associations between parental involvement in homework and mathematics achievement as well as achievement-related outcomes are notconsistently found in the empirical literatüre (Williams and Williams, 2019). In Turkey, specifically dealing with math homework number of studies is limited (e.g. Özcan and Göğebakan-Yıldız, 2017; Yar-Yıldırım, 2018).

Based on the findings of the study, it is recommended that parents are informed about involvement in their children's homework. In the undergraduate programs that train teachers, the importance of homework, type, purpose and frequency can be added. In Turkey, the researches can be done to address parents' and students' perceptions of parental involvement in math homework. In addition, experimental research can be designed to increase the quality of parental involvement in math homework.

Anahtar Kelimeler : Homework, parental involvement, math, literature review

Kaynakça

Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., and Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educ. Res. Rev. 24,* 10–30.

Cooper, H. (2001). Homework for all - in moderation. *Educ. Leadership, 58,* 34–38.

Corbin, J., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. X. Kaufman, and F. Losel (Eds.). *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). Berlin: de Gruyer.

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., and Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educ. Res. Rev. 20,* 35–54.

Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., and Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Front. Psychol. 10:612*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00612

Gonida, E. N. and Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84,* 376–396.

Harris, A. and Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50(3),* 277–289.

Jay, T., Rose, J., and Simmons, B. (2018). Why is parental involvement in children's mathematics learning hard? Parental perspectives on their role supporting children's learning. *SAGE Open*, *8*(2), 1-13.

LaRocque, M., Kleiman, I., and Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55,* 115–122.

Özcan, B. N. and Göğebakan-Yıldız, D. (2017). Velilerin çocuklarının matematik ödevlerine karşı görüş ve katılımlarının incelenmesi. *TÜBAV Bilim, 10*(4), 58-70.

Rosário P., Cunha J., Nunes A. R., Moreira T., Núñez C., and Xu J. (2019). "Did you do your homework?" Mathematics teachers' perspectives of homework follow-up practices at middle school. *Psychol. Sch. 56,* 92–108.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., et al. (2015). Does homework design matter? The role of homework purposes on students' mathematics achievement. *Contemp. Educ. Psychol. 43,* 10–24.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.

Silinskas, G. and Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(1), 17-37.

Trautwein, U. and Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258.

Xu, J., Fan, X., Du, J., and He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement, 95,* 93–98.

Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., and Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology, 9,* 1-11.

Van Voorhis, F. L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society, 43,* 313–338.

Williams, K., and Williams, H. (2019). Mathematics problem-solving homework as a conduit for parental involvement in learning. Evaluation of a pilot study. *Educational Review,* DOI: 10.1080/00131911.2019.1566210

Yar-Yıldırım, V. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim, 220,* 201-224.

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

(25961) Ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin İşlem Sırası Konusundaki Kavram Yanılgıları

SANEM TABAK

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitiminde aritmetik işlemler ve işlemler arası özelliklerin bilinmesi oldukça önemlidir. Tüm aritmetik işlemler birbirleriyle ilişki olup benzer ve farklı yönleri vardır. Çarpma işlemi, tekrarlı toplam olarak, bölme işlemi, bir sayının tersiyle çarpımı olarak, çıkarma işlemi ise, negatif bir sayının toplanması olarak ifade edilebilir. Matematik öğretiminde aritmetik işlemlerin hesaplanmasında belirli kurallara dikkat edilmesi önemlidir. Bu kurallardan biri işlem sırasıdır. Aritmetikte işlem sırası, aritmetik ifadede bir sayı veya ifade hem öncelikli hem de ikili bir işlem bulunduğunda kullanılmaktadır (Peterson, 2000). İşlem sırasına göre aritmetik işlemlerin hesaplanmasında öncelikle parantez içerisindeki işlemler yapılmakta, sonra sırasıyla üslü ifadeler, çarpma - bölme ve toplama ve çıkarma işlemleri yapılmalıdır. Örneğin, 62 - 15 × 3 ifadesinde işlem önceliği gereği öncelikle çarpma işlemi (15 × 3) yapılır ve ardından çıkarma işlemi (62-45) yapılarak sonuca (17) ulaşılır.

Aritmetik işlemler karmaşık hale geldikçe, yani iki veya daha fazla aritmetik işlem bir arada yer aldığında öğrencilerin bu karmaşık yapıdaki işlem önceliğini bilmesi öğrencinin matematiksel becerileri etkili şekilde kullanmasına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin etkin şekilde gelişmesini destekler nitelikte işlem sırası konusu Türkiye'de aritmetik işlemlerin hesaplanmasında bir kazanım açıklaması olarak verilirken (MEB, 2005), 2013 ve 2018 Ortaokul matematik dersi 5.-8. sınıf öğretim programlarında işlem sırası, işlem önceliği olarak nitelenmiş 6. sınıftan başlamak üzere Sayıları ve İşlemler öğrenme alanında kazanımlar içerisinde "M.6.1.1.2. İşlem önceliğini dikkate alarak doğal sayılarla dört işlem yapar" şeklinde yer almıştır (MEB, 2013; 2018).

Aritmetik işlemlerde matematiksel becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynayan işlem sırası kuralının doğru yapılandırılmaması ya da bu kurala dikkat edilmemesi sonucunda öğrencilerin bir problemin çözümünde ya da aritmetik işlemlerin hesaplanmasında birden çok doğru cevap ile karşılaşması sorunu ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda yukarıda verilen 62 - 15 × 3 ifadesini temele aldığımızda öğrenci önce 62'den 15'i çıkaracak, daha sonra sonucu (47) 3 ile çarpacak ve sonucu 141 olarak bulacaktır. Verilen bu örnekteki gibi öğrenci soldan sağa işlem yapmayı temele alarak hesaplama yaptığında, aritmetik işlemlerin çözümünde birden çok sonuç elde edecektir. Bu durumun yurt dışındaki araştırma sonuçlarında da ortaya konulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ileriki öğrenmelerine de dayanak oluşturan işlem sırası konusunda zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarında yukarıdaki örneği destekler nitelikte öğrencilerin aritmetik işlemlerin hesaplanmasında ve problemlerin çözümünde işlem önceliğini dikkate almadıkları, işlem sırası kuralını anlamlandıramadıkları, genel olarak soldan sağa işlem yaparak çözüme ulaşmaya çalıştıkları ortaya konulmuştur (Blando, Kelly, Schneider & Sleeman, 1989; Linchevski & Livneh, 1999; Pappanastos, Hall & Honan, 2002; Vanderbeek, 2007; Wu, 2007; Yenilmez & Çoksöyler, 2018).

Aritmetik işlemlerin hesaplanmasında ve problemlerin çözümünde sıklıkla kullanılan işlem sırası sırasına yönelik yurt içindeki araştırmalar incelendiğinde, bu kuralın öğrenciler tarafından kalıcı olarak yapılandırılmasının amaçlandığı bellek destekleyici ipuçlarına yer verilen araştırmaların (Öksüz, 2009; Uça, 2010), işlem önceliği göz önüne alınarak öğrencilerin aritmetik ifadelere yönelik problem kurma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmanın (Öçal, İpek, Özdemir & Kar, 2018) ve altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliği konusunda karşılaştıkları zorluklara yönelik araştırmanın (Yenilmez & Çoksöyler, 2018) yapıldığı görülmektedir. Örneğin Yenilmez & Çoksöyler (2018) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin işlem sırası konusunda karşılaştıkları güçlüklerin incelendiği araştırmada, öğrencilere işlem önceliği ile ilgili aritmetik ve probleme dayalı soruların olduğu bir başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliğini bilmedikleri, parantez koymanın önemini bilmedikleri, aritmetik işlemler ve işlem sırası gerektiren problemleri kurma ve probleme uygun aritmetik ifade yazmada zorlandıkları belirlenmiştir.

Yurtiçi ve yurt dışında yapılan bu araştırmalardan yola çıkılarak bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin işlem sırası konusundaki kavram yanılgılarının aritmetik işlemler, aritmetik işlemlerle ilgili problem kurma ve çözme doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmaktadır. Eldeki çalışmanın ortaokul (5.-8.sınıf) matematik dersi öğretim programındaki kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin işlem sırası konusundaki kavramsal öğrenmelerini destekleyecek şekilde öğretmenler tarafından düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma yöntem araştırma tasarımlarından eş zamanlı üçgenleme tasarımı ile desenlenmiştir. Eşzamanlı üçgenleme tasarımında nicel ve nitel veriler birlikte toplanıp analiz edilir. Verilerin analizi genel olarak ayrı ayrı yapılarak yorumlama yapılırken veriler birleştirilerek yorum yapılır (Creswell, 2003).

Çalışma grubunu, Ordu ili merkez ilçede bulunan ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. MEB'in istatistikî verileri dikkate alınarak başarı sırasına göre okullar dört bölgeye ayrılmış ve her bölgeden basit seçkisiz örnekleme yöntemi aracılığıyla iki ortaokul ve bu okullardaki 6. sınıf (N=78), 7. sınıf (N=80) ve 8. sınıflardan (N=82) birer şube seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu toplam 240 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada öğrencilerin işlem sırasına yönelik kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Uça (2010) tarafından geliştirilmiş "İşlem Sırası Başarı Testi" temel alınarak öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik iki aşamalı bir teşhis testi geliştirilmiştir. Teşhis testinde sembolik ifadeler (13 soru), doğrulayıcı ifadeler (4 soru), doğru-yanlış soruları (4 soru), açık uçlu sorular (1 soru), sembolik ifadeleri sözel ifadeye çevirme (1 soru), sözel ifadeler (2 soru) soru türleri altında toplam 25 soru yer almaktadır. Teşhis testindeki soruların yanı sıra öğrencilerin verdikleri cevapların nedenlerini belirlemek için her teşhis sorusu için, sorudan sonra "*Neden böyle düşündüğünüzü yazınız*" şeklinde bir ifade yazılarak öğrencilerin soruları nasıl çözdükleri, soruyu çözerken işlem sırasına dikkat edip etmediğinin belirtmeleri için bir boşluk bırakılmıştır.

Araştırmada nicel verilerin analizinde öğrencilerin her bir sorunun ilk aşamasında yer alan soru türlerine verilen öğrenci cevapları frekans ve yüzdelikler halinde verilmiştir. Bu bölümdeki cevapların puanlama değerleri doğru (2), yanlış (1) ve boş (0) olarak hesaplanarak puanlanmış ve katılımcıların testteki başarıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ile elde edilen veriler içerik analizine yöntemi temele alınarak yorumlanmıştır.

Aritmetik işlemlerde matematiksel becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynayan işlem sırası kuralının doğru yapılandırılmaması ya da bu kurala dikkat edilmemesi sonucunda öğrencilerin bir problemin çözümünde ya da aritmetik işlemlerin hesaplanmasında birden çok doğru cevap ile karşılaşması sorunu ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ileriki öğrenmelerine de dayanak oluşturan işlem sırası konusunda zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin aritmetik işlemlerin hesaplanmasında ve problemlerin çözümünde işlem önceliğini dikkate almadıkları, işlem sırası kuralını anlamlandıramadıkları, genel olarak soldan sağa işlem yaparak çözüme ulaşmaya çalıştıkları ortaya konulmuştur (Blando, Kelly, Schneider & Sleeman, 1989; Linchevski & Livneh, 1999; Pappanastos, Hall & Honan, 2002; Vanderbeek, 2007; Wu, 2007; Yenilmez & Çoksöyler, 2018). Bu araştırmanın amacı ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin işlem sırası konusundaki kavram yanılgılarının aritmetik işlemler, aritmetik işlemlerle ilgili problem kurma ve çözme doğrultusunda belirlenmesidir. Araştırma karma yöntem araştırma tasarımlarından eş zamanlı üçgenleme tasarımı ile desenlenmiştir. Eşzamanlı üçgenleme tasarımında nicel ve nitel veriler birlikte toplanıp analiz edilir. Verilerin analizi genel olarak ayrı ayrı yapılarak yorumlama yapılırken veriler birleştirilerek yorum yapılır (Creswell, 2003). Bu doğrultuda ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanılgıları teşhis testi aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmakta ve öğrencilerden işlem sırası kuralı gerektiren işlemler ve problemlerle ilgili olarak var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin verdikleri cevapların gerekçelerine ait veriler nitel araştırma metodu ilkelerine uygun olarak toplanmış, analize tabii tutulmuş ve kavram yanılgıları ve bu yanılgıların olası nedenleri ayrıntılarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili merkez ilçede yer alan okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi aracılığıyla 78 6. sınıf, 80 7. sınıf ve 82 8. sınıflardan olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen iki aşamalı teşhis testi uygulanmıştır. Teşhis testinde farklı tür ve düzeyde sorular kullanılmış, bilgiyi ezbere isteyen soru tarzı yerine öğrencinin bilgiyi uygulamasını ve mantıksal muhakeme yapmasını gerektiren sorular tercih edilmiştir. Bu doğrultuda teşhis testinde sembolik ifadeler (13 soru), doğrulayıcı ifadeler (4 soru), doğru-yanlış soruları (4 soru), açık uçlu sorular (1 soru), sembolik ifadeleri sözel ifadeye çevirme (1 soru), sözel ifadeler (2 soru) soru türleri altında toplam 25 soru yer almaktadır. Teşhis testindeki soruların yanı sıra öğrencilerin verdikleri cevapların nedenlerini belirlemek için her teşhis sorusu için, sorudan sonra "*Neden böyle düşündüğünüzü yazınız*" şeklinde bir ifade yazılarak öğrencilerin soruları nasıl çözdükleri, soruyu çözerken işlem sırasına dikkat edip etmediğinin belirtmeleri için bir boşluk bırakılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde öğrencilerin her bir sorunun ilk aşamasında yer alan soru türlerine verilen öğrenci cevapları frekans ve yüzdelikler halinde verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu ile elde edilen veriler içerik analizine yöntemi temele alınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik işlemlerde işlem sırasına dikkat etmeden soldan sağa doğru işlem yaptıkları, işlem sırasına yönelik sadece parantezli işlemlerin önce yapılması gerektiği ifade ettikleri, verilen bir sayıya eşit bir aritmetik ifade yazarken ve problem çözerken işlem sırasını dikkate almadıkları, öğrencilerin aritmetik işlemleri içeren ve işlem sırası gerektiren problem cümlesi kuramadıkları veya zorlandıkları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genel olarak ortaokul 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik işlemlerde işlem sırasına dikkat etmeden soldan sağa doğru işlem yaptıkları, işlem sırasına yönelik sadece parantezli işlemlerin önce yapılması gerektiği ifade ettikleri ve bu durumu problem çözerken de kullandıkları, verilen bir sayıya eşit bir aritmetik ifade yazarken işlem sırasını dikkate almadan soldan sağa işlem yaparak aritmetik ifadeler yazdıkları, öğrencilerin aritmetik işlemleri içeren ve işlem sırası gerektiren problem cümlesi kuramadıkları veya zorlandıkları, problem çözerken işlem sırasına dikkat etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin işlem sırasına dikkat etmeden soldan sağa doğru işlem yapmaları araştırmadaki her soru türünde karşılaşılan bir kavram yanılgısı olarak belirlenmiştir. Bu durumun işlem sırasına yönelik yapılan diğer araştırmalarda da ortaya konulduğu görülmektedir (Blando, Kelly, Schneider & Sleeman, 1989; Linchevski & Livneh, 1999; Pappanastos, Hall & Honan, 2002; Vanderbeek, 2007; Wu, 2007; Yenilmez & Çoksöyler, 2018). Öğrencilerin sahip olduğu bu kavram yanılgısının kaynağının işlem

sırası öğretiminde kuralların ezbere verilmesi ve öğrenciler tarafından bu kuralların anlamlı olarak öğrenilememesi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, işlem sırası, kavram yanılgıları

Kaynakça

Blando, J. A., Kelly, A. E., Schneider, B. R., & Sleeman, D. (1989). Analyzing and modeling arithmetic errors. Journal of Research in Mathematics Education, 20(3), 301- 308.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Linchevski, L., & Livneh, D. (1999). Structure sense: the relationship between algebraic and numerical contexts. Educational Studies in Mathematics, 40(2), 173–196.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi ÖğretimProgramları ve Kılavuzu (1. ve 5. sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Pappanastos, E., Hall, M. A., & Honan, A. S. (2002). Order of operations: Do business students understand the correct order? Journal of Education for Business, 78(2), 81-84.

Peterson, D. (2000). History of the order of operations. Retrieved February 10, 2017 from http://mathforum.org/library/drmath/view/52582.html

Öçal, M , İpek, A , Özdemir, E , Kar, T . (2018). Ortaokul öğrencilerinin aritmetiksel ifadelere yönelik problem kurma becerilerinin işlem önceliği bağlamında incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 1-1. DOI: 10.16949/turkbilmat.333037

Öksüz, C. (2009). İşlem sırasının kavratılması. İlköğretim Online, 8(2), 306-312.

Uça, S. (2010). Matematik öğretiminde işlem sırasının kavratılmasında yeni bir yaklaşım: Mnemoni (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Aydın.

Vanderbeek, G. (2007). Order of operations and RPN. Retrieved February 13, 2017 from https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1045&context=mathmidexppap

Wu, H. (2007). “Order of operations” and other oddities in school mathematics. Retrieved February 1, 2017 from https://math.berkeley.edu/~wu/order5.pdf

Yenilmez, K. & Çoksöyler, A. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin işlem önceliği konusunda karşılaştığı zorluklar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 155-166.

(25973) Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Etkinliklerine Yönelik Algıları

YASEMİN SAĞLAM KAYA

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel modelleme çalışmaları son yıllarda matematik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu önem, ülkelerin öğretim programlarında matematiksel modellemeye yapılan vurgularla ve matematiksel modelleme bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda kendini göstermektedir. Örneğin MEB (2018) tarafından açıklanan yeni matematik öğretim programında, matematiği modelleme ve problem çözmede kullanabilen bireylere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulduğu belirtilmekte ve modellemeye yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Benzer şekilde Amerika'da kullanılan ortak eyalet standartlarında matematiksel olarak yeterli olmak, öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkan problemleri sınıf düzeylerine göre matematiksel bilgilerini kullanarak çözebilmeleri olarak açıklamaktadır (Common Core State Standards Initiative, 2019). Matematiksel modellemenin gerçek yaşam problemlerini matematiksel terimler kullanarak matematik diline çevirme süreci (Cheng, 2001) olarak tanımladığı düşünülürse matematiksel modelleme vurgusu bu standartlarda da ortaya çıkmaktadır. Matematiksel modellemenin matematik öğretim programlarına girmesi, lisans öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiş ve Yükseköğretim Kurumu tarafından ilan edilen yeni matematik öğretmenliği lisans programlarında matematiksel modelleme zorunlu alan eğitimi dersleri arasında yer almıştır. Bu da matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yapabilmesi veya bir öğretim faaliyeti olarak kullanabilmesi gibi bir takım yeterlilikleri ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte olan matematik öğretmen adaylarının 3 haftalık matematiksel modelleme eğitimi ardından matematiksel modelleme etkinliklerine yönelik algılarını incelemektir. Çalışmanın katılımcılarının seçilmesindeki temel nedenler, öğretmen adaylarının yeni öğretim programına dahil olmamaları, daha önce matematiksel modelleme dersi almamış olmaları, öğrenimlerinin son sınıfında olmaları ve meslek bilgisi ve alan eğitimine yönelik derslerin çoğunu tamamlamış olmalarıdır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın katılımcılarını Ankara'da bir üniversitesinin Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 23 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Öğrenimlerinin yedinci döneminde yer alan bu öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla öncelikle öğretim programları kapsamındaki bir derste 12 saatlik bir matematiksel modelleme eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu öğretimin gerçekleştirilmesinin nedeni öğrencilerin daha önce herhangi bir modelleme eğitimi almamış olmalarıdır. Modelleme eğitimi sırasında öğrencilere öncelikle problem ve problem türleri tanıtılmış, rutin olmayan ve gerçek hayat problemleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra matematiksel modelleme problemleri örnekleri verilmiş ve bu problemlerin diğer problemlerden farkı ve ortak yönleri tartışılmıştır. Ardından sınıf ortamında üç tane matematiksel modelleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğrenciler gruplar halinde çalışmış, problemlere önerdikleri çözüm yaklaşımları sınıf ortamında sunulmuştur. Son olarak bu etkinliklerin özellikleri üzerinde durulmuş ve matematik öğretimi açısından avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Çalışma verilerini ise öğretmen adaylarına sorulan bir ara sınav sorusunun cevapları oluşturmaktadır. Ders kapsamında gerçekleştirilen ara sınavdan önce öğrencilere bir modelleme sorusu bulmaları/yazmaları istenmiş ve sınav sırasında neden bu soruyu seçtiklerini, seçtikleri/yazdıkları soruyu neden modelleme etkinliği olarak değerlendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiş ve analiz sırasında daha önce Urhan ve Dost'un (2018) birlikte kullandığı Lesh ve Doerr (2003) tarafından tanımlanan modelleme oluşturma etkinlikleri prensipleri ile literatürde yer alan ve bir modelleme etkinliğinde bulunması gereken temel kriterler dikkate alınmıştır.

Matematiksel modelleme çalışmaları son yıllarda matematik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu önem, ülkelerin öğretim programlarında matematiksel modellemeye yapılan vurgularla ve matematiksel modelleme bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda kendini göstermektedir. Örneğin MEB (2018) tarafından açıklanan yeni matematik öğretim programında, matematiği modelleme ve problem çözmede kullanabilen bireylere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulduğu belirtilmekte ve modellemeye yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Benzer şekilde Amerika'da kullanılan ortak eyalet standartlarında matematiksel olarak yeterli olmak, öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkan problemleri sınıf düzeylerine göre matematiksel bilgilerini kullanarak çözebilmeleri olarak açıklamaktadır (Common Core State Standards Initiative, 2019). Matematiksel modellemenin gerçek yaşam problemlerini matematiksel terimler kullanarak matematik diline çevirme süreci (Cheng, 2001) olarak tanımladığı düşünülürse matematiksel modelleme vurgusu bu standartlarda da ortaya çıkmaktadır. Matematiksel modellemenin matematik öğretim programlarına girmesi, lisans öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiş ve Yükseköğretim Kurumu tarafından ilan edilen yeni matematik öğretmenliği lisans programlarında matematiksel modelleme zorunlu alan eğitimi dersleri arasında yer almıştır. Bu da matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yapabilmesi veya bir öğretim faaliyeti olarak kullanabilmesi gibi bir takım

yeterlilikleri ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte olan matematik öğretmen adaylarının 3 haftalık matematiksel modelleme eğitimi ardından matematiksel modelleme etkinliklerine yönelik algılarını incelemektir. Çalışmanın katılımcılarının seçilmesindeki temel nedenler, öğretmen adaylarının yeni öğretim programına dahil olmamaları, daha önce matematiksel modelleme dersi almamış olmaları, öğrenimlerinin son sınıfında olmaları ve meslek bilgisi ve alan eğitimine yönelik derslerin çoğunu tamamlamış olmalarıdır.

Yöntem

Çalışmanın katılımcılarını Ankara'da bir üniversitesinin Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 23 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Öğrenimlerinin yedinci döneminde yer alan bu öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla öncelikle öğretim programları kapsamındaki bir derste 12 saatlik bir matematiksel modelleme eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu öğretimin gerçekleştirilmesinin nedeni öğrencilerin daha önce herhangi bir modelleme eğitimi almamış olmalarıdır. Modelleme eğitimi sırasında öğrencilere öncelikle problem ve problem türleri tanıtılmış, rutin olmayan ve gerçek hayat problemleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra matematiksel modelleme problemleri örnekleri verilmiş ve bu problemlerin diğer problemlerden farkı ve ortak yönleri tartışılmıştır. Ardından sınıf ortamında üç tane matematiksel modelleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğrenciler gruplar halinde çalışmış, problemlere önerdikleri çözüm yaklaşımları sınıf ortamında sunulmuştur. Son olarak bu etkinliklerin özellikleri üzerinde durulmuş ve matematik öğretimi açısından avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Çalışma verilerini ise öğretmen adaylarına sorulan bir ara sınav sorusunun cevapları oluşturmaktadır. Ders kapsamında gerçekleştirilen ara sınavdan önce öğrencilere bir modelleme sorusu bulmaları/yazmaları istenmiş ve sınav sırasında neden bu soruyu seçtiklerini, seçtikleri/yazdıkları soruyu neden modelleme etkinliği olarak değerlendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiş ve analiz sırasında daha önce Urhan ve Dost'un (2018) birlikte kullandığı Lesh ve Doerr (2003) tarafından tanımlanan modelleme oluşturma etkinlikleri prensipleri ile literatürde yer alan ve bir modelleme etkinliğinde bulunması gereken temel kriterler dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lesh ve Doerr'e (2003) göre model oluşturma etkinliklerinin gerçeklik prensibi, model oluşturma prensibi, öz değerlendirme prensibi, yapı belgelendirme prensibi, model genelleme prensibi, etkili prototip prensibi olmak üzere altı prensipten oluşmaktadır. Literatürde yer alan modelleme etkinlikleri incelendiğinde modelleme etkinliklerinin gerçekçi ve açık uçlu problemler olması, farklı çözümlere izin verir nitelikte olması, üst düzey düşünme becerisi ve üst bilişsel bir yönlendirme gerektirmesi, öğrenenlerin öğrenmesine ve kendini değerlendirmesine olanak sağlaması, grup çalışmasına izin vermesi ve farklı disiplinler arasındaki ilişkilerin var olduğunu göstermesi gibi özellikler barındırması gerektiği vurgulanmaktadır (Chamberlin & Moon, 2005; Lesh et al., 2000; Lesh & Caylor, 2007; akt. Urhan ve Dost, 2018). Analiz sonucunda öğretmen adaylarının modelleme etkinlikleri seçerken, modelleme etkinliklerinin hangi özelliklerini dikkate aldıklarını hangi özelliklerine yer vermediklerini ortaya çıkarması beklenmektedir. Elde edilen bu sonuç modelleme eğitimi sırasında öğretmen adaylarının modelleme etkinliklerinin hangi özeliklerine daha çok önem verdikleri, hangi özelliklerini önemsiz gördüklerini ortaya çıkarmak açısından etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının yeni matematik öğretmenliği lisans programında yer alan modelleme dersinin içeriğinin uygulamaya dönük kısmının yapılandırılmasında öğretim üyelerine içgörü kazandırmak açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretmen Adayı, Matematiksel Modelleme

Kaynakça

Cheng, A. K. (2001). Teaching mathematical modelling in Singapore schools. *The Mathematics Educator, 6*(1), 63-75.

Common Core State Standards Initiative (2019). 05.05.2019 tarihinde http://www.corestandards.org/Math/Practice/ sayfasından erişilmiştir.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). (Eds.). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, E., & Post, T. (2000). *Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers.* Mahaway, NJ: Lawrence Erlbaum.

MEB (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Urhan S. & Dost Ş. (2018). Analysis of Ninth Grade Mathematics Course Book Activities Based on Model-Eliciting Principles. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*, pp.985-1002.

(25978) Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sayı Hissi Kavramlarının Değerlendirilmesi

GÖZDEGÜL ARIK KARAMIK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÖZKAYA
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sayı hissi, Howden (1989) tarafından sayılar ve birbirleriyle ilişkilerine yönelik geliştirdikleri doğru algı olarak tanımlanmaktadır. NCTM (2000) sayı hissinin öğrencilerin sayılarla uğraşması sonucu "esnekliği" geliştirmesi ile gelişebileceğini ifade etmektedir. Sayı hissi öğrenciler sayının büyüklüğünü anladıklarında, sayılar hakkında düşünebilmenin ve onları temsil edebilmenin birçok farklı yolunu geliştirebildiklerinde, bir referans noktası kullanabildiklerinde ve sayılar üzerinde işlemlerin etkisine yönelik doğru algılar oluşturduklarında gelişmektedir. Olkun (2012) ise sayı hissini sayısal içerikli problemlerin çözümü esnasında sayının esnek ve akıcı bir şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Dede ve Şengül (2016) sayı hissine sahip kişilerin sayı ve işlem içeren durumları akla uygun şekilde yorumlayıp bu durumların ne ifade ettiğini anlamlandırabildiğini ifade etmektedir. Ayrıca "iyi "sayı hissine sahip olanların karşılarına çıkan problemlerin üstesinden gelebilmek için bir değil birden çok çözüm yolu olduğunun farkında oldukları, buna bağlı çözüm yollarını esnek şekilde kullanabildiklerini ve problem durumuna uygun çözüm üretebildiklerinin altını çizmektedir. Olkun, Fidan ve Özer (2012), sayı hissini doğrudan öğretmenin mümkün olmadığını önemli ölçüde doğuştan getirilen bir yeteneğin uzantısı olduğuna da dikkat çekmektedir. Buna ek olarak ise her yetenek gibi insanın sayı hissini belli ölçülerde geliştirilebilecek belli başlı etkinlikler olduğunu ve bu etkinliklerin çocuğun yaşına ve matematiksel düzeyine uygun olarak seçilmesine ve de etkinliklerde bulunan fiziksel ve zihinsel eylemlerin çocuk tarafından yapılmasının öğretmen ya da velinin sadece yol gösterici olması gerektiğinin hayati öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

Tanımlara ve araştırmalara baktığımızda ise sayı hissini sadece küçük yaş grupları için değil "sayılarla oynayabilen" bütün yaş gruplarının hepsinin sahip olması önem arz eden bir kavram olarak değerlendirebiliriz. Bu bağlamdan hareketle sadece öğrencilerin değil öğrencilere bu kavramı öğretecek öğretmen adaylarının sahip oldukları sayı hissi kavramı da önem arz etmektedir. İlgili alanyazında sınıf öğretmeni adayları (Altay ve Umay, 2011; Şengül, 2013) ile ilgili iki, ilköğretim matematik öğretmenleri (Şengül ve Dede, 2014) ile ilgili bir ve de ilköğretim-ortaöğretim matematik öğretmen adayları ile ilgili bir çalışma (Dede ve Şengül, 2016) yer almaktadır. Özellikle sayı hissinin ilk olarak sezdirilmesi önem arz eden okul öncesi öğretmenleri sonrasında sınıf öğretmenleri ve ortaokul matematik öğretmenlerine çok iş düştüğü söylenebilir. Bu disiplinlerdeki öğretmen ve öğretmen adaylarının sayı hissine yönelik algıları ve geliştirebilecekleri stratejilerin öğrenmeye yön vereceği açıktır. Bu araştırmanın problem durumu farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sayı hissi kavramlarının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmelerin ortaya çıkarılması, öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin varlığının ve geliştirilebilirliğinin fark edilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji desenidir. Fenomonoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sayı hissinin tümüyle yabancı olunmayan bir konu olmasına rağmen tam olarak kavranamayan da bir konudur ve bu fenomonoloji deseninin seçiminde önemli bir yer tutmaktadır. Üç matematik eğitimcisi görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçludan oluşan veri toplama aracı, Akdeniz Bölgesinin önde gelen Üniversitelerinden birinde öğrenim gören 92 Okul öncesi öğretmenliği, 88 sınıf öğretmenliği ve 85 ilköğretim matematik öğretmenliği olmak üzere toplam 265 öğretmen adayına yazılı olarak yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda birinci sınıflardan bir, dördüncü sınıflardan iki olmak üzere her bir anabilim dalından üç, toplam dokuz öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin birbiri içine geçmiş yedi aşaması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bulunmakta olup bu yedi aşama ışığında görüşmeler yapılandırılmış olup pilot uygulama çalışma gurubundan rastgele seçilen 9 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde, araştırmacı tarafından matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanları temel alınarak hazırlanan ve gerekli düzeltmeleri pilot uygulama sonrasında yapılandırılan sayı hissini içeren dört soru öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiş olup her biri 120 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinde öğrencilerden alınan izinler doğrultusunda kamera kaydı ile çekim gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Sayı hissi, Howden (1989) tarafından sayılar ve birbirleriyle ilişkilerine yönelik geliştirdikleri doğru algı olarak tanımlanmaktadır. NCTM (2000) sayı hissinin öğrencilerin sayılarla uğraşması sonucu "esnekliği" geliştirmesi ile gelişebileceğini ifade etmektedir. Sayı hissi öğrenciler sayının büyüklüğünü anladıklarında, sayılar hakkında düşünebilmenin ve onları temsil edebilmenin birçok farklı yolunu geliştirebildiklerinde, bir referans noktası kullanabildiklerinde ve sayılar üzerinde işlemlerin etkisine yönelik doğru algılar oluşturduklarında gelişmektedir. Olkun (2012) ise sayı hissini sayısal içerikli problemlerin çözümü esnasında sayının esnek ve akıcı

bir şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Dede ve Şengül (2016) sayı hissine sahip kişilerin sayı ve işlem içeren durumları akla uygun şekilde yorumlayıp bu durumların ne ifade ettiğini anlamlandırabildiğini ifade etmektedir. Ayrıca "iyi "sayı hissine sahip olanların karşılarına çıkan problemlerin üstesinden gelebilmek için bir değil birden çok çözüm yolu olduğunun farkında oldukları, buna bağlı çözüm yollarını esnek şekilde kullanabildiklerini ve problem durumuna uygun çözüm üretebildiklerinin altını çizmektedir. Olkun, Fidan ve Özer (2012), sayı hissini doğrudan öğretmenin mümkün olmadığını önemli ölçüde doğuştan getirilen bir yeteneğin uzantısı olduğuna da dikkat çekmektedir. Buna ek olarak ise her yetenek gibi insanın sayı hissini belli ölçülerde geliştirilebilecek belli başlı etkinlikler olduğunu ve bu etkinliklerin çocuğun yaşına ve matematiksel düzeyine uygun olarak seçilmesine ve de etkinliklerde bulunan fiziksel ve zihinsel eylemlerin çocuk tarafından yapılmasının öğretmen ya da velinin sadece yol gösterici olması gerektiğinin hayati öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

Tanımlara ve araştırmalara baktığımızda ise sayı hissini sadece küçük yaş grupları için değil "sayılarla oynayabilen" bütün yaş gruplarının hepsinin sahip olması önem arz eden bir kavram olarak değerlendirebiliriz. Bu bağlamdan hareketle sadece öğrencilerin değil öğrencilere bu kavramı öğretecek öğretmen adaylarının sahip oldukları sayı hissi kavramı da önem arz etmektedir. İlgili alanyazında sınıf öğretmeni adayları (Altay ve Umay, 2011; Şengül, 2013) ile ilgili iki, ilköğretim matematik öğretmenleri (Şengül ve Dede, 2014) ile ilgili bir ve de ilköğretim-ortaöğretim matematik öğretmen adayları ile ilgili bir çalışma (Dede ve Şengül, 2016) yer almaktadır. Özellikle sayı hissinin ilk olarak sezdirilmesi önem arz eden okul öncesi öğretmenleri sonrasında sınıf öğretmenleri ve ortaokul matematik öğretmenlerine çok iş düştüğü söylenebilir. Bu disiplinlerdeki öğretmen ve öğretmen adaylarının sayı hissine yönelik algıları ve geliştirebilecekleri stratejilerin öğrenmeye yön vereceği açıktır. Bu araştırmanın problem durumu farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sayı hissi kavramlarının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmelerin ortaya konması, öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin varlığını ve geliştirilebilirliğini fark etmesi açısından alanyazına katkı sağlayacaktır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji desenidir. Fenomonoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sayı hissinin tümüyle yabancı olunmayan bir konu olmasına rağmen tam olarak kavranamayan da bir konudur ve bu fenomonoloji deseninin seçiminde önemli bir yer tutmaktadır. Üç matematik eğitimcisi görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçludan oluşan veri toplama aracı, Akdeniz Bölgesinin önde gelen Üniversitelerinden birinde öğrenim gören 92 Okul öncesi öğretmenliği, 88 sınıf öğretmenliği ve 85 ilköğretim matematik öğretmenliği olmak üzere toplam 265 öğretmen adayına yazılı olarak yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda birinci sınıflardan bir, dördüncü sınıflardan iki olmak üzere her bir anabilim dalından üç, toplam dokuz öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin birbiri içine geçmiş yedi aşaması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bulunmakta olup bu yedi aşama ışığında görüşmeler yapılandırılmış olup pilot uygulama çalışma gurubundan rastgele seçilen 9 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde, araştırmacı tarafından matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanları temel alınarak hazırlanan ve gerekli düzeltmeleri pilot uygulama sonrasında yapılandırılan sayı hissini içeren dört soru öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiş olup her biri 120 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinde öğrencilerden alınan izinler doğrultusunda kamera kaydı ile çekim gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın analizi devam etmekte olup ilk bulgular şöyledir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarına oranla "sayı hissi" kavram farkındalığı yüksektir. Üniversitede almış oldukları derslerde bu kavramla karşılaşan öğretmen adayı sayısı yaklaşık olarak grubun %25'ini oluşturmaktadır ki bu sayının %90'nı son sınıf öğretmen adaylarıdır. Sınıf öğretmen adaylarının daha çok davranışçı yaklaşımdan etkilendiği, okul öncesi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ise etkinlik temelli stratejiler geliştirdiği söylenebilir. Odak grup görüşmesinde geliştirebilecekleri farklı stratejileri paylaşan katılımcılardan hareketle diğer katılımcıların ikinci oturumda daha farklı stratejiler ortaya koydukları, hiç duymadıkları bir kavramı sezgisel olarak bildikleri ve bu durumun uygulamalarında farklı fikirler ortaya çıkarabildikleri gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analizi devam etmekte olup ilk bulgular şöyledir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarına oranla "sayı hissi" kavram farkındalığı yüksektir. Üniversitede almış oldukları derslerde bu kavramla karşılaşan öğretmen adayı sayısı yaklaşık olarak grubun %25'ini oluşturmaktadır ki bu sayının %90'nı son sınıf öğretmen adaylarıdır. Sınıf öğretmen adaylarının daha çok davranışçı yaklaşımdan etkilendiği, okul öncesi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ise etkinlik temelli stratejiler geliştirdiği söylenebilir. Odak grup görüşmesinde geliştirebilecekleri farklı stratejileri paylaşan katılımcılardan hareketle diğer katılımcıların ikinci oturumda daha farklı stratejiler ortaya koydukları, hiç duymadıkları bir kavramı sezgisel olarak bildikleri ve bu durumun uygulamalarında farklı fikirler ortaya çıkarabildikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sayı Hissi, Öğretmen Adayı, Disiplinler Arası

Kaynakça

Olkun, S., Fidan, E. Ve Özer, A.B. (2012). 5-7 Yaş Çocuklarda Sayı Kavramının Gelişimi Ve Saymanın Problem Çözmede Kullanımı. 27-30 Haziran 2012 tarihlerinde Niğde Üniversitesi'nce düzenlenen X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2275-24_05_2012-16_54_07.pdf adresinde yayımlanmıştır.

Şengül, S., & Dede, H. G. (2014). Matematik öğretmenlerinin sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *5*(1), 73-88.

Dede, H. G., & Sengül, S. (2016). Ilkögretim ve Ortaögretim Matematik Ögretmen Adaylarinin Sayi Hissinin Incelenmesi 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *7*(2), 285.

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

Altay, M. K., & Umay, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hesaplama Becerileri Ve Sayı Duyuları Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi. *Education Sciences*, *6*(1), 1277-1283.

(25994) Öğretmen Adaylarının İntegral Hacim Hesaplamalarında Seçtikleri Yöntemler ve Nedenleri

İBRAHİM ÇETİN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ŞERİFE DEV
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin düşünme sürecindeki farklılıklar problem çözme stratejilerini etkilemektedir (Presmeg, 2006). Düşünme sürecindeki bu farklılıklar öğrencilerin önceki öğrenmelerine bağlı olabileceği gibi problemin niteliğine bağlı olarakta değişebilmektedir. Lowrie ve Kay (2001), öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı ve kendisine zor geleni problemlerde, görsel çözüm stratejilerine başvururken, kolay problemlerde analitik stratejileri kullanma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Yine Sevimli ve Delice (2012) düşünme yapısının problem çözme süreç ve davranışlarına etkisini konu alan araştırmalarda, problemin zorluk derecesinin, bağlamının ve ifade edildiği temsil türlerinin çözüm stratejilerini etkileyebileceği, bu yüzden hesaba katılması gerektiği belirtmişlerdir. İntegralde hacim hesaplamaları dilimleme, disk, pul ve kabuk gibi farklı yöntemler kullanılarak yapılmaktadır. Bu yöntemlerin öğretmen adayları tarafından hangi nedene bağlı tercih edildiğinin bilinmesi ve tercih ettikleri yöntemde ne derece başarılı olduklarının bilinmesi bu konunun etkili öğrenilebilmesi açısından önem arzetmektedir. Bu nedenle bu araştırmada literatürde daha önce yapılan integral hacim hesaplama araştırmalara katkı sağlaması amacıyla öğretmen adaylarının integral hacim hesaplamalarında tercih ettikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih nedenleri araştırılmıştır. Bu kapsamda sırasıyla şu problemlere cevap aranmıştır. i)Öğretmen adayları integralde hacim hesaplama yöntemlerini genel olarak hangi kritere göre seçmektedir? ii) Geogebra destekli öğretimin integralde hacim hesaplamayı kolaylaştırıcı bir etkisi var mıdır? iii) Geogebra destekli yapılan öğretim integralde hacim hesaplamaya hangi yönden katkı sağlamaktadır? iv) Öğretmen adayları integral hacim hesaplamada farklı tekniklere ilişkin formülleri doğru ifade etmekte midirler? v) Öğretmen adaylarının integralde hacim hesaplamada seçtikleri yöntemlerde soruları ne derece doğru çözmektedirler?Ayrıca araştırma kapsamında integralde hacim hesaplamada öğretmen adaylarının yanlış çözümlerin de hataların nedenleri araştırılmıştır. Geogebra programının integral hacim hesaplamalarında daha etkili olması için derse nasıl entegre edilmesi gerektiği belirlenmek istenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğretmen adaylarının integralde hacim hesaplarken seçtikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih etme nedenleri incelendiği için bu yöntem kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının seçtikleri yöntemlerin matematiksel temsilleri ve soru çözümü üzerindeki etkisi, Geogebra destekli öğretimin soru çözümüne etkisi incelendiği için bu desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının soru çözümündeki hatalarına ilişkin etkenler de incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına beş açık uçlu sorudan oluşan yazılı form uygulanmıştır. Sorular alanında uzman matematik eğitimcisi tarafından hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik için bu alanda çalışma yapan üç uzman görüşü alınmıştır. Geogebra destekli öğretimde bu alanda uzman matematik eğitimcisi tarafından verilmiştir. Hacim hesaplamada seçilen yöntemler, nedenleri, Geogebra'nın integralde hacim hesaplama sorularının çözümüne katkısını ve soru çözümünde yapılan hataların nedenlerini ortaya çıkarmak için toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak, verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında toplanıp anlaşılabilir bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda çalışmada toplanan veriler kodlanmış, kodlara ait kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu değerler frekans ve yüzde tablolarıyla gösterilmiştir. Ayrıca integral ile hacim hesaplama sorularının çözümünde seçilen bu yöntemlerin matematiksel temsillerinin doğru yazılıp yazılmadığı ve bu soruların doğru çözülüp çözülmediğine ilişkin veriler frekans tabloları ile gösterilmiştir.

Öğrencilerin düşünme sürecindeki farklılıklar problem çözme stratejilerini etkilemektedir (Presmeg, 2006). Düşünme sürecindeki bu farklılıklar öğrencilerin önceki öğrenmelerine bağlı olabileceği gibi problemin niteliğine bağlı olarakta değişebilmektedir. Lowrie ve Kay (2001), öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı ve kendisine zor geleni problemlerde, görsel çözüm stratejilerine başvururken, kolay problemlerde analitik stratejileri kullanma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Yine Sevimli ve Delice (2012) düşünme yapısının problem çözme süreç ve davranışlarına etkisini konu alan araştırmalarda, problemin zorluk derecesinin, bağlamının ve ifade edildiği temsil türlerinin çözüm stratejilerini etkileyebileceği, bu yüzden hesaba katılması gerektiği belirtmişlerdir. İntegralde hacim hesaplamaları dilimleme, disk, pul ve kabuk gibi farklı yöntemler kullanılarak yapılmaktadır. Bu yöntemlerin öğretmen adayları tarafından hangi nedene bağlı tercih edildiğinin bilinmesi ve tercih ettikleri yöntemde ne derece başarılı olduklarının bilinmesi bu konunun etkili öğrenilebilmesi açısından önem arzetmektedir. Bu nedenle bu araştırmada literatürde daha önce yapılan integral hacim hesaplama araştırmalara katkı sağlaması amacıyla öğretmen adaylarının integral hacim hesaplamalarında tercih ettikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih nedenleri araştırılmıştır. Bu kapsamda sırasıyla şu problemlere cevap aranmıştır. i)Öğretmen

adayları integralde hacim hesaplama yöntemlerini genel olarak hangi kritere göre seçmektedir? ii) Geogebra destekli öğretimin integralde hacim hesaplamayı kolaylaştırıcı bir etkisi var mıdır? iii) Geogebra destekli yapılan öğretim integralde hacim hesaplamaya hangi yönden katkı sağlamaktadır? iv) Öğretmen adayları integral hacim hesaplamada farklı tekniklere ilişkin formülleri doğru ifade etmekte midirler? v) Öğretmen adaylarının integralde hacim hesaplamada seçtikleri yöntemlerde soruları ne derece doğru çözmektedirler?Ayrıca araştırma kapsamında integralde hacim hesaplamada öğretmen adaylarının yanlış çözümlerin de hataların nedenleri araştırılmıştır. Geogebra programının integral hacim hesaplamalarında daha etkili olması için derse nasıl entegre edilmesi gerektiği belirlenmek istenmiştir.Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğretmen adaylarının integralde hacim hesaplarken seçtikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih etme nedenleri incelendiği için bu yöntem kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının seçtikleri yöntemlerin matematiksel temsilleri ve soru çözümü üzerindeki etkisi, Geogebra destekli öğretimin soru çözümüne etkisi incelendiği için bu desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının soru çözümündeki hatalarına ilişkin etkenler de incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına beş açık uçlu sorudan oluşan yazılı form uygulanmıştır. Sorular alanında uzman matematik eğitimcisi tarafından hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik için bu alanda çalışma yapan üç uzman görüşü alınmıştır. Geogebra destekli öğretimde bu alanda uzman matematik eğitimcisi tarafından verilmiştir. Hacim hesaplamada seçilen yöntemler, nedenleri, Geogebra'nın integralde hacim hesaplama sorularının çözümüne katkısını ve soru çözümünde yapılan hataların nedenlerini ortaya çıkarmak için toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak, verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında toplanıp anlaşılabilir bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda çalışmada toplanan veriler kodlanmış, kodlara ait kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu değerler frekans ve yüzde tablolarıyla gösterilmiştir. Ayrıca integral ile hacim hesaplama sorularının çözümünde seçilen bu yöntemlerin matematiksel temsillerinin doğru yazılıp yazılmadığı ve bu soruların doğru çözülüp çözülmediğine ilişkin veriler frekans tabloları ile gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının %48,89'u hacim hesaplamak için kabuk yöntemini seçmiş ve bu yöntemi seçmelerindeki en etkili faktör olarak işlem kolaylığı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının; %53,33'ü yöntem seçiminde işlem kolaylığını dikkate almış, %40'ı Geogebra destekli öğretimi soru çözümünde etkili bulmuştur. Öğretmen adayları Geogebranın somutlaştırma, görsel canlandırma, üç boyutlu düşünme ve grafik çizimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Geogebranın etkisiz kalmasındaki nedenler; klasik ders anlatımına olan alışkanlık ve sonrasında tekrar yapılamaması olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının; %57,78'i kabuk yönteminin matematiksel temsilini doğru yazmış, %48,89'u yöntem olarak seçmiş fakat sadece bir öğretmen adayı soruyu doğru çözmüştür. Dilimleme yöntemi öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen ve matematiksel temsili en az doğru yazılan yöntem olmasına rağmen doğru çözümü en fazla yapılan yöntem olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %75,55'i soruyu yanlış çözmüş, niçin çözemediklerine ilişkin olarakta konunun yeterince anlaşılmaması, formül ve grafik hatası yapılması, integral almada sorun yaşamaları olarak belirlemişlerdir. Ayrıca dikkatsizlik, heyecan gibi duyuşsal etkenler ve işlem hatası da öğretmen adaylarının soru çözümünde hata yapmasına neden olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının %48,89'u hacim hesaplamak için kabuk yöntemini seçmiş ve bu yöntemi seçmelerindeki en etkili faktör olarak işlem kolaylığı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının; %53,33'ü yöntem seçiminde işlem kolaylığını dikkate almış, %40'ı Geogebra destekli öğretimi soru çözümünde etkili bulmuştur. Öğretmen adayları Geogebranın somutlaştırma, görsel canlandırma, üç boyutlu düşünme ve grafik çizimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Geogebranın etkisiz kalmasındaki nedenler; klasik ders anlatımına olan alışkanlık ve sonrasında tekrar yapılamaması olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının; %57,78'i kabuk yönteminin matematiksel temsilini doğru yazmış, %48,89'u yöntem olarak seçmiş fakat sadece bir öğretmen adayı soruyu doğru çözmüştür. Dilimleme yöntemi öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen ve matematiksel temsili en az doğru yazılan yöntem olmasına rağmen doğru çözümü en fazla yapılan yöntem olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %75,55'i soruyu yanlış çözmüş, niçin çözemediklerine ilişkin olarakta konunun yeterince anlaşılmaması, formül ve grafik hatası yapılması, integral almada sorun yaşamaları olarak belirlemişlerdir. Ayrıca dikkatsizlik, heyecan gibi duyuşsal etkenler ve işlem hatası da öğretmen adaylarının soru çözümünde hata yapmasına neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, integral, hacim hesaplama

Kaynakça

Bingolbali, E., & Monaghan, J. (2004). Identity, Knowledge and Departmental Practices: Mathematics of Engineers and Mathematicians. International Group for the Psychology of Mathematics Education.

Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). İntegral hacim problemleri çözüm süreçlerinin bireysel ilişkiler bağlamında incelenmesi; disk, pul ve kabuk yöntemleri. Sakarya University Journal of Education, 5(1), 37-54.

Delice, A., & Sevimli, E. (2011). İntegral kavramının öğretiminde konu sıralamasının kavram imgeleri bağlamında incelenmesi; belirli ve belirsiz integraller. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 51-62.

Delice, A., & Sevimli, E. (2012). Analiz dersi öğrencilerinin integral hacim hesabı problemlerindeki çözüm süreçlerinin düşünme yapısı farklılıkları bağlamında değerlendirilmesi.

Dündar, S., & Yılmaz, Y. (2015). Matematik Öğretmen Adayları Hangi Gösterim Biçiminde Daha Başarılıdır? İntegral Örneği. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6(3), 418-445.

Ersoy, Y. (2005). Matematik Eğitimini Yenileme Yönünde İleri Hareketler-I: Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi. Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(2).

Kabaca, T. Matematiğin Deneysel Gelişimi ve Öğretimindeki Uzantısı: Analiz Dersi Örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 173-177.

Lowrie, T. & Kay, R. (2001). Task representation: The relationship between visual and nonvisual solution methods and problem difficulty in elementary school mathematics. Journal of Educational Research, 94, 248-253.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (2000). Principles and standards for school mathematics (Vol. 1). National Council of Teachers of.

Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics: Emergence from psychology. In Handbook of research on the psychology of mathematics education (pp. 205-235). Brill Sense.

Sevimli, E. (2009). Matematik öğretmen adaylarının belirli integral konusundaki temsil tercihlerinin uzamsal yetenek ve akademik başarı bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Vinner, S. (2002). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In Advanced mathematical thinking (pp. 65-81). Springer, Dordrecht.

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.

(26002) Matematiksel İçerikli Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Yaratıcı Drama Yöntemi İle İncelenmesi

GÖZDEGÜL ARIK KARAMIK

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklara yönelik resimli kitapların okunması konusundaki çalışmaların çoğu (Anderson, Anderson ve Shapiro 2005; Blok 1999; Korat 2009) kelime, kelime tanıma ve fonolojik farkındalık gibi öğrenme dili ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştırmakla ilgilidir. Buna ek olarak öğretimin ilk yıllarında resimli matematik kitaplarının matematik öğrenimine katkı sağlayabileceğine dair de pek çok çalışma (Hong 1996; Jennings ve ark. 1992; O'Neill, Pearce ve Pick 2004; Young-Loveridge 2004) alanyazında yer almaktadır

Öğretimin ilk yıllarında bu kaynaklardan yararlanacak olan sınıf öğretmenlerinin bu farkındalığa kavuşmalarının hem öğrencileri hem de matematik öğretimi alanyazınına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Resim ve metin arasındaki çeşitli ve karmaşık etkileşimler, sadece çocukların dikkatini ve ilgisini arttırmakla kalmamakta, aynı zamanda çocukların sözcükleri ve illüstrasyonların anlamını inşa etmede farklı yollar keşfetmelerine de yardımcı olmakta ve böylece onların karmaşık yorum yeteneğini genişletip ve geliştirmektedir (Wolfenbarger ve Sipe 2007). Van den Heuvel-Panhuizen ve Elia, (2012), çocuk edebiyatının matematiği anlamlı bir bağlama yerleştirdiği için güçlü bir araç olduğuna ve matematiğin içinde (farklı matematiksel kavramlar arasında ve farklı matematiksel öğrenme alanları arasında), matematik ile çocukların yaşamı arasında buna ek olarak matematik ile diğer müfredat arasında anlamlı bağlantılar kurabildiğine dikkat çekmektedir.

Yaratıcı drama Adıgüzel (2017) tarafından bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden hareketle bir amacın ya da düşüncenin doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve oyunun özelliklerinden yararlanılır.

Yaratıcı drama hayal gücünü besleyen farklılıkları barındıran bir disiplin olmasına ek olarak bu çalışmada bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışmada matematiksel içerikli çocuk edebiyatı kitaplarının yaratıcı drama yöntemi ile incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003). Gömülü karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada, nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış ve veri sunuş biçimi, destekleyici (nicel bulguları destekleyici nitel bulgular) olarak kurgulanmıştır. Bu araştırmanın nicel yöntem kısmında ön test - son test kontrol grupsuz deneysel araştırma deseni, nitel kısmında ise fenomonoji deseni kullanılmıştır. Akdeniz Bölgesinin önde gelen Üniversitelerinden birinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından oluşan 30 kişilik bir grupla 12 hafta yürütülen bu çalışmada nicel veriler Aşkar (1999) tarafından geliştirilen Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Atölye Değerlendirme Formları ve her bir atölye sonrası katılımcılardan elde edilen ürünlerle toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programına girilerek analiz edilmiş ve tespit edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler betimsel ve içerik analiz yardımı ile analiz edilmiştir

Çocuklara yönelik resimli kitapların okunması konusundaki çalışmaların çoğu (Anderson, Anderson ve Shapiro 2005; Blok 1999; Korat 2009) kelime, kelime tanıma ve fonolojik farkındalık gibi öğrenme dili ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştırmakla ilgilidir. Buna ek olarak öğretimin ilk yıllarında resimli matematik kitaplarının matematik öğrenimine katkı sağlayabileceğine dair de pek çok çalışma (Hong 1996; Jennings ve ark. 1992; O'Neill, Pearce ve Pick 2004; Young-Loveridge 2004) alanyazında yer almaktadır

Öğretimin ilk yıllarında bu kaynaklardan yararlanacak olan sınıf öğretmenlerinin bu farkındalığa kavuşmalarının hem öğrencileri hem de matematik öğretimi alanyazınına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Resim ve metin arasındaki çeşitli ve karmaşık etkileşimler, sadece çocukların dikkatini ve ilgisini arttırmakla kalmamakta, aynı zamanda çocukların sözcükleri ve illüstrasyonların anlamını inşa etmede farklı yollar keşfetmelerine de yardımcı olmakta ve böylece onların karmaşık yorum yeteneğini genişletip ve geliştirmektedir (Wolfenbarger ve Sipe 2007). Van den Heuvel-Panhuizen ve Elia, (2012), çocuk edebiyatının matematiği anlamlı bir bağlama yerleştirdiği için güçlü bir araç olduğuna ve matematiğin içinde (farklı

matematiksel kavramlar arasında ve farklı matematiksel öğrenme alanları arasında), matematik ile çocukların yaşamı arasında buna ek olarak matematik ile diğer müfredat arasında anlamlı bağlantılar kurabildiğine dikkat çekmektedir.

Yaratıcı drama Adıgüzel (2017) tarafından bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden hareketle bir amacın ya da düşüncenin doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve oyunun özelliklerinden yararlanılır.

Yaratıcı drama hayal gücünü besleyen farklılıkları barındıran bir disiplin olmasına ek olarak bu çalışmada bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışmanın amacı matematiksel içerikli çocuk edebiyatı kitaplarının yaratıcı drama yöntemi ile incelenmesidir.

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003). Gömülü karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada, nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış ve veri sunuş biçimi, destekleyici (nicel bulguları destekleyici nitel bulgular) olarak kurgulanmıştır. Bu araştırmanın nicel yöntem kısmında ön test - son test kontrol grupsuz deneysel araştırma deseni, nitel kısmında ise fenomonoji deseni kullanılmıştır. Akdeniz Bölgesinin önde gelen Üniversitelerinden birinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından oluşan 30 kişilik bir grupla 12 hafta yürütülen bu çalışmada nicel veriler Aşkar (1999) tarafından geliştirilen Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Atölye Değerlendirme Formları ve her bir atölye sonrası katılımcılardan elde edilen ürünlerle toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programına girilerek analiz edilmiş ve tespit edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler betimsel ve içerik analiz yardımı ile analiz edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmen adayların matematiğe yönelik tutum ölçeği puanlarının çalışma öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, tutum puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($t(20)=26.32$, $p>.05$). Bu bulgu yaratıcı drama yöntemiyle uygulamanın öğrencilerin tutum puanlarını artırmada etkisinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen nitel veriler çalışma grubundaki öğretmen adayların daha önce matematiksel içerikli çocuk edebiyatı ile karşılaşmadıkları (%95), okudukları kitapları yaratıcı drama yöntemi ile ilişkilendirmeyi düşünmedikleri (%80) yönündedir. Matematiksel içeriğe sahip çocuk edebiyatı kitaplarının kazanımlarını, sınıf seviyesine ve öğrencilerinin seviyelerine göre değiştirilebilecekleri, kitapların kullanımının esnek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme alanı bazında bakıldığında her bir öğrenme alanına hitap eden farklı kitapların olmasının matematiksel bakış açısını geliştirdiği elde edilen bulgulardan biridir.Araştırmanın nitel bulgularının analizi devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğretmen adayların matematiğe yönelik tutum ölçeği puanlarının çalışma öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, tutum puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($t(20)=26.32$, $p>.05$). Bu bulgu yaratıcı drama yöntemiyle uygulamanın öğrencilerin tutum puanlarını artırmada etkisinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen nitel veriler çalışma grubundaki öğretmen adayların daha önce matematiksel içerikli çocuk edebiyatı ile karşılaşmadıkları (%95), okudukları kitapları yaratıcı drama yöntemi ile ilişkilendirmeyi düşünmedikleri (%80) yönündedir. Matematiksel içeriğe sahip çocuk edebiyatı kitaplarının kazanımlarını, sınıf seviyesine ve öğrencilerinin seviyelerine göre değiştirilebilecekleri, kitapların kullanımının esnek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme alanı bazında bakıldığında her bir öğrenme alanına hitap eden farklı kitapların olmasının matematiksel bakış açısını geliştirdiği elde edilen bulgulardan biridir.Araştırmanın nitel bulgularının analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Yaratıcı Drama

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2017). Eğitimde yaratıcı drama. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-438.

Anderson, A., J. Anderson, and J. Shapiro. (2005). Supporting multiple literacies: Parents' and children's mathematical talk within storybook reading. Mathematics Education Research Journal 16, no. 3: 5−26.

Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. Language Learning 49, no. 2: 343−71.

Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. Early Childhood Research Quarterly 11: 477−94.

Jennings, C., J. Jennings, J. Richey, and L. Dixon-Kraus. (1992). Increasing interest and achievement in mathematics through children's literature. Early Childhood Research Quarterly 7: 263−76.

Korat, O. (2009). The effects of CD-ROM storybook reading on Israeli children's early literacy as a function of age group and repeated reading. Education and Information Technologies 14, no. 1: 39−53.

O'Neill, D.K., M.J. Pearce, and J.L. Pick. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test − Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. First Language 24, no. 2: 149−83

Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2012). Developing a framework for the evaluation of picturebooks that support kindergartners' learning of mathematics. *Research in Mathematics Education*, *14*(1), 17-47.

Wolfenbarger, C.D., and L.R. Sipe. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. Language Arts 84, no. 3: 273−80.

Young-Loveridge, J.M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. Early Childhood Research Quarterly 19: 82−98

(25209) Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Becerilerinin Aşamalı Doğrusal Model (Hlm) İle İncelenmesi: 2015 Pisa Örneği Güney Kore Örneği

HATİCE ACAR
MEB

ARİFE TOLGA
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji ve bilimin ilerlemesiyle dünyanın değişimine ayak uydurabilen, gördüğü yeniliklere adapte olup yaşamına geçirebilen, problemlerin üstesinden farklı düşünme yollarıyla gelebilen ve toplumsal beklentilere cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi istenmektedir. Bu beklentilere ulaşmada matematiğin insanlığa kattığı faydaları inkar etmek söz konusu değildir. Matematiği ve matematiğin doğasını anlayan bireyler yetiştirmek hedeflenerek, yaşadığımız dünyayı daha iyi anlama, yeni keşiflerde bulunmak için dünyanın değişimine ayak uyduracak eğitim programları düzenlenmelidir. Yeni matematik öğretim programı, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olduğu, öğrenme ortamında rahatça araştırmalarını yapabildiği, eleştirilerini paylaşabildiği, farklı çözüm yollarını sunabildiği sınıf ortamlarının oluşmasını savunmaktadır (MEB, 2015). İyi bir matematik öğretimini en etkili kılan ögelerden biri de iyi bir değerlendirmeden geçer. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslayarak bir değer yargısına ve oradan da bir sonuca ulaşma sürecidir (Yılmaz, 1986). Eğitimde değerlendirme konuları;

•Öğrencinin başarısı

•Programın hedef ve davranışları

•Öğretim etkinliği

•Ölçme-değerlendirme

•Öğrencilerin uygun programlara yerleştirilmesi değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir (Baykul, 1992).

Matematik öğretiminin etkililiğini değerlendirmek için ülkece yapılan sınavlar haricinde diğer ülkelerle yapılan matematik başarı değerlendirmelerinin karşılaştırılması öğretim programlarının etkililiğini belirlemede önemli ölçütlerden biridir. Pek çok ülke akademik alandaki başarının yanı sıra toplumsal hayattaki niteliğin de göstergesi sayılan öğrenci başarısının belirlenmesi için ulusal düzeyde yapılan çalışmaların yanında uluslararası çalışmalarda diğer ülkeler içindeki yerlerinin ne olduğu konusuna da önem vermeye başlamışlardır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu bağlamda, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ulusal bazda yaptığı sınavların dışında uluslararası platformda yapılan sınavlara da katılarak öğrencilerin başarılarını diğer ülkelerle karşılaştırıp iyileştirmeye, geliştirmeye uygun alanları saptamayı amaçlamaktadır. Bu aşamada uluslararası yapılan sınavlardan biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (The Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlayan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmasıdır (EARGED, 2010).

PISA' nın temel alanlarından olan matematik okuryazarlığı Ersoy (2002) tarafından kısaca düşünme, usa vurma, akıl yürütme ve problem çözme olarak tanımlanmaktadır. PISA (Programme For International Student Assessment)'nın tanımına göre ise matematik okuryazarlığı; matematikle uğraşma, matematiği anlama ve tanımlama yeteneği, ayrıca bireyin o anki ve gelecekteki özel yaşamında, iş hayatında ve akran ve arkadaşlarıyla arasında gelişen, sosyal yaşamında yapıcı, ilgili ve yansıtıcı bir vatandaş olarak genel hayatında matematiğin ne gibi bir işlevi olduğu üzerine sağlam temellere dayalı yargılara varmaktır (OECD, 2004). Bu tanımdan matematik okuryazarlığının kişiye, matematiğin modern dünyadaki oynadığı rolün farkında olmasını, günlük yaşam ile ilişkili uygulamaları yapabilmesini, becerilerin geliştirilmesini, sayısal ve uzamsal düşünmede yorumlama, güven duygusunu, günlük hayat durumlarında eleştirel analiz ve problem çözmeyi sağladığını söylemek mümkündür (Özgen ve Bindak, 2008).

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı geniş ölçekli sınavlardan biri olan PISA 2015 verileri yardımıyla Güney Kore örnekleminde öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının öğrenci ve okul düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve iki düzeyli bu yapıda hangi değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

PISA örneklemi belirlenirken okullar belirli özelliklerine göre gruplanmakta, daha sonra bu okullardan seçkisiz örnekleme yoluyla öğrenciler seçilmektedir. Örneklemenin bu şekilde yapılması, PISA örnekleminin iki düzeyli aşamalı bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır (Arnold, 1992). Bu çalışmada PISA 2015 örneklem birimleri arasındaki bağımlılığı göz önünde bulundurarak ve mümkün olan en az hatalı sonuçları elde etmek için, öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısı üzerindeki öğrenci ve okul düzeyindeki özelliklerin etkileri Aşamalı Doğrusal Modellemeyle incelenmiştir.

PISA sınavının öğrenci ve okul düzeyi olmak üzere aşamalı bir yapı göstermesinden dolayı bu araştırmada, matematik okuryazarlık düzeyini her iki aşamada yordayan değişkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeyi ile öğrenci ve okul özellikleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışıldığı için çalışmanın türü ilişkisel tarama modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırma örneklemini 2015 yılında Güney Kore'de PISA' nın uygulandığı okullardan seçilen 50 okulun 750 öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada PISA 2015'ten elde edilen verilerin analizi için HLM7.03 Student programı kullanılarak aşamalı doğrusal modelleme yapılmaktadır.

Araştırmada ele alınan değişkenler, öğrenci ve okul özellikleri olmak üzere 2 düzeyde değerlendirilmiştir. Öğrenci ve okul düzeyinde incelenen bağımsız değişkenlere ait ölçümlerin düzeyleri ve kodlamaları şu şekildedir:

Bağımlı değişken: Matematik Testinden kestirilen puanlardır.

Düzey 1 Bağımsız Değişkenleri: Öğrenci anketi verilerinden derlenen toplam dokuz değişkendir. Bu değişkenler cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, evdeki bilgisayar durumu, internet durumu, sosyoekonomik statü, öğrencilerin özyeterlik ve tutum puanlarıdır.

Düzey 2 Bağımsız Değişkenleri: Okul anketi verilerinden derlenen toplam sekiz değişkendir. Bu değişkenler okul bölgesi, okul türü, okuldaki etkileşimli tahta sayısı, okuldaki öğrenci-öğretmen oranı, öğrencilerin değerlendirilme sıklığı, veli-okul işbirliği, okulunun öğrenci başarısı için ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için önlem alıp almadığıdır.

Matematiği ve matematiğin doğasını anlayan bireyler yetiştirmek hedeflenerek, yaşadığımız dünyayı daha iyi anlama, yeni keşiflerde bulunmak için dünyanın değişimine ayak uyduracak eğitim programları düzenlenmelidir. Yeni matematik öğretim programı, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olduğu, öğrenme ortamında rahatça araştırmalarını yapabildiği, eleştirilerini paylaşabildiği, farklı çözüm yollarını sunabildiği sınıf ortamlarının oluşmasını savunmaktadır (MEB, 2015). İyi bir matematik öğretimini en etkili kılan ögelerden biri de iyi bir değerlendirmeden geçer. Matematik öğretiminin etkililiğini değerlendirmek için ülkece yapılan sınavlar haricinde diğer ülkelerle yapılan matematik başarı değerlendirmelerinin karşılaştırılması öğretim programlarının etkililiğini belirlemede önemli ölçütlerden biridir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı geniş ölçekli sınavlardan biri olan PISA 2015 verileri yardımıyla Güney Kore örnekleminde öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının öğrenci ve okul düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve iki düzeyli bu yapıda hangi değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. PISA sınavının öğrenci ve okul düzeyi olmak üzere aşamalı bir yapı göstermesinden dolayı bu araştırmada, matematik okuryazarlık düzeyini her iki aşamada yordayan değişkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma örneklemini 2015 yılında Güney Kore'de PISA' nın uygulandığı okullardan seçilen 50 okulun 750 öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada PISA 2015'ten elde edilen verilerin analizi için HLM7.03 Student programı kullanılarak aşamalı doğrusal modelleme yapılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler, öğrenci ve okul özellikleri olmak üzere 2 düzeyde değerlendirilmiştir. Öğrenci ve okul düzeyinde incelenen bağımsız değişkenlere ait ölçümlerin düzeyleri ve kodlamaları şu şekildedir: Bağımlı değişken: Matematik Testinden kestirilen puanlardır. Düzey 2 Bağımsız Değişkenleri: Okul anketi verilerinden derlenen toplam sekiz değişkendir. PISA verileriyle yapılan doğrusal aşamalı modelleme çalışmaları ve ilgili literatür incelenmiş; çalışmanın analizlerinin beklenen sonuçları değerlendirilmiştir. Sosyoekonomik düzeyin, matematik okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olması beklenen bir durum değildir. İkinci düzeydeki okul özellikleri değişkenlerinden; okuldaki teknolojik imkanların bir göstergesi olan okuldaki etkileşimli tahta sayısı, okuldaki öğrenci-öğretmen oranının matematik okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olması beklenmektedir. Bunun dışında okulun öğrencilerin başarısı için gösterdiği çabaları ifade eden, öğrencilerin değerlendirilme sıklığı, veli-okul işbirliği, okulunun öğrenci başarısı için ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için aldığı önlem değişkenlerinin matematik okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA verileriyle yapılan doğrusal aşamalı modelleme çalışmaları ve ilgili literatür incelenmiş; çalışmanın analizlerinin beklenen sonuçları değerlendirilmiştir.

Birinci düzeydeki öğrenci özelliklerini ifade eden değişkenlerden; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, özyeterlik ve tutum puanlarının öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmaları beklenmektedir. Sosyoekonomik düzeyin, matematik okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olması beklenen bir durum değildir.

İkinci düzeydeki okul özellikleri değişkenlerinden; okuldaki teknolojik imkanların bir göstergesi olan okuldaki etkileşimli tahta sayısı, okuldaki öğrenci-öğretmen oranının matematik okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olması beklenmektedir. Bunun dışında okulun öğrencilerin başarısı için gösterdiği çabaları ifade eden, öğrencilerin değerlendirilme sıklığı, veli-okul işbirliği, okulunun öğrenci başarısı için ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için aldığı önlem değişkenlerinin matematik okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Okuryazarlığı, Güney Kore, Doğrusal Model

Kaynakça

Aksu, G., Güzeller, C. O., & Eser, M. T. (2017). Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, *42*(191).

Arnold, C. L. (1992). An Introduction to Hierarchical Linear Models. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 25 (2), 58-90.

Baykul, Y. " Eğitim Sisteminde De Değerlendirme" Hacettepe Üni . Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 7, 1992 Ankara.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi. ÖSS ve PISA örneği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 4(7), 21-35.

EARGED (2010a). PISA 2009 ulusal ön rapor. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8. bs.). New York: McGram-Hill Companies.

International Student Assessment, http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf,

MEB (2015). Ortaokul Matematik Dersi 5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara, 2015.

OECD (2004). Learning For Tomorrow's World. First Result From PISA 2003, Programme For

Özgen, K. ve R. Bindak (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt: 16, no:2.

Yilmaz, H. " Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme " Mikro Yayınları, 1998, Konya

(24458) Programlanabilir Lojik Kontrolör (PLC) Eğitiminde Web Destekli Eğitim Faaliyetlerinin Katkısı: Eylem Araştırması

TURAN TOLGA VURANOK
MEB

MUSTAFA ÖZCAN
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Endüstride otomasyon sistemlerinin yaygınlaşması birlikte klasik kumanda sistemi yerlerini bilgisayarlara ve programlara bırakmışlardır. Dolayısıyla bu sistemlerin işleyişinden sorumlu operatörlerin de yeterli teknik bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Ayaz vd. 2014, s.157). Bu durum, otomasyon sistemlerinin en temel elemanı sayılan PLC'lerin meslek lisesi mezunları tarafından ileri uzmanlık düzeyinde öğrenilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Kuşak (jenerasyon); benzer tarihsel zamanda ve aralıklarda doğan, ekonomik ve sosyal hareketlerden oluşmuş zaman aralıklarına ya da belli bir sosyal gruba mensup olanlar olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde kuşak tanımlamaları genel olarak, Gelenekselciler, Sessiz Kuşak, Baby Boomer Kuşağı, X Kuşağı ve Y Kuşağı ve Z kuşağı şeklindedir. 'İnternet kuşağı' olarak da isimlendirilen Z kuşağı, yeni teknolojik imkânlarla iletişim ve ulaşım imkânlarını kullanan 2000'li yılların başında doğanlardan oluşmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Günümüzde lise çağına gelmiş olan Z kuşağının eğitim süreçlerinde internet ve teknolojinin daha fazla yer alması öğrenci motivasyonu ve başarısına katkı sağlayan bir unsur olabileceği varsayılmaktadır.

Teorik bilgiye dayalı derslerde öğrenciler ilgili kitaplardan faydalanarak ya da verilen ödev ve projeleri gerçekleştirerek derslerdeki başarılarını arttırma imkânına sahiplerdir. Meslek liselerinde yürütülen uygulamalı derslerde ise öğrenci başarısını sağlamak oldukça karmaşık bir konudur. Laboratuvar ortamında gerçekleştirilen uygulamalı derslerde deneylerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi ya da farklı uygulamaların denenmesi geleneksel yöntemlerle mümkün değildir.

Meslek lisesi öğrencilerinin atölye ortamında öğrendikleri mesleki bilgilerini ders dışı zamanlarda yeterince pekiştirip geliştirememeleri ve eğitimin bireyselleşememesi gibi sebepler meslek lisesi öğrencilerinin mesleki başarılarını düşürmektedir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan problem PLC eğitiminde öğrenci başarısının nasıl artırılabileceğidir. PLC eğitiminde öğrencilerin başarısını artırabilecek değişken olarak web destekli eğitim faaliyetleri yürülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın ana problemi aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

Web destekli PLC eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ne düzeydedir?

Bu ana problem çerçevesinde geliştirilen alt problemler ise aşağıda verilmiştir:

Deney ve kontrol grubu deneklerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu deneklerinin ön - son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu deneklerinin ön - son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu deneklerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin Programlanabilir Lojik Kontrolör (PLC) eğitimi başarılarını artırmada web destekli eğitimin sağlayacağı katkıların nasıl olabileceğinin ortaya koyulmasıdır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma; verileri yarı deneysel ön test – son test kontrol grubu yöntemi ile toplanmış bir eylem araştırmasıdır. Çalışma, meslek liselerinin Elektrik Elektronik Alanı, Endüstriyel Bakım Onarım dalı, 12. sınıf programında yer alan Endüstriyel Kontrol Sistemleri dersi altında bulunan PLC sistemleri ile ilgili iki modül kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ders öğretmeni rehberliğinde, simülatör programlarının da kullanıldığı web destekli eğitimin bu iki modüle ait bilgi ve becerilerin edinilmesindeki katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırma, yarı deneysel araştırma yönteminden ön test- son test kontrol grubu yöntemi ile verilerin toplandığı bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması; değişim ve gelişimi sağlama amacıyla bireylerin uygulamalarını içeren sistematik olarak verilerin toplandığı ve yansıtmalı sorgulamaların yapıldığı, döngüsel ve sarmal adımlarla yeni eylem planlarının hazırlanarak uygulandığı bir bilimsel araştırma sürecidir. Eylem araştırmaları özellikle öğretmen, uygulama, sınıf ve okul odaklı olarak yapılmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017, s. 37-39).

Araştırmada birden çok grup kullanılarak ve grupların yansız atama ile oluşturulduğu gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır (Karasar, 2009, s. 96-97). Ön test – son test kontrol grubu yöntemi, zaman ve olgunlaşma değişkenlerini kontrol etme fırsatı sağlamaktadır (Jhonson, 2015, s. 129).

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna uygulanan ön ve son testlerden alınan puanlar karşılaştırılmaktadır. Bulgular verilirken öncelikle deney grubunun ön ve son testleri arasındaki farklılık değerlendirilmiştir. Sonrasında kontrol grubunun ön ve son testleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farklılık ele alınmıştır. Son test puanları arasındaki farklılık; teorik bilgi, devre tasarlama, devre okuma ve uygulama boyutları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

PLC bilgisi ön testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test Puanları

Tablo 1 incelendiğinde web destekli eğitimler alan deney grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-testi puanlarının ortalamasının X= 3.11, standart sapmasının ise Ss=1.98 olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim alan kontrol grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-testi puanlarının ortalaması X= 3.38, standart sapması ise Ss=1.95'dir. Bununla birlikte iki grubun ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t= -.52, p>.05). Bir başka ifade ile deney ve kontrol grupları araştırma sürecinin başlangıcında birbirine yakın seviyede PLC bilgisine sahiptir.

Deney grubu deneklerinin ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmektedir. Deney grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-son testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla tek örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Deney Grubu Tek Örneklem t-testi Sonucu

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-test puanlarının ortalamasının X=3.11, standart sapmasının X=1.98, son-test puanlarının ortalamasının X=8.11, standart sapması ise ss=3.62 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ön-son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (t= -13.02, p<.05). Yani deney grubunun gerçekleştirilen web destekli eğitim süreci sonunda belli bir seviye PLC bilgisine sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu deneklerinin ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmektedir. Kontrol grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-son testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla tek örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Kontrol Grubu Ön-Son Test Tek Örneklem T-testi Sonucu

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu deneklerinin PLC bilgisi ön-test puanlarının ortalamasının X= 3.38, standart sapmasının Ss=1.95, son-test puanlarının ortalamasının X= 8.10, standart sapması ise Ss=3.71 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ön-son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (t= -12.73, p<.05). Yani kontrol grubunun gerçekleştirilen geleneksel eğitim süreci sonunda belli bir seviye PLC bilgisine sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu deneklerine uygulanan son-testin teorik bilgiyi ölçen sorulardan edinilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmektedir. Deney ve kontrol grubu deneklerinin teorik PLC bilgisi son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Teorik Bilgi Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu deneklerinin teorik PLC bilgisi son-testi puanlarının ortalamasının X= 8.11, standart sapmasının ise Ss= 3.62 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu deneklerinin teorik PLC bilgisi son-testi puanlarının ortalaması X= 8.10, standart sapması ise Ss=3.71'dir. Bununla birlikte iki grubun ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t= .004, p>.05). Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu teorik bilgi son-test puanlarının ve dolayısıyla teorik PLC bilgisi sonuç seviyelerinin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu deneklerine uygulanan son-testin devre tasarlama bilgisini ölçen sorudan edinilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmektedir. Soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu deneklerinin PLC devresi tasarlama bilgisi son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Devre Tasarlama Bilgisi Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu deneklerinin PLC devresi tasarlama bilgisi son-testi puanlarının ortalamasının X=8.57, standart sapmasının ise Ss= 9.01 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu deneklerinin PLC devresi tasarlama bilgisi son-testi puanlarının

ortalaması X=2.93, standart sapması ise Ss= 4.91'dir. Bununla birlikte iki grubun ortalama puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlıdır (t= 2.91, p<.05). Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde web destekli eğitim alan deney grubunun PLC devresi tasarlama becerilerinin daha fazla geliştiği görülmektedir. Deney ve kontrol grubu deneklerine uygulanan son-testin devre okuma bilgisini ölçen sorudan edinilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir. Soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu deneklerinin PLC devresi okuma bilgisi son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Devre Okuma Bilgisi Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu deneklerinin PLC devresi okuma bilgisi son-testi puanlarının ortalamasının X=8.75, standart sapmasının ise Ss=11.43 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu deneklerinin PLC devresi okuma bilgisi son-testi puanlarının ortalaması X= 4.48, standart sapması ise Ss=6.45'dir. Bununla birlikte iki grubun ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t= 1.72, p>.05). Bu bulgudan hareketle web destekli eğitimin deneklerin PLC devresi okuma becerilerinin geliştirilmesinde belirli oranda etkili olsa da bu becerilerinin edinilmesinde deney grubu ile kontrol grubu sonuç düzeyleri arasında önemli bir farkın bulunmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu deneklerine uygulanan son-testin devre uygulama bilgisini ölçen sorudan edinilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmektedir. Deney ve kontrol grubu deneklerinin PLC devresi uygulama bilgisi son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Uygulama Bilgisi Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu deneklerinin PLC devresi uygulama becerisi son-testi puanlarının ortalamasının X= 48.21, standart sapmasının ise Ss=17.65 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu deneklerinin PLC devresi uygulama becerisi son-testi puanlarının ortalaması X=32.07, standart sapması ise Ss=18.63'dür. Bununla birlikte iki grubun ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (t= 3.35, p<.05).

Bu bulgudan hareketle web destekli eğitim öğrencilere evlerinde gerçekleştirdikleri ders dışı eğitim faaliyetlerinde destek sağlanarak uygulama becerilerinin geliştirilmesini katkı sunulmasına imkân sağlandığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencinin bilgiyi öğrenmesi, uygulayarak ilgili becerileri edinmesi ve o işi gerçek hayata uyarlayabilecek yetkinlikleri edinmesi için yaparak yaşayarak yürütülen bir eğitim sürecinden geçmesi önemli bir unsurdur. Bu araştırma ile uygulamalı mesleki derslerde öğrencilerin başarısını arttırabilmek için yürütülen web destekli eğitimlerin etkisinin ne kadar olabileceği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırma ön test sonuçlarına göre gerçekleştirilen uygulamada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başlangıç seviyelerinin birbirine yaklaşık olarak denk olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha önce görmedikleri bir konu hakkında girdikleri ön testten düşük ve benzer seviyede puanlar almaları normal kabul edilebilir. Ancak öğrenciler belirli bir seviyede de olsa bazı soruları geçmiş bilgilerinden yola çıkarak doğru cevaplayabilmişlerdir.

Araştırma son test sonuçları karşılaştırıldığında ise hem web destekli eğitim alan deney grubu öğrencileri hem de sadece geleneksel yüz yüze eğitim alan kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirilen eğitimsel faaliyet sonucunda belli oranda gelişim göstermişlerdir. Her iki grubun sonuç seviyeleri karşılaştırıldığında teorik PLC bilgilerinin edinilmesi ve web destekli eğitimin PLC eğitiminde kullanılması; uygulama ağırlıklı ders içerikleri simülatör programı ve web destekli olarak yürütüldüğünde devre tasarlama ve şeması verilmiş olan devrelerin uygulanmasında faydalı olmuştur. Ancak teorik bilgilerin edinilmesi ve devre şemalarını okuma bilgisinin edinilmesinde farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler : PLC eğitimi, Web destekli eğitim, Akademik başarı

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, Z. H., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182.

Ayaz, M., Erhan, K., Özdemir, E. ve Çilliyüz, Y. (2014). Animasyon Tabanlı PLC ve Operatör Panel Eğitim Seti. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi.* 30(3), 156-161.

Bağcı, K. & Çelik, H. E. (2018). Examination of Factors Affecting Continuance Intention to use Web-Based Distance Learning System via Structural Equation Modelling. *Eurasian Journal of Educational Research,* 78. 43-66.

Barab, S. A. & Kling, R. & Gray, J. H., 2004. Introduction: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning, in *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Barab, S. A. & Kling, R. & Gray, J. H., (Eds.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp.16- 50.

Bayındır, R. & Vadi, S. *A Web-Based Educational Tool For Simulation of Reactive Power Compensation With Synchronous Motor*. Journal of Polytechnic, 2017; 20 (1) : 61-69

Cavanaugh, C., 2002. Distance Education Quality: Success Factors for Resources, Practices and Results, in *The Design & Management of Effective Distance Learning Programs*. Discenza, R. & Caroline, H. & Schenk, K., (Eds.). Hershey, PA USA: IRM Press, pp.171-189.

Cooper, L. & College M. S., 2002. Online Cources: Strategies for Success, in *The Design & Management of Effective Distance Learning Programs*. Discenza, R. & Caroline, H. & Schenk, K., (Eds.). Hershey, PA USA: IRM Press, pp.125-140.

Cuadrado-Garcia, M. & Ruiz-Molina, M-E., 2009. University Students' Satisfaction on Virtual Platforms in an International E-learning Program, in *The Challenges for Marketing Distance Education in Online Environment: An Integrated Approach.* Demiray, U. & Sever, N.S., (Eds.).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, pp.319- 337.

Çoruk, A., Tutkun, T. (2018). Teacher Concerns towards the Fatih Project in Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 17,4. 42-53.

Gülbahar, Y., 2009. *e-öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi.

Horton, W., 2001. *Evaluation E-learning*. Alexandria, VA USA: ASTD Press.

İşman, A., 2008. *Uzaktan Eğitim.* 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Jhonson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Y. Uzuner, & M. Ö. Anay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N., 2009. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Matthews, D. A., 2002. Distance Education: What is it? Utilization of Distance Education in Higher Education in the United States, in *The Design & Management of Effective Distance Learning Programs*. Discenza, R. & Caroline, H. & Schenk, K., (Eds.). Hershey, PA USA: IRM Press, pp.1-20.

Moore, M. & Kearsley, G., 2005. *Distance Education.* 2. Edition. Canada: Thomson Wadsworth

Riel M. & Polin, L., 2004. Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments, in *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Barab, S. A. & Kling, R. & Gray, J. H., (Eds.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp.16- 50.

Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uşun, S., 2006. *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalın, H. İ., 2008. *İnternet Temelli Eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(25478) İmalat Sanayi'nde Kadın Emeği İstihdamı Fabrika'da Kaynak Yapan Kadın İşçiler

BEDİHA ŞAHİN

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

18. yüzyılda Avrupa'da gelişen Sanayi Devrimi ile yeniden kurulan üretim ilişkileri, kadının işgücü piyasasındaki konumunda büyük değişimler yaratmıştır. Türkiye'de ise bu değişim 1950'li yıllardan sonra ivme kazanan sanayileşme sonucu kırdan kente göçün hızlanması ile yaşanmıştır. Ancak kadın işgücü istihdam kapasitesi kırsal alanda tarımsal üretim ilişkilerinde ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadınların büyük çoğunluğunu işgücü dışına itmiştir. Kentsel alanda ekonominin yeterli istihdam yaratma kapasitesinin olmaması, çalışma yaşamında gereksinim duyulan, eğitim mesleki vasıftan yoksun olan kadınları da ikincil statüde niteliksiz iş gücü gerektiren emek – yoğun sektörlerde çalışmak zorunda bırakmıştır. Bu sürecin Türkiye'de kadınların iş gücüne katılımında ve özellikle de sanayi alanında kadın istihdam oranlarının düşük olmasında etkili olduğu görülmektedir. Ne var ki, bunların yanısıra özellikle sanayi sektörünün yeterince gelişmemesinden kaynaklı olarak sektörel gelişimin tarımdan sonra sanayi sektörü yerine hizmet sektörüne doğru yön değiştirmesi de etkili olmaktadır. Yine toplumun sanayide çalışan kadın istihdamına yönelik patriarkal yapının ürettiği kültürel bakış açısı, sanayi istihdam alanlarında çalışanların büyük çoğunluğunun erkek işçiler olması nedenleriyle bu alanlar erkeklere özgü alanlar olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal cinsiyete dayalı meslek ayrımcılığından dolayı kadın işgücünün sanayi alanlarında çalışmayı istemedikleri ve son çare olarak düşündükleri görülmüştür. Ancak küresel çapta yaşanan ekonomik ve sosyal değişimlerle birlikte çalışma yaşamındaki kadın işgücü sayısının gün geçtikçe artmakta olduğu ve buna bağlı olarak da istihdam alanlarının yeniden yapılanmaya gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür.

Bu değişikliklerin etkisiyle hız kazanan ücretli kadın emeği istihdamı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çalışma yaşamının önemli sorunlarından birini oluşturmuştur. Bu araştırmada, kadınların, fabrikada çalışma hayatı öncesindeki kırdan kente göçün getirisi olarak enformel işlerde çalışmalarının olumsuzlukları sebebiyle, geleneksel olmayan işleri tercih etmelerinin yaşantılarına getirdiği değişimlerin olumlu ve olumsuz yanları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı betimsel bir tarama araştırma niteliğindedir. Veri toplama aracı olarak "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme Formunda demoğrafik verilere ilişkin sorular ve araştırma amacını içeren temel sorularda yer almıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği "yeni bir veri elde edilemeyeceği" konusunda doygunluk noktasına erişilinceye kadar devam etmiştir. Görüşmeler çalışma grubuna katılanların yaşam alanlarını yansıtacak bir biçimde devam etmiş ve yaklaşık 1 saat sürmüştür. Görüşme ortamında çalışma grubunda yer alanların araştırmacıya güven duydukları ve samimi yanıtlar verdikleri izlenimi edinilmiştir. Görüşmeler anlatıların korunması nedeniyle sesli olarak kaydedilmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle sesli olarak kaydedilen veriler yazılı veri seti haline dönüştürülmüştür. Daha sonraki süreçte anlatıların içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi aşamasında veri setinde elde edilen ve araştırma amacına cevap niteliğinde olan veriler araştırma amaçlarına yanıt verecek bir şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'nın Kazan ilçesinde yer alan, BKF fabrikasının kaynakçılık bölümünde, 15 Haziran - 5 Ağustos 2018 tarihleri arasında üretim yapmakta olan kadın işçiler ve işveren temsilcileridir.. Araştırma, bu alanda çalışan 3 kadın işçi ve 3 erkek işveren temsilcisi olmak üzere toplam 6 çalışan ile gerçekleştirilmiştir. Kadın işçilerin 1'i bekâr, diğer 2'si ise boşanmış olduklarını belirtmişlerdir. Yaş dağılımı 34 ile 43 arasında değişmektedir. Kadın işçilerden 1'i düz lise mezunu, diğeri de mesleki açık lisede okuduğunu ifade ederken, kadın işçilerden 1'i de ortaokul terk etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. BFK'nda çalışan kadın işçiler de çocuk yaşta çalışma hayatına başladıklarını ifade etmişlerdir. İşveren temsilcisi 3 erkekten, 1'i bekâr diğer 2'si ise evlidir. Yaş dağılımları ise 25 ile 54 arasında bulunmaktadır. Erkek işverenlerden 2'si meslek lisesi mezunu olduğunu belirtirken 1'i ise ilkokul mezunu olduğunu ifade etmiştir.

İMALAT SANAYİ'NDE KADIN EMEĞİ İSTİHDAMI

FABRİKA'DA KAYNAK YAPAN KADIN İŞÇİLER

18. yüzyılda Avrupa'da gelişen Sanayi Devrimi ile yeniden kurulan üretim ilişkileri, kadının işgücü piyasasındaki konumunda büyük değişimler yaratmıştır. Türkiye'de ise bu değişim 1950'li yıllardan sonra ivme kazanan sanayileşme sonucu kırdan kente göçün hızlanması ile yaşanmıştır. Ancak kadın işgücü istihdam kapasitesi kırsal alanda tarımsal üretim ilişkilerinde ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadınların büyük çoğunluğunu işgücü dışına itmiştir. Kentsel alanda ekonominin yeterli istihdam yaratma kapasitesinin olmaması, çalışma yaşamında gereksinim duyulan, eğitim mesleki vasıftan yoksun olan kadınları da ikincil statüde niteliksiz iş gücü gerektiren emek – yoğun sektörlerde çalışmak zorunda bırakmıştır. Bu sürecin Türkiye'de kadınların iş gücüne katılımında ve

özellikle de sanayi alanında kadın istihdam oranlarının düşük olmasında etkili olduğu görülmektedir. Ne var ki, bunların yanısıra özellikle sanayi sektörünün yeterince gelişmemesinden kaynaklı olarak sektörel gelişimin tarımdan sonra sanayi sektörü yerine hizmet sektörüne doğru yön değiştirmesi de etkili olmaktadır. Yine toplumun sanayide çalışan kadın istihdamına yönelik patriarkal yapının ürettiği kültürel bakış açısı, sanayi istihdam alanlarında çalışanların büyük çoğunluğunun erkek işçiler olması nedenleriyle bu alanlar erkeklere özgü alanlar olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal cinsiyete dayalı meslek ayrımcılığından dolayı kadın işgücünün sanayi alanlarında çalışmayı istemedikleri ve son çare olarak düşündükleri görülmüştür. Ancak küresel çapta yaşanan ekonomik ve sosyal değişimlerle birlikte çalışma yaşamındaki kadın işgücü sayısının gün geçtikçe artmakta olduğu ve buna bağlı olarak da istihdam alanlarının yeniden yapılanmaya gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür.

Bu değişikliklerin etkisiyle hız kazanan ücretli kadın emeği istihdamı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çalışma yaşamının önemli sorunlarından birini oluşturmuştur. Bu araştırmada, kadınların, fabrikada çalışma hayatı öncesindeki kırdan kente göçün getirisi olarak enformel işlerde çalışmalarının olumsuzlukları sebebiyle, geleneksel olmayan işleri tercih etmelerinin yaşantılarına getirdiği değişimlerin olumlu ve olumsuz yanları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'nın Kazan ilçesinde yer alan, BKF fabrikasının kaynakçılık bölümünde, 15 Haziran - 5 Ağustos 2018 tarihleri arasında üretim yapmakta olan kadın işçiler ve işveren temsilcileridir. Araştırma, bu alanda çalışan 3 kadın işçi ve 3 erkek işveren temsilcisi olmak üzere toplam 6 çalışan ile gerçekleştirilmiştir. Kadın işçilerin 1'i bekâr, diğer 2'si ise boşanmış olduklarını belirtmişlerdir. Yaş dağılımı 34 ile 43 arasında değişmektedir. Kadın işçilerden 1'i düz lise mezunu, diğeri de mesleki açık lisede okuduğunu ifade ederken, kadın işçilerden 1'i de ortaokul terk etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. BFK'nda çalışan kadın işçiler de çocuk yaşta çalışma hayatına başladıklarını ifade etmişlerdir. İşveren temsilcisi 3 erkekten, 1'i bekâr diğer 2'si ise evlidir. Yaş dağılımları ise 25 ile 54 arasında bulunmaktadır. Erkek işverenlerden 2'si meslek lisesi mezunu olduğunu belirtirken 1'i ise ilkokul mezunu olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın bulguları, kadınların sahip oldukları toplumsal, ekonomik ve kültürel özelliklerin yaşam şartlarında ve buna bağlı olarak çalışma yaşamlarında nasıl bir etki oluşturduğu ve imalat sanayisinde çalışmaları yoluyla oluşan toplumsal rol/kimlik yapılarının oluşturulma, yeniden üretilme ve sürdürülmesi süreçlerinde "sınıf, kültürel sermaye, sosyal sermaye, yabancılaşma" kavramları çerçevesinde analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu yorumlamalarda; çalışma yaşamı dışı etkenlerden olan aile, sosyal çevre ve toplumun etkisi de dikkate alınmıştır.

Söz konusu kadın işgücünün daha önceki çalışma yaşamlarında, geleneksel olarak "kadın işi" olarak nitelenen mesleklerde istihdam edildikleri, hizmet içi eğitim olanaklarından yararlanmaları sınırlandırıldığı için çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldıkları görülmektedir. Ancak araştırmada bunun aksi bir durumla da karşılaşılmıştır. Kaynak yapma eğitimi alarak fabrikada kaynakçılık yapan kadın işçiler, meslekle ilgili gereksinim duyulan tüm donanıma sahip olmanın kişiyi özneleştirdiğini dile getirmişlerdir.

Kadın işçilerin istihdam alanı olarak fabrikaları seçmelerini etkileyen etmenler olarak; kadın işçilerin ailelerinin sosyal sınıfları, kültürel ve sosyal sermayeleri, enformel işlerde çalışmalarının etkileri, imalat sanayi ortamının kadın iş gücü için güvenli olması yer almaktadır. Çocuklarının okul eğitim masraflarını karşılayamamaları, ev kredi borcunun ödenmesinde zorluk çekilmesi, imalat sanayiinde çalışmayı seçmek zorunda kalmaları gibi sonuçlar ekonomik koşulların oldukça önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Tüm bunların yanı sıra ulaşım servisinin olması, güvenli olması, çalışma saatlerinin düzenli olması, sigortaların düzenli yatırılması, düzenli yemek verilmesi, maaşların düzenli ödenmesi gibi özellikler ve kursa giderek öğrendikleri kaynakçılık mesleğini yapmak istemeleri gibi nedenler de söz konusudur.

Kadın işçilerin yaşam koşullarının imalat sanayiinde çalışmalarının ardında yatan en önemli etkenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kadın işçilerin dahil oldukları sosyal sınıfın yaşam standartlarını kapsayan zorluklar çalışma hayatlarının yaşam standartları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu hakkında oldukça önemli ipuçları sunmaktadır.

Öte yandan çalışma yaşamının kadınlar için daha eşitlikçi, adil ve güvenli olması açısından bu tür araştırmaların yapılmasının ve bu konuda politika geliştirilmesinin sanayide çalışan kadınlar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kadın Emeği, İşçi, Çalışma, İş Gücü Piyasası, Sınıf, Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Toplumsal Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılık.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları kadın işgücünün daha önceki çalışma yaşamlarında, geleneksel olarak "kadın işi" olarak nitelenen mesleklerde istihdam edildikleri, hizmet içi eğitim olanaklarından yararlanmaları sınırlandırıldığı için çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldıkları görülmektedir. Ancak araştırmada bunun aksi bir durumla da karşılaşılmıştır. Kaynak yapma eğitimi alarak fabrikada kaynakçılık yapan kadın işçiler, meslekle ilgili gereksinim duyulan tüm donanıma sahip olmanın kişiyi özneleştirdiğini dile getirmişlerdir.

Kadın işçilerin istihdam alanı olarak fabrikaları seçmelerini etkileyen etmenler olarak; kadın işçilerin ailelerinin sosyal sınıfları, kültürel ve sosyal sermayeleri, enformel işlerde çalışmalarının etkileri, imalat sanayi ortamının kadın iş gücü için güvenli olması yer almaktadır. Çocuklarının okul eğitim masraflarını karşılayamamaları, ev kredi borcunun ödenmesinde zorluk çekilmesi, imalat sanayiinde çalışmayı seçmek zorunda kalmaları gibi sonuçlar ekonomik koşulların oldukça önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Tüm bunların yanı sıra ulaşım servisinin olması, güvenli olması, çalışma saatlerinin düzenli olması, sigortaların düzenli yatırılması, düzenli yemek verilmesi, maaşların düzenli ödenmesi gibi özellikler ve kursa giderek öğrendikleri kaynakçılık mesleğini yapmak istemeleri gibi nedenler de söz konusudur.

Kadın işçilerin yaşam koşullarının imalat sanayiinde çalışmalarının ardında yatan en önemli etkenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kadın işçilerin dahil oldukları sosyal sınıfın yaşam standartlarını kapsayan zorluklar çalışma hayatlarının yaşam standartları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu hakkında oldukça önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Kadın Emeği, İşçi, Çalışma, İş Gücü Piyasası, Sınıf, Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Toplumsal Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılık.

Kaynakça

Aktar, A.(1990). *Kapitalizm, Az Gelişmişlik ve Türkiyede Küçük Sanayi*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

Aksoy, H.H., (1999). Relationship Between Education and Employment: How to Employers Use Educational İndicators in Hiring? Results from a Participatory Observation Journal of Inderdisciplinary Education. Vol. 3(1), 171-187.

Aksoy, H.H (2007) " Yeni Ekonomi Düzeninde Kariyer ve Eğitim : Ankara OSTİM Organize Sanayi İş yerlerinde Gerçekleştirilen Bir Araştırma " Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , 7(3), 1047.

Durak, Y. (2018). Emeğin Tevekkülü, İstanbul: İletişim Yayınları .

Makal, A. (2001). Türkiye'de 1950-1965 Döneminde Ücretli Kadın Emeğine İlişkin Gelişmeler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 56. (2), 121.

Lordoğlu, K.(1998). Enformel İstihdam ve Sosyal Güvenlik Sorunu. *EkonomikYaklaşım Dergisi*. 9 (31),5-21.

Saad- Filho, A., Johnston, D. (2014). *Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki*. 2. Baskı. (Ş. Başlı, T. Öncel, Çev.). Yordam Kitap: İstanbul.

Şahin,B.

(25706) Tutuklulara 3D Yazıcı Kullanımı Becerileri Kazandırılması: Geleceği Birlikte Yazalım

VOLGA YILMAZ GÜMÜŞ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MEHMET FIRAT ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SALİH GÜMÜŞ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HASAN GÜRGÜR ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde hukuk anlayışı bir taraftan toplumun korunmasını amaçlarken diğer taraftan cezalandırma yoluyla toplumu suçtan uzak tutmayı ve suçluların tekrar suç işlemesini önlemeyi amaçlamaktadır (Becker, 1968; Brossman, Richman, Weiss, Gold, & Gartner, 2016). Modern toplumda devletler, hukuk kuralları bağlamında, suçluları (tutuklu ve hükümlüleri) çeşitli şekillerde cezalandırarak bu amaçları yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, tutuklu ve hükümlülere mesleki ve toplumsal normları benimseterek onların topluma tekrar üretken bireyler olarak dönmeleri sağlamak önemlidir. Bu süreç alanyazında toplumsal yaşama "geri dönüş" şeklinde adlandırılmaktadır (Schneider, Andreas - McKim, & Wayne, 2003). Dezavantajlı bireyler arasında yer verilen suçluların toplumsal yaşama geri dönüşlerini sağlamanın bir yolu da onlara cezalarını çekerken bir meslek kazandırmaktır.

Ekonomi, kriminoloji ve sosyoloji alanında yapılan birçok çalışma sosyoekonomik durumun ve bunun yanında faal bir şekilde çalışma hayatının suç işleme üzerinde belirleyici etkileri olabileceğini aktarmaktadır. Bu noktada daha sınırlandırılmış bir problem olarak işsizlik ve suç arasındaki ilişkinin de sorgulandığını belirtmek gerekir (Zernova, 2007). İşsizlik ve suç arasında bir ilişki olduğunu ifade eden birçok çalışma bu ilişkiyi bireyler ve toplum açısından iki şekilde değerlendirmektedir. Suçlular adalet sistemi tarafından verilen cezayı çektikten sonra ikinci bir defa iş gücü piyasası tarafından cezalandırılabilmektedir. Suçlular cezaevinden çıktıktan sonra damgalanmakta (stigmatized) ve dolayısıyla iş gücü piyasasına katılamamaktadırlar. Bu durum onların ikinci bir defa cezalandırıldığı ile ilgili düşünceyle birleştirilebilir. İş gücü piyasasında suçluların, çoğu zaman tek bir sınıflamaya tabi tutulduğu belirtilmektedir (Hale, 2013). Bu bağlamda istihdam edilmeyen ve dolayısıyla belli bir gelirden yoksun kalan hükümlülerin yeniden suç işleyerek cezaevine girme olasılıklarının arttığı da vurgulanmaktadır (Zernova, 2007).

Suçlular, işsizlik riskinin yanı sıra, zayıf temel beceriler, düşük benlik saygısı, davranışsal sorunlar ve deneyim eksikliği gibi sorunlarla da karşı karşıya olabilir. Bu anlamda tutukluluk süresince suçluların mesleki rehabilitasyon ve rehberlik, iş arama yardımı ve çeşitli mesleki kurslar ile desteklenmeleri onlara topluma dönüş sürecinde katkı sağlayabilir (Hale, 2013; Young, 1999; Zernova, 2007). Mesleki rehabilitasyonun ceza sürecinde ve sonrasında toplumsal yaşama katılım için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kirkwood & McNeill 2015). Suçlunun istihdam edinmesine olanak sağlayacak, güncel gereksinimlere uygun bir meslek edinmesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda güncel teknolojik gelişmeler ışığında 3D yazıcı teknisyenliği önemli bir meslek alanı olabilir.

Çalışmada tanıtılması amaçlanan *3D Jail - Printing the Future* projesi cezaevlerindeki bireylere 3D yazıcı kullanma becerisi kazandırıp bireylerin bu becerileri üretim ve yaratıcılığa dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada tanıtılan proje yedi iş paketinden oluşmaktadır. Bu iş paketleri tamamlandığında farklı ülkelerde, farklı dezavantajlı gruplar için kullanılabilecek ve farklı teknolojik beceriler için kullanılabilecek bir eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Birinci paket kapsamında mevcut 3D yazılım sistemleri incelenerek bunların cezaevlerinde kullanımına ve kullanılabilirliğine dair gözlem ve araştırma yapılmıştır. Cezaevlerinde halihazırda kullanılan ilgili eğitim programları incelenerek bu programlara katılmak için gerekli beceriler, programların katılımcı sayısı, öğrenme çıktıları gibi unsurlar incelenmiştir.

İkinci iş paketi tutukluların ve cezaevlerinde görevli eğitimcilerin yeterliklerinin analiziyle ilişkilidir. Bu bağlamda yeterlik modelleri incelenerek bir çerçeve oluşturmaya çalışılmaktadır.

Üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulması için protokoller hazırlanacaktır. Proje ortaklarının yerel ve kültürel gereksinimleri de dikkate alınarak her bir ülkede kullanılabilecek protokoller geliştirilecektir.

Dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilecektir.

Beşinci paket kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilecektir. Eğitim tasarımının bileşenleri bu aşamada belirlenecektir.

Altınca aşamada 3D yazıcı eğitimi modeli test edilecektir. Bu süreç sonunda 70 tutuklunun 2D ve 3D CAD kullanımı ve 3D yazıcıların mesleki amaçla kullanımı konusunda eğitim görmüş olması hedeflenmektedir.

Son aşamada ise cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları test edilecektir. Toplam yedi laboratuvar kurulması ve bu laboratuvarların işlevsellik ve etkililiğinin test edilmesi amaçlanmaktadır. Laboratuvarların özerkliğinin ve sürekliliğinin sağlanması da amaçlanmaktadır.

Cezaevlerinde bulunan tutuklu ve hükümlüler dezavantajlı bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu bireylerin rehabilitasyon ve mesleki eğitim aracılığıyla tutukluluk süresince ve sonrasında topluma ve üretime katkı sağlayabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Altı ülkeden sekiz kurumun katılımıyla, Avrupa Birliği Erasmus+ Programı desteğiyle yürütülen *3D Jail – Printing the Future (3D Cezaevleri – Geleceği Yazalım)*projesi de cezaevlerindeki bireylere 3D yazıcı kullanma becerisi kazandırıp bireylerin bu becerileri üretim ve yaratıcılığa dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. 3D yazıcılar hızla küçük ve orta ölçekli işletmelerde üretim ve yaratım sürecini destekleyen araçlar haline gelmektedir. Bu yazıcılar yalnızca prototip oluşturmak amacıyla değil, endüstriyel planlama, mühendislik, tasarım, mimari, tıp ve bilimsel araştırma gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesinin de ortaklarından olduğu *3D Jail*projesi de tutukluların rehabilite süreçlerini destekleyerek güncel gereksinimlere cevap verebilecek birer 3D yazıcı teknisyeni olarak topluma dönmelerini sağlamaya katkıda bulunacaktır. Proje; tutuklulukların, eğitimcilerin ve ceza(evi) sisteminin gereksinimlerini karşılayabilir. Tutuklulara çalışma hayatına katılım olanağı sağlayan beceriler kazandırıp onların toplumsal entegrasyonunu kolaylaştırabilir; eğitimcilerin cezaevi içinde ve dışında yenilikçi içerik ve yöntemlerle çalışmalarını ve dijital becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir; tutuklular için iş olanaklarının gerek niteliği gerekse niceliğini artırarak cezaevi koşullarının iyileştirilmesine ve tutukluluk sonrası yeniden suç işleme riskinin düşürülmesine katkıda bulunabilir.

2021'de tamamlanması planlanan proje yedi iş paketinden oluşmaktadır. Birinci paket kapsamında mevcut 3D yazılım sistemleri incelenerek bunların cezaevlerinde kullanımına ve kullanılabilirliğine dair gözlem ve araştırma yapılmıştır. İkinci iş paketi tutukluların ve cezaevlerinde görevli eğitimcilerin yeterliklerinin analiziyle ilişkilidir. Üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulması için protokoller hazırlanacaktır. Dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilecektir. Beşinci paket kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilecektir. Altınca aşamada 3D yazıcı eğitimi modeli test edilecek, son aşamada ise cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları test edilecektir. Önerilen bu çalışmanın amacı, dezavantajlı grupların eğitimi alanında örnek teşkil edebilecek *3D Jail – Printing the Future* projesini tanıtmaktır.

Eğitim, teknoloji, sosyoloji, hukuk gibi birçok alanı ilgilendiren bu disiplinler arası projenin iş paketleri tamamlandığında yeni bir eğitim modeli geliştirilmiş olacaktır. Bu model, örgün ve yaygın eğitim biçiminde, farklı bağlamlarda da kullanılabilir. Projede geliştirilip test edilen eğitim modeli e-öğrenme formunda da sunulacak ve gereksinim duyan kurumlarla paylaşılacaktır. Bu model ayrıca farklı gruplarda (örneğin işsiz gençler, engelli bireyler, göçmenler, vb.) kullanılmak üzere gözden geçirilip geliştirilebilir. Çalışmanın çıktılarının dezavantajlı bireylerin teknoloji kullanımı ve eğitimi alanlarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim, teknoloji, sosyoloji, hukuk gibi birçok alanı ilgilendiren bu disiplinler arası projenin iş paketleri tamamlandığında yeni bir eğitim modeli geliştirilmiş olacaktır. Bu model, örgün ve yaygın eğitim biçiminde, farklı bağlamlarda da kullanılabilir.Proje sonucunda hedeflenen çıktılar şunlardır:

Projenin ilk aşamalarından itibaren proje ortaklarının doküman paylaşımına, iletişim kurmasına ve ortaklık etkinliklerini planlamasına olanak sağlayacak dijital bir platform kurmak. Bu platform 2. ve 3. Çıktılar için kullanılacak e-öğrenme eğitim sistemlerinin de temelini oluşturacaktır.

Eğitimci ve tutuklularla deneysel eğitim etkinliklerinin yürütülmesi için kılavuzlar hazırlamak ve bunları proje ortaklarıyla paylaşmak. Bu kılavuzlar eğitim modellerinin temelini oluşturacaktır.

En az 70 tutuklunun 3D yazıcı teknolojilerini kullanması sağlanacak ve diğer tutukluları eğitmek üzere 20 civarında eğitimci ve tutukluyu yetiştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : 3D Yazıcı, Tutuklular, Cezaevi, Rehabilitasyon

Kaynakça

Becker, G. S. (1968). Crime and Punishment: An Economic Approach. Journal of Political Economy, 76(2), 169-217. doi:10.1086/259394

Brossman, M. E., Richman, R. E., Weiss, H. H., Gold, S. A., & Gartner, A. B. (2016). New York City Commission on Human Rights Issues Enforcement Guidance on Fair Chance Act, 72.

Hale, C. (2013), "Economic Marginalization, Social Exclusion and Crime", *Criminology,* Hale Chris, Hayward K., Wahidin A., Wincup E., (Edt.), Oxford University Press, Oxford.

Kirkwoodi S., & McNeill, F. (2015) "Integration and reintegration: Comparing Pathways to Citizenship Through Asylum and Criminal Justice", *Criminology & Criminal Justice (CCJ)*, Vol. 15, No. 5, 511-526.

Schneider, A. & McKim, W. (2003), "Stigmatization Versus Self-Stigmatization of Probationers", *Journal of Offender Rehabilitation*, Vol. 38, No. 1, (19-31).

Young, Jock (1999), *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, Sage, London.

(25337) Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları

SEVAN NART

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda eğitim alanında yürütülen araştırmalar, daha etkili ve nitelikli eğitim için yeni yaklaşımlar, yöntemler, uygulamalar sunmaktadır. Tüm bu yenilik ve gelişme çabalarında göz önünde bulundurulması gereken öncelikle eğitimcinin eğitimi olmalıdır şüphesiz. Çünkü istenilen etkili ve nitelikli eğitim seviyesine ulaşmak da ancak etkili ve nitelikli eğitimciler sayesinde mümkün olacaktır. Bu bakımdan öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlilikleri gibi konular da araştırmalarda sıklıkla yer almaktadır. Bir öğretmenin "nitelikli" bir öğretmen olarak tanımlanmasında, genel bilgi ve kültür, öğretmenlik alanı bilgi ve becerileri kadar özel alan bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliklere sahip olması da önem taşımaktadır. Türkiye'de lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi sunan, diğer bir deyişle müzik eğitimcisi yetiştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim dallarında (MEABD) da eğitim-öğretim nitelikli müzik eğitimcileri yetiştirilmesi amacına yönelik olarak hazırlanan öğretim programları ile yürütülmektedir. Uçan'ın (1994: 28) ifade ettiği gibi; MÖLP, alan bilgisi, genel bilgi ve meslek bilgisini birlikte kapsayacak biçimde programlanmaktadır çünkü müzik öğretmeni yetiştirmede, bireyin ilgisi-isteği, yatkınlığı-yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip doyum sağlaması değil, onun ötesinde, mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır.

Müzik Alanı Bilgi ve Becerileri kapsamında yer alan ve bireye, sesini konuşma ve şarkı söyleme amacına yönelik olarak kullanma becerisi kazandırma ve seslendirme- yorumlama (müzik yapma) ile ilgili öğrenme deneyimleri yaşatan ses eğitimi alanının (Çevik, 2006: 647) müzik öğretmenliği eğitiminde oldukça önemli bir yeri ve işlevi bulunmaktadır. Çünkü müzik eğitimcisinin, müzik öğretiminde, her sınıf ve düzeyde, hem eğitsel hem de sanatsal anlamda kullanacağı, yararlanacağı ana çalgısı sesidir. Okullarda müzik eğitimi verecek öğretmenlerin ses eğitimiyle ilgili doğru ve yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Öztürk, 2003: 81). Bir müzik öğretmeni adayı, öğrenimi boyunca aldığı ses eğitimi ile öğrencilerine doğru, sağlıklı ve etkili şarkı söylemeyi öğretecektir. (Tonya, 2008: 25).

Bu araştırmanın konusunu oluşturan BSE derslerinde amaç, müzik öğretmeni adaylarına en temel ve doğal çalgıları olan seslerini, konuşmada ve şarkı söylemede, en doğru, en güzel ve en etkili biçimde kullanmaya ilişkin davranışları kazandırmak, aynı zamanda ses sağlıklarını korumayı öğretmek ve bireyin sesini doğal haliyle koruyup geliştirmektir (Ekici, 2008: 67). BSE ana çalgısı ses/şan olmayan her müzik öğretmeni adayı öğrencinin zorunlu olarak alması gereken bir derstir.

Bir eğitim alanında etkili ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi, eğitimle hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında pek çok değişkenin olumlu ve/veya olumsuz etkisi bulunmaktadır. Genel olarak; "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje [birey için anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje] ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilim" olarak tanımlanan tutum da bu değişkenlerden biridir. Tutumlar doğrudan gözlenebilir bir özellik taşımadığından, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayılan ve o bireye atfedilen bir eğilimdir. Diğer bir deyişle tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Çöllü ve Öztürk, 2006: 376-378).

Eğitim ve öğretimde tutumların çok yönlü bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenci tutumları, öğretmen tutumlarını; öğretmen tutumları, öğrenci tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim alanında gerçekleştirilen tutum araştırmalarının, hem bireylerin öğrenimini gördükleri herhangi bir dersle ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için, hem de önceden edinilmiş olumsuz tutumların olumluya dönüşmesi için önemli veriler sunduğu/sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi almış bireylerin lisans öğretim programı içinde yer alan "Bireysel Ses Eğitimi (BSE)" dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın, BSE derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunacak öneriler sunması; müzik öğretmenliği öğretim programlarındaki ses eğitimi derslerine dikkati çekmesi ve bu alandaki benzer araştırma projeleri için de kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Öncelikle alan yazında mesleki müzik eğitimi, müzik öğretmenliği yeterlikleri, BSE konu başlıkları ile bu konu başlıklarıyla ilişkili daha önceden yapılmış tutum araştırmalarını kapsayan yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, araştırmaya zemin oluşturacak nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın evreni, farklı bölgelerden seçilen ve lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren 4 Müzik Eğitimi Anabilim Dalından mezun, BSE dersi almış öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu evrenden gönüllü olarak ankete katılan 138 mezun öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma grubuna, BSE dersine yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek için Ekici (2012) tarafından geliştirilen "BSE Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Internet aracılığı ile uygulanan ölçekle birlikte katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan bir "Kişisel Bilgiler Anketi" de yöneltilmiş ve katılımcılara ilişkin demografik ve müziksel bilgiler toplanması amaçlanmıştır. Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapmıştır. 5'li likert tipte hazırlanan ölçek ile katılımcılardan, ölçekteki ifadelere katılıp katılmama derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Her bir ifade için "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "az katılıyorum", "katılıyorum", "çok katılıyorum" şeklinde beş kategori belirlenmiş, öğrencilerin, bu kategorilerden birini seçerek, ifadeye katılma derecelerini belirtmeleri planlanmıştır. Olumlu maddeler "çok katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 5'den 1'e doğru; olumsuz maddeler ise "çok katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlanmıştır (Ekici, 563). Katılımcıların BSE dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları "ilgi", "gereklilik", "öğretmen yeterliği", "kişisel gelişimle ilgili algı", "teknik yeterlilik" ve "öğretmen yetiştirme amacına uygunluk" şeklinde 6 alt boyutta incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, tutum ölçeğinden elde edilen puanların *cinsiyet* ve *ana çalgı* gibi değişkenlere farklılaşıp farklılaşmadığı, uygun istatistik yöntemler kullanılarak çözümlenmiş; verilere ilişkin bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır.

Son yıllarda eğitim alanında yürütülen araştırmalar, daha etkili ve nitelikli eğitim için yeni yaklaşımlar, yöntemler, uygulamalar sunmaktadır. Tüm bu yenilik ve gelişme çabalarında göz önünde bulundurulması gereken öncelikle eğitimcinin eğitimi olmalıdır şüphesiz. Çünkü istenilen etkili ve nitelikli eğitim seviyesine ulaşmak da ancak etkili ve nitelikli eğitimciler sayesinde mümkün olacaktır. Bu bakımdan öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlilikleri gibi konular da araştırmalarda sıklıkla yer almaktadır. Bir öğretmenin "nitelikli" bir öğretmen olarak tanımlanmasında, genel bilgi ve kültür, öğretmenlik alanı bilgi ve becerileri kadar özel alan bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliklere sahip olması da önem taşımaktadır.

Türkiye'de lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi sunan, diğer bir deyişle müzik eğitimcisi yetiştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim dallarında (MEABD) da eğitim-öğretim nitelikli müzik eğitimcileri yetiştirilmesi amacına yönelik olarak hazırlanan öğretim programları ile yürütülmektedir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan Bireysel Ses Eğitimi (BSE) dersi Müzik Öğretimi Lisans Programı (MÖLP) içerisinde yer alan ve ana çalgısı ses/şan olmayan her müzik öğretmeni adayı öğrencinin zorunlu olarak alması gereken bir derstir.

Bu araştırma, öğrencilerin mesleki müzik eğitimi lisans öğretim programı içinde yer alan BSE dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada ayrıca, tutum ölçeğinden elde edilen puanların *cinsiyet* ve *ana çalgı* gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu betimsel araştırmada, çalışma grubu Türkiye'deki üniversitelerin Müzik Eğitimi Bölümlerinde öğrenim görmüş bireylerden oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Anketi" ve Ekici (2012) tarafından geliştirilen "BSE Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipte hazırlanan ölçekte, katılımcılardan, ölçekteki ifadelere katılıp katılmama derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiş ve verilere ilişkin bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır. Araştırma sonrasında öğrencilerin BSE dersine karşı tutumları ile değişkenler arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın, BSE derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunacak öneriler sunması; müzik öğretmenliği öğretim programlarındaki ses eğitimi derslerine dikkati çekmesi ve bu alandaki benzer araştırma projeleri için de kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, katılımcıların BSE dersine yönelik tutum puanları ile cinsiyet, çalgı ve ders notu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması ve bu farkın olumlu ve olumsuz tutumları ne şekilde etkilediğine ilişkin veriler elde edilebileceği düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretimde tutumların çok yönlü bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenci tutumları, öğretmen tutumlarını; öğretmen tutumları, öğrenci tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim alanında gerçekleştirilen tutum araştırmalarının, hem bireylerin öğrenimini gördükleri herhangi bir dersle ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için, hem de önceden edinilmiş olumsuz tutumların olumluya dönüşmesi için önemli veriler sunduğu/sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi almış bireylerin lisans öğretim programı içinde yer alan "Bireysel Ses Eğitimi (BSE)" dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın, BSE derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunacak öneriler sunması; müzik öğretmenliği öğretim programlarındaki ses eğitimi derslerine dikkati çekmesi ve bu alandaki benzer araştırma projeleri için de kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müzik eğitimi, müzik öğretmeni eğitimi, ses eğitimi, bireysel ses eğitimi, tutum.

Kaynakça

Ataman Gençel, Ö. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi, 54, 405-417.

Ayayadın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2).

Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3).

Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (26-28 Nisan, Denizli, ss. 297-310), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Çevik, S. (2006), Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Ses Eğitimi Alan Derslerinin Müzik Öğretmenliği Yeterlilikleri Yönünden Değerlendirilmesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakülesi, Denizli, http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cevik.pdf, Erişim Tarihi: 12.11.2016.

Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9 (1-2), 373-404.

Ekici, T. (2008). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3).

Engür, D., Çeliktaş, H. ve Eğri M. (2018). Bireysel ses eğitimi dersi ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumların farklı değişkenler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 29-40. DOI: inuefd.319458

Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2), 81-93.

Küçük, D. P. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 257–270.

Öztürk, F. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ses Eğitiminin Önemi ve Bireysel Ses Eğitimi Dersi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 23, Sayı 1 (2003) 79-85

Tanrıöğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3), 55–67.

Tonya, A. (2008). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Akademik Bakış Dergisi, 31, 1-11.

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 75-90.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Uçan, A. (1994). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Umuzdaş, S. (2012). Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 11(2).1

Ünal, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. ONLINE JOURNAL OF MUSIC SCIENCES, 2 (3), 163-178.

Yalçınkaya, B. ve Eldemir, A. C. (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi/Development of Attitude Scale about Individual Instrument Course. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 29-36.

Yaldız, G. ve Özçimen, A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutumları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 78–83.

(25415) Portfolyo Kullanımının Müzik Eğitimi 1. Sınıf Öğrencilerinin Müziksel İşitme- Okuma Ve Algılanan Öz Düzenleme Becerilerine Etkileri

ELÇİN ERGİN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler, bireysel derslerin yanında toplu ders içerikleri ile yürütülen bir programa alınmaktadırlar. Öğrenim süresinin ilk döneminden itibaren öğrencilerin işitme yeteneğini çeşitli çalışmalarla hem pratikte hem kuramsal olarak destekleyen bu derslerden belki de en önemlisi MİOY (müziksel işitme okuma ve yazma) dersidir. Fakat ne yazık ki öğrencilerin hem dinleme, hem nota okuma hem yazma ile örtülü bu derste başarı ve çalışma alışkanlığı durumları pek iç açıcı değildir.Günümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olarak kullanılan portfolyo aynı zamanda, çeşitli akademik süreçlerde öğrencinin kendi çalışmasını düzenleme, ne yaptığının farkına varma, süreci değerlendirme, çalışma alışkanlıkları kazanma amacı ile de kullanılmaktadır. Portfolyo sürecinde edinilen becerilerin ve kazanılan farkındalıkların aynı zamanda sosyal bilişsel kuram kaynaklı "öz düzenleme" ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı; Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf öğrencilerinin Portfolyo oluşturma yolu ile müziksel okuma ve işitme becerilerinin gelişimi ve aynı zamanda portfolyo kullanımı ile öğrencilerin algılanan özdüzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma, öğrenci çalışma alışkanlıkları ile portfolyo kullanımı arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından önemlidir. Aynı zamanda, işitme ve müziksel okuma becerisindeki artışın gelişimini takip etmek açısından ilgili araştırmalara kaynak sağlayacaktır.

Araştırmanın ana proplemi portfolyo kullanımının öğrencilerin müziksel işitme - okuma becerilerine ve algılanan özdüzenleme becerilerine etkisi var mıdır? Bu ana problem ışığında araştırılan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Portfolyo kullanımı sonunda öğrencilerin müziksel okuma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Portfolyo kullanımı sonunda öğrencilerin algılanan öz düzenleme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır

Araştırma Yöntemi

Araştırma, deneysel desen içeren nicel bir araştırmadır. Araştırmada 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik öğrenci grubu random yöntemi ile eşit iki gruba ayrılmıştır. Bu yolla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırma grubu ise deneysel sürece katılan deney grubunu oluşturan 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları kapsamında Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen algılanan öz düzenleme ölçeği (alpha: .90) ve Özdemir (2012) tarafından geliştirilen müziksel okuma başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak öğrenciler tarafından oluşturulan portfolyo dosyaları ile çalışma süreçlerini kaydettikleri ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına algılanan öz düzenleme ölçeği ile müziksel okuma performans testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile çalışmaya başlanmıştır. Süreç başında öğrencilere portfolyo kullanımı ile ilgili geniş bir bilgi verilmiştir. Her öğrenci kendi porfolyosunu oluşturmaya başlamıştır. 10 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine haftalık çalışma konusu belirlenerek haftalık çalışmalarını portfolyo kriterlerine göre düzenlemeleri ve haftaya ait dökümanı dosyalarına koymaları istenmiştir. Portfolyolar; öğrencilerin çalışmada kullandığı materyaller, haftalık yönerge, kendini değerlendirme formu ve ses kayıtlarından oluşan bir dosya haline gelmiştir. 10 hafta boyunca yapılan tüm çalışmalar öğrenci dosyalarına konulduktan sonra deney ve kontrol gruplarına son test kapsamında algılanan öz düzenleme ölçeği ile müziksel okuma performans testi uygulanmıştır.

Bu araştırmada, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden portfolyo kullanımının öğrencilerin müzik eğitiminde solfej okuma ve algılanan öz düzenleme becerilerine katkısının ortaya konması amaçlanmaktadır. araştırmada veri toplama aracı olarak performans ve çalışma portfolyosu, öğrenciler tarafından yapılan çalışma ses kayıtları, müziksel okuma performans testi ve algılanan öz düzenleme beceri ölçeği kullanılmıştır.

Özdemir (2012) tarafından geliştirilmiş müziksel okuma perfomans testi, kullanılabilirliği 9 üniversiteden toplam 430 öğrenciye uygulanmış ve iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. ölçekte yer alan beceri ve ölçütler şu şekildedir: Parçayı okumaya başlamadan önce gerekli hazırlığı yapma, Sesini doğru ve etkili bir biçimde kullanma, Nefesini doğru kullanma, Parçayı ölçüsüne uygun vuruşlarla okuma, Nota değerlerini doğru sürelerde seslendirme, Parçayı gerçek hızında ya da gerçek hızına yakın bir hızda okuma veya hız terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun hızda okuma, Parçayı tonda kalarak seslendirme, Parçada geçen gürlük terimlerini etkili bir şekilde kullanma veya gürlük terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun gürlükte okuma, Parçayı formuna uygun olarak okuma, Parçayı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuma.

Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen algılanan öz düzenleme ölçeği; 604 ortaokul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan16 maddenin iki faktörde toplandığını sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 54.3'ünü açıklanmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare (x2= 147.60, sd= 95,p=0.00) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .042, NFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .97, CFI= .99, GFI= .94, AGFI= .92, SRMR= .035 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .90, açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmadaHarran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik öğrenci gurubu ele alınmış ve belirlenen deney grubu ile 10 hafta boyunca çalışılmıştır. 10 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine haftalık çalışma konusu belirlenerek haftalık çalışmalarını portfolyo kriterlerine göre düzenlemeleri ve haftaya ait dökümanı dosyalarına koymaları istenmiştir. Portfolyolar; öğrencilerin çalışmada kullandığı materyaller, haftalık yönerge, kendini değerlendirme formu ve ses kayıtlarından oluşan bir dosya haline gelmiştir. 10 hafta boyunca yapılan tüm çalışmalar öğrenci dosyalarına konulduktan sonra deney ve kontrol gruplarına son test kapsamında algılanan öz düzenleme ölçeği ile müziksel okuma performans testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grularının işlem öncesi puanlarında farklılık gözlenmezken, deney süreci sonunda iki grup arasında müziksel okuma becerisi ve algılanan öz düzenleme becerisi puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda;

Müziksel okuma performanslarına ait elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol grubunun müziksel okuma performansı açısından öntest puanlarında anlamlı fark ortaya çıkmazken (*p<.05), iki gurubunda kendi içlerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Algılanan özdüzenleme ölçeğine ait bulgulara göre; kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. bununla birlikte gruplar arası test sonuçlarında; deney ve kontrol gruplarına ait öntest sonuçlarında farklılık görülmezken, deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

buradan yola çıkarak; portfolyo kullanımının öğrencilerin müziksel okuma performanslarını ve algılanan öz düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İşitme Eğitimi, Öz Düzenleme, Portfolyo

Kaynakça

Arslan, S., Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Sakarya University Journal of Education. 5(3). 67-74.

Bahçeci, D., Kuru, M. (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 1, (2008),(97-111).

Erdoğan, T. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Ögrenci Basarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Kutlu, Ö., Doğan, C. ve Karakaya, İ. Ölçme ve Değerlendirme, Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme. 5. Baskı, Pegem Akademi. 2014.

Ölçme ve Değerlendirme, Güncellenmiş 5. Baskı, Pegem Akademi. 2014 (Ed: Satılmış Tekindal). ISBN 978-605-5885-16-8.

Özdemir, G. (2012). Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı. Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Turan, A., Sakız, G. (2014). "Fen ve Teknoloji Dersinde Portfolyo Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2014, ss. 48-63

(25439) Çevrilmiş Sınıf Uygulaması Müzik Dersi Örneği

SALİM SEVER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞAH SEVER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik bölümleri arasında eğitime temel teşkil ederek en çok sayıda öğrenciye hitap eden bölümler okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümleridir. Bu bölümler temel eğitim kapsamında olduğundan, öğretim programlarında aralarında müzik derslerinin de olduğu birçok farklı disiplini içeren dersler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, bu disiplinler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve bu bilgilerini öğrencilere farklı yollarla aktarabilecek öğretmenlik becerileri ile mezun olmaları beklenmektedir. Okul öncesi kademede müzikli etkinlikleri genelde okul öncesi öğretmenleri uygulamaktadır. İlköğretim I. kademedeki çocuklara müzik eğitimi sağlamada sorumluluk yine sınıf öğretmeninindir.

Müzik, birçok farklı bilgi ve beceri biçimlerini içeren bütünsel bir alandır. Müzik öncelikle farklı bir yazı ve işaret sistemi içeren bir dildir. Aynı zamanda armoni, kültür ve müzik tarihi gibi teorik konuları da içermektedir. Müzik, şarkı söyleme ve çalgı çalma bağlamında düşünüldüğünde de bir beceridir ki, etkili bir müzik eğitiminin tüm bu bilgi ve becerileri kapsaması gerekir. Temel eğitim kademesi öğretmenlerinden bulundukları okullarda çeşitli müzik etkinlikleri yapmaları beklenir. Sınıf öğretmenleri, lisans dönemlerinde etkinliklerle ilgili genel bilgiler kazanmışlardır. Ancak, özel alan birikimi de gerektiren Müzik dersi uygulama ve etkinliklerini gerçekleştirmek gerektiğinde, edindikleri bu temel bilgiler yetersiz kalabilmektedir. Göğüş (2008)'ün ilköğretim birinci kademede müzik derslerini yürüten sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenleri müzik derslerinde sahip oldukları anlayış ve yaklaşımların kaynağını; "öğretmenlik sırasında edindikleri tecrübeler" ve "tecrübeli ya da daha yeterli olduğunu düşündükleri çalışma arkadaşları" olarak göstermişler ayrıca hizmet öncesi eğitimlerinin tam anlamıyla yeterli olmadığını tekrarlamışlardır. Sınıf öğretmenleri, daha etkili müzik dersleri verebilmeleri için atanma öncesi eğitimlerinde bu alanla ilgili derslerin önemsenmesi ve sınıfta kullanılabilecek bir enstrüman öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İki yarıyıllık süre zarfında (yeni programda bir döneme düşürüldü!) öğretmen adaylarının öğrencilere eşlik edebilecek ve etkinliklerde kullanabilecek düzeyde piyano çalabilir hale gelmesinin nasıl sağlanabileceği bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu problemin çözümüne ilişkin araştırmalar Flipped Learning (Çevrilmiş öğrenme) modelini karşımıza çıkarmıştır. Eğitim videoları ve online platformların yoğun bir biçimde kullanıldığı çevrilmiş öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve gereksinimlerine odaklanılır. Süreçte öğretmenler sınıf ortamını işlenecek konuya göre grup çalışmasına, bağımsız çalışmaya, araştırmaya, performansa veya değerlendirmeye uygun hale getirebilirler; ne zaman ve nerede öğrenileceğini öğrencilerin seçebildiği esnek öğrenme ortamları yaratabilirler.

Bu düşüncelerden hareketle okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına devam eden öğrencilerin müzik alanında güçlendirilmesi için çevrilmiş öğrenme modelinden yararlanılabileceği düşünülmüştür. Çalışma kapsamında kuramsal müzik bilgisi ve repertuvarın yanı sıra müzik eğitimi ve müzikli eğitimde kullanılabilecek bir çalgı olan piyanoya ilişkin eğitim süreci organize edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu araştırma, çevrilmiş öğrenme uygulamasında kullanılan videoların kullanım durumu ve katkısı hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek için oluşturulmuş betimsel nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2015-17 Öğretim yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği ve Okul öncesi Öğretmenliği programlarına devam eden ve Müzik dersi alan tüm öğrenciler katılmıştır (n=300) Öğrencilerle bir öğretim yılı boyunca müzik derslerinde çevrilmiş öğrenme modeli kullanılarak ders yapılmıştır.

Dağarcığın Seçimi

Dağarcıkta yer alan şarkıların seçiminde ortak kültür birikimimizde yeri olan, başlangıç seviyesinde piyano ile eşlikli çalınabilecek, teknik ve müziksel bakımdan konu çeşitliliğine sahip olmak ölçüt olarak alınmıştır. Seçilen parçalar kolaydan zora sırasıyla küçük kurbağa, postacı, yalancı, yaşasın okulumuz, neşeye şarkı, hapşu, kalk artık sabah oldu, neşeli ol, dostluk, gel bize katıl bize olarak belirlenmiştir. Seçilen parçalara öğrencilerin çalma düzeyleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak piyano eşlik düzenlemeleri yapılmıştır.

Video Derslerin Hazırlanması

Eğitsel video hazırlığında video stratejisi belirlemek, öncelikle küçük ölçekli videolardan başlamak, konuyu ilgi çekici ve etkileşimli bir biçimde sunmak önemlidir (Raths, 2014, 15). Janz, Graetz ve Kjorlien (2012) ve McKnight vd.'ye (2013) göre, hazırlanacak videonun her açıdan iyi planlanması gereklidir. İyi planlanmış bir video, bilişsel yük getirecek gereksiz bilgilere yer verilmeyen, konunun mümkün olduğunca kısa ve anlaşılır olarak ifade edildiği, çelişkilere yer vermeyecek materyalin kullanıldığı bir tasarım olarak tanımlanabilir.

Araştırma ekibi tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilen şarkılar analiz edilerek teknik ve müziksel konulara ayrılmıştır. Parçada yer alan konular zorluk derecelerine göre bir sıraya dizilmiş ve nota, teknik anlatımlar gibi görseller hazırlanmıştır.

Sıralanan öğretim basamaklarının video çekimi için planlanması gereği duyularak videonun hangi dakikasında hangi görüntünün, konunun ve konuşmanın yer alacağına ilişkin bir çizelge hazırlanmıştır. Bu çizelge doğrultusunda video kayıtları yapılmıştır. Video süreleri 3-8 dakika arasında sınırlandırılmıştır.

Öğretmenlik bölümleri arasında eğitime temel teşkil ederek en çok sayıda öğrenciye hitap eden bölümler okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümleridir. Bu bölümler temel eğitim kapsamında olduğundan, öğretim programlarında aralarında müzik derslerinin de olduğu birçok farklı disiplini içeren dersler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, bu disiplinler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve bu bilgilerini öğrencilere farklı yollarla aktarabilecek öğretmenlik becerileri ile mezun olmaları beklenmektedir. Okul öncesi kademede müzikli etkinlikleri genelde okul öncesi öğretmenleri uygulamaktadır. İlköğretim I. kademedeki çocuklara müzik eğitimi sağlamada sorumluluk yine sınıf öğretmeninindir.

Müzik, birçok farklı bilgi ve beceri biçimlerini içeren bütünsel bir alandır. Müzik öncelikle farklı bir yazı ve işaret sistemi içeren bir dildir. Aynı zamanda armoni, kültür ve müzik tarihi gibi teorik konuları da içermektedir. Müzik, şarkı söyleme ve çalgı çalma bağlamında düşünüldüğünde de bir beceridir ki, etkili bir müzik eğitiminin tüm bu bilgi ve becerileri kapsaması gerekir. Temel eğitim kademesi öğretmenlerinden bulundukları okullarda çeşitli müzik etkinlikleri yapmaları beklenir. Sınıf öğretmenleri, lisans dönemlerinde etkinliklerle ilgili genel bilgiler kazanmışlardır. Ancak, özel alan birikimi de gerektiren Müzik dersi uygulama ve etkinliklerini gerçekleştirmek gerektiğinde, edindikleri bu temel bilgiler yetersiz kalabilmektedir. Göğüş (2008)'ün ilköğretim birinci kademede müzik derslerini yürüten sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenleri müzik derslerinde sahip oldukları anlayış ve yaklaşımların kaynağını; "öğretmenlik sırasında edindikleri tecrübeler" ve "tecrübeli ya da daha yeterli olduğunu düşündükleri çalışma arkadaşları" olarak göstermişler ayrıca hizmet öncesi eğitimlerinin tam anlamıyla yeterli olmadığını tekrarlamışlardır. Sınıf öğretmenleri, daha etkili müzik dersleri verebilmeleri için atanma öncesi eğitimlerinde bu alanla ilgili derslerin önemsenmesi ve sınıfta kullanılabilecek bir enstrüman öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İki yarıyıllık süre zarfında (yeni programda bir döneme düşürüldü!) öğretmen adaylarının öğrencilere eşlik edebilecek ve etkinliklerde kullanabilecek düzeyde piyano çalabilir hale gelmesinin nasıl sağlanabileceği bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu problemin çözümüne ilişkin araştırmalar Flipped Learning (Çevrilmiş öğrenme) modelini karşımıza çıkarmıştır. Eğitim videoları ve online platformların yoğun bir biçimde kullanıldığı çevrilmiş öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve gereksinimlerine odaklanılır. Süreçte öğretmenler sınıf ortamını işlenecek konuya göre grup çalışmasına, bağımsız çalışmaya, araştırmaya, performansa veya değerlendirmeye uygun hale getirebilirler; ne zaman ve nerede öğrenileceğini öğrencilerin seçebildiği esnek öğrenme ortamları yaratabilirler.

Bu düşüncelerden hareketle okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına devam eden öğrencilerin müzik alanında güçlendirilmesi için çevrilmiş öğrenme modelinden yararlanılabileceği düşünülmüştür. Çalışma kapsamında kuramsal müzik bilgisi ve repertuvarın yanı sıra müzik eğitimi ve müzikli eğitimde kullanılabilecek bir çalgı olan piyanoya ilişkin eğitim süreci organize edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevrilmiş öğrenme kapsamındaki videolar öğrencilere ders performansı için gereken çalışma süresini sağlamıştır. Öğrenciler videolar ile çalışarak derse geldiklerinde dersin daha verimli geçtiğini ve bu sayede daha üst düzey beceriler üzerinde çalışma imkanı bulduklarını belirtmişlerdir.

Çevrilmiş öğrenmenin en önemli kazancı yeteneği olmadığı düşüncesiyle çekinen, utanan, ders içinde pasif olan, ders içi daha fazla bireysel ilgiye ve daha çok tekrara ihtiyaç duyan öğrencilere de başarma imkanı sağlaması olmuştur. Çevrilmiş öğrenme ile ders içi pratik süresinin çoğalması her öğrenciyle bireysel ilgilenme imkanı vermektedir. Bireysel olarak ilgilenilebiliyor olunması, öğrenci başarısını artıran bir etken olarak belirtilmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrenci motivasyonunu hem zorlayan hem de motive edici bir husus olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevrilmiş öğrenme, Çevrilmiş sınıf, müzik, piyano eğitimi, müzik teknolojisi

Kaynakça

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day.International Society for Technology in Education. Communities Education Konferansında Sözlü Bildiri, Boston, M.A. http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-school-approach.pdf adresinden alınmıştır.

Flip Learner (2016) Müzik Dersi için oluşturulmuş çevrilmiş öğrenme video kanalı. https://www.youtube.com/channel/UCuTSzO3T4MNT6gA8KxSF9PA

Fulton, K. P. (2012). Inside the flipped classroom. The Journal.

Göğüş, G. (1996) "İlköğretim I.Kademe (İlkokullarda) Müzik Eğitimi" (Yayımlanmamış bildiri metni) II. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Göğüş, G. (2008) İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 2008, 369-382

Green, G. (2012). The flipped classroom and school approach: clintondale high school. Building Learning http://thejournal.com/articles/2012/04/11/the-flipped-classroom.aspx adresinden alınmıştır.

Janz, K., Graetz, K., & Kjorlien, C. (2012). Building collaborative technology learning enviroments. SIGUCCS '12 Conference, Memphis, Tennessee, USA

Johnson, L., & Renner, J. (2012). Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Louisville.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. Collage Teaching, 4 (11), 30-35 http://www.edweek.org/ew/articles/2012/10/03/06khan_ep.h32.htm

Milman, N. (2012) The flipped classroom strategy: what is it and how can it be used? Distance Learning, 9(3), 85-87.

(25440) Müzik Performans Ölçeğinin Standart Belirleme Çalışması

SALİM SEVER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

CELAL DEHA DOĞAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütler takımıyla karşılaştırılarak karar verme işidir. Eğitimde iki tür ölçüt bulunmaktadır. Bunlardan ilki ölçme işlemine dâhil olan tüm bireyler için aynı olan, kişiye ve gruba göre değişmeyen mutlak ölçüttür. Diğeri ise ölçme işleminin uygulandığı gruptan elde edilmiş sonuçlara dayanan bağıl ölçüttür. Bağıl veya mutlak ölçütle belirlenen kesme noktası, test puanları ölçeğinde bir puana denk gelmektedir. Cizek ve Bunch (2007)'a göre kesme puanı test puanları ölçeğini 2 veya daha fazla bölgeye ayırarak performans kategorileri oluşturma veya teste girenleri sınıflandırma işlevini taşır. Standart belirleme ise iki veya daha fazla performans derecesini ayırt etmek için bir sayı atanmasıyla sonuçlanan kural veya usul sisteminin doğru bir şekilde takip edilmesini belirleme süreci olarak tanımlanabilir (Cizek 1993). Ancak bu süreç keyfi olmanın ötesinde açıkça belirlenmiş ve sistemli olmalıdır. Standart sözcüğüyle anlatılmak istenen şey, belirli performans kategorileri için asgari düzeydeki bilgi ve becerilerdir.

Literatürde farklı standart belirleme yöntemleri bulunmaktadır. Örneğin bazı standart belirleme yöntemlerinde kesme puanları, test hedef gruba uygulandıktan sonra belirlenirken, bazılarında hedef gruba uygulanmadan önce belirlenir. Standart belirleme yöntemleri, Jaeger'e (1989) göre test merkezli ve öğrenci merkezli olarak sınıflandırılır. Test merkezli yöntemlerde uzmanlar ölçülen özellik bakımından test maddeleriyle ilgili yargıda bulunurlar. Test merkezli yöntemler arasında Angoff, Ebel, Nedelsky yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Öğrenci merkezli yöntemlerde ise ölçülen özellik bakımından testi alan bireylerle ilgili yargıda bulunulur. En yaygın kullanılan öğrenci merkezli yöntemlerin başında "sınır grup" ve "karşıt grup " yöntemleri bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ağırlıklı olarak test merkezli standart belirleme yöntemlerinin kullanılmasının yanı sıra, bu çalışmalarda çoğunlukla, 1/0 şeklinde puanlanan çoktan seçmeli testlere odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Çetin ve Gelbal 2010; Demir ve Köse 2014; Korkmaz 2015). Ayrıca müzik alanıyla ilgili ölçekler bulunmakla beraber, bunlara yönelik herhangi bir standart belirleme çalışmasının yapılmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda müzik becerisini ölçen ve çoklu puanlanan ölçme araçlarının standart belirleme çalışmasının yapılmasının, bireylerin müzik performanslarının belirlenmesi sürecinde daha adil ve güvenilir ölçmeler gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin müzik performansının belirlenmesi sürecinde kullanılan "müzik performans ölçeği"nin standart belirleme çalışmasını gerçekleştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Müzik performans ölçeğinin standart belirleme çalışmasının gerçekleştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, var olan durumu olduğu gibi betimlediği için betimsel tarama türünde bir araştırma olarak tanımlanabilir. Test merkezli bir standart belirleme yönteminin uygulandığı bu araştırmada dokuzu konservatuvar ve müzik eğitimi bölümlerinden mezun, biri ölçme alan uzmanı olmak üzere toplam on katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen standart belirleme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde genişletilmiş ANGOFF yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde uzmanlar her bir madde için yeterli ve yetersiz sınırındaki öğrencilerin kaç puan alabileceğini tahmin etmiş ve sonuçları standart belirleme formuna kaydetmiştir. Uzman puanlarının her bir madde için aritmetik ortalaması hesaplanmış ve bu ortalamaların toplamı kesme puanı olarak belirlenmiştir.

Genişletilmiş ANGOFF yöntemiyle Verilerin toplanma sürecinde Hamleton ve Plake (1995) tarafından belirtilen adımlar dikkate alınmıştır:

Uzmanların Eğitimi: Bu süreçte öncelikle standart belirleme ve ANGOFF yöntemini anlatmaya yönelik uzman eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Performans kategorilerinin oluşturulması: Sınıf öğretmenleri için yeterli ve yetersiz olarak ayrılan performans kategorileri uzmanlar grubu tarafından oluşturulmuştur. Başka bir ifade ile yeterli/ yetersiz sınırında olan bir öğretmen adayının sahip olması gereken özellikler uzmanlar tarafından belirlenmiş ve netleştirilmiştir.

Birinci tur puanlaması: uzmanlar testteki her bir madde için sınır düzeyindeki öğretmen adayının alacağı puanı tahmin etmiş ve bireysel olarak form üzerinde işaretlemişlerdir.

Grup Tartışması: Birinci tur sonunda uzmanlar tarafından her bir madde için kesme puanları grupla paylaşılmış, grup kendi arasında maddelere verilen puanları istişare etmiştir. Diğer bir ifadeyle uzmanlar her madde için kendi belirledikleri puanları gerekçelendirerek tartışmaya açmıştır.

İkinci tur puanlama: Birinci tur sonunda yapılan istişareler neticesinde uzmanlar kararlarını gözden geçirerek yeniden bireysel puanlama yapmış ve standart belirleme formundaki ilgili kısmı doldurmuşlardır.

Standartların elde edilmesi ve sonuçların tartışılması: elde edilen kesme puanı uzmanlarla paylaşılarak sağlıklı bir sonuç elde edilip edilmediği tartışılmıştır.

Bulgular

5 kriterden oluşan müzik performans ölçeğinin genişletilmiş ANGOFF yöntemiyle kesme puanını belirlemek amacıyla on alan uzmanının görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanlardan kesme puanı belirlenirken sınırda yer alan bir öğretmen adayını dikkate alarak her bir maddeyi 1-5 arasında puanlamaları istenmiştir. Puanlama iki turda gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 1 de ikinci tur sonundaki her bir maddeye ilişkin kesme puanları incelendiğinde en düşük kesme puanının 5. Ölçüt için (3.33) ile en yüksek kesme puanının ise 3. Ölçüt için (4.44) olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak yeterli ve yetersiz sınırındaki bir öğrencinin her bir maddeden ortalama 3.95 alması gerektiğini belirlemişlerdir. Uzmanlar arasındaki değişkenliği belirlemek amacıyla, standart sapmalar hesaplanmış ve ikinci turdaki uzman görüşlerindeki değişkenliğin (0.62) birinci tura göre (0.64) daha az olduğu belirlenmiştir.

Kesme puanı hesaplama sürecinde 2. Tur sonrasında her bir uzmanın her bir madde için belirledikleri puanların toplamının aritmetik ortalaması alınmıştır. Kesme puanı hesaplama süreci aşağıdaki gibidir:

Kesme puanı, 4,33+4,22+4,44+3,44+3,33= 19.75 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak ANGOFF yönteminden elde edilen bulgulara göre bir öğretmen adayının müzik performans değerlendirme ölçeğinden yeterli olarak kabul edilmesi için 25 üzerinden 19.75 puan alması gerekmektedir. Ölçeğin yapısı itibariyle küsuratlı puanlar elde edilemediği için kesme puanının 20 olarak belirlenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5 kriterden oluşan müzik performans ölçeğinin genişletilmiş ANGOFF yöntemiyle kesme puanını belirlemek amacıyla on alan uzmanının görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanlardan kesme puanı belirlenirken sınırda yer alan bir öğretmen adayını dikkate alarak her bir maddeyi 1-5 arasında puanlamaları istenmiştir. Puanlama iki turda gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 1. Genişletilmiş ANGOFF yöntemiyle elde edilen uzman puanlamaları

Çizelge 1 de ikinci tur sonundaki her bir maddeye ilişkin kesme puanları incelendiğinde en düşük kesme puanının 5. Ölçüt için (3.33) ile en yüksek kesme puanının ise 3. Ölçüt için (4.44) olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak yeterli ve yetersiz sınırındaki bir öğrencinin her bir maddeden ortalama 3.95 alması gerektiğini belirlemişlerdir. Uzmanlar arasındaki değişkenliği belirlemek amacıyla, standart sapmalar hesaplanmış ve ikinci turdaki uzman görüşlerindeki değişkenliğin (0.62) birinci tura göre (0.64) daha az olduğu belirlenmiştir.

Kesme puanı hesaplama sürecinde 2. Tur sonrasında her bir uzmanın her bir madde için belirledikleri puanların toplamının aritmetik ortalaması alınmıştır. Kesme puanı hesaplama süreci aşağıdaki gibidir:

Kesme puanı, 4,33+4,22+4,44+3,44+3,33= 19.75 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak ANGOFF yönteminden elde edilen bulgulara göre bir öğretmen adayının müzik performans değerlendirme ölçeğinden yeterli olarak kabul edilmesi için 25 üzerinden 19.75 puan alması gerekmektedir. Ölçeğin yapısı itibariyle küsuratlı puanlar elde edilemediği için kesme puanının 20 olarak belirlenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müzik Eğitimi, Performans Ölçümü, ANGOFF, Standart Setting

Kaynakça

Akhun, İ. (1982). İki yüzde arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15*(1), 240-259.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 85-94.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bejar, I. I. (2008). *Standard setting: What is it? Why is it important?* Princeton, NJ: ETS Research & Development R&D Connections.

Boduroğlu, E. (2017). *Yükseköğretime Geçiş Sınavının sınıflama tutarlılığının farklı yöntemlerden elde edilen kesme puanlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Brandon, P. R. (2002). Two versions of the contrasting-groups standard-setting method: A review. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*(3), 167-181.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (14 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Cizek, G. J. (1993). Reconsidering Standards and Criteria. *Journal of Educational Measurement, 30*(2), 93-106.

(25509) YÖK 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programının İşleyişi Kapsamında "Piyano Eğitimi Dersi" Yeterliklerinin Kazanılmasına İlişkin Uzman Görüşleri

BERİL TEKELİ
ONDOKUZ MAYIS UNİVERSİTESİ

FERİT BULUT
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarihten günümüze, eğitim fakülteleri ve bünyesinde yer alan müzik öğretmenliği programlarında değişen dünya ve ülke şartları göz önünde bulundurularak yeniden yapılanma gereksinimi duyulmuştur. Müzik öğretmenliği programının geçmişine bakıldığında 1924 yılında kurulan Musikî Muallim Mektebi, 1934'te Musikî Muallim ve Temsil Akademisi adıyla hizmet vermiş, 1937'de Gazi Musiki Muallim ve Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümü; 1980'de Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü, 1982'de Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü, 1998'de ise Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bünyesinde müzik öğretmenliği anabilim dalı biçimine dönüştürülmüştür. Bu değişikliklere paralel olarak Yükseköğretim Kurumu'na bağlı müzik öğretmenliği lisans programları 1997, 2006 ve son olarak 2018 yılında yeniden yapılandırılmıştır. 2006 yılı programında yer alan "piyano" dersi 7 yarıyıl, "piyano ve öğretimi" dersi de 1 yarıyıl olmak üzere 4 yıllık zorunlu eğitime tabi tutulmuş; 2018 programında zorunlu piyano dersleri 1 yıla indirilmiştir. Güncel programda yer alan "piyano eğitimi 1 ve "piyano eğitimi 2" dersleri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında müzik öğretmenliği anabilim dalı piyano öğretim elemanları ve öğrencileri tarafından deneyimlenmiştir. Her iki yarıyılda da ders içeriğinde belirtilen bilgi ve davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Bu içerikler temel alınarak, öğretim programından beklenilen ve istenen yeterliklerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını gözlemleyen ve bu süreci deneyimleyen piyano eğitimcilerinin görüşlerinin alınması yeni öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede, "Uzman deneyim ve görüşlerine göre YÖK 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nın işleyişi kapsamında *Piyano Eğitimi 1* ve *Piyano Eğitimi 2* ders yeterliklerinin müzik öğretmenliği lisans 1 öğrencileri tarafından kazanılma durumu nasıldır?" cümlesi, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, müzik eğitimi lisans programında görev yapan piyano eğitimcilerinin görüşlerine dayalı olması sebebiyle betimseldir. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında "piyano eğitimi 1" ve "piyano eğitimi 2" derslerini yürütmüş olan piyano eğitimcileri oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme göre seçilen örneklem grubu, müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında "piyano eğitimi 1" ve "piyano eğitimi 2" derslerini yürütmüş *doktora derecesi almış* piyano eğitimcilerinden oluşmaktadır. Müzik öğretmeni yeterlikleri kapsamında piyano eğitimi yeterliklerinin tespit edilmesi amacıyla literatür tarama yöntemine başvurulmuştur. Uzman görüşlerini almak üzere, tek uygulamaya dayalı *"2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Uygulanışı Kapsamında Piyano Eğitimi Dersi Yeterliklerinin Kazanılmasına İlişkin Uzman Görüşü Anketi"* veri toplama aracı olarak kullanılacaktır. İlgili anketin maddeleri oluşturulurken YÖK 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı "piyano eğitimi 1" ve "piyano eğitimi 2" ders içerikleri dikkate alınmış; maddeler, tek seçenekli olarak, "çok iyi, iyi, orta, zayıf, çok zayıf" olarak 5'li likertle kategorize edilmiştir. Anket taslak formu, alanda uzman 8 eğitimciye sunulmuş, maddelerin geçerliği/uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerini belirlerken "uygun/geçerli" ve "uygun/geçerli değil" şeklinde iki seçenekli bir cevap seçeneği oluşturulmuştur. Soruların geçerli olma düzeyi % 85 oranındadır. Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılacak, uzman görüşlerinin frekans *(f)*, yüzde *(%)*, aritmetik ortalama *()* ve standart sapmaları hesaplanacaktır. Elde edilecek bulgular yorumlanarak sonuçlarda belirtilecek ve sonuçlardan hareketle araştırmaya dair öneriler sunulacaktır.

Müzik öğretmenliği çok boyutlu, çok aşamalı, teorik, uygulamalı ve sarmal bir eğitim süreci sonrası elde edilen bir meslek dalıdır. Müzik öğretmenliği lisans programı, bu çerçevede zamanla ve ihtiyaca yönelik kurgulanarak ya da yeniden yapılandırılarak son hâlini almıştır. Müzik öğretmenliği lisans programı sürecini incelediğimizde, 3 yıllık enstitü deneyiminin (Şentürk, 2001) 1978-1979 öğretim yılına kadar sürdüğü, bu yıllardan itibaren, 18 Ekim 1978 tarih 31305 sayılı Bakanlık onayı ile; dal öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin öğretim süresi 4 yıla çıkarıldığı ve adlarının Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildiği görülmüştür. Temel eğitim, II. kademe ve ortaöğretim kurumlarına dal öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (Duman 1991). Bu okullar, 1982 yılında eğitim fakültelerine dönüşerek üniversitelere bağlanmıştır. Bu tarihe kadar Milli Eğitim Bakanlığı direktif ve kararları ile yürütülen öğretmen yetiştirme görevi bu tarihten sonra üniversitelere verilmiş ve müzik öğretmeni adayları bu karardan sonra üniversitelerde mesleki eğitimi almaya başlamıştır. Alan bilgisi, genel bilgi ve meslek bilgisi kapsanarak programlanan müzik öğretmenliği programının 4 yıllık eğitim-öğretim süreci genel öğretmen yeterliklerinden yola çıkılarak (Uçan, 2018); Kalyoncu (2004), *müzik alan bilgisi, müziksel davranış biçimleriyle aktif bir ilişki, müzik öğretmeni yeterlikleri, öğretmenlik meslek bilgisi ve bireysel/kişisel özellikler* sınıflaması ile müzik öğretmeni yeterliklerini açıklamıştır. *Müziksel davranış biçimleriyle aktif bir ilişki* sınıflamasında yer alan piyano eğitimi (Kalyoncu, 2004), müzik öğretmenlerinin piyanoyu kendi müzik sınıflarında bir eğitim

çalgısı olarak kullanmaları için çeşitli hedef davranışları barındıran, programlı, aşamalı, teorik ve uygulamalı bir müzik eğitimi türüdür. Kasap'ın (2001), da belirttiği gibi müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde kullanılan piyano eğitimi, çoğunlukla piyano repertuarı ve teknik çalışmaları barındıran artistik becerilerin kazandırılmasının yanında genel müzik eğitimine yönelik *işlevsel piyano becerilerinin* de kazandırılmasını gerektirmektedir. İşlevsel piyano becerileri arasında, verilen bir ezgiye eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, transpoze edebilme, çokseslendirme yapabilme, kadans çalabilme, analiz edebilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalma ve koro/orkestra eserlerinin partilerini piyanoda çalabilme vb. becerileri yer almaktadır (Kasap, 2001). Ülkemizde müzik öğretmenliği piyano eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi sonrası "piyanoda eşlik" derslerinin öğretmenliğe dönük olmadığını (Şentürk, 1994) belirtmiş; müzik öğretmenlerinin almış oldukları piyano eğitimi ile müzik öğretmenliğinde kullanımı arasında bir ilişkinin bulunmadığını (Bulut, 2004), belirtmiştir. Kasap (2001), piyano eğitimcilerinin görüşlerini aldığı çalışmasında, müzik öğretmenliği eğitimi veren kurumlarda kullanılan *piyano müfredat programlarının* kapsamlı olmadığını, döneme ait mevcut programın yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ve daha kapsamlı programın geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar ve alan özel ihtiyaçları kapsamında 1978-1982 yılları arasında müzik öğretmenliği programında *ana dal piyano eğitimi* 8 yarıyıl, haftada 2 saat (1 saati teorik, 1 saati kuramsal olmak üzere), *temel piyano eğitimi* 6 yarıyıl haftada 1 saat gerçekleştirilmiş; 1982-1998 yılına kadar *çalgı eğitimi ana sanat dalı* içinde *"alan çalgısı" piyano* 4 yıl, haftada 2 saat, *ses eğitimi* ve *müzik kuramları ana sanat dallarında* piyano 4 yıl, haftada 1 saat (Çimen, 2004); 1998 tarihli müzik eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği lisans programında *piyano dersi* 3 yıl, haftada 2 saat, 4. yılda *bireysel çalgı eğitimi dersi* başlığı altında haftada 1 saat (YÖK, 1998); 2006 yılı müzik öğretmenliği lisans programında 7 yarıyıl *piyano* dersi haftada 1 saat, 8. yarıyılda *piyano ve öğretimi* haftada 1 saat (YÖK, 2006) olmak üzere sürdürülmüştür. 2018 yılında güncellenen Müzik Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde piyano eğitimi, *piyano eğitimi* adı ile 2 yarıyıl haftada 1 saat olarak değişikliğe uğramış, *bireysel çalgı eğitimi* başlığı altında *seçmeli dersler* arasında piyano 5 yarıyıl haftada 1 saat olarak uygulamaya konulmuş 8. yarıyılda ise *piyano dersi*ne yer verilmemiştir. Değişen program çerçevesinde zorunlu piyano eğitimi 1 yıla düşürülmüş; *"piyano eğitimi 1"* kapsamında "piyano çalmada temel davranışlar: parmak alıştırmaları, dizi ve kadans çalışmaları, staccato ve legato tekniği, deşifre çalışmaları; zıt yönde ve paralel dizi ile beş parmak çalışmaları; etüt ve eserlerin çalışılmasında izlenecek yöntemler: gürlük terimlerini uygulama, cümleleme ve uygulamalı çalışmalar, düzeyine uygun etüt ve eserler çalma" konularına yer verilirken *"piyano eğitimi 2"*kapsamında "düzeyine uygun dizi ve kadans çalışmaları: deşifre çalışmaları; parmak değişimi uygulamaları: portato tekniği; pedal ve arpej çalışmaları: düzeye uygun etüt ve değişik döneme ait ulusal ve evrensel eserleri çalma" konularına yer verilmiştir (YÖK, 2018). Araştırmada, 1 eğitim-öğretim yılının tamamlandığı ve "piyano eğitimi 1" ve "piyano eğitimi 2" derslerinin deneyimlendiği düşünülerek, 1 yıllık süreç içerisinde, güncellenen programın yukarıda belirtilen içerikler çerçevesinde öğrencilerin bu yeterlikleri kazanıp kazanamadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Dersin işlenişine dair uzman görüş ve deneyimleri doğrultusunda yeni programın "piyano eğitimi 1 ve "piyano eğitimi 2" dersleri boyutunda öğrenci yeterliklerinin ilk kez tespit edilecek olması ve öğretim programının çıktıları hakkında bilgi vermesi yönünden araştırma önem taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda "piyano eğitimi 1 ve 2" derslerini yürüten *doktora derecesi almış* piyano eğitimcilerinin görüşleri çerçevesinde dersi alan müzik öğretmeni adaylarının ilgili derslerin içeriklerine uygun hedef davranışları/kazanımları elde etme durumları tespit edilecektir. Piyanoda temel davranışlar, zıt yönde ve paralel dizi ile beş parmak çalışmaları, etüt ve eserlerin çalışılmasında izlenecek yöntemler; düzeyine uygun dizi ve kadans çalışmaları, parmak değişimi uygulamaları, pedal ve arpej çalışmaları başlıkları altında gerekli yeterlikleri elde etme durumları tespit edilerek müzik öğretmenliği yeterlikleri ve müzik öğretmenine ilişkin ilgili literatüre göre yorumlanacaktır. Çalışmadan elde edilen veriler/ uzman görüşlerine göre öğrencilerin elde ettikleri kazanım/hedef davranışlar çerçevesinde, müzik öğretmenliği lisans programında yürütülen ve 1 yıllık zorunlu piyano eğitiminin süre bakımından yeterliliği noktasında müzik eğitimcileri ve programcılarına fikir vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : müzik öğretmenliği, piyano eğitimi, piyano eğitimi dersi.

Kaynakça

Berki, T. ve Karakelle, S. (2009). 2006-2007 Akademik Yılında Uygulamaya Konulan Merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi. *8. Uluslararası Müzik Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 228-234). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Samsun

Bulut, D. (2004). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmenliğinde Kullanılabilirliği. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu* içinde (s. 199-210). Süleyman Demirel Üniversitesi/Isparta

Çimen, G. (2004). Musikî Muallim Mektebi'nden Günümüze Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitimi. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu* içinde (s. 126-138). Süleyman Demirel Üniversitesi/Isparta

Kalyoncu, N. (2004). Müzik Öğretmeni Yeterlikleri ve Güncel Müzik Öğretmenli Lisans Programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu* içinde (s.510-525). Süleyman Demirel Üniversitesi/Isparta

Kasap, B.T. (2005). İşlevsel Piyano Becerilerinin Müzik Öğretmenleri İçin Önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25 (1), 149-154.

Şentürk, N. (2001). *Musikî Muallim'den Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (2), 135-142.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara: YÖK Yayınları.

(22962) Eğitim Araştırmalarında Öğretmen Adaylarının İlk Adımları

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

YASİN GÖKBULUT
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21.yüzyıl bilim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmekte ve bu durum bilimsel araştırmaların giderek artmasına, haliyle araştırma sonuçlarının ilgi çekmesine yol açmaktadır. Eğitimde yürütülen araştırmaların, sürekli olarak bilgimizin sınırlarını zorlayan ve daha güçlü bir eğitim sistemi yaratarak yüksek kalitede araştırmalar üretmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu durum ülkemizde de bir takım yansımalarla karşılık bulmuştur. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve öğretim yenilenen tüm eğitim programlarında kendini göstermiş, öğretmen yetiştiren lisans programlarında "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi ve son gelişmelerle birlikte "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" dersi olarak somut bir hale dönüştürülmüştür Bu hareketlilikler ile gerek öğrencilerin gerekse öğretmen olacak adayların araştırmaya yönelmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Eğitim sisteminin temel yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerden beklenen, okullarda sadece ilgili müfredatı uygulamak değil, ilgili müfredattan hareketle birtakım sorumlulukları yerine getirmektir. Çağın gerekleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğretimlerinin kalitesini arttırmak için eğitim araştırma bulgularını takip edip uygulamaları ve okullarında ortaya çıkan sorunları çözmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bugün için öğretmenlerden beklenen artık mevcut araştırma sonuçları okumaktan öte bir tür eylem araştırmasına katılarak araştırmacı sıfatına bürünmek ve hızlı bir şekilde birçok programın merkezi odağı haline gelmektedir. İlgili literatür, bilimsel araştırma uygulamalarının yüksek lisans öğrenimi esnasında yapılmasının yetersizliğine işaret etmekte ve öğretmen adaylarına araştırmacı kimliğinin kazandırılması için lisans düzeyinde eğitim verilmesi gerektiğini bildirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönlendirilmesi ve araştırmalardaki ilk adımlarının incelenmesi gereklidir. Buna göre iyi bir öğretmen aslında bir araştırmacı olmalıdır çünkü öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar diğer öğretmenlerin ilgisini çekmekte bu durum uygulamalara daha hızlı yansımakta, bir akademisyenden ziyade öğretmen araştırması öğretmenler tarafından uygulamada daha kolay yer bulmakta çünkü elde edilen bulgular onlar için daha anlamlı gelmektedir. İlgili literatür incelemeleri, öğretmen adaylarının genellikle küçük ölçekte projeler yoluyla bilimsel araştırma yeterlik durumlarının incelendiğini göstermektedir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarıyla yürütülen bilimsel araştırma raporu yazma çalışmalarının adaylarda farkındalık oluşturduğu, literatür tarama başta olmak üzere kendi alanlarındaki yayınlara nasıl ulaşılabileceği gibi konularda farkındalık yarattığını göstermektedir. Ancak yürütülen tüm bu çalışmalarda katılımın az olduğu ve genellikle belli bir disiplinde yer alan öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada da Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik danışma bölümü öğretmen adaylarının "Bilimsel araştırma yöntemleri" dersi kapsamında geliştirmiş oldukları araştırma önerilerinin belirlenen kriterlere göre uygunluğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada belirlenen alt problemler şu şekildedir:

Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?

Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?

Bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında öğretmen adayları gözünden derse yönelik izlenimler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerine ilişkin paradigma benimsenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına lisans öğrenimlerinin ikinci yılında sunulan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi kapsamında 14 haftalık bir eğitimin ardından araştırma önerisi yazdırılmış ve dersin kazanımları ile ilişkili bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinin birinde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Her iki bölümde öğrenim gören adaylar lisans öğrenimlerinin ikinci yılındadırlar ve daha önce bilimsel bir araştırmaya dahil olmamışlardır. Çalışmanın ikinci bölümünde gönüllülük ilkesi dahilinde öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Bu uygulamaya toplam 44 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada kullanılan başlıca veri toplama aracı, öğretmen adaylarının 14 hafta boyunca yazdıkları ve dersi geçme koşulu olarak sundukları bilimsel araştırma önerileridir. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise ankettir. Dört sorudan oluşan ankette öğretmen adaylarına "Sizce bu dersin kazanımları nelerdir? Süreç boyunca hangi zorluklarla karşılaştınız? Dersle ilgili olumsuz deneyimleriniz nelerdir? Öğretmen olduğunuzda bilimsel bir araştırma yapmayı planlıyor musunuz?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları bilimsel araştırma önerisini değerlendirmek amacıyla Sözbilir (2007) ve Çakmakçı'dan (2009) uyarlanan kriterler dikkate alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının sunmuş oldukları önerilerde belirtilen özelliklerin var olması durumunda 1, olmaması durumunda ise 0 olarak kodlanmış ve sayısal olarak bir değere ulaşılmak istenmiştir. Bu aşamada yapılan dokuman analizi kriterlerinin güvenirliğini kontrol

etmek amacıyla her iki bölüme ait rastgele seçilen 8 araştırma önerisi (araştırma raporlarının yaklaşık olarak %33'ü) çalışmanın yazarları tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının, %81 olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilere dersin genel bir değerlendirmesini içeren bir anket formu uygulanmıştır. Forma verilen yanıtlar Nvivo 8 nitel yazılım programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur.

21.yüzyıl bilim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmekte ve bu durum bilimsel araştırmaların giderek artmasına, haliyle araştırma sonuçlarının ilgi çekmesine yol açmaktadır. Eğitimde yürütülen araştırmaların, sürekli olarak bilgimizin sınırlarını zorlayan ve daha güçlü bir eğitim sistemi yaratarak yüksek kalitede araştırmalar üretmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu durum ülkemizde de bir takım yansımalarla karşılık bulmuştur. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve öğretim yenilenen tüm eğitim programlarında kendini göstermiş, öğretmen yetiştiren lisans programlarında "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi ve son gelişmelerle birlikte "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" dersi olarak somut bir hale dönüştürülmüştür Bu hareketlilikler ile gerek öğrencilerin gerekse öğretmen olacak adayların araştırmaya yönelmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Eğitim sisteminin temel yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerden beklenen, okullarda sadece ilgili müfredatı uygulamak değil, ilgili müfredattan hareketle birtakım sorumlulukları yerine getirmektir. Çağın gerekleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğretimlerinin kalitesini arttırmak için eğitim araştırma bulgularını takip edip uygulamaları ve okullarında ortaya çıkan sorunları çözmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bugün için öğretmenlerden beklenen artık mevcut araştırma sonuçları okumaktan öte bir tür eylem araştırmasına katılarak araştırmacı sıfatına bürünmek ve hızlı bir şekilde birçok programın merkezi odağı haline gelmektedir. İlgili literatür, bilimsel araştırma uygulamalarının yüksek lisans öğrenimi esnasında yapılmasının yetersizliğine işaret etmekte ve öğretmen adaylarına araştırmacı kimliğinin kazandırılması için lisans düzeyinde eğitim verilmesi gerektiğini bildirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönlendirilmesi ve araştırmalardaki ilk adımlarının incelenmesi gereklidir. Buna göre iyi bir öğretmen aslında bir araştırmacı olmalıdır çünkü öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar diğer öğretmenlerin ilgisini çekmekte bu durum uygulamalara daha hızlı yansımakta, bir akademisyenden ziyade öğretmen araştırması öğretmenler tarafından uygulamada daha kolay yer bulmakta çünkü elde edilen bulgular onlar için daha anlamlı gelmektedir. İlgili literatür incelemeleri, öğretmen adaylarının genellikle küçük ölçekte projeler yoluyla bilimsel araştırma yeterlik durumlarının incelendiğini göstermektedir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarıyla yürütülen bilimsel araştırma raporu yazma çalışmalarının adaylarda farkındalık oluşturduğu, literatür tarama başta olmak üzere kendi alanlarındaki yayınlara nasıl ulaşılabileceği gibi konularda farkındalık yarattığını göstermektedir. Ancak yürütülen tüm bu çalışmalarda katılımın az olduğu ve genellikle belli bir disiplinde yer alan öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada da Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik danışma bölümü öğretmen adaylarının "Bilimsel araştırma yöntemleri" dersi kapsamında geliştirmiş oldukları araştırma önerilerinin belirlenen kriterlere göre uygunluğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada belirlenen alt problemler şu şekildedir:

Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?

Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?

Bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında öğretmen adayları gözünden derse yönelik izlenimler nelerdir?

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerine ilişkin paradigma benimsenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına lisans öğrenimlerinin ikinci yılında sunulan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi kapsamında 14 haftalık bir eğitimin ardından araştırma önerisi yazdırılmış ve dersin kazanımları ile ilişkili bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinin birinde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Her iki bölümde öğrenim gören adaylar lisans öğrenimlerinin ikinci yılındadırlar ve daha önce bilimsel bir araştırmaya dahil olmamışlardır. Çalışmanın ikinci bölümünde gönüllülük ilkesi dahilinde öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Bu uygulamaya toplam 44 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada kullanılan başlıca veri toplama aracı, öğretmen adaylarının 14 hafta boyunca yazdıkları ve dersi geçme koşulu olarak sundukları bilimsel araştırma önerileridir. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise ankettir. Dört sorudan oluşan ankette öğretmen adaylarına "Sizce bu dersin kazanımları nelerdir? Süreç boyunca hangi zorluklarla karşılaştınız? Dersle ilgili olumsuz deneyimleriniz nelerdir? Öğretmen olduğunuzda bilimsel bir araştırma yapmayı planlıyor musunuz?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları bilimsel araştırma önerisini değerlendirmek amacıyla Sözbilir (2007) ve Çakmakçı'dan (2009) uyarlanan kriterler dikkate alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının sunmuş oldukları önerilerde belirtilen özelliklerin var olması durumunda 1, olmaması durumunda ise 0 olarak kodlanmış ve sayısal olarak bir değere ulaşılmak istenmiştir. Bu aşamada yapılan dokuman analizi kriterlerinin güvenirliğini kontrol etmek amacıyla her iki bölüme ait rastgele seçilen 8 araştırma önerisi (araştırma raporlarının yaklaşık olarak %33'ü) çalışmanın yazarları tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının, %81 olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilere dersin genel bir değerlendirmesini içeren bir anket formu uygulanmıştır. Forma verilen yanıtlar Nvivo 8 nitel yazılım programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel bir araştırmada metodolojik açıdan olması gereken gereklilikleri çoğunlukla yerine getirdikleri ancak akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılığı sağlama konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Bilimsel araştırma önerisinde yer alan basamaklar incelendiğinde ise Türkçe öğretmen adaylarının, rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının derse ilişkin izlenimleri anket yoluyla açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları cevaplar

incelendiğinde hem dersin kazanımı olarak hem de süreç boyunca karşılaşmış oldukları bir zorluk olarak literatür tarama ifadesi ile karşılaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bilimsel araştırma önerisi hazırlarken en çok literatür tarama da zorlandıklarını ancak dersin sonunda bu sorunun üstesinden gelerek bunu bir kazanım olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Nitekim hazırlanan bilimsel araştırma raporlarında da yeterli kaynağın kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimleri incelendiğinde, ortaya çıkan temaların genel olarak dersin uygulamaya dönük oluşu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğretmen adayları dersin teorik işlenmesi gerektiğinden bahsetmiş ders sonunda kendilerinden istenen araştırma önerisini bir yük olarak görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimlerine rağmen, öğretmen adayları genel anlamda yeterli sayılabilecek araştırma önerileri sunmuşlar ve meslek hayatına atıldıklarında bilimsel bir araştırma yapmayı düşünebileceklerini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel bir araştırmada metodolojik açıdan olması gereken gereklilikleri çoğunlukla yerine getirdikleri ancak akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılığı sağlama konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Bilimsel araştırma önerisinde yer alan basamaklar incelendiğinde ise Türkçe öğretmen adaylarının, rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının derse ilişkin izlenimleri anket yoluyla açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde hem dersin kazanımı olarak hem de süreç boyunca karşılaşmış oldukları bir zorluk olarak literatür tarama ifadesi ile karşılaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bilimsel araştırma önerisi hazırlarken en çok literatür tarama da zorlandıklarını ancak dersin sonunda bu sorunun üstesinden gelerek bunu bir kazanım olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Nitekim hazırlanan bilimsel araştırma raporlarında da yeterli kaynağın kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimleri incelendiğinde, ortaya çıkan temaların genel olarak dersin uygulamaya dönük oluşu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğretmen adayları dersin teorik işlenmesi gerektiğinden bahsetmiş ders sonunda kendilerinden istenen araştırma önerisini bir yük olarak görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimlerine rağmen, öğretmen adayları genel anlamda yeterli sayılabilecek araştırma önerileri sunmuşlar ve meslek hayatına atıldıklarında bilimsel bir araştırma yapmayı düşünebileceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : eğitim araştırması, doküman incelemesi, öğretmen adayı

Kaynakça

Bennett, J. & Campbell, B. (2002) First steps in educational research: The experience of student teachers. *School Science Review, 84*(307), 49–59.

Benzer, E.(2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarda problem, hipotez ve model belirleme durumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science,53*,335-344.

Brinkman, F.G., & Van Rens, E.M.M. (1999) Student teachers' Research skills as experienced in their educational training. *European Journal of Teacher Education, 22*(1),115-125.

Büyüköztürk, Ş., &Köklü, N. (1999).Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 23*(112),18-27.

Cengiz, C.,&Karataş,F.Ö. (2014). Alan eğitiminde araştırma projesi dersi: Biyoloji öğretmen adaylarının yansıtmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(4),51-58.

Çakıroğlu, E. & Ulusoy, F. (2015). *Öğretmen adaylarının küçük ölçekli araştırma projeleri yoluyla öğrenci düşünüşlerini incelemesi: Örnek bir ders uygulaması*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-2 (TURKBİLMAT 2). Adıyaman Üniversitesi, Türkiye.

Çakmakçı, G.(2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers.*Eurasian Journal of Educational Research, 35*, 39-56.

Demircioğlu, İ.H.(2008). *Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective. Australian Journal of Teacher Education, 33*(1), 1-18.

Drill,K., Miller, S., & Behrstock-Sherratt,E.(2012). *Teachers' perspectives on educational research.* American Institutes for Research, Novervilla.

Ericsson, K. A.,&Simon, H. A. (1993). Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, MA: MIT Press.

Lysenko,L., Abrami,P.C., Bernard,R.M., Dagenais, C., &Janosz, M. (2004).Educational research in educational practice: Predictors of use.*Canadian Journal of Education, 37*(2),1-26.

MEB (2018).İlköğretim kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) ders öğretim programları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Özpınar, İ.,& Aydoğan Yenmez, A. (2017). Öğretmen adaylarının proje hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(6),613-634.

Sözbilir, M.(2007). First steps in educational research: the views of Turkish chemistry and biology student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 41-61.

Taşdemir, M.,&Taşdemir,A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,*343-353.

Van Zee, E. H. (1998) Preparing teachers as researchers in course on methods of teaching sciences. *Journal of Research in Science Teaching, 35(*7), 791–809.

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

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) raporu. Ankara

YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara

(23924) Class Teachers' Opinions about Peer Learning and Characteristics of Qualified Teachers

AYŞEGÜL ÇABUK AKSOP

TÜBİTAK

ÖZET

Problem Durumu

Human beings tend to learn from each other. This happens with observation, talking, cooperation and sharing. All of these refer the main idea that individual behavior is affected by interaction and collaboration (Lomi, A., Snijders, Steglich, & Torló, 2011). In societies, people who have to live and work together necessarily interact with others (Cornelissen, Dustmann, & Schönberg, 2013). This interaction results in sharing the knowledge among others, which can be defined as learning from each other.

In educational settings, schools are segregated from other organizations to hold interaction between students and teachers (Pivovarova, 2013). This integration enables people to learn together. The domain assumption is that students are affected from their friends, classmates, or teachers with whom they are interacted. Hence this process, peer learning, can be defined as gaining knowledge and skills with the help of colleagues, friends or peoplewho have equal status (Topping, 2005).

Peer learning becomes a conspicuous issue in terms of policy perspective, students' and teachers' developments (Ammermueller & Pischke, 2006). Especially, development of teachers holds increasing quality of them and leads to the improvement of students . Guskey (2002) supports this idea as that the chances in teacher's knowledge, skills, practice and attitudes will improve students learning outcomes . Hence, it can be said that there is a domino effect between teachers' development and students' improvements.

It is crucial to support teachers' developments in such ways. One of these ways is peer leaning between teachers, which is a tool for teachers to get information about school, students, their families, curriculum, instructional methods etc. Since teachers share the same experiences and face with the same problems, the first contact point should be other teachers. Although teachers learn from each other, it is hard to observe the effects of peers on teachers' improvements. Hence, most of studies concentrate on teacher effect, as another name teacher's value added. Since the investigation of learning and change in teacher behaviors is a long-term research and needs longitudinal studies, most of the researchers focus on teachers' performance based on students' test scores (Hill, Kapitula, & Umland, 2011; Kupermintz, 2003; Hanuskek, & Rivkin, 2010; Papyay, 2011; Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014). These studies include big data analysis to explore teachers' performance. Thus, these studies generally analyze the amalgam of peer learning, instruction, teacher quality and students' characteristics (Hill et al., 2011) and make an estimation about teachers' performance. This means that there is a gap in literature about teachers' peer learning behaviors, their understandings about peer learning and the opinions on using peer learning as a tool for increasing teacher quality. Based on this need, is the present study aimed to examine class teachers' opinions about peer effect and the characteristics of qualified teachers. As the sample of this study, class teachers were included due to their interaction and collaboration more than other teachers because of age category of students.

The research question sought in the study is presented below:

1-What are the class teachers' opinions about peer effect regarding teacher quality?

a-How do class teachers reflect their peer learning behaviors?

b-What are the issues of their peer learning experiences?

2-How do class teachers define qualified teacher?

a-What are the characteristics of qualified teacher?

b-How can teachers develop their learning and teaching skills to be a more qualified teacher?

Araştırma Yöntemi

This study was framed within qualitative research design, and specifically designed with phenomenology approach. Semi-structured interviews were used to get dept information about experiences of teachers about peer learning process, and their opinions about peer effect and characteristics of qualified teachers.

The sample of the study was selected purposively sample from the teachers who examine their understandings of the cases in the study. The study consisted of seven teachers, four of them from public school in Ankara. The class sizes are approximately 25 and 30 and the academic success of students are not good position in this district. Moreover, three teachers are from a private school

from Ankara. Their classes generally consist of 15 or 20 students and the academic success of students are good position in this district.

In the study, data was gathered by a semi-structured interview form that consists of five questions. These questions were adopted from the literature. Data was gathered by face to face interviews during 16-31 December 2018. Interviews were conducted at teachers' schools in which they felt comfortable and were taken voice records with the permission of participants. The interviews lasted approximately 20 minutes.

In the study, the data was analyzed by content-analysis. The analysis yielded researcher to investigate of descriptive information deeply which supports categories to emerge during analysis procedure (Fraenkel and Wallen, 2006). This means that data was reduced into themes with the process of coding and represented by figures, tables or as a summary (Cresswell, Hanson, Clark Plano, & Morales, 2007). Thus, the data obtained from interviews lead to five categories in terms of "teachers' opinions about peer learning", "teachers' peer learning behaviors", "benefits and issues of peer learning", "characteristics of qualified teachers", "teacher development methods".

The nature of human beings includes process of learning from and with others. This process requires interaction, sharing, working and discussing together. In educational settings, this process called as peer learning, can be defined as gaining knowledge and skills with the help of colleagues, friends or person who has equal status. The necessarily occurred communication and collaboration in workplace supports peers' performance. Hence peer learning becomes a conspicuous issue in terms of teachers' development. Even if studies related with teacher effect give some clues about teachers' performance, to provide effective peer learning environment, teachers' peer learning behaviors, their understandings about peer learning and the opinions on using peer learning as a tool for increasing teacher quality should be analyzed. Based on this need, in this study it is aimed to examine class teachers' opinions about peer learning and the characteristics of qualified teachers. The study was framed within qualitative research design, and specifically designed with phenomenology approach. Data were gathered from seven class teachers working at Ankara, Turkey by semi-structured interviews. Content analysis technique was used to analyze data. The data obtained from interviews lead to five categories in terms of "teachers' opinions about peer learning", "teachers' peer learning behaviors", "benefits and issues of peer learning", "characteristics of qualified teachers", "teacher development methods". According to the findings, teachers had positive approaches for peer learning process which holds positive organizational climate, helping each other, information about similar problems and effective learning. Most of teachers stated that they need interactions because of their similar problems and experiences which support helping each other. Moreover, teachers' peer learning behaviors included three major approaches. They worked together for either to solve a problem (to help each other), to complete a shared responsibility or to offer a suggestion without ask help. Additionally, there were three main tendency for benefits of peer leaning process called as sub categories of "source of knowledge about school/classes/students", "positive organizational climate" and "development of new skills and knowledge" Besides, some of teachers thought the need of extra effort and conflict are negative effects of this process. Moreover, they had understood of qualified teachers who should have professional skills such as expertise, opening new developments, or being certified, and personal skills like good communication skill, being respectful and creative are desired for qualified teachers.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study made a contribution about teachers' opinions about peer learning process and peer learning behaviors.Dependently, findings reveal that teachers have positive opinions about peer learning process which holds positive organizational climate, helping each other, information about similar problems and effective learning. The findings of the study also underline the importance of how and why teachers learn together and these teachers' opinions about characteristics of qualified teachers and teacher development methods. The findings are parallel with literature (Looney, 2011; Akiba et al., 2007) that professional skills such as expertise, opening new developments, getting graduate education or being certified, and personal skills like good communication skill, being respectful and creative are desired for qualified teachers. Teacher statements support that professional skills are not enough for quality. Especially, they address communication skills for effective peer learning and their developments. This indicates that they have awareness of the nature interaction and collaboration. According to this study teachers have an awareness of peer learning process as a tool of teacher development. The study explores that in-service education, graduate education and peer learning-leadership can hold the teacher development.

Anahtar Kelimeler : peer learning, peer effect, teacher quality, teacher interaction, interaction and collaboration

Kaynakça

Ammermueller, A., & Pischke, J. S. (2006). *Peer effects in European primary schools: Evidence from PIRLS* (No. w12180). National bureau of economic research.

Ballou, D., Sanders, W., & Wright, P. (2004). Controlling for student background in value-added assessment of teachers. *Journal of educational and behavioral statistics*, *29*(1), 37-65.

Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.

Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, *31*(1), 51-82.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, *104*(9), 2633-2679.

Cornelissen, T., Dustmann, C., & Schönberg, U. (2013). Peer effects in the workplace. CESifo Working Papers. No: 4398

Creswell, J. W. (1996). *Research design. Qualitative and Quantitative Approach.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, *35*(2), 236-264.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, the USA: McGraw-Hill.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, *2*, 1051-1078.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, *100*(2), 267-71.

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, *1*(4), 85-108.

Lomi, A., Snijders, T. A., Steglich, C. E., & Torló, V. J. (2011). Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance. *Social Science Research, 40(6)*, 1506-1520.

Pivovarova, M. (2013). *Peer Effects in the Classroom: Evidence from New Peers* (Doctoral dissertation). Retrieved from: https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/43697

Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. A. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *39*(1), 104-125.

Şahin, S. (2011). Instructional leadership in Turkey and the United States: teachers' perspectives. *Problems of Education in the 21st Century, 34*, 122-137.

Şasmaz Ören, F. (2012). The effects of gender and previous experience on the approach of self and peer assessment: a case from Turkey. *Innovations in Education and Teaching International, 49(2),* 123-133.

Özdemir, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları yüksek lisans* (Master's thesis). Retrieved from: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, *25*(6), 631-645.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *13*(2), 165-187.

Zepeda, S. J., Parylo, O., & Ilgan, A. (2013). Teacher peer coaching in American and Turkish schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *2*(1), 64-82.

(24132) Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması

TÜRKAN ÇELİK

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. Yüzyıl öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri arasında "dijital yetkinlik" ve "dijital okuryazarlığın" sıklıkla vurgulandığı dikkatleri çekmektedir. Bu durum çağımız için eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımının artığı ve eğitim ortamlarında da bilinçli teknoloji kullanımını elzem kılmaktadır. Zira eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme süreçlerine öğrencileri daha rahat odaklanmalarını sağladığı, böylelikle öğrencilerin motive olup, bilişsel becerilerinin de daha rahat geliştiği belirtilmiştir (Heafner, 2004). Yapılan yerli ve yabancı çalışmalarda da BİT kullanımının öğretmen ve öğrencilere yönelik olumlu yönleri şöyle vurgulanmaktadır: BİT kullanımı sonucu öğrencilerin motivasyon ve başarılarının arttığı (Çoklar, 2012; Ebuara, 2012; Spiezia, 2010), düşünmeyi destekleyici destekleyici yorum becerilerinin gelişmelerinde (Newton & Rogers, 2003; Simpson, 2010), anlamlı öğrenme ve karam yanılgılarının farkedilmesi sürecinde (Simpson, 2010) ayrıca öğrencilerdeki benlik kavramını geliştirmede (Sivin-Kachala & Bialo, 2000) olumlu yönde etkisi söz konusudur. Dolayısıyla BİT, öğretim ortamlarının teknoloji ile bütünleşerek daha eğlenceli ve anlamlı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Ülkemizde eğitim alanında yapılan nitelikli projelerden olan FATİH projesi henüz istenen seviyede kullanılamamaktadır. Bu durumun birincil nedeninin öğretmen yetiştirme sürecinde bilişim teknolojilerinin uygulanması konusunda öğretmen adaylarının yeteri kadar nitelikli eğitim alamadığı düşünülmektedir. Zira Demiraslan ve Koçak Usluel (2005)'in çalışmasında da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bilgisayar kullanabilmesine karşın, bilişim teknolojilerini eğitime entegrasyon sürecinde ciddi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla bu sorun tüm branşlarda olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenleri için de geçerlidir. Ancak sosyal bilgiler öğretim sürecinin kalite ve anlamlılığını belirleyecek, sorunların üstesinden gelecek olan unsur yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendileri olacaktır (Braun, 1999). Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin birçok konuda niteliklerini geliştirmeleri beklenmekte olup, programın 11. Maddesinde "Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" (MEB, 2018, 8) konusunda sosyal bilgilerde bilişim teknolojilerinin önemi vurgulanmıştır. Yine sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere "medya okuryazarlığı" ve "dijital okuryazarlık" gibi becerilerin kazandırılması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "eylem araştırması" modeli kullanılmıştır. Araştırma Kilis 7 Aralık Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bu noktada eylem araştırmasının mekân esnekliğinden yararlanılmıştır. Zira 1940'lı yıllarda ünlü psikolog Kurt Lewin tarafından ortaya koyulan eylem araştırmasının uygulayıcılara her yerde çalışmalarını yürütme ve değerlendirme olanağı sağladığına vurgu yapılmıştır (McNiff ve Whitehead, 2006). Eylem araştırmasına yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır (Ferrance, 2000; Kuzu, 2005; Mills, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Uzuner, 2016) bulunmaktadır. Tüm bu tanımların benzer yönlerinden hareket etmek gerekirse eylem araştırması; öğretmen veya araştırmacının dikkatli ve sistemli bir şekilde eğitim uygulamalarını incelemek ya da bir probleme çözüm bulmak amacıyla, gerçek sınıf ortamlarında farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanıp, süreçte ortaya çıkan ya da var olan sorunları anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı, verileri analiz etmeyi, süreçte gerekli durumlarda yeni bir eylem veya değişme söz konusu olduğunda, konunun tekrarlanarak zenginleştirilmiş tekniklerle araştırılmasını ve anlaşılmasını sağlamaya çalışan bir araştırma metodudur. Berg'in (2001) üç türe ayırdığı eylem araştırması: 1)*Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması,* 2) *Uygulama/karşılıklı işbirliği/ tartışma odaklı eylem araştırması,* 3) *Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması şeklindedir*. Berg'in (2001) yaptığı bu sınıflamaya göre bazen uygulayıcı aynı zamanda araştırmacı da olabilmektedir. Araştırmacı uygulamayı yürütme sürecinde tespit ettiği probleme yönelik veri de toplayabilmektedir. Uygulayıcının tuttuğu notlar, fotoğraflar, filmler, video, ses kaseti gibi dijital kayıtlar, bir meslektaşın gözlemi, dokümanların incelenmesi şeklinde çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılması ve kullanılabilmesi araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olması hasebiyle "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması" kategorisine girmektedir.

21. yüzyılın en baskın özellikleri arasında hızlı teknolojik gelişmelerle beraber, bilginin kullanım alanları ve bilgiye ulaşma yollarının gittikçe zenginleşmesi gelmektedir. Çağın getirdiği bilişim teknolojileri yardımıyla bilgi her alanda hızla yayılmaktadır. Bilgi ve bilişim teknolojileri alanındaki bu gelişim ve dönüşüm, birçok kurum ve sektörü etkilediği gibi eğitim ortamlarını da etkilemiştir. 21. yüzyılın teknolojik becerilerle imtihan olduğu günümüzde, Sosyal bilgiler öğretmen ve öğrencilerinin dijital yetkinliğe sahip olması beklenmektedir. Bu çalışmada amaç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kapsamında bulunan web 2.0 teknolojilerini sosyal bilgiler dersine entegre etmesini sağlamaktır. Araştırmanın katılımcıları Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 2018-2019 yılı güz döneminde eğitim gören otuz bir 3. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Veri analizine ise betimsel analiz yöntemine yer verilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları yarı yapılandırılmış formlar ve öğretmen adaylarının ürünlerine yönelik sosyal medya kayıtlarındaki videolardan oluşmaktadır. Sekiz hafta süren eylem süreci kendi içerisinde sekiz ürüne yönelik uygulama ve üç de yarı yapılandırılmış formlara yönelik uygulama içermektedir. Araştırmanın birinci form uygulama basamağı sonucunda öğretmen adaylarının, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda çok yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Dönemin başında birinci uygulamada öğretmen adaylarının programlar hakkında, sadece % 2'si, ikinci uygulamada %12'si üçüncü uygulamada ise öğretmen adaylarının artık % 24'ünün tüm programlar hakkında bilgi ve beceri sahibi oldukları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının programları sosyal bilgiler derslerine entegre etme becerilerinin süreç içerisindeki artışı video kayıt sonuçlarına da yansımıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları, "öğretim teknolojileri ve materyal eğitim" dersini başında dijital materyal ve bu süreçte kullanılacak programlar hakkında hiçbir fikre sahip değilken, bu düşünce süreç içerisinde yerini bilgi, beceri ve dijital ürünlere bırakmıştır. Dolayısıyla yapılan eylem araştırması dijital yetkinliğe sahip nitelikte sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlamıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmen yetiştirme sürecinde, dijital teknolojilere uygulamalı olarak daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca başak üniversitelerde ve diğer öğretmenlik dallarında da uygulama hayata geçirilmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BİT teknolojilerini, sosyal bilgiler eğitimine kolaylıkla entegre edebilen öğretmenlerin yetişmesini sağlamak 21. yüzyılda kazandırılması gereken bir beceridir. Bu çalışmanın amacı da öğretmen adaylarının, BİT teknolojilerinden olan web 2 0. araçlarının bazılarını aktif bir şekilde sosyal bilgiler dersinde kullanmalarını sağlamaktır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının on dört haftalık ders süreci boyunca bilişim teknolojileri ve web 2.0 araçlarına ait bilgi ve programları öğrenmelerinde nasıl bir değişim olduğu ve öğrendikleri bilişim teknolojileri ve web. 2.0 araçlarına yönelik sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulamaya dönük içerikler üretip üretemediklerine bakılmıştır.

Araştırmanın birinci basamağında öğretmen adaylarının, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda çok yetersiz oldukları tespit edilmiş ve sekiz haftalık bir eğitim sonrasında aşama aşama bilişim teknolojilerini sosyal bilgiler dersine entegre edebildikleri bulgulanmıştır. Dönemin başında öğretmen adayının (31 kişi) sosyal bilgilere entegre edilebilecek programlar hakkında sadece % 2'sinin fikir sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sekizinci haftada bu oran oran %12'ye, on üçüncü hafta ise bu oran % 24'lere tekabül etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları söz konusu programları kullanarak örnek bir sosyal bilgiler dersi oluşturmuşlardır. Dijital materyallerle oluşturulan bu dersler videolarla kayıt altına alınmış olup, ayrıca bu dersler sosyal medyada da paylaşılarak, herkesin dijital içeriklerin hazırlanma süreci konusunda bilgi sahibi olmalarında fayda sağlayacağı umulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayları, BİT kullanımı, Dijital Yetkinlik.

Kaynakça

Becker, H. J. (2001). How Are Teachers Using Computers in Instruction. Paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association, University of California-Irvine.

Benzer, A. (2017). Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi, Ankara: Yeni Anadolu Yayıncılık.

Braun, J., A., (1999). Ten Ways to İntegrate Technology into Middle School Social Studies. The Clearing House, July/August, 72(6), 345-351

Cope, C. &Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of techers' perceptions. Educational Technology&Society, 5(1), 67-70.

Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of students on facebook as an educational environment. Online Submission.

Demiraslan, Y.,& Koçak Usluel, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. TurkishJournal of Educational Technology, 4(3), 109-113.

Ebuara, V.O. (2012). Information communication technology (ICT) as a factor in knowledge creation in cross river nigeria. Journal of Educational Review,5 (1), 43 – 49.

Erden, M. (1998), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayınları. İstanbul.

Ferrance, E. 2000. Action Research. North eastand Islands Regional Educational Laboratory at Brown University, Providence RI.

Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change. Teachers College Pres, New York.

Galanouli, D., Murphy, C., Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICTcompetence training. Computers&Education, 43, 63-79.

Göktaş, Y. (2017). (Ed.), 3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı, Ankara: Pegem akademi.

Gülbahar, Y. (2018). E –Öğrenme, Ankara: Pegem akademi.

Gününç, S. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri, Ankara: anı Yayıncılık.

Heafner, T. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4(1), 42-53.

Jedeskog, G. &Nissen, J. (2004). ICT in theClassroom: Is DoingMoreImportantthanKnowing? Educationand Information Technologies, 9(1), 37-45.

Jonassen, D., ve Reeves, T. (1996). LeamingwithTechnology: Using Computers as Cognitiye Tools. In D. I-I. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications andTechnology(pp. 693-719).

Kalkan, M. & Kaygusuz, C. (2013). (Ed.), İnternet Bağımlılığı sorunlar ve Çözümler, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanbul, S. (2017). Bilişim Teknolojileri Avrupa Birliği Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ECDL) Programına Göre,

Kayaduman, H.,Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. (2011). Eğitimde fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. Akademik Bilişim, 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kazancı, A. & Dönmez, F. İ., (2013). Okul 2.0 Eğitimde Sosyal Medya ve Mobil Uygulamalar, Ankara: Anı yayıncılık,

Kurt, A. A., (2018). (Ed.), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kuzu, A. 2005. Oluşturmacılığa Dayalı Çevrimiçi Destekli Öğretim: Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

McLuhan, M. & Powers, B. R., (2001). Global Köy, Çevirmen: Bahar Öcal Düzgören, İstanbul: Scala Yayıncılık,

McNiff, J.,&Whitehead, J. (2006). Allyouneedtoknowaboutactionresearch. London: Sage Publications.

Means, B. (1994). Using Technology to Advance Educational Goals. In B. Means (Ed.), Technology and Education Reform: The Reality Behind the Promise (pp. 1-22). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

URL-1: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/ 16.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

URL2:https://www.youtube.com/watch?v=dOvLfoEh82c&index=45&list=UUKNS5NiEhtxU_6UkG6oiRjQ&pbjreload=10, https://www.youtube.com/watch?v=HapLt67rFQU&index=63&list=UUKNS5NiEhtxU_6UkG6oiRjQ erişim tarihi: 22.02.2019.

URL3:https://www.youtube.com/watch?v=PJfU_e46YHk&t=223s,https://www.youtube.com/watch?v=9TVvspNoa20&t=51serişim tarihi: 22.02.2019.

(24277) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

ERHAN YAYLAK

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkelerin kalkınması ve bireylerin gelişimleri açısından büyük önem taşıyan eğitim-öğretim, pek çok unsurun sağlıklı bir şekilde bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Öğrenci, öğretmen, yönetici, ders araç-gereçleri, eğitim-öğretim ortamı ve öğretim programı gibi unsurların bir arada uyumu eğitimin başarısını da etkilemektedir (Akçay, Akçay ve Kurt, 2016). Bir eğitim programının en önemli öğesi eğitim durumlarıdır ve öğrenme-öğretme etkinlikleri eğitim programının bu boyutunda gerçekleşmektedir (Demirel, 2007). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasına yönelik olarak yapılan tüm etkinlikler büyük bir titizlikle planlanmalı ve konunun öğretimi için en uygun öğretim etkinliklerine yer verilmelidir. Öğretmenlerin öğretme etkinliklerinde kullandıkları bazı stratejiler, yöntemler ve teknikler mevcuttur (Tan, 2005). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmeninin kullanacağı strateji, yöntem ve teknik hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi ve deneyimi olan öğretmenler derslerinde bunları kullanabilirler.

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri/ kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan araştırmalar çoğunluktadır. Bu araştırmalar; öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri veya kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamalar olarak üç başlık altında incelenebilir. Bu araştırmalara göre; öğretmenler derslerinde daha çok soru-cevap tekniğini ve sunuş yoluyla öğrenme stratejisini kullanmaktadırlar (Aydemir, 2012; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Avcı ve Kayabaşı, 2018; Akçay, Akçay ve Kurt, 2016; Demirezen, 2001; Duman, 2008; Muşta ve Taşkaya, 2008; Aşılıoğlu, 2000; Bulut, 2010; Sarıaslan, 2005; Binler, 2007; Öztürk, 2004; Aykaç, 2011; Çelikkaya ve Kuş, 2009). Öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve uygulamaları ile araştırmalar (İlter, 2014; Küçükahmet, 2005; Kaya ve Haruroğlu, 2007; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008) geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Öğretmen ve öğretim elemanları gibi öğretmen adayları da geleneksel öğretim yöntemleri olan anlatım ve soru-cevap yöntemini uyguladıkları belirtilmektedir (Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Soylu, 2009; Erdem ve Bayraktar, 2019). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin de öğretim elemanlarının da öğretmen adaylarının da öğrenci merkezli öğretim yöntem tekniklerinden çok öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma hem örneklem büyüklüğü hem de değişkenler açısından şimdiye kadar yapılan birçok araştırmadan ayrılmaktadır.

Bu araştırmada; Türkiye'de devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, hangi öğretim yöntem ve uygulamalarını kullanmaktadırlar?

2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamaları cinsiyete, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, görev yapılan okul türüne, mezun olunan alana, görev yapılan bölgeye, meslekî kıdeme ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir. Tarama yönteminin, telefon görüşmeleri, internet görüş anketleri ve çeşitli anket türleri vb. türleri bulunmaktadır (Neuman, 2014). Belirli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tarama yöntemi genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanıldığı için (McMillan ve Schumacher, 2006).

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında *"Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi"* Facebook grubuna Mart 2019 itibariyle üye olan 21.892 Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Araştırmada evrendeki tüm bireylerin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Balcı, 2015). Bu örnekleme yöntemiyle araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak 631 Sosyal Bilgiler öğretmeni doldurmuştur. Evrene göre örneklem sayısının güvenirliği yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Araştırmanın veri toplama araçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgilerini öğrenmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve İlter'in (2018) geliştirdiği 30 maddelik Likert tipi "Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntem ve Uygulamaları" ölçeğidir. Bu ölçeği geliştiren

araştırmacıdan izin alınarak *"Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi"* Facebook grubuna üye olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçek *"Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi"* Facebook grubunda bir hafta süreyle doldurulmaya açık bırakılmıştır. Ölçeğin, Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından doldurulmasına *"Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi"* Facebook grubu yöneticisi de yardımcı olmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (örn., frekans, yüzde, ortalama), güvenilirlik analizi, t Testi, tek yönlü varyans (ANOVA) ve LSD testleri kullanılmıştır. Bahsedilen analizlerin yapılması için SPSS 25.00 programı kullanılmıştır.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlik eğitimi sürecinde özel öğretim yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı vb. dersler verilmektedir. Bahsedilen bu dersler büyük ölçüde uygulamalı olarak işlenmektedir. Bunun yanında öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde, okullarda rehber öğretmen eşliğinde derslere girmekte ve ders işlemektedirler. Öğretmen adayları mesleki hayata atıldıklarında, öğretmenlik eğitimi kazanımlarını derslerine aktarmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı da Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntemlerini ve uygulamalarını belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapan 631 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İlter'in (2018) geliştirdiği 30 maddelik Likert tipi *"Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntem ve Uygulamaları"* ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilere güvenirlik testi, normallik testi (Kolmogorov Smirnov), bağımsız örneklem (t testi) testi ve tek yönlü varyans (Anova) testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucuna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .92 çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları *"Pasif Öğrenme Yöntemleri"*, *"Öğrenci Merkezli Uygulamalar"* ve *"Bilişsel Strateji Öğretimi"* boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları öğrenim durumu, görev yapılan bölge, haftalık ders yükü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemekle birlikte; cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen anlamlı farklılıklar şöyledir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretim yöntem ve uygulamalarında en çok *"Pasif Öğrenme Yöntemlerini"* kullanmaktadırlar. Kadın Sosyal Bilgiler öğretmenleri, *"Öğrenci Merkezli Uygulamalar"* ve *"Bilişsel Strateji Öğretimi"* gibi aktif öğrenme yöntemlerini erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerine nazaran daha çok kullanmaktadırlar. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenleri Eğitim Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Özel eğitim kurumlarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri devlet okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine nazaran aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları öğrenim durumu, görev yapılan bölge, haftalık ders yükü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemekle birlikte; cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen anlamlı farklılıklar şöyledir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretim yöntem ve uygulamalarında en çok *"Pasif Öğrenme Yöntemlerini"* kullanmaktadırlar. Kadın Sosyal Bilgiler öğretmenleri, *"Öğrenci Merkezli Uygulamalar"* ve *"Bilişsel Strateji Öğretimi"* gibi aktif öğrenme yöntemlerini erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerine nazaran daha çok kullanmaktadırlar. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenleri Eğitim Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Özel eğitim kurumlarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri devlet okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine nazaran aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler öğretmeni, Sosyal bilgiler öğretimi, Öğretim yöntem ve uygulamaları.

Kaynakça

Akçay, O, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliliklerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* C.5, S.1, s.333-342. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a..nilufer_okur_akcay.pdf, (Erişim Tarihi: 08.03.2019).

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K, E., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6th Ed.). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayınclık.

İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* C.11, S.1, s.1-29. http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.338520 (Erişim Tarihi: 08.10.2018).

McMillan, H., J. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education evidence-based inquiry.* (6th Ed.), Boston: Allyn and Bacon Inc.

Neuman, L, W. (2004). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches.* (7th Ed.). London: Pearson Education Limited.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(24702) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Ve Öğrenci Rolleriyle Gerçekleştirdikleri Ders İmecesi

OBEN KANBOLAT
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

SELAHATTİN ARSLAN
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla son dönemlerde çok yaygın olarak başvurulan modellerden birisi de ders imecesidir (Baki, 2012; Burroughs ve Luebeck, 2010; Leavy ve Hourigan, 2016; Murata ve Pothen, 2011). Bir grup öğretmen ya da öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen ders imecesi, planlama-uygulama-değerlendirme-yeniden planlama basamaklarını içeren bir ya da birkaç döngüden oluşur. Ders imecesinde katılımcılar ilk olarak belirli bir kazanıma yönelik ortak bir ders planı hazırlarlar (planlama basamağı). Plan grubun tüm üyelerinin katkılarıyla ve işbirlikli olarak hazırlanır. Ardından hazırlanan planın işlevselliğini görmek ve –varsa- eksikliklerini tespit etmek amacıyla grubun bir üyesi tarafından gerçek sınıf ortamında uygulanır (Uygulama basamağı). Uygulama esnasında diğer katılımcılar dersi gözlemleyerek gerekli notları alırlar. Son olarak değerlendirme basamağında sınıf içi uygulamayı ve hazırlanan ders planını değerlendirmek amacıyla bir araya gelen grup üyeleri planın aksayan yönleri ve yapılması gereken düzenlemeler hakkında paylaşımda bulunurlar. Bu değerlendirmeler doğrultusunda plan yeniden düzenlenir. Ders imecesi bu düzenlemeden sonra bitirilebileceği gibi bu döngü birkaç defa tekrar edebilir (Lewis, 2002; Stigler ve Hiebret, 1999). Ders imecesinde amaç grup üyelerinin bilgi, tecrübe, fikir birikimlerini sentezleyerek, ideal öğrenme ortamları tasarım becerilerini geliştirmektir. Ders imecesi grupları bir dersi planlarken, uygularken ya da değerlendirirken öğrenme-öğretme sürecine etki eden pek çok etkeni ele alır. Ders imecesinde katılımcılar birbirlerinin birikimlerinden faydalanarak alan bilgisi, öğretme bilgisi ve alanı öğretme bilgisi ile ilgili de gelişim kaydetmektedirler (Akiba, Murata, Howard ve Wilkinson, 2019; Fernandez ve Zilliox, 2011). Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ders imecesinin, doğasına uygun olarak okul uygulamalarına yönelik derslerde kullanıldığı görülmektedir (Baki, 2012; Parks, 2008). Ancak katılımcılarına böylesine zengin paylaşım ortamları sunan ve mesleki gelişim süreçlerine olumlu manada katkıda bulunan ders imecesinin sadece okul uygulamaları olan derslerle kısıtlı kalmayıp, alanı öğretme bilgisine ilişkin diğer lisans derslerinde de kullanılmasının neticesinde ortaya çıkan durumun incelenmesi dikkate değerdir. Alanı öğretme bilgisine dayalı derslerde edinilen teorik bilgilerin, gerçek sınıf ortamlarında nasıl kullanılabileceğine yönelik bir öğrenme ortamının tasarlanması, canlandırılması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsayan bir ders imecesi uygulaması bu tür derslerin işlevselliğini artıracaktır. Bu bağlamda araştırmacı ilköğretim matematik öğretmenliği programında yer alan, öğretmen adaylarının alanı öğretme bilgilerini destekleyen Özel Öğretim Yöntemleri II (ÖÖY-II) dersi kapsamında yürüttüğü ve *'sınıfça ders imecesi*' olarak isimlendirdiği deneyimini betimlemeyi hedeflemektedir. Böylece gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sınıfça ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarla ilgili en çok hangi konularda yorum yaptıkları ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında ne tür yeniden düzenlemelere ihtiyaç duydukları okuyucuya sunulacaktır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koyacaktır. Araştırmada öğretmen adayları beş hafta boyunca 10 ders imecesi grubuna ait 10 farklı ders planını inceleyip, bu planların uygulamalarını gözlemleme ve yorumlama sürecini deneyimlemişlerdir. Bu tecrübenin mesleki gelişimleri bağlamında öğretmen adaylarına neler kattığına dair sonuçlar da verilecektir. Bununla birlikte ders imecesinin alanı öğretmeye yönelik derslerin işlenişinde kullanılabilir bir model olup olmadığı ile ilgili öneride bulunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, ders imecesinde planlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen adayı yorumlarının içeriğini ayrıntılı bir şekilde sunmayı hedeflendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Öğretmen adaylarının ders imecesi ile üretilen ders planlarına ilişkin paylaşımlarını derinlemesine incelemek, açıklamak ve yorumlamak için araştırmada amaçlı örnekle yöntemlerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırma sürecinin daha sorunsuz yürütülebilmesi amacıyla da kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında 2018-2019 bahar yarıyılında yürütülen ÖÖY-II dersine devam eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencisi olup, ilk defa ders imecesi modelini deneyimlemişlerdir.

Çalışma Süreci

ÖÖY-II dersi üçüncü sınıf dersi olup; haftada dört saat işlenen bir derstir. Gönüllük esasına göre üç öğretmen adayından oluşan ders imecesi grupları (10 grup), seçtikleri bir kazanım doğrultusunda 50 dakikalık ders planları hazırlamış ve 5 hafta boyunca sınıf ortamında planlarını uygulamışlardır. Uygulamayı gerçekleştirecek grup, öncesinde ders planlarını her bir öğretmen adayına vermiştir. Öğretmen adayları uygulama esnasında hem gözlem notlarını kendilerine verilen planlar üzerine yazmış hem de ortaokul öğrencisiymişçesine etkinliklere katılmışlardır. Dersin sonrasında öğretmen adayları aldıkları gözlem notlarından faydalanarak sınıfta yorumlarını paylaşmışlardır. Bu sayede ders imecesi grubunun dışından katılan öğretmen adaylarıyla birlikte ders imecesi sürecinin bir parçası olan planı değerlendirme ve yeniden düzenleme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Ders sonrası grup üyeleri bir araya gelip, gözlem notları doğrultusunda ders planlarını yeniden düzenlemiş ve son halini vermişlerdir. Süreç içerisinde araştırmacı uygulamayı gözlemleyen bir gözlemci ve uygulama sonrası toplantıyı yöneten bir modaratör rolü üstlenmiştir.

Veri Toplama ve Analizi Süreci

Araştırmanın verileri ders planları, gözlem notları ve araştırmacı günlüğünden elde edilmiş olup, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sınıfça ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarla ilgili en çok hangi konularda yorum yaptıkları okuyucuya sunulacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında ne tür yeniden düzenlemelere ihtiyaç duydukları da betimlenecektir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koyacaktır. Bununla birlikte ders imecesinin alanı öğretmeye yönelik öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini destekleyen derslerin işlenişinde kullanılabilir bir model olup olmadığı ile ilgili öneride bulunulması planlanmaktadır. Araştırmada ders imecesi modelinin farklı bir formda uygulanması örneği de okuyucuya sunulmuş olacaktır. Böylelikle ders imecesinin uygulama ve gözlemleme ve planı değerlendirme basamaklarının sınıfla nasıl gerçekleştirilebileceğine dair bir örnek uygulama da sunulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, ders imecesi, mesleki gelişim.

Kaynakça

Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C., & Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. Teaching and Teacher Education. 77, 352-365.

Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Burroughs, E. A. and Luebeck, J. L. (2010). Preservice teachers in mathematics lesson study. Montana mathematics enthusiast, 7(2), 391–400.

Fernandez, M. L. and Zilliox, J. (2011). Investigating approaches to lesson study in prospective mathematics teacher education. In L, C,Hart.,A,Alston & A, Murata (Eds.), Lesson study research and practice in mathematics education (pp. 85-102), Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Leavy, A. M. & Hourigan, M. (2016).Teaching and Teacher Education. 57, 161-175.

Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? Journal of the Nagoya University Department of Education, 1, 1-23.

Murata, A. and Pothen, B. E. (2011). Lesson Study in Preservice Elementary Mathematics Methods Courses: Connecting Emerging Practice and Understanding. In L, C,Hart.,A,Alston & A, Murata (Eds.), Lesson study research and practice in mathematics education (pp. 39-57), Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Parks, A. N. (2008). Messy learning: Preservice teachers' lesson-study conversations about mathematics and students. Teaching and Teacher Education. 24, 1200–1216.

Stigler, J. and Hiebert, J.(1999). The Teaching Gap Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. http://www.researchgate.net/profile/James_Stigler/publication/44824783_The_Teaching_gap_best_ideas_from_the_world's_teachers_for_improving_education_in_the_classroom/links/02e7e529e9b10ba698000000.pdf adresinden 8 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9th ed.) (Qualitative Research Methods in Social Sciences). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(24710) Öğretmenlerin Organ Bağışına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği

BELKIZ CAYMAZ
MEB

ABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada organ nakli bekleyen hasta sayısı hızlı biçimde artarken, organ bağışı oldukça az sayıda yapılmaktadır. Bunun sonucunda organ bekleyen hastalar ya organ nakli olamadan kaybedilmekte ya da genel sağlık durumlarının bozulması nedeniyle organ nakli ameliyatını kaldıramayacak hale gelmektedir (Şenel, 2007). Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Organ bağışı yapanların sayısı, organ nakli bekleyen hasta sayısı için yeterli olmamaktadır. Bu durum insanların organ bağışı ve nakli konusunda bilgilerinin ne düzeyde olduğu, konu hakkında ne düşündükleri ve nasıl bir tutuma sahip oldukları sorusunu akla getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde, konuyla ilgili sağlık alanında yapılmış çok sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanında ise sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları doğrudan organ bağışı konusunu ele alırken (Gökçe, Özer ve Kilci, 2016; Harman ve Çökelez, 2017; Tetik ve Cebesoy, 2018; Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2018), bazıları ise sosyo-bilimsel konular temelinde ele almıştır (Öztürk ve Yenilmez-Türkoğlu, 2018; Yenilmez-Türkoğlu ve Öztürk, 2019). Yapılan çalışmalarda, katılımcıların büyük çoğunluğunun konu hakkında olumlu tutum sergiledikleri ve organ bağışında bulunmayı düşündükleri tespit edilmiştir (Toraman ve Aydın, 2013; Harman ve Çökelez, 2017; Tetik ve Cebesoy, 2018; Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2018). Ancak, bazı çalışmalarda, katılımcıların organ bağışı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da bağış için yapılması gerekenleri bilmedikleri görülmüştür (Toraman ve Aydın, 2013; Gökçe ve diğ., 2016; Tetik ve Cebesoy, 2018). Eğitim alanında organ bağışıyla ilgili yapılan çalışmaların bazıları *ortaokul öğrencileriyle* (Gökçe ve diğ., 2016; Tetik ve Cebesoy, 2018; Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2018), bazıları *öğretmen adaylarıyla* (Toraman ve Aydın, 2013; Harman ve Çökelez, 2017; Öztürk ve Yenilmez-Türkoğlu, 2018; Yenilmez-Türkoğlu ve Öztürk, 2019), bir tanesi ise *öğretmenlerle* (Akçöltekin, 2014) gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelemesi sonucunda, öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu konuda duyarlı ve bilinçli öğrencilerin yetişmesi hususunda öğretmenlere çok büyük görev düşmektedir. Bu sebeple, her konuda olduğu gibi organ bağışı konusunda da rol model görevi üstlenen öğretmenlerin konu hakkındaki bilgilerinin, düşüncelerinin ya da tutumlarının araştırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları ve bunun bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu bakımdan, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin organ bağışına yönelik genel tutumlarının hangi düzeyde olduğunu, bunun cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2004; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2004). Çalışmaya Kastamonu il merkezinde görev yapan 49 fen bilimleri, 43 Türkçe, 50 sosyal bilgiler ve 39 din kültürü branşından olmak üzere toplam 181 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlere, iki bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümünde ise Doğan (2009) tarafından geliştirilen ve 20 ifade içeren tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma için tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,78 olarak bulunmuştur. Ölçek, "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" seçeneklerini içeren beşli likert tipi bir ölçektir. Tutum ölçeğinde yer alan olumlu ifadeler 1-2-3-4-5, olumsuz ifadeler ise 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır. Öğretmenlerin tutum düzeylerini belirlemek için (n-1)/n formülü ile hesaplanan sınırlar dikkate alınmıştır. Buna göre; "1,00-1,79" arası *çok düşük* düzeyi, "1,80-2,59" arası *düşük* düzeyi, "2,60-3,39" arası *orta* düzeyi, "3,40-4,19" arası *yüksek* düzeyi, "4,20-5,00" arası *çok yüksek* düzeyi temsil etmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Organ nakli, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli sağlık sorunlarının başında gelmektedir. Organ ve doku nakli bekleyen hastaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak organ-doku bağışı sayısı, nakil bekleyen hasta sayısına oranla çok düşük kalmaktadır. Ülkemizde organ bağışı konusunda insanlarımız yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarından, özellikle kalp, karaciğer ve böbrek gibi hayati öneme sahip organların naklini bekleyen hastalar için gerekli organlar zamanında bulunamamakta ve bu hastalar hayatlarını kaybetmektedirler. Bugün, hemen hemen dünya üzerindeki tüm ülkelerde bu konuda bilgilendirme ve teşvik amaçlı hizmet veren birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Hepsi bu konuda kendi bünyelerinde yeterli düzeyde insanlığa yardımcı olmak için çaba sarf etmekte ve kendilerine de yardımcı olunmasını beklemektedirler. Bugün, hemen hemen dünya üzerindeki tüm ülkelerde bu konuda bilgilendirme ve teşvik amaçlı hizmet veren birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Hepsi bu konuda kendi bünyelerinde yeterli düzeyde insanlığa yardımcı olmak için çaba sarf etmekte ve kendilerine de yardımcı olunmasını

beklemektedirler. Şüphesiz ki başarılı organ nakillerinin sayısının artması eğitim, bilinçlendirme ve bilgilendirme ile mümkün olacaktır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarını ve bunun hangi faktörlere göre değiştiğini incelemektir. Araştırma Kastamonu il merkezinde görev yapan 181 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak organ bağışına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t-testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin organ bağışı tutumları arasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin organ bağışı tutumları arasında ise, sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,66 çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde (3,40-4,19 aralığında) olduğunu göstermektedir. Çalışmada ulaşılan sonuç ile Akçöltekin'in (2014) çalışmasındaki sonuç birbirini destekler niteliktedir. Akçöltekin (2014) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin organ bağışına yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şüphesiz ki başarılı organ nakillerinin sayısının artması eğitim, bilinçlendirme ve bilgilendirme ile mümkün olacaktır (Akış ve diğ., 2008). Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak değişmediği, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin organ bağışı tutumları arasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin organ bağışı tutumları arasında ise, sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Organ bağışı, tutum, öğretmenler

Kaynakça

Akış, M., Katırcı, E. ve diğ., (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi personelinin organ-doku bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumları. *S.D.Ü. Tıp Fak. Derg.*, *15*(4), 28-33.

Akçöltekin, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin organ bağışı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz*, *6*(24), 52-63.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gökçe, N., Özer, H., & Kilci, Z. (2016). Sosyal bilgiler dersi örneğinde öğrencilere ve ailelerine göre organ bağışı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *6*(1), 84-109.

Harman, G., & Çökelez, A. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Bir Konu Olan Organ Bağışına Yönelik Metaforik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 55-70.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi (13. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk, N., & Yenilmez-Türkoğlu, A. (2018). Öğretmen adaylarının akran liderli tartışmalar sonrası çeşitli sosyo-bilimsel konulara ilişkin bilgi ve görüşleri. *İlköğretim Online*, *17*(4), 2030-2048.

Şenel, F. (2007). Yeni ufuklara: Yapay organlar. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, Eylül Sayısı.

Tetik, S., & Cebesoy, Ü. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin organ bağışına ve nakline yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *11*(3), 486-506.

Toraman, S., & Aydın, H. (2013). Öğretmen adaylarının fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkilendirmelerine yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 146-170.

Yavuz-Topaloğlu, M., & Balkan-Kıyıcı, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağışı ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 36-50.

Yenilmez-Türkoğlu, A., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, *6*(1), 127-137.

(24843) Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler: Bir Meta Sentez Çalışması

OSMAN TAYYAR ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, kaynağın ve ürünün insan olduğu, bireysel farklılıklara duyarlılığı gerektirdiği ve aynı zamanda birçok paydaşın beklentilerini karşılamayı gerektirdiğinden zor bir meslek olarak görülebilmektedir. Bu zorluk özellikle üniversiteden yeni mezun olmuş ve mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenler için daha da belirgindir.

Öğretmen eğitiminden öğretmenlik mesleğine ilk geçiş süreci dramatik ve travmatik bir süreç haline gelebilmektedir. Bu süreç gerçeklik şoku, geçiş şoku, uygulama şoku olarak nitelendirilir. Bu tanımlar ideallerin gerçeklik sonucu çöküşünü tanımlamak için kullanılmaktadır (Veenman, 1984). Keltchermans ve Ballett da (2002) üniversite hayatından öğretmenliğe geçişin zorlukları ve karmaşıklığının "uygulama şoku (praxis schock)" olarak görülebileceğini belirtmiş ve bunu, öğretmenlerin sınıfta olmanın gerçekleri ve sorumlulukları ile yüzleşmeleri olarak tanımlamıştır. Uygulama şoku sadece sınıfta değil, okula uyum konusunda da ortaya çıkmaktadır (Keltchermans ve Ballett, 2002). Yaşanan bu zorluklar, alanyazında yer alan araştırmalara göre (Huberman, 1989; Kuzmic, 1994; Ritchie ve Wilson, 1993) göreve yeni başlayan öğretmenlerde katı ve kuralcı olma davranışı olarak ortaya çıkabilmektedir (Caspersen ve Raaen, 2014). Nieme (2012), göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere bağlı olarak yaşadıkları bu uyum sorununu hizmet öncesi eğitimin (pre-service) öğretmen adaylarını öğretmenliğin ilk yıllarındaki karmaşıklığa hazırlayamamasına bağlamaktadır (Nieme, 2002).

Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu dönem, mesleki bir kimlik kazanmak, mesleki gelişimi sürdürmek ve mesleğe devam edip etmeme açısından önemli bir dönemdir. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların geniş bir bakış açısıyla resmini çekmek, kapsamlı bir değerlendirme ve sentez yapmak geliştirilecek politikalara, aday öğretmen yetiştirme modellerine ve uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve yaşanan bu problemlere yönelik önerilerin incelendiği bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez çalışmaları, daha önce konu ile ilgili yapılmış nitel araştırmaların bulgularının analizi, yorumu ve sentezlenmesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmalardır. Noah (2017) meta analize benzeterek, meta sentezin nitel araştırmalarını meta analizi şeklinde yorumlamaktadır. Ancak meta sentezde veri kaynağı olarak nitel araştırmaların bulguları, sonuçları ve yorumları derinlemesine sentezlenerek bütüncül olarak ele alınır ve bu veriler nicel verilere dönüştürülmez (Weed, 2005; Konan, Çelik ve Çetin, 2018). Meta sentez bulguların toplu bir özetinden ziyade bulguların yorumlayıcı bir sentezidir (Noblit ve Haare, 1988).

Bu çalışma göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerle ilgili genel bir çerçeve sunmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle çalışmada farklı ülkelerden araştırmaların yer alması için yurt içi ve yurt dışı alanyazın ilgili veri tabanlarında "göreve yeni başlayan öğretmen, acemi öğretmen" sözcükleri Türkçe ve İngilizce olarak tarama gerçekleştirilmiştir. Veri tabanları olarak TÜBİTAK ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC, EbscoHost, Web of Science veri tabanları kullanılmıştır.

Meta sentez çalışmalarında kullanılmak üzere yeterli çalışma sayısı hakkında alanyazında (Bondas ve Hall, 2007; Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997; Weed, 2005; Noah, 2017) çeşitli görüşler vardır. Alanyazındaki bu görüşler dikkate alınarak ve aşağıda belirtilen ölçütler çerçevesinde 14 makale bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma alanyazında kabul gören nitel yöntemlerin kullanılması

Araştırma bulgularının verilerle desteklenmesi

Araştırmalara tam metin olarak ulaşılmış olması

Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu dönem, mesleki bir kimlik kazanmak, mesleki gelişimi sürdürmek ve mesleğe devam edip etmeme açısından önemli bir dönemdir. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların geniş bir bakış açısıyla resmini çekmek, kapsamlı bir değerlendirme ve sentez yapmak geliştirilecek politikalara, aday öğretmen yetiştirme modellerine ve uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve yaşanan bu problemlere yönelik önerilerin incelendiği bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez çalışmaları, daha önce konu ile ilgili yapılmış nitel araştırmaların bulgularının analizi, yorumu ve sentezlenmesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmalardır. Noah (2017) meta analize benzeterek, meta sentezin nitel araştırmalarını

meta analizi şeklinde yorumlamaktadır. Ancak meta sentezde veri kaynağı olarak nitel araştırmaların bulguları, sonuçları ve yorumları derinlemesine sentezlenerek bütüncül olarak ele alınır ve bu veriler nicel verilere dönüştürülmez (Weed, 2005; Konan, Çelik ve Çetin, 2018). Meta sentez bulguların toplu bir özetinden ziyade bulguların yorumlayıcı bir sentezidir (Noblit ve Haare, 1988).

Bu çalışma göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerle ilgili genel bir çerçeve sunmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle çalışmada farklı ülkelerden araştırmaların yer alması için yurt içi ve yurt dışı alanyazın ilgili veri tabanlarında "göreve yeni başlayan öğretmen, acemi öğretmen" sözcükleri Türkçe ve İngilizce olarak tarama gerçekleştirilmiştir. Veri tabanları olarak TÜBİTAK ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC, EbscoHost, Web of Science veri tabanları kullanılmıştır. Alanyazındaki bu görüşler dikkate alınarak belirlenen ölçütler çerçevesinde 14 makale bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Sentez sürecinde öncelikle kodlar bir araya getirilmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur. Ortak temaların bulunması ile birlikte elde edilen soyut genellemelerden yola çıkılarak ikinci defa soyutlama yapılmış ve ana temalar meydana getirilmiştir. Çalışma sonucunda; meta-senteze dahil edilen çalışmalar çerçevesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler hakkında oluşturulan kodlar belirlenmiştir. Çalışma sonunda ise elde edilen sonuçlar ışığında önerilerin geliştirilmesi planlanmaktadır. .

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sentez sürecinde öncelikle kodlar bir araya getirilmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur. Ortak temaların bulunması ile birlikte elde edilen soyut genellemelerden yola çıkılarak ikinci defa soyutlama yapılmış ve ana temalar meydana getirilmiştir. Çalışma sonucunda; meta-senteze dahil edilen çalışmalar çerçevesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler hakkında oluşturulan kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar; resmi politikalar ve okuldaki uygulamalar, sosyal ilişkiler, öğretim uygulamaları, destek, bireysel faktörler ve okul ve çevreye uyum olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra ise bu temalar teori ve uygulama uyumsuzluğu, okul bağlamı ve bireysel ve bağlamsal koşulların etkileşimi olarak sentezlenmiştir. Çalışmada, meta-senteze dahil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılara da yer verilecektir. Çalışma sonunda ise elde edilen sonuçlar ışığında önerilerin geliştirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretmen, güçlük, meta-sentez

Kaynakça

Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. Qualitative Health Research, 17(1), 113-121.

Caspersen, J., & Raaen, F. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20(2),* 189-211.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. Teachers college record.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18(1),* 105-120.

Konan, N., Çelik, O. ve, Çetin,R. (2018). Türkiye'de Okul Yöneticisi Görevlendirme Sorunu: Bir Meta Sentez Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 92-113.

Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. Teaching and teacher education, 10(1), 15-27.

Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. Teaching and teacher education, 18(7), 763-780.

Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. Issues in Information Systems, 18(2), 196-205.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. Sage Publications.

Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (1993). Dual apprenticeships: Subverting and supporting critical teaching. English Education, 25(2), 67-83.

Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods Qualitative metasynthesis: issues and techniques. Research in nursing and health, 20, 365-372.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of educational research, 54(2), 143-178.

Weed, M. (2005). Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. Erişim tarihi: 14.02.2019, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/ article/view/508/1096.

(24868) 2023 Eğitim Vizyonu Uygulayıcısı Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları

ZEYNEP ŞEN AKÇAY
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

NİLAY NEYİŞÇİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZLENEN ÖZDİYAR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerler değişen çağ ile birlikte her geçen gün farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öncelikle bu değişimi içselleştirebilmesi ve öğrenciler için anlamlı hale getirmesi önemlidir. Bu sayede toplumun ilerlemesi ve gelişmesine katkı sağlanacağı yadsınamaz. Öğretmenler sadece bilgiyi sunmak, bilgiye ulaşma yollarını göstermek, bilginin yapılandırılmasını sağlamak ile kalmayıp, aynı zamanda tutum ve değerlerin kazandırılmasında da rol model olma sorumluluğuna sahiptir.

Eğitim alanındaki gelişmeler ve eğitim sistemindeki değişimlere uyum sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenerek temel üç yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler olarak tanımlanmıştır. Tutum ve değerler yeterlik alanının kapsamı milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, son olarak da kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinden oluşmaktadır (MEB, 2017a). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 yayınında, öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017b).

Duyguları ifade eden tutumlar; hoşlanma ve hoşlanmama, nesnelere, insanlara veya durumlara yönelik lehte ve aleyhte değerlendirmeler ve tepkilerdir. Tutumlar aynı zamanda biliş ve inançlar ile yakından ilgilidir ve nesne, insan veya durumlara yönelik davranışlar ile bağlantılıdır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2002).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilmede büyük önem taşımaktadır (Erdem ve Anılan, 2000). Alanyazında öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki olumlu değişikliklerin, sınıf içi davranışlarında ve uygulamalarında fark yaratan değişikliklere yol açacağı ve bunun sonucunda da öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı kabul edilmektedir (Guskey, 2002). Öğretmenlerin mesleki tutumları, öğretmenlerin mesleki rolüne iliştirilen anlamı ve bu rolle birlikte gelen sorumlulukları ifade eder (Kwakman, 2003).

2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde öğretmenlerin güçlü şahsiyetinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğretmenin şefkati, bilgi ve beceriden önce vermesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak bu şekilde her öğrenci için bireysel farklılıkların ortaya çıkması mümkün olabilecektir. Bu farklılıkları dikkate alan öğretmen duygusal güven, bilişsel merak gibi özellikleri de güçlendirecektir. Yine vizyonda belirtilen bir öğretmen özelliği de sürekli öğrenmeye açık, hevesli ve bu hevesi de etrafındakilere hissettirme olarak belirtilmiştir. Ayrıca vurgu yapılan konulardan biri "İşinin Merkezine Şefkat ve Merhameti Almak" bir diğeri de "Motive Eden, Değerli ve Mutlu Hissettiren Okul"dur (MEB, 2018). Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının yani 2023 Eğitim Vizyonu'nun uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının tutumları oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek ve tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler açısından incelemektir. Mesleğe ilişkin tutumları doğrultusunda, yakın geleceğin öğretmenlerinin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda kendilerinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmeleri, öğretim süreçlerini nitelikli bir şekilde düzenleyebilmeleri ve uygulayabilmeleri için öneriler geliştirebilmek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimsel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2005). Araştırma evrenini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacılar için zaman ve işgücü açısından ekonomik olması (Balcı, 2013; Büyüköztürk, 2016) nedeni ile tercih edilmiştir.

Araştırma evrenindeki 15 farklı anabilim dalında (Alman Dili Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Biyoloji Eğitimi, Kimya Eğitimi, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi) öğrenim gören 4433 öğretmen adayından 487'si araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan

ölçek (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum), 17 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçekte yer alan maddelerin tümünün birinci faktördeki yük değerinin 0,30'un üzerindedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,87'dir. Bu çalışmada uygulanan ölçek formunda cinsiyet, üniversite öğreniminin kaçıncı yılında olduğu, öğretmenlik alanı, üniversite tercihlerinde alanını kaçıncı sırada tercih ettiği ve öğretmenlik mesleğini seçmesinde model aldığı kişiler gibi kişisel bilgiler alınmıştır.

Veriler 2018-2019 Öğretim yılı Güz döneminde araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalar ortalama altı dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde çoklu karşılaştırma tekniklerinden t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerler değişen çağ ile birlikte her geçen gün farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öncelikle bu değişimi içselleştirebilmesi ve öğrenciler için anlamlı hale getirmesi önemlidir. Bu sayede toplumun ilerlemesi ve gelişmesine katkı sağlanacağı yadsınamaz. Öğretmenler sadece bilgiyi sunmak, bilgiye ulaşma yollarını göstermek, bilginin yapılandırılmasını sağlamak ile kalmayıp, aynı zamanda tutum ve değerlerin kazandırılmasında da rol model olma sorumluluğuna sahiptir.

Eğitim alanındaki gelişmeler ve eğitim sistemindeki değişimlere uyum sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenerek temel üç yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler olarak tanımlanmıştır. Tutum ve değerler yeterlik alanının kapsamı milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, son olarak da kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinden oluşmaktadır (MEB, 2017a). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 yayınında, öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017b).

2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde öğretmenlerin güçlü şahsiyetinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğretmenin şefkati, bilgi ve beceriden önce vermesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak bu şekilde her öğrenci için bireysel farklılıkların ortaya çıkması mümkün olabilecektir. Bu farklılıkları dikkate alan öğretmen duygusal güven, bilişsel merak gibi özellikleri de güçlendirecektir. Yine vizyonda belirtilen bir öğretmen özelliği de sürekli öğrenmeye açık, hevesli ve bu hevesi de etrafındakilere hissettirme olarak belirtilmiştir. Ayrıca vurgu yapılan konulardan biri "İşinin Merkezine Şefkat ve Merhameti Almak" bir diğeri de "Motive Eden, Değerli ve Mutlu Hissettiren Okul"dur (MEB, 2018). Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının yani 2023 Eğitim Vizyonu'nun uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının tutumları oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek ve tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler açısından incelemektir. Mesleğe ilişkin tutumları doğrultusunda, yakın geleceğin öğretmenlerinin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda kendilerinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmeleri, öğretim süreçlerini nitelikli bir şekilde düzenleyebilmeleri ve uygulayabilmeleri için öneriler geliştirebilmek amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları belirlenecektir. Yanı sıra öğretmen adaylarının tutumları üzerinde etkili olması beklenen değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılacaktır. Karşılaştırmalar sonucunda, üniversite öğreniminin son yılındaki öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olması, üniversite tercihlerinde alanını ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olması ve öğretmenlik mesleğini seçmede rol model aldıkları kişiler olan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu'nda kendilerinden beklenen hedefleri gerçek hayata geçirebilmeleri, nitelikli öğretim süreçleri düzenleyebilmeleri ve uygulayabilmeleri için öneriler geliştirilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, tutum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, 2023 Eğitim Vizyonu

Kaynakça

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D. J. ve Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Yavuz Alogan). 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, A.R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi–Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri)*, 7, 144-149.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, *19*(2), 149-170.

MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.

Tanel, R., Şengören, S. K., ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1-9.

(24869) Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılandırmacı Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği: Bir Rubrik Çalışması

BİRSEN BAGÇECİ — GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
ASİYE ŞAHİN — AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
ESRA DOĞAN — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Geleneksel yaklaşımın davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisine dayanan ezberci eğitim anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımla karşılaştırıldığında, bireylerin 21. Yüzyıl problemlerine çözüm üretmede yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle batı ülkelerinde olduğu gibi Türk eğitim sistemlerinde de eğitim programlarını yenileme yoluna gidilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yeni uygulanan eğitim programı, öğrenci, öğretmen, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme gibi eğitimin ögelerine yeni anlamlar ve boyutlar kazandırmıştır. Oluşan bu yeni eğitim ortamının bütün boyutlarıyla uygulamaya nasıl yansıdığının değerlendirilmesi, programın verimliliğinin artırılması açısından önemlidir. Bu nedenle, programın ve ögelerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf içindeki performansının belirlenmesi okul müdürleri tarafından yapılan ders gözlemleri ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yine son yıllarda klasik değerlendirme yöntemlerine ilave olarak alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Performansa dayalı durum belirleme bu yöntemlerden biridir. Performans, kişinin edindiği bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürün ortaya koyarken sergilediği çabadır (Ergün, Gürel ve Çorlu , 2011). Performans değerlendirilmesinde çoğunlukla rubrikler kullanılmaktadır. Ulusal alan yazında rubrik farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Dereceli Puanlama Yönergesi, Dereceli Puanlama Anahtarı, Değerlendirme Tablosu, Değerlendirme Formu, Performans Değerlendirme Ölçeği bunlardan birkaçıdır. Uluslararası literatürde ise Rubric denilmektedir. Rubrik araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bir tanesi, rubrik her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997). Bir diğer rubrik tanımı da, yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007).

Rubrikler genellikle yatay ve dikey eksene dayalı tablolar şeklindedir. Dikey eksende genellikle performans kriterleri, yatay eksende ise en alt düzeyden en üst düzeye doğru gittikçe artan performans düzeyleri bulunur. Yatay ve dikey eksenlerin kesiştiği noktada performans kriterine ait performans düzeyine ilişkin performans tanımları vardır (Kan,2007). Performans kriterleri performansa ilişkin bileşenlerin neler olduğunun görülmesini sağlamaktadır. Performans düzeyleri performans görevini ya da performansı oluşturan kriterlerin ne derece karşılandığını gösteren ögedir. Genellikle sayılarla(nicel) ya da kelime veya sıfatlarla (nitel) ya da nicel ve nitel ifadeler birlikte kullanılarak kategorik bir şekilde belirlenir (Kan, 2007). Performans tanımları performans kriterlerine ve düzeylerine ilişkin gözlenebilir özellikleri içeren ifadelerdir. Performans tanımları yapılmadan önce kolaylık sağlaması açısından, önce performans kriterine ilişkin gözlenebilir özelliklerin listelenmesi gerekir. Bu tanımlar açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmelidir, biraz, az, çok az gibi belirsiz ifadeler kullanılmamalıdır.

Holistik ve analitik rubrik olmak üzere iki çeşit rubrik vardır. Holistik rubrik performansın bileşenlerini yargılamaksızın ürünü ya da süreci bir bütün olarak puanlamayı gerektirirken; analitik rubrik performansı oluşturan parçaların ayrı ayrı belirlenen kriterlerin doğrultusunda birbirinden bağımsız olarak puanlanmasını gerektirmektedir. Analitik rubrikten elde edilen sonuçlar genellikle her biri bir performans kriterine ait birkaç puanı içermektedir. Sonrasında bu puanlar toplanarak bireylere ait toplam puanlar belirlenmiş olur (Kan,2007).

Bir işin yapılış basamakları hakkında bilgi sahibi olmak ile işi belirlenen ölçütlere göre yapabilmek arasında yüksek bir ilişki yoktur. Örneğin çocuk gelişimi bilgisine sahip olmak, iyi bir ebeveyn olma garantisi vermez. Her konuda bilmek ve söylemek kolaydır, üretmek ve yapmak ise zordur. Bu yüzden performansın ölçülmesinde, performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanılması daha uygun olur. Bu araçlarla bir iş yapılırken işin yapılma süreci gözlenir. Rubrikler performans kriterlerine ilişkin niteliksel tanımlamaları ve açıklamaları içerdiğinden dolayı biçimlendirme(formative) ve değer biçmeye(summative) yönelik değerlendirme için daha etkili araçlar niteliğindedir (Kan,2007).

Rubriğin performans değerlendirmeye yönelik yukarıda bahsedilen özellikleri ve değerlendirmedeki etkiliği göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırmacı yaklaşımında öğretmen performansını değerlendirmek için etkili bir ölçme aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Bu çalışmada öğretme-öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek sürece yönelik analitik bir rubriğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ölçek geliştirme çalışmaları deneysel süreç ya da kuramsal süreçler ile gerçekleştirilir (Yurdugül, 2005). Rubrikler, gözlemleyici merkezli ölçekler olduğu için genellikle daha küçük örneklemi gerektiren, uzman görüşüne dayanan kuramsal süreçler takip edilerek geliştirilir. Yurdugül (2005)'e göre, kuramsal süreçlerde taslak ölçek formlardaki boyutlar uzman görüşüne sunularak nitel çalışma yapılmaktadır. Nitel çalışmada uzman görüşleri arasındaki uyum, çeşitli istatistiksel işlemlerle nicel bir süreçle test edilebilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma süreçlerine uygun veri toplama teknikleri ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu süreç, yedi aşamadan oluşmaktadır:

1. Rubrik ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı literatürünün incelenmesi

2.Taslak Rubriğin Oluşturulması

2.1.Literatür doğrultusunda performans kriterleri ve her bir kritere ilişkin performansın gözlenebilir özelliklerinin uygun ve açık tanımlanması

2.2.Performans düzeylerinin "Yapılandırmacı-3", "Yapılandırmacı/Davranışçı-2", "Davranışçı-1" olarak belirlenmesi

2.3.Her bir performans kriterine karşılık gelen performans düzeylerinin tanımlanması

3.Taslak rubriğin uzman görüşüne sunulması

4. Uzman görüşü doğrultusunda Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi

5. Pilot performans değerlendirme uygulaması ve düzeltmelerin yapılması

6. Rubriğin uygulanması

7. Rubriğin "Ağırlıklı Kappa Kat Sayısı" yöntemi ile güvenirliğinin hesaplanması

Çalışmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe dayalı olguyu/problemi farklı boyutları ile ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da farklı öğrenim kademesine ve farklı branşlara göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen performansının çeşitliliğine dayanan bir örneklem oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, rubriğin güvenirlik özelliğine sahip olduğunu göstermek için sınıfta gözlemi yapılan öğretmenlerin performansları iki bağımsız değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlardan Ağırlıklı Kappa(Weighted Kappa) analizleri yapılıp rubrik için güvenirlik sonuçları; "Zayıf uyuşma =< ,20; Kabul edilebilir uyuşma= ,20-40; Orta Derecede uyuşma= ,40-,60; İyi uyuşma=,60-,80; Çok iyi uyuşma= ,80-1,00" gibi uyum düzeyleri bağlamında değerlendirilmiştir (Şencan, 2005). Rubriğin kapsam geçerliliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğretme-öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek sürece yönelik analitik bir rubriğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hem yapılandırmacı yaklaşım hem de rubrik geliştirme literatürü incelenmiştir. İlgili alanyazından yola çıkarak yedi boyuttan oluşan (bireysel farklılıkları dikkate alma, ön bilgilerin ortaya çıkarılması, bilginin yeniden yapılandırılması, bilginin uygulanması, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, işbirliği ve yansıtma) bir rubrik hazırlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları deneysel süreç ya da kuramsal süreçler ile gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma süreçlerine uygun veri toplama teknikleri ve analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Çalışmaya, pilot uygulama için farklı öğrenim kademelerinden beş öğretmen katılırken, asıl uygulama için farklı branşlardan on lise öğretmeni katılmıştır. Pilot uygulamadaki katılımcıları, 2017 -2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi Kahramanmaraş'ta bir ortaokulda çalışan bir matematik öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, Gaziantep'te bir İlkokulda çalışan bir sınıf öğretmeni ve Ağrı ibrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesi oluşturmaktadır. Asıl uygulamanın katılımcılarını ise 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Gaziantep'te bulunan bir lisedeki iki matematik öğretmeni, bir ingilizce öğretmeni, bir almanca öğretmeni, bir kimya öğretmeni, üç biyoloji öğretmeni, bir cografya öğretmeni ve bir fizik öğretmeni oluşturmaktadır

Oluşturulan taslak rubriğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında on bir uzmanın görüşü alınarak Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi 0.867 olarak bulunmuştur. Kapsam geçerlik oranının istatiksel anlamlılığı, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan tabloya göre değerlendirilmiştir. 11 uzman için kapsam geçerlik oranının minimum değerini 0.59 olarak belirlemişlerdir.

Bu çalışmada, rubriğin güvenirlik özelliğine sahip olduğunu göstermek için sınıfta gözlemi yapılan öğretmenlerin performansları iki bağımsız değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlardan Ağırlıklı Kappa(Weighted Kappa) analizleri yapılıp rubrik için güvenirlik sonuçları; "Zayıf uyuşma =< ,20; Kabul edilebilir uyuşma= ,20-40; Orta Derecede uyuşma= ,40-,60; İyi uyuşma=,60-,80; Çok iyi uyuşma= ,80-1,00" gibi uyum düzeyleri bağlamında değerlendirilmiştir. Güvenirlik sağlaması için hem uygulamalar arası

hem de madde boyutunda Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Uygulamalar arası ağırlıklı kappa katsayısı 1,00 bulunarak mükemmel uyum olduğu tespit edilmiştir. Madde boyutunda ise ağırlıklı kappa katsayısı "bireysel farklılıkları dikkate alma" boyutunda 0,688, "ön bilgilerin ortaya çıkarılması" boyutunda 0,565, "bilginin yeniden yapılandırılması" boyutunda 0,661, "bilginin uygulanması" boyutunda 0,667, "farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma" boyutunda "0,559, işbirliği" boyutunda 0,552 ve "yansıtma" boyutunda 1,00 bulunmuştur.

Bu sonuçlar öğretme öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme rubriğinin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu rubrik özellikle öğretmenleri sınıf ortamında değerlendirmek isteyen okul müdürleri ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılacak bir değerlendirme aracı olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili alanyazından yola çıkarak yedi boyuttan oluşan (bireysel farklılıkları dikkate alma, ön bilgilerin ortaya çıkarılması, bilginin yeniden yapılandırılması, bilginin uygulanması, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, işbirliği ve yansıtma) bir rubrik hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak rubriğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşü alınarak Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi 0.867 olarak bulunmuştur. Güvenirlik sağlaması için hem uygulamalar arası hem de madde boyutunda Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Uygulamalar arası ağırlıklı kappa katsayısı 1,00 bulunarak mükemmel uyum olduğu tespit edilmiştir. Madde boyutunda ise ağırlıklı kappa katsayısı "bireysel farklılıkları dikkate alma" boyutunda 0,688, "ön bilgilerin ortaya çıkarılması" boyutunda 0,565, "bilginin yeniden yapılandırılması" boyutunda 0,661, "bilginin uygulanması" boyutunda 0,667, "farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma" boyutunda "0,559, işbirliği" boyutunda 0,552 ve "yansıtma" boyutunda 1,00 bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretme öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme rubriğinin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu rubrik özellikle öğretmenleri sınıf ortamında değerlendirmek isteyen okul müdürleri ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılacak bir değerlendirme aracı olabilir.

Anahtar Kelimeler : Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen Performansı, Rubrik

Kaynakça

Ergün, H., Gürel, Z. ve Çorlu, M.A. (2011). Problem tasarlama performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir rubriğin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 39-55.

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,*7(1), 129-152.

Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership.* 55, 72-75.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Veneziano, L.ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*,21(1), 67-70.

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

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (28–30 Eylül 2005). Denizli: Pamukkale Universitesi.

(24878) Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Deneyimleri

MUSTAFA ÖZTÜRK AKCAOĞLU
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

AHMET RIFAT KAYİŞ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze çok farklı kültürlere ev sahipliği yapan Türkiye, özellikle 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonucunda meydana gelen hızlı göç nedeniyle çok daha farklı toplulukların bir arada yaşadığı ülke konumuna gelmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine göre 2005 yılında yaklaşık 179.000 olan ikamet izni bulunan yabancı sayısı 2019 yılında yaklaşık 950.000'e çıkmıştır. Ayrıca, geçici kamplarda bulunan Suriyeli göçmen sayısı 2012 yılında yaklaşık 14.000 iken 2019 yılında bu sayı 3.630.767'ye çıkmıştır. Elde edilen veriler Türkiye'deki değişimin hızını ortaya koymaktadır. Bu değişim hem toplumsal hayatı hem de kurumsal işleyişi etkilemektedir. Etkilenen kurumların başında ise okullar gelmektedir. Sınıflarda yaşanan farklılaşmaya çözüm olarak farklı yaklaşımlar sunulmuştur. Bu yaklaşımlar içerisinde en çok kabul görenlerden birisi çokkültürlülüktür. Banks ve Banks (2009) çokkültürlülüğü "Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnisite, ırk ve kültürel farklılıklarının bütün personel, normlar, değerler, eğitim programı ve öğrenciler dâhil eğitim kurumlarının bütün kurumsal yapılarında yansıtılmasını farz eden felsefi bir duruş ve hareket" olarak tanımlamışlardır (s. 474).

Kanada, Avusturalya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllardan itibaren kültürel çeşitlilik anlamında kullanılmaya başlanan çokkültürlülük kavramının (Doytcheva, 2013) günümüzde gittikçe artan farklılıkların bulunduğu sınıflarda görev yapacak olan öğretmen adaylarının eğitimindeki önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Agirdag, Merry ve Van Houtte, 2016; Eskici ve Çayak, 2018; Gay, 2004; Nieto, 1999) . Çoğu ülkede öğretmen adaylarına çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi amacıyla çokkültürlü eğitim ile ilgili hem teorik hem de uygulamalı dersler öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu bir parçası haline gelmiştir (Banks, 1996; Keim, Warring ve Rau, 2001).

Araştırma sonuçları, sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki kültürel uyumsuzluğun öğrenci başarısına ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasıyla ilgili problemlere sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Irvine, 1990; Ladson-Billings, 1995). Buna rağmen, özellikle Türkiye gibi çok hızlı değişim geçiren ülkelerde çokkültürlülüğe gereken önemin verildiğini söylemek güçtür. Bu nedenle hem mevcut durumla ilgili tespitlerin yapılabilmesi hem de geleceğe yönelik tedbirlerin alınabilmesi için çokkültürlülük konusunda öğretmen adaylarının deneyim ve görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü bir toplum fikir olarak öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmasına (Bodur, 2012; Cochran-Smith, 2003; Hixson, 1991; Tran, Young ve Di Leila, 1994; Villegas ve Lucas, 2002) rağmen, kavramsal anlamda yanılgıların olduğu düşünülmektedir. Özellikle hoşgörü, asimilasyon, çoğulculuk ve savunuculuk kavramları çokkültürlü bir anlayış ile karıştırılmaktadır. Hoşgörü diğerlerinin inanç veya uygulamalarına saygı duymayı ve bunlarla ilgili farkındalığı içermekte ve farklılıklara hoşgörü onları kabul etmek değil, tahammül etmek anlamına gelmektedir (Soukhanov, Ellis ve Severynse, 1992). Çoğulculuk ise çokkültürlülük ile sıkça karıştırılan kavramlar arasındadır. Çoğulculuk daha büyük bir toplum içerisinde yer alan küçük grupların kendi kültürel kimliklerini, değerlerin ve uygulamalarını baskın kültürün değer ve kanunlarına uygun olması kaydıyla kabul etmek anlamına gelmektedir ve ABD bağlamında asimilasyon ile ilişkilendirilen eritme kazanı (melting pot) kavramını hatırlatmaktadır (Mack, 1994). Savunuculuk, öz yeterliliği artıran, gerekli hizmetlerin önündeki engelleri kaldıran ve sistematik değişimi teşvik eden eylemlerle bireyleri veya grupları güçlendirme eylemi olarak tanımlanan daha dar kapsamlı bir kavramdır (McAuliffe, Grothaus, Pare ve Wininger, 2008). Diğer yandan, asimilasyon farklılıkları olan grupların kültürel özelliklerinin baskın kültür tarafından açıktan ya da gizli olarak yok edilmesi anlamına gelmektedir (Brilliant, 2000). Kavram, çokkültürlülük ve farklılık gibi kavramların düşmanı olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada yukarıda bahsedilen kavramlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması ve deneyim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyi nedir?

3) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmekte midir?

4) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyleri çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine göre değişmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya 239'u kadın (%71.3) ve 96'sı erkek (%28.7) olmak üzere toplam 335 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 25 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması ve standart sapması sırasıyla 20.37 ve 1.49'dur. Bunun yanında katılımcıların 78'i (%23.3) birinci sınıfta, 82'si (%24.5) ikinci sınıfta, 96'sı (%28.7) üçüncü sınıfta ve 79'u (23.6) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Ayrıca, araştıramaya katılan öğretmen adayları Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedirler. Araştırmanın verileri Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmada ÇYÖ'nün çokkültürlü deneyim ve çokkültürlülüğe ilişkin görüş alt boyutları kullanılmıştır. Çokkültürlü deneyim boyutu 4'lü Likert tipi derecelemeye sahip olup 5 maddeden oluşmakta olup katılımcıların çokkültürlülüğe ilişkin deneyimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çokkültürlülüğe ilişkin görüş alt boyutunda ise katılımcıların görüşleri hoşgörü, asimilasyon, çoğulculuk, çokkültürlülük ve savunuculuk başlıkları altında sınıflandırılmaktadır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve çokkültürlü deneyim düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden kullanılmıştır. Bunun yanında çokkültürlü deneyim düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa ve çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine göre değişip değişmediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi aracılığıyla test edilmiştir.

Problem: Geçmişten günümüze çok farklı kültürlere ev sahipliği yapan Türkiye, özellikle 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonucunda meydana gelen hızlı göç nedeniyle çok daha farklı toplulukların bir arada yaşadığı ülke konumuna gelmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine göre 2005 yılında yaklaşık 179.000 olan ikamet izni bulunan yabancı sayısı 2019 yılında yaklaşık 950.000'e çıkmıştır. Ayrıca, geçici kamplarda bulunan Suriyeli göçmen sayısı 2012 yılında yaklaşık 14.000 iken 2019 yılında bu sayı 3.630.767'ye çıkmıştır. Elde edilen veriler Türkiye'deki değişimin hızını ortaya koymaktadır. Bu değişim hem toplumsal hayatı hem de kurumsal işleyişi etkilemektedir. Etkilenen kurumların başında ise okullar gelmektedir. Sınıflarda yaşanan farklılaşmaya çözüm olarak farklı yaklaşımlar sunulmuştur. Bu yaklaşımlar içerisinde en çok kabul görenlerden birisi çokkültürlülüktür. Banks ve Banks (2009) çokkültürlülüğü "Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnisite, ırk ve kültürel farklılıklarının bütün personel, normlar, değerler, eğitim programı ve öğrenciler dâhil eğitim kurumlarının bütün kurumsal yapılarında yansıtılmasını farz eden felsefi bir duruş ve hareket" olarak tanımlamışlardır (p. 474).

Kanada, Avusturalya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllardan itibaren kültürel çeşitlilik anlamında kullanılmaya başlanan çokkültürlülük kavramının (Doytcheva, 2013) günümüzde gittikçe artan farklılıkların bulunduğu sınıflarda görev yapacak olan öğretmen adaylarının eğitimindeki önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Agirdag, Merry ve Van Houtte, 2016; Eskici ve Çayak, 2018; Gay, 2004; Nieto, 1999) . Çoğu ülkede öğretmen adaylarına çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi amacıyla çokkültürlü eğitim ile ilgili hem teorik hem de uygulamalı dersler öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu bir parçası haline gelmiştir (Banks, 1996; Keim, Warring ve Rau, 2001).

Araştırma sonuçları, sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki kültürel uyumsuzluğun öğrenci başarısına ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasıyla ilgili problemlere sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Irvine, 1990; Ladson-Billings, 1995). Buna rağmen, özellikle Türkiye gibi çok hızlı değişim geçiren ülkelerde çokkültürlülüğe gereken önemin verildiğini söylemek güçtür. Bu nedenle hem mevcut durumla ilgili tespitlerin yapılabilmesi hem de geleceğe yönelik tedbirlerin alınabilmesi için çokkültürlülük konusunda öğretmen adaylarının deneyim ve görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü bir toplum fikir olarak öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmasına (Bodur, 2012; Cochran-Smith, 2003; Hixson, 1991; Tran, Young ve Di Leila, 1994; Villegas ve Lucas, 2002) rağmen, kavramsal anlamda yanılgıların olduğu düşünülmektedir. Özellikle hoşgörü, asimilasyon, çoğulculuk ve savunuculuk kavramları çokkültürlü bir anlayış ile karıştırılmaktadır. Hoşgörü diğerlerinin inanç veya uygulamalarına saygı duymayı ve bunlarla ilgili farkındalığı içermekte ve farklılıklara hoşgörü onları kabul etmek değil, tahammül etmek anlamına gelmektedir (Soukhanov, Ellis ve Severynse, 1992). Çoğulculuk ise çokkültürlülük ile sıkça karıştırılan kavramlar arasındadır. Çoğulculuk daha büyük bir toplum içerisinde yer alan küçük grupların kendi kültürel kimliklerini, değerlerin ve uygulamalarını baskın kültürün değer ve kanunlarına uygun olması kaydıyla kabul etmek anlamına gelmektedir ve ABD bağlamında asimilasyon ile ilişkilendirilen eritme kazanı (melting pot) kavramını hatırlatmaktadır (Mack, 1994). Savunuculuk, öz yeterliliği artıran, gerekli hizmetlerin önündeki engelleri kaldıran ve sistematik değişimi teşvik eden eylemlerle bireyleri veya grupları güçlendirme eylemi olarak tanımlanan daha dar kapsamlı bir kavramdır (McAuliffe, Grothaus, Pare ve Wininger, 2008). Diğer yandan, asimilasyon farklılıkları olan grupların kültürel özelliklerinin baskın kültür tarafından açıktan ya da gizli olarak yok edilmesi anlamına gelmektedir (Brilliant, 2000). Kavram, çokkültürlülük ve farklılık gibi kavramların düşmanı olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada yukarıda bahsedilen kavramlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması ve deneyim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyi nedir?

3) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmekte midir?

4) Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeyleri çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine göre değişmekte midir?

Yöntem: Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya 239'u kadın (%71.3) ve 96'sı erkek (%28.7) olmak üzere toplam 335 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 25 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması ve standart sapması sırasıyla 20.37 ve 1.49'dur. Bunun yanında katılımcıların 78'i (%23.3) birinci sınıfta, 82'si (%24.5) ikinci sınıfta, 96'sı (%28.7) üçüncü sınıfta ve 79'u (23.6) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Ayrıca, araştıramaya katılan öğretmen adayları Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedirler. Araştırmanın verileri Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmada ÇYÖ'nün çokkültürlü deneyim ve çokkültürlülüğe ilişkin görüş alt boyutları kullanılmıştır. Çokkültürlü deneyim boyutu 4'lü Likert tipi derecelemeye sahip olup 5 maddeden oluşmakta olup katılımcıların çokkültürlülüğe ilişkin deneyimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çokkültürlülüğe ilişkin görüş alt boyutunda ise katılımcıların görüşleri hoşgörü, asimilasyon, çoğulculuk, çokkültürlülük ve savunuculuk başlıkları altında sınıflandırılmaktadır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve çokkültürlü deneyim düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden kullanılmıştır. Bunun yanında çokkültürlü deneyim düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa ve çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine göre değişip değişmediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi aracılığıyla test edilmiştir.

Bulgular: Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri incelendiğinde 76'sının (%22.7) hoşgörü, 129'unun (%38.5) asimilasyon, 53 (%15.8) çoğulculuk, 48'inin (%14.6) savunuculuk ve 20 (%6) çokkültürlülük görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca 9 (%2.7) katılımcı çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini belirtmemişlerdir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim puanları incelendiğinde ortalamanın 11.92, standart sapmanın 3.75 olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çokkültürlü deneyim açısından %25'lik dilim puanının 9, %50'lik dilim puanının 12 ve %75'lik dilim puanının ise 14 olduğu bulunmuştur. Çokkültürlü deneyim alt boyutundan en az 5 en çok 20 puan alındığı ve ortalama, standart sapma ve yüzdelik dilim puanları dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, çokkültürlü deneyim düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur ($F_{3-331}= 4.436$, $p<.01$). Levene testi sonuçları ($F_{3-331}= 3.022$, $p<.05$) varyansların homojen olmadığı gösterdiği için post hoc testi olarak Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları birinci sınıf öğrencilerinin çokkültürlü deneyim düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, çokkültürlü deneyim düzeyinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlere göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{4-321}= .106$, $p>.05$).

Sonuç: Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine ait bulgular, katılımcıların en çok asimilasyona yönelik en az ise çokkültürlü bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çokkültürlülüğe ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüş bildirmelerine (Akkaya, Kırmızı ve İşçi, 2018; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Hark-Söylemez ve Oral, 2018) karşın bu araştırmanın katılımcılarının çokkültürlülüğe ilişkin daha olumsuz değerlendirmelerde bulundukları söylenebilir. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitime ilişkin teorik ve uygulamalı derslerin eklenmesi önerilebilir.

Araştırmanın çokkültürlü deneyime ilişkin bulguları dikkate alındığında öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Üniversiteler çok farklı şehirlerden, dolayısıyla da farklı kültürlerden gelen öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Buna ek olarak, Kastamonu Üniversitesi'nde farklı ülkelerden gelen birçok öğrenci (toplam öğrenci sayısının yaklaşık %13'ü) öğrenim görmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında Kastamonu Üniversitesi öğrencilerinin çokkültürlülük açısından zengin bir ortama sahip oldukları halde çokkültürlü deneyimlerinin beklenen düzeyde olmadığı düşünülebilir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük açısından sahip oldukları zengin ortamdan yararlanmalarını sağlayacak sosyal ve akademik etkinliklerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çokkültürlü deneyim düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular birinci sınıf öğrencilerinin diğer bütün sınıf seviyelerinden anlamlı olarak düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum, üniversitelerdeki çokkültürlü ortam dikkate alındığında öğrencilerin birinci sınıfta daha az olan çokkültürlü deneyimlerinin ikinci sınıfta artığı ve bu artışın üçüncü ve dördüncü sınıflarda benzer olarak devam ettiği söylenebilir.

Son olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin onların çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular ise anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Çokkültürlü deneyim düzeyi arttıkça bireylerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin asimilasyondan çokkültürlülüğe doğru kayması beklenmektedir (Leung ve Chiu, 2010). Dolayısıyla çokkültürlü bakış açısına sahip bireylerin deneyim düzeylerinde yüksek olması beklenebilir. Ancak bu araştırmanın bulguları beklenen sonuçlarla ters düşmektedir. Bu durumun araştırmaya katılan çokkültürlü bakış açısına sahip olan bireylerin (20 kişi) asimilasyon bakış açısına sahip olan bireylere (133 kişi) göre sayıca daha az olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülebilir. Bu sonuç çerçevesinde çokkültürlü deneyim ve çokkültürlülüğe ilişkin görüşler arasındaki ilişkilerin araştırılmasına yönelik olarak yapılacak yeni araştırmalarda bu tür bir sınırlılığın oluşmamasına dikkat edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri incelendiğinde 76'sının (%22.7) hoşgörü, 129'unun (%38.5) asimilasyon, 53 (%15.8) çoğulculuk, 48'inin (%14.6) savunuculuk ve 20 (%6) çokkültürlülük görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca 9 (%2.7) katılımcı çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini belirtmemişlerdir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim puanları incelendiğinde ortalamanın 11.92, standart sapmanın 3.75 olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çokkültürlü deneyim açısından %25'lik dilim puanının 9, %50'lik dilim puanının 12 ve %75'lik dilim puanının ise 14 olduğu bulunmuştur. Çokkültürlü deneyim alt boyutundan en az 5 en çok 20 puan alındığı ve ortalama, standart sapma ve yüzdelik dilim puanları dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, çokkültürlü deneyim düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur ($F_{3-331}= 4.436$, $p<.01$). Levene testi sonuçları ($F_{3-331}= 3.022$, $p<.05$) varyansların homojen olmadığı gösterdiği için post hoc testi olarak Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları birinci sınıf öğrencilerinin çokkültürlü deneyim düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, çokkültürlü deneyim düzeyinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlere göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{4-321}= .106$, $p>.05$).

Anahtar Kelimeler : çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen adayları

Kaynakça

Agirdag, O., Merry, M. S. ve Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education Urban Society, 48*(6), 556-582.

Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 261-270.

Banks, J. A. (1996). Transformative knowledge, curriculum reform, and action. J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives içinde.* New York: Teacher's College Press.

Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. baskı.). New York, NJ: John Wiley & Sons.

Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum, 76*, 41-56.

Brilliant, J. J. (2000). Issues in counseling immigrant college students. *Community College Journal of Research Practice, 24*(7), 577-586.

Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 125-131.

Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim.

Eskici, M. ve Çayak, S. (2018). Teachers' personal characteristics and metaphorical perceptions to multicultural education. *Journal of Education Training Studies, 6*(3a), 98-108.

Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. D. J. Flinders ve S. J. Thornton (Ed.), *The curriculum studies reader* (ss. 344). New York, NY: RoutledgeFalmer.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Göç İstatistikleri. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden alınmıştır.

Guyton, E. M. ve Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21-29.

Hark-Söylemez, N., & Oral, B. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarini kullanma durumlarina göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri: Türkiye örneği. *Electronic Journal of Social Sciences, 17*(68), 1745-1764.

Hixson, J. (1991). *Multicultural contexts for teacher education: Meeting the challenge of student diversity.* American Educational Research Association'da sunulmuştur, Chicago.

Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure. Policies, practices, and prescriptions*. New York: Praeger.

Keim, J., Warring, D. F. ve Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional Psychology, 28*(4), 249-252.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491.

Leung, A. K. Y., ve Chiu, C. Y. (2010). Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *41*(5-6), 723-741.

Mack, J. B. (1994). Cultural pluralism and multiculturalism: E pluribus unum or ex uno plura? *Hitotsubashi journal of social studies, 26*(2), 63-72.

Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspectives. S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* içinde (ss. 179-200). Philadelphia: Falmer Press.

Soukhanov, A. H., Ellis, K. ve Severynse, M. (1992). *The American heritage dictionary of the English language*: Houghton Mifflin.

Tran, M. T., Young, R. L. ve Di Leila, J. D. (1994). Multicultural education courses and the student teacher: Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of Teacher Education, 45*(3), 183-189.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of teacher education, 53*(1), 20-32.

(24930) Öğretmenlerin İletişim Becerisi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

MEDİNE BARAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ABDULKADİR MASKAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

M.TAHİR KAVAK
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İletişim, bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini birlikte paylaştığı ve anlamaları ortak kıldığı bir süreçtir. Bu süreç sadece sözlü ve yazılı ifadeleri değil, aynı zamanda kullanılan iletişim araçlarını ve iletilen mesaja katkıda bulunan vücut dilini, kişisel tavırları ve dönüt vermeyi de içermektedir. İletişimde psikolojik durum, kullanılan dil, eller, gözler, bakış ve duruş gibi öğeler önemli rol oynar. Günlük yaşamda insanlar uyku dışındaki zamanlarının çoğunu (%75) iletişim kurmakla geçirirler (Binbaşıoğlu, 1975, 47). İnsanlar için iletişim sürecini yersiz kullandığında olumsuz sonuçlar doğuran, uygun kullandığında ise olumlu sonuçlar oluşturan bir etkileme aracı olarak değerlendirmelidir (Gürsel, 1997, 56). Eğitim özünde bir iletişim etkinliği sürecidir. Bunun için eğitim kurumlarının başarılı olmasında ve amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olması önemli bir etkendir (Güçlü, 2000, 134).

Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip insanların yetişmesi ancak eğitim sisteminin önemli bir öğesi olan nitelikli öğretmenler ile sağlanabilir. Öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve çalışanlarıyla , velilerle ve toplumun değişik kesimleriyle etkili iletişim kurma becerilerine sahip olması önemli sayılmaktadır (Özden, 2003). Bir öğretmenin sınıfını etkili yönetebilmesi ancak öğrencilerinin düşünme, tartışma, soru sorma, dönüt verme, araştırmada öğrencilerin kendilerini özgür hissedecekleri bir ortam yaratma ve öğrenmeyi kolaylaştırması ile mümkündür. Yapılan bilimsel araştırmalarda öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu iletişim düzeyinin, öğrencilerin derse katılımını, derse çalışma isteğini ve başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurma becerisi ile öğrencilerin akademik başarısının pozitif yönlü ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018). Bunun için Avrupa'da son yıllarda öğretmen eğitimi üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar arasında yer alan en önemli konularından biri, öğretmenlerin iletişim becerisi yeterliliğidir (Zlatić, Bjekić, Marinković ve Bojović, 2014).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye genelinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan bütün branşlardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirmesini yapmaktır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri hangi düzeydedir?

Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri arasında fark var mıdır?

Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin idari görevde bulunma değişkenine göre iletişim becerileri arasında fark var mıdır?

Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre iletişim becerileri arasında fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin yedi bölgesinden olmak üzere toplamda 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 133'ü sınıf öğretmeni, 73'ü matematik öğretmeni, 68'i fizik öğretmeni, 64'ü yabancı diller öğretmeni, 47'si edebiyat öğretmeni branşlarından iken 362'si ise diğer branşlardandır. Araştırmanın çalışma grubunda toplamda 23 branştan öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki katılmcılar, ulaşılabilirlik durumu temelinde belirlenmiştir. Araştırmada 30 maddeden oluşan iletişim yeterlilikleri ölçeği ve 6 maddeden oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. İletişim yeterlilikleri ölçeği 26 olumlu ve 4 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiş olup Koca ve Erigüç (2017) tarafından türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Likert tipinde bir ölçek olup, 1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kısmen Katılıyorum, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum şeklinde ifade edilmiş ve puanlanmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların verdikleri cevaplar puanlanırken, olumsuz maddeler için yukarıdaki puanlamanın tersi baz alınmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle veriler non parametrik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın

sonunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, betimsel analiz teknikleri ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonunda yorumlanmaya hazır bulgulara ulaşılmıştır.

Problem Durumu

Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip insanların yetişmesi ancak eğitim sisteminin önemli bir öğesi olan nitelikli öğretmenler ile sağlanabilir. Öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunların başında iletişim becerileri gelmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında nitelikli ders işleyebilmelerinde, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önemli bir faktördür. Bu noktadan hareket edilerek yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerileri ele alınmış ve incelenmiştir. Böylelikle Türkiye genelinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan bütün branşlardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı değerlendirilmiştir.

Yöntem

Yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin yedi bölgesinden olmak üzere toplamda 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar, ulaşılabilirlik durumu temelinde belirlenmiştir. Araştırmada 30 maddeden oluşan iletişim yeterlilikleri ölçeği ve 6 maddeden oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. İletişim yeterlilikleri ölçeği 26 olumlu ve 4 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiş olup uyarlama çalışmasını yapan Koca ve Erigüç (2017) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle veriler non parametrik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, betimsel analiz teknikleri ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonunda yorumlanmaya hazır bulgulara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlandığında; katılımcı grubun iletişim becerileri puan ortalamaları 120,66 iken, bu katılımcılar arasındaki fizik öğretmenlerinin de puan ortalamasının bu bulguya paralel olarak 120,32 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, ölçekte alınan maximum ve minimum puan aralığının 30-150 olduğu göz önüne alınırsa, genel olarak katılımcı gruptaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi derecede olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber yapılan analizlerde katılımcı grubun iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet ve idari görevi bulunma değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre iletişim becerileri puan ortalamalarının, anlamlı olarak, daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İletişim becerileri, öğretmen

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlandığında; katılımcı grubun iletişim becerileri puan ortalamaları 120,66 iken, bu katılımcılar arasındaki fizik öğretmenlerinin de puan ortalamasının bu bulguya paralel olarak 120,32 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, ölçekte alınan maximum ve minimum puan aralığının 30-150 olduğu gözönüne alınırsa, genel olarak katılımcı gruptaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi derecede olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber yapılan analizlerde katılımcı grubun iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet ve idari görevi bulunma değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre iletişim becerileri puan ortalamalarının, anlamlı olarak, daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İletişim becerileri, öğretmen

Kaynakça

Binbaşıoğlu, C. (1975). Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Güçlü, N. (2000). "İletişim" Sınıf Yönetimi.(Ed.:Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürsel, M. (1997). Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı). Konya: Mikro Yayınları.

Koca, G.Ş. ve Erigüç,G. (2017). İletişim yeterlilik ölçeği'nin geçerlik ve Güvenilirliği *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*,13 (4), 789-799.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara:Pegem Yayınları.

Yıldız, D., Kılıç, M, Y. ve Yavuz, M. (2018). "Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği" geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,6(1), 48-67.

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. ve Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610.

(24941) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesi Hakkındaki Görüşleri

İLKER DERE

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hayatın her anında insanlar, birbirlerinden bir şeyler öğrenirler ve bunlarla ilgili değerlendirmeler yaparlar. Yükseköğretimdeki öğrenciler, bu sürecin dışında değildir. Üniversite öğrencileri, eğitim alma sürecinde fikirlerini arkadaşlarına açıklayabilir (akrandan öğrenmesi) ve birbirlerinin çalışmalarının kalitesi (akran değerlendirmesi) hakkında geri bildirimde bulunabilir (Wride, 2017). Bu durum, alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olan akran değerlendirmesine işaret etmektedir. Akran değerlendirmesi, eşit statüdeki öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkında biçimlendirici veya özetleyici geribildirimlerde bulunduğu süreçtir (Chin, 2007). Bu değerlendirme, yazma çalışmaları, sözlü sunumlar, test performansları, davranışları veya diğer yetenekleri içerebilir (Topping, 2009). Bunun yanında bir meslektaşının araştırma raporunu derecelendirmek, bir sınıf arkadaşının sunumuyla ilgili nitel geri bildirim sağlamak veya bir stajyerin profesyonel görev performansını değerlendirmek gibi çeşitli akran değerlendirme türleri de vardır (Wride, 2017). Akran değerlendirmesinde amaç, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini planlamasına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, iyileştirici metabilişsel, kişisel ve profesyonel becerilerini iyileştirmesine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Topping, 2009).

Uzun yıllardır yapılan birçok araştırmada akran değerlendirmesinin öğrencilere sağladığı pedagojik ve sosyal katkılar vurgu yapılmaktadır (Chin, 2007). Akran değerlendirmesinin öğrenmenin etkinliği ve kalitesinde iyileşmeleri sağladığına dair birçok kanıt bulunmaktadır. Akran değerlendirmesinin özellikle yazma eğitiminde öğretmen değerlendirmesinden daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu değerlendirme, hem değerlendiriciye hem de değerlendirilen kişiye katkı sağlamaktadır. Yazılanların bir hakem tarafından değerlendirilmesi, yazının kalitesini artırmakta ve yazma becerisini geliştirmektedir (Topping, 2009; Baker, 2016). Bunların yanında akran değerlendirmesi, akran iş birliğini (Chin, 2007) ve öğrencilerin kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştirmektedir (Baker, 2016). Bu katkılar, son yıllarda, özellikle biçimlendirici değerlendirme açısından, eğitim alanında akran değerlendirmesine büyük ilgi gösterilmesini (Topping, 2009) ve yöntemin popülerleşmesini (Van Zundert, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2010) sağlamıştır. Çünkü bu değerlendirme modeli, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenen merkezli (onları aktif katılımına dayalı) eğitim anlayışına geçişin bir sonucudur (Kollar & Fischer, 2010; Wride, 2017).

Akran değerlendirmesi, yüz yüze ya da çevrimiçi olabilir. Ayrıca değerlendirmeler, çiftler, gruplar, isimsiz ve rastgele olmak üzere çeşitli şekillerde yapılabilir. Akran değerlendirmesi, tek yönlü veya karşılıklı olabilir (Topping, 2009; Wride, 2017). Bunların yanında değerlendirmelerin bilgisayarlar üzerinden yapmaya yönelik yöntemler genel olarak olumlu sonuçlar vermektedir. Son olarak, akran değerlendirmesi, sınıf içinde veya dışında olabilir (Topping, 2009; Wride, 2017).

Diğer yandan akran değerlendirmesi, işbirlikli öğrenmeyi tamamlayıcı bir unsurdur (Topping, 2009; Kollar & Fischer, 2010). Çünkü akran değerlendirmesi, öğrencilerin akranlarının çalışmalarını eleştirel olarak değerlendirmesini ve geliştirmesini sağlayan bir süreçtir. Ayrıca akran değerlendirmesindeki geri bildirim, öğrencinin kendi anlayışını geliştirmesinde itici bir güç olduğu için karşılıklı bir faydanın ürünüdür (Chin, 2007; Wride, 2017).

Değinilen özelliklere sahip olan akran değerlendirmesi, dünyanın çeşitli üniversitelerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Türkiye literatürü incelediğinde, akran değerlendirmesinin çeşitli boyutlarının üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda Özdemir ve Erdem (2017) tarafından yapılan çalışmasında arkadaşlık ilişkilerinin akran değerlendirmesini etkilediğini tespit etmişlerdir. Güneş ve Kılıç (2016), öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarının akran değerlendirme puanlarından daha düşük olduğunu görmüştür. Akpınar ve Kranda (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, akran değerlendirmesi yapan adayların akran değerlendirmesine daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların dışında birçok alanda yapılan araştırmalarda (Gömleksiz ve Koç, 2011; Yurdabakan, 2012; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Şahin ve Şahin-Kalyoncu, 2018) akran değerlendirmesi, çeşitli boyutlarıyla ele alındığını görmek mümkündür. Mevcut literatürdeki çalışmalar dikkate alınarak bu araştırmanın amacı, akran değerlendirmesiyle birbirlerinin makalelerini inceleyen ve geri bildirimlerde bulunan öğretmen adaylarının değerlendirmelerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması, kapsamlı bir veri toplamaya dayalı olarak sınırlı bir sistemin (örneğin, etkinlik, olay, süreç veya bireyler) derinlemesine keşfedilmesidir. Durum çalışmaları çeşitli türlerde yapılmaktadır. Birinci türdeki durum çalışmalarında tek bir kişi, ayrı olarak ya da grup içinde bir program ya faaliyet (örneğin; bir öğretmen, birkaç öğretmen ya da bir matematik programının uygulanması) ele alınabilir. İkinci türde incelenen durum, bir dizi adımdan oluşan bir müfredat süreci olabilir. Üçüncü türde ise araştırmacı, birden fazla veri toplama biçimleriyle (resimler, not

defterleri, video kayıtları ve e-postalar) birkaç durum hakkında derinlemesine anlayış sağlamayı amaçlayabilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada üçüncü bir durum çalışması yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde okuyan 120 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Adaylar, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, daha çok seçilen ortam, kişi veya etkinliklerin temsil edilebilirliği veya tipikliğini sağlamak için kullanılır (Maxwell, 2018). Veri toplamak için öğretmen adaylarının birbirini değerlendirmek için kullandıkları hakem raporları ve akran değerlendirmesi görüşme formu kullanılacaktır. Adaylar, vatandaşlık bilgisi ve özel yöntemleri derslerinde araştırdıkları konuları araştırma ve yazma sürecinde birbirlerini toplamda 3 kez değerlendirmiştir. Akran değerlendirmesi; birinci aşamada, değerlendirme ve geri bildirim; ikinci aşamada değerlendirme ve biçimlendirme ve üçüncü aşamada değerlendirme, geri bildirim ve puanlama şeklinde yürütülmektedir. Ulaşılan veriler, içerik analiz yöntemiyle değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. İçerik analizi, bir kaynağın anlamını ve önemini değerlendirmek amacıyla, bir belgedeki kelime, terim veya kavramların kullanım sayısını analiz eden bir araştırma aracı ve yöntemidir (Duffy, 2014).

Hayatın her anında insanlar, birbirlerinden bir şeyler öğrenirler ve bunlarla ilgili değerlendirmeler yaparlar. Yükseköğretimdeki öğrenciler, bu sürecin dışında değildir. Üniversite öğrencileri, eğitim alma sürecinde fikirlerini arkadaşlarına açıklayabilir (akrandan öğrenmesi) ve birbirlerinin çalışmalarının kalitesi (akran değerlendirmesi) hakkında geri bildirimde bulunabilir (Wride, 2017). Bu durum, alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olan akran değerlendirmesine işaret etmektedir. Akran değerlendirmesi, eşit statüdeki öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkında biçimlendirici veya özetleyici geribildirimlerde bulunduğu süreçtir (Chin, 2007). Bu değerlendirme, yazma çalışmaları, sözlü sunumlar, test performansları, davranışları veya diğer yetenekleri içerebilir (Topping, 2009). Bunun yanında bir meslektaşının araştırma raporunu derecelendirmek, bir sınıf arkadaşının sunumuyla ilgili nitel geri bildirim sağlamak veya bir stajyerin profesyonel görev performansını değerlendirmek gibi çeşitli akran değerlendirme türleri de vardır (Wride, 2017). Akran değerlendirmesinde amaç, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini planlamasına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, iyileştirici metabilişsel, kişisel ve profesyonel becerilerini iyileştirmesine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Topping, 2009).

Uzun yıllardır yapılan birçok araştırmada akran değerlendirmesinin öğrencilere sağladığı pedagojik ve sosyal katkılar vurgu yapılmaktadır (Chin, 2007). Akran değerlendirmesinin öğrenmenin etkinliği ve kalitesinde iyileşmeleri sağladığına dair birçok kanıt bulunmaktadır. Akran değerlendirmesinin özellikle yazma eğitiminde öğretmen değerlendirmesinden daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu değerlendirme, hem değerlendiriciye hem de değerlendirilen kişiye katkı sağlamaktadır. Yazılanların bir hakem tarafından değerlendirilmesi, yazının kalitesini artırmakta ve yazma becerisini geliştirmektedir (Topping, 2009; Baker, 2016). Bunların yanında akran değerlendirmesi, akran iş birliğini (Chin, 2007) ve öğrencilerin kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştirmektedir (Baker, 2016). Bu katkılar, son yıllarda, özellikle biçimlendirici değerlendirme açısından, eğitim alanında akran değerlendirmesine büyük ilgi gösterilmesini (Topping, 2009) ve yöntemin popülerleşmesini (Van Zundert, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2010) sağlamıştır. Çünkü bu değerlendirme modeli, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenen merkezli (onları aktif katılımına dayalı) eğitim anlayışına geçişin bir sonucudur (Kollar & Fischer, 2010; Wride, 2017).

Akran değerlendirmesi, yüz yüze ya da çevrimiçi olabilir. Ayrıca değerlendirmeler, çiftler, gruplar, isimsiz ve rastgele olmak üzere çeşitli şekillerde yapılabilir. Akran değerlendirmesi, tek yönlü veya karşılıklı olabilir (Topping, 2009; Wride, 2017). Bunların yanında değerlendirmelerin bilgisayarlar üzerinden yapmaya yönelik yöntemler genel olarak olumlu sonuçlar vermektedir. Son olarak, akran değerlendirmesi, sınıf içinde veya dışında olabilir (Topping, 2009; Wride, 2017).

Diğer yandan akran değerlendirmesi, işbirlikli öğrenmeyi tamamlayıcı bir unsurdur (Topping, 2009; Kollar & Fischer, 2010). Çünkü akran değerlendirmesi, öğrencilerin akranlarının çalışmalarını eleştirel olarak değerlendirmesini ve geliştirmesini sağlayan bir süreçtir. Ayrıca akran değerlendirmesindeki geri bildirim, öğrencinin kendi anlayışını geliştirmesinde itici bir güç olduğu için karşılıklı bir faydanın ürünüdür (Chin, 2007; Wride, 2017).

Değinilen özelliklere sahip olan akran değerlendirmesi, dünyanın çeşitli üniversitelerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Türkiye literatürü incelediğinde, akran değerlendirmesinin çeşitli boyutlarının üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda Özdemir ve Erdem (2017) tarafından yapılan çalışmasında arkadaşlık ilişkilerinin akran değerlendirmesini etkilediğini tespit etmişlerdir. Güneş ve Kılıç (2016), öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarının akran değerlendirme puanlarından daha düşük olduğunu görmüştür. Akpınar ve Kranda (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, akran değerlendirmesi yapan adayların akran değerlendirmesine daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların dışında birçok alanda yapılan araştırmalarda (Gömleksiz ve Koç, 2011; Yurdabakan, 2012; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Şahin ve Şahin-Kalyoncu, 2018) akran değerlendirmesi, çeşitli boyutlarıyla ele alındığını görmek mümkündür. Mevcut literatürdeki çalışmalar dikkate alınarak bu araştırmanın amacı, akran değerlendirmesiyle birbirlerinin makalelerini inceleyen ve geri bildirimlerde bulunan öğretmen adaylarının değerlendirmelerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması, kapsamlı bir veri toplamaya dayalı olarak sınırlı bir sistemin (örneğin, etkinlik, olay, süreç veya bireyler) derinlemesine keşfedilmesidir. Durum çalışmaları çeşitli türlerde yapılmaktadır. Birinci türdeki durum çalışmalarında tek bir kişi, ayrı olarak ya da grup içinde bir program ya faaliyet (örneğin; bir öğretmen, birkaç öğretmen ya da bir matematik programının uygulanması) ele alınabilir. İkinci türde incelenen durum, bir dizi adımdan oluşan bir müfredat süreci olabilir. Üçüncü türde ise araştırmacı, birden fazla veri toplama biçimleriyle (resimler, not defterleri, video kayıtları ve e-postalar) birkaç durum hakkında derinlemesine anlayış sağlamayı amaçlayabilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada üçüncü bir durum çalışması yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde okuyan 120 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Adaylar, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, daha çok seçilen ortam, kişi veya etkinliklerin temsil edilebilirliği veya tipikliğini sağlamak için kullanılır (Maxwell, 2018). Veri toplamak için

öğretmen adaylarının birbirini değerlendirmek için kullandıkları hakem raporları ve akran değerlendirmesi görüşme formu kullanılacaktır. Adaylar, vatandaşlık bilgisi ve özel yöntemleri derslerinde araştırdıkları konuları araştırma ve yazma sürecinde birbirlerini toplamda 3 kez değerlendirmiştir. Akran değerlendirmesi; birinci aşamada, değerlendirme ve geri bildirim; ikinci aşamada değerlendirme ve biçimlendirme ve üçüncü aşamada değerlendirme, geri bildirim ve puanlama şeklinde yürütülmektedir. Ulaşılan veriler, içerik analiz yöntemiyle değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. İçerik analizi, bir kaynağın anlamını ve önemini değerlendirmek amacıyla, bir belgedeki kelime, terim veya kavramların kullanım sayısını analiz eden bir araştırma aracı ve yöntemidir (Duffy, 2014).

Araştırma kapsamında ilk olarak "Akran değerlendirmesinin öğretmen adaylarına ne tür katkıları olmuştur?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soru kapsamında öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin kendilerine katkıları hakkındaki algıları akran değerlendirme formu yoluyla belirlenecektir. İkinci olarak "Öğretmen adaylarının akranlarının değerlendirmelerinin niteliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bulgular, akran görüşme formundan elde edilen bulgular, adayların akranlarının değerlendirmesinin niteliğine ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerine düşüncelerini ortaya çıkaracaktır. Üçüncü olarak "Adaylar, akranlarının çalışmalarını hangi yönlerden geliştirmişlerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bilgiler, adayların hakem raporlarından elde edilecektir. Burada özellikle adayların imla, yazım, APA, makalenin içeriği gibi konularda birbirini nasıl geliştirdikleri görülecektir. Bu cevaplar ışığında öğretim üyelerine ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında ilk olarak "Akran değerlendirmesinin öğretmen adaylarına ne tür katkıları olmuştur?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soru kapsamında öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin kendilerine katkıları hakkındaki algıları akran değerlendirme formu yoluyla belirlenecektir. İkinci olarak "Öğretmen adaylarının akranlarının değerlendirmelerinin niteliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bulgular, akran görüşme formundan elde edilen bulgular, adayların akranlarının değerlendirmesinin niteliğine ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerine düşüncelerini ortaya çıkaracaktır. Üçüncü olarak "Adaylar, akranlarının çalışmalarını hangi yönlerden geliştirmişlerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruya ilişkin bilgiler, adayların hakem raporlarından elde edilecektir. Burada özellikle adayların imla, yazım, APA, makalenin içeriği gibi konularda birbirini nasıl geliştirdikleri görülecektir. Bu cevaplar ışığında öğretim üyelerine ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, akran değerlendirmesi, işbirlikli öğrenme, durum çalışması

Kaynakça

Akpınar, M. & Kranda, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(29), 56-374.

Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, *17*(3), 179-192.

Chin, P. (2007). Peer Assessment. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences, 3*, 13-18.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Çalışkan, H., Uymaz, H. ve Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 239-261.

Duffy, B. (2014). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Ed.). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*. UK: McGraw-Hill Education.

İzci, E., Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 37-57.

Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, *20*(4), 344-348.

Kılıç, D. & Güneş, P. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(39), 58-69.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı etkileşimli yaklaşım* (Çev. Ed. Çevikbaş, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdemir, O., & Erdem, D. (2017). Sunum becerilerinin akran değerlendirmesine arkadaşlığın etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *4*(1), 21-43.

Şahin, M. G., & Kalyon, D. Ş. Öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(4), 1055-1068.

Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, *48* (1), 20-27, Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and instruction*, *20*(4), 270-279.

Wride, M. (2017). Guide to peer-assessment. *Academic Practice, University of Dublin, Trinity College*.

(24981) 2023 Eğitim Vizyonu Işığında Pedagojik Formasyon ve Öğretmen Yetiştirme Hedefleri Üzerine Akademisyen Görüşleri

ELİF TORUN
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA KANDEMİR
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik en eski mesleklerden biri olmasına rağmen bu mesleğin özel bir ihtisas alanı olduğu kısmen yakın dönemlere denk gelmektedir. Daha önceleri "çocuk bakımı" işi olarak algılanan öğretmenlik mesleği, günümüzde birçok ülkede profesyonel bir meslek olarak icra edilmektedir (Şimşek, 2012). Türkiye'de öğretmenlik tarihi incelendiğinde, bu mesleğin kapısının değişik meslek gruplarına açık olduğu ve herkesin kolaylıkla öğretmenlik yapabilmesinin yolunun açık olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlik, bir ihtisas (uzmanlık) alanı olmaktan çok bir istihdam alanı olarak kabul edilmiştir (Şimşek, 2014). Halk arasında dolaşan "Hiçbir şey olamıyorsan, öğretmen ol" söylemi bu durumun acı bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür yaklaşımların oluşmasında hiç kuşkusuz izlenen yanlış politikalar etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nden günümüze dek öğretmen yetiştirmede uygulanan politikalar incelendiğinde öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk olarak 1840'ın sonlarına doğru öğretmen okullarının açılmaya başladığını ancak öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmen sayısı yetersiz kalınca 1870'de ilk kez alan dışından öğretmen ataması yapılmak zorunda kalındığı görülmüştür (Eşme, 2003). II:Meşrutiyet döneminde bir çok mülkiye mezunu vali, kaymakam veya hariciyeci olmak yerine öğretmen olmayı tercih etmiştir (Akyüz, 1978; Ata 2003). Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacını karşılamak için çavuş ve onbaşılar "geçici öğretmen" sıfatıyla görevlendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Ayrıca öğretmenlik ihtiyacı; yedek subay öğretmen uygulaması, vekil öğretmen uygulaması, öğretmenlik formasyonu uygulaması, mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması, hızlandırılmış eğitim ve gece öğretimi, asker öğretmenlik, açık öğretim yoluyla ve pedagojik formasyon programıyla olmak üzere çeşitli yollarla karşılanmıştır (Akyüz, 2003; Kaya, 1984, Öztürk, 2008). Uygulanan politikalar öğretmenlikle alakası olmayan kişilerin öğretmen olmalarının yolunu açmıştır. Günümüzde de benzer politikalar devam ettirilmektedir. Henüz öğretmen yetiştirme adına bir standardın oluşturulamaması öğretmenlik mesleğinde kalite ve nitelik problemlerinin yaşanmasına sebep olmakta ve bu durum ülkenin eğitim standardına doğrudan yansımaktadır. Çalışmada 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu doğrultusunda eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirmede izlenebilecek yol, akademisyen görüşleri alınarak sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca halen uygulanmakta olan pedagojik formasyon programı akademisyenlerce değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmelerden yola çıkılarak fen edebiyat ve eğitim fakültesindeki akademisyenlerin öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri derlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Atatürk Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi eğitim ve edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerden belirlenen toplam 15 katılımcı ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların 8'i erkek, 7'si kadın, 9'u eğitim fakültesinde, 6'sı ise edebiyat fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 9 sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, formda yer alan soruların ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Üç tarih eğitimi öğretim üyesi ve bir sosyal bilgiler eğitimi öğretim üyesi olmak üzere toplam dört uzmanın görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön uygulama formu hazırlanmış ve formda uzmanların görüş birliği sağladığı sorulara yer verilmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından çalışmanın pilot uygulaması, akademisyenler ile 2018 yılının Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda soruların anlaşılırlığı, görüşmenin ortalama süresi gibi unsurlar üzerine çıkarımlarda bulunularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Atatürk Üniversitesi'ndeki görüşmeler Kandemir tarafından yapılırken, Trabzon Üniversitesi'ndeki görüşmeler Torun tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler üç teknik kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda görüşmecinin izni alınarak ses kayıt cihazı, görüşmenin araştırmacı tarafından not alındığı görüşme formu ve zaman sıkıntısı yaşadığını belirten akademisyenlerden e mail yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar öncelikle verileri birbirinden bağımsız bir şekilde okuyup kodlar oluşturmuş, ardından görüş birliğiyle oluşturulan kodlara göre kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada nitel araştırma konusunda uzman görüşü alınarak, analiz tekrar incelenmiş, geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak analize son şekli verilmiştir.

Öğretmenlik en eski mesleklerden biri olmasına rağmen bu mesleğin özel bir ihtisas alanı olduğu kısmen yakın dönemlere denk gelmektedir. Daha önceleri "çocuk bakımı" işi olarak algılanan öğretmenlik mesleği, günümüzde birçok ülkede profesyonel bir meslek olarak icra edilmektedir (Şimşek, 2012). Türkiye'de öğretmenlik tarihi incelendiğinde, bu mesleğin kapısının değişik meslek gruplarına açık olduğu ve herkesin kolaylıkla öğretmenlik yapabilmesinin yolunun açık olduğu görülmektedir. Bu nedenle

öğretmenlik, bir ihtisas (uzmanlık) alanı olmaktan çok bir istihdam alanı olarak kabul edilmiştir (Şimşek, 2014). Halk arasında dolaşan "Hiçbir şey olamıyorsan, öğretmen ol" söylemi bu durumun acı bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür yaklaşımların oluşmasında hiç kuşkusuz izlenen yanlış politikalar etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nden günümüze dek öğretmen yetiştirmede uygulanan politikalar incelendiğinde öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk olarak 1840'ın sonlarına doğru öğretmen okullarının açılmaya başladığını ancak öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmen sayısı yetersiz kalınca 1870'de ilk kez alan dışından öğretmen ataması yapılmak zorunda kalındığı görülmüştür (Eşme, 2003). II:Meşrutiyet döneminde bir çok mülkiye mezunu vali, kaymakam veya hariciyeci olmak yerine öğretmen olmayı tercih etmiştir (Akyüz, 1978; Ata ?). Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacını karşılamak için çavuş ve onbaşılar "geçici öğretmen" sıfatıyla görevlendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Ayrıca öğretmenlik ihtiyacı; yedek subay öğretmen uygulaması, vekil öğretmen uygulaması, öğretmenlik formasyonu uygulaması, mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması, hızlandırılmış eğitim ve gece öğretimi, asker öğretmenlik, açık öğretim yoluyla ve pedagojik formasyon programıyla olmak üzere çeşitli yollarla karşılanmıştır (Akyüz, 2003; Kaya, 1984, Öztürk, 2008). Uygulanan politikalar öğretmenlikle alakası olmayan kişilerin öğretmen olmalarının yolunu açmıştır. Günümüzde de benzer politikalar devam ettirilmektedir. Henüz öğretmen yetiştirme adına bir standardın oluşturulamaması öğretmenlik mesleğinde kalite ve nitelik problemlerinin yaşanmasına sebep olmakta ve bu durum ülkenin eğitim standardına doğrudan yansımaktadır. Çalışmada 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu doğrultusunda eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirmede izlenebilecek yol, akademisyen görüşleri alınarak sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca halen uygulanmakta olan pedagojik formasyon programı akademisyenlerce değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmelerden yola çıkılarak fen edebiyat ve eğitim fakültesindeki akademisyenlerin öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri derlenmiştir.Çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Atatürk Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi eğitim ve edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerden belirlenen toplam 15 katılımcı ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların 8'i erkek, 7'si kadın, 9'u eğitim fakültesinde, 6'sı ise edebiyat fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 9 sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, formda yer alan soruların ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Üç tarih eğitimi öğretim üyesi ve bir sosyal bilgiler eğitimi öğretim üyesi olmak üzere toplam dört uzmanın görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön uygulama formu hazırlanmış ve formda uzmanların görüş birliği sağladığı sorulara yer verilmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından çalışmanın pilot uygulaması, akademisyenler ile 2018 yılının Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda soruların anlaşılırlığı, görüşmenin ortalama süresi gibi unsurlar üzerine çıkarımlarda bulunularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Atatürk Üniversitesi'ndeki görüşmeler Kandemir tarafından yapılırken, Trabzon Üniversitesi'ndeki görüşmeler Torun tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler üç teknik kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda görüşmecinin izni alınarak ses kayıt cihazı, görüşmenin araştırmacı tarafından not alındığı görüşme formu ve zaman sıkıntısı yaşadığını belirten akademisyenlerden e mail yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar öncelikle verileri birbirinden bağımsız bir şekilde okuyup kodlar oluşturmuş, ardından görüş birliğiyle oluşturulan kodlara göre kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada nitel araştırma konusunda uzman görüşü alınarak, analiz tekrar incelenmiş, geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak analize son şekli verilmiştir.Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre akademisyenlerin çoğu pedagojiyi çocuk eğitimi ve eğitim-öğretim yöntem ve teknik bilgisi olarak ifade ederken, ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarını niteliği düşük ve faydasız olarak değerlendirmiştir. Ayrıca akademisyenler eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını da doğru bulmamaktadır. Uygulanması planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" akademisyenlerce olumlu karşılanmış ve bu programa ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır. Lisans eğitiminde uygulama boyutuna yeterli sürenin verilmemesi ve öğretmen adaylarının gerçek hayat problemleriyle karşılaşma durumlarının az olması sıkça dile getirilen bir problem olmuştur. "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nın eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından alan içi uygulamalı eğitimler ve alan bilgisini içeren faaliyetlerle yürütülmesi fikri benimsenmiştir. 2023 vizyonu çerçevesinde öğretmen olmaya hak kazanan bireylerin lisans eğitimlerinin ardından bir süre lisansüstü eğitim aldıktan sonra göreve başlamaları ön görülmektedir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlik için lisansüstü eğitim akademisyenler tarafından desteklenmektedir. Ayrıca akademisyenler lisansüstü eğitimin en az iki yıl sürmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Sonuç olarak akademisyenlerin çoğu pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması taraftarıyken, uygulanması planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nı öğretmen yetiştirme adına gerekli ve yerinde bir karar olarak değerlendirmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre akademisyenlerin çoğu pedagojiyi çocuk eğitimi ve eğitim-öğretim yöntem ve teknik bilgisi olarak ifade ederken, ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarını niteliği düşük ve faydasız olarak değerlendirmiştir. Ayrıca akademisyenler eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını da doğru bulmamaktadır. Uygulanması planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" akademisyenlerce olumlu karşılanmış ve bu programa ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır. Lisans eğitiminde uygulama boyutuna yeterli sürenin verilmemesi ve öğretmen adaylarının gerçek hayat problemleriyle karşılaşma durumlarının az olması sıkça dile getirilen bir problem olmuştur. "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nın eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından alan içi uygulamalı eğitimler ve alan bilgisini içeren faaliyetlerle yürütülmesi fikri benimsenmiştir. 2023 vizyonu çerçevesinde öğretmen

olmaya hak kazanan bireylerin lisans eğitimlerinin ardından bir süre lisansüstü eğitim aldıktan sonra göreve başlamaları ön görülmektedir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlik için lisansüstü eğitim akademisyenler tarafından desteklenmektedir. Ayrıca akademisyenler lisansüstü eğitimin en az iki yıl sürmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Sonuç olarak akademisyenlerin çoğu pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması taraftarıyken, uygulanması planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nı öğretmen yetiştirme adına gerekli ve yerinde bir karar olarak değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler : 2023 eğitim vizyonu, pedagojik formasyon, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Akyüz, Y. (1978). *Öğretmenlerin toplumsal değişme üzerinde etkisi (1848-1940)*, Ankara.

Akyüz, Y. (2003). "*Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları*" Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs Sivas), Tekışık Yayıncılık , Ankara.

Ata, B. (2003). Mülkiyeli bir eğitim bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*, 233-243.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Eşme, İ. (2003). "Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları" *Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı* 160, 154-160.

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını

Öztürk, C. (2008). Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *6* (12),487-519

Şimşek, H. (2012). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği, eğitim bilimine giriş* (Ed. H. Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 77-95.

(25000) Öğretmen Sertifikasyonu Ve Ortaya Çıkan Sorunlar: Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong ve Türkiye Örneği

HASİBE YAHŞİ SARI
MEB

DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde neredeyse her gün eğitim öğretimle ilgili yeni bir haber almaktayız. Bu bazen değişen bir sınav sistemi, öğretmen sertifikasyonundaki farklılaşmalar, bazense uygulanacak yeni bir sınav, müfredat değişikleri vb. olmaktadır. Bir de bu haberlerin yanısıra uluslararası sınavlar ve bu sınavların sonuçları günden güne daha da önemli hale gelmektedir. Eğitim öğretim sistemimizdeki değişim hareketlerinin gerekçelerinden biri haline gelmişlerdir. Bu sınavlarla ilgili çalışmalar incelendiğinde başarının önemli öğelerinden birinin de öğretmenler olduğu gerçeği ortadadır. İşte bu noktada öğretmen sertifikasyonu devreye girmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğünün açıkladığı uluslararası sınav sonuçları raporaları incelendiğinde PISA(Programme for International Student Assessment) 2015'te Türkiye'nin, önceki sınavlara göre performansı gerileyerek 72 ülke içinde fen okuryazarlığı alanında 54., matematik okuryazarlığı alanında 50. ve okuma becerileri alanında 50. sırada yer aldığı görülmüştür[1].

TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study) 2015'te Türkiye, 4. sınıf düzeyinde matematik başarı ortalaması 483 puan ile 49 ülke arasında 36. sırada yer almaktadır. 8. sınıf düzeyinde matematik başarı ortalaması 458 puan ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır. 4. sınıf düzeyinde fen bilimleri başarı ortalaması 483 puan ile 47 ülke arasında 35. sırada yer almaktadır. 8.sınıf düzeyinde fen bilimleri başarı ortalaması 493 puan ile 39 ülke arasında 21. sırada yer almaktadır[2].

PISA, TIMSS gibi sınav sonuçlarında görüldüğü üzere Türkiye'nin sıralamalarda ilerleme kaydedememesinin, aksine gerilemesinin, öğrenci performansları, okul türleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri gibi pek çok nedenleri vardır. Türkiye'deki öğretmen sertifikasyon, aday öğretmen seçme ve öğretmen yetiştirme süreçleri de ortaya çıkan başarı ya da başarısızlığı etkilemektedir. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmen sertifikasyon sürecinin gözden geçirilmesi, genel sıralamalarda ilk sıralarda olan ülkelerdeki öğretmen sertifikasyon sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılabilmesi açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Araştırmanın problem durumunu aşağıdaki problem cümleleri oluşturmaktadır:

PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlarda sıralamalarda genellikle ilk sıralarda olan ülkeler, öğretmen sertifikasyon sürecinde nelere önem vermektedir?

Öğretmen yetiştirme, ölçme değerlendirme ve yerleştirmelerini hangi aşamalarla gerçekleştirmektedirler?

Öğretmen yetiştirme, ölçme değerlendirme ve yerleştirme aşamalarındaki temel sorunlar nelerdir?

Öğretmen yetiştirme, ölçme değerlendirme ve yerleştirme aşamalarındaki sorunların eğitim öğretime etkileri nelerdir?

Türkiye'de öğretmen sertifikasyonu nasıl yapılmaktadır?

Öğretmen sertifikasyon sürecindeki problemlere hangi çözüm önerileri sunulabilir?

Tüm bu sorular ışığında böyle bir araştırma yapma gereği duyulmuştur.

[1] http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

[2] https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan kaynak tarama modeli ile yapılmıştır. Alan yazında bulunan ilgili çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada incelenen ülkeler, PISA 2015 ve TIMMS 2015 sonuçları dikkate alınarak, genel sıralamalarda ilk sıralarda yer alan ülkelerden rastgele seçim ile belirlenmiştir. Bu çalışmada birbirinden bağımsız ülkeler olan Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong ve Türkiye'deki öğretmen sertifikasyonları, aday öğretmen seçme ve yetiştirme sistemleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler ülke bazında sınıflandırılmıştır. Seçilen ülkelerin öğretmen sertifikasyon süreçleri teker teker incelenmiştir. Sonuç bölümünde seçilen ülkeler ve Türkiye'nin öğretmen sertifikasyon süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar detaylı bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmada dökümanlar incelenirken birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada rastgele seçilen ülkelerin Milli Eğitim Bakanlıklarının resmi sayfaları ve OECD web sayfası ve literatürden veriler elde edilmiştir. Öncelikle doğrudan verilere kaynağından ulaşmak amacıyla ülkelerin, 2015 PISA fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri; 2015 TIMMS 4. ve 8. Sınıflar matematik ve fen başarı sıralamaları ve OECD raporları incelenmiştir. Daha sonra alan yazın

taranmış ve Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong'a karar verilmiştir. Ülkelere karar verildikten sonra ilgili ülkelerin milli eğitim bakanlıklarının web siteleri ve literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler ülkemizdeki durum ile karşılaştırılarak tespitler yapılmıştır. Bu tespitlerden yola çıkarak öğretmen sertifikasyonu ile ilgili önerilerilerde ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Geleceğimizi aydınlatacak ve emanet edeceğimiz nesilleri yetiştirmek için bu nesillerin ihtiyaç ve isteklerine cevap verebilecek gerekli yeterlilik ve donanıma sahip nitelikli öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Bu süreç öğretmen sertifikasyonuyla sağlanmaktadır. Öğretmen sertifikasyonu, öğretmen adaylarının gerekli dersleri, sınavları ve belirtilen diğer kriterleri tamamladıktan sonra belirli bir alanda öğretmek için öğretmen lisans eğitimi alma sürecidir. Öğretmen sertifikasyonu süreci, öğretmenlik programlarına kabul edilen aday öğretmenlerin seçilme aşamalarından, eğitim öğretim kurumlarına yerleştirilmelerine kadar tüm aşamaların ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 ve TIMMS 2015 sonuçlarına göre üst sıralarda yer alan ülkelerin öğretmen sertifikasyonu ve yetiştirmede ortaya çıkan sorunlar ve olası çözüm önerilerini tartışmaktır. Bu aşamada PISA 2015 ve TIMMS 2015 sonuçları incelendiğinde Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong başarıları açısından dikkat çekmektedir. Dolayısıyla yapılan alan taraması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş; Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong ve Türkiye'de öğretmen sertifikasyonu incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular şöyledir.

Amerika Birleşik Devleti(ABD)'nde eyalet, bölge veya kuruluşlara göre öğretmen sertifikasyonu farklılık göstermektedir. ABD'de üniversitelerin eğitim fakültelerine öğretmen adaylarının kabulünde, öğretmen adaylarının üniversitelere hangi yeterliliklerle kabul edileceği üniversiteler arasında farklılık göstermektedir. Üniversiteler öğretmen sertifikasyon programlarına genellikle, lise not ortalaması dörtlük sistemde en az 2.75, SAT I ya da ACT puanı, iki tane referans mektubu ve eğitim fakültelerinde yapılan mülâkat sonuçlarını dikkate alarak öğretmen adaylarını değerlendirmektedirler. SAT I ve ACT, ülkemizdeki üniversite giriş sınavlarına benzer nitelikte matematik, fizik, kimya, İngilizce vb. alanların çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü bir yeterlik sınavıdır(Collegeboard, 2012). Öğrenciler öncelikle dört yıllık öğretmen hazırlık programı tamamlar. Öğrencilere öğretim yeterliliğini yerine getirmek zorundadır. Bazı özel öğretim ve eğitimsel yönetim alanları bir master derecesi gerektirir. Daha sonra isteğe bağlı olarak farklı branşlar için öğretmen sertifikası alınabilir. Eyalet sınavında öğretmenler için genellikle, standart bir sınav olan Praxis'i geçmek gerekir. Praxis sınavı ise, öğretmenlerin öğretim yetenekleri için gerekli akademik becerileri ve konuya özel içerik bilgisini ölçmek için kullanılan, ETS (Educational Testing Service) tarafından yapılan sınavlardır. Bu sınav birçok devlet ve profesyonel lisans kuruluşunun gerektirdiği sertifikasyon sürecinin bir parçası olarak öğretmenlik mesleğine giren bireyler tarafından alınır. Praxis testleri, lisanslama ve sertifikasyon süreçleri için kullanılır ve şunları içerir: Eğitimciler İçin Temel Akademik Beceriler (Core), Konu Değerlendirme Testleri ve Öğretim Değerlendirmeleri için İçerik Bilgisi[3] . Bazı özel öğretim ve eğitim yönetimi alanlarında master derecesi ön koşulu vardır.

Finlandiya'da öğretmen sertifikasyonu, yüksek lisans programına entegre edilmiş pedagojik eğitim ile eş zamanlı ya da lisanstan sonra tamamlanan pedagojik eğitim ile ardışık olabilir. Hizmetiçi eğitime oldukça önem verilektedir. Malaty(2006)'e göre Finlandiya'da öğretmen adaylarının kabulü için, merkezi sınavların yanı sıra kitap sınavı, mülakat ve örnek ders sunumu olmak üzere üç aşamalı değerlendirme sonucu gerekmektedir. Kitap sınavında öğretmen adaylarının araştırma, eleştirel düşünme yorumlama, ayırt etme, yeni bir fikir oluşturma ve sentez gibi üst düzey beceriler ölçülmektedir. Mülakat aşamasında, aday öğretmenin öğrenme ve geliştirme kapasitesi açısından eğitim programına ve alana uygunluğu incelenir. Son olarak öğretmen adaylarından bir ders sunması ya da grup tartışması yönetmesi istenerek, öğretmen adaylarının sosyal ve iletişimsel becerileri ölçülür. Bu aşamaların sonunda öğretmenlik için müracaat edenlerin yaklaşık %10 u öğretmen yetiştirme programına kabul edilirler. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkanı sağlanmaktadır. Finlandiya'da sınıf ve branş öğretmen adayları tezli yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır (Akt. Yonca, 2018; Sahlberg, 2007; Simola, 2005). Finlandiya'da öğretmen sertifikasyon sürecinde uygulama ve teorik derslerin beraber verilmesi adayların etkili öğretim teknikleri açısından öğretmen adaylarını geliştirmektedir(Jussila & Saari, 2000).

Hong Kong Çin'e bağlı özel bir yönetim bölgesidir. PISA 2015 ve TIMMS 2015 sonuçlarında ilk sıralarda yer alarak Çin Halk Cumhuriyeti'ni geçtiği için Hong Kong öğretmen sertifikasyonu incelenmiştir. Hong Kong'da öğretmen adayları; ya öğretmen eğitimini tamamlayarak öğretmenlik niteliği kazanmış kayıtlı öğretmenler(registered teachers) ya da minimum eğitim koşullarını yerine getiren ancak resmi öğretmen eğitimini tamamlamayan(permitted teachers) öğretmenlerden oluşur. Resmi öğretmen eğitimini tamamlamayan öğretmenler, hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra izin verilen kayıtlı öğretmen olabilir. Her iki adayın da kayıt olmak için bir sınavdan geçmesi gerekmez[4].

Singapur'da Milli Eğitim Bakanlığı ve okullarla ortaklaşa çalışan Ulusal Eğitim Enstitüsü(NIE), eğitim hizmetinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ulusal Eğitim Enstitüsü; öğretmen sertifikasyonu, öğretmenler için hizmet içi eğitim, müdürler, bölüm başkanları ve diğer yöneticiler için yönetici liderlik programları, lisansüstü programlara kadar tüm öğretmen eğitimi düzeylerini sağlar. Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün öğretmenlik eğitim programlarına kabul süreci, nitelikli adayların iki aşamalı seçimiyle sağlanır. Birinci aşamada kriterlere uyanlar mülakat listesine alınır. Enstitüsü öğretim üyeleri de diploma programları için mülakat gruplarının üyeleri olarak yer almaktadır. Mülakatlarda, adayların iletişim becerileri, öğretmeye olan ilgileri, hedefleri, hayalleri ve öğrenme istekleri değerlendirilir. İkinci aşamada, Ulusal Eğitim Enstitüsü'ne eğitimleri için kaydolmadan önce, tüm başarılı adayların eğitimsiz bir öğretmen olarak okullardaki bir öğretim görevini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bunun amacı, adayların öğretmenliğe uygunluğunu daha fazla değerlendirmek ve ayrıca adayların öğretmenliğin nasıl olduğunu daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı,

Ulusal Eğitim Enstitüsü'ne kayıtlı tüm aday öğretmenlere aylık maaş/burs ve eğitim harcı muafiyeti sağlar. Böylece aday öğretmenlerin tamamen işlerine konsantre olmaları sağlanmış olur.

Türkiye'de ise dört yıllık eğitim fakültesini bitiren öğretmen adayları KPSS(GY/GK-Eğitim Bilimleri) ve branşa göre Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT) olmak üzere sınavlara girerler. Belirli bir sıralamaya giren öğretmen adayları, sözlü mülakat sonucunda da yeterli görülürse atama için tercih yapma hakkına sahip olur. Tüm bu koşulları sağlayan aday öğretmen mesleğe başlar. Mesleğinin ilk yılı boyunca stajyer(aday) öğretmen olarak hizmet içi eğitim alarak mesleğe başlar. Bu eğitimin sonucunda adaylık sınavına girer. Bu sınavda başarılı olan adaylar, öğretmen olarak mesleğine devam eder.

Literatürden elde edilen sonuçlara göre öne çıkan konular ve Türkiye için olası öneriler şöyledir. Amerika, Finlandiya ve Singapur'da bazı branşlarda yüksek lisans yapma şartı vardır. Türkiye'deki öğretmenlerden de yüksek lisans derecesine sahip olmaları istenebilir. Özellikle Finlandiya ve Singapur'da öğretmenliğin saygın bir meslek olduğu ve hizmet içi eğitimlere çok fazla önem verildiği görülmektedir. Erarslan (2009), öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin uygulama okullarında sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini ortaya koymaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak öğretmen adayları lisans programının son yılında dershanelere giderek KPSS'ye hazırlandıklarını ve bu dönemde aldıkları okul uygulaması derslerine yeteri kadar önem vermediklerini ifade etmektedirler. Atar ve Yılmaz (2011)'a göre özel yetenekle öğretmen adayı yetiştiren programlara adil ve doğru seçim ve yerleştirilme için alt puan türleri arasındaki ölçek farklılıklarının giderildikten sonra yerleştirme puanının hesaplanması gerekmektedir. Böylece orta ve uzun vadede özel yetenek programlarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerinin değişeceği beklenir. Güncel araştırmalar yapılarak öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon ve eğitim durumları gibi bilgiler ele alınarak ülkemizdeki öğretmen profili ortaya çıkarılmalıdır.

[3] https://www.alleducationschools.com/teacher-certification/

[4 http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelemeler sonucunda Amerika, Finlandiya, Singapur, Hong Kong'u göz önünde bulundurarak Türkiye'de öğretmen sertifikasyonu ve yetiştirme ile ilgili karşılaşılan en önemli sorunlar ve olası çözüm yollarından bazılarını şöyledir.

Günümüzde alan değişikliği adı altında öğretmen yetiştirme prosedürleri göz ardı edilerek öğretmenler alan değiştirebilmektedir. Filiz ve Yatık (2016)'a göre, sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, branş değişikliğinin en fazla nedenin sınıf öğretmenliğinden kaynaklanan tükenmişlik ve yorgunluk sorunu olduğu görülmüştür. Ayrıca alan değişikliği sonrasında karşılaşılan en büyük sorunun ise olumsuz bakış açısının olduğu anlaşılmıştır. Yine alan değişikli sonrasında yeterince hizmet içi eğitimin verilmemesi de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aday öğretmenliğin kaldırılması sürecinde (aday öğretmenlik sınavı vb.) de çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Dinçer ve Nayci (2016)'nın araştırma sonuçlarında elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunların başında, uygulamanın okula uyumu zorlaştırdığı, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği ve uygulama süresince görev alan danışman öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliklere sahip olmadıkları gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitimini artırmak ve teknolojiye ayak uydurması için hizmet içi çalışmalar artırılmalıdır. Kala (2017) hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisinde bulunmuştur. Akademisyen-öğretmen işbirliğine dayalı akademik danışmanlık modelini önermiştir. Böylece akademisyenlerle öğretmenler arasındaki işbirliğini artırmasının yanında milli eğitim müdürlükleri ve üniversiteler arasındaki iletişimi de artırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : aday öğretmen, sertifikasyon, ölçme, değerlendirme,

Kaynakça

Adıgüzel, O. C. (2015). Development of a scale for evaluating the pedagogical formation program implemented with Turkish prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, *10*(2), 101.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 15-28.

Atar, H.Y., ve Yılmaz, M. (2011). Öğretmenlik programlarina özel yetenek sinavlari ile öğrenci seçiminde karşilaşilan sorunlar ve çözüm önerileri *Mayıs 2012 Cilt:20 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 531-542*

Atar, H. Y., Sayın, A., & Atar, B. (2013). Müzik Öğretmenliği Özel Yetenek Sınavlarının Sınıflama Doğruluğunun İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Mayıs 2013. 1-11.

Collegeboard, (2012). The SAT® Report on College & Career Readiness:2012

Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dinçer,A. ve Nayci, Ö. (2016). Aday Öğretmenlerin Adaylıklarının Kaldırılması Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri 4th International Congress on Curriculum and Instruction Antalya, 2016 *Sf. 286*

Erarslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(2), 238-248

Filiz, S. ve Yatık, A. (2016). Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Niğde Örneği.4th International Congress on Curriculum and Instruction Antalya, 2016. Sf 395

Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf. sitesinden 12.08.2016 tarihinde erişilmiştir.

Gurol M., Türkan A. ve Som İ. (2018). pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Electronic Journal of Social Sciences.Winter-2018 Volume:17 Issue:65.

Jussila, J., & Saari, S. (2000). Teacher education as a future-molding factor: international evaluation of teacher education in Finnish universities. Helsinki: HEEC.

Kala, N. (2017). Hizmet Sürecindeki Öğretmenler İçin Yeni Bir Model Önerisi: AkademisyenÖğretmen İşbirliğine Dayalı Bir Akademik Danışmanlık Modeli. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi Cilt 10, Sayı 1, 70-84, 2017

Lim, K. M. (2013, Eylül). *Teacher education in Singapore.* Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, National Institute of Education, Singapore.

Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.

McMillan, J. H. (2000). Educational Research Fundamentals for the Consumers.

Oktay. A. (1991) "Öğretmenlik Mesleğinin Ve Öğretmenin Nitelikleri", M.Ü. Alatürk Eğit. Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul, s(187-193).

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. Journal of Education Policy, 22 (2), 147-171.

Saracalıoğlu, A. S., Ceylan, V. K. (2016) Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye 4th International Congress on Curriculum and Instruction Antalya, 2016 sf 746i

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education, 41(4), 455-470.

Ünver, E. (2017), Bir Özel Yetenek Sınavı Analizi Ve Ortaya Çıkan Nitelik Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(213), 67-78.

Taneri, P. O., ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173).

Yonca, Z. D. Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler ve Türkiye açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 136-146.

(25012) Öğretmenlerde Özyeterlik ve Duygusal İşçilik: Özel ve Devlet Okulları Karşılaştırması

HAYRİYE REYHAN ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ŞEYMA TATAR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖMÜR KAYA KALKAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri, bilişsel yetenekler ve duyuşsal-motivasyonel özellikler olmak üzere iki ana bileşen altında toplanmaktadır (Blömeke & Delaney, 2012). Öğretmen özyeterliği ve öğretmenlerde duygusal işçilik kavramları da öğretmen yeterliklerine ilişkin bu başlıklar altında ele alınabilir. Öğretmen yeterlikleri kavramı Bandura'nın (1977) özyeterlik teorisinden üretilmiştir. Özyeterlik teorisinin öğretme davranışları ve öğrenci çıktıları, öğretmen inançları, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Örn., Brouwers, & Tomic, 2000; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Henson, 2001). Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin en zor ya da motive olmayan öğrencilere bile yardımcı olabilecekleri inancıdır. Bu kavram, öğretmenlerin olumlu öğrenci değişimini meydana getirme yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini gösterir (Gibson, & Dembo, 1984). Duygusal işçilik; öğretmenlerin meslekleri gereği ilişki kurdukları öğrenci, çalışma arkadaşları ve idareci gibi farklı kişilerle, işleri gereği ortaya koyduğu farklı duygusal düzenleme süreçlerini ifade etmektedir. Genel anlamda eğitim alanında veya öğretmenlikte duygusal işçiliğe gereken önem yeterince verilmemiştir. Ancak son yıllarda duyguların eğitim sürecindeki etkinliği tartışmaya açılmış ve duygusal işçiliğin öğretmenlik mesleği için önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Çukur, 2009). Öğretmen özyeterlikleri ve duygusal işçilikleri nitelikli eğitim-öğretim kadrolarının oluşturulmasında ve velilerin okul tercihlerinde öne çıkmaktadır. Hesapçıoğlu ve Nohutçu (1999, sy.193), velilerin özel okul tercihlerindeki en önemli etkenin *"öğretmenlerin bilgi düzeyi ve bunu öğrencilere aktarma becerileri"* olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Nartgün ve Kaya (2016), özellikle özel okul tercihinde bulunan velilerin öğretmenden beklentileri arasında öğretmenlerin nitelikli olması, akademik başarıyı desteklemesi, iletişim kurması ve geribildirim vermesi faktörlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin nitelikli olabilmesi adına özyeterliklerinin yüksek olması ve öğrenci, veli ve idarecilerle iletişim kurma ve geribildirim vermede duygusal tepkilerini kontrol etmelerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, devlet ve özel okullarının her ikisinde de görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimlerinde ve eğitim paydaşları ile iletişimlerinde farklılıklar bulunmaktadır (Ilgar, 2014). Bu nedenle, özel ve devlet okulu öğretmenlerinin özyeterlik ve duygusal işçilik düzeylerinde farklılıklar bulunması beklenmektedir. Bu amaçla, devlet ve özel okullarında görevli öğretmenlerin özyeterlik ve duygusal işçilik algılarının karşılaştırılmasının literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Mevcut araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelinde büyük bir insan grubunun karakteristikleri veya bir konu ya da başlığa ilişkin görüşleri, anket, ölçek, veya test gibi veri toplama araçları ile tanımlanmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Denizli ili devlet ve özel okullarında görev yapan 381 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 173'ü (%45,4) devlet okullarında, 208'i (%54,6) özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 259'u (%68) kadın, 122'si (%32) erkektir. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005), Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (Çukur, 2009) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geneli için rapor edilen Cronbach Alfa (Cr α) iç tutarlılık katsayısı .93, Öğrenci Katılımını Sağlama alt boyutu için .82, Sınıf Yönetimi alt boyutu için .84, Öğretim Stratejileri alt boyutu için .86'dır. Çukur (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği toplam 20 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geneli için rapor edilen Cr α .79, Otomatik Duygusal Düzenleme alt boyutu için .74; Yüzeysel Rol Yapma alt boyutu için .70, Derinden Rol Yapma alt boyutu için .80 ve Duygusal Sapma alt boyutu için ise .81'dir. Verilerin analizinde SPSS (IBM, 2011) ve R (R Core Team, 2018) yazılımları kullanılmıştır. Veri setine kayıp veri atamada "mice" (van Buuren, & Groothuis-Oudshoorn, 2011) R paketi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik özelliklerin raporlaştırılmasında frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Ölçek puanlarının dağılımları, çarpıklık katsayısı (çk) kullanılarak rapor edilmiştir. Öğretmen Özyeterlik ve Duygusal İşçilik Ölçeği puan ortalamalarının okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve etki büyüklükleri Cohen *d* katsayısı ile ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırma, Denizli ili devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik ve duygusal işçilik algılarını karşılaştırmaktadır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (çk=.11) ve Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (çk=.37) puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği (çk=±1) belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın bulguları,

özel okullarda görevli öğretmenlerin özyeterlik ölçeği puan ortalamalarının (=176), devlet okullarında görevli öğretmenlerin özyeterlik ölçeği puan ortalamalarına (=167.23) göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koyarken, *t* (379) = 4. 41, p < .05, = .32, duygusal işçilik ölçeği puan ortalamaları ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra, devlet okullarında görevli öğretmenlerin özyeterlik ölçeği puan ortalamaları; kadın öğretmenlere kıyasla (=162.51), erkek öğretmenlerin lehine (=171.89) anlamlı bir farklılık göstermiştir, *t* (171) = 2. 96, p < .05, = .32. Duygusal işçilik ölçeği puan ortalamaları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Özel okullarda görevli öğretmenlerin özyeterlik ve duygusal işçilik ölçek puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgular ışığında, Denizli ili devlet ve özel okullarında görevli öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha kapsamlı araştırmalarla ele alınmasının öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlerde özyeterlik, öğretmenlerde duygusal işçilik, devlet okulu, özel okul

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239-253.

Blömeke, S., & Delaney, S. (2014). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. In *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn* (pp. 541-585). Springer, Dordrecht.

Buuren, S. V., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of statistical software*, 45(3), 1-67.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, *44*(6), 473-490.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *30*(137).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için* çok *değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(2), 527-574.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, *76*(4), 569.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507.

Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas.

Hesapçıoğlu, M., & Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11,* 183-202.

IBM. (2011). IBM SPSS statistics base 20. *Chicago, IL: SPSS Inc*.

Ilgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 259.

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2,* 153-167.

R Core Team. (2018). R: A language and environment for statistical computing [Computer Software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

(25013) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Hangi Eğitimcileri Rol Model Alıyor?

ARİFE FİGEN ERSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

UĞUR GEZER
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenmenin pek çok kurama, araştırmacıya ve eğitimciye göre farklı tanımlamaları olsa da öğrenme en genel anlamda *"bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bilgi veya davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişme olarak"*tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012). Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bireylerin etkileşime girdiği sosyal çevre ve kişilerin öğrenme üzerinde etkisi vardır. Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramında insanların birçok davranışı gözlemleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrendiğini belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre model alma ve taklit yoluyla öğrenmede gözlenen anne, baba, öğretmen veya bir film kahramanı gibi figürler model alınmakta ve bu figürlerin davranışları uygun bir zamanda taklit edilmektedir (Kabaklı Çimen, 2019). Sosyal öğrenme kuramı bireyi, sosyalleşme süreci ve kültürleme aracılığıyla hayatını inşa eden ve sürekli kendisine rol modeller arayan bir canlı olarak ele almaktadır (Bandura, 1989, Akt. Kabaklı Çimen, 2019).

Sosyal öğrenme kuramında, öğretmenin sınıfta model olma durumu öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğer öğretmen öğrencilerle iyi ilişkiler içinde ise, öğrencilerine model olabilir. Tersi durumda ise, öğrenciler kendilerine sınıfın dışında bir model aramaktadır (Bayrakcı, 2007). Öğretmenin çalışma planı, standardı, ilkeleri ve öğrenciye karşı olumlu tutumu iyi bir model olmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Korkmaz, 2003). Bireyler eğitim yaşantıları boyunca birçok farklı öğretmen ve eğitimciyle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla karşılaştıkları bu eğitimcilerin hangilerinin kendilerine rol model olduğu ve hangi nitelikleri nedeniyle rol model olduğu önem taşımaktadır (Bayrakcı, 2007).

İnceoğlu (2010), öğrencilerin sınıf ortamından çıkıp toplumla sosyalleşme sürecine girdiğinde öğretmeninde gözlemlediği ve kendisine örnek aldığı davranışları sergileme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Kabaklı Çimen (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının anne ve babalarından sonra en çok öğretmenlerini rol model aldıklarını ortaya koymaktadır. Rol model almalarındaki başlıca sebeplerin ise öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki başarıları ve çalışma azimleri olduğunu belirtmişlerdir. Uluslararası Politik ve Stratejik Araştırmalar Merkezinin – UPSAM (2006) araştırmasına göre kendilerine rol model olarak gençler %11,6 annelerini, %10,9 babalarını ve %9,7 öğretmenlerini göstermişlerdir. Köse ve Demir (2014) öğrencilerin öğretmenlerini rol model almalarına ilişkin araştırmalarında %37,5 öğretmenlerini rol model aldığını, %27.9 bazı öğretmenlerini rol model aldığını, %34,5 öğretmenlerini rol model almadığını ortaya koymuştur. Öğrenciler davranışlarını takdir etme, öğrencilere yaklaşım, sevgi ve ilgi gösterme, adaletli olma, disiplinli olma, saygılı olma, hoşgörülü olma, iyi iletişim kurma, dış görünüşlerini beğenme gibi nedenlerle öğretmenlerini rol model aldıklarını belirtirken; bağırma, hakaret etme, ayrımcılık yapma, önyargılı olma ve adaletsiz davranma gibi nedenlerle öğretmenlerini model almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere, aile bireylerinden sonra çocukların ilk ve yoğun olarak karşılaştığı ve onlara daha derin sosyal tecrübeler yaşatan kişiler olarak öğretmenler gelmektedir. Çocuklar özellikle öğretmenlerin rollerini dikkate alarak birtakım tutum ve değerleri kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerinin ve sorunlarının farkında olmalı, öğrencilerine rol model olarak bu konudaki bilgi ve deneyimlerini onların yetiştirilmesinde kullanabilmelidir (Sünbül, 1996).

Öğretmen, bir toplumun geleceği olan bireyleri yetiştiren ve çocukları hayata hazırlayan kişidir. Öğretmenlerin iyi yetişmiş olmalarıyla birlikte öğrencilere iyi bir model olmaları da öğrencilerin davranışlarını etkiler. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının, öğretmenlerin hangi nitelikleriyle rol model olarak görüldüklerine dair farkındalıklarının açığa çıkarılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model eğitimci niteliklerine yönelik algılarının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojiye göre desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, günlük deneyimlerin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine anlayış kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2002). Fenomenoloji, bireylerin belirli kavramlara, olgulara veya deneyimlere ilişkin algılarını ve bu algıların nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2007). Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm eğitim yaşantılarından elde ettiği deneyimlerinden yola çıkarak, rol model eğitimci algılarını ve özelliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarının rol model olarak belirlediği öğretmenleri ile yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar, genellikle amaçlı olarak seçilen küçük örneklemlerle, derinlemesine bir şekilde yapılır (Glesne, 2012). Bu nedenle çalışma grubuna dahil edilen katılımcılar amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Katılımcıların seçimindeki ölçütler; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının son sınıfta öğrenim görüyor olması, şimdiye kadar ki eğitim deneyimlerini örgün olarak gerçekleştirmiş olması ve farklı okullarda staj deneyimi yaşamış olması şeklindedir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla toplanan veriler fenomenolojik analiz tekniğiyle analiz edilecektir. Veri analiz süreci devam etmektedir. Verilerin analiz işlemi tamamlandıktan sonra, 2 öğretmen adayına ait veriler uzman görüşü amacıyla 2 uzmana verilecektir.

Yaşam boyu devam eden bir süreç olan öğrenme, bilişsel, sosyal, psikolojik, dil ve düşünce, algı ve bellek, dikkat ve güdülenme gibi pek çok değişkenin etkileşimi ile oluşmaktadır. Bandura'nın, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek bireylerin kendi davranışlarını şekillendirmeyi temele alan bir öğrenme süreci olarak ortaya koyduğu sosyal öğrenme kuramı model alma, taklit ve gözlem gibi temel kavramları barındırmaktadır. Bireyler, küçük yaşlardan itibaren gözlem yaparlar, anne ve babalarını taklit ederler ve kendilerine model alırlar. Bireylerin eğitim yaşantılarının başlamasıyla birlikte ise öğretmen kavramı dünyalarına girer ve öğretmenler göstermiş oldukları birtakım davranışlarla öğrencilerinin rol modeli olurlar. Öğrencilerin öğretmenlerinden öğrendikleri şeyler yalnızca öğretim programlarının çerçevesini çizdiği birtakım bilgi ve becerilerle sınırlı değildir. Öğrenciler, öğretmenleriyle karşılaştıkları küçük yaşlardan itibaren hayata dair ve kendi gelişimlerine yönelik değerli katkılar alırlar. Öğrenciler, öğretmenlerini rol model aldıklarında ise bu katkı onların yaşamına daha yoğun ve hızlı etki eder. Rol model öğretmenleri, öğrencilerine ilham veren onları cesaretlendiren ve hayata dair olumlu hedefler koymasında onlara yardımcı olan süper kahramanlar olarak nitelendirebileceğimiz gibi; model olduğu birtakım yanlış davranışlar nedeniyle öğrencilerinin olumsuz davranışlar kazanmasına yol açan kişiler olarak da görebiliriz. Öğretmenlerin rol model olarak öğrencilerinin yaşamlarını büyük ölçüde etkilediği düşünüldüğünde geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da kendilerine rol model olan öğretmen niteliklerine yönelik algılarını ortaya koymak önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model aldıkları eğitimci niteliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojiye göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler fenomenolojik analiz tekniğiyle analiz edilecektir. Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temel bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha çok ilkokul öğretmenlerini model aldıklarını ve öğrencileri ile etkileşimi iyi olan, kendileriyle empati kurabilen, bilgili ve çalışkan öğretmenleri model aldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları, rol model aldıkları öğretmen davranışlarını öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıfta uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ilk bulgulara göre, öğretmen adayları daha çok ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini rol model aldıklarını söylemişlerdir. Model alma konusunda lise ve üniversitedeki öğretmenlerinden daha az söz etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde gittikleri okuldaki staj öğretmenlerinden etkilendiklerini söylemişlerdir. Staj okullarındaki uygulama öğretmenlerinin rol model olma konusundaki olumlu ve olumsuz davranışları hakkında görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın ilk bulguları, öğretmen adaylarının, genellikle öğrencileri ile iletişimi ve etkileşimi iyi olan, empati kurabilen, bilgili, çalışkan öğretmenleri model aldıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları yaşadıkları bazı olumsuz öğretmen modellerinden de ders çıkararak öğretmenlik anlayışlarını geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları model aldıkları öğretmen davranışlarını stajda uygulamaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Rol model, Eğitimci nitelikleri, Öğretmen adayı

Kaynakça

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Sychologist-American Psychological Association, 44*(9), 1175-1179.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 198-210.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. ABD: Sage.

Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Kabaklı Çimen, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *MASAN Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 89-111.

Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Köse, M., Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 4*(1)

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (19. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, *2*(1), 597-607.

Uluslararası Politik ve Stratejik Araştırmalar Merkezinin [UPSAM]. (2006). Gençler Kimleri Örnek Alıyor? https://www.haber3.com/guncel/gencler-kimleri-ornek-aliyor-haberi-124697 adresinden 11.04.2019 tarihinde alınmıştır.

(25079) Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlıklarının Belirlenmesi

SULTAN SELEN KULA
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖMER FARUK AKBULUT
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada ve ülkemizde şiddet olayları bireyler tarafından bir çözüm ve eğitim mekanizması olarak kullanılmaya devam etmekte ve yaşanan şiddet olayları giderek artmaktadır. Yaşanan bu olumsuz gelişim toplumun yapı taşlarını da olumsuz yönde etkileyebilmekte ve endişe verici bir toplumsal olgu olarak yorumlanmaktadır. Şiddet; bireyin bir başkasına kaba kuvvet göstererek, onun istemediği bir şeyi yaparak veya yaptırarak; maruz kalan kişide fiziksel yaralanma, ölüm ve psiko-sosyal zarara yol açması ve bunlar sonucunda bireyin gelişimini engelleyen davranış olarak tanımlanabilmektedir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998; Özcebe, Uysal, Soysal, Polat, Şeker ve Üner, 2005; World Health Organization, 2002). Şiddet genel olarak kadına, çocuğa, yaşlıya, akranların birbirlerine, kardeşlerin birbirlerine, flörtlere, engelliye, mülteciye ve kişinin kendisine yönelik olarak gerçekleşmektedir (Polat, 2016). Bu alanlar arasında, çocuklara karşı gerçekleştirilen şiddet bu çalışmada üzerinde durulacak olan şiddet alanıdır. Çocuğa yönelik gerçekleştirilen psikolojik, fiziksel, ekonomik, siber ve cinsel şiddet türlerinin ortak noktası; gerçekleşen bu şiddetin çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyal olarak bir bütün halinde gelişimini olumsuz yönde etkilemesidir. Çocuğun okulla tanışmasıyla birlikte günlük vaktinin önemli bir bölümünü geçirdiği okul ortamı çağdaş eğitimle birlikte çocuğun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimini destekleyeceği gibi birçok probleminin belirtilerinin belirleneceği ve gerekli yardım hizmetlerinin sunulacağı bir ortam olarak görülmektedir. Bu açıdan şiddet olguları içerisinde çocuk için büyük bir zarar yaratan, uzun süre gizli kalabilen ve hatta ortaya çıkmayan olgu olan çocuğa yönelik şiddetin belirtileri çocuğun okul ortamında gözlenebilir ve gerekli yardım hizmetleri hızlı bir şekilde sunulabilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete karşı duyarlı olmaları bu belirtilerin ortaya konulması, gerekli önleyici ve yönlendirici hizmetlerin yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarını belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Patton, 1990). Bu kapsamdad İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, sekiz farklı anabilim dalında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören on altı öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Örnek Olay Görüş Formu" (ÇYŞDÖGF) kullanılarak elde edilmiştir. ÇYŞDÖGF, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarını belirlemeye yönelik örnek olaylar yer almaktadır. Örnek olaylar oluşturulurken alanyazındaki çocuğa şiddet konuları incelenmiştir. Bu çerçevede sorular, çocuğa yönelik fiziksel şiddet, akran şiddeti, psikolojik, ekonomik, cinsel, ve siber şiddete ilişkin olmak üzere altı farklı tema altında gruplandırılmıştır. Her temada öğretmen adaylarına, örnek olayda verilen gibi bir durum gördüklerinde ne tepki verecekleri ve nedenleri sorulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde öğretmen adayları ile yüz yüze, bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür. Araştırma verileri, öğretmen adaylarından elde edilen görüşme ses kayıtları ve görüşmelerde kaydedilen notlardan oluşmaktadır. Tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamaya yönelik olarak araştırmada yer alan soruların ve örnek olayların açık ve anlaşılır olması, deneme uygulaması yapılarak ve veri toplama araçlarına ilişkin olarak uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde şiddet olayları bireyler tarafından bir çözüm ve eğitim mekanizması olarak kullanılmaya devam etmekte ve yaşanan şiddet olayları giderek artmaktadır. Yaşanan bu olumsuz gelişim toplumun yapı taşlarını da olumsuz yönde etkileyebilmekte ve endişe verici bir toplumsal olgu olarak yorumlanmaktadır. Şiddet; bireyin bir başkasına kaba kuvvet göstererek, onun istemediği bir şeyi yaparak veya yaptırarak; maruz kalan kişide fiziksel yaralanma, ölüm ve psiko-sosyal zarara yol açması ve bunlar sonucunda bireyin gelişimini engelleyen davranış olarak tanımlanabilmektedir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998; Özcebe, Uysal, Soysal, Polat, Şeker ve Üner, 2005; World Health Organization, 2002). Şiddet genel olarak kadına, çocuğa, yaşlıya, akranların birbirlerine, kardeşlerin birbirlerine, flörtlere, engelliye, mülteciye ve kişinin kendisine yönelik olarak gerçekleşmektedir (Polat, 2016). Bu alanlar arasında, çocuklara karşı gerçekleştirilen şiddet bu çalışmada üzerinde durulacak olan şiddet alanıdır. Çocuğa yönelik gerçekleştirilen psikolojik, fiziksel, ekonomik, siber ve cinsel şiddet türlerinin ortak noktası; gerçekleşen bu şiddetin çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyal olarak bir bütün halinde gelişimini olumsuz yönde etkilemesidir. Çocuğun okulla tanışmasıyla birlikte günlük vaktinin önemli bir bölümünü geçirdiği okul ortamı çağdaş eğitimle birlikte çocuğun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimini destekleyeceği gibi birçok probleminin belirtilerinin belirleneceği ve gerekli yardım hizmetlerinin sunulacağı bir ortam olarak

görülmektedir. Bu açıdan şiddet olguları içerisinde çocuk için büyük bir zarar yaratan, uzun süre gizli kalabilen ve hatta ortaya çıkmayan olgu olan çocuğa yönelik şiddetin belirtileri çocuğun okul ortamında gözlenebilir ve gerekli yardım hizmetleri hızlı bir şekilde sunulabilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete karşı duyarlı olmaları bu belirtilerin ortaya konulması, gerekli önleyici ve yönlendirici hizmetlerin yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarını belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Patton, 1990). Bu kapsamdad İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, sekiz farklı anabilim dalında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören on altı öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Örnek Olay Görüş Formu" (ÇYŞDÖGF) kullanılarak elde edilmiştir. ÇYŞDÖGF, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarını belirlemeye yönelik örnek olaylar yer almaktadır. Örnek olaylar oluşturulurken alanyazındaki çocuğa şiddet konuları incelenmiştir. Bu çerçevede sorular, çocuğa yönelik fiziksel şiddet, akran şiddeti, psikolojik, ekonomik, cinsel, ve siber şiddete ilişkin olmak üzere altı farklı tema altında gruplandırılmıştır. Her temada öğretmen adaylarına, örnek olayda verilen gibi bir durum gördüklerinde ne tepki verecekleri ve nedenleri sorulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde öğretmen adayları ile yüz yüze, bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür. Araştırma verileri, öğretmen adaylarından elde edilen görüşme ses kayıtları ve görüşmelerde kaydedilen notlardan oluşmaktadır. Tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamaya yönelik olarak araştırmada yer alan soruların ve örnek olayların açık ve anlaşılır olması, deneme uygulaması yapılarak ve veri toplama araçlarına ilişkin olarak uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıklarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu nitel çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddette duyarlık düzeylerinin yükseğe yakın olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısının üçüncü sınıf yarısının dördüncü sınıf olduğu, çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları, kendilerini genel olarak orta düzeyde empatik gördükleri ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının 'Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Örnek Olay Görüş Formunda'' belirtilen örnek olaylara ilişkin görüşlerine birebir alıntılarla yer verilmiştir. Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğretmen adayları ile yürütülecek bilimsel çalışmalara, projelere ve yapılacak benzer çalışmalara yol göstermede bu çalışmanın sonuçlarının eğitimcilere, araştırmacılara ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıklarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu nitel çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddette duyarlık düzeylerinin yükseğe yakın olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısının üçüncü sınıf yarısının dördüncü sınıf olduğu, çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları, kendilerini genel olarak orta düzeyde empatik gördükleri ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının 'Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Örnek Olay Görüş Formunda'' belirtilen örnek olaylara ilişkin görüşlerine birebir alıntılarla yer verilmiştir. Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğretmen adayları ile yürütülecek bilimsel çalışmalara, projelere ve yapılacak benzer çalışmalara yol göstermede bu çalışmanın sonuçlarının eğitimcilere, araştırmacılara ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : şiddet, çocuğa yönelik şiddet, duyarlık, şiddete duyarlık, öğretmen adayları

Kaynakça

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1998). Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet. Bilim Serisi 113. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Özcebe, H., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., Seker, A. ve Uner, S. (2005). Ankara'da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods . Beverly Hills, CA: Sage.

Polat, O . (2016). Şiddet. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22 (1), 15-34.

World Health Organization (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=3072286457F595755E97FA5D5A6DEA54?sequence=1 adresinden 31.01.2019 tarihinde erişildi.

(25086) Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlıkları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki

SULTAN SELEN KULA
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖMER FARUK AKBULUT
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik, sosyal ve fizyolojik olarak gelişimini henüz tamamlamamış olan, 18 yaşından küçük bireyler çocuk olarak tanımlanmaktadır. Gelişim açısından bakıma ve korunmaya muhtaç bir konumda olan çocuk özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan toplumlarda ihmal ve istismar durumları ile karşı karşıya kalmaktadır. Birçok toplumda şiddetin bir iletişim ve disiplin mekanizması olarak kullanılması şiddet ve çocuk kavramları ayrılmaz bir ikili olarak karşımıza çıkmaktadır (Mavili Aktaş, 2006). Şiddet üzerinde literatürde farklık tanımlamalar yapılmasına karşın genel bir tanım yapılırsa şiddet; bireyin fiziksel ve psikolojik açıdan zarar görmesine, yaralanmasına ve olumsuz etkilenmesine neden olan davranışlar olarak tanımlanabilmektedir. Geçmişten günümüze kadar varlığını sürdüren şiddet; hayvanlara, yaşlılara, kadınlara ve çocuklara sıklıkla gösterilmektedir. Empati ise kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2016). Empatik beceri ise, empatinin daha çok bilişsel ve duygusal alanlarını içeren bir yeterliktir. Empatik beceriye sahip bireyler çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlar ve paylaşabilirler (Hançerlioğlu, 1988). Bundan dolayı, empatik beceri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaşamımızı olumlu olarak etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır ve eğitim ile de geliştirilen bir özelliktir (Dökmen, 1990). Geçmişte şiddetin yalnızca fiziksel olarak tanımlanmasına karşın günümüzde psikolojik, ekonomik, duygusal, siber ve cinsel şiddet durumları da ele alınmaktadır. Gerçekleştirilen şiddet olaylarını bazı bireyler şiddet olarak tanımlarken bazıları da şiddet olarak tanımlamamaktadır. Bu durum karşımıza duyarlık kavramını çıkarmaktadır. Kişinin şiddete olan duyarlık düzeyi, karşılaştığı şiddet davranışına ilişkin tepkisini de belirlemektedir (Collyer, Brell, Moster & Furey, 2011). Ayrıca kişinin empatik eğilim düzeyi de şiddete yönelik duyarlığını etkileyebilmektedir. Meslek yaşamında çocuklarla etkileşim içerisinde olacak öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıkları ve empatik eğilim düzeyleri çocuklarla olan ilişkilerini de doğrudan etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlık ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bunların cinsiyet, bölüm, kardeş sayısı ve çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin eğitime katılma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikli ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde bulunan Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi, bu üniversitede öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 350 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, Özyürek (2017) tarafından geliştirilen "Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Ölçeği" ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikli olarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ile ilgili ve ölçekler ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır. Veriler, tek oturumda toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak veri analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlık ve empatik eğilim düzeylerini belirlemek için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıklarının ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları öğretim düzeyi) göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA testi işlemleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Psikolojik, sosyal ve fizyolojik olarak gelişimini henüz tamamlamamış olan, 18 yaşından küçük bireyler çocuk olarak tanımlanmaktadır. Gelişim açısından bakıma ve korunmaya muhtaç bir konumda olan çocuk özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan toplumlarda ihmal ve istismar durumları ile karşı karşıya kalmaktadır. Birçok toplumda şiddetin bir iletişim ve disiplin mekanizması olarak kullanılması şiddet ve çocuk kavramları ayrılmaz bir ikili olarak karşımıza çıkmaktadır (Mavili Aktaş, 2006). Şiddet üzerinde literatürde farklık tanımlamalar yapılmasına karşın genel bir tanım yapılırsa şiddet; bireyin fiziksel ve psikolojik açıdan zarar görmesine, yaralanmasına ve olumsuz etkilenmesine neden olan davranışlar olarak tanımlanabilmektedir. Geçmişten günümüze kadar varlığını sürdüren şiddet; hayvanlara, yaşlılara, kadınlara ve çocuklara sıklıkla gösterilmektedir. Empati ise kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2016). Empatik beceri ise, empatinin

daha çok bilişsel ve duygusal alanlarını içeren bir yeterliktir. Empatik beceriye sahip bireyler çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlar ve paylaşabilirler (Hançerlioğlu, 1988). Bundan dolayı, empatik beceri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaşamımızı olumlu olarak etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır ve eğitim ile de geliştirilen bir özelliktir (Dökmen, 1990). Geçmişte şiddetin yalnızca fiziksel olarak tanımlanmasına karşın günümüzde psikolojik, ekonomik, duygusal, siber ve cinsel şiddet durumları da ele alınmaktadır. Gerçekleştirilen şiddet olaylarını bazı bireyler şiddet olarak tanımlarken bazıları da şiddet olarak tanımlamamaktadır. Bu durum karşımıza duyarlık kavramını çıkarmaktadır. Kişinin şiddete olan duyarlık düzeyi, karşılaştığı şiddet davranışına ilişkin tepkisini de belirlemektedir (Collyer, Brell, Moster & Furey, 2011). Ayrıca kişinin empatik eğilim düzeyi de şiddete yönelik duyarlığını etkileyebilmektedir. Meslek yaşamında çocuklarla etkileşim içerisinde olacak öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıkları ve empatik eğilim düzeyleri çocuklarla olan ilişkilerini de doğrudan etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlık ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bunların cinsiyet, bölüm, kardeş sayısı ve çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin eğitime katılma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikli ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde bulunan Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi, bu üniversitede öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 350 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, Özyürek (2017) tarafından geliştirilen "Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Ölçeği" ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikli olarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ile ilgili ve ölçekler ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır. Veriler, tek oturumda toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak veri analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlık ve empatik eğilim düzeylerini belirlemek için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıklarının ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları öğretim düzeyi) göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA testi işlemleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa şiddete yönelik duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediğimiz çalışmada, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının duyarlık düzeylerine, duyarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine, öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerine ve empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıkları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişkiler tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlık ve empatik eğilim düzeylerinin yükseğe yakın olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğretmen adayları ile yürütülecek bilimsel çalışmalara, projelere ve yapılacak benzer çalışmalara yol göstermede bu çalışmanın sonuçlarının eğitimcilere, araştırmacılara ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediğimiz çalışmada, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının duyarlık düzeylerine, duyarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine, öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerine ve empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıkları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişkiler tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlık ve empatik eğilim düzeylerinin yükseğe yakın olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlıkları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğretmen adayları ile yürütülecek bilimsel çalışmalara, projelere ve yapılacak benzer çalışmalara yol göstermede bu çalışmanın sonuçlarının eğitimcilere, araştırmacılara ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : çocuk, şiddete duyarlık, çocuğa şiddete duyarlık, empatik eğilim, öğretmen adayları

Kaynakça

Collyer, C. E., Brell, A., Moster, A. ve Furey, J. (2011). Individual differences in sensitivity to violence. Perceptual and Motor Skills, 113(3), 703-714.

Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1-2); 155-190.

Dökmen, Ü. (1990). Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi. Psikoloji Dergisi, 7(24).

Dökmen, Ü. (2016). İletişim Çatışmaları ve Empati: Remzi Kitabevi.

Hançerlioğlu, O. (1988). Ruh Bilim Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mavili Aktaş, A. (2006). Aile İçi Şiddet. Ankara: Elma Yayınevi.

Özyürek, A. (2017). Çocuğa yönelik şiddete duyarlık ölçeği geliştirme çalışması. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7(2),462-472.

(25128) Öğretmenlerin Meslektaşları Hakkındaki Mesleki Etik Davranış Eğilim Algılarının İncelenmesi

GÜRKAN SARIDAŞ
MEB

ÖZEN YILDIRIM
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmaz parçalarıdır. Öğretmenler bu faaliyetlerini yerine getirirken çeşitli roller ve sorumluluklar yüklenmekte, bunları davranış olarak sınıf içerisinde ve dışarısında yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, davranışlarının kabul görmüş mesleki etik kurallar dahilinde olması istenir. Mesleki etik, belli bir mesleğe ilişkin olarak, oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri dışlayan meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür. Öğretmenlik mesleğinde de bu etik ilkeler vardır. Bunlar; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, tarafsızlık, mesleki bağımlılık, sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etik kullanımı şeklindedir.

Toplumsal ilerlemede önemli bir göreve sahip olan öğretmen, öğrenci için bir rol modeldir. Özellikle küçük yaş gruplarında öğrenci öğretmeninin davranışlarını gözlemleyip doğruluğunu kabul eder ve ileriki yaşlarında benzer davranışları sergileme eğilimindedir. Öğretmenlerin diğer meslek gruplarından daha fazla etik kurallara uygun davranmasının gerekliliği ve önemi ortadadır. Bu araştırmayla öğretmenlerin, etik kurallar çerçevesinde davranışlarının nasıl dağıldığı ve niteliği hakkında bilgi toplanacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okul içinde veya dışında gösterebilecekleri etik dışı davranışlarının tespitinde öğretmenin kişisel ve çevresel özellikleri dikkate alınarak gerekli önlemlerin önceden alınması için rehberlik edecektir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, meslektaşları hakkındaki mesleki etik davranış eğilim algılarını ortaya koymak ve öğretmenle ilişkili değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) bakımından etik davranışlarının nasıl farklılaştığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Tarama modeli içerisinde karşılaştırmaya dayalı bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Örneklemi Denizli ilinin iki merkez ilçesinde (Pamukkale, Merkezefendi) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ölçüt örneklem yöntemine dayalı rastgele olarak okullar belirlenmiş ve literatüre dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı mesleki etik davranış eğilimlerinin gelişim dönemi kabul edilen en az 5 yıl kıdeme sahip olma şartı aranmıştır.

Çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme ya da 360 derece performans değerlendirme yöntemi, tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indirmek amacıyla değerlendirme sürecine birden fazla kişiyi katan çağdaş bir denetim yöntemidir. 360 derece değerlendirmenin bir alt basamağı öğretmenleri meslektaşlarının yani diğer öğretmenlerin değerlendirmesidir. Araştırma kapsamında öğretmenler meslektaşlarının etik davranış eğilimlerini inceleyecektir. Öğretmenlerin etik davranış eğilimleri, araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretmenin Etik Davranış Eğilimleri" ölçeğiyle ölçülmüştür. Öncelikle ilgili literatürden yararlanılarak boyutlar ve maddeler hazırlanmış, sonrasında dil, alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının değerlendirmeleri ile maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Ölçeğin son hali için geçerlik ve güvenirliğe dayalı analizler yapılmıştır**.** Ölçek, öğretmenin; öğrenciye yönelik, öğrenme öğretme sürecine yönelik, değerlere yönelik, mesleki gelişime yönelik ve okul, aile ve toplum üçlüsüne yönelik toplam dört boyutu kapsayan maddeleri içermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin etik davranış eğilimleri ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin etik davranış eğilimlerinin cinsiyete, kıdeme ve öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb. değişkenlere göre farklılaşması durumunu ortalamalar arası farkları karşılaştırarak belirleyen parametrik veya parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmaz parçalarıdır. Öğretmenler bu faaliyetlerini yerine getirirken çeşitli roller ve sorumluluklar yüklenmekte, bunları davranış olarak sınıf içerisinde ve dışarısında yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, davranışlarının kabul görmüş mesleki etik kurallar dahilinde olması istenir. Mesleki etik, belli bir mesleğe ilişkin olarak, oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri dışlayan meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür. Öğretmenlik mesleğinde de bu etik ilkeler vardır. Bunlar; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, tarafsızlık, mesleki bağımlılık, sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etik kullanımı şeklindedir.

Toplumsal ilerlemede önemli bir göreve sahip olan öğretmen, öğrenci için bir rol modeldir. Özellikle küçük yaş gruplarında öğrenci öğretmeninin davranışlarını gözlemleyip doğruluğunu kabul eder ve ileriki yaşlarında benzer davranışları sergileme eğilimindedir. Öğretmenlerin diğer meslek gruplarından daha fazla etik kurallara uygun davranmasının gerekliliği ve önemi ortadadır. Bu

araştırmayla öğretmenlerin, etik kurallar çerçevesinde davranışlarının nasıl dağıldığı ve niteliği hakkında bilgi toplanacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okul içinde veya dışında gösterebilecekleri etik dışı davranışlarının tespitinde öğretmenin kişisel ve çevresel özellikleri dikkate alınarak gerekli önlemlerin önceden alınması için rehberlik edecektir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, meslektaşları hakkındaki mesleki etik davranış eğilim algılarını ortaya koymak ve öğretmenle ilişkili değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) bakımından etik davranışlarının nasıl farklılaştığını belirlemektir.

Tarama modeli içerisinde karşılaştırmaya dayalı bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Örneklemi Denizli ilinin iki merkez ilçesinde (Pamukkale, Merkezefendi) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ölçüt örneklem yöntemine dayalı rastgele olarak okullar belirlenmiş ve literatüre dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı mesleki etik davranış eğilimlerinin gelişim dönemi kabul edilen en az 5 yıl kıdeme sahip olma şartı aranmıştır.

Çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme ya da 360 derece performans değerlendirme yöntemi, tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indirmek amacıyla değerlendirme sürecine birden fazla kişiyi katan çağdaş bir denetim yöntemidir. 360 derece değerlendirmenin bir alt basamağı öğretmenleri meslektaşlarının yani diğer öğretmenlerin değerlendirmesidir. Araştırma kapsamında öğretmenler meslektaşlarının etik davranış eğilimlerini inceleyecektir. Öğretmenlerin etik davranış eğilimleri, araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretmenin Etik Davranış Eğilimleri" ölçeğiyle ölçülmüştür. Öncelikle ilgili literatürden yararlanılarak boyutlar ve maddeler hazırlanmış, sonrasında dil, alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının değerlendirmeleri ile maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Ölçeğin son hali için geçerlik ve güvenirliğe dayalı analizler yapılmıştır. Ölçek, öğretmenin; öğrenciye yönelik, öğrenme öğretme sürecine yönelik, değerlere yönelik, mesleki gelişime yönelik ve okul, aile ve toplum üçlüsüne yönelik toplam dört boyutu kapsayan maddeleri içermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin etik davranış eğilimleri ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin etik davranış eğilimlerinin cinsiyete, kıdeme ve öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb. değişkenlere göre farklılaşması durumunu ortalamalar arası farkları karşılaştırarak belirleyen parametrik veya parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin meslek etiğinin belirlenmesi için ilgili boyutları dikkate alan geçerliği ve güvenirliği sınanmış ölçme aracı elde edilmesi beklenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenin mesleki etik davranışları göstermeye yönelik bir eğilimi olduğunu, düşük puanlar ise bu eğiliminin azlığına işaret etmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki etik davranış eğilimlerinin dağılımları belirlenecek ve bu dağılım hakkında yorum yapılacaktır. Ayrıca mesleki etik eğilimi; öğrenciye yönelik, öğrenme öğretme sürecine yönelik, değerlere yönelik, mesleki gelişime yönelik ve okul, aile ve toplum üçlüsüne yönelik eğilimler olarak da boyutlara göre incelenecektir. Daha sonra öğretmenlerin etik davranış eğilimlerinin hangi değişkenler bakımından (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) farklılaştığı rapor edilecektir. Bu süreçte anlamlı ve anlamlı bulunmayan farklılıkların olası sonuçları istatistiklere dayalı raporlanıp, bulgular ilgili literatürle desteklenerek yorumlanacaktır. Araştırmanın son kısmında bulgulara dayalı olarak diğer araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin meslek etiğinin belirlenmesi için ilgili boyutları dikkate alan geçerliği ve güvenirliği sınanmış ölçme aracı elde edilmesi beklenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenin mesleki etik davranışları göstermeye yönelik bir eğilimi olduğunu, düşük puanlar ise bu eğiliminin azlığına işaret etmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki etik davranış eğilimlerinin dağılımları belirlenecek ve bu dağılım hakkında yorum yapılacaktır. Ayrıca mesleki etik eğilimi; öğrenciye yönelik, öğrenme öğretme sürecine yönelik, değerlere yönelik, mesleki gelişime yönelik ve okul, aile ve toplum üçlüsüne yönelik eğilimler olarak da boyutlara göre incelenecektir. Daha sonra öğretmenlerin etik davranış eğilimlerinin hangi değişkenler bakımından (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu vb.) farklılaştığı rapor edilecektir. Bu süreçte anlamlı ve anlamlı bulunmayan farklılıkların olası sonuçları istatistiklere dayalı raporlanıp, bulgular ilgili literatürle desteklenerek yorumlanacaktır. Araştırmanın son kısmında bulgulara dayalı olarak diğer araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Etik, Mesleki etik, Öğretmenlerin etik davranışları

Kaynakça

American Society of Civil Engineers. (2008). *Guidelines for Professional Conduct.* Nisan 17, 2019 tarihinde ASCE: https://www.asce.org/uploadedFiles/About_ASCE/Ethics/Content_Pieces/Ethics%20Guidelines%20for%20Professional%20Conduct%202008.pdf adresinden alındı

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: PegamA Yayıncılık.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik.* Ankara: PegamA Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. *II Ulusal Eğitim Sempozyumu* (s. 19-27). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Erdem, A. R., & Altunsaray, M. (2016). Eğitimde Niteliği Belirleyen Önemli Bir Etken: Eğitim Etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(23), 21-30.

Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education, 16*(2), 297-315.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973, Haziran 14). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Mart 28, 2019 tarihinde Mevzuat: http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat/Metin/1.5.1739.pdf adresinden alındı

National Education Association. (2011). *Code of Ethics*. Nisan 17, 2019 tarihinde NEA: http://www.nea.org/home/30442.htm adresinden alındı

Statement on Professional Ethics. (2009). Nisan 18, 2019 tarihinde American Association of University Professors: https://www.aaup.org/report/statement-professional-ethics adresinden alındı

Tunca, N., & Sağlam, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 140-164.

(25242) İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Matematik Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

NACİ KÜÇÜKGENÇAY
MEB

BİLGE PEKER
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fromm'a göre, bireyler tarihsel ve kişisel olarak gelişimini sürdürdükçe kendisini yalnız ve soyutlanmış hissine kapılır ve böylece kaygı seviyesi artar. İnsanlar bu duruma karşı hakimiyet kurma, yok etme, kabullenme ve tekdüze bir şekilde robotlaşarak mücadele etmeye çalışır (Ensari,2000). Kaygı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Üzüntü, endişe veya tasa olarak genel bir tanım yapılabilir. Tıp literatüründe ise kaygı beklenmedik kötü bir durum olacakmış hissiyle belirginleşen nedeni tespit edilememiş bir gerginlik hissi olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlanırken yaşadıkları süreç hem birey olarak kendileri hem de aileleri açısından oldukça zor ve kaygı dolu bir süreçtir. Bu süreç içinde bir yandan eğitimlerini tamamlayarak diploma almaya çalışan adaylar, diğer taraftan kaygı dolu, ümitsiz ve zorlu bir şekilde KPSS'ye çalışmaktadırlar. Bütün bu etkenler öğretmen adayları üzerinde büyük bir baskı ve yoğun bir kaygı oluşturmakta ve bu durum istenmeyen bazı olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Baştürk, 2007; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Karaca, 2011; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007).

Bu süreçte sınavı kazanamama olasılığı ve buna bağlı olarak oluşan başarılı olmama kaygısı dolayısıyla oluşan davranış bozuklukları görülmektedir (Öner, 1997). Medyada yer alan haberlere bakıldığında bu kaygının intiharlara varacak kadar büyük sıkıntılara sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Bu durumla ilişkili olarak adaylar üzerinde artan toplum baskısı ve geleceklerine yönelik taşıdıkları kaygı seviyelerinin artması, sınavın hayatları üzerindeki olumsuz etkisini arttırmaktadır. Buna karşın adaylara ailelerin sağladığı destek, üzerlerindeki toplumsal baskıyı azaltmaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015). Bu durum öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin sahip olduğu tek kurumsal yapı olan eğitim fakülteleri için çok önemli bir problem teşkil etmektedir. Eğitim fakültelerinde derslerin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011). Lisans ve hatta yüksek lisans düzeyinde dahi adaylar KPSS hazırlık kurslarına gitmekte ve fakülte derslerini ikinci plana itmektedirler. Bunun temel sebebi ise mezuniyet sonrası işsiz kalma korkusu ve iş bulma sürecine yönelik endişeleridir (Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Yapılan literatür taraması sonucunda matematik eğitimi bölümlerinin farklı programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yaşadıkları KPSS'ye yönelik olarak kaygı düzeylerini karşılaştıran ve geliştirdikleri kaygıların sebeplerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik eğitimini verecek olan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların bilinmesi ve kaygı düzeyleri arasında ki farklılıkların temel nedenlerinin keşfedilmesi şüphesiz ki hem ilgili alanyazına önemli bir katkı sunacak hem de eğitim fakültelerinin matematik eğitimi programları geliştirilirken dikkate alınması gereken bir çalışma olacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışma, öğretmenlik merkezi sınavına (KPSS) yönelik olarak İlköğretim matematik öğretmen adayları ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan matematik öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Deseni

Karma yöntem sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki veya daha fazla çözümleme veya veri toplama yönteminin aynı araştırma içinde kullanılması biçiminde tanımlanmaktadır (Greene vd. , 2005). Araştırma sürecinde nitel ve nicel yaklaşımların beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada karma yöntem tasarımlarından birisi olan sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler iki safhada ve sıralı bir biçimde toplanır. İlk olarak araştırma sorularını cevaplamada önceliği olan nicel veriler elde edilir ve çözümlenir. Sonraki aşamada ise toplanmış olan nicel verileri destekleme, izah etme ve tekrar yorumlama maksadıyla nitel verilerin kullanılması gerekmektedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 68 ilköğretim matematik öğretmen adayı ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 46 matematik öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma deseni olan sıralı açıklayıcı desene uygun olarak nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Boyut: Verilen toplanması için Özsarı (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Özsarı (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği"nin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. İkisi ters puanlanmış,15 maddeden oluşan, 5'li likert bir ölçektir.

Nitel Boyut: Ayrıca araştırmacılar tarafından gelişigüzel seçilen 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile 50'şer dakikalık mülakatlar yapılmıştır. Araştırmada nitel verileri toplamak maksadıyla uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Betimsel nitelik taşıyan bu kısımda tarama modelleri içinde yer alan genel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelleri, önceden var olmuş veya şu an mevcut olan durumu mevcut olduğu haliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarının genel adıdır (Karasar, 1995). Ayrıca bu kısımda farklı grupların belirli değişkenler açısından karşılaştırılmış olması sebebiyle bu araştırmanın ilişkisel bir araştırmadır (Erkuş, 2005).

Nitel Boyut: Nitel verilerin analizinde toplanan veriler "içerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir.

Fromm'a göre, bireyler tarihsel ve kişisel olarak gelişimini sürdürdükçe kendisini yalnız ve soyutlanmış hissine kapılır ve böylece kaygı seviyesi artar. İnsanlar bu duruma karşı hakimiyet kurma, yok etme, kabullenme ve tekdüze bir şekilde robotlaşarak mücadele etmeye çalışır (Ensari,2000). Kaygı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Üzüntü, endişe veya tasa olarak genel bir tanım yapılabilir. Tıp literatüründe ise kaygı beklenmedik kötü bir durum olacakmış hissiyle belirginleşen nedeni tespit edilememiş bir gerginlik hissi olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlanırken yaşadıkları süreç hem birey olarak kendileri hem de aileleri açısından oldukça zor ve kaygı dolu bir süreçtir. Bu süreç içinde bir yandan eğitimlerini tamamlayarak diploma almaya çalışan adaylar, diğer taraftan kaygı dolu, ümitsiz ve zorlu bir şekilde KPSS'ye çalışmaktadırlar. Bütün bu etkenler öğretmen adayları üzerinde büyük bir baskı ve yoğun bir kaygı oluşturmakta ve bu durum istenmeyen bazı olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Baştürk, 2007; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Karaca, 2011; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007).

Bu süreçte sınavı kazanamama olasılığı ve buna bağlı olarak oluşan başarılı olmama kaygısı dolayısıyla oluşan davranış bozuklukları görülmektedir (Öner, 1997). Medyada yer alan haberlere bakıldığında bu kaygının intiharlara varacak kadar büyük sıkıntılara sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Bu durumla ilişkili olarak adaylar üzerinde artan toplum baskısı ve geleceklerine yönelik taşıdıkları kaygı seviyelerinin artması, sınavın hayatları üzerindeki olumsuz etkisini arttırmaktadır. Buna karşın adaylara ailelerin sağladığı destek, üzerlerindeki toplumsal baskıyı azaltmaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015). Bu durum öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin sahip olduğu tek kurumsal yapı olan eğitim fakülteleri için çok önemli bir problem teşkil etmektedir. Eğitim fakültelerinde derslerin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011). Lisans ve hatta yüksek lisans düzeyinde dahi adaylar KPSS hazırlık kurslarına gitmekte ve fakülte derslerini ikinci plana itmektedirler. Bunun temel sebebi ise mezuniyet sonrası işsiz kalma korkusu ve iş bulma sürecine yönelik endişeleridir (Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Yapılan literatür taraması sonucunda matematik eğitimi bölümlerinin farklı programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yaşadıkları KPSS'ye yönelik olarak kaygı düzeylerini karşılaştıran ve geliştirdikleri kaygıların sebeplerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik eğitimini verecek olan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların bilinmesi ve kaygı düzeyleri arasında ki farklılıkların temel nedenlerinin keşfedilmesi şüphesiz ki hem ilgili alanyazına önemli bir katkı sunacak hem de eğitim fakültelerinin matematik eğitimi programları geliştirilirken dikkate alınması gereken bir çalışma olacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışma, öğretmenlik merkezi sınavına (KPSS) yönelik olarak İlköğretim matematik öğretmen adayları ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan matematik öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Karma yöntem sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki veya daha fazla çözümleme veya veri toplama yönteminin aynı araştırma içinde kullanılması biçiminde tanımlanmaktadır (Greene vd. , 2005). Araştırma sürecinde nitel ve nicel yaklaşımların beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada karma yöntem tasarımlarından birisi olan sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler iki safhada ve sıralı bir biçimde toplanır. İlk olarak araştırma sorularını cevaplamada önceliği olan nicel veriler elde edilir ve çözümlenir. Sonraki aşamada ise toplanmış olan nicel verileri destekleme, izah etme ve tekrar yorumlama maksadıyla nitel verilerin kullanılması gerekmektedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 68 ilköğretim matematik öğretmen adayı ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 46 matematik öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma deseni olan sıralı açıklayıcı desene uygun olarak nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Boyut: Verilen toplanması için Özsarı (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Özsarı (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği"nin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. İkisi ters puanlanmış,15 maddeden oluşan, 5'li likert bir ölçektir.

Nitel Boyut: Ayrıca araştırmacılar tarafından gelişigüzel seçilen 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile 50'şer dakikalık mülakatlar yapılmıştır. Araştırmada nitel verileri toplamak maksadıyla uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Betimsel nitelik taşıyan bu kısımda tarama modelleri içinde yer alan genel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelleri, önceden var olmuş veya şu an mevcut olan durumu mevcut olduğu haliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarının genel adıdır (Karasar, 1995). Ayrıca bu kısımda farklı grupların belirli değişkenler açısından karşılaştırılmış olması sebebiyle bu araştırmanın ilişkisel bir araştırmadır (Erkuş, 2005).

Nitel Boyut: Nitel verilerin analizinde toplanan veriler "içerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, iki grubun öğretmenlik merkezi sınavına yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış fakat aynı ölçeğin alt boyutlarından biri olan zaman faktöründe pedagojik formasyon alan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırmacılar tarafından gelişigüzel seçilen 16 öğrenciyle araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış olan verilerle yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen nitel verilerin, saptanan nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bunlara ilaveten, araştırmanın bulgular kısmında ölçekte yer alan sorular ayrı ayrı olarak ele alınmış ve iki grup arasındaki ortalama farklarının olası nedenleri hakkında yorumlara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, iki grubun öğretmenlik merkezi sınavına yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış fakat aynı ölçeğin alt boyutlarından biri olan zaman faktöründe pedagojik formasyon alan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırmacılar tarafından gelişigüzel seçilen 16 öğrenciyle araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış olan verilerle yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen nitel verilerin, saptanan nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bunlara ilaveten, araştırmanın bulgular kısmında ölçekte yer alan sorular ayrı ayrı olarak ele alınmış ve iki grup arasındaki ortalama farklarının olası nedenleri hakkında yorumlara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik merkezi sınavına yönelik kaygı, KPSS, ilköğretim matematik öğretmeni adayı, pedagojik formasyon, matematik öğretmeni adayı

Kaynakça

Arı, E., ve Yılmaz, V. (2015). KPSS Hazırlık Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(4).

Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 163-176.

Ensari,H. (2000). ''Yılgınlık ile Kaygı ve Öğretmen Tutumlarının ilişkisi'', *Amme İdaresi Dergisi*,Cilt 33, Sayı 4, ss.85-102

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh ve C. Lewin (Yay. Haz.), *Research methods in the social sciences* içinde (s. 274-281). Thousand Oaks, CA: Sage

Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(2), 35-43.

Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi, 23*, 1-18.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler.* Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(2), 367-380.

Öner, N. (1997). *Durumluk ve sürekli kaygı envanterinin Türk toplumundaki geçerliliği.* Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS)Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansıması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA), 153*, 9-22.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik., M. (2007). KPSS'ye Girecek Öğretmen Adaylarındaki Umutsuzluk ve Durumluluk- Sürekli Kaygı Düzeylerini Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 953-974.

(25248) Meslek Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Veren Kültür Öğretmenlerinin Tutumlarının İncelenmesi

SERAP ÖZ
MEB

ECEM ALIM GELENBE ÖZTÜRK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik eğitim, özel rehabilitasyon merkezlerinin yanında devlete bağlı açılan özel eğitim ve uygulama okullarında özel eğitim uzmanları tarafından yürütülmektedir. Ayrıca zihinsel olarak eğitilebilir seviyede olan bireylerin topluma uyum sürecinde "kaynaştırma" uygulamaları 1992 yılından itibaren sürdürülmektedir. Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Ülkemizde zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik eğitim, özel rehabilitasyon merkezlerinin yanında devlete bağlı açılan özel eğitim ve uygulama okullarında özel eğitim uzmanları tarafından yürütülmektedir. Ayrıca zihinsel olarak eğitilebilir seviyede olan bireylerin topluma uyum sürecinde "kaynaştırma" uygulamaları 1992 yılından itibaren sürdürülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ağırlıklı olarak bulunduğu meslek liselerinde özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenciler özel eğitim konusunda uzmanlık bilgisi olan ilçe Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Okul Rehber öğretmenleri tarafından takip edilseler de okul içerisindeki zamanlarının neredeyse tamamını sınıf rehber öğretmenleri ve branş derslerine giren öğretmenlerle geçirmektedirler. Diğer öğrencilerden farklı özellikler gösteren bu bireylerin eğitimi esnasında özel eğitim konusundaki bilgisi oldukça sınırlı olan branş öğretmenleri bir hayli sorun yaşamaktadır. Bu öğretmenlerinin birçoğu lisans eğitimleri süresince kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir ders almamakla birlikte, öğretmen olarak atadıktan sonra bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitime tabi tutulmamaktadır. Özellikle lise çağındaki kaynaştırma öğrencilerinin büyük çoğunluğu meslek liselerine yönlendirildikleri için kaynaştırma öğrenci sayısı oldukça fazla olan meslek lisesi öğretmenleri bu konuda bir çok problem ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu derece az bilgi sahibi oldukları konularda uygulamalar yapmak öğretmenleri kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve engelli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmendir (Batu, 2000). Özellikle lise çağındaki çocuklarda ergenliğin getirdiği problemlerle birlikte başlı başına bir uzmanlık gerektiren kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliği ve olumsuz tutumları ile birleşmesi halinde önemli bir sorun haline gelebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı İstanbul ilinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitim gördüğü meslek liselerinde görev yapan 9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve tutumlarını araştırmaktır.Kaynaştırma eğitimi verilen meslek liselerinin birçoğunda özel eğitim öğretmeni bulunmadığı için bu öğrencilerin birçoğunun eğitimi sadece branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak bu okullarda görev yapan branş öğretmenleri özel eğitim konusunda alan uzmanı olmadıkları için kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilikleri sınırlıdır.Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin tanılarıyla ilgili bilgileri yetersiz olduğu için eğitim öğretim, velilerle iletişim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, kaynaştırma öğrencilerinin mesleki yönlendirmeleri gibi konularda yönlendirmeye duydukları ihtiyaç okul rehberlik servisleri ve idarelerince gözlenmektedir Bu sınırlılık öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada İstanbul'da meslek liselerinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan kültür öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma verilerilerinin toplanmasındaChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'ni (KEİDTKÖ) Bayar (2015) tarafından dilimize uyarlanan "Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli ölçek kullanılmıştır. Türkçe formunun güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla birinci boyut için .86, ikinci boyut için .88 ve üçüncü boyut için .85 olarak bulunmuştur.

5 maddeden oluşan ilk faktör "Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.", "Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.", "Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım." vb. gibi maddeler aracılığı ile "duygular" 'ı ölçmeyi amaçlamaktadır. 5 maddeden oluşan ikinci faktör "Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır." vb. maddeleri ile kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine olan inançlarını yansıttığı için bu faktör "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" olarak adlandırılabilir. 5 maddeden oluşan üçüncü faktör "Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.", "Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.", "Sınıfımda kaynaştırma

öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.",vb. maddeleri ile Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" olarak adlandırılabilir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araşrıma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi konusunda öğretmenlerin tutumlarını olumsuz etkileyen durumlar ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Ülkemizde zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik eğitim, özel rehabilitasyon merkezlerinin yanında devlete bağlı açılan özel eğitim ve uygulama okullarında özel eğitim uzmanları tarafından yürütülmektedir. Ayrıca zihinsel olarak eğitilebilir seviyede olan bireylerin topluma uyum sürecinde "kaynaştırma" uygulamaları 1992 yılından itibaren sürdürülmektedir. Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Ülkemizde zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik eğitim, özel rehabilitasyon merkezlerinin yanında devlete bağlı açılan özel eğitim ve uygulama okullarında özel eğitim uzmanları tarafından yürütülmektedir. Ayrıca zihinsel olarak eğitilebilir seviyede olan bireylerin topluma uyum sürecinde "kaynaştırma" uygulamaları 1992 yılından itibaren sürdürülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ağırlıklı olarak bulunduğu meslek liselerinde özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenciler özel eğitim konusunda uzmanlık bilgisi olan ilçe Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Okul Rehber öğretmenleri tarafından takip edilseler de okul içerisindeki zamanlarının neredeyse tamamını sınıf rehber öğretmenleri ve branş derslerine giren öğretmenlerle geçirmektedirler. Diğer öğrencilerden farklı özellikler gösteren bu bireylerin eğitimi esnasında özel eğitim konusundaki bilgisi oldukça sınırlı olan branş öğretmenleri bir hayli sorun yaşamaktadır. Bu öğretmenlerinin birçoğu lisans eğitimleri süresince kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir ders almamakla birlikte, öğretmen olarak atadıktan sonra bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitime tabi tutulmamaktadır. Özellikle lise çağındaki kaynaştırma öğrencilerinin büyük çoğunluğu meslek liselerine yönlendirildikleri için kaynaştırma öğrenci sayısı oldukça fazla olan meslek lisesi öğretmenleri bu konuda bir çok problem ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu derece az bilgi sahibi oldukları konularda uygulamalar yapmak öğretmenleri kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve engelli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmendir (Batu, 2000). Özellikle lise çağındaki çocuklarda ergenliğin getirdiği problemlerle birlikte başlı başına bir uzmanlık gerektiren kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliği ve olumsuz tutumları ile birleşmesi halinde önemli bir sorun haline gelebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı İstanbul ilinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitim gördüğü meslek liselerinde görev yapan 9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve tutumlarını araştırmaktır.Kaynaştırma eğitimi verilen meslek liselerinin birçoğunda özel eğitim öğretmeni bulunmadığı için bu öğrencilerin birçoğunun eğitimi sadece branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak bu okullarda görev yapan branş öğretmenleri özel eğitim konusunda alan uzmanı olmadıkları için kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilikleri sınırlıdır.Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin tanılarıyla ilgili bilgileri yetersiz olduğu için eğitim öğretim, velilerle iletişim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, kaynaştırma öğrencilerinin mesleki yönlendirmeleri gibi konularda yönlendirmeye duydukları ihtiyaç okul rehberlik servisleri ve idarelerince gözlenmektedir Bu sınırlılık öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir.

Bu araştırmada İstanbul'da meslek liselerinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan kültür öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma verilerilerinin toplanmasındaChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'ni (KEİDTKÖ) Bayar (2015) tarafından dilimize uyarlanan "Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli ölçek kullanılmıştır. Türkçe formunun güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla birinci boyut için .86, ikinci boyut için .88 ve üçüncü boyut için .85 olarak bulunmuştur.

5 maddeden oluşan ilk faktör "Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.", "Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.", "Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım." vb. gibi maddeler aracılığı ile "duygular" 'ı ölçmeyi amaçlamaktadır. 5 maddeden oluşan ikinci faktör "Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır." vb. maddeleri ile kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine olan inançlarını yansıttığı için bu faktör "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" olarak adlandırılabilir. 5 maddeden oluşan üçüncü faktör "Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.", "Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.", "Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.",vb. maddeleri ile Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" olarak adlandırılabilir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araşrıma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi konusunda öğretmenlerin tutumlarını olumsuz etkileyen durumlar ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren kültür öğretmenlerinin bir çoğu özel eğitim konusunda daha önce hiç eğitim almadıklarını belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi süresince yaşadıkları problemleri rehberlik servisi ve okul idareleri ile paylaşan öğretmenler özel eğitim gereksinimi bulunan kaynaştırma öğrencilerini genellikle hakkında hiçbir şey bilmedikleri buna bağlı olarak nasıl davranacakları ve eğitim verecekleri konusunda fikir sahibi olmadıkları birer "kara kutu" olarak nitelendirmektedir. Bu bilinmezlik ders

aşamasında yaşadıkları sorunlar karşısında , bireyselleştirilmiş öğretimin planlama ve uygulanma aşamasında ve bu öğrencilerin akademik problemleri karşısında öğretmenlerde olumsuz tutum ve duygulara neden olmaktadır. Bu durumu yaşamak istemeyen bir çok öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumunda kaygı ve stres yaşadığını belirtmiştir. Bu kaygıdan dolayı kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.Çalışma kapsamında meslek lisesinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 100 öğretmene Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği uygulanacaktır. Ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler SPSS 18.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilecektir. Verilerin analizinden sonra öğretmenlerin varsa olumsuz tutumlarının hangi noktalar üzerinde yoğunlaştığı ve bu olumsuz tutuma sebep olan etkenler incelenerek problemin çözümüne yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren kültür öğretmenlerinin bir çoğu özel eğitim konusunda daha önce hiç eğitim almadıklarını belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi süresince yaşadıkları problemleri rehberlik servisi ve okul idareleri ile paylaşan öğretmenler özel eğitim gereksinimi bulunan kaynaştırma öğrencilerini genellikle hakkında hiçbir şey bilmedikleri buna bağlı olarak nasıl davranacakları ve eğitim verecekleri konusunda fikir sahibi olmadıkları birer "kara kutu" olarak nitelendirmektedir. Bu bilinmezlik ders aşamasında yaşadıkları sorunlar karşısında , bireyselleştirilmiş öğretimin planlama ve uygulanma aşamasında ve bu öğrencilerin akademik problemleri karşısında öğretmenlerde olumsuz tutum ve duygulara neden olmaktadır. Bu durumu yaşamak istemeyen bir çok öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumunda kaygı ve stres yaşadığını belirtmiştir. Bu kaygıdan dolayı kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.Çalışma kapsamında meslek lisesinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 100 öğretmene Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği uygulanacaktır. Ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler SPSS 18.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilecektir. Verilerin analizinden sonra öğretmenlerin varsa olumsuz tutumlarının hangi noktalar üzerinde yoğunlaştığı ve bu olumsuz tutuma sebep olan etkenler incelenerek problemin çözümüne yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim

Kaynakça

Bayar, A. 2015 "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar Ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (3), 175-186.

Gebhart, M, et al. 2015." General And Special Education Teachers' Perceptions Of Teamwork in İnclusive Classrooms At Elementary And Secondary Schools", Journal for Educational Research Online, 7(5) , 129–146.

İra, N., Ayan, B. 2016. Ortaöğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31, 145-160

Kuyumcu, Z. 2011. Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) , Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

Metin, N, Güleç, H., & Şahin, Ç. 2007. "İlköğretim Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Yeterliliklerinin Belirlenmesi." (Yayımlanmamış Çalışma) http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/279.pdf

Pektaş, H. 2008. Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. 2011. Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 1-10.

Şen. R. 2016. Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Çözüm Önerileri Ve Beklentileri. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. İstanbul

Taşdemir , H., Özbesler. C. 2017. "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Okul Ortamında Sosyal Hizmet Uygulamaları Perspektifinde Değerlendirilmesi ". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.10(49). 498-507

Ünal, F.,Saban, A. 2017." Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları-I". Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1) , 388-405

Yazıcıoğlu, T., Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci Ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir* Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi. 8(1), 92 - 110

Yıkmış, A., Bahar, M., (2002). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(1), 85-95

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel müdürlüğü http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinde 12.10.2018 tarihinde erişim sağlandı.

Türkiye İstatistik Kurumu http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 1 5.10.2018 tarihinde erişim sağlandı

(25282) Ders İmecesi Uygulamalarında "Deneyimli Paydaşlar"

TOLGAHAN AYANTAŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen başarısının, eğitim sisteminin başarısı için ön koşul olarak değerlendirildiği günümüzde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini geliştirme odağında ilerleyen ve öğretim ortamının bilimsel niteliğini besleyip zenginleştirmeyi öngören alternatif yaklaşımlarla ilgili tartışmalar vardır. Söz konusu tartışmalar çerçevesinde, ilgili alanyazında iş birlikli süreçlere yaptığı vurgu ve öğretmen yetiştirme süreçleri için sağladığı olumlu katkılar nedeniyle ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli ön plana çıkmaktadır.

Ders imecesi mesleki gelişim modeli, öğretim faaliyetinin yürütücüsü olan öğretmen ya da öğretmen adayları arasında öğretim faaliyetinin en iyi şekilde kurgulanması için gerçekleştirilen döngüsel bir iş birliği ve öğrenci öğrenmelerine dair anlayış geliştirme sürecidir. Ders imecesinin araştırma, planlama, uygulama ve tartışma olmak üzere genellikle dört aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Ders imecesinin her bir aşamasında farklı etkinliklerin uygulanması söz konusu olmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının ders imecesi sürecinde uyguladıkları söz konusu etkinlikleri anlamlandırmasında, uluslararası alanyazında "koushi" ya da knowledgeable others olarak isimlendirilen katılımcıların katkılarının öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim faaliyetini doğru planlama, uygulama ve ders imecesi sürecini tanımaları adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde ders imecesine dair çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Uluslararası alanyazında ise ders imecesi ile ilgili çalışmalar görece yeterli olup, ders imecesinde "deneyimli paydaşların" katkılarını odağa alan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında ders imecesi uygulamalarına deneyimli paydaşların katkılarını ortaya koyabilmek, araştırmaya değer bir problem durumu olarak değerlendirilmiş ve konunun ülkemizde eğitim çevrelerinin dikkatine sunulmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi esnasında uluslararası çalışmalar akademik veritabanı ve ağlarda; "lesson study", "koushi" ve "knowledgeable others" anahtar sözcükleri ile aranmıştır. Ancak "lesson study" ülkemiz alanyazınında büyük ölçüde "ders imecesi" ve "ders araştırması" şeklinde kullanıldığı için ulusal alanyazında söz konusu anahtar sözcükler aranırken, "knowledgeable others" söz öbeğinin bire bir çevirisi olan "bilgili diğerleri" ile ilgili olarak ulusal alanyazında herhangi bir kullanım olmadığı için ders imecesiyle ilgili yapılan çalışmalarda "knowledgeable others" olarak isimlendirilen uzmanların varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulusal alanyazında kimi çalışmalarda "dış uzmanlar" uyarlaması görülmüş ancak bu uyarlamanın kastedilen anlamı karşılamakta yeterli olmayabileceği, ders imecesinin tüm deneyimli katılımcıları için kapsayıcı olmayacağı ve iç uzman-dış uzman ikilemini yaratacağı değerlendirilmiştir. Dolayısıyla söz konusu nedenlerden ötürü kavramın dilimize "deneyimli paydaşlar" olarak uyarlanması uygun görülmüştür. Analizler esnasında "ders imecesi uygulamaları" ve "deneyimli paydaşların" katkılarına dair verilen bilgiler odağa alınmıştır. Doküman analizinin; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme ve dokümanları anlama aşamaları tamamlandıktan sonra ulaşılan dokümanların ders imecesi ve ders imecesinde deneyimli paydaşlar şeklinde iki temel kategoride toplanması sağlanmıştır. Doküman analizi sonucu ortaya çıkan analiz birimleri yani temalar; ders imecesi döngüsüne sağlanan katkılar, tartışma kültürüne sağlanan katkılar, deneyimlerin paylaşılmasına sağlanan katkılar, deneyimlerin örnek alınması ve uygulanması konusundaki katkılar ve sınıf içi öğretim süreçlerine sağlanan katkılar şeklinde gerçekleşmiştir.

Çalışmamızda öğretmenlerin bir araya gelip bilgi, fikir ve deneyimlerini paylaştıkları, mesleki yenilenmeyi sürdürülebilir hale getirmede iş birliğini ortaya koyan ve farklı fikirleri bir araya getirerek en ideale ulaşma konusunda çaba gösterilen döngüsel bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesinin deneyimli paydaşlarının sürece katkıları ele alınmaktadır. Çalışmamızda, alanyazında ideal çıktılara sahip ders imecesi döngülerinin deneyimli paydaşların katılımıyla sağlanabileceği ve deneyimli paydaşların ders imecesi sürecindeki rolü, önemi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarına dair değerlendirmelere ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının ders imecesi sürecini anlamlandırmasında ve etkin bir biçimde yürütmesinde deneyimli paydaşların önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Söz konusu katkılar şöyle sıralanabilir:

-"Deneyimli paydaşlar" genellikle öğretim elemanlarından, alan uzmanlarından, deneyimli öğretmenlerden, bölge yöneticilerinden, diğer okulların yöneticilerinden ve üniversitelere bağlı okullardan gelen öğretmenlerden (ABD'de içerik uzmanları da dâhil olmaktadır) oluşmaktadır. Alanyazında açıkça görüleceği üzere ders imecesiyle ilgili araştırma yapan araştırmacılar da bu rolde olabilmektedir.

-"Deneyimli paydaşların" öğretmenlerin içerik, öğretim programı ve öğretim bilgileri konusunda sınırlarını ileri taşımalarına, öğrenciler hakkında derin bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olma ve ders planlama aşamasında onlara destek verme gibi işlevleri vardır. Bu

yönleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini tanımaları, hedef davranışları doğru bir biçimde tanımlamaları ve öğrenme yörüngelerini hazırlamaları konularında katkıları söz konusudur.

-"Deneyimli paydaşların" ders imecesi esnasında öğretmen ve öğretmen adaylarına farklı bakış açıları sunma, ders içeriği, yeni fikirler veya revizyonlar hakkında bilgi verme, kolaylaştırma, danışmanlık ve diğer ders imecesi gruplarının çalışmalarını paylaşma gibi rolleri vardır. Bu yönleriyle onların mesleki gelişiminin birçok boyutunda kolaylaştırıcı bir rol oynarlar.

-"Deneyimli paydaşlar" özellikle ders imecesinin tartışma aşamalarında iletişimi olumlu ve seviyeli yürütme konusunda katkılar sağlar.

-"Deneyimli paydaşlar" ders imecesi sürecinde kritik noktalarda bilgi, rehberlik ve geri bildirim sağlayarak ABD'de ders imecesi gruplarının çalışmasına yardımcı olan önemli uzmanlar olarak görülürler.

-"Deneyimli paydaşlar" tipik olarak, ders planlama ekibi için bir danışman ve ders sonrası tartışmayı özetleyen bir dış yorumcu olarak görülmektedir. Bu yönleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlarlar. Bu gelişim aynı zamanda onların yapıcı eleştiriler oluşturma konusunda farkındalık düzeylerini de etkiliyor görünmektedir.

-"Deneyimli paydaşlar" derse taze bir bakış getiren, objektif düşünce sürecini sağlayan, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olan, dersi ve öğretim stratejilerini nasıl geliştirebileceklerine dair öğretmenlere tavsiyeler sunan, rehberlik eden, öğrenci düşünceleri hakkında onlara fikir veren, onları öğrencilerde beklenen hedef davranışlara yönelten ve deneyimleriyle onlara yol gösteren uzmanlardır. Bu yönleriyle dolaylı olarak da olsa öğretimin niteliğinin arttırılmasına yardımcı olurlar.

-"Deneyimli paydaşlar" yorum ve geri bildirimleriyle, öğretmenlere öğretim süreçlerinin zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında olmalarını sağlar. Bu yönleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının öz eleştiri becerilerinin gelişmesine katkılar sunar.

-"Deneyimli paydaşlar" ders imecesi sürecindeki çalışmalara öncülük etmektedir. Bu yönleriyle olası kopukluk ya da aksaklıkları önceden görerek önlem alırlar, böylelikle süreçlerin sorunsuz tamamlanmasını sağlarlar.

-"Deneyimli paydaşlar" öğretmenlik deneyimleriyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının örnek alabilecekleri tartışmalar ve örnekler sunarlar, onların mesleki gelişimi için profesyonel dikkat düzeyi sağlamalarına yardımcı olurlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi bağlamında atılan adımlar ne yazık ki ders imecesi gibi iş birlikli çalışmayı önceleyen yaklaşımları yansıtmaktan uzaktır. Öğretmen adaylarının iş ve sınav kaygıları, Okul Deneyimi derslerinin etkin yürütülememesi, öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınmayı destekleyici yaklaşımların benimsenmemesi vb. tüm sorun alanları ülkemizde bu konunun çok daha profesyonel bir düzeyde, iş birlikli çalışmayı önceleyen yaklaşımlarla örneğin ders imecesi gibi mesleki gelişim modellerinin uygulanması şeklinde ele alınması gerektiği açıktır. Deneyimli paydaşların alanyazında ifade edilen katkılarının ideal ders imecesi uygulamaları için önemi açıktır. Bu nedenle söz konusu olumlu çıktıları nedeniyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin en ideal bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için ders imecesi uygulamalarına öğretmen yetiştirme sistemimizde yer verilmesi ve deneyimli paydaşların deneyim ve gözlemleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlayabilecekleri fırsatların yaratılması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Ders imecesi, deneyimli paydaş, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen yetiştirme.

Kaynakça

A Handbook for Lesson Study: Including a Research Lesson Proposal Template (2017), İreland. www.lessonstudy.ie

Bjuland, R. ve Mosvold, R. (2015). Lesson Study İn Teacher Education: Learning From A Challenging Case. Teaching and Teacher Education, 52, 83–90. http://brage.bibsys.no/

Doig, B. ve Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. Mathematics Teacher Education and Development, 13(1), 77–93.
https://eric.ed.gov/

Elliott, J. (2016). The mentoring process and Lesson Study: Are they compatible? Open Online Journal
for Research and Education, Special Issue 5, ISSN: 2313-1640. Fernandez, C. (2002). Learning From Japanese Approaches To Professional Development: The Case Of Lesson Study. Journal Of Teacher Education, 53(5), 393-405. https://eric.ed.gov/
Foster, C, Wake, G, & Swan, M. (2013). A theoretical lens on lesson study: Professional Learning
across boundaries. 10.13140/2.1.1746.7840.

Hıx Love, S. (2008). Learning in Lesson Study: A Professional Development Model For Middle School Mathematics Teachers. Doctoral Degree Thesis. The Graduate Faculty of The University of Georgia.

Howell, J. ve Saye, J. (2015) Using Lesson Study To Develop A Shared Professional Teaching Knowledge Culture Among 4th Grade Social Studies Teachers. The Journal of Social Studies Research. Advance online publication. doi:10.1016/j.jssr.2015.03.001

Lesson Study Research Group-https://lessonresearch.net/

Lewis, C. & R. Perry, R. & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. Journal of Mathematics Teacher Education. 12. 285- 304. 10.1007/s10857-009-9102-7.

Lewis, C. (2002). Lesson Study: A Handbook Of Teacher-Led İnstructional Change. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.

Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S. ve Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. Journal of Teacher Education, 63(5), 368–375. https://eric.ed.gov/

Lewis, C. C., Perry, R. R., ve Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. Educational Researcher 35(3), 3-14. https://www.researchgate.net/

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview Of Lesson Study. Lesson Study Research And Practice İn Mathematics Education. Netherlands: Springer. https://eric.ed.gov/

Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle To Connect Theory, Research, And Practice: How Teacher Thinking Changes İn District-Level Lesson Study İn Japan. Paper Presented At The Twenty-Fourth Annual Meeting Of The North American Chapter Of The İnternational Group Of The Psychology Of Mathematics Education, Columbus, Ohio. https://eric.ed.gov/

Takahashi, A. (2013). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. Mathematics Education Research Group of Australasia, Inc.

Takahashi, A. ve McDougal, T. (2016). Collaborative Lesson Research: Maximizing The İmpact Of Lesson Study. ZDM-Mathematics Education, 48(4), 513–526. https://eric.ed.gov/

Virtual Lesson Study: A How-to Guide. (20.04.2019) www.mathteachersinaction.org/.../4/.../ls_howto_guide.pdf

Walker, E. (2011). How “Language-Aware” Are Lesson Studies İn An East Asian High School Context? Language And Education, 25(3), 187-202. https://www.researchgate.net/

Watanabe, T. (2010). Are we doing Lesson Study right? Major roles of knowledgeable others. Ninth Annual Lesson Study Conference.

Watanabe, T. and Wang-Iverson, P. (2002). “Role of Knowledgeable Others,” paper presented at the First Annual Lesson Study Conference, Stamford, Conn. November 2002. www.mathteachersinaction.org/.../4/.../ls_how-to_guide.pdf

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

(25375) Öğretmen Adaylarının Mesleki İnanç Kaynaklarının İncelenmesi

EMEL BAYRAK OZMUTLU

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kendi beyanlarına dayalı olarak belirlenen mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenlerin oranlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır: _Öğretmen adaylarının mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenler nasıl bir dağılım göstermektedir?

Problem Durum: Bu araştırmada mesleki inanç, öğretmen adaylarının meslek hayatını oluşturan konulara yönelik deneyimlerine dayalı çıkarımlarından oluşan, mesleki karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden zihinsel temsiller olarak ele alınmaktadır. Mesleki inançların öğretmen adaylarının meslek eğitimi ve uygulamaları konusunda sahip olduğu önem gereği bu mesleki inançlara nelerin kaynaklık ettiğinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki inanç kaynakları üzerinde az çalışılan ancak önemi sıklıkla vurgulanan bir araştırma alandır (Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg, 2014; Levin ve He, 2008). İnançlara ilişkin araştırmalarda, öğretmen eğitimi programlarının birkaç yıllık zayıf müdahalesinin inançları değiştiremeyeceği (Richardson, 2003), öğretmen eğitimi sürecinde öğrenilenlerin öğretmen olmakla birlikte yok olduğu (Kagan, 1992; Zeichner ve Liston, 1987), kişisel yaşantı ve öğrencilik yılı deneyimlerinin eğitim fakültelerinde alınan pedagojik eğitimden daha güçlü olduğu (Brousseau, Book ve Byers,1988) ifade edilmektedir. Bu argümanlara karşın mesleki inanç kaynaklarına ilişkin az sayıda ampirik kanıt olduğu görülmektedir. Mesleki inanç kaynakları üzerinde ampirik çalışmaların önünü açan araştırmalardan biri, inanç kaynaklarını kategorik yapılar temelinde ele alan Elbaz (1981)'a aittir. Çalışmasında inanç kaynaklarını durumsal, bireysel, sosyal, deneyimsel ve teorik olarak sınıflandırmıştır. İnanç kaynaklarının oranlarını belirleyen araştırmalar da ampirik araştırmalar grubunda incelenebilir. İnançlara kaynaklık eden değişkenlerin oranlarına ilişkin bir görünüm sunan bu araştırmalar, mesleki inançların oluşumunda değişkenlerin sahip olduğu payı karşılaştırmalı olarak inceleme olanağı sunmaktadır. Araştırmalarda inanç kaynakları aile art alanı, öğrencilik yılı deneyimleri, öğretim deneyim ve gözlemleri, öğretmen eğitimi dersleri temel değişkenleri altında incelenmektedir (Levin ve He, 2008; Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg, 2014).

Araştırma Yöntemi

Yöntem:

Araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Temel araştırma yöntemini uygulayan araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettiği ve deneyimlerine ne anlam kattığı ile ilgilenmektedir. İnsanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaya çalışır. Temel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu temel eğitimi bölümünün 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bu sınıfların seçilmesinin nedeni 2. sınıfların öğretmen eğitiminde herhangi bir okul deneyimine sahip olmamaları, 3.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul deneyimi dersini almış olmaları ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini almış olmalarıdır. Bu sayede öğretmen eğitiminin farklı kademelerinde bulunan öğretmen adaylarının mesleki inanç kaynaklarının oranlarını karşılaştırmalı olarak incelemek mümkün olabilmektedir. Araştırmaya dâhil edilecek olan öğretmen adayları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak çalışma sürecinde yansıtıcı yazı, vaka analizi, görüşme ve bireyselleştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Araştırma verileri iki aşama halinde toplanmıştır. İlk aşamada öğretmen adaylarının mesleki inançları yansıtıcı yazı, vaka analizi ve görüşme ile belirlenmiştir. İfade edilen veri toplama araçlarıyla öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek mesleki inanç ifadeleri belirlenmiştir. İkinci aşamada mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenlerin oranlarını belirlemek için bireyselleştirilmiş ölçek kullanılmıştır. 120 öğretmen adayı için 120 bireyselleştirilmiş ölçek geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar: Araştırma bulguları öğretmen adaylarının mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenlerin oranlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi mümkün kılmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen eğitiminin farklı aşamalarının öğretmen adaylarının mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenler konusunda nasıl bir değişim potansiyeline sahip olduğuna ilişkin öngörülerde bulunmayı mümkün kılmaktadır. Bireyselleştirilmiş ölçek aracılığıyla belirlenen mesleki inanç kaynaklarına ilişkin değişkenler: "öğretmenlik uygulamasından edindiğim deneyimler, okul deneyimindeki gözlemlerim, öğrenme teorileri, eğitim fakültesinde gördüğüm dersler, eğitim fakültesindeki grup çalışmalarımız, eğitim bilimleri alanındaki okumalarım, hayat felsefem, dini

değerlerim, yetişme tarzım, öğrencilik yılları deneyimlerim/anılarım, öğrenme biçimim, öğretmenlerim ve diğer öğrenme çevreleri (öğretmen eğitimi dışındaki okumalarım, medya ve internet, eğitim dışındaki teoriler)" olmak üzere 12 seçenekten oluşmaktadır. Ölçek kapsamına alınan her bir inanç kaynağı, öğretmenlerin inancını etkileyen farklı bir boyutu temsil etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki inanç, inanç kaynakları, bireysel teori

Kaynakça

Brousseau, B., Book, C., ve Byers, J. (1988). Teachers beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 33–39.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. *Croom helm curriculum policy and research series*. New York: Nichols.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Levin, B. and Y. He. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education,* 59 (1), 55–68.

Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pitkaniemi, H., Karlsson, L., ve Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education*, *3*(4), 129- 141.

Richardson, V. (1994). The consideration of beliefs in staff development. Richardson, V. (Ed.). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3–9.

(25484) Değişen Dünyada Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Çok Kültürlü Yeterlik Algıları

F. SÜLEN ŞAHİN KIRALP

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada her geçen gün artan şiddetinin temelinde çıkar çatışmaları, hoşgörüsüzlük, insani değerleri yok saymak yer almaktadır. Özellikle kendinden farklı olana karşı şiddet giderek yaygınlaşmaktadır. Oysa ki insanın en büyük zenginliği dil, din, ırk, yönelim, düşünce, duygu açısından çeşitliliğidir. Ne yazık ki bu yönlerden bireyler/topluluklar arasındaki farklılıklar görünür hale geldikçe hoşgörüsüzlük artıyor gibi görünmektedir. Çok kültürlü dünyaya adapte olabilmenin en etkin yolu çok kültürlü eğitimdir.

Çok kültürlü eğitimden sözedebilmek için demokrasiye ihtiyaç vardır. Demokrasinin varolması, korunması ve sürdürülebilmesi için eğitim-öğretim kanalına ihtiyaç vardır. Okullarda artan öğrenci sayısı ve çeşitliliği öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında bilinçlenmesini gerekli kılmaktadır. Çok kültürlü eğitim eşitlik, sosyal adalet, saygı ve evrensel ahlak ilkeleri ile birlikte ilerler. Çok kültürlü eğitim toplumdaki farklı grupların ihtiyaçlarının farkında olmak, bunları karşılamak ve vatandaşlık haklarını sunmak ile ilgilidir. Çok kültürlü eğitim Mwonga'nın da (2005) belirttiği gibi herkes için vatandaşlık eğitimidir.

Çok kültürlü eğitimde müfredat, sosyal adalete yönelik öğretim, hakkaniyet ve çok kültürlü yeterlik olmak üzere dört temel öğeden sözedilebilir (Bennet, 2001). Bu sayede çok kültürlü eğitim aracılığı ile toplumsal eşitsizlik önünde durulabilir. Bu nedenden dolayı öğretmen, yönetici ve öğrenci için kültürel farklılıklar okul kültürünün ve programının bir parçası olmalıdır. Bunun için eğitim öğretim ortamının farklı grupların çeşitliliğini yansıtıcı biçimde düzenlenmesi gerekir ki bu durum aynı zamanda çeşitliliğe saygıyı da içinde barındırır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yanı sıra çok kültürlü yeterlik algıları da incelenmiştir. Öğretmen adaylarımızın, gelecekteki öğrencilerinin çeşitliliği karşısında hem kültürel hem de akademik anlamda kendini yetkin hissetmesi mesleğin icrasındaki kaliteyi arttırmakla kalmayacak hem bireysel hem sınıf düzeyinde hem de okul düzeyinde olumlu atmosfer yaratılmasına öncülük edecektir. Bu sayede farklılık ister cinsiyet, ister etnik köken, isterse bakış açısından olsun bunu zenginleştirici bir öğe olarak kullanarak dünyaya daha geniş perspektiften bakan bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı geleceği inşaa edeceklerine inanılan öğretmen adaylarının demokrasi ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve çok kültürlü yeterlik algılarını ortaya koymaktır. Bunu yaparken çok kültürlü bakış açısını ve yetkinlik algısını etkilediğine inanılan anne baba tutumları, yaşanılan yer gibi değişkenler de dikkate alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve çok kültürlü yeterliklerini inceleyen bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve yeterlikleri olduğu gibi yani mevcut hali ile betimlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı temelinde desenlediğinden verilerin çözümlenmesinde nicel tekniklerden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu Kuzey Kıbrıs'ta faaliyet gösteren bir üniversitenin eğitim fakültesine devam eden öğrencilerinden çalışmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerden oluşmuştur.

Verilerin toplanması: Veriler, gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaların yapıldığı gün ve saatlerde sınıflarda olan ve çalışmaya gönüllü katılım bildiren öğrencilerden toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak toplanmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmada çok kültürlü eğitime yönelik tutuma ilişkin veriler Toraman, Acar ve Aydın (2015) tarafından geliştirilen, 27 maddeden oluşan "Demokrasi ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" (DÇKETÖ) ile toplanmıştır. Ölçeğin beş boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar katılımcıların demokrasi ve çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumlarını göstermektedir.

Çok kültürlü yeterlik ile ilgili verilerin toplanmasında ise Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye uyarlaması ile geçerlik-güvenirlik çalışması Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından geliştirilen "Çok kültürlü Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur.

Araştırmada kişisel bilgiler ise demografik bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü faktör analizi (ANOVA) gibi istatistik teknikler kullanılacaktır. ANOVA testinde ortaya çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğu ise Scheffe testi ile belirlenecektir. Çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile çok kültürlü yeterlik arasındaki ilişkide ise regresyon analizinden yararlanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 21,0 programından yararlanılmaktadır.

Verileri girişi-analizi devam etmektedir. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çağdaş dünyanın bir gereksinimi olduğuna inanılan çok kültürlülük eğitim ortamlarında da üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur. Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönlik tutumlarını ortaya koymanın yanı sıra kendilerini bu konuda ne kadar yeterli gördükleri saptanmaya çalışılmıştır. Çok kültürlü yeterlik algılarının öğretmen adaylarının mesleklerini icra edişlerini etkileyebilecek güce sahip olduğuna inanaıldığından konunun yeni yetişen aday öğretmenler üzerinde yapılmasının anlamlı olduğu düşünülmüştür. Araştırmada ebeveyn tutumu, yaşanılan yer değişkenlerinin çok kültürlülüğe bakış açısı ve çok kültürlü yetkinlik algıları üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı saptanmak istenmiştir. Verileri girişi-analizi devam etmektedir. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük, çok kültürlü yeterlik algıları, eğitim

Kaynakça

Akcaoğlu, M. Ö. & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 26 (1), 261 - 270.

Bennet, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research,*71 (2), 171-217.

Mwonga, C. (2005). *Multicultural education: New path toward democracy*. NJ: Merrill.

Toraman, Ç., Acar, F. & Aydın, H. (2015). Primary school teacher's attitudes and knowledege levels on democracy and multicultural education: a scale development study. *Revista De Cercetare Sı Interventie Sociala,* 49, 41-58.

Toraman, Ç., Acar, F. & Aydın, H. (2015). Primary school teacher's attitudes and knowledege levels on democracy and multicultural education: a scale development study. *Revista De Cercetare Sı Interventie Sociala,* 49, 41-58.

(25506) Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

SERTEL ALTUN **DEFNE YABAŞ**

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesine kadar her kademede önemli bir role sahiptir. Bu rol doğrultusunda öğretmenlerden, öğrencilerin her türlü gereksinimlerini ön planda tutarak öğrenme ortam ve süreçlerini en uygun şekilde düzenlemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin tüm bu becerileri etkili bir şekilde uygulaması öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimde kazandıkları yeterliliklere bağlıdır.

21. yüzyılda bireylerden beklenen beceriler, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin ortaya konulan yeni yaklaşımlar öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında da değişim olması gerektiğine işaret etmektedir. Geçmişteki geleneksel öğretmen algısı doğrultusunda, bilgiyi aktaran ve öğrencilere ders veren rolü olan öğretmenlerin, günümüzde öğrenme sürecine rehberlik etme, öğrencilere sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb. üst düzey becerileri kazandırma, öğrenci ihtiyaçlarını ortaya çıkarma ve öğrenme sürecine dahil etme sorumlulukları ön plana çıkmaktadır. Bu sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getiren öğretmenler ise fark yaratan öğretmenler olarak göze çarpmaktadırlar. Çağın gerekliliklerine uygun bir öğrenme sürecine rehberlik edebilmesi için öncelikle öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme vb. üst düzey yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde öğretmen yeterlilikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri boyunca desteklenmesi noktası ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim yüksek kalitede olsa da öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin güncel bilgi ve beceriler konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle, eğitim kurumları, öğretmenlerini, kendilerini yenileyebilmeleri, eğitim eksikliklerini giderebilmeleri ve çağa ayak uydurabilmeleri için sürekli mesleki gelişim faaliyetleri ile desteklemelidir.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi yukarıda açıklanan gerekçeler doğrultusunda önem kazanırken, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını değerlendirebilme konusunda yeterli olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinde (TALIS), Türkiye'de görev yapan öğretmenler, ortalama olarak, profesyonel gelişime TALIS ülkelerindeki meslektaşlarından daha az ihtiyaç duyduklarını beyan etmişlerdir. Benzer araştırmalarda da farklı branşlardan öğretmenlerin, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz ya da ortalama düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin nedenleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda ise, programları planlamadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmaması, mesleki gelişime ilişkin çalışmaların daha çok anlatım ve gösteriye dayalı olması, uygulamaya dönük örneklerin kullanılmaması ve diyaloğa ve meslektaşlar arası öğrenmeye olanak vermemesi, başlıkları ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler tarafından dile getirilen yukarıdaki sorunlarla karşılıklı olarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları da mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi bakımından kilit öneme sahiptir.

Özetle, öğretmenlerin, çağın gerekliliklerine uygun olarak belirli yeterliliklerle sahip olması, bunun için de kurumları tarafından mesleki gelişim bağlamında desteklenmeleri gerekmektedir. Bu noktada ise, öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerine ilişkin, ihtiyaçlarının belirlenmemiş olması, uygun yöntemlerin kullanılmaması, zaman planlamasının doğru yapılamaması vb. sorunlara dikkat çekmektedirler. Bu sorunların yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik algı ve görüşlerinde de olumsuzluklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, ilgili bir biçimde katılım sağlayabileceği, ihtiyaçlarının karşılanabileceği, kendilerini geliştirebilecekleri mesleki gelişim programları için ilk adım olarak mesleki gelişim çalışmalarına yönelik ihtiyaçlarının ve beklentilerinin oluşturulması ve buna uygun içerik ve yöntemlerin oluşturulması önemli bulunmaktadır. Mevcut çalışmada da bu noktadan hareketle, okul tabanlı bir mesleki gelişim programı bağlamında, öğretmenlerin ihtiyaç, algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve bu belirlemelere dayalı olarak bir mesleki gelişim uygulamasının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için öğretmenlerin kendilerine yönelik mesleki yeterlilik algıları, kurumdan beklentileri ve ihtiyaçları ile ilgili görüşleri alınmış ve mesleki gelişim programı buradan alınan veriler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler öğretimsel yeterliliklerini nicel ve nitel boyutta nasıl değerlendirmektedirler?

2. Öğretim sürecinde öğretmenleri mutlu eden unsurlar nelerdir?

3. Öğretim sürecinde öğretmenleri mutsuz eden unsurlar nelerdir?

4. Öğretmenler mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için nelere ihtiyaç duymaktadırlar?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasında yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Olgubilimsel çalışmalarda ise bir olgu hakkında bilgi edinmek için bireylerin deneyimlerinden ve görüşlerinden faydalanmak esastır. Bu şekilde bireylerin söz konusu olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını, yükledikleri anlamları ortaya çıkartmak amaçlanmaktadır. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin algıları, beklentileri ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlandığından olgubilimsel desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da farklı özel okullarda görev yapan ilk, orta ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 120 öğretmenden 16'sı sınıf öğretmeni, 38'i yabancı dil öğretmeni, diğerleri ise çeşitli branşlardan öğretmenlerdir.

Veri toplama amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve grup tartışma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması için aşağıdaki işlemler sırasıyla gerçekleştirilmiştir.

1. Mesleki gelişim eğitimine katılacak öğretmenlere mesleki yeterlilikleri ile ilgili aşağıdaki açık uçlu sorulardan oluşan form verilmiştir.

a. Öğretimsel yeterliliklerinize 1-10 arasında bir puan vermek isteseniz kendinize kaç puan verirdiniz? Neden?

b. Öğretim sürecinde sizi ne mutlu eder?

c. Öğretim sürecinde sizi ne mutsuz eder?

d. Mesleki gelişim hedeflerinize ulaşmak için neye ihtiyacınız var?

2. Öğretmenler formu öncelikle bireysel olarak yanıtlamıştır.

3. Sonrasında aynı zümrede bulunan öğretmenler, 5-6 kişilik gruplar halinde meslektaşlarıyla yanıtlarını paylaşıp, tartışmıştır.

4. Son olarak, bazı gruplar hemfikir olup tek grup yanıtı oluşturmuşlar, bazı gruplar ise bireysel olarak yanıtlarını sunmuşlardır.

Bu şekilde araştırmacılar, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgileri hem formlara verdikleri yanıtlardan hem de sözlü sunumlarından elde etmişlerdir. Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, farklı yöntemlerle elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Bu analiz türünde doğrudan alıntılara da sık sık yer verilebilmektedir.

Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesine kadar her kademede önemli bir role sahiptir. Bu rol doğrultusunda öğretmenlerden, öğrencilerin her türlü gereksinimlerini ön planda tutarak öğrenme ortam ve süreçlerini en uygun şekilde düzenlemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin tüm bu becerileri etkili bir şekilde uygulaması öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimde kazandıkları yeterliliklere bağlıdır.

21. yüzyılda bireylerden beklenen beceriler, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin ortaya konulan yeni yaklaşımlar öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında da değişim olması gerektiğine işaret etmektedir. Geçmişteki geleneksel öğretmen algısı doğrultusunda, bilgiyi aktaran ve öğrencilere ders veren rolü olan öğretmenlerin, günümüzde öğrenme sürecine rehberlik etme, öğrencilere sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb. üst düzey becerileri kazandırma, öğrenci ihtiyaçlarını ortaya çıkarma ve öğrenme sürecine dahil etme sorumlulukları ön plana çıkmaktadır. Bu sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getiren öğretmenler ise fark yaratan öğretmenler olarak göze çarpmaktadırlar. Çağın gerekliliklerine uygun bir öğrenme sürecine rehberlik edebilmesi için öncelikle öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme vb. üst düzey yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde öğretmen yeterlilikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri boyunca desteklenmesi noktası ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim yüksek kalitede olsa da öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin güncel bilgi ve beceriler konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle, eğitim kurumları, öğretmenlerini, kendilerini yenileyebilmeleri, eğitim eksikliklerini giderebilmeleri ve çağa ayak uydurabilmeleri için sürekli mesleki gelişim faaliyetleri ile desteklemelidir.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi yukarıda açıklanan gerekçeler doğrultusunda önem kazanırken, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını değerlendirebilme konusunda yeterli olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinde (TALIS), Türkiye'de görev yapan öğretmenler, ortalama olarak, profesyonel gelişime TALIS ülkelerindeki meslektaşlarından daha az ihtiyaç duyduklarını beyan etmişlerdir. Benzer araştırmalarda da farklı branşlardan öğretmenlerin, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz ya da ortalama düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin nedenleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda ise, programları planlamadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmaması, mesleki gelişime ilişkin çalışmaların daha çok anlatım ve gösteriye dayalı olması, uygulamaya dönük örneklerin kullanılmaması ve diyaloğa ve meslektaşlar arası öğrenmeye olanak vermemesi, başlıkları ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler tarafından dile getirilen yukarıdaki sorunlarla karşılıklı olarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları da mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi bakımından kilit öneme sahiptir.

Özetle, öğretmenlerin, çağın gerekliliklerine uygun olarak belirli yeterliliklerle sahip olması, bunun için de kurumları tarafından mesleki gelişim bağlamında desteklenmeleri gerekmektedir. Bu noktada ise, öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerine ilişkin, ihtiyaçlarının belirlenmemiş olması, uygun yöntemlerin kullanılmaması, zaman planlamasının doğru yapılamaması vb. sorunlara dikkat çekmektedirler. Bu sorunların yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik algı ve görüşlerinde de olumsuzluklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, ilgili bir biçimde katılım sağlayabileceği, ihtiyaçlarının karşılanabileceği, kendilerini geliştirebilecekleri mesleki gelişim programları için ilk adım olarak mesleki gelişim çalışmalarına yönelik ihtiyaçlarının ve beklentilerinin oluşturulması ve buna uygun içerik ve yöntemlerin oluşturulması önemli bulunmaktadır. Mevcut çalışmada da bu noktadan hareketle, okul tabanlı bir mesleki gelişim programı bağlamında, öğretmenlerin ihtiyaç, algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve bu belirlemelere dayalı olarak bir mesleki gelişim uygulamasının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için öğretmenlerin kendilerine yönelik mesleki yeterlilik algıları, kurumdan beklentileri ve ihtiyaçları ile ilgili görüşleri alınmış ve mesleki gelişim programı buradan alınan veriler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler öğretimsel yeterliliklerini nicel ve nitel boyutta nasıl değerlendirmektedirler?

2. Öğretim sürecinde öğretmenleri mutlu eden unsurlar nelerdir?

3. Öğretim sürecinde öğretmenleri mutsuz eden unsurlar nelerdir?

4. Öğretmenler mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için nelere ihtiyaç duymaktadırlar?

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasında yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Olgubilimsel çalışmalarda ise bir olgu hakkında bilgi edinmek için bireylerin deneyimlerinden ve görüşlerinden faydalanmak esastır. Bu şekilde bireylerin söz konusu olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını, yükledikleri anlamları ortaya çıkartmak amaçlanmaktadır. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin algıları, beklentileri ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlandığından olgubilimsel desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da farklı özel okullarda görev yapan ilk, orta ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 120 öğretmenden 16'sı sınıf öğretmeni, 38'i yabancı dil öğretmeni, diğerleri ise çeşitli branşlardan öğretmenlerdir.

Veri toplama amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve grup tartışma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri analizi süreci devam etmekte olup aşağıdaki geçici sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin yarısı kendi değerlendirmelerini bireysel olarak yapmış, yarısı ise grupça uzlaşarak yanıtlarını dile getirmişlerdir.

Öğretimsel yeterliliklerine verdikleri puanlar 6-10 arasında değişirken, öğretmenlerin yoğunlukla kendilerine 8-9 puan verdikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğu, 1-2 puanı azaltma nedenini, bilgi toplumunda olmanın sonucu olarak sürekli yenilenen bilgi ve süreçlere uyum sağlamak olarak açıklamışlardır.

Çok az sayıda öğretmen teknoloji kullanımı, ölçme-değerlendirme, yöntem ve teknikler ve yeni neslin gelişim düzeyine uyum sağlama vb. konularda kendilerini daha az yeterli olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin kendilerini yüksek puan verme nedenleri incelendiğinde en sık dile getirilen ifade kendi konu alanlarına hâkim olmaları olmuştur. Bununla bağlantılı olarak, kendi konu alanlarıyla ilgili yenilikleri etkili bir şekilde takip edebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim sürecinde onları mutlu eden unsurlar iki tema altında toplanmıştır: (1) öğrenci davranışlarından kaynaklı, (2) yönetimden kaynaklı. Birinci madde bağlamında, öğrencilerin öğretilenleri kalıcı olarak öğrenmesi, motivasyonlarının yüksek olması ve dersi dikkatli dinlemeleri sıklıkla dile getirilmiştir. Yönetimle ilgili olarak ise, yönetim tarafından takdir edilmek, adil davranılmak, sistemsel kararlarda öğretmen katılımının sağlanmasının kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretim sürecinde her geçen gün öğrenme motivasyonu daha düşük, yüzeysel öğrenmeyi tercih eden, davranış bozuklukları gösteren öğrencilerle karşı karşıya gelmek ise öğretmenleri mutsuz etmektedir. Bunlara ek olarak, öğretim programını zamanında

tamamlama kaygısı ve haftalık ders saatlerinin çok fazla olması öğretmenler tarafından üzerinde durulan önemli konular olarak göze çarpmaktadır.

Mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesinde yönetim tarafından maddi olanak yaratılması, ihtiyaçlarının belirlenerek bu ihtiyaçlara yönelik eğitim olanaklarının sağlanması ve mesleki gelişim faaliyetleri için zaman ayrılmasını önermişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğretimsel yeterliliklerine verdikleri puanlar 6-10 arasında değişirken, öğretmenlerin yoğunlukla kendilerine 8-9 puan verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, 1-2 puanı azaltma nedenini, bilgi toplumunda olmanın sonucu olarak sürekli yenilenen bilgi ve süreçlere uyum sağlamak olarak açıklamışlardır.

Çok az sayıda öğretmen teknoloji kullanımı, ölçme-değerlendirme, yöntem ve teknikler ve yeni neslin gelişim düzeyine uyum sağlama vb. konularda kendilerini daha az yeterli olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin kendilerini yüksek puan verme nedenlerinde en sık görülen ifade kendi konu alanlarına hâkim olmaları olmuştur. Kendi konu alanlarıyla ilgili yenilikleri de etkili bir şekilde takip edebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim sürecinde öğretmenleri mutlu eden unsurlar, öğrenci davranışlarından ve yönetimden kaynaklı olmak üzere iki boyutta yanıtlandırılmıştır. Öğrencilerle ilgili olarak öğretilenleri kalıcı olarak öğrenmesi, motivasyonlarının yüksek olması ve dersi dikkatli dinlemeleri, yönetimle ilgili olarak ise, takdir edilmek, adil davranılmak, sistemsel kararlarda öğretmen katılımını sağlamak başlıkları gündeme gelmiştir.

Öğretim sürecinde her geçen gün öğrenme motivasyonu daha düşük, yüzeysel öğrenmeyi tercih eden, davranış bozuklukları gösteren öğrencilerle karşı karşıya gelmek ise öğretmenleri mutsuz etmektedir. Öğretim programını zamanında tamamlama kaygısı ve haftalık ders saatlerinin çok fazla olması da öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesinde yönetim tarafından maddi olanak yaratılması, ihtiyaçlarının belirlenerek bu ihtiyaçlara yönelik eğitim olanaklarının sağlanması ve mesleki gelişim faaliyetleri için zaman ayrılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik mesleği, Mesleki yeterlilik

Kaynakça

Aydoğan, İ. (2002). Meb ilköğretim okullari yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42* , 96-107.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *42* (194), 31-50.

Çiftçi, E. (2008). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanliği tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan-Yılmaz, Z. (2018). Ders araştırma modeli (dam)'nin, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve geliştirdikleri ürünlerdeki değişime etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*, 185-201.

Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmusul, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, *6*, 394-405.

Pusmaz, A. (2008). Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25561) Göçmen Çocuklarının Eğitim sorunları

ERDOĞAN BOZKURT
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA KARTAL
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ALPAY AKSİN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Göç ve sığınma olayları tarihsel süreçte coğrafyamızda sık karşılaşılan bir olgudur. Son yıllarda göç ve sığınma nedeni ile ülkemize yerleşenlerin sayısı azımsanamayacak orandadır. Göçmenler savaş, siyasi nedenler ekonomik krizler gibi nedenlerden dolayı kendi ülkelerini terk ederler. Toplumdaki diğer gruplarla karşılaştırıldığında göçmenler sosyal belirsizlik, sosyo-ekonomik sorunlar yaşanan travmatik olaylar nedeniyle geleceğe dönük planlarını gerçekleştirmek için daha az şansa sahiptirler (Hodes,2000; Akt: Şeker ve Aslan 2015). Göçmen gruplar hem toplumda görünür olmadıkları hemde bulundukları ülkede uzun sürece kalacak kişiler olarak düşünülmedikleri için daha az dikkate alınmaktadır. Bulundukları toplumda uyum sağlamak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Günümüzde yaşanan savaş çatışma karmaşıklık dini ve siyasi olumsuzluklar gibi ekonomik krizler çevresel felaketlerde dünyadaki yerinden edilmiş kişi sayısının artmasını sağlamıştır. (Betis ve Kaytas,2000) Türkiye sorun yaşanan bölgelere yakınlığı ve coğrafi özellikleri açısından cazip olması nedeniyle göçmenlere sıklıkla tercih ettiği ülkeler arasındadır. Türkiye'ye göçmen tarihte en fazla yaşadığı göç olaylarını da beraberinde getiren Suriye'den gelmişlerdir.2001'de Suriye'de başlayan olaylar giderek şiddetini arttırmış ve bir savaş ortamına dönüşmüştür. 5 milyona yakın insan can güvenliğini sağlamak amaçlı komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Türkiye de yaklaşık 2,5 milyon Suriyeli sığınmıştır. Bu oranında yaklaşık yarısının eğitim çağında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gıda, giyinme güvenlik ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları doğmuştur. Göçmen çocuk için yaşadıkları ani ve zorunlu göç geldikleri ülkenin kültürüne uyum sağlamada güçlük nedeni ile eğitim sisteminde, dili öğrenmede ve okula uyum konusunda problemler yaşamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel bir çalışma olup maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile, nitel araştırma teknikleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma teknikleri, ölçümden daha çok açıklamayı olanaklı kılacak olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemsemektedir. Nitel araştırma yaklaşımının araştırmacıya esneklik tanıması, doğal ortama duyarlılık göstermesi ve var olan algıların açıkça ortaya konulmasına olanak tanıması gibi birtakım avantajları söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu araştırmanın çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluştuğu örneklem çeşididir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde Milli eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 6 öğretmen, bu okullarda okuyan 6 öğrenci ve göçmen öğrencilerin 3 velisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimliklerini ortaya koyacak bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, M1, M2, M3, M4, M5, M6, V1, V2, şeklinde kodlanarak mülakatta verdikleri cevaplar bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırma verileri toplanırken mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri 12 Aralık 2017 ve 14 Aralık 2017 tarihlerinde ortaokul öğretmenlerinin, göçmen öğrencilerin ve velilerin uygun oldukları zamanda kendi okullarında yapılan görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Önceden hazırlanan sorular öğretmenlere, göçmen öğrencilere ve velilere yöneltilmiş, göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda mülakat sırasında ses kaydına alınmıştır. Her mülakat yaklaşık olarak 10 ile 30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

Ses kaydına alınan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin cevaplarındaki ifadelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Word dosyasına aktarımı sağlanarak yazılı hale getirilmiştir. Betimsel analizin amacı verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir.

Göç ve sığınma olayları tarihsel süreçte coğrafyamızda sık karşılaşılan bir olgudur. Son yıllarda göç ve sığınma nedeni ile ülkemize yerleşenlerin sayısı azımsanamayacak orandadır. Göçmenler savaş, siyasi nedenler ekonomik krizler gibi nedenlerden dolayı kendi ülkelerini terk ederler. Toplumdaki diğer gruplarla karşılaştırıldığında göçmenler sosyal belirsizlik, sosyo-ekonomik sorunlar yaşanan travmatik olaylar nedeniyle geleceğe dönük planlarını gerçekleştirmek için daha az şansa sahiptirler (Hodes,2000; Akt: Şeker ve Aslan 2015). Göçmen gruplar hem toplumda görünür olmadıkları hemde bulundukları ülkede uzun sürece kalacak kişiler olarak düşünülmedikleri için daha az dikkate alınmaktadır. Bulundukları toplumda uyum sağlamak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Günümüzde yaşanan savaş çatışma karmaşıklık dini ve siyasi olumsuzluklar gibi ekonomik krizler çevresel felaketlerde dünyadaki yerinden edilmiş kişi sayısının artmasını sağlamıştır. (Betis ve Kaytas,2000) Türkiye sorun yaşanan bölgelere yakınlığı ve coğrafi özellikleri açısından cazip olması nedeniyle göçmenlere sıklıkla tercih ettiği ülkeler arasındadır. Türkiye'ye göçmen tarihte en fazla yaşadığı göç olaylarını da beraberinde getiren Suriye'den gelmişlerdir.2001'de Suriye'de başlayan olaylar giderek şiddetini arttırmış ve bir savaş ortamına dönüşmüştür. 5 milyona yakın insan can güvenliğini sağlamak amaçlı komşu ülkelere sığınmak zorunda

kalmıştır. Türkiye de yaklaşık 2,5 milyon Suriyeli sığınmıştır. Bu oranında yaklaşık yarısının eğitim çağında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gıda, giyinme güvenlik ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları doğmuştur. Göçmen çocuk için yaşadıkları ani ve zorunlu göç geldikleri ülkenin kültürüne uyum sağlamada güçlük nedeni ile eğitim sisteminde, dili öğrenmede ve okula uyum konusunda problemler yaşamaktadır.

Araştırma betimsel bir çalışma olup maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile, nitel araştırma teknikleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma teknikleri, ölçümden daha çok açıklamayı olanaklı kılacak olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemsemektedir. Nitel araştırma yaklaşımının araştırmacıya esneklik tanıması, doğal ortama duyarlılık göstermesi ve var olan algıların açıkça ortaya konulmasına olanak tanıması gibi birtakım avantajları söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu araştırmanın çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluştuğu örneklem çeşididir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde Milli eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 6 öğretmen, bu okullarda okuyan 6 öğrenci ve göçmen öğrencilerin 3 velisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimliklerini ortaya koyacak bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, M1, M2, M3, M4, M5, M6, V1, V2, şeklinde kodlanarak mülakatta verdikleri cevaplar bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırma verileri toplanırken mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri 12 Aralık 2017 ve 14 Aralık 2017 tarihlerinde ortaokul öğretmenlerinin, göçmen öğrencilerin ve velilerin uygun oldukları zamanda kendi okullarında yapılan görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Önceden hazırlanan sorular öğretmenlere,

göçmen öğrencilere ve velilere yöneltilmiş, mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda mülakat sırasında ses kaydına alınmıştır. Her mülakat yaklaşık olarak 10 ile 30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

Ses kaydına alınan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin cevaplarındaki ifadelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Word dosyasına aktarımı sağlanarak yazılı hale getirilmiştir. Betimsel analizin amacı verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir.

Ülkelerinden savaş, doğal afetler, siyasi nedenler, ekonomik krizler vb. nedenlerden dolayı bulunduğu yerden ayrılmak zorunda kalan çok sayıda göçmen öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin ülkemizdeki eğitimi ve eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi göçmen öğrenciler okul içerisinde uyum problemleri ve dil problemlerini sıklıkla yaşamaktadır. Öğretmenlerin verdiği diğer cevaplara bakıldığı zaman, şu konular üzerinde durulmaktadır: Öğretmenler göçmen öğrencilerin en büyük sorunu olarak Türkçe' ye hâkim olmadıklarını göstermektedir. Bu sorunla beraber göçmen öğrenciler Türkçe konuşamamakta, arkadaşları ile iletişim kuramamakta, derse katılamamakta ve ders başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenden dolayı öğrenciler okula devam konusunda sıkıntı yaşamaktadır. İlk geldikleri zamanda diğer öğrenciler aktif bir şekilde ders işlerken onlar dil konusunda sıkıntı yaşadığı için bütün dersleri boş ders gibi algılamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları olumlu seviyede olup onların geliştirilebileceklerini düşünmektedir. Ancak mevcut eğitim sistemi içerisinde Türkçeyi öğrenmeleri bile çok uzun sürmektedir. Buna bağlı olarak yeterli gelişme gösterememektedirler. Göçmen öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin cevaplarına bakıldığında büyük sıkıntılar yaşamadıklarını, uyum konusunda zorlanmadıklarını ifade etseler de öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda birbirleriyle zıt görüşlere rastlanmıştır. Bunun nedeni olarak göçmen öğrencilerin okul ortamından dışlanma ve görüşlerinin çoğunlukla ters düşmesinden korktukları için hep olumlu yanıtlar verdikleri düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkelerinden savaş, doğal afetler, siyasi nedenler, ekonomik krizler vb. nedenlerden dolayı bulunduğu yerden ayrılmak zorunda kalan çok sayıda göçmen öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin ülkemizdeki eğitimi ve eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi göçmen öğrenciler okul içerisinde uyum problemleri ve dil problemlerini sıklıkla yaşamaktadır. Öğretmenlerin verdiği diğer cevaplara bakıldığı zaman, şu konular üzerinde durulmaktadır: Öğretmenler göçmen öğrencilerin en büyük sorunu olarak Türkçe' ye hâkim olmadıklarını göstermektedir. Bu sorunla beraber göçmen öğrenciler Türkçe konuşamamakta, arkadaşları ile iletişim kuramamakta, derse katılamamakta ve ders başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenden dolayı öğrenciler okula devam konusunda sıkıntı yaşamaktadır. İlk geldikleri zamanda diğer öğrenciler aktif bir şekilde ders işlerken onlar dil konusunda sıkıntı yaşadığı için bütün dersleri boş ders gibi algılamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları olumlu seviyede olup onların geliştirilebileceklerini düşünmektedir. Ancak mevcut eğitim sistemi içerisinde Türkçeyi öğrenmeleri bile çok uzun sürmektedir. Buna bağlı olarak yeterli gelişme gösterememektedirler.Göçmen öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin cevaplarına bakıldığında büyük sıkıntılar yaşamadıklarını, uyum konusunda zorlanmadıklarını ifade etseler de öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda birbirleriyle zıt görüşlere rastlanmıştır. Bunun nedeni olarak göçmen öğrencilerin okul ortamından dışlanma ve görüşlerinin çoğunlukla ters düşmesinden korktukları için hep olumlu yanıtlar verdikleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Göçmen, Öğrenci, Öğretmen, Veli, Uyum Problemleri, Göç

Kaynakça

Ateş, S. (2011). Uluslararası korumanın bileşeni olarak entegrasyon. *İçinde İrtica, Uluslararası Göç ve Vatansızlık.*ss:309-347, Ankara: BMMYK Yayınları.

Bayar, A., Bozkurt, E., Üstün, A. (2017). Mülteci Çocukların Ailelerinin Algılarına Göre Eğitim Sorunları, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4(12), 747-755.

Dinçer, O. B., Karaca, S., Yavuz, H. (2013). *Göçün İkinci Yılında Suriyeli Savaş Mağdurları*, Analist Dergisi, Mart, Sayı:25, Ankara.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi:* Temel Eğitim Politikaları.

GÖÇ Der ve ESHID Raporu, *Göz Ardı Edilenler: İstanbul'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacılar.* İstanbul, 2013, s.1.

Hart, R. (2009). Child refugess, traumaandeducation: interactionistconsiderations on socialandemotionalneedsanddevelopment. EducationalPsychology in Practice, 25(4), 351-368.

İnsan Hakları Araştırmaları Derneği (İHAD) (2011). 2010 Yılı *Türkiye İltica ve Sığınma Hakkı İzleme Raporu.*

Kara, P., Korkut, R.(2010). Türkiye'de göç, irtica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi,* (467), 153-162.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (2014), *2014/21 SayılıYabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi.*

Özer, Yeşim, (2015). *Türkiye ve Fransa Örnekleriyle Uluslararası Göç*. Derin Yayınları, İstanbul.

Rutter, J. (2003). Supportingrefugeechildren in 21 stcentury Britain: A compendium of essentialinformation. Stoke on Trent: TrenthamBooks.

Sabah, C. (2007). Socialadjusmentandidealizedidentity of refugeeadolescents. International Journal of TheHumanities, 4(7), 117-124.

Seydi Ali R.,(2013). *Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları*. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayıı:30, s.217-241.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). *Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme.* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(1), 86-105.

Yakmaz, E. (2014, Şubat). *Statü Belirleme Sürecinde Türkiye' de Bulunan Refakatsiz Sığınmacı Çocukların Durumu.* Uluslararası Ortadoğu Barış Araştırmaları Merkezi (IMPR), 21.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25566) Öğrenme Güçlüğü Öz Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

M.CEVAT YILDIRIM
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

RECEP BİNDAK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

SERDAR BOZAN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenmenin belirli alanlarında görülen nörolojik kökenli, gelişimsel bir bozukluk olan öğrenme güçlüğünün popülâsyon içinde görülme sıklığı %10-15'dir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin genel bilişsel düzeyi normal/normalin üstündeyken, spesifik bilişsel fonksiyonlardaki güçlükler bu bireylerin genel performansını pek çok alanda aşağı çekerek gerçek potansiyellerini gösterememelerine, akademik hayatlarında sorunlarla karşılaşmalarına, akabinde travmatik öğrenme deneyimleri ve duygusal problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Fidancı, 2011).

Öğrenme güçlüğünün nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte; genetik nedenler, gebelikte annenin yanlış beslenmesi, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı, doğum öncesi ve sonrası bebeğin maruz kaldığı fiziksel koşullar (doğum esnasında bebeğin oksijensiz kalması, annenin kullanmış olduğu ilaçlar, doğumda kullanılan aletlerin verdiği zararlar, doğum sonrasında meydana gelen beyinde hasar oluşturan zedelenmeler, zehirli maddeye maruz kalma), yakın akraba evliliği ile kalıtımla geçen nörolojik rahatsızlıklar gibi etkenler neden olarak gösterilmektedir. Yapılan araştırmalara genetik nedenler öğrenme güçlüklerinin %25- 60'ını oluşturmakta ve bu oran ikiz kardeşlerde daha sık görülmektedir (MEB, 2014).

Eğitimin bir amacı da öğrencileri kabiliyetleri ölçüsünde yetiştirmektir. Öğrenciler farklı özelliklere sahip olduğundan, öğretmenlerin farklı yeterliklere sahip olması beklenir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandığı konulardan biri olan öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tanılanması ve eğitimleri boyutudur. Bu nedenle gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitim sürecinde alınan teorik eğitimlerin sınıf içinde uygulamalı olarak sınıf öğretmenlerinden istenmesi birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespiti, yönlendirilmesi, öğrenci seviyesine uygun eğitim programının hazırlanması ve değerlendirmenin yapılması farklı uygulamalar gerektirmektedir. Bu işlemlerin sınıf içi ders programlarını aksatmadan uygulanması sınıf öğretmenlerini zorlayan başka bir unsurdur. Bu çalışmanın problem durumu, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleridir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma grubu Mardin ili Artuklu ve Kızıltepe ilçelerinde MEB'e bağlı bulunan ilkokullarda görev yapan 700 sınıf öğretmeni ile oluşturulmuştur. Bu amaçla, alanyazın taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddeler altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra 26 maddeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik işlemleri üç farklı çalışma grubundan (346, 300 ve 45) oluşan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için 346 kişiden oluşan çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. İlk olarak madde toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve 3. maddenin çok düşük korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Bu madde çıkarıldıktan sonra faktör analizi yapılmıştır. Varimax döndürme ve Temel bileşenler metodu ile hesaplanan faktör yükleri incelendiğinde 3 tane (5, 9 ve 22.) maddenin birden fazla faktörde yüksek yük değeri ürettikleri ve üstelik yükler arası fark <0,100 olduğu dolayısıyla bunların binişik madde olduklarına karar verilmiş ve bu maddeler çıkarılmıştır. AFA sonucunda dört boyut ve 22 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için 45 kişiden oluşan çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden test tekrar test güvenirliği hesaplanmış ve iki uygulama arası korelasyon kat sayısı yüksek bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 4 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen değerlerin uyum açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

ÖZET

Eğitimin bir amacı da öğrencileri kabiliyetleri ölçüsünde yetiştirmektir. Öğrenciler farklı özelliklere sahip olduğundan, öğretmenlerin farklı yeterliklere sahip olması beklenir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandığı konulardan biri olan öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tanılanması ve eğitimleri boyutudur. Bu nedenle gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitim sürecinde alınan teorik eğitimlerin sınıf içinde uygulamalı olarak sınıf öğretmenlerinden istenmesi birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespiti, yönlendirilmesi, öğrenci seviyesine uygun eğitim programının hazırlanması ve değerlendirmenin yapılması farklı uygulamalar gerektirmektedir. Bu işlemlerin sınıf içi ders programlarını aksatmadan uygulanması sınıf öğretmenlerini zorlayan başka bir unsurdur.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliliklerini belirlemede yararlanılacak bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla, alanyazın taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddeler altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra 26 maddeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik işlemleri üç farklı çalışma grubundan (346, 300 ve 45) oluşan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için 346 kişiden oluşan çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda dört boyut ve 22 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için 45 kişiden oluşan çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden test tekrar test güvenirliği hesaplanmış ve iki uygulama arası korelasyon kat sayısı yüksek bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 4 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen değerlerin uyum açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla dört boyuttan oluşan 22 maddelik "öğrenme güçlüğü öz yeterlilik ölçeği" geliştirilmiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dayanılarak bu ölçeğin öğretmenlerin öğrenme güçlüğü öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabileceği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın taraması ve uzman görüşleri sonrası oluşturulan taslak ölçek Mardin ili Artuklu ve Kızıltepe ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile oluşturulan çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Test Tekrar Test ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak taslak ölçek güvenirlik ve geçerlilik açısından analiz edilmiştir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla dört boyuttan oluşan 22 maddelik "öğrenme güçlüğü öz yeterlilik ölçeği" geliştirilmiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dayanılarak bu ölçeğin öğretmenlerin öğrenme güçlüğü öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Kullanılacak bu ölçek sayesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimleri hususunda eksiklerinin belirlenerek bu yönde eğitimler planlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme Güçlüğü , Öğretmen Yeterlilikleri, Sınıf Öğretmenleri

Kaynakça

Alterac, M., ve Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US children. *Official Journal of The American Academi of Pediadrics, 119*, 77-83.

Altun, T., ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science,* 44 , p. 33-49, doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3366

Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 19 Sayı 1, 1-17.

Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.

Fidancı, P. (2011). Özel Öğrenme Güçlüğü. http://www.terapiportali.com adresinden edinilmiştir.

Kırcaali-İftar, G. (2000*). Öğrenme güçlükleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.57-68). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi.

Kirk, S.A. (1963). Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. Proceedings of the conference on exploration into the problems of the perceptualy handicapped child. Chicago, *Perceptual Handicapped Children*.

Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri.* Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.

MEB, (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü. Şuradan Ulaşıldı: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96%C4%9Frenme%20G%C3%BC%C3%A7l%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf, Erişim Tarihi: 11.03.2018

Şenel, Günayer H.(1995). "Özel öğrenme güçlüğü" terimi yerine alternatif arayışlar. Özel Eğitim Dergisi, 2 (1), 40-45.

Topbaş, S. (1998). *Öğrenme güçlüğü gözlenenler.* S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yiğiter, S.(2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

(25602) Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Karşı Tutumu; Hakkâri Örneği

BURAK ÇAYLAK

HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı devlet okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin, kendilerine atanan (stajyer) öğretmen adaylarına karşı tutumlarını belirlemektir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamaya dökerek mesleki gelişimlerini artırırlar. Bu dersin amaçlarına bakıldığında, belirli branşlarda okullardaki uygulamaları ve uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek herhangi bir dersi planlayabilme, öğretim yöntem ve teknikleri seçip uygulayabilme, öğrenci performansını değerlendirebilme, etkinlik ve materyal geliştirebilme ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirme şeklinde becerileri kazanmaktır (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1998). İlk süreçte uygulama öğretmenleri gözlemlenir ve ilerleyen haftalarda öğretmen adayları kendi planladıkları dersleri yürütmeye başlarlar. Gözlem sürecinde öğretmen adayları kendileri için en uygun öğretmen modelini oluştururlar ve bu model onların mesleki gelişimlerini etkiler. Model alınacak öğretmen, aday öğretmenler için öğrenme ve öğretmen oryantasyonları ve inançlarının temellerini oluşturur (Jones & Carter, 2007). Doğru bir model öğretmen ile aday öğretmenler mesleki gelişimlerini hızlandırırken yanlış seçilen bir model mesleki gelişimlerini engellemektedir. Örneğin, lisans eğitimi süresince alınan derslerde, öğretmen adayının rol model aldığı öğretim üyesi veya elamanı öğretmen merkezli bir öğretim oryantasyonuna sahipse bu durum öğretmen adayının çağdaş öğretim tekniğini uygulamasına engel teşkil edecektir. Böylelikle aday öğretmen istenilen seviyede kendi mesleki gelişiminin farkına varamayacaktır (Yiğit & Akdeniz, 2004). Diğer yandan staj okullarındaki rehber öğretmenin sunduğu araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğretim oryantasyonu aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri gelişimlerini daha da hızlandıracaktır (Zembal, Starr, & Krajcik, 1999).

Bu kapsamda uygulama öğretmenleri aday öğretmenlere rehberlik ederek gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasında rol model olurlar. Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasındaki doğru iletişim aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulama dersine karşı pozitif tutum sergilemeleri gerekir ve model olma sürecini bir zahmet ve iş yükü olarak görmemeleri gerekir. Tam aksine öğretmenlik uygulama derslerini yürütme konusunda gönüllü ve istekli rehber öğretmenlerle aday öğretmenleri buluşturmak onların mesleki gelişimlerini hızlandıracaktır (Sarıçoban, 2008). Alan yazın gönüllü ve istekli rehber öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu vurgularken, bir de rehber öğretmenler açısından öğretmenlik uygulama dersi incelenmelidir ve rehber öğretmenlerin uygulama dersleri hakkında ne düşündükleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir; Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine karşı tutumları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel nitelikte olup var olan durumu nicel verilerle ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Hakkâri ili kapsamında 2017-2018 öğretim yılında görevli olan 29 uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevik ve Alat (2012) tarafından geliştirilen "*Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır; (1) İsteklilik, (2) İletişim, (3) Değerlendirme, (4) Mesleki yeterlilik ve (5) Gereklilik olacak şekilde toplamda 27 maddeden oluşur. Orijinal ölçek ilköğretim okulunda görev yapan 344 öğretmen üzerinde uygulanarak geliştirilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,86 bulunmuştur.

Bu çalışmada kullanılan ölçek 27 soru maddesi ile 5'li Likert tipindedir (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) ve 27 maddeye ek olarak açık uçlu sorular eklenmiştir. Örneğin, öğretmen adayının sizin dersinizi izlemesi onun pedagojik gelişimine katkı sağlar mı? Sizin öğretmen adayının dersini izleyip dönüt vermeniz sizin pedagojik gelişiminize katkı sağlar mı? Üniversiteden veya öğretim elemanından beklentileriniz nelerdir? Şeklinde araştırmaya nitel boyut katılarak daha ayrıntılı bilgi toplanması sağlanmıştır. Bu şekliyle yeniden düzenlenen ölçek 29 uygulama öğretmenine (her bir öğretmene okul deneyimi dersi kapsamında aday öğretmen atanmıştır) uygulanmıştır.

Bu araştırmada uygulanan ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış ve 0,82 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ise nicel veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle parametrik testler için sayısal verilerin uygunluğuna bakılmış ve değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, hizmet yılı) bazında incelendiğinde nicel verilerin normal dağılımı sağlamadığı görülmüştür. Bu açıdan elde edilen veriler basit betimsel analizlerle (ortalama ve standart sapma) uygulama öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı tutumları ölçeğin alt faktörleri kapsamında analiz edilmiştir. Ölçeğin ikinci kısmı olan nitel boyutta ise toplanan veriler içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2006) ile kodlanarak belirli gruplar altına toplanmıştır.

Bu çalışmanın amacı devlet okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin, kendilerine atanan (stajyer) öğretmen adaylarına karşı tutumlarını belirlemektir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamaya dökerek mesleki gelişimlerini artırırlar. Bu dersin amaçlarına bakıldığında, belirli branşlarda okullardaki uygulamaları ve uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek herhangi bir dersi planlayabilme, öğretim yöntem ve teknikleri seçip uygulayabilme, öğrenci performansını değerlendirebilme, etkinlik ve materyal geliştirebilme ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirme şeklinde becerileri kazanmaktır (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1998). İlk süreçte uygulama öğretmenleri gözlemlenir ve ilerleyen haftalarda öğretmen adayları kendi planladıkları dersleri yürütmeye başlarlar. Gözlem sürecinde öğretmen adayları kendileri için en uygun öğretmen modelini oluştururlar ve bu model onların mesleki gelişimlerini etkiler. Model alınacak öğretmen, aday öğretmenler için öğrenme ve öğretmen oryantasyonları ve inançlarının temellerini oluşturur (Jones & Carter, 2007). Doğru bir model öğretmen ile aday öğretmenler mesleki gelişimlerini hızlandırırken yanlış seçilen bir model mesleki gelişimlerini engellemektedir. Örneğin, lisans eğitimi süresince alınan derslerde, öğretmen adayının rol model aldığı öğretim üyesi veya elamanı öğretmen merkezli bir öğretim oryantasyonuna sahipse bu durum öğretmen adayının çağdaş öğretim tekniğini uygulamasına engel teşkil edecektir. Böylelikle aday öğretmen istenilen seviyede kendi mesleki gelişiminin farkına varamayacaktır (Yiğit & Akdeniz, 2004). Diğer yandan staj okullarındaki rehber öğretmenin sunduğu araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğretim oryantasyonu aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri gelişimlerini daha da hızlandıracaktır (Zembal, Starr, & Krajcik, 1999). Bu kapsamda uygulama öğretmenleri aday öğretmenlere rehberlik ederek gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasında rol model olurlar. Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasındaki doğru iletişim aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulama dersine karşı pozitif tutum sergilemeleri gerekir ve model olma sürecini bir zahmet ve iş yükü olarak görmemeleri gerekir. Tam aksine öğretmenlik uygulama derslerini yürütme konusunda gönüllü ve istekli rehber öğretmenlerle aday öğretmenleri buluşturmak onların mesleki gelişimlerini hızlandıracaktır (Sarıçoban, 2008). Alan yazın gönüllü ve istekli rehber öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu vurgularken, bir de rehber öğretmenler açısından öğretmenlik uygulama dersi incelenmelidir ve rehber öğretmenlerin uygulama dersleri hakkında ne düşündükleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir; Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine karşı tutumları nasıldır?

Bu araştırma betimsel nitelikte olup var olan durumu nicel verilerle ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Hakkâri ili kapsamında 2017-2018 öğretim yılında görevli olan 29 uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevik ve Alat (2012) tarafından geliştirilen "*Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır; (1) İsteklilik, (2) İletişim, (3) Değerlendirme, (4) Mesleki yeterlilik ve (5) Gereklilik olacak şekilde toplamda 27 maddeden oluşur. Orijinal ölçek ilköğretim okulunda görev yapan 344 öğretmen üzerinde uygulanarak geliştirilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,86 bulunmuştur.

Bu çalışmada kullanılan ölçek 27 soru maddesi ile 5'li Likert tipindedir (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) ve 27 maddeye ek olarak açık uçlu sorular eklenmiştir. Örneğin, öğretmen adayının sizin dersinizi izlemesi onun pedagojik gelişimine katkı sağlar mı? Sizin öğretmen adayının dersini izleyip dönüt vermeniz sizin pedagojik gelişiminize katkı sağlar mı? Üniversiteden veya öğretim elemanından beklentileriniz nelerdir? Şeklinde araştırmaya nitel boyut katılarak daha ayrıntılı bilgi toplanması sağlanmıştır. Bu şekliyle yeniden düzenlenen ölçek 29 uygulama öğretmenine (her bir öğretmene okul deneyimi dersi kapsamında aday öğretmen atanmıştır) uygulanmıştır.

Bu araştırmada uygulanan ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış ve 0,82 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ise nicel veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle parametrik testler için sayısal verilerin uygunluğuna bakılmış ve değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, hizmet yılı) bazında incelendiğinde nicel verilerin normal dağılımı sağlamadığı görülmüştür. Bu açıdan elde edilen veriler basit betimsel analizlerle (ortalama ve standart sapma) uygulama öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı tutumları ölçeğin alt faktörleri kapsamında analiz edilmiştir. Ölçeğin ikinci kısmı olan nitel boyutta ise toplanan veriler içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2006) ile kodlanarak belirli gruplar altına toplanmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı tutumları incelendiğinde, elde edilen sonuçlar ölçeğin 5 faktörü için ayrı ayrı betimlenmiştir. Birinci faktör olan *İsteklilik* (M=3,61 ve SD=1,34) genel anlamda uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulama dersleri kapsamında rehber öğretmen olma isteklerini ve gönüllülük düzeylerini ölçmektedir. Sayısal verilere göre uygulama öğretmenleri rehber öğretmen olarak görev almakta kararsızlar. İkinci faktör olan *İletişim* (M=4,73 ve SD=0,51) (uygulama öğretmeni, aday öğretmen ve fakülte öğretim elemanı arasındaki ilişki) uygulama öğretmenleri tarafından iletişim faktörünün uygulama sürecinde önemli olduğu ve güçlü olması gerektiği vurgulanmıştır. Üçüncü faktör olan *Değerlendirme* (M=4,12 ve SD=1,1) uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin devam zorunluluğunun olması, kılık kıyafete önem vermeleri, sunum sonrası yapılan dönütlerin yapılması gerektiği gibi konularda olumlu tutum sergilemişlerdir. Dördüncü faktör olan *Mesleki Yeterlilik* (M=4,62 ve SD=0,55) uygulama dersinin önemi, uygulama rehber öğretmenin bir model olarak bilgi ve donanımlı olması ve rehber öğretmeninde okul deneyimi dersi süresince mesleki gelişiminin sürmesi konularında olumlu tutum sergilemişlerdir. Son faktör olan *Gereklilik* (M=4,32 ve SD=0,83) uygulama rehber öğretmenlerinin maddi kazanç için yaparım, müdür baskısı ile yaparım, süreç esnasında yapılan evrak işleri gereksizdir, fakülte öğretim elemanın bu sürece olan katkısı yoktur gibi konularda olumlu tutum sergilemişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı tutumları incelendiğinde, elde edilen sonuçlar ölçeğin 5 faktörü için ayrı ayrı betimlenmiştir. Birinci faktör olan *İsteklilik* (M=3,61 ve SD=1,34) genel anlamda uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulama dersleri kapsamında rehber öğretmen olma isteklerini ve gönüllülük düzeylerini ölçmektedir. Sayısal verilere göre uygulama öğretmenleri rehber öğretmen olarak görev almakta kararsızlar. İkinci faktör olan *İletişim* (M=4,73 ve SD=0,51) (uygulama öğretmeni, aday öğretmen ve fakülte öğretim elemanı arasındaki ilişki) uygulama öğretmenleri tarafından iletişim faktörünün uygulama sürecinde önemli olduğu ve güçlü olması gerektiği vurgulanmıştır. Üçüncü faktör olan *Değerlendirme* (M=4,12 ve SD=1,1) uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin devam zorunluluğunun olması, kılık kıyafete önem vermeleri, sunum sonrası yapılan dönütlerin yapılması gerektiği gibi konularda olumlu tutum sergilemişlerdir. Dördüncü faktör olan *Mesleki Yeterlilik* (M=4,62 ve SD=0,55) uygulama dersinin önemi, uygulama rehber öğretmenin bir model olarak bilgi ve donanımlı olması ve rehber öğretmeninde okul deneyimi dersi süresince mesleki gelişiminin sürmesi konularında olumlu tutum sergilemişlerdir. Son faktör olan *Gereklilik* (M=4,32 ve SD=0,83) uygulama rehber öğretmenlerinin maddi kazanç için yaparım, müdür baskısı ile yaparım, süreç esnasında yapılan evrak işleri gereksizdir, fakülte öğretim elemanın bu sürece olan katkısı yoktur gibi konularda olumlu tutum sergilemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Uygulama öğretmenleri, Öğretmenlik uygulama dersi, Öğretmen adayı

Kaynakça

Çevik, C. & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 2012, 359-380.

Jones, M. G. & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds), *Handbook of research on science education* (pp. 1067-1104). London, Lawrence Erlbaum Associates.

Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 31-55.

Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yiğit, N. & Akdeniz, A. R. (2004). Öğretmen adaylarının fen-edebiyat fakültesindeki problemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi 12,* 77-84.

YÖK (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.

Zembal, C., Starr, M. L., & Krajcik, J. S. (1999). Constructing a framework for elementary science teaching using pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp.237-256). Boston: Kluwer.

(25608) Zorbalığı Önlemeye Yardımcı Olabilecek Kitapların Seçiminde Kullanılacak Ölçütlerin Belirlenmesi

ÖZLEM YEŞİM ÖZBEK	PERVİN OYA TANERİ	AYŞEGÜL ŞAHİN	NALAN AKDUMAN	ŞEBNEM SOYSAL ACAR
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ.	ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ.	ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ.	MEB	GAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Akran zorbalığı dünyada pek çok ülkede en çok üzerinde tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Türkiye'de de okullarda meydana gelen zorbalık olaylarının sayısının artması, eğitimcilerin zorbalık tehdidinin farkına varmalarını ve bu konuda çalışmalar yapmalarını sağlamıştır. Akran zorbalığı, özellikle okula yeni gelenlerin, zihinsel özellikleri, etnik kökenleri ve/veya fiziksel özellikleri bakımından diğerlerinden farklı olan öğrencilerin oldukça sık karşılaştıkları, fiziksel, sözlü ve/veya sosyal zarar vermeyi, saldırganlık/şiddeti içeren ve tekrarlayan bir davranıştır.

Akran zorbalığının önlenmesinde yetişkinlere önemli sorumluluklar düşmekle birlikte, eğitim bileşenlerini oluşturan yetişkinlerin (yani veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve çalışanları) çoğunun bu konuda yeterli derece farkındalık ve bilgi sahibi olmadığı gözlenmektedir. Aileler açısından ele alındığında, hem çocuğu zorbalık davranışları sergileyen ebeveynler hem de çocuğu zorbalık mağduru olan ebeveynler, diğer ebeveynler ve öğretmenler tarafından aşırı koruyucu olarak algılanmadan kendi çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretmenler ve okul çalışanları da zorbalığın tanımında yer alan 'olumsuz davranışlara sürekli maruz kalınması' şeklindeki açıklamanın belirsizliğinden dolayı şiddet, zorbalık ve çatışma kavramlarını ayırt etme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar.

Tüm çocukların kendilerini güvende ve değerli hissedecekleri, dayanışma ve iş birliğine dayalı, zorbalığı hoş görmeyen, zorbalığa uğrayanlara destek olunan, demokratik ve barışçıl bir okul kültürü inşa edilmesi, her öğrencinin mutlu ve başarılı bir okul deneyimi edinmesi açısından oldukça önemlidir. Bunu sağlamak için dünyanın her yerinde farklı mücadele yöntemleri denenmektedir. Zorbalıkla mücadelede kullanılan en önemli stratejilerden biri de sorunun olabildiğinde erken fark edilerek daha ortaya çıkıp büyümeden önlenmesidir. Okullar, çocuklara ve gençlere duygu kontrolünü öğretme ve zorbalık-karşıtı, barışçıl bir toplum yaratmak için önemli mekanlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede bibliyoterapinin kullanımı konusunda kullanımı kolay, asgari düzeyde profesyonel destek ve denetim gerektiren temel bilgilere ihtiyacı vardır.

Bu bakımdan, duygu eğitimi, çatışma çözme ve zorbalık konularını ele alan çocuk kitaplarının önemi giderek artmaktadır. Hem öğretmenlerin hem de velilerin çocuklara zorbalık ve zorbalıkla baş etme yöntemleri hakkında bilgi vermek için kullanabilecekleri çok sayıda çocuk kitabı vardır. Pek çok ülkede zorbalığı önleme amaçlı kullanılabilecek kitap listeleri hazırlanmasına rağmen, Türkiye'de bu konuda kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada zorbalık-karşıtı okul ortamının yaratılmasına destek olma potansiyeline sahip kitapların listesi oluşturulmaya ve paylaşılmaya çalışılmıştır.

Okulun her yerinde güvenli ortamlar yaratılması, birçok çocuğa zarar veren zorbalık davranışlarının önlenmesini sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulgularının bireylerin karşılıklı saygı ve empati düzeylerini arttıran ve destekleyen beceri ve davranışların geliştirmesi ve okulda zorbalığa imkan vermeyen güvenli alanların yaratılması açısından bibliyoterapide kullanılacak kitapların seçiminde velilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yol gösterici olması umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme ve duygu kontrolünü öğretmedeki etkinliği konusunda farkındalık yaratmak için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Hikayeler düşünce, duygu ve davranış değişimini sağlayan önemli araçlardır. Çocukların olayları farklı bakış açılarıyla ve farklı seçeneklerle değerlendirmelerini kolaylaştırır. Geçmişten beri tüm kültürlerde bireylere önemli dersleri vermek için hikayelere (sözlü/yazılı) başvurulmuştur. Literatürden gelen fikirler bireylerin etraflarındaki dünyayla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak "bibliyoterapi" terimi ilk kez 1916 yılında Samuel Crothers tarafından hastaların sorunlarını anlamalarına yardımcı olmak için kitapların reçeteli kullanımı olarak tanımlanmıştır (Crothers, 1916). Bibliyoterapi, kitap, şiir ve diğer kaynakları kişisel sorunlara çözüm bulmak, iç görü kazanmak, zorluklarla yüzleşmenin daha sağlıklı yollarını öğrenmek, kendini anlama düzeyini arttırmak ve başkalarının algılarını anlama becerisini genişletmek, güven ve özgüven kazanmalarına yardımcı olmak için okuma materyalleri verilmesidir. Bibliyoterapinin arkasındaki temel kavram, okumanın şifa verici bir deneyim olduğudur. Edebi kaynaklar karmaşık sorunların çözümünde yardımcı olabilir.

Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığı davranışlarını azaltma konusundaki etkisine yönelik aşinalığı arttırmak amacıyla alan yazın gözden geçirilmiştir ve çocuk kitaplarının iyileştirici etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada ayrıca, insanların zor duyguları anlamalarına, bunlarla baş etmelerine, düşünmelerine, bir sorunla ya da zorlukla karşılaşan ilk veya tek kişinin kendisi olmadığını anlamasına yardımcı olabileceği düşünülen bibliyoterapi (Brewster, 2009) yönteminin okullarda akran zorbalığını önleyici çalışmaları

desteklemek için nasıl kullanılacağı, çocuk kitaplarının nasıl seçileceği ve kullanılabileceğini gösteren etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

Bu çalışmada, ilk okul 1-4 sınıf çocukları için hazırlanan kişisel gelişim, duygusal gelişim, farklılıklara saygı ve zorbalık temalı hikaye kitapları incelenecek ve bibliyoterapi için uygun olan kitaplar belirlenecektir. Kitaplar ana fikir, zorbalık türü, zorba, kurban, zorbalığın geçtiği yer, zorbalıkla baş etme stratejisi, seyircilerin rolü, yetişkinlerin rolü, çocuğun yaşına fiziksel ve duygusal gelişimine uygunluğu, konuyla ilişkisi, kitaptaki çözümün gerçekçi olup olmaması, resim bağlantısı, dil kalitesi ve ilgi çekicilik yönlerinden değerlendirilecektir. Detaylı kapsam analizi zorbalık konusundaki bibliyoterapi çalışmaları sırasında ilk okul düzeyinde kullanılacak kitapların bir listesini ortaya koyacaktır.

Akran zorbalığı dünyada pek çok ülkede en çok üzerinde tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Okullardaki zorbalık dünya çapında ciddi ve karmaşık bir sorun olarak kabul edilmiştir; zorbalık birçok çocuğun psiko-sosyal uyumunda hem uzun vadeli hem de kısa vadeli olumsuz etkilere sahiptir (Pozzoli, Ang & Gini, 2012). Türkiye'de de okullarda meydana gelen zorbalık olaylarının sayısının artması, eğitimcilerin zorbalık tehdidinin farkına varmalarını ve bu konuda çalışmalar yapmalarını sağlamıştır. Akran zorbalığı, özellikle okula yeni gelenlerin, zihinsel özellikleri, etnik kökenleri ve/veya fiziksel özellikleri bakımından diğerlerinden farklı olan öğrencilerin oldukça sık karşılaştıkları, fiziksel, sözlü ve/veya sosyal zarar vermeyi, saldırganlık/şiddeti içeren ve tekrarlayan bir davranıştır.

Akran zorbalığının önlenmesinde yetişkinlere önemli sorumluluklar düşmekle birlikte, eğitim bileşenlerini oluşturan yetişkinlerin (yani veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve çalışanları) çoğunun bu konuda yeterli derece farkındalık ve bilgi sahibi olmadığı gözlenmektedir. Aileler açısından ele alındığında, hem çocuğu zorbalık davranışları sergileyen ebeveynler hem de çocuğu zorbalık mağduru olan ebeveynler, diğer ebeveynler ve öğretmenler tarafından aşırı koruyucu olarak algılanmadan kendi çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretmenler ve okul çalışanları da zorbalığın tanımında yer alan 'olumsuz davranışlara sürekli maruz kalınması' şeklindeki açıklamanın belirsizliğinden dolayı şiddet, zorbalık ve çatışma kavramlarını ayırt etme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar.

Tüm çocukların kendilerini güvende ve değerli hissedecekleri, dayanışma ve iş birliğine dayalı, zorbalığı hoş görmeyen, zorbalığa uğrayanlara destek olunan, demokratik ve barışçıl bir okul kültürü inşa edilmesi, her öğrencinin mutlu ve başarılı bir okul deneyimi edinmesi açısından oldukça önemlidir. Bunu sağlamak için dünyanın her yerinde farklı mücadele yöntemleri denenmektedir. Zorbalıkla mücadelede kullanılan en önemli stratejilerden biri de sorunun olabildiğinde erken fark edilerek daha ortaya çıkıp büyümeden önlenmesidir. Okullar, çocuklara ve gençlere duygu kontrolünü öğretme ve zorbalık-karşıtı, barışçıl bir toplum yaratmak için önemli mekanlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede bibliyoterapinin kullanımı konusunda kullanımı kolay, asgari düzeyde profesyonel destek ve denetim gerektiren temel bilgilere ihtiyacı vardır.

Bibliyoterapi, olumlu, destekleyici ve kapsayıcı sınıf ortamlarını güçlendirmek, özellikle de izleyicileri mağdurları desteklemek için daha aktif biçimde davranmaları için eğitmek ve zorbalığı önleme çalışmalarına dahil etmek için potansiyel bir araç olarak görülmektedir (Crothers & Kolbert, 2008; Jack & Ronan, 2008). Bu bakımdan, duygu eğitimi, çatışma çözme ve zorbalık konularını ele alan çocuk kitaplarının önemi giderek artmaktadır. Hem öğretmenlerin hem de velilerin çocuklara zorbalık ve zorbalıkla baş etme yöntemleri hakkında bilgi vermek için kullanabilecekleri çok sayıda çocuk kitabı vardır. Pek çok ülkede zorbalığı önleme amaçlı kullanılabilecek kitap listeleri hazırlanmasına rağmen, Türkiye'de bu konuda kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada zorbalık-karşıtı okul ortamının yaratılmasına destek olma potansiyeline sahip kitapların listesi oluşturulmaya ve paylaşılmaya çalışılmıştır.

Hikayeler düşünce, duygu ve davranış değişimini sağlayan önemli araçlardır. Çocukların olayları farklı bakış açılarıyla ve farklı seçeneklerle değerlendirmelerini kolaylaştırır. Geçmişten beri tüm kültürlerde bireylere önemli dersleri vermek için hikayelere (sözlü veya yazılı) başvurulmuştur (Kottler, 2015). Literatürden gelen fikirler bireylerin etraflarındaki dünyayla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005). Ancak "bibliyoterapi" terimi ilk kez 1916 yılında Samuel Crothers tarafından hastaların sorunlarını anlamalarına yardımcı olmak için kitapların reçeteli kullanımı olarak tanımlanmıştır (Crothers, 1916). Bibliyoterapi, kitap, şiir ve diğer kaynakları kişisel sorunlara çözüm bulmak, iç görü kazanmak, zorluklarla yüzleşmenin daha sağlıklı yollarını öğrenmek, kendini anlama düzeyini arttırmak ve başkalarının algılarını anlama becerisini genişletmek, güven ve özgüven kazanmalarına yardımcı olmak için okuma materyalleri verilmesidir (Crothers, 1916; Forgan, 2002; Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005; Pierce, 2010). Bibliyoterapinin arkasındaki temel kavram, okumanın şifa verici bir deneyim olduğudur. Edebi kaynaklar karmaşık sorunların çözümünde yardımcı olabilir (Sullivan & Strang, 2002). Bibliyoterapi, öğrencilerin hem yeni sosyal beceriler öğrenmelerine, öz saygı, başkalarıyla etkileşim kurma, problem çözme ve duygusal konular gibi birçok konuda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmakta hem de kendi düşünce süreçleri ve duyguları ile ilgili onaylama, farkındalık ve içgörü kazanmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır (Khalik, 2017; Stamps, 2003). Bibliyoterapi, okuyucunun empati ve çeşitlilik anlayışı geliştirmesine yardımcı olmak için edebiyatı kullanan bir stratejidir (Gavigan & Kurtts, 2011). Her ne kadar zorbalığın azaltılmasında bibiyoterapinin etkisini destekleyen çok az sayıda araştırma olsa da araştırmacılar ve pratisyenler genellikle zorbalığı azaltmak için çocuk kitapları ve hikayeleri önermektedir (Andreou, Paparoussi & Gkouni, 2013).

Okulun her yerinde güvenli ortamlar yaratılması, birçok çocuğa zarar veren zorbalık davranışlarının önlenmesini sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulgularının bireylerin karşılıklı saygı ve empati düzeylerini arttıran ve destekleyen beceri ve davranışların geliştirmesi ve okulda zorbalığa imkan vermeyen güvenli alanların yaratılması konusunda velilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yol gösterici

olması umulmaktadır. Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme ve duygu kontrolünü öğretmedeki etkinliği konusunda farkındalık yaratmak için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Zorbalıkla mücadele bibliyoterapi müdahalesinin çocukların tutum ve davranışlarına etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bibliyoterapinin olumlu etkilerinin vurgulandığı görülmüştür. Spencer (2013) bibliyoterapi ve didaktik öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin zorbalık algısı ve zorbalık durumundaki rol ve sorumluluk algıları üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, zorbalık karşıtı derslerden sonra öğrencilerin 'seyirci', 'zorba' ve 'mağdur' gibi derse özgü kavramları ve beklenen rollerini daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar ve pratisyenler sık sık bu konuyu ele almak için çocuk kitapları ve hikayeleri önerir.

Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığı davranışlarını azaltma konusundaki etkisine yönelik aşinalığı arttırmak amacıyla alan yazın gözden geçirilmiştir ve çocuk kitaplarının iyileştirici etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada ayrıca, insanların zor duyguları anlamalarına, bunlarla baş etmelerine, düşünmelerine, bir sorunla ya da zorlukla karşılaşan ilk veya tek kişinin kendisi olmadığını anlamasına yardımcı olabileceği düşünülen bibliyoterapi (Brewster, 2009) yönteminin okullarda akran zorbalığını önleyici çalışmaları desteklemek için nasıl kullanılacağı, çocuk kitaplarının nasıl seçileceği ve kullanılabileceğini gösteren etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

Bu çalışmadan bibliyoterapinin okullardaki akran zorbalık olaylarını azaltmada etkili olduğu ve öğrencilerin empati ve duygu kontrolünü öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Olumlu ve barışçıl bir okul iklimi oluşturmak için öyküleri ve stratejileri etkin bir şekilde seçme ve paylaşma yolları konusunda önerilere yer verilmiştir.

Alan yazında, öğrenciler sınıfa getirilen kitapların metin ve görüntülerinde kendilerinin temsil edildiğini görebiliyorsa, bibliyoterapinin daha başarılı olduğunu vurgulanmaktadır. Bibliyoterapi, öğrencileri arasında empati ve anlayış geliştirir (Dirks, 2010). Her gün sınıflara yeni konular girmektedir ve her yeni konu beraberinde bazı sorunları da getirebilmektedir. Öğretmenler özellikle şiddet, çatışa ve zorbalık gibi sorunların çözümünde bibliyoterapiyi kullanmak için sınıf kütüphanelerini zenginleştirebilirler. Öğretmenlerin akran zorbalığıyla mücadelede olaylar meydana gelmeden (ön etkin/proaktif biçimde) ilgilenmelerinin bir yolu da zorbalık konusunun öğrencilere zorbalıkla ilgili çocuk kitapları aracılığıyla tanıtılmasıdır. Diğer bir deyişle, öğretmenler, sınıflarında akran zorbalığıyla uğraşırken nitelikli çocuk edebiyatını kullanarak zorbalıkları çözebilirler. Zorbalar ve mağdurlar, sorunun nasıl çözüleceğini belirlemek için çocuk kitabındaki bir durumu okuyabilir ve yansıtabilirler. Daha sonra, zorbalar kitaptaki durumu kendi durumlarına uygulayabilir ve davranışlarını nasıl geliştireceklerini öğrenebilirler (Daniel, 2014).

Bu araştırmada Türkiye'de ilkokul düzeyinde basılan kişisel gelişim, farklılıklara saygı ve zorbalık temalı kitapların bibliyoterapi için uygunluğu incelenecek ve kritikleri yapılacaktır. Bu çalışmanın önemi, ülkemizin okul çağındaki çocuklarının karşılaştığı zorbalık sorunu üzerinde resimli hikaye kitaplarının potansiyel etkisini ortaya çıkarmasıdır. Çalışma, ülkemizde zorbalığı önleme programlarında bibliyoterapinin kullanılması bakımından öncü niteliğindedir.

Çocukların okuması için ya da çocuklara okumak için seçilen kitaplar, öğrencinin gereksinimlerine ve okulda yaşanan zorbalık durumlarına ve türlerine uygun olmalıdır. Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır: Çocuk kitaplarında zorbalık nasıl ele alınmakta ve zorbalık sorunları nasıl çözülmektedir? Çocuk kitaplarında farklılıklara saygı konusu nasıl ele alınmaktadır? Çocuk kitaplarında sosyal beceriler nasıl kazandırılmaya çalışılmaktadır? Bu çalışma zorbalığa ilişkin çocuk kitaplarını analiz etmek, zorbalık olaylarını çözmede çocuk kitaplarının nasıl ele alınacağına dair farklı bakış açıları sunmaktadır. Kitap seçimiyle ilgili alan yazın incelendiğinde geçmişten günümüze farklı bakış açılarına rastlanmıştır. Örneğin, Rubin (1978), bibliyoterapi için kitap seçmek için şunları önermektedir: (1) tanıdık okuma materyallerinin kullanılmalıdır, (2) okuma malzemelerinin uzunluğunun göz önünde tutulmalıdır; fazladan detay ve durumları içeren karmaşık malzemelerden kaçınılmalıdır, (3) konuları veya sorunları göz önünde bulundurun; materyaller konuyla ilgili olmalı, fakat mutlaka özdeş olmamalıdır, (4) çocuğun okuma becerilerini göz önünde bulundurun; çocuklar okumayı bilmiyorlarsa veya okumakta zorluk çekiyorlarsa, kitap yüksek sesle okunabilir; (5) çocuğun duygusal ve kronolojik yaşını göz önünde bulundurun; (6) çocukla aynı duyguları veya ruh halini anlatan materyalleri seçin ve (7) görsel-işitsel materyallere, basılı materyalleriyle aynı derecede yer verilmelidir.

Çocuk kitaplarını araştırmak ve anlamak için içerik analizi kullanılarak birçok araştırma yapılmıştır. Doğru çocuk kitabını seçmek, kitabı çocuğun ihtiyacıyla eşleştirmek, bibliyoterapinin etkili olması için en temel ve en önemli adımdır (Daniel, 2014; Pardeck & Pardeck, 1984). Pehrsson ve McMillen (2005) bibliyoterapi kitaplarını seçmede dikkate alınması gereken pek çok şey vardır. Kuramsal çerçeve, terapötik bağlam, bireyin ihtiyaçları ve durumu, bireyin gelişim düzeyi ve tedavinin gelişim aşaması, bunlardan yalnızca birkaçıdır.

Benzer şekilde, Pehrsson ve McMillen (2007) bibliyoterapi uygularken ve materyal seçerken danışmanların uyması gereken kuralları şu şekilde sıralamışlardır: (1) Her kitap kullanılmadan veya önerilmeden önce okunmalıdır; (2) güncel, güvenilir ve en önemlisi bireylerin ihtiyaçları ile alakalı olmalıdır; (3) kültürel saygı ve kapsayıcılık içeren materyalleri seçilmelidir, (4) süreç kolaylaştırılmalı ve etkinliği değerlendirmek için takip edilmelidir, (5) kurgusal ve kurgusal olmayan kitapların seçiminde ve kullanımında danışman eğitimi ve denetimi yapılmalıdır.

Moulton, Heath, Prater ve Dyches (2011), bir kitabı çocuklara okumadan önce tararken profesyonellerin, (a) karakterlerin cinsiyeti, (b) zorbalık türü/türleri (c) karakterlerin zorbalıktaki rolü (yani, zorbalar, mağdurlar, seyirciler), (d) yetişkinlerin zorbalık durumundaki rolü ve (e) başa çıkma stratejileri gibi çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada çocuk kitaplarını araştırmak ve anlamak için Martinez ve Harmon (2012) tarafından oluşturulan içerik analiz formatından yararlanılmıştır: Resimli çocuk kitaplarının çeşitli öğeleri (1) hikaye unsurları (hikaye, karakterler, ortam, tema), (2) resimler ve (3) kelime haznesi içerik analizi kullanılarak incelenebilir (Martinez & Harmon, 2012). Kitapların seçiminde ve analizinde kullanılacak ölçütler şu şekilde listelenebilir:

Başlık (Yazar, Tarih)

Zorba kim? (Cinsiyet, Yaş ve Irk)

Kurbanlar hikayenin içinde mi?

Zorbalık durumu nedir?

Zorbalık ne sıklıkla görülür?

Zorbalık tipi nedir?

Zorbalık durumu/durumları çözüldü mü?

Zorbalık durumu/durumları nasıl çözüldü?

Akran zorbalığını çözmekle ilgilenen yetişkinler (örn: öğretmenler, veliler, kütüphaneciler, okul yöneticileri) bu soruları içeren bir tablo oluşturarak derledikleri listedeki her bir çocuk kitabını inceledikten sonra kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceleyerek daha derinlemesine bir analiz yapabilirler. Sonraki aşama seçilen her bir kitap için bibliyoterapi etkinlikleri yazılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bibliyoterapi, öğrencilerin hem yeni sosyal beceriler öğrenmelerine, öz saygı, başkalarıyla etkileşim kurma, problem çözme ve duygusal konular gibi birçok konuda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmakta hem de kendi düşünce süreçleri ve duyguları ile ilgili onaylama, farkındalık ve içgörü kazanmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır (Khalik, 2017; Stamps, 2003). Bibliyoterapi, okuyucunun empati ve çeşitlilik anlayışı geliştirmesine yardımcı olmak için edebiyatı kullanan bir stratejidir (Gavigan & Kurtts, 2011).

Bu çalışmadan bibliyoterapinin okullardaki akran zorbalık olaylarını azaltmada etkili olduğu ve öğrencilerin empati ve duygu kontrolünü öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Olumlu ve barışçıl bir okul iklimi oluşturmak için öyküleri ve stratejileri etkin bir şekilde seçme ve paylaşma yolları konusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Akran zorbalığı, zorbalıkla mücadele yöntemleri, duygu eğitimi, çocuk kitapları, bibliyoterapi.

Kaynakça

Andreou, E., Paparoussi, M. & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences,* 1(4), 102-113.

Brewster, L. (2009). Reader development and mental wellbeing: The accidental bibliotherapist. *Australian Public Libraries and Information Services*, 22(1), 13-16.

Crothers, S. M. (1916). A literary clinic. *Atlantic Monthly*, 118, 291-301.

Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. Intervention in School and Clinic, 43(1),132-139.

Daniel, K. (2014). *Content Analysis of Picture Books about Bullying*. Unpublished Thesis. Bowling Green State University, Ohio, the USA.

Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563-580.

Heath, M. A., Smith, K. & Young, E. L., (2017). Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. *School Psychology International,* 1-21. DOI: 10.1177/014303431771007

Jack, S. J. & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. School Psychology International, 29(2),161-182.

Kottler, J. (2015). *Stories we've heard, stories we've told: Life changing narratives in therapy and everyday life.* New York, NY: Oxford University Press.

Mohr, W. K. (2008). *Psychiatric-Mental Health Nursing Evidence-Based Concepts, Skills and Practices Hardbound*. Study Guide. 7th Ed. Lippincott Williams & Wilkins.

Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons, 51*, 119-148.

Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1984). *Young People with Problems: A Guide to Bibliotherapy. Westport,* CT: Greenwood Press.

Pehrsson, D., McMillen, P. S. (2005). A Bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. The arts in Psychotherapy, 32(1), 47-59.

Pehrsson, D. E., & McMillen, P. (2007). Bibliotherapy: Overview and implications for counselors (ACAPCD-02). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pierce, J. B. (2010). Youth matters: A feeling for books. American Libraries.

Pozzoli, T., Ang, R.P. & Gini, G. (2012). bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among ıtalian and singaporean students. Social Development, 21(4), 686- 703.

Rubin, R. J. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Shechtman, Z. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy.The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer Science & Business Media.

Spencer, R. L. (2013). *Bibliotherapy and Bullying: Teaching Young Childrento Utilize Peer Group Power to Combat Bullying*. Unpublished thesis. Brigham Young University, USA.

Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom: Using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.

(25616) Yapay Zeka ve Eğitimde Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

HANİFE CAN ŞEN
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ŞAHİKA YILDIZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojide her geçen gün gelişmeler yaşanmakta ve bu yaşanan gelişmelerin eğitim alanında yansımaları da artmaktadır. Okullarda idari işlemlerde ya da derslerde teknoloji kullanımı yaygınlaşmaktadır. Derslerde teknoloji kullanımı öğrencilerin büyük çoğunluğunda merak ve ilgi uyandırmaktadır. Teknolojide yaşanan gelişmelerden biri de yapay zekadır. Yapay zeka, "elektronik ve bilgisayar bilimlerinin alt dallarından biri olup, akıllı davranışların anlaşılıp yapay olarak tekrar üretilmesi ile ilgilenmektedir" (Shapiro, 1991'den akt. Özdemir, 2009). Yapay zeka ilk olarak 1950'de Alan Turing tarafından ifade edilmiştir (Brown, 1999; Pirim, 2006). Alan yazında uzman sistemler, yapay sinir ağları, bulanık mantık, genetik algoritmaları…yapay zekanın alt dalları ya da yapay zeka ile ilgili önemli teknikler olarak yer almaktadır (Özdemir, 2009; Tektaş, 2010). Ayrıca yapay zeka, insan gibi davranma (Turing test), insan gibi düşünme (bilişsel modelleme), rasyonel düşünme (mantık) ve rasyonel davranma (insan gibi düşünen sistemler yapma) kavramlarıyla ele alınmaktadır (Arslan Namlı, 2016; Tektaş, 2010). Yapay zeka teknolojileri endüstri, otomasyon, tıp ve sağlık, finans ve ekonomi, robotik, otomotiv, savunma ve güvenlik, oyunlar (Arslan Namlı, 2016); doğal dil anlama ve çeviri, şekil tanıma, ses tanıma, eğlence sektörü, yapay zeka ve sanal gerçeklik, uçuş simülatörleri, mimarlık ve tasarımcılık, uzaktan eğitim uygulamaları gibi pek çok alanda kullanılmaktadır (Bahçeci, 2011). Eğitimde de yapay zeka ile ilgili çalışmalar yer almaktadır ve Tektaş (2010)'a göre yapay zeka teknolojisinin eğitimde kullanımında akla ilk gelen uzman sistemler ile bunun eğitimdeki uygulaması zeki öğretim sistemleridir. Hızla gelişmekte olan yapay zekanın eğitimde kullanımı konusunda neler yapılabileceği ise araştırma alanıdır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, çalışmalar yapay zekanın yer aldığı eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi ya da geliştirilen bu teknolojilerin öğrencilerin başarılarına ya da tutumlarına ya da her ikisi üzerine etkisinin incelenmesi olarak gruplandırılabilir (Cheung vd., 2003; Uzun, 2007; Keleş, 2007; Erkoç, 2008; Özdemir, 2009; Bakanay, 2009; Şahin, 2010; Alptekin, 2011; Bahçeci, 2011; Oliveira Neto ve Nascimento, 2012; Karacı, 2013; Erümit, 2014; Dan ve Jian, 2016; Göksu, 2016; Altuhaifa, 2016; Arslan Namlı, 2016). Araştırmalarda öğrencilerin, niteliklerine, ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına, öğrenme stillerine özgü eğitim alabilme fırsatlarının olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarında ve tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Çalışmalardan elde edilen yapay zekanın yer aldığı teknolojilerin olumlu etkilerinin yanında ayrıca bu teknolojilerin insanların yerine geçmesi gibi olumsuz etkilerinin olacağı da düşünceler arasında yer alabilir. Yapay zeka teknolojisini sınıfında uygulayacak olan öğretmenlerin hatta geleceğin öğretmenleri öğretmen adaylarının yapay zeka ve eğitimde kullanımına yönelik farkındalıkları, düşünceleri, istekleri ya da tutumlarının ne düzeyde olduğunun araştırılmadığı fark edilmiştir.

Buradan hareketle gelişen teknoloji ile beraber değişen sınıf olanaklarında öğretmenlerin yapay zeka ve eğitimde kullanımına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu mevcut çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Yapay zeka ve eğitimde kullanımına yönelik geliştirilmiş bir tutum ölçeğine rastlanılmadığı için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapay zeka ve eğitimde kullanımına yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemek için ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi süreci devam etmekte olup tamamlanan ve devam eden 5'li likert ölçeğinin geliştirme adımları Tavşancıl (Anderson, 1988'den akt., 2006)'a göre çok sayıda olumlu ya da olumsuz tutum maddesinin yazılması, yazılan maddelerin ön denemeden geçirilmesi, kalan maddelerden oluşan ölçeğin uygulanması, madde analizinin ve faktör analizinin yapılmasıdır. Bu doğrultuda ölçek maddeleri için Topçu (2015)'nun "Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi" kitabında yer alan "Sosyobilimsel Konulardaki Görüş ve Tutum Ölçeğindeki" 30 maddenin yapay zeka ve eğitimde kullanılmasına yönelik uyarlaması yapılmıştır. Ayrıca alan yazın taraması yapılmış (Özdemir, 2009; Arslan Namlı, 2016; Alptekin, 2011; Bahçeci, 2011; Tektaş, 2010) ve 15 tutum ifadesi daha hazırlanarak 45 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için 4 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek alanında uzman 2 eğitimci tarafından incelenmiştir. Uzmanların önerilerine göre maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve anlatım bozukluğu için bir Türkçe öğretmeni tarafından maddeler incelenmiştir. Türkçe öğretmenine göre maddelerde düzeltme yapılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Bu haliyle ölçek farklı branşlardan üç öğretmen (Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf) tarafından cevaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden maddeleri olumlu ve olumsuz ifade olarak da sınıflandırmaları istenmiştir, anlaşılmakta sorun yaşanan maddelerin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler tarafından tüm maddelerin olumlu ve olumsuz ifade olmaları bakımından sınıflandırıldığı ayrıca anlam bakımından karmaşa oluşturan herhangi bir maddenin olmadığı belirtilmiştir. Ölçeğin öğretmenler tarafından cevaplandırılma süresi 15 dk ile 20 dk arasıdır. Ölçek geliştirmede ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı olması gerektiği göz önüne alınarak en az 225 öğretmen ve öğretmen adayına ulaşılmaya çalışılmaktadır

(Tavşancıl, 2006). Ön denemesi tamamlanan ölçek, madde ve faktör analizinin yapılması ile geçerliliğinin ve güvenilirliğinin saptanması için uygun örnekleme yöntemine göre elden ve internet yoluyla ulaşılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanmaya devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler ışığında öğretmen ve öğretmen adayları için yapay zeka ve eğitimde kullanımına yönelik geçerli ve güvenilir tutum ölçeği elde etmek bu çalışmanın beklenen sonuçları arasındadır. Hızla gelişen teknoloji ve buna uyum sağlamaya çalışılan dünyada, gelecekte okullarda yaygın olarak yer alması kaçınılmaz olan yapay zeka teknolojisini kullanacak olan öğretmenler arasında bu teknolojiye yönelik tutumların hizmet yıllarına, branşlara, cinsiyete göre nasıl değiştiği incelenebilecektir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adayları arasında da tutumların değişiminin incelenebilmesine imkan tanıyacaktır. Bu sonuçlar ise üniversitelerde öğretmen adayları için okullarda ise öğretmenler için yapay zeka kullanımı ile ilgili yapılacak çalışmalar, etkinlikler ya da hizmet içi eğitimler için ön bilgilendirme sağlaması noktasında faydalı olacağını düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yapay Zeka, Yapay Zekaya Yönelik Tutum, Öğretmen Eğitimi

Kaynakça

Altuhaifa, F. (2016). Students' Weakness Detective in Traditional Class Artificial Intelligence. International Journal of Advanced Research in Artificial Intelligence. 5 (6). S.16-20.

Alptekin, O. (2011). Görme Engelliler için Zeki Bir Öğretim Sistemi Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Arslan Namlı, N. (2016). Bulanık Mantık İle Belirlenmiş Çoklu Zeka Alanlarına Göre Düzenlenmiş Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Bakanay, D. (2009). Mikro Öğretimde Performansın Bulanık Mantık Yöntemiyle Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Bahçeci, F. (2011). Kişiye Özgü Öğretim Portalının Öğrenenlerin Akademik Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Brown, H.A. (1999). Simulated Classrooms and Artificial Students: The Potential Effects of New Technologies on Teacher Education. Journal of Research on Computing in Education. 32 (2). S. 307-318.

Cheung, B., Hui, L., Zhang, J. ve Yiu, S.M. (2003). SmartTutor: An intelligent tutoring system in web-based adult education. The Journal of Systems and Software. 68. S. 11–25.

Dan, Z. ve Jian, S. (2016). Research on the Automatic Error Correction Model Combined with Artificial Intelligence for College English Essays. Journal of Residuals Science & Technology. 13 (5). S.7.1-7.5

Erümit, A. K. (2014). Polya'nın Problem Çözme Adımlarına Göre Hazırlanmış Yapay Zeka Tabanlı Öğretim Ortamının Öğrencilerin Problem Çözme Süreçlerine Etkisi. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Erkoç, F.M. (2008). Yapay Zeka Perspektifinde Eğitime Yönelik Uzman Sistem Modellemesi

Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Göksu, İ. (2016). Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Bilişsel Öğrenme Sürecinin Web Tabanlı Uzman Sistemle Değerlendirilmesi (Destekleyici Eğitim Uygulaması). Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Karacı, A. (2013). Ses Sentezleme Ve Tanıma Teknolojilerini Kullanarak Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretimi İçin Zeki Öğretim Sistemi Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi

Bilişim Enstitüsü. Ankara.

Keleş, A. (2007). Öğrenme- Öğretme Sürecinde Yapay Zekâ Ve Web Tabanlı Zeki Öğretim Sistemi Tasarımı Ve "Matematik Öğretiminde Bir Uygulama". Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Oliveira Neto, D.J. Ve Nascimento,V.E. (2012). Intellıgent Tutorıng System For Dıstance Educatıon. Journal Of Information Systems And Technology Management. 9 (1). S.109-122.

Özdemir, O. (2009). Bulanık Mantık İle Belirlenmiş Öğrenme Stillerine Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Pirim, H. (2006). Yapay Zeka. Journal of Yasar University. 1(1). S. 81-93.

Şahin, M. (2010). Kısıt Tabanlı Öğrenci Modeli ile Zeki Öğretim Sistemi Tasarımı.

Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

Tektaş, M. (Proje Yürütücüsü), Tektaş, N., Onat, N., Gökmen, G., Koçyiğit, G. ve Akıncı, Ç. T. (2010). Web Tabanlı Yapay Zeka Teknikleri Eğitim Simülatörlerinin Hazırlanması. (Proje No: FEN-E-050608-138). Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı. Proje Raporu.

Topçu, S.M. (2015). Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, E. (2007). Görme Engelliler İçin Basılı Doküman Yorumlama Ve Seslendirme Sisteminin Gerçekleştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

(25657) Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) İle İlgili Görüşleri Ve Baş Etme Yöntemleri

BETÜL KOÇAK
MEB

FEYZA DOYRAN
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlunun çalışma hayatına geçişiyle birlikte oluşan örgütler ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlardan oluşmuş yapılardır. Bu yapıların kendi içinde, çalışanlar ve yöneticilerle olan ilişkileri iş yaşamının sosyal yönünü oluşturmaktadır. Kişi günlük yaşamında nasıl insani ilişkilerden etkileniyorsa çalışma yaşamında da çalıştığı kurumun sosyal ortamından etkilenir. Örgüt içerisinde geçen uzun çalışma süreleri iletişimin yetmediği, çatışmaların yönetilemediği durumlarda kurum içerisinde huzursuzluk ve örgüt ikliminde olumsuz hava yaratabilmektedir. Kasıtlı, uzun süreli ve bireyi yıldırmaya yönelik davranışlar bireyin fiziki ve psikolojik sağlığı üzerinde kalıcı hasarlara neden olabilmektedir. Duygusal bir canlı olan insan negatif yönlü her tavırdan psikolojik olarak etkilenmektedir. Bu davranışların uzunca bir zamana yayılması ise yıldırmanın psikolojik bir şiddet olduğunun göstergesidir.

İş yaşamında yıldırmanın ifadesi kişilere üstleri, astları ya da kendisiyle eşit düzeydeki çalışanlardan düzenli bir şekilde yapılan her çeşit kötü davranış, şiddet, zorbalık, tehdit, aşağılama, taciz davranışları şeklindedir. Bu davranışları belirleme, sorunu ortaya koyma ve çözüm önerileri getirmeye yönelik yapılan araştırmalar eğitim ve sağlık sektöründe çalışanların işyerinde yıldırma davranışlarına daha çok uğradığını göstermiştir (Tınaz, 2008). Bu alanların ortak noktasının çalışanların diğer insanlarla birebir etkileşimde daha çok bulunduğu alanlar olduğu denilebilir. Dünyada ise yıldırma ve kurumlarda rastlanma oranlarıyla ilgili çalışmasında Hubert ve Veldhoven (2001) yıldırmanın %37,3'ünün eğitim sektöründe yaşandığı sonucuna varmıştır. Bunun bütün kurumlara göre büyük bir oran olduğu söylenebilir. Yıldırmanın bu kadar yüksek oranlarda ve belirgin bir şekilde yaşandığı bu kurumlar insani ilişkilerin en yoğun yaşandığı kurumların başında gelir. Eğitim kurumlarının yapısına baktığımızda en önemli sacayaklarından biri öğretmendir. Öğretmenin sağlıklı, huzurlu ve mutlu oluşu, kurumun sağlıklı, huzurlu ve mutlu oluşu anlamına gelmektedir. Tam tersi bir durumsa kurumun yapısına doğrudan olumsuz bir etki demektir. Öğretmenler görevlerini yaparken çeşitli sebeplerden kaynaklı olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilmekte bu durumlar da onlarda çeşitli sıkıntılara neden olabilmektedir. Öğretmenlerde sıkıntı yaratan bu durumlar genel olarak; ekonomik sorunlar, ders yükünün fazlalığı, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, veli çatışmaları, yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, meslektaşlar arasındaki iletişimsizlik, meslekte yükselme olanaklarının sınırlı olması şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı, kurumlarında muhatap kaldıkları her bireyden gelen yıldırma davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ana problem cümlesi "Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) hakkındaki görüşleri ve yıldırmayla baş etme yolları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler ise:

- Öğretmenlerin sağlıklı bir okul ortamından beklentileri nelerdir?

- Öğretmenlerin yıldırma algıları nelerdir?

- Öğretmenlerin yıldırmayla alakaları ne düzeydedir?

- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları nelerdir?

- Yıldırma davranışları uygulayıcıları kimlerdir?

- Öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarının nedenleri nelerdir?

- Yıldırmanın öğretmenler üzerindeki etki ve sonuçları nelerdir?

-Öğretmenlerin yıldırmayla baş etme yolları nelerdir?

-Öğretmenlerin yıldırma taraflarına yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir? şeklindedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak olgubilim yaklaşımıyla desenlenmiştir. Araştırma öncesinde ilgili alanyazın taranarak, araştırma sorusundan ve alt problemlerden yola çıkarak oluşturulmuş görüşme sorularının farklı iki katılımcıyla pilot uygulaması yapılmış, soruların anlaşılırlığı ve yeterliliği üzerine verilen geri bildirimlerden sonra sorulara son halleri verilmiştir. Görüşme soruları mülakat yapılacak katılımcılara bir gün öncesinden verilmiş, katılımcıların belirledikleri yer ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi her katılımcıya araştırmaya ve görüşme sorularına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiş, araştırmaya katılma isteklerine dair "onam formu" imzalatılmıştır. Formun bir örneği katılımcıda, bir örneği de araştırmacıda bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında

süre sınırlaması yapılmamıştır. Mülakatlar sırasında gerekli görülen yerde sondalarla sorular desteklenmiştir. Mülakat boyunca yansız ve empatik bir tavırla sorular sorulmuş, katılımcıların istekleri doğrultusunda birden fazla yapılan mülakatlar olmuştur. Mülakatlar sonucu elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmış ve görüşme, gözlem detayları da eklenerek her katılımcıda tüm sorular için kodlar ve bu kodları yansıtacak temalar oluşturulmuştur. Tema içlerinin birbiriyle anlamlı ve tutarlı; tüm temaların farklı ve birbiriyle bütün oluşturmasına, ilgili olmasına dikkat edilmiştir.

Mülakatlar süresince katılımcılara hiçbir yanıltıcı bilgi verilmemiş, gizlilik ve özel hayata zarar vermemek için konunun da hassasiyeti göz önünde bulundurularak kimliklerini deşifre edecek hiçbir ayrıntıya yer verilmemiştir. Katılımcı isimleri K1, K2, K3... şeklinde rastlantısal kodlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esasına göre belirlenmiş katılımcılardan ortaokul düzeyindeki tüm branşlardan eşit düzeyde kadın ve erkek katılımcılar seçmeye dikkat edilerek araştırma yönteminin aynı zamanda maksimum çeşitlilik göstermesi de sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki farklı devlet okullarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde görevli sınıf ve branş öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş 25 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler analiz edilirken içerik analizine başvurulmuştur. Bulgular alt problemler doğrultusunda tek tek incelenmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

İnsanoğlunun çalışma hayatına geçişiyle birlikte oluşan örgütler ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlardan oluşmuş yapılardır. Bu yapıların kendi içinde, çalışanlar ve yöneticilerle olan ilişkileri iş yaşamının sosyal yönünü oluşturmaktadır. Kişi günlük yaşamında nasıl insani ilişkilerden etkileniyorsa çalışma yaşamında da çalıştığı kurumun sosyal ortamından etkilenir. Örgüt içerisinde geçen uzun çalışma süreleri iletişimin yetmediği, çatışmaların yönetilemediği durumlarda kurum içerisinde huzursuzluk ve örgüt ikliminde olumsuz hava yaratabilmektedir. Kasıtlı, uzun süreli ve bireyi yıldırmaya yönelik davranışlar bireyin fiziki ve psikolojik sağlığı üzerinde kalıcı hasarlara neden olabilmektedir. Duygusal bir canlı olan insan negatif yönlü her tavırdan psikolojik olarak etkilenmektedir. Bu davranışların uzunca bir zamana yayılması ise yıldırmanın psikolojik bir şiddet olduğunun göstergesidir.

İş yaşamında yıldırmanın ifadesi kişilere üstleri, astları ya da kendisiyle eşit düzeydeki çalışanlardan düzenli bir şekilde yapılan her çeşit kötü davranış, şiddet, zorbalık, tehdit, aşağılama, taciz davranışları şeklindedir. Bu davranışları belirleme, sorunu ortaya koyma ve çözüm önerileri getirmeye yönelik yapılan araştırmalar eğitim ve sağlık sektöründe çalışanların işyerinde yıldırma davranışlarına daha çok uğradığını göstermiştir (Tınaz, 2008). Bu alanların ortak noktasının çalışanların diğer insanlarla birebir etkileşimde daha çok bulunduğu alanlar olduğu denilebilir. Dünyada ise yıldırma ve kurumlarda rastlanma oranlarıyla ilgili çalışmasında Hubert ve Veldhoven (2001) yıldırmanın %37,3'ünün eğitim sektöründe yaşandığı sonucuna varmıştır. Bunun bütün kurumlara göre büyük bir oran olduğu söylenebilir. Yıldırmanın bu kadar yüksek oranlarda ve belirgin bir şekilde yaşandığı bu kurumlar insani ilişkilerin en yoğun yaşandığı kurumların başında gelir. Eğitim kurumlarının yapısına baktığımızda en önemli sacayaklarından biri öğretmendir. Öğretmenin sağlıklı, huzurlu ve mutlu oluşu, kurumun sağlıklı, huzurlu ve mutlu oluşu anlamına gelmektedir. Tam tersi bir durumsa kurumun yapısına doğrudan olumsuz bir etki demektir. Öğretmenler görevlerini yaparken çeşitli sebeplerden kaynaklı olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilmekte bu durumlar da onlarda çeşitli sıkıntılara neden olabilmektedir. Öğretmenlerde sıkıntı yaratan bu durumlar genel olarak; ekonomik sorunlar, ders yükünün fazlalığı, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, veli çatışmaları, yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, meslektaşlar arasındaki iletişimsizlik, meslekte yükselme olanaklarının sınırlı olması şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı, kurumlarında muhatap kaldıkları her bireyden gelen yıldırma davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ana problem cümlesi "Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) hakkındaki görüşleri ve yıldırmayla baş etme yolları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler ise:

- Öğretmenlerin sağlıklı bir okul ortamından beklentileri nelerdir?

- Öğretmenlerin yıldırma algıları nelerdir?

- Öğretmenlerin yıldırmayla alakaları ne düzeydedir?

- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları nelerdir?

- Yıldırma davranışları uygulayıcıları kimlerdir?

- Öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarının nedenleri nelerdir?

- Yıldırmanın öğretmenler üzerindeki etki ve sonuçları nelerdir?

-Öğretmenlerin yıldırmayla baş etme yolları nelerdir?

-Öğretmenlerin yıldırma taraflarına yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir? şeklindedir.

Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak olgubilim yaklaşımıyla desenlenmiştir. Araştırma öncesinde ilgili alanyazın taranarak, araştırma sorusundan ve alt problemlerden yola çıkarak oluşturulmuş görüşme sorularının farklı iki katılımcıyla pilot uygulaması

yapılmış, soruların anlaşılırlığı ve yeterliliği üzerine verilen geri bildirimlerden sonra sorulara son halleri verilmiştir. Görüşme soruları mülakat yapılacak katılımcılara bir gün öncesinden verilmiş, katılımcıların belirledikleri yer ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi her katılımcıya araştırmaya ve görüşme sorularına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiş, araştırmaya katılma isteklerine dair "onam formu" imzalatılmıştır. Formun bir örneği katılımcıda, bir örneği de araştırmacıda bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında süre sınırlaması yapılmamıştır. Mülakatlar sırasında gerekli görülen yerde sondalarla sorular desteklenmiştir. Mülakat boyunca yansız ve empatik bir tavırla sorular sorulmuş, katılımcıların istekleri doğrultusunda birden fazla yapılan mülakatlar olmuştur. Mülakatlar sonucu elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmış ve görüşme, gözlem detayları da eklenerek her katılımcıda tüm sorular için kodlar ve bu kodları yansıtacak temalar oluşturulmuştur. Tema içlerinin birbiriyle anlamlı ve tutarlı; tüm temaların farklı ve birbiriyle bütün oluşturmasına, ilgili olmasına dikkat edilmiştir.

Mülakatlar süresince katılımcılara hiçbir yanıltıcı bilgi verilmemiş, gizlilik ve özel hayata zarar vermemek için konunun da hassasiyeti göz önünde bulundurularak kimliklerini deşifre edecek hiçbir ayrıntıya yer verilmemiştir. Katılımcı isimleri K1, K2, K3... şeklinde rastlantısal kodlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esasına göre belirlenmiş katılımcılardan ortaokul düzeyindeki tüm branşlardan eşit düzeyde kadın ve erkek katılımcılar seçmeye dikkat edilerek araştırma yönteminin aynı zamanda maksimum çeşitlilik göstermesi de sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki farklı devlet okullarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde görevli sınıf ve branş öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş 25 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler analiz edilirken içerik analizine başvurulmuştur. Bulgular alt problemler doğrultusunda tek tek incelenmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

-Öğretmenlerin sağlıklı bir okul ortamından "huzur, mutluluk, sağlıklı iletişim, işbirliği, güven ve uyum" beklentileri olduğu anlaşılmıştır.

- Öğretmenlerin yıldırmayı "psikolojik baskı" biçiminde algıladıkları belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin yıldırmaya çalışma hayatlarının bir döneminde mutlaka denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Meslek hayatlarının başlangıcında "tecrübesizlik", sonlarında "olgunluk" nedenleriyle yıldırma mağduru oldukları ve yıldırma davranışlarının ortak noktalarının sorunlu kişilik yapısına sahip yıldırmacılar olduğu belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarında cinsel taciz davranışlarının kadın, fiziki şiddet davranışlarının erkek öğretmenlerin başına geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını yıldırmanın idareciden geldiği ve konumun yıldırmayla birebir ilgili olduğu, velilerin de özellikle son zamanlarda önemli birer yıldırmacı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

-Yıldırmanın yıldırmacıdan, mağdurdan ya da kurumdan kaynaklı birçok nedeninin olduğu ama dikkate değer sonuçlardan birinin de cinsiyet açısından kadın olmak faktörünün yıldırma yaşamak için yeterli görülen nedenler arasında yer alması olmuştur.

-Yıldırma yaşayan her öğretmenin yıldırmadan sağlık, psikolojik ve aile yaşantısı açısından olumsuz şekilde etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Yıldırmayla bireysel baş etme yolları olarak pasif eylemler, hukuksal olarak aktif eylemlere başvurulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldırmayla baş edilemeyeceği görüşünü savunan öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler kurum değiştirmeyi tek çözüm yolu olarak görmektedirler.

- Öğretmenler yıldırma taraflarına yönelik çeşitli gerekçelerle birbirinden farklı metaforlar kullanmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

-Öğretmenlerin sağlıklı bir okul ortamından "huzur, mutluluk, sağlıklı iletişim, işbirliği, güven ve uyum" beklentileri olduğu anlaşılmıştır.

- Öğretmenlerin yıldırmayı "psikolojik baskı" biçiminde algıladıkları belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin yıldırmaya çalışma hayatlarının bir döneminde mutlaka denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Meslek hayatlarının başlangıcında "tecrübesizlik", sonlarında "olgunluk" nedenleriyle yıldırma mağduru oldukları ve yıldırma davranışlarının ortak noktalarının sorunlu kişilik yapısına sahip yıldırmacılar olduğu belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarında cinsel taciz davranışlarının kadın, fiziki şiddet davranışlarının erkek öğretmenlerin başına geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını yıldırmanın idareciden geldiği ve konumun yıldırmayla birebir ilgili olduğu, velilerin de özellikle son zamanlarda önemli birer yıldırmacı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

-Yıldırmanın yıldırmacıdan, mağdurdan ya da kurumdan kaynaklı birçok nedeninin olduğu ama dikkate değer sonuçlardan birinin de cinsiyet açısından kadın olmak faktörünün yıldırma yaşamak için yeterli görülen nedenler arasında yer alması olmuştur.

-Yıldırma yaşayan her öğretmenin yıldırmadan sağlık, psikolojik ve aile yaşantısı açısından olumsuz şekilde etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Yıldırmayla bireysel baş etme yolları olarak pasif eylemler, hukuksal olarak aktif eylemlere başvurulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldırmayla baş edilemeyeceği görüşünü savunan öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler kurum değiştirmeyi tek çözüm yolu olarak görmektedirler.

- Öğretmenler yıldırma taraflarına yönelik çeşitli gerekçelerle birbirinden farklı metaforlar kullanmışlardır.

Anahtar Kelimeler : Yıldırma, Mobbing, Psikolojik Şiddet, Yıldırmacı, Eğitim, Öğretmen, Nitel Araştırma, Olgubilim.

Kaynakça

Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, *49*(5), 495-512.

Cemaloğlu, N., & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5* (2), 345-365.

Çam, A. (2013). Özel ve *resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin psikolojik taciz algısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, N., & Kaya, G. T. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama (Journal of Education and Humanities: Theory and Practice)*, *5*(9), 43-66.

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing: İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Gökçe, A. T. (2008). *Mobbing: İşyerinde yıldırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gökçe, A. T. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 272-286.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 165-184.

Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) (2. Baskı).* İstanbul: Beta Basım Yayım.

Tınaz, P., Bayram, F., & Ergin, H. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ve iklimine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 547-578.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (*10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25673) Görsel Sanatlar Dersleri için Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyimi

VEDAT ÖZSOY
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ

VEDAT GÜNTAY
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağdaş müzeler son yıllarda barındırdığı koleksiyonlar, içerdiği sanat eserleri ve düzenledikleri sergiler bakımından bireylere bilinen klasik müze deneyiminden çok daha fazlasını sunarlar. Aslında müzeler günümüzde iletişim için ayrıcalıklı mekânlar ve kitlelere kültürel mirasları erişilebilir kılan özel bir araç olarak kabul edilir. Çok kısa anlamı ile müzeler, "zaman ve mekânda dağınık bir takım objeleri, kolaylık olsun diye, bir tek çatı altında toplamak ve bu objeleri inceleme, etüt etme ve zevk alma amacıyla yetiştirmek için düşünülmüş bir binadır" (Allan, 1963). Müzeler genel olarak bir kültür deposu olarak tanımlanır. Bu kültür deposu bireyin dünya ve kişisel çevre ile kurduğu deneyimlerinin ve ilişkilerinin, sanatsal ve estetik pratiklerle yüzleşerek var olmasını sağlar (Giray, 2002).

Bireylere yaklaşmanın kilit mekânlarından biri olan müzeler, ayrıca yeni teknolojilerin ve yeni etkileşim olanaklarının kullanıldığı özel alanlar haline gelmektedir. Bireylerin kendi aralarında iletişim kurarak sosyalleşmelerine olanak sağlayan mekânlar haline dönüşen günümüz müzeleri, kültürel deneyimin aktarılması konusunda yeni teknolojileri ve geniş spektrumlu sistemleri kullanarak kitlelerle buluştururlar. Bu bakımdan yeni teknolojiler, müzelerden faydalanma yolunu geleneksel yöntemlerden çıkararak görsel bir gösteriye çevirmektedirler.

Sanal Gerçeklik (Virtual Reality), muhtemelen bu amaca hizmet etmek için en çekici ve potansiyel olarak en etkili teknolojilerden biri kabul edilebilir. Bu alandaki son on yıllık teknolojik gelişmelere bakıldığında sanal gerçeklik, müze deneyimini etkileşimli hale getirerek bireylerin zaman ve mekân sınırlamalarından kurtularak bağımsızca hareket etmelerini sağlamıştır. Ayrıca sanal ortamda müze deneyimi için kullanılan teknolojik araçlar ile öğrenme, süreci ve yöntemi kökten değiştirmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin derslerinde yararlanmak üzere ulaşmakta zorluk çektikleri müzelere ve sanat galerilerine sanal olarak ulaşmaları artık kolaylaşmıştır. Sanal ortamda sergilenen eserler yalnızca sanat eğitimi değil, tüm disiplinleri eğitiminde büyük avantajlar sağlar. Örneğin farklı kültür ve uygarlık eserlerini internet sayesinde izleyen, onun hakkında bilgi edinme fırsatı yakalayan öğrenciler görsel algılarını ve bilişsel yeteneklerini bu bilişim araçları yoluyla geliştirebilirler. Öğrenciler farklı kültür ve uygarlık eserlerini izleyerek aralarındaki benzerlik ve çeşitliliği görebilir, böylece eleştirel ve estetik yetileri de gelişebilir (Özsoy, Buyurgan ve Mercin, 2010). Örneğin Sanal Gerçeklik gözlükleri ile sanatçıların eserlerine bakmak, klasik bir PowerPoint sunumu yerine ya da sadece karşıdan bir resme bakmaktan çok daha farklı bir deneyim ve öğrenme ortamı sunmaktadır. Sanal Gerçeklik ile çepeçevre bir biçimde eserleri daha yakından inceleme fırsatı bulabilir, bizi sınırlayan iki boyutlu düzlemden kurtulup sanatçının eserini ürettiği o zaman ve mekân içerisine yolculuk yapabiliriz. İzlediğimiz eserleri manipüle etmek veya etrafında dolaşmak, daha büyüleyici bir deneyim haline gelmektedir. Endüstri 04'ün bu teknolojisi ilk ve ortaöğretim görsel sanatlar eğitiminde kullanıldığında öğrencilerin hem estetik beğeni hem de eleştirel yargı yeteneklerini geliştirerek onlara üst düzey düşünme becerileri kazandırmada önemli katkılar sunacaktır. Görsel kültür kuramına dayalı gerçekleştirilecek bir sanat eğitiminde bu sanal ortamın ve sanal gerçeklik gözlüklerinin kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmelerini ve uygulamalarını kolaylaştıracak ve daha kalıcı yapabilecektir.

Bu amaçla Görsel Kültür Kuramı temelli bir sanat eğitimini teknoloji temelli müze deneyimi yoluyla gerçekleştirmek amacıyla, görsel nesnelerin, görsel algının ve imgelerin en yoğun biçimde kullanıldığı Görsel Sanatlar Dersi kapsamında bir TÜBİTAK 4005 projesi gerçekleştirilmiştir. "Görsel Kültür Kuramının İlk ve Ortaokul Görsel Sanatlar Derslerinde Uygulanması (GÖKKUR)" başlıklı proje 2018-2019 eğitim yılında ülkemizin farklı bölgelerinden seçilen 8 ilde gerçekleştirilmiştir. Projede, sınıf ve görsel sanatlar öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının küresel görsel kültürün zararlı etkileri hakkında öğrencilerini kuramsal bilgiler, sanatsal uygulamalar ve sanal müze deneyimi yoluyla bilinçlendirerek çok yönlü becerileri kazandırmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bu bildirinin amacı, GÖKKUR projesi çalıştayları sürecinde gerçekleştirilen teknoloji temelli müze deneyimi etkinliklerini ve elde edilen sonuçları paylaşmaktır.

Araştırma Yöntemi

Proje kapsamında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen Çanakkale, Erzincan, Kayseri, Diyarbakır, Giresun, Mersin ve Denizli illerinde üniversitelerin Eğitim Fakültesi Dekanlıkları ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin AR-GE birimleri ile yapılan işbirliği sonucunda her ilde 80 ila 100 katılımcıyla 3 günlük çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Aynı uygulama sekizinci il olarak Ankara'da da 50 öğretmen için tekrarlanmıştır.

Çalıştaylar kapsamında gerçekleştirilen ve 3. gün etkinliği olarak tasarlanan Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyiminde öğretmen eğitimi süreci 2 aşamadan oluşmuştur. Bunlar; 1) Sanal Gerçeklik gözlükleri ile sanal ortamda çepeçevre eser inceleme ve müze gezisi deneyimi, 2) İki boyutlu ortamda yani mobil cihazlar / bilgisayarlar aracılığıyla eser inceleme ve müze gezisi deneyimi.

Eğitimin ilk aşamasında; görsel sanatlar eğitiminde teknoloji kullanımını ve bireylere ne gibi faydalar sağladığı, Sanal Gerçeklik (VR) gözlükleri ile sanal ortamda çepeçevre eser inceleme ve müze gezisi deneyimi ile farkındalık yaratmaya odaklanılmıştır. İlk aşamada şu konulara değinilmiştir.

Sanal Gerçeklik gözlükleri modelleri.

Sanal Gerçeklik teknolojisinin kullanım alanları.

Sanal Gerçeklik gözlüklerini daha az maliyetle sınıfımızda nasıl üretiriz?

Dünyada ve Türkiye'de sanal ortamda gezilebilecek farklı müze uygulamaları nelerdir?

Sanal Gerçeklik yazılımlarının mobil cihazlara kurulumu.

Sanal Gerçeklik uygulamaları hangi yazılım platformlarında kullanılıyor?

Sanal Gerçeklik gözlükleri kullanılırken nelere dikkat edilmelidir?

Eğitimin ikinci aşamasında; katılımcıların kendi mobil cihazlarıyla internet üzerinden Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların eğitim ve öğretim yaklaşımlarını geliştirebilmeleri için görsel kültürü derslerinde uygulayabilmelerine yardımcı olacak Sanal Gerçeklik (VR) gözlükleri ile sanal ortamda eser inceleme ve müze gezisi deneyimi ile farkındalık yaratma amaçlanmıştır.

Görsel kültür kavramını sanal ortamda nasıl tartışmaya açabileceklerine yönelik okul düzeyinde uygulamalar üzerinden paylaşımlara yer verilmiştir. Bu bildiride Görsel Kültür ve Teknoloji Temelli Müze Deneyimi çalıştayına katılan bireylerin kuramsal ve uygulamalarına yönelik görüşlerine, bunların araştırmacılar tarafından yorumlanmasına ve değerlendirmesine yer verilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, odak grup görüşmeleri için hazırlanmış açık uçlu sorular ile veriler toplanmıştır. Bulgular, içerik analizi ile yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla, katılımcı sınıf ve görsel sanatlar öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sanal ortamda kendilerini çepeçevre saran mekânlarda eser incelemeleri, nesne mekân ilişkisini sorgulamaları, nesnelerin kültürel içeriklerini zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde değerlendirmeleri, sanat eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çok boyutlu düşünmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte, etkileşimli teknolojileri ve özellikle VR ortamının, katılımcılar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar görsel kültür kuramının kendilerine sağladığı kazanımları teknoloji temelli müze deneyiminde eğitime yansıtarak farklı bir bakış sağladıklarını, sorgulayıcı düşünme biçimi kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Günümüzde geleneksel müzelerde ve kültürel etkinliklerde uluslararası düzeyde kullanılır hale gelen sanal gerçeklik platformunun çalıştay süresi boyunca elde edilen veriler ve izlenimler doğrultusunda geçerlilik kazandığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada özellikle sınıf öğretmeni katılımcıların görsel sanatlar derslerine ve öğretimine ilişkin algılarının değiştiği, bu dersin sanat ve teknoloji temelli sanat eğitimi yoluyla eleştirel bilincin oluşturulmasına katkı yapan bir ders olduğu ifade ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca etkinliklerde sanal gerçeklik teknolojisini analiz etmeye ve mevcut bazı örnekleri tanımaya, güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya yönelik meraklarının oluştuğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bu teknolojinin eğitsel amaçlar için daha yaygın ve etkili bir şekilde yaygınlaştırılması için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Görsel sanatlar eğitimi, sanal gerçeklik, müze eğitimi, görsel kültür kuramı, sanat eğitimi ve teknoloji, öğretmen eğitimi.

Kaynakça

Allan, A. Douglas. (1963). Eğitim. *Müzelerin Teşkilatlanması – Pratik Öğütler*. UNESCO, ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayinları. s. 5-19.

Özsoy, V. (Ed.), Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2010) *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları – 2. s. 61.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, *63* (1).

Giray, K. (2002). Modern Sanat Müzeleri Bir Gereksinimin Ötesinde Bir Zorunluluktur. *Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi*. Sayı: 52.

Özsoy, V. (2016). *Görsel Sanatlar Eğitimi: Makaleler*. Pegem Akademi. s. 257.

Lundgaard, I. B., Jensen, J. T. (2013). Museums Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes. Styrelsen Danish Agency for Culture.

(25677) EFL Instructors' Self-Efficacy About Sustaining Professional Development Engagement

GİZEM BOLCAL ER

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Statement of the Problem Professional Development is a phenomenon which has been paid more attention recently. However, in our country, it does not seem to be conducted sufficiently in terms of Teacher Education. Professional Development activities are usually not regular or continuous among teachers. It can be said that the same inefficiency is common with EFL instructors who are working for higher education institutions. In this sense, whether the situation is a result of institutional policies or individual referrences of instructors, the benefits of Professional development activities should be made more sustainable in order to be able to make use of them at a constant rate. In order to achieve this, instructors" self-efficacy levels should be at an appropriate level and the factors that have impacts on the sustainability of PD should be determined.

Purpose of the Study As Professional development is a crucial point in EFL teaching, we need to know how we can conduct PD activities more properly. It is based on individual efforts up to a point; however, the role of institution is highly significant. In order to organize efficient PD activities, make the benefits sustainable, and identify what is really needed, institutions should be aware of the picture of the situation. The purpose of this study is to identify these factors so that it would help instutions and trainers to develop an approach accordingly and come up with a productive PD process whose impacts are sustainable.

Araştırma Yöntemi

Research Design

In order to collect data, mixed method was applied as both quantitative and qualitative data was obtained. Sequential Explanatory Design was utilized as quantitative data was collected first, then analysis of it constitued and shaped qualitative part of the study in order to deepen and explain the quantitative findings.

Participants

The study was carried out with instructors from different cities of Turkey. For the quantitative part, 104 EFL instructors participated by answering the questionnaire. In addition, 2 experts, academy members, were interviewed. Sampling. For the quantitative part of the study, one of the probabalistic sampling techniques, simple random sampling was used.The study was conducted with simple random sampling as the questionnaire was sent to a huge number of instructors who have similar features; however, only the volunteers answered meaning the ones who took part were constituted randomly. For the qualitative part, one of the purposive sampling techniques, homogenous sampling was used because both experts have similar specific characteristics representing other experts.

Data Sources: For the quantitative part,a questionnaire which has two parts were directed to participants.Open-ended questions for written interview and semi-structured face-to-face interviews with two different experts were conducted to complete qualitative part of the study.

Data Collection

Participants were notified that their answers would be kept confidential. As for the interview part,experts allowed me to announce their name, but they were kept anonymous owing to ethical principles and both of them approved voice record. Transcripts were sent them for ethical concern as well as to make data reliable and valid by getting their approval.

Data Analysis

For quantitative measures, different ways were applied as quantile-frequency analysis, means of scores, and MANOVA were utilized. SPSS program was used in order to obtain tables and figures of quantitative part of the study. For qualitative evidence,descriptive analysis was conducted.

Statement of the Problem

Professional Development is a phenomenon which has been paid more attention recently. However, in our country, it does not seem to be conducted sufficiently in terms of Teacher Education. Professional Development activities are usually not regular or continuous

among teachers. It can be said that the same inefficiency is common with EFL instructors who are working for higher education institutions. In this sense, whether the situation is a result of institutional policies or individual preferrences of instructors, the benefits of Professional development activities should be made more sustainable in order to be able to make use of them at a constant rate. In order to achieve this, instructors" self-efficacy levels should be at an appropriate level and the factors that have impacts on the sustainability of PD should be determined.

Purpose of the Study As Professional development is a crucial point in EFL teaching, we need to know how we can conduct PD activities more properly. It is based on individual efforts up to a point; however, the role of institution is highly significant. In order to organize efficient PD activities, make the benefits sustainable, and identify what is really needed, institutions should be aware of the picture of the situation. The purpose of this study is to identify these factors so that it would help instutions and trainers to develop an approach accordingly and come up with a productive PD process whose impacts are sustainable.

Research Questions

Quantitative Measures1. What are the top three PD activities conducted by instructors recently?
2. What is the level of instructors" self-efficacy beliefs aboout sustainability in PD?
3. Is there a relation between conducted PD model and self-efficacy beliefs among instructors?
Qualitative Evidence
4.What are the factors that have impacts on benefiting from positive impacts of Professional development activities for EFL instructors?

Research Design

In order to collect data, mixed method was applied as both quantitative and qualitative data was obtained. Sequential Explanatory Design was utilized as quantitative data was collected first, then analysis of it constitued and shaped qualitative part of the study in order to deepen and explain the quantitative findings.

Participants
The study was carried out with instructors from different cities of Turkey. For the quantitative part, 104 EFL instructors participated by answering the questionnaire. In addition, 2 experts, academy members, were interviewed.

Sampling. For the quantitative part of the study, one of the probabalistic sampling techniques, simple random sampling was used.The study was conducted with simple random sampling as the questionnaire was sent to a huge number of instructors who have similar features; however, only the volunteers answered meaning the ones who took part were constituted randomly. For the qualitative part, one of the purposive sampling techniques, homogenous sampling was used because both experts have similar specific characteristics representing other experts.
Data Sources: For the quantitative part,a questionnaire which has two parts were directed to participants.Open-ended questions for written interview and semi-structured face-to-face interviews with two different experts were conducted to complete qualitative part of the study.

Data Collection
Participants were notified that their answers would be kept confidential. As for the interview part,experts allowed me to announce their name, but they were kept anonymous owing to ethical principles and both of them approved voice record. Transcripts were sent them for ethical concern as well as to make data reliable and valid by getting their
approval.

Data Analysis
For quantitative measures, different ways were applied as quantile-frequency analysis, means of scores, and MANOVA were utilized. SPSS program was used in order to obtain tables and figures of quantitative part of the study. For qualitative evidence,descriptive analysis was conducted.

Reliability of Quantitative Analysis
To collect quantitative data, a questionnaire derived from two different parts was designed. Both parts and the items are based on literature review to achieve reliability and the studies that were utilized were mentioned in the instruments part.
Following the first step of forming the questionnaire, a colleague who is a native speaker of English was asked to check the questionnaire if there is any ambiguity in meaning or mistakes in the forms of the sentences as well as the relatedness to the context. After forming the parts of the questionnaire, piloting studies were conducted. 51 Teachers of English were asked to fill in the questionnaire either online or face-to face and tell if they had any difficulty or ambiguity while doing so.

In order to check the reliability of the items, Cronbach"s Alpha Reliability Test was utilized again and high reliability scores were gained as .923 and it can be said about the reliability of dimensions (3 dimensions) and overall self-efficacy beliefs that the data proved to have a high level of reliability with the score of .929

Trustworthiness of Qualitative Analysis When it comes to the data gathered from the interview as qualitative part of the study, it should be noted that both of the interviewees are experts on the field of Teacher Professional Development with many years of experience. They are also members of Educational Sciences Academy who are still working and providing education at university level. In addition to interviewees" expertise, it should be underlined that transcripts were sent to them to get their approval after they were translated from Turkish to English. In addition, as interviews were conducted in Turkish, translation of transcripts were made by the researcher and an expert in order to avoid translation loss in meaning when only one individual conducts the translation. Both transcripts were compared and a negotiated form of them constituted the final form of the transcript. As Lombard, Snyder-Duch, Bracken (2010) describe, intercoder reliability refers to"independent coders to evaluate a characteristic of a message or artifact and reach the same conclusion". To achieve consistency in content analysis of this research, intercoder reliability constituted the base. Judgements of the researcher and an expert was negotiated during the coding process of qualitative data content. The final form of coding emerged after debriefing with the same expert as the findings were discussed and agreement on coded factors were achieved. In addition, ethical issues were considered during the whole process as data collection was based on a total volunteer basis and the participants were notified about the aim and the process in advance. Moreoever, all names were kept confidential so that anonymity of the participants could be ensured with the aim of making them feel secure and not have the feeling of being judged individually by any authorities. Besides, member checking was utilized to get the approval of the big picture. Three participants who belongs to different PD model groups were asked if the factors reflected the overall picture and they agreed on the findings.

Results

It was revealed that instructors have been engaged in attending workshop (55.8%), reading professional publications (34.6%), and attending a conference (33.7%) as recently top three mostly conducted activities.These results revealed that instructors have been taking part in transmissive PD model.

About the level of self-efficacy beliefs about sustainability in PD, results regarding dimensions revealed that the highest self-efficacy level among instructors were about cognitive items with the mean score 3.94 followed by socio-affective items with the score of 3.89 and the lowest level was seen with metacognitive items with the score of 3.87 out of 5.

Although there is no direct relation between experience and self-efficacy beliefs similar to no relation with sub-categories, meaningful relations were determined with deeper analysis.When PD models which are conducted by instructors were inserted into the analyze as a variable together with experience,figures showed flactuations in both overall and sub-category self-efficacy beliefs throughout instructors'career.

Factors that have impacts on self-efficacy in relation with the sustainability of the positive impacts of PD activities::PD-related factors, institutional factors, and contextual factors.

Factors that have impacts on benefiting from positive impacts of Professional development activities for EFL instructors:Supportive context, Recognition of Teacher Development, and proper planning of PD activities.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It was revealed that instructors have been engaged in attending workshop (55.8%), reading professional publications (34.6%), and attending a conference (33.7%) as recently top three mostly conducted activities.These results revealed that instructors have been taking part in transmissive PD model.

About the level of self-efficacy beliefs about sustainability in PD, results regarding dimensions revealed that the highest self-efficacy level among instructors were about cognitive items with the mean score 3.94 followed by socio-affective items with the score of 3.89 and the lowest level was seen with metacognitive items with the score of 3.87 out of 5.

Although there is no direct relation between experience and self-efficacy beliefs similar to no relation with sub-categories, meaningful relations were determined with deeper analysis.When PD models which are conducted by instructors were inserted into the analyze as a variable together with experience,figures showed flactuations in both overall and sub-category self-efficacy beliefs throughout instructors'career.

Factors that have impacts on self-efficacy in relation with the sustainability of the positive impacts of PD activities::PD-related factors, institutional factors, and contextual factors.

Factors that have impacts on benefiting from positive impacts of Professional development activities for EFL instructors:Supportive context, Recognition of Teacher Development, and proper planning of PD activities.

Anahtar Kelimeler : Professional Development(PD), Teacher Professional Development (TPD), Self Efficacy

Kaynakça

Auerbach, C.,& Silverstein, L. B. (2003). Qualitative data: An introduction to coding and analysis. New York: NYU press.
Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28(2), 117-148.
Bandura, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
Bax, S. (1995). Appropriate methodology: The content of teacher development activities. System, 23(3), 347-357.
Blandford, S. (2012). Managing professional development in schools. New York: Routledge.
Blase, J. (1999). Principals" instructional leadership and teacher development: Teachers" perspectives. Educational administration quarterly, 35(3), 349-378.
Borg, S. (2015a). Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey. Ankara: British Council.
Borg, S. (2015b). Teaching for success: contemporary perspectives on continuing professional development. Ankara: British Council.
Bümen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers" self-efficacy and classroom practice. Professional development in education, 35(2), 261-278. 68
Calderhead, J.,& Gates, P. (Eds.). (2003). Conceptualising reflection in teacher development.London: The Falmer Press.
Cinkara, E. (2017).11. Yabancı dil eğitiminde kültürün rolü. 14.05.2017.
Retrieved from.https://www.researchgate.net/profile/Emrah_Cinkara2/publication/3124
68689_Yabanci_Dil_Egitiminde_Kulturun_Rolu/links/587da86e08ae9275d4 e76133/Yabanci-Dil-Egitiminde-Kueltueruen-Rolue.pdf
Cochran-Smith, M.,& Zeichner, K. M. (Eds.). (2010). Studying teacher education: Thereport of the AERA panel on research and teacher education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: how do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?.Research evidence in education library, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
Creswell, J. W. (2003). Research Design-Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches. Waste Management and Research,20(5),424.
Daloglu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. International Journal of Educational Development, 24(6), 677-690. 69
Elliott, J. (2011). Reconstructing teacher education(Vol. 221). New York: Routledge. Fani, T.,& Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self scaffolding. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 1549-1554.
Fifield, S.,& Kedzior, M. (2004). Teacher professional development. University of Delaware Education Research & Development Center, 15.
Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. Journal of consumer research, 20(2), 303-315.
Foley, G. (Ed.). (2004). Dimensions of adult learning. UK: McGraw-Hill Education.
Forde, C., McMahon, M. A., Hamilton, G., & Murray, R. (2016). Rethinking Professional standards to promote professional learning. Professional Development in Education, 42(1), 19-35.
Fullan, M. (2014). Teacher development and educational change. New York: Routledge.
Gaible, E.,& Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. Online Submission.
Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference. Educational leadership, 59(6), 45 51.70
Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. Teachers and teaching, 8(3), 381-391.
Guskey, T. R.,& Sparks, D. (1991). What to consider when evaluating staff development. Educational Leadership, 49(3), 73-76.
Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. International Journal of Leadership in Education, 1(4), 315-336.
Hismanoglu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 990- 995.
Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development. 14.03.2017.
Retrieved.from.http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi =10.1.1.601.6343
Johnson, K. E.,& Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. Revista Brasileira de Linguística
Aplicada, 1(1), 53-69. Johnson, K. E.,& Golombek, P. R. (Eds.). (2011). Research on second language teacher education: A

sociocultural perspective on professional development. New York: Routledge.
Karimi, M. N. (2011). The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self efficacy. Australian Journal of Teacher Education (Online), 36(6), 50. 71
Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. International handbook on the continuing professional development of teachers, 217-237.
Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. Journal of in-service education, 31(2), 235-250.
Kennedy, C. (1987). Innovating for a change: teacher development and innovation. ELT journal, 41(3), 163-170.
King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. Teacher Development, 20(4), 574-594.

(25697) IB Programı Uygulayan ve Normal Eğitim Verilen Okullarda Öğretmenlerin Çok Kültürlülüğe Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması

SERAP ÖZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimler ve küreselleşme birçok alanda uluslararasılaşma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle uluslararası boyut kazanan sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Küreselleşme, eğitimde uluslararası alanda büyük bir standartlaşma etkisi ve ihtiyacı meydana çıkarmıştır. Bu durum, uluslararası yaşama uyum sağlayan bireylerin oluşturduğu bir toplum oluşturma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. (Schweisfurth & Phillips, 2007). Küreselleşme ile birlikte bugünlerde daha sık bir şekilde karşılaştığımız "uluslararası eğitim" kavramı bir yüzyıl boyunca varlığını sürdüren bir kavramdır. (Walker, 2002). (Toulmin)'e göre (1999; 906) göre insanlar ve toplumlar artık gittikçe artan ve ülke sınırlarını dahi aşan birçok faaliyet içerisindedir. Günümüzde ticaret, sermaye, iletişim, spor, sanat ve özellikle de eğitim, ülke sınırlarını aşan bir niteliğe kavuşmuştur. Buna bağlı olarak da eğitimden, öğretmenlerden ve öğrencilerden beklenen niteliklerde bazı değişimler olmuştur.

Bu bağlamda ülkemizde de son dönemde özellikle batılı ülkelerle eğitim alanında, gerek Avrupa Birliği bağlamında, gerekse uluslararası eğitim kapsamında birçok etkileşim yaşanmıştır. Ülkemizden bir çok öğrenci, farklı amaçlar ile eğitimlerinin tamamını ya da bir kısmını yurt dışında tamamlamakta ve farklı coğrafyalardaki ülkeleri eğitim amacıyla ziyaret etmektedirler. Bunun yanında ülkemizde uluslararası bağlantılara sahip programları takip eden lise veya üniversiteleri oldukça tercih edilmektedir. (Ateş, 2011). UNESCO verilerine göre şu anda 44.471 Türk öğrenci öğrenim görmek için yurt dışında bulunmaktadır. Bu öğrencilerin en çok bulundukları ülkeler ise sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Bulgaristan'dır. Yine UNESCO verilerine göre Türkiye'de öğrenim gören 87.907 yabancı uyruklu öğrencileri sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan ve Suriye kökenlidir (UNESCO, 2018). Daha önceki yılların istatistikleri ile karşılaştığında hem yurt dışına öğrenim görme amaçlı giden öğrencilerin hem de yurt dışından öğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen öğrenci sayısının sürekli artmakta olduğunu görmekteyiz. Bu da eğitimde küreselleşme ve uluslararasılaşmadan ülkemizin de etkilendiği anlamına gelmektedir. Özellikle Orta doğuda meydana gelen siyasal ve toplumsal gelişmeler ülkemizi çok yakından etkilemiş ve bu durum bu bölgeden ciddi sayıda öğrencinin ülkemizde eğitim görmesiyle sonuçlanmıştır. Ayrıca son 10 yılda ülkemizde yeni açılan birçok vakıf ve devlet üniversitesi çeşitli uluslararası kuruluşlar aracılığı ile yükseköğrenim de yurt dışından öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır.

Küresel anlamda ortaya çıkan bu ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikli öğrenciler yetiştirmek amacıyla çeşitli uluslararası eğitim örgütleri ortaya çıkmıştır. Bu örgütlerden birisi olan Uluslararası Bakalorya Örgütü'nün (IBO)'nun misyonları arasında kültürlerarası anlayış ve saygıyla daha iyi ve daha barışçıl bir dünya yaratmaya yardımcı olan sorgulayıcı, bilgili ve özenli gençler geliştirmeyi amaçlar ve eğitim programlarının daha etkili ve verimli olması hükümetler ve uluslararası kuruluşlarla birlikte çalışır. 'Dünya genelinden öğrencilerin, diğer insanların da farklılıklarıyla birlikte kendi doğrularına sahip olabileceklerini anlayan, etkin, sevecen ve yaşam boyu öğrenmeye inanan bireyler olmasını teşvik eder'. (https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/)

Ülkemizde Uluslararası Bakalorya Eğitimi verilen okullarda eğitim veren öğretmenlerin bu misyonlara bağlı olarak çok kültürlülüğe karşı diğer meslektaşlarına oranla daha olumlu bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde IB sistemi uygulanan okullarda çalışan öğretmenler ile normal eğitim verilen okullarda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarını karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma IB okullarında ve normal eğitim verilen okullarda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarının incelendiği nicel bir çalışmadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılacaktır.. Tarama modeli, evrende var olan bir durumu ortaya çıkarmak amacıyla, geniş bir örneklem grubu üzerinde veri toplamayı sağlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada Uluslararası Bakalorya Eğitimi verilen okullarda ve normal eğitim verilen okullarda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarının incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılacaktır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada "Genel Bilgi Formu" ve Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen ve Yazıcı vd.(2009) tarafından geçerlilik güvenirlik çalışmasıyla birlikte Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılacaktır. Genel Bilgi Formu: Katılımcıların, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik tecrübesi ve branşını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formudur. Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) pozitif ve negatif ifadelerden oluşan 18 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin uygulanmasından önce ölçeği geliştiren araştırma ile iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırmada gerekli izinler alındıktan sonra, okullara gidilerek gönüllülük esasına göre öğretmenlere veri toplama aracı uygulanacaktır..

Verilerin Analizi: Veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilecektir. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness değerlerine bakılarak verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uluslararası Bakalorya Eğitimi verilen okulda ve normal eğitim veren okulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacak olan, Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ve Genel Bilgi Formu öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Uluslararası Bakalorya sisteminin en önemli çıkış noktalarından birisi olan kültürlerarası anlayışı teşvik ederek öğrencilere uluslararası bir bakış açısı kazandırmak hedefiyle yapılandırılan program öğrencilerin akademik gerekliliklerinin yanı sıra sosyolojik ve bireysel gelişimleri için gerekli olan bu ihtiyacı da karşılamayı ilke edinmiştir. Bu bağlamda, bu programda eğitim veren ve öğrencilere bu bakış açısını kazandırma da rol model davranışlar sergilemesi beklenen IB öğretmenlerinin de çok kültürlülüğe karşı tutumlarını normal okullarda eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Uluslararası Bakalorya, Çok Kültürlülük

Kaynakça

Ateş, M. (2011). Türkiye'de Uluslararası Bakalorya Programı ve Coğrafya İçeriği. Marmara Coğrafya Dergisi, 111 - 134.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

IBO. (2019). www.ibo.org. 04 06, 2019 tarihinde https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=TR&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender= adresinden alındı

Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. Educational and Psychological Measurement, 58(6), 1002-1016.

Schweisfurth, M., & Phillips, D. (2007). Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice. New York: Continuum International Publishing Group. .

Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. Futures(35), 905 - 912.

UNESCO. (2018). Mart 24, 2019 tarihinde www.unesco.org: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow adresinden alındı

Walker, G. (2002). To Educate the Nations: Reflections on an International Education . Saxmundham: John Catt Educational Ltd.

(25711) Are pre-service English language teachers ready to teach in multicultural classes?

RUKİYE ÖZLEM ÖZTÜRK — MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DİLAN BAYRAM — MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DERİN ATAY — BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Multiculturalism is not melting various cultures into one culture; it is rather the appreciation of the diversity of cultures by accepting and respecting minority identities (Nagayoshi, 2011), thus, promoting the creation of a democratic society (Kyimlicka, 2012) and social cohesion (Gay, 2010). Multiculturalism reflects itself in educational systems inevitably and provides a basis for the concept of multicultural education. Multicultural education encompasses the idea of providing equal opportunities of academic success for all students irrespective of their gender, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics, which in turn promotes understanding and appreciation of diverse cultures (Banks & Banks, 2010; Gay, 2004; Phinney & Rotheram, 1987).

According to Banks (2009), there are five dimensions of multicultural education: content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, and empowering school culture. *Content integration* entails the use of content and examples from diverse cultures in teaching; *knowledge construction* refers to teachers' helping their students to internalize how cultural differences affect the way knowledge is constructed; *prejudice reduction* focuses on encouraging students to cultivate positive attitudes towards diverse ethnic, racial, and cultural groups; *equity pedagogy* signifies tailoring teaching practices to provide opportunities for academic success of each and every student, *empowering school culture* specifies restructuring school environment and interaction of the staff and the students to decrease disproportionality across diverse groups.

Turkey, a significant transitory point for war-torn countries such as Syria, Iraq, Iran, and Afghanistan, has been host to huge number of refugees and immigrants in recent years. Thus, multicultural education has become more of an issue. The number has been drastically increasing year by year, and the number of Syrian people in Turkey has hit 3.5 million by this year (Human Rights Watch, 2018). This wave has led to a change in population as well as the demographics of student profile in all educational institutions in Turkey. According to Human Rights Watch (2018), as of December 2017 there are 610,000 Syrian children have enrolled in formal education in Turkey, which poses great challenges in terms of educational policies.

In spite of the changes in student population in terms of ethnicity, race, and language, courses in teacher education programs have not been altered to cater for changing needs of students (Erdem-Keklik, 2016). Although it is indicated in the related section of National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey that teacher candidates graduating from teacher education programs are expected to "be knowledgeable about national and international cultures" and "use teaching strategies, techniques, and methods according to students' individual differences" (The Council of Higher Education, 2010), teacher education programs have not been adjusted accordingly.

The previous studies indicating positive attitudes but unpreparedness of the PTs have not specifically focused on PTs of English and investigated the perceived readiness of the participants. Thus, working with PTs of English and employing a research design which explores PTs' practical, skill-based competencies to develop instructional strategies in multicultural settings, the present study aims to fill in this gap addressing the following research questions:

What are attitudes of the PTs of English towards multicultural education?

How ready are PTs of English to develop instructional strategies for multicultural classes?

Araştırma Yöntemi

140 preservice teachers enrolled at English Language Teaching undergraduate program participated in this study. The participants, all native speakers of Turkish, were all senior students. None of the participants had taken a course specifically focusing on multicultural education; however, they all reported that issues about multicultural education were discussed in other courses in the program.

To find out attitudes of the participants towards multicultural education, the Pre-service Teachers' Attitudes towards Multicultural Education Scale developed by Yavuz and Anıl (2010) was utilized. The scale consisted of 28 items, 7 of which were reverse, scored on 5-point Likert type scale.

To determine readiness of the PTs to develop instructional strategies for a multicultural class, an open ended questionnaire was developed by the researchers. The questionnaire resided two parts. In the first part, there were four open-ended questions to find out the participants' familiarity with the related concepts. The second part of the questionnaire included five cases exemplifying real

classroom instances from multicultural contexts to explore the participants' readiness to teach in such environments. The cases in the present study were built upon the components of Multicultural Education Framework developed by Banks (2009): prejudice reduction, content integration, equity pedagogy, empowering school culture, and knowledge construction.

Multiculturalism is not melting various cultures into one culture; it is rather the appreciation of the diversity of cultures by accepting and respecting minority identities (Nagayoshi, 2011), thus, promoting the creation of a democratic society (Kyimlicka, 2012) and social cohesion (Gay, 2010). Multiculturalism reflects itself in educational systems inevitably and provides a basis for the concept of multicultural education. Multicultural education encompasses the idea of providing equal opportunities of academic success for all students irrespective of their gender, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics, which in turn promotes understanding and appreciation of diverse cultures (Banks & Banks, 2010; Gay, 2004; Phinney & Rotheram, 1987).

According to Banks (2009), there are five dimensions of multicultural education: content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, and empowering school culture. *Content integration* entails the use of content and examples from diverse cultures in teaching; *knowledge construction* refers to teachers' helping their students to internalize how cultural differences affect the way knowledge is constructed; *prejudice reduction* focuses on encouraging students to cultivate positive attitudes towards diverse ethnic, racial, and cultural groups; *equity pedagogy* signifies tailoring teaching practices to provide opportunities for academic success of each and every student, *empowering school culture* specifies restructuring school environment and interaction of the staff and the students to decrease disproportionality across diverse groups.

Turkey, a significant transitory point for war-torn countries such as Syria, Iraq, Iran, and Afghanistan, has been host to huge number of refugees and immigrants in recent years. Thus, multicultural education has become more of an issue. The number has been drastically increasing year by year, and the number of Syrian people in Turkey has hit 3.5 million by this year (Human Rights Watch, 2018). This wave has led to a change in population as well as the demographics of student profile in all educational institutions in Turkey. According to Human Rights Watch (2018), as of December 2017 there are 610,000 Syrian children have enrolled in formal education in Turkey, which poses great challenges in terms of educational policies.

In spite of the changes in student population in terms of ethnicity, race, and language, courses in teacher education programs have not been altered to cater for changing needs of students (Erdem-Keklik, 2016). Although it is indicated in the related section of National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey that teacher candidates graduating from teacher education programs are expected to "be knowledgeable about national and international cultures" and "use teaching strategies, techniques, and methods according to students' individual differences" (The Council of Higher Education, 2010), teacher education programs have not been adjusted accordingly.

The previous studies indicating positive attitudes but unpreparedness of the PTs have not specifically focused on PTs of English and investigated the perceived readiness of the participants. Thus, working with PTs of English and employing a research design which explores PTs' practical, skill-based competencies to develop instructional strategies in multicultural settings, the present study aims to fill in this gap addressing the following research questions:

What are attitudes of the PTs of English towards multicultural education?

How ready are PTs of English to develop instructional strategies for multicultural classes?

140 preservice teachers enrolled at English Language Teaching undergraduate program participated in this study. The participants, all native speakers of Turkish, were all senior students. None of the participants had taken a course specifically focusing on multicultural education; however, they all reported that issues about multicultural education were discussed in other courses in the program.

To find out attitudes of the participants towards multicultural education, the Pre-service Teachers' Attitudes towards Multicultural Education Scale developed by Yavuz and Anıl (2010) was utilized. The scale consisted of 28 items, 7 of which were reverse, scored on 5-point Likert type scale.

To determine readiness of the PTs to develop instructional strategies for a multicultural class, an open ended questionnaire was developed by the researchers. The questionnaire resided two parts. In the first part, there were four open-ended questions to find out the participants' familiarity with the related concepts. The second part of the questionnaire included five cases exemplifying real classroom instances from multicultural contexts to explore the participants' readiness to teach in such environments. The cases in the present study were built upon the components of Multicultural Education Framework developed by Banks (2009): prejudice reduction, content integration, equity pedagogy, empowering school culture, and knowledge construction.

The findings of the present study show that the PTs of English hold highly positive attitude towards multicultural education. This may be due to the fact that the participants are already familiar with students who immigrated from war-torn countries, and having observed the difficulties they faced in social and educational settings, the participants may have improved a better understanding and empathy for them. Although the PTs have positive attitudes, they strongly believe that current implementations in teacher education programs are not sufficient to equip them with qualification required to teach in multicultural settings. While the positive attitudes of the PTs of English towards multicultural education are promising, they responded negatively when they were asked whether they felt ready to teach in multicultural classrooms.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of the present study show that the PTs of English hold highly positive attitude towards multicultural education. This may be due to the fact that the participants are already familiar with students who immigrated from war-torn countries, and having observed the difficulties they faced in social and educational settings, the participants may have improved a better understanding and empathy for them. Although the PTs have positive attitudes, they strongly believe that current implementations in teacher education programs are not sufficient to equip them with qualification required to teach in multicultural settings. While the positive attitudes of the PTs of English towards multicultural education are promising, they responded negatively when they were asked whether they felt ready to teach in multicultural classrooms.

Anahtar Kelimeler : multicultural education, teacher education, pre-service teachers

Kaynakça

Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education.* New York and London: Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives.* John Wiley & Sons.

Erdem-Keklik, D. (2016). Candidate Teachers' Attitudes toward Multicultural Education. *Proceedings of The 8th MAC 2016*, 117.

Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Journal of Curriculum & Supervision, 19*(3).

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

Human Rights Watch. (2018). Friends of Syria: Action Needed at Brussels Conference. Focus on Justice, Refugees, Education. Retrieved from: https://www.hrw.org/news/2018/04/09/friends-syria-action-needed-brussels-conference

Kyimlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure and the future.* Washington DC:Migration Policy Institute.

Nagayoshi, K. (2011). Support of multiculturalism, but for whom? Effects of ethnonational identity on the endorsement of multiculturalism in Japan. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 37*(4), 561-578.

Phinney, J. S., & Rotheram, M. J. (1987). Children's ethnic socialization: Themes and implications. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children 's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 274-292). Newbury Park, CA: Sage.

Yavuz, G., & Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications*(pp.1056-1062).

YÖK. (2010). Türkiye yüksek öğretim yeterlilikleri çerçevesi. Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri lisans düzeyi akademik ağırlıklı yeterlilikler. Retrieved from: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48

(25731) Öğretmen Gibi Hissetmek! Öğretmen Eğitimi Programları Bağlamında Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Kurulum Süreçleri

AYŞE GÜLSÜM AKÇATEPE
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ASUMAN FULYA SOĞUKSU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

YONCA KOÇMAR DEMİRCİ
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların odağında kendine yer bulmuş konular arasındadır (Rodgers & Scottt, 2008). Alanyazındaki araştırmalar, konunun önem kazanmasında etkili olan farklı boyutlara işaret etmektedir. Olsen (2008); öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, öğretimin farklı boyutlarının ele alınmasına yardımcı olan bir çerçeve ya da analitik bir mercek olarak kullanılabildiğinin altını çizmektedir. Sachs'e göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri, onlara "öğretmen olmaya, öğretmen olarak eylemde bulunmaya ve mesleklerini, toplumdaki konumlarını anlamaya ilişkin kavramsal bir çerçeve" sağlamaktadır (2005, s. 15). Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, öğretmenlerin mesleki kimliğinin "yönelimlerini, hangi amaçlar için çaba gösterdiklerini, mesleki gelişim olanaklarına yaklaşımlarını ve neleri öğretmen rollerinin bir parçası olarak içselleştirdiklerini" biçimlendirdiğini belirtmektedir (2005, s. 383).

Araştırmalar öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, kendi öğrenme yaşantılarından hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sürecindeki yaşantılarına kadar pek çok bağlamdan etkilenerek biçimlendiğini göstermektedir (Rodgers & Scottt, 2008). Öğretmenlerin mesleki kimliğini mercek altına alan araştırmalarda; onların önceki öğrenme yaşantıları (Clandinin & Connelly, 1996; Lortie, 1975), hizmet öncesi öğretmen eğitimi (Anspal, Leijen, & Löfström, 2018; Beauchamp & Thomas, 2009; Lopes & Pereira, 2012), öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki okul deneyimleri (Alsup, 2006; Britzman, 2003; Danielewicz, 2001; Deng, Zhu, Li, Xu, Rutter, & Rivera; 2018), mesleğin ilk yıllarındaki yaşantıları (Alsup, 2006; Britzman, 2003; McNally & Blake, 2012) ve mesleğin ilerleyen dönemlerindeki mesleki gelişim süreçleri (Mockler, 2011) bağlamında mesleki kimliğin oluşumu ve dönüşümü üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu araştırmada; öğretmenlerin kimlik oluşum süreçlerinin önemli bir bileşeni olduğu düşünülen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulum süreçlerine odaklanılmaktadır. Beauchamp ve Thomas (2009), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini biçimlendirme ve onların gelecekteki mesleki yaşantılarında öğretmen olarak konumlanış biçimlerine etki etme gücüne vurgu yapmaktadır. Benzer biçimde Korthagen (2004), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesiyle de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin iyileştirilmesine katkıda bulunulabileceğini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın; öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeki yaşantıları ile mesleki kimliklerinin kurulum süreci arasındaki etkileşimi anlama ve yorumlama olanağı sağlaması beklenmektedir. Diğer yandan böylesi bir araştırmayla, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının kimlik kurulum süreçlerini biçimlendirmeye yönelik gizil gücü dikkate alınarak nasıl daha iyi biçimde yapılandırılabileceğine ilişkin bakış açıları sunulabileceğine inanılmaktadır. Böylelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunda nasıl bir görev üstlendiği daha iyi anlaşılabilecek ve bu görevin beklendiği biçimde yerine getirilebilmesi için gerekli kuramsal ve ampirik temellerin kurulumuna katkı sağlanabilecektir.

Yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulum süreçleri yapısal sembolik etkileşimcilik bakış açısıyla ele alınmaktadır. Kimlik kurulumuna ilişkin çalışmalarını bu kuram çerçevesinde yürüten Burke ve Stets kimliği, "bireyin toplumda belirli bir rolü üstlenirken kim olduğunu tanımlayan anlamlar seti" olarak tanımlamaktadır (2009, s. 3). Birey toplumda farklı roller üstlenebilir, kendini farklı gruplara ait hissedebilir ve kendini diğerlerinden farklı olarak tanımlayabilir. Bireyin kim olduğu kadar kim olmadığına ve diğerlerinin kim olduğuna ilişkin anlayış ve tanımlamaları ile diğerlerinin o bireyin kim olduğuna ilişkin anlayış ya da tanımlamaları da kimliği niteleyen özellikleri oluşturur (Burke & Stets, 2009; Danielewicz, 2001). Dolayısıyla kimlikler, bireyleri sosyal ilişkilerinde diğerlerinden ayırma ya da onlarla ilişkilendirme yolları olarak görülebilir (Danielewicz, 2001).

Bireylerin eylemleri, hem toplumdaki sosyal yapıları oluşturmakta hem de o yapılarca belirlenmektedir. Bireylerin toplumdaki konumlarına göre bireyleri nitelendiren kimlikler, onların eylemleri ile sosyal yapılar arasındaki etkileşim sürecinde sürekli bir oluşum, değişim ve dönüşüm süreci içindedir. Dolayısıyla, öğretmen kimliğinin kurulumu karmaşık ve sürekli bir dönüşüme işaret eden devingen bir süreçtir (Briztman, 2003; McNally & Blake, 2012; Trent, 2011). Bu devingenlik, süreci sürekli olarak biçimlendiren bazı yapıların belirleyiciliğini dikkate almayı gerektirmektedir. Bu nedenle kimlik araştırmalarında, makro yapıları çözümlemeye olanak tanıyacak bir yaklaşımın gerekliliği öne çıkmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında öğretmen kimliğinin kurulum süreçlerini açıklayacak bir kuram geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yürütülmektedir. Yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımıyla yürütülen araştırmada, öğretmen adayları ile yüz yüze ve bireysel nitel görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Gömülü kuram; kuramların önceden belirlenmiş kavramlar ya da varsayımların çözümlenmesinden değil yalnızca alandan elde edilen veriden, araştırma bağlamındaki bireylerin eylemlerinden, etkileşimlerinden ve sosyal süreçlerinden elde edilebileceği yaklaşımına dayanmaktadır (Charmaz, 1996; Creswell, 2007). Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde amaç; öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğine ilişkin düşüncelerini, duygularını, inançlarını, eylemlerini ve toplumsal süreçlerdeki etkileşimlerinde ne olup bittiğini anlamaya çalışmak ve özellikle hizmet öncesi eğitim programının bu süreçleri nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Gömülü kuram yöntemleri, araştırma bağlamını anlayabilmek için araştırmacıların o bağlama yakından katılmasını gerekli kılar. Yapılandırmacı gömülü kuram araştırmalarında; araştırmacıların konumları, bakış açıları ve araştırma bağlamı ve araştırılanlarla etkileşimleri daha da önem kazanmaktadır (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 1996).

Kuramsal örnekleme yaklaşımı doğrultusunda araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde çeşitli bölümlerde lisans öğrenimi gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmektedir. Lisans öğreniminin son yılında, öğretim programında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin de yer almasının, öğrencilerin öğretmen kimliğine ilişkin deneyim kazanmaları bakımından önemli olduğu düşünülerek araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmektedir. Veri toplama ve çözümleme süreçleri devam eden araştırmada, verilerin çözümlenmesi sürecinde yazıya aktarılmış görüşme kayıtlarının satır satır kodlanması sürecinden oluşan başlangıç kodlaması ve kodların kodlarla ve daha büyük veri setiyle sürekli karşılaştırılmasından oluşan odaklanmış kodlama aşamaları izlenerek kimlik kurulum sürecine ilişkin soyutlamalara ulaşılması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların odağında kendine yer bulmuş konular arasındadır (Rodgers & Scottt, 2008). Alanyazındaki araştırmalar, konunun önem kazanmasında etkili olan farklı boyutlara işaret etmektedir. Olsen (2008); öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, öğretimin farklı boyutlarının ele alınmasına yardımcı olan bir çerçeve ya da analitik bir mercek olarak kullanılabildiğinin altını çizmektedir. Sachs'e göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri, onlara "öğretmen olmaya, öğretmen olarak eylemde bulunmaya ve mesleklerini, toplumdaki konumlarını anlamaya ilişkin kavramsal bir çerçeve" sağlamaktadır (2005, s. 15). Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, öğretmenlerin mesleki kimliğinin "yönelimlerini, hangi amaçlar için çaba gösterdiklerini, mesleki gelişim olanaklarına yaklaşımlarını ve neleri öğretmen rollerinin bir parçası olarak içselleştirdiklerini" biçimlendirdiğini belirtmektedir (2005, s. 383).

Araştırmalar öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, kendi öğrenme yaşantılarından hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sürecindeki yaşantılarına kadar pek çok bağlamdan etkilenerek biçimlendiğini göstermektedir (Rodgers & Scottt, 2008). Öğretmenlerin mesleki kimliğini mercek altına alan araştırmalarda; onların önceki öğrenme yaşantıları (Clandinin & Connelly, 1996; Lortie, 1975), hizmet öncesi öğretmen eğitimi (Anspal, Leijen, & Löfström, 2018; Beauchamp & Thomas, 2009; Lopes & Pereira, 2012), öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki okul deneyimleri (Alsup, 2006; Britzman, 2003; Danielewicz, 2001; Deng, Zhu, Li, Xu, Rutter, & Rivera; 2018), mesleğin ilk yıllarındaki yaşantıları (Alsup, 2006; Britzman, 2003; McNally & Blake, 2012) ve mesleğin ilerleyen dönemlerindeki mesleki gelişim süreçleri (Mockler, 2011) bağlamında mesleki kimliğin oluşumu ve dönüşümü üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu araştırmada; öğretmenlerin kimlik oluşum süreçlerinin önemli bir bileşeni olduğu düşünülen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulum süreçlerine odaklanılmaktadır. Beauchamp ve Thomas (2009), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini biçimlendirme ve onların gelecekteki mesleki yaşantılarında öğretmen olarak konumlanış biçimlerine etki etme gücüne vurgu yapmaktadır. Benzer biçimde Korthagen (2004), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesiyle de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin iyileştirilmesine katkıda bulunulabileceğini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın; öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeki yaşantıları ile mesleki kimliklerinin kurulum süreci arasındaki etkileşimi anlama ve yorumlama olanağı sağlaması beklenmektedir. Diğer yandan böylesi bir araştırmayla, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının kimlik kurulum süreçlerini biçimlendirmeye yönelik gizil gücü dikkate alınarak nasıl daha iyi biçimde yapılandırılabileceğine ilişkin bakış açıları sunulabileceğine inanılmaktadır. Böylelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunda nasıl bir görev üstlendiği daha iyi anlaşılabilecek ve bu görevin beklendiği biçimde yerine getirilebilmesi için gerekli kuramsal ve ampirik temellerin kurulumuna katkı sağlanabilecektir.

Yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulum süreçleri yapısal sembolik etkileşimcilik bakış açısıyla ele alınmaktadır. Kimlik kurulumuna ilişkin çalışmalarını bu kuram çerçevesinde yürüten Burke ve Stets kimliği, "bireyin toplumda belirli bir rolü üstlenirken kim olduğunu tanımlayan anlamlar seti" olarak tanımlamaktadır (2009, s. 3). Birey toplumda farklı roller üstlenebilir, kendini farklı gruplara ait hissedebilir ve kendini diğerlerinden farklı olarak tanımlayabilir. Bireyin kim olduğu kadar kim olmadığına ve diğerlerinin kim olduğuna ilişkin anlayış ve tanımlamaları ile diğerlerinin o bireyin kim olduğuna ilişkin anlayış ya da tanımlamaları da kimliği niteleyen özellikleri oluşturur (Burke & Stets, 2009; Danielewicz, 2001). Dolayısıyla kimlikler, bireyleri sosyal ilişkilerinde diğerlerinden ayırma ya da onlarla ilişkilendirme yolları olarak görülebilir (Danielewicz, 2001).

Bireylerin eylemleri, hem toplumdaki sosyal yapıları oluşturmakta hem de o yapılarca belirlenmektedir. Bireylerin toplumdaki konumlarına göre bireyleri nitelendiren kimlikler, onların eylemleri ile sosyal yapılar arasındaki etkileşim sürecinde sürekli bir oluşum, değişim ve dönüşüm süreci içindedir. Dolayısıyla, öğretmen kimliğinin kurulumu karmaşık ve sürekli bir dönüşüme işaret eden devingen bir süreçtir (Briztman, 2003; McNally & Blake, 2012; Trent, 2011). Bu devingenlik, süreci sürekli olarak biçimlendiren bazı yapıların belirleyiciliğini dikkate almayı gerektirmektedir. Bu nedenle kimlik araştırmalarında, makro yapıları çözümlemeye olanak tanıyacak bir yaklaşımın gerekliliği öne çıkmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında öğretmen kimliğinin kurulum süreçlerini açıklayacak bir kuram geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yürütülmektedir. Yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımıyla yürütülen araştırmada, öğretmen adayları ile yüz yüze ve bireysel nitel görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Gömülü kuram; kuramların önceden belirlenmiş kavramlar ya da varsayımların çözümlenmesinden değil yalnızca alandan elde edilen veriden, araştırma bağlamındaki bireylerin eylemlerinden, etkileşimlerinden ve sosyal süreçlerinden elde edilebileceği yaklaşımına dayanmaktadır (Charmaz, 1996; Creswell, 2007). Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde amaç; öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğine ilişkin düşüncelerini, duygularını, inançlarını, eylemlerini ve toplumsal süreçlerdeki etkileşimlerinde ne olup bittiğini anlamaya çalışmak ve özellikle hizmet öncesi eğitim programının bu süreçleri nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Gömülü kuram yöntemleri, araştırma bağlamını anlayabilmek için araştırmacıların o bağlama yakından katılmasını gerekli kılar. Yapılandırmacı gömülü kuram araştırmalarında; araştırmacıların konumları, bakış açıları ve araştırma bağlamı ve araştırılanlarla etkileşimleri daha da önem kazanmaktadır (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 1996).

Kuramsal örnekleme yaklaşımı doğrultusunda araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde çeşitli bölümlerde lisans öğrenimi gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmektedir. Lisans öğreniminin son yılında, öğretim programında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin de yer almasının, öğrencilerin öğretmen kimliğine ilişkin deneyim kazanmaları bakımından önemli olduğu düşünülerek araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmektedir. Veri toplama ve çözümleme süreçleri devam eden araştırmada, verilerin çözümlenmesi sürecinde yazıya aktarılmış görüşme kayıtlarının satır satır kodlanması sürecinden oluşan başlangıç kodlaması ve kodların kodlarla ve daha büyük veri setiyle sürekli karşılaştırılmasından oluşan odaklanmış kodlama aşamaları izlenerek kimlik kurulum sürecine ilişkin soyutlamalara ulaşılması hedeflenmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmen olmanın; bir seçim olmaktan daha çok, öğretmen adaylarının sınıfsal anlamda hareket alanlarının sınırları içinde kalan olasılıklardan biriyle eşleş(tiril)melerinin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Toplumda öğretmenliğe ilişkin yaygın inanışlar, beklentiler, öncelikler ve algılar; devingen ve birikimli bir süreç olan kimlik kurulum sürecini biçimlendirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki karşılığı ve mesleğin bireye sağlayacağı düşünülen olanaklar, kimlerin o mesleğe talip olabileceğine ilişkin ipuçları vermektedir. Öğretmen adayları; kendilerini daha statülü ya da saygın olarak algıladıkları mesleklerde hayal etseler de, dışarıdan kendileri için en uygun ve ulaşılabilir görülen ve onları gelecekte "işsiz kalmaktan koruyacak" bir meslek olarak gördükleri öğretmenliğe yönelmektedir.

Öğretmen adaylarının fakültedeki yaşantılarında öğretmenliğe ilişkin mesleki kimlikten çok öğrencilik kimliğinin baskın olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ancak okullardaki uygulama sürecinde öğrencilerle etkileşime girdiklerinde yani öğretmenlik pratiğini gerçekleştirirlerken kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin arka planda kalmasında, fakültede bu kimliğin kurulumunu harekete geçirmeye olanak tanıyacak etkileşim süreçlerinin yeterli düzeyde olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, uygulamaya olanak tanıyan bir hedef kitleyle karşılaştıklarında ve o kitleden "öğretmen" olarak kabul aldıklarında öğretmenlik meslek kimliğini ön plana çıkararak kurulum aşamasına geçebilmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bu etkileşime olanak tanıyacak ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulumunu harekete geçirecek uygulamalı çalışmaların artırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmen olmanın; bir seçim olmaktan daha çok, öğretmen adaylarının sınıfsal anlamda hareket alanlarının sınırları içinde kalan olasılıklardan biriyle eşleş(tiril)melerinin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Toplumda öğretmenliğe ilişkin yaygın inanışlar, beklentiler, öncelikler ve algılar; devingen ve birikimli bir süreç olan kimlik kurulum sürecini biçimlendirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki karşılığı ve mesleğin bireye sağlayacağı düşünülen olanaklar, kimlerin o mesleğe talip olabileceğine ilişkin ipuçları vermektedir. Öğretmen adayları; kendilerini daha statülü olarak algıladıkları mesleklerde hayal etseler de, dışarıdan kendileri için en uygun ve ulaşılabilir görülen ve onları gelecekte "işsiz kalmaktan koruyacak" bir meslek olarak gördükleri öğretmenliğe yönelmektedir.

Öğretmen adaylarının fakültedeki yaşantılarında öğretmenliğe ilişkin mesleki kimlikten çok öğrencilik kimliğinin baskın olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ancak okullardaki uygulama sürecinde öğrencilerle etkileşime girdiklerinde yani öğretmenlik pratiğini gerçekleştirirlerken kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin arka planda kalmasında, fakültede bu kimliğin kurulumunu harekete geçirmeye olanak tanıyacak etkileşim süreçlerinin yeterli düzeyde olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, uygulamaya olanak tanıyan bir hedef kitleyle karşılaştıklarında ve o kitleden "öğretmen" olarak kabul aldıklarında öğretmenlik meslek kimliğini ön plana çıkararak kurulum aşamasına geçebilmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bu etkileşime olanak tanıyacak ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik kurulumunu harekete geçirecek uygulamalı çalışmaların artırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programları, Öğretmen Adayının Mesleki Kimliği, Yapısal Sembolik Etkileşimcilik, Yapılandırmacı Gömülü Kuram

Kaynakça

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2018): Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2017.1420688.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory research: Methods and practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The sage handbook of grounded theory* (pp. 1-29). London: Sage Publications.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.

Charmaz, K. (1996). The search for meanings-grounded theory. In J. A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.

Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. *Educational Researcher, 25*(3), 24–30.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: İdentity, pedagogy and teacher educa*tion. New York: State University of New York Press.

Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dillemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(6), 441-453.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97.

Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education, 35*(1), 17-38.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: Sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago.

McNally, J., & Blake, A. (2012). "Miss, what's my name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security. *Educational Philosophy and Theory, 44*(2), 196-211.

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching, 17*(5), 517-528.

Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York, NY: Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal 32*(4), 601–16.

Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching, 17*(5), 529-543.

(25732) Araştıran/Araştırılan Öğretmen Yaşantıları Üzerinden Kuram ve Uygulamanın Kesişimini Yeniden Düşünmek

ASUMAN FULYA SOĞUKSU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AYŞE GÜLSÜM AKÇATEPE
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

FATMA BIKMAZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alanında yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin araştırmacı ya da araştırılan olarak yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, öğretmen araştırmaları ve öğretim üzerine yapılan araştırmalar olmak üzere iki grup altında ele alınabilir (Cochran-Smith & Lytle, 1993). 1950'li yıllara kadar öğretim üzerine yapılan ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bağlam dışından araştırmacılar tarafından incelendiği araştırmalar öncelenmiştir. O tarihten bu yana araştıran öğretmen yaklaşımı çerçevesinde okullarda ya da sınıflarda öğretmenlerin eylem araştırmaları gerçekleştirerek kendi uygulamaları üzerine araştırma yapmaları ve dolayısıyla öğretmen eğitimi alanındaki bilgi üretim sürecinde merkezi bir yere sahip olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Craig, 2009; Hammersley, 1993; Lampert, 2000). Eğitim alanında nitel paradigmanın 1970'li yıllarda benimsenmeye başlamasıyla öğretim üzerine yapılan araştırma yerine öğretmen tarafından yapılan araştırma anlayışı daha kolay kabul görmeye başlasa da (Lampert, 2000), öğretmenlerin araştırma rolünü üstlenme konusundaki isteksizlikleri dikkati çekmektedir (Hancock, 1997). Zeichner (1995) öğretmenlerin araştıran rolünü gittikçe daha fazla üstlenmeye başlamasına karşın, öğretmenlerdeki bu isteksizliği öğretmenler arasında hala oldukça yaygın olan araştırma pratiğini dışarıdan kişilerce yürütülen bir eylem olarak kavramsallaştırma eğilimine bağlamaktadır. Böylesi bir kavramsallaştırmada, öğretime ve öğretmenliğe ilişkin sistematik ve güçlü bir bilgi tabanının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolünün göz ardı edilmesi etkili olmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Zeichner (1995), öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar sonucu üretilen bilginin akademisyenlerce çoğunlukla kabul görmediğini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim alanında yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin henüz araştıran olarak kendine yer bulmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim alanında yürütülen araştırmalarda araştırmacı rolündense araştırılan rolünü daha sıklıkla üstlendiği ve çoğu araştırmaya araştırılan olarak önemli katkı yaptığı görülmektedir (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Diğer taraftan, öğretmenler arasında araştırmalara araştırılan olarak katılma konusunda da bir isteksizliğin olduğu dikkati çekmektedir (Hancock, 1997). Bu isteksizliğin temelinde, araştıran olarak akademisyen ve araştırılan olarak öğretmen ilişkisindeki güç dengesizliğinin etkisi kendini göstermektedir. Buna ilişkin olarak Zeichner (1995), araştırmacıların kendi akademik beklentilerini karşılama çabasıyla araştırmalarını sıklıkla öğretmenleri eleştiren bir üslupla kaleme aldığını ve bunun da bir sonucu olarak öğretmenlerin çoğu zaman kendilerini araştırmacılar tarafından kullanılmış hissettiğini belirtmektedir. Böylesi bir kullanılmışlık hissinin ortaya çıkmasında, araştırmanın öznesi olarak akademisyenlerin öğretmenlere yönelik eleştirel söylemlerinin yanında nasıl bir güdülenme ile araştırma pratiğine yöneldiği de etkili olmaktadır. Zeichner (1995), akademisyenlerin çoğunlukla eğitim alanında gözlemledikleri sorunlara çözüm bulabilme çabasından çok meslekte yükselme kaygısıyla araştırma pratiğine yöneldiklerini ve başlıca güdülenme kaynağının böylesine dışsal olmasının bir sonucu olarak araştırmanın nesnesi olan öğretmenlerle veriye ulaşma süreci dışında bir etkileşime girme gereksinimi duymadıklarını belirtmektedir. Bunun sonucunda öğretmenler kendilerini; akademisyenlerin eğitsel meseleleri çözme yolunda işbirliği yaptığı özneler olarak değil, akademide var olma ve yükselme kaygısıyla yürüttükleri araştırmalarda kullandıkları nesneler olarak görmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarının araştırmacıların veri toplama alanları olarak ve öğretmenlerin de dışarıdan gelen araştırmacıların ürettikleri bilginin tüketicileri olarak görülmesi düşüncesi ile sonuçlanmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Bunların yanı sıra süregelen araştırma geleneğinin söz konusu güç dengesizliğini besleyen ve öğretmenlerin araştırmanın nesnesi olma fenomenine kuşkuyla yaklaşmasına neden olan bir başka yönü de, akademik çevrelerde yeğlenen dildir. Lytle ve Cochran-Smith (1994); benimsenen akademik yaklaşıma bağlı olmaksızın pek çok araştırmada kendini gösteren akademik dilin bu araştırmaları öğretmenler için ulaşılmaz hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmalarda kullanılan akademik jargon, bir tür ayrıştırma mekanizması işlevi görerek öğretmenlerin akademik söylemin öznesi ya da nesnesi olma rolünü üstlenmesini güçleştirmektedir.

Öğretmenlerin araştıran/ araştırılan yaşantıları üzerinden araştırmaya yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması, bir taraftan öğretmenlerin kendi araştırma pratiklerini ve mesleki gelişimlerini sorgulamalarını sağlarken diğer taraftan kuram-uygulamanın kesişimi önündeki güçlükleri ortadan kaldırmayı kolaylaştıracak bir çaba olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, Denscombe (2006), araştırmacılar tarafından benimsenen yaklaşıma bakılmaksızın okulda ve sınıfta yürütülen her türlü araştırmada, araştırmacıların dışarıdan bireyler olarak araştırma bağlamına erişebilmesi için öğretmenlerin onayına gereksinim duyulduğunu ve dolayısıyla öğretmenlerin araştırmaya ilişkin tutum, inanç ve yargılarının eğitim alanındaki araştırmaları etkileyen önemli bileşenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantıları üzerinden araştırmanın öznesi ve nesnesi olmaya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Husserl (1983), Merleau-Ponty (2012) ve Schutz'un (1967) fenomenolojik yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bir fenomenoloji araştırmasıdır. Fenomenoloji araştırmaları, bireylerin bir fenomene ilişkin kendi yaşantılarına yükledikleri anlamları inceler (Creswell, 2007). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantıları üzerinden araştırmanın öznesi ve nesnesi olmaya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Patton, 2002) kullanılmıştır. Öğretmenlerin araştırma öznesi ve nesnesi olmayı nasıl anlamlandırdıklarını görmek için bu yaşantılara sahip öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara'daki devlet okullarında farklı eğitim düzeylerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantılarını ortaklaştıran özlere ulaşmak için öğretmenlerle bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin çözümlenmesi ile öğretmenlerin araştıran ve araştırılan olarak yaşantılarının ve bu yaşantıları biçimlendiren bağlamın betimlenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantılarına yükledikleri anlamı vurgulayan ifadelerin kodlanmasını (Creswell, 2007) içeren bir açık kodlama süreci yürütülmüştür. Veri çözümleme süreci devam eden araştırmada bir sonraki aşamada, açık kodlamadan elde edilen kodların örüntüler oluşturacak biçimde bir araya getirilmesiyle eksen kodlama yapılacaktır. Veri çözümlemenin son aşamasındaysa eksenlerin kesişim noktaları ortaya çıkarılarak öğretmenlerin araştırma yaşantılarını ortaklaştıran özlere ulaşılacaktır.

Fenomenoloji araştırmalarında, araştırmacıların araştırmaya konu olan fenomene ilişkin yaşantılarından kaynaklanan önyargılar, varsayımlar, inançlar ve düşüncelerin- yani araştırılan konuya ilişkin sahip olunan doğal tutumun- bir süreliğine paranteze alınması (epoche) gerekmektedir (Husserl, 2012). Bu araştırmada da araştırmacılar, daha önce öğretmenlerin araştırılan olarak yer aldığı araştırma yaşantılarından kaynaklanan yargı, inanç ve düşüncelerini araştırma süreci boyunca paranteze alarak araştırma bağlamına bilinçli bir saflıkla yaklaşma çabası göstermiştir.

Eğitim alanında yürütülen araştırmalarda, uzun bir süredir öğretmenlerin araştırmacı ya da araştırılan olarak yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, öğretmen araştırmaları ve öğretim üzerine yapılan araştırmalar olmak üzere iki grup altında ele alınabilir (Cochran-Smith & Lytle, 1993). 1950'li yıllara kadar öğretim üzerine yapılan ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bağlam dışından araştırmacılar tarafından incelendiği araştırmalar öncelenmiştir. O tarihten bu yana araştıran öğretmen yaklaşımı çerçevesinde okullarda ya da sınıflarda öğretmenlerin eylem araştırmaları gerçekleştirerek kendi uygulamaları üzerine araştırma yapmaları ve dolayısıyla öğretmen eğitimi alanındaki bilgi üretim sürecinde merkezi bir yere sahip olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Craig, 2009; Hammersley, 1993; Lampert, 2000). Eğitim alanında nitel paradigmanın 1970'li yıllarda benimsenmeye başlamasıyla öğretim üzerine yapılan araştırma yerine öğretmen tarafından yapılan araştırma anlayışı daha kolay kabul görmeye başlasa da (Lampert, 2000), öğretmenlerin araştırma rolünü üstlenme konusundaki isteksizlikleri dikkati çekmektedir (Hancock, 1997). Zeichner (1995) öğretmenlerin araştıran rolünü gittikçe daha fazla üstlenmeye başlamasına karşın, öğretmenlerdeki bu isteksizliği öğretmenler arasında hala oldukça yaygın olan araştırma pratiğini dışarıdan kişilerce yürütülen bir eylem olarak kavramsallaştırma eğilimine bağlamaktadır. Böylesi bir kavramsallaştırmada, öğretime ve öğretmenliğe ilişkin sistematik ve güçlü bir bilgi tabanının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolünün göz ardı edilmesi etkili olmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Zeichner (1995), öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar sonucu üretilen bilginin akademisyenlerce çoğu zaman kabul görmediğini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim alanında yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin henüz araştıran olarak kendine yer bulmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim alanında yürütülen araştırmalarda araştırmacı rolündense araştırılan rolünü daha sıklıkla üstlendiği ve pek çok araştırmaya araştırılan olarak önemli katkı yaptığı görülmektedir (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Diğer taraftan, öğretmenler arasında araştırmalara araştırılan olarak katılma konusunda da bir isteksizliğin olduğu dikkati çekmektedir (Hancock, 1997). Bu isteksizliğin temelinde, araştıran olarak akademisyen ve araştırılan olarak öğretmen ilişkisindeki güç dengesizliğinin etkisi kendini göstermektedir. Buna ilişkin olarak Zeichner (1995), araştırmacıların kendi akademik beklentilerini karşılama çabasıyla araştırmalarını sıklıkla öğretmenleri eleştiren bir üslupla kaleme aldığını ve bunun da bir sonucu olarak öğretmenlerin çoğu zaman kendilerini araştırmacılar tarafından kullanılmış hissettiğini belirtmektedir. Böylesi bir kullanılmışlık hissinin ortaya çıkmasında, araştırmanın öznesi olarak akademisyenlerin öğretmenlere yönelik eleştirel söylemlerinin yanında nasıl bir güdülenme ile araştırma pratiğine yöneldiği de etkili olmaktadır. Zeichner (1995), akademisyenlerin çoğunlukla eğitim alanında gözlemledikleri sorunlara çözüm bulabilme çabasından çok meslekte yükselme kaygısıyla araştırma pratiğine yöneldiklerini ve başlıca güdülenme kaynağının böylesine dışsal olmasının bir sonucu olarak araştırmanın nesnesi olan öğretmenlerle veriye ulaşma süreci dışında bir etkileşime girme gereksinimi duymadıklarını belirtmektedir. Bunun sonucunda öğretmenler kendilerini; akademisyenlerin eğitsel meseleleri çözme yolunda işbirliği yaptığı özneler olarak değil, akademide var olma ve yükselme kaygısıyla yürüttükleri araştırmalarda kullandıkları nesneler olarak görmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarının araştırmacıların veri toplama alanları olarak ve öğretmenlerin de dışarıdan gelen araştırmacıların ürettikleri bilginin tüketicileri olarak görülmesi düşüncesi ile sonuçlanmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Bunların yanı sıra süregelen araştırma geleneğinin söz konusu güç dengesizliğini besleyen ve öğretmenlerin araştırmanın nesnesi olma fenomenine kuşkuyla yaklaşmasına neden olan bir başka yönü de, akademik çevrelerde yeğlenen dildir. Lytle ve Cochran-Smith (1994); benimsenen akademik yaklaşıma bağlı olmaksızın pek çok araştırmada kendini gösteren akademik dilin bu araştırmaları öğretmenler için ulaşılmaz hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmalarda kullanılan akademik jargon, bir tür ayrıştırma mekanizması işlevi görerek öğretmenlerin akademik söylemin öznesi ya da nesnesi olma rolünü üstlenmesini güçleştirmektedir.

Öğretmenlerin araştıran/ araştırılan yaşantıları üzerinden araştırmaya yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması, bir taraftan öğretmenlerin kendi araştırma pratiklerini ve mesleki gelişimlerini sorgulamalarını sağlarken diğer taraftan kuram-uygulamanın kesişimi önündeki güçlükleri ortadan kaldırmayı kolaylaştıracak bir çaba olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, Denscombe (2006), araştırmacılar tarafından benimsenen yaklaşıma bakılmaksızın okulda ve sınıfta yürütülen her türlü araştırmada, araştırmacıların dışarıdan bireyler olarak araştırma bağlamına erişebilmesi için öğretmenlerin onayına gereksinim duyulduğunu ve dolayısıyla öğretmenlerin araştırmaya ilişkin tutum, inanç ve yargılarının eğitim alanındaki araştırmaları etkileyen önemli bileşenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantıları üzerinden araştırmanın öznesi ve nesnesi olmaya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma, Husserl (1983), Merleau-Ponty (2012) ve Schutz'un (1967) fenomenolojik yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bir fenomenoloji araştırmasıdır. Fenomenoloji araştırmaları, bireylerin bir fenomene ilişkin kendi yaşantılarına yükledikleri anlamları inceler (Creswell, 2007). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantıları üzerinden araştırmanın öznesi ve nesnesi olmaya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Patton, 2002) kullanılmıştır. Öğretmenlerin araştırma öznesi ve nesnesi olmayı nasıl anlamlandırdıklarını görmek için bu yaşantılara sahip öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara'daki devlet okullarında farklı eğitim düzeylerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantılarını ortaklaştıran özlere ulaşmak için öğretmenlerle bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin çözümlenmesi ile öğretmenlerin araştıran ve araştırılan olarak yaşantılarının ve bu yaşantıları biçimlendiren bağlamın betimlenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin araştırmaya ilişkin yaşantılarına yükledikleri anlamı vurgulayan ifadelerin kodlanmasını (Creswell, 2007) içeren bir açık kodlama süreci yürütülmüştür. Veri çözümleme süreci devam eden araştırmada bir sonraki aşamada, açık kodlamadan elde edilen kodların örüntüler oluşturacak biçimde bir araya getirilmesiyle eksen kodlama yapılacaktır. Veri çözümlemenin son aşamasındaysa eksenlerin kesişim noktaları ortaya çıkarılarak öğretmenlerin araştırma yaşantılarını ortaklaştıran özlere ulaşılacaktır.

Fenomenoloji araştırmalarında, araştırmacıların araştırmaya konu olan fenomene ilişkin yaşantılarından kaynaklanan önyargılar, varsayımlar, inançlar ve düşüncelerin- yani araştırılan konuya ilişkin sahip olunan doğal tutumun- bir süreliğine paranteze alınması (epoche) gerekmektedir (Husserl, 2012). Bu araştırmada da araştırmacılar, daha önce öğretmenlerin araştırılan olarak yer aldığı araştırma yaşantılarından kaynaklanan yargı, inanç ve düşüncelerini araştırma süreci boyunca paranteze alarak araştırma bağlamına bilinçli bir saflıkla yaklaşma çabası göstermiştir.

Araştırmanın veri çözümleme süreci devam etmektedir. Şu ana kadar yapılan çözümlemelerden, araştıran ya da araştırılan yaşantılarına sahip öğretmenlerin, bir araştırma yürütmeye ya da bir araştırmanın katılımcısı olmaya karşı çeşitli biçimlerde direnç gösterdikleri görülmektedir. Araştırılan olarak öğretmenlerin gösterdiği direnç, araştırmacıların okul ve sınıf bağlamlarına erişimini engelleme biçiminde kendini göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bu direncin okula ve öğretmenlere dışarıdan yüklenen "üniversite temelli araştırmalara saha olma misyonu"ndan kaynaklandığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin araştırmayı bu biçimde dışarıdan gelen ve dahil olmak zorunda oldukları bir eylem olarak kavramsallaştırmaları, araştırma ve öğretimi birbirinden bağımsız pratikler olarak görmelerine ve bu iki süreç arasındaki ayrımın derinleşmesine yol açmaktadır. Bu durum onların kendilerini araştıran olarak konumlandırmalarını da güçleştirmektedir. Bunu destekler biçimde Denscombe (2006), öğretmen rolleri ile araştırmacının üstlendiği sorumlulukların örtüşmediği yönünde bir bakışın varlığından söz etmekte ve bu bakışın temelinde toplumsal araştırmaların başlıca amaçlarından birinin kuram geliştirmek olmasına karşın, öğretme işinin kuramsal olandan çok uygulamalı ve anlık olana odaklandığı düşüncesinin yattığını belirtmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri çözümleme süreci devam etmektedir. Şu ana kadar yapılan çözümlemelerden, araştıran ya da araştırılan yaşantılarına sahip öğretmenlerin, bir araştırma yürütmeye ya da bir araştırmanın katılımcısı olmaya karşı çeşitli biçimlerde direnç gösterdikleri görülmektedir. Araştırılan olarak öğretmenlerin gösterdiği direnç, araştırmacıların okul ve sınıf bağlamlarına erişimini engelleme biçiminde kendini göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bu direncin okula ve öğretmenlere dışarıdan yüklenen "üniversite temelli araştırmalara saha olma misyonu"ndan kaynaklandığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin araştırmayı bu biçimde dışarıdan gelen ve dahil olmak zorunda oldukları bir eylem olarak kavramsallaştırmaları, araştırma ve öğretimi birbirinden bağımsız pratikler olarak görmelerine ve bu iki süreç arasındaki ayrımın derinleşmesine yol açmaktadır. Bu durum onların kendilerini araştıran olarak konumlandırmalarını da güçleştirmektedir. Bunu destekler biçimde Denscombe (2006), öğretmen rolleri ile araştırmacının üstlendiği sorumlulukların örtüşmediği yönünde bir bakışın varlığından söz etmekte ve bu bakışın temelinde toplumsal araştırmaların başlıca amaçlarından birinin kuram geliştirmek olmasına karşın, öğretme işinin kuramsal olandan çok uygulamalı ve anlık olana odaklandığı düşüncesinin yattığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler : Araştıran Öğretmen, Araştırılan Öğretmen, Kuram ve Uygulamanın Kesişimi, Fenomenoloji

Kaynakça

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/ Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.

Craig, C. J. (2009). Teacher Research and Teacher as Researcher. Içinde L. J. Saha ve A. G. Dworkin (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (ss. 61–71). New York: Springer.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Denscombe, M. (1995). Teachers as an audience for research: The acceptability of ethnographic approaches to classroom research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*(2), 173-191.

Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, *1*(3), 425–445.

Hancock, R. (1997). Why are class teachers reluctant to become researchers? *British Journal of In-Service Education*, *23*(1), 85–99.

Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book* (F. Kersten, Çev.). Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers.

Husserl, E. (2012). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* (W. R. B. Gibson, Çev.). New York: Routledge.

Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review, 70*(1), 86-99.

Lytle, S., & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge, and practice. S. Hollingsworth & H. Sockett (Ed.) içinde *Teacher research and educational reform*, (ss. 22-51). Chicago: University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* (D. A. Landes., Çev.). London and New York: Routledge.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh and F. Lehnert, Çev.). Northwestern University Press.

Zeicher, K. M. (1995). Beyond the devide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*(2), 153-172.

(25745) Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Hazırlanan Ölçme Araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

ESMA YILDIRIM ATAK

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en önemli öğelerden biri kuşkusuz öğretmenler ve öğretmen eğitimidir. Öğretmenlerin öğrenci ve eğitim programları üzerindeki etkisi diğer öğelere kıyasla daha fazladır. Öğretmenlik mesleği; mesleki alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda yeterli olmayı gerektirmektedir (Demirel, 1999). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinden edindikleri bilgiler ile öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak, öğretimin nasıl sağlanacağı ve öğretim ortamının nasıl düzenleneceği konusunda öğretmenlere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bu bakımdan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretiminin verimliliği ve etkinliğinin sağlanmasında en önemli öğelerdendir (Carlsen, 1999). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan süreçte öğretmenlik meslek bilgisi derslerine öğretim yöntem ve tekniklerin yanı sıra, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi çoğunlukla temelini batı eğitim felsefesinden almış dersler eklenmiştir (Sırkıntı, 1999; Taşdemirci, 2010). 2018 yılında gerçekleştirilen çalışma ile Eğitim Fakülteleri Lisans Programları yenilenerek, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin son hali verilmiştir. Bu derslerde gerçekleştirilecek öğretimin başarısı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi bakımından donanımlı olarak mezun olmalarını ve başarıyla mesleği yürütmelerini sağlayacaktır.

Bir eğitim programının başarılı sayılması için, amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi yani değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programında yer alan derslerinde benzer şekilde değerlendirilmesi, derslerde amaçlanana ulaşılma derecesinin belirlenmesi ile mümkündür. Bu değerlendirme hem biten faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur (Küçükahmet, 2003). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin değerlendirmeler, bir kurala ya da yönetmeliğe bağlı olmaksızın eğitim fakültelerinde belirtilen dersleri veren öğretim üyelerinin gerçekleştirdiği ölçme ve değerlendirme etkinlikleri (araçları) ile sağlanmaktadır. Değerlendirmenin doğru yapılabilmesi, doğru ölçme araçlarının kullanılması ile mümkündür. Dolayısıyla ölçme araçları değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Ölçülmek istenenin ölçülmesi, ölçme aracının amaca hizmet ediyor oluşu ile doğrudan ilişkilidir. Ölçme aracının niteliği, yer alan soruların niteliği ile sağlanmaktadır. Nitelikli soruların hazırlanması ise, hazırlayan kişinin konuya hakim olması ve ölçme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasına bağlıdır (Özcan ve Akcan, 2010).

Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında yer alan derslere ilişkin amaçların ne ölçüde kazandırıldığının belirlenmesi, derslere ilişkin gerçekleştirilecek ölçme değerlendirme süreçleri ve uygulanacak ölçme değerlendirme araçlarının incelenmesi ile mümkündür. Derslere ilişkin doğru ve eksiksiz öğrenmelerin ve öğrenilenlerin ne oranda kazandırıldığının tespiti, sorulan soruların düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen adaylarının bilişsel alanlarda başarılarının belirlenmesi amacıyla öğretim üyelerinin sordukları soruların düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Büyükalan, 2007). Ancak derslerin amaçlarının ve bu amaçların ölçme ve değerlendirilmede kullanılan soru düzeylerinin sınıflandırılmasında en çok faydalanılan yaklaşım S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişsel alan basamaklarıdır (Bloom, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001). Bloom sınıflandırmasının en temel özelliği, dersin öğretim üyesine; öğretimin sonunda "öğretmen adayında ne tür değişiklikler gerçekleşecektir?" sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır (Küçükahmet, 2003). Erman (2008)'a göre Orijinal Bloom Taksonomisi'nin genel olarak boyutları; Bilişsel Öğrenmeler; Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirmedir. Duyuşsal Öğrenmeler; Alma, Tepkide bulunma, Değer verme, Örgütleme, Bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişliktir. Psikomotor Öğrenmeler; Algılama, Kuruluş, Kılavuz edinme yapma, Mekanizma, Karmaşık dışa vuruk faaliyet, Uyarma ve Yaratmadır. (Bloom, 1956; Küçükahmet, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımın öngördüğü üst düzey bilişsel becerilerin tam olarak ölçülebilmesine ilişkin Bloom Taksonomisi ilk oluşturulmasından günümüze bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. Bu nedenle taksonominin yenilenmesine gidilmiştir (Anderson vd., 2014; Koç, Çiftçi ve Sönmez, 2013). ve çalışmalar devam etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırlanan ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun hangi basamaklarına karşılık geldiğinin betimlenmesi amacıyla hazırlanan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkıldığında, araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırlanan ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin hazırladıkları ölçme araçlarının soru türlerine ve Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016). Tarama modeline göre yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu şu üç temel özelliğe sahiptir (Fraenkel ve Wallen, 1996):

1. Bilgi, bir evrenin bazı durumlarını veya özelliklerini (yetenekleri, fikirleri, davranışlarını, inançlarını veya bilgisini) tanımlayabilmek için, o evrenin bir parçası olan bir grup insandan toplanır.

2. Bilgi toplamanın temel yolu soru sormaktır. Grubun üyeleri tarafından sorulara verilen cevaplar çalışmanın verilerini oluşturur.

3. Bilgi evrenin tamamından değil, örneklemden toplanır.

Betimsel araştırmalar ise, mevcut olayların daha önceki olay ve koşulların ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998).

Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi aracılığı ile toplanmıştır. Doküman analizi, belirli bir zaman diliminde üretilen, olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin gerçekleştirilebilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ölçme araçlarından toplanan sorular, araştırmanın ilk aşamasında soru türlerine ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Araştırmada Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve 2017-2019 yılları arasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini veren öğretim üyelerinin hazırladıkları ara sınav ve final sınavlarının fotokopileri edinilip, türlerine göre ayrılarak, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel gelişim seviyelerine göre analizleri yapılmıştır.

Eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en önemli öğelerden biri kuşkusuz öğretmenler ve öğretmen eğitimidir. Öğretmenlerin öğrenci ve eğitim programları üzerindeki etkisi diğer öğelere kıyasla daha fazladır. Öğretmenlik mesleği; mesleki alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda yeterli olmayı gerektirmektedir (Demirel, 1999). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinden edindikleri bilgiler ile öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak, öğretimin nasıl sağlanacağı ve öğretim ortamının nasıl düzenleneceği konusunda öğretmenlere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bu bakımdan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretiminin verimliliği ve etkinliğinin sağlanmasında en önemli öğelerdendir (Carlsen, 1999). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan süreçte öğretmenlik meslek bilgisi derslerine öğretim yöntem ve tekniklerin yanı sıra, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi çoğunlukla temelini batı eğitim felsefesinden almış dersler eklenmiştir (Sırkıntı, 1999; Taşdemirci, 2010). 2018 yılında gerçekleştirilen çalışma ile Eğitim Fakülteleri Lisans Programları yenilenerek, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin son hali verilmiştir. Bu derslerde gerçekleştirilecek öğretimin başarısı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi bakımından donanımlı olarak mezun olmalarını ve başarıyla mesleği yürütmelerini sağlayacaktır.

Bir eğitim programının başarılı sayılması için, amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi yani değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programında yer alan derslerinde benzer şekilde değerlendirilmesi, derslerde amaçlanana ulaşılma derecesinin belirlenmesi ile mümkündür. Bu değerlendirme hem biten faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur (Küçükahmet, 2003). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin değerlendirmeler, bir kurala ya da yönetmeliğe bağlı olmaksızın eğitim fakültelerinde belirtilen dersleri veren öğretim üyelerinin gerçekleştirdiği ölçme ve değerlendirme etkinlikleri (araçları) ile sağlanmaktadır. Değerlendirmenin doğru yapılabilmesi, doğru ölçme araçlarının kullanılması ile mümkündür. Dolayısıyla ölçme araçları değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Ölçülmek istenenin ölçülmesi, ölçme aracının amaca hizmet ediyor oluşu ile doğrudan ilişkilidir. Ölçme aracının niteliği, yer alan soruların niteliği ile sağlanmaktadır. Nitelikli soruların hazırlanması ise, hazırlayan kişinin konuya hakim olması ve ölçme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasına bağlıdır (Özcan ve Akcan, 2010).

Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında yer alan derslere ilişkin amaçların ne ölçüde kazandırıldığının belirlenmesi, derslere ilişkin gerçekleştirilecek ölçme değerlendirme süreçleri ve uygulanacak ölçme değerlendirme araçlarının incelenmesi ile mümkündür. Derslere ilişkin doğru ve eksiksiz öğrenemelerin ve öğrenilenlerin ne oranda kazandırıldığının tespiti, sorulan soruların düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen adaylarının bilişsel alanlarda başarılarının belirlenmesi amacıyla öğretim üyelerinin sordukları soruların düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Büyükalan, 2007). Ancak derslerin amaçlarının ve bu amaçların ölçme ve değerlendirilmede kullanılan soru düzeylerinin sınıflandırılmasında en çok faydalanılan yaklaşım S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişsel alan basamaklarıdır (Bloom, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001). Bloom sınıflandırmasının en temel özelliği, dersin öğretim üyesine; öğretimin sonunda "öğretmen adayında ne tür değişiklikler gerçekleşecektir?" sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır (Küçükahmet, 2003). Erman (2008)'a göre Orijinal Bloom Taksonomisi'nin genel olarak boyutları; Bilişsel Öğrenmeler; Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirmedir. Duyuşsal Öğrenmeler; Alma, Tepkide bulunma, Değer verme, Örgütleme, Bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişliktir. Psikomotor Öğrenmeler; Algılama, Kuruluş, Kılavuz edinme yapma, Mekanizma, Karmaşık dışa vuruk faaliyet, Uyarma ve Yaratmadır. (Bloom, 1956; Küçükahmet, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımın öngördüğü üst düzey bilişsel becerilerin tam olarak ölçülebilmesine ilişkin Bloom Taksonomisi ilk

oluşturulmasından günümüze bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. Bu nedenle taksonominin yenilenmesine gidilmiştir (Anderson vd., 2014; Koç, Çiftçi ve Sönmez, 2013). ve çalışmalar devam etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde Eğitim Fakültesi Programlarında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine yönelik hazırlanan ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırlanan ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun hangi basamaklarına karşılık geldiğinin betimlenmesi amacıyla hazırlanan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkıldığında, araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırlanan ölçme araçlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin hazırladıkları ölçme araçlarının soru türlerine ve Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016). Tarama modeline göre yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu şu üç temel özelliğe sahiptir (Fraenkel ve Wallen, 1996):

1. Bilgi, bir evrenin bazı durumlarını veya özelliklerini (yetenekleri, fikirleri, davranışlarını, inançlarını veya bilgisini) tanımlayabilmek için, o evrenin bir parçası olan bir grup insandan toplanır.

2. Bilgi toplamanın temel yolu soru sormaktır. Grubun üyeleri tarafından sorulara verilen cevaplar çalışmanın verilerini oluşturur.

3. Bilgi evrenin tamamından değil, örneklemden toplanır.

Betimsel araştırmalar ise, mevcut olayların daha önceki olay ve koşulların ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998).

Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi aracılığı ile toplanmıştır. Doküman analizi, belirli bir zaman diliminde üretilen, olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin gerçekleştirilebilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ölçme araçlarından toplanan sorular, araştırmanın ilk aşamasında soru türlerine ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Araştırmada Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve 2017-2019 yılları arasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini veren öğretim üyelerinin hazırladıkları ara sınav ve final sınavlarının fotokopileri edinilip, türlerine göre ayrılarak, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel gelişim seviyelerine göre analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırlanan ölçme araçlarında yer alan soruların büyük çoğunluğunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği bu araştırmanın beklenen sonuçlarındandır. Araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin hazırladıkları ara sınav ve final sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre analizi neticesinde, öğretim üyelerinin olgusal bilgi düzeyinde soruları çok yüksek oranda tercih etmeleri beklenen sonuçlardandır. Ayrıca öğretim üyelerinin ikinci olarak ise kavramsal bilgiye karşılık gelen sorulara yer verdikleri, işlemsel ve üst bilişsel boyuta karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdikleri beklenen sonuçlardandır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla alt düzey bilgi boyutundaki sorulara ağırlık verdikleri, üst düzey bilgi boyutundaki sorulara ise çok fazla yer vermedikleri beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Bloom taksonomisi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri, Ölçme Araçları, Sınav Soruları

Kaynakça

Anderson, L., ve Kratwohl, D. (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. 2. baskı. (D. Özçelik, Çev). Ankara: Pegem A Akademi.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company

Büyükalan, F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Carlsen, W.S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (eds), Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education (Dordrecht, The Netherlands: Kluwer), 133–144.

Çiftçi, M. (2017). *Farklı tür okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme (12.baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erman, E. (2008). 2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, F. (1998). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç, H., Sönmez, Ö. F. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki Coğrafya sorularının Bloom Taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları,* 36, 257-275.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (On yedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Linn, R.L. and Gronlund, N.E. (1995). Measurement and Assessment in Teaching. (Seventh Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.

Lipscomb, J.W. (2001). Is bloom's taxonomy better than ıntuitive judgement for classifying test questions? Education, 106 (1), 102-108.

MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.

Özcan, Sevil ve AKCAN, Kadir (2010). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların İçerik ve Bloom Taksonomisi'ne Uygunluk Yönünden İncelenmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (1), 323-330.

Sırkıntı, E. (1999). Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Taşdemirci, E. (2010). Türk eğitim tarihi. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

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

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

(25788) Argümantasyon Yöntemi ile Siyaset Bilimi Dersinde Demokratik Tartışmanın Öğelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Kazandırılması

İREM NAMLI ALTINTAŞ
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

MELTEM ÇENGEL SCHOVILLE
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Argümantasyon, kavramsal düşünme ve eleştirel düşünmeye yardımcı önemli araçlardan biridir. Fen öğretimi alanlarından argümantasyon yönteminin kullanımına ilişkin pek çok araştırma bulunmasına rağmen (Aygün, Boyraz, & Hacıoğlu, 2016; Demirel, 2015; Kaya, Cetin, & Erduran, 2014; Taşkın, 2013; Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013) sosyal bilimler alanında argümantasyon yönteminin kullanımı ile ilgili çalışmalar sınırlıdır (Nussbaum, 2002; Nussbaum & Schraw, 2007).

Argümantasyon yöntemi temelde düşüncelerini organize etme süreci olarak ele alınmaktadır (Binkley, 2017). Toulmin ise argümantasyonun "desteklenen iddialar bütünü" olarak açıklayarak, fikirlerin test edilmesini sağlayan bir araç olmasına vurgu yapmaktadır. Argümantasyonda birbirine zıt iki durum arasında karşıtlığı açıklamak için yapılan konuşmalar veya akla yatkın, mantıklı kararlara ulaşmak için yapılan etkinliklerdir. Argümanları oluşturan alternatifleri ve kanıtları değerlendirme, metinleri yorumlama ve bilimsel iddiaların uygulanabilme potansiyelini değerlendirme gibi konuşmaya dayalı olan uygulamalar öğrencilerin bilgiye erişme yollarına ilişkin gelişimlerini destekler (Driver, Newton, & Osborne, 2002).

Toulmin (1958) önerdiği modelde argümantasyonun temel bileşenlerini iddia (argüman), veri ve gerekçe bileşenleri bulunmaktadır. İddia düşüncenin daha açık bir şekilde öne sürülmesinde yer alırken, gerekçe veriyi iddia ile ilişkilendirmektedir(Simon, Erduran, & Osborne, 2007).

Argümantasyon süreci olarak yaklaşım bilim insanlarının bir konu veya teoriyi araştırmak ve araştırma sonuçlarını yapılandırmak için kullandığı argüman ve diyalog süreçlerini yansıtmaktadır (Schroeder, 2008). Tüm bu özellikleri açısından değerlendirildiğinde, özellikle sosyal bilimlerde, Toulmin'ın argümantasyon yönteminin kullanılmasının sosyal dünyadaki güncel olayların siyaset teorileri çerçevesinde incelenmesi son derece katkı sağlayıcıdır. Bu yönteminde siyaset biliminde kullanılması; siyaset bilimini ve ilişkili kavramları kavrayabilme ve güncel politikaları mantıksal sorgulama ile incelemeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin grup ile argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yalnızca üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine, sosyal sorunların derinlemesine anlaşılmasına önemli düzeyde katkı sunabilir (Nussbaum, 2002).

Bu noktada argümantasyon kavramının iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bir ürün olarak argümantasyonda sürece vurgu yapılmazken, süreç olarak argümantasyonda iki veya daha fazla kişinin sosyal diyalogu aracılığı ile yapılandırılan ve eleştirilen bir süreçten bahsedilir (Nussbaum, 2011). Diyalektik argümantayon olarak ifade edilen bu süreçte bir tez ya da iddia destekleyen argümanlarla birlikte sunulurken, beraberinde antitez, karşı iddialar ve çürütecek deliller sunulur. Bu süreçte kazanmaktan farklı görüşleri çok birlikte tartışmak, keşfetmek ve eleştirmek önemlidir (Michael Nussbaum, 2008). Bu noktada önemli olan, bireylerin veya grupların eldeki problemi çözmek, fenomeni anlamak veya ilgili konuda karar vermek için alternatif bakış açılarını ve alternatif çözümleri incelemeye ve değerlendirmeye almalarıdır (Aldağ, 2006). Bu noktada tartışma sırasında başkalarının iddialarını dinleme, değerlendirme gibi becerileri gerektirdiği için demokratik tartışma sırasında gerekli, hoşgörü, saygı gibi farklı demokratik tartışma bileşenlerinin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın temel amacı; öğrencilerin siyaset, demokrasi konularında siyaset bilimi dersinin argümantasyon yöntemi ile öğretimi öncesi ve sonrasında düşünceleri nasıl değişmektedir?

Toulmin'in tartışma modeline dayalı siyaset bilimi öğretiminin öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin tartışmanın bilişsel ve duyuşsal öğelerine ilişkin düşüncelerinin nasıl olduğunu belirlemektedir?

Tolumin'in tartışma modeline dayalı siyaset bilimi öğretimi öncesinde sonrasında, demokratik tartışma ortamına ilişkin beklentileri, demokratik ortamında özelliklerinde "hoşgörü", "saygı", "eleştirel bakış açısı" bileşenlerine ilişkin düşünceleri nasıldır?

Tartışmayı izleme, değerlendirme ve denetleme sürecine ilişkin düşünceleri nasıldır?

Öğrencilerin tartışma sırasındaki performans düzeyleri (anlatım süreci, tartışma düzeyi) izleyicilere göre nasıldır?

Üç farklı tartışma grubuna dahil olan, toplam 12 öğrencinin tartışmanın bilişsel ve duyuşsal öğelerine ilişkin düşünceleri zaman içinde nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırmada, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün araştırmalardır. Birkaç hafta gibi kısa zaman dilimlerinde olabileceği gibi birkaç yıl da sürebilir (Paker, 2017). Stake (2000) ise tarafından tek bir durumun derinlemesine incelenmesi biçiminde tanımlanan bir araştırma desenidir. Ders materyallerinin paylaşılmasında ve verilerin online olarak toplanmasında Edmodo sanal sınıf uygulanmasından yararlanılmıştır. Araştırma süreci başlaman önce tüm öğrencilere siyaset bilimi ve bir tartışmadan beklentileri ve bu tartışma sırasında kendilerine ilişkin yansıtıcı gözlemlerini içeren bir online soru formu uygulanmıştır. Bununla birlikte her hafta ders sonrasında öğrencilerden o hafta işlenen konu ve tartışma sırasında kendi duygu, düşünce ve beklentilerini içeren bir yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında ise uygulama başındaki siyaset bilimi ve bir tartışmadan beklentileri ve bu tartışma sırasında kendilerine ilişkin yansıtıcı gözlemlerini içeren ve uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren online soru formu tekrar uygulanmıştır. 29 öğrenciden, elde edilen veriler Word ortamına aktarılmış toplam 65 sayfalık ham veri seti oluşturulmuştur. Ham verilerin analizinden içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Güvenirliğin arttırılması için zaman güvenirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlik rapor edilmiştir. Araştırma problemleri çerçevesinden tüm sınıfın ön anket ve son ankete verdikleri yanıtlara ilişkin temalar karşılaştırılmış, bununla birlikte farklı gruplara dâhil olan öğrencilerin değişimleri ile ilgili fikir sahibi olabilmek açısından her tartışma grubundan 5 öğrencinin ön anket, yansıtıcı günlükler ve son ankete verdikleri yanıtların değişimi incelenmiştir. Nitel verilerin raporlaştırılması aşamasında, bulgularla ilgili olarak, görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak, güvenirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar için K1, K2… şeklinde kodlar kullanılmıştır (örneğin K1, gibi).

Argümantasyon, kavramsal düşünme ve eleştirel düşünmeye yardımcı önemli araçlardan biridir. Fen öğretimi alanlarından argümantasyon yönteminin kullanımına ilişkin pek çok araştırma bulunmasına rağmen (Aygün, Boyraz, & Hacıoğlu, 2016; Demirel, 2015; Kaya, Cetin, & Erduran, 2014; Taşkın, 2013; Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013) sosyal bilimler alanında argümantasyon yönteminin kullanımı ile ilgili çalışmalar sınırlıdır (Nussbaum, 2002; Nussbaum & Schraw, 2007).

Argümantasyon yöntemi temelde düşüncelerini organize etme süreci olarak ele alınmaktadır (Binkley, 2017). Toulmin ise argümantasyonun "desteklenen iddialar bütünü" olarak açıklayarak, fikirlerin test edilmesini sağlayan bir araç olmasına vurgu yapmaktadır. Argümantasyonda birbirine zıt iki durum arasında karşıtlığı açıklamak için yapılan konuşmalar veya akla yatkın, mantıklı kararlara ulaşmak için yapılan etkinliklerdir. Argümanları oluşturan alternatifleri ve kanıtları değerlendirme, metinleri yorumlama ve bilimsel iddiaların uygulanabilme potansiyelini değerlendirme gibi konuşmaya dayalı olan uygulamalar öğrencilerin bilgiye erişme yollarına ilişkin gelişimlerini destekler (Driver, Newton, & Osborne, 2002).

Toulmin (1958) önerdiği modelde argümantasyonun temel bileşenlerini iddia (argüman), veri ve gerekçe bileşenleri bulunmaktadır. İddia düşüncenin daha açık bir şekilde öne sürülmesinde yer alırken, gerekçe veriyi iddia ile ilişkilendirmektedir(Simon, Erduran, & Osborne, 2007).

Argümantasyon süreci olarak yaklaşım bilim insanlarının bir konu veya teoriyi araştırmak ve araştırma sonuçlarını yapılandırmak için kullandığı argüman ve diyalog süreçlerini yansıtmaktadır (Schroeder, 2008). Tüm bu özellikleri açısından değerlendirildiğinde, özellikle sosyal bilimlerde, Toulmin'ın argümantasyon yönteminin kullanılmasının sosyal dünyadaki güncel olayların siyaset teorileri çerçevesinde incelenmesi son derece katkı sağlayıcıdır. Bu yönteminde siyaset biliminde kullanılması; siyaset bilimini ve ilişkili kavramları kavrayabilme ve güncel politikaları mantıksal sorgulama ile incelemeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin grup ile argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yalnızca üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine, sosyal sorunların derinlemesine anlaşılmasına önemli düzeyde katkı sunabilir (Nussbaum, 2002).

Bu noktada argümantasyon kavramının iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bir ürün olarak argümantasyonda sürece vurgu yapılmazken, süreç olarak argümantasyonda iki veya daha fazla kişinin sosyal diyalogu aracılığı ile yapılandırılan ve eleştirilen bir süreçten bahsedilir (Nussbaum, 2011). Diyalektik argümantayon olarak ifade edilen bu süreçte bir tez ya da iddia destekleyen argümanlarla birlikte sunulurken, beraberinde antitez, karşı iddialar ve çürütecek deliller sunulur. Bu süreçte kazanmaktan farklı görüşleri çok birlikte tartışmak, keşfetmek ve eleştirmek önemlidir (Michael Nussbaum, 2008). Bu noktada önemli olan, bireylerin veya grupların eldeki problemi çözmek, fenomeni anlamak veya ilgili konuda karar vermek için alternatif bakış açılarını ve alternatif çözümleri incelemeye ve değerlendirmeye almalarıdır (Aldağ, 2006). Bu noktada tartışma sırasında başkalarının iddialarını dinleme, değerlendirme gibi becerileri gerektirdiği için demokratik tartışma sırasında gerekli, hoşgörü, saygı gibi farklı demokratik tartışma bileşenlerinin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın temel amacı; öğrencilerin siyaset, demokrasi konularında siyaset bilimi dersinin argümantasyon yöntemi ile öğretimi öncesi ve sonrasında düşünceleri nasıl değişmektedir?

Toulmin'in tartışma modeline dayalı siyaset bilimi öğretiminin öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin tartışmanın bilişsel ve duyuşsal öğelerine ilişkin düşüncelerinin nasıl olduğunu belirlemektedir?

Tolumin'in tartışma modeline dayalı siyaset bilimi öğretimi öncesinde sonrasında, demokratik tartışma ortamına ilişkin beklentileri, demokratik ortamında özelliklerinde "hoşgörü", "saygı", "eleştirel bakış açısı" bileşenlerine ilişkin düşünceleri nasıldır?

Tartışmayı izleme, değerlendirme ve denetleme sürecine ilişkin düşünceleri nasıldır?

Öğrencilerin tartışma sırasındaki performans düzeyleri (anlatım süreci, tartışma düzeyi) izleyicilere göre nasıldır?

Üç farklı tartışma grubuna dahil olan, toplam 12 öğrencinin tartışmanın bilişsel ve duyuşsal öğelerine ilişkin düşünceleri zaman içinde nasıl farklılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırmada, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün araştırmalardır. Birkaç hafta gibi kısa zaman dilimlerinde olabileceği gibi birkaç yıl da sürebilir (Paker, 2017). Stake (2000) ise tarafından tek bir durumun derinlemesine incelenmesi biçiminde tanımlanan bir araştırma desenidir. Ders materyallerinin paylaşılmasında ve verilerin online olarak toplanmasında Edmodo sanal sınıf uygulanmasından yararlanılmıştır. Araştırma süreci başlaman önce tüm öğrencilere siyaset bilimi ve bir tartışmadan beklentileri ve bu tartışma sırasında kendilerine ilişkin yansıtıcı gözlemlerini içeren bir online soru formu uygulanmıştır. Bununla birlikte her hafta ders sonrasında öğrencilerden o hafta işlenen konu ve tartışma sırasında kendi duygu, düşünce ve beklentilerini içeren bir yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında ise uygulama başındaki siyaset bilimi ve bir tartışmadan beklentileri ve bu tartışma sırasında kendilerine ilişkin yansıtıcı gözlemlerini içeren ve uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren online soru formu tekrar uygulanmıştır. 29 öğrenciden, elde edilen veriler Word ortamına aktarılmış toplam 65 sayfalık ham veri seti oluşturulmuştur. Ham verilerin analizinden içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Güvenirliğin arttırılması için zaman güvenirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlik rapor edilmiştir. Araştırma problemleri çerçevesinden tüm sınıfın ön anket ve son ankete verdikleri yanıtlara ilişkin temalar karşılaştırılmış, bununla birlikte farklı gruplara dâhil olan öğrencilerin değişimleri ile ilgili fikir sahibi olabilmek açısından her tartışma grubundan 5 öğrencinin ön anket, yansıtıcı günlükler ve son ankete verdikleri yanıtların değişimi incelenmiştir. Nitel verilerin raporlaştırılması aşamasında, bulgularla ilgili olarak, görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak, güvenirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar için K1, K2... şeklinde kodlar kullanılmıştır (örneğin K1, gibi).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmanın öğrencilerin argümantasyon yönteminin siyaset bilimi ile ilgili bazı kavramları kazanmalarına nasıl aracılık ettiği ile ilgili fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, demokrasinin ve demokratik yaşam ve tartışma becerilerinin süreç ile öğrenileceğine ilişkin yapılan araştırma vurguları düşünüldüğünde, bir süreç olarak argümantasyonun demokratik tartışma ile ilgili öğeler açısından bireylere nasıl etki ettiği önemli olabilir. Bu anlamda yansıtıcı günlüklerin bireylerin tartışmalar sırasında düşünce ve duygu dünyalarını ve demokratik tartışmanın bileşenlerin açısından durumlarını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer alan olarak, Toulmin'ın argümantasyon yönteminin sosyal bilimlerinde nasıl kullanılabileceği ile ilgili uygulayıcılara, araştırmacılara ve program geliştiricilere önerilere sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : argümantasyon yöntemi, demokratik değerler, sosyal bilgiler öğretmen adayları

Kaynakça

Aldağ, H. (2006). Toulmin tartişma modeli̇. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 13–34.

Aygün, M., Boyraz, D. S., & Hacıoğlu, Y. (2016). Argümantasyon ve Kavram Karmaşası Erime ve Çözünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 233–267. Retrieved from http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/29793/320348

Binkley, R. (2017). Argumentation, Education and Reasoning. *Informal Logic*, *17*(2), 127–143. https://doi.org/10.22329/il.v17i2.2403

Demirel, R. (2015). Kati Basinci Konusunda Argümantasyon Etki̇nli̇ği̇ni̇n Uygulanmasi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, *5*(2), 70–90.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2002). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287. https://doi.org/10.1002/(sici)1098-237x(200005)84:3<287::aid-sce1>3.3.co;2-1

Kaya, E., Cetin, P. S., & Erduran, S. (2014). Adaptation of Two Argumentation Tests into Turkish İ ki Argümantasyon Testinin Türkçe ' ye Uyarlanmas ı. *İlköğretim Online*, *13*(3), 1014–1032.

Michael Nussbaum, E. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(3), 345–359. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.06.001

Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding Argumentation in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, *93*(2), 79–83. https://doi.org/10.1080/00377990209599887

Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, *46*(2), 84–106. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558816

Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing. *The Journal of Experimental Education*, *76*(1), 59–92. https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92

Paker, T. (2017). Durum Çalışması. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (2nd ed., pp. 119–134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Schroeder, J. D. (2008). *Implementing the Science Writing Heuristic and POGIL strategies in the organic chemistry laboratory*. *Abstracts of Papers of the American Chemical Society*. Iowa State University.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2007). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, *28*(Nos 2-3), 235–260. https://doi.org/10.1080/09500690500336957

Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435–453). Thousand Oaks, CA: Sage.

Taşkın, Ö. (2013). Pre-service science teachers acceptance of biological evolution in Turkey. *Journal of Biological Education*, *47*(4), 200–207. https://doi.org/10.1080/00219266.2013.788540

Yeşildağ-Hasançebi, F., & Günel, M. (2013). Effects of Argumentation Based Inquiry Approach on Disadvantaged Students' Science Achivement. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, *12*(4), 1056–1073. Retrieved from http://xn--ilkogretimonline-4e6i.org.tr

(25802) Öğretmen Adaylarının Modsal Betimlemeleri Sorularında Kullanma Durumları ve Modsal Betimlemelere Dair Görüşleri

ELİF SÖNMEZ	ESRA KABATAŞ MEMİŞ	MUHİTTİN ÖZ	BEYZA BETÜL AVBİR	YASEMİN AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	MEB	KASTAMONU ÜNİ.	KASTAMONU ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar üzerine düşünme, ileri sürülen bilgiyi sorgulama, çözüm için takip edilen bilimsel süreci anlama, iletişim kurma ve bilimsel bir anlayış geliştirme gibi bilim okuryazarı olmalarına hizmet eden bir dizi beceriyi kullanmaları önemsenmektedir. Belirtilen beceriler açısından düşünüldüğünde bilim içerisinde görsel ve işitsel birçok temsil biçimi kullanılmaktadır. Yani bilim çok modlu bir iletişim sürecidir. Moje (2008) bilim okuryazarlığını bilimsel bir konu kapsamında konuşma, yazma, çizme ve grafik oluşturma gibi biçimleri içeren uygulamalar olarak görmektedir. Lemke (1998) ise, bilim okuryazarı olarak bireylerin bilimsel uygulamalar hakkında konuşma, okuma ve yazma sürecinde sözlü iletişim, matematiksel anlatım, grafik ve görsel anlatım gibi unsurları etkin bir biçimde birleştirerek anlam oluşturabileceklerinden bahsetmektedir. Bu bağlamda, çoklu modsal gösterimlerin bilimde kullanılmasının bireylerin bilim anlayışında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yore ve Hand (2010) bilim insanlarının ve öğrencilerin bilim uygulamaları ile yapılandırdıkları anlamları rapor etmeleri ve bunları başkaları ile tartışmaları çoklu mod kullanımı ile sağladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin bilim uygulamaları yaparak bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu anlamaları ve bilgiyi yapılandırmaları sağlanabilir. Fakat öğrencilerin bilim dilini kavrayabilmeleri farklı temsil biçimleri konusunda yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Ford 2008; Ford ve Forman 2006). Paivio (1991), geliştirdiği ikili kodlama teorisinde metinlerdeki resimlerin, sadece metin modunun tek başına kullanılmasına kıyasla içeriğin akılda kalmasını kolaylaştıran bir etkiye sahip olduğunu açıklamıştır. Bu teori ile çoklu modsal betimleme kavramı üzerine durulmaya başlanmıştır. Bu teoriye dayanarak Mayer (1997), öğrencilerin, sözlü ve görsel biçimlerdeki bilgileri aktif olarak seçmesinin ve bütünleştirmesinin bilgiyi yapılandırmasını ve bilginin kalıcılığını sağladığını vurgulamıştır. Öğrencilerin sınıf ortamında aktif rol almalarını sağlayan uygulamaları gerçekleştirirken çoklu modsal betimlemeleri kullanmalarının öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğu açıktır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin sözel, görsel ve matematiksel anlatımların yer aldığı problemlerin çözümünde rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Kohl ve Finkelstein, 2008; Kohl ve Finkelstein, 2007). Bu doğrultuda öğrencilerin modsal betimlemeleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için yeterliliğe sahip olmaları gerektiği sonucuna varılabilir. Russell (2005) betimleme konusunda yeterliliğe sahip öğrencilerin etkin bir biçimde kavramları açıklamak, problemleri çözmek, bulgulardan yola çıkarak tahminde bulunmak, iddialarını desteklemek ve fikirlerini savunmak için çoklu modsal betimlemeleri kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Waldrip vd. (2010) ve Hubber vd. (2010), şekiller, oklar ve el ile veya teknik araçlarla yapılan uygulamaların sözel ifadelerle bütünleştirilmesinin öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Her ne kadar okullarda genellikle bilim dili olarak metin ve matematiksel ifade kullanılsa da gelişen teknoloji bilgilerin çeşitli temsillerle sunulmasını gerektirmektedir (Gilbert 2004, 2008).

Bu bilgiler ışığında öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin öğretmenlerin öğretim içeriğini tasarlarken çoklu modsal betimlemelere yer vermelerine ve bu konuda sahip oldukları yeterliliklere bağlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda çoklu modsal betimleme kullanım durumlarının ve öğretim sürecinde modsal betimlemeye dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında, Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan orta ölçekli bir üniversitenin Fen Bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda çoklu modsal betimleme kullanım durumları incelenmiştir. Çalışma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 113, Matematik Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 75 olmak üzere toplam 188 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarına belirtilen konularda ölçme amacıyla soru hazırlama aşaması yer almaktadır. İkinci aşamada ise bu sorular değerlendirilerek çalışmanın verileri toplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğretmen adaylarının oluşturacakları soruların konusu araştırmacılar tarafından farklı modların kullanımı konusunda elverişli olabileceği düşünülerek fen kapsamında Kuvvet ve Hareket; matematik kapsamında Fonksiyonlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmen adaylarının oluşturacakları sorulardaki modsal betimlemeleri kullanma durumlarını ortaya çıkaracak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlamıştır. Çalışmanın veri toplama aracı olan Modsal Betimleme Anketi beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan anket alan uzmanlarınca incelenmiş ve geçerlilik konusunda kullanılması uygun bulunmuştur. Sorulara verilen yanıtların kodlanması ve değerlendirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından çalışmaya özgü bir form geliştirilmiştir. Bu form Soruların Bloom

taksonomisine göre dağılımı, kullanılan modsal betimleme türleri, önem sıralaması ve ifade edilen gerekçeler şeklinde bölümlerden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öğretmen adaylarından toplanan anketler dikkatlice incelenmiş ve veriler geliştirilen forma kaydedilmiştir.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda çoklu modsal betimleme kullanım durumlarının ve öğretim sürecinde modsal betimlemeler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 113, Matematik Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 75 olmak üzere toplam 188 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama iki aşamadan oluşmaktadır: soru hazırlama ve değerlendirme. İlk aşamada öğretmen adayları kendi alanlarına yönelik olarak belirlenen konularda (fen kapsamında Kuvvet ve Hareket; matematik kapsamında Fonksiyonlar) ölçme amacıyla üç soru hazırlamıştır. Değerlendirme aşamasında ise, öğretmen adaylarının oluşturdukları sorularda modsal betimlemeleri kullanma durumlarını ve öğretim sürecinde modsal betimleme kullanımı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaracak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Sorular ve değerlendirmelere yönelik verilen yanıtların kodlanması ve analizi aşamasında araştırmacılar tarafından çalışmaya özgü bir form geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Bloom taksonomisine göre daha çok bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında olduğu görülmüştür. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde sorular hazırlarken Matematik öğretmen adaylarının daha çok uygulama düzeyinde sorular hazırladıkları görülmüştür. Matematik öğretmen adaylarının sorularında matematiksel ifadelere, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının ise yazı moduna ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının en az matematiksel ifadelere yer verdiği dikkat çekmiştir. Matematik öğretmen adaylarının ise, şekil, grafik ve diyagram modlarını kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca her iki alandaki öğretmen adaylarının en önemli gördükleri ve öğretmenlik sürecinde etkili olarak kullanabileceklerini düşündükleri şekil, grafik, diyagram gibi modları hazırladıkları sorularda kullanmadıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları mod kullanımının öğrencilerde kavramayı, anlamayı, somutlaştırmayı kolaylaştırdığı, derse ilgiyi artırdığı ve bireysel farklılıklar doğrultusunda kullanılmasının öğretim ortamını zenginleştireceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoklu modsal betimlemelerin öneminin farkında olmalarına rağmen soru hazırlarken kullanamama durumları onların bu yeterliliğe sahip olmadıklarını işaret etmektedir. Öğretim ortamlarında çoklu modsal betimlemelere sıklıkla yer verilmesinin öğretmen adaylarının modları etkili biçimde kullanma durumlarını artıracağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan Matematik öğretmen adaylarının Fonksiyonlar konusu ile ilgili hazırladıkları soruların yaklaşık % 92.6'sının Bloom taksonomisine göre uygulama basamağında olduğu görülmüştür. Geri kalan kısmının ise bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu, analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarında ise soru hazırlamadıkları dikkat çekmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların ise, yaklaşık % 69,5'inin bilgi basamağında, %18,4'ünün kavrama, %15,4'ünün uygulama basamağında olduğu; sadece bir öğretmen adayının değerlendirme basamağında soru hazırladığı, analiz ve sentez basamaklarında ise soru hazırlayamadıkları görülmüştür. Matematik öğretmen adaylarının, en çok Matematiksel ifade daha sonra yazı modunu daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adayları ise, en çok yazı modunu sonrasında ise şekil modunu kullandıkları belirlenmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının en çok önemli gördükleri modlar sırası ile şekil, matematiksel ifade, grafik ve yazı olmuştur. Matematik öğretmen adayları mod kullanımda en fazla matematiksel ifadeyi önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında etkili biçimde kullanabileceklerini düşündükleri modların matematiksel ifade, şekil, grafik, resim, fotoğraf, diyagram ve yazı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamına yakını çoklu mod kullanımının önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu konuda her iki alandaki öğretmen adayı da mod kullanımının anlamayı ve kavramayı kolaylaştırdığı, kalıcılığı artırdığı, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağladığı ve öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ilgileri doğrultusunda kullanımının öğretim ortamını zenginleştireceğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen eğitimi, matematik eğitimi,Modsal Betimleme

Kaynakça

Ford, M. (2008). Disciplinary authority and accountability in scientific practice and learning. *Science Education*, *92*(3), 404-423.

Ford, M. J., & Forman, E. A. (2006). Chapter 1: Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of research in education*, *30*(1), 1-32.

Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling: Routes to more authentic science education. International Journal of Science and Mathematics Education, 2, 115–130.

Gilbert, J. K. (2008). Visualization: An emergent field of practice and enquiry in science education. In J. K.

Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhlen (Eds.), Visualization: Theory and practice in science education (Vol. 3 in Models and Modeling in Science Education) (pp. 3–24). Dordrecht: Springer

Hubber, P., Tytler, R., & Haslam, F. (2010). Teaching and learning about force with a representational focus: pedagogy and teacher change. Research in Science Education. doi: 10.1007/s11165-009-9154-9.

Kohl, P. B., & Finkelstein, N. D. (2008). Patterns of multiple representation use by experts and novices during physics problem solving. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, *4*(1), 010111.

Kohl, P. B., & Finkelstein, N. D. (2007, November). Expert and novice use of multiple representations during physics problem solving. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 951, No. 1, pp. 132-135). AIP.

Lemke, J. (1998). Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. *Linguistics and education*, *10*(3), 247-271.

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(2), 96-107.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status.Canadian Journal of Psychology.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? Reflective Practice, 6(2), 199-204.

Waldrip, B., Prain, V., & Carolan, J. (2010). Using multi-modal representations to improve learning in junior secondary science. *Research in Science Education*, *40*(1), 65-80.

Yore, L. D., & Hand, B. (2010). Epilogue: Plotting a research agenda for multiple representations, multiple modality, and multimodal representational competency. *Research in Science Education*, *40*(1), 93-101.

(25849) Öğretmen Adaylarının Profili: Giriş Özellikleri, Öğretmenliğe Yönelik Tutumları ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri

BURCU ÖZCAN ODTÜ

FADİME URAL ODTÜ

ESRA ERET ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, yeni kuşakların toplumda yer edinebilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, değer ve anlayışları planlı ve sistematik bir şekilde edindirme süreci şeklinde tanımlanabilir. Bu süreç içinde öğretmenlerin rolü yadsınamaz derecede fazladır. Bir öğretmenin etkililiği; özgeçmişi, çevresel faktörler ve aldığı eğitim açısından farklılıklar gösterebilir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları giriş özellikleri öğretmen eğitiminin kalitesi ve adayların kazanımları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Eret-Orhan ve Ok, 2014). Bu nedenle, ülkemizde üniversitelerin öğretmenlik programına kayıtlı olan öğrencilerin profillerini incelemek amacıyla pek çok çalışma yürütülmüştür (Akkaya, 2009; Aksu, 2016; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Kiraz, Engin-Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010). Bu çalışmalardan en büyük örnekleme sahip olanı Kiraz ve meslektaşları (2010) tarafından Türkiye genelinde toplam 51 eğitim fakültesinde 18226 birinci sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüş olan çalışmadır. Katılımcı öğretmen adaylarının aileleri eğitim seviyesi bakımından incelendiğinde okuryazar olmayan, okuryazar ama bir okul bitirmemiş veya ilkokul mezunu grubunda yer alan annelerin oranı toplamda %69 iken, babaların oranı toplamda %39 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından katılımcı öğretmen adaylarının çoğunluğunun kültürel sermaye (Bourdieu, 1986) açısından zengin olmadıkları şeklinde tartışılmıştır.

Öte yandan, zaman değiştikçe toplumun ihtiyaçları, ve buna bağlı olarak da bireylerin topluma ayak uydurabilmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve anlayışlar değişebilmektedir. İçinde bulunduğumuz ve *bilgi çağı*olarak adlandırılan 21. yüzyıl da bireylerin işbirliği yapabilme, eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme gibi birtakım özellikleri edinmelerini gerektirmektedir. 21. yüzyıl becerilerini bilmek ve edinmek her birey gibi öğretmen ve öğretmen adayları için de büyük öneme sahiptir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu sebeple öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini inceleyen farklı çalışmalar yürütülmüştür (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Demirel ve Yağcı, 2012; Kazu ve Erten, 2016; Korkmaz ve Gür, 2006). Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin orta düzeyde veya orta düzeyin üstünde öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda çalışmanın amacı Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı birinci sınıf öğretmen adaylarının giriş özelliklerinin, öğretmenlikle ilgili profillerinin ve 21. yüzyıl becerilerini kazanma düzeylerinin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bir durum araştırması özelliğine sahip bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır ve veriler katılımcılardan anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine kayıtlı tüm birinci sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmada yer alma konusunda gönüllü olan ve veri toplama sırasında mevcut olan farklı öğretmenlik programlarına kayıtlı toplam 200 birinci sınıf öğretmen adayı (139 kadın, 60 erkek) oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının % 40,5'i İngilizce Öğretmenliği, % 13,5'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, % 10,5'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, % 8,5'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, % 9'u Okul Öncesi Öğretmenliği, % 5,5'i Fizik Öğretmenliği bölümüne kayıtlıdır. Adayların % 6,5'i ise diğer öğretmenlik bölümlerine kayıtlıdır. Veriler, daha önce Eret (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmış anketin bazı bölümleri revize edilerek oluşturulan anket yoluyla toplanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarına şu ana kadar ne ölçüde kazandırıldığını ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçek yer almaktadır. Son bölümde öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek için bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket uygulanmadan önce öğrenci ve uzman görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda çalışmanın yapıldığı üniversiteden etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür ve veriler birinci sınıf öğretmen adaylarının aldıkları ortak dersler belirlenerek öğretim üyelerinden uygulama için randevular alınmıştır. Sınıflarda yapılan anket uygulaması ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Profili: Giriş Özellikleri, Öğretmenliğe Yönelik Tutumları ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri

Eğitim, yeni kuşakların toplumda yer edinebilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, değer ve anlayışları planlı ve sistematik bir şekilde edindirme süreci şeklinde tanımlanabilir. Bu süreç içinde öğretmenlerin rolü yadsınamaz derecede fazladır. Bir öğretmenin etkililiği; özgeçmişi, çevresel faktörler ve aldığı eğitim açısından farklılıklar gösterebilir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları giriş

özellikleri öğretmen eğitiminin kalitesi ve adayların kazanımları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Eret-Orhan ve Ok, 2014). Bu nedenle, ülkemizde üniversitelerin öğretmenlik programına kayıtlı olan öğrencilerin profillerini incelemek amacıyla pek çok çalışma yürütülmüştür (Akkaya, 2009; Aksu, 2016; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Kiraz, Engin-Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010). Bu çalışmalardan en büyük örnekleme sahip olanı Kiraz ve meslektaşları (2010) tarafından Türkiye genelinde toplam 51 eğitim fakültesinde 18226 birinci sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüş olan çalışmadır. Katılımcı öğretmen adaylarının aileleri eğitim seviyesi bakımından incelendiğinde okuryazar olmayan, okuryazar ama bir okul bitirmemiş veya ilkokul mezunu grubunda yer alan annelerin oranı toplamda %69 iken, babaların oranı toplamda %39 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından katılımcı öğretmen adaylarının çoğunluğunun kültürel sermaye (Bourdieu, 1986) açısından zengin olmadıkları şeklinde tartışılmıştır.

Öte yandan, zaman değiştikçe toplumun ihtiyaçları, ve buna bağlı olarak da bireylerin topluma ayak uydurabilmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve anlayışlar değişebilmektedir. İçinde bulunduğumuz ve *bilgi çağı*olarak adlandırılan 21. yüzyıl da bireylerin işbirliği yapabilme, eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme gibi birtakım özellikleri edinmelerini gerektirmektedir. 21. yüzyıl becerilerini bilmek ve edinmek her birey gibi öğretmen ve öğretmen adayları için de büyük öneme sahiptir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu sebeple öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini inceleyen farklı çalışmalar yürütülmüştür (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Demirel ve Yağcı, 2012; Kazu ve Erten, 2016; Korkmaz ve Gür, 2006). Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin orta düzeyde veya orta düzeyin üstünde öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda çalışmanın amacı Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı birinci sınıf öğretmen adaylarının giriş özelliklerinin, öğretmenlikle ilgili profillerinin ve 21. yüzyıl becerilerini kazanma düzeylerinin araştırılmasıdır.

Bir durum araştırması özelliğine sahip bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır ve veriler katılımcılardan anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine kayıtlı tüm birinci sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmada yer alma konusunda gönüllü olan ve veri toplama sırasında mevcut olan farklı öğretmenlik programlarına kayıtlı toplam 200 birinci sınıf öğretmen adayı (139 kadın, 60 erkek) oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının % 40,5'i İngilizce Öğretmenliği, % 13,5'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, % 10,5'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, % 8,5'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, % 9'u Okul Öncesi Öğretmenliği, % 5,5'i Fizik Öğretmenliği bölümüne kayıtlıdır. Adayların % 6,5'i ise diğer öğretmenlik bölümlerine kayıtlıdır. Veriler, daha önce Eret (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmış anketin bazı bölümleri revize edilerek oluşturulan anket yoluyla toplanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarına şu ana kadar ne ölçüde kazandırıldığını ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçek yer almaktadır. Son bölümde öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek için bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket uygulanmadan önce öğrenci ve uzman görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda çalışmanın yapıldığı üniversiteden etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür ve veriler birinci sınıf öğretmen adaylarının aldıkları ortak dersler belirlenerek öğretim üyelerinden uygulama için randevular alınmıştır. Sınıflarda yapılan anket uygulaması ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışma sonunda elde edilen verilere göre, adayların yalnızca %30'u aldıkları lise eğitiminin kendilerini akademik açıdan üniversite eğitimine hazırladığını düşünmektedirler. Ayrıca, veriler öğretmen adaylarının % 81'inin kayıtlı oldukları öğretmenlik bölümünü üniversite sınavında ilk beş tercihinden birine yazdıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının % 40,5'i yeniden seçme şansları ve yeterli puanları olsa yine öğretmenlik bölümünü seçeceklerini, % 25,6'sı böyle bir durumda öğretmenlik bölümü seçmeyeceklerini ifade ederken % 33,5'i bu konuda kesin bir görüşlerinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinin en önemli nedenleri arasında üniversite sınav puanı (% 45,5), yaşam boyu gelişim imkanı (% 35,5), çocuklarla ya da gençlerle çalışmak (% 31,5) ve öğretmen olma isteği (% 31) yer almaktadır. Adayların % 56'sı öğretmenlikle/eğitimle ilgili bir alanda lisansüstü eğitime devam etmeyi planlamaktadır ve yalnızca % 36'sı mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapmayı düşünmektedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili en önemli kaygıları arasında atanılacak yerin fiziksel/kültürel şartları (% 38,5), atanma süreci (% 38), atanıp atanmama (% 37) ve öğrencilerle başa çıkabilmek (% 33) yer almaktadır. Öğretmen adaylarına günlük yaşamlarında en fazla ilgilendikleri konular ve ilgi alanları sorulmuştur. Adayların % 59'u müzikle, % 40,5'i teknolojiyle, % 37'si doğa ve çevreyle, % 36'sı günlük haberlerle, % 32'si sporla, % 32'si bilim ve teknikle ilgili konularla, % 33.5'i edebiyatla ve % 18'i siyasetle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Adayların % 62,5'i bir öğrenci topluluğuna üye olduklarını belirtirken eğitimle ilgili bir topluluğa ya da derneğe üye olma oranı % 20,5'tir. Adayların öğretmen olmaya yönelik tutumları 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak ölçülmüştür ve ortalama değeri 3,15 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarına şu ana kadar aldıkları eğitimin onları alan yazında en çok ifade edilen 21. yüzyıl becerilerine ne derece hazırladığı sorulmuştur. 5'li Likert tipi ölçek üzerinde ortalama değerler 3,99 ile 2,99 arasında değişmektedir. Doğa ve çevreye karşı duyarlılık en yüksek ortalamaya sahip beceridir. Öte yandan öğretmen adayları liderlik ve girişimcilik becerilerini en yetersiz şekilde kazandırılan beceriler arasında belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda elde edilen verilere göre, adayların yalnızca %30'u aldıkları lise eğitiminin kendilerini akademik açıdan üniversite eğitimine hazırladığını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının % 40,5'i yeniden seçme şansları ve yeterli puanları olsa yine

öğretmenlik bölümünü seçeceklerini, % 25,6'sı böyle bir durumda öğretmenlik bölümü seçmeyeceklerini ifade ederken % 33,5'i bu konuda kesin bir görüşlerinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinin en önemli nedenleri arasında üniversite sınav puanı (% 45,5), yaşam boyu gelişim imkanı (% 35,5), çocuklarla ya da gençlerle çalışmak (% 31,5) ve öğretmen olma isteği (% 31) yer almaktadır. Adayların % 56'sı öğretmenlikle/eğitimle ilgili bir alanda lisansüstü eğitime devam etmeyi planlamaktadır ve yalnızca % 36'sı mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapmayı düşünmektedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili en önemli kaygıları arasında atanılacak yerin fiziksel/kültürel şartları (% 38,5), atanma süreci (% 38) yer almaktadır. Adayların % 62,5'i bir öğrenci topluluğuna üye olduklarını belirtirken eğitimle ilgili bir topluluğa ya da derneğe üye olma oranı % 20,5'tir. Adayların öğretmen olmaya yönelik tutumlarının ortalama değeri 3,15 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarına şu ana kadar aldıkları eğitimin onları 21. yüzyıl becerilerine ne derece hazırladığı sorulmuştur. Öğretmen adayları liderlik ve girişimcilik becerilerini en yetersiz şekilde kazandırılan beceriler arasında belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, 21. yüzyıl becerileri, öğretmen eğitimi, profil çalışması

Kaynakça

Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 35–42.

Aksu, H. H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümleri hakkındaki görüşleri: Giresun üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(1), 299–316.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,*160-175.

Bourdieu, P., 1986. The forms of capital. In: Richardson, J.E. (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New Haven, CT.

Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (Özel Sayı), 100-111.

Eret, E. (2013). An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Eret-Orhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 75-92.

Kiraz, E., Engin-Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 526–540.

Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online, 15*(3), 838-854.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*, 64-74.

Kozikoğlu, İ. Ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 522-531.

(25869) Theoretical approaches to teacher identity research in Turkey

NUR ÇAKIR
ODTÜ

NESLİHAN GÖK AYYILDIZ
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

The importance of teacher identity development has been recognized by many studies in the literature (Freese, 2006; Olsen, 2008; Sachs, 2005). Teacher identity is a complex and continuous process which starts with teacher education and continues to evolve over the years (Beauchamp ve Thomas, 2009; Lamote ve Engels, 2010; Zeymblas, 2005). Among the many factors affecting pre-service teachers' dynamic professional identity formation process, research indicates that teacher education is the most critical factor. In addition to teacher education, the first few years of teaching experience is also highly influential on teacher identity formation (Beauchamp ve Thomas, 2009).

During their education, pre-service teachers start to gain an understanding of what it means to be a teacher and build on their professional identity through exposure to academia, role models, teaching experiences and socialization with their peers and professors (Olsen, 2016). When they start teaching, their professional identities developed so far, emerges in to practice and keep developing. The teaching experience itself, relationships with colleagues, and the society, institutional and curricular expectations are among the factors affecting teachers' understandings of how they see themselves in relation to professional teacher identity (Olsen, 2008).

Having a better understanding of the teacher identity formation process is essential in supporting its development during both in-service training and teacher education. It is essential to enable teacher candidates and teachers to be aware of this continuous process and guide them to form their professional identities in a way to better serve both themselves and their students.

Araştırma Yöntemi

The purpose of this systematic literature review is to explore and synthesize the current research on professional teacher identity development in Turkey, and to make recommendations for the design of both pre-service teacher education programs and for professional development programs for in-service teachers. Selected studies based on the inclusion criteria were subjected to content analysis in order to identify the themes. The following set of inclusion criteria were employed:

The studies including the keywords "teacher identity, professional teacher identity or "öğretmen kimliği" in the title or in the abstract

The studies published between the period of 2009-2019;

The studies published as papers in peer reviewed journals;

The studies conducted as Master theses and PHD dissertations;

The studies carried out in the Turkish context;

The studies carried out in educational sciences;

The studies involving qualitative and quantitative data.

A literature review over the databases such as ERIC, ULAKBIM-TR Dizin, Scopus, Web of Science, YOKTEZ (Council of Higher Education-Thesis Center) and ProQuest was conducted by using the keywords "teacher identity", "professional teacher identity" and "öğretmen kimliği". Firstly, the keywords were used as a selection criterion for the topic (title, keywords, or abstract), resulting in an initial sample of 10,946 papers and then the list of studies was further narrowed down according to the inclusion criteria. Only the full text articles, open access dissertations and theses were included into the systematic review. Finally, 52 publications including PhD dissertations (n=9), MA theses (n=14), and peer reviewed journal articles (n=28) were included in the analysis. Finally, the studies were analyzed and a data extraction table was created with the name of the study, publication year, author, purpose of the study, study design, sample, data collection methods-tools and primary findings. The content analysis of the selected sample of studies is still ongoing.

The importance of teacher identity development has been recognized by many studies in the literature (Freese, 2006; Olsen, 2008; Sachs, 2005). Teacher identity is a complex and continuous process which starts with teacher education and continues to evolve over the years (Beauchamp ve Thomas, 2009; Lamote ve Engels, 2010; Zeymblas, 2005). Among the many factors affecting pre-service teachers' dynamic professional identity formation process, research indicates that teacher education is the most critical factor. In addition to teacher education, the first few years of teaching experience is also highly influential on teacher identity formation (Beauchamp ve Thomas, 2009).

During their education, pre-service teachers start to gain an understanding of what it means to be a teacher and build on their professional identity through exposure to academia, role models, teaching experiences and socialization with their peers and professors (Olsen, 2016). When they start teaching, their professional identities developed so far, emerges in to practice and keep developing. The teaching experience itself, relationships with colleagues, and the society, institutional and curricular expectations are among the factors affecting teachers' understandings of how they see themselves in relation to professional teacher identity (Olsen, 2008).

Having a better understanding of the teacher identity formation process is essential in supporting its development during both in-service training and teacher education. It is essential to enable teacher candidates and teachers to be aware of this continuous process and guide them to form their professional identities in a way to better serve both themselves and their students.

The purpose of this systematic literature review is to explore and synthesize the current research on professional teacher identity development in Turkey, and to make recommendations for the design of both pre service teacher education programs and for professional development programs for in-service teachers. Selected studies based on the inclusion criteria were subjected to content analysis in order to identify the themes. The following set of inclusion criteria were employed while selecting the relevant literature:

The studies including the keywords "teacher identity, professional teacher identity or "öğretmen kimliği" in the title or in the abstract

The studies published between the period of 2009-2019;

The studies published as papers in peer reviewed journals;

The studies conducted as Master theses and PHD dissertations;

The studies carried out in the Turkish context;

The studies carried out in educational sciences;

The studies involving qualitative and quantitative data.

A literature review over the databases such as ERIC, ULAKBIM-TR Dizin, Scopus, Web of Science, YOKTEZ (Council of Higher Education-Thesis Center) and ProQuest was conducted by using the keywords "teacher identity", "professional teacher identity" and "öğretmen kimliği". Firstly, the keywords were used as a selection criterion for the topic (title, keywords, or abstract), resulting in an initial sample of 10,946 papers and then the list of studies was further narrowed down according to the inclusion criteria. The Mendeley reference management software was used to check duplications among the selected studies. During the eligibility stage, only the full text articles, theses and dissertations were included into the systematic review. Finally, 52 publications including PhD dissertations (n=9), MA theses (n=14), and peer reviewed journal articles (n=28) were included in the analysis. After the completion of the eligibility process, the studies were analyzed and a data extraction table was created with the name of the study, publication year, author, purpose of the study, study design, sample, data collection methods-tools and primary findings.The content analysis of the selected sample of studies is still ongoing.

Preliminary results of the study indicated that research on professional teacher identity development has increased over the past ten years, and existing studies generally focus on determining professional teacher identity perceptions of teachers or pre service teachers; defining the factors affecting the identity formation of prospective teachers and in-service teachers. In general, pre-service teacher education, teachers' professional goals, attitudes and beliefs are among the most significant factors in constructing teacher professional teacher identity. There are only a few studies focusing on the effect of professional and personal experiences on porfessional teacher identity formation and examining professional dimensions of teacher identity.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary results of the study indicated that research on professional teacher identity development has increased over the past ten years, and existing studies generally focus on determining professional teacher identity perceptions of teachers or pre service teachers; defining the factors affecting the identity formation of prospective teachers and in-service teachers. In general, pre-service teacher education, teachers' professional goals, attitudes and beliefs are among the most significant factors in constructing teacher professional teacher identity. There are only a few studies focusing on the effect of professional and personal experiences on porfessional teacher identity formation and examining professional dimensions of teacher identity.

Anahtar Kelimeler : teacher identity, professional teacher identity, systematic review

Kaynakça

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 100-119.

Lamote, C. and Engels, N. 2010. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3–18.

Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live: Professional identity development in beginning teachers. Paradigm Publishers.

Olsen, B. (2016). Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom. Routledge

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, Teachers and Teaching,9:3, 213-238, DOI: 10.1080/13540600309378

(25885) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

SEDA ŞAHİN
İNÖNÜ ÜNİVERİSTESİ

AYTEN ATEŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çokkültürlülük, cinsiyet, dil, din, ırk, etnik yapı, yaş, engelli olma, sosyal sınıf gibi farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin varlığının kabul edilmesi ve bu farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin aynı ortamda uyumlu bir şekilde bulunmaları olarak tanımlanabilmektedir (Taştekin, Bozkurt, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2016). Ülkelerin kültürel çeşitliliğinin değişmesiyle birlikte önemli bir kavram haline gelen çokkültürlülük; okul ortamlarında varlığını göstermekte ve okullarda çokkültürlü eğitimi önemli hale getirmektedir (Demirdağ, 2018). Aynı ortamları paylaşan farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin, farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ve eşit gelişim imkanlarına sahip olabilecekleri bir ortamdan faydalanabilmeleri çokkültürlü eğitimin önemsendiği okul ortamlarında etkili olabilmektedir (Ramsey, 2018).

Okul öncesi dönem, akran etkileşiminde ilk deneyimlerin oluştuğu, çocukların başta cinsiyet olmak üzere birçok farklılığın bilincinde oldukları ve bu farklılıkları gözlemleyerek bir tutum oluşturma sürecine girdikleri bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015). Çocuklar bu dönemde insanları fiziksel görünüm, cinsiyet, ırk gibi özellikleriyle sınıflara ayırmayı, kendi özellikleriyle benzerlik göstermeyeni sevmeme hatta nefret etme gibi birçok olumsuz davranışı anne, baba, öğretmen veya akran gruplarından öğrenebilmektedir (Erden, Ömeroğlu, Kandır, Yenice, Ayhan, Uzun, Eren, Demircan ve Akçar, 2006).

Okullar ve sınıflar, öğrencilerin demokratik tutumlar geliştirmeleri ve bu tutumlar doğrultusunda demokrasiyi uygulamalarına fırsat veren sosyal yapının küçük evrenleri ve modelleridir. Dewey (1959)' in '*Esas eğitimin tümü tecrübeyle*' sözü, öğrenme ortamlarında kültürel demokrasi olarak nitelendirebileceğimiz bu durumu desteklemektedir (Banks, 2013). Öğretmenlerin, çocukların okul ortamlarında geliştirdikleri deneyimlerine yönelik yeni bakış açılarını kazandıracak, farklılıkları zenginlik olarak kabul etmelerine olanak tanıyacak deneyimler sunmaları, çocukların çokkültürlü eğitim ortamında olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Ramsey, 2018).

Çokkültürlü eğitimin, öğrenme, öğretim ve okul iklimi üzerinde etkili olması kimi ülkelerde çokkültürlü eğitimin üniversitelerde ders olarak okutulmasını gündeme getirmiştir. (Cırık, 2016). Örneğin, Amerika'daki "Öğretmen Eğitiminin Denkliği" ile ilgili kurul, öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü eğitimin konulması gerektiğini dile getirmektedir. Öte yandan APA yetki programı, psikoloji dalında yüksek lisans eğitimi için kültürel farklılıklardan bahsedilmesini istemektedir. (Diaz, 1994, akt., Cırık, 2016).

Çokkültürlü eğitimde en aktif role sahip olan bireyler öğretmenlerdir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere, diğer öğrencilerle birlikte eşit şartlarda eğitim imkânı sağlamayı hedefleyen çokkültürlü eğitim, bu konuda duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla amacına ulaşabilmektedir (Demirdağ, 2018). Son zamanlarda, öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok çalışma, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe duyarlı bir tutum geliştirmelerini ve öğrenme ortamlarından en üst seviyede faydalanmaları için bireysel farklılıklara neden olan kültürel çeşitliliğin öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemine işaret etmektedir. Çünkü her yıl binlerce öğretmen adayı farklı kültürel özelliklerin bulunduğu yerlere atanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Bundan dolayı çokkültürlü bir öğretmen yetiştirme programında eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında çokkültürlü bir eğitimin hayata geçirilmesinde aktif rol almalarını daha kolay hale gelecektir (Güngör, Buyruk, Özdemir, 2018).

Türkiye'de çokkültürlülük ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların katılımcı grubunu, üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalar (Demirdağ, 2018) ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır (Taştekin, Bozkurt, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2016). Ancak çokkültürlülük eğitimleri almadan ve en önemlisi alanda öğretmen olarak hizmete geçmeden önce öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü nasıl algıladıklarının incelenmesi ve bu konuda katılımcılara yönelik gereken eğitimlerin verilmesine dayalı araştırmalar rastlanamadığından bu konunun çalışılması önem arz etmektedir.

Bu nedenle araştırmanın problem cümlesini "2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Çok kültürlülük algısı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel soruya bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının, Çokkültürlülük Algısı her bir ölçme maddesi açısından nasıldır?

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının, Çokkültürlülük Algı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, yatay geçişle-dikey geçişle gelmiş olma, yetiştikleri yerleşim birimi, kullanılan sosyal medya türü, ailenin SED'i açısından farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile yapılmaktadır. Tarama yöntemi, bir çalışma grubunun belirli özelliklerini ortaya koymak için veri toplanmasını amaçlayan bir nicel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırma verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1. 2. 3. 4. sınıf düzeylerinden 400 Okul Öncesi Öğretmen adayıyla yapılacaktır. Öğretmen adaylarına cinsiyet, sınıf düzeyi, yatay geçişle-dikey geçişle gelmiş olma, yetiştikleri yerleşim birimi, kullanılan sosyal medya türü gibi bilgileri vermelerini sağlayan Kişisel Bilgi Formu ile Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" uygulanacaktır.

Çokkültürlülük Algı Ölçeğini (ÇAÖ) oluşturmak için Ayaz (2016) öncelikle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili literatür taraması yapmış ve çokkültürlülük anlayışına sahip olma özelliklerini belirlemiştir. Türkiye'de ve dünyada çokkültürlülük ile ilgili hazırlanmış olan ölçekler incelenmiştir. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim için gerekli olan özellikler listelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki maddelerin bazıları uzman görüşüne dayanarak bazıları ölçek geliştirilirken ayırt edicilik indeksleri düşük olduğundan çıkarılmış ve ölçek yapılan düzenlemelerle son halini almıştır. Çokkültürlülük Algı Ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğe katılım düzeyleri; "1- Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5- Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

ÇAÖ' nün geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Ayaz (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Ayaz (2016) Cronbach's Alpha değerini hesaplanmış ve .94 olarak bulunmuştur. Buna göre Cronbach's Alpha değeri .70 üzerinde olduğu için kullanılan bu ölçek güvenilir olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Veri toplama çalışmaları tamamlandıktan sonra veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilecektir. Analizde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Çokkültürlülük, cinsiyet, dil, din, ırk, etnik yapı, yaş, engelli olma, sosyal sınıf gibi farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin varlığının kabul edilmesi ve bu farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin aynı ortamda uyumlu bir şekilde bulunmaları olarak tanımlanabilmektedir (Taştekin, Bozkurt, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2016). Ülkelerin kültürel çeşitliliğinin değişmesiyle birlikte önemli bir kavram haline gelen çokkültürlülük; okul ortamlarında varlığını göstermekte ve okullarda çokkültürlü eğitimi önemli hale getirmektedir (Demirdağ, 2018). Aynı ortamları paylaşan farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin, farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ve eşit gelişim imkanlarına sahip olabilecekleri bir ortamdan faydalanabilmeleri çokkültürlü eğitimin önemsendiği okul ortamlarında etkili olabilmektedir (Ramsey, 2018).

Okul öncesi dönem, akran etkileşiminde ilk deneyimlerin oluştuğu, çocukların başta cinsiyet olmak üzere birçok farklılığın bilincinde oldukları ve bu farklılıkları gözlemleyerek bir tutum oluşturma sürecine girdikleri bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015). Çocuklar bu dönemde insanları fiziksel görünüm, cinsiyet, ırk gibi özellikleriyle sınıflara ayırmayı, kendi özellikleriyle benzerlik göstermeyeni sevmeme hatta nefret etme gibi birçok olumsuz davranışı anne, baba, öğretmen veya akran gruplarından öğrenebilmektedir (Erden, Ömeroğlu, Kandır, Yenice, Ayhan, Uzun, Eren, Demircan ve Akçar, 2006).

Okullar ve sınıflar, öğrencilerin demokratik tutumlar geliştirmeleri ve bu tutumlar doğrultusunda demokrasiyi uygulamalarına fırsat veren sosyal yapının küçük evrenleri ve modelleridir. Dewey (1959)' in '*Esas eğitimin tümü tecrübeyle*' sözü, öğrenme ortamlarında kültürel demokrasi olarak nitelendirebileceğimiz bu durumu desteklemektedir (Banks, 2013). Öğretmenlerin, çocukların okul ortamlarında geliştirdikleri deneyimlerine yönelik yeni bakış açılarını kazandıracak, farklılıkları zenginlik olarak kabul etmelerine olanak tanıyacak deneyimler sunmaları, çocukların çokkültürlü eğitim ortamında olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Ramsey, 2018).

Çokkültürlü eğitimin, öğrenme, öğretim ve okul iklimi üzerinde etkili olması kimi ülkelerde çokkültürlü eğitimin üniversitelerde ders olarak okutulmasını gündeme getirmiştir. (Cırık, 2016). Örneğin, Amerika'daki "Öğretmen Eğitiminin Denkliği" ile ilgili kurul, öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü eğitimin konulması gerektiğini dile getirmektedir. Öte yandan APA yetki programı, psikoloji dalında yüksek lisans eğitimi için kültürel farklılıklardan bahsedilmesini istemektedir. (Diaz, 1994, akt., Cırık, 2016).

Çokkültürlü eğitimde en aktif role sahip olan bireyler öğretmenlerdir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere, diğer öğrencilerle birlikte eşit şartlarda eğitim imkânı sağlamayı hedefleyen çokkültürlü eğitim, bu konuda duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla amacına ulaşabilmektedir (Demirdağ, 2018). Son zamanlarda, öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok çalışma, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe duyarlı bir tutum geliştirmelerini ve öğrenme ortamlarından en üst seviyede faydalanmaları için bireysel farklılıklara neden olan kültürel çeşitliliğin öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemine işaret etmektedir. Çünkü her yıl binlerce öğretmen adayı farklı kültürel özelliklerin bulunduğu yerlere atanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Bundan dolayı çokkültürlü bir öğretmen yetiştirme programında eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında çokkültürlü bir eğitimin hayata geçirilmesinde aktif rol almalarını daha kolay hale gelecektir (Güngör, Buyruk, Özdemir, 2018).

Türkiye'de çokkültürlülük ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların katılımcı grubunu, üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalar (Demirdağ, 2018) ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır (Taştekin, Bozkurt, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2016). Ancak çokkültürlülük eğitimleri almadan ve en önemlisi alanda öğretmen olarak hizmete

geçmeden önce öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü nasıl algıladıklarının incelenmesi ve bu konuda katılımcılara yönelik gereken eğitimlerin verilmesine dayalı araştırmalar rastlanamadığından bu konunun çalışılması önem arz etmektedir.

Bu nedenle araştırmanın problem cümlesini "2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Çok kültürlülük algısı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel soruya bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının, Çokkültürlülük Algısı her bir ölçme maddesi açısından nasıldır?

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmen adaylarının, Çokkültürlülük Algı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, yatay geçişle-dikey geçişle gelmiş olma, yetiştikleri yerleşim birimi, kullanılan sosyal medya türü, ailenin SED'i açısından farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile yapılmaktadır. Tarama yöntemi, bir çalışma grubunun belirli özelliklerini ortaya koymak için veri toplanmasını amaçlayan bir nicel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırma verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören Okul öncesi Öğretmen adaylarıyla yapılacaktır. Öğretmen adaylarına cinsiyet, sınıf düzeyi, yatay geçişle-dikey geçişle gelmiş olma, yetiştikleri yerleşim birimi, kullanılan sosyal medya türü gibi bilgileri vermelerini sağlayan Kişisel Bilgi Formu ile Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" uygulanacaktır.

Çokkültürlülük Algı Ölçeğini (ÇAÖ) oluşturmak için Ayaz (2016) öncelikle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili literatür taraması yapmış ve çokkültürlülük anlayışına sahip olma özelliklerini belirlemiştir. Türkiye'de ve dünyada çokkültürlülük ile ilgili hazırlanmış olan ölçekler incelenmiştir. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim için gerekli olan özellikler listelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki maddelerin bazıları uzman görüşüne dayanarak bazıları ölçek geliştirilirken ayırt edicilik indeksleri düşük olduğundan çıkarılmış ve ölçek yapılan düzenlemelerle son halini almıştır. Çokkültürlülük Algı Ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğe katılım düzeyleri; "1- Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

ÇAÖ' nün geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Ayaz (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da yine Cronbach Alpha değeri hesaplanacaktır. Ölçeğin güvenirliği için Ayaz (2016) Cronbach's Alpha değerini hesaplanmış ve .94 olarak bulunmuştur. Buna göre Cronbach's Alpha değeri .70 üzerinde olduğu için kullanılan bu ölçek güvenilir olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Veri toplama çalışmaları tamamlandıktan sonra veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilecektir. Analizde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Analiz işlemlerinin ardından elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile tartışılarak çalışma sonlandırılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci devam etse de ön bulgular, okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu durumun Okul Öncesi Öğretmenliği alanında verilen derslerin içeriklerinin farklılık göstermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında kadın okul öncesi öğretmen adayları ile erkek okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı farklılık göstermektedir. Ayrıca ön bulgular, kullanılan sosyal medya türüne bağlı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısının değişim gösterdiği düşünülmektedir. Bunun temel sebebinin bazı sosyal medya türlerinin farkındalık oluşturacak içeriklerin sunulmasına olanak sağlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Analiz işlemlerinin ardından elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile tartışılarak çalışma sonlandırılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci devam etse de ön bulgular, okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu durumun Okul Öncesi Öğretmenliği alanında verilen derslerin içeriklerinin farklılık göstermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında kadın okul öncesi öğretmen adayları ile erkek okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı farklılık göstermektedir. Ayrıca ön bulgular, kullanılan sosyal medya türüne bağlı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısının değişim gösterdiği düşünülmektedir. Bunun temel sebebinin bazı sosyal medya türlerinin farkındalık oluşturacak içeriklerin sunulmasına olanak sağlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Çokkültürlülük algısı, öğretmen adayları, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. ve Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 258-277.

Banks, J. A. (2014). *Çok kültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),34*, 27-40.

Demirdağ, S. (2018). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erden, M., Ömeroğlu, E., Kandır, A., Yenice, B., Ayhan, N., Uzun, Ş., Eren, Z., Demircan, C. ve Akçar, Ş. (2006). *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı.* İstanbul: Der Yayınevi.

Güngör, S., Buyruk, H. ve Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(66), 816-836.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 352-372.

Ramsey, P.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim.* (Yıldız, T.G., çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör İ., Işık Uslu A.E. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-20.

(25917) Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adayları Gözünden 21. Yüzyıl Becerileri ve Adayların Öz-Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

GÜLCAN MIHLADIZ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

IŞIL AÇIK DEMİRCİ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gümümüzde ülkelerin kalkınma politikaları bağlamında savunma sanayisi, uzay teknolojileri, teknolojik ve bilimsel gelişim, kaliteli üretim, buluş yapma, çevre sorunları ve kaynakların azalmasıyla baş etme gibi konularda giderek artan bir atılım ortamı kendini göstermektedir. Bu ortam ülkelerin bilim, mühendislik ve yenilikçi teknolojilere olan ilgisini arttırarak eğitim ve yatırım alanlarına odaklanmalarını beraberinde getirmiştir (Akgündüz vd., 2015; MEB, 2017, Mullis, 2019). Bu bakış açısıyla, dijitalleşme süreci ile birlikte iş gücü piyasalarında ve birey yeterliklerinde de değişiklikler kendini göstermiştir. OECD (2017) tarafından dijitalleşmenin daha yüksek olduğu endüstrilerde; okuryazarlık, sayısal beceri, problem çözme becerisi, bilgi iletişim becerileri, yönetim ve iletişim, pazarlama ve muhasebe, STEM becerileri, öz-organizasyon ve öğrenmeye hazır olma becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları rapor edilmiştir.

Dolayısıyla 21. yy. bilgi ve teknoloji toplumunda yaşayan bireylerin, çağın koşulları ve karmaşık problemler sebebiyle, sadece içeriğe yönelik öğretim ve yetenek geliştirme süreçlerinden ziyade kritik düşünme, karar verme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Hacıoğlu, 1990; TYÇ,2015; Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016, Kozikoğlu & Altunova, 2018). Bu bağlamda ülkemizin de dahil olduğu pek çok ülke, eğitim programlarını yenileme, güncelleme ve değiştirerek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Buna paralel olarak programda sorgulamaya, araştırmaya, 21. yy. becerilerini kazandırmaya, üretime ve buluş yapmaya yönelik proje tabanlı öğrenme, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi, mühendislik tasarım süreçleri, probleme dayalı öğrenme gibi çağdaş yaklaşımlar daha çok tercih edilmektedir (Tutkun & Aksoyalp, 2010; MEB, 2017; Çepni, 2018).

Çağımızda giderek önemi artan 21. yy. 21. yy. öğrenen ve öğreten becerilerine ilişkin çerçeveler, çeşitli ulusal eğitim birlikleri, eğitim kurumları, öğretmen toplulukları, eğitim odaklı organizasyonlar ve iş potansiyelini önemseyen endüstri kuruluşları (Lemke, 2002; AASL, 2009; Binkley vd., 2010; NRC, 2012; Bozkurt Altan, 2017; MEB, 2017; OECD, 2018; P21, 2019) tarafından gittikçe artan beceri listeleri ile birlikte sunulmaktadır. Bu becerilerden bazılarına; problem çözme, sosyal beceriler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, dijital okur-yazarlık, girişimcilik, yaşam ve kariyer becerileri, öz-düzenleme becerileri örnek verilebilir. Bahsi geçen topluluk ve kuruluşlar, 21. yy. becerilerini kendi dinamiği içinde çeşitli gruplar altında incelemiş ve kişiye kazandırdıklarını tartışmışlardır. Ancak genel olarak nihai amacın; çağdaş yaşama, 21.yüzyıla ya da dijital dünyaya ayak uydurabilen, üreten, gelişime açık, kendi kendini organize eden, etik bireyleri yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Tüm bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek adına, etkili bir öğretmen eğitimi modelini tasarlamada en kritik nokta; onun öğelerini 21. yüzyılın gereksinimlerini karşılayacak biçimde bir araya getirerek düzenlemedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu süreçte 21.yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kazanma ve bu eğilimleri geliştirme konusunda daha iyi olacakları düşünülmektedir (Kozikoğlu, Altunova, 2018). Bu açıdan İyi öğretmenlerin aynı zamanda iyi birer öğrenci olduğunu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırma süreçlerinde öğrenen becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Göksün & Kurt, 2017).

21.yüzyıl becerilerine sahip bireyleri yetiştirebilmek için öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir (Kozikoğlu, Altunova, 2018). Bu bakımdan, 21. yy. becerilerinin en fazla öğreniminin gerçekleştiği derslerden fen bilgisi ve matematik alanları öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl anlayışları ve öz-beceri değerlendirmelerine ilişkin bir çalışmanın literatürde özgün bir yere sahip olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi;

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları için 21. yy. becerileri nelerdir?

Alt Problemler;

***** Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları kendi belirttikleri 21. yy. becerilerinden hangilerine sahip oldukları görüşündedirler?

* Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının belirttikleri 21. yy. becerileri arasında, eğitim gördükleri bölüm bazında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler vardır?

* Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının belirttikleri 21. yy. becerileri, katıldıkları eğitim, ders, kurs ve projelere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Fen Bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının "21. yy. becerileri" kavramına ilişkin anlayışları ve bu becerilerden hangilerine sahip olduklarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışma bir olgubilim araştırması özelliği göstermektedir. Tanımlayıcı ya da yorumsal olgubilim çalışmaları kişisel deneyimlere dayalı çalışmaları işaret eder ve araştırmaya katılanlar tarafından deneyimlenen olguların anlamlarının açıklamasını veya yorumunu gerektirir. Bu bakımdan olgubilim çalışmalarında amaçlı örneklem tercih edilir (Padilla-Diaz, 2015). 21. yy. becerilerini kazandırmayı hedefleyen STEM (FeTeMM) eğitimi alanlarından Fen ve Matematik alanları öğretmen adaylarının 21. yy. olgusuna ilişkin kavramsal şemaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde eğitim gören Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Fen Bilgisi öğretmen adayları 71 ve matematik öğretmen adayları 59 kişi olmak üzere çalışmaya toplam 130 öğretmen adayı katılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak; öğretmen adaylarından kişisel ve eğitim bilgilerinin istendiği bilgi formu ve iki maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; adayların ad-soyad, cinsiyet, bölüm, sınıf bilgileri ayrıca 21. yy. becerilerine ilişkin bilgi edinmelerini sağlayacak her hangi bir eğitime, derse, kursa ve projeye katılma durumları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 1. maddesinde adaylardan "bir bireyin sahip olabileceği 21. Yy becerileri", 2. maddesinde "bu beceriler içinden kendilerinin de sahip olduğunu düşündükleri becerileri" maddeler halinde yazmaları istenmiştir.

Elde edilen verilerin analizi henüz tamamlanmamıştır. Öğretmen adaylarının ifadeleri araştırmacılar tarafından sınıflandırılarak ortak kodlar oluşturulacaktır. Elde edilen kodlar ve kategorilere ilişkin betimsel analiz yapılarak yüzde ve frekans değerleri verilecek ve sonuçlar öğretmen adaylarının bölümleri ve aldıkları eğitimin etkilerine göre tartışılıp- yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Bir bireyin sahip olabileceği 21. Yy becerileri denince aklıma aşağıdaki ifadeler geliyor" şeklinde yöneltilen ilk soruya ilişkin olarak; fen bilgisi öğretmen adayları 21. yy becerilerine 116 beceri ifadesi örnek verirken matematik öğretmen adayları 94 beceri ifadesi yazmıştır. 2. Soru ise öğretmen adaylarına "yazdığım becerilerden benim sahip olduğum beceriler ise aşağıda yer almaktadır" şeklinde yöneltilmiştir. Bu maddede fen bilgisi öğretmen adayları 79 beceri ifadesi yazarken, matematik öğretmen adayları 62 beceri ifadesi belirtmiştir. Fen bilgisi öğrtmen adayları genel olarak yazdıkları becerilerden %68,10'una sahip olduklarını düşünürken matematik öğretmen adayları yazdıkları becerilerden %65,96'sına sahip oldukları görüşündedir. Bu açıdan adayların beceriler bağlamında öz-değerlendirmelerine dair oranların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda adaylar ilk maddede ifade ettikleri 21. yy. becerilerinden daha az sayıda beceriye sahip oldukları görüşünde birleşmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının ifadeleri uzman görüşü birliğiyle ortak kodlara dönüştürülecek ve OECD, MEB, P21, AASL ve ATC21S'nin 21.yy beceri çerçeveleri bazında ele alınan kategoriler altında değerlendirilecektir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının 21. yy. beceri anlayışları ve bu konudaki öz değerlendirmeleri çerçeve programlarıyla karşılaştırılıp tartışılacaktır. Adayların aldıkları eğitim, ders, kurs ve projelerin ayrıca eğitim almakta oldukları bölümlerin 21. yy. becerileri anlayışlarına etkileri de değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Matematik Öğretmen Adayı, 21.yy. Becerileri, Öz- Beceri değerlendirmesi

Kaynakça

AASL. (2009). Standards for the 21st-Century Learner in Action, E-book edition. United States of America: American Association of School Librarians.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.

Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40 (40), 160-175.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Draft White Paper 1: Defining 21st century skills ATCS (Assesment & Teaching of 21st Century Skills) Framework for 21st Century Learning

Bozkurt Altan, E. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi. Hastürk, H. G. (Ed.), *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. (s.354-388).

Çepni, S. (Ed.) (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Göksün, D. O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.

Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl İçin Öğretmen Eğitimi. Eğitim ve Bilim, 14(77), 48-53.

Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.

Lemke, C. (2002). enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age. Naperville, IL: North Central Regional Educational Lab.. https://eric.ed.gov/?id=ED463753

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017) *STEM eğitimi öğretmen el kitabı*, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20%C3%96%C4%9Fretmen%20El%20Kitab%C4%B1.pdf

Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ). Resmi Gazete Tarihi: 02/01/2016: Ankara.

Mullis, I. V. S. (2019). TIMSS 2019: Monitoring Trends in Mathematics and Science Achievement Martin, M. O. & Mullis, I. V. S., (Eds.) *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. (pp. 3-10). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

NRC (National Research Council). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13398.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018). The future of education and skills Education 2030. *http://www.oecd.org/education/2030/*

Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence, 1*(2), 101-110.

P21 (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. The Partnership for 21st Century Skills. http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources.

Tutkun, O.F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitimi programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361 – 370.

(25936) Okulöncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik Muhakeme ve Pedagojik Çıkarım Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ERKAN AKYÜREK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Okulöncesi öğretmenlerinin pedagojik çıkarım kaliteleri ve epistemolojik çıkarım kaliteleri arasında ilişki var mı?

Epistemik inançlar literatürünün zayıf kaldığı bir alan olarak gerekçelendirmeler gösterilmektedir (Schraw, Brownlee, Olafson, & Vandervelt, 2017). Mevcut literatür incelendiğinde gerekçelendirmenin sadece bilgiye yönelik dört boyuttan biri olarak ele alındığı görülmektedir. Var olan ölçme araçlarında kullanılan yetersiz sayıda ve bağlamsallaştırılmamış maddelerle (bilginin kanıtlara dayalı olması, insanın kendisinin bilgi üretmesi vb.) gerekçelendirme ölçülmeye çalışılmaktadır. Oysa epistemik muhakemede çıkarım yapma ve gerekçelendirme temel bir yere sahiptir. Özellikle çıkarım yapma dikkate alındığında bilginin geçerliliği, güvenilirliği ve doğruluğu gibi boyutlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum ise anket maddelerine yansıtılamamıştır. Bu kapsamda ölçekte katılımcıların bir bilim insanının yapmış olduğu kıyaslamalı çalışmada otoritenin sorgulanması (bilim insanının profesör olması), bilginin kesinliği (çalışmanın henüz yayınlanmamış olması, kullanılan ölçme araçları ve dizayn ile ilgili yetersiz bilgiler verilmesi, vb.) ve gerekçelendirme (çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sınırlılıklar, çalışmada yöntem, bulgular, sonuçlar ve çıkarımlar arasındaki uyumda problemler) ile ilgili sorgulamalar yapmaları ve bir sonuç çıkarmaları talep edilmektedir. Bu yüzden epistemik inanç yerine temel parametre olarak epistemik muhakeme kavramı seçilmiştir.

Öte yandan son zamanlardaki araştırmalara bakıldığında epistemolojik inançların bağımsız değişken olduğu ve alan bilgisi gibi bazı eğitim parametrelerinin bağımlı değişken olduğu yordama modelleri ön plana çıkmaktadır. Mevcut çalışmalarda 'genel bilgi'yle ilgili inançların yerine fizik bilgisi ya da tarih bilgisi ile ilgili inançların kullanıldığı gözlenmektedir. Ancak tarih bilgisiyle ilgili inançlar ile tarih başarısının yordanması sınırlılık yaratan bir durum olarak; yordama çalışması yapılan iki değişkenin uyumluluğu sorunu ortaya çıkmaktadır (Kaiser, 1996). Bir tarafta "fizik sorusunun çözülmesi" ile diğer tarafta "fizik bilgisi kesindir" ifadesine katılıp katılmama durumunun sınanması uyum sıkıntısının olduğunu göstermektedir. Öte yandan epistemik inançlar mı soruların çözümünün nedeni, yoksa soruların çözülmesi mi inançların nedeni hâlen cevabı verilmemiş bir soru olarak bulunmaktadır. Başka bir deyişle epistemik inançlardan bilgi üretme ve kullanmaya giden süreçte başka ara değişkenlerin düşünülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın bir diğer önemli noktası epistemolojiden bilgiye gidebilecek süreçte bir ara parametre olarak "çıkarımlar"ın ilişkisi araştırılmıştır. Çünkü insanların günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla ilgili çıkarım yapma gereksinimleri bulunmaktadır. Bir olayla ilgili kanıt aramak ve bu kanıtlar ışığında çıkarım yapmak epistemolojik bilişi açık bir şekilde gün yüzüne çıkarmaktadır. Öğretmenler birçok kararında var olan kanıtlar ve muhakemeler üzerine çıkarımlar yapmakta ve bu çıkarımları ya arkadaşlarıyla ve öğrencilerle paylaşmakta ya da bu çıkarımlara uygun kararlar almaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada epistemik inançların yordayabileceği ve ölçüm uyumluluğunu (bağımsız ve bağımlı değişkenin ölçüm için yakın ve doğrudan uyumlu olması) (Kaiser, 1996) sağlayacak olan bir değişken olarak pedagojik çıkarımlar üzerine bir ölçme yapılmıştır. Her ne kadar pedagojik çıkarımlar üzerinden öğretmen eğitimi literatürüne yeni bilgiler katılsa da özellikle dikkat edilen husus ortaya çıkarılan ölçme aracına bir kriter geçerliliği koyulmasıdır. Epistemik muhakeme halen oluşumunu devam ettiren bir alan olduğu için alanın ilerlemesinde daha yaratıcı ölçme ve analiz yöntemlerine olan ihtiyaç sürekli dillendirilmiştir (Sinatra, 2016). Bu ölçeklerden daha ziyade eleştirel düşünmeye yöneltecek modeller uygulanması önerilmiştir (Chinn & Buckland, 2012; Lombardi, Sinatra, & Nusbaum, 2013).

Araştırma Yöntemi

Araştırma durum çalışmasıdır. Epistemik Muhakeme açısından düşük ve yüksek bireylerin belirlenmesi: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Epistemolojik Muhakeme Ölçeği (EMÖ)'nde en yüksek ve en düşük puan alan bireylerin belirlenmesinde katılımcıların tek soruda 1 (Hiç emin değilim) ile 7 (Çok eminim) arasında hangi rakamı işaretlediklerine dikkat edilmiştir. Epistemik muhakeme-düşük grubu için 7 puan alan 12 kişiden rastgele beş kişi seçilmiştir. Epistemik muhakeme-yüksek grubu için ise 1 puan alan iki kişinin tamamı, 2 puan alan tek kişi ile 3 puan alan dört kişiden rastgele seçilen ikisi olmak üzere beş kişilik bir grup oluşturulmuştur. Buna göre Epistemik muhakemesi yüksek olan öğretmenlerden birinin yüksek lisans yaptığı diğer dört öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin meslekte on ila yirmi yıl arasında deneyime sahip olduğu ve dört kadın bir erkekten oluştuğu görülmektedir. Epistemik muhakemesi düşük olan öğretmenlere bakıldığında tamamının lisans mezunu olduğu ve beş kadın öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında iki öğretmenin henüz mesleklerinin ilk yıllarını (iki yıl) yaşadıkları diğer öğretmenlerden birinin yirmibeş yıl üzeri deneyime sahip olduğu diğer iki öğretmenin ise on ila yirmi yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir.Aynı zamanda katılımcıların EMÖ toplam puanı en yüksek yani Epistemik Muhakemesi Düşük beş kişi ve EMÖ toplam puanı düşük yani Epistemik Muhakemesi Yüksek beş kişi belirlenmiştir. Belirlenen on kişilik gruba Pedagojik

Çıkarım Görüşme Formu uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise seçilen 10 kişi ile PÇGF kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları dinlenmiş ve transkriptler oluşturulmuştur. Bu transkriptlerde öğretmenlerin PÇGF'de yer alan her bir sorudaki pedagojik çıkarımları kalite açısından incelemeleri istenmiştir. Son olarak Epistemik muhakemesi düşük ve yüksek bireyler Pedagojik çıkarım kalitesi açısından kendi içlerinde ve aralarında kıyaslanmıştır.

Pedagojik çıkarım öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili olay ve durumlar hakkında yapmış oldukları çıkarımlardır. Bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin pedagojik çıkarımlarıyla fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bursa ilinde çalışan 68 okulöncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 2018-2019 bahar yarıyılında toplanmıştır.Araştırmada uygunluk örneklemesi kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya Bursa ilinde İnegöl ilçesinde görev yapmakta olan 68 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öncelikle 68 okulöncesi öğretmenine epistemik muhakeme ölçeği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi iki aşamada gerçekleşmiştir.

Epistemik Muhakeme için en yüksek ve en düşük puanları seçen bireylerden beşer kişilik epistemik muhakeme-yüksek ve epistemik muhakeme-düşük grupları (toplam 10 kişi) oluşturulmuştur.Çalışmanın ikinci aşamasında ise seçilen 10 kişi ile Pedagojik Çıkarım Görüşme Formu kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları dinlenmiş ve transkriptler oluşturulmuştur. Bu transkriptlerde öğretmenlerin Pedagojik Çıkarım Görüşme Formunda yer alan her bir sorudaki pedagojik çıkarımları kalite açısından incelemeleri istenmiştir. Uygulanan ölçek sonucunda epistemik muhakemesi düşük ve yüksek 10 kişilik örneklem belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında epistemik muhakemesi düşük 5 öğretmen ve epistemik muhakemesi yüksek 5 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan pedagojik çıkarım görüşme formu uygulanmıştır.Çalışmanın sonuçlarına göre yapılan kıyaslama sonucunda Epistemik Muhakeme Ölçeği ile belirlenen düşük ve yüksek epistemik muhakeme puanlara sahip bireylerde pedagojik çıkarımların kalitesi açısından belirgin farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Pedagojik çıkarım kalitesi parametresinin okulöncesi öğretmenlerinin epistemik muhakemeleri gibi diğer parametre ile ilişkisinin incelendiği bu çalışma yeni bir korpus oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Epistemik Muhakeme Ölçeği epistemik muhakemede gelişimi hedefleyen ve özellikle müdahale odaklı çalışmalar düşünen araştırmacılar, öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri tarafından tercih edilebilir. Uygulaması kolay olan bu ölçek sayesinde belli bir pedagojik müdahalenin etkisi kolaylıkla anlaşılabilir.Epistemik muhakemesi yüksek olan öğretmenlerin daha etkili pedagojik çıkarımlar yaptıkları gözlenmiştir. Bu nedensel ilişki sınıf içine kadar takip edilebilir ve muhakeme-pedagojik çıkarım-pratik üçlüsü çalışılabilir. Pedagojik çıkarım kalitesi öğretmen eğitiminde etkili bir yeni parametre olabilir. Bu parametrenin öğretmenlerin bilişlerindeki pedagojik alan bilgisi gibi birçok diğer parametre ile olan ilişkilerinin incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmaları için yeni bir korpus oluşturabilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin pedagojik çıkarım kaliteleri ve epistemolojik çıkarım kaliteleri arasında ilişki var mı?

Epistemik inançlar literatürünün zayıf kaldığı bir alan olarak gerekçelendirmeler gösterilmektedir (Schraw, Brownlee, Olafson, & Vandervelt, 2017). Mevcut literatür incelendiğinde gerekçelendirmenin sadece bilgiye yönelik dört boyuttan biri olarak ele alındığı görülmektedir. Var olan ölçme araçlarında kullanılan yetersiz sayıda ve bağlamsallaştırılmamış maddelerle (bilginin kanıtlara dayalı olması, insanın kendisinin bilgi üretmesi vb.) gerekçelendirme ölçülmeye çalışılmaktadır. Oysa epistemik muhakemede çıkarım yapma ve gerekçelendirme temel bir yere sahiptir. Özellikle çıkarım yapma dikkate alındığında bilginin geçerliliği, güvenilirliği ve doğruluğu gibi boyutlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum ise anket maddelerine yansıtılamamıştır. Bu kapsamda ölçekte katılımcıların bir bilim insanının yapmış olduğu kıyaslamalı çalışmada otoritenin sorgulanması (bilim insanının profesör olması), bilginin kesinliği (çalışmanın henüz yayınlanmamış olması, kullanılan ölçme araçları ve dizayn ile ilgili yetersiz bilgiler verilmesi, vb.) ve gerekçelendirme (çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sınırlılıklar, çalışmada yöntem, bulgular, sonuçlar ve çıkarımlar arasındaki uyumda problemler) ile ilgili sorgulamalar yapmaları ve bir sonuç çıkarmaları talep edilmektedir. Bu yüzden epistemik inanç yerine temel parametre olarak epistemik muhakeme kavramı seçilmiştir.

Öte yandan son zamanlardaki araştırmalara bakıldığında epistemolojik inançların bağımsız değişken olduğu ve alan bilgisi gibi bazı eğitim parametrelerinin bağımlı değişken olduğu yordama modelleri ön plana çıkmaktadır. Mevcut çalışmalarda 'genel bilgi'yle ilgili inançların yerine fizik bilgisi ya da tarih bilgisi ile ilgili inançların kullanıldığı gözlenmektedir. Ancak tarih bilgisiyle ilgili inançlar ile tarih başarısının yordanması sınırlılık yaratan bir durum olarak; yordama çalışması yapılan iki değişkenin uyumluluğu sorunu ortaya çıkmaktadır (Kaiser, 1996). Bir tarafta "fizik sorusunun çözülmesi" ile diğer tarafta "fizik bilgisi kesindir" ifadesine katılıp katılmama durumunun sınanması uyum sıkıntısının olduğunu göstermektedir. Öte yandan epistemik inançlar mı soruların çözümünün nedeni, yoksa soruların çözülmesi mi inançların nedeni hâlen cevabı verilmemiş bir soru olarak bulunmaktadır. Başka bir deyişle epistemik inançlardan bilgi üretme ve kullanmaya giden süreçte başka ara değişkenlerin düşünülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın bir diğer önemli noktası epistemolojiden bilgiye gidebilecek süreçte bir ara parametre olarak "çıkarımlar"ın ilişkisi araştırılmıştır. Çünkü insanların günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla ilgili çıkarım yapma gereksinimleri bulunmaktadır. Bir olayla ilgili kanıt aramak ve bu kanıtlar ışığında çıkarım yapmak epistemolojik bilişi açık bir şekilde gün yüzüne çıkarmaktadır. Öğretmenler birçok kararında var olan kanıtlar ve muhakemeler üzerine çıkarımlar yapmakta ve bu çıkarımları ya arkadaşlarıyla ve öğrencilerle paylaşmakta ya da bu çıkarımlara uygun kararlar almaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada epistemik inançların yordayabileceği ve ölçüm uyumluluğunu (bağımsız ve bağımlı değişkenin ölçüm için yakın ve doğrudan uyumlu olması) (Kaiser, 1996) sağlayacak olan bir değişken olarak pedagojik çıkarımlar üzerine bir ölçme yapılmıştır. Her ne kadar pedagojik çıkarımlar üzerinden öğretmen eğitimi literatürüne yeni bilgiler katılsa da özellikle dikkat edilen husus ortaya çıkarılan ölçme aracına bir kriter geçerliliği koyulmasıdır. Epistemik muhakeme halen oluşumunu devam ettiren bir alan olduğu için alanın ilerlemesinde daha yaratıcı ölçme ve analiz

yöntemlerine olan ihtiyaç sürekli dillendirilmiştir (Sinatra, 2016). Bu ölçeklerden daha ziyade eleştirel düşünmeye yöneltecek modeller uygulanması önerilmiştir (Chinn & Buckland, 2012; Lombardi, Sinatra, & Nusbaum, 2013).

Araştırma durum çalışmasıdır. Epistemik Muhakeme açısından düşük ve yüksek bireylerin belirlenmesi: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Epistemolojik Muhakeme Ölçeği (EMÖ)'nde en yüksek ve en düşük puan alan bireylerin belirlenmesinde katılımcıların tek soruda 1 (Hiç emin değilim) ile 7 (Çok eminim) arasında hangi rakamı işaretlediklerine dikkat edilmiştir. Epistemik muhakeme-düşük grubu için 7 puan alan 12 kişiden rastgele beş kişi seçilmiştir. Epistemik muhakeme-yüksek grubu için ise 1 puan alan iki kişinin tamamı, 2 puan alan tek kişi ile 3 puan alan dört kişiden rastgele seçilen ikisi olmak üzere beş kişilik bir grup oluşturulmuştur. Buna göre Epistemik muhakemesi yüksek olan öğretmenlerden birinin yüksek lisans yaptığı diğer dört öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin meslekte on ila yirmi yıl arasında deneyime sahip olduğu ve dört kadın bir erkekten oluştuğu görülmektedir. Epistemik muhakemesi düşük olan öğretmenlere bakıldığında tamamının lisans mezunu olduğu ve beş kadın öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında iki öğretmenin henüz mesleklerinin ilk yıllarını (iki yıl) yaşadıkları diğer öğretmenlerden birinin yirmibeş yıl üzeri deneyime sahip olduğu diğer iki öğretmenin ise on ila yirmi yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir.Aynı zamanda katılımcıların EMÖ toplam puanı en yüksek yani Epistemik Muhakemesi Düşük beş kişi ve EMÖ toplam puanı düşük yani Epistemik Muhakemesi Yüksek beş kişi belirlenmiştir. Belirlenen on kişilik gruba Pedagojik Çıkarım Görüşme Formu uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise seçilen 10 kişi ile PÇGF kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları dinlenmiş ve transkriptler oluşturulmuştur. Bu transkriptlerde öğretmenlerin PÇGF'de yer alan her bir sorudaki pedagojik çıkarımları kalite açısından incelemeleri istenmiştir. Son olarak Epistemik muhakemesi düşük ve yüksek bireyler Pedagojik çıkarım kalitesi açısından kendi içlerinde ve aralarında kıyaslanmıştır.

Bu çalışmada epistemolojide önemli bir alan olan ve önceki ölçme araçlarında (Hofer, 2000; King & Kitchener, 1994; Schommer & Dunnel, 1992; Qian & Alvermann, 1995) sınırlı olarak yer verilen gerekçelendirmeyi ön planda tutan, tek soruyla epistemik muhakeme ilgili bilgi sahibi olunabilecek uygulaması kolay bir ölçme aracı (EMÖ) kullanılmıştır. Bu sonucun oluşmasında EMÖ'nün bir senaryo üzerine kurgulanması, öğretmenlerin kendi pedagojik hayatlarında var olan ve gerçek hayatlarına çok yakın örnek olaylar üzerinden gidilmesi ve epistemik gerekçelendirmeyi baz alması gibi nedenler etkili olmuş olabilir. Ayrıca epistemik muhakemenin yakın olduğu bir kavram olan pedagojik çıkarımlar ile ilişkilendirilmesi yani ölçüm uyumunun sağlanması (Kaiser, 1996) ölçme aracının kriter geçerliliği açısından başarılı olmasında etkili olmuş olabilir.Epistemik muhakeme halen oluşumunu devam ettiren bir alan olduğu için alanın ilerlemesinde daha yaratıcı ölçme ve analiz yöntemlerine olan ihtiyaç sürekli dillendirilmiştir (Sinatra, 2016). Araştırma sonucunda pedagojik çıkarımları yüksek olan okulöncesi öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin de yüksek olduğu, pedagojik çıkarımı düşük olan okulöncesi öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin de düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bir diğer önemli nokta EMÖ'nün epistemik muhakemenin en yakın olduğu kavram ve epistemolojinin de ana parametresi olan gerekçelendirme üzerine kurgulanmış olmasıdır. Çünkü gerekçelendirme boyutu epistemik inançlar literatürünün zayıf kaldığı bir alan olarak görülmektedir (Hofer, 2016; Schraw, Brownlee, Olafson, & Vandervelt, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada epistemolojide önemli bir alan olan ve önceki ölçme araçlarında (Hofer, 2000; King & Kitchener, 1994; Schommer & Dunnel, 1992; Qian & Alvermann, 1995) sınırlı olarak yer verilen gerekçelendirmeyi ön planda tutan, tek soruyla epistemik muhakeme ilgili bilgi sahibi olunabilecek uygulaması kolay bir ölçme aracı (EMÖ) kullanılmıştır. Bu sonucun oluşmasında EMÖ'nün bir senaryo üzerine kurgulanması, öğretmenlerin kendi pedagojik hayatlarında var olan ve gerçek hayatlarına çok yakın örnek olaylar üzerinden gidilmesi ve epistemik gerekçelendirmeyi baz alması gibi nedenler etkili olmuş olabilir. Ayrıca epistemik muhakemenin yakın olduğu bir kavram olan pedagojik çıkarımlar ile ilişkilendirilmesi yani ölçüm uyumunun sağlanması (Kaiser, 1996) ölçme aracının kriter geçerliliği açısından başarılı olmasında etkili olmuş olabilir.Epistemik muhakeme halen oluşumunu devam ettiren bir alan olduğu için alanın ilerlemesinde daha yaratıcı ölçme ve analiz yöntemlerine olan ihtiyaç sürekli dillendirilmiştir (Sinatra, 2016). Araştırma sonucunda pedagojik çıkarımları yüksek olan okulöncesi öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin de yüksek olduğu, pedagojik çıkarımı düşük olan okulöncesi öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin de düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bir diğer önemli nokta EMÖ'nün epistemik muhakemenin en yakın olduğu kavram ve epistemolojinin de ana parametresi olan gerekçelendirme üzerine kurgulanmış olmasıdır. Çünkü gerekçelendirme boyutu epistemik inançlar literatürünün zayıf kaldığı bir alan olarak görülmektedir (Hofer, 2016; Schraw, Brownlee, Olafson, & Vandervelt, 2017).

Anahtar Kelimeler : Pedagojik çıkarım, Epistemik muhakeme, Okulöncesi

Kaynakça

Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemolojical beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemolojical beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, *5*,7-26. https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5

Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2013). *Adaptation of context as core component of self-regulated learning: The example of complexity and epistemic beliefs*. R., Azevedo, V. Aleven, (Ed.) içinde, International handbook of metacognition and learning technologies (s. 53-65). New York: Springer.

Buehl, M.,M., Alexander, P., A., & Murphy, P., K. (2002). Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 415-449.

Buehl, M., M., Alexander, P., A. (2005). Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal, 42*(4), 697-726. https://doi.org/10.3102/00028312042004697Ferguson,

L. E., Brâten, I., & Stromso, H. (2012). Epistemic cognition when students read aloud multıple documentscontaining conflicting scientefic evidence: A think aloud study. *Learning Instruction*, *22*, 103-120.

Fives, H., & Buehl, M. (2012). *Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?* K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Ed.), Apa Educational Psychology Handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors, (s. 471-99) içinde. Washington DC: American Psychological Association.

Hofer, B. K.. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 378-405.

Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, *39*, 43-55.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88-140.

Kaiser, M. J., Spencer, B. E. (1996). The effects of beam-trawl disturbance on infaunal communities in different habitats. *Journal of Animal Ecology*, *65*(3), 348–358.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kitchener, K. S., & Anderson, S. K. (2011). *Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology and counseling.* Routledge.

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of Developing Argumentive Competence. *Cognition & Instruction, 31*(4), 456-496.

Magolda, B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mason, L. (2010). *Beliefs about knowledge and revision of knowledge: On the importance of epistemic beliefs for intentional conceptual change in elemantary and middle school students*. L. D. Bendixen (Ed.), Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and pratice (s. 258-291) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, *74*(3), 317-377.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years:A scheme.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pieschl S., Stahl E., Bromme R. (2013) *Adaptation to context as core component of self-regulated learning*. R. Azevedo, V. Aleven, (Ed.) International Handbooks of Metacognition and Learning Technologies (s.53-65) içinde. vol 28. Springer, New York, NY.

Qian, G., & Alvermann, D. (1995). The role of epistemogical beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 282-292.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psycchology*, *82*, 498-504.

Sinatra, G. M. (2016). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, *49*,123-138.

(25945) Fransızca Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

CANAN AYDINBEK

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim Fakültelerinin programında 4. sınıfın birinci döneminde Okul Deneyimi dersi yer almaktadır. Öğretmen adayları bu dönemde yalnızca okul ortamı ve dersin işleniş biçimi ile ilgili gözlem yapmaktadır. İkinci döneminde ise Öğretmenlik Uygulaması dersi yer almaktadır. Bu derste öğretmen adayları 4 defa ders anlatmaktadır ve uygulama öğretim üyesi ilk ders anlatma deneyiminden sonra dönüt vererek öğretmen adayını eksiklikleri konusunda uyarmaktadır. Öğretmen adayı bu dönütleri dikkate alarak sonraki dersleri hazırlamaktadır ve dönem sonunda genel değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmen adayları 4 yıl boyunca gördükleri kuramsal dersleri sadece bu dönemde uygulama imkanı bulabilmektedir. Öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde bu uygulama süresinin yeterince etkili olamadığı gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının, dersi planlama, öğretme öğrenme sürecini yönetme, ders sırasında dönüt verme ve öğrenci kazanımlarını değerlendirme aşamalarında bazı güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Zira öğretmen adayının hem alan bilgisi, hem öğretmenlik mesleği ile ilgili becerileri, hem de kişilerarası iletişim becerisi bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı şu sorulara yanıt aramaktır;

Öğretmen adaylarının okul deneyimi sırasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Öğretmen adaylarının konu alanı ile ilgili (Fransızca öğretimi) görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının staj okulundaki öğrenciler ve öğretmenlerle iletişim kurma becerisi ne düzeyde gelişmiştir?

Öğretmen adaylarının mesleki becerilerle ilgili eksiklik veya yetersizlikleri nelerdir?

Öğretmenlik Uygulaması dersini, Fransızca öğretmeni yetiştirme konusunda daha etkili ve verimli hale getirmek için neler yapılabilir?

Staj yapılan okullardaki uygulama öğretmenlerinin, bu dersin uygulanması, süresi, öğretmen adaylarına gerekli becerileri kazandırmada etkililiği konusundaki görüşleri ve önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 Öğretim Yılı, Bahar Döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersi alan 4. sınıf öğrencileri ile staj gördükleri 2 okuldaki uygulama öğretmenlerinin bu dersin etkililiği ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, var olan bir durumu betimlemek için uygun olduğu düşünülen, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak farklı okullarda yapılan gözlemlerle genel veriler elde edilmiştir. Sonra bu verilere göre görüşme soruları hazırlanmış ve toplam 6 öğrenci ve 3 öğretmen katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak, önce verilerin transkripsiyonu yapılmıştır. İkinci aşamada, içerik analizi ile veriler kodlanmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla zengin, yoğun betimleme kullanılarak veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş, güvenirliği sağlamak için ise veriler başka bir öğretim üyesi tarafından kodlanarak, kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Uzlaşma sonucu elde edilen kodlar sayesinde ulaşılan kategoriler doğrultusunda veriler yorumlanacaktır. Görüşme soruları, dersin zamanı ve süresi, etkililiği, öğretmenlik becerilerinin (planlama, öğretme-öğrenme süreci ve iletişim becerisi alt boyutlarında) gelişmesine katkısı ve eksik yönleri, öğretmen adaylarının motivasyonuna etkisini belirlemeye yöneliktir.Araştırma, uygulama aşamasında olduğundan, sonuçlar veri analiz süreci tamamlandıktan sonra yorumlanacaktır. Elde edilen sonuçlara göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha etkili ve verimli hale gelmesi ve eksiklerin giderilmesi amacıyla öneriler sunulacaktır.

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 Öğretim Yılı, Bahar Döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersi alan 4. sınıf öğrencileri ile staj gördükleri 2 okuldaki uygulama öğretmenlerinin bu dersin etkililiği ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, var olan bir durumu betimlemek için uygun olduğu düşünülen, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak farklı okullarda yapılan gözlemlerle genel veriler elde edilmiştir. Sonra bu verilere göre görüşme soruları hazırlanmış ve toplam 6 öğrenci ve 3 öğretmen katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Önce verilerin transkripsiyonu yapılmıştır. İkinci aşamada, içerik analizi ile veriler kodlanmıştır V-ve temalara ulaşılmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla zengin, yoğun betimleme kullanılarak veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş, güvenirliği sağlamak için ise veriler başka bir öğretim üyesi tarafından kodlanarak, kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Uzlaşma sonucu elde edilen kodlar sayesinde ulaşılan kategoriler doğrultusunda veriler yorumlanacaktır. Görüşme soruları, dersin zamanı ve süresi, etkililiği,

öğretmenlik becerilerinin (planlama, öğretme-öğrenme süreci ve iletişim becerisi alt boyutlarında) gelişmesine katkısı ve eksik yönleri, öğretmen adaylarının motivasyonuna etkisini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, bu dersin süresi, zamanı, ve öğretmenlik becerilerini geliştimede etkililiği konusundaki görüşlerini belirlenecek ve eksiklikleri gidermeye yönelik önerileri saptanacaktır. Araştırma, uygulama aşamasında olduğundan, sonuçlar veri analiz süreci tamamlandıktan sonra kesinliğe kavuşacaktır. Elde edilen sonuçlar ışığında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ne kadar süre ile ve 4 dört yıllık lisans programının hangi dönemleride uygulanması gerektiği, uygulama okullarındaki kısıtlamalardan kaynaklanan güçlüklerin nasıl aşılabileceği, öğretmen adaylarının Fransızca alan bilgisi ile ilgili eksikler ve öğretim becerisi ile ilgili yetersizliklerin nasıl giderilebileceği, kuramsal bilgiler ile gerçek eğitim öğretim uygulamaları arasındaki farkın nsaıl daha aza indirgeneceği konusunda öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri belirlenecektir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin, alanın içinde görev yapan kişiler olarak görüşleri öğretmen adaylarına önerilerileri belirlenerek, hem üniversite, hem de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılabilecek değişiklik ve yenilikler saptanacaktır. Sonuç olarak her katılımcı kendi adına ve kurumu adına bazı sonuçlara ulaşarak, gelecekte bu verileri dikkate almaya çalışacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, ders materyallerini seçme özgürlüğü oldukça kısıtlıdır. Milli Eğitim Bakanlığının ders kitaplarını kullanmak zorundadırlar. Bu nedenle dersin içeriğini, ders malzemesini ve işleniş biçimini kendileri belirleyemiyor. Bu kısıtlamalar onlar için engelleyici olabilir. Ayrıca okullarda bulunan öğretim malzemeleri ile yetinmeleri gerekiyor. Derslerin işleniş biçimi, çoğu zaman onların kuramsal derslerde gördükleri öğretim yöntemlerine benzemiyor. Daha çok öğrenci odaklı değil, öğretmen odaklı ders yapılıyor. İdeal olarak öğrencilerin derse ilgilerinin yüksek olması bekleniyor, ancak uygulama sırasında öğrenci motivasyonu oldukça düşük olabiliyor.

Bazı öğrenciler, karakter olarak oldukça içe dönük oldukları için, ders sırasında etkili iletişim kurma konusunda başarı gösteremeyebilirler.

Aday öğretmenler, ders anlatma sırasında bazı yetkilere sahip olsa da, yetki ve sorumluluklarının sınırlarını belirleme konusunda güçlük yaşayabilirler.

Ders verdikleri öğrenci grubunun yaşları gereği bazı farklı davranışlar sergilemesi, sını içinde disiplini sağlama konusunda sorun oluşturabilir. Bu durumda sorun çözme, iletişim kurma ve öğrenci psikolojisini tanıma konusunda güçlükler yaşayabilirler.

Uygulama süresinin dört yıllık lisans eğitiminin farklı dönemlerinde tekrar edilmesi önerisinde bulunabilirler.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik uygulaması, Mesleki yeterlikler, Fransızca yabancı dil öğretimi, Öğretmen eğitimi.

Kaynakça

AVŞAR, A. (1999). EFL Trainee Teachers' Perceived Ideal and Current Professional Roles in Teaching Practicum. Unpublished Master's Thesis, Çukurova University, Adana.

BEYER, L.E. (1984). Field Experience, Ideology and the Development of Critical Reflectivity. Journal of Teacher Education. 35, 36-41.

ÇETİNTAŞ, B. &GENÇ, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 75-84.

DEMİRTAŞ A. (2002). Geleceğin Öğretmenleri. Çağdaş Eğitim, 27(285), 3-4.

GEDİK, N. &GÖKTAŞ, Y. (2008). Öğretmenlik Uygulaması. İ.H. Demircioğlu (Ed.). Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması (ss.68-89). Ankara: Anı Yayıncılık.

KARADÜZ, A., ESER, Y., ŞAHİN, C. &İLBAY, A.B. (2009). "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 442-455.

KUYUMCU, A. (2003). Foreign Language Teacher Education And Teaching Practice in Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İÜ. Sosyal Bil Ens. İstanbul.

SARIÇOBAN, A., (2008). Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3) 31-55.

SEZER, S. (2017). Candidate Teachers' Opinions on Teaching Practice: A Case Study Based on Candidate Teachers' Diaries. Turkish Journal of Teacher Education, 6(1), 1-17.

ŞİŞMAN, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: PegemA Yayınları.

ŞİŞMAN, M. & ACAT, B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1) 235-250.

TOPRAKÇI, E. (2003). Okul Deneyimi II Dersinin Teori ve Pratiği. Eğitim Araştırmaları. 7, 146-151.

YILDIRIM, A. &ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, K. &KAB, İ. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 'Okul Deneyimi' ve 'Öğretmenlik Uygulaması' Derslerine Yönelik Görüş ve Değerlendirmeleri. HUMANITAS. Sayı:1

(25962) Ne Kadar Yaratıcısınız? Yaratıcılık Öğretmen Eğitimi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma

AYTEN İFLAZOĞLU SABAN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

AHMET SABAN
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir olay ya da olguya farklı açılardan bakabilme gücü bütün insanlarda doğuştan vardır. Ancak bunu pek çok insan bir beceri olarak geliştirememekte hatta köreltmektedir denilebilir. Üst düzey düşünme becerisi olarak yaratıcılık her ne kadar herkeste varsa da geliştirilmesi önemlidir. Eğitim sürecinde bu beceri üzerinde durulmaz, sükûnetle / kökensel düşünme yerine hesaplayıcı düşünme temele alınırsa yaratıcılıktan söz edilemez. "Hesaplayıcı düşünme hesap eder. O hep yeni, hep daha vaatkâr ve aynı zamanda daha iktisadi imkânları hesap eder. Hesaplayıcı düşünme bir fırsattan diğerine koşar. Hesaplayıcı düşünme asla durmaz, asla kendini topla(yıp kendine gel)mez. Hesaplayıcı düşünme sükûnetle düşünen düşünme değildir, varolan her şeyde hüküm süren anlamı tefekkür eden düşünme değildir." (Heidegger, 2010a:38). Firarda olan düşünme, sükûnetle düşünen düşünmedir. Heidegger'e göre kökensel düşünen düşünme/sükûnetle düşünen düşünme düşünceye bir nesneymişçesine yaklaşmaz ve hesap kitap yapmaz. Heidegger'e göre, kökensel düşünen düşünme ile bilimlerin felsefeden ayrışması arasında bir bağıntı vardır. Felsefe mantık, fizik, ahlak, vs. gibi birçok alana ayrışmıştır. Kökensel düşünen düşünme, yerini hesaplayıcı düşünmeye bırakması vuku bulmuştur. Böylece Batı metafiziği düşünme geleneğinin zeminini oluşturan düşünme şekli oluşmaya başlamıştır (Gray, 2008:155). Hesaplayıcı düşünmenin, Heidegger'e göre, Varlığı anlamanın yolu olan sükûnetle düşünen düşünmeyi karanlıkta bıraktığı bir çağın tam ortasındayızdır. Merkezdeki bu bulunuş, 'düşünce fakiri' insanlar yığınının oluşumunu hızlandırmış ve düşünceye olan yakınlığımızı bir seraba çevirmiştir. Bireyler çoğunlukla olan şeyleri görüp kendilerine "Neden?" sorusunu sorarlarken, bazı bireyler olmayanı ya da olanın sınırlarını zorlayıp "Neden olmasını?" demektedir. İlgili lteratür incelendiğinde, yaratıcılık kavramının farklı farklı tanımları olduğu görülmektedir. Yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde hepsinin temelinde, "farklı ve yeni olma" olduğu görülmektedir. Bu durumda biz yeni ürünler ortaya koyamıyor muyuz? Bu aslında görünüş itibari ile sadece bir soru olarak görünse de aslında tüm eğitim sistemimizi kökten eleştiren bir sorundur. Eğer biz gençlerimize çocuklarımıza gerekli bilgi donanımını (buradan kastım sınavlar için öğretilen ezber bilgiler değil neyi nerede nasıl kullanacağını öğreten bilgilerden bahsediyorum) aktaramıyorsak onlardan da farklı olmayı ve yeni şeyler üretmeyi bekleyemeyiz. Yaratıcılığın bu güne kadar genellikle sanat ile ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Oysa bilişsel, duyuşsal, devinimsel alanların hepsinde birey ister duygusal, ister devinimsel isterse bilişsel ağırlıklı bir performans sergilesin hepsini yaratıcı bir biçimde gerçekleştirebilir. Dolayısıyla yaratıcılık yetenekli bir azınlığın ya da bir konu alanının tekelinde değildir. Eğitim, bilim bütün alanlarla ilişkilidir ve hepimiz az ya da çok yaratıcı olabiliriz. Yaratıcı olabilmek hesaplayıcı düşünme yerine bireyin zihni, merak duygusu, problemi çözme uğraşısı kökensel düşünen düşünme ile mümkündür. Yaratıcılık zihinsel olduğu kadar, kültürel ve sosyal bir olaydır (Csikszentmihalyi, 1999). Bu çerçevede bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda edindiği deneyim, yaşam tarzı ve beklentiler gibi kültürel değişkenler ile öğretmen davranışı, eğitimsel ortam, oyun fırsatları, ebeveyn tarzı, ödül gibi durumsal değişkenler yaratıcılık açısından önemli bir rol oynamaktadır (Chien ve Hui, 2010; Craft, 2003; Cremin, Burnard, ve Craft, 2006). Yaratıcılık becerisi; bireyin kişiliği, ailesi, çevresi, düşünme becerileri, okul ortamı, farklı özgün etkinlikler, ortam çeşitliliği ve uygun öğrenme süreçleri ve alan bilgisi boyutlarını içermektedir. Yaratıcılık becerilerinin gelişiminde birçok öğrenme yaklaşımı, yöntemi ve tekniğinin uygun planlama ve uyarlamalarla zengin öğrenme ortamları oluşturularak, öğrenme sürecinin başta eğitmen rehberliği olmak üzere iyi yapılandırılarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yaratıcılığın küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenmesi eğitim-öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenerek değerlendirilmesi ile öğretmen eğitiminin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmaya 179 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi algıları doğrultusunda yaratıcılıklarını belirlemek üzere Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen "How creative are you? Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek ölçmeye katılan kişilerin sahip olduğu özellikler tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Ölçekte yer alan, yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için (ölçekteki ilk 39 soru için) A) katılıyorun B) kararsızım C) katılmıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılanlardan kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşün puan (-2), en yüksek puan ise (3) olmuştur. Ölçekteki 40 soru derecelendirilmiş ölçek türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 sıfat verilmiştir. Bu sıfatların ölçekteki puan değeri 0 ile 2 arasındadır. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır. Araştırmada düşünme şekilleri (hesaplayıcı - kökensel) araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Tükenmişlik düzeyleri ise Pines (2005) tarafından hazırlanan Tükenmişlik Ölçeği Kısa

Versiyonu'nun (The Burnout Measure Short Version-BMS) Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından öğretmen adayları için Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe formundan elde edilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin bir faktörde toplandığı ve bu faktörün toplam varyansın %55.92'sini açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .87 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam puan ile korelasyon değerleri ise .46 ile .81 arasındadır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.91, test tekrar test güvenirliği ise .70'dir. Bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Bir olay ya da olguya farklı açılardan bakabilme gücü bütün insanlarda doğuştan vardır. Ancak bunu pek çok insan bir beceri olarak geliştirememekte hatta köreltmektedir denilebilir. Üst düzey düşünme becerisi olarak yaratıcılık her ne kadar herkeste varsa da geliştirilmesi önemlidir. Eğitim sürecinde bu beceri üzerinde durulmaz, sükûnetle / kökensel düşünme yerine hesaplayıcı düşünme temele alınırsa yaratıcılıktan söz edilemez. "Hesaplayıcı düşünme hesap eder. O hep yeni, hep daha vaatkâr ve aynı zamanda daha iktisadi imkânları hesap eder. Hesaplayıcı düşünme bir fırsattan diğerine koşar. Hesaplayıcı düşünme asla durmaz, asla kendini topla(yıp kendine gel)mez. Hesaplayıcı düşünme sükûnetle düşünen düşünme değildir, varolan her şeyde hüküm süren anlamı tefekkür eden düşünme değildir." (Heidegger, 2010a:38). Firarda olan düşünme, sükûnetle düşünen düşünmedir. Heidegger'e göre kökensel düşünen düşünme/sükûnetle düşünen düşünme düşünceye bir nesneymişçesine yaklaşmaz ve hesap kitap yapmaz. Heidegger'e göre, kökensel düşünen düşünme ile bilimlerin felsefeden ayrışması arasında bir bağıntı vardır. Felsefe mantık, fizik, ahlak, vs. gibi birçok alana ayrışmıştır. Kökensel düşünen düşünme, yerini hesaplayıcı düşünmeye bırakması vuku bulmuştur. Böylece Batı metafiziği düşünme geleneğinin zeminini oluşturan düşünme şekli oluşmaya başlamıştır (Gray, 2008:155). Hesaplayıcı düşünmenin, Heidegger'e göre, Varlığı anlamanın yolu olan sükûnetle düşünen düşünmeyi karanlıkta bıraktığı bir çağın tam ortasındayızdır. Merkezdeki bu bulunuş, 'düşünce fakiri' insanlar yığınının oluşumunu hızlandırmış ve düşünceye olan yakınlığımızı bir seraba çevirmiştir. Bireyler çoğunlukla olan şeyleri görüp kendilerine "Neden?" sorusunu sorarlarken, bazı bireyler olmayanı ya da olanın sınırlarını zorlayıp "Neden olmasını?" demektedir. İlgili lteratür incelendiğinde, yaratıcılık kavramının farklı farklı tanımları olduğu görülmektedir. Yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde hepsinin temelinde, "farklı ve yeni olma" olduğu görülmektedir. Bu durumda biz yeni ürünler ortaya koyamıyor muyuz? Bu aslında görünüş itibari ile sadece bir soru olarak görünse de aslında tüm eğitim sistemimizi kökten eleştiren bir sorundur. Eğer biz gençlerimize çocuklarımıza gerekli bilgi donanımını (buradan kastım sınavlar için öğretilen ezber bilgiler değil neyi nerede nasıl kullanacağını öğreten bilgilerden bahsediyorum) aktaramıyorsak onlardan da farklı olmayı ve yeni şeyler üretmeyi bekleyemeyiz. Yaratıcılığın bu güne kadar genellikle sanat ile ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Oysa bilişsel, duyuşsal, devinimsel alanların hepsinde birey ister duygusal, ister devinimsel isterse bilişsel ağırlıklı bir performans sergilesin hepsini yaratıcı bir biçimde gerçekleştirebilir. Dolayısıyla yaratıcılık yetenekli bir azınlığın ya da bir konu alanının tekelinde değildir. Eğitim, bilim bütün alanlarla ilişkilidir ve hepimiz az ya da çok yaratıcı olabiliriz. Yaratıcı olabilmek hesaplayıcı düşünme yerine bireyin zihni, merak duygusu, problemi çözme uğraşısı kökensel düşünen düşünme ile mümkündür. Yaratıcılık zihinsel olduğu kadar, kültürel ve sosyal bir olaydır (Csikszentmihalyi, 1999). Bu çerçevede bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda edindiği deneyim, yaşam tarzı ve beklentiler gibi kültürel değişkenler ile öğretmen davranışı, eğitimsel ortam, oyun fırsatları, ebeveyn tarzı, ödül gibi durumsal değişkenler yaratıcılık açısından önemli bir rol oynamaktadır (Chien ve Hui, 2010; Craft, 2003; Cremin, Burnard, ve Craft, 2006). Yaratıcılık becerisi; bireyin kişiliği, ailesi, çevresi, düşünme becerileri, okul ortamı, farklı özgün etkinlikler, ortam çeşitliliği ve uygun öğrenme süreçleri ve alan bilgisi boyutlarını içermektedir. Yaratıcılık becerilerinin gelişiminde birçok öğrenme yaklaşımı, yöntemi ve tekniğinin uygun planlama ve uyarlamalarla zengin öğrenme ortamları oluşturularak, öğrenme sürecinin başta eğitmen rehberliği olmak üzere iyi yapılandırılarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yaratıcılığın küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenmesi eğitim-öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenerek değerlendirilmesi ile öğretmen eğitiminin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılıklarını, düşünme şekillerini (hesaplayıcı - kökensel) ve tükenmişlik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmaya 179 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi algıları doğrultusunda yaratıcılıklarını belirlemek üzere Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen "How creative are you? Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek ölçmeye katılan kişilerin sahip olduğu özellikler tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Ölçekte yer alan, yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için (ölçekteki ilk 39 soru için) A) katılıyorun B) kararsızım C) katılmıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılanlardan kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşün puan (-2), en yüksek puan ise (3) olmuştur. Ölçekteki 40 soru derecelendirilmiş ölçek türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 sıfat verilmiştir. Bu sıfatların ölçekteki puan değeri 0 ile 2 arasındadır. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır. Araştırmada düşünme şekilleri (hesaplayıcı - kökensel) araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Tükenmişlik düzeyleri ise Pines (2005) tarafından hazırlanan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun (The Burnout Measure Short Version-BMS) Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından öğretmen adayları için Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu yedili likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe formundan elde edilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin bir faktörde toplandığı ve bu faktörün toplam varyansın %55.92'sini açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .87 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam puan ile korelasyon değerleri ise .46 ile .81 arasındadır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.91, test tekrar test güvenirliği ise .70'dir. Bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Yaratıcılık puanlarının belirlenmesinde kullanılan derecelendirme aralıkları sırasıyla şöyledir; yaratıcılığı olmayan (10 dan az puan alanlar), ortanın altında yaratıcı (10-19 puan), orta düzeyde yaratıcı (20-39 puan), ortanın üzerinde yaratıcı (40-64 puan), oldukça yaratıcı (65-94 puan), olağanüstü yaratıcı (95-116 puan). Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 47.7'sinin ortanın üzerinde yaratıcı, % 45.5 oldukça yaratıcı, diğerlerinin ise orta düzeyde yaratıcı oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkenmişlik ölçeği puanını bulmak amacıyla, ölçeği uyarlayan araştırmacıların önerileri doğrultusunda sırasıyla; önce öğretmen adaylarının 10 maddeye verdikleri yanıtlar toplanmış ve 10'a bölünmüştür. Bundan sonra elde edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesi çok düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi var; 3.5 ile 4.4 arasındaysa tükenmişlik yaşanıyor, 4.5 ile 5.4 arasındaysa ciddi bir tükenmişlik problemi var, 5.5 puanı ise derhal profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının tükenmişlik ortalama puanlarının 2.37 *(Değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum-Tükenmişlik çok düşük)* ile 4.79 (*yorgunluk hissediyorum - Ciddi tükenmişlik problemi*) arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunlukla tükenmişlik tehlikesi altında oldukları gözlenmiştir. Ölçekte yer alan birinci maddede "yorgunluk hissediyorum" ciddi tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bunun yanında "2. İnsanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum", "3. Umutsuzluk duyuyorum" ve "10. Bıkkınlık hissediyorum" maddelerde de tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme şekillerinden hesaplayıcı düşünme şeklini daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcılık puanlarının belirlenmesinde kullanılan derecelendirme aralıkları sırasıyla şöyledir; yaratıcılığı olmayan (10 dan az puan alanlar), ortanın altında yaratıcı (10-19 puan), orta düzeyde yaratıcı (20-39 puan), ortanın üzerinde yaratıcı (40-64 puan), oldukça yaratıcı (65-94 puan), olağanüstü yaratıcı (95-116 puan). Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 47.7'sinin ortanın üzerinde yaratıcı, % 45.5 oldukça yaratıcı, diğerlerinin ise orta düzeyde yaratıcı oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkenmişlik ölçeği puanını bulmak amacıyla, ölçeği uyarlayan araştırmacıların önerileri doğrultusunda sırasıyla; önce öğretmen adaylarının 10 maddeye verdikleri yanıtlar toplanmış ve 10'a bölünmüştür. Bundan sonra elde edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesi çok düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi var; 3.5 ile 4.4 arasındaysa tükenmişlik yaşanıyor, 4.5 ile 5.4 arasındaysa ciddi bir tükenmişlik problemi var, 5.5 puanı ise derhal profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının tükenmişlik ortalama puanlarının 2.37 *(Değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum-Tükenmişlik çok düşük)* ile 4.79 (*yorgunluk hissediyorum - Ciddi tükenmişlik problemi*) arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunlukla tükenmişlik tehlikesi altında oldukları gözlenmiştir. Ölçekte yer alan birinci maddede "yorgunluk hissediyorum" ciddi tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bunun yanında "2. İnsanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum", "3. Umutsuzluk duyuyorum" ve "10. Bıkkınlık hissediyorum" maddelerde de tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Hesaplayıcı düşünme şekli yüksektir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme, öğretmen eğitimi, yaratıcılık

Kaynakça

Baran, G. (2004). Yaratıcılık ve eğitim. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36, 29-30.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). ***Bilimsel araştırma yöntemleri. (10. Baskı).*** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, *14*, 109–118. doi:10.1016/j.tsc.2014.10.003

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies, 51*(2), 113-127.

Csikszentmihalyi, M. (1999). ImpliCATions of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg and R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.

Gardiner, P. (2017). Rethinking feedback: Playwriting pedagogy as teaching and learning for creativity. *Teaching and Teacher Education*, 65, 117–126. doi:10.1016/j.tate.2017.03.009

Gulford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGrawHill.

Jónsdóttir, S. R. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning? *Thinking Skills and Creativity. 24*, 127–139. doi:10.1016/j.tsc.2017.02.008

NEA [National Education Association] (n.d). Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs." Retrieved from http:// www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf.

Özerbaş, M. A. (2011).Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3) 675-705.

Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır? *Yaşadıkça Eğitim*. 68,5-12.

Rieber R.W., Carton A.S. (1987) Imagination and its development in childhood. In: Rieber R.W., Carton A.S. (eds) *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Cognition and Language (A Series in Psycholinguistic)*. Springer, Boston, MA

Runco, M. A. (2013). Fostering creativity across cultures. *Cultures of Creativity*, 108 -112. http://www.legofoundation.com/en-us/research-and-learning/foundationresearch/

Seo, H., Lee, E. A., & Kim, K. H. (2005). Korean science teachers' understanding of creativity in gift ed education. Journal of Secondary Gift ed Education, 16, 98–105.

Sungur. N. (1997). *Yaratıcı düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Starko, A. J. (1999). Problem finding: A key to creative productivity. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), Investigating creativity in youth (pp. 75–96). Cresskill, NJ: Hampton

Starko, A., J. (2010). *Creativity in the classroom schools of curious delight.* (4. ed). New York: Routledge Taylor& Francis Group.

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal, 24*(1), 3-12.

Torrance, E.P. (1968) Creativity and its educational implications for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, June 1.

Torrance, E. P. (1979). *The search for satori & creativity*. Buffalo, N.Y: Creative Education Foundation.

(25966) Personal Writing Activity: The Relationship between Students' Visual Memory and the Oldest Childhood Recollections

AYŞEGÜL BAYRAKTAR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ESİN ACAR
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Writing plays an important role on students' academic achievement. Through effective writing skills students not only express their learning but also have chances to communicate their feelings, ideas, desires and past experiences. In this sense, personal writing genre can provide valuable space for students to start from what they know the best, themselves. Additionally, even though it helps to encourage students composing freely and eagerly, personal writing as a genre is a neglected one in English classes. Gardner (2018) argues that since teachers do not feel comfortable about teaching writing and do not see themselves as writers, they usually ignore teaching it in their curriculum and focus teaching grammar instead. However, Gardner emphasizes that personal writing helps students to see themselves as writers and got engaged in this genre. Several educators also recommend teachers to implement personal writing into their curriculum.

Personal writing activities encourage students to improve their writing skills by also highlighting important phases of their lives. In their case study, Li and Deng (2019) found out that struggling Chinese college students worked on finding out similarities and differences while composing their own life experiences increased their academic writing skills. In a similar study, Griffith (2018) saw that eight grade students were able to compose successful texts after they wrote several personal writing topics in which they included dialogue and action. Through in depth interview, the author found out that students who composed successful personal entries reconsidered and recontextalized their past experiences during the pre-writing stage then shared their texts to gain peer feedback. Furthermore, reading and providing feedback about someone's experiences helps establishing a friendly environment in the learning community. Thus, student writers can practice and learn to be open, honest and respectful (Martinviita, 2016).

Pytash (2016) also emphasized that being able to writing freely and explaining their emotions helped adolescent students who had been suspended from school several times. In this study, the author recommended educators to provide time for personal writing activities since these activities help students to cope with daily stress, to use it as a tool to communicate with others, and to develop their voices.

In this study, participants are struggling writers who resist composing during a summer learning camp. The purpose of this study is to encourage students to compose and share about their childhood memories. In order to motivate students to start writing students were also asked to be involved in a memory game. Thus, the second objective of the study was to investigate which objects were remembered by students in a quick learning activity. Additionally, researchers tried to determine the nature of the earliest memories of students. The students participated into a summer project titled as "Lets Discover Our Thoughts: What Do I Know and How Do I Use My Knowledge?" (The project was supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey). The data was collected during the summer project's literature and writing activities from students' personal writings in which they reflected their earliest memories about their childhood and memory game they played with researchers.

Araştırma Yöntemi

In this qualitative study, struggling middle school students tried to be motivated to compose their childhood memories. Their earliest memories and the kinds of these remembered memories are tried to be investigated. To follow this aim, the visuals and a writing activity were used. Students' earliest memories were investigated based on their written personal writings. The participants of the study were composed of 21 at risk middle school students participating into a summer camp for 10 days in Summer, 2017. Even though these students were in middle school they specifically chosen because of their low academic achievement in reading and language arts.

Since the data of the study was obtained through the written personal writings and listed remembered words, the collected data was analysed through the document analysis method (Krippendorf, 2004). While analysing the data, first, a framework based on the research questions for data analysis was created. According to this framework, researchers determined under in which sub-categories data can be coded. Later, collected data was read several times and coded under the related themes. Both researchers checked whether expressed memories were listed under the correct sub-categories or not.

In order to insure the students were familiar with the targeted vocabulary, prior to the task the researcher reviewed each item. During the data collection period a worksheet with 20 objects were reflected on the board for students to look at for a minute. Then, the researchers removed the reflected page and asked students to list as much number as the objects they remembered.

Reflected objects were “coin, clothes pin, electrical cable, key, hazelnut, safety pin, brush, paint, rubber band, pill, feather, playing card, seashell, lemon, orange, leaf, crayon, button, sea star, and match”. Students’ written memories were coded under subcategories including sad, happy, tired and embarrassed memories.

Personal Writing Activity: The Relationship between Students’ Visual Memory and the Oldest Childhood Recollections

Research Questions, Objectives and Theoretical Framework (600 words):

Writing plays an important role on students’ academic achievement. Through effective writing skills students not only express their learning but also have chances to communicate their feelings, ideas, desires and past experiences. In this sense, personal writing genre can provide valuable space for students to start from what they know the best, themselves. Additionally, even though it helps to encourage students composing freely and eagerly, personal writing as a genre is a neglected one in English classes. Gardner (2018) argues that since teachers do not feel comfortable about teaching writing and do not see themselves as writers, they usually ignore teaching it in their curriculum and focus teaching grammar instead. However, Gardner emphasizes that personal writing helps students to see themselves as writers and got engaged in this genre. Several educators also recommend teachers to implement personal writing into their curriculum.

Personal writing activities encourage students to improve their writing skills by also highlighting important phases of their lives. In their case study, Li and Deng (2019) found out that struggling Chinese college students worked on finding out similarities and differences while composing their own life experiences increased their academic writing skills. In a similar study, Griffith (2018) saw that eight grade students were able to compose successful texts after they wrote several personal writing topics in which they included dialogue and action. Through in depth interview, the author found out that students who composed successful personal entries reconsidered and recontextalized their past experiences during the pre-writing stage then shared their texts to gain peer feedback. Furthermore, reading and providing feedback about someone’s experiences helps establishing a friendly environment in the learning community. Thus, student writers can practice and learn to be open, honest and respectful (Martinviita, 2016).

Pytash (2016) also emphasized that being able to writing freely and explaining their emotions helped adolescent students who had been suspended from school several times. In this study, the author recommended educators to provide time for personal writing activities since these activities help students to cope with daily stress, to use it as a tool to communicate with others, and to develop their voices.

In this study, participants are struggling writers who resist composing during a summer learning camp. The purpose of this study is to encourage students to compose and share about their childhood memories. In order to motivate students to start writing students were also asked to be involved in a memory game. Thus, the second objective of the study was to investigate which objects were remembered by students in a quick learning activity. Additionally, researchers tried to determine the nature of the earliest memories of students. The students participated into a summer project titled as “Lets Discover Our Thoughts: What Do I Know and How Do I Use My Knowledge?” (The project was supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey). The data was collected during the summer project’s literature and writing activities from students’ personal writings in which they reflected their earliest memories about their childhood and memory game they played with researchers.

Methodology (400 words):

In this qualitative study, struggling middle school students tried to be motivated to compose their childhood memories. Their earliest memories and the kinds of these remembered memories are tried to be investigated. To follow this aim, the visuals and a writing activity were used. Students’ earliest memories were investigated based on their written personal writings. The study also sought to determine how well students remember the names of the objects shown to them in a short time. Then, the students’ expressions were analysed descriptively. Studies investigating the quality of an interaction, event, action, a condition or material are accepted as the qualitative research (Fraenkel & Wallen, 2003). The participants of the study were composed of 21 at risk middle school students participating into a summer camp for 10 days in Summer, 2017. Even though these students were in middle school they specifically chosen because of their low academic achievement in reading and language arts. Students’ grades showed that they were behind from their peers in terms of their reading and writing performances. Shortly, their reading performances were in line with elementary school students. Data of the study was collected through participating students’ personal writing texts and testing memory worksheet used during the memory game which was taken from the book titled as “Brainbox” written by Steven Rose and Alexander Lichtenfels.

Since the data of the study was obtained through the written personal writings and listed remembered words, the collected data was analysed through the document analysis method (Krippendorf, 2004). The written resources about events and phenomenon are investigated and analysed. While analysing the data, first, a framework based on the research questions for data analysis was created. According to this framework, researchers determined under in which sub-categories data can be coded. Later, collected data was read several times and coded under the related themes. Both researchers checked whether expressed memories were listed under the correct sub-categories or not. Data was evaluated after reaching a full consensus between the researchers. Each participating student (S) was labelled by a number (i.e. “S1” refers to the first participating student).

In order to insure the students were familiar with the targeted vocabulary, prior to the task the researcher reviewed each item. During the data collection period a worksheet with 20 objects were reflected on the board for students to look at for a minute. Then, the researchers removed the reflected page and asked students to list as much number as the objects they remembered. Reflected objects were "coin, clothes pin, electrical cable, key, hazelnut, safety pin, brush, paint, rubber band, pill, feather, playing card, seashell, lemon, orange, leaf, crayon, button, sea star, and match". Students' written memories were coded under subcategories including sad, happy, tired and embarrassed memories.

Expected Outcomes/Result (300):

Analyses of the data showed that the mostly remembered item was orange (n=19). The second mostly remembered item was playing card (n=17), the third one was lemon (n=15). The item that was remembered the least was hazelnut (n=2). According to the used memorization test the students remembered 15 or more objects have a good memorization. In this study only two students remembered 15 or more items (15 and 16 items remembered). Majority of the students could list 6 to 10 items (n=13). Only one student remembered less than five items (the total of two items).

Students' personal writings were coded under four themes. One student's written text did not reflect any emotions. Thus, that paper was coded as neutral. 12 students' written memory was about being sad. Other reflected emotions were feeling; happy (n=5), embarrassed (n=2), and tired (n=1). The emotion of feeling sad was described under four sub-categories. These sub-categories are having pain-crying (n=6), having an accident (n=3), making a mistake (n=2), and feeling scared-anxious (n=1).

Even though the researchers expected that the students who remembered the most number of objects could remember their earliest childhood memories easily, the students with the highest number of remembered objects could remember their childhood memory took place when they were seven years old. On the other hand, the students with the lowest number of remembered object (two objects) could write about a memory belongs to his/her fifth year. The earliest written memories occurred when students were three years old. Two students could remember their memories that belong to their age three. One of these students could remember seven items while the other students remembered eleven items from the memory test.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analyses of the data showed that the mostly remembered item was orange (n=19). The second mostly remembered item was playing card (n=17), the third one was lemon (n=15). The item that was remembered the least was hazelnut (n=2). According to the used memorization test the students remembered 15 or more objects have a good memorization. In this study only two students remembered 15 or more items (15 and 16 items remembered). Majority of the students could list 6 to 10 items (n=13).

Students' personal writings were coded under four themes. One student's written text did not reflect any emotions. Thus, that paper was coded as neutral. 12 students' written memory was about being sad. Other reflected emotions were feeling; happy (n=5), embarrassed (n=2), and tired (n=1). The emotion of feeling sad was described under four sub-categories. These sub-categories are having pain-crying (n=6), having an accident (n=3), making a mistake (n=2), and feeling scared-anxious (n=1).

The earliest written memories occurred when students were three years old. Two students could remember their memories that belong to their age three. One of these students could remember seven items while the other students remembered eleven items from the memory test.

Anahtar Kelimeler : Working memory, personal writing, students at risk

Kaynakça

Gardner, P. (2018). Writing and writer identity: the poor relation and the search for voice in 'personal literacy'. *Literacy, 52*(1), 11-19.

Griffith, J. J. (2018). Penning the 3 AM Thoughts: What Students Say about Writing Personally in English Class. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 91*(4-5), 168-173.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Li, Y., Deng, L. (2019). I am what I have written: A case study of identity construction in and through personal statement writing. *Journal of English for Academic Purposes, 37*, 70-87.

Martinviita, A. (2016). Online community and the personal diary:Writing to connect at Open Diary. *Computers in Human Behavior, 63*, 672-682.

Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology, 28*, 3, 379-403.

Pytash, K. E. (2016). Girls on the Fringe: The Writing Lives of Two Adolescent Girls.*Reading & Writing Quarterly, 32*(4), 299-316.

(25976) Öğretmen Adaylarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Analizi

MENEKSE SEDEN TAPAN BROUTIN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ŞİRİN İLKÖRÜCÜ
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve öğretimde öğretmenler, öğrencilerinin bilgiyi yapılandırabilmeleri için ortamın hazırlanması ve bu ortamın uygun bir şekilde işlemesini sağlamasındaki en önemli yapı taşlarından biridir. Eğitim ortamının hazırlanmasında öğretmenler farklı kaynaklardan (müfredat kaynakları, kitaplar, yazılımlar, web siteleri, meslektaşlarla ve/veya öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimler vb.) elde ettikleri içerikleri bütünleştirir, organize eder ve özümseyerek kullanırlar (Gueudet ve Trouche, 2010). Öğretmenlerin kullandıkları farklı kaynaklar arasında gerçekleştirdikleri organizasyonu irdelemek için "didaktiğe dokümantal yaklaşım" etkili bir teorik çerçeve olarak kabul edilmektedir (Gueudet ve Trouche, 2008). Nitekim, dokümantal yaklaşım, bir öğretmenin dersini nasıl yapılandırdığı, kurguladığı, değiştirdiği ve uyarladığını anlamak için yapılan araştırmaların temelini oluşturacak araçları sunmaktadır. Gueudet ve Trouche (2011) göre, öğretmen tarafından yapılandırılmış kaynaklar ve kullanım şemalarının birleşimi ile ortaya çıkan yapı doküman olarak isimlendirilebilir (Doküman = Yapılandırılmış kaynaklar + kullanım şemaları). Öğretmenlerin derslerini hazırlarken kullandıkları kaynaklar ve bu kaynakları yapılandırma şekillerini ortaya koymanın pek çok yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de onların "kaynak sistemlerinin şematik gösterimi"ni (Gueudet ve Trouche, 2008) incelemektir. Kaynak sisteminin şematik gösterimi öğretmenlerin kaynak sistemlerini kendi şekillendirmeleri ve kendi yorumlarıyla görebilmek ve hangi kaynakları daha fazla hangi kaynakları daha az kullandıklarını, kaynaklara verdikleri önemi, kaynakları ders hazırlıkları ve doküman oluşturma süreçlerinin hangi aşamalarında ve nasıl kullandıklarını öğrenebilmek amacıyla öğretmenlerden oluşturmaları beklenen bir diyagramdır. Kaynak sisteminin şematik gösterimi öğretmenlerin doküman oluşturma süreçlerindeki elemanları irdelemek için kullanılabileceği gibi aynı zamanda onların eleştirel düşünme eğilimlerini de açığa çıkarmada etkili bir araç olacağı düşünülmüştür.

Eleştirel düşüme Ennis (1985) tarafından inanmak ve uygulamak üzerine odaklanan yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Kurt ve Kürüm (2010) eleştirel düşünen bireylerin bilgi kaynaklarını mantıksal bir bakış açısıyla irdelediklerini, öne sürülen iddiaları destekleyen kanıtları benzerlik ve farklılıkları açısından açık biçimde ifade edebildiklerini ve elde edilen sonuçlardan yargıya ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir Eleştirel düşünmeye sahip olan öğrenciler çeşitli konularda doğal bilgiyi edinmede ve hissetmede daha donanımlı olarak bu becerileri bir problemle karşılaştıklarında kullandıklarında fark edebilir dolayısıyla eleştirel düşünme eğitimi öğretim programlarındaki her konuyla bütünleştirilebilir (Caine ve Caine, 1991, s.154). Literatürde, dokümantal yaklaşım ile eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte kullanılarak öğretmen faaliyetlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Facione ve Facione ve Sanchez, 1994), eleştirel düşünme eğiliminin öğretilmesinde ve öğretilmesinde bilgi sahibi olan eğitimcilerin eleştirel düşüme aktiviteleriyle birleşen öğrenmeleri kolaylaştırmada eleştirel düşünme eğilimini kullanmayı hedefleyen eğitim programlarını geliştirebileceklerini belirtmektedirler.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının kaynak sistemlerinin şematik gösterimi bağlamında eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Böylece, öğretmen adaylarının şematik olarak dışa vurdukları kaynak sistemlerinden eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Desen: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olayı anlamak için gerçek dünya bağlamında derinlemesine incelenmesi olarak ele alınmaktadır (Yin, 2009, s.18).

Katılımcılar: Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Uludağ Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 26 üçüncü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları gönüllülük esasına dayanarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmaya pratiklik ve hız katan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.113).

Veri Toplama Araçları: Araştırmada katılımcılara Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimi (KSŞG) hakkında bilgi verilmiş ve bu gösterimi bir diyagram halinde yapmaları istenmiştir. Katılımcılara süre kısıtlaması konulmamıştır. Ayrıca katılımcılarla yarı-yapılandırılmış klinik görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ses kaydı altına alınarak transkript edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik: Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı irdelenmiş, görüş ayrılığına düşülen noktalar üzerine tartışılarak görüş birliği elde edilmiş ve kod ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmanın bulgularında katılımcı cevaplarından doğrudan ayrıntılı alıntıların ve farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin ortak sonuçları sunulmasıyla geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışmada, Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimleri ve görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (Faccione, Faccione & Sanchez, 1994) bağlamında çözümlenebilmesi için, eleştirel düşünmenin 7 alt boyutunun (Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitik olma, Sistematiklik, Kendine güven, Meraklılık, Olgunluk her biri için şematik gösterimlerin analiz edilmesi hedeflenmiş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar bağlamında öğrencilerin Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimleri eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarına göre sınıflandırıp analiz edilmiştir. Öğrencilerin Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimlerinden ortaya koyulamayan alt boyutlar için yarı-yapılandırılmış klinik görüşmelerden elde edilen veriler ayrıca içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler ilk olarak kodlanmış ve bu kodlar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlemesi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Eğitim ve öğretimde öğretmenler, öğrencilerinin bilgiyi yapılandırabilmeleri için ortamın hazırlanması ve bu ortamın uygun bir şekilde işlemesini sağlamasındaki en önemli yapı taşlarından biridir. Eğitim ortamının hazırlanmasında öğretmenler farklı kaynaklardan (müfredat kaynakları, kitaplar, yazılımlar, web siteleri, meslektaşlarla ve/veya öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimler vb.) elde ettikleri içerikleri bütünleştirir, organize eder ve özümseyerek kullanırlar (Gueudet ve Trouche, 2010). Öğretmenlerin kullandıkları farklı kaynaklar arasında gerçekleştirdikleri organizasyonu irdelemek için "didaktiğe dokümantal yaklaşım" etkili bir teorik çerçeve olarak kabul edilmektedir (Gueudet ve Trouche, 2008). Nitekim, dokümantal yaklaşım, bir öğretmenin dersini nasıl yapılandırdığı, kurguladığı, değiştirdiği ve uyarladığını anlamak için yapılan araştırmaların temelini oluşturacak araçları sunmaktadır. Gueudet ve Trouche (2011) göre, öğretmen tarafından yapılandırılmış kaynaklar ve kullanım şemalarının birleşimi ile ortaya çıkan yapı doküman olarak isimlendirilebilir (Doküman = Yapılandırılmış kaynaklar + kullanım şemaları). Öğretmenlerin derslerini hazırlarken kullandıkları kaynaklar ve bu kaynakları yapılandırma şekillerini ortaya koymanın pek çok yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de onların "kaynak sistemlerinin şematik gösterimi"ni (Gueudet ve Trouche, 2008) incelemektir. Kaynak sisteminin şematik gösterimi öğretmenlerin kaynak sistemlerini kendi şekillendirmeleri ve kendi yorumlarıyla görebilmek ve hangi kaynakları daha fazla hangi kaynakları daha az kullandıklarını, kaynaklara verdikleri önemi, kaynakları ders hazırlıkları ve doküman oluşturma süreçlerinin hangi aşamalarında ve nasıl kullandıklarını öğrenebilmek amacıyla öğretmenlerden oluşturmaları beklenen bir diyagramdır. Kaynak sisteminin şematik gösterimi öğretmenlerin doküman oluşturma süreçlerindeki elemanları irdelemek için kullanılabileceği gibi aynı zamanda onların eleştirel düşünme eğilimlerini de açığa çıkarmada etkili bir araç olacağı düşünülmüştür.

Eleştirel düşüme Ennis (1985) tarafından inanmak ve uygulamak üzerine odaklanan yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Kurt ve Kürüm (2010) eleştirel düşünen bireylerin bilgi kaynaklarını mantıksal bir bakış açısıyla irdelediklerini, öne sürülen iddiaları destekleyen kanıtları benzerlik ve farklılıkları açısından açık biçimde ifade edebildiklerini ve elde edilen sonuçlardan yargıya ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir Eleştirel düşünmeye sahip olan öğrenciler çeşitli konularda doğal bilgiyi edinmede ve hissetmede daha donanımlı olarak bu becerileri bir problemle karşılaştıklarında kullandıklarında fark edebilir dolayısıyla eleştirel düşünme eğitimi öğretim programlarındaki her konuyla bütünleştirilebilir (Caine ve Caine, 1991, s.154). Literatürde, dokümantal yaklaşım ile eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte kullanılarak öğretmen faaliyetlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Facione ve Facione ve Sanchez, 1994), eleştirel düşünme eğiliminin öğretilmesinde ve öğretilmesinde bilgi sahibi olan eğitimcilerin eleştirel düşüme aktiviteleriyle birleşen öğrenmeleri kolaylaştırmada eleştirel düşünme eğilimini kullanmayı hedefleyen eğitim programlarını geliştirebileceklerini belirtmektedirler.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının kaynak sistemlerinin şematik gösterimi bağlamında eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Böylece, öğretmen adaylarının şematik olarak dışa vurdukları kaynak sistemlerinden eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olayı anlamak için gerçek dünya bağlamında derinlemesine incelenmesi olarak ele alınmaktadır (Yin, 2009, s.18).

Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Uludağ Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 26 üçüncü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları gönüllülük esasına dayanarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmaya pratiklik ve hız katan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.113).

Araştırmada katılımcılara Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimi (KSŞG) hakkında bilgi verilmiş ve bu gösterimi bir diyagram halinde yapmaları istenmiştir. Katılımcılara süre kısıtlaması konulmamıştır. Ayrıca katılımcılarla yarı-yapılandırılmış klinik görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ses kaydı altına alınarak transkript edilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı irdelenmiş, görüş ayrılığına düşülen noktalar üzerine tartışılarak görüş birliği elde edilmiş ve kod ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmanın bulgularında katılımcı cevaplarından doğrudan ayrıntılı alıntıların ve farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin ortak sonuçları sunulmasıyla geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada, Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimleri ve görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (Faccione, Faccione & Sanchez, 1994) bağlamında çözümlenebilmesi için, eleştirel düşünmenin 7 alt boyutunun (Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitik olma, Sistematiklik, Kendine güven, Meraklılık, Olgunluk her biri için şematik gösterimlerin analiz edilmesi hedeflenmiş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar bağlamında öğrencilerin Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimleri eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarına göre sınıflandırıp analiz edilmiştir. Öğrencilerin Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimlerinden ortaya koyulamayan alt boyutlar için yarı-yapılandırılmış klinik görüşmelerden elde edilen

veriler ayrıca içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler ilk olarak kodlanmış ve bu kodlar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlemesi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın bir sonucu olarak, matematik öğretmen adaylarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösteriminde, eleştirel düşünme eğilimlerini Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitik olma, Sistematik olma ve Kendine güvenme olarak beş alt boyutta yansıttıkları tespit edilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının şematik gösterimleri, doğruyu arama alt boyutunda değerlendirildiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinin bu boyutta oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Açık fikirli olma boyutunda, öğretmen adaylarının karar verirken karşısındakinin görüş ve düşüncelerini daha az dikkate alan bir seçim yaptığı anlaşılmaktadır. Matematik öğretmen adayları, analitik olma boyutu dahilinde, doküman oluşturma süreçlerini analitik olarak düzenlediklerini belirten ifadelere oldukça az yer vermişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sistematik olma ve kendine güven boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Sistematiklik boyutunda daha fazla bütüncül bir yapı sergiledikleri, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini daha az gösterdikleri dikkat çekmektedir. Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimlerinin analizinden çıkan en dikkat çekici sonuç öğretmen adaylarının kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtan bir şemayı daha az tercih etmeleri olmuştur. Diğer bir sonuç, eleştirel düşünme eğilimi boyutları olan meraklılık ve olgunluk alt boyutlarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösteriminden belirlenememiş olmasıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla, hazırladıkları şematik gösterimler üzerine yapılacak olan klinik görüşmelerden elde edilecek verilerin analiziyle bu iki boyuta ilişkin durum ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bir sonucu olarak, matematik öğretmen adaylarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösteriminde, eleştirel düşünme eğilimlerini Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitik olma, Sistematik olma ve Kendine güvenme olarak beş alt boyutta yansıttıkları tespit edilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının şematik gösterimleri, doğruyu arama alt boyutunda değerlendirildiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinin bu boyutta oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Açık fikirli olma boyutunda, öğretmen adaylarının karar verirken karşısındakinin görüş ve düşüncelerini daha az dikkate alan bir seçim yaptığı anlaşılmaktadır. Matematik öğretmen adayları, analitik olma boyutu dahilinde, doküman oluşturma süreçlerini analitik olarak düzenlediklerini belirten ifadelere oldukça az yer vermişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sistematik olma ve kendine güven boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Sistematiklik boyutunda daha fazla bütüncül bir yapı sergiledikleri, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini daha az gösterdikleri dikkat çekmektedir. Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösterimlerinin analizinden çıkan en dikkat çekici sonuç öğretmen adaylarının kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtan bir şemayı daha az tercih etmeleri olmuştur. Diğer bir sonuç, eleştirel düşünme eğilimi boyutları olan meraklılık ve olgunluk alt boyutlarının Kaynak Sistemlerinin Şematik Gösteriminden belirlenememiş olmasıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla, hazırladıkları şematik gösterimler üzerine yapılacak olan klinik görüşmelerden elde edilecek verilerin analiziyle bu iki boyuta ilişkin durum ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretmen Adayı, Dokümantal Yaklaşım, Kaynak Sisteminin Şematik Gösterimi, Eleştirel Düşünme Eğilimi

Kaynakça

Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.

Ertaş Kılıç, H. & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39(176)*, 1-12.

Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, *33*(8), 345-350.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education et didactique*, 2(3), 7-33.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires, in G. Gueudet, & L. Trouche (dir.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Presses Universitaires de Rennes et INRP.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2011). Développement de l'Internet dans l'enseignement : vers un essor du collectif ? in C. Develotte, & F. Poyet, *L'éducation à l'heure du numérique, état des lieux, enjeux et perspectives* (pp. 145-165). Lyon : INRP-ENSL.

Kurt Aşkım, A. & Kürüm, D. (2010). Relationship between media literacy and critical thinking: A conceptual view. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2(2), 20-34.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (2009). Case Study Research Design and Methods (4th Edition). Applied Social Research Method Series, V.5. London: Sage Publications Ltd.

(25984) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

SEDA ŞAHİN
İNÖNÜ ÜNİVERİSTESİ

TÜLAY UTUŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar yaşam mücadelesi verirken doğal kaynakların tükenmeyeceği ve her zaman ihtiyaca cevap vereceği yanılgısına düşmüştür. Tarım alanı açmak için ormanları tahrip etmiş ve bu nedenle erozyonun şiddetini artmış, ciddi düzeyde toprak kayıpları oluşturmuştur. Nehirlerin, göllerin, denizlerin kirletilmesi tatlı su kaynaklarının ve deniz canlılarının çeşidinin azalmasına neden olmuştur. Nüfus artışı, teknolojik gelişmeler, bilinçsiz tüketim sonucunda doğal kaynaklar azalmış ve gelecekte canlıların yaşamlarının sürdürebilirliği tehdit altına girmiştir. Toprağın nadasa bırakılmaması, anız yakılması, verimi artırmak için kullanılan kimyasal ürünler ve insanların tüketim hırsıyla oluşan bu tehditte insan hem etkileyen hem de etkilenen konumunda olmuştur. Bu sorun, insanda biliş, duyuş ve davranış değişikliğine gidilerek çözümlenebilir (Özdemir, 2007). Erken dönemlerde verilecek istendik davranış kazandırma eğitimi, yetişkinlerde çevreye zarar veren davranışların değişikliği için verilecek eğitimden daha etkili ve kolay olup, bireyin yaşantıları yoluyla meydana getireceği eğitimi almasıyla başlar (Ertürk, 1984). Çocuklar için bu dönem okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi eğitiminde çocuklar birbirlerinin haklarını gözetme, başkasına karşı saygılı olma, birlikte yaşama, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri kazanmaktadırlar. Yetişkinlerin hayatlarında bu becerilerin eksikliği ekonomik olarak iki uç kesim oluşturur; yoksullar ve aşırı tüketenler. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde belirttiği gibi insan; ait olma, sevgi ve güvenlik ihtiyaçlarından önce fizyolojik ihtiyaçlarını giderecek davranışlara yönelir, yoksulluk da insanların, temel ihtiyaçlarını karşılarken doğayı sevme ya da güvenliğini tehlikeye sokacak çevre sorunlarını düşünmek yerine bilinçsizce ağaç kesmek, deniz canlılarını kontrolsüzce avlamak gibi çevresiyle olumsuz ilişkiler kurmasına neden olmaktadır (Miser, 2010; Önder ve Özkan, 2013). İnsanların bitip tükenmek bilmeyen hırsları, daha fazlaya ve yeniye sahip olarak mutlu olacakları inancı, isteklerini ihtiyacın değil modanın belirlediği tüketim davranışı; toprağın, suyun ve havanın zehirlenmesine neden olmuştur. Görüldüğü gibi insanların çok fazla ya da çok az şeye sahip olmaları durumunda çevre zarar görmekte (Durning, 1998) ve çevrenin zarar görmesiyle birlikte insan yaşamı tehdit altına girmektedir.

İnsanlar arasındaki dengesizlik doğada da dengesizliğe neden olmakta ve bu sorunun ortadan kaldırılması için sürdürülebilir kalkınma eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma bugünü ve geleceği programlamayı içermektedir ve sosyal, çevresel ve ekonomik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Erken dönemde verilecek eğitimle adalet duygusu geliştirilerek, yoksulluğun azaltılması ve toplumlar arası adaleti içinde barındıran ***sosyal boyut***; canlıları tanımanın, gözlemlemenin, doğal dengeyi korumanın önemini deneyimleyeceği etkinlikler planlanarak ***çevresel boyut***; ne kadarının yeterli olduğuna karar verme, ne kadarını tüketmek gerektiği bilinci verilerek ***ekonomik boyut*** ele alınırken çocukların çevrenin korunmasında katılımcı olmaları ve sürdürülebilirliğin önemini fark etmeleri sağlanmaktadır (Afacan, Güler, 2011; Kaya, 2013; Samuelsson, Park, 2017).

Sürdürülebilirlik için eğitimin önemli ön koşulları arasında, yaşam boyu öğrenmenin erken çocukluk eğitimi için de geçerli olduğu ve küçük çocukların sürdürülebilirlik hakkında ne öğrenebileceği konusunda bilgi sahibi olan eğitimli personelin farkındalık düzeyinin yüksek olması vardır (Samuelsson, Park, 2017). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınma eğitimini verecek öğretmenlerin, mezun olmadan önce sürdürülebilirlik hakkında farkındalıklarının istenilen düzeyde olması, verilecek eğitimin kalitesini yükseltecektir (Türer, 2010). Eğitim kalitesini artırmak için öncelikle öğretmen adaylarının farkındalık ve tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve çevre farkındalığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarıyla (Afacan ve Güler, 2011; Demirel ve Sungur, 2018; Türer, 2010) çalışmaların yapılmış olduğunu, ancak erken yıllardan itibaren davranış kazandırmanın önemli olduğu okul öncesi öğretmen adaylarıyla böyle bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili tutumlarını belirlenmek amacıyla yapılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları nedir?

2) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ölçeğinin altı alt boyutu ile cinsiyet/ anne baba eğitim durumu/ gelir düzeyi/ anne baba mesleği/ kullandığı sosyal medya türü/ çevre konularına duyarlı bir Sivil Toplum Kuruluşu üyeliğinin veya topluluk üyeliğinin olması/İlk veya ikinci kez üniversite okuma/çocuğu olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yapılacaktır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2005). Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek için "Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılacaktır. Bu ölçek Afacan ve Güler (2011) tarafından geliştirilmiş tir. Ölçek geliştirilirken tutum ölçeğinin nasıl hazırlanacağıyla ilgili geniş çaplı bir literatür araştırması yapılmış ve mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir. Tutum maddeleri ilk olarak oluşturulan madde havuzuna atılmış ve 67 madde bulunmuştur. Bu madde havuzundaki maddelerin madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında düşük olanlar çıkarılmış, açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra ölçek son halini almış ve 44 madde kalmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.881 olarak bulunmuş olup yüksek bir değere sahiptir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.904 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde olup "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin cevaplama süresi 35 dakika olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin faktörleri; I. Faktör "Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Bilinçlilik", II. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Olumsuz Düşünceler", III. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Gönüllülük", IV. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Tutumluluk", V. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Duyarlılık", VI. Faktör ise "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Tasarruflu Tüketim" olarak isimlendirilmiştir (Afacan ve Güler, 2011). Ölçek incelendiğinde kapsam ve geçerliliğinin yapıldığı ve Cronbach's Alpha değerinin .70'in üzerinde olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Bu ölçekle okul öncesi öğretmenlerinin bilinç, gönüllülük, duyarlılık, olumsuz düşünce, tutumluluk ve tasarruflu tüketim davranış düzeyleri ölçülecektir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler SPSS paket programına girilecek ve bu program aracılığıyla kullanılacak olan t testi ve Anova kullanılacaktır.

İnsanlar yaşam mücadelesi verirken doğal kaynakların tükenmeyeceği ve her zaman ihtiyaca cevap vereceği yanılgısına düşmüştür. Tarım alanı açmak için ormanları tahrip etmiş ve bu nedenle erozyonun şiddetini artmış, ciddi düzeyde toprak kayıpları oluşturmuştur. Nehirlerin, göllerin, denizlerin kirletilmesi tatlı su kaynaklarının ve deniz canlılarının çeşidinin azalmasına neden olmuştur. Nüfus artışı, teknolojik gelişmeler, bilinçsiz tüketim sonucunda doğal kaynaklar azalmış ve gelecekte canlıların yaşamlarının sürdürebilirliği tehdit altına girmiştir. Toprağın nadasa bırakılmaması, anız yakılması, verimi artırmak için kullanılan kimyasal ürünler ve insanların tüketim hırsıyla oluşan bu tehditte insan hem etkileyen hem de etkilenen konumunda olmuştur. Bu sorun, insanda biliş, duyuş ve davranış değişikliğine gidilerek çözümlenebilir (Özdemir, 2007). Erken dönemlerde verilecek istendik davranış kazandırma eğitimi, yetişkinlerde çevreye zarar veren davranışların değişikliği için verilecek eğitimden daha etkili ve kolay olup, bireyin yaşantıları yoluyla meydana getireceği eğitimi almasıyla başlar (Ertürk, 1984). Çocuklar için bu dönem okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi eğitiminde çocuklar birbirlerinin haklarını gözetme, başkasına karşı saygılı olma, birlikte yaşama, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri kazanmaktadırlar. Yetişkinlerin hayatlarında bu becerilerin eksikliği ekonomik olarak iki uç kesim oluşturur; yoksullar ve aşırı tüketenler. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde belirttiği gibi insan; ait olma, sevgi ve güvenlik ihtiyaçlarından önce fizyolojik ihtiyaçlarını giderecek davranışlara yönelir, yoksulluk da insanların, temel ihtiyaçlarını karşılarken doğayı sevme ya da güvenliğini tehlikeye sokacak çevre sorunlarını düşünmek yerine bilinçsizce ağaç kesmek, deniz canlılarını kontrolsüzce avlamak gibi çevresiyle olumsuz ilişkiler kurmasına neden olmaktadır (Miser, 2010; Önder ve Özkan, 2013). İnsanların bitip tükenmek bilmeyen hırsları, daha fazlaya ve yeniye sahip olarak mutlu olacakları inancı, isteklerini ihtiyacın değil modanın belirlediği tüketim davranışı; toprağın, suyun ve havanın zehirlenmesine neden olmuştur. Görüldüğü gibi insanların çok fazla ya da çok az şeye sahip olmaları durumunda çevre zarar görmekte (Durning, 1998) ve çevrenin zarar görmesiyle birlikte insan yaşamı tehdit altına girmektedir.

İnsanlar arasındaki dengesizlik doğada da dengesizliğe neden olmakta ve bu sorunun ortadan kaldırılması için sürdürülebilir kalkınma eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma bugünü ve geleceği programlamayı içermektedir ve sosyal, çevresel ve ekonomik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Erken dönemde verilecek eğitimle adalet duygusu geliştirilerek, yoksulluğun azaltılması ve toplumlar arası adaleti içinde barındıran ***sosyal boyut***; canlıları tanımanın, gözlemlemenin, doğal dengeyi korumanın önemini deneyimleyeceği etkinlikler planlanarak ***çevresel boyut***; ne kadarının yeterli olduğuna karar verme, ne kadarını tüketmek gerektiği bilinci verilerek ***ekonomik boyut*** ele alınırken çocukların çevrenin korunmasında katılımcı olmaları ve sürdürülebilirliğin önemini fark etmeleri sağlanmaktadır (Afacan, Güler, 2011; Kaya, 2013; Samuelsson, Park, 2017).

Sürdürülebilirlik için eğitimin önemli ön koşulları arasında, yaşam boyu öğrenmenin erken çocukluk eğitimi için de geçerli olduğu ve küçük çocukların sürdürülebilirlik hakkında ne öğrenebileceği konusunda bilgi sahibi olan eğitimli personelin farkındalık düzeyinin yüksek olması vardır (Samuelsson, Park, 2017). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınma eğitimini verecek öğretmenlerin, mezun olmadan önce sürdürülebilirlik hakkında farkındalıklarının istenilen düzeyde olması, verilecek eğitimin kalitesini yükseltecektir (Türer, 2010). Eğitim kalitesini artırmak için öncelikle öğretmen adaylarının farkındalık ve tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve çevre farkındalığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarıyla (Afacan ve Güler, 2011; Demirel ve Sungur, 2018; Türer, 2010) çalışmaların yapılmış olduğunu, ancak erken yıllardan

itibaren davranış kazandırmanın önemli olduğu okul öncesi öğretmen adaylarıyla böyle bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili tutumlarını belirlenmek amacıyla yapılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları nedir?

2) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ölçeğinin altı alt boyutu ile cinsiyet/ anne baba eğitim durumu/ gelir düzeyi/ anne baba mesleği/ kullandığı sosyal medya türü/ çevre konularına duyarlı bir Sivil Toplum Kuruluşu üyeliğinin veya topluluk üyeliğinin olması/İlk veya ikinci kez üniversite okuma/çocuğu olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yapılacaktır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2005). Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek için "Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılacaktır. Bu ölçek Afacan ve Güler (2011) tarafından geliştirilmiş tir. Ölçek geliştirilirken tutum ölçeğinin nasıl hazırlanacağıyla ilgili geniş çaplı bir literatür araştırması yapılmış ve mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir. Tutum maddeleri ilk olarak oluşturulan madde havuzuna atılmış ve 67 madde bulunmuştur. Bu madde havuzundaki maddelerin madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında düşük olanlar çıkarılmış, açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra ölçek son halini almış ve 44 madde kalmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.881 olarak bulunmuş olup yüksek bir değere sahiptir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.904 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde olup "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin cevaplama süresi 35 dakika olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin faktörleri; I. Faktör "Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Bilinçlilik", II. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Olumsuz Düşünceler", III. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Gönüllülük", IV. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Tutumluluk", V. Faktör "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Duyarlılık", VI. Faktör ise "Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Tasarruflu Tüketim" olarak isimlendirilmiştir (Afacan ve Güler, 2011). Ölçek incelendiğinde kapsam ve geçerliliğinin yapıldığı ve Cronbach's Alpha değerinin .70'in üzerinde olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Bu ölçekle okul öncesi öğretmenlerinin bilinç, gönüllülük, duyarlılık, olumsuz düşünce, tutumluluk ve tasarruflu tüketim davranış düzeyleri ölçülecektir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler SPSS paket programına girilecek ve bu program aracılığıyla kullanılacak olan t testi ve Anova kullanılacaktır.

Araştırmada veri toplama süreçleri devam etmekle birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumlarının belirlenen değişkenlere göre ilişkisinin değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Özellikle çevreye duyarlı sivil toplum kuruluşları veya bir topluluğa üye olma durumları ile öğretmen adaylarının ölçeğin duyarlılık, gönüllülük tasarruflu tüketim alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra aktif olarak kullanılan (sıklıkla paylaşım yapma) ve her gün ziyaret edilen sosyal medya organlarından facebook/twitter/instagram'ı kullanan öğretmen adaylarından özellikle twitter kullananların çevre bilinci alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Çocuk sahibi olan okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların, çocuğu olmayan öğretmen adaylarının aldığı puanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama süreçleri devam etmekle birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumlarının belirlenen değişkenlere göre ilişkisinin değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Özellikle çevreye duyarlı sivil toplum kuruluşları veya bir topluluğa üye olma durumları ile öğretmen adaylarının ölçeğin duyarlılık, gönüllülük tasarruflu tüketim alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra aktif olarak kullanılan (sıklıkla paylaşım yapma) ve her gün ziyaret edilen sosyal medya organlarından facebook/twitter/instagram'ı kullanan öğretmen adaylarından özellikle twitter kullananların çevre bilinci alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Çocuk sahibi olan okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların, çocuğu olmayan öğretmen adaylarının aldığı puanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmenliği, sürdürülebilir çevre, öğretmen tutumları

Kaynakça

Afacan, Ö. ve Güler, M. P. D. (2011). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması.* Paper Presented at the Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/surdurulebilir-cevre-egitimi-tutum-olcegi-toad.pdf adresinden edinilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çobanoğlu, O. ve Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5,* 235-247.

Demirel, M. Z. ve Sungur, S. (2018). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 1619-1633.

Durning, A. (1998). *Ne kadarı yeterli?: Tüketim toplumu ve dünyanın geleceği.* Ankara: Nurol Matbaacılık.

Erkal, S., Yertutan, C. ve Şafak, Ş. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. *Sosyoekonomi Dergisi, 1,* 145-159.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.

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

Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 175-193.

Miser, R. (2010). *Çevre eğitimi.* Ankara: Ayrıntı Yayınevi.

Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim, 32*(145), 23-39.

Samuelsson, I. P. & Park, E. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. *IJEC 49*, 273-285.

Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 1035-1046.

Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 300487)

(26070) Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi

SENAY CETİNKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

EMEL YÜRÜK BAL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve anlamlandırma sonucu amaçlı ve otonom bir şekilde karar vermeye dayanan bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme karmaşık durumların ve olayların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerdir (1). Zihinsel işlemler; sorgulama temelinde akıl ve mantık yürütmeye dayalı işlemlerdir.

Eğitimde düşünen, araştıran ve üreten bireyler yetiştirmenin önemi giderek artmaktadır. Buna bağlı olarak, bireylerdeki farklılıkları göz önüne alarak birçok düşünme türü ortaya çıkmıştır. Bu düşünme türlerinden biriside eleştirel düşünmedir. Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi "ne yapacağına veya neye inanacağına odaklanılan yansıtıcı düşünmedir" şeklinde tanımlamıştır (2). Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, sistematik, duyarlı ve bilgiye dayanan bir süreci gerektirir. Eleştirel düşünen birey, hemen karar vermeyip kararını erteleyen, önyargılarını fark eden, bilginin dayanaklarının güvenirliğini sorgulayan, farklı bakış açılarını değerlendiren ve bir düşünce üzerinde düşünen bireydir (3). Amerikan Felsefe Birliği tarafından ideal bir eleştirel düşünürün taşıması gereken özellikler; meraklı, iyi bilgili, açık fikirli, esnek, adil değerlendirme yapabilen, sonuçların güvenilirliğini araştıran, kişisel değerlendirmelerinde dürüst olan, bulunduğu yargılarda temkinli davranan, yeniliğe açık, karmaşık konularda düzenli, bilgiyi aramada çalışkan, kriterleri belirlemede mantıklı, soruşturma odaklı, karışık durumların ve koşulların araştırılmasında ısrarlı şeklinde sıralanmıştır (1).

Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerisi sıklıkla sosyal bilimciler tarafından incelenmesine karşın son zamanlarda sağlık eğitimcilerinin de inceleme konusu olmuştur. Bunun nedeni eleştirel düşünme becerisinin sağlık eğitiminin beklenen sonuçlarından birisi olmasıdır. Çünkü eleştirel düşünme becerisi, bir karar ya da kliniksel bir sonuç üretmek için stratejiler geliştirmede sağlık çalışanlarına olanak verir ve çeşitli ihtimalleri düşünmelerine, hızlı karar almalarına, özel durumlara göre en uygun müdahalelerde bulunmalarına, alternatifler üretmelerine ve hastalar hakkında kompleks bilgileri analiz etmelerine olanak sağlar (4-7).

Eleştirel düşünmenin eğitimle kazanılabileceğini bu nedenle üniversite eğitiminde; yeniliğe açık, sorgulamaya dayanan ve öğrencilerin pasif alıcılar yerine aktif katılımcılar gibi davrandığı bir eğitim modelinin gerekliliğinin üniversite eğitimi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (8).

Eleştirel düşünme becerisi her yaştaki bireye öğretilebilir bir beceridir ve bu becerinin öğretilmesindeki en büyük etken eğitimcilerdir. Eğitimciler bu beceriye sahip olmalı ve bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, akademik personelin eleştirel düşünme becerisinin belirlenmesine yönelik olarak bu çalışma planlandı ve ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Akademisyenlerin eleştirel düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmaları eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda akademisyenlerin sorgulamaya teşvik eden, öğrencilere açık, kendini, öğrencisini ve eğitim-öğretim sürecini eleştiren, araştırıcı, meraklı ve açık sözlü bireyler olması, sağlık çalışanlarının da eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu nedenle Çukurova Üniversitesi'nde dersleri yürüten akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerini cinsiyet ve branş gibi farklı değişkenler açısından karşılaştırmak, eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin hemşirelik-ebelik-tıp öğretim sürecinde geliştirilmesine yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerileri, yaş, cinsiyet ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerileri, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği'ne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Akademisyenlerin unvan ve eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Akademisyenlerin eleştirel düşünmeye ait puan ortalamaları ile alt boyutlarına ait puan ortalamaları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Tipi: Bu çalışma kesitsel tipte bir çalışmadır

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Çalışman Çukurova Üniversitesi akademik birimlerinde (fakülte ve enstitülerde) yapıldı.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi akademik birimlerinde (fakülte ve enstitülerde) çalışan akademik personele uygulandı. Çalışmada herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmayıp çalışmaya katılmayı kabul eden akademik personelin tamamının çalışma kapsamına alındı.

Fen, Sağlık, Sosyal ve Adli Bilimlerde Enstitülerine bağlı Diş, Eczacılık, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, İlahiyat, Mühendislik, Mimarlık, Sağlık Bilimleri, Tıp ve Su Ürünleri, Ziraat Fakültesi bölümlerinde çalışan; araştırma görevlisi, uzman, öğretim görevlisi, uzman öğretim görevlisi, doçent, profesör akademik ünvanıyla çalışmakta olan toplam 131 akademisyen çalışmaya katılmayı kabul etti.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında sosyo-demoğrafik özelliklerin belirlenmesine yönelik hazırlanan 20 soruluk (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma yılı ve yöneticilik yapma durumları vb) anket formu ile akademisyene 2016 yılında Semerci tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeği uygulandı.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum(2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.963’dür. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir bulunmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi: Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı ile; sayı, ortalama, yüzde, korelasyon, varyans analizi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi kullanılarak yapılması planlandı.

Çukurova Üniversitesi Etik Kurul İzni alındı.

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve anlamlandırma sonucu amaçlı ve otonom bir şekilde karar vermeye dayanan bir düşünme şeklidir. Üniversite eğitiminde; analitik düşüncenin öğretilmesi, mümkün olduğunca problem çözme ve doğru eğilimler için düşünmenin kullanılmasına fırsat vererek öğrencilerin bilişsel ve zihinsel alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu noktada eğitimcilerin eleştirel düşünme becerileri de büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi’nin akademik birimlerinde çalışan akademik personel oluşturdu. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklem seçimine gidilerek; çalışmaya katılmayı kabul eden 131 akademik personele anketler uygulandı.

Verilerin toplanmasında sosyo-demoğrafik özelliklerin belirlenmesine yönelik hazırlanan anket formu ile Semerci tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (EDE) kullanıldı. Yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan ve eğitim durumu gibi değişkenlerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla 1 Şubat-30 Mayıs 2018 tarihlerinde yapılan kesitsel tipte bir çalışmadır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum(2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.963’dür. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir bulunmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi: Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı ile; sayı, ortalama, yüzde, korelasyon, varyans analizi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi kullanılarak yapılması planlandı.

Çukurova Üniversitesi Etik Kurul İzni alındı. Çalışma hakkında bilgilendirilen akademisyenlerden gönüllü olanlar, sözel onay vererek çalışmaya dahil edildi. Fen, Sağlık, Sosyal ve Adli Bilimlerde Enstitülerine bağlı Diş, Eczacılık, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, İlahiyat, Mühendislik, Mimarlık, Sağlık Bilimleri, Tıp ve Su Ürünleri, Ziraat Fakültesi bölümlerinde çalışan; araştırma görevlisi, uzman, öğretim görevlisi, uzman öğretim görevlisi, doçent, profesör akademik ünvanıyla çalışmakta olan toplam 131 akademisyen çalışmaya katılmayı kabul etti.

Araştırma bulgularında;

- Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Puan Ortalamaları

-Akademisyenlerin Yaş, Çalışma Yılı ve Eleştirel Eğilim Puanına Ait Ortalamalar

- Akademisyenlerin Demografik (Cinsiyet ve Medeni Durum) Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

-Akademisyenlerin. Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Eleştirel Düşünme Puanları Arasındaki Fark

-Akademisyenlerin Unvan ve Eğitim durumuna Göre Eleştirel Düşünme Puanları Arasındaki Fark

Sonuçlarına yer verilmesi planlandı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eleştirel düşünme becerisi bireyin kişisel, sosyal, mesleki ve akademik yaşamında etkin bir kişi olarak yaşamasını sağlayan ve aynı zamanda birey, aile ve toplumun demokratik bir yapı kazanmasında etkili, eğitimle kazanılabilecek bilişsel bir mekanizmadır. Dolayısıyla bireylerin eğitim yaşamlarında; bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri eğitimciler tarafından sağlanması gereken, eğitimcilerin, müfredat düzenleyicilerin ve hükümetlerin önemle üzerinde durmaları gereken bir konudur.

Öğrencilere gerekli düşünme becerilerinin kazandırılması ve bu alışkanlıkların sürdürülmesi için eğitim ortamlarında gerekli özgür ortamın sağlanabilmesi öncelikle eğitimcilerin de eleştirel düşünebilme becerilerini kazanabilmelerine ve bu alışkanlıklarını devam ettirebilmelerine bağlıdır.

Araştırmada,

- Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Puan Ortalamaları

-Akademisyenlerin Yaş, Çalışma Yılı ve Eleştirel Eğilim Puanına Ait Ortalamalar

- Akademisyenlerin Demografik (Cinsiyet ve Medeni Durum) Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

-Akademisyenlerin. Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Eleştirel Düşünme Puanları Arasındaki Fark

-Akademisyenlerin Unvan ve Eğitim durumuna Göre Eleştirel Düşünme Puanları Arasındaki Fark

Sonuçlarına yer verilmesi planlandı.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel Düşünme, Akademik Personel, Eğitim.

Kaynakça

Facione P.A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment and Instruction, Executive Summary "The Delphi Report" ERIC Document 1990; 315-423.

Ten Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. Learning and Instruction, 14, 359-379.

Gürleyürek G.C. Yükseklisans Tezi; "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi" Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak – 2008.

Kanbay Y, Işık E.Aslan Ö. ve Özdemir H. Akademik Pesonelde Eleştirel Düşünme Eğilimin İncelenmesi., Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Sciences: 2012;1(3)

Kutlu M, Schreglmann S. Üniversitelerde Görev Yapan Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Fakülte Ve Ünvanlarına Göre İncelenmesi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi http://egitim.cu.edu.tr/efdergiCilt:03 No:40 Syf: 116-121

Dikmen Y, Usta Y. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme S.D.Ü Sağlık Bilimleri Dergisi Cilt 4 / Sayı 1 / 2013

Kılıç N, Taşçı S. Hemşirelik Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 5(2): 187-195.

Facione P.A, Blohm S.W, Facione N.C, Giancarlo C.A.F. Professional Judgment Rating Form: Novice/ Internship Level Critical Thinking Abilities and Habits of Mind. Milbrae – 2006.

Ennis R. Incorporating Critical Thinking İn The Curriculum: An İntroduction To Some Basic Issues. Spring 1997; XVI(3): 1-9.

Kökdemir D. Doktora Tezi; "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme" Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 2003.

Semerci N. Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Revize Çalışması. Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic) Ankara-Turkey. Spring 2016; 11(9):725-740. ISSN: 1308-2140. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573

(26608) Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Ders İmecesi

ESİN MERAL KANDEMİR
BORNOVA ŞEHİT FATİH SATIR BİLİM VE SANAT MERKEZİ

HÜSEYİN KIRAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Planlı eğitimin ana ekseni olan öğretme süreci, öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretme-öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde geçmesini sağlayacak olan, öğretim programının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu bakımdan öğretmen, okullardaki eğitim sürecinde en stratejik öğedir (Gökçe, 1994). Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik mesleği; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmeleri takip edebilme ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı özelliklere sahip öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yetenekleri ve becerileri gerektirir. Rosenholtz (1985), öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel destek sunulan öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda daha iyi öğretmen olabilmektedirler. Okullardaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, büyük ölçüde, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin niteliğine ve sürekliliğine bağlıdır.

Türkiye'de içerik ve yöntem açısından düzenlemeler gerektiren hizmet içi eğitim programlarının geliştirilebilmesi için, öğretmenlere etkili, sistematik, uzun sürece yayılmış ve süreç boyunca öğretimle ilgili sorunlarına çözüm bulabilecekleri hizmet içi eğitim uygulamaları sunan Ders İmecesi uygulanmasının ayrıntılı olarak incelenmesinin ve örnek uygulamalarının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı; geleneksel mesleki gelişim etkinliklerden farklı bir uygulama olan ders imecesi modeli ile sınıf ğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirebilmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile yürütülmüştür.Eylem araştırması; eğitimde okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamanın içinde olan bir uygulamacının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Mills, 2003; Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırması özel bir okulun 3. Sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretim becerileri ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmenlerin yansıtıcı raporu, toplantı kayıtları ve görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin, öğretim becerileri yönelimlerinin iyi olduğu fakat bu becerileri sınıflarında uygulayamadıkları görülmüştür. Ders imecesi ile öğrenme ortamının eğlenceli hale geldiği, öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, kendi değerlendirmelerini yaptığı, fikir alış verişinde bulunarak yaratıcı yanlarının ortaya çıktığı, derslerin farklı öğretim yöntemleri ile daha verimli hale geldiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Planlı eğitimin ana ekseni olan öğretme süreci, öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretme-öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde geçmesini sağlayacak olan, öğretim programının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu bakımdan öğretmen, okullardaki eğitim sürecinde en stratejik öğedir (Gökçe, 1994). Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik mesleği; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmeleri takip edebilme ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı özelliklere sahip öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yetenekleri ve becerileri gerektirir. Rosenholtz (1985), öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel destek sunulan öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda daha iyi öğretmen olabilmektedirler. Okullardaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, büyük ölçüde, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin niteliğine ve sürekliliğine bağlıdır.

Bu araştırmanın amacı; geleneksel mesleki gelişim etkinliklerden farklı bir uygulama olan ders imecesi modeli ile sınıf ğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirebilmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile yürütülmüştür.Eylem araştırması; eğitimde okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamanın içinde olan bir uygulamacının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda bir sorunu

anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Mills, 2003; Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırması özel bir okulun 3. Sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretim becerileri ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmenlerin yansıtıcı raporu, toplantı kayıtları ve görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin, öğretim becerileri yönelimlerinin iyi olduğu fakat bu becerileri sınıflarında uygulayamadıkları görülmüştür. Ders imecesi ile öğrenme ortamının eğlenceli hale geldiği, öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, kendi değerlendirmelerini yaptığı, fikir alış verişinde bulunarak yaratıcı yanlarının ortaya çıktığı, derslerin farklı öğretim yöntemleri ile daha verimli hale geldiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin, öğretim becerileri algılarının iyi olduğu fakat bu becerileri sınıflarında uygulayamadığı görülmüştür. Programa bağlı kalmak, velileri memnun etmek, zaman sorunu yaşamamak ve sınav odaklı ders yürütebilmek için bu becerileri uygulamadan derslerini işlediği görülmüştür. Ders kitabı ve kaynak kitaba bağlı kalarak, çeşitli eğitim öğretim platformları ile akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerin aktif katılımının sağlanmadığı geleneksel öğretim modelinin uygulandığı görülmektedir. Bu sistemle ders yürüten öğretmenler sahip olması gereken öğretim becerilerine sahip olsalar bile bu becerileri uygulamalarının gerekli olmadığı görülmüştür. Klasik yöntemle ders anlatan klasik eğitim sisteminden farklı olarak devlet okulunda projeksiyon ile ders anlatımı, kolej okulunda ise akıllı tahta ile ders anlatımı hakimdir.

Anahtar Kelimeler : Ders imecesi, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, öğretim becerileri

Kaynakça

Abazağlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları.Journal of Turkish Studies 9 (5), 1-46.
Açıkgöz, K. Ü. (2005). Etkili öğrenme ve öğretim. 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
Akbaba Dağ, S. (2014). Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. Yayımlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Bayram, İ. (2018). Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
Bayram-Jacobs, D. (2012). Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde japon yaklaşımı: "Ders araştırması". Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (2), 33-54.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara.
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1995. Hizmetiçi eğitim yönetmeliği ve hizmetiçi eğitim merkezleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi Ankara.

Mills, G. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Mills, G. E. (2000). Action research: A guide for the teacher researcher. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
Moore, K.D.(2000). Öğretim becerileri(Çev. Nizamettin Kaya).Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal Eserin yayım tarihi 1989).
Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In Lesson study research and practice in mathematics education (pp. 1-12). Springer, Dordrecht.

(26609) Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

ESİN MERAL KANDEMİR
BORNOVA ŞEHİT FATİH SATIR BİLİM VE SANAT MERKEZİ

HÜSEYİN KIRAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyo ekonomik yönden gelişmekte olan ülkeler, yenileşme çalışmalarında eğitim sistemlerini yeniledikleri ve bu iyileşme sürecinde öğretmen yetiştirme sorunlarını çözmeye başladıkları ölçüde başarılı olmaktadırlar. Çünkü başarılı bir eğitim sistemi, büyük ölçüde sistemi yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısının öğretmen yetiştirmeye dayandığı kanısında olan ülkeler, geleneksel yaklaşımların dışında, çağın gereklerine uygun öğretmen yetiştirme modelleri geliştirme çabasındadırlar (Çoban, 1988). Sistemin en önemli öğesi olan öğretmenlerin gereksinim duyulan bilgi ve becerilere sahip olmaması durumunda öğrencilerin de başarılı olmasından söz edilemez.

Günümüzde öğretmenliğin statü ve saygınlığı ülke ve kültürlere göre değişmekle beraber, öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan her kişinin öğretmen olamayacağı herkes tarafından kabul edilmektedir (Eskicumalı, 2014). Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi verme rolünü gerektiren bir meslek olsaydı, bu işi öğretim makineleri, televizyon, radyo vb. araçlarla yapmak mümkün olurdu. En azından teknoloji yönünden gelişmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözülürdü. Oysa davranış bilimleri bize, öğrencinin, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıklarından etkilendiğini vurgulamaktadır. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok,konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1988).Bireysel olarak her insanın eğitim aracılığıyla sahip olması gereken bilgi ve beceriler değiştikçe ve arttıkça eğitim sistemlerinden beklentiler de değişmektedir. Bunun sonucunda eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de aynı şekilde mesleki açıdan değişen gereksinimleri karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu becerilerin ne düzeyde olduğubu belirleyebilmek için öğretmenler görüşlerine ihtiyaç vardır. Öğretenlerin kendi algılarına göre beceri düzeylerinin belirlenmesi amacı ile öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği (ÖBÖ) geliştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin öğretim becerilerini ölçmeyi amaçlayan ÖBÖ'nün geliştirilmesinde öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur.Madde havuzunun oluşturulması için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve daha önce hazırlanmış olan ölçekler de (Açıkgöz, 2005; Briggs ve Wager, 1988; Isman, Abanmy, Hussein ve Elsaadany, 2012; Karslı, 2006; MEB 2006, 2017; Rosenshine ve Stevens, 1986; Sabers, Cushing ve Berliner, 1991; Senemoğlu, 2000; Woolfolk, 1990; YÖK, 2006) incelenmiştir.Daha sonra Öğretim becerileri Ölçeğine ilişkin oluşturulan maddelerle ilgili olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümünde 15 öğretim üyesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 5 sınıf öğretmeninin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda benzer yapıyı ölçen maddeler ölçekten çıkartılmış, bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda ölçekten 23 madde çıkarılarak ölçek 37 maddeye düşürülmüştür. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.Ölçeğin deneme uygulaması yapılıp işleme geçilmiştir. Bu form araştırmanın çalışma evrenini İzmir ilinde rastgele seçilen okulların öğretmenlerine uygulanmıştır. Geri dönüş olan 568 ölçekten 342 adet ölçek analize uygun bulunmuştur. Yarım bırakılan ölçekler ya da hiç doldurulmayan ölçekler veri seti içine alınmamıştır. Ölçme aracının güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmları için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Sosyo ekonomik yönden gelişmekte olan ülkeler, yenileşme çalışmalarında eğitim sistemlerini yeniledikleri ve bu iyileşme sürecinde öğretmen yetiştirme sorunlarını çözmeye başladıkları ölçüde başarılı olmaktadırlar. Çünkü başarılı bir eğitim sistemi, büyük ölçüde sistemi yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısının öğretmen yetiştirmeye dayandığı kanısında olan ülkeler, geleneksel yaklaşımların dışında, çağın gereklerine uygun öğretmen yetiştirme modelleri geliştirme çabasındadırlar (Çoban, 1988). Sistemin en önemli öğesi olan öğretmenlerin gereksinim duyulan bilgi ve becerilere sahip olmaması durumunda öğrencilerin de başarılı olmasından söz edilemez.

Günümüzde öğretmenliğin statü ve saygınlığı ülke ve kültürlere göre değişmekle beraber, öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan her kişinin öğretmen olamayacağı herkes tarafından kabul edilmektedir (Eskicumalı, 2014). Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi verme rolünü gerektiren bir meslek olsaydı, bu işi öğretim makineleri, televizyon, radyo vb. araçlarla yapmak mümkün olurdu. En azından teknoloji yönünden gelişmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözülürdü. Oysa davranış bilimleri bize, öğrencinin, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıklarından etkilendiğini vurgulamaktadır. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok,konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1988).Bireysel olarak her insanın eğitim

aracılığıyla sahip olması gereken bilgi ve beceriler değiştikçe ve arttıkça eğitim sistemlerinden beklentiler de değişmektedir. Bunun sonucunda eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de aynı şekilde mesleki açıdan değişen gereksinimleri karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu becerilerin ne düzeyde olduğubu belirleyebilmek için öğretmenler görüşlerine ihtiyaç vardır. Öğretenlerin kendi algılarına göre beceri düzeylerinin belirlenmesi amacı ile öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği (ÖBÖ) geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerini ölçmeyi amaçlayan ÖBÖ'nün geliştirilmesinde öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur.Madde havuzunun oluşturulması için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve daha önce hazırlanmış olan ölçekler de (Açıkgöz, 2005; Briggs ve Wager, 1988; Isman, Abanmy, Hussein ve Elsaadany, 2012; Karslı, 2006; MEB 2006, 2017; Rosenshine ve Stevens, 1986; Sabers, Cushing ve Berliner, 1991; Senemoğlu, 2000; Woolfolk, 1990; YÖK, 2006) incelenmiştir.Daha sonra Öğretim becerileri Ölçeğine ilişkin oluşturulan maddelerle ilgili olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümünde 15 öğretim üyesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 5 sınıf öğretmeninin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda benzer yapıyı ölçen maddeler ölçekten çıkartılmış, bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda ölçekten 23 madde çıkarılarak ölçek 37 maddeye düşürülmüştür. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.Ölçeğin deneme uygulaması yapılıp işleme geçilmiştir. Bu form araştırmanın çalışma evrenini İzmir ilinde rastgele seçilen okulların öğretmenlerine uygulanmıştır. Geri dönüş olan 568 ölçekten 342 adet ölçek analize uygun bulunmuştur. Yarım bırakılan ölçekler ya da hiç doldurulmayan ölçekler veri seti içine alınmamıştır. Ölçme aracının güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmları için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilen ÖBE'ye ait KMO test değeri .94 olarak hesaplanmış olup mükemmele yakın bir değer elde edilmiştir. KMO değerine göre ölçekten elde edilen ölçümlerin temel bileşenler analizine uygun olduğu görülmektedir. Yine elde edilen verilere parametrik yöntemler kullanabilmek için, ölçülen özelliğin normal bir dağılım göstermesi gerekmektedir. Bunun için ölçülen özelliklere ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla istatistiksel bir teknik olan Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere Bartlett Sphericity testinin uygulanması sonucunda hesaplanan Kikare (Chi-Square) test istatistiğinin anlamlı çıkması elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.ÖBÖ'nin yapısal özelliklerine bakıldığında, ölçeğin, öğretmenlerin öğretim becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabilir özellikte olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : öğretim becerileri, öğretmenlik mesleği, geçerlik, güvenirlik çalışmaları

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2005). Etkili öğrenme ve öğretim. 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

İşman, A., Abanmy, F. A., Hussein, H. B., & Al Saadany, M. A. (2012). Using blended learning in developing student teachers teaching skills. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(4), 336-345.

Coşkun, M., & Mardikyan, S. (2016). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gerçekleşen kullanımını belirleyici faktörler: Bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çalışması. Eğitim ve Bilim, 41(188).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara.
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara.
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1995. Hizmetiçi eğitim yönetmeliği ve hizmetiçi eğitim merkezleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi Ankara.

Senemoğlu, N. (1992). "Türkiye ve ingiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi Sayı: 8, 143-156.
Senemoğlu, N. (2009). Gelişim öğrenme ve öğretim,Ankara: Pegem Yayıncılık.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: PegemA.

(24574) Sosyal Bilimler Araştırmalarında Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Alternatifi Olarak Yapay Sinir Ağları: Spss Tabanlı Örnek Uygulama

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

AYHAN DUYKULUOĞLU
KASTAMONU FEN LİSESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi çağında bilgi işleme makinelerinin farklı biçimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar bilgisayar dünyasında meydana gelen gelişmelerin gölgesinde devam etmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı insanların ve canlıların sahip olduğu bilgi işletim sistemlerine benzer sistemler geliştirmek üzerine odaklanmıştır (Elmas, 2003, s. 22). Bu araştırmalar arasında beyin hücrelerinin bilgi işleme özelliğini taklit eden yapay sinir sistemlerinin geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Beyin hücrelerinin bilgisayar sistemleri ile modellenmesine dönük ilk çalışmalarda komşu nöronlar arasında bir çeşit bilgi alışverişinin olduğu ve bilgilerin biyolojik nöron akışı tarafından öngörülen biçimde bir ürüne ya da çıktıya dönüştürüldüğü saptanmıştır (Kriesel, 2007, s. 39). Bu bulgulara paralel olarak beyin hücrelerine benzer yapay sinir ağlarının geliştirilmesi bilgi işleme sistemlerinin geliştirilmesi çalışmalarının odağında yer almıştır. Yapay sinir ağları kavramı beynin çalışma prensiplerinin sayısal veriler üzerinde çalışan bilgisayarlar üzerinde taklit edilmesi fikri ile ortaya çıkmış ve bu alanda ilk çalışmalar beyinde yer alan biyolojik hücrelerin, diğer bir ifadeyle beyin hücreleri anlamına gelen nöronların matematiksel olarak modellenmesi üzerine odaklanmıştır (Efe ve Kaynak, 2000, s. 1).

Bir nörona bir başka nörondan alınan bilgi girdi olarak alınıp dönüşüm süreci sonunda başka nöronlar için çıktıya olarak üretilmektedir. Bu şekilde nöronlar arası bilgi alışverişi sürekli bir döngü içinde devam etmektedir. Yapay sinir ağları ile ilgili çalışmalarda da nöronları taklit eden sistemlerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda yapay sinir ağları birbirleri ile bağlantılı yapay sinir hücrelerinden oluşan bir sistemdir. Yapay sinir hücreleri biyolojik sinir hücrelerinin matematiksel olarak modellenmesi ile geliştirilmektedir (Hamzaçebi, 2011, s. 11). Beyin sinir hücreleri modellenerek geliştirilen yapay sinir hücreleri belirli bileşenlerden meydana gelmektedir. Bu bileşenler "girdi değerleri", "ağırlıklar", "toplama fonksiyonu", "aktivasyon fonksiyonu" ve "çıktılar" olarak kabul edilen ürünlerdir (Lin, 2017, s. 57). Beyin hücrelerinin modellemesi olarak yapay sinir hücreleri yapay sinir ağlarına dönüştürülerek işlevsel bir bilgi işleme sistemine dönüştürülmektedir. Yapay sinir ağlarının işlevsel olarak ön plana çıktığı alanlardan biri de kestirim analizleridir.

Kestirim analizleri sosyal bilimler araştırmalarında önemli işlevlere sahiptir. Sosyal olguların değişkenliği sosyal bilimlerde geleceğe dönük kestirimlerin yapılmasını örgütsel süreçlerin planlanması, planların uygulanması ve değerlendirilmesi açısından önemli hale getirmektedir. Bu kapsamda sosyal bilimler araştırmalarında SPSS paket programında da yer alması nedeniyle regresyon analizlerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Buna karşın kestirim analizlerinde önemli bir analiz yöntemi olarak kabul edilebilecek yapay sinir ağlarından sosyal bilimler araştırmalarında yeterince yararlanılmadığı düşünülmektedir. SPSS paket programında yer almasına karşın yapay sinir ağlarının sosyal bilimler araştırmalarında hak ettiği alanı bulamadığı ileri sürülebilir. Buna ilave olarak çok değişkenli bir kestirim analizi olarak yapay sinir ağlarının çoklu doğrusal regresyon analizlerine nazaran çeşitli avantajları bulunmaktadır. Hatırlanacağı üzere çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama oranları R2 (determinasyon katsayısı) ile ifade edilmektedir. Bu kapsamda regresyon analizlerinde R2 değerinin yüksek olması bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır.

R2 değeri yapay sinir ağları analizlerinde de regresyon analizlerindekine benzer işlevlere sahiptir. Buna karşın Pektaş (2013, s. 149) aynı veri setleri üzerinde çalışıldığında yapay sinir ağları analizi ile ortaya konulan R2 değerinin, standart çoklu doğrusal regresyon analizleri ile ortaya konulan R2 değerinden yüksek gerçekleştiğini saptamıştır. Bu nedenle yazar yapay sinir ağları ile gerçekleştirilen kestirim analizlerinde bağımsız değişkenlerin kestirim gücünün çoklu doğrusal regresyon analizlerine nazaran daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Buna ilave olarak yapay sinir ağlarını meydana getiren yapay sinir hücrelerinde başvurulan aktivasyon fonksiyonu sayesinde doğrusal ya da doğrusal olmayan modelleme gerçekleştirilebilmektedir. Gerçek yaşamda çoğu sorunun doğrusal olmadığı göz önünde bulundurulduğunda yapay sinir ağlarının bu niteliği önem kazanmaktadır (Hamzaçebi, 2011, s. 17). Buna ek olarak geleneksel bilgi işletim sistemlerinin aksine yapay sinir ağları eksik bilgi ile çalışabilmektedirler. Yapay sinir ağlarının eğitildikten sonra ağa sunulan yeni örneklerde kayıp veri bulunmasına rağmen etkin sonuçlar üretebildikleri saptanmıştır (Öztemel, 2012, s. 33). Bu özellikleri nedeniyle yapay sinir ağlarının sosyal bilimler araştırmalarında bir kestirim analizi aracı olarak önemli işlevler görebileceği ileri sürülebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma literatür taraması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yerli ve yabancı alan yazında yapay sinir ağlarına ilişkin kaynaklar taranmış ve ilk önce bir kaynak havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda işlevsel olabilecek kaynaklar belirlenerek konu ile ilgili özet niteliğinde kabul edilebilecek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Yapay sinir ağlarının bileşenleri ve özellikleri hakkında da bilgilere yer verilmiştir. Tarihsel süreçte geliştirilen yapay sinir ağları ve özelliklerine de

değinilmiştir. Bunlara ek olarak yapay sinir ağı modelleri hakkında da bilgilere yer verilmiştir. Yapay sinir ağlarının çalışma sistemleri hakkında da özetniteliğinde bilgilere yer verilmiştir.Yapay sinir ağları makine öğrenme kuramı çerçevesinde geliştirilmiş sistemlerdir. Bu bağlamda yapay sinir ağlarında öğrenme biçimleri ve bu biçimleri çerçevesinde yapay sinir ağlarında başvurulan modeller hakkında da bilgilere çalışmada yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde yapay sinir ağlarına örnek bir uygulama SPSS 20 programı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnek uygulama öncesi alanyazında yapay sinir ağları ile gerçekleştirilen analizler incelenmiştir. Örnek uygulamada kullanılan veriler gerçek veriler olmayınp araştırma için rassal bir yöntemler belirlenmiş verilerdir. Analiz sonucunda elde edilen SPSS 20 çıktı çizelgeleri tek tek analiz edilip yorumlanmıştır. Analiz çıktı çizelgeleri yorumlanırken determşnasyon katsayısı gibi çoklu doğrusal regresyon analizi ile benzer değerler regresyon analizlerine atıf yapılarak yorumlanmıştır. Analiz sonuçları yapay sinir ağları ile gerçekleştirilen örnek analiz sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Yapay sinir ağları insan beyninin çalışma sistemini temel alarak geliştirilmiş, ağırlıklı bağlantılar aracılığıyla birbirine bağlanan ve her biri kendi belleğine sahip işlem öğelerinden oluşan paralel ve dağıtılmış bilgi işleme sistemleri olarak tanımlanmaktadırlar (Elmas, 2003, s. 23). Temelinde insan beyin hücrelerini taklit etmelerinden dolayı yapay sinir ağlarının bilgi işleme biçimleri geleneksel yöntemlerden farklıdır. Bu farklılığın temelinde yapay sinir ağlarının farklı bazı özellikler taşımaları yatmaktadır. Yapay sinir ağlarının karakteristik özellikleri süreçte başvurulan ağ modeli temelinde şekillenmektedir. Buna karşın bütün yapay sinir ağı modelleri için geçerli temel özellikler vardır. Öncelikle yapay sinir ağları doğrusal değildirler. Diğer bir ifade ile doğrusal olmayan veriler üzerinde de analiz yapabilmektedirler (Hamzaçebi, 2011, s. 17). Buna ek olarak yapay sinir ağları makine öğrenmesi gerçekleştirirler (Patterson, 1996, s. 25).

Yapay sinir ağlarının diğer bir özelliği programlarının, çalışma stili bilinen programlama yöntemlerine benzememesidir (Öztemel, 2012, s. 31). Yapay sinir ağları uyarlanabilir sistemlerdir. Belirli bir amaç doğrultusunda eğitilen yapay sinir ağları, yeni bir problemle karşılaşılması durumunda, yeni problemin ortaya koyduğu durumlara uyarlanabilmektedirler (Hamzaçebi, 2011, s. 18). Yapay sinir ağlarının diğer önemli özelliği bilgi saklayabilme özellikleridir. Yapay sinir ağlarında bilginin değerinin ölçülmesinde ağın bağlantılarının değeri temel alınmaktadır ve bilgiler bağlantılarda saklanmaktadır. (Öztemel, 2012, s. 31).

Yapay sinir ağlarının diğer bir önemli özelliği hata toleransının daha fazla olmasıdır. Bazı analizlerde yapay sinir ağının eğitimi için başvurulan veri setinde *"gürültü etkisi"* olarak adlandırılan istenmeyen hatalar yer alabilmektedir. Veri setinde yer alan gürültü etkisi ağda yer alan bütün ağırlıklara dağıtıldığından, hatanın sonuç üzerindeki etkisi minimum düzeye indirilmektedir. Bu kapsamda yapay sinir ağlarının hata toleransının geleneksel bilgi işleme sistemleri ile kıyaslandığında daha fazla olduğu ileri sürülebilir (Hamzaçebi, 2011, s. 18). Yapay sinir ağlarının örnekleri kullanarak öğrenebilmesi önemli kabul edilebilecek özelliklerinden bir diğeridir. Yapay sinir ağlarının olaylara dönük öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi olaya dönük örneklerin belirlenmesi şartına bağlıdır. Yapay sinir ağları örnekleri temel alarak ilgili olay hakkında genelleme yapma yetisini edinmektedirler. Bu tür öğrenme "adaptif öğrenme" olarak adlandırılmaktadır (Öztemel, 2012, s. 31).

Yapay sinir ağlarında birçok nöronun eş zamanlı olarak çalışması, yapay sinir ağında bir nöronun işlevsiz hale gelmesi durumunda genel ağ etkililiğinin bu durumdan etkilenmesini engellemektedir (Efe ve Kaynak, 2000, s. 1). Yapay sinir ağlarının güvenle çalıştırılabilmesi için önce eğitilmeleri ve performanslarının test edilmesi gerekmektedir. Eğitim amaçlı kullanılan veri setine "eğitim seti", performansı test amaçlı kullanılan veri setine ise "test seti" adı verilir. Yapay sinir ağlarının en önemli avantajlarından biri de karşılaşmadıkları örnekler hakkında da bilgi üretebilmeleridir (Öztemel, 2012, s. 31). Buna ek olarak yapay sinir ağları şekil ya da örüntüler arası ilişkileri ortaya koyabilir ve sınıflandırma yapabilirler (Gurney, 2004, s. 125). Ayrıca yapay sinir ağları kendi kendini organize etme ve kendi kendilerine öğrenebilme yeteneklerine sahiptir (Kriesel, 2007, s. 11). Buna ek olarak yapay sinir ağları eksik bilgi ile çalışabilme ve belirsiz ve tam olmayan bilgileri işleyebilme özelliklerine haizdirler (Öztemel, 2012, s. 33). Yapay sinir ağlarında eksik veriler ya da bozulan hücrelerden kaynaklı bozulmalar oldukça yavaş bir seyirde gerçekleşmektedir. Yapay sinir ağları, sistemde bir birimde bozulma meydana geldiğinde hemen bozulmazlar (Kröse ve Smagt, 1996, s. 72). Yapay sinir ağlarında bellek hücreler arasında dağıtılmış durumdadır. Bir örneğe ilişkin öğrenilen bilgi, ağın tamamı tarafından karakterize edilmektedir (Öztemel, 2012, s. 33).

Özellikleri dikkate alındığında yapay sinir ağlarının geleneksel bilgi işleme ve analiz yöntemlerine nazaran önemli avantajları olduğu iddia edilebilir. Özellikle örneklerden öğrenme, yeni örneklere uyum sağlayabilme, eksik veri ile çalışabilme gibi niteliklerinin yapay sinir ağlarının geleneksel bilgi işletim sistemlerine üstünlükleri olarak ele alınabilir. Yapay sinir ağlarının öğrenme gerçekleştikten sonra hiç karşılaşmadıkları örnekler hakkında çıktı üretebilmeleri, yapay sinir ağlarını etkili kestirim araçları durumuna getirmektedir. Ayrıca SPSS 20 programında da yer alması nedeniyle yapay sinir ağları, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaya aday sınıflandırma araçlarından biri olarak kabul edilebilirler (Han, Kamber ve Pei, 2012, s. 398).

Yapay sinir ağları farklı modeller biçiminde sınıflandırılmaktadırlar. Bu sınıflandırmalardan en yaygın olanı genel olarak katman sayısına göre yapılan sınıflandırmadır. Tek katmanlı yapay sinir ağlarında sadece girdi ve çıktı katmanları yer almaktadır (Haykin, 2009, s. 21). Bazı durumlarda iki katmanlı yapay sinir ağları ile çözülemeyen problemler söz konusudur. Bu sorunu ortadan kaldırmak için bir yapay sinir ağı çok katmanlı bir yapıya dönüştürülebilir. Bu kapsamda ağa giriş ve çıkış katmanlarına ek olarak ağın karmaşıklığını ve depolama kapasitesini arttıran bir iç katman eklenir. Bu katmana *"gizli katman" ya* da *"ara katman"* adı verilir (Kantardzic, 2011, s. 205).

Yapay sinir ağlarında diğer bir sınıflandırma nöronlar arası bağlantı yapılarına göre yapay sinir ağlarıdır. Nöronlar arası bağlantı yapılarına göre yapay sinir ağları iki ana grup altında toplanmaktadır. Bunlar *"ileri beslemeli"*(feedforward) ya da *"geri*

beslemeli" (feedback) yapay sinir ağlarıdır. İleri beslemeli yapay sinir ağlarında sisteme girdi olarak alınan öğeler, girdi katmanından çıktı katmanına doğru tek yönde ilerlemektedirler (MacKay, 2005, s. 505). İleri beslemeli yapay sinir ağlarında, sinir hücreleri giriş katmanından çıkış katmanına doğru düzenli ve hiyerarşik bir biçimde ilerlemektedirler. Bu tür ağlarda bir katmandan sadece kendinden sonraki katmanlara bağ bulunmaktadır. Yapay sinir ağına gelen bilgiler ilk olarak giriş katmanına, buradan da sırasıyla ara ya da gizli katmanlara geçerler. Yapay sinir ağına girdi olarak alınan bilgiler son olarak çıkış katmanından geçerek dış dünyaya aktarılırlar (Kantardzic,2011, s. 205). Nöronlar arasındaki bağlantı açısından diğer bir sınıflandırma geri beslemeli yapay sinir ağlarıdır. Geri beslemeli yapay sinir ağlarının bilgi işleme sistemi farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda katmanlarda yer alan hücrelere ait çıktılar sadece kendinden sonra gelen hücre katmanına girdi olarak aktarılmaz. Bu tür ağlarda sinir hücreleri kendinden önce gelen ya da kendi katmanındaki herhangi bir sinir hücresine de bağlanabilir ve bahsi geçen sinir hücrelerine girdi sağlayabilirler (Zurada, 1992, ss. 42-43).

Yapay sinir ağlarında diğer bir sınıflandırma öğrenme algoritmaları temel alınarak yapılan sınıflandırmadır. Bu kapsamda ele alınan yapay sinir ağları öğretmenli öğrenme, destekleyici öğrenme ve öğretmensiz öğrenme stratejilerinden yararlanan yapay sinir ağları olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretmenli öğrenme stratejisi bir tür "etiketleme ürünü" öğrenme olarak kabul edilebilir. Bu tür öğrenme stratejisinde öğrenmenin kaynağı eğitimdir ve eğitim araçları, yapay sinir ağlarının eğitimi amacıyla kullanılan eğitim setlerinde yer alan etiketlenmiş örneklerden meydana gelmektedir (Han ve diğerleri, 2012, s. 24). Destekleyici öğrenme modeli yapay sinir ağına öğrenme sürecinde bir öğretmenin destek olduğu öğrenme modelidir. Destekleyici öğrenme modelinde ağa her zaman etiketlenmiş örnekler sunulmaz. Diğer bir ifade ile ağa girdi olarak örnekler sunulur ancak çıktı ürünleri sunulmaz. Bu öğrenme stratejisinde etiketlenmiş ve etiketlenmemiş örnekler birlikte kullanılabilmektedir. Bu kapsamda destekleyici öğrenme stratejisi "yarı denetimli öğrenme modeli" biçiminde de isimlendirilmektedir (Haykin, 2009, s. 342). Öğretmensiz öğrenme stratejisi ise sınıflandırılmamış örneklerden yararlanılmasını gerektirmektedir. Diğer öğrenme modellerinde olduğu gibi veri setinin belirli bir bölümünü bünyesine alacak bir yapının oluşturulması amaçlanmaktadır (Fürnkranz, Gamberger ve Lavrac, 2012, s. 6).

Yapay sinir ağlarının çok farklı modelleri bulunmaktadır. Buna karşın en popüler yapay sinir ağı modeli çok katmanlı yapay sinir ağlarıdır (Witten ve Frank, 2005, s. 233). SPSS programında yer alan yapay sinir ağı modeli de çok katmanlı yapay sinir ağıdır. Çok değişkenli kestirim analizinde programda analizler çok katmanlı yapay sinir ağları ile gerçekleştirilmektedir. Çok katmanlı yapay sinir ağları çoklu değişkenlerin yer aldığı karmaşık kestirim problemlerinin çözümünde etkili sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda ileriki yıllarda sosyal bilimler araştırmalarında daha yaygın olarak kullanılacağı iddia edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kestirim analizleri sosyal bilimler araştırmalarında önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda standart regresyon analizleri dışında sosyal bilimler alanında başvurulabilecek çeşitli kestirim analizi araçları mevcuttur. Yapay sinir ağları bu kestirim araçlarından biri olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda yapay sinir ağlarının sosyal bilimler alanında daha yaygın olarak kullanılmasına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışmanın uzun vadede sosyal bilimler araştırmacıları arasında kestirim analizi aracı olarak yapay sinir ağlarının daha yaygın olarak kullanımına olumlu katkı sunabileceği ileri sürülebilir. Buna ek olarak çoklu doğrusal regresyon analizlerine nazaran kestirim gücü daha yüksek modellerin kurulabilmesi nedeniyle yapay sinir ağlarının sosyal bilimler araştırmalarında gelecekte standart çoklu doğrusal regresyon analizlerine bir alternatif olabileceği iddia edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Girdi katmanı, gizli katman, çıktı katmanı, ağırlıklar, toplama fonksiyonu, aktivasyon fonksiyonu, adaptif öğrenme, ileri beslemeli yapay sinir ağları, geri beslemeli yapay sinir ağları

Kaynakça

Efe, Ö. ve Kaynak, O. (2000). *Yapay sinir ağları ve uygulamaları.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Printhouse.

Elmas, Ç. (2003). *Yapay sinir ağları.* Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş.

Fürnkranz, J., Gamberger, D. ve Lavrac, N. (2012). *Foundations of rule learning.* New York: Springer Publishing Company.

Gurney, K. (2004). *An introduction to neural networks.* London: Taylor & Francis e-Library.

Hamzaçebi, C. (2011). *Yapay sinir ağları: Tahmin amaçlı kullanımı, matlab ve neurosolutions uygulamalı.* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Han, J., Kamber, M. ve Pei, J. (2012). *Data mining: Concepts and techniques* (Third Edition). Waltham: Morgan Kaufmann Publishers.

Haykin, S. (2009). *Neural networks and learning machines* (Third Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

Kantardzic, M. (2011). *Data mining: Concepts, models, methods, and algorithms* (Second Edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Kriesel, D. (2007). *A brief introduction to neural networks.* New York: FAQ.

Kröse, B. ve Smagt, P. V. D. (1996*). An introduction to neural networks* (Eighth Edition). Amsterdam: Amsterdam University.

Lin, J. W. (2017). Artificial neural network related to biological neuron network: A review. *Advanced Studies in Medical Sciences,* 5(1), 55-62.

MacKay, D. J. C. (2005). *Information theory, inference, and learning algorithms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Öztemel, E. (2012). *Yapay sinir ağları.* İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim Bilgisayar Sistemleri Sanayi Ve Ticaret A.Ş.

Patterson, D. W. (1996). *Artificial neural netwoks.* Singapore: Simon & Schuster (Asia) Pte Ltd.

Pektaş, A. O. (2013). *SPSS ile veri madenciliği.* İstanbul: Dikey Eksen Yayın Dağıtım Yazılım ve Eğitim Hizmetleri Sanayi ve Ticaret Ltd Şti.

Witten, I. H. ve Frank, E. (2005). *Data mining: Practical machine learning tools and techniques* (Second Edition). San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Zurada, J.M. (1992). *Introduction to artificial neural systems.* New York: West Publishing Company.

(24581) Fen Okuryazarlık Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Science Literacy Scale: Reliability And Validity Study

CANSU ÖZCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

BERNA GÜCÜM
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemimizde 2004 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı hedefi 'tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetişme' olarak belirlenmiş, sonrasındaki fen bilimleri programlarında da ortak hedef olarak belirlenmiştir. Dünyada fen-okuryazarlığın desteklenmesi, ülkemiz programında yer aldığı gibi fen eğitiminin önemli bir hedefi olarak kabul edilmiştir (BouJaoude, 2002). Sonucunda, fen okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren gelişen bir süreç olarak büyümesi gerektiği söylenebilir (Bybee, 1997). Bu nedenle, ortaokul fen öğretiminde gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yirmibirinci yüzyılda demokratik sürecin düzgün işleyebilmesi adına, bilimsel ve teknolojik konular hakkında bilgi sahibi olan topluma ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel ve teknolojik konular hakkında bilgi sahibi olma, fen okuryazarlığının bir bileşeni olarak kabul edilebilir. Bu durumda fen okuryazarlığının gelişimi çok önemlidir. Fen okuryazarlığın gelişiminde fenin iki yönü olduğu ortaya konmuştur. İlki, her zaman fen öğretiminin hedeflerinde bulunan bilgi boyutu, ikincisi bundan daha az belirgin olan ama daha da önemlisi süreç boyutudur (bilim insanının yöntemleri ve tutumları). Bu boyutların ölçülmesi, fen-okuryazarlığı hakkında geçerli çıkarımlar bulunabilmeyi sağlayacaktır. Bu bağlamda, alanın hem bilgi hem de süreç boyutu hakkında çıkarım yapılabilmesini sağlayacak ölçek adaptasyon çalışması önem arz etmektedir.

Ölçek maddelerinde hem bilişsel (bilgi) boyutunun ölçüldüğü 26 maddenin olması hem de duyuşsal boyutun; bilimin değeri, bilimsel okuryazarlık için öz-yeterlik ve bilimin kişisel epistemolojisinin ölçüldüğü 25 madde içermesiyle çok yönlü olarak fen okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi bakımından alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada aranan cevap, Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye adapte edilen 'Fen-okuryazarlık Ölçeği' nin güvenirlik ve geçerlik düzeyi nedir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma bir ölçek adaptasyonu niteliğindedir.Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi farklı ortaöğretim okulundan yedinci ve sekizinci sınıf olmak üzere toplamda 456 öğrenci seçilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem seçimi basit tesadüfi örnekleme olarak belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri 189 (%41.4) iken sekizinci sınıf öğrencileri 267 (%58.6); birinci okuldan 100 (%21.9), ikinci okuldan 29 (%6.4), üçüncü okuldan 86 (%18.9), dördüncü okuldan 87 (%19.1), beşinci okuldan 79 (%17.3) ve altıncı okuldan 75 (%16.4) olmak üzere toplamda 456 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurularak seçilmiştir.Bu çalışmada veri toplama aracı orijinali Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich (2014) tarafından geliştirilen "Scientific Literacy Assessment (SLA)" ölçeğinin Türkçe' ye adaptasyonu amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü alana özgü bilimsel bilgiden ziyade günlük durumları içeren çoktan seçmeli maddelerdir. İlk bölüm, çoktan seçmeli 26 maddeden oluşan iki alt testten meydana gelmektedir. Bu iki alt test, Kuder-Richardson 20 yöntemiyle hesaplanarak güvenilirliği sırasıyla 0,83 ve 0,82 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma için ilk test rastgele seçilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümü, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili motivasyon ve inançlarını değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış beş likertli 25 maddeden oluşmaktadır. Bilimin değeri altı maddeden, bilimsel okuryazarlık için öz-yeterlik sekiz maddeden ve bilimin kişisel epistemolojisi 11 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümün güvenirliği Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, bilimin değeri .80; fen okuryazarlığı için öz-yeterlik .72; bilimin kişisel epistemolojisi .88 bulunmuştur.

Eğitim sistemimizde 2004 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı hedefi 'tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetişme' olarak belirlenmiş, sonrasındaki fen bilimleri programlarında da ortak hedef olarak belirlenmiştir. Dünyada fen-okuryazarlığın desteklenmesi, ülkemiz programında yer aldığı gibi fen eğitiminin önemli bir hedefi olarak kabul edilmiştir (BouJaoude, 2002). Sonucunda, fen okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren gelişen bir süreç olarak büyümesi gerektiği söylenebilir (Bybee, 1997). Bu nedenle, ortaokul fen öğretiminde gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yirmibirinci yüzyılda demokratik sürecin düzgün işleyebilmesi adına, bilimsel ve teknolojik konular hakkında bilgi sahibi olan topluma ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel ve teknolojik konular hakkında bilgi sahibi olma, fen okuryazarlığının bir bileşeni olarak kabul edilebilir. Bu durumda fen okuryazarlığının gelişimi çok önemlidir. Fen okuryazarlığın gelişiminde fenin iki yönü olduğu ortaya konmuştur. İlki, her zaman fen öğretiminin hedeflerinde bulunan bilgi boyutu, ikincisi bundan daha az belirgin olan ama daha da önemlisi süreç boyutudur (bilim insanının yöntemleri ve tutumları). Bu boyutların ölçülmesi, fen-okuryazarlığı hakkında geçerli çıkarımlar bulunabilmeyi sağlayacaktır. Bu bağlamda, alanın hem bilgi hem de süreç boyutu hakkında çıkarım yapılabilmesini sağlayacak ölçek adaptasyon çalışması önem arz etmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin fen okuryazarlık düzeylerini belirlemeye hizmet eden, Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich (2014) tarafından geliştirilen Fen-okuryazarlık Ölçeği' nin Türkçeye adaptasyonu çalışması yapılmıştır. Ölçeğin dil eşleğinin belirlenmesi adına ölçek önce İngilizce' den Türkçe' ye çevrilerek iki dil bilimci uzman tarafından uygunluğu sağlanmış sonra bu ölçek tekrar İngilizce'ye çevilerek başka iki dil bilimci uzman tarafından çevrilmesi istenmiş sonucunda ölçek ile orijinalinin uygun olduğu saptanmıştır. Çalışma, Ankara ve Antalya ilinde altı farklı okuldan rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen toplamda 456 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; bilişsel boyutunda toplam açıklanan varyansın %50.3 ve duyuşsal boyutta %51 olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ($\chi 2$ / sd=1.9) mükemmel uyum içerisinde olduğunu, diğer indekslerin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin madde yükleri .30 değerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda 'Fen-okuryazarlık Ölçeği' nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen okuryazarlığı ile ilgili ülkemizdeki literatüre bakıldığında içerik olarak birbirine paralel soruların oluşturduğu pek çok ölçme aracına rastlanmıştır. Uluslararası literatürde ise Fen Eğitimi ile ilgili çalışılan Fen Okuryazarlığı içerikli çalışmaların çoğunda ise Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı dikkat çekmektedir.Bu amaçla yukarıda tanımlanan ölçeğe yönelik adaptasyon çalışması için gerekli olan tüm analizleri ile gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; bilgi boyutunda toplam açıklanan varyans %50.3; duyuşsal boyutta % 51 olduğu bulunmuştur. Bilişsel boyutun ölçüldüğü 26 maddenin faktör yükleri .36 ile .66; duyuşşal boyutun ölçüldüğü 25 maddenin faktör yükleri .36 ile .71 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ($\chi 2$ / sd=1.9) mükemmel uyum içerisinde olduğunu, NFI istatistiğinin .92 değeriyle kabul edilebilinir uyum; CFI .96 değeriyle kabul edilebilinir uyum; GFI istatistiğinin .88 değeriyle uyum olmadığı; AGFI istatistiğinin .85 değeriyle kabul edilebilinir uyum; IFI istatistiğinin .96 değeriyle mükemmel uyum; SRMR istatistiğinin .065 değeriyle mükemmel uyum; RMR istatistiğiyle .062 mükemmel uyum; RMSEA istatistiğiyle .056 mükemmel uyum olduğu bulunmuştur.

Çalışmada ilk bölümü olan bilişsel boyutunda, KR-20 katsayısı .80; ikinci bölümünde duyuşsal boyutta Cronbach alpha değerleri, bilimsel değerler boyutunda .75; fen okuryazarlığı için öz-yeterlik boyutunda .72; bilimsel epistemoloji boyutunda .85 bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : ortaöğretim öğrencileri, fen okuryazarlığı, ölçek adaptasyonu, güvenirlik, geçerlik

Kaynakça

BouJaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. *International Journal of Science Education. 24*(2), 139–156.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy—From purposes to practices.* Portsmouth, NH:Heinemann.

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012*). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Field, A. (2005) Reliability analysis. In: Field, A., Ed., *Discovering Statistics Using Spss*. 2nd Edition, Sage, London.

Fives, H., Huebner, W., Nicolich, M. & Birnbaum, A. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education, 98*(4), 549-580.
doi: 10.1002/sce.21115

Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

Harlen, W. (Ed.). (2010). *Principles and big ideas of science education*. Hatfield, England: Association for Science Education.

Hazen, R. (2002). Why should you be scientifically literate? Action Bioscience, http://www.actionbioscience.org/newfrontiers/hazen.html?print. adresinden erişildi.

Holbrook, J.; Rannikmäe, M. (2009). The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental and Science Education, 4*(3), 275 - 288.

Research Council (NRC). (1996). *National science education standards.* Alexenderia. VA: National Academic Press.

Richardson, John S. (1957). *Science Teaching in Secondary Schools*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.

Sharma, S. 1996. *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Willey & Sons, Inc.

Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry, 39,* 135-140.

(24629) Sosyal Bilimler Araştırmalarında Ölçek Geliştirme Sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizi Yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizinin Alternatifi Olarak Kümeleme Analizi: SPSS Tabanlı Örnek Uygulama

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

AYHAN DUYKULUOĞLU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Kümeleme analizi gözlemlerin ve değişkenlerin, kendi aralarında homojen, birbirlerine göre ise heterojen kümelerde toplanmasını amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Yıldırım, 2010, s. 151). Analiz sonucunda homojenlik düzeyinin her bir kümenin içinde maksimum, kümeler arasında da minimum düzeyde tutulması amaçlanmaktadır. Kümeleme işleminin başarısı durumunda, gözlemlere ilişkin değerler küme içinde birbirine yakın, farklı kümelerde ise birbirlerinden uzakta değerler olarak gerçekleşecektir (Orhunbilge, birlikte, çok önemli bir özelliği nedeni ile sınıflandırma analizlerinden ayrılmaktadırlar. Kümeleme var olan durumu betimlemeye dönük, sınıflandırma ise geleceğe dönük tahmin yürütme amacı güden araştırmalarda kullanılmaktadır (Rokach, 2010, s. 269). Kümeleme analizinde kümeler kendi içinde alt kümelere de ayrılabilir. Kümeleme sürecinde, veri setinde yer alan nesnelerin benzerliği ya da zıtlığı önemli rol oynar ve araştırmada verilerin belirli bir grup altında toplanıp toplanmadığı dikkate alınır (Andritsos, 2002, s. 2). Kümeleme nesnelerin doğal özelliklerine göre bir araya getirilmesi, sınıflandırma ise nesnelerin belirli amaçlar doğrultusunda sunî olarak gruplandırılması olarak kabul edilebilir (Refaat, 2007, ss. 7-8).

Kümeleme analizi, araştırmalarda çok çeşitli işlevleri yerine getirebilecek bir analiz yöntemidir. Bu bağlamda kümeleme analizlerinde yararlanılarak sosyal bilimler araştırmaları da dâhil bütün araştırmalarda yerine getirilebilecek işlevler şu şekilde sıralanabilir:

Kümeleme analizi araştırmalarda örneklemle ilgili bir ön değerlendirme yapabilmek için gerekli olan ve örneklemde yer alan nesneler ya da değerler arasındaki ilişkileri belirlemek için önemli bir araçtır. İnsan kapasitesi bir, iki ya da üç boyutlu verilerin kümelenmesinde otomatik kümeleme sistemleri ile baş edebilecek durumdadır. Buna karşın gerçek yaşama ilişkin problemlerin çözümü daha büyük boyutlu veriler arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda kümeleme analizi çok boyutlu veri setlerinde örnekler arasında yer alan ilişkilerin ortaya konulmasında son derece işlevseldir (Kantardzic, 2011, s. 250).

Kümeleme analizi veri setlerinde yoğun ve seyrek dağılım gösteren alanların tespit edilmesinde de önemli bir işleve sahiptir (Pujari, 2008, s. 114). Bu kapsamda kümeleme analizi veri setlerinde uç değerlerin tespit edilmesinde de önemli bir analiz aracı olarak kabul edilebilir (Han ve diğerleri, 2012, s. 445).

Kümeleme analizi örneklemde yer alan verinin dağılımı ve veri setinde yer alan kümelerin karakteristik özellikleri hakkında bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Bu şekilde bir ön bilgi, araştırmacının üzerinde daha ileri düzeyde analiz yapılmasının amaçlandığı kümelere yoğunlaşmasını sağlayabilir. Bu şekilde bir işlevi, kümeleme analizinin diğer analiz yöntemleri için bir işlem öncesi adım görevi üstlenmesini sağlayabilir (Han ve diğerleri, 2012, s. 445).

Sınıflandırma analizinden farklı olarak kümeleme analizi veri setinde yer alan örnekleri doğal gruplarına ayırmayı amaçlamaktadır. Kümeleme analizi ile elde edilen örnekler birbirlerine doğal özellikleri nedeniyle ilişkilendirilirler ya da diğer örneklerden ayrıştırılırlar. Bu şekilde bir gruplandırma, örneklerin alındığı alan ya da çevre ile ilgili de araştırmacılara yol gösterici nitelikte olabilir (Witten ve Frank, 2005, s. 136).

Kümeleme analizi heterojen bir yapıda bulunan büyük veri setlerinin daha küçük homojen yapılara dönüştürülmesi sürecini içerdiğinden bir tür veri basitleştirme süreci olarak da kabul edilebilir (Refaat, 2007, s. 8).

Kümeleme analizi araştırma süreçlerinde çok çeşitli işlevleri yerine getirebilmektedir. Örneklemde yer alan değişken ya da değerleri, birbirlerine benzerlikleri açısından bir araya getirebilmesi işlevi, kümeleme analizini ölçek geliştirme süreçlerinin önemli bir parçası haline getirmektedir. Bilindiği üzere sosyal bilimler araştırmalarında alan araştırmaları önemli bir konumda yer almaktadır. Özellikle davranış ve tutum ölçekleri sosyal bilimler araştırmalarına yön veren veri toplama araçları olarak kabul edilebilirler. Bu kapsamda sosyal bilimler araştırmalarında ölçek geliştirme süreçlerinde SPSS programında yer alan açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden olan temel bileşenler analizinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Temel bileşenler analizi ölçek geliştirme süreçlerinde oldukça etkili sonuçlar vermektedir. Buna karşın SPSS programında ölçekte yer alacak faktör sayısını programın belirlemesine izin verildiği takdirde temel bileşenler analizinin analize alınan madde sayısı dikkate alındığında kümeleme analizine nazaran daha gazla faktör oluşturma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda kümeleme analizinin gelecekte sosyal bilimler alanında ölçek geliştirme süreçlerinin önemli bir parçası olmaya aday bir analiz yöntemi olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kümeleme analizi ile ilgili literatür taraması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Alan yazında kümeleme analizine ilişkin yerli ve yabancı kaynaklar taranarak bir kaynak havuzu oluşturulmuş, bu kaynak havuzundan araştırmanın işlevsel amaçlarına dönük bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilk önce kümeleme analizi genel hatlarıyla tanıtılarak, kümeleme analizinin araştırma süreçlerinde üstlenebileceği işlevler hakkında bilgilere yer verilmiştir. Kümeleme analizinde örnekler arasındaki benzerliklerin saptanmasında çeşitli benzerlik ve uzaklık ölçülerinden yararlanılmaktadır. Bu kapsamda araştırmada kümeleme analizinde örneklemde yer alan değişkenlerin ya da nesnelerin birbirlerine uzaklıklarının ya da benzerliklerinin saptanmasında yararlanılan benzerlik ve uzaklık ölçüleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Benzerlik ölçüleri olarak korelasyon benzerlik ölçüsü ve açısal benzerlik ölçüsü hakkında bilgi verilmiştir. Uzaklık ölçüleri olarak Öklit, Manhattan, Minkowski ve Mahalanobis uzaklık ölçüleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde ise araştırmanın temel amacı olan kümeleme analizinin ölçek geliştirme süreçlerinde kullanılmasına dönük örnek bir uygulamaya yer verilmiştir. Bu kapsamda örnek analizde Duykuluoğlu (2016, ss. 215-217) tarafından geliştirilen "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği"nin geliştirilmesi sürecinde kullanılan verilerden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda kümeleme analizinin açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden temel bileşenler analizine göre daha az sayıda faktör oluşturma eğiliminde olduğu, ayrıca kümeleme analizi sonucu elde edilen faktöryel yapının sınıf gözlemlerine ilişkin kuramsal alanla daha yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda kümeleme analizinin değişken sosyal bilimler alanı araştırmalarında değişken azaltma aracı olarak temel bileşenler analizine göre daha sağlıklı sonuçlar verdiği ileri sürülebilir.

Kümeleme analizi gruplandırılmamış verinin, diğer bir ifade ile veri setinde yer alan örneklerin, özellikleri dikkate alınarak gruplar altında toplanmalarını sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu bağlamda kümeleme yöntemi makine öğrenme kuramlarından öğretmensiz öğrenme stratejisinden yararlanmaktadır. Bu nedenle kümeleme analizi algoritmaları analiz için bir eğitim veri setine ihtiyaç duymamaktadırlar. Kümeleme analizi sınıflandırma analizleri ile ortak yöntemsel özelliklere sahiptir. Bu nedenle sınıflandırma analizlerinde yararlanılan matematiksel modellerden kümeleme analizlerinde de yararlanılabilmektedir (Olson ve Delen, 2008, s. 17).

Kümeleme analizleri araştırmalarda çok çeşitli amaçlar için kullanılabilmektedir. Bu amaçlar şu şekilde özetlenebilir:

Kümeleme analizinden gruplara dayalı tahminde bulunma sürecinde yararlanılabilir. Diğer bir ifade ile kümeleme analizi, grup üyeliklerine ilişkin bir kestirim aracı görevi de üstlenebilir. Bilinen örneklerin küme etiketlerinden yararlanılarak bilinmeyen örneklerin hangi kümede yer alabileceklerine ilişkin kestirimler yapılabilir (Witten ve Frank, 2005, s. 270).

Kümeleme analizleri vasıtasıyla araştırma hipotezleri de oluşturulabilir. Örneğin, gıda alanında yapılan bir araştırmadan elde edilen veriler ile müşteriler yaşlarına ve alışveriş zamanlarına göre iki anlamlı kümede toplanabilir. Bu bilgiye dayanarak, yaşlarına dayalı olarak müşterilerin günün farklı saatlerinde alışveriş yaptıklarına dair hipotezler oluşturulabilir (Altıntaş, 2012, ss. 62-63).

Kümeleme analizlerinden araştırmalarda kurulan hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla da yararlanılabilir. Müşterilerin yaşlarına bağlı olarak günün farklı saatlerinde alışveriş yaptıklarını varsayarsak, hipotezin doğruluğunu tespit edebilmek adına, farklı marketlerde gözlemler yapılarak müşterilerin alışveriş yaptıkları zamana ve yaşlarına göre kümeler oluşturulur. Analiz sonucunda oluşturulan kümeler genç müşterilerin akşam saatlerinde alışveriş yaptıklarını, yaşlı müşterilerin ise sabah saatlerini tercih ettiklerini ortaya koyarsa hipotezin doğru olduğu kabul edilir (Altıntaş, 2012, ss. 62-63).

Kümeleme analizi veri setinde yer alan değerlerin dağılımına ilişkin bilgi edinilmesinde ve veri setinde yer alan yapıların ortaya çıkartılmasında bir araç olarak kullanılabilir (Pujari, 2008, s. 114). Bu bağlamda analiz öncesi veri setini tanımaya dönük önemli bir işlevsel araç olarak kabul edilebilir.

Kümeleme analizi veri indirgemek amacıyla da kullanılabilen bir analiz türüdür. Kümeleme analizi araştırmacıya değişkenleri ve gözlemleri amaçlar doğrultusunda daha işlevsel olacak biçimde alt gruplara ayırma, diğer bir ifade ile veriyi analiz edilebilecek boyuta indirgeme olanağı sunar. Mevcut araştırma problemi bağlamında örneklemin daha küçük ve tanımlanabilir gruplara ayrılması, değişkenlerin farklı gruplar temel alınarak analiz edilmesine ve belirlenen değişkenler temelinde kümelerin birbirileri ile kıyaslanmasına olanak sağlayabilir (Williams, 2011, s. 179).

Kümeleme analizi araştırma süreçlerinde önemli işlevleri yerine getirebilmekte ve çok farklı amaçlar için kullanılabilmektedirler. Veri indirgeme kümeleme analizinin en önemli işlevlerinden biridir. Ölçek geliştirme süreci de bir veri indirgeme süreci olarak kabul edilebilir.

Kümeleme analizinde veri setinde yer alan örnekler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması için çeşitli benzerlik ve uzaklık ölçülerinden yararlanılmaktadır. Kümeleme analizinde kullanılan benzerlik ölçüleri korelasyon benzerlik ölçüsü ve açısal benzerlik ölçüsüdür. Basit biçimde korelasyon iki ya da fazla nesne ya da gözlem arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz yöntemidir. Korelasyon analizlerinde temel amaç analize konu değişkenler arasındaki ortak özellikleri ya da ilişkileri saptamaktır (Heiman, 2011, s. 136). Açısal benzerlik ölçüsü, iki değişkene sıfır noktasından çekilen vektörlerin aralarındaki açının kosinüsü olarak hesaplanmaktadır. Bu ölçümde hesaplanan değerin sıfır ile bir aralığında olması gözlemler arasında benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır (Çam, 2014, s. 52).

Kümeleme analizinde değişkenler arasındaki uzaklıklar hesaplanarak da örneklerin yer alacağı kümeler belirlenebilmektedir. Bu kapsamda kümeleme analizinde yararlanılan belirli uzaklık ölçüleri Öklit, Manhattan, Minkowski ve Mahalanobis uzaklık ölçüleridir. Öklid uzaklığı kümeleme yöntemlerinde en sık kullanılan uzaklık hesaplama yöntemidir. Öklit uzaklık ölçüsü ile değişkenler arasındaki uzaklıklara dönük hesaplamalar yapıldıktan sonra bulunan değer en uzak ya da en yakın komşu algoritmalarından hangisinin kullanılacağına karar verilmesi sürecinde temel ölçüt alınır (Olson ve Delen, 2008, s. 152). Manhattan uzaklık ölçüsü "*şehir blok mesafesi"* (city block distance) olarak da adlandırılmaktadır. Kesişen cadde ve sokaklardan oluşan bir şehirde bir yerden başka bir yere ulaşmak için yalnızca yatay ve dikey olarak hareket edildiğinde bu mesafe ortaya çıkacaktır (Akküçük, 2011, s. 52). Bu yöntemde değerler arasındaki farkların karesi alınmaz, bu farklar üst üste eklenerek değer alınır (Witten ve Frank, 2005, s. 129). Minkowski uzaklığı Öklit ve Manhattan uzaklıklarının kapsamlarının genişletilmiş biçimidir (Lu, Charlton, Brunsdon ve Harris, 2015, s. 3). Öklit ve Manhattan uzaklıklarında olduğu gibi Minkowski uzaklığı da sayısal veriler arasındaki benzerliğin ifade edilmesinde kullanılan bir uzaklık ölçüsüdür (Han, ve diğerleri, 2012, s. 72). Mahalanobis uzaklığı belirli bir veri setinde yer alan uç değerlerin tespit edilmesinde önemli bir araçtır. Tek değişkenli veri setlerinde nesneler arası uzaklığın hesaplanmasında Öklit uzaklığı etkili bir yöntem iken, çok değişkenli verilerde Mahalanobis uzaklığı daha etkili sonuçlar vermektedir (Warren, Smith ve Cybenko, 2011, s. 9).

Kümeleme analizinde çok çeşitli kümeleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Kümeleme teknikleri başlıca üç grup altında toplanmaktadır (Rokach, 2010, s. 278); (1) hiyerarşi teknikleri, (2) bölünmeli teknikler, (3) yoğunluk temelli teknikler. Hiyerarşik kümelemede verilere ait hiyerarşik gruplar oluşturulur. Bölünmeli teknik kümeleme hatalarını azaltmak için nesnelerin farklı kümelere alınmasını ifade eder. Bu amaçla en çok kullanılan teknik, hataların minimum düzeye indirgenmesi algoritmasıdır. Hiyerarşik ve bölünmeli teknikler küresel olarak ayrışan nesnelerin kümelere ayrılmasında etkili iken, tesadüfi değer alan ve kümeleme biçimi farklı şekillerde ortaya çıkabilecek verilerin bir araya getirilmesinde etkili değildir. Bu durumda devreye yoğunluk temelli kümeleme yöntemleri girmektedir (Han ve diğerleri, 2012, s. 471). Bu yöntemler veriler arasındaki benzerliklerin tespit edilmesine dönük tekniklere ya da modellere bağlı olarak geliştirilmektedirler.

Hiyerarşik kümeleme yöntemleri kendi içinde iki ana gruba ayrılmaktadırlar. Birleştirici hiyerarşik kümeleme yöntemleri ve ayırıcı hiyerarşik kümeleme yöntemleri. Birleştirici hiyerarşik kümeleme yöntemlerinde, veri setinde yer alan her birim veya gözlem başlangıçta bir küme olarak kabul edilmektedir. Analizin devamında birbirlerine değer olarak en yakın iki gözlem, değer ya da nesne veri setinde yeni bir küme oluşturacak biçimde birleştirilmektedir. Bu şekilde gözlemler her aşamada daha büyük bir küme içinde yer alacak biçimde birleştirilirler. Bu birleştirme işlemi başlangıçta küme olarak kabul edilen bütün birimler tek bir küme altında bir araya getirilene kadar devam eder (Kantardzic, 2011, s. 260). Bu analiz sürecinde gözlemlerin bir araya getirilmesi işlemi "*dendrogram*" veya *"ağaç diyagramı"* olarak ifade edilen şekillerle gösterilir (Kantardzic, 2011, s. 252). Birleştirici hiyerarşik kümeleme farklı bağlantı yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlantı yöntemleri şunlardır: (1) Tek bağlantı yöntemi, (2) tam bağlantı yöntemi, (3) ortalama bağlantı yöntemi (Bramer, 2007, s. 235) ve (4) Ward bağlantı yöntemi (Çokluk ve diğerleri, 2018, s. 146).

Ayırıcı kümeleme yöntemleri tekli (monothetic) ayırıcı yöntemler ve çoklu ayırıcı yöntemler olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Tekli ayırıcı kümeleme yöntemlerinde her defasında tek değişken kullanılarak kümeler oluşturulur. Çoklu (polythetic) ayırıcı yöntemlerde ayrımlar değişkenlerin tümü dikkate alınarak gerçekleştirilir. Bu aşamada kümeler arası uzaklıkların hesaplanmasında herhangi bir uzaklık ölçüsünden faydalanılabilir. Genel olarak, ayırıcı kümeleme yöntemleri çok fazla bilgisayar kaynaklı işlem gerektirmeleri ve hesaplama için gerekli zamanın uzunluğu nedenleri ile birleştirici yöntemlere nazaran daha az yaygındır (Hand, Mannila ve Smyth, 2001, ss. 314-315). Diğer bir kümeleme yöntemi bölünmeli kümeleme yöntemidir. Bölünmeli kümeleme yöntemlerinde nesnelerin kümeleri belirlenirken temel alınan en önemli kriter karelerin hatası toplamıdır (Rokach, 2010, s. 282). Bölünmeli ve hiyerarşik yöntemler küresel (global) dağılımları ifade etmek için etkili olmakla birlikte, keyfi (random) dağılım gösteren nesnelerin kümelenmesinde etkili yöntemler değillerdir. Örneğin bölünmeli ve hiyerarşik yöntemlerde oval ya da "S" biçiminde bir dağılımda, kümelemenin gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Bu durumda yoğunluk temelli kümeleme yöntemleri devreye girmektedir (Han ve diğerleri, 2012, s. 476).

Sonuç olarak kümeleme yöntemi, nesneleri ya da örnekleri doğal özelliklerine göre bir öncül sınıf etiketi belirlemeden gruplandırmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir. Araştırmalarda çok farklı işlevler yerine getirebilen kümeleme analizinin en önemli işlevinin değişkenleri belirli gruplar altında toplayarak veri indirgeme işlevi olduğu ileri sürülebilir. Araştırma süreçlerinde gerçekleştirilen ölçek geliştirme çabaları da bir tür veri indirgeme süreci olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda ölçek geliştirmenin çok önemli bir rol oynadığı sosyal bilimler araştırmalarında kümeleme analizinin ölçek geliştirme aracı olarak başvurulan açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden temel bileşenler analizinin alternatifi olarak gelecekte daha yaygın olarak kullanılabileceği iddia edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Davranış ve tutum ölçekleri genelde sosyal bilimler, özelde ise eğitim bilimleri araştırmalarının önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından sıklıkla açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden temel bileşenler analizinden yararlanılmaktadır. Temel bileşenler analizi ölçek geliştirme süreçlerinde etkili sonuçlar vermekle birlikte, analizde faktör sayısına SPSS programının kakar vermesine izin verilmesi durumunda çok fazla sayıda faktör oluşturma eğilimi göstermektedir. Faktöryel analizlerin temel felsefesi değişken sayısını azaltarak, diğer bir ifade ile veri indirgeme işlevini yerine getirerek, veri setlerini üzerinde analiz ve yorum yapılabilir duruma getirmektir. Ölçeklerde faktör sayısının çok olması analiz süresini uzatmakta ve yorumlama sürecini daha karmaşık hale getirmektedir. Bu kapsamda yapılan karşılaştırma çalışmasında kümeleme analizinin temel bileşenler

analizine nazaran, analiz sonunda daha az faktör sayısına sahip bir faktöryel yapı ortaya koyduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kümeleme analizinin gelecekte sosyal bilimler araştırmalarında, ölçek geliştirme süreçlerinde daha yaygın olarak kullanılabileceği ve temel bileşenler analizine bir alternatif analiz yöntemi olarak ön plana çıkabileceği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler : Dendogram, benzerlik ölçüleri, uzaklık ölçüleri, hiyerarşik kümeleme, bağlantı yöntemleri, öğretmensiz öğrenme

Kaynakça

Akküçük, U. (2011). *Veri madenciliği: Kümeleme ve sınıflama algoritmaları*. İstanbul:Yalın Yayıncılık.

Altıntaş, T. (2012). *Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin sağlık göstergeleri açısından çok değişkenli istatistik yöntemlerle karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Andritsos, P. (2002). *Data clustering techniques: Qualifying oral examination paper.* Toronto: University of Toronto, Department of Computer Science.

Bramer, M. (2007). *Principles of data mining.* London: Springer-Verlag London Limited.

Çam, S. (2014). *Veri madenciliğinde kümeleme analizi ve sağlık sektöründe bir uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Han, J., Kamber, M. ve Pei, J. (2012). *Data mining: Concepts and techniques* (Third Edition). Waltham: Morgan Kaufmann Publishers.

Hand, D., Mannila, H. ve Smyth, P. (2001). Principles of data mining. Massachusetts: The MIT Press.

Heiman, G. W. (2011). *Basic statistics for the behavioral sciences* (Sixth edition). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

Kantardzic, M. (2011). *Data mining: Concepts, models, methods, and algorithms* (Second Edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Lu, B., Charlton, M., Brunsdon, C. ve Harris, P. (2015). The Minkowski approach for choosing the distance metric in geographically weighted regression. *International Journal Of Geographical Information Science,* 2015, 1-18.

Pujari, A. R. (2008). *Data mining techniques.* Hyderabab: Universities Press (India) Private Limited.

Olson, D. L. ve Delen, D. (2008). *Advanced data mining techniques*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Orhunbilge, N. (2010). Çok değişkenli istatistik yöntemler. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Refaat, M. (2007). *Data preparation for data mining using SAS.* San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers

Rokach, L. (2010). *A survey of clustering algorithms. In Data mining and knowledge discovery handbook* (Editors: Oded Maimon ve Lior Rokach) (Second edition). New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Warren, R., Smith, R. E. ve Cybenko, A. K. (2011). Use of Mahalanobis Distance for detecting outliers and outlier clusters in markedly non-normal data: A vehicular traffic example. *Air Force Research Laboratory 711th Human Performance Wing, Human Effectiveness Directorate*

Williams, G. (2011). *Data mining with rattle and R: The art of excavating data for knowledge discovery.* New York: Springer Science+Business Media.

Witten, I. H. ve Frank, E. (2005). *Data mining: Practical machine learning tools and techniques* (Second Edition). San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Yıldırım, İ. E. (2010). *Kamuoyu araştırmaları ve su tüketim bilinci üzerine bir uygulama.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24641) Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Mokken Ölçekleme Tekniğine Göre Ölçeklenmesi

EZGİ MOR DİRLİK
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

KAAN ZÜLFİKAR DENİZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mokken ölçekleme tekniği çok farklı alanlarda sıkça tercih edilen bir ölçekleme yöntemidir(Mokken, 1971; Sijtsma & Molenaar, 2002; Van Schuur, 2011; Straat, van der Ark ve Sjitsma, 2014). Google Akademik veri tabanında "Mokken Ölçekleme Tekniği(Mokken Scale Analysis-MSA)" olarak 2000'den fazla kayıt bulunmakta ve yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim dışında tıp ve sağlık alanında (Paap et al., 2011), politikada(Van Schuur, 2003), sosyolojide (Gow, Watson, Whiteman, & Deary, 2011) bu ölçekleme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Gelişen bilgisayar teknolojileri sayesinde, analizlerin kolaylaşması, yeni programların geliştirilmesi bu ölçekleme tekniğinin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca parametrik tekniklerden farklı olarak daha küçük örneklemler ile çalışmaya olanak sağlaması da ölçekleme tekniğinin tercih edilmesindeki önemli nedenlerden birini oluşturmaktadır(Straat, van der Ark ve Sjitsma, 2014).

Tek boyutlu ölçekler geliştirmeye olanak sağlaması, PMTK'ya göre daha az madde ve daha küçük örneklemlerle ölçekleme yapmaya izin vermesi Mokken modellerinin son yıllarda popülerliğini artırmıştır. Yorumlama kolaylığı sağlaması nedeniyle sosyal bilimlerde çalışan araştırmacıların sıklıkla sağlamaya çalıştığı tek boyutluluk varsayımı, Mokken modelleri ile sağlanmakta ve bu varsayımı sağlamayan maddeler ölçek dışında bırakılmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında bu nedenle sıklıkla tercih edilmeye başlanan Mokken modellerine ilişkin son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde kuramsal çalışmalara ek olarak, genetiği değiştirilmiş besinlere ilişkin düşüncelerin incelendiği bir ölçek geliştirme çalışmasına (Loner 2008), dini ve ruhsal konuları ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğe (Gow et al. 2011), politik bilgi ve medya kullanımına yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına (Hendriks Vettehen, Hagemann, ve Van Snippenburg, 2004) rastlanmıştır. Ayrıca yasal olmayan göçlere ilişkin geliştirilen bir tutum ölçeğinin (Ommundsen, vd.. 2002) ve pazarlamaya yönelik bir ölçme aracının (Paas ve Molenaar, 2005) da Mokken ölçekleme tekniği kullanılarak geliştirildiği belirlenmiştir. Sıklıkla tıp alanında Mokken ölçekleme tekniği ve içinde yer alan yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır. Uluslararası alan yazında 2000'li yıllardan beri sıklıkla tercih edilen bu yöntemin ülkemizdeki çalışmalarda uygulaması ise oldukça kısıtlıdır. Türkiye'deki sınırlı sayıdaki çalışmaların büyük çoğunluğu simülatif veriler üzerinden gerçekleştirilirken,(Koğar, 2014; Koğar, 2018; Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017), gerçek veriler ile yapılan çalışmaların sayısı çok azdır(Mor Dirlik, 2017; Reyhanlıoğlu Keçeoğlu, 2018). Dolayısıyla özellikle gerçek veriler ile çalışmalar yaparak Türkiye çapında bu ölçekleme yaklaşımını tanıtılması ve kullanımının artırılması bu alanda çalışan araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Az madde ve küçük örneklemle çalışmaya olanak sağlayan Mokken modelleri sınıf içi ortamlardan elde edilen verilerin ölçeklenmesinde kullanılabilecek, böylece alanda yalnızca geniş ölçekli test uygulamalarında kullanılan Madde Tepki Kuramı modellerine bir alternatif oluşturacaktır. Bu nedenlerle bu çalışma kapsamında daha önce Guttman ve Likert tipi ölçekleme yaklaşımları kullanılarak geliştirilen Mesleki Motivasyon Ölçeğinin (Deniz, Saatçioğlu ve Mor Dirlik, 2014) Mokken modellerine göre ölçeklemesi yapılacak, elde edilen sonuçlara göre bu ölçeğin bu modellemeye uygun olup olmadığı belirlenecektir. Böylece ülke çapında geliştirilen bir ölçeğe Mokken ölçekleme tekniği uygulanmış olacak, bu durumda hem ilgilenen araştırmacılara yol gösterici olacak, hem de söz konusu ölçeğin psikometrik niteliklerini geliştirecektir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma farklı ölçekleme yaklaşımları temel alınarak geliştirilmiş olan bir tipik performans ölçeğinin POMTK kapsamında yer alan Mokken modelleri ile ölçeklenmeye uygunluğunun incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma bu yönüyle ölçekleme yaklaşımlarının karşılaştırmasını temel almakta, dolayısıyla temel araştırma niteliği taşımaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında POMTK yaklaşımı çerçevesinde yer alan Mokken modellerine uyumu incelenecek olan veri toplama aracı, bireylerin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek üzere geliştirilen Mesleki Motivasyon Ölçeğidir(Deniz, Saatçioğlu ve Mor Dirlik, 2014). Guttman ölçekleme yöntemine uygun olarak geliştirilen ölçek, Öz-Belirleme Kuramı ve Herzberg'in Çift Etmen Kuramına dayalı olarak oluşturulmuştur. Deneme uygulaması 50 olumlu, 10 olumsuz 60 madde ile gerçekleştirilen ölçeğin, Çift Etmen Kuramına göre belirlenen 10 faktörden oluştuğu ve her faktör için de hesaplanan ölçeklenebilirlik katsayılarının 0,62 ile 0,94 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca faktör düzeyinde hesaplanan yeniden üretilebilirlik katsayılarının da 0,87 ile 0,96 arasında bulunduğu

belirlenmiştir. Söz konusu ölçek, bireylerin seçtikleri mesleğe yönelik motivasyonlarını kuramsal temellere dayalı olarak ölçebilen bir Guttman ölçeğidir.

Çalışma Grubu

Çalışmada evrene genelleme amacı güdülmediği için seçkisiz örnekleme belirleme yöntemine gidilmemiş, hâlihazır gruplar kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 120 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 3. Sınıf olarak öğrenimlerine devam etmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı %41 erkek, %49 ise kadın olarak değişmekte, yaşları ise 18-21 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların çalışmaya katılma durumu tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülen dersler öncesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin Mokken modellerine uyumları, madde ve yetenek parametre kestirimleri R programı ile gerçekleştirilecektir. Söz konusu programda yer alan “mokken” paketi kullanılarak analizler gerçekleştirilecektir. Veri analizi Sijtsma ve Molneaar(2002) tarafından önerilen aşamalar takip edilecektir. Öncelikli olarak POMTK varsayımlarının veri tarafından karşılanma durumu incelenecek, ardından madde ve yetenek parametreleri kestirilecektir.

Bu çalışma kapsamında Guttman ölçekleme tekniği temel alınarak geliştirilmiş olan Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramı yaklaşımı içinde yer alan Mokken modellerine uyumunu incelemek ve ölçeği uygun bir Mokken modeline göre yeniden ölçeklemek amaçalnamıştır. Mokken ölçekleme yaklaşımının Guttman ölçeklemesine dayalı olarak geliştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu ölçeğin niteliklerinin geliştirilmesi amacıyla böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Mokken ölçekleme tekniği son yıllarda yurtdışında Parametrik Madde Tepki Kuramının çeşitli nedenlerde kullanılamadığı durumlarda, bu yaklaşıma alternatif olarak sıkça tercih edilir olmuştur. Parametrik Madde Tepki Kuramı modellerine göre daha kısa testlere ve daha küçük örneklemlere uygulanabilirliği ve tek boyutluluğu merkeze alması gibi avantajlarıyla tercih edilen bu modeller, Türkiye'de henüz yeni tanınmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'deki alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve bunların tümünün kuram geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Gerçek bir ölçek üzerinden Mokken modellerine göre yeniden ölçekleme yapan ya da doğrudan bu yaklaşıma göre geliştirilen bir ölçek belirlenememiştir. Çalışma bu yönüyle Türkiye'deki alanyazına önemli katkıda bulunacak, araştırmcılara yeni bir ölçekleme yaklaşımı örneği sunacak niteliktedir. Araştırma var olan bir öleçğin farklı bir yaklaşımla tekrar ölçeklenmesi ve sonuçların karşılaştırılmasını amaçladığı için temel araştırmalar içinde yer alan bir çalışmadır. Evrene genelleme amacı güdülmediği için örneklem seçilme yoluna gidilmemiş, halihazır gruplar kullanılarak çalışma verileri toplanmıştır. Veri toplama aracı olan Mesleki Motivasyon Ölçeği 120 lisans öğrencisine gönüllülük esası gözetilerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde R programında yer alan " mokken" paketi kullanılmış ve ölçeğin Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramı yaklaşımı içinde yer alan Mokken modellerine uyumu aşamalı olarak incelenmiştir. Söz konusu ölçeğin geliştirilme aşamasında Guttman ölçekleme tekniği kullanıldığı için Mokken modellerine uyum sağlaması beklenmektedir. Mokken modellerine göre ölçeklenmiş yeni ölçeğin Guttman ölçeğine nispeten daha güvenilir yetenek kestirimleri yapması beklenmektedir. Ayrıca ölçeğin boyutluluk ve monotonluk varsayımlarının incelenmesi de Guttman ölçeği ile incelenemeyen alanlarda ölçeğin psikometrik niteliklerinden geçerliğe katkı sağlayacaktır. Yapılan analizler sonucunda mevcut halinden daha kullanışlı, daha kolay yorumlanabilen, daha geçerli ve güvenilir ölçmeler yapmaya olanak sağlayan bir Mesleki Motivasyon Ölçeğine ulaşılması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda Mokken ölçekleme tekniğine uyum gösteren maddelerle yeniden ölçeklenmiş bir Mesleki Motivasyon Ölçeği elde etmek amaçlanmaktadır. Söz konusu ölçek Monoton Homojenlik Modeline göre ölçeklendiğinde, toplam puanlar bireylerin gerçek puanlarını sıralama ölçeği düzeyinde temsil edici olacaktır. Ölçeğin Çift Monotonluk Modeline uyum sağlaması durumunda ise, toplam puanlar oran ölçeği düzeyinde bilgi verici olacaktır. Dolayısıyla her durumda Mokken ölçekleme ile Guttman ölçeğinden elde edilen bilgiden daha duyarlı bilgiler elde edilecek, yapılan ayrıntılı madde ve ölçek analizleri ile daha geçerli ve güvenilir ölçmeler yapmaya olanak sağlayan bir motivasyon ölçeği elde edilecektir. Bu sayede Türkiye'de henüz gerçek ölçeklerin ölçeklenmesinde kullanımı olmayan Mokken Ölçekleme tekniğine uygun bir ölçek alana sunulacak, ilgilenen araştırmacılara rehberlik edecek bir ölçekleme çalışması gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : mokken ölçekleme tekniği, madde tepki kuramı, mesleki motivasyon ölçeği

Kaynakça

Bıkmaz-Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Çok Kategorili Parametrik ve Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramı Modellerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(3);354-372.

Deniz, K. Z., Saatçioğlu, Ö. ve Mor-Dirlik, E. (2014). Guttman tipi ölçek geliştirme çalışması. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı) 9 - 13 Haziran 2014. http://epod-online.org/wp-content/uploads/2014/07/IV.-Ulusal-E%C4%9Fitimde-ve-Psikolojide-%C3%96l%C3%A7me-ve-De%C4%9Ferlendirme-Kongresi.pdf

Gow, Alan J., Roger Watson, Martha Whiteman, and Ian J. Deary. 2011. ‘‘A Stairway to Heaven? Structure of the Religious Involvement Inventory and Spiritual Well-being Scale.’’ *Journal of Religion and Health* 50:5–19.

Hendriks Vettehen, Paul G. J., C. P. M. Hagemann, and L. B. Van Snippenburg. 2004. ‘‘Political Knowledge and Media Use in the Netherlands.’’ *European Sociological Review* . 20:415–24

Koğar, H. (2014). Madde Tepki Kuramının Farklı Uygulamalarından Elde Edilen Parametrelerin ve Model Uyumlarının Örneklem Büyüklüğü ve Test Uzunluğu Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koğar, H. (2018). Mokken Ölçekleme Analizleri Kullanılarak Çoklu Puanlanan Maddelerde Değişmez Madde Sıralamasının İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *9*(4), 312-325.

Loner, Enzo. 2008. ‘‘The Importance of Having a Different Opinion: Europeans and GM Foods.’’ *European Journal of Sociology.* 49:31–63.

Mokken, R. J. (1971). A theory and procedure of scale analysis. De Gruyter, Berlin, Germany.

Ommundsen, Reidar, Sven Mo¨rch, Tony Hak, Knud S. Larsen, and Kees Van der Veer. 2002. ‘‘Attitudes Toward Illegal Immigration: A Cross-national Methodological Comparison.’’ *Journal of Psychology*. 136:103–10.

Paas, L. J., & Molenaar, I. W. (2005). Analysis of acquisition patterns: A theoretical and empirical evaluation of alternative methods. *International Journal of Research in Marketing*. 22, 87-100.

Paap, M. C. S., Meijer, R. R., Van Bebber, J., Pedersen, G., Karterud, S., Hellem, F. M., & Haraldsen, I. R. (2011). A study of the dimensionality and measurement precision of the SCL-90-R using item response theory. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 20, E39-E55.

Reyhanlıoğlu Keçeoğlu, Ç. (2018). Parametrik ve Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramında Farklı Örneklem Büyüklüklerine ve Boyutluluklarına Göre Parametre Değişmezliğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sijtsma, K., & Meijer, R. R. (2007). Nonparametric item response theory and related topics. In C. R. Rao, & S. Sinharay (Eds.), Handbook of statistics 26: Psychometrics. (pp. 719-746). Amsterdam: Elsevier.

Sijtsma, K., & Molenaar, I. W. (2002). Introduction to nonparametric item response theory. Thousand Oaks, CA: Sage.

Straat, J. H., van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2014). Minimum sample size requirements for Mokken scale analysis. *Educational and Psychological Measurement*, *74*(5), 809-822.

Van Schuur, W. H. (2003). Mokken scale analysis: Between the Guttman scale and parametric item response theory. *Political Analysis*, *11*(2), 139-163.

Van Schuur, W. H. (2011). *Ordinal item response theory: Mokken scale analysis* (Vol. 169). Sage.

(24758) Modeling the Relationship between Motivation, Learning Approach, and Academic Achievement of Middle School Students in Turkey

PINAR KARAMAN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

İBRAHİM DEMİRCİ
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ATİLLA ÖZDEMİR
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Academic achievement in preparing students for future is as one of the most important indicators for quality of education. Academic achievement is defined as students' attainment of educational goals, to gain knowledge, skills, and competencies of educational outcomes (York, Gibson, & Rankin, 2015). Academic achievement mostly is measured with grades and GPA (Grade Point Average) (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011; York, Gibson ve Rankin, 2015). But assessment of academic achievement is always a complex process. There are several factors which may affect student achievement such as school-based factors, family-based factors, student-based factors, peer-based factors (Gelbal, 2008). These factors are categorized as internal and external factors that contribute student achivement (Jones, 2012; MoNE, 2007).

One of the most important factors influencing achievement is students' characteristics (Buluş, Duru, Balkıs, & Duru, 2011; Özgüngör, 2006). Students' self efficacy, motivation, self respects, learning approaches, intelligence, personal features are good examples of student characteristics. Several studies found that motivation, learning strategies, self-efficacy, personal features (Nartgün & Çakır, 2014; Schunk & Zimmerman, 1994), learning approaches (Heikkila & Lonka, 2006), and test anxiety (Akın, 2008; Birenbaum & Nasser, 1994) are important variables affecting student academic achievement. However, the studies conducted to examine the influence of student factor on academic achievement have been limited. Therefore, more research is needed to be conducted to examine student factor that contribute to explaining and understanding of the academic achievement. Besides, most studies about the effect of student factor such as motivation, self-efficacy, test anxiety on student achievement have been examined seperately. It has been seen that research studies to explore relationship between self-efficacy, motivation, learning approaches, test anxiety, and academic achievement are very limited (Fadlelmula, Çakıoğlu, & Sungur, 2013; Heikkila & Lonka, 2006).

Motivation is one of the most important components of self-regulated learning. Self-regulated learning related with students' self-determination which focus on intrinsic motivation of learning task. Student motivation towards learning task promotes high quality of learning (Ryan & Deci, 2000). Besides, students' approaches to learning as motivational-strategic behaviors (Biggs, 2001) are also interdependent with self-regulation of learning (Heikkila & Lonka, 2006). Students adopting deep learning approaches to learning are highly motivated and more aware of the learning task (Saljo, 1979). Research studies indicated that relationship has been established among motivation to learn, learning approaches, and academic achievement (Kusurkar et al., 2013, Trigwell, Ashwin, & Millan, 2013).

Many changes and arrangements have been made in Turkish School System since 1997. During these changes in the Turkish education system, different methods were used for transitioning from middle school to high school. Currently, National High School Placement Exam and middle school GPA have become effective factors for transitioning from middle school to high school in Turkey.

The purpose of this study was to investigate the structural relationships among motivation, deep learning approach, and academic achievement of middle school students in Turkey. Academic achievement is measured with middle school students' GPA. The hypothesis model established with the theoretical structure was aimed to examine student factor influencing their academic achievement in detail. Due to lack of studies focusing on structural relationship among motivation, deep learning approach, and academic achievement, there is a need for further research. Therefore, this study was conducted in an attempt to explain the relationships among these variables based on the theoretical model.

Research Questions

What is the structural equation model explaining the relationships among motivation, deep learning approach, and academic achivement?

Does motivation influence academic achievement directly or indirectly through deep learning approach variable?

Araştırma Yöntemi

Participants

The sample of the research consisted of 746 voluntary middle school students in Turkey. In total, 370 participants (49.6%) were female and 376 participants (50.4%) were male.

Instruments

Data were collected via Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F), and Personal Information Form.

Motivated Strategies for Learning Questionnaire: Motivated Strategies for Learning Questionnaire was developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1993) and adapted to Turkish culture for 12-18 years old students by Karadeniz et al. (2008). The scale having 71 items with 7-point Likert type consists of two subscales: motivation and learning strategies. Motivation subscale was used from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in this study. Motivation subscale is composed of six factors: intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, task value, self-efficacy, control beliefs, and test anxiety. The Cronbach alpha value was calculated for the motivation subscale in the present study (Cronbach alpha=.82). Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): The Study Process Questionnaire developed by Biggs, Kember, and Leung (2004) was adapted to Turkish culture for middle school students by Çolak and Fer (2007). The scale was composed of 22 items in 5-point Likert-type scale. It consists of two subscales: Deep learning approach and Surface learning approach. The deep learning approach subscale was used in the present study. The deep learning approach subscale consists of two factors: deep strategy and deep motivation. The deep learning approach subscale reliability was also calculated in the present study (Cronbach alpha= .77).

Data Analysis

Descriptive statistics and structural equation model were used in the study. First, data were examined whether it is available for structural equation modeling (SEM) analyses. Multicollinearity and normality were examined for SEM analysis.

Academic achievement in preparing students for future is as one of the most important indicators for quality of education. Many studies have examined the factors that influence academic achievement. These factors which may affect student achievement such as school-based factors, family-based factors, student-based factors, peer-based factors. However, the studies conducted to examine the influence of student factor on academic achievement have been limited. The purpose of this study was to investigate the structural relationships among motivation, deep learning approach, and academic achievement of middle school students in Turkey. Participants were 746 seventh grade and eighth grade students enrolled in public middle schools in Sinop and Ankara, Turkey. Data were collected via Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F), and Personal Information Form. In the personal information form, demographic information such as gender, age and grade point average were asked to the students. Motivated Strategies for Learning Questionnaire: Motivated Strategies for Learning Questionnaire was developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1993) and adapted to Turkish culture for 12-18 years old students by Karadeniz et al. (2008). The Study Process Questionnaire developed by Biggs, Kember, and Leung (2004) was adapted to Turkish culture for middle school students by Çolak and Fer (2007). Data were analyzed by Structural Equation Modeling. The tested model adequately fitted with the data (χ2 (12, N = 746) = 60.996, χ2 / df= 5.083, p < .001; CFI = .98; TLI= .93; SRMR = .034; RMSEA= .074 CI (.056 - .093). The results of the study revealed that motivational variables are related with the use of deep learning approach which is related with higher GPA. Path analyses demonstrated that deep learning approach fully mediated the relationship between students' motivational variables and academic achievement. Self-efficacy, task value, and intrinsic goal orientation as the indirect effects through deep learning approach on academic achievement were strong predictors in the model.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study examined whether learning approach mediated the relationship between motivation and academic performance by using the structural model. Therefore, indirect and direct paths from motivational variable through learning approach to academic performance were tested. The results generally showed that motivation strategies predicted indirectly academic achievement through learning approach. The tested model adequately fitted with the data (χ2 (12, N = 746) = 60.996, χ2 / df = 5.083, p < .001; CFI = .98; TLI = .93; SRMR = .034; RMSEA = .074 CI (.056 - .093). According to the SEM results, intrinsic goal orientation (β = .28, p < .001, 95% CI = .19, .37), task value (β = .30, p < .001, 95% CI = .20, .40), self-efficacy (β = .37, p < .001, 95% CI = .26, .48), test anxiety (β = -.16, p < .001, 95% CI = -.22, -.09) significantly predicted deep learning approach. Also deep learning approach (β = .25, p < .001, 95% CI = .16, .33) significantly predicted academic achievement. Motivation strategies explained 63% of variance in deep learning approach. However, deep learning approach explained only 6% of variance in academic achievement.

Anahtar Kelimeler : Academic achievement, motivation, deep learning approach, structural equation modeling

Kaynakça

Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal, 3(5),* 725-732.

Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitim niteliklerine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 9*(33), 60-69.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology,* 71, 133-149.

Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 27*, 293-302.

Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1),* 197-212.

Fadlelmula, K. F., Cakigoglu, E., & Sungur, S. (2013). Developing a structural model on the relationship among motivational beliefs, self-regulated learning strategies, and achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*, 1355–1375.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 33 (150): 1-13.

Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*(1), 99-117.

Jones, J. (2012). *The external and internal educational factors that contribute to student achievement and self-perceptions of urban middle school Title I students.* Theses and Dissertations, 240, Rowan University.

Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Çakmak, E.K., & Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (mslq) for 12–18 years old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7 (4),* 108-117.

Kusurkar R.A., Ten Cate T.J., Vos C.M.P., Westers P., & Croiset G. (2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Adv Health Sci Educ Theory Pract,* 1–13.

MoNE (2007). ÖBBS 2005- İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi: Türkçe raporu, Ankara: MEB Basımevi.

Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 379-391.

Özgüngör, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının ve öğretmenin öz yeterlik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyon ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi, 25*, 27-36.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53* (3), 801-814.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education, 8*(4), 443–451.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self regulation of learning and performance: Issues and educational implications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. S. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 363–378.

York, T.T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 20*(5), 1-20.

(24766) The Effects of Student And School Level Characteristics on Academic Achievement of Middle School Students in Turkey

PINAR KARAMAN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

BURCU ATAR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Academic achievement is one of the most important indicators of quality of education. Educational researchers agree that many factors have impact on students' achievement. To monitor the quality of education, many countries are taken into consideration educational assessment studies associated with academic achievement. Therefore, studies related with the determinants of student achievement are dramatically inreased over several decades. Student achievement depends on several factors such as individual factors, school factors, family factors. The research studies have shown that indivudual student characteristics such as gender, age, motivation, attitudes towards courses, self-efficacy, students' efforts, being bullied at school have significant impacts on academic achievement (Çiğdem-Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın, & İlgün-Dibek, 2017; Ma, 2001; Özberk, Kabasakal, & Boztunç-Öztürk, 2017). Family background characterstics such as family's socio economic status (SES), family size, parental education are related with educational achievement (Alacacı & Erbaş, 2010; Börkan & Balkış, 2016; Downey, 2001; Engin-Demir, 2009; Kalender & Berberoglu, 2009; MONE, 2007). The students whose family have lower status, lower level of education, and with a bigger family size are more likely have lower academic performance in schools (Gamboa & Waltenberg, 2012). The effects of school and teachers charactersitics on students' academic success are also influential (Atar, 2014; Bilican-Demir, 2018; Çiğdem-Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın, & İlgün-Dibek, 2017; Darling-Hammond, 2000; Phan, 2008; Tavşancıl & Yalçın, 2015). Class size, school size, location, mean SES, student teacher ratio, teacher quality, educational resourses, environment can make differences in student achievement across schools (Parcel and Dufur, 2001). The schools with better physical facilities (e.g., library, labs, textbooks), qualified teachers especially for developing countries contribute to increase student achievement (Alacacı & Erbaş, 2010).

Several methods can be used to assess student achievement. Final grades or grade point average (GPA) are generally used for school achievement. On the other hand, standardized achievement tests are also used to assess student achievement (Petrill & Wilkerson, 2000). International educational large scale assessment (e.g. TIMSS, PISA, and PIRLS) and national large scale assessment are generally used to evaluate student achievement. Numerous studies have been conducted in Turkey to examine student achievement on international TIMSS, PISA, or PIRLS data. However, a few studies conducted to examine student academic achievement on national large scale assessment or students' GPA in schools (Börkan & Bakış, 2016; Engin-Demir, 2009). The purpose of the study was to examine the student level and school level variability that affect middle school students' academic achievement in Turkey. Academic achievement was measured by students' GPA in the study.

Research Questions

1) What are the effects of student level factors (i.e., gender, SES, number of siblings) on student academic achievement?

2) What are the effects of school level factors on student academic achievement?

Araştırma Yöntemi

Sample and Data

The sample included 1053 Grade 7 and Grade 8 students from 10 public middle schools in the cities of Ankara and Sinop, Turkey. The participants consisted of 512 females (48,6%) and 541 males. (51.4%). The average age was 13,46 years old and age range was 12-15.

Design of the study

This study aimed to examine the effects of variables at student level and school level on middle school students' academic achievement in Turkey public schools. Since the nature of data were nested, the Hierarchical Linear Modeling methodology was used in the present study. HLM 7.0 software was used for the analysis. Conducting HLM analysis for nested structure of data helps to prevent making a Type I error and biased results (Osborne, 2000; Raudenbush and Bryk, 2002). Two level HLM model was applied in the present study that student level was at the first level, and school level was at the second level. Student variables as the lowest level of the hierarcy are nested within schools (level 2). Analyzing the level 1 and level 2 regression relationship helps to determine the relationship between the predictors and outcome variables (Woltman, Feldstain, MacKay, & Rocchi, 2012). Each level in the hierarchical structure has its own sub model that explains the relationships among the variables. The individual level of factor in the HLM analyses included the gender, SES, family size (number of siblings) in the present study. School level factors were school size, student-teacher ratio, and educational recourses.

Academic achievement is one of the most important indicators of quality of education. Reserach studies related with the determinants of student achievement are dramatically inreased over several decades. Student achievement depends on several factors such as individual factors, school factors, family factors. The purpose of the study was to examine the student level and school level variability that affect middle school students' academic achievement in Turkey. Academic achievement was measured by students' GPA in the study. Participants of the study consisted of 1053 seventh and eigth grade middle school students from 10 schools in Turkey. The participants consisted of 512 females (48,6%) and 541 males. (51.4%). The research study analysed with hierarchical linear modeling (HLM). Two level HLM modeling was applied in the study. Data were analysed with three HLM models: (1) random effects one-way Anova model; (2) random coefficient regression model; (3) intercepts and slopes-as outcomes model. The results of the analysis showed that at the student level; gender, SES, and number of siblings were found to be statistically effective in student GPA. When considering the practical significance of student level variables, effect size of each variable was estimated as 0.43, 0.10, and 0.11, respectively. SES and number of siblings had small effects but gender had a moderate effect on students' school achievement. On average, female students perform higher than male students interms of their GPA scores. These variables in students' GPA score explain only 7% of within school variability. On the other hand at the school level, educational school recources had a significant effect on predicting academic achievement. Effect size of school resources was found as 0.27. It showed that school resources has approximately moderate effect on academic achievement. HLM analysis indicated that school level variables explained approximately 11% of the between school variability in students' GPA score.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The random effects Anova model determines whether there is enough outcome variance at school level to justify the use multilevel analysis for data set. The findings indicated that school level variance was statistically significant ($\chi 2=116.07$, $p<0.001$).

In the random coefficient regression model, the mean effects of the gender, SES, and number of siblings towards student GPA were statistically significant. Effect size of each variable was estimated as 0.43, 0.10, and 0.11, respectively. Gender variable has moderate effect on student GPA. On the other hand, SES and number of siblings variables on academic achivement have a small effect. The results of the analysis suggested that these variables in students' GPA score explain only 7% of within school variability.

Intercepts and slopes-as outcomes model is also called as full model since both student level and school level variables were included. At the school level, only school resources had statistically significant effect on mean academic achievement. School resources has approximately moderate effect on academic achievement (0.27). The results of the analysis indicated that school level variables explained approximately 11% of the between school variability in students' GPA score.

Anahtar Kelimeler : Academic achievement, middle school, student and school characteristics, multilevel statistics

Kaynakça

Alacaci, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2009. *International Journal of Educational Development, 30*(2), 182-192.

Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 121-137.

Bilican-Demir, S. (2018). The effect of teaching quality and teaching practices on PISA 2012 mathematics achievement of turkish students, *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(4), 645–658.

Börkan, B., & Bakış, O. (2016). Determinants of academic achievement of middle schoolers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 2193–2217.

Çiğdem-Yavuz, Nükhet-Demirbaşlı, R., & Yalçın, S., & İlgün-Dibek, M. (2017). The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of turkish students. *Education and Science, 42 (189),* 27-47.

Darling-Hammond, L., 2000. Teacher quality and student achievement: a review of the state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives 8* (1), 1–30.

Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development. The resource dilution explanation. *American Psychologist, 56*(6), 497–504.

Engin-Demir, C., 2009. Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development, 29,* 17–29.

Gamboa, L. F., & Waltenberg, F. D. (2012). Inequality of opportunity in educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006–2009. *Economics of Education Review, 31*(5), 694–708.

Kalender, I., & Berberoglu, G. (2009). An assessment of factors related to science achievement of Turkish students. *International Journal of Science Education, 31*(10), 1379–1394.

Ma, X., (2001). Stability of socioeconomic gaps in mathematics and science achievement among Canadian schools. *Canadian Journal of Education 26 (1),* 97–118.

National Ministry of Education (MONE), (2007). Report on Student Assessment Program (SAP) 2005: Mathematics. MONE Directorate of Education and Instruction, Ankara.

Osborne, J. W. (2000). Advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7*(1), 1-3.

Özberk, E.H., Atalay- Kabasakal, K., Boztunç-Öztürk, N. (2017). Investigating the factors affecting turkish students' PISA 2012 mathematics achievement using hierarchical linear modeling. *Hacettepe University Journal of Education, 32(3),* 544-559.

Parcel, T.L., Dufur, J.M., (2001). Capital at home and at school: effects on student achievement. *Social Forces 79* (3), 881–911.

Petrill, S. A., & Wilkerson, B. (2000). Intelligence and achievement: A behavioral genetic perspective. *Educational Psychology Review, 12*, 185-199.

Phan, H. T. (2008). Correlates of Mathematics Achievement in Developed and Developing Countries: An HLM Analysis of TIMSS 2003 Eighth-grade Mathematics Scores. PhD Dissertation, Unpublished. Tampa: University of South Florida.

Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods,* 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tavsancil, E. & Yalcin, S. (2015). A Determination of Turkish Student's Achievement Using Hierarchical Linear Models in Trends in International Mathematics-Science Study (TIMSS) 2011, *The Anthropologist, 22*(2), 390-396.

Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. 2012. An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 8* (1): 52–69.

(24774) Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testinin (EÖ-KVBT) Türkçe'ye Uyarlanması

YASEMİN DEMİRASLAN ÇEVİK	NURİ DOĞAN	HAYDAR KARAMAN	SİBEL SOMYÜREK	FİLİZ MUMCU	GÖKHAN DAĞHAN
HACETTEPE ÜNİ.	HACETTEPE ÜNİ.	GAZİ ÜNİ.	MANİSA CELAL BAYAR Ü.	HACETTEPE ÜNİ.	HACETTEPE ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Karar verme becerisi, karar problemlerine rasyonel olarak (belli bir normatif standarda göre) tepki verme eğilimi ile ilgili bireysel bir farklılık olarak tanımlanmaktadır (Parker ve Fischhoff, 2005). Genel bir bilişsel yeterliğe işaret eden karar verme ile ilgili temel beceriler vardır. Bireylerin her bir temel beceride ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla farklı karar verme görevlerindeki performanslarını ölçen testler bulunmaktadır. Örneğin, ilk olarak Gençler için Karar Verme Becerileri Testi (Parker ve Fischhoff, 2005) ve daha sonra bu testten uyarlanarak Yetişkinler için Karar Verme Becerileri Testi (Bruine de Bruin, Parker, Fischhoff, 2007) ve Ergenlik Öncesi Çocuklar için Karar Verme Becerileri Testi (Weller, Levin, Rose, & Bossard, 2012) geliştirilmiştir.

Karar verme becerilerinin tespit edilmesi çok önemlidir. Çünkü karar verme becerileri ile riskli davranışların ilişkili olduğu, karar verme becerileri düşük olan öğrencilerin riskli davranışlara daha eğilimli oldukları ve yaşamlarını etkileyecek önemli durumlarda yanlış veya hatalı kararlar verdikleri ifade edilmektedir (Baron, 2000; Newell ve Broder, 2008; Toplak, Jain ve Tannock, 2005). Örneğin, Parker ve Fischoff (2005) karar verme becerileri düşük olan ergenlerin madde kullanımı ve suç işleme gibi riskli davranışları daha çok gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Weller v.d. (2012) ise karar verme becerileri yüksek olan 10-11 yaş grubu çocukların okulda daha fazla olumlu davranış (örn., bir sınavdan en yüksek notu alma) sergilerken düşük karar verme becerisine sahip çocukların olumsuz davranışları (örn, yaptığı bir hata nedeniyle müdürün odasına çağrılma) daha fazla sergilediklerini bulmuşlardır.

Türkiye'de okul çocuklarının karar verme becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit edecek kapsamlı testler bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, orjinali İngilizce olarak Weller v.d. (2012) tarafından 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi'ni (EÖ-KVBT) Türkçeye uyarlayarak ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Testte yer alan temel karar verme bileşenleri şu şekildedir:

Karar Kurallarını Uygulama (6 madde)

Risk Algılarında Tutarlılık (7 madde)

Çerçeveleme Etkisine Direnç (6 madde)

Düşük/Aşırı Kendine Güven (18 madde)

Orijinal testin güvenirlik çalışması, Amerika'nın Iowa eyaletinde ikamet eden 10-11 yaş grubu 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpfa iç tutarlılık katsayıları testin alt boyutları için şu şekildedir: Karar Kurallarını Uygulama, r= 0.50; Çerçeveleme Etkisine Direnç, r= 0.41; Risk Algılarında Tutarlılık, r= 0.53; Düşük/Aşırı Kendine Güven, r= 0.79. Ayrıca, testin alt bileşenlerinin birbiriyle anlamlı pozitif ilişkiler gösterdiği ve sonuçların diğer karar verme becerileri testlerinde (örn., Yetişkinler için Karar Verme Becerileri Testi) elde edilen ölçümlerle tutarlı olduğu ifade edilmiştir (Weller v.d., 2012). Orijinal testin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Analiz sonucunda 4 alt bileşenden oluşan tek faktörlü modelin çok iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi2(2)=0.04$, $p=0.91$; CFI=1.00, RMSEA=0.00, SRMR=0.003, BIC=629.42 (Weller v.d., 2012). Testin henüz farklı dil ve kültürlere uyarlanması ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırma Yöntemi

EÖ-KVBT'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir:

1. Ölçme aracının ve yönergelerinin Türkçe olarak hazırlanması

a. Uzman görüşlerinin alınması: Çevirinin uygunluğu konusunda İngilizce ve Türkçe diline hakim 2 uzmandan, soruların yapısı ve test özellikleri konusunda bir ölçme-değerlendirme uzmanından ve okunabilirlik/anlaşılırlık açısından Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır.

b. Pilot uygulama: Ankara İli Çankaya ilçesinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfından ve bir ortaokulun 5-6 ve 7. sınıflarında her sınıftan 6 öğrenci olmak üzere toplam 24 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde pilot uygulama çalışması yapılarak ölçme aracının revizyonu gerçekleştirilmiştir.

2. Deneme uygulaması: Test, Ankara ilindeki farklı ilçelerden 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okula uygulanmış ve toplamda 439 öğrenciden veri toplanmıştır.

3. Testin güvenirliği: Testin güvenirliğini ortaya koymak için test-tekrar-test ile iç tutarlılık katsayısı hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Test-tekrar-test yöntemine ilişkin olarak her okuldan ve her sınıf düzeyinden olmak üzere daha önceden deneme uygulamasına katılan sınıflardan 2 hafta sonra toplam 116 öğrenciden veri toplanmıştır. Her iki uygulamanın verileri eşleştirildiğinde toplamda 97 öğrencinin verisi kalmıştır. İkinci yöntemde ise norm çalışmasında toplanan veriler üzerinden her bir boyut için test maddelerinin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

4. Norm çalışması: Deneme uygulamasında, öğrencilerin testin dördüncü bölümündeki (Çerçeveleme Etkisine Direnç) soruları cevaplamada zorlandıkları görülmüştür. Orjinal testin geliştiricileri, öğrenci görüşleri ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının da görüşü alınarak, testin bu boyutuna ilişkin 6'lı likert yapı 4'lü likerte dönüştürülmüştür. Bu çerçevede ikinci uygulama için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve testin yapı geçerliliğinin ilk uygulamayla benzer olup olmadığı incelenmiştir. Düzenlenen test, Ankara ilindeki farklı ilçelerden 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okula uygulanmış ve toplamda 428 öğrenciden veri toplanmıştır.

Karar verme becerisi, karar problemlerine rasyonel olarak (belli bir normatif standarda göre) tepki verme eğilimi ile ilgili bireysel bir farklılık olarak tanımlanmaktadır (Parker ve Fischhoff, 2005). Genel bir bilişsel yeterliğe işaret eden karar verme ile ilgili temel beceriler vardır. Bireylerin her bir temel beceride ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla farklı karar verme görevlerindeki performanslarını ölçen testler bulunmaktadır. Örneğin, ilk olarak Gençler için Karar Verme Becerileri Testi (Parker ve Fischhoff, 2005) ve daha sonra bu testten uyarlanarak Yetişkinler için Karar Verme Becerileri Testi (Bruine de Bruin, Parker, Fischhoff, 2007) ve Ergenlik Öncesi Çocuklar için Karar Verme Becerileri Testi (Weller, Levin, Rose, & Bossard, 2012) geliştirilmiştir.

Karar verme becerilerinin tespit edilmesi çok önemlidir. Çünkü karar verme becerileri ile riskli davranışların ilişkili olduğu, karar verme becerileri düşük olan öğrencilerin riskli davranışlara daha eğilimli oldukları ve yaşamlarını etkileyecek önemli durumlarda yanlış veya hatalı kararlar verdikleri ifade edilmektedir (Baron, 2000; Newell ve Broder, 2008; Toplak, Jain ve Tannock, 2005). Örneğin, Parker ve Fischoff (2005) karar verme becerileri düşük olan ergenlerin madde kullanımı ve suç işleme gibi riskli davranışları daha çok gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Weller v.d. (2012) ise karar verme becerileri yüksek olan 10-11 yaş grubu çocukların okulda daha fazla olumlu davranış (örn., bir sınavdan en yüksek notu alma) sergilerken düşük karar verme becerisine sahip çocukların olumsuz davranışları (örn, yaptığı bir hata nedeniyle müdürün odasına çağrılma) daha fazla sergilediklerini bulmuşlardır.

Türkiye'de okul çocuklarının karar verme becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit edecek kapsamlı testler bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, orjinali İngilizce olarak Weller v.d. (2012) tarafından 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi'ni (EÖ-KVBT) Türkçeye uyarlayarak ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Testte yer alan temel karar verme bileşenleri şu şekildedir:

a. Karar Kurallarını Uygulama (6 madde)

b. Risk Algılarında Tutarlılık (7 madde)

c. Çerçeveleme Etkisine Direnç (6 madde)

d. Düşük/Aşırı Kendine Güven (18 madde)

Orijinal testin güvenirlik çalışması, Amerika'nın Iowa eyaletinde ikamet eden 10-11 yaş grubu 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpfa iç tutarlılık katsayıları testin alt boyutları için şu şekildedir: Karar Kurallarını Uygulama, r= 0.50; Çerçeveleme Etkisine Direnç, r= 0.41; Risk Algılarında Tutarlılık, r= 0.53; Düşük/Aşırı Kendine Güven, r= 0.79. Ayrıca, testin alt bileşenlerinin birbiriyle anlamlı pozitif ilişkiler gösterdiği ve sonuçların diğer karar verme becerileri testlerinde (örn., Yetişkinler için Karar Verme Becerileri Testi) elde edilen ölçümlerle tutarlı olduğu ifade edilmiştir (Weller v.d., 2012). Orijinal testin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Analiz sonucunda 4 alt bileşenden oluşan tek faktörlü modelin çok iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi 2(2)=0.04$, $p=0.91$; CFI=1.00, RMSEA=0.00, SRMR=0.003, BIC=629.42 (Weller v.d., 2012). Testin henüz farklı dil ve kültürlere uyarlanması ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

EÖ-KVBT'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir:

1. Ölçme aracının ve yönergelerinin Türkçe olarak hazırlanması

a. Uzman görüşlerinin alınması: Çevirinin uygunluğu konusunda İngilizce ve Türkçe diline hakim 2 uzmandan, soruların yapısı ve test özellikleri konusunda bir ölçme-değerlendirme uzmanından ve okunabilirlik/anlaşılırlık açısından Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır.

b. Pilot uygulama: Ankara İli Çankaya ilçesinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfından ve bir ortaokulun 5-6 ve 7. sınıflarında her sınıftan 6 öğrenci olmak üzere toplam 24 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde pilot uygulama çalışması yapılarak ölçme aracının revizyonu gerçekleştirilmiştir.

2. Deneme uygulaması: Test, Ankara ilindeki farklı ilçelerden 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okula uygulanmış ve toplamda 439 öğrenciden veri toplanmıştır.

3. Testin güvenirliği: Testin güvenirliğini ortaya koymak için test-tekrar-test ile iç tutarlılık katsayısı hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Test-tekrar-test yöntemine ilişkin olarak her okuldan ve her sınıf düzeyinden olmak üzere daha önceden deneme uygulamasına katılan sınıflardan 2 hafta sonra toplam 116 öğrenciden veri toplanmıştır. Her iki uygulamanın verileri eşleştirildiğinde toplamda 97 öğrencinin verisi kalmıştır. İkinci yöntemde ise norm çalışmasında toplanan veriler üzerinden her bir boyut için test maddelerinin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

4. Norm çalışması: Deneme uygulamasında, öğrencilerin testin dördüncü bölümündeki (Çerçeveleme Etkisine Direnç) soruları cevaplamada zorlandıkları görülmüştür. Orjinal testin geliştiricileri, öğrenci görüşleri ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının da görüşü alınarak, testin bu boyutuna ilişkin 6'lı likert yapı 4'lü likerte dönüştürülmüştür. Bu çerçevede ikinci uygulama için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve testin yapı geçerliliğinin ilk uygulamayla benzer olup olmadığı incelenmiştir. Düzenlenen test, Ankara ilindeki farklı ilçelerden 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okula uygulanmış ve toplamda 428 öğrenciden veri toplanmıştır.

Deneme uygulamasında, öncelikle her bir boyuta cevap vermeyen katılımcıların cevapları analizden çıkarılmıştır (n=41). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü 398 olan 37 maddelik testin DFA modeline ilişkin uyumluluk indeksleri ($X2$=884.70, sd=623, $X2$/sd = 1.42, RMSEA=.033, SRMR=.054, GFI=.89, AGFI=.88) olarak elde edilmiştir. Kurulan model iyi uyum göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005) ve 4 faktörden oluşan bu test yapı geçerliği bakımından doğrulanmaktadır.

Test-tekrar test güvenirliğinde, tüm boyutların ve toplam test puanlarının ön ve son testleri arasındaki ilişki %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur. İlişkiler genel olarak orta düzeyde ve pozitiftir. Boyutların iç tutarlılık katsayıları düşüktür. Nedenleri, madde sayısının az olması ve öğrencilerin cevaplarındaki kayıp verilerin fazlalığıdır.

Norm çalışmasında örneklem büyüklüğü 382 (n=46 kayıp veri) olan ve 37 maddelik teste ilişkin DFA modeline ait uyumluluk indeksleri ($X2$=800.77, sd=623, $X2$/sd = 1.28, RMSEA=.027, SRMR=.051, GFI=.89, AGFI=.88) olarak elde edilmiştir. Kurulan model genel olarak iyi uyum göstermektedir ve 4 faktörlü bu test doğrulanmaktadır.

Yakınsak geçerliğe ilişkin sonuçlara göre, her bir boyut için ortalama artık varyans 0.50'nin üzerindedir. Ayırt edici geçerlilik sonuçları incelendiğinde hem deneme hem de norm uygulamasında boyutlara ilişkin ortak artık varyansın karekök değerleri, boyutlar arasındaki korelasyonların karesinden daha yüksek elde edilmiştir ve ayırt edici geçerlilik sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deneme uygulamasında, öncelikle her bir boyuta cevap vermeyen katılımcıların cevapları analizden çıkarılmıştır (n=41). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü 398 olan 37 maddelik testin DFA modeline ilişkin uyumluluk indeksleri ($X2$=884.70, sd=623, $X2$/sd = 1.42, RMSEA=.033, SRMR=.054, GFI=.89, AGFI=.88) olarak elde edilmiştir. Kurulan model iyi uyum göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005) ve 4 faktörden oluşan bu test yapı geçerliği bakımından doğrulanmaktadır.

Test-tekrar test güvenirliğinde, tüm boyutların ve toplam test puanlarının ön ve son testleri arasındaki ilişki %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur. İlişkiler genel olarak orta düzeyde ve pozitiftir. Boyutların iç tutarlılık katsayıları düşüktür. Nedenleri, madde sayısının az olması ve öğrencilerin cevaplarındaki kayıp verilerin fazlalığıdır.

Norm çalışmasında örneklem büyüklüğü 382 (n=46 kayıp veri) olan ve 37 maddelik teste ilişkin DFA modeline ait uyumluluk indeksleri ($X2$=800.77, sd=623, $X2$/sd = 1.28, RMSEA=.027, SRMR=.051, GFI=.89, AGFI=.88) olarak elde edilmiştir. Kurulan model genel olarak iyi uyum göstermektedir ve 4 faktörlü bu test doğrulanmaktadır.

Yakınsak geçerliğe ilişkin sonuçlara göre, her bir boyut için ortalama artık varyans 0.50'nin üzerindedir. Ayırt edici geçerlilik sonuçları incelendiğinde hem deneme hem de norm uygulamasında boyutlara ilişkin ortak artık varyansın karekök değerleri, boyutlar arasındaki korelasyonların karesinden daha yüksek elde edilmiştir ve ayırt edici geçerlilik sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : karar verme, ergenlik öncesi çocuklar, test uyarlama

Kaynakça

Baron, J. (2000). *Thinking and deciding* (3. Basım). Cambridge University Press.

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 938-956.

Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6* (1), 1-55.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. bs.). New York: Guilford Press.

Newell, B. R., & Broder, A. (2008). Cognitive processes, models and metaphors in decision research. *Judgment and Decision Making, 3*(3), 195-204.

Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2005). Decision making competence: External validation through an individual differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making, 18*, 1–27.

Toplak, M. E., Jain, U., & Tannock, R. (2005). Executive and motivational processes in adolescents with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Behavioral and Brain Functions, 1*(8).

Weller, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P., & Bossard, E. (2012). Assessment of decision-making competence in preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(4), 414-426.

(24781) Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Abide 2016 Örneği

GÜL ÇALIK
MEB

SEVDA ÇETİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğini geliştirmek, en verimli öğretim ortamlarını hazırlamak ve öğretmen niteliğini arttırmak ülkelerin politikaları arasında yer almaktadır. Uluslararası düzeyde uygulanan PISA ve TIMMS gibi araştırmalar sonucu öğrenme üzerinde önemli etkenlerden birinin de öğretmenler ve okullar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2008 yılında OECD' ye bağlı 23 ülkede öğretmenlere uygulanan uluslararası bir çalışma yapılmıştır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) ' nın genel hedefi, ülkelerin etkili öğretim ve öğrenme koşullarını teşvik etme politikalarını gözden geçirme ve geliştirme konusunda yardımcı olmak için öğretmenler ve öğretimle ilgili güçlü göstergeleri ve ilgili analizleri sağlamaktır (OECD, 2013). Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim konusundaki inanç ve tutumları, öğretimin değerlendirilmesi ve okul liderliğinin rolü ve görevi boyutlarını belirlenmeye çalışılmıştır (OECD,2010).

Ulusal eğitim sisteminin çıktılarının niteliğine ilişkin bilgi sağlaması açısından uluslararası çalışmalara ek olarak belirlenen hedefler doğrultusunda MEB tarafından ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) çalışması yürütülmektedir. 2016 yılında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen ABİDE-8 çalışmasının amacı ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin başarılarının ilerleme durumunu izlemek, öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildikleri ve üst düzey becerilere sahip olma durumlarını belirlemektir. Bu kapsamda öğrenci başarılarını etkileyen duyuşsal, aile ve okul özelliklerinin bu beceriler ile ilişkisini ortaya koymak için öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine anket çalışması düzenlenmektedir. Bu çalışma MEB stratejik planında da belirtilen ulusal düzeyde bir izleme- değerlendirme sisteminin kurulması amacıyla yapılmış önemli bir çalışmadır (MEB, 2017).

ABİDE çalışması 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki becerilere sahip olma derecelerini il düzeyinde belirleme fırsatı sağlamaktadır. Bu çalışma PISA çalışmasının matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerilerine odaklanması ve TIMMS çalışmasının matematik, fen bilimleri alanlarındaki kazanımlara yönelik bir çalışma olması yönüyle benzerlikler göstermektedir. Uluslararası çalışmalar ülke geneli analiz sonuçlarına ulaşmamızı sağlarken, ABİDE çalışması uzun dönemde il düzeyinde bilgi vererek her bölgenin mevcut durumuna göre geri bildirimini sağlayacaktır (MEB,2017).

Öğrenci ve öğretmen düzeyinde Türkiye'nin katılmış olduğu uluslararası çalışmalar eğitim sistemimizi objektif bir biçimde değerlendirmemize olanak sağlamaktadır. Fakat çalışmaya katılan ülkelerin eğitim sistemlerinin aynı olmaması, maddelerin uyarlanmasından kaynaklı kültürel ve çeviri farklılıklarının bulunması ve okul türleri çeşidinin Türkiye'de çok olması gibi faktörler ülkeler düzeyindeki başarımızı etkilemektedir. Bu faktörlerin etkisini azaltmak ve yerel düzeyde veri kaynağı elde etmek için ABİDE çalışması Türkiye eğitim sistemi sorunlarına çözüm arayışında ulusal bir çerçeveden bakmamıza olanak sağlayacaktır. ABİDE uygulaması öğrenci başarı testlerinin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılmış olduğu anketler ile mevcut durumun analizini yapmak ve ulusal izleme ve değerlendirme çalışmalarını takip etmek için zengin bir veri kaynağı sunmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacını, ABİDE 2016 öğrenci başarı testleri ve öğretmen anketlerinin verileri kullanılarak ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarısının belirli değişkenlere göre nasıl değiştiğini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ABİDE-8 2016 örnekleminde yer alan öğrencilerin fen bilimleri başarısının yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılarak okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin okulda gösterdikleri olumsuz davranışlar değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Türü

Bu araştırma değişkenlerin aralarındaki ilişkileri ve ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan ilişkisel bir çalışmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise ABİDE-8 2016 uygulamasına katılan öğrencilerin fen bilimleri derslerine giren 1110 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenci sayıları için ise her bir il için Merkezi Ortak Sınava giren öğrenci sayısı oranlanarak toplam şube sayısı belirlenmiş ve yaklaşık 38000 kişilik öğrenci sayısına ulaşılmıştır. 81 il için belirlenen şube sayısı il hakkında daha nitelikli bilgi vermesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle öğrenciler seçilerek uygulama yapılmıştır (MEB, 2017).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılacak öğrenci fen bilimleri başarı puanı ve öğretmen anket verileri Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığından 20.10.2018 tarihinde elden teslim alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2016 yılında uygulanan ABİDE-8 öğrenci fen bilimleri başarı testi ve öğretmen anketlerine ait veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma ABİDE-8 2016 örnekleminde yer alan öğrencilerin fen başarı puanlarını etkileyen bazı faktörler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle veri setinde veri temizleme yapılmış ve kayıp-uç değerler çıkarılmıştır. Veri temizleme analizlerinden sonra 1110 öğretmen ile yapısal eşitlik modellemesi analizleri yürütülmüştür. Verilerin analizi sürecinde öncelikle bağımlı (gizil) ve bağımsız (gözlenen) değişkenler belirlenmiştir. İlgili gizil değişkenleri temsil ettiği düşünülen anket maddeleri seçilmiş ve temsil edilebilirliği doğrulamak için bu maddelere temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda doğrulanan gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için YEM kullanılmıştır. YEM, sürekli, sıralı veya kategorik çok sayıda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi eş zamanlı inceleyebilen bir dizi istatistiksel teknikler bütünüdür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan literatür incelemesi doğrultusunda teorik olarak bir model geliştirmiş ve modelin uyumu incelenmiştir.

Öğretmenlik mesleğini geliştirmek, en verimli öğretim ortamlarını hazırlamak ve öğretmen niteliğini arttırmak ülkelerin politikaları arasında yer almaktadır. Uluslararası düzeyde uygulanan PISA ve TIMMS gibi araştırmalar sonucu öğrenme üzerinde önemli etkenlerden birinin de öğretmenler ve okullar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2008 yılında OECD' ye bağlı 23 ülkede öğretmenlere uygulanan uluslararası bir çalışma yapılmıştır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) ' nın genel hedefi, ülkelerin etkili öğretim ve öğrenme koşullarını teşvik etme politikalarını gözden geçirme ve geliştirme konusunda yardımcı olmak için öğretmenler ve öğretimle ilgili güçlü göstergeleri ve ilgili analizleri sağlamaktır (OECD, 2013). Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim konusundaki inanç ve tutumları, öğretimin değerlendirilmesi ve okul liderliğinin rolü ve görevi boyutlarını belirlenmeye çalışılmıştır (OECD,2010).

Ulusal eğitim sisteminin çıktılarının niteliğine ilişkin bilgi sağlaması açısından uluslararası çalışmalara ek olarak belirlenen hedefler doğrultusunda MEB tarafından ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) çalışması yürütülmektedir. 2016 yılında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen ABİDE-8 çalışmasının amacı ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin başarılarının ilerleme durumunu izlemek, öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildikleri ve üst düzey becerilere sahip olma durumlarını belirlemektir. Bu kapsamda öğrenci başarılarını etkileyen duyuşsal, aile ve okul özelliklerinin bu beceriler ile ilişkisini ortaya koymak için öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine anket çalışması düzenlenmektedir. Bu çalışma MEB stratejik planında da belirtilen ulusal düzeyde bir izleme- değerlendirme sisteminin kurulması amacıyla yapılmış önemli bir çalışmadır (MEB, 2017).

ABİDE çalışması 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki becerilere sahip olma derecelerini il düzeyinde belirleme fırsatı sağlamaktadır. Bu çalışma PISA çalışmasının matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerilerine odaklanması ve TIMMS çalışmasının matematik, fen bilimleri alanlarındaki kazanımlara yönelik bir çalışma olması yönüyle benzerlikler göstermektedir. Uluslararası çalışmalar ülke geneli analiz sonuçlarına ulaşmamızı sağlarken, ABİDE çalışması uzun dönemde il düzeyinde bilgi vererek her bölgenin mevcut durumuna göre geri bildirimini sağlayacaktır (MEB,2017).

Öğrenci ve öğretmen düzeyinde Türkiye'nin katılmış olduğu uluslararası çalışmalar eğitim sistemimizi objektif bir biçimde değerlendirmemize olanak sağlamaktadır. Fakat çalışmaya katılan ülkelerin eğitim sistemlerinin aynı olmaması, maddelerin uyarlanmasından kaynaklı kültürel ve çeviri farklılıklarının bulunması ve okul türleri çeşidinin Türkiye'de çok olması gibi faktörler ülkeler düzeyindeki başarımızı etkilemektedir. Bu faktörlerin etkisini azaltmak ve yerel düzeyde veri kaynağı elde etmek için ABİDE çalışması Türkiye eğitim sistemi sorunlarına çözüm arayışında ulusal bir çerçeveden bakmamıza olanak sağlayacaktır. ABİDE uygulaması öğrenci başarı testlerinin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılmış olduğu anketler ile mevcut durumun analizini yapmak ve ulusal izleme ve değerlendirme çalışmalarını takip etmek için zengin bir veri kaynağı sunmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacını, ABİDE 2016 öğrenci başarı testleri ve öğretmen anketlerinin verileri kullanılarak ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarısının belirli değişkenlere göre nasıl değiştiğini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ABİDE-8 2016 örnekleminde yer alan öğrencilerin fen bilimleri başarısının yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılarak okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin okulda gösterdikleri olumsuz davranışlar değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ABİDE 2016 kapsamında uygulanan fen bilimleri başarı testi verileri ve öğrencilerin ders öğretmenlerine uygulanan öğretmen anketleri incelenmiştir. Ankette öğretmenlerin belirttikleri öğrencilerin okuldaki olumsuz davranışları ve okulun fiziki koşullarını içeren maddeler ile başarı test puanları arasında ilişkinin olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu yönü ile araştırma değişkenlerin aralarındaki ilişkileri ve ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan ilişkisel bir çalışmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise ABİDE-8 2016 uygulamasına katılan öğrencilerin fen bilimleri derslerine giren 1110 öğretmen oluşturmaktadır.

ABİDE raporunda (MEB, 2017) belirtildiği üzere çalışma için örneklem belirlenirken Türkiye' deki ortaokul sayıları ve bu okullardaki şube sayıları MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından alınmış ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu okul ve şubeler örneklem dışında tutulmuştur. İl düzeyinde seçilecek örneklemde her bir il için öğrenci sayısının 400 olacağına karar verilip bu öğrencilere şubeler yolu ile ulaşılmıştır. Her bir il için Merkezi Ortak Sınava giren öğrenci sayısı oranlanarak toplam şube sayısı belirlenmiş ve yaklaşık 38000 kişilik öğrenci sayısına ulaşılmıştır. 81 il için belirlenen şube sayısı il hakkında daha nitelikli bilgi vermesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle öğrenciler seçilerek uygulama yapılmış ve derslerine giren Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerine de anketler uygulanmıştır(MEB, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2016 yılında uygulanan ABİDE-8 öğrenci fen bilimleri başarı testi ve öğretmen anketlerine ait veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde kullanılmış olan veri analiz teknikleri ve ilgili işlemlere yönelik açıklamalar yer almaktadır. Bu çalışma ABİDE-8 2016 örnekleminde yer alan öğrencilerin fen başarı puanlarını etkileyen bazı faktörler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. 1110 öğretmen ile yapısal eşitlik modellemesi analizleri yürütülmüştür. Verilerin analizi sürecinde öncelikle bağımlı (gizil) ve bağımsız (gözlenen) değişkenler belirlenmiştir. Gözlenen değişkenler belirlenirken ABİDE 2016 öğretmen anket maddeleri kullanılmıştır. İlgili gizil değişkenleri temsil ettiği düşünülen anket maddeleri seçilmiş ve temsil edilebilirliği doğrulamak için bu maddelere temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda doğrulanan gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için YEM kullanılmıştır. Yapılan literatür incelemesi doğrultusunda bir model geliştirmiştir. Yapılan temel bileşenler faktör analizi ile 16 maddenin 2 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu iki faktörün açıkladıkları toplam varyans değeri ise 41,352'dir.

Fen bilimleri başarısını etkileyen toplam 16 gözlenen değişkenden ve iki gizil değişken oluşan bu yapıda; okulun fiziki koşulları gizil değişkenin yordadığı sekiz ve öğrencilerin olumsuz davranışı gizil değişkeninin yordadığı sekiz gözlenen değişken bulunmaktadır. Kurulan model "Okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin olumsuz davranışları değişkenleri öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkiler." şeklindedir.

Model uyum değerlendirilmesinde kullanılan indekslerin değerleri modelin iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedir. Bu durumda kurulan model tüm veri seti için geçerlidir yorumu yapılabilir.

Regresyon katsayılarından yola çıkarak YEM modeline ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Başarı = -0.21*fiziksel -0.18*olumsuz

R2= 0.121

Regresyon denklemi incelendiğinde başarı ile okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin olumsuz davranışları değişkenleri arasında bulunan ilişkinin miktarı hakkında yorum yapmak mümkündür. Modeldeki bağlantılar incelendiğinde okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin olumsuz davranışları ile başarı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Okulun fiziki koşulları değişkeni ile başarı arasındaki bağlantı katsayısı -0.21 ve t değeri -5.61'dir. Öğrencilerin olumsuz davranışları değişkeni ile başarı arasındaki bağlantı katsayısı ise -0.18 ve t değeri -4.95'tir. Buna göre fen bilimleri başarısı en çok okulların fiziki koşulları ile açıklanmaktadır.

R2 katsayısı açıklanan varyans olarak tanımlanmaktadır ve gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri açıklama miktarını göstermektedir. Araştırmada elde edilen belirleme katsayısının 0.11 olması, öğrencilerin ABİDE-8 2016 fen bilimleri başarısının okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin olumsuz davranışları değişkenleri tarafından %1.21'inin açıklandığını göstermektedir. Tüm elde edilen değerler göz önüne alındığında ise kurgulanan modelin doğrulandığı gözlenmektedir.

Sonuçlar

Eğitim öğretim etkinliklerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda genellikle öğretmen ve öğrenci özellikleri açısından başarıyı etkileyen faktörler incelenmektedir. Günümüzde özellikle öğretmen özellikleri, öğretim yöntem teknikleri,

öğrencinin derse karşı öz yeterliği, tutumu kadar okulun fiziksel özellikleri ve öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar da eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediği yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu araştırma da ise okulun fiziki koşulları ve öğrencilerin okulda gösterdikleri olumsuz davranışların ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin ABİDE 2016 kapsamındaki fen bilimleri başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modelinde ise öğrencilerin fen bilimleri başarılarını en iyi yordayan değişkenin "okulun fiziki koşulları" olduğu ve sonrasında ise "öğrencilerin olumsuz davranışları" değişkeninin olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişkenin de fen bilimleri başarısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen en önemli değişkenin okulun fiziki koşulları olduğu görülmüştür. Kurulan yapısal eşitlik modeline göre okulun fiziki koşullarındaki yetersizlik arttıkça öğrencilerin fen bilimleri başarı puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun fiziki koşulları değişkeninin bileşenlerinden en yüksek faktör yüküne sahip değişken ise "Fiziki ortamların (okul binaları ve okul bahçesi) yetersizliği ve uygunsuzluğu" maddesi olduğu, en düşük faktör yüküne sahip değişkenin ise "Öğrencilerin ders dışı etkinlikleri yapabileceği mekânlar (spor salonu, müzik odası, mescit vb.)" olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları yapılan farklı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. TIMSS (2011) analiz raporunda; ders materyali eksikliği, okul binasındaki ve ısıtma sistemindeki sorunlar ve derslik ortamındaki yetersizliklerin örneklemdeki çoğu okulda genel ders anlatımını önemli ölçüde olumsuz etkilediği ve bu durumun hem matematik hem de fen bilimleri alanlarında başarılı olma ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Dönmez (2004) yaptığı araştırmada öğrencinin akademik başarısını etkileyen okul kaynaklı sorunları belirlemiştir. Bu sorunları okulun uzak olması, ulaşım sorunları, okul yönetiminin ilgisizliği, okul yönetiminin katı tutumu, okulun ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıfların çok kalabalık olması, okul çevresinin okula destek sağlamaması ve okul çevresinin ilgisizliği olarak sıralamıştır.

Başaran (1974), tarafından yapılan 'Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları' konulu araştırmanın sonucunda, öğrenci başarısını düşüren okul içi etmenler arasında, eğitim araç gereçlerinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması en önemli etkenler olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda okulun bazı fiziksel özellikleri ile akademik başarı arasında ilişki olduğu ve bu çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen diğer değişken ise öğrencilerin olumsuz davranışları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulda sergiledikleri olumsuz davranışların artması fen bilimleri başarılarını negatif yönde etkilediği, bir başka anlatımla; öğrencilerin olumsuz davranışları arttıkça fen bilimleri başarı puanlarının da düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkene ait bileşenlerden en yüksek faktör yükü "Öğrenciler arasında tehdit veya sözlü taciz (kısa mesaj, e-posta dâhil)" maddesi olduğu ve "Öğrencilerin, öğretmen ya da diğer çalışanlara fiziksel olarak zarar vermesi" maddesinin ise en düşük faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Çelik(2018)'in ilkokul 3 . ve 4. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu bir araştırmada akademik başarısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin istenmeyen davranışları hemen hemen hiç sergilemediklerini, başarısı orta seviyede olan öğrencilerin ise istenmeyen davranışları en çok sergileyen öğrenciler olduklarını tespit etmiştir. İstenmeyen davranışlarda en çok "Arkadaşlarını tehdit etme", "Arkadaşlarıyla kavga etme" ve "Arkadaşlarının eşyalarına zarar verme" davranışlarının görüldüğünü ifade etmiştir. Bir başka araştırmada İnce (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara uyguladıkları stratejilerin farklılaştığını ve öğrencilerin akademik başarı oranı yükseldikçe disiplin uygulamalarını benimseme oranlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kısaca, bu araştırmanın sonuçları alan yazında yer alan araştırmalarla benzer sonuçlar vermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kurulan yapısal eşitlik modelinde öğrencilerin fen bilimleri başarılarını en iyi yordayan değişkenlerin "okulun fiziki koşulları" ve "öğrencilerin olumsuz davranışları" değişkenleri olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişkenin de fen bilimleri başarısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Modeline göre okulun fiziki koşullarındaki yetersizlik arttıkça öğrencilerin fen bilimleri başarı puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun fiziki koşulları değişkeninin bileşenlerinden en yüksek faktör yüküne sahip değişken ise "Fiziki ortamların (okul binaları ve okul bahçesi) yetersizliği ve uygunsuzluğu" maddesi olduğu, en düşük faktör yüküne sahip değişkenin ise "Öğrencilerin ders dışı etkinlikleri yapabileceği mekânlar (spor salonu, müzik odası, mescit vb.)" olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen diğer değişken ise öğrencilerin olumsuz davranışları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulda sergiledikleri olumsuz davranışların artması fen bilimleri başarılarını negatif yönde etkilediği, bir başka anlatımla; öğrencilerin olumsuz davranışları arttıkça fen bilimleri başarı puanlarının da düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkene ait bileşenlerden en yüksek faktör yükü "Öğrenciler arasında tehdit veya sözlü taciz (kısa mesaj, e-posta dâhil)" maddesi olduğu ve "Öğrencilerin, öğretmen ya da diğer çalışanlara fiziksel olarak zarar vermesi" maddesinin ise en düşük faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : yapısal eşitlik modeli, fen bilimleri başarısı, fiziki koşul, olumsuz davranış

Kaynakça

Başaran, İ.E. (1974). Türkiye'nin zorunlu öğrenim sorunlari ve çözüm yolları. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çelik, İ. (2018). İlkokulda istenmeyen öğrenci davranışlarının başarıya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf Yönetimi.* (s.43-62).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MEB. (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. MEB, Ankar

OECD. (2013). *Teaching and learning international survey.* [Çevrim-içi: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf]

OECD. (2010). *TALIS 2008 technical report.* [Çevrim-içi: https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf]

TIMSS (2011). *Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması ulusal raporu*. MEB, Ankara.

(24787) A Comparative Study of the Dimensionality of an Attitude Scale Using Principal Component Analysis and Mokken Scale Analysis

EZGİ MOR DİRLİK

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Validity is one of the most essential and maybe the most critical psychometric qualities of a test and a validation process is a never-ending task. Investigating the dimensionality of tests is the most critical component of a construct validity, especially when the test items are summed to one total score like in the attitude scale. In this type of test, each domain is accepted as measuring one dimension and that this dimension is measured on a continuum. However, if a test is actually multidimensional but treated as unidimensional then the interpretation of test scores cannot be valid and meaningful. Because the total score will not the indicator of only the tested domain, so there are other factors accounting for the students' performance on the test. In order to make valid assessment and take precise decisions, dimensionality of the tests must be investigated with the studies. Otherwise, the results will have to be reconsidered, and this is the main focus of this research.

In order to determine the dimensionality of a scale, there are many methods that can be used by researchers. Undoubtfully, the most popular method is Principal Component Analysis(PCA). It is an exploratory method which is used when little prior knowledge is available about the dimensionality of the scale(Gorsuch, 1983). This situation is valid especially when the typical performances of the persons are interested in. Attitude is one of these constructs which have no valid and general definition, so especially in the attitude assessment, the PCA has become the first preferences of the most researchers in order to understand the factorial structure of the data set. When the assessed construct is not so clear such as in psychological assessments, using one more technique may be more informative and make the structure clearer. Mokken Scale Analysis (MSA) is Item Response Theory based approach (Van der Linden & Hambleton, 1997) and can be used in the investigation of the data dimensionality (Hemker, Sijtsma, & Molenaar, 1995; Sijtsma & Molenaar, 2002).MHM can be used to identify one or more dimensions in the data, but in addition to PCA, it selects the items in a way that the items satisfy the requirements of a measurement model, which is known as Monotone Homogenity Model(MHM, Mokken and Lewis, 1982; Sijtsma and Molenaar, 2002). Hence it can be conducted that MSA is not only a statistical technique allowing to create a unidimensional scale but also provides an inestigation of a measurement models. Thanks to the advancements in technology, MSA has started to be used in different areas frequently in psychology (e.g., Michielsen, De Vries, Van Heck, Van de Vijver, & Sijtsma, 2004) but also in political science research (e.g., Van Schuur, 2003), marketing research (e.g., Paas & Molenaar, 2005), and social-medical research (e.g., Roorda et al., 2005) for assessing the dimensionality of the data and constructing scales. As stated before, these technqiues have some similar features and they are expected to give the similar results especially in the defining the factorial structure of the scales. For this reason, in this study, it was aimed to analyze the attitude scale, developed by the researcher beforehand, according to the both methods and compare the obtained results. So the aim of this research is twofold; firstly providing a theoretical knowledge about the both methods and secondly, applying these methods to an empirical data set and comparing the results. Thanks to the theoretical introduction of the techniques, many researchers can apply this method to their data sets by following the steps presented in this study. Also the comparison of the results will provide more understanding about the methods procedures.

Araştırma Yöntemi

Participants

The participants of the study were the teachers pertaining to the Education system of Turkey at eight grade level both in public and private schools. The attitude scale was developed to define the teachers' attitudes towards casual students' dress in the mandatory education level, hence the study group was composed of the teachers. It was aimed to define the all teachers' attitudes and the generalization was not a goal of this study. Thus, it was preferred to study with a groups of teachers whoe are easy to reach. The study group is composed of 240 primary and elementary school teachers, 47% of them are female, 53% of them are male. Their ages are between 22 to 59.

Data Gathering

The attitude scale was administered to the teachers by researcher. The teachers were attended to the study voluntarily and before the applications required permission were received from the Ministry of National Education(MoNE). Also the teachers were acknowledged about the study and they were motivated to give sincere answeres to the questions in the scale.

Data Analysis

In order to establish the number of factors, a start was made with most preferred analysis, the Explanatory Factor Analysis(EFA), and the most classical technique was used, Principal Component Analysis(PCA). After the checking of the assumptions of PCA, the scale was analyzed via PCA and the results were obtained. Secondly, MSA was conducted to the data set. Applying this method requires to following many steps proposed by Sijtsma and Molenaar(2002). After the application of two methods, the findings were compared both statistical and descriptive way. For the PCA, SPSS 22.0 program was used and as for MSA, R program and "mokken" package was used.

Validity is one of the most essential and maybe the most critical psychometric qualities of a test and a validation process is a never-ending task. Investigating the dimensionality of tests is the most critical component of a construct validity, especially when the test items are summed to one total score like in the attitude scale. Because the total score will not the indicator of only the tested domain, so there are other factors accounting for the students' performance on the test. In order to make valid assessment and take precise decisions, dimensionality of the tests must be investigated with the studies. Otherwise, the results will have to be reconsidered, and this is the main focus of this research. In this study, two methods of investigating dimensionality of the data from tests and questionnaires wasdiscussed. The methods are the most popular one Principal Component Analysis(PCA) and the more recent Mokken Scale Analysis, MSA). The PCA has been one of the most known and applied technique in deciding the factorial structure of the data set, and most ot the researchers can use this technique without any hesitation in their studies of different fields. Despite the popularity of PCA, MSA is one of the recent technique which aims to compose a unidimensional scale from the scales consisting of many items. In the context of the study, firstly these techniques were discussed with the similarities and differences between them. Then the by using the both methods, the dimensionality of the" Attitude Scale towards Casual Dress Practice in the Public Schools" was analyzed. The results were presented by giving the similarities and variations observed from the findings of the methods. Thanks to the theoretical introduction of the techniques, many researchers can apply this method to their data sets by following the steps presented in this study. Also the comparison of the results will provide more understanding about the methods procedures. Lastly the recommendations of the researchers using these techniques were provided.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, two different methods used in the investigation of dimensionality analyses were compared. Both of the methods use different values and processes while defining the factorial structure of the data sets. However, they are in common in composing the unidimensional scale composing. Hence the comparison of the methods provides information about the researchers for both of the methods and using MSA may become more powerful alternatives to using PCA in scale development. Because MSA provides not only defining factorial structure but also scaling according to the Nonparametric Item Response Theory models. Obtaining the similar factorial structure will be beneficial for the researchers and may propose a new method to analyzing the scales.

Anahtar Kelimeler : Principal Component Analysis , Mokken Scale Analysis, Attitude Scale

Kaynakça

Gorsuch, R. L. (1983). Factor analysis (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Michielsen, H. J., De Vries, J., Van Heck, G. L., Van de Vijver, F. J. R., & Sijtsma, K. (2004). Examination of the dimensionality of fatigue. European Journal of Psychological Assessment, 20, 39–48.

Mokken,R.J.,&Lewis,C.(1982).Anonparametricapproachtotheanalysisof dichotomous item responses. Applied Psychological Measurement, 6, 417– 430.

Paas, L. J., & Molenaar, I. W. (2005). Analysis of acquisition patterns: A theoretical and empirical evaluation of alternative methods. International Journal of Research in Marketing, 22, 87–100.

Roorda, L. D., Roebroeck, M. E., Van Tilburg, T., Molenaar, I. W., Lankhorst, G. J., Bouter, L. M., et al. (2005). Measuring activity limitations in walking: Development of a hierarchical scale for patients with lower-extremity disorderswholiveathome.ArchivesofPhysicalMedicineandRehabilitation,86, 2277–2283

Sijtsma,K.(1998).MethodologyreviewNonparametricIRTapproachestothe analysis of dichotomous item scores. Applied Psychological Measurement, 22, 3–31.

Sijtsma, K., & Molenaar, I. W. (2002). Introduction to nonparametric item response theory. Thousand Oaks, CA: Sage.

VanderLinden,W.J.,&Hambleton,R.K.(Eds.).(1997).Handbookofmodern item response theory. New York: Springer-Verlag.

Van Schuur, W. H. (2003). Mokken scale analysis: Between the Guttman scale and parametric item response theory. Political Analysis, 11, 139–163

(24807) Açık Uçlu Soruların Oluşturulması ve Uygulanması

NİHAN SÖLPÜK TURHAN

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite öğrencinin başarısını ölçmek için kullanılan açık uçlu soru türüne üzerine yaşanan sorunlar nelerdir? Üniversite öğrencilerinin açık uçlu soru türü hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu araştırmada yukarıda belirtilen gibi sorulara cevap aranmıştır. Bu araştırma, açık uçlu soruların oluşturulması ve uygulanmasında kapalı uçlu sorulardan ayıran önemli farklılıkları karşılaştırmayı hedeflemiştir. Açık uçlu soru tekniğiyle detaylı olarak eleştirel ve analitik görüşler ölçülmekte ve süreçte sadece bir doğru cevap talebine odaklanmamaktadır. Kapalı uçlu sorularda ise yalnızca doğru cevap ya da cevaplar odaklanılmaktadır. Bu nedenle, kapalı uçlu sorularda öğrencilerin dersin kavramını ve içeriğini derinlemesine anlayıp anlamadığını test etmek için yeterli olmayabilmektedir. Kapalı uçlu soru formunda testlerde ifadeyi veya formülü ezberleyip yapabilme ihtimali bulunmaktadır. Ancak açık uçlu soru türünde ise sadece ifadeyi ya da formülü ezberlemek yeterli olmaya bilmekte, soruya değerlendirme ve analiz yapılması istenebilmektedir. Bu sayede, testi cevaplayan kişinin bir konu hakkında bilgisi olup olmadığı daha doğru ölçülmüş olabilmektedir. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerin başarısını ölçmede açık uçlu sorunların kullanımı ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma, açık uçlu soruların nasıl tanımlandığı, bu sorular nasıl formüle edildiği ve öğrencilerin açık uçlu sorulara karşı görüşlerini karşılaştırmak hedeflenmiştir. Açık uçlu sorularla hazırlanan sınavların öğrenci başarısını ölçmedeki düzeyini öğrenci görüşleriyle ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Farklı sınav türleri öğrenci başarısını nasıl etkilemektedir? Hangi sınav türünde öğrenciler daha çok başarı göstermektedirler?

Açık uçlu sorularla yapılan sınavların başarıyı yeterince ölçüp ölçmediği hakkında görüşleriniz nelerdir?

Açık uçlu sorularla yapılan sınavlarda görüşlerinizi ve düşüncelerini açıkça ifade etmedeki yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Açık uçlu sorularla yapılan sınavların kalıcı öğrenmeye katsı olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Açık uçlu sorularla yapılan sınavları etkin bir öğrenme modeli midir?

Açık uçlu sorular ile sınav olmanın sizlere sağladığı avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmış olup, katılımcıların merak edilen probleme ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemi yorumsal yaklaşım temelli geliştirilmiş bir araştırma yöntemidir. Araştırma bu araştırma yöntemin kullanarak farklı araştırma sonuçları elde edebilmektedir. Araştırmacıya bağılı olarak farklı veri toplama araçları kullanarak farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu araştırmada, açık uçlu soruların oluşturulması ve uygulanmasına ilişkin üniversite öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanan araştırmada, nitel araştırma deseni olan olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmaları belirli bir zamanda ve belirli bir bağlam içerisinde araştırmayı gerçekleştirir. Bu desene göre araştırma insanların dünyayı nasıl deneyimledikleriyle ilgilenmektedir(Bloor & Wood, 2006; Willig, 2008).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, vakıf üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Olasılık olmayan örnekleme tekniği kullanılmış olup, amaçlı (purposeful) örnekleme tekniğine göre araştırma grubu oluşturulmuştur. Bu örnekleme tekniğine göre araştırmaya en uygun katılımcılara ulaşmak gerekmektedir (McMillan & Schumacher, 2006). Araştırmada toplamda 16 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar, birinci sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı, ikinci sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı, üçüncü sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı ve dördüncü sınıfta okuyan 4 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, görüşme tekniği kullanılmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları öncesi pilot çalışma yapılmış ve sorular revize edilerek, nihai görüşme yarı yapılandırılmış görüşeme soruları oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmış olup, yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler öğretmen adaylarıyla geliştirilmiş açık uçlu sorularla görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme analizinden elde edilen veriler deşifre edildikten sonra veriler analizde kullanılmıştır. Olgu bilim deseni kullanılan araştırma veriler içerik analizi tekniğiyle sunulmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılabilen içerik analizi yöntemi, toplama aracıyla ulaşılmış verilerin standardize edilmesi ya da karşılaştırılmasını sağlamaktadır (Öğülmüş, 1991).

Bu araştırma, açık uçlu soruların nasıl tanımlandığı, bu sorular nasıl formüle edildiği ve öğrencilerin açık uçlu sorulara karşı görüşlerini karşılaştırmak hedeflenmiştir. Açık uçlu sorularla hazırlanan sınavların öğrenci başarısını ölçmedeki düzeyini öğrenci görüşleriyle ortaya çıkarmaktır. Üniversite öğrencinin başarısını ölçmek için kullanılan açık uçlu soru türüne üzerine yaşanan sorunlar nelerdir? Üniversite öğrencilerinin açık uçlu soru türü hakkındaki görüşleri nelerdir? Gibi sorulara araştırmada cevap aranmıştır. Bu araştırmada, açık uçlu soruların oluşturulması ve uygulanmasına ilişkin üniversite öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanan araştırmada, nitel araştırma deseni olan olgu bilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu vakıf üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinden toplamda 16 katılımcıya oluşmaktadır. Birinci sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı, ikinci sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı, üçüncü sınıfta okuyan 4 öğretmen adayı ve dördüncü sınıfta okuyan 4 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmış olup, yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler öğretmen adaylarıyla geliştirilmiş açık uçlu sorularla görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, açık uçlu soruların; öğrencileri, diğer sınav tekniklerinden daha rahat hissettirdiğine, bu tekniğin daha kalıcı olduğuna ve etkin bir öğrenmenin sağlanabilmesi için ifadelerin açık bir şekilde ortaya konması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda, açık uçlu soruların oluşturulmasında ve uygulanmasında öğrenci seviyesi uygun soruların hazırlanması ve ders sürecinde işlenen konular kapsamında soruların geliştirilmesi vurgu yapılmıştır. Bu nedenle açık uçlu soruların oluşturması ve uygulanması sorunlardan dolayı öğretmen adaylarının başarını olumsuz etkileyebilmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının açık uçlu sorularla yapılan sınavlara karşı görüşleri, diğer sınav türlerinden daha etkili olduğu, ezbere dayalı olmadığı, eleştirile düşünce gücünü ölçebilecek düzeyde olduğu, hem bilgiye dayalı hem de yorum dayalı olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmanın önemi, açık uçlu soruların oluşturulması ve uygulanması üzerine araştırmalara rastlanılmamış olmasıdır. Bu araştırma açık uçlu soruların oluşturulmasın ve uygulanmasında kapalı uçlu sorulardan ayıran önemli kriterler ve açık uçlu sorularla hazırlanan sınavlara karşı öğrenci görüşleri karşılaştırmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna öğretmen adayları açık uçlu sorularla hazırlanan sınavların daha çok bilgiye dayalı olduğunu ifade etmiştir. Bu sınav çeşidinin önemli bir özelliği ise bilen ile bilemeyeni ayıran ayırt ediciliği yüksek bir sınav çeşidi olduğu belirtilmiştir. Örneğin bir konudan bilgisi olmayan bir öğrencinin yorum yapamayacağını ve örnekler veremeyeceğini vurgulanmıştır. Araştırma elden edilen verilere katılımcılar bir sınavda birden fazla soru çeşidinin bulunmasını görüşüne sahiptir. Bir sınavın sadece açık uçlu sorulardan oluşturulması ya da sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşturulması öğrenci başarını ortaya çıkarmada yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Açık uçlu sorularla öğrenci başarını derinlemesine değerlendirme yapılabilir fakat öğrenciler her sınavda sahip olduğu bilgi sınav sürecinde yorumlayıp aktarmayabilmektedir. Bu nedenle tek soru çeşidi ile öğrenci başarısı ortaya çıkarılamadığı görüşü öne çıkarmaktadır. Kısacası, bu araştırma sonucunda açık uçlu soruların oluşturulmasında ve uygulanmasında öğrenci seviyesi uygun soruların hazırlanması ve ders sürecinde işlenen konular kapsamında soruların geliştirilmesi vurgu yapılmıştır. Bu nedenle açık uçlu soruların oluşturması ve uygulanması sorunlardan dolayı öğretmen adaylarının başarını olumsuz etkileyebilmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının açık uçlu sorularla yapılan sınavlara karşı görüşleri, diğer sınav türlerinden daha etkili olduğu, ezbere dayalı olmadığı, eleştirile düşünce gücünü ölçebilecek düzeyde olduğu, hem bilgiye dayalı hem de yorum dayalı olduğu ifade edilmiştir

Anahtar Kelimeler : Nitel araştırma, olgu bilimi, açık uçlu soru

Kaynakça

Bloor, M. ve Wood, F. (2006). Keywords in qualitative methods. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
DOĞAN, C. D. ve KUTLU, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Yeni Durum Belirleme Yöntemlerini Tercihlerinde Etkili Olan Öğrenmeye İlişkin Özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(2), 459-474.
KILIÇ, Z. (2018). Öğrencilerin Sınav Türü Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 17(2), 1051-1065.
McMillan, J., & Schumacher, S. (2006). Research in Education. (6th ed.) Boston: Pearson Education.
Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 213-228. http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40& sayi _ id=506.
TEZBAŞARAN, E. (2017). Sınav Türlerinin Mutlak Yargılar Yöntemi ile Ölçeklenmesi ve Öğrenci Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (1), 143-162.
Willig, C. (2008). Introducing qualitative research in psychology (2. Baskı). Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.

(24824) Kayıp Veriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin Değişen Madde Fonksiyonu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

PELİN TAMCI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA KELECİOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve psikoloji alanlarında ölçülmesi amaçlanan değişkenler genellikle doğrudan gözlenemeyen örtük özelliklerdir. Örtük özellikler doğrudan gözlemlenemedikleri için onları işaret eden, onlarla ilişkili olduğu düşünülen diğer gözlenen değişkenler yardımıyla bu özelliklere yönelik çıkarım ve yorumlar yapılabilmektedir. Örtük özelliklerin ölçülmesi amacıyla kullanılacak olan testlerin geliştirilmesi, uygulanması, testlerden elde edilen sonuçların çeşitli yöntemlerle analiz edilmesi ve yorumlanması özenle tasarlanması ve gerçekleştirilmesi gereken süreçlerdir. (Turgut & Baykul, 2011).

Test sonuçları genellikle kişisel, sosyal, politik sonuçları olan önemli kararların alınmasında büyük bir etkiye sahiptir. O nedenle bu kararların alınmasında kullanılacak olan testlerden geçerli sonuçlar elde etmek oldukça önemlidir (Clauser & Mazor, 1998).

Güvenilir ve geçerli bir test geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri madde yanlılığıdır. Madde yanlılığı, testi alan bir grubun testin ölçmeyi amaçladığı özellik dışındaki bazı nedenlerden dolayı maddeyi doğru cevaplama olasılığının, aynı yetenek düzeyindeki diğer gruptan daha düşük olması durumunda ortaya çıkar (Zumbo,1999). Madde yanlılığını tespit etme süreci, değişen madde fonksiyonu (DMF) incelemesiyle başlar. DMF, madde yanlılığını araştırmak için kullanılan bir indekstir. Maddenin DMF göstermesi farklı gruplardaki cevaplayıcıların ölçülen özellik üzerinden eşlendikten sonra maddeyi doğru cevaplama olasılıklarının farklılaşması durumunda ortaya çıkmaktadır. (Camili & Shepard, 1994; Clauser & Mazor, 1998).

Test güvenirliğine ve geçerliğine karşı tehdit oluşturan, test sonuçlarından yanlış çıkarımlar yapılarak hatalı kararlar verilmesine sebep olabilecek bir diğer faktör kayıp verilerdir (Garrett, 2009). Psikolojik ölçmelerin temel amacı test maddelerine verilen cevaplardan yani gözlenen verilerden, gözlenemeyen gizil özelliklerle ilgili çıkarımlar yapmaktır. Bu süreçte bazı maddelerin cevaplayıcılar tarafından atlanması yani maddeyle ilgili gözlenen bir verinin elde edilememesi, ölçülmesi amaçlanan gizil özellikle ilgili çıkarım yapılmasını zorlaştırmaktadır (Hohensinn ve Kubinger, 2011).

Kayıp veri problemi neredeyse bütün istatistiksel analiz yöntemlerinde sorun olmaktadır. Kayıp veriyle başa çıkmada uygun olmayan bir yöntemin kullanılması parametre kestirimlerinde, standart hatada, test istatistiklerinde yanlılığa ve eldeki verinin verimsiz kullanılması gibi problemlere sebep olabilmektedir (Allison, 2003).

Standart istatistik metotları tam veri seti üzerinde analiz yapacak şekilde geliştirilmiştir (Little ve Rubin, 2002). Yaygın olarak kullanılan DMF belirleme yöntemlerinden Mantel-Haenszel (MH), lojistik regresyon (LR) ve eş zamanlı yanlılık testi (SIBTEST) yöntemleri de kayıp veriyle başa çıkacak şekilde tasarlanmamıştır (Banks, 2015).

Tam veri setleri üzerinde kullanılabilecek şekilde geliştirilen istatistiksel metotların doğru sonuçlar verebilmeleri için kayıp veri içeren veri setlerinin uygun yöntemlerle tam veri setlerine dönüştürülmesi büyük öneme sahiptir. Pek çok istatistiksel süreçte olduğu gibi maddelerin DMF açısından incelendiği bu analiz süreci de veri setindeki kayıp verilerden etkilenmektedir. Tam olmayan bir veri setindeki kayıp verileri ele alırken kullanılabilecek pek çok yöntem vardır. Ancak bu yöntemler içinden tercih edilecek olan bazıları maddenin gerçekte DMF'ye sahipken DMF yokmuş gibi görünmesine ya da DMF'li olmamasına rağmen DMF'li gibi gözükmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle DMF'li maddelerin doğru şekilde tespit edilebilmesi için veri setindeki kayıp veri probleminin uygun kayıp veriyle başa çıkma yönteminin kullanılarak çözülmesi gerekmektedir.

Çalışmanın amacı farklı koşullar altında kayıp veriyle başa çıkma yöntemlerinin DMF üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada PISA 2012 uygulamasındaki test verileri kullanılarak DMF belirleme sürecinde kayıp veriyle başa çıkma yöntemleri incelenmiştir. PISA, uygulamaya katılan tüm ülkeler için önem taşıyan bir sınavdır. Pek çok ülke PISA sonuçlarına göre eğitim politikalarını gözden geçirmektedir. Bu nedenle PISA sonuçlarının geçerliği de tüm ülkeler için önem taşımaktadır. Bu amaçla kayıp verinin DMF'ye etkisi PISA verileri kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, farklı koşullar altında kayıp veriyle başa çıkma yöntemlerinin DMF üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışmadır. Bu amaçla, bazı özellikleri bakımından birbirinden farklılaşan tam veri setleri üzerinde DMF analizi yapılarak karşılaştırmada kullanılacak referans sonuçlar elde edilmiştir. Daha sonra eldeki tam veri setlerinden farklı oranlarda kayıp veri içeren veri setleri üretilmiştir ve bu veri setleri üzerinde çeşitli kayıp veriyle başa çıkma yöntemleri uygulanmıştır. Kayıp veriyle başa çıkma yöntemlerinin uygulanmasıyla elde edilen veri setleri üzerinde de DMF analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar referans sonuçlarla karşılaştırılarak I. tip hata oranları ve güç değerleri hesaplanmıştır. Böylece referans sonuçlara en yakın sonuçların elde

edilmesini sağlayan kayıp veriyle başa çıkma yönteminin tespit edilmesi planlanmıştır. Belirli özellikler açısından birbirlerinden farklılaşan veri setlerinden ve aynı veri setinden farklı koşullar altında elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları birbirleriyle karşılaştırarak incelenmiştir.

Araştırmada örneklem büyüklüğü, odak-referans (O/R) grup oranı, DMF düzeyi, kayıp veri oranı ve kayıp veriyle başa çıkma yöntemi koşullarına göre SIBTEST ile elde edilen DMF sonuçlarının I. tip hatası ve gücü incelenmiştir.

Örneklem büyüklüğü: Araştırmada örneklem büyüklüğü 900 ve 450 olacak şekilde iki koşul oluşturulmuştur.

O/R grup oranı: 150/350, 225/225, 450/450, 350/550 olacak şekilde dört koşul oluşturulmuştur.

DMF düzeyi: A, B ve C olacak şekilde üç koşul oluşturulmuştur.

Kayıp veri oranı: %10, %20 ve %30 olacak şekilde üç koşul oluşturulmuştur.

Kayıp veriyle başa çıkma yöntemi: Sıfır atama (SA), çoklu değer atama (ÇDA) ve beklenti maksimizasyonu (BM) olacak şekilde üç koşul oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SA yöntemi uygulandığında 900 kişilik örneklem büyüklüğü için elde edilen tüm I. tip hata oranlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu, bu örneklem büyüklüğü için kayıp veri oranının, DMF düzeyinin ve O/R grup oranının I. tip hata oranları açısından önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür. SA yönteminde %30 kayıp veri durumunda elde edilen tüm I. tip hata oranlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu, yani %30 kayıp veri koşulunda örneklem büyüklüğü, O/R grup oranı ve DMF düzeyinin I. tip hata oranlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca örneklem büyüklüğünün azalması SA için elde edilen I. tip oranlarının bazı koşullar için kabul edilebilir düzeyin dışında çıkmasına neden olmuştur. A ve B DMF düzeyindeki tüm durumlar için elde edilen hata oranları kabul edilebilir düzeydedir. ÇDA yönteminin SA ve BM yöntemlerine göre daha düşük hataya sebep olduğu görülmüştür. BM yönteminde örneklem arttığında ve O/R grup oranı 1 olduğunda elde edilen tüm I. tip hata oranlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu yöntemde kayıp veri oranı arttıkça kabul edilebilir düzeydeki I. tip hata oranlarının sayısı artmıştır. DMF düzeyi A olduğunda diğer tüm koşullar için I. tip hata oranları kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. BM yönteminin gücü SA yönteminin gücünden daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kayıp veri, değişen madde fonksiyonu

Kaynakça

Allison, P. (2003). Missing Data Techniques for Structural Equation Modeling. *Journal of Abnormal Psychology*(112), No. 4, 545-557. doi:10.1037/0021-843X.112.4.545

Banks, K. (2015). An Introduction to Missing Data in the Context of Differential Item Functioning. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 20*(12), 1-10.

Camilli, G., & Shepard, L. (1994). *Methods for Identifying Biased Test Items.* London: Sage.

Clauser, B., & Mazor, K. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17, 31-44.

Garrett, P. (2009). *A Monte Carlo Study Investigating Missing Data, Differential Item Functioning, and Effect Size.* Doctoral Dissertation, Georgia State University.

Hohensinn, C., & Kubinger, K. (2011). On the Impact of Missing Values on Item Fit and Model Validness of the Rasch Model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, s.53 380-393.

Little, R., & Rubin, D. (2002). *Statistical Analysis with Missing Data (2nd. ed.).* New York, NY: John Wiley & Sons.

Turgut, M., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framewoerk for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores.*Ottowa: ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

(24866) PISA Uygulamalarında Okuma-Matematik-Fen Okuryazarlığı Puanlarındaki Değişimin Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Model İle İncelenmesi

DUYGU ANIL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ŞULE ÖTKEN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen dünyada toplumların ihtiyaç ve beklentilerine uygun bireyler yetiştirmenin, uluslararası düzeyde tüm eğitim sistemlerinin amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarından biri de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtildiği gibi, Türk Milletinin bütün fertlerinin; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğu artacak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma desteklenerek hızlanacaktır. Eğitim sistemleri, sosyal ve teknolojik geçişlerin tarihi dönemlerinde kökten bir değişim geçirmiştir. Örgün eğitimin ana hedefi, öğrencilerini, yaşamları boyunca kendilerini eğitmek için entellektüel araçlar, etkinlik inançları ve içsel ilgi alanları ile donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin yeni bilgi edinmelerini ve kendi iyilikleri için ya da yaşamlarını daha iyi hale getirmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmelerini sağlar (Bandura, 1995). Son yıllarda, dünyadaki eğitim sistemlerinde geniş ölçekli değerlendirmeler yapılarak, farklı akademik alanlarda ve okullarda öğrenci sonuçlarını değerlendirme ve karşılaştırmaya yönelik bir eğilim görülmektedir. Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler, eğitim kurumları veya sistemleri ile ilgili kararlar almak amacıyla politika yapıcılar ve yöneticiler için bilgi sağlamaktadır. Eksiklikleri (güçlü yanlarının yanı sıra) ortaya koyarak çoğu zaman ulusal sistemlerdeki reformların ve eğitim programlarının başlatıcıları olarak hareket etmektedir (Aydın, 2017; Deeber vd., 2014; Goldstein, 2004; Lenkeit, 2012). Eğitim sistemlerinin etkisini ve yeterliliğini artırmak, eğitimin kalitesini gözlemlemek ve geliştirmek için birçok ülke geniş ölçekli sınavlara güvenmeye başlamıştır. Ayrıca kaliteyi ölçmek ve geliştirmek amacıyla harcanan çabalar, Avrupa'da eğitim sistemlerinde tartışmalara sebebiyet veren Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA), Uluslararası Okuryazarlık Çalışması (PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi uluslararası araştırmaların sonuçlarıyla daha da artmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009). PISA, öğrenci performansını değerlendirmek ve performans farklılıklarını açıklamaya yardımcı olabilecek öğrenci, aile ve kurumsal faktörler hakkında veri toplamak için kapsamlı uluslararası bir programdır. PISA'nın özelliklerinden biri, çok düzeyli modellemeyi kullanarak okul farklılıklarını hesaba katma girişimidir. Bu nedenle, örneğin öğrencinin, toplumsal cinsiyet, sosyal geçmiş ve önceki kazanım gibi faktörleri içeren çeşitli öğrenci özelliklerine ve ayrıca katılan okul veya okullarla ilgili özelliklere bağlı olduğu varsayılmaktadır. Bu tür faktörleri içeren istatistiksel bir modeli kullanırken, okullar arasında öğrenci ya da okul düzeyindeki özellikler tarafından hesaplanamayan varyasyonlar kalmaktadır (Goldstein, 2004). Öğrencilerin okullarda yuvalanması nedeniyle elde edilen veri yapısı, hiyerarşik bir yapıyı iki düzeyli olarak oluşturmaktadır. Sosyal bilimlerde, iç içe geçmiş veri yapıları çok yaygındır. İç içe geçmiş veriler (ilişkili gözlemler), sosyal bilim araştırmalarında sıkça görüldüğü gibi, bireyler gruplar halinde bir araya getirildiğinde ortaya çıkar. Örneğin, aynı okuldaki öğrenciler farklı okullardan gelen öğrencilere göre daha benzer olacaktır (Stevens, 2009). Eğitimde birçok politika yapıcı için, eğitim araştırmalarının önemli bir rolü, öğrencinin performansını en etkili biçimde artıran okul düzeyi faktörlerini belirlemektir. Bu nedenle, politika yapıcılar ve politikalar düşük sosyoekonomik statüde (SES) ve dezavantajlı okullarda öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine odaklanır (Marks, 2010). Sosyoekonomik durumun ve aile özelliklerinin özellikle başarı üzerindeki etkisi uzun zamandan beri eğitim araştırmalarında büyük ilgi görmüştür. Aile arka planı, büyük ölçekli değerlendirmelerdeki ilgi alanlarından sadece biridir (Brese ve Mirazchiyski, 2010). Dolayısıyla PISA çalışmasında; okul ve öğrenci düzeyinde akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak incelenmesi, farklı yıllarda performans farklılıklarının kaynağı olan değişkenlerin belirlenmesinin gerekliliği söz konusudur. Bu nedenle PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamasında öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı başarı puanlarını manidar olarak etkileyen değişkenleri belirlemek adına her üç PISA uygulamasında ortak kullanılan öğrenci ve okul özelliklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler çok değişkenli-çok düzeyli modeller kullanılarak incelenmiş ve öğrencilerin başarı farklılıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelendiğinden araştırmanın türü yordayıcı korelasyonel araştırmadır. Korelasyonel araştırmalarda bağımsız değişkenin düzeyleri araştırmacı tarafından manipüle edilemez. Araştırmacı bağımsız değişkeni tanımlayabilir, ancak bu değişkenlerin düzeylerine (Tabachnick ve Fidell, 2013).Araştırmanın evreni, uygulamaların yapıldığı yıllarda Türkiye'de ve belirlenen diğer ülkelerde eğitim alan 15 yaş grubu öğrencileridir. Veri toplama aracı olarak PISA 2009-2012-2015 uygulamalarında yer alan matematik-okuma-fen bilişsel puanları ile öğrenci ve okul anketlerinden alanyazın taraması sonucunda belirlenen bazı değişkenler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere belirlenen düzey 1

değişkenleri, bilişsel puanlar ve öğrenci özelliklerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan düzey 2 değişkenleri ise okul anketlerinden elde edilmiştir. PISA 2009-2012-2015 verileri, PISA Türkiye veri tabanından internet aracılığıyla indirilerek araştırma kapsamında yapılacak analizlerde kullanılmak üzere, veri dosyaları hazırlanmıştır. Veri dosyaları oluşturulurken, öncelikle PISA 2009-2012-2015 öğrenci anketi ile okul anketinde her üç yıla ait PISA uygulamasında ortak maddeler ve boyutlar incelenmiştir. Bununla birlikte ilgili alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin akademik performansıyla ilişkili olduğu görülen değişkenler tespit edilmiştir. Maddeler ve boyutlar belirlendikten sonra bu madde ve boyutlara ait belirli istatistiksel yöntemlerle türetilen indeks değerleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere belirlenen değişkenler; cinsiyet, program türü, anne-baba eğitim durumu, ebeveyn eğitimine ilişkin indeksler, evdeki kültürel olanaklar-eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum, okul büyüklüğü, bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi, öğretmen-öğrenci oranı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak analizler için gerekli tüm varsayımlar test edilmiştir. Daha sonra Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller (Çok Düzeyli Regresyon Analizi) kullanılarak araştırmanın alt problemleri analiz edilmiştir.Araştırma kapsamında incelenen PISA 2009-2012-2015 yıllarına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen başarılarının okul ve öğrenci özellikleri ile ilişkisi Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller ile analiz edilerek belirlenmiştir. Verilerin düzenlenmesinde sosyal bilimler için istatistik paket programı ve Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller için Mplus 6.12 programı kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, PISA 2009-2012-2015 uygulamalarına katılan Türk öğrencilerin matematik-okuma-fen performanslarını birlikte manidar olarak etkileyen okul ve öğrenci düzeyi değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında öğrenci düzeyi değişkenlerden cinsiyet, program türü, anne ve baba eğitim durumu, evdeki kültürel olanaklar, evdeki eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum indeksi kullanılmıştır. Okul düzeyi ile ilgili olarak ise okul büyüklüğü, bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi, öğretmen-öğrenci oranı modele dahil edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda PISA 2009-2012-2015 Türk öğrencilerine ait veriler, Çok Düzeyli-Çok Değişkenli Regresyon Modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Söz konusu veri setinde analizlere başlamadan önce karşılanması gereken varsayımlar; kayıp verilerin ve uç değerlerin olmaması, veri setinin normal dağılıma sahip ve doğrusal olması, çoklu bağlantılık probleminin olmamasıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden oluşturulan Düzey 1 ve Düzey 2 veri dosyalarından, kayıp veriye yönelik olarak herhangi bir gözlem çıkarılmamıştır. Tek yönlü uç değerlerin varlığını incelemek için, öğrenci ve okul düzeyindeki bütün değişkenler öncelikle standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Araştırma kapsamında incelenecek olan PISA 2009-2012-2015 okul ve öğrenci anketlerinde, +3 ve -3 standart sapma aralığının dışında kalan veriye rastlanmamıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenen ki-kare ölçüt değeri ile karşılaştırılarak çok yönlü uç değer olarak belirlenen veriye rastlanmamıştır. Söz konusu veri setlerinin tek değişkenli normallik varsayımını sağlayarak çok değişkenli normallik koşulunu yerine getirdiği görülmüştür. Çoklu bağlantı sorunu, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır. VIF değerinin 10'dan yüksek olması ve CI değerinin 30'dan yüksek çıkması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının varlığını gösterir (Büyüköztürk, 2009). Analiz sonuçlarına göre, değişkenlerin VIF değerlerinin 1.14 ve 4.12 aralığında değiştiği ve CI değerlerinin ise 0.32 ve 0.95 aralığında değiştiği görülmüştür. Bu durumda veri setlerinde çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra çok düzeyli modellerin varsayımları hiyerarşik doğrusal modeller için oluşturulmuş istatistik paket programı HLM 7.03 kullanılarak kontrol edilirken, birinci düzeyde varyansların homojenliği, her iki düzeyde hataların normallik varsayımı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Q-Q plot grafiği incelendiğinde dağılımın 45 derecelik eğime sahip olan doğrunun etrafında yığıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Q-Q grafiği sonucunda dağılımın 45 derecelik eğime sahip olan doğrunun etrafında yığılması nedeniyle, varyansların homojen olduğu söylenebilir. Düzey 2 hatalarının normalliği varsayımını test etmek için PISA 2009-2012-2015 veri setlerine ait düzey 2 artık dosyalarında yer alan MDIST ve CHIPCT ile saçılım grafikleri oluşturulmuştur. Söz konusu grafikler incelendiğinde, düzey 2 hatalarının normalliği varsayımını karşıladığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan çok değişkenli-çok düzeyli model analizi sonuçlarına göre okullar arasında öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarında farkların olduğu gözlenmiştir. PISA 2009-2012 Türkiye uygulamasına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarını birlikte manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenlerin sırasıyla baba eğitim durumu, evdeki eğitimsel kaynaklar, PISA 2015 uygulamasında ise anne eğitim durumu, ekonomik-sosyal-kültürel durum olduğu belirlenmiştir. Her üç uygulamada matematik ve okuma performansını manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenin cinsiyet olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. PISA 2009 Türkiye uygulamasına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarını birlikte manidar olarak yordayan okul düzeyi değişken ise öğretmen-öğrenci oranı olarak bulunmuştur. PISA 2012 ve PISA 2015 için akademik başarıyı manidar olarak yordayan okul düzeyi değişkenin bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, okullar arası söz konusu öğrenci başarısındaki farklılığın azaltılması önerilebilir. Öğrencilerin evdeki eğitim ortamlarını düzenleyici çalışmalar yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında 15 yaşındaki öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansı okul içinde ve okullar arasında nasıl değişmektedir?' problemine dayalı olarak Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Anova modeli oluşturulmuştur. Bu modele göre PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında okullar arasında öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarında farkların olduğu gözlenmiştir. Her üç uygulamada da ortaya çıkan varyansın yarıdan fazlası okullar arasında var olan farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İkinci alt problem 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında öğrenci düzeyinde hangi faktörler öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansını etkilemesine önemli ölçüde katkıda bulunur?' için Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli oluşturulmuştur. Modele cinsiyet, program türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evdeki olanaklar, evdeki eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum değişkenleri eklenmiştir. Her üç

uygulamada matematik ve okuma performansını manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişken "cinsiyet olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her üç uygulamada fen performansını manidar olarak yordayan bir değişken bulunamamıştır. Üçüncü alt problem 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında okul düzeyinde hangi faktörler öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansına önemli ölçüde katkıda bulunur?' için Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeli oluşturulmuştur. PISA 2009-2012-2015 uygulamasında matematik performansını manidar bir şekilde yordayan okul düzeyi değişken bulunmamaktadır. PISA 2009-2012-2015 uygulamasında okuma ve fen performansını manidar bir şekilde yordayan okul düzeyi değişken "öğretmen-öğrenci oranı" değişkenidir.

Anahtar Kelimeler : PISA, çok değişkenli-çok düzeyli model, akademik başarı.

Kaynakça

Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, A. M. ve Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report, TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education: Boston College.
Muthen, L. K. ve Muthen, B. O.(2010). MPlus, statistical analysis with latent variables user's guide, (6th Ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination, Biometrika,
Nagy, G., Nagengast, B., Frey, A., Becker, M. ve Rose, N. (2018). A multilevel study of position effects in PISA achievement tests: student- and school-level predictors in the German tracked school system, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1449100.
Nickell, B. K. (2003). Improving oral fluency, written accuracy and reading compherension in the 3rd grade using visual art content. Master of Arts Action Research Project, Saint Xaiver Universiy, Chicago.
Nonoyama-Tarumi, Y. (2008). Cross-National Estimates of the Effects of Family Background on Student Achievement: A Sensitivity Analysis, International Review of Education, 54(1), 57-82.
Notten, N. ve Becker, B. (2017). Early home literacy and adolescents' online reading behavior in comparative perspective, International Journal of Comparative Sociology, 58(6) 475–493.
OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2003). PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science, problem solving, knowledge and skills, Paris: OECD Publishing.
OECD (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy a framework for PISA 2006, Paris: OECD Publishing.
113
OECD (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world volume 1: analysis, Paris: OECD Publishing.
OECD (2009a). PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science, Paris: OECD Publishing.
OECD (2009b). Top of the class high performers in science in PISA 2006, Paris: OECD Publishing.
OECD (2009c). PISA 2006 technical report, Paris: OECD Publishing.
OECD (2010a). PISA 2009 at a glance, Paris: OECD Publishing.
OECD (2010b). Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States, Paris: OECD Publishing.
OECD (2010c). PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (volume II), Paris: OECD Publishing.
OECD (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, Paris: OECD Publishing.
OECD (2014). PISA 2012 technical report. Paris: OECD Publishing.
OECD (2015). The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence, PISA, Paris: OECD Publishing.
OECD (2016). PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy PISA, Paris: OECD Publishing.
OECD (2016b). PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education, PISA, Paris: OECD Publishing.
OECD (2017). PISA 2015 results (volume IV): students' financial literacy, PISA, Paris: OECD Publishing.
OECD (2017b). PISA 2015 results (volume III): students' well-being, PISA, Paris: OECD Publishing.
Ötken, Ş. ve Anıl, D. (2016). İlköğretim 7. sınıf başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 4(1), 1-15.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th Ed.) Pearson.

Taht, K. ve Must, O. (2013). Comparability of educational achievement and learning attitudes across nations. Educational Research and Evaluation,19(1), 19-38.

(24927) PISA 2015' de Fen Okuryazarlığı'na Yönelik Öz Yeterlilik Maddelerinin Ölçme Değişmezliğinin İncelemesi

YUSUF KASAP
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

NURİ DOĞAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SİNAN MUHAMMET BEKMEZCİ
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Farklı gruplar arasında gerçekleştirilen ölçme işlemlerinde kişilik, zekâ ya da diğer yapılarla ilgili psikometrik ölçme işlemleri yapılırken birbirlerinden cinsiyet, bölge, kültürel farklılıklar vb. özellikler ile ayrılan gruplar arasında karşılaştırılabilir sonuçlar elde edebilmek için, ölçme aracının farklı gruplar için anlamlı ve eşit hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durumda farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ön koşul, yapılan ölçmelerin değişmezliğinin incelenmesidir denilebilir (Horn ve McArdle, 1992).

Ölçme değişmezliği farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ortaya çıkar (Cheug ve Rensvold; 2000) ve temelinde karşılaştırma yapılan gruplar için yapılan ölçümlerin geçerliliğinin sağlanması yatar (Tyson, 2004). Ölçme değişmezliği ile ilgili literatürde; gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin gruplar arasında aynı olması (Widaman ve Rice,1997), belli bir değişken bakımından farklı alt gruplarda bulunan bireylerin ölçme aracındaki maddeleri aynı şekilde algılama ve yorumlaması (Bryne ve Watkins, 2003) şeklinde tanımları bulunmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken "ölçme aracından kaynaklanan farklılık yoktur" varsayımı ile araştırma planlanırken bu varsayımın sağlanamaması çalışmayı zayıflatabilir. Bu nedenle ölçme aracının değişmezliği yapılan analizlerle ortaya konulmalıdır.

Türkiye'de ölçme değişmezliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde PISA 2015 uygulamasında kullanılan duyuşsal alan ölçeklerinin değişmezliği ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçekler ile ilgili ölçme değişmezliği çalışmalarının yanında, PISA, TIMMS, PIRLS gibi sınavlardaki psikolojik yapıların da ölçme değişmezliği ile ilgili incelemelerinin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Akyıldız (2009), Uyar ve Doğan (2014), Kıbrıslıoğlu (2015) ve Karakoç Alatlı (2016)' nın çalışmaları verilebilir. Bu çalışmaların içerisinde PISA 2009 verilerine dayalı olarak yapılan analizler de Uyar ve Doğan (2014), Türkiye uygulamasındaki öğrenme stratejileri modelinin cinsiyet grupları ve okul türüne göre yapısal ve metrik ölçme değişmezliğini sağladığını tespit etmiştir. Bunun yanında PISA 2012 verilerine dayalı yapılan analizlerde Kıbrıslıoğlu (2015) matematik öğrenme algısı modelinde yalnızca şekil değişmezliğine ait ölçme modelinin doğrulandığını, cinsiyete göre ise kız ve erkek grupları arasında ölçme değişmezliğinin sağlandığını, Karakoç Alatlı (2016) ise matematik ve fen okuryazarlığının yapısal değişmezlik gösterirken metrik değişmezlik göstermediğini tespit etmiştir. Yurt dışında ise yapılan çalışmalara Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006), Wu, Li ve Zumbo (2007). Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006) PISA 2000 uygulamasında kullanılan öğrenme yaklaşımları ölçeğinin ülkeler arasında kültürel eşdeğerliğine baktığı çalışmada modelin 25 ülke arasında tam ölçme değişmezliğini ve kültürler arası geçerliliğin sağladığını tespit etmiştir. Marsh ve ark. (2013) ise TIMSS 2007 uygulamasında kullanılan matematik ve fen bilimleri motivasyon ölçeklerinin Arap ülkeleri ve İngiliz kökenli ülkeler arasındaki geçerliğinin sağlanmadığını ancak ölçeklerin alanlar ve cinsiyetler arasında geçerliğinin sağlandığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın problem durumuna uygun olarak öz yeterlik ile ilgili çalışmalarda öz yeterliğin öğrencilerin çeşitli derslerdeki akademik başarısını arttırdığı görülmüştür (Doğan, N., & Barış, F. (2010), Acar, T., & Öğretmen, T. (2012)) . Özelde ise fen akademik başarısını arttıran çalışmalara Uzun, Gelbal, ve Öğretmen (2010)'in öğrencilerin SBS fen başarısına etki eden duyuşsal faktörleri yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analizi sonucu önem ve öz yeterlik değişkenlerinin her iki cinsiyet için fen başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığı çalışması örnek verilebilir.

Kullanılan ölçme araçlarının kültürlerarası geçerliğinin sağlanması, söz konusu ölçeklerin genellenebilir olmasını ve elde edilen sonuçların güvenirliğini sağlar (Marsh, Hau, Artlet ve ark., 2006). Bu nedenle ulusal ve uluslararası sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekir. Yapılan çalışmalara göre ölçme değişmezliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı PISA 2015'de fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik maddelerinin ülkelere göre ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçların; ülkeler bazında yapılan herhangi bir karşılaştırmayı anlamlı kılacak nitelikteki diğer çalışmalara referans olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Bu araştırmada, PISA 2015 fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik maddelerinin Brezilya ve Türkiye'de cinsiyet açısından eşitlik durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem ve Veri Toplama Araçları

Çalışmaya PISA (2015)'e Türkiye'den katılan öğrencilerin yanında başarı sıralamalarına bakılarak alt, orta ve üst gruptan birer ülke seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu PISA 2015 uygulamasına Brezilya, İngiltere, Singapur ve Türkiye' den katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada Brezilya (23141), İngiltere (14157), Singapur (6115) ve Türkiye (5895) öğrenci verisinden yararlanılmıştır. Ülkelerin seçiminde Türkiye'den farklı kültürlere sahip ülkelerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada verileri analiz etmek için çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA), yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) içerisinde yer almakta ve yapısal eşitlik modellemesinin tüm özelliklerine sahiptir. Çoklu grup uygulamaları ile ölçülmeye çalışılan örtük özelliklerin gruplar arasında farklı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamada doğrulayıcı uyum katsayıları (CFI) arasındaki farklar kullanılmaktadır.

Bu araştırmada kullanılan modelde değişmezlik testi olarak; şekilsel değişmezlik uygulamasından, metrik değişmezlik uygulamasından, ölçek değişmezlik uygulamasından ve katı değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI farkları karşılaştırılmıştır. CFI farklarının incelenmesinin temel sebebi ise uyum katsayılarının örtük puanlarla gözlenen puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bilgi vermesidir. Uyum katsayılarının aynı olduğu durumda maddelere ait puanlar gruplar arasında anlamlı biçimde karşılaştırılabilir. Bu araştırmada $0.01 \geq \Delta CFI \geq -0.01$ olan değişmezlik şartlarının incelemesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak her bir değişmezlik testi sonrasında model veri uyumunu sağlamak için CFI, $\chi 2/sd$ oranı ve kestirimin hata kareleri ortalaması (RMSEA) indeksleri incelenmiştir. İyi bir model veri uyumu için örneklem büyüklüğünden kaynaklanan istatistiksel yetersizliklere karşı daha güçlü olan ve büyük örneklemlerde diğer uyum istatistiklerine göre daha uygun olan RMSEA değerleri ve CFI değerleri (Cheung ve Rensvold, 2002) önemsenmiştir. CFI değerinin 0,90'dan yüksek, RMSEA değerlerinin ise 0.05'ten küçük olmasının iyi bir model-veri uyumunu gösterdiği kabul edilmektedir.

Farklı gruplar arasında gerçekleştirilen ölçme işlemlerinde kişilik, zekâ ya da diğer yapılarla ilgili psikometrik ölçme işlemleri yapılırken birbirlerinden cinsiyet, bölge, kültürel farklılıklar vb. özellikler ile ayrılan gruplar arasında karşılaştırılabilir sonuçlar elde edebilmek için, ölçme aracının farklı gruplar için anlamlı ve eşit hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durumda farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ön koşul, yapılan ölçmelerin değişmezliğinin incelenmesidir denilebilir (Horn ve McArdle, 1992).

Ölçme değişmezliği farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ortaya çıkar (Cheug ve Rensvold; 2000) ve temelinde karşılaştırma yapılan gruplar için yapılan ölçümlerin geçerliliğinin sağlanması yatar (Tyson, 2004). Ölçme değişmezliği ile ilgili literatürde; gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin gruplar arasında aynı olması (Widaman ve Rice,1997), belli bir değişken bakımından farklı alt gruplarda bulunan bireylerin ölçme aracındaki maddeleri aynı şekilde algılama ve yorumlaması (Bryne ve Watkins, 2003) şeklinde tanımları bulunmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken "ölçme aracından kaynaklanan farklılık yoktur" varsayımı ile araştırma planlanırken bu varsayımın sağlanamaması çalışmayı zayıflatabilir. Bu nedenle ölçme aracının değişmezliği yapılan analizlerle ortaya konulmalıdır.

Türkiye'de ölçme değişmezliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde PISA 2015 uygulamasında kullanılan duyuşsal alan ölçeklerinin değişmezliği ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçekler ile ilgili ölçme değişmezliği çalışmalarının yanında, PISA, TIMMS, PIRLS gibi sınavlardaki psikolojik yapıların da ölçme değişmezliği ile ilgili incelemelerinin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Akyıldız (2009), Uyar ve Doğan (2014), Kıbrıslıoğlu (2015) ve Karakoç Alatlı (2016)' nın çalışmaları verilebilir. Bu çalışmaların içerisinde PISA 2009 verilerine dayalı olarak yapılan analizler de Uyar ve Doğan (2014), Türkiye uygulamasındaki öğrenme stratejileri modelinin cinsiyet grupları ve okul türüne göre yapısal ve metrik ölçme değişmezliğini sağladığını tespit etmiştir. Bunun yanında PISA 2012 verilerine dayalı yapılan analizlerde Kıbrıslıoğlu (2015) matematik öğrenme algısı modelinde yalnızca şekil değişmezliğine ait ölçme modelinin doğrulandığını, cinsiyete göre ise kız ve erkek grupları arasında ölçme değişmezliğinin sağlandığını, Karakoç Alatlı (2016) ise matematik ve fen okuryazarlığının yapısal değişmezlik gösterirken metrik değişmezlik göstermediğini tespit etmiştir. Yurt dışında ise yapılan çalışmalara Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006), Wu, Li ve Zumbo (2007). Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006) PISA 2000 uygulamasında kullanılan öğrenme yaklaşımları ölçeğinin ülkeler arasında kültürel eşdeğerliğine baktığı çalışmada modelin 25 ülke arasında tam ölçme değişmezliğini ve kültürler arası geçerliliğin sağladığını tespit etmiştir. Marsh ve ark. (2013) ise TIMSS 2007 uygulamasında kullanılan matematik ve fen bilimleri motivasyon ölçeklerinin Arap ülkeleri ve İngiliz kökenli ülkeler arasındaki geçerliğinin sağlanmadığını ancak ölçeklerin alanlar ve cinsiyetler arasında geçerliğinin sağlandığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın problem durumuna uygun olarak öz yeterlik ile ilgili çalışmalarda öz yeterliğin öğrencilerin çeşitli derslerdeki akademik başarısını arttırdığı görülmüştür (Doğan, N., & Barış, F. (2010), Acar, T., & Öğretmen, T. (2012)) . Özelde ise fen akademik başarısını arttıran çalışmalara Uzun, Gelbal, ve Öğretmen (2010)'in öğrencilerin SBS fen başarısına etki eden duyuşsal faktörleri yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analizi sonucu önem ve öz yeterlik değişkenlerinin her iki cinsiyet için fen başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığı çalışması örnek verilebilir.

Kullanılan ölçme araçlarının kültürlerarası geçerliğinin sağlanması, söz konusu ölçeklerin genellenebilir olmasını ve elde edilen sonuçların güvenirliğini sağlar (Marsh, Hau, Artlet ve ark., 2006). Bu nedenle ulusal ve uluslararası sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekir. Yapılan çalışmalara göre ölçme değişmezliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı PISA 2015'de fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik maddelerinin ülkelere göre ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçların; ülkeler bazında yapılan herhangi bir karşılaştırmayı anlamlı kılacak nitelikteki diğer çalışmalara referans olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, PISA 2015 fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik maddelerinin Brezilya ve Türkiye'de cinsiyet açısından eşitlik durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem ve Veri Toplama Araçları

Çalışmaya PISA (2015)'e Türkiye'den katılan öğrencilerin yanında başarı sıralamalarına bakılarak alt, orta ve üst gruptan birer ülke seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu PISA 2015 uygulamasına Brezilya, İngiltere, Singapur ve Türkiye' den katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada Brezilya (23141), İngiltere (14157), Singapur (6115) ve Türkiye (5895) öğrenci verisinden yararlanılmıştır. Ülkelerin seçiminde Türkiye'den farklı kültürlere sahip ülkelerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada verileri analiz etmek için çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA), yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) içerisinde yer almakta ve yapısal eşitlik modellemesinin tüm özelliklerine sahiptir. Çoklu grup uygulamaları ile ölçülmeye çalışılan örtük özelliklerin gruplar arasında farklı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamada doğrulayıcı uyum katsayıları (CFI) arasındaki farklar kullanılmaktadır.

Bu araştırmada kullanılan modelde değişmezlik testi olarak; şekilsel değişmezlik uygulamasından, metrik değişmezlik uygulamasından, ölçek değişmezlik uygulamasından ve katı değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI farkları karşılaştırılmıştır. CFI farklarının incelenmesinin temel sebebi ise uyum katsayılarının örtük puanlarla gözlenen puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bilgi vermesidir. Uyum katsayılarının aynı olduğu durumda maddelere ait puanlar gruplar arasında anlamlı biçimde karşılaştırılabilir. Bu araştırmada $0.01 \geq \Delta CFI \geq -0.01$ olan değişmezlik şartlarının incelemesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak her bir değişmezlik testi sonrasında model veri uyumunu sağlamak için CFI, $\chi 2/sd$ oranı ve kestirimin hata kareleri ortalaması (RMSEA) indeksleri incelenmiştir. İyi bir model veri uyumu için örneklem büyüklüğünden kaynaklanan istatistiksel yetersizliklere karşı daha güçlü olan ve büyük örneklemlerde diğer uyum istatistiklerine göre daha uygun olan RMSEA değerleri ve CFI değerleri (Cheung ve Rensvold, 2002) önemsenmiştir. CFI değerinin 0,90'dan yüksek, RMSEA değerlerinin ise 0.05'ten küçük olmasının iyi bir model-veri uyumunu gösterdiği kabul edilmektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak maddeler için kurulan regresyon denklemlerindeki sabit katsayıların Türkiyeli ile Brezilyalı öğrenciler için değişmez olduğuna yönelik hipotez onaylanmıştır. En son düzeyde ise ölçme aracındaki maddelere yönelik hataların karşılaştırılan gruplar arasında değişmez olduğuna yönelik hipotez, yapılan çok gruplu DFA' dan elde edilen uyum indeksleri ile hesaplanan ΔCFI değeri dikkate alındığında onaylanmıştır.

Ülkelere arası ölçme değişmezliğinin belirlenmesine yönelik bu araştırmada; fen okuryazarlığı öz yeterliğine yönelik oluşturulan ölçme modeli kapsamında; Brezilya ve Türkiye' de şekilsel değişmezliğin, metrik değişmezliğin, ölçek değişmezliğinin ve katı değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. Araştırma çerçevesinde yapılan ölçme değişmezliği uygulamalarının sonuçları, PISA öğrenci anketinde bulunan ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik öz yeterliklerini ortaya koymak için hazırlanan maddelerden oluşan ölçme modelinden elde edilen psikometrik yapının, araştırmada ele alınan iki ülke için genelleyebileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları PISA anketinin; çalışılan ülkelere göre yansız olduğunu Türk ve Brezilyalı öğrencilerinin öz yeterlik yapısına ilişkin özelliklerine yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğine kanıt oluşturmaktadır. Bu sonuçlar daha önceki yapılan çalışmalarda, PİSA' nın çeşitli anketlerinin kültürler arası ölçme değişmezliğini çalışan Kıbrıslıoğlu (2015), Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006)' ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak maddeler için kurulan regresyon denklemlerindeki sabit katsayıların Türkiyeli ile Brezilyalı öğrenciler için değişmez olduğuna yönelik hipotez onaylanmıştır. En son düzeyde ise ölçme aracındaki maddelere yönelik hataların karşılaştırılan gruplar arasında değişmez olduğuna yönelik hipotez, yapılan çok gruplu DFA' dan elde edilen uyum indeksleri ile hesaplanan ΔCFI değeri dikkate alındığında onaylanmıştır.

Ülkelere arası ölçme değişmezliğinin belirlenmesine yönelik bu araştırmada; fen okuryazarlığı öz yeterliğine yönelik oluşturulan ölçme modeli kapsamında; Brezilya ve Türkiye' de şekilsel değişmezliğin, metrik değişmezliğin, ölçek değişmezliğinin ve katı değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. Araştırma çerçevesinde yapılan ölçme değişmezliği uygulamalarının sonuçları, PISA öğrenci anketinde bulunan ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik öz yeterliklerini ortaya koymak için hazırlanan maddelerden oluşan ölçme modelinden elde edilen psikometrik yapının, araştırmada ele alınan iki ülke için genelleyebileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları PISA anketinin; çalışılan ülkelere göre yansız olduğunu Türk ve Brezilyalı öğrencilerinin öz yeterlik yapısına ilişkin özelliklerine yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğine kanıt oluşturmaktadır. Bu sonuçlar daha önceki yapılan çalışmalarda, PİSA' nın çeşitli anketlerinin kültürler arası ölçme değişmezliğini çalışan Kıbrıslıoğlu (2015), Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006)' ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Ölçme Değişmezliği, Öz Yeterlik, PISA, Fen Okuryazarlığı.

Kaynakça

Acar, T., & Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(163), 178-189.

Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 Testinin Yapı Geçerliğinin Ülkelerarası Karşılaştırılması *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6(1)*, 18-47.

Cheung, G. W. and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.

Horn, J. L. and McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18(3), 117-144.

Kıbrıslıoğlu, N. (2015). *PISA 2012 Matematik Öğrenme Modelinin Kültürlere ve Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Türkiye-Çin (Şangay)-Endonezya Örneği* (YayımlanmamıĞ Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karakoç Alatlı, B. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA - 2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmes.* (YayımlanmamıĞ Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Marsh, H. W.,Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., &Peschar, J. L. (2006). OECD'sbrief self-reportmeasure of educationalpsychology'smostusefulaffectiveconstructs: Cross-cultural, psychometriccomparisonsacross 25 countries. *International Journal of Testing*, *6*(4), 311-360.

Tyson, H.E. (2004). Ethnic differences using behavior rating scales to assess the mental health of children: A conceptual and psychometric critique. *Child Psychiatry and Human Development*, 34 (3), 167-201. 11.

Uyar, Ş. ve Doğan, N. (2014). PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 30-43.

Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 531-544.

Widaman, K. F. and Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research*, 281-324.

Wu, D. A., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assesment, Research & Evaluation, 12(3),* 1-26.

(24934) Gerçek Bir Veride Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Alternatif Kestirim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

FUNDA NALBANTOĞLU YILMAZ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Verinin normallik varsayımını sağlaması ya da sağlamaması durumuna ve veri türüne göre yapısal eşitlik modelinde, buna bağlı olarak da doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılabilen farklı kestirim yöntemleri bulunmaktadır. Bu kestirim yöntemlerinden bazıları normallik varsayımının karşılandığı verilerde kullanılabilmekteyken, bazıları ise normallik varsayımı gerektirmemektedir. Literatürde yapısal eşitlik modeli kestirimlerinde sıklıkla En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood-ML) kestirim yönteminin kullanıldığı görülmektedir. ML kestirim yöntemi sürekli ve normal dağılım göstermiş veride kullanılmaktadır. Oysa bireylerin özelliklerinin ölçüldüğü gerçek verilerde normallik varsayımlarını sağlamak çoğu zaman güçtür. Bu durumda normallik varsayımı gerektirmeyen kestirim yöntemleri kullanılabilmektedir. Normallik varsayımı gerektirmeyen kestirim yöntemleri de, örneğin Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Squares, WLS) büyük örneklemler gerektirmektedir. Kullanılan kestirim yöntemi elde edilen uyum indekslerini, faktör yüklerini ve buna bağlı olarak alınan kararları etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle DFA'da kullanılan kestirim yöntemlerini karşılaştırmak önemlidir.

Literatürde yapısal eşitlik modelinde kullanılabilen farklı kestirim yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Baghdarnia, Soreh ve Gorji, 2014; Bandalos, 2014; Beauducel ve Herzberg, 2006; Curran, West ve Finch, 1996; Çelik, Saraçlı ve Yılmaz, 2011; Fitriana, 2011; Flora ve Curran, 2004; Kılıç, Uysal ve Atar, 2017; Koğar ve Yılmaz-Koğar, 2015; Sayın, 2016; Wang ve Cunningham, 2005). Bu çalışmaların bazılarında normallik varsayımı altında kestirim yöntemleri karşılaştırılmıştır. Bazılarında ise normallik varsayımının sağlanmadığı durumda En Çok Olabilirlik (ML), Robust En Çok Olabilirlik (MLR), Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (DWLS), Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (WLS), WLS, Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (ULS) gibi kestirim yöntemlerinin ikili ya da üçlü kombinasyonları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak normallik varsayımının sağlanmadığı gerçek bir veride ML, MLR, DWLS ve WLS kestirim yöntemlerinden elde edilen DFA sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ML, MLR, DWLS ve WLS kestirim yöntemleri ile aynı veri seti üzerinden DFA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır.

ML, MLR, DWLS ve WLS kestirim yöntemlerinden elde edilen uyum indeksleri nasıldır?

ML, MLR, DWLS ve WLS kestirim yöntemlerinden elde edilen güvenirlik katsayıları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) ve Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz (2018) çalışmalarındaki kariyer kaygısı ölçeğine ait veriler izin alınarak bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılabilen farklı kestirim yöntemlerinin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bazı kestirim yöntemlerinin çok sayıda örneklem gerektirmesi sebebiyle her iki çalışmadaki veriler kullanılmıştır. Her iki çalışmadaki kariyer kaygısı ölçeği kullanılarak elde edilen veriler birleştirilerek çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı yeni bir veri seti oluşturulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen veri seti 1131 öğrencinin ölçekte bulunan 14 maddeye verdikleri cevaplardan oluşmaktadır.

Literatürde normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda DFA analizinde kullanılabilecek kestirim yöntemleri önerilerinden hareketle araştırmada MLR, DWLS ve WLS yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlere DFA analizinde sıklıkla araştırmacılar tarafından kullanılan ve programın bir yöntem tercihi yapılmadığında otomatik seçtiği ML kestirim yöntemi de eklenmiştir. Seçilen kestirim yöntemleri kullanılarak Kariyer Kaygısı ölçeği verileriyle aynı model üzerinden doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada farklı kestirim yöntemleriyle sınanan aynı modelin yeterliliğini ortaya koymak için çeşitli model-veri uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri kestirim yöntemleri bazında karşılaştırılmıştır. Ayrıca her bir kestirim yöntemiyle yapılan doğrulayıcı faktör analizindeki faktör yükleri ve hata varyansı kullanılarak ω (construct reliability) güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve yöntemlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda farklı kestirim yöntemleriyle aynı model için DFA yapmada LISREL programı kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modelinde, model uyumu, kestirilen parametre değerleri ve onların standart hataları kullanılan kestirim yönteminden etkilenmektedir. Yapısal eşitlik modelinde, buna bağlı olarak da doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılabilecek farklı kestirim yöntemleri bulunmaktadır. Bu kestirim yöntemlerinden bazıları normallik varsayımının karşılandığı verilerde kullanılabilmekteyken, bazıları normallik varsayımı gerektirmemektedir. Bireylere ait psikolojik yapıların ölçüldüğü gerçek verilerde normallik varsayımlarını sağlamak çoğu zaman güçtür. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizinde kullanılabilecek uygun kestirim yöntemlerini belirlemek önemlidir. Bu çalışmada normallik varsayımının sağlanmadığı gerçek bir veride ML, MLR, DWLS ve WLS kestirim yöntemlerinden

elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) ve Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz (2018) çalışmalarındaki kariyer kaygısı ölçeğine ait veriler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bazı kestirim yöntemlerinin çok sayıda örneklem gerektirmesi sebebiyle her iki çalışmadaki veriler birleştirilerek çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı yeni bir veri seti oluşturulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen veri seti 1131 öğrencinin ölçekte bulunan 14 maddeye verdikleri cevaplardan oluşmaktadır. Literatürde normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda DFA analizinde kullanılabilecek kestirim yöntemleri önerilerinden hareketle araştırmada MLR, DWLS ve WLS yöntemleri karşılaştırılmıştır. Bu yöntemlere DFA analizinde sıklıkla kullanılan ve programın yöntem tercihi bildirilmediğinde otomatik atadığı ML kestirim yöntemi de eklenmiştir. Araştırmada farklı kestirim yöntemleriyle sınanan aynı modelin yeterliliğini ortaya koymak için öncelikle uyum indeksleri incelenmiştir. Ayrıca her bir kestiriminden elde edilen veriler doğrultusunda ω (construct/composite reliability) güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve yöntemlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda farklı kestirim yöntemleriyle DFA yapmada LISREL programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı kestirim yöntemlerinden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, genel olarak en iyi uyum indeksleri WLS, daha sonra ise sırasıyla DWLS, MLR ve ML kestirim yöntemlerinden elde edilmiştir. Kestirim yöntemlerinden elde edilen faktör yükü ve hata varyansına bağlı hesaplanan güvenirlik katsayılarının ise en yüksek WLS kestirim yönteminden elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar gerçek veri üzerinden yapılmış olup, tekrarlı-simülasyon verisi üzerinden farklı örneklem büyüklüklerinde kestirim yöntemlerine ilişkin yeni karşılaştırmalar yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda farklı kestirim yöntemlerinden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, genel olarak en iyi uyum indeksleri WLS, daha sonra ise sırasıyla DWLS, MLR ve ML kestirim yöntemlerinden elde edilmiştir. ML kestirim yöntemine ilişkin uyum indekslerinin normallik varsayımından etkilendiği söylenilebilir. Kestirim yöntemlerinden elde edilen faktör yükü ve hata varyansına bağlı hesaplanan güvenirlik katsayılarının ise en yüksek WLS kestirim yönteminden elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. ML, MLR ve DWLS kestirim yöntemlerine göre elde edilen güvenirlik katsayıları ise benzerlik göstermektedir. Sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar gerçek veri üzerinden elde edilmiş olup, tekrarlı-simülasyon veri üzerinden farklı örneklem büyüklüklerinde kestirim yöntemlerine ilişkin karşılaştırmalar da yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Kestirim Yöntemleri, Karşılaştırma

Kaynakça

Baghdarnia, M., Soreh, R. F., & Gorji, R. (2014). The comparison of two methods of maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) in testing construct validity of achievement goals. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 22-38.

Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal,* 21, 102 – 116.

Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus mean and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling,* 13, 186–203.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1): 16-29.

Çelik, H. E., Saraçlı, S. & Yılmaz, V. (2011). An application of structural equaiton modeling under the assumption of multivariate normality. *e-Journal of New World Sciences Academy Physical Sciences,* 6(4), 112-123.

Çetin-Gunduz, H., & Nalbantoglu-Yilmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması [Scale development study for determining the career anxiety of high school students]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 1008-1022.

Fitriana, E. (2011). Confirmatory Factor Analysis of the Bandung Family Relation Test: A Simulation Study Comparing ML, DWLS, and WLS Estimation. Ph.D. thesis, Radboud University Nijmegen, Nijmegen.

Flora, D.B., & Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods,* 9(4), 466-491.

Kılıç, A. F., Uysal, İ. & Atar, B. (2017). *Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan kestirim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* IVth International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings, Ankara: Anı Yayıncılık.

Koğar, H. ve Yılmaz-Koğar, E. (2015). Comparison of different Estimation Methods for Categorical and Ordinal Data in Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology,*6(2), 351-364.

Nalbantoglu Yilmaz, F. & Cetin Gunduz, H. (2018). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural equation modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.2

Sayın, A. (2016). The Examination of Model Fit Indexes with Different Estimation Methods under Different Sample Sizes in Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 432-442.

Wang, W. C., & Cunningham, E. G. (2005). Comparison of Alternative Estimation Methods in Confirmatory Factor Analyses of the General Health Questionnaire. *Psychological Reports,* 97(1), 3-10.

(24950) Grup Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

NURCAN ATEŞOK DEVECİ
MEB

SEHER ULUTAŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız çağda dünyada her alanda yaşanan hızlı değişim bireylerin sahip olması gereken beceri ve yetkinliklerin de değişmesine neden olmaktadır. Değişen dünyanın gerektirdiği becerilere ve yetkinliklere sahip bireylerden oluşan toplumlar, diğerlerine göre belirgin bir üstünlüğe sahip olurlar. Dünya genelinde bu tür beceri ve yetkinlikler 21. Yüzyıl becerileri veya yetkinlikleri olarak adlandırılmaktadır. Farklı uzman ve kurumlar (Fadel, 2008; Lamb, Maire ve Doecke, 2017; National Research Council, 2012) 21. yüzyıl becerilerini yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, dayanışma, motivasyon, öz-yeterlilik, öz yönetim şeklinde ifade etmektedirler. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'nde de 21. Yüzyıl bireyleri için dokuz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerin her birinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapma, karar alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine odaklanılmaktadır (MYK, 2015). Bunlardan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanındaki beceriler; proaktif proje yönetimi, etkileyici sunum ve görüşme, hem bireysel hem de takımlarda iş birliği halinde çalışma yeterliğiyle ilişkilidir (MEB, 2017, s.8). Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu'nunda da (MEB, 2018, s.14) yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi becerilere yer verilmiştir.

21. yüzyıl becerilerinden işbirliği ve iletişim alanla ilgili çalışmalarda öne çıkan ortak becerilerdendir. Çağımızda iş dünyasında ve toplumlarda bireylerden beklenen en önemli becerilerden olan iletişim, işbirliği ve başkaları ile uyumlu çalışma becerilerinin gençlere kazandırılmasında eğitim kurumlarında uygulanan grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenmelerin önemli katkıları olduğu yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Berke, 2011; Alfares,, 2017; Johnson, Johnson ve Smith, 2013; Yasul ve Samancı, 1015). Söz konusu çalışmalarda işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarının bu becerilerin gelişimine katkıları şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin karar verme, problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık, çatışmaları çözme ve takım çalışması gibi sosyal becerilerinin uygulama ve gelişimini sağlar. Grupla çalışan öğrenciler aldıkları geri bildirimlerle kendilerini daha iyi anlar. Öğrencilerin birbirlerini dinleme, soru sorma ve birbirlerine yardım etmek amacıyla doğal ve gerçek yaşam etkileşimleri sağlar. Yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma duygularını pekiştirir. Öğrencileri daha sosyal bireyler haline getirir ve sorumluluk bilincini geliştirir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da grupla çalışmanın öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Gümüş ve Buluç (2007)'un yaptığı araştırmada işbirliği çalışmaları doğrultusunda takım çalışmalarına katılan öğrencilerin, ders içinde kendilerine olan güvenlerinde artış oluşturduğu, başarılarının artığı, hem derslere hem arkadaşlarına karşı olumlu davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Yeşilyurt (2009)'un yaptığı çalışmada da işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin öğrenmeyi daha çok önemsemeleri ve ciddiye almaları, diğer insanların kişilik, ilgi ve tutumlarına değer vermeleri üzerinde önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada grup üyelerinin birbirlerini destekledikleri ve üyelerin yeterliliklerini artırma şeklinde görüşler elde edilmiştir. Şimşek, Örten, Topkaya ve Yıllar (2014)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre de işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğretmen adaylarının hem akademik başarılarını artırdığı hem de sosyal ve psikolojik açıdan kendilerine büyük oranda katkı sağladığı görüşü ortaya konulmuştur. Görüldüğü gibi grupla ders işleme çalışmalarının öğrenci başarılarına olduğu kadar iletişim ve işbirliği gibi becerilerinin gelişimine de önemli katkıları vardır. Öğrencilerin zorunlu eğitim süresinde, gerek öğretim yöntemi ve gerekse öğretim pekiştirici olarak kullanılan grup çalışmaları aynı zamanda işbirliği ve iletişim becerilerini de geliştirdiği için sınıf içi eğitimlerde önemle kullanılması gereken yöntemlerden biridir. Grup çalışmalarının bu özelliğinden dolayı eğitim sistemimizde uygulanan bu yöntemin öğrenciler tarafından nasıl bulunduğu, varsa iyileştirilmesi gereken yönlerinin neler olacağı konusu araştırmaya değer görülmüştür. Buna göre araştırmanın temel amacı, okullarda öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılan grup çalışmalarına yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin grup çalışmalarının beğendikleri, beğenmedikleri yönleri ile bu tür çalışmalar sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu çalışmaların daha iyi olması için önerilerinin belirlenmesi alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin grup çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığı için tarama araştırması türündedir. Araştırmada amaçlı örnekleme stratejilerinden tipik durum örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğü verilerin analiz planı doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada amaç doğrultusunda önemli fikirler vereceğine inanılan, Ankara kent merkezinde farklı sosyo ekonomik bölgelerde yer alan ve sıra dışı özellik göstermeyen ve erişimi kolay, beş okulda okuyan toplam 140 öğrenciden görüş alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin okullarda uygulanan grup çalışmalarına yönelik görüşlerini almak için dört açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca bu form ile öğrencilerden, hangi derslerde grup çalışmaları yaptıkları, çalışma gruplarının nasıl oluşturulduğu ve sınıf içi etkinliklerde mi yoksa ödevler için mi grup çalışması yaptıklarına ilişkin görüşlerini almak

amacıyla üç soru daha sorulmuştur. Araştırmada öğrencilerden formdaki sorulara yanıtlarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı olarak verdikleri cevaplar, araştırma amacı doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Araştırmanın verilerinin analizi için önce araştırma sorularına göre öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar tek tek incelenerek yanıtlardan benzer ifadeler, kavramlar ya da aynı anlamı veren cümlelere belli kodlar verilmiştir. Elde edilen kodlardan ortak yönleri olanlar bir araya getirilerek kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın kodlamasında güvenirliği belirlemek için öğrencilerin yanıt kâğıtlarına iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama işlemi yaptırılmış ve iki araştırmacının yaptığı değerlendirmeler sonucunda kodlamalar arasındaki tutarlığa bakılmıştır. Güvenirliğin yeterliği belirlendikten sonra her soru ve alt kategoride yanıtların kategorilere göre frekansları hesaplanmış, doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulardan, öğrencilerin grup çalışmalarının beğendikleri yönlerine ilişkin verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin önemli bir kısmı grup çalışmalarını eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. İkinci büyük grup da grup çalışmalarının fikir alışverişine imkan vermesini beğendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu çalışmaların arkadaşları ile ilişkilerini geliştirdiğini ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini de diğer beğenilen yön olarak belirtmişlerdir. Görüşü alınan öğrencilerin grup çalışmalarının beğenmedikleri yönlerinden biri, grup çalışmaları sırasında öğrenciler arasında görüş ayrılıklarından dolayı tartışma veya çatışma yaşanması olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, malzemeleri eksik getirmeleri ve sorumluluğun belli öğrenciler üzerinde kalmasını da beğenmedikleri yönü olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında grup çalışmaları sırasında görültü veya kargaşa yaşanmasını da öğrenciler beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında karşılaştıkları en önemli sorun olarak bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri olarak belirtilmiştir. Ancak bazı öğrenciler ise grup çalışması yaparken hiç bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmalarının daha iyi olması için öğrencilerin bir önerisi, sorumsuz öğrencilerin öğretmenler tarafından motive edilmesi ya da onlara yaptırım/ceza uygulanmasıdır. Ayrıca öğrenciler, grupların öğrencilerin isteğine göre yapılmasını, karma gruplar olmamasını da önermektedirler.

Anahtar Kelimeler : Grup çalışması, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Alfares, N. (2017). Benefits and difficulties of learning in group work in efl classes in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, Vol. 10, No. 7. DOI: 10.5539/elt.v10n7p247

Burke, A. (2011). Group work: how to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching,* Vol. 11, No. 2, 2011, 87-95

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? OECD. (https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 49, ss: 7-30.

Johnson, D.W., Johnson, R. T. and Smith, K. A.(2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory . University of Minnesota 60 Peik Hall 159 Pillsbury Drive, S.E. Minneapolis. http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf Erişim tarihi: 05.02.2019

Lamb, S., Maire, Q. and Doecke, E. (2017). Future Frontıers Analytıcal Report. Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings.pdf

MEB (2017) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-.pdf

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Mesleki Yeterlik Kurumu. (2015).Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Ankara.

National Research Council 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13398.

Şimşek, U., Örten, H., Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. TSA S: 1

Yasul, A. F. ve Samancı, O. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin 'Grup Çalışmaları'na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Iğdır University Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı / No. 7, 131-156

Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa: 161-178, ELAZIĞ

(25028) Ölçek Geliştirme Sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizinde İzlenen Yol Önemli Mi?

MELTEM ACAR GÜVENDİR
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

YEŞİM ÖZER ÖZKAN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Faktör analizi (FA), bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarmadır. Başka bir anlatımla maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme sürecidir. Bu noktada faktör çıkartmada, değişken azaltma olmalı, üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı ve ulaşılan faktörler anlamlı olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Tatlidil, 1992). FA, açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki temel yönteme ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), değişkenler arasındaki korelasyonlardan hareketle faktör bulma, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki korelasyonlara dayalı olarak daha önce elde edilen bir hipotezin test edilmesi söz konusudur (Kline, 2011; Stewens, 1996; Tabachncik ve Fidell, 2001).

Açımlayıcı faktör analizinden ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliği ve faktör yapısını belirlemek amacıyla yararlanılmaktadır. Araştırmalarda faktör analizine geçmeden verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO, verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ise Barlett Sphericity testi kullanılmaktadır. Veriler faktör analizi için uygunsa ölçeğin maddelerini seçme ve faktör sayısını belirleme aşamalarına geçilmektedir. Bu aşamada maddelerin nasıl seçileceği, karar verme ölçütlerinin hangilerinin, nasıl kullanılacağı ölçeğin yapı geçerliği için önemli adımlardır.

Alanyazın incelendiğinde ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt oluşturması açısından AFA'nın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda AFA yapılırken madde çıkarmada nasıl bir yol izlendiği açıklanmamıştır. AFA ile ilgili yazılan kitaplara bakıldığında da (Can, 2018; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachncik ve Fidell, 2001; Kline, 2011; Stewens, 1996) birden fazla faktörde yük veren ve bu yükler arasında .10'dan az farkın olduğu maddelerin binişik madde olduğu ve her maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği prensibinden hareketle bu maddelerin testten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir. Maddelerin testten çıkartılması noktasında öncelikle hangi maddeden başlanarak bu çıkarma işleminin yapılması gerektiği merak konusudur. Bu noktada birinci yol olarak, madde çıkarmada en binişik maddeden (faktör yükleri arasındaki farkın en az olduğu madde) en az binişik maddeye doğru tek tek madde çıkarma işlemi yapılabildiği gibi, tüm binişik maddelerin birden çıkarılması yolu da izlenebilir. Bu yolların yanı sıra ikiden fazla faktörde yük veren ve bu yüklerin birbirine yakın olduğu maddelerden başlanarak da madde çıkarma yoluna gidilebilir.

Alanyazında her üç yolu kullanarak elde edilen sonuçların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmadığından aynı veri seti üzerinde her üç yolla elde edilen faktör sayılarının ve açıklanan varyans oranlarının nasıl olduğunun incelenmesi alanyazına özellikle ölçek geliştirilme çalışmalarına bir ışık tutacaktır. Buradan hareketle araştırmanın amacı ölçek geliştirme çalışmalarında madde seçme ve faktör belirleme aşamalarında hangi maddelerin teste alınacağını ya da testten çıkarılacağına ilişkin madde çıkarmaya yönelik üç yolun karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, mevcut durum, var olduğu gibi verildiği ve değişkenler arasında ilişki kurulmadığı için betimsel araştırma türündedir (Erkuş, 2013; Nachmias&Nachmias, 1996).

Çalışma grubu

Araştırmada 46 maddelik bir ölçeğin, geliştirilme aşaması için Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 475 birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada faktör analizi yapılırken, izlenen üç farklı yolla elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Öncelikle, AFA'nın varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliği, KMO testi ile belirlenmiş ve elde edilen değere (.957) göre örneklem büyüklüğü yeterlidir. Verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla Bartlett testi yapılmıştır ve elde edilen değer anlamlı (.000) olduğundan veriler, çok değişkenli normal dağılım göstermektedir.

Madde çıkarma işlemi, öncelikle en binişik maddeden en az binişik maddeye doğru yapılmıştır. İkinci yol olarak binişik maddelerin hepsi birlikte çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Son olarak ikiden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddelerden başlanarak

madde çıkarma yoluna gidilmiştir. Her üç yolla elde edilen faktör sayıları ve açıklanan varyans oranları verilmiştir. Dik döndürme yöntemlerinden varimaks yöntemi tercih edilmiştir.

Elde edilen verinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .966 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre elde edilen verilerin güvenirliği yüksektir (>.70).

Faktör analizi (FA), bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarmadır. Başka bir anlatımla maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme sürecidir. Bu noktada faktör çıkartmada, değişken azaltma olmalı, üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı ve ulaşılan faktörler anlamlı olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Tatlidil, 1992). FA, açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki temel yönteme ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), değişkenler arasındaki korelasyonlardan hareketle faktör bulma, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki korelasyonlara dayalı olarak daha önce elde edilen bir hipotezin test edilmesi söz konusudur (Kline, 2011; Stewens, 1996; Tabachncik ve Fidell, 2001).

Açımlayıcı faktör analizinden ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliği ve faktör yapısını belirlemek amacıyla yararlanılmaktadır. Araştırmalarda faktör analizine geçmeden verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO, verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ise Barlett Sphericity testi kullanılmaktadır. Veriler faktör analizi için uygunsa ölçeğin maddelerini seçme ve faktör sayısını belirleme aşamalarına geçilmektedir. Bu aşamada maddelerin nasıl seçileceği, karar verme ölçütlerinin hangilerinin, nasıl kullanılacağı ölçeğin yapı geçerliği için önemli adımlardır.

Alanyazın incelendiğinde ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt oluşturması açısından AFA'nın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda AFA yapılırken madde çıkarmada nasıl bir yol izlendiği açıklanmamıştır. AFA ile ilgili yazılan kitaplara bakıldığında da (Can, 2018; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachncik ve Fidell, 2001; Kline, 2011; Stewens, 1996) birden fazla faktörde yük veren ve bu yükler arasında .10'dan az farkın olduğu maddelerin binişik madde olduğu ve her maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği prensibinden hareketle bu maddelerin testten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir. Maddelerin testten çıkartılması noktasında öncelikle hangi maddeden başlanarak bu çıkarma işleminin yapılması gerektiği merak konusudur. Bu noktada birinci yol olarak, madde çıkarmada en binişik maddeden (faktör yükleri arasındaki farkın en az olduğu madde) en az binişik maddeye doğru tek tek madde çıkarma işlemi yapılabildiği gibi, tüm binişik maddelerin birden çıkarılması yolu da izlenebilir. Bu yolların yanı sıra ikiden fazla faktörde yük veren ve bu yüklerin birbirine yakın olduğu maddelerden başlanarak da madde çıkarma yoluna gidilebilir.

Alanyazında her üç yolu kullanarak elde edilen sonuçların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmadığından aynı veri seti üzerinde her üç yolla elde edilen faktör sayılarının ve açıklanan varyans oranlarının nasıl olduğunun incelenmesi alanyazına özellikle ölçek geliştirilme çalışmalarına bir ışık tutacaktır. Buradan hareketle araştırmanın amacı ölçek geliştirme çalışmalarında madde seçme ve faktör belirleme aşamalarında hangi maddelerin teste alınacağını ya da testten çıkarılacağına ilişkin madde çıkarmaya yönelik üç yolun karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, mevcut durum, var olduğu gibi verildiği ve değişkenler arasında ilişki kurulmadığı için betimsel araştırma türündedir (Erkuş, 2013; Nachmias&Nachmias, 1996).

Çalışma grubu

Araştırmada 46 maddelik bir ölçeğin, geliştirilme aşaması için 475 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada faktör analizi yapılırken, izlenen üç farklı yolla elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Öncelikle, AFA'nın varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliği, KMO testi ile belirlenmiş ve elde edilen değere (.957) göre örneklem büyüklüğü yeterlidir. Verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla Bartlett testi yapılmıştır ve elde edilen değer anlamlı (.000) olduğundan veriler, çok değişkenli normal dağılım göstermektedir.

Madde çıkarma işlemi, öncelikle en binişik maddeden en az binişik maddeye doğru yapılmıştır. İkinci yol olarak binişik maddelerin hepsi birlikte çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Son olarak ikiden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddelerden başlanarak madde çıkarma yoluna gidilmiştir. Her üç yolla elde edilen faktör sayıları ve açıklanan varyans oranları verilmiştir. Dik döndürme yöntemlerinden varimaks yöntemi tercih edilmiştir.

Elde edilen verinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .966 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre elde edilen verilerin güvenirliği yüksektir (>.70).

Bulgular

Madde çıkarma işlemi ilk olarak en binişik maddeden başlamak üzere en az binişik maddeye doğru yapıldığı durumda 29 madden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Çıkarılan her maddeden sonra analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen maddelerle açıklanan varyans oranı 58.435 olarak bulunmuştur. 1.faktörde sekiz, 2. faktörde altı, 3.faktörde 11 ve 4.faktörde dört madde yer almaktadır.

İkinci analizde tüm binişik maddeler belirlenerek tümünün aynı anda atılması yoluna gidilmiştir. İlk aşamada 13 madde binişik olarak tespit edilmiş, bu maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. İkinci aşamada binişik madde testten çıkarılmış ve analiz tekrarlandığında 30 maddelik dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu yapının açıklanan varyans oranı 57.914 olarak bulunmuştur. 1.faktörde yedi, 2.faktörde dokuz, 3.faktörde altı ve 4.faktörde sekiz madde yer almaktadır.

Üçüncü analiz uygulamasında ise ikiden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddelerden başlanarak madde çıkarıldığında 30 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiş ve açıklanan varyans oranı 59.374 olarak bulunmuştur. Analiz 12 kez tekrar edilmiştir. 1.faktörde dokuz, 2. faktörde sekiz, 3.faktörde sekiz ve 4.faktörde beş madde yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Faktör analizinin yapımında madde çıkarmada üç farklı yol izlenmiştir. Üç farklı yolla elde edilen sonuçların farklılıklarının olduğu görülmektedir. Bu üç yoldan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ikiden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddelerden başlanarak madde çıkarıldığında açıklanan varyans oranının diğer iki yola göre daha yüksek olduğu ve bu yolla elde edilen maddelerin boyutlara dağılımının kuramsal çerçeveye daha uygun olduğu görülmüştür. Bu açıdan araştırmacıların AFA analizinde madde çıkartma aşamasında sunulan yolları bir rehber olarak kabul edip bu yolları uygularken ölçmeye çalışılan yapının kuramsal çerçevesinin sürekli gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Bu durumda araştırmacıların geliştirmeye çalıştıkları ölçekler ile ölçmeye çalıştıkları yapının dayandığı kuramsal çerçeveye çok iyi hâkim olmaları gerekmektedir. Sonuç olarak konuya hâkim olan araştırmacılar çalışmaları için en uygun maddeleri seçmede uygun olan yolu tercih etme yoluna gidebilirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde çıkarma işlemi ilk olarak en binişik maddeden başlamak üzere en az binişik maddeye doğru yapıldığı durumda 29 madden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Çıkarılan her maddeden sonra analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen maddelerle açıklanan varyans oranı 58.435 olarak bulunmuştur. 1.faktörde sekiz, 2. faktörde altı, 3.faktörde 11 ve 4.faktörde dört madde yer almaktadır.

İkinci analizde tüm binişik maddeler belirlenerek tümünün aynı anda atılması yoluna gidilmiştir. İlk aşamada 13 madde binişik olarak tespit edilmiş, bu maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. İkinci aşamada binişik madde testten çıkarılmış ve analiz tekrarlandığında 30 maddelik dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu yapının açıklanan varyans oranı 57.914 olarak bulunmuştur. 1.faktörde yedi, 2.faktörde dokuz, 3.faktörde altı ve 4.faktörde sekiz madde yer almaktadır.

Üçüncü analiz uygulamasında ise ikiden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddelerden başlanarak madde çıkarıldığında 30 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiş ve açıklanan varyans oranı 59.374 olarak bulunmuştur. Analiz 12 kez tekrar edilmiştir. 1.faktörde dokuz, 2. faktörde sekiz, 3.faktörde sekiz ve 4.faktörde beş madde yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ölçek geliştirme, açımlayıcı faktör sayısı, madde çıkartma, geçerlik.

Kaynakça

Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-429.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2013). Bilimsel araştırma süreci. *Scientific research process) Ankara: Seçkin*.

Kline, R. B. (2011). *Principlesandpractice of structuralequationmodeling (3rd Edition).* New York: TheGuilfordPress.

Nachmias, C.F. & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences.* London: Arnold.

Stewens, J. (1996). AppiedMultivariateStatisticsForTheSocialScience (Third Edition). New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates.

Tabachnick, B. G, &Fideli, L.S. (2001). Using MultivariateStatistics (Fourth Edition).Boston: AllyAnd Bacon.

Tatlidil, H. (1992). Uygulamali Çok Degiskenli istatistiksel Analiz. Ankara.

(25073) Boylamsal Verilerde Ölçme Değişmezliği Üzerine Bir Çalışma: Pozitif Duygu Durumu Ölçeği için Tekrarlı Gözlemlerdeki Yapı Değişmezliği

ESRA SÖZER
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA KARADUMAN
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

NİLÜFER KAHRAMAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmacılar, bir değişkendeki değişimi uygun şekilde ölçebilmek için iki farklı zaman noktasında ölçme işleminin gerçekleştirilmesinin ve gözlenen iki puan arasındaki farkın hesaplamasının gerekli olduğunu varsaymışlardır. Bu puanlar karşılaştırılırken zaman içindeki değişimi değerlendirmede, bir ölçümün aynı anda iki noktadaki bireyler tarafından benzer şekilde algılanması ve kullanılması gerekmektedir (Meade, Lautenschlager & Hecht, 2005). Başka bir deyişle, zaman içindeki değişimin, fark puanları kullanılarak anlamlı bir şekilde değerlendirilmesi, ölçümlerin psikometrik olarak eşdeğer olup olmamasına bağlıdır (Schmitt, 1982). Ancak bahsedilen ölçek puanlarının karşılaştırması, "temel yapıların" zaman içinde aynı olmadığı durumlarda, yani gelişim veya değişim olduğunda uygun olmayabilir. Bir başka deyişle, zaman içerisinde alınan tekrarlı gözlemler üzerinden farklılıkların tespitine yönelik yapılan karşılaştırmalar, aslında ölçülen özelliğin zaman içerisinde değişmediği varsayımına dayanmaktadır (Marsh & Grayson, 1994). Bu varsayım, farklı koşullar altında yapılan ölçümlerin aynı psikometrik özellikleri gösterme derecesi olarak düşünülmekte (Cheung & Rensvold, 1999) ve farklı zaman noktalarında (bireylerin gelişim veya değişimlerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı) karşılanmadığında, gözlenen puanlardaki farklılıkların doğrudan yorumlanmasını zora sokmaktadır. Golembiewski, Billingsley ve Yeager (1976), böylesi durumlarda, zaman içinde gözlenen puanlarda farklılıklara yol açabilecek üç olası değişim türü (alfa, beta ve gama değişimi) tanımlamışlardır. Beta değişimi, zaman içinde, kullanılan ölçeğin yeniden kalibre edilmesinden kaynaklanan değişim olarak ifade edilmektedir. Madde cevap kategorilerinin arttırılması veya azaltılması sonucu, bireyler farklı zaman noktalarında farklı cevap kategorilerini seçebilmektedir. Eğer ölçek tepki kategori sayısı arttırılmışsa veya azaltılmışsa bu durumda, bir ölçüm noktasında bir maddeye verilen 3 değeri ile diğer bir zaman noktasındaki aynı maddeye verilen 3 değeri aynı anlamı taşımayabilir ve beta değişimi gözlenir. Gama değişimi, zaman içerisinde yapının doğası ile ilgili meydana gelen temel bir değişimi ifade etmektedir. Eğer gama değişimi olmuşsa katılımcılar için yapının anlamı zaman içinde değişmiştir. Alfa değişimi ise, gizil değişkende meydana gelen gerçek değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bu değişim, sadece beta ve gama değişimi olmadığında gözlenen puanlardan çıkarılabilmektedir (Golembiewski vd., 1976).
Araştırmacılar kesitsel ölçümler kullanarak çalıştıklarında, aslında ölçüme konu olan kuramsal yapı için ölçümlerin zamansal faktörlerden etkilenmedikleri varsayımını yapmaktadırlar. Yapının farklı gruplar ya da farklı ölçme durumları arasında aynı şekilde ölçülüp ölçülmediğinin belirlenmesi için yapılan ölçme değişmezliği çalışmalarının (Widaman vd., 2010) boylamsal araştırma desenleri ile elde edilen tekrarlı ölçümler için faklı bir şekilde çalışılması gerektiği açıktır. Bu çalışma bu amaçla kullanılabilecek bir yöntem geliştirme çalışması olarak planlanmıştır ve Golembiewski vd. (1976) tarafından tanımlanan gama, alfa ve beta değişimleri bağlamında, farklı zaman noktalarında alınan tekrarlı ölçümlerin faktör yapısındaki muhtemel değişiklilerin (Millsap ve Hartog, 1988) gamma değişimi için test edildiği bir çalışmanın bulgularını özetlemektedir.
Bu bağlamda bu çalışmada, üniversite öğrencileri üzerinden yapılan bir uygulamada 3 haftalık (tekrarlı) gözlemlerde ölçülen "pozitif duygu durumu" özelliği için, ölçümler arası gözlenen ölçme değişmezliği ve türü incelenmiştir. Zaman içerisinde farklı zaman noktalarında, aynı ölçek ile ölçülen özellik için toplanan verilerin aynı yapıyı gösterip göstermediği, boylamsal ölçme değişmezliği aşamaları ile test edilmiştir. Bu amaçla gama ve beta değişimleri test edilmiştir. Öğrencilerin pozitif duygu durumlarının, beklendiği gibi, zaman içerisinde değişim göstermesi durumunda, gama değişiminin sağlanacağı ama beta değişiminin sağlanmayacağı hipotezi kurulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Boylamsal çalışmalarda ölçme değişmezliği, gizil değişkenle ilişkili olan gözlenen değişkenlere ait parametrelerin her bir zaman noktasında (farklı ölçme durumları) eşitliğini ifade etmektedir. Widaman ve Reise (1997), ölçme değişmezliğinin boylamsal verilerde nasıl test edileceğini tanımlamışlardır. Buna göre, (1) yapısal (şekilsel) değişmezlik: ilgilenilen özelliğe ait faktör yapısının zaman içindeki değişmezliği; (2) zayıf faktöriyel değişmezlik: zaman içindeki faktör yüklerinin değişmezliği; (3) güçlü faktöriyel değişmezlik: zaman içinde faktör yükleri ve kesişim (intercept) parametrelerinin değişmezliği ve (4) katı faktöriyel değişmezlik ise: faktör yükleri, kesişim parametreleri ve hata varyanslarının (unique) zaman içindeki değişmezliğinin incelenmesini ifade etmektedir. Gama değişimi, her bir zaman noktasındaki faktör kovaryansları ve farklı zaman noktalarındaki aynı faktör yapısının test edilmesi ile incelenmektedir (de Jonge, van der Linden, Schaufeli, Peter, & Siegrist, 2008). Bu çalışmada gama değişimi, pozitif duygu durumunun haftalar arası aynı faktör yapısını gösterip göstermediği, yani yapısal (şekilsel) değişmezliğe karşılık gelirken; beta değişimi ise gizil yapının göstergelerinin haftalar arası eşdeğer faktör yüklerine sahip

olma durumuna işaret eden zayıf faktöriyel değişmezliğe karşılık gelmektedir. Gama ve beta değişiminin araştırılması nedeniyle bu çalışmada boylamsal ölçme değişmezliği aşamalarından birinci ve ikinci aşama incelenmiştir.

Aynı gizil yapının tekrarlı gözlem noktalarında alınan ölçümleri için, aynı faktör yapısını nasıl ve ne derece sağladığının çalışılmasında kullanılan veriler, üniversite öğrencilerinin pozitif duygu durumlarının haftalık olarak izlendiği bir çalışmadan gelmektedir (Kahraman, Akbaş & Sözer, 2019). 238 kişilik gönüllü çalışma grubundaki bireylere online bir sistem aracılığıyla, ardışık üç hafta boyunca her hafta başı nasıl hissettikleri sorulmuştur. Ölçümlerin altında yatan faktöriyel yapının haftadan haftaya değişip değişmediği (gama değişimi), yapısal (şekilsel) ölçme değişmezliğinin test edilmesi ile incelenmiştir. Beta değişimi ise, gizil yapının göstergelerine ait faktör yüklerinin haftalar arası değişip değişmediğinin incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Her bir zaman noktasındaki ölçme değişmezliği aşamaları Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Model veri uyumunun değerlendirilmesinde RMSEA<.06, CFI/TLI>.90 ve SRMR<.40 değerleri dikkate alınmıştır (Savalei & Bentler, 2005).

Araştırmacılar, bir değişkendeki değişimi uygun şekilde ölçebilmek için iki farklı zaman noktasında ölçme işleminin gerçekleştirilmesinin ve gözlenen iki puan arasındaki farkın hesaplamasının gerekli olduğunu varsaymışlardır. Bu puanlar karşılaştırılırken zaman içindeki değişimi değerlendirmede, bir ölçümün aynı anda iki noktadaki bireyler tarafından benzer şekilde algılanması ve kullanılması gerekmektedir (Meade, Lautenschlager & Hecht, 2005). Başka bir deyişle, zaman içindeki değişimin, fark puanları kullanılarak anlamlı bir şekilde değerlendirilmesi, ölçümlerin psikometrik olarak eşdeğer olup olmamasına bağlıdır (Schmitt, 1982). Ancak bahsedilen ölçek puanlarının karşılaştırması, "temel yapıların" zaman içinde aynı olmadığı durumlarda, yani gelişim veya değişim olduğunda uygun olmayabilir. Bir başka deyişle, zaman içerisinde alınan tekrarlı gözlemler üzerinden farklılıkların tespitine yönelik yapılan karşılaştırmalar, aslında ölçülen özelliğin zaman içerisinde değişmediği varsayımına dayanmaktadır (Marsh & Grayson, 1994). Bu varsayım, farklı koşullar altında yapılan ölçümlerin aynı psikometrik özellikleri gösterme derecesi olarak düşünülmekte (Cheung & Rensvold, 1999) ve farklı zaman noktalarında (bireylerin gelişim veya değişimlerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı) karşılanmadığında, gözlenen puanlardaki farklılıkların doğrudan yorumlanmasını zora sokmaktadır. Golembiewski, Billingsley ve Yeager (1976), böylesi durumlarda, zaman içinde gözlenen puanlarda farklılıklara yol açabilecek üç olası değişim türü (alfa, beta ve gama değişimi) tanımlamışlardır. Beta değişimi, zaman içinde, kullanılan ölçeğin yeniden kalibre edilmesinden kaynaklanan değişim olarak ifade edilmektedir. Madde cevap kategorilerinin arttırılması veya azaltılması sonucu, bireyler farklı zaman noktalarında farklı cevap kategorilerini seçebilmektedir. Eğer ölçek tepki kategori sayısı arttırılmışsa veya azaltılmışsa bu durumda, bir ölçüm noktasında bir maddeye verilen 3 değeri ile diğer bir zaman noktasındaki aynı maddeye verilen 3 değeri aynı anlamı taşımayabilir ve beta değişimi gözlenir. Gama değişimi, zaman içerisinde yapının doğası ile ilgili meydana gelen temel bir değişimi ifade etmektedir. Eğer gama değişimi olmuşsa katılımcılar için yapının anlamı zaman içinde değişmiştir. Alfa değişimi ise, gizil değişkende meydana gelen gerçek değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bu değişim, sadece beta ve gama değişimi olmadığında gözlenen puanlardan çıkarılabilmektedir (Golembiewski vd., 1976).
Araştırmacılar kesitsel ölçümler kullanarak çalıştıklarında, aslında ölçüme konu olan kuramsal yapı için ölçümlerin zamansal faktörlerden etkilenmedikleri varsayımını yapmaktadırlar. Yapının farklı gruplar ya da farklı ölçme durumları arasında aynı şekilde ölçülüp ölçülmediğinin belirlenmesi için yapılan ölçme değişmezliği çalışmalarının (Widaman vd., 2010) boylamsal araştırma desenleri ile elde edilen tekrarlı ölçümler için faklı bir şekilde çalışılması gerektiği açıktır. Bu çalışma bu amaçla kullanılabilecek bir yöntem geliştirme çalışması olarak planlanmıştır ve Golembiewski vd. (1976) tarafından tanımlanan gama, alfa ve beta değişimleri bağlamında, farklı zaman noktalarında alınan tekrarlı ölçümlerin faktör yapısındaki muhtemel değişiklilerin (Millsap ve Hartog, 1988) gamma değişimi için test edildiği bir çalışmanın bulgularını özetlemektedir.
Bu bağlamda bu çalışmada, üniversite öğrencileri üzerinden yapılan bir uygulamada 3 haftalık (tekrarlı) gözlemlerde ölçülen "pozitif duygu durumu" özelliği için, ölçümler arası gözlenen ölçme değişmezliği ve türü incelenmiştir. Zaman içerisinde farklı zaman noktalarında, aynı ölçek ile ölçülen özellik için toplanan verilerin aynı yapıyı gösterip göstermediği, boylamsal ölçme değişmezliği aşamaları ile test edilmiştir. Bu amaçla gama ve beta değişimleri test edilmiştir. Öğrencilerin pozitif duygu durumlarının, beklendiği gibi, zaman içerisinde değişim göstermesi durumunda, gama değişiminin sağlanacağı ama beta değişiminin sağlanmayacağı hipotezi kurulmuştur.

Boylamsal çalışmalarda ölçme değişmezliği, gizil değişkenle ilişkili olan gözlenen değişkenlere ait parametrelerin her bir zaman noktasında (farklı ölçme durumları) eşitliğini ifade etmektedir. Widaman ve Reise (1997), ölçme değişmezliğinin boylamsal verilerde nasıl test edileceğini tanımlamışlardır. Buna göre, (1) yapısal (şekilsel) değişmezlik: ilgilenilen özelliğe ait faktör yapısının zaman içindeki değişmezliği; (2) zayıf faktöriyel değişmezlik: zaman içindeki faktör yüklerinin değişmezliği; (3) güçlü faktöriyel değişmezlik: zaman içinde faktör yükleri ve kesişim (intercept) parametrelerinin değişmezliği ve (4) katı faktöriyel değişmezlik ise: faktör yükleri, kesişim parametreleri ve hata varyanslarının (unique) zaman içindeki değişmezliğinin incelenmesini ifade etmektedir. Gama değişimi, her bir zaman noktasındaki faktör kovaryansları ve farklı zaman noktalarındaki aynı faktör yapısının test edilmesi ile incelenmektedir (de Jonge, van der Linden, Schaufeli, Peter, & Siegrist, 2008). Bu çalışmada gama değişimi, pozitif duygu durumunun haftalar arası aynı faktör yapısını gösterip göstermediği, yani yapısal (şekilsel) değişmezliğe karşılık gelirken; beta değişimi ise gizil yapının göstergelerinin haftalar arası eşdeğer faktör yüklerine sahip olma durumuna işaret eden zayıf faktöriyel değişmezliğe karşılık gelmektedir. Gama ve beta değişiminin araştırılması nedeniyle bu çalışmada boylamsal ölçme değişmezliği aşamalarından birinci ve ikinci aşama incelenmiştir.

Aynı gizil yapının tekrarlı gözlem noktalarında alınan ölçümleri için, aynı faktör yapısını nasıl ve ne derece sağladığının çalışılmasında kullanılan veriler, üniversite öğrencilerinin pozitif duygu durumlarının haftalık olarak izlendiği bir çalışmadan gelmektedir (Kahraman, Akbaş & Sözer, 2019). 238 kişilik gönüllü çalışma grubundaki bireylere online bir sistem aracılığıyla, ardışık

üç hafta boyunca her hafta başı nasıl hissettikleri sorulmuştur. Ölçümlerin altında yatan faktöriyel yapının haftadan haftaya değişip değişmediği (gama değişimi), yapısal (şekilsel) ölçme değişmezliğinin test edilmesi ile incelenmiştir. Beta değişimi ise, gizil yapının göstergelerine ait faktör yüklerinin haftalar arası değişip değişmediğinin incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Her bir zaman noktasındaki ölçme değişmezliği aşamaları Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Model veri uyumunun değerlendirilmesinde RMSEA<.06, CFI/TLI>.90 ve SRMR<.40 değerleri dikkate alınmıştır (Savalei & Bentler, 2005).

Pozitif Duygu Durumu ölçeği için elde edilen ölçümler, gizil yapının tek faktörlü olduğunu desteklemektedir. Boylamsal ölçme değişmezliğinin çalışılmasında, ilk olarak haftalar arası yapısal değişmezlik, yani gama değişimi test edilmiştir. Analiz sonucunda, model-veri uyumunun tek faktörlü yapı için her bir zaman noktasında sağlandığı belirlenmiştir. Schaubroeck ve Green (1989)'e göre, faktör yapısının farklı zaman noktalarında eşdeğerliğinin sağlanması gama değişiminin olmadığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, pozitif duygu durumu yapısının, zaman içerisinde bir zaman noktasından diğer bir zaman noktasına faktör yapısının değişmediği, her zaman noktasında aynı şekilde ölçüldüğü belirlenmiştir. Beta değişmezliği için ikinci aşamada, faktör yükleri haftalar arasında sınırlandırılmıştır. Zayıf faktöriyel değişmezlik için model veri uyumunun sağlandığı belirlenmiştir. Ki-kare fark testi sonucu (Satorra-Bentler scaled χ^2df=13.51, Δdf= 11, p>.05) anlamlı bulunmamıştır. Haftalar arasında faktör yüklerinin eşit olmadığı sonucu yani beta değişmezliğinin sağlanmadığı belirlenmiştir. Ölçümlerin haftadan haftaya değişebildiğini ancak ölçülen yapının haftalar arası aynı kaldığını destekler niteliktedir. Zaman faktörünün önemli olduğu ölçme uygulamalarında, boylamsal ölçme desenlerinin kullanılması ve tekrarlı ölçümlerin ölçmeye konu yapının zaman içerisinde değişime ne kadar açık olduğu ile ilgili olarak uygun ölçme değişmezliği analizleri ile yapılması oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulguları kullanılan uygulama örneği ile sınırlıdır, boylamsal ölçme uygulamalarını çalışan araştırmacıların ihtiyacı olabilecek alternatif boylamsal ölçme değişmezliği yaklaşımlarının geliştirilmesi konusunun önemini vurgulayacak niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pozitif Duygu Durumu ölçeği için elde edilen ölçümler, gizil yapının tek faktörlü olduğunu desteklemektedir. Boylamsal ölçme değişmezliğinin çalışılmasında, ilk olarak haftalar arası yapısal değişmezlik, yani gama değişimi test edilmiştir. Analiz sonucunda, model-veri uyumunun tek faktörlü yapı için her bir zaman noktasında sağlandığı belirlenmiştir. Schaubroeck ve Green (1989)'e göre, faktör yapısının farklı zaman noktalarında eşdeğerliğinin sağlanması gama değişiminin olmadığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, pozitif duygu durumu yapısının, zaman içerisinde bir zaman noktasından diğer bir zaman noktasına faktör yapısının değişmediği, her zaman noktasında aynı şekilde ölçüldüğü belirlenmiştir. Beta değişmezliği için ikinci aşamada, faktör yükleri haftalar arasında sınırlandırılmıştır. Zayıf faktöriyel değişmezlik için model veri uyumunun sağlandığı belirlenmiştir. Ki-kare fark testi sonucu (Satorra-Bentler scaled χ^2df=13.51, Δdf= 11, p>.05) anlamlı bulunmamıştır. Haftalar arasında faktör yüklerinin eşit olmadığı sonucu yani beta değişmezliğinin sağlanmadığı belirlenmiştir. Ölçümlerin haftadan haftaya değişebildiğini ancak ölçülen yapının haftalar arası aynı kaldığını destekler niteliktedir. Zaman faktörünün önemli olduğu ölçme uygulamalarında, boylamsal ölçme desenlerinin kullanılması ve tekrarlı ölçümlerin ölçmeye konu yapının zaman içerisinde değişime ne kadar açık olduğu ile ilgili olarak uygun ölçme değişmezliği analizleri ile yapılması oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulguları kullanılan uygulama örneği ile sınırlıdır, boylamsal ölçme uygulamalarını çalışan araştırmacıların ihtiyacı olabilecek alternatif boylamsal ölçme değişmezliği yaklaşımlarının geliştirilmesi konusunun önemini vurgulayacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : Tekrarlı ölçümler, Boylamsal, Ölçme Değişmezliği, Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi

Kaynakça

Adam W. Meade , Gary J. Lautenschlager & Janet E. Hecht (2005). Establishing measurement equivalence and invariance in longitudinal data with Item Response Theory. *International Journal of Testing, 5(3),* 279-300, DOI: 10.1207/s15327574ijt0503_6.
Chan, D. (1998). The conceptualization and analysis of change over time: An integrative approach incorporating longitudinal mean and covariance structures analysis (LMACS) and multiple indicator latent growth modeling (MLGM). *Organizational Research Methods, 1,* 421– 483. doi:10.1177/109442819814004.
Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management, 25,* 1-27.
de Jonge, J., van der Linden, S., Schaufeli, W., Peter, R., & Siegrist, J. (2008). Factorial invariance and stability of the effort-reward imbalance scales: A longitudinal analysis of two samples with different time lags. *International Journal of Behavioral Medicine, 15,* 62-72.
Golembiewski, R. X, Billingsley, K., & Yeager, S. (1976). Measuring change and persistence in human affairs: Types of change generated by OD designs. *Journal of Applied Behavioral Science, 12,* 133-157.

Kahraman, N, Akbaş, D. & Sözer, E. (2019). Bilişsel-olmayan öğrenme durum ve süreçlerini ölçme ve değerlendirmede boylamsal yaklaşımlar: duygu cetveli alan uygulaması örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1),* 257-269.

Marsh, H. & Grayson, D. (1994). Longitudinal confirmatory factor analysis: Common, time-specific, itemspecific and residual-error components of variance. *Structural Equation Modelling, 1,* 116-145.

Meade, A. W., Lautenschlager, G. J., & Hecht, J. E. (2005). Establishing Measurement Equivalence and Invariance in Longitudinal Data with Item Response Theory. International Journal of Testing, 5(3), 279-300.
Millsap, R. E., & Hartog, S. B. (1988). Alpha, Beta, and Gamma Change in Evaluation Research: A Structural Equation Approach. Journal of Applied Psychology, 73(3), 574-584.
Savalei, V. & Bentler, P. M. (2005). Structural Equation Modeling. In Grover, R. & Vriens, M., The Handbook of Market Research: Do's and Dont's. Sage Publications.
Schaubroeck, J., & Green, S. (1989). Confirmatory factor analytic procedures for assessing change during organizational entry. *Journal of Applied Psychology, 74,* 892-900. doi:10.1037/0021-9010.74.6.892
Schmitt, N. (1982). The use of analysis of covariance structures to assess beta and gamma change. *Multivariate Behavioral Research, 17,* 343–358.
Widaman, K. F. & Reise, S. P. (1997). Exploring The Measurement Invariance Of Psychological Instruments; Applications in The Substance Use Domain. *The Science Of Prevention: Methodological Advances From Alcohol And Substance Abuse Research,* 281 - 324.
Widaman, K. F., Ferrer, E., & Conger, R. D. (2010). Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time. Child Development Perspectives, 4, 10 – 18. http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x

(25087) TIMSS 2015 Uygulamasında Uç Tepki Stilin Etkisinin Belirlenmesi: Genişletilmiş Kısmi Puan Modeli

MÜNEVVER İLGÜN DİBEK

TED ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nda (Trends in International Mathematics and Science Study –TIMSS) öğrencilerin fen ve matematik başarılarına ilişkin bazı eğitimsel ve duyuşsal faktörler ele alınmaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin matematiğe yönelik tutumudur. Alan yazında, TIMSS, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Asessment) gibi uluslararası sınavlardan yararlanarak tutumla başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar (e.g. Kadijevich, 2008; van de Gaer ve Adams, 2010) yer almaktadır. Fakat bu çalışmalardan bazıları başarısı yüksek olan öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergileme eğiliminde olduğunu öte yandan başarısı düşük olan öğrencilerin derse yönelik daha olumlu yönde tutum sergilediğini belirtmektedir. Bu duruma yol açan nedenlerden biri öğrencilerin sahip olduğu tepki stilidir.

Tepki stili, "bireyin bir ölçme aracındaki maddeleri, ölçme aracının farklı bir formda sunulması durumunda farklı yanıtlaması ile ilgili bir eğilimdir" (Cronbach, 1946, s. 476). Tepki stili, puanlara sistematik hata karışmasına, araştırma sonuçlarının yanlış yorumlanmasına neden olmakta (Clarke III, 2001) ve özellikle karşılaştırmalı uluslararası çalışmalarda bir geçerlik tehdidi oluşturmaktadır. Bu çalışmada ise eğitimsel çıktılarda sıklıkla karşılaşılması nedeniyle tepki stillerinden biri olan uç tepki stilinin (extreme response style-UTS) etkisi incelenmiştir. Uç tepki stili, tepki ölçeğinin iki uç noktasından birinde tepki verme eğilimidir (Baumgartner ve Steenkamp, 2001).

Alan yazında, tepki stillerinin etkisini çeşitli yöntemlerle inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, örtük özellik kuramına dayalı olarak geliştirilen modeller tepki stillerinin etkisini modele dâhil etme şekillerine göre birbirinden ayrılmaktadır. Bock (1972), Sınıflama Tepki Modeli'ni (Nominal Response Model) kullanmıştır. Bunun yanı sıra, Bolt ve Johnson (2009), Bolt ve Newton (2011) ise tepki stilinin etkisini belirlemek amacıyla tepki stilinin ayrı bir boyut olarak ele alındığı çoklu özellik modelini (multitrait model) kullanmıştır.

Tepki stilinin etkisini belirlemede kullanılan bir diğer yaklaşım ise karma madde tepki kuramı modelidir (KMTK-mixture item response theory). Karma modeller cevaplayıcıların farklı gizil sınıflardan geldiğini varsaymaktadır. Veriyle uyum sağlayan MTK modelleri bu gizil sınıflar içerisinde değişebilmektedir. Fakat bu yöntemlerin en büyük sınırlılığı gizil sınıfların sayısının önceden bilinmemesi ve buna bağlı olarak test edilecek farklı MTK modelleriyle kestirilecek olan parametrelerin değişmesidir. Sınıfların önceden bilinememesi, tepki stillerrine ilişkin olarak yapılacak yorumların belirsiz olmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda, bu modellerde tepki stiline ilişkin örtük özelliğin süreksiz olduğunu varsayılmaktadır (Tutz, Schauberger ve Berger, 2018). Örneğin, Eid ve Rauber (2000) tarafından yapılan araştırmada karma kısmi puan modeli (mixture of partial credit) modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmasında örneklemi birbirinden bağımsız gizil sınıflara ayırmış ve madde karakteristik eğrilerinin sınıflar arasında değişip değişmediğini ve bu değişimde tepki stilinin etkisini incelemişlerdir.

*T*epki stilinin etkisini belirlemek için kullanılan diğer yaklaşımlar ağaç yöntemini kullanmakta ve MTK'ya dayanmaktadır. Ağaç yönteminde, düğüm noktalarından dallara ayrılma süreci tepkinin yönüne ve derecesine bağlıdır. Daha açıkça belirtmek gerekirse ilk düğümden sonra ayrılma tepkinin yönü ikinci düğümden sonra ayrılma ise tepkinin kuvvetine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Bu yaklaşıma dayanan modeller farklı araştırmacılar (e.g. Böckenholt & Meiser, 2017; Jeon & Boeck, 2016) tarafından kullanılmıştır. Fakat ağaç diyagramının doğru bir şekilde oluşturulabilmesi, cevaplayıcıların tepki kategorileri derecelendirilmiş maddeleri zihinsel olarak nasıl algıladığı ve nasıl değerlendirdiği konusunda kavramsallaştırmayı gerektirmektedir. Aksi durumda ağaç diyagramı doğru bir şekilde oluşturulamamakta ve bu bağlı olarak yanlı sonuçlar elde edilmektedir (Tutz, Schauberger ve Berger, 2018)

Bu çalışmada ise kısmi puan modelinin genişletilmiş hali olan Tutz, Schauberger ve Berger (2018) tarafından önerilen tepki stili için genişletilmiş kısmi puan modeli (GKPM-extended partial credit model with response style) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan örtük özellik modeline bireylerin uç tepki kategorilerini seçme eğilimlerini gösteren ayrı bir parametre daha eklenmiştir. Karma modellerinin varsaydığının aksine tepki stili sürekli bir değişkendir. Bireylerin ölçülmek istenen özelliğin ve tepki stilinin aynı anda kestirilmesi bu özellikler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada TIMSS 2015 uygulamasına katılan tutumla başarı arasında negatif yönde ilişkiye sahip olan ülkelerdeki öğrencilerin cevaplamış olduğu tutumla ilgili maddelere ve yeteneklerine ilişkin parametrelere UTS'nin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, farklı MTK modellerinden hangisinin veriyle daha iyi uyum göstereceğini belirmesi açısından temel araştırma niteliğindedir. Çalışmada, TIMSS'in resmi web sitesinden (http://timssandpirls.bc.edu/) TIMSS 2015 öğrenci anketleri indirilmiştir. Araştırmanın örneklemini TIMSS 2015 uygulamasına katılan Japonya (n1=4745), Kore (n2= 5309), Tayvan (n3= 5711) , Umman

(n4= 8883), Ürdün (n5= 7865) ve Türkiye'deki (n6= 6079) sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (LaRoche, Joncas ve Foy, 2016). Ülkelerin seçiminde, matematiğe yönelik tutumlarını temsil eden matematiğe değer verme, matematiği öğrenmeyi sevme ve matematikte kendine güven değişkenlerinden elde edilen puanlar temel alınmıştır. Buna göre her üç değişken açısından tutum puanları yüksek olan üç ülke (Umman, Ürdün ve Türkiye) ve tutum puanları düşük olan üç ülke (Japonya, Kore ve Tayvan) seçilmiştir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016). Bir diğer anlatımla, matematiğe yönelik tutumu olumlu ve olumsuz yönde olan ülkeler seçilmiştir. Örneklem seçiminde iki aşamalı tabakalı örnerkleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, evrendeki oranları doğrultusunda okullar, ikinci aşamada ise bu okullardaki sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiştir (LaRoche, Joncas ve Foy, 2016).

Araştırma kapsamında seçilen ülkelerdeki öğrencilerin tutum maddelerine verdikleri tepkiler üzerinde UTS'nin etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla KPM ve tepki stili için GKPM analiz edilmiştir. Modeller R yazılım programında "pcmrs" (Schauberger, 2018) paketi kullanılarak test edilmiştir. Veriyle daha iyi uyum sağlayan modelin belirlenmesinde her bir ülke için ayrı olarak belirlenen tepki stilinin standart hata değerleri ve öğrencilerin tutumlarını temsil eden örtük özellik değerlerinin tepki stilinin etkinin dâhil edilmediği ve edildiği durumlardaki değişimi incelenmiştir.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nda (Trends in International Mathematics and Science Study –TIMSS) öğrencilerin fen ve matematik başarılarına ilişkin bazı eğitimsel ve duyuşsal faktörler ele alınmaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin matematiğe yönelik tutumudur. Alan yazında, TIMSS, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Asessment) gibi uluslararası sınavlardan yararlanarak tutumla başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar (e.g. Kadijevich, 2008; van de Gaer ve Adams, 2010) yer almaktadır. Fakat bu çalışmalardan bazıları başarısı yüksek olan öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergileme eğiliminde olduğunu öte yandan başarısı düşük olan öğrencilerin derse yönelik daha olumlu yönde tutum sergilediğini belirtmektedir. Bu duruma yol açan nedenlerden biri öğrencilerin sahip olduğu tepki stilidir.

Tepki stili, "bireyin bir ölçme aracındaki maddeleri, ölçme aracının farklı bir formda sunulması durumunda farklı yanıtlaması ile ilgili bir eğilimdir" (Cronbach, 1946, s. 476). Tepki stili, puanlara sistematik hata karışmasına, araştırma sonuçlarının yanlış yorumlanmasına neden olmakta (Clarke III, 2001) ve özellikle karşılaştırmalı uluslararası çalışmalarda bir geçerlik tehdidi oluşturmaktadır. Bu çalışmada ise eğitimsel çıktılarda sıklıkla karşılaşılması nedeniyle tepki stillerinden biri olan uç tepki stilinin (extreme response style-UTS) etkisi incelenmiştir. Uç tepki stili, tepki ölçeğinin iki uç noktasından birinde tepki verme eğilimidir (Baumgartner ve Steenkamp, 2001).

Alan yazında, tepki stillerinin etkisini çeşitli yöntemlerle inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, örtük özellik kuramına dayalı olarak geliştirilen modeller tepki stillerinin etkisini modele dâhil etme şekillerine göre birbirinden ayrılmaktadır. Bock (1972), Sınıflama Tepki Modeli'ni (Nominal Response Model) kullanmıştır. Bunun yanı sıra, Bolt ve Johnson (2009), Bolt ve Newton (2011) ise tepki stilinin etkisini belirlemek amacıyla tepki stilinin ayrı bir boyut olarak ele alındığı çoklu özellik modelini (multitrait model) kullanmıştır.

Tepki stilinin etkisini belirlemede kullanılan bir diğer yaklaşım ise karma madde tepki kuramı modelidir (KMTK-mixture item response theory). Karma modeller cevaplayıcıların farklı gizil sınıflardan geldiğini varsaymaktadır. Veriyle uyum sağlayan MTK modelleri bu gizil sınıflar içerisinde değişebilmektedir. Fakat bu yöntemlerin en büyük sınırlılığı gizil sınıfların sayısının önceden bilinmemesi ve buna bağlı olarak test edilecek farklı MTK modelleriyle kestirilecek olan parametrelerin değişmesidir. Sınıfların önceden bilinememesi, tepki stillerrine ilişkin olarak yapılacak yorumların belirsiz olmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda, bu modellerde tepki stiline ilişkin örtük özelliğin süreksiz olduğunu varsayılmaktadır (Tutz, Schauberger ve Berger, 2018). Örneğin, Eid ve Rauber (2000) tarafından yapılan araştırmada karma kısmi puan modeli (mixture of partial credit) modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmasında örneklemi birbirinden bağımsız gizil sınıflara ayırmış ve madde karakteristik eğrilerinin sınıflar arasında değişip değişmediğini ve bu değişimde tepki stilinin etkisini incelemişlerdir.

Tepki stilinin etkisini belirlemek için kullanılan diğer yaklaşımlar ağaç yöntemini kullanmakta ve MTK'ya dayanmaktadır. Ağaç yönteminde, düğüm noktalarından dallara ayrılma süreci tepkinin yönüne ve derecesine bağlıdır. Daha açıkça belirtmek gerekirse ilk düğümden sonra ayrılma tepkinin yönü ikinci düğümden sonra ayrılma ise tepkinin kuvvetine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Bu yaklaşıma dayanan modeller farklı araştırmacılar (e.g. Böckenholt & Meiser, 2017; Jeon & Boeck, 2016) tarafından kullanılmıştır. Fakat ağaç diyagramının doğru bir şekilde oluşturulabilmesi, cevaplayıcıların tepki kategorileri derecelendirilmiş maddeleri zihinsel olarak nasıl algıladığı ve nasıl değerlendirdiği konusunda kavramsallaştırmayı gerektirmektedir. Aksi durumda ağaç diyagramı doğru bir şekilde oluşturulamamakta ve bu bağlı olarak yanlı sonuçlar elde edilmektedir (Tutz, Schauberger ve Berger, 2018)

Bu çalışmada ise kısmi puan modelinin genişletilmiş hali olan Tutz, Schauberger ve Berger (2018) tarafından önerilen tepki stili için genişletilmiş kısmi puan modeli (GKPM-extended partial credit model with response style) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan örtük özellik modeline bireylerin uç tepki kategorilerini seçme eğilimlerini gösteren ayrı bir parametre daha eklenmiştir. Karma modellerinin varsaydığının aksine tepki stili sürekli bir değişkendir. Bireylerin ölçülmek istenen özelliğin ve tepki stilinin aynı anda kestirilmesi bu özellikler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada TIMSS 2015 uygulamasına katılan tutumla başarı arasında negatif yönde ilişkiye sahip olan ülkelerdeki öğrencilerin cevaplamış olduğu tutumla ilgili maddelere ve yeteneklerine ilişkin parametrelere UTS'nin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, farklı MTK modellerinden hangisinin veriyle daha iyi uyum göstereceğini belirmesi açısından temel araştırma niteliğindedir. Çalışmada, TIMSS'in resmi web sitesinden (http://timssandpirls.bc.edu/) TIMSS 2015 öğrenci anketleri indirilmiştir. Araştırmanın örneklemini TIMSS 2015 uygulamasına katılan Japonya (n1=4745), Kore (n2= 5309), Tayvan (n3= 5711) , Umman (n4= 8883), Ürdün (n5= 7865) ve Türkiye'deki (n6= 6079) sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (LaRoche, Joncas ve Foy, 2016). Ülkelerin seçiminde, matematiğe yönelik tutumlarını temsil eden matematiğe değer verme, matematiği öğrenmeyi sevme ve matematikte kendine güven değişkenlerinden elde edilen puanlar temel alınmıştır. Buna göre her üç değişken açısından tutum puanları yüksek olan üç ülke (Umman, Ürdün ve Türkiye) ve tutum puanları düşük olan üç ülke (Japonya, Kore ve Tayvan) seçilmiştir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016). Bir diğer anlatımla, matematiğe yönelik tutumu olumlu ve olumsuz yönde olan ülkeler seçilmiştir. Örneklem seçiminde iki aşamalı tabakalı örnerkleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, evrendeki oranları doğrultusunda okullar, ikinci aşamada ise bu okullardaki sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiştir (LaRoche, Joncas ve Foy, 2016).

Araştırma kapsamında seçilen ülkelerdeki öğrencilerin tutum maddelerine verdikleri tepkiler üzerinde UTS'nin etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla KPM ve tepki stili için GKPM analiz edilmiştir. Modeller R yazılım programında "pcmrs" (Schauberger, 2018) paketi kullanılarak test edilmiştir. Veriyle daha iyi uyum sağlayan modelin belirlenmesinde her bir ülke için ayrı olarak belirlenen tepki stilinin standart hata değerleri ve öğrencilerin tutumlarını temsil eden örtük özellik değerlerinin tepki stilinin etkinin dâhil edilmediği ve edildiği durumlardaki değişimi incelenmiştir.

Tepki stilinin, ülke içindeki ve madde parametrelerindeki değişimin üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla KPM ve GKPM analiz edilmiştir. Japonya, Kore, Tayvan, Türkiye, Umman ve Ürdün'deki öğrencilerin tepki stillerine ilişkin belirlenen standart sapma değerleri tepki stilinin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir.

Sonuçlar

UTS'nin madde parametreleri kestirimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her bir maddeye ilişkin madde eşik parametreleri kestirilmiştir. Her bir maddeye ait dört tepki kategorisi olduğu için üç tane eşik parametresi kestirilmiştir. Her bir ülke için KPM ve GKPM'ye göre kestirilen madde eşik parametreleri incelendiğinde bütün maddelerin KPM'ye göre kestirilen ilk ve son eşik parametrelerinin (1. ve 3. eşik parametreleri) GKPM'ye göre kestirilen ilk ve son eşik parametrelerinden farklılaştığı, ortadaki eşik parametrelerinin (2.eşik parametresi) iki modelde benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bu yüzden, tepki stilinin etkisi göz ardı edildiğinde uç tepki kategorilerine ait madde parametrelerinin kestiriminin geçerli olmayacağı ifade edilebilir. UTS'nin etkisi öğrencilerin tutum değerlerindeki varyansla da açıklanabilir. Daha açıkça ifade etmek gerekirse Japonya, Kore, Tayvan, Türkiye, Umman ve Ürdün'deki öğrencilerin tutum düzeylerine ilişkin tutum değerlerine ait varyans değerleri tepki stilinin etkisi dikkate alındığında artmaktadır. Bu yüzden, tepki stilinin etkisi ihmal edildiğindeki örneklemdeki değişkenlik göz ardı edildiği ve bunun da sonuçların geçerliliğini düşürdüğü ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tepki stilinin, ülke içindeki ve madde parametrelerindeki değişimin üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla KPM ve GKPM analiz edilmiştir. Japonya, Kore, Tayvan, Türkiye, Umman ve Ürdün'deki öğrencilerin tepki stillerine ilişkin belirlenen standart sapma değerleri tepki stilinin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir.

UTS'nin madde parametreleri kestirimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her bir maddeye ilişkin madde eşik parametreleri kestirilmiştir. Her bir maddeye ait dört tepki kategorisi olduğu için üç tane eşik parametresi kestirilmiştir. Her bir ülke için KPM ve GKPM'ye göre kestirilen madde eşik parametreleri incelendiğinde bütün maddelerin KPM'ye göre kestirilen ilk ve son eşik parametrelerinin (1. ve 3. eşik parametreleri) GKPM'ye göre kestirilen ilk ve son eşik parametrelerinden farklılaştığı, ortadaki eşik parametrelerinin (2.eşik parametresi) iki modelde benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bu yüzden, tepki stilinin etkisi göz ardı edildiğinde uç tepki kategorilerine ait madde parametrelerinin kestiriminin geçerli olmayacağı ifade edilebilir. UTS'nin etkisi öğrencilerin tutum değerlerindeki varyansla da açıklanabilir. Daha açıkça ifade etmek gerekirse Japonya, Kore, Tayvan, Türkiye, Umman ve Ürdün'deki öğrencilerin tutum düzeylerine ilişkin tutum değerlerine ait varyans değerleri tepki stilinin etkisi dikkate alındığında artmaktadır. Bu yüzden, tepki stilinin etkisi ihmal edildiğindeki örneklemdeki değişkenlik göz ardı edildiği ve bunun da sonuçların geçerliliğini düşürdüğü ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : TIMSS, Uç tepki stili, Genişletilmiş Kısmi Puan Modeli

Kaynakça

Baumgartner, H. and Steenkamp, J. E.M. (2001). Response styles in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research, 38*, 143-156.

Bock, R. D. (1972). Estimating item parameters and latent ability when responses are scored in two or more nominal categories. *Psychometrika, 37*, 29-51.

Bolt, D. M., and Newton, J. (2011). Multiscale measurement of extreme response style. *Educational and Psychological Measurement, 71*, 814-833.

Bolt, D. M., and Johnson, T. R. (2009). Addressing score bias and differential item functioning due to individual differences in response style. *Applied Psychological Measurement, 33*,335-352.

Böckenholt, U., & Meiser, T. (2017). Response style analysis with threshold and multi-process IRT models: A review and tutorial. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 70*, 159-181.

Clarke III, I. (2000).Extreme response style in cross-cultural research: An empirical investigation. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 137-152.

Cronbach, L. J. (1946). Response sets and test validity. *Educational and Psychological Measurement,6,* 475-494.

Eid, M., & Rauber, M. (2000). Detecting measurement invariance in organizational surveys. *European Journal of Psychological Assessment, 16*, 20-30.

Jeon, M., & De Boeck, P. (2016). A generalized item response tree model for psychological assessments. *Behavior Research Methods,* 48, 1070-1085.

Kadijevich, D. (2008). TIMSS 2003: Relating dimensions of mathematics attitude to mathematics achievement. *Zbornik instituta za Pedagogical Research, 40*(2), 327–346. doi: 1.2298/ZIPI0802327K

LaRoche, S., Joncas, M., and Foy, P. (2016). Sample Design in TIMSS 2015. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), Methods and Procedures in TIMSS 2015 (pp. 3.1-3.37). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timss.bc.edu/publications/timss/2015- methods/chapter-3.html

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:

Schauberger, G. (2018). PCMRS: Model Response Styles in Partial Credit Models. R package version 0.1-1. https://CRAN.R-project.org/package=PCMRS

Tutz, G., Schauberger, G., & Berger, M. (2018). Response styles in the partial credit model. *Applied Psychological Measurement, 42*(6), 407-427.

van de Gaer, E. and Adams,R. (2010), "The Modeling of Response Style Bias: An Answer to the Attitude-Achievement Paradox?", paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Denver, Colorado, USA, 30 April – 4 May.

(25107) PISA 2015 Öğrenci Anketinde Yer Alan Tutum Maddelerinin Değişen Madde Fonksiyonu Açısından İncelenmesi

ESENGÜL GÜR
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA ATALAY KABASAKAL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geleceğe yön vermede katkı sağlayacağı düşünülen PISA gibi uluslararası sınavların, güvenirlik ilkesi gereği; ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması (Turgut & Baykul, 2011)ve geçerlik ilkesi gereği; istenilen özelliği ölçmesi ve bunu yaparken diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapması beklenir (Özçelik, 2010). Yani ölçme işlemine karışan hataların en az olması ve ölçülmek istenen amaca hizmet etmesi iyi geliştirilmiş ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklerdendir. Ne var ki sosyal bilimlerde olduğu gibi davranışsal özelliklerin ağır bastığı alanlarda hatanın karışma olasılığı diğer alanlara göre her zaman daha fazladır (Clauser & Mazor, 1998). Hatanın katılımcıların yetenek düzeyinden mi, yoksa testin yapısından mı kaynakladığını saptamak için yanlılık çalışmalarının yapılması gerekir. Test içeriğinde yanlı maddelerin varlığı bozucu etkiye sahip olup bu maddelerden oluşan testin sonuçları ise tartışmaya açıktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sınavların amaçları arasında durum tespiti, sıralama, kıyaslama, seviye belirleme, yerleştirme veya karar verme vardır. PISA uygulamasında uluslararası alanda ülkelerin kendi içinde kıyaslamalarına veya sıralamasını gözlemlemeye olanak verirken içerdiği farklı tutum maddeleri ile sadece öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değil aynı zamanda öğrenci başarısı ve eğitim çıktılarını etkileyen faktörlerinde araştırılmasına kapı açmaktadır. Yalnız, sınavların bu denli geniş kitlelere hitap etmesi birtakım sorunlara yol açabilir. PISA gibi uluslararası sınavların katılımcıları her zaman farklı topluluklar olduğundan cevaplayıcıların ait oldukları kültüre göre soruları algılayış biçimleri ve buna bağlı olarak yanıtlamalarında farklılıklar olabileceği göz ardı edilmemelidir. Yapılan sınavlarda, gruplar arasında gerçekleşen bu farklılıkların testin yapısından mı yoksa bireysel farklılıklardan mı kaynaklandığının araştırılması yanlılık çalışmaları ile mümkündür.

*Yanlılık,*ölçmeye gelişi güzel karışan tesadüfi hatalardan değil, ölçme işlemine veya koşullarına bağlı olarak karışan sistematik hatalardan kaynaklanmaktadır (Reynolds, Livingston, & Willson, 2009). Yanlılık çalışmaları için öncelikle Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) gösteren maddelerin gerekli istatiksel analizler ile belirlenmesi gerekir. DMF, benzer yetenek düzeyine sahip fakat farklı grupta yer alan cevaplayıcıların maddeyi yanıtlama olasılıklarının farklılaşması olarak tanımlanabilir. DMF iki nedenden kaynaklanabilir. Bunlardan ilki madde etkisi diğeri ise yanlılıktır (Camilli & Shepard, 1994). Madde etkisi, farklı gruplardaki cevaplayıcıların yetenekleri arasında gerçek farklılıklarının olması durumudur (Zumbo, 2007). Eğer DMF, grupların yetenek düzeyleri arasındaki farklılıktan değil de madde yapısından kaynaklanıyorsa bu durumda yanlılıktan söz edilir. DMF, madde etkisi ve madde yanlılığını belirlemek için bir ön koşuldur. Bu nedenle DMF içerdiği tespit edilen maddelerin gerekli içerik analizi incelemeleri sonucunda maddenin yanlı olup olmadığına karar verilir.

Ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan performans değerlendirmelerinde DMF çalışmalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Bireyler hakkında önemli kararların alındığı bu tarz kültürler arası sınavların ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yansız olması beklenir. Fakat alan yazına bakıldığında gruplar arasında farklılaşmalar arttıkça DMF gösteren madde sayılarının da arttığı sonucuna varılmıştır (Gök, Atalay, & Kelecioğlu, 2014; Uzun & Gelbal, 2017). Çalışmaların yanlılık nedenlerine bakıldığında bu farklılaşmanın nedeni olarak dil, kültür, cinsiyet gibi etmenler gösterilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada kültürler arası alanda yapılan sınavlar arasından PISA uygulaması seçilmiştir. PISA 2015 fen bilimlerine yönelik tutum maddeleri karşılaştırılırken, dil ve kültür bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterebilecek ülkeler tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 öğrenci anketlerinde yer alan tutum maddelerinin, Türkiye, İrlanda, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ülkelerine göre DMF gösterip göstermediğini poly-SIBTEST, ordinal lojistik regresyon (OLR) ve genelleştirilmiş Mantel Haenszel (GMH) yöntemlerini kullanarak tespit etmektir. Ülke seçimlerinde; aynı dil benzer kültür (İngiltere-İrlanda), aynı dil farklı kültür (İngiltere-ABD) ve farklı dil ile farklı kültür (Türkiye-İngiltere) yapılarıyla birbirine yakın ve birbirinden bağımsız kültür örneklemleri seçilmiştir.

Araştırma Problemi

PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan tutum maddeleri dile ve kültüre göre değişen madde fonksiyonu içermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Türü

Araştırmada PISA 2015 fen bilimleri uygulamasında yer alan anket maddelerinin farklı kültürlere ve farklı dil gruplarına göre DMF gösterip göstermediği incelenmesi bakımından betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini PISA 2015 uygulamasına katılan 72 ülkeden yaklaşık 540 bine yakın öğrenci katılmıştır (PISA,2015). Bu uygulamaya katılan ABD, İrlanda, İngiltere ve Türkiye örneklemleri seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün 2015 yılında uyguladığı PISA öğrenci anket verisi kullanılmıştır (http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/).

Verilerin Analizi

1. PISA 2015 uygulamasındaki akette katılımcıların fen öğrenme motivasyonları , fen konularına ilgileri ve fen öğrenimindenmeyearaçsal güdülenmeleri , fen öz yeterliliği başlıkları altında öğrencilere anketler aracılığıyla sorular sorulmuştur (OECD, 2016). Bu bağlamda PISA 2015 öğrenci anketi maddeleri incelenmiş ve araştırmaya iki fene yönelik tutum maddelersi (ST94 ve ST113) dahil edilmiştir.

2. Analize başlamadan önce sayıltıların kontrolü amacıyla kayıp veri analizi yapılmıştır. Yapılan kayıp veri analiziyle kayıp veri içeren maddeler silinmiştir. Ardından tek değişkenli uç değer analizi için z puanları hesaplanmıştır (±3 aralığını aşan değerlerin olup olmadığı araştırılmıştır). Son olarak çok değişkenli uç değer belirleme yöntemlerinden mahalanobis uzaklığı analizi sonucunda p<,001 ölçütüne göre serbestlik derecesi 9'a karşılık gelen 27.877'den büyük veriler silinmiştir.Elde edilen sonuçlarda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini kanıtlayarak faktör analizinin diğer sayıltısını da karşılamaktadır.

3. Faktör yapıları belirlenen alt boyutlarda olup olmadığı kontrolü amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerin faktör analizi yapımına uygunluğunu incelemek için Barlett küresellik testinin anlamlılığına (<0,05) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (>0,50) değerlerinin uygunluk derecesine bakılmıştır. Bu amaçla elde edilen Barlett küresellik testi (<0,05) ile KMO değerleri (>0,900) analiz için uygunluğu test edilmiştir.

4. SPSS programından yararlanılarak faktör sayısının belirlemek amacıyla özdeğer ve varyans analizi, faktörlerin rotasyonu, faktör yükleri ve yamaç birikinti grafiklerine bakılarak faktörlerin kaç grup altında toplandığı incelenmiştir.

5. Ülkelere göre değişen madde fonksiyonu GMH, OLR ve poly-SIBTEST yöntemleri ile incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan fen bilimlerine karşı tutum maddelerinin dil ve kültüre göre değişen madde fonksiyonu (DMF) gösterip göstermediğini incelemektir. DMF analizleri için genelleştirilmiş Mantel Haenszel (GMH), ordinal lojistik regresyon (OLR) ve poly-SIBTEST yöntemleri kullanılmıştır. GMH yöntemi için GMHDIF programı, poly SIBTEST ve OLR yöntemleri için R yazılımından faydalanılmıştır. Çalışmanın veri setini PISA 2015 uygulamasına katılan 5089 öğrenci ile Türkiye, 5157 öğrenci ile İrlanda, 5000 öğrenci ile ABD ve 4417 ile İngiltere örneklemleri oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda dokuz tutum maddesinden, İngltere-İrlanda karşılaştırmasında GMH ve OLR yöntemleriyle altı maddede ve poly SIBTEST yöntemiyle yedi maddede DMF belirlenmiştir. İngiltere-ABD verisinde GMH ve OLR yöntemleriyle yedi maddede ve poly SIBTEST yöntemiyle altı maddede DMF belirlenmiştir. İngiltere-Türkiye verisinde ise GMH yöntemiyle sekiz maddede, OLR yöntemiyle dokuz maddede ve poly SIBTEST yöntemiyle yedi maddede DMF tespit edilmiştir. Her üç yönteme göre İngiltere-İrlanda ile İngiltere-ABD karşılaştırmalarında beş maddede, İngiltere-Türkiye karşılaştırmasında ise yedi maddede DMF içeren tutum maddeleri saptanmıştır.

Dil ve kültür değişkenleri bakımından seçilen İrlanda, İngiltere, ABD ve Türkiye veri setlerinde yapılan analizler sonucunda, İngiltere-İrlanda (aynı dil-benzer kültür) ve İngiltere-ABD (aynı dil-farklı kültür) karşılaştırmaları arasında her üç yönteme göre DMF gösteren maddelerde önemli bir farklılık görülmemiştir. İngiltere-Türkiye (farklı dil farklı kültür) karşılaştırması ise bu araştırmada en fazla DMF içeren grup olmuştur. Araştırma sonucunda analizde kullanılan OLR, GMH ve poly SIBTEST yöntemlerinin tespit ettikleri DMF'li madde sayısında genel olarak uyum gözlenmiştir. Bununla birlikte, OLR ve poly SIBTEST yöntemleriyle DMF içeren maddeler incelendiğinde maddelerin avantaj sağladığı gruplar arasında uyumluluk görülmüştür.

DMF etki büyüklüğü bakıldığında ise, çok kategorili verilerde DIFAS programı GMH DMF düzeyine ilişkin bilgi vermediğinden, bu yöntem için DMF düzeylerini karşılaştırma imkânı olmamıştır. OLR yönteminde ise hassas ölçüt aralıkları tercih edilmesine rağmen analiz sonuçlarının çok küçük değerler almasından dolayı poly SIBTEST yöntemi ile OLR yöntemi arasında DMF düzeyleri bakımından farklılıklar olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları incelendiğinde DMF içeren maddelere ilişkin genel olarak yöntemler arasında tutarlılık görülmektedir. Bununla birlikte, DMF'li maddeler arasında en fazla uyum GMH ve OLR yöntemleri arasında gözlenmiştir. Ayrıca GMH yöntemi farklı dil-farklı kültür karşılaştırmasında en fazla DMF bulan yöntem olmuştur.

Dil ve kültür değişkenleri bakımından seçilen İrlanda, İngiltere, ABD ve Türkiye veri setlerinde yapılan analizler sonucunda, İngiltere-İrlanda (aynı dil-benzer kültür) ve İngiltere-ABD (aynı dil-farklı kültür) karşılaştırmaları arasında her üç yönteme göre DMF gösteren

maddelerde önemli bir farklılık görülmemiştir. İngiltere-Türkiye (farklı dil farklı kültür) karşılaştırması ise bu araştırmada en fazla DMF içeren grup olmuştur. Bu bulgu, farklılaşmanın fazla olduğu grupların DMF'li madde sayısında da artışa neden olduğu benzer araştırmalarla da destekler niteliktedir (Asil & Gelbal, 2012; Atalay, 2010; Huang, 2010; Köse, 2015; Mohorić & Takšić, 2016). Diğer taraftan, ülke karşılaştırmalarının hangi grup lehine avantaj sağladığı incelendiğinde GMH ve poly SIBTEST yöntemleri arasında tutarlılık gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : PISA, değişen madde fonksyonu, ordinal lojistik regresyon, genelleştirilmiş Mantel Haenszel, poly SIBTEST

Kaynakça

Asil, M., & Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arasi eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim,*37(166), 236–249.

Atalay, K. (2010). *PISA 2006 Öğrenci Anketinde Yer Alan Tutum Maddelerinin Değişen Madde Fonksiyonu Açısından İncelenmesi*(Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Camilli, G., & Shepard, L. (1994). *Methods for Identifying Biased Test Items*(Vol. 4).California: Sage Publications

Clauser, B. E., & Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify diferential functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 31–44.

Gök, B., Atalay, K. K., & Kelecioğlu, H. (2014). PISA 2009 öğrenci anketi tutum maddelerinin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 72–87.

Huang, X. (2010). *Different item functioning: The consequence of language, curriculum or culture?* (Doctoral dissertation). University of California, Berkeley.

Köse, İ. A. (2015). PISA 2009 Öğrencî anketî alt ölçeklerînde (Q32-Q33) bulunan maddelerîn değîşen madde fonksîyonu açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 227–240.

Mohorić, T., & Takšić, V. (2016). *DIF analiza Upitnika emocionalne kompetentnosti Mantel-Haenszel metodom: kros-kulturalna usporedba (DIF analysis of ESCQ using Mantel-Haenszel procedure: Cross-cultural comparison).*In XX. Dani psihologije u Zadru.

OECD. (2016). *PISA 2015 Technical Report. Notes and Queries*(Vol. 146). https://doi.org/10.1093/nq/CXLVI.mar01.162

Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*(3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

PISA 2015 Ulusal Raporu. (2016). http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Measurement and Assessment in Education. Boston: Pearson. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011*). Eğitimde ölçme ve değerlendirme*(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, N. B., & Gelbal, S. (2017). PISA Fen Başarı Testinin Madde Yanlılığının Kültür ve Dil Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2427–2446.

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223–233. https://doi.org/10.1080/15434300701375832

(25134) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarı Testi Geliştirilmesi

MEHMET ŞENTÜRK

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimde, araştırmacıların olayların ilişkilerine yönelik kurdukları hipotezlerin, kuramların ne derece doğru olduklarının test edilmesi için gözleme dayalı uygulamalı araştırmalar gerektirir. Araştırmanın başarısı ise, bu uygulamalarda elde edilen gözlemlerin, ölçme sonuçlarının tutarlılığı ve ölçmek istenen özelliği ne kadar yansıttığına bağlıdır (Büyüköztürk vd, 2016:102) Bir ölçümün yapılabilmesi için ölçülenin, ölçenin, ölçme aracının ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen bir kurallar bütününün olması gerekir olması gerekir (Erkuş, 2016:1).

Ölçme eğitim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim-öğretim faaliyetinin etkililiğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimi eğitimden ayıran en temel özelliğin rastlantılara bağlı olmayışıdır. Hedeflere ulaşılma durumunun belirlenmesinin yolu ölçülebilir göstergelerle ifade edilmesidir. Bu da ders içeriğine ve öğretim faaliyetlerine göre hazırlanan, kazanımlara dönük önermelerden oluşan testler geliştirilmesi ihtiyacını doğurur (Başol, 2015:3-4).

Bireylerin gelecekte edinecekleri meslekler ve sosyal statülerin belirlenmesinde ÖSYM tarafından yapılan sınavlar ve benzeri akademik başarı testlerinin önemi yadsınamaz düzeydedir. Bu gibi sınavların hemen hemen hepsi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadırlar. Çoktan seçmeli sorular eğitim sistemimiz içerisinde sıklıkla kullanılan soru türüdür. Ülkemizde çoktan seçmeli soruların kullanılış sıklığı ve bu sorulara verilecek cevapların bireyin geleceği hakkında oldukça belirleyici olması bu soru tarzına yönelik yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak ölçme araçlarında kullanılacak soruların amaca hizmet etme düzeyini belirlemek o testten beklentilerin karşılanması açısından önem arz etmektedir.

Diploma enflasyonuyla beraber daha büyük öğrenci gruplarının eğitim sisteminde üst basamaklara çıkma hedefi ve bazı üniversitelerin diğerlerine göre istihdam konusunda avantajlı görülmesi öğrenciler arasında rekabet oluşturmaktadır. Bu da yapılan sınavların güvenirliğine ve geçerliğine ilişkin sorgulamaları beraberinde getirmektedir. Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli sorulara yönelik bilimsel araştırmalar sonucunda üst düzey istatistiksel yöntemler geliştirilmiştir (Aydın, 2017:202).

Çoktan seçmeli sorular için en yaygın eleştirilerden biri üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik maddelerin hazırlanmasının zor olduğu yönündedir. Gültekin'in (2017:167) de belirttiği gibi bu güçlük sadece çoktan seçmeli testler için değil tüm soru türleri için geçerlidir. Öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu ölçme araçlarının kullanım amaçlarına göre üstün ya da eksik yönleri vardır (Akbulut ve Çepni, 2013).

Amacına hizmet eden çoktan seçmeli test soruları, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemede tutarlı sonuçlar vermelidir. Sonuç olarak kurallarına uygun şekilde hazırlanmış ve ön uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre revize edilmiş çoktan seçmeli sorular da ölçülmek istenen hakkında bize geçerli bilgiyi verecektir. Bu çalışmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına ilişkin bir akademik başarı testi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

6. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle Bloom Taksonomisi dikkate alınarak öğretim programı kazanımları doğrultusunda MEB tarafından uygunluğu kabul edilen ilgili ders kitabı da incelenerek her kazanım için yedi soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular daha sonra; kazanımlara uygunluk, kazanımları kapsama durumu, sorunun ölçtüğü davranış, çeldiriciler, soru kökü ile kazanım ilişkileri açısından alanda uzman dört akademisyen ve iki Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Ölçek maddeleri dil bilgisi alanında uzman bir akademisyen tarafından da ayrıca incelenmiştir. Bütün bu incelemeler sonucunda belirtilen uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde düzenlemelere gidilmiştir. Çünkü ölçme araçlarının amacına uygunluğu, maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmemesiyle ilgilidir. Bu da uzman görüşü ile saptanır. Bu işlem için bir grup uzman tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlemeleri yapıldıktan sonra maddelerin bu amaçları ve içeriği temsil edip etmediği tartışılır (Karasar, 2012:151).

Hazırlanan 28 soruluk ölçek Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yeterli bilgiye sahip olduğu varsayılan toplam 123 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilere her bir sorunun çözümü için ortalama 2 dakika süre tanınmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için öğrencilerin tüm sorulara cevap vermesi istenmiştir. Bu uygulamaların yapıldığı sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler, ölçek sonucunun etkilenmemesi için uygulama dışı tutulmuştur. Pilot uygulamalar sonucunda kapsam geçerliliğinin olumsuz etkilememesine dikkat edilerek ölçek 20 maddelik son şekline getirilmiştir.

Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin belirlenmesi amacıyla maddelerin madde güçlük indeksine ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Testte yer alan soruların madde analizlerinin yapılması için öğrencilerin testten aldıkları sonuçlar sıralamaya koyulur, %27 oranında alt ve üst puanlar ayrılır ve bu maddeler incelenir.

Bilimde, araştırmacıların olayların ilişkilerine yönelik kurdukları hipotezlerin, kuramların ne derece doğru olduklarının test edilmesi için gözleme dayalı uygulamalı araştırmalar gerektirir. Araştırmanın başarısı ise, bu uygulamalarda elde edilen gözlemlerin, ölçme sonuçlarının tutarlılığı ve ölçmek istenen özelliği ne kadar yansıttığına bağlıdır (Büyüköztürk vd, 2016:102) Bir ölçümün yapılabilmesi için ölçülenin, ölçenin, ölçme aracının ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen bir kurallar bütününün olması gerekir olması gerekir (Erkuş, 2016:1).

Ölçme eğitim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim-öğretim faaliyetinin etkililiğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimi eğitimden ayıran en temel özelliğin rastlantılara bağlı olmayışıdır. Hedeflere ulaşılma durumunun belirlenmesinin yolu ölçülebilir göstergelerle ifade edilmesidir. Bu da ders içeriğine ve öğretim faaliyetlerine göre hazırlanan, kazanımlara dönük önermelerden oluşan testler geliştirilmesi ihtiyacını doğurur (Başol, 2015:3-4).

Bireylerin gelecekte edinecekleri meslekler ve sosyal statülerin belirlenmesinde ÖSYM tarafından yapılan sınavlar ve benzeri akademik başarı testlerinin önemi yadsınamaz düzeydedir. Bu gibi sınavların hemen hemen hepsi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadırlar. Çoktan seçmeli sorular eğitim sistemimiz içerisinde sıklıkla kullanılan soru türüdür. Ülkemizde çoktan seçmeli soruların kullanılış sıklığı ve bu sorulara verilecek cevapların bireyin geleceği hakkında oldukça belirleyici olması bu soru tarzına yönelik yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak ölçme araçlarında kullanılacak soruların amaca hizmet etme düzeyini belirlemek o testten beklentilerin karşılanması açısından önem arz etmektedir.

Diploma enflasyonuyla beraber daha büyük öğrenci gruplarının eğitim sisteminde üst basamaklara çıkma hedefi ve bazı üniversitelerin diğerlerine göre istihdam konusunda avantajlı görülmesi öğrenciler arasında rekabet oluşturmaktadır. Bu da yapılan sınavların güvenirliğine ve geçerliğine ilişkin sorgulamaları beraberinde getirmektedir. Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli sorulara yönelik bilimsel araştırmalar sonucunda üst düzey istatistiksel yöntemler geliştirilmiştir (Aydın, 2017:202).

Çoktan seçmeli sorular için en yaygın eleştirilerden biri üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik maddelerin hazırlanmasının zor olduğu yönündedir. Gültekin'in (2017:167) de belirttiği gibi bu güçlük sadece çoktan seçmeli testler için değil tüm soru türleri için geçerlidir. Öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu ölçme araçlarının kullanım amaçlarına göre üstün ya da eksik yönleri vardır (Akbulut ve Çepni, 2013).

Amacına hizmet eden çoktan seçmeli test soruları, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemede tutarlı sonuçlar vermelidir. Sonuç olarak kurallarına uygun şekilde hazırlanmış ve ön uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre revize edilmiş çoktan seçmeli sorular da ölçülmek istenen hakkında bize geçerli bilgiyi verecektir. Bu çalışmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına ilişkin bir akademik başarı testi oluşturulmaya çalışılmıştır.

6. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle Bloom Taksonomisi dikkate alınarak öğretim programı kazanımları doğrultusunda MEB tarafından uygunluğu kabul edilen ilgili ders kitabı da incelenerek her kazanım için yedi soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular daha sonra; kazanımlara uygunluk, kazanımları kapsama durumu, sorunun ölçtüğü davranış, çeldiriciler, soru kökü ile kazanım ilişkileri açısından alanda uzman dört akademisyen ve iki Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Ölçek maddeleri dil bilgisi alanında uzman bir akademisyen tarafından da ayrıca incelenmiştir. Bütün bu incelemeler sonucunda belirtilen uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde düzenlemelere gidilmiştir. Çünkü ölçme araçlarının amacına uygunluğu, maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmemesiyle ilgilidir. Bu da uzman görüşü ile saptanır. Bu işlem için bir grup uzman tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlemeleri yapıldıktan sonra maddelerin bu amaçları ve içeriği temsil edip etmediği tartışılır (Karasar, 2012:151).

Hazırlanan 28 soruluk ölçek Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yeterli bilgiye sahip olduğu varsayılan toplam 123 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilere her bir sorunun çözümü için ortalama 2 dakika süre tanınmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için öğrencilerin tüm sorulara cevap vermesi istenmiştir. Bu uygulamaların yapıldığı sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler, ölçek sonucunun etkilenmemesi için uygulama dışı tutulmuştur. Pilot uygulamalar sonucunda kapsam geçerliliğinin olumsuz etkilememesine dikkat edilerek ölçek 20 maddelik son şekline getirilmiştir.

Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin belirlenmesi amacıyla maddelerin madde güçlük indeksine ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Testte yer alan soruların madde analizlerinin yapılması için öğrencilerin testten aldıkları sonuçlar sıralamaya koyulur, %27 oranında alt ve üst puanlar ayrılır ve bu maddeler incelenir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hazırlanan 28 soruluk ölçek Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yeterli bilgiye sahip olduğu varsayılan toplam 123 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin belirlenmesi amacıyla maddelerin madde güçlük indeksine ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Testte yer alan soruların madde analizlerinin yapılması için öğrencilerin testten aldıkları sonuçlar sıralamaya koyulur, %27 oranında alt ve üst puanlar ayrılır ve bu maddeler incelenir. Öğrenme alanına ilişkin akademik

başarı testinin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan madde analizleri sonucunda testten 4 soru çıkarılmıştır. Testte yer alan 20 sonunun madde güçlük indeksi ortalaması 0,46 (en düşük, 0,60;en yüksek,0,33) olarak, madde ayırt edicilik indeksi ise 0,61 (en yüksek 0,77, en düşük 0,35) olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Başarı Testi, Sosyal Bilgiler, Bilim Teknoloji ve Toplum

Kaynakça

Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 18-44.

Aydın, B. (2017). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (202-232). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürtekin, S. (2017). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (77-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

(25154) Karma Testlere Yönelik Güvenirlik Katsayılarının Standart Hatalarının Yeniden Örnekleme Yöntemiyle Kestirilmesi

HATİCE GÜRDİL EGE
MEB

ERGÜL DEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, öğrenme ürünlerinin ortaya konduğu bir süreçtir. Bu sürecin ve süreci etkileyen faktörlerin ortaya konularak hedeflenen seviyeye ne oranda ulaşıldığına dair kararlar verilebilmesi için geçerli ve güvenilir ölçmeler yapılması gerekir. Bu bağlamda en iyi ölçmeyi yapabilecek aracın yapılandırılması ya da elde edilmesi gerekir (Murphy ve Davidshofer, 1994). Başarı testlerinde belirlenen kapsam dâhilindeki davranışların ölçülmesinde tek tür madde kullanılması ölçülmek istenen tüm özellikleri yansıtma konusunda yetersiz kalabilir. Bir alanda ölçülmek istenen farklı türden davranışa yönelik en uygun düşen maddeyi seçme titizliği, her birinden birkaç madde bulunan çok sayıda farklı madde tipinden oluşan bir testi, karma bir testi ortaya çıkarabilmektedir (Tekin, 1991). Turgut ve Baykul (2010) gibi bir çok kaynakta ölçme araçlarından elde edilen puanların hatasızlık derecesi olarak tanımlanan güvenirlik; tüm testlerde olduğu gibi karma testlerde de bulunması gereken bir özelliktir. Bilindiği gibi, güvenirlik kestirimlerinde en sık kullanılan katsayılardan biri olan α katsayısı, sürekli puanlanan tek tip maddelerden oluşan testlere yöneliktir. Karma testlerde ise iç tutarlılık anlamında güvenirlik kestirimi için; Tabakalı α, Raju, Angoff-Feldt, Feldt-Gilmer, Kristof, Feldt-Raju katsayıları önerilmektedir (Osbourn, 2000).

Karma testlerde test içerik ya da güçlük düzeyine bağlı olarak alt gruplara ayrılabiliyorsa, elde edilen puanların güvenirlik kestirimi için, Tabakalı α katsayısı α katsayısının kullanımından daha uygundur (He, 2011). Angoff-Feldt katsayısı; farklı madde tiplerinden oluşan bölümler ya da alt testler olarak adlandırılan teste ait parçaların uzunluğu bilinmediğinde kullanılabilmektedir. İki parça; işlevsel uzunluk bakımından eşit değilse ya da heterojen madde tiplerini içeriyorsa; α katsayısından daha az bilinen Angoff-Feldt katsayısı (rAF) kullanılmaktadır. Feldt-Raju katsayısı; Feldt ve Raju katsayısı katsayısının birleştirilmesiyle elde edilen bir katsayıdır. Bir testin farklı madde tiplerinden oluşan bölümlerine veya parçası olarak ifade edilen alt testlerine farklı sayıdaki madde yerleştirildiğinde, güvenirliği tahmin etmek için geliştirilmiştir (Osbourn, 2000).

Karma testlerle ilgili alan yazın incelendiğinde; araştırmaların büyük çoğunluğunun; karma testlerin eşitlenmesi, maddelerin farklı yöntemlere göre ağırlıklandırılması, farklı ağırlıklandırma yöntemlerinin karşılaştırılması, farklı kalibrasyon yöntemlerinin, madde analiz yöntemlerinin ve ölçek dönüştürme yöntemlerinin karşılaştırılması ve karma testlerin puanlanması üzerine yürütüldüğü görülmektedir (Bastari, 2000; Cao, 2008; Donoghue, 1993; Ercikan ve diğ., 1998; Gübeş, 2014; Gültekin, 2011;He, 2011; Kim ve Lee, 2004; Kinsey, 2003; Kirkpatrick, 2005; Saen-amnuaiphon, Tuksino ve Nichanong, 2012; Skyes ve diğerleri, 2001). Türkiye'de de karma testlerle ilgili benzer kapsamda çalışılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Eren, 2015; Gübeş, 2014; Gültekin, 2011). Alan yazın incelendiğinde karma testlerde güvenirlik üzerine sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Karma testlere yönelik hesaplanan iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayılarının kestiriminin standart hatalarının hesaplamasını yönelik bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Karma testlerde güvenirlik hesaplamalarında Tabakalı-alfa, AngofFeldt ve FeldtRaju gibi güvenirlik katsayıları kullanılmaktadır. Bilindiği gibi güvenirlik katsayıları örneklem büyüklüklerinden etkilenmektedir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının ne derece anlamlı olduğunu tespit etmek üzere ilgili güvenirlik katsayıları için manidarlık testlerinin yapılması gerekmektedir. Yakınsama formülleri ile manidarlık testleri yapılabilmektedir. Tabakalı-alfa, AngoffFeldt ve FeldtRaju katsayılarına ait yakınsama formülleri bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak bu katsayıların manidarlıklarının test edilmesi de güç olmaktadır. Manidarlık testlerinin yapılmasında genellikle kestirimin standart hatası hesaplanabilmektedir.Yakınsama formülleri bulunmadığında yeniden örnekleme yaklaşımlarının kullanılması bir çözüm olabilmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, bir sınıf içi ölçme ve değerlendirme örneği üzerinden karma testlerde kullanılan güvenirlik katsayılarının standart hatalarının yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap yöntemiyle kestirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Karma testin güvenirlik katsayıları ve yeniden örnekleme ile elde edilen standart hataları nelerdir?
2. Örneklem büyüklüğünün artırılması ile kestirimin standart hatası nasıl değişmektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, bir karma testin örneklem büyüklüğü (n=113) ve yeniden örneklemeyle artırılan örneklem büyüklüğünde; Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju katsayılarının elde edilmesinde kestirimin standart hatasının nasıl değiştiği incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma temel araştırma türünde bir araştırma olarak yürütülmüştür.

Güvenirlik kestirimlerinin yapılacağı veriler, psikometri becerilerini ölçmek üzere ikinci yazar tarafından geliştirilmiş bir başarı testiyle toplam 113 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Test 35 çoktan seçmeli madde, 6 açık uçlu madde olmak üzere toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Veriler üzerinde güvenirlik kestirimleri yapılmadan önce, ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine yönelik ön

çalışmalar yapılmıştır. Çoktan seçmeli maddeler için maddelerin güçlük değerleri ve madde-toplam puan korelasyonuna dayalı olarak ayırıcılıkları hesaplanarak bu değerleri çok düşük olan maddeler testten çıkarılmıştır. Açık uçlu maddeler için madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlamak amacıyla çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelere ait verilere ayrı ayrı temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerde tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin iki bileşen; açık uçlu maddelerin tek bileşen altında toplandığı görülmüştür. Çoktan seçmeli 21 madde, açık uçlu 6 madde olmak üzere toplam 27 maddelik form elde edilmiştir.

Verilerin analizinde örneklem büyüklüğü 113 iken ve yeniden örneklemeyle örneklem büyüklüğü artırılarak 1000 tekrar yapıldığında bu teste ait Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonrasında yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap yöntemi ile bu kestirimlerin standart hataları hesaplanmıştır. Daha sonra yine yeniden örnekleme ile örneklem büyüklükleri sırasıyla n=500 ve n=1000 olarak artırılarak 1000 defa tekrar edildiğinde; Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenirlik katsayıları ve bu yöntemlere ait standart hatalar hesaplanmıştır. Tüm örneklem büyüklüklerine ait hesaplanan değerler tablolaştırılarak betimsel düzeyde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Analizler sonucunda örneklem büyüklüğü 113 kişi iken hesaplanan güvenirlik katsayıları ile yeniden örnekleme artırılan örneklem büyüklüklerinde (n=500 ve n=1000), 1000 tekrarda hesaplanan güvenirlik katsayılarının ortalamalarının aynı olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının kestirimine yönelik standart hatalarının, örneklem büyüklüğü artışına bağlı olarak azaldığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre örneklem büyüklüğü 113 kişi iken hesaplanan Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenirlik katsayıları ile yeniden örnekleme ile artırılan örneklem büyüklüklerinde (n=500 ve n=1000), 1000 tekrarda hesaplanan Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenirlik katsayılarının ortalamalarının aynı olduğu görülmüştür. Tabakalı α, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenirlik katsayılarının kestirimine yönelik standart hatalarının, örneklem büyüklüğü artışına bağlı olarak azaldığı görülmüştür. Tabakalı α yönteminde en düşük, Angoff-Feldt yönteminde en yüksek standart hata değeri elde edilmiştir. Bu değerler birbirine yakındır. Bu nedenle her üç yönteminde benzer düzeyde etkili olduğu değerlendirilebilir. Sonuç olarak yeniden örnekleme yöntemlerinin standart hata kestirimlerinde kullanılabilecek etkili bir çözüm olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Karma test, yeniden örnekleme, Tabakalı α, Angoff-Feldt, Feldt-Raju

Kaynakça

Bastari, B. (2000). Linking MCQ and CR Items to a Common Proficiency Scale.Unpublished Doctoral Thesis. University of Massachusetts Amherst. USA.

Berger, M. P. (1998). Optimal design of tests with dichotomous and polytomous items. Applied Psychological Measurement, 22(3), 248-258.

Cao, Y. (2008). Mixed-format test equating: Effects of test dimensionality and commonitem sets. University of Maryland, College Park.

Donoghue, J. R. (1993). An empirical examination of the IRT information in polytomously scored reading items. ETS Research Report Series, 1993(1).

Ercikan, K., Schwarz, R., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.W., &Link, V. (1998). Calibration and scoring of tests with multiplie-choice and constructed response test item type. Journal of Educational Measurement, 35(2), 137-154.

Eren, B. (2015). Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), Educational Measurement, New York: Macmillan, 3.baskı, 105-146.

Gübeş, N. Ö. (2014). Testlerin boyutluluğunun, ortak madde formatlarının, yetenek dağılımının ve ölçek dönüştürme yöntemlerinin karma testlerin eşitlenmesine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gültekin, S. (2011). Çoktan seçmeli, açık uçlu ve karma testlerin psikometrik özelliklerinin madde tepki kuramına dayalı olarak değerlendirilmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

He, Y. (2011). Evaluating equating properties for mixed-format tests. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City.

Kim, S.. & Lee, W. C. (2004). IRT Scale Linking Methods for Mixed-Format Tests. ACT Research Report Series 2004 (5). ACT Inc, Iowa City, IA.

Kinsey, T. L. (2003). A comparison of IRT and rasch procedures in a mixed-item format test. Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.

Kirkpatrick, R. K. (2005). The effects of item format in common item equating. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City.

Murphy, K. R., David, C. O. (1994). Psychological Testing: Principles and Applications (3rd Edition). NJ: Prentice Hall.

Osbourn, H.G. (2000). Coefficient α and related internal consistency reliability coefficients. Psychological Methods, 5, 343-355.

Saen-amnuaiphon, R., Tuksino, P., &Nichanong, C. (2012). The Effect of Proportion of Mixed-Format Scoring: Mixed-Format Achievement Tests. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69, 1522-1528.

Tekin, H. (1991). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı yayınevi.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Wainer, H. (1976). Estimating coefficients in linear models: It don't make no nevermind. Psychological Bulletin, 83(2), 213.

(25178) Çoktan Seçmeli Testlerde Uzmanlarca Öngörülen ve Ampirik Olarak Hesaplanan Madde Güçlük İndekslerinin Karşılaştırılması

NEŞE GÜLER
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA İLHAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞEN TAŞDELEN TEKER
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Madde güçlüğü; klasik test kuramında maddeyi doğru cevaplayan birey sayısının maddeyi yanıtlayan toplam kişi sayısına oranını ifade etmekte (DeMars, 2010), madde tepki kuramında ise maddeyi doğru yanıtlama olasılığının .50 olduğu yetenek düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır (Crocker & Algina, 1986). Bu iki tanımın ortak noktası, madde güçlüğünün testin bireylere uygulanmasından sonra hesaplanan bir istatistik olarak kavramsallaştırılmasıdır. Ancak, güvenirliği yüksek bir test geliştirebilmek ve test sonucunda yapılacak değerlendirmede dikkate alınacak kesme puanına karar verebilmek için madde güçlüklerini ampirik olarak hesaplamanın yanı sıra uzman görüşlerine dayalı olarak da tahmin etme ihtiyacı doğmaktadır.

Öncelikle, testin güvenirliğine en çok katkı getiren maddeler orta güçlükteki maddelerdir (McCowan & McCowan, 1999). Bundan dolayı, bir teste yer alan maddelerin çoğunluğunun orta güçlükte olması istenmekte, kolay ve zor madde sayısının ise daha az olması beklenmektedir (Özçelik, 2010). Fakat teste hangi güçlükte soruların dâhil edilmesi gerektiği testin amacına göre de farklılık göstermektedir. Örneğin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemeye yönelik bir test, genel olarak kolay sorulardan oluşmalıdır (Kilmen, 2012). Çok sayıda başvuran aday arasından az sayıda kişinin alınacağı bir seçme sınavında ise soruların büyük kısmı zor olmalıdır (Uyar, 2019). Bunları sağlayabilmek için testi hazırlayan kişinin/kişilerin ve test hakkında görüşüne başvurulan uzmanların maddelerin güçlük düzeyine ilişkin bir öngörüde bulunması gerekmektedir.

İkinci olarak, standart belirleme çalışmalarının bir kısmında (örneğin Angoff) kesme puanları, uzmanların minimum yeterlik düzeyindeki bir bireyin maddeyi doğru cevaplama olasılığına ilişkin tahminlerinden hareketle bulunmaktadır (Impara & Plake, 1998). Bu bağlamda, madde güçlüğü yalnızca ampirik olarak hesaplanmamakta; kimi durumlarda uzman görüşlerine dayalı olarak tahmin edilen bir istatistik olmaktadır. Dolayısıyla; ampirik olarak kestirilen ve uzmanlarca tahmin edilen güçlük indeksleri arasındaki uyumun incelenmesi araştırmaya değer bir konu haline gelmektedir. Bu kapsamda çalışmada, uzmanlarca öngörülen ve ampirik olarak hesaplanan madde güçlük indekslerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın katılımcıları; ölçme ve değerlendirme alanından üç uzman ile 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 222 öğretmen adayından (42 Almanca Öğretmenliği, 38 İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 29 İngilizce Öğretmenliği, 30 Resim Öğretmenliği, 71 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 12 Tarih Öğretmenliği) oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli 25 soru içeren ölçme-değerlendirme başarı testi kullanılmıştır. Testte ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar, ölçmede hata, korelasyon, ölçme aracında bulunması gereken özellikler, ölçme araçlarının sınıflandırılması ve eğitimde kullanılan geleneksel ölçme araçları konuları ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Test maddeleri oluşturulduktan sonra üç uzman birbirinden bağımsız olarak her bir maddenin güçlük indeksine ilişkin tahminde bulunmuştur. Tahminler kolay, orta veya zor şeklinde değil; sayısal değerler olarak yapılmıştır (örneğin, .45 gibi). Ardından test, sınıf ortamında çalışma grubundaki 222 öğretmen adayı tarafından cevaplandırılmıştır. Test 2019 yılı Nisan ayı içerisinde uygulanmış, bu sebeple şu aşamada uygulamaya ilişkin verilerin bilgisayar ortamına aktarımı tamamlanamamıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktırıldıktan sonra, madde güçlük indeksleri ampirik olarak kestirilecek ve kestirilen güçlük indeksleri ile uzmanlarca öngörülen madde güçlükleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanacaktır. Çalışmada madde güçlüklerinin ampirik olarak kestiriminde test analiz programı (Test Analysis Program-TAP) kullanılacaktır. Korelasyon analizi için ise IBM SPSS 20 paket programından yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri toplanmış olsa da analiz sürecine başlanmamıştır. Bundan dolayı çalışmaya ilişkin bulgular henüz raporlaştırılmamıştır. Bununla birlikte çalışmada ulaşılması beklenen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir: Ampirik olarak hesaplanan madde güçlükleri ile uzman kanılarına dayalı olarak tahmin edilen madde güçlükleri arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyonlar bulunması beklenmektedir. Ancak bu korelasyon katsayılarının büyüklüklerinin bir uzmandan diğerine farklılaşacağı öngörülmektedir. Özellikle araştırmada maddelerin güçlük indeksleri için tahminde bulunan üç uzmandan biri, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanı olduğundan bu durumun elde edilen bulgulara yansıyabileceği

düşünülmektedir. Araştırma bulguları raporlandıktan sonra; ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılacak, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler : uzman kanılarına dayalı madde güçlüğü, güçlük indeksi, madde analizi

Kaynakça

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DeMars, C. (2010). *Item response theory*. New York: Oxford.

Impara, J. C., & Plake, B. S. (1998). Teachers' ability to estimate ıtem difficulty: A test of the assumptions in the Angoff standard setting method. *Journal of Educational Measurement*, 35(1), 69-81. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1998.tb00528.x|

Kilmen, S. (2012). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 363–385). Ankara: Öz Baran Ofset.

McCowan, R. J., & McCowan, S. C. (1999). Item analysis for criterion-referenced tests. New York: Center for Development of Human Services. New York: Center for Development of Human Services. New York, NY: Center for Development of Human Services, Buffalo State College. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501716.pdf

Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: PegemA

Uyar, Ş. (2019). Madde puanları üzerinde istatistiksel işlemler. N. Doğan, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 377 – 399). Ankara: Pegem Akademi.

(25222) How Is Life? Effıciency Measurement of Oecd Countries

SERAP BÜYÜKKIDIK
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

HATİCE İNAL
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

"How is Life?" is one of daily questions which is asking one more times in everyday. The answer of this question depends on many factors like material living conditions (housing, income, and jobs) and quality of life (community, education, environment, civic engagement, health, life satisfaction, safety, and work-life balance). The OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) proposed the Better Life Index to measure aggregate well-being of its member countries and partner countries like Brazil, Russia and South Africa since 2011. OECD aimed to collect internationally and yearly comparable measures of well-being with 11 dimensions (housing, income, and jobs, community, education, environment, civic engagement, health, life satisfaction, safety, and work-life balance) (OECD, 2017).

Life satisfaction is one of the essential indicator of well-being (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; OECD, 2017). Researchers endeavored to find a appropriate definition of life satisfaction, envisioning the components of good life and its measurement in the end of 20th century (Prasoon, Chaturvedi, 2016, p. 25). Life satisfaction has been measured in relation to degree of education, income, job, experiences, among many other subjects.

Data envelopment analysis (DEA) has been developed a powerful quantitative, analytical tool for measuring and evaluating the performance by Charnes, Cooper ve Rhodes. Data envelopment analysis (DEA) is a "data-oriented" approach for evaluating the performance of a set of similar entities called decision-making units (DMUs), which convert multiple inputs into multiple outputs (Cooper, Seiford and Zhu, 2004: p. 1).

According to two data envelopment analysis models (CCR and BCC), we investigated following questions.

1- Which OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

2- Which OECD countries are reference country for ineffective countries according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

3- At which rate ineffective OECD countries should take reference effective countries according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

4- What is difference between CCR and BCC model with same inputs and output?

Araştırma Yöntemi

This research is based on survey method which is aimed to determine the relative efficiencies between OECD countries according to OECD better life index 2017 data.

More than 10000 people around the World especially OECD countries shared their opinions on what makes a better life (OECD, 2017).

In this research, we used data envelopment analysis with Charnes, Cooper and Rhodes (CCR) model (Charnes, Cooper and Rhodes, 1978) and Banker, Charnes and Cooper (BCC) Model (Banker, Charnes and Cooper, 1984).

The main assumption of data envelopment analysis (DEA), which measures the total technical efficiency of the decision-making units, is the assumption of the constant retun to scale (CRS). The data envelopment analysis model developed according to this assumption is also referred to as the Charnes, Cooper and Rhodes (CCR) model (Charnes, Cooper and Rhodes, 1978). This assumption was modified by Banker, Charnes and Cooper to develop the assumption of variable return to scale (VRS). The data envelopment analysis model developed according to this altered assumption is also referred to as Banker, Charnes and Cooper (BCC) Model (Banker, Charnes and Cooper, 1984).

There are two types for each of CCR and BCC models called the input and output oriented models. In input oriented models, the most appropriate input composition in order to produce a certain output composition in the most effective way is investigated. In output oriented models, it is investigated how much output composition can be obtained with a certain input composition.

This research carried out in eight steps. These steps are selection of decision units, selecting inputs and output, data access and data reliability, determination of data envelopment analysis model and measurement of effectiveness, obtaining efficiency values, determination of reference groups, determination of strategies for inefficient decision making units and interpretation of results respectively.

Problem Statement

"How is Life?" is one of daily questions which is asking one more times in everyday. The answer of this question depends on many factors like material living conditions (housing, income, and jobs) and quality of life (community, education, environment, civic engagement, health, life satisfaction, safety, and work-life balance). The OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) proposed the Better Life Index to measure aggregate well-being of its member countries and partner countries like Brazil, Russia and South Africa since 2011. OECD aimed to collect internationally and yearly comparable measures of well-being with 11 dimensions (housing, income, and jobs, community, education, environment, civic engagement, health, life satisfaction, safety, and work-life balance) (OECD, 2017).

Life satisfaction is one of the essential indicator of well-being (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; OECD, 2017). Researchers endeavored to find a appropriate definition of life satisfaction, envisioning the components of good life and its measurement in the end of 20th century (Prasoon, Chaturvedi, 2016, p. 25). Life satisfaction has been measured in relation to degree of education, income, job, experiences, among many other subjects.

Data envelopment analysis (DEA) has been developed a powerful quantitative, analytical tool for measuring and evaluating the performance by Charnes, Cooper ve Rhodes. Data envelopment analysis (DEA) is a "data-oriented" approach for evaluating the performance of a set of similar entities called decision-making units (DMUs), which convert multiple inputs into multiple outputs (Cooper, Seiford and Zhu, 2004: p. 1).

According to two data envelopment analysis models (CCR and BCC), we investigated following questions.

1- Which OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

2- Which OECD countries are reference country for ineffective countries according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

3- At which rate ineffective OECD countries should take reference effective countries according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output?

4- What is difference between CCR and BCC model with same inputs and output?

Research Method

This research is based on survey method which is aimed to determine the relative efficiencies between OECD countries according to OECD better life index 2017 data.

More than 10000 people around the World especially OECD countries shared their opinions on what makes a better life (OECD, 2017).

In this research, we used data envelopment analysis with Charnes, Cooper and Rhodes (CCR) model (Charnes, Cooper and Rhodes, 1978) and Banker, Charnes and Cooper (BCC) Model (Banker, Charnes and Cooper, 1984).

The main assumption of data envelopment analysis (DEA), which measures the total technical efficiency of the decision-making units, is the assumption of the constant retun to scale (CRS). The data envelopment analysis model developed according to this assumption is also referred to as the Charnes, Cooper and Rhodes (CCR) model (Charnes, Cooper and Rhodes, 1978). This assumption was modified by Banker, Charnes and Cooper to develop the assumption of variable return to scale (VRS). The data envelopment analysis model developed according to this altered assumption is also referred to as Banker, Charnes and Cooper (BCC) Model (Banker, Charnes and Cooper, 1984).

There are two types for each of CCR and BCC models called the input and output oriented models. In input oriented models, the most appropriate input composition in order to produce a certain output composition in the most effective way is investigated. In output oriented models, it is investigated how much output composition can be obtained with a certain input composition.

An inefficient decision-making units (DMUs) can be made more efficient by projection onto the frontier. In an input orientation one improves efficiency through proportional reduction of inputs, whereas an output orientation requires proportional augmentation of

outputs. However, it is necessary to distinguish between a boundary point and an efficient boundary point. Moreover, the efficiency of a boundary point can be dependent upon the model orientation (Cooper, Seiford and Zhu, 2004: p. 15).

This research carried out in 8 steps. These steps are selection of decision units, selecting inputs and output, data access and data reliability, determination of data envelopment analysis model and measurement of effectiveness, obtaining efficiency values, determination of reference groups, determination of strategies for inefficient decision making units and interpretation of results respectively.

Results

Belgium, Czech Republic, Denmark, Finland, Iceland, Ireland, Israel, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, Norway, Switzerland in 35 OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output according to input oriented CCR model.

Belgium, Czech Republic, Denmark, Finland, Greece, Iceland, Ireland, Israel, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Switzerland and Turkey in 35 OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output according to input oriented BCC model.

For example, Turkey is not effective country with %64,69 score according to according to input oriented CCR model. Mexico should be taken as reference with 0,83 rate by Turkey according OECD 2017 data in input oriented CCR model for getting better life satisfaction score.

All of these results can change according to input and output variables and data envelopment analysis models.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belgium, Czech Republic, Denmark, Finland, Iceland, Ireland, Israel, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, Norway, Switzerland in 35 OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output according to input oriented CCR model.

Belgium, Czech Republic, Denmark, Finland, Greece, Iceland, Ireland, Israel, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Switzerland and Turkey in 35 OECD countries are effective according to labour market insecurity, employment rate, long-term unemployment rate, educational attainment, student skills, years in education inputs and life satisfaction output according to input oriented BCC model.

For example, Turkey is not effective country with %64,69 score according to according to input oriented CCR model. Mexico should be taken as reference with 0,83 rate by Turkey according OECD 2017 data in input oriented CCR model for getting better life satisfaction score.

All of these results can change according to input and output variables and data envelopment analysis models.

Anahtar Kelimeler : data envelopment, OECD, better life index, life satisfaction

Kaynakça

Banker, R. D., Charnes A. V., & Cooper, W. W. (1984). Some Models for Estimating Technical and Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science, 30*, 9, 1078-1092.
Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research, 2,* 429-444.
Cooper, W. W., Seiford, L. M. & Zhu, J. (2004). Data Envelopment Analysis: History, Models and İnterpretations. In Cooper, W. W., Seiford, L. M. ve Zhu, J. *Handbook on Data Envelopment Analysis* (p.1-39). Kluwer Academic Publisher, New York.
Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.
OECD (2017). OECD Better Life Index Country Reports. Retrieved from https://www.oecd.org/newsroom/BLI2013-Country-Notes.pdf
Prasoon, R., & Chaturvedi, K. R. (2016). Life satisfaction: a literature review. *The Researcher-International Journal of Management Humanities and Social Sciences*, *1*(2), 25-32.
Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, *10*(5), 583-630.

(25289) Parasız Yatılılık Ve Bursluluk Sınavının 5.Sınıf Matematik Alt Testinin Bölgelere Göre Yanlılığının İncelenmesi

YEŞİM ÖZER ÖZKAN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

MELTEM ACAR GÜVENDİR
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde öğrenci başarılarının belirlenmesi, eğitimde yapılan reformların öğrenci başarıları üzerinde etkilerini görebilme, durum belirleme, seçme ve yerleştirme gibi çeşitli amaçlarla farklı sınıf düzeylerinde geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerde uygulanan bu sınavların uygulanma amacına bağlı olarak alınan puanlar bireyler hakkında bazı kararlar almaya dayanak olur (Baykul, 2000). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim öğrencilerinin başarılarını belirleme amacıyla ulusal düzeyde çeşitli sınavlar uygulanmaktadır Başarı düzeyini belirlemenin yanı sıra ilk ve ortaöğretimde parasız yatılı ve burslu okumak isteyen öğrencileri seçmek ve yerleştirmek için Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) yapılmaktadır. PYBS "Her öğretim yılında, parasız yatılı ve burslu okumak isteyen öğrencileri seçmek ve yerleştirmek için; ilköğretim okullarının 5., 6. ve 7.'nci sınıfları ile ortaöğretim kurumlarının 9. ve 10'uncu sınıfları, 4 yıllık ortaöğretim kurumlarının 9., 10. ve 11.'inci sınıfları için merkezi sistemle yapılmaktadır". PYBS maddi açıdan yoksunluk çeken öğrencilere farklı sınıf düzeyi ve ders alanlarında uygulanmaktadır. Bu sınavda ilköğretim öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konularında yetenekleri ölçülmekte ve elde edilen sonuca göre bir sıralama yapılarak burs hakkı kazanan öğrenciler belirlenmektedir (MEB, 2014).

Eğitimde kullanılan testlerin ve maddelerinin, aynı yetenek düzeyinde olan fakat farklı gruplardan gelen bireylerin cevapları açısından farklı özellikler göstermemesi beklenmektedir. Diğer bir anlatımla, seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan sınavlarda cinsiyet, sosyo-ekonomik ve istatistikî bölge düzeyinin farklı olan ve aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında herhangi birine avantaj veya dezavantaj sağlamaması beklenmektedir (Öğretmen ve Doğan,2004). Test maddelerinin bazı özelliklerinden dolayı bir grubun yanıtlamasının diğer gruba göre az ya da çok olması yanlılıktır. Yanlılık "sistematik hata" olarak ölçme sonuçlarına yansımaktadır. Bu durum geçerliliği etkiler ve geçerlilik analizi için yanlı olan maddeleri belirlemek çok önemlidir (Acar, 2011).

Alan yazın incelendiğinde çeşitli yıllarda uygulanan geniş ölçekli testlerin cinsiyete, okul türüne ve bölgeler ve kültürler arası yanlılığın incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda PYBS'nın cinsiyete göre yanlılığı üzerine yapılmış bir çalışmaya (Kuzudişi Fincan, 2017) rastlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, 2014 yılı Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavının (PYBS) 5. sınıf matematik alt testinin bölgelere göre Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) içerip içermediği, DMF'li maddeler bulunması durumunda, maddelerin yanlı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel veya nitel açıdan geçmişten günümüze var olan olayı ya da durumu var olduğu gibi tanımlayan araştırma türüdür (Karasar, 2012). Çalışma Türkiye genelinde 2014 yılında PBYS'ye katılan 5.sınıf 14.935 öğrencinin matematik testine vermiş oldukları cevaplar üzerinden yürütülmüştür. Matematik alt testi 25 sorudan oluşmaktadır. Maddelerin Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) içerip içermediği Winsteps paket programı aracılığıyla Rasch modeli ile tespit edilmiştir. Winsteps paket programı Rasch modelinde DMF analizi için en çok kullanılan programlardan biridir (Wang ve Chen, 2005). Maddelerin DMF tespitine geçilmeden önce yapılan analiz işlemlerinin Rasch modelinin sayıltılarını karşılayabilmesi için normal dağılım, tek boyutluluk ve test maddelerinin yerel bağımsızlık özelliklerini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. 5. sınıf PYBS'nın matematik alt testlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmek için normallik grafiği, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre normalliğin karşılandığı anlaşılmıştır. Tekboyutluluk varsayımı için testlere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA analizi sonucunda modifikasyon indeks değerleri incelenerek kavramsal olarak ilişkili olabilecek ve modelin uyumunu bozan maddeler çıkarılmıştır. 5. sınıflar için 25 sorudan oluşan matematik alt testi sorularından 1. 2. ve 4. sorular modelden çıkartılmış ve 22 soru ile DFA sonuçlandırılmıştır. Nihai durumda uyum iyiliği değerleri incelendiğinde NFI, TLI, CFI, RMSEA, IFI, RFI, GFI ve SRMR uyum iyiliği değerleri ile oluşturulan model doğrulanmış, testin tekboyutluluğu sağlanmıştır. Yapılan analizlerde maddelerin DMF içerip içermediğini tespit etmek için DMF kontrast değerleri kontrol edilmiştir. Kontrast değeri -0,50 ile 0,50 arasında değerler alması beklenmektedir. Logit değerlerinin istenilen aralıklarda olması göz önüne alınarak değerlendirmeler incelenmiştir.

Eğitimde öğrenci başarılarının belirlenmesi, eğitimde yapılan reformların öğrenci başarıları üzerinde etkilerini görebilme, durum belirleme, seçme ve yerleştirme gibi çeşitli amaçlarla farklı sınıf düzeylerinde geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerde uygulanan bu sınavların uygulanma amacına bağlı olarak alınan puanlar bireyler hakkında bazı kararlar almaya dayanak olur (Baykul, 2000). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim öğrencilerinin başarılarını belirleme amacıyla ulusal düzeyde çeşitli sınavlar uygulanmaktadır Başarı düzeyini

belirlemenin yanı sıra ilk ve ortaöğretimde parasız yatılı ve burslu okumak isteyen öğrencileri seçmek ve yerleştirmek için Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) yapılmaktadır. PYBS "Her öğretim yılında, parasız yatılı ve burslu okumak isteyen öğrencileri seçmek ve yerleştirmek için; ilköğretim okullarının 5., 6. ve 7.'nci sınıfları ile ortaöğretim kurumlarının 9. ve 10'uncu sınıfları, 4 yıllık ortaöğretim kurumlarının 9., 10. ve 11.'inci sınıfları için merkezi sistemle yapılmaktadır". PYBS maddi açıdan yoksunluk çeken öğrencilere farklı sınıf düzeyi ve ders alanlarında uygulanmaktadır. Bu sınavda ilköğretim öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konularında yetenekleri ölçülmekte ve elde edilen sonuca göre bir sıralama yapılarak burs hakkı kazanan öğrenciler belirlenmektedir (MEB, 2014).

Eğitimde kullanılan testlerin ve maddelerinin, aynı yetenek düzeyinde olan fakat farklı gruplardan gelen bireylerin cevapları açısından farklı özellikler göstermemesi beklenmektedir. Diğer bir anlatımla, seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan sınavlarda cinsiyet, sosyo-ekonomik ve istatistikî bölge düzeyinin farklı olan ve aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında herhangi birine avantaj veya dezavantaj sağlamaması beklenmektedir (Öğretmen ve Doğan,2004). Test maddelerinin bazı özelliklerinden dolayı bir grubun yanıtlamasının diğer gruba göre az ya da çok olması yanlılıktır. Yanlılık "sistematik hata" olarak ölçme sonuçlarına yansımaktadır. Bu durum geçerliliği etkiler ve geçerlilik analizi için yanlı olan maddeleri belirlemek çok önemlidir (Acar, 2011).

Alan yazın incelendiğinde çeşitli yıllarda uygulanan geniş ölçekli testlerin cinsiyete, okul türüne ve bölgeler ve kültürler arası yanlılığın incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda PYBS'nın cinsiyete göre yanlılığı üzerine yapılmış bir çalışmaya (Kuzudişi Fincan, 2017) rastlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, 2014 yılı Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavının (PYBS) 5. sınıf matematik alt testinin bölgelere göre Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) içerip içermediği, DMF'li maddeler bulunması durumunda, maddelerin yanlı olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Çalışma Türkiye genelinde 2014 yılında PBYS'ye katılan 5.sınıf 14.935 öğrencinin vermiş oldukları cevaplar üzerinden yürütülmüştür. Maddelerin Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) içerip içermediği Winsteps paket programı aracılığıyla Rasch modeli ile tespit edilmiştir. Winsteps paket programı Rasch modelinde DMF analizi için en çok kullanılan programlardan biridir (Wang ve Chen, 2005). Maddelerin DMF tespitine geçilmeden önce yapılan analiz işlemlerinin Rasch modelinin sayıltılarını karşılayabilmesi için normal dağılım, tek boyutluluk ve test maddelerinin yerel bağımsızlık özelliklerini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. 5. sınıf PYBS'nın matematik alt testlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmek için normallik grafiği, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre normalliğin karşılandığı anlaşılmıştır. Tekboyutluluk varsayımı için testlere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA analizi sonucunda modifikasyon indeks değerleri incelenerek kavramsal olarak ilişkili olabilecek ve modelin uyumunu bozan maddeler çıkarılmıştır. 5. sınıflar için 25 sorudan oluşan matematik alt testi sorularından 1. 2. ve 4. sorular modelden çıkartılmış ve 22 soru ile DFA sonuçlandırılmıştır. Nihai durumda uyum iyiliği değerleri incelendiğinde NFI, TLI, CFI, RMSEA, IFI, RFI, GFI ve SRMR uyum iyiliği değerleri ile oluşturulan model doğrulanmış, testin tekboyutluluğu sağlanmıştır. Yapılan analizlerde maddelerin DMF içerip içermediğini tespit etmek için DMF kontrast değerleri kontrol edilmiştir. Kontrast değeri -0,50 ile 0,50 arasında değerler alması beklenmektedir. Logit değerlerinin istenilen aralıklarda olması göz önüne alınarak değerlendirmeler incelenmiştir. 5.sınıf matematik alt testine ilişkin DMF kontrast değerleri incelendiğinde 5.sınıf matematik alt testinin tek boyutluluğunu ihlal eden (1, 2 ve 4.) maddeleri hariç tutularak yapılan analizlerde altı maddenin ilgili kontrast değeri dışında değerler aldığı ve DMF içerdiği görülmüştür. Gruplar arası bu farklılığın nedeni madde etkisinden mi DMF'den mi kaynaklandığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

DMF kontrast değerlerinin negatif değer alması yanlılığın odak (birinci) grup lehine olması anlamına gelmektedir. DMF'nin uygun değeri 0.5 ile -0.5 değer aralığıdır. DMF kontrast değerleri incelendiğinde 5.sınıf matematik alt testinin tek boyutluluğunu ihlal eden (1., 2. ve 4.) maddeleri hariç tutularak yapılan analizlerde altı maddenin ilgili kontrast değeri dışında değerler aldığı ve DMF içerdiği görülmüştür. Ayrıca DMF değişimine ilişkin grafik incelendiğinde değişim oranlarının mutlak değerde 0.5 üzerinde olması, maddelerin anlamlı düzeyde DMF içerdiğini göstermektedir. Şekil incelendiğinde de DMF içeren maddelerde 0.5'ten daha fazla bir oranda değişimin mevcut olduğu saptanmıştır. Gruplar arası bu farklılığın nedeni madde etkisinden mi DMF'den mi kaynaklandığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yanlılık, Değişen Madde Fonksiyonu, Winsteps, Rasch Modeli, Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı

Kaynakça

Acar, T. (2011). Sample Size in Differential Item Functioning: An Application of Hierarchical Linear Modeling. Parantez Education Research Publisher, 11(1):284-288.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzudişi Fincan, F.B. (2017). 2014 yılı Parasız Yatılılık Ve Bursluluk Sınavının (PYBS) matematik alt testinin cinsiyete göre yanlılığının incelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2014). Parasız yatılılık ve bursluluk sınavı (PYBS) Başvuru ve Uygulama e- Kılavuzu, http://www.meb.gov.tr/ adresinden 10.10.2016 tarihinde alınmıştır.

Öğretmen T. ve Doğan, N. (2004). OKS Matematik Alt Testine Ait Maddelerin Yanlılık Analizi. İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(8).

Wang, W. C. ve Chen, C. T. (2005). Item parameter recovery, standard error estimates, and fit statistics of the WINSTEPS program for the family of Rasch models. *Educational and Psychological Measurement*, *65*(3), 376-404.

(25295) Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adayları ile Formasyon Eğitimi Alarak Öğretmen Olmak İsteyen Bireylerin Ölçme Değerlendirme Dersi Yeterliliklerinin Çok Gruplu Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Karşılaştırılması

CEREN MUTLUER
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

TUBA GÜNDÜZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MEHTAP ÇAKAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarihte aydınlanma dönemine kadar öğretmen kavramı istenen değeri görememiş, bunun yerine bilen öğretebilir anlayışı hakim olmuştur. Öğretmenliğin bir meslek olması ve bu konuda formal eğitim alınması gerektiği fikri ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumlarını gelişimsel olarak darülmualliminler, erkek ve kız muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve şuan için eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Bu kurumlar disiplinli bir şekilde süreç içerisinde öğretmenlik mesleğine ilişkin alan bilgisi, pedagojik bilgi, genel kültür ve genel yetenek bilgisini kazandırılmaya çalışmaktadır. İlki 1992 yılında olacak şekilde eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan mezunlara, belirli bir saat pedagojik formasyon dersi verilerek öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni o tarihte okullardaki öğretmen sayısının yeterli olmaması gösterilmiştir. 2009 yılında büyük üniversitelerdeki fen edebiyat ve ilahiyat fakülteleri öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilebilmesi için ilgili üniversitede eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Son yıllarda yayımlanan YÖK'ün raporuna göre yeterli öğretim üyesi barındıran üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir.

Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmen adayları ve pedagojik formasyon alıp öğretmen olmak isteyen bireylerin zorlandıkları eğitim derslerinin başında ölçme ve değerlendirme dersi gelmektedir. Bu ders hem teorik hem de matematiksel işlem becerisine yönelik uygulama gerektirdiği için zor bir ders olarak görülmektedir. Diğer eğitim dersleri önemli oranda kitaptaki bilgilerin özümsenmesine dayalı olarak kavrama düzeyinde beceri gerektirirken, ölçme ve değerlendirme dersinde yeterli olabilmek için bu alanda Bloom'un taksonomisindeki hem alt düzey hem de üst düzey bilgi ve becerilere hakimiyette gerekmektedir.

Bu araştırmada ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlilik algılarının eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmak isteyen bireyler için aynı olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca ölçme değişmezliğinin test edilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Belli bir yapı bakımından grupları karşılaştırmaya ve gruplararası farklılıkları ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalarda, gruplar için ölçme aracının benzer şekilde çalışacağı ve ölçme aracından elde edilecek ölçümlerin eşit psikometrik özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır. İstatistiksel olarak karşılaştırılan iki grupta gözlenen değişkenler ile ilişkilendirilen örtük değişkenlere ait matematiksel bağıntı eşit olmak durumundadır. Bu açıklamalar; ölçme değişmezliğinin (Mesaurement Invariance: MI) temel konusudur. Verilerle farklı gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak var olan durum ortaya konulmaya çalışıldığı için araştırmada kullanılan model, tarama modelidir.

Bir ölçme modelinin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması demek, söz konusu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonların ve hata varyanslarının aynı olması demektir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu anlamda yapılan çalışmalarda ölçme değişmezliği önemlidir. Çalışmada Nartgün (2008) tarafından geliştirilen 'öğretmen adaylarına yönelik ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algısı' ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki madde sayısı 24'tür. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. İlk faktör "temel kavramlar"; ikinci faktör "ölçme teknikleri"; üçüncü faktör ise "istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma" faktörüdür.

Araştırmada 2017 ve 2018 yıllarında okuyan öğretmen adayları (756) ve pedagojik formasyon eğitimi alan (490) 1246 kişi random olarak seçilmiş 1246 katılımcı ile yürütülmüştür. Verileri analiz etmek için Lisrel 8.80 for Windows programı kullanılmıştır. Önce analizi yapılacak verilerin dağılımları betimsel istatistikler aracılığı ile incelenmiş, daha sonra çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Tarihte aydınlanma dönemine kadar öğretmen kavramı istenen değeri görememiş, bunun yerine bilen öğretebilir anlayışı hakim olmuştur. Öğretmenliğin bir meslek olması ve bu konuda formal eğitim alınması gerektiği fikri ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumlarını gelişimsel olarak darülmualliminler, erkek ve kız muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve şuan için eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Bu kurumlar disiplinli bir şekilde süreç içerisinde öğretmenlik mesleğine ilişkin alan bilgisi, pedagojik bilgi, genel kültür ve genel yetenek bilgisini kazandırılmaya çalışmaktadır. İlki 1992 yılında olacak şekilde eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan mezunlara, belirli bir saat pedagojik formasyon dersi verilerek öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni o tarihte okullardaki öğretmen sayısının yeterli olmaması gösterilmiştir. 2009 yılında büyük üniversitelerdeki fen edebiyat ve ilahiyat fakülteleri öğrencilerine pedagojik

formasyon eğitimi verilebilmesi için ilgili üniversitede eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Son yıllarda yayımlanan YÖK'ün raporuna göre yeterli öğretim üyesi barındıran üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir.

Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmen adayları ve pedagojik formasyon alıp öğretmen olmak isteyen bireylerin zorlandıkları eğitim derslerinin başında ölçme ve değerlendirme dersi gelmektedir. Bu ders hem teorik hem de matematiksel işlem becerisine yönelik uygulama gerektirdiği için zor bir ders olarak görülmektedir. Diğer eğitim dersleri önemli oranda kitaptaki bilgilerin özümsenmesine dayalı olarak kavrama düzeyinde beceri gerektirirken, ölçme ve değerlendirme dersinde yeterli olabilmek için bu alanda Bloom'un taksonomisindeki hem alt düzey hem de üst düzey bilgi ve becerilere hakimiyette gerekmektedir.

Bu araştırmada ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlilik algılarının eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmak isteyen bireyler için aynı olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca ölçme değişmezliğinin test edilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Belli bir yapı bakımından grupları karşılaştırmaya ve gruplararası farklılıkları ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalarda, gruplar için ölçme aracının benzer şekilde çalışacağı ve ölçme aracından elde edilecek ölçümlerin eşit psikometrik özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır. İstatistiksel olarak karşılaştırılan iki grupta gözlenen değişkenler ile ilişkilendirilen örtük değişkenlere ait matematiksel bağıntı eşit olmak durumundadır. Bu açıklamalar; ölçme değişmezliğinin (Mesaurement Invariance: MI) temel konusudur. Verilerle farklı gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak var olan durum ortaya konulmaya çalışıldığı için araştırmada kullanılan model, tarama modelidir.

Bir ölçme modelinin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması demek, söz konusu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonların ve hata varyanslarının aynı olması demektir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu anlamda yapılan çalışmalarda ölçme değişmezliği önemlidir. Çalışmada Nartgün (2008) tarafından geliştirilen 'öğretmen adaylarına yönelik ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algısı' ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki madde sayısı 24'tür. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. İlk faktör "temel kavramlar"; ikinci faktör "ölçme teknikleri"; üçüncü faktör ise "istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma" faktörüdür.

Araştırmada 2017 ve 2018 yıllarında okuyan öğretmen adayları (756) ve pedagojik formasyon eğitimi alan (490) 1246 kişi random olarak seçilmiş 1246 katılımcı ile yürütülmüştür. Verileri analiz etmek için Lisrel 8.80 for Windows programı kullanılmıştır. Önce analizi yapılacak verilerin dağılımları betimsel istatistikler aracılığı ile incelenmiş, daha sonra çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçme aracının elde edilen ölçümlerde benzer yapıyı ortaya koyup koymadığını belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Lisrel 8.80 for Windows programı kullanılmıştır. Bu araştrma için verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Araştırma sürecinde dört yıllık öğrenim sürecinden geçen öğretmen adaylarının eğitim derslerindeki başarısı dikkate alındığında, eğitimde ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının, formasyon eğitimi alıp öğretmen olmak isteyen bireylerden daha yüksek olması bekenmektedir. Bunun nedeni olarak eğitim derslerinin alan dersleri ile uygulamalı olarak ilerlemesi ve sarmal bir yapıda eğitim derslerinin alınması olabilir. Formasyon eğitiminin bir yıla sıkıştırıldığı düşünüldüğünde, bu kısa süre eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin iyi öğrenilmesini engellemektedir. Bu araştırma tam olarak sonuçlandırılmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayları, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Ölçme Değişmezliği, Formasyon Eğitimi

Kaynakça

Maruyama, G. M. (1998). Basics of Structural Equation Modelling. California: Sage.

Meredith, W. (1993). Measurement Invariance, Factor Analysis and Factorial Invariance. Pyschometrika, 58, 525-543. Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). Advanced and

Multivariate Statistical Methods. Mulaik, S. A., James, L. R., Alstine, J. V., Bennett, N., Lind, S. & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of Goodness-of-fit Indices for Structural Equation Models. Psychhological Bulletin, 105 (3), 430-445.

Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Oankland, T. Poortinga, Y.H. Schlegel, J. & Hambleton, Y.K. (2001). International Test Commission: Lts History, Current Status and Future Directions. International Journal of Testing, 1 (1), 3-32

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve Lısrel Uygulamaları). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn & Bacon.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. USA: Pearson Education, Inc.

Wu, D. A., Li, Z. & Zumbo, B. D. (2007). Decoding The Meaning of Factorial Invariance and Updating The Practice of Multi-Group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration with TIMSS Data. Practical Assesment, Research and Evaluation, 12 (3), 1-26.

(25305) The Problematic of Measurement and Assessment in the Social Work Education as a field of Social Science

MELAHAT DEMİRBİLEK

ÖZET

Problem Durumu

Social work is profession and an academic discipline that supports people directly. Being a profession requires the students who are the executives to accomplish the undergraduate study successfully and they are expected to satisfy certain pre-determined standards in order to graduate. The success of the students are assessed with the "Classical/Traditional" approach where in general written or oral exams, multi-choice tests, correct-wrong questions, fill in the blanks, short answers and matching questions techniques are applied during the entire education (Altındağ, 2011; Şimşek, 2011). Nevertheless, this occasion has different problems for the instructors along with it; for the discipline of social work is placed in the field of social sciences. The social sciences study the inter-personal relations in a very broad spectrum and contain in general other disciplines that are concerned with human behavior. In order to understand the subject of the social sciences one must first comprehend the human behavior. The latter is determined by the factors; such as values, beliefs, desires, physical and social needs, cultural norms, education and habits. Due to the nature of the subjects which are studied by social sciences, it is not possible to carry universal values; consequently it is hard to conduct induction. Each case has its own unique conditions (https://www.nedir.com/sosyal-bilimler; http://sosyal-bilimler-nelerdir.nedir.org/); which proposes the question of *relativity* where peoples' understandings, approaches and interpretations are different from one another. This is reflected on the methods which makes the success assessments of the students studying social work. Due to the fundamental function of assessment and evaluations is to improve learning and increase the activity of teaching in various forms (Şimşek, 2011), this work has aimed to discuss the problems arising with regards to the measurement and assessment methods which are used in social work education.

Araştırma Yöntemi

The classical/traditional measurement and assessment is performed in order to determine the level of achievements of the students; if there are any, find out drawbacks through feedbacks and satisfy them. In this method, cognitive measurement and assessment tools (written exam, multi-choice tests, homework etc.) are used solely (Altındağ, 2011; Şimşek, 2011). The social work instructor can chose the explanation based-classical open ended written exams or homework methods to see how the students analyzes or comprehends the subject in what extend of holism and how they build the systematic. However, this method leads to other problems; such as the need of more time to read and assess the papers if there population is high and therefore limitation in the number of questions, ethical difficulties in grading justly, difficulties in reading the handwriting of the student or non-overlapping student answers and instructor expectations. Especially in courses which the student population is high, among the preferred methods one can see multi-choice, filling the blanks, correct-wrong question techniques. Nevertheless, the grade of the students is questionable for how realistic it reflects the success of the student and it is blurring the successes difference of the students. In the practice courses in general; case presentations, case reports, the assessments of the advisor from the practicing-institution (Altındağ, 2011) and advisor from the department are used in order to measure the success of the students. At this point, the same process in the classical exam is applied.

According to NASW Ethic Code (Code 3.02/b) "Social workers who function as educators or field instructors for students should evaluate students' performance in a manner that is fair and respectful". In this case the instructors can be in a search of new measuring methods. Those methods are named as constructivist or alternative approaches.

Introduction

Social work is profession and an academic discipline that supports people directly. Being a profession requires the students who are the executives to accomplish the undergraduate study successfully and they are expected to satisfy certain pre-determined standards in order to graduate. The success of the students are assessed with the "Classical/Traditional" approach where in general written or oral exams, multi-choice tests, correct-wrong questions, fill in the blanks, short answers and matching questions techniques are applied during the entire education (Altındağ, 2011; Şimşek, 2011). Nevertheless, this occasion has different problems for the instructors along with it; for the discipline of social work is placed in the field of social sciences. The social sciences study the inter-personal relations in a very broad spectrum and contain in general other disciplines that are concerned with human behavior. In order to understand the subject of the social sciences one must first comprehend the human behavior. The latter is determined by the factors; such as values, beliefs, desires, physical and social needs, cultural norms, education and habits. Due to the nature of the subjects which are studied by social sciences, it is not possible to carry universal values; consequently it is hard to conduct induction. Each case has its own unique conditions (https://www.nedir.com/sosyal-bilimler; http://sosyal-bilimler-nelerdir.nedir.org/); which proposes the question of *relativity* where peoples' understandings, approaches and interpretations are

different from one another. This is reflected on the methods which makes the success assessments of the students studying social work. Due to the fundamental function of assessment and evaluations is to improve learning and increase the activity of teaching in various forms (Şimşek, 2011), this work has aimed to discuss the problems arising with regards to the measurement and assessment methods which are used in social work education.

Classical/Traditional Approaches

The classical/traditional measurement and assessment is performed in order to determine the level of achievements of the students; if there are any, find out drawbacks through feedbacks and satisfy them. In this method, cognitive measurement and assessment tools (written exam, multi-choice tests, homework etc.) are used solely (Altındağ, 2011; Şimşek, 2011). The social work instructor can chose the explanation based-classical open ended written exams or homework methods to see how the students analyzes or comprehends the subject in what extend of holism and how they build the systematic. However, this method leads to other problems; such as the need of more time to read and assess the papers if there population is high and therefore limitation in the number of questions, ethical difficulties in grading justly, difficulties in reading the handwriting of the student or non-overlapping student answers and instructor expectations. Especially in courses which the student population is high, among the preferred methods one can see multi-choice, filling the blanks, correct-wrong question techniques. Nevertheless, the grade of the students is questionable for how realistic it reflects the success of the student and it is blurring the successes difference of the students. In the practice courses in general; case presentations, case reports, the assessments of the advisor from the practicing-institution (Altındağ, 2011) and advisor from the department are used in order to measure the success of the students. At this point, the same process in the classical exam is applied.

According to NASW Ethic Code (Code 3.02/b) “Social workers who function as educators or field instructors for students should evaluate students' performance in a manner that is fair and respectful”. In this case the instructors can be in a search of new measuring methods. Those methods are named as constructivist or alternative approaches.

Constructivist/Alternative Approaches

The Constructivist/Alternative measurement and assessment is a procedure that shows what the student knows and what the student can do. In this approach, techniques (performance evaluation, portfolio of the student, concept maps, project, drama, interview, poster, group/peer assessment) of both cognitive and affective measuring level are used (Şimşek, 2011).Among the most effectively applied techniques, the performance assessment approach is a study that offers students the opportunities to demonstrate their knowledge, skill, level of comprehension and thinking habits (Altındağ, 2011).

Assessment

Although there are opinions that the direct application of the classical measurement/assessment systems without any changing to the social work education that are found in the literature is not compatible and the difference between the content of the constructivist approach as performance evaluation and the profile of the social work students are completing each other (Altındağ, 2011); considering there are not any exact answers and a single correct answer in social sciences as in natural sciences, it is thought that both approaches which are used in the social work education as a field of social science are not successful to solve the measurement and assessment issue and the seek for new methods will continue.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The Constructivist/Alternative measurement and assessment is a procedure that shows what the student knows and what the student can do. In this approach, techniques (performance evaluation, portfolio of the student, concept maps, project, drama, interview, poster, group/peer assessment) of both cognitive and affective measuring level are used (Şimşek, 2011).Among the most effectively applied techniques, the performance assessment approach is a study that offers students the opportunities to demonstrate their knowledge, skill, level of comprehension and thinking habits (Altındağ, 2011).

Assessment

Although there are opinions that the direct application of the classical measurement/assessment systems without any changing to the social work education that are found in the literature is not compatible and the difference between the content of the constructivist approach as performance evaluation and the profile of the social work students are completing each other (Altındağ, 2011); considering there are not any exact answers and a single correct answer in social sciences as in natural sciences, it is thought that both approaches which are used in the social work education as a field of social science are not successful to solve the measurement and assessment issue and the seek for new methods will continue.

Anahtar Kelimeler : Measurement and Assessment, Social Sciences, Social Work, Social Work Education.

Kaynakça

Altındağ, Ö. (2011). Sosyal hizmet eğitiminde ölçme ve değerlendirme (Measurement and evaluation in Social Work Education). In Sosyal Hizmet Sempozyumu 50. Yılında Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, Öncelikler, Hedefler Bildiriler Kitabı (Social Services 50th Anniversary Symposium on Social Work Education in Turkey: Challenges, Priorities, Goals Proceedings, (15-16 Aralık 2011), 210-215.

National Association of Social Workers (NASW). https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English (Access: 29.03.2019).

Şimşek, N. (2011) Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma (Using alternative measurement and assessment instruments in social studies lessons:a qualitative study. *FıratÜniversitesiSosyalBilgilerDergisi (Fırat University Journal of Social Sciences)*. 21(1): 149-168.

Sosyal Bilimler Nedir? https://www.nedir.com/sosyal-bilimler (Access: 29.03.2019)

Sosyal bilimler nelerdir Nedir? http://sosyal-bilimler-nelerdir.nedir.org/ (Access:29.03.2019)

(25363) TCT Eleştirel Düşünme Testini Türkçeye Uyarlama Çalışması

HİLMİ DOĞAN
MEB

AYŞE SAVRAN GENCER
PAMUKKALE ÜNİVERSİİTESİ

KADİR BİLEN
ALAATTİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlunun modernleşme çabaları sonucunda bazı toplumların diğerlerinden daha geride kalmaları, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede yetersiz kalmalarının temel nedeni "eleştirel düşünme" yaklaşımına yabancı kalmalarıdır (Yıldırım, 1997). Hızla değişen dünyada, bilim ve ekonomi gibi birçok alanda eleştirel düşünebilen bireylere gereksinim gittikçe artmakta, 21yy.becerileri olarak tanımlanan yaşamsal beceriler içerisinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri önemle vurgulanmaktadır (Wagner, 2010). Eleştirel düşünme becerilerinin birden çok boyutunun ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen testlerin güvenilirliği sorgulanmaktadır (Bart, 2010). Bununla birlikte ülkemiz için de güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi kadar eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi için kullanılan testlerin kültüre uyumunun sağlanarak kullanılması gerekmektedir (Vural ve Kutlu, 2004). Eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak mevcut testlerin güvenilirliğinin sorgulanmasının yanında, temel eğitim seviyesinde eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesini amaçlayan yeterli test bulunmaması da bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (EDT)'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

EDT, mevcut eleştirel düşünme testlerinin tanımlamadaki sınırlılığı, yaş aralığına uygunluğu, gerekli okuma seviyeleri ve uygulama süresinin araştırma çalışmaları için yetersiz kalması nedeniyle geliştirilmiştir (Bracken, Bai, Fithian, Lamprecht, Little ve Quek., 2003). Test, Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD] federal olarak finanse edilen Athena projesi kapsamında 3,4 ve 5. sınıflardaki üstün yetenekli ve genel eğitim seviyesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen güvenilir bir testtir (Rehmat, 2005).

EDT, teorik olarak Facione (1990) başkanlığında yürütülen panel sonucunda üzerinde uzlaşılan eleştirel düşünme tanımına dayanan; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı temel beceriyi kapsamasının yanında, özellikle Paul'ün (1992) akıl yürütme modelinin sekiz düşünce unsurunun özelliklerine dayanmaktadır. On senaryo bulunan EDT toplam 45 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her senaryodan sonra üç ila altı çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. EDT' deki senaryolar sosyal, etki, yetkinlik, çevre, aile, fiziksel ve akademik olmak üzere yedi önemli yaşam alanını ele almaktadır (Bracken, 1993, 1996; Wasserman ve Bracken vd., 2003). Senaryoların her biri Paul'un (1992) temel eleştirel düşünme unsurlarından birine göre sınıflandırılmış 3 ila 6 temel öğeyi kapsamaktadır. Orijinal testin Cronbach alfa değeri katılımcıların toplamı için .89 ve her sınıf düzeyindeki grubun iç tutarlılığı .83 ile .87arasında değişmektedir. (VanTassel-Baska, Bracken, Feng ve Brown, 2009).

Türkçeye uyarlanan EDT'nin eleştirel düşünme becerilerinin birden fazla boyutunu ölçmeye odaklanması, ortaokul öğrencilerinin yaş aralığına uygun olması, bu alanda yapılan araştırma çalışmaları için gereksinim duyulan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması

Uyarlama çalışmasında öncelikle orijinal testin kılavuzu doğrultusunda Prof. Dr. Bruce A. Bracken ile e-posta yoluyla iletişim kurulmuş, testin ortaokul düzeyinde Türkçeye uyarlanabilmesi konusunda gerekli izin alınmıştır. Orijinal dili İngilizce olan test, anadili Türkçe olan katılımcılarda kullanılabilmesi amacıyla, anadili Türkçe olan bağımsız çevirmenler tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirmenler tarafından üç farklı çeviri yapılmıştır. Türkiye'de bir üniversitede görev yapan bu çevirmenlerden biri fen eğitimi alanında profesör, diğer ikisi fen eğitimi alanında doçent olarak görev yapmaktadır. Bir sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe versiyonu Türkiye'de bir üniversitede yabancı diller yüksekokulunda görev yapan dört öğretim elemanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Test maddeleri İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevrilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalardan sonra test maddelerinin anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla, test ortaokul beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören toplam 104 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre test maddeleri yeniden düzenlenmiş, test geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için hazır hale getirilmiştir. Testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, test ortaokul beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Testin geçerlilik çalışmasında yapı geçerliliği ve kapsam geçerliliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2010). Testin kapsam geçerliliği için, çalışma konuları eleştirel düşünme olan üç öğretim üyesinden test maddelerinin eleştirel düşünme eğilimlerini içerip içermediği ve öğrenci düzeyine uygunluğuna dair görüş alınmıştır. Testin güvenilirliği için, testin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır.

İnsanoğlunun modernleşme çabaları sonucunda bazı toplumların diğerlerinden daha geride kalmaları, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede yetersiz kalmalarının temel nedeni "eleştirel düşünme" yaklaşımına yabancı kalmalarıdır (Yıldırım, 1997). Hızla değişen dünyada, bilim ve ekonomi gibi birçok alanda eleştirel düşünebilen bireylere gereksinim gittikçe artmakta, 21yy.becerileri olarak tanımlanan yaşamsal beceriler içerisinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri önemle vurgulanmaktadır (Wagner, 2010). Eleştirel düşünme becerilerinin birden çok boyutunun ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen testlerin güvenilirliği sorgulanmaktadır (Bart, 2010). Bununla birlikte ülkemiz için de güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi kadar eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi için kullanılan testlerin kültüre uyumunun sağlanarak kullanılması gerekmektedir (Vural ve Kutlu, 2004). Eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak mevcut testlerin güvenilirliğinin sorgulanmasının yanında, temel eğitim seviyesinde eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesini amaçlayan yeterli test bulunmaması da bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (EDT)'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

EDT, mevcut eleştirel düşünme testlerinin tanımlamadaki sınırlılığı, yaş aralığına uygunluğu, gerekli okuma seviyeleri ve uygulama süresinin araştırma çalışmaları için yetersiz kalması nedeniyle geliştirilmiştir (Bracken, Bai, Fithian, Lamprecht, Little ve Quek., 2003). Test, Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD] federal olarak finanse edilen Athena projesi kapsamında 3,4 ve 5. sınıflardaki üstün yetenekli ve genel eğitim seviyesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen güvenilir bir testtir (Rehmat, 2005).

EDT, teorik olarak Facione (1990) başkanlığında yürütülen panel sonucunda üzerinde uzlaşılan eleştirel düşünme tanımına dayanan; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı temel beceriyi kapsamasının yanında, özellikle Paul'ün (1992) akıl yürütme modelinin sekiz düşünce unsurunun özelliklerine dayanmaktadır. On senaryo bulunan EDT toplam 45 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her senaryodan sonra üç ila altı çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. EDT' deki senaryolar sosyal, etki, yetkinlik, çevre, aile, fiziksel ve akademik olmak üzere yedi önemli yaşam alanını ele almaktadır (Bracken, 1993, 1996; Wasserman ve Bracken vd., 2003). Senaryoların her biri Paul'un (1992) temel eleştirel düşünme unsurlarından birine göre sınıflandırılmış 3 ila 6 temel öğeyi kapsamaktadır. Orijinal testin Cronbach alfa değeri katılımcıların toplamı için .89 ve her sınıf düzeyindeki grubun iç tutarlılığı .83 ile .87arasında değişmektedir. (VanTassel-Baska, Bracken, Feng ve Brown, 2009).

Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması

Uyarlama çalışmasında öncelikle orijinal testin kılavuzu doğrultusunda Prof. Dr. Bruce A. Bracken ile e-posta yoluyla iletişim kurulmuş, testin ortaokul düzeyinde Türkçeye uyarlanabilmesi konusunda gerekli izin alınmıştır. Orijinal dili İngilizce olan test, anadili Türkçe olan katılımcılarda kullanılabilmesi amacıyla, anadili Türkçe olan bağımsız çevirmenler tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirmenler tarafından üç farklı çeviri yapılmıştır. Türkiye'de bir üniversitede görev yapan bu çevirmenlerden biri fen eğitimi alanında profesör, diğer ikisi fen eğitimi alanında doçent olarak görev yapmaktadır. Bir sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe versiyonu Türkiye'de bir üniversitede yabancı diller yüksekokulunda görev yapan dört öğretim elemanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Test maddeleri İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevrilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalardan sonra test maddelerinin anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla, test ortaokul beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören toplam 104 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre test maddeleri yeniden düzenlenmiş, test geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için hazır hale getirilmiştir. Testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, test ortaokul beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Testin geçerlilik çalışmasında yapı geçerliliği ve kapsam geçerliliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2010). Testin kapsam geçerliliği için, çalışma konuları eleştirel düşünme olan üç öğretim üyesinden test maddelerinin eleştirel düşünme eğilimlerini içerip içermediği ve öğrenci düzeyine uygunluğuna dair görüş alınmıştır. Testin güvenilirliği için, testin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır.

Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, test 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili Alanya ilçesinde 6-7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmasının istatistiksel olarak değerlendirilmesi sonucunda güvenirlik düzeyi KR20=0,811 olarak hesaplanmıştır.

Bir maddenin madde güçlük indeksi o maddenin zorluk derecesini göstermektedir. Maddenin güçlük indeksi ne kadar 0'a yakınsa o madde öğrenci grubu için o kadar zor ve madde güçlük indeksi ne kadar 1'e yakınsa o madde öğrenci grubu için o kadar kolay demektir. Bunun için madde güçlük indeksi genellikle 0,50 civarı olması çok uygundur (Frankel & Wallen, 2000, Wiersma & Jurs, 2005). Bu çalışmada; toplam 21 madde orta güçlükte, 24 maddenin ise zor olduğu tespit edilmiştir.

Bir maddenin madde ayırıcılık gücü, o maddenin araştırılan konuyu ölçmede ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Madde ayırıcılık gücü -1 ile 1 arasında değişmektedir. Madde ayırıcılık gücü 0,4 ve üzeri ise madde çok iyi ayırıcı, 0,30 ile 0,40 arasında ise iyi ayırıcı ve 0,20 ile 0,30 arasında ise orta düzey ve 0,20 ile -1 arasında ise kullanılmaması gereklidir (Wiersma & Jurs, 2005). Bu çalışmada; 15 madde orta düzey ayırıcı;12 madde iyi düzey ayırıcı ve 23 madde ise çok iyi ayırıcı sorular olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye uyarlanan EDT'nin eleştirel düşünme becerilerinin birden fazla boyutunu ölçmeye odaklanması, ortaokul öğrencilerinin yaş aralığına uygun olması, bu alanda yapılan araştırma çalışmaları için gereksinim duyulan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, test 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili Alanya ilçesinde 6-7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmasının istatistiksel olarak değerlendirilmesi sonucunda güvenirlik düzeyi KR20=0,811 olarak hesaplanmıştır.

Bir maddenin madde güçlük indeksi o maddenin zorluk derecesini göstermektedir. Maddenin güçlük indeksi ne kadar 0'a yakınsa o madde öğrenci grubu için o kadar zor ve madde güçlük indeksi ne kadar 1'e yakınsa o madde öğrenci grubu için o kadar kolay demektir. Bunun için madde güçlük indeksi genellikle 0,50 civarı olması çok uygundur (Frankel & Wallen, 2000, Wiersma & Jurs, 2005). Bu çalışmada; toplam 21 madde orta güçlükte, 24 maddenin ise zor olduğu tespit edilmiştir.

Bir maddenin madde ayırıcılık gücü, o maddenin araştırılan konuyu ölçmede ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Madde ayırıcılık gücü -1 ile 1 arasında değişmektedir. Madde ayırıcılık gücü 0,4 ve üzeri ise madde çok iyi ayırıcı, 0,30 ile 0,40 arasında ise iyi ayırıcı ve 0,20 ile 0,30 arasında ise orta düzey ve 0,20 ile -1 arasında ise kullanılmaması gereklidir (Wiersma & Jurs, 2005). Bu çalışmada; 15 madde orta düzey ayırıcı;12 madde iyi düzey ayırıcı ve 23 madde ise çok iyi ayırıcı sorular olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : eleştirel düşünme testi, eleştirel düşünme becerileri, güvenirlik, geçerlik

Kaynakça

Bart, W. M. (2010). The measurement and teaching of critical thinking skills. In Invited colloquium. Available from: http://www. cret. or. jp/j/report/100215_William_Bart_1. pdf.

Bracken, B. A., Bai, W., Fithian, E., Lamprecht, M. S., Little, C., & Quek, C. (2003). *The test of critical thinking*. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education, College of William & Mary.

Facione, P. A. (2010). C*ritical thinking: What it is and why it counts* (Rev. ed.). Insight Assessment. Retrieved from: http://www.insightassessment.com/

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi

Fraenkel, J. R. &Wallen, N. E. (2008). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill

Paul, R. (1992). *Critical thinking*: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Rehmat, A. P. (2015). *Engineering the path to higher-order thinking in elementary education: a problem-based learning approach for STEM integration.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nevada, Las Vegas.ABD

Vannassel-Baska, J., Bracken, B., Feng, A., & Brown, E. (2009). A longitudinal study of enhancing critical thinking and reading comprehension in Title I classrooms. *Journal for the Education of the Gifted, 33*, 7-37.

Yıldırım, C. (1997). Bilimsel düşünme yöntemi: yazılar, bildiriler, tartışmalar. Bilgi Yayınevi.

Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. Basic Books.

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). Research methods in education.(Eight Edition).

Vural, RA., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2).*

(25368) The Effect of Missing Data Handling Methods on The Performance of Artificial Neural Networks Analysis

HATİCE İNAL
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

SERAP BÜYÜKKIDIK
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The Programme for International Student Assessment (PISA), created in 1997 by The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), represents a commitment by the governments of OECD countries to monitor the outcomes of education systems, in terms of student achievement, within a common, internationally agreed framework. PISA is a collaborative effort, bringing together scientific expertise from the participating countries or economies and steered jointly by their governments on the basis of shared policy interests (OECD,2017). By identifying the characteristics of high-performing education systems, PISA allows governments and educators to identify effective policies that they can then adapt to their local contexts (OECD,2016a). Each PISA is administered a different discipline is featured; the latest PISA assessment in 2015 focused on scientific literacy, a discipline that plays an increasing role in our economic and social lives. Science literacy is defided as “the ability to engage with sciencerelated issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen”. A scientifically literate person is willing to engage in reasoned discourse about science and technology. This requires the competencies to explain phenomena scientifically, to evaluate and design scientific enquiry, and to interpret data and evidence scientifically (OECD,2016b). Researchers were interested in exploring the factors that affect students’ performance and the quality of education for a long time. Unfortunately, the quality of education is not a simple task to define and measure. The variability of quality criteria related to different perspectives of the stakeholders in this area increases the complexity of this process (Blevins, 2009).

This study aims to determine to what extent Turkish students’ scientific literacy is predicted by some factors which obtained from PISA 2015 project by using Artificial Neural Networks Analysis. There are many factors affecting students’ scientific literacy. Some of these factors were determined based on questionnaires in PISA 2015. Therefore in this study, “enviromental awareness”, “enjoyment of science”, “science self-efficacy”, “epistomological beliefs” “science related activities”, "enviromental optimism", "test anxiety", "learning time"and “socio-economic status” were used as variables. The other goal of this study was to examine the effect of missing data handling methods on the performance of Artificial Neural Networks analysis. For this purpose mean imputation method, median imputation method, regression imputation method, expectation-maximization (EM) method and listwise deletion method were applied in PISA 2015 data. We compared of performance of Artificial Neural Networks Analysis with using these different missing data handling methods and in the condition on missing data. Six data set created with different missing data imputation methods and two data set with using PISA 2015 data with missing values and deleting missing values were used in the analysis. We investigated following question in these eight data set:

Which missing data handling method does show best performance in Artificial Neural Networks analysis?

There is no study having completely same purpose with these eight data set in the literature. The researchers think contributing literature with this study.

Araştırma Yöntemi

Research Model

This study is a survey model; since it aimed to investigate science achievement factors for Turkish students which obtained from PISA 2015 data set by using Neural Networks Analysis.

Study Group

This study had been carried out via the data about 5895 Turkish 15 years old students who participate in PISA 2015. In PISA 2015, Approximately 540 000 students completed the assessment, representing about 29 million 15-year-olds in the schools of the 72 participating countries and economies.

Data Analysis

Artificial Neural Networks (ANNs) were used for data analysis in this study. ANNs are computer systems which are based on working principle of human brain and were developed for perform abilities like reproducing new knowledge via learning and discovering new information without help (Öztemel, 2003). ANNs is a mathematical model which is based on biological neural networks (Priddy and Keller, 2005). ANNs can be carried out successfully in solving problems of classification, pattern, prediction, grouping and regression (Hamzaçebi, 2011). ANNs have been consisting of linked artificial neurons which was inspired from human neurons. Like biological

neurons, artificial neurons also have partitions that they take input signals, collect and process these signals, and transmit inputs (Hamzaçebi, 2011). During developing an artificial neural networks model, certain decisions about architecture, learning algorithm, error type and coding data must be made. In this study Radial Basis Fuction neural networks was used to develop a model of science achievement. In this study, the other goal was to examine the effect of missing data handling methods on the performance of Artificial Neural Networks analysis. For this purpose, mean substitution method, regression method, expectation-maximization (EM) method and deletion method were applied.

Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA), created in 1997 by The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), represents a commitment by the governments of OECD countries to monitor the outcomes of education systems, in terms of student achievement, within a common, internationally agreed framework. PISA is a collaborative effort, bringing together scientific expertise from the participating countries or economies and steered jointly by their governments on the basis of shared policy interests (OECD,2017). By identifying the characteristics of high-performing education systems, PISA allows governments and educators to identify effective policies that they can then adapt to their local contexts (OECD,2016a). Each PISA is administered a different discipline is featured; the latest PISA assessment in 2015 focused on scientific literacy, a discipline that plays an increasing role in our economic and social lives. Science literacy is defided as “the ability to engage with sciencerelated issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen”. A scientifically literate person is willing to engage in reasoned discourse about science and technology. This requires the competencies to explain phenomena scientifically, to evaluate and design scientific enquiry, and to interpret data and evidence scientifically (OECD,2016b). Researchers were interested in exploring the factors that affect students’ performance and the quality of education for a long time. Unfortunately, the quality of education is not a simple task to define and measure. The variability of quality criteria related to different perspectives of the stakeholders in this area increases the complexity of this process (Blevins, 2009).

This study aims to determine to what extent Turkish students’ scientific literacy is predicted by some factors which obtained from PISA 2015 project by using Artificial Neural Networks Analysis. There are many factors affecting students’ scientific literacy. Some of these factors were determined based on questionnaires in PISA 2015. Therefore in this study, “enviromental awareness”, “enjoyment of science”, “science self-efficacy”, “epistomological beliefs” “science related activities”, "enviromental optimism", "test anxiety", "learning time"and “socio-economic status” were used as variables. The other goal of this study was to examine the effect of missing data handling methods on the performance of Artificial Neural Networks analysis. For this purpose mean imputation method, median imputation method, regression imputation method, expectation-maximization (EM) method and listwise deletion method were applied in PISA 2015 data. We compared of performance of Artificial Neural Networks Analysis with using these different missing data handling methods and in the condition on missing data. Six data set created with different missing data imputation methods and two data set with using PISA 2015 data with missing values and deleting missing values were used in the analysis. We investigated following question in these eight data set:

Which missing data handling method does show best performance in Artificial Neural Networks analysis?

There is no study having completely same purpose with these eight data set in the literature. The researchers think contributing literature with this study.

Method

Research Model

This study is a survey model; since it aimed to investigate science achievement factors for Turkish students which obtained from PISA 2015 data set by using Neural Networks Analysis.

Study Group

This study had been carried out via the data about 5895 Turkish 15 years old students who participate in PISA 2015. In PISA 2015, Approximately 540 000 students completed the assessment, representing about 29 million 15-year-olds in the schools of the 72 participating countries and economies.

Data Analysis

Artificial Neural Networks (ANNs) were used for data analysis in this study. ANNs are computer systems which are based on working principle of human brain and were developed for perform abilities like reproducing new knowledge via learning and discovering new information without help (Öztemel, 2003). ANNs is a mathematical model which is based on biological neural networks (Priddy and Keller, 2005). ANNs can be carried out successfully in solving problems of classification, pattern, prediction, grouping and regression (Hamzaçebi, 2011). ANNs have been consisting of linked artificial neurons which was inspired from human neurons. Like biological neurons, artificial neurons also have partitions that they take input signals, collect and process these signals, and transmit inputs (Hamzaçebi, 2011). During developing an artificial neural networks model, certain decisions about architecture, learning algorithm, error type and coding data must be made. In this study Radial Basis Fuction neural networks was used to develop a model of science achievement. In this study, the other goal was to examine the effect of missing data handling methods on the performance of

Artificial Neural Networks analysis. For this purpose, mean substitution method, regression method, expectation-maximization (EM) method and deletion method were applied.

Findings

In this study the radial basis function neural network model trained to predict scientific literacyusing nine predictors as “enviromental awareness”, “enjoyment of science”, “science self-efficacy”, “epistomological beliefs” “science related activities”, "enviromental optimism", "test anxiety", "learning time"and “socio-economic status”. The findings from this study was variables that explained approximately 30% of scientific literacy. Also, the most predictive variables of scientific literacy were “socio-economic status” and “enviromental optimism” and at least predictive variables of scientific literacy were “enjoyment of science” and “science related activities”. On the other hand it was observed that EM missing data imputation method showed best performance, when compared other condition for ANNs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study the radial basis function neural network model trained to predict scientific literacyusing nine predictors as “enviromental awareness”, “enjoyment of science”, “science self-efficacy”, “epistomological beliefs” “science related activities”, "enviromental optimism", "test anxiety", "learning time"and “socio-economic status”. The findings from this study was variables that explained approximately 30% of scientific literacy. Also, the most predictive variables of scientific literacy were “socio-economic status” and “enviromental optimism” and at least predictive variables of scientific literacy were “enjoyment of science” and “science related activities”. On the other hand it was observed that EM missing data imputation method showed best performance, when compared other condition for ANNs.

Anahtar Kelimeler : artificial neural networks, radial basis fuction, missing data, missing data handle methods

Kaynakça

Blevins, B. M. (2009). *Effects of socioeconomic status on academic performance in Missouri public schools*. Lindenwood University.

Hamzaçebi, C. (2011). *Yapay sinir ağları*. Bursa: Ekin

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016a). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016b). *Results: Policies and practices for successful schools-Volume II*. OECD Publishing.

Öztemel, E. (2003). *Yapay sinir ağları*. İstanbul: Papatya.

Öztürk, Ö. (2018). *Using PISA 2015 data to analyze how the scientific literacy of students from different socioeconomic levels can be predicted by environmental awareness and by environmental optimism* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Priddy, K. L. ve Keller, P. E. (2005). *Artificial neural networks: An introduction,* Washington: SPIE Press.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, *63*(3), 581-592.

(25378) A Performance Data Driven Approach to Rating Scale Development for a Response Writing Task

ASLI LİDİCE GÖKTÜRK SAĞLAM
ÖZYEGİN ÜNİVERSİTESİ

NİL ALGAN BİLEN
ÖZYEGİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Integrating reading, listening and writing is becoming more common recently in assessing English for Academic Purposes (EAP) in comparison to testing these skills discreetly. Integrated tasks often entail one or several reading and/or listening texts which provide ideas for a writing task. It's commonly argued that the use of source-based writing assessment brings about positive impacts for second language writers. One of the main justifications is that source-based writing reflects authenticity of the language use domain since it reflects the construct of academic writing (Plakans, 2009). Consequently, integrated writing assessment tasks are gaining prominence. In a similar vein, response writing task is used as a means for assessing writing performance of the university students in an undergraduate English program where this research study is conducted. However, criteria development to evaluate student performance led to debates and disagreements about descriptors of the criteria and features of the student performance in writing. Various researchers have noted the importance of surveying teacher perceptions and incorporating their feedback into revision of assessment tasks and test rubrics in order to generate richer descriptors that offer sounder inferences from score meaning to performance in the assessment rubric and promote more efficient teaching and learning. Therefore, this research study set out to examine answers to the following research questions:

1) What are the elemental features of a response writing task?

2) How could teachers' expectations of response writing task be manifested in the evaluation criteria?

Since using information from sources in academic writing is critical for academic success in academic contexts, the findings of the study would contribute to the growing literature regarding teacher perceptions of integrated writing assessment tasks which is relatively underexplored and lead to better interpretations of test scores (Gebril & Plakans, 2013) and substantiate test usefulness.

Araştırma Yöntemi

This qualitative study made use of several data collection tools including actual response writing performance of a student, Think Aloud Protocol, and one-one-one interviews. TAP is perceived to be more suitable than post hoc reflection for lengthy tasks. The primary data collection tool were TAPs since this tool requires participants to talk through the thinking processes (Branch 2000) by allowing insights into the influence of a text on individuals' cognitive processes. Sample Response Writing Task (RWT), performed by a student of the undergraduate English program, was selected based on theoretical sampling. The student RWT was shown to 6 participating instructors. The instructors were asked to use TAP (think-aloud protocol) while evaluating the given written sample. Taps took between 25-50 minutes. The process was video recorded and field notes were taken by the researchers. Right after the TAP, the instructors were interviewed individually and they were asked to clarify their prioritized areas and expectations from the task. Follow up interviews were also video recorded. The videos were analysed and transcribed to determine recurring and emerging patterns. We watched the recordings, took notes and determined codes individually. Then, compared our codes and categorized them under themes. Finally, analysis of themes revealed categories. Agreement rate between the researchers was 92% and disagreements were further discussed and resolved

In the assessment of English for Academic Purposes (EAP) integration of writing, listening, and reading is becoming commonplace because external texts (sources) provide support for content, act as a repository for language, improve validity and bring about positive washback to instruction and assessment. The integrated writing assessment task that we use in our EAP undergraduate university program is also based on using external resources and integrating reading-writing skills. Learners are required to be a part of the academic literacy and academic conversation by responding to external sources and constructing their own responses based on source-based information. However, during the process of devising a rubric to evaluate students' exam writing researchers, who are also EAP teachers in the program, observed that teachers held particular expectations regarding the student performance in this integrated response writing task. In this presentation we would like to report a classroom-based action research which focuses on revealing teacher perceptions towards this source-based writing assessment task and examines how these inform the development of a rating scale. Therefore, the main aim of the study was to explore the teacher's perceptions of the fundamental elements of response writing task that were conceived to be necessary and important while grading. This study uses two research tools, Think Aloud Protocol (TAP) and one-to-one interviews. 6 participants undertook a task which required them to evaluate actual student response writing performance based on an external reading text. Participating teachers were asked to read the sample writing and comment on the writing performance out loud, focusing on the strengths and weaknesses of the paper. TAPs were followed by

interviews to further explore raters' opinions regarding fundamental elements of response writing tasks that were deemed indispensable. The analysis of the TAPs, and follow-up interviews revealed the key features of the construct of integrated response writing task, thus exemplifying a particular way to develop a rating scale based on performance data-driven approach. Participants' observations of student's writing performance had implications for generating richer descriptors that offer sounder inferences from score meaning to performance in the assessment rubric. In this session we would like to outline the research process and discuss integration of the findings into response writing rating scale development.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study contributes to the existing literature in integrated writing assessment by exploring the teachers' perceptions towards response writing task that is in use in an EAP program at the tertiary level and examining the interface between their expectations regarding the student performance and development of a grading criteria specific to this writing assessment task. Response writing grading criteria from other universities, colleges, assessment boards were reviewed and they were compared to the participating teachers' views. Common themes and categories of TAPs were screened against these validated rating scales of integrated source-based writing assessment tasks. Similar themes were incorporated into the new version of the RWT grading criteria through clear and concise descriptors. Consequently, findings of the study add to our understanding of ways in which teachers in an EAP testing situation perceive response writing and hold implications for writing assessment and instruction.

Anahtar Kelimeler : source-based writing assessment task, response writing, rubric development, teacher perceptions of source-based writing, discourse synthesis

Kaynakça

Charters, E. 2003. "The Use of Think-Aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-Aloud Methods." Brock Education Journal 12 (2): 68–82. doi:http://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38

Branch, J. L. 2000. "Investigating the Information-Seeking Processes of Adolescents: The Value of Using Think-Alouds and Think Afters." Library and Information Science Research 22 (4): 371–392. https://doi.org/10.1016/S0740-8188(00)00051-7

Fulcher, G., Davidson, F. & Kemp, J. (2011). Effective rating scale developmetn for speaking tests: Performance Desicion trees. Language Testing, 28(1), 5-29.

Lankshear, C., and M. Knobel. 2004. A Handbook for Teacher Research. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Plakans, L. (2009b). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment.

Language Testing, 26, 561–587. http://dx.doi.org/10.1177/0265532209340192
Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *TESOL Quarterly, 44*, 185–194. https://doi.org/10.5054/tq.2010.215251

Plakans, L., & Gebril, A. (2012). A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. Assessing Writing, 17, 18–34. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2011.09.002

(25410) Farklı Ölçme Teknikleri Kullanılarak Elde Edilen Sonuçların Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Açısından Karşılaştırılması

ÖMER ILICAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

UYGAR KANLI
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tek tip ölçme değerlendirme tekniğinin bütün öğrencilere hitap etmesinin mümkün olmadığı, farklı niteliklere sahip öğrenciler için farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması gerektiği bilinmektedir. Çünkü öğrenciler öğrenme stili, motivasyon düzeyi, ilgi, tutum gibi birçok özellik bakımından bireysel farklılıklara sahiptir. Öğrenciler bu bireysel farklılıkları nedeniyle soruları farklı algılamakta ve problemlerin çözümünde farklı zihinsel süreçler izlemektedir. (Witkin, Goodenough, Moore & Cox, 1977). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir.

Öğrenme stilleri bireyin öğrenirken, problem çözerken ve bilgiyi işlerken sahip olduğu bireye özgü yaklaşımlardır (Tan, 2016). Öğrenme stili kavramı ile ilgili ayrıntılı çalışmaları bulunan R. S. Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stillerini "Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır." tanımını kullanmıştır. Keefe ve Ferrell (1990)'e göre öğrenme stili öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulundukları ve öğrenme ortamına nasıl tepki verdiklerinin göreceli olarak kararlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik faktörlerin bileşimidir. Gregorc(1984), bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. A. Y. Kolb ve Kolb (2005)'a göre ise öğrenme stili, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak açıklanmaktadır.

A. Y. Kolb ve Kolb (2005) ; öğrenme stillerini değiştirme, özümseme, ayrıştırma ve yerleştirme olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre bireyler sahip oldukları öğrenme biçimleri (somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı) nedeniyle farklı öğrenme stillerine sahiptirler ve her birey kendi öğrenme stiline uygun ortamlarda daha iyi öğrenir. Öğrenme stilleri insanların doğuştan getirdiği ve başarısını etkileyen bir özelliktir (Boydak, 2001). Bu bakımdan çalışmada farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçülmesinde farklı ölçme tekniklerinin etkisi araştırılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım yalnızca öğrenme süreçlerinin çıktılarıyla değil süreç içindeki öğrenme ortamlarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin de süreç içinde kullanılması gerekmektedir. Çalışmada geleneksel yöntemlerden açık uçlu testler ve çoktan seçmeli testler yanında yapılandırılmış iletişim gridi öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçülmesinde kullanılmıştır.

Alanyazında öğrenme stili ile Kolb Öğrenme Stilleri ile yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiştir (Çalışır,2008; Gencel, 2006; Koçyiğit, 2011). Matthews (1996) ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin test puanlarının en yüksek, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin test puanlarının en düşük olduğunu açıklamıştır. Farklı ölçme teknikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bridgeman ve Lewis (1994) , Lawrenz, Huffman ve Welch (2001), O'Neil ve Brown (2009) çalışmalarında öğrencilerin çoktan seçmeli test puanlarının açık uçlu testlerden daha yüksek olduğunu açıklamışlardır. Steinberg ve Sabella (1997), Karaçam (2005) ise tam tersi şekilde öğrencilerin açık uçlu test puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Karaçam (2005) ayrıca çalışmasında kullandığı yapılandırılmış iletişim gridi puanlarının hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli test puanlarından yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve farklı ölçme tekniklerinden (açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa cevaplı test) elde edilen test puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen Çelik (2010) farklı öğrenme stilindeki öğrencilerin farklı test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, her test türünde ayrıştıran stildeki öğrencilerin test puanlarının daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerin her üç test türünde elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

İlgili alanyazın doğrultusunda bu çalışmada yapılandırılmış iletişim gridi, açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerinin birlikte kullanılması ve öğrencilerin öğrenme stillerinin test puanlarıyla karşılaştırılması hedeflenmektedir. Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde konuların genel olarak mekanik, elektrik, termodinamik gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada ise ışık ve gölge konuları üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada 10. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin ışık ve gölge konularındaki farklı ölçme teknikleri kullanılarak ölçülen kavramsal anlamaları ile öğrencilerin öğrenme stillerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaöğretim kurumlarının 10. sınıflarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu ilçede bulunan üç okul türünden (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) rasgele ikişer adet seçilmesiyle elde edilmiştir. Örneklemdeki toplam öğrenci sayısı 1742 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE), öğrencilerin ışık ve gölge konusuna ilişkin kavramsal anlamalarını belirlemek için ise Açık uçlu test (AUT) ve Çoktan Seçmeli Test (ÇST) ve Yapılandırılmış İletişim Gridi (YİG) Testi uygulanacaktır.

Araştırmada Wosilait, Heron, Shaffer ve McDermott, (1998)'un "Development and assessment of a research based tutorial on light and shadow" adlı çalışmasındaki ışık ve gölge soruları kullanılmıştır. Üç adet alan uzmanından soruların ölçek türüne uygunluğu, bilimsel hata olup olmadığı, dil açısından uygunluğu sorularak incelenmiş ve yapılan düzeltmeler sonucunda ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrası rasgele seçilen öğrencilerle mülakat yapılarak testlerde yer alan maddelerin anlaşılırlığı, düzeye uygunluğu, okunabilirliği gibi konularda görüşleri alınmıştır. Ön uygulama sonucunda testler ve mülakatlardan elde edilen verilerle soru ifadeleri ve çizimler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli ve yapılandırılmış iletişim gridi testlerindeki çeldiriciler güncellenmiştir.

Seçilen örneklemdeki öğrencilere önce Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri; daha sonra açık uçlu, çoktan seçmeli, yapılandırılmış iletişim gridi testleri ikişer hafta aralıklarla sırasıyla uygulanacaktır. Uygulanan testlerin sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve yordamsal istatistik teknikleri kullanılacaktır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tek tip ölçme değerlendirme tekniğinin bütün öğrencilere hitap etmesinin mümkün olmadığı, farklı niteliklere sahip öğrenciler için farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması gerektiği bilinmektedir. Çünkü öğrenciler öğrenme stili, motivasyon düzeyi, ilgi, tutum gibi birçok özellik bakımından bireysel farklılıklara sahiptir. Öğrenciler bu bireysel farklılıkları nedeniyle soruları farklı algılamakta ve problemlerin çözümünde farklı zihinsel süreçler izlemektedir. (Witkin, Goodenough, Moore & Cox, 1977). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir.

Öğrenme stilleri bireyin öğrenirken, problem çözerken ve bilgiyi işlerken sahip olduğu bireye özgü yaklaşımlardır (Tan, 2016). Öğrenme stili kavramı ile ilgili ayrıntılı çalışmaları bulunan R. S. Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stillerini "Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır." tanımını kullanmıştır. Keefe ve Ferrell (1990)'e göre öğrenme stili öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulundukları ve öğrenme ortamına nasıl tepki verdiklerinin göreceli olarak kararlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik faktörlerin bileşimidir. Gregorc(1984), bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. A. Y. Kolb ve Kolb (2005)'a göre ise öğrenme stili, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak açıklanmaktadır.

A. Y. Kolb ve Kolb (2005) ; öğrenme stillerini değiştirme, özümseme, ayrıştırma ve yerleştirme olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre bireyler sahip oldukları öğrenme biçimleri (somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı) nedeniyle farklı öğrenme stillerine sahiptirler ve her birey kendi öğrenme stiline uygun ortamlarda daha iyi öğrenir. Öğrenme stilleri insanların doğuştan getirdiği ve başarısını etkileyen bir özelliktir (Boydak, 2001). Bu bakımdan çalışmada farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçülmesinde farklı ölçme tekniklerinin etkisi araştırılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım yalnızca öğrenme süreçlerinin çıktılarıyla değil süreç içindeki öğrenme ortamlarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin de süreç içinde kullanılması gerekmektedir. Çalışmada geleneksel yöntemlerden açık uçlu testler ve çoktan seçmeli testler yanında yapılandırılmış iletişim gridi öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçülmesinde kullanılmıştır.

Alanyazında öğrenme stili ile Kolb Öğrenme Stilleri ile yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiştir (Çalışır,2008; Gencel, 2006; Koçyiğit, 2011). Matthews (1996) ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin test puanlarının en yüksek, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin test puanlarının en düşük olduğunu açıklamıştır. Farklı ölçme teknikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bridgeman ve Lewis (1994) , Lawrenz, Huffman ve Welch (2001), O'Neil ve Brown (2009) çalışmalarında öğrencilerin çoktan seçmeli test puanlarının açık uçlu testlerden daha yüksek olduğunu açıklamışlardır. Steinberg ve Sabella (1997), Karaçam (2005) ise tam tersi şekilde öğrencilerin açık uçlu test puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Karaçam (2005) ayrıca çalışmasında kullandığı yapılandırılmış iletişim gridi puanlarının hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli test puanlarından yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve farklı ölçme tekniklerinden (açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa cevaplı test) elde edilen test puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen Çelik (2010) farklı öğrenme stilindeki öğrencilerin farklı test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını,

her test türünde ayrıştıran stildeki öğrencilerin test puanlarının daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerin her üç test türünde elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

İlgili alanyazın doğrultusunda bu çalışmada yapılandırılmış iletişim gridi, açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerinin birlikte kullanılması ve öğrencilerin öğrenme stillerinin test puanlarıyla karşılaştırılması hedeflenmektedir. Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde konuların genel olarak mekanik, elektrik, termodinamik gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada ise ışık ve gölge konuları üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

Bu çalışmada 10. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin ışık ve gölge konularındaki farklı ölçme teknikleri kullanılarak ölçülen kavramsal anlamaları ile öğrencilerin öğrenme stillerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaöğretim kurumlarının 10. sınıflarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu ilçede bulunan üç okul türünden (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) rasgele ikişer adet seçilmesiyle elde edilmiştir. Örneklemdeki toplam öğrenci sayısı 1742 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE), öğrencilerin ışık ve gölge konusuna ilişkin kavramsal anlamalarını belirlemek için ise Açık uçlu test (AUT) ve Çoktan Seçmeli Test (ÇST) ve Yapılandırılmış İletişim Gridi (YİG) Testi uygulanacaktır.

Araştırmada Wosilait, Heron, Shaffer ve McDermott, (1998)'un "Development and assessment of a research based tutorial on light and shadow" adlı çalışmasındaki ışık ve gölge soruları kullanılmıştır. Üç adet alan uzmanından soruların ölçek türüne uygunluğu, bilimsel hata olup olmadığı, dil açısından uygunluğu sorularak incelenmiş ve yapılan düzeltmeler sonucunda ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrası rasgele seçilen öğrencilerle mülakat yapılarak testlerde yer alan maddelerin anlaşılırlığı, düzeye uygunluğu, okunabilirliği gibi konularda görüşleri alınmıştır. Ön uygulama sonucunda testler ve mülakatlardan elde edilen verilerle soru ifadeleri ve çizimler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli ve yapılandırılmış iletişim gridi testlerindeki çeldiriciler güncellenmiştir.

Seçilen örneklemdeki öğrencilere önce Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri; daha sonra açık uçlu, çoktan seçmeli, yapılandırılmış iletişim gridi testleri ikişer hafta aralıklarla sırasıyla uygulanacaktır. Uygulanan testlerin sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve yordamsal istatistik teknikleri kullanılacaktır.

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Çelik (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil ve Öğrenme Stillerinin Farklı Ölçme Formatlarından Aldıkları Puanlara Etkisi" adlı çalışmasında farklı öğrenme stilindeki öğrencilerin açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, her test türünde ayrıştıran stildeki öğrencilerin test puanlarının daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerin her üç test türünde elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Çalışmamız tamamlandığında;

farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ile farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında;

aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ile farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında;

öğrencilerin farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında

anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir. Çelik (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil ve Öğrenme Stillerinin Farklı Ölçme Formatlarından Aldıkları Puanlara Etkisi" adlı çalışmasında farklı öğrenme stilindeki öğrencilerin açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, her test türünde ayrıştıran stildeki öğrencilerin test puanlarının daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerin her üç test türünde elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Çalışmamız tamamlandığında;

farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ile farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında;

aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ile farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında;

öğrencilerin farklı ölçme tekniklerinden aldıkları puanlar arasında

anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme stilleri, ışık ve gölge, ölçme teknikleri

Kaynakça

Bridgeman, B., & Lewis, C. (1994). The relationship of essay and multiple-choice scores with grades in college courses. *Journal of Educational Measurement*, *31*(1), 37-50.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Çalışır, S. E. (2008). *Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi (D. Kolb örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Çelik, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7-12*. New Jersey: Prentice Hall.

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice.* 23 (1), 51-56.

Karaçam, S. (2005). *Farklı bilişsel stillerdeki lise öğrencilerinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramları anlama düzeylerinin farklı ölçme teknikleri ile tespiti.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990) Developing a defensible learning style paradigm. *Review of Educational Leadership, 48(2), 57-61.*

Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri ve öğrenme stilleri.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kolb, A. Y. & Kolb D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory - version 3.1 2005 technical specifications*. Boston: Hay Resource Direct

Lawrenz, F., Huffman, D., & Welch, W. (2001). The science achievement of various subgroups on alternative assessment formats. *Science Education*, *85*(3), 279-290.

Matthews, D. B. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *The Clearing House*, *69*(4), 249-254.

O'Neil Jr, H. F., & Brown, R. S. (1998). Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect. *Applied measurement in Education*, *11*(4), 331-351.

Steinberg, R. N., & Sabella, M. S. (1997). Performance on multiple-choice diagnostics and complementary exam problems. *The Physics Teacher*, *35*(3), 150-155.

Tan, Ş. (Ed.). (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegema Akademi Yayınları.

Witkin, H. A., Goodenough, D. R., Moore, C. A, & Cox, P. W. (1977) Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implication. *Review of Educational Research*, *47(1)*, 1-64.

Wosilait, K., Heron, P. R., Shaffer, P. S., & McDermott, L. C. (1998). Development and assessment of a research-based tutorial on light and shadow. *American Journal of Physics*, *66*(10), 906-913.

(25475) Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Gelişimine Etkisi

HALİL İBRAHİM YILDIRIM

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etkili ve amaca uygun bir öğretimin yapılabilmesi, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime yönlendirilebilmeleri için, sağlıklı ve doğru bir ölçme ve değerlendirmenin yapılması çok önemlidir (Şimşek, 2011). Eğitim alanındaki her yeni yaklaşım, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini etkilediği gibi, ölçme ve değerlendirme tekniklerini de etkilemiştir. Ülkemizde değişen öğretim programlarında geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen, süreç içinde ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirme olanağı tanıyan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir (Vurkaya, 2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006). Başka bir deyişle geleneksel ve standart testlerin dışında kalan, sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine imkan veren, bilginin hatırlanması ile birlikte uygulanmasını da değerlendiren, ürüne verilen önem kadar beceri ve performans gelişimine önem veren, her bir birey için "Ne idi?, "Ne oldu?" durumuna bakan, geri dönütlere önem veren, öğrencinin kendi gelişimini de değerlendirmesine imkan sağlayan, bireysel farklılıkları dikkate alan tekniklerdir.

Alternatif değerlendirme kullanımındaki en genel amaç, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için onlara o alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkinliğini, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçme araçları kullanarak tespit etmektir. Alternatif değerlendirmelerde üst düzey düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerisi geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemlidir (Çepni, 2005). Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ise öğrencilerin daha çok bilişsel becerilerini ölçerek, belli bir sonuca varmaya yöneliktir. Ancak bu noktada öğrencilerin tam olarak değerlendirilemediğine yönelik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çeşitli çevresel etkenlerle öğrenci ölçme ve değerlendirme esnasında başarısız olabilir. Bu durum öğrencinin bilgi sahibi olmadığını göstermez sadece koşulların olumsuzluğundan kaynaklanan bir başarısızlık olduğunu gösterir (Kanatlı, 2008). Bu bağlamda geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenmelerinin ve gelişimlerinin ölçülmesinde yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirmeye de yer verilmelidir.

Ayrıca 2004, 2013, 2017 ve 2018 yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programları incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirmeye de yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2004, 2013, 2017, 2018). Bu araştırmada da öğretim programlarında vurgulanan alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanılması araştırmaya önem kazandırmaktadır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanılması, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim programında uygulaması gerektiği vurgulanan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını mesleki yaşamlarında kullanabilme öz-yeterliğine sahip olmalarına da katkı sağlayacaktır.

Öğretim programlarında belirlenen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerdeki gelişiminin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerine başvurulmaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip oldukları yeterlik düzeyleri, gelecekte meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik işlemleri doğru biçimde yapabilmeleri ile ilişkilidir (Sabancı & Yazıcı, 2017). Ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olan öğretmen sürecin neresinde hangi ölçme değerlendirme işlemini gerçekleştireceğini bilir ve amaç doğrultusunda gerekli ölçme işlemini uygulamaya geçirir (Kaya Uyanık & Çalışkan, 2015). Eğitim programlarının uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının da eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez parçası olan ölçme-değerlendirme alanında istenilen yeterliliklere ulaşmış olması, gerek öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının gerekse MEB'in beklentileri arasındadır (Şahin & Abalı Öztürk, 2014). Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının geçerli, güvenilir, objektif ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri ve öğrenciler hakkında doğru kararlar verebilmeleri için öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerekir. Bu araştırmada da öğretim sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme yoluyla ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi amaçlanması araştırmaya önem kazandırmaktadır. Bu gerekçelere dayanarak bu araştırma alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada yarı deneysel yöntem ve öntest–sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2016). Araştırma Ankara'daki bir devlet üniversitesinde 3. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. 3. sınıf

şubelerinden bir şube kontrol, bir şube deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda 29, deney grubunda 31 öğrenci olmak üzere, toplam 60 öğrenci araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Kılınç (2011) tarafından 23 madde olarak geliştirilen "Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ön test, son test ve izleme testi olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. "Hiç Katılmıyorum"dan "Tamamen Katılıyorum"a kadar 5'li likert dereceleme yapısındaki ölçeğin Cronbach Alpha (a) güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulanması 3 saatlik Ölçme ve Değerlendirme dersinde gerçekleştirilmiş ve 14 hafta sürmüştür. Araştırmada hem kontrol hem de deney grubunda ölçme ve değerlendirme dersi konuları dersin kur tanımına uygun olarak araştırmacı tarafından öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda öğretim sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Deney grubunda öğretim sürecinde ise Portfolyo, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime İlişkilendirme, Öz, Akran ve Grup Değerlendirme, Dereceli Puanlama Anahtarı, Derecelendirme Ölçeği, Kontrol Listesi, Kavram Ağı, Kavram Haritası, Anlam Çözümleme Tablosu, V Diyagramı gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine ölçme ve değerlendirme dersinde işlenen her bir konuyla ilgili performans görevleri verilerek bir alternatif ölçme değerlendirme tekniği olan Portfolyo hazırlamaları istenilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları portfolyolar öğretim sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle de değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı seviyede gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde gerçekleşen gelişim üç ay sonra korunurken, kontrol grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerindeki gelişimin korunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inanç öntest puanları arasında anlamlı fark yoktur. Araştırmanın sonunda ve araştırma tamamlandıktan üç ay sonra deney grubunun öz-yeterlik inanç sontest ve izleme testi puanları kontrol grubundan anlamlı seviyede daha yüksektir. Bu sonuçlar ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inancı geliştirmede ve kalıcılığını sağlamada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin anlamlı seviyede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonucun temel nedeni; alternatif ölçme-değerlendirmede bir öğrenme alanıyla ilgili verilen performans görevini gerçekleştirme sürecinde bilgi ve becerilerin ölçülmesinin esas alınması, öğretimi amaçlanan konuların portfolyodaki performans görevleri sayesinde uygulamalı olarak öğrenilmesi, sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine imkan vermesi, geri dönütlere önem vermesi, öğrencinin kendi gelişimini de değerlendirmesine imkan sağlaması, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin de aktif olması şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretim programında uygulaması gerektiği vurgulanan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını mesleki yaşamlarında kullanabilme öz-yeterliğine sahip olabilmeleri için, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ölçme ve değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme, öz-yeterlik inanç, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Bahar M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006).*Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya Uyanık, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 303–349). Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (4), 81-93.

MEB, (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* 12 Mayıs 2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=25 adresinden erişilmiştir.

MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı.* 12 Mayıs 2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151 adresinden erişilmiştir.

MEB, (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* (20 Ağustos 2017 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143 adresinden alınmıştır.

MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* (20 Ekim 2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 adresinden alınmıştır.

Sabancı, O., & Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,7*(1), 128-153.

Şahin, Ç., & Abalı Öztürk, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 123-142.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 149-168.

Vurkaya, G. (2010). *Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

(25500) Kavram Yanılgıları İle Yanıtlayıcı Davranışları Arasındaki İlişkilerin Matematik Okuryazarlığı Örneği Üzerinde İncelenmesi

EMRE KUCAM
ÖZEL ZAFER KOLEJİ

ERGÜL DEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bellekten geri çağırılacak bilgilerin yeterli olduğunun düşünülmesine sebep olan kavram yanılgılarının ortaya çıkarabileceği yanıtlayıcı davranışları, maddelerin psikometrik özelliklerini etkileyen değişkenlerin ve şans başarısının hangi durumlarda daha çok ortaya çıktığını daha iyi açıklayabilecektir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerde maddelerin ne zaman ve nasıl okunduğu, okunduktan sonra hangi davranışlar gösterilerek yanıtın bulunmaya çalışıldığı ve bu esnada hangi bilişsel süreçlerin ortaya çıktığı belirlenmelidir. Ölçülmek istenen davranışı en iyi ölçecek maddelerin hazırlanabilmesi ve ölçmedeki hata payının en aza indirilebilmesi ile bilişsel yeterliklerin davranışa dönüşme sürecinin ortaya çıkarılabilmesi açısından yanıtlayıcı davranışlarının açıklanabilmesi gerekmektedir (Pehlivan ve Kutlu, 2014). Bu davranışların temelde dört grupta toplanabileceği görülmektedir. İlki; yanıtlayıcının ölçülen davranışa sahip olma durumunda, gerekli basamakları izleyerek maddeyi yanıtlama durumudur. Diğeri; yanıtlayıcının ölçülen davranışa kısmen sahip olma durumunda bilgilerini kullanarak seçeneklerden bazılarını elemesi ve ölçülen davranışa ait bilgilerini tekrar gözden geçirerek maddeyi yanıtlaması durumudur. Bir diğer davranış grubu, yanıtlayıcının ölçülen davranışa sahip olmama durumunda, doğru yanıtı bulmak adına çeşitli davranışların sergilendiği, yanıtlayıcının maddeyi bilmeyerek yanıtlama durumudur. Son davranış grubu da, ölçülen davranışa sahip olmama ya da herhangi nedenle maddeye erişilememesi durumunda yanıtlama yapılmamasıdır. Kısaca, yanıtlayıcının doğru yanıtı bulma çabası ya da boş bırakması durumunu "yanıtlayıcı davranışları" olarak nitelendirmek mümkündür. Bu davranışların doğası incelendiğinde; yanıtlayıcıların, davranışa sahip olma durumunda yaptıkları işaretlemelerin doğru olduğunu düşünmeleri, diğer durumlarda ise yaptıkları işaretlemelerden emin olmamaları beklenmektedir. Buradan hareketle, çoktan seçmeli testlerde yapılan işaretlemenin doğru olması durumunda yanıtlayıcının beklenen davranışa kesinlikle sahip olduğu söylenemez. Bu ise, herhangi bir şekilde doğru yanıtlanan madde ile ilgili kavram yanılgısı şüphesini ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin, temel yeterlik ve becerilerini belli oranda kazanması ve çeşitli sorunlara çözüm getirebilme derecesi, matematik okuryazarlığının düzeyini temsil etmekle birlikte bu düzeyi düşürme eğiliminde olan ve bireyin eğitim hayatını oluşturan dinamiklere bağlı çeşitli engeller söz konusu olabilmektedir. Bu engellerden biri kavram yanılgılarıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, matematik ile ilgili kavram yanılgılarının alan yazında diğer alanlardan daha geniş bir yer kapladığı görülmektedir (Ayyıldız, 2010; Baki ve Güç 2014; Kaygusuz, 2011; Reys, Reys ve Penafiel, 1991). Matematiğin, diğer alanlardan daha soyut olmasının, kaplanılan bu yerde önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Bu pay gözönüne alındığında öğrencilerin yanıtlayıcı davranışları ile kavram yanılgıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Araştırmada, yanıtlarının doğruluğuna inanan öğrencilerin, kavram yanılgıları nedeniyle inandıkları bu gerekçelendirmeler ile ilgili genel durum belirlenmek istenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ise kavram yanılgılarına ve yanıtlayıcı davranışlarına ait ayrı ayrı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Ancak alan yazında kavram yanılgılarıyla yanıtlayıcı davranışlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bireylerin kavram yanılgılarının yanıtlayıcı davranışlarını ne derecede etkilediğinin belirlenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, kavram yanılgılarıyla yanıtlayıcı davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinden ilişkisel araştırma modeline örnektir. İlişkisel araştırma modeli, iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili genelindeki ortaokul 8. sınıflarda öğrenim gören 63460 öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2017). Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinden seçkisiz olmayan tabakalı örnekleme ile seçilen, üç farklı merkez ilçedeki farklı okullarda öğrenim gören 340 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler Yenimahalle, Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde yer alan devlet okullarında öğrenim görmektedir.

Örneklem belirlenirken, öncelikle evren sayısına ulaşılmıştır. MEB'in (2017) sitesindeki istatistiklere göre 2017 yılı itibariyle, Ankara ili kapsamında 8. sınıfta öğrenim gören 63460 öğrenci bulunmaktadır. Bu evreni 0.05 manidarlık düzeyi ve +-0.05 örnekleme hatası ile en az 380 gözlem biriminden oluşan bir örneklem temsil edebilmektedir (Çıngı, 1990). Pratikte var olan seçkisiz bir örnekleme ulaşmadaki güçlükler nedeniyle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan gözlem birimi 390 olmasına rağmen testte, ikinci aşaması yanıtsız bırakılan madde sayısı, testteki toplam madde sayısının yarısından fazla olan kitapçıklar kayıp veri olarak ele alındığından araştırmanın örneklemini 340 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, seçkisiz olarak belirlenen üç farklı okulun 8. sınıflarında öğrenim görmektedir.

Bu çalışmada, tamamını araştırmacının geliştirdiği bir veri toplama aracı (Kişisel Bilgi Formu, İki Aşamalı Tanı Testi, Yanıtlayıcı Davranışları Formu) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamında kullanılacak değişkenlerle birlikte, örneklemin özelliklerinin daha sağlıklı belirlenebilmesi amacıyla gerekli değişkenlerin bir formda ifade edilerek bireylere sunulduğu formdur.

Deneme uygulaması aşamasında, oluşturulan iki aşamalı 60 madde, ilgili okullarda iki ders saati boyunca 272 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçların analizi aşamasında, her form için madde ayırıcılıkları ve güçlükleri, çoktan seçmeli kısım için ayrı, bütünleşik olarak puanlanan yanıt kısmı için ayrı olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda A ve B formlarının bütünleşik güvenirlik değerleri hesaplandığında, Spearman-Brown düzeltme formülüyle hesaplanan Cronbach α değeri 0,807'dur.

Ayrı ayrı kavram yanılgılarını ve yanıtlayıcı davranışlarını belirlemeye çalışan araştırmalarda, çoğunlukla matematik becerileri üzerinden sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda kavram yanılgıları, geliştirilen kavram yanılgısı testleri ile belirlenmiştir. Bu testlerdeki öğrenci başarılarının da; cinsiyet, okunan kitap sayısı, karne notu gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu ortaya çıkarılmıştır. Yanıtlayıcı davranışları ise, ilgili madde yanıtlandıktan sonra uygun şekilde işaretlenerek belirlenmiş ve yanıtlayıcı davranışlarının; yaş, cinsiyet, düzeltme formülü verilme durumları, madde güçlüğü gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu ortaya çıkarılmıştır. Ancak alan yazında kavram yanılgıları ile yanıtlayıcı davranışlarının bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alan yazında kavram yanılgısı ve yanıtlayıcı davranışları ile ilgili ayrı ayrı yapılan araştırmalar açık uçlu ya da çoktan seçmeli testler kullanılarak gerçekleştirilmesine rağmen üst düzey becerileri ölçen, kavram yanılgılarına dayalı, hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli bölümleri olan iki aşamalı bir testin olmayışı, bir eksiklik olarak düşünülmüş ve araştırma kapsamında geliştirilen bu test ile belirtilen eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir.

Bu kapsamda, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinde matematik okuryazarlığı becerileri kapsamındaki kavram yanılgıları ile bu becerileri ölçmeye yönelik bir testteki yanıtlayıcı davranışları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, ilişkisel araştırma modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan üç okulun sekizinci sınıflarında öğrenim gören 340 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilere ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu", öğrencilerin matematik okuryazarlığı kapsamındaki kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla "İki Aşamalı Tanı Testi" ve iki aşamalı tanı testindeki maddelerin nasıl yanıtlandığının belirlenmesi amacıyla "Yanıtlayıcı Davranışları Formu" kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel istatistiklere dayalı incelemenin yanı sıra ki-kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; kavram yanılgısı olan öğrencilerin yanıtlamada çoğunlukla eleme davranışını kullandıklarını, kavram yanılgısı olmayan öğrencilerin ise işlem yapma ve eleme davranışını kullandıklarını göstermektedir. Kavram yanılgısı türlerine göre yanıtlayıcı davranışları ele alındığında, aşırı özelleme kavram yanılgısına sahip olduğu gözlenen öğrencilerin, yanıtlamada en çok rastgele işaretleme davranışını kullandıkları, diğer kavram yanılgısı türlerinde ise en çok eleme davranışını kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca kavram yanılgısı türlerinin ve yanıtlayıcı davranışlarının cinsiyete göre manidar farklılık göstermediği ve öğrencilerin yanıtlayıcı davranışlarının, bulundukları ilçeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerde iki ve daha fazla sayıda kavram yanılgısı türünün birlikte görüldüğü belirlenmiştir. Çoğunlukla aşırı genelleme, yanlış tercüme ve kısıtlı algılama kavram yanılgısı türlerinde yanılgılarının olduğu, aşırı özelleme türündeki yanılgılarının ise nispeten daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca kavram yanılgısı olma ve olmama durumuna göre yanıtlayıcı davranışlarının farklılaştığı, kavram yanılgısı olan ve olmayan öğrencilerin çoğunlukla eleme davranışını gösterdiği, fakat kavram yanılgısı olmayan öğrencilerin en az olarak rastgele yanıtlama davranışı gösterirken kavram yanılgısı olan öğrencilerin en az olarak yanıtsız bırakma davranışını gösterdiği belirlenmiştir. Bu ise, kavram yanılgısı olan öğrencilerin bildiklerine emin olduğunda muhakkak işaretleme yaptıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu da, kavram yanılgısı tanımı ile örtüşmektedir.

Kavram yanılgısı türlerine göre yanıtlayıcı davranışları ele alındığında; aşırı özelleme kavram yanılgısında en çok rastgele işaretleme davranışının kullanıldığı; aşırı genelleme, yanlış tercüme ve kısıtlı algılama türlerinde ise en çok eleme davranışının kullanıldığı belirlenmiştir. Kavram yanılgısı olan öğrencilerin, kavram yanılgısı türlerine göre yanıtlayıcı davranışları ele alındığında ise; kavram yanılgısı türlerinin yanıtlayıcı davranışlarına göre manidar düzeyde farklılaştığı ve kavram yanılgısı olan öğrencilerin işlem ya da eleme yaparak sonuca ulaşması beklendiğinden, işlem yaparak sonuca ulaşan en çok öğrenci kısıtlı algılama kavram yanılgısı türünü, eleme yaparak sonuca ulaşan en çok öğrenci de kısıtlı algılama kavram yanılgısı türünü gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : kavram yanılgısı, yanıtlayıcı davranışları, matematik okuryazarlığı, iki aşamalı tanı testi

Kaynakça

Ayyıldız, N. (2010). *6. sınıf matematik dersi geometriye merhaba ünitesine ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Baki, A. ve Güç, F. A. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devirli ondalık gösterimle ilgili kavram yanılgıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 5(2), 176-206.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.

Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Publication.

Kaygusuz, Ç. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersi Programında Yer Alan "Çember Alt Öğrenme" Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmış *Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, Ankara.

MEB. (2017). Eğitim İstatistikleri. 26 Temmuz 2017 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden erişilmiştir.

Pehlivan, E. B. ve Kutlu, Ö. (2014). Türkçe test maddelerinde yanıtlama davranışlarının incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5*(1), 61-71.

Reys, B. J., Reys, R. E. ve Penafiel, A. F. (1991). Estimation performance and strategy use of Mexican 5th and 8th grade student sample. *Educational Studies in Mathematics, 22*(4), 353-375.

(25507) Sınıf Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Yazma ve Değerlendirme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

EMRE KUCAM
ÖZEL ZAFER KOLEJİ

ŞULEGÜL TÜRKYILMAZ
ÖZEL ZAFER KOLEJİ

SEVDA KARGI
ÖZEL ZAFER KOLEJİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji geliştikçe, toplumların bilgiye ulaşma yöntemleri de değişmektedir. Ulaşılan bu bilgilerin kalıcılığı ise, bireyin yaşamı boyunca içinde bulunduğu öğrenme süreçlerinin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu süreçlerin formal olarak yürütüldüğü kurumlarda öğrenme süreçlerinin niteliği birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmen eğitimi de formal olarak yürütülen bu süreçlerden biridir. Devlet okulları, yetişmiş öğretmen istihdamında merkezî bir sınavı ve mülakatı kullanırken, bazı özel okullar hiçbir ölçüt gözetmemekte, ölçme ve değerlendirme süreçlerini önemseyen özel okulların bazıları da kendi sınav ve mülakatlarını yapmaktadır. Bu sınavların yordama geçerliği kapsamında, ilgili kurumda kullanılacak olan yapıların formal öğrenme süreçlerinde kazanılıp kazanılmadığı sorgulanmaktadır.

Eğitimde açık uçlu soruların kullanıldığı ölçme uygulamalarında öğrenciler hakkında doğru kararlar alabilmesi, soruların objektif bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Açık uçlu sorular ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların yapılandırılması mümkün olmaktadır (Turgut ve Baykul, 2015). Üst düzey düşünme becerisine sahip öğrencilerin bu becerilere yönelik hazırlanmış olan maddeden yüksek puan almaları beklenir. Bu beklentinin sağlanabilmesi için bu becerilere sahip öğrencileri puanlayan her puanlayıcının aynı değeri biçebiliyor olması gerekmektedir (Eckes, 2005; Engelhard,1992). Bahsedilen standardın sağlanabilmesi için sorulara ait puanlama anahtarlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede öğrenci performanslarına ait gözlenen puan hatadan en arınık şekilde elde edilebilir. Gözlenen puanı etkileyen istenmeyen değişkenlik kaynakları en aza indirilmiş olur (Lunz vd.,1990). Bu kapsamda öğretmenlerin, formal öğrenme süreçlerinde kazandıkları açık uçlu soru yazma ve bu soruların cevaplarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı hazırlama yeterlikleri merak konusu olmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama modeliyle uyumludur. Tarama, geçmişteki ya da günümüzdeki bir durumu, var olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

Bu çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, Ankara ilindeki bir özel okulun sınavına giren 65 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada, özel bir kurumun sınavına giren sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soru yazma ve puanlama anahtarını oluşturma yeterlikleri, cinsiyet ve kıdem değişkenleri dikkate alınarak farklı öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği 'Öğretmen Alım Sınavı'nda yer alan "Soru Yazma ve Değerlendirme" bölümü kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden, verilen sınıf seviyesi ve kazanıma göre, belirleyecekleri taksonomi modelini ve bu modele ait taksonomik düzeyi yazarak üst düzey düşünme becerilerini ölçen açık uçlu bir soru ve bu soruya ait puanlama anahtarını oluşturmaları beklenmiştir. Alınan izinler doğrultusunda örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, yaş) öz geçmişlerinden elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan 'Öğretmen Alım Sınavı'nın geçerliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan beş kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda her yıl uygulanan öğretmen alım sınavlarının, ön deneme uygulaması kapsamında yıl sonunda yeniden düzenlendiği göz önüne alındığında uzman görüşlerinin periyodik olarak alındığı ve bu görüşlere göre ölçme aracına son hâlinin verildiği ifade edilebilir.

Birinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için bu ölçütlerin her biri ile ilgili, her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı "cevapsız", "geliştirilmeli", "kabul edilebilir" ve "yeterli" olarak ifade edilen düzeylerde betimlemeler yapılarak yüzde ve sıklık dağılımları üzerinden yorumlanmıştır. Bu ölçütlere göre öğretmenlerin yeterliği ile ilgili her araştırmacı tarafından ayrı ayrı verilen kararlarda fikir birliği sağlandığından, ayrıca uzlaşma katsayısı hesaplamaya gerek duyulmamıştır. İkinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak amacıyla öğretmenlerin yeterlikleriyle cinsiyetleri ve meslekî kıdemleri arasında ilişki olma durumları, her bir ölçüt için ki-kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir.

Öğretmen merkezli öğrenme anlayışında genellikle öğrencilerin bilgiyi elde etme düzeyleri belirlenmeye ve doğru yanıtları tek olan alt düzey düşünme becerilerindeki durumlar ortaya koyulmaya çalışılır. Ancak günümüzde öğrencilerin problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, toplumsal tarihin önemini anlama, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerindeki düzeylerinin belirlenmesine yönelik değerlendirme yöntemlerinin uygulanması

gerekmektedir. Öğrencilerin bu becerilerdeki durumlarını; çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma madde türleri ile belirlemeye çalışmak öğrenciler hakkında doğru kararlar verebilmek için yetersiz kalmaktadır (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008). McMillan'a göre (2011) yanıtların öğrenciler tarafından yapılandırıldığı açık uçlu madde türü öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerindeki durumlarını belirlemek için alternatif bir yöntem olarak gösterilmektedir.

Açık uçlu olarak hazırlanmış bir madde öğrencilerin kritik düşünme, bilgiyi analiz etme, orjinal bir probleme çözüm üretme gibi üst düzey düşünme becerilerindeki durumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Açık uçlu maddelerde cevabı bütünüyle öğrenci yapılandırır. Fakat maddenin öğretmen tarafından öğrencinin cevabı istenen şekilde vermesini sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekir. Açık uçlu maddeler cevapların özelliğine bağlı olarak sınırlandırılmış ve geniş cevaplı maddeler olmak üzere iki gruba ayrılır (Popham,1990).

Kullanılan her madde türünün öğrenci başarısını belirlemede güçlü ve zayıf noktaları vardır. Ancak testin hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında ilgili noktalara dikkat ederek zayıf noktalar ortadan kaldırılabilir (Ebel, 1965).

Sınıf içi ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların yani testlerin en önemli bileşeni maddelerdir. Testteki maddelerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını gerçeğe en yakın şekilde ortaya koyabilmesi beklenmektedir. Maddelerin bu işlevini yerine getirebilmesi için ölçmek istediğimiz özelliğe uygun bir şekilde yazılmış olması gerekir. Bu açıdan madde yazımının sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Madde yazımının önemi dikkate alındığında madde yazarının da ölçme ve değerlendirmenin ilgili alanlarında yetkin olması önemlidir (Baykul, 2000). Soru yazarının belirlediği taksonominin üst basamaklarında soru yazabilmesi için ilgili konu alanında üst düzey bilgiye sahip olması gerekir. Ayrıca hedef, davranış, davranışların sınıflaması, aşamalı sınıflama ve sınıfların özellikleri ile madde yazmada dikkat edilmesi gerekenler konusunda da yetkin olması gerekir. Bunlara ek olarak madde yazarının soru ifadesini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi için Türk dilini de doğru kullanabiliyor olması gerekir (Turgut ve Baykul, 2015).

Buradan hareketle öğretmenlerin, tüm bu özellikleri taşıyan birer soru yazarı da olmaları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri özelinde soru yazma ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenilmeye çalışıldığı bu araştırmada 65 öğretmenin verilerine ulaşılmış ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin; imla kurallarına dikkat etme, bilimsel hatasızlık ve maddenin anlaşılır olması ölçütlerinde görece yeterli oldukları ancak diğer ölçütlerde, özellikle dereceli puanlama anahtarı hazırlama ile ilgili maddelerde yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu durum ile ilgili, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmekte ve ileri araştırmalar için farklı branşlarla ilgili benzer çalışmaların yapılabileceği ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açık uçlu soru yazma ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama yeterliklerinin sorgulandığı birinci araştırma sorusuna yönelik, bu soruya cevap vermeyen yani "cevapsız" olarak ifade edilen kısımdaki öğretmenlerden 25 tanesinin, bu ölçütlerle ilgili verdiği hiçbir yanıta rastlanmamıştır. Bu durum dikkate alındığında öğretmenlerin % 24,61'inin (N=16) dereceli puanlama anahtarının imla kurallarına uygunluğu ölçütünden, % 29,23'ünün (N=19) taksonomi modelini ifade etme ölçütünden, % 32,30'unun (N=21) maddenin belirtilen taksonomi modeline uygunluğu ölçütünden ve % 36,92'sinin (N=24) "dereceli puanlama anahtarının olası doğru, kısmî doğru ve yanlış yanıtları içermesi" ölçütünden sıfır puan aldığı belirlenmiştir. Buradan, "dereceli puanlama anahtarının imla kurallarına uygunluğu" ölçütü, "dereceli puanlama anahtarının açık olarak ifade edilmesi" ölçütü, "maddenin üst düzey becerileri yoklama" ölçütü ve "dereceli puanlama anahtarının olası doğru, kısmî doğru ve yanlış yanıtları içermesi" ölçütü için öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin en yeterli oldukları ölçütün ise "madde kökünün imla kurallarına uygun olması" ölçütüdür. (N=24, % 36,92) Aynı ölçütte öğretmenlerin % 12,31'inin kabul edilebilir düzeyde oldukları, % 10,77'sinin imla kurallarıyla ilgili geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soru yazma ve değerlendirme yeterliklerinin meslekî kıdeme ve cinsiyete göre farklılık gösterme durumlarının sorgulandığı ikinci araştırma sorusuna yönelik yapılan Ki-kare testinin varsayımları sağlanmadığından öğretmenlerin tamamına yakınının bu ölçütler kapsamında "geliştirilmeli" kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmeni, açık uçlu, soru yazma, değerlendirme, yeterlik, dereceli puanlama anahtarı

Kaynakça

Baykul, Y. (2000). Egitimde ve psikolojide olcme: Klasik test teorisi ve uygulamasi [Measurement in education and psychology: Classical test theory and application]. *Ankara: OSYM yayınları*.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs.

Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. Language Assessment Quarterly: An International Journal, 2(3), 197-221.

Engelhard Jr, G. (1992). The measurement of writing ability with a many-faceted Rasch model. Applied Measurement in Education, 5(3), 171-191.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağitim.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.

Lunz, M. E., Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1990). Measuring the impact of judge severity on examination scores. Applied Measurement in Education, 3(4), 331-345.

McMillan, J. H. (2011). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (6th.

Popham, W. J. (1990). *Modern educational measurement: A practitioner's perspective*. IOX Assessment Associates.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Yedinci Baskı). Pegem A yayıncılık, Ankara.

(25540) Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumları

EMRE AKGÜN
MEB

NAİME ŞAHİN BALOĞLU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitimin tanımına baktığımızda eğitimin bir süreçten oluştuğunu ve bireylerin yaşantısında istendik yönde değişimler yapmaya çalışan bir sistem olduğunu görürüz. Eğitim, insanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve bu amaçlara göre yeni bazı davranışların geliştirilmesini sağlayan bir sistemdir. Eğitim sisteminin girdi, işlem, çıktı ve kontrol olmak üzere dört ögesi vardır (Baykul, 1992). Nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için girdi, işlem ve çıktı ögelerinin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirmeyi yapabilmek için bu ögelerden dönüt alınmalıdır. Bu dönüt işlemini yerine getirmek için ölçme ve değerlendirme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Tekin (2017)'e göre ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Tabii ki yapılan ölçme işlemleri kendi başlarına bir anlam ifade etmezler. Yapılan her ölçme işlemi bir maksat için, nesneler, kişiler ve durumlar hakkında karar vermek için yapılır. Değerlendirme işlemi yapılan bu ölçme işlemini ve karar verme işlemini içine alır. Özgüven (2000)'e göre değerlendirme objektif ya da subjektif kaynaklardan elde edilen verileri belirli ölçütlere göre yorumlayarak yargılara varmaktır. Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemini eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirecek olan kişi ise öğretmendir.

Eğitim sisteminin bütün ögelerini kontrol eden ölçme ve değerlendirme işleminin etkin bir şekilde yapılması ancak nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin etkili bir ölçme değerlendirme yapması için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmetkedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmelerini ve bilgi sahibi olmalarını etkilemektedir.

Tutum, doğuştan gelmeyip sonradan yaşayarak kazanılan, bireyin hayatında belli bir süre devamlılık gösteren, insanın çevresini anlamasına yardımcı olan tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir ve tutumlar olumlu olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2018).Öğretmenler günümüzde sadece okulda istendik yönde değişiklikler meydana getirmekle yükümlü değildir. Öğrencilerin istendik davranışlarının ne derecede gerçekleştiğini de belirlemek zorundadır. Buna bağlı olarak öğrencilere anında dönüt vererek bilgi eksikliklerini de giderebilmelidir. Bunun için de öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve beceriler bakımından donanımlı olmalıdır. Öğretmenlerin bu bilgileri edinecekleri yer ise üniversitelerdir. Öğretmen adayları, meslek hayatına atılmadan önce ölçme ve değerlendirme dersinin gerekliliğini ve önemini fark ettiklerinde bu derse yönelik olumlu tutum geliştirecek, dersle ilgili gerekli bilgi ve becerileri edineceklerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarının mesleğe başlamadan önce belirlenmesi büyük önem teşkil eder. Özellikle ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrencilerin belirlenmesiyle bu öğrencilerin olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılabilir ve bu olumsuz tutumlar etkinlikler ve iyileştirmelerle giderilebilir. Bu sebeple bu çalışama öğretmen adaylarının eğitim sisteminin her aşamasında gerekli olan ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen çeşitli değişkenleri incelemek, incelenen değişkenler arasında manidar farklılıkların bulunup bulunmama durumunu tespit etmek amacıyla yapılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırma konusu olan durumu etkileme ya da değiştirme söz konusu değildir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada cinsiyet, yerleştirmeye esas puan türü(sözel-sayısal-eşit ağırlık),öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı ortalama, pedagojik formasyonun alındığı zaman(lisans eğitimi sırasında-mezun olduktan sonra) değişkenlerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutuma etkisi belirlenecektir.

Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Aktaş ve Alıcı (2012) tarafından geliştirilen " Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönekik Tutum Ölçeği" ve öğrenciler ile ilgili bilgi toplamak amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Ölçeğin kullanımı ile iligili Aktaş ve Alıcı (2012)'dan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek beşli Likert tipi olarak derecelendirilmiştir.Ölçek 20 maddeden oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut olmak üzere 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan maddelerin 15'i olumlu, 5'i olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan ise 20'dir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan 493 öğretmen adayı oluşturacaktır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili yaşantı geçirmeleri, bilgi sahibi olmaları için dönem sonlarına doğru toplanacaktır.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitimin tanımına baktığımızda eğitimin bir süreçten oluştuğunu ve bireylerin yaşantısında istendik yönde değişimler yapmaya çalışan bir sistem olduğunu görürüz. Eğitim, insanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve bu amaçlara göre yeni bazı davranışların geliştirilmesini sağlayan bir sistemdir. Eğitim sisteminin girdi, işlem, çıktı ve kontrol olmak üzere dört ögesi vardır (Baykul, 1992). Nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için girdi, işlem ve çıktı ögelerinin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirmeyi yapabilmek için bu ögelerden dönüt alınmalıdır. Bu dönüt işlemini yerine getirmek için ölçme ve değerlendirme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Tekin (2017)'e göre ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Tabii ki yapılan ölçme işlemleri kendi başlarına bir anlam ifade etmezler. Yapılan her ölçme işlemi bir maksat için, nesneler, kişiler ve durumlar hakkında karar vermek için yapılır. Değerlendirme işlemi yapılan bu ölçme işlemini ve karar verme işlemini içine alır. Özgüven (2000)'e göre değerlendirme objektif ya da subjektif kaynaklardan elde edilen verileri belirli ölçütlere göre yorumlayarak yargılara varmaktır. Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemini eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirecek olan kişi ise öğretmendir.

Eğitim sisteminin bütün ögelerini kontrol eden ölçme ve değerlendirme işleminin etkin bir şekilde yapılması ancak nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin etkili bir ölçme değerlendirme yapması için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmetkedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmelerini ve bilgi sahibi olmalarını etkilemektedir.

Tutum, doğuştan gelmeyip sonradan yaşayarak kazanılan, bireyin hayatında belli bir süre devamlılık gösteren, insanın çevresini anlamasına yardımcı olan tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir ve tutumlar olumlu olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2018).Öğretmenler günümüzde sadece okulda istendik yönde değişiklikler meydana getirmekle yükümlü değildir. Öğrencilerin istendik davranışlarının ne derecede gerçekleştiğini de belirlemek zorundadır. Buna bağlı olarak öğrencilere anında dönüt vererek bilgi eksikliklerini de giderebilmelidir. Bunun için de öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve beceriler bakımından donanımlı olmalıdır. Öğretmenlerin bu bilgileri edinecekleri yer ise üniversitelerdir. Öğretmen adayları, meslek hayatına atılmadan önce ölçme ve değerlendirme dersinin gerekliliğini ve önemini fark ettiklerinde bu derse yönelik olumlu tutum geliştirecek, dersle ilgili gerekli bilgi ve becerileri edineceklerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarının mesleğe başlamadan önce belirlenmesi büyük önem teşkil eder. Özellikle ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrencilerin belirlenmesiyle bu öğrencilerin olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılabilir ve bu olumsuz tutumlar etkinlikler ve iyileştirmelerle giderilebilir. Bu sebeple bu çalışama öğretmen adaylarının eğitim sisteminin her aşamasında gerekli olan ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen çeşitli değişkenleri incelemek, incelenen değişkenler arasında manidar farklılıkların bulunup bulunmama durumunu tespit etmek amacıyla yapılacaktır.

Bu araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırma konusu olan durumu etkileme ya da değiştirme söz konusu değildir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada cinsiyet, yerleştirmeye esas puan türü(sözel-sayısal-eşit ağırlık),öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı ortalama, pedagojik formasyonun alındığı zaman(lisans eğitimi sırasında-mezun olduktan sonra) değişkenlerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutuma etkisi belirlenecektir.

Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Aktaş ve Alıcı (2012) tarafından geliştirilen " Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönekik Tutum Ölçeği" ve öğrenciler ile ilgili bilgi toplamak amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Ölçeğin kullanımı ile iligili Aktaş ve Alıcı (2012)'dan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek beşli Likert tipi olarak derecelendirilmiştir.Ölçek 20 maddeden oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut olmak üzere 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan maddelerin 15'i olumlu, 5'i olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan ise 20'dir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan 493 öğretmen adayı oluşturacaktır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili yaşantı geçirmeleri, bilgi sahibi olmaları için dönem sonlarına doğru toplanacaktır.

Bu araştırmada eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının tutumları çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılacaktır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumu üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Süral (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere göre ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları daha olumludur.

Yapılacak olan bu çalışma Süral (2014) tarafından yapılan çalışma ve benzer çalışmalar ile karşılaştırılacak, yeni ve farklı durumlar tartışılacaktır. Cinsiyet, yerleştirmeye esas puan türü(sözel-sayısal-eşit ağırlık),öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı

ortalama, pedagojik formasyonun alındığı zaman(lisans eğitimi sırasında-mezun olduktan sonra) değişkenleri ile öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı araştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının tutumları çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılacaktır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumu üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Süral (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere göre ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları daha olumludur.

Yapılacak olan bu çalışma Süral (2014) tarafından yapılan çalışma ve benzer çalışmalar ile karşılaştırılacak, yeni ve farklı durumlar tartışılacaktır. Cinsiyet, yerleştirmeye esas puan türü(sözel-sayısal-eşit ağırlık),öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı ortalama, pedagojik formasyonun alındığı zaman(lisans eğitimi sırasında-mezun olduktan sonra) değişkenleri ile öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adayı, tutum

Kaynakça

Aktaş, M., & Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University Philology and Pedagogy, 2*(4) *,* 66-73.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,7,* 85-94.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (30. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler.* Ankara: Pdrem Yayınları.

Süral, S. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,3*(1), 63-75.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*(6. bs.) . Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin, H. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (25. bs.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Yaşar, M. (2014). Öğretmen Adaylarının "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(4), 64-83.

(25544) Matematik Eğitimi Bilim Dalında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik Açıdan İncelenmesi

NAİME ŞAHİN BALOĞLU
MEB

EMRE AKGÜN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir (Baykul,2015). İnsan eğitimi yaşamın her anında devam eden bir süreçtir. Bu eğitim sürecinin yer alan üniversiteler ise Yüksek Öğretim Kanunu'na göre "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur" şeklinde tanımlanmıştır. Tarihi gelişim süreci içerisinde mezun ettiği öğrencilerine bir meslek ve statü kazandırma fonksiyonuyla ön plana çıkar gibi görünse de, üniversitelerin en temel işlevleri bilimsel araştırma faaliyetleri olarak değerlendirilebilir (Karadağ,2009). Üniversitelerin bu bilimsel araştırmaları yayma yollarından birisi de yüksek lisans tezleridir. Yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler ve diğer bilimsel çalışmalar kullanılan yöntem, varsayımların sınanması gibi birçok yönden bilimsel araştırmalara konu olmuştur.

Gelişen teknoloji günümüz ihtiyaçlarına da yön vermektedir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminin hedefleri de değişmektedir. Bu hedefler doğrultusunda matematik ve fen eğitimi alanlarında daha fazla araştırma ve sorgulama becerileri ön plana çıkmıştır (Kayhan ve Koca,2004). Hem ulusal hem de uluslararası yapıla sınavlarda matematik ve fen okur-yazarlığının önemi giderek artmaktadır. Bu sebeple bu araştırmacı, eğitim araştırmacılarına yol göstermesi ve ilgili alanyazına katkıda bulunması için matematik eğitimi araştırmalarına yönelmiştir.

Alanyazındaki ilgili örneklere bakıldığında; Ulutaş ve Ubuz 2008 yılında yayınladıkları makalelerinde 2000 ve 2006 yılları arasında belirledikleri akademik dergilerde bulunan matematik eğitimde araştırmalar ve eğilimleri incelemiş var olan yayınların sınırlı olması sebebiyle bir çerçeve çizilememiştir. İlhan 2011 yılında yayınlanan tezinde matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimlere uluslararası bir çözümleme getirmeyi hedeflemiş 2005-2009 yılları arasında hem ulusal hem de uluslararası 699 bilimsel yayın incelemeye almıştır.

İlgili alanyazın taraması sonuçlarına göre matematik eğitiminde son yıllardaki tezlerin tematik incelenmesiyle ilgili sonuçlara rastlanmamıştır. Bu alanda ihtiyaç olduğu düşünülüp bu çalışmanın amacı Matematik Eğitimi Bilimdalı'nda yazılmış son yıllardaki yüksek lisans tezlerinin tematik olarak incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi saptamaya/tanımaya çalışan, farklılık ya da ilişki bulmaya çalışmayan araştırmalardır. Yine tezlerin veya dergi makalelerinin istatistiksel ve yöntem bilim açısından ele alınması da bir betimsel çalışma örneğidir (Erkuş,2011). Bu nedenle bu araştırma da bir betimsel çalışma grubuna ait bir örnektir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın evrenini Matematik Eğitimi Bilim dalı kategorisinde Ulusal Tez Merkezinde yayınlanmış 344 adet yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmaların güncelliği açısından son üç yılda yayınlanmış, kullanım iznine açık 108 adet tez olarak belirlenmiş ve örneklemin tümüne ulaşılması amaçlanmıştır. İnceleme esnasında https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden indirilen tezler araştırmacı tarafından geliştirilen tez inceleme formuna göre analiz edilmiştir. Tez inceleme formu oluşturulurken Şenyurt ve Özkan'ın 2017 yılındaki makalesinde bulunan tez inceleme formu başlıkları incelenip yeniden düzenlenmiştir. Buna göre tez inceleme formunda tezin yayım yılı, danışman unvanı, üniversite, konu alanı, anahtar kelimeler, araştırma modeli, evren-örneklem grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, kullanılan istatistik programı, istatistiksel analiz yöntemi başlıklarında inceleme yapılmıştır. Tek değişkenli çözümlemeler, tek değişken üzerinden yığın halindeki verilerin özetlenmesidir (Karasar,2016). Dolayısıyla verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans tabloları ve çapraz tablolar kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde trend eğilimler belirlenmeye çalışılacaktır. Özellikle son yıllarda çalışılan konuların, kullanılan yöntemlerin ne gibi değişikliklere uğradığı araştırmada merak konusu olmuştur. Araştırmanın inceleme ve analiz aşamaları devam etmektedir.

Eğitim günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir (Baykul,2015). İnsan eğitimi yaşamın her anında devam eden bir süreçtir. Bu eğitim sürecinin yer alan üniversiteler ise Yüksek Öğretim Kanunu'na göre "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur" şeklinde tanımlanmıştır. Tarihi gelişim süreci içerisinde mezun ettiği öğrencilerine bir meslek ve statü kazandırma fonksiyonuyla ön plana çıkar gibi görünse de, üniversitelerin en temel işlevleri bilimsel araştırma faaliyetleri olarak değerlendirilebilir (Karadağ,2009). Üniversitelerin bu bilimsel araştırmaları yayma yollarından birisi de yüksek lisans tezleridir. Yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler ve diğer bilimsel çalışmalar kullanılan yöntem, varsayımların sınanması gibi birçok yönden bilimsel araştırmalara konu olmuştur.

Gelişen teknoloji günümüz ihtiyaçlarına da yön vermektedir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminin hedefleri de değişmektedir. Bu hedefler doğrultusunda matematik ve fen eğitimi alanlarında daha fazla araştırma ve sorgulama becerileri ön plana çıkmıştır (Kayhan ve Koca,2004). Hem ulusal hem de uluslararası yapıla sınavlarda matematik ve fen okur-yazarlığının önemi giderek artmaktadır. Bu sebeple bu araştırmacı, eğitim araştırmacılarına yol göstermesi ve ilgili alanyazına katkıda bulunması için matematik eğitimi araştırmalarına yönelmiştir.

Alanyazındaki ilgili örneklere bakıldığında; Ulutaş ve Ubuz 2008 yılında yayınladıkları makalelerinde 2000 ve 2006 yılları arasında belirledikleri akademik dergilerde bulunan matematik eğitimde araştırmalar ve eğilimleri incelemiş var olan yayınların sınırlı olması sebebiyle bir çerçeve çizilememiştir. İlhan 2011 yılında yayınlanan tezinde matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimlere uluslararası bir çözümleme getirmeyi hedeflemiş 2005-2009 yılları arasında hem ulusal hem de uluslararası 699 bilimsel yayın incelemeye almıştır.

İlgili alanyazın taraması sonuçlarına göre matematik eğitiminde son yıllardaki tezlerin tematik incelenmesiyle ilgili sonuçlara rastlanmamıştır. Bu alanda ihtiyaç olduğu düşünülüp bu çalışmanın amacı Matematik Eğitimi Bilimdalı'nda yazılmış son yıllardaki yüksek lisans tezlerinin tematik olarak incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi saptamaya/tanımaya çalışan, farklılık ya da ilişki bulmaya çalışmayan araştırmalardır. Yine tezlerin veya dergi makalelerinin istatistiksel ve yöntem bilim açısından ele alınması da bir betimsel çalışma örneğidir (Erkuş,2011). Bu nedenle bu araştırma da bir betimsel çalışma grubuna ait bir örnektir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın evrenini Matematik Eğitimi Bilim dalı kategorisinde Ulusal Tez Merkezinde yayınlanmış 344 adet yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmaların güncelliği açısından son üç yılda yayınlanmış, kullanım iznine açık 108 adet tez olarak belirlenmiş ve örneklemin tümüne ulaşılması amaçlanmıştır. İnceleme esnasında https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden indirilen tezler araştırmacı tarafından geliştirilen tez inceleme formuna göre analiz edilmiştir. Tez inceleme formu oluşturulurken Şenyurt ve Özkan'ın 2017 yılındaki makalesinde bulunan tez inceleme formu başlıkları incelenip yeniden düzenlenmiştir. Buna göre tez inceleme formunda tezin yayım yılı, danışman unvanı, üniversite, konu alanı, anahtar kelimeler, araştırma modeli, evren-örneklem grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, kullanılan istatistik programı, istatistiksel analiz yöntemi başlıklarında inceleme yapılmıştır. Tek değişkenli çözümlemeler, tek değişken üzerinden yığın halindeki verilerin özetlenmesidir (Karasar,2016). Dolayısıyla verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans tabloları ve çapraz tablolar kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde trend eğilimler belirlenmeye çalışılacaktır. Özellikle son yıllarda çalışılan konuların, kullanılan yöntemlerin ne gibi değişikliklere uğradığı araştırmada merak konusu olmuştur. Araştırmanın inceleme ve analiz aşamaları devam etmektedir.

Araştırmanın ilk bulgularına göre tezlerin yıllara göre dağılımında son üç yılda en çok tezin 2018 yılında (51 adet) yayınlandığı görülmüştür. 2019 yılında yayınlanan bir teze henüz rastlanmamıştır. Diğer yıllara göre dağılımı 2016 yılında 32 adet tez 2017 yılında ise 25 adet tez şeklindedir. Yayınlanan tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ait olduğu görülmüştür. 2018 yılında yayınlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında yaklaşık %18'i Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Matematik Eğitimi Bilim dalına aittir. Tezlerin tamamına yakını Türkçe yazılmıştır. Kullanılan istatistik programının genel eğiliminin paket programlar olması, örnekleme yönteminin çoğunlukla uygun örnekleme yöntemi seçilmesi beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Tezlerin konu alanı ve diğer başlıklara ait inceleme çalışmaları halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk bulgularına göre tezlerin yıllara göre dağılımında son üç yılda en çok tezin 2018 yılında (51 adet) yayınlandığı görülmüştür. 2019 yılında yayınlanan bir teze henüz rastlanmamıştır. Diğer yıllara göre dağılımı 2016 yılında 32 adet tez 2017 yılında ise 25 adet tez şeklindedir. Yayınlanan tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ait olduğu görülmüştür. 2018 yılında yayınlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında yaklaşık %18'i Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Matematik Eğitimi Bilim dalına aittir. Tezlerin tamamına yakını Türkçe yazılmıştır. Kullanılan istatistik programının genel eğiliminin paket programlar olması, örnekleme yönteminin çoğunlukla uygun örnekleme yöntemi seçilmesi beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Tezlerin konu alanı ve diğer başlıklara ait inceleme çalışmaları halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, yüksek lisans tezleri, tematik

Kaynakça

Baykul,Y.(2015).*Eğitimde ve psikolojide ölçme:Klasik test teorisi ve uygulaması*.Ankara:Pegem Akademi

Erkuş,A. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci.* Ankara: Seçkin

İlhan, A. (2011). *Matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimler: uluslararası bir çözümleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karasar,N.(2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*Ankara: Nobel

Kayhan, M. ve Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000–2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72–81.

Şenyurt,S. & Özkan,Y.Ö.(2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

(25562) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Yaşam Becerileri Ölçeği

DİLEK ERDURAN AVCI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

FİKRET KORUR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda hayatı kolaylaştırmak ve sorunları çözmek adına günlük yaşamın getirdiği zorlukların üstesinden gelmek için yaşam becerilerine sahip olmak önem taşımaktadır. Yaşam becerileri bireylerin okul, ev ve diğer sosyal çevreleri gibi farklı ortamlarda başarıya ulaşmasını sağlayan beceriler olarak görmektedirler (Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004). WHO (1997), yaşam becerileri olarak söylenebilecek becerilerin sayısız olduğunu ve bu becerilerin doğasının ve tanımının kültürler ve ortamlar arasında farklılık gösterebileceğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte çocukların ve ergenlerin sağlıklı ve iyi olmalarını teşvik edici temel yaşam becerilerini şöyle listelemektedir: Karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki becerileri, öz farkındalık, empati, duygularla baş etme, stresle baş etme. UNICEF (2012:1) yaşam becerilerini sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmenize yardımcı olabilecek psiko-sosyal ve kişilerarası beceriler olarak vurgulamaktadır.

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde ergenler büyüme süreçlerinde ciddi bir hamle yaşarlar. Bu durum birçok sorun ve problemle karşılaşma olasılığını artırır. Joseph (2018: 35-36) bu süreçte yaşam becerilerinin hem ergenlerin kendilerini tanımak ve yönetmek hem de karşılaştıkları sorunları iyi bir şekilde ele alabilmelerine büyük ölçüde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Öğrencilerimize bir dizi bilişsel beceri öğretsek de, yaşam becerileri henüz sınıf ortamlarında yeteri düzeyde yerini bulamamıştır (Joseph, 2018). Günümüzde yaşam becerileri eğitimi programı dünyanın pek çok yerinde eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. UNESCO, Dünya sağlık örgütü (WHO) gibi uluslararası kuruluşlar yaşam becerileri eğitiminin gençlerimiz için büyük önem taşıdığını önermiştir (WHO, 1997; UNESCO, 2003). Ülkelerin rekabet gücü ve zenginlikleri, iyi ve gerekli nitelikte eğitimli işgücüne doğrudan bağımlıdır (Trilling & Fadel, 2009, p.7). Erduran-Avci & Kamer (2018) bu bağımlılığın günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu yaşam beceriyle donanımlı bireylere talebi arttırdığını vurgulamaktadırlar. Ülkemizde de 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2018) çağımızda meydana gelen hızlı değişimler sonucunda vurgulanan bu becerilere sahip bireylerin yetişmesi amacıyla güncellenmiştir. Uluslararası alan yazında, yaşam becerileri alanında sınırlı sayıda ölçeğin olması ve Türkiye'de ortaokul ve lise öğrencileri düzeyinde yaşam becerileri düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışmasının olmayışı bu alandaki ihtiyaca işaret etmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışma ile "Geliştirilen yaşam becerileri ölçeği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?" araştırma sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ergenlik dönemindeki (12-17 yaş) öğrencilerin yaşam becerilerini değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında hazırlanan ölçek, Burdur il merkezindeki iki ortaokul ve üç lisedeki bütün sınıf seviyelerinden 1984 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik, hatalı işaretlemeler, eksik veri içerenler, uç değerler ve düşük faktör yüklü olanlar çıkarılmıştır.

Yaşam becerileri ölçeğini geliştirme sürecinde Hinkin (1998) tarafından önerilen ölçek geliştirme için beş aşamalı model çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu aşamalar şunlardır: Madde geliştirme, anket yönetimi, madde azaltma, ölçek değerlendirme ve bağımsız bir örneklem üzerinde çoğaltma. Madde geliştirme aşamasında ilk olarak alan yazındaki ilgili araştırmalar (WHO, 1993, UNESCO, 2003, 2004; OECD, 2013) ve ölçekler (Erawan, 2010; Bolat ve Balman, 2017; Dunn ve Arbuckle, 2003; Greene, 2008; Jegannathan, Dahlblom ve Kullgren, 2014; Kadish ve diğ., 2001; Kennedy ve Pearson, 2014; Kobayashi ve diğ., 2013; Özmete, 2008; Sharma, 2003; Subasree ve Nair, 2014; Kar, 2011; Dhingra ve Chauhan, 2017; Petterson ve diğ., 2016) incelenmiştir. Erawen (2010) geliştirdiği yaşam becerileri ölçeğinde, dokuz boyuttan oluşan temel becerilerin tanımları, değişkenleri ve üçlü örtük değişkenleri içeren bir yapı oluşturmuştur. Alan yazındaki diğer çalışmalar ve öğretim programındaki yaşam becerisi alanları (MEB, 2018) dikkate alınarak, ilgili alan yazındaki yapı büyük ölçüde korunarak sadece bir alt boyut (takım çalışması) eklenerek on boyut altında beceri tanımları, değişkenleri ve göstergeleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda alan yazındaki diğer ölçeklerden yararlanılarak ve araştırmacılar tarafından oluşturulan beceri içeriklerine uygun 199 madde hazırlanmıştır. Bu maddeler alanında uzman altı öğretim üyesinin farklı zamanlarda bir araya gelerek yaptığı üç oturumda tartışılarak 140 maddede fikir birliği sağlanmıştır. 10 boyutta 140 madde içeren taslak yaşam becerileri ölçeği ortaya çıkarılmıştır. Bu ölçek hedef yaş gruplarındaki 40 öğrenciye uygulanmış ve 13 fen bilimleri öğretmenine değerlendirmesi için sunulmuştur. Uygulama ve uzman değerlendirmeleri sonucunda 136 maddeden oluşan taslak yaşam becerileri ölçeği oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Taslak olarak hazırlanan Yaşam Becerileri ölçeği yukarıda bahsedilen aşamalarla görünüş ve içerik geçerliği açısından değerlendirildikten sonra, belirtilen ilk çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verinin faktör çözümlemesine uygunluğu Kaiser–Meyer Olkin katsayısı (KMO) ile, örneklem büyüklüğü yeterliliği ise Barlett Sphericty Testi ile incelenmiş ve uygun olduğu tespit edilmiştir (KMO değeri, 0,957; Barlett Sphericty, χ^2= 27350,787, p< .001). Temel Bileşenler Analizinin Varimax döndürme yöntemi ile çalıştırılan açımlayıcı faktör analizi ile yük değerleri eşik değer altında olan veya farklı faktörlerle yüksek ilişkili olarak bulunan 53 madde aşamalar halinde çıkarılarak elde edilen 83 maddenin; öz değerleri birin üzerinde olan 10 alt faktörde toplandığı tespit edilmiştir. 10 alt boyutun toplam varyansın %51,07'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Faktör yük değerleri 0,32 ile 0,81 arasında değişmektedir. Cronbach α iç tutarlılık katsayısının ölçeğin bütünü için α =0,964; alt boyutları için 0,717 ile 0,916 arasında değiştiği ve 0,700 eşik değerinden oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların Belirtilen ölçeğin, ikinci çalışma grubuna uygulanması sonucu; kuramsal olarak ortaya atılan ve açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen 10 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Model uyum indisleri ve modele ilişkin detaylı parametre analizleri incelendiğinde, 10 faktörlü yapıya kabul edilebilir düzeyde yeterli bir uyumun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam becerileri, ölçek geliştirme, ergen

Kaynakça

Bolat, Y. ve Balaman, F. 2017. "Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(4), 22-39.

Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. doi:10.1080/04419057.2004.9674365

Dhingra, R. & Chauhan, K. S. (2017). Assessment of life-skills of adolescents in relation to selected variables. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(8), 201-212.

Dunn, E. and Arbuckle, G.Jr. (2003). Life skills in children of ıncarcerated fathers. National Initiative of CSREES-USDA.

Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186.

Erduran-Avci, D., & Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18, DOI: 10.14689/ejer.2018.77.1

Greene, H. A. (2008). Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow: The development of a life skills scale. Unpublished master dissertation, Miami University, Oxford, OH.

Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104–124.

Jegannathan, B., Dahlblom, K., and Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*, 9, 78-84. doi: 10.1016/j.ajp.2014.01.011.

Joseph, K.S. (2018). Life Skills Education for Adolescents. http://egyankosh.ac.in//handle/123456789/46440

Kadish, E.T., Glaser, B.A., Calhoun, G.B. & Ginter, E.J. (2001). Identifing the developmental Strengths of Juvenile offenders: Assessing four life skills dimensions. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21, 85-95.

Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. *The Clup Journal of Soft Skills*, 5 (3).

Kennedy, F. & Pearson, D. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing World. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.

Kobayashi, M., Gushiken, T., Ganaha, Y., Sasazawa, Y., Iwata, S., Takemura, A., Fujita, T., Asikin, Y., and Takakura, M. (2013). Reliability and Validity of the Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood. *Educ. Sci.*, 3, 121-135.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

OECD (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching. OECD Publishing.

Özmete, E. (2008). Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 253-270.

Petterson, D., Gravesteijn, C. & Roest, J. (2016). Strengthening of Parenthood; Developing a Life Skills Questionnaire for Dutch Parents (LSQ-P). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 748-758.

Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: an experience. *Kathmandu University Medical Journal*, 1(3), 170-176.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

UNESCO. (2004). Report of the inter-agency working group on life skills in EFA. Paris: Unesco.

UNESCO (2003). Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention. New York: Author.

UNICEF (2012). Global Evaluation of life skills education programmes (Evaluation report). New York: United Nations Children's Fund.

World Health Organization [WHO] (1993). Life Skills Education in Schools. Geneva: Division of Metal Health and Prevention of Substance Abuse.

World Health Organization [WHO] (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. Geneva: Programme on Mental Health World Health Organization.

(25586) Farklı Yıllarda Uygulanmış Aynı Psikolojik Yapıyı Ölçtüğü Varsayılan Dilden Bağımsız Yetenek Testlerinin Eşitliği

ÖZGE ALTINTAŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖMER KUTLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir toplumda siyasal, ekonomik ve kültürel sistemin gelişerek devamlılığını sağlayacak bireyler eğitim kurumları tarafından yetiştirilmektedir. Eğitimin toplumdaki gelişmeyi sağlayan işlevi tüm toplumlarda eğitim kurumlarının önemini arttırmıştır. Toplumlar bireylerin kazanmaları gereken temel yaşam becerilerini özellikle okulöncesi, ilkokul ve ortaokul süreçlerinde sağlarken; liseyi ağırlıklı olarak temel zihinsel becerilerin gelişimi ve mesleğe yönelme süreci olarak görmektedirler. Yükseköğretim programları ise, bir yandan meslek seçme ve o meslekte yetkinleşmeyi sağlarken bir yandan da bireylerin yükseköğrenim düzeyinde entelektüel, aktüel ve bilimsel bilgi birikiminin de zenginleşmesini sağlamaktadır. Ortaöğretim programlarından mezun olan birçok öğrenci, daha kaliteli bir üniversite eğitimi almak amacıyla kendisini ülkesiyle sınırlandırmamakta, ülkesi dışında bulunan üniversitelerin çeşitli yükseköğretim programlarında okumak istemektedir. (Altıntaş, 2016).

Türkiye'de ve dünyada, herhangi bir yükseköğretim programında öğrenim görmek isteyen bir bireyler, başvurmak istediği yükseköğretim kurumunun yurtdışından/uluslararası öğrenci kabul koşullarını sağlamak durumundadır. Çok sayıda uluslararası öğrenci kabul eden batılı ülkeler, yükseköğretime kabul koşulları arasında, uluslararası tanınırlığı olan lise diploma dereceleri ile uluslararası geçerliği olan testlerden elde edilen puanlara yer vermektedirler. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kabul koşulları arasında hem diploma notları hem de testler bulunmaktadır. Bu testler; SAT, ACT ve TSA gibi uluslararası geçerliği olan testler olabildiği gibi üniversitelerin kendi bünyelerinde hazırladıkları testler de olabilmektedir.

Bu araştırmada kullanılan Ankara Üniversitesi Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (AYÖS) Türkiye'deki birçok üniversitede öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencileri seçmede kullanılan bir akademik yetenek testidir. Bu test, Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ANKÜDEM) bünyesinde, 2011 yılından beri geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (ANKÜDEM, 2011).

Üniversitelere veya diğer eğitim kurumlarına giriş sınavlarında, personel seçiminde kullanılan testlerde, güvenlik gibi nedenlerden dolayı farklı yıl ya da dönemlerdeki sınav uygulamalarında bu sınavlarda yer alan testlerin farklı formları kullanılmaktadır (Kolen, 1988). Psikolojik testlerin uygulaması sırasında yüksek düzeyde güvenlik ve gizlilik önlemlerinin alınması gerekir. Ayrıca bu tür test uygulamalarında yasal, psikometrik ve pratik konular göz önünde tutulmalıdır. Bu anlamda bir testin, aynı özelliği ölçen farklı formlarını oluşturmak önemlidir. Ancak aynı testi, iki farklı oturumda aynı ya da farklı bireylere uygulamak görülen bir durum değildir. Bu tür bir uygulama, testi sonra alanların, önce alanlara göre kesin bir şekilde daha avantajlı olmasını sağlayacak ve test güvenliğini tehdit edecektir. Bu durum test geliştirme süreci açısından doğal karşılanamaz. Ancak iki testin psikometrik açıdan eşdeğerliği kanıtlandığında, bu iki farklı formun, farklı bireylere test geliştirme ilkeleri açısından uygulanabilecektir (Kan, 2010). Bu nedenle, her yıl farklı bir formu uygulanan sınavlara giren bireylerin puanları arasında karşılaştırma yapılabilmesi,test puanlarının eşitlenmesini gerektirmektedir (Holland ve Thayer, 1985).

Test eşitleme Angoff (1971, 1982) tarafından bir formun birim sistemini diğer formun birim sistemine dönüştürme bir başka anlatımlabir formun birim sistemini, diğer formun birim sistemine eşitlemek olarak tanımlanmıştır. Braun ve Holland (1982) test eşitlemeyi; farklı güçlük düzeyindeki formlardan elde edilen puanların birbiri yerine kullanılabilmesini sağlamak için yapılan sayısal düzenleme olarak tanımlarken Kolen ve Brennan (2004), test eşitlemenin benzer içerik ve benzer güçlük düzeyindeki test formları arasındaki farklılıkların düzenlenerek bu formlardan elde edilen puanların birbirinin yerine kullanılabileceği istatistiksel bir süreç olarak tanımlamıştır. Felan (2002) ise, test eşitlemenin bir test için birden çok formunun var olması durumunda kullanılabileceğini ve ancak o zaman farklı formları alan bireylerin birbiriyle karşılaştırılabileceğini belirtmiştir.

Farklı yıllarda uygulanan, aynı psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılan ve farklı sorulardan oluşan AYÖS test formlarından elde edilen puanların karşılaştırılabilirliği ve birbirlerinin yerine kullanılabilirliği sınava giren bireyler açısından ve testlerin bundan sonra geliştirilecek formları açısındanönem taşımaktadır. Bu sayede bireyler, iki yıl geçerliği olan AYÖS puanlarını bir önceki ya da bir sonraki yılın puanlarıyla karşılaştırarak kullanabileceklerdir. Farklı zaman dilimlerinde farklı testlerden elde edilen puanların eşdeğer olup olmadığı ise ancak test eşitleme çalışmalarının yapılmasıyla mümkün olabilmektedir. Buna göre bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin seçiminde kullanılan AYÖS'ün farklı yıllarda kullanılan test formlarının istatistiksel eşitliğini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017 ve 2018 yıllarında AYÖS testlerini alan toplam 4952 birey oluşturmaktadır.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri, 2017 ve 2018 yıllarında Türkiye/Ankara, Almanya/Köln ve Azerbaycan/Bakü olmak üzere üç farklı sınav merkezinde, tek oturumda ve eş zamanlı olarak uygulanan AYÖS TÖBT'e verilen yanıtlardan oluşmaktadır. AYÖS'te kullanılan TÖBT, kendi içinde iki alt bölümden ve 100 maddeden oluşan ve dilden bağımsız olarak geliştirilen akademik yetenek testidir. TÖBT'ün ilk 60 maddelik harf, sayı ve şekil ilişkilerine dayalı bölümü genel olarak, analitik düşünme, akıl yürütme, soyut ve uzaysal düşünme gibi zihinsel özellikleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Diğer 40 madde ise, matematik ve geometri bilgilerinin kullanımını gerektiren sayısal düşünme becerilerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. TÖBT'te yer alan maddeler, AYÖS'e farklı kültürlerden bireylerin katılması nedeniyle dilden bağımsız olarak hazırlanmaktadır.

TÖBT'te yer alan maddelerin yazımında testin ölçtüğü özellikler dikkate alınmakta ve maddeler bu özelliklere göre testi geliştiren uzmanlar tarafından gruplandırılmaktadır. Maddelerin belirtilen gruplara (boyutlar) dağılımına hazırlanan belirtke tablosuyla karar verilmektedir. TÖBT öncelikle, son formunda yer alacak madde sayısının en az üç katı kadar madde yazılarak geliştirilmektedir. Daha sonra test, belirtke tablosu dikkate alınarak ölçülmeye çalışılan zihinsel özelliği en iyi ölçtüğü düşünülen maddeler arasından seçilerek oluşturulmaktadır. Bu yolla mantıksal süreçlerle testin hem kapsam geçerliği hem de yapı geçerliği kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada klasik eşitleme türlerinden lineer eşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni her iki test formundan elde edilen puan dağılımlarının benzer ve test güvenirlik değerlerinin eşit olmasıdır. Eşitleme işlemlerine geçmeden önce testlerin faktör yapıları incelenmiş daha sonra güvenirlik, ortalama güçlük, ortalama ve varyans değerleri arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve test eşitleme koşullarının sağlandığı görülmüştür. Varsayımların test edilmesinden sonra eşitleme işleminin bir parçası olarak eşitleme hatası kestirilmiştir. Testlerin eşitliğini değerlendirmek için ise, eşitlemenin standart hatasına dayalı güven aralıkları kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin seçiminde kullanılan Ankara Üniversitesi Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (AYÖS)'ün 2017 ve 2018 yıllarında kullanılan Temel Öğrenme Becerileri Testi (TÖBT)'ün farklı formlarının istatistiksel eşitliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda klasik eşitleme türlerinden lineer eşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni her iki test formundan elde edilen puan dağılımlarının benzer ve test güvenirlik değerlerinin eşit olmasıdır. Bunun yanı sıra lineer eşitleme modeli daha pratik ve daha az miktarda eşitleme hatasına sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017 ve 2018 yıllarında AYÖS testlerini alan toplam 4952 birey oluşturmaktadır. Eşitleme işlemlerine geçmeden önce testlerin faktör yapıları incelenmiş daha sonra güvenirlik, ortalama güçlük, ortalama ve varyans değerleri arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, her bir test formunun tek boyutlu olduğu; ortalama güçlük, ortalama ve varyans değerleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Araştırmada, aynı psikolojik özelliği ölçtüğü varsayılan iki farklı test formunun eşitliğini ortaya koymak için eşitlemenin standart hatasına dayalı olarak hesaplanan güven aralıkları kullanılmıştır. Bu kapsamda, aynı özellikleri ölçen farklı zaman dilimlerinde uygulanmış AYÖS testlerinden elde edilen puanların istatistiksel olarak birbirine eşdeğer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, AYÖS testlerin farklı formlarının bu testleri alan bireylere adil davrandığı ve bu formların birbirinin yerine kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılan -özellikle de seçme amacı taşıyan ve farklı zaman dilimlerinde uygulanan testlerin farklı maddeler içermesi güvenlik vb. nedenlerle beklenen bir durumdur. Bu türden önemli seçme kararlarının alındığı sınavlarda kullanılan testlerin yanlı olmadığına ilişkin kanıtların toplanması ve farklı formlarından elde edilen puanların istatistiksel eşitliğinin sınanması gerekmektedir. Bunun yanında, test eşitlemenin, farklı test formlarını alan bireylerin test puanları arasında yanlılığı önlemek ve farklı test formlardan alınan puanları aynı ölçek üzerinde rapor etmek ve rapor edilen puanların anlamını korumak gibi önemli işlevleri vardır. Dolayısıyla bu araştırmada bu önemli işlevler, test eşitleme yardımıyla yerine getirilmiş, farklı yıllarda AYÖS'ten elde edilen test puanlarının eşitliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aynı psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılan -özellikle de seçme amacı taşıyan ve farklı zaman dilimlerinde uygulanan testlerin farklı maddeler içermesi güvenlik vb. nedenlerle beklenen bir durumdur. Bu türden önemli seçme kararlarının alındığı sınavlarda kullanılan testlerin yanlı olmadığına ilişkin kanıtların toplanması ve farklı formlarından elde edilen puanların istatistiksel eşitliğinin sınanması gerekmektedir. Bunun yanında, test eşitlemenin, farklı test formlarını alan bireylerin test puanları arasında yanlılığı önlemek ve farklı test formlardan alınan puanları aynı ölçek üzerinde rapor etmek ve rapor edilen puanların anlamını korumak gibi önemli işlevleri vardır. Dolayısıyla bu araştırmada bu önemli işlevler, test eşitleme yardımıyla yerine getirilmiş, farklı yıllarda AYÖS'ten elde edilen test puanlarının eşitliği sağlanmıştır.

Bu kapsamda, aynı özellikleri ölçen farklı zaman dilimlerinde uygulanmış AYÖS testlerinden elde edilen puanların istatistiksel olarak birbirine eşit olup olmadığı test edilmiş ve AYÖS testlerinin birbirine eşdeğer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, AYÖS testlerin farklı formlarının bu testleri alan bireylere adil davrandığı ve bu formların birbirinin yerine kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Uluslararası Öğrenci Sınavı, Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı, AYÖS, YÖS, Test Eşitleme, Lineer Eşitleme, Test Yansızlığı, Geçerlik

Kaynakça

Altıntaş, Ö. (2016). *Ankara Üniversitesi Yabancı Uyruklu Öğrenci Seçme Testinin Ölçme Değişmezliğinin Örtük Sınıf ve Rasch Modeline Göre İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Angoff, W. H. (1971). Scale, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*(2ndEd., 509-600). Washington: American Council of Education.

Angoff, W. H. (1982). Summary and derivation of equating methods used at ETS. In P.W. Holland & D. B. Rubin (Eds.). *Test Equating*. New York: Academic Press.

ANKÜDEM. (2011). *Ankara Üniversitesi Yabancı Uyruklu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (AYÖS) projesi kesin raporu*. Proje No: 11Y5250001. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Ofisi.

Braun, H. I. & Holland, P.W. (1982). *Observed score test equating; A mathematical analysis of same ETS equating procedure*. New York: Academic Press.

Felan, G. (2002). *Test equating: Mean, linear, equipercentile, and item response theory*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin.

Holland, P. W & Thayer, D. T. (1985). Section pre-equating in the presence of practice effects. *Journal of Educational Statistics, 10*(2). 109-120.

Kan (2010). Test Eşitleme: Aynı davranışları ölçen, farklı madde formlarına sahip testlerin istatistiksel eşitliğinin sınanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1*(1),16-21.

Kolen, M. J. (1988). Effectiveness of analytic smoothing in equipercentile equating. *Journal of Educational Statistics, 9*(1), 25-44.

Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004). *Test equating methods and practices*. (2ndEd.). New York: Springer-Verlag.

(25647) Bağıl Not Verme Sisteminde Farklı Ağırlıklandırma Yöntemlerinin Öğrenci Notlarına Etkisi

NEŞE ÖZTÜRK GÜBEŞ

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değerlendirme ve not verme öğretmenliğin en zor işlerinden biridir. Not vermede yapılan en önemli hatalardan biri ağırlıklandırmada yapılmaktadır. Bu hatanın kaynağı öğrencilerin farklı test puanlarındaki değişkenliğidir. Standart sapma test puanlarındaki değişkenliğin bir ölçüsüdür. Öğrencilerin puanlarının değişkenliği bir diğer deyişle puanların standart sapması bir testten diğerine farklılık gösterdiği zaman daha yüksek standart sapmaya sahip puanın final notunu daha fazla etkilemektedir (Francis, 2006). Norm-dayanaklı not verme sistemi kullanıldığında, gruptaki öğrencilerin final sıralamasını en çok etkileyen not bileşeni en fazla ağırlığa sahip olmaktadır. Bu ilke basitçe not bileşen puanını belirli bir yüzdelikle ya da oranla çarpıp toplamı alındığında ihlal edilmektedir. Bunun sebebi toplam puana göre sıralamayı toplam puanı oluşturan bileşenlerin standart sapmasının etkilemesidir (Nitko ve Brookhart, 2007).

Test puanlarının standart bir ölçme birimi kullanılmadan birleştirilmesini "Mars İklim Yörünge Aracı" için yapılan yanlış hesaplama hatasına benzetebiliriz (Francis, 2006). NASA'nın, 125 milyon dolara mal ettiği "Mars İklim Yörünge Aracı" 11 Aralık 1998 tarihinde gezegenin iklimi, atmosferi ve yüzey değişimleri hakkında çalışmalar yapmak üzere Mars'a gönderilir. Jet Propulsion Laboratuvarındaki (JPL) navigasyon grubu uzay aracının hesaplamalarında metrik sistemi (milimetre ve metreyi) kullanmıştır fakat uzay aracını Denver'da tasarlayan ve inşa eden grup ise İngiliz sistemindeki inch, feet ve pound birimlerini kullanmıştır. JPL grubu birimler arası dönüşüm yapamadığı için uzay aracı Mars'ın yüzeyinde maalesef kaybolup gitmiştir (Harish, 2019).

Eğitimde eğer iki test aynı puana sahip (örneğin her iki testten de alınabilecek maksimum puan 100 olsun) ise öğretmenler basit bir şekilde puanların yüzdeliklerini alarak ağırlıklandırmaktadırlar (Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991). Örneğin, vize ve final sınavlarından alınabilecek maksimum puanın 100 ve yılsonu başarı notunu belirlemede vize ve final sınavı puanı ağırlıklarının sırayla %40 ve %60 olduğunu varsayalım. Öğretmenler, basitçe vize puanının %40'ını, final puanının %60'ını alarak ağırlıklandırma yapmaktadırlar. Bu ağırlıklandırma ancak her iki teste ait puanlar aynı ölçekte ise bir diğer deyişle her iki testin ortalama ve standart sapmaları birbirine eşit ise doğrudur (Thorndike ve diğerleri, 1991). Test puanları ancak standart puanlara dönüştürüldüğü zaman aynı ortalama ve standart sapmaya sahip olurlar. Puanların grup ortalamasından uzaklaşmasının standart sapma birimleri olarak ifade edilmesiyle standart puanlar ya da z puanları elde edilir. Bir z puanı herhangi bir ham puandan grup ortalaması çıkartılıp testin standart sapmasına bölünmesiyle elde edilir. Z puan dağılımının ortalaması 0 ve standart sapması 1'dir. Z puanlarının yaklaşık yarısı ortalamanın altındadır ve negatif değerler alır, diğer yarısı ortalamanın üstündedir ve pozitif değerler alır. Z puanlarının yaklaşık %99'u -3 ile +3 aralığında yer alır. Z puanları negatif ve ondalık sayılı değerler de alabilmektedir. Sınav sonuçları rapor edilirken negatif ve ondalık sayılı değerler çok sevilmez (Thorndike ve diğerleri, 1991). Dolayısıyla z puanlarına doğrusal dönüştürme işlemi uygulanabilir. Örneğin, z puanları ortalaması 50 ve standart sapması 10 olan T puanı ölçeğine çevrilebilir.

$T= 10 (z) +50$

Notlar, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmada önemli bir role sahiptir (Ebel, 1979; akt. Nitko ve Brookhart, 2007). Notlar bu işlevi, öğrenci başarısının geçerli ve güvenilir yansıtıcısı olması durumunda yerine getirebilir. Notları belirlemede en önemli hatalardan biri ağırlıklandırmada (Francis, 2006; Nitko ve Brookhart, 2007; Linn ve Gronlund,1995) yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; bağıl değerlendirmenin ve öğrenci başarısını belirlemede birden fazla not bileşenin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin final notunu belirlemede standart puan kullanılarak ve kullanılmadan yapılan ağırlıklandırmanın harf notları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Verileri

Araştırma simülasyon verileri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kötü, orta ve iyi olmak üzere üç sınıf düzeyi için vize ve final ölçmelerine ilişkin veri türetilmiştir. Veri türetmede üç koşul dikkate alınmıştır. Her sınıf düzeyinde, Koşul-1'de vize ve final sınavlarının ortalamaları ve standart sapmaları eşit alınmıştır. Koşul-2'de vize ve final ortalamaları eşit, vizenin standart sapması finalden 10 birim büyük; Koşul-3'te vize ve final sınavı ortalamaları eşit vizenin standart sapması finalden 20 birim büyük alınmıştır. Veri türetmede üç sınıf düzeyi (kötü, orta, iyi) ve üç standart sapma farklılaşması olmak üzere toplam 9 koşul dikkate alınmıştır. Veriler R programlama dilinde "rnorm" komutu kullanılarak normal dağılıma uygun olarak türetilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizine geçmeden önce vize ve final sınavlarının genel başarı notunu belirlemedeki ağırlıkları sırayla %40 ve %60 olarak belirlenmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında öncelikle vize sınavının %40'ı ve final sınavının %60'ı alınarak toplam puan elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu toplam puana ait T puanı [T=10z+50] hesaplanarak her bir öğrencinin T puanına karşılık gelen harf notu belirlenmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin vize ve final puanlarının ayrı ayrı T puanları hesaplandıktan sonra vize T puanının %40'ı ve final T puanın %60'ı alınarak ağırlıklandırılıp toplam T puanı hesaplanmış ve bu T puanına karşılık gelen harf notları belirlenmiştir. Harf notlarını belirlemede Uşak Üniversitesi'nin Not Verme Yönergesi'ndeki harf not aralıkları kullanılmıştır. Veri analizinin üçüncü aşamasında, her iki durumda da öğrencilerin elde ettikleri harf notlarının uyumu basit uyum yüzdesi ve kappa katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

Değerlendirme ve not verme öğretmenliğin en zor işlerinden biridir. Notlar, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmada önemli bir role sahiptir. Notlar bu işlevi, öğrenci başarısının geçerli ve güvenilir yansıtıcısı olması durumunda yerine getirebilir. Notları belirlemede en önemli hatalardan biri ağırlıklandırmada yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; bağıl değerlendirmenin ve öğrenci başarısını belirlemede birden fazla not bileşenin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin final notunu belirlemede standart puan kullanılarak ve kullanılmadan yapılan ağırlıklandırmanın harf notları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, simülasyon verileri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kötü, orta ve iyi olmak üzere üç sınıf düzeyi için vize ve final ölçmelerine ilişkin veri türetilmiştir. Veri türetmede üç koşul dikkate alınmıştır. Her sınıf düzeyinde, Koşul-1'de vize ve final sınavlarının ortalamaları ve standart sapmaları eşit alınmıştır. Koşul-2'de vize ve final ortalamaları eşit, vizenin standart sapması finalden 10 birim büyük; Koşul-3'te vize ve final sınavı ortalamaları eşit vizenin standart sapması finalden 20 birim büyük alınmıştır. Veri türetmede üç sınıf düzeyi (kötü, orta, iyi) ve üç standart sapma farklılaşması olmak üzere toplam 9 koşul dikkate alınmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında öncelikle vize sınavının %40'ı ve final sınavının %60'ı alınarak toplam puan elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu toplam puana ait T puanı hesaplanarak her bir öğrencinin T puanına karşılık gelen harf notu belirlenmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin vize ve final puanlarının ayrı ayrı T puanları hesaplandıktan sonra vize T puanının %40'ı ve final T puanın %60'ı alınarak ağırlıklandırılıp toplam T puanı hesaplanmış ve bu T puanına karşılık gelen harf notları belirlenmiştir. Veri analizinin üçüncü aşamasında, her iki durumda da öğrencilerin elde ettikleri harf notlarının uyumu basit uyum yüzdesi ve kappa katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, tüm sınıf düzeylerinde her iki yöntemle hesaplanan notlardaki en yüksek uyumunun vize ve final puanlarının standart sapmasının eşit olduğu durumlarda sağlandığını en düşük uyumun ise vizenin standart sapmasının finalin standart sapmasından 20 birim farklı olduğu durumlarda sağlandığını göstermiştir. Bir diğer deyişle, vize ve final puanlarının standart sapmaları arasındaki farklılık büyüdükçe basit yüzdesi alınarak toplam puanın T puanına göre hesaplanan notlar ile vize ve finalin standart puanlarına göre ağırlıklandırma yapılarak hesaplanan notlar arasındaki uyumun azaldığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, tüm sınıf düzeylerinde her iki yöntemle hesaplanan notlardaki en yüksek uyumunun vize ve final puanlarının standart sapmasının eşit olduğu durumlarda sağlandığını en düşük uyumun ise vizenin standart sapmasının finalin standart sapmasından 20 birim farklı olduğu durumlarda sağlandığını göstermiştir. Bir diğer deyişle, vize ve final puanlarının standart sapmaları arasındaki farklılık büyüdükçe basit yüzdesi alınarak toplam puanın T puanına göre hesaplanan notlar ile vize ve finalin standart puanlarına göre ağırlıklandırma yapılarak hesaplanan notlar arasındaki uyumun azaldığı görülmüştür. Ayrıca, araştırma bulguları standart sapma ve ortalamaların eşit olduğu koşullarda kötü sınıf düzeyinde +/-1 not uyumunun (bir not yukarı veya bir not aşağı) ortalamasının %99, orta ve iyi sınıf düzeylerinde bu uyumun %100 olduğunu göstermiştir. Ancak vize ve finalin standart sapmaları arasındaki fark büyüdükçe +/-1 not uyumunda da azalma olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : bağıl değerlendirme, standart puanlar, ağırlıklandırma, not verme

Kaynakça

Francis, R. W. (2006). Common errors in calculating final grades. Thought and Action, 15-22.

Harish, A. (2019). When NASA Lost a Spacecraft Due to a Metric Math Mistake. 20 Nisan 2019 tarihinde https://www.simscale.com/blog/2017/12/nasa-mars-climate-orbiter-metric/ internet adresinden alınmıştır.

Linn, R. L. ve Gronlund, Norman N. (1995), Measurement and Assessment in Teaching (7th Edition). New Jersey, Prentice Hall.

Nitko, A. J. ve Brookhart, Susan M. (2007), Educational Assessment of Students (5th Edition). New Jersey, Pearson Education Inc.

Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. ve Hagen, E. P. (1991), Measurement and Evaluation in Psychology and Education (5th Edition), New York: Macmillan Publishing Company.

(25692) PISA 2015 Anket Maddelerinin Kültüre Göre Değişen Madde Fonksiyonu Açısından İncelenmesi: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulları ile İlgili Görüşleri Anket Örneği

ÇİĞDEM AKIN ARIKAN
ORDU ÜNİVERSİTESİ

EBRU DOĞRUÖZ
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen madde fonksiyonu (DMF); test veya test maddelerinin bir grup veya birey lehine farklı ölçme özellikleri göstermesidir. Aynı yetenek düzeyinde olan fakat farklı gruplarda yer alan bireylerin gruplar arasındaki farklılıklarının test veya maddelerin farklı istatistiksel özelliklerinden kaynaklanması DMF'nin olduğunun bir göstergesidir (Angoff, 1993). Test maddelerinin DIF özelliği gösteriyor olması ölçme aracının geçerliğini tehdit eden önemli bir unsurdur (Roberts, Laughlin ve Wedell, 1999).

DMF, "tek biçimli" (uniform DIF) ve "tek biçimli olmayan" (non-uniform DMF) olmak üzere iki çeşittir (Mellenbergh, 1982). Tek biçimli DMF, yetenek düzeyi ile grup üyeliği arasında, bir maddeyi doğru yanıtlama olasılığındaki farklılığın bütün yetenek düzeylerinde aynı olduğunun bir göstergesidir. Tek biçimli olmayan DMF ise, gruplar arasında var olan, maddeyi doğru yanıtlama olasılığındaki farklılığın bütün yetenek düzeyleri için farklı olmasıdır (Zumbo, 1999).

DMF'nin belirlenmesi amacıyla birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemler, gözlenen puanları kullanan yöntemler ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı yöntemler olmak üzere iki grupta incelenebilir (Camili, 2006). MTK'ya dayalı yöntemler arasında Olabilirlik oranı (MTK-OO), Lord'un ki karesi, Raju'nun alan ölçütleri, değişen madde ve test fonksiyonu (DFIT) ve gözlenen puana dayalı yöntemler ise Mantel Haenszel, lojistik regresyon ve SIBTEST yöntemleridir. Ayrıca parametre kestirimlerinin eşitliğini sağlayan MTK temelli yeni bir yaklaşım olan genelleştirilmiş aşamalı gelişme modeli (GGUM) de kullanılabilmektedir. GGUM, kişilik, iş doyumu gibi psikolojik nitelikleri ölçmeye yönelik kullanılan anket veya ölçeklerin analiz edilmesinde kullanılan parametrik MTK modellerinden biridir (Carter ve Zickar, 2011) ve ideal nokta veya gelişme MTK modeli olarak da adlandırılır (Tendeiro ve Castro-Alvarez, 2019). GGUM madde tepkilerinin ideal nokta modelidir. Bu açıdan geleneksel parametrik IRT modellerinden farklılaşmaktadır. Çünkü madde tepki eğrileri, gözlenen puanların, ölçülen özelliğin bir işlevi olarak monoton bir şekilde arttığını varsaymamaktadır (Carter ve Zickar, 2011).

Ölçek uyarlama süreçleri sonrası elde edilen ölçme araçlarının kullanıldığı test uygulamalarında dilsel ve kültürel farklar DMF'nin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Dilsel ve kültürel farklar çeviri yetersizlikler, kültürel farklılıklar nedeniyle anlam olarak denkliğin sağlanamaması, madde tipine aşinalık düzeyleri olarak sıralanabilir (Asil ve Gelbal, 2012; Başusta, 2010; Özmen, 2014; Şenferah, 2015). PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar İngilizce dilinde hazırlanmakta ve daha sonra uygulanacak olan ülkenin diline çevrilmektedir. Bu durum da çeviriden kaynaklı sorunların yaşanmasına sebep olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan 'Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları ile ilgili görüşleri (Student's school)' alt ölçeğine ait veriler kullanılmıştır. Bu ölçeğe ait maddelerin kültüre göre DMF içerip içermediğinin poly-SIBTEST, GGUM LR ve DFIT yöntemleriyle incelenmesidir. Ayrıca kullanılan DMF belirleme yöntemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını belirleyebilmektir.

Araştırmada PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan okumaya yönelik tutum maddeleri karşılaştırılırken, başarı sırası, dil ve kültür yönünden karşılaştırma olanağı sağlayacak ülkeler arasından bir seçim yapılmıştır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında fen okuryazarlığı alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan – Çin ve Finlandiya iken en düşük olan ülkeler; Tunus, Makedonya, Kosova, Cezayir ve Dominik Cumhuriyeti'dir (MEB, 2015). Bu ülkeler arasında araştırma kapsamında Türkiye, Singapur ve Bulgaristan örneklemlerine ait veriler kullanılmıştır. Bu ülkeler, araştırmada ele alınan değişkenler açısından çeşitli düzeylerde benzerlik ve farklılık göstermektedirler. Türkiye-Singapur farklı kültür, farklı dil, farklı başarı düzeyi; Türkiye- Bulgaristan farklı dil, farklı kültür, benzer başarı düzeyi olarak eşleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, var olan bir durum olduğu gibi betimlenmesi amaçlandığından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Bulgaristan ülkesi öğrenci anketinde yer alan ST082 kodlu öğrenci anketindeki maddelerini yanıtlayan, 15 yaş grubu öğrenci oluşturmaktadır.

Karşılaştırma yapılan ülkeler başarı düzeyi, dilsel ve kültürel açısından farklı kültür, farklı dil, farklı başarı düzey ve farklı ve farklı dil, farklı kültür, benzer başarı düzeyi olarak eşleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak, PISA 2015'de Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulları ile ilgili görüşlerine ait alt ölçeğe ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu ölçek 'Bu ölçek kesinlikle katılmıyorum(1) – kesinlikle katılıyorum(4) arasında ölçeklenen 4'lü likert tipi bir yapıdadır.

DMF Belirleme Yöntemleri

GGUM-Lojistik regresyon Methodu (LR): LR yöntemi MTK'ya uygun olarak farklı gruplardan elde edilen madde tepkilerindeki gözlenen farklılıkların anlamlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Neymen ve Pearson, 1928). Bu yöntem yuvalanmış (nested) model yaklaşımına uygun olarak verileri analiz eder (Thissen, Steinberg ve Wainer, 1993). Bu modele uygun olarak geliştirilmiş çeşitli DIF modelleri vardır, ancak bu çalışmada parametre setlerinin her bir grup için es zamanlı olarak kestirildiği eşitlik kullanılmıştır.

GGUM-DFIT Methodu: MTK temelli DIF belirleme yöntemlerinden birisi olan DFIT yöntemi odak ve referans grupları arasındaki beklenen puan dağılımlarındaki farklılıkları inceler. DFIT'de referans ve odak grup için madde parametre kalibrasyonları ayrı olarak kullanılır (Oshimo ve Morris, 2008).

Poly-SIBTEST: Çok kategorili veriler için Chang, Mazzeo ve Roussos (1996) tarafından geliştirilmiştir. Poly-SIBTEST yöntemi, sadece tek biçimli DMF'yi belirleyebilmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, DFIT ve LR yöntemleri için GGUM2004 (Roberts, Donoghue ve Laughlin, 2000) programı kullanılarak kalibre edilmiş, sonrasında GGUMLINK programı (Roberts ve Huang, 2003) ve poly-SIBTEST için SIBTEST yazılımı kullanılmıştır.

Değişen madde fonksiyonu (DMF); test veya test maddelerinin bir grup veya birey lehine farklı ölçme özellikleri göstermesidir. Aynı yetenek düzeyinde olan fakat farklı gruplarda yer alan bireylerin gruplar arasındaki farklılıklarının test veya maddelerin farklı istatistiksel özelliklerinden kaynaklanması DMF'nin olduğunun bir göstergesidir (Angoff, 1993). Test maddelerinin DIF özelliği gösteriyor olması ölçme aracının geçerliğini tehdit eden önemli bir unsurdur (Roberts, Laughlin ve Wedell, 1999).

DMF, "tek biçimli" (uniform DIF) ve "tek biçimli olmayan" (non-uniform DMF) olmak üzere iki çeşittir (Mellenbergh, 1982). Tek biçimli DMF, yetenek düzeyi ile grup üyeliği arasında, bir maddeyi doğru yanıtlama olasılığındaki farklılığın bütün yetenek düzeylerinde aynı olduğunun bir göstergesidir. Tek biçimli olmayan DMF ise, gruplar arasında var olan, maddeyi doğru yanıtlama olasılığındaki farklılığın bütün yetenek düzeyleri için farklı olmasıdır (Zumbo, 1999).

DMF'nin belirlenmesi amacıyla birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemler, gözlenen puanları kullanan yöntemler ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı yöntemler olmak üzere iki grupta incelenebilir (Camili, 2006). MTK'ya dayalı yöntemler arasında Olabilirlik oranı (MTK-OO), Lord'un ki karesi, Raju'nun alan ölçütleri, değişen madde ve test fonksiyonu (DFIT) ve gözlenen puana dayalı yöntemler ise Mantel Haenszel, lojistik regresyon ve SIBTEST yöntemleridir. Ayrıca parametre kestirimlerinin eşitliğini sağlayan MTK temelli yeni bir yaklaşım olan genelleştirilmiş aşamalı gelişme modeli (GGUM) de kullanılabilmektedir. GGUM, kişilik, iş doyumu gibi psikolojik nitelikleri ölçmeye yönelik kullanılan anket veya ölçeklerin analiz edilmesinde kullanılan parametrik MTK modellerinden biridir (Carter ve Zickar, 2011) ve ideal nokta veya gelişme MTK modeli olarak da adlandırılır (Tendeiro ve Castro-Alvarez, 2019). GGUM madde tepkilerinin ideal nokta modelidir. Bu açıdan geleneksel parametrik IRT modellerinden farklılaşmaktadır. Çünkü madde tepki eğrileri, gözlenen puanların, ölçülen özelliğin bir işlevi olarak monoton bir şekilde arttığını varsaymamaktadır (Carter ve Zickar, 2011).

Ölçek uyarlama süreçleri sonrası elde edilen ölçme araçlarının kullanıldığı test uygulamalarında dilsel ve kültürel farklar DMF'nin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Dilsel ve kültürel farklar çeviri yetersizlikler, kültürel farklılıklar nedeniyle anlam olarak denkliğin sağlanamaması, madde tipine aşinalık düzeyleri olarak sıralanabilir (Asil ve Gelbal, 2012; Başusta, 2010; Özmen, 2014; Şenferah, 2015). PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar İngilizce dilinde hazırlanmakta ve daha sonra uygulanacak olan ülkenin diline çevrilmektedir. Bu durum da çeviriden kaynaklı sorunların yaşanmasına sebep olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan 'Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları ile ilgili görüşleri (Student's school)' alt ölçeğine ait veriler kullanılmıştır. Bu ölçeğe ait maddelerin kültüre göre DMF içerip içermediğinin poly-SIBTEST, GGUM LR ve DFIT yöntemleriyle incelenmesidir. Ayrıca kullanılan DMF belirleme yöntemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını belirleyebilmektir.

Araştırmada PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan okumaya yönelik tutum maddeleri karşılaştırılırken, başarı sırası, dil ve kültür yönünden karşılaştırma olanağı sağlayacak ülkeler arasından bir seçim yapılmıştır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında fen okuryazarlığı alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan – Çin ve Finlandiya iken en düşük olan ülkeler; Tunus, Makedonya, Kosova, Cezayir ve Dominik Cumhuriyeti'dir (MEB, 2015). Bu ülkeler arasında araştırma kapsamında Türkiye, Singapur ve Bulgaristan örneklemlerine ait veriler kullanılmıştır. Bu ülkeler, araştırmada ele

alınan değişkenler açısından çeşitli düzeylerde benzerlik ve farklılık göstermektedirler. Türkiye-Singapur farklı kültür, farklı dil, farklı başarı düzeyi; Türkiye- Bulgaristan farklı dil, farklı kültür, benzer başarı düzeyi olarak eşleştirilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, var olan bir durum olduğu gibi betimlenmesi amaçlandığından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Bulgaristan ülkesi öğrenci anketinde yer alan ST082 kodlu öğrenci anketindeki maddelerini yanıtlayan, 15 yaş grubu öğrenci oluşturmaktadır.

Karşılaştırma yapılan ülkeler başarı düzeyi, dilsel ve kültürel açısından farklı kültür, farklı dil, farklı başarı düzey ve farklı ve farklı dil, farklı kültür, benzer başarı düzeyi olarak eşleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak, PISA 2015'de Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulları ile ilgili görüşlerine ait alt ölçeğe ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu ölçek 'Bu ölçek kesinlikle katılmıyorum(1) – kesinlikle katılıyorum(4) arasında ölçeklenen 4'lü likert tipi bir yapıdadır.

DMF Belirleme Yöntemleri

GGUM-Lojistik regresyon Methodu (LR)

LR yöntemi MTK'ya uygun olarak farklı gruplardan elde edilen madde tepkilerindeki gözlenen farklılıkların anlamlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Neymen ve Pearson, 1928). Bu yöntem yuvalanmış (nested) model yaklaşımına uygun olarak verileri analiz eder (Thissen, Steinberg ve Wainer, 1993). Bu modele uygun olarak geliştirilmiş çeşitli DIF modelleri vardır, ancak bu çalışmada parametre setlerinin her bir grup için es zamanlı olarak kestirildiği eşitlik kullanılmıştır.

GGUM-DFIT Methodu

MTK temelli DIF belirleme yöntemlerinden birisi olan DFIT yöntemi odak ve referans grupları arasındaki beklenen puan dağılımlarındaki farklılıkları inceler. DFIT'de referans ve odak grup için madde parametre kalibrasyonları ayrı olarak kullanılır (Oshimo ve Morris, 2008).

Poly-SIBTEST: Çok kategorili veriler için Chang, Mazzeo ve Roussos (1996) tarafından geliştirilmiştir. Poly-SIBTEST yöntemi, sadece tek biçimli DMF'yi belirleyebilmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, DFIT ve LR yöntemleri için GGUM2004 (Roberts, Donoghue ve Laughlin, 2000) programı kullanılarak kalibre edilmiş, sonrasında GGUMLINK programı (Roberts ve Huang, 2003) ve poly-SIBTEST için SIBTEST yazılımı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ile ilgili görüşlerine ait maddelerin kültüre göre değişen madde fonksiyonu içerip içermediği incelenecektir. Anket maddelerinin farklı bir dile çevrilmesinden veya farklı kültürlere sahip olunmasından kaynaklanıp kaynaklanmadığı değişen madde fonksiyonu ile belirlenecektir. Ayrıca araştırmada kullanılan DMF belirleme yöntemleri olan DFIT, lojistik regresyon ve Poly-SIBTEST yöntemlerinin birbirinden farklılıkları ve benzerliklerine ait bulgular da elde edilecektir. Araştırma bulgularına dayalı olarak tablolar oluşturulacak ve elde edilen bulgulara dayalı olarak da yorumlar yapılacaktır. Son olarak da araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Değişen madde fonksiyonu, GGUM, Poly-SIBTEST

Kaynakça

Angoff, W. (1993). Perspective on differential item functioning methodology. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 3–24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Asil, M., & Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166).

Başusta, N. B. (2010). Ölçme eşdeğerliği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *1*(2), 58-64.

Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., Vol. 4, pp. 221-256). Westport: American Council on Education & Praeger Publishers.

Carter, N. T., & Zickar, M. J. (2011). A comparison of the LR and DFIT frameworks of differential functioning applied to the generalized graded unfolding model. *Applied Psychological Measurement*, *35*(8), 623-642.

Chang, H. H., Mazzeo, J., & Roussos, L. (1996). Detecting DIF for polytomously scored items: An adaptation of the SIBTEST procedure. *Journal of Educational Measurement*, *33*(3), 333-353.

J.S. Roberts, J.R. Donoghue, & J.E. Laughlin (2000). A general item response theory model for unfolding unidimensional polytomous responses *Applied Psychological Measurement, 24 (1)* pp. 3-32.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Mellenbergh, G. J. (1982). Contingency table models for assessing item bias. *Journal of educational statistics*, *7*(2), 105-118.

Neyman, J., & Pearson, E. S. (1928). On the use and interpretation of certain test criteria for purposes of statistical inference: Part I. *Biometrika*, *20*(1/2), 175-240.

Oshima, T. C., & Morris, S. B. (2008). Raju's differential functioning of items and tests (DFIT). *Educational Measurement: Issues and Practice*, *27*(3), 43-50.

Özmen, D. T. (2014). PISA 2009 Okuma Testi Maddelerinin Yanlılığı Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *13*(26).

Roberts, J. S., & Huang, C. W. (2003). GGUMLINK: A computer program to link parameter estimates of the generalized graded unfolding model from item response theory. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *35*(4), 525-536.

Roberts, J. S., Laughlin, J. E., & Wedell, D. H. (1999). Validity issues in the Likert and Thurstone approaches to attitude measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59,* 211-233

Roberts, J. S., Donoghue, J. R., & Laughlin, J. E. (2000). A general item response theory model for unfolding unidimensional polytomous responses. *Applied Psychological Measurement*, *24*(1), 3-32.

Şenferah, S. (2015). *2010 Seviye belirleme matematik alt testi için değişen madde fonksiyonlarının ve madde yanlılığının incelenmesi.* Unpublished master's dissertation, Gazi University, Ankara.

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993) Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In H. Wainer and P. W. Holland (Bds.), Differential Item Functioning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tendeiro, J. N., & Castro-Alvarez, S. (2019). GGUM: An R Package for Fitting the Generalized Graded Unfolding Model. *Applied psychological measurement*, *43*(2), 172-173.

Zumbo, B.D. (1999) *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): logistic regression modeling as a unitary framework for binary and Likert-type (ordinal) item scores.* Ottawa: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense. Retrieved April 2, 2006 from: http://educ.ubc.ca/faculty/zumbo/DIF/handbook.pdf.

(25701) 2018-2019 Öğretim Yılı Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)-1'de Yer Alan Matematik Sorularının Analizi

HASAN ÖZDER
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ

PEMBE SABANCIGİL
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

KKTC Eğitim Sistemi'nde ilkokul eğitiminden sonra ortaokul ve lise eğitimi yer almaktadır. Maarif Koleji olarak adlandırılan okullar ise hem ortaokul hem de lise eğitimini aynı çatı altında yapmaktadırlar. İngilizce dilinde eğitim sunan Türk Maarif Kolejleri bünyesinde, GCE ve ÖSS bölümlerine ek olarak A level programları da uygulanmaktadır. Türkiye'nin yanı sıra başta İngiltere ve Amerika olmak üzere yurtdışındaki seçkin yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştiren kolejler hali hazırda aileler tarafından en çok tercih edilen okullardır. Bu okullar öğrencilerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yılda iki kez uygulanan merkezi sınavlarla seçmektedirler. Bu sınavların adı Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)'dır. Aileler çocuklarını bu sınavlarda başarılı olmaları için özel derslere göndermekte ve yüklü miktarda para harcamaktadırlar.

Sınavların eğitimde fırsat eşitliği bağlamında çokça tartışıldığı söylenebilir. Ayrıca sınava hazırlanan çocukların psikolojilerinin de olumsuz yönde etkilendiği diğer bir gerçek olarak bilinmektedir. Ancak gerek sınavların özellikleri gerekse ailelerin ve öğrencilerin yaşadıkları üzerine neredeyse hiç bir bilimsel çalışma yapılmamıştır. Horoz (2995) 1993 yılında yapılan KKTC Maarif Kolejlerine giriş sınavında kullanılan testlerin ne derece güvenilir olduğunu ve bu testlerden alınan puanlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki korelasyonunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınavın KR-21 güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanırken öğrencilerin giriş sınavındaki puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı yönde bir korelasyon elde edilmiştir. Bu araştırmanın üzerinden uzun geçmiş olması ve ayrıca giriş sınavlarında yapılan değişiklerden dolayı yeniden bir araştırmanın yapılması önemli bir boşluğun doldurulmasını sağlayacaktır. Bu nedenle eldeki çalışma yapılan giriş sınavların özelliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı KGS-1'de yer alan matematik sorularının istatistiksel özellikleri ve ölçtüğü becerilerin ortaya çıkarılmasıdır. KKTC eğitim sisteminde merkezi bir sınav olan KGS her yıl iki kez yapılmaktadır. Sınavın amacı ilkokuldan sonra maarif kolejlerinde okumak isteyen öğrencileri seçmektir.

Araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

KGS-1'de yer alan matematik alt testine ilişkin betimsel istatistikler ne düzeydedir?

KGS-1'de yer alan matematik alt testinde yer alan soruların madde istatistikleri ne düzeydedir?

KGS-1'de yer alan matematik alt testine ait sorular hangi becerileri ölçmektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini 2018-2019 Öğretim Yılında gerçekleştirilen KGS-1 Matematik sorularına 1773 öğrencinin verdiği yanıtlar oluşturmaktadır. KGS I şubat ayında KGS II ise haziran ayında uygulanıp iki sınavdan alınan puanların ortalaması alınmaktadır. Ortalama puanlara göre öğrenciler sıralanmakta önceden belirlenen sayıya göre de Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele İlçelerinde var olan kolejlere öğrenci alınmaktadır. Bu nedenle sınavlar sıralama sınavı niteliğindedir. Sınavlarda her soru bir puan değerinde olup şans başarısını kontrol etmek için herhangi bir düzeltme formülü kullanılmamaktadır. Her iki sınavda da 27 matematik, 22 İngilizce, 27 Türkçe, Fen ve Teknoloji 14, Sosyal Bilgilerden ise 10 soru yer almaktadır. Sınavların kapsadığı konular önceden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir kılavuzda ilkokullara duyurulmaktadır. 2018-2019 KGS-1 ile ilgi veriler Atatürk Öğretmen Akademisi Ölçme ve Değerlendirme Birim Başkanlığından sağlandı.Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik analizleri, cronbach alpha (α) güvenirlik katsayısı, madde güçlüğü , madde ayırt edicilik gücü indeksi ve maddelerin hangi becerileri ölçtüklerinin belirlenmesinde ise Bloom taksonomisi temele alınarak yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi bilgisayar ortamında SPSS programı ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise iki program geliştirme uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan her bir sorunun Bloom taksonomisinde hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi istendi.

KKTC Eğitim Sistemi'nde ilkokul eğitiminden sonra ortaokul ve lise eğitimi yer almaktadır. Maarif Koleji olarak adlandırılan okullar ise hem ortaokul hem de lise eğitimini aynı çatı altında yapmaktadırlar. İngilizce dilinde eğitim sunan Türk Maarif Kolejleri bünyesinde, GCE ve ÖSS bölümlerine ek olarak A level programları da uygulanmaktadır. Türkiye'nin yanı sıra başta İngiltere ve Amerika olmak üzere yurtdışındaki seçkin yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştiren kolejler hali hazırda aileler tarafından en çok tercih edilen okullardır. Bu okullar öğrencilerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yılda iki kez uygulanan merkezi sınavlarla seçmektedirler. Bu sınavların adı Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)'dır. Aileler çocuklarını bu sınavlarda başarılı olmaları için özel derslere göndermekte ve yüklü miktarda para harcamaktadırlar.

Sınavların eğitimde fırsat eşitliği bağlamında çokça tartışıldığı söylenebilir. Ayrıca sınava hazırlanan çocukların psikolojilerinin de olumsuz yönde etkilendiği diğer bir gerçek olarak bilinmektedir. Ancak gerek sınavların özellikleri gerekse ailelerin ve öğrencilerin yaşadıkları üzerine neredeyse hiç bir bilimsel çalışma yapılmamıştır. Horoz (2995) 1993 yılında yapılan KKTC Maarif Kolejlerine giriş sınavında kullanılan testlerin ne derece güvenilir olduğunu ve bu testlerden alınan puanlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki korelasyonunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınavın KR-21 güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanırken öğrencilerin giriş sınavındaki puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı yönde bir korelasyon elde edilmiştir. Bu araştırmanın üzerinden uzun geçmiş olması ve ayrıca giriş sınavlarında yapılan değişiklerden dolayı yeniden bir araştırmanın yapılması önemli bir boşluğun doldurulmasını sağlayacaktır. Bu nedenle eldeki çalışma yapılan giriş sınavların özelliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı KGS-1'de yer alan matematik sorularının istatistiksel özellikleri ve ölçtüğü becerilerin ortaya çıkarılmasıdır. KKTC eğitim sisteminde merkezi bir sınav olan KGS her yıl iki kez yapılmaktadır. Sınavın amacı ilkokuldan sonra maarif kolejlerinde okumak isteyen öğrencileri seçmektir.

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

KGS-1'de yer alan matematik alt testine ilişkin betimsel istatistikler ne düzeydedir?

KGS-1'de yer alan matematik alt testinde yer alan soruların madde istatistikleri ne düzeydedir?

KGS-1'de yer alan matematik alt testine ait sorular hangi becerileri ölçmektedir?

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini 2018-2019 Öğretim Yılında gerçekleştirilen KGS-1 Matematik sorularına 1773 öğrencinin verdiği yanıtlar oluşturmaktadır. KGS I şubat ayında KGS II ise haziran ayında uygulanıp iki sınavdan alınan puanların ortalaması alınmaktadır. Ortalama puanlara göre öğrenciler sıralanmakta önceden belirlenen sayıya göre de Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele İlçelerinde var olan kolejlere öğrenci alınmaktadır. Bu nedenle sınavlar sıralama sınavı niteliğindedir. Sınavlarda her soru bir puan değerinde olup şans başarısını kontrol etmek için herhangi bir düzeltme formülü kullanılmamaktadır. Her iki sınavda da 27 matematik, 22 İngilizce, 27 Türkçe, Fen ve Teknoloji 14, Sosyal Bilgilerden ise 10 soru yer almaktadır. Sınavların kapsadığı konular önceden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir kılavuzda ilkokullara duyurulmaktadır. 2018-2019 KGS-1 ile ilgi veriler Atatürk Öğretmen Akademisi Ölçme ve Değerlendirme Birim Başkanlığından sağlandı.Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik analizleri, cronbach alpha (α) güvenirlik katsayısı, madde güçlüğü , madde ayırt edicilik gücü indeksi ve maddelerin hangi becerileri ölçtüklerinin belirlenmesinde ise Bloom taksonomisi temele alınarak yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi bilgisayar ortamında SPSS programı ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise iki program geliştirme uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan her bir sorunun Bloom taksonomisinde hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi istendi.

KGS-1'de alt test olarak yer alan matematik testinin aritmetik ortalaması 15.8, çarpıklık katsayısı ise -0.0717 olarak hesaplanmıştır. 27 maddenin ortalama güçlük indeksi 0.586, cronbach alpha (α) güvenirlik katsayısı ise .849 olarak bulunmuştur. Maddelerin güçlük indeksleri 0.11 ile 0.70 arasında değişmektedir. 27 sorunun ölçtüğü beceriler ise ağırlıklı olarak dört işleme dayalı problem çözebilme, doğal sayılara ilişkin eşitlikleri kavrayabilme ve sayı veya şekillerle örüntü oluşturabilme şeklinde belirlenmiştir. 0.50'nin altında madde güçlük indeksine sahip olan maddelerin madde analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak KGS-1'in güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. 2018-2019 KGS-1'e giren öğrencilerin başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin en düşük başarı gösterdikleri beceri ise 'sayı veya şekillerle örüntü oluşturabilme' becerisidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

KGS-1'de alt test olarak yer alan matematik testinin aritmetik ortalaması 15.8, çarpıklık katsayısı ise -0.0717 olarak hesaplanmıştır. 27 maddenin ortalama güçlük indeksi 0.586, cronbach alpha (α) güvenirlik katsayısı ise .849 olarak bulunmuştur. Maddelerin güçlük indeksleri 0.11 ile 0.70 arasında değişmektedir. 27 sorunun ölçtüğü beceriler ise ağırlıklı olarak dört işleme dayalı problem çözebilme, doğal sayılara ilişkin eşitlikleri kavrayabilme ve sayı veya şekillerle örüntü oluşturabilme şeklinde belirlenmiştir. 0.50'nin altında madde güçlük indeksine sahip olan maddelerin madde analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak KGS-1'in güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. 2018-2019 KGS-1'e giren öğrencilerin başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin en düşük başarı gösterdikleri beceri ise 'sayı veya şekillerle örüntü oluşturabilme' becerisidir.

Anahtar Kelimeler : Kolejlere Giriş Sınavı, Matematik, KKTC

Kaynakça

Baykul, Y., Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı.* Ankara:Pegem Akademi.

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives: Book 1 Cognitive Domain*. London: Longman Group Ltd.

Horoz, K. (1995). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti maarif kolejleri birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bu okullara giriş planları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students.* (3rd ed.). NJ: Merrill: Uper Saddle River.

Özçelik, D.A., (1989). *Test Hazırlama Kılavuzu*. (Ikinci Baskı) Ankara:ÖSYM EğitimYayınları.

Popham, W. J. (2000). *Modern education measurement*. USA: Allyn and Bacon.

Popham, W. J. (2008). *Classroom assessment.* USA: Allyn and Bacon.

(25705) 2003- 2018 Yılları Arasında Matematik Eğitimi İle İlgili Yayınlanmamış Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Belirleme Yöntemlerinin İncelenmesi

ÖZGÜL SU ÖZENİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

NİLÜFER KAHRAMAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Güvenirlik, Klasik Test Kuramına (KTK) göre paralel testler arasındaki korelasyon olarak tanımlanmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Hatasızlığa ilişkin bu kavram için zaman içerisinde örnekleme ve puan değişiminden kaynaklandığı, testlerin özelliği değil, puanların bir özelliği olduğunu süren görüşler ileri atılmıştır (Erkuş, Sünbül, Ömür Sünbül, Yormaz ve Aşiret, 2017). Ölçme araçlarının güvenirliği belirlenirken bir güvenirlik katsayısı ile belirlenebileceği gibi birden çok güvenirlik belirleme yolu da kullanılmaktadır. Güvenirlik belirleme yollarını etkileyen testin niteliği ve biçimi, pratik olanaklar, daha önceden ölçülmüş olmaktan kaynaklanan bireyin davranışlarındaki değişimler, hata kaynaklarından dolayı eğer mümkünse birden çok güvenirlik belirleme yolunun kullanılması önerilmektedir (Erkuş,2003).

KTK'ya göre güvenirlik belirleme yoları birden çok uygulamaya dayalı yöntemler (eşdeğer formlar yöntemi, test tekrar test yöntemi ve karma yöntem), tek uygulamaya dayalı yöntemler (yarıya bölme yöntemleri, madde kovaryanslarına dayalı yöntemler) şeklinde sınıflandırılmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Zaman içerisinde maddelerin gerçek ve hata puanlarına ilişkin farklı Heise ve Bohrnstedt, Armor, McDonald'ın katsayısı gibi alfa katsayıları da türetilmiştir (Erkuş ve diğerleri, 2017). Puanlayıcılar arasındaki güvenirlik ve puanlama güvenirliği de özellikle duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde bireylere verilen görevlere yönelik önceden belirlenmiş değerlendirme formlarıyla ölçülmesi durumunda karşımıza çıkmaktadır.

Genellenebilirlik kuramında (GK) farklı hata türlerinden oluşan varyansın kaynağı Hoyt'un varyans analizi yöntemi ile belirlenebilir (Crocker ve Algina, 1986).

Madde Tepki Kuramına (MTK) göre güvenirlik belirlerken belirli bir yetenek düzeyi için maddelerin bilgilerinin toplanması ile elde edilen test bilgi fonksiyonu kullanılabilir (Erkuş ve diğerleri, 2017).

Hogan, Benjamin ve Brenzinski (2000), yapılan 696 makalede kullanılan güvenirlik katsayılarının sıklığını incelemiş ve en çok kullanılan güvenirlik türünün Cronbach Alpha (%66.5) olduğunu, araştırmaların çoğunda (%75) sadece bir tane güvenirlik belirleme yönteminin kullanıldığını, GK ve MTK'ya göre güvenirlik belirlemeye rastlanmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, 2003-2018 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik belirleme yöntemlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde "matematik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak bir tarama yapılmış ve erişilebilir 240 doktora tezine ulaşılmıştır. Çalışma sadece YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan erişime açık matematik eğitimi alanında yapılmış doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Güvenirlik belirleme yollarında zamana bağlı olarak geliştirilen yeni güvenirlik belirleme yollarının matematik eğitiminde ne ölçüde kullanıldığının belirlenmesi açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında "Son 15 yılda matematik eğitimi ile ilgili yayımlanmamış doktora tezlerinde ölçme araçları ile ilgili ne tür güvenirlik yöntemleri kullanılmıştır?" ve "Son 15 yılda matematik eğitimi ile ilgili yayımlanmamış doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları ile ilgili yapılan güvenirlik yöntemleri zaman içerisinde nasıl değişmiştir?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, 2003-2018 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik belirleme yöntemlerinin incelenmesi amacıyla matematik eğitimi alanında yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan doktora tezleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde "matematik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak bir tarama yapılmış ve erişilebilir 240 doktora tezine ulaşılmıştır. Nitel, nicel ve karma araştırmalarda kullanılan güvenirlik belirleme yöntemleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından bir kodlama formu oluşturulmuştur. 25 üniversiteden araştırma kapsamına dahil edilen tezlerde %25,8'i nitel, %42,9'u nitel ve %31,25'i ise karma yöntem kullanılmıştır.Nicel ve karma yöntemlerdeki nicel ölçme araçları dikkate alındığında, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlik çalışmasının yer aldığı tezlerin oranı %86'dır.

2003- 2018 yılları arasında matematik eğitimi ile ilgili yapılmış doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik belirleme yöntemleri incelendiğinden kullanılan örnekleme yöntemi amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda incelenmek istenen özellikle ilgili derinlemesine yapılmasına olanak tanıyarak belli ölçütleri tanımlanan belli özelliklere sahip özel durumlar çalışıldığında tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2010).

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri temalar ve kavramlara göre düzenlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2011), amacıyla gerçekleştirilen sistematik ve yinelenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bu doğrultuda nitel, nicel ve karma araştırmalarda kullanılan güvenirlik belirleme yöntemleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından bir kodlama formu oluşturulmuştur.

Güvenirlik, Klasik Test Kuramına (KTK) göre paralel testler arasındaki korelasyon olarak tanımlanmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Hatasızlığa ilişkin bu kavram için zaman içerisinde örnekleme ve puan değişiminden kaynaklandığı, testlerin özelliği değil, puanların bir özelliği olduğunu süren görüşler ileri atılmıştır (Erkuş, Sünbül, Ömür Sünbül, Yormaz ve Aşiret, 2017). Ölçme araçlarının güvenirliği belirlenirken bir güvenirlik katsayısı ile belirlenebileceği gibi birden çok güvenirlik belirleme yolu da kullanılmaktadır. Güvenirlik belirleme yollarını etkileyen testin niteliği ve biçimi, pratik olanaklar, daha önceden ölçülmüş olmaktan kaynaklanan bireyin davranışlarındaki değişimler, hata kaynaklarından dolayı eğer mümkünse birden çok güvenirlik belirleme yolunun kullanılması önerilmektedir (Erkuş,2003).

KTK'ya göre güvenirlik belirleme yoları birden çok uygulamaya dayalı yöntemler (eşdeğer formlar yöntemi, test tekrar test yöntemi ve karma yöntem), tek uygulamaya dayalı yöntemler (yarıya bölme yöntemleri, madde kovaryanslarına dayalı yöntemler) şeklinde sınıflandırılmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Zaman içerisinde maddelerin gerçek ve hata puanlarına ilişkin farklı Heise ve Bohrnstedt, Armor, McDonald'ın katsayısı gibi alfa katsayıları da türetilmiştir (Erkuş ve diğerleri, 2017). Puanlayıcılar arasındaki güvenirlik ve puanlama güvenirliği de özellikle duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde bireylere verilen görevlere yönelik önceden belirlenmiş değerlendirme formlarıyla ölçülmesi durumunda karşımıza çıkmaktadır.

Genellenebilirlik kuramında (GK) farklı hata türlerinden oluşan varyansın kaynağı Hoyt'un varyans analizi yöntemi ile belirlenebilir (Crocker ve Algina, 1986).

Madde Tepki Kuramına (MTK) göre güvenirlik belirlerken belirli bir yetenek düzeyi için maddelerin bilgilerinin toplanması ile elde edilen test bilgi fonksiyonu kullanılabilir (Erkuş ve diğerleri, 2017).

Hogan, Benjamin ve Brenzinski (2000), yapılan 696 makalede kullanılan güvenirlik katsayılarının sıklığını incelemiş ve en çok kullanılan güvenirlik türünün Cronbach Alpha (%66.5) olduğunu, araştırmaların çoğunda (%75) sadece bir tane güvenirlik belirleme yönteminin kullanıldığını, GK ve MTK'ya göre güvenirlik belirlemeye rastlanmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, 2003-2018 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik yöntemlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde "matematik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak bir tarama yapılmış ve erişilebilir 240 doktora tezine ulaşılmıştır. Çalışma sadece YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan erişime açık matematik eğitimi alanında yapılmış doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Güvenirlik belirleme yollarında zamana bağlı olarak geliştirilen yeni güvenirlik belirleme yollarının matematik eğitiminde ne ölçüde kullanıldığının belirlenmesi açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında "Son 15 yılda matematik eğitimi ile ilgili yayımlanmamış doktora tezlerinde ölçme araçları ile ilgili ne tür güvenirlik yöntemleri kullanılmıştır?" ve "Son 15 yılda matematik eğitimi ile ilgili yayımlanmamış doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları ile ilgili yapılan güvenirlik yöntemleri zaman içerisinde nasıl değişmiştir?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda incelenmek istenen özellikle ilgili derinlemesine yapılmasına olanak tanıyarak belli ölçütleri tanımlanan belli özelliklere sahip özel durumlar çalışıldığında tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2010).

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri temalar ve kavramlara göre düzenlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2011), amacıyla gerçekleştirilen sistematik ve yinelenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bu doğrultuda nitel, nicel ve karma araştırmalarda kullanılan güvenirlik belirleme yöntemleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından bir kodlama formu oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerde %25,8'i nitel, %42,9'u nitel ve %31,25'i ise karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve karma yöntemlerdeki nicel ölçme araçları dikkate alındığında, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlik çalışmasının yer aldığı tezlerin oranı %86'dır. En çok kullanılan güvenirlik belirleme yöntemleri Cronbach alpha (%49,6), Kuder Richardson (%39,4), test tekrar test (%11,7)'dir. Kullanılan güvenirlik kestirim 81sayısına bakıldığında testlerin yarısında (%54) bir, %32'sinde ise iki güvenirlik belirleme yöntemi kullanılmıştır. KTK'da güvenirlik paralel testler arasındaki korelasyon olarak tanımlanmaktadır. İncelenen tezlerde güvenirlik belirleme yöntemleri ile ilgili paralel testlerle yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Madde yapıları (paralel, eşdeğer, konjerik) özellikle alfa katsayısının sonuçlarının yanlı olmasına neden olmaktadır (Yurdugül, 2006). İncelenen tezlerde madde yapılarıyla ilgili de bilgi verilmemiştir. GK'da kullanılan güvenirlik yöntemine sadece iki tezde rastlanmıştır. MTK'ya göre güvenirlik belirleme yollarının kullanıldığı tezlere rastlanmamıştır.

Nitel yöntem ve karma testlerin nitel kısımları incelendiğinde %30.3'ünde onaylanabilirlik ve %26,4'ünde tutarlılıktan %33,7'sinde başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi, %71,3'ünde veri çeşitlemesinden bahsedilmiştir.

Örnek olarak Aydoğmuş (2015)'in yapmış olduğu çalışmada güvenirliği sağlamak için veriler benzer süreçlerde benzer yaklaşımlarda sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Verilerin kodlanma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma

boyunca elde edilen ham veriler, yapılan analizlere ilişkin notlar araştırmacı tarafından saklanması teyit edilebilirlik için kanıt olarak gösterilmiştir.

Bir başka çalışmada Özkaya (2015), veri toplama araçlarından elde edilen veriler birbiriyle karşılaştırılmış, elde edilen kategori ve kodlar uzmanlar tarafından incelenerek tutarlılığa, araştırmacı rolü ve yapılan araştırmalarla ilgili ayrıntılı açıklamaların güvenirliğe kanıt oluşturduğu belirtilmiştir.

Puanlayıcılar arası güvenirlikten bahseden tezlerin oranı ise %25,8'dir. Çalışmaların %18'inde uzman görüşüne başvurulduğundan bahsedilmiş ama uyum yüzdesi rapor edilmemiştir.

Yıllara göre tezlerde kullanılan yöntemlerde nicelden nitele ve karma yönteme bir geçiş olduğu söylenebilir. Nicel ve karma yöntemlerin nicel kısmında kullanılan güvenirlik kestirim yönteminin yıllara göre çok değişmediği, en çok kullanılan yöntemin Cronbach Alpha olduğu görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan Cronbach Alpha katsayısının tek boyutluluktan uzaklaştıkça gerçek güvenirlik katsayısını vermediği (Yurdugül, 2009) dikkate alındığında incelenen tezlerde tek boyutlulukla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde tezlerin hemen hemen hepsinde KTK'da kullanılan güvenirlik kestirim yöntemlerinin kullanıldığı, en çok tercih edilen güvenirlik yönteminin Cronbach Alpha olduğu, GK'da kullanılan güvenirlik yöntemlerinin kullanıldığı çok az tez olduğu ve MTK ile ilgili güvenirlik kestirim yöntemine rastlanmadığı söylenebilir. Çalışmada elde edilen sonuçlar Hogan ve diğerleri (2000)'nin yapmış olduğu çalışmalarla tutarlıdır. Çalışmalarda en çok kullanılan güvenirlik katsayısının Cronbach Alpha olması, bu katsayının bilgisayar programlarınca kolaylıkla hesaplanmasından da kaynaklandığı söylenebilir. Kullanılan ölçme araçlarının çok boyutlu olup olmadığı, paralel, eşdeğer, konjenerik ölçümlerden elde edilip edilmediği dikkate alınarak güvenirlik kestirim yöntemlerinin belirlenmesi, eğer uygunda birden çok kestirim yönteminin kullanılmasının yapılan çalışmaların güvenirliğini arttıracağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nicel ve karma yöntemlerdeki nicel ölçme araçları dikkate alındığında, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlik çalışmasının yer aldığı tezlerin oranı %86'dır. En çok kullanılan güvenirlik belirleme yöntemleri Cronbach alpha (%49,6), Kuder Richardson (%39,4), test tekrar test (%11,7)'dir.

Nitel yöntem ve karma testlerin nitel kısımları incelendiğinde %30.3'ünde onaylanabilirlik ve %26,4'ünde tutarlılıktan %33,7'sinde başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi, %71,3'ünde veri çeşitlemesinden bahsedilmiştir.

Yıllara göre tezlerde kullanılan yöntemlerde nicelden nitele ve karma yönteme bir geçiş olduğu söylenebilir. Nicel ve karma yöntemlerin nicel kısmında kullanılan güvenirlik kestirim yönteminin yıllara göre çok değişmediği, en çok kullanılan yöntemin Cronbach Alpha olduğu görülmektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde tezlerin çoğunda KTK'da kullanılan güvenirlik kestirim yöntemlerinin kullanıldığı, en çok tercih edilen güvenirlik yönteminin Cronbach Alpha olduğu, GK'da kullanılan güvenirlik yöntemlerinin kullanıldığı çok az tez olduğu ve MTK ile ilgili güvenirlik kestirim yöntemine rastlanmadığı söylenebilir. Çalışmalarda en çok kullanılan güvenirlik katsayısının Cronbach Alpha olması, bu katsayının bilgisayar programlarınca kolaylıkla hesaplanmasından da kaynaklandığı söylenebilir. Kullanılan ölçme araçlarının çok boyutlu olup olmadığı, paralel, eşdeğer, konjenerik ölçümlerden elde edilip edilmediği dikkate alınarak güvenirlik kestirim yöntemlerinin belirlenmesi, eğer uygunda birden çok kestirim yönteminin kullanılmasının yapılan çalışmaların güvenirliğini arttıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : güvenirlik, matematik eğitimi

Kaynakça

Aydoğmuş, S.(2015). *Bazı matematiksel kavramların imajlarının hareketlendirilmesinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Crocker, L ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Erkuş, A., Sünbül, Ö., Ömür Sünbül, S., Yormaz, S. ve Aşiret, S. (2017).*Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II.*Ankara: Pegem Akademi.

Hogan, T. P., Benjamin, A., ve Brezinski, K.L. (2000). Reliability methods: A note on the frequency of use various types. *Educational and Psychologicial Measurement*, 60,523-531.

Özkaya, M.(2015). *Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yurdugül, H. (2006). *Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde madde analizi: tek boyutlu çoktan seçmeli testler üzerine bir uygulama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1),15-37.

Yurdugül, H. (2009). *Dört farklı alfa katsayısının psikometrik açıdan karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,327-339.

(25778) Ortaöğretim Öğrencileri İçin Değerlendirme Deneyimi Ölçeğini Geliştirme Çalışması

SEÇİL TURAN — MEB
ÖZLEM KORAY — ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.
EMİNE KAHRAMAN — ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, çağın şartlarına göre bireyi en ideal şekilde yetiştirmeyi amaçlar ve bu doğrultuda yapılan tüm çalışmalar kaliteli eğitim kapsamına girer. Eğitimde kaliteyi arttırma sürecinde önemli unsurlardan birisi de değerlendirme basamağıdır (Taras, 2002, 2003). Değerlendirme, öğrenme ortamlarında ünite sonunda öğrencilerin ne öğrendiğini ölçmeye dayalı olarak yapılan veya öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için sürece dayalı olarak gerçekleştirilir. (OECD, 2005; Liu ve Carless, 2006). Miller, Lind ve Gronlund (2019) değerlendirme sürecini öğrencilerin hedeflenen davranışlara ulaşabilme düzeyleri hakkında bilgi verebilecek tüm etkinlikleri (testler, projeler, gözlemler vb.) ve öğrenme süreci ile ilgili bir yargıya varılmasını içeren genel bir kavram olarak tanımlamışlardır. Eğitim sürecinde öğrencinin kazandırılması planlanan davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için değerlendirmeler yapılır. Ayrıca öğrenme çıktısı ile ilgili bilgi vermek amaçlı düzeltici geribildirimler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin kendi gelişimlerinin farkında olmasını sağlayarak, kendini değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak öğrencilerin başarı duygusunu hissetmelerine olanak verir (Gibbs ve Simpson, 2004). Bu nedenle değerlendirme aşamasında değerlendirmenin yanında geribildirimler vermek öğrencilerin kendi yeterliliklerinin farkında olması açısından önemlidir.

Öğrenme sürecinde ve sonrasında yapılan geribildirimlerin etkililiği birçok araştırma tarafından ortaya koyulmuştur (Bergil & Atli, 2012; Espasa & Meneses, 2010; Hu & Choo, 2016; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Roessger, Daley & Hafez, 2018; Woods & Welch, 2018). Higgins, Hartley ve Skelton (2002)'un yapmış olduğu araştırmada; öğrenciler puanlamanın önemli olduğunun bilincinde olmalarına rağmen, içsel motivasyonla hareket ederek, konuyu derinlemesine anlayabilmek için kendilerine yardımcı olabilecek geribildirimleri öğrenmeye çalışmışlardır. Bose ve Rengel (2009) çalışmasında; öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında yeterli düzeyde bireysel geribildirim verilmediği takdirde, verilen görevle ilgili öğrenme amaçları, bilgi ve beceri kazanımları hakkında ne aşamada olduklarını kestiremediklerinden ilerleyemedikleri ifade edilmiştir. Öğrencilere yapılan geribildirimlerin öğrencilerin motivasyonunu artırarak derse katılımını etkilemesi ve yanlışların düzeltilmesi açısından önemlidir.

Eğitimde kullanılan değerlendirmelerin ve verilen geribildirimlerin kalitesi öğrencilerin gelişimi açısından önemlidir. Bu bağlamda, mevcut öğrencilerin çalışma miktarını ve ödevlerin niteliğini tespit etmek, eğitim süreci içerisinde aldıkları geribildirim miktarı ve niteliğini ilişkilendirerek öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu eksikliği gidermek için Değerlendirme Deneyim Ölçeği (DDA) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Gibbs ve Simpson (2003) tarafından geliştirilen Assessment Experience Questionnaire (AEQ) temel alınmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde literatür taraması yapılarak yeni maddeler eklenmiş ve ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Çalışma öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini ortaya koyulması açısından önemlidir. Ayrıca bu ölçekle öğrencilerin öğrenme sürecinde aldıkları geribildirimlerin kalitesi ve miktarının ortaya koyulması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz'de bir ilçede yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise dokuzuncu sınıf (62), onuncu sınıf (52), on birinci sınıf (61), on ikinci sınıf (47) öğrenciden ve çalışmada toplam 222 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 112'si kız, 110'u erkek öğrencidir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile örneklem belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgi elde edebilmek için derinlemesine çalışılmayı düşünülen durumlarda kullanılır. (Patton, 1997).

Bu araştırmanın veri toplama aracının geliştirilmesinde Gibbs ve Simpson (2003) tarafından geliştirilen Assessment Experience Questionnaire (AEQ) ölçeği temel alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından literatür taranmış ve ek maddelerle değerlendirme deneyim ölçeği oluşturulmuştur. Geliştirilen Değerlendirme Deneyim Ölçeği (DDÖ) iki alt bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü üç alt boyuttan oluşan Genel Değerlendirme Deneyim Ölçeğinden (GDDÖ) oluşmaktadır. GDDÖ'nün alt boyutları; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı, sınav ve öğrenme, ödevler ve öğrenmedir. DDÖ'nün ikinci bölümünde üç alt boyuttan oluşan Geribildirim Ölçeğinden (GÖ) oluşmaktadır. GÖ'nün alt boyutları; geribildirim, geribildirimin niteliği, geribildirim miktarı ve zamanlamasıdır.

Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) analiz edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizlerinin yapılması için madde analizi, faktör analizi ve güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Çalışmada örneklem büyüklüğünün faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2001).

Eğitim, çağın şartlarına göre bireyi en ideal şekilde yetiştirmeyi amaçlar ve bu doğrultuda yapılan tüm çalışmalar kaliteli eğitim kapsamına girer. Eğitim sürecinde öğrencinin kazandırılması planlanan davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için değerlendirmeler yapılır. Ayrıca öğrenme çıktısı ile ilgili bilgi vermek amaçlı düzeltici geribildirimler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Eğitimde kullanılan değerlendirmelerin ve verilen geribildirimlerin kalitesi öğrencilerin gelişimi açısından önemlidir. Bu bağlamda, mevcut öğrencilerin çalışma miktarını ve ödevlerin niteliğini tespit etmek, eğitim süreci içerisinde aldıkları geribildirim miktarı ve niteliğini ilişkilendirerek öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu eksikliği gidermek için Değerlendirme Deneyim Ölçeği (DDA) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Gibbs ve Simpson (2003) tarafından geliştirilen Assessment Experience Questionnaire (AEQ) temel alınmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde literatür taraması yapılarak yeni maddeler eklenmiş ve ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Çalışma öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini ortaya koyulması açısından önemlidir. Ayrıca bu ölçekle öğrencilerin öğrenme sürecinde aldıkları geribildirimlerin kalitesi ve miktarının ortaya koyulması hedeflenmektedir. Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz'de bir ilçede yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise dokuzuncu sınıf (62), onuncu sınıf (52), on birinci sınıf (61), on ikinci sınıf (47) öğrenciden ve çalışmada toplam 222 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 112'si kız, 110'u erkek öğrencidir. Bu araştırmanın veri toplama aracının geliştirilmesinde Gibbs ve Simpson (2003) tarafından geliştirilen Assessment Experience Questionnaire (AEQ) ölçeği temel alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından literatür taranmış ve ek maddelerle değerlendirme deneyim ölçeği oluşturulmuştur. Geliştirilen Değerlendirme Deneyim Ölçeği (DDÖ) iki alt bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü üç alt boyuttan oluşan Genel Değerlendirme Deneyim Ölçeğinden (GDDÖ) oluşmaktadır. GDDÖ'nün alt boyutları; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı, sınav ve öğrenme, ödevler ve öğrenmedir. DDÖ'nün ikinci bölümünde üç alt boyuttan oluşan Geribildirim Ölçeğinden (GÖ) oluşmaktadır. GÖ'nün alt boyutları; geribildirim, geribildirimin niteliği, geribildirim miktarı ve zamanlamasıdır. Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) analiz edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizlerinin yapılması için madde analizi, faktör analizi ve güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Araştırmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak 'Değerlendirme Deneyim Ölçeği' geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini, geribildirim süreci ve niteliği ile ilgili deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan Genel Değerlendirme Deneyim Ölçeğinin uygulama öncesi 31 maddeden oluşan madde havuzundan, uygulama sonrasında 13 madde olan bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin ikinci bölümü Geribildirim Ölçeğinde uygulama öncesi 23 maddeden oluşan madde havuzundan, uygulama sonrasında 17 madde içeren bir ölçek oluşturulmuştur. DDÖ ölçeğinin uygulama sonrasında toplamda 30 maddeden oluşan son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin 30 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bu ölçeğin öğrencilerin genel değerlendirme deneyimlerini ve geribildirim deneyimlerini ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak 'Değerlendirme Deneyim Ölçeği' geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini, geribildirim süreci ve niteliği ile ilgili deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan Genel Değerlendirme Deneyim Ölçeğinin uygulama öncesi 31 maddeden oluşan madde havuzundan, uygulama sonrasında 13 madde olan bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin ikinci bölümü Geribildirim Ölçeğinde uygulama öncesi 23 maddeden oluşan madde havuzundan, uygulama sonrasında 17 madde içeren bir ölçek oluşturulmuştur. DDÖ ölçeğinin uygulama sonrasında toplamda 30 maddeden oluşan son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin 30 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bu ölçeğin öğrencilerin genel değerlendirme deneyimlerini ve geribildirim deneyimlerini ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Geribildirim, değerlendirme deneyimi, genel değerlendirme

Kaynakça

Bergil, A. S., & Atli, I. (2012). Different perspectives about feedback on teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5833-5839.

Bose, J., & Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *US-China Education Review. 6*(12), 29-35.

Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher education*, *59*(3), 277-292.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2003). Measuring the response of students to assessment: the Assessment Experience Questionnaire. In *11th Improving Student Learning Symposium*, 1-12.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 3-31.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning, *Studies in Higher Education, 27*(1), 53-64.

Hu, G., & Choo, L. (2016). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching*, *22*(3), 329-349.

Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online-and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 45-56.

Liu N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290.

OECD, (2005). Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. *Policy Brief*, Retrieved from http://www.oecd.org/publications/Policybriefs/ .

Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury park, CA: SAGE Publications.

Roessger, K. M., Daley, B. J., & Hafez, D. A. (2018). Effects of teaching concept mapping using practice, feedback, and relational framing. *Learning and Instruction*, *54*, 11-21.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th Ed). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(6), 501–510.

Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(5), 549-565.

Woods, A., & Welch, T. D. (2018). Feedback Board: An Innovative Way to Adapt Classroom.

(25781) PIAAC Uygulama Verilerine Göre Teknoloji İle Yoğunlaştırılmış Problem Çözme Becerilerine Bakış

MUAMMER YÜKSEL

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım alanları ve kullanıcı sayıları hızla artmaktadır. 1970'li yıllarda benimsenen "herkes için bilgisayar" sloganını yerini, 1980'li yıllarda "herkes için internet" sloganına bırakırken, okur-yazarlık türleri açısından konuya bakıldığında ABECE okur-yazarlığının yerini günümüzde bilgisayar okuryazarlığı, internet okur-yazarlığı, görsel okur-yazarlık, bilgi okur-yazarlığı gibi kavramlara bıraktığı görülmektedir (Keser, 2011). Zaman içinde bireylerin bilgiye yükledikleri anlam, kullanım türleri ve ulaşımları farklılıklar göstermiştir. byunun yanında teknolojininn ilerlemesi ile bilgiye ulaşım hem kolaylaşmış hemde daha karmaşık bir hal almaya başlamkıştır. Bu teknolojik gelişimde en etkili olanda şüphesiz bilgisayarlardır.

Ülkemizde "Bilgisayar" derinin tarihçesine bakıldığında lise düzeyinde 1985 yılından sonra seçmeli olark sunulmuş ortaokul ve ilkokul düzeyinde ise 1997 yılı sonrasında öğrenciler formal eğitim sürecinde bu dersler ile karşılaşmışlardır. Özellikle okulların alt yapılarının tamamlanması ve programın gerektiği gibi uygulamalar göz önüne alındığında eğitim süreci içinde yer alan bireylerin bilgisayar bilgisine ulaşımını sadece eğitim süreci ile ilişkilendirecek olur ise PIAAC uygulamasına katılan bireylerden ilk bu eğitim sürecini almış olan bireylerin yaklaşık olrak 40 yaş civarı ve altındaki bireylerin olması beklenmektedir. Özellikle son programlar ile ortaokul sonrası bireylerin yanı 16 yaş ve sonrası bireylerin hemen hemen hepsinin eğitim sürecinde bilgisayar dersi ile bir etkileşiminin olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bireylerin yaş gruplarına göre teknoloji kullanımları ve buna bağlı olarak iş hayatında bilgisayar kullanımı ve Teknoloji ile yoğunlaştırılmış ortamda problem çözme (TYPÇ) becerilerinin değişimleri incelenmek istenilmiştir. Ayrıca bu araştırma ile PIAAC uygulamasına katılan bireylerin diğer beceri puanları ve TYPÇ beceri puanları arasındaki ilişkide teknolojinin kullanımı ve eğitim alanındaki etkisini ortaya çıkarması için araştırılmak istenilen başka bir yönüdür.

Araştırma 2016 yılında uygulanan PIAAC uygulamasına ait verilere göre yetişkinlerin sayısal, sözel ve TYPÇ puanlarının değişimlerinin incelenmesi ve TYPÇ becerilerinin diğer beceri puanları tarafından yordamalarını incelenmeyi amaçlamaktadır. Özellikle yaş grupları ve eğitim düzeylerine göre TYPÇ becerilerinin değişimlerinin incelenmesi ve bunun eğitim programlarından kaynaklı olarak yaş dağılımları ve eğitim düzeyleri ile farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Uygulama verilerine dayalı olarak yestişkin bireylerin beceri puanlarının durumunu incelemesi ve farklı değişkenlere göre var olan durumun kendi koşulları içinde ortaya konulması amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evreni olarak PIAAC uygulamasına ülkemizden katılan 5277 birey ele alınmıştır. Ancak 83 bireyin verilerinde eksiklik olduğu gözlenmiştir. Kalan 5194 birey üzerinden veriler analiz edilmiştir. Sayısal ve sözel beceriler için 5194 katılımcı puanları üzerinden işlemler yürütülmüştür. Ancak teknoloji zenginleştirilmiş problem çözme becerileri için bilgisayar tecrübesi ve kullanımına bağlı olarak 2266 bireyden elde edilen verilere göre analizler yapılmıştır.

Araştırma verileri analiz edilmeden önce PIAAC uygulaması bireylerin cevap puanları on farklı olası değerler olarak verilmektedir. Bu olası değerlerin analizlerde kullanımlarına yönelik farklı uygulamalar vardır. Paket yazılımların önemli bir kısmında bu işlemler çok fazla emek ve zaman istediği için araştırmacılar tarafından zaman zaman çeşitli kısa yollar kullanılabilmektedir. Bunlar arasında en yaygın olanları sadece bir olası değer kullanılarak yapılan hesaplamalar ve beş olası değerin ortalaması alınarak yapılan hesaplamalardır (Rutkowski vd., 2010). Akyüz ve Pala (2010), Ceylan (2009) gibi araştırmacılar PISA verileri ğüzerine yaptıkları araştırmalarda olası değerlerin ortalamalarını alarak analiz süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada da olası değerlerin ortalamaları alınarak veriler elde edilmiş ve analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

Veriler üzerinde betimsel istatistikler, t testi, Tek Yönlü Analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öncelikle betimsel istatistikler incelenmiş, normallik varsayımlarına bakılmış ve sonrasında veriye uygun olan analiz yöntemleri belirlenerek veriler analiz edilmiştir.

OECD tarafından 28 Haziran 2016'da yayımlanan *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills* (Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Taramasından Sonuçlar) isimli rapor, PISA'nın 15 yaş grubu öğrencilerin temel becerilerini odağa almasına benzer şekilde, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sahip olması beklenen becerileri kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

OECD'nin *Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı* (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; PIAAC) kapsamında yer alan ve iki tur şeklinde gerçekleştirilen yetişkin becerileri anketinin sonuçları 33 ülkede 216.250 yetişkinden elde edilen verileri kapsamaktadır. Türkiye'den de 5277 katılımcının yer aldığı araştırma sonuçları özellikle

ülkemiz için üzerinde dikkatle durulması gereken politika alanlarına işaret etmektedir. PIAAC, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin "temel bilgi işleme becerilerinin" genel durumunu ortaya koymayı hedefler. Bu amaç kapsamında odağa aldığı beceriler ise sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileridir.

Ayrıca katılımcılardan oldukça kapsamlı bir arka plan anketi doldurmaları beklenmiştir. Bu anket kapsamında demografik bilgilerin yanı sıra yetişkinlerin sözel ve sayısal becerilerini kullanabildikleri etkinlikler ve iş yerinde ya da günlük hayatta bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları gibi bulguları yorumlamada destekleyici olacak pek çok soru yer almıştır. Bu uygulama bireylere bilgisayar üzerinden uygulanmıştır. Özellikle son yıllarda geniş ölçekli test uygulamalarında artmaya başlayan bu uygulama türü ayrıca dijital çağ olarak nitelendirilen günümüzde teknoloji ile ilgili hayatın bağdaşımını barındırmaktadır.

PIAAC uygulamsı ile Türkiye örnekleminden elde edilen verilerden yola çıkılarak yetişkinlerin TYPÇ beceri puanlarının yaş ve eğitim düzeyine göre değişimleri, sayısal beceri puanları ve sözel beceri puanları tarafından yordanma düzeyleri bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Araştırma sürecinde bireylerin cinsiyet, yaş grupları ve eğitim düzeylerine göre beceri puanları ve bu puanların TYPÇ beceri puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bulgulara göre tartışımıştır. PIAAC verilerinden yola çıkılarak Türkiye' de teknolojik eğitim alanında merkezde olan bilgisayar eğitimi ile ilişkilendirilerek bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır.

Analizler sonuçlarına göre bireylerin cinsiyete göre sayısal beceri puanları ve sözel beceri puanları cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak TYPÇ beceri puanları arasında cinsiyete göre manidar farklılık olmadığı görülmüştür. Bireylerin teknolojik kazanımlara ulaşmaları eğitim süreci ile değerlendirilecek olursa yaş ile de ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bunun için TYPÇ beceri puanları ile yaş değişkenleri arasında varyans analizi ve çoklu karşılaştırma analizlerine göre 34 yaş altı bireylerin beceri puanlarının 34 yaş üstü gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buda 34 yaş altı bireylerin eğitim süreçleri içindeki bilgisayar eğitimi ile ilişkilendirilecek olursa eğitim sürecinde bilgisayar ile etkileşim yaşadıkları için uygulamada TYPÇ beceri puanları yüksek çıkmış olabilir. Ancak bunun nedeninin ortaya çıkarılması için nitel araştırma ile desteklenerek veriler doğrultusunda yorumlanması daha doğru olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda bireylerin cinsiyete göre sayısal beceri puanları, sözel beceri puanları ve TYPÇ beceri puanları arasında farklılaşma olup olmadığına yönelik olarak t testi yapılmış ve sayısal beceri puanları ile sözel beceri puanlarının cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak TYPÇ beceri puanları arasında cinsiyete göre manidar farklılık olmadığı analiz sonucunda ortaya çıkmıştır.

TYPÇ beceri puanlarının hesaplanmasında bireylerin bilgisayar ile etkileşimleri sorularak yapıldığı ve istemeyen, kullanımını bilmeyen bireylerin uygulamaya katılmadığı görülmüştür. TYPÇ becerileri puanlarının sözel ve sayısal beceri puanları tarafından yordandığı ve sayısal ve sözel beceri puanlarındaki artışın TYPÇ beceri puanlarında da artışa neden olduğu yine araştırma ile ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin TYPÇ beceri puanlarının yaş grupları ve eğitim bilgilerine göre karşılaştırma tablolarına bakılmış ve 34 yaş altı bireylerin eğitim süreçlerinde daha fazla yer aldığı gözlenmiştir. 34 yaş üstü grubun ise eğitim düzeyi olarak daha alt seviyede olduğu görülmüştür. Bu bilgilerden yola çıkılarak TYPÇ becerilerinin yaşlara göre değişiminin ve diğer beceri puanlarının arasındaki ilişkinin yüksek olmasının eğitim süreci ile de ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bireylerin eğitim durumlarına göre TYPÇ beceri puanlarının dağılımları incelenmiş ve üç grupta ele alınan eğitim durumlarının üç grup içinde birbirleri ile manidar farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : PIAAC, Teknoloji, Problem çözme

Kaynakça

Akyüz, G., Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi, *Elementary Education Online, 9(2),* 668–678.

Bulduk, H., ve Köker, K.,(2017). Yeni çağa adaptasyon için PIAAC sonuçları nasıl okunmalı?, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, *5,* 1-12.

Ceylan. E. (2009). Pisa 2006 sonuçlarina göre türkiye'de fen okuryazarliğinda düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasindaki farklar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,4(2),* 55-75.

Çepni, S. (2016). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Ankara: Pegem Akademi.

ÇSGB PIAAC Ülke Bilgi Notu Tercümesi, 2016, http://www.ikg.gov.tr/Portals/0/T%C3%BCrkiye%20%E2%80%93%20%C3%9CI

ke%20Notu%20%E2%80%93%20Beceriler%20%C3%96nemlidir.pdf

Döş, İ., Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16*(2), 432-450.

Keser, H. (2011). Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: orta öğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Cilt:1 (2),* 83-94.

OECD ve Statistics Canada, (2011). Literacy for life: Further results from the adult literacy and life skills survey. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*.

OECD (2016a), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD (2016b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition.*

OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258075-en.

OECD (2016), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, Country Note Turkey, http://www.oecd.org/skills/piaac/

PIAAC Türkiye Bilgi Notu, http://www.ikg.gov.tr/Portals/0/PIAAC%20Bilgi%20Notu.pdf

Rutkowski, L., von Davier,M., & Rutkowski, D. (2014). *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*. Danvers: CRC Press.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2017). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEDMEM (2016). OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tindal , G., Haladyna, T. M., (2002). *Large-scale assessment programs for all students: validity, technicaladequacy, and implemantation*, London: Lawrance Erlbaum Associates, İnc. Publishers.

Yıldız ve Diğerleri (2018). "Yetişkin yeterliklerinin uluslararası değerlendirilmesi programı (PIAAC)" sonuçları bağlamında Türkiye'de temel eğitim sorunlarını yeniden düşünmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51, 209-237.

(25782) Öğretmen Adaylarının Zorlandıkları Meslek Bilgisi Derslerinin İkili Karşılaştırmaya Dayalı Olarak Ölçeklenmesi

CEREN MUTLUER
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

TUBA GÜNDÜZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MEHTAP ÇAKAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Nitelikli bir birey yetiştirme süreci ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam etmektedir. İnsan yetiştirmenin önemli unsurlarından biri olan eğitim kurumlarında bu işi yürüten öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencinin genel yeterliklerini tanıyan, öğrenciye göre bilgiyi organize edip süreçte öğrenciye bilgi veren, öğrencinin kendi bilgisini nasıl edinebileceğini öğreten, öğrenciler için rol model olan, çağın gereksinimlerine göre bilgi ve teknolojiyi kullanan ve bu beceri ile alana yeni bilgiler sunan nitelikli bireydir.

Öğretmenlerin, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen kişiler olması, öğretmen yetiştirmenin bir ülkenin en önemli konularından biri olarak görülmesinin temel nedenidir (Gökçe, 2001). Öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim kurumları, öğretmenleri alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi, genel kültür, genel yetenek ve vatandaşlık bilgisi açısından yetişmelerini sağlayan kurumlardır. Öğretmenlik bölümleri, alan bilgisi bakımından farklı öğretmenlik bölümleri için çeşitlense de pedagojik ders süreci YÖK'ün belirttiği üzere aynıdır. Pedagojik eğitim dersleri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm bölümlerde alan dersleri ile sarmal bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik bilgiler, eğitim dersleri ile karşılanmaktadır. Eğitim dersleri, lise öğrenimini bitirip yükseköğretime başlaya bireyler için zor olarak görülebilir.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının, öğretmen olabilmek için aldıkları pedagojik formasyon eğitimi sürecinde zorlandıkları eğitim derslerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir yöntemle öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kullanılarak ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yapılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları ve en az zorlandıkları eğitim derslerinin hangisi olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda alan yazında ölçekleme ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Araştırma bu yönüyle eğitim alanında az rastlanan bir ölçekleme çalışması olması nedeniyle önem kazanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

V. Hal denklemiyle ölçekleme yapılırken gözlemcilerin hepsinin uyarıcıları ayırt etme dağılımlarının birbirine eşit olduğu kabul edilir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu çalışmada öğretmen adaylarının yargılarını V. Hal denklemiyle eğitim derslerinde zorlanma düzeylerini tespit etmek için ölçekleme çalışması yapılmıştır. Bu araştırma örneklemden elde edilen bilgileri evrene genelleme amacı gütmemektedir. Bu nedenle yapılan çalışmada temel bir araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 3. ve 4. sınıfa giden 180 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Ölçme aracının hazırlanması aşamasında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik bölümlerin ders içerikleri incelenmiştir. Ders içerikleri KPSS sınavındaki ana başlıklara göre gruplandırılmıştır. Yapılan incelemeler sonrası pedagojik formasyon dersleri altı eğitim dersi bünyesinde gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan her öğretmen adayına gruplandırılan altı eğitim dersi ikili şekilde sunulmuş ve bu yöntemleri ikili karşılaştırma yaparak sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin ikili olarak yaptıkları karşılaştırmalara ait frekans değerleri belirlenecektir. Bu frekans değerleriyle frekans matrisi oluşturulacaktır. Frekans matrisinden yola çıkarak oranlar matrisi frekans matrisinin her bir hücresindeki değer, toplam kişi sayısına bölünerek elde edilecektir. Bir sonraki adımda ise oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen (z) standart değerleri belirlenmesidir. Böylece birim normal sapmalar matrisi elde edilecektir. Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulacaktır ve bu satırdaki her bir z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak ölçek değerleri hesaplanacaktır. Ölçek değerlerinin başlangıç noktası belirlenecektir. Böylece eğitim derslerine göre öğrencilerin zorlandıkları dersler sıralanacaktır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının dört yıllık öğrenim sürecinde aldıkları ve araştırma için altı başlıkta (gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknik, program geliştirme ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik) ele alınan eğitim derslerinde zorlanma düzeylerini belirlemek ve bu dersleri kendi aralarında sıralamak amaçlanmıştır. Süreçte öğretmen adaylarının zorlandıkları eğitim derslerinin hangisi olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Ölçekleme söz konusu olduğunda ayırt etme sürecinde çoğunlukla sıralama işin içine girer. Bir çift yargıdan araştırılan özelliğe hangisinin daha fazla sahip olduğunun sorgulanması işlemi ikili karşılaştırma olarak tanımlanır (Irtel, 2005). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme tekniği Thurstone tarafından 1920'li yıllarda geliştirilmiş olup varlıkların (uyarıcıların) karşılaştırmalar yapmak üzere bireylere ikişerli olarak verebileceği her durumda kullanılabilmektedir. Dolayısıyla tekniğin geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır (Nartgün, 2006). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi, ilk olarak tutum cümlelerinin ölçeklendirilmesinde kullanılmıştır. Cevaplayıcıların uyarıcıları ikişerli olarak değerlendireceği her durumda kullanılabileceği için bu yöntemin geniş bir uygulama alanı bulunmaktadır. Özellikle, duyuşsal alandaki pek çok davranışın ölçeklenmesinde ve bireylerin bazı kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Örnek olarak; öğrencilerin derslere, bireylerin belirli bir alandaki markalara karşı hatta yiyecek ve içecek gibi konulardaki tutum ve görüşlerinin ölçeklendirilmesi verilebilir. İkili karşılaştırmalarla ölçeklemede, uyarıcıların fiziksel büyüklüklerine göre sıralandıkları eksene fiziksel boyut, algılanan büyüklüklerine göre sıralandıkları eksene ise psikolojik boyut adı verilmektedir. Psikolojik boyut terimi ölçekleme boyutu olarak da ifade edilmektedir. Bu boyut uyarıcıların ölçeklenecek niteliği ile belirlenir (Anıl ve Güler, 2006; Altun ve Gelbal, 2014).

Bu araştırma için V. hal denklemiyle tam veri matrisinden ölçekleme yapılmak istenmiştir. Araştırmanın örneklemini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3. ve 4. Sınıflarda okuyan 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından eğitim dersleri altı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknik, program geliştirme ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik şeklidedir. Araştırmacılar tarafından gruplandırılan eğitim dersleri, aynı satırda ikili ikili olarak sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, verilen ölçme aracında satır bazında sunulan iki eğitim dersinden en çok zorlandıkları bir eğitim dersini işaretlemiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme aracı sayesinde veriler toplanmıştır.

İkili karşılaştırmalar yöntemi ile yapılan ölçekleme çalışmasından elde edilecek bulgulara göre, öğretmen adayların en az zorlandıkları eğitim dersinden en çok zorlandıkları eğitim dersine göre bir sıralama yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacılar tarafından geliştirilen ikili karşılaştırmanın yer aldığı ölçme aracı uygulanmıştır. İkili karşılaştırmaya dayalı yapılan ölçekleme işlemi için V. hal denklemi seçilmiştir. Süreçte veriler toplanmasına rağmen analiz süreci devam etmektedir. V. hal denklemiyle tam veri matrisinden ölçekleme yapabilmek için; gözlemci yargıları ile frekans matrisi (F) oluşturulacak, F frekanslar matrisinin elemanları N gözlemci sayısına bölünerek P oranlar matrisi elde edilecek, birim normal dağılım fonksiyonunun z değerlerini p oranlarına bağlı olarak veren bir tablodan, p matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri bulunarak birim normal sapmalar matrisi elde edilecek, Z matrisinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak Sj ölçek değerleri elde edilecek, e küçük sütun ortalamaları sıfıra kaydırılarak ölçek değerleri elde edilecektir. Hesaplanan değerlere göre sayı doğrultusu üzerinde öğrencilerin hangi derste en çok zorlandıkları hangi derste en az zorlandıkları tesit edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Ölçekleme, İkili Karşılaştırma, V. Hal Denklemi, Pedagoji (Meslek) Bilgisi, Öğretmen Adayları, Eğitim Dersleri

Kaynakça

Altun, A., ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *5*(1), 1-11.

Anıl, D. ve Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30, 30-36.

Gökçe, E. (2001, Haziran). Üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Cilt 1, 1432-1441.

Irtel, H. (2005). Psychophysical scaling. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.

Nartgün, Z. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önem düzeyinin ikili karşılaştırmalarla ölçeklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri. *Ankara: ÖSYM yayınları*, *2*.

(25785) Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin Performanslarının Çeşitli Koşullar Açısından Karşılaştırılması

ÖNDER SÜNBÜL
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

MURAT DOĞAN ŞAHİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Davranış bilimlerinde veri toplama süreçlerinde kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizinden yararlanılır (Erkuş, 2017). Ölçülmesi amaçlanan psikolojik yapıyla ilgili önsel (a priori) bilgi, yani kuramsal temel sınırlı olduğunda söz konusu yapının bileşenlerini keşfetmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne başvurulur. Eğer yapının alt boyutlarıyla ilgili güçlü kuramsal bilgiler var ve ölçek maddeleri de söz konusu boyutlar için kuramsal temele bağlı kalınarak hazırlanıyorsa ya da daha önceden geliştirilmiş olan bir ölçeğin tekrar kullanılması-uyarlanması söz konusuysa; yani başka bir ifadeyle önceden ortaya konulmuş bir yapının bir model olarak doğrulanması amaçlanıyorsa Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nden yararlanılır (Brown, 2006). AFA'da, maddelerin herhangi bir boyutla ilişki göstermesi söz konusu olabilir. Ancak DFA'nın temel ve en sık kullanılan modeli olan Bağımsız Kümeler Modeli (BKM-DFA)'nde her bir madde, ölçmeyi amaçladığı boyut dışındaki diğer tüm boyutlarda "sıfır" faktör yüküne sahiptir. Buna bağlı olarak analiz, maddenin diğer tüm boyutlarla ilişkisiz olduğu ön görülerek gerçekleştirilir (McDonald, 1985). DFA, ölçeğe uyumlu olabilecek diğer olası modellerin de birbirleriyle karşılaştırılmasına imkan verir. Ancak, BKM-DFA sonucu ölçeğin doğrulandığı yönünde kanıt oluşturacak uyum istatistiklerine ulaşmak oldukça zordur (Marsh ve diğ., 2009). Marsh, konu hakkında yapısal eşitlik modellemesine ilişkin metodolojik soru ve görüşlerin paylaşıldığı bir platform olan SEMNET'e kayıtlı 2000'in üzerinde üyeyi, uyguladıkları DFA sonucu elde ettikleri uyum istatistiklerinin tamamı yeterli düzeyde olanları paylaşmaya davet etmiş, ancak olması gereken düzeyde uyum istatisklerine sahip bir çalışma ortaya çıkmamıştır. Bu duruma neden olarak, BKM-DFA modellerinin maddelerin yalnızca ölçmeyi amaçladığı boyutla ilişki göstermesine izin vermesinin fazla sınırlayıcı olması ve bu durumun psikolojik yapıların doğasına aykırı olması gösterilmektedir (Marsh ve diğ., 2014). Maddenin diğer boyutlarla küçük de olsa ilişkili olduğunu ortaya koyan çapraz yüklerin sıfır değerini almaya zorlanması, boyutlar arasındaki korelasyonların şişmesine, ayırt edici geçerliğin düşmesine ve dolayısıyla yanlı sonuçlar elde edilmesine neden olur (Asparouhov & Muthen, 2009). Bu duruma AFA, DFA ve YEM'in bileşimine dayalı Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM)'in çözüm üreteceği düşünülmüştür (Asparouhov & Muthen, 2009; Marsh ve diğ. 2009).

AYEM'in genel olarak AFA ve DFA'yı kapsadığı söylenebilir. BKM-DFA'dan farklı olarak tüm maddelerin tüm diğer faktörlerle ilişki göstermesi, yani çapraz yüklere ve farklı döndürme yötemlerine imkan vermesi nedeniyle AFA'ya benzetilebilir. Ancak bu işlemler, YEM çerçevesinde gerçekleştirilir. AFA'nın, maddelerin tüm boyutlarla ilişki göstermesine ve döndürme yöntemlerine izin veren yapısıyla YEM'in doğrulayıcı yapısı AYEM'de birlikte kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da üretilmiş veri setleri üzerinde geleneksel DFA modelleri ile AYEM modellerinin uygulanması sonucu elde edilen model veri uyumunu karşılaştırmaya yönelik bir Monte Carlo simülasyon çalışması yürütmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında farklı değişimlemeler yapılarak belirlenen hipotetik yapılara uygun veri setleri üretilecektir. Bu veri setlerinde boyut sayısı, ortalama faktör yükü, madde sayısı, boyutlar arası korelasyon ve örneklem büyüklüğünün her biri ikişer koşul olmak üzere manipüle edilmesi planlanmaktadır. Değişimleme ölçütleri; boyut sayısı için 2 ve 4, boyutlardaki ortalama faktör yükleri için .50 ve .70, her bir gizil değişken için gözlenen değişken yani madde sayısı olarak 3 ve 5, boyutlar arası korelasyon için .30 ve .70, son olarak örneklem büyüklüğü ise 300 ve 750 olarak belirlenmiştir. Buna göre toplam 32 farklı koşul için veri üretimi yapılacak, her bir koşul için AYEM ve DFA uygulanarak bu uygulamalar sonucu elde edilecek model-veri uyum istatistikleri raporlanacaktır. Veri üretim işlemi açık kaynak kodlu bir istatistik programı olan R'de gerçekleştirilecek, kodlar ise araştırmacılar tarafından yazılacaktır. Veri üretim sürecinin ardından her bir veri seti için farklı klasik DFA modelleri ve ESEM modellerinin uyumu test edilecektir. Uyumun test edilmesinde kay-kare/sd, RMSEA, CFI/TLI ve SRMR değerleri karşılaştırılacak ve buna göre tüm veri setlerinde DFA ve ESEM modellerinin uyumu değerlendirilecektir. Elde edilen uyum istatistiklerinin yanında her bir veri seti için DFA ve ESEM modellerinde elde edilen standardize edilmiş yol katsayıları (faktör yükleri) ve boyutlar arasındaki korelasyonlar karşılaştırılacaktır. DFA ve AYEM analizleri R'de tanımlı lavaan paketi (Rosseel, 2019) kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında DFA'nın uygulanması ve yorumlanması kritik önem taşır. Araştırmacılar için önemli bir problem, AFA ile elde edilen yapının DFA uygulaması sonucu model-veri uyumunu gösteren istatistiklerin beklenen düzeyde

olmamasıdır. AYEM, model veri uyumunda ortaya çıkan problemlerin çoğunlukla maddelerin -psikolojik yapıların doğasına aykırı olarak- sadece bir boyutla ilişkili olmaya zorlanmasından kaynaklandığı ve buna çözüm getirdiği iddiasındadır. Bu çalışmada farklı sayıda alt boyutlardan oluşan ve her bir alt boyut arasındaki ilişki farklı miktarlarda olan 32 üretilmiş veri seti üzerinde DFA ve AYEM sonucu elde edilen uyum istatistiklerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonunda, ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde doğrulayıcı yöntemleri kullanacak araştırmacıların çalışmalarını kolaylaştıracak sonuçlar elde edileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Monte Carlo Simülasyon

Kaynakça

Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 16*.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: The Guilford Press.

Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.

Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. S. & Trautwein, U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *16*(3).

Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D. & Kaur, G. (2014). Exploratory Structural Equation Modeling: An Integration of the Best Features of Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, *10*.

McDonald R. P. (1985). *Factor Analysis and Related Methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2).

(25806) Değişen Madde Fonksiyonu Belirleme Tekniklerinin Farklı Programlar Kullanılarak Simülatif Veri Seti Üzerinde Karşılaştırılması

ÖMER KAMIŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZKAN SAATÇİOĞLU
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

MUHARREM ŞENGÜL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Aynı yetenek düzeyinde olmasına rağmen farklı alt gruplardaki (referans-odak) bireylerin bir maddeyi doğru yanıtlama olasılıkları arasındaki farklılık DMF olarak adlandırılmaktadır. DMF genel olarak tek biçimli ve tek biçimli olmayan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tüm yetenek düzeyleri için bir maddenin doğru yanıtlanma olasılığı aynı grup lehine ise tek biçimli DMF; farklı gruplardaki bireylerin yetenek düzeylerine göre bir maddeyi doğru yanıtlama olasılıkları arasındaki farkın değişmesi de tek biçimli olmayan DMF olarak tanımlanmaktadır (Osterlind, 1983; Penfield ve Camilli, 2007).

Hem ikili hem de çoklu puanlanan maddelerde DMF belirlemek için çeşitli istatistiksel teknikler geliştirilmiştir. Bu teknikler arasında Mantel-Haenszel (MH), Lojistik Regresyon (LR), SIBTEST, MTK Olabilirlik Oran testi teknikleri hem ikili hem de çoklu puanlanan maddelerde DMF belirlemek amacıyla kullanılabilmektedirler (Chang, Mazzeo ve Roussos, 1996; Mantel, 1963; Miller ve Spray, 1993). Bu araştırma kapsamında iki grup için ikili puanlanan maddelerde DMF belirlemek amacıyla geliştirilen teknikler dikkate alınmıştır.

İlgili alanyazında DMF belirlemek amacıyla geliştirilen çok sayıda teknik bulunmasına rağmen test geliştirme sürecinde DMF belirleme çalışmalarının sınırlı sayıda araştırmada (Demir, 2018; Gilworth, Smyth, Smith ve Tennant, 2016; Kwapil, Gross, Silvia, Raulin ve Vidal, 2018; Sanduvete-Chaves, Lozano-Lozano, Chacón-Moscoso ve Holgado-Tello, 2018) yapıldığı görülmektedir. DMF belirleme tekniklerine ilişkin hesaplamaların emek ve zaman açısından maliyetli olması nedeniyle bu hesaplamaların yapılabilmesi için bir istatistiksel programın kullanılması ihtiyacı doğmaktadır. Özel olarak DMF analizlerini gerçekleştirmek için kullanılabilen çok sayıda istatistiksel program geliştirilmesine rağmen, bu istatistiksel programlara ücretsiz erişimin olmaması, programlar için hazırlanan kılavuzlarda detaylı bilgilerin yer almaması ve programları kullanma süreçlerinin karmaşıklığı gibi nedenlerle programlardan yararlanılamadığı ifade edilebilmektedir (González vd, 2011; Padilla, Hidalgo, Benítez ve Gómez-Benito, 2012).

İkili puanlanan maddeler için DMF belirlemek amacıyla Mantel-Haenszel (ki-kare, common odds ratio ve common log-odds ratio) teknikleri için EZDIF (Waller, 1998), DIFAS (Penfield, 2005), EASY-DIF (González vd, 2011), X-Calibre (Guyer ve Thompson, 2014), OpenStat (Miller, 2013), IBM SPSS paket programları ile R 3.5.3 açık kaynak kodlu yazılım kullanılarak geliştirilen difR paketi (Magis, Béland, Tuerlinckx ve Boeck, 2010) kullanılabilmektedir. Benzer şekilde ikili puanlanan maddeler için Lojistik Regresyon tekniği ile DMF belirlemek için EZDIF (Waller, 1998), SPSS Syntax (IBM) ve *difR* paketinden (Magis vd., 2018) yararlanılabilmektedir. SIBTEST tekniğini yapabilmek için DIFPACK (Shealy ve Stout, 1993) ile *difR* ve *mirt* paketleri (Chalmers, 2012; Magis vd., 2010) kullanılabilmektedir. MTK'ya dayalı Olabilirlik Oranı tekniği kullanılarak DMF belirlemek amacıyla BILOG MG (Zimowski, vd., 2003), MULTILOG (Thissen, Chen ve Bock, 2003), PARSCALE (Muraki ve Bock, 2003), IRTPRO (Paek ve Han, 2012), IRTLRDIF (Thissen, 2001) paket programlarından veya *difR* ve *mirt* paketlerinden (Chalmers, 2012; Magis vd., 2010) yararlanılabilmektedir. Geliştirilen programlar incelendiğinde aynı istatistiksel teknik için kullanılabilen birden fazla programın olduğu görülmektedir. Alanyazında aynı DMF belirleme tekniği için farklı programların sonuçlarını karşılaştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Koyuncu, Aksu ve Kelecioglu, 2018; Ong, 2012; Padilla, vd., 2012).

Bazı programların çalışması için bilgisayar işletim sisteminin uygun olmaması, bazı programların kullanımının ücretli olması ve programı kullanmak için birtakım kodlama becerisinin gerekli olması gibi nedenlerle, araştırmacılar erişimi ve kullanımı kolay olan paket programları tercih etmektedirler. Ancak aynı teknikler için geliştirilen programların arka planındaki algoritmalar yeni gelişmelere bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda aynı DMF belirleme tekniğine ilişkin çeşitli programlardan elde edilen sonuçlar da değişebilmektedir. Bu nedenle programların detaylı incelenerek, olası farklı yönlerinin ortaya çıkarılması ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması önemli görülmektedir. Ayrıca, DMF belirleme tekniklerini kullanacak araştırmacılara bu analizlerin nasıl yapılacağı hakkında rehberlik edilmesi, analiz çıktılarının yorumlanmasına yardımcı olunması ve farklı programların tanıtılması açısından bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı MH, LR, SIBTEST ve MTK Olabilirlik Oranı tekniklerine ilişkin analizlerin gerçekleştirilebildiği farklı programları tanıtmak, bu programların avantaj ve dezavantajlı yönlerini belirlemek ve aynı DMF belirleme tekniği için bu programlardan elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada DMF belirlemek amacıyla kullanılan farklı tekniklere ilişkin çeşitli programların tanıtılması ve bu programlar ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması nedeniye çalışmanın kuramsal araştırma niteliğinde olduğu ifade edilebilir. Kuramsal araştırmalarda ilgili alanın mevcut veya gelecek uygulamalarına ilişkin net olmayan durumlar hakkındaki bilgileri ilerletmek amaçlanır. Ayrıca bu araştırmalarda ilgili konu alanının temel varsayımları ve kavramları incelenir (Bailey, 1994). Karasar'a (2006) göre de bu araştırmaların temel amacı var olan bilgilere yenilerini katmaktır.

Verilerin Üretilmesi

Araştırma kapsamında kullanılan veri setinin üretilmesinde Han (2007) tarafından geliştirilen WinGen programından yararlanılmıştır. Bu program aracılığıyla öncelikle 30 madde ve 1000 bireyden oluşan iki parametreli MTK modeline (2PL) göre 1-0 puanlanan referans gruba ait veri seti üretilmiştir. Bu veri setinde bireylerin yetenekleri ortalaması 0 ve standart sapması 1 olan normal dağılımdan, maddelerin a parametreleri en küçük değeri 0.55, en büyük değeri 1.40 olan uniform dağılımdan ve b parametreleri de en küçük değeri -2.95, en büyük değeri +2.95 olan uniform dağılımdan çekilmiştir. Sonrasında, referans grup için üretilen veri setinde 12, 14, 18, 20, 29 ve 30 numaralı maddelerin a ve b parametrelerinde 0.35 ve 0.70'lik DMF miktarları verilerek odak grup için veri seti üretilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışma MH, LR, SIBTEST ve MTK Olabilirlik Oranı DMF belirleme teknikleri ile sınırlıdır. MH tekniği yalnızca tek biçimli DMF belirlemek amacıyla kullanılabilirken, LR, SIBTEST ve MTK Olabilirlik Oranı tekniklerinden hem tek biçimli hem de tek biçimli olmayan DMF'nin tespiti için yararlanılabilmektedir. Belirtilen amaç doğrultusunda üretilen veri setleri kullanılarak DIFAS, EZDIF, SPSS, R, X-Calibre, DIFPACK ve IRTLRDIF programları yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Programların nasıl elde edileceği, veri aktarmanın nasıl yapılacağı ve hangi analizlerin gerçekleştirilebileceği açıklandıktan sonraki süreçte, hem programların özellikleri vurgulanmış hem de üretilen veri seti kullanılarak yapılan DMF analizi sonuçları karşılaştırılmıştır. Programların kullanılmasında dikkat edilmesi gereken önemli (detay) noktalar ile birlikte elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MH tekniği DIFAS, EZDIF, SPSS, XCalibre ve R programlarında kullanılmıştır. Genel olarak programlar arası sonuçlar birbiriyle tutarlıdır. Bununla birlikte, R programı tabaka sayısının dışarıdan belirlenmesine izin vermeyip her bir toplam puanı bir tabaka gibi ele almaktadır. DIFAS ve R programı 0 (sıfır) toplam puan kategorisini analize dahil etmezken diğer programlar bu durumu kullanıcıya bırakmaktadır.

IRTLRDIF ve difR paketi yardımıyla bu teknik kullanılmıştır. R programında sonuçların elde edilmesi süreci IRTLRDIF programına göre çok daha uzun sürmektedir. Ayrıca, R programında bu teknik ile yalnızca tek biçimli DMF analizleri yürütülebilmektedir. Buna karşın IRTLRDIF programında tek biçimli ve tek biçimli olmayan DMF analizleri gerçekleştirilebilir. R programında elde edilen G2 değerleri IRTLRDIF programındakilerden daha yüksek çıkmaktadır.

SIBTEST analizleri, SIBTEST programı ve R programında difR paketiyle yapılabilmektedir. SIBTEST programı ikili puanlanan maddelerde TB-DMF ve TBO-DMF, çoklu puanlanan maddelerde TB-DMF analizi yapmaktadır. SIBTEST ve R programıyla elde edilen sonuçlar tutarlı olsa da SIBTEST programı araştırmacıya karakteristik eğrilerin hangi yetenek düzeyinde kesiştiklerine dair ayrıntılı bilgi vermektedir.

LR analizleri, SPSS, EZDIF ve R programında difR paketiyle yapılabilmektedir. Farklı programların LR tekniği sonuçlarına göre DMF belirlenen maddeler tutarlı olsa da difR paketinde istatistik kriteri olarak Wald testi veya LRT seçilebilirken, diğer programlarda böyle bir seçenek bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Değişen madde fonksiyonu, paket programlar, Mantel Haenszel, lojistik regresyon, MTK Olabilirlik Oranı, SIBTEST

Kaynakça

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. New York, NY: The Free Press.

Cai, L., Thissen, D. and du Toit, S. (2011). IRTPRO 2.1 [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional item response theory package for the R environment. Journal of Statistical Software, 48(6), 1-29.

Chang, H., Mazzeo, J. and Roussos, L. (1996). Detecting DIF for polytomously scored items: An adaptation of the SIBTEST procedure. Journal of Educational Measurement, 33(3), 333-353.

Demir, E. (2018). As a potential source of error, measuring the tendency of university students to copy the answers: A scale development study. E*urasian Journal of Educational Research 75*(2018), 37-58.

Gilworth, G., Smyth, M. G., Smith, J., and Tennant, A. (2016). The manual work instability scale: Development and validation. *Occupational Medicine, 66*, 300-304. doi:10.1093/occmed/kqv217

González, A. Padilla, J.L. Hidalgo, M.D. Gómez-Benito, J. and Benítez, I. (2011). EASYDIF: Software for analysing differential item functioning using the Mantel-Haenszel and standardization procedures. Applied Psychological Measurement, 35, 483-484.

Guyer, R., and Thompson, N.A. (2014). User's Manual for Xcalibre item response theory calibration software, version 4.2.2 and later. Woodbury MN: Assessment Systems Corporation.

Han, K. T. (2007). WinGen: Windows software that generates IRT parameters and item responses. *Applied Psychological Measurement, 31*(5), 457-459.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.

Koyuncu, İ., Aksu, G. ve Kelecioğlu, H. (2018). Mantel-Haenszel, Lojistik Regresyon ve Olabilirlik Oranı Değişen Madde Fonksiyonu inceleme yöntemlerinin farklı yazılımlar kullanılarak karşılaştırılması. İlköğretim Online, 17(2), 909-925.

Kwapil, T. R., Gross, G. M., Silvia, P. J., Raulin, M. L., and Vidal, N. B. (2018). Development and psychometric properties of the Multidimensional Schizotypy Scale: A new measure for assessing positive, negative, and disorganized schizotypy, 193(2018), 209-217. doi: 10.1016/j.psychres.2017.12.033

Magis, D., Be´land, S., Tuerlinckx, F., and De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847-862.

Mantel, N. (1963). Chi-square tests with one degree of freedom, extension of the Mantel-Haenszel procedure. American Statistical Association Journal, 58, 690-700.

Miller, T. R. and Spray, J. A. (1993). Logistic discriminant function analysis for DIF identification of polytomously scored items. Journal of Educational Measurement, 30(2), 107-122.

Miller, W. G. (2013). OpenStat reference manual. https://www.openstat.info/OpenStatMain.htm adresinden indirilmiştir.

Ong, M. L. (2012). A comparison of Differential Item Functioning (DIF) detection for dichotomously scored items by using 2.1 IRTPRO, BILOG-MG 3 and IRTLRDIF V.2 (Unpublished master dissertation). The University of Georgia.

Osterlind, J. S. (1983). Test item bias. London: Sage Publications.

Padilla, J. L., Hidalgo, M. D., Benítez, I. and Gómez-Benito, J. (2012). Comparison of three software programs for evaluating DIF by means of the Mantel-Haenszel procedure: EASY-DIF, DIFAS and EZDIF. *Psicologica*, 33, 135-156.

Paek, I., and Han, K. T. (2012). IRTPRO 2.1 for windows (item response theory for patient-reported outcomes). *Applied Psychological Measurement 37*(3), 242–252. doi: 10.1177/0146621612468223

Penfield, R. D. (2005). DIFAS: Differential Item Functioning Analysis System. Applied Psychological Measurement, 29, 150-151.

Penfield, R. D., and Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. C. R. Rao, and S. Sinharay (Eds.). Handbook of statistics (Vol. 26, pp. 125-167). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Sanduvete-Chaves, S., Lozano-Lozano, J. A., Chacón-Moscoso, S., and Holgado-Tello, F. P. (2018). Development of a work climate scale in emergency health services. *Front. Psychol. 9*(10), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00010

Shealy, R., and Stout, W. (1993). A model-based standardızatıon approach that separates true bias / DIF from group ability differences and detects test bias / DTF as well as item bias / DIF. *Search*, *58*(2), 159–194. doi: 10.1007/BF02294572.

Thissen, D., Chen, W.-H., Bock, D. (2003). MULTILOG 7 [Computer software]. Scientific Software Interna- tional, Lincolnwood, IL.

Waller, N. G. (1998). EZDIF: Detection of Uniform and Nonuniform Differential Item Functioning With the Mantel-Haenszel and Logistic Regression Procedures. Applied Psychological Measurement, 22, 391.

Zimowski, M., Muraki, E., Mislevy, R. and Bock, D. (2003). BILOG-MG 3 [Computer software]. Scientific Software International, Lincolnwood, IL.

(25835) Kane'in Geçerlilik Kuramı Bağlamında Meta Analiz Çalışmalarında Kodlama Formlarının Geçerliğine Genel Bir Bakış

MEHMET FATİH DOĞUYURT
MEB

NİLÜFER KAHRAMAN
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı meta analiz çalışmalarında kullanılan kodlama formlarını bu çalışmalarda verilen geçerlik argümanları açısından incelemektir. Geçerlik kavramının ortaya çıktığı yıllardan günümüze kadar pek çok tanımı ve sınıflaması yapılmış; birçok araştırmacı tarafından farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de Kane'in argüman temelli geçerlik yaklaşımıdır (Törün, 2015). Kane'in bu yaklaşımının temelini, test puanlarının yorum ve kullanımına ilişkin belli çıkarım ve varsayımlar üzerinden hareket etmesi oluşturmaktadır. Kane, geçerliğin gösterilmesini kolaylaştırmak amacıyla teste ait çıkarımları; puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımları olmak üzere dört temel aşamaya ayırmıştır (Kane,2013). Brennan (2013), yapılan bir çalışmanın geçerlik argümanı için bu dört çıkarımın hepsinin kullanılmasının zorunlu olmadığını belirtmiştir. Her çalışmada olduğu gibi meta analiz çalışmasında da araştırmacının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için dikkat etmesi gereken bazı durumlar mevcuttur. Meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmalardan elde edilen veriler meta analizin temelini oluşturduğundan, araştırmacılar çalıştıkları konuyu bütün yönleriyle ortaya koyma amacı ile geniş bir çalışma havuzu oluşturmakta ve bu çalışma havuzuna alınan araştırmalardan yapılacak meta analiz çalışmalarının veri setini oluşturmak için bir kodlama formu kullanılmaktadırlar. Kodlama formu, her çalışma için ayrı ayrı doldurulan standart bir formdur ve meta analiz çalışmanın iç güvenirliğini artırmak için alınan önlemlerin en önemli basamağını oluşturur. Kodlama formunda etki büyüklüklerinin hesaplanması için gerekli istatistik bilgiler, yayın yılı, yayın türü ve yayın yeri gibi çalışma karakteristiklerinin ve deneysel desendeki çalışmalarda dizayndan doğabilecek etkiler, moderatör değişkenler belirlenerek kayıt altına alınır. Kodlama formu sadece çalışmanın iç güvenirliğinin bir ölçüsü olmakla kalmaz; aynı zamanda sonraki araştırmacılara çalışmanın detaylı bir açıklamasını sunması yoluyla meta analiz çalışmalarının dış geçerliğine de katkı sağlar (Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada belirtilen amaç doğrultusunda ele alınan meta analiz çalışmalarında verilen geçerlik argümanlarının kalitesinin değerlendirilmesinde çalışmalarda kullanılan kodlama formu / kodlama prosedürlerinden hareketle çalışmalarda ortaya konulan geçerlik argümanları Kane tarafından ortaya konan ve puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımları olmak üzere dört aşamadan oluşan argüman temelli geçerlilik yaklaşımı temelinde değerlendirilmiştir. Ele alınan meta analiz çalışmaların argüman temelli geçerlik kuramında yer alan puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımlarından hangisini veya hangilerini kapsadığı ele alınmıştır. YÖK Ulusal Tez Tarama sisteminde, "Meta Analiz" anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda toplam 37 doktora tezine ulaşılmış, bu tezlerden sekiz tanesi araştırma yöntemi olarak meta analiz tekniği kullanmadığı tespit edildiğinden araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Geriye kalan 29 tez, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu doktora tezlerinin %44.83'ü (13 adet) eğitim bilimleri, %10.34'ü (üç adet) fen bilimleri, %17.24'ü (beş adet) sosyal bilimler ve %27.59'u (sekiz adet) sağlık bilimleri alanlarında yayınlanan çalışmalardır. İçerik analizi metoduna başvurularak, bu 29 çalışmada kullanılan kodlama formları / kodlama prosedürü için verilen geliştirme ve uygulama bilgileri incelenmiş ve Kane'in argüman temelli geçerlik yaklaşımı (Kane, 2013) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma ile yapılan meta analiz çalışmalarında geçerlik kanıtları oluşturmak için Kane tarafından ortaya konan Argüman temelli yaklaşımın kullanılarak kaliteli çalışmalar yapılması için araştırmacılarda farkındalık yaratarak faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı meta analiz çalışmalarında kullanılan kodlama formlarını bu çalışmalarda verilen geçerlik argümanları açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ele alınan meta analiz çalışmalarında verilen geçerlik argümanlarının kalitesinin değerlendirilmesinde ise çalışmalarda kullanılan kodlama formu/kodlama prosedürlerinden hareketle çalışmalarda ortaya konulan geçerlik argümanları Kane'in; puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımları olmak üzere dört aşamadan oluşan argüman temelli geçerlilik yaklaşımı temelinde değerlendirilmiştir. Ele alınan çalışmaların argüman temelli geçerlik kuramında yer alan puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımlarından hangisini veya hangilerini kapsadığı ele alınmıştır. YÖK Ulusal Tez Tarama sisteminde, "Meta Analiz" anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda toplam 37 doktora tezine ulaşılmış, bu tezlerden sekiz tanesi araştırma yöntemi olarak meta analiz tekniği kullanmadığı tespit edildiğinden araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Geriye kalan 29 tez, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu doktora tezlerinin %44.83'ü (13 adet) eğitim bilimleri, %10.34'ü (üç adet) fen bilimleri, %17.24'ü (beş adet) sosyal bilimler ve %27.59'u (sekiz adet) sağlık bilimleri alanlarında yayınlanan çalışmalardır. İçerik analizi metoduna başvurularak, bu 29 çalışmada kullanılan kodlama formları/kodlama prosedürü için verilen geliştirme ve uygulama bilgileri incelenmiş ve Kane'in argüman temelli geçerlik yaklaşımı (Kane, 2013) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma ile yapılan meta analiz çalışmalarında geçerlik kanıtları oluşturmak için Kane tarafından ortaya konan Argüman temelli yaklaşımın kullanılarak kaliteli çalışmalar yapılması için araştırmacılarda farkındalık yaratarak faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Geçerlik kavramının ortaya çıktığı yıllardan günümüze kadar pek çok tanımı ve sınıflaması yapılmış; birçok araştırmacı tarafından farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de Kane'in argüman temelli geçerlik yaklaşımıdır (Törün, 2015). Kane'in bu yaklaşımının temelini, test puanlarının yorum ve kullanımına ilişkin belli çıkarım ve varsayımlar üzerinden hareket etmesi oluşturmaktadır. Kane, geçerliğin gösterilmesini kolaylaştırmak amacıyla teste ait çıkarımları; puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımları olmak üzere dört temel aşamaya ayırmıştır (Kane,2013). Brennan (2013), yapılan bir çalışmanın geçerlik argümanı için bu dört çıkarımın hepsinin kullanılmasının zorunlu olmadığını belirtmiştir. Her çalışmada olduğu gibi meta analiz çalışmasında da araştırmacının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için dikkat etmesi gereken bazı durumlar mevcuttur. Meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmalardan elde edilen veriler meta analizin temelini oluşturduğundan, araştırmacılar çalıştıkları konuyu bütün yönleriyle ortaya koyma amacı ile geniş bir çalışma havuzu oluşturmakta ve bu çalışma havuzuna alınan araştırmalardan yapılacak meta analiz çalışmalarının veri setini oluşturmak için bir kodlama formu kullanılmaktadırlar. Kodlama formu, her çalışma için ayrı ayrı doldurulan standart bir formdur ve meta analiz çalışmanın iç güvenirliğini artırmak için alınan önlemlerin en önemli basamağını oluşturur. Kodlama formunda etki büyüklüklerinin hesaplanması için gerekli istatistik bilgiler, yayın yılı, yayın türü ve yayın yeri gibi çalışma karakteristiklerinin ve deneysel desendeki çalışmalarda dizayndan doğabilecek etkiler, moderatör değişkenler belirlenerek kayıt altına alınır. Kodlama formu sadece çalışmanın iç güvenirliğinin bir ölçüsü olmakla kalmaz; aynı zamanda sonraki araştırmacılara çalışmanın detaylı bir açıklamasını sunması yoluyla meta analiz çalışmalarının dış geçerliğine de katkı sağlar (Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016).

Kane'in puanlama, genelleme, kestirim ve karar çıkarımları kategorileri düşünüldüğünde, bu çalışma kapsamında incelenen 29 meta-analiz çalışması üzerinden yapılan analizler göstermiştir ki, ele alınan 29 çalışmanın hepsinde "puanlama" çıkarımları ile ilgili bilgiler verilirken, 15 çalışmada "genelleme" çıkarımları, 9 çalışmada "karar" çıkarımları ve bir çalışmada da "kestirim" çıkarımları ile ilgili bilgiler verildiği bulunmuştur.

Örneğin, Dağyar (2014) yaptığı meta analiz çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırma açısından orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu çalışmaların yayım yılı, yayım durumu, çalışmanın türü, uygulamayı yapan kişi, uygulamanın yapıldığı grubun öğrenim düzeyi, uygulama süresi, çalışmanın modeli, deney ve kontrol gruplarında uygulanan yaklaşımlar, uygulamanın yapıldığı konu alanı ve diğer bağımsız değişkenler açısından detaylı bir şekilde incelemiştir. Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırma konusunda yukarıda ismi geçen bağımsız değişkenler tarafından bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakılmış, ilgili bağımsız değişken ile çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunduğu takdirde bu farkın nereden kaynaklandığına yönelik analizler yapılmıştır. Dağyar (2014), yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, probleme dayalı öğrenme uygulamalarının, araştırmacının eğer varsa görev yaptığı kendi sınıfında, uygulama planını sorunsuz yürütebileceği bir örneklem büyüklüğünde, 3-4 haftadan daha kısa ya da bir öğretim döneminden daha uzun süreli olmayacak bir uygulama süresi içinde yürütülmesinin, öğrenci başarısını arttırma açısından daha etkili olduğu kararına varmıştır. Görüldüğü gibi araştırmacı sadece probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını tespit etmemiş aynı zamanda probleme dayalı öğrenmenin hangi şartlarda daha iyi sonuç alınacağına dair *genelleme* çıkarımda bulunmuştur. Araştırmacının analiz sonuçları üzerinden yaptığı bu yorumlar, bireyler ya da gruplar hakkında karar vermede kullanılmış; bu kararlara temel oluşturan kurallar ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlara ilişkin elde edilen kanıtlar karar çıkarımı için öne sürülen varsayımın kabul edilebilirliğini değerlendirmektedir.

Ural (2014) yapmış olduğu çalışmada yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarının öğrencilerin fen başarılarını ve tutumlarını artırmada geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Yapmış olduğu meta analiz çalışmasında kullandığı kodlama formunda ise araştırmacı çalışmanın modeli, çalışma grubu sayısı, uygulama süresi, uygulanan başarı testi, uygulanan tutum ölçeği, öğretim etkinlikleri, sınıf düzeyi, çalışılan fen bilimleri disiplini ve çalışma grubu sayısı gibi değişkenleri de dahil ederek tespit ettiği bulgulardan bir *karara* varmak istemiştir. Görüldüğü gibi araştırmacı ara değişkenlerin iyi tespit ederek hem daha geniş sorulara yanıt aramış hem de bu bulduğu yanıtlardan yola çıkarak araştırmasının geçerliği için kanıtlar toplamıştır.

Armağan (2011) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında kavramsal değişim metinleri ile öğrenim gören öğrenciler, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek başarı elde ettiğini saptamıştır. Araştırmacı sadece kavramsal değişim metodu ile geleneksel öğrenim metodunu karşılaştırmakla kalmamış oluşturduğu kodlama formu ile tespit ettiği bu farkı çalışmanın yayınlanma durumu, çalışmanın yayın türü, çalışmanın uygulandığı konu alanı, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleri, çalışmanın yayın yılı, çalışmada kullanılan teknik, çalışmanın örneklem büyüklüğü, çalışmada kullanılan testin geliştirilme türü, çalışmada kullanılan testin türü, çalışmada kullanılan testin uygulama süresi ve çalışmada uygulamayı yapan kişi ara değişkenleri ile ilişkili olup olmadığına da bakmıştır. Böylece araştırmacı uygulanan metot hakkında genellemelerde bulunabilmiş ve kodlama formuna dahil ettiği ara değişkenler yardımı ile kavramsal değişim metodunun benzer şartlar altında uygulanması durumunda *benzer sonuçlar vereceği* kararına varmıştır.

Ergin (2017) hemşirelerin yaptığı ev ziyaretlerinin yaşlıların fiziksel ve psikososyal sağlığı üzerine etkisini tespit etmek için yapmış olduğu meta analiz çalışmasında yapılan ev ziyaretlerinin yaşlıların fiziksel ve psikososyal sağlığı koruma ve geliştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı oluşturduğu kodlama formunda coğrafi bölge, tasarım, örnek büyüklük, çıktılar, girişim, model kullanma, yaş, sağlık durumu, ziyareti yapan, ziyaret sıklığı, ziyaret süresi gibi moderatör değişkenleri kullanarak yapılan ev ziyaretlerinin etkisine bakmıştır. Yaş, yaşlının sağlık durumu, çalışmalarda model kullanıp/kullanmama ve ziyaretin yalnızca hemşire tarafından gerçekleştirilmesi durumlarının yapılan ev ziyaretlerinin etkisini artırdığı tespit etmiştir. Araştırmacı yapılan ev ziyaretlerinin

hangi durumlarda daha iyi sonuç alınacağına dair genelleme çıkarımda bulunduğu görülmektedir. Bu da yapılan çalışmanın geçerliğine olumlu katkı sağlamaktadır.

Üstün (2012), Balamen (2016) ve Ayaz (2014)'ın yapmış oldukları çalışmaların kodlama formaları incelendiğinde sadece yayın yılı, yayın türü ve yayın yeri gibi çalışma karakteristiklerini incelememiş aynı zamanda çalışma havuzuna aldıkları araştırmaların dizayndan doğabilecek etkilerine ve birçok moderatör değişkeni de dahil ederek araştırma problemlerini değişik boyutlarda test ettikleri görülmektedir. Böylece araştırmacılar ele aldıkları araştırma amaçlarının hangi durumlar altında benzer sonuçlar verdiği konusunda çıkarımlarda bulunabilmişlerdir.

Gözlenen başka bir durum ise ele alınan meta analiz çalışmaların sadece bir tanesinde kestirim çıkarımı yapıldığıdır. Durmaz (2014), PPH (Postpartumhemoraji) önlenmesi ve tedavisi için kullanılan herhangi bir girişimin etkinliğini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında oluşturduğu kodlama formu ile PPH riskini artıran faktörlerin neler olduğunu belirlemiştir. Bu faktörler; anne yaşının ≥35, BKİ ≥25,00 kg/m2 olması, nulliparlık, primiparlık, postterm gebelik, fetal zarlar ve amniyon sıvısı komplikasyonları, annede hipertansiyon olması, uzamış doğum, indüklenmiş doğum, müdahaleli doğum, vajinal doğum yapması ve bebeğin doğum ağırlığının ≥4000 gr olması şeklinde sıralamıştır. Belirlenen bu faktörlerin elde edilen bulgular çerçevesinde, ebelik bakımı, doğumun üçüncü evresinin aktif yönetimi, oksitosin, misopristol ve diğer oksitosiklerin kullanımı PPH önleyici girişimler ile kontrol altına alınabileceği kararına vardığı görülmektedir. Sonuç olarak; PPH risk faktörleri olan kadınların acil girişim seçenekleri bulunan bir birimde doğum yapmaları, doğum yapan tüm kadınlarda doğumun üçüncü evresinin aktif yönetimi ve doğumun üçüncü evresinde PPH önlemek için oksitosiklerin kullanılması gerektiği kanısına ulaşan araştırmacı bu önlemlerin alınması ile gerçek yaşama ilişkin öneriler getirerek *kestirim*çıkarımlarında bulunduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak meta analiz çalışmalarında kullanılan kodlama formu, yapılacak çalışmanın temelini oluşturacağından kapsamlı ve odaklı bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü meta analizlerin aynı konuda yapılmış çok sayıda çalışmayı çeşitli yöntemler ile birleştirerek genel sonuçlar elde etmek amacıyla yapıldıkları düşünüldüğünde bu genel sonuca ulaşabilmenin en önemli basamağı şüphesiz ki oluşturulacak detaylı bir kodlama formu olacaktır. Özellikle deneysel araştırmaları konu alan meta analiz çalışmalarında sadece yayın yılı, yayın türü, yayın yeri gibi çalışma karakteristiklerinin dahil edilmesi araştırmaların istenilen sorulara cevap vermekte yetersiz kalabilecektir. Bu yüzden araştırmacı özellikle çalışma dizaynından kaynaklanan etkileri ve araştırmalara etki edebileceğini düşündüğü diğer moderatör değişkenleri kodlama formunda belirtmeli ve bu yönde analizleri gerçekleştirmelidir. Başka bir ifade ile araştırmacı ele aldığı problem durumu çeşitli boyutlarda test etmesi daha doğru genellemelerde bulunmasına ve yaptığı araştırma sonucunda daha isabetli kararlar vermesine yardımcı olacaktır. Araştırmacının, çalışmasından elde ettiği bulguların benzer şartlarda gösterilecek performans için bir gösterge olabileceğine, ulaşılan bulguların gerçek yaşamda gösterilecek performansı kestirmeye uygun olup olmadığına ve tespit edilen olumlu ve olumsuz sonuçlara ilişkin kanıtlar doğrultusunda karar çıkarımı için öne sürülen varsayımın kabul edilebilirliğini değerlendirmesi gerekmektedir. Böylece yapılan meta analiz çalışmasının geçerliği için toplanacak kanıtların niteliğinin artmasını sağlayacaktır. Bunun için kullanılabilecek geçerlik anlayışlarından bir tanesi ise Kane'in argüman temelli geçerlik yaklaşımıdır. Bu noktadan hareketle araştırmacıların meta analiz çalışması için oluşturacakları kodlama formlarının argüman temelli geçerlik yaklaşımı temel alınarak hazırlamalarının, yapılacak çalışmaların amaca hizmet etmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak meta analiz çalışmalarında kullanılan kodlama formu, yapılacak çalışmanın temelini oluşturacağından kapsamlı ve odaklı bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü meta analizlerin aynı konuda yapılmış çok sayıda çalışmayı çeşitli yöntemler ile birleştirerek genel sonuçlar elde etmek amacıyla yapıldıkları düşünüldüğünde bu genel sonuca ulaşabilmenin en önemli basamağı şüphesiz ki oluşturulacak detaylı bir kodlama formu olacaktır. Özellikle deneysel araştırmaları konu alan meta analiz çalışmalarında sadece yayın yılı, yayın türü, yayın yeri gibi çalışma karakteristiklerinin dahil edilmesi araştırmaların istenilen sorulara cevap vermekte yetersiz kalabilecektir. Bu yüzden araştırmacı özellikle çalışma dizaynından kaynaklanan etkileri ve araştırmalara etki edebileceğini düşündüğü diğer moderatör değişkenleri kodlama formunda belirtmeli ve bu yönde analizleri gerçekleştirmelidir. Başka bir ifade ile araştırmacı ele aldığı problem durumu çeşitli boyutlarda test etmesi daha doğru genellemelerde bulunmasına ve yaptığı araştırma sonucunda daha isabetli kararlar vermesine yardımcı olacaktır. Araştırmacının, çalışmasından elde ettiği bulguların benzer şartlarda gösterilecek performans için bir gösterge olabileceğine, ulaşılan bulguların gerçek yaşamda gösterilecek performansı kestirmeye uygun olup olmadığına ve tespit edilen olumlu ve olumsuz sonuçlara ilişkin kanıtlar doğrultusunda karar çıkarımı için öne sürülen varsayımın kabul edilebilirliğini değerlendirmesi gerekmektedir. Böylece yapılan meta analiz çalışmasının geçerliği için toplanacak kanıtların niteliğinin artmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Geçerlik, Meta Analiz, Kodlama, Kane, Argüman Temelli Geçerlik

Kaynakça

Armağan, F.Ö. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayaz, M.F. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına ve fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Balamen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkililiği: Meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başol, G., Doğuyurt, M. F., & Demir, S. (2016). Türkiye örnekleminde meta analiz çalışmalarının içerik analizi ve metodolojik değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 13(1),* 714-745. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3460

Brennan, R.L. (2013). Commentary on Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement Spring*, *50(1)*, 74–83.

Dağyar, M. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durmaz, A. (2014). *Postpartum hemorajiye ilişkin meta-analiz çalışması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, E. (2017). *Hemşirelerin yaptığı ev ziyaretlerinin yaşlıların fiziksel ve psikososyal sağlığı üzerine etkisi: Meta analiz çalışması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kane, M.T. (2013). Validating Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement. 2013; 50(1)*, 1-73.

Törün, S.E. (2015). Değerlendirme ve Geçerlik Üzerine Arkeolojik Bir Çaba – Bağlam ve Kavram Bilgisi. *Tıp Eğitimi Dünyası*,*43,* 13-60.

Ural, G. (2014). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi üzerine Türkiye'de yapılan araştırmaların meta-analizi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Üstün, U. (2012). *To what extent is problem-based learning effective as compared to traditional teaching in science education? A meta-analysis study.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*: Ankara.

(25837) Ankara'daki Dört Araştırma Üniversitesinin 100/2000 YÖK Doktora Bursiyer Durumlarına Dayanılarak Diskriminant Analizi ile Karşılaştırılması

MUHAMMET CURABAY

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada amaç Ankaradaki dört araştırma üniversitesi olan Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde doktora eğitimlerine 100/2000 YÖK Doktora bursiyeri olarak devam eden kişiler arasındaki farklılıkları YÖK tarafından hazırlanmış olan memnuniyet anketinde yer alan dört örtük değişken temelinde incelemektir. İlk olarak, çalışmanın amacına uygun olarak YÖK 100/2000 Doktora Bursu Memnuniyet anketindeki soru cevaplarına faktör çözümlemesi yapılarak örtük değişkenler belirlenmiştir. Daha sonra Ankara'da yer alan dört araştırma üniversitesinde yer alan öğrencilerin deneyimlerinde içinde bulundukları üniversiteden üniversiteye bir farklılık olup olmadığını görebilmek için diskriminant (ayırma) analizi yöntemi kullanılmıştır. Diskriminan analizi grup üyeliğini yordamaya yönelik bir model kurma amacına hizmet eden çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Ankara'da bulunan, YÖK 100/2000 anketine katılan ve bu çalışmada yer alan araştırma üniversitelerinde,

YÖK 100/2000 anketinden elde edilen bursiyerlerin yabancı dil sınav türü ve puanı,

Bursiyerlerin doktora programından beklentileri,

Bursiyerlerin doktora yaptıkları üniversitenin bursiyerleri sağladığı imkanlar,

Bursiyerlerin yapmış oldukları doktora programının kalitesine yönelik görüşleri,

Bursiyerlerin diğer YÖK 100/2000 doktora bursiyerleri ile etkileşim kurabilme hakkındaki görüşleri, gibi örtük değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Ankara'da yer alan Araştırma Üniversiteleri, öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplara göre anlamlı bir şekilde birbirinden ayrılmış mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu araştırmanın hedef kitlesi Ankara'daki araştırma üniversiteleri olan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde 100/2000 YÖK Doktora Bursu kapsamında eğitim gören öğrencilerdir. Araştırma kapsamında bu üniversitelerde eğitim alan kişilere elektronik olarak anket yollanmış ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın hedef kitlesi Ankara'daki araştırma üniversitelerinde yer alan 400 öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan elektronik ankete verilecek olan cevaplar kullanılacaktır. Anket hazırlanmadan önce hazırlanmış olan taslak form uzman görüşünü sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşlere göre anket son şekline getirilmiştir. Bu ankette öğrencilerin genel özellikleri (üniversite, cinsiyet), dil puanlarına ilişkin bilgiler (dil puanı, dil puan türü, ikinci yabancı dil), ayrıca üniversiteler tarafından sağlanan olanaklar ve üniversitelerin öğrencilerin burs bakımından takibi ve öğrenciler doktora programlarından beklentileri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Ankara'da yer alan Araştırma Üniversiteleri olan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde eğitimlerine devam eden bursiyerlerden görüş toplamak için toplam 19 soru sorulmuştur. Bu 19 sorudan elde edilen cevaplara faktör analizi uygulanmış ve ortaya 4 faktör yapısı çıkmıştır. Diskriminant analizi, bursiyer anketinde yer alan 4 faktör yapısı temel alınarak yapılmıştır. Veri analizleri için SPSS 21.0 sürümü tercih edilmiştir.

Giriş

Ülkemizde yükseköğretime olan talebi karşılamak ve yükseköğretimdeki okullaşma oranını istenilen seviyeye çekmek için hem mevcut üniversitelerin kontenjanları artırılmış hem de üniversite sayısı artırılmıştır (Özer, 2011). Sayısı artan üniversitelerdeki

akademisyen ihtiyacını karşılamak için 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından lisansüstü eğitim amacıyla beş yılda 5.000 öğrencinin yurt dışına gönderilmesi çalışması başlatılmıştır (Gümüş & Gökbel, 2012). Yurt içinde lisansüstü eğitim yapan akademisyenlerin niteliklerinin artırılması için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 'yüksek lisans araştırma desteği', 'yurtdışı doktora bursu' gibi destekler sağlanmıştır. 2016 yılına gelindiğinde ise hem akademinin hem de endüstrinin ihtiyaç duyduğu alanlarda yetişmiş nitelikli doktoralı insan kaynağına olan ihtiyacı karşılamak üzere YÖK 100/2000 Doktora Burs programı başlatılmıştır. YÖK 100/2000 Doktora Burs Programı, Yükseköğretim Kurulu tarafından Türkiye'nin öncelikli alanlarında doktoralı insan kaynağına olan ihtiyacı karşılamak üzere devlet yükseköğretim kurumlarındaki doktora programlarından öğrenim gören öğrencileri desteklemek için verilen burstur. YÖK 100/2000 Doktora Bursu, bu amaca yönelik olarak Türkiye'nin ihtiyaçları ve gelişim alanları dikkate alınarak uzun ve geleceğe yönelik etkin bir projedir. Bu program Yükseköğretim Kurulunun belirlediği öncelikli alanlara yönelik 100 alanda 2000 doktoralı insan kaynağı yetiştirilmesi amacıyla başlanmış ve 2018-2019 eğitim öğretim bahar yılı itibariyle 3700 öğrenci eğitimlerine bursiyer olarak devam etmektedir (Hürriyet Gazetesi, 2019).

Türkiye üniversitelerinin dünya ölçeğinde üniversitelere dönüşümü, araştırma performansına ve odağına dayalı olarak kamu üniversiteleri arasından seçim yapılarak yürütülen Araştırma Üniversitesi Girişimi ile planlanmıştır. Türkiye'de üniversitelerin araştırma üretkenliğini ve araştırma kalitesine artırmak amacıyla mevcut üniversitelerden Araştırma Üniversiteleri seçilerek desteklenme yoluna gidilmiştir. Türkiye bu yolla rekabet avantajına sahip üniversiteleri belirleyerek uluslararası düzeydeki sıralamalarda üstlerde yer alan üniversitelere sahip olmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu, öncelikle araştırma üniversitesi olmak için niyet beyanında bulunan 25 üniversiteyi belirlemiş sonrasında niyet bulunan üniversitelerin hazırlamış oldukları öz değerlendirme raporuna göre 10 araştırma üniversitesini açıklamıştır (Emil & Akşab, 2018).

Bireylerin çeşitli özelliklerinin ölçülüp bu özelliklerinden yola çıkıp önceden bilinen gruplardan birine sınıflandırma yapılmak istenilmesinin en uygun yöntemi Diskriminant (Ayırma) Analizidir. Diskriminant Analizi, ayırma fonksiyonunu kullanarak, verilen gruplara ayrılmasını sağlar. Diskriminant Analizinin temel hedefi, grupları ayırmada etkili olan ve olmayan değişkenleri belirleyerek en az hata ile bireyleri gruplara ayırmaktır (Kalaycı, 2009).

Bu çalışmada amaç Ankaradaki dört araştırma üniversitesi olan Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde doktora eğitimlerine 100/2000 YÖK Doktora bursiyeri olarak devam eden kişiler arasındaki farklılıkları YÖK tarafından hazırlanmış olan memnuniyet anketinde yer alan dört örtük değişken temelinde incelemektir. İlk olarak, çalışmanın amacına uygun olarak YÖK 100/2000 Doktora Bursu Memnuniyet anketindeki soru cevaplarına faktör çözümlemesi yapılarak örtük değişkenler belirlenmiştir. Daha sonra Ankara'da yer alan dört araştırma üniversitesinde yer alan öğrencilerin deneyimlerinde içinde bulundukları üniversiteden üniversiteye bir farklılık olup olmadığını görebilmek için diskriminant (ayırma) analizi yöntemi kullanılmıştır. Diskriminan analizi grup üyeliğini yordamaya yönelik bir model kurma amacına hizmet eden çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Ankara'da bulunan, YÖK 100/2000 anketine katılan ve bu çalışmada yer alan araştırma üniversitelerinde,

YÖK 100/2000 anketinden elde edilen bursiyerlerin yabancı dil sınav türü ve puanı,

Bursiyerlerin doktora programından beklentileri,

Bursiyerlerin doktora yaptıkları üniversitenin bursiyerleri sağladığı imkanlar,

Bursiyerlerin yapmış oldukları doktora programının kalitesine yönelik görüşleri,

Bursiyerlerin diğer YÖK 100/2000 doktora bursiyerleri ile etkileşim kurabilme hakkındaki görüşleri, gibi örtük değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Üniversiteler, öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplara göre anlamlı bir şekilde birbirinden ayrılmış mıdır?

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu araştırmanın hedef kitlesi Ankara'daki araştırma üniversiteleri olan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde 100/2000 YÖK Doktora Bursu kapsamında eğitim gören öğrencilerdir. Araştırma kapsamında bu üniversitelerde eğitim alan kişilere elektronik olarak anket yollanmış ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın hedef kitlesi Ankara'daki araştırma üniversitelerinde yer alan 400 öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan elektronik ankete verilecek olan cevaplar kullanılacaktır. Anket hazırlanmadan önce hazırlanmış olan taslak form uzman görüşünü sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşlere göre anket son şekline getirilmiştir. Bu ankette öğrencilerin genel özellikleri (üniversite, cinsiyet), dil puanlarına ilişkin bilgiler (dil puanı, dil puan türü, ikinci yabancı dil), ayrıca üniversiteler tarafından sağlanan olanaklar ve üniversitelerin öğrencilerin burs bakımından takibi ve öğrenciler doktora programlarından beklentileri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada bursiyerlerden görüş toplamak için toplam 19 soru sorulmuştur. Bu 19 sorudan elde edilen cevaplara faktör analizi uygulanmış ve ortaya 4 faktör yapısı çıkmıştır. Diskriminant analizi, bursiyer anketinde yer alan 4 faktör yapısı temel alınarak yapılmıştır. Veri analizleri için SPSS 21.0 sürümü tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada YÖK 100/2000 Doktora Bursu öğrenci anketi verilerine bağlı olarak, Ankara'da yer alan dört Araştırma Üniversitesi olan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde YÖK 100/2000 Doktora bursiyeri olarak devam eden öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği üniversitenin tahmin edilmesine yönelik diskriminant analizi uygulanmaya çalışılmıştır.

Sınıflandırma sonuçlarına bakıldığında, rastgele atama sonuçlarına göre ankete katılan bireylerin %26,4'ü şans eseri doğru sınıflanmalıydı. Normal yöntemle elde edilen değerlere göre, Ankara Üniversitesindeki bursiyerlerin %65,6'sı, Gazi Üniversitesindeki bursiyerlerin %32,7'si, Hacettepe Üniversitesindeki bursiyerlerin %38,2'si ve Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki bursiyerlerin %79,4'ü doğru bir şekilde sınıflanmıştır. Diskriminant analizi sonucunda ise toplamda bütün bursiyerlerin %57'6'sı doğru bir şekilde gruplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Diskriminant Analizi, YÖK 100/2000 Doktora Bursu, Araştırma Üniversiteleri

Kaynakça

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Emil, S., & Akşab, Ş. (2018). TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDE ARAŞTIRMA ÜNİVERSİTESİ KAVRAMINI ANLAMAK: KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ. In *13.*

ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ THE 13 TH INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (p. 1).Gümüş, S., & Gökbel, V. (2012). 2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK yurtdışı lisansüstü bursları. *Seta Analiz*, *56*, 1-25.

Hürriyet Gazetesi (2019). YÖK Başkanı Saraç: Doktoralı insan kaynağımızı artırmamız şart. Erişim http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yok-baskani-sarac-doktorali-insan-kaynagimizi-artirmamiz-sart-41197745 Nisan 29, 2019.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.

Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 23-26.

(25858) Karma Testlerde Madde Tepki Kuramı'na Dayalı Test Eşitleme Yöntemlerinin Performanslarının İncelenmesi

SEÇİL ÖMÜR SÜNBÜL
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

SEMİH AŞİRET
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde özellikle geniş ölçekli sınavlarda pratiklik, güvenirlik vb. gibi nedenlerden dolayı sıklıkla çoktan seçmeli maddeler tercih edilmektedir. Çoktan seçmeli maddeler objektif ve kolay puanlanmakla birlikte, bu türdeki maddelerin bireylerin üst düzey düşünme gibi becerilerin ölçülmesinde yetersiz kaldığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Haladyna, 1997). Bireylerin analiz, sentez değerlendirme yapmasına olanak sağlayacak, üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu maddelerin diğer formattaki maddelere göre daha avantajlı olabileceği söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı, TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlarda ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerçekleştirilen ABİDE gibi ulusal düzeyde yapılan sınavlarda çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra cevabı yapılandırılmış maddelerde kullanılmaktadır. Özellikle geniş ölçekli sınavlarda gizlilik ve güvenlik açısından yılın belli zamanlarında farklı sınavlar yapılmakta ve yapılan bu farklı sınavlardan alınan puanlar, aynı dönemde yapılacak başvurularda kullanılabilmektedir. Bunun yanı sıra, aynı sınava ait farklı formlar hazırlanabilmekte ancak oluşturulan farklı formlar benzer kapsama sahip olsa da istatiksel özellikleri açısından farklılaşmaktadır. Örneğin, testi geliştirenler, test formlarını aynı içerik ve istatistiksel özelliklere göre geliştirseler bile, formlar arasında güçlük açısından farklılıklar oluşacaktır. Bazı testler kolay maddelerden bazıları zor maddelerden oluşabilir. Bu nedenle, bireylerin aldıkları puanlarda farklılıklar oluşacaktır. Özellikle seçme gerektiren veya bireyler hakkında önemli kararların alındığı bu tür sınavların taşıması gereken belirli özelliklerin bulunması kaçınılmazdır. Aynı testin farklı formlarından elde edilen test puanlarının karşılaştırılabilir olması ve karşılıklı kullanılabilmesinden emin olabilmek için eşitleme işlemlerine başvurulur (Holland ve Thayer, 2004). Angoff (1984)'a göre, test eşitleme bir test formundan elde edilen birim sisteminin diğer test formunun birim sistemine dönüştürülmesidir. Bir başka ifadeyle, test eşitleme, test formlarından elde edilen puanların yer değiştirilerek kullanılması için, test formlarına ait puanların ayarlanmasında kullanılan istatistiksel bir işlemdir (Kolen ve Brennan, 2014).

Yapılan test eşitleme çalışmaları incelendiğinde, ölçme kuramları açısından yöntemlerin karşılaştırıldığı, gerçek ve simülatif verilerin kullanılarak irdelemelerin yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak karma testlerle ilgili yapılan eşitleme çalışmalarının çok fazla olmadığı görülmektedir.

Bu amaçla bu çalışmada, karma testlerde, eş değer olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanıldığında, Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı test eşitleme yöntemlerinin performansı incelenmiştir. MTK'da, cevaplayıcıların yetenek düzeyleri maddelerden, madde parametreleri de cevaplayıcı grubundan etkilenmez (Crocker ve Algina,1989; Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). MTK bu özelliği sayesinde farklı test formlarından elde edilen aynı ölçekteki madde ve yetenek parametreleri ile puanların karşılaştırılabilirliğini sağlar. Bu çalışmada, Madde Tepki Kuramı'na dayalı ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Haebara ve Stocking Lord test eşitleme yöntemleri kullanılmış olup, bu yöntemlerin çeşitli koşullardaki hataları incelenmiştir. Bu çalışmanın gerek farklı faktörlerin gerekse faktör düzeylerinin değişimlenmesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, karma testlerde, eş değer olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanıldığında, Madde Tepki Kuramı'na dayalı test eşitleme yöntemlerinin çeşitli koşullardaki performansının incelenmesi amaçlandığından çalışma, temel araştırma olarak değerlendirilebilir. Çeşitli koşulların eşitleme yöntemlerinin performansları üzerindeki etkisinin belirlenmesi simülasyon çalışmasıyla yapılmıştır. Bu amaçla, test uzunluğu, ankor testte yer alan madde oranı, bireylerin yetenek dağılımları, örneklem büyüklüğü faktörleri değişimlenmiştir.

Çalışma veri üretimi aşamasında, iki kategorili maddeler için MTK'ye dayalı 1PL, 2PL ve 3PL modelleri ve çoklu kategorili maddeler için kısmi puan modeli kullanılmıştır. Veri üretiminde ilk olarak, eş değer olmayan gruplarda ortak madde desenine göre, her bir form (X, Y ve A formu) için, 5000'er kişilik, 1-0 şeklinde iki kategorili ve çok kategorili (0-1-2) evren verisi üretilmiş olup değişimlenen örneklem büyüklüklerine göre veriler çekilmiştir. X ve Y formu 30'ar maddeden oluşurken, her iki formda yer alan Ankor formda yer alan madde sayısı ise %20, %25 ve %30 olarak değişimlenmiştir. Ayrıca Ankor formda hem ikili hem de çoklu puanlanan maddeler yer almaktadır. X formunu alan bireylerin yetenek dağılımı N(0,1) normal dağılımdan, Y formunu alan bireylerin yetenek dağılımı ilk evrendeki ortalama yetenek değerlerine 0.1, 0.2 ve 0.3 eklenerek değişimlenmiştir. Tüm örneklem büyüklükleri için, 100 replikasyon yapılarak örneklemler çekilmiştir. Çalışma kapsamında veri üretimde, R 3.5 programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi kısmında, formlar Madde Tepki Kuramı'na dayalı ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Haebara ve Stocking Lord test eşitleme yöntemleri kullanarak eşitlenmiş ve her bir yöntemin değişimlenen faktörlere göre eşitleme hatası (RMSE) hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Değişimlenen tüm faktörlere ilişkin temel etki ve ortak etki grafikleri oluşturulmuştur. Test eşitleme işlemi R 3.5. yazılımında "*equate*" ve *"plink"* paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde özellikle geniş ölçekli sınavlarda pratiklik, güvenirlik vb. gibi nedenlerden dolayı sıklıkla çoktan seçmeli maddeler tercih edilmektedir. Çoktan seçmeli maddeler objektif ve kolay puanlanmakla birlikte, bu türdeki maddelerin bireylerin üst düzey düşünme gibi becerilerin ölçülmesinde yetersiz kaldığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Haladyna, 1997). Bireylerin analiz, sentez değerlendirme yapmasına olanak sağlayacak, üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu maddelerin diğer formattaki maddelere göre daha avantajlı olabileceği söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı, TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlarda ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerçekleştirilen ABİDE gibi ulusal düzeyde yapılan sınavlarda çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra cevabı yapılandırılmış maddelerde kullanılmaktadır. Özellikle geniş ölçekli sınavlarda gizlilik ve güvenlik açısından yılın belli zamanlarında farklı sınavlar yapılmakta ve yapılan bu farklı sınavlardan alınan puanlar, aynı dönemde yapılacak başvurularda kullanılabilmektedir. Bunun yanı sıra, aynı sınava ait farklı formlar hazırlanabilmekte ancak oluşturulan farklı formlar benzer kapsama sahip olsa da istatiksel özellikleri açısından farklılaşmaktadır. Örneğin, testi geliştirenler, test formlarını aynı içerik ve istatistiksel özelliklere göre geliştirseler bile, formlar arasında güçlük açısından farklılıklar oluşacaktır. Bazı testler kolay maddelerden bazıları zor maddelerden oluşabilir. Bu nedenle, bireylerin aldıkları puanlarda farklılıklar oluşacaktır. Özellikle seçme gerektiren veya bireyler hakkında önemli kararların alındığı bu tür sınavların taşıması gereken belirli özelliklerin bulunması kaçınılmazdır. Aynı testin farklı formlarından elde edilen test puanlarının karşılaştırılabilir olması ve karşılıklı kullanılabilmesinden emin olabilmek için eşitleme işlemlerine başvurulur (Holland ve Thayer, 2004). Angoff (1984)'a göre, test eşitleme bir test formundan elde edilen birim sisteminin diğer test formunun birim sistemine dönüştürülmesidir. Bir başka ifadeyle, test eşitleme, test formlarından elde edilen puanların yer değiştirilerek kullanılması için, test formlarına ait puanların ayarlanmasında kullanılan istatistiksel bir işlemdir (Kolen ve Brennan, 2014).

Yapılan test eşitleme çalışmaları incelendiğinde, ölçme kuramları açısından yöntemlerin karşılaştırıldığı, gerçek ve simülatif verilerin kullanılarak irdelemelerin yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak karma testlerle ilgili yapılan eşitleme çalışmalarının çok fazla olmadığı görülmektedir.

Bu amaçla bu çalışmada, karma testlerde, eş değer olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanıldığında, Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı test eşitleme yöntemlerinin performansı incelenmiştir. MTK'da, cevaplayıcıların yetenek düzeyleri maddelerden, madde parametreleri de cevaplayıcı grubundan etkilenmez (Crocker ve Algina,1989; Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). MTK bu özelliği sayesinde farklı test formlarından elde edilen aynı ölçekteki madde ve yetenek parametreleri ile puanların karşılaştırılabilirliğini sağlar. Bu çalışmada, Madde Tepki Kuramı'na dayalı ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Haebara ve Stocking Lord test eşitleme yöntemleri kullanılmış olup, bu yöntemlerin çeşitli koşullardaki hataları incelenmiştir. Bu çalışmanın gerek farklı faktörlerin gerekse faktör düzeylerinin değişimlenmesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, karma testlerde, eş değer olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanıldığında, Madde Tepki Kuramı'na dayalı test eşitleme yöntemlerinin çeşitli koşullardaki performansının incelenmesi amaçlandığından çalışma, temel araştırma olarak değerlendirilebilir. Çeşitli koşulların eşitleme yöntemlerinin performansları üzerindeki etkisinin belirlenmesi simülasyon çalışmasıyla yapılmıştır. Bu amaçla, test uzunluğu, ankor testte yer alan madde oranı, bireylerin yetenek dağılımları, örneklem büyüklüğü faktörleri değişimlenmiştir.

Çalışma veri üretimi aşamasında, iki kategorili maddeler için MTK'ye dayalı 1PL, 2PL ve 3PL modelleri ve çoklu kategorili maddeler için kısmi puan modeli kullanılmıştır. Veri üretiminde ilk olarak, eş değer olmayan gruplarda ortak madde desenine göre, her bir form (X, Y ve A formu) için, 5000'er kişilik, 1-0 şeklinde iki kategorili ve çok kategorili (0-1-2) evren verisi üretilmiş olup değişimlenen örneklem büyüklüklerine göre veriler çekilmiştir. X ve Y formu 30'ar maddeden oluşurken, her iki formda yer alan Ankor formda yer alan madde sayısı ise %20, %25 ve %30 olarak değişimlenmiştir. Ayrıca Ankor formda hem ikili hem de çoklu puanlanan maddeler yer almaktadır. X formunu alan bireylerin yetenek dağılımı N(0,1) normal dağılımdan, Y formunu alan bireylerin yetenek dağılımı ilk evrendeki ortalama yetenek değerlerine 0.1, 0.2 ve 0.3 eklenerek değişimlenmiştir. Tüm örneklem büyüklükleri için, 100 replikasyon yapılarak örneklemler çekilmiştir. Çalışma kapsamında veri üretimde, R 3.5 programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi kısmında, formlar Madde Tepki Kuramı'na dayalı ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Haebara ve Stocking Lord test eşitleme yöntemleri kullanarak eşitlenmiş ve her bir yöntemin değişimlenen faktörlere göre eşitleme hatası (RMSE) hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Değişimlenen tüm faktörlere ilişkin temel etki ve ortak etki grafikleri oluşturulmuştur. Test eşitleme işlemi R 3.5. yazılımında "*equate*" ve *"plink"* paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında, farklı örneklem büyüklüğünde, grupların yetenek düzeylerinin farklı olduğu, ankor madde oranlarının farklılaştığı durumlar için test eşitleme yöntemlerinin performansları raporlaştırılacaktır. Çalışmada ankor madde oranları arttıkça eşitleme yöntemlerinin hatalarının azalması beklenmektedir. Bununla beraber yetenek düzey farkları azaldıkça eşitleme yöntemlerinin hatalarının azalması beklenmektedir. Yöntemlerin farklı koşullarda verdiği hata ortalamaları incelendiğinde, en çok hata ortalamasının ortalama-standart sapma en düşük hata ortalamasının ise ortalama-ortalama yönteminin vermesi öngörülmektedir. Çalışmada tek bir faktörün etkisinin yanı sıra tüm faktörlerin test eşitleme yöntemlerinin eşitleme hatasına ortak etkisi de incelenerek raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında, farklı örneklem büyüklüğünde, grupların yetenek düzeylerinin farklı olduğu, ankor madde oranlarının farklılaştığı durumlar için test eşitleme yöntemlerinin performansları raporlaştırılacaktır. Çalışmada ankor madde oranları

arttıkça eşitleme yöntemlerinin hatalarının azalması beklenmektedir. Bununla beraber yetenek düzey farkları azaldıkça eşitleme yöntemlerinin hatalarının azalması beklenmektedir. Yöntemlerin farklı koşullarda verdiği hata ortalamaları incelendiğinde, en çok hata ortalamasının ortalama-standart sapma en düşük hata ortalamasının ise ortalama-ortalama yönteminin vermesi öngörülmektedir. Çalışmada tek bir faktörün etkisinin yanı sıra tüm faktörlerin test eşitleme yöntemlerinin eşitleme hatasına ortak etkisi de incelenerek raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : test eşitleme, karma test, madde tepki kuramı

Kaynakça

Angoff, W.H. (1984). Scales, norms and equivalent scores. R. L. Thorndike R.L. (Ed.) Educational Measurement. (2. Baskı) Washington, D.C. American Council on Education

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to classical & modern test theory. USA: Cengage Learning.

Haladyna, T.M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Boston: Allyn & Bacon

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of Item Response Theory. Newbury Park, CA: Sage Kolen, M. J.,& Brennan R. L. (2014). Test equating, scaling, and linking: Method and practice (2nd ed.). New York, NY: Springer-Verlag.

(25883) Üniversite Öğrencilerinin Hedef Belirlemesinde SMART Tekniğinin Etkinliğinin İncelenmesi

ONUR ALTUNTAŞ

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hedef bir amaçtır ve ulaşmak için çaba gerekir. İnsan doğduğu andan itibaren sürekli bir çaba içerisindedir. Hedef kişiyi başarıya götüren en önemli motivasyon kaynağıdır.

Başarılı insanlar, amaçlarını ve ulaşmak istedikleri hedeflerini açık ve net olarak tespit ederler. Kimi zaman başarıya giden yollarda hayal kırıklıkları yaşayabilirler. Tüm hayatlarını amaçlarına ulaşmak için adayabilirler. Çok çalışıp, çok deneyerek de başarısız olabilirler. Ancak bu kişiler için amaç hep yerinde durur. Bu insanların tek bir hedefi vardır. Bu da amaçlarını gerçekleştirmektir. (Rader 2005: 123).

Günümüzün eğitim sisteminin, öğrenciye hedef oluşturmayı öğretmek yerine sadece bilgiyi doldurmak üzerine kurulduğu ifade edilmektedir. Genel olarak da öğrencinin pasif olması desteklenmekte ve hedefini belirlemesi konusunda yeterince destek sağlanmamaktadır. Bu durum, bütün hayatı eğitimle geçen yetişkin mutsuz insanların ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

Bir öğrencinin hedefine ulaşabilmesi için bir hedefin ve bu hedefe ulaşılacak tarihin belirlenmesi, hedefe ulaşmak için bir plan oluşturulması, hedefin gerçekleştirildiğinin zihinde canlandırılması, çok çalışmak için gayret göstermesi, kendini değerlendirmesi ve öğretmen faktörü önemli bir yere sahiptir (Rader 2005: 124).

Yapılan çalışmalarda hedef belirlemenin kişinin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Hedef belirlemenin özellikle ortaokul ve lise döneminde gerçekleştirildiği ancak üniversite döneminde göz ardı edildiği görülmektedir. Bunda da özellikle üniversite hayatına geçen öğrencilerin yetişkin bir birey olarak görülmesinden kaynakladığı düşünülmektedir. Eğitim üniversite hayatında da devam etmektedir. Eğitimin son kısmı olan üniversite hayatının, hem mesleki ilerlemeye karar vermede hem de kişinin sahip olduğu rollere göre hedef belirlemede rota oluşturmak için önemli bir dönemeç olduğu düşünülmektedir. Hedef belirleme konusundaki doğru bilgilendirme ile de öğrencilerin daha mutlu ve kararlarına sahip çıkan yetişkinler olması için desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bizde üniversite öğrencilerinin hem hedef belirleme konusundakini farkındalığını değerlendirmek hem de SMART tekniğinin hedef belirme konusundaki farkındalığa etkisini incelemek için bu çalışmayı planladık.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi bölümünde verilen stresle başa çıkma yöntemleri dersini alan 25 öğrenci ile gerçekleştirildi. Bu ders kapsamında verilen Hedef belirme eğitimi öncesi bir durum analiz yapılarak öğrencilerin; Hedef tanımı? Hedef tipleri?Kısa dönem, orta dönem ve uzun dönem hedef nedir ? Kendi hayatında belirlediği hedefleri Kısa dönem, orta dönem ve uzun dönem olarak nasıl ve hangi kriterlere göre yerleştirdiği sorgulandı.

Ayrıca kişilerin hedef belirlemede önemli olan güçlü yanları, geliştirilmesi gereken yanları, zayıf yanları, destek alabileceği kişiler hakkındaki yanıtları da kayıt edildi. Daha önceki başarıları nelerdi? Kendi hayatında hedefleri nasıl tespit ediyor? Bu hedefe ulaşmak için zaman sınırı var mı? Hedefe ulaştığını anlamak için kullandığı bir ölçütü var mı? Hedefi gerçekçi mi? Zaman sınırlaması var mı? Hedefe ulaşmak için bir eylem planı var mı? Hedef basit ve öznel mi soruları ile de hedef belirlemede Smart tekniğini ne kadar uyguladığının tespiti için bir durum analizi yapıldı.

Teorik ve pratik uygulamaları içeren üç haftalık bir eğitim sonrası ilk değerlendirmedeki sorular tekrar konuşularak derste anlatılan doğru hedef belirme yöntemi ile kendi hedef belirme yöntemini karşılaştırması istendi. Ayrıca belirlediği kısa dönem, orta dönem ve uzun dönem hedeflerin SMART yöntemindeki 5 maddeye uyup uymadığını kendi bakış açısı ile değerlendirmesi istendi.

Verilerin Analizi; Ölçümler belirlenen değişkenler için aritmetik ortalama standart sapma (X±SS), sayımla belirlenen değişkenler için de yüzdelik oran (%) kullanılarak hesaplama yapıldı. Nitel analiz tekniklerinden betimleyici ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamızın ilk aşamasında 4 katılımcı hedef belirlemede bugüne kadar kendi adına hiç hedef belirmediğinin farkına vardığını belirtmiştir.

4 katılımcı ise hedef belirlerken bu kadar detaylı düşünmediğini belirtirken, katılımcıların tamamı SMART Tekniğini ilk kez kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar kısa ve uzun vadeli hedefleri sadece yıl olarak düşündüklerini, hedefe ulaşmada alt basamakları hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Güçlü ve zayıf yanları yazarken de daha önce güçlü yanlarını hiç düşünmedikleri hep zayıf yanları akıllarına geldiğini belirtmişlerdir.

Tüm katılımcılar hedef belirlemede daha önce detaylı bir eğitim almadıklarını ve hedef belirmenin bu kadar kompleks bir uygulama olduğunun farkında olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışma ile de;

- Hedef sahibi olan, yaratıcılığını kullanarak doğru karar veren öğrencilerin yetiştirilmesi,

- Hedefe ulaşma basamaklarının takip edilmesi,

- Hedef belirlerken kişisel özelliklerini göz önünde bulundurması,

-Hedefe ulaşmada temel olarak öğrencinin kendisinin etkin olacağının öğrenciye kavratılması,

-Hedefe ulaşmak için zaman ve emek harcanması gerektiği,

-Öğrencinin kendi kendine motive etmesi için ödül yöntemini kullanmasının farkında olması

beklenmektedir.

Ayrıca üniversitede verilecek hedef belirleme eğitiminin de eğitim programı içerisinde yer almasının üniversite öğrencilerinin daha bilinçli bir öğretim hayatı geçirmesine ve ileriki yaşamlarında da ne istediğini bilen, yeni hedefler belirlemede ayakları yere daha sağlam basan, aktif ve mutlu yetişkinler olarak toplum içerisinde yer almasına önemli destek vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : üniversite öğrencisi, hedef belirleme, smart tekniği

Kaynakça

Lemos, M.S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. International Journal of Educational Research,31, 471-485.

Locke E.A, Latham G.P. (2006). New directions in goal-setting theory". Current Directions in Psychologıcal Scıence, 15(5), 265-268.

Given, B.K. (1996). Learning styles: A synthesized model. Journal of Accelerated Learning and Teaching, 21(1&2), 11-43.

https://docplayer.biz.tr/421042-Nitel-analizler-icerik-ve-betimsel-analiz.html erişim tarihi: 02.01.2019

Rader, L.A.(2005). Goal setting for students and teachers. Clearing House, 78(39), Jan-Feb, 123.

http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/files/img/modul_14_gelecegi_planlama-final.pdf erişim tarihi: 02.05.2019

Kemertaş, İ. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. İstanbul: Birsen yayınevi.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 1-15.

(25921) TIMSS 2015 Matematik Başarısındaki Farklılıkların Madde Açıklayıcı Madde Tepki Modeli ile İncelenmesi

ELİF ÖZLEM ARDIÇ **SÜMEYRA SOYSAL**

TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Madde tepki kuramı (MTK) modelleri bireylerin yeteneklerinin yanı sıra madde parametreleri hakkında da bilgi verir. Ancak, madde ve birey özelliklerinin bireylerin cevapları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu inceleyebilme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bir başka ifadeyle, geleneksel MTK modelleri ile birey ve madde özelliklerinin, maddelerin güçlük düzeyleri üzerindeki etkisi incelenemez. Maddelere verilen cevapların nasıl oluştuğu ise madde ve birey özellikleri açısından açıklanabilir (Wilson, De Boeck ve Carstensen, 2008). Bireylerin soruyu doğru cevaplamaları üzerinde etkili olan madde ve birey özelliklerinin belirlenmesi ise test geliştirme ve test sonuçlarının yorumlanmasında önem arz etmektedir.

De Boeck ve Wilson (2004), hem ölçme hem de açıklama amacıyla Madde Tepki Kuramı'ndan yararlanarak, modele dahil edilen yordayıcılara göre dört çeşit açıklayıcı madde tepki modeli tanımlamıştır. Bunlar: 1) hiçbir yordayıcının modele dahil edilmediği çifte tanımlayıcı model (geleneksel MTK modelleri), 2) sadece birey yordayıcılarının dahil edildiği birey açıklayıcı model, 3) sadece madde yordayıcılarının dahil edildiği madde açıklayıcı model ve 4) birey ve madde özelliklerinin birlikte dahil edildiği çifte açıklayıcı modeldir (s.47). Bu modellerin temel avantajı ise madde ve bireyler arası ortak değişkenliği ayrıştırarak tanımlayıcı ve açıklayıcı analizlerin eş-zamanlı olarak yapılmasına olanaktanımasıdır (Briggs, 2008). Bu çalışmada ise madde yordayıcıları modele eklenerek TIMSS 2015 matematik verisi cevaplarındaki farklılıklar genel uygulama ve Türkiye uygulaması çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı madde türü, konu alanı, bilişsel alan ve kitapçık değişkenlerinin ve bunların etkileşiminin maddelerin güçlüğünü nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Konu alanlarından hangisi öğrenciler için daha kolaydır?

2) Maddenin ölçtüğü bilişsel düzeylerden hangisi öğrenciler için daha kolaydır?

3) Hangi madde türü öğrenciler için daha kolaydır?

4) Madde türü, konu alanı ve bilişsel alan kombinasyonlarından hangisi öğrenciler için daha kolaydır?

5)Test kitapçıklarından hangisi öğrenciler için daha kolaydır?

6)Madde türü, konu alanı ve bilişsel alan etkileşimlerine göre oluşturulan kombinasyonlarından hangisi öğrenciler için daha kolaydır?

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmada Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) 2015 yılında düzenlemiş olduğu Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) kapsamında 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 14 test kitapçığından 6 ve 7 numaralı kitapçıklardaki 17 ortak maddeden elde edilen veriler kullanılmıştır. TIMSS 2015 uygulamasında 6. ve 7. kitapçıkları 40694 öğrenci almıştır ve veri setinin kayıp ve aykırı değerler açısından incelenmesi sonrasında 171 öğrenci analiz dışı bırakılmıştır. TIMSS 2015 geneli 40523 ve Türkiye örneklemi 861 öğrenciden oluşmaktadır.

TIMSS 2015 uygulaması 6. ve 7. kitapçıklarda ortak yer alan 17 maddeden 9'u çoktan seçmeli ve 8'i yapılandırılmış (çok kategorili olarak puanlanabilen) maddedir. Çoktan seçmeli maddelerde verilen doğru cevaplar ve kısmi puanlanan maddelerde verilen tam doğru cevaplar 1, diğer cevaplar ise 0 (yanlış cevap) olarak kodlanarak, ikili kategorili hale getirilmiştir.

TIMSS 8. sınıf matematik testindeki konu alanları; sayılar, cebir, geometri, veri ve olasılık olarak belirlenmiştir. 6. ve 7. kitapçıktaki ortak matematik soruları incelendiğinse soruların %23.53'ünün (4 soru) sayılar, %35.29'unun (6 soru) cebir, %17.65'inin (3 soru) geometri ve %23.53'ünün (4 soru) veri ve olasılık konu alanlarında olduğu görülmektedir. Bilişsel düzeyler dikkate alındığında ise sorular; bilme, uygulama ve akıl yürütme olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Soruların bilişsel düzeylere göre dağılımı ise %41.18'i (7 soru) bilme, %29.41'i (5 soru) uygulama ve %29.41'i (5 soru) akıl yürütme şeklindedir.

Verilerin analizi

Dört madde özelliğinin (kitapçık, madde türü, maddenin ölçtüğü konu alanı ve bilişsel düzeyi), sorunun doğru cevaplanma olasılığına etkisini incelemek üzere *açıklayıcı madde tepki kuramı* modeli çerçevesinde LLTM (lineer lojistik test modeli) analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda R programında yazılan lme4 (Bates vd., 2019) paketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir bağımsız değişken için

birer model ve tüm bağımsız değişkenlerin eş zamanlı kullanıldığı bir model olmak üzere toplam beş model oluşturulmuş ve araştırmanın sorularına TIMSS 2015 genel ve Türkiye uygulamaları kapsamında cevap aranmıştır.

Madde tepki kuramı (MTK) modelleri bireylerin yeteneklerinin yanı sıra madde parametreleri hakkında da bilgi verir. Ancak, madde ve birey özelliklerinin bireylerin cevapları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu inceleyebilme konusunda yetersiz kalabilmektedir. De Boeck ve Wilson (2004), hem ölçme hem de açıklama amacıyla Madde Tepki Kuramı'ndan yararlanarak, modele dahil edilen yordayıcılara göre dört çeşit açıklayıcı madde tepki modeli tanımlamıştır. Bunlar: 1) hiçbir yordayıcının modele dahil edilmediği çifte tanımlayıcı model (geleneksel MTK modelleri), 2) sadece birey yordayıcılarının dahil edildiği birey açıklayıcı model, 3) sadece madde yordayıcılarının dahil edildiği madde açıklayıcı model ve 4) birey ve madde özelliklerinin birlikte dahil edildiği çifte açıklayıcı modeldir. Bu çalışmada ise madde yordayıcıları modele eklenerek TIMSS 2015 matematik verisi cevaplarındaki farklılıklar genel uygulama ve Türkiye uygulaması çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı madde türü, konu alanı, bilişsel alan ve kitapçık değişkenlerinin ve bunların etkileşiminin maddelerin güçlüğünü nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmada Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) 2015 yılında düzenlemiş olduğu Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) kapsamında 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 14 test kitapçığından 6 ve 7 numaralı kitapçıklardaki 17 ortak maddeden elde edilen veriler kullanılmıştır. TIMSS 2015 uygulamasında 6. ve 7. kitapçıkları 40694 öğrenci almıştır ve veri setinin kayıp ve aykırı değerler açısından incelenmesi sonrasında 171 öğrenci analiz dışı bırakılmıştır. TIMSS 2015 geneli 40523,Türkiye örneklemi 861 öğrenciden oluşmaktadır. Madde özelliklerinin (kitapçık, madde türü, maddenin ölçtüğü konu alanı ve bilişsel düzeyi), sorunun doğru cevaplanma olasılığına etkisini incelemek üzere *açıklayıcı madde tepki kuramı* modeli çerçevesinde LLTM (lineer lojistik test modeli) analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar TIMSS 2015 geneli ve Türkiye uygulaması çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Analizlerde, R programında yazılan lme4 (Bates vd., 2019) paketi kullanılmıştır.

İlk modelde test puanı ve madde güçlüğü üzerinde konu alanı değişkenin etkisi incelenmiştir. Türkiye verisi üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin cebir sorularıyla karşılaştırıldığında veri ve olasılık sorularından yüksek puan alma olasılığı 3.78 ($e^{1.331}=3.78$, $p<0.05$); geometri sorularından yüksek puan alma olasılığı 1.29 ($e^{0.255}=1.29$, $p<0.05$) ve sayılar sorularından yüksek puan alma olasılığı 3.88 kat ($e^{1.356}=3.88$, $p<0.05$) daha fazladır. TIMSS genel verisine göre ise öğrencilerin cebir sorularıyla karşılaştırıldığında veri ve olasılık, geometri ve sayılar konu alanı sorularından yüksek puan alma olasılıkları sırası ile 2.38 ($e^{0.867}=2.38$, $p<0.05$), 1.31 ($e^{0.268}=1.31$, $p<0.05$) ve 3.54 ($e^{1.264}=3.54$, $p<0.05$) kat daha fazladır. İkinci modelde, bilişsel alanın test puanı ve madde güçlüğü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Türkiye verisi üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre uygulama sorularıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilme bilişsel düzeyindeki sorulardan yüksek puan alma olasılığı 2.92 kat ($e^{1.072}=3.92$, $p<0.05$) daha yüksek iken akıl yürütme sorularında yüksek puan alma olasılığı 0.71 ($e^{-0.335}=0.71$, $p<0.05$) kat daha düşüktür. Bu durum TIMMS genel verisine göre uygulama sorularıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilme düzeyindeki sorularından yüksek puan alma olasılığı 1.82 kat ($e^{0.599}=1.82$, $p<0.05$) daha yüksek iken akıl yürütme sorularında yüksek puan alma olasılığı 0.53 ($e^{-0.631}=0.53$, $p<0.05$) kat daha düşüktür. Üçüncü modelde test puanı ve madde güçlüğü üzerinde madde türünün etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara göre çoktan seçmeli maddelerden yüksek puan olma olasılıkları Türkiye verisinde 1.60 ($e^{0.467}=1.60$, $p<0.05$), TIMSS genel verisinde ise 1.15 ($e^{0.141}=1.15$, $p<0.05$) kat daha fazladır. Dördüncü modelde kitapçık etkisi incelenmiş ve Türkiye verisi üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre kitapçıklar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken ($e^{0.07}=$, $p>0.05$) TIMMS genel verisinde yedinci kitapçığı alan öğrencilerin altıncıyı alanlara göre daha yüksek puan alma olasılığının 0.52 ($e^{0.089}=1.09$ kat, $p<0.05$) olduğu gözlenmiştir. Etkileşimle ilgili analiz sonuçları eklenecektir. Elde edilen bulgulara göre Türkiye örneklemiyle TIMSS genel verisine ilişkin sonuçların benzer olduğu ve incelenen her iki verisi setinde kitapçığın madde cevapları üzerinde etkisi bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca cebir konu alanının veri ve olasılık ve sayılar konu alanlarına göre öğrencilere daha zor geldiği, açık uçlu sorulara göre çoktan seçmeli soruların ve bilme bilişsel düzeyi sorularına göre uygulama ve akıl yürütme düzeyi sorularının öğrencilere daha kolay geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye verisi üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin cebir sorularıyla karşılaştırıldığında veri ve olasılık sorularından yüksek puan alma olasılığı 3.78; geometri sorularından yüksek puan alma olasılığı 1.29 ve sayılar sorularından yüksek puan alma olasılığı 3.88 kat daha fazladır. TIMSS genel verisine göre cebir sorularıyla karşılaştırıldığında olasılık, geometri ve sayılar konu alanı sorularından yüksek puan alma olasılıkları sırasıyla 2.38, 1.31 ve 3.54 kat daha fazladır. İkinci modelle bilişsel alanın test puanı ve madde güçlüğü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Türkiye uygulamasında, uygulama sorularıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilme düzeyindeki sorularından yüksek puan alma olasılığı 2.92 kat daha yüksek iken akıl yürütme sorularında yüksek puan alma olasılığı 0.71 kat daha düşüktür. TIMMS genel verisinde ise uygulama sorularıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilme düzeyindeki sorulardan yüksek puan alma olasılığı 1.82 kat daha yüksek iken akıl yürütme sorularından yüksek puan alma olasılığı 0.53 kat daha düşüktür. Üçüncü modelde test puanı ve madde güçlüğü üzerinde madde türünün etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara göre çoktan seçmeli maddelerden yüksek puan olma olasılıkları Türkiye verisinde 1.60, TIMSS genel verisinde 1.15 kat daha fazladır. Dördüncü modelde kitapçık etkisi incelenmiş ve Türkiye uygulamasında kitapçıklar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken TIMMS genel verisinde 7. kitapçığı alan öğrencilerin daha yüksek puan alma olasılığının olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Açıklayıcı madde tepki kuramı, madde açıklayıcı model, TIMSS, matematik başarısı

Kaynakça

Atar, B., & Aktan, D. Ç. (2013). Birey açıklayıcı madde tepki kuramı analizi: örtük regresyon iki parametreli lojistik modeli. *Eğitim ve Bilim,* 38(168).

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R.H.B., Singmann, H., Dai, B., Scheipl, F., Grothendieck, G., Green, P., & Fox, J. (2019). lme4:Linear Mixed-Effects Models using 'Eigen' and S4. R package version 1.1-21. https://cran.r-project.org/web/packages/lme4/

Briggs, D. C. (2008). Using explanatory item response models to analyze group differences in science achievement. *Applied Measurement in Education*, 21(2), 89–118.

De Boeck P., Wilson M. (2004). A framework for item response models. In: De Boeck P., Wilson M. (eds) Explanatory Item Response Models. Statistics for Social Science and Public Policy. Springer, New York, NY.

De Boeck, P., Bakker, M., Zwitser, R., Nivard, M., Hofman, A., Tuerlinckx, F., & Partchev, I. (2011). The estimation of item response models with the lmer function from the lme4 package in R. *Journal of Statistical Software,*39(12), 1-28.

Goldhammer, F., Martens, T., & Lüdtke, O. (2017). Conditioning factors of test-taking engagement in PIAAC: an exploratory IRT modelling approach considering person and item characteristics. *Large-scale assessments in education*, 5(1), 18.

Lee, W., & Grimm, K. J. (2018). Generalized linear mixed-effects modeling programs in R for binary outcomes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal,* 25(5), 824-828.

Liou, P. Y., & Bulut, O. (2017). The effects of item format and cognitive domain on students' science performance in TIMSS 2011. *Research in Science Education,*1-23.

Stevenson, C. E., Hickendorff, M., Resing, W. C., Heiser, W. J., & de Boeck, P. A. (2013). Explanatory item response modeling of children's change on a dynamic test of analogical reasoning. *Intelligence, 41*(3), 157-168.

Wilson, M. , De Boeck, P. , Carstensen, C.H. (2008). Explanatory item response models: A brief introduction. In J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner (Eds.), Assessment of competencies in educational contexts: State of the art and future prospects. Göttingen: Hogrefe & Huber.

(25952) Bilişsel Düzeyleri Farklı Maddelerdeki Yanıtlama Davranışlarının İncelenmesi

ÖMER KUTLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÇAĞLA ALPAYAR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanındaki temel bilgi ve becerilerini belirlemeyi amaçlayan bir tarama araştırmasıdır. Araştırma, katılımcı ülke öğrencilerinin çok yönlü bir değerlendirmesini yaparak ülkelere, eğitim politikalarına yön vermede, öğretim programlarını geliştirmede ve eğitim sistemindeki işleyişi anlamada çerçeve sunar (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan & Preuschoff, 2009).

TIMMS, başarı testleri ve anketler olmak üzere iki uygulamayı içermektedir. Başarı testleri, öğrencilerin okul derslerinde neyi başardıklarına odaklanmaktadır (Dossey, O'Sullivan & Gonzales, 2006). Matematik testleri; bilme, uygulama ve akıl yürütme olmak üzere üç düzeyde yapılandırılmaktadır (Grønmo, Lindquist, Arora & Mullis, 2015). *Bilme* düzeyindeki maddelerin yanıtlanabilmesi için bazı kavramsal bilgileri hatırlanması gerekmektedir. Bu düzeydeki maddeler yanıtlanırken hatırlama, tanıma, sınıflama, sıralama, hesaplama ve ölçme gibi davranışlar gerçekleştirilmektedir. *Uygulama* düzeyindeki maddeler, yanıtlayıcıların edindikleri bilgiyi ve kavramları işe koşmalarını ve bu anlayışlarını kullanarak temsiller oluşturmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler için sıradan ve önceden bildikleri durumlar vurgulanarak genellikle problem çözmeye odaklanılmaktadır (Grønmo & diğerleri, 2015). Uygulamadaki en karmaşık bilişsel süreç olan *akıl yürütme* düzeyinde ise öğrencilerin sistemli düşünmeleri beklenmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin bazı ilkelere, kurallara, varsayımlara dayanarak akılcı çıkarımlar yapmaları ve verilen sonuçları doğrulamaları gerekmektedir (Mullis & Martin, 2013).

Uygulamalarda, çoktan seçmeli ve kısa yanıtlı olmak üzere iki madde türü kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli maddelerde yalnızca tek doğru yanıta puan verilmektedir (Haladyna, 1997). Ancak maddenin ölçtüğü düşünme becerisi karmaşıklaştıkça madde birden fazla bilgi ve beceriyi kapsamakta, bu değişime bağlı olarak sonuçtan çok süreç önem kazanmaktadır (Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2013). Bu nedenle, çoktan seçmeli maddeler öğrencinin ulaştığı sonucu dikkate almakta, karmaşık düşünme süreçlerine yönelik kısıtlı gözlemler sunmaktadır. Bu gözlemleri zenginleştirmek amacıyla, öğrencilerin çoktan seçmeli maddeyi yanıtlarken bilgilerini nasıl kullandıklarının ve maddeye ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi, çoktan seçmeli maddelerin sakıncalarının gözden geçirilmesinde anlamlı bilgiler sağlayacaktır. Bu kapsamda maddenin ölçtüğü özellikle, öğrencinin yanıtlama davranışı ve üstbilişsel (bilişötesi) farkındalık düzeyi maddeyle ilişkili olarak ele alınabilir.

Yanıtlama davranışı, zihinsel işlem basamaklarını içeren bir süreçtir (Tokat, 2006). Maddeyi yanıtlarken verilen tepkiler bilişsel süreçler aracılığıyla ortaya konmaktadır. Yanıtlama davranışları dört başlık altında incelenmektedir: Yanıtlayıcı maddeyle ölçülen davranışa (i) sahiptir ve maddeyi doğru yanıtlar, (ii) sahip değildir; maddeyi yanlış yanıtlar ya da boş bırakır, (iii) sahip değildir; fakat seçenekleri eleyerek doğru yanıtı bulur ve (iv) sahip değildir, ancak seçenekleri rastgele yanıtlayarak doğru yanıta rastlantısal ulaşır (Turgut ve Baykul, 2010). Alanyazında, bu davranışlar çeşitli çerçevelerde incelenmektedir (Koçak, 2013; Pehlivan ve Kutlu, 2014). Sefcik, Bice & Prerost (2013), yanıtlama davranışlarını test alma davranışları kapsamında incelemiştir. Araştırmacılara göre yanıtlama davranışları, bir kez edinildiklerinde farklı durumlara ve derslere aktarılabilmektedir. Bu aktarılabilir ve sistematik yapı, üstbiliş ile benzerlik göstermektedir. Üstbiliş, en genel anlamıyla bireyin kendi düşünme fark etmesi ve kontrol etmesidir. Bireyin *biliş* hakkında bildiklerini ve kendi bilişini nasıl yönettiğini içermektedir (Flavell, Miller & Miller, 2002). Birey, üstbiliş öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerini izlemede ve düzenlemede yararlanmakta (Metcalfe & Shimamura, 1996), bilgilerini belli bir yaklaşımla (strateji) kullanarak başarısını etkili biçimde sergileyebilmektedir (Gourgey, 2002). Yapılan çalışmaların bulgularına bağlı olarak üstbiliş alana özgü göstergelerle yapılandırmıştır. Buna göre Kaplan ve Duran (2016) *Matematiksel Üstbilişsel Farkındalık* kavramını ortaya atmış ve bireylerin üstbiliş farkındalıklarını matematiğin alt alanları bağlamında ayrıntılı olarak tanımlamıştır.

Bu bilgilerden hareketle üstbiliş farkındalığı yüksek öğrencilerin madde yanıtlama sürecinde daha stratejik davranmaları ve karmaşık düşünme süreçleri gerektiren maddelerde daha etkili başarı göstermeleri beklenmektedir. Bireyin yanıtını yapılandırırken bilgileri kullanma biçiminin olduğu kadar maddeye yaklaşımının da belirlenmesi, çoktan seçmeli maddelerin uygulanışının gözden geçirilmesinde anlamlı bilgiler sağlayacaktır. Bu nedenle bireylerin çoktan seçmeli maddeleri yanıtlama davranışlarının çeşitli durumlarda nasıl farklılaştığının belirlenmesi gereklilik olarak görülmüştür. Buna göre araştırmada öğrencilerin TIMSS matematik testindeki yanıtlama davranışlarının, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeylerine, maddenin bilişsel düzeyine ve madde performanslarına göre gösterdiği farklılığı ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli: Bu araştırma tarama modeli türündedir. Tarama modeli, "Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu, öğrencilerin ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenecek ve Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülecektir. Çalışmanın özelliği ve veri çözümlemesinde kullanılacak analizler dikkate alındığında örnekleme yaklaşık 120 öğrenci seçilecektir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın amacı doğrultusunda üç farklı ölçme aracı uygulanacaktır. Bunlardan ilki Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Ölçeği'dir. Öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıklarını ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen araç üç alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre ölçekte, *matematiksel bilgi* alt boyutunda sekiz, *matematiksel izleme* alt boyutunda sekiz, *matematiksel tespit* alt boyutunda yedi olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Yine bu çalışma kapsamında uygulanacak Yanıtlama Davranışı Formu, Pehlivan ve Kutlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Form, Turgut ve Baykul (2010) tarafından sunulan çerçeveye göre uyarlanması sonucunda elde edilmiştir. Buna göre formda yer alan dokuz ifade, yanıtlayıcıların yaş düzeyleri dikkate alınarak dört ifadeye indirilmiştir. Oluşturulan Yanıtlama Davranışı Formu, Matematik Testi'nde yer alan her bir madde için ayrı ayrı işaretlenecektir. Matematik Testi, öğrencilere uygulandıktan sonra, doğru yanıtlara 1, boş ve yanlış yanıtlara 0 verilerek puanlanacaktır. Yanıtlayıcıların testteki maddeleri yanıtlarken izledikleri stratejiler için Yanıtlama Davranışı Formu'na verdikleri yanıtlardan yararlanılacaktır. Son olarak TIMSS 2007, 2011 ve 2015 çalışmalarında uygulanmış 4. sınıf formlarından seçilecek maddelerden bir başarı testi oluşturulacaktır. Buna göre bilme, uygulama ve akıl yürütme düzeylerinden her birinden dörder madde örnek olarak seçilecektir.

Verilerin Çözümlenmesi: Bu araştırmada bireylerin yanıtlama davranışlarının, maddelerin psikometrik özelliklerine ve madde performansına göre dağılımları incelenecektir.

Ayrıca yanıtlayıcıların;

- Matematiksel üstbiliş farkındalığın farklı alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının,

- Matematik testinin her üç bilişsel düzeyindeki maddelerden elde ettikleri puan ortalamalarının,

- Testten aldıkları toplam puan ortalamalarının tercih ettikleri farklı yanıtlama davranışlarına göre manidar derecede farklılaşıp farklılaşmadığı fark testleri ile incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrencilerin çoktan seçmeli matematik maddelerini yanıtlarken kullandıkları yanıtlama davranışlarının, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeylerine, maddeyi yanıtlama başarılarına ve maddenin bilişsel düzeyine göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmada bireyin matematiksel düşünme süreçlerinin farkındalığının bir göstergesi olarak matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve test maddelerine yaklaşımlarının bir göstergesi olarak davranışları ele alınacaktır. Bu nedenle, bulguların çoktan seçmeli maddelerin bireylerin maddelere yaklaşımlarının anlamlandırılmasına yarar sağlaması beklenmektedir. Umay (1997)'ye göre, çoktan seçmeli maddeler problem çözme becerilerini ölçen maddeler için uygundur. Şimşek ve Kutlu (2017) akıl yürütme ya da yorumlamayı ölçen maddelerin, bilgiyi ölçen maddelere göre öğrenciler tarafından daha etkili kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar yer almasa da yapıların benzerlikleri dikkate alındığında matematiksel üstbiliş farkındalığı daha yüksek olan öğrencilerin daha stratejik yaklaşmaları ve bunu yanıtlama davranışlarına yansıtmaları beklenmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin daha yüksek bir başarı gösterecekleri de öngörülmektedir. Frary (1980) çalışmasında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanıtlama davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan ve Kutlu (2014), testin alt boyutlarına bağlı olarak yanıtlama davranışlarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Umay (1998) ise öğrencilerin zor bir soruyu boş bırakma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu bulgulardan hareketle, üstbiliş farkındalığı yüksek öğrencilerin madde yanıtlama sürecinde daha stratejik davranmaları ve karmaşık düşünme süreçleri gerektiren maddelerde daha etkili başarı göstermeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilişötesi, Üstbiliş, Üstbiliş Farkındalık, Yanıtlama Davranışı

Kaynakça

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive education.* New Jersey: Prentice Hall.

Frary, R. B. (1980). The effect of misinformation, partial ınformation, and guessing on expected multiple choice test ıtem scores. *Applied Psychological Measurement*, *4*(1), 79-90.

Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, *24*, 143-158.

Gourgey, A. F. (2002). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Metacognition in Learning and Instruction* içinde Hartman H. J. (Ed.). New York: Academic Publishers.

Grønmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A., & Mullis, I. V. (2015). *TIMSS 2015 mathematics framework.* Boston: International Study Center.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon

Kaplan, A. ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbiliş farkındalık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 1-17.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Koçak, D. (2013). *Farklı Yönergelerle Verilen Çoktan Seçmeli Testlerde Yanıtlama Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayincilik.

Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching & assessing 21st century skills*. USA: Solution Tree Press.

Metcalfe, J., & Shimamura, A. P. (1996). *Metacognition; Knowing about Knowing*, Cambridge, Mass: MIT Press.

MEB. (2015). 1.-4. Sınıflar Matematik Öğretim Programı. http://matematikogretimi.weebly.com/uploads/2/6/5/4/26548246/matematik1-4_prg.pdf adresinden 4 Haziran 2018 tarihinde alınmıştır. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, Y., & Preuschoss, C. (2009). *TIMSS 2011 assessment frameworks.* Boston: International Study Center.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2013). *TIMSS 2015 assessment frameworks.* Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.

http://timssandpirls.bc.edu/timss 2015/frameworks.html adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

Pehlivan, E. B. ve Kutlu, Ö. (2014). Türkçe test maddelerinde yanıtlama davranışlarının incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 5(1), 61-71.

Sefcik, D., Bice, G., & Prerost, F. (2012). How to study for standardized tests. USA: Jones & Bartlett Pubishers.

Şimşek, N. T., & Kutlu, Ö. (2017). Determining the response behaviors of middle school students for open-ended questions. *Journal of Educational Sciences Research.* 7(1), 243-256.

Tokat, Y. N. (2006). *Çoktan Seçmeli Testlerde Yanıtlama Davranışlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turgut, Y. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Umay, A. (1997). Yanıtlayıcı davranışların analizi yolu ile matematikte problem çözümleri için bir güvenirlik ve geçerlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 47-56.

Umay, A. (1998). Seçmeli testlerde yanıtlayıcı davranışları ve şans başarısının elimine edilmesi işlemlerine ilişkin bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 54-61.

(25972) Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Sınavı Alt Testlerinin Çeşitli Tekniklere Göre Değişen Madde Fonksiyonlarının İncelenmesi

ÖMER KAMIŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZKAN SAATÇİOĞLU
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

MUHARREM ŞENGÜL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması 2016 yılında uygulanmış ve 8. Sınıf düzeyinde Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alanlarında gerçekleştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2017). Aynı yetenek düzeyinde olan cinsiyet, ülke, anadil açısından farklı gruplardaki öğrencilerin test maddelerindeki performanslarının farklılaşması Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) gösteren maddelerin varlığına işaret etmektedir (Hidalgo, Lopez-Martinez, Gomez-Benito, Guilera, 2016). Böylece DMF, gruplardaki yetenek farklılıkları kontrol edildikten sonra maddelerin alt gruplar için farklı istatistiksel özellikler gösterip göstermediğinin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Penfield ve Camilli, 2007). Başka bir ifade ile DMF, aynı yetenek düzeyindeki bireyler için maddenin yanıt kategorilerinden birinin seçilme olasılığının farklılaşması olarak yorumlanabilmektedir.

Testteki bir maddenin DMF göstermesi bu maddenin yanlı olabileceği hakkında ipucu sağlamakta, yanlılık ise test puanlarının geçerliği için ciddi bir tehdit oluşturarak, ölçme araçlarının geçerliğini etkileyen bir husus olarak belirtilmektedir (Kane, 2006, Kim, Cohen, Alagöz ve Kim, 2007). DMF gösteren bir madde için tüm yetenek düzeylerinde aynı grup lehine avantaj sağlanıyorsa, bu maddede tek biçimli DMF'nin varlığından söz edilebilmektedir. Bununla birlikte bazı yetenek düzeyleri için bir grup avantajlı iken, bazı yetenek düzeylerinde diğer grubun lehine avantaj sağlanması durumunda tek biçimli olmayan DMF oluşmaktadır (Penfield ve Camilli, 2007)

Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı olarak farklı DMF belirleme teknikleri geliştirilmiştir (Zumbo, 1999). İkili ve çoklu puanlanan maddeler için MTK Olabilirlik Oranı, SIBTEST, Lojistik Regresyon ve Genelleştirilmiş Mantel Haenszel teknikleri kullanılabilmektedir (Chang, Mazzeo ve Roussos, 1996; Elosua ve Wells, 2013; Fidalgo, 2011; Thissen, 2001; Zumbo, 1999). DMF belirleme sürecinde Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı olarak geliştirilen farklı tekniklerin birlikte kullanılarak maddelerin yanlı olup olmadığına karar verilmesi önerilmektedir (Hambleton, 2006). Bu bağlamda DMF belirleme tekniklerinin birbirlerine olan üstünlük ve sınırlılıkları nedeniyle her iki kurama dayalı teknikler bu araştırma kapsamında birlikte kullanılmıştır. Yapılan araştırma, ikili ve çoklu puanlanan maddeler için DMF belirleme sürecinde kullanılabilen farklı tekniklerin uyumunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmanın diğer bir önem boyutunu ise Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasının 2016 uygulamasındaki 8. Sınıf alt testlerindeki maddelerin DMF gösterip göstermediğinin belirlenerek, bu testin geçerliğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yapılan araştırma kapsamında ABİDE 2016 uygulamasının 8. sınıf alt testlerindeki ikili ve çoklu puanlanan maddeler için KTK'ya ve MTK'ya dayalı teknikler kullanılarak bu tekniklerin DMF belirleme performansları karşılaştırılmıştır. Böylece ABİDE uygulamasına katılan cinsiyet, çalışma masasına sahip olma, evde bilgisayar olması vb. değişkenlerine göre farklı alt gruplar arasında DMF gösteren maddelerin belirlenerek, ortak özelliklere sahip alt gruplar arasındaki olası performans farklılıklarının KTK ve MTK'ya dayalı olarak geliştirilen çeşitli tekniklerle incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

ABİDE 2016 uygulamasındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alt testlerinde yer alan ikili ve çoklu puanlanan maddeler öğrencilerin;

cinsiyetlerine,

kendine ait oda olması,

çalışma masasına sahip olması,

kendilerine ait tablet veya bilgisayar olması,

evde bilgisayar olması,

evde internet bağlantısı olması,

okullarında kütüphane olması durumları açısından KTK'ya ve MTK'ya dayalı tekniklere göre DMF göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 2016 yılındaki 8. sınıf ABİDE uygulaması alt testlerindeki maddelerin öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine göre DMF gösterip göstermediği farklı DMF belirleme teknikleri ile incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle korelasyonel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Sekizinci sınıflar için ABİDE uygulaması 2016 yılında Türkiye genelinde yaklaşık 38000 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017). Bu araştırma kapsamında ise bu uygulamaya katılan ve A kitapçığını alan 7976 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Bu bireyler rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. DMF belirlemede sürecinde MTK'ya dayalı yöntemler de kullanılacağından ve bu yöntemlerde analizleri gerçekleştirebilmek için geniş örneklem gerektiğinden demografik değişkenlerdeki her bir alt grup için yeterli sayıda bireye ihtiyaç duyulmaktadır. Örneklem sayısının geniş tutulmasında bu durum etkili olmuştur.

Verilerin Elde Edilmesi

ABİDE uygulaması Milli Eğitim Bakanlığınca gerçekleştirilen bir uygulama olduğundan verilerin elde edilebilmesi için dilekçe ile bakanlığa başvurulmuştur. İlgili dilekçeye araştırma özeti ve istenilen verinin özelliklerini içeren bir veri yapısı örneği eklenmiştir. Dilekçenin bakanlığa ulaştırılması ile verilerin elde edilmesi arasında yaklaşık 2 ay kadar bir zaman geçmiştir. Böylece ABİDE 2016 uygulamasına katılarak A kitapçığını alan öğrencilerden rastgele seçilen 7976 öğrencinin tüm alt testlere ilişkin verisi elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

ABİDE uygulamasının alt testlerinde DMF analizleri gerçekleştirebilmek için öncelikle bireylerin yetenek puanlarına ihtiyaç vardır. Bunun için veri setleri kullanılarak yetenek kestirimi yapılmıştır. Yetenek kestiriminde MTK modellerinden GPCM modeli kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model veri uyumu varsayımları test edilmiştir. Yapılan analizlerde bu varsayımların karşılandığı görülmüştür. Elde edilen bu yetenek kestirimleri eşleşme değişkeni olarak kullanılmış ve veri setindeki her bir madde için MTK Olabilirlik Oranı, Lord-Ki-kare, SIBTEST, Lojistik Regresyon ve Mantel Haenszel DMF belirleme teknikleri ile DMF analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde R 3.5.3 programının *difR* paketinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından Türkçe alt testinde yer alan ikili puanlanan maddeler için tek biçimli ve tek biçimli olmayan DMF sonuçları incelendiğinde; tek biçimli DMF için Lojistik Regresyon (m3, m5, m6, m14), SIBTEST (m3, m5, m6, m14) ve Lord Ki-kare (m3, m5, m6, m14) tekniklerine göre aynı maddelerin DMF'li belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tek biçimli olmayan DMF için ise Lojistik Regresyon (m16), SIBTEST (m3, m5, m6, m14) ve Lord Ki-kare (m5, m6, m14, m16) teknikleri için DMF'li olarak belirlenen ortak bir madde (m16) olmasına rağmen genel olarak DMF'li olarak tespit edilen maddelerin farklılaştığı belirlenmiştir. Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alt testlerinde yer alan ikili puanlanan maddeler için kullanılması planlanan tekniklere ve Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ile Sosyal Bilgiler alt testlerindeki çoklu puanlanan maddeler için kullanılacak tekniklere ilişkin analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte ikili puanlanan maddeler için kullanılabilen tekniklerde karşılaşılan durumun (benzer ve farklı maddelerin DMF'li olarak belirlenmesi) çoklu puanlanan maddeler için de gerçekleşmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : ABİDE, DMF, Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler

Kaynakça

Chang, H., Mazzeo, J. and Roussos, L. (1996). Detecting DIF for polytomously scored items: An adaptation of the SIBTEST procedure. Journal of Educational Measurement, 33(3), 333-353.

Elosua, P. and Wells, C. S. (2013). Detecting DIF in Polytomous Items Using MACS, IRT and Ordinal Logistic Regression. *Psicológica, 34*, 327-342.

Fidalgo, A. M. (2011). A New Approach for Differential Item Functioning Detection Using Mantel-Haenszel Methods. The GMHDIF Program. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 1018-1022.

Hambleton, R. K. (2006). Good practices for identifying differential item functioning. *Medical Care*, 44(11), 182-188.

Hidalgo, M. D., Lopez-Martinez, M. D., Gomez-Benito, J. and Guilera, G. (2016). A comparison of discriminant logistic regression and Item Response Theory Likelihood-Ratio Tests for Differential Item Functioning (IRTLRDIF) in polytomous short tests. *Psicothema, 28*(1), 83-88.

Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp.17-64). Westport, CT: Praeger.

Kim, S. H., Cohen, A. S., Alagoz, C. and Kim, S. (2007). DIF Detection and Effect Size Measures for Polytomously Scored Items. Journal of Educational Measurement, 44(2), 93-116.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf adresinden elde edilmiştir.

Penfield, R. D., and Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. C. R. Rao, and S. Sinharay (Eds.). *Handbook of statistics* (Vol. 26, pp. 125-167). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Thissen, D. (2001). IRTLRDIF v.2.0b [Computer program]. University of North Carolina at Chapel Hall: L. L. Thurstone Psychometric Laboratory.

Zumbo, B. D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as sa unitary framework for binary and likert-type (ordinal) item scores. Ottawa ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

(26003) Comparison of Chi Square Model Comparison Test, Satorra-Bentler Model Comparison Test and Revised Satorra-Bentler Model Comparison Test Comparing Two Nested Models: A Monte-Carlo Simulation Study

SUNGUR GÜREL

SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The goodness of fit chi square statistic is used to assess the adequacy of the model fit to the data in the Structural Equation Modeling (SEM) framework. If the intention is comparing two nested models where the more restrictive comparison model (M0) is nested in less restrictive baseline model (M1), we can subtract the chi-square statistic of M1 from chi-square statistic of M0 (Bollen, 1989) and the difference also will follow a chi-square distribution (Neyman & Pearson, 1928). However, Kaplan (2000) concluded that when data are non-normal, goodness of fit statistics are inflated, Hayduk et al. (2007) and Yuan, Bentler, and Zhang (2005) concluded that the goodness of fit chi square statistic can be increased or decreased. Satorra and Bentler (1988; 1994) proposed a procedure that adjusts the goodness of fit chi square statistic by estimating a scaling correction factor to deal with bias due to the multivariate non-normality. Satorra-Bentler statistic is simply an adjusted goodness of fit chi square statistic that is corrected for the amount of deviation from normality. Although Satorra-Bentler statistic is widely used, when the sample size is small or M0 is highly incorrect, the scaling correction factor will be negative so do Satorra-Bentler statistic. Satorra and Bentler (2010) proposed and revised Satorra-Bentler goodness of fit chi square statistic that overcomes negative Satorra-Bentler statistic issue.

The chi square model comparison test is widely used and accepted. Under the violation of the multivariate normality assumption the Satorra-Bentler statistic is widely used and its performance is proven by simulation studies (Chou, Bentler & Satorra, 1991; Bentler, &Cano, 1992; Chou & Bentler, 1995; Curran, West & Finch, 1996; Bentler, & Yuan, 1999)). However, only a few studies tested the performance of Satorra-Bentler procedure for model comparison purpose (Satorra, 2000; Satorra & Bentler, 2001). Except for some guidelines about how to implement revised Satorra Bentler procedure (Asparouhov & Muthen, 2010; Satorra & Bentler, 2010, Braynt & Satorra, in press), we couldn't find any literature on revised Satorra Bentler procedure. Our initial purpose is investigating the performance of revised Satorra-Bentler procedure under negative scaling factor condition, positive scaling factor condition, and multivariate normality to conclude about using revised Satorra-Bentler procedure under any condition. We will summary the previous literature on performance of the different chi square goodness of test statistics because if a method is not biased to begin with, comparing two nested models based on some combinations of biased goodness of fit statistics does not makes sense. At the second section, we will conclude summary the literature about the performance of different chi-square related procedures used to compare nested models. In the last section, we will explain a defect about SB model comparison procedure and a proposed solution. We will finalize the research proposal by proposing a Monte Carlo simulation study to investigate the performance of revised Satorra Bentler procedure under various conditions.

Araştırma Yöntemi

Bentler, Satorra, and Yuan (2009) run the only application of the revised SB so initial population parameters will be obtained from that study. The observed variables violate the multivariate assumption.

We will simulate three sample sizes as 100, 500, and 1000 to represent small, medium, and large sample size. We will also manipulate the distributions of the observed variables as multivariate normality holds, multivariate normality is moderately violated and multivariate normality is severely violated with the skewenes and kurtosis values of (0,0), (1,8), and (1,16) respectively.
Once data is simulated, we will apply eML, eSB, and revised SB procedures to compare models.

The revised Satorra-Bentler statistic is calculated in two steps. In first step, we estimate the less complex model by restricting number of iterations to zero so we will get factor loadings, covariances between measurement residuals and covariances between factors. We will estimate the more complex model by setting the parameter estimates equal to the previously found statistics. (Satorra & Bentler, 2010).

We will run each condition 1000 times. We will compare the expected chi square value against the mean of the observed chi square value for each condition to estimate bias for each method.

We will simulate data in R 3.5.2 (R Core Team, 2018). and batch Mplus 7.0 (Muthen & Muthen, 2011) to fit the model and estimate the chi square statistics and scaling correction factors.

The chi square model comparison test is widely used and accepted. Under the violation of the multivariate normality assumption the Satorra-Bentler statistic is widely used and its performance is proven by simulation studies (Chou, Bentler & Satorra, 1991; Bentler, &Cano, 1992; Chou & Bentler, 1995; Curran, West & Finch, 1996; Bentler, & Yuan, 1999)). However, only a few studies tested the performance of Satorra-Bentler procedure for model comparison purpose (Satorra, 2000; Satorra & Bentler, 2001). Except for some guidelines about how to implement revised Satorra Bentler procedure (Asparouhov & Muthen, 2010; Satorra & Bentler, 2010, Braynt & Satorra, in press), we couldn't find any literature on revised Satorra Bentler procedure. Our initial purpose is investigating the performance of revised Satorra-Bentler procedure under negative scaling factor condition, positive scaling factor condition, and multivariate normality to conclude about using revised Satorra-Bentler procedure under any condition. We will summary the previous literature on performance of the different chi square goodness of test statistics because if a method is not biased to begin with, comparing two nested models based on some combinations of biased goodness of fit statistics does not makes sense. At the second section, we will conclude summary the literature about the performance of different chi-square related procedures used to compare nested models. In the last section, we will explain a defect about SB model comparison procedure and a proposed solution. We will finalize the research proposal by proposing a Monte Carlo simulation study to investigate the performance of revised Satorra Bentler procedure under various conditions.

Bentler, Satorra, and Yuan (2009) run the only application of the revised SB so initial population parameters will be obtained from that study. The observed variables violate the multivariate assumption.

We will simulate three sample sizes as 100, 500, and 1000 to represent small, medium, and large sample size. We will also manipulate the distributions of the observed variables as multivariate normality holds, multivariate normality is moderately violated and multivariate normality is severely violated with the skewenes and kurtosis values of (0,0), (1,8), and (1,16) respectively.
Once data is simulated, we will apply eML, eSB, and revised SB procedures to compare models.

The revised Satorra-Bentler statistic is calculated in two steps. In first step, we estimate the less complex model by restricting number of iterations to zero so we will get factor loadings, covariances between measurement residuals and covariances between factors. We will estimate the more complex model by setting the parameter estimates equal to the previously found statistics. (Satorra & Bentler, 2010).

We will run each condition 1000 times. We will compare the expected chi square value against the mean of the observed chi square value for each condition to estimate bias for each method.

We will simulate data in R 3.5.2 (R Core Team, 2018). and batch Mplus 7.0 (Muthen & Muthen, 2011) to fit the model and estimate the chi square statistics and scaling correction factors.

This study will address the lack of evaluating performance of the revised Satorra-Bentler procedure. We will also compare three main model comparison techniques under conditions that we expect all of the procedures should be unbiased. If we are able to find such a result, we can conclude that the revised Satorra-Bentler procedure works well under any condition so we don't need to search another procedure to compare nested models from now on. We expect that revised Satorra-Bentler procedure will allow researchers to pick appropriate model that includes non-normal and normal data. Results are expected to be obtained by the end of May 2019.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study will address the lack of evaluating performance of the revised Satorra-Bentler procedure. We will also compare three main model comparison techniques under conditions that we expect all of the procedures should be unbiased. If we are able to find such a result, we can conclude that the revised Satorra-Bentler procedure works well under any condition so we don't need to search another procedure to compare nested models from now on. We expect that revised Satorra-Bentler procedure will allow researchers to pick appropriate model that includes non-normal and normal data. Results are expected to be obtained by the end of May 2019.

Anahtar Kelimeler : SEM, Model Comparison, Non-normal Data, Nested Model

Kaynakça

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Computing the strictly positive Satorra-Bentler chi-square

test in Mplus. (Mplus Web Notes: No. 12, July 6, 2010). See

http://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote12.pdf.

Bentler, P.M., Satorra, A., & Yuan, K.-H. (2009). Smoking and cancers: case-robust analysis of a classic data set. *Structural Equation Modeling*, *16*, 382–390.

Bentler, EM., & Yuan, K.-H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research, 34,* 183-199.

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. New York: Wiley.

Browne, M. W. (1984). Asymptotic distribution-free methods for the analysis of covariance

structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *37*, 62-83.

Chou, C.-P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural Equation Modeling (pp. 37-55).

Curran, P. J., West, S. G, & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*, 16-29.

Harlow, L. L. (1985). Behavior of some elliptical theory estimations with nonnormal data in a covariance structures framework: A Monte Carlo study. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angles, USA

Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Baulianne, S. (2007). Testing! esting! one, two, three- Testing the theory in structural equation models! Personality and Individual Differences, 42, 841-850. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kaplan, D. (2000). Structural equation modeling: Foundations and extensions. Thousand Oaks,

CA: Sage.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). Mplus User's Guide. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Muthen, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis for non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology. 38,* 171-189.

Neyman, J., & Pearson, E. S. (1928). On the use and interpretation of certain test criteria for

purposes of statistical inference: Part I. *Biometrika, 20A,* 175-240.

R Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.

Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multisample analysis of moment

structures. In D. D. H. Heijmails, D. S. G. Pollock, & A. Satorra (Eds.), *Innovations in*

multivariate statistical analysis: A Festschrift for Heinz Neudecker (pp. 233-247).

Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1988). Scaling corrections for statistics in covariance structure analysis. Los Angles: *UCLA statistics series 2.*

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), Latent variables analysis: Applications for developmental research (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment

structure analysis. *Psychometrika, 66,* 507-514.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled chi-square test statistic.

Psychometrika, 75, 243-248.

Yuan, K.-H., Bentler, P.M., & Zhang W. (2005). The effect of skewness and kurtosis on mean and covariance structure analysis: The univariate case and its multivariate implication.*Sociological Methods and Research, 34,* 240-258.

(26169) Digital Game Addiction Levels of Grade Secondary School Students

AYŞE GÖZDE KOYUNCU
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

TİJEN ZEYBEK
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BARIŞ KOYUNCU
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Digital game addiction, on the other hand, is characterized by game addiction that occurs in digital environments and a sense of deprivation that occurs during non-playing times.

In this context, it is possible to explain digital game addiction as a situation where the child or the individual cannot stop playing for a long time, perceive the game as a part of real life, delay his/her responsibilities due to games and prefer playing games to other social activities

Digital gaming addiction is seen as a behavioral addiction in its most general terms, although no clear definition has been made yet, and it is evaluated as the use technological tools for excessive length of time and in a way that would cause various damages

When the studies are evaluated, it is seen that some researches suggest that digital games develop the cognitive abilities, affect the development of intelligence positively, that they are fun and increase the level of learning, and thus that they provide an opinion defending digital games. On the other hand, some studies advocate that digital games should be prevented because of their negative effects on socialization, postponing responsibilities and negatively affecting the school success.

In this study, digital game addiction levels of 6th, 7th and 8th grade secondary school students were investigated.

Araştırma Yöntemi

This study was carried out with the participation of 489 students from Near East College Middle School in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The "What is the level of digital gaming addiction in secondary school students and is there a significant difference between the students in terms of digital game addiction and the average of success in terms of sex" question constitutes the basic problem sentence in the study.

In the study, a questionnaire was conducted on 489 students who were studying in the Near East College, and 488 questionnaires that were accepted as valid were taken into consideration. 49% of the participants were female, whereas 51% of them were male. In addition, 36% of the participants are 6th Grade, 37% are 7th Grade and 27% are 8th Grade students.

In the research, a socio-demographic questionnaire form and Digital Game Addiction Scale developed by the researcher were used. The data were analyzed after being transferred into an SPSS 15.00 Windows package program.

ABSTRACT

Game addiction is generally defined as the inability to control the playing time and continuing to play in spite of the negative consequences, or losing the significance of interest areas other than the game over time. Digital game addiction, on the other hand, is characterized by game addiction that occurs in digital environments and a sense of deprivation that occurs during non-playing times.

Although digital game addiction has not yet been defined as a disorder in terms of current diagnostic systems used today, it is being intensively discussed because of the technological developments in the last three decades and the resulting problems. In particular, when the search for solutions to the problems faced by families and the studies on the subject are taken into account, it is clearly seen that there is a significant problem.

In this study, digital game addiction levels of 6th, 7th and 8th grade secondary school students were investigated. In the study, a questionnaire was conducted on 489 students who were studying in the Near East College, and 488 questionnaires that were accepted as valid were taken into consideration.

In the research, a socio-demographic questionnaire form and Digital Game Addiction Scale developed by the researcher were used. The data were analyzed after being transferred into an SPSS 15.00 Windows package program.

Accordingly, it was revealed that 22.3% of the students who participated in the study carried a risk of developing digital game addiction. In addition, it was concluded that the risk of developing game addiction was more common among male students.

In this context, it is necessary to conduct future studies among the wider age groups, including pre-adolescence and post-adolescence in addition to adolescence. Another important point is that the concept of digital game addiction is considered to be almost inevitable in the context of behavioral addiction.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The students who participated in the research were asked primarily about the purpose of using computers and the Internet. In this study, which aims to measure participants' levels of digital game addiction, it can also be observed from the table and, as expected, students spend most of their time on a computer or tablet to play games.

The vast majority of students (96.9) have different digital devices in addition to the tablets they use at school. When asked about how much time they spend with these devices on a daily basis, it is seen that the highest rate belongs to the group who spend 1-2 hours per day (29,7). This group is followed by those who spend 2-3 hours a day on computers, tablets and other devices with 22.9%. The lowest rate belongs to those who spend more than 4 hours a day with 12.5%.

It was revealed that 22.3% of the students who participated in the study carried a risk of developing digital game addiction. In addition, it was concluded that the risk of developing game addiction was more common among male students.

Anahtar Kelimeler : Secondary School Students, Digital Game Addiction, Sex Success Level.

Kaynakça

Akpınar, Y. ve Altun, Y., Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi. İlköğretim Online, 13(1), 14. (2014).

Business Dictionary(2017), http://goo.gl/IVH6Nq, (2017).

Calao, L.A., Moreno-Leon, J., Correa, H.E. , Robles, G., Developing Mathematical Thinking With Scratch: an Experiment with 6th grade students. Design for Teaching and Learning in a Networked World, Springer International Publishing, pp.17-27. (2015).

Çelik, A. Bilgi Toplumu Üzerine Bazı Notlar, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, S: 15(1), s. 53-59. (1998).

Keçeci, G., Alan, B. ve Kırbağ Zengin, F., Eğitsel Bilgisayar Oyunları Destekli Kodlama Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.(2016).

Paivio, A. Mental Representations: A dual-coding approach. New York: Oxford University. (1986).

Sayın, Z., Seferoğlu, S.S. Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi, Akademik Bilişim, Adnan Menderes Üniversitesi,Aydın.ss1-7. (2016).

Sezgin, M.E. İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana. (2002).

Wing, J.M. Computational Thinking, Cpommunications of the ACM, 49(3), pp.33-35. (2006).

www.kodlamadersi.com. (2017)

Yükseltürk, E. ve Altıok, S. Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 50-65. (2015)

APA. (2014), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. http://www.dsm5.org/Documents/Internet%20Gaming%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf

Arslan A., Kırık, a.M., Karaman, M. Ve Çetinkaya, A. (2015), Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık, Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 8, 34-58.

Erboy, E., ve, Aydın, 2010, İlköğretim 4. 5.Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Gentile, D., 2009, "Pathological video-gameuseamongyouthages 8-18" A nationalstudy, PsyhologicalScience, 25(5), pp.594-602.

Gentile, D.A. and Anderson, C. A., 2006, Video games. In N.J. Salkind (Ed.),Encyclopedia of Human Development (Vol 3, pp. 1303–1307). Thousand Oaks, CA:Sage Publications. http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/06GA.pdf

Griffiths, M. (2005), A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. J Subst Use; 10:191-197

Griffiths M.D. ve Davies M.N.O (2005), Videogame Addiction: Does It Exists?, Handbook of Computer Game Studies, J. Goldstein, J. Raessens (Eds), Boston, MIT Pres, 359-368.

Horzum, M.B., 2011, İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, 36(159), ss.56-68.

Irmak- yalçın, a. ve Erdoğan, S. (2015), "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerliliği ve Güvenilirliği", Anadolu Psikiyatri Dergisi 2015; 16 (Özel sayı.1): 10-18.

Irmak- yalçın, a. ve Erdoğan, S. (2016), Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış., Türk Psikiyatri Dergisi, 27(2):128-137

Köksal, B., (2015), Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri, İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Lemmens J.S., Valkenburg P.M., Peter J. (2009), Development and validation of a game addiction scale for adolescents. Media Psychology 12 (Suppl.1), 77-95

Oğuz, B., ve ark., 2008, "Tıp Öğrencilerinin İnternette Bilişsel Durumları, Akademik İletişim" (18 Mart Üniversitesi, 30 Ocak - 1 Şubat, 6. Tıp Öğrencileri Kongre Sunumu, Çanakkale).

Lemmens (2009) eklenecek

Şahin, C., ve Murat Tuğrul, V., 2012, İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi, Zfwt 4(3).

Thalemann, C., 2010, Pathologische Computernutzung bei Schülern verschiedener Schultypen der 8. und 10. Klassenstufe. Dissertation. Aus dem Institut für Medizinische Psychologie der Medizinischen Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin.

(26695) Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sürecinin Değerlendirilmesi

NİLGÜN MISIR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme (sınama), eğitim sürecinin vazgeçilemez bir unsurudur. Sağlıklı bir sınav sistemi; eğitimi geliştirip yönlendirir, eğitim biçiminin ve eğitilenin yeterliliğini sorgular, eğitim motivasyonunu arttırır. Ancak sağlıklı olmayan sınavların uygulanmasında bilimsel açından yaşanacak eksiklikler sonuçları tam tersi yönde olumsuz olarak etkileyebilir. Bununla birlikte ülkemizde ortaokul düzeyindeki tüm öğrenciler aynı müfredat ve merkezi sınavlara tabi tutulmasına karşın, okullarda öğrencilere zorluk derecesi, içerik yoğunluğu gibi bazı açılardan farklı sınav uygulamaları yapılmaktadır. Bu da standart bir sistemin olması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına engel olabilmektedir. Özellikle 2018 yılında uygulanmaya başlayan ve yaşam temelli öğrenmeyi model alan LGS(liselere giriş sınavı)'ye yönelik sorulara öğrencilerin belli bir süreçten sonra hazırlanmaya başlaması, akranları ile aynı ölçme değerlendirme şartlarında olması genel anlamda gerekli bir durum olarak ele alınmalıdır. Öğretmenlerin soru yazma aşamasında doğrudan hazır kaynaklardan sıklıkla yararlanması sınavların sıradanlaşması, tekrara düşmesi, bilimsellikten uzaklaşması ve geçerliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin de amaca uygun olarak soru yazma, soruyu analiz etme, özellikle de beceri veya yaşam temelli soru yazarken kurgulama, senaryo geliştirme konusunda da eksiklik yaşaması söz konusu olabilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ölçme değerlendirme çerçevesi kapsamında hareket edebilmek adına ortak sınavlar yapılması, öğretmenin süreçte hem alan hem de ölçme değerlendirme felsefesine uygun olarak aktif rol alması ve öğrencilerin sürece alt sınıflardan başlanarak katılması gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada altıncı sınıf Fen Bilimleri dersine ilişkin yapılan Ortak Sınav Soruları'nın madde türü kullanımı, içerik ve beceri temelli olma durumuna göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Trabzon İl 'i Arsin İlçesi'nin ortaokul 6. Sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere uygulanmış ve nitel araştırma yaklaşımları kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları; 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanan Fen Bilimleri dersindeki 24 kazanıma ilişkin hazırlanan çoktan seçmeli 40 (20+20 soruluk) Ortak Sınav dökümanları ile uygulama öğrencilerinin dersine giren 16 fen bilimleri dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise 16 öğretmene uygulanan görüş formu ve öğrencilerin sınav kağıtları kullanılmıştır. Araştırmada sınav soruları deneyimli soru yazarları ve derse giren öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış olup Arsin İlçesi'nin öğrenci profiline uygun 100 öğrenci ile de pilotlanmıştır. Pilotlama sürecinden sonra gerekli bilimsel işlemler uygulanarak sınav kağıtlarına son şekli verilmiştir. Araştırma sonunda öğretmene uygulanan görüş formunda; soruların hazırlanışı ve niteliklerinin ele alınması, fen bilimleri programının ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesine uygunluğu, öğrencinin önceki sınav puanlarına göre ilişkilendirilmesi ile ilgili sorular sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınav kağıtları ise doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca asıl uygulamada verilen öğrenci cevaplarının SPSS. 23 programında madde analizleri de yapılarak, sonuçların değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme (sınama), eğitim sürecinin vazgeçilemez bir unsurudur. Sağlıklı bir sınav sistemi; eğitimi geliştirip yönlendirir, eğitim biçiminin ve eğitilenin yeterliliğini sorgular, eğitim motivasyonunu arttırır. Ancak sağlıklı olmayan sınavların uygulanmasında bilimsel açından yaşanacak eksiklikler sonuçları tam tersi yönde olumsuz olarak etkileyebilir. Bununla birlikte ülkemizde ortaokul düzeyindeki tüm öğrenciler aynı müfredat ve merkezi sınavlara tabi tutulmasına karşın, okullarda öğrencilere zorluk derecesi, içerik yoğunluğu gibi bazı açılardan farklı sınav uygulamaları yapılmaktadır. Bu da standart bir sistemin olması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına engel olabilmektedir. Özellikle 2018 yılında uygulanmaya başlayan ve yaşam temelli öğrenmeyi model alan LGS(liselere giriş sınavı)'ye yönelik sorulara öğrencilerin belli bir süreçten sonra hazırlanmaya başlaması, akranları ile aynı ölçme değerlendirme şartlarında olması genel anlamda gerekli bir durum olarak ele alınmalıdır. Öğretmenlerin soru yazma aşamasında doğrudan hazır kaynaklardan sıklıkla yararlanması sınavların sıradanlaşması, tekrara düşmesi, bilimsellikten uzaklaşması ve geçerliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin de amaca uygun olarak soru yazma, soruyu analiz etme, özellikle de beceri veya yaşam temelli soru yazarken kurgulama, senaryo geliştirme konusunda da eksiklik yaşaması söz konusu olabilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ölçme değerlendirme çerçevesi kapsamında hareket edebilmek adına ortak sınavlar yapılması, öğretmenin süreçte hem alan hem de ölçme değerlendirme felsefesine uygun olarak aktif rol alması ve öğrencilerin sürece alt sınıflardan başlanarak katılması gerekmektedir. Araştırmada altıncı sınıf Fen Bilimleri dersine ilişkin yapılan ortak sınav sorularının madde türü kullanımı, içerik ve beceri temelli olma durumuna göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Trabzon İl 'i Arsin İlçesi'nin ortaokul 6. Sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere uygulanmış ve nitel araştırma yaklaşımları kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları; 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanan Fen Bilimleri dersindeki 24 kazanıma ilişkin hazırlanan çoktan seçmeli 40 (20+20 soruluk) Ortak Sınav

dökümanları ile uygulama öğrencilerinin dersine giren 16 fen bilimleri dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise 16 öğretmene uygulanan görüş formu ve öğrencilerin sınav kağıtları kullanılmıştır. Araştırmada sınav soruları deneyimli soru yazarları ve derse giren öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış olup Arsin İlçesi'nin öğrenci profiline uygun 100 öğrenci ile de pilotlanmıştır. Pilotlama sürecinden sonra gerekli bilimsel işlemler uygulanarak sınav kağıtlarına son şekli verilmiştir. Araştırma sonunda öğretmene uygulanan görüş formunda; soruların hazırlanışı ve niteliklerinin ele alınması, fen bilimleri programının ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesine uygunluğu, öğrencinin önceki sınav puanlarına göre ilişkilendirilmesi ile ilgili sorular sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınav kağıtları ise doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca asıl uygulamada verilen öğrenci cevaplarının SPSS. 23 programında madde analizleri de yapılarak, sonuçların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan görüş formu verilerinin analizinden elde edilen sonuçlara göre, soru yazma aşamasında kazanım temelli soruların kolaylıkla yazıldığı, ancak beceri temelli soruların oluşturulmasında zorlanıldığı ifade edildi. Ayrıca öğretmenler sınav içeriğinin öğretim programına uygun olduğu, soruların %30'unun problem çözme, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerileri ölçmeye yönelik olmasından dolayı 2023 Eğitim Vizyon Belgesine uygun olduğu ve bu yönde de hem öğrencilere hem de kendilerine ışık tuttuğunu, orta güçlükte bir sınav olduğunu , özellikle de ilçe geneli ortak sınav oluşu ile standardı belirleme ve genel çerçeveyi görmek açısından fayda getirdiğini belirtti. Öğrencilerin sınav kağıtları incelenmesinde bağlamı uzun olan, grafik-metin ilişkilendirmesi yapılan, özellikle sürat ve gezegenlerle ilgili günlük yaşam sorularında zorlanıldığı; bilgi ve kavrama düzeyi olan soruları %65 oranında doğru yanıt verildiği ve ilçenin geneli ele alındığında başarı dağılımının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu verileri yapılan madde analizi de aynı doğrultuda desteklemiştir.

Araştırmada ortak sınav uygulamasının daha geniş alanlarda uygulanması ve daha seçici ve kapsamlı hale getirilmesini önerilmiştir. Sınıf içi etkinliklerle yaşam becerilerine yönelik çalışmaların desteklenmesi ve ilgili ölçme değerlendirme sürecinin işe koşulmasının da faydalı olacağı belirtilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin bilgi kavrama düzeyinde genel anlamda başarılı oldukları, ancak sorunun çözülmesinde kullanılan beceri sayısı arttığında başarının düştüğü belirlenmiştir. Özellikle bağlamı uzun okuma yorumlamaya yönelik olan, grafik-metin ilişkilendirmesi yapılan, tahmin etme becerisinin sınandığı sorularda yapılma oranlarının düştüğü sonucu gözlemelenmiştir.

Fen Bilimleri dersi ortak sınav uygulaması alanda standart oluşturmak ve öğrencilere fırsat eşitliği sunmak açısından faydalı olmuştur. Aynı şekilde ortak sınav uygulamasının daha geniş alanlarda ve sınıf seviyelerinde yapılması olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Sınavda yer alan beceri temelli sorular 2023 Vizyon Belgesi'nin Ölçme Değerlendirme Felsefesine uygunlu açısından örnek teşkil etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu şekilde soru yazmaları açısından kapasitelerinin arttığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin LGS sınavına benzer sorularla karşılaşması tecrübe etmek açısından katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler : Ortak sınav, Beceri Temelli Soru, Sınav Sorusu,

Kaynakça

ARI,A.& İNCİ,T.(2015),Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sorularının Değerlendirilmesi,Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,Cilt 8, Sayı 4

Çepni, S., Ayvacı, H. S., & Keleş, E. (2001, Eylül). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan Fen Bilgisi sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması. Yeni bin yılın başında fen bilimleri sempozyumu. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

AN, M , TEMİZ, A . (2003). FEN ÖĞRETİMİNDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN YERİ VE ÖNEMİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (13), 89-101. Retrieved from http://dergipark.org.tr/pauefd/issue/11130/133117

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi

Fen Bilimleri Öğretim Programı, MEB, Ankara, 2018

DURAK,H.İ., Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirmenin (Sınama) Öğretim Üyeleri Tarafından Bilinmesi Gereken Temel İlkeleri, Tıp Eğitimi Dünyası, Sayı:7, Nisan 2002

(22766) Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemi: Bir İçerik Analizi Çalışması

ADİLE DEĞİRMENCİ
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

EKBER TOMUL
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyi topluma kazandırmak ve kendi kendine yaşamlarını sürdürebilecek nitelikte bir hayata sahip olmalarını sağlamak eğitimin en önemli amaçlarından biri olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle eğitim, insan davranışını çok yönlü olarak ele alan, toplumun kültürel yapısı, düşünce sistemi, yaşam biçimi gibi farklı kaynaklardan destek alarak insanı biçimlendiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla bireylerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı disiplinlerin iş birliği içinde olması büyük bir önem arz etmektedir. Her birey gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de kendine özgü özellikle, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye kadar çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetleri bütünüdür. Diğer bir deyişle özel eğitim, gelişimsel açıdan sorunlar yaşayan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama amacına hizmet eden bir eğitim alanıdır (Öncül, 2015). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar kavramı, alan yazında bedensel özellikleri veya öğrenme yetenekleri normalden farklı olan çocuklar için kullanılmaktadır. (Eripek, 2005). Türkiye'de özel eğitim alanına ilişkin yapılan yasal düzenlemeler ile özel eğitime erken yaşlarda başlanmasını bu alanda yapılan çalışmalara ailelerinde katılım göstermesini, özel gereksinimli bireylere diğer akranlarıyla bir arada eğitilmeleri için fırsat verilmesi öngörülmektedir. (İftar, 1998). Özel eğitimin genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve genel eğitim sürecinde izlenen çoğu yaklaşım ve yöntemin temelinde bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalar ve uygulamaların yer aldığı belirtilmektedir. (Eripek, 2005.) Özel eğitim ile ilgili alan yazın incelendiğinde dünyadaki gelişime paralel olarak Türkiye'de de özel eğitim alanının hızla gelişmekte olduğu ve bu bağlamda verilen hizmetlerin yaygınlaştığı ifade edilmektedir. (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Gelişen olanaklarla birlikte özel eğitim konusunda yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların özel eğitim alanında ne tür bir eğilim gösterdiğini hangi alana daha çok odaklandığını yapılan araştırmaların yöntem özelliklerini, veri kaynağı seçimini, kullanılan veri toplama araçlarını ve veri analiz tekniğini sistemli bir şekilde değerlendirmeye alan bütüncül bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma, özel eğitim alanında araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen ve edilmeyen konu alanları ve yöntem süreçleri bağlamında eğilimin ne yönde olduğu ortaya çıkartılarak bu alanda çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Böylece özel eğitim araştırmalarında sık çalışılmış güncel konuları veya az çalışılmış konuları ortaya çıkararak alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Özel eğitim alanında Türkiye'de 2013- 2018 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin farklı değişkenler açısından ortaya çıkarıldığı bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin (kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup, resmi yayın ve istatistikler vb.) analiz edilmesi olarak açıklanmaktadır. Doküman analizi üzerinde çalışılan konu ile ilgili olan kişilere doğrudan ulaşılamayan durumlar için önemli bir veri toplama aracı olarak alan yazında kullanılmaktadır. (Aktaş, 2014). Diğer bir şekilde Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman incelemesini; araştırması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlamaktadır. Çalışmadaki asıl amaç incelenen durumu etraflıca ve bütünsel bir bakış açısıyla tanımlamak ve açıklamak olduğu için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın veri kaynağını özel eğitim alanına ilişkin YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilen 66 lisansüstü tez (59 yüksek lisans, 7 doktora tezi) oluşturmaktadır. Elde edilen her bir tez makale analiz formu yardımı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri hem kavram hem de temalar bağlamında bir araya getirip anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlamayı amaçladığından bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim alanında 2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin güncel araştırma eğilimlerini belirlemektir. Araştırma yöntemi olarak araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki asıl amaç incelenen durumu etraflıca ve bütünsel bir bakış açısıyla tanımlamak ve açıklamak olduğu için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını özel eğitim alanına ilişkin Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilen 66 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Verilere ulaşma bağlamında öncelikli olarak araştırmalar yapıldıkları yıllara, bölgelere, lisansüstü eğitim düzeylerine ve birimlerine göre incelenmiştir. Bu incelemeye dayalı veriler elde edildikten sonra araştırma yöntemleri bağlamında doküman analizi yapılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri hem kavram hem de temalar bağlamında bir araya getirip anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlamayı amaçladığından bu çalışmada

verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Bağımsız farklı iki araştırmacı ile birlikte ortak alınarak analiz süresince elde edilen kodlar doğrultusunda temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda özel eğitim alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların daha çok 2013 ve 2015 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Tezlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerin yer aldığı Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinde araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Özel eğitim alanında yapılan tezlerin temalara göre dağılımına bakıldığında ise araştırmacıların, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini temel alan araştırmalar üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans seviyesinde olduğu; araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerine ağırlık verildiği, örneklem grubu olarak öğretmelerle daha çok çalışıldığı; örneklem gruplarının daha çok rastgele ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlendiği ve veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı, veri analiz yöntemlerine göre dağılıma bakıldığında daha çok frekans, yüzde, T Testi ve ANOVA' nın ağırlıklı olarak kullanıldığı ulaşılan diğer sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlara ilişkin ileriki araştırmacılara, uygulayıcılara yol gösterici nitelikte öneriler getirilerek çalışma sonuçları raporlaştırılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda özel eğitim alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların daha çok 2013 ve 2015 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Tezlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerin yer aldığı Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinde araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Özel eğitim alanında yapılan tezlerin temalara göre dağılımına bakıldığında ise araştırmacıların, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini temel alan araştırmalar üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans seviyesinde olduğu; araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerine ağırlık verildiği, örneklem grubu olarak öğretmelerle daha çok çalışıldığı; örneklem gruplarının daha çok rastgele ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlendiği ve veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı, veri analiz yöntemlerine göre dağılıma bakıldığında daha çok frekans, yüzde, T Testi ve ANOVA' nın ağırlıklı olarak kullanıldığı ulaşılan diğer sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlara ilişkin ileriki araştırmalara yol gösterici nitelikte öneriler getirilerek çalışma sonuçları raporlaştırılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Araştırma eğilimleri, özel eğitim, içerik analizi

Kaynakça

Aktaş, M.C. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) (s.363). Ankara: Pegem Akademi.

Eripek, S. (2005). *Özel gereksinimli Çocuklar ve özel eğitim.* (Ed. Ataman, A.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

İftar, G. K. (2005). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim.* Eripek, S. *(Ed.)* Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

MEB (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için erken çocukluk özel eğitimöğretim programı. Ankara. www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Öncül, N. (2015). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 6,2, 247-284.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A. ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15,04, 1076-1089.

(24665) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) Branş Öğretmenlerine Uygulamalı Davranış Analizi Konusunda Verilen Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği

ÜMİT ŞAHBAZ
EGE ÜNİVERSİTESİ

FUNDA SEL
İZMİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARGE BİRİMİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre eğitim almak herkesin hakkıdır. Türkiye'de bu hak Anayasanın 42. Maddesi ile "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." güvence altına alınmıştır. Ayrıca Anayasanın 10. Maddesi ile engelli vatandaşlara pozitif ayrımcılığın yolu da açılmıştır. Öte yandan Türkiye 2007 yılında imzalamış olduğu Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ile engellilerin eğitim hakkını tanımış ve uluslararası güvence altına almıştır.

Türkiye'de engelli bireylere yönelik olarak yürütülen eğitim hizmetleri incelendiğinde, bu hizmetlerin tam zamanlı ayrıştırmadan, tam zamanlı kaynaştırma ve bütünleştirmeye kadar farklı düzeylerde yürütüldüğü görülmektedir. Türkiye'de gerek kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü gerekse ayrıştırma uygulamalarının yürütüldüğü farklı tür ve düzeylerdeki eğitim kademelerinde okutulan dersler ve ders programları incelendiğinde, bu programlarda resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin olduğu ve bu derslere özel eğitim öğretmenlerinin dışında farklı branşlardan öğretmenlerin girdikleri görülmektedir.

Özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları incelendiğinde, iki ya da üç kredilik bir özel eğitime giriş dersi olduğu, bazı lisans programlarında ise özel eğitim ile ilgili hiç bir dersin bulunmadığı, bu durumunda özel eğitimin alanında çalışan branş öğretmenlerinin sorun yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Alan yazında öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin araştırmalar incelendiğinde bulgular farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkili olduğunu gösteren (Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1997; Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller, 1993, Akçamete ve Kargın, 1994; Larrivee, 1981 ; Mc Coy, Perhm ve Lambert, 1980, Harasimiy ve Horne, 1976, Sanche, Haines ve Vantesteren, 1982) araştırmalar bulunduğu gibi, etkisinin olmadığını belirten (Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert ve Stannard, 1973, Hudson, Reisberg ve Wolf, 1983, Johson, 1980; Şahbaz, 1997; Avcı, 1999) çalışmalarda bulunmaktadır. Alan yazında öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin araştırma bulguları farklılık gösterse de öğretmenlerin eğitime olan ihtiyaçları hala artarak devam etmektedir. Gerek alan yazında (Caroll, 2001; Fleury, 2000; Riggs, 2001; Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003) gerekse, İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi okullarda görev yapan branş öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendilerini özellikle sınıf kontrolü ve sorun davranışlarla baş etme konularında yetersiz gördükleri, bu konuda bilgi ve becerilerini artırmaya ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Alan yazında sınıf kontrolünün sağlanması ve sorun davranışlarla baş etmede en etkili kanıt temelli uygulamalardan birisinin Uygulamalı Davranış Analizi olduğu belirtilmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik yukarıda bir kısmı sıralanan hizmet içi eğitim ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte özel eğitimde sınıf yönetimi ve sorun davranışlarla baş etme konusunda Türkiye'de Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) tarafından yapılan Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmet içi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri isimli çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışma da rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik bir çalışma olup, özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İzmir İli Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin;

1. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli Buca İlçesi Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan 23 branş öğretmeni ve bu öğretmenlere yönelik düzenlenen 8 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitim ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) öğretmenlerine Uygulamalı Davranış Analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla tek grup ön test-son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 15 kadın ile 8 erkek olmak üzere toplam 23 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri uygulama öncesinde araştırmacılar, konu alanı uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile birlikte hazırlanan 10 Soruluk bir sınavla toplanmıştır.

Uygulamacı

Araştırma, özel eğitim alanında biri lisans ve diğeri de yüksek lisans mezunu olan ve alanda ortalama 20 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan deneyimli iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür.

Uygulama Programı

Araştırmada Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda bir günlük (45 dakika ders, 15 dakika teneffüs olacak şekilde toplam 8 ders saati) eğitim verilmiştir.

Uygulama Ortamı

Uygulama Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi konferans salonunda, bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası gibi teknik donanımın bulunduğu eğitim için uygun bir ortamda yürütülmüştür.

BULGULAR

Verilerin Analizi

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler SPSS 25,0 paket programına girilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirov ve Shapiro-Wilk Analizleri yapılmış, verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyetlerine göre bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test), verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem t-Testi (Paired Samples Statistics) yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin sonuçları alan yazın taraması ile birlikte raporlaştırılarak kongrede sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

Alan yazında öğretmenlerin okullarda yaşadıkları sorunların başında sınıf yönetimi ve davranış kontrolü geldiği ve bu konuda eğitime gereksinimlerinin olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak alanda çeşitli hizmet içi eğitimler ve araştırmalar düzenlenmekle birlikte; bu eğitimlerden ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarının bir kısmında hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu belirtilirken, bir kısmında ise etkili olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik yol ve yöntem arayışları hala devam etmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış kontrolü konusunda bilgi gereksinimlerinin bir kısmının karşılanmasına,

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde etkili olacak yeni yol ve yöntemlerin bulunmasına, Öğretmenlerin okullarda sınıf yönetimi ve davranış kontrolü (örn., Durun, susun, dinleyin! gibi) için geçirdikleri zamanı eğitim öğretim etkinliklerinde kullanacaklarından eğitim öğretim etkinliklerinin etkililiğini ve verimliliğini artıracağını,

Etkili ve verimli eğitim öğretim etkinlikleri sonucunda öğrenci başarısında bir artış olacağı, öğrencilerin okullarda başarılı yaşantılar geçirmelerinin onların mutlu olmalarına, okulu sevmelerine ve okula severek gelmelerine yardımcı olacağına,

Etkili ve verimli eğitim öğretim etkinlikleri düzenleyen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin azalmasına, katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Uygulamalı Davranış Analizi, Kaynaştırma

Kaynakça

Akçamete, G., & Kargın, T(1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi Özel Eğitim Dergisi, 1(4),13-19

Avcı N. (1999). Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına ilişkin sözleşmesi http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm (14 Temmuz 2009 Salı , Resmî Gazete ,Sayı : 27288)

Bradfield, R. H.,Brown, j., Kaplan, P., Rickert, E., ve Stannard, R. (1973). The special child in the regular classroom. Exceptional Children, 39, 384 -390

Carroll, D,.(2001) Consıderıng paraducator traınıng, roles ,and responsıbılıtes Teachıng Exceptıonal Childı en ,34(2) 60 -64

Fleury, M L (2000) Confidentıalıty issues with substıtutes and paraeducators Teaching Exceptional Children, 33(1) 44-45

Harasymiw, S. J., Home, M.D. (1976). Teacher attiudes toward handicapped children and regular class integration. The journal of Special Education, 10,(4), 393 – 40

Hudson, F., Reisnerg, L. E. ve WOLF, R. (1983). Changing teachers' perceptions of mainstreaming. Teacher Education and Special Eduaction,6 (1),18 -25.

Johson, A.(1980).The effects of in-service training in preparation for mainstreaming.Journal for special Educators, 17, 10-13.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. [Online].; 2019. Available from: http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf adresinden 31.03.2019 tarihinde.

Larrivee, B. (1981). Effects of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. Exceptional Children,, 48,34-39,

Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K., ve Miller, S. (1993). Preschool placament decisions: Are they of future placement? policy and practice in eraly childhood special education series. Educational ResourcesInformation Center. 3-9

Milli Eğitim Temel Kanunu http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf 1739 Sayılı (1973) tarih , 14574 Sayılı 8 V – Fırsat ve imkan eşitliği Madde – 8 , VI – Süreklilik Madde -9

Riggs, C . G.(2001) Ask the paraprofessionals What are your traınıng needs? Teaching Exceptional Children,33(3) 78 -83

Sanche, R., Hains, L., ve Van Hesteren, F. (1982). Pre-service teacher preparation for mainstreaming:Attiude formation and measurement. Journal of Special Education, 6, 69-77

Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkiliği.Yayınlanmış yüksek lisans tezi Bolu:Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası [Online].; https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden 31.03.2019 tarihinde.

Vuran S., Çolak A.,Gürgür H., (2003) Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmet içi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(1) 1 – 17

Yıkmış A., Şahbaz Ü., Peker s., (1997) "Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Kaynaştırılmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi", 7 . Özel Eğitim Günleri Bildiriler ,ESKİŞEHİR, TÜRKİYE, - ,ss.33

(24765) Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi

ŞÜKRAN ALAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

VEYSEL AKSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

BEP özel eğitimin temel ilkelerinden biridir (Bateman ve Cline, 2016; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, madde 5-f). Hazırlanan BEP'ler doğrultusunda öğrencilerin performanslarıyla ilgili değerlendirmeler gerçekleştirilmekte ve yeni BEP'ler hazırlanmaktadır. Bu BEP'in kaliteli olduğunu varsayarak sonuçlarını değerlendirme anlamına gelmektedir ancak BEP'in gerçekten kaliteli olup olmadığına bakılmamaktadır. BEP'in bireyselleştirilmiş hizmetlere erişim için temel araç olmakla birlikte (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000), eğitim/öğretim, iletişim, yönetme, sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araç olduğu bilinmektedir (Bateman and Cline, 2016). BEP'in kalitesinin belirlenmesinin belirtilen amaçları ne derece sağladığının belirlenmesine hizmet ettiği söylenebilir. BEP'in etki odağında özel gereksinimli öğrenci, ailesi, öğretmenleri ve diğer uzmanların bulunduğu ifade edilebilir. BEP için yasalarda ve alanyazında belirlenen içerik göz önüne alındığında daha iyi BEP'in bir başka ifadeyle işlevsel, amaca yönelik, hizmetlere ulaşımı sağlayan, paydaşlar için anlamlı bir BEP'in, hedeflenen eğitsel ve destekleyici hizmetlere ulaşılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Belirli özellikleri taşıyan amaçların, program bileşenleri ve bireyselleştirilmiş içeriğin arasındaki bağı güçlendirdiği, bunun da olumlu öğrenci kazanımlarının oluşumuna hizmet ettiği ifade edilmektedir (Bricker vd., 1998'den aktaran Pretti-Frontzcak and Bricker, 2000). Öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlükler çektikleri (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Kuyumcu, 2011; Can, 2015; Kamen-Akkoyun, 2017) ve BEP'in içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk, 2009; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Can, 2015; Zeybek, 2015). BEP'in kalitesinin ortaya koyulmasına daha iyi BEP'lerin hazırlanması noktasında bir yol haritası oluşturma amacıyla gereksinim duyulduğu ve özel gereksinimli öğrenci, ailesi, öğretmenleri ve diğer uzmanların daha yüksek düzeyde yararlanabilmesi için daha iyi BEP'lerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. BEP'lerin kalitesini yükseltmek amacıyla verilen eğitimlerin de etkili oldukları bilinmektedir (Pretti-Frontzcak and Bricker, 2000; Boavida vd., 2010; Lowman, 2016). Bunların yanı sıra BEP'lerin yasal olarak ifade edilen bazı özellikleri de karşılaması gerektiği ancak BEP'lerin yasal gereklilikleri karşılamalarına rağmen eğitsel olarak anlamlı ve yararlı kazanımlarla sonuçlanmayabildiği (Christle and Yell, 2010) ve kalitelerinin farklı düzeylerde olduğu belirtilmektedir (Rowland vd., 2015). Bu sebepler doğrultusunda öncelikli olarak BEP'lerin kalitelerinin ortaya koyulmasının gereksinim arz ettiği düşünülmektedir.

İfade edilen bu gereksinimler kendi içinde bir başka gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. BEP kalitesini ortaya koymak, BEP'in işlevselliği ve yasal olarak karşılaması gereken özellikleri dahil olmak üzere bulunması gereken öğelerin nesnel olarak değerlendirilmesiyle ilişkilidir. BEP'in yasal özellikleriyle birlikte BEP öğelerinin kalitesini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir araçların bulunmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Christle and Yell, 2010). Bu sebeple araştırmanın ana gereksinimlerinden doğan ikincil bir gereksinim de BEP kalitesinin nesnel olarak değerlendirebilecek özellikte bir araç geliştirilmesidir. Türkiye'de BEP'in kalitesini ölçmeye yönelik bir araç bulunmamaktadır. Araştırmanın temel gereksinimi olan BEP kalitelerinin belirlenerek güçlü ve zayıf yanlarının ortaya koyulmasının sağlanmasına hizmet edeceği için geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmesine gereksinim vardır. Bunun yanı sıra alanyazında BEP hazırlamada karşılan güçlükler ve eksiklikler doğrultusunda bunlara yönelik müdahaleler/iyileştirmeler hazırlanması konusunda yol gösterici niteliği taşıyabilecek olması da BEP kalitesine değerlendirecek bir aracın geliştirilmesine yönelik bir gereksinim oluşturmaktadır. BEP'in kalitesini değerlendirmek amacıyla tüm kalite bileşenlerinin ele alınacağı aracın, BEP hazırlamada güçlük çeken ekip üyeleri için bulunması gereken öğeleri ve nasıl olması gerektiklerini gösteren bir rehber olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; birincisi BEP kalitesini ölçmek amacıyla geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir değerlendirme aracı geliştirilmesi, ikincisi geliştirilen araç kullanılarak BEP'lerin kalitelerinin ortaya koyulması olmak üzere iki çalışmadan oluşmaktadır. Bu araştırma bir araç geliştirme çalışması olmasının yanı sıra geliştirilen aracın kullanılmasıyla var olan BEP'lerin kalitesini betimlemeyi amaçladığı için nicel ve betimsel bir çalışma özelliği göstermektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli başlığı altında bulunan kesitsel tarama modelidir.

Katılımcılar

Birinci çalışmada Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) geliştirilmiş, BEPKDÖ ile 180 BEP değerlendirilerek elde edilen verilerle geçerlik-güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliği sağlamak adına araştırmacı iki özel eğitim uzmanıyla birlikte çalışmıştır.

İkinci çalışmada BEPKDÖ kullanılarak 211 BEP'in kaliteleri incelenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ve bir özel eğitim uzmanı birlikte çalışmıştır. BEP ile ilişkili olabilecek değişkenleri belirleyebilmek adına 211 BEP'i hazırlayan 75 sınıf öğretmeninden bilgi formu aracılığıyla veri toplanarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlk çalışmada BEP kalitesini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir. İkinci çalışmada veri toplama aracı olarak geliştirilen BEPKDÖ ve BEP kalitesiyle ilişkili olabilecek verileri elde edebilmek amacıyla hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın her iki çalışmasında da verilerin analizi için bir istatistik paket programı kullanılmıştır. İlk çalışmasında geliştirilen BEPKDÖ'nün normal dağılım verileri kontrol edilmiş, yapı geçerliği, kapsam geçerliği, iç tutarlık katsayısının, madde toplam korelasyonu, alt ölçekler arası korelasyonlar, alt-üst 27 güvenirliği ve puanlayıcı içi-puanlayıcılar arası güvenirlik incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu aracın geçerlilik güvenirlik özelliklerini taşıdığı görülmüştür.

İkinci çalışmada BEPKDÖ ve bilgi formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi için öncelikle betimsel veriler ve normal dağılım verileri analiz edilmiştir. Ardından BEP kalitesi ve değişkenler arası olası ilişkiler tek yönlü varyans analizi ve bağımsız ölçümlerde t testi gerçekleştirilmesiyle incelenmiştir. Puanlayıcı içi puanlayıcılar arası güvenirlik için Kendall W uyuşum kat sayısı ve sınıf içi korelasyon kat sayısı analiz edilmiştir.

Bu araştırmada özel eğitim okullarında geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. BEP özel eğitimin temel ilkelerinden biridir (Bateman ve Cline, 2016; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, madde 5-f) ve eğitsel bir yol haritasıdır (Ruble, vd., 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013; Rakap, 2015; Gibb and Dyches, 2016). BEP bireyselleştirilmiş hizmetlerin sunumu için temel bir araçtır (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000), eğitim/öğretim, iletişim, yönetme, sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi pek çok amaca hizmet etmektedir (Bateman and Cline, 2016). BEP'in hem eğitimciler, hem aileler hem de öğrenciler için büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Christle and Yell, 2010). Hazırlanan BEP'ler doğrultusunda öğrencilerin performanslarına ilişkin değerlendirmeler gerçekleştirilmekte ve bu doğrultuda yeni BEP'ler hazırlanmaktadır. Ancak bu değerlendirmeleri gerçekleştirmek BEP'in kaliteli olduğunu varsayarak ilerleme anlamına gelmektedir ki bu sonuçlar BEP'in gerçekten kaliteli olup olmadığını göstermemektedir. BEP'lerin uygulanmasıyla oluşan ya da oluşması beklenen değişimleri/ilerlemeleri değerlendirmek BEP'in sonuçlarını değerlendirmektir. Bu durumda BEP'in kaliteli olduğu varsayılarak doğrudan sonuçlarının değerlendirilmektedir. BEP'lerde belirli özellikleri taşıyan amaçların programın bileşenleri ve bireyselleştirilmiş içeriği arasındaki bağı güçlendirdiği, bunun da olumlu öğrenci kazanımlarının oluşumuna hizmet ettiği belirtilmektedir (Bricker vd., 1998'den aktaran Pretti-Frontzcak and Bricker, 2000). BEP'lerin yasal olarak ifade edilen bazı özellikleri karşılaması gerekmektedir. Ancak BEP'lerin yasal gereklilikleri karşılamalarına rağmen eğitsel olarak anlamlı ve yararlı kazanımlarla sonuçlanmayabildiği (Christle and Yell, 2010) ve kalitelerinin farklı düzeylerde olduğu belirtilmektedir (Rowland vd., 2015). Bu sebeplerden dolayı BEP kalitesinin incelenerek ortaya koyulması bu araştırmanın temel gereksinimidir. BEP'in yasal özellikleriyle birlikte BEP öğelerinin kalitesini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir araçların bulunmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Christle and Yell, 2010). BEP kalitesini değerlendirmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği sağlanmış Türkçe bir aracın bulunmaması araştırmanın diğer gereksinimini oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk çalışmasında BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) geliştirilmiştir ve BEPKDÖ ile 180 BEP değerlendirilerek aracın psikometrik nitelikleri incelenmiştir. Geçerlik için BEPKDÖ'nün kapsam ve yapı geçerliği kriterlerini sağladığı; güvenirlik kapsamında madde-toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyonlar, iç tutarlık katsayısı, alt-üst 27 güvenirliği, puanlayıcılar arası güvenirlik kriterlerini karşıladığı görülmüştür. Bu doğrultuda BEPKDÖ geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış iki alt ölçekli ve 16 maddeli bir değerlendirme aracı olarak son halini almıştır. Sekiz madde BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nde ve sekiz madde ise BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nde yer almaktadır. Araştırmanın ikinci çalışmasında BEPKDÖ kullanılarak 211 BEP'in kaliteleri incelenmiştir. Analizler sonucunda BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğu, BEP amaçlarının sayısının çok yüksek olduğu, okul düzeyi arttıkça BEP'lerin kalitesinin düştüğü, 1-5 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin daha kaliteli olduğu, öğrencilerle ilk kez karşılaşan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin, aynı öğrencilerle önceki yıllara ilişkin deneyimi bulunan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerden daha kaliteli olduğu görülmüştür. BEP kalitesinin toplam puan üzerinden tanı grupları arasında farklılaşmamasına rağmen alt ölçekler arasında farklılaştığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerinin kalitesinin incelenmesi amacıyla, BEPKDÖ rubrik türünde bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. BEPKDÖ'nün psikometrik nitelikleri geçerlik boyutunda kapsam geçerliği ve yapı geçerliğiyle, güvenirlik boyutunda iç tutarlık, madde-toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon, alt-üst 27 testi, puanlayıcılar arası güvenirlikle incelenmiştir, geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağladığı görülmüştür. BEPKDÖ, BEP kalitesini değerlendirmeye yönelik olarak yapı geçerliği analizi, alt üst 27 testi, maddeler arası toplam korelasyon ve alt ölçekler arası korelasyon değerlerinin incelendiği ilk ve tek araç olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

BEPKDÖ kullanılarak elde edilen BEP kalite puanlarının ortalamasının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. BEP'lerin amaç sayılarının yüksek olduğu ancak amaç sayıları ve BEP kalite puanı ortalamaları arasında ilişki olmadığı görülmüştür. BEP kalite

puanlarının ortalamalarının öğrencilerin okul kademelerine göre farklılaştığı, öğrencilerin okul düzeyi arttıkça düştüğü görülmüştür. BEP kalite puanlarının öğretmenlerin özel eğitim deneyimine ilişkin olarak farklılaştığı, 1-5 yıl arası özel eğitim deneyimi olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının, daha fazla özel eğitim deneyimi olan öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle olan deneyimlerine göre BEP kalite puanlarının ortalamalarının farklılaştığı, öğrencilerle ilk yılı olan öğretmenlerin hazırladığı BEP kalite puanlarının ortalamalarının, öğrencilerle geçirdiği yıl sayısı iki ve daha fazla olan öğretmenlerin hazırladıklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesi, BEP, BEP kalitesi, IEP, IEP quality

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *12*(1), 39-53.

Bateman, D. F., and Cline, J. C. (2016). *A teachers special guide to special education.* USA: ASCD.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., and Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children, 23*(3), 233-243.

Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Christle, C. A., and Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, *18*(3), 109-123.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gibb, G. S., and Dyches T. T. (2016). *IEPS: writing quality ındividualized education programs* (3. edition). USA: Pearson.

Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lowman, J. J. (2016). A comparison of three professional development mechanisms for ımproving the quality of standards-based ıep objectives. *Communication Disorders Quarterly*, *37*(4), 211-224.

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018pdf (Erişim tarihi: 15.08.2018).

Öztürk, C. Ç. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 145-159.

Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pretti-Frontczak, K., and Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, *23*(2), 92-105.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 173-186.

Rowland, C. M., Quinn, E. D., and Steiner, S. A. (2015). Beyond Legal: Crafting High-Quality IEPs for Children With Complex Communication Needs. *Communication Disorders Quarterly*, *37*(1), 53-62.

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., and Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(12), 1459-1470. doi:10.1007/s10803-010-1003-1.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., and Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 507-520. doi: 10.1080/08856257.2013.83043.

(24792) Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görevli Branş ve Özel Eğitim Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği

ÜMİT ŞAHBAZ
EGE ÜNİVERSİTESİ

FUNDA SEL
İZMİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARGE BİRİMİ

ÖZET

Problem Durumu

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarından birisi de özel eğitime ihtiyacı olan bireylere gerekli bilgi, beceri ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktır. Bu kapsamda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim gördüğü okullardan biriside Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)'dir. Ortaöğretim kademesinde yer alan Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde bireylere mesleki eğitimin yanı sıra akademik becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (https://orgm.meb.gov.tr/ www/ ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-mesleki-egitim-programlari-yayimlandi/icerik/711).

Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak kazandırılması hedeflenen mesleki beceriler, El Sanatları, Giyim Üretim ve Teknolojileri, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri, Seramik ve Cam, Metal Teknolojileri olarak sıralanabilir. Özel gereksinimli bireylere sıralanan bu mesleki becerileri kazandırmak amacıyla Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenleri de istihdam edilmektedir.

Özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları incelendiğinde, iki ya da üç kredilik bir özel eğitime giriş dersi olduğu, bazı lisans programlarında ise özel eğitim ile ilgili hiç bir dersin bulunmadığı, bu durumunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken sorun yaşamalarına neden olduğu görülmektedir.

Öte yandan, alan da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mezuniyet sonrasında bilgilerini yenilenmelerine ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarına yönelik yeterli sayıda hizmet içi eğitim uygulamalarının olmadığı da bilinmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim alanında görev yapan gerek özel eğitim gerekse branş öğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamalarına gereksinimleri bulunmaktadır (Greenwood ve Abbott, 2001; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012).

Bu amaçla, İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerinin gereksinim duydukları eğitimleri belirlemek amacıyla, ilgili okul yönetici ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, yapılan bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini özellikle sınıf kontrolü ve sorun davranışlarla baş etme konularında yetersiz gördükleri, bu konuda bilgi ve becerilerini artırmaya ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir. Alan yazında sınıf kontrolünün sağlanması ve sorun davranışlarla baş etmede en etkili kanıt temelli uygulamalardan birisinin Uygulamalı Davranış Analizi olduğu belirtilmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik yukarıda bir kısmı sıralanan hizmet içi eğitim ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte özel eğitimde sınıf yönetimi ve sorun davranışlarla baş etme konusunda Türkiye'de Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) tarafından yapılan Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmet içi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri isimli çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışma da rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik bir çalışma olup, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine

1. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları özel eğitim ve branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan 18 özel eğitim öğretmeni ve 8 branş öğretmeni ve bu öğretmenlere yönelik düzenlenen 8 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitim ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (ÖEMEM) öğretmenlerine Uygulamalı Davranış Analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla tek grup ön test-son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (ÖEMEM)'inde görev yapan, araştırmaya katılmaya gönüllü 12 kadın, 14 erkek olmak üzere toplam 26 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 18 tanesi özel eğitim öğretmeni, 8 tanesi ise branş öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri uygulama öncesinde araştırmacılar, konu alanı uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile birlikte hazırlanan 10 Soruluk bir sınavla toplanmıştır.

Uygulamacı

Araştırma, özel eğitim alanında biri lisans ve diğeri de yüksek lisans mezunu olan ve alanda ortalama 20 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan deneyimli iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür.

Uygulama Programı

Araştırmada Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (ÖEMEM)'inde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda bir günlük (45 dakika ders, 15 dakika teneffüs olacak şekilde toplam 8 ders saati) eğitim verilmiştir.

Uygulama Ortamı

Uygulama Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (ÖEMEM)'inde toplantı salonunda, bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası gibi teknik donanımın bulunduğu eğitim için uygun bir ortamda yürütülmüştür.

BULGULAR

Verilerin Analizi

Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (ÖEMEM) öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler SPSS 25,0 paket programına girilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirov ve Shapiro-Wilk Analizleri yapılmış, verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyetlerine göre bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test), verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem t-Testi (Paired Samples Statistics) yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin sonuçları alan yazın taraması ile birlikte raporlaştırılarak kongrede sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin sonucunda öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda;

a. Öğretmenlerin sınıf kontrolü ile ilgili etkili öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmelerinin, sınıflarında daha başarılı öğretim yaşantıları düzenlemelerine,

b. Öğrencilerin başarılı yaşantılar geçirmesi sonucunda sınıfta karşılaşılan sorun davranışların azalmasına,

c. Öğrencilerin daha etkili ve verimli mesleki beceriler kazanmalarına,

d. Öğrencilerine eğitsel ve mesleki beceriler kazandırma konusunda daha başarılı olduklarını gören öğretmenlerin mesleki verimliliklerinin artacağına, tükenmişlik düzeylerinin azalacağına, dersleri daha istekli ve daha heyecanlı anlatmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Uygulamalı Davranış Analizi,

Kaynakça

Bümen, N., T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. Milli Eğitim Dergisi, 41, 31-49.

Glazer, E. ve Hannafin, M. (2006). The cooperative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. Teaching and Teacher Education, 22, 2,179–193.

Greenwood, C. R. ve Abbott, M. (2001). The research to practice gap in special education. Teacher Education and Special Education, 24, 4, 276-289.

Joyce, B. ve Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3. Baskı). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kretlow, A. G. ve Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. Teacher Education and Special Education, 33, 4, 279–299. doi:10.1177/0888406410371643

Kretlow, A. G., Cooke, N. L. ve Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. Remedial and Special Education, 33, 348-361.

Milli Eğitim Bakanlığı : (https://orgm.meb.gov.tr/ www/ ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-mesleki-egitim-programlari-yayimlandi/icerik/711).

M. E. ve Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38, 4, 211-221.

Şahbaz. (2011). The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. Educational Research and Reviews, 6(8) , 580-585.

Şişman (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve teorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(3), 63 -82.

Vuran, Çolak ve Gürgür (2003). Davranış Kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitim programına katılanların programa ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 1-17.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. ve Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).

Zhang, S., Liu, Q. T. ve Wang, Q. Y. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. Universal Access in the Information Society, 16, 2, 337-347.

(24915) Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesine Geçiş Sürecini Destekleme: Öğretmen ve Yöneticilere Öneriler

HALİL ÖZTÜRK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DİNÇER SARAL
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ZEYCAN ÖZDAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN ERGENEKON
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) geçişin temel özelliklerini; yaşam boyu devam eden, değişiklikleri içeren, genellikle stresli, kaçınılmaz, aralıksız ve erken dönemdeki geçişlerin önemli olduğu bir süreç olarak ifade etmişlerdir (akt.; Ergenekon, 2016). Erken dönemde gerçekleşen geçiş sürecinde ailenin ve çocuğun geçiş deneyimlerinin az olması, çocuğun gelişim alanlarında bilgi ve beceri eksikliklerinin olması, ailelerin çocuklarına sağlayacakları eğitimler konusunda bilgilerinin yetersiz olması gibi nedenler bu dönemdeki geçişleri önemli hale getirmektedir (Çelik, 2018). Gelişimsel yetersizliği olan ya da herhangi bir yetersizlik tanısı almış çocuk ve ailesi erken dönemde hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına, erken müdahale programından okul öncesine ve okul öncesinden ilkokula geçiş deneyimleri yaşayabilmektedir (Ergenekon, 2016). Erken müdahaleden okul öncesine geçiş gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocuk ve ailesi için birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Ev merkezli bir müdahale programından kurum merkezli bir programa geçişle birlikte hizmet sağlayan kişilerde meydana gelen değişiklikler, çocuktan ve ailesinden beklenilen becerilerin değişmesi, çocuğa uygulanacak müdahalenin yapısı konusunda anlayışın farklılaşması, çocuğun ve ailesinin ortamının ve çevresinin değişmesiyle birlikte sosyal etkileşimin gerekli olmaya başlaması, ailelerin çocuklarının eğitimlerini ne şekilde sağlamaları gerektiği konusunda yaşantı ve deneyimlerinin yetersiz olması gibi nedenlerle ailelerin yaşadıkları kaygı ve stresleri bu geçiş döneminde daha yüksek olabilmektedir (Bakkaloğlu, 2008; Ergenekon, 2016; Podvey, Hinojosa & Koenig, 2013; Stoner, Angell, House, & Bock, 2007). Bu dönemde aileler çocuklarının geçiş yapacağı okul öncesi kurumdaki akademik ve davranışsal beklentiler, o kurumda çalışacakları öğretmen/öğretmenler ve çocukları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olurlarsa yaşayacakları kaygı ve stres azalabilir (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Bu süreçte aile doğru bir şekilde bilgilendirilir, çocuğu gönderen ve alan kurum öğretmenleri arasında iletişim sağlanarak sürece dahil edilirse aileler bu süreci daha yumuşak bir şekilde atlatabileceklerdir (Connelly, 2007). Aileler çocuklarının okul öncesi kurumuna başlamasına geçiş süreci başlamadan ne kadar önce karar verirlerse çocuklarını kuruma hazırlayıcı etkinlikler yapabilmek için o kadar zamanları olacaktır. Bu da geçiş sürecini kolaylaştıracaktır (Schischka, Rawlinson, & Hamilton, 2012). Bu dönemde geçişlerin yumuşak bir şekilde yapılabilmesi, ailenin ve çocuğun stresinin azaltılması ve başarılı bir geçişin yapılabilmesi için alanyazında çocukla çalışan veya çalışacak öğretmenlerin gerekli planlamaları yapmaları, ailelerle çocuk ve süreç hakkında yeterli düzeyde bilgi paylaşımı yapmaları, ev/kurum ziyaretleri gerçekleştirmeleri, ailelerin kaynaklara ulaşmasına yardımcı olmaları ve ailelerle iletişimlerini arttırmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Denkyirah, & Agbeke, 2010). Gönderen ve alan kurumlar arasında gerçekleştirilecek belge ve bilgi paylaşımı, çocuğu tanımak için kurumda/evde çocuğun gözlenmesi, çocuk ve ailenin çocuğun geçiş yapacağı okul öncesi kurumu ziyaret ederek tanışması ve ailelere bilgi ve destek sağlanması erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecini kolaylaştıracaktır (Curle, Jamieson, Buchanan, Poon, Zaidman-Zait, & Norman, 2016). Geçişlerin çocuk, aile, alan-gönderen kurum için daha yumuşak ve daha sorunsuz olabilmesi için vurgulanan en temel nokta paydaşlar arasında iletişim, bilgi paylaşımının yapılarak iş birliğinin sağlanmasıdır. Alanyazında ailelerin geçiş sürecinde iş birliğinin önemini bilmelerine rağmen bu konuda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Hanson & diğ., 2000: Lovett & Haring, 2003; Podvey, Hinojose & Koenig, 2010). Paydaşlar arasında iletişim eksikliğinin olması geçiş sürecini zorlaştırmaktadır (Curle ve diğ., 2016). Gönderen ve alan kurumlardaki öğretmenlerin birbiriyle etkili bir iletişim kurarak sağlayacakları iş birliği geçiş sürecinin daha kolay olmasını sağlayacaktır (Starr, Martini & Kuo, 2016). Ailenin ve çocuğun geçiş sürecinde kaygı ve stresini azaltmak ve çocuklarının eğitimleri için neler yapılacağını daha rahat görebilmeleri açısından öğretmen ve kurum yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada bu sürecin doğru yönetilebilmesi için öğretmen ve yöneticilere alanyazın ışığında bazı önerilerin sunulması planlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Ailenin ve çocuğun geçiş sürecinde kaygı ve stresini azaltmak ve çocuklarının eğitimleri için neler yapılacağını daha rahat görebilmeleri açısından öğretmen ve kurum yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada bu sürecin doğru yönetilebilmesi için öğretmen ve yöneticilere alanyazın ışığında bazı önerilerin sunulması planlanmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecini desteklemek için alanyazın ışığında öğretmen ve yöneticilere öneriler sunmayı amaçlayan bu çalışma bilgi verici bir derleme çalışmasıdır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde geçişle ilgili Türkçe ve İngilizce yazılan kaynaklar taranmıştır. Tarama çalışması Google Akademik, EBSCHO ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanları üzerinden yapılmıştır. Tarama sonucunda ortaya çıkan araştırmaların konuları incelenmiş ve araştırmalar erken müdahale döneminde geçiş ve okul öncesi dönemde geçiş başlıkları altında toplanmıştır. Bu ayrımın yapılmasının ardından araştırmaların sonuç ve öneriler bölümleri gözden geçirilmiş ve hangi sonuçlara ulaştıkları ve verilen öneriler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek çalışmalarda ortaya çıkan bu sonuç ve önerileri kendi aralarında

tartışmışlardır. Öneriler tartışılırken erken müdahaleden okul öncesi döneme geçiş süreciyle ilgili öğretmen ve yöneticilere verilecek önerilerin ayrı ayrı ele alınması gerektiği fikri oluşmuştur. Bunun sonucunda literatür taramasıyla ortaya çıkan araştırmalardan elde edilen öneriler öğretmen ve yöneticilere öneriler şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları raporlaştırılırken bu başlıklar altında tartışılarak gerekli öneriler düzenlenmiştir.

GİRİŞ

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) geçişin temel özelliklerini; yaşam boyu devam eden, değişiklikleri içeren, genellikle stresli, kaçınılmaz, aralıksız ve erken dönemdeki geçişlerin önemli olduğu bir süreç olarak ifade etmişlerdir (akt.; Ergenekon, 2016). Erken dönemde gerçekleşen geçiş sürecinde ailenin ve çocuğun geçiş deneyimlerinin az olması, çocuğun gelişim alanlarında bilgi ve beceri eksikliklerinin olması, ailelerin çocuklarına sağlayacakları eğitimler konusunda bilgilerinin yetersiz olması gibi nedenler bu dönemdeki geçişleri önemli hale getirmektedir (Çelik, 2018). Gelişimsel yetersizliği olan ya da herhangi bir yetersizlik tanısı almış çocuk ve ailesi erken dönemde hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına, erken müdahale programından okul öncesine ve okul öncesinden ilkokula geçiş deneyimleri yaşayabilmektedir (Ergenekon, 2016). Erken müdahaleden okul öncesine geçiş gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocuk ve ailesi için birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Ev merkezli bir müdahale programından kurum merkezli bir programa geçişle birlikte hizmet sağlayan kişilerde meydana gelen değişiklikler, çocuktan ve ailesinden beklenilen becerilerin değişmesi, çocuğa uygulanacak müdahalenin yapısı konusunda anlayışın farklılaşması, çocuğun ve ailesinin ortamının ve çevresinin değişmesiyle birlikte sosyal etkileşimin gerekli olmaya başlaması, ailelerin çocuklarının eğitimlerini ne şekilde sağlamaları gerektiği konusunda yaşantı ve deneyimlerinin yetersiz olması gibi nedenlerle ailelerin yaşadıkları kaygı ve stresleri bu geçiş döneminde daha yüksek olabilmektedir (Bakkaloğlu, 2008; Ergenekon, 2016; Podvey, Hinojosa & Koenig, 2013; Stoner, Angell, House, & Bock, 2007). Bu dönemde aileler çocuklarının geçiş yapacağı okul öncesi kurumdaki akademik ve davranışsal beklentiler, o kurumda çalışacakları öğretmen/öğretmenler ve çocukları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olurlarsa yaşayacakları kaygı ve stres azalabilir (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Bu süreçte aile doğru bir şekilde bilgilendirilir, çocuğu gönderen ve alan kurum öğretmenleri arasında iletişim sağlanarak sürece dahil edilirse aileler bu süreci daha yumuşak bir şekilde atlatabileceklerdir (Connelly, 2007). Aileler çocuklarının okul öncesi kurumuna başlamasına geçiş süreci başlamadan ne kadar önce karar verirlerse çocuklarını kuruma hazırlayıcı etkinlikler yapabilmek için o kadar zamanları olacaktır. Bu da geçiş sürecini kolaylaştıracaktır (Schischka, Rawlinson, & Hamilton, 2012). Bu dönemde geçişlerin yumuşak bir şekilde yapılabilmesi, ailenin ve çocuğun stresinin azaltılması ve başarılı bir geçişin yapılabilmesi için alanyazında çocukla çalışan veya çalışacak öğretmenlerin gerekli planlamaları yapmaları, ailelerle çocuk ve süreç hakkında yeterli düzeyde bilgi paylaşımı yapmaları, ev/kurum ziyaretleri gerçekleştirmeleri, ailelerin kaynaklara ulaşmasına yardımcı olmaları ve ailelerle iletişimlerini arttırmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Denkyirah, & Agbeke, 2010). Gönderen ve alan kurumlar arasında gerçekleştirilecek belge ve bilgi paylaşımı, çocuğu tanımak için kurumda/evde çocuğun gözlenmesi, çocuk ve ailenin çocuğun geçiş yapacağı okul öncesi kurumu ziyaret ederek tanışması ve ailelere bilgi ve destek sağlanması erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecini kolaylaştıracaktır (Curle, Jamieson, Buchanan, Poon, Zaidman-Zait, & Norman, 2016). Geçişlerin çocuk, aile, alan-gönderen kurum için daha yumuşak ve daha sorunsuz olabilmesi için vurgulanan en temel nokta paydaşlar arasında iletişim, bilgi paylaşımının yapılarak iş birliğinin sağlanmasıdır. Alanyazında ailelerin geçiş sürecinde iş birliğinin önemini bilmelerine rağmen bu konuda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Hanson & diğ., 2000: Lovett & Haring, 2003; Podvey, Hinojose & Koenig, 2010). Paydaşlar arasında iletişim eksikliğinin olması geçiş sürecini zorlaştırmaktadır (Curle ve diğ., 2016). Gönderen ve alan kurumlardaki öğretmenlerin birbiriyle etkili bir iletişim kurarak sağlayacakları iş birliği geçiş sürecinin daha kolay olmasını sağlayacaktır (Starr, Martini & Kuo, 2016). Ailenin ve çocuğun geçiş sürecinde kaygı ve stresini azaltmak ve çocuklarının eğitimleri için neler yapılacağını daha rahat görebilmeleri açısından öğretmen ve kurum yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada bu sürecin doğru yönetilebilmesi için öğretmen ve yöneticilere alanyazın ışığında bazı önerilerin sunulması planlanmaktadır.

YÖNTEM

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecini desteklemek için alanyazın ışığında öğretmen ve yöneticilere öneriler sunmayı amaçlayan bu çalışma bilgi verici bir derleme çalışmasıdır.

SONUÇ

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken dönemden itibaren alacakları eğitimin birbirini izleyen şekilde kesintisiz ve sürekli olarak planlaması yetersizliğin etkisinin azaltılması açısından önemli olacaktır. Bu nedenle, geçiş süreçlerinin başarılı ve sistematik bir şekilde planlanması çocuğun ve ailesinin yumuşak geçiş deneyimleri yaşamalarını sağlayacaktır. Türkiye'de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve aileleri için ülke çapında, sistemli şekilde uygulanan ve erken çocukluk dönemindeki tüm çocuklar için erişilebilir erken müdahale programlarının olmaması nedeniyle bu hizmeti genellikle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yürütmektedir. Bu nedenle, bu çalışma içerisinde ortaya konan öneriler genel olarak bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin bu çocukların geçiş süreciyle ilgili neler yapabilecekleri konusunda alanyazın ışığında öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken dönemden itibaren alacakları eğitimin birbirini izleyen şekilde kesintisiz ve sürekli olarak planlaması yetersizliğin etkisinin azaltılması açısından önemli olacaktır. Bu nedenle, geçiş süreçlerinin başarılı ve sistematik bir şekilde planlanması çocuğun ve ailesinin yumuşak geçiş deneyimleri yaşamalarını sağlayacaktır. Türkiye'de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve aileleri için ülke çapında, sistemli şekilde uygulanan ve erken çocukluk dönemindeki tüm çocuklar için erişilebilir erken müdahale programlarının olmaması nedeniyle bu hizmeti genellikle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yürütmektedir. Bu nedenle, bu çalışma içerisinde ortaya konan öneriler genel olarak bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin bu çocukların geçiş süreciyle ilgili neler yapabilecekleri konusunda ş alanyazın ışığında öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, Erken müdahaleden okul öncesine geçiş, Geçişi destekleme, Öğretmen ve yöneticilere öneriler

Kaynakça

Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve gu¨venirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 273-291.

Connelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, *10*(3), 10-16.

Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A., & Norman, N. (2016). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1-10.

Çelik, S. (2018). Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, *38*(4), 265-270.

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş su¨reci ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265- 301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Mu¨du¨rluğu¨ Yayınları (2.Basım). ISBN No: 978-605-4628-79-7.

Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, *23*(4), 279-293.

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 628-648.

Lovett, D. L., & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention, *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(4), 370-377.

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, *35*(1), 83-88.

Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. P. (2013). Reconsidering insider status for families during the transition from early intervention to preschool special education. *The Journal of Special Education*, *46*(4), 211-222.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Schischka, J., Rawlinson, C., & Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(4), 15-30

Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31*(2), 115-128.

Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(1), 23-39.

(24938) Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Beslenme

GÜLDEN BOZKUŞ-GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SUNAGÜL SANİ BOZKURT
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların yeme davranışları, normal gelişim gösteren akranlarına göre birtakım farklılıklar göstermektedir. OSB olan çocukların yeme davranışları; yemeğini uygun bir şekilde yememe, hızlı yeme, yetersiz besin tüketimi, yiyeceği yutmadan ağzında bekletme şeklinde sıralanabilir. Bunlar arasında en yaygın olanı ise seçici yemedir (Balıkçı ve Çiyiltepe, 2017; Meral, 2017). Martins, Young ve Robson (2008)'un yaptıkları çalışmalarında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların otizmli olmayan ikizlerine ve akranı olan tipik gelişen çocuklara göre seçici yeme davranışları oldukça yüksek olduğu sonucu bulmuşlardır. Batu (2018) yapmış olduğu çalışmada çalışmaya dahil edilen OSB olan çocukların anne ve/veya babalarının %66'sı çocuklarında besin seçiciliği, %72'si ise içecek seçiciliği olduğunu bildirmiştir.

Seçici yeme davranışlarının yanı sıra sorunlu yeme davranışları duygusal kavrama güçlükleri ve ailesel faktörler de yeme ve beslenme bozuklukları üzerinde etkisi olabilmektedir (Ünal ve Özenoğlu, 2016). OSB olan çocukların dokunma, işitme, görme, tatma, koklama gibi duyulardan gelen uyaranlara verdiği duyusal tepkiler ve hassasiyetleri daha fazladır. Bu durum da seçici yeme davranışlarına neden olabilmektedir. OSB olan çocuğa sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle karşılaştırıldığında OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu durumdan kaygı duymaları nedeniyle çocukların yeme davranışları üzerinde daha fazla kontrol etme eğiliminde oldukları görülmektedir (Öz, 2019; Sharp, Burrel ve Jaquess 2014; Unal ve Ozenoglu, 2016).

Çocuklardaki yeme bozuklukları, sağlık ve sosyal açılardan sorunlara neden olabileceği için çocukların yeme bozukluklarını önlemeye yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir (Balıkçı ve Çiyiltepe, 2017; Meral ve Fidan, 2017). OSB derecesinin her çocukta farklı şiddetlerde görülmesi ve nedeninin tam olarak bilinmemesi nedeniyle kesin bir beslenme tedavisi ve müdahale yaklaşımından söz edilememektedir (Uçar ve Samur, 2017). Bununla birlikte OSB'de beslenme tedavisinde kullanılan bir takım özel beslenme yaklaşımları bulunmaktadır (Önal ve Uçar, 2017). Ancak, OSB olan çocuklarda besin seçiciliği üzerinde yaygın endişeler olmasına rağmen bu konuda yapılmış çalışma sayısı sınırlıdır (Cermak, Curtin ve Bandini, 2010). OSB'de yeme sorunlarının çeşitlilik göstermesi, uzman ve ailelerin bu sorunlar için çözüm arayışı içerisinde olması OSB'de sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemini her geçen gün daha çok gündeme getirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada OSB'de yeme ve beslenme bozukları hakkında bilgi vermek, bu bozuklukların tedavisine yönelik yapılan güncel yaklaşımların neler olduğunu ortaya koymak ve bu konuda aile ve uzmanlararası işbirliğini vurgulayarak çeşitli önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilen bir doküman analizi çalışmasıdır. Bu amaçla alanyazın taraması kapsamında Web of Science, Eric, EBSCO elektronik veritabanları ve Google Akademik kullanılarak otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorders), beslenme (nutrition), beslenme bozuklukları (nutritional disorders), yeme bozuklukları (eating disorders), metabolizma bozuklukları (metabolism disorders), bağırsak sorunları (gastrointestinal disorders), gıda alerjileri (food allergies), diyet (diet), besin takviyesi (nutritional supplement), beslenme tedavi yaklaşımları (nutrition treatment approaches) anahtar sözcükleri ikili ve üçlü kopmbinasyonlar şeklinde ingilizce karşılıkları ile birlikte taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen çalışmaları araştırma kapsamında incelemek için birtakım dahil edilme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler; araştırmaların 2000-2019 yılları arasında yapılmış olması, araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanmış olması ve otizm spektrum bozukluğu ve beslenme/yeme konusunu ele alması olarak sıralanmıştır. Ek olarak bu araştırmada araştırma konusu bağlamında nitel ve derleme çalışmaları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Tarama sonucunda dahil edilme ölçütlerini taşıyan araştırma makaleleri çalışma kapsamında incelenmiş ve araştırmanın amacı/çalışma konusu, yöntem, katılımcı özellikleri, sonuçlar ve öneriler başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu başlıklara göre elde edilen araştırmalar araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak tablolaştırılmıştır. Böylece araştırmacıların, birbirlerinden bağımsız olarak oluşturduğu her bir veri, bir diğeri ile karşılaştırılmıştır. Birbiri ile aynı olmayan veriler ortaya çıktığında, ilgili makale yeniden incelenmiştir. Süreç içerisinde tabloda yer alan veriler tekrar kontrol edilmiş ve görüş birliğine varılarak tablonun son hali verilmiştir.

OSB, farklı bağlamlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ile sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Günlük yaşam işlevlerinde aksaklıklara yol açan bu bozukluk, erken çocukluk çağında ortaya çıkmakta ve erkeklerde kızlara oranla beş kat daha fazla görülmektedir. Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi 1985 yılında her 2500 çocuktan birinde görülen bu bozukluğun, 2012 yılında her 88 çocuktan birinde ve

2014 yılında her 68 çocuktan birinde ve 2018 yılında ise her 59 çocuktan birinde görüldüğünü rapor etmiştir. Türkiye'de OSB'nin genel nüfus içindeki oranları bilinmemekle birlikte yaygınlık oranının dünya geneline yakın olduğu tahmin edilmektedir.

OSB'nin nedenleri henüz tam olarak bilinmemekle birlikte olası etmenler arasında genetik, biyokimyasal, nöroanatomik, nörofizyolojik, ailesel ve çevresel bazı etmenler yer almaktadır. Tıbbi bozuklukların da sıklıkla bu bozukluk ile beraberliği biyolojik nedenlerin varlığını iyice ortaya çıkartmaktadır. Heterojen bir yapıya sahip olduğu düşünülen OSB'nin çok sayıda birbiri ile etkileşen gen nedeniyle ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). Öte yandan çevresel risk faktörleri olarak da ileri baba yaşı, annenin gebeliğinde yaşadığı sorunlar, beyin üzerine toksik etkisi bulunan etmenler, hava kirliliği, beslenme, aşılar ve D vitamini eksikliği ön planda tutulmaktadır (Mukaddes, 2008). İleri baba yaşı, OSB için tek başına bir sebep olmamakla birlikte, biyolojik sürecin belirleyicisi olarak etki göstermektedir. OSB ile ilgili olarak bugüne kadar en çok çalışılmış beyin üzerine etkili çevresel etkenler; ilaçlar, kurşun, civa, manganez, pestisidler, tiroid bezi hasarına neden olduğu düşünülen polibrominedifenil eterler, polisiklikaromatik hidrokarbonlardır. Endokrin ve bağışıklık sistemi (immun) sorunları da dolaylı yoldan nörolojik gelişimi olumsuz etkileyerek OSB tablosuna yol açabilmektedir (Diert, Diert ve DeWitt, 2011).

OSB olan bireylerin çoğunluğunda zihin yetersizliği görüldüğü varsayılmakta bazı durumlarda OSB'ye dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu-durum bozuklukları, kaygı bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk, epilepsi, uyku problemleri, yeme bozuklukları, beslenme bozuklukları, GİS problemleri ve obezite, bağırsak sorunları, gıda alerjileri ve belli yiyecek-içeceklere karşı aşırı seçicilik gibi çeşitli bozukluklar ve hastalıklar eşlik edebilmektedir (APA, 2013; Demir, 2016).

OSB olan çocukların yeme davranışları normal gelişen akranlarına kıyasla farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan çalışmalarda OSB olan çocuklarda besin reddi, besin seçiciliği, bir besini çok sık tüketme gibi beslenme problemleri vurgulanmaktadır (Bandini vd., 2010, Cermak vd., 2010). Bunun yanı sıra araştırmalar OSB olan çocukların, besinlerin doku, renk, koku ve sıcaklıklarına göre belirli besin gruplarına yöneldiklerini, belirli bazı besinleri sıklıkla tercih ederken bazı besinleri reddettiklerini göstermektedir (Sharp, Burrell ve Jaquess, 2014). Özellikle katı yiyecekleri reddetme, yeni karşılaştıkları yiyeceklere karşı direnç gösterme, çiğnememe ve aşırı hassasiyet gibi yeme davranışları sergileyebilmektedirler (Öz, 2019). Buna ek olarak, OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha yaygın olarak gastrointestinal semptomlar, metabolik anormallikler ve endişeler yaşadığı ifade edilmektedir (McElhanon, McCracken, Karpen ve Sharp, 2014). Bu belirtiler gastroözofajiyel reflü, ishal, kabızlık, gaz, karın krampları ve şişmesi olarak sıralanmakta, bu yakınmalarla birlikte besin seçiciliği ve reddinin bireyi besin yetersizliği riski altına sokabileceği vurgulanmaktadır (Demir, 2016; Ledford 2006).

Makrobesin ögelerinin yeterli alınmasına rağmen mikro besin ögelerinin alımlarında yetersizlik olduğu giderek daha fazla dikkat çekmekte ancak bu yetersizliklerle ilgili tutarsız sonuçlar rapor edilmektedir (Ranjan ve Nasser, 2015). Ancak günlük enerji, karbonhidrat, yağ ve protein alımlarının yetersiz olduğunu, bağırsaklarının aşırı geçirgen olmasının ve beslenmede çok seçici olmalarının sonucu olarak, pek çok vitamin ve mineral eksikliği yaşadıkları (Kałużna-Czaplińska, Socha ve Rynkowski, 2011) ve bu çocuklarda yetersiz beslenmenin yüksek oranda görüldüğünü bildiren çalışmalar da mevcuttur (Liu vd., 2016).

Beslenme bozukluğu olan çocuklarda anksiyete/depresyon, bedensel yakınmalar ve saldırgan davranışlar, annelerinde ise anksiyete, depresyon, olumsuz tepkiler ve uygunsuz beslenme tutumları fazla bulunmuştur. OSB'de olduğu gibi beslenme sorunu sık görülen durumlarda, çocukların annelerinin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında daha az dokunma davranışı gösterdikleri, çocuklarının da annelerinden uzak durma eğiliminde olduğu bildirilmektedir (Ammaniti, Ambruzzi, Lucarelli, Cimino ve D'Olimpio, 2004; Demir, 2016). Yaşamın ilk yıllarında gelişen beslenme bozukluğu çocuklarda fiziksel, bilişsel ve ruhsal problemlere yol açmakta ve aileleriyle de beslenme ilişkisinin sağlıklı olmamasına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak bu durum aile-çocuk arasında yedirme problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Bu nedenle beslenme bozukluklarının neler olduğunun belirlenmesi ve bunların tedavisi önem kazanmaktadır. Buna yönelik beslenme desteği konusunda çeşitli tedavi yaklaşımları denenmektedir. Uygulanan bu tedavi yaklaşımları arasında genel olarak özel diyetler ve besin öğesi takviyeleri bulunmaktadır. Özel diyetler arasında; gluten ve/veya kazein'den yoksun diyet, ketojenik diyet, özel karbonhidrat diyeti, feingold diyeti, candida vücut ekoloji diyeti ve elimine alerji diyetleri (Bat, 2012; Önal, Uçar, 2017) yer almaktadır. Besin öğesi takviyeleri arasında ise yağ asidi takviyesi (omega-3 yağ asitleri), multivitamin takviyesi, mineral takviyesi (çinko) ve probiyotiklerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre beslenme konusunda bir takım farklı özelikler göstermektedir. OSB olan çocuğa sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocukların ailelerine kıyasla daha farklı beslenme tarzını olduğu ifade edilmekle birlikte bazı çalışmalarda aileler arasında çocukların beslenmeleri konusunda çok da farklı yanıtlar vermedikleri de belirtilmektedir. Araştırma önerilerine göre en çok dikkat çeken nokta ise aile uzman arasındaki işbirliği ve beslenme konusunda etkili bir danışmalık hizmetinin gerekliliği olmuştur.

Bu doküman analizi sonucunda ailelere, uzmanlara ve OSB olan çocukla çalışan diğer personellere birtakım önerilerde bulunulabilir. OSB olan çocukların temel beslenme durumunu belirlemek için öncelikle hastanelerde kapsamlı bir şekilde metabolizma, beslenme ve bağışıklık sisteminin incelenmesi, gerekli durumlarda ise kişiye özgü beslenme programlarının hazırlanması ve düzenli aralıklarla uzman kontrolünde takip edilmesi önerilebilir. Diyet değerlendirmesinin de laboratuvar raporlarıyla desteklenmesi ve gerektiğinde diyetisyenden beslenme danışmanlığı alınması düşünülebilir. Ailelerin beslenme danışmanlığı almasının yanı sıra evde bir yemek

zamanı rutini oluşturması ve çocuklarının motor becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı davranış analizini temel alan müdahaleleri uygulamaları da önerilebilir. Bu öneriler dikkate alındığında OSB'de beslenme bozukluklarının iyileştirilmesi ve çocuğun fiziksel, bilişsel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı bireyler olmasına ve bu olumlu katkılar çocukların eğitimden daha fazla yaralanmalarını sağlayabilmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, beslenme, beslenme alışkanlıkları, beslenme bozuklukları, beslenme tedavi yaklaşımları

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bandini, L. G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Evans, E. W., Scampini, R., ... ve Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. *The Journal of Pediatrics, 157*(2), 259-264.

Bat, Z. (2012). *6-15 yaş arasındakı̇ otı̇zm spektrum bozukluğu olan çocukların beslenme durumunun değerlendı̇rı̇lmesı̇.* Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.

Batu, Z. (2018). Nutrition in Children with Autism Spectrum Disorder. International *Journal of Scientific and Technological Research, 4*(3), 87-92.

Cermak, S. A., Curtin, C. ve Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, *110*(2), 238-246.

Demir, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümler.* İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi, yayınlanmamış uzmanlık tezi, Malatya.

Dietert, R. R., Dietert, J. M. ve DeWitt, J. C. (2011). Environmental risk factors for autism. *Emerging Health Threats Journal*, *4*(1), 7111.

Kałużna-Czaplińska, J., Socha, E. ve Rynkowski, J. (2011). B vitamin supplementation reduces excretion of urinary dicarboxylic acids in autistic children. *Nutrition research*, *31*(7), 497-502.

Ledford,J.R.ve Gast,D.L.(2006). Feeding problems in children with Autism Spectrum Disorders:A Review". *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 21(3)*, 153-66.

Liu, X., Liu, J., Xiong, X., Yang, T., Hou, N., Liang, X., ... ve Li, T. (2016). Correlation between nutrition and symptoms: nutritional survey of children with autism spectrum disorder in Chongqing, China. *Nutrients*, *8*(5), 294.

Martins, Y., Young. R.L. ve Robson, D. C. (2008). Feeding and eating behaviors in children with autism and typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(10),1878-1887.

McElhanon, B. O., McCracken, C., Karpen, S. ve Sharp, W. G. (2014). Gastrointestinal symptoms in autism spectrum disorder: a meta-analysis. *Pediatrics*, *133*(5), 872-883.

Meral, B. F. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda beslenme problemleri ve bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(3), 493-508.

Önal, S. ve Uçar, A. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Tedavisinde Beslenme Yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 179-194.

Öz, N.S. (2019). *Tıpık gelişen ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yeme davranışları ve ebeveynlerin yemek zamanı tutumlarının arasındakı̇ ılı̇şkının ıncelenmesı̇.* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.

Pehlivantürk, B., Bakkaloğlu, B. ve Ünal, F. (2003). Otistik bozukluk etyolojisi: Genetik etkenler. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 10*, 88-96.

Ranjan, S., & Nasser, J. A. (2015). Nutritional status of individuals with autism spectrum disorders: do we know enough?. *Advances in Nutrition*, *6*(4), 397-407.

Sharp, W. G., Burrell, T. L. ve Jaquess, D. L. (2014). The Autism MEAL Plan: A parent-training curriculum to manage eating aversions and low intake among children with autism. *Autism, 18*(6), 712-722.

Unal G ve Ozenoglu A. (2016). Nutrition in neurodevelopmental disorders. *Clinical and Experimental Health Sciences*, *6*(2), 80-85.

Uçar, K. ve Samur, G. (2017). Otizmin tedavisinde güncel beslenme tedavisi yaklaşımları. *Beslenme ve Diyet Dergisi, 45*(1), 53-60.

(24961) Olumlu Davranış Desteği (ODD) Sunulan Araştırmalarda Teknoloji Kullanımı

DİNÇER SARAL **ZEYCAN ÖZDAN** **HALİL ÖZTÜRK** **SEZGİN VURAN**
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde problem davranışlar hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireylerde oldukça sık görülmektedir. Çocuklar, sergiledikleri bu davranışlar sebebiyle akademik ortamlarda eğitim fırsatlarını kaçırmakta, sosyal bağlamlarda ise çevresindekiler tarafından dışlanabilmektedirler. Çocuklarda görülen bu davranışların sıklığı ve uygun olmayan davranış sergileyen çocuk sayısının giderek artması bu davranışların önlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Horner, Todd, Lewis-Palmer, Irvin, Sugai, & Boland, 2004). Alanyazında, uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve/veya önlenmesinde etkili yaklaşımlardan biri de Olumlu Davranış Desteği (ODD)'dir. Olumlu davranış desteği, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında, bu davranışların yerine uygun olan davranışların kazandırılmasında ve böylece yaşam kalitelerinin arttırılmasında pek çok araştırma bulgusuyla etkililiği ortaya konmuş, uygulamalı davranış analizi ilke ve sistem değişikliğini kullanan bir yaklaşımdır (Fox, Dunlap ve Powell, 2002; Horner ve diğ., 2004). Bu bağlamda, ODD bireye olumlu sosyal davranışları öğretmeyi, geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan uygulamalar kullanarak bu davranışların sergilenebileceği ortamların sayısını arttıran bir sistem düzenlemesini içerir (Lane, Parks, Kalberg & Carter, 2007).

Bilgi ve iletişim teknolojileri sadece temel bir yeterlik alanı değil aynı zamanda diğer yeterlik alanlarının da etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir etkendir (Voogt ve Roblin, 2012). Bilgi ve teknolojilerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için eğitim ortamlarına teknolojik araçlar dahil edilmelidir. Eğitim ortamlarında çocukların uygun olmayan davranışlarının artması da çocukların eğitim ortamlarından yararlanma düzeylerini düşüreceği söylenebilir. Uygun olmayan davranışları azaltmak ve gelişen teknoloji kullanımı eğitim ortamlarına dahil edebilmek amacıyla ODD uygulamaları ve teknolojik araç-gereçler birlikte sunulabilir. Bu nedenle son yıllarda teknolojik gelişmelerin artması, artan teknolojik gelişmelerle birlikte hayatımızda teknolojik araç-gereçlerin yerinin ve teknolojiyle vakit geçirme sürelerinin artması ve buna paralel olarak eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımın yaygınlaşmasıyla çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmayı amaçlayan ODD uygulamalarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı alan yazında 2008-2018 yılları arasında ODD sunumunda teknoloji kullanımına ilişkin yürütülen araştırmaların yöntemsel özelliklerini betimsel olarak incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

Deneklerin demografik özellikleri (yaş ve tanı) nedir?

Araştırmaların ODD destek sunma modellerine (örn. Sınıf düzeyi) dağılımı nedir?

Araştırmalarda ne tür teknolojik araç-gereç kullanılmıştır?

Araştırmada kullanım bağımsız değişkenlerin dağılımı nasıldı?

Araştırmalarda izleme, genelleme, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış mıdır? Sonuçları nasıldır?

Araştırmalarda sosyal geçerlik verileri toplanmış mıdır? Hangi yöntemle toplanmıştır? Toplanan veriler sosyal geçerliğin hangi boyutunu içermektedir?

Araştırmalarda kullanılan teknolojik aracın kullanım amacı (pekiştireç, bağımsız değişken, vs.) nedir?

Araştırmalarda kullanılan araştırma modeli nedir?

Araştırmada değiştirilmesi planlanan bağımlı değişkenlerin dağılımı nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, olumlu davranış desteği sunulan araştırmalarda teknoloji kullanımını içeren veri tabanlı çalışmalar betimsel olarak incelenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce, araştırmacılar arasında düzenlenen toplantılarda taramanın yapılabilmesi amacıyla *positive behavior support, positive behavioral support, technology, computer, video, software, gamification, internet, hardware* olarak 9 anahtar kelime belirlenmiştir. Ardından, elektronik ortamlarda belirtilen anahtar kelimeleri kullanarak *EbscoHost, Wiley Online Library ve Science Direct* veri tabanları taranmıştır. Her araştırmacı belirlenen veri tabanlarında bütün anahtar kelimeleri kullanarak tarama yapmıştır. Veri tabanlarında bulduğu makaleyi her araştırmacı kendi bilgisayarında bir dosya oluşturarak toplamıştır. Belirlenen veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak yapılan taramada , birinci yazar 232, ikinci yazar

328, üçüncü yazar 190 ve dördüncü yazar 267 makaleye ulaşmıştır. Ulaşılan araştırmalar aşağıda yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Çalışmada belirlenen dahil etme ölçütleri:

Çalışmada olumlu davranış desteği (ODD) sunulmuş olması,

ODD uygulama sürecinde teknolojik araç gereç kullanılmış olması,

Türkçe ve/veya İngilizce hakemli bir dergide yayınlanmış olması,

Çalışmada deneysel ve yarı-deneysel araştırma modellerinin kullanılması,

Çalışmanın 2008-2018 yılları arasında yürütülmesi.

Çalışmada belirlenen dışlama ölçütleri:

Deneysel ve yarı-deneysel araştırma modellerinin kullanılmadığı tüm araştırmalar (örn. Betimsel, tarama, vs.)

Çalışmada deneysel kontrolün kurulmadığı araştırmalar,

Teknolojik aracın öğretim oturumları dışında kullanılması olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından belirlenen makaleler dahil etme ve dışlama ölçütleri göz önünde tutularak değerlendirilmiş ve bunun sonucunda birinci yazar 4, ikinci yazar 7, üçüncü yazar 4 ve dördüncü yazar 4 olarak makaleleri belirlemiştir. Ardından, araştırmacılar bir araya gelmiş ve yapılan toplantıda 2 aşamalı bir süreç izlenmiştir: 1. basamakta grup üyelerinin ulaştığı makaleler aynı ve farklı isimli klasörlere kaydedilmiştir. 2. basamakta ise, makaleler dahil etme ölçütleri bağlamında tartışılmış; görüş birliği sağlandıktan sonra betimsel analiz kapsamına alınmış/dışlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda üzerinde görüş birliğine varılan 5 makale çalışmaya dahil edilmiştir.

Günümüzde, normal gelişim gösteren olsun özel gereksinimli olsun neredeyse tüm çocuklarda problem davranışlar oldukça sık görülmektedir. Çocuklar, sergiledikleri bu davranışlar sebebiyle akademik ortamlarda eğitim fırsatlarını kaçırmakta, sosyal bağlamlarda ise çevresindekiler tarafından dışlanabilmektedirler. Alanyazında, uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve/veya önlenmesinde etkililiği araştırma bulgularıyla ortaya konmuş yaklaşımlardan biri de olumlu davranış desteğidir (Carr ve diğ., 2002). Olumlu davranış desteği, bireylerin yaşam kalitesini arttırmak, problem davranışlarını azaltmak ve yerine uygun davranışları kazandırmak için uygulamalı davranış analizi ilke ve sistem değişikliğini kullanan bir yaklaşımdır (Horner vd, 2004). Ek olarak, olumlu davranış desteği, uygun sosyal davranışları öğretmeyi, geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan uygulamalar kullanarak bu davranışların sergilenebileceği ortamların ve bağlamların sayısını arttıran bir sistem düzenlemesini içermektedir (Lane, Parks, Kalberg & Carter, 2007). ODD'in temel ve birincil amacı, bireyin yaşam biçimini değiştirerek yaşam kalitesini artırmaktır. Bu temel amacın yanında ikincil amacı da, problem davranışları azaltmak ve sonrasında tamamen ortadan kaldırmaktır (Erbaş, 2008). Uygun olmayan davranışları azaltmak ve gelişen teknoloji kullanımı eğitim ortamlarına dahil edebilmek amacıyla olumlu davranış desteği uygulamaları ve teknolojik araç gereçler birlikte sunulabilmektedir. Bu nedenle son yıllarda teknolojik gelişmelerin artması, artan teknolojik gelişmelerle birlikte hayatımızda teknolojik araç gereçlerin ve teknolojiyle vakit geçirme sürelerinin artması ve buna paralel olarak eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımın yaygınlaşmasıyla çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmayı amaçlayan olumlu davranış desteği uygulamalarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı alan yazında 2008 ve 2018 yılları arasında olumlu davranış desteği sunumunda teknoloji kullanımına ilişkin yürütülen araştırmaların yöntemsel özelliklerini betimsel olarak incelemek olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, elektronik ortamlarda belirlenen anahtar kelimeleri kullanarak *EbscoHost, Wiley Online Library ve Science Direct* elektronik veri tabanları taranmıştır. Araştırmalar, belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, çalışmaya 5 araştırma dahil edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde, her bir araştırma demografik ve yöntemsel özelliklerine ilişkin analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak araştırmacılar ve uygulamacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaların %18'inin 0-5 yaş, %79'unun 6-10 ve %3'ünün 11 ve üzeri yaştaki bireylerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Çalışmaların %48'inda tanı grubunun belirtilmediği, %46'sının normal gelişim gösteren bireylerde gerçekleştirildiği, %4'ünde otizm spektrum bozukluğu, %1 özel öğrenme güçlüğü ve %1'inde zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerin yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmaların %29'unda süre ölçer, %29'unda televizyon, %14'ünde medya oynatıcı, bilgisayar ve belirtilmeyen bir teknolojik araç gereç kullanıldığı belirlenmiştir. Teknolojik araç-gerecin ODD sunumunda kullanım amacına bakıldığında ise %60'ının öğretim ve %40'ının ise pekiştirme amaçlı kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı ise %40'ının ABAB, %40'ının Çoklu Başlama Modeli ve %20'sinin ABCACBA modeli olduğu belirtilmiştir. Çalışmaların bağımlı değişkenleri incelendiğinde %57'sinin problem davranışlar, %29'unun etkinlikle meşgul olma ve %14'ünün etkinlikle meşgul olmama olduğu görülmüştür. Çalışmaların bağımsız değişkenlerinin ise I-Connect, Get'em On Task, pekiştirme/söndürme, prevent teach reinforce ve grup izlerliği olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların %80'inde izleme çalışmasına yer verilirken %20'sinde izleme çalışmasına yer verilmemiştir. İzleme çalışması yer verilen araştırmalarda ise %50'sinde 2 hafta, %33'ünde 4 hafta ve %17'sinde 3 hafta izleme çalışmasına yer

verildiği belirlenmiştir. Araştırmaların %60'ında genelleme çalışmasına yer verilmezken, %40'ında genelleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların tümünde uygulama ve gözlemciler arası güvenirliğe ve sosyal geçerlik çalışmasına yer verildiği belirlenmiştir. Sosyal geçerliğin toplandığı araştırmaların %80'inin ölçek/anket ve %20'sinin görüşme yoluyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : olumlu davranış desteği, olumlu davranışsal destek, uygulamalı davranış analizi, teknoloji

Kaynakça

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, *4*(1), 4-16.

Erbaş, D. (2008). Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Uygulanan Olumlu Davranışsal Destek Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(02), 001-014.

Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET) a research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*(1), 3-12.

Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*(4), 208-217.

Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic Screening at the Middle School Level: Score Reliability and Validity of the. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*(4), 209-222.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, *44*(3), 299-321.

(24994) Braille Kabartma Baskılı Matematik Kitaplarının İncelenmesi

MERVE ATASAY

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi, okul öncesi dönemden yüksek öğretime kadar her aşamada, bireylere problem çözme, analiz edebilme, yorumlayabilme, karar verebilme gibi çeşitli muhakeme becerilerini geliştirmek amacıyla zorunlu ders olarak sunulmaktadır. Bu durum, çeşitli engel durumu olan bireyler için de geçerlidir (Bkz. Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi). Matematik dersinin zorunlu ders olarak herkese okutulması bir problem yaratmamaktadır. Ancak matematik, kendine özgü bir dile sahip olması nedeniyle, öğrenilmesi daha zor olarak değerlendirilmektedir (Umay, 2002). Bu durum özel gereksinimi ve/veya engel durumu bulunan öğrenciler için daha da zorlayıcı olmaktadır (Bağrıaçık, 2017). Bu nedenle matematik dersinin, bireylerin özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde sunulması önem arz etmektedir.

Matematik dersinin öğrenilmesinde en önemli araçlardan biri ders kitaplarıdır. Bireyler ders kitapları aracılığıyla kendi kendilerine çalışma imkanı bulabilmekte, konuları pekiştirmede bir araç olarak kullanabilmektedirler. Bu anlamda, ders kitaplarının özenli bir şekilde hazırlanmış olmaları önemli olacaktır. Özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanan ders kitaplarının ise onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olması gerekmektedir. Bu anlamda görme engelli öğrenciler ayrı tutulmaktır. Görme yetisini tamamen kaybetmiş olan bireylerin mürekkep baskılı herhangi bir kitabı okumaları mümkün olmamaktadır. Dokunarak okumalarına imkan tanıyan Braille kabartma yazılı kitaplar basılmaktadır. Ancak Braille kabartma yazının yapısından da kaynaklanan kimi zorluklar nedeniyle, görme engelli bireyler arasında Braille kullanarak okumak ve yazmak çok yaygın değildir (Görme Engelli Öğrencilerin Özel Eğitim Okulları ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitime Erişimi Raporu, 2019). Bunun bir nedeni, Braille kabartma yazıyı okumak için yalnızca alfabenin öğrenilmesinin yeterli olmamasıdır. Altı nokta kullanılarak yazılan kabartma yazıda her harfin, noktalama işaretinin ve matematiksel işaretlerin gösterimleri farklıdır (Komisyon, 1991). Bunun yanında, Braille yazının çok yer kaplaması nedeniyle, kimi kelimelerin bir, iki veya üç harf ile gösterildiği kısaltmalar yer almaktadır. Bu kısaltmalar ayrıca öğretilmektedir. Eğer birisi bir kısaltmayı daha önce öğrenmediyse bunu metin içinde anlaması oldukça güç olmaktadır. Çünkü kısaltmalar kimi harflere yeni noktalar eklenerek oluşturulmaktadır (Tuncer, 2015). Braille basılan kitaplarda, daha kısa olmalarını sağlamak amacıyla, kısaltmaların kullanımı oldukça yaygındır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında, matematikte kullanılan işaretlerin Braille kabartma yazı ile nasıl yazılacağını anlatan öğretmenler için Braille Matematik Kılavuzu yayınlanmıştır (Bağrıaçık, 2017). Bu kılavuz sayesinde, matematik işaretlerinin Braille kabartma yazıda kullanımı konusunda bir standart sağlanması ve öğretmenlere yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında matematik eğitiminde fırsat eşitliği çerçevesinde, görme engelli bireyler için Braille kabartma yazıyla basılmış matematik ders kitapları incelenmiştir. Çalışmanın amacı, Braille baskılı matematik ders kitaplarının görme engelli bireyler için tasarım yönünden uygunluğunun değerlendirilmesidir. Bu amaçla şu araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Braille baskılı matematik ders kitaplarının tasarımı nasıldır?

2. Braille baskılı matematik ders kitabı kullanan görme engelli bir bireyin görüşleri ve deneyimleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Braille baskılı matematik ders kitaplarının görme engelli bireyler için uygunluğunun değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada ele alınan durum, Braille baskılı matematik ders kitabının görme engelli öğrenci için uygunluğudur. Ele alınan durumun daha önce incelenmemiş olması ve katılımcı sayısının bir kişi olması nedeniyle bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın katılımcısı, Eskişehir ilinde yaşayan, lise hazırlık sınıfında okumakta olan doğuştan görme engelli bir öğrencidir. Eğitim hayatını kaynaştırma öğrencisi olarak geçirmiş olan öğrenci, ders notları bakımından başarılı bir öğrencidir. Öğrenciye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Braille baskılı ders kitapları ücretsiz olarak verilmektedir. Bu çalışma için halen elinde bulunan 7. sınıf Matematik Ders Kitabı incelemeye alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle görme engelli öğrenciyi tanımak, eğitim hayatı boyunca matematik derslerindeki deneyimlerini, yaşadığı zorlukları ve çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla yarım saatlik bir görüşme yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Bu görüşme sonucunda öğrencinin Braille baskılı matematik kitaplarını okumakta zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Böylece o anda elinde bulunan bir tane 7. sınıf matematik ders kitabı alınmıştır. Braille kabartma yazı okuma ve yazmayı bilen araştırmacı tarafından bu ders kitabının nasıl tasarlanmış olduğu, evrensel tasarım ilkeleri

göz önünde bulundurularak, incelenmiştir. Bunun yanında ders kitabı dışında yardımcı kitap olarak kullanılabilecek herhangi bir Braille baskılı matematik kitabının olup olmadığı araştırılmış ve özel bir baskı ofisinde siparişle basılabileceği öğrenilmiştir. Böylece bir adet yardımcı matematik test kitabı da Braille baskılı olarak bastırılıp incelemeye dahil edilmiştir. Bu incelemeler sırasında araştırmacının ulaştığı sonuçların geçerliliğini test etmek için görme engelli öğrenci ile bir görüşme daha yapılmıştır. Bu görüşmede, incelenen iki kitap öğrenciye okutularak zorlandığı kısımların temel nedenleri sorulmuştur. Görüşmede ses ve video kaydı alınmıştır. Bu görüşmeden elde edilen sonuçlarla araştırmacının incelemelerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak çalışmaya son şekli verilmiştir.

Matematik dersinin öğrenilmesinde en önemli araçlardan biri ders kitaplarıdır. Görme yetisini tamamen kaybetmiş olan bireylerin mürekkep baskılı herhangi bir kitabı okumaları mümkün olmamaktadır. Bunun için dokunarak okumalarına imkan tanıyan Braille kabartma yazılı kitaplar basılmaktadır. Braille baskılı matematik ders kitaplarının görme engelli bireyler için uygunluğunun değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Ele alınan durumun daha önce incelenmemiş olması ve katılımcı sayısının bir kişi olması nedeniyle bütüncül tek durum deseni yer almaktadır. Çalışmanın katılımcısı, Eskişehir ilinde yaşayan, eğitim hayatını kaynaştırma öğrencisi olarak geçirmiş ve lise hazırlık sınıfında okumakta olan doğuştan görme engelli bir öğrencidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle görme engelli öğrenciyi tanımak, eğitim hayatı boyunca matematik derslerindeki deneyimlerini, yaşadığı zorlukları ve çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla yarım saatlik bir görüşme yapılmıştır. Görüşmenin ardından, öğrenciye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak verilen, Braille baskılı 7. sınıf matematik ders kitabı incelenmiştir. Bunun yanında bir adet yardımcı matematik test kitabı da özel olarak Braille baskılı olarak bastırılıp incelemeye dahil edilmiştir. Bu incelemeler sonrasında araştırmacının ulaştığı sonuçların geçerliliğini test etmek için görme engelli öğrenci ile bir görüşme daha yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. İncelemeler sonucunda, Braille baskılı kitapların özel olarak tasarlanması yerine var olan matematik kitaplarının Braille kabartma yazıya çevirisinin yapılmış olmasından kaynaklı olarak kimi zorlukların yaşandığı tespit edilmiştir. Bunlardan biri; şema, tablo, grafik gibi görsel unsurların görme engelli bireylerin okumalarını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmediği ve anlayabilecekleri betimlemelere yer verilmediğidir. Bir diğer husus ise matematik işaretlerinin Braille kabartma yazı ile kullanımlarını içeren herhangi bir açıklamanın yer almamasıdır. Bu durum, ilk kez bu işaretlerle karşılaşan öğrenciler için zorluk yaratmaktadır. Ders kitapları öğrencilerin taşımasını zorlaştıracak boyutlarda yer almaktadır. Braille kabartma yazının çok yer kaplamasından kaynaklanan bu problem, kitapların A4 boyuttaki kağıtlara basılması ve uygun olarak tasarlanması ile çözülebilir. Ayrıca, Braille baskılı kitapların hacmini küçültmek amacıyla kullanılan Braille kısaltmalarının da uygun şekilde tanıtılmış olmasının, kitapların okunurluğunu artıracağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Braille baskılı kitapların, Braille kabartma yazı ve görme engelli bireylerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde özel olarak tasarlanmış olmasından ziyade, var olan kitapların Braille kabartma yazıya bir çevirisinin yapılarak basılmış olduğu belirlenmiştir. Bu durumun görme engelli bireyler için kitapların anlaşılır olması ve uygunluğu açısından çeşitli problemler yarattığı anlaşılmaktadır. İncelenen ders kitabında kimi şema ve tabloların Braille baskı ile temsil edildiği görülmektedir. Ancak bunların nasıl okunacağıyla ilgili herhangi bir açıklama veya yönlendirme yer almamaktadır. Bu nedenle görme engelli bireyler bu kısımları anlamakta zorlanmaktadır. Nitekim Braille baskılı kitaplarda yer verilecek şema, tablo ve grafiklerin görme engelli bireylerin okuma şekillerine uygun bir şekilde tasarlanmış olmaları ve gerekli açıklamaların eklenmesi önem arz etmektedir.

Bu kitapların okunmasının önündeki en büyük zorluk, Braille kısaltmalarının çok fazla kullanılmış olmasıdır. Ayrıca Braille Matematik işaretleri, kitabın herhangi bir kısmında tanıtılmadan, doğrudan kullanıldığı için, bu işaretlerle ilk kez karşılaşan öğrenciler açısından zorluk yaratmaktadır. Bu nedenle her ders kitabında, kullanılan terimsel işaretlerin Braille yazı olarak karşılıklarının tanıtıldığı bir lejant ya da sözlük bölümü yer alabilir veya konu içerisinde bu işaret kullanılmadan önce tanıtılabilir. Böylece öğrenciler, ilk kez karşılaşacakları matematiksel işaretler konusunda bilgilendirilmiş olacaklardır.

Anahtar Kelimeler : Braille Baskılı Matematik Kitabı, Görme Engelliler, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Bağrıaçık, T. (Ed.) (2017). *Braille Matematik Kılavuzu.* Ankara: MEB ORGM

Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi. Erişim: http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=669 (14.04.2019 tarihinde erişilmiştir)

Görme Engelli Öğrencilerin Özel Eğitim Okulları ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitime Erişimi Raporu. (2019). Eğitimde Görme Engelliler Derneği [EGED]. Erişim: http://eged.org/node/496 (11.04.2019 tarihinde erişilmiştir)

Komisyon. (1991). *Özel Eğitim Okulları İçin Braille Kabartma Yazı Kılavuzu.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tuncer, T. (Ed.) (2015). *Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu.* Ankara: MEB ORGM

Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 275-281.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25031) Üstünlük mü? Güçlük mü?

AHMET BİLDİREN
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

TAHSİN FIRAT
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar, özel eğitim grubu içerisinde gerek tanılanmaları gerekse eğitimlerine ilişkin önemi artan bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Her çocuğun gelişimi farklı olsa da üstün yetenekli çocuklar erken yürüme, erken konuşma, ileri kelime dağarcığı, ısrarlı gözlem ve merak, algılama, hızlı öğrenme, problem çözme, uzun ve yoğun konsantrasyon, sıra dışı bilgilere sahip olma, sanata erken yatkınlık ve soyut düşünebilme gibi erken gelişim özellikleri gösterebilmektedir (Stainthorp ve Hughes, 2004).

Diğer çocuklara göre avantaj gibi görünen bu özellikler üstün yetenekli çocukların kendi potansiyellerini ortaya koymasını her zaman kolaylaştırmamaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, kendi ihtiyaçlarına yönelik uyarlanmış eğitim programlarında gelişmesi sağlandığı takdirde akademik başarıda üstünlük gösterdiği ifade edilmektedir (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Bu nedenle eğitim yaşantılarının var olan performanslarını ortaya koyabilmeleri için desteklenmesi ve eğitimin farklılaştırılması gerekmektedir (Subotnik & Rickoff, 2010). Beklenilen performans sergilenmediği takdirde ya da herhangi bir alanda yetenek eksikliğinden dolayı üstün yetenekli çocukların psikolojik durumları bozulabilmektedir (Preckel, Götz, & Frenzel, 2010).

Özel eğitim içinde dikkat çeken bir diğer grup ise hiç kuşkusuz öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmada güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (IDEA, 2004). Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zekalarının normal ve üstünde olduğu ve güçlük yaşamalarının herhangi kültürel ve çevresel yoksunluktan kaynaklanmadığı ifade edilmektedir (Lyon ve diğ., 2011).Bu öğrencilerin sosyal becerilerde eksiklik (Lyon, 1996), uzun ve kısa süreli bellekte yetersizlik (Swanson ve Siegel, 2001), görsel ve işitsel algı ilgili problemler (Güzel, 2008), motor becerilerde eksiklikler (Woodard ve Surburg, 2001), dürtüsel ve yıkıcı davranışlar sergileme ve içe kapanıklık (Sze, 2010), düşük benlik algısı (Zeleke, 2004) ve motivasyon eksikliği (Zisimopoulos ve Galanaki, 2009) yaşadığı şeklinde sıralanabilir.

Diğer taraftan, okul ortamında akademik veya yaratıcılık gibi belirli alanlarda üstün yeteneklere sahip olmalarına rağmen, bazı alanlarda güçlük yaşamalarından dolayı başarısız gibi görünen öğrenciler göze çarpmaktadır. Üstün yetenekli bireyin özellikleri ile öğrenme güçlüğü olan bireyin özellikleri tamamen aykırı gibi görünebilir, ancak bu özellikler aslında birlikte var olabilir (Smoke, 2009). Araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin aynı zamanda güçlük yaşamasını paradoks olarak ifade etse de (Schultz, 2005) bu iki karşıt özellik kümesi arasındaki etkileşim, üçüncü bir tanımlayıcı küme oluşturmaktadır (Terry, 2004). Bu grup yani öğrenme güçlüğü olan üstünler, bazı alanlarda olağanüstü yetenekler veya güçlü yönlere sahip olmalarına rağmen diğer alanlarda zayıf yönler sergileyenler olarak nitelendirilir (Landrum, 1994). Bunlar, üstünlük ve öğrenme güçlüklerinin beraber görülmesiyle çoğu zaman ortalama başarıyla gizlenmiş, kimliği belirsiz öğrenciler olarak ifade edilmektedir (Brody ve Mills, 1997). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü yaşayan üstün yetenekli çocukların tanılaması güç bir durum almaktadır.Bu öğrencilerin tanılamaması yetenek alanlarının geliştirilmesi ve güçlük yaşadıkları alanların desteklenmesini engellemektedir. Ayrıca aileler çocuklarının bu durumu hakkında ne yapacaklarını bilememekte, öğretmenler ise çoğu zaman bu öğrencileri fark edememekte ya da yanlış değerlendirmeler yapabilmektedirler. Dolayısıyla, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinin ortaya konulması hem bu öğrencilerin gelişimi için hem de bu öğrencilere destek olacak aile ve öğretmenlere önemli bir destek sunacaktır. Diğer taraftan uluslararası alanyazında bu konuya belirli bir ilginin olduğu görülmesine rağmen Türkiye'de öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın modeli bir nitel araştırma türü olan örnek olay (vaka) çalışmasıdır. Bir olayın uygun olabilecek herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir şekilde incelenmesi anlamına gelen örnek olay (vaka) çalışması, araştırmacıların olaylar üzerindeki kontrolünün düşük düzeyde olduğu ve gerçek yaşamla bağlantılı olduğu durumlarda tercih edilir. Olayı mümkün olduğu müddetçe tüm yönleriyle anlamak genel amaçtır. Genel taramalara göre daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bulgular verir (Yin, 2003).

Katılımcı

Bu araştırma tek kişilik bir örnek olay çalışmasıdır. Alp 7 yaşında 2. sınıf öğrencisidir. Okul öncesinden itibaren okul yaşamında bir takım problemler yaşamaktadır. Bunun yanı sıra akran grubuna göre çok farklı düşüncüleri, ürünleri, resimleri ve projeleri bulunmaktadır. İlkokula başladığında 5 hafta sonra ilkokul öğretmeni tarafından Alp'ın okulda diğer arkadaşlarına göre çok geride

olduğu, okuma-yazma çalışmalarında zorlandığı ve profesyonel yardım alması gerektiği ailesine aktarılmıştır. Aile bu nedenle psikoloğa başvurmuş, psikolog tarafından WISC IV testi uygulanmıştır. WISC IV testi için üç kez uygulamaya yapılmaya çalışılmıştır. Alp sıkıldığı için üçüncü uygulamada tamamlanabilmiştir. Bu uygulama da 3,5 saat sürmüştür. WISC IV sonuçlarına Alp'in şu an ki bilişsel yeteneğinin, kendi yaş grubu içinde "Yüksek Normal" düzeyde olduğu, yani parlak zekaya sahip olduğu belirlenmiştir (Total IQ=112). Tüm beceri kümeleri içinde yaşıtlarından daha zayıf olduğu bir alan tespit edilmemiştir. Ancak Çalışma Belleği becerisi, kişisel olarak zayıf olduğu alan olarak saptanmıştır. Tüm testlerdeki genel performansı değerlendirildiğinde, kısa süreli işitsel bellek, dikkat ve konsantrasyon becerileri kendi ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Psikolog değerlendirmesine göre Alp'e dikkat eksikliği tanısı koyulmuştur. İlaç tedavisi verilmiştir. Ayrıca farklı yeteneklerinin değerlendirilmesi gerektiği aktarılmıştır. Bu çalışmada Alp'ın bebeklik döneminden 1. Sınıfa kadar süreç içerisinde yaşadığı problemler aile ve öğretmen görüşlerine göre, yetenekleri ürünleri ve zeka testlerine göre analiz edilecektir

Çok küçük yaştan itibaren farklı düşünceler, projeler. Ancak okul yaşamında başarısızlıklar. Yeteneğin ve zorluğun arasında sıkışmış bir çocuk nasıl tanılanmalı? Bu durum sadece zeka testleri ile anlaşılabilir mi? Bu araştırmada bu sorulara cevap verebilmek için öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek tanısı ihtimali olan Alp'ın güçlük çektiği alanların ve yetenek alanlarının, aile görüşmesi, çocuk görüşmesi, çocuğun ürünleri, zeka testleri bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın modeli bir nitel araştırma türü olan örnek olay (vaka) çalışmasıdır. Araştırmada aile görüşlerinin alınabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu, okuma ve yazma alanındaki güçlüklerin analiz edilmesi için çalışma örneği analizi ve okuma akıcılığı çalışması, sözel olmayan bilişsel yeteneğin belirlenmesi için Standart Progressive Matrisler ve TONI-3 testi uygulanmıştır. Çocuğun ürünlerinin incelenmesi için uzman görüşü alınmıştır. Tepki analizi sonucunda, Alp sırasıyla en fazla noktalama işaretleri, sözcük birleştirme, benzer sesle karıştırma, sözcüğe küçük harfle başlama, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve sözcük atlama hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. Sözel olmayan bilişsel testlerde ortalamanın üstünde performans göstermiştir. Uzman görüşüne göre yapılan proje ve ürün incelemelerinde Alp'ın yaşıtlarının üstünde performans gösterdiği ve yaratıcı özellikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Ailenin psikoloğa başvurması sonucu yapılan değerlendirmede sadece WISC IV testine göre Alp'a dikkat eksikliği tanısı konmuştur. Ancak çocuğun özellikle okuma ve yazmaya ilişkin ürünlerinin incelenmemesinin öğrenme güçlüğü doğrultusunda verilebilecek tanıyı güçleştirdiği söylenebilir. Aynı zamanda çocuğun performans gösterdiği alanların ve bu alanlarda ortaya konulan ürünlerin incelenmemesinin de (NAGC–CEC, 2006) çocuğun üstün yetenekli olarak değerlendirilmesini engellediği söylenebilir. Ruban & Reis (2005) yaptıkları çalışmada, bu çocuklara yönelik geçmişe göre daha fazla bilgi sahibi olunmasına rağmen halen bu çocukların değerlendirilmesi, tanılanması ve sağlanacak programlar hakkında karışıklığın devam ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sadece IQ puanlarına odaklanılmasının bu çocuklara yönelik yapılan değerlendirmede doğru kanıya varılmasını engelleyen önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle Alp'in ürünlerinin ve sözel olmayan bilişsel performansının da bunu desteklediği söylenebilir. WISC IV testindeki parlak performans ile SPM testindeki üstün performansın farklılığının da öğrenme güçlüğünden kaynaklanabilir. WISC IV testindeki sözel testler çocuğun total performansı olumsuz etki yapmış olabilir. Nitekim yapılmış çalışmalar bu öğrencilerin sözel testlerdeki puanlarının performans alanına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Wormald, Rogers, & Vialle, 2015). SPM sözel olmayan bir test olduğu için çocuk bu testte daha iyi bir performans göstermiş olabilir.

Araştırma bulguları bütünsel olarak değerlendirildiğinde; Alp'in güçlük çektiği alanların ve yetenek alanlarının, aile görüşmesi, çocuğun ürünleri, zeka testleri bağlamında incelenmesi amaçlanmış ve elde edilen bulgulara göre Alp'in iki kere özel bir çocuk (twice exceptional children) olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile görüşmesi sonucu elde edilen kodlar anlam bakımından benzerlik ve yakınlıklarına göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma sonucunda tema ve alt temalara ulaşılmıştır.

Alp'ın yazı yazarken yapmış olduğu hataların belirlenmesi amacıyla yapılan tepki analizi sonucunda, Alp sırasıyla en fazla noktalama işaretleri, sözcük birleştirme, benzer sesle karıştırma, sözcüğe küçük harfle başlama, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve sözcük atlama hatalarını yaptığı tespit edilmiştir.

Alp'in okuma akıcılığını belirlemek amacıyla, sınıf düzeyine uygun iki metin seçilmiş ve bu metinlerden elde edilen performansların ortalaması alınarak Alp'in okuma doğrulu ve hızı ortaya konulmuştur. Alp birinci metni %90 doğrulukta ve dakikada 58 sözcüğü doğru okumuştur. İkinci metni ise %95 doğrulukta ve dakikada 56 kelime okuyarak tamamlamıştır. Alp'in bu iki metin doğrultusunda dakikada okuduğu kelime sayısı 57 olarak belirlenmiştir.

Standart Progresif Matrisler (SPM) testinde Alp toplam 31 soruyu doğru cevaplamıştır. Bu doğru sayısına göre Alp Türkiye normlarına göre %95 ve üstü performans göstermiştir. Bir başka deyişle Alp entelektüel olarak üstün performans göstermiştir.

TONI-3 testinde Alp 23 soruya doğru cevap vermiştir. Ham doğru sayısı Korkmaz ve diğ. (2018) yaptıkları çalışmaya göre değerlendirildiğinde Alp'ın TONI-3 Testi zeka puanı 123 IQ olarak tespit edilmiştir.

Ürün değerlendirmesi sonucunda da Alp'in yaşıtlarının üstünde performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Üstün yetenek, öğrenme güçlüğü, tanılama

Kaynakça

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, *30*(3), 282-296.

Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.

Individuals with Disabilities Education Act of 2004. 20 U. S. C. §1400 *et seq*. (2004).

Landrum, T. J. (1989). Gifted and learning disabled students: Practical considerations for teachers. *Academic Therapy, 24(5),* 533-544.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The future of children*, 54-76.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B .,...Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, ve C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington, DC.

National Association for Gifted Children [NAGC] & Council for Exceptional Children [CEC]. (2006). NAGC–CEC *Teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education*. www.nagc.org/...standards/final%20standards%20(2006).pdf

Preckel, F., Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 451-472. doi: 10.1348/000709909X480716

Ruban, L, & Reis, S. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice, 44*(2), 115-124.

Schultz, S. M. (2005). Parents' and educators' perspectives of the participation of "twice-exceptional students" in advanced placement or college level learning programs (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3169561)

Smoke, T. (2009). *Teachers perceptions on the student who is gifted and has learning disabilities* (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1466051).

Stainthorp, R. and Hughes, D. (2004). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly,* 48, 107-119.

Subotnik, R. F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences,* 20(4), 358-364.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.

Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. Issues in Education. *Contributions from Educational Psychology*, *7*, 1–48.

Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement, 3(47),* 142-152.

Woodard, R. L., & Surburg, P. R. (2001). The performance of fundamental movement skills by elementary school children with learning disabilities. *Physical Educator, 58*, 198–205.

Wormald, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. Roeper Review, 37(3), 124-138.

Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, *5*.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(1), 33-43.

(25032) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Tekrarlayıcı Davranışlar ile Motor Koordinasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

CEBRAİL KARADAŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

HATİCE BAKKALOĞLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ŞEYDA DEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etiyolojisine yönelik henüz kesin bilgilerin olmadığı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki yetersizliklerin yanı sıra tekrarlayıcı davranış yapıları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (APA, 2013). Benzer şekilde OSB'de gözlenen sınırlı ve tekrarlayıcı davranışların ortaya çıkma nedenleri de henüz net olmamasına rağmen alanyazında üç görüş üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki bireyin sinir sistemini besleyen duyusal uyarılmadan kaynaklanabileceği, ikincisi gelişimsel yetersizliklerinden ötürü istendik davranışları yerine getiremedikleri için ve son olarak beynin yapısal ve işlevsel problemleriyle ilişkili olarak nörobiyolojik faktörlerden kaynaklanabileceği gibi nedenlerdir (Lopez, Lincoln, Ozonoff ve Lai, 2005; Lovaas, 2003; Rapp ve Vollmer, 2005). Nedenlerine ek olarak bu davranış yapıları OSB olan çocukların yeni becerileri edinmesini, öğrenmesini ve günlük yaşamını olumsuz olarak etkilemektedir (Matson, Mahan, Hess, Fodstad ve Neal, 2010). OSB olan çocukların yeni becerileri edinmesini, öğrenmesini ve günlük yaşamını olumsuz etkileyen bir diğer faktör olan motor problemlere, OSB'nin tanımlandığı ilk zamanlardan beri değinilmektedir (Kanner, 1968). OSB olan bireylere bakıldığında çok küçük yaşlardan itibaren yatma, doğrulma, emekleme, oturma ileri yaşlarda yürüme, koşma, üst ve alt ekstremite kuvveti ve koordinasyonu gibi kaba motor alanlarda problemler görülmektedir. Nesneye/kişiye bakışlarını yönlendirme, nesneyi tutma, kağıt katlama ve kesme, resim yapma ve nesneleri manipüle etmek gibi ince motor alanlarda da sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ayrıca amaca yönelik ve hareketi doğru yapmak için kullanılan kaba ve ince motor becerilerin çalışmasında gerekli olan bilişsel ve fiziksel süreçler dizini olarak tanımlanan motor koordinasyon problemlerin var olduğu da söylenmektedir (Gabbard, 2011; Günal ve Bumin, 2015; Payne ve Isaacs, 2008; Piek ve Dyck, 2004; Teitelbaum, Teitelbaum, Nye, Fryman ve Maurer, 1998; Yanardağ, Yılmaz ve Akmanoğlu, 2011). Dahası OSB olan bireylerin yaklaşık %80'i gibi oldukça büyük bir bölümünde bu problemler ile karşılaşılmaktadır (Dewey, Cantell ve Crawford, 2007).

OSB olan çocuklarda tanı ölçütü olan tekrarlayıcı davranışlar ve çok küçük yaşlardan itibaren gözlenen motor problemler bu çocukların eğitim-öğretim sürecini ve yaşam kalitesini oldukça fazla etkilemektedir. Bu problem alanlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ilişkisel bağlamda ikisinin birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Radonovich, Fournier ve Haas, 2013; Uljarević, Hedley, Alvares, Varcin ve Whitehouse, 2017). Motor koordinasyon ve tekrarlayıcı davranışlar özelinde ise ikisini bir arada inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın genel amacı OSB olan çocuklarda tekrarlayıcı davranışlar ve motor koordinasyon arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonu nasıldır?
2. OSB olan bireylerde tekrarlayıcı davranışlar ile motor koordinasyon arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ebeveynlerden toplanan veriler ile öğretmenlerden toplanan veriler birbiri ile tutarlı mıdır?
4. OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonu bu bireylerin demografik özelliklerine (yaş, ek tanı, cinsiyet ve OSB şiddeti) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. Araştırma, Ankara başta olmak üzere Malatya, Eskişehir, Antalya ve İstanbul illerinde MEB'e bağlı özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan 5-15 yaş aralığında OSB tanısı almış çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi yapılmıştır. Ayrıca OSB olan çocukların tanısı Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-TV (GOBDÖ-2-TV) ile doğrulanmıştır. Sonuç olarak 241 çocuk için ebeveynler, 351 çocuk için öğretmenler ve 171 çocuk için hem ebeveynler hem öğretmenler ölçekleri tamamlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların belirlenmesinde "Ebeveyn-Öğretmen Demografik Bilgi Formu", "Ebeveyn (E)-Öğretmen (Ö) İzin Formu" ve GOBDÖ-2-TV kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ise tekrarlayıcı davranışları değerlendirmek için 4'lü likert tipi (0 'Yok, 3 'Ağır Düzey), 6 alt ölçek 43 maddeden oluşan "Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize (TDÖ-R)" kullanılmıştır. Motor koordinasyonu değerlendirmek içinse 5'li likert tipi (1 'Çocuğunuza hiç bezemiyor, 5 ' Çocuğunuza Çok Benziyor) 3 alt ölçek 15 madden oluşan "Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu Anketi (GKBA)" kullanılmıştır. Kullanılan araçlar için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. GOBDÖ-2-TV için ebeveyn=.90, öğretmen=.90, TDÖ-R için ebeveyn=.94, öğretmen=.94 ve GKBA için ebeveyn=.92, öğretmen=.94 Cronbach alpha katsayısı bulunmuştur. Veriler toplanmadan önce etik kurallara uygunluk

onayı ve MEB'den araştırma izni alınmıştır. Ardından veri toplama araçları ebeveynlere dağıtılmış ve tamamlandıktan sonra toplanıp eksik madde olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Toplanan veriler IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılarak amaçlara yönelik analizler yapılmıştır. Öncelikle analizlere dahil edilecek her bağımsız değişken ve bağımlı değişken için normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusuna yönelik parametrik Pearson Momentler Çarpımı katsayı kullanılmıştır. Sadece TDÖ-R'nin kendine zarar verici davranışlar alt ölçeği ile GKBA ve alt ölçek puanları arasındaki ilişkiye parametrik olmayan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu yine Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu ise yaş için ANOVA ile diğer bağımlı değişkenler için bağımsız örneklemler t testi ile analiz edilmiştir.

Etiyolojisine yönelik henüz kesin bilgilerin olmadığı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki yetersizliklerin yanı sıra tekrarlayıcı davranış yapıları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (APA, 2013). Benzer şekilde OSB'de gözlenen sınırlı ve tekrarlayıcı davranışların ortaya çıkma nedenleri de henüz net olmamasına rağmen alanyazında üç görüş üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki bireyin sinir sistemini besleyen duyusal uyarılmadan kaynaklanabileceği, ikincisi gelişimsel yetersizliklerinden ötürü istendik davranışları yerine getiremedikleri için ve son olarak beynin yapısal ve işlevsel problemleriyle ilişkili olarak nörobiyolojik faktörlerden kaynaklanabileceği gibi nedenlerdir (Lopez, Lincoln, Ozonoff ve Lai, 2005; Lovaas, 2003; Rapp ve Vollmer, 2005). Nedenlerine ek olarak bu davranış yapıları OSB olan çocukların yeni becerileri edinmesini, öğrenmesini ve günlük yaşamını olumsuz olarak etkilemektedir (Matson, Mahan, Hess, Fodstad ve Neal, 2010). OSB olan çocukların yeni becerileri edinmesini, öğrenmesini ve günlük yaşamını olumsuz etkileyen bir diğer faktör olan motor problemlere, OSB'nin tanımlandığı ilk zamanlardan beri değinilmektedir (Kanner, 1968). OSB olan bireylere bakıldığında çok küçük yaşlardan itibaren yatma, doğrulma, emekleme, oturma ileri yaşlarda yürüme, koşma, üst ve alt ekstremite kuvveti ve koordinasyonu gibi kaba motor alanlarda problemler görülmektedir. Nesneye/kişiye bakışlarını yönlendirme, nesneyi tutma, kağıt katlama ve kesme, resim yapma ve nesneleri manipüle etmek gibi ince motor alanlarda da sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ayrıca amaca yönelik ve hareketi doğru yapmak için kullanılan kaba ve ince motor becerilerin çalışmasında gerekli olan bilişsel ve fiziksel süreçler dizini olarak tanımlanan motor koordinasyon problemlerin var olduğu da söylenmektedir (Gabbard, 2011; Günal ve Bumin, 2015; Payne ve Isaacs, 2008; Piek ve Dyck, 2004; Teitelbaum, Teitelbaum, Nye, Fryman ve Maurer, 1998; Yanardağ, Yılmaz ve Akmanoğlu, 2011). Dahası OSB olan bireylerin yaklaşık %80'i gibi oldukça büyük bir bölümünde bu problemler ile karşılaşılmaktadır (Dewey, Cantell ve Crawford, 2007).
OSB olan çocuklarda tanı ölçütü olan tekrarlayıcı davranışlar ve çok küçük yaşlardan itibaren gözlenen motor problemler bu çocukların eğitim-öğretim sürecini ve yaşam kalitesini oldukça fazla etkilemektedir. Bu problem alanlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ilişkisel bağlamda ikisinin birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Radonovich, Fournier ve Haas, 2013; Uljarević, Hedley, Alvares, Varcin ve Whitehouse, 2017). Motor koordinasyon ve tekrarlayıcı davranışlar özelinde ise ikisini bir arada inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın genel amacı OSB olan çocuklarda tekrarlayıcı davranışlar ve motor koordinasyon arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonu nasıldır?
2. OSB olan bireylerde tekrarlayıcı davranışlar ile motor koordinasyon arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ebeveynlerden toplanan veriler ile öğretmenlerden toplanan veriler birbiri ile tutarlı mıdır?
4. OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonu bu bireylerin demografik özelliklerine (yaş, ek tanı, cinsiyet ve OSB şiddeti) göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. Araştırma, Ankara başta olmak üzere Malatya, Eskişehir, Antalya ve İstanbul illerinde MEB'e bağlı özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan 5-15 yaş aralığında OSB tanısı almış çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi yapılmıştır. Ayrıca OSB olan çocukların tanısı Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-TV (GOBDÖ-2-TV) ile doğrulanmıştır. Sonuç olarak 241 çocuk için ebeveynler, 351 çocuk için öğretmenler ve 171 çocuk için hem ebeveynler hem öğretmenler ölçekleri tamamlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların belirlenmesinde "Ebeveyn-Öğretmen Demografik Bilgi Formu", "Ebeveyn (E)-Öğretmen (Ö) İzin Formu" ve GOBDÖ-2-TV kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ise tekrarlayıcı davranışları değerlendirmek için 4'lü likert tipi (0 'Yok, 3 'Ağır Düzey), 6 alt ölçek 43 maddeden oluşan "Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize (TDÖ-R)" kullanılmıştır. Motor koordinasyonu değerlendirmek içinse 5'li likert tipi (1 'Çocuğunuza hiç bezemiyor, 5 ' Çocuğunuza Çok Benziyor) 3 alt ölçek 15 madden oluşan "Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu Anketi (GKBA)" kullanılmıştır. Kullanılan araçlar için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. GOBDÖ-2-TV için ebeveyn=.90, öğretmen=.90, TDÖ-R için ebeveyn=.94, öğretmen=.94 ve GKBA için ebeveyn=.92, öğretmen=.94 Cronbach alpha katsayısı bulunmuştur. Veriler toplanmadan önce etik kurallara uygunluk onayı ve MEB'den araştırma izni alınmıştır. Ardından veri toplama araçları ebeveynlere dağıtılmış ve tamamlandıktan sonra toplanıp eksik madde olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Toplanan veriler IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılarak amaçlara yönelik analizler yapılmıştır. Öncelikle analizlere dahil edilecek her bağımsız değişken ve bağımlı değişken için normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusuna yönelik parametrik Pearson Momentler Çarpımı katsayı kullanılmıştır. Sadece TDÖ-R'nin kendine zarar verici davranışlar alt ölçeği ile GKBA ve alt ölçek puanları arasındaki ilişkiye parametrik olmayan Spearman Sıra

Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu yine Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu ise yaş için ANOVA ile diğer bağımlı değişkenler için bağımsız örneklemler t testi ile analiz edilmiştir.

OSB olan çocukların TDÖ-R'den elde ettikleri puanlar ebeveynlerden toplanan verilere göre *X*=32.7 öğretmenlerden toplanan verilere *X*=33.1 olarak bulunmuştur. GKBA'dan ebeveynler için *X*=43.5 öğretmenler için *X*=39.3 olarak bulunmuştur. Ayrıca OSB olan çocukların yaklaşık %80'inde gelişimsel koordinasyon bozukluğu riski olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonları arasında negatif yönlü ilişki olduğu (r=-.21/-.23, p<01) görülmüştür. Alt ölçeklerden stereotipik davranışların motor koordinasyonla ilişki boyutunun en yüksek olduğu (r=-.33/-.42, p<.01), en az ilişkili olan alt ölçek ise törensel davranışlar (r=-.01/-.10, p>.05) olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden toplanan verilerin değerlendirmeciler arası tutarlılığının yüksek düzeyde (r=.54/.75, p<.01) olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının ve motor koordinasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı ancak kızların erkeklere kıyasla TDÖ-R'den daha yüksek, GKBA'dan ise daha düşük puan elde ettikleri bulunmuştur. Ek tanısı olan ve olmayan OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının anlamlı farklılaşmadığı ancak motor koordinasyonlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. OSB olan çocukların hem tekrarlayıcı davranışları hem motor koordinasyonlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Son olarak OSB olan çocukların OSB'den etkilenme düzeylerine göre hem tekrarlayıcı davranışlarının hem de motor koordinasyonlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OSB olan çocukların TDÖ-R'den elde ettikleri puanlar ebeveynlerden toplanan verilere göre *X*=32.7 öğretmenlerden toplanan verilere *X*=33.1 olarak bulunmuştur. GKBA'dan ebeveynler için *X*=43.5 öğretmenler için *X*=39.3 olarak bulunmuştur. Ayrıca OSB olan çocukların yaklaşık %80'inde gelişimsel koordinasyon bozukluğu riski olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışları ve motor koordinasyonları arasında negatif yönlü ilişki olduğu (r=-.21/-.23, p<01) görülmüştür. Alt ölçeklerden stereotipik davranışların motor koordinasyonla ilişki boyutunun en yüksek olduğu (r=-.33/-.42, p<.01), en az ilişkili olan alt ölçek ise törensel davranışlar (r=-.01/-.10, p>.05) olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden toplanan verilerin değerlendirmeciler arası tutarlılığının yüksek düzeyde (r=.54/.75, p<.01) olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının ve motor koordinasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı ancak kızların erkeklere kıyasla TDÖ-R'den daha yüksek, GKBA'dan ise daha düşük puan elde ettikleri bulunmuştur. Ek tanısı olan ve olmayan OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının anlamlı farklılaşmadığı ancak motor koordinasyonlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. OSB olan çocukların hem tekrarlayıcı davranışları hem motor koordinasyonlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Son olarak OSB olan çocukların OSB'den etkilenme düzeylerine göre hem tekrarlayıcı davranışlarının hem de motor koordinasyonlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, tekrarlayıcı davranışlar, motor koordinasyon

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Gabbard, C. P. (2011). *Lifelong motor development* (6th ed). San Francisco, Calif.: Pearson Benjamin Cummings.

Günal, A., & Bumin, G. (2015). Otistik çocuklarda motor performansın incelenmesi. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *18*(3), 179-186.

Kanner, L. (1968). Autistic disturbances of affective contact. *Acta Paedopsychiatrica, 35*(4), 100-136.

Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between execute functions and restricted, repetıtive symptomps of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(4), 445-460.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, TX: PRO-ED.

Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the autism spectrum disorder-problem behaviors for children (ASD-BPC). *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(3), 400-404.

Payne, V.G., & Isaacs, L.D. (2005). *Human motor development: A life span approach* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Piek, J. P. & Dyck, M. J. (2004). Sensory-motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder and autistic disorders. *Human Movement Science, 23*(3-4), 475-488.

Radonovich, K., Fournier, K. A., & Hass, C. J. (2013). Relationship between postural control and restricted, repetitive behaviors in autism spectrum disorders. *Frontiers in integrative neuroscience*, *7*, 28.

Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., & Maurer, R. G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 95*(23), 13982-13987.

Uljarević, M., Hedley, D., Alvares, G. A., Varcin, K. J., & Whitehouse, A. J. (2017). Relationship between early motor milestones and severity of restricted and repetitive behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Research*, *10*(6), 1163-1168.

Yanardağ, M., Yılmaz İ., & Akmanoğlu, N. (2011). *Otistik çocuklara su içi egzersiz ve oyun becerilerinin öğretiminde videoyla ipucu sunma yönteminin etkililiği ve egzersiz programının motor performansa etkisi.* Bilimsel Araştırma Projesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

(25056) İş Yeri Sahiplerinin Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

AHMET BİLAL ÖZBEK — DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
ŞERİF ALİ ÇAKIRAY — EDINBURGH UNIVERSITY
DENİZ GÖKÇE ERBİL — KARAMANOĞLU MEHMET BEY Ü.
HALİL ÖZTÜRK — ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin istihdamı konusunda ülkemizde olumlu gelişmeler olmakla beraber henüz istenilen düzeyde ve sayıda çalışma imkanı bulunmamaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 'Son 10 Yılda Türkiye'de Engellilik ve Kalkınma Raporu incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin istihdamı için önemli adımların atıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler için devlet memurluğu kanununda düzenleme yapılarak 2012 yılında 'Özürlü Memur Seçme Sınavı-ÖMSS' sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Bu sayede kamuda görev yapan özel gereksinimli birey sayısında önemli bir artış yaşandığı ifade edilmektedir. Ayrıca özel sektöre verilen devlet desteği ve 'engelli işçi çalıştırma zorunluluğu' uygulaması ile özel gereksinimli bireylerin istihdamının arttırılmasına çalışılmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 2016 yılı faaliyet raporunda 'Engelli İstihdamı ve Sosyal ve Güvenlik' başlığı altında özel gereksinimli bireylerin istihdamı için projeler yürütüldüğü, Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı- EKPSS uygulamalarına devam edildiği, Ulusal İstihdam Stratejisi ve Eylem Planında özel gereksinimli bireylere kontenjan ayırıldığı ve kendi işini kurmak isteyen mesleki eğitim almış özel gereksinimli bireylere hibe desteği verildiği ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin istihdamı adına olumlu gelişmelerin yaşandığı görülmektedir ancak var olan imkanlardan yarar sağlayabilmeleri için yeterli ve etkili mesleki eğitime ihtiyaç vardır.

Özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin önemli olan bir değişken iş yeri sahiplerinin özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin tutumları ve görüşleridir. Yasalar ile verilmiş olan teşviklere karşın iş yeri sahiplerinin özel gereksinimli çalışanları işe alma yönünde istekli olmadıkları ve belirli tanı gruplarına ilişkin tereddütleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iş yeri sahiplerinin beklentilerinin, endişelerinin ve sorunlarının belirlenmesi yapılacak olan düzenlemeler ve özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve bu yöntem seçilen çalışma grubundan derinlemesine ve detaylı veri toplanabilmesine izin vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Nitel araştırma teknikleri bütüncül bir yaklaşıma sahiptir ve tüme varımcı bir analizle algıların ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu: Çalışma grubunda yer alacak öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen kriterlere uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinde çalışma grubu araştırma probleminin gerektirdiği özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Ekiz, 2003). Farklı meslek gruplarından özel gereksinimli çalışanı olan (n=10), özel gereksinimli çalışanı olmayan (n=10) 20 iş yeri sahibi ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Aracı: Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara açık uçlu beşer soru yöneltilerek görüşleri öğrenilmiştir.

Verilerin Analizi: Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler katılımcılardan alınan izin ile ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları transkribe edilerek katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bulgular bölümünde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliği arttırılmak istenmiştir. Veriler ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından analiz edilmiş, rasgele seçilen %40 birinci araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı hesaplanarak değerlendirme güvenirliği incelenmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin istihdamı konusunda ülkemizde olumlu gelişmeler olmakla beraber henüz istenilen düzeyde ve sayıda çalışma imkanı bulunmamaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 'Son 10 Yılda Türkiye'de Engellilik ve Kalkınma Raporu incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin istihdamı için önemli adımların atıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler için devlet memurluğu kanununda düzenleme yapılarak 2012 yılında 'Özürlü Memur Seçme Sınavı-ÖMSS' sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Bu sayede kamuda görev yapan özel gereksinimli birey sayısında önemli bir artış yaşandığı ifade edilmektedir. Ayrıca özel sektöre verilen devlet desteği ve 'engelli işçi çalıştırma zorunluluğu' uygulaması ile özel gereksinimli bireylerin istihdamının arttırılmasına çalışılmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 2016 yılı faaliyet raporunda 'Engelli İstihdamı ve Sosyal ve Güvenlik' başlığı altında özel gereksinimli bireylerin istihdamı için projeler yürütüldüğü, Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı- EKPSS uygulamalarına devam edildiği, Ulusal İstihdam Stratejisi ve Eylem Planında özel gereksinimli bireylere kontenjan ayırıldığı ve kendi işini kurmak isteyen mesleki eğitim almış özel gereksinimli bireylere hibe desteği verildiği ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin istihdamı

adına olumlu gelişmelerin yaşandığı görülmektedir ancak var olan imkanlardan yarar sağlayabilmeleri için yeterli ve etkili mesleki eğitime ihtiyaç vardır.

Özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin önemli olan bir değişken iş yeri sahiplerinin özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin tutumları ve görüşleridir. Yasalar ile verilmiş olan teşviklere karşın iş yeri sahiplerinin özel gereksinimli çalışanları işe alma yönünde istekli olmadıkları ve belirli tanı gruplarına ilişkin tereddütleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iş yeri sahiplerinin beklentilerinin, endişelerinin ve sorunlarının belirlenmesi yapılacak olan düzenlemeler ve özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve bu yöntem seçilen çalışma grubundan derinlemesine ve detaylı veri toplanabilmesine izin vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Nitel araştırma teknikleri bütüncül bir yaklaşıma sahiptir ve tüme varımcı bir analizle algıların ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu: Çalışma grubunda yer alacak öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen kriterlere uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinde çalışma grubu araştırma probleminin gerektirdiği özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Ekiz, 2003). Farklı meslek gruplarından özel gereksinimli çalışanı olan (n=10), özel gereksinimli çalışanı olmayan (n=10) 20 iş yeri sahibi ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Aracı: Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara açık uçlu beş soru yöneltilerek görüşleri öğrenilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan alınan izin ile ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bulgular bölümünde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliği arttırılmak istenmiştir. Veriler ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından analiz edilmiş, rasgele seçilen %40 birinci araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı hesaplanarak değerlendirme güvenirliği incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılarak yapılan hesaplamada araştırmanın güvenirliği %91 düzeyinde bulunmuştur.

Bulgular: Yapılmış olan analizler sonucunda katılımcıların cevapları bağlamında temalar belirlenmiştir. Özel gereksinimli çalışanı olan iş yeri sahiplerinin tümünün (n=10) çalışanlarının mesleğe yönelik eğitimlerinin zayıf olduğunu ve iş yerinde işi öğretttiklerini ifade etmişlerdir. İş yeri sahipleri mesleki eğitim kurumlarında öğrencilerin iş ve çalışmaya yönelik becerilerinin üzerinde durulması gerektiğiini belirtmişlerdir. İş verenler özel gereksinimli bireyler ile iş yerlerinde ciddi sorunlar yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çalışanı olan iş yeri sahipleri işe alım öncesinde tereddütlerinin olduğunu söylemişlerdir.

Özel gereksinimli çalışanı olmayan iş yeri sahiplerinin tümü güvenlik ile endişelerinin olduğunu belirterek, önemli bir sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. İş yeri sahiplerinden dördü özel gereksinimli bireylerin kendi işyerlerinde çalışmaya uygun olmadıklarını, çalışma şartlarının ağır olduğunu belirtmiştir. İş yeri sahipleri verdikleri yanıtlarda yetersizliği olmayan bireylerin de iş bulmakta güçlük yaşadıklarını ve yetersizliği olan bireylerin istihdamının çok zor olduğunu vurgulamışlardır.

Özel gereksinimli bireylerin çalıştıkları işlerin niteliğine bakıldığında ise üçünün depo görevlisi, beşinin temizlik görevlisi, ikisinin ise garson olarak çalıştığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılmış olan analizler sonucunda katılımcıların cevapları bağlamında temalar belirlenmiştir. Özel gereksinimli çalışanı olan iş yeri sahiplerinin tümünün (n=10) çalışanlarının mesleğe yönelik eğitimlerinin zayıf olduğunu ve iş yerinde işi öğretttiklerini ifade etmişlerdir. İş yeri sahipleri mesleki eğitim kurumlarında öğrencilerin iş ve çalışmaya yönelik becerilerinin üzerinde durulması gerektiğiini belirtmişlerdir. İş verenler özel gereksinimli bireyler ile iş yerlerinde ciddi sorunlar yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çalışanı olan iş yeri sahipleri işe alım öncesinde tereddütlerinin olduğunu söylemişlerdir.

Özel gereksinimli çalışanı olmayan iş yeri sahiplerinin tümü güvenlik ile endişelerinin olduğunu belirterek, önemli bir sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. İş yeri sahiplerinden dördü özel gereksinimli bireylerin kendi işyerlerinde çalışmaya uygun olmadıklarını, çalışma şartlarının ağır olduğunu belirtmiştir. İş yeri sahipleri verdikleri yanıtlarda yetersizliği olmayan bireylerin de iş bulmakta güçlük yaşadıklarını ve yetersizliği olan bireylerin istihdamının çok zor olduğunu vurgulamışlardır.

Özel gereksinimli bireylerin çalıştıkları işlerin niteliğine bakıldığında ise üçünün depo görevlisi, beşinin temizlik görevlisi, ikisinin ise garson olarak çalıştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : istihdam, özel gereksinim, mesleki eğitim

Kaynakça

Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, *6*(2), 213-225.

Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, *40*(2), 26-42.

Çavuş, Ö. H., & Tekin, A. (2015). Türkiye'de engellilerin istihdam yöntemi olarak korumalı işyeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 145-165.

Defur, S. H., & Taymans, J. M. (1995). Competencies Needed for Transition Specialists in Vocational Rehabilitation Vocational Education, and Special Education. *Exceptional Children*, *62*(1), 38-51.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, Y., & Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *8*(1), 363-393.

Özbek, A.B., Girli, A. ve Erdoğan, G. (2013). Evaluation of Relationship Between the Views Towards Inclusion and the Levels of Empathy and Self-Efficacy of Vocational High School Teachers. Congresso Internacional Educaçao Inclusiva e Equidade.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin yayınevi.

(25064) Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Strateji Öğretimi Yazılımının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi

AHMET BİLAL ÖZBEK
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

CEVRİYE ERGÜL
ANKARA UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gösterdikleri dil, bellek ve dikkat problemleri sebebiyle okuduğunu anlamada yaygın problemler yaşarlar (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Öğrencilerin akranlarına göre zayıf okuduğunu anlama performansı göstermelerinin sebepleri arasında okumayı öğrenme sürecinde yaşadıkları sınırlılıklar kadar (Adlof vd., 2010), metni anlamak için bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmamaları (Dermitzaki Andreou ve Paraskeva, 2008) ve okuma görevlerine yönelik düşük motivasyon göstermeleri (Cartwright vd., 2016) de bulunmaktadır. Okuduğunu anlamaya ilişkin yapılmış tanımlar göz önünde bulundurulduğunda pek çok farklı değişkenin dahil olduğu karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Böylesi zor bir beceride öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kadar normal gelişim gösteren pek çok öğrenci de sorun yaşayabilmektedir (Mullis, Martin, Foy ve Drucker, 2012). Her ne kadar ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin yeterli düzeyde çalışma sonucuna ulaşılamasa da OECD ülkelerinin katıldığı uluslararası bir değerlendirme olan PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçları incelendiğinde öğrencilerimizin okuduğunu anlama performanslarının OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (OECD-PISA, 2009; OECD-PISA, 2012). Bu nedenle okuduğunu anlama performanslarının arttırılmasına ilişkin yapılacak çalışmaların tüm öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında faydalı olacağı açıktır.

Okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesinde farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları sözcük dağarcığının geliştirilmesi, metin yapısı öğretimi ve strateji öğretimidir (Duke ve Pearson, 2009; Watson vd., 2012). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının arttırılmasında sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu dikkat çekmektedir. Strateji öğretimi, okuyucuya okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında etkili stratejileri kullanmayı kazandırarak okuduğunu anlama performansını arttırmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stratejilere önbilgilerin harekete geçirilmesi, kendine soru sorma, tahmin etme, ana fikri bulma ve metni anlatma stratejileri örnek olarak verilebilir (Klingner vd., 2015). Bu stratejiler tek başlarına kullanılabildiği gibi okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin birlikte kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Stratejilerin birlikte kullanıldığı müdahale programları okuduğunu anlama performansı düşük olan öğrenciler ile etkili sonuçlar vermektedir (Jitendra vd., 1998; Lederer, 2000; Malone ve Mastropieri, 1992). Ancak ülkemizde strateji öğretimi kullanılarak yapılmış olan çalışmaların sayısının az olduğu, var olan çalışmalarda normal gelişim gösteren ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışıldığı (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014; Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2018; Güler ve Özmen, 2010) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin yapılmış olan çalışmaların (Fırat, 2017) ise sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeline göre yürütülmüştür. Bu modelde bağımsız değişkenin etkililiği en az üç farklı katılımcı üzerinde incelenmektedir. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması ya da üç farklı katılımcıda ortadan kaldırılması hedeflenir. Bu modelde tüm katılımcılar ile eşzamanlı olarak değerlendirmelere başlanır. Veriler kararlılık gösterdiğinde birinci katılımcı ile uygulama aşamasına geçilir ve diğer katılımcılardan başlama düzeyi alınmaya devam edilir. Birinci katılımcı uygulama aşaması için belirlenen ölçütü karşıladığında ikinci katılımcı ile uygulama aşamasına başlanır. İkinci katılımcı ile uygulama aşamasında ölçüt karşılanınca üçüncü katılımcı ile uygulamaya devam edilir. (Tekin-İftar, 2012).

Katılımcılar: Çalışmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış, sınıf tekrarı yapmamış, ek bir yetersizliği bulunmayan, en az 50 sözcük okuma akıcılığı gösteren 4 öğrenci (üç erkek, bir kız) katılmıştır.

Bağımlı Değişken: Araştırmanın bağımlı değişkenlerini öğrencilerin metni anlama soruları puanları, metni anlatma puanlama anahtarı puanları ve görev üzerinde üstbilişsel görüşmeler sırasında gösterdikleri strateji kullanım sıklıkları ve kullandıkları stratejilerin çeşitliliği oluşturmaktadır.

Bağımsız Değişken: Araştırmanın bağımsız değişkeni strateji öğretimi yazılımıdır. Müdahale strateji öğretimi yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve bu yazılım görseller, performans geri bildirimi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, tahmin etme, paragrafı en iyi özetleyen cümleyi bulma ve kendini talimatlandırma stratejileri desteklerini içermektedir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın veri toplama araçları metni anlama soruları, metni anlatma puanlama anahtarı, görev üzerinde üstbilişsel görüşme protokolüdür. Her metin için hazırlanmış olan 10 soruluk çoktan seçmeli (dört seçenek) menti anlama soruları

kullanılmıştır. Öğrencilerden metinleri anlatmaları istenerek ses kayıtları alınmıştır. Kayıtlar dört maddelik puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin stratjei kullanımlar görev üzerinde üstbilişsel görüşme değerlendirmeleri ile değerlendirilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gösterdikleri dil, bellek ve dikkat problemleri sebebiyle okuduğunu anlamada yaygın problemler yaşarlar (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Öğrencilerin akranlarına göre zayıf okuduğunu anlama performansı göstermelerinin sebepleri arasında okumayı öğrenme sürecinde yaşadıkları sınırlılıklar kadar (Adlof vd., 2010), metni anlamak için bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmamaları (Dermitzaki Andreou ve Paraskeva, 2008) ve okuma görevlerine yönelik düşük motivasyon göstermeleri (Cartwright vd., 2016) de bulunmaktadır. Okuduğunu anlamaya ilişkin yapılmış tanımlar göz önünde bulundurulduğunda pek çok farklı değişkenin dahil olduğu karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Böylesi zor bir beceride öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kadar normal gelişim gösteren pek çok öğrenci de sorun yaşayabilmektedir (Mullis, Martin, Foy ve Drucker, 2012). Her ne kadar ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin yeterli düzeyde çalışma sonucuna ulaşılamasa da OECD ülkelerinin katıldığı uluslararası bir değerlendirme olan PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçları incelendiğinde öğrencilerimizin okuduğunu anlama performanslarının OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (OECD-PISA, 2009; OECD-PISA, 2012). Bu nedenle okuduğunu anlama performanslarının arttırılmasına ilişkin yapılacak çalışmaların tüm öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında faydalı olacağı açıktır.

Okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesinde farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları sözcük dağarcığının geliştirilmesi, metin yapısı öğretimi ve strateji öğretimidir (Duke ve Pearson, 2009; Watson vd., 2012). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının arttırılmasında sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu dikkat çekmektedir. Strateji öğretimi, okuyucuya okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında etkili stratejileri kullanmayı kazandırarak okuduğunu anlama performansını arttırmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stratejilere önbilgilerin harekete geçirilmesi, kendine soru sorma, tahmin etme, ana fikri bulma ve metni anlatma stratejileri örnek olarak verilebilir (Klingner vd., 2015). Bu stratejiler tek başlarına kullanılabildiği gibi okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin birlikte kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Stratejilerin birlikte kullanıldığı müdahale programları okuduğunu anlama performansı düşük olan öğrenciler ile etkili sonuçlar vermektedir (Jitendra vd., 1998; Lederer, 2000; Malone ve Mastropieri, 1992). Ancak ülkemizde strateji öğretimi kullanılarak yapılmış olan çalışmaların sayısının az olduğu, var olan çalışmalarda normal gelişim gösteren ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışıldığı (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014; Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2018; Güler ve Özmen, 2010) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin yapılmış olan çalışmaların (Fırat, 2017) ise sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Modeli: Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeline göre yürütülmüştür. Bu modelde bağımsız değişkenin etkililiği en az üç farklı katılımcı üzerinde incelenmektedir. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması ya da üç farklı katılımcıda ortadan kaldırılması hedeflenir. Bu modelde tüm katılımcılar ile eşzamanlı olarak değerlendirmelere başlanır. Veriler kararlılık gösterdiğinde birinci katılımcı ile uygulama aşamasına geçilir ve diğer katılımcılardan başlama düzeyi alınmaya devam edilir. Birinci katılımcı uygulama aşaması için belirlenen ölçütü karşıladığında ikinci katılımcı ile uygulama aşamasına başlanır. İkinci katılımcı ile uygulama aşamasında ölçüt karşılanınca üçüncü katılımcı ile uygulamaya devam edilir. (Tekin-İftar, 2012).

Katılımcılar: Çalışmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış, sınıf tekrarı yapmamış, ek bir yetersizliği bulunmayan, en az 50 sözcük okuma akıcılığı gösteren 4 öğrenci (üç erkek, bir kız) katılmıştır.

Bağımlı Değişken: Araştırmanın bağımlı değişkenlerini öğrencilerin metni anlama soruları puanları, metni anlatma puanlama anahtarı puanları ve görev üzerinde üstbilişsel görüşmeler sırasında gösterdikleri strateji kullanım sıklıkları ve kullandıkları stratejilerin çeşitliliği oluşturmaktadır.

Bağımsız Değişken: Araştırmanın bağımsız değişkeni strateji öğretimi yazılımıdır. Müdahale strateji öğretimi yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve bu yazılım görseller, performans geri bildirimi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, tahmin etme, paragrafı en iyi özetleyen cümleyi bulma ve kendini talimatlandırma stratejileri desteklerini içermektedir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın veri toplama araçları metni anlama soruları, metni anlatma puanlama anahtarı, görev üzerinde üstbilişsel görüşme protokolüdür. Her metin için hazırlanmış olan 10 soruluk çoktan seçmeli (dört seçenek) menti anlama soruları kullanılmıştır. Öğrencilerden metinleri anlatmaları istenerek ses kayıtları alınmıştır. Kayıtlar dört maddelik puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin stratjei kullanımlar görev üzerinde üstbilişsel görüşme değerlendirmeleri ile değerlendirilmiştir.

Bulgular: Katılımcıların başlama düzeyi değerlendirmelerinde kararlı veriler elde edildiği ve verilerin ranjının geniş olmadığı görülmektedir. Tüm katılımcıların metni anlama soruları puanlarının müdahale oturumlarına geçildiğinde yükseldiği görülmektedir. Müdahale oturumlarının örtüşmeyen veri yüzdesi %97,5 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların son üç başlama düzeyi oturumu puanları ile ilk üç müdahale oturumu puanları birlikte değerlendirildiğinde bağımsız değişkenin (strateji öğretimi yazılımı) hızlı etkiye (immediacy effect) sahip olduğu belirlenmiştir. Fırat ve Tuna'nın izleme oturumlarında metni anlama soruları puanları hafif bir düşüş gösterirken Dicle ve Meriç'in metni anlama soruları performanslarını korudukları görülmektedir.

Katılımcıların metni anlatma puanlarının başlama düzeyinde kararlılık gösterdiği ve verilerin ranjının geniş olmadığı görülmektedir. Her bir katılımcı için belirlenen akranların metni anlatma puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahale oturumlarında tüm katılımcıların başlama düzeyine göre daha yüksek puanlar aldıkları ve hızlı etki açısından son üç başlama düzeyi oturumu ve ilk

üç müdahale oturumu verileri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin metni anlatma performansları üzerinde bağımsız değişkenin hızlı etkiye (immediacy effect) sahip olduğu görülmektedir. Müdahale aşamasının örtüşmeyen veri yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Tüm katılımcılar müdahale oturumlarında metni anlatma performanslarında gösterdikleri artışı izleme oturumlarında korumuşlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular: Katılımcıların başlama düzeyi değerlendirmelerinde kararlı veriler elde edildiği ve verilerin ranjının geniş olmadığı görülmektedir. Tüm katılımcıların metni anlama soruları puanlarının müdahale oturumlarına geçildiğinde yükseldiği görülmektedir. Müdahale oturumlarının örtüşmeyen veri yüzdesi %97,5 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların son üç başlama düzeyi oturumu puanları ile ilk üç müdahale oturumu puanları birlikte değerlendirildiğinde bağımsız değişkenin (strateji öğretimi yazılımı) hızlı etkiye (immediacy effect) sahip olduğu belirlenmiştir. Fırat ve Tuna'nın izleme oturumlarında metni anlama soruları puanları hafif bir düşüş gösterirken Dicle ve Meriç'in metni anlama soruları performanslarını korudukları görülmektedir.

Katılımcıların metni anlatma puanlarının başlama düzeyinde kararlılık gösterdiği ve verilerin ranjının geniş olmadığı görülmektedir. Her bir katılımcı için belirlenen akranların metni anlatma puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahale oturumlarında tüm katılımcıların başlama düzeyine göre daha yüksek puanlar aldıkları ve hızlı etki açısından son üç başlama düzeyi oturumu ve ilk üç müdahale oturumu verileri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin metni anlatma performansları üzerinde bağımsız değişkenin hızlı etkiye (immediacy effect) sahip olduğu görülmektedir. Müdahale aşamasının örtüşmeyen veri yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Tüm katılımcılar müdahale oturumlarında metni anlatma performanslarında gösterdikleri artışı izleme oturumlarında korumuşlardır.

Anahtar Kelimeler : öğrenme güçlüğü, strateji öğretimi, okuduğunu anlama, mobil uygulama

Kaynakça

Adlof, S.M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 43, 332–345. doi: 10.1177/002219410369067*

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, *37*(1), 55-91.

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, *29*(6), 471-492.

Doğanay-Bilgi, A., ve Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(2), 693-714.

Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18,* 61–84. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0021

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, *189*(1/2), 107-122.

Fırat, T. (2017) *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Fletcher, J.M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. New York: Guilford Press.

Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects Of A Direct Instruction Main Idea Summarization Program And Self-Monitoring On Reading Comprehension Of Middle School Students With Learning Dısabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *14*(4), 379-396.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.

Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 91–106.

Malone, L., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. Exceptional Children, 21, 270–279.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

OECD, PISA (2012). http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm sitesinden 11.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

OECD, PISA (2009). http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa2009keyfindings.htm sitesinden 11.03.2016 tarihinde erişlmiştir.

Tekin-İftar, E. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları

Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *27*(2), 79-89.

(25147) Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel İstismarın Basına Yansımalarının İncelenmesi

ÖZLEM ÇELİK
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA İPÇİ
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İstismar bireyin fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne zarar verebilecek ve gelişim sürecini olumsuz etkileyebilecek her türlü kötü muamele olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyet, coğrafi bölge, yaş vb. faktörlere göre değişkenlik göstermekle birlikte %1-35 arasında görüldüğü, en yaygın biçiminin ise %9.1 'lik oranla cinsel istismar olduğu ifade edilmiştir. Bildirim sürecinde yaşanan zorluklar, engelleyici ve gizliliği dayatan toplumsal yaklaşımlar, sistemli vaka kaydı tutulan ülke sayısının çok az olması vb. nedenlerle yaygınlığı tam olarak bilinememekle birlikte özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde oranların çok daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Cinsel istismara maruz kalan gruplar açısından incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin cinsel istismara maruz kalma oranlarının toplum genelinden daha yüksek olduğu, özel gereksinimli bireyler içerisinde ise cinsel istismara en çok zihinsel yetersizliği olan kişilerin maruz kaldığı görülmektedir. Çevreye daha kolay güven duyabilmeleri ve cinsel amaçlı kötü niyetli bir yakınlaşmayı ilgi ve şevkat amaçlı olanlardan ayırt etmekte zorlanmaları zihinsel yetersizliği olan bireyleri cinsel istismar konusunda risk grubu haline getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde risk grubu olmalarına rağmen zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar konusunda çok az sayıda çalışma olduğu, yapılmış çalışmaların ise genellikle tüm istismar türlerini ve yetersizlik gruplarını birlikte ele aldığı görülmektedir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın yaygınlığının saptanmasını, müdahale ve önleyici girişimler için yol haritası belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Çalışmamızda alanyazındaki söz konusu eksiklik göz önüne alınarak zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın basına yansımalarını ve olguların özelliklerini ulusal haber ajanslarına yansıyan haberler üzerinden incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma verilerinin elde edilmesinde belirlenen konudaki içeriklerin yer aldığı yazılı materyallerin incelenmesini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ülkemizde cinsel istismar olgularına yönelik sistemli kayıtların yetersizliği ve konunun hassasiyeti nedeniyle var olan kaynaklara erişimin özel izinler gerektirmesi nedeniyle veri kaynağı olarak ulusal haber ajansları kullanılmıştır. Bu kapsamda ulusal haber ajanlarının arşiv haberlerine internet üzerinden erişilmeye çalışılmış, yalnızca üç ulusal haber ajansına erişim sağlanabilmiştir. Etik gerekçelerle isimleri verilmeyen ajansların arşivlerinde "zihinsel yetersizliği olan bireye cinsel istismar ve zihinsel engelli bireye tecavüz," anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılabilen en eski tarihli arşiv haberine kadar tarama yapılmış ve 2006-2018 yılları arasında yayınlanan 105 habere ulaşılmıştır. Daha sağlıklı inceleme yapabilmek adına haberlerin çıktısı alınarak tarih sırasıyla dosyalanmıştır. Haber tekrarını önlemek için her üç ajanstaki haberler birbiriyle karşılaştırılmış ve aynı içeriğe sahip haberlerden sadece bir tanesi incelemeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 105 haber "cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireyin cinsiyeti, yaşı, engel düzeyi, zihinsel yetersizliği olan bireye yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar olgusunda yer alan istismarcı sayısı ve cinsel istismar sonrası hamilelik yaşayan zihinsel yetersizliği olan bireyin hamilelik süreci" başlıkları kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, sosyal gerçeği araştırmak için içeriklerin belirgin özelliklerini kullanarak belirgin olmayan alanlar ile ilgili çıkarımlar yapmayı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin frekans analizleri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamızdan elde edilen bulgular incelendiğinde cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin çoğunluğunun 18 yaşın altındaki (%49,5) bireylerden oluştuğu görülmüştür. Yaş aralığı olarak bakıldığında ise en yüksek oranın (%45,7) 12-17 yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede büyük çoğunluğun kadın (%75) olduğu belirlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismara maruz kalma oranın %50 ve üstü engel düzeyine sahip bireylerde daha yüksek (%28,6) olduğu görülmüştür. Cinsel istismar sonrası yaşanan gebeliklerin süreci incelendiğinde 4 olguda doğumun gerçekleştirildiği, 10 olguda hamileliğin devamı yönünde karar verildiği, 2 olguda ise gebeliğin sonlandırıldığı belirlenmiştir. Cinsel istismar olgularındaki istismarcı sayısına bakıldığında %57,1'inin bir, %39,0'ının ise birden fazla istismarcı tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : zihinsel yetersizlik, zihinsel yetersizliği olan birey, cinsel istismar

Kaynakça

Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, *34*(1), 70-74.

Gilbert, R., Widom, CS, Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. ve Janson, S. (2009). Yüksek gelirli ülkelerde çocuk kötü muamelesinin yükü ve sonuçları. *Neşter*, 373 (9657), 68-81.

İşeri E. Cinsel istismar. FÇ Çetin, B Pehlivantürk, F Ünal, R Uslu, E İşeri, T Türkbay, A Coşkun, S Miral, N Motavallı (Eds.), Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı, Ankara, HYB, 2008, s.470-477.

Çelik, Ö. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Cinselliği Hakkında Annelerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).

Çelik, Ö. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Cinselliği İle İlgili Çalışmalar Yapan Uzman Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).

Kaplan&Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry (Türkçe 8. Baskı. Çev. ed: Aydın H, Bozkurt A), Güneş Kitabevi Ltd, Ankara, 2007:3412-25.

Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. Pediatrics, 118(1), 398-403.

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

Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Siyasal kitabevi.

(25165) Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sembole Dayalı Dersler İçin Görme Engelli Bireylere Öğrenme Destek Modeli Geliştirilmesi

MUHAMMET RECEP OKUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMED DEMİR
DOĞA KOLEJİ ESKİŞEHİR

ÖZET

Problem Durumu

Uzaktan eğitimi Keegan (1996, ss. 33–46); farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretim elemanı ve öğrenme malzemelerinin iletişim teknolojileri yardımıyla bir araya getirildiği eğitim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Moore ve Kearsley (2012, s. 2)'ye göre ise uzaktan eğitim, öğretme işlevinin öğrenmeden genellikle farklı bir yerde gerçekleştiği, özel kurumsal bir organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin gerektiği bir planlı öğrenme ve öğretmedir. Uzaktan eğitim Aydın (2011)'a göre ise, yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların internete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamaları ifade etmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim alanında tanımlamalarda açık ve uzaktan öğrenme teriminin kullanıldığını görmek mümkündür. Aydın (2011, s. 26)'a göre açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında farklı engel türlerinde öğrenciler öğrenimlerini sürdürmektedirler. Görme engelliler, fiziksel engelliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlükleri, psikolojik sorunlar, dil ve konuşma sorunları, işitme engelliler, travmatik beyin hasarları gibi engel türlerinde öğrenenler bulunabilir. Engel türlerine göre bireyin öğrenim gördüğü programdaki dersler ile ilgili öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır.

Farklı bilimsel çalışmalarda görme yetisinin öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrenirken elde edilen bilgilerin % 80-85'i görme yoluyla edindiği düşünülmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012). Buna karşın bireyin görme yetisindeki kayıp nedeniyle öğrenme faaliyetleri farklı destek teknolojileriyle yürütülebilmektedir. Bu teknolojilerden öne çıkanı ise ekran okuyucu yazılımlardır. Bilgisayar ekranındaki metinleri kullanıcıya okuyarak görme engelli bireyin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Metin tabanlı dersler için ekran okuyucu yazılımlar önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak özellikle sembole dayalı öğretimde bu teknolojilerin yetersiz kaldığı bilinmektedir. Ekran okuyucu yazılımlar özel formüller ya da sembollerin okunmasında yetersiz kalmaktadır. Sembole dayalı derslerin öğretimi bu anlamda incelenmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Açıköğretim sistemi engelli öğrenciler çalıştayında (2017, s.21) bu durum görme öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Görme engelli öğrencilere göre açık ve uzaktan eğitim sisteminde yer alan Osmanlı Türkçesi, Sembolik Mantık, Matematik ve Arapça gibi dersleri başarmak zordur.

Bu araştırmanın amacı açık ve uzaktan öğrenmede görme engelli bireylerin öğrenmelerini destekleyici bir model oluşturmaktır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak görme engelli bireylerin başarmakta güçlük çektikleri dersler temel alınmıştır. Bu derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlıca ve Arapçadır. Bu çalışmada sembole dayalı öğretim yürütülebilmesi ve farklı bir alfabenin kullanılması nedeniyle Osmanlıca dersi örnek olarak seçilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen ve eğitim kurumu arasındaki uzaklığın giderilmesinde farklı iletişim teknolojileri kullanılmaktadır. Ancak bireyin öğretim materyali ile olan etkileşimi özellikle görme engelli bireyler için oldukça önem taşmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada görme engelli öğrenciler için uzaktan eğitimde uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak uzaktan eğitim alan uzmanları, özel eğitim uzmanları, konu alan uzmanları ve görme engelliler paydaşları oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması, uygulama modelinin geliştirilmesine dönüktür. Daha sonra modelin uygulanması ve değerlendirilmesi şeklinde ilerlemesi planlanmaktadır.

Nitel araştırma kavramı farklı araştırma yaklaşımlarını içine alan genel bir kavramdır (McMillan, 2004: 257; Flick vd., 2004: 5). Nitel araştırmanın amacı katılımcıların bakış açısından var olan durumun anlaşılmasıdır. Başka bir deyişle nitel araştırmalar, katılımcıların ifade ettiği şekliyle olay ve eylemlerin anlamı üzerine odaklanır (McMillan, 2004: 259). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği; bir dizi önceden hazırlanmış açık uçlu soruların kullanıldığı, yanıtlara göre geribildirim esnekliği bulunan bir nitel veri toplama stratejisidir (Given, 2008: 810; McMillan, 2004: 168). Bu araştırma derinlemesine bilgi edinebilmek açısından nitel araştırma yöntemi bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı olarak yürütülmüştür.

Birinci aşama olan modelin geliştirilmesinde iki uzaktan eğitim alan uzmanı, bir görme engelli öğretim üyesi ve bir alan uzmanı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu alınmıştır. Konunun özel gereksinimli bireyleri

ilgilendirmesi nedeniyle görüşme öncesinde problem durumu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde ortaya konulan uygulama modeli anlatılmış katılımcılardan görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar tema ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında problemin çözümüne dayalı model için geliştirme adımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Uzaktan eğitimi Keegan (1996, ss. 33–46); farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretim elemanı ve öğrenme malzemelerinin iletişim teknolojileri yardımıyla bir araya getirildiği eğitim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Moore ve Kearsley (2012, s. 2)'ye göre ise uzaktan eğitim, öğretme işlevinin öğrenmeden genellikle farklı bir yerde gerçekleştiği, özel kurumsal bir organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin gerektiği bir planlı öğrenme ve öğretmedir. Uzaktan eğitim Aydın (2011)'a göre ise, yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların internete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamaları ifade etmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim alanında tanımlamalarda açık ve uzaktan öğrenme teriminin kullanıldığını görmek mümkündür. Aydın (2011, s. 26)'a göre açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında farklı engel türlerinde öğrenciler öğrenimlerini sürdürmektedirler. Görme engelliler, fiziksel engelliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlükleri, psikolojik sorunlar, dil ve konuşma sorunları, işitme engelliler, travmatik beyin hasarları gibi engel türlerinde öğrenenler bulunabilir. Engel türlerine göre bireyin öğrenim gördüğü programdaki dersler ile ilgili öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır.

Farklı bilimsel çalışmalarda görme yetisinin öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrenirken elde edilen bilgilerin % 80-85'i görme yoluyla edindiği düşünülmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012). Buna karşın bireyin görme yetisindeki kayıp nedeniyle öğrenme faaliyetleri farklı destek teknolojileriyle yürütülebilmektedir. Bu teknolojilerden öne çıkanı ise ekran okuyucu yazılımlardır. Bilgisayar ekranındaki metinleri kullanıcıya okuyarak görme engelli bireyin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Metin tabanlı dersler için ekran okuyucu yazılımlar önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak özellikle sembole dayalı öğretimde bu teknolojilerin yetersiz kaldığı bilinmektedir. Ekran okuyucu yazılımlar özel formüller ya da sembollerin okunmasında yetersiz kalmaktadır. Sembole dayalı derslerin öğretimi bu anlamda incelenmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Açıköğretim sistemi engelli öğrenciler çalıştayında (2017, s.21) bu durum görme öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Görme engelli öğrencilere göre açık ve uzaktan eğitim sisteminde yer alan Osmanlı Türkçesi, Sembolik Mantık, Matematik ve Arapça gibi dersleri başarmak zordur.

Bu araştırmanın amacı açık ve uzaktan öğrenmede görme engelli bireylerin öğrenmelerini destekleyici bir model oluşturmaktır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak görme engelli bireylerin başarmakta güçlük çektikleri dersler temel alınmıştır. Bu derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlıca ve Arapçadır. Bu çalışmada sembole dayalı öğretim yürütülebilmesi ve farklı bir alfabenin kullanılması nedeniyle Osmanlıca dersi örnek olarak seçilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen ve eğitim kurumu arasındaki uzaklığın giderilmesinde farklı iletişim teknolojileri kullanılmaktadır. Ancak bireyin öğretim materyali ile olan etkileşimi özellikle görme engelli bireyler için oldukça önem taşmaktadır.

Araştırmada görme engelli öğrenciler için uzaktan eğitimde uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak uzaktan eğitim alan uzmanları, özel eğitim uzmanları, konu alan uzmanları ve görme engelliler paydaşları oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması, uygulama modelinin geliştirilmesine dönüktür. Daha sonra modelin uygulanması ve değerlendirilmesi şeklinde ilerlemesi planlanmaktadır.

Nitel araştırma kavramı farklı araştırma yaklaşımlarını içine alan genel bir kavramdır (McMillan, 2004: 257; Flick vd., 2004: 5). Nitel araştırmanın amacı katılımcıların bakış açısından var olan durumun anlaşılmasıdır. Başka bir deyişle nitel araştırmalar, katılımcıların ifade ettiği şekliyle olay ve eylemlerin anlamı üzerine odaklanır (McMillan, 2004: 259). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği; bir dizi önceden hazırlanmış açık uçlu soruların kullanıldığı, yanıtlara göre geribildirim esnekliği bulunan bir nitel veri toplama stratejisidir (Given, 2008: 810; McMillan, 2004: 168). Bu araştırma derinlemesine bilgi edinebilmek açısından nitel araştırma yöntemi bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı olarak yürütülmüştür.

Birinci aşama olan modelin geliştirilmesinde iki uzaktan eğitim alan uzmanı, bir görme engelli öğretim üyesi ve bir alan uzmanı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu alınmıştır. Konunun özel gereksinimli bireyleri ilgilendirmesi nedeniyle görüşme öncesinde problem durumu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde ortaya konulan uygulama modeli anlatılmış katılımcılardan görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar tema ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında problemin çözümüne dayalı model için geliştirme adımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada görme engelli öğrenciler için uzaktan eğitimde uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen model, görme yetersizliği bulunan öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı sembole dayalı derslerde öğrenmelerine destek olacaktır. Sembole dayalı derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlıca ve Arapçadır. Özellikle bu derslerden başarılı olunabilmesi için yapılan görüşmeler neticesinde görme engelli öğrencilerin

Braille Alfabesini bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle uygulama modelinin temeli hedef kitlenin Braille Alfabesini öğrenmesi üzerine kurulmuştur.

Geliştirilen bu model ile görme engelli öğrencilerin Braille Alfabesi bilme oranı artırmak hedeflenmektedir. Bu hedef çerçevesine hem öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri alfabe öğrenimi gerçekleştirilecek hem de ders başarılarına önemli bir destek olacaktır.

Sembole dayalı derslerden örnek olarak seçilen Osmanlı Türkçesi dersine kayıtlı olan öğrenci sayıları göz önüne alındığında geliştirilecek model ile görme yetersizliği olan öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin, tutumlarının artacağı planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada görme engelli öğrenciler için uzaktan eğitimde uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen model, görme yetersizliği bulunan öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı sembole dayalı derslerde öğrenmelerine destek olacaktır. Sembole dayalı derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlıca ve Arapçadır. Özellikle bu derslerden başarılı olunabilmesi için yapılan görüşmeler neticesinde görme engelli öğrencilerin Braille Alfabesini bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle uygulama modelinin temeli hedef kitlenin Braille Alfabesini öğrenmesi üzerine kurulmuştur.

Geliştirilen bu model ile görme engelli öğrencilerin Braille Alfabesi bilme oranı artırmak hedeflenmektedir. Bu hedef çerçevesine hem öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri alfabe öğrenimi gerçekleştirilecek hem de ders başarılarına önemli bir destek olacaktır.

Sembole dayalı derslerden örnek olarak seçilen Osmanlı Türkçesi dersine kayıtlı olan öğrenci sayıları göz önüne alındığında geliştirilecek model ile görme yetersizliği olan öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin, tutumlarının artacağı planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Görme engelliler, sembole dayalı öğretim, öğrenme destek modeli, Osmanlıca

Kaynakça

Açıköğretim Sistemi. (2017). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Engelli Öğrenciler Çalıştayı*. 5 Mayıs, Eskişehir.

Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde (s. 3-53). Ankara: Vize Yayıncılık.

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A., ve Diken, İ. H. (2012). Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler (1.baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Flick, U., Kardorff, E. ve Steinke, I. (2004). *A Companion to qualitative research*. London: Sage Publications.

Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3. bs.). Routledge.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (Fourth edition). Boston: Pearson Education.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education : a systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.

(25185) Tek Denekli Çalışmalarda Uygulanan Meta-Analiz Yöntemleri: Regresyona Dayalı Olarak Geliştirilen Yöntemlerin Karşılaştırılması

SEDAT ŞEN
HARRAN ÜNİVERSİTESİ

NİHAL ŞEN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uzun yıllar boyunca araştırmacılar istatistiksel analizler sonucunda test ettikleri hipotezlere ait anlamlılık düzeyini (*p*-değerini) rapor etmişlerdir. Yokluk hipotezini test etmede kullanılan *p*-değerinin aksine pratikteki anlamlılığı temsil eden ve *etki büyüklüğü* adı verilen bir değer geliştirilmiştir (Cohen, 1988). Tek bir çalışmadaki müdahalenin (deneyin) etkililiğini göstermenin yanında etki büyüklüğü değeri meta-analiz çalışmalarında kullanılıyor olmasından dolayı araştırmacılar tarafından önemli bir değer olarak görülmektedir. Bu doğrultuda istatistiksel analizlerin yanında raporlanan etki büyüklüğü değerlerinin yanında bir araştırma konusunda yapılacak meta-analizlerde kullanılabilen etki büyüklüğü değerleri de alan yazında yerini almıştır. Grup desenli meta-analiz çalışmaları genel olarak standartlaştırılmış ortalama farkı, korelasyon ve risk oranı olarak adlandırılan etki büyüklüğü değerleri ile uygulanabilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Birden fazla katılımcının olduğu grup desenli çalışmaların kullanıldığı meta-analizler deneysel etkinin genel etkisini bulmaya yardımcı olabilmektedir. Çok denekli çalışmalarda bu işlemi gerçekleştirmek için meta-analize katılan her çalışma için standartlaştırılmış ortalama farkı değerlerinden (Cohen *d*, Hedges *g* ve Glass delta) birisini hesaplamak gerekmektedir. Çok denekli çalışmalar gibi tek denekli çalışmalarda da deneysel etkinin aynı probleme odaklanmış çalışmalar arasındaki genel etkisini göstermek araştırmacılar için uzun yıllardır merak konusu olmuştur. Özellikle psikoloji ve özel eğitim alanlarında sıklıkla uygulanan tek denekli çalışmalarda araştırmacılar deneysel işlemin etkililiğini ilk başlarda görsel analizler ile belirlemeye çalışmıştır. Tek denekli çalışma yapan araştırmacılar çok denekli çalışmalardaki araştırmacıların rapor ettiği gibi bir etki büyüklüğü değerini uzun yıllar boyunca raporlayamamışlardır. Bu doğrultuda tek denekli araştırma alan yazınında araştırmacılar deneysel işlemin etkililiğini sayısal olarak gösterebilecek etki büyüklüğü değerleri üretmeye çalışmışlardır. Tek denekli çalışma alan yazınında geliştirilen değerlerin başında örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY; Scruggs, Mastropieri ve Casto, 1987) olarak bilinen indeks gelmektedir. Bu indeksin sınırlılıkları birçok araştırmacı tarafından tartışılmıştır (Wolery, Busick, Barton, & Reichow, 2010). Araştırmacılar tarafından ÖVY indeksinin alternatifi olarak bu indekse benzeyen birçok nonparametrik etki büyüklüğü değeri de üretilmiştir (Parker, Vannest ve Davis, 2011). İstatistiksel açıdan birçok sınırlılığı bulunan nonparameterik indekslerin çözemediği eğim problemini çözebilmek adına araştırmacılar tarafından regresyon analizleri kullanılarak elde edilen etki büyüklüğü değerleri de üretilmiştir (Beretvas ve Chung, 2008). Böylelikle tek denekli araştırmacılar bu alanda kullanılan yöntemleri regresyona dayalı olan ve regresyona dayalı olmayan yöntemler olmak üzere sınıflandırmışlardır. Regresyona dayalı olan indeksleri geliştiren bazı araştırmacılar bağımlı değişkendeki değişim ile deneysel işlemden kaynaklanan eğim düzeyini aynı anda hesaba katabilen ve R-kare değişimine göre hesaplanan indeksler önermişlerdir (Center, Skiba, & Casey, 1985–1986; Faith, Allison, & Gorman, 1996). Tek denekli çalışma meta-analizlerinde ÖVY ve diğer yüzdelik indekslerin regresyona dayalı yöntemlerden daha fazla tercih edildiği gözlenmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden birisi de regresyona dayalı yöntemlerin uygulanmasının diğer yöntemlerden daha zor olmasıdır. Yurt içindeki alan yazında da tek denekli çalışmaların meta-analizinde son yıllarda artış görülmektedir. Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların hemen hepsinin regresyona dayalı olmayan yöntemlerden ÖVY ve sıfır veri yüzdesi indekslerini tercih ettiği görülmektedir. Son yıllarda kullanımı artmaya başlayan regresyona dayalı yöntemlerin diğer yöntemler ile karşılaştırıldığında birçok avantajının olduğu farklı çalışmalarda gösterilmiştir (Faith, Allison ve Gorman, 1996). Bu çalışmanın amacı tek denekli deneysel çalışmaların meta-analizinde uygulanan regresyona dayalı yöntemlerin incelenmesi ve bu yöntemlerin tek denekli deneysel araştırmalarda nasıl uygulanacağının örnek veriler ile gösterilmesidir. Tek denekli deneysel yapıya uygun örnek veriler üzerinden elde edilen sonuçların bu indeksler arasında nasıl bir farklılık gösterdiği sorusu da bu çalışma ışığında cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada tek denekli deneysel araştırma alan yazınında son yıllarda en çok tercih edilen yöntemler incelenmiştir. İncelenen yöntemler arasında trend analizine dayalı iki farklı yöntem (Gorsuch, 1983; White, Rusch, Kazdin ve Hartmann, 1989), parçalı regresyona dayalı iki farklı yöntem (Allison ve Gorman, 1993; Center, Skiba ve Casey, 1985-1986), dört parametreli model (Huitema ve McKean, 2000) ve hiyerarşik doğrusal modelleme (Van den Noortgate ve Onghena, 2003) yöntemleri yer almaktadır. Gorsuch (1983)'ün tek denekli çalışmalarda etki büyüklüğü olarak R-kare değişimine dayanan yaklaşımına göre zamanın ortak değişken olduğu ve ölçülen davranışın bağımlı değişken olduğu bir regresyon modeli önerilmektedir. White vd., (1989) tarafından geliştirilen diğer trend analizi yöntemi başlama ve deneysel işlemlerden elde edilen regresyon değerlerini kullanarak deneysel işlem düzeyinin en son veri noktası için bir değer tahmin etme işlemine dayanmaktadır. Center vd. (1985-1986), tek denekli araştırmalardaki etki büyüklüğü hesaplanması için seviye, eğilim veya eğimdeki değişikliklerin bağımsız veya ortak etkilerinin hesaplanabileceği bir regresyon yaklaşımı geliştirmişlerdir. Allison ve Gorman (1993), Center vd. (1985-1986) tarafından önerilen hem başlama hem de

deney düzeylerindeki eğilimi kontrol eden yöntemi geliştirerek sadece başlama düzeyindeki eğilimi kontrol eden parçalı regresyon yöntemini önermişlerdir. Huitema ve McKean (2000), Center vd. (1986) tarafından önerilen parçalı regresyon eşitliğini biraz değiştirerek dört parametreli model olarak adlandırılan eşitliği elde etmiş ve tek denekli çalışmaların meta-analizinde kullanılmak üzere önermiştir. Tek denekli araştırma verilerindeki zamansal bağımlılık veriler arasında otokorelasyona neden olmasından dolayı regresyona dayalı yöntemlerin varsayımlarını ihlal ederek yanlı sonuçlara neden olmaktadır. Bu durum alan yazında regresyona dayalı yöntemlerin dezavantajları arasında ele alınmaktadır. Bu probleme çözüm olarak Van den Noortgate ve Onghena (2003) hiyerarşik doğrusal modelleme yönteminin tek denekli araştırmalardaki meta-analiz verileri için kullanılabileceğini göstermiştir. Simüle edilmiş bir tek denekli araştırma verisi bu altı yöntem kullanılarak SPSS 24 programı üzerinden analiz edilmiştir.

Uzun yıllar boyunca araştırmacılar istatistiksel analizler sonucunda test ettikleri hipotezlere ait anlamlılık düzeyini (*p*-değerini) rapor etmişlerdir. Yokluk hipotezini test etmede kullanılan *p*-değerinin aksine pratikteki anlamlılığı temsil eden ve *etki büyüklüğü* adı verilen bir değer geliştirilmiştir (Cohen, 1988). Tek bir çalışmadaki müdahalenin (deneyin) etkililiğini göstermenin yanında etki büyüklüğü değeri meta-analiz çalışmalarında kullanılıyor olmasından dolayı araştırmacılar tarafından önemli bir değer olarak görülmektedir. Bu doğrultuda istatistiksel analizlerin yanında raporlanan etki büyüklüğü değerlerinin yanında bir araştırma konusunda yapılacak meta-analizlerde kullanılabilen etki büyüklüğü değerleri de alan yazında yerini almıştır. Grup desenli meta-analiz çalışmaları genel olarak standartlaştırılmış ortalama farkı, korelasyon ve risk oranı olarak adlandırılan etki büyüklüğü değerleri ile uygulanabilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Birden fazla katılımcının olduğu grup desenli çalışmaların kullanıldığı meta-analizler deneysel etkinin genel etkisini bulmaya yardımcı olabilmektedir. Çok denekli çalışmalarda bu işlemi gerçekleştirmek için meta-analize katılan her çalışma için standartlaştırılmış ortalama farkı değerlerinden (Cohen *d*, Hedges *g* ve Glass delta) birisini hesaplamak gerekmektedir. Çok denekli çalışmalar gibi tek denekli çalışmalarda da deneysel etkinin aynı probleme odaklanmış çalışmalar arasındaki genel etkisini göstermek araştırmacılar için uzun yıllardır merak konusu olmuştur. Özellikle psikoloji ve özel eğitim alanlarında sıklıkla uygulanan tek denekli çalışmalarda araştırmacılar deneysel işlemin etkililiğini ilk başlarda görsel analizler ile belirlemeye çalışmıştır. Tek denekli çalışma yapan araştırmacılar çok denekli çalışmalardaki araştırmacıların rapor ettiği gibi bir etki büyüklüğü değerini uzun yıllar boyunca raporlayamamışlardır. Bu doğrultuda tek denekli araştırma alan yazınında araştırmacılar deneysel işlemin etkililiğini sayısal olarak gösterebilecek etki büyüklüğü değerleri üretmeye çalışmışlardır. Tek denekli çalışma alan yazınında geliştirilen değerlerin başında örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY; Scruggs, Mastropieri ve Casto, 1987) olarak bilinen indeks gelmektedir. Bu indeksin sınırlılıkları birçok araştırmacı tarafından tartışılmıştır (Wolery, Busick, Barton, & Reichow, 2010). Araştırmacılar tarafından ÖVY indeksinin alternatifi olarak bu indekse benzeyen birçok nonparametrik etki büyüklüğü değeri de üretilmiştir (Parker, Vannest ve Davis, 2011). İstatistiksel açıdan birçok sınırlılığı bulunan nonparameterik indekslerin çözemediği eğim problemini çözebilmek adına araştırmacılar tarafından regresyon analizleri kullanılarak elde edilen etki büyüklüğü değerleri de üretilmiştir (Beretvas ve Chung, 2008). Böylelikle tek denekli araştırmacılar bu alanda kullanılan yöntemleri regresyona dayalı olan ve regresyona dayalı olmayan yöntemler olmak üzere sınıflandırmışlardır. Regresyona dayalı olan indeksleri geliştiren bazı araştırmacılar bağımlı değişkendeki değişim ile deneysel işlemden kaynaklanan eğim düzeyini aynı anda hesaba katabilen ve R-kare değişimine göre hesaplanan indeksler önermişlerdir (Center, Skiba, & Casey, 1985–1986; Faith, Allison, & Gorman, 1996). Tek denekli çalışma meta-analizlerinde ÖVY ve diğer yüzdelik indekslerin regresyona dayalı yöntemlerden daha fazla tercih edildiği gözlenmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden birisi de regresyona dayalı yöntemlerin uygulanmasının diğer yöntemlerden daha zor olmasıdır. Yurt içindeki alan yazında da tek denekli çalışmaların meta-analizinde son yıllarda artış görülmektedir. Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların hemen hepsinin regresyona dayalı olmayan yöntemlerden ÖVY ve sıfır veri yüzdesi indekslerini tercih ettiği görülmektedir. Son yıllarda kullanımı artmaya başlayan regresyona dayalı yöntemlerin diğer yöntemler ile karşılaştırıldığında birçok avantajının olduğu farklı çalışmalarda gösterilmiştir (Faith, Allison ve Gorman, 1996). Bu çalışmanın amacı tek denekli deneysel çalışmaların meta-analizinde uygulanan regresyona dayalı yöntemlerin incelenmesi ve bu yöntemlerin tek denekli deneysel araştırmalarda nasıl uygulanacağının örnek veriler ile gösterilmesidir. Tek denekli deneysel yapıya uygun örnek veriler üzerinden elde edilen sonuçların bu indeksler arasında nasıl bir farklılık gösterdiği sorusu da bu çalışma ışığında cevaplanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada tek denekli deneysel araştırma alan yazınında son yıllarda en çok tercih edilen yöntemler incelenmiştir. İncelenen yöntemler arasında trend analizine dayalı iki farklı yöntem (Gorsuch, 1983; White, Rusch, Kazdin ve Hartmann, 1989), parçalı regresyona dayalı iki farklı yöntem (Allison ve Gorman, 1993; Center, Skiba ve Casey, 1985-1986), dört parametreli model (Huitema ve McKean, 2000) ve hiyerarşik doğrusal modelleme (Van den Noortgate ve Onghena, 2003) yöntemleri yer almaktadır. Gorsuch (1983)'ün tek denekli çalışmalarda etki büyüklüğü olarak R-kare değişimine dayanan yaklaşımına göre zamanın ortak değişken olduğu ve ölçülen davranışın bağımlı değişken olduğu bir regresyon modeli önerilmektedir. White vd., (1989) tarafından geliştirilen diğer trend analizi yöntemi başlama ve deneysel işlemlerden elde edilen regresyon değerlerini kullanarak deneysel işlem düzeyinin en son veri noktası için bir değer tahmin etme işlemine dayanmaktadır. Center vd. (1985-1986), tek denekli araştırmalardaki etki büyüklüğü hesaplanması için seviye, eğilim veya eğimdeki değişikliklerin bağımsız veya ortak etkilerinin hesaplanabileceği bir regresyon yaklaşımı geliştirmişlerdir. Allison ve Gorman (1993), Center vd. (1985-1986) tarafından önerilen hem başlama hem de deney düzeylerindeki eğilimi kontrol eden yöntemi geliştirerek sadece başlama düzeyindeki eğilimi kontrol eden parçalı regresyon yöntemini önermişlerdir. Huitema ve McKean (2000), Center vd. (1986) tarafından önerilen parçalı regresyon eşitliğini biraz değiştirerek dört parametreli model olarak adlandırılan eşitliği elde etmiş ve tek denekli çalışmaların meta-analizinde kullanılmak üzere önermiştir. Tek denekli araştırma verilerindeki zamansal bağımlılık veriler arasında otokorelasyona neden olmasından dolayı regresyona dayalı yöntemlerin varsayımlarını ihlal ederek yanlı sonuçlara neden olmaktadır. Bu durum alan yazında regresyona dayalı yöntemlerin dezavantajları arasında ele alınmaktadır. Bu probleme çözüm olarak Van den Noortgate ve Onghena (2003)

hiyerarşik doğrusal modelleme yönteminin tek denekli araştırmalardaki meta-analiz verileri için kullanılabileceğini göstermiştir. Simüle edilmiş bir tek denekli araştırma verisi bu altı yöntem kullanılarak SPSS 24 programı üzerinden analiz edilmiştir.

Bu çalışmada regresyona dayalı altı farklı etki büyüklüğü hesaplama yöntemine (iki trend analizi, iki parçalı regresyon, dört parametreli model ve hiyerarşik doğrusal modelleme) ait genel bilgiler, eşitlikler ve uygulama adımları sunulmuştur. Aynı veri üzerinden altı farklı yöntemle etki büyüklüğü değeri olarak R-kare değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan R-kare değerleri paralel sonuçlar üretse de sayısal değerler arasında bazı farklılıklar bulunmuştur. Regresyona dayalı yöntemler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların nedenleri tespit edilmiş ve bu yöntemlere alternatif olarak önerilen hiyerarşik doğrusal modelleme yaklaşımının getirdiği avantajlar tartışılmıştır. Ayrıca farklı veri durumlarında bu yöntemlerin nasıl kullanılacağına dair tavsiyelerde bulunulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında tek denkli çalışma yapan araştırmacılara regresyona dayalı olan yöntemler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada regresyona dayalı altı farklı etki büyüklüğü hesaplama yöntemine (iki trend analizi, iki parçalı regresyon, dört parametreli model ve hiyerarşik doğrusal modelleme) ait genel bilgiler, eşitlikler ve uygulama adımları sunulmuştur. Aynı veri üzerinden altı farklı yöntemle etki büyüklüğü değeri olarak R-kare değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan R-kare değerleri paralel sonuçlar üretse de sayısal değerler arasında bazı farklılıklar bulunmuştur. Regresyona dayalı yöntemler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların nedenleri tespit edilmiş ve bu yöntemlere alternatif olarak önerilen hiyerarşik doğrusal modelleme yaklaşımının getirdiği avantajlar tartışılmıştır. Ayrıca farklı veri durumlarında bu yöntemlerin nasıl kullanılacağına dair tavsiyelerde bulunulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında tek denkli çalışma yapan araştırmacılara regresyona dayalı olan yöntemler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Tek denekli deneysel araştırmalar, meta-analiz, etki büyüklüğü, regresyona dayalı olan yöntemler

Kaynakça

Allison, D. B., Faith, M. S., & Gorman, B. S. (1996). Publication bias in obesity treatment trials?. *International journal of obesity and related metabolic disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity*, *20*(10), 931-937.

Allison, D. B., & Gorman, B. S. (1993). Calculating effect sizes for meta-analysis: The case of the single case. *Behavior, Research, and Therapy, 31*, 621-631.

Beretvas, S. N., & Chung, H. (2008). A review of meta-analyses of single-subject experimental designs: Methodological issues and practice. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, *2*(3), 129-141.

Center, B. A., Skiba, R. J., & Casey, A. (1985). A methodology for the quantitative synthesis of intra-subject design research. *The Journal of Special Education*, *19*(4), 387-400.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (*2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gorsuch, R. L. (1983). Three methods for analyzing time-series (Nof 1) data. *Behavioral Assessment, 5*, 141-154.

Huitema, B. E., & McKean, J. W. (2000). A simple and powerful test for autocorrelated errors in OLS intervention models. *Psychological Reports*, *87*(1), 3-20.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification, 35*(4), 303–322.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education, 8,* 24–33.

Van den Noortgate, W., & Onghena, P. (2003). Combining single-case experimental data using hierarchical linear models. *School Psychology Quarterly*, *18*(3), 325.

White, D. M., Rusch, F. R., Kazdin, A. E., & Hartmann, D. P. (1989). Applications of metaanalysis in individual subject research. *Behavioral Assessment, 11*, 281-296.

Wolery, M., Busick, M., Reichow, B., & Barton, E. E. (2010). Comparison of overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. *The Journal of Special Education, 44*(1), 18–28.

(25189) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri

ÖMER FARUK TOPRAK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AYSUN ÇOLAK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtildiği gibi özel gereksinimli öğrencilerin gerekli ortamlara yerleştirilmesi ve daha sonra onların gereksinimleri doğrultusunda bir ekip tarafından BEP oluşturulması bir zorunluluktur. Aynı yönetmelikte özel gereksinimli birey için hazırlanacak olan BEP'in kimler tarafından hazırlanacağı ve bu ekipte kimlerin yer alacağı açıkça ifade edilmektedir. Yönetmeliğe göre BEP ekibi, okul müdürünün görevlendirdiği bir müdür yardımcısının başkanlığında oluşturulmalıdır. Oluşturulan ekipte okul müdürünün görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, özel gereksinimli öğrenciye uygun BEP hazırlamakla yükümlü olan bir öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin diğer derslerine giren branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, gezerek özel eğitim hizmetleri sağlayan bir öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin bakımından sorumlu olan kişi ya da kurum ve son olarak da BEP hazırlanacak olan özel gereksinimli öğrenci yer almalıdır. Oluşturulan BEP ekibinin en önemli amaçlarından biri, özel gereksinimli öğrenciye en uygun eğitim programını hazırlamak ve gerekli diğer destek hizmetleri belirleyip hayata geçirmektir (Batu, 2006). Bu nedenle de ekip, özel gereksinimli öğrencinin bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine odaklanarak gerekli destekleri nasıl karşılayacağını belirlemelidir (Bateman ve Linden, 1998, s. 32). Ancak özel gereksinimli öğrenciye ilişkin aile, öğretmen ve diğer uzmanların deneyimleri birbirinden farklı olabilmektedir (Bacon vd., 2012, s. 683). Ekip üyelerinin özel gereksinimli öğrenciye ilişkin sahip oldukları farklı deneyimleri bir araya getirerek üyelerin iş birliği içerisinde olduğu bir BEP süreci oluşturmaları özel gereksinimli öğrenciye ilişkin uygun eğitsel ve destek hizmetlerin sağlanması için oldukça önemlidir (Murray, 2000, s. 683; Winterman ve Rosas, 2014, s. 21-22). İş birliği içerisinde olabilmesi için sorumlulukların paylaşılması, görüş ve önerilerin paylaşılması, grup içerisinde eşitliğin sağlanması, olumlu ilişkilerin yürütülmesi, grup içi katılımın sağlanması ve karar verme süreçlerine tüm ekip üyelerinin katılımının sağlanması gerekmektedir (Bambara ve Kern, 2005, s. 75). Uluslararası alanyazında ebeveynlerin BEP toplantılarına ilişkin deneyimlerinin incelendiği (Fish, 2008; Macleod, Causton, Radel ve Radel 2017; Zeitlin ve Curcic, 2010), BEP sürecinde ebeveyn-uzman iş birliğinin ele alındığı (Broomhead, 2013; Mereoui, Abercrombie ve Murray, 2016; Murray, 2000; O'Connor, 2008), BEP sürecinde BEP ekibinde yer alan üyelerin süreçteki rolüne ilişkin (Gilliam ve Coleman, 1981) çalışmalara ve BEP toplantılarında öğrenci katılımlı toplantıların sürece etkisini inceleyen (Royer, 2017) çalışmalara rastlanmıştır. Ulusal alanyazında ise BEP geliştirilmesi ve uygulanması sürecine yönelik sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri (Çuhadar, 2006), özel eğitim öğretmenleri ve RAM çalışanlarının (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010; Tike Bafra, 2007) görüşlerinin belirlendiği, BEP sürecine ilişkin yöneticilerin karşılaştıkları güçlüklerin ve çözüm önerilerinin (Yaman, 2017; Yılmaz, 2013) belirlendiği çalışmalara rastlanmıştır. Özel gereksinimli öğrenciyi doğrudan etkileyen BEP ekibinin tüm paydaşlarının BEP sürecine ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlendiği ulusal alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak BEP ekibindeki tüm üyelerin BEP sürecine ilişkin deneyimleri ve görüşlerinin belirlenmesi ve bütüncül bir biçimde anlaşılabilmesi amacıyla bu araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında BEP ekibinde yer alan üyelerin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir ortaokuldaki BEP ekibinde yer alan branş öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticisi ve ailelerle 2018 yılında 1-22 Mart tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca BEP ekibi üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimlerini anlamak, anlamlandırmak aynı zamanda da veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla görüşmelerin gerçekleştirildiği tarihlerle eş zamanlı olarak dört haftalık bir süreçte toplam yedi gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar da araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler Nvivo 11 paket programı kullanılarak tümevarım yaklaşımıyla analiz edilirken gözlem verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

BEP ekibinde farklı rol ve sorumluluklarla yer alan, ancak bir grubu oluşturan ekip üyelerinin BEP sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada, her bir ekip üyesinin deneyimlerine derinlemesine bir bakış sağlamak (Creswell, 2016, s. 14) için nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden fenomenolojik (görüngü bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, araştırmacıya katılımcının yaşam deneyimlerini derinlemesine anlamak, keşfetmek için avantaj sağlamaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 12; Merriam, 2009, s. 5; Smith, Flower ve Larkin, 2009, s. 163; Taylor, Bogdan ve DeVault, 2015, s. 3). Fenomenolojik araştırma desenini seçen bir araştırmacı insanların ne söyledikleri ve ne yaptıklarıyla ilgilenir (Taylor, Bogdan ve DeVault, 2015, s. 12). Bu nedenle de araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katılımcıların sürece ilişkin deneyimleri ve ne söyledikleri, deneyimlere yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yürüten bir araştırmacı, görüşmeler

yoluyla katılımcıların deneyimlerine ilişkin görüş ve düşüncelerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmeye çalışırken (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 386) yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla önceden belirlediği sorularla görüşmeye başlamakta ve görüşmenin içeriğine bağlı olarak soruları detaylandırmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 386).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve sosyal hayatlarında akranlarıyla aralarındaki farkın en aza indirilmesi, ancak onlara uygun programların hazırlanması ve uygulanmasıyla mümkündür. Bu nedenle, bu öğrencilerin her türlü eğitim ortamlarına yerleştirildikleri ilk adımda, gereksinim duydukları alanları belirlemek ve bu gereksinimleri yerine getirebilmek amacıyla kişiye özel Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmalıdır. BEP hazırlamak, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı olan belirli aşamaların olduğu bir süreçten oluşmaktadır. BEP hazırlama sürecinin aşamalarına bakıldığında; (a) öğrenciye uygun BEP hazırlayacak olan ekibin belirlenmesi ve oluşturulması, (b) özel gereksinimli öğrencinin hâlihazırda var olan işlevde bulunma düzeyinin belirlenmesi, (c) öğrenci için sağlanacak olan destek hizmetlerin sunulacağı uygun eğitim ortamlarının belirlenmesi, (d) özel gereksinimli öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş öğretim programının oluşturulması, (e) öğrenci için hazırlanmış olan BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görev dağılımının yapılması gibi aşamaların olduğu görülmektedir (Bateman ve Linden, 1998, s. 38-55; Felix ve Tymeson, 2016, s. 81; Vuran, 2006, s. 3). Bu aşamalara bakıldığında BEP ekibinin belirlenmesiyle birlikte ekipte yer alan tüm paydaşların bir arada ve iş birliği içerisinde çalışması gerektiği sonucuna varmak mümkündür. Bu araştırmada BEP hazırlama sürecine ilişkin paydaşların deneyimlerinin, görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmada bir ortaokulda BEP geliştirme ekibinde bulunan 16 branş öğretmeni, iki rehber öğretmen, iki özel eğitim öğretmeni, ekip lideri olan bir okul yöneticisi, sekizi anne, biri baba olmak üzere özel gereksinimli öğrenci ailesinden oluşan toplam 30 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılardan veri elde etmek amacıyla ayrıca katılımcı demografik bilgi formu, gözlem notları ve araştırmacıya ait günlüklerden yararlanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen gözlem verileri betimsel analiz, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmacı tarafından elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde elde edilen gözlem verileri, görüşme verilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından veriler kodlanmış daha sonra nitel araştırma yöntemleriyle daha önce araştırma yapmış olan bir uzman tarafından verilerin %30'u yeniden kodlanmıştır. Bu işlemlerin ardından tema ve alt temalara ulaşılmış ardından da elde edilen bulgular temaların altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ailelerin BEP hazırlama sürecinde yer alması gerektiği, ancak bunun için bazı önkoşulların olması gerektiği, öğretmenlerin ve müdür yardımcısının aileyle BEP hazırlama sürecinde daha çok bilgi edinme ve sağlama amacıyla iletişim kurduğu, ekip üyelerinin yasal anlamda bilgi eksikliği yaşadıkları, özel gereksinimli öğrencilerin BEP hazırlama sürecinde yer almasının uygun olmadığı görüşü ortaya çıkmış ve öğrencilerin sürece dâhil edilebilmesi için çeşitli ön koşulların gerekli olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla bir ortaokuldaki BEP hazırlama sürecine yönelik ekip üyelerinin deneyimlerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin BEP hazırlama sürecinde yer alması gerektiği, ancak bunun için bazı ön koşulların olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve müdür yardımcısının aileyle BEP hazırlama sürecinde daha çok bilgi edinme ve sağlama amacıyla iletişim kurduğu görülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde ailelerin daha etkin rol alabilmesi için aile eğitiminin önemli olduğu görülmüştür. Araştırmadaki bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin ve ailelerin yetersiz bilgiye sahip olması, sürecin yeni bir süreç olması, bu konuda deneyimsiz olmaları ve sürece ilişkin geçmişte aldıkları eğitimlerin yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı BEP hazırlama sürecinde zorluk yaşandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ekip üyelerinin yasal anlamda bilgi eksikliği yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, özel gereksinimli öğrencilerin BEP hazırlama sürecinde yer almasının uygun olmadığı görüşü ortaya çıkmış ve öğrencilerin sürece dâhil edilebilmesi için çeşitli ön koşulların gerekli olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Bireyselleştirilmiş eğitim programı ekibi, Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci, Nitel araştırma, Fenomenoloji.

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *12*(1), 39-53.

Bacon, J. K., and Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(7), 682-699.

Bambara, L. M., and Kern, L., (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans.* New York: Guilford Press.

Bateman, B. D., and Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs.* Colorado: Sopris West.

Batu, E. S. (2006). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışmalarına yer verilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları* içinde (s. 31-44). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Broomhead, K. E. (2013). 'You cannot learn this from a book'; pre-service teachers developing empathy towards parents of children with Special Educational Needs (SEN) via parent stories. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(2), 173-186.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 8-14.

Gilliam, J. E., and Coleman, M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions?. *Exceptional Children, 47*(8), 642-644.

Murray, P. (2000). Disabled children, parents and professionals: Partnership on whose terms?. *Disability & Society*, *15*(4), 683-698.

Royer, D. J. (2017). My IEP: A student-directed ındividualized education program model. *Exceptionality*, *25*(4), 235-252.

Winterman, K. G., and Rosas, C. E. (2014). *The IEP Checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs,* Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M., and Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: Voices from the other side of the table. *Disability ve Society*, *32*(3), 381-400.

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M., and Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: Voices from the other side of the table. *Disability ve Society*, *32*(3), 381-400.

Mereoiu, M., Abercrombie, S., and Murray, M. M. (2016). Structured ınterventıon as a tool to shift views of parent–professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, *26*(1), 36-52.

O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent–professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(3), 253-268.

Öztürk, C. Ç., ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 145-159.*

Zeitlin, V. M., and Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, *29*(3), 373-387.

(25197) Otizmli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Sınıflarında Yürüttükleri Eğitsel ve Davranışsal Uygulamalara İlişkin Görüş Ve Önerileri

DENİZ DAĞSEVEN EMECEN
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

DERYA ÇIKILI SOYLU
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde OSB tanısı alan birey sayısının giderek artması ile bireylerin daha erken yaşlarda tanılanmaya ve eğitim almaya başlaması bu tanıdaki bireylere hizmet sunan uygulamacı sayısında artışa dolayısıyla da uygulama sayısında artışa neden olmuştur (Detrich, 2008; NAC, 2010). Uygulama sayısındaki artış ile; ailelerin ve uzmanların en etkili uygulamayı seçme gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Odom ve Strain, 2002; Odom ve arkadaşları, 2005). Bu gereksinimler, çeşitli kuruluşların etkili olduğu ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılarak karşılanabileceği konusunda uzlaşılmış ve kuruluşların bu uygulamaların neler olduğuna ilişkin çalışmalar yapmasına ön ayak olmuştur (NAC, 2010). 2000'li yıllardan günümüze kadar gelen süreçte OSB ile ilgili bilimsel dayanaklı uygulamaların önemi giderek artmış; bu dönem "Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Yaklaşımı" olarak adlandırılmıştır (Kırcaali-İftar, 2012).

Amerikan Ulusal Otizmde Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC); en az iki farklı araştırmacı veya araştırma grubu tarafından yürütülen, iki tane yüksek kaliteli tam deneysel veya yarı deneysel grup desenli çalışma, en az üç farklı araştırmacı veya araştırma grubu tarafından yürütülen yüksek kaliteli beş tek denekli çalışma ve bu çalışmalarda toplam 20 denek bulunması ve bunların birleşimi olarak en az üç farklı araştırmacı veya araştırmacı grubu tarafından düzenlenen, bir tane yüksek kalitede tam deneysel veya yarı deneysel grup desenli çalışma ve üç tane yüksek kalitede tek denekli çalışma bulunması şeklinde 3 grup başlığı altında toplamıştır. Bu ölçütleri karşılayan uygulamalar arasından, akranlar tarafından yürütülen uygulamalar, davranışsal uygulamalar (Pekiştirme, ipucu sunma, beceri analizi, ayrık denemelerle öğretim, bekleme süreli öğretim, öncül düzenleme, sönme vb.), görsel destekler ve etkinlik çizelgeleri, işlevsel değerlendirme, kendini yönetmeye yönelik uygulamalar, doğal öğretim uygulamaları, erken ve yoğun davranışsal müdahale (EIBI), sosyal beceri öğretimi grupları, sosyal öyküler, temel tepki öğretimi (PRT) ve video modelle öğretim yer almaktadır. (Kırcaali-İftar, 2012; Kırcaali-İftar, 2015; Kurt, 2012; Lovaas, 2003; NAC, 2009; Odom ve diğ., 2010; Reichcow, 2011):

Alan yazına bakıldığında özel eğitim alanında çalışan öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aslan-Güleç, 2013; Aslan-Güleç, 2017; Başal ve Batu, 2002; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Güven ve Sözer, 2007; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017; Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek, 2018; Yıkmış, Özak, Acar ve Karabulut, 2014). Bu çalışmalarda, OSB olan bireylerin eğitim aldıkları bir okulda staj yapan öğretmen adaylarının algı ve deneyimleri (Aslan-Güleç, 2013), öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmenlerinin, lisans eğitimi veren özel eğitim öğretmenliği programlarına ve özel eğitim öğretmenliği ile ilgili alan ve mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri (Ergül, Baydık ve Demir, 2013), özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri (Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek, 2018) ve zihin engelliler sınıf öğretmenleri ile uygulama sınıflarıyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri (Yıkmış, Özak, Acar ve Karabulut, 2014) incelenmiştir.

Ülkemizde otizmli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin bilimsel dayanaklı yöntemleri kullanma durumları ve yöntemlere ilişkin görüşleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca otizmli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma durumları ile bu çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar tam olarak bilinmemektedir. Otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerininin belirlenmesinin önemli olduğunun düşünülmesi sebebiyle bu çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, otizmli çocuklara öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ve hizmet-içi eğitim programlarının içeriklerinin oluşturulmasında önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıda araştırma sorularına yanıt aranacaktır?

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları akademik beceri öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları iletişim becerisi öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları davranışsal müdahale yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?

Öğetmenlerin otizmli çocuklarla çalışma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmenlerin Türkiye'de otizmli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına ilişkin önerileri nedir?

Araştırma Yöntemi

ARAŞTIRMA MODELİ:

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, elde edilen verilerin tek tek okunarak derinlemesine incelenip veriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014; Merriam 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, hem araştırılan konuya yönelik sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili konuda ek sorular ile ek açıklamalara izin vererek, konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun alanyazında yer alan kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin pratik bir şekilde alınabilmesi için uzman değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu formlar alandan dört uzmana; incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gönderilmiştir. Formların gönderildiği uzmanlar özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptirler ve betimsel çalışmalarla ilgili deneyimli kişilerdir. Uzmanlar soruların konuyu kapsayıp kapsamadığını, anlaşılır ve açık olup olmadığını inceleyip değerlendirerek araştırmacıya görüşlerini göndermiştir. Araştırmacı görüşme sorularını uzmanlardan gelen geri bildirimleri de dikkate alarak yeniden düzenlemiştir.

ARAŞTIRMA GRUBU:

Otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İstanbul ili Maltepe ilçesinde çalışan 17 gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar ile yapılan görüşmeler öğretmenlerimn çalıştığı sınıf ortamında, ikinci yazar tarafından, bire-bir ve yüz yüze yapılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI:

Araştırma verileri görüşme formunda yer alan sorular sorularak yüz yüze görüşmelerle ve ses kaydı alınarak toplanmıştır. Ardından, tüm veriler gözden geçirilerek her bir görüşme sorusuna ilişkin kategoriler oluşturulacaktır. Daha sonra araştırmacılardan biri tarafından her bir görüşmeye ilişkin verilmiş olan yanıtların ilişkili kategorilere yerleştirilmesi işlemi yapılacaktır. Görüşmelerin yansız atamayla seçilen %25'i ikinci bir araştırmacı tarafından aynı işlemle yinelecek ve iki bağımsız araştırmacının uyuşma yüzdesi (değerlendiriciler arası güvenirlik) belirlenecektir. Bulgular; frekans, yüzde ve/veya alıntı şeklinde rapor edilecektir.

OSB'li bireylere dönük olarak yürütülen eğitimin temel amacı, onların yetersizlik gösterdiği alan odaklı eğitim uygulamaları kullanarak bağımsız veya en az yardımla sürdürebilecekleri yaşam becerisi kazandırmaya dönüktür (Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2009; NAC, 2011; Olcay, Gül, Tekin-İftar, 2012). OSB tanısı alan birey sayısında artış gözlenmesi, yürütülmekte olan eğitim sürecinde farklı uygulama ve araştırmalara yol açmıştır (NAC, 2009).

Bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığını belirlemede; kullanılan araştırmaların deseni, yapılan çalışmaların niteliği (kalitesi), benzer bulgulara sahip yüksek nitelikli çalışma sayısı ve etki büyüklüğü ölçüt olarak önerilmektedir (Cook ve Cook, 2013; Gersten ve diğ., 2005; Horner ve diğ., 2005). Bu ölçütleri karşılauyan; ayrık denemelerle öğretim, model olma, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bazı yanlışsız öğretim yöntemleri, ipucu kullanma, işlevsel davranışsal değerlendirme, pekiştirme, işlevsel iletişim öğretimi, alternatif iletişim sistemi (PECS), sosyal öyküler, sosyal beceri öğretimi, replikli öğretim, doğal öğretim yöntemi, sönme, video model ile öğretim, kendini yönetme gibi yöntemler bulunmaktadır (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010). Eğitim alanında araştırma yapan bilim insanları bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB'li öğrenciler ve diğer yetersizliği olan bireyler için bulundukları sınıflar da dahil olmak üzere tüm sınıflarda yoğun bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Cook, Smith ve Tankersley, 2012; Cook ve Odom, 2013).

Literatür incelendiği zaman öğretmen adaylarının sınıflarda uygulanan bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşleri ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aslan-Güleç, 2013; Aslan-Güleç, 2017; Başal ve Batu, 2002; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Güven ve Sözer, 2007; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017; Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek, 2018; Yıkmış, Özak, Acar ve Karabulut, 2014). Ülkemizde otizmli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin bilimsel dayanaklı yöntemleri kullanma durumları ve yöntemlere ilişkin görüşleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamış; otizmli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma durumları ile bu çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar tam olarak incelenmemiştir. Otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerininin belirlenmesinin önemli olduğunun düşünülmesi sebebiyle bu çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu çalışmada otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görrüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun alanyazında yer alan kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Otizmli çocukların eğitim aldığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin, sınıflarında yürüttükleri eğitsel ve davranışsal uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İstanbul ili Maltepe ilçesinde çalışan 17 gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma verileri görüşme formunda yer alan sorular sorularak yüz yüze görüşmelerle ve ses kaydı alınarak toplanmıştır. Ardından, tüm veriler gözden geçirilerek her bir görüşme sorusuna ilişkin kategoriler oluşturulacaktır. Daha sonra araştırmacılardan biri tarafından her bir görüşmeye ilişkin verilmiş olan yanıtların ilişkili kategorilere yerleştirilmesi işlemi yapılacaktır. Görüşmelerin yansız atamayla seçilen %25'i ikinci bir araştırmacı tarafından aynı işlemle yinelecek ve iki bağımsız araştırmacının uyuşma yüzdesi (değerlendiriciler arası güvenirlik) belirlenecektir. Bulgular; frekans, yüzde ve/veya alıntı şeklinde rapor edilecektir.

Araştırmanın bulguları toplanmış ve henüz analiz edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kullanılan sorular, tema olarak belirlenecek ve söylenme sıklığı (frekans) dikkate alınarak tablolar oluşturulucaktır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına akademik becerileri kazandırmalarına yönelik

'*Öğrencilerinize akademik beceriler kazandırmak için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz; hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Örneklerle anlatır mısınız*'

'*Öğrencilerinize iletişim becerileri kazandırmak için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz; hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Örneklerle anlatır mısınız?'*

'*Öğrencilerinizin davranış sorunlarıyla başa çıkmak için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz; hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Örneklerle anlatır mısınız?'*

'Görsel destekleri hangi amaçlarla ve nasıl kullanıyorsunuz? Örneklerle anlatır mısınız?', 'Görsel destek uygulamalarından nasıl sonuçlar alıyorsunuz? Olumlu sonuç alabildiğiniz ve alamadığınız durumlara örnek verir misiniz?' ve 'Eğer sizin için herhangi bir sakıncası yoksa, kullandığınız görsel desteklerin fotoğrafını çekebilir miyim?'

'*Otistik Çocuklar Eğitim Programı hakkında ne düşünüyorsunuz? Kapsamını ve uygulanabilirliğini değerlendirir misiniz?*'

'Otistik Çocuklar Eğitim Programı'nın yanı sıra kullandığınız başka programlar ya da kaynaklar var mı? ***Varsa,*** *bunlar hakkında biraz bilgi verir misiniz?'*

'*Öğrenci velilerinizle ilişkileriniz hakkında neler söylemek istersiniz? Özellikle de eğitimi olumlu ve olumsuz etkileyen durumlarla ilgili bilgi verebilir misiniz?'*

'Otizmli öğrencilere öğretmenlik yaparken kendinizi hangi açılardan daha yeterli, hangi açılardan daha az yeterli buluyorsunuz?'

'Ülkemizde otizmli çocukların daha nitelikli eğitim alabilmeleri için neler önerirsiniz?'

sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilecek ve tablolaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Otizm, bilimsel dayanaklı uygulamalar, özel eğitim sınıfları.

Kaynakça

Başal, M., ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusuna alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 85-98.

Çifci Tekinarslan, İ., Arı, A.,Bozak, B.,Çay, E., & Çiçek, M.(2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. Journal of Human Sciences, 15(3), 1756-1772.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M.(2017).Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. 7(1), 119-158.

Güleç-Aslan, Y. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Programındaki Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Deneyim Ve Algıları.Kastamonu Eğitim Dergisi,22(3).

Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32,1013-1032.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu (2. Baskı).* İstanbul: Daktylos.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 77-116). Ankara: Vize Yayıncılık.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching children with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-ed.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54,* 275-282.

Reichow, B. (2011). Development, procedures, and application of the evaluative method for determining evidence-based practices in autism. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, ve F. R. Volkmar (Editörler). *Evidence-based practices and treatments for children with autism.* (s. 25-39). New York, NY: Springer.

Yıkmış, A., Özak, H., Acar, Ç., Karabulut, A. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim. Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 297-306.

(25221) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değer Hiyerarşisi

TUĞRUL KÜLÜNKOĞLU

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitim her şeyden önce yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Başarılı bir müdahale, yetersizliği olan bireyin öğrenme ortamına, okul ve topluma etkin katılımını sağlamalı, o engellerden bireyi korumalı ya da engellerin üstesinden gelmesine olanak sağlamalıdır (Heward'dan akt. Özgür, 2017:12). Özel eğitimin temel ilkeleri ve amaçları bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Özel eğitimin temel ilkeleri madde 5-ç "özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziki çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi", Özel eğitim hizmetlerinin amaçları ise madde 6 "Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenimine, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar" (htpss://orgm.meb.gov.tr) şeklindedir.

Temel ilkeler ve amaçlar çerçevesinde özel eğitim öğrencilerini hayata hazırlamak özel eğitim öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenliği sabır ve umutlu olmayı gerektiren bir meslektir (Hallahan ve Kaufman'dan akt. Kaya, 2014:34). Özel eğitim öğretmenleri bu nedenle öğrencilerinin gelişimlerinin çok yavaş olabileceğini ve bazen bir tek kelime öğretmek için ayların geçebileceğini göz önünde bulundurmalıdırlar (Kaya, 2014:34). Yaptıkları her davranışın öğrencileri tarafından taklit edilerek öğrencilerinin davranışına dönüşebileceğini unutmamalıdırlar.

Taklit yoluyla öğrenme biçimi olan sosyal öğrenme, bireylerin çevredekilerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenmesidir. Bir öğrencinin öğretmeninin nasıl yaptığına bakarak, dikiş makinesini kullanmayı öğrenmesi gözlem yoluyla öğrenmeye örnektir (Gürgan,2007:129). Aynı şekilde öğretmenlerin değer yargıları da sosyal öğrenme yoluyla öğrencilerinin değer yargılarını oluşturabilir.

Günümüzde sevgi, saygı, adalet, doğruluk, iyilik gibi değerler yerini hızla kin, korku, yalan, baskı, eziyet gibi değerlere bırakmaya başlamıştır. Tutarlı yani istendik davranışlar gösterenlere "enayi" denilebilmektedir. Sözünde durmak, birisine sevgi göstermek, içten davranmak, yardım etmek, istenmedik davranışlar olarak kabul edilebilmektedir (Sönmez, 1994:113). Değerler hızla yozlaşmakta, iyinin yerini kötü almaktadır. Bu yüzden toplumlarda huzursuzluk artmakta, insanlar birbirinden uzaklaşmaktadırlar.

Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2015:16). Rokeach'a göre değerler, bireyi sosyal konularda belirli bir duruş sergilemeye yöneltir ve bireyin kendisini ifade etmesine yardım eder. Psikoanalitik anlamda, kişisel veya sosyal olarak kabul edilemez nitelikteki tutum, inanç ve davranışların nasıl rasyonalize edileceği konusunda yol gösterir (Rokeach'den akt. Çalışkur, 2010: 13). Değerler sayesinde bireylerin sosyal becerileri artar ya da azalır.

Yapılan bir çok araştırmada (Beckman ve Kohl, 1987; Guralnick ve Groom, 1987; Sabornie ve Beard, 1990; Guralnick, 1990; Ciechalski, 1995, O'Neill, 1997; Snell ve Janney, 2000'den akt Güleryüz, 2009:16) özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin sınırlı olduğu, bu yüzden akranları, aileleri, öğretmenleri ve diğerleriyle sosyal problemler yaşadıkları, topluma uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Eğer, özel eğitim öğrencileri topluma uyum sorunu yaşıyorsa; değerlerin topluma uyum sürecinde önemli bir rol oynadığı kabul ediliyorsa; değerleri öğrencilere kazandırmada öğretmenlerin sahip olduğu değerler etki ediyorsa; o zaman, özel eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin, özel eğitim öğrencilerinin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırabileceği ya da zorlaştırabileceği rahatlıkla söylenebilir.

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin sahip oldukları değerlerin hangileri olduğunu ve öğretmenlerin bu değerlere neden önem verdiklerini tespit etmesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin değerler hiyerarşisini nedenleri ile birlikte ortaya çıkarabilmek için örnek olay yöntemi ile yapılmıştır. Örnek olay yöntemi, araştırmacının kontrol edemediği olay ve olguları "nasıl" ve "niçin" sorularına cevap arayarak derinlemesine inceleyen nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289). Araştırmada örnek olay yönteminin açıklayıcı örnek olay türü kullanılmıştır. Açıklayıcı örnek olay çalışmalarında yapılan açıklamalar araştırma konusu üzerinde yoğunlaşır ve

betimsel nitelikte yapılır. Amaç, gerçek yaşamda olan fakat deneysel ya da tarama yoluyla belirlenemeyecek şekildeki durumları nedenleriyle birlikte ortaya koymaktır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 415).

Araştırmanın çalışma grubunu, Giresun İli Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Giresun Özel Eğitim Ortaokulu'ndaki 23 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminde, evreni her biri belli özellikleri taşıyan bireyleri kümeleme ya da gruplara ayırmayı gerektirir (Robson, 2015:337). Çalışmada gizlilik ve gönüllük temel alındığından dolayı katılımcıların isimleri açıklanmamış, Ö1,Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir, düzenlenir, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra betimlenen bu betimlemeler neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Veriler "toplumsal bakış" ve bireysel bakış" temaları altında özetlenip betimlenmiştir. Öğretmenlerin hangi değerlere neden önem verdikleri yorumlanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere hangi değerleri öğretmek istedikleri nedenleri ile birlikte tespit edilip yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların düşüncelerinden olan bazı çarpıcı örnekleri yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Özel eğitim öğrencileri, özel gereksinimleri olan bireyledir. Bu gereksinimlerinden dolayı çevrelerine karşı uyum sorunu yaşayan bireylerdir. Bireyin sahip olduğu değerler, bireyin çevreye uyum sağlamasında önemli bir etken olduğu bilinen bir gerçektir. Değerler bireyin davranışlarını yönlendirerek bireyin kişiliğinin bir parçası olmaktadır. Değerlerin kazanılmasında ailenin yanında öğretmenler de önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin değerler hiyerarşisini nedenleri ile birlikte ortaya çıkarabilmek için örnek olay yöntemi türlerinden açıklayıcı örnek olay türü ile yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin değer algıları, hangi değerlere sahip oldukları, neden bu değerleri benimsedikleri, öğrencilerine hangi değerleri, hangi gerekçelerle öğretmek istedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Giresun İli Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Giresun Özel Eğitim Ortaokulu'ndaki 23 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada örnek olay yönteminin açıklayıcı örnek olay türü kullanılmıştır. Bulgular, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu, konu hakkında literatür taraması yapılıp uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler "toplumsal bakış" ve bireysel bakış" temaları altında özetlenip betimlenmiştir. Öğretmenlerin hangi değerlere neden önem verdikleri yorumlanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere hangi değerleri öğretmek istedikleri nedenleri ile birlikte tespit edilip yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların düşüncelerinden olan bazı çarpıcı örnekleri yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Değer kavramını bireysel bakış açısıyla değerlendiren öğretmenler değer kavramı için; bireyin hayatta önem verdiği davranışların kendisi için değerli olduğu, bireyin ne için zamanını harcadığı, kimlere zaman ayırdığı, herhangi bir şeyin birey için ne kadar gerekli olduğu gibi açıklamalar yapmışlardır. Toplumsal bakış açısıyla değer kavramını değerlendiren öğretmenler değer kavramının; toplum tarafından oluşturulup ve yine toplumda öğrenildiğini, toplumdaki bireylerin birbirine hoşgörüyle yaklaşmasını, huzur içinde bir arada yaşamasını sağlayan kurallar olduğunu belirtmişlerdir. Açıklamalardan anlaşıldığı kadarıyla katılımcı öğretmenler, okuldaki öğrencilerin huzur içinde yaşamalarını istemektedirler. Öğretmenlerin en çok önem verdikleri değerlerin sırasıyla "aile birliğine önem verme", "saygı" ve "dürüstlük" değerleri olduğu, "duyarlılık, estetik, ve tasarruf" değerlerine ise öğretmenlerin hiç önem vermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, özel eğitim öğrencilerine öğretmek istedikleri en önemli değerler olarak "sevgi", "bağımsızlık" ve "dürüstlük" değerleri belirlenmiş fakat "duyarlılık, estetik, çalışkanlık, tasarruf, adalet, barış ve bilimsellik" değerlerine ise özel eğitim öğrencilerine öğretilmesi gereken değerler arasında yer vermedikleri görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin, özel eğitim öğrencilerinin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırabileceği ya da zorlaştırabileceği düşünüldüğünde araştırmanın alana sağlayacağı katkılar ortaya çıkacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değer kavramını bireysel bakış açısıyla değerlendiren öğretmenler değer kavramı için; bireyin hayatta önem verdiği davranışların kendisi için değerli olduğu, bireyin ne için zamanını harcadığı, kimlere zaman ayırdığı, herhangi bir şeyin birey için ne kadar gerekli olduğu gibi açıklamalar yapmışlardır. Toplumsal bakış açısıyla değer kavramını değerlendiren öğretmenler değer kavramının; toplum tarafından oluşturulup ve yine toplumda öğrenildiğini, toplumdaki bireylerin birbirine hoşgörüyle yaklaşmasını, huzur içinde bir arada yaşamasını sağlayan kurallar olduğunu belirtmişlerdir. Açıklamalardan anlaşıldığı kadarıyla katılımcı öğretmenler, okuldaki öğrencilerin huzur içinde yaşamalarını istemektedirler. Öğretmenlerin en çok önem verdikleri değerlerin sırasıyla "aile birliğine önem verme", "saygı" ve "dürüstlük" değerleri olduğu, "duyarlılık, estetik, ve tasarruf" değerlerine ise öğretmenlerin hiç önem vermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, özel eğitim öğrencilerine öğretmek istedikleri en önemli değerler olarak "sevgi", "bağımsızlık" ve "dürüstlük" değerleri belirlenmiş fakat "duyarlılık, estetik, çalışkanlık, tasarruf, adalet, barış ve bilimsellik" değerlerine ise özel eğitim öğrencilerine öğretilmesi gereken değerler arasında yer vermedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, öğretmen, değer, öğrenci

Kaynakça

Çalışkur, A. (2010). Psikolojide Değerler ve Gençlik. İstanbul: Papatya.

Güleryüz, Ş.O. (2009). "*Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi*", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Konya.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Gürgan, U. (2007). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Nevin Saylan (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Anı.

Kaya, Ö. (2014). Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar. Sezgin Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.31-57). Ankara: Maya Akademi.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). Ahlak Ve Değerler Eğitimi, İstanbul :Dem.

Özgür, İ. (2017). Özel Eğitim. (6. Baskı). Adana: Karahan.

Poyraz, H. (2013). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. Recep Kaymakcan, Hayati Hökelekli, Zeyma Arslan, Mahmut Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* içinde (s.81-88). İstanbul : Dem.

Robson, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Çev. Çınkır, Ş. ve Demirkasımoğlu, N.). Ankara: Anı.

Sönmez, V. (1994). Öğretmen El Kitabı. (7.Basım). Ankara: Pegem.

Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2015). Değerler Eğitimi, (3. Baskı). Ankara : Pegem A Akademi.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

16.04.2019 tarihinde htpss://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_eğitim_ hizmetleri_yönetmeliği_07072018. adresinden elde edilmiştir.

(25250) OSB Olan Çocuklar İçin Geliştirilmiş Olan Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonunun Türkçe Uyarlama Çalışması

BAHADIR İNAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

HATİCE BAKKALOĞLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SEHER YALÇIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), karşılıklı sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde güçlükler ile sınırlı ve yineleyici davranışlarla karakterize olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA 2013). OSB olan çocuklarda görülen dil ve iletişim bozuklukları erken çocukluk döneminde, üç yaştan önce ortaya çıkmakta, çocukların toplumsal yaşama katılımını sınırlamakta ve bozmaktadır (Chawarska ve Volkmar, 2005). Sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarında görülen bozukluklar ise, yaşamın ilk yıllarında sınırlı oranda ve çeşitlilikte sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarının ortaya çıkması ile başlamakta (Crais ve Ogletree, 2016), ilerleyen dönemlerde ise sözel dilin hiç kazanılmaması ya da ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında gecikmelerle devam etmektedir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). OSB olan çocukların ebeveynleri genellikle, ilk sözcüklerin çıkması ve iletişim amaçlı kullanılması gereken dönem olan yaşamın ikinci yılını, OSB'den etkilenen çocuğun gelişimi ile ilgili ciddi olarak endişe duydukları zaman dilimi olarak bildirmektedir. OSB olan çocuklarda sözel dilin kazanımında ve gelişimindeki bu sınırlılıklar gelişimin ilerleyen dönemlerinde, okul öncesi dönemlerde de devam etmektedir (Paul, 2007). OSB olan bazı çocuklarda sözel dil edinimi hiç gerçekleşmezken, bazı çocuklarda akranlarına yakın bir karmaşıklıkta sözel dil kullanımı görülebilir. Bununla birlikte tüm OSB olan çocuklarda dilin iletişim işlevli kullanımında dolayısı ile dilin kullanım bileşeninde yaşam boyu sınırlılıklar görülmektedir.

Alanyazında OSB olan bireylerde dil ve iletişim becerilerinde yaşam boyu süren bu güçlüklerin daha erken dönemlerde gelişmesi gereken söz öncesi iletişim becerileri ve etkileşim becerilerinde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğunu kabul edilmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2015). Erken dönem sosyal iletişim becerilerinde yaşanan bozukluklar, etkileşim bağlamlarında bakışları kullanmada (göz kontağı) sınırlılıklar ile başlamaktadır (Chawarska ve Volkmar, 2005). Bakışların yanı sıra OSB olan çocuklarda jestlerin kazanımında gecikmeler ve kullanımında güçlükler (Töret ve Acarlar, 2011) görülmekte ve özellikle ortak dikkat işlevli iletişim davranışlarında sınırlılıklar görülmektedir (Thurm, Bishop ve Shumway, 2011). Bunlara ek olarak taklit becerilerinde sınırlılıklar görülmektedir (Stone ve diğ., 1997; Rogers ve diğ., 2003) ve bu taklit yetersizlikleri, daha karmaşık olan sözel dil gibi sosyal iletişim becerilerinin gelişimini de olumsuz olarak etkilemektedir (Carpenter, 2006). Hem akranlarla iletişim hem de bilişsel gelişim için önemli bir beceri olan oyun becerilerinde görülen sınırlılıklar ise OSB olan çocuklarda yine gelişimin erken dönemlerinden itibaren başlamaktadır (Chawarska ve Volkmar, 2005). Tüm sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde görülen sınırlılıklar ve bozukluklar hayat boyu devam etmekte, ergenlikte ve yetişkinlik döneminde de görülmekte ve başka gelişim alanlarının gelişimini de etkilemektedir (Thurm, Bishop ve Shumway, 2011). Son yıllarda OSB'de temel yetersizliğin ne olduğunu belirlemeyi hedefleyen erken müdahalelere yönelik araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu müdahalelerin çoğu, OSB'nin ayırt edici özellikleri olan ve erken dönem risk göstergeleri olan erken sosyal iletişim becerilerini hedeflemektedir (Zwaigenbaum ve diğ., 2015). Dolayısı ile erken dönemde çocuklara verilecek olan müdahale hizmetlerinin yürütülmesinde ve bu süreçte müdahale amaçlarının belirlenmesinde erken dönem sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarının ayrıntılı olarak değerlendirilmesi önemlidir. Buna rağmen ülkemizde erken dönem sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini türlerine ve gelişimsel sırasına göre değerlendiren kapsamlı bir araç bulunmamaktadır. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonu (Revised Social Communiction Checklist, SCC-R), erken dönem sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde uluslararası alanyazında kullanılan araçlardan biridir. Bu kontrol listesi, çocukların sosyal katılım, taklit ve oyun alanlarındaki gelişimlerini değerlendirmek ve müdahaleyi planlamak amacıyla geliştirilmiştir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Kontrol listesinin kısa olması ve birden fazla sosyal iletişim alanını aynı anda değerlendirmesi nedeniyle kısa sürede araştırmacılar tarafından da değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ingersoll ve Wainer, 2013). Bu araştırmada, OSB olan çocuklar için erken dönem sosyal iletişim becerilerine yönelik müdahalelerin planlanmasında kontrol listesi olarak kullanılan Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma bir uyarlama çalışmasıdır Araştırmanın katılımcıları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim hizmeti alan 354 OSB olan çocuktan ve bu çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Araştırmada öncelikle Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonu yazarlarından izin alınarak Türkçeye çevrilmiş ve çeviri-geri çeviri işlemleri tamamlanmıştır. Ölçeklerin çevirisinin uygunluğu ve anlaşılırlığı üzerine her iki dili iyi düzeyde kullanan alan uzmanlarının görüşünün alınmasının ardından Türkçe formlar uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Formların kapsam geçerliği çalışmalarının ardından OSB olan çocukların devam ettikleri kurumlara gidilerek, aileler ve

öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü olanlara formlar bırakılmış ve bir hafta sonra dolu formlar geri alınmıştır. Veriler toplandıktan sonra, normal dağılım, uç değer ve kayıp veri açısından incelenmiş, eksik ya da uç değer içeren tepkiler analizden çıkarılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, kalan 294 çocuğa ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin tepkileri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, ebeveyn ve öğretmenlerin kontrol listesine verdikleri tepkilerden yararlanarak kontrol listesinin orijinal formundaki yapının Türk kültüründe de olma durumu tespit etmek için daha önce Türk kültüründe geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış benzer özellikleri ölçen ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010) ölçüt dayanaklı geçerlik kanıtını ortaya koymak için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2 TV; Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012) ve Sosyal Karşılıklılık Ölçeği-Revize versiyonu (Social Responsiveness Scale-R; SRS-R Constantino ve Gruber, 2012) kullanılmıştır. Ölçüt dayanaklı geçerliğin tespit edilmesinde, normal dağılım varsayımı sağlandığı için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmada kontrol listesinin orijinalinde olduğu gibi, ebeveyn ve öğretmen formunun iç tutarlılık güvenirliği; alt faktörler ve tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun ölçüt dayanaklı geçerlik kanıtını ortaya koymak için yapılan korelasyon sonuçları, Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin ebeveyn ve öğretmen formunun ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Korelasyon sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen formlarında korelasyon değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin ebeveynlerden daha nesnel olarak çocukları değerlendirdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çalışma kapsamında güvenirlik açısından ise, Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun tamamında ebeveynler için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .979, öğretmenler için .988 olduğu bulunmuştur. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun ebeveyn formunda güvenirlik katsayılarının .839 ile .935 arasında olduğu, öğretmen formunda ise, katsayıların daha yüksek olduğu (.952 ile .993 arasında) görülmüştür. Bu katsayıların Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun orijinalinin iç tutarlılık katsayılarına yakın olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla kontrol listesinin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının başarılı sonuçlar verdiği ve kullanıma uygun olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonunun alt ölçeklerinin ve tümünün güvenirlik katsayılarının oldukça güvenilir ya da yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir (Alpar, 2010). Ayrıca, kontrol listesinin, zihinsel yeterlikten etkilenmiş aynı yaş grubundaki çocuklar ile ayırt edici geçerlik çalışmaları üzerine çalışılmaktadır. Ayırt edici geçerlik bulguları alanyazın temelinde tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal İletişim, Sosyal Etkileşim, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik, güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. *Imitation and the social mind: Autism and typical development*, 48-70.

Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. R. Volkmar, R. Paul., A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th ed., pp. 223-246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2012). Social responsiveness scale–second edition (SRS-2). *Torrance: Western Psychological Services*.

Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 9-32). Springer, Singapore.

Diken, I. H., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Exploring the Validity and Reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish Standardization Study. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *37*(166).

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. New York: Guilford Press.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 129-155). New York: Cambridge University Press.

Rogers, S., Hepburn, S., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 763-781.

Stone, W., Ounsley, O., Yoder, P., Hogan, K., & Hepburn, S. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(6), 677-696.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, & R. Paul, eds., *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Vol. 1* (pp. 335-64). New York: JohnWiley.

Thurm, A., Bishop, S., & Shumway, S. (2011). Developmental issues and milestones. In J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 159-173).* New York, NY: Springer.

Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygula-mada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1461-1478.

Wainer, A. L., Berger, N. I., & Ingersoll, B. R. (2017). Brief Report: The Preliminary Psychometric Properties of the Social Communication Checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(4), 1231-1238.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Pierce, K. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, *136*(Supplement 1), S60-S81.

(25252) BİLSEM Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Problem Çözme Becerilerine Katkısı

SERAP EMİR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ZEHRA TOPAL ALTINDİŞ
KADIKÖY BİLİM VE SANAT MERKEZİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin problemleri ele almada, değerlendirmede ve çözüm üretmede izleyeceği yolu belirleyen ve tercihi ile diğerlerinden ayrılmasını sağlayan en önemli faktörlerden birinin düşünme stilleri olduğu ifade edilebilir. Sternberg (1997), düşünme stilini yapılan şey, ya da düşünmenin tercih edilen bir şekli ve bir yetenek olarak değil, daha çok bireyin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih olarak tanımlamaktadır (Sternberg ve Zhang, 2001, Akt.: S. Emir, 2013).

Sternberg (1988, 1990, 1994, 1997)' in Zihinsel Özerklik Teorisi' nde, "İşlevler/Fonksiyonlar, Biçimler, Düzeyler, Kapsam/Faaliyet alanları ve Eğilimler" olmak üzere beş boyut altında toplam on üç düşünme stili bulunmaktadır. Bu kuramın temel kavramı insanların bir şekilde günlük aktivitelerini yönetmek veya başarmak için birçok yönteme ihtiyaç duymalarıdır. Problem çözme, bu aktiviteleden biri olarak gösterilebilir. İnsanlar genel olarak daha rahat oldukları stilleri kullanma eğilimindedirler. Problem çözerken de bu eğilimleri yansıtırlar. Heppner ve Peterson(1982)'a göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, iç ya da dış isteklere uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunmak için bilişsel ve duygusal süreçlerin bir hedefe yöneltilmesi olarak tanımlanabilir. Problem çözme sürecinde etkili olan faktörler; tutum, deneyim ve bilişsel yetenek olmak üzere üç grupta toplanabilir (Fisher, 1990).

Öğrencilerin, iyi sorgulama yapmayı, tartışmalara açık olan, sorunlara alternatif çözümler arayan, çeşitli görüşlerden farklı düşünceler üreten, günlük etkinliklerini yönetme becerisine sahip bireyler olmaları beklenmektedir. Böyle öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olması gerekir (Emir, 2013, s. 328).

Düşünme stilleri ile öğretmenin özellikleri arasındaki ilişkileri araştıran Zhang & Sternberg (2002)' in yaptığı çalışmada öğretmenlerin düşünme stillerini etkili bir şekilde kullanması öğrencilerin öğrenmesini teşvik ettiğini bulmuştur. Bununla birlikte bazı araştırmalar (Mahlios, 1981, 1989; Saracho, 1989) öğretmenlerin bilişsel stilleri ile onların öğretimsel davranışları; öğrencilerinden beklentileri (Saracho, 1991), ve öğrencilerinin başarıları (Riding & Douglas, 1993; Saracho, 1991; Tymms & Gallacher, 1995) arasındaki ilişkiler üzerinde odaklanmıştır.

Araştırmanın amacı, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve problem çözme becerilerine düşünme stillerinin katkısını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

BİLSEM öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasında ilişki var mıdır? Bunun yanı sıra BİLSEM öğretmenlerinin düşünme stillerinin problem çözme becerilerini yordama gücü nedir?

BİLSEM öğretmenlerinin problem çözme becerileri düşünme stillerine göre farklılık göstermekte midir? Bununla birlikte, BİLSEM öğretmenlerinin düşünme stillerinin problem çözme becerisi üzerindeki yordayıcı gücü nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında bilikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s.81) . Araştırmanın evrenini Türkiye' deki tüm BİLSEM öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada elverişli örnekleme (convenience sampling) yoluyla 234 BİLSEM öğretmenine (129 kadın, 105 erkek) ulaşılmıştır. Araştırmacının bazen örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda bazen de evren elemanlarının hepsini belirlemek imkansız olduğunda kullanılan örnekleme türü elverişli örneklemedir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilebilir (Monetle, Sullivan ve De Jong, 1990).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada BİLSEM öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla Buluş (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanarak 104 maddeden 65 maddeye indirileren 1-7 arası likert tipi derecelendirilen Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) kullanılmıştır. Ölçek 13 alt boyuttan (Yasama, Yürütme, Yargısal , Tekerkçi/Monarşik, Aşamacı/Hiyerarşik, Çokerkçi/Oligarşik, Anarşik, Bütünsel/Global, Ayrıntısal/Lokal, İçedönük/İçsel, Dışadönük/Dışsal, Yenilikçi/Liberal, Tutucu/Muhafazakar) oluşmakla birlikte, her alt boyutta beşer madde yer almaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin Problem Çözme becerilerini belirlemek amacıyla kullanılan diğer ölçme aracı ise, Heppner & Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin & Heppner (1993) tarafından

Türkçe' ye uyarlanan 35 maddeden oluşan 1-6 arası likert tipi derecelendirilen Problem Çözme Envanteri' dir. Bu ölçek 3 alt boyuttan (Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma Kaçınma ve Kişisel Kontrol) oluşmaktadır. Son olarak kullanılan ölçme aracı, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir "Kişisel Bilgi Formu" dur. Bu Kişisel Bilgi Formu ile BİLSEM öğretmenlerine yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, branşları, mesleki kıdemleri, liseden mezun oldukları alanlar vb. sorular sorularak bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada, Düşünme Stilleri Ölçeği' ne ait güvenirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha (a) değeri .91 bulunurken Problem Çözme Envanteri' ne ait Cronbach Alpha (a) değeri ise .86 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın amacı, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve problem çözme becerilerine düşünme stillerinin katkısını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

BİLSEM öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasında ilişki var mıdır? Bunun yanı sıra BİLSEM öğretmenlerinin düşünme stillerinin problem çözme becerilerini yordama gücü nedir?

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma elverişli örnekleme (convenience sampling) yoluyla 234 BİLSEM öğretmenine (129 kadın, 105 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, düşünme stilleri ve problem çözme becerileri envanterleri ile toplanmıştır. Düşünme Stilleri Envanteri, Sternberg ve Wagner(1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) Türkçe adaptasyonu yapılan Düşünme Stilleri Envanteri 13 alt boyuttan (Yasama, Yürütme, Yargısal , Tekerkçi/Monarşik, Aşamacı/Hiyerarşik, Çokerkçi/Oligarşik, Anarşik, Bütünsel/Global, Ayrıntısal/Lokal, İçedönük/İçsel, Dışadönük/Dışsal, Yenilikçi/Liberal, Tutucu/Muhafazakar) oluşmakla birlikte, her alt boyutta beşer madde yer almaktadır. Problem Çözme Envanteri, Heppner & Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin & Heppner (1993) tarafından Türkçe' ye Problem Çözme Envanteri ise 3 alt boyuttan (Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma Kaçınma ve Kişisel Kontrol) oluşmaktadır. Araştırmada, Düşünme Stilleri Ölçeği' ne ait güvenilik katsayısını gösteren Cronbach Alpha (a) değeri .91 bulunurken Problem Çözme Envanteri' ne ait Cronbach Alpha (a) değeri ise .86 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ,öğretmenlerin düşünme sitilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan korelasyon hesaplamaları sonucunda, değişkenler arasında genelde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin problem çözme becerilerini düşünme sitillerinin yordama gücünü saptamak amacıyla yapılan basamaklı regresyon analizi sonucunda,öğretmenlerin Problem Çözme becerileri Güven Boyutu puanları muhafazakar, liberal ve hiyerarşik düşünme stillerini yordarken, Yaklaşma Kaçınma Boyutu puanları muhafazakar, global, hiyerarşik, anarşik düşünme stillerini yordamakta, Kişisel Kontrol Boyutu puanları ise muhafazakar, anarşik düşünme stili tarafından yordanmakta olup Problem Çözme Genel muhafazakar, hiyerarşik, anarşik, global düşünme stilleri tarafından yordanmaktadır. Bu sonuca dayanarak BİLSEM öğretmenlerinin problem çözerken daha çok muhafazakar, liberal, hiyerarşik, global, anarşik ve içsel düşünme stillerini tercih ettikleri ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin Problem Çözme Yeteneğine Güven toplam puanları ile muhafazakar ($r = .427$, $p < .01$), liberal ($r = .540$, $p < .01$) ve hiyerarşik ($r = .581$, $p < .01$) düşünme stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaklaşma kaçınma toplam puanları ile muhafazakar ($r = .433$, $p < .01$), global ($r = .496$, $p < .01$), hiyerarşik ($r = .543$, $p < .01$), anarşik ($r = .562$, $p < .01$), içsel ($r = .577$, $p < .01$) düşünme stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kişisel kontrol toplam puanları ile muhafazakar ($r = .367$, $p < .01$), anarşik ($r = .402$, $p < .01$) düşünme stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme genel toplam puanları ile muhafazakar ($r = .464$, $p < .01$), hiyerarşik ($r = .548$, $p < .01$), anarşik ($r = .567$, $p < .01$), global ($r = .585$, $p < .01$) düşünme stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerini düşünme sitillerinin yordama gücünü saptamak amacıyla yapılan basamaklı regresyon analizi sonucunda,öğretmenlerin Problem Çözme becerileri puanları muhafazakar, liberal hiyerarşik global, anarşik, anarşik düşünme stilleri boyutları tarafından yordanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Düşünme stilleri, düşünme stratejileri, sorgulayıcı düşünme, problem çözme, BİLSEM Öğretmenleri.

Kaynakça

Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açisindan incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.

Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles in the theory of mental self-government, academic achievement and student teachers' characteristics. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 35-48.

Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1), 325-347.

Fisher, R. (1990). Teaching children to think. Stanley Thornes.

Heppner, P. P. &Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29, 66–75.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Mahlios, M. (1981). Instructional design and cognitive styles of teachers in elementary schools. Perceptual and Motor Skills, 52, 335–338.

Mahlios, M. (1989). The in uence of cognitive style on the teaching practices of elementary teachers. *Early Child Development and Care*, 51, 89–107.

Monetle, D. R., Sullivan, T., & De Jong, C. R. (1990). Applied social research. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.

Riding, R.J., & Douglas, G. (1993). The effect of cognitive style and mode of presentation on learning performance, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 297–307.

Saracho, O.N. (1989). The early childhood teachers' cognitive styles and their instructional behaviors. *Early Child Development and Care*, 49, 99–109.

Saracho, O.N. (1991). Teacher expectations and cognitive style: Implications for students' academic achievement. *Early Child Development and Care*, 77, 97–108.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development Human Development, 31, 197-224.

Sternberg, R.J. (1990). Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. (Unpublished test, Yale University).

Sternberg, R.J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), Intelligence and personality. New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.

Tymms, P., & Gallacher, S. (1995). Primary science: An explo- ration of differential classroom success. *Research in Science and Technological Education*, 13, 155–162.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *international Journal of Psychology*, *37*(1), 3-12.

(25277) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

BERNA GÜLDEN

ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında gerekli destek eğitim hizmeti sağlanarak eğitim almalarıdır (Kargın, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 37. Maddesine (2006) göre özel eğitime gereksinim duyan kişilerin kaynaştırma eğitimi ile herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla beraber eğitim almaları önceliklidir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi bu eğitimin uygulandığı okullardaki yöneticilere, öğretmenlere, ailelere, kaynaştırma öğrencilerine, özel eğitime ihtiyacı olmayan diğer öğrencilere bağlıdır (Diler, 1998). Ataman (1996) kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasına etki eden bu etmenlerden öğretmenin kaynaştırma programında çocukların öğrenmesini etkileyecek en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan kişiler hem bireysel hem de gelişimsel özellikleri nedeniyle eğitimsel yeterlilik açısından yaşıtlarından önemli ölçüde farklılıklara sahiptirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Bu kişilerin toplumda üretken ve bağımsız bireyler olarak hayatlarına devam edebilmeleri için günlük hayat içinde sahip olmaları gereken becerileri edinmeleri gerekmektedir. Bu amaçla özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli akademik beceriler olarak sırasıyla okuma ve yazma öğrenmeleri, temel aritmetik işlem becerilerini edinmeleri ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri söylenebilir(Özkubat ve Özmen, 2018).

Özel gereksinimli bireylere okuma ve yazma becerilerinden sonra kazandırılması gereken işlevsel akademik becerilerin içinde dört işlem becerileri de yer alır. Matematik günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretmek için kullanılan bir araçtır ve problem çözme kabiliyetinin temelini de dört işlem becerilerinin oluşturması dört işlem öğretiminin önemini ortaya koymaktadır (Nar, 2018). Ancak zihinsel olarak yetersizliğe sahip olan bireylerin temel matematiksel işlem bilgisi gerektiren alışveriş yapma ve problem çözme gibi durumlarda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Alan yazında bu konulardan güçlük yaşamalarının nedeni olarak bu bireylerin kendilerinden ziyade bu bireylere uygulanan programların öğretimsel içeriğinin oluşturulması ve sunulmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Yıkmış, 2010). Kaynaştırma öğrencilerinin dört işlem becerilerini edinmeleri hem günlük hayatlarını kolaylaştırmak için hem de matematik dersinde daha ileri seviyelere ulaşabilmeleri için oldukça önemlidir. Ancak dört işlem becerilerini kazanmaları etkili ve verimli matematik öğretimi almalarına bağlıdır. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine dört işlem becerilerini nasıl aktardıkları araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 6 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan "görüşme" yöntemi içerisinden "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Bu veri toplama aracında öğretmenlerden kaynaştırma öğrencilerine toplama, çıkarma, çarpma, bölme öğretimlerinde ayrı ayrı kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerden bahsederek bu konuları nasıl anlattıklarını detaylı bir şekilde örnekler vererek açıklamaları istenmiştir. Ek olarak bu süreçte kullandıkları materyal veya teknolojik uygulamaları da belirtmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmeler en az 15 dakika en fazla 30 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 2 ders saati boyunca kaynaştırma öğrencileri ile bire bir işledikleri destek eğitim dersleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Görüşme ve gözlem yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada verilerin detaylı bir şekilde incelenip analiz edilmesi hedeflendiği için veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmış daha sonra edinilen kavramlara göre düzenlenmiş ve veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir. Bu çalışmada tümevarımcı analiz kullanılarak kodlama aracılığı ile verilerin temelini oluşturan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar kendi içlerinde kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Katılımcıların kendi cümlelerine de yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci devam eden araştırmanın var olan sonuçlarına göre çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin tamamının kaynaştırma öğrencilerine dört işlem öğretiminde, model olma rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşan doğrudan öğretim yönteminden faydalandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların doğrudan öğretim yöntemini uygularken özellikle rehberli uygulama aşamasında ve bağımsız uygulama aşamasından sonra öğrencinin hatalarına dönüt vermek için soru cevap

tekniğinden de yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların konu tekrarı yaparken de öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek için sonraki kazanıma geçmeden önce bu tekniği kullandıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların tamamı bu yöntem ve tekniği kullansalar da her bir işlem için bu yöntemle beraber kullandıkları stratejiler ve materyallerin değiştiği fark edilmiştir. Çok az sayıdaki katılımcının dört işlem öğretimi sırasında somut materyallerden yararlandıkları ve kullanılan somut materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğu görülmüştür. Ek olarak, bu materyallerin daha çok günlük hayattaki nesnelerden oluştuğu, matematik dersine yönelik oluşturulan somut materyallerin yeterince kullanılmadığı saptanmıştır. Bütün katılımcıların dört işlem öğretimi sırasında alıştırma kağıdını materyal olarak kullandıkları ve kaynaştırma öğrencilerine çok soru çözdürerek dört işlem becerilerini kazandırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine dört işlem öğretimi sırasında katılımcıların teknoloji kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle bazı katılımcıların dört işlem öğretiminde kısmen kavramsal öğretime önem verseler de genellikle kurala dayalı işlemsel öğretimi tercih ettikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Özel Eğitim, Matematik Öğretimi

Kaynakça

Ataman, A. (1996). Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı), 2*(7), 382-389.

Diler, N. (1998). *Kaynaştırma Kavramı Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler*, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2), 1-13.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Nar, S. (2018). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Temel Toplama İşleminin Öğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özkubat, U. & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(1), 155-180.

Yıkmış, A. (2010). *Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

(25332) Zihin Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Ebeveynlik Algıları ile Umut Düzeyleri ve Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Van İli Örneği

AYDAN AYDIN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ESRA AKTAR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir çocuğun doğumunda ya da doğumundan bir süre sonra çocuklarının özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesi anne ve babalar için büyük hayal kırıklıklarına neden olmaktadır (Gören, 2016). Ebeveynlerin yaşadıkları hayal kırıklıkları ile birlikte özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuklarının doğumundan itibaren normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere göre aile içi rollerin bozulduğu, sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları ve daha az sosyal destek aldıkları, geleceğe yönelik umutsuzluk yaşadıkları, çocukları için daha fazla yatırım yaptıkları (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Karadağ, 2009; Danış, 2009; Küçük ve Arıkan, 2009; Kurt ve diğerleri, 2008; Bandeira ve Moura, 2012) görülmektedir. Bu süreçlerin zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin kendilerine olan bakış açılarında ve kendi ebeveynliklerini değerlendirmelerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında MacPhee, Benson ve Bullock'un (1986) ebeveynlik algılarını dört alt işlev olarak tanımladığı görülmektedir. Bunlardan ebeveyn rolündekinin yeterlilik hissi, ebeveyn rolündekinin aldığı doyum, ebeveynin yatırımları ve diğer rolleriyle birlikte rol dengesini kurabilmesi en göze çarpanlarıdır (MacPhee, Benson ve Bullock, 1986; Akt: Güler, 2008). Ebeveyn rolüne ilişkin algılarından yeterlilik algısı, ebeveynin çocuğun gereksinimlerini karşılama konusundaki kendi becerilerinin farkında olması ve bu konuda kendi düşüncelerine sahip olmasını ifade etmektedir (Montigny ve Lacharite, 2004). Diğer bir ebeveynlik algısı olan doyum ise anne veya babalık görevlerinin getirdiği sorumluluktan, görevlerden haz alınması, tatmine ulaşılmasıdır (Aydın ve Egin, 2018). Bir diğer ebeveynlik algısı olan ebeveyn yatırımı ebeveynin çocuğunun beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılaması (Güler ve Yetim, 2008) anlamına gelebilmektedir. Ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarının tedavi, eğitim gibi ihtiyaçları için önemli ölçüde sağlık, zaman ve maddi yatırımlar yaptıkları görülmektedir (McConnell ve Savage, 2015). Kadın ve erkek, ebeveyn olarak kendini yeterli hissederken veya ebeveynlikten doyum alırken bir yandan da sahip olduğu roller arasında denge kurmak durumundadır. Ebeveynlerin rol dengesi, ebeveynlerin sahip olduğu rolleri arasında etkili bir şekilde denge kurması anlamına gelmektedir (Perry-Jenkins, Repetti ve Crouter, 2000).

Zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin, ebeveynlik algıları üzerinde şimdi ve geleceğe dair umut düzeyleri ve sosyal destek algısı gibi diğer değişkenlerin de etkili olacağı düşünülebilir. Bütünleyici umut kavramı; anlam verilen, gerçekçi ve gerçekleşme olasılığı olan, hem kişisel karaktere dayanan hem de çevresel koşullardan da etkilenen geleceğe yönelik beklentilere ulaşma isteğidir (Schrank ve diğerleri, 2008). Umudun zihin yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin psikolojik işlevlerinde güçlü ve önemli bir belirleyici olduğu da görülmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2002). Umut kavramının pozitif ilişkili olduğu sosyal destek kavramı algılanan sosyal destek düzeyi (Kemer ve Atik, 2005) ise bireyin çevresinden gördüğü sosyal veya psikolojik destek olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 1997). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin yaşadıkları sıkıntılı süreçler (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Köksal ve Kabasakal, 2012; Cangür ve diğerleri, 2013; Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014). göz önüne alındığında onların hayatlarında sosyal desteğin ve umut etmenin önemi daha da artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu (Aydın ve Egin, 2018) anlaşılmaktadır. Aydın ve Egin (2018) çalışmasında zihin engelli, serebral palsili ve otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık ve ebeveynlik algılarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Fakat zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin algılarını inceleyen ve ebeveynlik rolüne ilişkin algıları ile umut düzeyi ve sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amaçları şunlardır:

1) Ebeveynlerin, bütünleyici umut düzeyi ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2) Ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3) Ebeveynlerin, bütünleyici umut düzeyi ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4) Ebeveynlerin, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığı, varsa bu ilişkinin derecesi aranır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Araştırmada, ebeveynlerin bütünleyici umut düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek algılarının ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarını yordayıp yordamadığı ve ebeveynlerin ölçeklerden aldıkları puanların ebeveynlere ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, evde yaşayan kişi sayısı, zihin yetersizliği gösteren çocuklarının engel düzeyi, cinsiyeti ve yaşı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örneklem seçme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yılında Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim uygulama okulları ve ilköğretim-ortaöğretim okullarına devam eden 6-18 yaş aralığında zihin yetersizliği gösteren çocukları olan 98'i (%56) anne, 77'si (%44) baba olmak üzere toplamda 175 ebeveyn oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak ise kişisel bilgi formu, Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA), Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı (ERKA) Ölçeği anne ve babaların, ebeveynlik rolünde kendi yeterliliğini, ebeveynlikten aldığı doyumu, diğer sahip olduğu rollerle ebeveynlik rolü arasında kurduğu dengeyi, ebeveynlik rolüne yaptığı yatırımı ölçmek amacıyla, MacPhee, Benson ve Bullock (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bütünleyici Umut Ölçeği, Schrank, Woppmann, Sibitz ve Lauber (2011) tarafından geliştirilmiştir ve Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını Sarıçam ve Akın (2013) gerçekleştirmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ise aile, özel insan ve arkadaştan alınan sosyal desteğin kişisel olarak algılanmasını ölçmek amacıyla Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiştir.

Bir çocuğun doğumunda ya da doğumundan bir süre sonra çocuklarının özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesi anne ve babalar için büyük hayal kırıklıklarına neden olmaktadır (Gören, 2016). Ebeveynlerin yaşadıkları hayal kırıklıkları ile birlikte özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuklarının doğumundan itibaren normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere göre aile içi rollerin bozulduğu, sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları ve daha az sosyal destek aldıkları, geleceğe yönelik umutsuzluk yaşadıkları, çocukları için daha fazla yatırım yaptıkları (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Karadağ, 2009; Danış, 2009; Küçük ve Arıkan, 2009; Kurt ve diğerleri, 2008; Bandeira ve Moura, 2012) görülmektedir. Bu süreçlerin zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin kendilerine olan bakış açılarında ve kendi ebeveynliklerini değerlendirmelerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında MacPhee, Benson ve Bullock'un (1986) ebeveynlik algılarını dört alt işlev olarak tanımladığı görülmektedir. Bunlardan ebeveyn rolündekinin yeterlilik hissi, ebeveyn rolündekinin aldığı doyum, ebeveynin yatırımları ve diğer rolleriyle birlikte rol dengesini kurabilmesi en göze çarpanlarıdır (MacPhee, Benson ve Bullock, 1986; Akt: Güler, 2008). Ebeveyn rolüne ilişkin algılarından yeterlilik algısı, ebeveynin çocuğun gereksinimlerini karşılama konusundaki kendi becerilerinin farkında olması ve bu konuda kendi düşüncelerine sahip olmasını ifade etmektedir (Montigny ve Lacharite, 2004). Diğer bir ebeveynlik algısı olan doyum ise anne veya babalık görevlerinin getirdiği sorumluluktan, görevlerden haz alınması, tatmine ulaşılmasıdır (Aydın ve Egin, 2018). Bir diğer ebeveynlik algısı olan ebeveyn yatırımı ebeveynin çocuğunun beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılaması (Güler ve Yetim, 2008) anlamına gelebilmektedir. Ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarının tedavi, eğitim gibi ihtiyaçları için önemli ölçüde sağlık, zaman ve maddi yatırımlar yaptıkları görülmektedir (McConnell ve Savage, 2015). Kadın ve erkek, ebeveyn olarak kendini yeterli hissederken veya ebeveynlikten doyum alırken bir yandan da sahip olduğu roller arasında denge kurmak durumundadır. Ebeveynlerin rol dengesi, ebeveynlerin sahip olduğu rolleri arasında etkili bir şekilde denge kurması anlamına gelmektedir (Perry-Jenkins, Repetti ve Crouter, 2000).

Zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin, ebeveynlik algıları üzerinde şimdi ve geleceğe dair umut düzeyleri ve sosyal destek algısı gibi diğer değişkenlerin de etkili olacağı düşünülebilir. Bütünleyici umut kavramı; anlam verilen, gerçekçi ve gerçekleşme olasılığı olan, hem kişisel karaktere dayanan hem de çevresel koşullardan da etkilenen geleceğe yönelik beklentilere ulaşma isteğidir (Schrank ve diğerleri, 2008). Umudun zihin yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin psikolojik işlevlerinde güçlü ve önemli bir belirleyici olduğu da görülmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2002). Umut kavramının pozitif ilişkili olduğu sosyal destek kavramı algılanan sosyal destek düzeyi (Kemer ve Atik, 2005) ise bireyin çevresinden gördüğü sosyal veya psikolojik destek olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 1997). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin yaşadıkları sıkıntılı süreçler (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Köksal ve Kabasakal, 2012; Cangür ve diğerleri, 2013; Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014). göz önüne alındığında onların hayatlarında sosyal desteğin ve umut etmenin önemi daha da artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu (Aydın ve Egin, 2018) anlaşılmaktadır. Aydın ve Egin (2018) çalışmasında zihin engelli, serebral palsili ve otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık ve ebeveynlik algılarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Fakat zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin algılarını inceleyen ve ebeveynlik rolüne ilişkin algıları ile umut düzeyi ve sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, 6-18 yaş arası zihin yetersizliği gösteren çocukların ebeveynlerinin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algıları ile bütünleyici umut düzeyleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca ebeveynlerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ebeveynlerin, bütünleyici umut düzeyi ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeğinin toplam puan ve alt boyutu puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Ebeveynlerin, bütünleyici umut düzeyi ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Ebeveynlerin, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yılında Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim uygulama okulları ve ilköğretim-ortaöğretim okullarına devam eden 6-18 yaş aralığında zihin yetersizliği gösteren çocukları olan 98'i (%56) anne, 77'si (%44) baba olmak üzere toplamda 175 ebeveyn oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısını belirlemek için Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA), ebeveynlerin umut düzeylerini belirlemek için Bütünleyici Umut Ölçeği ve ebeveynlerin sosyal destek algılarını belirlemek için Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığı, varsa bu ilişkinin derecesi aranır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algıları ile bütünleyici umut düzeyi ve çok boyutlu algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dair toplanan veriler SPSS 17 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik analiz sonuçlarına bakıldığında; ERKA Ölçeği rol doyumu alt boyutu ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki; ERKA Ölçeği alt boyutlarından yatırım algısı ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu ile negatif yönlü anlamlı, perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ERKA Ölçeği alt boyutlarından yeterlilik, rol doyumu ve yatırım ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun ise Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutlarından sosyal ilişkiler/bireysel değer, güven/inanç, olumlu gelecek oryantasyonu ile pozitif yönlü, perspektif yoksunluğu ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu görülmüştür. Olumlu gelecek oryantasyonu ve perspektif yoksunluğunun ise ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rol dengelemesinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik analiz sonuçları incelendiğinde; bazı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ERKA Ölçeği yatırım alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre eğitim düzeyi 'okur-yazar olmayanlar' olarak tanımlananlar ile 'ilkokul-ortaokul' olarak tanımlananlar arasında ilkokul-ortaokul olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ERKA Ölçeği rol doyumu ve rol dengelemesi alt boyutlarına ebeveynlerin sahip oldukları çocukların yetersizlik durumu değişkenine göre bakıldığında hafif düzey ve orta düzey zihin yetersizliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü amacına yönelik analiz sonuçları incelendiğinde ise zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin bütünleyici umut düzeylerinin eğitim durumları okur-yazar olmayanlara göre ilkokul-ortaokul olanlar ve lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda çocuklarının yaşı ve yetersizlik durumu değişkenine göre bütünleyici umut düzeylerine bakıldığında; çocuklarının yaşı 10-13 ile 14-18 olanlar arasında 10-13 yaşında çocuğu olanlar lehine ve ikili gruplarda (hafif düzey-orta düzey; hafif düzey-ağır düzey; orta düzey ve ağır düzey) yetersizlik düzeyi daha hafif olan lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin bütünleyici umut düzeyi alt boyut ve toplam puanının çocuğun ve ebeveynin cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığı; ayrıca ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutları ve toplam puanının demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ERKA Ölçeği rol doyumu alt boyutu ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki; ERKA Ölçeği alt boyutlarından yatırım algısı ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu ile negatif yönlü anlamlı, perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ERKA Ölçeği alt boyutlarından yeterlilik, rol doyumu ve yatırım ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun ise Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutlarından sosyal ilişkiler/bireysel değer, güven/inanç, olumlu gelecek oryantasyonu ile pozitif yönlü, perspektif yoksunluğu ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu görülmüştür. Olumlu gelecek oryantasyonu ve perspektif yoksunluğunun ise ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rol dengelemesinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. Diğer yandan zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin bütünleyici umut düzeylerinin eğitim durumları okur-yazar olmayanlara göre ilkokul-ortaokul olanlar ve lise mezunu olanlar lehine

anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda ikili gruplarda (hafif düzey-orta düzey; hafif düzey-ağır düzey; orta düzey ve ağır düzey) yetersizlik düzeyi daha hafif olan lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : zihin yetersizliği olan birey, ebeveynlik rolü kendilik algısı, bütünleyici umut düzeyi, sosyal destek algısı.

Kaynakça

Aydın, A., ve Egin, C. T. A. Zihin engelli, serebral palsili ve otizmli çocuk ebeveynlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik algılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 171-188.

Bandeira, T. T. A., ve Seidl-de-Moura, M. L. (2012). Mothers and fathers' beliefs about parental investment. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *22*(53), 355-363.

Danış, M. Z. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşadığı duygular, çocuklarının geleceğe ilişkin düşünceleri ve umutsuzluk düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *17*(2), 91-107. Küçük, Y., & Arıkan, D. (2005). İşitme engelli çocukların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 1-13.

Gören, A. B. (2016). Engelli çocuğa sahip annelerde yas süreci. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, *20*(1), 225-244.

Güler, M., ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *11*(22), 34-43.

Karadağ, G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ile Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *8*(4).

Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., ve Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders: Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *21*(4), 441-468.

Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö., ve Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Turkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, *17*(3), 158-163.

McConnell, D.ve Savage, A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: expanding the research agenda. *Current Developmental Disorders Reports*, *2*(2), 100-109.

Montigny, F., ve Lacharité, C. (2004). Fathers' perceptions of the immediate postpartal period. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, *33*(3), 328-339.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, *45*(2), 156-164.

Perry-Jenkins, M., Repetti, R. L., ve Crouter, A. C. (2000). Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, *62*(4), 981-998.

Raver, C. C. ve Leadbeater, B. J. (1999). Mothering under pressure: Environmental, child, and dyadic correlates of maternal self-efficacy among low-income women. *Journal of Family Psychology*, *13*(4), 523-534.

Rowbotham, M., Carroll, A. ve Cuskelly, M. (2011). Mothers' and fathers' roles in caring for an adult child with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 223-240

Schrank, B., Stanghellini, G., ve Slade, M. (2008). Hope in psychiatry: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *118*(6), 421-433.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13).81-87.

(25335) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Özellikleri Ve Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

İSMAİL OKATAN

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tipik gelişim gösteren bireyler sahip oldukları zihinsel işlevlerini kullanarak gereken sosyal becerileri model alarak ve taklit ederek (Dağseven-Emecen, 2011) kazanmakta ve kazandıkları bu sosyal becerileri günlük hayatlarında kullanarak toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmektedirler (Çiftci ve Sucuoğlu, 2012). Buna karşın özel gereksinimli öğrencilerin toplum içerisinde uygun sosyal etkileşimlerde bulunabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri kazanmada birtakım sınırlılıklar yaşamakta ve bu sınırlılıklar için kişiye uygun özel eğitim hizmeti gerekmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2003).

Özel gereksinimli birey kategorisine giren otizm spektrum bozukluğu olan çocukların en çok güçlük yaşadığı beceri alanlardan birisi de sosyal becerilerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurarak toplumda daha bağımsız yaşayabilmeleri ve aktif rol oynayabilmeleri sosyal becerilerdeki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerileri ile ilgili özelliklerinin ve sınırlılıklarının ortaya koyulması ve ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin edindirilmesi gerekmektedir (Bozkurt-Sani, 2016).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı yerli ve yabancı araştırmalardan elde edilen bilgilerin derlenerek otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesi ve sosyal beceri öğretimi için bilimsel dayanaklı başlıca öğretim yöntemlerinin tanımlanmasıdır. Bu araştırma otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesiyle sınırlılık yaşadıkları alanların tespitini yapma ve yapılan tespit sonucunda ihtiyaç duyulan becerilerin öğretimi konusunda önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri özellikleri hakkında bilgi vermek ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi vermek amaçlı bu çalışmanın yöntemi, derleme çalışmasıdır. Bu derleme çalışması kapsamında otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretim yöntemleri anahtar kelimeleri ile Google Akademik, Yök Tez, ERIC, EBSCO veri tabanlarında yerli ve yabancı makale ve tezler incelenmiştir. Derleme, belirlenmiş bir konudaki bilgilerin özeti üzerinden sonuçlar hakkında sentez yapmamıza olanak sağlayan ve ileriye yönelik araştırma gereksinimi olan alanları ortaya çıkarmaya yarayan bir araştırma modelidir (Dörtbudak, 2006).

Literatürde derleme çalışmalarının üç farklı şekilde yapıldığı görülmektedir. Bunlar; geleneksel derleme, sistematik derleme ve meta-analizdir (Gerrish ve Lacey, 2009 aktaran Karaçam, 2013).

Geleneksel derleme: Belirli bir konuda yayımlanmış iki ya da daha çok çalışmanın üzerinde inceleme yaparak belirlenen konu hakkında sonuçların ve bulguların değerlendirilmesi ve sentezinin yapılmasına imkan tanıyan derleme çeşididir. Alanda yetkin kişi tarafından incelenen çalışmaların derlendiği çalışmalar olarak da tanımlanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Sistematik derleme: Daha önceden belirlenen bir araştırma sorusuna cevap ya da probleme çözüm oluşturmak için o alanda yapılan tüm çalışmaların sistemli bir şekilde incelenmesi esasına dayanmaktadır. Araştırmacı çalışmaları neye göre dahil edip etmediğinin kriterlerini önceden belirlemeli ve araştırmanın kalitesini değerlendirmelidir. Seçilen araştırmaların ışığında araştırmacı sistematik derlemede bulguların sentezini doğru bir şekilde yapabilmelidir (Burns ve Grove, 2010).

Meta-analiz: Sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların bulgularını birleştirmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Meta-analiz belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın bulguları birleştirilerek araştırma bulgularının istatistiksel olarak analizinin yapılması esasına dayanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Tipik gelişim gösteren bireyler sahip oldukları zihinsel işlevlerini kullanarak gereken sosyal becerileri model alarak ve taklit ederek (Dağseven-Emecen, 2011) kazanmakta ve kazandıkları bu sosyal becerileri günlük hayatlarında kullanarak toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmektedirler (Çiftci ve Sucuoğlu, 2012). Buna karşın özel gereksinimli öğrencilerin toplum içerisinde uygun sosyal etkileşimlerde bulunabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri kazanmada birtakım sınırlılıklar yaşamakta ve bu sınırlılıklar için kişiye uygun özel eğitim hizmeti gerekmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2003).

Özel gereksinimli birey kategorisine giren otizm spektrum bozukluğu olan çocukların en çok güçlük yaşadığı beceri alanlardan birisi de sosyal becerilerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurarak toplumda daha bağımsız yaşayabilmeleri ve aktif rol oynayabilmeleri sosyal becerilerdeki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu

olan bireylerin sosyal becerileri ile ilgili özelliklerinin ve sınırlılıklarının ortaya koyulması ve ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin edindirilmesi gerekmektedir (Bozkurt-Sani, 2016).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı yerli ve yabancı araştırmalardan elde edilen bilgilerin derlenerek otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesi ve sosyal beceri öğretimi için bilimsel dayanaklı başlıca öğretim yöntemlerinin tanımlanmasıdır. Bu araştırma otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesiyle sınırlılık yaşadıkları alanların tespitini yapma ve yapılan tespit sonucunda ihtiyaç duyulan becerilerin öğretimi konusunda önem arz etmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri özellikleri hakkında bilgi vermek ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi vermek amaçlı bu çalışmanın yöntemi, derleme çalışmasıdır. Bu derleme çalışması kapsamında otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretim yöntemleri anahtar kelimeleri ile Google Akademik, Yök Tez, ERIC, EBSCO veri tabanlarında yerli ve yabancı makale ve tezler incelenmiştir. Derleme, belirlenmiş bir konudaki bilgilerin özeti üzerinden sonuçlar hakkında sentez yapmamıza olanak sağlayan ve ileriye yönelik araştırma gereksinimi olan alanları ortaya çıkarmaya yarayan bir araştırma modelidir (Dörtbudak, 2006).

Literatürde derleme çalışmalarının üç farklı şekilde yapıldığı görülmektedir. Bunlar; geleneksel derleme, sistematik derleme ve meta-analizdir (Gerrish ve Lacey, 2009 aktaran Karaçam, 2013).

Geleneksel derleme: Belirli bir konuda yayımlanmış iki ya da daha çok çalışmanın üzerinde inceleme yaparak belirlenen konu hakkında sonuçların ve bulguların değerlendirilmesi ve sentezinin yapılmasına imkan tanıyan derleme çeşididir. Alanda yetkin kişi tarafından incelenen çalışmaların derlendiği çalışmalar olarak da tanımlanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Sistematik derleme: Daha önceden belirlenen bir araştırma sorusuna cevap ya da probleme çözüm oluşturmak için o alanda yapılan tüm çalışmaların sistemli bir şekilde incelenmesi esasına dayanmaktadır. Araştırmacı çalışmaları neye göre dahil edip etmediğinin kriterlerini önceden belirlemeli ve araştırmanın kalitesini değerlendirmelidir. Seçilen araştırmaların ışığında araştırmacı sistematik derlemede bulguların sentezini doğru bir şekilde yapabilmelidir (Burns ve Grove, 2010).

Meta-analiz: Sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların bulgularını birleştirmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Meta-analiz belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın bulguları birleştirilerek araştırma bulgularının istatistiksel olarak analizinin yapılması esasına dayanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde görülen bu sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal bağlama uygun olmayan davranışları, stereotipik hareketleri ve doğal ortamda oluşan diğer davranış problemleri, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini ve hayat standardını olumsuz yönde etkilemektedir (Töret, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri sınırlılıkları ve davranış problemleri doğal ortamda akranları ve ailesiyle iletişim ve etkileşim güçlüğüne sebep olmaktadır. Bu durum ise hem otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin hem de ailesinin ve yakın çevresinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması, toplumun birer parçası haline gelebilmesi, bireylerin ve ailelerinin daha kaliteli bir hayat sürebilmesi açısından sosyal beceri öğretimi önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt-Sani, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri alanındaki sınırlılıklarının en aza indirgenmesi için sistematik ve düzenli bir eğitim almaları gerekmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Sosyal beceri problemleri sergileyen bireylerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesinde en çok kullanılan yöntem sosyal beceri öğretimidir (Warger ve Rutherford, 1996 aktaran Özdemir, 2015). Sosyal beceri öğretimi yapmak için bilimsel dayanaklı uygulamalardan fırsat öğretimi, akran aracılı öğretim, video modelle öğretim, sosyal öyküler ve temel tepki öğretimi başlıca öğretim yöntemleri olarak sayılmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde görülen bu sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal bağlama uygun olmayan davranışları, stereotipik hareketleri ve doğal ortamda oluşan diğer davranış problemleri, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini ve hayat standardını olumsuz yönde etkilemektedir (Töret, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri sınırlılıkları ve davranış problemleri doğal ortamda akranları ve ailesiyle iletişim ve etkileşim güçlüğüne sebep olmaktadır. Bu durum ise hem otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin hem de ailesinin ve yakın çevresinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması, toplumun birer parçası haline gelebilmesi, bireylerin ve ailelerinin daha kaliteli bir hayat sürebilmesi açısından sosyal beceri öğretimi önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt-Sani, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri alanındaki sınırlılıklarının en aza indirgenmesi için sistematik ve düzenli bir eğitim almaları gerekmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Sosyal beceri problemleri sergileyen bireylerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesinde en çok kullanılan yöntem sosyal beceri öğretimidir (Warger ve Rutherford, 1996 aktaran Özdemir, 2015). Sosyal beceri öğretimi yapmak için bilimsel dayanaklı uygulamalardan fırsat öğretimi, akran aracılı öğretim, video modelle öğretim, sosyal öyküler ve temel tepki öğretimi başlıca öğretim yöntemleri olarak sayılmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015).

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretim yöntemleri

Kaynakça

Bozkurt-Sani, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök

Dağseven Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational sciences: theory and practice*, *11*(3), 1414-1420.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5 (2013). American Psychiatric Association.

Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (411-444). Ankara: Pegem Akademi

Dörtbudak, Z. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Koç üniversitesi hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi, 3*(1), 2-4.

Ekinci, O., Sabuncuoğlu, O., & Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 year old child with autistic spectrum disorder: A case report. *Klinik psikofarmakoloji bülteni*, *19*(3), 289-293.

Hebert, E. B., & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs: A review of the literature. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, *33*(3), 149-163.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child, 2*(3), 217-250.

Laursen, E. K., Moore, L., Yazdgerdi, S., & Milberger, K. (2013). Building Empathy and Social Mastery in Students with Autism. *Reclaiming Children and Youth*, *22*(3), 19-22.

Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *36*(8), 1065-1076.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. New York: Psychology

National Autism Center (2015). Findings and Conclusions: National Standards Phase 2. Randolph, MA: Author.

Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (s. 2-37). Ankara: Ayrıntı.

Özdemir, S. (2015). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ.H. Diken, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (292-324). Ankara:Pegem Akademi

Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (2003). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ''özel eğitime giriş".* Ankara: Karatepe Yayınları.

Öztürk-Özgönel, S. (2012). *Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sını arda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *20*(3), 140-149.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(4), 265-274.

Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): özellikler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s.192-228). Ankara: Pegem.

Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(2), 294-315.

(25387) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında İletişim, Dil ve Konuşma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

PELİN PİŞTAV AKMEŞE
EGE ÜNİVERSİTESİ

NİLAY KAYHAN
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Doğum öncesi, sırası veya doğum sonrasında oluşan bazı nedenlere bağlı olarak farklı tür ve derecede gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Diken ve Batu, 2010; Eurydice, 20118; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu anlamda devletler eğitim politikalarını ulusal ve uluslararası anlaşma metinlerine göre yapılandırmakta personel, program, destek hizmetler, sosyal yardımlar, iş istihdam ve tüm düzenlemelerinde bu anlaşma metinlerinin yasal yaptırımlarını temel almaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018a; Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi, 2018b; UNESCO, 2019). Gelişim özellikleri bakımından akranlarından farklı özelliklere sahip özel gereksinimi olan bireylerin eğitim düzenlemelerinde de ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre erken çocukluk döneminden başlayarak tüm eğitim kademelerinde kesintisiz, nitelikli ve kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla sürdürülmektedir (MEB, 2018a,b; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016). Şüphesiz bir eğitim sürecinin birçok değişkeni bulunmaktadır. Ancak öncelikle bireyin özellikleri, eğitim gereksinimleri ile ailesi, okul personeli ve program özellikleri bu sürecin niteliği üzerinden temel etkili faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi uygulamaların niteliği uygulayıcı özellikleri, öğretmen bilgi beceri ve yetkinlikleri ile de ilişkilendirilebilir. Nitekim özel eğitim alanı teorik ve uygulama ağırlıklı bir alan olup bu anlamda özel eğitim öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları dersler, araştırma yöntem teknikleri ile öğretim yöntemleri konularındaki mesleki bilgi ve becerilerini etkilemekte; bu anlamda politika yapıcıların öğretmen eğitimi ile her birey için nitelikli eğitime yönelik kanıt temelli uygulamaları temel almalarına zemin oluşturmaktadır (Kırcaali İftar, 1992; MEB, 2018b; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öte yandan özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim düzenlemeleri düşünüldüğünde onların engel türü ve derecesi, erken çocukluk eğitimi ve yükseköğretim dahil devam ettikleri program, var olan performansları ve aile, çevre özellikleri dikkate alınarak planlanmalıdır (Diken ve Batu, 2010; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017; 2016; UNESCO, 2019). Örneğin yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi konusunda öğretimde kullanılacak yönteme karar verirken, uzmanın çalışacağı bireyin bozukluktan etkilenme derecesiyle farklı müdahale yaklaşımlarına karşı nasıl bir tepki vereceğini iyi belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle özel eğitimde çalışan personelin kanıt temelli uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması, bireyin var olan performansını doğru bir biçimde belirleyebilmesi ve işbirliğine dayalı uygulamaları hayata geçirmesi önem arz etmektedir (Diken ve Kalaycı, 2019). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mezuniyet alanları, lisans ve lisansüstü dönemde aldıkları dersler, uygulama deneyimleri ile meslek içi eğitimler süresince ki çalışmalarının dil konuşma eğitimi boyutunda ele alındığı bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan bireylerin iletişim, dil ve konuşma becerilerini desteklenmesi sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında iletişim, dil ve konuşma eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Dolayısıyla, genel amaca bağlı aşağıda belirtilen alt problemlerin cevapları aranmıştır:

Özel eğitim öğretmenlerinin;

1- Özel gereksinimi olan öğrencilere iletişim, dil ve konuşma alanında sunulan hizmetlere yönelik görüşleri nelerdir?

a. Özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik iletişim dil ve konuşma alanında, ders öncesi yapılan işlemler nelerdir?

b. Okullarda iletişim, dil ve konuşmaya ilişkin eğitim öğretim hizmetlerinin planlanması ve uygulanması nasıl gerçekleştirilmektedir?

2- Özel gereksinimi olan bireylerin iletişim, dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesinde yaşanılan sorunlar ve bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Özel eğitimde iletişim, dil ve konuşma eğitimi alanında sunulan hizmetlerin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Özel eğitim sınıfı ve özel eğitim merkezinde çalışan 20 özel eğitim öğretmenin iletişim, dil ve konuşma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı, betimsel desende nitel araştırma şeklinde kurgulanmış bir çalışmadır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, özel eğitim öğretmenlerinin var olan algıları aracılığı ile olayları, doğal ortamda bütüncül bir bakış esasıyla ortaya

çıkarmak amaçlı işlemler yürütülmüştür (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan çalışma, nitel araştırma yönteminin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Bogdan ve Biklen, 2007 ; Ergenekon, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme sürecinde araştırmacılar, şu adımları izlemiştir. Araştırma sorularının hazırlık aşaması özel eğitim, odyoloji ve konuşma bozuklukları, öğretmen eğitimi, birlikte öğretim, iletişim, dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesi alanlarında lisans, lisansüstü eğitimler ile uygulamalı seminerler veren her iki yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma gönüllü katılım ilkesini temel alınarak İzmir İlinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile 2018-2019 yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, tek oturumda ve yaklaşık 20-35 dakika aralığında bir sürmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun belirlenmesinde, ölçüt örneklemeye uygun olarak özel eğitim öğretmeni olarak çalışır olmak, araştırmaya istekli ve gönüllü olmak koşulu gözetilmiştir. Çalışmanın maksimum çeşitliliğe göre seçimindeki amaç, çeşitliliği içeren durumların aralarındaki benzer olguları belirleyebilmektir. Bu sayede problemi bütün olarak ortaya koyabilmek için süreçte genellemelerden kaçınılarak yalnızca katılımcı görüşlerini esas alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü 20 özel eğitim öğretmeni maksimum çeşitliliğe uygun bir biçimde belirlenmiş, görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan demografik bilgi formu ve iletişim, dil ve konuşma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan sorular ile toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmelerin yaşları 28 ile 54 yıl, kıdem yılları da 4 ile 35 yıl arasında değişmektedir ve %85'i kadın olan öğretmenlerin %85 evlidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %20'si zihin engelliler, %10'u işitme engeliler, öğretmenliği mezunu iken %50'si sınıf öğretmenliği, %30'u öğretmenlik dışı alanlardan mezun olup sertifika programına katılara özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitiminde sadece özel eğitim alanı mezunu olan 6 öğretmen iletişim, dil ve konuşma dersi almıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veri analizinin sonucu olarak 6 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar "'Dil girdisi", "Doğal etkileşim ortamı" "Aile ortamı" ," Etkinlik temelli program", "Eğitimde teknoloji kullanımının iletişime etkisi" ve "Destek hizmetler" dır.

Anahtar Kelimeler : İletişim, dil, konuşma, özel eğitim, kapsayıcı eğitim, mesleki yeterlikler

Kaynakça

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri.
Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education,
2(2), 43-68.

Bogdan, C. R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative reseach for education*. Boston: MA: Allyn ve Bacon, Inc.

Creswell, J. (2005). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualtitative research.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Diken, H. D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İçinde H.İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s.2-25) Ankara: Pegem Akademi.

Diken, Ö. ve Kalaycı, C. (2019). Dil ve konuşma becerilerinin öğretiminde uzman/yetişkin merkezli yaklaşımlar. İçinde F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.) *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi.* (s.202-223) Ankara: Pegem Akademi

Ergenekon, Y. (2007). *Nitel araştırmalarda görüşme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Semineri Sunumu, Ankara.

Eurydice (2018). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Özel Eğitim Uygulamaları https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-86_tr

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*, 45-50.

MEB (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.ht

MEB (2018b). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

Miles, M. B. ve Huberman. M. (1994). *Qualittative data analysis: An expanded sourcebook.* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pistav-Akmese, P. ve Acarlar, F. *(2016).* Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews,*
11(15), 1367-1381.

Pişkav Akmeşe, P & Kayhan, N. (2016). Opinions of the Teachers about the Communication Modes/Approaches Used in the Education Period of the Hearing Impaired Children who are Educated at Pre-School Level, *Ege Journal of Education, 17(2), 296-332.*

Pişkav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). İşaret Dili Dersine Katılan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk İşaret Dili Eğitiminin İncelenmesi, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry.1-38.* http://dergipark.gov.tr/download/article-file/261469

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

UNESCO (2019). Children with Special Needs. http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/education-of-children-in-need/children-with-special-needs/

Yıldırım ve Şimşek, 2011 Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25388) İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuları Farklılaştıran Bilişsel ve Dilbilimsel Beceriler: Fonolojik Farkındalık, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Morfolojik Farkındalık

SEMANUR KUZUCU ÖRGE
MEB

FATMA NALAN BABÜR
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

BENGÜ BÖRKAN
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Wagner ve Torgesen (1987)'a göre, okuma, fonolojik süreçlerle öğrenilir. Fonolojik İşlem Modeli'ne göre (Wagner ve Torgesen, 1987), fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik hafıza okumayı öğrenirken birlikte işlenirler. Bu üç değişkenin okumanın kazanımındaki ilişkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Juul, Poulsen, & Elbro, 2014; Lipka, 2017 gibi). Fonolojik farkındalık ve HOTİ'nin okuma alanyazınındaki öneminin yanında, son çalışmalar morfolojik farkındalığa yoğunlaşmışlardır (Duncan, Gray, Quemart, & Casalis, 2010; Liu & Zhu, 2016 gibi). Diğer bir deyişle, normal gelişim gösteren çocuklarda, akıcı okuma hakkında yapılan çalışmalar bilişsel ve dilbilimsel bileşenlere odaklanmıştır. Alanyazınında birçok çalışma fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin akıcı okuma ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Akıcı okuma ve fonolojik hafıza arasındaki ilişki, çalışmalarda tutarsızlık gösterse de; morfolojik farkındalık becerisinin akıcı okumada önemli bir rol oynadığını gösteren çalışmalar artmaktadır.

Okuma performansında hangi değişken veya değişkenlerin fark yarattığını anlamak için zayıf okuyucularda da bilişsel ve dilbilimsel değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak gerekiyor. Zayıf okumayı açıklamak için Wolf ve Bowers (1999) çift bozukluk hipotezini (double deficit hypothesis) öne sürmüşlerdir. Onlara göre, okuma problemleri HOTİ'deki ve/veya fonolojik becerilerdeki bozukluktan kaynaklanmaktadır. Okuma problemi olan bir çocuk ya fonolojik becerilerde ya da hızlı isimlendirmede sorun yaşamaktadır. Eğer bir çocuk iki beceride de sorun yaşıyorsa, yani çift bozukluğa sahipse, o çocuk bu becerilerde tek bozukluğa sahip olan bir çocuktan daha ağır bir bozukluk yaşıyor demektir. Bu hipotezi destekleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bulgularına göre, fonolojik farkındalık ve HOTİ (De Groot, Van den Bos, Van der Meulen, & Minnaert, 2017; Wolff, 2014 gibi) ve tüm fonolojik işlem becerileri (Carroll, Solity, & Shapiro, 2016) zayıf okumanın veya okuma zorluklarının önemli bilişsel yordayıcılarıdır. Diğer bir taraftan, Koda (2005) farklı bir varsayım ortaya atmış ve morfolojik farkındalığın zayıf ve iyi okuyucuları ayırabileceğini söylemiştir. Bu varsayımı destekleyen çalışmalar yapılmıştır.

Morfolojik farkındalıkla ilgili okuma alanyazını, dillerin morfolojik ve fonolojik yapılarının okuma edinimini etkilediğini gösteriyor. Örneğin, Türkçe İngilizceye göre daha şeffaf bir dildir. Yani, Türkçe daha düzenli ses-harf örtüşmesine sahiptir. Bu nedenle, birinci sınıftaki Türk öğrenciler, Amerikan öğrencilere göre daha hızlı ve doğru şekilde çözümlemeyi öğrenirler (Öney ve Goldman, 1984). Morfolojik açıdan ise, Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve ekler konusunda çok zengindir. Türkçenin morfolojik yapısı, okuma edinimi çalışan araştırmacılar açısından yeni bir alan olsa da, diğer değişkenlerle okuma arasındaki ilişki çalışılmaya başlanmıştır.

Türkçe'de okuma gelişimi üzerine artan ilgiyle, okumanın bilişsel ve dilbilimsel bileşenlerinin ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar normal gelişim gösteren çocuklarda yapılmaktadır (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Durgunoğlu & Öney, 1999; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016). Diğer taraftan, Türkçede okuma sorunları son yıllarda gelişen bir alanyazına sahipken, çalışma belleği, bellek veya yürütücü işlevler gibi becerileri kapsayan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Özkardeş, 2013). Okuma zorlukları veya zayıf okuyucularda fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme, fonolojik hafıza ve morfolojik farkındalık becerilerini ayrı ayrı veya birlikte araştıran bir çalışma bulunmadığından; zayıf ve iyi okuyucuları veya normal okuyucuların hangi alanlarda ayrıştığını gösteren yeterli ve kapsamlı şekilde bir açıklama getirilememektedir. Bu nedenle, bu çalışma zayıf ve iyi okuyucularda okuma kazanımını fonolojik farkındalık, fonolojik hafıza, hızlı isimlendirme ve özellikle morfolojik farkındalık gibi bilişsel ve dilbilimsel değişkenlerle kapsamlı bir açıklama getirecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, ikinci sınıftaki zayıf ve iyi okuyucularda bilişsel ve dilbilimsel beceriler arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden Korelasyonel desen kullanılmıştır. Bu çalışmadaki değişkenler, sesli akıcı okuma, fonolojik farkındalık(FF), hızlı otomatik isimlendirme(HOTI), fonolojik hafıza(FH) ve morfolojik farkındalıktır(MF).

Çalışmanın örneklemi, İstanbul ilindeki 66 tane ikinci sınıf öğrencisidir. Amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle öğrencilere ulaşılmıştır. 17 sınıf öğretmeninden alınan değerlendirmeyle öğrencilerin okuma-yazma becerileri arasında bazı tutarsızlıklar görüldüğünden; zayıf ve iyi okuyucu grupları için ölçüt olarak, akıcı okuma envanterinin ortalaması alınmıştır. Bir öğrencinin çalışmadan çıkarılmasıyla, 33 zayıf okuyucu ve 32 iyi okuyucu ile analizler yapılmıştır.

Veri toplama süreci, Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Etik Komitesi'nin 2015 Nisan ayındaki araştırma onayından sonra başlamış ve veriler 2014-2015 yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Testler, her bir öğrenciye birebir uygulanmıştır.

Bilişsel ve dilbilimsel becerileri ölçmek için, sözlü akıcı okuma, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik hafıza ve morfolojik farkındalık testleri uygulanmıştır. Çalışmada, Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) (Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999)'ın Türkçe'ye uyarlanmış hali olan Kapsamlı Fonolojik Farkındalık Testi (KFFT) (Babür ve arkadaşları, 2013)'nin üç alt testi (ses atma, ses ayırma, sesleri birleştirme) kullanılmıştır. Hızlı otomatik isimlendirme için RAN (Rapid Automatized Naming)(Denckla ve Rudel, 1976)'in Türkçe'ye uyarlanmış hali olan HOTİ (Bakır ve Babür, 2009) kullanılmıştır. Çalışmada, HOTI'nin Sayılar ve Harfler alt testleri kullanılmıştır. Kısa süreli hafıza, WISC-R ileri sayı dizi ve geri sayı dizisi alt testleri kullanılacak ölçülmüştür. Morfolojik farkındalık, bir ek'in anlamını fark edebilme becerisini ölçmektedir. Çalışmada hem yapım eki hem çekim eki farkındalığı için Kuzucu Örge (2018) tarafından hazırlanan iki test kullanılmıştır.

Bu çalışma, SPSS 20 aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, zayıf ve iyi okuyucuların korelasyon ve regresyon sonuçlarını içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zayıf ve iyi okuyucularda, gruplar arasında bilişsel ve dilbilimsel değişkenlerin ilişkileri açısından bir farklılık olup olmadığını görmek için Pearson-moment korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre, hem zayıf okuyucularda hem de iyi okuyucularda, farklı korelasyon katsayılarla da olsa FF ve MF akıcı okuma ile ilişkilidir. Yani, ses farkındalığı ve yapı bilgisi farkındalığı arttıkça akıcı okuma artmaktadır. Ayrıca, HOTI iyi okuyucularda akıcı okuma ile ilişki göstermezken, zayıf okuyucularda okuma ile ilişkilidir. Fonolojik hafıza ise hem zayıf hem de iyi okuyucularda akıcı okuma ile ilişkili bulunmamıştır.

Alanyazını ve korelasyon analiz sonuçlarında fonolojik farkındalık okuma düzeyi fark etmeksizin akıcı okuma ile ilişki çıkmıştır. Bu nedenle, FF kontrol edildikten sonra HOTI ve daha sonra MF akıcı okumanın ne kadarını açıkladığını görmek için hem zayıf hem de iyi okuyucularda ayrı ayrı hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, bulgular FF, HOTI ve MF'nin okumayı açıklamada hem zayıf hem de iyi okuyucularda önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Zayıf okuyucularda okumanın %47'si, iyi okuyucularda ise %44'ü bu üç değişken tarafından açıklanabiliyor. HOTİ, zayıf okuyucularda önemli ek bir katkı sağlarken, iyi okuyucularda okumaya istatiksel olarak bir katkısı bulunmamıştır. Morfolojik farkındalık ise, zayıf okuyucularda okumayı açıklamada katkı sağlamazken, iyi okuyucularda tek başına önemli bir açıklama yapabiliyor.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: okuma bozukluğu, akıcı okuma, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, morfolojik farkındalık

Kaynakça

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes early reading, spelling and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading Writ* (23), 539-568.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Erdat-Çekerek, E. (2013). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 28*(2), 1-25.

Bakır, H., & Babür, N. (2009). Türkçe hızlı otomatik isimlendirme (HOTI) testleri'nin geliştirilmesi ve ön bulgular. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı.* İzmir, 1-3 Eylül 2009.

Carroll, J. M., Solity, J., & Shapiro, L. R. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: The role of sensorimotor and cognitive abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(6), 750-758.

DeGroot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2017). Rapid naming and phonemic awareness in children with or without reading disabilities and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 168-179.

Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976b). Rapid automatized naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia, 14*, 471–479.

Duncan, L. G., Gray, E., Quemart, P., & Casalis, S. (2010). Do good and poor readers make use of morphemic structure in English word recognition? *Journal of Portuguese Linguistics*, 143-160.

Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 281-299.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension. *Elementary Education Online, 15*(1), 251-272.

Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Seperating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 2-11.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross linguistic approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kuzucu Örge, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: cognitive and linguistic variables.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Lipka, O. (2017). Reading fluency from grade 2-6: A longitudinal examination. *Read Writ* (30), 1361-1375.

Liu, D., & Zhu, X. (2016). The associations of phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness and RAN with Hong Kong Chinese children's literacy performance at word level. *Writing Systems Research, 8*(2), 218-233.

Öney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of regularity of grapheme - phoneme correspondence. *Journal of Eductaional Psychology, 76*(4), 557-568.

Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü'ne ilişkin yapılan çalışmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30*(2), 113-128.

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192-212.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP).* Austin, TX: PRO-ED.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 1-24.

Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: Result from randomized reading intervention. *Annual of Dyslexia, 64*, 151-165.

(25390) Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kekemelik Sorunu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerini Destekleme Sürecindeki Yaşadıkları Güçlükler ve Eğitim Öğretim Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri

PELİN PİŞTAV AKMEŞE — EGE ÜNİVERSİTESİ
NİLAY KAYHAN — HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
BARIŞ AKMEŞE — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ses, hece veya cümle tekrarı şeklinde ortaya çıkan, konuşmanın akıcılığını olumsuz etkileyen kekemelik bir konuşma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Kekemeliğin nedenine ilişkin birçok teori ileri sürülmekle birlikte, bu konu hala belirsizliğini korumaktadır. Nedenleri ve doğasının tam olarak anlaşılması zor olan bu konuşma bozukluğu ile ilgili araştırmalar, doğumdan başlayıp yetişkinlik dönemi boyunca uzanan sosyal, kişisel, profesyonel ve yaşam kalitesi dahil olmak üzere bir çok alanı olumsuz etkileyebildiğine işaret etmektedir (O'Brian, Packman ve Onslow, 2004). Belirli ortamlardan veya durumlardan kaçınma, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi sosyal anksiyete bozukluğu özelliklerinin, kekemelikte belirgin bir biçimde öne çıktığı ve ayrıca sosyal kaygıyı sürdürmeye ve kekemeliğin şiddetinin artmasına neden olduğu belirtilmektedir. Yaşanan bu sosyal anksiyete bozukluğunun, kekeme bireylerin yaşam boyu maruz kaldığı iletişim zorlukları ve olumsuz sonuçlara yol açabileceği vurgulanmaktadır (Iverach ve Rapee, 2014).

Erken dönemde sadece kekemelik şeklinde görülen konuşma bozukluğu, zaman içerisinde çeşitli psikolojik ve sosyal sonuçlara, yani ikincil problemlerin de ortaya çıkabildiği çok yönlü bir bozukluğa dönüşebilmektedir (Hansson, 2012). Logan, Mullins ve Jones (2008) kekeme bireylerin çevresi tarafından düşüncesizce alay edildiği, kendilerine lakap takıldığı, akranlarının ve diğer bireylerin aşağılayıcı ifadelerine maruz kaldıklarını ya da zorbalık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dalga geçilme, sosyal izolasyon ve küçük düşürülme durumlarına yaşamları boyunca maruz kalan kekeme bireylerde, yüksek anksiyete gözlenmektedir (Logan, Mullins ve Jones, 2008). Bu durum kekeme bireyin eğitim hayatını etkilemekte ve ilerleyen yıllarda mesleki süreçlere katılımını da aksatabilmektedir. Dolayısıyla kekeme bireyler yalnızca iletişim güçlüğü çekmekle kalmayıp, değişik seviyelerde sosyal fobi de yaşamaktadırlar. Sosyal fobisi olan bireyler, zayıf iletişim becerileri ve göz kontağı ile sosyal durumlarda sıklıkla başkaları tarafından olumsuz etkileşimle karşılık verebilirler. Hatta, daha şiddetli anksiyeteye yol açacak davranış bozuklukları sergileyebilirler (Iverach, Brian ve ark., 2009).

Okul öncesi ve ilkokul döneminde karşılaşılan hem iletişimi hem de bireyin yaşam kalitesini bu derece olumsuz etkileyen kekemelikte, okul ortamında öğretmen davranışları ve yaklaşımları önemli rol oynamaktadır. Ancak genel eğitim kurumda görev yapan öğretmenlerin lisans döneminde iletişim, dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili dersler bulunmamaktadır. Lisan döneminde alınan dersler, mesleki bilgi ve becerilerini etkilemektedir (Kırcaali İftar, 1992; MEB, 2018). Konuşma bozukluğu olan öğrencilerin eğitim düzenlemeleri düşünüldüğünde onların konuşma bozukluğunun türü ve şiddeti okul öncesi dönemden itibaren var olan iletişim performansları, aile ve yakın çevresinin özellikleri dikkate alınarak planlanmalıdır (Diken ve Batu, 2010; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017; UNESCO, 2019) Örneğin kekemelik sorunu olan öğrencinin iletişim becerilerinin desteklenmesi konusunda nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağına, nereye yönlendirileceğine, nasıl davranılacağına karar verirken, öğretmenlerin öğrenci ile kuracakları iletişimi iyi belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle genel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kekeme öğrencinin var olan iletişim performansını doğru bir biçimde belirleyebilmesi ve ilgili alan ve sağlık uzmanları ile işbirliğine dayalı yaklaşımları oldukça önemlidir.

Amaç: Bu çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin kekemelik sorunu olan öğrencilerin iletişim becerilerini destekleme sürecindeki yaşadıkları güçlükler ve eğitim öğretim düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma soruları

1-Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin, kekeme öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Okullarda kekeme öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin planlanması nasıl gerçekleştirilmektedir?

b. Okullarda kekeme öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin uygulanması nasıl gerçekleştirilmektedir?

2. Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin kekeme öğrencilerin eğitim öğretim hizmeti sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin kekeme öğrencilere sunulan hizmetlerde niteliğinin yükseltilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Anasınıfı, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görevli 11 genel eğitim (1 anasınıfı, 5 sınıf öğretmeni ve 5 branş öğretmeni) öğretmeninin kurumlarına devam kekeme öğrencilerin iletişim sürecinde yaşadıkları güçlükler ve eğitim öğretim düzenlemeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik/homojen örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Benzeşik örneklem, aynı öğretmenlik tecrübesine sahip 11 öğretmenin belli bir amaç çerçevesinde bir araya getirilerek, kendilerine yöneltilen açık uçlu soruların sorulmasını ve bu sorulara cevaplarının alınmasından oluşmuştur.

Çalışma kekemelik sorunun sık karşılaşıldığı İzmir ili Dikili İlçesi Deliktaş köyünde görev yapan 11 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Sınıfında kekemelik sorunu olana öğretmenlerden oluşturulan homojen örneklem ile gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. ;Görüşmelerde elde edilen notlar, gözlem verileri ve döküman analizi tekniklerinin kullanıldığı durum çalışması yaklaşımlı araştırmada, sınıfında kekemelik sorunu olan genel eğitim öğretmenlerinin algıları ile olayları, doğal ortamda bütüncül bir bakış esasına dayalı olarak ortaya çıkarılmasına dayalı bir süreç izlenmiştir (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Alan yazına dayalı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 alan uzmanından görüş alınarak hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Görüşme sürecinde araştırmacılar, şu adımları izlemiştir. Konuşma bozukluklarında etkili eğitim stratejileri semineri öncesi kekemeliğin çok sık görüldüğü okulda öğretmenlerle gerçekleşen bu görüşme, öğretmenlerin konuşma bozuklukları ve kekemelik sorunu olan öğrencilerin yaşadıkları iletişim güçlükleri ve öğretmenlerin eğitim öğretim gereksinimlerine yönelik önemli bulgular içermektedir. Araştırma sorularının hazırlık aşaması özel eğitim, odyoloji ve konuşma bozuklukları, öğretmen eğitimi, birlikte öğretim, iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi alanlarında lisans, lisansüstü eğitimler ile uygulamalı seminerler veren her iki yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılım ilkesini temel alınarak 2018-2019 yılı bahar döneminde konuşma bozukluklarında etkili eğitim stratejileri başlıklı eğitim öncesinde, öğretmenlerin eğitim verdiği okulda saha çalışması sırasında birinci ve lise öğrenci olan üçüncü araştırmacı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, tek oturumda ve yaklaşık 20-25 dakika aralığında bir sürede, bireysel görüşme ile toplanmıştır.

Ses, hece veya cümle tekrarı şeklinde ortaya çıkan, konuşmanın akıcılığını olumsuz etkileyen kekemelik bir konuşma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Kekemeliğin nedenine ilişkin birçok teori ileri sürülmekle birlikte, bu konu hala belirsizliğini korumaktadır. Nedenleri ve doğasının tam olarak anlaşılması zor olan bu konuşma bozukluğu ile ilgili araştırmalar, doğumdan başlayıp yetişkinlik dönemi boyunca uzanan sosyal, kişisel, profesyonel ve yaşam kalitesi dahil olmak üzere bir çok alanı olumsuz etkileyebildiğine işaret etmektedir (O'Brian, Packman ve Onslow, 2004). Belirli ortamlardan veya durumlardan kaçınma, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi sosyal anksiyete bozukluğu özelliklerinin, kekemelikte belirgin bir biçimde öne çıktığı ve ayrıca sosyal kaygıyı sürdürmeye ve kekemeliğin şiddetinin artmasına neden olduğu belirtilmektedir. Yaşanan bu sosyal anksiyete bozukluğunun, kekeme bireylerin yaşam boyu maruz kaldığı iletişim zorlukları ve olumsuz sonuçlara yol açabileceği vurgulanmaktadır (Iverach ve Rapee, 2014).

Erken dönemde sadece kekemelik şeklinde görülen konuşma bozukluğu, zaman içerisinde çeşitli psikolojik ve sosyal sonuçlara, yani ikincil problemlerin de ortaya çıkabildiği çok yönlü bir bozukluğa dönüşebilmektedir (Hansson, 2012). Logan, Mullins ve Jones (2008) kekeme bireylerin çevresi tarafından düşüncesizce alay edildiği, kendilerine lakap takıldığı, akranlarının ve diğer bireylerin aşağılayıcı ifadelerine maruz kaldıklarını ya da zorbalık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dalga geçilme, sosyal izolasyon ve küçük düşürülme durumlarına yaşamları boyunca maruz kalan kekeme bireylerde, yüksek anksiyete gözlenmektedir (Logan, Mullins ve Jones, 2008). Bu durum kekeme bireyin eğitim hayatını etkilemekte ve ilerleyen yıllarda mesleki süreçlere katılımını da aksatabilmektedir. Dolayısıyla kekeme bireyler yalnızca iletişim güçlüğü çekmekle kalmayıp, değişik seviyelerde sosyal fobi de yaşamaktadırlar. Sosyal fobisi olan bireyler, zayıf iletişim becerileri ve göz kontağı ile sosyal durumlarda sıklıkla başkaları tarafından olumsuz etkileşimle karşılık verebilirler. Hatta, daha şiddetli anksiyeteye yol açacak davranış bozuklukları sergileyebilirler (Iverach, Brian ve ark., 2009).

Okul öncesi ve ilkokul döneminde karşılaşılan hem iletişimi hem de bireyin yaşam kalitesini bu derece olumsuz etkileyen kekemelikte, okul ortamında öğretmen davranışları ve yaklaşımları önemli rol oynamaktadır. Ancak genel eğitim kurumda görev yapan öğretmenlerin lisans döneminde iletişim, dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili dersler bulunmamaktadır. Lisan döneminde alınan dersler, mesleki bilgi ve becerilerini etkilemektedir (Kırcaali İftar, 1992; MEB, 2018). Konuşma bozukluğu olan öğrencilerin eğitim düzenlemeleri düşünüldüğünde onların konuşma bozukluğunun türü ve şiddeti okul öncesi dönemden itibaren var olan iletişim performansları, aile ve yakın çevresinin özellikleri dikkate alınarak planlanmalıdır (Diken ve Batu, 2010; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017; UNESCO, 2019) Örneğin kekemelik sorunu olan öğrencinin iletişim becerilerinin desteklenmesi konusunda nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağına, nereye yönlendirileceğine, nasıl davranılacağına karar verirken, öğretmenlerin öğrenci ile kuracakları iletişimi iyi belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle genel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kekeme öğrencinin var olan iletişim performansını doğru bir biçimde belirleyebilmesi ve ilgili alan ve sağlık uzmanları ile işbirliğine dayalı yaklaşımları oldukça önemlidir.

Amaç: Bu çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin kekemelik sorunu olan öğrencilerin iletişim becerilerini destekleme sürecindeki yaşadıkları güçlükler ve eğitim öğretim düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma soruları

1-Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin, kekeme öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Okullarda kekeme öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin planlanması nasıl gerçekleştirilmektedir?

b. Okullarda kekeme öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin uygulanması nasıl gerçekleştirilmektedir?

2. Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin kekeme öğrencilerin eğitim öğretim hizmeti sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin kekeme öğrencilere sunulan hizmetlerde niteliğinin yükseltilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Anasınıfı, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görevli 11 genel eğitim (1 anasınıfı, 5 sınıf öğretmeni ve 5 branş öğretmeni) öğretmeninin kurumlarına devam kekeme öğrencilerin iletişim sürecinde yaşadıkları güçlükler ve eğitim öğretim düzenlemeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik/homojen örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Benzeşik örneklem, aynı öğretmenlik tecrübesine sahip 11 öğretmenin belli bir amaç çerçevesinde bir araya getirilerek, kendilerine yöneltilen açık uçlu soruların sorulmasını ve bu sorulara cevaplarının alınmasından oluşmuştur.

Çalışma kekemelik sorunun sık karşılaşıldığı İzmir ili Dikili İlçesi Deliktaş köyünde görev yapan 11 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Sınıfında kekemelik sorunu olana öğretmenlerden oluşturulan homojen örneklem ile gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. ;Görüşmelerde elde edilen notlar, gözlem verileri ve döküman analizi tekniklerinin kullanıldığı durum çalışması yaklaşımlı araştırmada, sınıfında kekemelik sorunu olan genel eğitim öğretmenlerinin algıları ile olayları, doğal ortamda bütüncül bir bakış esasına dayalı olarak ortaya çıkarılmasına dayalı bir süreç izlenmiştir (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Alan yazına dayalı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 alan uzmanından görüş alınarak hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Görüşme sürecinde araştırmacılar, şu adımları izlemiştir. Konuşma bozukluklarında etkili eğitim stratejileri semineri öncesi kekemeliğin çok sık görüldüğü okulda öğretmenlerle gerçekleşen bu görüşme, öğretmenlerin konuşma bozuklukları ve kekemelik sorunu olan öğrencilerin yaşadıkları iletişim güçlükleri ve öğretmenlerin eğitim öğretim gereksinimlerine yönelik önemli bulgular içermektedir. Araştırma sorularının hazırlık aşaması özel eğitim, odyoloji ve konuşma bozuklukları, öğretmen eğitimi, birlikte öğretim, iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi alanlarında lisans, lisansüstü eğitimler ile uygulamalı seminerler veren her iki yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılım ilkesini temel alınarak 2018-2019 yılı bahar döneminde konuşma bozukluklarında etkili eğitim stratejileri başlıklı eğitim öncesinde, öğretmenlerin eğitim verdiği okulda saha çalışması sırasında birinci ve lise öğrenci olan üçüncü araştırmacı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, tek oturumda ve yaklaşık 20-25 dakika aralığında bir sürede, bireysel görüşme ile toplanmıştır.

Sonuçlar

5'i sınıf, 1'i anasınıfı ve 5'i branş öğretmeni olan genel eğitim öğretmenlerinin kekemeliğin ne olduğu ve kekeme öğrencilerini fark etme, kekeme öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan okulda ve günlük yaşamda akranları ve yetişkinler ile ilişkileri, derste katılım, söz hakkı alma ve akademik başarıları ile sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından yaptıkları düzenlemeler hakkındaki görüşleri incelendiğinde 4 ana tema ve 9 alt tema belirlenmiştir. Fark etme ve müdahale ana teması "Doğru tanı, ayrıntılı değerlendirme ile ilgili bilgi gereksinimi ile etkili müdahale yöntemleri ve uygulamalar" alt temalarından oluşmaktadır. İkinci tema olan işbirliğinin sağlanmasında " Aile ve meslektaş ile işbirliğine yönelik girişimler ile sınıf içi süreçte akranların desteğine yönelik müdahaleler" alt temaları yer almakta ve diğer ana tema sınıf içi iletişim ortamında akran zorbalığı ile mücadele alt teması ile özgüven desteği alt temaları dikkat çekmektedir. Son ana tema olan akademik ve sosyal destek temasında, öğretmenlerin yaptıkları öğretimsel düzenlemeler, bu konuda mesleki bilgi ve beceri gereksinimleri hakkındaki görüşleri ile kekeme öğrencilerinin gelişimlerini izleme ve değerlendirme konularındaki görüşlerinden oluşan alt temalar yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5'i sınıf, 1'i anasınıfı ve 5'i branş öğretmeni olan genel eğitim öğretmenlerinin kekemeliğin ne olduğu ve kekeme öğrencilerini fark etme, kekeme öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan okulda ve günlük yaşamda akranları ve yetişkinler ile ilişkileri, derste katılım, söz hakkı alma ve akademik başarıları ile sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından yaptıkları düzenlemeler hakkındaki görüşleri incelendiğinde 4 ana tema ve 9 alt tema belirlenmiştir. Fark etme ve müdahale ana teması "Doğru tanı, ayrıntılı değerlendirme ile ilgili bilgi gereksinimi ile etkili müdahale yöntemleri ve uygulamalar" alt temalarından oluşmaktadır. İkinci tema olan işbirliğinin sağlanmasında " Aile ve meslektaş ile işbirliğine yönelik girişimler ile sınıf içi süreçte akranların desteğine yönelik müdahaleler" alt temaları yer almakta ve diğer ana tema sınıf içi iletişim ortamında akran zorbalığı ile mücadele alt teması ile özgüven desteği alt temaları dikkat çekmektedir. Son ana tema olan akademik ve sosyal destek temasında, öğretmenlerin yaptıkları öğretimsel

düzenlemeler, bu konuda mesleki bilgi ve beceri gereksinimleri hakkındaki görüşleri ile kekeme öğrencilerinin gelişimlerini izleme ve değerlendirme konularındaki görüşlerinden oluşan alt temalar yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, Kekemelik, Konuşma Engeli, Öğretimsel Uyarlama

Kaynakça

Bogdan, C. R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative reseach for education*. Boston: MA: Allyn ve Bacon, Inc.

Creswell, J. (2005). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative*

and qualtitative research. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Diken, H. D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İçinde H.İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s.2-25) Ankara: Pegem Akademi.

Hansson, K. (2012). Cognitive Behavioural Therapy (CBT) For Stuttering Disorder . A Case Study . Key Words.

Iverach, L., Jones, M., O'Brian, S., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E., … Onslow, M. (2009). The Relationship Between Mental Health Disorders And Treatment Outcomes Among Adults Who Stutter. *Journal Of Fluency Disorders*, *34*(1), 29–43. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jfludis.2009.02.002

Iverach, L., & Rapee, R. M. (2014). Social Anxiety Disorder And Stuttering : Current Status And Future Directions. *Journal Of Fluency Disorders*, *40*, 69–82. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jfludis.2013.08.003

Logan, K. J., Mullins, M. S., & Jones, K. M. (2008, August 1). The Depiction Of Stuttering In Contemporary Juvenile Fiction: Implications For Clinical Practice. *Psychology In The Schools*. Wiley-Blackwell. Https://Doi.Org/10.1002/Pits.20313

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

O'Brian, S., Packman, A., & Onslow, M. (2004). Measurement Of Stuttering In Adults : Comparison Of Stuttering-Rate And Severity-Scaling Methods. *Ournal Of Speech, Language, And Hearing Research*, *27*(5), 1081–1087.

Piştav Akmeşe, P & Kayhan, N. (2016). Opinions of the Teachers about the Communication Modes/Approaches Used in the Education Period of the Hearing Impaired Children who are Educated at Pre-School Level, *Ege Journal of Education, 17(2), 296-332.*

Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). İşaret Dili Dersine Katılan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk İşaret Dili Eğitiminin İncelenmesi, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry.1-38.* http://dergipark.gov.tr/download/article-file/261469

UNESCO (2019). Children with Special Needs. http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/education-of-children-in-need/children-with-special-needs/

Yıldırım ve Şimşek, 2011 Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement Of Social-Evaluative Anxiety In Junior High School Students. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, *33*(4), 448–457. Https://Doi.Org/10.1037/A0022000

(25396) Çocuk Gelişimci ve Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

SERAP ÖZDEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

RIZA ÖZDEMİR
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaratıcılık şüphesiz en önemli ileri zihinsel becerilerden bir tanesidir. Çünkü yaratıcılık, olaylara farklı açılardan bakmayı, yenilikçi ve kullanışlı fikirler üreterek problemleri çözmeye olanak sağlar (Stenberg & Lubart, 1999). Herkes yaratıcılık potansiyeli ile doğar (Miller, Vehar, Firestein, Thuber, & Nielsen, 2011), fakat erken çocuklukta çok yüksek olan bu potansiyel çevresel faktörlerle giderek azalır. Özellikle eğitim sisteminin bilgi odaklı olması bu potansiyelin gelişmesini engelleyerek negatif yönde etkilenmesine sebep olur. Çünkü bilgi odaklı eğitim sistemi yeni fikirler üretmenin sınırlı tutulduğu ve büyük ölçüde var olan bilgilerin nasıl kullanılacağının öğretilmesine yönelik bir sistemdir. Halbuki hızla gelişen bu dünyada gelecekte hangi bilgilerin geçerli olacağı ve işimize yarayacağını kestirmek çok zordur (Parnes, 1970).

Günümüz eğitim sisteminin bilgi odaklı bir eğitim sistemi olmasi sebebiyle öğrenciler yaratıcılıklarını fark etmekte ve geliştirmek konusunda güçlük çekmektedirler (Puccio, Mance, Switalski,& Reali, 2012). Eğitim sistemindeki en etkili bileşenlerden biri olan öğretmenlerin ve çocukların gelişimininin desteklenmesinde büyük rolü olan çocuk gelişimcilerinin yaratıcılık algılarını anlamak öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirmek adına çok önemlidir. Öğretmenlerin ve çocuk gelişimcilerin yaratıcılık algıları alanlara göre farklılık göstereceği muhtemeldir. Çünkü yaratıcılığı şekillendiren unsurlardan biri de maruz kalınan çevredir ve her bireyin yaratıcılığı çevresinden farklı şekil ve miktarlarda etkilenir (Miller ve diğerleri, 2011). Bu sebeple günümüzde yaratıcılık ile ilgili birçok araştırmada yaratıcılığın alana özgü olup olmadığını tartışmaktadır. (Amabile, 1996; Gardner, 2011; Kaufman & Baer, 2004a, 2004b; Oral, Kaufman, & Agars, 2007).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve çocuk gelişimci adaylarının yaratıcılıklarının farkındalığını ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.Bu araştırmadaki katılımcılar farklı branşta öğrenim gören öğretmen adayları (okul öncesi, sınıf, ve özel eğitim bölümü) ve çocuk gelişimci adaylarıdır. Bu araştırmanın amacına uygun olarak bu katılımcılar seçileceği için seçkisiz olmayan yöntemlerden olan amaçlı örnekleme modeli kullanılacaktır (Başaran, 2017). Araştırmada bağımlı değişken olarak Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kaufman Yaratıcılık Alanları Ölçeği Türkçe Formu kullanılacaktır (Şahin, 2016). Bu ölçek Şahin (2016) tarafından geçerlik ve güvenirlik testine tabi tutulmuş ve kullanımı uygun bulunmuştur. 41 maddeden ve 5 alt kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler akademik, bilimsel/mekanik, sanatsal, öz/günlük, ve sanatsal performans alanlarıdır. Bu ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir ve 5=çok daha fazla yaratıcıyım olarak ifade edilirken 1=çok daha az yaratıcıyım olarak ifade edilmektedir. Bu ölçeğe ek olarak, bağımsız değişkenlere ait verileri elde etmek için öğretmen ve çocuk gelişimci adaylarına demografik anket uygulanacaktır. Bu ankette cinsiyet, yaş, branş, eğitim yılı, lise eğitim türü, kullandıkları yaratıcılık yöntem ve stratejileri, öğrencilere karşı tutumları, yaratıcılık eğitimi hakkında sorular sorulacaktır. Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için t-test ve tek yönlü varyans (one-way ANOVA) yöntemleri kullanılacaktır. Bağımsız değişkenlerden iki alt gruba sahip olanlar için t-test kullanılacak, 2 alt gruptan fazla olan bağımsız değişkenler için de ANOVA kullanılacaktır.

Değişen ve gelişen dünyada sadece salt bilgiye sahip olan bireyler hayata uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve geride kalmaktadırlar. Bu noktada bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağımız önemli noktaya gelmektedir. Bu yüzden şu an da bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken en önemli ileri zihinsel becerilerden bir tanesi yaratıcı düşünme becerisidir (Gök & Erdoğan, 2011, Puccio, Mance, Switalski,& Reali, 2012). Eğitimin amacı öğrencileri geleceğe hazırlamak olduğu düşünüldüğü zaman, çağın gereksinimlerini karşılamak adına eğitim programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin yer alması kaçınılmazdır (Gök & Erdoğan).

Gök & Erdoğan (2011) sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini incelemişlerdir. Bunun sonucunda yaratıcı düşünmenin farklı değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine başka bir çalışma ise Erdem ve Adıgüzel (2019)'a aittir. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da öğretmen eğitiminde hazırlanan ortamın ve derslerin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirilecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Emir ve diğerleri (2004) farklı branşlardan öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini incelemişlerdir. Bu araştırmacılar öğretmen adaylarının elde ettikleri yaratıcılık puanlarınının Çoban (1999)'in geçerlilik ve güvenerliğini yaptığı "Ne kadar yaratıcısınız?" adlı ölçekten elde edilecek ortalama puanın üstünde olduğunu ve farklı branştaki öğrenciler arasında anlamlı bir

farklılık bulamadıklarını belirtmişlerdir. Özetle, Emir ve diğerleri bu durumun üniversitede öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin benzer olmasından kaynaklandığını düşünmektedirler.

Kılıç (2017) farklı branştaki öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını incelemiştir. Elde ettiği bulgu öğretmenlerin orta ya da yüksek düzeyde öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bu davranışlarının cinsiyete, tecrübeye, yaşa, branşa, okul türüne ve eğitim seviyesine göre değişmediğini göstermektedir.

Kenç (2001) anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıf öğretmenlerinin yaratıcı eğitim ve uygulama konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde ettiği sonuç cinsiyet, sınıf türü ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Uzman (2003) okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini belirlemek için araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaratıcılığın akıcılık boyutunda; hizmetiçi eğitim durumlarına göre özgünlük boyutunda farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrenim seviyelerine ve kıdemlerine göre yaratıcılığın farklı boyutlarında anlamlı değişimler olduğunu gözlemlemiştir.

Öğrencileri geleceğe hazırlamak için planlanan eğitim programlarında yaratıcılık eğitiminin önemi yadsınamazdır. Yaratıcılık kavramının eğitim programlarında olabildiğince erken yer verilmesi hem öğretmen hem öğrencilerin farkındalığı açısından büyük önem taşımaktadır (Yaşar & Aral, 2010). Bu sebepten dolayı, öğrencilerin eğitim hayatına dahil olan tüm öğretmenlerin ve çocuk gelişimcilerin yaratıcılıklarının farkında olmaları ve öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl geliştireceklerini bilmeleri gerekmektedir. Literatüre baktığımız zaman, araştırmalar karşımıza farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaların genelinde yaratıcılığın önemini vurgulanmaktadır ama yaratıcılığın hangi faktörlerden etkilendiği net bir şekilde ifade edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı öğretmen ve çocuk gelişimci adaylarının yaratıcılıklarının farkındalığını ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen ve çocuk gelişimci adaylarının yaratıcılıklarının farkındalığını ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenecektir. Bu bağlamda aşağıda belirtilmiş beklenen sonuçların elde edileceği düşünülmektedir.

Yaratıcılığın erken çocukluk döneminde daha fazla olduğu belirtilmektedir. Bu sebepten ötürü çocuk gelişimci ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık farkındalıklarının özellikle sanatsal alanda diğer branşlara kıyasla daha yüksek olması beklenmektedir. Bunun yanısıra, özel eğitim öğretmen adaylarının öz/günlük yaratıcılık alanında diğer branşlara göre daha yaratıcı olmaları beklenmektedir. Ayrıca, müfredatta eleştirel düşünme ve benzeri derslerin müfredatta olmasından dolayı üniversitenin son senesinde olan öğrencilerin yeni başlayan öğrencilere nazaran sınıflarda kullanılan yöntem ve uygulamalardan haberdar olmaları beklenmektedir. Bunların yanı sıra, üniversitede yüksek sınıfta okuyan öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Diğer taraftan, literatürün bize gösterdiğine göre cinsiyet , yaş, en son tamamlanan eğitim gibi değişkenlerden kaynaklanan anlamlı bir farklılık beklenmemektir.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, Öğretmen adayları, Sınıf öğretmenliği, Özel eğitim öğretmenliği, Okul öncesi öğretmenliği, Çocuk Gelişimci

Kaynakça

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Colarado, Boulder: Westview Press.

Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47), 480-495.

Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., & Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(9), 105-116.

Erdem, A. R., & Adiguzel, D. C. (2019). The opinions of primary school teachers on their creative thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 80*, 25-38, DOI: 10.14689/ejer.2019.80.2

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd Ed.). New York, NY: Basic Books.

Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 44*(2).

Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004a). Sure, i'm creative - but not in mathematics!: Self–reported creativity in diverse domains. *Empirical Studies of the Arts, 22*(2) 143–155.

Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004b).The amusement park theoretical model of creativity. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving, 14*(2), 15–25.

Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kılıç, A. F. (2017). The examination of teachers' behaviours on creative thinking supportiveness. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 87-115.

Miller, B., Vehar, J., Firestein, R., Thuber, S., & Nielsen, D. (2011). *Creativity unbound:An introduction to creative process* (5th ed.). Evanston, IL: FourSight.

Oral, G., Kaufman, J. C., & Agars, M. D. (2007). Examining creativity in Turkey: Do Western findings apply? *High Ability Studies, 18*(2), 235–246, DOI: 10.1080/13598130701709590

Puccio, G. J., Mance, M., Switalski, L. B., & Reali, P. D. (2012). *Creativity rising: Creative thinking and creative problem solving in the 21st century.* Buffalo, NY: International Center for Studies in Creativity Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). New York: Cambridge University Press.

Şahin, F. (2016). Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *15*(3).

Uzman, E., (2003), *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(25406) Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Empati Becerileri ile Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişki

SERAP EMİR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SİMGE KARAKAŞ MISIR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. Anlamak ve anlaşılabilmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim doğumdan itibaren başlar ve hayat boyu devam eder. Çocukluk döneminde ise sosyal ilişkiler kişilik gelişimi ve kendini ifade edebilmesi açısından önemlidir (Hartup, 1989). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ise ilgileri çok çeşitli olduğu için birden fazla akran grubuna ihtiyaç duymaktadır (Akkan ,2012). Literatürde üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati becerilerinin sosyo ekonomik, cinsiyet, aile tutumları, yaş gibi değişkenler üzerinde ki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak empati becerisinin sorgulama üzerindeki etkisini yordayan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Empati becerisi alanda genellikle saldırganlık akran zorbalığı iletişimin etkililiği konuları ile ilişkilendirildiği görülmektedir.(Eisenberg & Fabes, 1990; Feschbach, 1982 , Roberts ve Strayer 1996) Matthews, Zeidner ve Roberts (2000) tarafından yapılan bir çalışmaya göre empati kişinin karşısındaki kişinin duygusal durumu içine kendini koyma ve onu anlamaya çalımadır fakat (Hoffman, 2000)de bu tanıma ek olarak empatik gelişimin sürecinde psikososyal ve bilişsel sürecinde eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret ederken, duygusal boyutu da diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (Kaya & Siyez, 2010). Empati düzeyleri incelendiğinde, ustun zekalı ve yetenekli bireylerin aşırı duyarlı olduğu görülmektedir (Akkan ,2012). Bu durum üstün zekalı ve yetenekli ergenlerin etrafındaki problemlerin net ve kesin olarak farkında olmalarına ve bu problemlere daha duyarlı olmalarına neden olmaktadır. Örneğin, üstün zekalı ve yetenekli bir ergen dünyanın öbür ucunda meydana gelen bir felakette zarar gören insanlar için günlerce üzülebilir (Akkan ,2012). Bu sebeple daha fazla araştırma yapmaya düşünmeye sorgulamaya yönelebilirler. Sorgulama literatürde karşımıza derinlemesine sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Karademir ve Saracaloğlu, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin kendi gereksinimlerinin olduğu kadar, diğer insanların gereksinimlerinin de farkında olmaları hayatı evreni sorgulamak ve araştırmaktan vazgeçmemeleri duygusal olarak yaşıtlarından olgun olmaları gibi kişilik özellikleri göz önüne alındığında sorgulama ve empatik beceri düzeylerinin yüksek olması beklenilmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada, üstün zekalı ve yeteneklilerde empati ve sorgulama becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir

Araştırmanın Amacı

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır.

Üstün zekalı yetenekli öğrencilerin empati becerileri ile sorgulama becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar,2005). Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm BİLSEM de eğitim gören üstün zekalı yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma da elverişli örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Elverişli (Uygun) örneklem, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. (Arlı ve Nazik, 2001, s.75). Araştırma 59 kız 77 erkek üstün zekalı ve yetenekli öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi)'de eğitim gören üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyini ölçmek amacıyla Bryant'ın (1982) geliştirdiği ve Yılmaz (2003) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan "Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin iç tutarlılığı, birinci sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda ise .79 hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feschbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır ve .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca yedinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Mehrabian ve Epstain'ın ölçeklerinden aldıkları puanlarla karşılaştırılmış ve .001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur (Yılmaz, 2003, s.74-75). Öğrencilerin sorgulama beceri düzeylerini ölçmek için Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen Sorgulama Becerileri ölçeği" uygulanmıştır. Sorgulama Becerileri ölçeği, ile ilgili olarak yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 14 maddeden oluşan, 3 faktörlü yapı elde edilmiş ve her bir faktör, kuramsal çerçeve doğrultusunda sırasıyla

"Bilgi Edinme", "Bilgiyi Kontrol Etme" ve "Özgüven" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen "kişisel bilgi" formu kullanılmıştır.

İnsan sosyal bir varlıktır. Anlamak ve anlaşılabilmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim doğumdan itibaren başlar ve hayat boyu devam eder. Çocukluk döneminde ise sosyal ilişkiler kişilik gelişimi ve kendini ifade edebilmesi açısından önemlidir (Hartup, 1989). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ise ilgileri çok çeşitli olduğu için birden fazla akran grubuna ihtiyaç duymaktadır (Akkan ,2012). Literatürde üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati becerilerinin sosyo ekonomik, cinsiyet, aile tutumları, yaş gibi değişkenler üzerinde ki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak empati becerisinin sorgulama üzerindeki etkisini yordayan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Empati becerisi alanda genellikle saldırganlık akran zorbalığı iletişimin etkililiği konuları ile ilişkilendirildiği görülmektedir.(Eisenberg & Fabes, 1990; Feschbach, 1982 , Roberts ve Strayer 1996) Matthews, Zeidner ve Roberts (2000) tarafından yapılan bir çalışmaya göre empati kişinin karşısındaki kişinin duygusal durumu içine kendini koyma ve onu anlamaya çalımadır fakat (Hoffman, 2000)de bu tanıma ek olarak empatik gelişimin sürecinde psikososyal ve bilişsel sürecinde eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret ederken, duygusal boyutu da diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (Kaya & Siyez, 2010). Empati düzeyleri incelendiğinde, ustun zekalı ve yetenekli bireylerin aşırı duyarlı olduğu görülmektedir (Akkan ,2012). Bu durum üstün zekalı ve yetenekli ergenlerin etrafındaki problemlerin net ve kesin olarak farkında olmalarına ve bu problemlere daha duyarlı olmalarına neden olmaktadır. Örneğin, üstün zekalı ve yetenekli bir ergen dünyanın öbür ucunda meydana gelen bir felakette zarar gören insanlar için günlerce üzülebilir (Akkan ,2012). Bu sebeple daha fazla araştırma yapmaya düşünmeye sorgulamaya yönelebilirler. Sorgulama literatürde karşımıza derinlemesine sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Karademir ve Saracaloğlu, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin kendi gereksinimlerinin olduğu kadar, diğer insanların gereksinimlerinin de farkında olmaları hayatı evreni sorgulamak ve araştırmaktan vazgeçmemeleri duygusal olarak yaşıtlarından olgun olmaları gibi kişilik özellikleri göz önüne alındığında sorgulama ve empatik beceri düzeylerinin yüksek olması beklenilmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada, üstün zekalı ve yeteneklilerde empati ve sorgulama becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır.

Üstün zekalı yetenekli öğrencilerin empati becerileri ile sorgulama becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar,2005). Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm BİLSEM de eğitim gören üstün zekalı yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma da elverişli örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Elverişli (Uygun) örneklem, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. (Arlı ve Nazik, 2001, s.75). Araştırma 59 kız 77 erkek üstün zekalı ve yetenekli öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi)'de eğitim gören üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyini ölçmek amacıyla Bryant'ın (1982) geliştirdiği ve Yılmaz (2003) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan "Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin iç tutarlılığı, birinci sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda ise .79 hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feschbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır ve .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca yedinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Mehrabian ve Epstain'ın ölçeklerinden aldıkları puanlarla karşılaştırılmış ve .001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur (Yılmaz, 2003, s.74-75). Öğrencilerin sorgulama beceri düzeylerini ölçmek için Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen Sorgulama Becerileri ölçeği" uygulanmıştır. Sorgulama Becerileri ölçeği, ile ilgili olarak yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 14 maddeden oluşan, 3 faktörlü yapı elde edilmiş ve her bir faktör, kuramsal çerçeve doğrultusunda sırasıyla "Bilgi Edinme", "Bilgiyi Kontrol Etme" ve "Özgüven" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen "kişisel bilgi" formu kullanılmıştır.

Söz konusu araştırma da Empati Becerileri Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75 bulunurken Sorgulama Becerisi Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha değeri .87 olarak bulunmuştur.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerileri puanları ile sorgulama becerisi alt boyutlarından "Bilgi Edinme" alt boyutu arasında (r =.-356 p<.01) ve "Bilgiyi Kontrol Etme" alt boyutu arasında(r=.-230 p< .01) ters yönlü bir ilişki bulunurken, " Özgüven" alt boyut ile empati becerileri arasında (r=.-0.86 p<.01) anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Söz konusu araştırma da Empati Becerileri Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75 bulunurken Sorgulama Becerisi Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha değeri .87 olarak bulunmuştur.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerileri puanları ile sorgulama becerisi alt boyutlarından "Bilgi Edinme" alt boyutu arasında (r =.-356 p<.01) ve "Bilgiyi Kontrol Etme" alt boyutu arasında(r=.-230 p< .01) ters yönlü bir ilişki bulunurken, " Özgüven" alt boyut ile empati becerileri arasında (r=.-0.86 p<.01) anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu sonuca dayanarak üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin empati becerisi "Bilgi Edinme" ve "Bilgiyi Kontrol Etme" ile arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki var iken " Özgüven" üzerinde etkisi olmadığı çıkarımında bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler : Empati Becerisi, Sorgulama Becerisi, Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuklar

Kaynakça

Akkan Hatice ,2012 üstün Zekalı 6-8. Sınıf OĞrencilerinin İki Farklı Akademik Ortamdaki Sosyometrik StatüLerine GöRe Empatik EğİlimleRi, Yasam Doyumları Ve Aile Yasantıları , Dokuz Eylül Unıversitesi , Yüksek Lisans Tezi

Arlı, M. Ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bryant, B. (1982) An ındex of empathy for children and adolescents Child Development. 53, 413- 425.

Eisenberg, N., Fabes R. (1990) Empathy: Conceptualization, Measurement And Relation To Prosocial Behavior, **Motivation And Emotion**, 14, 131-149

Feshbach, N. D. (1982) Sex Differences İn Empathy. In N. Eisenberg (Ed.) **The Development Of Prosocial Behavior**. (P. 300- 339) New York: Academic Press,

Hartup, W.W. (1989). Social Relationship and Their Developmental Signifiance. American Psychologist, 44 (2).

Hoffman, M. L. (2000). Empathy And Moral Development: Implications For Caring And Justice. *New York: Cambridge University Press*.

Karademir ,Çiğdem ve Saraçaoğlu ,Seda , 2013 Sorgulama Becerıleri Ölçeğİ'nın Gelİştİrİlmesİ: Geçerlık ve Güvenİrlık Çalışması Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal Of Instruction] – 1(2), 56-65

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

Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2002). Emotional İntelligence: Science & Myth. *London: The MIT Press*.

Roberts, W., Strayer, J. (1996) Empathy, Emotional Expressiveness And Prosocial Behavior Child Development**.** 67, 449- 470

Siyez, D.M. Ve Kaya, A. (2008). Validity And Reliability Of The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale With Turkish Children. Journal Of Psychoeducational Assessment, 26: 139, 2008.

Yüksel Yılmaz, A. (2004). "Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2) , 329-340.

(25503) Toplumda Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Mesafe Düzeyinin Belirlenmesi

İLHAN KOYUNCU
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

TAHSİN FIRAT
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal entegrasyonu sağlamaya yönelik olarak uzun yıllardır okul ortamlarında kaynaştırma eğitiminin uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu uygulamanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesindeki önemli unsurlardan birisi hiç kuşkusuz normal gelişim gösteren öğrenciler olmaktadır (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013). Çeşitli toplumlarda okul öncesinden üniversiteye kadar birçok eğitim kademesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını, algılarını ve kabul düzeylerini belirlemeye yönelik birçok çalışmanın yapıldığını görmek mümkündür (Bakker & Bosnian, 2003; Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Favazza & Odom, 1997; Fırat & Koyuncu, 2019; Huskin, Reiser-Robbins, & Kwon, 2017). Yapılan bu araştırmalardaki amaçlarından biri okul ortamında öğrenciler arasındaki kaynaşmanın düzeyinin veya entegrasyonun başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik olmaktadır. Diğer taraftan kaynaştırma uygulamalarıyla okul ortamında sağlanmaya çalışılan bu entegrasyonun eğitim süreci bittikten sonrada devam etmesi temel amaçlardan biridir. Dolayısıyla amaçlanmakta olan normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerin sadece birlikte yaşaması değil, bu bireylerin "birlikte, uyumlu ve mutlu yaşaması" kültürünü kazanmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, toplumda özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık eksikliğinin, olumsuz toplum tutumlarının ve damgalayıcı inançların hüküm sürdüğü yerlerde, entegrasyona yönelik çabalar daha fazla direnişle karşılanabilmektedir (Scior, 2011). Çeşitli önyargılar ve damgalayıcı tutumlar toplum içinde özel gereksinimli bireylere yönelik ayrımcı, dışlayıcı tutum ve davranışlara yol açabilmektedir (Werner, 2015). Hiç şüphesiz bütün bunlar ise özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirememelerine, toplumdan soyutlanmalarına ve kendilerini değersiz ve mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır (Antonak & Livneh, 2000). Bu nedenle, toplumun özel gereksinimli bireylere yaklaşımlarını ve bu bireylerle ne düzeyde bir etkileşim içinde bulunmak istediklerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylere yönelik verilen toplum tepkilerinin anlaşılmasının, kaynaştırma politikalarının toplum düzeyinde ne gibi yansımalarının olduğunu görebilmemiz açısından önemli olacaktır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafe düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İkinci olarak ise toplumun özel gereksinim bireylere yönelik sosyal mesafelerinin özel gereksinim gruplarına göre değişip değişmediğini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafelerini belirlemek için tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda, hedef evrenden seçilen belirli bir örnekleme yapılandırılmış sorular sorularak grubun belirli bir konudaki görüşleri, fikirleri, inançları veya tutumları betimlenip elde edilen sonuçların evrene genellenmesi amaçlanır (Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmanın grubunu Türkiye'nin güneydoğusunda yaşayan 569 katılımcı seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Katılımcıların 395'i (%60) kadın, 264'ü (%40) erkektir. Katılımcıların yaşları 16 ile 64 arasında değişmekte ve ortalaması 26.4'tür. Veri toplama aracı olarak insanlar arasındaki sosyal mesafeyi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği kullanılmıştır (Bogardus, 1925). Bogardus ölçeği insan grupları arasındaki önyargıları, kalıp düşünceleri ve ayrımcılığa neden olabilecek algıları ortaya çıkarmada kullanılmaktadır (Maurer, 2013). Ölçek üstün yetenekli/zekalı, görme engelli, işitme engelli, zihin engelli, fiziksel engelli, öğrenme güçlüğü, otizmli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, süreğen hastalığı, dil ve konuşma bozukluğu bireylere yönelik olarak; (a) evlenebilirim, (b) evlilik yoluyla yakın akraba olabilirim, (c) kapı komşusu olabilirim, (d) arkadaş olabilirim, (e) iş arkadaşı olabilirim ve (f) iletişime girmekten kaçınırım maddelerinden oluşmaktadır. Özel gereksinim gruplarına yönelik sosyal mesafe düzeyi frekans ve yüzde (%) değerleri üzerinden hesaplanmıştır. Ayrıca, tüm gruplar bazında veri setleri normalden önemli sapmalar gösterdiğinden dolayı cinsiyet, okunan bölüme/fakülteye ve iletişim sıklığı göre değişip değişmediğine yönelik analizlerde Mann-Whitney U Test ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal entegrasyonu sağlamaya yönelik olarak uzun yıllardır okul ortamlarında kaynaştırma eğitiminin uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu uygulamanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesindeki önemli unsurlardan birisi hiç kuşkusuz normal gelişim gösteren öğrenciler olmaktadır (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013). Çeşitli toplumlarda okul öncesinden üniversiteye kadar birçok eğitim kademesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını, algılarını ve kabul düzeylerini belirlemeye yönelik birçok çalışmanın yapıldığını görmek mümkündür (Bakker & Bosnian, 2003; Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Favazza & Odom, 1997; Fırat & Koyuncu, 2019; Huskin, Reiser-Robbins, & Kwon, 2017). Yapılan bu araştırmalardaki amaçlarından biri okul ortamında öğrenciler arasındaki kaynaşmanın düzeyinin veya entegrasyonun başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik olmaktadır. Diğer taraftan kaynaştırma uygulamalarıyla okul ortamında sağlanmaya çalışılan bu entegrasyonun eğitim süreci bittikten sonrada devam etmesi temel

amaçlardan biridir. Dolayısıyla amaçlanmakta olan normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerin sadece birlikte yaşaması değil, bu bireylerin "birlikte, uyumlu ve mutlu yaşaması" kültürünü kazanmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, toplumda özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık eksikliğinin, olumsuz toplum tutumlarının ve damgalayıcı inançların hüküm sürdüğü yerlerde, entegrasyona yönelik çabalar daha fazla direnişle karşılanabilmektedir (Scior, 2011). Çeşitli önyargılar ve damgalayıcı tutumlar toplum içinde özel gereksinimli bireylere yönelik ayrımcı, dışlayıcı tutum ve davranışlara yol açabilmektedir (Werner, 2015). Hiç şüphesiz bütün bunlar ise özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirememelerine, toplumdan soyutlanmalarına ve kendilerini değersiz ve mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır (Antonak & Livneh, 2000). Bu nedenle, toplumun özel gereksinimli bireylere yaklaşımlarını ve bu bireylerle ne düzeyde bir etkileşim içinde bulunmak istediklerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylere yönelik verilen toplum tepkilerinin anlaşılmasının, kaynaştırma politikalarının toplum düzeyinde ne gibi yansımalarının olduğunu görebilmemiz açısından önemli olacaktır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafe düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İkinci olarak ise toplumun özel gereksinim bireylere yönelik sosyal mesafelerinin özel gereksinim gruplarına göre değişip değişmediğini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafelerini belirlemek için tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda, hedef evrenden seçilen belirli bir örnekleme yapılandırılmış sorular sorularak grubun belirli bir konudaki görüşleri, fikirleri, inançları veya tutumları betimlenip elde edilen sonuçların evrene genellenmesi amaçlanır (Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmanın grubunu Türkiye'nin güneydoğusunda yaşayan 569 katılımcı seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Katılımcıların 395'i (%60) kadın, 264'ü (%40) erkektir. Katılımcıların yaşları 16 ile 64 arasında değişmekte ve ortalaması 26.4'tür. Veri toplama aracı olarak insanlar arasındaki sosyal mesafeyi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği kullanılmıştır (Bogardus, 1925). Bogardus ölçeği insan grupları arasındaki önyargıları, kalıp düşünceleri ve ayrımcılığa neden olabilecek algıları ortaya çıkarmada kullanılmaktadır (Maurer, 2013). Ölçek üstün yetenekli/zekalı, görme engelli, işitme engelli, zihin engelli, fiziksel engelli, öğrenme güçlüğü, otizmli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, süreğen hastalığı, dil ve konuşma bozukluğu bireylere yönelik olarak; (a) evlenebilirim, (b) evlilik yoluyla yakın akraba olabilirim, (c) kapı komşusu olabilirim, (d) arkadaş olabilirim, (e) iş arkadaşı olabilirim ve (f) iletişime girmekten kaçınırım maddelerinden oluşmaktadır. Özel gereksinim gruplarına yönelik sosyal mesafe düzeyi frekans ve yüzde (%) değerleri üzerinden hesaplanmıştır. Ayrıca, tüm gruplar bazında veri setleri normalden önemli sapmalar gösterdiğinden dolayı cinsiyet, okunan bölüme/fakülteye ve iletişim sıklığı göre değişip değişmediğine yönelik analizlerde Mann-Whitney U Test ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Katılımcıların evlenme konusunda üstün yetenekliler (%47) dışında diğer özel gereksinim gruplarına önemli ölçüde sosyal mesafe koydukları belirlenmiştir. En fazla sosyal mesafeyi zihin engelli (%2) ve otizmli (%3) bireylere yönelik ortaya koyarken, bunları dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği, süreğen hastalık, işitme engelli, görme engelli, fiziksel engelli ve öğrenme güçlüğü takip etmiştir. Katılımcılar özel gereksinimli bireylerle evlilik yoluyla akraba olmada da en fazla sosyal mesafeyi zihin engelli (%8) ve otizmli (%19) bireylere yönelik ortaya koyarken en az sosyal mesafe üstün yetenekli (%30) bireylere gösterilmiştir. Katılımcıların yarıya yakının belirtilen özel gereksinim gruplarından biriyle kapı komşu (%36-50) olabileceği belirlenirken, nispeten daha az bir kısmının iş arkadaşı (%25-%38) olabileceği belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu belirtilen özel gereksinim gruplarından biriyle arkadaş olabileceğini (%57-%72) ortaya koyarken, arkadaş olma açısından en fazla sosyal yakınlık görme engelli ve işitme engelli bireylere yönelik olmuştur. Ayrıca, katılımcıların iletişimden en fazla uzak durdukları gruplar zihin engelli (%20), otizmli (%12), öğrenme güçlüğü (%10) olan bireyler olmuştur.

Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafeleri cinsiyete ($z=-1,845$, $p>0,05$), eğitim durumuna ($\chi^2=1,013$, $p>0,05$) ve iletişim sıklığına ($\chi^2=1,127$, $p>0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafeleri ile yaşları arasında çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,115$, $p<0,01$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların evlenme konusunda üstün yetenekliler (%47) dışında diğer özel gereksinim gruplarına önemli ölçüde sosyal mesafe koydukları belirlenmiştir. En fazla sosyal mesafeyi zihin engelli (%2) ve otizmli (%3) bireylere yönelik ortaya koyarken, bunları dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği, süreğen hastalık, işitme engelli, görme engelli, fiziksel engelli ve öğrenme güçlüğü takip etmiştir. Katılımcılar özel gereksinimli bireylerle evlilik yoluyla akraba olmada da en fazla sosyal mesafeyi zihin engelli (%8) ve otizmli (%19) bireylere yönelik ortaya koyarken en az sosyal mesafe üstün yetenekli (%30) bireylere gösterilmiştir. Katılımcıların yarıya yakının belirtilen özel gereksinim gruplarından biriyle kapı komşu (%36-50) olabileceği belirlenirken, nispeten daha az bir kısmının iş arkadaşı (%25-%38) olabileceği belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu belirtilen özel gereksinim gruplarından biriyle arkadaş olabileceğini (%57-%72) ortaya koyarken, arkadaş olma açısından en fazla sosyal yakınlık görme engelli ve işitme engelli bireylere yönelik olmuştur. Ayrıca, katılımcıların iletişimden en fazla uzak durdukları gruplar zihin engelli (%20), otizmli (%12), öğrenme güçlüğü (%10) olan bireyler olmuştur.

Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafeleri cinsiyete ($z=-1,845$, $p>0,05$), eğitim durumuna ($\chi^2=1,013$, $p>0,05$) ve iletişim sıklığına ($\chi^2=1,127$, $p>0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal mesafeleri ile yaşları arasında çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,115$, $p<0,01$).

Anahtar Kelimeler : Özel gereksinimli bireyler, sosyal mesafe, Bogardus ölçeği, Sosyal kabul, Normal gelişim gösteren bireyler

Kaynakça

Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *22*(5), 211-224.

Bakker, J. T., & Bosnian, A. M. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, *26*(1), 5-14.

Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distance. Journal of Applied Sociology, 9, 299-308.

Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish educational studies*, *34*(1), 43-54.

de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, *22*(4), 831-844.

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, *63*(3), 405-418.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Huskin, P., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2017). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 1*(11), 1-11.

Maurer, T. (2013). Illustrating Prejudice and Discrimination with a Class Activity on the Bogardus Social Distance Scale. Retrieved from https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2013/93.

Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(6), 2164-2182.

Werner, S. (2015). Public stigma and the perception of rights: Differences between intellectual and physical disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *38*, 262-271.

(25641) Yenidoğan İşitme Tarama Programı Kapsamında Erken Müdahale Sürecinin İncelenmesi: Durum Araştırması

NAGİHAN BAŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ZERRİN TURAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YILDIZ UZUNER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Doğuştan İşitme Kayıplı (İK) çocuklar, işiten akranlarına göre dezavantajlı olarak doğmaktadırlar. Bu dezavantajlı olma durumunu en aza indirmek için ise, doğumdan hemen sonra çocuğun işitme kaybı tanılanmalı, altı ay içerisinde işitme cihazı edinip ailesi ile birlikte bir aile eğitim programına başlanması gerekmektedir. Bu amacı karşılamak için dünya genelinde Yenidoğan İşitme Tarama Programları (YDİT-P) kurulmuştur. Her ne kadar bu programlar ile dünya genelinde taranan İK çocuk sayısı artmış, tanılanma, cihazlanma, eğitime başlama yaşı düşmüş olsa da; hedeflenen eğitim yaşına ulaşmada ve İK çocuk ailesinin süreci devam ettirmesinde bazı problemler olduğu belirtilmektedir. Bu problemler arasından; ailelerin birbirine ardına gerçekleşen süreçlerde uzmanlar tarafından yeterli ölçüde bilgilendirilmemesi, ailelerin tanı ve eğitim merkezlerine ulaşmada zorluk yaşamaları ve takip sisteminin etkili bir şekilde işlememesi en önemli sorunlar olarak bildirilmiştir. Türkiye'de de YDİT-P, 2004 yılında ülke geneline yaygınlaştırılmış ve 2012 yılında taranan çocuk oranı %85.6'ya çıkmış, tanı merkezlerinden bildirilen raporlara göre de tanı yaşı önemli ölçüde düşmüştür. Bu olumlu gelişmelerle birlikte bazı problemler de rapor edilmiştir. Türkiye'de YDİT-P'de öne çıkan problemler; sağlık çalışanı ve ileri tanı merkezi eksikliği ile etkin işleyen bir takip mekanizmasının olmamasıdır.

Uluslararası alanyazında işitme kayıplı çocukların taramadan eğitime kadar olan erken müdahale sürecini betimleyen araştırmalar olsa da, Türkiye'de bu süreci derinlemesine ve bütüncül inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Sürecin detaylı olarak incelenmesi ile İK çocuk ve ailesinin aile eğitim programlarına zamanında başlamasını engelleyen unsurların ortaya çıkarılması ve bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi atılacak ilk adımdır. Bu sebeplerle bu araştırmada, tanıdan eğitime kadar olan sürecin detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, bütüncül bir durum araştırması olarak desenlenmiştir. Türkiye'de bulunan bir ileri tanı merkezi araştırma ortamı olarak seçilmiştir. Veriler; gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, belgeler ve süreç ürünleri ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı, üç ay süre ile ileri tanı merkezinin kulak, burun, boğaz ve odyoloji bölümlerinde sistematik gözlemler yapmıştır. Araştırma sonunda toplam 13 gözlem, 13 yarı yapılandırılmış görüşme, 67 sayfa araştırmacı günlüğü, iki belge ve üç süreç ürününden veri seti oluşturulmuştur. İleri tanı merkezinde çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan dört odyometrist, bir uzman odyolog, bir kulak burun boğaz hekimi ile ve çocuğu araştırma ortamında tanılanan yedi aile ile görüşülmüştür. Tüm veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Verilerin inandırılığı için; süreç içerisinde bu araştırmanın yazarları tarafından geçerlik-güvenirlik komitesi oluşturulmuş, komite görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ardından raporlaştırılmıştır. Tüm yarı yapılandırılmış görüşmelerin döküm doğruluğu alınmıştır. Veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve farklı veri toplama teknikleri ile desteklenmiştir. Analiz sürecinde araştırmacının oluşturduğu kod ve temalara geçerlik-güvenirlik komite üyeleri geçerlik onayı vermiştir. Araştırma etiği açısından; araştırmacı çalıştığı kurum ve araştırma ortamından araştırma izni almıştır. Bilinçli onay ilkesi gereği, tüm katılımcılar araştırma amacı ve katılımcı hakları konusundan bilgilendirilmiştir. Gizliliği sağlamak adına, tüm katılımcılara kod isim verilmiştir. Adil paylaşım için karşıklı kazanç ilkesi uygulanmış, araştırmacı katılımcılara istedikleri bilgileri sunmuştur.

Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın amacı, bir ileri tanı merkezinde yenidoğan işitme taramasından eğitime yönlendirmeye kadar olan süreci incelemek, sürece ilişkin hem sağlık çalışanlarının hem de ailelerin görüşlerini, karşılaştıkları zorlukları, sundukları çözüm önerilerini belirlemek ve işitme kayıplı çocukların yönlendirildikleri eğitim programlarını araştırmaktır.

Bu araştırmaya, ileri tanı merkezinden dört odyometrist, bir uzman odyolog, bir kulak burun boğaz hekimi ve çocuğu bu ileri tanı merkezinde tanılanan yedi aile katılmıştır. Bu araştırmanın verileri; aile ve sağlık çalışanları ile yapılan görüşmelerle, ilgili merkezde yapılan fiziksel ve sosyal gözlemlerle, araştırma ortamından alınan belgelerle, araştırma sürecinde toplanan süreç ürünleriyle ve yansıtmalı araştırma günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerin tümevarımsal analizinden elde edilenler dört tema çerçevesinde raporlaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, ileri tanı merkezlerinin, tanı merkezlerinde çalışacak yetkinlikte olan sağlık çalışanlarının ve işitme kayıplı çocuklar için eğitim veren nitelikli devlet kurumlarının arttırılmasına, İK çocuğun güncel durumu hakkında sağlık merkezlerine de detaylı bilgi veren bir yönlendirme mekanızmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. İleri tanı merkezlerindeki yoğunluğun azaltılması için ise, birinci basamak merkezlerin fiziki koşullarının daha da iyileştirilmesine, bu merkezlerde çalışan ve yenidoğan işitme tarama testi uygulayan çalışanların test öncesinde, test esnasında dikkat edilmesi gereken konular hakkında daha da bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İleri tanı merkezlerinde ebeveyni de işitme kayıplı olan çocuklar için işaret dili tercümanına, ebeveyni farklı dil

konuşan çocuklar için ise profesyonel bir tercümana ihtiyaç duyulmaktadır. Ailelerin ise süreçte psikolojik ve ekonomik olarak desteklenmeye ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Aileler bu psikolojik desteği de, farklı bir kurumdaki psikologdan ziyade çocuklarının devam ettiği eğitim kurumundaki psikologdan almak istediklerini belirtmişlerdir. Sürecin daha etkin bir şekilde işlemesi için, sistematik bir şekilde çalışan takip sistemine ve işitme kayıplı çocukların eğitiminde uzman kişilerin sağlık çalışanları ile işbirliğinin arttırılmasına, ileri tanı merkezlerinde mümkünse 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara aile merkezli yaklaşım çerçevesinde eğitim veren eğitim merkezlerinin de oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan bu araştırma; sağlık çalışanlarının, ailelerin neler yaşadığını daha iyi anlamalarına ve eğitimcilerin de işitme kayıplı çocukların tanılanma süreci hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ortamında, İK çocuklar sürecin en başından itibaren hem araştırma ortamının hem de Türkiye Sağlık Bakanlığı'nın ortak çabaları ile takip edilmeye çalışılmaktadır. Süreç; araştırma verileri toplanan zaman aralığında araştırma ortamındaki sağlık çalışanlarının ulusal veri tabanına İK çocuğun bilgilerini ve test sonuçlarını girmesi ile başlamaktadır. İK çocuğun bir sonraki test randevusuna gidip gitmediği aile hekimleri tarafından takip edilmektedir. Aile hekimi, İK çocuk ailesine ulaşarak süreci devam ettirmeye gayret göstermektedir. Ancak araştırma ortamında çalışan sağlık çalışanları, İK çocuğun teste başka bir merkezde gidip gitmediğini ve işitme cihazı alıp almadığını bilememekte, sistem tarafından kendilerine geri dönüş yapılmamaktadır.

Bununla birlikte araştırma ortamında tanılanan ve bu araştırmaya dahil olan İK çocukların tanılanma,cihaz edinme ve eğitime başlama yaşlarının evrensel standartları karşıladığı bulunmuştur. Ancak araştırma ortamının çok yoğun olduğu ve bu yoğunluğun da test randevularının daha uzun bir zaman dilimine verilmesine sebep olduğu gözlenmiştir. Bu durumun genel olarak tanı yaşını geciktirdiği söylenebilir.

Aileler ise süreçte; maddi ve psikolojik desteğe, İK çocukların eğitimi ve geleceği hakkında daha çok ve ayrıntılı bilgiye, daha fazla ileri tanı merkezine ve kaliteli eğitim merkezlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aileler, eğitime erken dönemde başlanılmasını ve devam edilmesini, düzenli işitme cihazı kullanılmasını oldukça önemli bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : işitme kayıplı çocuk, erken müdahale, takip sistemi, yenidoğan işitme tarama programı

Kaynakça

American Academy of Pediatrics Task Force on Newborn and Infant Hearing: Newborn and Infant Hearing Loss: Detection and Intervention (1999). Pediatrics, 103(2), 527-530.

Bolat, H. ve Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics, 5(2), 11-14.

Bolat, H., Bebitoğlu, F.G., Özbaş, S., Altınsu, A.T., & Köse, M.R. (2009). National newborn hearing screening program in Turkey: Struggles and implementations between 2004 and 2008. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 73, 1621-1623.

Bradham, T.S., Houston, K.T., Guignard, G.H. ve Hoffman, J. (2011). Strategic analysis of family support in EHDI systems. The Volta Review, 111(2), 181-194.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional Children, 71(2), 195-207.

Brown, P. M. ve Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. P. E. Spencer (Ed.), Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children içinde, (s.136-165). NC, USA: Oxford University Press.

Bogdan, R.C. ve Biklen S.K. (2007). Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Cole, E.B. ve Flexer, C. (2007). Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six. San Diego: Plural Publishing, Inc.

Çiprut, A. ve Akdaş F. (2014). Taramada kullanılan yöntemler, taramaya hazırlık, etkileyen faktörler. Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı içinde (s.38-50). http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/297 /'den edinilmiştir.

Davis, A. ve Hind, S. (2003). The newborn hearing screening programme in England. International Congress Series, Elsevier, 1254, 335-339.

DesGeorges, J. (2003). Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: listening to and learning from families. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 9, 89- 93.

Doğan, M. (2015). Yetersizliği Olan Çocuklar, Aile ve Aile Eğitimi: Kavramsal ve Uygulamaya Dönük Gelişmeler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 111-127.

Dunst, C.J. (2000). Revisiting "Rethinking early intervention". Topics in Early Childhood Special Education, 20(2), 95-104.

Edwards, L.C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), 258-268.

Hardonk, S., Desnerck, G., Loots, G., Matthijs,L., Hove, G.V., Kerschaver, E.V. ... Louckx, F. (2011). From screening to care: Qualitative analysis of the parental experiences related to screening and the (re)habilitation care for children with congenital deafness in Flanders, Belgium. The Volta Review, 111(3), 299-324.

Harkönen, U. (2005). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Children, 44,1-9.

Hoff, T., Hoyt, A., Therrell, B. and Ayoob, M. (2006). Exploring barriers to long-term follow-up in newborn screening programs. Genetics in Medicine, 8(9), 563-570.

Hoffman, J., Munoz, K.F., Bradham, T.S. ve Nelson, L. (2011). Loss to follow-up: Issues and recommendations. The Volta Review, 111(2), 165-180.

İncesulu, A., Vural, M. ve Erkam, U. (2003). Children with cochlear implants: Parental perspective. Otology & Neurotology Inc., 24, 605-611.

Sass-Lehrer, M., Porter, A. ve Wu, C.L. (2016). Families: Partnerships in practice. M.Sass-Lehrer (Ed.). Early Intervention for Deaf and Hard-Of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families içinde (s.65-105). İngiltere: Oxford University Press.

Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 1156-1174.

Yılmazer, R., Yazıcı, M.Z., Erdim, İ., Kaya, H.K., Özcan Dalbudak, Ş. ve Kayhan, T. F. (2016). Follow-up results of newborns after hearing screening at a training and research hospital in Turkey. TheJournal of International Advanced Otology, 12(1), 55-60.

(25676) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Geleneksel Jestlerin Yordayıcıları

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GAMZE ALAK
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bebekler, sözel dil kazanımından önce "söz-öncesi" veya "dil-öncesi" amaçlı iletişim döneminden geçmektedirler. Bu dönemde isteklerini çevrelerindeki bireye bildirmek, çevresel uyaranlara ilişkin ilgi ya da bilgiyi paylaşmak amacıyla sözel olmayan iletişim eylemlerini yani sesleri, jestleri ve bakışlarını kullanan (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998; Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker, 1988) bebekler, aslında sözel dil gelişiminin temellerini oluşturmaktadırlar. Nitekim sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin daha sonraki dil gelişimini yordadığına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır (ör., Baron-Cohen, 1989; Calandrella ve Wilcox, 2000; Hadley ve Holt, 2006).

Bakış ve seslendirmeye göre daha belirgin olan jestler, amaçlı iletişimin en tutarlı ilk göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Crais, Douglas ve Campbell, 2004). Dolayısıyla genel olarak eller, parmaklar, yüz ifadeleri ve vücut pozisyonları kullanılarak iletişim amacıyla ortaya çıkan eylemler olarak tanımlanan (Iverson ve Thal, 1998) jestler, çocukların mevcut sosyal iletişim becerileri ve iletişim gelişimindeki potansiyelleri hakkında bizlere önemli bilgiler sunmaktadır (Capone ve McGregor, 2004; Crais, Watson ve Baranek, 2009; Gros-Louis, West ve King, 2014).

Jestler normal gelişim gösteren çocuklarda söz-öncesi dönemde, bir nesneyi çevresindeki bireyin göz hizasında tutarak gösterme, işaret etme, uzanma, el sallama gibi farklı davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Crais ve diğ., 2004). Alanyazında jestleri türlerine veya iletişim işlevlerine göre gruplandıran farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Örneğin; Yoder, Lieberman ve Thompson (2010) jestleri, davranışsal özellikleri açısından gösterici ve geleneksel jestler olarak sınıflandırmışlardır. Gösterici jestler, bir nesne ya da olayı işaret etme veya dikkat çekme amacıyla kullanılan ve sadece bağlamdan yorumlanabilen jestler (Iverson ve Thal, 1998) iken geleneksel jestler, belirli bir kültürün özelliklerini yansıtan ve o kültürde sıklıkla kullanılan sosyal jestlerdir (Acredolo ve Goodwyn, 1988). Daha açık bir ifade ile gösterici jestler, basitçe nesne üzerine refere etme sürecini içerirken; geleneksel jestler, bağlam ve zaman dışı refere etme süreçlerini de içermektedir (Capone ve Mcgregor, 2004; Iverson ve Thal, 1998). Dolayısıyla geleneksel jestler, dil gelişimi ile güçlü bir şekilde ilişkili olan sembolik oyun eylemlerinin de önemli bir bileşeni olduğu öne sürülmektedir (Crais ve diğ., 2009). Bu bilgiler doğrultusunda geleneksel jestlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak dil gelişimi ile ilişkili olduğunu söylenebilir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda, jestlerin kazanımında gecikmeler görülmekte (Talbott, Nelson ve Tager-Flusberg, 2015) ve jestlerin kullanımında normal gelişim gösteren ve diğer gelişim geriliği olan çocuklardan farklılıklar görülmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009; Töret ve Acarlar, 2011; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Türlerine göre ele alındığında OSB olan çocuklar, geleneksel jestlere göre gösterici jestlerde daha iyi performans göstermektedirler (Özçalışkan, Adamson ve Dimitrova, 2016). Örneğin, yetişkinin elini tutarak manipüle etme gibi yakınsal gösterici jestleri daha sık kullanmakta (Sowden, Perkins ve Clegg, 2011), işaret etme gibi uzaklık gösterici jestlerinde ise sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Töret ve Acarlar, 2011). Bunun yanı sıra OSB olan çocukların hemen hemen tümünde, geleneksel jestler içinde ele alınan el sallama, başı ile onaylama hareketi yapma ya da hayır anlamında başını iki yana sallama gibi jestlerde ve –mış gibi eylemleri içeren pandomim jestlerde güçlükler görülmektedir (Sowden ve diğ., 2011; Wetherby ve diğ., 2007).

Normal gelişim gösteren çocuklarda jestlerin gelişimi göz önüne alındığında öncelikle gösterici jestlerin daha sonra geleneksel jestlerin kazanıldığı görülmektedir (Acredolo ve Goodwyn, 1988; Crais ve diğ., 2004). Çocuklarda geleneksel jestlerin kazanımının taklit becerileri (Striano, Tomasello ve Rochat, 2001) ve bunun yanı sıra temsili düşünmeyle ilgili bilişsel süreçlerin gelişimiyle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Bates, 1979). Dolayısı ile OSB olan çocuklarda geleneksel jestlerde sınırlılıklar yaşanmasının, OSB olan çocukların taklit becerilerinde ve gösterici jestlerde yaşadıkları sınırlılıklar ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Bu yüzden OSB olan çocuklarda geleneksel jestler ile gösterici jestlerin, taklidin ve iletişim amaçlı bakışların yordayıcı ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada OSB olan çocuklarda gösterici jestlerin, taklidin ve iletişim amaçlı bakışların geleneksel jestleri yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

OSB olan çocuklarda; gösterici jestlerin, taklidin ve iletişim amaçlı bakışların geleneksel jestleri yordama durumunun incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırma katılan çocukların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan çocuklarda (a) klinik olarak OSB tanısı alması, (b) herhangi bir duyusal veya motor yetersizliğinin olmaması ölçütleri aranmıştır. Bu ölçütler

doğrultusunda araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde yer alan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, 28-98 ay arası (M= 58.42) 103 OSB olan çocuktan (12 kız, 91 erkek) oluşmaktadır. OSB olan çocukların tümü, üniversite hastanelerinin çocuk psikiyatrisi bölümlerinden tanı almışlardır. Ayrıca bütün çocukların birçok ülkede otizmi tarama ve tanılama amacıyla kullanılan Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği'nden (ÇODÖ, İncekaş-Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral, 2006) aldıkları puanın kesme noktasının (29.5) üstünde olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama sürecinde araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanarak öncelikle çocukların devam ettikleri kurumlardan ardından ebeveynlerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmaya katılım için izin veren ebeveynlerin, çocukların demografik bilgilerine ilişkin bir form doldurmaları sağlanarak amaçlı iletişim eylemlerinin ve taklit becerilerinin değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Çocukların iletişim amaçlı bakışlarını (ikili ve üçlü bakış) değerlendirmek için Erken Sosyal İletişim Ölçeği'nde (Early Social Communication Scales-ESCS, Mundy ve diğ., 2003) yer alan işlemler uyarlanıp kullanılırken jest (gösterici ve geleneksel) kullanımları ve taklit becerilerini (yapılandırılmış ve kendiliğinden) değerlendirmek için Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE, Ökcün-Akçamuş, Acarlar, Alak ve Keçeli-Kaysılı, 2018) kullanılmıştır. Çocukla yapılan değerlendirmeler, bireysel olarak çocukların eğitime devam ettikleri sınıflarda gerçekleştirilmiş ve tüm değerlendirme oturumları daha sonra kodlama yapabilmek için video kaydına alınmıştır. Sıklık temelinde yapılan kodlamalarının güvenilir bir şekilde yapılması için kodlanacak davranışların işlevsel tanımının yer aldığı bir kodlama rehberi hazırlanmıştır. Değerlendirme videolarının %20'si için uygulama güvenirliği, %20'si için de kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Veriler hiyerarşik regresyon ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arasında olası ilişkileri incelemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda ikili bakış (r=-.040, p = .688) dışında üçlü bakış (r=.246, p=.012), yapılandırılmış taklit (r=.398, p=.000), gösterici jestler (r=.417, p=.000) ve kendiliğinden taklidin (r=.457, p=.000) geleneksel jestler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde değişkenlerin geleneksel jestler üzerindeki bireysel etkisini görmek amacıyla değişkenler düşükten yüksek düzeyde ilişkili olana doğru analize alınmıştır. Sonuçta oluşan dört modelin de anlamlı olduğu görülmektedir [Fmodel1(1,101)=6.513, p=.012; Fmodel2(2,100)=9.654, p=.000; Fmodel3(3,99)=10.403, p=.000; Fmodel4(4,98)=11.882, p=.000]. Analizde üçlü bakıştan oluşan ilk modelin toplam varyansın %6.1'ini açıkladığı ve geleneksel jestleri yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir (t=2.552, p=.012). Yapılandırılmış taklidin eklenmesiyle ikinci modelin açıkladığı varyans oranında %10.1 bir artış olduğu (R2=.145, ΔR2= .101, p=.001) ve sadece yapılandırılmış taklidin geleneksel jestleri yordama gücünün anlamlı (t=3.476, p=001) olduğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada gösterici jestlerin dahil edilmesiyle modelde %7.8 artış (R2=.217, ΔR2=.078, p=.002) olduğu ayrıca hem yapılandırılmış taklidin (t=2.405, p=.018) hem de gösterici jestlerin (t=3.184, p=.002) geleneksel jestleri anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak kendiliğinden taklidin eklenmesi ile modelde %8.7 (R2= .299, ΔR2= .087, p = .001) oranında artış olduğu ve hem gösterici jestlerin (t = 3.685, p = .000) hem de kendiliğinden taklidin (t = 3.556, p=.001) geleneksel jestleri anlamlı yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, geleneksel jestler, gösterici jestler, bakış, taklit

Kaynakça

Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 450-466.

Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *7*(2), 113-127.

Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.), The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy (pp. 33-68). New York, NY: Academic Press.

Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *43*(5), 1061-1071.

Capone, N. C., & McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(1), 173-186. doi:10.1044/1092-4388(2004/015)

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(4), 1-143.

Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, *18*(1), 95-108.

Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(3), 678-694.

Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*, *19*(4), 385-408

Hadley, P. A., & Holt, J. K. (2006). Individual differences in the onset of tense marking: A growth-curve analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(5), 984-1000.

Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul Brookes.

İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Validity and Reliability Analysis of Turkish Version of Childhood Autism Rating Scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, *27*(4), 266-274.

Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *Early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.

Ökçün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., & Alak, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için erken sosyal iletişim ve etkileşim ölçeği (ESİE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversite, Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, *20*(6), 754-763.

Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *52*(5), 1139-1156.

Sowden, H., Perkins, M., & Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, *27*(1), 21-38.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, *25*(6), 475-485.

Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, *4*(4), 442-455.

Talbott, M. R., Nelson, C. A., & Tager-Flusberg, H. (2015). Maternal gesture use and language development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(1), 4-14

Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Gestures in prelinguistic Turkish children with autism, Down syndrome, and typically developing children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1471-1478.

Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *31*(2), 240-252.

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(5), 960-975.

Yoder, P. J., Lieberman, R. G., & Thompson, T. (2010). *Partial interval time sampling of adaptive strategies for the Useful Speech Project. Unpublished manual*. Vanderbilt University, Nashville, TN.

(25686) Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Eğitimdeki Yeterliliklerinin İncelenmesi

RIDVAN KÜÇÜKALİ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim en temel insan haklarından olduğu için her kesime ulaştırılması ve verilen eğitimin nitelik boyutunda arzulanılan ve istenilen yönde olması oldukça önemlidir. Bu nitelikli eğitim çalışmaları, normal gelişim gösteren çocukları kapsadığı kadar özel eğitime ihtiyacı olan çocukları da kapsayabilmelidir.Kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi ne kadar önemliyse, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin tutum ve davranışları da bir o kadar önemlidir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranışları başarıyı beraberinde getirebilecektir. Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kendilerine olan güven, tutum ve davranışlarının eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun tam tersi bir durum da beraberinde başarısızlığı getirmektedir. Öğretmenlerin sürece ve eğitime yönelik olumsuz tutumları çocukları etkileyebilmekte, çocuklar eğitim ortamına gitmek istememekte, bu gergin durum aileye yansıyabilmekte, aile düşünce hislerini okul ortamına yansıtabilmekte ve sonuçta bir kısır döngü yaşanabilmektedir Tüm bu olumsuzlukların önüne ise kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin özel çabalarıyla geçilebilir. Öğretmenin özel gereksinimi olan çocukları bireysel farklılıklarıyla kabul edebilmeleri, önyargısız bir tutumda olmaları, sabırlı ve sakin davranışlara sahip olmaları, kendilerine ve çocuklara güvenmeleri gerekmektedir. Bu tip öğretmen yaklaşımları ise hem eğitimin kalitesini arttıracak, hem de özel gereksinimli çocuğun gelişim alanlarında ilerlemeler sağlamasına katkıda bulunarak, eşitsizlikleri yok edecek ve çocukların hayata şanslı bir başlangıç yapmasına yardım edebilecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin birtakım sosyodemografik özelliklere göre eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarında yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarında yeterlilikleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma İstanbul ili Şişli İlçesinde bulunan üç ilköğretim okulundan 210 öğretmenle gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %77,6'sının kadın, %22,4'ünün erkek, %58,1'inin 37 ve üstü yaş grubunda, %89'unun eğitim fakültesi mezunu, %53,3'ünün 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu", Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”, Bayar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ile toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu: Öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, mesleki kıdemlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği: Öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden dört alt boyuttan oluşmakta, beşli likert tipinde değerlendirilmektedir

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KUÖYÖ): Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendi yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Sharma vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan, 18 maddeden oluşan ve 6'lı likert tipinde değerlendirilen ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmada gerekli olan izinler alındıktan sonra okullara gidilmiş, öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış, gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilmiştir. Sosyodemografik özellikler için betimleyici istatistik teknikler kullanılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolomogorov Smirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve farklılık için Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis Testi, ilişki için Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır.

Eğitim en temel insan haklarından olduğu için her kesime ulaştırılması ve verilen eğitimin nitelik boyutunda arzulanılan ve istenilen yönde olması oldukça önemlidir. Bu nitelikli eğitim çalışmaları, normal gelişim gösteren çocukları kapsadığı kadar özel eğitime ihtiyacı olan çocukları da kapsayabilmelidir.Kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi ne kadar önemliyse, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin tutum ve davranışları da bir o kadar önemlidir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranışları başarıyı beraberinde getirebilecektir. Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kendilerine olan güven, tutum ve davranışlarının eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun tam tersi bir durum da beraberinde başarısızlığı getirmektedir. Öğretmenlerin sürece ve eğitime yönelik olumsuz tutumları çocukları etkileyebilmekte, çocuklar eğitim ortamına gitmek istememekte, bu gergin durum aileye yansıyabilmekte, aile düşünce hislerini okul ortamına yansıtabilmekte ve sonuçta bir kısır döngü yaşanabilmektedir Tüm bu olumsuzlukların önüne ise kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin özel çabalarıyla geçilebilir. Öğretmenin özel gereksinimi olan çocukları bireysel farklılıklarıyla kabul edebilmeleri, önyargısız bir tutumda olmaları, sabırlı ve sakin davranışlara sahip olmaları, kendilerine ve çocuklara güvenmeleri gerekmektedir. Bu tip öğretmen yaklaşımları ise hem eğitimin kalitesini arttıracak, hem de özel gereksinimli çocuğun gelişim alanlarında ilerlemeler sağlamasına katkıda bulunarak, eşitsizlikleri yok edecek ve çocukların hayata şanslı bir başlangıç yapmasına yardım edebilecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin birtakım sosyodemografik özelliklere göre eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarında yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarında yeterlilikleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile eğitim uygulamalarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma İstanbul ili Şişli İlçesinde bulunan üç ilköğretim okulundan 210 öğretmenle gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %77,6'sının kadın, %22,4'ünün erkek, %58,1'inin 37 ve üstü yaş grubunda, %89'unun eğitim fakültesi mezunu, %53,3'ünün 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu", Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”, Bayar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırmada gerekli olan izinler alındıktan sonra okullara gidilmiş, öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış, gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilmiştir. Sosyodemografik özellikler için betimleyici istatistik teknikler kullanılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolomogorov Smirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve farklılık için Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis Testi, ilişki için Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır.Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda; yaş değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma ve Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda; Mezun Olunan Fakülte değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği alt boyutunda, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma, Bireysel Farklılıklar, Çok Yönlü Gelişim, Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutlarında; Mesleki kıdem değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi alt boyutlarında, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği alt boyutlarından Toplumsallaştırma, Bireysel Farklılıklar, Çok Yönlü Gelişim ve Üst Öğrenime Hazırlanma alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Bireysel Farklılıklar alt boyutunda; Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda; yaş değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma ve Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda; Mezun Olunan Fakülte değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği alt boyutunda, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma, Bireysel Farklılıklar, Çok Yönlü Gelişim, Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutlarında; Mesleki kıdem değişkenine göre, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği, Kaynaştırma

Eğitiminde Sınıf Yönetimi alt boyutlarında, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği alt boyutlarından Toplumsallaştırma, Bireysel Farklılıklar, Çok Yönlü Gelişim ve Üst Öğrenime Hazırlanma alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Bireysel Farklılıklar alt boyutunda; Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Eğitim Hakkı, Özel Gereksinimli Çocuk, Kaynaştırma

Kaynakça

Akın, U. & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research, 6(1),* 70-83.

Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Arishi, A., Boyle, C. &Lauchlon, F. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Ed*Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(3),* 71-85*ucational & Psychology, 34(4),* 9-19.

Batu, S.E. & İftar-Kırcaali, G. (2000). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık

Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(3),* 71-85.

(25693) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Amaçlarına Göre İletişim Eylemleri ve Sözel Dil Arası İlişkiler

GAMZE ALAK
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Normal gelişim gösteren çocuklarda, sözel dilin ortaya çıkmasından hemen önce diğer bireylerle iletişim kurmalarını sağlayan iletişim amaçlı sözel olmayan davranışlar ortaya çıkmaktadır (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Amaçlı iletişim eylemleri olarak isimlendirilen bu davranışlar, söz-öncesi dönemde olan bebeklerin sesler ve jestler eşliğinde yetişkine yöneltilen koordineli dikkat aracılığı ile iletişim kurmaları olarak tanımlanmaktadır (Adamson ve Bakeman, 1991). Ortalama 8-9. aylarda başlayan söz öncesi dönemin en belirgin özelliği, çocuğun başka birinin davranışını yönlendirecek mesajlarını içeren eylemleri amaçlı olarak üretmeye başlamasıdır (Bates, 1979). Bu dönemde ortaya çıkan iletişim amaçlı eylemlerin isteme/emir (imperative) ve yorumlama/bildirim (declerative) olmak üzere iki işlevi bulunmaktadır (Bates,1976; Carpenter ve diğ., 1998). İsteme amaçlı iletişim eylemleri, çocukların istedikleri nesne ya da etkinliği elde etmek için ürettikleri iletişim amaçlı davranışlar olarak ele alınırken; yorumlama amaçlı iletişim eylemleri, çocukların yetişkinin dikkatini herhangi bir dışsal uyarana yönlendirerek ilgilerini çeken bir nesneye ilişkin ilgi ya da dikkatlerini paylaşmaları olarak tanımlanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Normal gelişim gösteren çocuklarda sözel dil ortaya çıkmadan önce gelişen bu iletişim eylemleri, sözel dilin kazanımı için birer öncül olarak ele alınmakta (Bates, 1976) ve özellikle yorumlama amaçlı eylemlerin ilk sözcüklerin ediniminde ve dil gelişiminde kritik bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Carpenter ve diğ., 1998; Tomasello, 2000).

Dil ve iletişim becerilerinde görülen bozukluklar otizm spektrum bozukluğunun (OSB) temel özelliklerinden biridir (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocukların sözel dil gelişim özelliklerinde heterojen bir yapı bulunmaktadır. Bazı OSB olan çocuklarda sözel dil hiç ortaya çıkmazken, bazı çocuklarda normal gelişim gösteren akranlarına benzer karmaşıklıkta dil özellikleri gözlenmekte bununla birlikte dilin sosyal iletişim amaçlı kullanımında süreğen bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Paul, 2007; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Dil ve iletişim becerilerine ek olarak OSB olan çocuklarda gelişimin erken dönemlerinden itibaren amaçlı iletişim eylemlerinin kazanımında ve gelişiminde de güçlükler görülmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009; Wetherby, 2006). Araştırmalar, OSB olan çocuklarda yaşamın ilk yıllarında iletişim amaçlı davranışlarında da sınırlılıklar olduğunu (Chawarska ve Volkmar, 2005), bu iletişim amaçlı eylemler işlevlerine göre incelendiğinde ise OSB olan çocukların hem isteme hem de yorumlama amaçlı jest kullanım sıklığının normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğunu göstermektedir (ör., Özçalışkan, Adamson ve Dimitrova, 2016). Bununla birlikte OSB olan çocuklarda erken dönem iletişim amaçlı eylemlerin sıklıkla isteme amaçlı olduğu, isteme amaçlı iletişim eylemleri ile kıyaslandığında yorumlama amaçlı eylemlerin sıklığının daha düşük olduğu bilinmektedir (ör., Camaioni, Perucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Normal gelişim gösteren çocuklarda ise tersi bir durum söz konusudur. Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1988), söz öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların iletişim eylemlerinin çoğunluğunun yorumlama amaçlı eylemler olduğunu ve bunu isteme amaçlı eylemlerin izlediğini bulmuşlardır.

Araştırmalar erken dönemlerde ortaya çıkan bu iletişim amaçlı eylemlerin hem normal gelişim gösteren (Carpenter ve diğ., 1998) hem de OSB olan çocuklarda (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008) dil ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte iletişim işlevine göre ele alındığında OSB olan çocuklarda çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda isteme amaçlı iletişim eylemlerinin (ör., Özçalışkan ve diğ., 2015), bazı araştırmalarda ise yorumlama amaçlı iletişim eylemlerin dil ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (ör., Bono ve diğ., 2004). Alanyazındaki bu farklı bulgulara yönelik bu araştırmada, OSB olan çocuklarda işlevlerine göre iletişim amaçlı eylemleri başlatma ve yanıtlamanın çocukların sözcük dağarcığını yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularının OSB olan çocuklarda dil ve iletişim gelişiminin anlaşılması noktasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

OSB olan çocukların, sözcük dağarcıkları ile ilişkili olan iletişim işlevlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde yer alan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, 34-98 ay (M= 60.68) arası 102 (12 kız, 90 erkek) üniversite hastanelerinin çocuk psikiyatrisi bölümlerinden otizm, otistik bozukluk, otizm spektrum bozukluğu tanıları alan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan tüm çocukların OSB tanılarının doğruluğu, Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ, İncekaş-Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral, 2006) ile doğrulanmıştır. Ayrıca çocukların ikinci bir yetersizlikleri bulunmadığı ve Türkçe'yi anadilleri olarak kullandıkları bilinmektedir.

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak çocukların devam ettikleri kurumlardan daha sonra ebeveynlerinden araştırmanın amacı ve veri toplama süreci açıklanarak araştırmaya katılım için gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmaya katılım için izin veren ebeveynlerin, çocukların demografik bilgilerine ilişkin bir form doldurmaları sağlanmıştır. Çocukların iletişim amaçlı eylemleri yapılandırılmış işlemler içeren Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scales-ESCS, Mundy ve diğ., 2003) ve Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE, Ökcün-Akçamuş, Acarlar, Alak ve Keçeli-Kaysılı, 2018) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların sözcük dağarcığına ilişkin ölçüm almak amacıyla 18-20 dakikalık dil örneği alınmıştır. Çocuklarla yapılan değerlendirmeler, çocukların eğitime devam ettikleri sınıflarda bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve tüm değerlendirme oturumlarının video ve ses kaydı alınmıştır. Uygulamaların %20'si için uygulama güvenirliği, kodlamaların %20'si için kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından sözcük dağarcığını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada hiyerarşik regresyon analizi yapılmadan önce değişkenler arasında olası ilişkileri incelemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda yorumlama amaçlı iletişim eylemlerini yanıtlama (r=.777, p=.000), yorumlama amaçlı iletişim eylemlerini başlatma (r =.365, p=.000) ve isteme amaçlı iletişim eylemlerini başlatmanın (r=.358, p=.000) sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde ilişkili olan değişkenlerin sözcük dağarcığı üzerindeki bireysel etkilerini görmek amacıyla değişkenler düşükten yüksek düzeyde ilişkili olana doğru analize alınmıştır. Sonuçta oluşan üç modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [Fmodel1(1,100)=14.721, p=.000; Fmodel2(2,99)=10.943, p=.000; Fmodel3(3,98)=61.827, p=.000]. Analizde isteme amaçlı iletişim eylemlerini başlatma ile oluşan ilk modelin, sözcük dağarcığına ilişkin toplam varyansın %12.8'ini açıkladığı ve yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir (t=3.837, p=.000). İkinci aşamada yorumlama amaçlı iletişim eylemleri başlatmanın dâhil edilmesiyle modelin açıkladığı varyansta %5.3 oranında artış olduğu (R2=.181, ΔR2=.053, p=.013) ve hem isteme amaçlı (t=2.403, p= .018) hem de yorumlama amaçlı iletişim eylemlerini başlatmanın (t=2.525, p=.013) sözcük dağarcığını yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Üçüncü aşamada yorumlama amaçlı iletişim eylemlerini yanıtlamanın eklenmesiyle modelin açıkladığı varyansta %47.3 oranında bir artış (R2=.654, ΔR2=.473, p=.000) oluştuğu, hem yorumlama amaçlı iletişim eylemlerini başlatmanın (t=3.386, p=.001) hem de yanıtlamanın (t=11.583, p=.000) sözcük dağarcığını anlamlı yordarken isteme amaçlı iletişim eylemlerini başlatmanın anlamlı yordamadığı (t = .114, p = .909) gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, iletişim işlevleri, isteme/emir, yorumlama/bildirim, sözcük dağarcığı

Kaynakça

Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development, 8*, 1-41.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 33-68). New York, NY: Academic Press.

Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisitions of pragmatics.* New York, NY: Academic.

Bono, M. A., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(5), 495-505.

Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B., & Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: *Developmental profile and factors related to change. European Psychiatry, 18*(1), 6-12.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(4), 1-143.

Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul., A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder*s (3th ed., pp. 223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul Brookes.

İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Validity and Reliability Analysis of Turkish Version of Childhood Autism Rating Scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, *27*(4), 266-274.

Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(8), 1426-1438.

Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *Early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.

Ökçün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., & Alak, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için erken sosyal iletişim ve etkileşim ölçeği (ESİE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversite, Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, *20*(6), 754-763.

Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 129-155). New York: Cambridge University Press.

Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *52*(5), 1139-1156. doi:10.1044/1092-4388(2009/07-0280)

Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, *25*(6), 475-485.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th ed. pp. 335- 364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of world learning. *Pragmatics, 10*(4), 401-414.

Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. T. Charman, & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders* (pp 3-34). New York: The Guilford Press.

Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 31*(2), 240-252.

(25694) Türkiye'de Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İle Yürütülen Tek Denekli Etkililik Modellerini İçeren Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Ölçütler Açısından İncelenmesi

ELİF SAZAK
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

DERYA ÇIKILI SOYLU
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE ÖZLÜ
MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kanıt temelli uygulamalar sosyal bilimlerde program geliştirmedeki yeni yaklaşımlardan biri olarak da kabul edilmektedir (Howard, Bricout, Edmond, Elze & Jenson, 2003; Howard, McMillen & Pollio, 2003). Bu uygulamada, daha önce yapılan araştırmalar taranarak sonuçları değerlendirilir. Bu değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğretimin etkinliğinin artırılması amaçlanır (Rosen, 2003). Tek denekli araştırmada kullanılan yöntemlerle kanıta dayalı müdahalelerin kesinliğini değerlendiren ölçütlerin olmayışı dikkat çekmemektedir (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson ve Harris, 2005). Tek denekli bir araştırmanın bu istisnai durumu, özellikle küçük örneklem boyutuna sahip özel eğitim gibi alanlar için sınırlayıcı olmuştur (Shadish & Rindskopf, 2007). Bu nedenle, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün araştırma sentez gurunda yer alan What Works Clearinghouse (WWC) tarafından, tek denekli araştırmalar için değerlendirme ölçütleri (standartları) geliştirilmek üzere ulusal bir bilirkişi heyeti toplanmıştır (Kratochwill, Hitchcock, Horner, Levin, Odom, Rindskopf ve Shadish,, 2010).

Logan ve ark. (2008) ile Tate ve ark. (2008) tarafından, modellerin özelliklerini değerlendirmek için iki parçadan oluşan bir puanlama formunun kullanılması ile başlamıştır. Yönergeler kullanılarak, bir çalışma da gözlenen öğelerin toplam puanına bakılarak güçlü, orta veya zayıf düzeyde kanıt temelli olarak sınıflandırmıştır. Bir başka değerlendirme, metodolojik güçlüğün değerlendirilmesinde daha az ya da daha çok önemli olan çeşitli özellikleri ağırlıklandıran katmanlı ölçütlerin kullanılmasıdır. Örneğin, Reichow ve ark. (2008), bireysel araştırmalara genel bir kanıt puanı vermeye yardımcı olması için birincil ve ikincil göstergeleri (belirteçleri) geliştirmiştir ve birini ölçüt sonuçlarına göre ikinci ölçütleri puanlamıştır.

Tek denekli bir araştırmayı sistematik olarak değerlendirmek için üçüncü bir yöntem, hem Okul Psikolojisinde Kanıta Dayalı Müdahaleler (Kratochwill, Stoiber, Christenson, Durlak, Levin ve Talley, 2002), hem de Ulusal Otizm Merkezi Ulusal Standart Raporu (NAS; 2009) tarafından kullanılmıştır. Bu çerçeve, metodolojik yönden kaliteyle ilgili çeşitli boyutları derecelendirmek için s ölçekleri kullanmaya dayanmaktadır. Her derecelendirme boyutu için uygun sınıflamanın belirlenmesinde kodlayıcılara yardımcı olmak için işlevsel olarak tanımlanmış bir "bağlayıcılar seti" – (set of anchors) ile ilişkilendirilir (Maggin, Briesch ve Chafouleas, 2013).

Horner ve ark. (2005), tek denekli bir araştırmanın güvenirliğini belirleyebilen bir dizi "kalite göstergeleri" tespit etmiştir. Bunun için tek denekli araştırmalarda (a) Katılımcıların açık ve net bir şekilde tanımlanması, (b) bağımlı değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi, (c) bağımsız değişkenlerin sistematik olarak nasıl uygulandığının açıklanması, (c) başlama düzeyi evresinin uygun olarak tanımlanması ve uygulanması, (d) deneysel kontrolün nasıl sağlandığının belirtilmesi, (e) dış geçerliliğin gösterilmesi ve (f) sosyal geçerlilik olmak üzere farklı kriterleri gerekli görmüşlerdir.

Türkiye'de özel eğitimde tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği araştırmalara rastlanılmakta, özellikle bu yöntemi kullanan araştırmaların son yıllarda sayılarının arttığı gözlemlenmektedir. Alanyazında da tek denekli araştırmalar ile kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik yöntemlerin tutarsızlığı, tek denekli araştırmaların literatürdeki deneysel etkisini değerlendirmek için formal ölçütlerin geliştirilmesi üzerinde odaklanılması ilgili çalışmalar rastlanmaktadır. (Maggin, Briesch ve Chafouleas, 2013). Ancak Türkiye'deki alanyazında tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin inceleyen çalışmaları bir arada betimleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Özel eğitimde bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin inceleyen çalışmaları kullanılarak yapılan çalışmaların toplanıp belirli değişkenler açısından analiz edilmesi, alanda çalışan uzmanlara gerekli bilgilere ulaşma kolaylığı sağlayacağı ve böyle bir araştırmanın, karşılaştırılan öğretim yöntemlerinin hangisinin daha etkili olduğuna dair bilgi sunacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de 2013-2018 yılları arasında özel eğitimde yürütülen tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaları bağımlı değişken, bağımsız değişken, deneklerin yaş, cinsiyet ve tanı, kullanılan araştırma modeli, izleme, genelleme, sosyal geçerlik, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve veri analizi değişkenleri açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği, 2011-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan

doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Şimşek, 2009).

Araştırmaların Belirlenmesi

Alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilmiş olan tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı ve çeşitli bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği lisansüstü tezleri belirlemek üzere ''Ulusal Tez Merkezi'' veri tabanı üzerinde sistematik bilgisayar taraması yapılmıştır. Bu bilgisayar taramasında; ; a) zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik uygulanmış olma, b) tek denekli araştırma modellerinden etkililik modellerini içerme, c) 2011-2018 yılları arasında beş yıl içinde gerçekleştirilmiş olma ölçütlerini karşılayan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. ''Ulusal Tez Merkezi'' veri tabanı üzerinden seçim ölçütlerine uyan 27 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi olmak üzere 28 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tek denekli araştırmalar ile kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik yöntemlerin tutarsızlığı, tek denekli araştırmaların literatürdeki deneysel etkisini metodolojik olarak değerlendirmek için formal ölçütlerin geliştirilmesi üzerinde odaklanılması gerekliliğini doğurmuştur (Logan, Hickman, Harris, Heriza, 2008; Reichow, Volkmar ve Cicchetti, 2008; Tate ve ark., 2008). Bu düşünce ile tek denekli araştırmalardan etkililik

modellerini yöntemsel olarak incelemek üzere gerekli literatür taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda tek denekli araştırmaları metodolojik olarak bir dizi derecelendirmeye tabii tutmak ve daha sonra maddelere verilen yanıtlar temel alınarak bir puan vermek üzere bir kontrol listesi geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği, 2011-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezleri oluşturulan kontrol listesi doğrultusunda araştırmalar yöntemsel olarak, (a) araştırma modeli, (b) katılımcı özellikleri, (c) araştırmada işlevsel ilişkinin kurulması, (d) iç ve dış geçerlik, (e) güvenirlik, (f) verilerin analiz yöntemi ölçütleri dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Kanıt temelli uygulamalar sosyal bilimlerde program geliştirmedeki yeni yaklaşımlardan biri olarak da kabul edilmektedir (Howard, Bricout, Edmond, Elze & Jenson, 2003; Howard, McMillen & Pollio, 2003). Bu uygulamada, daha önce yapılan araştırmalar taranarak sonuçları değerlendirilir. Bu değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğretimin etkinliğinin artırılması amaçlanır (Rosen, 2003). Tek denekli araştırmada kullanılan yöntemlerle delile dayalı müdahalelerin kesinliğini değerlendiren ölçütlerin olmayışı dikkat çekmemektedir (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson ve Harris, 2005). Horner ve ark. (2005), tek denekli bir araştırmanın güvenirliğini belirleyebilen bir dizi "kalite göstergeleri" tespit etmiştir. Bunun için tek denekli araştırmalarda (a) Katılımcıların açık ve net bir şekilde tanımlanması, (b) bağımlı değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi, (c) bağımsız değişkenlerin sistematik olarak nasıl uygulandığının açıklanması, (c) başlama düzeyi evresinin uygun olarak tanımlanması ve uygulanması, (d) deneysel kontrolün nasıl sağlandığının belirtilmesi, (e) dış geçerliliğin gösterilmesi ve (f) sosyal geçerlilik olmak üzere farklı kriterleri gerekli görmüşlerdir. Türkiye'deki alanyazında tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin inceleyen çalışmaları bir arada betimleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Özel eğitimde bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin inceleyen çalışmaları kullanılarak yapılan çalışmaların toplanıp belirli değişkenler açısından analiz edilmesi, alanda çalışan uzmanlara gerekli bilgilere ulaşma kolaylığı sağlayacağı ve böyle bir araştırmanın, karşılaştırılan öğretim yöntemlerinin hangisinin daha etkili olduğuna dair bilgi sunacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de 2013-2018 yılları arasında özel eğitimde yürütülen tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaları bağımlı değişken, bağımsız değişken, deneklerin yaş, cinsiyet ve tanı, kullanılan araştırma modeli, izleme, genelleme, sosyal geçerlik, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve veri analizi değişkenleri açısından incelenmesidir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği, 2011-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik uygulanmış olma, tek denekli araştırma modellerinden etkililik modellerini içerme, 2011-2018 yılları arasında beş yıl içinde gerçekleştirilmiş olma ölçütlerini karşılayan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. ''Ulusal Tez Merkezi'' veri tabanı üzerinden seçim ölçütlerine uyan 27 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi olmak üzere 28 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda tek denekli araştırmaları metodolojik olarak bir dizi derecelendirmeye tabii tutmak ve daha sonra maddelere verilen yanıtlar temel alınarak bir puan vermek üzere bir kontrol listesi geliştirilmiştir.

Bu araştırmaya 2011-2018 yılları arasında Türkiye'de alanyazında yayımlanmış olan zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tek denekli araştırmalardan etkililik modellerini içeren 28 lisansüstü tezi dahil edilmiştir. Geliştirilen kontrol listesi kapsamında bu lisansüstü tezler metodolojik olarak incelemeye tabii tutulmuştur. Elde edilen metodolojik bulgular tabloda sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak bağımsız değişkenlerin etkililiklerinin incelendiği, 2011-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezleri oluşturulan kontrol listesi doğrultusunda araştırmalar yöntemsel olarak, (a) araştırma modeli, (b) katılımcı özellikleri, (c) araştırmada işlevsel ilişkinin kurulması, (d) iç ve dış geçerlik, (e) güvenirlik, (f) verilerin analiz yöntemi ölçütleri dikkate alınarak 28 tez analiz edilmiştir. Geliştirilen kontrol listesi kapsamında bu lisansüstü tezler metodolojik olarak incelemeye tabii tutulmuştur. Belirlenen tezler; araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, katılımcının özellikleri, araştırmanın işlevsel ilişkileri, kullanılan materyallerin objektifliği, gözlenebililiği ve yineleme, bağımlı ve bağımsız değişkenler, iç-dış geçerlilik, güvenirlilik, uygulama süreci, verilerin toplanma süreci, sosyal geçerlilik verileri ve veri analizleri kullanma yöntemleri başlıkları esas alınarak tablo oluşturulacaktır. Elde edilen metodolojik bulgular tabloda sunulacak ve analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Özel gereksinimli birey, tek denekli araştırmalar, etkilik modelleri, betimsel analiz.

Kaynakça

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3.Baskı), Pegem A Yayıncılık Trabzon.

Donaldson, S., Christie, T. C., & Mark, M. M. (2009). *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* Thousand Oaks, CA: Sage.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children,71*(2),165-179.

Howard, M. O., Bricout, J., Edmund, T., Elze, D. ve Jenson, J. M. (2003). Evidence-based practice guidelines. In Encyclopedia of social work (s. 48–60). Washington, DC: NAWS Press.

Howard, M. O., McMillian, C. ve Pollio, D. E. (2003). Teaching evidence-based practice: Toward a new paradigm for social work education. *Research on Social Work Practice, 13*, 234–259.

Kratochwill, T. K., Stoiber, K. C., Christenson, S., Durlak, J., Levin, J. R. ve Talley, R. (2002). *Procedural and coding manual for review of evidence-based interventions* (T.R. Kratochwill & K. C. Stoiber, Eds.). Task force on the Evidence Based Interventions in School Psychology, Sponsored by Division 16 of the American Psychological Association and Society for the Study of Psychology.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. ve Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_scd.pdf.

Logan, L. R., Hickman, R. R., Harris, S. R. ve Heriza, C. B. (2008). Single-subject research design: Recommendations for levels of evidence and quality rating. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*, 99–103.

Maggin, D. M., Chafouleas, S. M., Goddard, K. M. ve Johnson, A. H. (2011). A systematic evaluation of token economies as a classroom management tool for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology, 49*, 529–554.

Maggin, D., M., Briesch, A., M. ve Chafouleas, S., M. (2013). An application of the what works clearinghouse standards for evaluating single-subject research: synthesis of the self-management literature base, *Remedial and Special Education, 34*(1), 44-58.

National Autism Center. (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author. Retrieved.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional- Children, 71*, 137–148.

Rosen, A. (2003). Evidence-based social work practice: Challenges and promise. *Social Work Research, 27*, 208.

Reichow, B., Volkmar, F. R. ve Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining-evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1311–1319.

Shadish, W. R. ve Rindskopf, D. M. (2007). Methods for evidencebased practice: Quantitative synthesis of single-subject designs. *New Directions for Evaluation, 113*, 95–109.

Şimşek, H. (2009). Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 33-51.

Tate, R. L., McDonald, S., Perdices, M., Togher, L., Schultz, R. ve Savage, S. (2008). Rating the methodological quality of singlesubject designs and *n*-of-1 trials: Introducing the single-case experimental design (SCED) scale. *Neuropsychological Rehabilitation, 18*, 385–401.

(25712) OSB Olan Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İçsel ve Dışsal Yordayıcıları

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BURCU KILIÇ TÜLÜ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

CEVRİYE ERGÜL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerileri, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda normal gelişen (NG) çocuklara benzer biçimde akademik başarıda önemli bir rol oynamaktadır (Whalon, Al Otabia ve Delano, 2009). Bununla birlikte bilişsel ve dil gelişimlerinde olduğu gibi (Tager- Flusberg, Paul ve Lord, 2005), OSB olan çocuklarda, okuma becerilerinde de heterojen bir yapı görülmektedir (Åsberg ve diğ., 2010). OSB olan çocukların okuma becerileri üzerine yapılan araştırmalar, bu çocukların sözcükleri çözümlemede genellikle başarılı olduklarını (Newman ve diğ., 2007) ancak, birbirinden farklı performans düzeyleri sergilediklerini, bir grup tanılı çocuğun sözcük okumada çok düşük performans gösterirken, bir grup çocuğun ise normal gelişim gösteren akranlarına benzer performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Henderson ve diğ., 2014; Nation ve diğ. 2006). Bununla birlikte OSB olan çocuklar okuduğunu anlamada önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Asberg ve diğ., 2010). Oysa okuduğunu anlama, öğrenmede temeldir ve bu nedenle (McIntyre ve diğ., 2017) akademik başarı açısından da son derece kritik bir beceridir. OSB olan çocukların okuma becerilerinde görülen bu heterojen yapı, sendromun derecesiyle, dil ve iletişim becerilerinde görülen güçlüklerle, düşük bilişsel yeterlilikle ilişkilendirilebilmektedir. Çocukların okuma becerilerindeki bu heterojen yapının ve okuma güçlüklerinin, onların okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerileri gelişimleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Westerveld ve diğ., 2016). Dolayısıyla erken okuryazarlık becerileri ile ilerideki okuma başarısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin önemli olduğu belirtilmektedir (Dynia ve diğ., 2014)

Alanyazında OSB olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine araştırmalar varken (Örn., Åsberg ve diğ., 2010; McIntrye ve diğ., 2017), okumanın gelişimsel yordayıcıları olan erken okuryazarlık becerileri üzerine çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların harf bilgisinde görece iyi bir performans gösterdikleri, bununla birlikte sesbilgisel farkındalık gibi kodla ilişkili diğer erken okuryazarlık becerilerinde hem de anlamla ilişkili erken okuryazarlık becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (Alanyazın taraması için bkz, Westerveld ve diğ., 2016). Bu araştırmalarda çocukların erken okuryazarlık becerileri kronolojik yaşlarına göre eşleştirilmiş NG çocuklarla (Dynia ve diğ., 2014), ya da testlerin normları üzerinden beklenen puanlarla karşılaştırılmıştır (Westerveld ve diğ., 2017). Dolayısıyla araştırmalar göz önüne alındığında OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde kronolojik yaşlarına göre beklenenden daha düşük bir performans gösterdikleri kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalar, OSB olan çocuklarda genel dil gelişimi ile kodla ilişkili erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin ilişkili olduğu, buna ek olarak bozukluğun şiddetinin, sözel olmayan bilişsel yeterliliğin (Westerveld ve diğ., 2017) ve ev erken okuryazarlık ortamının (Dyne ve diğ., 2014) erken okuryazarlık becerileri ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Erken okuryazarlık becerilerindeki profilin incelenmesine benzer biçimde, OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcılarının belirlenmesine ilişkin de sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bu araştırmada aynı alıcı dil yaş düzeyinde olan OSB tanılı ve NG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması ve genel sözel dil gelişiminin, çalışma belleğinin ve sözel olmayan bilişsel yeterliliğin ve ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerini yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bilindiği gibi ev erken okuryazarlık ortamı içinde yaşanılan kültüre göre, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ise konuşulan dile göre farklılaşmaktadır. Alanyazında Türkçe konuşan OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini aynı dil düzeyindeki normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkçe'nin fonolojik özelliklerinden dolayı (hece yapısının belirgin olması, sesçil bir dil olması gibi) erken okuryazarlık becerilerinde de farklı özellikler görülebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın Türkçe konuşan çocuklarda NG ve OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerileri üzerine bilgi vereceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak bu araştırmada OSB ve NG çocuklar alıcı dil eş değer yaşlarına göre eşleştirilmişlerdir Çocukların dil gelişimlerine göre eşleştirilmesi ile özellikle sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerinde genel alıcı dil performansından bağımsız olarak bir güçlük olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın katılımcıları 54-80 ay arası (M=70.65, SS=8.12) 31 OSB tanılı çocuktan ve alıcı dil eş değer yaşlarına göre eşlenmiş 56- 74 ay arası (M=66.33, SS=3.60) yaş arası 31 NG çocuktan oluşmaktadır. OSB olan çocukların tümü, hastanelerin çocuk psikiyatrisi bölümlerinden tanı almışlardır ve ikinci bir yetersizlik tanıları bulunmamaktadır. Çocukların tanıları Sosyal İletişim Ölçeği kullanılarak doğrulanmış ve bu ölçekten 11 puanın altında alan çocuklar araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. NG olan katılımcılar ise anasınıfına devam eden, aileleri ve öğretmenleri tarafından normal gelişim sınırları içerisinde oldukları belirtilen ve herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan çocuklardan oluşmaktadır. Tüm çocuklar için anadillerinin Türkçe olması, evlerinde anadilleri

dışında ikinci bir konuşulmaması ve okuma yazma bilmemeleri ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Evinde anadil olarak Türkçe'den farklı bir dil konuşulan, okuma yazma bilen ya da formel okuma yazma öğretimine başlanmış olan çocuklar araştırmanın dışında bırakılmıştır Ölçütleri karşılayan çocukların ailelerine katılımcı izin formları gönderilmiş ve formu imzalayan ailelerin çocukları ile değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri Erken Okuryazarlık Testi (Kargın ve diğ., 2015) kullanılarak, alıcı sözcük bilgisi ise Türkçe İfade Edici Alıcı Dil Testi (Gül Güven ve Kazak Berüment, 2010) kullanılarak değerlendirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcıları olarak ev erken okuryazarlık ortamı, çalışma belleği, genel dil gelişimi ve sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Ev erken okuryazarlık ortamı Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği (Sarıca ve diğ, 2014), genel dil gelişimi Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2011), sözel çalışma belleği performansları Çalışma Belleği Ölçeği (Ergül ve diğ., 2017) ve sözel olmayan bilişsel yeterliliği Raven Renkli Progresif Matrisleri testi (Bildiren, 2016) ile değerlendirilmiştir. OSB olan ve NG çocukların erken okuryazarlık becerileri t testi ile karşılaştırılmış, ev ortamının, sözel çalışma beleğinin, dilin ve sözel olmayan bilişsel yeterliliğin erken okuryazarlık durumunu yordama durumu ise regresyon analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizlerin sonucunda aynı alıcı dil yaş düzeyindeki OSB olan çocuklarla NG olan çocukların harf bilgisi ($t(62)=3.19$, $p<.01$) ve sesbilgisel farkındalık ($t(62)=-3.49$, $p<.01$) performansları arasında anlamlı farklılıkların olduğu; bununla birlikte OSB olan ve NG olan çocukların alıcı sözcük bilgisi performansları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ($t(62)=-3.13$, $p>.01$) bulunmuştur. OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini yordayan içsel ve dışsal değişkenlerin belirlenmesine yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, erken okuryazarlık becerilerinin türlerine göre yordayıcılarının da farklılaştığı bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre OSB olan çocuklarda sesbilgisel farkındalığın yordayıcılarının sözel dil, evdeki okuma etkinlikleri ve sözel çalışma belleği olduğu bulunmuştur. Harf bilgisinin ise sözel çalışma belleği ve evdeki yazma etkinlikleri tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur. Çocukların alıcı sözcük bilgilerinin, genel dil gelişimleri, sözel çalışma belleği ve evdeki yazma etkinlikleri tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur. Türkçe konuşan NG olan çocuklarla yapılan çalışmalar temel alındığında, araştırmanın sonuçlarının NG olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcıları ile benzer olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada sözel olmayan bilişsel yeterliliğin erken okuryazarlık becerilerinden hiçbirini anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Genel olarak araştırma sonuçları, OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin dil gelişimi, ve sözel bellek gibi içsel faktörlerle ve evdeki okuma ve yazma etkinlikleri gibi dışsal faktörlerle farklı düzeylerde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Otizm Spektrum Bozukluğu, Erken okuryazarlık, Dil, Yordayıcılık

Kaynakça

Åsberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K., & Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(1), 61-71.

Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 142-153.

Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. Validity and Reliability of the Working Memory Scale for Children Aged 5-10 Years. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 187-214.

Gül Güven, A., & Kazak Berument, S. (2010). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi (TİFALDİ)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Henderson, L. M., Clarke, P. J., & Snowling, M. J. (2014). Reading comprehension impairments in autism spectrum disorders. *LAnnee Psychologique, 114*(4), 779-797.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(03), 237-270.

McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., Lerro, L. E., Gonzales, J. E., & Mundy, P. C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(4), 1086-1101.

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 911-919.

Newman, T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(4), 760-774.

Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444-459.

Topbaş, S., & Güven, O. S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 424-438.

Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 50*(1), 37-48.

Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. E. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *24*(1), 3-16.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.) Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3th ed. pp. 335- 364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

(25736) Olumlu Davranış Desteğinde Özgün Uygulamalar: Bir Derleme Çalışması

SİMA KIRKGÖZ ANADOLU ÜNİ.
GAMZE KAPLAN ANADOLU ÜNİ.
MERVE ÖZ ANADOLU ÜNİ.
NURCİHAN TEKİN ANADOLU ÜNİ.
GÜZİDENUR YOLCU ANADOLU ÜNİ.
SEZGİN VURAN ANADOLU ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Olumlu davranış desteği (ODD); bireyin yaşam kalitesini artırmak amacıyla uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanarak ve bireyin çevresini yeniden düzenleyerek problem davranışları azaltmayı ve kalıcı uygun davranışlar kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Alanyazında ODD ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle ODD'nin uygulama süreçlerine ve etkililiğine ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir (Algozzine & Algozzine, 2007; Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005). Ancak günümüzde problem davranışların önlenmesi ve azaltılması konusunda yaygın olarak kullanılan ODD çalışmalarında geleneksel yönelimin ötesine geçildiği ve bu süreçte kritik olabileceği düşünülen kültüre duyarlık, sürdürülebilirlik ve maliyet gibi özgün çalışma alanlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Kültüre duyarlık. Kültür, toplumun temel özelliklerini yansıtmakta ve o kültürün var olduğu toplumdaki insanları anlamanın bir yolunu ifade etmektedir (Gay, 1994; Parekh, 2002). Bu anlama sürecinde gerçekleşen aksaklıklar, insanlar arası etkileşimleri kesintiye uğratmakta ve toplumsal dışlanmalara sebep olabilmektedir (Gay, 1994). Kültürün ailenin eğitsel beklentilerini, değerlerini ve ebeveynlik uygulamalarını yoğun bir şekilde etkilediği (Cheremshynski, Lucyshyn & Olson, 2013), öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu bildirilmektedir (Sugai, O'Keeffe & Fallon, 2012). Öğretim sürecinde geleneksel yöntemlerin kullanılmasıyla öğrencinin kültürel ve dilsel farklılıklarından dolayı özel eğitime yönlendirmeler yapılmakta ve yanlış yerleştirmelere sebep olabilmektedir (Hoover, Baca & Klingner, 2016; Ortiz vd., 2011). Ayrıca disiplin cezalarında kültürel farklılıklardan kaynaklı orantısızlıkların yoğun olarak yaşandığı ifade edilmektedir (Bal, Betters-Bubon & Fish, 2017; Cholewa & West-Olatunji, 2008; Gregory, Skiba & Noguera, 2010; Vincent & Tobin, 2011). ODD uygulamalarının disiplin cezalarının yoğunluğunun azaltılmasında etkili olmasına rağmen, kültüre dayalı gerçekleşen orantısızlığın önüne geçmediği ifade edilmektedir (Allen & Steed, 2016; Bilias-Lolis, Gelber, Rispoli, Bray, & Maykel, 2017; Steed, Noh & Heo, 2014; Sugai, O'Keeffe & Fallon, 2012). Bu sebeple ODD uygulamalarının kültüre duyarlı hale getirilmesinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Cartledge & Kourea, 2008; Cholewa & West-Olatunji, 2008; Engestrom & Sannino, 2010; Gay, 2010; Hoover & Soltero-Gonzalez, 2018; Hosp & Hosp, 2001; Howard & Terry, 2011; Klingner vd., 2005; Kourea, Lo & Owens, 2016).

Sürdürebilirlik. ODD gibi etkili olduğu pek çok çalışma ile raporlanan müdahaleler için sürdürülebilirlik, üzerinde çalışılmaya başlanan bir konu haline gelmiştir (Bambara, Nonnemacher & Kern, 2009; Greenberg, 2004; Sugai & Horner, 2006). Araştırmacılar ODD'nin sürdürülebilirliğinin zamanla zorlaştığını ortaya koymaktadır (Nese vd., 2016; Warren vd., 2003; Wilson & Lipsey, 2007). Sürdürülebilirlik konusunda fark edilen güçlükler, araştırma yaklaşımları ve felsefi görüşler üzerinde değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda yeni müdahalelerin etkililiğini araştırmak yerine var olan müdahalelerin sürdürülebilirliğini destekleyecek unsurları anlamak için araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır (Greenberg, 2004). ODD'nin sürdürülebilirliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi sayesinde müdahalenin yarıda bırakılmasının doğurduğu materyal, zaman ve maliyet boyutlarındaki zararın önüne geçilecektir. Bunların yanı sıra ODD'nin olumlu etkileri sürmeye devam edeceğinden öğrencilerin istendik yönde davranışları ve akademik başarıları artacaktır (McIntosh vd., 2011).

Maliyet. Yüksek refah, daha iyi istihdam olanakları ve toplumsal sorunlarda azalma sağlayarak topluma büyük fayda sağlayacağı düşünüldüğü için eğitim, kamu harcamalarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Blonigen, vd., 2008; Carnoy, 1994; Hy, 2000). 1930'lardan bu yana ekonomistler, kamu harcamalarının maliyetini hesaplayan bir dizi işlem geliştirmeye başlamıştır (Drummond-Michael, O'Brien Bernie & Torrance-George, 1997). Okullar belirli hedefleri gerçekleştirmek için çeşitli programlar arasından seçim yapmak zorundadır (Blonigen vd., 2008). Bir programın maliyeti, programın neden seçildiğine ilişkin güçlü bir temel oluşturmaktadır (Ashdown & Hummel-Rossi, 2002). Eğitim harcamalarına yönelik ulusal ve yerel baskılar, okulların seçeceği programın maliyetine öncelik vermesine neden olmaktadır (Hummel-Rossi & Ashdown, 2002). Eğitim harcamaları üzerindeki artan kısıtlamalar göz önüne alındığında, eğitim programlarına yönelik maliyetin analiz edilmiş olması önem kazanmaktadır (Verstegen & King, 1998). ODD (a) disiplin başvurularında azalma, (b) akademik ve sosyal çıktılarda artma, (c) sosyal atmosferde iyileşme vb. sonuçlarla ilişkilendirilen bir eğitim programı olarak tanımlanabilmektedir (Nelson, 1996; Scott & Barrett, 2004). Ancak büyük ölçekte uygulanan ODD'nin maliyetine ilişkin kapsamlı ekonomik analiz çalışmalarına ihtiyaç vardır (Blonigen vd., 2008).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ODD ile ilgili özgün konular başlığı altında ele alınan kültüre duyarlık, sürdürülebilirlik ve maliyet konularında gerçekleştirilen araştırmaların gözden geçirildiği bir derleme araştırmasıdır. Derleme, bir konu hakkında uzmanlar tarafından yayınlanmış ikiden fazla çalışmanın özetlendiği ve çalışmaların bulgularının sunulduğu çalışmalardır (Grove, Burns & Gray, 2013).

Özgün çalışmalar kriterlerine uyan çalışmalar Anadolu Üniversitesi veri tabanları toplu arama kullanarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil etme ölçütleri: (a) Hakemli ve akademik dergide yayınlanmış olması, (b) tam metin formatına erişilebilir olması, (c) olumlu davranış desteği ile ilgili olması ve (d) İngilizce ve Türkçe dillerinde olmasıdır. Tarama sonucu 1220 çalışma içinde pek çok konu alanına ulaşılmıştır. Ulaşılan konulara yönelik uzman görüşü alınarak 3 konu başlığının araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu başlıklar: Kültüre duyarlık, sürdürülebilirlik ve maliyettir. Araştırmaya dâhil edilen konu başlıklarına yönelik yeniden tarama yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen konularda daha önce ulaşılmayan çalışmalar yeni taramayla eklenmiştir. Sonuç olarak sürdürülebilirlik (11), kültüre duyarlık (10) ve maliyet (3) olmak üzere 24 çalışma incelenmiştir.

Güvenirliği sağlamak için oluşturulan her bir çalışma birbirinden bağımsız olarak iki yazar tarafından okunmuştur. Güvenirlik toplantıları düzenlenerek yazarlar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmekte, ardından bu betimlemeler neden-sonuç ilişkisine göre incelenmekte ve bazı sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu süreçte derlenen çalışmalar şu başlıklar altında incelenmiştir: (a) Yıl, (b) ülke, (c) katılımcılar, (d) amaç, (e) araştırma yöntemi, (f) veri toplama araçları, (g) veri analizi ve (h) bulgular.

Olumlu davranış desteği (ODD) problem davranışları azaltmayı ve olumlu davranışları artırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. ODD ile ilgili yapılan uygulamalar ve araştırmalar sürecin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik olmasıyla birlikte günümüz ODD uygulamalarında giderek geleneksel yönelimin ötesine geçildiği görülmektedir. Bu konulara uygulamanın kültüre duyarlığı, sürdürülebilirliği ve maliyeti örnek verilebilir. Araştırma kapsamında, genel eğilimin dışına çıkarak uygulamanın farklı yönlerine odaklanmaları sebebiyle bu başlıklar özgün olarak nitelendirilmiştir. Değişim sürecinde kritik olabileceği düşünülen özgün konuların incelenmesi ve uygulamalardaki boşlukların giderilmesi gerekmektedir. Bu sayede ODD alanında çalışan uygulamacı ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunulacak ve ODD'nin gelişim sürecine ışık tutulacaktır.

Bu araştırmada, ODD'nin uygulama sürecinde kültüre duyarlık, sürdürülebilirlik ve maliyet konularında yapılan çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalara Anadolu Üniversitesi kaynaklarında yer alan 79 veri tabınından ulaşılmıştır. Tarama sonucu 2007-2018 yılları arasında yapılmış 24 çalışmaya ulaşılmıştır. Ele alınan çalışmaların; yıl, ülke, katılımcılar, amaç, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analizi ve bulgular başlıkları altında betimsel analizi yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliği sağlamak için dahil edilen her bir çalışma birbirinden bağımsız olarak iki yazar tarafından okunmuştur. Ardından güvenirlik toplantıları düzenlenerek yazarlar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

İncelenen araştırmalara bakıldığında kültüre duyarlık; okullarda var olan etnik kimlik, ırk ve dil çeşitliliği bağlamında ele alınmıştır. Sürdürülebilirlik; desteklerin geri çekilmesinin ardından, uygulama güvenirliği ile temel program ilkelerinin uygulanmaya devam etmesi, müdahalenin güvenirlikle uygulanarak devam ettirilmesi ve öğrencilerin kanıt temelli uygulamalara yüksek düzeyde güvenirlikle ve kalıcı olarak ulaşmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Maliyet ise ODD'nin genel maliyeti ve finans kaynakları bağlamlarında ele alınmıştır.

Kültüre duyarlık, sürdürülebilirlik ve maliyet ile ilgili çalışmalar, ODD ile ilişkileri, ODD'nin dokuz temel ilkesi ve birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde tartışılmıştır. ODD uygulamasında maliyet ve sürdürülebilirlik arasında çift yönlü bir ilişki olduğu, maliyet azaldıkça sürdürülebilirliğin artacağı, tersi düşünüldüğünde ise sürdürülebilirlik arttıkça maliyetin azalacağı düşünülmektedir. Kültüre duyarlı ODD uygulamalarının sürdürülebilirliği artıracağı ve kısa vadede yüksek maliyete neden olsa da uzun vadede maliyet-fayda açısından daha karlı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kültüre duyarlık konusunda yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde 2007-2018 yılları arasında 10 çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların ağırlıklı olarak ABD'de gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmaların üçünde nitel, üçünde nicel, birinde karma, birinde çoklu yöntem kullanılmıştır. İki araştırmada ise kullanılan yöntem belirtilmemiştir. Yapılan araştırmalarda katılımcı kitlesinin ebeveyn, okul personeli ve öğrencileri kapsayan geniş bir skalası olduğu görülmüştür.

Sürdürülebilirlik; 2012'den beri her yıl ikişer yayın çıkan bir konu olmuştur. Bu çalışmaların pek çoğu ABD'dedir. Çalışmaların üçü nicel, ikisi nitel ve biri karma araştırma yöntemleriyle yapılmıştır. Geri kalan beş çalışmanın ise araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Araştırmalarda giderek geniş örneklemler ile çalışıldığı görülmektedir. Öyle ki her okulun bütün bir şekilde bir katılımcı olarak görüldüğü çalışmalar ağır basmaktadır. Bu doğrultuda araştırmalar katılımcılarını çoğunlukla okul bazında ifade etmiştir.

Maliyet ile ilgili çalışmaların 2014-2016 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların ikisi İngiltere'de biri ise ABD'de yapılmıştır. Çalışmaların biri kesitsel biri betimsel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bir çalışmanın ise yöntemi belirtilmemiştir. Çalışmaların ikisinde katılımcılar 4-17 yaşları arasında öğrenme yetersizliği ve problem davranışları olan 22 çocuk ve ergendir. Bir çalışmada ise katılımcılar ODD uygulayan eyaletlerin koordinatörleridir.

Anahtar Kelimeler : olumlu davranış desteği, olumlu davranışsal destek, sürdürülebilirlik, kültüre duyarlık, maliyet

Kaynakça

Algozzine, K. & Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. Journal of Applied School Psychology, 24(1), 29-47.

Allen, R., & Steed, E. A. (2016). Culturally responsive pyramid model practices: Programwide positive behavior support for young children. Topics in Early Childhood Special Education, 36(3), 165-175.

Bal, A., Betters-Bubon, J., & Fish, R. E. (2017). A multilevel analysis of statewide disproportionality in exclusionary discipline and the identification of emotional disturbance. Education and Urban Society. 1-22.

Bilias-Lolis, E., Gelber, N. W., Rispoli, K. M., Bray, M. A., & Maykel, C. (2017). On promoting understanding and equity through compassionate educational practice: Toward a new inclusion. Psychology in the Schools, 54(10), 1229-1237.

Blonigen, B. A., Harbaugh, W. T., Singell, L. D., Horner, R. H., Irvin, L. K., & Smolkowski, K. S. (2008). Application of economic analysis to school-wide positive behavior support (SWPBS) programs. Journal of Positive Behavior Interventions, 10(1), 5-19.)

Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M. & Leaf, P. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 12(3), 133-148.

Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. Exceptional Children, 74(3), 351–371.

Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. Educational Research Review, 5(1), 1–24.

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

Greenberg, M.T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. Prevention Science, 5(1), 5-13.

Grove, S. K., Burns, N. & Gray, J. R (2013). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence.* St. Louis, MO: Elsevier Saunders.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools. Bambara L. & Kern L, (Ed.), Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans (359–390) içinde. New York: Guilford.

Howard, T., & Terry, C. L. (2011). Culturally responsive pedagogy for African American students: Promising programs and practices for enhanced academic performance. Teaching Education, 22(4), 345–362.

Hummel-Rossi, B., & Ashdown, J. (2002). The state of cost-benefit and cost-effectiveness analyses in education. Review of Educational Research, 72(1), 1-30.

Kourea, L., Lo, Y. Y., & Owens, T. L. (2016). Using parental input from Black families to increase cultural responsiveness for teaching SWPBS expectations. Behavioral Disorders, 41(4), 226-240.

McIntosh, K., MacKay, L. D., Hume, A. E., Doolittle, J., Vincent, C. G., Horner, R. H., & Ervin, R. A. (2011). Development and initial validation of a measure to assess factors related to sustainability of school-wide positive behavior support. Journal of Positive Behavior Interventions, 13, 208–218.

Nese, R., McIntosh, K., Nese, J., Hoselton, R., Bloom, J., Johnson, N., Richter, M., Phillips, D. ve Ghemraoui, A. (2016). Predicting abandonment of school-wide positive behavioral interventions and supports. Behavioral Disorders, 42(1), 261–270.

Ortiz, A. A., Robertson, P. M., Wilkinson, C. Y., Liu, Y., McGhee, B. D., & Kushner, M. I. (2011). The role of bilingual education teachers in preventing inappropriate referrals of ELLs to special education: Implications for response to intervention. Bilingual Research Journal, 34(3), 316-333.

Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori. (Çev: B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Steed, E. A., Noh, J., & Heo, K. H. (2014). A cross-cultural comparison of positive behavioral interventions and supports in early childhood classrooms in the United States and South Korea. Infants & Young Children, 27(1), 30-42.

Sugai, G. ve Horner, R.R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining schoolwide positive behavior support. School Psychology Review, 35(2), 245–259.

Warren, J.S., Edmonson, H.M., Griggs, P., Lassen, S.R., McCart, A., Turnbull, A. ve Sailor, W. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(2), 80-91.

Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. American Journal of Preventive Medicine, 33(2), 130–143.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25737) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden Okul Öncesi Yaştaki İşitme Kayıplı Bir Çocuğa Sunulan Destek Hizmet Sürecinin İncelenmesi

HÜLYA CEREN TUTUK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HASAN GÜRGÜR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk özel eğitimi, 0-6/8 yaş arasındaki özel gereksinimli ya da risk altında olan çocuk ve ailelerine sunulan eğitim, sağlık ve bakım gibi farklı destek sistemlerini içerebilen hizmet sunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmetler kapsamında okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanması ise yasal bir zorunluluktur. Bu anlama okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabilecekleri ortamlar; özel eğitim ana sınıfları, özel eğitim anaokulları ve genel eğitim anaokulları olarak sıralanabilmektedir. Hem dünyada hem de Türkiye'de okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına ilişkin veriler incelendiğinde, eğitim ortamların çeşitlilik gösterdiği görülmekte olup, çoğunlukla kaynaştırma ortamlarında eğitim alındığı görülmektedir. Bununla birlikte fırsat eşitliği ve eşit eğitim alma hakkı doğrultusunda özel gerksinimli çocukların eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için özel eğitim hizmetleri ile birlikte destek hizmetlerden de yararlanmaları gerektiği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır.

Destek hizmetler, eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimli çocuğa ve/veya ailesine okul içinde ve dışında sunulan özel eğitim hizmetlerini ve gereksinim duydukları alanları desteklemek üzere tüm ilişkili hizmetleri içermektedir. Türkiye'de destek hizmetlerin sunulduğu ortamlara bakıldığında ise okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara devam ettikleri eğitim ortamlarında ve okul dışında ÖERM'lerde destek hizmetler sunulmaktadır. Okul içi destek hizmetlerin sunulmasına ilişkin yasal düzenlemeler mevcut olmasına rağmen, okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırma sonuçları uygulamada sorunlar olduğunu, destek hizmet gereksiniminin okul dışında ÖERM'ler tarafından karşılandığını göstermektedir. Bununla birlikte ÖERM'lere ilişkin istatistikler incelendiğinde, bu kurumların sayısının ve bu kurumlardan hizmet alan öğrenci sayısının yıllara göre atış gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda ÖERM'lerin destek hizmetlerin sunulmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir. Diğer taraftan alanyazında ÖERM'lere devam eden okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklara sunulan destek hizmet sürecinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu anlamda ÖERM'de sunulan destek hizmetlerin uygulama sürecinin, süreçte yaşanan olumlu durumların ve yaşanan sorunların ortaya konması, okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklar bağlamında destek hizmetlerin iyileştirilmesine ve eğitim kalitesinin arttırılmasına hizmet etmesi açısından önem taşımaktadır. Bu gerekçelerle önerilen bu sunuda ÖERM'e devam eden okul öncesi yaştaki işitme kayıplı bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonunca kabul edilen 1709E551 nolu proje kapsamında desteklenen tez çalışmasından üretilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ÖERM'e devam eden okul öncesi yaştaki işitme kayıplı bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştiğinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması (case study) olarak desenlemiştir. Araştırma Eskişehir, Odunpazarı ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ÖERM'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; okul öncesi yaşta işitme kayıplı bir öğrenci (3 yaş), öğrencinin bireysel eğitim öğretmeni, anneannesi, dedesi ve ÖERM'in eğitim koordinatörüdür.

Araştırma verileri, sözlü ve yazılı izinlerin alınmasının ardından 12.09.2017-09.02.2018 tarihleri arasında gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler (resmi belgeler, etkinlik ürünleri, fotoğraflar vb.) araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formu ile toplanmıştır. Demografik bilgi formu ile öğretmen, eğitim koordinatörü ve veliye ilişkin demografik ve mesleki bilgiler, odak öğrenciye ilişkin ise demografik, eğitim ve odyolojik bilgiler elde edilmiştir. Destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi için odak öğrenciye destek hizmet sunulan bireysel eğitim sınıfında gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde yürütülen derslerin planlanması, işlenişi ve izleme ve değerlendirme faaliyetlerine odaklanılmıştır. Gözlemler doğrultusunda elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi ve doğrulanması amacıyla öğretmen ile yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, eğitim koordinatörü ve veli ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve belgeler toplanmıştır. Elde edilen veriler, süreç içerisinde veri toplarken eş zamanlı olarak ve araştırma sürecinin sonunda araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda odak ÖERM'de Bireyselleştirimiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmadığı, bunun yerine Performans Takip Çizelgesi olarak adlandırılan evrakların kullanıldığı ortaya konulmuştur. Destek hizmet sürecinde yaşanan sorunların veli beklentileri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi raporlarından kaynaklandığı, bu sorunların planlama sürecini olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu anlamda ÖERM'de yaşanan sorunlardan dolayı öğrencilere yönelik BEP hazırlamak yerine planlama ile ilgili kendilerine özgü çözüm yolları ürettikleri söylenebilir. Planlamadaki sorunlara rağmen odak öğrencinin dil becerilerini desteklemek üzere öğretmenin dinleme çalışmaları gerçekleştirdiği, dil becerilerini desteklemede temel stratejileri kullandığı görülmüştür. Ayrıca derslerin planlanmasında öncelikli olarak dil ve iletişim becerilerine yönelik amaçlara yer verildiği, amaçlar doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve materyallerin ise öğrencinin ilgisi doğrultusunda seçildiği belirlenmiştir. İzleme ve değerlendirme faaliyetlerinin ise alanyazında ifade edilen biçimde yürütülmediği, bu durumun öğrenicinin eğitsel amaçlarının belirlenmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Destek hizmet, Durum çalışması, İşitme kayıplı çocuklar, Erken çocukluk özel eğitimi

Kaynakça

Bowe, F.G. (2008). *Early childhood special education birth to eight.* (4th ed.). NY: Thomson.

Bock, S. J. and Borders, C. (2015). Roles of related professionals in special education. J. P. Bakken and F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider (Advances in special education, volume, 30A)* içinde (s. 119-129). Emerald Group Publishing Limited.

Cullata, R.A., Tompkins, J.R. ve Werts, M.G.(2008). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (2nd ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Gül, S. O. ve Diken, Ġ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 1 (1) 46-78.

Gürgür, H., Büyükköse, D. Ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.

Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education.* (10.Baskı). Boston: Pearson.

MEB. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden 11. 07. 2018 tarihinde alınmıştır.

Sığırtmaç, A.D., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(4), 205-223.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu-İşcen, F., Demir, Ş. Ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *Intenational Journal of Early Childhood Special Educaiton*, 5(2), 107-128.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. And Smith, S. (2004). *Exceptional lives:Special education in today'a schools*. (4rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B.Ü. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.

(25740) Sesbilgisel İşlemleme Okumayı Öğrenme Sürecindeki Başarıyı Yorduyor mu? Boylamsal Bir Çalışma

CEVRİYE ERGÜL ANKARA ÜNİ.
MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ ANKARA ÜNİ.
GÖZDE AKOĞLU KIRIKKALE ÜNİ.
BURCU KILIÇ TÜLÜ ANKARA ÜNİ.
ZEYNEP BAHAP KUDRET ANKARA ÜNİ.
ERGÜL DEMİR ANKARA ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerilerinin öğrenilmesi okuryazar toplumlarda yaşayan çocuklar önemli bir dönüm noktasıdır (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Okuma becerileri, çocuklar için bir öğrenme aracı olarak işlev görmektedir ve dolayısıyla akademik başarının önemi bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Herbers ve diğ., 2012). Formel okuma öğretimi ilkokul birinci sınıfta başlamakta, bununla birlikte bir çok çocuk ilkokula okuma ve yazma becerilerine temel oluşturan bir çok beceriden yoksun olarak başlamaktadır (Whitehurst ve diğ., 1994). Araştırmalar, okula başlarken erken okuryazarlık becerilerinde iyi performans gösteren çocukların genellikle okumayı öğrenme sürecinde de başarılı okuyucular olduklarını göstermekte (Catts ve diğ., 2015; La Paro & Pianta, 2000) ve erken okur yazarlık becerilerinde düşük performans gösteren çocukların tüm okul yaşamı süresince akademik başarıda akranlarının gerisinde kaldıklarını ortaya koymaktadır (Lonigan, 2006; Reardon, Valentino, & Shores, 2012).

Sesbilgisel işlemleme, yazılı ve sözlü dilin işlemlenmesinde sesbilgisel bilginin (örn., sesbirimlerin) kullanılması anlamına gelmektedir (Wagner ve Torgesen, 1987) ve alfabetik dillerde okuma becerilerinin kazanımında önemli bir rol oynamaktadır (Melby-Lervag ve diğ., 2012). Araştırmalar, okuma güçlüğü yaşayan bir çok çocuk ve yetişkinde farklı türlerde sesbilgisel işlemleme bozuklukları olduğunu göstermektedir (Alanyazın taraması için bkz., Felton, 1993). Sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme, sesbilgisel işlemlemenin üç temel bileşenini oluşmaktadır. Bu becerilerden sesbilgisel farkındalık, sözcükleri oluşturan ses bileşenlerini (uyaklar, heceler ve sesbirimler vb.) anlamdan bağımsız olarak belirleme ve manipüle etme yeterliliğidir (Cheung ve diğ., 2001; Goodrich ve Lonigan, 2017). Çalışma belleği, bilginin geçici olarak bellekte tutulması, bir sesli temsil biçiminde kodlanması ve işlemlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Baddeley, 2003). Hızlı isimlendirme ise, sözcüksel depoya erişebilme hızıdır ve çocukların uzun süreli bellekten sesbilgisel kodları çekme hızı ve doğruluğu olarak ele alınmaktadır (Lonigan ve diğ., 2009).

Sesbilgisel Temel Yeterlilik modeline göre okuma güçlüklerinin önemli bir kısmı sesbilgisel işlemlemede görülen sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır (Stanovich ve Siegel, 1994). Bu yaklaşımı destekleyen boylamsal çalışmalar sesbilgisel işlemleme ile okumanın kazanımının ilişkili olduğunu ve okuma öncesi dönemdeki sesbilgisel işlemleme becerilerinin uzun dönemde okuma başarısını yordadığını göstermektedir (Örn., Georgiou ve diğ., 2008; Schatschneider ve diğ., 2004). Bununla birlikte sesbilgisel işlemlemenin her bir bileşeninin okuma başarısına olan katkısı farklı yönlerden açıklanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, konuşulan sözcüklerin sesbirimlerini belirleme ve manipüle etme yeterliliğidir, dolayısı ile bu yeterliliğin çocukların sözcüklerin yazılı biçimlerini temsil eden harflerle (yani alfabetik kodlarda) sesleri ilişkilendirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Çalışma belleğinin de benzer bir biçimde çocukların yazılı sözcükleri çözümlerken harflerle ilişkili olan sesbirimleri belleklerinde temsil etmeleri ve tutmaları sürecinde dolayısıyla sözcük çözümlemede rol oynadığı düşünülmektedir. Hızlı isimlendirmenin ise çocukların zihinlerindeki harflerle, sözcüklerle ve hecelerle ilişkili olan sesbirimsel kodları geri çağırma süreçleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ile hızlı isimlendirme performansı iyi olan çocukların sözcük çözümlerken bu sesbirimsel bilgileri daha akıcı bir biçimde kullanabileceği düşünülmektedir (Lonigan ve diğ., 2009). Sonuç olarak sesbilgisel işlemlemenin tüm bileşenleri, yazılı sözcüklerin çözümlenmesinde, özellikle de okumayı öğrenme aşamasındaki çocukların okuma başarılarında önemli derecede rol oynamaktadır (Wagner ve diğ., 1987; Torgensen ve diğ., 1994). Bununla birlikte sesbilgisel işlemlemenin bileşenlerinin okuma becerileri ile olan ilişkilerinin konuşulan dillerin yapılarına ve yazılı dillerin ortografilerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Türkçenin yapısal özellikleri nedeniyle (eklemeli bir dil olması, hece yapısının belirgin olması, ünlü uyumları, ortografisinin transparan olması, (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997) Türkçe konuşan çocuklarda sesbilgisel işlemleme becerilerinin okumayı öğrenme aşamasındaki çocuklarda çözümleme becerileri ile ilişkilerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte alanyazında sesbilgisel işlemleme becerilerinin tümünü ele alan ve bu becerilerin boylamsal olarak çözümleme becerileri ile ilişkilerini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada anadili Türkçe olan çocuklarda anasınıfı sonundaki ve halihazırdaki sesbilgisel işlemlemenin okumayı öğrenme aşamasındaki çocukların çözümleme becerilerini yordama durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları Milli eğitim Bakanlığına bağlı okulların anasınıfına ve bağımsız anaokullarına devam eden 62-80 ay arası (Ort=68.31, SS=3.21) 420 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 45 okuldan ve her okulda seçkisiz belirlenen iki sınıftan seçilmiştir. Araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde çocukların herhangi bir yetersizlik tanısı olmaması, anadillerinin Türkçe olması, ve okuma –yazma bilmiyor olmaları ölçütleri aranmıştır. Bu ölçütleri karşılayan çocukların ebeveynleri ile görüşülmüş ve gönüllü ebeveynlerin yazılı izinleri çerçevesinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada üç farklı zamanda toplanan veriler kullanılmıştır. İlk iki zaman dilimi verileri anasınıfının sonunda ve birinci sınıfta güz döneminin başında toplanmış ve bu aşamada çocukların sesbilgisel işlemleme performansları değerlendirilmiştir. Üçüncü zaman dilimi verileri ise birinci sınıfta güz döneminin sonunda toplanmış ve bu aşamada çocukların okuma (çözümleme) becerileri değerlendirilmiştir. Sesbilgisel işlemleme kapsamında çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri Erken Okuryazarlık Testi (Kargın ve diğ., 2015), çalışma belleği performansları Çalışma Belleği Ölçeği (Ergül ve diğ., 2017) ve hızlı isimlendirme performansları Hızlı İsimlendirme Testi (Ergül ve Demir, 2017) ile değerlendirilmiştir. Çözümleme becerileri kapsamında ise Anlamlı ve Anlamsız Sözcük Okuma Testi ve Metin Okuma Testi ile değerlendirilmiştir (Ergül ve diğ., 2019). Analiz süreci devam eden çalışmada çocukların anasınıfı sonundaki ve birinci sınıfın başındaki sesbilgisel işlemleme becerilerinin çözümleme becerilerini yordama durumu iki ayrı analiz ile incelenecek ve yol analizi yapılarak iki farklı model oluşturulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Analizlerin sonucunda, anasınıfı sonundaki sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme performansının ilkokul birinci sınıftaki çözümleme becerileri yordamasına ilişkin oluşturulan modelin anlamlı çıkması, bu becerilerden sesbilgisel farkındalığın çözümleme becerilerini yordama gücünün diğer iki değişkene göre daha yüksek olması beklenmektedir. Benzer bir biçimde çocukların birinci sınıfın başındaki sesbilgisel işlemleme performanslarının güz döneminde ölçülen çözümleme becerilerini yordama durumuna ilişkin modelin de anlamlı olacağı ve yine sesbilgisel farkındalık becerilerinin en güçlü yordayıcı olması beklenmektedir. Buna ek olarak hızlı isimlendirmenin çalışma belleğine oranla daha güçlü bir yordayıcı olması beklenmektedir. Bu araştırmada çocukların birinci sınıfın başındaki sesbilgisel işlemleme performanslarının çözümleme becerilerinde açıkladıkları varyansın, anasınıfı sonundaki işlemleme becerilerine oranla daha yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sesbilgisel işlemleme, sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, okuma, çözümleme

Kaynakça

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*(10), 829-839.

Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, *28*(9), 1407-1425.

Cheung, H., Chen, H-C., Lai, C. Y., Wong, O. C., & Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. *Cognition, 81*, 227–241.

Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing, 11*(4), 281-299.

Ergül, C., & Demir, E. (2017). *Hızlı İsimlendirme Testi Uygulayıcı Kılavuzu.* Ankara.

Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. Validity and Reliability of the Working Memory Scale for Children Aged 5-10 Years. *Journal of Theory and Practice in Education,14*(2), 187-214.

Felton, R. H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities, 26*(9), 583-589.

Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R., & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading, 12*(4), 325-350.

Goodrich, J. M., & Lonigan, C. J. (2017). Language-independent and language-specific aspects of early literacy: An evaluation of the common underlying proficiency model. Journal of educational psychology, 109(6), 782-793.

Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, *41*(9), 366-374.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-270.

La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *70*(4), 443-484.

Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development, 17*(1), 91-114.

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 345-358.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322-352.

Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1-15.

Reardon, S. F., Valentino, R. A., & Shores, K. A. (2012). Patterns of literacy among US students. *The Future of Children, 22*(2), 17-37.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational psychology,* 96(2), 265-282.

Stanovich K. E., & Siegel L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*, 24–53.

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), 192.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research- 1* (pp. 11-29). New York, NY: The Guilford Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology 30*, 679-689.

(25746) Birinci Sınıftaki Yazma Başarısını Yordayan Değişkenler: Dil, Erken Okuryazarık ve Bilişsel Beceriler

CEVRİYE ERGÜL ANKARA UNİ.
ZEYNEP BAHAP KUDRET ANKARA UNİ.
MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ ANKARA UNİ.
GÖZDE AKOĞLU ANKARA UNİ.
BURCU KILIÇ TÜLÜ KIRIKKALE UNİ.
SEHER YALÇIN ANKARA UNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okuldaki başarı ve birçok meslek için önkoşul olan yazma yeterliği, günümüz toplumunda giderek daha fazla önem kazanmaya ve zorunlu olmaya başlamıştır. Genel eğitim okullarındaki öğrencilerin çoğunun yazmada okuma ve matematik derslerine göre daha çok zorlandıkları, yazma yeterliklerinin sınıf düzeylerinin altında olduğu ve bu oranın lisede daha da düştüğü belirlenmiştir (National Assessment of Educational Progress, 2002; Rathvon, 2008). İlkokula başlayan çocuklar yazma becerisini içine alan birçok akademik beceri ile karşılaşmaktadır. Yazma becerisinde yeterli olan öğrenciler, bu beceriyi gerektiren görevlerde kendilerini ifade etmede ve performanslarını yansıtmada daha başarılı olmaktadır.

Yazmadaki güçlükler öğrencinin okuldaki gerçek performansının belirlenmesini zorlaştırmakla birlikte, akademik başarının ve yazma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin ilkokula başlarken yazmayla ilişkili özellikleri, becerileri ve bu özelliklerin yazma kazanımına ve gelişimine etkileri çok fazla bilinmemektedir. Birçok becerinin koordinasyonunu gerektiren yazma becerisinin öğretimi için öğretmenler tarafından çok zaman ayrılmadığı ve etkili öğretim yöntemleri kullanımı konusunda yetersiz oldukları da belirtilmektedir (Englert ve Mariage, 1991; Graham ve Harris, 1997).

Yazma becerisi, el yazısı, heceleme ve yazılı anlatım boyutlarından oluşmaktadır. Transkripsiyon becerileri şeklinde tanımlanan el yazısı ve heceleme, düşüncelerin yazıya aktarılması için gerekli olan mekanik becerilerdir. Öğrencilerin bu becerilerde akıcı olması ve otomatikleşmesi, yazılı anlatım sürecindeki performansı etkilemektedir (Berninger ve Swanson, 1994). İlk öğrenme aşamasında dikkat ve bellek gibi bilişsel süreçleri gerektiren el yazısı ve heceleme becerileri, küçük çocukların dikkatlerini yazma mekaniğine odaklamalarını gerektirir. Daha üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren yazılı anlatım ise, planlama yapma, planlananları yazılı olarak ifade etme, yazdıklarını kontrol etme, gerekli düzenlemeleri yapma ve gözden geçirme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Saddler ve Asaro, 2007).

İlkokuldaki yazma başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Alanyazında sözcük okuma (Abbott & Berninger, 1993; Harrison ve diğ., 2016; Olinghouse, 2008; Puranik ve Al Otaiba, 2012), dil becerileri (Costa ve diğ., 2018; Hooper ve diğ., 2010; Puranik ve Lonigan, 2012a), dilbilgisel anlama (Ollinghouse, 2008), bilişsel beceriler (çalışma belleği-Costa ve diğ., 2018; Harrison ve diğ., 2016) ve erken okuryazarlık becerilerinin (Al Otaiba ve diğ., 2010; Harrison ve diğ., 2016) çocukların yazma becerilerini etkilediği, özellikle hecelemenin sesbilgisel farkındalık ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Goodrich, Farrington ve Lonigan, 2015; Puranik ve Lonigan, 2012b).

Yazma becerisi öğretmenlerin öğrencilerinin bilgi, beceri, gelişim ve yeterliğini ölçtüğü temel araçlardan biridir. Genel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarının yanında yazmayla ilgili birçok problem yaşadıkları görülmektedir. Bu güçlüklerin sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenerek arttığı da bilinmektedir. Bu bağlamda yazma güçlüklerine neden olan değişkenlerin erken dönemde belirlenmesi, öğrenci gereksinimlerine göre etkili müdahalelerle olası güçlüklerin önlenmesi ve azaltılması açısından önemlidir. Bu çalışmada, ilkokulda, anasınıfı birinci ve ikinci döneminde öğrencilerin yazma başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 no'lu proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada Türkçe konuşan çocukların anasınıfında değerlendirilen dil, erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi) ve bilişsel becerilerinin (çalışma belleği, hızlı isimlendirme) birinci sınıftaki yazma başarısını yordama gücünün incelenmesi amacıyla boylamsal korelasyonel araştırma deseni kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin zamana bağlı değişimleri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların anasınıfına devam eden 540 çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde normal gelişim gösterme, herhangi bir tanıya sahip olmama, anadilinin Türkçe olması ve okula düzenli devam etme ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada çocuklar dört ayrı zamanda bireysel olarak değerlendirilmişlerdir. Anasınıfı güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın başında dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerileri değerlendirilen çocuklar, birinci sınıfta da takip edilmiş ve güz döneminin sonunda yazma becerileri değerlendirilmiştir. Dil becerilerinin değerlendirilmesi için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Gül Güven ve Kazak Berüment, 2010) ve Türkçe Erken Gelişim Dil Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011) kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerin değerlendirilmesinde Erken Okuryazarlık Testi'nin (Kargın, Ergül ve Güldenoğlu, 2018) sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testleri kullanılmıştır. Bilişsel beceriler ise Çalışma Belleği Testi (Özgür Yılmaz, Ergül ve

Demir, 2017) ve Hızlı İsimlendirme Testi (Ergül ve Demir, 2018) ile ölçülmüştür. Yazma başarısı bakarak kopyalama, dikte ve öykü yazma görevlerini içeren araçlar (Ergül, Akoğlu, Ökcün-Akçamuş, Kılıç-Tülü ve Demir, 2018) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada, yazma başarısı yordanan değişken, diğer dil, erken okuryazarlık ve bilişsel beceriler ise yordayıcı değişken olarak ele alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini üç farklı zamanda açıklayan değişkenleri belirlemek için veri madenciliği yöntemlerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. CHAID analizinde, ele alınan tüm yordayıcı değişkenler kıyaslanarak yordanan değişkeni (yazma becerisi) en iyi yordayan/açıklayan değişken/ler seçilir ve veriler, seçilen bu yordayıcı değişkene göre kümelere ayrılır (Kass, 1980).

Okuldaki başarı ve birçok meslek için önkoşul olan yazma yeterliği, günümüz toplumunda giderek daha fazla önem kazanmaya ve zorunlu olmaya başlamıştır. Genel eğitim okullarındaki öğrencilerin çoğunun yazmada okuma ve matematik derslerine göre daha çok zorlandıkları, yazma yeterliklerinin sınıf düzeylerinin altında olduğu ve bu oranın lisede daha da düştüğü belirlenmiştir. İlkokula başlayan çocuklar yazma becerisini içine alan birçok akademik beceri ile karşılaşmaktadır. Yazma becerisinde yeterli olan öğrenciler, bu beceriyi gerektiren görevlerde kendilerini ifade etmede ve performanslarını yansıtmada daha başarılı olmaktadır.

Yazmadaki güçlükler öğrencinin okuldaki gerçek performansının belirlenmesini zorlaştırmakla birlikte, akademik başarının ve yazma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin ilkokula başlarken yazmayla ilişkili özellikleri, becerileri ve bu özelliklerin yazma kazanımına ve gelişimine etkileri çok fazla bilinmemektedir. Birçok becerinin koordinasyonunu gerektiren yazma becerisinin öğretimi için öğretmenler tarafından çok zaman ayrılmadığı ve etkili öğretim yöntemleri kullanımı konusunda yetersiz oldukları da belirtilmektedir.

Yazma becerisi, el yazısı, heceleme ve yazılı anlatım boyutlarından oluşmaktadır. Transkripsiyon becerileri şeklinde tanımlanan el yazısı ve heceleme, düşüncelerin yazıya aktarılması için gerekli olan mekanik becerilerdir. Öğrencilerin bu becerilerde akıcı olması ve otomatikleşmesi, yazılı anlatım sürecindeki performansı etkilemektedir. İlk öğrenme aşamasında dikkat ve bellek gibi bilişsel süreçleri gerektiren el yazısı ve heceleme becerileri, küçük çocukların dikkatlerini yazma mekaniğine odaklamalarını gerektirir. Daha üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren yazılı anlatım ise, planlama yapma, planlananları yazılı olarak ifade etme, yazdıklarını kontrol etme, gerekli düzenlemeleri yapma ve gözden geçirme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. İlkokuldaki yazma başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Alanyazında sözcük okuma, dil becerileri, dilbilgisel anlama, bilişsel beceriler ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların yazma becerilerini etkilediği, özellikle hecelemenin sesbilgisel farkındalık ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yazma becerisi öğretmenlerin öğrencilerinin bilgi, beceri, gelişim ve yeterliğini ölçtüğü temel araçlardan biridir. Genel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarının yanında yazmayla ilgili birçok problem yaşadıkları görülmektedir. Bu güçlüklerin sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenerek arttığı da bilinmektedir. Bu bağlamda yazma güçlüklerine neden olan değişkenlerin erken dönemde belirlenmesi, öğrenci gereksinimlerine göre etkili müdahalelerle olası güçlüklerin önlenmesi ve azaltılması açısından önemlidir. Bu çalışmada, ilkokulda, anasınıfı birinci ve ikinci döneminde öğrencilerin yazma başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 no'lu proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada Türkçe konuşan çocukların anasınıfında değerlendirilen dil, erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi) ve bilişsel becerilerinin (çalışma belleği, hızlı isimlendirme) birinci sınıftaki yazma başarısını yordama gücünün incelenmesi amacıyla boylamsal korelasyonel araştırma deseni kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin zamana bağlı değişimleri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların anasınıfına devam eden 540 çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde normal gelişim gösterme, herhangi bir tanıya sahip olmama, anadilinin Türkçe olması ve okula düzenli devam etme ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada çocuklar dört ayrı zamanda bireysel olarak değerlendirilmişlerdir. Anasınıfı güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın başında dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerileri değerlendirilen çocuklar, birinci sınıfta da takip edilmiş ve güz döneminin sonunda ve bahar döneminde yazma becerileri değerlendirilmiştir. Dil becerilerinin değerlendirilmesi için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Gül Güven ve Kazak Berument, 2010) ve Türkçe Erken Gelişim Dil Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011) kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerin değerlendirilmesinde Erken Okuryazarlık Testi'nin (Kargın, Ergül ve Güldenoğlu, 2018) sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testleri kullanılmıştır. Bilişsel beceriler ise Çalışma Belleği Testi (Özgür Yılmaz, Ergül ve Demir, 2017) ve Hızlı İsimlendirme Testi (Ergül ve Demir, 2018) ile ölçülmüştür. Yazma başarısı bakarak kopyalama, dikte ve öykü yazma görevlerini içeren araçlar (Ergül, Akoğlu, Ökcün-Akçamuş, Kılıç-Tülü ve Demir, 2018) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada, yazma başarısı yordanan değişken, diğer dil, erken okuryazarlık ve bilişsel beceriler ise yordayıcı değişken olarak ele alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini üç farklı zamanda açıklayan değişkenleri belirlemek için veri madenciliği yöntemlerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. CHAID analizinde, ele alınan tüm yordayıcı değişkenler kıyaslanarak yordanan değişkeni (yazma becerisi) en iyi yordayan/açıklayan değişken/ler seçilir ve veriler, seçilen bu yordayıcı değişkene göre kümelere ayrılır (Kass, 1980).

Analizler yazma becerisi olarak ele alınan kopyalama, dikte ve öykü yazma becerileri için ayrı karar ağaçları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, birinci sınıfın güz dönemindeki dikte ve bakarak kopyalama görevlerindeki yazma başarısını anasınıfında ölçülen değişkenlerden en fazla hızlı renk isimlendirme becerisi yordamıştır. Bu dönemin başında ölçülen sözel dil becerisi dikte ve bakarak kopyadaki başarıyı yordayan en güçlü değişkenler olmuştur. Birinci sınıfın bahar dönemindeki yazma

başarısını ise anasınıfında ölçülen değişkenlerden en çok hızlı renk isimlendirme becerisi (dikte için) ve sesbilgisel farkındalık becerisi (öykü yazma için) yordamıştır. Aynı dönemin başında ölçülen sesbilgisel farkındalık becerisi dikte için en güçlü yordayıcı olmuş, hızlı renk isimlendirme becerisi bakarak kopyalama için ve sözel dil becerileri de öykü yazma başarısı için en güçlü yordayıcılar olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler yazma becerisi olarak ele alınan kopyalama, dikte ve öykü yazma becerileri için ayrı karar ağaçları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, birinci sınıfın güz dönemindeki dikte ve bakarak kopyalama görevlerindeki yazma başarısını anasınıfında ölçülen değişkenlerden en fazla hızlı renk isimlendirme becerisi yordamıştır. Bu dönemin başında ölçülen sözel dil becerisi dikte ve bakarak kopyadaki başarıyı yordayan en güçlü değişkenler olmuştur. Birinci sınıfın bahar dönemindeki yazma başarısını ise anasınıfında ölçülen değişkenlerden en çok hızlı renk isimlendirme becerisi (dikte için) ve sesbilgisel farkındalık becerisi (öykü yazma için) yordamıştır. Aynı dönemin başında ölçülen sesbilgisel farkındalık becerisi dikte için en güçlü yordayıcı olmuş, hızlı renk isimlendirme becerisi bakarak kopyalama için ve sözel dil becerileri de öykü yazma başarısı için en güçlü yordayıcılar olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yazma başarısı, dil becerileri, erken okuryazarlık, hızlı isimlendirme, çalışma belleği

Kaynakça

Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Rouby, D. A., Greulich, L., Sidler, J. F., & Lee, J. (2010). Predicting kindergarteners' end-of-year spelling ability based on their reading, alphabetic, vocabulary, and phonological awareness skills, as well as prior literacy experiences. *Learning Disability Quarterly, 33,* 171–183.

Costa, L. J., Green, M., Sideris, J., & Hooper, S. R. (2018). First-grade cognitive predictors of writing disabilities in grades 2 through 4 elementary school students. *Journal of Learning Disabilities, 51*(4), 351–362.

Goodrich, J. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2016). Relations between early reading and writing skills among Spanish-speaking language minority children. *Read Writ, 29*, 297-319.

Harrison, G. L., Goegan, L. D., Jalbert, R., McManus, K., Sinclair, K., & Spurling, J. (2016). Predictors of spelling and writing skills in first- and second-language learners. *Read Writ, 29*, 69–89.

DOI 10.1007/s11145-015-9580-1

Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S., & Fannin, D. K. (2010). *Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. School Psychology Quarterly, 25*(1), 1-12.

Kaas, V. G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics, 29*(2), 119-127.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences, 21,* 517–525.

Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Read Writ, 21,* 3–26. DOI 10.1007/s11145-007-9062-1

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012a). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 45,* 179–190.

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012b). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27,* 284–294.

(25750) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullandıkları Pekiştireç Uygulamalarının Belirlenmesi

NİHAL ŞEN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SEMRA OMAK
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretiminde pekiştireç, hedef davranışların kazanılmasında kullanılan önemli öğelerden biridir. Pekiştireç, bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artıran uyarıcılar olarak tanımlanabilir ve doğru kullanılan pekiştireçler hedef davranışlara kısa yoldan ulaşılmasını sağlar. Öğretmenlerin matematik derslerinde kullanacağı pekiştireçler bireylerin matematik dersine karşı güdülenmelerine, bilişsel olarak derse katılmalarına ve başarı düzeylerinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle matematik öğretiminin başarılı olabilmesi için her öğrenci için etkili pekiştireçlerin belirlenmiş olması önemlidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaları ve algıları (Dovey, Francis, Corbett ve Dibb, 2017), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştireç değerlendirme yönteminin öğretimi (Turhan, Ünal ve Toper-Korkmaz, 2018), etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler (Toper- Korkmaz, 2017), hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (Kızılkaya, 2016), kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi (Çelik ve Eratay, 2007), zihin özürlü özel sınıf öğrencilerine öğretmenlerinden dönüt ve/veya pekiştireç talep etmenin etkileri (Uysal, 2001) ile ilgili araştırmalara rastlanılmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarına yönelik bir araştırmaya rastlanılmamış olması böyle bir araştırma yapılması gereksinimini ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de özel gereksinimli olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlılığı ve özel gereksinimli olan bireylere matematik öğretiminde kullanılan pekiştireç uygulamalarına yönelik ilk çalışma olmasından dolayı alana katkı sağlayacağı ve özel eğitim uygulamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandığı pekiştireç uygulamalarını belirleme, tanımlama, eksik kalmış yönleri sunma ve var olan problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunabilecek ve ileri araştırmalara yol gösterecektir. Bu nedenle bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarının belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin İstanbul, Bolu, Ankara, Kırşehir, Şanlıurfa illerinde görev yapan 12 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken rastgele olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmıştır.

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formları ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde özel eğitim öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin (görüşmeler) değerlendirilebilmesi için NVivo 12 nitel veri analiz programından faydalanılmıştır.

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla kavramsal çerçeve oluşturulmuş, genel açıklamalar yapılmış ve daha sonra bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve gerekli durumlarda görüşme sorularına yeni sorular eklenmiş ya da soruyla ilgili ekstra açıklama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının sunumunda katılımcıların kimlikleri verilmeden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, her öğretmen için atanmış bir kod numarası (G1, G7, G10 vb.) ifadenin başında yer alacak şekilde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla, araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema listesine son şekli verilmiştir. Kod ve tema listesine son şekli verildikten sonra, veriler iki araştırmacı tarafından kod ve tema listesine göre değerlendirilmiştir.

Matematik öğretiminde pekiştireç, hedef davranışların kazanılmasında kullanılan önemli öğelerden biridir. Pekiştireç, bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artıran uyarıcılar olarak tanımlanabilir ve doğru kullanılan pekiştireçler hedef davranışlara kısa yoldan ulaşılmasını sağlar. Öğretmenlerin matematik derslerinde kullanacağı pekiştireçler bireylerin matematik dersine karşı güdülenmelerine, bilişsel olarak derse katılmalarına ve başarı düzeylerinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle matematik

öğretiminin başarılı olabilmesi için her öğrenci için etkili pekiştireçlerin belirlenmiş olması önemlidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaları ve algıları (Dovey, Francis, Corbett ve Dibb, 2017), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştireç değerlendirme yönteminin öğretimi (Turhan, Ünal ve Toper-Korkmaz, 2018), etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler (Toper- Korkmaz, 2017), hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (Kızılkaya, 2016), kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi (Çelik ve Eratay, 2007), zihin özürlü özel sınıf öğrencilerine öğretmenlerinden dönüt ve/veya pekiştireç talep etmenin etkileri (Uysal, 2001) ile ilgili araştırmalara rastlanılmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarına yönelik bir araştırmaya rastlanılmamış olması böyle bir araştırma yapılması gereksinimini ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de özel gereksinimli olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlılığı ve özel gereksinimli olan bireylere matematik öğretiminde kullanılan pekiştireç uygulamalarına yönelik ilk çalışma olmasından dolayı alana katkı sağlayacağı ve özel eğitim uygulamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandığı pekiştireç uygulamalarını belirleme, tanımlama, eksik kalmış yönleri sunma ve var olan problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunabilecek ve ileri araştırmalara yol gösterecektir. Bu nedenle bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları pekiştireç uygulamalarının belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin İstanbul, Bolu, Ankara, Kırşehir, Şanlıurfa illerinde görev yapan 12 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken rastgele olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmıştır.

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formları ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde özel eğitim öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin (görüşmeler) değerlendirilebilmesi için NVivo 12 nitel veri analiz programından faydalanılmıştır.

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla kavramsal çerçeve oluşturulmuş, genel açıklamalar yapılmış ve daha sonra bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve gerekli durumlarda görüşme sorularına yeni sorular eklenmiş ya da soruyla ilgili ekstra açıklama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının sunumunda katılımcıların kimlikleri verilmeden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, her öğretmen için atanmış bir kod numarası (G1, G7, G10 vb.) ifadenin başında yer alacak şekilde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla, araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema listesine son şekli verilmiştir. Kod ve tema listesine son şekli verildikten sonra, veriler iki araştırmacı tarafından kod ve tema listesine göre değerlendirilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler matematik öğretiminde sözel, nesnel, yiyecek, sosyal ve sembol pekiştireçler kullandıklarını; pekiştireçleri belirlerken gözlem yaptıklarını, özel gereksinimli olan bireylere ve ailelerine sorduklarını, bireylerin gereksinimlerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Pekiştireçlerin özel gereksinimli olan birey için uygun olup olmadığını onların davranışlarından, derse katılımından, tebessüm edip sevinmesinden anladıklarını dile getirmişlerdir. Kullanılan pekiştireçlerin özel gereksinimli olan bireylerin olumlu davranışlarını, derse devam ve katılımını arttırdığını, öğrencilerin motive olmalarına, güven ve cesaretlerinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler belirli sıklık ve oranda pekiştireç kullanmadıklarını belirtmişlerdir ve bu durum öğretmenlerin etkili pekiştireç kullanımı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları izlenimi vermektedir. Öğretmenler pekiştireç kullanırken sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunları ortadan kaldırmak için farklı pekiştireç uygulamalarına yer verdiklerini dile getirmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme yapılan öğretmenler matematik öğretiminde sözel, nesnel, yiyecek, sosyal ve sembol pekiştireçler kullandıklarını; pekiştireçleri belirlerken gözlem yaptıklarını, özel gereksinimli olan bireylere ve ailelerine sorduklarını, bireylerin gereksinimlerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Pekiştireçlerin özel gereksinimli olan birey için uygun olup olmadığını onların davranışlarından, derse katılımından, tebessüm edip sevinmesinden anladıklarını dile getirmişlerdir. Kullanılan pekiştireçlerin özel gereksinimli olan bireylerin olumlu davranışlarını, derse devam ve katılımını arttırdığını, öğrencilerin motive olmalarına, güven ve cesaretlerinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler belirli sıklık ve oranda pekiştireç kullanmadıklarını belirtmişlerdir ve bu durum öğretmenlerin etkili pekiştireç kullanımı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları izlenimi vermektedir. Öğretmenler pekiştireç kullanırken sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunları ortadan kaldırmak için farklı pekiştireç uygulamalarına yer verdiklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, matematik öğretimi, pekiştireç

Kaynakça

Cooper, J., Heron, T.E. ve Heward, W.L. (2007). *Applied Behavior Analysis,* Essex: Pearson Costum Library.

Çelik, İ., & Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(01), 41-57.

Dovey, T. M., Francis, R., Corbett, S. ve Dibb, B. (2017). Perception and use of reinforcement by special education teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(4), 282-293.

Kızılkaya, A.E. (2016). Hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 436726)

Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili Pekiştireçlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sistematik Yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 149-164.

Turhan, C., Ünal, F., & Toper-Korkmaz, Ö. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Sistematik Pekiştireç Değerlendirme Yönteminin Öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 79-106.

Uysal, A. (2001). Zihin özürlü özel sınıf öğrencilerine öğretmenlerinden dönüt ve/veya pekiştireç talep etmenin etkileri (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.101649)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara

(25779) Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Rehberlik Servisi Ve Rehber Öğretmen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

NİSA GÖKDEN KAYA

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Üstün yetenekliler, ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerini birleştirebilme yeteneğine sahip ve bunları farklı alanlardan bir ya da birkaçına uygulayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1986). Üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık özellikleri ile ortaya koydukları buluşlar ve ürünler yaşadıkları dönemden günümüze kadar insanlık tarihine iz bırakmıştır. Bu bireylerin sahip olduğu gizil yeteneklerin ortaya çıkmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Günümüze gelindiğinde ise, bu bireylerin, yetenek potansiyellerinden yararlanmak için eğitimleri daha da önem kazanmıştır.

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile kendini tanımasına ve zayıf yönlerini geliştirmesine yardım etmektir. Bu bağlamda rehberlik, bireye ayna tutmaktır. Böylece kendi yetenek, ilgi ve değerlerinin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına yardımcı olunur. Rehberlik hizmetleri, normal gelişim gösteren öğrenciler kadar üstün yetenekli öğrenciler için de önemli ve gereklidir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik, psikososyal ve kariyer planlama alanlarında rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Silverman, 1993). İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan gereksinimlerinin; ebeveynleriyle BİLSEM'lerdeki öğretmenlerinin bakış açılarıyla belirlendiği bir çalışmaya göre, ilköğretim I. ve II. kademedeki üstün yetenekli öğrenciler, hem akademik, hem de sosyo-duygusal alanda rehberlik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Akar, 2010).

Bu araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını incelemektir. Bu amaçla uygulanan ölçme aracıyla öğrencilerin metaforları belirlenmiş; daha sonra bu metaforlar çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilimde, farkında olunan fakat tam olarak da kavranamayan olguların ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Gerekli veriler araştırmanın odaklandığı olguyu tecrübe eden ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan toplanır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu üstün yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin devam ettikleri, Ankara'da bulunan Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Eğitim, Kültür, Sağlık Vakfı Ortaokulunda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için 'Rehberlik Servisi ……. benzer, çünkü ……..' ile 'Rehber Öğretmen……. benzer, çünkü ……..' cümlelerinin yazılı olduğu bir form verilmiş ve tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012).

İlk olarak, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilen metaforlar kodlanmış ve metafor imgesi bulunmayan ya da boş bırakılan kağıtlar ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu aşamada 7 öğrencinin formu araştırma dışı bırakılmış; toplam 53 öğrencinin formu araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre, katılımcıların %43,4'ü kız, %56,6'sı ise erkektir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında, katılımcıların %22,64'ü 5. sınıf, %26,42'si 6. sınıf, %22,64'ü 7. sınıf ve %28,3'ü 8. sınıf öğrencisidir. Sonra öğrencilerin yazılı ifadeleri uygunluk açısından incelenerek numaralandırılmış ve üretilen metafor imgeleri sahip oldukları özellikler bakımından incelenerek kavramsal kategoriler altında gruplamaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, rehberlik servisi ile ilgili 4 ve rehber öğretmenle ilgili 4 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Daha sonra, araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için, araştırmacı dışında bir uzman tarafından veriler ayrıca analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne göre % 70'in üzerinde görüş birliğine varılarak güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekliler, ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerini birleştirebilme yeteneğine sahip ve bunları farklı alanlardan bir ya da birkaçına uygulayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1986). Üstün yetenekli bireylerin

yaratıcılık özellikleri ile ortaya koydukları buluşlar ve ürünler yaşadıkları dönemden günümüze kadar insanlık tarihine iz bırakmıştır. Bu bireylerin sahip olduğu gizil yeteneklerin ortaya çıkmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Günümüze gelindiğinde ise, bu bireylerin, yetenek potansiyellerinden yararlanmak için eğitimleri daha da önem kazanmıştır.

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile kendini tanımasına ve zayıf yönlerini geliştirmesine yardım etmektir. Bu bağlamda rehberlik, bireye ayna tutmaktır. Böylece kendi yetenek, ilgi ve değerlerinin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına yardımcı olunur. Rehberlik hizmetleri, normal gelişim gösteren öğrenciler kadar üstün yetenekli öğrenciler için de önemli ve gereklidir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik, psikososyal ve kariyer planlama alanlarında rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Silverman, 1993). İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan gereksinimlerinin; ebeveynleriyle BİLSEM'lerdeki öğretmenlerinin bakış açılarıyla belirlendiği bir çalışmaya göre, ilköğretim I. ve II. kademedeki üstün yetenekli öğrenciler, hem akademik, hem de sosyo-duygusal alanda rehberlik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Akar, 2010).

Bu araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını incelemektir. Bu amaçla uygulanan ölçme aracıyla öğrencilerin metaforları belirlenmiş; daha sonra bu metaforlar çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilimde, farkında olunan fakat tam olarak da kavranamayan olguların ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Gerekli veriler araştırmanın odaklandığı olguyu tecrübe eden ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan toplanır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu üstün yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin devam ettikleri, Ankara'da bulunan Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Eğitim, Kültür, Sağlık Vakfı Ortaokulunda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için 'Rehberlik Servisi ……. benzer, çünkü ……..' ile 'Rehber Öğretmen……. benzer, çünkü ……..' cümlelerinin yazılı olduğu bir form verilmiş ve tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012).

İlk olarak, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilen metaforlar kodlanmış ve metafor imgesi bulunmayan ya da boş bırakılan kağıtlar ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu aşamada 7 öğrencinin formu araştırma dışı bırakılmış; toplam 53 öğrencinin formu araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre, katılımcıların %43,4'ü kız, %56,6'sı ise erkektir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında, katılımcıların %22,64'ü 5. sınıf, %26,42'si 6. sınıf, %22,64'ü 7. sınıf ve %28,3'ü 8. sınıf öğrencisidir. Sonra öğrencilerin yazılı ifadeleri uygunluk açısından incelenerek numaralandırılmış ve üretilen metafor imgeleri sahip oldukları özellikler bakımından incelenerek kavramsal kategoriler altında gruplamaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, rehberlik servisi ile ilgili 4 ve rehber öğretmenle ilgili 4 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Daha sonra, araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için, araştırmacı dışında bir uzman tarafından veriler ayrıca analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne göre % 70'in üzerinde görüş birliğine varılarak güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öncelikle üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforları, (1) sorun çözme ve yardım etme, (2) danışma ve yol gösterme, (3) gereksiz ve sıkıcı, (4) sorgulayıcı olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır. Benzer şekilde rehber öğretmene ilişkin metaforlar da, (1) dinleyen ve yardım eden, (2) danışman ve yol gösteren, (3) boş işlerle uğraşan, (4) sorgulayan olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) sorun çözme ve yardım etme, 21'i (%39,62) danışma ve yol gösterme, 2'si (%3,77) gereksiz ve sıkıcı, 5'i (%9,44) sorgulayıcı kategori altında gruplandırılmıştır. Öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) dinleyen ve yardım eden, 21'i (%39,62) danışman ve yol gösteren, 3'ü (%5,66) gereksiz ve sıkıcı, 4'i (%7,55) sorgulayan kategori altında gruplandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öncelikle üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforları, (1) sorun çözme ve yardım etme, (2) danışma ve yol gösterme, (3) gereksiz ve sıkıcı, (4) sorgulayıcı olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır. Benzer şekilde rehber öğretmene ilişkin metaforlar da, (1) dinleyen ve yardım eden, (2) danışman ve yol gösteren, (3) boş işlerle uğraşan, (4) sorgulayan olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) sorun çözme ve yardım etme, 21'i (%39,62) danışma ve yol gösterme, 2'si (%3,77) gereksiz ve sıkıcı, 5'i (%9,44) sorgulayıcı kategori altında gruplandırılmıştır. Öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) dinleyen ve yardım eden, 21'i (%39,62) danışman ve yol gösteren, 3'ü (%5,66) gereksiz ve sıkıcı, 4'i (%7,55) sorgulayan kategori altında gruplandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler : üstün yetenekli öğrenciler, rehberlik, metafor

Kaynakça

Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage. Neumester

Renzulli, J. S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Cambridge: University of Cambridge.

Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership and gender issues. Silverman, L. K. (Ed.). *Counselling The Gifted and Talented* (s.291-327). Denver CO: Love Publishing.

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

(25844) Birinci Sınıftaki Okuma Becerileri Yazma Başarısını Ne Düzeyde Yorduyor?

CEVRİYE ERGÜL ANKARA ÜNİ.
ZEYNEP BAHAP KUDRET ANKARA ÜNİ.
GÖZDE AKOĞLU KIRIKKALE ÜNİ.
MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ ANKARA ÜNİ.
BURCU KILIÇ TÜLÜ ANKARA ÜNİ.
SEHER YALÇIN ANKARA ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okul başarısının temelini oluşturan okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin öğrenme düzeyini ve tüm okul yaşamı boyunca gösterecekleri akademik performansı etkileyen becerilerdir. Bu beceriler benzer bilişsel beceriler üzerine yapılanmakta ve birbirini desteklemektedir (Andersen ve diğ., 2018). Okuma, sözcüklerin doğru çözümlenmesini ve anlamayı gerektiren karmaşık bir beceridir (Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010). Duygu ve düşüncelerin aktarımında kullanılan temel bir iletişim aracı olan yazma becerisi ise el yazısı ve heceleme gibi mekanik ve yazılı anlatım boyutlarından oluşan, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir (Saddler ve Asaro, 2007).

Çok sayıda çalışmada okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, okumayla ilişkili becerilerin (sözcük analizi, sözcük dağarcığı, anlama) yazmayla ilişkili becerileri (heceleme, sözcük dağarcığı kullanımı, sözdizimi, metin yapısı bilgisi) etkilediğini belirlenmiştir (örn., Shanahan ve Lomax, 2006). Diğer çalışmalarda da sözcük okuma (Harrison ve diğ., 2016; Olinghouse, 2008; Puranik ve Al Otaiba, 2012) ve okuduğunu anlama becerisinin kompozisyon yazma akıcılığı ve niteliği ile ilişkili (Abbott ve Berninger, 1993) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okumada başarısız olan öğrencilerin genellikle yazmanın tüm boyutlarında (el yazısı, heceleme ve yazılı anlatım) becerilerinde güçlük yaşadıkları alanyazında belirtilen bir diğer bulgudur (Graham, Harris ve Larsen, 2001; Juel, 1988).

Bunun yanında alanyazında iki değişken arasında çift yönlü bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Andersen ve meslektaşları (2018) sözcük çözümleme becerisinin, yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu, okuduğunu anlama becerisinin da öykü oluşturmada güçlü bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Yazma becerilerinden hecelemenin ise, çözümleme ve okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Okuma ya da yazma becerisine ilişkin müdahalelerin yapıldığı çalışmalarda da bu iki becerinin birbiri ile ilişkili olduğu; okuma öğretiminin yazma becerilerini desteklediği (Graham ve diğ., 2018), yazma öğretiminin ise okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama başarısını artırdığı bulunmuştur (Graham ve Hebert, 2018).

Okuma-yazma öğretimi uygulamalarına bakıldığında, ağırlıklı olarak okuma becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin derslerde yazmayı çok kullanmalarına rağmen, bunun tahtadan ya da kitaptan kopyalama, not alma ve çalışma kitaplarındaki soruları yanıtlama ve ödevler ile sınırlı kaldığı, bir konuyla ya da resimle ilgili yazma görevlerinin daha az verildiği ve yazılı anlatımla ilgili sistematik öğretim yapılmadığı da göze çarpmaktadır (Graham ve Harris, 1997).

Okuma becerilerinin, yazma ve diğer akademik becerilerinin gelişimi ve başarısı için önemli bir değişken olduğu bilinmekle birlikte, okuma becerilerinin yazma becerisini yordama durumunu ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yazmada düşük performans gösterdiğini gösteren çalışmalar bu iki becerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir (örn., Caravolas ve Volin, 2001; Graham ve diğ., 1993). Bu bağlamda, okuma becerilerinin okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama gibi tüm boyutlarıyla ele alınıp yazma becerilerini yordama durumunun ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi, birbirinin gelişimini etkileyebilen bu becerilerin farklı bir bakış açısıyla bir bütün olarak ele alınması ve desteklenmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde ölçülen okuma becerilerinin, bahar dönemindeki yazma becerilerini yordama durumu incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 no'lu proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada Türkçe konuşan çocukların birinci sınıfın güz ve bahar döneminde değerlendirilen okuma becerilerinin, birinci sınıf bahar döneminde ölçülen yazma başarısını yordama gücünün incelenmesi amacıyla boylamsal korelasyonel araştırma deseni kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların anasınıfına devam eden 540 çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde normal gelişim gösterme, herhangi bir tanıya sahip olmama, anadilinin Türkçe olması ve okula düzenli devam etme ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada birinci sınıfın güz ve bahar döneminde çocukların okuma ve yazma becerileri bireysel olarak değerlendirilmiştir. Okuma becerileri okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama görevleri ile değerlendirilmiştir. Okuma doğruluğu için anlamlı sözcük okuma testi, anlamsız sözcük okuma testi ve fonetik analiz testi uygulanmıştır. Okuma akıcılığı için metin okuma testi uygulanmış ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı hesaplanarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde ise metin anlama testi, cümle doğruluğu testi ve boşluk doldurma testi kullanılmıştır. Yazma

başarısını etkileyen yazma akıcılığı, yazma doğruluğu ve yazılı anlatım becerilerini ölçmek için dikte testi, bakarak kopya testi ve öykü yazma testi kullanılmıştır.

Çalışma için yazma başarısı, yordanan değişken; okuma becerileri ise yordayıcı değişken olarak ele alınarak analizler gerçekleştirilecektir. Çocukların birinci sınıfın güz ve bahar dönemindeki okuma becerilerinin yazma becerilerini yordama durumu iki ayrı model oluşturularak analiz edilecektir.

Okul başarısının temelini oluşturan okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin öğrenme düzeyini ve tüm okul yaşamı boyunca gösterecekleri akademik performansı etkileyen becerilerdir. Bu beceriler benzer bilişsel beceriler üzerine yapılanmakta ve birbirini desteklemektedir (Andersen ve diğ., 2018). Okuma, sözcüklerin doğru çözümlenmesini ve anlamayı gerektiren karmaşık bir beceridir (Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010). Duygu ve düşüncelerin aktarımında kullanılan temel bir iletişim aracı olan yazma becerisi ise el yazısı ve heceleme gibi mekanik ve yazılı anlatım boyutlarından oluşan, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir (Saddler ve Asaro, 2007).

Çok sayıda çalışmada okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, okumayla ilişkili becerilerin (sözcük analizi, sözcük dağarcığı, anlama) yazmayla ilişkili becerileri (heceleme, sözcük dağarcığı kullanımı, sözdizimi, metin yapısı bilgisi) etkilediğini belirlenmiştir (örn., Shanahan ve Lomax, 2006). Diğer çalışmalarda da sözcük okuma (Harrison ve diğ., 2016; Olinghouse, 2008; Puranik ve Al Otaiba, 2012) ve okuduğunu anlama becerisinin kompozisyon yazma akıcılığı ve niteliği ile ilişkili (Abbott ve Berninger, 1993) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okumada başarısız olan öğrencilerin genellikle yazmanın tüm boyutlarında (el yazısı, heceleme ve yazılı anlatım) becerilerinde güçlük yaşadıkları alanyazında belirtilen bir diğer bulgudur (Graham, Harris ve Larsen, 2001; Juel, 1988).

Bunun yanında alanyazında iki değişken arasında çift yönlü bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Andersen ve meslektaşları (2018) sözcük çözümleme becerisinin, yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu, okuduğunu anlama becerisinin da öykü oluşturmada güçlü bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Yazma becerilerinden hecelemenin ise, çözümleme ve okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Okuma ya da yazma becerisine ilişkin müdahalelerin yapıldığı çalışmalarda da bu iki becerinin birbiri ile ilişkili olduğu; okuma öğretiminin yazma becerilerini desteklediği (Graham ve diğ., 2018), yazma öğretiminin ise okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama başarısını artırdığı bulunmuştur (Graham ve Hebert, 2018).

Okuma-yazma öğretimi uygulamalarına bakıldığında, ağırlıklı olarak okuma becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin derslerde yazmayı çok kullanmalarına rağmen, bunun tahtadan ya da kitaptan kopyalama, not alma ve çalışma kitaplarındaki soruları yanıtlama ve ödevler ile sınırlı kaldığı, bir konuyla ya da resimle ilgili yazma görevlerinin daha az verildiği ve yazılı anlatımla ilgili sistematik öğretim yapılmadığı da göze çarpmaktadır (Graham ve Harris, 1997).

Okuma becerilerinin, yazma ve diğer akademik becerilerinin gelişimi ve başarısı için önemli bir değişken olduğu bilinmekle birlikte, okuma becerilerinin yazma becerisini yordama durumunu ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yazmada düşük performans gösterdiğini gösteren çalışmalar bu iki becerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir (örn., Caravolas ve Volin, 2001; Graham ve diğ., 1993). Bu bağlamda, okuma becerilerinin okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama gibi tüm boyutlarıyla ele alınıp yazma becerilerini yordama durumunun ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi, birbirinin gelişimini etkileyebilen bu becerilerin farklı bir bakış açısıyla bir bütün olarak ele alınması ve desteklenmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde ölçülen okuma becerilerinin, bahar dönemindeki yazma becerilerini yordama durumu incelenecektir.

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 no'lu proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada Türkçe konuşan çocukların birinci sınıfın güz ve bahar döneminde değerlendirilen okuma becerilerinin, birinci sınıf bahar döneminde ölçülen yazma başarısını yordama gücünün incelenmesi amacıyla boylamsal korelasyonel araştırma deseni kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların anasınıfına devam eden 540 çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde normal gelişim gösterme, herhangi bir tanıya sahip olmama, anadilinin Türkçe olması ve okula düzenli devam etme ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada birinci sınıfın güz ve bahar döneminde çocukların okuma ve yazma becerileri bireysel olarak değerlendirilmiştir. Okuma becerileri okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama görevleri ile değerlendirilmiştir. Okuma doğruluğu için anlamlı sözcük okuma testi, anlamsız sözcük okuma testi ve fonetik analiz testi uygulanmıştır. Okuma akıcılığı için metin okuma testi uygulanmış ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı hesaplanarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde ise metin anlama testi, cümle doğruluğu testi ve boşluk doldurma testi kullanılmıştır. Yazma başarısını etkileyen yazma akıcılığı, yazma doğruluğu ve yazılı anlatım becerilerini ölçmek için dikte testi, bakarak kopya testi ve öykü yazma testi kullanılmıştır.

Çalışma için yazma başarısı, yordanan değişken; okuma becerileri ise yordayıcı değişken olarak ele alınarak analizler gerçekleştirilecektir. Çocukların birinci sınıfın güz ve bahar dönemindeki okuma becerilerinin yazma becerilerini yordama durumu iki ayrı model oluşturularak analiz edilecektir.

Çalışmanın verilerinin analiz süreci devam etmektedir. Analizler sonucunda, birinci sınıfın güz ve bahar döneminde ölçülen okuma becerilerinin yazma becerilerini yordamasına ilişkin oluşturulacak modellerin anlamlı çıkması beklenmektedir. Alanyazınla paralel

olarak, okuma becerilerinin yazma becerileri için boylamsal bir yordayıcı olması öngörülmektedir. Okuma becerilerinden fonetik analiz, anlamlı ve anlamsız sözcük okuma becerilerinin dikte testi ile ölçülen yazma akıcılığı ve yazma doğruluğunu daha çok yordaması ve öğrencilerin heceleme becerilerine ilişkin önemli bulgular vereceği düşünülmektedir. Ayrıca analizlerde cümle (cümle doğruluğu ve boşluk doldurma testi) ve öyküleyici metin düzeyindeki (metin anlama) görevlerle ölçülen okuduğunu anlama becerisinin öykü yazma başarısını daha güçlü bir şekilde yordaması ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin alanyazınla tutarlı sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın verilerinin analiz süreci devam etmektedir. Analizler sonucunda, birinci sınıfın güz ve bahar döneminde ölçülen okuma becerilerinin yazma becerilerini yordamasına ilişkin oluşturulacak modellerin anlamlı çıkması beklenmektedir. Alanyazınla paralel olarak, okuma becerilerinin yazma becerileri için boylamsal bir yordayıcı olması öngörülmektedir. Okuma becerilerinden fonetik analiz, anlamlı ve anlamsız sözcük okuma becerilerinin dikte testi ile ölçülen yazma akıcılığı ve yazma doğruluğunu daha çok yordaması ve öğrencilerin heceleme becerilerine ilişkin önemli bulgular vereceği düşünülmektedir. Ayrıca analizlerde cümle (cümle doğruluğu ve boşluk doldurma testi) ve öyküleyici metin düzeyindeki (metin anlama) görevlerle ölçülen okuduğunu anlama becerisinin öykü yazma başarısını daha güçlü bir şekilde yordaması ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin alanyazınla tutarlı sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yazma başarısı, okuma becerisi, boylamsal, yordayıcılık

Kaynakça

Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Osterbye,T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology, 55* (2018), 129–138.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities,1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education, 31*(6), 423-436.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 237-249.

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice, 16*(2), 74-84.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710–744.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018).

Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A metaanalysis.

Reading Research Quarterly, 53(3), 279–304. https://doi.org/10.1002/rrq.194

Harrison, G. L., Goegan, L. D., Jalbert, R., McManus, K., Sinclair, K., & Spurling, J. (2016). Predictors of spelling and writing skills in first- and second-language learners. *Read Writ, 29*, 69–89.

DOI 10.1007/s11145-015-9580-1

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. J*ournal of Educational Psychology, 80*(4), 437-447.

Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. Read Writ, 21, 3–26. DOI 10.1007/s11145-007-9062-1

Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30,* 223-234.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (2006). An analysis and comparison of theoretical models of the reading–writing relationship. *Journal of Educational Psychology, 78,* 116–123.

(25860) Yüksek İşlevli Otizmli Bireylere Sosyal Becerilerin Öğretimini İnceleyen Araştırmaların Betimsel Analizi

BARIŞ BİÇİMLİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SERAY OLÇAY GÜL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlikler, sınırlı, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları belirtileri ile erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur [American Psychiatric Association (APA), 2013]. Günümüzde Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (DSM) 5. baskısında bu bozukluk tek bir kategori olarak ele alınmıştır. Aynı el kitabının dördüncü baskısında ise bu bozukluk yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) olarak adlandırılmış ve YGB altında beş alt kategori ele alınmıştır. Bu kategorilerden biri Asperger Sendromudur. Asperger Sendromu (AS) sosyal etkileşimde yetersizlik ve çeşitli takıntılı davranış örüntüleri ile seyreden ancak otizmden farklı olarak dil ve zihin gelişiminde geriliklerin eşlik etmediği bir tanıdır (APA, 2007). 2013'e kadar ayrı bir tanı olarak ele alınan AS alanyazında sıklıkla yüksek işlevli otizm (YİO) ile eş anlamlı olarak kullanılagelmiş ve bu bireylere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Günümüzde zihinsel ve dil gelişimi normalin üstünde olan ve OSB özellikleri taşıyan bireyler için yüksek işlevli otizm terimi kullanılmaya devam etmektedir. YİO'lu bireyler korunan zihinsel yeteneklerine rağmen sosyal durumları anlamakta ve anlamlandırmakta güçlük yaşarlar (Andaria vd., 2009). Ek olarak bu bireyler çoğunlukla sosyal etkileşimleri düzenleyen kurallara ilişkin anlayış eksikliği ve bununla bağlantılı olarak yaşam kalitelerini de olumsuz olarak etkileyebilecek sosyal beceri eksikliğine sahiptirler (Anderson, Pourre, Maffre ve Raynaud, 2011). Sözü edilen sosyal beceri eksiklikleri bu bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine odaklanan ve onların sosyal yeterliliklerini artırmayı amaçlayan çok sayıda araştırmanın yürütülmesine katkıda bulunmuş; bu araştırmalarda bu bireylerin sosyal yeterliliklerini geliştirmek amacıyla farklı öğretim yöntemlerinin, uygulamalarının etkililiklerinin incelendiği görülmüştür. Araştırmacılar ve uygulamacılar, çalışmak için seçtikleri davranışsal amaçların anlamlı olduğunu, geliştirdikleri yöntemlerin uygun olduğunu ve ortaya çıkan sonuçların bireyler ve toplum için önemli olduğunu umut ederler (Fawcett, 1991). Ancak davranışlarda meydana getirilmek istenen değişiklikler, gerek birey ve toplum gerekse uygulayıcılar için sadece umut etmenin getirilerine bırakılamayacak kadar önemlidir (Vuran ve Sönmez, 2008). Bu noktadan yola çıkılarak bu araştırmada YİÖ tanısı olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasını hedefleyen araştırmaların hedef sosyal beceriler, bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntemler ve uygulamalar ile sonuçları açısından gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır.

YİO tanısı olan bireylerle yürütülen çalışmalarda kazandırılması amaçlanan sosyal becerilerin ve bu becerilerin kazandırılmasında etkililiği araştırılan uygulamaların yöntemsel özelliklerinin analiz edilerek bir bütün halinde sunulmasının daha sonra gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalar ve uygulamalar için yol göstereceği, bu yönüyle araştırmacılara henüz ele alınmamış konular ya da araştırılmış konularda eksik kalmış yönler konusunda yönlendirici bilgiler sunması açısından da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Tarama Süreci

Bu çalışmada YİO tanısı olan bireylere sosyal beceri öğretiminde farklı yöntem ve uygulamaların etkililiğini inceleyen araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla 15 Mart- 18 Nisan2019 tarihleri arasında*AcademicSearch Complete, Article First*, *EBSCOhost*, *JSTOR*, *PsycINFO*, *Sciencedirect*, *Worldcat.org ve Web of Science*veri tabanlarında aspergersendromu (aspergersyndrome), yüksek işlevli otizm (highfunctioningautism), tek denekli araştırma modelleri (singlesubjectdesign), sosyal beceriler (socialskills), sosyal beceri öğretimi (socialskillstraining) anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda 64 araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan araştırmalar araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlama tablosu kullanılarak dahil etme ve dışlama ölçütleri açısından değerlendirilmeye devam etmektedir.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırmada dahil etme ölçütleri (a) ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olma, (c) yüksek işlevli otizm tanısı olan bireylerle çalışılmış olma, (d) sosyal becerilerin öğretimine odaklanma ve (e)tek denekli araştırma modelleriyle yürütülmüş olma olarak belirlenmiştir. Dışlama ölçütü ise farklı tanılara sahip bireylerle yürütülmüş olma, farklı becerilerin öğretimine odaklanmış olma ve alanyazın taraması ya da betimsel bir çalışma olma olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel analizde her bir araştırma (a) katılımcı sayısı ve cinsiyet, (b) yaş, (c) tanı/ek zihin yetersizliği, (d) tanılama/değerlendirme araçları, (e) öğretim ortamı ve (f) öğretim düzenlemesi olmak üzere altı demografik özellik; (a) hedef sosyal beceri, (b) hedef sosyal becerinin seçilme şekli ve nedeni, (c) uygulama/uygulamacı, (d) araştırma modeli, (e) gözlemciler arası güvenirlik (GAG), (f)

uygulama güvenirliği (UG), (g) kalıcılık, (h) genelleme ve (ı) sosyal geçerlik, (i) genel etki ve etki büyüklüğü olmak üzere on yöntemsel özellik ve araştırma sonuçları açısından değerlendirilecektir.

Güvenirlik

Çalışmada iki farklı güvenirlik verisi toplanacaktır. Araştırmada ilk olarak belirlenen araştırmaların dahil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığına; İkinci olarak ise araştırmaların hem demografik hem de yöntemsel özelliklerine ilişkin iki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık incelenecektir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlikler, sınırlı, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları belirtileri ile erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur [American Psychiatric Association (APA), 2013]. Günümüzde Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (DSM) 5. baskısında bu bozukluk tek bir kategori olarak ele alınmıştır. Aynı el kitabının dördüncü baskısında ise bu bozukluk yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) olarak adlandırılmış ve YGB altında beş alt kategori ele alınmıştır. Bu kategorilerden biri Asperger Sendromudur. Asperger Sendromu (AS) sosyal etkileşimde yetersizlik ve çeşitli takıntılı davranış örüntüleri ile seyreden ancak otizmden farklı olarak dil ve zihin gelişiminde geriliklerin eşlik etmediği bir tanıdır (APA, 2007). 2013'e kadar ayrı bir tanı olarak ele alınan AS alanyazında sıklıkla yüksek işlevli otizm (YİO) ile eş anlamlı olarak kullanılagelmiş ve bu bireylere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Günümüzde zihinsel ve dil gelişimi normalin üstünde olan ve OSB özellikleri taşıyan bireyler için yüksek işlevli otizm terimi kullanılmaya devam etmektedir. YİO'lu bireyler korunan zihinsel yeteneklerine rağmen sosyal durumları anlamakta ve anlamlandırmakta güçlük yaşarlar (Andaria vd., 2009). Ek olarak bu bireyler çoğunlukla sosyal etkileşimleri düzenleyen kurallara ilişkin anlayış eksikliği ve bununla bağlantılı olarak yaşam kalitelerini de olumsuz olarak etkileyebilecek sosyal beceri eksikliğine sahiptirler (Anderson, Pourre, Maffre ve Raynaud, 2011). Sözü edilen sosyal beceri eksiklikleri bu bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine odaklanan ve onların sosyal yeterliliklerini artırmayı amaçlayan çok sayıda araştırmanın yürütülmesine katkıda bulunmuş; bu araştırmalarda bu bireylerin sosyal yeterliliklerini geliştirmek amacıyla farklı öğretim yöntemlerinin, uygulamalarının etkililiklerinin incelendiği görülmüştür. Bu araştırmada YİÖ tanısı olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasını hedefleyen araştırmaların hedef sosyal beceriler, bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntemler ve uygulamalar ile sonuçları açısından gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 15 Mart- 18 Nisan 2019 tarihleri arasında *Academic Search Complete, Article First*, *EBSCOhost*, *JSTOR*, *PsycINFO*, *Sciencedirect*, *Worldcat.org ve Web of Science* veri tabanlarında asperger sendromu (asperger syndrome), yüksek işlevli otizm (high functioning autism), tek denekli araştırma modelleri (single subject design), sosyal beceriler (social skills), sosyal beceri öğretimi (social skills training) anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Ek olarak ulaşılan makalelerin kaynakçaları incelenerek taramalarda çıkmayan araştırmalara da ulaşılması amaçlanmıştır. Taramalar sonucunda 59 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalar için dahil etme ölçütleri (a) ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olma, (c) yüksek işlevli otizm tanısı olan bireylerle çalışılmış olma, (d) sosyal becerilerin öğretimine odaklanma ve (e) tek denekli araştırma modelleriyle yürütülmüş olma olarak belirlenmiştir. Dahil etme ölçütlerini karşılayan araştırmalar araştırmacılar tarafından (a) katılımcı sayısı ve cinsiyet, (b) yaş, (c) tanı/ek zihin yetersizliği, (d) tanılama/değerlendirme araçları, (e) öğretim ortamı ve (f) öğretim düzenlemesi olmak üzere altı demografik özellik; (a) hedef sosyal beceri, (b) hedef sosyal becerinin seçilme şekli ve nedeni, (c) uygulama/uygulamacı, (d) araştırma modeli, (e) gözlemciler arası güvenirlik (GAG), (f) uygulama güvenirliği (UG), (g) kalıcılık, (h) genelleme ve (ı) sosyal geçerlik, (i) genel etki ve etki büyüklüğü olmak üzere on yöntemsel özellik ve araştırma sonuçları açısından değerlendirilecektir. Araştırmada ilk olarak belirlenen araştırmaların dahil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığına; İkinci olarak ise araştırmaların hem demografik hem de yöntemsel özelliklerine ilişkin iki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada tarama süreci sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Ancak taramalar sonucunda ulaşılamayan kaynaklar olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla tarama süreci devam edecektir. Verilerin analizi sürecinde ulaşılan araştırmalar dahil etme ve betimsel özellikleri açısından incelenecektir. Betimsel analizde her bir araştırma (a) katılımcı sayısı ve cinsiyet, (b) yaş, (c) tanı/ek zihin yetersizliği, (d) tanılama/değerlendirme araçları, (e) öğretim ortamı ve (f) öğretim düzenlemesi olmak üzere altı demografik özellik; (a) hedef sosyal beceri, (b) hedef sosyal becerinin seçilme şekli ve nedeni, (c) uygulama/uygulamacı, (d) araştırma modeli, (e) gözlemciler arası güvenirlik (GAG), (f) uygulama güvenirliği (UG), (g) kalıcılık, (h) genelleme ve (ı) sosyal geçerlik, (i) genel etki ve etki büyüklüğü olmak üzere on yöntemsel özellik ve araştırma sonuçları açısından değerlendirilecektir. Bu süreç araştırmacıların kontrolünde olduğundan herhangi bir sorun yaşanması beklenmemektedir.

Anahtar Kelimeler : Yüksek işlevli otizm, asperger sendromu, sosyal beceri, betimsel analiz

Kaynakça

Andaria, E.,Duhamela, J. R., Zallab, T., Herbrechtb, E., Leboyerb, M. &Sirigua, A. (2009). Promoting social behavior with oxytocin in high functioning autism spectrum Disorders. *PNAS, 107*(9), 4389–4394.

Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T., & Raynaud, J. P. (2011). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger: revue de la littérature. *Archives de pédiatrie*, *18*(5), 589-596.

APA, (2007). Diagnostic and statistical manual of mental disorders-4th edition: Text Revision. E. Köroğlu (Trans.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

APA, (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5th edition. E. Köroğlu (Trans.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24,* 235-239.

Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 55-65.

(25861) Ben Bir BİLSEM Öğrencisiyim

AYŞE İLERİ
BAHÇELİEVLER İTO BİLSEM

MELİKE ÖZER KESKİN
GAZİ UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Tarih boyunca özel yetenekli bireyler toplumun ilerlemesinde teknolojinin gelişmesinde büyük öneme sahip olmuşlardır. Bir ülkenin kalkınması özel yetenekli bireylerin eğitime verdiği önemle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin eğitimine gerekli önem verilmeli ve bu alanda gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019).

"Özel yetenekli öğrenciler yapıları, ihtiyaçları bakımından yaşıtlarından belirgin olarak farklıdır ve genel müfredat yerine farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş programlarla desteklenmeye gereksinim duyarlar"(Renzulli, 1999; Aktaran: Ayaydın ve Ün,2018). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Dünyada ve ülkemizde özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik birçok eğitim modeli bulunmaktadır.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun yayınladığı rapora göre Türkiye'de özel yetenekli bireyler nüfusun yüzde ikisini oluşturmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013-2017) Sayıları bu kadar az olan ve ülkemizin geleceği için ciddi öneme sahip özel yetenekli çocukların özellikleri, tanılanmaları ve eğitimi ele almak gerekmektedir. Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler akranlarıyla örgün eğitimlerine devam etmekte ve bunun yanında destek eğitim odalarında da eğitim almaktadırlar. Eğer öğrenci Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) tanılama sürecini geçmişse BİLSEM' de destek eğitimi almaktadır. (Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019)

"Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak bir şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır" (Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016). Şu an da ülkemizde 81 ilde 143 BİLSEM özel yetenekli bireylere hizmet vermektedir. BİLSEM tanılama sürecinden geçen öğrenciler öncelikle uyum eğitim programına alınarak arkadaşlarını, öğretmenlerini ve okulu tanımaları sağlanmaktadır. Daha sonra özel yetenekli öğrenciler potansiyellerinin açığa çıkarılması için sırasıyla destek eğitim programı (DEP), bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYF), özel yetenekleri geliştirici program(ÖYG) ve proje üretimi programlarında eğitim alırlar.

Özer Keskin, Keskin Samancı ve Aydın (2013) yaptıkları araştırmada 7 farklı coğrafi bölgeden 7 ilde Bilim ve Sanat Merkezlerinde ki mevcut durum ve sorunları öğretmen ve yönetici gözünden incelemişler ve çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Sonuç olarak öğrencilerin BİLSEM' lere yönlendirilmesinde kullanılan testlerin güncellenmesi gerektiği, BİLSEM' lerin işleyişinde fiziksel ortam ve donanım açısından eksikliklerin olduğu ve belli bir standardizasyonun olmadığını belirtmişlerdir.

Sarı ve Öğülmüş (2014), yaptıkları araştırmada 31 öğretmen ve 65 öğrenci ile görüşme yapmış ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde acil bekleyen sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğrenci görüşmeleri sonucunda zamanlama, akran uyumu ve programlar açısından eksiklikler olduğunu belirmişlerdir.

Cevher Kılıç(2015) ise araştırmasında Türkiye'de üstün yetenekli çocukların BİLSEM'ler aracılığıyla desteklendiğini ama yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Kurtdaş (2012) yaptığı çalışmada ülkemizde üstün yetenekli çocukların ihtiyaç duyduğu tarzda eğitim şu an Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülmeye çalışılmaktadır. Ancak, Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstün yeteneklilerin ihtiyacı olan eğitimi vermekte büyük eksiklikleri vardır sonucuna varmıştır. Ayaydın ve Ün (2018) de yaptıkları araştırmada BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik BİLSEM öğretmenleriyle görüşme yapmışlardır. Sonuçta BİLSEM öğretmenlerine göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin birçok yönden geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM' lerle ilgili yapılan çalışmalarda; eğitim programı, fiziksel yapı, öğretmen yetiştirilmesi, proje çalışmaları konularında önemli sorunlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilim ve sanat merkezlerinin öğrenci gözünden farklı boyutlarını ele alan nitel bir çalışma yapılma ihtiyacı duyulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin en iyi şekilde belirlenebilmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

BİLSEM öğrencilerinin ilgi alanları ve ileriye yönelik hedefleri nelerdir?

BİLSEM öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

BİLSEM öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerinin öğretmen ve yöneticilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

BİLSEM öğrencilerine göre özel yetenekli öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları araştırmacılar tarafından geliştirilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu teknik ile öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma İstanbul ilinde bulunan Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu Bilim ve Sanat Merkezinin seçilmesinde İstanbul'da öğrenci ve öğretmen sayısının en fazla olduğu BİLSEM olmasıdır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezinde 878 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 443'ü DEP, 356'sı BYF, 65'i ÖYG, 14'ü de proje üretimi ve yönetimi programlarında bulunmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir proje, bir ÖYG, bir DEP ve bir BYF olmak üzere farklı BİLSEM programlarına devam eden dört BİLSEM öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplanması

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve üstün yetenekli öğrenciler ve Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili araştırmaları olan bir uzman tarafından incelenerek geliştirilmiştir. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları, demografik bilgiler ve yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

BİLSEM öğrencileriyle yarı-yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul içerisinde öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika aralığında sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden görüşmeye ilişkin kayıtlar yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tarih boyunca özel yetenekli bireyler toplumun ilerlemesinde teknolojinin gelişmesinde büyük öneme sahip olmuşlardır. Bir ülkenin kalkınması özel yetenekli bireylerin eğitime verdiği önemle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin eğitimine gerekli önem verilmeli ve bu alanda gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019).

"Özel yetenekli öğrenciler yapıları, ihtiyaçları bakımından yaşıtlarından belirgin olarak farklıdır ve genel müfredat yerine farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş programlarla desteklenmeye gereksinim duyarlar"(Renzulli, 1999). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Dünyada ve ülkemizde özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik birçok eğitim modeli bulunmaktadır.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun yayınladığı rapora göre Türkiye'de özel yetenekli bireyler nüfusun yüzde ikisini oluşturmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013-2017) Sayıları bu kadar az olan ve ülkemizin geleceği için ciddi öneme sahip özel yetenekli çocukların özellikleri, tanılanmaları ve eğitimi ele almak gerekmektedir. Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler akranlarıyla örgün eğitimlerine devam etmekte ve bunun yanında destek eğitim odalarında da eğitim almaktadırlar. Eğer öğrenci Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) tanılama sürecini geçmişse BİLSEM' de destek eğitimi almaktadır. (Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019)

"Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak bir şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır" (Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016). Şu an da ülkemizde 81 ilde 143 BİLSEM özel yetenekli bireylere hizmet vermektedir. BİLSEM tanılama sürecinden geçen öğrenciler öncelikle uyum eğitim programına alınarak arkadaşlarını, öğretmenlerini ve okulu tanımaları sağlanmaktadır. Daha sonra özel yetenekli öğrenciler potansiyellerinin açığa çıkarılması için sırasıyla destek eğitim programı (DEP), bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYF), özel yetenekleri geliştirici program(ÖYG) ve proje üretimi programlarında eğitim alırlar.

Özer Keskin, Keskin Samancı ve Aydın (2013) yaptıkları araştırmada 7 farklı coğrafi bölgeden 7 ilde Bilim ve Sanat Merkezlerinde ki mevcut durum ve sorunları öğretmen ve yönetici gözünden incelemişler ve çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Sonuç olarak öğrencilerin BİLSEM' lere yönlendirilmesinde kullanılan testlerin güncellenmesi gerektiği, BİLSEM' lerin işleyişinde fiziksel ortam ve donanım açısından eksikliklerin olduğu ve belli bir standardizasyonun olmadığını belirtmişlerdir.

Sarı ve Öğülmüş (2014), yaptıkları araştırmada 31 öğretmen ve 65 öğrenci ile görüşme yapmış ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde acil bekleyen sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğrenci görüşmeleri sonucunda zamanlama, akran uyumu ve programlar açısından eksiklikler olduğunu belirmişlerdir.

Cevher Kılıç(2015) ise araştırmasında Türkiye'de üstün yetenekli çocukların BİLSEM'ler aracılığıyla desteklendiğini ama yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Kurtdaş (2012) yaptığı çalışmada ülkemizde üstün yetenekli çocukların ihtiyaç duyduğu tarzda eğitim şu an Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülmeye çalışılmaktadır. Ancak, Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstün yeteneklilerin ihtiyacı olan eğitimi vermekte büyük eksiklikleri vardır sonucuna varmıştır. Ayaydın ve Ün (2018) de yaptıkları araştırmada BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik BİLSEM öğretmenleriyle görüşme yapmışlardır. Sonuçta BİLSEM öğretmenlerine göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin birçok yönden geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM' lerle ilgili yapılan çalışmalarda; eğitim programı, fiziksel yapı, öğretmen yetiştirilmesi, proje çalışmaları konularında önemli sorunlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilim ve sanat merkezlerinin öğrenci gözünden farklı boyutlarını ele alan nitel bir çalışma yapılma ihtiyacı duyulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin en iyi şekilde belirlenebilmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

BİLSEM öğrencilerinin ilgi alanları ve ileriye yönelik hedefleri nelerdir?

BİLSEM öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

BİLSEM öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerinin öğretmen ve yöneticilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

BİLSEM öğrencilerine göre özel yetenekli öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları araştırmacılar tarafından geliştirilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu teknik ile öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma İstanbul ilinde bulunan Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu Bilim ve Sanat Merkezinin seçilmesinde İstanbul'da öğrenci ve öğretmen sayısının en fazla olduğu BİLSEM olmasıdır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezinde 878 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 443'ü DEP, 356'sı BYF, 65'i ÖYG, 14'ü de proje üretimi ve yönetimi programlarında bulunmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir proje, bir ÖYG, bir DEP ve bir BYF olmak üzere farklı BİLSEM programlarına devam eden dört BİLSEM öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplanması

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve üstün yetenekli öğrenciler ve Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili araştırmaları olan bir uzman tarafından incelenerek geliştirilmiştir. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları, demografik bilgiler ve yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

BİLSEM öğrencileriyle yarı-yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul içerisinde öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika aralığında sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veriler analiz edilmeden görüşmeye ilişkin kayıtlar yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmaya göre BİLSEM öğrencileri genellikle mühendislik alanlarında çalışmak istediklerini, fen ve mühendislik alanlarında çalışma yapan bilim insanlarını örnek aldıklarını, boş zamanlarında spor, gezi, sanatsal faaliyetlere katıldıklarını, yarışmalara hazırlandıklarını ve kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Meslek seçiminde öğrencilerin genellikle fen ve mühendislik gibi popüler alanları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler bilim ve sanata karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri bilim ve sanat merkezlerindeki eğitimden genel olarak memnundur. BİLSEM öğrencilerinin bilim ve sanat merkezlerinin kendilerine olumlu katkılar sağladığını, farklı disiplinlerle çalışma imkânı verdiği, istediği alanda çalışabildiklerini ve yarışmalardan haberdar olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri fiziksel ortam ve donanımın yeni oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. DEP ve BYF programlarına devam eden öğrenciler malzeme ve donanım yeterli bulunurken, program ilerledikçe öğrenciler donanımı yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin bulundukları BİLSEM in işleyişine ilişkin en önemli problemin tekrar eden dersler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bazı dersleri hiç almadıklarını bazılarını ise tekrar tekrar aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum merkezde ki öğretmen yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler bulundukları merkezi bilim, sanat, çevreci, eğlenceli, öğretici, destekleyen, özgür, laboratuvar, proje ve öğretmen kelimeleriyle tanımlamışlardır. Bu durum BİLSEM' lerin öğrencilere sınav kaygısından uzak eğlenerek ve istedikleri alanda çalışarak, fikirlerini rahatça paylaşarak projeye dönüştürebilecekleri bir ortam sunduğunun göstergesidir.

Araştırmaya göre BİLSEM öğrencileri genellikle mühendislik alanlarında çalışmak istediklerini, fen ve mühendislik alanlarında çalışma yapan bilim insanlarını örnek aldıklarını, boş zamanlarında spor, gezi, sanatsal faaliyetlere katıldıklarını, yarışmalara hazırlandıklarını ve kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Meslek seçiminde öğrencilerin genellikle fen ve mühendislik gibi popüler alanları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler bilim ve sanata karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri bilim ve sanat merkezlerindeki eğitimden genel olarak memnundur. BİLSEM öğrencilerinin bilim ve sanat merkezlerinin kendilerine olumlu katkılar sağladığını, farklı disiplinlerle çalışma imkânı verdiği, istediği alanda çalışabildiklerini ve yarışmalardan haberdar olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri fiziksel ortam ve donanımın yeni oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. DEP ve BYF programlarına devam eden öğrenciler malzeme ve donanım yeterli bulunurken, program ilerledikçe öğrenciler donanımı yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin bulundukları BİLSEM in işleyişine ilişkin en önemli problemin tekrar eden dersler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bazı dersleri hiç almadıklarını bazılarını ise tekrar tekrar aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum merkezde ki öğretmen yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler bulundukları merkezi bilim, sanat, çevreci, eğlenceli, öğretici, destekleyen, özgür, laboratuvar, proje ve öğretmen kelimeleriyle tanımlamışlardır. Bu durum BİLSEM' lerin öğrencilere sınav kaygısından uzak eğlenerek ve istedikleri alanda çalışarak, fikirlerini rahatça paylaşarak projeye dönüştürebilecekleri bir ortam sunduğunun göstergesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya göre BİLSEM öğrencileri genellikle mühendislik alanlarında çalışmak istediklerini, fen ve mühendislik alanlarında çalışma yapan bilim insanlarını örnek aldıklarını, boş zamanlarında spor, gezi, sanatsal faaliyetlere katıldıklarını, yarışmalara hazırlandıklarını ve kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Meslek seçiminde öğrencilerin genellikle fen ve mühendislik gibi popüler alanları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler bilim ve sanata karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri bilim ve sanat merkezlerindeki eğitimden genel olarak memnundur. BİLSEM öğrencilerinin bilim ve sanat merkezlerinin kendilerine olumlu katkılar sağladığını, farklı disiplinlerle çalışma imkânı verdiği, istediği alanda çalışabildiklerini ve yarışmalardan haberdar olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada BİLSEM öğrencileri fiziksel ortam ve donanımın yeni oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. DEP ve BYF programlarına devam eden öğrenciler malzeme ve donanım yeterli bulunurken, program ilerledikçe öğrenciler donanımı yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin bulundukları BİLSEM in işleyişine ilişkin en önemli problemin tekrar eden dersler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bazı dersleri hiç almadıklarını bazılarını ise tekrar tekrar aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum merkezde ki öğretmen yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler bulundukları merkezi bilim, sanat, çevreci, eğlenceli, öğretici, destekleyen, özgür, laboratuvar, proje ve öğretmen kelimeleriyle tanımlamışlardır. Bu durum BİLSEM' lerin öğrencilere sınav kaygısından uzak eğlenerek ve istedikleri alanda çalışarak, fikirlerini rahatça paylaşarak projeye dönüştürebilecekleri bir ortam sunduğunun göstergesidir.

Anahtar Kelimeler : Üstün/Özel Yetenekliler, Üstün/Özel Yeteneklilerin Eğitimi, Bilim Ve Sanat Merkezi

Kaynakça

Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin BİLSEM ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 121-155.

Cevher Kılıç, V. (2015). Türkiye'de üstün ve üstün yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 4(12), 146-154.

Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Journal of Gifted Education Research, 1(Özel Sayı), 78-96.

Kurtdaş, M. (2012, Temmuz-Aralık). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri(Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). Hikmet Yurdu, 5(10), 151-181.

Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for the education of the gifted , 3-54.

Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). Özel Yetenekli Öğrencim Var. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Genel Dizi Yayın.

Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 254-265

Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Fırat Üniversitesi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

(25975) Özel Yetenekli Bireyler İçin Multidisipliner Bir Zenginleştirme Çalışması: Adli Kimya - Adli Linguistik Entegresi

NEVİN ZORLU — MEB
ÜMMÜYE NUR TÜZÜN — MEB
MUSTAFA TÜYSÜZ — VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaklaşık yüz yıldır araştırmacılar özel yetenek kavramını anlamaya, ölçmeye ve araştırmaya çalışmaktadırlar (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Özel yetenek kavramı, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenme; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olma, özel akademik yetenek, soyut fikirleri anlayabilme, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi sevme ve yüksek düzeyde performans gösterme olarak tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Öte yandan özel yetenekli bireylerin eğitiminde ise dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar; özel yetenekli bireylere ilgi alanlarına göre öğretim verilmesi, onların hızlı öğrenmelerine göre konu tabanında, seviye tabanında ayarlamaların yapılması, onların kendileri gibi hızlı öğrenen akranlarıyla eğitim görmeleri ve sosyalleşmeleri, farklılaştırılmış - zenginleştirilmiş öğretim ortamlarında özel öğretim programları temelinde özel eğitim kurumlarında eğitim almaları şeklinde özetlenebilir (Rogers, 2007). Ayrıca özel yetenekli bireylerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir başka husus da onların yeni bilgiyi sorgulayarak, irdeleyerek, bilgi parçalarını ilişkilendirerek öğrenim görebilecekleri öğrenme fırsatlarının onlara sunulmasıdır (Stott & Hobden, 2016). Zaten özel yetenekli bireylerin bilgiyi sorgulama suretiyle eleştirel düşünmelerinin sağlanması aslında 21. yüzyılın bütün öğrenciler için amaçlarındandır (Kettler, 2014). Dolayısıyla bu araştırmada özel yetenekli bireylerin öğretim ortamlarının zenginleştirilmesinde multidisipliner bir zenginleştirme uygulaması çalışılmıştır. Araştırmanın amacı özel yetenekli bireylerin bir zenginleştirme örneği olarak adli kimya - adli linguistik entegresiyle adli kimya deneylerini argüman olarak yapılandırma ve bu deneylerden hikâye yazma suretiyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla araştırma problemi 'özel yetenekli bireylerin adli kimya - adli linguistik entegresiyle adli kimya deneylerini argüman olarak yapılandırma ve bu deneylerden hikaye yazma suretiyle eleştirel düşünme becerileri nasıl geliştirilebilir?' şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın önemi olarak da özel yetenekli bireylerin eğitiminde multidisipliner bir zenginleştirme çalışması olarak adli kimya - adli linguistik çalışmasının ayrıntılı betimlenmesinin, özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmede rehber olacağının düşünülmesi vurgulanabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Ankara'da özel yetenekli bireylerle öğretim yapan bir kurumda 12 özel yetenekli öğrenci ile kendi araştırmacı öğretmenleri rehberliğinde 14 ders saati süreyle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Durum çalışması bir durumun derinlemesine çalışılması sayesinde o durum ile ilgili ayrıntılı bir hikâyeye ulaşmayı sağlar. Bir başka ifadeyle çalışılan durumlar çalışana ve okuyana hikâyelerini anlatır (Stake, 1995). Araştırmanın katılımcıları özel yetenekli öğrencilerden sekizi kız, dördü ise erkektir. Araştırmanın uygulama sürecinden önce öğrencilere argümantasyon, argüman yapılandırma, hikâye yazımı, eleştirel düşünme, adli kimya, adli lingusitik ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler yedi adet adli kimya deneyinden/etkinliğinden argümanlarını yapılandırmışlardır. Daha sonra ise aynı deneyin kazanımıyla örtüşecek biçimde hikâyeler yazmışlardır. Araştırmanın uygulama sürecinin iki aşamalı olmasındaki sebep ilk aşama ile elde edilen bilgilerin ikinci aşama ile derinleştirilmesi ve kullanımının sağlanmasıdır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğrencilerin argümanlarını yapılandırdıkları ve hikâyelerini yazdıkları çalışma yaprakları kullanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliği alan eğitiminde uzman üç eğitimci tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır. Veriler içerik analizi ve betimlemelerle çözümlenmiştir. Öğrenci argümanları Walton argüman modeli bileşenleri (2006) temelinde kodlanmış ve bu kodların kombinasyonlarıyla kategoriler oluşturulmuş ve frekans hesapları yapılmıştır. Öğrenci hikâyelerinin ilgili adli kimya deneyi ile ilişkisi de betimlemelerle irdelenmiştir. Veri toplama aracının güvenirliği ise alan eğitiminde uzman aynı üç eğitimcinin kodlama, kategorileme ve betimlemeleri arasındaki tutarlık ile sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin çalışmanın başından sonuna kadar farklı yöntemlerle parmak izi alma, diş izi alma, ayak izi alma, toprak analizi, adli kimya düşünce deneyi, adli kimya tablosu yapılandırma biçimindeki adli kimya deneylerinin/etkinliklerinin her birini argüman olarak yapılandırmalarında gelişme görülmüştür. Ayrıca öğrenciler bu deneylerinin/etkinliklerin aynı kazanımlarıyla örtüşecek biçimde hikâyelerini de yapılandırabilmişlerdir. Burada ilk etkinlikten son etkinliğe doğru argüman yapılandırmada iddialarını daha doğru bir şekilde bilimsel olarak gerekçelendirebilmeleri ve hikaye yapılandırma sürecinde ise bilgiyi seçip sentezleme becerilerinin gelişimi ile onların eleştirel düşünmelerine pozitif yönde katkı sağlandığı söylenebilir (Cambridge Eleştirel Düşünme Müfredatı, 2011; Lim 2011). Ayrıca araştırmanın ayrıntılı betimlemesinin özel

yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmede rehber olacağı düşünülmüştür. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde onların eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde farklı farklılaştırma - zenginleştirme uygulamaları araştırmanın önerisi olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenek, özel yetenekli bireylerin eğitimi, kimya eğitimi, Türkçe eğitimi, eleştirel düşünme, adli kimya deneyi, argüman yapılandırma, hikâye yazma

Kaynakça

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016), http://orgm.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Cambridge International Examinations (CIE) (2011) Thinking Skills Syllabus 9694, http://www.cie.org.uk sayfasından erişilmiştir.

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly, 58*(2), 127-136.

Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(6), 783-807.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 382-396.

Stake, R. (1985). *The art of case study research.* London: Sage.

Stott, A., & Hobden, P. A. (2016). Effective learning: A case study of the learning strategies used by a gifted high achiever in learning science. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 63-74.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science, 12*(1), 3-54.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation.* New York USA: Cambridge University.

(25977) Türk Eğitim Sisteminde Zenginleştirme Uygulamaları: Zenginleştirilmiş Atölye Çalışmalarının Öğrenci, Aile ve Öğretmen Çoklu Bakış Açılarıyla Analizi

ADİLE GÜLŞAH SARANLI
TED ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA MEMİŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türk eğitim sisteminde, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi denildiğinde daha çok gelişimsel özellikleri tipik yaşıtlarından geride olan çocuklar üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Halbuki özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci grupları arasında belki de en az destek verilenler arasında bulunan üstün yetenekli çocuklar da farklı öğrenme özellikleri nedeniyle özel gereksinimli çocuklar grubuna girmektedir. Üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili yapılacaklar geri plana atılmış durumdadır. Okul Çapında Zenginleştirme Modeli'nin bir yöntemi olan Zenginleştirme Atölyeleri kullanılan bu çalışma ile üstün potansiyelli çocukların okullarda çoğunlukla göz ardı edilmesi problemine çözüm aranmıştır. Türkiye'de üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda son yıllarda artış yaşanmıştır. Sak ve meslektaşlarının yaptığı bir çalışmaya göre son on beş yılda üstün yeteneklilere yönelik oluşturulan özel eğitim programlarının sayısı artmıştır (2015). Yurt dışında geliştirilen ve etkinliği araştırmalarla desteklenen Okul Çapında Zenginleştirme Modeli de bu programlardan bir tanesidir (Renzulli ve Reis, 1997). Okul Çapında Zenginleştirme Modelinin temelinde yine Renzulli tarafından geliştirilen Üçlü Halka Zekâ Teorisi bulunmaktadır. Bu teoriye göre üstün yetenek, ortalama üstü akademik yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun kesişiminden ortaya çıkar ve bu özellikler tüm insanlarda geliştirilebilir durumdadır. Zenginleştirme atölyeleri (Enrichment Clusters) ise Okul Çapında Zenginleştirme Modelinin bir yöntemidir ve üstün yetenekli, üstün potansiyelli ve normal gelişim gösteren çocuklarda üstün yetenekle ilgili olabilecek performansa dayalı davranışları ortaya çıkarmak ve geliştirmek için kullanılır. Zenginleştirme atölyelerinde öğrenciler ilgi duydukları bir konu üzerinde profesyonel olarak çalışırken öğretmenler kolaylaştırıcı olarak görev alırlar. Bu çalışmada, ilgi odağı Fen ve Teknoloji olan I. ve II. tip zenginleştirmenin yapıldığı (uzman konuk, belgesel, video, drama, eğitsel oyun, alan yazın taraması, sınıfa müfredat dışı malzeme, materyal, canlı getirilmesi ve bitki ekimi gibi aktif öğrenme yaşantılarının oluşturulması vb.) on haftalık her biri yaklaşık bir saat olacak şekilde zenginleştirme atölyeleri düzenlenmiştir. Zenginleştirme atölyelerinden sonra atölyelere ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerden görüşler alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışmasıdır (Merriam, 2013). Örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışmaları araştırmalarda, bir olayı oluşmasına sebep olan detayları tanımlamak, görmek, bir olaya yönelik olası açıklamaları geliştirmek ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall'dan akt. Büyüköztürk vd. 2008). Bu çalışmada 10 hafta boyunca gerçekleştirilen zenginleştirme atölyelerinden sonra atölyelere ilişkin detaylı görüşler alınması amacıyla durum çalışması kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara devam eden 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesi'ndeki tipik bir ortaokulda beşinci sınıfa devam eden ve yaşları 10-12 arasında değişen 29 öğrenci, bu öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine giren bir öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerden alınan bilgilerin desteklenmesi amacıyla üç veli ile de odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Zenginleştirme atölyelerinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın verileri nitel olup araştırmacı tarafından hazırlanan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Toplamda üç veri aracı kullanılmıştır:

1. Açık Uçlu Öğrenci Soru Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenciye yönelik zenginleştirilmiş fen etkinlikleri soru formunda zenginleştirme atölyelerine katılan öğrencilerden etkinliklere yönelik detaylı bilgi almak amaçlanmıştır. 29 öğrenciye yöneltilen açık uçlu soruların cevapları dijital ortamda bir araya getirilmiştir

2. Öğretmen Görüşme Formu: Fen zenginleştirme atölyelerini kolaylaştırıcı olarak yöneten sınıfın fen ve teknoloji öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeye rehber olması açısından oluşturulan Öğretmen Görüşme Soru Formu öğretmenin deneyimlerini detaylandırması amacıyla hazırlanmıştır.

3. Aile Odak Grup Görüşme Formu: Bu soru formu, çocukları fen zenginleştirme atölyesine katılan üç veliden, çocukların eve yansıttıkları hakkında derinlemesine bilgi almak amaçlı yapılan odak grup görüşmesine rehber olması açısından hazırlanmıştır. Öğretmen görüşmesi ve aile odak grup görüşmesi öğretmenin ve velilerin izni ile ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları dijital ortamda yazıya geçirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin zenginleştirilmiş atölyelere ilişkin en çok beğendikleri ögeleri sevgi çiçeği/ tohum ekme, harita oyunu, ipek böceği/tırtıl, poster/ afiş hazırlama ve uzman konuk olarak belirtmişledir. Zenginleştirme atölyelerine katılan öğrencilere öğrendikleri ögeler sorulduğunda ise biyoçeşitlilik, ipek böceği/ bitki bakımı ve Türkiye'deki canlı türleri cevaplarını vermişlerdir. Öğretmene sorulan "Fen ve Teknoloji odaklı gerçekleştirilen zenginleştirme atölyelerinde en çok hoşunuza giden noktalar nelerdir?" sorusuna etkinlikler, öğrenci ve öğretmen kategorilerinde cevaplar vermiştir. Öğretmenin etkinlikler kategorisinde Uzman Konuk, Bitki Ekimi, Oyun gibi etkinlikleri en çok beğendiği etkinlikler olarak örnek verdiği görülmektedir. Öğretmen öğrencilerindeki merak, motivasyon ve ilgi artışından memnun olduğunu ve onların Fen ve Teknoloji konularında etkinlikler yaparken mutlu olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin etkinliklerde kendisinin motive olması, öğretmenlik becerilerini geliştirmek istemesi ve kendisinin de yeni bilgiler öğrenmesi atölyelerde en çok beğendiği noktalar arasında yer almıştır. Ek olarak, öğretmen normal müfredattaki her ünite konusunu zenginleştirme atölyeleri gibi planlayabileceğini ve sonunda bir ürün oluşturulabileceğini fark ettiğini ve kitaba bağlı kalmayıp, kitaptaki kazanımları atölyelerde de rahatlıkla verebileceğini belirtmiştir. Aileler ise, Fen ve Teknoloji odaklı zenginleştirme atölyelerinin çocuklarında, ders çalışma ve deney yapma isteklerini, derse yönelik ilgilerini, merak ve motivasyonlarını desteklediğini, çocuklarının çevredeki olaylara daha gözlemci yaklaştıklarını ve başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul Çapında Zenginleştirme Modeli, Zenginleştirme Atölyeleri, Fen ve Teknoloji

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi, Ankara.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için bir Yöntem* (Ed. Turan, S.). Nobel Yayın, Ankara.

Renzulli, J. S., &; Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015).

Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects/Türkiye'de Üstün

Yeteneklilerin Egitiminin Elestirel Bir Degerlendirmesi. Türk Üstün Zekâ ve Egitim Dergisi, 5(2), 110.

(25980) Özel Yetenekli Bireyler İçin Kimya Eğitiminde Bir Zenginleştirme Çalışması: Film Tamamlama

ÜMMÜYE NUR TÜZÜN
MEB

GÜLSEDA EYCEYURT TÜRK
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekli bireyler yaşıtlarına göre daha üst düzey performans gösteren bireylerdir (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin eğitiminde farklılaştırılmış zenginleştirilmiş özel öğretim ortamlarında kendileri gibi hızlı öğrenen akranlarıyla öğrenim görmeleri sağlanmalıdır (Rogers, 2007). Ayrıca özel yetenekli bireylerin eğitiminde normal sınıf düzeyine entegre bir farklılaştırmanın yeterli olacağı, evrensel bir özel eğitim programının olduğu, normal sınıftaki öğretim akışının yeterli olduğu ya da özel yetenekli bireylerin de diğer bireyler gibi öğrenim görmeleri gerektiği anlayışları yanlıştır (Cooper, 2009; Hertberg-Davis, 2009; Kaplan, 2009; Sisk, 2009). Özetle özel yetenekli bireylerin öğretim ortamlarının farklılaştırılması - zenginleştirilmesi gerekliliğinin farkındalığı ile bu araştırmada da özel yetenekli bireylerin kimya eğitiminde öğretim ortamlarının zenginleştirilmesinde film tamamlama etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmanın amacı özel yetenekli bireylerin bir zenginleştirme örneği olarak film tamamlama temelinde bir kimyasal olayın animasyonunun film karelerinde eksik olan sahnesine dair çizim yapma ve argüman yapılandırmaları suretiyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla araştırma problemi 'özel yetenekli bireylerin kimya eğitiminde kimyasal olaylara dair film tamamlama etkinlikleri temelinde argüman yapılandırmalarıyla eleştirel düşünme becerileri nasıl geliştirilebilir?' şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın önemi olarak da özel yetenekli bireylerin eğitiminde kimyada bir zenginleştirme çalışması olarak film tamamlama çalışmasının ayrıntılı betimlenmesinin, özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmede rehber olacağının düşünülmesi vurgulanabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2017-2018 öğretim yılında Ankara'da özel yetenekli bireylerle öğretim yapan bir kurumda 12 özel yetenekli öğrenci ile kendi araştırmacı öğretmenleri rehberliğinde yedi ders saati süreyle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Durum çalışması bir durumun derinlemesine çalışılması sayesinde o durum ile ilgili ayrıntılı bir hikâyeye ulaşmayı sağlar. Bir başka ifadeyle çalışılan durumlar çalışana ve okuyana hikâyelerini anlatır (Stake, 1995). Araştırmanın katılımcıları özel yetenekli öğrencilerden altısı kız, altısı ise erkektir. Araştırmanın uygulama sürecinden önce öğrencilere argümantasyon, argüman yapılandırma, eleştirel düşünme, animasyon, film tamamlama ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler yedi adet kimyasal olaya dair animasyonun film karelerinden eksik olanı çizimle tamamlamış daha sonra da yeni öğrendikleri bilginin kullanımı temelinde argümanlarını yapılandırmışlardır. Araştırmanın uygulama sürecinin iki aşamalı olmasındaki sebep ilk aşama ile elde edilen bilgilerin ikinci aşama ile derinleştirilmesi ve kullanımının sağlanmasıdır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğrencilerin çizimlerini yaptıkları ve argümanlarını yapılandırdıkları çalışma yaprakları kullanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliği alan eğitiminde uzman iki eğitimci tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrenci çizimleri kodlanmış, kategorilenmiş daha sonra da frekans hesabı yapılmıştır. Öğrenci argümanları ise Walton argüman modeli bileşenleri (2006) temelinde kodlanmış ve bu kodların kombinasyonlarıyla kategoriler oluşturulmuş ve frekans hesapları yapılmıştır. Veri toplama aracının güvenirliği ise alan eğitiminde uzman aynı iki eğitimcinin kodlama ve kategorilemeleri arasındaki tutarlık ile sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada özel yetenekli bireylerin bir zenginleştirme örneği olarak kimyasal olaylara dair film karelerinden eksik olanı tamamlamaları ve olayı argüman olarak yapılandırmaları suretiyle eleştirel düşünme becerileri geliştirilmiştir. Öğrenciler animasyona bir bütün olarak bakınca eksik olan film sahnesini resmedebilmişler daha sonra da yeni öğrendikleri bilgileri argüman olarak yapılandırabilmişler; sonuçlarına gerekçe ve gerekçeler gösterebilmişlerdir. Öğrencilerin kimyasal olaya dair bilimsel olarak doğru bir biçimde argüman yapılandırmalarının etkinlikler boyunca gelişmesi onların eleştirel düşünmelerinin de geliştiğini gösterir (Cambridge Eleştirel Düşünme Müfredatı, 2011; Lim 2011). Ayrıca araştırmanın ayrıntılı betimlemesinin özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmede rehber olacağı düşünülmüştür. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde onların eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde farklı farklılaştırma - zenginleştirme uygulamaları araştırmanın önerisi olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenek, özel yetenekli bireylerin eğitimi, kimya eğitimi, eleştirel düşünme, animasyon, film tamamlama, argüman yapılandırma

Kaynakça

Cambridge International Examinations (CIE) (2011) Thinking Skills Syllabus 9694, http://www.cie.org.uk sayfasından erişilmiştir.

Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 283-285.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and sufficient. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 251-253.

Kaplan, S. N. (2009). There is a single curriculum for gifted. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 257-258.

Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(6), 783-807.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 382-396.

Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can "go it alone". *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 269-271.

Stake, R. (1985). *The art of case study research.* London: Sage.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science, 12*(1), 3-54.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation.* New York USA: Cambridge University.

(25990) Özel Gereksinimli Olan Bireylere Matematik Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiği: Betimsel Değerlendirme ve Meta-Analiz

NİHAL ŞEN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

AHMET YIKMIŞ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimli olan bireylerin toplumda başarılı olmaları, sağlanan destek ve hizmetlerin özellikleri ile onlara verilen eğitimin niteliğiyle ilgilidir (Ergenekon, Gürsel ve Batu, 2001). Bundan dolayı öğretmenler, özel gereksinimli olan bireylerin beceri gelişiminde hangi temel ihtiyaçlara gereksinim duyduklarını belirlemeli (Morse ve Shuster, 2004) ve onların hatalarını azaltmayı sağlayan etkin öğretim yöntemlerini kullanmalıdır (Gibson ve Shuster, 1992). Günümüzde, eğitim alanındaki araştırmacılar deneysel çalışmalar yoluyla öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmeye çalışmaktadır. Öğretim yöntemlerinin etkililiklerinin artırılması bireysel farklılıklara sahip öğrencilere öğretimi gerçekleştirmede önem arz etmektedir. Farklı öğrenme özellikleri olan bireylere etkili; daha az zaman ve daha az hata içeren yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir. Ayrıca öğretimi sunan ve alan bireylere yöntemler içerisinden birini seçme şansı sunulabilir. Böyle bir tercih fırsatı hem eğitimci, hem birey hem de bireyin ailesi tarafından daha olumlu sonuçlar sunacaktır (Tekin-Iftar ve Kırcaali-Iftar, 2004).

Alanyazında özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır: Terzioğlu ve Yıkmış (2018) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiğini; Tufan ve Aykut (2018) şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisini; Eliçin, Dağseven Emecen, ve Yıkmış (2013) zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkinliği; Karabulut ve Yıkmış (2010) zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Tongal (2010) zihinsel yetersizliği olan bireylerle kesirler üzerine yaptığı araştırmasında adı söylenen kesirleri göstermesini isterken sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini; Sinoplu (2009) basamaklandırılmış öğretim yönteminin temel toplama ve temel çıkarma işlem becerilerindeki etkililiğini araştıran çalışmalar yapmışlardır.

Özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların genellikle yayınlanmış çalışmalara odaklandığı gözlenmiştir. Meta-analizlerde sadece yayınlanmış makaleleri hesaba katmanın yanlı sonuçlar doğurduğu alanyazında sıklıkla bahsedilmektedir. Bu çalışmada daha önceki çalışmalarda göz ardı edilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezleri de araştırmaya dahil edilerek matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini göstermeyi amaçlayan bir meta-analiz çalışması yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada meta-analiz (Glass, 1976) yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, belirli bir alanda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen nicel bulguların istatistiksel analizlerini ifade etmektedir. Meta-analiz aynı zamanda farklı çalışmaların bulgularını sistematik olarak özetlemeye yarayan bir yöntemdir. Türkiye'de özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretimde kullanılan yöntemleri konu edinen 1999-2019 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan çalışmalara ulaşmak amacıyla Google Akademik arama motoru ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi kullanılmıştır. Bu veri tabanlarına "matematik", "matematik becerileri", "matematik öğretimi" gibi anahtar kelimeler yazılarak araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun olan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. İlk olarak bu anahtar kelimeleri içeren çalışmalar belirlenmiştir ve daha sonra bu çalışmalar arasından meta-analizde kullanılacak olan çalışmalara karar verilmiştir. Meta-analize katılacak çalışmalar için, (1) özel gereksinimli olan bireylere yönelik yapılmış olması, (2) matematik beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden birinin kullanılmış olması, (3) araştırma deseni olarak tek denekli deneysel desenlerin kullanılmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Yapılan kapsamlı tarama sonucunda belirlenen, özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretimine yönelik yöntemlerin kullanıldığı 45 çalışmaya ulaşılmıştır.Bu çalışma kapsamında toplanan tek denekli araştırmalar üzerinde betimsel analizler ve etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde, elde edilen çalışmaların özellikleri betimsel olarak özetlenmiştir. İkinci bölümde ise bu çalışmaların bulgularından hesaplanan etki büyüklükleri vasıtasıyla gerçekleştirilen meta-analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Özel gereksinimli olan bireylerin toplumda başarılı olmaları, sağlanan destek ve hizmetlerin özellikleri ile onlara verilen eğitimin niteliğiyle ilgilidir (Ergenekon, Gürsel ve Batu, 2001). Bundan dolayı öğretmenler, özel gereksinimli olan bireylerin beceri gelişiminde hangi temel ihtiyaçlara gereksinim duyduklarını belirlemeli (Morse ve Shuster, 2004) ve onların hatalarını azaltmayı sağlayan etkin öğretim yöntemlerini kullanmalıdır (Gibson ve Shuster, 1992). Günümüzde, eğitim alanındaki araştırmacılar deneysel çalışmalar yoluyla öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmeye çalışmaktadır. Öğretim yöntemlerinin etkililiklerinin artırılması bireysel

farklılıklara sahip öğrencilere öğretimi gerçekleştirmede önem arz etmektedir. Farklı öğrenme özellikleri olan bireylere etkili; daha az zaman ve daha az hata içeren yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir. Ayrıca öğretimi sunan ve alan bireylere yöntemler içerisinden birini seçme şansı sunulabilir. Böyle bir tercih fırsatı hem eğitimci, hem birey hem de bireyin ailesi tarafından daha olumlu sonuçlar sunacaktır (Tekin-Iftar ve Kırcaali-Iftar, 2004).

Alanyazında özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır: Terzioğlu ve Yıkmış (2018) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiğini; Tufan ve Aykut (2018) şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisini; Eliçin, Dağseven Emecen, ve Yıkmış (2013) zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkinliği; Karabulut ve Yıkmış (2010) zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Tongal (2010) zihinsel yetersizliği olan bireylerle kesirler üzerine yaptığı araştırmasında adı söylenen kesirleri göstermesini isterken sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini; Sinoplu (2009) basamaklandırılmış öğretim yönteminin temel toplama ve temel çıkarma işlem becerilerindeki etkililiğini araştıran çalışmalar yapmışlardır.

Özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların genellikle yayınlanmış çalışmalara odaklandığı gözlenmiştir. Meta-analizlerde sadece yayınlanmış makaleleri hesaba katmanın yanlı sonuçlar doğurduğu alanyazında sıklıkla bahsedilmektedir. Bu çalışmada daha önceki çalışmalarda göz ardı edilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezleri de araştırmaya dahil edilerek matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini göstermeyi amaçlayan bir meta-analiz çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmada meta-analiz (Glass, 1976) yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, belirli bir alanda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen nicel bulguların istatistiksel analizlerini ifade etmektedir. Meta-analiz aynı zamanda farklı çalışmaların bulgularını sistematik olarak özetlemeye yarayan bir yöntemdir. Türkiye'de özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretimde kullanılan yöntemleri konu edinen 1999-2019 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan çalışmalara ulaşmak amacıyla Google Akademik arama motoru ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi kullanılmıştır. Bu veri tabanlarına "matematik", "matematik becerileri", "matematik öğretimi" gibi anahtar kelimeler yazılarak araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun olan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. İlk olarak bu anahtar kelimeleri içeren çalışmalar belirlenmiştir ve daha sonra bu çalışmalar arasından meta-analizde kullanılacak olan çalışmalara karar verilmiştir. Meta-analize katılacak çalışmalar için, (1) özel gereksinimli olan bireylere yönelik yapılmış olması, (2) matematik beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden birinin kullanılmış olması, (3) araştırma deseni olarak tek denekli deneysel desenlerin kullanılmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Yapılan kapsamlı tarama sonucunda belirlenen, özel gereksinimli olan bireylere matematik becerilerinin öğretimine yönelik yöntemlerin kullanıldığı 45 çalışmaya ulaşılmıştır.Bu çalışma kapsamında toplanan tek denekli araştırmalar üzerinde betimsel analizler ve etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde, elde edilen çalışmaların özellikleri betimsel olarak özetlenmiştir. İkinci bölümde ise bu çalışmaların bulgularından hesaplanan etki büyüklükleri vasıtasıyla gerçekleştirilen meta-analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında toplanan çalışmalardan elde edilen bulgular iki aşamada raporlanmıştır. Özel gereksinimli olan bireylerin matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgili yapılmış çalışmalar hakkında genel bir resmi ortaya koyan betimsel analizlere ek olarak bu alanda kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini ortaya çıkarmak adına yapılan meta-analiz bulguları sunulmuştur. Yöntemlerin etkililiğini belirlemede çalışmalara ait betimsel özellikleri elde etmenin yararı bulunmaktadır. Bu nedenle, öncelikle meta-analize katılan çalışmaların demografik bilgileri ve niteliksel özetlemeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen 45 çalışmanın 23'ünü yüksek lisans ve doktora tezleri, 22'sini ise hakemli dergilerde yer alan makaleler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar yıllara göre değerlendirildiğinde ise çalışmaların geçmişten günümüze arttığı görülmektedir. Katılımcıların tanılarına göre değerlendirildiğinde ise en fazla zihinsel yetersizlik tanısı olan bireylerle çalışılmıştır. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme işlem becerisi, paraları tanıma, rakamları kavrama, tane kavramı, ritmik sayma gibi matematik becerileri çalışılmıştır ancak en fazla çalışılan alan ise problem çözmedir. Meta-analiz sonuçlarına göre ise eş zamanlı ipucu ile öğretim ve doğrudan öğretim yönteminin çok etkili, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin ise etkili olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında toplanan çalışmalardan elde edilen bulgular iki aşamada raporlanmıştır. Özel gereksinimli olan bireylerin matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgili yapılmış çalışmalar hakkında genel bir resmi ortaya koyan betimsel analizlere ek olarak bu alanda kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini ortaya çıkarmak adına yapılan meta-analiz bulguları sunulmuştur. Yöntemlerin etkililiğini belirlemede çalışmalara ait betimsel özellikleri elde etmenin yararı bulunmaktadır. Bu nedenle, öncelikle meta-analize katılan çalışmaların demografik bilgileri ve niteliksel özetlemeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen 45 çalışmanın 23'ünü yüksek lisans ve doktora tezleri, 22'sini ise hakemli dergilerde yer alan makaleler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar yıllara göre değerlendirildiğinde ise çalışmaların geçmişten günümüze arttığı görülmektedir. Katılımcıların tanılarına göre değerlendirildiğinde ise en fazla zihinsel yetersizlik tanısı olan bireylerle çalışılmıştır. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme işlem becerisi, paraları tanıma, rakamları kavrama, tane kavramı, ritmik sayma gibi matematik becerileri çalışılmıştır ancak en fazla

çalışılan alan ise problem çözmedir. Meta-analiz sonuçlarına göre ise eş zamanlı ipucu ile öğretim ve doğrudan öğretim yönteminin çok etkili, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin ise etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel gereksinimli birey, matematik becerileri, betimsel analiz, meta-analiz

Kaynakça

Elicin, Ö., Dağseven Emecen, D., ve Yıkmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkinliği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37,* 118-136.

Ergenekon, Y. Gürsel, O. ve Batu, S. (2001). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin gelişimsel geriliği olan bireylere meslek becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri.* Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan yayınlanmamış sözlü bildiri, Antalya.

Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 247-257.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. Educational Researcher, 5, 3–8. Karabulut, A., ve Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2).*

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of The literature. *Education and Training in Development Disabilities, 39*(2), 153-168.

Sinoplu, K. (2009). Zihinsel engellilerde matematik öğretimi. Yayımlanmamış doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri* (2. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Terzioğlu, N. K., ve Yıkmış, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi, 19(1),* 1-27.

Tongal, S. S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara adı söylenen kesrin resimli kart üzerinde gösterilmesi becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online, 17(2).*

(26641) Özel Yeteneklilere Liderlik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

ESRA KARABAĞ KÖSE
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

MEHMET FATİH KÖSE
MEB

MUSTAFA BALOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekli bireylerin tanılanması, eğitimi ve yönlendirilmesi, yöntem ve içerik gibi boyutlarda, akademisyen ve uygulamacıların yoğun biçimde dikkatini çeken önemli ve güncel bir konudur. Özel yetenekli bireylerin, standartlaştırılmış eğitim süreçlerinin ihtiyaçlarını karşılayamaması nedeniyle, eğitim ortamlarında uyum sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Bu çerçevede, temel yaklaşım bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınması olmakla birlikte, eğitim süreçlerinde zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırma gibi pek çok yöntem uygulanagelmektedir.

Özel yetenekli bireylerin tanılanmasından eğitimine ve yönlendirilmesine kadar her aşamada en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Standartlaştırılmış program ve uygulamalar yerine her öğrenci için bireyselleştirilmiş plan ve uygulamaların gerekliliği, bu alanda öğretmen faktörünü daha da önemli hale getirmektedir. Özellikle temel eğitim düzeyinde kaynaştırmanın esas alınması, özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili *tüm öğretmenlerin*belirli yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir.

Öğretmen rol ve sorumlulukları ile ilgili olarak son yıllarda tartışılan önemli konulardan birisi de öğretmen liderliği kavramıdır. Eğitim yönetimi alanyazınında uzun yıllar okul müdürü merkezli değerlendirilen liderlik olgusu, 90'lı yıllardan itibaren öğretmen liderliği bağlamında da geniş tartışmalara konu olmuştur. Öğretmenlerin liderlik rolleri, okul düzeyinde yönetsel süreçlere katılım, sınıf düzeyinde ise öğrencilere liderlik odaklı ele alınmaktadır. Özellikle öğrenci ve öğretmen etkileşimi bağlamında, öğretmenlerin sınıf liderliği rolleri üzerinde durulmaktadır. Bir sınıf lideri olarak öğretmen; rol modeli olmak, güçlü iletişim kanalları oluşturmak, öğrencilerle okul dışı ortamlarda da etkileşimi sürdürmek, öğretim süreçlerinde tüm öğrencileri kapsayan bir sinerji oluşturmak gibi sınıf içinde ve sınıf dışında bazı önemli sorumluluklar taşımaktadır.

Özel yetenekli bireyler için mevzuatta "*..yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan birey…",* şeklinde yapılan tanımlama, bu bireylerin liderlik becerileri bakımından da farklılığına vurgu yapmaktadır. Liderlik becerileri 21. yüzyıl becerileri bağlamında da tüm bireyler için geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler arasında yer almaktadır. Öğretmen liderliği rollerinin, öğrencilerin liderlik özelliklerini de içeren sıra dışı kabiliyetleri dolayısıyla, özel yetenekli bireyler açısından daha büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda özel yetenekli bireylere liderlik etmek, lider bireyler yetiştirmek ve liderlere liderlik etmek olarak da değerlendirilebilir. Öğretmen liderliğinin özel yeteneklilere liderlik bağlamında değerlendirildiği ampirik bir çalışmaya rastlanamamış olması çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu bağlamda disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülen bu çalışmanın sonuçlarının, özel yetenekli bireylerin eğitimi için öğretmen yeterlikleri ile ilgili tartışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışma, öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilere yönelik liderliklerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ve alanyazın taramasına dayalı olarak, öğretmenlerin özel yetenekli bireylere liderlik etmelerine yönelik ölçek maddeleri hazırlanmıştır. İlk aşamada deneme uygulaması için 40 maddeden oluşan bir başlangıç düzey madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında çalışma grubu olarak özel yetenekli oldukları tanılanmış, bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitimi gören özel yetenekli bireylerle çalışılmıştır. Deneme uygulamasında ve geçerlik çalışmaları için iki ayrı uygulamaya çıkılmış ve her bir uygulamada ölçekteki madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşmak amaçlanmıştır. Birinci aşama uygulamasında düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı .5'in altında kalan maddeler ölçekten çıkartılarak ikinci aşama uygulamasına gidilmiştir. İkinci aşama verileri üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için bileşenler arasındaki korelasyonlar ve bileşenlere ilişkin iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek üzere alt ve üst gruplar arasındaki farklılaşma da değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilere yönelik liderliklerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Özel yetenekli bireyler için mevzuatta "*..yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan birey…",* şeklinde yapılan tanımlama, bu bireylerin liderlik becerileri bakımından da farklılığına vurgu yapmaktadır. Liderlik becerileri 21. yüzyıl becerileri bağlamında da tüm bireyler için geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler arasında yer almaktadır. Öğretmen liderliği rollerinin, öğrencilerin liderlik özelliklerini de içeren sıra dışı kabiliyetleri dolayısıyla, özel yetenekli bireyler açısından daha büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda özel yetenekli bireylere liderlik etmek, lider bireyler yetiştirmek ve liderlere liderlik etmek olarak da değerlendirilebilir. Öğretmen liderliğinin özel yeteneklilere liderlik bağlamında değerlendirildiği ampirik bir çalışmaya

rastlanamamış olması çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu bağlamda disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülen bu çalışmanın sonuçlarının, özel yetenekli bireylerin eğitimi için öğretmen yeterlikleri ile ilgili tartışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ve alanyazın taramasına dayalı olarak, öğretmenlerin özel yetenekli bireylere liderlik etmelerine yönelik ölçek maddeleri hazırlanmıştır. İlk aşamada deneme uygulaması için 40 maddeden oluşan bir başlangıç düzey madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında çalışma grubu olarak özel yetenekli oldukları tanılanmış, bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitimi gören özel yetenekli bireylerle çalışılmıştır. Deneme uygulamasında ve geçerlik çalışmaları için iki ayrı uygulamaya çıkılmış ve her bir uygulamada ölçekteki madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşmak amaçlanmıştır. Birinci aşama uygulamasında düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı .5'in altında kalan maddeler ölçekten çıkartılarak ikinci aşama uygulamasına gidilmiştir. İkinci aşama verileri üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için bileşenler arasındaki korelasyonlar ve bileşenlere ilişkin iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek üzere alt ve üst gruplar arasındaki farklılaşma da değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda özel yeteneklilere yönelik öğretmen liderliğini değerlendirmek üzere geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş, ayırt ediciliği güçlü bir ölçme aracı elde edilmesi beklenmektedir. Bu aracın öğretim süreçlerinde, sınıf içi ve okul dışı süreçlerde öğrenci-öğretmen etkileşimini kapsamlı olarak değerlendirmek üzere araştırmacıların ve uygulamacıların kullanımına sunulması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın öğretmen liderliği ile özel yeteneklerin eğitimi alanında disiplinler arası bir yaklaşımla yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda özel yeteneklilere yönelik öğretmen liderliğini değerlendirmek üzere geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş, ayırt ediciliği güçlü bir ölçme aracı elde edilmesi beklenmektedir. Bu aracın öğretim süreçlerinde, sınıf içi ve okul dışı süreçlerde öğrenci-öğretmen etkileşimini kapsamlı olarak değerlendirmek üzere araştırmacıların ve uygulamacıların kullanımına sunulması planlanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi için uygulayıcılar tarafından okul/kurum düzeyinde kullanılabilecektir. Ayrıca elde edilen ölçek, özel yeteneklilerin okul süreçleri ile ilgili araştırmalarda öğretmen faktörünün etkisini değerlendirmek amacı ile kullanılabilecek kullanışlı bir ölçme aracı olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen liderliği, Özel yetenekli bireyler, Ölçek geliştirme.

Kaynakça

MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete, 30471*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden erişilmiştir.

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics, 23*, 53–81. doi: 10.1177/1932202X11430000

PCS. (2008). 21 st century skills, education & competitiveness a resource and policy guide. Retrieved from: http://www.p21.org/.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44,* 152–170. doi: 10.1177/001698620004400302.

Sonia L.J. White, Linda J. Graham, & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review, 24,* 55-66. doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.001

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership a review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478

York-Barr, A. J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74,* 255–316. doi: 10.3102/00346543074003255

(26696) Ortaokul Düzeyinde Kaynaştırma Öğrencileri İçin Geliştirilen Fen Bilimleri Materyallerinin Uygulanma ve Değerlendirme Sürecinin Araştırılması

NİLGÜN MISIR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimine verilen önem gittikçe artmasına karşın, alan öğretmenlerinin derslerde kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulayacağı metodoloji ve bu süreçte kullanacağı materyallerin eksikliği konusunda önemli düzeyde sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle diğer bazı alanlarda da olduğu gibi fen bilimleri alanında da, özel eğitim konusunda lisan veya lisansüstü eğitimlerde herhangi bir eğitim alınmadığı için, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda zorlanmaktadırlar. BEP planı hazırlama, özel eğitim öğrenci seviyesinde çalışma ve özellikle de böyle öğrenciye yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini işletme ancak öğretmenin kendi gayretleri ile söz konusu olabilmektedir. Bu durum da sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin sınıftan kopmasına, arkadaşları ile senkronize çalışamamasına, olabilecek başarı seviyesine ulaşamamasına yol açmaktadır. Bu araştırmada örneklemdeki kaynaştırma öğrenci profillerine göre BEP kapsamında ve sınıfla mümkün mertebede senkronize işlenebilecek materyaller geliştirilerek, belirtilen sıkıntıların bir ölçüde giderilmesi beklenmektedir. Ayrıca sürecin izlenmesi konusunda da öğretmenin yeterli olamayacağı düşünülerek geliştirilen gözlem formları ille öğretmen kapasitesinin arttırılması düşünülmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinden diğer öğrenciler gibi akademik başarı beklenmesi ve bu nedenle ölçme aracı olarak sadece yazılıların kullanılması oldukça eksik kalan bir alan olarak düşünülebilir. Kaynaştırma öğrencileri için kısa veya uzun vadede ilerlemelerin olabileceği, ilerlemenin bir düzen dahilinde her zaman beklenmeyeceği göz önünde bulundurulursa, sürecin aynı zamanda davranışsal olarak izlenmesi gerekliliği öne sürülebilir. Bu durumun gelişmesi içinde öğretmenin süreçte aktif olarak rol alması ve bu manada kapasite oluşturması gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ortaokul düzeyi fen bilgisi alanında ders kazanımlarına yönelik geliştirilen etkinlik ve materyallerin uygulamalarından sonra öğrenci ile alan öğretmeni üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir yıl süreli devam etmiştir. Çalışmanın örneklemi Trabzon İli'nde öğrenim gören 120 altıncı sınıf öğrencisi ve görev yapan 12 fen bilgisi öğretmeni olup, nitel olarak çalışılmıştır. Araştırmada uygulama materyalleri ve uygulamaya yönelik ölçme araçları içinde akademisyen, özel eğitim öğretmeni, fen bilgisi öğretmenleri, rehber öğretmenlerden oluşan komisyonlar tarafından geliştirilmiştir. Ekipler öğrencilerin engel düzeyi, fen bilimleri dersi öğretim programları ve ders kitaplarını temel kaynak alarak, kaynaştırma öğrencilerinin derstte akranlarıyla ortak zamanda uygulayacağı *37 fen bilimleri materyali* ve süreci değerlendirmek adına 2 adet gözlem formu geliştirmiştir. Çalışmada uygulamaların sürecini değerlendirmek amacıyla araştırmanın sonrasında fen bilgisi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim ve öğrenci gelişimi konulu yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yapılan mülakata içerik analizi ile analiz edilmiştir. Gözlem formları da frekanslandırılarak ele alınmıştır. Ayrıca materyallerin uygulanması esnasında öğrenciler tarafından çalışılan dökümanlar döküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Günümüz eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimine verilen önem gittikçe artmasına karşın, alan öğretmenlerinin derslerde kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulayacağı metodoloji ve bu süreçte kullanacağı materyallerin eksikliği konusunda önemli düzeyde sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle diğer bazı alanlarda da olduğu gibi fen bilimleri alanında da, özel eğitim konusunda lisan veya lisansüstü eğitimlerde herhangi bir eğitim alınmadığı için, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda zorlanmaktadırlar. BEP planı hazırlama, özel eğitim öğrenci seviyesinde çalışma ve özellikle de böyle öğrenciye yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini işletme ancak öğretmenin kendi gayretleri ile söz konusu olabilmektedir. Bu durum da sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin sınıftan kopmasına, arkadaşları ile senkronize çalışamamasına, olabilecek başarı seviyesine ulaşamamasına yol açmaktadır. Bu araştırmada örneklemdeki kaynaştırma öğrenci profillerine göre BEP kapsamında ve sınıfla mümkün mertebede senkronize işlenebilecek materyaller geliştirilerek, belirtilen sıkıntıların bir ölçüde giderilmesi beklenmektedir. Ayrıca sürecin izlenmesi konusunda da öğretmenin yeterli olamayacağı düşünülerek geliştirilen gözlem formları ille öğretmen kapasitesinin arttırılması düşünülmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinden diğer öğrenciler gibi akademik başarı beklenmesi ve bu nedenle ölçme aracı olarak sadece yazılıların kullanılması oldukça eksik kalan bir alan olarak düşünülebilir. Kaynaştırma öğrencileri için kısa veya uzun vadede ilerlemelerin olabileceği, ilerlemenin bir düzen dahilinde her zaman beklenmeyeceği göz önünde bulundurulursa, sürecin aynı zamanda davranışsal olarak izlenmesi gerekliliği öne sürülebilir. Bu çalışmada ortaokul düzeyi fen bilgisi alanında ders kazanımlarına yönelik geliştirilen etkinlik ve materyallerin uygulamalarından sonra öğrenci ile alan öğretmeni üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir yıl süreli devam etmiştir. Çalışmanın örneklemi Trabzon İli'nde öğrenim gören 120 altıncı sınıf öğrencisi ve görev yapan 12 fen bilgisi öğretmeni olup, nitel olarak çalışılmıştır. Araştırmada uygulama materyalleri ve uygulamaya yönelik ölçme araçları içinde akademisyen, özel eğitim öğretmeni, fen bilgisi öğretmenleri, rehber

öğretmenlerden oluşan komisyonlar tarafından geliştirilmiştir. Ekipler öğrencilerin engel düzeyi, fen bilimleri dersi öğretim programları ve ders kitaplarını temel kaynak alarak, kaynaştırma öğrencilerinin derstte akranlarıyla ortak zamanda uygulayacağı *37 fen bilimleri materyali* ve süreci değerlendirmek adına 2 adet gözlem formu geliştirmiştir. Geliştirilen materyaller üç boyutlu modellemeler, kağıt üzerinde etkinlik tanımları veya bir oyun gibi eylemler şekillerde olup, bazı etkinlikler özellikle sınıftaki akranları ile çalışabileceği nitelikte tasarlanmıştır. Etkinlikler küçük gruplarla pilotlanarak, ilgili konuların işlenmesinde esnasında gerçek uygulamalar yapılmıştır. Aynı zamanda, uygulama yapacak olan fen bilimleri öğretmenlerine ekipler tarafından belirli aralıklarla eğitimler verilmiştir. Çalışmada uygulamaların sürecini değerlendirmek amacıyla araştırmanın sonrasında fen bilgisi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim ve öğrenci gelişimi konulu yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yapılan mülakata içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uygulama yapan öğretmenlerin mesleki anlamda kendini geliştirdiklerini, kaynaştırma öğrencilerinin derslere aktif katılımının önemli ölçüde arttığı ve olumlu yönde tutum geliştirdiklerini gözlemlediklerini, en önemli olarak da sınıfta kaynaştırma öğrencilerine yönelik somut anlaşılır ve eğlendirici materyallerin çok fayda sağladığını ifade ettiler. Yine yapılan okul sınavlarında da kaynaştırma öğrencilerinin %15-20 aralığında başarılarının arttığını, akranlarıyla öğrenme ortamını daha fazla paylaşma şansı yakaladıkları şeklinde görüş belirttiler. Ayrıca süreçte uygulanan gözlem formlarının da süreci değerlendirmek adına önemli ölçüde katkı sağladığını sözlerine eklediler. Gözlem formları da frekanslandırılarak ele alınmıştır. Yapılan frekanslandırmada öğrencilerin %87'sinin çalışmalardan memnun olduğu , %94'nün etkinliklere katılım sağladığı ve devam etmesini istediği gibi sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada fen bilimleri alanında Milli Eğitim Bakanlığı ve akademisyenlerin ortak çalışmaları ile günümüz şartlarına uygun materyallerin geliştirilmesi, uygulamaların ölçme ve değerlendirilmesi adına ölçekler oluşturup öğretmenlerin desteklenmesi önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örneklemdeki öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik yöntem ve ölçme değerlendirme açısından mesleki gelişimleri sağlanmıştır.

Kaynaştırma öğrencileri akranları gibi derse aktif olarak katılım sağlayarak, motivasyonları olumlu yönde etkilenmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin kendi çaplarında ilerlemesi sağlanarak, günlük yaşam becerilerine, psikomotor becerilerine olumlu katkı sağlanmıştır.

Çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı için örnek teşkil edecek bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin derslere karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine ve anlamlı öğrenmeleri katkı sağlanmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için değerlendirme anlayışına yeni boyut gelerek, sadece sonuç odaklı değil gözlem formları gibi ölçeklerle süreç odaklı değerlendirmelerin yapılması konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

Sınıftaki diğer öğrencilerin de kaynaştırma öğrencilerine tutumu ve birlikte çalışmaları konusunda olumlu yönde farkındalık geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Fen Bilimleri Materyali, İzleme Ölçeği

Kaynakça

UZOĞLU,M., DENİZLİ,H.2016. Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* Cilt 13, Sayı 1, 3-37

Baykoç Dönmez, N., Avcı, N., Aslan, N., 1997. Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 7. Özel Eğitim Günleri, (s. 23-31). Eskişehir.

Önder, M., 2007. Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

Doğu, M., Kıyıcı, F., 2016. Kaynaştırma Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya

Fen Bilimleri Öğretim Programı, MEB, 2018, Ankara

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, MEB, 2018, ANKARA

(24069) The Challenges of Inclusive Education for Primary School Teachers

SERCAN ASLANTAS

UNİVERSİTY OF NOTTİNGHAM

ÖZET

Problem Durumu

The mainstreaming practices that started with the Law on Special Needs Children in Turkey in 1983 became widespread with the 'Decree Law No. 573' which came into force in 1997 and the Ministry of National Education Special Education Services Regulation which entered into force in 2000. Despite the increasing number of laws and regulations on integration and integration students in Turkey, the researches indicate that there are problems in implementation. Attention is drawn to the need to provide adequate support services to teachers and students, and to increase the number of data-based practices for an effective and quality cohesion (Kırcaali-İftar, 2010).

The most important challenges is in many primary schools in Turkey, teachers do not have enough knowledge about content, meaning and implementation of inclusive education. They receive inadequate education and training or are not educated at all, which is one of the factors that decrease the quality of inclusive education. Therefore, according to Kargin (2004), many students who need special education are confronted with many problems in schools and classrooms in Turkey. The needs of the students, the individual differences, and the relevance are not fully known, the desired success in the inclusive education cannot be achieved. However, the success of cohesion practices depends on the ability of individuals in need of special education to adequately receive the necessary special education and normal education services. Sufficient provision of these services depends on fulfillment of certain conditions (Causton-Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier and Dempf-Aldrich, 2011, Kardzhali-Iftar and Batu 2007). For example, the physical environment of schools and the materials used in education is of great importance for students who need special education. These materials include books written in the brain alphabet, technological products that help to hear and speak, intelligent boards, wheel chair, audio and visual devices (Msuya, 2005). However, the learning and teaching environment cannot be made it suitable for students with special educational needs by the Turkish government because the creation of full-fledged integration classes and the necessity of the necessary materials are expensive.

The reason behind to choose this topic "the investigation of the challenges of inclusive education for primary school teachers in Turkey" is to identify the problems that primary school teachers in turkey have encountered in their integration education practices. The inaccurate and inadequate knowledge and negative attitudes about the integration education of Turkish school management, teachers, families, society and Turkish culture are obstructing the success of inclusive education.

The major aim of this study is to determine the challenges of inclusive education for primary school teachers in Turkey. The investigation is guided by the following objectives:

To explore teaching methods and techniques teachers use in mainstreaming classes.

To investigate the level of teachers' knowledge about inclusive education.

To find out the challenges teachers face during the implementation of inclusive education.

The research was guided by the following major question:

What are the challenges that primary school teachers in Turkey have encountered in the implementation of inclusive education?

Research questions:

What is the perception of teachers about inclusive education?

What teaching methods and techniques do teachers use in an inclusive classroom?

What kind of challenges do teachers face during the implementation of inclusive education?

Araştırma Yöntemi

In this study, I use case study as a research design in the qualitative research method to allows me to examine teachers' difficulties in more detail and to comment on their experiences (Merriam, 2009). Accordingly, interview was used to collect data in this study.

A semi-structured interview technique was used in the collection of data from the qualitative research approach to examine the challenges of inclusive education for primary school teachers during the implementation of inclusive education and pilot interviews were conducted with four primary school teachers in order to identify and correct the problems to be encountered with these

questions. Pilot interviewed teachers were excluded from the scope of the research. In response to the questions in the pilot interviews, the questions which caused the negative reactions in the individuals who have the qualities that cannot reach the desired information or are interviewed have been removed or changed.

After making final form of the interview schedule, I interviewed with 8 primary school teachers who have student/s with special needs at two different schools in the same city.

In this research, which aimed to determine the problems faced by primary school teachers during the implementation of inclusive education, purposeful sampling was used from non-probability sampling methods. The sampling of the research consists of 8 primary school teachers with at least one inclusive student in their class. All participants were selected from two different primary schools in the same region.

The analysis of this research aimed at determining the challenges that primary school teachers face in their inclusive education practices was done through thematic analysis.

The aim of this research is to investigate of the challenges that primary school teachers faced during the implementation of inclusive education in Turkey. A semi-structured interview technique is used as a qualitative research method to identify these problems. During the collection of the data, a total of eight primary school teachers working in two different primary schools which are under the Ministry of National Education were interviewed. Interview questions consist of 14 open ended questions.

At the end of the research; It has been determined that there are problems arising from the teaching methods and techniques used, from the inadequate conditions of the teaching and learning environment and from the insufficient knowledge of the teachers about inclusive education. In order to be successful in classroom management, teachers change physical places of students with special educational needs in class and try to cope negative behaviours of normal development students through verbal warning and do not take time for special needs students during the learning-teaching process. Primary school teachers teach to the inclusive students in supplementary lessons such as painting, music, physical education or outside the school hours.

One of the most common problems faced by teachers are the negative judgments of normal student families and normal students about the inclusive education and students with special needs. To solve this problem, teachers are making informative meetings and trying to prevent students from being excluded.

This study contains some recommendations for the resolution of problems faced by primary school teachers during the implementation of inclusive education. Inclusive education policies should be improved by the government and in-service trainings about inclusive education and students with special educational needs should be given to teachers and parents regularly. Necessary physical arrangements should be made in schools where inclusive education is given, and school management should be supported in this respect. The inclusive education curriculum should be flexible and the teacher should not be under pressure.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of this research conducted in order to determine the difficulties that primary school teachers have experienced in the implementation of inclusive education have shown that teachers in Turkey faced with many problems in inclusive education such as having a large number of students and inclusive students in the same class, limited cooperation with the parents of the inclusive student, received inadequate support from the school counsellor service, negative behaviour of the mainstreaming students, unsuitable the physical structure of the schools, and that they cannot receive adequate support for the solution of these problems. It can be said that this is a poor inclusive education in Turkey as a result of this study and some recommendations can be given in this regard.

• Teachers did not receive adequate support for the solution of these problems.

• This study highlighted a poor level of inclusive education in Turkey.

• Inclusive education policies should be improved by the government.

• In-service trainings about inclusive education and students with SEN should be given to teachers and parents regularly.

• Necessary environmental modifications should be made in schools where inclusive education is the policy.

Anahtar Kelimeler : Inclusive education, challenges, teachers

Kaynakça

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, *16*, pp.45-50.

Kırcaali-İftar,G.(2010).*Kaynaştırmanın temelleri*. Seminer notu. 12.09.2011, http://kaynastirmaprojesitohumotizmvakfierg.edublogs.org/2010/09/06/sunum-1

Kargın, T. (2004). Kaynastırma: tanımı, gelisimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), pp.1-13. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000080

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. Remedial and Special Education, 32(3), pp.192-205.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). Inclusion. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Msuya, M. L. (2005). *An Assessment of PEDP Implementation*, A case of Mara Region, University of Dar es Salaam.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

(22640) Ergenlerin Sahip Olduğu Öznel İyi Oluş İle Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiler

HASAN YILMAZ
KIRGIZİSTAN TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ

AYÇA BÜYÜKCEBECİ
MUĞLA SITKI KOÇMAN UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Helikopter ebeveyn aşırı çocuk odaklı yaşayan ve çocuğunun tüm hayatını programlama ve yönetme çabası gösteren anne baba tutumlarını anlatmak için kullanılmaktadır (van Ingen, Freiheit, Steinfeldt, Moore, Wimer, Knutt, Scapinello ve Roberts, 2015). Çocuğun yerine onun ödevini yapma, oynayacağı ve beraber olacağı arkadaşlarını belirleme, her evden ayrıldığında çocuğu için duyulan aşırı kaygı ve bunu sonucu olarak onu izleme, çocuğunun öğrenim hayatı, sosyal etkinlikleri, kişisel gelişiminin yönü ve geleceği için kararlar verme helikopter anne baba tutumlarının en çok gözlenen özellikleridir (Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland, 2017). Helikopter ebeveyn tutumlarının çocuğun yaşından bağımsız olarak ortaya çıktığı ve bazen çocuklarının yetişkinlik döneminde de sürdüğü görülmüştür. Çocuğunun işine ve evliliğine ilişkin müdahaleler, oturacağı yerleşim yeri ve evi seçme, eşi ile olan ilişkilerine yön verme gibi davranışlar yetişkinlik döneminde de devam edebilmektedir (Yoo ve Jahng, 2016). Son yirmi yılda artış gösterdiği vurgulanan bu ebeveynlik tarzının sebepleri ve sonuçları üzerinde yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Öznel iyi oluş pozitif psikolojinin en kapsamlı kavramlarından bir tanesidir. Çoğunlukla mutluluk ve iyi olma kavramlarının yerine de kullanıldığı görülen öznel iyi oluş (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999) bireyin yaşam doyumu ve olumlu ve olumsuz duyguları ile ilgilidir (Gamble ve Garling, 2012). Bu açıdan da bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki temel boyuta sahip olduğu belirtilmiştir (Diener ve Emmons, 1985). Bilişsel boyut bireyin kendi kriterlerine göre değerlendirdiği yaşam doyumundan meydana gelirken duyuşsal boyut, olumlu duyguların daha fazla, olumsuzların ise daha az hissedilmesi ile ilgilidir (Lyubomirsky, 2001). Genel olarak değerlendirildiğinde bireyin tüm yaşamı için olumlu etkilere sahip yaşantıların olumsuz etkilere sahip yaşantılardan fazla olması, öznel iyi oluşunun yüksek olduğunun kanıtı olarak kabul edilmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı ergenlerin sahip olduğu öznel iyi oluş ile algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Diğer bir ifadeyle araştırma, helikopter anne ve baba tutumlarının ergenlerde öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkileyeceği hipotezini sınamak amacını taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Helikopter anne ve baba tutumları bağımsız değişken, ergenlerde gözlenen öznel iyi oluş düzeyi bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırma yaşları 16 ve 23 arasında değişen 357 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Anne ve babaların helikopter çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek amacıyla Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen *Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Hem anne hem baba formu bulunan ölçek, ebeveyn tutumlarını dört alt boyutta ölçmektedir. Yüksek puan helikopter tutum düzeyinin fazlalığına işaret etmektedir Ölçeğin anne formunun iç tutarlık katsayıları .85, baba formunun .83'dür. Ayrıca iki ayrı araçla test edilen uyum geçerliliği verileri, her iki form ve dört boyut için yeterli bulunmuştur.

Tuzgöl (2004) tarafından geliştirilen Öznel iyi oluş ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek amacıyla geliştirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230'dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. On iki alt boyuta sahip ÖİÖ'nin iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı .86 olarak rapor edilmiştir.

Verilerin analizinde basit regresyon analizi kullanılmıştır. Öncelikle modelin uyumluluğunu sınamak için F değeri hesaplanmış, bu değerin anlamlı bulunmasından sonra ikili ve kısmı r değerleri ile R2 hesaplanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken puanları üzerindeki göreli önem sırasını belirlemek için standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını sınamak için de t-testi kullanılmıştır.

Ebeveynlik stili, ebeveynlerin çocuk yetiştirmede kullandıkları standart ve stratejileri temsil eden psikolojik yapılardır. Aşırı ebeveynlik olarak da isimlendirilen ve son 20 yıldır yurtdışında çok sayıda araştırmaya konu olan helikopter ebeveynlik ülkemizde henüz bilimsel araştırma konusu yapılmamıştır. Bir öğrencinin "annem helikopter gibi başımın üstünde dönüp duruyor" sözlerinden esinlenilerek ortaya çıkan kavram; çocuklarına aşırı odaklanmış, onların yerine her işlerini yapan, kararları veren, yaşamlarını yöneten ve özerklik tanımayan anne babaların tutumlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Öznel iyi oluş pozitif psikolojinin en kapsamlı kavramlarından bir tanesidir. Çoğunlukla mutluluk ve iyi olma kavramlarının yerine de kullanıldığı görülen öznel iyi oluş (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999) bireyin yaşam doyumu ve olumlu ve olumsuz duyguları ile ilgilidir (Gamble ve Garling, 2012). Bu açıdan da bilişsel ve

duyuşsal olmak üzere iki temel boyuta sahip olduğu belirtilmiştir (Diener ve Emmons, 1985). Bilişsel boyut bireyin kendi kriterlerine göre değerlendirdiği yaşam doyumundan meydana gelirken duyuşsal boyut, olumlu duyguların daha fazla, olumsuzların ise daha az hissedilmesi ile ilgilidir (Lyubomirsky, 2001). Yapılan araştırmanın amacı, ergenlerde gözlenen öznel iyi oluş ile algılanan helikopter ebeveyn tutumları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmaya yaşları 16 ve 23 arasında değişen 357 ergen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Tuzgöl (2004) tarafından geliştirilen Öznel iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde basit regresyon analizi kullanılmış, modellerin uyumluluğunu sınamak için F değeri, ikili ve kısmı r değerleri ile R2 hesaplanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken puanları üzerindeki göreli önem sırasını belirlemek için standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını sınamak için ise t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öznel iyi oluş puanlarının helikopter anne tutum puanlarının yüzde 37'sini; helikopter baba puanlarının yüzde 34'nü ve anne ve babanın her ikisinin de helikopter tutumlarından meydana gelen helikopter aile puanlarının yüzde 45'ini açıkladığı saptanmıştır. Helikopter ebeveyn tutumlarından en çok etkilenen öznel iyi oluş boyutlarının ise kendisini kıyaslama, kendine güvensizlik, aile içi sorunlar, zorluklarla baş etme ve karamsarlık olduğu gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

On iki alt boyut birlikte, **helikopter anne** puanlarına ilişkin toplam varyansın yüzde yaklaşık 37'sini açıklamaktadır. Kendisini kıyaslama, aile ilişkileri sorunu, kendine güvensizlik, zorluklarla baş etme ve karamsarlık boyutlarının algılanan helikopter anne tutum puanlarını anlamlı derecede yordadığı gözlenmiştir. On iki alt boyut birlikte, **helikopter baba** puanlarına ilişkin toplam varyansın yüzde yaklaşık 34'ünü açıklamaktadır. Kendisini kıyaslama, zorluklarla baş etme, kendine güvensizlik, olumsuz duygular ve aile ilişkileri sorunu algılanan helikopter baba tutum puanlarını anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. On iki alt boyut birlikte, **helikopter aile**puanlarına ilişkin toplam varyansın yüzde yaklaşık 45'ini açıklamaktadır. Kendisini kıyaslama, kendine güvensizlik, aile içi sorunlar, zorluklarla baş etme ve karamsarlık helikopter ebeveyn (anne + baba) puanlarının anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Helikopter ebeveyn, Öznel iyi oluş, ergenlik

Kaynakça

Diener, E. D., Suh, E., Lucas, R., and Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Diener, E., & Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1105–1117. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105

Diener, E., Oishi, S., and Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology. 54*, 403–425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Eberly-Lewis, M. B., Vera-Hughes, M. ve Coetzee, T. M. (2018) Parenting and Adolescent Grandiose Narcissism: Mediation through Independent Self-Construal and Need for Positive Approval, *The Journal of Genetic Psychology, 179*(4), 207-218. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1472549

Gamble, A., and Garling, T. (2012). The relationships between life satisfaction, happiness, and current mood. *Journal of Happiness Studies, 13*(3), 1-45. doi 10.1007/s10902-011-9248-8

Garner, T. M. (2017). *The relation of helicopter parenting to depressive symptomatology in emerging adults*. Chair of Committee. Lisa A. Turner, Ph.D, University of South Alabama, East Eisenhower Parkway.

Hesse, C., Mikkelson, A. C. ve Saracco, S. (2018) Parent–Child Affection and Helicopter Parenting: Exploring the Concept of Excessive Affection, *Western Journal of Communication, 82*(4), 457-474. https://doi.org/10.1080/10570314.2017.1362705

Kouros, C.D., Pruitt, M.M., Ekas, N.V., Kiriaki, R. ve Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 939–949. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3.

Kouros, C.D., Pruitt, M.M., Ekas, N.V., Kiriaki, R. ve Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 939–949. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3.

Lavasani, M.G., Borhanzadeh, S., Afzali, L. ve Hejazi, E. (2011). The relationship between perceived parenting styles, social support with psychological well- being. Procedia - *Social and Behavioral Sciences, 15,* 1852-1856, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.014

Locke, J., Campbell, M., & Kavanagh, D. (2012). Can a Parent Do Too Much for Their Child? An Examination By Parenting Professionals of the Concept of Overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*(2), 249-265. doi:10.1017/jgc.2012.29

Lyubomirsky S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist.56*, 239–249

Murray, J., Farrington, D., Sekol, I. ve Olsen, R. F. (2009). Effects of parental imprisonment on child antisocial behaviour and mental health: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 4*, 56-59. DOI: 10.4073/csr.2009.4

Reed, K., Duncan, J.M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A.J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies, 25*(10), 3136–3149. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x.

Robert E. L. & Bengtson, V. (1993). Relationships with Parents, Self-Esteem, and Psychological Well-Being in Young Adulthood. *Social Psychology Quarterly, 56(4),* 263-277. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2786663

Rousseau, S. ve Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? An actor–partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(7), 919 – 935. https://doi.org/10.1177/0265407517700514

(22642) Bireyci Ve Toplumcu Kültür Eğiliminin Yaşam Doyumu Ve Boyun Eğicilik İle İlişkisi

HASAN YILMAZ
KIRGIZİSTAN TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ

AYÇA BÜYÜKCEBECİ
MUĞLA SITKI KOÇMAN UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal bilimlerde pek çok araştırma Kültürler arası farklara odaklanmıştır. Kültürleri birbirleriyle kıyaslamada çok sayıda değişken bulunmakla birlikte bunlar arasında kollektivizm ve bireycilik özellikleri açısından yapılan kıyaslamalar ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Bu durumun temel sebebi ise bireyciliğin ve toplumculuğun kültürün pek çok alt ögesiyle ilişkili oluşu (Probst ve Lawler, 2006) ve büyük ölüde kültürü tanımakta yeterli görülmesidir (Fitzpatrick, Feng, Crawford, Tsorell ve Morgan-Flemıng, 2006).

Yapılan araştırmaların pek çoğunda bireyci kültürlerde yaşayan insanların daha özgürlükcü, özel teşebbüse ve mülkiyete önem veren, kişisel mutluluğu bir değer olarak benimsemiş (Biddle, 2012) bireyler olduğu vurgulanmıştır. Bireycilik anlayışında bireyin yaşamının kendine aittir olduğuna ve bireyin yaşamına yön verecek kararları alma hakkına sahip olduğuna inanıldığı belirtilmektedir. (Hopper, 2018; Snell, 2013). İnsan ilişkilerinin gönüllülük esasına göre yürüdüğü bu kültürlerde fayda sağlamayan ilişkilerin sonlandırılması da olağan karşılanmaktadır (Tyerman, 2017; Vosmer, 2018). Buna karşılık toplumcu kültürü temsil eden biteylerin daha işbirlikci olduğu saptanmıştır (Holmes, 2012). Toplumcu kültürün içinde birey kendisini grubunun ve diğer insanlarla olan bağlantısı ile tanımlar. Diğer bir ifadeyle bireyin kimliği, diğerleri ile olan bağları ve grup üyelikleri üzerinden tanımlanır (Biddle, 2012). Toplumcu anlayışta bireyin yaşamı kendine değil, büyük ölçüde parçası olduğu grup ya da topluma aittir (Hopper, 2018). Bireysel haklardan ve bireysel hedeflerinden grubun iyiliği için vaz geçilebilir (Snell, 2013); grup ya da toplum bireysel davranışların değerlendirilmesinde en önemli ölçüttür. Aynı zamanda birey ancak gruba hizmet ettiği oranda değerli görülür (Tyerman, 2017; Vosmer, 2018) ve toplumun sahip olmasına izin verdiği haklar dışında haklara sahip değildir (Holmes, 2012).

Bireyin beklentileriyle hali hazırda sahip olduklarının karşılaştırılması sonucu elde edilen tatmin düzeyi yaşam doyumu olarak adlandırılır. (Haybron, 2007). Bu değerlendirme bireyin hayatının iş, evlilik, yetenek, ekonomik durum, ilişkilerinin niteliği başta olmak üzere tümünü içerir (Tasiemski, Priebe ve Wilski, 2013). Yaşam doyumu kişinin kendi belirlediği standartlara göre ortaya çıkar (Coffman ve Gilligan, 2003). Dolayısıyla dışardan bakıldığında çok şeye sahip olduğu düşünülen kişinin yaşam doyumu düşük olabileceği gibi, görece olarak daha az şeylere sahip bireylerin yaşam doyumu yüksek olabilir. Bu açıdan yaşam doyumu Öznel iyi oluşun önemli bir parçası ve iyilik halinin bir ölçüsü olarak kabul edilir (Tay ve Diener, 2011). Diğer bir ifadeyle yaşam doyumu, kişinin yaşamına karşı olumlu bir tutumu içinde olması durumudur.

Yaşam doyumunda bireyin ekonomik durumundan ziyade, ilişkileri ve sosyal bağları, içinde yaşadığı kültürün değerleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Steel, Taras, Uggerslev ve Bosco, 2017). Samimi ve yakın ilişkiler ve kültür normlar yaşam doyumunu etkileyen faktörler arasında ilk sırada yer almaktadır (Tasiemski vd., 2013). Diener ve Diener (1995)'de benlik saygısı ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin bireyin içinde yaşadığı toplumun toplumcu ve özerk oluşu tarafından belirlendiğini saptanıştır. Yapılan araştırma da bu kuramsal temele dayanmaktadır.

Boyun eğme; kişinin, otoritenin koyduğu kurallara ve verdiği talimatlara uygun davranması, düşünce ve davranışlarını otoritenin istediği yönde değiştirmesi olarak tanımlanır (Grzyb, Doliński, Trojanowski, ve Bar-Tal, 2018). Başkalarını incitmemeye dikkat eden, etrafındakileri mutlu ve memnun etmek için aşırı çaba harcayan, iyilikseverlik eğilimi yüksek, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda kaygı yaşayan, onaylamadığı durumlarda mutsuz olan, kendini açmakta ve duygularını göstermede zorluk çeken bireylerin boyun eğicilik özelliğinin de yüksek olduğu saptanmıştır. (Gilbert ve Allan, 1994; Bègue, Beauvois, Courbet, Oberlé, Lepage and Duke, 2015; Sopić, (2015).

Yapılan araştırmanın temel amacı, bireylerin toplumcu ve bireyci eğilimleri ile yaşam doyumu ve boyun eğicilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu gelen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Genel olarak bireyci-toplumcu kültüre sahip olmanın yaşam doyumu üzerindeki etkisi nedir?

Yatay ve Dikey Bireyci-toplumcu kültüre sahip olmanın yaşam doyumu üzerindeki etkisi nedir?

Genel olarak bireycilik ve toplumculuk eğilimi bireylerde gözlenen boyun eğicilik özelliğini ne oranda açıklamaktadır?

Yatay ve Dikey Bireycilik-toplumculuk eğilimi bireylerde gözlenen boyun eğicilik özelliğini ne oranda açıklamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bireyci ve toplumcu eğilime sahip olma bağımsız değişken, yaşam doyumu ve boyun eğicilik bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranı saptanmıştır. Araştırma

yaşları 18 ile 29 arasında değişen 307 ergen ve genç yetişkin bireyler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bireycilik ve toplumcu eğilimlerin ölçülmesi için Singelis vd. (1995) tarafından geliştirilen Bireycilik Toplumculuk ölçeği (Individualism Collectivism Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Triandis ve Gelfand (1998) tarafından yapılan analizlerde iç tutarlık katsayılarının .73 ile 0.82 arasında değiştiği bildirilmiştir. Wasti ve Erdil (2003) tarafından yapılan Türkçe uyarlamada ise iç tutarlık değeri .55 ile .84 arasında rapor edilmiştir. Araştırmada kullanılan Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını .78 ve test tekrar test güvenirlik katsayısını .71 olarak bildirmiştir. Araştırmada kullanılan son araç ise Gilbert ve Allan (1994) tarafından, itaate ilişkin sosyal davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlık değeri .89, dört ay ara ile yapılan ikinci uygulama sonucu test tekrar test güvenirlik katsayısı .84 olarak bildirilmiştir. Savaşır ve Şahin (1997) ise Tükçe uyarlanma çalışmasında bu değeri.74 olarak rapor etmiştir. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analiz kullanılmıştır. Oluşturulan modellerin anlamlılığı F ve Durbin-Watson testi ile sınandıktan sonra, standartlaştırılmış beta değerleri (B), standardize edilmiş regresyon katsayısı (β), korelasyon, regresyon, hesaplanmış; regresyon katsayısının anlamlılığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Toplum ve kültür araştırmalarında bireycilik ve toplumcu eğilimler en fazla ele alınan değişkenler arasındadır. Bireyci kültürlerin özekliği, kişisel özgürlüğü, bireysel mutluluğu desteklediği savunulurken, toplumcu kütürlerin ilişkiselliği, grubun önceliğini, gruba hizmet etmeyi ve grubun çıkarları açısından gerektiğinde bireysel haklardan vaz geçebilmeyi önemsediği belirtilmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı bireylerin toplumcu ve bireyci eğilimleri ile yaşam doyumu ve boyun eğicilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu gelen amaç çerçevesinde; bireyci-toplumcu kültüre sahip olmanın ve yatay ve dikey bireyci-toplumcu kültüre sahip olmanın yaşam doyumu üzerindeki etkisi; bireycilik ve toplumculuk eğilimin bireylerde gözlenen boyun eğicilik özelliğini ne oranda açıklamadığı ve boyun eğiciliğin yaşam doyumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada bireyci ve toplumcu eğilime sahip olma bağımsız değişken, yaşam doyumu ve boyun eğicilik bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranı saptanmıştır.

Araştırma yaşları 18 ile 29 arasında değişen 307 ergen ve genç yetişkin bireyler üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların yüzde 60.9'u kadın, yüzde 30.1'i erkektir. Ortaöğrenim mezunu katılımcıların oranı yüzde 46.9, yükseköğrenim mezunu katılımcıların oranı ise 53.1'dir. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analiz kullanılmıştır. Oluşturulan modellerin anlamlılığı F ve Durbin-Watson testi ile sınandıktan sonra, standartlaştırılmış beta değerleri (B), standardize edilmiş regresyon katsayısı (β), korelasyon, regresyon, hesaplanmış; regresyon katsayısının anlamlılığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırmanın sonunda toplumcu eğilim ile yaşam doyumu arasında gözlenen ilişkinin, bireycilik ve yaşam doyumu arasında gözlenenden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bireyciliğin ve toplumculuğun dikey ve yatay olmasına göre incelendiğinde ise yaşam doyumu üzerinde en fazla yatay toplumculuğun etkisinin olduğu, yaşam doyumu üzerindeki etkisi bakımından ikinci sırayı dikey bireyciliğin aldığı, en az etkinin ise dikey toplumculukta gözlendiği saptanmıştır. Bireyci kültür eğilimin boyun eğicilik davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığı, buna karşılık toplumcu kültür eğiliminin boyun eğiciliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırma sonunda elde edilen bulgular arasındadır. Boyun eğicilik ile dikey toplumculuk arasında pozitif yönde ve anlamlı, yatay bireycilikteki ile ise negatif yönde ve anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada bireyci ve toplumcu eğilimler ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada yaşam doyumunun yaklaşık yüzde 15'inin kültürel eğilimlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte toplumcu eğilim ile yaşam doyumu arasında gözlenen ilişki, bireycilik ve yaşam doyumu arasında gözlenenden daha yüksektir.

Bireyciliğin ve toplumculuğun dikey ve yatay olmasına göre incelendiğinde ise yaşam doyumu üzerinde en fazla yatay toplumculuğun etkisinin olduğu, yaşam doyumu üzerindeki etkisi bakımından ikinci sırayı dikey bireyciliğin aldığı, en az etkinin ise dikey toplumculukta gözlendiği görülmektedir.

Bireyci kültür eğilimin boyun eğicilik davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığı, buna karşılık toplumcu kültür eğiliminin boyun eğiciliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırma sonunda elde edilen bulgular arasındadır.

Boyun eğiciliği en fazla dikey toplumculuğun ortaya çıkardığı görülmektedir. Dikey toplumculuktaki bir puanlık artışın boyun eğicilik üzerinde yaklaşım 0.30 puanlık yükselmeye sebep olacağı saptanmıştır. Buna karşılık yatay bireycilikteki bir puanlık artış boyun eğicilik puanını 0.30 azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Bireycilik, Toplumculuk, Yaşam doyumu, Boyun eğicilik

Kaynakça

Bègue, L. , Beauvois, J. , Courbet, D. , Oberlé, D. , Lepage, J. and Duke, A. A. (2015), Personality Predicts Obedience in a Milgram Paradigm. *J Pers, 83*(3), 299-306. https://doi.org/10.1111/jopy.12104

Bialobrzeska, O., & Parzuchowski, M. (2016). Size or Openness: Expansive but Closed Body Posture Increases Submissive Behavior, *Polish Psychological Bulletin, 47*(2), 186-194. https://doi.org/10.1515/ppb-2016-0022

Biddle, C. (2012). *Individualism vs. Collectivism: Our Future, Our Choice*. The Objective Standard, Spring 2012. Kaynak: https://www.theobjectivestandard.com/issues/2012-spring/individualism-collectivism/?add-to-cart=10556 Erişim: 11.12.2018

Coffman, D. L. ve Gilligan, T. D. (2003). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice 4*(1), 53-66. DOI: 10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L

Diener E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *J Pers Soc Psychol. 68*(4), 653-63.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Ent, M. R. and Baumeister, R. F. (2014). Obedience, Self-Control, and the Voice of Culture. *Journal of Social Issues, 70*(3), https://doi.org/10.1111/josi.12079

Fitzpatrick, J., S., Feng, D., Crawford, D., Tsorell, G. ve Morgan-Flemıng, B. (2006). Social Values and Self-Disclosure: A Comparison of Chinese Native, Chinese Resident (inU.S.) and North American Spouses. *Journal of Comparative Family Studies, 37*(1), 113-2.

Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behavior, and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology, 33*(3). 295–306. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1994.tb01125.x

Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behavior, and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology, 33*(3). 295–306. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1994.tb01125.x

Grzyb, T., Doliński, D., Trojanowski, J. ve Bar-Tal, Y. (2018). Cognitive structuring and obedience toward authority. *Personality and Individual Differences, 133,* 115-120. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.032

Haybron, D. M. (2007). Life satisfaction, ethical reflection, and the science of happiness. *Journal of Happiness Studies, 8*(1), 99-138. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9006-5

Hofstede, G., McCrae, R. R. (2004). Personality and Culture Revisited: Linking Traitsand Dimensions of Culture. *Cross-Cultural Research, 38*(1), 52-88

Hofstede, G. (2006). What Did GLOBE Really Measure? Researchers' Minds Versus Respondents' Minds. *Journal Of International Business Studies, 37*, 82-896

Holmes, A. C. (2012). The social unconscious in persons, groups and societies, volume 1: Mainly theory, edited by Earl Hopper and Heim Weinberg. *European Journal of Psychotherapy and Counselling 14*(3), 305-307. DOI: 10.1080/13642537.2012.683268

Hopper, E. (2018). Notes on the Concept of the Social Unconscious in Group Analysis. *Group, 42*(2), 99-117. https://www.jstor.org/stable/10.13186/group.42.2.0099

Park, H. and Lau, A. S. (2016), Socioeconomic Status and Parenting Priorities: Child Independence and Obedience Around the World. *Fam Relat, 78*(1), 43-59. https://doi.org/10.1111/jomf.12247

Philippe, F. L., Koestner, R. , Beaulieu-Pelletier, G. and Lecours, S. (2011), The Role of Need Satisfaction as a Distinct and Basic Psychological Component of Autobiographical Memories: A Look at Well-Being. *Journal of Personality, 79*(5), 905-938. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00710.x

Probst, T. M., & Lawler, J. (2006). Cultural Values as Moderators of Employee Reactions to Job Insecurity: The Role of Individualism and Collectivism. *Applied Psychology: An International Review, 55*(2), 234-254. http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00239.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Social & Personality Psychology , New York, NY, US: Guilford Press.

(22723) Kronik Hastalığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete ve Depresyon ile Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Birtakım Değişkenlere Göre İncelenmesi

RIDVAN KÜÇÜKALİ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite insan yaşamında oldukça önemli olan dönemlerden biridir. Bu dönemin özelliği hem gencin ergenlik döneminden çıkıp, yetişkinliğe adım atması, hem de bilinmeyen bir çevreye girmesinden kaynaklanabilmektedir. Genç bu dönemde hem gelişimsel anlamda gerçekleştireceği görevlerle uğraşmakta, hem de barınma, eğitim, kişilerarası ilişkiler, ekonomik anlamda geçimini üstlenme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Kaya vd., 2007). Öğrencilerin bu tip durumlarla karşılaşması durumunda ise farklı duygusal tepkilerle karşılaşılabilmektedir. İstediklerinin başkaları tarafından engellendiği düşüncesi öfkeye (Wiseman vd. 2006), istediklerini elde edememesi ve yaşadığı hayal kırıklıkları ise anksiyete ve depresyona neden olabilmektedir (Deniz ve Sümer, 2010). Özellikle kronik hastalığa sahip olmak, yapmak istediklerini yapamamak, ya da hastalığın alevlendiği dönemlerde çevresinden ayrı kalmayı da beraberinde getirebilmektedir. Genç bir taraftan hastalığı ile mücadele etmeye çalışmakta, diğer taraftan kişilerarası ilişkilerini düzenlemeye ve günlük yaşamına devam etmeye çalışmaktadır. Aynı zamanda genç, akademik başarısızlıkları da yaşayabilmekte, bu durum ise gencin hem öfke duymasına, hem anksiyete ve depresyon düzeylerinin yoğunlaşmasına neden olabilmektedir. Dahası kronik hastalığı olan gencin, çevresinden farklı birtakım beslenme alışkanlıklarının ya da hayat standardının olması da çevresine olan uyumunu güçleştirebilmektedir (Elbi, 2008). Özellikle etrafındaki akranlarının yapmış olduğu aktivitelere katılamamak ya da onların bulunduğu ortamda bulunamamak genci olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Böyle bir durum ise gencin tüm yaşamına yansıyarak, onu kendini akranlarından soyutlamasına, bu soyutlama da kişilerarası başarısızlığa neden olabilmektedir. Aynı zamanda gencin kronik hastalığından dolayı sadece akademik başarısı, kişilerarası ilişkileri etkilenmemekte, aynı zamanda bu durum ekonomik durumuna da yansıyabilmektedir. Kuşkusuz tüm bu duygu durumlarının gerçekleşmesi herkeste aynı şekilde olmamakta, kişinin birtakım özellikleri ön plana geçmektedir (Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002). Bu durum ise üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bu düşünceden hareketle araştırmada kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre anksiyete-depresyon ölçeği alt boyutları ile sürekli öfke- öfke ifade tarzı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek ve anksiyete- depresyon ölçeği alt boyutları ile sürekli öfke-öfke ifade tarzı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçerlik ve güvenirliği yapılmış olan ölçme aracıyla kısa sürede geniş bir örneklem grubundan bilgi almayı sağlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2017- 2018 öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören ve kronik hastalık tanısı olan 170 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,1'inin kadın, %25,9'unun erkek, %47,1'inin 21-23 yaş grubunda, %39,4'ünün ikinci sınıf öğrencisi olduğu, öğrencilerin annelerinin %52,9'unun ve babalarının %29,4'ünün okuryazar-ilkokul mezunu olduğu, %29,4'ünün dört ve üzerinde kardeşe sahip olduğu, %42'sinin astım tanısı olduğu, %81,8'inin akademik başarısının orta, %63,5'inin iletişim eğitimi almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Zigmond ve Snaith (1983) tarafından geliştirilen ve Aydemir vd. (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği" ve Spielberger vd. (1983) tarafından geliştilen ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği örneklem sayısının 50'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov Smirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerleri ile belirlenmiştir. Yapılan normallik analizinde dağılımın normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bundan dolayı sosyodemografik değişkenler için betimsel istatistik analizler, sosyodemografik değişkenlerle Hastane Anksiyete ve Depresyon ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile aralarındaki ilişkis ise Spearman Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir.

Günümüzde oldukça sık karşılaşılan anksiyete ve depresyon bireyin yaşam kalitesini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Hisli- Şahin, Durak- Batıgün ve Koç, 2011). Depresyon ve anksiyetenin bir duygu durum değişikliği olduğu belirtilmekte ve bireyin tüm davranışlarını etkileme özelliğine sahip olduğunun üzerinde durulmaktadır (Deniz ve Sümer, 2010). Bu iki duygu durumundan biri olan Anksiyete, endişe, korku anlamında kullanılmakta olup, kişinin bilinmeyen tehlikeler karşısında yoğun bir kaygı duyması ile ön plana çıkmaktadır (Yılmaz ve Ocakçı, 2010). Depresyon ise yoğun anksiyete sonucunda gelişebilen ve günlerce ya da haftalarca devam eden klinik sendrom olarak tanımlanmaktadır (Deniz ve Sümer, 2010). Ancak gerek anksiyete ve gerekse

depresyonda birtakım ayırt edici özellikler bulunmaktadır. Bunlar karamsarlık, çaresizlik, umutsuzluk, suçluluk duyguları (Tegin, 1990), kişinin kendisine ya da çevresine yönelttiği öfke duygularıdır (Hisli- Şahin, Durak- Batıgün ve Koç, 2011). Öfke kişilerarası iletişimi engelleyen önemli bir unsur olarak da ele alınmaktadır (Wiseman vd. 2006). Özellikle öfkenin depresyonla olan ilişkisinin oldukça yoğun olduğu ve her ikisinin birbirini tamamladığı ifade edilmektedir (Painuly vd., 2005).

Kronik hastalık, bir kişinin hayatı boyunca tedavi görmesi gereken ve zaman zaman hastalığından dolayı hastaneye yatmasını ya da ömür boyu tedavi olmasını gerektiren hastalık olup, kişinin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmesinde zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu tip durumlar ise kişinin öfke, anksiyete ve depresyon duygularını yoğun olarak yaşamasıyla sonuçlanabilmektedir (Elbi, 2008).

Üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda, öfke, anksiyete ve depresyon duygularının yoğun olarak görülebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2002). Yeni bir ortama gelen üniversite öğrencilerinin barınma, ekonomik harcamalarının sorumluluğunu üstlenme ve geçinme sorunu, kişilerarası ilişkiler gibi etmenlerde yaşayabileceği başarısızlık onun gerek kendisine, gerek çevresine öfke duymasına, bu ilişkilerde yaşadığı hayal kırıklıkları onun anksiyete geliştirmesine ve depresyona sürüklenmesine de neden olabilmektedir. Tüm bunların yanında kronik hastalığa sahip olan gencin aynı zamanda rahatsızlığı nedeniyle akranlarının yaptıklarını yapamamaları, akranlarından çok farklı hayat standardına sahip olmaları da onların hem kendilerine, hem çevresine öfke duymalarına ya da anksiyete ve depresyon duygularını geliştirmelerine neden olabilecektir. Yapılan literatür taramasında kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin anksiyete- depresyon düzeyleri ile öfke düzeylerinin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada Kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre anksiyete- depresyon durumları ile öfke düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve anksiyete- depresyon ile öfke düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2017- 2018 öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören ve kronik hastalık tanısı olan 170 öğrenciyle gönüllülük esasına göre çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,1'inin kadın, %25,9'unun erkek, %47,1'inin 21- 23 yaş grubunda, %39,4'ünün ikinci sınıfta öğrenim gördüğü, %42'sinin astım hastalığına sahip olduğu, öğrencilerin annelerinin %52,9'unun okuryazar- ilkokul mezunu, babalarının %29,4'ünün okuryazar-ilkokul, %29,4'ünün lise mezunu olduğu, öğrencilerin %29,4'ünün dört ve üzerinde kardeşe sahip olduğu, %81,8'inin akademik başarısının orta ve %63,5'inin iletişim eğitimi almadığı belirlenmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Zigmond ve Snaith (1983) tarafından geliştirilen ve Aydemir vd. (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği", Spielberger vd. (1983) tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne öğrenim durumuna, akademik başarı durumlarına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ölçeği alt boyutları arasında, İletişim eğitimi alma durumu ile Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutlarından anksiyete ve depresyon alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanırken, Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutlarından Depresyon ve Anksiyete alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke ve Öfke İçe alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, kronik hastalığı olan öğrencilere danışmanlık hizmetleri verilmesi önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Öfke Dışa alt boyutunda, Sınıf düzeyine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke alt boyutunda; Anne öğrenim durumuna göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke ve Öfke Dışa alt boyutlarında, Akademik başarı durumuna göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Öfke Dışa alt boyutunda, İletişim eğitimi alma durumuna göre Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutlarından Anksiyete ve Depresyon alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutlarından Anksiyete alt boyutu ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke ve Öfke İçe alt boyutlarında; Depresyon alt boyutu ile Sürekli Öfke alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Anksiyete, Depresyon, Öfke, Üniversite Öğrencileri, Kronik Hastalık

Kaynakça

Aydemir, Ö., Güvenir, T., Küey, L. ve Kültür, S. (1997). Hastane anksiyete ve depresyon ölçeği Türk formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 8(4), 280-287.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, M.E. ve Sümer, A.S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35(158), 115-127.

Hisli- Şahin, N., Durak- Batıgün, A. ve Koç, V.(2011). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22(1), 17-25.

Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 18(2), 137-146.

Mete, H.E. (2008). Kronik hastalıklar ve depresyon. *Klinik Psikiyatri,* 11(3), 3-18.

Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu, N.K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemograifk özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 3, 155-161.

Özer, A.K. (1994). Sürekli öfke- öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi,* 31, 26-35.

Painuly, N, Sharan, P. ve Mattoo, S.K. (2005). Relationship of anger and anger attacks with depression: A Brief review. *Europian Arch. Psychiatry,* 225, 215- 222.

Şahin, N.H., Batıgün, A.D. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa semptom envanteri (KSE). Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 16(1), 21-28.

Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtilerle atılganlık düzeyi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 7(1-2), 51-63.

Wiseman, H., Metzi, E., Barber, J. P. (2006). Anger, guilt and intergenerational communication of trauma in the interpersonal narratives of second generation holocaust survivors. *American Journal Orthopsychiatry,* 76, 176-184.

Yılmaz, M. ve Ocakçı, A. F. (2010). Bir kız öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,* 3(1), 16-23.

(23925) Annelerin Kendi Ebeveynlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

ALİ ÇEKİÇ

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Anne ile çocuk arasındaki iletişim babaların çocukları ile olan iletişimlerinden çok daha erken başlamaktadır. Anneler için hamilelikle başlayan bu süreç hem olumlu duyguları hem de çocuğun sağlıklı gelişimi için artan kaygı, korku ve birtakım sorumlulukları içeren bazı olumsuz duyguları da barındırmaktadır. Üstelik bu durum sanayi devrimi ve sonrasında yaşanan köyden kente göçle birlikte değişen aile yapısı sonucunda annenin sorumluğunu da arttırmaktadır. Kadınlar artık hem çalışmakta hem de çocukların bakımı ile ilgilenmeye devam etmektedirler. Geniş aileden çekirdek aileye geçişle birlikte özellikle çocukların bakımı ile ilgili azalan sosyal destek de annelerin yükünü her geçen gün arttırmaktadır.

Araştırmalar sanayi devrimi ve sonrasında teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan bu değişimlerin annelerin özellikle çocukların bakımı ve gelişimi konusundaki sorumluklarını çok da değiştirmediğini göstermektedir. Annelerin çalışması, hatta geç çocuk sahibi olması ya da çocuk sahibi olduktan sonra kariyerine dönüp çocuklarının bakımını bakıcı veya kreşe emanet etmesi sıklıkla eleştiri konusu olmaktadır. Pek çok anne çocuklarla ilgili yaşanan hastalık, akademik başarısızlık veya gelişimsel problemlerde ilk suçlanan ve eleştirilen kişinin kendileri olduğundan şikayet etmektedir. Hatta Avustralya gibi gelişmiş toplumlarda bile anneler, çocukların bakımının yanı sıra yaşlı aile üyelerinin veya engelli aile üyelerinin bakımı gibi konularda da asıl sorumlu olarak görülmektedirler (Pocock, 2004). Bunun yanında günümüzde pek çok kadın tek başına çocuk sahibi olmayı tercih etmekte veya boşanma gibi nedenlerle tek başına çocuk yetiştirebilmektedir. Örneğin Türkiye'de 2006 yılında ortalama boşanma hızı ‰ 1,28 iken (TUİK, 2006), 2017 yılında bu oran ‰1,6'ya yükselmiştir (TUİK, 2017). Yine Türkiye İstatistik Kurumu (2018) verilerine göre tek ebeveynli ailelerin oranında artış olduğu görülmektedir. 2014 yılında % 7,6 olan tek ebeveynli ailelerin oranı 2018 yılında %8,5'e yükselmiştir. Ayrıca tek ebeveynli ailelerinde büyük bir çoğunluğunu anne ve çocuklardan oluşan aileler oluşturmaktadır. 2017 yılı itibariyle anne ve çocuklardan oluşan tek ebeveynli ailelerin oranı %6,7 iken, baba ve çocuklardan oluşan tek ebeveynli ailelerin oranı %1,8'dir. Bu rakamlardan da anlaşıldığı üzere çocuk yetiştirmekle ilgili sorumluluk ister evli olsun ister bekar, çoğunlukla anneler tarafından üstlenilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı anneler ve çocuklar arasındaki ilişkinin incelenmesi, annelerin çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlik davranışlarının daha derinlemesine araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma çocukları ilkokula devam eden 20 anne ile yürütülmüştür. Araştırmada annelere anne çocuk ilişkisi ile ilgili dokuz farklı açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular okul psikolojik danışmanı tarafından annelere yüz yüze sorulmuş, annelerin cevapları ses kaydı alınarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından değerlendirilerek temalar belirlenmiştir. Daha sonra içerikler her iki uzman tarafında ayrı ayrı değerlendirilerek belirlenen temaların içerisine yerleştirilmiştir. Bu iki değerlendirmeye ilişkin gözlemciler arası güvenirlik katsayıları Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen şu formül kullanılarak hesaplanmıştır.

Reliability =

Number of Agreements

Total Number of Agreements+Disagreements

Bu araştırma kapsamında elde edilen gözlemciler arası güvenirlik değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer elde edilen bulguların güvenirliği için alt sınır olan .70'in üzerindedir (Miles & Huberman, 1994).

Veri Toplama Aracı: Araştırma soruları araştırmacı tarafından alanyazın dikkate alınarak oluşturulan dokuz maddelik soru iki anneye kağıt-kalem yolu ile sorulmuş ve soruların anlaşılırlığı incelenmiştir. Ön uygulama sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular şu şekildedir:

Çocuğunuza karşı hissettiğiniz olumlu duyguları ona nasıl hissettirirsiniz?

Çocuğunuzu ne kadar tanıdığınızı düşünüyorsunuz? Onu iyi tanır mısınız?

Onun hakkında neleri biliyorsunuz?

Çocuğunuzu evde, okulda veya diğer yerlerde neler yaptığını nasıl takip ediyorsunuz?

Çocuğunuzla ne sıklıkla çatışma yaşarsınız?

Daha çok hangi konularda çatışma yaşıyorsunuz?

Peki bu durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?

Fiziksel şiddet (dayak) uyguladığınız olur mu?

Verdiğiniz cezayı tam olarak uygular mısınız? (Örneğin bir hafta sana televizyon yok dediğinizde cezayı tam tamına bir hafta olarak mı uygularsınız yoksa zamanından önce mi bitirir siniz?)

Annelerin verdiği cevaplar araştırmacı tarafında belirlenen temalara yerleştirilerek frekanslar ve yüzdelik değerler hesaplanmıştır. Bütün bu bulgular tablolar halinde verilmiş ve annelerin söylemleri ilgili temaların karşısında tablolar halinde belirtilmiştir. Annelerin söylemlerinin sonunda parantez içinde sırasıyla hangi annenin olduğu, annenin yaşı ve eğitim seviyesi (Ör; A1-30-İlkokul) açıklama olarak verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre anneler çocuklarını iyi tanıdıklarını, çocukları hakkında en fazla kişisel özellikler/sosyal çevre (n=7, %35) ile kişisel özellikler, sosyal çevre ve çocuğun akademik durumuna ilişkin bilgileri de içeren hepsi (n=5, %25) temalarının oluştuğu görülmektedir. Ayrıca anneler çocuklarını daha iyi tanımak için, çocuğun kendisi, öğretmenleri ve arkadaşları gibi faklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalışmaktadırlar.

Araştırmaya katılan annelerin tamamı değişen sıklıkta çocukları ile çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum insan ilişkilerinde çatışmanın doğal bir süreç olduğu düşünüldüğünde beklendik bir durumdur. İnsan ilişkilerinde yaşanması normal olarak görülen çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olmasını belirleyen şey ise tarafların çatışma sürecinde sergiledikleri davranışlarıdır (Öner-Koruklu, 2011). Annelerin çatışma sürecine yönelik çoğunlukla bağırmak, kızmak veya dayak atmak gibi pedagojik olmayan yöntemlerle yaklaştıklarını ya da başa çıkamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu da aslında annelerin özellikle çocuklarında görülen problem davranışlarla başa çıkmada yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine bu araştırma kapsamında annelere yöneltilen *"Fiziksel şiddet (dayak) uyguladığınız olur mu?"* sorusuna dokuz anne evet zaman zaman oluyor şeklinde cevap verirken, 15 anne verdiği cezayı tam olarak uygulayamadığını ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışmaları yönetmede zorlandıkları, çatışma çözümünde doğru bulmasalar da zaman zaman bağırmak hatta dayak atmak gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn Davranışları, Çatışma, Disiplin

Kaynakça

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Öner-Koruklu, N.(2011). Kişilerarası İletişimde Çatışma ve Çatışma Çözme. *Kişilerarası İlişkiler ve İletişim içinde;* Editör; Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Pocock, B. (2005). Mothers: The more things change,the more they the same. *In;* Changing families, changing times. Sydney: Allen & Unwin

TUİK (2006). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2006. (Erişim, 18 Şubat 2018)
http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=519

TUİK, (2017). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2017. (Erişim, 18 Şubat 2019).
http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27593

TUİK (2018). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2018. (Erişim; 16 Ağustos 2018).
http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819

(24135) Çok Kültürlü Psikolojik Danışma

GÜLENDAM OCAK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SEVDA ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışmada bir yanda farklı kültürel geçmişlere sahip olan ve çeşitli kültürel engellerle baş ederek psikolojik danışma sürecinde gelen danışan, diğer yanda ise kültürel farklılıklara yönelik çeşitli önyargılardan dolaylı ve dolaysız olarak etkilenmiş olan psikolojik danışman olmak üzere iki temel ve önemli değişken bulunmaktadır. Psikolojik danışmanın bu iki temel değişkeni sağlıklı bir şekilde nasıl bir araya getirebileceği ve psikolojik danışma sürecini nasıl etkili bir şekilde yürütebileceği önemli sorular arasında yer almaktadır. Danışan ve danışmanın, danışma süreci içerisindeki etkililiklerinde birçok farklı faktör rol almaktadır. Bu faktörler arasında yer alan kültürel özellikler de kritik bir öneme sahiptir. Çeşitli tanımları olmakla birlikte kültür, davranışları belirli bir sisteme oturtan ve böylece bir grubun davranışlarını önceden yordanabilir kılan ve nesilden nesile aktarılan fikirler, normlar, anlamlar, deneyimler, davranışlar bütünüdür şeklinde her bir tanımı içinde barındıran geniş, kapsamlı bir tanım yapabiliriz.

İnsan gelişimini kültür içinde gerçekleştirir ve bulunduğu kültürden bağımsız davranamaz. Kültürel ortam davranışlara ve davranışların altında yatan nedenlere anlamlar yükler (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu nedenle de aynı davranış farklı ortamlarda farklı anlamlar ifade edebilir. Bireylerin davranışlarını anlayabilmek için bireyin içinde yaşadığı kültürü göz önünde bulundurmak gerekir. Kaynağını insandan alan ve profesyonel bir yardım süreci olan psikolojik danışmada danışmanın danışanlarını kültürlerinden bağımsız ele alması mümkün olmamakla birlikte süreç içerisinde teröpatik ilişkinin kurulabilmesi, koşulsuz kabul ve saygının sağlanabilmesi, empati kurulabilmesi ve problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi, müdahale yöntemlerinin seçilip uygulanması gibi bir çok aşamanın temel unsuru olarak kültür yer almaktadır.

Çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliği, bir kişinin herhangi bir kültür ile ilgili olarak bir şema edinmesi, bu kültürel şemayı geliştirmesi ve kullanması ile ilgilidir. (Ridley ve ark., 1994). Çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliği bireyin ait olduğu grubun tarihsel geçmişini, bireyin gizil güçlerini ve güncel ihtiyaçlarını içermektedir. (Pope-Davis ve ark., 1994). Çok kültürlü psikolojik danışma ifadesi bir danışma kuramı ve yaklaşımı olmamakla birlikte psikolojik danışma alanında entegrasyon ve uygulamalara izin veren bir meta-kuram, bütünleştirici bir güçtür. (Ivey, 1993: Akt., Bektaş, 2006)

Psikolojik danışmanların, danışanların dinamik bir toplumda değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için danışan çeşitliliğine yol açan çok kültürlülük gibi çağdaş kavramları derinlemesine anlamaları ve becerilerine eklemeleri gerekmektedir. Psikolojik danışma sürecinde danışanların farklılıkları ile ele alınarak kültürel yönlerinin ve grup kimliklerinin anlaşılması danışanın problemlerinin anlaşılması hususunda son derece önemlidir. Çünkü danışanın problemleri içerisinde yer aldığı makrosistem içerisinde şekillenir ve danışan üyesi olduğu alt grubun kimliğini danışma ortamına taşır. Danışan problemleri kişisel, sosyal ve kültürel faktörlerin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Psikolojik danışmadaki ustalık ise bu üçlü etkileşimin (kişisel, sosyal, kültürel) hangi parçasında, danışanın yaşamında anlamlı bir etki yaratacak müdahalenin başlatılması gerektiğine karar verilmesidir. (Coleman, 2004). Paralel olarak Vontress ve Jakson (2004) danışanı etkileyebilecek cinsel tercih, meslek gurubu, yaşadığı bölge kültürü, aile yapısı, gelişim dönemi, alt kültürü gibi bütün faktörlerin danışma ilişkisi sırasında dikkatle incelenmesi gerektiğini önermektedirler. Böylece ait oldukları grupların kimlikleri ile ilgili olarak yaşadıkları problemlerinin ve kültürel ihtiyaçlarının farkına varmak danışanların daha iyi anlaşılabilmelerini sağlamaktadır (Akt., Kağnıcı, 2013).

Psikolojik danışma sürecinde danışanla empati kurabilmenin ve danışanı olduğu gibi kabul edebilmenin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Kültürel farklılıklar, farklı grup kimlikleri ve bunların getirdiği problemler göz önüne alındığında psikolojik danışmanın göstermiş olduğu kültürel duyarlılık empatiyi artıracak, böylelikle danışan anlaşıldığını ve saygı duyulduğunu hissedecektir.

Araştırma Yöntemi

Bildiri, derleme türü bir çalışmadır.

Psikolojik danışman adaylarının eğitimleri süresince koşulsuz kabul, koşulsuz saygı, empati, saydamlık gibi birçok terapötik koşul üzerinde önemle durulmaktadır. Bu kavramlar kitapta yazılanların okunması ile anlaşılabilir, fakat gerçek hayatta uygulanabilirliği kolay olmayan kavramlardır. Bu nedenle tüm bu terapötik koşulların psikolojik danışmanlar ve adaylarınca ne derece sorgulanıp içselleştirilmiş ve hayata geçirilebilir olduğu üzerinde durulması gereken konulardır. Hâlihazırda tüm bunların içselleştirmiş olunmasına rağmen uygulama esnasında da zorluklar yaşanabilir. Danışan ile görüşüldüğünde kendi kültürel geçmişi, kendi doğruları ve yanlışları içerisinde danışman gelgitler yaşayabilir. Örneklendirecek olursak, homoseksüel bir danışanı olan ve bu konuda toleransı düşük bir çevrede büyümüş olan psikolojik danışman, danışanını heteroseksüelliğe yönlendirmeye çalışacaktır. Başka bir örnekte ise aile büyüklerinin tarihi anıları ile yetişmiş bir psikolojik danışman ülkesi ile savaşmış, farklı ülke vatandaşlarına

ya da etnik halka önyargı ile yaklaşacaktır. Bu gibi kaçınılmaz örneklerle baş edebilmenin yolu psikolojik danışmanların bu gibi durumlarda etkili bir süpervizyon almaları ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine sahip olmalarıyla gerçekleşir. Aksi durumda hayatı birtakım kalıplaşmış yargılarla ifade eden, bireysel farklılıkları göz ardı eden, kendi doğruları haricinde görüş kabul etmeyen psikolojik danışmanların yetişme riski ve beraberinde getireceği mesleki sorunlar kaçınılmazdır. Bu anlamda kültüre duyarlı psikolojik danışma çok daha önemli hâle gelmektedir. Diğer bir deyişle günümüzde kültüre duyarlılık, psikolojik danışmanlığın olmazsa olmazları arasında olduğu söylenebilir.

Türkiye'de henüz daha çok yeni bir alan olan çok kültürlü psikolojik danışmanın nerede olduğundan çok, nasıl olması gerektiği üzerinde konuşmak daha doğru olacaktır. Kağıtçıbaşı (1994) çağdaş psikolojik danışma ve terapi kuramlarının birçoğunun ortaya çıktığı toplum ve kültürleri yansıttığını vurgulamıştır. Psikoloji alanındaki gelişmelerin, genellikle ABD'de olması nedeniyle bu kuramlar bireyci toplumları ve Amerikan kültürünü yansıtmaktadır. Bu nedenle Doğan (2000) psikolojik danışman eğitimini yapılandırma esnasında Türk kültürünün göz önünde bulundurulması gerektiğinin üzerinde önemle durmuştur. Paralel olarak Korkut (2006) psikolojik danışma alanının Türk toplumunda önemli bir yer edinebilmesi için ülke sınırları içerisindeki kültürel çeşitlilik ve zenginlikleri ele almanın önemli bir husus olduğunu belirtmiştir. Karaırmak ve Aydın (2007) psikolojik danışmanların kültürel duyarlığını artırmak için Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları ders içeriğine "İnsan ve Kültür" adı altında bir ders eklenmesi gerektiğini ve beraberinde bir platform oluşturulup bu platformda bu alandaki bilimsel yayınların paylaşılarak fikirlerin tartışılmasının katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Erdur-Baker (2007) Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans ve yüksek lisans programlarında öğretim gören öğrencilere kendi inanç ve değer sistemlerini sınayıp psikolojik danışma sürecine nasıl yansıtacakları, danışanları ve kendileri arasındaki kültürel farklılıklar ile nasıl çalışacakları, başa çıkacakları konularında gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini öne sürmüştür.

Türkiye'nin koşulları göz önüne alındığında psikolojik danışnmalık ve rehberlik lisans programı derslerine çok kültürlü psikolojik danışma, kültüre duyarlı piskolojik danışma, kültür ve psikolojik danışma gibi derslerini yerleştirmek gereklidir. Fakat YÖK'un sunmuş olduğu eğitim fakülteleri için öğretmenlik yeterlilik alanlarının çerçevesinde kalmak bu kapsamda sınırlılıklar getirmekte bu gibi dersler seçmeli dersler arasında yer alabilmektedir. Sadece seçmeli ders olarak sayılı öğrenciye ulaşması da alan için dezavantaj oluşturmaktadır. Programlara eklenen çok kültürlü psikolojik danışmanlık dersinin işleyişinin ve içeriğinin de iyi yapılandırılması gerekmektedir. Irksal ve etnik kimliğin rolü, dünya görüşünün psikolojik danışmanlık sürecindeki rolü, danışanların rıh sağlığı hizmeti ihtiyaçlarını giderme konusunda hesap verilebilirlik olmak üzere bu dört temel odak noktası etrafında (psikolojik danışman yeterlilikleri, Ponterrotto, 2008) kültür, kültürleşme, kültürün psikolojik danışmanlıktaki yeri, çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri, kuramlar ve uygulamalar gibi pek çok konu ders içeriğinde yer almalı ve dersi zenginleştirmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye yüzyıllardır bünyesinde birçok kültürü barınmış, bölgesel farklılıklara ve etnik kökenlere, zengin ekolojik yapıya sahip bir ülkedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından mezun olarak Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev alacak psikolojik danışmanlar kültüre duyarlı psikolojik danışman yeterliklerine sahip olmadıkları durumda farklı danışan profilleri ile karşılaştıklarında yetersizlik duygusu yaşamaları kaçınılmazdır.

Bu doğrultuda kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik şu önerileri sunabiliriz;

1.Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersi seçmeli ders olmaktan ziyade zorunlu bir ders olarak psikolojik danışma lisans ve yüksek lisans programları içerisinde yerini almalıdır.

2.Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği kazandırmak için sadece ders modeli yeterli olmamakla birlikte gerek teorik gerekse uygulamalı derslerde psikolojik danışma adaylarına kültüre duyarlı bakış açısı kazandırılmaya çalışılmalıdır.

3.Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çalışmaları için psikolojik danışman eğitimcileri kongre, sempozyum gibi çeşitli platformlarda biraraya gelmelidir.

4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği de bu çalışmalara katılmalı ve bünyesinde bu konu hakkında eğitimler düzenlemelidir.

5. Türkiye'deki üniversitelere gerek yurt içinin farklı bölgelerinden gelen gerekse yurt dışından gelen öğrencilerin kültürel farklılıkları avantaja çevrilerek farklı danışan profilleri ile çalışılmalıdır.

6. Çok kültürlü yaşantısal oyunlar tasarlanmalı, kültürel daldırma yönetimi ile yapılandırılmış kültürel ortamlara girmeleri psikolojik danışman adaylarının bu oyunlarla farklı kültürel ortamları tanımaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Çok kültürlülük, psikolojik danışma, danışan, danışman

Kaynakça

Kağıtçıbaşı, Ç.(2000). Kültürel bağlamda insan ve aile. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Bektaş, D.Y.(2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin yeri.Ege Eğitim Dergisi, 1,43-59.

Erdur-Baker, Ö. (2007) Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27), 109-122.

Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40), 222-231.

Karaırmak, Ö. & Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27), 91-108.

Karaırmak, Ö. (2008). Çokkültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,5(32),115-126.

Koç, Z.(2003).Kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımı: Kuramsal bir açıklama. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,11, 1-17.

(24205) Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin (AÜDYÖ) Türkçeye Uyarlanması ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Üniversite Desteğinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

DİLEK AVCI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

TÜRKAN DOĞAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversiteye geçiş çevresel bir değişimin yanı sıra birçok değişimi de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler ilk kez evlerinden ayrılmakta, yeni bir sosyal çevre yaratmakta, gelecekle ilgili ciddi kariyer planlamaları yapmaya başlamaktadırlar (Pascarella ve Terenzini, 2005). Genel olarak yaşamsal geçişler "değişim periyodu, dengesizlik, kazanç ve kayıplarla ilgili içsel bir denge kurma süreci" olarak adlandırılmaktadır (Cowan, 1991). Öğrencilerin çoğu yaşamsal bir geçiş süreci olan liseden üniversiteye geçiş sürecini, başarı ve başarısızlık olarak algılasalar da üniversitenin ilk, ikinci ve üçüncü ayını takiben stres ve anksiyete problemleri yaşayabilmektedirler (Pancer, Hunsberger, Pratt, ve Alisat, 2000).

ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının genel üniversite uyumunu ölçmeye yönelik ve sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmada ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğini ölçmek amacıyla Wintre ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin (AÜDYÖ) Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) beliren yetişkinlik döneminde bulunan ilk yıl öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğini ölçmek amacıyla Baumrind'nin ebeveyn stillerinin kuramsal temelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın kinci amacı ise ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin çeşitli değişkenler açısından ele alınmasıdır.

Bu çerçevede bu araştırmanın problemi; Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama ve ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin üniversite, puan türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

AÜDYÖ'nin Türkçeye uyarlanması süreci, 698 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler belirlenirken Türkiye'nin ilk 50 üniversitesi içinde bulunan devlet üniversiteleri arasında bulunan üç üniversite ile bulunmayan 3 üniversite kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.Katılımcılara Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı ölçeği ile birlikte ölçüt dayalı geçerlik analizi gerçekleştirmek amacıyla Üniversite Yaşamı Ölçeği ve demografik bilgilerin alındığı araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu Uygulanmıştır.Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve eşdeğer yarılar yöntemi hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak, Wintre ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen özgün formundaki tek faktörlü yapı test edilmiştir. Bununla birlikte AÜDYÖ geliştirilme aşamasında üniversiteye uyum sağlama ya da üniversite-öğrenci uyumu yüksek olması durumlarında ölçeklerden elde edilen puanlarla akademik ilişkinin pozitif olmasının beklendiği belirtilmiştir (Wintre ve diğ., 2009). Bu açıdan, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak Türkçeye uyarlama çalışması yapılan AÜDYÖ'den elde edilen sonuçların, veri toplama aşamasında katılımcılardan toplanan veriler kapsamında üniversite, puan türü ve cinsiyet demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Toplanan demografik değişkenler içinde yer alan üniversite, puan türü ve cinsiyet değişkenlerinin algılanan üniversite desteği ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu değişkenler kapsamında oluşan gruplarda yer alan katılımcıların AÜDYÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t-testi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın iki amacı bulunmaktadır; Öncelikle Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ardından Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin algıladıkları üniversite desteğinin demografik değişkenler (üniversite, puan türü, cinsiyet) açısından incelenmesidir. Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) üniversiteye geçiş aşamasında olan ilk yıl öğrencilerinin üniversite desteği ve yapısına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Wintre, Gates, Pancer, Pratt, Polivy, Birnie-Lefcovitch ve Adams (2009) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek maddeleri Baumrind'nin ebeveyn stilleri yapısı temelinde beklentiler, iletişim açıklığı, fiziksel ve duygusal doygunluk kapsamında geliştirilmiştir. Dokuzlu likert tipi olan ölçekten alınan yüksek puanlar destekleyici bir üniversite yapısı algısını, düşük puanlar ise destekleyici olmayan algıyı ifade etmektedir. AÜDYÖ'nin Türkçeye uyarlanması süreci, 698 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler belirlenirken Türkiye'nin ilk 50 üniversitesi içinde bulunan devlet üniversiteleri arasında bulunan üç üniversite ile bulunmayan üç üniversite kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fakülteler de kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve farklı fakülte ve bölümlerden veri toplamaya dikkat edilmiştir. Katılımcılara AÜDYÖ, Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Analizlerde ölçeğin faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı

faktör analizi, güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ve eşdeğer yarılar yöntemi kullanılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ölçeğin 21 maddesi için tek faktörlü olarak tanımlanan orijinal modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .85; iki yarıya ait eşdeğerlik katsayısı 0.82 (p<.05) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla ölçüt dayalı geçerlik ve yapı geçerliği test edilmiştir. Ayrıca orijinal ölçeğe paralel olarak öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Ardından ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteği demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda AÜDYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin üniversite ve puan türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sonuçlarilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uyarlanan ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıtlar tek uygulamaya dayalı güvenirlik belirleme yöntemlerinden olan iç tutarlılık katsayısı ile elde edilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, AÜDYÖ'de bulunan 21 maddenin tümü iç tutarlılık açısından 0,851 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan AÜDYÖ, tek boyutlu bir test olduğundan, test, ilk 11 ve son 10 maddesi birer grup olacak şekilde ikiye bölünmüş ve bu iki yarıdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır (r=0,69, p<.05). Elde edilen katsayı yalnız bir yarıya ait güvenirliğe verdiğinden Spearman-Brown düzeltmesi (2r/(1+r)) yapılarak bu iki yarıya ait eşdeğerlik katsayısı 0.82 (p<.05) olarak elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, AÜDYÖ'den elde edilebilecek yarılar birbirine eşdeğer sonuçlar sağlayacak niteliktedir ve maddeler benzer ve homojen bir psikolojik özellik ölçmektedir. AÜDYÖ ölçek toplam puanı ile Üniversite Yaşam Ölçeğinin alt boyut ve ölçek toplam puanları arasında manidar ilişkiler bulunmaktadır (r=.110, p<.05 ve r=.383, p<.05 aralığında).AÜDYÖ'nin faktör yapısına yönelik incelemede öncelikle tüm maddelerin tek ve gizil faktörü temsil ettiği yapı incelenmiş ve uyum iyiliğine ilişkin sonuçların kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu (RMSEA=0.088, CFI=0.91, GFI=0.86, NFI=0.89, NNFI=0.89) görülmüştür.Bununla birlikte ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin üniversite ve puan türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İlk yıl üniversite öğrencisi, Üniversite uyumu, Üniversite Desteği, Demografik değişkenler

Kaynakça

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. The Journal of Higher Education, 53(6), 687-700

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.

Wolfe, R. N.,& Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. Educational and Psychological Measurement, 55 (2), 177-185.

Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. Journal o f Adolescent Research, 75(1), 9-37.

Wintre, M.G., Knoll, G.M. Pancer, W.M., Pratt, M.S., Polivy, J., Bernie-Lefcovitch, S.B.& Adams, G. (2008). The transation to university. The student-university match Questionnare, Journal of Adolescent Research, 23 (6), 745-769.

Wintre, M.G., Gates, S.K. E., Pancer, W.M., Pratt, M.S., Polivy, J., Bernie- Lefcovitch, S. B., &Adams, G.R. (2009). The student perception of university support and structure scale: Development and validation. Journal of Youth Studies, 12(3), 289-306.

Villate, A., Marcotte, D., & Potvin, A. (2017). Correlates of depression in first-year college students. Canadian Journal of Higher Education, 47 (1), 114-136.

(24208) Ebeveynlerin Anne Babalığa İlişkin Akılcı Olmayan İnançları İle Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BUĞA GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÇEKİÇ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

FULYA TÜRK GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP HAMAMCI GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan davranışlarının en önemli belirleyicileri arasında içinde doğup büyüdüğümüz, hayatımızın ilk ve en önemli yıllarını geçirdiğimiz aile olduğu söylenebilir. Aile aynı zamanda bireyin ilk sosyalleşme aracıdır. Çocuklar anne babaları ile etkileşime girerek toplumsal hayata hazırlanırlar. Anne ve babalar çocuğun sosyal hayata hazırlanmasında, eğitilmesinde, yeni davranışlar ve beceriler kazanmasında en önemli kişilerin başında gelmektedirler. Dolayısıyla çocuğun hayatında oldukça önemli bir yeri olan anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin davranışlarının çocuğun sağlıklı bir psiko-sosyal gelişim gösterebilmesinin en önemli belirleyicilerindendir (Çekiç, 2015).

Aile, çocuğun zamanının büyük bölümünün geçtiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı en temel etkileşim ortamıdır. Bu da her bireyin yetiştiği aile ortamından birtakım izler taşımasının nedenidir. Bu durum ebeveyn tutum ve davranışlarının önemini vurgulamaktadır (Vural, 2006). Ebeveynlerin sahip oldukları anne baba olmaya ilişkin algıları, anne babalık rollerine ilişkin inançları (Abidin, 1992; Nacak, 2009, Starko, 1991) ve çocuklarından beklentileri gibi bilişleri onların çocuk yetiştirme tutum ve davranışları üzerinde etkilidir (Grusec, 2008; Azar & Weinzierl, 2005). Birçok kuram anne babaların çocuğun ruh sağlığı üzerindeki etkilerini farklı şekilde açıklamıştır. Psiko-analitik kuram, ebeveynlerin tutumlarını bilinçdışı süreçlerle açıklarken, Davranışçı kuram ise öğrenme yasaları ile açıklamaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapiler ise özellikle Albert Ellis'in öncülük ettiği Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan inançlarına vurgu yapmıştır (Joyce, 2006).

ADDT'ne göre anne-babaların sahip oldukları akılcı olmayan inançlar hem anne babanın çocuk yetiştirme tarzını (Hauch, 1967; aktaran: Çekiç, 2015) hem de anne-baba çocuk ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte bu da çocuklarda bazı duygusal ve davranışsal problemlere yol açabilmektedir (Ellis, 1979; Joyce, 1990). Araştırma sonuçları akılcı olmayan inançların birçok ruh sağlığı bozukluğuna yol açtığını göstermektedir. Ailenin ilk sosyalleşme kaynağı olması ve çocuğun davranışlarında anne-babaların önemli bir etkiye sahip olmaları nedeniyle (Korkut, 2004) anne-babaların sahip oldukları akılcı olmayan inançlar, anne babaların hem kendilerini hem de başta çocuklar olmak üzere sosyal çevrelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Joyce, 1995; Grusec, 2008).

Son zamanlarda ADDT'yi benimseyen uzmanlar, anne-babaların katı ve otoriter ebeveynlik sistemlerini ve ebeveynliklerle ilgili akılcı olmayan inançlarını sorgulayarak, bu inançların çocuk üzerindeki etkisini azaltmaya çalışmaktadırlar. Özellikle psiko-eğitim uygulamalarında anne-babaya ve çocuğa ait akılcı olmayan inançların, duygu ve davranışlar üzerindeki etkisi, akılcı olmayan inançların nasıl değiştirilerek daha akılcı hale getirilebileceği anne babalara gösterilmeye çalışılmaktadır (Joyce, 2006).

Anne babanın duygu durumu ve bilişsel düşünme tarzı gibi kişisel özellikleri (Joyce, 1995) çocuk yetiştirme davranışı ve yaşam stresi gibi durumsal faktörler ve anne babanın geçmişte kendi anne babası ile ilişkisi ve model aldığı anne babalık tarzı gibi tarihsel etmenler, anne babaların ebeveyn olmaya ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Anne babanın düşünceleri de çocuğuna yönelik duygularını ve davranışlarını etkilemekte, çocuğuna yönelik duygu ve davranışları da anne baba çocuk ilişkileri ve çocuğun davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Bolton, 2005; Grusec, 2008). Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı ebeveynlerin anne babalığa ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançlar ile sergiledikleri ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ebeveyn davranışları; bağımsız değişkeni ise anne babalığa ilişkin akılcı olmayan inançlar değişkenidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çocuğu ilkokula (1-2-3-4. sınıf) devam eden 551 anne-baba oluşturmaktadır. Çalışma grubu tabakalı örneklem seçme yöntemiyle seçilmiştir. Yapılan çalışmada sosyo-ekonomik durumun toplumu temsil etmesi açısından farklı gruplardan seçilmesine özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği ile elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Bu formda anne babalar hakkında, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyni olunan çocuğun cinsiyeti gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır.

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği (ABAOİÖ)

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği (ABAOİÖ) Kaya ve Hamamcı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, anne ve babaların anne babalık rollerine ilişkin akılcı olmayan inançları ölçmektedir. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği Beklentiler ve Mükemmeliyetçilik olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Beklentiler alt boyutu anne babaların çocuklarından beklentilerini, Mükemmeliyetçilik alt boyutu ise anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin mükemmeliyetçi tutumlarını ölçmektedir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği (AEDÖ)

Ölçek Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı (2018) tarafından uyarlanmıştır. AEDÖ-EF 35 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Çocukla İlgilenme (Çİ), Olumlu Ebeveynlik (OE), Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET), Tutarsız Disiplin (TD) ve Dayakla Cezalandırma (DC) alt boyutlarıdır. Ayrıca AEDÖ-EF' de Dayakla Cezalandırma alt boyutunun dışında diğer disiplin yöntemlerine ilişkin 7 madde daha vardır. Bu maddeler bir alt boyut olarak puanlanmamakta, sadece DC alt boyutuna karşı anne babalar tarafından bir önyargı gelişmesin diye ölçek uygulamalarında kullanılmaktadır (Shelton, Frick&Woolton, 1996).

BULGULAR

Araştırma elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Öncelikle demografik değişkenler açısından incelendiğinde annelerin olumlu ebeveynlik, çocukla ilgilenme ve dayakla cezalandırma puanlarının daha yüksek olduğu, babaların ise zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Akılcı olamayan inançlar açısından anne ve babalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eğitim durumuna göre ilköğretim mezunu olanların daha az ilgili olduğu, zayıf ebeveynlik ve tutarsız disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları, üniversite mezunu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha fazla tutarsız disiplin davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ile ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anne babaların düşünceleri ile sadece Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET) alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Ebeveynlik(OE), Çocukla İlgilenme (Çİ), Tutarsız Disiplin (TD) ve Dayakla Cezalandırma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Anne baba, akılcı olmayan inançlar, ebeveyn davranışları

Kaynakça

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behaviour. *Journal of Clinical Child Psychology*. 21 (4), 407-412.

Azar, S.T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology* 30(7), 598-614.

Bolton, D. (2005). Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adolescents: Some Theoretical and Developmental Issues. Philip. Graham(Ed.). Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families. Cambridge: Cambridge University Press.

Çekiç, A , Türk, F , Buğa, A , Hamamcı, Z . (2018). Alabama ebeveyn davranışları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 728-743. DOI: 10.17755/esosder.355515

Çekiç, A. (2015). "Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne Babalık Stresleri Üzerine Etkisi". Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Ellis, A. (1979). "Reason and Emotion in Psychotherapy." Toronto: Citadel Press.

Grusec, J. E. (2008). Parent's Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Canada.

Joyce, M. (1995). Emotional reliefs for parents: Is rational emotive parent education effective? *Journal of Rational- Emotive & Behavior Therapy,* 13:55-75.

Joyce, M. (1995). Emotionalreliefforparents: Is rational-emotiveparenteducationeffective? Journal of Rational-Emotive&Cognitive-BehaviorTherapy, 13, 55–76.

Joyce, M. R. (1990). Rational-emotive parent consultation. School Psychology Review*, 19*, 304-316.

Joyce, M. R. (2006). "A Developmental, Rational Emotive Behavioral Approach for Working with Parents. *Rational –Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research".* Ellis, A. & Bernard M.E. (Eds): Springer Science Business Media. New York. 177–211.

Kaya, I. & Hamamci, Z. (2011). Development of the parent irrational beliefs scale. Educational Sciences: *Theory and Practice*, 11(3), 1149-1165.

Nacak, M. (2009). "The Role of Residental Area and Education in Developmental Expectations, Parenting Pratices and Family Environment of Turkish Mothers." Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Shelton, K. K.,Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). Assessment of parentingpractices in families of elementary school-agechildren. *Journal of Clinical Child Psychology,* 25, 317-329. doi:10.1207/s15374424jccp2503_8

Starko, T. J. (1991). Parent Stress and Parent Irrational Beliefs: Mother-Father Differences. Yüksek Lisans Tezi. University of Alberta. Edmontan. Department of Educational Psychology. Alberta.

Vural, D. E. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi." Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

(24363) Social Interaction Anxiety Among University Students: The Role Of Risk And Protective Factors

AYŞE IRKÖRÜCÜ KÜÇÜK
UFUK ÜNİVERSİTESİ

OYA YERİN GÜNERİ
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Perspectives and treatment strategies were developed to understand reasons behind social anxiety, some of the most referenced theories for social anxiety are a cognitive model (Clark & Wells, 1995), the cognitive-behavioral model (Rapee & Heimberg, 1997) and the acceptance based model (Herbert & Cardaciotto, 2005). According to cognitive-behavioral theories and acceptance-based perspectives, there are risk and protective factors for social anxiety. As reported by the ACT, experiential avoidance is a risk factor while mindfulness has a protective influence on social anxiety. Moreover, anxiety literature highlights the influence of cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination and anxiety sensitivity on the development of social anxiety. ACT has a model for social anxiety however social anxiety involves two aspects, as performance and social interaction anxiety. In the current study it was hypothesized that if the ACT model works for general social anxiety it could also work for social interaction anxiety. Therefore, in the present study, a social interaction model was proposed according to ACT perspective.

Cognitive-behavioral perspectives also suggest another form of risk and protective factors. Cognitive reappraisal and expressive suppression are cognitive strategies that help the individual to decrease experienced anxiety in social situations (Gross & John, 2003). Literature demonstrated that while cognitive reappraisal provide positive emotions and has protective influence on social anxiety (Kullik & Petermann, 2013), expressive suppression hinders the process and although in short term it provides relief, in long-term it intensifies the experienced anxiety (Butler, Lee, & Gross, 2007). Another risk factor for social anxiety was suggested as rumination which is nonproductive continual thinking on the problem and negative emotions. Studies indicated that rumination and social anxiety has a positive and strong correlation (Kashdan & Roberts, 2006; Laposa & Rector, 2011). The other factor that cultivate social anxiety is anxiety sensitivity which is fear of and concerns about the consequences of anxiety-related symptoms that are perceived socially, cognitively, and physically harmful or hazardous (Panayiotou, Karekla, & Panayiotou, 2014). Anxiety sensitivity was highlighted as a trigger factor for social anxiety (Naragon-Gainey, Rutter, & Brown, 2010). In accordance with the literature, the main purpose of the study was to test a model which investigates the role of cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination and anxiety sensitivity in predicting social interaction anxiety through the indirect effect of mindfulness and experiential avoidance.

Araştırma Yöntemi

In the present study, correlational design was used to investigate the association among rumination, cognitive reappraisal, expressive suppression and anxiety sensitivity, mindfulness, experiential avoidance and social interaction anxiety. Accordingly, in line with the objectives of the current study, that is investigating the multiple and interrelated relationships among variables and additionally direct and indirect relations, a more complicated correlational model, structural equation modeling was utilized. In the model of the current study, rumination, expressive suppression, cognitive reappraisal, anxiety sensitivity, mindfulness and experiential avoidance were determined as latent variables of social interaction anxiety. In this connection, with respect to the purpose of the study research question of “To what extent do cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination and anxiety sensitivity predict social interaction anxiety through the indirect effect of mindfulness and experiential avoidance?” was investigated. The participants of the present study were English Language preparatory class students from a state university in Turkey. Data were gathered by using convenient sampling method during the beginning of the fall semester of the 2016-2017 academic year. A total of 685 students volunteered to participate in the study. In the current study, the demographic information form was used to obtain demographic data. Social Interaction Anxiety Scale (Mattick & Clark, 1998) was used to collect data about the endogenous variable of the present study. SIAS was translated and adapted into Turkish for this study. For exogenous variables, Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003), The Ruminative Response Scale (Treynor, Gonzalez, & Nolen-Hoeksema, 2003), Anxiety Sensitivity Index-3 (Taylor et al., 2007) were utilized. For meditators, Acceptance and Action Questionnaire-II (Bond et al., 2011) and Mindfulness Attention Awareness Scale (Brown & Ryan, 2003) were applied.

Beginning to college life is considered to be one of the vulnerable periods in life for the onset of psychological problems. In this early adulthood stage, except academic demands students have to deal with social, developmental and emotional problems. Social interaction was seen as a required process to provide social network which helps student to receive emotional and instrumental help that ease the college transition (Buote et al., 2007). However, the transition period was seen as the most important time for arise of social interaction concerns, and also vulnerable students to social anxiety were claimed to form unhealthy social interaction patterns which sustain throughout their lives (Campbell, Bierman & Molenaar, 2016). Socially anxious undergraduate students have difficulty

in interpersonal communication and perceive it as stressful (Strahan, 2003). This leads to avoidance of social situations (Nicholls, Staiger, Williams, Richardson, & Kambouropoulos, 2014) which hinders the process of establishing a social network (Buote et al., 2007). Another difficult aspect of social anxiety is about receiving psychological help. Students who experience social anxiety may abstain from seeking psychological counseling because of judgments of counselors and peers that socially anxious individual believe to be confronted (Magee, Eaton, Wittchen, McGonagle, & Kessler, 1996).

There are several different perspectives that explain social anxiety. One of the most common ones is cognitive-behavioral therapies and acceptance and commitment theory. Acceptance and commitment theory is the new wave among cognitive and behavioral therapies that goal is to treat social anxiety, it aims to decrease experiential avoidance by way of non-judgmental acceptance and awareness of the present moment, self-as-context, cognitive defusion, value-based life and committed action. Non-judgmental acceptance and awareness of present moment that are crucial aspects of mindfulness are among the influential factors that affect social anxiety. Thus the aim of the ACT for social anxiety is to decrease experiential avoidance and increase mindfulness. Literature mostly related cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination and anxiety sensitivity to social anxiety. However, there are a limited number of studies that investigated the relationship of cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination, anxiety sensitivity and social interaction anxiety with regard to mindfulness and experiential avoidance. Moreover, literature review strongly emphasizes the connection between these variables. Thus in the current study based on the ACT and existent literature, cognitive reappraisal, expressive suppression, rumination, anxiety sensitivity, mindfulness and experiential avoidance were included in the hypothesized social interaction anxiety model.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The SEM analysis revealed that the tested model significantly predicted social interaction anxiety of undergraduate students. In relation to direct effects, the relationships between cognitive reappraisal, expressive suppression, and anxiety sensitivity to social interaction anxiety were found significant; while rumination did not predict social interaction anxiety. The findings showed that expressive suppression, rumination, anxiety sensitivity had a positive relationship with social interaction anxiety through the indirect effect of mindfulness; while cognitive reappraisal did not show significant results on social interaction anxiety through the indirect effect of mindfulness. Experiential avoidance had significant indirect effects on the relationships between social interaction anxiety and cognitive reappraisal, rumination, and anxiety sensitivity; while expressive suppression did not indicate any significant relationship. The findings of the study showed that the proposed model explained 36% of the variance in social interaction anxiety among undergraduate students.

Anahtar Kelimeler : risk factors, protective factors, mindfulness, experiential avoidance, social interaction anxiety

Kaynakça

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., … Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological flexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, *42*(4), 676-688.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personal Social Psychology, 84*(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are social consequences of emotion suppression culture specific? *Emotion, 7*(1), 30-48.

Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

Herbert, J., & Cardaciotto, L. (2005). An acceptance and mindfulness-based perspective on social anxiety disorder. In S. Orsillo L. Roemer (Eds). *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: conceptualization and treatment* (pp.189-212). Springer; New York.

Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2006). Affective outcomes and cognitive processes in superficial and intimate interactions: Roles of social anxiety and curiosity. *Journal of Research in Personality, 40*, 140-167.

Kullik, A., & Petermann, F. (2013). Dysfunctional emotion regulation as a basic factor of anxiety and depressive disorders in adolescents. *Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie, 81*(1), 35-39.

Laposa, J. M., & Rector, N. A. (2011). A prospective examination of predictors of post-event processing following videotaped exposures in group cognitive behavioural therapy for individuals with social phobia. *Journal of anxiety disorders, 25*(4), 568-73.

Mattick, R. P., & Clarke, J. (1989). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy, 36*(4), 455-470.

Naragon-Gainey, K., Rutter, L. A., & Brown, T. A. (2014). The interaction of extraversion and anxiety sensitivity on social anxiety: evidence of specificity relative to depression. *Behavior Therapy, 45*(3), 418-429.

Panayiotou, G., Karekla, M., & Panayiotou, M. (2014). Direct and indirect predictors of social anxiety: The role of anxiety sensitivity, behavioral inhibition, experiential avoidance, and self-consciousness. *Comprehensive Psychiatry, 55(8),* 1875-1882.

Rapee, R. M., & Heimberg, R. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research & Therapy*, *35*, 741-756.

Taylor, S., Zvolensky, M., Cox, B., Deacon, B., Heimberg, R., Ledley, D., & Cardenas, S. J. (2007). Robust Dimensions of Anxiety Sensitivity: Development and Initial Validation of the Anxiety Sensitivity Index-3. *Psychological Assessment*, *19* (2), 176-188.

Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, *27*(3), 247-259.

(24619) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları: Pilot Bir Çalışma

EMİNE NAZLI
ORDU ÜNİVERSİTESİ

SELEN DEMİRTAŞ ZORBAZ
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Amerika Ulusal Okul İklimi Kurulu'nun (2007) tanımına göre okul iklimi, bireylerin okul yaşamındaki deneyimlerine dayanmakta ve normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve kurumsal yapıları yansıtmaktadır. Thapa ve ark. (2013) ise okul ikliminin güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme, kurumsal çevre ve gelişim sürecinden oluştuğunu öne sürmektedirler. Lee ve ark. (2017) ise okul iklimini, öğrencilerinin birbiriyle ve okul personeli ile olan ilişkileri, akademik önem ve ortak değer ve yaklaşımlar olarak ele almaktadırlar. Johnson, Johnson ve Zımmerman (1996) da okul ikliminin ''okulun kişiliği'' olduğunu söylemektedirler. Görülmektedir ki; okul iklimi, okulda bulunan tüm bireyleri (müdür, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel vb.) kapsayan bir kavramdır ve bu kişiler arasındaki ilişkilerin bütününü oluşturmaktadır.

Okul iklim algısının düşük olması istenmeyen davranışlara yol açabildiği gibi yüksek olması da istendik davranışlara sebep olabilmektedir. Yapılan çalışmalar (MacNeil, Prater ve Busch, 2009) sağlıklı okul kültürü ve iklimine sahip okullarda akademik başarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Haynes ve ark. (1997) okul ikliminin öğrencilerin okula uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi olduğunu öne sürmektedir. Yapılan bir çalışmada ise okul iklimini geliştirme rolünü üstlenen rehberlik programının risk grubunda yer alan ergenlerin akademik başarı düzeyini arttırdığı bulunmuştur (McEvoy ve Welker, 2000). Benzer şekilde Estonya'da 7., 9. ve 12. Sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada (Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, et al, 2007) öğrencilerin okul terk etmelerini ve sınıf tekrarını önlemek amacıyla okul ikliminin parametrelerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Okulun sosyal iklim parametreleri özellikle de okulun değer sistemi ve öğretmenlerin öğrencilere ilişkin tutumları, öğrencilerin akademik başarısını, yaşama ilişkin pozitif bakış açılarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini etkilemektedir. Sağlıklı bir okul iklimi öğrencilerin okul sistemine uyum sağlamalarına olanak sağlayarak özellikle eğitsel çıktılardan biri olan akademik başarı düzeylerinin artmasını sağlayabilir.

Ülkemizdeki okul iklimi konusundaki çalışmalar daha çok öğretmen ve yönetici çerçevesinde yoğunlaşmaktadır (Göcen & Kaya, 2014). Bir okulu oluşturan temel faktörlerden biri öğrencilerdir. Öğrenciler gününün çoğunu okulda geçirmektedir. Ergenlik dönemi, insan hayatında yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde birey bir kimlik edinme sürecine girmektedir. Kısacası genç birey bu dönemini okul ortamında geçirmekte, bu da öğrencilerin hayatında okul ikliminin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, olumsuz, hoş olmayan ya da arzulanmayan bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış hissettikleri bir okula gitmek istemezler. Olumsuz bir okul iklimi öğrencilerin akademik başarısını düşürür ve şiddet davranışlarını ya da bu davranışlara yönelme riskini artırır (Blum, 2005; akt., Özdemir ve ark., 2010). Türkiye'de son yıllarda puanla liseye yerleştirme durumuna bakıldığında meslek lisesini seçen öğrencilerin puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranlarının yüksek olmaması, başarı durumlarının düşük olması, okulu terk etme davranışları gibi durumlar meslek liselerinde okuyan öğrencilerde sıkça görülmektedir. Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, disiplin cezası alıp almama gibi değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla üç farklı meslek lisesinde öğrenimini sürdürmekte olan öğrencilerden toplanan veriler ile yapılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubunun Sivas ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı üç farklı meslek lisesinde öğrenim sürdürmekte olan yaşları 14 -18 aralığında, 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşması planlanmaktadır. Liselerin toplam mevcudu 2212 olup çalışma kapsamında katılmayı gönüllü olarak kabul eden ortalama 500 öğrenciye ulaşılması hedeflenmektedir.

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile cinsiyet, okul adı, sınıf, ailenin ekonomik durumu, ailedeki birey sayısı, akademik not ortalaması, herhangi bir nedenden dolayı disiplin cezası alıp almama gibi bilgilerin toplanması hedeflenmiştir. Katılımcıların okul iklim ve okulla özdeşim algıları ise Demirtaş-Zorbaz ve Hoard (2019) tarafından Türkiye'ye uyarlaması yapılan Okul İklimi ve Okulla Özdeşim Ölçeği – Öğrenci Formu aracılığıyla ölçülecektir. Ölçekte 'öğrencilerin birbirini önemserler', 'okul personeli öğrencilere karşı adildir','öğretmenler faydalı ger bildirim verir', 'bu okulun bir parçası olduğun için mutluyum' gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 32 madde ve dört boyuttan oluşan okul iklimi ve tek boyuttan oluşan okulla özdeşim alt ölçeklerinin Türkiye örnekleminde de geçerli olduğunu göstermiştir (X2 (460, N = 351) = 1306.15, p<.001, RMSEA=.07, CFI= .89, TLI= .88). Ayrıca güvenirlik çalışması kapsamında hesaplanan cronbachalpha kat sayısı ölçeğin güvenilir bir ölçüme sahip olduğuna kanıt olarak yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, korelasyon, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü anova yöntemlerinden yararlanılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında öğrencilerin okul iklim algıları ile akademik not ortalamaları arasında pozitif yönde bir korelasyon olması beklenmektedir. Aynı zamanda lise öğrencilerinin okul iklimi puanlarında cinsiyete, algılanan sosyo-ekonomik düzeye ve disiplin cezası alıp almamaya göre fark olması beklenmektedir. Kız öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının erkek öğrencilere oranla daha pozitif olması beklenmektedir. Öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları ile ailedeki birey sayısı arasında bir ilişki olması beklenmektedir. Öğrencilerin okul iklimi algısı ile herhangi bir nedenden ötürü disiplin kuruluna sevk edilmesi arasında negatif yönde bir ilişki beklenmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve idarecilere sağlıklı okul iklimi oluşturma ile ilgili öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul iklimi, meslek lisesi, okul algısı, öğrenci

Kaynakça

Demirtas-Zorbaz, S., &Hoard, P. R. (2019). Adaptation andpreliminaryvalidationfortheturkishcontext of theschoolclimateandschoolıdentificationmeasure-student(TSCASIM-St). *International Journal of Research in EducationandScience*, *5*(1), 323-330.

Haynes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in studentadjustmentandachievement, *Journal of educationalandpsychologicalconsultation*, 8(3), 321-329.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., &Zimmerman, K. (1996). Assessingschoolclimatepriorities: A Texas study. *TheClearing House*, *70*(2), 64-66.

Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., &Smithson, M. (2017). Development of a dualschoolclimateandschoolidentificationmeasure–student (SCASIM-St). *ContemporaryEducationalPsychology*, *49*, 91-106.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). Theeffects of schoolcultureandclimate on studentachievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.

McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocialbehavior, academicfailure, andschoolclimate: A criticalreview, *Journal of EmotionalandBehavioraldisorders, 8*(3), 130-140.

Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., Veisson, A. (2007). 'Students' well-being, coping, academjcsuccess, andschoolclimate.*SocialBehaviorandPersonality: An International Journal*, 35(7), 919-936.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., &Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of schoolclimateresearch. *Review of educationalresearch*, *83*(3), 357-385.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38), 213-224.

Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 67-102.

(24685) Üniversite Öğrencilerinin ve Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutumları Arasındaki İlişki

ZEYNEP ÖZEROL
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

CEMALİYE DİREKTÖR
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplum olgusuna baktığımız zaman iş birliği ve dengenin yanı sıra çatışmaları, eşitsizlikleri içerisinde barındırmaktadır ve ortaklıklardan en belirgini toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir (Bingöl,2014). Cinsiyet kadının ve erkeğin biyolojik olarak farklılığını ele alır birbirlerinden üstünlük söz konusu değildir (BKSGM,2008). Toplumsal cinsiyet (gender) doğuştan biyolojik olarak kişiye bahşedilmiş bedensel özelliğin üzerine normlar tarafından anlamlar yüklenmesiyle cinsiyete bağlı güç ve statü ile oluşmuştur (Bingöl,2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği (gender equity) iki cinsiyet arasında hukuken ve kültürel hakkaniyetli yaşam şartlarını olması verilen haklara göre aile, sosyal, iş kurumlarında fiilen eşit şartlarda yaşanmasıdır (Sargın,2013). Bunların yanı sıra kadının olduğu kadar erkeğin de yaşadığı problemler vardır erkeğe atıf edilmiş roller kalıp şeklindedir ve bu sosyal konumlar her iki cinsiyet içinde uyuma zorunluluğu bilincini doğurur (Durgun ve Gök,2017). Günümüz toplumlarında kadının bilinçlendirilmeye çalışması ve daha fazla eğitim alanında yer alması ile eşitlik sağlanmaya çalışılmaktadır (Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu,2013). Kadının ve erkeğin arasında doğru bir dengenin oluşu sorumluluk, aile içinde yardımlaşma, ekonomik dağılım, sosyal hayat dağılımında eşler arasında hakkaniyetin gözlemlendiği konumdadır (Durgun ve Gök,2017). Eğitim düzeyleri ve ortak gelir düzeylerinin yüksek olduğu ailelerde eşitlikçi yapı gözlemlenmiştir ve kararların alınışı, gelir toplanması, diyalog içerisinde olmak eşit şartlarda söz konusudur (Günay ve Bener,2011). Konu hakkında verilen eğitimler temel yaşama hakkı, kadının iş hayatı, söz hakkı, kalıplaşmış yargılar, kültürün bize getirdikleri, geleneksel ve modern düşünce sistemi kadın erkek arası tutumun gelişmesine modernleşmesine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Erdol,2017). Üniversite öğrencilerin bilgilendirilmesi gelecek neslin kültürünün oluşmasına her iki cinsiyet için eşitlikçi bir yapı modelinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Erdol,2017). Türkiye de 2002-2004 yılları arasında çıkardığı medeni kanunda ki aile reisliği kavramını def edildiği yasalar ile eşitlikçi yapı ve düzen çalışmalarını yapmaktadır fakat Türkiye de çıkarılan politikalar soyut kalmakta ve hayatın içinde ki yaşama uzaktadır (Dedeoğlu,2009). Türkiye deki kadına karşı eşitsizliğin gözlemlendiği alanda doğurganlık da vardır, aynı yaş grubuna sahip kadın ve erkeklerde çocuk sahibi olunmaması kadın açısından toplumda anormal karşılanmaktadır (Berktaş, 2015). UNESCO 2016 verilerine göre 200 ülke bazında 63 milyon kız çocuğu okuyamamakta ve temel eğitim hakkı elinden alınmaktadır (Durgun ve Gök,2017). Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri ve anneleri, örneklemi Kıbrıs ve Türkiye'deki bazı üniversite öğrencileri ve anneleridir bunun yanı sıra "kolayda ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır (Altınışık, Bayraktaroğlu, Çoşkun ve Yıldırım,2010). Bu örneklem erişim kolaylığı, daha fazla kitleye ulaşabilmeyi kapsar örneklem herhangi bir özellik belirtmemektedir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Araştırma toplam 174 kişiye uygulandı ancak araştırmadaki kodlu sistemdeki farklı eşleşmeler ve bazı kodların tek bulunması, web tabanlı çalışmada 48 verinin dışlanmasına neden olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü kişi sayısı 126'dır 63 üniversite öğrencisi ve 63 anneden oluşmaktadır. Araştırma içerisindeki sosyodeomografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, yerleşim yeri, medeni durum eğitim düzeyi soruları yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Erdol, Gözütok ve Toraman (2017) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği kullanılmıştır. 5li likert tipi olan ölçek, 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,882, ikinci boyutun ise 0,701 olduğu belirtilmektedir (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). SPSS ile veriler girilmiş, verilerin analizinde ise iki kategorili bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki farkını incelemek için t-testi; ikiden fazla kategorik değişkenlerin farkı için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Annelerin toplumsal cinsiyet eşitliği tutum puanları ile üniversite öğrencilerinin elde ettiği puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için de pearson momentler çarpımı (basit doğrusal korelasyon) analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma toplam 174 kişiye uygulandı ancak araştırmadaki kodlu sistemdeki farklı eşleşmeler ve bazı kodların tek bulunması, web tabanlı çalışmada 48 verinin dışlanmasına neden olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü kişi sayısı 126'dır 63 üniversite öğrencisi ve 63 anneden oluşmaktadır. Araştırma içerisindeki sosyodeomografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, yerleşim yeri, medeni durum eğitim düzeyi soruları yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Erdol, Gözütok ve Toraman tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği kullanılmıştır.Toplumsal cinsiyet eşitliği değişkenin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=-5,101,p<,001). Buna göre erkeklerin (29,9259+13,98330) kadınlara oranla (19,8182+7,31697) daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldığı belirlenmiştir.Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının

sosyoekonomik düzey açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür F(2,123) =4,246, p<0,05. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak adına Post Hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yüksek düzey ve orta düzey arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında anlamlı fark olduğu ancak düşük sosyoekonomik düzey (20,4286-8,43723) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında ve düşük sosyoekonomik düzey (20,4286-8,43723) ile yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir.Anne ile çocuğunun aldığı puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir (r=.449, p<.001). bu doğrultuda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumların annenin tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Erkeklerin kadınlardan daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı almalarının ataerkil sistem ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde sonuçların erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadınlara oranla daha az baskı olduğuna bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür. Sosyal Bilişsel Yaklaşımın savunduğu model alarak öğrenmenin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarının gelişim sürecinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet eşitliğinin ebeveyn eğitimleri içerisinde yer alması, erkek çocukluk döneminde kazanılacak toplumsal cinsiyet eşitliğini için önem taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet eşitliği değişkenin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=-5,101,p<,001). Buna göre erkeklerin (29,9259+13,98330) kadınlara oranla (19,8182+7,31697) daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldığı belirlenmiştir.Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının sosyoekonomik düzey açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür F(2,123) =4,246, p<0,05. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak adına Post Hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yüksek düzey ve orta düzey arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında anlamlı fark olduğu ancak düşük sosyoekonomik düzey (20,4286-8,43723) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında ve düşük sosyoekonomik düzey (20,4286-8,43723) ile yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir.Anne ile çocuğunun aldığı puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir (r=.449, p<.001). bu doğrultuda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumların annenin tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler : toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınlık, erkeklik

Kaynakça

Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık. 17-46.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık. 129-159.

Berktaş, E. (2015). *Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden ev içi iş bölümüne odaklanarak Türkiye'de kadınların doğurganlık niyetleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Demografi Anabilim Dalı, Ankara.

BKSGM. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı.* Ankara: Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.14-15.

Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye de kadınlık. *Dergipark KMU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16(özel sayı 1),* 108-114.

Çelik, A. Pasinoğlu, T. Tan, G.ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Dergipark FN Hemşirelik Dergisi, 21(3),* 181-186.

Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi Ayrımcılık mı?. *Dergipark, 2(1),* 41-53.

Erdol, T. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.

Gök, G. ve Durgun, C. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında BRICS&G7 ülkelerinin karşılaştırmalı analizi. *Dergipark, 10(2),* 20-32.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2015). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Dergipark TSA, 3(1),* 157-160.

Sargın, A. (2013). *Yerelde toplumsal cinsiyet eşitliği için araçlar ve mekanizmalar.* Ankara: Mattek Matbacılık Basım Yayın Tanıtım Evi. 41-53.

(24686) Genç Yetişkinlikte Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Duygu Düzenleme Güçlüğü Açısından İncelenmesi

VİLDAN SARUHAN
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

MÜGE YÜKSEL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yalnızlık alanyazında çoğu zaman kaçınılan; öfke, endişe, üzüntü ve diğer insanlara göre farklı hissetme gibi duyguların birlikte görüldüğü istenilmeyen ve hoş olmayan bir yaşantı olarak açıklanmaktadır (Russell, Peplau ve Cutrona, 1980). Düşünülenin aksine çoğunlukla ileri yaş grubunda bulunan kişilerden ziyade ergenlerde ve genç yetişkinlerde görülmektedir (Jones ve Carver, 1991). Yalnızlık ile ilgili araştırmalar yalnızlığın sosyal izolasyondan farklı olduğunu göstermiş ve yalnızlığı kişinin sosyal çevresi ile olan ilişkilerine dair algıladığı yoksunluk olarak açıklamıştır. Bu yoksunluklar, niceliksel (yeterince arkadaş sahibi olmama vb.) olabileceği gibi niteliksel (diğerleri ile yakın ilişki yoksunluğu vb.) de olabilir (Russell, Cutrona, Rose, Yurko; 1984). Yalnızlık, diğer insanlarla yakın ilişki içerisinde olma arzusunu ifade eden bilişsel, duyuşsal, davranışsal düzeyleri de içeren bir duygu durumudur. Bireyin algılamaları ile ilintili olarak değişmektedir. Bilişsel düzeyde, bireyin var olan ilişkisinden elde ettikleri ve ilişkisinden bekledikleri üzerine bir değerlendirme söz konusudur. Duyuşsal düzeyde, yapılan değerlendirmeler sonucunda kişinin yaşadığı duygulanımlara yer verilmektedir. Davranışsal düzeyde ise bilişsel ve duyuşsal düzeydeki değerlendirme ve duygulanımların ifade biçimleri yer almaktadır (Ernst ve Cacioppo, 1999).

Yalnızlık deneyimi, çok yaygın olmakla birlikte birçok farklı duygu ile de ilişkilidir (Pilkonis, 1988). Duygular, hayatta kalma ve uyum sağlamada gerekli olan özel bir bilgi işleme sürecidir (Greenberg,2004). Duyguların temelinde, bireyleri çevrelerine yönlendiren ve bireylerin iyi oluşunu teşvik eden uyarlanabilir bir bilgi işleme süreci ve eylem hazırlığı bulunmaktadır (Frijda, 1986; Greenberg ve Paivio, 2003). Duygu düzenleme ise kişinin yoğun ve geçici özellikte olan duygu yönlü tepkilerini gözlemlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Thompson, 1994). Etkin duygu düzenleme; duyguların anlaşılması ve tanınmasını içeren, duyguların kabul edilmesini esas alan, olumsuz bir duygunun deneyimlenmesi durumunda kontrol etme ve hedef yönelimli davranışı sürdürme yeteneğini içeren bir süreç olarak açıklanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Gelişim süreci olarak birçok değişim ve dönüşümün yaşandığı; aile ilişkileri, sosyal çevre ve kişilerarası ilişkilerin oluştuğu ve beraberinde çeşitli rollerin üstlenildiği genç yetişkinlik döneminde, kişinin istemediği ve kendisini rahatsız eden bir yalnızlık yaşantısı içerisinde olması bazı aksaklıklara sebep olabilir. Böylesi bir durumda kişinin yalnızlık hissinin altında yatan duyguyu fark etmesi, söz konusu duygu ya da duygulara yönelik düzenlemelerde bulunması gerekir. Duyguların düzenlenmesi insanın iyi oluşunu sağladığı için gerek bireyin gerek toplumun ruh sağlığı ve uyumu açısından oldukça önemlidir. Kişinin içsel ve dışsal taleplerinin farkında olabilmesi, duyguları aracılığıyla edindiği sinyallerin fark edilmesini gerektirir. Kişinin davranışsal ve bilişsel olarak duygularını nasıl düzenlediği, hangi duygu düzenleme stratejilerini kullandığı ve kullandığı stratejilerden hangilerinin duygular karşısında işlevsiz kaldığı, duygu düzenleme alanı içerisinde önemlidir. Sonuç olarak; duygu ve duyguların geniş çerçevesinde, içinde bulundukları gelişim sürecinin daha sağlıklı geçirilmesi ve kaliteli bir yaşam biçimi için, genç yetişkin üniversite öğrencilerinin yaşadığı yalnızlık yaşantısı üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla genç yetişkinlik dönemi üniversite öğrencilerinin aile, yakın duygusal ilişki ve arkadaş çevresinde yaşadığı sosyal ve duygusal yalnızlık, duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkili olarak araştırılmak istenmiştir. Bu kapsamda ilgili araştırma ile genç yetişkinlik döneminde sosyal ve duygusal yalnızlığın duygu düzenleme güçlüğü açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada genç yetişkinlikte sosyal ve duygusal yalnızlığın duygu düzenleme güçlüğü açısından incelenmesi kapsamında genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini ölçmeyi hedefleyen araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modellerinde ilişkisel çözümlemeler korelasyonel türü ve karşılaştırmalı türü olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Korelasyonel türü ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermedikleri, birlikte bir değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunun öğrenilmeye çalışılması söz konusudur (Karasar, 2006). Söz konusu araştırmada genç yetişkin bireylerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri ile duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon türü tarama modeli ile incelenirken; sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyi ile duygu düzenleme güçlüğü düzeyinin belirlenen sosyodemografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinde özel bir üniversitede öğrenim görmekte olan 552 genç yetişkin üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada DiTommaso, Brannen ve Best (2004) tarafından geliştirilen; Türk kültürüne uyarlaması Çeçen (2007) tarafından gerçekleştirilen Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği, Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen; Türk kültürüne uyarlaması

Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından gerçekleştirilen Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ve katılımcıların belirlenen sosyo-demografik değişkenleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genç yetişkinlikte sosyal ve duygusal yalnızlığın duygu düzenleme güçlüğü açısından incelendiği bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan genç yetişkinlerin cinsiyet değişkenine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin farklılaşmakta olduğu; duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyi ile duygu düzenleme güçlüğü seviyelerinin anne eğitim durumu, ailenin aylık ortalama gelir seviyesi ve yaşanılan/kalınan yer değişkenlerine göre ise manidar düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Baba eğitim durumu açısından ise genç yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık ile duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin manidar olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Genç yetişkinlerin sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri ile duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme güçlüğünün stratejiler, açıklık ve farkındalık alt boyutlarının sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyini yordayan önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Genç yetişkinlik, sosyal yalnızlık, duygusal yalnızlık, duygu düzenleme güçlüğü

Kaynakça

Çeçen, A. R. (2007). The Turkish short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial development and validation. Social Behavior and Personality, 35(6), 717-734.

Ditommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. Educational and Psychological Measurement, 64(1), 99-119.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.

Gratz, K. L.,& Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.

Greenberg, L. S. (2004). Emotion special issue. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(1), 1-2.

Greenberg, L. S.,& Paivio, S. C. (2003). *Working with emotions in psychotherapy* (Vol. 13). Guilford Press.

Ernst, J. M.,& Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. Applied and Preventive Psychology, 8(1), 1-22.

Jones, W. H.,& Carver, M. D. (1991). Adjustment and coping implications of loneliness. Handbook of social and clinical psychology, 42, 682-689.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pilkonis, P. A. (1988). Personality prototypes among depressives: Themes of dependency and autonomy. *Journal of Personality Disorders*, 2(2), 144-152.

Rugancı, R. N.,& Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Clinical Psychology, 66(4), 442-455.

Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. Journal of Personality and Social Psychology, 39(3), 472-480.

Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(6), 1313.

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25- 52.

(24687) Exploring the Values of Counselor Trainees from Psychological Flexibility Perspective

YASİN AYDIN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

MERVE USTA
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Counseling profession, that is defined as a helping relationship that empowers individuals, families, groups to accomplish their mental, educational and career goals (American Counseling Association [ACA], 2010) requires long trainings, supervision for practice and many other necessities for someone who wants to become a counselor (Gladding, 2018). This long process can be very exhausting for the counselor trainees (Skovholt, 2012). According to Skovholt and McCarthy (1988) novice counselors may experience number of critical incidents that can have permanent influences on their perceptions of understanding of counseling profession.

Counselor education is mainly part of undergraduate level of education in Turkey (Korkut, 2006). Therefore, students graduate with a bachelors degree from counseling programs approximately at the age of 22 and they are expected to work as a counselor mostly at educational settings. In recent years, counselor trainees face with various difficulties in Turkey. The difficulties include but not limited to, recognition of the counseling profession by the authorities and public, increasing unemployment rate, and lack of further educational opportunities. All of these adversities can create undesirable thoughts and feelings for counselor trainees that may be difficult to overcome.

Acceptance and Commitment Therapy (ACT), which is considered as one of the third wave cognitive behavioral approaches, explain human behavior from acceptance and mindfulness perspectives with the core concept of psychological flexibility (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999). Psychological flexibility is defined as experiencing emotions, thoughts or past events without trying to change them and provides being conscious in the present moment based on values by some ways of acceptance, commitment and behavior interventions (Hayes & Lillis, 2012). Psychological flexibility in ACT emphasizes the importance of moving towards values that is defined as chosen life directions (Hayes & Smith, 2005). The experiential avoidance on the other hand arise when someone has difficulty to move towards his/her values. It is defined as the attempts to avoid internal private experiences including thoughts, feelings, memories, and physical sensations- even when doing so, it creates harm and destructive results in the long run (Hayes & Smith, 2005). There is a growing body of evidence showing that experiential avoidance is strongly linked to psychopathology and behavioral problems (Kashdan & Rottenberg, 2010).

Considering the fact that counselor trainees experience various difficulties in relation to their profession, current developmental and personal issues, the purpose of this study is to explore values of counselor trainees from psychological flexibility perspective. For this purpose, 18 cases of counselor trainees were selected based on their psychological flexiblity and values clarification level. Following research question was aimed to be investigated: What are the values of counselor trainees from psychological flexibility perspective?

Araştırma Yöntemi

Multiple case study was implemented (Creswell, 2013) in order to investigate the values of counselor trainees from psychological flexibility perspective. Psychological phenomenological approach (Moustakas, 1990) was used in order to explore the research questions. Considering the fact that the aim of phenomenological study is to explore live experiences of individuals related to a phenomenon, the researchers sought to explore the live values experiences of counselor trainees from psychological flexibility perspective.

Data was collected through convenience sampling method from the senior counseling students (counselor trainees) at a state university in Turkey The participants (17 females, 3 males with the age ranged 21-24) were recruited among senior counseling students via the results of psychological flexibility and values questionnaires. The participants with highest and lowest level of psychological flexibility were splitted into two different homogeneous groups. The data was gathered through focus group and individual interview processes by following the psychological flexibility core processes.

The research team consisted of three individuals: two authors, one is a faculty member with training and experience in qualitative study and the other is a counselor education doctoral student who also has experience in qualitative study. The third researcher is a specialist counselor who has experience in qualitative studies and in the practice of counseling with college students more than 10 years. The researchers will use several methods of thrustworhiness, including triangulation, member checks, and rich- thick descriptions (Creswell, 2013).

The aim of this study was to explore the values of counselor trainees from psychological flexibility, that is the core concept of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), perspective. ACT, which is one of the third wave psychotherapy model, is a value driven approach and aims to increase psychological flexibility level of individuals to overcome the adversities in life. Psychological flexibility model emphasizes the importance of moving towards values that is defined as chosen life directions. The experiential avoidance on the other hand arise when someone has difficulty to move towards his/her values. In this regard, counselor trainees face with various educational professional and personal difficulties in recent years and have difficulties to move towards their values. Multiple case study method was implemented to explore the values of counselor trainees from psychological flexibility perspective. Data was collected through convenience sampling method from the senior counseling students (counselor trainees) at a state university. The participants (17 females, 3 males with the age ranged 21-24) were recruited among senior counseling students via the results of psychological flexibility measured by Acceptance and Action Questionnaire- II (AAQ-II) and values questionnaires measured by Valuing Questionnaire (VQ). The participants with highest and lowest level of psychological flexibility were splitted into two different homogeneous groups. The data was gathered through focus group and individual interview processes by following the psychological flexibility core processes. The research team consisted of three experts in the field of education and psychotherapy. Several methods of thrustworhiness including triangulation, member checks, and rich- thick descriptions will be used.

The research team will provide a comprehensive description of values experiences of counselor trainees by following the phenomenological data analysis process. The data which was collected from focus groups and individual interviews will be analyzed independently by each researchers by highlighting the significant phrases and quotations which eventually help them to come up with codes and themes. The results and conclusions will provide the codes and themes of the data gathered from the participants via focus groups and individual interviews and further discussion of the findings. Eventually, the findings of the study will be discussed in the light of the literature.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The research team will provide a comprehensive description of values experiences of counselor trainees by following the phenomenological data analysis process as outlined by Moustakas (1990). The data which was collected from focus groups and individual interviews will be analyzed independently by each researchers by highlighting the significant phrases and quotations which eventually help them to come up with codes and themes. The results and conclusions will provide the codes and themes of the data gathered from the participants via focus groups and individual interviews and further discussion of the findings. Eventually, the findings of the study will be discussed in the light of the literature.

Anahtar Kelimeler : Counselor trainees, values, psychological flexibility, experiential avoidance, Acceptance and Commitment Therapy

Kaynakça

American Counseling Association (ACA), (2010). Retrieved from https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Gladding, S. T. (2013). *Counseling: A comprehensive profession*. Boston, Pearson Publications.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: The Guilford Press.

Hayes, S. C., & Smith, S. (2005). *Get out of your mind into your life.* Oakland, CA: The New Harbinger.

Hayes, S. C., & Lillis, J. (2012). *Acceptance and commitment therapy: Theories of psychotherapy series*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review.* 30 (7), 865- 878.

Korkut, F. (2006). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in

Turkey. International Journal for the Advancement of Counseling, 29, 11–20. doi:10.1007/s10447-006-9021-6

Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Polk, K. L. & Schoendorff, B. (2014). *ACT Matrix: A new approach to building psychological flexibility accross settings & populations.* New Harbinger, Oakland: CA

Skovholt, T., & McCarthy, P. (Eds.). (1988). Critical incidents in counselor development [Special issue]. *Journal of Counseling and Development, 67*(2), 69–130.

(24689) Duygu Ahrazlığı (Aleksitimi) Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfadeleri Ve Spontanlıkları Üzerine Psikodramanın Etkisi

ÖZLEM ŞENER
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

S. ARMAĞAN KÖSEOĞLU
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eski zamanlardan bu yana devam eden duyguyu anlama çabası, 19. yüzyılda psikoloji bilimini geliştirmeye çalışan bilim insanlarının duygulara odaklanmasıyla başlamış ve günümüzde de halen devam etmektedir. Ruh durumumuzun nasıl olduğunu bildiren haberciler olan duygular, aynı zamanda kişiler arası iletişimin de önemli bir parçasını oluştururlar. Son yirmi yıldır yapılan araştırmalar, duyguyu ifade etmenin akıl ve beden sağlığına, psikolojik iyi oluşa pozitif yönde ciddi bir katkısı olduğunu göstermektedir (Kuzucu, 2011). Üstelik kişinin, ortamdaki uyarıcıların farkına varması ve bunları değerlendirmesine dayanan içsel yaşantıları kapsayan duygular (Lazarus, 1982), evrendeki varlığını anlamasında oldukça önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak biyolojik ya da psikolojik sebeplerden ötürü duygularının farkına varamayan ve buna bağlı olarak onları ifade edemeyen insanlar da vardır. Sifneos tarafından literatüre kazandırılan duygusal fonksiyonlardaki kısıtlılık ve bireyin fantezilerindeki yoksulluk olarak tanımlanan Yunanca kökenli aleksitimi kavramı bu tip insanları tanımlamaktadır (Lesser, 1981; Sifneos, 1973; Sifneos,1996). Aleksitimik bireyler kısıtlı bir duygulanıma sahiptirler. Davranış ve motivasyonları hakkında yeterince iç görüye sahip değillerdir.

Bu kavram başlangıçta psikosomatik hastalarda görülen belirtileri açıklamak için ortaya atılmışsa da (Sifneos, 1996, Bankier, Ainger, Back, 2001) günümüzde normal dağılım gösteren popülasyonun bir kişilik özelliği olarak kabul görmektedir (Zackheim, 2007). Yapılan araştırmalara göre aleksitimi farklı patolojik gruplarda olduğu gibi, sağlıklı popülâsyonda da benzeri özellikler gösteren bireylerin olduğunu öne sürmektedir (Tolmunen ve diğerleri, 2011; Batıgün ve Büyükşahin, 2008).

Türkçe'de "duygusal ahrazlık" (Şahin, 1991) olarak tanımlanan ve bir hastalıktan daha çok bir kişilik özelliği olarak kaynaklarda ifade bulan aleksitimi (Taylor, 1984) bu belirtilere sahip bireylerde, duyguların farkında olunması ve ifade edilmesi gereken ortamlarda yoğun kaygıya ve fizyolojik tepkilerinde artışa sebep olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda bu tip bireylerin yakın ilişki kurmaktan kaçındıkları ve duyguları işlemeye ve üretmeye ilişkin eksiklik yaşadıkları tespit edilmiştir (Haviland ve Reise, 1996; Lane vd, 1996). Aleksitimik bireylerdeki bu tip özelliklerin iyileştirilmesinde ise hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda yapılan araştırmalar yetersizdir. Yapılan araştırmalarda klinik ağırlıklı psikoterapi yaklaşımları somatik yakınmaları artırdığı için tedavide destekleyici ve eğitici yaklaşımların kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sifneos, 1988; McDougall, 1982; Hope ve Bogen, 1997; Koçak, 2002). Bu tip bireylere verilecek psikolojik yardımda yaşanılan an'daki duyguların ifadesine önem verilmesi gerekmekte ve "şimdi ve burada" tekniğinin en gerçekçi yaklaşımı oluşturduğu ifade edilmektedir (Lesser, 1985). Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, eylem ve spontaniteyi kullanarak bireylerin farkındalık düzeyi ve yarına kalma şansını yükselten (Moreno, 1946) psikodrama yönteminin, aleksitimik bireyler için işlevsel olabileceği öngörülmüştür. Bu sebeple duygu ahrazlığı (aleksitimik) yaşayan üniversite öğrencilerinin, psikodrama grup terapi yöntemiyle eksik olduğu tespit edilen duygularını tanıma, fark etme, ifade etme becerilerinin ve spontanlıklarının (kendiliğindenliklerini) yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ölçek uygulamaları sonucunda aleksitimik belirtileri olan bireylerden oluşan Deney grubu ile psikodrama oturumları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan araşţırma, aleksitimik özelliklere sahip üniversite öğrencilerinin psikodrama çalışması ile duygularını tanıma, ifade etme ve spontan davranabilme becerileri üzerindeki etkiyi incelemek amacıyla deneysel model ile çalışılmış bir araştırmadır. Araştırmada, Ön test Son test Kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Deneysel desende araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmekte (değişimleme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almakta ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, 10 Deney 10 Kontrol grubundan oluşan 20 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve Kontrol gruplarının oluşturulması için 290 öğrenciye Toronto Aleksitimi Ölçeği, Spontanlık Değerlendirme Ölçeği ve Duyguları İfade Etme Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulanan ölçeklerden Aleksitimi düzeyi yüksek (61 ve üzeri puan alan) öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrenciler ile görüşme gerçekleştirilerek gönüllü olan 20 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrenciler Deney ve Kontrol gruplarına atanırken ölçeklerden alınan puanlar ve kız erkek öğrencilerin dağılımı göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak araştırma örneklemi Deney grubu 5 kız 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciden, Kontrol grubu ise 4 erkek 6 kız toplam 10 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna atanan 10 öğrenci ile 10 hafta boyunca haftada bir gün araştırmacı (psikodramatist) tarafından psikodrama ısınma oyunlarının yer aldığı yarı yapılandırılmış psikodrama oturumları uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süreçte herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunun her ikisinde çalışma süresince ilaç kullanımı veya başka bir psikolojik destek gibi dış bir etkenin müdahil olmaması sağlanmıştır.

Eski zamanlardan bu yana devam eden duyguyu anlama çabası, 19. yüzyılda psikoloji bilimini geliştirmeye çalışan bilim insanlarının duygulara odaklanmasıyla başlamış ve günümüzde de halen devam etmektedir. Son dönemlerde duygusal sağlık, psikoloji alanında uzman insanlar tarafından sağlığın temel yönlerinden biri olarak dikkate alınmaya başlanmıştır. Son yirmi yıldır yapılan araştırmalar, duyguyu ifade etmenin akıl ve beden sağlığına, psikolojik iyi oluşa pozitif yönde ciddi bir katkısı olduğunu göstermektedir (Kuzucu, 2011). Üstelik kişinin, ortamdaki uyarıcıların farkına varması ve bunları değerlendirmesine dayanan içsel yaşantıları kapsayan duygular (Lazarus, 1982), evrendeki varlığını anlamasında oldukça önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak biyolojik ya da psikolojik sebeplerden ötürü duygularının farkına varamayan ve buna bağlı olarak onları ifade edemeyen insanlar da vardır. Sifneos tarafından literatüre kazandırılan, duygusal fonksiyonlardaki kısıtlılık ve bireyin fantezilerindeki yoksulluk olarak tanımlanan Yunanca kökenli aleksitimi kavramı bu tip insanları tanımlamaktadır (Lesser, 1981; Sifneos, 1973; Sifneos,1996). Aleksitimik bireyler kısıtlı bir duygulanıma sahiptirler. Davranış ve motivasyonları hakkında yeterince iç görüye sahip değillerdir.

Bu kavram başlangıçta psikosomatik hastalarda görülen belirtileri açıklamak için ortaya atılmışsa da (Sifneos, 1996, Bankier, Ainger, Back, 2001) günümüzde normal dağılım gösteren popülasyonun bir kişilik özelliği olarak kabul görmektedir (Zackheim, 2007). Yapılan araştırmalara göre aleksitimi farklı patolojik gruplarda olduğu gibi, sağlıklı popülâsyonda da benzeri özellikler gösteren bireylerin olduğunu öne sürmektedir (Tolmunen ve diğerleri, 2011; Batıgün ve Büyükşahin, 2008).

Türkçe'de "duygusal ahrazlık" (Şahin, 1991) olarak tanımlanan ve bir hastalıktan daha çok bir kişilik özelliği olarak kaynaklarda ifade bulan aleksitiminin (Taylor, 1984), bu belirtilere sahip bireylerde, duyguların farkında olunması ve ifade edilmesi gereken ortamlarda yoğun kaygıya ve fizyolojik tepkilerinde artışa sebep olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda bu tip bireylerin yakın ilişki kurmaktan kaçındıkları ve duyguları işlemeye ve üretmeye ilişkin eksiklik yaşadıkları tespit edilmiştir (Haviland ve Reise, 1996; Lane vd, 1996). Aleksitimik bireylerdeki bu tip özelliklerin iyileştirilmesinde ise hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda yapılan araştırmalar yetersizdir. Yapılan araştırmalarda klinik ağırlıklı psikoterapi yaklaşımları somatik yakınmaları artırdığı için tedavide destekleyici ve eğitici yaklaşımların kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sifneos, 1988; McDougall, 1982; Hope ve Bogen, 1997; Koçak, 2002). Bu tip bireylere verilecek psikolojik yardımda yaşanılan an'daki duyguların ifadesine önem verilmesi gerekmekte ve "şimdi ve burada" tekniğinin en gerçekçi yaklaşımı oluşturduğu ifade edilmektedir (Lesser, 1985). Psikodrama grup psikoterapi tekniğinde şimdi ve burada bireyin yaşamındaki bir olayın sahnelenip oynanması O'nun duyguları ifadesine izin vermektedir. Üstelik kişiyi beynin sol yarımkürenin akılcı baskısını azaltarak sağ yarımküreyi aktive etmekte ve duygusal çağrışımların hız kazanmasını sağlamaktadır (Baydemir Sarımurat, 2007). Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, eylem ve spontaniteyi kullanarak bireylerin farkındalık düzeyi ve yarına kalma şansını yükselten (Moreno, 1946) psikodrama yönteminin, aleksitimik bireyler için işlevsel olabileceği öngörülmüştür. Bu sebeple duygu ahrazlığı (aleksitimik) yaşayan üniversite öğrencilerinin, psikodrama grup terapi yöntemiyle eksik olduğu tespit edilen duygularını tanıma, fark etme, ifade etme becerilerinin ve spontanlıklarının (kendiliğindenliklerini) yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ölçek uygulamaları sonucunda aleksitimik belirtileri olan bireylerden oluşan Deney grubu ile psikodrama oturumları gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma aleksitimik özelliklere sahip üniversite öğrencileriyle yapılan psikodrama oturumlarının bu özellikleri azaltmada, duyguları tanıma, ifade etme ve spontanlık düzeyini artırmadaki etkisinin incelenmesi amacıyla bir grup üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda 10 Deney 10 Kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci seçilmiş ve Deney grubu ile 10 hafta boyunca psikodrama yapılmış, Kontrol grubuna ise herhangi bir destek verilmemiştir. Araştırma verileri Türkçe uyarlamaları yapılmış Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ) (Güleç ve ark, 2009), Duyguları İfade Etme Ölçeği (DİEÖ) (Kuzucu, 2011) ve Spontanlık Değerlendirme Ölçeği (SDÖ) (Şener, 2018) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenen araştırmanın modeli ön test son test Kontrol gruplu deneysel desen olup veriler SPSS WINDOWS 21.0 programıyla analiz edilmiştir. Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralamalar Testi ile Deney ve Kontrol grubunun öntest sontest verileri analiz edilmiş ve tüm hipotezler doğrulanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin aleksitimi düzeylerinin azalmasında, ayrıca duygularını ifade etme ve spontanlık düzeylerini artırmada psikodramanın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenen araştırmanın modeli ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olup veriler SPSS WINDOWS 21.0 programıyla analiz edilmiştir. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ) alt boyut ve genel puanları, Duygu ifadesi Ölçeği ve Spontanlık Değerlendirme Ölçeği'nin Deney grubu ve Kontrol grubu ön test puanları analiz edilmek üzere Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralamalar Testi uygulanmış ve sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemişve hipotezler doğrulanmıştır.

Deney grubu Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ) genel ve alt boyut puanlarının, Duygu ifadesi Ölçeği ve Spontanlık Değerlendirme Ölçeği puanlarının öntest-sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralamlar Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve bu yöndeki hipotezler doğrulanmıştır ($p>0.05$ ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde).

Yapılan araştırma sonucunda aleksitimik öğrencilerin aleksitimi düzeylerinin düşmesinde psikodramanın etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda psikodramanın, öğrencilerin duygularını ifade etme becerilerini ve spontanlık düzeylerini artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Psikodrama, Spontanlık, Aleksitimi, Duygu İfadesi, Psikoterapi

Kaynakça

Batıgün A.D, Büyükşahin A. (2008) *Aleksitimi: Psikolojik Belirtiler ve Bağlanma Stilleri.* Klinik Psikiyatri Dergisi; 105-114.

Baydemir Sarımurat N. (2007) *Psikodramanın Diğer Psikoterapilerden Farkı.* I. İstanbul Psikodrama Günleri (Konuşma Metni).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Hoppe K.D, and Bogen J.E. (1977). *Alexithymia in Twelve Commissurotomized Patients.* Psychother Psychosom 1977; 28:148-155.

Kipper, D. A, and Shemer, H. (2006). *The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Spontaneity, Well-Being and Stress.* Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 59: 127–136

Koçak, R. (2002) *Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 35(1- 2):183-212.

Kuzucu, Y. (2011). *Duyguları İfade Etme Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları* Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3):779-792.

Lane, R.D., Ahern, G.L., and Schwrtz, G.E. (1997). *Is Alexithymia the Emotional Equivalent of Blindsight?* Biological Psychiatry, 834-844.

Lazarus R.S. (1982). *Thoughts on the Relation between Emotion and Cognition.* Am Psychol; 37:1019-1024.

McDougall, J. (1982). *Alexithymia: A psychoanalytic viewpoint.* Psychotherapy and Psychosomatics, 38, 81-90.

Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama.* New York: Passim.

Lesser E.M. (1981). *A Review of The Alexithymia Concept*. Psychosom Med; 43:531-543.

Lesser, I. M. (1985). *A Critique of Contribution to The Alexithymia Symposium.* Psychoter Psychosom, 44: 82-88.

Sifneos, P. E. (1973). *The Prevalence of Alexithymic Characteristics in Psychosomatic Patients.* Psychotherapy and sychosomatics, 22(2-6), 255-262.

Sifneos, P.E. (1988). *Alexithymia and Its Releationship To Hemispheric Specialization Affect and Creativity,* Psychiatric Clinics of North America, 11(3), 287-293.

Sifneos P.E., (1996). *Alexithymia: Past and Present.* Am J Psychiatry; 153:137-142.

Şahin, A.R. (1991). *Peptik Ülser ve Aleksitimi*. Türk Psikiyatri Dergisi. 2(3):25-30.

Şener Ö. (2018). *Duygu Ahrazlığı (Aleksitimi) Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfadeleri ve Spontanlıkları Üzerine Psikodramanın Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Taylor, G. J. (1984). *Alexithymia Concept, Measurement and Implications for Treatment",* American Journal of Psychiatry, 141(6), 725-732.

Tolmunen T, Heliste M, Lehto SM, Hintikka J, Honkalampi K, and Kauhanen J. (2011) *Stability of Alexithymia in The General Population: An 11-Year Follow-Up.* Compr Psychiatry; 52:536-541.

Zackheim L. (2007) *Alexithymia: The Expanding Realm of Research.* Journal of Psychosomatic Research 63(4):345-7

(24704) Gelişimsel Süpervizyon Modelleri Açısından Süpervizyonda Geribildirimin Bir Değerlendirmesi

BETÜL MEYDAN

EGE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Süpervizyon, tüm mesleki gelişim düzeylerinde psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Süpervizyonun temel amacı meslek elemanlarını profesyonel meslek yaşamına hazırlamaktır (Bernard ve Goodyear, 2009). Bununla birlikte, alanyazında süpervizyonun diğer bir temel amacı, danışanla nitelikli terapötik ilişki kurmak, onların iyilik halini artırmak ve psikolojik danışma hizmetinin etkililiğini geliştirmektir (Bernard ve Goodyear, 2009; Haynes, Corey ve Moulton, 2003). O halde, süpervizyon alan psikolojik danışman adayının/psikolojik danışmanın kişisel ve mesleki gelişimi ve danışana etkili psikolojik danışma hizmeti sunulması çerçevesinde değerlendirildiğinde, *süpervizyonda sağlanan geribildirimin* psikolojik danışmanların eğitiminde ve danışanlara etkili yardım sunulmasında önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Geribildirim, süpervizörün süpervizyon alan psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumundaki performansına veya aralarındaki süpervizyon ilişkisini etkileyen konulara yönelik görüşlerini süpervizyon ortamında paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Hoffman, Hill, Holmes ve Freitas, 2005). Süpervizör tarafından verilen geribildirim, en temelde danışanın iyilik halinin ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının mesleki gelişiminin takibini ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumları için çalışmaya motive olmasını sağlamaktadır (Heckman-Stone, 2004). Bununla birlikte, etkili ve etkisiz geribildirim, *niteliğine (etkili/etkisiz olmasına) bağlı olarak*, süpervizyon ilişkisinin, psikolojik danışman adayının/psikolojik danışmanın özyeterliğinin ve süpervizyon memnuniyetinin önemli belirleyicilerinden biridir (Heckman-Stone, 2004). Dolayısıyla, geribildirimin, süpervizörün süpervizyon sürecindeki en temel sorumluluğu olduğu söylenebilir.

Gelişimsel süpervizyon modelleri (Loganbil, Hardy ve Delworth, 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981), gelişimsel bakış açısıyla psikolojik danışman eğitimi alan bireylerin deneyimsiz bir psikolojik danışman adayından yetkin bir psikolojik danışmana dönüşme sürecini ortaya çıkarmayı amaçlayan modellerden meydana gelmektedir. Gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında incelendiğinde, Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim almakta olan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda değerlendirilme ve psikolojik danışma oturumlarında performans kaygılarının yüksek olduğu, süpervizöre bağımlı oldukları ve ilgi beklentilerinin yüksek olduğu, mesleki (güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin) farkındalıklarının deneyimli adaylara göre daha düşük olduğu, süpervizörden bilgi almaya ve yönlendirilmeye yönelik ihtiyaçlarının çok olduğu, uygulamalarında kendilerine ve psikolojik danışma becerilerine odaklı oldukları ve süpervizyonda yapılandırmaya ve olumlu geribildirime açık oldukları söylenebilir (Meydan, 2018). Bununla birlikte, mezun psikolojik danışmanların ilk mezun oldukları yıllarda süpervizöre bağımlı olmakla kendi özerkliklerini kazanmak arasında oldukları, uygulamalarında özyeterlik kazanmaya çalıştıkları ve zaman zaman deneyimli meslek elemanlarının geribildirimlerine ihtiyaç duydukları bir *araf* durumunu yaşadıkları ve ilerleyen yıllarda psikolojik danışma uygulamalarında deneyim kazandıkça ve süpervizyon almaya devam ettikçe kendilerini değerlendirme yetisi ve mesleki farkındalığı yüksek meslek elemanlarına dönüştükleri ifade edilebilir.

Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmanın amacı, a) süpervizyon sürecinde geribildirimin türlerini ve etkili ve etkisiz geribildirimin özelliklerini incelemek ve b) Türkiye'deki psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim düzeylerini gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında değerlendirerek onlar için nitelikli geribildirimin öğelerini tartışmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kuramsal bir tarama çalışmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Kullanılan yöntem doğrultusunda, alanyazın taraması yapılırken kitap ve makale gibi kaynaklara başvurulmuştur. Süpervizyon ve süpervizyonda geribildirim konusu Türkiye'de henüz çalışılmaya yeni başlanmış bir konu olduğundan, alanyazın taraması ağırlıklı olarak yurtdışı yayınların incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ancak sınırlı sayıda yapılan araştırmalar kapsamında süpervizyon ve süpervizyonda geribildirim yurt içi alanyazınında da taranmıştır. Tarama sonucunda süpervizyonda geribildirimin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının hangi mesleki gelişim aşamasında olduklarından, mesleki gelişim özelliklerinden, süpervizyondan beklentilerinden ve süpervizyon ihtiyaçlarından etkilendiği görüldüğünden, süpervizyonda geribildirim gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle gelişimsel süpervizyon modellerine göre Türkiye'deki psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim özellikleri ele alınmıştır. Daha sonra, Türkiye'de süpervizyon konusunda yapılan araştırmalar süpervizyonda geribildirim kapsamında incelenmiştir. Bu noktada, hem gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşleri hem de Türkiye'de süpervizyon konusunda yapılan çalışmalar harmanlanarak lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve mezun psikolojik danışman adayları için süpervizyonda geribildirimin benzer ve farklı nitelikleri ele alınmıştır. Gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşleri ve yapılan araştırmalardan yararlanılarak lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman

adayları ve mezun psikolojik danışman adayları için süpervizyonda geribildirimin niteliklerini betimleyen bir tablo ortaya konmaya çalışılmıştır. Ardından, süpervizörün lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına ve mezun psikolojik danışmanlara geribildirim verirken dikkat edilmesi beklenen noktalar tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gelişimsel süpervizyon modellerine (Loganbil ve diğ., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ışığında, Türkiye'de lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının *genellikle* süpervizörün psikolojik danışma becerilerini öğretmeye yönelik ve güçlü yanlarını vurgulayan yönlendirici, destekleyici ve olumlu geribildirimlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mezun psikolojik danışmanlarınsa *genellikle*olumsuz/düzeltici geribildirimle baş etmede mesleki kimliklerinin güçlendiği ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine yönelik geribildirime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Türkiye'deki çalışmalar (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Atik, 2017; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, Özeke-Kocabaş, 2009; Meydan ve Denizli, 2018; Zeren ve Yılmaz, 2011) incelendiğinde, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yeterli süre ayrılarak olumlu, biçimlendirici/düzeltici ve hem yazılı hem sözlü geribildirim bekledikleri görülmektedir. Mezun psikolojik danışmanlarla yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaların (Aladağ, 2014; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan ve Koçyiğit, 2019) sonuçları ise tek başına olumsuz geribildirimdense hem mesleki hem de kişisel gelişime yönelik olumlu, düzeltici ve yapıcı geribildirimlerin harmanlanarak verilmesinin beklendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşleri ve Türkiye'de yapılmış araştırmaların ışığında, psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentilerinin neler olabileceği tartışılarak süpervizörlere yönelik bazı öneriler sunulacaktır. Bu çalışmanın lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına ve mezun psikolojik danışmanlara süpervizyon veren süpervizörlere geribildirim türleri ve etkili geribildirim verme konusunda yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Süpervizyon, geribildirim, psikolojik danışman, psikolojik danışman adayı.

Kaynakça

Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(2), 428–475.

Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research, 37*(4), 53–70.

Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. Baskı). NJ: Pearson Education.

Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 411-432.

Denizli, S., Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Adana, Türkiye.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2005).*How to design and evaluate research in education,* New York: McGraw-Hill, Inc.

Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor, 22*(1), 21-33. doi:10.1300/J001v22n01_03

Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E. ve Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 3-13. doi:10.1037/0022-0167.52.1.3

Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*, 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002

Meydan, B. (2018). *Lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörlerin rol ve sorumlulukları*. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Samsun, Türkiye.

Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research, 74*, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1

Meydan, B. ve Koçyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education, 8*(1), 89-121. doi:10.17583/qre.2019.3942

Rønnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development, 30*(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102

Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 59-65.

Zeren, G. Ş. ve Yılmaz, M. S. (2011). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği.* Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. İzmir, Türkiye.

(24722) Japonya'dan Dünyaya Terapötik Bir Hediye: Naikan Terapi

LÜTFİYE SEVDE ÖZTÜRK
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ

DUYGU DİNÇER
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ilk yarısında Ishin Yoshimoto (1916-1988) tarafından Japonya özelinde geliştirilmiş olan Naikan Terapi, günümüzde başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde yaygın şekilde uygulanan güncel bir psikoterapi modelidir. Epistemolojik olarak Japonya'daki Shin ve Zen Budizmine dayanan Naikan (Stevens ve Wedding, 2004), Yoshimoto tarafından sekülerleştirilerek terapötik bir yaklaşım hâline getirilmiştir. Kişinin hayatına ve yaşadıklarına farklı açılardan bakmasına imkân veren Naikan, oldukça yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Krech, 2002). Bir hafta süren yoğun bir iç gözlem yoluyla otobiyografik hafızanın ilişkisel bağlamda yeniden yazılmasına olanak sağlayan Naikan'ın (Stevens ve Wedding, 2004), ilk uygulamaları hapishanelerde mahkûmlar ile gerçekleştirilmiştir (Tanaka-Matsumi, 2008). Sonraki yıllarda farklı hedef kitlelerle de çalışılmaya başlanmış ve uygulama konuları (depresyon, anksiyete, alkol ve madde bağımlılığı, davranış bozukluğu, evlilik ve aile terapisi, kronik erteleme davranışı ve iş hayatında problem çözme gibi) çeşitlilik kazanmıştır (Krech, 2002). Zamanla kanıta dayalı bir yaklaşım hâline gelen Naikan, önleyici psikolojik hizmetler kapsamında da etkililiğini göstermiştir. Yapılan araştırmalarda Naikan'ın bu deneyimi yaşamış kişilerin psikolojik dayanıklılığını güçlendirdiği, böylece ruhsal rahatsızlıkları ve intiharı önlemede başarı sağladığı bulunmuştur (Ozawa-de Silva, 2015). Öte yandan gerek önleyici gerekse tedavi edici etkisi bilimsel açıdan kanıtlanmış olan Naikan'ın, Türkiye'de pek bilinmediği gözlenmekte ve bu durumun psikoterapi literatürü açısından bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Türkçe psikoterapi literatüründeki eksikliği gidermek amacıyla bu çalışma, Naikan Terapi'nin temel kavramlarını, varsayımlarını, tarihsel arkaplanını, danışma sürecinin işleyiş biçimini, danışmana yüklediği rolü ve tüm bu hususlar çerçevesinde hem diğer psikolojik danışma kuramlarıyla benzerlik ve farklılıklarını hem de Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma sistematik literatür taramasına dayanmaktadır. Sistematik literatür taraması, bir araştırma sorusunu ele almak için farklı araştırmacı ve uygulamacılar tarafından o konuda yürütülmüş olan çalışmaları saptamayı, değerlendirmeyi ve sentezini yapmayı içeren bir araştırma yöntemidir (Fink, 2005). Başka bir deyişle sistematik literatür taraması, üzerinde çalışılması planlanan araştırma sorularıyla ilgili parçaları bir araya getirip analiz etme ve yorumlama prensibini benimsemektedir (Rousseau, Manning ve Denyer, 2008). Dolayısıyla bu yöntem, varolan literatürü incelemeyi ve olduğu gibi aktarmak yerine bilimsel ve eleştirel bir perspektifle yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Kekäle, Weerd-Nederhof, Cervai ve Borelli, 2009). Böylece ilgili konudaki bazı bilgiler çalışmaya dâhil edilmekte, bazı bilgiler ise kapsam dışı kaldığı için dışarıda bırakılabilmektedir (Huelin, Iheanacho, Payne ve Sandman, 2015). Şimdiki çalışma da Naikan Terapisi üzerine varolan literatürü önceden belirlenmiş bazı araştırma soruları ışığında incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada cevap aranan araştırma soruları şu şekilde sıralanmaktadır: "Naikan Terapi nedir ve nasıl geliştirilmiştir?", "Naikan Terapi'de danışma süreci nasıl işlemektedir ve psikolojik danışmanın rolü nedir?", "Naikan Terapi'nin diğer terapötik yaklaşımlarla benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" ve "Naikan Terapi Türk kültüründe uygulanmaya ne derece elverişlidir?" Problem durumu kısmında da belirtildiği gibi Naikan Terapi üzerine geniş kapsamlı İngilizce literatür bulunmaktayken Türkçe literatürün eksikliği hissedilmektedir. Bu boşluk göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak sistematik literatür taramasının Türkiye'de psikolojik danışma ve psikoterapi alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında Ishin Yoshimoto (1916-1988) tarafından Japonya özelinde geliştirilmiş olan Naikan Terapi, günümüzde başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde yaygın şekilde uygulanan güncel bir psikoterapi modelidir. Epistemolojik olarak Japonya'daki Shin ve Zen Budizmine dayanan Naikan (Stevens ve Wedding, 2004), Yoshimoto tarafından sekülerleştirilerek terapötik bir yaklaşım hâline getirilmiştir. Kişinin hayatına ve yaşadıklarına farklı açılardan bakmasına imkân veren Naikan, oldukça yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Krech, 2002). Bir hafta süren yoğun bir iç gözlem yoluyla otobiyografik hafızanın ilişkisel bağlamda yeniden yazılmasına olanak sağlayan Naikan'ın (Stevens ve Wedding, 2004), ilk uygulamaları hapishanelerde mahkûmlar ile gerçekleştirilmiştir (Tanaka-Matsumi, 2008). Sonraki yıllarda farklı hedef kitlelerle de çalışılmaya başlanmış ve uygulama konuları (depresyon, anksiyete, alkol ve madde bağımlılığı, davranış bozukluğu, evlilik ve aile terapisi, kronik erteleme davranışı ve iş hayatında problem çözme gibi) çeşitlilik kazanmıştır (Krech, 2002). Zamanla kanıta dayalı bir yaklaşım hâline gelen Naikan, önleyici psikolojik hizmetler kapsamında da etkililiğini göstermiştir. Yapılan araştırmalarda Naikan'ın bu deneyimi yaşamış kişilerin psikolojik dayanıklılığını güçlendirdiği, böylece ruhsal rahatsızlıkları ve intiharı önlemede başarı sağladığı bulunmuştur (Ozawa-de Silva, 2015). Öte yandan gerek önleyici gerekse tedavi edici etkisi bilimsel açıdan kanıtlanmış olan Naikan'ın, Türkiye'de pek bilinmediği gözlenmekte ve bu durumun psikoterapi literatürü açısından bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Türkçe psikoterapi literatüründeki eksikliği gidermek amacıyla bu çalışma, Naikan Terapi'nin temel kavramlarını, varsayımlarını, tarihsel arkaplanını, danışma sürecinin işleyiş biçimini, danışmana yüklediği rolü ve tüm bu hususlar çerçevesinde hem diğer psikolojik danışma kuramlarıyla benzerlik ve farklılıklarını hem de Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Bu araştırma sistematik literatür taramasına dayanmaktadır. Sistematik literatür taraması, bir araştırma sorusunu ele almak için farklı araştırmacı ve uygulamacılar tarafından o konuda yürütülmüş olan çalışmaları saptamayı, değerlendirmeyi ve sentezini yapmayı içeren bir araştırma yöntemidir (Fink, 2005). Başka bir deyişle sistematik literatür taraması, üzerinde çalışılması planlanan araştırma sorularıyla ilgili parçaları bir araya getirip analiz etme ve yorumlama prensibini benimsemektedir (Rousseau, Manning ve Denyer, 2008). Dolayısıyla bu yöntem, varolan literatürü incelemeyi ve olduğu gibi aktarmak yerine bilimsel ve eleştirel bir perspektifle yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Kekäle, Weerd-Nederhof, Cervai ve Borelli, 2009). Böylece ilgili konudaki bazı bilgiler çalışmaya dâhil edilmekte, bazı bilgiler ise kapsam dışı kaldığı için dışarıda bırakılabilmektedir (Huelin, Iheanacho, Payne ve Sandman, 2015). Şimdiki çalışma da Naikan Terapisi üzerine varolan literatürü önceden belirlenmiş bazı araştırma soruları ışığında incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada cevap aranan araştırma soruları şu şekilde sıralanmaktadır: "Naikan Terapi nedir ve nasıl geliştirilmiştir?", "Naikan Terapi'de danışma süreci nasıl işlemektedir ve psikolojik danışmanın rolü nedir?", "Naikan Terapi'nin diğer terapötik yaklaşımlarla benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" ve "Naikan Terapi Türk kültüründe uygulanmaya ne derece elverişlidir?" Problem durumu kısmında da belirtildiği gibi Naikan Terapi üzerine geniş kapsamlı İngilizce literatür bulunmaktayken Türkçe literatürün eksikliği hissedilmektedir. Bu boşluk göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak sistematik literatür taramasının Türkiye'de psikolojik danışma ve psikoterapi alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, Naikan'ın Batı perspektifli psikoterapi modellerinden farklı olarak terapist-danışan etkileşimini minimuma indirdiğini, bunun yerine kişinin iç gözlemine ağırlık verdiğini ortaya koymuştur. Mindfulness ile benzerlikler taşıdığı gözlenen Naikan'ın bu yöntemden farklı olarak daha analitik yönelimli olduğu belirlenmiştir. Psikanalize benzer şekilde Naikan'da, kişinin hayatında rol oynayan neredeyse bütün kilit ilişkilere değinilmektedir. Naikan, kişinin geçmişte yaşadığı acılardan ziyade, görmüş olduğu şefkat ve bakıma odaklanarak geçmiş yaşantıların varolan fakat farkedilmeyen bir yüzünü ortaya çıkarmakta ve kişide derin bir şükran duygusu uyandırmaktadır (Krech, 2002). Naikan'ın vurgulamak istediği "sahip olunan nimetlere şükretme" ya da "kendi davranışlarının içsel bir muhasebesini yapma" gibi pratiklerin Türk kültüründe de oldukça yaygın ve önemli olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, Naikan'ın Batı perspektifli psikoterapi modellerinden farklı olarak terapist-danışan etkileşimini minimuma indirdiğini, bunun yerine kişinin iç gözlemine ağırlık verdiğini ortaya koymuştur. Mindfulness ile benzerlikler taşıdığı gözlenen Naikan'ın bu yöntemden farklı olarak daha analitik yönelimli olduğu belirlenmiştir. Psikanalize benzer şekilde Naikan'da, kişinin hayatında rol oynayan neredeyse bütün kilit ilişkilere değinilmektedir. Naikan, kişinin geçmişte yaşadığı acılardan ziyade, görmüş olduğu şefkat ve bakıma odaklanarak geçmiş yaşantıların varolan fakat farkedilmeyen bir yüzünü ortaya çıkarmakta ve kişide derin bir şükran duygusu uyandırmaktadır (Krech, 2002). Naikan'ın vurgulamak istediği "sahip olunan nimetlere şükretme" ya da "kendi davranışlarının içsel bir muhasebesini yapma" gibi pratiklerin Türk kültüründe de oldukça yaygın ve önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Naikan terapi, psikolojik danışma, kültür

Kaynakça

Fink, A. (2005). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Huelin, R., Iheanacho, I., Payne, K. ve Sandman, K. (2015). What is in a name? Systematic and non-systematic literature reviews, and why the distinction matters. *The Evidence Forum.* 11.03.2019 tarihinde https://www.evidera.com/wp-content/uploads/2015/06/Whats-in-a-Name-Systematic-and-Non-Systematic-Literature-Reviews-and-Why-the-Distinction-Matters.pdf adresinden alındı.

Kekäle, T., Weerd-Nederhof, P. D., Cervai, S. ve Borelli, M. (2009). The "dos and don'ts" of writing a journal article. *Journal of Workplace Learning, 21*(1), 71-80.

Krech, G. (2002). *Naikan: Gratitude, grace, and the Japanese art of self-reflection.* Berkeley, CA: Stone Bridge Press.

Ozawa-de Silva, C. (2015). Mindfulness of the kindness of others: The contemplative practice of Naikan in cultural context. *Transcultural Psychiatry, 52*(4), 524–542.

Rousseau, D. M., Manning, J. ve Denyer, D. (2008). *Evidence in management and organizational science: Assembling the field's full weight of scientific knowledge through syntheses.* SSRN eLibrary. 11.03.2019 tarihinde http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id= 1309606 adresinden alındı.

Stevens, M. J. ve Wedding, D. (2004). International psychology: A synthesis. M. J. Stevens ve D. Wedding (Ed.), *Handbook of international psychology* (s. 481-500) içinde. New York, NY: Brunner-Routledge.

Tanaka-Matsumi, J. (2008). Japanese forms of psychotherapy: Naikan Therapy and Morita Therapy. U. P. Gielen, J. M. Fish ve J. G. Draguns (Ed.), *Handbook of culture, therapy, and healing* (s. 277-292) içinde. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

(24735) Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Sınav Kaygısıyla Baş Edebilme Programının Ergenler Üzerinde Etkililiğinin Sınanması

FULYA TÜRK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

AYŞENUR KATMER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sınav kaygısı, ergenlerin sıklıkla yaşadıkları ve akademik yaşamlarını ve öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Özellikle merkezi seçme ve eleme yapılan, öğrencilerin lise ve üniversite seçimlerini etkileyen bu sınavlar hem ergenler hem de aileleri için yoğun bir baskı oluşturmaktadır. Bu nedenle uzun yıllardır üzerinde çalışılan önemli konulardan birdir. Kaygıyla özelinde ise sınav kaygısıyla baş edebilmede sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri bilişsel-davranışçı yaklaşımdır. Bilişsel-davranışçı yaklaşım psikolojik sorunlarda bilişsel işlevlere vurgu yapar. İnsanın dünyaya bakış tarzını ve yorumlamalarını belirleyen bilişsel yapıda yer alan beklentiler ve inançlar çarpık veya işlevsel değilse kişi sorunlar yaşamaya başlamaktadır. Buna göre insanların yaşadıkları sorunlar geniş ölçüde yanlış sayıltılar ve değerlendirmeler sonucu gerçeğin çarpıtılmasıdır (Türkçapar, 2018). Bu yaklaşımda sınav kaygısı olan bir ergenin sınav öncesinde ve sınav esnasında gösterdiği fizyolojik tepkilerin çoğu, sınav karşısındaki tavrı, yorumu ve anlam verme biçimi, sınavın gerçek amacından son derece uzaklaşmıştır. Ergen, sınavdaki başarı düzeyinin onun kişi olarak değerini yansıtacağına inanmaktadır (Özer, 2017). Bu nedenle bilişsel davranışçı yaklaşımda sınav kaygısıyla çalışırken ergenin düşünceleriyle çalışmak en önemli öğedir. Öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan sınav kaygısının oluşumunda sınavı tehlikeli veya korkutucu olarak görme biçimindeki mantıkdışı inanç önemlidir. Sınavın tehlike yaratan bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli sınav anı ve sınav sonrası olacaklarla meşgul edilmesi ve bu konuda endişe duyulması, sınav kaygısının yaşanmasına yol açar. Diğer mantık bir dışı inanç da ergenin meli, malı içeren inançlardır. (Her zaman başarılı olmalıyım vs.) (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Ergen (2003) sınav kaygısı üzerine yaptığı meta*analiz çalışmasında en etkili yaklaşımın bilişsel ve davranışsal yaklaşımla beceri odaklı yaklaşımların bütünleştirilmesi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra bireysel ve grup çalışmalarının bütünleştirildiği formatın daha etkili olduğunu, en düşük etkiye sahip olanın ise bireysel danışma olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Ergene (2003) sınav kaygısını azaltmaya ilişkin yürütülen çalışmaların daha çok üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü ifade etmiştir. Özellikle ortaokul ve lise yıllarında Türkiye'de merkezi sınavların olması nedeniyle ergenlere yönelik sınav kaygısı programlarının uygulanması önemli görünmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı sınav kaygısıyla baş edebilme programının 8. sınıfa devam eden ergenlerin sınav kaygısı düzeylerine, mantık dışı düşüncelerine, başa çıkma düzeylerine ve akademik öz yeterlik algılarına etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön-test ve son-test ölçümlü, deney ve kontrol gruplu 2x2'lik split-plot, faktöryel (karışık) desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

ÇalışmaGrubu

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla Kilis il merkezinde bulunan ortaokul düzeyindeki bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 120 öğrenciye Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara bağlı olarak seçkisiz olarak dağıtılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Bireysel Düşünceler Ölçeği, Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır.

Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği: Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği sınav kaygısının ilk ortaya çıktığı çocukluk döneminde fark edilerek azaltılması hatta önlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek dörtlü likert şeklinde 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Düşünceler, Görev Dışı Davranışlar ve Otonom Tepkiler olmak üzere üç alt boyutu ölçmektedir (Aydın ve Bulgan, 2017).

Akademik Özyeterlik Ölçeği: Akademik Özyeterlik Ölçeği öğrencinin dersteki başarısı etkileyen faktörlerden biri olan özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak Morgan ve Jinks (1999) tarafından geliştirilmiş olup; Türkçeye uyarlama çalışmaları Öncü (2012) tarafından yapılmıştır.

Bireysel Düşünceler Ölçeği: Bireysel Düşünceler Ölçeği ergenliğin ilk döneminde bulunan öğrencilerin mantıkdışı inançlarının ölçülebilmesi amaçlanarak geliştirilmiştir. Ölçek başarı alt boyutu, rahatlık alt boyutu ve saygı alt boyutu olmak üzere üç alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır (Çivitçi, 2006).

Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği: Ölçek ilk olarak Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafındangeliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından yapılmıştır.

Sınav Kaygısıyla Baş Edebilme Programı: Yedi oturumdan oluşan sınav kaygısıyla baş edebilme programı Olgun (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma ve uygulamaya dayanan program, kaygıyı azaltmada kullanılan akılcı olmayan düşüncelerin yerine akılcı düşünce ve yeni algılama biçimleri geliştirme, ayrıca yine sıkıntıları ve kaygıyı azaltmada önemli yeri olan kas gevşetme, hayal etme, doğru nefes alma gibi teknikleri öğrenmeye yöneliktir.

Sınav kaygısı ergenlerin sıklıkla yaşadıkları ve akademik yaşamlarını ve öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Özellikle merkezi seçme ve eleme yapılan, öğrencilerin lise ve üniversite seçimlerini etkileyen bu sınavlar hem ergenler hem de aileleri için yoğun bir baskı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı sınav kaygısıyla baş edebilme programının 8. sınıfa devam eden ergenlerin sınav kaygısı düzeylerine, mantık dışı düşüncelerine, başa çıkma düzeylerine ve akademik öz yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Araştırma deney ve kontrol grubunun olduğu, ön-test ve son-test modeline dayalı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla Kilis ilinde bulunan bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 120 öğrenciye Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçekten en yüksek puanları alan 32 öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir. Bu öğrenciler arasından, tesadüfî yöntemle, 16 öğrenci deney grubu olurken 16 öğrenci kontrol grubuna dahil olmuştur. Uygulamaya dahil olan öğrencilere ön-test olarak Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Bireysel Düşünceler Ölçeği, Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 7 oturumluk Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı Sınav Kaygısıyla başedebilme programı uygulanırken; kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ancak kontrol grubu bekleme listesine alınmıştır. Bir sonraki uygulamada kontrol grubu öğrencilerinin yer alması sağlanacaktır. Grup çalışması, kaygıyı azaltmada kullanılan akılcı olmayan düşüncelerin yerine akılcı düşünce ve yeni algılama biçimleri geliştirme, ayrıca yine sıkıntıları ve kaygıyı azaltmada önemli yeri olan kas gevşetme, hayal etme, doğru nefes alma gibi teknikleri öğrenmeye yöneliktir. Ayrıca ergenlerin kendilerini ortaya koyabilecekleri birçok alıştırma ve uygulama içermektedir. Çalışmanın en önemli çıkış noktası ise, öğrencilerin kaygıları ile baş edebilmeleri için kendilerini ortaya koyabilmeleri, dolayısıyla kendilerini ve duygularını tanımaları, kaygı yaratan durumların farkına varmaları, düşünce biçimlerini olumluya çevirmeleri ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmasıdır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi, grup içi farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analizler ise SPSS 20 programı ile yapılmıştır. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarında ise; öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde, mantıkdışı düşüncelerinde ve aktif başa çıkma düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında akademik özyeterlik düzeyleri, kaçınan ve olumsuz başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmanını bulgularına göre, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sınav kaygısıyla başedebilme programının ergenlerin sınav kaygısı düzeylerinde, mantıkdışı inançlarında ve başa çıkma düzeylerinden aktif başa çımada anlamlı düzeyde etkili olduğu, akademik özyeterlik algılarında ve olumsuz ve kaçınan başa çıkma düzeylerinde ise etkili olmadığı ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarına katılan öğrencilerin tüm ölçeklerden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney UTesti analizi yapılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının tüm ölçeklerden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına katılan öğrencilerin tüm ölçeklerden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının son-testlerinden sınav kaygısı düzeyleri, mantıkdışı inançları, başa çıkma stillerinden aktif ve kaçınan başa çıkma düzeylerin anlamlı bir fark olduğu; akademik özyeterlik düzeyleri ve olumsuz başa çıkma stillerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bunun yanı sıra Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubunun ön-test ve son-test sınav kaygısı düzeyleri, mantıkdışı inançları, aktif başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Başa çıkma stillerinden kaçınan ve olumsuz başa çıkma ile akademik özyeterlik düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, sınav kaygısıyla başedebilme programının ergenlerin sınav kaygısını azalttığı, mantıkdışı inançlarında azalttığı, başa çıkma stillerinden aktif başa çıkma stillerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir. Buna karşın bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı sınav kaygısıyla başedebilme programının ergenlerin akademik özyeterliliklerin artmasında ve olumsuz ve kaçınan başa çıkma stillerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Ergen, sınav kaygısı, bilişsel davranışçı yaklaşım, mantıkdışı inançlar

Kaynakça

Aydın, U. & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-899.

Bedel, A., Işık, E. & Hamarta, E (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim,*39(176), 227-235.

Boyacıoğlu, N. & Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?.*Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2*(1), 40-45.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Corder, G. W.,& Foreman, D. I. (2014), *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach*, Hoboken, N. J. : John Wiley,

Çivitci, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 69-81.

Ergene, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction.*School Psychology International, 24(3), 313-328.*

Jinks,J. & Morgan, V. (1999). Children' Percevied Academic Self-Efficacy : An Inventory Scale. *The Clearing House, 72*(4), 224-230.

Özer, A. K. (2017). *Kaygı: Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Aura Yayıncılık.

Olgun, D. (2007). *Uygulamalı Sınav Kaygısı Grup Çalışması.*Buca Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü. Buca: İzmir

Spirito, A., Stark, L.J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.

Türkçapar, M.H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. İstanbul: Psilon.

Wren, D. G. ve Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240.

(24763) Mizojini Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması

BİNAZ BOZKUR
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

NEZAKET BİLGE UZUN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

MEHMET GÜNDOĞDU
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Biyolojik bir yapıyı ifade eden cinsiyete bağlı olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet, erkeklik ile kadınlık üzerine kurulu ikili kategorilere dayanan ve toplumsal olarak yapılandırılmış bir sınıflandırma sistemidir (Kosut, 2012). Ataerkil sistem ise erkeklerin kadınların bedeni ve emeği üzerinde tahakküm kurduğu eşitsiz cinsiyet ilişkileri sistemini ifade etmektedir (Yaman – Öztürk, 2012).

Ataerkil toplumsal cinsiyet kalıplarının toplumdaki görünür bir yansımasını da mizojini kavramında bulmak mümkündür. Kökeninin Yunancadan alan "Mizo (misien)" yunanca "nefret veya düşmanlık", "jini (gune)" terimi ise "kadın" anlamına gelmektedir (Etyang, 2014). Kadın düşmanlığı veya kadın korkusu olarak da tanımlanan mizojini ataerkil ya da erkek egemen toplumlara binlerce yıldır eşlik eden bir ideoloji ya da inanç sistemi olarak işlev görmekte ve kadınları güç ve karar alma mekanizmalarına sınırlı bir erişimle alt pozisyonlara yerleştirmektedir (Flood, 2007). Dünyanın en eski önyargısı olarak da tanımlanan (Holland, 2016) mizojini, kadına yönelik ayırımcılık ve önyargıyı, kadınları geleneksel doğurganlık ve diğer ev içi görevlerle sınırlı olan rollere hapsetmeyi, kadının boyunduruk altına alınması, değerinin azaltılması ve tehdit olarak algılanmasını içermektedir (Flood, 2007; Piggot, 2004). Özetle psikolojik açıdan mizojini kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayırımcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları içermektedir (Code, 2000). Bunun yansımaları ortaçağda cadı avları şeklinde kadınların cezalandırılması olurken (Holand, 2016), günümüzde ise kadına yönelik fiziksel, psikolojik, ekonomik, cinsel, sosyal şiddet, yani izolasyon (Keskin, 2012), kültürel şiddet (kadın sünneti, namus cinayetleri, zorla evlendirme, vb.) (Çağlar, 2011) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Şiddetin yanı sıra kadınların, günlük hayatta cinsiyetlerinden dolayı ayırımcılık, aşağılanma nesneleştirme gibi, her türlü mizojinik söylem ve uygulamalarla karşılaşmaları, yeterlilik algılarını (Baydar, 2013), depresyon düzeylerini ve benlik saygılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; kadına yönelik kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayırımcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları belirlemeye yönelik; güvenirliği ve geçerliği yüksek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma, temel araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grupları

Bu araştırmanın çalışma grupları Mersin Üniversite'sinin çeşitli bölümlerine devam eden üniversite öğrencilerinden (1. Çalışma Grubu 362 ve 2. Çalışma Grubu ikinci çalışma grubunu ise 152 olmak üzere toplam 517 kişi) oluşmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Mizojini Ölçeği'nin ölçüt ölçek geçerliliğini test etmek amacıyla Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Sakallı- Uğurlu (2002) tarafından yapılan Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği'den yararlanılmıştır.

Ölçek maddelerinin yazılması ve denemelik formun oluşturulması sürecinde öncelikli olarak Mizojini ile ilgili alan yazın incelenmiş ve bu kapsamda 58 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışmasında 7 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşlerine dayalı olarak maddelerin kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan kapsam geçerliği analizi sonucunda kapsam geçerliği indeksi düşük çıkan (0.30'un altında) 3 madde formdan çıkartılmış, kapsam geçerlik indeksi .40 ile .80 arasında olan 13 madde ise uzmanların önerileri de dikkate alınarak revize dilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmasından sonra ölçeğin 55 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlilik çalışması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için ise iç tutarlık katsayısı güvenirliği çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizinde yapı geçerliğini test etmek için ilk önce açımlayıcı faktör analizi için gerekli sayıltılar incelenmiştir. Örneklemin yeterliliğini ve elde edilen verinin faktörlenebilirliğini değerlendirmek üzere KMO) katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada korelasyon matrisine ilişkin olarak Bartlett testi

anlamlı bulunmuş (x2= 5926,867; p<0,01), dolayısıyla matrisin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi (AFA), Horn Paralel Analizi (Bu analizde faktör sayısı belirlemede kullanılan temel ölçüt; gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin simulatif verilerden hesaplanan öz değerden büyük olduğu noktadır.), güvenirlik analizlerinde ise Cronbach Alpha güvenirlik belirleme yöntemi ve ölçüte dayalı geçerlik kanıtları için de Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci ve Elde Edilen Sonuçlar

Kapsam Geçerliliği

Ölçek maddelerinin yazılması ve denemelik formun oluşturulması sürecinde öncelikli olarak Mizojini ile ilgili alan yazın incelenmiş ve bu kapsamda 58 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışmasında 7 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşlerine dayalı olarak maddelerin kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan kapsam geçerliği analizi sonucunda kapsam geçerliği indeksi düşük çıkan (0.30'un altında) 3 madde formdan çıkartılmış, kapsam geçerlik indeksi .40 ile .80 arasında olan 13 madde ise uzmanların önerileri de dikkate alınarak revize dilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmasından sonra ölçeğin 55 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilk önce açımlayıcı faktör analizi için gerekli sayıltılar incelenmiştir. Örneklemin yeterliliğini ve elde edilen verinin faktörlenebilirliğini değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada korelasyon matrisine ilişkin olarak Bartlett testi anlamlı bulunmuş (x2= 5926,867; p<0,01), dolayısıyla matrisin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ilk etapta 9 faktörlü bir yapı gözlenmiş fakat yamaç - eğim grafiği incelendiğinde 3 faktörlü bir yapı gözlenmiştir. Faktör yapısına karar verilirken açımlayıcı faktör analizinin yanı sıra Horn paralel analiz tekniği işe koşulmuştur. Horn paralel analizinde faktör sayısı belirlemede kullanılan temel ölçüt; gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin simulatif verilerden hesaplanan öz değerden büyük olduğu noktadır (O'Connor, 2000; Ladesma ve Valero-Mora, 2007). Yapılan analize göre temel faktör sayısının üçe sabitlenmesine karar verilmiştir. Faktör sayısı üç olarak sabitlendiğinde yapılan açımlayıcı faktör analizi çeşitli ölçütler temel alınarak üç kere tekrarlanmıştır. Ölçeğin yapısını araştırmak üzere yapılan faktör analizinde, açıklanan ortak varyansı 0.20'nin altında olan 4 madde (m3, m14, m39, m52); döndürülmüş faktör yapısında aralarında 0.10'un altında fark bulunan 12 madde (m12, m25, m28, m42, m43, m45, m49, m10, m17, m37, m40, m46) ve faktör yükü 0.45'in altında olan 5 madde (m6, m38, m41, m26, m48) ölçekten çıkarılmış ve 34 maddelik nihai ölçek formu elde edilmiştir. Ölçek yapısının açıklandığı son faktör analizi sonuçlarına göre; 34 madde için elde edilen ortak varyanslar 0.334 ve 0,762 arasında değişmektedir. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans % 55,32 olmakla birlikte; sırayla faktörlerin açıkladığı varyanslar % 43,379, % 7,770, % 4,172'dir. Döndürme sonrası işlemde maddelerin faktörlere verdiği yük ve içerdiği anlamlar doğrultusunda birinci boyuta ***"Önyargı ve Ayırımcılık",*** ikinci boyuta ***"Kadın Fobisi"*** ve üçüncü boyuta ***"Geleneksel Role Sıkıştırma"*** isimleri verilmiştir.

Ölçüte Dayalı Geçerlilik

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin yanı sıra ölçüte dayalı geçerlik de araştırılmış, bu amaçla Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Sakallı- Uğurlu (2002) tarafından yapılan Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik ölçeği ile 152 kişiden oluşan ikinci bir çalışma grubu kullanılmıştır. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılmadığı gözlendiğinden Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizde geliştirilen Mizojini Ölçeği ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği'nin Düşmanca Cinsiyetçilik Alt Ölçeği arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde .68'lik; Korumacı Cinsiyetçilik Alt Ölçeği ile Mizojini Ölçeği arasında ise .49'luk ve anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre mizojini puanları arttıkça çelişik duygulu cinsiyetçiliğin de arttığı gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin ölçüte dayalı geçerliği için destekleyici bir veridir.

Mizojini Ölçeği'nin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliği için ise hem ölçek toplam puanları için hem de tüm alt boyutlar için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayıları, 362 kişilik 1. çalışma grubunda ölçeğin tümü için .95; 1. alt boyut için .96, 2. alt boyut için .89 ve 3. alt boyut için ise .67 olarak hesaplanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerde ise Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için .96, 1. alt boyut için .95, 2. alt boyut için .89 ve 3. alt boyut için ise .67 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak geliştirilen "Mizojini Ölçeği"nin psikometrik özellikleri üniversite öğrencileri örneklemi için yeterli görülmektedir. Ölçeğin yapısının Mizojini eğilimini ölçmek için uygun olduğu düşünülmektedir. Cinsiyetçiliğin bireysel ve toplumsal düzeydeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde ve ülkemizde bu alanda yeterli sayı ve nitelikte ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında geliştirilen "Mizojini Ölçeği"nin Türkçe literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan AFA'da ilk etapta 9 faktörlü gözlenirken yamaç-eğim grafiği incelendiğinde 3 faktörlü bir yapı gözlenmiştir. Faktör yapısına karar verilirken AFA'nın yanı sıra Horn paralel analizine göre temel faktör sayısının üçe sabitlenmesi kararlaştırılmıştır. Açıklanan ortak varyansı 0.20'nin altında olan 4; döndürülmüş faktör yapısında aralarında 0.10'un altında fark bulunan 12 ve faktör yükü 0.45'in altında olan 5 madde ölçekten çıkarılmış ve 34 maddelik nihai form oluşturulmuştur. Son analiz sonuçlarına göre; ortak varyanslar 0.334 ve 0,762 arasındadır. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans % 55,32'dir. Maddelerin faktörlere verdiği yük ve anlamları doğrultusunda birinci boyuta ***"Önyargı ve Ayırımcılık",*** ikincisine ***"Kadın Fobisi"*** ve üçüncüsüne ***"Geleneksel Role Sıkıştırma"*** isimleri verilmiştir.

Ölçüte dayalı geçerlilikte yapılan analizde Mizojini Ölçeği ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği'nin Düşmanca Cinsiyetçilik boyutu arasında pozitif ve anlamlı düzeyde .68'lik; Korumacı Cinsiyetçilik boyutu ile arasında ise .49'luk ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Bu; ölçüte dayalı geçerlilik için destekleyici bir veridir.

Cronbach alpha güvenirlik katsayıları, ölçeğin tümü için .95; sırasıyla 1. 2. ve 3. 1.alt boyutlar için .96, .89 ve .67'dir. Sonuç olarak geliştirilen "Mizojini Ölçeği"nin psikometrik özellikleri üniversite öğrencileri örneklemi için yeterli görülmektedir. Ülkemizde bu alanda yeterli sayı ve nitelikte ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında "Mizojini Ölçeği"nin Türkçe literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mizojini, Kadın Korkusu, Toplumsal Cinsiyet, Ölçek geliştirme

Kaynakça

Etyang, P. (2014). "Misogyny in Urban Fiction: A Study of Selected Texts by Meja Mwangi."Unpublished master thesis. Kenyatta University.

Flood M. International Encyclopedia of Men and Masculinities. London: Routledge; 2007.

Glick, P., & Fiske, T. S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Holland, J. (2016). *Mizojini: dünyanın En Eski Önyargısı, Kadından Nefretin Evrensel Tarihi.* Ankara: İmge Kitabevi.

Johnson, S. (2014). Perfectionism, the Thin Ideal, and Disordered Eating: Does Internalized Misogyny Play a Role? t. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma. Oklahoma, Norman.

Keskin, Ö.(2012), *Kadına Yönelik Psikolojik Şiddetin Boyutlarının Belirlenmesi Ve Değişken Durumlara Göre Değerlendirilmesi: Rize İl Örneği.* Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu Ankara, 27-28 Nisan 2012.

Kosut, M. (Ed.). (2012). *Encyclopedia of Gender in Media*. SAGE Publications.

Ladesma, R.D. & Valero- Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. Practical Assessment. Research and Evaluation, 12, 1-11.

O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. Behavior Research Methods, Instruments, &Computers, 32, 396-402.

Piggott, M. (2004). *Double jeopardy: Lesbians and the legacy of multiple stigmatized identities.* Psychology Strand at Swinburne University of Technology, Australia: Unpublished thesis.

Sakallı - Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *17*(49), 47-58.

Yaman Öztürk, M (2012). Ataerki: bir Kavramın Yeniden İnşası "Eski" Ataerkiden Ataerkil Kapitalizme. *Eğitim Bilim toplum Dergisi* 10 (38), s. 72- 115.

(24850) Bir Oturumluk Rehberlik Etkinliğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Dayalı Mesleki Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkisi

ELİF ÇİMŞİR

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Cinsiyete dayalı kalıp yargıların cinsiyet gözetmeksizin tüm bireylerin mesleki tercihlerini kısıtladığı bilinse de kadınların söz konusu kısıtlanmalardan daha çok etkilendiği bilinmektedir (bknz., Correll, 2001). Nitekim cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılara dayalı olarak kadınların genellikle mühendislik ve doktorluk gibi prestijli meslekleri eleyerek, maddi getirisi ve toplumsal prestiji görece daha düşük olan öğretmenlik ve hemşirelik gibi mesleklere yöneldiği bilinmektedir (Betz, 2008; Bobbitt-Zeher, 2011; Sharf, 2009). Böylelikle kadınlar erkeklere göre daha az maddi kazanç elde etmekte ve/veya toplumdaki ve iş yerlerindeki pozisyonlarında daha yavaş ilerlemektedir (Melamad, 1995; Reskin ve Bielby, 2005). Ayrıca söz konusu yargılara dayalı olarak kadın ve erkeklerin maaş ve çalışma koşullarında farklılıklar oluşmaktadır (e.g., Cudeville & Gurbuzar, 2010; Parlaktuna, 2010; Koyun ve ark., 2013; Kara, 2006). Nitekim, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2017) işgücü istatistikleri de yüksek maaşlı ve prestijli mesleki alanlarda erkeklerin egemenliğini gözler önüne sermektedir. Söz konusu veriler, 2016 yılında kadınların sadece % 2.6'sının erkeklerin ise % 6.3'ünün yönetici pozisyonlarında çalıştığını ortaya koymaktadır. Akademik unvanlara bakıldığında ise 2015-2016 verileri kadınların sadece %9.8'inin erkeklerin ise %17.82'sinin profesör kadrosunda çalıştığını göstermektedir. Benzer şekilde 2016 istatistikleri, ülkemizdeki 177 rektörün sadece 15'inin kadın olduğunu, geri kalan 162 rektörün ise erkek olduğunu göstermektedir. Bireylerin kariyer gelişimlerinin cinsiyete özgü faktörleri barındırdığının altını çizen ve kariyer gelişiminin küçük yaşlardan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu belirten kariyer gelişimi teorilerinin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır (Yeşilyaprak, 2011). Bu bağlamda Gottfredson (Gottfredson, 1996, 2002, 2006) çocukların erken yaşlardan itibaren hangi cinsiyete özgü olduğu fark etmeksizin tüm kariyer seçeneklerini değerlendirmeye alma yönünde cesaretlendirilecekleri kariyer eğitimi programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını önermektedir. Struthers'ın (2015), bu konu ile ilgili yaptığı bir araştırma kapsamında görüştüğü eğitimcilerin birçoğu da kariyerlere ilişkin öğrenmenin ilköğretimin erken aşamalarından itibaren gerçekleşmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Araştırmacıya göre eğitimcilerin temel endişesi 8-10 yaşlarına kadar öğrencilerin olası kariyer seçeneklerini cinsiyete dayalı olarak ayrıştırmalarıdır.

Cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargıların oldukça erken yaşlardan itibaren oluşmaya başladığı yönündeki literatür bilgisine rağmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberlik programında cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılara yönelik herhangi bir etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada öncelikle ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin günümüzde yaygın olarak yapılan 15 mesleği hangi derecede kadın ve erkek mesleği olarak sınıflandırdığının ortaya çıkarılması ve sonrasında ise öğrencilerin cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılarını yok etmeye yönelik olarak geliştirilen bir oturumluk (40 dakikalık) bir sınıf rehberlik etkinliğinin etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplu, ön-test son-test ölçümlü 2x2'lik yarı deneysel model kullanılacaktır. Bu bağlamda Eskişehir'de bulunan bir ilköğretim okulunda, iki 4. Sınıf şubesinden biri yansız atama yoluyla deney, diğeri de kontrol grubu olarak işlev görecektir. Öğrencilerin cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılarını yok etmeye yönelik olarak bir oturum olarak hazırlanacak olan sınıf rehberlik etkinliği *kariyer eğitimi* konseptine uygun olarak hazırlanacaktır (bknz., Niles & Harris-Bolwsbey, 2009). Veri toplama aracı olarak bilim ve teknoloji ile sağlık ve eğitim sektörlerinden 15 adet meslek alanının isimleri (Doktor, Savcı, İnşaat Mühendisi, Diş Hekimi, Pilot, Hâkim, Bilgisayar Mühendisi, Psikolog, Banka Müdürü, Öğretmen, Veteriner, Avukat, Bilim Adamı, Genetik Mühendisi, Mali Müşavir) ve kısa açıklamaları bulunan bir anketten yararlanılacaktır. Ankette belirtilen her bir meslek alanı ile ilgili öğrencilerden "Bu mesleği kim yapmalıdır" sorusunu cevaplamaları istenecektir. Kız ve erkek gruplarının kendi içerisinde meslekleri ne derecede cinsiyetleştirdikleri, her bir meslek için elde edilecek puanın sıfırdan farklılaşıp farklılaşmadığının tek örneklem *t*-testi ile belirlenmesi yoluyla olacaktır. Araştırma kapsamında yer alan rehberlik etkinliğinin değerlendirilmesinde ise her bir mesleğe ilişkin bu mesleği kim yapmalıdır sorusuna verilen her ikisi de yanıtı 0 ile puanlanırken; sadece kadınlar veya sadece erkekler tarafından yapılmalıdır yanıtlarının her ikisi de cinsiyete dayalı kalıp yargı taşıdığı için +1 ile puanlanacaktır. Böylelikle her bir öğrenci için toplamda 0 ile 15 arasında değişen puanlar elde edilecektir. Bu puanların ön-testi bağımsız iki grup arası farkların testi (Independent Samples *t*-test; normal dağılım olmaması halinde Mann Whitney U Test) ile değerlendirilecektir. Gruplar arasındaki denklik belirlendikten sonra uygulanacak olan etkinliğin etkililiğinin hesaplanması için öncelikle grupların (deney ve kontrol) ön-test ve son-test ölçümleri kendi içlerinde (grup içi) bağımlı gruplar *t*-testi (Paired-Samples *t*-testi; normal dağılım olmaması halinde Wilcoxon *t*-testi) ile belirlenecektir. İki grubun son-testleri ise bağımsız iki grup arası farkların testi (Independest Samples "t" test; normal dağılım olmaması halinde Mann Whitney U Test) ile değerlendirilecektir.

Cinsiyete dayalı kalıp yargıların kadınların meslek seçimleri üzerindeki kısıtlayıcı etkisinin kadınların mühendislik ve doktorluk gibi daha yüksek maaşlı ve prestijli meslekleri eleyerek, maddi getirisi ve toplumsal prestiji görece daha düşük olan öğretmenlik ve hemşirelik gibi mesleklere yönelmesine yol açtığı görülmektedir. Bireylerin kariyer gelişimlerinde cinsiyete özgü faktörleri dikkate alan ve kariyer gelişiminin küçük yaşlardan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu belirten kariyer gelişimi teorilerinin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda uzmanlar çocukların erken yaşlardan itibaren hangi cinsiyete özgü olduğu fark etmeksizin tüm kariyer seçeneklerini değerlendirmeye almaları yönünde cesaretlendirilecekleri kariyer eğitimi programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını önermektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberlik programında cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılara yönelik herhangi bir etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada öncelikle ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin günümüzde yaygın olarak seçilen 15 mesleği hangi derecede kadın ve erkek mesleği olarak sınıflandırdığının ortaya çıkarılması ve sonrasında ise öğrencilerin cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılarını yok etmeye yönelik olarak geliştirilen bir oturumluk (40 dakikalık) bir sınıf rehberlik etkinliğinin etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırma yöntemi olarak deney ve kontrol gruplu, ön-test son-test ölçümlü 2x2'lik yarı deneysel model kullanılacaktır. Bu bağlamda Eskişehir'de bulunan bir ilköğretim okulunda, iki 4. Sınıf şubesinden biri yansız atama yoluyla deney, diğeri de kontrol grubu olarak işlev görecektir. Sınıf mevcutlarının birbirine yakın olmasına özen gösterilecektir. Öğrencilerin cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılarını yok etmeye yönelik olarak bir oturum olarak hazırlanacak olan sınıf rehberlik etkinliği kariyer eğitimi konseptine uygun olarak hazırlanacaktır (bknz., Niles & Harris-Bolwsbey, 2009). Veri toplama aracı olarak bilim ve teknoloji ile sağlık ve eğitim sektörlerinden 15 adet meslek alanının isimleri (Doktor, Savcı, İnşaat Mühendisi, Diş Hekimi, Pilot, Hâkim, Bilgisayar Mühendisi, Psikolog, Banka Müdürü, Öğretmen, Veteriner, Avukat, Bilim Adamı, Genetik Mühendisi, Mali Müşavir) ve kısa açıklamaları bulunan bir anketten yararlanılacaktır. Kız ve erkek gruplarının kendi içerisinde meslekleri ne derecede cinsiyetleştirdikleri, her bir meslek için elde edilecek puanın sıfırdan farklılaşıp farklılaşmadığının tek örneklem *t*-testi ile belirlenmesi yoluyla olacaktır. Araştırma kapsamında yer alan rehberlik etkinliğinin değerlendirilmesinde ise her bir mesleğe ilişkin bu mesleği kim yapmalıdır sorusuna verilen her ikisi de yanıtı 0 ile puanlanırken; sadece kadınlar veya sadece erkekler tarafından yapılmalıdır yanıtlarının her ikisi de cinsiyete dayalı kalıp yargı taşıdığı için +1 ile puanlanacaktır. Böylelikle her bir öğrenci için toplamda 0 ile 15 arasında değişen puanlar elde edilecektir. Bu puanların ön-testi bağımsız iki grup arası farkların testi (Independent Samples *t*-test; normal dağılım olmaması halinde Mann Whitney U Test) ile değerlendirilecektir. Gruplar arasındaki denklik belirlendikten sonra uygulanacak olan etkinliğin etkililiğinin hesaplanması için öncelikle grupların (deney ve kontrol) ön-test ve son-test ölçümleri kendi içlerinde (grup içi) bağımlı gruplar *t*-testi (Paired-Samples *t*-testi; normal dağılım olmaması halinde Wilcoxon *t*-testi) ile belirlenecektir. İki grubun son-testleri ise bağımsız iki grup arası farkların testi (Independest Samples "t" test; normal dağılım olmaması halinde Mann Whitney U Test) ile değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargıların oldukça erken yaşlardan itibaren oluşmaya başladığı yönündeki literatür bilgisiyle uyumlu olacağı ve dolayısıyla söz konusu kalıp yargılara müdahale etmek için oluşturulacak rehberlik etkinliği ve benzerlerinin ilk ve orta okul rehberlik programlarında yer alması gerektiğinin altını çizeceği öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin meslekleri ne derecede cinsiyetleştirdiklerini belirlemek amacıyla kız ve erkek öğrenci grupları içerisinde ayrı ayrı olmak üzere her bir meslek için yapılacak olan tek örneklem t-testi sonuçlarının mesleklerin öğrenciler tarafından kız ve erkek meslekleri olarak ayrıştırılıyor olduğuna işaret edeceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının kız ve erkek öğrencilerden oluşan her iki cinsiyet grubunun da toplumda genellikle erkek mesleği olarak anılan pilotluk, bilgisayar mühendisliği, savcılık ve inşaat mühendisliği gibi meslekleri erkeklere özgü; öğretmenlik, hemşirelik ve diş hekimliği gibi meslekleri ise daha çok kadınlara özgü olarak sınıflandırdıklarını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanacak olan rehberlik etkinliğinin değerlendirilmesinde kullanılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarının ise kontrol grubunun meslekleri cinsiyetlere göre ayrıştırma ön-test ve son-test puanları arasında bir değişim olmadığını ancak deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının birbirlerinden farklılaştığını göstereceği düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmadan elde edilecek bulguların cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargıların oldukça erken yaşlardan itibaren oluşmaya başladığı yönündeki literatür bilgisiyle uyumlu olacağı ve dolayısıyla söz konusu kalıp yargılara müdahale etmek için oluşturulacak rehberlik etkinliği ve benzerlerinin ilk ve orta okul rehberlik programlarının parçası olması gerektiğinin önemine işaret edeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Cinsiyete dayalı kalıpyargılar, Kariyer eğitimi, Cinsiyet rolleri, Meslek seçimi, Kariyer danışmanlığı, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık

Kaynakça

Betz, N. E. (2008). Women's career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253–277). Hoboken, NJ: John Wiley.

Bobbitt-Zeher, D. (2011). Gender discrimination at work: Connecting gender stereotypes, institutional policies and gender composition of the workplace. *Gender & Society, 25*(6), 764–786.

Correll, J.S. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased, self-assessments. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1691-1730.

Cudeville, E., & Gurbuzer, L. Y. (2010). Gender wage discrimination in the Turkish labor market: Can Turkey be part of Europe? *Comparative Economic Studies, 52*(3), 429-463. doi:10.1057/ces.2010.2

Gottfredson, L. S. (1996). A theory circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Associate (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-281). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In D. Brown, L. Brooks & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4rd ed., pp. 85-148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gottfredson, L. S. (2006). Circumscription and compromise. In J. H. Greenhaus (Ed.), *Encyclopedia of career development* (pp. 650–664). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kara, O. (2006). Occupational gender wage discrimination in Turkey. *Journal of Economic Studies, 33*(2), 130-143. doi:10.1108/01443580610666082

Koyun, A., Akgün, S., & Özvarış. S. B. (2013). Do physicians experience gender discrimination in medical specialization in turkey? *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 521-531.

Melamad, T. (1995). Career success: The moderating effects of gender. Journal of Vocational Behavior, 47, 35-60.

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century*. Boston: Pearson.

Parlaktuna. I. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayali mesleki ayrımcılığın analizi/Analysis of gender-based occupational discrimination in Turkey. *Ege Akademik Bakis, 10*(4), 12-17.

Reskin, B.F. and Bielby, D. D. (2005). A sociological perspective on gender and career outcomes. *Journal of Economic Perspectives, 19*(1), 71–86

Sharf, R. S. (2009). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub. Co.

Struthers, K. (2015, April 15). Getting in early to avoid gender stereotyping careers. *The Conversation*, Retrieved from https://theconversation.com/getting-in-early-to-avoid-gender-stereotyping-careers-39867

Türkiye İstatistik Kurumu (2018, Ocak 15). Toplumsal yapı ve cinsiyet istatistikleri. Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068

Yeşilyaprak, B. (2011) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*, 1.baskı. Ankara, Pegem A

(24851) Eğitim Düzeyleri, Deneyimleri ve Öz Yeterlikleri Farklı Okul Psikolojik Danışmanlarının Engellilere Yönelik Tutumlarının Konjoint Analiziyle İncelenmesi

GÜNEY DENGİZ
MEB

BİNNAZ KIRAN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze basmakalıp ve değersizleştirici tepkilerin kurbanı olan engelli bireyler kimi zaman ahlaksızlığın bedeli (Sachs, 2003) kimi zamansa doğanın bir kusuru (Yardımcı, 2015) olarak algılanmıştır. Günümüzde ise engelli olmak, toplumun yarattığı sosyal ve kültürel normların, beklentilerin ve standartların oluşturduğu bariyerleri ve bu bariyerden dolayı hayatını sınırlı düzeyde yaşamak zorunda olan bireyleri ifade etmektedir (Disabled People's International, 1993). Dolayısıyla, Burcu'nun (2015) da belirtmiş olduğu gibi, artık engelli bireylerin toplum içerisinde var olmalarını belirleyen şey, toplumun engelli bireylere karşı sahip oldukları tutumlarıdır.

Kağıtçıbaşı tarafından (2014) "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim" olarak tanımlanan tutumların bilgi, inanç ve düşünceleri kapsayan bilişsel, duyguları kapsayan duygusal ve gözlenen tepkileri kapsayan davranışsal öğeleri mevcuttur (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Engelli bireylere yönelik tutumları inceleyen çalışmalara bakıldığında onlara yönelik eksik, kusurlu, yardıma muhtaç ve "günahın bedeli" (Kaner ve diğerleri, 2009; Ünal, 2010; Aslan ve Şeker, 2011) şeklinde algılar tutumun bilişsel öğesine, acıma ve merhamet (Burcu, 2011; Çayır ve Ergün, 2013; Buz ve Karabulut, 2015) duyguları duygusal öğesine ve dışlanma ve ayrımcılıklar ise (Yaralılar, 2010;TÜİK, 2010) davranışsal öğesine örnek olarak verilebilir. Mevcut durum hiç de iç acıcı görünmemekle birlikte bu durumun önüne geçilmesine katkı sağlayacak değişiklikleri de zorunlu hale getirmektedir.

Engelli bireylerin mevcut sınırlamalardan bağımsız, toplumun tam ve eşit bir bireyi haline gelmesini sağlayacak değişikliklerin başında eğitimin geldiği söylenebilir (Besiri, 2009; Burcu, 2015). Ayrıca engelli bireylerin eğitimi içerisinde bulunan paydaşların engelli bireylere yönelik tutumları önemidir (Temel, 2000). Bu paydaşlar içerisinde birçok rol ve sorumluluğu bulunan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimindeki önemi de bazı yazarlar tarafından (Milsom, 2002; Myers, 2005) dile getirilmiştir. Başta Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2017) olmak üzere yasal düzenlemelerle okul psikolojik danışmanlarının engellilere yönelik rol ve sorumlulukları koruma altına alınmıştır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının da engelli bireylere yönelik tutumlarının önemli olduğu ve sahip oldukları tutumların ortaya konması gerektiği söylenebilmektedir.

İnsanların bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerinde önemli bir etkisi bulunan öz yeterlik kavramı Bandura (1995) tarafından "bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları yerine getirebilme potansiyeline ilişkin inanç" olarak tanımlanmaktadır. Tutumların yapısı ve öğeleri göz önünde bulundurulduğunda öz yeterliğin tutumlar üzerinde rolü olduğu düşünülebilmektedir. Dahası yapılan çalışmalar incelendiğinde (Meijer ve Foster, 1988; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009) engelli bireylere ve engelli bireylerin eğitimine yönelik tutumlar ile öz yeterliğin ilişkisi olduğunu ortaya koyan bulgulara rastlanmaktadır.

Engellilere yönelik tutumların çok boyutlu olması (Bowman, 1987, s. 44), ele alınan sosyal bağlama göre değişmesi (Grand, Bernier ve Strohmer, 1982) ve sosyal arzu edilebilirlik hatasından etkilenebilmesi (Kim, Lu ve Hernandez, 2015) tutumların ölçülmesi konusunda farklı yöntemleri gerekli kılmaktadır. Konjoint analizi birçok faktörü bir arada bulundurarak çok boyutlu ölçüm yapabilmekte, katılımcıları tercih yapmak zorunda bırakarak sosyal arzu edilebilirliğin önüne geçmekte ve gerçek yaşam durumlarını ele alan bir senaryo aracılığıyla sunarak farklı sosyal bağlamları içerebilen bir tutum ölçümü yapabilmektedir (Wong ve diğerleri, 2004).

Özetle, bu çalışmada engelli bireyler açısından oldukça önemli olan eğitim içerisinde birçok rol ve sorumluluğu bulunan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve ilgili değişkenler açısından engellilere yönelik tutumları, sosyal bağlamı çok boyutluluk ve sosyal arzu edilebilirlik göz önünde bulundurarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı eğitim düzeylerine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait olan engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu faktörlerin alt düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma belirli bir durumu ortaya koyma, betimleme amacına hizmet eden betimsel araştırma (Erkuş, 2013) türündedir. Kolayda bulunabileni örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmaya Mersin ve Gaziantep illerinden 229'u kadın, 157'si erkek toplam 386 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Katılımcıların öz yeterlik düzeyleri Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması ve analizinde konjoint analizinin basamaklarından faydalanılmıştır Katılımcıların öz yeterlik puanları, standart puanlara dönüştürülerek yüksek, orta ve düşük düzey

olmak üzere 3 düzeyli bir bağıl ölçüt belirlenmiştir. Araştırmanın tasarımında engelli bireylere ilişkin tutumlarda önemli olduğu düşünülen engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerine yer verilmiş olup bu faktörlerin alt düzeylerinin kombinasyonları aracılığı ile 16 adet gerçek ve 4 adet holdout olmak üzere toplam 20 adet kart hazırlanmıştır. Bu alt düzeyler engel türü için ortopedik, görme, zihin ve işitme engelli; engel düzeyi için ağır, orta ve hafif; yaş için 0-6, 7-12, 13-17 ve 18 ve üstü; cinsiyet için kadın ve erkek ve etnik köken için danışmanla aynı etnik kökenden olma ya da etnik kökenin fark etmemesi şeklinde belirlenmiştir. Hazırlanan kartlar katılımcılara engellilere hizmet vermeye yönelik bir senaryo aracılığı ile sunulmuş ve katılımcılardan bu kartları en çok istediklerinden başlayarak en az istediklerine göre sıraya dizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler aracılığı ile engellilere yönelik tutumlarda faktörlerin önem düzeyini ifade eden önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt düzeylerine karşı tutumlarının nasıl olduğunu belirten fayda skorları hesaplanmıştır. Hangi faktörün daha önemli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan önemlilik skorları arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Ayrıca hem model uyumu için Kendall'ın Tau'sından yararlanılmıştır. Ek olarak iç tutarlılığına ilişkin kanıt ortaya koymada holdout kartlar aracılığı ile hesaplanan Kendall'ın Tau'sundan faydalanılmıştır.

Engellilerin bir birey olarak toplumun diğer bireyleri ile eşit seviyeye gelmesinde eğitimin rolü bilinen bir gerçektir. Engelli bireylerin eğitimi içerisinde önemli rol ve sorumluluklara sahip olan paydaşlardan birisi okul psikolojik danışmanlarıdır. Engellilere yönelik hizmet veren kişilerin sahip olduğu tutumlar, bu hizmetlerin kalitesi ve verimliliğinde hayati bir öneme sahip olmaktadır. Bu açıdan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi, engelli bireylerin bireysel ve toplumsal gelişimi açısından üzerinde durulması gereken bir konudur.

Engellilere yönelik tutumların çok boyutlu olması, ele alınan sosyal bağlama göre değişkenlik gösterebilmesi ve sosyal arzu edilebilirlik hatası engellilere yönelik tutumların ölçülmesinde karşılaşılan başlıca sorunlar arasında gelmektedir. Bunların önüne geçebilmek için engellilere yönelik tutumların ölçülmesinde dolaylı bir ölçme aracı olan konjoint analizi kullanılmaktadır.

Bu araştırmada konjoint analizi yardımıyla farklı eğitim düzeylerine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait olan engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu faktörlerin alt düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Bu alt düzeyler engel türü için ortopedik, görme, zihin ve işitme engelli; engel düzeyi için ağır, orta ve hafif; yaş için 0-6, 7-12, 13-17 ve 18 ve üstü; cinsiyet için kadın ve erkek ve etnik köken için danışmanla aynı etnik kökenden olma ya da etnik kökenin fark etmemesi şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmaya Mersin ve Gaziantep illerinden 386 okul psikolojik danışmanı katılmış olup verilerin toplanması ve analizinde konjoint analizinin basamaklarından faydalanılmıştır. Araştırmanın tasarımında engelli bireylere ilişkin tutumlarda önemli olduğu düşünülen engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerine yer verilmiş olup bu faktörlerin alt düzeylerinin kombinasyonları aracılığı ile 20 adet kart hazırlanmıştır. Hazırlanan kartlar katılımcılara bireysel ya da 5'er kişilik gruplar halinde, engellilere hizmet vermeye yönelik bir senaryo aracılığı ile sunulmuş ve katılımcılardan bu kartları en çok istediklerinden başlayarak en az istediklerine göre sıraya dizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler aracılığı ile engellilere yönelik tutumlarda faktörlerin önem düzeyini ifade eden önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt düzeylerine karşı tutumlarının nasıl olduğunu belirten fayda skorları hesaplanmıştır. Ayrıca hangi faktörün daha önemli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan önemlilik skorları arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deneyimleri, eğitim düzeyleri ve öz yeterlikleri farklı olsa da bütün okul psikolojik danışmanları için engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait engel bazlı faktörler demografik faktörlerden daha önemlidir. Demografik faktörlerin alt boyutları incelendiğinde farklı eğitim düzeyine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin yaşına, cinsiyetine ve etnik kökenine göre tercih sıralamaları değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte bütün katılımcı gruplarında engel türünün alt boyutlarına ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup ortopedik engellilere görme, işitme ve zihinsel engellilerden, görme engellilere işitme ve zihinsel engellilerden ve işitme engellilere zihinsel engellilerden daha olumlu bakılmaktadır.Ayrıca bütün katılımcı gruplarında engel düzeyi faktörüne ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup hafif düzey engellilere orta ve ağır düzey engellilerden, orta düzeylere ise ağır düzey engellilerden daha olumlu bakılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgularda deneyimleri, eğitim düzeyleri ve öz yeterlikleri farklı olsa da bütün okul psikolojik danışmanları için engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait engel bazlı faktörler demografik faktörlerden daha önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca bütün katılımcı gruplarında engel türünün alt boyutlarına ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup ortopedik engellilere görme, işitme ve zihinsel engellilerden, görme engellilere işitme ve zihinsel engellilerden ve işitme engellilere zihinsel engellilerden daha olumlu bakıldığı görülmektedir. Dahası bütün katılımcı gruplarında engel düzeyi faktörüne ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup hafif düzey engellilere orta ve ağır düzey engellilerden, orta düzeylere ise ağır düzey engellilerden daha olumlu bakıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : tutum, engellilik, konjoint analizi, okul psikolojik danışman

Kaynakça

Aronson, E., Wilson, T.D. ve Akert, R.M. (2012). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs.

Aslan, M. ve Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt ili örneği). Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü (Ed.), *III. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (s. 449-463).

Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societes.* Cambridge University Press.

Besiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *TBB Dergisi* 83, 353-374.

Bowman, J. T. (1987). Attitudes toward disabled persons: Social distance and work competence, *Journal of Rehabilitation,* , 41-44.

Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 37-54.

Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Buz, S. ve Karabulut, A. (2015). Ortopedik engelli kadınlar: toplumsal cinsiyet çerçevesinde bir çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 25-45.

Çayır, K. Ve Ergün, M. (2013). *Ders kitaplarında engellilik raporu.* İstanbul: SEÇBİR.

DPI (1993). *Constitution of disabled people's international*. 27 Mart 2017 tarihinde http://www.dpi.org/document/documents-of-reference/dpi-constitutionen.pdf. adresinden erişildi.

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci.* Ankara: Seçkin.

Grand, S.A., Bernier, J.E. ve Strohmer, D.C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology, 27*(3), 165-174.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş.* İstanbul: Evrim.

Kaner S., Öğülmüş S., Büyüköztürk Ş. & Dökmen Z. (2009). *Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor?* Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayını.

Kim, H., Lu, J. ve Hernandez, N. (2015). Attitudes toward people with disabilities: The tripartite model, social desirability and other controversial variables. *Journal of Asia Pasific Counseling, 5*(1), 23-37.

M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2017). *T.C. Resmi Gazete,* 30236, 10 Kasım 2017.

Meijer, C. J. W., ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education, 22*(3), 378-385.

Milsom, Amy S. (2002). Students With Disabilities : School Counselor İnvolvement and Preparation. *Professional School Counselling, 5* (5), 331-338.

Sachs, R. (2003). *Integrating disability studies into existing curriculum*. https://cms.montgomerycollege.edu/EDU/Plain.aspx?id=27413 adresinden erişildi.

Sarı, H., Çeliköz, N. Ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal Of Special Education 24*(3), 29-44.

Temel, F.Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 138-155.

TÜİK (2010). *Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri Araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Ünal, A. (2010). *Türk çocuk edebiyatında engellilerin temsili (1969-2009)*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wong, D. W., Chan, F., Cardoso, E. S., Lam, C. S. ve Miller, S.S. (2004). Rehabilitation Counseling Students' Attitudes Toward People with Disabilities in Three Social Contexts: A Conjoint Analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 47*(4), 194-204.

Yaralılar, T. (2010). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal sorunları.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yardımcı, S. (2015). Sakatlığın tarihsel inşası. Kenan Çayır, Melisa Soran, Melike Ergün (Ed.). *Engellilik ve ayrımcılık: eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* içinde (s. 7-17). İstanbul: Karekök.

(24853) Lise Öğrencilerinde Ahlaki Kayıtsızlığın Yordayıcısı Olarak Arkadaşa Bağlanma Stilleri Ve Akran Zorbalığının İncelenmesi

ALİ KARATAŞ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

BÜLENT GÜNDÜZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

RUKİYE KARABÖRK
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bandura (2002)'a göre, ahlaki standartlar sabit bir içsel davranış düzenleyici olarak fonksiyonda bulunmazlar. Ahlaki standartları düzenleyen özdenetim mekanizmaları bireyler tarafından aktif edilmedikçe devreye girmezler. Bu yüzden zaman zaman yüksek ahlaki değerlerinin olduğu söylenen bireyler bile ahlaki olmayan davranışlarda bulunabilir (Zimbardo, 2004). Bu çerçevede ahlaki kayıtsızlık en genel ifade ile bireylerin ahlaki olmayan davranışlar sergiledikleri durumlarda rahatsızlık duymadan bu durumu görmezden gelmeleri, ahlaki olmayan davranışa kayıtsız kalmalarıdır (Moore, 2015). Ahlaki kayıtsızlık mekanizması, ahlaki meşrulaştırma, iyimser etiketleme, avantajlı karşılaştırma, sorumluluğun yayılması, sorumluluğu üstlenmeme, olumsuz sonuçları küçümseme/çarpıtma, insan dışılaştırma ve mağduru suçlama boyutlarından oluşmaktadır (Bandura, 1986;1999).

Ahlaki kayıtsızlık süreçleri en belirgin şekilde başkalarına zarar veren davranış biçimlerinde görülür (Bandura, 1986). Başkalarına çeşitli şekillerde zarar vermeyi içeren zorbalık bir öğrencinin zaman içerisinde tekrarlayan biçimde bir ya da daha fazla öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1997). Zorbalıkta başkalarına doğrudan ya da dolaylı yollarla zarar verilen davranışlarla gerçekleştirilir. Doğrudan zorbalık itmek, vurmak silah ile tehdit etmek gibi fiziksel saldırganlık ya da lakap takmak, toplum içinde aşağılamak ve sindirmek gibi sözel saldırganlık türü davranışlar ile görülür. Dolaylı zorbalık ise akran grubundan dışlanma, görmezden gelme, sosyal reddetme, söylenti yayma şeklinde görülür. (Vanderbilt ve Augustyn, 2010'dan aktaran [akt.] Duy ve Yıldız, 2014). Bir davranışın zorbalık olabilmesi için davranışın zaman içerisinde tekrarlayan biçimlerde gerçekleşmesi, saldırgan davranışın ya da kasıtlı zarar vermenin olması ve zorba ile zorbalığa uğrayan(kurban) arasında bir güç dengesizliği olmalıdır (Olweus, 1997). Pornari ve Wood (2010) ve Gini, Pozzoli ve Hymel, (2014)'ün yürüttükleri çalışmalarda ahlaki kayıtsızlık ile zorbalık arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ahlaki kayıtsızlık arttıkça zorbalık davranışının da arttığını tespit etmişlerdir.

Chugn, Kern, Zhu, Lee (2014)'nin yaptıkları çalışmada güvenli bağlanan bireylerin kaygılı bağlanan bireyler ile kıyaslandığında ahlaki kayıtsızlığa karşı daha dirençli olduğunu saptamışlardır. Çocuklukta ahlaki düşünce ve davranışların öğrenilmesinde aile ile etkileşim ön plana çıkarken ergenlik döneminde sosyalleşme süreciyle birlikte ebeveynlerin rolünü akranlar almaktadır(Caravita,Sijtsema,Rambaran,Gini,2014). Ergenler işlemsel düşünmenin kazanılmasıyla bebeklikte kurdukları bağlanma ilişkilerinin genellenmiş zihinsel temsillerini zihinlerinde tutma ve bunu çevreye yansıtma yeteneği kazanırlar (Allen ve Miga, 2010).Çocuklukta kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik yıllarında sürdürülme eğilimindedir. Bağlanma insanoğlunun belirli kişilere güçlü, duygusal bağlar kurma eğilimini ve istemsiz ayrılık ve kayıplardan sonra yaşanan depresyon, öfke, kaygı ve duygusal rahatsızlıkları açıklamak için kavramsallaştırılmıştır (Bowlby, 1977).

Ainsworth üç belirgin bağlanma stili belirlemiştir; güvenli, kaçınan ve kaygılı kararsız bağlanma stilleri (Goldberg, 2000). Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlara bağlanmanın artması ve akran gruplarına dahil olabilmek için ergenlerin çeşitli şiddet eylemlerine karıştıkları ve bu durumlardan rahatsız olmadıkları görülmektedir. Bu çerçevede bireyin özsaygısını koruyan bir mekanizma olan ahlaki kayıtsızlığın sergilenmesinde arkadaşa bağlanma stilleri ile zorbalık davranışının etkisini incelemek okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi ve şiddet olaylarına çare bulunması yönünden etkili olabilir. Çalışma bu amaçla ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki kayıtsızlıklarının arkadaşa bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini Mersin İli Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli İlçelerinde öğrenim görmekte olan rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin ahlaki kayıtsızlıklarını ölçmek için Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli(1996) tarafından geliştirilen Türk Kültürüne uyarlaması Yavuz-Birben, Bacanlı (2017) tarafından yapılan "Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği(AKÖ)" 3'lü likert ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ahlaki meşrulaştırma, İyimser etiketleme, Avantajlı karşılaştırma, Sorumluluğun yayılması, Sorumluluğu üstlenmeme, Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma, İnsan dışılaştırma, Mağduru suçlama alt boyutlarından oluşmaktadır.Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .82 ile .86 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Ergenlerde arkadaşa bağlanma stillerini ölçmek için Wilkinson (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Ercan (2015) tarafından yapılan "Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği", güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanma stillerini ölçen 23 madden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.60-0.89 arasında ve test-tekrar test güvenilirlik değerlerinin 0.81-0.83 arasında değiştiği saptanmıştır. Akran zorbalığını ölçmek için Tayas ve Pişkin tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu"53 ifadenin farklı şekilde sorulmasıyla oluşan iki paralel zorba

ve kurban ölçeğinden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, cinsel zorba ve kurban faktörlerini ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları zorbalık için .92 ve kurban için .93 olarak bulunmuştur. Betimsel ve ilişkisel bir modelin kullanıldığı çalışmada arkadaşa bağlanma stilleri ve akran zorbalığının öğrencilerin ahlaki kayıtsızlıklarını yordamadaki katkılarını incelemek üzere verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Bilindiği üzere çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların ahlaki değer ve yargılarının belirlenmesinde önemli bir rolü vardır. Ayrıca çocuklukta ebeveynler ile kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik döneminde başka insanlar ile kuracağımız ilişkileri de önemli ölçüde etkilediği bilinen bir gerçektir. Ergenlik döneminde ise bireylerin akranları ile etkileşimi artmakta ve sosyalleşme süreci ve akranları ile kurdukları ilişkiler ergenlerin ahlaki düşünce, davranış ve değerlerinin oluşmasında daha önemli bir role sahip olmaktadır. Özellikle bu dönemde arkadaşa bağlanmanın artması öğrencilerin arkadaş gruplarına girebilmek için çeşitli şiddet eylemlerinde bulunmaları ve bu eylemleri göz ardı edebilmeleri dikkate değer bir durumdur. Okullarda gözlenen şiddet eylemlerinden biri ise öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından çeşitli yollarla tekrarlayan bir biçimde olumsuz eylemlere maruz bırakılması olarak ifade edilen zorbalıktır. Bu nedenle bu çalışmada ahlaki kayıtsızlık, arkadaşa bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ve Mezitli ilçelerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş lise kademesinde okuyan 227 kız (%56,8) ve 173 erkek (%43,3) olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 9. sınıf 90 öğrenci (22,5), 10. sınıf 134 öğrenci (33,5), 11. Sınıf 135 öğrenci (33,8), 12. sınıf 41 öğrenci şeklindedir. Verilerin toplanmasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik istatistiklerin temel varsayımları arasında yer alan normallik dağılımı ve varyans eşitliği test edilmiş ve ölçümlerde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ahlaki kayıtsızlık ile ergenlerde zorbalık belirleme ölçeği alt boyutları zorbalık ile .45, kurban ile .25 ve arkadaşa kaygılı korkulu bağlanma ile .21 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadaki bağımsız değişkenlerin ise ahlaki kayıtsızlıktaki %25'lik değişimi açıkladığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenlerde Arkadaşa Bağlanma Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğine ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde, ahlaki kayıtsızlık değişkeninin zorbalık ile .45, kurban ile .25 ve arkadaşa kaygılı korkulu bağlanma ile .21 düzeyinde anlamlı ilişki gösterdiği anlaşılmıştır.

Ergenlerde arkadaşa bağlanma stilleri ve akran zorbalığının ergenlerin ahlaki kayıtsızlık düzeyini yordamadaki etkilerini değerlendirmek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde Beta değerleri incelendiğinde ise ahlaki kayıtsızlığı en fazla yordayan değişkenin zorbalık olduğu ve bunu arkadaşa kaygılı korkulu bağlanma ve kurban olma davranışının izlediği görülmektedir. Ergenlerde arkadaşa bağlanma stillerinden kaygılı korkulu bağlanma ve ergenlerde zorbalığı belirleme ölçeğinin alt boyutları olan zorbalık ile kurbanın birlikte ahlaki kayıtsızlığı .25 düzeyinde açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Arkadaşa bağlanma stilleri, ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı

Kaynakça

Allen, J. P., Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*(2), 181-190.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, *50,* 316-324.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Engle wood Cliffs, New Jersey, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review.* [Special Issue on Eviland Violence],*3*, 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, *31*(2), 101-119.

Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry, 130,* 201-210.

Chugh, D., Kern, M. C., Zhu, Z., Lee, S. (2014). Withstanding moral disengagement: Attachment security as an ethical intervention. *Journal of Experimental Social Psychology, 51,* 88-93.

Duy, B., Yıldız, M. (2015). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10* (3), 31-47.

Ercan, H.(2015). Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeğinin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies* , 38, 227-240.

Gini. G., Pozzoli, T., Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. Aggressive Behavior, *40*, 56–68.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development.* London, : Arnold Press.

Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, *6*, 199-204.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.

Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. S., Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology, 50*(8), 2093-2104.

Yavuz-Birben, F., ve Bacanlı, H. (2018). Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research, 2*(2), 1-25.

Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil içinde* (s. 21-50). New York: The Guilford Press.

(24862) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Ve Özbenlik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AFİYET GÜL ÖZKINACI
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

KÖNÜL MEMMEDOVA
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul ortamında, farklılıklara esnek bir bakış açısı kazandırmak, çocukların hoşgörü empati ve değer kavramlarını olumlu yönde etkileyerek, dengeli ve demokratik bir zihniyet yaratacaktır. Burdan yola çıkıldığında öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi farklılıklarını doğal gören eğitimcilere ihtiyaç duyulur. Eğitim, değişimi yakalayabilmenin en akılcı yoludur.Aile, biyolojik yollar ile toplumsal yaşa sürecinin ve karşılıklı ilişkilerin normlar ve kurallar beraberliği ile maddi ve manevi değerleri kuşaktan, kuşağa aktaran psikolojik, ekonomik hukuksal ve sosyolojik bir kurumdur (Sayın, 1990). Aile çocukların özbenlik yapılarının temeli olup hoşgörü ve değer yargılarını yansıtan birincil ve en en önemli yapıdır. Hoşgörü, empati, kabul ve değer gibi çocuklarrın özbenliklerini oluşturan kavramlar ilk olarak aileden çocuğa aktarılır. Bu yüzden aile ve okul ilişkisi çocuğun özbenlik yapısını oluşturmak için büyük önem taşımaktadır.Türklerde aile en önemli yapı taşıdır.Akbaş,(2004)'ün sekizinci sınıf öğrencilerine uyguladığı ölçekte,değerler ölçeğindeki temel değerler, geleneksel değerler ve demokratik değerlerdir.Öğrenciler, değerleri oluştururken okul ve dışardanbirçok kaynakdan etkilenirler (Harris, 1991). İnsanlarla olan ilişkileri ve nasıl olması gerektiğini değerlere dayalı örgütlerden yani okullardan oluşturulması beklenir (Sağnak, 2007). Lazerson, Mclaughlin, McPherson ve Bailey'e (1985) göre okulun çocuklara öğretmesi gereken değerler şunlar olmalıdır;insanlıkçevreyi korumak, içtenlik, bilgelik, adalet,merhamet, sabır,empati, hoşgörü, estetik değerlermükemmellik, gurur, insanlık, dinî değerler, dürüstlük, eşitlik, cesaret, özgürlük, saygı, mutluluk, sorumluluk, sevgi, barış, haksızlık, ruhsal değerler, ekonomik değerler, rekabet, diğerlerine hizmet ve demokratik değerler. Fayda'ya göre (2005), örnek insan vasıfları şunlardır:şahsiyet, edep, hoşgörü, haya, şükür, inanç, akıl, karakter,vicdan, irade, muhakeme, adalet, vefa,sabır, azim, rıza ve çalışkanlık. Davranışlar doğrudan ya da dolaylı yollarla değerler tarafından yönlenir.Çocuklar aileden ve okuldan aldıkları değerleri öğrenme süreci ile birlikte tamamlar. Okuldaki ilişkilerin niteliği ve ortamın özelliği değerler eğitiminin desteklenmesinde önem arz etmektedir (Berkowitz, 2002; Dilmaç ve diğerleri, 2009). Çocuklar okulda öğrenmeyi amaçladıkları ve amaçlamadıkları birçok şeyi gözler. Gözledikleri herşey onların iyi, kötü, doğru ve yanlış konusunda anlayış geliştirmesine neden olur. Çocuklar okul ortamını ve öğretmenleri gözleyerek değerleri öğrenirler (Halstead ve Pike, 2006). Bu nedenle okul ortamındaki tüm öğelerin değerler eğitimini destekleyecek şekilde olması gerekir. Anne babalar çocuklarının hangi özelliklere sahip olmasınıistiyorsa toplum da tüm çocuklara o nitelikleri kazandırmayı amaçlar. Okul, bireysellikle toplumsal anlayışın birleştiği bir kurum olarak ortaya çıkar (Dewey, 2008). Akbaş, (2007)'ye göre"öğrenciler okulda bilişsel alanla ilgili öğrenmeler dışında insanlara karşı saygılı olma, hoşgörülü ve yardımsever olma gibi duyuşsal alana ilişkin kazanımları da edinirler". Bu bağlamda okulun önemli görevlerinden biri eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda açık ya da örtük programlar yoluyla öğrencilere değerleri kazandırmak, onların karakter ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek, ve ahlâki gelişimlerini desteklemektir Akbaş, (2007)'ye göre "hoşgörü her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan fonksiyonel bir iletişim sürecidir". Hoşgörünün belli başlı öğeleri şunlardır; sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, iletişim kurma (Büyükkaragöz, 1995). Hoşgörünün öğeleri ile sosyal ilişkilerde bir iyileşme görülmesi hoşgörü kavramının işe yararlığını ortaya koyar ve bu durum hoşgörünün evrensel ilkelerinin olduğunu gösterir. Bu ilkeler arasında; bütünleşme, özgürlük, adalet, eşitlik, danışma, fikir alış-verişi ve denetim gibileri sayılabilir. Hoşgörünün ortamının oluşması için demokrasi eğitimine ihtiyaç ihtiyaç vardır, demokrasinin fonksiyon vedeğerlerini kazandırmak ve davranış haline dönüştürmek bir eğitim sürecidir. Bu sürecin devamlılık sağlaması için informal olarak devlet, aileler ve formal okullara, büyük bir sorumluluk ve iş düşmektedir. Öğretmenlerin demokrasi ve hoşgörüyü öğrencilerine içselleştirmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerine karşı demokratik davranarak hoşgörünün ne işe yaradığını ne kadar doğru bir tavır olduğunu ve nasıl davranılması gerektiğini yansıtabilirler (Başaran, 1995)

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel desenli bir araştırma olup, 8. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ve özbenlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış tanımlayıcı bir çalışmadır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden tahmin modeli kullanılmıştır. Tahmin modeli bir çalışmada korelasyon, basit regresyon ve çoklu regresyon gibi yöntemlerden faydalanılarak değişkenlerin birbiri üzerinde ne derecede etkili olduğu hakkında ön görüde bulunması açısından bu model kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini KKTC'nin Lefkoşa bölgesinde de Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılına devam eden 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 istatistik yıllığının sonuçlarına göre araştırma evreninde 1512 öğrenci yer almaktadır. Evrende yer alan öğrencilerin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından evreni temsil edecek şekilde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem seçimine gidilmiştir. Evreni temsil edecek yeterli sayıda kişiye ulaşmak için evreni bilinen örneklem sayısı formülü kullanılmış olup, %95 güven seviyesi ve %5 örnekleme hatası ile 1098 kişilik çalışma evreninden seçilmesi gereken kişi sayısı 306 olarak hesaplanmıştır. Araştırma 426 kadın 422 erkek olmak üzere 848 öğrenciye ulaşılmış ve örnekleme hatası %2.23' e düşürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ait sorular yer almakta olup, ikinci bölümünde hoşgörü eğilimi ölçeği ve son bölümünde ise özbenlik ölçeği yer almaktadır. MEB' dan alınan izin ile okullarda görevli olan rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının aracılığı ile anketler öğrencilere dağıtılarak veriler elde edilmiştir.

Cinsiyet bağımsız değişkenine ilişkin sonuçlar;

1-Kadın öğrencilerin hoşgörü eğilimi alt boyutları olan; değer, empati ve kabul'ün erkek öğrencilere göre yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerinin cinsiyetine göre kızların erkeklere göre daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur.

Kadın öğrencilerin özbenlik eğilimi sonuçlarının erkek öğrencilere göre yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

Yaş bağımsız değişkenine ilişkin sonuçlar;

Öğrencilerin yaşlarına göre hoşgörü eğilimi alt boyutları olan değer, kabul ve empati'nin aralarındaki farkların yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

14 yaşındaki öğrencilerin değer eğilimlerinin 15 yaşındakilere göre yüksek derecede yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

13 yaşında olan öğrencilerin empati eğilimlerinin 14 ve 15 yaşa göre yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

15 yaşındaki öğrencilerin ise döğer öğrencilere göre düşük derecede farklı olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin, yaşlarına göre; özbenlik eğilimlerinin anlamlı olarak bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Anne eğitim durumu bağımsız değişkenine ilişkin sonuçlar;

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin değer ve kabul eğilimlerinin anlamlı derecede bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre; empati eğilimlerinin yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

Annesi lisans ve lisans üstü olan öğrencilerin, empati eğilimlerinin diğer öğrencilere göre; yüksek derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Ergenlik,hoşgörü,özbenlik, değer, empati, kabul

Kaynakça

Akbaş, O. (2011). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi.* B. Tay ve A. Öcal (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 343-370). Ankara: Pegem A Yayınları.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktoratezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) v empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18*, 11-16.

Akbaş, O. (2007). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin)ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004 içinde (ss. 673-695).

Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *AnkaraÜniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42* (2), 183-198.

Amato, P. R. (1991). The" child of divorce" as a person prototype: Bias in the recall of information about children in divorced families. *Journal of Marriage and the Family, 59*-69.

APA, (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.*

Ardalı, C. ve Y. Erten. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*, İstanbul, Alfa/Aktüel Kitabevleri.

Arı, R. Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Konya, MikroYayınları.

Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi,*İstanbul. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıcak, T. (1999). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması.*

Aslan, Ö. (2001). *Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açıdan Analitik Bir Yaklaşım.*

Aşıkoğlu, Nevzat. Y. *(1993). Hoşgörü ve Tolerans Kavramları Üzerine, Din Öğretimi, 39,* 41-43.

Aydın, A. (1999). Gelisim ve ögrenme psikolojisi [Psychology of development and learning].

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi.,* İstanbul, Atlas Yayınları, 2. Baskı.

Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı, Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.

Balat, G.U. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(*2), 175183.

Basch, M.F (1988). *Understanding Psychotherapy*: The Science Behind the Art. New York: Basic Books.Baskı).

Başaran, İ. E. (1995). *Hoşgörü ve eğitim.* İ. Pehlivan (Yay. Haz.). Hoşgörü ve eğitim toplantısı içinde (ss. 47-56). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.

Başol, G. Demir, Y. Aldemir, A. Çakan, O. Özdeşim Kurma veya Bireycilik: Ergen Kızların Benlik Algısı Üzerinde Annelerinin Rolü. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 141-164.

(24882) Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BİNNAZ KIRAN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

BİNAZ BOZKUR
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE CENGİZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Umutsuzluk, geleceğe yönelik olumsuz beklentileri ifade etmekte (Durak ve Palabıyıkoğlu, 1994) ve bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan az olan olumsuz beklentiler şeklinde tanımlanmaktadır (Dilbaz ve Seber, 1993). Gelişimsel olarak yetişkinliğe geçiş süreci olarak nitelendirilebilecek olan üniversite döneminde, gelecek kaygı ve buna bağlı olarak umutsuzluk daha belirgin hale gelmektedir. Gelecek kaygısında hem içinde yaşanılan dönem ve şartlar hem de bireysel özellikler etkili olmaktadır. Artan rekabet ve işsizlik sorunu geleceğe yönelik bir belirsizlik oluşturmakta ve özellikle işsizlik oranlarının yüksekliği ve gelecekte iş bulamama kaygısı üniversite öğrencileri arasında önemli bir umutsuzluk kaynağı oluşturabilmektedir (Dursun ve Aytaç, 2012). Yani iş bulmaya yönelik kaygıların ve geleceğe yönelik belirsizliğin de umutsuzlukta rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Belirsizlik insan psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler bırakabilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Belirsizlik kavramı genel olarak endişe kaygı ve korku kavramını beraberinde getirmektedir (Sarı & Dağ, 2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak negatif reaksiyon göstermeye olan yatkınlık olarak tanımlanmıştır (Dugas, Buhr ve Ladouceur, 2004). Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişilerin belirsizlik içeren durumları keyif kaçıran ve stresli durumlar olarak görmeye, belirsizlikten kaçınmaya ve belirsizlik içeren durumlarda işlevselliklerinde sıkıntı yaşamaya yatkın oldukları da belirtilmiştir (Buhr ve Dugas, 2002). Belirsizlik genel olarak kaygı ve korku durumunu da beraberinde getirmekte ve belirsizliğe tahammül etme sorunu öğrencinin psikolojik uyumunu sekteye uğratabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin geleceğe yönelik umutsuzluk yaşamasında, belirsizliğe tahammülsüzlüğün önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan kişinin kendine yönelik yeterlik algısının yaşayacağı umutsuzluk düzeyi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Özyeterlik algısı bir görevi veya işi gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve uygulamayı içerir. Yani kısaca özyeterlik algısı bireyin bir işi yapıp yapamayacağına ilişkin algısıdır . Özyeterlik algısı kişinin sahip olduğu becerilerin fazla olmasıyla ilgili değil, belli bir durumda sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine inanması ile ilgilidir (Bandura, 1997). Bireysel bir özellik olan öz yeterlik algısının yüksek olmasının kişinin kendine güvenmesi geleceğe yönelik umutsuzluk düzeyinin azalmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, gelecekte iş bulmaya yönelik algıları ve genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin çeşitli fakültelerindeki bölümlerde okuyan 636 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 336'sı kadın 300'ü ise erkek öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Carleton, Norton ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilen ve Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği - Kısa Formu (BTÖ - 12), Beck ve Ark. tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Seber ve ark. (1993) ile Durak ve Palabıyıkoğlu (1994) tarafından yapılan Beck Umutsuzluk Ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Genel öz yeterlik ölçeği (GÖYÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirlen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf, vb. demografik değişkenlerin yanında öğrencilerin gelecekte iş bulma olasılılarını da yüzde bazında belirtmelerini issteyen bir soruya da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçları dersliklerde araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 – 25 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde verilerin normal dağıldığı da göz önünde bulundurularak çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan değişkenlerin öğencilerdeki umutsuzluk düzeyini ne kadar yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin gelecek kaygıları ile genel öz yeterlikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=-.46*) anlamlı bir ilişki olduğu, umutsuzluk düzeyleriyle belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde (r= .23*)

anlamlı bir ilişki olduğu, iş bulma olasılıklarına ilişkin yüzdeleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde (r=-.19*) anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerin öz yeterlik algıları ve gelecekte iş bulmaya yönelik inançları arttıkça geleceğe yönelik umutsuzlukları azalmakta ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arttıkça da umutsuzluk düzeyleri artmaktadır. Diğer yandan verilere uygulanan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının Genel Özyeterlik Ölçeği'nin " Yetenek ve Güven" ile "Çaba ve direnç" boyutları, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin "Engelleyici kaygı" alt boyutu ve gelecekte iş bulma olasılığına ilişkin algıları değişkenlerince yordandığı gözlenmiştir. Bu veriler araştırmanın beklentileriyle uyumludur. Elde edilen regresyon modeli dört aşamada sonuçlanmış ve model toplam varyansın % 26'sını açıklamaktadır ((R= .512, R2= 258; P<.00).

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde geleceğe yönelik umutsuzlukta genel özyeterlik, belirsizliğe tahammüllsüzlük ve gelecekte iş bulma ihtimaline yönelik algının etkili birer faktör oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bireyin yeterlik algısının güçlendirilmesinin ve belirsizlik durumlarda esnek davranabilme özelliğinin geliştirilmesinin geleceğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin azaltılmasındaki önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Umutsuzluk, Gelecek kaygısı, Belirsizliğe tahammülsüzlük, Özyeterlik,

Kaynakça

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin göyö Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 113 -132

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.

Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy, 40*, 931-945.

Beck, A. T.; Steer, R. A. Manual for the Beck Hopelessness Scale, Psychological Corporation, San Antonio TX, 1988.

Dugas, M. J., Buhr, K. ve Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. R. G. Heimberg, C. L. Turk ve D. S. Mennin (Ed.). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (s. 142-163). New York, NY: Guilford Press.

Durak, A. (1994) Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 9 (31), 1-11.

Durak, A.& Palabıyıkoğlu, R. (1994), "Beck Umutsuzluk Ölçeği Geçerlilik Çalışması", Kriz Dergisi, 2(2), s.311-319.

Dilbaz, N. & Seber, G. (1993), "Umutsuzluk Kavramı: Depresyon ve İntiharda Önemi", Kriz Dergisi, 1:134- 138.

Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin İşgücü Piyasasına Yönelik Beklentileri Ve İş Deneyimleri İle Umutsuzluk Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 373-388.

Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği, *Anadolu Psikiyatri Dergisi 10,* 261-270.

Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational & Social Science Journal*, *1*(3), 148-157.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenirliği. *Kriz Dergisi, 1*(3), 139-142.

(24884) Şiddet Gören Kadınların Anksiyete, Depresyon Ve Aleksitimi Düzeylerinin İncelenmesi: Lisans Ve Lisans Üstü Eğitim Düzeyi

YILDIZ ÖZTAN ULUSOY **İREM ÇETİN**

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Şiddet yüzyılladır insanın varlığıyla beraber bütün toplumlarda süregelen bireysel ve kitlesel olarak gerçekleşebilen bir olgudur. İnsanlar canlı ya da cansız bütün varlıklara kaba kuvvet ve yaptırımlarla yaşamın her alanında şiddet uygulayabilmektedir. Şiddet davranışlarının temelinde birçok etmen yer almaktadır. Bunlar biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel etmenlerdir. Şiddet davranışlarının temel sebeplerini tek bir faktöre bağlamak oldukça yanlış sayılabilir.

Ataerkil toplum yapısında gelenekselleşmiş aile içi şiddet ve kadına yönelik şiddet davranışları bulunmaktadır. Kadına yönelik şiddet, cinsiyete dayanan, kadını inciten, ona zarar veren, fiziksel, cinsel, ruhsal hasarla sonuçlanma olasılığı bulunan, aile dışında ya da aile içinde kadına baskı uygulanması ve özgürlüklerinin istemli ve keyfi olarak kısıtlanmasına neden olan her türlü davranış olarak tanımlanabilir(Özmen, 2004). Kadınlar aile içinde maruz kaldığı şiddete sadece evliliğinde değil evlilik öncesi yaşantıladıkları flört ilişkilerinde de çeşitli şiddet türleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Aynı zamanda kadınlar tanımadıkları bireylere kıyasla ilişki içinde oldukları partnerleri tarafından daha çok şiddet davranışına maruz bırakılmaktadırlar.

Kadınların partnerleri tarafından maruz bırakıldıkları bu şiddet davranışlarının tümü; Fiziksel şiddet, psikolojik şiddet, ekonomik şiddet ve cinsel şiddet başlıkları altında toplanabilmektedir. Şiddet türlerine maruz kalan kadınlar üzerinde yapılan araştırmalarda şiddet gören kadınların depresyon ve anksiyete düzeyleriyle ilişkilendirildiği ortaya konmaktadır ve şiddet gören bireyler ile aleksitimi arasındaki ilişki daha önce araştırmalarda yer almamıştır.

Şiddet ve yakın ilişkiler üzerine çalışılan bu araştırmalarda yakın ilişkiler çoğu zaman sadece evlilik birliği altında incelenmiş bireyin resmiyet çatısı altında sürdürülmeyen yakın ilişkisindeki çeşitli şiddet türlerinin etkileri araştırılmalarda yer almamıştır. Ayrıca eğitim durumu ile şiddet arasında da yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yükselse dahi şiddete maruz kalan kadınlar da bulunmaktadır. Bu çalışmada özellikle yükseköğrenim ve üstü eğitim alan kadınların şiddet görme düzeyleri ve şiddetin etkisi araştırılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin çalışma yaşamında yer alması ve topluma rol model olması göz önüne alındığında karşılaştıkları şiddetin farkında olup bu konuda kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmaların ve bilgilendirmelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şiddetin ruh sağlığına olan olumsuz etkileri göz önüne alındığında bireylerin kendi yaşamı dışında sosyal çevresini de etkileyen bir unsur haline geleceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı yakın ilişkisinde; yükseköğrenime devam eden ya da bitirmiş, şiddet türlerinden herhangi birine ya da birçoğuna maruz bırakılan kadınların depresyon, anksiyete ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma modeli ve buna bağlı desenlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma şiddet ile diğer duygu durum değişkenlerinin ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirildiğinden ilişkileri ve bağlantılarını inceleyen araştırma türü olan İlişkisel Tarama Yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın evreni sosyal medya kullanan her yaş grubunu temsil eden kadınlardır. Bu araştırmanın örneklemini gönüllü olarak araştırmaya katılan ve şiddet gördüklerini ifade eden lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri kadınlar oluşturmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan kadın katılımcılara online olarak gönderilen ölçeklerde ilk olarak katılımcıların yaş, çalışma durumu, medeni durum, eğitim durumu ve yaşantıladıkları şiddet türünü içeren bilgilerin toplanmasını sağlayan araştırmacıların oluşturduğu Demografik Bilgi Formu yer almaktadır. Katılımcıların depresyon yönünden riski belirlemek ve depresif belirtilerin düzeyini ve şiddet değişimini incelemek için yirmi bir maddeli "Beck Depresyon Ölçeği " , bireylerin anksiyete düzeylerini incelemek için yirmi bir maddeli "Beck Anksiyete Ölçeği" ve aleksitimi düzeylerinin incelenmesi için "Kişilerin duygularını ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği", "dış olaylara yönelik düşünce şekli", "duygularını söze dökebilme yeteneği" ve "hayal kurma yeteneği" şeklinde dört alt boyuttan oluşan yirmi altı maddeli beşli likert tipi "Toronto Aleksitimi Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma verileri 2019 yılının ilk dört ayında toplanmıştır.

Verileri bir araya getirmek ve analiz etmek için 'SPSS 17.0' istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler ilişkisel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilecektir.

Yakın ilişkilerde çeşitli tartışma ve çatışmalar doğal olarak var olsa da birbirine karşı yıkıcı ve yıpratıcı şiddet biçimine dönüştüğü takdirde bireyin ruhsal iyiliğine zarar vermeye başlar. Sözel olarak tartışmanın ardından ilişki dinamiklerini yoluna sokmak gereklidir. Fakat ilişkide partnerin davranışlarını istediği gibi kontrol edememeye başlayan birey partnerine fark ettirerek ya da fark ettirmeden şiddet türleri uygulamaya başlamaktadır. Bu şiddet karşılıklı davranışların ve duyguların kontrolü için geçerli de olabilmektedir.

Psikolojik şiddet partnerler arası korku, baskı hissettirecek var olan saygı ve sevgiyi zedeleyen ve zaman zaman kontrol altında tutma davranışlarının sergilendiği, suçlayıcı ve yıkıcı şiddet türüdür. Fiziksel şiddet partnerlerin birbirlerine kasıtlı olarak fiziksel zararlar vermesi; vurmak , ısırmak vb. davranışları içeren şiddet türüdür. Cinsel şiddet partnerler arası reddin kabul edilmediği ve bireylerin birbirlerini çeşitli cinsel ilişkiye zorlama ve davranışların yaptırımını içeren şiddet türüdür. Ekonomik şiddet partnerlerin birbirlerinin ekonomik anlamda yoksun ve yoksul bırakmasını içeren, ekonomik bilgilendirmeyi reddeden şiddet türüdür.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2002 raporuna göre, dünya genelinde toplum içinde yapılan 48 araştırmada kadınların % 10-69' unun eşleri veya partnerleri tarafından hayatlarında en az bir kez fiziksel şiddete maruz kaldığı saptanmıştır ve dünyadaki tüm kadınların %35' i fiziksel ve cinsel şiddet görmekte ve bunların %30'u partnerleri %7'si ise partneri olmayan kişiler tarafından uygulanmaktadır. Bu kişilerin şiddet uygulaması ise biyolojik, psikolojik ve sosyal nedenlerden ötürü ortaya çıkabilmektedir(akt:Polat, 2006, s.19).

Ülkemizde üniversite öğrencilerinin ve genç yetişkin bireylerin flört ilişkilerinde şiddete maruz kalma durumunun yapılan araştırmalarla oldukça yaygın olduğu ortaya çıkmaktadır. Kayı ve ark. (2000), üniversite öğrencisi 700 kadının cinsel şiddete maruz kalma durumlarının araştırıldığı çalışmalarında, kadınların %84'ünün cinsel şiddete maruz kaldığı, şiddet uygulayanların %95'inin tanıdık kişiler olduğunu ortaya koymakta ve ilk sırada flört partnerleri yer almaktadır.

Dilek Karal ve Elvan Akdemir'in(2012) yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de her 10 kadından 4'ü yakın ilişkisinde partnerinden fiziksel şiddet görmektedir. Türkiye genelinde kadınların fiziksel şiddete uğrama oranı %39, cinsel şiddete uğrama oranı ise %15'tir.

Kazancı'nın (2010) yaptığı araştırmaya göre evliliklerinde aile içi şiddete maruz kalan kadınların kaygı ve depresyon düzeyleri, şiddet görmeyen kadınlara kıyasla önemli derecede yüksektir ve şiddet arttıkça depresyon ve kaygı puanlarının da arttığı ortaya koymuştur.

Yapılan bu araştırmalar değerlendirildiğinde kadınların özellikle yakın ilişki partnerlerinden şiddet gördükleri ve bireylerin bu şiddette maruz bırakıldıklarında ruhsal iyiliğini etkiler neticede olduğu ortaya konmaktadır. Bu araştırmanın amacı yükseköğrenim ve üstü eğitim alan, yakın ilişkisinde şiddet türlerinden herhangi birine ya da birçoğuna maruz bırakılan kadınların depresyon, anksiyete ve aleksitimi düzeyleri ile arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmada nicel araştırma modeli ve buna bağlı desenlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma şiddet ile diğer duygu durum değişkenlerinin ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirildiğinden ilişkileri ve bağlantılarını inceleyen araştırma türü olan İlişkisel Tarama Yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın evreni sosyal medya kullanan her yaş grubunu temsil eden kadınlardır. Bu araştırmanın örneklemini gönüllü olarak araştırmaya katılan ve şiddet gördüklerini ifade eden lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri kadınlar oluşturmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan kadın katılımcılara online olarak gönderilen ölçeklerde ilk olarak katılımcıların yaş, çalışma durumu, medeni durum, eğitim durumu ve yaşantıladıkları şiddet türünü içeren bilgilerin toplanmasını sağlayan araştırmacıların oluşturduğu Demografik Bilgi Formu yer almaktadır. Katılımcıların depresyon yönünden riski belirlemek ve depresif belirtilerin düzeyini ve şiddet değişimini incelemek için yirmi bir maddeli "Beck Depresyon Ölçeği " , bireylerin anksiyete düzeylerini incelemek için yirmi bir maddeli "Beck Anksiyete Ölçeği" ve aleksitimi düzeylerinin incelenmesi için "Kişilerin duygularını ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği", "dış olaylara yönelik düşünce şekli", "duygularını söze dökebilme yeteneği" ve "hayal kurma yeteneği" şeklinde dört alt boyuttan oluşan yirmi altı maddeli beşli likert tipi "Toronto Aleksitimi Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma verileri 2019 yılının ilk dört ayında toplanmıştır.

Verileri bir araya getirmek ve analiz etmek için 'SPSS 17.0' istatistik paket programı kullanılmıştır.

Verilerin toplanma ve analiz süreci devam ettiğinden şuana kadar toplanan veriler geçici olarak analiz edildiğinde betimsel istatistiksel değerlendirmeler sonucu çalışmaya katılan kadınların %70' i psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Çalışmaya katılan kadınların %20'si birden fazla şiddet türüne maruz kalmaktadır. Çalışmaya katılan kadınların %5' i ekonomik şiddette , %2'si fiziksel şiddete ve %1'i cinsel şiddete maruz kalmaktadır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların %48.3'ünde orta düzey depresyon bulunduğu , %21.7'sinde hafif düzey depresyon bulunduğu , %15'inde şiddetli depresyon bulunduğu saptanmıştır. Diğer %15'inde depresyon düzeyinin minimal olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların anksiyete %35'inde şiddetli anksiyete , %21.7'sinde orta düzey anksiyete , %21.7'sinde hafif düzey anksiyete bulunduğu saptanmıştır. Diğer %21.7'sinde anksiyete düzeyinin minimal olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların % 46.7'sinin aleksitimi düzeyi oldukça düşüktür , %30'unda aleksitimi var olarak nitelendirilebilir ve %20'sinde muhtemel aleksitimi olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda sonuçların analiz edilmesi

istatistiksel teknikler kullanılarak devam etmektedir. Geçici sonuçlara bakılarak yükseköğrenime devam eden kadınların çoğunlukla psikolojik şiddete maruz kaldığı ve buna dayalı ruh sağlığını etkileyici yaşantıları olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin toplanma ve analiz süreci devam ettiğinden şuana kadar toplanan veriler geçici olarak analiz edildiğinde betimsel istatistiksel değerlendirmeler sonucu çalışmaya katılan kadınların %70' i psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Çalışmaya katılan kadınların %20'si birden fazla şiddet türüne maruz kalmaktadır. Çalışmaya katılan kadınların %5' i ekonomik şiddette , %2'si fiziksel şiddete ve %1'i cinsel şiddete maruz kalmaktadır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların %48.3'ünde orta düzey depresyon bulunduğu , %21.7'sinde hafif düzey depresyon bulunduğu , %15'inde şiddetli depresyon bulunduğu saptanmıştır. Diğer %15'inde depresyon düzeyinin minimal olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların anksiyete %35'inde şiddetli anksiyete , %21.7'sinde orta düzey anksiyete , %21.7'sinde hafif düzey anksiyete bulunduğu saptanmıştır. Diğer %21.7'sinde anksiyete düzeyinin minimal olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ve şiddete maruz kalan kadınların % 46.7'sinin aleksitimi düzeyi oldukça düşüktür , %30'unda aleksitimi var olarak nitelendirilebilir ve %20'sinde muhtemel aleksitimi olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda sonuçların analiz edilmesi istatistiksel teknikler kullanılarak devam etmektedir. Geçici sonuçlara bakılarak yükseköğrenime devam eden kadınların çoğunlukla psikolojik şiddete maruz kaldığı ve buna dayalı ruh sağlığını etkileyici yaşantıları olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : şiddet, lisans öğrencisi,depresyon, anksiyete, aleksitimi

Kaynakça

Karal, D., ve Aydemir, E. (2012). Türkiye'de kadına yönelik şiddet. International Strategic Research Organization (USAK).

Kayı, Z., Yavuz, M. F., ve Arıcan, N. (2000). Kadın üniversite gençliği ve mezunlarına yönelik cinsel saldırı mağdur araştırması. *The Bulletin of Legal Medicine*, *5*(3), 157-163.

Kazancı, D. (2010) *Evliliklerinde Maruz Kaldıkları Şiddet Nedeniyle Kadın Sığınma Evlerinde Barınan Kadınların Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi)

Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 27-39.

Polat, O. (2016). Şiddet.World Health Organization. (2002). World report on violence and health: Summary. Geneva. http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/5852. Erişim Tarihi, 10.04.2019

(24888) Kişilik özellikleri ile zenofobi arasındaki ilişkinin incelenmesi

METİN KOCATÜRK
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

FARUK BOZDAĞ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Zenofobi antik Yunancada xenos-yabancı ve phobos-korku sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş yabancı korkusu anlamına gelen bir kavramdır. Zenofobi genel anlamda yabancı düşmanlığı ve korkusu, başka ulusların insanlarından nefret etme ve onlara karşı olumsuz önyargılara sahip olma şeklinde tanımlanmaktadır (Campbell ve McCandless, 1951; Corsini, 2001; Oxford, 2019). Bu tanımlardan hareketle zenofobinin sadece yabancılara karşı duyulan korku ve sergilenen düşmanca tutumların ötesinde birçok nedeninden bahsetmek mümkündür. Zenofobiye yol açan etmenler arasında; ekonomik faktörler, bölgesel göç hareketleri, kültüre karşı olası bir tehdit algısı, politik dengesizlikler, dinsel doktrinler, terörizm gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Omoluabi, 2008). Zenofobi son zamanlarda daha çok göçmenlerle ilişkilendirilmiştir (Yakuskho, 2008). Zenofobi; korku, nefret, aşağılama gibi tutumlara yol açmakta ve bu durum hem bireysel hem de toplumsal olarak zenofobinin deneyimlenmesine yol açmaktadır. Yerel ulustaki insanlar tarafından göçmenlerin suçlu ve eğitimsiz olması algısı, kültürel yaşantılara tehdit olacağı düşüncesi önyargı ve ayrımcılığa yol açabilmektedir (Yakuskho, 2008).

Zenofobiye yol açan unsurlar göz önünde bulundurulduğunda zenofobinin kişisel ve sosyal bağlamda değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Kişisel boyutta; deneyimlerle birlikte duygu, düşünce, davranış ve tutumların zenofobi kapsamında ele alınmasında bireylerin kişilik özellikleriyle zenofobinin ilişkili olup olmadığı gündeme gelmektedir. Beş faktörlü kişilik özelliklerinin (duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk) göçmenlere karşı sergilenen tutumlarda etkisinin olup olmadığını inceleyen Gallego ve Pardos-Prado (2013) duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutları ile göçmenlere karşı tutumlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte önyargının yordayıcısı olarak değerlendirilen deneyime açıklık boyutu ile göçmenlere karşı tutumlar arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür (Gallego ve Pardos-Prado, 2013). Zenofobi tutumlarının yordanmasında kişilik özelliklerinin rolünün incelendiği başka çalışmalarda ise yumuşak başlılık boyutunda düşük puan alanların zenofobik yönelimlerinin daha çok olduğu bulunmuştur (Barbarino ve Stürmer, 2016; Stürmer vd., 2013.). Ayrıca zenofobi yabancılara ve göçmenlere karşı önyargılarla ilişkilidir. Deneyime açıklık kişilik özelliklerinin düşük düzeyde olması grup önyargılarının yordayıcısı olarak değerlendirilmiştir (Sibley, Harding, Perry, Asbrock ve Duckitt 2010).

Karanlık üçlü kişilik özellikleri Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutlarını kapsamaktadır. Makyavelizm çıkarları için başkalarını kullanmaktan çekinmeyen bir özellik olarak tanımlanmakta; narsisizm kendini üstün ve görkemli görme olarak ifade edilmekte ve kaygı ve düşük empati ile birlikte yüksek dürtüsellik ve heyecan arayışı ise psikopatinin merkezi karakterleri olarak belirtilmektedir (Paulhus ve Williams, 2002). Her üç kişilik özelliği kendini ön plana çıkaran, duygusal soğukluğa ve saldırganlığa yönelik davranış eğilimlerinin gösterildiği art niyetli sosyal davranış özelliklerini kapsamaktadır (Paulhus ve Williams, 2002). Bu bakımdan kişiliğin karanlık üçlüsü olan Makyavelizm, narsisizm ve psikopati eğilimli özelliklerin zenofobiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada zenofobi ile beş faktörlü ve karanlık üçlü kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle araştırma nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında 18 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan Zenofobi Ölçeği (Bozdağ ve Kocatürk, 2017), 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009), 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan Karanlık Üçlü Ölçeği (Eraslan-Çapan, Satıcı, Yılmaz ve Kayiş, 2015) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 450 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda zenofobi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Beş faktörlü kişilik yapısı kapsamında; duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarının zenofobi tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki regresyon analizi ile test edilmiştir. Bununla birlikte karanlık üçlü kişilik özellikleri kapsamında; Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutlarının zenofobi tutumları ile ilişkisini test etmek için yine regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara sınıf ortamında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerle ilgili yönergeler verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü kişiler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizi ile test edilmiştir. Demografik verilerle yapılan işlemler ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir.

Günümüzde ekonomik, politik ve sosyal olarak insanların başka ülkelere göçmesi ile birlikte toplumsal ve bireysel bakımdan birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlardan bir tanesi de zenofobidir. Zenofobi yabancı korkusu ve düşmanlığını içeren, yabancılara

karşı beslenen olumsuz önyargıları kapsayan bir kavramdır. Göç olgusunun ön plana çıktığı günümüz şartlarında zenofobi, göçmenlere karşı nefret, korku ve aşağılama tutumlarını içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Kişilik özellikleri zenofobi tutumlarını ve davranışlarını şekillendirebilmektedir. Bu bakımdan zenofobinin yordayıcısı olarak kişilik özelliklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Beş faktörlü kişilik özellikleri duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarında ele alınmaktadır. Bununla birlikte kişiliğin karanlık boyutları olarak tanımlanan Makyavelizm, narsisizm ve psikopati ise olumsuz kişilik özellikleri olarak değerlendirilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; zenofobi davranışları ve tutumlarının kişisel boyutta incelenmesi gereken nitelemeler kişilik özelliklerine işaret etmektedir. Daha çok olumsuz kişilik özellikleri olarak ele alınabilecek boyutların zenofobi ile ilişkisinin ortaya konulması, bu kavramın açıklanmasında ve zenofobik tutumların azaltılmasına yönelik geliştirilecek müdahale programlarında yer alması gereken unsurların belirlenmesinde bir fikir verecektir.

Bu araştırmada, beş faktörlü kişilik özellikleri ile karanlık üçlü kişilik özelliklerinin zenofobiyi yordayıp yordamağının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1- Cinsiyete göre zenofobi tutumları bakımından anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2- Akademik başarıya göre zenofobi tutumları bakımından anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3- Beş faktörlü kişilik özellikleri zenofobiyi yordamakta mıdır?

a. Beş faktörlü kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutları zenofobinin korku, nefret, aşağılama alt boyutlarını yordamakta mıdır?

4- Karanlık üçlü kişilik özellikleri zenofobiyi yordamakta mıdır?

a. Karanlık üçlü kişilik özelliklerinin Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutları zenofobinin korku, nefret, aşağılama alt boyutlarını yordamakta mıdır?

Araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Toplam 450 katılımcıya Zenofobi Ölçeği, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Karanlık Üçlü Ölçeği uygulanmıştır. Zenofobi Ölçeği toplam 18 maddeden üç alt boyuttan oluşmaktadır (Bozdağ ve Kocatürk, 2017). Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi 40 maddeden ve 5 alt boyuttan (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009), Karanlık Üçlü Ölçeği ise 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Eraslan-Çapan, Satıcı, Yılmaz ve Kayiş, 2015).

Verilerin analizinde ilk olarak zenofobi tutumlarının cinsiyete ve akademik başarıya göre farklılıkları incelenmiştir. Kişilik özellikleri ve zenofobi arasındaki ilişkiler ise regresyon analizi ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizi devam etmektedir. Bunun yanı sıra, konu ile ilgili alanyazından ve araştırmacıların gözlemlerinden hareketle olumsuz kişilik özelliklerinin zenofobi ile anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olabileceği beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca deneyime açıklık, yumuşak başlılık, dışadönüklük ve sorumluluk özelliklerinin daha az gösterilmesinin zenofobi ile ilişkili olabileceği beklenen bir başka sonuçtur. Kişilik özelliklerinin zenofobiyi yordamasında beklenen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1- Duygusal dengesizlik kişilik özelliği zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2- Makyavelizm kişilik özelliği zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.

3- Narsisizm kişilik özelliği zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.

4- Psikopati kişilik özelliği zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.

5- Düşük düzeydeki deneyime açıklık, yumuşak başlılık, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Beş faktörlü kişilik özellikleri, karanlık üçlü kişilik özellikleri, zenofobi

Kaynakça

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 261-279.

Barbarino, M. L., & Stürmer, S. (2016). Different origins of xenophile and xenophobic orientations in human personality structure: A theoretical perspective and some preliminary findings. *Journal of Social Issues, 72*(3), 432-449.

Bozdağ, F., & Kocatürk, M. (2017). Zenofobi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52), 615-620.

Campbell, D. T., & McCandless, B. R. (1951). Ethnocentrism, xenophobia and personality. *Human Relations, 4*(2), 185-192.

Corsini, R. J. (2001). *The dictionary of psychology*. New York: Brunner – Routledge

Eraslan-Çapan, B., Satıcı, S. A., Yılmaz, M. F., & Kayiş, A. R. (2015). Karanlık Üçlü Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuştur, 7-10 Ekim, Mersin, Türkiye.

Gallego, A., & Pardos-Prado, S. (2014). The big five personality traits and attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 40*(1), 79-99.

Omoluabi, P. F. (2008). Psychological foundation of xenophobia. *IFE Psychologia: An international Journal, 16*(2), 53-71

Oxford Dictionary (2019). Definition of xenophobia in English, http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/xenophobia adresinden 03.03.2019 tarihinde erişildi.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*(6), 556-563.

Sibley, C. G., Harding, J. F., Perry, R., Asbrock, F., & Duckitt, J. (2010). Personality and prejudice: Extension to the HEXACO personality model. *European Journal of Personality, 24*(6), 515-534.

Stürmer, S., Benbow, A. E., Siem, B., Barth, M., Bodansky, A. N., & Lotz-Schmitt, K. (2013). Psychological foundations of xenophilia: The role of major personality traits in predicting favorable attitudes toward cross-cultural contact and exploration. *Journal of Personality and Social Psychology, 105*(5), 832.

Yakushko, O. (2009). Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes toward immigrants. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 36-66.

(24933) Psikolojik Danışmanların Danışma Sürecinde Karşılaştıkları Sosyal Medya, Siber Zorbalık ve Bilgisayar Oyunlarıyla İlgili Sorunlar

FERAHİM YEŞİLYURT

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnternet, ortaya çıktıktan sonra kısa denebilecek bir sürede neredeyse dünyanın her bölgesine yayılmıştır. Dünyadaki yaygınlaşmaya paralel olarak Ülkemizde de internet yaygınlığı artmıştır. Türkiye'de de 2004 yılında internet kullanım oranı %18,8 iken, 2010 yılında %41,6, 2016 yılında ise %61,2'ye ulaşmıştır (TUİK, 2016).

İnternet kullanımı her yaş grubundan büyük bir talep görerek hızla yaygınlaşmakla birlikte, çocuk ve ergenler tarafından daha fazla talep edilmektedir (Ceyhan, 2008). Özellikle ergenler değişim döneminde oldukları için her türlü yeniliğe karşı son derece açıktırlar. Buna paralel olarak ortaya çıkan endişeler nedeniyle internetin çocuk ve ergenlerdeki etkieri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda internet bağımlılığı, (Taş, 2018; Öztabak, 2018; Doğan , 2013; Çetinkaya, 2013; Gökçearslan ve Günbatar, 2012; Kayri ve Günüç 2010), oyun bağımlılığı, (Van Rooij, vd 2011;Horzum, 2011; Ayas, 2012; Yeşilyurt, 2014; Desai vd. 2010; Peker, 2010), siber zorbalık Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Yaman ve Peker, 2012; Arıcak, 2009; Ayas ve Horzum, 2011; Ayas, 2012; Aydoğan, 2009) gibi konular sıklıkla ele alınmaya başlamıştır.Mevcut araştırma, psikolojik danışmaların internetle bağlantılı olarak psikolojik danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya , siber zorbalık ve bilgisayar oyunları ile ilgili sorun ve deneyimleri derinlemesine yansıtan özgün bir araştırma özelliği taşımakta ve bu nedenle araştırma sonucunun okul yöneticilerinin öğretmenlere psikolojik danışmanlara ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine uygulama odaklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma psikolojik danışmanların danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya, siber zorbalık ve bilgisayar oyunlarıyla ilgili sorunların değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma psikolojik danışmanların danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya, siber zorbalık ve bilgisayar oyunlarıyla ilgili okuldaki deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçladığından dolayı nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler (Merriam, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'durum çalışması deseni' kullanılmıştır. Araştırma için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği açısından, rehberlik ve psikolojik danışma alanında görevli üç öğretim üyesinden araştırma içerisinde yer alan sorularla ilgili görüşler alınarak sorulara son hali verilmiştir. Güvenirlik açısından araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilerek araştırmanın amacına uygun biçimde toplanmıştır. Çalışmada İstanbul ilinde görev yapan 25 psikolojik danışmana ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanlardan 6'sı erkek, 19'u kadındı. Psikolojik danışmanların yaş ortalaması 31,7 yıl olarak saptanmıştır.Araştırmanın verileri karşılıklı etkileşime imkân sağladığı için görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmenin etkileşim ortamına göre araştırmacıya esneklik tanıdığı için tercih edilmiştir. Böylece daha kapsamlı ve derinlemesine bilgilerin elde edilebileceği düşünülmüştür.Görüşme sonucunda elde edilen veriler öncelikle yazıya aktarılmış, ardından içerik analizine tabi tutulmuştur. Psikolojik danışmanların ifadeleri kelime kelime analiz edilerek kodlar çıkarılmıştır. Anlam bakımından birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar genel başlıklar haline getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analizler için QDA Miner Lite v.2.0.6 (Provalis Research, Montreal, Kanada) yazılımından yararlanılmıştır.

İnternet, ortaya çıktıktan sonra kısa denebilecek bir sürede neredeyse dünyanın her bölgesine yayılmıştır. Dünyadaki yaygınlaşmaya paralel olarak Ülkemizde de internet yaygınlığı artmıştır. Türkiye'de de 2004 yılında internet kullanım oranı %18,8 iken, 2010 yılında %41,6, 2016 yılında ise %61,2'ye ulaşmıştır (TUİK, 2016).

İnternet kullanımı her yaş grubundan büyük bir talep görerek hızla yaygınlaşmakla birlikte, çocuk ve ergenler tarafından daha fazla talep edilmektedir (Ceyhan, 2008). Özellikle ergenler değişim döneminde oldukları için her türlü yeniliğe karşı son derece açıktırlar. Buna paralel olarak ortaya çıkan endişeler nedeniyle internetin çocuk ve ergenlerdeki etkieri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda internet bağımlılığı, (Taş, 2018; Öztabak, 2018; Doğan , 2013; Çetinkaya, 2013; Gökçearslan ve Günbatar, 2012; Kayri ve Günüç 2010), oyun bağımlılığı, (Van Rooij, vd 2011;Horzum, 2011; Ayas, 2012; Yeşilyurt, 2014; Desai vd. 2010; Peker, 2010), siber zorbalık Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Yaman ve Peker, 2012; Arıcak, 2009; Ayas ve Horzum, 2011; Ayas, 2012; Aydoğan, 2009) gibi konular sıklıkla ele alınmaya başlamıştır.Mevcut araştırma, psikolojik danışmaların internetle bağlantılı olarak

psikolojik danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya , siber zorbalık ve bilgisayar oyunları ile ilgili sorun ve deneyimleri derinlemesine yansıtan özgün bir araştırma özelliği taşımakta ve bu nedenle araştırma sonucunun okul yöneticilerinin öğretmenlere psikolojik danışmanlara ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine uygulama odaklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma psikolojik danışmanların danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya, siber zorbalık ve bilgisayar oyunlarıyla ilgili sorunların değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Bu araştırma psikolojik danışmanların danışma sürecinde karşılaştıkları sosyal medya, siber zorbalık ve bilgisayar oyunlarıyla ilgili okuldaki deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçladığından dolayı nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler (Merriam, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'durum çalışması deseni' kullanılmıştır. Araştırma için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği açısından, rehberlik ve psikolojik danışma alanında görevli üç öğretim üyesinden araştırma içerisinde yer alan sorularla ilgili görüşler alınarak sorulara son hali verilmiştir. Güvenirlik açısından araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilerek araştırmanın amacına uygun biçimde toplanmıştır. Çalışmada İstanbul ilinde görev yapan 25 psikolojik danışmana ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanlardan 6'sı erkek, 19'u kadındı. Psikolojik danışmanların yaş ortalaması 31,7 yıl olarak saptanmıştır.Araştırmanın verileri karşılıklı etkileşime imkân sağladığı için görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmenin etkileşim ortamına göre araştırmacıya esneklik tanıdığı için tercih edilmiştir. Böylece daha kapsamlı ve derinlemesine bilgilerin elde edilebileceği düşünülmüştür.Görüşme sonucunda elde edilen veriler öncelikle yazıya aktarılmış, ardından içerik analizine tabi tutulmuştur. Psikolojik danışmanların ifadeleri kelime kelime analiz edilerek kodlar çıkarılmıştır. Anlam bakımından birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar genel başlıklar haline getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analizler için QDA Miner Lite v.2.0.6 (Provalis Research, Montreal, Kanada) yazılımından yararlanılmıştır.

Psikolojik danışmanların okulda karşılaştıkları internet temalı sorunların incelendiği bu çalışmada psikolojik danışmanların bilgisayar oyunları, sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık konularıyla sıklıkla karşılaştıkları, farklı tarzlardaki oyunları öğrenmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların okulda ağırlıklı olarak öğrenci ve veli bilgilendirme seminerleri yaptıkları, grup rehberliği programlarının ise nadir olarak yapıldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda psikolojik danışmanların karşılaştıkları internet temalı sorunlar karşısında kendilerini yetkin hissetmedikleri, sosyal medya, bilgisayar oyunları ve siber zorbalık konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, ancak yapılacak eğitimlerin uygulamaya dönük ve teknolojiyle barışık eğitimler olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik danışmanların okulda karşılaştıkları internet temalı sorunların incelendiği bu çalışmada psikolojik danışmanların bilgisayar oyunları, sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık konularıyla sıklıkla karşılaştıkları, farklı tarzlardaki oyunları öğrenmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların okulda ağırlıklı olarak öğrenci ve veli bilgilendirme seminerleri yaptıkları, grup rehberliği programlarının ise nadir olarak yapıldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda psikolojik danışmanların karşılaştıkları internet temalı sorunlar karşısında kendilerini yetkin hissetmedikleri, sosyal medya, bilgisayar oyunları ve siber zorbalık konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, ancak yapılacak eğitimlerin uygulamaya dönük ve teknolojiyle barışık eğitimler olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri psikolojik danışmanların internetle ilgili konularda bilgi ihtiyacını karşılamaya yönelik özellikle sosyal medya kullanımı ve bilgisayar oyunları konularında hizmet içi eğitim planları hazırlamaları ve bu eğitimlerin içeriğinin mümkün olduğunca uygulamaya yönelik çalışmalar olması gerekmektedir. Psikolojik danışmanların zamanlarını daha etkili kullanmaları açısından öğrencilere yönelik grup rehberliği etkinlikleri yapmaları faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik Danışmanlar, Siber Zorbalık, Sosyal Medya, Bilgisayar Oyunları

Kaynakça

Arıcak, O. T. (2009). Üniversite öğrencilerindeki siber zorbalık davranışlarının bir yordayıcısı olarak psikiyatrik belirtiler. *Eurasian Journal of Educational Research*, *34*, 167-184.

Ayas, T. (2012). Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 627-636.

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, *11*(2).

Aydoğan, D., Dilmaç, B., & Deniz, E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde sosyal destek ve siber zorbalığın incelenmesi. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir*.

Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *15*(2), 109-116.

Çetinkaya, M. (2013). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi . DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D., & Potenza, M. N. (2010). "Video-Gaming Among High School Students: Health Correlates, Gender Differences, And Problematic Gaming". *Pediatrics*,126 (6), e1414-e1424

Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı* . Yayınlanmamış Doktora Tezi . DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).

Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *2*(2), 10-24.

Hamamcı, Z. (2007). Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Meslekleşme sürecinde ilerlemeler). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159).

Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2004). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi (Ed: Gürhan Can). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 227-254). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kayri, M., & Gunuc, S. (2010). An Analysis of Some Variables Affecting the Internet Dependency Level of Turkish Adolescents by Using Decision Tree Methods. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(4), 2487-2500.

Öztabak, M. Ü. Problemli İnternet Kullanımı Olan Ergenlerin İnternet Kullanımına İlişkin Duygu ve Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 11-11.

Peker, A., & Eroğlu, Y. (2010). Erkek öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcısı olarak internet bağımlılığı. *Sünbül, AM ve Şahin, İ.(Eds.)*, *4*, 862-867.

Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 147-158.

Taş, İ.(2018) Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Psikolojik Belirtilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 31-41.

Türkiye İstatistik Kurumu. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016. *TUİK Haber Bülteni* Sayı 21779. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779 adresinden 27.3.2019 tarihinde erişilmiştir.

Van Rooij, AJ, Schoenmakers, TM, Vermulst, AA, Van Den Eijnden, RJ ve Van De Mheen, D. (2011). Online video oyun bağımlılığı: bağımlı ergen oyuncuların belirlenmesi. *Bağımlılık*, *106* (1), 205-212.

Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(3), 819-833.

Yeşilyurt, F. (2014). Ergenlerin çevrim içi oyunlardaki deneyimleri ve oyuna ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

(24942) Okul Psikolojik Danışmanları ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi

SÜLEYMAN AKÇIL
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

RIZA ÖZDEMİR
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile özel eğitim, eğitim sisteminin önemli birer parçası olarak kabul edilmektedir. Özellikle okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları ve özel eğitim öğretmenlerinin görevi sadece öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunmak değil, onların kişisel, sosyal ve kariyer gelişimleriyle yakından ilgilenmek ve onları hayatlarının her alanında başarılı olabilen bireyler şeklinde yetiştirmektir (American School Counseling Association [ASCA], 2012; Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014). Bu anlayış içerisinde, bu iki alana mensup bireylerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yapabilmeleri için öncelikle alanlarının iyi anlaşılması ve alana uygun ortamların hazırlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, fiziksel, zihinsel ve duygusal bakımdan yardıma muhtaç bireylerle bire bir çalışma gerektiren bu iki meslek grubu mensuplarının kendilerini yorgun, yılmış, yıpranmış ve tükenmiş hissetmeleri muhtemeldir.

Bireylerin tecrübe ettikleri tükenmişlik hissi, sadece iş hayatını değil sosyal ve özel yaşamı da etkileyip, günlük yaşantılarındaki enerji ve motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (İkiz, 2010). Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme gibi üç temel alt boyutu olan tükenmişlik olgusunun özellikle özel eğitim ve psikolojik danışmanlık gibi yüz yüze çalışma gerektiren alanlarda daha yoğun yaşandığı ifade edilmiştir (Çokluk, 2003; Girgin & Baysal, 2005; Maslach, 1982). Daha önce yapılan çalışmalar özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen faktörlerin bazılarını okullardaki yönetim desteği (Skaalvik & Skaalvik, 2007), resmi belge yoğunluğu (Billingsley, 2004), öğrenci davranışları (Hastings & Brown, 2002), ve gerçek ile beklentilerin örtüşmemesi (Zabel, Boomer, & King, 1984) şeklinde sıralamıştır. Bu durum psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan bireyler için de hemen hemen aynıdır. Alanlarıyla ilgili olmayan görevlerin verilmesi, rol karmaşası, aşırı iş yükü ve diğer öğretmen ve idareyle olan zayıf ilişkiler psikolojik danışmanların tükenmişlik hislerinin artmasına neden olan faktörlerden bazılarıdır (Baker, 2001). Tükenmişliğe etki eden faktörlerin sadece iş memnuniyeti ve çalışma performansını değil, sosyal ilişkileri de etkilediği unutulmamalıdır (Gündüz, 2012). Dolayısıyla, tükenmişlik duygusu yüksek ve tükenmişlikle baş etme stratejilerine sahip olmayan okul psikolojik danışmanları ile özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri olumsuz yönde etkilenebilir ve öğrencilerde tedavisi mümkün olmayan ciddi sonuçlar bırakabilir. Bu nedenle, bu çalışma ile okul psikolojik danışmanları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve tükenmişlikle baş etme stratejilerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve elde edilecek sonuçların bu iki meslek grubu çalışanlarına ışık tutması hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı özel eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerini, baş etme stratejilerini ve farklı değişkenlerle (cinsiyet, branş, kıdem, yaş, eğitim durumu, sosyal ekonomik durum) olan ilişkilerini incelemektir. Bu araştırmanın amacına uygun olarak katılımcı seçileceği için seçkisiz olmayan yöntemlerden bir tanesi olan amaçlı örnekleme modeli kullanılacaktır (Başaran, 2017). Araştırmada bağımlı değişken olarak Masclach Tükenmişlik Ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve Likert tipi bir ölçektir (İkiz, 2010). Ek olarak, başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği, cinsiyet, branş, kıdem, yaş, eğitim durumu, ve sosyal ekonomik durum bağımsız değişken olarak kullanılacaktır. Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği 60 sorudan oluşan bir öz değerlendirme ölçeğidir. Bu sorular 15 alt grupta toplanmıştır ve her bir alt grupta 4 soru mevcuttur. Bireyler bu soruları 4'lu Likert sistemi ile yanıtlarlar (Agargün, Beşiroğlu, Kıran, Özer, & Kara, 2005). Bunlara ek olarak diğer bağımsız değişkenlere ait verileri elde etmek için demografik anket uygulanacaktır. Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için t-test, korelasyon ve tek yönlü varyans (one-way ANOVA) yöntemleri kullanılacaktır. Bağımsız değişkenlerden iki alt gruba sahip olanlar için t-test kullanılacak, 2 alt gruptan fazla olan bağımsız değişkenler içinde ANOVA kullanılacaktır. Ayrıca, baş etme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmak için de korelasyon yöntemi uygulanacaktır.

İlk kez 1970'li yıllarda hayatımıza giren tükenmişlik kavramı, bireylerin mesleklerini icra ederken yaşadıkları fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk şeklinde tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar, özellikle insanlarla birebir ilişki kurmayı gerektiren yardım mesleklerinde çalışan bireylerin, tükenmişlik düzeylerinin diğer mesleklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Çokluk, 2003; Girgin & Baysal, 2005). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile özel eğitim gibi, insanlarla yüz yüze çalışmayı gerektiren meslek gruplarındaki bireylerin de hem eğitimleri sırasında hem de mesleklerini icra ederken tükenmişlik sendromu ile mücadele edebilecekleri ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüz eğitim sisteminin önemli birer parçası olarak kabul edilen bu iki meslek alanında çalışan bireylerin görevi sadece öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunmak değil, onların kişisel, sosyal ve kariyer gelişimleriyle yakından ilgilenmek ve onları hayatlarının her alanında başarılı olabilen bireyler seklinde yetiştirmektir (American School Counseling Association [ASCA], 2018; Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014). Bu anlayış içerisinde, bu iki alana mensup bireylerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yapabilmeleri için öncelikle alanlarının iyi anlaşılması ve alana uygun ortamların hazırlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, fiziksel, zihinsel ve duygusal bakımdan yardıma muhtaç bireylerle bire bir çalışma gerektiren bu iki meslek grubu mensuplarının kendilerini yorgun, yılmış, yıpranmış ve tükenmiş hissetmeleri muhtemeldir.

Daha önce yapılan çalışmalar özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen faktörlerin bazılarını okullardaki yönetim desteği (Skaalvik & Skaalvik, 2007), resmi belge yoğunluğu (Billingsley, 2004), öğrenci davranışları (Hastings & Brown, 2002), ve gerçek ile beklentilerin örtüşmemesi (Zabel, Boomer, & King, 1984) şeklinde sıralamıştır. Bu durum psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan bireyler için de hemen hemen aynıdır. Alanlarıyla ilgili olmayan görevlerin verilmesi, rol karmaşası, aşırı iş yükü ve diğer öğretmen ve idareyle olan zayıf ilişkiler psikolojik danışmanların tükenmişlik hislerinin artmasına neden olan faktörlerden bazılarıdır (Baker, 2001). Tükenmişliğe etki eden faktörlerin sadece iş memnuniyeti ve çalışma performansını değil, sosyal ilişkileri de etkilediği unutulmamalıdır (Gündüz, 2012). Dolayısıyla, tükenmişlik duygusu yüksek ve tükenmişlikle baş etme stratejilerine sahip olmayan okul psikolojik danışmanları ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri olumsuz yönde etkilenebilir ve öğrencilerde tedavisi mümkün olmayan ciddi sonuçlar bırakabilir. Bu nedenle bu çalışmayla okul psikolojik danışmanları ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve tükenmişlikle baş etme stratejilerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve elde edilen sonuçların bu iki meslek grubu çalışanlarına ışık tutması hedeflenmiştir.

Bu araştırmada, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile özel eğitim alanlarında çalışan bireylerin tükenmişlik düzeyleri ile baş etme stratejilerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisi incelenecektir. Araştırmaya, Batı Karadeniz bölgesinde mesleklerine devam eden psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile özel eğitim alanlarındaki bireyler dahil edilecektir. Çalışma için toplanan veriler t-test, korelasyon ve One-way ANOVA ile analiz edilecektir. Elde edilen verilere göre, bu iki meslek grubunda eğitim alan ve çalışan bireylerin yaşam ve meslek kalitelerini arttırmaya yönelik öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile özel eğitim alanlarında çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerini, baş etme stratejilerini ve farklı değişkenlerle (cinsiyet, branş, kıdem, yaş, eğitim durumu, sosyal ekonomik durum) olan ilişkilerini incelemektir. Bu bağlamda, aşağıda belirtilen sonuçların elde edileceği düşünülmektedir:

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile daha yoğun çalışan özel eğitim öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanlara oranla tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olacağı ön görülmektedir. Ayrıca, baş etme stratejisine sahip okul psikolojik danışmanları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, mesleklerindeki kıdemleri yüksek olan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olacağı varsayılmaktadır. Son olarak, sosyo ekonomik durumu iyi olan ve eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin ise baş etme stratejilerinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Tükenmişlik, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Özel Eğitim, Baş Etme Stratejileri

Kaynakça

American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs (3rd ed.)*. Alexandria,VA: Author

Agargün, M. Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A., & Kara, H. (2005). The psychometric properties of the COPE inventory in Turkish sample: A preliminary research. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 6*, 221-226.

Baker, S.B. (2001). Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass full or half empth?. *Professional School Counseling, 5*(2), 75

Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(47), 480-495.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, *38*(1), 39-55.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, *37*(4), 681-711.

Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde Tükenmişlik. Elma, C., Demir, K. (Ed.) (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (109-134) İkinci Baskı, , Ankara: Anı Yayıncılık.

Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 1-10.

Gunduz, B. (2012). Self-Efficacy and Burnout in Professional School Counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 1761-1767.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American journal on mental retardation*, *107*(3), 222-232.

İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 25-43.

Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Job stress and burnout*, 29-40.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611.

Zabel, R. H., Boomer, L. W., & King, T. R. (1984). A model of stress and burnout among teachers of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, *9*(3), 215-221.

(24966) Ortaokul Öğrencilerinin Okul Rehberlik Servisine Yönelik Tutumları İle Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NEŞE KURT DEMİRBAŞ **SEDA SEVGİLİ KOÇAK**

AYDIN SÖKE BILSEM

ÖZET

Problem Durumu

Değişen dünyaya uyum sağlamak, gelişmeleri yakından takip edebilmek için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de zaman içerisinde değişim göstermiştir. Günümüzde eğitim-öğretim anlayışı, geleneksel yaklaşımdan çıkmış ve çağdaş koşullara uygun şekilde yürütülmektedir. Bununla birlikte kişilerin okula ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik algıları, beklentileri ve tutumları da farklılaşmıştır. Gözlenen değişimler sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okullarda sunulan rehberlik çalışmalarını daha çok benimsedikleri görülmekte ve bununla birlikte beklentileri de fazlalaşmaktadır. Çağımızda eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanı olarak bilinen rehberlik; anlayış ve uygulamalarıyla ülkemizde önemli gelişmeler göstermiştir (Kepçeoğlu,1987).

Tutumlar, davranışları ve sosyal algıları belirleyen önemli psikolojik özelliklerdendir. Smith (1968) 'e göre tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (akt. Kağıtçıbaşı, 2008: 110). Tutumlar konusunda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarından yararlanmak tutumlarla ilgili bilgi edinmede önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde de okulla ilişkili psikolojik objelere yönelik tutumların belirlenmesi ve tutumların birbiri ile ilişkilerinin tespit edilmesi oldukça istenen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin tutumları, okula yönelik duygu ve düşünceleri, yaşantılarında olumlu veya olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Tatar, 2006; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Günümüzde eğitim öğretime verilen önemin artması beraberinde okullarda geçirilen sürenin fazlalaşmasına da neden olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik tutumları daha da önem kazanmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik tutumda buna paralel olarak okullarda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husustur. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin okula yönelik tutumu ile rehberlik servisine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığına bakılacaktır. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin rehberlik servisine yönelik tutumu ile okula yönelik tutumu arasında ilişki nasıldır? problemini cevap aranacaktır. Bu ana problemin yanı sıra bazı değişkenlerle (cinsiyet ve sınıf düzeyi) okula yönelik tutum ve rehberlik servisine yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik servisine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için çalışma kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ankara Sincan'da Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu ve Aydın Söke Atatürk Ortaokulu 2018-2019 eğitim öğretim yılında devam eden 240 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 127'si (%52,9) kız öğrenci ve 113'ü (% 47,1) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 50'si (% 20,8) 5. sınıf, 54'ü (% 22,5) 6. sınıf, 66'sı (%27,5) 7. sınıf ve 70'i (%29,2) 8. sınıftır. 138 öğrenci (%57,5) Söke Atatürk Ortaokulu ve 102 öğrenci (%42,5) Sincan Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu öğrencisidir. Öğrencilerin rehberlik servisine başvurma durumları hiç, ara sıra ve sık sık olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda 125 (%52,1) öğrenci hiç gitmediğini, 85 (%35,4) öğrenci ara sıra gittiğini ve 30 (%12,5) öğrenci sık sık gittiğini belirtmiştir. Araştırmada Rehberlik Servisine Yönelik Tutum Ölçeği (Sevgili-Koçak ve Kurt-Demirbaş, 2019) ve Okula Yönelik Tutum Ölçeği (Uyan, 2013) kullanılmıştır. Verilerin Analizinde; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, t-testi, tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından sınıflara girilerek ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere bilgi verilerek motive olmaları sağlanmış ve yeterli süre verilerek doldurmaları istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin okul rehberlik servisine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki orta ve anlamlı düzeyde (.52) bulunmuştur. Rehberlik servisine yönelik tutumla cinsiyete yönelik yapılan t-testinin sonuçlarına göre kızların puanları (M=67,86; SD= 9,72) ile erkeklerin puanları (M=62,95; SD= 8,89; t(238)= 4,06, p=0.00) arasında anlamlı bir fark vardır. Okula yönelik tutum puanlarında da kızlar (M=128,8 SD= 15.16) ile erkeklerin (M=120,95, SD= 18,80; t(238)= 3,53, p=0.01) puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeyinin okul rehberlik servisine ve okula yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği analizlerde sınıf düzeyi için p< .05 düzeyinde F (3,236)= 4,543 , p=0,004 anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü de 0,05 bulunmuştur. Bu değer Cohen'in (1988) ifadesiyle orta düzey etki anlamına gelmektedir. Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamaları sonucunda 5. sınıf (M= 69,66, Sd= 9,18), 6. sınıf (M= 64,06, Sd= 9,56) ve 8. Sınıf (M= 63,67, Sd=

9,25) puanlarından farklılaştıkları görülmektedir. Okula yönelik tutumlarında ise p=0,000 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 0,18, büyük düzeyde (Cohen, 1988) bulunmuştur. Games-Howell testi sonucunda 5. Sınıf puan ortalamalarını (M= 139,33, Sd= 11,18), 6. Sınıf (M= 121,65, Sd= 16,13), 7. Sınıf (M= 119,48, Sd= 15,98) ve 8. Sınıf (M= 122,9, Sd= 18,07) puanlarından farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Okul Rehberlik Servisi, Okula Yönelik Tutum, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Bakırcıoğlu, R. (2005). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı.

Balcı, S. (1990). Meslek Liselerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cohen, J.W. (1988). Statistical power analysis fort he behavioral sciences (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Duman, E. (1985). *Lise Öğrencilerinin Rehberlik Uzmanlarından Görev Beklentileri ve Görev Beklentilerine Etki Eden Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, S. (1993). Özel Dershanelerde Görevli Öğretmenler İle Bu Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Görkem, N. (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarında Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Farklar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güvendi, M. (1980) Rehberlik Saatlerinde Öğrenci Yaşantıları ve Beklentilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnceoğlu (2010).

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). Günümüzde İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,264-272.

Kutlu, M. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentileri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 27,123, s. 22-30.

Otrar, M. & Abbasoğlu, B. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için rehberlik faaliyetlerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5, (145-156).

Özdemir, İ.E. (1991). Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışman ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peker, A. (2008). Farklı Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sarı, M. & Cenkseven, F., (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2),1-16.

Soykatırcı, M. (2004). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Tatar, M. (2006). Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Milli Eğitim, Balcı, S. (1990). *Meslek Liselerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tatlıoğlu, K. (1999). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tavşanlı (2006)

Uyan, Z. D. (2013). Özengen müzik eğitimi alma durumu ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkiler. E-Journal of New World Sciences Academy. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0131

(24982) Tek çocukların yetişkinlik dönemi deneyimleri

METİN KOCATÜRK

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar ailede kardeşi veya akranı olmadan büyüyen ve yetişen çocuklar tek çocuk olarak tanımlanmaktadır (Falbo ve Polit, 1986). Tek çocuk olmak günümüzde yaygın bir olgudur. Nitekim Avrupa Birliği ülkelerinde 2016 yılı verilerine göre tek çocuklu ailelerin oranı %47, iki çocuklu ailelerin oranı %40, üç ve daha fazla çocuklu ailelerin oranı ise %13'tür (Avrupa Komisyonu, 2016). Türkiye'de de tek çocuklu ailelerin sayısı hakkında istatistiksel olarak net bilgi olmasa da tek çocuk olmak yaygınlaşan bir durumdur. Ebeveynler ekonomik etkenler, mesleki kariyerde ilerleme, fizyolojik durumlar ve çocuk bakımının getirdiği sorumluluklar bakımından tek çocuğa sahip olmayı tercih edebilmektedir (Rosen, 2001; Weinlein, 2000). Bu nedenlerden ötürü tek çocuklu ailelerin sayısı giderek çoğalmakta ve tek çocuk olma olgusu farklı yaşantıları barındıran bir hal almaktadır.

Tek çocuk olarak büyümek kendine özgü gelişim özellikleri barındıran bir süreçtir. Çocukluk ve ergenlik döneminde bütün ilginin tek bir çocuğa gösterilmesi tek çocukluk deneyiminde ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte ailenin ekonomik, sosyal ve duygusal bütün kaynaklarını tek bir çocuğa yöneltmesi de söz konusudur (Falbo, 2012). Ebeveynlerinin odağında olan tek çocukların akademik olarak kardeşi olanlara göre daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Chen ve Liu, 2014). Diğer yandan ebeveynlerin aşırı korumacı yaklaşımları, aşırı müsamahaları ve disiplin konusundaki yetersizlikleri nedeniyle tek çocukların şımartılmış olabileceği, paylaşım konusunda yetersiz olacağı, yalnızlık yaşayabilecekleri, sosyal beceriler yönünden yetersiz olabilecekleri ve mükemmeliyetçi bir anlayışa sahip olabilecekleri ifade edilmektedir (Mickus, 1994; Roberts ve Blanton, 2001, Rosen, 2001).

Tek çocuk olma deneyimleriyle ilgili ilk çalışmalar Adler'in doğum sırası ile ilgili araştırmalarına dayanmaktadır (Adler, 1927/2018, 1929/2018). Adler doğum sırası araştırmalarında ilk çocuk, ortanca çocuk, son çocuk ve tek çocukların gelişimlerini incelemiş ve bu çocukların özelliklerinin nasıl şekillendiğini tespit etmeye çalışmıştır. Doğum sırası ile ilgili ortaya konulan özellikler bağlamında tek çocukların ben-merkezci olduğu, sosyal beceriler açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ailede kardeşin olmaması ve ebeveynlerin aşırı yaklaşımları nedeniyle tek çocukların yetişkin gibi büyüdükleri ifade edilmektedir (Adler, 1964).

Gelişim dönemleri bakımından incelendiğinde; çocukluk ve ergenlik dönemlerinde tek çocuk olma deneyimi ebeveynlik tutumları, aile ilişkileri, kişilik özellikleri ve akran ilişkileri bakımından kardeşli çocuklara göre farklılaşmaktadır (Doh ve Falbo, 1999; Pickhardt, 2008; Polit ve Falbo, 1987; White, 2004). Çocukluk ve ergenlik dönemindeki yaşantıların yetişkinlik dönemindeki yansımaları, tek çocuk olma deneyimlerinin bütün gelişimsel dönemler kapsamında özgül bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan yetişkin tek çocuk olma deneyimlerinde öne çıkan temaların incelenmesi bütünsel bir çerçevenin oluşmasına olanak tanıyacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yetişkin tek çocukların yaşantıları bağlamında içsel ve kişilerarası ilişkilerindeki süreçler incelenmiştir. Araştırma yetişkin tek çocukların yaşantılarını anlamlandırma ve yorumlamasını amaçladığı için nitel araştırma türlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Kişilerin bir deneyimi kendi yorumlarıyla ve ifadeleriyle nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan fenomenoloji, insanın yaşadığı dünyayı algılayışı olarak da tanımlanmaktadır (Langdridge, 2007; Mayring, 2011; Smith ve Osborn, 2015).

Araştırmada katılımcılar belirlenirken tek çocuk olgusuna ilişkin yaşantıları olan bireylere ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırma olgusunu açıklayabilmek için katılımcıların benzer özellikler göstermesi tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcılar amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmektedir (Christensen ve Brumfield, 2009). Bu çalışmada yetişkinlik döneminde olan toplam 10 tek çocuk (5 kadın 5 erkek) ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme esnasında ortaya çıkabilecek yeni durumlar ve başlıklar da araştırılmaktadır (Smith ve Osborn, 2004). Bu nedenle yapılan görüşmelerde katılımcılara yarı-yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular yönlendirilmiştir. Görüşmelerin kayıtları bire bir deşifre edilmiş ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz ile değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde, bireylerin yaşantılarını anlamlandırma biçimi ve deneyimleri arasındaki bağlantılar araştırmacı tarafından da yorumlanarak anlamlandırılmaktadır (Eatough ve Smith, 2008). Diğer bir ifadeyle, yorumlayıcı fenomenolojik analizde bireylerin yaşantılarını anlamlandırması, araştırmacının bu anlamlandırmayı yorumlaması ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın verilerinin analizinde izlenen adımlar şu şekildedir: Görüşme deşifreleri yazılmış ve belirli anlam grupları oluşturulmuştur. İlk olarak kişi düzeyinde oluşturulan bu gruplar daha sonra grubun tamamına genişletilmektedir. Bu anlam grupları bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalardan birbiri ile ilişkili olanlar birleştirilerek üst temalar belirlenmiştir. Deneyimin

yetişkin tek çocuklar tarafından nasıl anlamlandırıldığına ilişkin alıntılar verilmiştir. Böylelikle üst ve alt temalara ilişkin yorumlamaların nasıl anlamlandırıldığı gösterilmiştir.

Yetişkin tek çocukların eş seçimi, evlilik doyumu, çocuk sayısındaki tercihleri, yaşlanan ebeveynlerin bakımı, bağlanma stilleri, kişilik özellikleri temalarındaki yaşantılar ön plana çıkmaktadır (Carpenter, 2014; Garcia, 2010; Griffin, 2001). Bu bakımdan yetişkin tek çocukların tek çocuk olma olgusu içinde deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları öne çıkmaktadır. Yakın arkadaşlıkların sürdürülmesi, yakın ilişkilerin kurulması ve çocuk sahibi olma süreçlerinde yetişkin tek çocukların yaşantılarının nasıl şekillendiği de yine cevap aranması gereken başlıklar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yaşlanan ebeveynlerin bakımında alınan sorumluluk ve yaşanan kayıplarda yas sürecinin nasıl seyrettiği de yetişkin tek çocukluk olgusu içinde gündeme gelmektedir (Sorensen, 2008). Bütün bu bilgiler ışığında, bu çalışmada yetişkin tek çocukların yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıkları incelenmiştir.

Bu çalışmada tek çocukların yetişkinlik dönemindeki yaşantılarını nasıl anlamlandırdığının araştırılması ve açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1- Tek çocuklar yetişkinlik döneminde tek çocuk olma deneyimini nasıl anlamlandırmaktadır?

2- Tek çocuklar yetişkinlik döneminde tek çocuk olma deneyimi bağlamında karşılaştığı avantajlı durumları nasıl açıklamaktadır?

3- Tek çocuklar yetişkinlik döneminde tek çocuk olma deneyimi bağlamında karşılaştığı dezavantajlı durumları nasıl açıklamaktadır?

4- Yetişkin tek çocuklar, tek çocukların kişilik özelliklerini nasıl tanımlamaktadır? Kendi kişilik özelliklerini nasıl değerlendirmektedir?

5- Tek çocuklar yetişkinlik döneminde aile ilişkilerini nasıl yorumlamaktadır?

6- Yetişkin tek çocuklar yakın ilişkiler kurma konusundaki deneyimlerini nasıl açıklamaktadır?

7- Yetişkin tek çocuklar eş seçiminde dikkat ettiği unsurları nasıl değerlendirmektedir?

8- Yetişkin tek çocuklar arkadaşlık ilişkilerini nasıl anlamlandırmaktadır?

9- Yetişkin tek çocuklar çocukluk dönemiyle şu anki yaşamının karşılaştırmasını nasıl yapmaktadır?

10- Yetişkin tek çocuklar ergenlik dönemiyle şu anki yaşamının karşılaştırmasını nasıl yapmaktadır?

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Yetişkinlik dönemindeki 5 kadın 5 erkek toplam 10 tek çocuk ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda beklenen bulgular doğrultusunda tek çocuk olma deneyimlerinin yetişkinlik döneminde nasıl anlamlandırıldığına ilişkin bir çerçeve oluşturulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında tek çocukların yetişkinlik dönemindeki tek çocuk olma olgusunu nasıl anlamlandırdığı değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler yorumlayıcı fenolojik analiz ile incelenmektedir. Verilerin analizi devam etmekte olup ortaya çıkması beklenen temalara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tek çocuklar yetişkinlik döneminde ebeveynlerine karşı daha çok sorumluluk hissettiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin bakımıyla ilgili kaygılarının olduğunu, onları yalnız bırakma konusunda çekincelerinin olduğunu belirtmektedir.

Kardeşin bir sorumluluk olduğunu belirten tek çocuklar yetişkinlik döneminde bu sorumluluğu taşımamanın bir avantaj oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra kardeş ile kurulacak yakınlığı arkadaşlarda aradıklarını söylemişlerdir.

Çocukluk ve ergenlik döneminde biraz ben-merkezci olduklarını ifade eden katılımcılar, yaşın getirdiği olgunlukla birlikte daha çok paylaşıma açık olduklarını bildirmişlerdir.

Yetişkin tek çocuklar eş seçiminde biraz güvensiz yaklaştıklarını fakat kardeşli çocuklardan çok da farklı bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : tek çocuk, yetişkinlik, fenomenoloji

Kaynakça

Adler, A. (1927/2018). *İnsanı tanıma sanatı*, (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (1929/2018). *Yaşamı anlama sanatı*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (1964). *Problems of neurosis.* Oxford, England: Routledge.

Carpenter, E. N. (2014). *Romantic relationship conflict management techniques of adult only children and adults with siblings*(Doctoral dissertation, Texas Woman s University).

Chen, Z.Y., & Liu, R.X. (2014). Comparing adolescent only children with those who have siblings on academic related outcomes and psychosocial adjustment. *Child Development Research, 2014,*1-10.

Christensen, T.M., & Brumfield, K.A. (2009). Phenomenological designs. In C.J. Sheperis, J.S. Young & M.H. Daniels (Eds.), *Counseling Research: Quantitative, qualitative and mixed methods*(pp. 135-150). Boston: Pearson.

Doh, H. S., & Falbo, T. (1999). Social competence, maternal attentiveness, and overprotectiveness: Only children in Korea. *International Journal of Behavioral Development, 23*(1), 149-162.

Eatough, V., & Smith, J.A. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds), *The sage handbook of qualitative research in psychology*(pp. 179-194). London: Sage Publications.

Falbo, T., & Polit, D.F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100*(2), 176-189.

Falbo, T. (2012). Only children: An updated review. *Journal of Individual Psychology, 68*(1), 38-49.

Garcia, S. N. (2010). *Ecological perspectives of adult Latina only children: A qualitative examination of life without siblings*. University of La Verne. (Doctoral dissertation). Dissertation Abstract International. (UMI No. 3441678).

Griffin, T. L. (2002). *The adult only child, birth order and marital satisfaction as measured by the ENRICH couple inventory.*(Doctoral dissertation). Dissertation Abstract International. (UMI No. 3030009).

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method.*London: Pearson Education.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.), Ankara: BilgeSu Yayınları.

Mickus, M.A. (1994). *Parent-adult child relations: Does only child status make a difference?*(Doctoral dissertation). Dissertation Abstract International. (UMI No. 9521771).

Pickhardt, C.E. (2008). *The future of your only child: How to guide your child to a happy and successful life*. New York: Palgrave Macmillan.

Polit, D. F. & Falbo, T. (1987) Only children and personality development: A quantitative review. *Journal of Marriage and the Family, 49*(2), 309–325.

Roberts, L. C., & Blanton, P. W. (2001). "I always knew mom and dad loved me best": Experiences of only children. *Journal of Individual Psychology, 57*(2), 125-140.

Rosen, I. S. (2001). *Me, myself and I: The life of an only child*. (Master's thesis). Dissertation Abstract International, (UMI No. 1404483).

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G.M. Breakwell (Ed), *Doing social psychology research*, (pp.229-254). Oxford, UK: British Psychological Society and Blackwell Publishing.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain, 9*(1), 41-42.

Sorensen, B. (2008). *Only-child experience and adulthood*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Weinlein, J. (2000). Only, but not lonely. *Los Angeles Family, 2*, 18-19.

White, C. (2004). *The seven common sins of parenting an only child: A guide for parents and families*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

(25015) Görme Engelli Bir Grup Yetişkinin Mesleki Yönlendirme Deneyimleri

ÖZLEM HASKAN AVCI

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Engellilik vücut fonksiyonlarından kaynaklı, bir aktiviteyi gerçekleştirme becerisinde kısıtlılık veya sınırlılık olarak tanımlanabilir (WHO, 2012). İşitme ve konuşma engeli, görme engeli, zihinsel engel, ortopedik engel gibi pek çok farklı engel türünden söz edilebilir. Yakın zamanlı bir taramaya göre, dünyada 100 milyondan fazla engelli olduğu tespit edilmiştir (WHO, 2012).

Engelliliği farklı açılardan değerlendiren görüşler vardır. Örneğin engelin bireyden değil, çevreden kaynaklandığı; çevresel düzenlemelerin engeli olan bireyler düşünülmeden yapılmasının bir engel durumu oluşturduğunu savunan görüşler vardır. Yalnızca yürüyen bireyler düşünülerek yapılmış eski binalarda tekerlekli sandalye rampasının bulunmaması buna örnektir. Arslan ve diğerlerine (2014) göre, kaldırımlar, cadde ve sokaklar, yetersiz sokak aydınlatmaları, sesli olmayan trafik ışıkları, ulaşım araçları ve AVM'lerin yapısı engellilerin erişim ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Bütçe ve şehir planlaması yapılırken engellilerin görüşlerine başvurulmaması bu problemin ortaya çıkmasında en önemli neden olarak belirtilmektedir. Engelliliğin kültürel bir tanımlama olduğunu belirten kimi araştırmacılara göre (Burcu, ….) bireyin çeşitli nedenlerden dolayı birlikte yaşamak zorunda kaldığı engeli, sosyal ve kültürel çevresi tarafından belirlenir. Engelli bireye atfedilen kültürel anlamlar etkileşim sürecinde kazanılır. Doğuştan ya da sonradan kazanılmış engelliliğin sosyal ve kültürel anlamı ve tanımı, hem bireyin kendisinin hem de toplumun engellilik durumuna yönelik tepkilerinde şekillenir. Ve tüm bu kültürel anlamlar toplumdan topluma değişiklik gösterir.

Nüfus açısından önemli bir oran sergileyen engelli bireylere ilişkin ülkelerin araştırmalarının ne durumda olduğu merak edildiğinde, Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde konuya ilişkin yeterli çalışmaların olduğu söylenebilir. Bu ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye'nin engellilerle ilgili akademik/ ulusal düzeyde araştırma ve veri tabanı oluşturma girişimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Türkiye'de son yıllarda Avrupa Birliği uyum politikaları çerçevesinde gerekli yasal düzenlemeler ve uygulamalar gerçekleştirilmeye başlansa bile, önemli olan gündelik yaşam pratikleri ve sosyal ilişkiler bağlamında engelli bireyler için nelerin, hangi uygulama ve davranışların "engellendiğinin" ortaya konulmasıdır (Burcu, 2007).

Görme engelli bireylerin toplumsal hayatta karşı karşıya kaldıkları sorunlar çeşitlilik göstermekle birlikte, önemli sorunlarından biri meslek yaşamına yönlendirilme ve iş bulma süreçleridir. İş başvurularında engelli gruplar başlı başına dezavantajlı gruplardır. Kısıtlılıkları nedeniyle onlara "iş yapamaz" gözüyle bakılabilmektedir. Bu da onların istihdam dışında kalmalarına yol açabilmektedir. İşsiz olan, üretken kılınamayan, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilecek kapasiteye ulaşmalarına destek olunmayan engellilerin toplum içindeki gücü de yetersiz ve zayıf olmakta, toplumsal ilişkilerde eşit olma şansını elde edememelerine neden olmaktadır (Çarkçı, 2011). Bu bağlamda, görme engelli bireylerin mesleki yönlendirme deneyimleri merak konusudur. Bu araştırmada, görme engelli bir grup yetişkinin bir mesleğe yönlendirilme süreçlerinde neler yaşadıkları, deneyimleri ayrıntılı olarak incelenmek istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel desende yürütülmüş bir araştırmadır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, hikayelerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya yönelik bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Görme engelli bireylerin mesleki yönlendirilme deneyimlerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmaması, bu araştırmanın nitel desende kurgulanmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca, engelli bireylerin yaşantılarını ayrıntılı olarak ifade etmelerinin engelliliğe duyarlı bir anlayış oluşturmada katkıda bulunacağı varsayıldığı için nitel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 18 yaşın üstünde görme engelli 12 bireydir. Katılımcıların yaşları 19 ile 26 arasında değişmekte olup, 8'i kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 4'ü yarı zamanlı bir işte, 1'i tam zamanlı bir işte çalışmakta; 3'ü üniversitede öğrenim görmekte; 4'ü üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Katılımcılar Ankara'da ikamet etmektedir. 8'i ailesiyle beraber yaşamakta; 4'ü ailesinden ayrı (yalnız, yurtta, ev arkadaşı ile vb) yaşamaktadır. Katılımcılardan 1'inin aile üyeleri arasında da (kardeş) görme engeli vardır. Katılımcıların 5'i doğuştan, 7'si sonradan görme engelli olduklarını belirtmişlerdir. Engel oranları ise değişkenlik göstermektedir.

İşlem Yolu

Katılımcılarla görüşebilmek için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formda, ele alınacak araştırma konusuyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Katılımcılarla, düzenli olarak bir araya geldikleri bir sivil toplum kuruluşunda bir araya gelinmiştir. Görüşmeler, deneyim paylaşımının cesaretlendirici özelliği nedeniyle odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmesi öncesinde katılımcıları motive edecek bir ön açıklama yapılmış ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ardından demografik soruları yanıtlamaları sağlanmış ve açık uçlu sorular araştırmacı tarafından sorularak yanıtlar anında kaydedilmiştir. Alınan yanıtlar görüşme sonlandığında katılımcılara okunarak, eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı teyidinin ardından, görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri analizi için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle ele alınacaktır. İçerik analizi yoluyla, katılımcıların yanıtlarından elde edilen kodlar doğrultusunda temalara ulaşılacaktır. Ulaşılan temalar ve alt temalar betimleyici istatistikle ifade edilecektir.

Engellilik vücut fonksiyonlarından kaynaklı, bir aktiviteyi gerçekleştirme becerisinde kısıtlılık veya sınırlılık olarak tanımlanabilir (WHO, 2012). İşitme ve konuşma engeli, görme engeli, zihinsel engel, ortopedik engel gibi pek çok farklı engel türünden söz edilebilir. Yakın zamanlı bir taramaya göre, dünyada 100 milyondan fazla engelli olduğu tespit edilmiştir (WHO, 2012).

Engelliliği farklı açılardan değerlendiren görüşler vardır. Örneğin engelin bireyden değil, çevreden kaynaklandığı; çevresel düzenlemelerin engeli olan bireyler düşünülmeden yapılmasının bir engel durumu oluşturduğunu savunan görüşler vardır. Yalnızca yürüyen bireyler düşünülerek yapılmış eski binalarda tekerlekli sandalye rampasının bulunmaması buna örnektir. Arslan ve diğerlerine (2014) göre, kaldırımlar, cadde ve sokaklar, yetersiz sokak aydınlatmaları, sesli olmayan trafik ışıkları, ulaşım araçları ve AVM'lerin yapısı engellilerin erişim ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Bütçe ve şehir planlaması yapılırken engellilerin görüşlerine başvurulmaması bu problemin ortaya çıkmasında en önemli neden olarak belirtilmektedir. Engelliliğin kültürel bir tanımlama olduğunu belirten kimi araştırmacılara göre (Burcu, ….) bireyin çeşitli nedenlerden dolayı birlikte yaşamak zorunda kaldığı engeli, sosyal ve kültürel çevresi tarafından belirlenir. Engelli bireye atfedilen kültürel anlamlar etkileşim sürecinde kazanılır. Doğuştan ya da sonradan kazanılmış engelliliğin sosyal ve kültürel anlamı ve tanımı, hem bireyin kendisinin hem de toplumun engellilik durumuna yönelik tepkilerinde şekillenir. Ve tüm bu kültürel anlamlar toplumdan topluma değişiklik gösterir.

Nüfus açısından önemli bir oran sergileyen engelli bireylere ilişkin ülkelerin araştırmalarının ne durumda olduğu merak edildiğinde, Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde konuya ilişkin yeterli çalışmaların olduğu söylenebilir. Bu ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye'nin engellilerle ilgili akademik/ ulusal düzeyde araştırma ve veri tabanı oluşturma girişimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Türkiye'de son yıllarda Avrupa Birliği uyum politikaları çerçevesinde gerekli yasal düzenlemeler ve uygulamalar gerçekleştirilmeye başlansa bile, önemli olan gündelik yaşam pratikleri ve sosyal ilişkiler bağlamında engelli bireyler için nelerin, hangi uygulama ve davranışların "engellendiğinin" ortaya konulmasıdır (Burcu, 2007).

Görme engelli bireylerin toplumsal hayatta karşı karşıya kaldıkları sorunlar çeşitlilik göstermekle birlikte, önemli sorunlarından biri meslek yaşamına yönlendirilme ve iş bulma süreçleridir. İş başvurularında engelli gruplar başlı başına dezavantajlı gruplardır. Kısıtlılıkları nedeniyle onlara "iş yapamaz" gözüyle bakılabilmektedir. Bu da onların istihdam dışında kalmalarına yol açabilmektedir. İşsiz olan, üretken kılınamayan, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilecek kapasiteye ulaşmalarına destek olunmayan engellilerin toplum içindeki gücü de yetersiz ve zayıf olmakta, toplumsal ilişkilerde eşit olma şansını elde edememelerine neden olmaktadır (Çarkçı, 2011). Bu bağlamda, görme engelli bireylerin mesleki yönlendirme deneyimleri merak konusudur. Bu araştırmada, görme engelli bir grup yetişkinin bir mesleğe yönlendirilme süreçlerinde neler yaşadıkları, deneyimleri ayrıntılı olarak incelenmek istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel desende yürütülmüş bir araştırmadır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, hikayelerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya yönelik bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Görme engelli bireylerin mesleki yönlendirilme deneyimlerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmaması, bu araştırmanın nitel desende kurgulanmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca, engelli bireylerin yaşantılarını ayrıntılı olarak ifade etmelerinin engelliliğe duyarlı bir anlayış oluşturmada katkıda bulunacağı varsayıldığı için nitel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 18 yaşın üstünde görme engelli 12 bireydir. Katılımcıların yaşları 19 ile 26 arasında değişmekte olup, 8'i kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 4'ü yarı zamanlı bir işte, 1'i tam zamanlı bir işte çalışmakta; 3'ü üniversitede öğrenim görmekte; 4'ü üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Katılımcılar Ankara'da ikamet etmektedir. 8'i ailesiyle beraber yaşamakta; 4'ü ailesinden ayrı (yalnız, yurtta, ev arkadaşı ile vb) yaşamaktadır. Katılımcılardan 1'inin aile üyeleri arasında da (kardeş) görme engeli vardır. Katılımcıların 5'i doğuştan, 7'si sonradan görme engelli olduklarını belirtmişlerdir. Engel oranları ise değişkenlik göstermektedir.

İşlem Yolu

Katılımcılarla görüşebilmek için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formda, ele alınacak araştırma konusuyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Katılımcılarla, düzenli olarak bir araya geldikleri bir sivil toplum kuruluşunda bir araya gelinmiştir. Görüşmeler, deneyim paylaşımının cesaretlendirici özelliği nedeniyle odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi öncesinde katılımcıları motive edecek bir ön açıklama yapılmış ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ardından demografik soruları yanıtlamaları sağlanmış ve açık uçlu sorular araştırmacı tarafından sorularak yanıtlar anında kaydedilmiştir.

Alınan yanıtlar görüşme sonlandığında katılımcılara okunarak, eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı teyidinin ardından, görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri analizi için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle ele alınacaktır. İçerik analizi yoluyla, katılımcıların yanıtlarından elde edilen kodlar doğrultusunda temalara ulaşılacaktır. Ulaşılan temalar ve alt temalar betimleyici istatistikle ifade edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların bakış açısıyla, görme engelli bir bireyin mesleki yönlendirilme sürecinde yaşadıklarını ele almak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların meslek sahibi olmasına yönelik teşviklerin yanı sıra belirli mesleklere yönelmeleri konusunda yapılan baskıların, sınırlandırmaların da ele alınması beklenmektedir. Görme engelli bireylerin yalnızca belirli meslekleri yürütebilecekleri konusunda var olan toplumsal kalıp yargıların bireylere olumsuz yansımaları söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların kendi meslek seçim süreçlerinde ne gibi olumsuzluklar yaşadıklarının da öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Olumlu açıdan ise, okul psikolojik danışmanı gibi, karşılaşmış oldukları meslek profesyonellerinin kariyer kararı sürecine yaptıkları katkıları değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca, görme engelli bireyler için araştırma sorularının bir uyarıcı rolü taşıması; kendi mesleki hedef ve planlamalarını gözden geçirmelerine yardımcı olması da dolaylı olarak beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Engellilik, görme engelli bireyler, mesleki rehberlik, yönlendirme

Kaynakça

Arslan, Y., Şahin, H.M., Gülnar, U., Şahbudak. M. (2014). Görme Engellilerin Toplumsal Hayatta Yaşadıkları Zorluklar (Batman Merkez Örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*; (4) 2: 1-14

Burcu, E. (2007). *Türkiye'de özürlü birey olma: Temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Burcu, E. (2011). Türkiye'deki Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar: Ankara Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. 28* (1): 37-54

Çarkçı, Ş. (2011). Engellilerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. New Delhi: SAGE.

WHO (Dünya Sağlık Örgütü) Engellilik Raporu (2012). Nisan 2014 tarihinde erişilmiştir: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_12- en.pdf?ua=1

(25019) Üniversite Öğrencilerinde Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

IREM METİN-ORTA

ATILIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik ilerlemelerle birlikte internet kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin, Türk İstatistik Enstitüsü' nün (2018) yakın zamanda yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de halkın % 72.9'u internet kullanmaktadır. Özellikle son yıllarda internete sınırsız erişim sağlayan akıllı telefon kullanımının artması ile birlikte internet bağımlılığı ('internet dependency') toplumda akıl sağlığını tehdit eden önemli bir sorun haline gelmiştir. Patolojik internet kullanımı ('pathological internet use') olarak da ifade edilen bu kavram, internetin aşırı kullanımı ve kullanılmadığı zamanlarda bireyde yarattığı rahatsızlığı ifade etmektedir (Young, 1998). Bu durumun bilhassa gençler arasında oldukça yaygınlaşması araştırmacıların dikkatini çekmiştir ve pek çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur (Ko, Yen, Yen, Chen & Chen, 2012; Kuss, Griffiths, Karila & Billieux, 2014). Bu çalışmalarda araştırmacılar çoğunlukla internet bağımlılığıyla ilişkili olabilecek değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır.

Geçmiş çalışmaların sonuçları internet bağımlılığının öğrencilerin akademik performansına (Akhter, 2013; Kubey, Lavin, & Barrows, 2001), psikolojik ve sosyal işleyişe ciddi olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Chou, Condron & Belland, 2005; Ko vd., 2012). Buna göre, internet bağımlısı olan bireylerin düşük benlik saygısı (Buglass, Binder, Betts & Underwood, 2017) ve yaşam doyumu (Stead & Bibby, 2017) gösterdikleri, depresyon ve kaygı geliştirme risklerinin fazla olduğu (Dalbudak & Evren, 2014) ortaya koyulmuştur. Tüm bu olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında internet bağımlılığının öncüllerini araştırmak önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, internet bağımlılığıyla ilişkisi olduğu düşünülen sosyal ortamda gelişmeleri kaçırma korkusu ('Fear of Missing Out') ile yalnızlık değişkenlerini Türkiye örnekleminde incelemektir.

Gelişmeleri kaçırma korkusu, en genel anlamıyla, bireyin başkalarının güzel deneyimlerini kaçıracağı düşüncesiyle yaşadığı bir tür kaygıdır (Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013). Bu durum, internet üzerinde sürekli bağlantıda kalmaya yönelik dayanılmaz bir isteğe ve dolayısıyla uzun süreli internet kullanımına neden olmaktadır (Przybylski vd., 2013; Tomczyk & Selmanagic-Lizde, 2018). Henüz yeni bir kavram olması dolayısıyla sınırlı sayıda yapılan çalışmalar gelişmeleri kaçırma korkusu ile aşırı internet kullanımı (Alt & Boniel-Nissim, 2018) ve aşırı sosyal medya kullanımı (Al-Menayes, 2016; Przybylski vd., 2013) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkılarak gelişmeleri kaçırma korkusunun internet bağımlılığıyla ilişkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada incelenen bir diğer değişken ise yalnızlıktır. Araştırmacılar internet bağımlısı olan bireylerin diğerlerine kıyasla daha fazla yalnızlık hissettiğini göstermiştir (Batıgün & Hasta, 2010; Ozdemir, Kuzucu & Ak, 2014). Geçmiş çalışmalar ışığında bu çalışmada gelişmeleri kaçırma korkusunun ve yalnızlığın internet bağımlılığını pozitif yönde yordayacağı beklenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemi Ankara'da yer alan bir vakıf üniversitesi ve bir devlet üniversitesinde okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 22 olan (ranj:18-38) toplamda 322 (198 kadın, 124 erkek) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çoğu İşletme (%66.1) ve Psikoloji (%32.3) bölümlerinde okumaktadır. Gönüllü onam formunun doldurulmasının ardından katılımcılar internet bağımlılığını, yalnızlık düzeyini, gelişmeleri kaçırma korkusunu, internet kullanım alışkanlığını ve demografik bilgileri ölçen anket maddelerini doldurmuşlardır. Sınıf ortamında gerçekleşen veri toplama işlemi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Çalışmayı tamamlayan katılımcılara dersleri için ek puan verilmiştir.

Katılımcıların sosyal ortamda gelişmeleri kaçırma ve gelişmelerden haberdar olamama korkusu, Przybylski ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ve Gökler, Aydın, Ünal ve Metintaş (2016) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 10 maddelik *Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği* ile ölçülmüştür. Katılımcılar bu maddelere ne derece katıldıklarını 5 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiç doğru değil", 5 = "tamamen doğru") değerlendirmiştir. Katılımcıların internete ne düzeyde bağımlı oldukları, Young (1998) tarafından geliştirilen ve Bayraktar (2001) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 20 maddelik *İnternet Bağımlılığı Ölçeği* ile ölçülmüştür. Katılımcılar internet kullanım sıklığıyla ilgili maddeleri 6 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiçbir zaman", 6 = "devamlı") değerlendirmiştir. Katılımcıların yalnızlık düzeyleri ise Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından geliştirilen ve Demir (1989) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 20 maddelik *UCLA Yalnızlık Ölçeği* ile ölçülmüştür. Katılımcılar maddelerde ifade edilen durumları ne sıklıkla yaşadıklarını 4 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiç yaşamam", 4 = "sık sık yaşarım") değerlendirmiştir. Ayrıca katılımcılara internet kullanım alışkanlıkları (örn., günlük hayatta internette veya mobil teknoloji kullanarak çeşitli aktivitelerde geçirilen toplam süre) ve demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, bölüm vb.) sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda, internet bağımlılığı ile internette geçirilen süre (r = .29, p < .001), gelişmeleri kaçırma korkusu (r = .33, p < .001) ve yalnızlık (r= .36, p < .001) arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. İnternet kullanım süresinin kontrol edildiği hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ise gelişmeleri kaçırma korkusu (β = .22, p < .001) ve yalnızlığın (β = .32, p < .001) internet bağımlılığını anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Buna göre, yüksek düzeyde yalnızlık ve sosyal ortamda gelişmeleri kaçırma korkusu, internet bağımlılığını artırmaktadır.

Bu çalışma, psikolojik ve sosyal açıdan pek çok olumsuz sonuç doğurabilen internet bağımlılığının yalnızlık ve sosyal ortamda gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu anlamda ulusal ve uluslar arası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulguların, internet bağımlılığı geliştirme açısından riskli grupların saptanmasında, bağımlılığın önlenmesinde ve tedavisinde uygulamacılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İnternet bağımlılığı, gelişmeleri kaçırma korkusu, yalnızlık, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Akhter, N. (2013). Relationship between internet addiction and academic performance among university undergraduates. *Educational Research and Reviews*, *8*(19), 1793-1796.

Al-Menayes, J. (2016). The fear of missing out scale: Validation of the Arabic version and correlation with social media addiction. *International Journal of Applied Psychology, 6* (2), 41-46.

Alt, D., & Boniel-Nissim, M. (2018). Parent–adolescent communication and problematic internet use: The mediating role of fear of missing out (FoMO). *Journal of Family Issues*, *39* (13), 3391-3409.

Bayraktar, F. (2001). *The role of internet usage in the development of adolescents.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Batıgün, A. D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11*(3), 213.

Bernardi, S., & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, *50* 6), 510-516. Buglass, S. L., Binder, J. F., Betts, L. R., & Underwood, J. D. (2017). Motivators of online vulnerability: The impact of social network site use and FOMO. *Computers in Human Behavior*, *66*, 248-255. doi: 10.1016/j.chb.2016.09.055

Chou,C., Condron,L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, *17* (4), 363-388.

Dalbudak, E., & Evren, C. (2014). The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish University students: Impact of personality traits, depression and anxiety. *Comprehensive Psychiatry*, 55, 497-503.

Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 7,* 14-18.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E. ve Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17,* 53-59.

Ko, C.H., Yen, J.Y., Yen, C.F., Chen, C.S., & Chen, C.C. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry*, *27*(1), 1-8. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.04.011

Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, *51*(2), 366-382.

Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design, 20* (25), 1-27.

Ozdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, S. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior, 34,* 284-290. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.009

Przybylski A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *29*(4),1841-1848.

Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C.E. (1980). The revise UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39 (3),* 472-480.

(25021) Üniversite Öğrencilerinde Sanal Kaytarmayla İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi

IREM METİNORTA
ATILIM ÜNİVERSİTESİ

DİLEK DEMİRTEPE SAYGILI
ATILIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik ilerlemelerle birlikte internet erişimi sağlayan teknolojik araçların (örn., akıllı cep telefonları) toplumda giderek yaygınlaşması ve hemen hemen her yerde sınırsız internet erişimi, bireylerin interneti farklı amaçlar için kullanmasına yol açmıştır. Bu durum *sanal kaytarma* ('cyberloafing') kavramını ortaya çıkarmıştır. Sanal kaytarma, en genel anlamıyla, internetin kişisel amaca yönelik kullanılması anlamına gelir. Lim (2002) bu kavramı ilk olarak örgüt içerisinde kullanmış ve çalışanların sanal kaytarma davranışlarını tarama faaliyetleri (örn., işle ilgisi olmayan sayfalarda gezinmek) ve e-posta faaliyetleri (örn., işle ilgisi olmayan e-postalar göndermek) olarak iki grupta toplamıştır. Çok geniş yelpazede yer alan sanal kaytarma davranışları arasında kişisel e-postaları kontrol etme, işle ilgili olmayan web sitelerini ziyaret etme, internet alışverişi yapma, online oyun veya kumar oynama, yasal olmayan müzik indirme vb. davranışlar gelmektedir (Lim, 2002; Vitak, Crouse, & LaRose, Vitak, 2011).

Bu tür davranışların son yıllarda bilhassa ortaokul ve lise öğrencileri arasında yaygınlaşması eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar ders esnasında internet kullanımının olumlu etkileri (örn., Barak, Lipson, & Lerman, 2006) olabileceği gibi akademik performans üzerinde olumsuz etkilerinin de (örn., Sana, Weston, & Cepeda, 2013; Wu, Mei & Ugrin, 2018) olabileceğine dikkat çekmektedir. Yerli alan yazında öğrenci örneklemiyle yapılmış sınırlı sayıdaki çalışma ise okul bağlamında sanal kaytarma davranışının öncüllerini, sonuçlarını ve bireysel farklılıkları ortaya koymaktadır (Akbulut, Dursun, Dönmez, & Şahin, 2016; Baturay &Toker, 2015; Gökçearslan, Kuşkaya Mumcu, Haşlaman, & Demirarslan Çevik, 2016; Kalaycı, 2010). Bu bireysel farklılık kaynaklarından bazılarının öğrencilerin baş etme yöntemleri ve psikolojik sağlıkları olabileceği önerilmiştir. Sağlıksız internet kullanımının işlevsel olmayan baş etme yöntemleri ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Laconi, Vigouroux, Lafuente, & Chabrol, 2017). Duygusal tükenmişlik (Aghaz & Sheikh, 2016) ve öz-denetleme kaynaklarında azalma (Wagner, Barnes, Lim, & Ferris, 2012) gibi psikolojik belirtiler de sağlıksız internet kullanımı ile ilintilidir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, problem-odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve psikolojik belirtilerin sanal kaytarma davranışıyla ilişkisini öğrenci örnekleminde incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya yaş ortalaması 21 olan (ranj:17-34), Ankara'da yer alan bir vakıf diğeri devlet olmak üzere iki üniversitede okuyan 272 (176 kadın, 95 erkek) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların çoğu Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencisi olup (*N*= 172), geri kalanlar İşletme Fakültesi (*N*= 77) ve Mühendislik Fakültesi (*N*=20) öğrencileridir. Gönüllü onam formunu dolduran katılımcılar, sınıf içerisinde sanal kaytarma davranışlarını, baş etme yöntemlerini, psikolojik belirtileri ve demografik bilgileri ölçen anket maddelerini doldurmuşlardır. Sınıf ortamında gerçekleşen veri toplama işlemi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Çalışmayı tamamlayan katılımcılara dersleri için ek puan verilmiştir.

Katılımcıların sınıf içerisinde ders dışı internet kullanımı Akbulut ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen 30 maddelik *Sanal Kaytarma Ölçeği* ile ölçülmüştür. Ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekte yer alan davranışları ne sıklıkla yaptıklarını 5 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiçbir zaman", 5 = "her zaman") değerlendirmiştir. Katılımcıların öğrencilik döneminde ortaya çıkan sorunlarla baş etme yöntemleri 51 maddelik *Baş Etme Yolları Ölçeği* ile ölçülmüştür. Ölçek problem odaklı ve duygu odaklı baş etme olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar maddelerin kendileri için ne derece uygun olduğunu 5 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiç uygun değil", 5 = "çok uygun") değerlendirmiştir. Katılımcılar her baş etme boyutu için ayrı puan almaktadırlar. Katılımcıların fiziksel ve psikolojik belirti düzeyleri Derogatis (1977; 1992) tarafından geliştirilen ve Şahin, Durak-Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Kısa Semptom Envanteri*'nin 27 maddesi ile ölçülmüştür. Katılımcılar belirtilerin son iki haftadır ne kadar varolduğunu 5 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = "hiç", 5 = "aşırı düzeyde") değerlendirmiştir. Ayrıca katılımcılara demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, bölüm vb.) sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sanal kaytarmanın öncüllerini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda [$F(4, 269) = 11.05$, $p < .001$)], cinsiyet ($\beta = .31$, $t = 5.36$, $p < .001$), duygu-odaklı baş etme ($\beta = .14$, $t = 2.35$, $p < .05$) ve psikolojik belirtilerin ($\beta = .19$, $t = 2.83$, $p < .01$) sanal kaytarmayı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu değişkenler sanal kaytarma davranışlarındaki varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Ancak problem-odaklı baş etmenin ($\beta = .03$, $t = .44$, $p = .65$) anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Buna göre, yüksek düzeyde duygu-odaklı baş etme yöntemi kullanan, yüksek düzeyde psikolojik semptoma sahip olan ve erkek olan öğrencilerin, ders esnasında kişisel amaçlı internet kullanımının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kontrol edilebilen stresli durumlarda problem odaklı

baş etmenin daha olumlu psikolojik sağlıkla, duygu odaklı baş etmenin ise daha olumsuz psikolojik sağlıkla ilişkili olduğu bilinmektedir (Folkman & Moskowitz, 2004). Bu çalışma, problemli internet kullanımının bir parçası olan sanal kaytarmanın, stresle baş etme yolu olarak kaçınma ve olumsuz duyguları azaltma çabası ile ilişkisini göstermektedir. Bulgular, sanal kaytarma davranışını yalnızca akademik başarı ile ilişkili bir değişken olarak görmeyip öğrencilerin genel psikolojik sağlıklarının bir parçası olarak değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır.Çalışmadan elde edilen bulguların, sanal kaytarma davranışının önlenmesi ve bu sayede okullarda etkili öğrenmenin artırılması konularında eğitmenlere ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İnternet kullanımı, sanal kaytarma, duygu-odaklı baş etme, problem-odaklı baş etme, psikolojik belirtiler

Kaynakça

Aghaz, A., & Sheikh, A. (2016). Cyberloafing and job burnout: An investigation in the knowledge intensive sector. *Computers in Human Behavior, 62*, 51-60.

Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior, 55,* 616-625.

Barak, M., Lipson, A., & Lerman, S. (2006). Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls. *Journal of Research on Technology in Education, 38*, 245–263.

Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). The investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior, 50,* 358-366.

Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R Administration, Scoring and procedures manual-I.* USA: John Hopkins University School of Medicine.

Derogatis, L. R. (1992). *The brief symptom inventory-bsi: Administration, scoring and procedures manual-II.* USA: Clinical Pscyhometric Research Inc.

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

Gökçearslan, Ş., Kuşkaya Mumcu, F., Haşlaman, T., & Demiraslan Çevik, Y. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage self regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior, 63,* 639-649.

Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laconi, S., Vigouroux, M., Lafuente, C., & Chabrol, H. (2017). Problematic internet use, psychopathology, personality, defense and coping. *Computers in Human Behavior, 73,* 47-54.

Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education, 62,* 24-31.

Şahin, N. H., Durak Batıgün, A., & Uğurtaş, S. (2002). The validity, reliability, and factor structure of the Brief Symptom Inventory (BSI). *Turkish Journal of Psychiatry, 13*(2), 125-135.

Vitak, J., Crouse, J., & LaRose, R. (2011). Personal internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior, 27,* 1751-1759.

Wagner, D. T., Barnes, C. M., Lim, V. K. G., & Ferris, D. L. (2012). Lost sleep and cyberloafing: Evidence from the laboratory and a day light saving time quasi experiment. *Journal of Applied Psychology, 97,* 1068–1076.

Wu, J. N., Mei, W. J., & Ugrin, J. C. (2018). Student cyberloafing in and out of the classsroom in China and the relationship with student performance. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking,21 (3)*, 199-204.

(25074) Ortaokul Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi

BÜŞRA İLCAY
MEB

MEHMET GÜNDOĞDU
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyaya gelen bireyin bulunduğu ilk ortam ailedir ve çocuk ilk ilişkilerini ebeveynleri ile kurar. Aile, dünyaya gelen bireyin beslenme, korunma gibi fiziksel ve sevgi, güven gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çocukların yetiştirilme tarzları ve ebeveynlerinin tutumları çocuğun kişilik gelişimini ve akademik başarılasını büyük ölçüde etkiler. Çocuğun ilk eğitim yeri ailesi, ebeveynleri ise ilk öğretmenidir. Ebeveynlerin tepkileri bazı davranışları pekiştirirken bazı davranışları engelleyici özellik taşıyabilir. Mischel (1971) anne-babaların çevresel faktörlere göre çocukla daha uzun süre birlikte olması nedeniyle çocuğun yaşamında en güçlü model olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan aile tanımı kültüre ve tarihsel zamana göre değişiklik göstermektedir. Aile, bireylerin karşılıklı etkilendiği bir sitemdir diyebiliriz. Aile bireyi olan anne-baba bireyin gelişimine önayak oldukları gibi tutum ve davranışları ile gelişime yön vermektedirler. Bu konu ile ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar, ebeveyn tutumlarının kimlik geliştirme, sosyal beceri gibi alanlarda davranışa yön verebildiğinin altını çizmektedir (Aktaş, 2011; Çetinkale, 2006; Ersoy, 2013; Erci ve ark., 2008; Hatunoğlu, 1996; Karataş, 2002; Kuzgun, 1973; Özyürek & Özkan, 2015; T. F. Karahan ve ark., 2009; Tuzgöl, 1996; Tuzgöl, 1998; Yılmaz, 2014). Bu nedenle araştırmanın amacı akademik başarıyı etkileyebilecek çevresel etmenlerden biri olan ebeveyn tutumları ve akademik başarı ilişkisi incelenmektir.

Bu araştırma, ortaokul 6.-7. ve 8. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ile akademik başarı arasında ilişki, yaş, cinsiyet, sınıf kademesi, anne-baba medeni durumu ve eğitim durumları, sağ ve öz olma durumları, aile ekonomik gelir durumu, kardeş sayısı, evde çekirdek aile dışında yaşayan kişilerin olup olmaması değişkenleri açısından incelenmiştir.

Bu çalışmanın, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne derece önemli rol aldığına dikkat çekeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, çocukların akademik başarılarının artmasına yönelik uygun ebeveyn tutumlarının ailelere yol göstereceği, ebeveyn tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde ortaokul kademesinde (6,7 ve 8.sınıf) okuyan 247 kız (%46,3) ve 286 (%53,7) erkek olmak üzere toplam 533 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Arrindel ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen ve Dirik ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu (KAET-Ç) uygulanmıştır. KAET-Ç, EMBU-C'nin 23 maddelik kısa formudur. KAET-Ç, ebeveyn tutumlarını anne ve baba için ayrı olarak 4'lü likert tipinde (1=hayır, hiçbir zaman; 4=evet, çoğu zaman) sorgulayan bir ölçektir. Ölçekte duygusal sıcaklık, reddedici ve aşırı koruyucu tutumlar olmak üzere üç temel boyut bulunmaktadır. Türkçe formumun pilot çalışmasında Cronbah alfa değerleri anne duygusal sıcak, anne aşırı koruyucu ve anne reddedici tutumları için 0,65, 0,71 ve 0,68'dir. Algılanan baba tutumları için iç tutarlılık değerleri baba duygusal sıcak, baba aşırı koruyucu ve baba reddedici tutumlar için 0,73, 0,72 ve 0,50'dir. Yapılan pilot çalışmada incelenmiş ve Türkçe formunun da güvenilir ve geçerli olduğu ile ilgili veriler elde edilmiştir (Dirik ve ark. 2004).

Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı I. Dönem karne not ortalamalarına göre değerlendirilmiştir. Ölçek ve kişisel bilgi formu ile toplanan veriler, SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

Çocuğun bulunduğu ilk ortam ailedir ve ilk ilişkilerini de ailesi ile kurar. Birey dünyaya geldiğinde birtakım farklı ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanır. Bu durumla etkileşimli olarak ebeveyn tutumları da çocuğun kişilik gelişiminde ve akademik başarısı üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Yapılan literatür taraması sonuçları da ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde farklı alanlarda ve konularda etkisi olduğu göstermiştir (Aktaş, 2011; Çetinkale, 2006; Ersoy, 2013; Erci ve ark., 2008; Hatunoğlu, 1996; Karataş, 2002; Kuzgun, 1973; Özyürek & Özkan, 2015; T. F. Karahan ve ark., 2009; Tuzgöl, 1996; Tuzgöl, 1998; Yılmaz, 2014). Çalışma bu etkilerin ne boyutta olduğunu ve başka değişkenleri konuya dahil ettiğimizde nasıl bir sonuç elde edeceğimizi ölçmeye yöneliktir.

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde ortaokul kademesinde 6.sıınfta okuyan 82 kız, 100 erkek; 7.sınıfta okuyan 71 kız, 86 erkek ve 8.sınıfta okuyan 94 kız, 100 erkek olmak üzere toplam toplam 247 kız (%46,3) ve 286 (%53,7) erkek olmak üzere toplam 533 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Arrindel ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen ve Dirik ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-

Çocuk Formu (KAET-Ç) uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anne baba tutumu ve diğer değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla verilere aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz beş aşamada gerçekleşmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının algılanan ebeveyn tutumlarından anne formunun duygusal sıcaklık alt boyutu ile baba formunun reddedici alt boyutu ile yordandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmıştır ve yapılan bu araştırma 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine yalnızca Mersin ilinin üç ilçesinde toplam dört ortaokula uygulanmış olması; uygulanan *Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları-Çocuk Formu (KAET-Ç)* ve kişisel bilgi formu; çalışma grubuna seçilen öğrenciler ile sınırlıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anne baba tutumu ve diğer değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısını yordama durumunu incelemek amacıyla verilere aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanmıştır ve beş aşamada tamamlanmıştır. Analize birinci aşamada akademik başarı değişkeninde varyansa %,07 ile katkıda bulunan anne tutumu alt boyutunu oluşturan anne duygusal sıcaklığı değişkeni ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Analize ikinci aşamada varyansa %11 katkı sağlayan anne eğitim düzeyi değişkeni ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Üçüncü aşamada varyansa %15 katkı sağlayan baba tutumunun alt boyutu olan reddedici tutum dahil olmuş ve açıklanan varyans %39'a yükselmiştir. Babanın reddedici tutumunun akademik başarı ile negatif bir ilişkisi vardır. Dördüncü aşamada varyansa %16'lık katkı sağlayan cinsiyet dahil olmuştur. Kız öğrencilerin akademik başarısı daha yüksektir. Beşinci aşamada varyansa %16'lık katkı sağlayan baba eğitim düzeyi değişkeni ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu elde edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde, ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının algılanan ebeveyn tutumlarından anne formunun duygusal sıcaklık alt boyutu ile baba formunun reddedici alt boyutu tarafından yordandığı görülmüştür. Hem anne hem baba tutumu hem de anne babanın eğitiminin akademik başarıyı yordadığı ele alındığında eğitimin anne baba tutumunu değiştirebileceği ve böylece çocuğun akademik başarısını etkileyebileceği düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn tutumları, ortaokul öğrencileri, akademik başarı.

Kaynakça

Aktaş, S. (2011). *9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Arrindell WA, Sanavio E, Aguilar G ve ark. (1999) The development of a short form of the EMBU: its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary, and Italy. Pers Individ Dif 27:613–28.

Çetinkale, E. (2006). *11. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri ve Algılan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dirik. G., Karancı, A.N., Yorulmaz, O. (2004). Yetişkinlerin çocukluk anıları ve sosyal kaygı. XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışma Kitabı, İstanbul.

Dirik, G., Karancı, A.N., Yorulmaz, O. (2015). Çocukluk Dönemi Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi: Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları-Çocuk Formu. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 2015; 26(2):123-30.

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul Çocuklarının Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hatunoğlu, A (1996). *Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler.* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Karataş, Z (2002). *Anne Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Kuzgun, Y. (1973.).Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendisini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1.

Özyürek, A., & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 280-296.

Karahan, T. F., Özcan, K., Ağlamaz, T. (2009). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Babanın Birliktelik Durumu, Öz Üvey Oluşu ve Yaşamda Öncelikli En Önemli Değer Algısı Açısından İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 2009, 211-229.

Tuzgöl, M (1996). *Ana Baba Tutumlarının Kişiliğin Gelişimine Etkisi.* Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi, 90: 13.

Tuzgöl, M (1998). *Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

(25084) Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Sosyal Kaygı, Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

HÜLYA ŞAHİN BALTACI PAMUKKALE ÜNİ.
DENİZ KÜÇÜKER PAMUKKALE ÜNİ.
HİLAL ASENA ÖZDEMİR PAMUKKALE ÜNİ.
IŞIL ÖZKILIÇ PAMUKKALE ÜNİ.
UĞUR YİĞİT KARATAŞ PAMUKKALE ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik sorun yaşayan üniversite öğrencisi sayısının her geçen yıl ciddi oranlarda artması yükseköğrenimin verimliliği ve kalitesini etkileyecek kadar önemli bir halk sağlığı sorununun oluşmaya başladığına işaret etmektedir. Sarmento (2016) üniversite öğrencilerinin yükseköğrenim görmeyen popülasyona göre daha fazla depresif belirti gösterdiğini, üniversite öğrencilerinin üçte birinin duygusal problem yaşadığını bulgulamış olup yükseköğrenimde yer alan tüm aktörlerin öğrencilerin akıl sağlığını koruyucu ve önleyici müdahalelerin geliştirilmesinde rol oynaması gerektiğini vurgulamıştır. Üniversite öğrencilerinin akıl sağlığının korunması giderek ciddileşen bir halk sağlığı sorunu haline gelmekle beraber bu olgu üzerinde daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Eisenberg, Gollust, Golberstein & Hefner, 2007). Benzer şekilde ABD'de seksen bin üniversite öğrencisi ile yapılan anket çalışmasında öğrencilerin %14.9'unun yükseköğrenimleri süresince en az bir kere depresif bir dönemden geçtikleri ortaya konmuştur (ACHA, 2009). Berger ve diğ. (2015) Almanya'daki üniversite öğrencilerinin %12'sinin psikolojik sıkıntılar yaşadığını bulgulamıştır. Çin'de yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin en çok kişilerarası ilişkiler, duygusal problemler, akademik stres, kariyer gelişimi, sinir bozukluğu ve internet bağımlılığı ile ilgili sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir (Yang, 2015).

İlgili alan yazın değerlendirildiğinde yükseköğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların global bir olgu olarak görülmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan üniversitelerde psikolojik danışma merkezlerinin varlığı, psikolojik sorun yaşayan çok sayıda insana ulaşabilme olanağı yaratmaktadır. Beliren yetişkinlik döneminde yaşanan psikolojik sıkıntıların bir halk sağlığı problemi olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan Hunt ve Eisenberg (2010), hem ülke çapında hem de kampüs içerisinde koruyucu ve önleyici müdahalelerin artması gerektiğinin altını çizmektedir. Kampüs yaşantısı, bireyin akıl sağlığını olumlu yönde etkileyebilecek birçok fiziksel, sosyal, kültürel ve kişisel imkanı içerisinde barındırmaktadır. Bununla beraber, beliren yetişkinlik döneminin en büyük sağlık sorunu haline gelen psikolojik sıkıntılara dikkat çekme anlamında yükseköğrenim kurumlarının ideal bir konumda yer aldığı da söylenebilir. Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarla kıyaslandığında daha yüksek depresyon ve yalnızlık düzeylerine sahip olduğu ortaya konmuştur (Ceyhan ve Ceyhan, 2011). Bununla birlikte, üniversitelerde yer alan psikolojik danışma merkezlerine yapılan başvurular değerlendirildiğinde depresyon tanısı alan öğrenci sayısında her geçen on yılda %10-15 artış olduğu gözlemlenmiştir (Gözden geçirme yazısı için bkz. Hunt ve Eisenberg, 2010). Üniversite kampüsü gibi mikrososyal ortamların küçük akademik gruplarda sosyal rollerin belirlenmesi, ailevi ya da sınıf içi çatışmalar, akran ilişkilerinde sorunlar, hocalar ile yaşanan iletişim sorunları veya oda arkadaşıyla yaşanan sıkıntılar vb. bulunmakla beraber beliren yetişkinliğe geçiş döneminin benlik gelişimine, varoluşsal sorgulamalara ve rekabetçi sosyal ortama ilişkin sıkıntılar ile birleştiğinde kendine has zorlukları olduğu söylenebilir (Kulygina, 2015). İlgili alanyazın incelendiğinde yükseköğrenim gören öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerinin ölçülmesine yönelik yapılan araştırmaların yaygınlığı göze çarpmaktadır (Beiter, 2015; D'Amico, 2016; Lee, Dickson, Conley ve Holmbeck, 2014; Nordstrom, Swenson Goguen ve Hiester, 2014; Şart, Börkan, Erkman ve Serbest, 2016; Joeng, 2015; Weigold ve Robitscheck, 2011). Berger ve diğ. (2015) yoğun psikolojik sıkıntılar yaşayan öğrencilerin gönüllü olarak bilimsel araştırmalara katılma motivasyonlarının daha düşük olduğunu ve bu sebeple yapılan betimsel çalışmaların yanlı olabileceğini, genel popülasyonda oranların daha yüksek olabileceğini vurgulamıştır. Bu çerçevede üniversite öğrencilerin yaşadıkları psikolojik sorunların anlaşılması ve değerlendirilmesi, yükseköğrenim deneyimlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gereken koşulların sağlanması adına büyük önem teşkil etmektedir. Bu durum, üniversite kampüslerinde yer alan psikolojik danışma merkezlerini öğrencilerin akıl sağlığını koruyucu ve önleyici müdahaleler sunmak ve bilimsel araştırmalar gerçekleştirme adına eşsiz bir konuma yerleştirmektedir. Bu araştırmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (PDREM) başvuruda bulunan üniversite öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Grubu

Bu çalışmada, PDREM'e başvuran Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ortaya koymak amaçlanmış olup, bu amaç doğrultusunda 2018-2019 tarihleri arasında Pamukkale Üniversitesi'nin 19 fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulunun 69 bölümünde öğrenim gören ve PDREM'e başvuruda bulunan 439 öğrenci bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 341 kadın (%77.7) ve 98 erkek (%22.3) bulunmaktadır.

Katılımcıların %2.5'i hazırlık, %19.4'ü birinci sınıf, %21.3'ü ikinci sınıf, %28.7'si üçüncü sınıf, %25.7'si dördüncü sınıf, %2.0'si ise lisansüstü eğitimine devam etmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ise Beck Depresyon Envanteri, Liebowitz Sosyal Fobi Ölçeği, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarının üniversite öğrencilerinin depresyon (Hisli, 1989), sosyal kaygı (Soykan, Özgüven ve Gençöz, 2003), durumluk ve sürekli kaygı (Öner ve Le Compte, 1983) düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu bilinmektedir.

İşlem

Ölçek formları, öğrenciler tarafından PDREM sekreteryasında bireysel ve gönüllü olarak doldurulmakta olup, merkezden hizmet almak için başvuran öğrencilere verilen başvuru formlarının içerisinde yer alan ölçeklerden elde edilen verilerin bilimsel araştırmalarda kullanılabileceğine yönelik bilgilendirilmiş onay formu öğrencilere verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçeklerden alınan skorların ortalaması, standart sapması, frekans ve yüzde değerleri hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerinin PDREM'e yapmış oldukları başvurular sırasında depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ortaya koymak amaçlanmış olup yapılacak analizler sonucunda elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Bulguların ilgili alanyazın ile tutarlılık gösterip göstermediği tartışılacak olup bu bulgular ışığında beliren yetişkinlik gelişim dönemine veya depresyon/kaygı vb. gibi duygu durum göstergelerine ilişkin çalışmalar yürüten araştırmacıların, yükseköğrenim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanların ve psikologların, yükseköğrenim kurumları bünyesinde görev yapan akademik ve idari personelin, akıl sağlığına ilişkin politika belirleyicilerinin üniversite kampüslerinde akıl sağlığını koruyucu bir atmosfer oluşturmaları adına somut adımlar atmalarında onlara yardımcı olabilecek görüşler ile araştırmanın sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yönelik öneriler paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı, sürekli kaygı, üniversite öğrencileri, psikolojik danışma

Kaynakça

American College Health Association (2009). American College Health Association-National College Health Assessment Spring 2008 Reference Group Data Report, *Journal of American College Health, 57*(5), 477.

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders, 173*, 90-96.

Berger, H., Franke, G. H., Hofmann, F. H., Sperth, M., & Holm-Hadulla, R. M. (2015). Mental health of students and its development between 1994 and 2012. *Mental Health & Prevention*, *3*(1-2), 48-56.

Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2011). Loneliness and depression levels of the students applying the university counseling center. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 81.

D'Amico, N., Mechling, B., Kemppainen, J., Ahern, N. R., & Lee, J. (2016). American college students' views of depression and utilization of on-campus counseling services. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, *22*(4), 302-311.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, *77*(4), 534-542.

Hisli, N. (1989). A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample. J. *Psychol.*, *7*, 3-13.

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of adolescent health*, *46*(1), 3-10.

Kulygina, M., & Loginov, I. (2015). Students mental health and multistage prevention programme: The Russian experience. *Mental Health & Prevention*, *3*(1-2), 17-20.

Joeng, J. R., & Turner, S. L. (2015). Mediators between self-criticism and depression: Fear of compassion, self-compassion, and importance to others. *Journal of Counseling Psychology*, *62*(3), 453.

Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: a prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *33*(6), 560-585.

Nordstrom, A. H., Goguen, L. M. S., & Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, *17*(1), 48-63.

Öner, N., & Le Compte, A. (1983). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri. *Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul.*

Sarmento, M. (2015). A "mental health profile" of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 12-20.

Soykan, Ç., Özgüven, H. D., & Gençöz, T. (2003). Liebowitz social anxiety scale: the Turkish version. *Psychological Reports, 93*(3_suppl), 1059-1069.

Şart, Z. H., Börkan, B., Erkman, F., & Serbest, S. (2016). Resilience as a mediator between parental acceptance–rejection and depressive symptoms among university students in Turkey. *Journal of Counseling & Development*, *94*(2), 195-209.

Weigold, I. K., & Robitschek, C. (2011). Agentic personality characteristics and coping: Their relation to trait anxiety in college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, *81*(2), 255.

Yang, W., Lin, L., Zhu, W., & Liang, S. (2015). An introduction to mental health services at universities in China. *Mental Health & Prevention*, *3*(1-2), 11-16.

(25096) Farklı Anne-Baba Tutumlarına Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlıklarının İncelenmesi

BURHAN ÇAPRİ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

GİZEM AVCİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız Dünya'da çeşitliliklerin olması insan özelliklerinin kişiden kişiye değişiklik göstermesi, farklı nitelikte bireylerin bulunması davranışlarda, tutumlarda, duygularda, düşüncelerde de farklılaşmalara yol açmaktadır (Tuzgöl,1998). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik; bu dönem içerisindeki bireyi önemli fiziksel, psikolojik ve sosyal yenilik ve sorumluluklarla karşı karşıya getirmektedir (Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018). Aile, bu dönem içindeki ergenin ilk sosyal yaşantısını öğrendiği ortam olması, içinde yaşadığı topluma uygun davranışlarda bulunabilmesi ve bu çevreye uyum sağlayabilme açısından oldukça etkili ve önemli bir rol üstlenmektedir (Aras ve Alver, 2017). Ayrıca, kişilik gelişiminin büyük ölçüde biçimlendiği bu dönemde anne babaların çocuklarına göstermekte olduğu tutumlar da büyük önem taşımaktadır (Maccoby ve Martin, 1983).

Anne baba tutumlarının özellikle yalnızlık ve saldırganlık değişkenleriyle yapılmış olan çalışmalarda, anne ve babayla olan ilişkilerin çocuk üzerinde kilit bir role sahip olduğu görülmektedir (Baumrind, 1966; Gordon ve Smith, 1965; Kındap, Sayıl, Kumru, 2008; Perlman ve Peplau, 1984; Richaud de Minzi ve Sacchi, 2004).

Bu noktada, yalnızlık ve saldırganlık gibi, ergenlerin gelişim süreçlerinde yaygın olarak rastlanılan duygu ve davranış değişkenlerinin farklı anne ve baba tutumları açısından incelenmesi önem taşımaktadır. Malgalit'e (2010) göre, çocuktaki yalnızlık duygusunun, okulda akran ilişkileriyle ilişkili olduğu düşünülmesine rağmen, bu deneyimin çoğu çocukta daha erken bir zaman diliminde evde başladığı, çocukların gelişimi açısından sıcak, güvenli, uyumlu ve tutarlı aile ve evlilikleri olan ebeveynlerle bağlantılı olarak gerçekleştiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak, çocuklukta ya da ergenlikte uyum ve davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında yaşanan ve ortam şartlarına da bağlı bir şekilde gelişen saldırgan davranışların, aile içindeki disiplini sağlamaya yönelik ceza veren ve tehdit eden anne babaların çocuklarında daha çok görüldüğü belirtilmiştir (Yıldız ve Erci, 2011).

İlgili alan yazın incelendiğinde anne baba tutumlarının hem saldırganlık (Deniz ve diğerleri, 2018; Dilekmen, Ada ve Alver, 2011; Gordon ve Smith, 1965; Özyürek ve Özkan, 2015; Tuzgöl, 1998; Yıldız ve Erci, 2011) hem de yalnızlık değişkenleriyle (Bullock 1993; Çeçen, 2008) ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar bulunmasına rağmen bu üç değişkenin bir arada incelendiği çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, bu çalışmayla farklı anne ve baba tutumlarına sahip (otoriter ve demokratik) ergenlerin yalnızlık ve saldırganlık düzeyleri açısından elde edilecek bulgu ve sonuçların ergenlere yönelik koruyucu, önleyici ve geliştirici çalışmalar yapacak olan uzmanlara önemli katkılar sağlayabileceği ve davranış sorunlarının erken dönemde önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında bu çalışmanın genel amacı, Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda eğitim-öğretimine devam eden anne-baba tutumları farklı ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlıklarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı anne tutumuna (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. Farklı baba tutumuna (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış bir tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma grubu, Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda eğitim-öğretimine devam eden 228'i kız (%50.1) ve 227'si erkek (%49.9) olmak üzere toplam 455 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Yaş ranjı 10 ile 14 arasında değişen ortaokul öğrencilerinin 76'sı 5. sınıf (%16.7), 149'u 6. sınıf (%32.7), 114'ü 7. sınıf (%25.1) ve 116'sı 8. sınıf (%25.5) düzeyinde eğitim-öğretimine devam etmektedir.

Araştırmada Anne- baba tutumlarını belirlemek için Polat (1986) tarafından geliştirilen Anne- Baba Tutum Değerlendirme Ölçeği (ABTDÖ), yalnızlık düzeyini belirlemek için Asher, Hymel ve Renshaw (1984) tarafından geliştirilen ve Kaya tarafından (2005) Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ), saldırganlık düzeyini belirlemek için Şahin (2004) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği (SÖ) ile araştırmacılar tarafından oluşturulan ve araştırma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamalar; katılımcıların sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Farklı anne-baba tutumlarına (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Veri analizi yapılmadan önce tek yönlü MANOVA analizi için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Manova sonuçlarına göre, ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere post hoc test olarak verilere Scheffe testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η2) değerine bakılmıştır. Eta kare (η2) değeri küçük (.01), orta (.06) ve geniş (.14) etki büyüklüğü (Green, Salkind ve Akey, 1997) biçiminde yorumlanmıştır. SPSS 20 kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde hata payı olarak 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Kişiliğin insandan insana değişim göstermesi, bireylerin farklı düşüncelerinin, tutum, davranış ve duygularının da çeşitlilik göstermesine neden olmaktadır. Bu farklılıklar içerisinde yaşam döngüsünün en önemli süreçlerinden olan ergenlik; dönem içerisindeki bireye yenilikleri, değişimleri ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Kişilik özelliklerinin, davranışların ve duyguların değişip biçimlendiği ergenlik döneminde; anne ve babaların çocuklarına gösterdiği tutumlar büyük önem taşımakta, bireylerin uygun davranış sergileme ve sosyal çevreye uyum sürecinde etkili ve önemli olduğu yapılan araştırmalarda da görülmektedir.

Bu noktada artan sosyalleşme ve akran etkileşimiyle bireylerde saldırganlık ve yalnızlık gibi sıkça gözlemlenebilen davranış ve duygular, dikkate alınması gereken bir durum olmakla birlikte, bu deneyimlerin anne- baba tutumu ile ilişkili olabileceği düşünülerek, anne baba tutumu, saldırganlık ve yalnızlık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda eğitim-öğretimine devam eden 228'i kız (%50.1) ve 227'si erkek (%49.9) olmak üzere toplam 455 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 5. sınıf 76 öğrenci (%16,7), 6. sınıf 149 öğrenci (%32,7), 7. Sınıf 114 öğrenci (%25,1), ve 8. sınıf 116 (% 25,5) öğrenci şeklinde olup, yaş ranjı 10 ile 14 arasında değişmektedir. Verilerin toplanmasında, Anne- Baba Tutum Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Farklı anne-baba tutumlarına (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Veri analizi yapılmadan önce tek yönlü MANOVA analizi için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere post hoc test olarak verilere Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre hem anne hem de baba tutumları otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demoratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anne baba tutumlarına göre (demokratik ve otoriter) ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda; hem anne hem de baba tutumları otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demoratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçların, alanyazında anne baba tutumları ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu rapor eden araştırma (Hatunoğlu, 1996; Öztürk, 1990;Yıldız ve Erci,2011) sonuçlarıyla ve anne baba tutumu ve yalnızlıkla anlamlı bir şekilde farklılaştığını rapor eden araştırma sonuçlarıyla (Bullock, 1993; Çeçen, 2008; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008; Perlman ve Peplau, 1984) tutarlı olduğu göze çarpmaktadır.

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim döneminde Mersin il sınırları içerisindeki farklı okullarda okumakta olan ortaokul öğrencilerinin katılımı ile sınırlı olup daha farklı, büyük çalışma grupları ile genişletilebilir. Bu nicel çalışmaya ek olarak, tutumları ortaya çıkartan nedenlerin derinlemesine analizi için nitel araştırma desenine göre daha küçük bir çalışma grubuyla farklı bir çerçevede uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Anne-Baba Tutumu, Yalnızlık, Saldırganlık, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Alpoğuz Umucu, D. (2014). *Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Aras, E. ve Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(30), 1313-1341.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907.

Bullock, J. R. (1993). Lonely chidren. *Young Children, 48*, 53-57.

Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 415-431.

Deniz, E., Kapıcıoğlu, S., Yüksel, B., Özbağır, T. ve Erus, M. (2018). Ergenlerde saldırganlık ve sosyal beceri davranışlarının yordayıcısı olarak anne baba tutumları. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 1-11.

Dilekmen, M., Ada Ş. ve Alver B. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,10*(2): 927-944.

Gordon, J. E. ve Smith, E. (1965). Children's aggression, parental attitudes, and the effects of an affiliation-arousing story. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*(6), 654-659.

Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akey, T. M. (1997). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data.* New Jersey: Prentice Hall.

Hatunoğlu, A. (1996). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, Erzurum.

Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 19,* 220-237.

Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *23*(61), 95-110.

Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent child interaction (Eds.Mussen, P.H. ve Hetherington, E.M.). *Handbook of child psyhology: Socialition, personality and social development* (pp. 1–101). New York: Willey.

Malgalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.

Öztürk, İ. (1990). *Anne baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık duyguları anlama,yakınlık , başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 280-296.

Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau , S. E. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-46). Rockville, MD, US: National Institute of Mental Health.

Richaud de Minzi, M. C. ve Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence, 39*(156), 701-710.

Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (7), 180-195

Tuzgöl, M. (1998). *Ana baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, E. ve Erci, B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,*1*(3): 6-11.

(25108) Psikolojik Danışmanların Suriyeli Mültecilere Ve Suriyeli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

FULYA TÜRK	ABBAS TÜRNÜKLÜ	MUSTAFA TERCAN	TARKAN KAÇMAZ
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	MEB	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Suriye'de çıkan iç savaş sonrası gerçekleşen göç nedeniyle, 2018 yılı itibariyle Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeli Mülteci sayısının toplam 3.531.416 olduğu ifade edilmektedir. Suriyeli göçmenlerin, okul yaşında bulunan çocuklarının sayısının ise 1.128.126 olduğu belirtilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Suriyeli göçmenler, Türkiye'de büyük iller başta olmak üzere tüm illere farklı oranlarda dağılmışlardır. Suriyeli göçmenlerin çocukları, son yıllarda yerleşik halkın çocukları ile birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim ve öğretim görmeye başlamışlardır. Aynı sınıflarda eğitim-öğretim gören Türk ve Suriyeli öğrencilerin hem gruplararası arkadaşlıklar geliştirebilmeleri hem de Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye uyumunu kolaylaştırmada okullara önemli görevler düşmektedir. Çünkü okullar göçmen öğrencilerin toplumsal uyumunu kolaylaştırmakta köprü görevi görmektedir (Kopala, Esquivel ve Baptiste, 1994). Psikolojik danışmanların da Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamada, Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri geliştirmede ve yaşadıkları travmayla baş etmede önemli görevleri bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilere psikolojik danışma, krize müdahale, veli görüşmeleri, konsültasyon ve izleme çalışmaları gibi hizmetleri sunması gerekmektedir. Bu süreçte psikolojik danışmanların farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar ve ergenlerle çalışma konusunda eğitimli olması, bunun yanında psikolojik danışmanların olası önyargıları, etkin yardım sunmasını engelleyecek inanç ve tutumlarının farkında olması gerekmektedir (Kağnıcı, 2017). Psikolojik danışmanlar, hem Suriyeli öğrencilere hem de Suriyeli öğrencilerin velileri olarak mültecilere, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sundukları için mültecilere ilişkin görüş ve tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Savaş nedeniyle göç eden ve Türkiye'ye uyum sürecinde olan Suriyeli mültecilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının yoğunluğu ve gerekliliği düşünülürse, psikolojik danışmanların mültecilere ilişkin tutum ve görüşlerinin ortaya konmasının kültüre duyarlı psikolojik danışma hizmetleri için de önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu nedenle bu araştırmanını amacı; psikolojik danışmanların Suriyeli mültecilere ve okullarında eğitim-öğretime gören Suriyeli öğrencilere ilişkin görüşlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

AraştırmaModeli

Bu araştırma, nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği temel veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Bu seçimin nedeni, psikolojik danışmanlardan Suriyeli mültecilere ve Suriyeli öğrencilere ilişkin derinlemesine ve detaylı veri toplamaktır.

ÇalışmaGrubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilinde ilkokullarda okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 8 erkek, 32 kadın olmak üzere toplam 40 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okul psikolojik danışmanların seçiminde, ilkokulda çalışmaları ve çalıştıkları okullarda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim-öğretim görmeleri koşulu referans alınmıştır.

Veri ToplamaAraçları

Bu araştırmada veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirildikten sonra, alanda çalışan beş akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Getirilen eleştiriler doğrultusunda, görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiş ve revize edilmiştir. Daha sonra pilot çalışma için üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sistematik olarak görüşme yapılan tüm okul psikolojik danışmanlarına aynı şekilde sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde, Miles ve Huberman'ın (1994) öne sürdüğü etkileşimli model referans alınmıştır. Bu bağlamda sırasıyla, veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma doğrulama aşamaları izlenmiştir. Öncelikle, görüşme sürecinde kaydedilen tüm kayıtlı görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra, araştırmanın amacına uygun olan görüşme soruları belirlenmiştir. Her bir görüşme sorusuna, tüm örneklemin verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Daha sonra, her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak araştırma sorusuyla ilgili olan temalar belirlenmiştir. Böylece, veri azaltma süreci yapılandırılmıştır. Bu

süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için kodlardan yararlanılmıştır. Her bir araştırma sorusuna ait veri sunumunun nasıl yapılacağına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, temel kodlar belirlenmiş ve bu kodlara bağlı olarak veriler kategorize edilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı psikolojik danışmanların Suriyeli mültecilere ve okullarında eğitim-öğretime gören Suriyeli öğrencilere ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilinde ilkokullarda okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 8 erkek, 32 kadın olmak üzere toplam 40 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir. Okul psikolojik danışmanların seçiminde, ilkokulda çalışmaları ve çalıştıkları okullarda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim-öğretim görmeleri koşulu referans alınmıştır. Araştırmada, nitel veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin nedeni, görüşülen kişilerden derinlemesine ve detaylı olarak veri elde etmektir. İlkokullarda çalışan okul psikolojik danışmanları ile görüşme yapılırken, görüşmede ortaklık ve aynılık sağlamak için görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda psikolojik danışmanların Suriyeli mültecilere ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla beş soru, Suriyeli öğrencilerle ilişkilerini, psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını, Türk öğrencilerle etkileşimlerini belirlemek amacıyla dört soru sorulmuştur. Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde, etkileşimli model referans alınmıştır. Bu bağlamda sırasıyla, veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma doğrulama aşamaları izlenmiştir. Araştırmanını bulguları iki farklı kategoride değerlendirilmiştir. Psikolojik danışmanlarını Suriyeli mültecilere ve mültecilerin çocuklarına ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Psikolojik danışmanların Suriyeli mültecilerin kabulünü genellikle olumsuz olarak gördükleri, mültecilerin kabulünde bir sınırlama olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle Gaziantep'te mülteci nüfusun fazla olması nedeniyle kendilerini yabancı, güvensiz ve rahatsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Suriyeli mültecilere ekonomik kaynak aktarılmasını doğru bulmakla beraber, Türk ve Suriyeli bireylere eşitlik ilkesi içinde ekonomik kaynakların aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların çoğunluğu, Suriyeli mülteci sayısının artmasının suç oranını arttıracağını/arttırdığını aktarmışlardır.

Psikolojik danışmanlar, Suriyeli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi etkin kullanamamalarının en önemli sorun olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin travma ve psiko-sosyal destek çalışmalarına gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlara göre Suriyeli öğrencilerin en önemli ihtiyaçlarından biri de yürütülecek uyum çalışmalarıdır. Ayrıca Suriyeli ailelerin eğitimlerinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Psikolojik danışmanları Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim-öğretim görmelerinin doğru ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi etkin kullanmamaları nedeniyle bu konuda çeşitli zorluklar yaşadıklarını da aktarmışlardır. Psikolojik danışmanlar Türk ve Suriyeli öğrencilerin etkileşimlerinin Türk öğrencilere; kültürel zenginlik, empati ve farklılıklara saygı gibi özellikler kazandıracağını, Suriyeli öğrencilere ise bu etkileşimin uyumlarına katkı sağlayacağını, empati ve kültürel zenginlik kazandıracağına inandıklarını vurgulamışlardır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin etkileşimlerinin her iki taraf da daha çok kazanç getireceğini; ancak Türk öğrencilere eğitim süresinde ayrılan zamanı azaltabileceğini, gruplararası önyargıların oluşmasına neden olabileceğini eklemişlerdir. Ayrıca bu etkileşim doğru ve yapıcı biçimde kurulamazsa Suriyeli öğrencilerin kendilerini değersiz hissedebileceğini vurgulamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

A.Psikolojik Danışmanların Suriyeli Mültecilere İlişkin Görüşleri

Psikolojik danışmanlar, çok fazla sayıda mültecinin Türkiye'ye kabul edilmesini doğru bulmadıklarını, mültecilerin kabulünde bir sınırlama getirilmesini gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra şehirde çok fazla Suriyeli mültecinin görmenin kendilerini yabancı, güvensiz ve rahatsız hissettirdiğini aktarmışlardır. Suriyeli mültecilere ekonomik kaynak aktarılması ise, psikolojik danışmanlarca çoğunlukla doğru bulunmamış, bu aktarımın ülkeye yük getirdiği ve Türk vatandaşlarına da benzer ekonomik desteklerin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Psikolojik danışmanların tamamına yakını mülteci sayısının artmasıyla suç oranının arttığına vurgu yapmışlardır.

A.Psikolojik Danışmanların Suriyeli Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Psikolojik danışmanlar Suriyeli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının önemine ve gerekliliğine vurgu yapmışlardır. PDR ihtiyaçlarının karşılanabilmesinde Türkçe'yi etkin kullanamamanın olumsuz etkilerini aktarmışlardır. Her ne kadar Suriyeli öğrencilere hizmetleri sunmaya çalışsalar da ortak dilin etkin kullanılmayışının çalışmalarını yetersiz bıraktığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin en çok uyum çalışmalarına, travmaya yönelik çalışmalara gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Suriyeli velilere yönelik çalışmaların çok önemli bir ihtiyaç olduğunu, ancak velilerin Türkçe bilmemelerinin bu çalışmaların yapılmasını engellediğini aktarmışlardır. Psikolojik danışmanlara Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sınıfta eğitim-öğretim görmelerini nasıl değerlendirildikleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğu bunun olumlu ve gerekli olduğu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Gruplararası Temas, Gruplararası Arkadaşlık, Psikolojik danışman, tutum, Suriyeli mülteci, Suriyeli öğrenci

Kaynakça

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). Yıllara göre koruma kapsamındaki Suriyeliler. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma363 378 4713icerik adresinden 20/02/2018 tarihinde indirilmiştir.

Kağnıcı, Y.D. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1768-1776.

Kopala, M., Esquivel, G. ve Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for ımmigrant children: facilitating the acculturative process. *The School Counselor, 41*, 352-359.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, Q. M. (2014). Qualitative Research & Evaluation Methods (M. Bütün ve S., B., Demir, Çev.). Ankara Pegem Akademi. (Orjinal çalışma basım tarihi, 2002).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25111) Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Ve Arkadaş Gruplarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma

ŞEYMA TOZLU GÜLDAL
İSTANBUL ŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

SEVAL ERDEN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan çevresiyle etkileşim halindedir ve ilk ilişkilerini aile bireyleri ile kuran kişi ilerleyen yaşlarda toplum içinde kendine farklı etkileşimler sağladığı ilişkiler kurar. Bu ilişkiler üzerinden hayatı deneyimlerken kendi gelişimine de katkıda bulunur. Arkadaşlık, kişilerarası ilişkiler içinde, insan yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır

Arkadaşlık ilişkileri bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Özellikle ergenlik döneminde, arkadaşların kişinin hayatındaki yeri ve önemi artmaktadır. Türkiye'de, üniversite eğitiminin ilk yıllarına denk gelen 18-20 yaş aralığı aynı zamanda "geç ergenlik" olarak isimlendirilen ergenliğin son dönemine rastlamaktadır.

Vaktinin büyük kısmını okulda geçiren genç, aynı zamanda bütün gününü akranlarıyla okul ortamında geçirmektedir. Modern zamanda anne-babanın çalışıyor olması da gencin çocukluktan itibaren okul sonrası vaktini de akranlarıyla geçirmesi sonucunu doğurmaktadır. Gençler, akrabaları ve ebeveynleri dışında kendilerinden yaşça daha küçük ya da büyük kimselerle görüşememektedirler çünkü eğitim sistemi, okul sonrası etkinlikleri, dershaneler hep yaş odaklıdır. Dolayısıyla, günümüz toplumunda akran grupları ergenlerin vakitlerini geçirdikleri en önemli ortamdır.

Gençleri daha iyi anlamak, onlarla daha iyi iletişim kurmak, arkadaşlıklarını anlamaktan geçmektedir. Bu araştırma ile 18-20 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının incelenerek davranış, yapı ve değerlerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, arkadaş gruplarının özellikleri (nitelikleri), arkadaşların birbirleri üzerindeki etkileri ve arkadaş gruplarının değer, yapı ve işlevleri üzerinde çalışılacaktır. Araştırmanın problem sorusu "Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaş gruplarının ilişkileri nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik modele uygun olarak düzenlenmiştir. Arkadaşlık ilişkilerini ve akran gruplarını, bunu deneyimleyen gençlerin gözünden anlamaya çalışmak amacıyla yürütülen bu çalışmada bu olguları daha iyi tanımak ve anlamak, örnekler, yaşantılar ve açıklamalar ortaya koymak için fenomenolojik desene psikolojik bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu yaklaşımda da deneyimin anlamına odaklanılır ancak çalışmanın merkezinde grupların deneyimi değil bireysel deneyimler vardır.

Çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Üniversite öğrencileri arkadaşı/arkadaşlığı nasıl algılamaktadır? Üniversite öğrencilerinin arkadaş grupları kendilerini nasıl etkilemektedir? Üniversite öğrencileri arkadaş gruplarıyla neler hakkında konuşmaktadır? Üniversite öğrencileri, arkadaş gruplarıyla boş zamanlarını nasıl değerlendirmektedir? Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının yapısı nasıldır? Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla benzer yönleri nelerdir?

Araştırmada "amaçlı örnekleme" yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki üniversitelerin lisans bölümlerinde öğrenim gören 18-20 yaş arası toplam 14 kadın 4 erkek üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada, literatüre paralel ve amaçlara uygun şekilde hazırlanmış olan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan "Görüşme Formu"ndan yararlanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerinin edinilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Görüşmelerde sorulacak sorular belirlenirken literatür taraması sonucu arkadaşlık ve akran grupları olgusuyla ilişkili olan bulgulardan yola çıkılmıştır.

Derinlemesine yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ardından deşifre ile yazıya dökülmüştür. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Arkadaşlık ilişkileri bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Özellikle ergenlik döneminde, arkadaşların kişinin hayatındaki yeri ve önemi artmaktadır. Türkiye'de, üniversite eğitiminin ilk yıllarına denk gelen 18-20 yaş aralığı aynı zamanda "geç ergenlik" olarak isimlendirilen ergenliğin son dönemine rastlamaktadır. Bu araştırmada da, üniversite öğrencisi olan 18-20 yaş arası geç ergenlik dönemindeki bireylerin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaş gruplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik modele uygun olarak düzenlenmiştir. Çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Üniversite öğrencileri arkadaşı/arkadaşlığı nasıl algılamaktadır? Üniversite öğrencilerinin arkadaş grupları kendilerini nasıl etkilemektedir? Üniversite öğrencileri arkadaş gruplarıyla neler hakkında konuşmaktadır? Üniversite öğrencileri, arkadaş gruplarıyla boş zamanlarını

nasıl değerlendirmektedir? Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının yapısı nasıldır? Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla benzer yönleri nelerdir?

Araştırmada "amaçlı örnekleme" yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki üniversitelerin lisans bölümlerinde öğrenim gören 18-20 yaş arası toplam 14 kadın 4 erkek üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada, veri toplama amacıyla, amaçlara uygun şekilde hazırlanmış olan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan "Görüşme Formu" ve katılımcıların demografik bilgilerinin edinilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Derinlemesine yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ardından deşifre ile yazıya dökülmüştür. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, arkadaşlık kavramı arkadaşlığın işlevi, arkadaşın niteliği ve arkadaşlığın oluşum süreci olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının kendileri üzerindeki etkileri sosyal, duygusal ve akademik etkiler olmak üzere üç tema olarak tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla konuştukları konular kişisel ve sosyal konular olmak üzere iki tema altında sınıflandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla yaptıkları boş zaman etkinlikleri sosyal, fiziksel, sanatsal ve akademik etkinlikler temalarından oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının yapısı, grup-içi iletişim örüntüleri, liderlik ve grup normları ana temaları altında ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla benzer yönleri olarak ilgi, değer ve davranış temaları tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, arkadaşlık kavramı arkadaşlığın işlevi, arkadaşın niteliği ve arkadaşlığın oluşum süreci olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının kendileri üzerindeki etkileri sosyal, duygusal ve akademik etkiler olmak üzere üç tema olarak tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla konuştukları konular kişisel ve sosyal konular olmak üzere iki tema altında sınıflandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla yaptıkları boş zaman etkinlikleri sosyal, fiziksel, sanatsal ve akademik etkinlikler temalarından oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarının yapısı, grup-içi iletişim örüntüleri, liderlik ve grup normları ana temaları altında ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin arkadaş gruplarıyla benzer yönleri olarak ilgi, değer ve davranış temaları tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler : Üniversite öğrencileri, arkadaşlık, arkadaş grupları, fenomenolojik çalışma

Kaynakça

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010). *Türkiye'de Ergen Profili.* Ankara: Manas Medya.

Anderssen, N., & Wold, B. (1992). Parental and Peer Influences on Leisure-Time Physical Activity in Young Adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *63*(4), 341-348.

Arkonaç, S. A. (1993). *Grup İlişkileri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aronson, E. D., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2010). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs.

Berndt, T. J. & Murphy, L. M. (2003). Influences of Friends and Friendships: Myths, Truths, and Research Recommendations. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 275-310.

Boyd, D. & Bee, H. (2006). *Lifespan Development* (4.Baskı). New York: Pearson.

Bradley, J. (1979). Adolescent Friendship Cliques and Academic Achievement.*School Psychology International*, *1*(2), 24-26.

Bukowski, W. M., Hoza, B. & Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of The Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3) 471-484.

Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The Importance of Friends Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research,* 22(6), 665-689.

Büküşoğlu, N. Ve Bayturan, A.F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü. *Ege Tıp Dergisi*, *44*(3), 173-177.

Cafoğlu, Z.& Okçu, V. (2013). Gençlik Sorunları: Siirt İli Örneği. *Electronic Journal of Social Sciences,* 12(43), 82-115.

Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The Peer Group As A Context: Mediating and Moderating Effects on Relations Between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. *Child Development*, *74*(3), 710-727.

Clayton, J. D. (2006). *Friendship Quality: A Factor Analysis and Effects on Life Satisfaction and The Development of Social Competence in Adolescence.* Proquest.

Cloninger, S. C. (2004). *Theories of Personality*. New Jersey: Prentice Hall.

Coffey, A.& Atkinson, P.(1996). Making Sense of Qualitative Data. Ca:Sage.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E., & Çok, F. (2011). Predictors of Adolescents' Friendship Qualities: Gender and Family Related Variables. *Elementary Education Online,* 11(3), 845-855.

Dunphy, D.C. (1963). The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups. *Sociometry,* 26 (2), 230-246.

Eden, D., & Leviatan, U. (1975). Implicit Leadership Theory As A Determinant of The Factor Structure Underlying Supervisory Behavior Scales. *Journal of Applied Psychology*, *60*(6), 736.

Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K., & Taner, S. (2006). Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri ve Madde Kullanımı. *Journal of Dependence*, 7, 111-116.

Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M., & O'regan, M. (1995). Leisure Activities of Adolescent School Children. *Journal of Adolescence*, *18*(3), 349-358..

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Yeşilyaprak, B. (2013). *21.Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(25114) 2008-2018 Yıllarını Kapsayan K.K.T.C.'deki PDR Alanında Yayınlanan Makalelerinin Konu ve Yöntem Seçimlerinin İçerik Analizi

ERSİN OMAÇ
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

AYŞE BENGİSOY
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde sosyal hayatı etkileyen değişimler yaşamı daha zor ve karmaşık bir duruma getirmiştir. Bu sebeple yeni kuşağın iyi yetiştirilmesi, yeteneklerinin farkına varması, içinde bulunduğu kültürün yapısına ve değişen dünyaya uyum sağlamak zorunda olması kaçınılmaz olmuştur. Bu durum psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemini gün geçtikçe artırmakta ve tüm dünyada gelişmesini ve yaygınlaşmasını hızlandırmaktadır (Selen, 2008, s. 1).

"Rehberlik, bir kavram olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ve en fazla gelişimi de ABD'de göstermiş ve aynı yıllarda Avrupa ülkelerinde rehberliğe ilişkin çalışmalar çoğunlukla meslek rehberliği biçiminde sürdürülmüştür" (Bakırcıoğlu, 1985; Bilgin'den, 2000).

Türkiye'de RPD hizmetleri ABD etkisi ile 1950'li yılların başlarında; dolayısıyla Türk eğitim sistemine yine bu yıllarda girmeye başlamıştır. Tarihsel süreç içerisinde hızla gelişen ve değişen RPD hizmetlerinin aşamaları şöyledir; Bu aşamaları ilk olarak başlangıç yılları (1951-1956), oluşum yılları (1957-1969),eğitim kurumlarında RPD servislerinin oluşturulması (1970-1981), RPD lisans programlarının açılması (1982-1989), meslek örgütlenmesi ve akademik çalışmaların ivme kazandığı yıllar (1989 ve sonrası) şeklinde özetlemek mümkündür (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009). Günümüzde RPD hizmetleri tüm eğitim kademelerinde sunulmakla birlikte; il ve ilçe merkezlerinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) koordinatörlüğünde yürütülmektedir.

KKTC'deki örgün eğitim kurumlarında rehberlikle ilgili çalışmalara kılavuzluk edecek olan ilk mevzuat çalışmasının 1986 tarih ve 51 RG sayılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (KKTC MEB) Yasası'nda belirtilen dördüncü bölümünde "Okul Rehberliği ve Psikolojik Danışmanlıkla İlgili Uygulamalar" başlığı altında toplandığı görülmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [KKTC MEB], 1986a). Ayrıca adı geçen yasaya ilişkin 1986 tarih ve 17 sayılı Yasa altında Tüzük ile "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tüzüğü" yayımlanarak KKTC Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda RPD servislerinin görev ve işlevlerine ilişkin esasları düzenlemiştir (KKTC MEB, 1986b). Sonuç olarak RPD hizmetleri gerek dünyada gerekse Türkiye'de ve KKTC'de her geçen yıl daha fazla değer görmekte ve konuya ilişkin düzenlemeler yapılmaya devam etmektedir.

Belli bir alandaki literatürün değerlendirmesi, o dönemde yapılan çalışmalara ilişkin bilgi vermekle birlikte daha sonraki çalışmalara da katkı sağlar. Bu araştırmalarda, ilgili alana özgü gelişmeleri ve araştırmacıların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla kesitsel çalışmaların yapılması oldukça yaygındır. Birçok bilim alanında yapılan bu araştırmaların yönünün belirlenmesi hem bilim insanlarının günceli yakalamasını hem de ilgili bilim dalının gelişmelere uygun olarak yeniden tasarlanması sağlamaktadır. Dolayısıyla herhangi bir bilim dalı, kendi alanına özgü üretilen çalışmaları sistematik bir biçimde incelemelidir.

Türkiye'de bilimsel araştırmalarda güncel araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik farklı alanlarda birçok araştırma çalışması yapılmıştır (Çifçi, 2018; Bal, 2016; Ozan ve Köse, 2016; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım, 2015; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013; Akaydın ve Çeçen, 2015; Küçükoğlu ve Ozan, 2013; Kahyaoğlu, 2016). Ancak farklı bilim alanlarında yapılan araştırmalara oranla RDP alanında araştırma eğilimlerini saptamaya yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmaktadır. (Güven ve Aslan, 2018; Güven, Aslan ve Aksoy, 2017; Zorbaz-Demirtaş, Kızıldağ ve Acar-Voltan, 2017; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014; Güven vd. 2009).

KKTC'de 1990'lı yıllardan itibaren 10 farklı üniversite bünyesinde RPD alanında lisans ve lisansüstü program bulunmaktadır. RPD, eğitim bilimleri çatısı altında hem önemli bir disiplin alanı hem de eğitimin vazgeçilmez bir dinamiğidir. Bu alana ilişkin bilimsel araştırmaların da gün geçtikçe artmasıyla; alanın gelişimini, çalışma alanlarının ve araştırmacıların güncel eğilimlerini; diğer bir deyişle "büyük resmi" görmek açısından son derece önemlidir. Literatür incelemesinde KKTC'de RPD alanında yayımlanmış olan araştırma makalelerin genel çerçevesini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak ülkemizde RPD alanındaki araştırma eğilimlerini farklı açılardan ortaya koymak üzere hazırlanan bu çalışmanın, alandaki mevcut boşluğu dolduracağı, araştırmacıların mevcut eğilimini ortaya koyacağı, gelecekte yapılacak çalışmalar için fikir vereceği ve alanyazına katkı koyacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli incelendiğinde, bu araştırmada nitel araştırma türlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirten bir analiz yöntemi olup materyalin nitel

analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir" (Bauer, 2003). Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizini; meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu araştırmada betimsel içerik analiz yöntemi esas alınmıştır.

İçerik analizi elde edilen verilerin tarafsız olarak analiz edilmesini sağlar. Bir başka deyişle dokümanın içeriği belirli sınıflara yerleştirilerek kategorize edilmektedir *Araştırma sorularının ve yapılarının belirlenmesi, Örnekleme, Analiz birimlerinin belirlenmesi*, *Kullanılacak kategorilerin saptanması, Kodlamanın yapılması Geçerlik ve güvenirliğin tespit edilmesi* olarak planlanmaktadır (Harris, 2001, s. 193).

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2018 yılları arasında RPD alanında yayımlanmış olan araştırma makaleleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2008-2018 yılları arasında KKTC'de RPD bölümü bulunan üniversitelerin akademisyenleri tarafından bu alana ilişkin yayımlanmış 143 araştırma makalesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma örnekleminin seçiminde amaçsal örnekleme yönteminin türlerinden biri olan "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. "Amaçsal örmekleme seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar" (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90). "Ölçüt örnekleme ise araştırmada belli bir dizi ölçütü ya da araştırmacı tarafından belirlenen belli bir ölçütü kullanılarak yapılan bir örnekleme yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın amacı, 2008-2018 yılları arasında KKTC'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) bölümü bulunan üniversitelerin akademisyenleri tarafından çalışılan araştırma makalelerini çeşitli özellikleri açısından inceleyerek alana yönelik araştırma eğilimlerini belirlemektir. psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemini gün geçtikçe artırmakta ve tüm dünyada gelişmesini ve yaygınlaşmasını hızlandırmaktadır (Selen, 2008, s. 1). "Rehberlik, bir kavram olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ve en fazla gelişimi de ABD'de göstermiş ve aynı yıllarda Avrupa ülkelerinde rehberliğe ilişkin çalışmalar çoğunlukla meslek rehberliği biçiminde sürdürülmüştür" (Bakırcıoğlu, 1985; Bilgin'den, 2000).

Türkiye'de RPD hizmetleri ABD etkisi ile 1950'li yılların başlarında; dolayısıyla Türk eğitim sistemine yine bu yıllarda girmeye başlamıştır. Tarihsel süreç içerisinde hızla gelişen ve değişen RPD hizmetlerinin aşamaları şöyledir; Bu aşamaları ilk olarak başlangıç yılları (1951-1956), oluşum yılları (1957-1969),eğitim kurumlarında RPD servislerinin oluşturulması (1970-1981), RPD lisans programlarının açılması (1982-1989), meslek örgütlenmesi ve akademik çalışmaların ivme kazandığı yıllar (1989 ve sonrası) şeklinde özetlemek mümkündür (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009). Günümüzde RPD hizmetleri tüm eğitim kademelerinde sunulmakla birlikte; il ve ilçe merkezlerinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) koordinatörlüğünde yürütülmektedir.

KKTC'deki örgün eğitim kurumlarında rehberlikle ilgili çalışmalara kılavuzluk edecek olan ilk mevzuat çalışmasının 1986 tarih ve 51 RG sayılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (KKTC MEB) Yasası'nda belirtilen dördüncü bölümünde "Okul Rehberliği ve Psikolojik Danışmanlıkla İlgili Uygulamalar" başlığı altında toplandığı görülmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [KKTC MEB], 1986a). Ayrıca adı geçen yasaya ilişkin 1986 tarih ve 17 sayılı Yasa altında Tüzük ile "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tüzüğü" yayımlanarak KKTC Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda RPD servislerinin görev ve işlevlerine ilişkin esasları düzenlemiştir (KKTC MEB, 1986b). Sonuç olarak RPD hizmetleri gerek dünyada gerekse Türkiye'de ve KKTC'de her geçen yıl daha fazla değer görmekte ve konuya ilişkin düzenlemeler yapılmaya devam etmektedir.

Bu amaç doğrultusunda RPD bölümü bulunan on üniversite araştırma kapsamına dahil edilmiş ve araştırma ölçütlerine uygun 143 makaleye ulaşılmıştır. Makaleler doküman analizi kapsamında toplanmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Makale İnceleme Formu" kullanılarak kategorisel içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre araştırma kapsamındaki makale konularının büyük bir kısmının kişisel-sosyal rehberlik alanına ilişkin konular olduğu makalelerde nicel araştırma desenlerinin daha fazla kullanıldığı, örneklem olarak en çok lisans öğrencilerinin tercih edildiği ve genellikle 1-50 arasında olan örneklem grupları üzerinde çalışıldığı, örneklem seçiminde ise en çok amaçsal örnekleme yönteminin kullanıldığı saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın konu seçimi incelendiğinde araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konuların sırasıyla; 13'ünün (%8,12) kaygı/sosyal kaygı, 10'unun (%6,25) teknoloji kullanımı, 9'unun (%5,62) internet bağımlılığı, 7'sinin (%4,37) motivasyon/dikkat, 6'sının (%3,75) cinsel/fiziksel istismar/ihmal, 6'sının (%3,75) çatışma çözme, 5'inin (%3,12) öfke, 5'inin (%3,12) ölçme aracı geliştirme/uyarlama, 5'inin (%3,12) rehberlik programı geliştirme, 5'inin (%3,12) madde kullanımı, 5'inin (%3,12) depresyon/yalnızlık, 5'inin (%3,12) iletişim/empati becerileri, 5'inin (%3,12) benlik saygısı, 4'ünün (%2,50) özel eğitim, 4'ünün (%2,50) problem çözme, 4'ünün (%2,50) kontrol odağı, 4'ünün (%2,50) RPD hizmetleri olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde, makalelerin 90'nının (%62,93) nicel, 48'inin (%33,56) nitel ve 5'inin (%3,49) karma yöntemle çalışılmış araştırmalar olduğu görülmektedir.

Nicel yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 73'ünün (%51,04) deneysel olmayan desen, 17'sinin (%11,88) deneysel desen ile çalışıldığı görülmektedir. Nitel yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 38'inin (%26,57) etkileşimli desen, 10'unun (%4,89) ise etkileşimsiz desenle çalışıldığı görülmektedir.

Karma yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 2'sinin (%1,39) açıklayıcı-doğrulayıcı, 2'sinin (%1,39) çeşitleme ve 1'inin (%0,69) keşfedici modelli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD), İçerik Analizi, Araştırma Eğilimleri

Kaynakça

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi, *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.

Bal, H. (2016). *Türkiye'de düzenlenen uluslararası spor bilimleri kongrelerinde sunulan bildirilerin içerik analizi açısından incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 51s (yayımlanmamış).

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). Qualitative researching with text, image and sound (131-151). London: Sage Publication.

Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(6), 21-36.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Çifçi, M. (2018). *Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi,* Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 75s (yayımlanmamış).

Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). TürFkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 565-580.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L. ve Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (31), 80-87.

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B. Aydoğan, R. ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 30-43.

Selen, N. (2008). *Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin algılanan etkililiğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 176s (yayımlanmamış).

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi, *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 430-453.

Harris, H. (2001). Content Analysis of Secondary Data: A Study of Courage in Managerial DecisionMaking. Journal of Business Ethict , 34, 191-208.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (1986a). Milli Eğitim Yasası http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf (Erişim tarihi: 6 Kasım 2018)

Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 31-46.

Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2*(3), 1-10.

Küçükoğlu, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi 4*(12), 27-47.

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 49-60.

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma

eğilimleri, *Sakarya University Journal of Education, 4*(1) 116-136.

Zorbaz-Demirtaş, S., Kızıldağ, S., Acar-Voltan, N. (2016). Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1765-1784.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25131) Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğini Azaltmaya Yönelik Olarak Geliştirilen Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Uygulamasının Etkililiğinin Karma Yöntem İle İncelenmesi

SÜMEYYE ULAŞ
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ

İSMAİL SEÇER
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tükenmişlik sendromu, genel itibari ile örgütler üzerinden ele alınan bir olgu olmasından hareketle okul hem hizmet verenlerine hem de hizmet alanlarına çeşitli görev ve sorumluluklar yükleyip hizmet sonucunda çeşitli ürünler bekleyen bir örgüt olarak düşünülebilir. Bu örgüt içerisinde öğrenciler önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin okula devam etmesi, ödevlerini yapması, okuldaki kurallara uyması, derslerinde başarılı olması ve öğrendiklerini uygulayabilmesi gibi çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009; Yang & Farn, 2005). Çok erken yaşlarda kendini okulda bulan öğrenci kendisinden yerine getirilmesi istenen bu görev ve sorumlulukların aşırılığı sebebiyle psikolojik, zihinsel ve fiziksel olarak yıpranmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Bu yıpranmalar zamanla öğrencinin kendi başarısını sorgulamaya ve okula yönelik ilgisinde azalmaya neden olabilmektedir (Yang & Farn, 2005). Okul süreçleri gerek akademik süreçler gerekse kişiler arası ilişkiler bakımından tüm eğitim kademelerinde öğrencileri zorlayan çeşitli yaşantıları barındırmaktadır. Okul ortamı özellikle bir sonraki basamakta daha iyi eğitim almak için çeşitli ve zorlu sınav süreçlerine hazırlanmak ve başarı göstermek, rekabetçi ortam koşullarına ayak uydurmak, aile ve öğretmenlerin yüksek düzeyli beklentilerine karşılık vermek gibi birçok süreci içermektedir. Bu akademik yaşantılar bir bütün olarak ele alındığında zaman zaman istenilmeyen nitelikte deneyimlerin edinilmesi ve buna bağlı sorunların yaşanılması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin okul süreçlerine bağlı olarak yaşadığı düşünülen ciddi sorunlar arasında son yıllarda ön plana çıkan okul tükenmişliği önemli bir yer tutmaktadır (Aypay & Eryılmaz, 2011). Aypay (2012) tarafından öğrencilerin maruz kaldıkları stres ile okulla ilişkili görev ve sorumlulukların baskısından kaynaklanan bir problem olarak tanımlanmıştır. Kutsal ve Bilge (2012) ise okul tükenmişliğinin öğrencilerin sahip olduğu psikolojik kaynaklar ile yakın çevrenin ve öğretmenlerin beklentilerinin örtüşmemesi sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğrenci penceresinden bakıldığında ise okul tükenmişliği akademik beklentiler karşısında tükenme ve kendini başarısız olarak algılama şeklinde tanımlanabilmektedir (Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Birçok araştırmacı öğrencilerin kendi başarı algıları ve kendilerine ilişkin beklentileri ile çevrelerinin beklentilerinin uyuşmadığı durumlarda okul tükenmişliğinin ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür (Aypay, 2012; Kutsal & Bilge, 2012; Schaufeli vd., 2002). McCarthy, Pretty ve Catono (1990)'ya göre öğrencilerin okula yönelik devamlılık gösteren görev ve sorumluluklarında oluşan stres ve baskı, okul tükenmişliğinin en önemli belirtilerindendir. Ayrıca okula devamsızlığın artması, derslere ilişkin motivasyon kaybı ve okulu bırakma da okul tükenmişliğinin diğer önemli belirtileri arasında gösterilmektedir (Meier & Schmeck, 1985). Okul tükenmişliğinin öğrencilerin yalnızca akademik süreç ve gelişimleri için değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimleri ve psikolojik uyum düzeyleri açısından da önemli bir tehdit unsuru olduğu, bu bakımdan ergenlik yıllarına denk gelen ortaokul yıllarının hem okul tükenmişliği hem de ergenlik dönemine özgü gelişimsel problemlerin de etkisiyle daha zor bir sürece dönüşmesi olasıdır. Bu nedenle okul tükenmişliğinin önlenmesine ve etkilerinin azaltılmasına yönelik müdahale uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir. İlgili alan yazında henüz bu yönde etkileri test edilmiş geniş kapsamlı uygulamalara rastlanamamıştır. Bununla birlikte son yıllarda psiko-eğitim uygulamalarının özellikle bilişsel davranışçı terapilerin referans alındığı yaklaşımlara yönelikte bir eğilimin olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma sürecinde ortaokul öğrencilerinin yaşamış olduğu okul tükenmişliğinin önlenmesine ilişkin olarak sahada var olduğu belirlenen boşluğu gidermek amacıyla bilişsel davranışçı terapiyi temel alan bir psiko-eğitim programı geliştirmek ve etkililiğini test etmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel sorusu "Ortaokul öğrencilerinden elde edilen doküman ve mülakat verileri, psikoeğitim programı geliştirmek ve ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerini test etmek amacı taşıyan müdahale denemesinin sonuçlarını açıklamakta nasıl yardımcı olur?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden olan gömülü desen kullanılmıştır. Bu amaçla bir müdahale uygulamasını içeren deneysel uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı zamanda nitel veri sürece dâhil edilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2007, s.67). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ve doküman incelemesine başvurulmuştur. Fenomenolojik çalışma yapan araştırmacıların amacı bir olgunun temel yapısını bu olguyu deneyimlemiş kişilerle görüşmeler yaparak ortaya koymaktır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.432-433). Fenomenoloji ilk olarak psikoeğitim programının geliştirilme aşamasında okul tükenmişliği fenomeninin deneyimlediği belirlenen ortaokul öğrencilerinin bu fenomene ilişkin algıları ve bu olgunun yapısının ortaya konulması amacıyla kullanılmıştır. İkinci olarak deneysel işlemin ardından son-test uygulamasının tamamlanmasıyla öğrencilerin psikoeğitim sürecine ilişkin algılarını belirlemek üzere kullanılmıştır. Doküman inceleme ise araştırılan olgu ile ilgili bilgi bulunduran yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.189). Bu çalışmada doküman incelemesi ilk olarak psikoeğitim programının içeriğinin oluşturulması amacıyla okul tükenmişliği ile ilgili olarak yapılmış olan tez ve makalelerin incelenmesiyle ikinci olarak ise psikoeğitim sürecinde her oturuma ilişkin katılımcıların dönüt ve değerlendirmelerinin yer aldığı *oturum değerlendirme*

formlarının incelenmesiyle kullanılmıştır. Psikoeğitim programının uygulanması aşamasında (nicel boyutta) gerçek deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 272). Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan iki farklı ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Örnekleme sürecinde öncelikle küme örnekleme yöntemiyle çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiş, bu okullarda okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler belirlendikten sonra tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 30 öğrenci ile deney-kontrol grupları belirlenerek araştırma sürecinde geliştirilmiş olan BDT temelli psikoeğitim uygulaması deney grubunda 9 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Seçer ve ark. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Tükenmişliği Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu, oturum değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri, nicel verilerin analizinde normallik analizleri ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk aşaması olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlardan ulaşılan temalar öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına zemin hazırlayan etkenler, okul tükenmişliği belirtileri ve okul tükenmişliğine yönelik koruyucu faktörler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. İkinci aşama olan deneysel uygulama esnasında uygulanan psikoeğitim programının deney grubunda yer alan katılımcıların duygusal tükenme ($F(1,29)=5.327$, $p=.029$, $\eta2=.165$), duyarsızlaşma ($F(1,29)=15.286$, $p=.001$, $\eta2=.361$) ve düşük kişisel başarı hissi ($F(1,29)=7.995$, $p=.009$, $\eta2=.228$) boyutlarında ve okul tükenmişliği toplam puanı üzerinde ($F(1,29)=36.05$, $p=.000$, $\eta2=.572$) yapılan ANCOVA sonucunda anlamlı olarak etkili olduğu bulunmuştur. İkinci aşamanın nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi ile öğrencilerin psikoeğitime ilişkin bakışları ve yaşantıları, psikoeğitim uygulamasına katılan öğrencilerin bu program ile ulaşmak istedikleri hedefler, psikoeğitim uygulamasına katılan öğrencilerin okul tükenmişliğine ilişkin göstermiş oldukları tepkiler, sıklıkla yaptıklarını düşündükleri bilişsel çarpıtmaları ve bu çarpıtmaların okul tükenmişliği yaşamaları noktasındaki rolü temalarına ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada ise deney grubunda yer alan katılımcıların okul tükenmişliği psikoeğitim uygulamasının etkisine ilişkin görüşleri; günlük hayata etkisi, okul tükenmişliğine etkisi ve yeterlik inancına olan etkisi olarak üç tema altında toplanmıştır. Uygulanan BDT temelli okul tükenmişliği programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin açıklanmasında doküman ve görüşme verilerinin yardımcı olduğu, üç yöntemden elde edilen bulguların birbirini doğrular ve destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul tükenmişliği, bilişsel davranışçı terapi, psikoeğitim, gömülü karma desen.

Kaynakça

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi, 12*(2), 782-787.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educaitonal Sciences, 3*(1), 181199. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904415.pdf

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGram-Hill Companies.

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 283-297. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/805/379

McCarthy, M.E., Pretty, G.M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216. http://psycnet.apa.org/record/1990-26907-001

Meier, S. F. & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personel*, 1, 63-69. http://psycnet.apa.org/record/198529435-001

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-nationalstudy. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464–481. https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2),1627. http://dx.doi.org/10.19128/turje.181057

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.E. (2009). Adolescents self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 332−341. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332

Yang, H.J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917932. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25175) Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Danışma Süreci Ve Yaşadıkları Sorunlar: Bir Gömülü Araştırma Örneği

HALE NUR KILIÇ MEMUR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OSMAN SEZGİN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki bu hizmetler oradan alınmış olup, toplumumuzun ihtiyaç ve bünyesine göre şekillenmemiştir. Bununla birlikte ülkemiz şartlarından bağımsız olarak bu uygulamaları yönetmek oldukça zordur. 1950'de Türkiye'de öğretmenler arasındaki bireysel eğitim ve yaparak öğrenme akımı, çocuğun her bakımdan incelenerek, kişisel niteliklerine uygun düşecek eğitim ve meslek alanına yönlendirilmesi gerektiği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu sayede, rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının gerekliliği anlaşılmış olup, öğrencilerle yapılacak olan rehberlik faaliyetleri yoluyla, bu hizmetler başlamıştır (Tan, 2014). 1973-1974 yılında ortaöğretim kurumlarında ve 1997 yılında ise ilköğretim kurumlarında uygulamaya geçilmiştir (Yeşilyaprak, 2009). Bugün artık okullarda danışmanlık, farklı bir kadro olarak kabul edilmektedir ve bazı okullarda birden fazla psikolojik danışman bulunmaktadır. Bu danışmanlar, bireysel danışmanlık, kol faaliyetleri, oryantasyon, grup saatleri, öğrenci ihtiyaç ve problemlerin tespiti gibi hizmetlerde bulunmaktadırlar (Tan, 2014). Tüm bu gelişmelerin üzerinden uzun bir zaman geçmesine rağmen, bugün psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetleri meslek etiği, yaygınlık, bilimsel anlayış ve yeterlilik gibi hususlarda henüz istenilen düzeyde değildir (Yeşilyaprak, 2009).

Alanla ilgili sorunları ve mevcut durumu tespit etmek için psikolojik danışmanlarla yapılan bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Korkut-Owen ve Owen (2008)'in yapmış olduğu bir çalışmada, Türkiye'nin farklı illerinde çalışan psikolojik danışmanlarla bir anket yapılmış ve danışmanların rol ve işlevleri konusundaki düşünceleri alınmıştır. Buna göre psikolojik danışmanların en önemli gördüğü rollerden bazıları, öğrencilerle konuşmak için güvenli ortam sağlamak, öğrencilerin iyi oluşlarını arttırmak, okuldaki kriz durumlarına müdahale etmek ve bu konuda öğretmenlerle iş birliğine girmek, öğrencilerin başarılarını arttırmak için veli ve öğretmenlere danışmanlık yapmak, gerekirse farklı danışmanlık teknikleri uygulamak olmuştur (Korkut-Owen ve Owen, 2008). Alan çalışanlarının yaşadıkları mesleki sorunları ve mesleki doyumlarını etkileyen faktörleri inceleyen bir çalışmada (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012), psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmanın zorlukları arasında katılımcılar en sık olarak, yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine olan ön yargılı tutumları ve iş birliği yapmamalarını raporlamışlardır. Bunu görev tanımının net olmaması ve unvan sorunu takip etmektedir. Sorumlu olunan öğrenci sayısının fazlalığı, gerçekçi olmayan ve görev alanı dışındaki beklentiler, ilgisiz ve iş birliği yapmayan veliler de belirtilen diğer sorunlardandır. Çalışmada ayrıca katılımcılar mesleki doyumlarını etkileyen faktörlerden bahsetmişlerdir. Olumlu faktör olarak en sık, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak ve öğrenci ve velilerden alınan olumlu geribildirimler raporlanmıştır. Olumsuz faktör olarak da en sık bahsedilen konu, idareci ve öğretmenler tarafından anlaşılamama, sorumluluk dışı beklentiler ve görev tanımının net olmaması olmuştur (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Bu çalışmada liselerde çalışan psikolojik danışmanların, okullarda yürüttükleri danışma süreçleri ve yaşadıkları sorunlar araştırılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni kullanılmaktadır. Gömülü desende, insanların etkileşimleri aracılığıyla kendi gerçekliklerini nasıl tanımladıkları anlaşılmaya çalışılır. Gömülü desen kendi içinde birkaç kola ayrılmıştır. Bu çalışmada Strauss ve Corbin tarafından geliştirilen "Sistematik Desen" kullanılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Gömülü teoride çalışma grubu belirlenirken iki önemli konu dikkate alınmaktadır: kuramsal örnekleme ve kuramsal duygunluk (Corbin ve Strauss, 1990). Çalışmada, lisede en az 2 yıl boyunca çalışıyor olan 30 psikolojik danışmanla görüşme yapılması hedeflenmektedir. Şimdiye kadar 7 kişiyle (5 kadın 2 erkek) görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişiler belirlenirken, kuramsal örneklemeye uygun olmasına dikkat edilmektedir. Artık görüşme yapılmamasına karar verilmesi, verinin kuramsal doygunluğa ulaşmasına bağlıdır. Bu nedenle hedeflenen katılımcı sayısı, duruma göre çalışmanın sonunda artar veya azalabilir.

Çalışmada, veri toplama, derinlemesine görüşmeler yoluyla yapılmaktadır (Charmaz, 2006). Görüşmelerde ses kaydı alınıp, bu ses kayıtlarının deşifreleri yapılmaktadır. Deşifreleri yapılan ses kayıtları, bilgisayar ortamına aktarılıp, MAXQDA-18 programında analiz edilmektedir. Nitel desende veri analizi, verileri anlamlandırma işlemidir.

Çalışmada, veri analizinde Corbin ve Strauss'un (1990) sistematik gömülü teori deseni için önerdiği analiz adımları takip edilmektedir: *Açık kodlama*, *eksen kodlama* ve *seçici kodlama*. *Açık kodlama*, verinin içinden kavramların çıkmaya başladığı ilk andır. *Eksen kodlamada*, kategoriler geliştirilir ve alt kategorilerle ilişkilendirilir. *Seçici kodlama*, kuramın oluştuğu aşamadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki bu hizmetler oradan alınmış olup, toplumumuzun ihtiyaç ve bünyesine göre şekillenmemiştir. Bununla birlikte ülkemiz şartlarından bağımsız olarak bu uygulamaları yönetmek oldukça zordur. 1950'de Türkiye'de öğretmenler arasındaki bireysel eğitim ve yaparak öğrenme akımı,

çocuğun her bakımdan incelenerek, kişisel niteliklerine uygun düşecek eğitim ve meslek alanına yönlendirilmesi gerektiği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu sayede, rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının gerekliliği anlaşılmış olup, öğrencilerle yapılacak olan rehberlik faaliyetleri yoluyla, bu hizmetler başlamıştır (Tan, 2014). 1973-1974 yılında ortaöğretim kurumlarında ve 1997 yılında ise ilköğretim kurumlarında uygulamaya geçilmiştir (Yeşilyaprak, 2009). Bugün artık okullarda danışmanlık, farklı bir kadro olarak kabul edilmektedir ve bazı okullarda birden fazla psikolojik danışman bulunmaktadır. Bu danışmanlar, bireysel danışmanlık, kol faaliyetleri, oryantasyon, grup saatleri, öğrenci ihtiyaç ve problemlerin tespiti gibi hizmetlerde bulunmaktadırlar (Tan, 2014). Tüm bu gelişmelerin üzerinden uzun bir zaman geçmesine rağmen, bugün psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetleri meslek etiği, yaygınlık, bilimsel anlayış ve yeterlilik gibi hususlarda henüz istenilen düzeyde değildir (Yeşilyaprak, 2009).

Alanla ilgili sorunları ve mevcut durumu tespit etmek için psikolojik danışmanlarla yapılan bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Korkut-Owen ve Owen (2008)'in yapmış olduğu bir çalışmada, Türkiye'nin farklı illerinde çalışan psikolojik danışmanlarla bir anket yapılmış ve danışmanların rol ve işlevleri konusundaki düşünceleri alınmıştır. Buna göre psikolojik danışmanların en önemli gördüğü rollerden bazıları, öğrencilerle konuşmak için güvenli ortam sağlamak, öğrencilerin iyi oluşlarını arttırmak, okuldaki kriz durumlarına müdahale etmek ve bu konuda öğretmenlerle iş birliğine girmek, öğrencilerin başarılarını arttırmak için veli ve öğretmenlere danışmanlık yapmak, gerekirse farklı danışmanlık teknikleri uygulamak olmuştur (Korkut-Owen ve Owen, 2008). Alan çalışanlarının yaşadıkları mesleki sorunları ve mesleki doyumlarını etkileyen faktörleri inceleyen bir çalışmada (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012), psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmanın zorlukları arasında katılımcılar en sık olarak, yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine olan ön yargılı tutumları ve iş birliği yapmamalarını raporlamışlardır. Bunu görev tanımının net olmaması ve unvan sorunu takip etmektedir. Sorumlu olunan öğrenci sayısının fazlalığı, gerçekçi olmayan ve görev alanı dışındaki beklentiler, ilgisiz ve iş birliği yapmayan veliler de belirtilen diğer sorunlardandır. Çalışmada ayrıca katılımcılar mesleki doyumlarını etkileyen faktörlerden bahsetmişlerdir. Olumlu faktör olarak en sık, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak ve öğrenci ve velilerden alınan olumlu geribildirimler raporlanmıştır. Olumsuz faktör olarak da en sık bahsedilen konu, idareci ve öğretmenler tarafından anlaşılamama, sorumluluk dışı beklentiler ve görev tanımının net olmaması olmuştur (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Bu çalışmada liselerde çalışan psikolojik danışmanların, okullarda yürüttükleri danışma süreçleri ve yaşadıkları sorunlar araştırılmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni kullanılmaktadır. Gömülü desende, insanların etkileşimleri aracılığıyla kendi gerçekliklerini nasıl tanımladıkları anlaşılmaya çalışılır. Gömülü desen kendi içinde birkaç kola ayrılmıştır. Bu çalışmada Strauss ve Corbin tarafından geliştirilen "Sistematik Desen" kullanılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Gömülü teoride çalışma grubu belirlenirken iki önemli konu dikkate alınmaktadır: kuramsal örnekleme ve kuramsal duygunluk (Corbin ve Strauss, 1990). Çalışmada, lisede en az 2 yıl boyunca çalışıyor olan 30 psikolojik danışmanla görüşme yapılması hedeflenmektedir. Şimdiye kadar 7 kişiyle (5 kadın 2 erkek) görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişiler belirlenirken, kuramsal örneklemeye uygun olmasına dikkat edilmektedir. Artık görüşme yapılmamasına karar verilmesi, verinin kuramsal doygunluğa ulaşmasına bağlıdır. Bu nedenle hedeflenen katılımcı sayısı, duruma göre çalışmanın sonunda artar veya azalabilir.

Çalışmada, veri toplama, derinlemesine görüşmeler yoluyla yapılmaktadır (Charmaz, 2006). Görüşmelerde ses kaydı alınıp, bu ses kayıtlarının deşifreleri yapılmaktadır. Deşifreleri yapılan ses kayıtları, bilgisayar ortamına aktarılıp, MAXQDA-18 programında analiz edilmektedir. Nitel desende veri analizi, verileri anlamlandırma işlemidir.

Çalışmada, veri analizinde Corbin ve Strauss'un (1990) sistematik gömülü teori deseni için önerdiği analiz adımları takip edilmektedir: *Açık kodlama*, *eksen kodlama* ve *seçici kodlama*. *Açık kodlama*, verinin içinden kavramların çıkmaya başladığı ilk andır. *Eksen kodlamada*, kategoriler geliştirilir ve alt kategorilerle ilişkilendirilir. *Seçici kodlama*, kuramın oluştuğu aşamadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Açık kodlama aşamasındaki analiz sonuçları, lisede çalışan psikolojik danışmanların, danışma süreçlerinde etkili olan başlıca temaların; "meslekte ilk yılların zor geçmesi", "mesleğin görev tanımlarına dair yönetmelikler", "öğretmen kaynaklı problemler" ve "aile kaynaklı problemler" olduğunu göstermektedir. Mesleğin görev tanımlarına dair yönetmelikler altında yer alan bazı başlıklar "rehberlik ve psikolojik danışmanlığın ne olduğunun anlaşılamaması" ve "rehber öğretmenlerin nöbet tutması" olarak belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı problemlerin belli başlı alt başlıkları ise şu şekildedir: "öğretmenlerle işbirliği sağlanamaması", "öğretmenlerin her problemi rehberlik servisine yönlendirmesi" ve "öğretmenlerin rehberlik görevini yapmaması". Aile kaynaklı problemler ise "ailelerin ekonomik durumunun kötü olması", "ailelerle işbirliği sağlanamaması" ve "ailelerin rehberlik görüşmelerine gelmemesi" gibi alt başlıklara sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açık kodlama aşamasındaki analiz sonuçları, lisede çalışan psikolojik danışmanların, danışma süreçlerinde etkili olan başlıca temaların; "meslekte ilk yılların zor geçmesi", "mesleğin görev tanımlarına dair yönetmelikler", "öğretmen kaynaklı problemler" ve "aile kaynaklı problemler" olduğunu göstermektedir. Mesleğin görev tanımlarına dair yönetmelikler altında yer alan bazı başlıklar "rehberlik ve psikolojik danışmanlığın ne olduğunun anlaşılamaması" ve "rehber öğretmenlerin nöbet tutması" olarak belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı problemlerin belli başlı alt başlıkları ise şu şekildedir: "öğretmenlerle işbirliği sağlanamaması", "öğretmenlerin her problemi rehberlik servisine yönlendirmesi" ve "öğretmenlerin rehberlik görevini yapmaması". Aile kaynaklı problemler ise "ailelerin

ekonomik durumunun kötü olması", "ailelerle işbirliği sağlanamaması" ve "ailelerin rehberlik görüşmelerine gelmemesi" gibi alt başlıklara sahiptir.

Anahtar Kelimeler : okul psikolojik danışmanı, rehber öğretmen, gömülü desen, nitel veri analizi

Kaynakça

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology, 13*(1), 3-21.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition).* USA: SAGE Publications.

Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 207-221.

Tan, H. (2014). *Psikolojik yardım ilişkileri: Psikolojik danışma ve psikoterapi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tuzgöl-Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 389 – 407.

Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 193-214.

(25191) Ergenlerde Bilişsel Esnekliğin Yordayıcısı Olarak Başa Çıkma Stratejileri ve Yetkinlik İnançları

EMRE TOPRAK
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖMÜR KAYA KALKAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan davranışlarının açıklanmasında etkisi olan birçok bilişsel ve psikolojik değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler bireylerin karşılaştıkları olaylarda davranışlarını şekillendirmekte, yeni durumlarda gösterecekleri tepkileri belirlemekte ve problemlerle başa çıkma düzeylerini ortaya koymaktadır. Bandura (1986), bilişsel ve duygusal sistemlerin kişilik yapısı ve davranışların oluşumunu sağlayan etkileşim kaynakları olduğunu belirtmektedir. Davranışların açıklanmasında bilişsel açıdan son dönemde ele alınan değişkenlerden birisi de bilişsel esnekliktir (Çelikkaleli, 2014). Bilişsel esneklik her durumda farklı seçenek ve alternatiflerin mevcut olduğu, esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliği ve esnek olma yetkinliğine sahip olma bilincini ifade eder. Bandura (1989), öz yeterliliği yüksek olan bireylerin bilişsel esnekliğinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bilişsel açıdan esnek bireyin, davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanacağı düşünüldüğünde, bilişsel esneklik ve yetkinlik beklentisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir (Bilgin, 2009). Aynı zamanda yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler hem bilişsel anlamda araştırıcı hem de stratejilerinde esnektir (Bandura, 1977). Yapıcı ve işlevsel bir başa çıkma stratejisi olarak görülen aktif başa çıkma stratejisini kullanan bireylerin, sorunları çözebileceklerine dair inanç taşıdıkları ve bu sorunları kendi gelişimleri için bir fırsata dönüştürdükleri belirtilmektedir (D'Zurilla, Chang & Sanna, 2003). Bununla birlikte kaçınan yaklaşıma başvurmak, bireylerin işlevsel olmayan bir yol seçtiğini göstermektedir (Eskin, 2009). Bilişsel esnekliğin sorumluluk sahibi olma, yaşadıklarını anlamlandırabilme, iletişimde güven, kavgacı olmama ve toleranslı olma gibi olumlu değişkenler ile pozitif; sözel saldırganlık gibi olumsuz değişkenler ile negatif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Martin, & Anderson, 1996, 1998). Bu değişkenlerin yanında bilişsel esneklik ile kullanılan başa çıkma stratejileri ve sahip olunan yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiler ergenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi için özel olarak ele alınmalıdır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, ergenlerde bilişsel esneklik düzeyinin yordayıcısı olarak ergenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri ve sahip oldukları yetkinlik beklentisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların bilişsel esneklik, başa çıkma stratejileri ve yetkinlik beklentisi ile ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Ergenlerde bilişsel esneklik, başa çıkma stratejileri ve yetkinlik inançları arasındaki ilişkilerden hareketle, bir değişkeni diğer değişkenlerin açıklama düzeyini ele alan bu çalışma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu ilişkiler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların bir diğer avantajı da tahminlerde bulunmamıza katkı sağlamalarıdır. Eğer iki değişken arasında yeterli büyüklükte bir ilişki varsa, bir değişken üzerindeki puanın bilinmesi durumunda, diğer bir değişken üzerindeki bir puanın tahmin edilmesi mümkün hale gelmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Fen liselerinde öğrenim gören 292 (%65,6), Anadolu liselerinde öğrenim gören 153 (%34,4) öğrenci olmak üzere toplam 445 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ), Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ), Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafından geliştirilen ve Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği (EBÇÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. BEÖ (Çelikkaleli, 2014), 6'lı Likert şeklinde derecelenebilen 11 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte Cronbach Alfa (Cr α) güvenirlik katsayısı, .74 olarak rapor edilmiştir. EBÇÖ (Bedel, Işık & Hamarta, 2014), 4'lü Likert şeklinde derecelenebilen 11 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. EYBÖ (Çelikkaleli, Gündoğdu & Kıran-Esen, 2006), 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde SPSS (IBM, 2011) kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin raporlaştırılmasında frekans (f) ve yüzde (%), ölçek puanlarının normallik açısından dağılımlarının incelenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılmıştır. Araştırmada kayıp veri bulunmamaktadır. Ergenlerde başa çıkma stratejileri ve yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik düzeyini ne düzeyde açıkladığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak ölçek puanlarının dağılımlarının normallik varsayımını karşılama durumu ele alınmış, ölçeklerin hepsinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 sınırları içinde yer aldığı görülmüştür. Bu değerlerin ±1 sınırları içerisinde olması, ölçek toplam puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre ergenlerin kullandığı başa çıkma stratejileri ve sahip oldukları yetkinlik inançları, bilişsel

esneklik düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermekte olup (r=.59; p<.01); başa çıkma stratejileri ve yetkinlik inançları, ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerindeki toplam varyansın %35,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki göreli önem sırası sosyal yetkinlik inancı (.26), akademik yetkinlik inancı (.20), aktif başa çıkma stratejisi (.15), duygusal yetkinlik inancı (.15), olumsuz başa çıkma stratejisi (-.11), kaçınan başa çıkma stratejisi (-.03) şeklindedir. Regresyon sonuçlarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sosyal yetkinlik inancı, akademik yetkinlik inancı, aktif başa çıkma stratejisi, duygusal yetkinlik inancı ve olumsuz başa çıkma stratejisinin bilişsel esneklik düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken; kaçınan başa çıkma stratejisinin etkisi anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel esneklik, ergenlerde yetkinlik beklentisi, başa çıkma stratejileri

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Regulation Of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.

Bedel, A., Işık, E. & Hamarta, E. (2014). Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. & Kıran Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 25, 62-72.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için* çok *değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

D'Zurilla, T. J., Chang, E. C. & Sanna, L. J. (2003). Self-Esteem And Social Problem Solving As Predictors Of Aggression In College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.

Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). H*ow to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.

IBM. (2011). IBM SPSS statistics base 20. *Chicago, IL: SPSS Inc.*

Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A New Measure Of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.

Martin, M. M. & Anderson, C.M. (1996). Communication Traits: A Cross-Generational Investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.

Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.

Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire For Measuring Self-Efficacy In Youths, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.

Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development Of A Brief Coping Checklist For Use With Pediatric Populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.

(25223) Boşanma Sürecinin Aile Üyelerine Etkisi

SERAP NAZLI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Evlilik ilişkisinin sonlanması oldukça sancılı bir süreçtir. Araştırmalar boşanmanın eşler üzerinde yoğun stres yarattığı ve boşanma sonrası uyum sürecine girildiği (Amato, 2000; Arıkan, 1992, 1996; Demirci, 2015; Hughes ve Kirby, 2000; Greenstein ve Davis, 2006; Pines, Gat ve Tal, 2002; Smyth ve Weston, 2000; Kaya, 2016; Sevim, Öner ve Güldeste, 2016; Tarhan, 2012; Tein, Sandler ve Zautra, 2000) ve "boşanmaya uyum" kavramının sıklıkla bu süreç için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Boşanmaya uyum kavramının içinde fiziksel ve mental bir semptomun olmaması ve bireylerin günlük rutin görevlerini yerine getirebilmeleri kastedilmektedir. Kadın ve erkeğin yasal, duygusal, sosyal, cinsel ve ekonomik birlikteliğinin sona ermesi her iki tarafı da farklı düzeylerde de olsa etkilemesi doğaldır.

Boşanma bir süreçtir ve bu süreç her ailede farklı seyreder. Boşanma sonrası uyum sürecinin zor ve zaman alıcı olduğu, eşlerin bu süreçte incinme, öfke, kırgınlık, çökkünlük, suçluluk gibi olumsuz duyguları ard arda yaşadıkları belirtilmektedir (Pines ve ark. 2002; Tein ve ark., 2000). Bu yoğun duygular içindeki eşlerin ebeveynlik rollerini aksatmaması beklenmekte ise de onlar için bunun zor olduğu unutulmamalıdır. Sun (2000) boşanma sürecinde çocukların açıklamalara ihtiyacı olduğunu ancak kendi dertlerine gömülen ebeveynlerin çocukları ile ilgilenemediklerini belirtir. Okullarımızda boşanmış, tek ebeveynli ailelerden gelen öğrencilerin aile koşullarının bilinmesi önemlidir.

Boşanma sürecinden yetişkinlere ulaşabilen kurumların başında "okullar" gelmektedir. Ancak henüz okullar ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri, boşanma sürecindeki ailelere destek verecek konumda değildir. Oysa 2006 yılından itibaren, psikososyal müdahale kapsamında boşanmış aileler tespit edilmekte; risk altındaki öğrenci ve aile kategorisinde değerlendirilmektedir. Boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerin aile yaşam koşullarının bilinmesi, yapılacak PDR hizmetlerinin kapsamı açısından da önemlidir. Bu çalışmanın amacı, boşanma sürecindeki velilerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel desende yapılmıştır. Araştırma Ankara ilinde (Etimesgut, Altındağ ve Yenimahalle) iki ilkokul ve bir ortaokulda yapılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gönüllü 50 boşanmış veliden toplanmıştır.

Boşanma süreci modelleri (Wiseman'ın boşanma yas süreci modeli; Bohannan'ın boşanmanın altı adımı modeli ve Kessler'in boşanmanın psikososyal süreci modeli) incelenmiş (akt. Nazlı, 2019); alan yazından boşanma sürecindeki yetişkinlerin (Amato, 2000; Arıkan, 1992, 1996; Hughes ve Kirby, 2000; Pines, Gat ve Tal, 2002; Tein, Sandler ve Zautra, 2000; Greenstein ve Davis, 2006; Smyth ve Weston, 2000; Arıkan, 1996; Demirci, 2015; Kaya, 2016; Sevim, Öner ve Güldeste, 2016; Tarhan, 2012) yaşadıkları sorunlar dikkate alınarak yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda 10 kişisel bilgi olmak üzere, toplam 36 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve gönüllü 43 kadın ve 7 erkek olmak üzere, toplam 50 boşanmış veli ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında gerekli açıklama yapılarak, elde edilen veriler üç okul psikolojik danışmanı tarafından görüşme formuna yazılmıştır. Görüşme ortalama 50-60 dakika sürmüştür.

Nitel veri analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Analizde, sorular baz alınarak temalar oluşturulmuş ve bu temalara dönük doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirliği artırmak için kısa yoldan denetleme stratejisi kullanılmıştır. Bu amaçla nitel yöntemlerle toplanan verilerin tümü kontrol edilmiş, çözümleme kriterleri kullanılarak veriler kodlanmıştır. Orijinal veriler alandan iki uzmana gönderilerek verilerin yorumlarıyla karşılaştırılmış, bulgular ve analizlerin doğruluğu hakkında dönütler alınmıştır. Görüşme sonuçlarının değerlendirilmesinde verilerin kategorileştirmek ve kodlanması yoluna gidilmiştir. Dökümler araştırmacı dışında alandan bir uzmanla da paylaşılarak tartışılmış ve ortak sonuca varılmıştır. Tüm verilerin ham olarak saklanması sağlanarak verilere ulaşılması boyutunda dış güvenirliğin artırılması yoluna gidilmiştir. Veri analizinde katılımcıların konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına özen gösterilerek kayıtlar deşifre edilmiştir. Görüşme verileri yazılı hale getirildikten sonra ana temalar belirlenmiştir. Ana temalar altında görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri boşanma sürecinin hem kadınlar hem de erkekler için zorlu bir süreç olduğunu; boşanma sonrasında eski eşlerin çocukları için görüşmedikleri, çocukların okula başladıktan sonra davranış problemleri gösterdikleri; boşanma sürecinde profesyonel destek aradıkları ancak yalnız kaldıkları saptanmıştır. Elde edilen veriler alan yazın (Amato, 2000; Arıkan, 1992, 1996; Demirci, 2015; Hughes ve Kirby, 2000; Greenstein ve Davis, 2006; Pines, Gat ve Tal, 2002; Smyth ve Weston, 2000; Kaya, 2016; Sevim, Öner ve Güldeste, 2016; Tarhan, 2012; Tein, Sandler ve Zautra, 2000) ile benzer olduğu belirlenmiştir.

Kadın boşanmış velilerin hem kendileri hem de çocukları; erkek boşanmış velilerin ise çocukları için okul PDR hizmetlerinden destek talep etmeleri önemli sonuçlardan birisidir. Özellikle araştırmanın yapıldığı bölgenin orta ve alt orta sosyo-ekonomik düzeyinde olması; özel danışmanlık hizmetlerine erişimde boşanmış velilere yönelik PDR hizmetlerinin önemini gözler önüne sermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda 34 bin psikolojik danışmanın uygulayabileceği bireysel-grup programlarının tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Boşanma, boşanmaya uyum, boşanma süreci danışmanlığı

Kaynakça

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adult and children, *Journal of Marriage and the Family*. 62, 1269-1287.

Amato, P.R., and Booth, A. (2001). Parental predivorce relations and offspring post-divorce well-being, *Journal of Marriage the Family*, 63, 197-212.

Amato, P. R., and *Cheadle*, J. (*2005)*. The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations, *Journal of Marriage and Family*, 67, 1, 191-206.

Arıkan, Ç. (1992). *Yoksulluk, Evlilikte Geçimsizlik ve Boşanma.* Ankara: Şafak Matbaası.

Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları: Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirci, M. (2015). Toplumsal Cinsiyet Açısından Yeniden Evlenmeler: Kadın ve Erkekler Gözünden Niteliksel Bir İnceleme.Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kaya, T. (2016). İstanbul'da yaşayan boşanmış kadın ve erkeklerin boşanma deneyimleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.9-46

Nazlı, S. (2019). *Aile Danışmanlığı*, 13. Baskı, Ankara: Anı Yayınevi.

Hughes, R.J., and Kirby, J.J. (2000). Strengthening evaluation strategies for divorcing family support services: Perspectives of parents educators, mediators, attorneys and judges, *Family Relations*, 49, 53-61.

Pines, A.M., Gat, H. and Tal, Y. (2002). Gender differences in content and style of argument between couples during divorce mediation, *Conflict Resolution Quarterly*, 20,1, 23-50.

Sevim, Y., Güldeste, A. ve Öner, C. (2016). Boşanan Erkeklerin Sorunları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Elazığ İli Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 26, 293-312.

Sun, Y. (2000). Family environment and adolescent' well-being before and after parents' marital disruption: A longitudinal analysis, *Journal of Marriage and Family*, 63, 697-713.

Smyth, B.M., and Weston, R.E. (2000). Financial Living Standards after Divorce: A Recent Snapshot. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Tarhan, N. (2012). *Sen, Ben ve Çocuklarımız*, 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları

Tein, J.Y., Sander, I.N. and Zautra, A.J. 2000. "Stressful life events, psychological distress, coping and parental of divorced mothers: A longitudinal study", Journal of Family Psychology, 14,1, 27-41.

(25237) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ergenlik Kavramına İlişkin Metaforları

SİNEM TARHAN

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bireyin yetişkin dünyasına özgü ayrıcalıkların kendisine verilmediğini fark ettiği zaman başlayan ve yetişkin rollerinin toplum tarafından kendisine verilmesiyle sona eren bir gelişim dönemidir (Gander ve Gardiner,1993). Cloutier'e (1997) göre ise ergenlik bireyin ne bir çocuk ne de yetişkin olduğu, henüz toplumsal sorumluluklarını yüklenmediği fakat sosyal rolleri deneyebileceği bir dönemdir. Ergenlik döneminde, bireyler hormonal ve fiziksel olarak hızlı bir büyüme ve gelişme içindedir. Bu gelişmeye paralel sosyal rol ve konumları değişmekte, yetişkin gibi davranmaları beklenmektedir. Zihinsel gelişimleri doğrultusunda soyut düşünebilmekte, neden sonuç bağlantıları kurabilmekte ve ahlaki sorgulamalar içinde kendi değer yargılarını ve yaşam felsefelerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Duygusal değişimler nedeni ile kendilerini tanımakta ve tepkilerini ayarlamakta zorlanmaktadırlar. Erikson, ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel krizi kimlik gelişimine karşı rol karmaşıklığı olarak tanımlamış, ergenlerin kişilik ve benlik gelişimlerinin sağlıklı olmasının önemi üzerinde durmuştur (Erkan, 2008). Ergenin kim ve ne olduğu, kim ve ne olacağı, kime benzeyeceği, kime benzemek istediği gibi pek çok noktada sürekli değişen düşünceleri olduğu gözlenmektedir. Ortaokulun sonu ve lise yıllarını kapsayan bu dönemde okulun etkisi büyüktür. Gencin akademik geçmişi, hangi akademik ve sosyal becerilere sahip olduğu, devam ettiği okulun yapısı, öğretmenlerin yaklaşımı dönemin sağlıklı atlatılıp atlatılamamasında önemlidir.

Türkiye'de ortaöğretim kurumları kuruluş amacı ve uyguladıkları eğitim programlarına göre farklılaşmaktadır. Meslekî ve teknik eğitim okulu; meslekî ve teknik eğitim alanında diplomaya götüren orta öğretim kurumlardır (MEB, 2008) . Bu kurumların amacı; sanayi, ticaret, tekstil, inşaat, turizm, kimya, tarım, sağlık ve benzeri alanlarda ulusal ve uluslararası standartlar ve sınıflamalara, ulusal yeterliklere ve mevzuata dayalı olarak işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte işgücünün yetiştirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerin güncellenmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek ahlâkı, iş sağlığı ve güvenliği, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci ile iş alışkanlığı kazandırılarak istihdama hazırlanmasını sağlamaktır (MEB,2013).

Meslek liselerinin öğrenci, veli, öğretmen, müfredat, staj imkanları vb. pek çok sorunu bulunmaktadır (Sönmez, 2008). Eğitim ve sınav sistemindeki bazı düzenlemeler nedeni ile meslek liseleri akademik başarısı düşük, sosyal ve eğitsel becerileri eksik ve gelecek konusunda plan yapmakta zorlanan öğrencilerin tercih ettiği okullar haline gelmiştir. Demirtaş ve Küçük (2008) araştırmalarında kız meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğrencileri akademik başarısı düşük, eğitimden beklentileri olmayan ve sorumluluk duyguları zayıf bireyler olarak tanımladıklarını belirlenmiştir. Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar da öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu, üniversiteyi kazanamama ihtimallerine karşı bir meslek edinmek amacı ile meslek lisesini tercih ettiklerini, okulda akademik ve sosyal uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Aynı çalışmalarda velilerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu, kırsal bölgelerden göç ettikleri, yoksul oldukları ve eğitime bakış açıları geleneksel olduğu sonuçlarına da ulaşılıştır (Bilge, 2007; Toker-Gökçe ve Bülbül,2014). Meslek liseleri, mezunlarına işyeri açma belgesi edindirerek ve erken yaşta iş hayatına başlama olanağı sunarak, çalışma hayatına önemli bir insan kaynağı sağlamasına rağmen okul terkinin en fazla yaşandığı okul türü olarak eğitim sisteminde yer almaktadır (Toker-Gökçe ve Bülbül,2014). Bu nedenle meslek liseleri öğrencilerinin kendisi ile barışık, özgüveni yüksek, girişimci ve mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceri ile donanmış bireyler olarak hayata atılabilmeleri için yaşadıkları dönemi nasıl algıladıkları, tanımladıkları ve hangi anlamları yüklediklerinin tespit edilmesi önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin "ergenlik" kavramına ilişkin metaforlarının incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilimciler araştırmaya katılanların öznel deneyimlerinin doğası ile ilgilenir (Harper, 2012). Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir

Araştırmanın çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesi yer alan bir ildeki Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinin 9.,10.,11. ve 12. Sınıfına devam eden 115 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ölçüt Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencisi olmak ve kız öğrenci olmak olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası temel alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların sınıf düzeylerini belirtebilecekleri bir soru ile ergenlik kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla metafor cümlesi uygulanmıştır. Öğrencilerin ilk kez metafor çalışmasına katıldıkları varsayılmış ve çalışmayı daha iyi anlayabilmeleri için her sınıfta metafor örnekleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin "ergenlik" kavramına yönelik metaforik algılarını belirleyebilmek amacıyla "Ergenlik … gibidir. Çünkü ….." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Cümlede "gibi" ifadesi ile katılımcıların oluşturdukları metafor kaynağı ile metafor konusu arasında bağ kurmaları, "çünkü" ifadesi ile oluşturdukları metaforlar için bir "gerekçe" üretmeleri istenmektedir (Saban, 2009).

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrencilerin, "ergenlik" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiş, bu metaforları ne tür benzetimlerle ilişkilendirdikleri hakkında bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sınıflamayla ilgili olarak yapılan benzetimlerden hareketle çeşitli kategoriler oluşturulmuş ve veriler aşamalı olarak çözümlenmiştir. Bu aşamalar adlandırma, tasnif etme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirlik süreci olarak sıralanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Verilere yönelik yapılan ilk inceleme, adlandırma ve tasnif aşamasında öğrencilerin ergenlik kavramına, bu dönemde yaşanan fiziksel, duygusal, sosyal değişimlere, günlük hayatlarında yaşadıkları olaylara, karşılaştıkları zorluklara yönelik metaforlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin içinde bulundukları, yaş ve gelişim dönemi, aile yapıları, sosyo-kültürel ve ekonomik ortamları, akademik başarıları göz önüne alındığında Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerine sunulacak gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin beden ve ruh sağlığı, güçlü iletişim becerileri, geleceğe yönelik planları ergenlik döneminde aile ve okul desteği ile şekillenmektedir. Ergenlik döneminin doğal bir süreç olduğunu, yaşadıkları ve hissettikleri değişimler karşısında yalnız olmadıklarını anlatmak, sağlıklı bilgileri nereden alabilecekleri konusunda farkındalık oluşturmak ve hayatlarını sorumluluğunu almalarını desteklemek önemlidir. Bu süreçte de öğrencilere eğitsel-sosyal, kişisel ve mesleki rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunarak okul psikolojik danışmanlarının Araştırma sonunda ergenlik kavramına yönelik oluşan metaforların ergenlerle çalışan uzmanların ve okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarına ışık tutacağı umut edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ergenlik, Meslek lisesi, Gelişim dönemi, Kız öğrenciler

Kaynakça

Bilge, M. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin meslek alanlarına yönlendirilme etkinliklerinin yeterlilik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cloutier, R. (1997). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. çev. Bekir Onur. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27, 874-904.

Demirbaş, B. ve Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 9 (3), 147-159.

Erkan, S. (2008). *Gelişim psikolojisinde temel kavramlar*. Y.Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim*

Psikolojisi içinde (27-49). Ankara: Pegem.

Gander, M. J. , Gardiner, H. W.(1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* . Çev: Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B. 1. Baskı. Ankara İmge Kitabevi.

MEB (2008). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği. www.tesk.org.tr/tr/mevzuat/mesleki.pdf

MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). London and New Delhi: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sönmez, M. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim, 33* (147),71-84.

Toker Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,4*(1), 63-83.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25304) Türk Toplumunda Kişisel, İlişkisel ve Köken Aile Özelliklerinin Boşanma Sürecine Etkileri

SUAT KILIÇARSLAN
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

BİRSEN ŞAHAN
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız yüzyılda, yaşamın tüm alanlarında meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerle beraber hem bireyler ve hem de toplumlar sosyal, duygusal ve kültürel olarak büyük farklılaşmalar yaşamaktadır. Teknolojik, ekonomik ve kültürel alanlarda meydana gelen bu değişimler insan ilişkilerini ve özellikle sosyal yaşamın en önemli dinamiklerinden biri olan aile ve çift ilişkilerini de derinden etkilemektedir. Meydana gelen bu değişimler kimi zaman aile üyeleri üzerinde baskı yaratmaktadır. Yaşanan baskılara bağlı olarak aile, bireylerin duygusal anlamda ihtiyaçlarının giderildiği ve gelişimsel olanakların sağlandığı bir sistem olmaktan çıkarak duygusal çatışmaların, rahatsızlıkların, gerilimlerin kaynağına dönüşebilmektedir. Bu durumda evlilik kurumu, eşlerin ve aile üyelerinin mutsuz olduğu, yaşam doyumunun sağlanamadığı ancak birlikteliğin sürdüğü ve duygusal dengesizliğin yaşandığı bir yapıya dönüşebilmektedir.

Yaşanan çatışmalara bağlı olarak bazı evliliklerde duygusal bağlar kopmuş olmasına rağmen çocukların varlığı, maddi kayıp yaşama endişesi, yalnız kalmaktan korkma, toplumsal baskı, statü kaybı, eşlerden birisinin evliliği bitirmek istememesi, dini inanç gibi ekonomik, bireysel ve toplumsal nedenlere bağlı olarak evlilik kurumu devam etmektedir. Evlilikten beklentilerini karşılayamadıkları, yaşanan olumsuzluklara tahammül edemedikleri, daha fazla çaba göstermenin gereksiz olduğuna inandıkları son noktada ise çiftler, yasalar aracılığıyla gerçekleştirmiş oldukları evliliği hukuken sona erdirmeye yani boşanmaya yönelik adımlar atmaktadırlar. Boşanma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle boşanmanın nedenlerini, çocuklar ve kadınlar üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Toplumsal değerlerin ve normların evlilik üzerindeki etkisinin yanı sıra, bireylerin geçmiş deneyimleri, evliliğe bakış açıları, hayata kendilerine ve diğerlerine yönelik tutumları, eğitim ve iş geçmişleri, sorunla baş etme becerileri ve kendi köken aileleriyle olan etkileşimleri gibi pek çok bireysel faktörler de evlilik yaşamını etkilemektedir. Bu bilgilerle birlikte, aile kurulması esnasında, evlilik sürecinde, boşanma sürecinde ve sonrasında bireylerin ne tür yaşantılar geçirdikleri, ilişkilerine dair kendi kişisel dinamiklerinin, kültürel değerlerinin ve köken aile üyelerinin bu dönemlerde ne tür etkilerinin olduğu çok fazla üzerinde durulmayan konular arasındadır.

Evlilik ilişkilerinde yaşanan yoğun çatışmalar ve artan boşanma oranları, yetişkin bireylerin çift ilişkileri içinde çok zorlandığını göstermektedir. Günümüzde evliliklere ve evlilik ilişkilerine dair çalışmalar giderek artmakla birlikte boşanma ve evli çiftleri boşanma sürecine iten değişkenler de araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmektedir. Evlilik ve aile üyeleri arasındaki ilişkilerin nasıl ve nelerden etkilendiğini, bireylerin içinden geldiği kültürel kökenin çift ilişkilerine nasıl yansıdığını, bazen de eşler arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin aile üyelerine nasıl yansıdığını ortaya çıkaran farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç çerçevesinde bu araştırmada, evlilik yaşantısı boşanma ile sonuçlanmış yetişkin bireylerin, çift ilişkilerine, boşanma sürecine ve sonrasına ilişkin bireysel deneyimlerine, boşanmaya ilişkin ilişkisel ve köken aileleri ile olan etkileşimlerine dair bakış açıları genogram kullanılarak elde edilmiş ve incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimleyici bir araştırma olup, araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından genogram tekniğinden faydalanılarak 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' oluşturulmuştur. Genogramlar, bireylerin geçmişini, ilişki örüntülerini ve bireyi halen etkiliyor olabilecek olayları içine alan genel bağlamın karmaşık yapısını daha basit bir şekilde incelemeye yardımcı olmaktadır. Kayıt altına alınan görüşmeler yazılı metne dönüştürülerek, bu metinler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Görüşme formu çerçevesinde elde edilen veriler, öncelikle araştırmacılar tarafından okunarak kod ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Niğde ili merkez ilçesinde ikamet eden, yaşları 18 ila 45 arasında değişen, herhangi bir psikiyatrik tanı almamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü 40 boşanmış yetişkin bireyden oluşmaktadır.

Görüşme kapsamında katılımcılara, kişisel bilgilerini (8 soru), çift ilişkilerine ve boşanma sürecine yönelik algılarını (20 soru) ve köken aile ilişkilerinin çift ilişkilerine etkilerini (12 Soru) kapsayan üç ana bölümde toplam 40 soru sorulmuştur. Araştırmada boşanmış bireyler ile yapılan görüşmelerde aşağıda yer alan temel başlıklar çerçevesinde sorulan sorulara yanıt aranmıştır:

Katılımcıların cinsiyet, yaş, evlilik süresi ve boşanma yaşı, eğitim durumu, mesleği, çocuk sayısı ve köken ailesinin evliliğe ve boşanmaya ilişkin yaklaşımları nelerdir?

Katılımcıların çift ilişkisi, boşanma süreci ve sonrasına ilişkin deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Katılımcıların köken aile ilişkileri, nesiller arası aktarımlar ve bu deneyimlerinin kendi evlilik ilişkilerine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunun erken yaşta, evliliğe hazır olmadan evlilik yaptıkları, eğitim düzeylerinin düşük olduğu, kadın katılımcıların önemli bir kesiminin meslek sahibi olmadığı ve boşanma süreci sonrası köken aileleri ile birlikte yaşadıkları gözlenmektedir. Boşanma süreci ve sonrasında, katılımcıların eşleri ile sağlıklı bir iletişim kuramadıkları ve evlilik sürecinde eşleri ve eşlerinin aileleri tarafından yeterince anlaşılmadıklarına dair düşünceleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların önemli bir kısmı yaşamlarının en zorlayıcı dönemini evlilik yıllarının başlangıcı olarak göstermişlerdir. Evlilikleri boyunca katılımcılar daha çok kendi başlarına ve kendi köken aileleri ile vakit geçirdiklerini, eşleri ile birlikte ya da ayrı ayrı bir sosyal yaşamlarının yeterince olmadığını, yoğun çatışmalar çerçevesinde eşlerinden giderek daha çok uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanılan sorunlar karşısında daha çok susma, geri çekilme ve köken aileden destek alma girişimleri bulunmaktadır. Yoğun çatışmalar sebebiyle, ilişkilerinde cinsellik açısından yeterince doyum alamadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların köken aile ilişkileri ve deneyimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise bazı katılımcılar kendi anne babalarının çift ilişkisini çok pozitif ve sağlıklı olarak algılamaktadırlar. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı köken aile yapılarında daha çok geleneksel ve erkek egemen bir yapının hâkim olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak; katılımcılar, kendi köken ailelerinden edindikleri, duyguların paylaşılması, birbirini her durumda destekleme ve güçlü aile bağları oluşturma gibi olumlu özellikleri evliliklerinde aktarmaya çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler : Çift ilişkisi, boşanma, köken aile, kültürel aktarımlar

Kaynakça

Amato, P. R., & Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues, 24*(5), 602-626.

Anthony, C. J., DiPerna, J. C., & Amato, P. R. (2014). Divorce, approaches to learning, and children's academic achievement: A longitudinal analysis of mediated and moderated effects. *Journal of School Psychology, 52*(3), 249-261.

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin. (Ed.), *Family therapy* (pp. 42-90) NY: Gardner.

Brach, E. L., Camara, K. A., & Houser, R. F. (2000). Patterns of interaction in divorced and non-divorced families: Conflict in dinnertime conversation. *Journal of Divorce and Remarriage, 33,* 75–89 .

Buehlman, K. T., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1992). How a couple views their past predicts their future: Predicting divorce from an Oral History Interview. *Journal of Family Psychology , 5,* 295 – 318 .

Carrère, S., Buehlamn, K. T., Gottman, J. M., Coan, J. A., & Ruckstuhl, L. (2000). Predicting marital stability and divorce in newlywed couples. *Journal of Family Psychology, 14,* 42-58.

Cherlin, A. J. (2010). Demographic trends in the United States: A review of research in the 2000s. *Journal of Marriage and Family, 72*, 403 – 419.

Çavlin, A. (2014). Türkiye'de boşanma. M. Turğut ve Feyzioğlu, S. (Ed.), İçinde *Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler Öneriler* (197-206). İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti.

Dwairy, M. (2006). *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims: A Culturally Sensitive Approach*. Columbia University, New York and London: Teachers College Press.

Furstenberg, F. F., Hoffman, S. D. & Shrestha, L. (1995). The effect of divorce on intergenerational transfers: New evidence. *Demography*, *32* (3), 319-333.

Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce: The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2008). *Family therapy.* USA Thomson Brooks/Cole.

Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S. E. & George, L. J. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 237-252 .

Jurkovic, G. J., Thirkield, A., & Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(2), 245–257.

Karney, B. R., & Coombs, R. H. (2000). Memory bias in long-term close relationships: Consistency or improvement? *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(8), 959-970.

Kerr, M. (1981). Family systems theory and therapy. In A. S. Gurman ve D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 226-264). New York: Brunner/Mazel.

McGoldrick, M., Gerson, R., & Petry, S. (2008). *Genograms: Assessment and intervention* (3rd ed.). , NY, US: W. W. Norton & Co.

Robinson, M. (1991). *Family transformation through divorce and remarriage: A systemic approach.* London: Routledge Publication.

Teachman, J. D & Paasch, K. M. (1994). Financial impact of divorce on children and their families. *The Future of Children Children And Divorce, 4*(1), 63-93.

(25307) Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımının Beden Memnuniyetine Etkisi

DİLARAM BİLLUR ÖRNEK İSTANBUL MEDİPOL Ü.
MERVE NUR KOLSUZ İSTANBUL MEDİPOL Ü.
SİBEL ÖZÇELİK İSTANBUL MEDİPOL Ü.
NUR SİNEJAN KOÇ İSTANBUL MEDİPOL Ü.
AYÇA ÇAPKAN İSTANBUL MEDİPOL Ü.
CANSU ABATAY İSTANBUL MEDİPOL Ü.
SAADET GÖKSU İSTANBUL MEDİPOL Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Unesco'ya göre ergenlik, 15-25 yaşları arasını kapsayan bireyin, öğrenim gördüğü ve yaşamını kazanmaya uğraştığı için ekonomik bağımsızlığına erişemediği ve medeni hal olarak da evli olmadığı bir gelişim dönemi şeklinde tanımlanmıştır (Avcı,2010). Bu dönem, biyolojik, psikolojik ve toplumsal açıdan çok hızlı değişim ve gelişmelerin olduğu bir geçiş sürecidir. Ergenler bu hızlı değişim ve gelişmelerin olduğu dönem ile başa çıkmak için kendilerinin sorumluluğunda olan birtakım gelişim görevlerini tamamlamak durumundadır (Ercan,2001). Bu dönem ergenin kendi içinde çatışmalar yaşadığı bir dönemdir. Ergenin benlik algısı da dışsal değerlendirmeye önem vermesiyle birlikte olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir.

Benlik, bireyin farkında olduğu tarafı aynı zamanda kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildikleridir (Yıldız,2006). Benlik kavramı, kişinin kendi farkındalığını fark ettikten sonra çevresiyle olan etkileşimi sonucu oluşur ve bu etkileşimden edindikleri olumlu ve olumsuz tutumlarla birlikte benlik kavramı şekillenir (Özdemir,2017). Ergen dönemsel olarak dış görünümüne oldukça önem vermekte ve sosyal ortamda fark edilme ihtiyacı taşımaktadır. Bedenine yönelme ve bedeniyle çokça uğraş ergenlik dönemi özelliklerindendir.

Beden algısı genel olarak bireyin kendi bedenini algılayış biçimi, bedeniyle ilgili sahip olduğu duygular olarak tanımlanmaktadır. Bedensel benlik (beden imgesi) kavramı; tamamen psikolojik bir fenomen olmaktan ziyade fiziksel ve sosyolojik olarak kişinin kendi görünüşüyle ilişkilidir (Kapıkıran, 2003). Bireyin fiziksel görünümüne ilişkin tanımlama ve değerlendirme biçimi, diğer özelliklerinden daha önce oluşmaktadır. Kendi bedenini kabulü sağlamanın amacı, beden biçimi ne olursa olsun bireyin kendi bedenine karşı gerçekçi bir bakış açısı geliştirmesini ve bununla mutlu olmasını sağlamaktır. Bu gelişim görevi ile ilgili en yoğun sorunlar ergenlik döneminde yaşanmaktadır. Çünkü ergenlik yoğun bedensel değişiklerin anlaşılmaya çalışıldığı ve buna bağlı olarak bedenin nasıl göründüğü ile yoğun olarak ilgilenildiği bir dönemdir (Oktan ve Şahin,2010)

Ergenlerin sosyal medyada ideal vücut olarak tanımlanan vücuda erişmeye çalışması ve internet ortamında oluşan güzellik algısı dolayısıyla dış görünümlerine daha çok dikkat etmeye başladıkları gözlemlenmektedir. Günümüzün gelişen teknolojisinin hayatımızın birçok alanına yansımalarını görmekteyiz. Gelişen teknolojiyle birlikte iletişim teknolojilerinin de kullanımı hızla artmaya başlamıştır. Bunların birleşiminden doğan yeni iletişim sürecinin başlaması, çağımıza 'Bilgi Çağı' denmesine sebep olmaktadır. Zamanla tüm bu gelişmeler kişilerin internet ve web araçlarını daha fazla kullanmasını da beraberinde getirmiştir. Yeni medya bireylerin bilgisayarlarından, mobil cihazlarından ve internet üzerinden etkileşimli bir iletişim kurmasını sağlamaktadır. Bu soyut kavramdaki gücü kullanan araçlar, sosyal medya araçları olarak tanımlanmaktadır (Çildan ve ark., 2012). Ergenlerin sosyal medyayı aktif olarak kullandıkları yapılan araştırmalarca gözlenmektedir (Saban,2013). Bu araştırmada da ergenlerin sosyal medya kullanımının beden memnuniyetine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın örneklem grubu İstanbul ilinde bulunan Mevlana Anadolu Lisesi, Uğur Okulları , Okyanus Koleji, Pertevniyal Anadolu Lisesi ve Beylikdüzü Anadolu Lisesi 11-12.sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciden oluşmaktadır. Sosyal medya kullanımı, Yalçın ve Cömert (2015) tarafından geliştirilen sosyal medya kullanım anketi ile değerlendirilecektir. Bu anket ile katılımcıların çeşitli popüler sosyal medya uygulamalarına ait hesabı olup olmaması, Bu hesapları günlük kullanma süresi, telefondan sosyal medya hesaplarını yönetip yönetmediği ve sosyal medya takibi için telefonunu kontrol etme aralığı gibi bilgiler alınmıştır. Dış görünüşe ilişkin sosyo-kültürel tutumlar ölçeği kişinin kendi dış görünüşünü nasıl algıladığının yanı sıra, çevresindeki diğerlerinden ve medyadan bu konuda ne kadar etkilendiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Schaefer, Harriger vd (2015) tarafından geliştirilmiş ve Cihan, Bozo, Schaefer ve Thompson tarafından adaptasyon çalışması yapılmıştır. Son olarak konuya etkisi olabilecek değişkenlerden biri olarak kişinin sadece dış görünüşü ile ilgili algısının yanı sıra genel öz-değer algısının değerlendirilmesi için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin benlik saygısı ve kendilik kavramının sürekliliği alt ölçek maddeleri uygulanmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan izinler ve prosedürler tamamlandıktan sonra veriler, belirlenen örneklem dahilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ilinde Mevlana Anadolu Lisesi, Uğur Okulları, Okyanus Koleji, Pertevniyal Anadolu Lisesi ve Beylikdüzü Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesinde bulunan 11-12.sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamanın başında tüm öğrencilere araştırmanın amacına, katılımcılardan neler beklendiğine ve yanıtların gizliliğine ilişkin bilgiler sözlü ve yazılı olarak açıklanmış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onamları alınmıştır.

Katılımcıların sosyal medya hesaplarına sahip olup olmamaları, sosyal medya kullanım süreleri ve cinsiyetlerine göre benlik saygısı ve dış görünüşe ilişkin tutumlarının farklılaşma gösterip göstermediğine dair incelemenin çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) ile yapılması planlanmaktadır. Veriler analiz aşamasındadır.

Gelişen teknolojiyle birlikte iletişim teknolojilerinin de kullanımı hızla artmaya başlamıştır. Zamanla tüm bu gelişmeler kişilerin internet ve web araçlarını daha fazla kullanmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde sosyal medya kullanımı her yaştan kişiyi etkisi altına alsa da kimlik geliştirme aşamasındaki ergenlik dönemi gençliği bu etkinin en yoğun olarak kendine yer bulduğu gruptur. Sadece görünür olmak veya sosyal medya üzerinden belirli bir kimliğe bürünüp sosyal çevreye bu kimlik çerçevesinde bir imaj sunmaktan öte sosyal medyanın pek çok konuda belirli kanaatler yaratma gücü de olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu çerçevede ideal, güzel veya kabul gören beden biçimi ve güzellik algısıyla ilgili de belirgin dayatmalara ortam sunduğu inkar edilemez bir gerçektir. Ergenlerin sosyal medyada ideal vücut olarak tanımlanan vücuda erişmeye çalışması ve internet ortamında oluşan güzellik algısı dolayısıyla dış görünümlerine daha çok dikkat etmeye başlamaları, ideal görünüme ulaşma çabaları masum olmaktan çok uzak bazı sonuçlara varabilmektedir. Çeşitli yeme bozuklukları, bedene ilişkin çarpık algılar, zayıf benlik algısı sonucu sosyalleşme problemleri ve başka psikopatolojilerin ortaya çıkma riskinin bu doğrultuda artması söz konusudur. Bu çalışmanın amacı, Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımının Beden Memnuniyetine Etkisinin İncelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubu İstanbul ilinde bulunan Mevlana Anadolu Lisesi, Uğur Okulları , Okyanus Koleji, Pertevniyal Anadolu Lisesi ve Beylikdüzü Anadolu Lisesi 11-12.sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciden oluşmaktadır. Ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları, sosyal medyayı takip etme aralıkları, sosyal medya kontrolü amaçlı internet ve telefon kullanımının hayatlarındaki yeri ve önemi, sosyal medya tarafından dayatılan beden ve güzellik algısından ne düzeyde etkilendikleri, kendi bedenlerine ilişkin algılarının yanı sıra aile ve akranlarının kendi bedenlerine ilişkin algıları üzerinde ne derece etkili olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra beden algısının, benlik saygısına katkı yapabilecek sadece tek bir bileşen olduğu düşünülerek katılımcıların genel benlik saygılarına ilişkin değerlendirme de araştırmanın odaklarından biri olmuştur. Bu şekilde kişinin beden algısının kendisine ilişkin değer algısına ne kadar katkı yaptığı ve bu beden algısının medya ve ergenin çevresindeki kişiler tarafından ne kadar etkilendiğine ilişkin bütüncül bir sonuca varmak hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler analiz aşamasındadır. Beklenen sonuçlar, ergenlerin yoğun internet kullanımları ve hayatlarını aksatacak düzeyde sık sosyal medya takibi içinde olmalarının yanı sıra sosyal medya ve akranlarının beden algıları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılması beklenmektedir. Buna göre daha yoğun sosyal medya kullanan katılımcıların sosyal medyada sık sık gördükleri akranları ve sosyal medyanın ideal olarak sunduğu beden algısından etkilenmeleri anlamlı düzeyde farklılaşma gösterecektir. Ergenliğin özelliklerinden biri olarak ailenin fikirlerinden farklı fikirler geliştirmek suretiyle bireysel bir kimlik oluşturma çabasının sonucu olarak ailenin, ergeni beden algısını etkilemeyeceği düşünülmektedir. Buna ek olarak benlik saygısına ilişkin puanların kişinin beden algısının olumlu veya olumsuz olmasından etkilenmesi, olumlu beden algısının yüksek benlik saygısının önemli bir belirleyicisi olarak bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : beden algısı, sosyal medya, beden memnuniyeti

Kaynakça

Cihan, B, Bozo, Ö, Schaefer, L.M., Thompson, J.K. (2016). Psychometric properties of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-4-Revised (SATAQ-4R) in Turkish women. Eating Behaviors 21, 168–171

Çelik, A. (1994). Ssk Ankara hastanesi çocuk psikiyatri servisine başvuran 9-14 yaş arasındaki çocukların benlik kavramlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kriz Dergisi, sayı: 2(1), ss: 240-246.

Çildan, Cihan, Mustafa Ertemiz, H. Kaan Tumuçin, Evren Küçük ve Duygu Albayrak (2012), "Sosyal Medyanın Politik Katılım ve Hareketlerdeki Rolü", Akademik Bilişim, Erişim: 05.09.2013, ab.org.tr/ab12/bildiri/205.doc

Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 9 (2), 47-58.

Kapıkıran, N. A. (2003). İdeal ve gerçek benlik kavramı ölçeğinin güvenirliği ve geçerliği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16: 14-25.

Oktan,V. Şahin,M.(2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,7-2.

Özdemir, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak annelerin depresyon, kaygı, stres ve benlik saygısı düzeyleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı: 11, ss: 1-15.

Schaefer, L. M., Harriger, J., Heinberg, L. J., Soderberg, T., & Thompson, J.,. K. (2015b). De- velopment and validation of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-4-Revised (SATAQ-4R).

Yıldız, M. (2006). Benlik kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü. D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı: XXIII, ss: 87-127.

(25316) Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Yaşantılarına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma

GAMZE ÜLKER TÜMLÜ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN AKDOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Engelli bir çocuğa sahip olmak, engelin beraberinde getirmiş olduğu bir çok zorluk nedeniyle ebeveynler için psikolojik yükü olan bir durum olabilmektedir. Bu psikolojik yükün ağırlığı engelin türüne ya da düzeyine göre değişebilmekle birlikte bireylerin kendilerine ve dünyaya yönelik algılarının olumsuz yönde değişmesine ve gündelik yaşam aktivitelerini aksatmalarına yol açabilmektedir. Doğal bir yönelim olarak anne babalar doğacak çocukları hakkında olumlu beklentiler içindeyken ve buna ilişkin hayaller ve planlar yapmaktayken (Karpat, 2011) çocuğun engelli olduğunun öğrenilmesiyle bu beklentiler ve hayallerin yerini derin bir hayal kırıklığı almaktadır (Akkök, 1997). Bu durum kimi aileler için şok ve korku sonucunu doğurmakta (Fareo, 2015), ailenin tüm üyelerini ve aile dengesini olumsuz etkilemekte ve dengeyi tekrar eski haline getirmek için aile üyelerini psikolojik olarak zorlamaktadır (Ahmetoğlu ve Aral, 2005; Dale, 1996).

Engelli çocuk ebeveynlerinin birçok psikolojik sorun yaşadıklarını ortaya koyan geniş bir alan yazın bulunmaktadır. Kimi çalışmalar ebeveynlerin travma, üzüntü, suçluluk, eşler arasında çatışma, çocuğunu reddetme, stres ve zorlanma gibi psikolojik tepkilerin yanında intihar gibi ciddi tepkiler de verdiklerini ortaya koyarken (Cantwell-Barti, 2009; Kaur, 2010; Obi, 1998) kimi çalışmalar engelli çocuğa sahip ailelerin bedensel yakınmalar, depresyon ve anksiyete gibi ruhsal sorun düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerine göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hanson ve Hanline, 1994; Miller ve ark., 1992; Tümlü ve Akdoğan, 2019a). Bununla birlikte engelli çocuk sahibi olmayla bağlantılı olarak yaşanan stres, ebevynlik davranış ve tutumlarını, eşler arasındaki iletişim biçimlerini (Webster-Stratton ve Hammond, 1988), psikolojik iyi oluşu, ana-baba çocuk ilişkisini ve çocuğun gelişim sürecini olumsuz yönde etkilemekte (Abidin, 1992; Deater-Deckard, 2004), ebeveynler kaygı, umutsuzluk yaşayabilmektedirler (Ülker Tümlü, Akdoğan ve Türküm, 2017). Engelli çocuğa sahip ailelerde eş ilişkilerini inceleyen bazı araştırmalar, eşler arasındaki evlilik uyumunun (Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988); evlilik doyumunun ve eş destek algısının düşük (Tümlü ve Ağdoğan, 2019b), boşanma oranının ise yüksek olduğunu (Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988) göstermektedir.

Engelli bireye yönelik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde engelli çocuğa sahip olmanın bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarını etkilediği görülmektedir. Bu durum da engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları psikolojik yaşantılara ilişkin dinamiklerin açığa çıkarılması ve bu dinamiklerden yola çıkarak onlar için psikolojik destek modellerinin ortaya konulması gerektiğinin önemini göstermektedir. Fenomenolojik yaklaşıma dayalı olarak yürütülen bu çalışmada engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarını ve bu yaşantıların olası dinamiklerini ortaya koymak ve bu doğrultuda alan çalışanlarına engelli ebeveynlerine sunacakları psikolojik yardım sürecinde ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşım temelini bireysel deneyimlerin, algıların ve bunlara yönelik anlamlandırmaların derinlemesine araştırılmasını içermektedir (Baş ve Akturan, 2008; Creswell, 2012). Bu doğrultuda çalışmada otizm, down sendromu veya gelişim geriliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin yaşantılarına yönelik algıları ve deneyimleri üzerine derinlemesine durulmuştur.

Araştırmanın katılımcıları: Çalışmanın katılımcılarını bir devlet kurumunda engelli çocukları için özel eğitim desteği alan dokuz ebeveyn (bir erkek, sekiz kadın) oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir (Patton, 2002). Katılımcıların yaş ortalamaları 38,5 olup, beşi çocuğunun engel durumunu otizm, ikisi down sendromu, biri gelişim geriliği olarak belirtirken biri de çocuğunda down sendromu ve gelişim geriliğinin birlikte olduğunu bildirmiştir.

Verilerin toplanması: Araştırmada araştırmacılar ve rehabilitasyon danışmanlığı alanından bir uzman tarafından oluşturulup toplamda bir soru ve bu soruya bağlı altı açımlayıcı sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Görüşme öncesinde kurumun izni dahilinde aileler görüşme hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Birinci araştırmacı ve görüşme formunun oluşturulması sürecinde yer alan uzman eşliğinde ses kaydı kullanılarak 59 dakika süren odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi: Verilerin analizi tümevarımsal olarak gerçekleştirilmiş, analiz sürecinde Creswell (2012) tarafından belirtilen veri analiz süreci takip edilmiştir. Buna göre; (a)Ses kaydına alınmış olan odak grup görüşmesi birinci yazar tarafından birebir yazıya dökülerek trankripsiyonu yapılmıştır. (b)Transkripsiyonun ses kaydı ile birebir uyum gösterip göstermediği görüşme sürecinde yer

alan uzman tarafından denetlenmiş, uzman transkripsiyonun ses kaydıyla uyumlu olduğuna ilişkin değerlendirmede bulunmuştur. (c)Transkripsiyon birinci yazar tarafından genel anlam çıkarmaya yönelik gözden geçirilmiş ve Nvivo programına aktarılmıştır. (d)Birinci yazarın Nvivo programında yaptığı ilk analiz sonrasında yazarlar toplamda üç görüşme gerçekleştirmişlerdir. Başlangıçta üç kategori, 13 tema ve 23 alt temaya ulaşılırken son değerlendirmede üç kategori, 13 tema ve 20 alt tema elde edilmiş, bazı tema ve alt temaların isimleri değiştirilmiştir. (e)Elde edilen son kod ve temalar raporlaştırılarak yorumlanmıştır.

Engelli bir çocuğa sahip olmak, engelin beraberinde getirmiş olduğu bir çok zorluk nedeniyle ebeveynler için psikolojik yükü olan bir durum olabilmektedir. Bu psikolojik yükün ağırlığı engelin türüne ya da düzeyine göre değişebilmekle birlikte bireylerin kendilerine ve dünyaya yönelik algılarının olumsuz yönde değişmesine ve gündelik yaşam aktivitelerini aksatmalarına yol açabilmektedir. Doğal bir yönelim olarak anne babalar doğacak çocukları hakkında olumlu beklentiler içindeyken ve buna ilişkin hayaller ve planlar yapmaktayken (Karpat, 2011) çocuğun engelli olduğunun öğrenilmesiyle bu beklentiler ve hayallerin yerini derin bir hayal kırıklığı almaktadır (Akkök, 1997). Bu durum kimi aileler için şok ve korku sonucunu doğurmakta (Fareo, 2015), ailenin tüm üyelerini ve aile dengesini olumsuz etkilemekte ve dengeyi tekrar eski haline getirmek için aile üyelerini psikolojik olarak zorlamaktadır (Ahmetoğlu ve Aral, 2005; Dale, 1996).

Engelli çocuk ebeveynlerinin birçok psikolojik sorun yaşadıklarını ortaya koyan geniş bir alan yazın bulunmaktadır. Kimi çalışmalar ebeveynlerin travma, üzüntü, suçluluk, eşler arasında çatışma, çocuğunu reddetme, stres ve zorlanma gibi psikolojik tepkilerin yanında intihar gibi ciddi tepkiler de verdiklerini ortaya koyarken (Cantwell-Barti, 2009; Kaur, 2010; Obi, 1998) kimi çalışmalar engelli çocuğa sahip ailelerin bedensel yakınmalar, depresyon ve anksiyete gibi ruhsal sorun düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerine göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hanson ve Hanline, 1994; Miller ve ark., 1992; Tümlü ve Akdoğan, 2019a). Bununla birlikte engelli çocuk sahibi olmayla bağlantılı olarak yaşanan stres, ebevynlik davranış ve tutumlarını, eşler arasındaki iletişim biçimlerini (Webster-Stratton ve Hammond, 1988), psikolojik iyi oluşu, ana-baba çocuk ilişkisini ve çocuğun gelişim sürecini olumsuz yönde etkilemekte (Abidin, 1992; Deater-Deckard, 2004), ebeveynler kaygı, umutsuzluk yaşayabilmektedirler (Ülker Tümlü, Akdoğan ve Türküm, 2017). Engelli çocuğa sahip ailelerde eş ilişkilerini inceleyen bazı araştırmalar, eşler arasındaki evlilik uyumunun (Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988); evlilik doyumunun ve eş destek algısının düşük (Tümlü ve Ağdoğan, 2019b), boşanma oranının ise yüksek olduğunu (Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988) göstermektedir.

Engelli bireye yönelik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde engelli çocuğa sahip olmanın bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarını etkilediği görülmektedir. Bu durum da engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları psikolojik yaşantılara ilişkin dinamiklerin açığa çıkarılması ve bu dinamiklerden yola çıkarak onlar için psikolojik destek modellerinin ortaya konulması gerektiğinin önemini göstermektedir. Fenomenolojik yaklaşıma dayalı olarak yürütülen bu çalışmada engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarını ve bu yaşantıların olası dinamiklerini ortaya koymak ve bu doğrultuda alan çalışanlarına engelli ebeveynlerine sunacakları psikolojik yardım sürecinde ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşım temelini bireysel deneyimlerin, algıların ve bunlara yönelik anlamlandırmaların derinlemesine araştırılmasını içermektedir (Baş ve Akturan, 2008; Creswell, 2012). Bu doğrultuda çalışmada otizm, down sendromu veya gelişim geriliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin yaşantılarına yönelik algıları ve deneyimleri üzerine derinlemesine durulmuştur.

Araştırmanın katılımcıları: Çalışmanın katılımcılarını bir devlet kurumunda engelli çocukları için özel eğitim desteği alan dokuz ebeveyn (bir erkek, sekiz kadın) oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir (Patton, 2002). Katılımcıların yaş ortalamaları 38,5 olup, beşi çocuğunun engel durumunu otizm, ikisi down sendromu, biri gelişim geriliği olarak belirtirken biri de çocuğunda down sendromu ve gelişim geriliğinin birlikte olduğunu bildirmiştir.

Verilerin toplanması: Araştırmada araştırmacılar ve rehabilitasyon danışmanlığı alanından bir uzman tarafından oluşturulup toplamda bir soru ve bu soruya bağlı altı açımlayıcı sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Görüşme öncesinde kurumun izni dahilinde aileler görüşme hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Birinci araştırmacı ve görüşme formunun oluşturulması sürecinde yer alan uzman eşliğinde ses kaydı kullanılarak 59 dakika süren odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi: Verilerin analizi tümevarımsal olarak gerçekleştirilmiş, analiz sürecinde Creswell (2012) tarafından belirtilen veri analiz süreci takip edilmiştir. Buna göre; (a)Ses kaydına alınmış olan odak grup görüşmesi birinci yazar tarafından birebir yazıya dökülerek trankripsiyonu yapılmıştır. (b)Transkripsiyonun ses kaydı ile birebir uyum gösterip göstermediği görüşme sürecinde yer alan uzman tarafından denetlenmiş, uzman transkripsiyonun ses kaydıyla uyumlu olduğuna ilişkin değerlendirmede bulunmuştur. (c)Transkripsiyon birinci yazar tarafından genel anlam çıkarmaya yönelik gözden geçirilmiş ve Nvivo programına aktarılmıştır. (d)Birinci yazarın Nvivo programında yaptığı ilk analiz sonrasında yazarlar toplamda üç görüşme gerçekleştirmişlerdir. Başlangıçta üç kategori, 13 tema ve 23 alt temaya ulaşılırken son değerlendirmede üç kategori, 13 tema ve 20 alt tema elde edilmiş, bazı tema ve alt temaların isimleri değiştirilmiştir. (e)Elde edilen son kod ve temalar raporlaştırılarak yorumlanmıştır.

Sonuçlar/Verilerin yorumlanması:

Araştırma sonuçlarına göre engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarının kişisel, ailesel ve toplumsal boyutlarının olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel olarak ebeveynlerin çocuklarını etiketleme, çocuk odaklı yaşam sürdürüp kendilerini ihmal etme, ile kaçınma davranışları gösterdikleri, yeterli ebeveyn olup olmadıklarıyla ilgili suçluluk duydukları ve çocuklarının geleceğine yönelik kaygılar yaşadıkları görülmüştür.

Ailesel yaşantılar bağlamında ebevynlerin eşleri ve diğer aile üyeleri ile güçlükler yaşadıkları gözlenmiştir. Eş ilişkilerinde çocuğa tutarsız yaklaşım, çocuğun engelinden sorumlu tutulma, çocuk odaklı ilişki, engelin eş tarafından reddedilmesi, eşin verdiği desteğe güvensizlik ve yetersiz eş desteği yönünde algılarının olduğu ortaya konmuştur. Diğer aile üyeleri ile olan ilişkilerde ise engelli çocuğa yaklaşımda tutarsızlık , engelin göz ardı edilmesi, verilen desteğe güvenmeme ve yetersiz destek algısı içinde oldukları gözlenmiştir. Toplumsal yaşantılar bağlamında ise engelli ebeveynlerinin devlet politikalarını yetersiz bulduğu görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin toplum tarafından engelin göz aldı edildiğine, engelin reddedildiğine, toplumda engelliliğe ilişkin bilgi eksikliğinin olduğuna, suçlanma ve etiketlenmeye maruz kalındığına ve yetersiz destek görüldüğüne ilişkin algıları saptanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarının kişisel, ailesel ve toplumsal boyutlarının olduğu ve bu yaşantıların birbiri ile etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Bu sonuç bu bireylere sunulacak destek hizmetlerinde birey, toplum ve kurumların eşgüdüm halinde faaliyet göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Onlara sunulacak psikolojik destek hizmetlerinde kişisel süreçlerin ve ailesel ilişkilerin rolü göz önünde bulundurulduğunda bu bireylerin birer birey olarak benliklerinin ve ilişkilerin güçlendirilmesi üzerinde durulmasına yönelik girişimlerde bulunulmasının öneminden bahsedilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarının kişisel, ailesel ve toplumsal boyutlarının olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel olarak ebeveynlerin çocuklarını etiketleme, çocuk odaklı yaşam sürdürüp kendilerini ihmal etme, ile kaçınma davranışları gösterdikleri, yeterli ebeveyn olup olmadıklarıyla ilgili suçluluk duydukları ve çocuklarının geleceğine yönelik kaygılar yaşadıkları görülmüştür.

Ailesel yaşantılar bağlamında ebevynlerin eşleri ve diğer aile üyeleri ile güçlükler yaşadıkları gözlenmiştir. Eş ilişkilerinde çocuğa tutarsız yaklaşım, çocuğun engelinden sorumlu tutulma, çocuk odaklı ilişki, engelin eş tarafından reddedilmesi, eşin verdiği desteğe güvensizlik ve yetersiz eş desteği yönünde algılarının olduğu ortaya konmuştur. Diğer aile üyeleri ile olan ilişkilerde ise engelli çocuğa yaklaşımda tutarsızlık , engelin göz ardı edilmesi, verilen desteğe güvenmeme ve yetersiz destek algısı içinde oldukları gözlenmiştir. Toplumsal yaşantılar bağlamında ise engelli ebeveynlerinin devlet politikalarını yetersiz bulduğu görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin toplum tarafından engelin göz aldı edildiğine, engelin reddedildiğine, toplumda engelliliğe ilişkin bilgi eksikliğinin olduğuna, suçlanma ve etiketlenmeye maruz kalındığına ve yetersiz destek görüldüğüne ilişkin algıları saptanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre engelli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik yaşantılarının kişisel, ailesel ve toplumsal boyutlarının olduğu ve bu yaşantıların birbiri ile etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkılarak onlara sunulacak psikolojik destek hizmetlerinde benliklerinin ve ilişkilerin güçlendirilmesi üzerinde durulmasına yönelik girişimlerde bulunulmasının öneminden bahsedilebilir.

Anahtar Kelimeler : Engelli çocuk ebeveyni, Psikolojik yaşantılar, Fenomenolojik yaklaşım

Kaynakça

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412.

Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2005). Zihinsel engelli çocukların yaşlarına ve engellerinin tanılandığı zamana göre anne kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 30*(321); 17-23.

Akdoğan, R. (2016). A holistic approach to cope with depression and hopelessness for parents of special needs children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *8*(2), 134-150.

Akkök, F. (1997). Farklı özelliği olan çocuk anne babalarının yaşadıkları. A. N. Karancı (Ed.). *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* (9-23). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Bristol, M. M., Gallagher, J. J., and Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology, 24*(3), 441-451.

Cantwell-Barti, A. M. (2009). How psychologists can assist parents of children with disabilities. *Australian Psychological Society, 1*(1), 1-4.

Creswell, J. V. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Newyork: Pearson Publication.

Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs.* London: Routledge.

Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress.* New Haven and London: Yale University Press.

Fareo, D. O. (2015). Counseling intervention and support programmes for families of children with special educational needs. *Journal of Education and Practice, 6*(10), 103-109.

Hanson, M. J. ve Hanline, M. F. (1990). Parenting a child with a disability: A longitudinal study of parental stress and adaptation. *Journal of Early Intervention*, *14*(3), 234-248.

Karpat, D. (2011). Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaur, Y. (2010). Family support model for the management of children with special educational needs children. *Study Home Community Science, 4*(3), 179-184.

Miller A.C., Gordon R. M., Daniele R. J., and et al. (1992). Stress, appraisal and coping in mothers of disabled and nondisabled children. *J Pediatr Psychology, 17*, 587-605.

Obi, F. B. (1998). Integration of exceptional children in Nigeria schools. *Journal of the National Council for Exceptional Children, 2*(2), 25 – 30.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tümlü, C. and Akdoğan, R. (2019a). Looking at life through a different window: Group counseling for the mothers of disabled children. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1-20.

Tümlü, C. and Akdoğan, R. (2019b).The dynamics of marital satisfaction of the parents of children with autism: A mixed method study. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 129-162.

Ülker Tümlü, G., Akdoğan, R., and Türküm, A. S. (2017). The process of group counseling based on Reality Therapy applied to the parents of children with disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *9*(2), 81-38.

Webster-Stratton, C. and Hammond, M. (1988). Maternal depression and its relationship to life stress, perceptions of child behavior problems, parenting behaviors, and child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*(3), 299-315.

(25347) Üniversite Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri ile Karar Vermede Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALİ KAYA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

O. NEJAT AKFIRAT
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar sıklıkla karar verme durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bunlar gündelik durumlar veya önemli yaşamsal durumlar olmaktadır. Önemi ne olursa olsun, her bir karar verme birey için geçilmesi gereken bir engel olarak düşünülebilir. Karar verme; bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 1992). Başka bir tanıma göre karar verme; bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesidir (Güçray, 1995). Kısaca karar verme bireyin yaşadığı sıkıntıyı giderme ihtiyacı hissetmesidir. Ancak bireyin tutumu, yaşadığı sıkıntıyı gidermede önemlidir. Eğer birey, etkili kararlar verebiliyorsa bu durum yaşamından aldığı doyumun artmasına, kendini iyi hissetmesine; etkili kararlar veremiyorsa, bu durum da yaşamının zorlaşmasına ve kendini kötü hissetmesine neden olabilmektedir (Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2007).

Üniversite öğrencileri yetişkinliğe geçiş döneminde çeşitli kararlar vermektedirler. Bu süreçte bazı öğrenciler kendilerine güvenerek daha etkili karar verirken diğerleri zorluklar yaşamaktadır. Karar verme sürecinde rol alan bellek sınırları, yetersiz bilgi, düzenleme eksikliği, sezgiler ve önyargılar, kodlama süreçleri, duygu, stres ve kişiliğin boyutları gibi faktörler bulunmaktadır (Byrnes, 1998). Ayrıca bireylerin hazır olma, bilgi ve beceri gibi özellikleri de karar verme güçlükleri üzerinde etkilidir (Gati ve diğ., 1996; akt. Deniz, 2002). Karar vermede özsaygı (kendine güven), kişilerin karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgilidir (Deniz, 2004). Karar vermede özgüveni yüksek bireylerin yaşamlarından doyum sağladığı görülmüştür (Deniz, 2006). Bu doğrultuda karar vermede özsaygı da karar verme sürecinde önemli şekilde yer almaktadır. Karar verme ile ilgili bu faktörler öğrencilerin karar verme sürecini etkilemektedir.

Öz-düzenleme kavramı genel olarak bireyin kendini düzenlemesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi, kendini değerlendirmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendi hedeflerini belirlemesi, hedefe ulaşmak için strateji geliştirmesi, kendini izlemesi, kendinin farkında olması, kendi iradesini kontrol edebilmesi gibi ifadelerle açıklanmaktadır (Bandura, 1986; Baumeister,1994;Niemi, Nevgi, ve Virtanen, 2003; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; akt. Güler, 2015). Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre birey kendi davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir (Senemoğlu, 1998). Bu düzenlemeler kişisel, davranışsal ve çevresel alanlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin; sınava girecek bir öğrenci hazırlanma sürecinde bazı düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemeler sonucunda öğrenci başarılı veya başarısız olabilir. Ancak buradan aldığı dönütleri gelecek durumlarda kullanabilir (çalışma saatlerini arttırmak, çalışma tarzını değiştirmek vb.). Bunlar öğrencinin yapmış olduğu öz-düzenleme hareketleridir. Öz-düzenlemeye sahip bireyler, sorumluluğunun bilincinde olan kendi hayatını düzenleyebilen ya da kontrol edebilen başarılı insanlardır (Aydın, Keskin ve Yel, 2013). Sonuç olarak öz-düzenlemenin karar verme sürecinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme ile karar vermede özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Katılımcıların karar vermede özsaygı ve öz-düzenleme puanları nasıldır?

Katılımcıların öz-düzenleme puanları ile karar vermede özsaygı puanları arasında ilişki var mıdır?

Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri öz-düzenleme becerileri bakımından farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların karar vermede özsaygı puanları cinsiyetleri ve akademik başarıları bakımından farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öz-düzenleme puanları cinsiyetleri ve akademik başarıları bakımından farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Model

Bu çalışma, betimsel ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Bu modelde birden fazla ölçekle ölçülen değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018- 2019 öğretim yılında Marmara bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören; İngilizce, Türkçe, Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar 262 kadın ve 90 erkek olmak üzere 352 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Öz-düzenleme Ölçekleri'dir.

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. kısım: Karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru" yanıtı 2 puan, "Bazen Doğru" yanıtı 1 puan, "Doğru Değil" yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir (Deniz, 2004).

Türkçeye uyarlanan Öz-düzenleme Ölçeği, üniversite öğrencilerinin davranışsal öz-düzenleme seviyelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek; öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme olmak üzere üç alt boyut içermektedir. Elde edilen puanların; 198 ve yukarısı yüksek seviyede öz-düzenleme kapasitesini, 197-160 orta seviyede öz-düzenleme kapasitesini, 159 ve aşağısı düşük seviyede öz-düzenleme kapasitesini gösterdiği şeklinde yorumlanması önerilmektedir (Aydın, Keskin ve Yel, 2013).

Bu ölçme araçlarına ek olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler elden dağıtılarak toplanmış ve gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur.

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. kısım, karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru" yanıtı 2 puan, "Bazen Doğru" yanıtı 1 puan, "Doğru Değil" yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. Türkçeye uyarlanan Öz-düzenleme Ölçeği, üniversite öğrencilerinin davranışsal öz-düzenleme seviyelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek; öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme olmak üzere üç alt boyut içermektedir. Elde edilen puanların; 198 ve yukarısı yüksek seviyede öz-düzenleme kapasitesini, 197-160 orta seviyede öz-düzenleme kapasitesini, 159 ve aşağısı düşük seviyede öz-düzenleme kapasitesini gösterdiği şeklinde yorumlanması önerilmektedir. Bu ölçme araçlarına ek olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, kullanılan ölçme aracının normlarına göre, düşük (N=55, %15,6), orta (N=231, %65,6) ve yüksek (N=66 ,%18,8) şeklinde dağıldığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri alınabilecek en yüksek puan 12 olmak üzere; 0-4 puan %4,8 (N=17); 5-8 puan %35,7 (N=126); 9-12 puan %59,3 (N=209) şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun; öz-düzenleme puanlarının orta düzeyde olduğu, karar vermede özsaygı puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Katılımcıların, öz-düzenleme becerileri ile karar vermede özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı, pozitif orta düzey bir ilişki bulunmuştur ($r=0,52$; $p<0,05$). Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri, öz-düzenleme becerileri bakımından incelenmiştir. Karar vermede özsaygı düzeyinin öz-düzenleme becerileri bakımından farklılaştığı bulunmuştur ($F(2,349)=53,30$; $p<0,05$). Yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisi olan katılımcıların, orta ve düşük düzeydeki; orta düzeydeki katılımcıların da düşük düzeydeki katılımcılara göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri, cinsiyete göre incelenmiş ve anlamlı fark görülmüştür. ($t(262,90)=-2,15$; $p<0,05$) (Xkadın=8,52; S.Skadın=2,37) (Xerkek=9,14; S.Serkek=2,24). Buna göre, erkeklerin kadınlara göre karar vermede özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeylerinin akademik başarılarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların öz-düzenleme becerileri, akademik başarıları bakımından incelenmiş ve anlamlı fark görülmüştür. ($F(3,327)=4,04$; $p<0,05$). Not ortalaması AA olanların öz-düzenleme puanlarının, not ortalaması CB ve altındaki düzeyde olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların öz-düzenleme becerilerinin, ölçme aracının normlarına göre, düşük (N=55, %15,6), orta (N=231, %65,6) ve yüksek (N=66 ,%18,8) şeklinde dağıldığı görülmüştür. Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri alınabilecek en yüksek puan 12 olmak üzere; 0-4 puan %4,8 (N=17); 5-8 puan %35,7 (N=126); 9-12 puan %59,3 (N=209) şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun; öz-düzenleme puanlarının orta düzeyde olduğu, karar vermede özsaygı puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların, öz-düzenleme becerileri ile karar vermede özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı, pozitif orta düzey bir ilişki bulunmuştur. ($r=0,52$; $p<0,05$)

Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri, öz-düzenleme becerileri bakımından incelenmiştir.Yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisi olan katılımcıların, orta ve düşük düzeydeki; orta düzeydeki katılımcıların da düşük düzeydeki katılımcılara göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur ($F(2,349)=53,30$; $p<0,05$). .

Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeyleri, cinsiyete göre incelenmiş ve anlamlı fark görülmüştür. ($t(262,90)=-2,15$; $p<0,05$) (Xkadın=8,52; S.Skadın=2,37) (Xerkek=9,14; S.Serkek=2,24). Buna göre, erkeklerin kadınlara göre karar vermede özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların karar vermede özsaygı düzeylerinin akademik başarılarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada katılımcıların öz-düzenleme becerileri, akademik başarıları bakımından incelenmiş ve anlamlı fark görülmüştür. ($F(3,327)=4,04$; $p<0,05$). Not ortalaması AA olanların öz-düzenleme puanlarının, not ortalaması CB ve altındaki düzeyde olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öz-düzenleme, Karar Verme, Karar Vermede Özsaygı

Kaynakça

Aydın, S., Keskin, M. Ö. ve Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education,*3 (1), 24-33.

Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: A self regulation model*. USA: Earlbaum Manwah NJ.

Çolakkadıoğlu, O. ve Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde karar verme ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (26), 61-71.

Deniz, M.E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision making self-esteem, decision making style and problem solving skills of university students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 15, 23-35.

Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: an ınvestigation with turkish university students. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*. 34, 1161-1170.

Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Güçray, S. S. (1995). Karar verme davranışları ölçeğinin (KDÖ) geçerlik ve güvenirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (4), 60-68.

Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 161- 170.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası Ltd. Şti.

(25351) Evli Çiftlerin Affedemedikleri Yaşantıları

BİRSEN ŞAHAN

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eski bir geçmişe sahip olan bağışlama kavramı psikolojiden önce din ve felsefenin konusu olmuştur. Birçok ahlaki ve dini gelenekler, intikam alma, öfke duyma ve kin besleme gibi olumsuz duyguların üzerine gidilmesi gerektiğinden, bu duyguların yöneltildiği kişiye merhamet duyulması ve bağışlanması yolu ile daha olumlu duygular içine girileceğinden ve ancak bu şekilde iyileşmenin sağlanabileceğinden bahsetmektedir. Bağışlamanın psikoloji alan yazınına girmesi ise 1980'lere dayanmaktadır. Psikoloji ve psikoterapi alan yazında bağışlama kavramı bizi inciten birisine karşı duyduğumuz kızgınlığın salıverilmesi, ilişkilerin düzeltilmesi ve duygusal yaraların kapatılması olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında bağışlama sosyal içeriğinin yanı sıra psikolojik ve kişilerarası değişiklikleri de içinde barındırmaktadır.

Bağışlama ile ilgili yapılan çalışmalar bağışlama davranışının bireyin iyi olma halini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Bağışlama bireye zarar veren kişi için değil, bireyin kendisi için yapılmaktadır, çünkü nefret öfke gibi olumsuz duygular bireye fiziksel ve ruhsal olarak zarar vermektedir. Bağışlama ile birlikte birey kendi duygusunu kontrol ederek hayatının kontrolünü tekrar denetim altına alabilmektedir. Hayatını kendi kontrolü altına almak bireyin kendisine olan güvenini artıracağı gibi bozulan ilişkilerin tekrar düzeltilmesi ve ilişkilerin yeniden yapılandırılması bağışlama ile mümkün olabilmektedir.

Duygusal anlamda birbirlerine daha yakın bireyler birbirlerini kırdıklarında incinme daha fazla ve ilişkilerin eski haline döndürülmesi daha güç olmaktadır. Bu nedenle yakın ilişkilerde ortaya çıkan kırılmaların giderilmesinde bağışlama önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle evlilik gibi iki kişinin uzun süreli etkileşiminin olduğu ilişkilerde duygusal çatışmaların, gerilimlerin yaşanması olağan bir durumdur. Ancak mesele olumsuz deneyimlerin ve duyguların yaşanması değil bunların ele alınış biçimidir. Bağışlama, çiftlerin yaşadığı olumsuz deneyimlerle baş edebilmelerinde, duygusal dengenin yeniden sağlanmasında ve evliliklerinden doyum alabilmelerinde etkili olmaktadır.

Evli bireyler arasında yaşanan sorunların kronikleşmesi ve eşlerin yaşanan bir olayın etkilerinin çözülmeden sürekli gündemde olması evliliğin kalitesini düşürmektedir. Genellikle evliliklerde yaşanan sorunlarda eşlerin her ikisi de soruna katkıda bulunmaktadır. Eşler ilişkilerinde karşılıklı olarak birbirlerini incitmiş olmaktadırlar ve yıllar geçtikçe eşler arasında bariyerler oluşmaktadır. Bu kırgınlıklar ortaya çıkana, her iki birey tarafından dillendirilene kadar, ilişki tıpkı bir iltihabın altında kalmış gibi zehirlenmektedir. Bu durum aile üyelerini de olumsuz etkileyerek aile üyeleri arasında işlevsel olmayan örüntüler gelişmesine neden olabilmektedir. Çift ilişkilerinde bağışlama, ilişkiyi düzeltmeyi ve incinmiş duyguların iyileştirilmesini sağlar. Bu gibi durumlarda, her bir kırgınlığın ortaya çıkartılması ve her bir eşin olaya birbirinin gözünden bakması için süreç çok güç ve yavaş ilerleyebilmektedir. Gerçek bir bağışlama aktif bir süreçtir ve incinme ya da haksızlığın derinliği ya da eşler arasındaki ilişkinin niteliği değişmeye başladığı zaman tam anlamıyla bağışlama gerçekleşecektir.

Bağışlanması gereken bir olay yaşadığını düşünen bireyler yaşanılan olay karşısında travmatik strese karşı verdiği doğal bir tepkiyle paralel tepkiler vermektedir. Birey öncelikle ilk etkiye bir tepki ortaya koyar, ikinci olarak olaya bir anlam yükler, son olarak da kendisini yeni duruma karşı ayarlar ve ileriye dönük hareket etmeye başlar. Her ne kadar travmatik stres durumlarına verilen tepki ile bağışlama arasında benzerlik bulunsa da bağışlama travmatik bir olaya verilen tepki değildir. Bağışlamanın kişilerarası doğası nedeniyle, ilişkisinde sorun yaşayan bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal dünyasında zorlanmalar, bozulmalar meydana gelmesi olasıdır. Yaşanan çatışmaların geçmişte iz bırakmadan çözüme kavuşması, sağlıklı çözüm yolları bulunması eşlerin yaşam doyumlarını ve hayat kalitelerini olumlu etkileyecektir. Bu açıdan ele alındığında bağışlama sorunların çözümünü ve evliliklerin daha doyum verici bir biçimde sürmesi açısından gereklidir. Evlilik yalnızca ekonomik işlevleri olan bir kurum değildir ve birçok biyolojik, sosyolojik, psikolojik değişkeni içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda eşler arasında yaşanan ve bağışlamakta zorlandıkları anılarının belirlenmesi, bağışlayamadıkları bu durum karşısında eşleri ile olan ilişkilerinin nasıl etkilendiği, bu durumla nasıl baş ettiklerinin anlaşılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Evli çiftlerin hayatlarını ve ilişkilerini olumsuz olarak etkileyen, birbirlerini affetmekte zorlandıkları yaşantılarının neler olduğunun, bu olayın üstesinden gelmek için neler yaptıklarının ve birbirlerine nasıl tepki verdiklerinin anlaşılması amacıyla yapılan bu araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) çalışması deseni kullanılırken, nicel boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden korelasyonel-ilişkisel yöntem kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç genelleme yapmak değil, var olan durumları belirlenmeye çalışmaktır. İlişkisel araştırma yönteminde ise iki veya daha fazla

değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve olası sonuçların tahmin edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada elde edilecek veriler bir form aracılığıyla evli çiftlere uygulanmıştır. Veri toplanacak olan form içerisinde, katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, çalışma durumu, çocuk sayısı, evlilik süresi), eşlerini affetmekte zorlandıkları yaşantılarının olup olmadığını belirlemek amacıyla sorular (eşlerini affetmekte zorlandıkları bir yaşantılarının olup olmadığı, varsa eğer ne olduğu, ne zaman gerçekleştiği, bu durumla nasıl baş ettikleri, bu yaşantılarının evlilik ilişkilerini nasıl etkilediği ve eşler arasında bir sorun yaşandığında bireylerin eşlerine nasıl tepki verdikleri) ve Evlilik Yaşamı Ölçeği yer almaktadır. Nitel olarak elde edilen yanıtlar elektronik ortama aktarıldıktan sonra metinler içerik analizi ile analiz edilmiş ve frekans değerleri verilmiştir. Nicel olarak elde edilen veriler ise, kadın ve erkek katılımcılar ile eşini affedemediği bir yaşantı geçiren ve affedecek bir durum yaşamadığını belirten katılımcılar arasında evlilik doyumu açısından anlamlı farklılık olup olmadığı t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada eşlerini affedemediğini belirten bireylerin bazıları eşleri ile evliliklerinin ilk yıllarında sorun yaşadığını bunun genellikle kendi köken ailelerinden ayrılarak yeni çekirdek ailelerine alışmakta zorlanmaları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Katılımcılardan bir kısmı ise evliliğe hazırlık aşamalarında köken aileler arasında yaşanan çatışmalar nedeniyle zor dönemler geçirdiğini, eşlerini ebeveynlerine engel olmamaları ve çatışmayı durdurmamaları nedeniyle affedemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ve eşleri tarafından aldatıldığını belirten kadın katılımcılardan bir kısmı yaşadıkları durumu hala kabullenemediğini belirtmektedir. Bazı katılımcılar ise eşlerinin, kendisini yapmadığı bir davranış nedeniyle suçlamasından dolayı bazıları da özel günleri unutması nedeniyle affedemediğini belirtmektedir. Katılımcılar duygularının incindiği bir durumla karşılaştıklarında genellikle eşlerine küstüklerini, yaşanan olayı gündemden düşürmeyerek tekrar tekrar hatırlattığını, bazıları ise bağırıp çağırdığını belirtmiştir. Eşlerini affetmekte zorlandığı bir yaşantı geçirdiğini belirten katılımcılar ile böyle bir yaşantı geçirmeyen katılımcıların evlilik doyumları arasında anlamlı fark beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : evli çiftlerde affedememe, çift ilişkisi, evlilik doyumu

Kaynakça

Butlerf, M. H., Dahlin, S. K., & Fife, S. T. (2002). “Languaging” factors affecting clients’ acceptance of forgiveness intervention in marital therapy. *Journal of Merital and Family Therapy, 28*(3), 285-289.

Cooper, J., & Gilbert, M. (2004). The role of forgiveness in working with couples. In C. Ransley and T. Spy (Eds.), *Forgiveness and the healing process A central therapeutic concern* (pp. 69-85). NY: Brunner-Rutledge.

Cordova, J., Cautilli, J., Simon, C., & Sabag, R. A. (2006). Behavior analysis of forgiveness in couples therapy. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, *2*(2), 192-214.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayınlanmıştır).

DiBlasio, F. A. (1998). The use of a decision-based forgiveness intervention within intergenerational family therapy. *Journal of Family Therapy*, *20*, 77–94.

Diblasio, F. A., & Proctor, J. H. (1993). Therapists and the clinical use of forgiveness. *The American Journal of Family Psychotherapy, 21*(2), 175-184.

Gordon, K., & Baucom, D. (1998). Understanding betrayals in marriage: a synthesized model of forgiveness. *Family Process, 37*(4), 425–540.

Enright, R., Freedman, S., & Rique, J. (1998) The psychology of interpersonal forgiveness. In R.D. Enright and J. North (Eds.) *Exploring Forgiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Greenberg, L., Warwar, S. H., & Malcolm, W. M. (2008). Differential effects of emotion-focused therapy and psychoeducation in facilitating forgiveness and letting go of emotional injuries. *Journal of Counseling Psychology*, *55*(2), 185–196.

Hargrave, T., & Sells, J. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy, 23*(1), 41–6.

Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy, 23*(4), 369-384.

Hill, E. W. (2010). Discovering forgiveness through empathy: Implications for couple and family therapy. *Journal of Family Therapy*, *32*, 169–185.

Legaree, T. A., Turner, J., & Lollis, S. (2007). Forgiveness and therapy: A critical review of conceptualizations, practices, and values found in the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*, *33*(2), 192-213.

Murray, R. (2002). Forgiveness as a therapeutic option. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 10*(3), 315–21.

Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. (2005). Marital quality, forgiveness, empathy, and rumination: A longitudinal analysis. *Society for Personality and Social Psychology, 31*(3), 368-378.

Ransley, C. (2004a). Forgiveness: Themes and issues. In C. Ransley and T. Spy (Eds.), *Forgiveness and the Healing Process A Central Therapeutic Concern* (pp. 10-32). NY: Brunner-Rutledge

Ransley, C. (2004b). Be cautious about forgiveness. In C. Ransley and T. Spy (Eds.), *Forgiveness and the Healing Process A Central Therapeutic Concern* (pp. 51-68). NY: Brunner-Rutledge

Spy, T. (2004). Christianity, therapy and forgiveness. In C. Ransley and T. Spy (Eds.), *Forgiveness and the Healing Process A Central Therapeutic Concern* (pp. 34-50). NY: Brunner-Rutledge.

Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşamı ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 1-7.

Worthington, E., & DiBlasio, F. (1990). Promoting mutual forgiveness within the fractured relationship. *Psychotherapy, 27*(2), 219–23.

(25374) Üniversite Öğrencilerinin "Annelik Mitleri"

ÖZLEM HASKAN AVCI

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada, gençlerin, annelik kavramına ilişkin mitleri ve annelik kavramına yükledikleri anlamların ele alınması amaçlanmaktadır. Annelik, yalnızca fizyolojik bir süreç olmaktan öte, toplumsal cinsiyet bağlamında kadına yüklenen rolleri de içine alan bir kavramdır. Dolayısıyla toplumsal bir kavramdır ve bir toplumdan başka bir topluma, hatta aynı toplumda alt kültürler arasında dahi farklılık gösterir. Yine, tarihin farklı dönemlerinde anneliğe yüklenen anlamların değişime uğradığı görülebilir. Türkiye'de anneliğin yüksek bir beklenti alanını oluşturduğu; anneliğin yüceltilerek kutsandığı gözlenmektedir. Annelik bir yandan bir statü alanını oluştururken, bir yandan da baskı aracına dönüşebilmektedir. Örneğin, “annelerin her zaman daha iyisini bildiği” varsayılır; toplumumuzda anne olan bir eğitimci anne olmayandan üstün tutulabilir; öte yandan, toplumun kimi kesimlerinde kadın anne olduktan sonra kısıtlanabilir; annelik rolüne uygun bulunmayan davranışları ayıklaması beklenebilir. Sever'e (2015) göre, kadınlar da toplumun bir parçası olduklarına göre, toplumdaki bu değerlendirme sürecinin tamamen kadınların katılımı dışında gerçekleştiğini söylemek gerçekçi olmaz. Toplumsal norm ve değerler çerçevesinde, kadınlar da kendilerini ve diğer kadınları annelik üzerinden tanımlayan refleksler geliştirebilir; hatta sahip oldukları toplumsal statü, görüş ve siyasi duruşlarına göre anneliği yücelten söyleme katılabilir veya anneliği sıradan/aşağı gören gruba dâhil olabilirler.

Anneliğin kutsallaştırılması ödüllendirici bir süreç gibi görünürken; bir yandan anne adaylarını ve anneleri büyük bir beklentinin hedefi haline getirmekte; bir yandan da anne olmayı istemeyen, tercih etmeyen kadınları baskı altına alabilmektedir. Türkdoğan’a (2013) göre, annelik bir yandan birçok kadının tabii olarak isteyebileceği bir duygu ve rol durumu iken, bunu istemeyecek kadınları görmezden gelen toplum, her alanda olduğu gibi annelik duygu ve yaşantısını toplumun geçirdiği siyasi, sosyal, kültürel sonuçlarla beraber değerlendirir. Farklı zamanlarda farklı anlamlar yüklenen “annelik” rolleri ortaya çıkar. (Türkdoğan, 2013). Öğrenilmiş bu roller çerçevesinde annelik, biyolojik yapısıyla ilgili olarak kadının doğasına uygun bir rol iken, toplumsal dayatma ile ortaya çıkan annelik miti Badinter’in (2011)“Annelik içgüdüsünü ve dayattığı davranışları daima canlı tutmak anneliğin en büyük düşmanı mıdır?” sorusunu akıllara getirmektedir. Coward da (1995) anneliğin, kadınların nasıl olmaları ve neyi başarmaları gerektiğine ilişkin katı bir reçete olduğunu belirtmektedir. Günümüz toplumunda kadın kimliğinin algılanışında “çocuk” hâlâ önemli bir kriter olarak öne çıkmaktadır. Kadınların anne yahut gönüllü çocuksuz olmayı seçişi, ona atfedilecek bir karşıt sıfatlar dizisini de – fedakâr/bencil, makbul/marjinal, kutsal/değersiz- beraberinde getirmektedir (Sever, 2015).

Anneliğin kutsanması anne-evlat ilişkisinde her türlü çatışma için annelere bir dokunulmazlık alanı oluşmasına da neden olabilmektedir. Türkiye toplumunda, “anneye vefa borcu” yoğun hissedilir. Anneden fedakar olması beklenir ve bu fedakarlıklar karşısında anneye boyun eğilebilir. Bu gibi gözlemlerin somut anlamda ele alınabilmesi için, bu çalışmada gençlerin anneliğe nasıl bir anlam yükledikleri incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın katılımcıları üniversite öğrencileridir. Minimum 10, maksimum 15 üniversite öğrencisiyle odak grup görüşmesi yapılması planlanmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde, yaş, cinsiyet, bölüm, doğup büyüdüğü bölge gibi özellikler bakımından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Farklı nitelikleri olan öğrencilerin görüşleri yoluyla nitel araştırmaya özgü sınırlılıklar azaltılmaya çalışacaktır. Öğrencilerden demografik nitelikleri konusunda ayrıntılı bilgi alınacaktır. Odak grup görüşmesinde, öğrenciler, doğru yanıtların olmadığı ve herkesin fikrinin değerli olduğu yönünde motive edilerek; beraber bir kavram üzerine tartışma konusunda cesaretlendirilecektir. Görüşme öncesinde annelik mitlerine ilişkin yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulacaktır. Görüşme formuyla ilgili toplumsal cinsiyet konusunda çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınacaktır. Formda demografik bilgileri edinmeye yönelik soruların yanı sıra açık uçlu sorular yer alacaktır. Görüşmede bu form kullanılarak öğrencilere, "Annelik sizin için nasıl bir anlam ifade eder?" ve "İyi bir anne sizce nasıl olmalıdır?" soruları sorulacaktır. Görüşmenin içeriğine göre, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesine yardımcı olabilecek sorular eklenebilecektir. Öğrencilerin varsa kalıp yargılarını, sosyal kabul hatasına düşmeden ifade edebilmeleri sağlanacaktır. Öğrencilerin yanıtları izinleri ile kayıt altına alınarak bilgisayar ortamına aktarılacaktır ve öğrencilerin teyit etmesi sağlanacaktır. Verilen yanıtlar içerik analizi ile incelenecektir.İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff 1980). İçerik analizi yoluyla kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılacaktır. İçerik analizi yoluyla ulaşılan temalar uzman görüşüne sunularak öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılacaktır. Düzenlemeler sonrasında ulaşılan temalar betimleyici istatistik yoluyla ele alınarak raporlaştırılacaktır.

Bu çalışmada, gençlerin, annelik kavramına ilişkin mitleri ve annelik kavramına yükledikleri anlamların ele alınması amaçlanmaktadır. Annelik, yalnızca fizyolojik bir süreç olmaktan öte, toplumsal cinsiyet bağlamında kadına yüklenen rolleri de içine alan bir kavramdır. Dolayısıyla toplumsal bir kavramdır ve bir toplumdan başka bir topluma, hatta aynı toplumda alt kültürler arasında dahi farklılık gösterir. Yine, tarihin farklı dönemlerinde anneliğe yüklenen anlamların değişime uğradığı görülebilir. Türkiye'de anneliğin yüksek bir beklenti alanını oluşturduğu; anneliğin yüceltilerek kutsandığı gözlenmektedir. Annelik bir yandan bir statü alanını oluştururken, bir yandan da baskı aracına dönüşebilmektedir. Örneğin, "annelerin her zaman daha iyisini bildiği" varsayılır; toplumumuzda anne olan bir eğitimci anne olmayandan üstün tutulabilir; öte yandan, toplumun kimi kesimlerinde kadın anne olduktan sonra kısıtlanabilir; annelik rolüne uygun bulunmayan davranışları ayıklaması beklenebilir. Sever'e (2015) göre, kadınlar da toplumun bir parçası olduklarına göre, toplumdaki bu değerlendirme sürecinin tamamen kadınların katılımı dışında gerçekleştiğini söylemek gerçekçi olmaz. Toplumsal norm ve değerler çerçevesinde, kadınlar da kendilerini ve diğer kadınları annelik üzerinden tanımlayan refleksler geliştirebilir; hatta sahip oldukları toplumsal statü, görüş ve siyasi duruşlarına göre anneliği yücelten söyleme katılabilir veya anneliği sıradan/aşağı gören gruba dâhil olabilirler.

Anneliğin kutsallaştırılması ödüllendirici bir süreç gibi görünürken; bir yandan anne adaylarını ve anneleri büyük bir beklentinin hedefi haline getirmekte; bir yandan da anne olmayı istemeyen, tercih etmeyen kadınları baskı altına alabilmektedir. Türkdoğan'a (2013) göre, annelik bir yandan birçok kadının tabii olarak isteyebileceği bir duygu ve rol durumu iken, bunu istemeyecek kadınları görmezden gelen toplum, her alanda olduğu gibi annelik duygu ve yaşantısını toplumun geçirdiği siyasi, sosyal, kültürel sonuçlarla beraber değerlendirir. Farklı zamanlarda farklı anlamlar yüklenen "annelik" rolleri ortaya çıkar. (Türkdoğan, 2013). Öğrenilmiş bu roller çerçevesinde annelik, biyolojik yapısıyla ilgili olarak kadının doğasına uygun bir rol iken, toplumsal dayatma ile ortaya çıkan annelik miti Badinter'in (2011)"Annelik içgüdüsünü ve dayattığı davranışları daima canlı tutmak anneliğin en büyük düşmanı mıdır?" sorusunu akıllara getirmektedir. Coward da (1995) anneliğin, kadınların nasıl olmaları ve neyi başarmaları gerektiğine ilişkin katı bir reçete olduğunu belirtmektedir. Günümüz toplumunda kadın kimliğinin algılanışında "çocuk" hâlâ önemli bir kriter olarak öne çıkmaktadır. Kadınların anne yahut gönüllü çocuksuz olmayı seçişi, ona atfedilecek bir karşıt sıfatlar dizisini de – fedakâr/bencil, makbul/marjinal, kutsal/değersiz- beraberinde getirmektedir (Sever, 2015).

Anneliğin kutsanması anne-evlat ilişkisinde her türlü çatışma için annelere bir dokunulmazlık alanı oluşmasına da neden olabilmektedir. Türkiye toplumunda, "anneye vefa borcu" yoğun hissedilir. Anneden fedakar olması beklenir ve bu fedakarlıklar karşısında anneye boyun eğilebilir. Bu gibi gözlemlerin somut anlamda ele alınabilmesi için, bu çalışmada gençlerin anneliğe nasıl bir anlam yükledikleri incelenecektir.

Araştırmanın katılımcıları üniversite öğrencileridir. Minimum 10, maksimum 15 üniversite öğrencisiyle odak grup görüşmesi yapılması planlanmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde, yaş, cinsiyet, bölüm, doğup büyüdüğü bölge gibi özellikler bakımından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Farklı nitelikleri olan öğrencilerin görüşleri yoluyla nitel araştırmaya özgü sınırlılıklar azaltılmaya çalışacaktır. Öğrencilerden demografik nitelikleri konusunda ayrıntılı bilgi alınacaktır. Odak grup görüşmesinde, öğrenciler, doğru yanıtların olmadığı ve herkesin fikrinin değerli olduğu yönünde motive edilerek; beraber bir kavram üzerine tartışma konusunda cesaretlendirilecektir. Görüşme öncesinde annelik mitlerine ilişkin yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulacaktır. Görüşme formuyla ilgili toplumsal cinsiyet konusunda çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınacaktır. Formda demografik bilgileri edinmeye yönelik soruların yanı sıra açık uçlu sorular yer alacaktır. Görüşmede bu form kullanılarak öğrencilere, "Annelik sizin için nasıl bir anlam ifade eder?" ve "İyi bir anne sizce nasıl olmalıdır?" soruları sorulacaktır. Görüşmenin içeriğine göre, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesine yardımcı olabilecek sorular eklenebilecektir. Öğrencilerin varsa kalıp yargılarını, sosyal kabul hatasına düşmeden ifade edebilmeleri sağlanacaktır. Öğrencilerin yanıtları izinleri ile kayıt altına alınarak bilgisayar ortamına aktarılacaktır ve öğrencilerin teyit etmesi sağlanacaktır. Verilen yanıtlar içerik analizi ile incelenecektir.İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff 1980). İçerik analizi yoluyla kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılacaktır. İçerik analizi yoluyla ulaşılan temalar uzman görüşüne sunularak öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılacaktır. Düzenlemeler sonrasında ulaşılan temalar betimleyici istatistik yoluyla ele alınarak raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, gençlerin "annelik mitlerinin" belirlenmesi, gençlerin anneliğe yükledikleri anlamların ele alınması hedeflenmektedir. Katılımcıların varsa kalıp yargılarını açıkça ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Toplumlar sosyal kalıtım sürecinde, zaman içinde oluşturduğu kalıp düşünceleri ve yargıları yeni kuşaklara aktarır. Büyüme sürecinde çocuklar ve gençler içinde büyüdükleri kültüre göre bir kadının ve erkeğin neleri yapması ve neleri yapmaması gerektiğini öğrenmiş olurlar. Ancak bu süreçte öğrendikleri ve benimsedikleri birçok şey rasyonel olmayabilmektedir. Annelik de öğrenilen ve iyi anne-kötü anne ayrımı üzerinden aktarılan, kalıp yargı oluşturmaya açık bir kavramdır. Annelik kavramıyla ilgili kalıplaşmış yargıların ortaya konması ile benzer çalışmalara kaynak oluşturulması beklenmektedir. Anneliğe ilişkin mitlerin toplumsal cinsiyet ışığında tartışılması ve önerilerde bulunması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Annelik, mitler, annelik mitleri

Kaynakça

Badinter E. (2011). *Kadınlık mı, Annelik mi?*. Çev. A. Ekmekçi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Coward,R. (1995). *Şu Hain Kalplerimiz*. Çev. A. Bora, A. Emre. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Grix, J. (2010). *The Foundations of Research*. London: Palgrave Macmillan.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Methodology*, Sage, Beverly Hills.

Sever, M. (2015). "Kadınlık, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid üzerinden bir karşılaştırmalı okuma çalışması" *Fe Dergi*, 2: 72-86.

Türkdoğan, Ö. (2013). Ana Akım Medyada Annelik Miti. *Kadın Araştırmaları* 2 (13): 35-59.

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

(25397) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumları

ÖZLEM HASKAN AVCI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA ÇİVAN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite yılları bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sağlarken pek çok sorunla da başa çıkmak zorunda oldukları bir dönemdir. Eğer eğitim ve meslek yaşamı bir ruh sağlığı problemi tarafından kesintiye uğrarsa bütün bu dönemin avantajları birer dezavantaja dönüşebilmektedir (Atak ve Çok, 2010). Üniversite öğrencilerinin bu evrede pek çok farklı problem alanıyla baş etmesi gerekmektedir. Bir birey olarak yaşamını idame ettirebilmesinin yanında belirli bir sosyal çevre kurması ve aynı zamanda akademik açıdan da başarılı olması beklenir (Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve Terzi, 2012). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik literatürde çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bunlardan bazılarında; ''Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak akademik ve mesleki, depresyon ve sosyal uyum problemlerinin olduğu'' ifade edilmiştir (Ayaydın ve Özbay, 2003). Ayrıca ''üniversite öğrencileri, kimlik arayışına girme ve kendi yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir girişimde bulunmaktadırlar. Yakın ilişki kurma ihtiyacı ve evlilik kararı alma ile ilgili de problem yaşamaktadırlar (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Uluslararasıliteratüre bakıldığında ise üniversite öğrencilerinin yaşadığı problem arasında çoğunlukla kişisel; gelişimsel problemler, kimlik çatışması, madde kullanımı ile ilgili problemler, psikolojik ve fiziksel sağlık problemleri ve ekonomik problemler yer almaktadır. Sosyal alanda ise ailevi problemler ağırlıktadır. Mesleki ve akademik alanda; başarısızlık korkuları, meslek seçimi ile ilgili problemler, kariyer gelişimi ve gelecek kaygısı problemleri sıklıkla görülmektedir (Horensatin, 1976; Kitrow, 2003; Schweitzer, 1996). Bireyler bu problemlerini çözmek için bazen yakın çevreden bazen de bir profesyonel çevreden yardım alma yoluna gidebilmektedir. Yardım arama davranışı, bireylerin başa çıkamadığı problemleri çözebilmek amacıyla profesyonel (formal kaynak) ya da profesyonel olmayan (informal kaynak) bireylerden yardım istemesidir. Formal yardım arayışı, bireylerin belli başlı problem alanlarında, örneğin kişilerarası ilişkiler, depresyon, mesleki ve sosyal problemler, aileye yönelik problemler, bir uzmandan yardım almasıdır. Bu uzmanlık alanında psikologlar, psikiyatrlar, psikolojik danışmanlar ve psikoterapistler gibi belirli bir eğitimden geçmiş ve bu ünvanı almaya hak kazanmış kişiler yer almaktadır (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Diğer yandan informal yardım arayışı ise daha çok aile ve arkadaş gibi kişilere başvurularak onların kişisel tavsiyelerinin alınması ile ortaya çıkmaktadır (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Bireylerin çözemeyecekleri bir problemle karşılaştıklarında diğerlerinden yardım istemeleri onların ruh sağlığının olumlu bir şekilde gelişmesine olanak vermektedir (Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011). Bireylerin ruhsal bir problemle ilgili bir uzmandan psikolojik yardım almayı düşünmekte etkili olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok farklı etken işin içine girmektedir (Atkinson, 2007). Bu değişkenler ise bireylerin yardım almaya yönelik tutumlarını oluşturmaktadır (Türküm, 2001). Toplum sağlığı çalışmalarında, sağlığın korunması ve geliştirilmesinde profesyonel yardım arayışı kritik bir unsur olup bu konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde psikolojik yardım arama ile ilgili çalışmalar, yardım arama yolları, yardım arama nedenleri (Arslantaş, 2005) ve damgalanma korkusu (Topkaya, 2014; Vogel, Wade, Wester, Larson ve Hackler, 2007) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, PDR Lisans öğrencilerinin yardım alma tutumlarını etkileyen değişkenler ele alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, katılımcıların demografik değişkenlerinin yardım alma tutumlarına etkisi pek çok kez ele alınmış olmasına rağmen PDR öğrencilerinin yardım alma tutumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmada, PDR öğrencilerinin yaş, cinsiyet gibi kişisel nitelikleri ile yakın çevrelerindeki bireylerin psikolojik yardım alma deneyimlerine sahip olup olmamaları, eğer sahiplerse bu yardımın türü ve süresi gibi değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Katılımcıların PDR mesleğinde öğrenim görmekten memnuniyet düzeyleri de ele alınan diğer değişkenlerdir.

Araştırma Yöntemi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programında okuyan öğrencilerin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarını ele almayı hedefleyen bu araştırma niceldir. Demografik niteliklere ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından 28 maddelik kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetine, sınıf düzeyine, yaşına, kardeş sayısına, anne ve babanın sağ olma-çalışma ve bir arada yaşayıp yaşamama durumlarına, katılımcıların algılanan ekonomik durumlarına, genel not ortalamalarına, katılımcıların ve ailelerinin daha önce psikolojik danışma yardımı alıp almama durumlarına ve eğer almışlarsa bu yardımın süresine ve türüne, katılımcıların yakın çevrelerinde PDR eğitimi alan veya almış kişilerin varlığına, katılımcıların ailelerinin Türkiye'nin hangi coğrafi bölgesinde yaşadığına, katılımcıların barınma durumlarına, PDR bölümünü seçerken kendi istekleri ile olup olmadığına, kendisini seçtiği meslek için uygun bulup bulmama, bölümden memnuniyet durumlarına ve daha önce psikolojik yardım vermeye dayalı uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Ayrıca Topkaya (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan **"**Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form (PYAİTÖ-KF)**"** kullanılmıştır. Araştırma gereği uygulama öncesinde etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yürütüldüğü 2018/2019 öğretim yılında İzmir ve Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarında öğrenim gören 397 (314 kadın ve 83 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Gönüllü olan öğrencilere öncelikle nicel veri toplama araçları uygulanmış ve toplanan veriler

uygun yanıtlanıp yanıtlanmadığı bakımından kontrol edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS paket programı aracılığıyla Çift Yönlü Anova ile analiz edilecektir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilecektir. Anova sonuçları doğrultusunda ulaşılan bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak önerilerde bulunulacaktır.

Üniversite yılları bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sağlarken pek çok sorunla da başa çıkmak zorunda oldukları bir dönemdir. Eğer eğitim ve meslek yaşamı bir ruh sağlığı problemi tarafından kesintiye uğrarsa bütün bu dönemin avantajları birer dezavantaja dönüşebilmektedir (Atak ve Çok, 2010). Üniversite öğrencilerinin bu evrede pek çok farklı problem alanıyla baş etmesi gerekmektedir. Bir birey olarak yaşamını idame ettirebilmesinin yanında belirli bir sosyal çevre kurması ve aynı zamanda akademik açıdan da başarılı olması beklenir (Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve Terzi, 2012). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik literatürde çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bunlardan bazılarında; ‘’Türkiye’de üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak akademik ve mesleki, depresyon ve sosyal uyum problemlerinin olduğu’’ ifade edilmiştir (Ayaydın ve Özbay, 2003). Ayrıca ‘’üniversite öğrencileri, kimlik arayışına girme ve kendi yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir girişimde bulunmaktadırlar. Yakın ilişki kurma ihtiyacı ve evlilik kararı alma ile ilgili de problem yaşamaktadırlar (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Uluslararasıliteratüre bakıldığında ise üniversite öğrencilerinin yaşadığı problem arasında çoğunlukla kişisel; gelişimsel problemler, kimlik çatışması, madde kullanımı ile ilgili problemler, psikolojik ve fiziksel sağlık problemleri ve ekonomik problemler yer almaktadır. Sosyal alanda ise ailevi problemler ağırlıktadır. Mesleki ve akademik alanda; başarısızlık korkuları, meslek seçimi ile ilgili problemler, kariyer gelişimi ve gelecek kaygısı problemleri sıklıkla görülmektedir (Horensatin, 1976; Kitrow, 2003; Schweitzer, 1996). Bireyler bu problemlerini çözmek için bazen yakın çevreden bazen de bir profesyonel çevreden yardım alma yoluna gidebilmektedir. Yardım arama davranışı, bireylerin başa çıkamadığı problemleri çözebilmek amacıyla profesyonel (formal kaynak) ya da profesyonel olmayan (informal kaynak) bireylerden yardım istemesidir. Formal yardım arayışı, bireylerin belli başlı problem alanlarında, örneğin kişilerarası ilişkiler, depresyon, mesleki ve sosyal problemler, aileye yönelik problemler, bir uzmandan yardım almasıdır. Bu uzmanlık alanında psikologlar, psikiyatrlar, psikolojik danışmanlar ve psikoterapistler gibi belirli bir eğitimden geçmiş ve bu ünvanı almaya hak kazanmış kişiler yer almaktadır (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Diğer yandan informal yardım arayışı ise daha çok aile ve arkadaş gibi kişilere başvurularak onların kişisel tavsiyelerinin alınması ile ortaya çıkmaktadır (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Bireylerin çözemeyecekleri bir problemle karşılaştıklarında diğerlerinden yardım istemeleri onların ruh sağlığının olumlu bir şekilde gelişmesine olanak vermektedir (Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011). Bireylerin ruhsal bir problemle ilgili bir uzmandan psikolojik yardım almayı düşünmekte etkili olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok farklı etken işin içine girmektedir (Atkinson, 2007). Bu değişkenler ise bireylerin yardım almaya yönelik tutumlarını oluşturmaktadır (Türküm, 2001). Toplum sağlığı çalışmalarında, sağlığın korunması ve geliştirilmesinde profesyonel yardım arayışı kritik bir unsur olup bu konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde psikolojik yardım arama ile ilgili çalışmalar, yardım arama yolları, yardım arama nedenleri (Arslantaş, 2005) ve damgalanma korkusu (Topkaya, 2014; Vogel, Wade, Wester, Larson ve Hackler, 2007) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, PDR Lisans öğrencilerinin yardım alma tutumlarını etkileyen değişkenler ele alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, katılımcıların demografik değişkenlerinin yardım alma tutumlarına etkisi pek çok kez ele alınmış olmasına rağmen PDR öğrencilerinin yardım alma tutumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmada, PDR öğrencilerinin yaş, cinsiyet gibi kişisel nitelikleri ile yakın çevrelerindeki bireylerin psikolojik yardım alma deneyimlerine sahip olup olmamaları, eğer sahiplerse bu yardımın türü ve süresi gibi değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Katılımcıların PDR mesleğinde öğrenim görmekten memnuniyet düzeyleri de ele alınan diğer değişkenlerdir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programında okuyan öğrencilerin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarını ele almayı hedefleyen bu araştırma niceldir. Demografik niteliklere ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından 28 maddelik kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetine, sınıf düzeyine, yaşına, kardeş sayısına, anne ve babanın sağ olma-çalışma ve bir arada yaşayıp yaşamama durumlarına, katılımcıların algılanan ekonomik durumlarına, genel not ortalamalarına, katılımcıların ve ailelerinin daha önce psikolojik danışma yardımı alıp almama durumlarına ve eğer almışlarsa bu yardımın süresine ve türüne, katılımcıların yakın çevrelerinde PDR eğitimi alan veya almış kişilerin varlığına, katılımcıların ailelerinin Türkiye’nin hangi coğrafi bölgesinde yaşadığına, katılımcıların barınma durumlarına, PDR bölümünü seçerken kendi istekleri ile olup olmadığına, kendisini seçtiği meslek için uygun bulup bulmama, bölümden memnuniyet durumlarına ve daha önce psikolojik yardım vermeye dayalı uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Ayrıca Topkaya (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan **“**Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form (PYAİTÖ-KF)**”** kullanılmıştır. Araştırma gereği uygulama öncesinde etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yürütüldüğü 2018/2019 öğretim yılında İzmir ve Ankara’da bulunan devlet üniversitelerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarında öğrenim gören 397 (314 kadın ve 83 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Gönüllü olan öğrencilere öncelikle nicel veri toplama araçları uygulanmış ve toplanan veriler uygun yanıtlanıp yanıtlanmadığı bakımından kontrol edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS paket programı aracılığıyla Çift Yönlü Anova ile analiz edilecektir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilecektir. Anova sonuçları doğrultusunda ulaşılan bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının araştırıldığı bu araştırmada psikolojik yardım alma tutumlarının belirli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin daha önce yardım almış olmalarının veya aile üyelerinden bazılarının daha önce psikolojik yardım almış olmalarının katılımcıların psikolojik yardım alma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olacağı beklenmektedir. Katılımcıların psikolojik yardım vermeye dayalı bir uygulama yapmış olmalarının da onların psikolojik yardım alma tutumları üzerinde bir etkisi olacağı beklenmektedir. Ele alınan değişkenlerin psikolojik yardım arama tutumu üzerindeki etkisi belirlenerek, PDR mesleğini seçmiş, yardım vermeye gönüllü bireylerin yardım arama tutumlarının ele alınması yoluyla literatüre katkıda bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik yardım alma, psikolojik yardım arama, yardım arama tutumu, psikolojik danışma ve rehberlik

Kaynakça

Arslantaş, H. (2005). Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Arslantaş, H.,Dereboy, F., Aştı, N. ve Pektekin, Ç. (2011).“Yetişkinlerde Profesyonel Psikolojik Yardım Arama Tutumu ve Bunu Etkileyen Etmenler.”*ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 12*(1), 17 – 23.

Atak, H. ve Çok, F. (2010). Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17(1), 39-50.

Atkinson, N. W. (2007). Chineseand North Americancollegestudents’ attitudestowardseekingprofessionalpsychologicalhelp: Genderandethniccomparisons. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). HumboldtState Üniversitesi, California.

Ayaydın, F. S. ve Özbay, Y. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik DanışmaVe Rehberlik Kongresi’nde Sunulan Bildiri*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37* (164).

Horenstein, D. (1976). Presentingproblems of students at a universitypsychologicalclinic. *Journal of ClinicalPsychology, 32*(2), 379-384.

Kitzrow, M. A. (2003).Thementalhealthneeds of today’scollegestudents: Challengesandrecommendations. *NASPA Journal, 41*(1), 167-181.

Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılan ile problem alanları arasındaki ilişki, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 483-498.

Rickwood, D.,Deane, F. P., Wilson, C. J. ve Ciarrochi, J. (2005). Youngpeople’shelp-seekingformentalhealthproblems. *Australia e-JournalfortheAdvancement of MentalHealth, 4*(3), Supplement.

Schweitzer, R. D. (1996). Problemsandawareness of supportservicesamongstudents at an urban australianuniversity. *Journal of AmericanCollegeHealth*, 45(2), 73-77.

Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yordamada cinsiyet, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2),* 471-487.

Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1),* 1-16.

Vogel, D. L., Wade, G. N., Wester, S. R., Larson, L. ve Hackler, A. H., (2007). “Seeking help from a mental health professional: The ınfluence of one’s social network ”, *Journal of Clinical Psychology, 63*(3), 23-245.

(25399) Genç Yetişkinlerin Kişilerarası Yetkinlik ve Sosyal Medya Tutumlarında Duygusal Zekanın ve Kişiliğin Belirleyici Rolü

TUĞÇE ARICAN KÖLE
MEB

HİLAL ÇELİK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Doğası gereği toplumsal bir varlık olan insan, ilişkiler ağı içinde doğar, yaşar ve ölür (Hortaçsu, 2003). "Başkalarından bağımsız varlığını devam ettiremeyen sosyal bir varlık olarak" (Sullivan, 1953) tanımlanan insan, kendini ancak kişilerarası ilişkileri aracığıyla var eder (Collins, 2003). Bu yönüyle kişilerarası ilişkiler, insanın hayatta kalması için en temel ihtiyaçlarının (ör: korunma, çalışma, sevme-sevilme, üreyebilme ait olma) karşılandığı psikolojik bir zemindir. Sullivan'a göre (1953) gerçek ya da hayal ürünü kişilerarası bir ilişki olmadan, kişilik var olamaz. Kişilik, insanın kendini var ettiği karmaşık kişilerarası ilişkiler ağı içinde oluşur ve bu oluşum bir veya birden fazla kişiyle karşılıklı etkileşim halinde olmayı gerektirir. Sullivan'a göre (1953) insan gelişimini ve onu anlamanın tek yolu farklı kişilerarası ilişkiler ağında bireylerin nasıl davrandıklarını gözlemekten geçer (Sullivan, 1953; Burger, 2006).

Bireyin sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirebilmesi ise temel kişilerarası yetkinlik becerilerine sahip olmasını gerektirir (Buhrmester, 1990). Kişilerarası yetkinlik, "kişilerarası ilişki başlatma, ilişki sürdürme, ilişkilerde ortaya çıkan olumsuzluklarla başa çıkma, destek alma ve aynı zamanda başkalarına destek olma, sosyal ilişkilerden doyum alma gibi temel becerilerle sağlıklı ilişkiler geliştirebilme kapasitesi" olarak tanımlanır (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988).

Günlük yaşamda çok değişik şekillerde form bulan (ör: ebeveyn-çocuk, arkadaş, komşu, iş arkadaşı, vb.) kişilerarası ilişkilerin yapısı ve temel dinamikleri günümüzde giderek değişmektedir. En güçlü, en haz ve acı verici derin ilişkiler bile (ör: aile, arkadaş veya romantik ilişkiler) içinde yaşanılan çağın gereksinimlerine göre şekillenmektedir. Özelikle teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla toplum yapısının, yaşam tarzlarının, iletişimin ve kişilerarası etkileşimlerin de içeriği değişmiştir. Günümüzde kişilerarası ilişkiler özellikle gençler arasında daha çok sosyal medya kanallarıyla yürütülmektedir. Türkiye'de bir insan günde ortalama 7 saatini internette geçirmekte; bu sürenin 3 saatini ise sosyal medya platformları oluşturmaktadır (We Are Social, 2019). Bireylerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri sürenin artması, kişilerarası ilişkiler de bu platformlar üzerinden başlatılıp sürdürülmesine ön ayak olmaktadır.

Genç yetişkinlerin kişilerarası ilişkilere verdiği önem, sosyal medyanın günlük yaşam pratikleri içinde giderek yaygınlaşarak toplumsal yaşamın önemli bir parçası haline gelmesi göz önünde bulundurulduğunda bazı özellikler ön plana çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekanın ve bazı kişilik özelliklerinin kişilerarası yetkinlikte rol oynadığı görülmüştür. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerin sosyal medya üzerinden sürdürüldüğü düşünüldüğünde, bireylerin sosyal medya kullanımlarının karşılıklı etkileşimde bulunduğu birçok faktörle ilişkili olduğu görülmektedir.

Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri onların çevreleriyle kurdukları ilişkilerinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde dışadönüklük, nevrotiklik ve uyumluluk kişilik özelliklerinin kişilerarası ilişkilerin niteliği ve niceliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yüksek dışadönüklük ve düşük nevrotiklik puanları kişilerarası ilişkilerin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, dışadönüklük eğilimi yüksek bireylerin kişilerarası etkileşimleri daha olumlu deneyimler olarak algıladığı görülmektedir. Aynı zamanda uyumluluk düzeyinin yüksek olması, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmakta ve olumlu kişilerarası ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır (Jenkins-Guarnieri, 2013).

Duygusal zeka ile ifade edilen, duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi ve iletilmesi (Salovey & Mayer, 1990) yani duygusal zekayı oluşturan beceriler, kişilerarası ilişkilerde hassas ve kritik bir yetenek alanı olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde toplumsal yapıda iletişimi arttıracak ve etkili ilişki ağı kurabilecek önemli bir etken olarak düşünülen duygusal zeka, her tür ilişki düzeyinde (örn: ebeveyn-çocuk, işveren-işçi, müşteri-çalışan gibi) gerekli bir olgu haline gelmiştir.

Kişilik ve duygusal zeka özelliklerinin, sosyal etkileşime ilişkin motivasyon ve davranışı etkilediği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada kişilerarası ilişkilerin yeni bir boyut kazandığı günümüzde genç yetişkinlerin kişilik ve duygusal zeka özelliklerinin kişilerarası yetkinlik ve sosyal medya tutumları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama türünde (Karasar, 2004) bir çalışmadır. Çalışmada değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla Eş-amanlı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yolu ile oluşturulan 368'i kadın, 113'ü de erkek

olmak üzere toplam 481 genç yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 35 yaş arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları ise 22.63 olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 44 maddelik Beş Faktör Kişilik Envanteri; Buhrmeister ve çalışma arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Gizir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 25 maddelik Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği; Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe uyarlanan 20 maddelik Duygusal Zeka Özellikleri – Kısa Formu ve Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen 35 maddelik Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada ilgili ölçeklerden elde edilen bulguların işlenmesi ve yorumlanmasında SPSS for Windows 22.0 paket programından yararlanılmıştır.Araştırmanın temel amacının sıralanmasında öncelikle bağımlı ve bağımsız (yordanan ve yordayıcı) değişkenler arasında ilişki olup olmadığını sınamak için Pearson Çarpım Momentler katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Ardından katılımcıların beş faktör kişilik özellikleri alt boyut puanları ile duygusal zeka özellikleri alt boyut puanlarının, kişilerarası yetkinlik (ilişki başlatma-duygusal destek-etki bırakma-çatışma yönetimi) ve sosyal medya tutum (düşkünlük-eğlence ve paylaşım-ilgi çekme-sosyal etkileşim-açık iletişim-eğitim) puanları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla Eşzamanlı Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

Doğası gereği toplumsal bir varlık olan insan, ilişkiler ağı içinde doğar, yaşar ve ölür (Hortaçsu, 2003). "Başkalarından bağımsız varlığını devam ettiremeyen sosyal bir varlık olarak" (Sullivan, 1953) tanımlanan insan, kendini ancak kişilerarası ilişkileri aracığıyla var eder (Collins, 2003). Bu yönüyle kişilerarası ilişkiler, insanın hayatta kalması için en temel ihtiyaçlarının (ör: korunma, çalışma, sevme-sevilme, üreyebilme ait olma) karşılandığı psikolojik bir zemindir. Sullivan'a göre (1953) gerçek ya da hayal ürünü kişilerarası bir ilişki olmadan, kişilik var olamaz. Kişilik, insanın kendini var ettiği karmaşık kişilerarası ilişkiler ağı içinde oluşur ve bu oluşum bir veya birden fazla kişiyle karşılıklı etkileşim halinde olmayı gerektirir. Sullivan'a göre (1953) insan gelişimini ve onu anlamanın tek yolu farklı kişilerarası ilişkiler ağında bireylerin nasıl davrandıklarını gözlemekten geçer (Sullivan, 1953; Burger, 2006).

Bireyin sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirebilmesi ise temel kişilerarası yetkinlik becerilerine sahip olmasını gerektirir (Buhrmester, 1990). Kişilerarası yetkinlik, "kişilerarası ilişki başlatma, ilişki sürdürme, ilişkilerde ortaya çıkan olumsuzluklarla başa çıkma, destek alma ve aynı zamanda başkalarına destek olma, sosyal ilişkilerden doyum alma gibi temel becerilerle sağlıklı ilişkiler geliştirebilme kapasitesi" olarak tanımlanır (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988).

Günlük yaşamda çok değişik şekillerde form bulan (ör: ebeveyn-çocuk, arkadaş, komşu, iş arkadaşı, vb.) kişilerarası ilişkilerin yapısı ve temel dinamikleri günümüzde giderek değişmektedir. En güçlü, en haz ve acı verici derin ilişkiler bile (ör: aile, arkadaş veya romantik ilişkiler) içinde yaşanılan çağın gereksinimlerine göre şekillenmektedir. Özelikle teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla toplum yapısının, yaşam tarzlarının, iletişimin ve kişilerarası etkileşimlerin de içeriği değişmiştir. Günümüzde kişilerarası ilişkiler özellikle gençler arasında daha çok sosyal medya kanallarıyla yürütülmektedir. Türkiye'de bir insan günde ortalama 7 saatini internette geçirmekte; bu sürenin 3 saatini ise sosyal medya platformları oluşturmaktadır (We Are Social, 2019). Bireylerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri sürenin artması, kişilerarası ilişkiler de bu platformlar üzerinden başlatılıp sürdürülmesine ön ayak olmaktadır.

Genç yetişkinlerin kişilerarası ilişkilere verdiği önem, sosyal medyanın günlük yaşam pratikleri içinde giderek yaygınlaşarak toplumsal yaşamın önemli bir parçası haline gelmesi göz önünde bulundurulduğunda bazı özellikler ön plana çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekanın ve bazı kişilik özelliklerinin kişilerarası yetkinlikte rol oynadığı görülmüştür. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerin sosyal medya üzerinden sürdürüldüğü düşünüldüğünde, bireylerin sosyal medya kullanımlarının karşılıklı etkileşimde bulunduğu birçok faktörle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri onların çevreleriyle kurdukları ilişkilerinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde dışadönüklük, nevrotiklik ve uyumluluk kişilik özelliklerinin kişilerarası ilişkilerin niteliği ve niceliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yüksek dışadönüklük ve düşük nevrotiklik puanları kişilerarası ilişkilerin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, dışadönüklük eğilimi yüksek bireylerin kişilerarası etkileşimleri daha olumlu deneyimler olarak algıladığı görülmektedir. Aynı zamanda uyumluluk düzeyinin yüksek olması, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmakta ve olumlu kişilerarası ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır (Jenkins-Guarnieri, 2013).

Duygusal zeka ile ifade edilen, duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi ve iletilmesi (Salovey & Mayer, 1990) yani duygusal zekayı oluşturan beceriler, kişilerarası ilişkilerde hassas ve kritik bir yetenek alanı olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde toplumsal yapıda iletişimi arttıracak ve etkili ilişki ağı kurabilecek önemli bir etken olarak düşünülen duygusal zeka, her tür ilişki düzeyinde (örn: ebeveyn-çocuk, işveren-işçi, müşteri-çalışan gibi) gerekli bir olgu haline gelmiştir.

Kişilik ve duygusal zeka özelliklerinin, sosyal etkileşime ilişkin motivasyon ve davranışı etkilediği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada kişilerarası ilişkilerin yeni bir boyut kazandığı günümüzde genç yetişkinlerin kişilik ve duygusal zeka özelliklerinin kişilerarası yetkinlik ve sosyal medya tutumları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama türünde (Karasar, 2004) bir çalışmadır. Çalışmada değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla Eş-amanlı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yolu ile oluşturulan 368'i kadın, 113'ü de erkek

olmak üzere toplam 481 genç yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 35 yaş arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları ise 22.63 olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 44 maddelik Beş Faktör Kişilik Envanteri; Buhrmeister ve çalışma arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Gizir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 25 maddelik Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği; Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe uyarlanan 20 maddelik Duygusal Zeka Özellikleri – Kısa Formu ve Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen 35 maddelik Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada ilgili ölçeklerden elde edilen bulguların işlenmesi ve yorumlanmasında SPSS for Windows 22.0 paket programından yararlanılmıştır.Araştırmanın temel amacının sıralanmasında öncelikle bağımlı ve bağımsız (yordanan ve yordayıcı) değişkenler arasında ilişki olup olmadığını sınamak için Pearson Çarpım Momentler katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Ardından katılımcıların beş faktör kişilik özellikleri alt boyut puanları ile duygusal zeka özellikleri alt boyut puanlarının, kişilerarası yetkinlik (ilişki başlatma-duygusal destek-etki bırakma-çatışma yönetimi) ve sosyal medya tutum (düşkünlük-eğlence ve paylaşım-ilgi çekme-sosyal etkileşim-açık iletişim-eğitim) puanları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla Eşzamanlı Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

Kişilerarası Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutlarına ait bulgulara göre, dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların ilişki başlatma puanlarının %35'ini; dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların duygusal destek puanlarının %34'ünü; dışadönüklük, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların etki bırakma puanlarının %42'sini; dışadönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık, duygusallık ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların kendini açma puanlarının %7'sini; dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların çatışma yönetimi puanlarının %36'sını açıklamaktadır.

Sosyal Medya Tutumları Ölçeğinin alt boyutlarına ait sonuçlara göre, dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların düşkünlük puanlarının %16'sını; nevrotiklik ve özkontrol değişkenleri birlikte katılımcıların eğlence ve paylaşım puanlarının %3'ünü; uyumluluk, duygusallık ve öz kontrollük değişkenleri birlikte katılımcıların ilgi çekme puanlarının %3'ünü; uyumluluk, özdisiplin, duygusallık ve öz kontrol değişkenleri birlikte katılımcıların sosyal etkileşim puanlarının %3'ünü; uyumluluk, özdisiplin, duygusallık ve öz kontrol değişkenleri birlikte katılımcıların açık iletişim puanlarının %4'ünü açıklamaktadır. Genç yetişkinlerin eğitim puanları ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişilerarası Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutlarına ait bulgulara göre, dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların ilişki başlatma puanlarının %35'ini; dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların duygusal destek puanlarının %34'ünü; dışadönüklük, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların etki bırakma puanlarının %42'sini; dışadönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık, duygusallık ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların kendini açma puanlarının %7'sini; dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların çatışma yönetimi puanlarının %36'sını açıklamaktadır.

Sosyal Medya Tutumları Ölçeğinin alt boyutlarına ait sonuçlara göre, dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin, nevrotiklik, deneyime açıklık, sosyallik, duygusallık, özkontrol ve iyi oluş değişkenleri birlikte katılımcıların düşkünlük puanlarının %16'sını; nevrotiklik ve özkontrol değişkenleri birlikte katılımcıların eğlence ve paylaşım puanlarının %3'ünü; uyumluluk, duygusallık ve öz kontrollük değişkenleri birlikte katılımcıların ilgi çekme puanlarının %3'ünü; uyumluluk, özdisiplin, duygusallık ve öz kontrol değişkenleri birlikte katılımcıların sosyal etkileşim puanlarının %3'ünü; uyumluluk, özdisiplin, duygusallık ve öz kontrol değişkenleri birlikte katılımcıların açık iletişim puanlarının %4'ünü açıklamaktadır. Genç yetişkinlerin eğitim puanları ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Kişilerarası yetkinlik, ilişki, beş-faktörlü kişilik, duygusal zeka, sosyal medya tutumu.

Kaynakça

Benet-Martinez, V. & John, O. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnicgroups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English.*Journal of Personality and Social Psychology, 75(3),* 729-750.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development, 61*, 1101-1111.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M & Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology 55 (6),* 991-1008.

Collins, K.A. (2003). *Assessing interpersonal dominance and affiliation on the thematic apperception test: The development and validation of two orthogonal scales.* Unpublished Doctoral Dissertation. Windsor University, Ontario, Canada.

Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38*(169), 407-419.

Hortaçsu, N. (2003). *İnsan ilişkileri*(3. Baskı). İstanbul: İmge Yayınevi.

Jenkins-Guarnieri, M.A. (2013).*Interrelationships among attachment style, personality traits, interpersonal competency, and Facebook use*. (Unpublished Ed.D.) University of Northern Colorado, Colorado.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Otrar, M. ve Argın, F.S. (2016). Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 3. International Eurasion Educational Research Congress içinde (s.127-128). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonamies. *Europan Journal of Personality, 15*, 425-448.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Şahin, E.E. ve Gizir, C. (2013). Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 144- 158.

We Are Social. (2019). Digital in 2018: Global Overview.Web site: https://wearesocial.com/global-digital-report-2019 adresinden 10 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

(25428) Yoganın Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Azaltmadaki Etkisi

SEDA DONAT BACIOĞLU **OYA ONAT KOCABIYIK**

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Genel olarak kaygı, sağlıklı bireylerin yaşamında düzenleyici bir rol üstlenerek, güvenlik ve hayatta kalmayı sağlayan, koruyucu, başarı için motivasyon sağlayan, dikkati ve öğrenmeyi kolaylaştıran ve uyumsal bir işlev gören normal bir duygudur (Öztürk ve Uluşahin, 2018; Uygur ve İkiz, 2019). "Sınav" söz konusu olduğunda, öğrencilerin hedef seçmesi, hedefe yönelik çalışması, sonunda başarı duygusunu yaşaması için iyi bir motivasyon aracı olan kaygıya ihtiyaç vardır. Sınav sırasında, dikkati ve odaklanmayı sağlaması açısından da kaygı gereklidir (Baltaş, 2005). Ancak kaygının hiç olmadığı ya da aşırı yüksek olduğu durumlarda, sınav performansında başarısızlık (Bodas ve Ollendick, 2005), düşük not/puan (Faraooqi, Gheni ve Spielberger, 2012), öğrenme ve dikkat problemleri (Jois ve Souza, 2018), stres, somatizasyon- çarpıntı, ağrı, bulantı, tireme vb.- (Tiwari vd., 2018), yüksek düzeyde psikopatoloji –depresyon, anksiyete vb.- (Javnbakht vd., 2009) ve düşük özgüven (Jois ve Souza, 2018) görülebilmektedir. Böylesine olumsuz etkileri olabilen sınav kaygısı, eğitsel bir problemdir ve bu problemin kaynağı da, sınav sisteminin rekabete dayalı olması ve öğrencilerin okullarında ve ulusal sınavlarda başarılı olabilmek için kendilerini baskı altında hissetmeleridir. Bu baskı; aile ve öğretmen kaynaklı olabileceği gibi, kişinin kendi kendine geliştirdiği yüksek beklentilerden de kaynaklanabilir (Ang vd.,, 2009; Ayrancı ve Öge, 2011). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik farklı görüşler ve modeller -transaksiyonel, dürtü, sosyal öğrenme, eksiklik ve bilişsel –dikkat, farkındalık temelli- mevcuttur (Uygur ve İkiz, 2019). Son yıllarda hazırlanan programlar incelendiğinde ise; bilişsel modellere ağırlık verildiği görülmektedir. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalarda, ruminasyon ve akılcı olmayan düşünceler gibi değişkenlerin kaygı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Aldoa ve Nolen-Hoeksama, 2010). Ayrıca, yoga, meditasyon, gevşeme eğitimi gibi tekniklerin kaygıyı azaltmada etkili olduğunu gösteren bilimsel çalışmalar da mevcuttur. Spielberger (1983), sınav gününde tıp öğrencileri arasında Spielberger'in Anksiyete Ölçeğini kullanarak anksiyete durumunu ölçmüş ve sınav günlerinde öğrencilerin yoga yaptıktan sonra kaygı puanlarının azaldığı sonucunu bulmuştur. Nemati (2013), 107 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu deneysel çalışmanın sonucunda, Pranayama yoganın, test kaygısı ve test performansı üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu; sınav kaygısını azaltmak ve sınav performansını artırmak için sınavlardan önce öğrenciler tarafından önemli bir teknik olarak kullanılabileceğini bildirmektedir. Yoganın amaçları, ağrısız, güçlü ve esnek bir vücut; tüm fizyolojik sistemler ile dengeli bir otonom sinir sistemi, örneğin, sindirim, solunum, endokrin, optimum şekilde işlev görür; ve sakin, açık ve sakin bir zihin olarak sıralanmaktadır (Kaley-Isley vd., 2010). Hem fiziksel hem de meditasyon içeren bir aktivite olan yoga, stresin fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki etkileriyle mücadele etmek için günümüzde klinik ortamlarda giderek daha fazla kullanılmaktadır (Riley ve Park, 2015). Ulusal literatür incelendiğinde ise; meditasyonun kaygı ve yabancı dilde sözcük öğrenimine etkisi (Önem, 2015), MEB okul pansiyonlarında kalan kız öğrencilerle stresi azaltmaya yönelik yoga etkinliği (Güzel ve Baysal, 2017), yoga programının fizyolojik ve psikolojik parametreler üzerindeki etkisi (Cuğ ve Koçak, 2007) gibi sınırlı sayıda deneysel çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, çalışmanın amacı, yoganın üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini azaltmadaki etkisini incelemektir. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik kullanılan müdahale yöntemlerinde, alternatif tekniklerden yoganın deneysel olarak test edilmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, kontrol grupsuz tek grup öntest-sontest yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (N=957). Bunun nedeni öğrencilerin mezuniyet aşamasında olması ve KPSS sınavına girecek olmalarıdır. Araştırmanın örneklemini ise; dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan Durumluluk Sınav Kaygısı Ölçeği (Şahin, 2019)' nden yüksek puan alan ve yoga çalışmasına gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler oluşturmuştur (N=13). Uygulama sırasında öğrencilere, araştırmacılar tarafından yoga hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllü katılmak isteyen öğrencilerin form üzerine ad-soyadı ve iletişim bilgileri yazmaları istenmiştir. Ölçekten yüksek puan alan ve gönüllü öğrencilerle irtibata geçilerek birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, yoga programının içeriği, gün, zaman ve yer hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin sonunda, hala gönüllü olan 13 öğrenci ile vize sınavlarının bitimini takiben final sınavlarına kadar 6 hafta boyunca her Cuma saat 17.00-18.00 arasında Eğitim Fakültesi Drama Salonunda yoga eğitmeni eşliğinde çalışma gerçekleştirilmektedir. Katılımcılara, ilk yoga seansı öncesinde toplantı yapılarak programa devamlılık, katılım, fotoğraf ve video çekimlerine izin gibi etik konuların yer aldığı bir sözleşme imzalatılmış ve ön test olarak Baker ve Bugay (2012) yılında Türkçe uyarlaması yapılan Ruminasyon Ölçeği uygulanmıştır. Programın sonunda, DUSKÖ ve Ruminasyon Ölçeği tekrar test olarak uygulanacak, elde edilen veriler SPSS programında analiz edilecektir. Katılımcıların, 6 hafta boyunca edindikleri deneyimlerin final sınavlarında kaygıyı azaltmada etkili olup olmadığına dair duygu ve düşüncelerini yazılı olarak paylaşmaları istenecek, buradan elde edilen veriler ise nitel olarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın devam ediyor olması nedeniyle beklenen sonuçları, yoganın üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkisinin olduğu yönündedir. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, ulusal ve uluslar arası alan yazın kapsamında tartışılarak görüş ve önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Sınav kaygısı gerçeğinin ülkemizde her zaman var olmaya devam edeceği gerçeği göz önüne alındığında, öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik kısa ve uzun vadede etkileri gözlenilen sonuçlar elde edilen programlara yer vermek öğrenci kişilik hizmetleri kapsamındadır. Farklı yaklaşımları esas alan bu programlarda kullanılan teknik ve yöntemler içinde yoganın günümüzde klinik uygulamalarda kullanıldığı kadar eğitim ortamlarında da kullanılabilirliğinin deneysel olarak sınanmış çalışmalarla ortaya konmasının önemli bir katkı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınav kaygısı, üniversite öğrencileri, yoga

Kaynakça

Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy,* 48(10), 974-983.

Ang, R.P., Klassen, R.M., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., Yeo, L.S. ve Krawchuk, L.L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescents samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32, 1225–1237.

Ayrancı, E. ve Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*, 87-102.

Baker, Ö.E. ve Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment,* 10(2), 1-16.

Bodas, J. ve Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *8*(1), 65-88.

Baltaş, A. (2005). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.* İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005.

Cuğ, M. ve Koçak, S. (2007). 6 haftalık Jivamukti yoga programının yogaya yeni başlayanların seçilen fizyolojik ve psikolojik parametreler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi,* 1, 25-32.

Farooqi, Y.N., Ghani, R. ve Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, *2*(2), 38-43.

Güzel, P. ve Baysal, D. (2017). MEB, okul pansiyonlarında kalan kız öğrencilerde "Yoga etkinliğinin ders dışı eğitim çalışmaları kapsamında uygulanabilirliğinin" incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 91-108.

İkiz, E.F. & Uygur, S.S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.

Javnbakht, M, Hejazi Kenari, R, Ghasemi, M. (2009). Effects of yoga on depression and anxiety of women. *Complement Ther Clin Practice,* 15, 102– 104.

Jois, S.N. ve Souza, L.D.(2018). The effectiveness of superbrain yoga on concentration, memory and confidence in school students. Indian Journal of Traditional Knowledge, 17(4), 741-744.

Kaley-Isley, L.C., Peterson, J., Fischer, C., Peterson, E. (2010). Yoga as a complementary therapy for children and adolescents: A guide for clinicians. *Psychiatry (Edgmont)*, 7(8), 20-32.

Önem, E.E. (2015). Meditasyonun kaygı ve yabancı dilde sözcük öğrenimine etkisi üzerine bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 149.

Öztürk, M.O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 11.Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Nemati, A. (2013). The effect of Pranayama on test anxiety and test performance. *International Journal of Yoga*, 6(1), 55-60.

Riley, K.E. & Park, C.L. (2015). How Does Yoga Reduce Stress? A Systematic Review of Mechanisms of Change and Guide to Future Inquiry. *Health Psychology Review*. National Center for Biotechnology Information. 15, 1-18.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Şahin, A. (2019). Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 78-90.

Tiwari, V.K., Singh, V., Kumar, D., Mittal, M., Asthana, A.B. (2018). Is yoga an effective modality of stress reduction within medical population; a qualitative study within MBBS students of BRD medical college, Gorakhpur. Int J Res Med Sci, 6, 581-584.

(25436) Rehberlik Ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması Dersini Alan Öğrencilerin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

FADİME ŞAHBAZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SENANUR ŞIKLI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sisteminin başlıca öğelerinden biri olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği ve hangi yeterlik alanına sahip olacağı ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriği geçmişten beri tartışılan bir durumdur. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "özel uzmanlık mesleği" olarak tanımlanan öğretmenlik mesleği için Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana farklı öğretmen yetiştirme programları kullanılmış ancak bir türlü istenen verimin alınamadığı gözlenmiştir (Nayır ve Çınkır, 2014).

Bu kapsamda öğretmen adaylarının lisans programlarına, edindikleri kuramsal bilgileri alanda kullanabilecekleri birer beceri haline getirebilmeleri için uygulama dersleri konulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağladığı ve öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin arttırdığı görülmektedir. Ancak bazı araştırmalarda da öğretmenlik uygulaması sürecinde; öğretmen adaylarına yeterince danışmanlık yapılmadığı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında iletişim sorunlarının yaşandığı ve uygulama okuluna giden aday öğretmen sayısının fazla olduğu, öğretmen adaylarının uygulama okullarında önemsenmediği, kendilerine güvenilmediği, uygulama öğretmenlerinin adaylara rehberlik etmek yerine öğretmen adaylarını asistanları gibi görüp tüm işleri onlara yaptırmaya çalıştıkları gibi bir takım sorunlar yaşanıldığı görülmektedir (Nayır ve Çınkır, 2014).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) lisans programında eğitim gören öğrenciler açısından bu durum ele alındığında da psikolojik danışma alanında kazandıkları kuramsal bilgileri farklı ortamlarda bireysel ya da grupla çalışmalar yaparken kullanmaları ve mezun olduktan sonra bu ortamlarda çalışmaya hazırlanmalarını sağlayan bazı dersler ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu derslerden biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması dersidir. Bu dersin tanımı, resmi belgelerde şu şekilde yapılmaktadır: *Okul öncesi, ilk ve orta öğretim okullarındaki eğitsel, mesleki, kişisel rehberlik etkinliklerinin incelenmesi, test ve test dışı tekniklerin uygulanması ve yorumlanması, çeşitli konularda grup rehberliği programlarının geliştirilerek uygulanması* (YÖK, 2007).

Bu ders kapsamında PDR lisans son sınıf öğrencileri belirli sürelerle kurumlara alan çalışmasına gitmektedir. Dersin kapsamı MEB' in 2018'de yayınladığı yeni yönetmeliğe göre şu şekilde açıklanmıştır: *Lisans ve pedagojik sertifika eğitimi programlarında öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6(altı) ders saatidir. Her bir dönemde uygulama öğrencisi uygulama öğretmeninin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4(dört) defa fiilen ders anlatır. Alana/branşa bağlı olarak uygulama öğretmeni başına düşen uygulama öğrencisi sayısı göz önünde bulundurularak uygulama öğrencisinin dersi planlayıp işlemesine imkan verilir. Uygulama öğrencisinin fiilen anlatacağı ders saati 1-2 saat olanlarda en az toplam 14(on dört), 3(üç) ve üzeri olanlarda ise toplam 24(yirmi dört) saatten az olmayacak şekilde planlanır* (MEB, 2018).

Okullar ve RAM'lar bu tür uygulama ve alan çalışmalarının yapıldığı kurumlardır. Alan çalışması uygulamasının amacı, eğitim aşamasındaki okul psikolojik danışmanlarına, okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili çeşitli aktiviteleri gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır.

Ülkemizde PDR lisans eğitiminin zayıf yanları; psikolojik danışma uygulamalarının yetersizliği ya da derslerin teorik ağırlıklı olması, uygulama süresinin yeterli olmaması ve uygulamaların yüzeysel olması, lisans eğitiminin mesleğe hazırlamaması ve seçmeli ve alan dersleri sayısının azlığı şeklinde ifade edilmektedir (Güneri ve ark., 2007). Bunlara ek olarak, okullarda yapılan uygulamalarla ilgili Türkçe ya da İngilizce yayın ve kaynak sayısının sınırlı olduğu da görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, PDR'de alan çalışması dersini alan PDR öğrencilerinin karşılaştıkları zorlukları incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Alan çalışması sırasında öğrencilerin en çok karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2. Bu sorunların kaynağı nelerdir/kimdir?

3. Karşılaşılan sorunlar uygulama yapılan kuruma göre değişmekte midir?

4. Sorunların çözümü için neler yapılabilir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma desenindedir. Nitel araştırma; insani deneyimler ve gerçeklikler hakkında geniş kapsamlı sorular yoluyla insanların yaşamlarını anlamamıza yardımcı olabilecek zengin ve betimleyici verilerin üretilmesi şeklinde tanımlanabilir. Güncel yaşamdaki dinamiklerin çeşitlenmesi, her alanda dezavantajlı grupların artması,

farklılaşan yaşam deneyimleri ve değişen sosyal ilişkiler ile birlikte, nitel araştırma yöntemleri sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmıştır (Merriam, 2009). Bu araştırma yöntemi; sorulara bütüncül bir şekilde yaklaşmayı, başka bir ifadeyle insani gerçekliklerin karmaşık olduğunu kabul etmeyi gerektirmektedir (Arastaman ve Fidan, 2018). Bu nedenle araştırma soruları genellikle geniş kapsamlıdır. Nitel araştırmanın odağını insan deneyimleri oluşturmaktadır. Kullanılan araştırma stratejileri bu yönelişi yansıtacak şekilde insanların zamanlarını geçirdikleri mekanlarda onlarla sürekli bir temas içinde olmayı gerektirmektedir (Arastaman ve Fidan, 2018).

Araştırmada veri toplama tekniği olarak Odak Grup Görüşmesi kullanılacak olup katılımcılar Ankara Üniversitesi PDR lisans son sınıf öğrencileri oluşacaktır. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Çokluk ve ark. 2011). Bu teknik ile PDR lisans son sınıf öğrencilerinden alan uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve olası çözümler hakkında ayrıntılı bilgi edinilecek ve edinilen bilgiler katılımcıların bakış açısıyla betimlenecektir.

Bu kapsamda, 8-12 kişilik gruplardan oluşan toplam 3 Odak Grup Görüşmesi yapılacaktır. Karşılaşılan sorunların ve bu sorunları grup ortamında daha rahat ifade edebilmeleri için, Odak Gruplar, katılımcıların cinsiyeti göz önünde bulundurularak şu şekilde oluşturulacaktır: 1. Grup: Kadın katılımcılar, 2. Grup: Erkek katılımcılar, 3. Grup: Karma. Başka bir deyişle, Odak Gruplarda katılımcıların cinsiyet dağılımı (Kadınlar, Erkekler, Karma) farklılaştırılmıştır. Bu görüşmelerde ifade edilen sorunlar ve öneriler kaydedilecek, daha sonra bu sorunların ve önerilerin sıklıkları (frekansları) analiz edilerek sınıflandırılacaktır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında Mayıs ayının son haftalarında verilerin toplanması ve analiz edilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan çalışmasında karşılaşılan sorunların uygulama yapılan kuruma göre değişebileceği beklenmektedir. PDR lisans son sınıf öğrencilerinin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında şunların yer alabileceği düşünülmektedir: Yetersiz hissetme, sınıf rehberliği ve seminer uygulamalarında karşılaşılan zorluklar, lisans eğitiminde uygulamaya yeterince ağırlık verilmemesi.

Sorunların çözümüne ilişkin olarak yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda; katılımcıların aday sayısının azaltılmasını, sürenin uzatılmasını, adayların eksik olduğu yönlerin tespit edilerek bu doğrultuda eğitim verilmesini önerebilecekleri, fakülte-okul işbirliğinin önemine vurgu yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca devam konusunda kuralların esnetilmesi ve uygulama süresinin daha uzun olması, adayların Türk Eğitim sistemini daha iyi tanıyacak şekilde eğitim alması ve farklı kurumlarda çalışma fırsatı sağlanması gerektiği belirtilebilir. Adayı değerlendirme ölçütlerinde objektif olunması ve adaya bu süre içinde ücret verilebileceği fikri ifade edilebilir (Nayır ve Çınkır, 2014).

Sunulan çözüm önerileri arasında lisans eğitim programındaki uygulama ders sayılarının (sınıf rehberliği uygulaması, veli semineri ve çocuklar ve ergenlerle psikolojik danışma dersleri gibi) ve saatlerinin artırılması gereği, yetersizlik duygusuyla baş edilebilmesi için süpervizörlerce deneyimlerin aktarıldığı bir grup rehberliği etkinliği olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları ve çözüm önerileri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın; alan çalışması konusunda görevli öğretim üyesine, alan çalışması yapacak öğrencilere ve alan çalışması yapılan kurumlardaki yetkili kişilere fakülte-okul işbirliği hususunda yarar sağlayacağı ve farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : PDR'de alan çalışması, uygulamada karşılaşılan sorunlar, uygulama dersleri, okul psikolojik danışmanlığı

Kaynakça

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75.

Atıcı, M. ve Çam, S. (2013). Okullarda PDR Uygulamaları Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 106-119

Bayat, B. (2014). Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler Ve "Likert" Ölçek Kurma Tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3 (2014) 1-24.

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi.* 17 (2), 442-448.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.

Elma, C. Kesten, A. Kıroğlu, K. Uzun, E. Dicle, A. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Educational Administration: Theory and Practice.* 16(2), 231-252.

Karasar, N. (2005*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kazan, H. ve Ergülen, A. (2008). Toplam Kalite Yönetimi Araç Ve Tekniklerinin Üretimde Etkin Kılınması: Kosi Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi***,** C.13, S.1 s.159-182.

MEB (2018). Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Cilt:81, Sayı: 2729*

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass.

Nayır, F. Çınkır, Ş. (2014). Uygulama Öğretmenleri, Yöneticileri ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Okullarda Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Ö*nerileri. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. Cilt: 4, Sayı: 7. 71-86, 2009-2010.*

Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama öğretmenliğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *1*(1-2), 14-24.

Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12 (23),* 389 – 407.

Yerin Güneri, O., Büyükgöze Kavas, A. ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol. *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler,* Cilt 1 (s.139-161). Ankara: Nobel Yayın.

YÖK (2007). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf adresinden Nisan 2019'da elde edildi.

(25461) Adults' Retrospectively Perceptions of Emotional Availability of Fathers and Their Psychological Resilience in Adulthood

ŞERİFE ÖZBİLER

ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Healthy parent-child interaction is as essential and an important not only the early development of children but also in the development of adulthood. Evidence has gained at the studies show that the quality of the parent-child relationship is a significant predictor of mental health in children and also in adults (Kim & Kim, 2018; Jessee & Adamsons, 2018; Perkins, 2001). In the research literature, the quality of the mother-child relationship has been discussed extensively, but the quality of the father-child relationship has been rarely evaluated. In the present study, the quality of father-child relationships operationalized as an emotional availability (EA). EA is the core construction within the Attachment Theory (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby,1979) EA referred to the connective tissue of healthy socio-emotional development and ability of adult and child to share emotional connections (Easterbrooks & Biringen, 2000). Additionally, EA consists two dimensions which are called parental dimension that sensitivity, structuring, nonintrusiveness, nonhostility and child dimension which are responsiveness to parent and involvement of parent (Biringen, 2000; Biringen & Easterbrooks, 2012).Studies on EA have demonstrated that higher parent-child EA predicts higher emotional regulations and psychological health psychological resilience whereas lower parent-child EA predicts depression, and externalizing behavior. (Gökçe & Yılmaz, 2018, İrditt, Fingerman, Lefkowitz, & Dush, 2008, Steinberg, & Davila, 2008, Vergili, 2018). In fact, a small number of studies targeted adults' retrospectively perceptions of emotional availability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. Psychological resilience defined as an ability to cope stressful life events trauma, and regain psychological well-being (Rutter, 2006) Based on literature review, the present study which is based on Attachment Theory and aimed to investigate the relationships between adults' retrospectively perceptions the emotional availability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. Therefore the researcher developed these hypotheses as follows:

Hypothesis 1: Adults' retrospectively perceptions of the emotional availability of fathers at early childhood positively correlated with their psychological resilience at adulthood.

Hypothesis 2: Adults' retrospectively perceptions of the emotional unavailability of fathers at early childhood negatively correlated with their psychological resilience at adulthood.

Araştırma Yöntemi

This study is a correlational study using the screening model for investigating the relationship between adults' retrospectively perceptions of emotional unavailability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. The convenient sampling procedure was used in the present study. The sample of the study was composed of 250 undergraduate students in North Cyprus. Their age range from 19 to 32. The participant students 51 % are women and 49 % are men. Lum Emotional Availability of Parents (LEAP, Lum & Phares, 2005) was used to measure participants' retrospectively perceptions of the emotional availability of their fathers. The Turkish version of LEAP was developed by Gökçe, in 2013 for the adult sample. The LEAP includes 15 items and Likert type scale. Also, The Brief Resilience Scale (BRS), was used to measure psychological resilience level of participants. The scale was developed by Doğan, 2015. The Brief Resilience Scale includes 6 items. For example, ''I am able to cope with stressful life events.'' Additionally, Demographical Information Form was used to obtain demographical information of participants. Descriptive statistics and Pearson correlation analyses were used to examine the correlations among the study variables. The instruments were administered to the participant students during class hours on campus.This study was accepted by the ethics committee of the researcher's affiliation.

Problem Statement

Healthy parent-child interaction is as essential and an important not only the early development of children but also in the development of adulthood. Evidence has gained at the studies show that the quality of the parent-child relationship is a significant predictor of mental health in children and also in adults (Kim & Kim, 2018; Jessee & Adamsons, 2018; Perkins, 2001). In the research literature, the quality of the mother-child relationship has been discussed extensively, but the quality of the father-child relationship has been rarely evaluated. In the present study, the quality of father-child relationships operationalized as an emotional availability (EA). EA is the core construction within the Attachment Theory (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby,1979) EA referred to the connective tissue of healthy socio-emotional development and ability of adult and child to share emotional connections (Easterbrooks & Biringen, 2000). Additionally, EA consists two dimensions which are called parental dimension that

sensitivity, structuring, nonintrusiveness, nonhostility and child dimension which are responsiveness to parent and involvement of parent (Biringen, 2000; Biringen & Easterbrooks, 2012).Studies on EA have demonstrated that higher parent-child EA predicts higher emotional regulations and psychological health psychological resilience whereas lower parent-child EA predicts depression, and externalizing behavior. (Gökçe & Yılmaz, 2018, İrditt, Fingerman, Lefkowitz, & Dush, 2008, Steinberg, & Davila, 2008, Vergili, 2018). In fact, a small number of studies targeted adults' retrospectively perceptions of emotional availability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. Psychological resilience defined as an ability to cope stressful life events trauma, and regain psychological well-being (Rutter, 2006) Based on literature review, the present study which is based on Attachment Theory and aimed to investigate the relationships between adults' retrospectively perceptions the emotional availability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. Therefore the researcher developed these hypotheses as follows:

Hypothesis 1: Adults' retrospectively perceptions of the emotional availability of fathers at early childhood positively correlated with their psychological resilience at adulthood.

Hypothesis 2: Adults' retrospectively perceptions of the emotional unavailability of fathers at early childhood negatively correlated with their psychological resilience at adulthood.

Method

This study is a correlational study using the screening model for investigating the relationship between adults' retrospectively perceptions of emotional unavailability of fathers at early childhood and their psychological resilience at adulthood. The convenient sampling procedure was used in the present study. The sample of the study was composed of 250 undergraduate students in North Cyprus. Their age range from 19 to 32. The participant students 51 % are women and 49 % are men. Lum Emotional Availability of Parents (LEAP, Lum & Phares, 2005) was used to measure participants' retrospectively perceptions of the emotional availability of their fathers. The Turkish version of LEAP was developed by Gökçe, in 2013 for the adult sample. The LEAP includes 15 items and Likert type scale. Also, The Brief Resilience Scale (BRS), was used to measure psychological resilience level of participants. The scale was developed by Doğan, 2015. The Brief Resilience Scale includes 6 items. For example, ''I am able to cope with stressful life events.'' Additionally, Demographical Information Form was used to obtain demographical information of participants. Descriptive statistics and Pearson correlation analyses were used to examine the correlations among the study variables. The instruments were administered to the participant students during class hours on campus.This study was accepted by the ethics committee of the researcher's affiliation.

Preliminary Findings

Preliminary results indicated as predicted in the first hypothesis of study Adults' retrospectively perceptions of the emotional availability of fathers at early childhood positively correlated with their psychological resilience at adulthood and second hypothesis of study adults' retrospectively perceptions of the emotional unavailability of fathers at early childhood negatively correlated with their psychological resilience at adulthood were accepted. In order words, individuals who had higher EA of their father at childhood associated with psychological wellbeing and ability to cope with stressful life events. As counselors or psychologists try to contribute to the mental health of university students, the present study findings might be valuable for practical use.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary results indicated as predicted in the first hypothesis of study Adults' retrospectively perceptions of the emotional availability of fathers at early childhood positively correlated with their psychological resilience at adulthood and second hypothesis of study adults' retrospectively perceptions of the emotional unavailability of fathers at early childhood negatively correlated with their psychological resilience at adulthood were accepted. In order words, individuals who had higher EA of their father at childhood associated with psychological wellbeing and ability to cope with stressful life events. As counselors or psychologists try to contribute to the mental health of university students, the present study findings might be valuable for practical use.

Anahtar Kelimeler : Emotional availability of fathers, psychological resilience, father-child interaction

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale, NJ:

Birditt, K. S., Fingerman, K. L., Lefkowitz, E. S., & Dush, C. M. K. (2008). Parents perceived as peers: Filial maturity in adulthood. *Journal of Adult Development,* 15(1), 1–12.

Biringen Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. American Journal of Orthopsychiatry, 70(1), 104–114.

Biringen Z., Easterbrooks M. A. (2012). The integration of emotional availability into a developmental psychopathology framework: reflections on the special section and future directions. *Developmental. Psychopathology. 24*, 137–142. Doi:10.1017/S0954579411000733

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds.* London: Tavistock.

Dogan, T. (2015). Adaptation of the Brief Resilience Scale into Turkish: A validity and reliability study. *Journal of Happiness and Well-being. 3*(1), 93-102

Easterbrooks, M. A., & Biringen, Z. (2000). Guest editors' introduction to the

Erlbaum. Special issue: Mapping the terrain of emotional availability and attachment. Attachment and Human Development, 2, 123–129.

Gökçe, G. & Yılmaz, B. (2018). Emotional Availability of Parents and Psychological Health: What Does Mediate This Relationship? *Journal of Adult Development,* 25: 37. Doi: https://doi.org/10.1007/s10804-017-9273-x

.Lum, J.J. & Phares, V. (2005). Assessing the Emotional Availability of Parents J *Psychopathol Behav Assess* 27: 211. https://doi.org/10.1007/s10862-005-0637-3

Steinberg, S. J., & Davila, J. (2008). Romantic functioning and depressive symptoms among early adolescent girls: The moderating role of parental emotional availability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(2), 350–362.

Kim, K. & Kim, Y. (2018). Parent-child relations and their importance for older adults. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Retrieved from http://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-392.*

Jessee, V., & Adamsons, K. (2018). Father involvement and father–child Relationship Quality: *An Intergenerational Perspective. Parenting, 18*(1), 28-44.

Perkins, R. (2001). The father-daughter relationship: Familial transactions that impact a daughter's style of life. *College Student Journal, 35*, 616-626

Vergili, M. (2018) Üniversite öğrencilerinde bağlanma biçimleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Unpublihsed Master Thesis. Üsküdar Üniversity, Turkey.

(25508) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı, Kendini Sevme ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BETÜL ORMAN PAMUKKALE ÜNİ.
AYŞE CANSU SÖNMEZ PAMUKKALE ÜNİ.
BÜŞRA ÖZER PAMUKKALE ÜNİ.
EYLEM ÖSELEMİŞ PAMUKKALE ÜNİ.
SEVGİ ÖZGÜNGÖR PAMUKKALE ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler internet kullanımını günlük yaşamın en temel parçalarından biri haline getirmiştir. Yaşamı kolaylaştırmaya yönelik pek çok hizmet sunan internetin kullanım alanlarından birisi de popülerliğini sürdürmekte olan sosyal medya olmuştur. Sosyal medya kavramının günümüzdeki popülerliğine internet erişiminin giderek artan kullanımı sayesinde 2003'te MySpace ve 2004'te Facebook gibi sosyal ağ sitelerinin oluşturulmasıyla kavuştuğu bilinmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2010). Günümüzde bu sitelere alternatif Twitter, İnstagram, LinkedIn, Youtube, Badoo gibi pek çok sosyal medya platformu mevcuttur. Çeşitliliğin bu kadar çok olduğu sosyal medyanın, kişilerarası iletişim biçimlerinde, boş zaman etkinliklerinde, toplumsal ilişkilerin geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında, kamuoyu oluşumunda etkili olduğu kabul edilmektedir (Göker, 2015).

Sosyal medya yaşamı kolaylaştırıcı pek çok özelliğin yanı sıra bazı olumsuz etkilere de sahiptir. Literatürde sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğuna dair pek çok değişken tartışılmaktadır. Bu değişkenler arasında yer alan bedenin/yaşamın kusursuzlaştırılması (Uğurlu, 2015), kendini nesneleştirme (Fardouly, Willburger ve Vartanian, 2017; Fredrickson ve Roberts, 1997), onay bağımlılığı (Siyez, 2015), kendini diğerleriyle kıyaslama (Uğurlu, 2015) gibi değişkenler bireyin hayatını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Onay ihtiyacı olan birey sosyal medyada kusursuzlaştırılan bir dünyayla karşılaşır, kendi yaşamını/bedenini bu dünyayla kıyaslamaya başlar ve kendisinin de bu dünyaya ait olduğunu kanıtlamak için kendi sosyal medya vitrinini oluşturur. Diğer bir ifadeyle bu vitrin aracılığıyla kendini nesneleştirmeye başlar. Fakat bireyin sosyal medya aracılığıyla oluşturduğu sanal gerçekliğindeki benlik idealleri dış dünyada karşılık bulamayabilir. Özellikle sosyal medya kullanım yoğunluğu fazla olan bireylerde bu risk daha fazla olabilir. Bu noktada Tafarodi ve Swann (1995) tarafından içselleştirilmiş toplumsal değerlere paralel olarak kendimize duyduğumuz duygusal düşüncemiz, kendimizin onaylanması veya onaylanmaması olarak tanımlanan kendini sevme kavramı araştırma konusunu oluşturmaktadır. Döngüsel bir nedenselliğe sahip olan bu süreçler sonucunda bireyin kendini sevme düzeyinin de olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Kendini sevme düzeyi düşük olan bireylerde olumsuz duygulanımlardan kaçınmanın ve başa çıkmanın bir yolu olarak sosyal medyaya yönelme davranışı beklenebilir. Hem toplumun hem kendisinin gözünde değersiz olduğunu düşünen birey her şeyin kusursuz ve kendi kontrolünde olduğu bir dünya olan sosyal medya sayesinde değersizlik duygusunu bastırmaya çalışabilir. Bu çalışmada, bu tür bir döngünün bireyin kendine yönelik algısını olumsuz etkilemesi ve bu yüzden bireyin sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevmesi arasında negatif yönde bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında sosyal medya kullanımı ile ilişkisi incelenecek olan bir diğer değişken empatik eğilimdir. İletişim becerilerinin önemli öğelerinden biri olan empati sosyal bir birey olmak ve yakın ilişkiler geliştirebilmek için önemli bir beceridir. Siyez (2015), empatik tepkilerin verilmesinde beden dili ve sözlü iletilerin kullanıldığını; empatik becerilerinde yetersizliği olan bireylerin internette gerçekleştirdiği etkileşimlerde beden dilini kullanmak zorunda olmadığı gibi, sözlü iletiler yerine çeşitli avatarlar kullanarak kendi tepkilerini ortaya koyabildiklerini ve bu durumun da onları internet üzerinden iletişim kurmaya yöneltebileceğini söylemiştir.

Sosyal medya kullanımı ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi kişiler arası ilişkilerdeki iletişim örüntülerinin anlaşılması açısından önemlidir. Ancak alanyazınında Siyez'in (2015) yaptığı çalışma dışında empatik eğilim ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Siyez, üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında empati ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularının, araştırmanın yürütüldüğü örneklemle sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, başka bir örneklem üzerinde bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın diğer bir amacı, Siyez'in, çalışmasında empatik eğilim ve sosyal medya kullanımı arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmasıdır. Söz konusu iki değişken arasında daha güçlü bir ilişki olduğu beklentisiyle ölçüm başka ölçme araçları kullanılarak tekrarlanmıştır.

We Are Social' ın 2018 Dijital Raporu'na göre, Türkiye'de kullanıcılar sosyal medyada günde ortalama 2 saat 48 dakika harcamaktadır. Günlük yaşamda bu denli yer tuttuğu için, sosyal medyanın bireyin davranışları ile ilişkisini belirlemek günümüzde önem kazanmaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanım yoğunluğu, kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemesi ve var olan bir durumu ortaya koyması açısından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi'nde okumakta olan 190'ı kadın (%52,9) 161 'i erkek (%47,1) olmak üzere 367 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı cinsiyet belirtmemiştir. Veri toplama sürecinde demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, Arslan ve Kırık (2013) tarafından geliştirilen ve üç boyuttan oluşan Sosyal Paylaşım Ağlarında Konum Belirleme Ölçeği'nin (SPAKBÖ) 25 maddelik bağımlılık alt boyutu, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin (İBBSÖ) 8 maddelik kendini sevme alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin betimsel istatistik değerlerine bakıldığında değişkenlerin hem tüm örneklem için hem de cinsiyete göre normallik sayıltısını karşıladığı görülmüştür ve sosyal medya kullanımının cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-test); sosyal medya kullanımı, kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson's korelasyon testi kullanılmıştır. Ardından anlamlı ilişki bulunan değişken (kendini sevme) kategorik hale getirilerek alt ve üst grupların sosyal medya kullanım yoğunlukları arasında fark olup olmadığına bakmak için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

21. yüzyılın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler internet kullanımını günlük yaşamın en temel parçalarından biri haline getirmiştir. Yaşamı kolaylaştırmaya yönelik pek çok hizmet sunan internetin kullanım alanlarından birisi de popülerliğini sürdürmekte olan sosyal medya olmuştur. Sosyal medya kavramının günümüzdeki popülerliğine internet erişiminin giderek artan kullanımı sayesinde 2003'te MySpace ve 2004'te Facebook gibi sosyal ağ sitelerinin oluşturulmasıyla kavuştuğu bilinmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2010). Günümüzde bu sitelere alternatif Twitter, İnstagram, LinkedIn, Youtube, Badoo gibi pek çok sosyal medya platformu mevcuttur. Çeşitliliğin bu kadar çok olduğu sosyal medyanın, kişilerarası iletişim biçimlerinde, boş zaman etkinliklerinde, toplumsal ilişkilerin geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında, kamuoyu oluşumunda etkili olduğu kabul edilmektedir (Göker, 2015).

Sosyal medya yaşamı kolaylaştırıcı pek çok özelliğin yanı sıra bazı olumsuz etkilere de sahiptir. Literatürde sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğuna dair pek çok değişken tartışılmaktadır. Bu değişkenler arasında yer alan bedenin/yaşamın kusursuzlaştırılması (Uğurlu, 2015), kendini nesneleştirme (Fardouly, Willburger ve Vartanian, 2017; Fredrickson ve Roberts, 1997), onay bağımlılığı (Siyez, 2015), kendini diğerleriyle kıyaslama (Uğurlu, 2015) gibi değişkenler bireyin hayatını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Onay ihtiyacı olan birey sosyal medyada kusursuzlaştırılan bir dünyayla karşılaşır, kendi yaşamını/bedenini bu dünyayla kıyaslamaya başlar ve kendisinin de bu dünyaya ait olduğunu kanıtlamak için kendi sosyal medya vitrinini oluşturur. Diğer bir ifadeyle bu vitrin aracılığıyla kendini nesneleştirmeye başlar. Fakat bireyin sosyal medya aracılığıyla oluşturduğu sanal gerçekliğindeki benlik idealleri dış dünyada karşılık bulamayabilir. Özellikle sosyal medya kullanım yoğunluğu fazla olan bireylerde bu risk daha fazla olabilir. Bu noktada Tafarodi ve Swann (1995) tarafından içselleştirilmiş toplumsal değerlere paralel olarak kendimize duyduğumuz duygusal düşüncemiz, kendimizin onaylanması veya onaylanmaması olarak tanımlanan kendini sevme kavramı araştırma konusunu oluşturmaktadır. Döngüsel bir nedenselliğe sahip olan bu süreçler sonucunda bireyin kendini sevme düzeyinin de olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Kendini sevme düzeyi düşük olan bireylerde olumsuz duygulanımlardan kaçınmanın ve başa çıkmanın bir yolu olarak sosyal medyaya yönelme davranışı beklenebilir. Hem toplumun hem kendisinin gözünde değersiz olduğunu düşünen birey her şeyin kusursuz ve kendi kontrolünde olduğu bir dünya olan sosyal medya sayesinde değersizlik duygusunu bastırmaya çalışabilir. Bu çalışmada, bu tür bir döngünün bireyin kendine yönelik algısını olumsuz etkilemesi ve bu yüzden bireyin sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevmesi arasında negatif yönde bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında sosyal medya kullanımı ile ilişkisi incelenecek olan bir diğer değişken empatik eğilimdir. İletişim becerilerinin önemli öğelerinden biri olan empati sosyal bir birey olmak ve yakın ilişkiler geliştirebilmek için önemli bir beceridir. Siyez (2015), empatik tepkilerin verilmesinde beden dili ve sözlü iletilerin kullanıldığını; empatik becerilerinde yetersizliği olan bireylerin internette gerçekleştirdiği etkileşimlerde beden dilini kullanmak zorunda olmadığı gibi, sözlü iletiler yerine çeşitli avatarlar kullanarak kendi tepkilerini ortaya koyabildiklerini ve bu durumun da onları internet üzerinden iletişim kurmaya yöneltebileceğini söylemiştir.

Sosyal medya kullanımı ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi kişiler arası ilişkilerdeki iletişim örüntülerinin anlaşılması açısından önemlidir. Ancak alanyazınında Siyez'in (2015) yaptığı çalışma dışında empatik eğilim ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Siyez, üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında empati ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularının, araştırmanın yürütüldüğü örneklemle sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, başka bir örneklem üzerinde bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın diğer bir amacı, Siyez'in, çalışmasında empatik eğilim ve sosyal medya kullanımı arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmasıdır. Söz konusu iki değişken arasında daha güçlü bir ilişki olduğu beklentisiyle ölçüm başka ölçme araçları kullanılarak tekrarlanmıştır.

We Are Social' ın 2018 Dijital Raporu'na göre, Türkiye'de kullanıcılar sosyal medyada günde ortalama 2 saat 48 dakika harcamaktadır. Günlük yaşamda bu denli yer tuttuğu için, sosyal medyanın bireyin davranışları ile ilişkisini belirlemek günümüzde

önem kazanmaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanım yoğunluğu, kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemesi ve var olan bir durumu ortaya koyması açısından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi'nde okumakta olan 190'ı kadın (%52,9) 161 'i erkek (%47,1) olmak üzere 367 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı cinsiyet belirtmemiştir. Veri toplama sürecinde demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, Arslan ve Kırık (2013) tarafından geliştirilen ve üç boyuttan oluşan Sosyal Paylaşım Ağlarında Konum Belirleme Ölçeği'nin (SPAKBÖ) 25 maddelik bağımlılık alt boyutu, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin (İBBSÖ) 8 maddelik kendini sevme alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin betimsel istatistik değerlerine bakıldığında değişkenlerin hem tüm örneklem için hem de cinsiyete göre normallik sayıltısını karşıladığı görülmüştür ve sosyal medya kullanımının cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-test); sosyal medya kullanımı, kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson's korelasyon testi kullanılmıştır. Ardından anlamlı ilişki bulunan değişken (kendini sevme) kategorik hale getirilerek alt ve üst grupların sosyal medya kullanım yoğunlukları arasında fark olup olmadığına bakmak için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Kadın ve erkek katılımcıların sosyal medya kullanım yoğunluğunu belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucuna göre iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır (sig.=0.00, p<0.05); sosyal ağlar kadınların hayatında erkeklere göre daha fazla yer tutmaktadır.

Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme ve empatik eğilim değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson's korelasyon testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= -.123, sig.=0.018, p<0.05). Bu sonucun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için SPPS'in split file seçeneği ile yapılan analiz sonucunda ise kadınlarda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken (r= -.184, sig.=0.011, p<0.05); erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sig=.826, p>0,05). Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile empatik eğilim arasındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (sig.=329, p>0.05).

Kendini sevme değişkeni alt, orta ve üst olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Alt kategori, ortalamanın bir standart sapma altını; üst kategori ortalamanın bir standart sapma üstünü; orta kategori ise alt ve üst kategori arasında kalan aralığı ifade etmektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kendine sevmenin alt ve üst kategorileri ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0.27<0.50). Kendini sevme değişkeninde alt kategoride olan bireylerin üst kategoride olan bireylere göre sosyal medya kullanımının daha yoğun olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kadın ve erkek katılımcıların sosyal medya kullanım yoğunluğunu belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucuna göre iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır (sig.=0.00, p<0.05); sosyal ağlar kadınların hayatında erkeklere göre daha fazla yer tutmaktadır.

Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme ve empatik eğilim değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson's korelasyon testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= -.123, sig.=0.018, p<0.05). Bu sonucun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için SPPS'in split file seçeneği ile yapılan analiz sonucunda ise kadınlarda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken (r= -.184, sig.=0.011, p<0.05); erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sig=.826, p>0,05). Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile empatik eğilim arasındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (sig.=329, p>0.05).

Kendini sevme değişkeni alt, orta ve üst olmak üzere üç kategoriye ayrılarak yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kendine sevmenin alt ve üst kategorileri ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0.27<0.50). Kendini sevme değişkeninde alt kategoride olan bireylerin üst kategoride olan bireylere göre sosyal medya kullanımının daha yoğun olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : sosyal medya, kendini sevme, empatik eğilim

Kaynakça

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: kendini sevme/özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 126-137.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *21,* 155-190.

Fardouly, J., Willburger, B. K., & Vartanian, L. R. (2018). Instagram use and young women's body image concerns and self-objectification: testing mediational pathways. *New Media & Society, 20*(4), 1380-1395. doi: 10.1177/1461444817694499

Göker, G. (2015). İletişimin mcdonaldlaşması: sosyal medya üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 10*(2), 389-410. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7641

Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons, 53*(1), 59-68.

Siyez, D. M. (2015). Üniversite öğrencilerinde onay bağımlılığı ve empatinin sosyal fayda aracılığıyla aşırı internet kullanımına etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry,* (16), 30-36. doi: 10.5455/apd.172036

Uğurlu, Ö. (2015). Kadının benlik sunumunun güncel bir aracı olarak sosyal ağlar bir tasarım unsuru: "kusursuzlaştırma". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 231-248.

Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment, 65*(2), 322-342. doi: 10.1207/s15327752jpa6502_8

Digital Rapor. (2018), *We Are Social.* Erişim adresi: https://digitalreport.wearesocial.com/

(25547) Kuzey Kibris Türk Cumhuriyetinde Yazili Basinda Kadina Şiddetin Yeri

AZMİYE YINAL
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

FARUK KALKAN
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Şiddet insanlık tarihinin her dönemlerinde var olan bir olgu olup, son dönemlerde de toplumlar üzerinde etkisini yoğun bir şekilde hissettirmektedir. İnsanlık tarihinin sayfaları sayısız şiddet olayları ile dolu bulunmaktadır. Bireysel çekişmelerin, engellemelerin ve öfkenin kontrol edilemeyişinin yanında psikolojik bozukluklar gibi birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkan şiddet, bazen de bireysellikten çıkıp, toplumların birbirine uyguladıkları savaş gibi baskılara ve binlerce insanın ölmesine, sakat kalmasına ve göçe zorlanmasına neden olmaktadır.

Şiddet olgusu oldukça çeşitlilik gösteren bir özellik taşımaktadır. Bunlar içerisinde şiddet olgusuyla en çok karşı karşıya kalan kesim ise maalesef kadın ve çocuklardır. Kadına yönelik şiddet dünyada öylesine geniş bir boyut kazanmış ki, her alanda gelişmişlik düzeyi iyi olan dünyadaki farklı ülkelerde son derece yaygın görülen önemli bir sorun olma özelliği taşımaktadır. Şiddet tüm türleri kötü olması bir kenara bunlar arasında en ağır kabul edilen fiziksel şiddet, tüm toplumların gündemde öncelikli sorunlar arasında yer almaktadır.

Şiddetin bu denli yoğun yaşandığı günümüzde özellikle kadına yönelik şiddet gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öncelikli sorunlarından biri haline gelmiştir. Kadının şiddet konusunda yaşadığı haksızlıklar ve bu konuda yürüttüğü var olma savaşı daha çok anlam kazanmıştır. Görsel ve yazılı medyada neredeyse her gün farklı boyutları ile yayınlanan şiddet içerikli haberler çoğu zaman ülke gündemlerinin merkezine oturmaktadır.

Problem cümlesi, KKTC'nde yerel yazılı basında kadına şiddet ile ilgili haberlerin şiddet içeriğinin ortaya konulması, şiddetin nasıl ve hangi boyutlarda ele alınarak yansıtılmaya çalışıldığı çalışmanın temel prpoblemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Kadına yönelik şiddet konulu haberler hangi sayfalarda yer almaktadır?

Kadına yönelik şiddet haberleri sayfa düzeninde (Sürmanşet, Manşet, Alt Başlık, vs.) nerede yer almaktadır?

Gazetelerde kadına yönelik şiddetin hangi türü daha çok yer almaktadır?

Şiddete uğrayan kadının ve şiddet gösterenin açık kimliğine (Ad soyad, eş, anne, kız çocuğu, sevgili vs.) yer verilmekte midir?

Şiddete uğrayan kadının, medeni durumuna, yaşına (Evli, Bekar, Boşanmış, vs.) yer verilmekte midir?

Kadına yönelik şiddet konulu haberlerin haber türü (Güncel Röportaj vs.) nedir?

Kadına yönelik şiddet konulu haberlerin aktörlerine ve aktörlerin görünümlerine yer (Resmi, Sivil Toplum, Siyasiler) verilmekte midir?

Kadına yönelik şiddet konulu haberlerin sunuluşunda (Eğitici, Bilgilendirme, Farkındalık Oluşturma, Eğlence, Kamuoyu Oluşturma) hangi işlevsel durum öne çıkmaktadır?

Kadına yönelik şiddet konulu haberlerin sunumunda yaklaşım şekli (Olumlu, Olumsuz, Tarafsız, Çoklu, vs.) nasıldır?

Kadına Yönelik şiddet haberlerinde şiddetin yapıldığı ortam açıklanmakta mıdır?

Örneklem:

Yazılı ve görsel basının demokrasi açısından taşıdığı önem, yalnızca bunlarla sınırlı olmayıp yaşadığımız bilgi çağında bilgiyi üretmesinden ve paylaşmasından da söz etmek gerekir. Bu çerçevede yazılı ve görsel basın bir toplumda olan bitene ilişkin olayları kamuoyu önüne taşıyarak vatandaşların bilgi edinmesine olanak sağlamaktadır. Kadına yönelik şiddetin medya araçlarında topluma sunulması bu kapsamda önem arzetmektedir. Medya sunduğu haberlerle toplumda eğitici, bilgilendirici ve farkındalık oluşturmaktadır. Kadına yönelik şiddet haberlerini sunarken, izlediği yaklaşım da bu açıdan önem taşımaktadır

Evren ve Örneklem

Çalışmamızın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki tüm illerde yayınlanan yazılı yerel gazeteler oluşturmaktadır. Örneklemi ise 13 yerel yazılı gazete oluşturmaktadır. KKTC'deki tüm illerde yayınlanan tüm yerel gazeteler ayrım yapılmaksızın 2019 yıllında nisan ayından eylül ayına kadar olan yayınlanmış tüm nüshaları tüm sayfaları tek tek kontrol edilecek, …… kadına yönelik şiddeti

konu alan haberler ele alınarak değerlendirilecektir. Medyada genellikle 1 ve 3. sayfalarda yer alan kadına yönelik şiddet haberi, sporda ve ekonomide de yer alabileceği dikkate alınarak tüm sayfalar örneklem içerisinde incelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırma İçerik analizi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

Kadına yönelik şiddet tüm ülkelerde olduğu gibi KKTC'nde de üzerinde durulması gereken toplumsal sorunlardan biri haline gelmiştir. Şiddet olayları toplumumuzun gündemine daha çok kadın cinayetleri yada tecavüz ile gelmeye başlamıştır. Çalışmanın amacı kadına yönelik şiddetin önlenmesi konusunda yerel medyada kadına yönelik şiddet konusunun nasıl işlendiği konusunda bilimsel verilere dayalı bir bakış açısı oluşturmaktır. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde günlük olarak yayınlanan Kıbrıs, Kıbrıslı, Star Kıbrıs, Vatan, Havadis, Yeni Düzen, Afrika, gazetelerinde 2018-2019 yıllarında yer alan kadına yönelik şiddet haberleri verilerin toplanmasında kaynak oluşturmuştur.

Kadına yönelik şiddetin yerel medyada temsili konusunda KKTC'nde yayın yapan 7 yerel gazetenin 2018 ve 2019 yıllarına ait kadına yönelik şiddet olgusunu ele alışları çeşitli boyutları ile ele alınarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak KKTC'nde yayın hayatını sürdüren 7 adet yerel gazetenin 2018 ve 2019 yıllarında kadına yönelik şiddeti konu alan toplam 300 haber yayınlamışlar bu haberlerden 100 tanesi kadına yönelik yapılan çeşitli türdeki şiddet olaylarından oluşmaktadır. Geriye kalan 200 haber ise daha çok kadına yönelik şiddet konusunda yapılan açıklamalar, köşe yazıları ve uzman görüşleri gibi etkinlik haberlerinden oluşmaktadır. Farkındalık oluşturacak haberlerin fazla kullanılması, sivil toplum kuruluşları ve siyasi partilerin görüşlerine sayfalarında yer vermesi olumlu olarak değerlendirilmektedir.

KKTC yerel basını kadına yönelik şiddet haberleri konusunda tarafsız, objektif bir duruş sergilemekte, şiddeti öven, özendiren bir yaklaşım içine girmemektedir. İlkesel olarak doğrudan kadına yönelik şiddet haberlerini dikkatli ve az sayıda kullanmaktadır. Şiddet gören ve gösterenin kimlikleri haber bültenlerinde çoğu kez rumuz olarak kullanılmakta ve görüntü kullanılmamaya özen gösterilmektedir. Kadına yönelik şiddet haberleri çoğunlukla 3. sayfa haberi olarak kullanılmakta, ölümle sonuçlanan olaylar 1. sayfada yer almaktadır. Özellikle kadına yönelik cinsel taciz haberleri verilirken, kesinlikle görüntü kullanılmamaktadır. Kadına yönelik şiddet haberlerinde uzman görüşüne yeterince yer verilmemesi, kadına yönelik şiddet konusunun sıradan ve münferit bir olay gibi algılanarak yüzeysel geçilmesi, şiddet konusunun köşe yazılarında az sayıda yer alması en önemli eksiklik noktalarıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

KKTC yerel basını kadına yönelik şiddet haberleri konusunda tarafsız, objektif bir duruş sergilemekte, şiddeti öven, özendiren bir yaklaşım içine girmemektedir. İlkesel olarak doğrudan kadına yönelik şiddet haberlerini dikkatli ve az sayıda kullanmaktadır. Şiddet gören ve gösterenin kimlikleri haber bültenlerinde çoğu kez rumuz olarak kullanılmakta ve görüntü kullanılmamaya özen gösterilmektedir. Kadına yönelik şiddet haberleri çoğunlukla 3. sayfa haberi olarak kullanılmakta, ölümle sonuçlanan olaylar 1. sayfada yer almaktadır. Özellikle kadına yönelik cinsel taciz haberleri verilirken, kesinlikle görüntü kullanılmamaktadır. Kadına yönelik şiddet haberlerinde uzman görüşüne yeterince yer verilmemesi, kadına yönelik şiddet konusunun sıradan ve münferit bir olay gibi algılanarak yüzeysel geçilmesi, şiddet konusunun köşe yazılarında az sayıda yer alması en önemli eksiklik noktalarıdır.

Anahtar Kelimeler : Yazılı Basın, kadına şiddet, şiddet, Yerel Gazete

Kaynakça

AĞÇAY Güler, (2009), "Sakarya İlindeki Kadınların Aile İçi Şiddete Uğrama Durumları ve Yasal Sorumlulukları Hakkında Bilgi Düzeyleri", Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi,

AKYILDIZ Mustafa, (2014), ''Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Bir Model Olarak Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi'', Yüksek Lisans Tezi, 2014, İstanbul Üniversitesi,

BALCIOĞLU İbrahim, (2000), ''Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açıdan Şiddet'' Yüce Yayıncılık, İstanbul,

BÜYÜKBAYKAL Ceyda Ilgaz, (2007), ''Medyada Kadın Olgusu'' İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2007, İstanbul, S.28,

ÇAKIR Serpil, (2008), ''Medya ve Şiddet'', Doğu Batı Düşünce Dergisi, 2008, S.43, ÇAYIR Kenan, (1999), ''Yeni Sosyal Hareketler Teorik Açılımlar'', 1999, Kaknüs Yayınları, İstanbul

İnci Merve, (2008), "Aile İçi Şiddet Konusunda Bir Derleme", Türk Psikolojik Yazıları, Cilt: 11, S. 22,

ZORLU Yaşar, (2016), ''Medyadaki Şiddet ve Etkileri'', Humanities Sciences, ISSN: 1308 7320

(NWSAHS)ID:2016.11.1.4C0200,http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-10965-9586-2.pdf, Erişim:15.10.2016)

(25549) Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Geç Ergenlik Dönemi Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

ZEYNEP YILDIZHAN — MEB
ATHANASIOS MOURATIDIS — MEB
NİLHAN SEZGIN — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken dönem uyumsuz şemalar yaşamın yaşamın ilk evrelerinde (çocukluk döneminde) şekillenen ve daha sonrasında tekrarlayan, kişilerin duygusal ve bilişsel yapıları olarak tanımlanmaktadır (Young, Klosko & Weishaar, 2003) ve bu uyumsuz şemalar geç ergenlikteki psikolojik iyi oluş (depresif semptomlar ve yaşam doyumu) ile ilişkili bulunmuştur (Van Vlierberghe, Braet, Bosmans, Rosseel & Bögels, 2010). Aynı zamanda erken dönemde önemli diğer kişiler ile yaşanan problemler bireylerin ileriki dönem deneyimleri ile de ilişkilidir (McLean, Bailey & Lumleu, 2014). Bu çalışmada geç ergenlik dönemindeki (18-22 yaş) psikolojik iyi olma hali depresyon ve yaşam doyumu üzerinden incelenmiştir. Araştırmada bazı olası aracı değişkenler belirlenmiştir. Bunlar duygu düzenleme güçlüğü, algılanan sosyal destek ve bilişsel esnekliktir. Duygu düzenleme kişinin hangi duygulara sahip olduğu ve bu duyguları ne zaman ve nasıl ifade edebileceği ile kategorizedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme ile depresyon arasındaki ilişkinin negatif olduğu bilinmektedir (Martin & Dahlem 2005); aynı zamanda duygu durum bozuklukları hem erken dönem uyumsuz şemalar ile hem de duygu düzenleme problemleri ile ilişkili bulunmuştur (Eldoğan & Barışkın, 2014). Algılanan sosyal destek ise bireylerin ailelerinden, arkadaşlarından ve önemli diğer kişilerden aldığı destek olarak tanımlanır (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Düşük düzeyde algılanan sosyal destek de depresif semptomatoloji ile ilişkili bulunmuştur (Stice, Ragan & Randall, 2004); yüksek düzeydeki algılanan sosyal desteğin de depresif semptomları azalttığı hatta bireyleri negatif sonuçlardan koruduğu belirtilmiştir (Frasure-Smith ve diğerleri, 2000). Bilişsel esneklik faktörüne bakıldığı zaman, kişilerin yeni ve zorlayıcı bir durum ile karşılaştıklarında alternatifleri değerlendirebilmeleri ve yeni duruma adapte olup, problemi çözebilme becerileri olarak tanımlanır (Dennis & Vander Wal, 2010). Bilişsel esnekliğin düşük düzeyi depresyonun ihtimali arttırmaktadır (Fresco, Rytwinski & Craighead, 2007); ve yüksek düzey bilişsel esneklik sayesinde kişiler depresyona neden olabilecek stresli durumları daha kolay tolere edebilirler. Erken dönem uyumsuz şemalar ile geç ergenlik dönemi psikolojik iyilik hali arasındaki ilişki bilinse de bu ilişkiyi açıklayabilecek mekanizmalar tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmanın da yanıtlamaya çalıştığı soru bu şekilde karşımıza çıkmaktadır; duygu düzenleme güçlüğü, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bu aradaki ilişkide herhangi bir aracı rol üstlenebilecek midir? Araştırmanın amacı bu ilişkideki açıklayıcı mekanizmaları tespit edebilmek ve koruyucu ruh sağlığı açısından bu değişkenleri önleyici müdahale programlarına katabilmektir. Çünkü erken dönem uyumsuz şemalar kişilerin yaşamlarında hayat boyu tekrarlayan ve bazen katı olan bilişsel yapılar olarak tanımlanmaktadır (Young ve diğerleri, 2003). Bahsi geçen ilişkide rol alabilecek değişkenlerin (duygu düzenleme güçlüğü, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik) hem tipik (klinik olmayan) hem de klinik örneklemde aynı örüntüyü gösterip göstermeyeceği de araştırmanın ikinci amacıdır. Sözü geçen erken dönem uyumsuz şemaların 3 alt boyutu çalışmaya katılmıştır: zedelenmiş otonomi, yüksek standartlar ve diğeri yönelimlilik.

Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırma korelasyonel ve nicel yürütülen bir çalışmadır. Bunun yanı sıra ölçek çalışması olarak tamamlanmıştır. Pratik sebepler ve çalışılan konunun kuramsal alt yapısı nedeniyle ölçek çalışması olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Çalışma iki ayrı örneklem ile yürütülmüştür. İlk örneklemi ağırlıklı olarak Ankara'nın çeşitli üniversitelerinde okuyan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır ve 18-22 yaş aralığındaki 286 kişiye ulaşılmıştır. İlk örneklemin yaş ortalaması 20,43'tür (SS = 1,13). 220 katılımcının cinsiyeti kadın (% 76,9) ve 66 katılımcı da erkektir (% 23,1). Katılımcılara ulaşabilmek amacıyla, üniversitelerde dersin sorumlusu olan öğretim üyesinden izin alınmıştır. Ölçekler katılımcılara ders öncesinde dağıtılmış ve sonrasında birinci yazar tarafından toplanmıştır. Araştırmanın ikinci örneklemini Gülhane Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne başvuran 106 tanılı hasta oluşturmaktadır. Katılımcıların 21'i yatılı hasta, kalan 85 katılımcı da poliklinik hastasıdır. İkinci örneklemin katılımcıları da 18-22 yaş aralığındadır ve yaş ortalaması 20,33'tür (SS =1,35). Elli altı katılımcı kadın (% 52,8), 49 katılımcı erkek (% 46,2) ve bir katılımcı ise cinsiyetini belirtmemiştir. Çalışmadan dışlama ölçütü ''nörotik olmayan hastalıklar'' olarak belirlenmiştir. Bu sebeple, şizofreni ve bipolar bozukluk tanısı almış olan hastalar çalışmaya dahil edilmemiştir. Klinik örneklemdeki katılımcıların hepsi psikiyatrlar tarafından tanı almıştır. Katılımcılar ölçekleri araştırmacının gözlemi altında doldurmuşlar ve teslim etmişlerdir. Genel bir bilgi olarak, hastaların %30'u ilk görüşmeye gelmekte ve %70'i kontrol görüşmelerine devam etmektedirler. İlaç kullanımı da %80 oranındadır. Her iki grupta da katılımcılar onam formunu doldurduktan sonra sırasıyla Demografik Bilgi Formu, Young Şema Ölçeği Kısa Form-3, Duygu Düzenleme Güçlülüğü Ölçeği Kısa Form, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Beck Depresyon Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Tüm ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Çivitçi, 2012; Eker ve Arkar, 1995; Gülüm ve Dağ, 2012; Hisli, 1988;1989; Soygüt, Karaosmanoğlu & Çakır, 2009; Yiğit ve Yiğit, 2017). Analizler SPSS paket programı yardımıyla yapılmış ve bunun yanı sıra PROCESS uzantısı kullanılmıştır.

Erken dönem uyumsuz şemaların kişilerin psikolojik olarak iyi olma hali ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Çocukluk ve ergenlik döneminde kişinin yaşamına yerleşen bu şemalar, yaşamın daha sonraki yıllarındaki duygu, davranış ve bilişler ile ilişkili görülmüştür. Ancak şemaların hangi faktörleri yordadığı ve bu faktörlerin de iyi olma hali ile ne derecede ilişkili olduğu görece az bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, erken dönem uyumsuz şemaların hangi faktörler ile ilişkili olduğunu saptayabilmek (bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal destek) ve bu faktörlerin de geç ergenlik dönemindeki bireylerin iyi olma hali ile ne derecede ilişkili olduğunu belirlemektir. Bunun yanı sıra, erken dönem uyumsuz şemalar ve iyi olma arasındaki olası aracı değişkenleri de saptamak bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar iki ayrı örneklem üzerinden test edilmek istenmiştir ki, bulgular yalnızca tipik olan örneklemde değil atipik olan (klinik) örneklemde de görülecek midir merak konusu olmuştur. Bu sebeple, birinci örneklem Gülhane Eğitim ve Araştırma Hastanesi'ne başvuran, klinik olarak tanılı bireylerden oluşmaktadır (N = 106). Klinik örneklemin tanıları ilgili hastanedeki uzman psikiyatrlar tarafından verilmiştir. İkinci örneklem ise, Ankara'daki çeşitli üniversitelere devam eden öğrencilerden oluşmaktadır (N = 286). Regresyon analizi bulguları ışığında ilk olarak şu söylenebilmektedir: zedelenmiş özerklik şema alanı, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal destek her iki örneklem grubunda da depresyonu yordamıştır. Bunun yanında ikinci olarak şu bulgu gözlenmiştir: zedelenmiş özerklik şema alanı, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek yaşam doyumunu anlamlı olarak yordamıştır. Duygu düzenleme güçlüğü değişkeni açısından, bu değişken klinik grupta yaşam doyumunu yordarken, klinik olmayan grupta yordamamıştır. SPPS paket programına PROCESS eklentisi eklenerek bazı değişkenlerin aracı rolü test edilmiştir. Bu analizlerde, iki grupta da (klinik örneklem ve klinik olmayan örneklem) duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal destek; zedelenmiş otonomi ve depresyon arasındaki ilişkide yarı aracı rolü üstlenmiştir. Aynı zamanda, klinik grupta, bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal destek; zedelenmiş otonomi ve yaşam doyumu arasında tam aracı rolü üstlenmiştir. Ancak klinik olmayan grupta, duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolüne rastlanmamıştır. Araştırmanın sonucu, klinik grup ve klinik olmayan grupta, önleyici müdahele çalışmalarında diğer başka hangi faktörleri çalışabileceğimiz konusunda bir yol haritası sunmuştur. Psikolojik danışmanların, üniversite öğrencileri ya da hasta grubu ile depresyon çıktısı üzerine çalışırken aynı zamanda sosyal destek arttırıcı programları ve doğru duygu düzenleme süreçlerini de modellerine katabilecekleri göz önünde bulundurulabilir. Bunun yanı sıra, pozitif psikoloji açısından bakıldığında, yaşam doyumu üzerine çalışılırken, üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik arttırıcı etkinlikler ve sosyal destek alanında çalışılması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Hasta grubunda ise, bahsi geçen üç aracı değişkenin de (bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal destek) tam aracı rol üstlendiği göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik danışmanların mutlaka bu üç değişkene de ağırlık vermesi, tanı almış ergenlerin yararına olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, zedelenmiş otonominin yaşam doyumunu ve depresyonu yordamada en tutarlı yordayıcı değişken olduğu gözlenmiştir. Ancak diğer iki şema alanının (diğeri yönelimlilik ve yüksek standartlar) yaşam doyumu ve depresyon üzerinde herhangi bir yordayıcı etkisi bulunamamıştır. Bunun yanı sıra, klinik örneklem ve klinik olmayan örneklem olmak üzere her iki grupta da, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan sosyal desteğin zedelenmiş özerklik ve depresyon arasındaki ilişkide en tutarlı aracı değişkenler olduğu göze çarpmaktadır. Ancak sözü edilen bu ilişkide bilişsel esnekliğin anlamlı bir aracı rolüne rastlanmamıştır. Zedelenmiş özerklik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye bakıldığında, klinik örneklemde aracı rolü üstlenmesi beklenen her üç değişken de (bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü, algılanan sosyal destek) anlamlı olarak ilişkide aracı rolü üstlenmiştir. Ancak klinik olmayan gruba bakıldığı zaman, bu değişkenlerden duygu düzenleme güçlüğü dışındaki diğer iki değişkenin (bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek) zedelenmiş özerklik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü, algılanan sosyal destek, depresyon ve yaşam doyumu

Kaynakça

Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 321-336.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, *34*(3), 241-253

Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği [Factorial Structure, Validity, and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support]. *Türk PsikolojiDergisi*, *34*, 17- 25.

Eldogan, D., & Bariskin, E. (2014). Early Maladaptive Schema Domains and Social Phobia Symptoms: Is There a Mediator Role of Emotion Regulation Difficulties? *Turk PsikolojiDergisi, 29*(74), 108-118.

Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and

physiology. *Journal of personality and social psychology*, *74*(1), 224.

Frasure-Smith, N., Lespérance, F., Gravel, G., Masson, A., Juneau, M., Talajic, M., & Bourassa, M. G. (2000). Social support, depression, and mortality during the first year after myocardial infarction. *Circulation*, *101*(16), 1919-1924.

Fresco, D. M., Rytwinski, N. K., & Craighead, L. W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*(5), 595-608.

Gulum, I. V., & Dag, I. (2012). The Turkish adaptation, validity and reliability study of the Repetitive Thinking Questionnaire and the Cognitive Flexibility Inventory. *Anadolu Psikiyatri Dergisi-Anatolian Journal of Psychiatry*, *13*(3), 216-223.

Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin gecerliligi uzerine bir calisma. *Turkish Journal of Psychology*, *6*, 118-122.

Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenirliği. *Psikoloji dergisi*, *7*(23), 3-13.

Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and individual differences*, *39*(7), 1249- 1260.

McLean, H. R., Bailey, H. N., & Lumley, M. N. (2014). The secure base script: Associated with early maladaptive schemas related to attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *87*(4), 425-446.

Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of abnormal psychology*, *113*(1), 155.

Soygüt. G., Karaosmanoğlu, A. & Çakır, Z. (2009). Assessment of early maladaptive schemas: a psychometric study of the Turkish Young Schema Questionnaire- Short- Form-3. *Turkish psychiatry association, 20*(1), 75-84.

Van Vlierberghe, L., Braet, C., Bosmans, G., Rosseel, Y., & Bögels, S. (2010). Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of Young's schema theory in youth. *Cognitive Therapy and Research*, *34*(4), 316-332.

Yiğit, İ., & Yiğit, M. G. (2017). Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology,* 1-9.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, *52*(1), 30-41.

(25555) Koruyucu Ailelerin Deneyimlerini Anlamak: Denizli İli Örneği

ERDİNÇ DURU
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

BEYHAN CEREN BOSTAN
NAZİLLİ İKTİSADİ İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her toplumda korunmaya muhtaç çocuklar var olmuş ve toplumlar kendi sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına göre bu çocuklar için farklı çözümler üretmişlerdir. Bu çözümler incelendiğinde alan yazınında iki farklı uygulama olduğu gözlenmektedir. Bunlardan birincisi aile odaklı uygulamalardır. Bu uygulamada çocuğun biyolojik ailesi, yakın akrabaları ya da koruyucu aile yanında desteklenmesi ön plandadır. İkincisi ise aile odaklı olmayan uygulamalardır. Bu uygulamada ise çocuğun kendisine benzer durumda olanlar ile birlikte korunduğu kurumlar çocuğa yönelik bakım hizmetlerini yürütmektedir. Öte yandan, en işlevsel kurum bakım modelinde dahi, kurumsal çözümün çocuğun biyopsikososyal gelişimine yeterince yapısal destek sağlayamadığı rapor edilmektedir (Yolcuoğlu, 2009). Benzer çalışmaların bulgularına paralel, özellikle 2012 yılında yapılan politika ve mevzuat değişikliklerinden sonra, Türkiye'de korunmaya muhtaç çocuklar için aile odaklı hizmetlerin artırılmaya çalışıldığı gözlenmektedir (Baysal, 2017). Aile odaklı yaklaşımlardan biri de "Koruyucu Aile" modelidir.

Koruyucu aile, "ikamet edilen ildeki Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüklerine bağlı Koruyucu Aile Birimi gözetim ve denetiminde ücretli ya da gönüllü olarak bir veya birden çok çocuğa aile ortamı sağlayıp bakım ve yetiştirme sorumluluğunu devletle paylaşan aile ve kişidir" (cocukhizmetleri.gov.tr.). Bir başka ifadeyle koruyucu aile, biyolojik ailesi tarafından bakılamayacak durumda olan ya da fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için biyolojik aile yanında kalmaması gereken, aynı zamanda evlat edindirilmesi uygun olmayan çocukların sürekli veya geçici, gönüllü veya ücretli bakım verebilecek olan ailedir. Model, korunma altındaki çocuklara, aile ortamında büyüme ve gelişme imkânı sağlamaktadır.

Çocukların kendilerini koruyacak, sevecek, destekleyecek, gereksinimlerini karşılayacak ve onlara güven sağlayacak bir aileye ihtiyacı olduğu düşüncesi, koruyucu aile modelinin temelini oluşturmaktadır. Korunma altındaki çocuğun bir ailenin yanında büyümesi, sosyal ve duygusal ilişkilerini güçlenmesini sağlayan bağlılık duygusu geliştirmesine (Schofield ve Beek, 2007) ve kendini ailenin anlamlı bir parçası olarak hissetmesine anlamlı katkı sağlamaktadır (Jacobsen ve diğ., 2018). Kısaca çocuklar biyospikososyal açıdan sağlıklı büyümeleri ve gelişmeleri için bir ailenin bakım ve sevgisine ihtiyaç duymaktadırlar.

Koruyucu aile modelinin amacı, çocukların normal gelişim gösterebilmesi için gerekli koşulların oluşturulması ve çocuğun fiziksel ve psikolojik anlamda zarar görmesine engel olmaktır (Doğan, 2013). Çünkü daha önceki yaşantılarına bağlı olarak korunmaya muhtaç olan çocuklarda önemli davranış ve duygusal problemler görülmektedir (Heflinger ve diğ,, 2000). Bu çocuklardan çoğu aynı zamanda, istismar ve ihmal, aile yoksulluğu veya ebeveyn ruh sağlığı sorunları nedeniyle gelişimsel problemler geliştirme riski de taşımaktadır (Blumberg ve diğ., 1996; Courtney ve diğ., 1997). Bu noktada sorulması gereken soru, koruyucu aile sistemine dâhil olan ailelerin bu yeni duruma ne denli hazırlıklı olduklarıdır. Alan yazınında doğrudan konuyla ilgili herhangi bir çalışmanın olmaması durumu daha da güçleştirmektedir. Çünkü koruyucu ailelerin yeni bir aile olma sürecinde neyi, nasıl deneyimledikleri oldukça önemlidir. Bu deneyimler koruyucu ailelere yönelik yapılacak önleyici ve koruyucu çalışmalara bir temel teşkil edebilir. Ancak bu tür müdahale programların oluşturulabilmesi için koruyucu ailelerin ihtiyaçlarının ne olduğunun saptanması öncellikli bir iş olarak görülmelidir. Konuyla ilgili bir diğer önemli nokta, koruyucu aile araştırmalarında aile hayatının çocukların sosyal ve duygusal gelişimi ve uyumunu nasıl etkilediğinin detaylı olarak henüz yeterince araştırılmamış olmasıdır (Orme ve Buehler, 2004). Ekolojik kuram çerçevesinde düşünüldüğünde, çocuğun içinde bulunduğu her alt sitem ve bağlamın onun psikolojik iyi oluşunu olumlu ve olumsuz etkileri olacağı açıktır. Dolayısıyla koruyucu ailelerin, koruyucu aile olma süreci öncesi ve sonrasında deneyimlerini anlamak anlamlı bir çaba olarak görülebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, koruyucu ailelerin aile içi dinamiklerini anlamak ve koruyucu ailelerin neyi, nasıl deneyimlediklerini öğrenmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için yapılandırılan bu araştırmayla, Türkiye'de yaygınlaşmakta olan koruyucu aile sistemini ve sistemin önemli bir parçası olan koruyucu ailelerin deneyimlerini anlamakla alan yazınındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları; koruyucu ve önleyici aile ruh sağlığı hizmetleri açısından, bu ailelerin durumlarını anlamaya yönelik yapılacak yeni çalışmalara, bu ailelere yönelik oluşturulacak politikalara ve geliştirilecek müdahale programlarına bir temel oluşturabilir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın temel amacının bütüncül yaklaşımla aydınlatılabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, yaklaşık 50 aileden en az bir gönüllü ebeveynle ile görüşülerek verilerin toplanması planlanmış, bu ailelerin 30 kadarına ulaşılmış, görüşmeler tamamlanmıştır. Ön analizler yapılmış olmakla birlikte görüşmelerin deşifre edilmesi süreci hala devam etmektedir. Araştırmaya katılmak isteyen ailelere bilgilendirilmiş onam formu verilmiş, koruyucu ailenin ve çocuğun gizliliği için tüm kimlik bilgilerinin saklı tutulacağı söylenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen yarı yapılandırılmış "görüşme formu" ve yaklaşık 45 dakikalık yüz yüze

bir görüşme aracılığıyla bilgiler alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıların aile üyeleri ve rolleri, koruyucu aile olma motivasyonları ve diğer aile üyelerinin bu konuya ilişkin görüşleri, koruyucu aile olduktan sonraki yaşanan zorluklar, bu zorluklarla ilişkili ne/neler yaptıkları, bu zorluklarla nasıl baş ettikleri ve bu süreçte hangi kurum/kuruluşlardan destek aldıkları ile ilgili yaşantılarına odaklanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı analiz yöntemine bağlı kodlamayı temel olan içerik analizi yapılması planlanmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan ve araştırmanın amacına hizmet eden bilgilerin kodlanması ve kodlanan bu bilgilerin benzer kuramsal ve betimsel görüşleri içeren veri kümelerinin içine yerleştirerek tematik bir çerçeve oluşturulması ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, araştırmanın verilerinden elde edilen kodlardan yola çıkılarak kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılması amaçlanmıştır. Kodlar, kategoriler ve temaların uygunluğu için her bir temada yer alan ifadelerin kendi içinde ve tema başlıkları ile tutarlı olup olmadığının kontrol edilmesi planlanmıştır.

Her toplum korunmaya muhtaç çocuklar için, kendi sosyokültürel ve sosyoekonomik koşullarına göre çözümler üretmektedir. Bu çözümlere bakıldığında ise iki farklı uygulamanın varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar aile odaklı ve aile odaklı olmayan uygulamalardır. Koruyucu aile sistemi, aile odaklı uygulamalar içerisinde yer almaktadır. Çocukların koruyucu aile yanında yaşaması, çocukların biyopsikososyal gelişimleri için işlevsel bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, koruyucu aile bakımı çocuk koruma sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte koruyucu ailelerin yeni bir aile olma sürecinde neyi, nasıl deneyimledikleri konusunda alan yazınında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Ailelerin deneyimlerini anlamak koruyucu ailelere yönelik yapılacak önleyici ve koruyucu çalışmalara bir temel teşkil edebilir. Bu nitel çalışma, koruyucu aile sistemini ve koruyucu ailelerin deneyimlerini anlamakla ilgili boşluğun doldurulması amacına hizmet edebilir. Bu amaca ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak otuz koruyucu aileyle görüşmeler yapılmıştır. Ön analiz sonuçları koruyucu ailelerin yeni bir aile olma sürecinde bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu süreçte daha profesyonel yardım ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Each society produces solutions for children in need of protection according to their sociocultural and socioeconomic conditions. When we look at these solutions, it is possible to mention two different applications. These are family-oriented and non-family-oriented applications. The foster family system is part of family-oriented applications. Children living with foster parents is considered a functional condition for their biopsychosocial development. Therefore, foster family care has an important place in the child protection system. However, there are not enough studies in the literature about what the foster families experience in the process of becoming a new family. Understanding families' experiences can serve as a basis for preventive and protective studies for foster families. This qualitative study can serve the purpose of filling the gap in understanding the foster family system and the experiences of foster families. To achieve this goal, interviews were conducted with thirty foster families using semi-structured interview forms. Preliminary results show that foster families have some problems in the process of becoming a new family. They need more professional help and support in this process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gönüllü koruyucu aile ebeveynleri ile yapılan görüşmeler sonucunda nitel araştırma için bir veri seti hazılanmıştır. Bu veri setinin ön analizler sonucunda, koruyucu aile olmaya karar vermede çok sistemli ve detaylı düşünülmüş bir karar verme süreci yaşanmadığını, koruyucu aile sistemini daha önce koruyucu aile olmuş çevrelerindeki kişiler ve televizyondan öğrendiklerini, koruyucu aile olma motivasyonlarının yüksek olduğunu, koruyucu aile olmada ailenin üyelerinin ortak karar vermelerine değer verdikleri ve birlikte karar aldıklarını, yeni aile olma sürecinde bazı zorluklar yaşadıkları ve bu süreçte sistemli yardım ve desteğe ihtiyaç duyduklarını, hem koruyucu aile olma sürecinde hem de koruyucu aile olduktan sonra farklı sorunlar yaşadıklarını görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : koruyucu aile; koruyucu ailede yaşanan zorluklar

Kaynakça

Baysal, A.E. (2017). Koruyucu Aile Uygulamaları ve Sonuçları: İstanbul Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Blumberg, E., Landsverk, J., Ellis-MacLeod, E., Ganger, W., ve Culver, S. (1996). Use of the public mental health system by children in foster care: Client characteristics and service use patterns. The journal of mental health administration, 23(4), 389-405.

Courtney, M. E., Piliavin, I., ve Wright, B. R. E. (1997). Transitions from and returns to out-of-home care. Social Service Review, 71(4), 652-667.

Doğan, R. (2013). Bir Koruma Tedbiri Olarak Koruyucu Aile Kurumu ve Koruyucu Aile Yönetmeliği. Ankara Barosu Dergisi, (2).

Heflinger, C. A., Simpkins, C. G., ve Combs-Orme, T. (2000). Using the CBCL to determine the clinical status of children in state custody. Children and youth services review, 22(1), 55-73.

Jacobsen, H., Brabrand, H., Liland, S. M., Wentzel-Larsen, T., ve Moe, V. (2018). Foster parents' emotional investment and their young foster children's socio-emotional functioning. Children and Youth Services Review, 86, 200-208.

Orme, J. G., Buehler, C., McSurdy, M., Rhodes, K. W., Cox, M. E., ve Patterson, D. A. (2004). Parental and familial characteristics of family foster care applicants. Children and Youth Services Review, 26(3), 307-329.

Schofield, G., ve Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. Child ve Family Social Work, 14(3), 255-266.

Üstüner, S., Erol, N., Şimşek, Z. (2005). Koruyucu aile bakımı altındaki çocukların davranış ve duygusal sorunları. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 12(3), 130-140.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18(18).

(25581) Romantik İlişkiye Sahip Bireylerde Duygu Durum Farkındalığı ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BURHAN ÇAPRİ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

KAMURAN EMSAL
GAZİPAŞA İLKOKULU

ÖZET

Problem Durumu

Duygularımız ve davranışlarımız, bir durumu nasıl algılıyor olduğumuza ve bakış açımıza göre değişmektedir. Ne hissettiğimizi durumun kendisi değil de, o durumu nasıl anlamlandırdığımız ve yorumladığımız belirlemektedir. Yaşanan duyguları ve bunlara bağlı olarak gösterilen tepkiyi yani davranışları anlamamız için bize yol gösterici olan özellik bilişken (Beck, 1995), bireyin değişen çevreye kolayca uyum sağlamasında ya da başa çıkmasında önemli role sahip olan özellik ise bilişsel esnekliktir (Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson, 2009). Bilişsel esneklik, Canas, Quaseda, Antoli ve Fajardo (2003) tarafından bireyin belirli bir durum karşısında devam eden otomatik süreçten çıkmak için kontrolü ele almasında, bu kontrollü süreci daha farklı durumlarda ön planı çıkmasında, durum değişikliğinin farkına varmak ve rutin olmayan ihtiyaçlarına yanıt aramak için yüksek derecede dikkat kontrolünün gerektiği; bir diğer deyişle bireyin yeni bir duruma eriştiğinde ne yapılması gerektiğinin bilincinde olduğu, çevresel faktörleri farklı yollarla algılayarak yeniden yorumlaması biçiminde kavramlaştırılmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında romantik ilişki inançları ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bilişsel esneklik arttıkça ilişki inançlarının da buna bağlı olarak arttığı görülmüştür (Eşiyok ve Esen, 2017). Benzer biçimde, pozitif duygu durumu ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki açısından bakıldığında mutlu durumda olan bireylerin, normal ve üzgün durumda olan bireylere nazaran görev seçiminde ve yaratıcılıkta daha iyi performans gösterdikleri, yine de içinde bulunduklari pozitif duyguları devam etmede limitlerinin olabilecegini,mutlu bireylerin duygu durumlarını değiştirecek durumlarda (ölüm, kaza, kötü olay) duygu durumlarını değiştirecek örneklerle başa çıkarak örnekleri eğlenceli bir hale getirdikleri ve diğer grup (mutsuz ve nötr) bireylere nazaran daha iyi bir başarı gösterdikleri göze çarpmaktadır (Hirt, Devers ve McCrea, 2008). Hatta kişinin duygu durumunun pozitif (mutlu, memnun) olmasının (De Dreu, Bass ve Nijstad, 2008) yanı sıra negatif duyguların (Sacharin, 2009) da bilişsel esnekliği yükseltmede önemli olduğu ifade edilmektedir.

Buna ek olarak, duygusal farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin, olumsuz duyguların oluşturduğu durumlara karşı daha iyi savunma stratejisi geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Uslu ve Gizir, 2019). Kişinin duyguları (aşk, sevgi) ve bu duyguları farkederek davranışlarını şekillendirmesi, bilişsel esneklik ile bütünleştiğinde romantik ilişkilerde çözüm üretici ve alternatif yollara başvurması olarak görülmektedir (Eşiyok, 2016). Bu durumda sağlıklı duygusal gelişim açısından önem arzeden ve bireyin hissettiği duyguları farketmesi (duygusal dikkat), bu duyguları tanımlaması ve birbirinden ayırması (duygusal netlik) ile duygularını düzenleyebilmesi (duygusal onarım) olarak ifade edilen (Uslu ve Gizir, 2019) duygu durum farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki bütünleyici ilişkilerin romantik ilişkiler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları bilişsel esneklik puanlarını yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 290'ı kadın (%73.6) ve 104'ü erkek (%26.4) olmak üzere toplam 394 bireyden oluşmaktadır. Yaş ranjı 18 ile 52 arasında değişen bireylerin 95'i (%24.1) 0-5 ay, 97'si (%24.6) 6 ay-1 yıl, 167'si (%42.4) 2-5 yıl ve 35'i (%8.9) 6 yıldan daha fazla ilişki süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği: Bireylerin duygusal durumlarıyla ilgili farkındalıklarını ölçmek amacıyla Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai (1995) tarafından geliştirilen ve Uslu ve Gizir (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 19 madde ve 3 alt faktörden (duygusal farkındalık, duygusal netlik ve duygusal onarım) oluşmaktadır. Orijinal ölçekte yer alan faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .82 ile .88; uyarlanmış versiyonunda .70 ile .73 arasında bulunduğu görülmüştür.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Bilgin (2009) tarafından geliştirilen ölçek 5 li likert tarzında 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır ve yanıtlayıcı hangi sıfata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sıfata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .92 olduğu bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, yaş ve ilişki süresi değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

İşlem: Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamaların bir kısmı yüz yüze, diğer kısmı ise internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi: Ede edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken, duygu durum farkındalığı alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarını yordamadaki katkılarını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde hata payı üst sınırı 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Romantik İlişkiye Sahip Bireylerde Duygu Durum Farkındalığı ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Duygularımız ve davranışlarımız, bir durumu nasıl algılıyor olduğumuza ve bakış açımıza göre değişmektedir. Ne hissettiğimizi durumun kendisi değil de, o durumu nasıl anlamlandırdığımız ve yorumladığımız belirlemektedir. Yaşanan duyguları ve bunlara bağlı olarak gösterilen tepkiyi yani davranışları anlamamız için bize yol gösterici olan özellik bilişken, bireyin değişen çevreye kolayca uyum sağlamasında ya da başa çıkmasında önemli role sahip olan özellik ise bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik arttıkça romantik ilişki inançlarının da buna bağlı olarak arttığı ve hatta kişinin duygu durumunun pozitif (mutlu, memnun) olmasının yanı sıra negatif duyguların da bilişsel esnekliği yükseltmede önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda sağlıklı duygusal gelişim açısından önem arzeden ve bireyin hissettigi duyguları farketmesi (duygusal dikkat), bu duyguları tanımlaması ve birbirinden ayırması (duygusal netlik) ile duygularını düzenleyebilmesi (duygusal onarım) olarak ifade edilen duygu durum farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki bütünleyici ilişkilerin romantik ilişkiler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın genel amacı, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın araştırma grubu yaşamında romantik bir ilişkiye sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 290'ı kadın (%73.6) ve 104'ü erkek (%26.4) olmak üzere toplam 394 bireyden oluşmaktadır. Yaş ranjı 18 ile 52 arasında değişen bireylerin 95'i (%24.1) 0-5 ay, 97'si (%24.6) 6 ay-1 yıl, 167'si (%42.4) 2-5 yıl ve 35'i (%8.9) 6 yıldan daha fazla ilişki süresine sahiptir. Verilerin toplanmasında Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve araştırma grubunda yer alan bireylerin sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamaların bir kısmı yüz yüze, diğer kısmı ise internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken, duygu durum farkındalığı alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarını yordamadaki katkılarını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde hata payı üst sınırı 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ve bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak yapılan korelasyon analizi sonucunda bilişsel esneklik puanları ile duygu durum farkındalığı ölçeğinin duygusal dikkat alt ölçeği ($r= .04$, $p>.01$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken, duygusal netlik ($r= .41$, $p<.01$) ve duygusal onarım alt ölçek puanları ($r= .37$, $p<.01$) ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordamadığı, diğer iki alt ölçek olan duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarına ilişkin varyansın %23'ünü açıklayarak bilişsel esneklik puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur ($R= .48$, $R^2= .23$, $p<.001$). Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ve bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak yapılan korelasyon

analizi sonucunda bilişsel esneklik puanları ile duygu durum farkındalığı ölçeğinin duygusal dikkat alt ölçeği (r= .04, p>.01) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken, duygusal netlik (r= .41, p<.01) ve duygusal onarım alt ölçek puanları (r= .37, p<.01) ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordamadığı, diğer iki alt ölçek olan duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarına ilişkin varyansın %23'ünü açıklayarak bilişsel esneklik puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur (R= .48, R^2= .23, p<.001). Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Romantik İlişki, Duygu Durum Farkındalığı, Bilişsel Esneklik

Kaynakça

Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality*, *37*(3), 343-354.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.

Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, *46*(5), 482-501.

De Dreu, C., Baas, M., Nijstad, B., & Judd, Charles M. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood–creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(5), 739-756.

Eşiyok, V. S., & Esen, B. K. (2017). The Investigation of the university students according to gender and cognitive flexibility of level romantic relationship beliefs. *European Journal of Education Studies, 3*(3), 37-45.

Eşiyok, V. S. (2016) *Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Gabrys, R., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology, 9*(2219), 1-19.

Hirt, E., Devers, E., McCrea, S., & Judd, C. M. (2008). I want to be creative: Exploring the role of hedonic contingency theory in the positive mood–cognitive flexibility link. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(2), 214-230.

Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Michigan, Michigan.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Uslu, Y. ve Gizir, C. A. (2019). Duygudurum farkındalığı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(19), 18-29.

(25582) Dede Ve Ninelere Göre Yaşam Boyu Kavramının Ögeleri

ZERRİN BÖLÜKBAŞI MACİT
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

BEYZA YALINBAŞ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla insan, yaşamı boyunca kendisi ve çevresi arasındaki uyumu, seçilmiş koşullar altında en iyi hale getirmek, bireysel sosyal ilişki sisteminin bağımsızlığını en üst düzeye getirmek için uğraş verir. İnsan ömrünü bir bütün olarak inceleyen çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan "özgeçmiş" teorisi kapsamında farklı disiplinler tarafından ele alan araştırmalar 1970'li yılların ortalarından beri artarak devam etmektedir. Bununla birlikte yaşam süreci ve yaşam boyu bakış açıları farklı disiplinlerin bir araya gelerek çalışmalarını gerektirmesine rağmen bu tür çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Özgeçmiş teorilerine göre yaşam durumu "yaşam süreci ve yaşam dönemleri; yaşam koşulları, yaşam fırsatları, bireysel kararlar, biyografik tecrübeler gibi kaynaklardan beslenen eylem alanlarıdır. Tüm bu durumların insanlar tarafından objektif olarak tespit edilmesi ve anlamlandırılması için de zaman içinde deneyimlenmesi gerekmektedir.

Levinson (1986) ise yetişkin gelişimini incelerken ortaya koyduğu bireysel yaşam yapısı kuramında yaşam akışı, yaşam döngüsü, yetişkin gelişimi ve yaşam yapısı kavramlarına vurgu yapmaktadır. Yaşam akışı, bir insanın yaşamının başlangıcından bitimine kadar olan gelişiminin görülebilir özellikleridir. Yaşam akışı dalgalanmaları, ilerlemeleri ve gerilemeleri içerdiği için anlaşılması basit ve sürekli bir süreç değildir. Birey, yaşam boyunca tüm yönleri ile incelenmelidir. Örneğin, beklentileri, yaşam amaçları, bedensel değişimleri, zor zamanları, toplumsal rolleri gibi anlamlı tüm yönleri ele alınmalıdır. Yaşam akışı incelenirken biyo-psiko-sosyal etmenler birlikte değerlendirilmelidir. Yaşam döngüsü kavramı, yaşam akışının belirli bir sıra içerisinde gelişimini ve değişimini ifade etmektedir. Her insanın yaşamının düzenini sağlayan ve bireysel farklılıkları oluşturan yaşam döngüsünün yapısı, çağların ve geçiş dönemlerinin toplamından oluşmaktadır. Yetişkin gelişimi yaşam döngüsünde yerleşik evreler ve geçiş evreleri olmak üzere dokuz dönemden oluşmaktadır. Son olarak yaşam yapısı kavramında ise bireyin yaşadığı benlik tasarımı (kendilik yatırımı/bireysel) ile sosyal rollerinin (diğerleri ile anlamlı ilişkiler/toplumsal) toplamından oluşmaktadır.

Tarihsel olarak, erken yaşamın normatif olaylarının da dahil olduğu tüm yaşam sürecinin ileri yaş dönemlerine sonuç olarak geri döneceği bir gerçektir. Buna rağmen ileri yetişkinlik dönemine dair ruh sağlığı çalışmaları henüz yeterince yapılmamaktadır. Dolayısıyla yaşam süreci aşamaları (örneğin çocukluk ve yaşlılık) ve deneyimler (örneğin eğitim, evlilik, ebeveyn olma, torunu olma) gibi süreçleri yaşamış dede ve ninelerin yaşam süreci ve yaşam boyu özelliklerini onların bakış açısı ile tespit edilmesi önemlidir ve bu çalışmanın da amacıdır.

Araştırma Yöntemi

Fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşım doğrultusunda tasarlanan bu araştırmanın verileri yaşamboyu perspektifi doğrultusunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmada ele alınan fenomen büyük ebeveyn olmaktır. Fenomenolojide, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları bulmak ve katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdığının doğasını keşfetmek amaçlanır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler 4'ü kadın, dördü erkek, toplamda sekiz, 55 yaşını geçmiş ve en az bir torun sahibi olan kadın ve erkek gönüllü katılımcı ile yapılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler ve deşifreleri araştırmacılar tarafından yapılmış, ardından kod ve temalandırma işlemleri tamamlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların evlerinde 05.10.2018 ile 25.11.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 3-15 dakika arasında değişmektedir. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazındaki bilgiler ışığında görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları iki tane alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılıp son hali verilmiştir. Görüşmede katılımcılara genel olarak şu sorular yönetilmiştir; 1. Anne –babanızın sizin için ne yapmasını isterdiniz? 2. Siz çocuklarınız için ne yapsaydınız iyi olurdu? Kendiniz için iyiki yaptım, keşke yapmasaydım dediğiniz neler var? Betimleyici fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilen araştırmada, desen araştırmacının önbilgisi ve deneyimleri ile yorumlama yapmasından ziyade araştırmacı tarafsızlığını ortaya koyar. Bu araştırmada veri analizi için içerik analizi tercih edilmiştir. Bu araştırmada katılımcıları belirleme işlemi, veri toplama süreci, kodları ve temaları oluşturma işlemleri ve kodların ve temaların kavramsallaştırmadaki tutarlılığı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada dede ve ninelerin yaşam boyu kavramına bakış açıları incelenmiştir. Nitel çalışma olarak, fenomenolojik yaklaşım kullanılarak yapılan bu araştırma sonucunda; eğitim (keşke okutsalardı, keşke okutsaydım, iyi ki okutmuşlar), çalışma (köyde geçim, memurluk, keşke çalışsaydım), ebeveynlik (iyi ki çocuklarım var), evlilik (iyiki evlenmişim, biz boşandık) temaları

oluşturulmuştur. Bu çalışmanın bulguları bireyin yaşam boyu kavramı doğrultusunda tam bir iyilik hali ile ömrünü sürdürebilmesine etki eden yaşam olaylarına dair farkındalık kazandırmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular doğrultusunda bireylerin tüm yaşam süreci içerisinde öncelikleri olan ve başarmaları gereken gelişimsel kritik dönemler, riskler ve bireyler üzerindeki etkileri bu konuda hazırlanacak olan psikoeğitim programlarının içeriğine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kritik olaylar, yaşam boyu, ruh sağlığı

Kaynakça

Ahad, Y. E. (2016). Yaşlıların Yaşlılık Algısının Yaşam Kalitesi ve Depresyon İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.

Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli EĞitim Dergisi* .

Aktu, Y. (2016). Levinson'un Kuramında İlk Yetişkinlik Döneminin Yaşam Yapısı . *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* .

Avramov, D. (2003). *Active Ageing in Europe* . Council Of Euope.

Aydın, A., & Aydın Sayılan, A. (2014). Aktif Yaşlanma ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkiye Teorik Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 76-81.

Bayrak, F. (2018). Yaşlılık Olgusuna Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Yüksek Lisans Tezi*.

Günaydın, R. (2010). Yaşlılarda Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Geriatrics* .

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam Boyu Gelişim Yaklaşımı Perspektifinden Kariyer Gelişimi ve Ruh Sağlığı . *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* .

Gürsoy, S. Ç., & Lordoğlu, K. (2016, Mart). Demografik Dönüşüm Sürecinde Türkiyede Yaşlanma ve Sorunlar. *İ.Ü Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*.

İglesias, H. F. (2009). Theories of Aging From a Life-Course and Life-Span Perspective . *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*.

Owen, F. K., & Çelik, N. D. (2018). Lifelong Healthy Llifestyle and Wellness. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* .

Öz, F. (2002). Yaşamın Son Evresi: Yaşlılık Psikosoyal Açıdan Gözden Geçirme. *Kriz* , 17-28.

Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı.*

Polat, M. A. (2018). Doksanlardan Günümüze Türk Sinemasında Yaşlılık. *Yüksek Lisans Tezi*.

Robins , R., & Trzesniewski , K. (2005). Self- Esteem Development Across the Lifespan . *Current Directions in Psychologıcal Sience* .

Sözen, F. (2014). Yaşlılarda Yaşam Kalitesi ve Yaşlılık Algısı: Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*.

Ünalan, P. C. (2012). Aktif Yaşlanma: Bilişsel ve Sosyal Boyut. *Turkish Family Physıcıan, 3*(1).

Yavuz, B. (2015, Aralık). Avrupa Birliği İstihdam Politikaları. *Çukurova İibf Dergisi, 19*, 2.

Yoğan, F. (2016). Yaşlılık Olgusunun Açıklanma Biçimlerinin Söylem Analiziyle İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.

(25587) Türk Göçmen Çocuklarında Davranışsal Ve Bilişsel Faktörler

ŞİNASİ GÜVENIR

INNSBRUCK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapılan değişik bilimsel çalışmalarda özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ile ilkokul çocuklarının yetenekleri karşılaştırıldığında, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların genel başarı seviyeleri ilkokul öğrencilerin başarı seviyesinden iki öğrenim yılı geride bulunmaktadır (Rauer & Schuck, 2007; Wocken, 2000; 2005; Katzenbach, Rauer. Schuck & Wudtke, 1999). Sonuç olarak, iki okul türü arasındaki karşılaştırmada en az iki yıl bir fark vardır. Ayrıca göçmen geçmişi olan özel eğitim okul çocukları, göç geçmişi olmayanlara göre daha düşük seviyede başarı göstermektedir (Lehmann, Nikolova & Peek, 2004).

Özel eğitim okuluna davam eden Türk göçmen çocukları Almanca okuduğunu anlamada en düşük sonuçları göstermektedirler (Lehmann & Hoffman, 2009; Lehmann, Nikolova & Peek, 2004). Ayrıca, farklı bilimsel çalışmalara göre, ilköğretim ve özel eğitimde, Türk kız öğrencilerin Türk erkek öğrencilerinden daha iyi okuma performansları bulunmaktadır (Limbird, 2006). Özetle, Türk göçmen çocukları, hem genel özel eğitim okullarında hem de ilköğretim okullarında; özellikle Almanca okuduğunu anlamada, diğer göçmen çocuklarından ve yerli çocuklardan daha düşük performans gösterdiği söylenebilir.

Davranışsal anlamda Türk göçmen çocukları hem kendi kültürü hem de içinde yaşadığı toplumun kültürü içinde gelişir, büyür, ve yaşarlar. Böylece her iki kültürün özelliklerini kendi içinde barındırmaktadırlar. Hem kendi kültürünü hem de içinde bulunduğu toplumun kültürünü davranışlarına yansıtırlar. Bu anlamda Türk çocuklarının kültürel geçmişleri, onların sosyal davranışlarında veya davranışsal problemlerinde ve diğer bireylerle olan iletişiminde ve buna dayalı olarak ortaya çıkan çatışmalarda rol oynayabilir. Bazı araştırmalar, Türk göçmen çocuklarında hem içe yönelik davranışların, hem dışa yönelik davranışların hem de genel davranış bozukluğunun daha fazla olduğunu göstermiştir (Darwisch et al, 2003; Stevens et al, 2003).

Ayrıca bazı bilimsel çalışmalar, Türk kız göçmen çocukların davranışsal bozukluklarının Türk erkek göçmen çocuklarından farklı olduğunu kanıtlamıştır. Türk erkek çocuklarında dışa yönelik davranışların daha fazla olduğu görülürken, Türk kız çocuklarında ise içe yönelik davranış bozuklukları fazla görülmektedir (Stevens et al, 2003). Yaş bakımından, yaşca büyük olan çocuklar küçük çocuklardan daha fazla genel davranış bozukluğu göstermektedir (Sowa et al, 2000). Yeterlilikler açısından, kızlar “sosyal yeterlilik” alanında erkeklerden daha fazla "sosyal yeterlilik" değerleri elde etmişlerdir (Döpfner et al, 2011).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, çok sayıda obje yada insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak ise tarama modeli uygundur (Balci, 1996:246). Tarama modellleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaclayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1984:80). Araştırmanın evreni Avusturya´da yaşayan ve temel eğitim döneminde bulunan genel özel eğitim okuluna ve ilkokula devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki Türk göçmen çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini genel özel eğitim veren okullar veya ilkokulda özel eğitim okulları programlarına göre ders gören 20 Türk göçmen öğrenci ile ilkokula devam eden 31 Türk göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada 51 türk göçmen çocugundan elde edilen veriler, rastgele örnekleme yöntemi ile Türk eğitim ve kültür derneklerinde ve aynı zamanda Wörgl, Jenbach'taki ortak pedägojik ve psikolojik bürolarımızda Aralık 2011'den Aralık 2015'e kadar olan sürede toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak dile dayalı olmayan zeka testi (CPM), Okuduğunu Anlama Testi (ELFE 1-6), Kaufman-Çocuklar Zeka Testi Bataryası (K-ABC) ve Çocuk ve Ergen Davranışları Hakkında Ebeveyn Anketi CBCL/4-18 uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 versiyonundan yararlanıldı. Okuduğunu anlama testindeki t-degerleri zeka değerlerine dönüştürüldü. Davranışsal özelliklerin değerlendirilmesinde T değerleri kullanıldı. Verilerin analizinde normal dağılım gösteren veriler için T-testi, normal dağılım göstermeyen veriler için Mann-Whitney-U-Testi kullanıldı. Araştırmanın anlamlılık seviyesi $p<0.05$ alındı. Bu çalışmayla 6 ile 11 yaş arası Avusturya'daki Türk göçmen çocuklarında görülen davranışsal özelliklerin ve bilişsel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini özel eğitim veren okullar veya ilkokulda özel eğitim okulları programlarına göre ders gören 20 Türk göçmen öğrenci ile ilkokula devam eden 31 Türk göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak dile dayalı olmayan zeka testi (CPM, Raven), Okuduğunu Anlama Testi (ELFE 1-6, W. Lenhard, W. Schneider), Kaufman-Çocuklar Zeka Testi Bataryası (K-ABC, P. Melchers & U. Perus) ve Çocuk ve Ergen Davranışları Hakkında Ebeveyn Anketi (CBCL/4-18, M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim) uygulanmıştır. Bu çalışmada 51 türk göçmen çocugundan elde edilen veriler, rastgele örnekleme yöntemi ile Türk eğitim ve kültür derneklerinde ve aynı zamanda Wörgl, Jenbach'taki ortak pedägojik ve psikolojik bürolarımızda Aralık 2011'den Aralık 2015'e kadar olan sürede toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows, version 17.0 and version 23.0 kulllanıldı. Verilerin analizinde okuduğunu anlama testindeki t-değerleri zeka değerlerine (T) dönüştürüldü. Davranışsal özelliklerin değerlendirilmesinde T değerleri kullanıldı. Verilerin analizinde

önce ortalamalar ve standard sapmalar hesaplandı. Verilerin analizinde normal dağılım gösteren veriler için T-testi, normal dağılım göstermeyen veriler için Mann-Whitney-U-Testi kullanıldı. Araştırma bulgularına göre, Türk göçmen çocuklarınında dile ve kültüre dayalı olmayan zeka da istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna karşı okuduğunu anlama testinde özel eğitim okuluna devam eden türk göçmen çocukları ilkokula devam eden türk göçmen çocuklarından anlamlı farklılık göstermektedir. Davranışsal özellikler bakımından, özel eğitim okullarına davam eden türk göçmen çocuklarında saldırgan davranışlar fazla gözlenmektedir. Türk kız çocukları türk erkek öğrencilerinden „sosyal yeterlilik" alanında daha fazla sosyal özellik göstermektedirler. Davranış bozuklukları açısından türk kız öğrencileri ile türk göçmen erkek öğrencileri içe yönelik davranışlarda anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna karşılık göçmen türk erkek öğrencileri dışa yönelik davranışlar ile genel davranış bozukluğunda türk kız öğrencilerinden daha fazla bozukluk göstermektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, Türk göçmen çocuklarınında dile ve kültüre dayalı olmayan zeka da istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna karşı okuduğunu anlama testinde özel eğitim okuluna devam eden türk göçmen çocukları ilkokula devam eden türk göçmen çocuklarından anlamlı farklılık göstermektedir. Davranışsal özellikler bakımından, özel eğitim okullarına davam eden türk göçmen çocuklarında saldırgan davranışlar fazla gözlenmektedir. Türk kız çocukları türk erkek öğrencilerinden „sosyal yeterlilik" alanında daha fazla sosyal özellik göstermektedirler. Davranış bozuklukları açısından türk kız öğrencileri ile türk göçmen erkek öğrencileri içe yönelik davranışlarda anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna karşılık göçmen türk erkek öğrencileri dışa yönelik davranışlar ile genel davranış bozukluğunda türk kız öğrencilerinden daha fazla bozukluk göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler : Dile dayalı olmayan zeka, okuduğunu anlama, içe ve dışa yönelik davranış bozukluğu.

Kaynakça

Balci, A. (1995): *Sosyal Bilimlerde Arastirma, Yöntem, Teknik ve Ilkeler*. 72 TDFO Bilgisayar- Yayincilik San. Tic. Ltd.Sti. Ankara.

Darwisch, M.-S, Joung, I. M. A., Van Lenthe., F. J., Bengi-Arslan, L., Crijnen, A. A. M. (2003): Predictors of self-reported problem behaviors in Turkish immigrant and Dutch adolescent in the Netherlands. *Journal of Child Psychol Psychiatry Allied Disciplines* 44, 3, 412-423.

Döpfner M, Plück J, Bölte S, Lenz K, Melchers P & Heim K (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4-18)*, Köln, KJFD, Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.

Karasar, N. (1984): *Bilimsel Arastirma Yöntemi Kavramlar Ilkeler Teknikler*. Hacettepe-Tas Kitapcilik. Ankara.

Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 567-590.

Kaufmann, A. S. & Kaufmann, N. L. (1983): *K-ABC. Kaufmann- Assesment Battery for Children. Interpretive Manual. Administaration and scoring manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Lehmann, R. H., & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA. Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7-10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL*. Münster, Waxmann:

Lehmann, R. H., Nikolova, R., & Peek, R. (2004). *Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen der Berliner Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgängen 8-10 (LABEL 8-10). Erste Befunde*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6),* Göttingen, Hogrefe Verlag.

Limbird, C. K. (2006): Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Türkisch children in Germany. Dissertation. Frei Universität Berlin.

Rauer, W., & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4. Lehr- und Lernbedingungen in Hamburgergrundschulen* (S. 219-253), Münster, Waxmann.

Raven, J. C. (1978). *Coloured Progressive Matrices (CPM),* London, H. K. Lewis & Co. Ltd.

Sowa, H., Crijnen, A. A. M., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.- C. (2000): Factor associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 35, 177-184.

Stevens, G.W.J.M., Pels, T., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Vollebergh., W.A.M., Crijnen A.A.M. (2003): Parent, teacher and self-reported problem behaviour in The Netherlands – Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 38: 576-585.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492-503.

Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht),* Potsdam.

(25599) Annelere Yönelik Aile Eğitiminin Anne Ebeveyn Tutumlarına Etkisi

AHMET AKKAYA
KOCAELİ BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ

O. NEJAT AKFIRAT
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişerek değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışan gelişen ve değişen aileler çocuklarıyla iletişim kurmakta zorluklar yaşamaktadır. Kültürel değişimler, değerlerdeki farklılaşmalar ve kuşaklar arası azalan etkileşimler, aile bağlarını, anne-baba ve çocuk iletişimini zayıflatmakta ve hatta koparmaktadır (Alpaydın ve Canel, 2011, 5). 2000'li yıllarda çocuk yetiştirme, ailelerin geçmişteki bilgilerinden ve deneyimlerinden çok farklıdır. Sürekli değişimin ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ebeveynler tarafından mümkün olmamakta, yaşamsal gereklilik açısından yoğun ve yorucu çalışma ortamının sonucunda ailesel birlikteliklerin yerini bireysel dinlenme istekleri almaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını anlama, değerlerinin ve kişisel özelliklerinin farkına varmalarını sağlama açısından aile eğitimleri önemli bir ihtiyaçtır (M.E.B., 2004; Şahin ve Özbey, 2007, 11).

Ebeveynler çocuk yetiştirme konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle ebeveynlik becerilerini geliştirecekleri ortamlar aramaktadırlar. Günümüzde bu ihtiyacı uzman kişilerce düzenlenen aile eğitimi programları gidermektedir. Bu programlarda ebeveynler, çocuk yetiştirme tarzları, gelişim özellikleri, sağlıklı iletişim yolları, temel bakım becerileri vb. konularda bilinçlendirilmektedir. Günümüzde bu bilgilerin öneminin artması geniş aileden çekirdek aileye değişen aile yapımızdan ve toplumsal diğer etmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu etmenlerin başında sanayi bölgelerine göç edilmesi, kültürel adaptasyon ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri gelmektedir (Güler, 2010, 3).

Aile eğitimi programları oluşturulurken bölgesel etmenlere özellikle dikkat edilmesi eğitimin etkililiğini ve faydasını artıracaktır. Genel bilgilendirme amaçlı yapılan programlar aile yaşantısında davranışa dönüşememekte, bilgiler yüzeysel düzeyde kalmaktadır (Öztop ve Yılmaz, 2015). Bu nedenle ihtiyaca cevap vermek aile eğitimi programlarının temel amacını oluşturmalıdır. Bu amaç çerçevesinde Türkiye'de uygulanan aile eğitimlerinde genellikle doğru çocuk yetiştirme tutumları ve temel bakım becerileri üzerine değinildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, annelere yönelik gerçekleştirilen aile eğitiminin, ebeveyn tutumlarına etkisini incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Annelerin eğitim öncesi ve sonrasında aşırı koruyuculuk, ev kadınlığı rolünü reddetme, evlilik çatışması ve geçimsizlik, demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı hoşgörülü tutum düzeylerinde manidar bir farklılık var mıdır?

Çocukların eğitim öncesi ve sonrasında, ebeveynlerine yönelik algılanan anne baba tutumlarında manidar bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar: Araştırmanın verileri, Kocaeli'de ikamet eden İzmit, Başiskele ve Kandıra ilçelerindeki Kocaeli Büyükşehir Belediyesine bağlı olarak hizmet veren Bilgievleri'nde gerçekleştirilen aile eğitim programına katılan 33 anneden ve 4.-8. sınıf aralığındaki 18 çocuktan toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu

2. Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği – Kısa Form

3. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği

4. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği

Eğitim İçeriğinin Hazırlama ve Uygulanma Süreci

Eğitimin içeriği iki aşamalı değerlendirme sonucunda oluşturulmuştur. Bunlarda ilki kamu ve özel kurumlarda uygulanan anne-baba okulu eğitim programlarındaki konu başlıklarının incelenmesidir. İkinci aşama ise, araştırmacılardan birinin görev yaptığı Kocaeli Büyükşehir Beldiyesi'ne bağlı olarak hizmet veren bilgi evlerinde, dört yıldır yürütülmekte olan rehberlik ve danışma hizmetleri kapsamındaki bireysel görüşmelerde anne-baba ve çocukların genel olarak gereksinim duydukları eğitim başlıklarından bir konu yelpazesi oluşturulmuştur. Bu konular daha sonra alan yazında bulunan çalışmaların konu başlıkları ile uyumlu olacak şekilde gruplandırılmış ve sonunda konu başlıkları belirlenmiştir. Eğitimler, haftada bir kez olmak üzere 90 dakikalık oturumlar halinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda belirlenen konu başlıkları ve haftalara göre dağılımı şu şekildedir: Gelişim Dönemleri ve Özellikleri,

Okul Dönemi ve Sorunları, Aile İçi Etkili İletişim Teknikleri, Anne – Baba Tutumları, Medya ve Bilişim Teknolojilerinden Faydalanma ve Zararlarından Korunma, Madde Kötüye Kullanımı ve Risklerden Korunma.

Oturumlar soru cavap, sunum, rol oynama gibi teknikler kullanılarak, katılımcıların aktif olması sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Anne Okulu'na kayıt olan velilere ilk gün ön test uygulaması yapılmıştır. Bu annelerin çocuklarına da kapalı zarf usulü ile çocukların uygulayacağı ölçekler gönderilmiştir. Program katılımcısı anneler, çocuklarının doldurduğu ölçekleri ikinci hafta geldiklerinde teslim etmişlerdir. Altı haftalık zorunlu devam şartını yerine getiren gönüllü annelere 6. haftaki dersin sonunda çocuklarına uygulama yapılması için ölçekler kapalı zarfla tekrar gönderilmiştir. Anneler 7. hafta derse geldiklerinde çocuklarının formlarını getirmekle birlikte kendilerine de ders sonunda son test uygulaması yapılmıştır.

Kentleşme ile birlikte geniş ailelerden çekirdek aileye geçiş yapan toplumlarda çocukların yetiştirilmesi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Zira geniş ailelerdeki bireylerin birbirlerine yoğun bir şekilde verdikleri sosyal, ekonomik ve psikolojik destek çekirdek ailelerde azalmıştır. Bu azalmayla günümüz anne babalarının yaşadıkları sorunları danışmak ve yardım almak için ulaşabileceği kişiler kentli çekirdek ailelerin yaşamından uzaklaşmış, komşu ilişkileri anne-baba ikilisinin çalışma hayatında olması nedeniyle bitmiş, akraba ilişkileri ve büyükanne-büyükbaba iletişimlerinin sıklığı ve etkililiği azalmıştır (Kılıç, 2010, s. 100)

Bu araştırmanın amacı, anne eğitiminin etkililiğini, anne ve çocuklarının değerlendirmesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Çalışmada neden sonuç ilişkisi ile ispatlanabilirliği yüksek bir sonuç elde etmek için tek gruplu öntest sontest modeline dayalı olan yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Bilgievleri'nde Anne Okulu programına devam eden 33 anne ve bu kişilerin 4.-8. Sınıf düzeyinde okula devam eden toplamda 18 çocuğu oluşturmaktadır. Katılımcılara 7 hafta süreyle Gelişim dönemleri ve özellikleri, Okul dönemi ve sorunları, Aile içi etkili iletişim teknikleri, Anne-Baba tutumları, Medya ve bilişim teknolojilerinden faydalanma ve zararlarından korunma yolları, Madde kötüye kullanımı ve Risklerden korunma başlıklarında eğitimler verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında annelere aşırı koruyucu annelik, ev kadınlığını rolünü reddetme, evlilik çatışması ve geçimsizlik alt boyutlarından oluşan PARI (Le Compte, Le Compte ve Özer 1978), demokratik tutum, otoriter turum ve izin verici tutum alt boyutlarından oluşan Anne-Babalık stilleri ve boyutları-kısa form (Kapçı ve Erdiç, 2006), Çocuk yetiştirme stilleri ölçeği (Sümer ve Güngör,1999) uygulanmıştır. Analiz sonucunda ev kadınlığı rolünü reddetme, evlilik çatışması ve geçimsizlik, demokratik tutum, otoriter tutum ve aşırı hoşgörülü tutum alt boyutlarında olumlu yönde manidar farklılık bulunmuştur. Aşırı koruyucu annelik düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada ayrıca eğitimlere katılan annelerin çocuklarına Çocuk yetiştirme stilleri ölçeği öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Çocuklara uygulanan ölçekler sonucunda da algılanan anne-baba tutumları düzeyleri arasında manidar farklılık bulunmamakla birlikte bu puanlarda anne ve babaların kabul puanlarında artış tespit edilmiştir. Bu araştırmada anne eğitiminin etkililiğini ilgili değişkenler açısından incelemek ve bu tarz aile eğitimlerinin programlanmasında özellikle dikkat edilmesi gereken etmenlerin saptanması hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, aşırı koruyuculuk [$t(32)=0.23$; $p>0.05$] puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, ev kadınlığını reddetme [$t(32)=3.08$; $p<0.05$], evlilik çatışması ve geçimsizlik [$t(32)=2.06$; $p<0.05$], demokratik tutum [$Z=-3.36$; $p<0.05$], otoriter tutum [$t(32)=2.93$; $p<0.05$] ve izin verici tutum [$t(32)=4.27$; $p<0.05$] puanlarının sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgularda ise, çocuklara uygulanan ve anne babalarını anne kabul ve sıkı kontrol boyutlarıyla değerlendirdikleri ölçekten ön ve son uygulama arasında fark bulunmamıştır. Ancak anlamlı olmamakla birlikte bu puanlarda anne ve babaların kabul puanlarında artış tespit edilmiştir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan eğitimin annelerin ebeveynlik becerilerinin üzerinde olumlu değişim sağladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Anne eğitimi, ebeveyn tutumları

Kaynakça

Alpaydın, Y. ve Canel, A. N. (2011). Aile eğitimi programları üzerine notlar. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 3(2), 102-107.

Bağatarhan, T. ve Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7(31), 67-88.

Büyüköztürk, Ş. (2017). Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (23. Baskı). Ankara:Pegem-AKADEMİ

Demircioğlu H. (2012) Altı Yaşında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevleri ve Anne Baba Tutumları ile Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Erdinç, S. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Evirgen Ş. (2002) Okul Öncesi Eğitim Çerçevesinde Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.İstanbul

Güler, T. (2012). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri.T. Güler, (Ed.), İçinde Anne baba eğitimi. (1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji (2. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kılıç Ç. (2010) Aile Eğitim Programları ve Türkiye"deki Örnekleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (1), 99-111.

Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 143-153.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi Değerlendirilmesi.Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Ogurlu, Ü., Sevgi Yalın, H. ve Yavuz Birben, F. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi, TurkishStudies - International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of Turkish, 10(7), 751-764.

Özen, Ş. D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. Türk Psikoloji Dergisi, 21(58), 77-94.

Öztop, H. ve Yılmaz, F. (2015). Aile yaşantısı eğitimi: Amacı ve kapsamı. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi

Pehlivan, İ. (2001). Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Sayıl, M. ve Kındap, Y. (2010). Ergenin anne-babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Türk Psikoloji Yazıları, 13(25), 62-75.

Sayın, U. (2014). 48-72 Aylık Çocuklardaki Saldırganlık Davranışlarına Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe üniversitesi. Ankara

Şahin, T. F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir? Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(12), 7-12.

Temel, F., Aksoy, A., & Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. In. F. Temel (Ed.) Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2007). Çocuk Psikolojisi: (30. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yıldız, Z. (2015). Aile eğitim programlari ve "din/değer merkezli" aile eğitimi ihtiyacı. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(22), 159-184

(25601) Farklı Okul Türlerine Devam Eden Ergenlerin Zorba ve Kurban Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

ZÖHRE KAYA — YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
HAVVA CANDEGER
GALİP BEDİR — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Okullarda öğrenciler arasında görülen zorbalık, çok eski bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğrencilerin sık sık diğer çocuklar tarafından taciz edilip saldırıya uğradığı gerçeği edebi eserlere ve filmlere de konu olmuştur. Ancak sistematik olarak araştırılması 1970'lerin başına dayanmaktadır (Olweus,1994). İlk defa Olweus(1978) tarafından kavramsallaştırılan akran zorbalığı başlangıçta "bir veya birkaç erkek çocuğun, diğer bir erkek çocuğa karşı fiziksel veya zihinsel saldırganlığı sistematik biçimde kullanması" olarak tanımlansa da zamanla kavramı açıklamada yetersiz kaldığı görülerek genişletilmiştir (Koç, 2006). İlk olarak grup şiddeti ve fiziksel saldırılara odaklanan tanımlar, sonraki yıllarda alay etme, taciz etme, grup dışına itip yalnızlaştırma gibi eylemleri de içine almıştır (Pişkin, 2002). Bir eylemin sadece saldırganlık boyutu o davranışı zorbalık olarak tanımlamak için yeterli değildir. Olweus'a (1999) göre bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel kriteri barındırması gerekir. Kasıtlı olarak yapılması, güç dengesizliğinin olması ve süreklilik arz etmesi gerekir (Pişkin, 2002). Buradan hareketle zorbalığın saldırganlıktan daha süreğen bir olgu olduğu söylenebilir. Süreklilik arz etmesi sebebi ile de çocukluk ve ergenlik dönemi için ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında kalan fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda bireylerin ciddi değişimler gösterdiği ve doğası gereği zorlu bir dönem olan ergenlik döneminin, hem zorba hem de kurbanlar için yetişkin yaşamlarında kalıcı izler bırakacak bir dönem olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada farklı tür liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van'ın Muradiye ilçesinde, beş farklı lisede öğrenim görmekte olan 509 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 276'sı (%54.2) kadın, 233'ü (%45.8') erkektir. Öğrencilerin %16,1'i Anadolu Lisesi, %42.3'ü meslek lisesi, %25.9'u fen lisesi, %15.7'si imam hatip lisesi öğrencisidir. Ergenlerin %23.8'i 9. sınıfta, %30.1'i 10. sınıfta, %20.6'sı 11. sınıfta, %25.5'i 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu: Bu araştırmada Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilerek güvenirlik ve geçerlik çalışmalar yapılan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu kullanılmıştır. Ergen formu kurban ve zorba olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Her iki ölçekte beşli likert tipinde (1:hiçbir zaman, 5: hemen hemen her gün) 53 madde ve 6 boyut (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık) yer almaktadır. Bu çalışmada kurban ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların alpha katsayıları 0,85 / 0,81 / 0,86 / 0,82 / 0,79 / 0,89 olarak hesaplanmıştır. Zorba ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96; alt boyutların alpha katsayıları 0,87 / 0,82 / 0,83 / 0,85 / 0,87 / 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Ergenlerin cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir düzeyi, anne ve baba yaşam ve birliktelik durumu, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ailedeki kaçıncı çocuk olduğu bilgilerinden oluşan bir bilgi formudur.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalarda bağımsız iki örneklem t testinden; okul türü, sınıf, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre karşılaştırmalarda ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında kalan fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda bireylerin ciddi değişimler gösterdiği ve doğası gereği zorlu bir dönem olan ergenlik döneminin, hem zorba hem de kurbanlar için yetişkin yaşamlarında kalıcı izler bırakacak bir dönem olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada farklı tür liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Van'ın Muradiye ilçesindeki farklı tür liselerde öğrenim görmekte olan 509 ergenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ayas ve Pişkin (2015) tarafından

geliştirilerek güvenirlik ve geçerlik çalışmalar yapılan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ergen formu kurban ve zorba olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Her iki ölçekte beşli likert tipinde (1:hiçbir zaman, 5: hemen hemen her gün) 53 madde ve 6 boyut (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık) yer almaktadır. Bu çalışmada kurban ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların alpha katsayıları 0,85 / 0,81 / 0,86 / 0,82 / 0,79 / 0,89 olarak hesaplanmıştır. Zorba ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96; alt boyutların alpha katsayıları 0,87 / 0,82 / 0,83 / 0,85 / 0,87 / 0,93 olarak hesaplanmıştır.Verilerin analizinde t testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Fiziksel zorbalık (t=-4.46; *p<0,05*),söylenti yayma (t=-2.43; *p<0,05*),eşyalara zarar verme (t=-2.52; *p<0,05*) ve cinsel zorbalık (t=-4.23; *p<0,05*) alt boyut puanlarının ve akran zorbalığı davranışı ölçek puanlarının (t=-3.35; *p<0,05*) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan analizlere göre erkek ergenlerin zorbalık ölçeğinin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık alt boyutları ile akran zorbalığı toplam puanları, kız ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Akran zorbalığı-zorba ölçeği fiziksel zorbalık (F=(4.60); *p<0.05*), sözel zorbalık (F=6.63; *p<0,05*), cinsel zorbalık (F=2.11; *p<0,05*) alt boyut puanları ve akran zorbalığı-zorba ölçek puanlarının (F=3,81; p<0,05) okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.Anne baba eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet ve okul türünün zorbalık düzeyinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizlere göre erkek ergenlerin zorbalık ölçeğinin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık alt boyutları ile akran zorbalığı toplam puanları, kız ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Akran zorbalığı-zorba ölçeği fiziksel zorbalık (F=(4.60); *p<0.05*), sözel zorbalık (F=6.63; *p<0,05*), cinsel zorbalık (F=2.11; *p<0,05*) alt boyut puanları ve akran zorbalığı-zorba ölçek puanlarının (F=3,81; p<0,05) okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim görmekte olan ergenlerin, fiziksel, sözel ve cinsel zorbalık davranışında bulunma düzeyleri imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. 9, 10 ve 11. sınıfta bulunan ergenlerin söylenti yayma zorbalık davranışında bulunma puanları, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akran zorbalığı-zorba ölçeği ve alt boyut puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir.Annesi okuma yazma bilen ergenlerin sözel zorbalık, izolasyon, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık ve akran zorbalığı davranışlarında bulunma puanları, annesi okuma yazma bilmeyen ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektirBabası lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin sözel zorbalık, izolasyon ve akran zorbalığı davranışlarında bulunma puanları, babası ilkokul düzeyinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : Akran zorbalığı, zorba , kurban, ergenlik

Kaynakça

Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolu:Bütüncül bir model önerisi* (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*.(Doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara .

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1171-1190.

Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective.* Psychology Press.

Olweus, D. (1978). *Agression in the School: Bullies and Whipping Boys.* Hemisphere.: Oxford.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 531-562

(25610) Yüksek Öğretimde Akademik Danışmanlık

SİNEM TARHAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

FATMA ÜNAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EDA ÇÜRÜVELİOĞLU KÖKSAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN BÜYÜKŞAHİN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumları, bireylerin bir meslek edinmelerini böylece toplumda aktif ve üretici vatandaşlar olmalarını sağlayan kurumlardır. Yükseköğretim süreci aynı zamanda gelişimsel olarak beliren yetişkinlik dönemine denk geldiği için bireylerin aileden ayrılarak hayatlarının sorumluluğunu almaya başladıkları, kendilerini tanıdıkları, farklı kültürleri gözlemledikleri, iletişim becerilerini ve yaşam felsefelerini geliştirdikleri bir dönemdir (Arnett, 2004). Üniversite öğrencileri akademik sorunlar, arkadaşları ve aileleri ile ilgili sorunlar ve kişisel olarak nitelendirilebilecek çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenciler yaşadıkları bu sorunları çözme sürecinde bazen kendi kendilerine yetebilirken, bazen de ebeveyn, arkadaş, öğretmen ya da uzman yardımına ihtiyaç duyabilmektedirler (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012). Bu noktada üniversiteler, akademik danışmanlar aracılığı ile öğrencilerin sorunlarının çözülmesine ve sağlıklı bir şekilde üniversite hayatına devam etmelerine destek olmaktadır (Bektaş Köser ve Mercanlıoğlu, 2010). Akademik danışman öğrencilerin ders seçimleri, kariyer planları, üniversite ortamına uyum sağlamaları, sosyal kulüp, öğrenci kongreleri, sergi, gezi vb. etkinliklere katılımları gibi konularda rehberlik yaparak öğrencilerin gelişimlerine destek olmak durumundadır. Akademik danışmanların, öğrencilere gereken yardımı sunmaları ya da öğrencilerin bu yardımı nereden alabilecekleri konusunda yol gösterici olmaları gerekmektedir. Yüksek öğretim düzeyinde sunulan akademik danışmanlık hayat boyu öğrenme ve hayat boyu rehberlik yaklaşımının bir uzantısıdır.

Akademik personelin görevlerinden biri olan akademik danışmanlık hizmeti ilk olarak 1870'li yıllarda Amerika'da üniversite öğrencilerine ders kayıtlarında yardımcı olmak amacı ile ortaya çıkmıştır. Akademik danışmanlıkta; merkezi model (kendi kendine yetebilen), âdem-i merkeziyetçi (dağıtılmış) model ve paylaşımlı (müşterek) model olmak üzere üç tür model mevcuttur (Bektaş Köser ve Mercanlıoğlu, 2010). Akademik danışmanlar görevlerini yerine getirirken, akademik birim/bölümde öğretim elemanı sayısının yetersizliği, ders saati sayısının fazlalığı, öğrencilerin ders seçme ve kayıt olma sorumluluklarını yerine getirmemelerinden dolayı yaşanan sorunlar ya da ilk kez akademik danışmanlık görevi verilmesinden dolayı ne yapılacağının tam olarak bilinememe gibi sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca Demir'e (1995) göre akademik danışmalığın net bir tanımı olmaması öğretim elemanlarının görevlerini algıladıkları biçimde yerine getirmelerine neden olmakta ve hangi görevlere ağırlık verildiği danışmana bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Benimsenen yaklaşım ya da ağırlıklı olarak sunulan hizmetler yanında akademik danışman ile öğrenci arasındaki iletişimin kalitesi de çok önemlidir. Öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki iletişim, öğrencinin akademik başarısını (Thompson, 2001), kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimini (Endo ve Harpel, 1982), özgüvenini, kendine saygısını ve iyilik halini önemli düzeyde etkiler. Bu nedenle akademik danışmanlık hem öğrenciler hem de akademisyenler için önemlidir ve üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur.

Öğrencilerin akademik danışmanlarından beklentilerini ve bu sürece ilişkin memnuniyetlerini belirlemek kadar, akademik danışmanların da öğrencilerinden neler beklediklerini tespit etmek iş doyumları açısından önemlidir. Bu bağlamda Bartın Üniversitesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının akademik danışmanlık hizmetleri hakkındaki görüş ve beklentilerinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, araştırmacıların araştırma konusunda yanıt bulmak istediği bilimsel soruları anketler, ölçekler gibi veri toplama araçlarını kullanarak, büyük kitlelerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir düzeyi vb.) araştırma aşamasında kullanılan özelliklerini ortaya çıkarmak için yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2014). Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi önlisans ve lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede kullanılan ölçüt fakülte öğrenci sayılarının üniversiteyi temsil oranı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anketler aracılığı ile toplanmıştır. Akademik danışmanlık, beliren yetişkinlik dönemi, üniversite öğrencileri konularındaki alanyazın taranmış ve anket formu için soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundaki maddelerin kapsam geçerliği için rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki, eğitim yönetimi, sınıf eğitimi ve özel eğitim alanlarından birer uzmandan görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda anket formu düzenlenmiştir. Ankete son şekli verildikten sonra 10 öğrenci ile ön uygulama yapılmış ve formun veri toplama süreci için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ankette demografik bilgilere yönelik 4 soru ve akademik danışmanlık ile ilgili 19 soru olmak üzere toplamda 23 soru bulunmaktadır. Daha sonra Üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan izin alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Veriler sınıf ortamında ilgili derslerin

sorumlularından izin alınarak araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğretim elemanlarından toplanan veriler ise ofis ziyaretleri ile elde edilmiştir. Veriler toplamaya başlamadan önce çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esası gözetilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Bu nedenle verilerin analiz sürecine henüz başlanmamıştır. Verilerin analizinde SPSS.23 programı kullanılacak, veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın beklenen sonuçları iki grupta toplanabilir: İlki Bartın Üniversitesi lisans ve önlisans öğrencilerinin akademik danışmanlık sürecinden beklentileri belirlenecek, böylece öğrencilerin üniversite hayatına uyumlarında, kariyer planlarında, sosyal kültürel etkinliklere katılımlarında yapılacak rehberlik çalışmaları için yol haritası çizilebilecektir. Ayrıca öğrencilerin akademik danışmanlarından beklentileri belirlenecek ve kendi akademik süreçleri ile ilgili sorumluluk almaları için destek sağlanacaktır.

İkinci olarak akademik danışmanlık görevini sürdüren öğretim elemanlarının bu süreç hakkındaki görüşleri, hangi yaklaşımı benimsedikleri, hangi hizmetlere ağırlık verdikleri ve öğrencilerden beklentileri belirlenecektir. Böylece öğretim elemanlarına iş yaşamlarında daha doyumlu olmaları için sunulabilecek destek hizmetleri konusunda öneriler ileri sürülecek ve akademik danışmanlık sürecinin geliştirilmesine yönelik planlanacak çalışmalara katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akademik danışmanlık, kariyer gelişimi, üniversiteye uyum

Kaynakça

Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. New York, NY, US: Oxford University Press.

Bektaş Köser, D., ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *2*(2), 27-36.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, A. (1995). Akademik danışmanların ve öğrencilerin akademik danışmanlık hizmeti ile ilgili değerlendirmelerinin karşılaştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (6), 22-28

Ekinci, C. E., ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 120-134.

Endo, J. & Harpel, R. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education, 16*(2), 115-136.

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Thompson, M. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review, 29*(1), 35-57.

(25651) Okul Psikolojik Danışmanları-Rehber Öğretmenlerin Nöbet Görevi İle İlgili Görüşleri

MURAT KORKMAZ
MEB

MEHMET GÜNDOĞDU
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

HÜSEYİN ANUR
MEB

ÖZET

Problem Durumu

10 Kasım 2017 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) yönetmeliği ile birlikte okul psikolojik danışmanlarına-rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesi bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

16 Aralık 1985 tarihli yönetmelikte "Rehber Öğretmen", Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olan öğretmen olarak tanımlanırken, 10/04/2001 tarihli yönetmelikte; 'Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel' olarak tanımlanmıştır. Ne daha önceki yönetmeliklerde ne de yukarıda verilen mesleki tanımlarda okul psikolojik danışmanlarına-rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesine dair bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca daha önceki yönetmeliklerde (1985, 2001) rehber öğretmene nöbet görevi verilmeyeceği 'nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez' şeklinde açık biçimde belirtilmişken, 10 Kasım 2017 tarihinde yayınlanan yönetmelikle verilemeyecek görevler kısmı kaldırılmış ve rehberlik öğretmenlerin görevleri kısmında 'belleticilik ve nöbet görevi yapar' ifadesi ile nöbet görevi zorunlu hale getirilmiştir. Buna bağlı olarak nöbet görevinin mesleğin temel ilkeleri ve etik kuralları ile çeliştiği görüşü psikolojik danışmanlar-rehber öğretmenler arasında yaygın biçimde tartışılmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bir disiplin görevi değildir. Rehberlik ve psikolojik danışma yargılamaz ve ceza vermez. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini bir disiplin ve kontrol aracı olarak görmek kesinlikle yanlıştır (Girgin, G. 2012: 11. ed. Alim KAYA).

Bu çalışmanın amacı Okul Psikolojik Danışmanları-Rehber Öğretmenlerin nöbet görevi ile ilgili var olan durumu, konuyla ilgili görüşlerini, yaşanan problemleri belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okul psikolojik danışmanları-rehber öğretmenlerin nöbet görevleri ile ilgili var olan durumun ve konuyla ilgili görüşlerinin, varsa çözüm önerilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır. Bu bağlamda kişisel bilgi formu ve anket hazırlanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, mezun olunan alan, mezuniyet derecesi, çalışma yılı, çalışılan kurum türü ve nöbet tutup tutmadıkları bilgileri istenmiştir. Anket formu ise araştırmacılar tarafından alanda çalışan öğretmenlerin ve üniversitede çalışan akademisyenlerin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket nöbet görevi ile ilgili (psikolojik danışmanların- rehber öğretmenlerin nöbet tutmasını uygun buluyorum, gerekli olduğunu düşünüyorum vb.) ifadelerden oluşmaktadır. Anket formu; katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum seçenekleri şeklinde üçlü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Anket formu online ortama aktarılmış ve örneklem grubuna ulaştırılmıştır. Online anket formu 10 gün süresince katılımcıların yanıtlaması için açık bırakılmış daha sonra kapatılmıştır. Online anket formlarında sorular boş bırakıldığı takdirde kayıt yapılmamaktadır. dolayısıyla katılımcı bütün soruları eksiksiz olarak yanıtlamalıdır, bu şekilde veri kaybı yaşanması önlenmiştir.

Çalışma grubu 1616 okul psikolojik danışmanı-rehber öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışmanların 1160'ı kadın, 456'sı erkektir. Araştırma grubundaki 1387 kişi psikolojik danışma ve rehberlik alanı mezunu iken 229 kişi diğer alanlardan mezundur. 1354 lisans, 256 yüksek lisans ve 6 kişi doktora programı mezunudur.

Veriler SPSS paket programının 22. versiyonu ile analiz edilmiştir.

10 Kasım 2017 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) yönetmeliği ile birlikte okul psikolojik danışmanlarına-rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesi bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalar listesinde okul psikolojik danışmanlarının-rehber öğretmenlerin görev tanımı ilk sırada gelmektedir.

16 Aralık 1985 tarihli yönetmelikte "Rehber Öğretmen", Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olan öğretmen olarak tanımlanırken, 10/04/2001 tarihli yönetmelikte; 'Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel' olarak tanımlanmıştır.

Okul psikolojik danışmanları-rehber öğretmenler, son olarak 10/11/2017 tarihinde yayınlanan yönetmelikte ise 'Rehberlik öğretmeni: Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personel' olarak tanımlanmaktadır.

Diğer yandan, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı mesleki yeterlik kurumunun ulusal mesleki standart belgesinde psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanı ve kariyer psikolojik danışmanlığı olarak aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Psikolojik Danışman (Seviye 6) iş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve kalite gereklilikleri çerçevesinde, çocukluktan yaşlılığa değin farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında ve uyum konularında yardımcı olmak amacıyla bireyle veya grupla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunan nitelikli kişidir.

Okul Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) iş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve kalite gereklilikleri çerçevesinde öğretmen, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde, okul öncesi dönemden ortaöğretim sonuna kadar öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma tekniklerinden yararlanarak, önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren, bu programı uygulayan ve değerlendiren; öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgililerle konsültasyon gibi dolaylı etkileşime dayalı çalışmalar yapan nitelikli kişidir.

Ne daha önceki yönetmeliklerde ne de yukarıda verilen mesleki tanımlarda okul psikolojik danışmanlarına-rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesine dair bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca daha önceki yönetmeliklerde (1985, 2001) rehber öğretmene nöbet görevi verilmeyeceği 'nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez' şeklinde açık biçimde belirtilmişken, 10 Kasım 2017 tarihinde yayınlanan yönetmelikle verilemeyecek görevler kısmı kaldırılmış ve rehberlik öğretmenlerin görevleri kısmında 'belleticilik ve nöbet görevi yapar' ifadesi ile nöbet görevi zorunlu hale getirilmiştir. Buna bağlı olarak nöbet görevinin mesleğin temel ilkeleri ve etik kuralları ile çeliştiği görüşü psikolojik danışmanlar-rehber öğretmenler arasında yaygın biçimde tartışılmaktadır.

Bu bağlamda psikolojik danışmanların-rehber öğretmenlerin nöbet görevinin mesleki etkinlikleri ile bazı noktalarda uyuşmadığı düşünülmekte, kuramsal olarak tartışılmaktadır. Corey (2005: 56) psikolojik danışman ile danışan arasındaki çoklu ilişkinin uygun olmadığını belirtmektedir. Diğer yandan, psikolojik danışmanlığın temel ilkelerinden birisi olan koşulsuz kabul ilkesinin de nöbet gibi öğrenciye yönelik otoriter davranışlar içeren görevlerle uyuşmayacağı kabul edilmektedir (Hackney & Cormier, 2005: 51). Ayrıca, nöbet görevi gibi öğrenciyi yargılamayı da içeren görevlerin psikolojik danışmada kurulması gereken güven ilişkisini zedeleyeceği de açıktır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bir disiplin görevi değildir. Rehberlik ve psikolojik danışma yargılamaz ve ceza vermez. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini bir disiplin ve kontrol aracı olarak görmek kesinlikle yanlıştır (Girgin, G. 2012: 11. ed. Alim KAYA).

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %59.8'i (966 kişi) nöbet tutmakta, %40.2'si (650 kişi) ise nöbet tutmamaktadır. Diğer yandan, "Rehber öğretmenlerin nöbet tutmasının uygun olduğunu düşünüyorum" ifadesine katılımcıların %92.9'u katılmadığını belirtmiştir.

Bunun yanında, araştırmaya katılanların %94.1'i nöbet görevinin öğrencilerle iletişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin %93.7'si nöbet görevinin etik bir uygulama olmadığını düşünmektedir. Ek olarak, katılımcıların büyük bir bölümü (%96.1) nöbet tutuğu için mesleki rol çatışması yaşadığını ifade etmektedir. Katılımcıların %95.8'i ise rehber öğretmenler için nöbet görevinin gereksiz bir uygulama olduğunu düşünmektedir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük bir bölümü (%96'sı) nöbet görevinin temel mesleki görevlerini yerine getirmelerine ve asli işlerini yapmalarına bir engel olarak değerlendirdiklerinden nöbet tutmayı istememekte, yönetmeliğin ilgili maddesinin değişmesini talep etmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %59.8'i (966 kişi) nöbet tutmakta, %40.2'si (650 kişi) ise nöbet tutmamaktadır. Diğer yandan, "Rehber öğretmenlerin nöbet tutmasının uygun olduğunu düşünüyorum" ifadesine katılımcıların %92.9'u katılmadığını belirtmiştir.

Bunun yanında, araştırmaya katılanların %94.1'i nöbet görevinin öğrencilerle iletişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin %93.7'si nöbet görevinin etik bir uygulama olmadığını düşünmektedir. Ek olarak, katılımcıların büyük bir bölümü (%96.1) nöbet tutuğu için mesleki rol çatışması yaşadığını ifade etmektedir. Katılımcıların %95.8'i ise rehber öğretmenler için nöbet görevinin gereksiz bir uygulama olduğunu düşünmektedir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük bir bölümü (%96'sı) nöbet görevinin temel mesleki görevlerini yerine getirmelerine ve asli işlerini yapmalarına bir engel olarak değerlendirdiklerinden nöbet tutmayı istememekte, yönetmeliğin ilgili maddesinin değişmesini talep etmektedirler.

Anahtar Kelimeler : psikolojik danışman,rehber öğretmen, nöbet görevi

Kaynakça

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev.) Tuncay Ergene, Ankara: Mentis yayıncılık.

Girgin, G. (2012). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, (editör: Alim KAYA) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, s.11. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hackney, H., Cormier, S. (2005). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*, (Çev.) Tuncay Ergene, Seher Aydemir Sevim, Ankara: Mentis yayıncılık.

Yayınlanmış Ulusal Meslek Standartları, (2017) https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standard-ana, 05.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (1985, 16 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 2201). Erişim adresi: http://tanismaiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/31/01/723453/dosyalar/2017_05/11204004_25043533_rehberlkhzmetleryn etmel.doc?CHK=67e20b8424c99d2f5d920c4b3052fccc

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.(2001, 17 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 24376). Erişim adresi:https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30236). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf

(25690) Okul Tükenmişliği Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Araştırma Eğilimleri

SÜMEYYE ULAŞ
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ

İSMAİL SEÇER
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışma şartları gereğince şiddetli duygusal taleplere cevap vermek ve devamlı insanlarla çalışmak durumunda kalan bireylerde belli zaman diliminde devamlılık gösteren fiziksel yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının hâkim olduğu ve tüm bunların işe ve hizmet alıcılarına olumsuz bir tutum ile yansıması sonucu ortaya çıkan sendromu tükenmişlik sendromu olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerde gözlenen tükenmişlik sendromu ise kimi çalışmalarda okul tükenmişliği kimi çalışmalarda ise akademik tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Aypay & Eryılmaz, 2011; Balkıs, 2013; Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal & Montalban, 2006; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002). Erken yaşlarda kendini okulda bulan ve kendisinden yerine getirilmesi istenen görev ve sorumlulukların aşırılığı sebebiyle öğrenci psikolojik, zihinsel ve fiziksel olarak yıpranmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Bu yıpranmalar öğrenciyi kendi başarısını sorgulamasına ve öğrencinin okula yönelik ilgisinde azalmaya neden olmaktadır (Yang & Farn, 2005). Okul tükenmişliği yaşanmasında tetikleyici rol oynayan faktörlere bakıldığında eğitim sisteminde her okul düzeyi için yoğun sınav dönemlerinin olmasının öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşamalarına neden olduğu söylenebilir (Çakır, 2015; Şad & Şahiner, 2016). Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013)'e göre, yapılan sınavların sonuçlarına yönelik yakın çevrenin beklentileri, Tümkaya (2005)'e göre öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013)' e göre okulun rekabetçi bir ortama dönüşmesi gibi faktörler öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Okul tükenmişliğinin en genel sonucunun ise öğrenciler de okula karşı alaycı ve isteksiz tutumlarla yorgunluk ve bitkinlik olduğu söylenebilir (Aypay, 2012).

Bu araştırma ile okul tükenmişliği konusunda yapılmış olan çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve okul tükenmişliği olgusunun hangi değişkenlerden ne şekilde etkilendiğinin belirlenmesi ve elde edilen bulguların okul tükenmişliği konusunda yapılacak olan daha kapsamlı çalışmalara bir temel oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde yanıt aranan araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. İncelenen tez ve makalelerde okul tükenmişliği ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

2. Okul tükenmişliği ile negatif ve pozitif ilişkili olan değişkenler nelerdir?

3. Okul tükenmişliğinin yordayıcı etkisi olan ve okul tükenmişliğini yordayıcı etkisi olan değişkenler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel veya nicel yaklaşım ile yürütülebilmekte olan ve bu çalışmanın amacı doğrultusunda nitel yaklaşımı temel alan *durum çalışması (case study)* kullanılmıştır. Durum çalışmasında belirlenen bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşım ile ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.73). Diğer çalışma türlerinden farklı olarak durum çalışmalarında genel bir sonuca varmak değil belirlenen durumu veya olguyu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlama vardır (Hays, 2004, s.218). Yin'e (2003) göre durum çalışmaları hipotez test etmekten çok hipotez üretmek için daha uygundur. Stake'ın (1995) durum çalışması sınıflandırmasına göre temel hedefinin bir sorunun ne olduğunun anlaşılması olan, bir kuram oluşturulması noktasında destekleyici rol oynayan veya başka bir şeyin anlaşılması olan kolaylık sağlayan *araçsal durum çalışması türü* tercih edilmiştir. Datta'a (1990) göre ise bir belirsizlik durumunda, soruların belirlenmesinde, ölçme aracının geliştirilmesinde başka bir ifade ile daha geniş ölçekli olarak yapılacak olan araştırmalar için bir teminat sağlama işlevi gören *keşfetmeye dayalı durum çalışması* (*exploratory case studies)* tercih edilmiştir. Bu çalışmada okul tükenmişliği olgusunun ne olduğunu, hangi faktörlerden ne şekilde etkilendiğini belirlemek amacıyla ulusal olarak yayınlanmış olan tez ve makalelerin doküman analizi ile incelenerek bütüncül bir resminin ortaya konulması hedeflenmiştir. Daha sonra bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular ile okul tükenmişliği olgusuna ilişkin daha kapsamlı çalışmaların yapılacağı değerlendirilmektedir. Durum çalışmalarında temel olarak bir durumun sınırlandırılarak incelenmesi olduğundan bu çalışmanın yürütülmesinde bağlı kalınan sınırlar aşağıdaki gibidir:

a) İlgili yayının ulusal olması, başlığında 'okul tükenmişliği' ifadesi olması ve buna yönelik anahtar kavram ile ulaşılabilir olması

b) 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış olması

c) İlgili yayınlar makale ise yayınlayan derginin web arşivinin bulunması ve erişime açık olması

d) Tez ise Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olarak yayımlanmış olması

Anahtar Kelimler: Okul tükenmişliği, araçsal durum çalışması, doküman analizi

Problem Durumu: Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışma şartları gereğince şiddetli duygusal taleplere cevap vermek ve devamlı insanlarla çalışmak durumunda kalan bireylerde belli zaman diliminde devamlılık gösteren fiziksel yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının hâkim olduğu ve tüm bunların işe ve hizmet alıcılarına olumsuz bir tutum ile yansıması sonucu ortaya çıkan sendromu tükenmişlik sendromu olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerde gözlenen tükenmişlik sendromu ise kimi çalışmalarda okul tükenmişliği kimi çalışmalarda ise akademik tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Aypay & Eryılmaz, 2011; Balkıs, 2013; Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal & Montalban, 2006; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002). Erken yaşlarda kendini okulda bulan ve kendisinden yerine getirilmesi istenen görev ve sorumlulukların aşırılığı sebebiyle öğrenci psikolojik, zihinsel ve fiziksel olarak yıpranmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Bu yıpranmalar öğrenciyi kendi başarısını sorgulamasına ve öğrencinin okula yönelik ilgisinde azalmaya neden olmaktadır (Yang & Farn, 2005). Okul tükenmişliği yaşanmasında tetikleyici rol oynayan faktörlere bakıldığında eğitim sisteminde her okul düzeyi için yoğun sınav dönemlerinin olmasının öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşamalarına neden olduğu söylenebilir (Çakır, 2015; Şad & Şahiner, 2016). Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013)'e göre, yapılan sınavların sonuçlarına yönelik yakın çevrenin beklentileri, Tümkaya (2005)'e göre öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013)' e göre okulun rekabetçi bir ortama dönüşmesi gibi faktörler öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Okul tükenmişliğinin en genel sonucunun ise öğrenciler de okula karşı alaycı ve isteksiz tutumlarla yorgunluk ve bitkinlik olduğu söylenebilir (Aypay, 2012).

Bu araştırma ile okul tükenmişliği konusunda yapılmış olan çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve okul tükenmişliği olgusunun hangi değişkenlerden ne şekilde etkilendiğinin belirlenmesi ve elde edilen bulguların okul tükenmişliği konusunda yapılacak olan daha kapsamlı çalışmalara bir temel oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde yanıt aranan araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. İncelenen tez ve makalelerde okul tükenmişliği ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

2. Okul tükenmişliği ile negatif ve pozitif ilişkili olan değişkenler nelerdir?

3. Okul tükenmişliğinin yordayıcı etkisi olan ve okul tükenmişliğini yordayıcı etkisi olan değişkenler nelerdir?

Yöntem: Bu çalışmada nitel veya nicel yaklaşım ile yürütülebilmekte olan ve bu çalışmanın amacı doğrultusunda nitel yaklaşımı temel alan *durum çalışması (case study)* kullanılmıştır. Durum çalışmasında belirlenen bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşım ile ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.73). Diğer çalışma türlerinden farklı olarak durum çalışmalarında genel bir sonuca varmak değil belirlenen durumu veya olguyu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlama vardır (Hays, 2004, s.218). Yin'e (2003) göre durum çalışmaları hipotez test etmekten çok hipotez üretmek için daha uygundur. Stake'ın (1995) durum çalışması sınıflandırmasına göre temel hedefinin bir sorunun ne olduğunun anlaşılması olan, bir kuram oluşturulması noktasında destekleyici rol oynayan veya başka bir şeyin anlaşılması olan kolaylık sağlayan *araçsal durum çalışması türü* tercih edilmiştir. Datta'a (1990) göre ise bir belirsizlik durumunda, soruların belirlenmesinde, ölçme aracının geliştirilmesinde başka bir ifade ile daha geniş ölçekli olarak yapılacak olan araştırmalar için bir teminat sağlama işlevi gören *keşfetmeye dayalı durum çalışması* (*exploratory case studies)* tercih edilmiştir. Bu çalışmada okul tükenmişliği olgusunun ne olduğunu, hangi faktörlerden ne şekilde etkilendiğini belirlemek amacıyla ulusal olarak yayınlanmış olan tez ve makalelerin doküman analizi ile incelenerek bütüncül bir resminin ortaya konulması hedeflenmiştir. Daha sonra bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular ile okul tükenmişliği olgusuna ilişkin daha kapsamlı çalışmaların yapılacağı değerlendirilmektedir. Durum çalışmalarında temel olarak bir durumun sınırlandırılarak incelenmesi olduğundan bu çalışmanın yürütülmesinde bağlı kalınan sınırlar aşağıdaki gibidir:

a) İlgili yayının ulusal olması, başlığında 'okul tükenmişliği' ifadesi olması ve buna yönelik anahtar kavram ile ulaşılabilir olması

b) 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış olması

c) İlgili yayınlar makale ise yayınlayan derginin web arşivinin bulunması ve erişime açık olması

d) Tez ise Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olarak yayımlanmış olması

Yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında *'okul tükenmişliği'* anahtar kavramı ile yapılan arama sonucunda 10 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmış ve bunlar arasından erişime açık olan 8'i doküman incelemesine tabii tutulmuştur. Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanı tarama sayfalarında yapılan aramalar sonucunda çalışmanın kriterleri doğrultusunda belirlenen 43 makale doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Bulgular:

İncelenen tez ve makalelerde okul tükenmişliği ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

2013-2018 yılları arasında okul tükenmişliği çalışmalarında sıklıkla ele alınan değişkenler psikolojik yaşantılara ilişkin değişkenler ve akademik yaşantılara ilişkin değişkenler olmak üzere iki tema altında sunulmuştur.

Okul tükenmişliği ile negatif ve pozitif ilişkili olan değişkenler nelerdir?

Araştırma sürecinde okul tükenmişliğine ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yürütülmüş olması nedeniyle okul tükenmişliğinin negatif yönlü ilişkili olduğu değişkenler ve okul tükenmişliğinin pozitif yönlü ilişkili olduğu değişkenlere yer verilmiştir.

Okul tükenmişliğinin yordayıcı etkisi olan değişkenler ve okul tükenmişliğini yordayıcı etkisi olan değişkenler nelerdir?

Yordayıcı çalışmalar aralarında ilişki olduğu belirlenmiş olan değişkenlerden yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni ne kadarını açıkladığını belirlemek üzere yapılan çalışmalardır. Bu araştırma sorusunda okul tükenmişliği ile aralarında ilişki olduğu belirlenmiş olan değişkenlere yönelik okul tükenmişliğinin yordayıcı rol oynadığı ve aynı zamanda okul tükenmişliğinin hangi değişkenler tarafından yordandığı ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen tez ve makalelerde okul tükenmişliği ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

2013-2018 yılları arasında okul tükenmişliği çalışmalarında sıklıkla ele alınan değişkenler psikolojik yaşantılara ilişkin değişkenler ve akademik yaşantılara ilişkin değişkenler olmak üzere iki tema altında sunulmuştur.

Okul tükenmişliği ile negatif ve pozitif ilişkili olan değişkenler nelerdir?

Araştırma sürecinde okul tükenmişliğine ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yürütülmüş olması nedeniyle okul tükenmişliğinin negatif yönlü ilişkili olduğu değişkenler ve okul tükenmişliğinin pozitif yönlü ilişkili olduğu değişkenlere yer verilmiştir.

Okul tükenmişliğinin yordayıcı etkisi olan değişkenler ve okul tükenmişliğini yordayıcı etkisi olan değişkenler nelerdir?

Yordayıcı çalışmalar aralarında ilişki olduğu belirlenmiş olan değişkenlerden yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni ne kadarını açıkladığını belirlemek üzere yapılan çalışmalardır. Bu araştırma sorusunda okul tükenmişliği ile aralarında ilişki olduğu belirlenmiş olan değişkenlere yönelik okul tükenmişliğinin yordayıcı rol oynadığı ve aynı zamanda okul tükenmişliğinin hangi değişkenler tarafından yordandığı ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul tükenmişliği, araçsal durum çalışması, doküman analizi

Kaynakça

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi, 12*(2), 782-787.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educaitonal Sciences, 3*(1), 181199. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904415.pdf

Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28*(1), 68-78. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87122

Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(34), 152-168. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181532

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 12-24. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200354

Datta, Lois-ellin (1990). *Case Study Evaluations*. Washington, DC: U.S. General Accounting Office, Transfer paper 10.1.9.

Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P., & Montalban, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164. http://www.psicothema.com/pdf/3292.pdf

Hays, P. A. (2004). Case study research. K. de Marrais & S. D. Lapan(yay. haz.) Foundations for research: *Methods of inquiry in educational and the social science* (s. 218-234). MahWahi, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 2, 99-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.4030020205

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-nationalstudy. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464–481. https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2),1627. http://dx.doi.org/10.19128/turje.181057

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi, 15*(1),53-76. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720

Tümkaya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 445–457.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.E. (2009). Adolescents self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 332−341. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332

Yang, H.J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917932. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Deisgn and methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25726) Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi

SÜLEYMAN BALCI

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme önemli bir özelliktir. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "güdülenme düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011). Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015).

Akademik olarak güdülenme düzeyi yüksek bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colengelo, 1997). Bundan dolayı akademik güdülenmenin bir meslek çalışanının mesleğine yönelik tutumu ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın motivasyon konusundaki araştırmalara katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle, bu çalışma, üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olmak için 2017 - 2018 öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adayları ile yapılmıştır.

Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının, akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

2. Öğretmen adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde farklılık var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde bölümler açısından farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada Kırıkkale

Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olabilmek için gerekli olan dersleri almak üzere pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde pedagojik formasyon programına devam eden toplam 220 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler, "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama () ve standart sapma (SS) değerleri belirlenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesi için T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiş ve bağımsız değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için önem düzeyi olarak α = .05 belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme önemli bir özelliktir. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "güdülenme düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011). Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015).

Akademik olarak güdülenme düzeyi yüksek bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colengelo, 1997). Bundan dolayı akademik güdülenmenin bir meslek çalışanının mesleğine yönelik tutumu ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın motivasyon konusundaki araştırmalara katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle, bu çalışma, üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olmak için 2017 - 2018 öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adayları ile yapılmıştır.

Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının, akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

2. Öğretmen adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde farklılık var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde bölümler açısından farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinde mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada Kırıkkale Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olabilmek için gerekli olan dersleri almak üzere pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde pedagojik formasyon programına devam eden toplam 220 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Karataş ve Erden (2012) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri α=0.97 olarak hesaplanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir. (Karataş ve Erden 2012).

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği: Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Çetin (2006) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte “Kuvvetle Katılırım”, “Katılırım”, “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam” şeklinde beşli likert tipi derecelendirilmiş 35 madde yer almaktadır. Bu maddelerden 15’i olumsuz 20’si olumlu ifadeler olarak düzenlenmiştir. Bu ölçekte olumlu ifadeler “Kuvvetle Katılırım” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanmakta, olumsuz ifadeler ise bunun tersi bir şekilde “Kuvvetle Katılırım” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Çetin (2006) tarafından faktör analizi yapılmıştır. Bu faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.48-0.80 arasında değiştiği ve sevgi, değer, uyum şeklinde isimlendirilen üç alt boyutu bulunduğu belirlenmiştir. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95 olduğu saptanmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri α=0.95 olarak hesaplanmıştır (Çetin 2006).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama () ve standart sapma (SS) değerleri belirlenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesi için T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiş ve bağımsız değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için önem düzeyi olarak α = .05 belirlenmiştir.

Sonuç

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarında

dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ilişkide cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarında dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ilişkide cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarında dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ilişkide cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarında dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ilişkide cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akademik motivasyon, Aday Öğretmenler, Öğretmenliğe yönelik tutum

Kaynakça

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13–24.

Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 13-28.

Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik Ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.

Çankaya, İ.H. ve Demirtaş, Z., (2010), Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 1-9.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s. 69–73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik

inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15, s:33–53.

Çelik, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdüleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:32, Sayı:162, Sayfa:136–145.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y., (2005), Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19 , s. 207-237.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 28–37.

Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Karasar, N. (1994) *Araştırmada Rapor Hazırlama* (7.Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim

Danışmanlık Ltd.

Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, e- Journal of New World Sciences Academy, 7, 4, 983-1004

Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.

Saracaloğlu, A. S. (2009). A Study on Correlation Between Self-Efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325

Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 519-540.

Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Terzi, M., Ünal., M., & Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.

Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

(25755) Mindfulness and Subjective Well-being: Mediating Effect of Assertiveness

HACER BELEN
BURSA ULUDAĞ UNİVERSİTESİ

MURAT YILDIRIM
UNIVERSITY OF LEICESTER

ÖZET

Problem Durumu

With the advent of positive psychology, an immense attention has been given to the examination of the impact of positive psychological constructs on well-being and mental health. Mindfulness, as one of the positive psychological constructs, characterised as a perceptive attention to and awareness of present moments (Brown, Ryan, & Creswell, 2007), is one of the variables that is related with positive life outcomes including greater subjective well-being, defined as higher experience of positive affect and lower experience of negative affect (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999). Although considerable number of studies documented such relationship, the association between mindfulness and well-being has typically been investigated with the use of unidimensional conceptualization of mindfulness within these studies (Hanley, Warner, & Garland, 2015) leading to an incomplete understanding of mindfulness. Furthermore, literature revealed that mindfulness can directly and via mediators reduce mental health problems and increase well-being (Marlatt, 2002). However, mechanisms involved in mindfulness are still less understood and more variables need to be studied to have a better understanding (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). One potential concept as a mediator between mindfulness and well-being is surely assertiveness, an expression of feelings, thoughts and behaviours without disrespecting to others (Galassi, & Galassi, 1977), is related with well-being of individuals (Sarkova et al., 2013). To date, no studies investigated the mechanism of the relationship between multidimensional mindfulness and subjective well-being through assertiveness. Thus, the purpose of this study was to examine whether assertiveness mediates the relationship between components of mindfulness (attention, present focus, awareness and acceptance) and subjective well-being, namely positive and negative affect. It was hypothesised that mindfulness components manifest a significant indirect effect on subjective well-being through the mediating effect of assertiveness. Those with higher mindfulness have greater assertiveness behaviours, and therefore experiencing greater subjective well-being.

Araştırma Yöntemi

Participants (male = 109, female = 311) were 430 university students studying various courses at Bursa Uludag University, Turkey. They ranged in age between 16 and 48, with a mean age of 20.374 (SD = 2.96). All participants were asked to complete the Turkish versions of following measures:

Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised was employed to assess mindfulness. The scale is 10 item self-reported questionnaire rated on a 4-point Likert type scale, with higher scores suggesting greater levels of mindfulness.

Rathus Assertiveness Schedule was used to measure assertiveness. The scale is a 30-item questionnaire rated on a 6-point Likert type scale, with higher scores indicating higher levels of assertiveness.

Positive and Negative Affect Schedule was a 20 items self-reported questionnaire used to measure subjective well-being. Items on the scale are rated on a 5-point Likert type scale, with higher scores on scale demonstrates frequent experience of positive and negative feelings.

The involvement into the study was carried out on a secure online survey system. Participants were assured about the confidentiality and anonymity of the data. The study protocol received ethical approval from Bursa Uludag University.

Correlation analysis was used to explore the relationship between mindfulness, subjective well-being and assertiveness. A structural equation modelling approach was used to examine the mediating role of assertiveness in the relationship between mindfulness and subjective well-being.

Mindfulness and Subjective Well-being: Mediating Effect of Assertiveness

Keywords: Assertiveness, mindfulness, positive affect, negative affect, path analysis

Problem Statement

With the advent of positive psychology, an immense attention has been given to the examination of the impact of positive psychological constructs on well-being and mental health. Mindfulness, characterised as a perceptive attention to and awareness of present moments and related experience (Brown, Ryan, & Creswell, 2007), is one of the variables that is related with positive life outcomes including greater subjective well-being, defined as higher experience of positive affect and lower experience of negative affect (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999). Although considerable number of studies documented such relationship, the

association between mindfulness and well-being has typically been investigated with the use of unidimensional conceptualization of mindfulness within these studies (Hanley, Warner, & Garland, 2015) leading to an incomplete understanding of mindfulness. Furthermore, literature revealed that mindfulness can directly and via mediators reduce mental health problems and increase well-being (Marlatt, 2002). However, mechanisms involved in mindfulness are still less understood and more variables need to be studied to have a better understanding (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). One potential concept as a mediator between mindfulness and well-being is surely assertiveness, an expression of feelings, thoughts and behaviours without disrespecting to others (Galassi, & Galassi, 1977), is related with well-being of individuals (Sarkova et al., 2013). To date, no studies investigated the mechanism of the relationship between multidimensional mindfulness and subjective well-being through assertiveness. Thus, the purpose of this study was to examine whether assertiveness mediates the relationship between components of mindfulness (attention, present focus, awareness and acceptance) and subjective well-being, namely positive and negative affect. It was hypothesised that mindfulness components manifest a significant indirect effect on subjective well-being through the mediating effect of assertiveness. Those with higher mindfulness have greater assertiveness behaviours, and therefore experiencing greater subjective well-being.

Method

Participants (male = 109, female = 311) were 430 university students studying various courses at Bursa Uludag University, Turkey. They ranged in age between 16 and 48, with a mean age of 20.374 (SD = 2.96). All participants were asked to complete the Turkish versions of following measures:

Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised was employed to assess mindfulness. The scale is 10 item self-reported questionnaire rated on a 4-point Likert type scale, with higher scores suggesting greater levels of mindfulness.

Rathus Assertiveness Schedule was used to measure assertiveness. The scale is a 30-item questionnaire rated on a 6-point Likert type scale, with higher scores indicating higher levels of assertiveness.

Positive and Negative Affect Schedule was a 20 items self-reported questionnaire used to measure subjective well-being. Items on the scale are rated on a 5-point Likert type scale, with higher scores on scale demonstrates frequent experience of positive and negative feelings.

The involvement into the study was carried out a secure online survey system. Participants were assured about the confidentiality and anonymity of the data. The study protocol received ethical approval from Bursa Uludag University.

Correlation analysis was used to explore the relationship between mindfulness, subjective well-being and assertiveness. A structural equation modelling approach was used to examine the mediating role of assertiveness in the relationship between mindfulness and subjective well-being.

Results

Prior to conducting the main analyses, descriptive statistics for all variables were obtained including skewness/kurtosis. As skewness/kurtosis of scores ranged between -/+1, the data was assumed within the range of normal distribution (George & Mallery, 2010).

In order to test the association between variables, Pearson correlation coefficients were computed and zero-order correlations among assertiveness, positive/negative affect and dimensions of mindfulness ranged from -.436 to .437. In terms of the correlation analyses, positive and significant correlations were found between assertiveness, components of mindfulness and positive affect whereas negative correlations were found with negative affect, as expected.

In order to further test the relations among study constructs in the context of the mediatonal model, we performed path analyses. For the examined model, goodness of fit statistics demonstrated that the model produced a good fit to the data (X2= 6.990, $p > .05$, CFI .993, TLI .965, GFI .994, RMSEA .058, CMIN/df=2.33). However, acceptance was no longer a significant predictor for positive affect ($\beta = .068$, $p > 0.05$) while the same result was found between awareness and negative affect ($\beta = -.058$, $p > 0.05$) referring the full mediation between these variables and partial mediation between present focus and both positive and negative affect through assertiveness.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Prior to conducting the main analyses, descriptive statistics for all variables were obtained including skewness/kurtosis. As skewness/kurtosis of scores ranged between -/+1, the data was assumed within the range of normal distribution (George & Mallery, 2010).

In order to test the association between variables, Pearson correlation coefficients were computed and zero-order correlations among assertiveness, positive/negative affect and dimensions of mindfulness ranged from -.436 to .437. In terms of the correlation analyses, positive and significant correlations were found between assertiveness, components of mindfulness and positive affect whereas negative correlations were found with negative affect, as expected.

In order to further test the relations among study constructs in the context of the mediatonal model, we performed path analyses. For the examined model, goodness of fit statistics demonstrated that the model produced a good fit to the data (X2= 6.990, p > .05, CFI .993, TLI .965, GFI .994, RMSEA .058, CMIN/df=2.33). However, acceptance was no longer a significant predictor for positive affect (β =.068, p >0.05) while the same result was found between awareness and negative affect (β =-.058, p >0.05) referring the full mediation between these variables and partial mediation between present focus and both positive and negative affect through assertiveness.

Anahtar Kelimeler : Assertiveness, mindfulness, positive affect, negative affect, path analysis

Kaynakça

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, *18*(4), 211-237.

Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1977). *Assert yourself! How to be your own person*. New York: Human Sciences Press.

George, D. and Mallery, P. (2010) SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.

Hanley, A., Warner, A., & Garland, E. L. (2015). Associations between mindfulness, psychological well-being, and subjective well-being with respect to contemplative practice. *Journal of Happiness Studies*, *16*(6), 1423-1436.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY, USA: Russell Sage Foundation.

Marlatt, G. A. (2002). Buddhist philosophy and the treatment of addictive behavior. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 44–50.

Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., ... & van Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(1), 147-154.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology,* 62, 373–386.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 132-141.

(25776) Yatırım Modeli'ne Dayalı İlişki Sürdürme Becerileri Programı'nın İlişki İstikrarı'na Etkisi

DİLARAM BİLLUR ÖRNEK
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

TURAN AKBAŞ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçtiğimiz yaklaşık elli yılda insan davranışı üzerine olan çalışmalar insanın birey olarak incelenmesinin dışına çıkarak sistemleri içindeki diğerleri ile incelenmesine doğru genişlemiştir. Bu sistemlerden biri elbette kişinin yakın romantik ilişki (evlilik ilişkisini içerir fakat bununla sınırlı değildir) içinde olduğu partneri ile olan "eş sistemi" dir. Başlangıcından parçalanma/bitiş dönemlerine kadar detaylı bir şekilde araştırılan yakın romantik ilişkilerle ilgili literatür oldukça zengindir. Son yıllarda bu alanda özellikle yakın romantik ilişkilerde dengeleyici/pekiştirici özelliklerin tanımlanması üzerine gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Bu çerçevede, ilişkiyi sürdürme ve iyileştirme (maintenance and enhancement) konulu araştırmalar ve çiftlere yönelik yazılı kaynaklar artış gösterdiği gibi terapi uygulamaları ve önleyici programlar da birincil odak haline gelmiştir (Wenzel ve Harvey, 2001). Yakın ilişkileri inceleyen akademisyen ve klinisyenler birbirinden farklı özellikteki çift ilişkilerinde sürdürme ve iyileştirmeyi sağlayabilecek bir yapı ortaya koymak için çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Elbette bu konudaki artan ilginin önemli bir sebebi küresel anlamda hızlı bir yükseliş gösteren boşanma oranlarıdır. Başta ABD'de 1970'lerden itibaren yükselen grafiği sürdüren boşanma oranları -her ne kadar henüz öncelik arz eden bir kriz olarak ele alınmasa da ülkemizde de yıldan yıla artış göstermektedir.

Rusbult, Olsen, Davis, ve Hannon (2001) kişiler arası uyum ve dönüşüm sürecini etkileyen kilit faktörün ilişkiye olan bağlılık olduğunu öne sürmüştür. İlişki bağlılığını ele alan majör modeller (Levinger, 1979; Johnson, 1991; Rusbult, 1983; Rusbult, 1994) birbirleriyle tutarlı biçimde, kişilerin ilişkilerine bağımlı oldukça giderek güçlenen bir bağlılık geliştirdiklerini öne sürmektedirler. Buna göre bağlılığın öncülü bağımlılıktır. Kelley ve Thibaut (1978) bağımlılığı ilişkilerin temel özelliği olarak tanımlar. Bağımlılık düzeyi, bir bireyin içinde bulunduğu ilişkiye hangi derecede ihtiyaç duyduğunu veya daha geniş bir anlatımla kişisel iyi oluşunun bu ilişkinin içinde olmasına ne kadar bağlı olduğunu tanımlar (Rusbult vd., 2001). Karşılıklı bağımlılık teorisinin temel prensiplerinden yola çıkan Yatırım Modeli'ne göre bireylerin ilişkilerine bağlılık geliştirmesi;

a) Yüksek ilişki doyumu veya kişinin öncelikli ihtiyaçlarının (yakınlık ihtiyacı, birliktelik ihtiyacı, cinsellik) tam olarak karşılanıyor olması,

b) Alternatif partnerlerin kalitesinin düşük olması veya kişinin öncelikli ihtiyaçlarının ilişki dışında karşılanamayacak olması (alternatif romantik ilişkilerin yeterli görülmemesi, arkadaşlar veya akrabaların ilişkide sağlanan doyumu sağlayamayacağı, bağımsız eylemlerin boşluğu dolduramayacağı vb.düşünceler)

c) İlişki için yapılan yatırım miktarının fazla olması veya kişi için önemli kaynakların ilişki içinde sağlanıyor olması, ilişkinin bitmesi durumunda herhangi bir şekilde kayıp yaşanacak olması (zaman, çaba, mal-kazanım, sosyal ağ vb.) etkenlerine bağlıdır (Rusbult, 1983; Rusbult, Drigotas ve Verette, 1994).

Kişilerin ilişkilerini sürdürme davranışlarının ilişkiden doyum almaları ile açıklanabileceğine dair oldukça zengin bir yakın ilişki literatürü (Berscheid ve Reis, 1998) olmasına rağmen yatırım modeline göre ilişkide kendini iyi hissetme, çekim, hoşlanma, doyum gibi olgular ilişkiyi sürdürme istekliliği göstermek için yeterli değildir. Elbette doyum, ilişki bağlılığını sağlayan ve ilişkiyi sürdürme çabasına yönelten bir bileşendir, fakat tek başına bunu sağlamaz. İlişki sürdürme güdüsünün bağlılığın bileşenleriyle ilişkisi şu şekilde de tanımlanabilir: a) sürdürmeye isteklilik (doyum sağlama), b) sürdürmeye ihtiyaç duyma (ilişkiye büyük yatırımlar yapmış olma) c) sürdürmekten daha iyi seçeneği olmama (düşük alternatif kalitesi) (Rusbult vd., 2001).

Bahsedilen modelden yola çıkarak bağlılık içeren ilişkileri sürdürmenin bir matematiği olduğu söylenebilir. İlişkiler sadece doğru insanların bir araya gelmesiyle değil, yaşanan güçlüklerde ilişkiyi sürdürme yönündeki davranışların geliştirilmesi ve pekiştirilmesiyle uzun vadeli olabilir.

Aile kavramının global anlamda değer kaybeden bir fenomen olarak görülmesi, ülkemizde yıldan yıla artış gösteren boşanma oranları ve genel yalnızlaşma olgusunun olumsuz yansımaları göz önüne alınırsa yakın romantik ilişkilerin sürdürülmesiyle ilgili kazandırılabilecek farkındalık ve becerilerin önemli bir fark yaratabileceği düşünülmektedir.

Bu amaçla çalışmada Yatırım Modeli çerçevesinde tanımlanan ilişki sürdürme mekanizmalarına dayalı "İlişki Sürdürme Becerileri Psiko-eğitim Grup Çalışması"nın, evlilik öncesi dönemdeki üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, programa dahil edilen 18 kişi deney grubunda ve 18 kişi de kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Deneklerin araştırmaya dahil edilmesinde bazı kriterlere önem verilmiştir. Bunlardan biri gönüllü katılımcının en az 3 aydır devam eden bir ilişkisinin olmasıdır. Mevcut ilişkinin olmayışı veya üç aydan kısa süreli ilişki, eş zamanlı olarak psikolojik tedavi görme, mevcut ilişkide şiddet yaşantısı ve uyuşturucu kullanımı gibi araştırma sonucunu veya uygulamadan alınacak verimi etkileme ihtimali olduğu düşünülen değişkenler dışlama kriterleri olarak belirlenmiş ve kişisel bilgi formundaki verilere göre bu özellikleri taşıyan gönüllüler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmada deney grubuna dahil olan öğrencilere Yatırım Modeli'ne (Rusbult,1980) dayalı olarak tanımlanmış ilişki sürdürme mekanizmalarını (Rusbult, Drigotas ve Verette, 1994) temel alan sekiz oturumluk bir psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubu herhangi bir uygulamaya dahil edilmemiştir. Deney grubuna uygulanan programda üçü davranışsal (uyumsal davranış, özveri göstermeye isteklilik ve affetme) ve üçü bilişsel (bilişsel karşılıklı bağımlılık, pozitif yanılsama ve alternatiflere direnme) olarak tanımlanmış toplam altı ilişki sürdürme mekanizması, her biri bir oturumun konusu olmak üzere aktarılmış ve uygulamaya yönelik örnek ve egzersizlere zenginleştirilmiştir.

Uygulanan programın etkililiğini araştırmak amacıyla İlişki İstikrarı Ölçeği (İİÖ) (Rusbult, Martz ve Agnew, 1998), Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ) (Spainer, 1976) ve Çok boyutlu İlişki Ölçeği Ölçeği (ÇBİÖ) (Snell, Schicke ve Arbeiter, 2002) kullanılmış ve bu ölçümler program öncesinde, program sonrasında ve program bitimden bir ay sonra deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel ölçümleri ise katılımcıların her oturum sonrasında oturumdaki kazanımlarını değerlendirdikleri Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu (Kivlighan ve Goldfine, 1991) ve program bitiminde genel değerlendirme yaptıkları Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (DeLucia-Waack, 2006) kullanılarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada yatırım modeline dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programının romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin ilişki istikrarlarına olan etkisi incelenmiştir.

Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenimini sürdüren ve çalışmaya katılmaya gönüllü olarak başvuran üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, programa dahil edilen 18 kişi deney grubunda ve 18 kişi de kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubuna dahil olan öğrencilere Yatırım Modeli'ne (Rusbult,1980) dayalı olarak tanımlanmış ilişki sürdürme mekanizmalarını (Rusbult, Drigotas ve Verette, 1994) temel alan sekiz oturumluk bir psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubu herhangi bir uygulamaya dahil edilmemiştir. Deney grubuna uygulanan programda üçü davranışsal (uyumsal davranış, özveri göstermeye isteklilik ve affetme) ve üçü bilişsel (bilişsel karşılıklı bağımlılık, pozitif yanılsama ve alternatiflere direnme) olarak tanımlanmış toplam altı ilişki sürdürme mekanizması, her biri bir oturumun konusu olmak üzere aktarılmış ve uygulamaya yönelik örnek ve egzersizlere zenginleştirilmiştir.

Uygulanan programın etkililiğini araştırmak amacıyla İlişki İstikrarı Ölçeği (İİÖ) (Rusbult, Martz ve Agnew, 1998), Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ) (Spainer, 1976) ve Çok boyutlu İlişki Ölçeği Ölçeği (ÇBİÖ) (Snell, Schicke ve Arbeiter, 2002) kullanılmış ve bu ölçümler program öncesinde, program sonrasında ve program bitimden bir ay sonra deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın nitel ölçümleri ise katılımcıların her oturum sonrasında oturumdaki kazanımlarını değerlendirdikleri Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu (Kivlighan ve Goldfine, 1991) ve program bitiminde genel değerlendirme yaptıkları Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (DeLucia-Waack, 2006) kullanılarak elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular, ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programının katılımcıların ilişki doyumu düzeylerinin, ilişkiye yaptıkları yatırım düzeylerinin ve genel ilişki istikrarınınartmasında; bununla birlikte çift uyumunun, ilişkideki kendi tutumlarının önemini vurgulayan içsel kontrol algısının yükselmesinde ve ilişkide dış faktörlerin etkisini vurgulayan dışsal kontrol algısının azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir aylık izleme ölçümleri ise bu etkilerin sürdüğünü, ek olarak katılımcıların cazip alternatiflerle ilgili algılarının da değiştiğini ve mevcut ilişkisi dışındaki seçenekleri daha olumsuz algılamaya başladıklarını göstermiştir. Bu bulgular, evlilik öncesindeki üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programından ilişki istikrarı ve çift iyi oluşunun iyileştirilmesi ve ilişkide sorumluluk algısı kazanması bakımından etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programının katılımcıların ilişki doyumu düzeylerinin, ilişkiye yaptıkları yatırım düzeylerinin ve genel ilişki istikrarınınartmasında; bununla birlikte çift uyumunun, ilişkideki kendi tutumlarının önemini vurgulayan içsel kontrol algısının yükselmesinde ve ilişkide dış faktörlerin etkisini vurgulayan dışsal kontrol algısının azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir aylık izleme ölçümleri ise bu etkilerin sürdüğünü, ek olarak katılımcıların cazip alternatiflerle ilgili algılarının da değiştiğini ve mevcut ilişkisi dışındaki seçenekleri daha olumsuz algılamaya başladıklarını göstermiştir. Bu bulgular, evlilik öncesindeki üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programından ilişki istikrarı ve çift iyi oluşunun iyileştirilmesi ve ilişkide sorumluluk algısı kazanması bakımından etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : İlişki istikrarı, ilişki geliştirme, çift ilişkisi, yatırım modeli

Kaynakça

Berscheid, E. ve Reis, H. T. (1998). Attraction and Close Relationships. In D. T.Gilbert, S. Fiske, G. Linzey (Eds), Handbook of Social Psychology, 193-281. New York: Random House.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). Leading psychoeducational groups for children and adolescents. United Kingdom: Sage Publications.

Johnson, M. P. (1991). Commitment to personal relationships. In W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in per- sonal relationships* (Vol. 3, pp. 117-143). London: 1. Kingsley.

Kelley, H. H. ve Thibaut, J.W. (1978). Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence. New York, Wiley.

Kivlighan, D. M. ve Goldfine, D. C. (1991). Endorsement of therapotic factors as a function of stage of group development and participant interpersonal attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 150-158.

Levinger, G. (1979). A social psychological perspective on marital dissolution. *Journal of Social Issues,* 32(1),21-47.

Rusbult, C. E. (1980). Commitment and Satisfaction in Romantic Associations: A Test of the Investment Model. *Journal Of Experımental Socıal Psychology*, 16, 172-186.

Rusbult, C. E. Ve Buunk, B. P. (1993). Commitment Processes in Close Relationships: An Interdependence Analysis.*Journal of Social and Personal Relationships,* 10, 175-204.

Rusbult, C. E. ve Zembrodt, I. M. (1983). Responses to dissatisfaction in romantic involvements: A multidimensional scaling analysis. Journal of Experimental Social Psychology, 19, 274–293.

Rusbult, C. E., Finkel, E. J., Hannon, M. A., Kumashiro, M. ve Childs, N. M. (2000). Dealing with betrayal in close relationships: Does commitment promote forgiveness? Unpublished manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.

Rusbult, C. E., Johnson, D. J. ve Morrow, G. D. (1986). Impact of couple patterns of problem solving on distress and nondistress in dating relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 744–753.

Rusbult, C. E., Olsen, N., Davis, J.L., Hannon, P.A., (2001). Commitment and relationship maintenance mechanisms. J.H. Harvey ve Wenzel, A. (Ed.), Close romantic relationships maintenance and enhancement içinde (s. 87-113). U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.

Rusbult, C.E. (1983). A Longitudinal test of the investment model- The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 101-117.

Rusbult, C.E., Coolsen, M.K., Kirchner, J.L. ve Clarke, J. (2006). Commitment. A. Vangelisti ve D. Perlman (Ed.), *Handbook of personal relationships.*New York: Cambridge.

Rusbult, C.E., Drigotas, S.M., Verette, J. (1994). The investment model:An interdependence analysis of commitment processes and relationship maintenance phonomena. D. Canary & L. Stafford (Ed.),*Communication and relational maintenance*içinde (s. 115- 139). New York:Academic Pres.

Rusbult, C.E., Van Lange, P.A.M. (1996). Interdependence Processes. E. T. Higgins ve A. Kruglanski (Ed), *Social Psychology: Handbook of basic principles*içinde (s. 564-596). New York: Guilford.

Rusbult, C.E., Van Lange, P.A.M., Wildschut, T., Yovetich, N.A., & Verette, J. (2000). Perceived superiority in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 521-545.

Rusbult, C.E., Verette, J., Whitney, G.A., Slovik, L.F. & Lipkus, I. (1991). Accomodation processes in close relationships: Theory and preliminary emprical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 53-78.

Rusbult, C.E., Wieselquist, J.,Foster, C.A., Witcher, B.S.(1999). Commitment and trust in close relationships: an interdependence analysis. J.M. Adams ve W.H. Jones (Ed.), *Handbook of interpersonal commitment and relationship stability (*ss.37-52). NewYork: Springer.

Rusbult, C.E., Zembrodt, I.M., & Gunn, L.K. (1982). Exit, voice, loyalty, and neglect: Responses to dissatisfaction in romantic involvements. *Journal of Personality and Social Psychology,*43, 1230-1242.

Snell, WE, Jr, Schicke M, Arbeiter T (2002) The Multidimensional Relationship Questionnaire: Psychological dispositions associated with intimate relations. W. E. Snell, Jr. (Ed.), *New Directions in The Psychology of Intimate Relations: Research and Theory*içinde. Cape Girardeau, MO: Snell Publications.

Spainer, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: A new scale for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.

Wenzel, A. ve Harvey, J. (2001). Introduction: The movement toward studying the maintenance and enhancement of close romantic relationships. J. Harvey ve A. Wenzel (Eds.) içinde, Close romantic relationships: Maintenance and enhancement (pp. 1-10). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

(25780) Psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi

SÜLEYMAN BALCI

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Motivasyon, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde motivasyon önemli bir özelliktir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "motivasyon düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011; Cıla, 2015). Akademik motivasyon, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015).

Akademik motivasyonu yüksek bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Bu da motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik motivasyonu düşük bireylerde ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colengelo, 1997). Bundan dolayı akademik motivasyonun bir meslek çalışanı önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki her unsur önemlidir. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için eğitimde önemli rolleri olan psikolojik danışmanların yüksek düzeyde motive olması ve moralli olması hatta bu moralin sürekli olması gerekmektedir. Motivasyonu yüksek psikolojik danışmanların daha gayretle görev yapacakları ve nihayetinde eğitimin kalitesinin arttıracağı düşünülmektedir. Bu durumda psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının motivasyonu arttıkça mesleklerine karşı öğrenmeleri ve ilgileri de artacaktır. Böylelikle mesleğini daha fazla sevecek, mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede daha istekli olacaktır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak psikolojik danışmaların motivasyon özelliklerine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi anlamlı mıdır?

2. psikolojik danışman adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyinde farklılık var mıdır?

3. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada Kırıkkale Üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan

bireyleri belirlemek üzere amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden 230 psikolojik danışman adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, Karataş ve Erden (2012) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri α=0.97 olarak hesaplanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir (Karataş ve Erden 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik verilerin istatistiksel çözümleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama () ve standart sapma (SS) değerleri belirlenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesi için T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiş ve bağımsız değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için önem düzeyi olarak α = .05 belirlenmiştir.

Motivasyon, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde motivasyon önemli bir özelliktir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "motivasyon düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011; Cıla, 2015). Akademik motivasyon, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015).

Akademik motivasyonu yüksek bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Bu da motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik motivasyonu düşük bireylerde ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colengelo, 1997). Bundan dolayı akademik motivasyonun bir meslek çalışanı önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki her unsur önemlidir. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için eğitimde önemli rolleri olan psikolojik danışmanların yüksek düzeyde motive olması ve moralli olması hatta bu moralin sürekli olması gerekmektedir. Motivasyonu yüksek psikolojik danışmanların daha gayretle görev yapacakları ve nihayetinde eğitimin kalitesinin arttıracağı düşünülmektedir. Bu durumda psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının motivasyonu arttıkça mesleklerine karşı öğrenmeleri ve ilgileri de artacaktır. Böylelikle mesleğini daha fazla sevecek, mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede daha istekli olacaktır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak psikolojik danışmaların motivasyon özelliklerine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi anlamlı mıdır?

2. psikolojik danışman adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyinde farklılık var mıdır?

3. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada Kırıkkale Üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden 230 psikolojik danışman adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, Karataş ve Erden (2012) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri α=0.97 olarak hesaplanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir (Karataş ve Erden 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik verilerin istatistiksel çözümleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama () ve standart sapma (SS) değerleri belirlenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesi için T-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiş ve bağımsız değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için önem düzeyi olarak α = .05 belirlenmiştir.

Sonuç

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarından dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinde cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarından dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinde cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarından dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinde cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Söz konusu araştırma sonuçlarından dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının, akademik motivasyon düzeyinde cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akademik motivasyon, Aday psikolojik danışmanlar, rehberlik ve psikolojik danışma

Kaynakça

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13–24.

Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 13-28.

Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik Ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.

Çankaya, İ.H. ve Demirtaş, Z., (2010), Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 1-9.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s. 69–73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik

inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15, s:33–53.

Çelik, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdüleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:32, Sayı:162, Sayfa:136–145.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y., (2005), Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19 , s. 207-237.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 28–37.

Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Karasar, N. (1994) *Araştırmada Rapor Hazırlama* (7.Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim

Danışmanlık Ltd.

Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**,** e- Journal of New World Sciences Academy, 7, 4, 983-1004

Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.

Saracaloğlu, A. S. (2009). A Study on Correlation Between Self-Efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325

Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 519-540.

Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Terzi, M., Ünal., M., & Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.

Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

(25816) Lise Öğrencilerinde Riskli Davranışların ve Oyun Bağımlılığının İncelenmesi

ZÖHRE KAYA **GALİP BEDİR** **AYŞE KAVAL**

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde riskli davranışlar bir yandan kültürel değerler ve toplumsal yapı ile, diğer yandan bireyin biyolojisi ve genetiği ile ilişkili ve aynı zamanda bireyin gelişimsel süreçlerinden de etkilenen karmaşık durumlar olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ve her bireyin internete neredeyse her an ulaşabiliyor olması da riskli davranışları daha çok tetiklediği söylenebilir (Taş, Eker ve Anlı, 2014; Savcı ve Aysan, 2017). Ayrıca araştırmalar riskli davranışların bir arada görülme eğiliminde olduğu ve genellikle bir yaşam biçimi olarak karşımıza çıktığını da göstermektedir (Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016).

Riskli davranışlar doğrudan veya dolaylı olarak ergenlerin sağlıklarını ve yaşamlarını etkileyen potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek davranışlar olarak ifade edilmektedir. Madde kullanımı, şiddet ve güvensiz cinsel ilişki ergenlik çağında sıkça rastlanan ve ciddi sorunlar olarak kabul edilen riskli davranışlardır. Son zamanlarda ergenlerin kendine dönük öz saldırıya dönüştürecek internet kaynaklı oyun ve içerikler, gençlerin intihara sürüklenmesine neden teşkil etmeye başlamıştır. Bunun yanında ruh sağlığı sorunları ve obezite de ergen sağlığını tehdit eden noktalar olarak görülmeye başlanmıştır. Madde kullanımı, gencin ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkisinin bozulmasına hatta yasalarla başının derde girmesine yol açmaktadır (Esen, 2010; Aras, Günay, Özan ve Orçın, 2007).

Teknolojinin son yıllarda hızla gelişmesi, ergenlerin davranışlarında ve ilgilerinde değişime yol açmıştır. Önceleri daha çok sosyal etkileşime dayalı olan oyun ve aktivitelerin son zamanlarda yerini dijital ortama bıraktığı görülmektedir. Bunun da sosyal yaşamdan kopan lise öğrencilerinin davranışlarında değişimler yaratmaya başladığı izlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığının birbiri ile ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Böylece, ergenlerde riskli davranışların tanımlanması doğru müdahale yöntemlerini geliştirmede etkili olması beklenmektedir. Yukarda belirtilen nedenlerden yola çıkılarak, bu çalışmada lise öğrencilerinde riskli davranışlar ile oyun bağımlılığının yaş, cinsiyet, sınıf, okul türü vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bulunan Anadolu lisesi, meslek lisesi ve fen lisesine devam eden 9,10 ve 11. sınıf toplam 450 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Riskli Davranışlar Ölçeği Ergen Formu (RDÖ).

Ergenlerin riskli davranışlarını değerlendirmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilip güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan RDÖ beşli Likert tipinde (1: kesinlikle uygun değil, 5: kesinlikle uygun) 36 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, kötü beslenme alışkanlığı ve okul terki olarak tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 iken en düşük puan ise 36'dır. Ölçekte 21. madde ters kodlanmakta olup alt boyutlardan alınacak yüksek puan ilgili riskli davranışın yüksek düzeyde olduğunu; toplam puanın yüksekliği genel olarak riskli davranışların yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .70 ve .91 arasında değişmektedir.
Üç hafta ara ile yapılan ölçümler sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .56 - .90 arasında olduğu bulunmuştur.

Oyun Bağımlılığı Ölçeği.

Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği tek faktör ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Dereceleme "Kesinlikle uygun", "Uygun", "Kısmen uygun", "Uygun değil" ve "Kesinlikle uygun değil" şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'tir. Ölçek 5 dakika gibi çok kısa bir sürede cevaplanabilmektedir..

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programından yararlanmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında betimsel istatistikler, bağımsız iki örneklem t testinden ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Problem Durumu

Günümüzde riskli davranışlar bir yandan kültürel değerler ve toplumsal yapı ile, diğer yandan bireyin biyolojisi ve genetiği ile ilişkili ve aynı zamanda bireyin gelişimsel süreçlerinden de etkilenen karmaşık durumlar olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ve her bireyin internete neredeyse her an ulaşabiliyor olması da riskli davranışları daha çok tetiklediği söylenebilir (Taş, Eker ve Anlı, 2014; Savcı ve Aysan, 2017). Ayrıca araştırmalar riskli davranışların bir arada görülme eğiliminde olduğu ve genellikle bir yaşam biçimi olarak karşımıza çıktığını da göstermektedir (Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016).

Riskli davranışlar doğrudan veya dolaylı olarak ergenlerin sağlıklarını ve yaşamlarını etkileyen potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek davranışlar olarak ifade edilmektedir. Madde kullanımı, şiddet ve güvensiz cinsel ilişki ergenlik çağında sıkça rastlanan ve ciddi sorunlar olarak kabul edilen riskli davranışlardır. Son zamanlarda ergenlerin kendine dönük öz saldırıya dönüştürecek internet kaynaklı oyun ve içerikler, gençlerin intihara sürüklenmesine neden teşkil etmeye başlamıştır. Bunun yanında ruh sağlığı sorunları ve obezite de ergen sağlığını tehdit eden noktalar olarak görülmeye başlanmıştır. Madde kullanımı, gencin ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkisinin bozulmasına hatta yasalarla başının derde girmesine yol açmaktadır (Esen, 2010; Aras, Günay, Özan ve Orçın, 2007).

Teknolojinin son yıllarda hızla gelişmesi, ergenlerin davranışlarında ve ilgilerinde değişime yol açmıştır. Önceleri daha çok sosyal etkileşime dayalı olan oyun ve aktivitelerin son zamanlarda yerini dijital ortama bıraktığı görülmektedir. Bunun da sosyal yaşamdan kopan lise öğrencilerinin davranışlarında değişimler yaratmaya başladığı izlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığının birbiri ile ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Böylece, ergenlerde riskli davranışların tanımlanması doğru müdahale yöntemlerini geliştirmede etkili olması beklenmektedir. Yukarda belirtilen nedenlerden yola çıkılarak, bu çalışmada lise öğrencilerinde riskli davranışlar ile oyun bağımlılığının yaş, cinsiyet, sınıf, okul türü vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bulunan Anadolu lisesi, meslek lisesi ve fen lisesine devam eden 9,10 ve 11. sınıf toplam 450 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Riskli Davranışlar Ölçeği Ergen Formu (RDÖ).

Ergenlerin riskli davranışlarını değerlendirmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilip güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan RDÖ beşli Likert tipinde (1: kesinlikle uygun değil, 5: kesinlikle uygun) 36 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, kötü beslenme alışkanlığı ve okul terki olarak tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 iken en düşük puan ise 36'dır. Ölçekte 21. madde ters kodlanmakta olup alt boyutlardan alınacak yüksek puan ilgili riskli davranışın yüksek düzeyde olduğunu; toplam puanın yüksekliği genel olarak riskli davranışların yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .70 ve .91 arasında değişmektedir.
Üç hafta ara ile yapılan ölçümler sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .56 - .90 arasında olduğu bulunmuştur.

Oyun Bağımlılığı Ölçeği.

Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği tek faktör ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Dereceleme "Kesinlikle uygun", "Uygun", "Kısmen uygun", "Uygun değil" ve "Kesinlikle uygun değil" şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'tir. Ölçek 5 dakika gibi çok kısa bir sürede cevaplanabilmektedir..

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programından yararlanmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında betimsel istatistikler, bağımsız iki örneklem t testinden ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar:

Lise öğrencilerinin riskli davranış eğilimlerinin ve oyun bağımlılığı düzeylerinin devam ettikleri okul türü açısından anlamlı farklılık göstereceği beklenilmektedir. Riskli davranış eğilimleri yüksek olan ergenlerin oyun bağımlılığı düzeylerinin de yüksek olması beklenilen diğer bir sonuçtur. bir diğer sonuç, erken yaşta oyuna başlayan bireylerin diğer bireylere oranla, oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olması beklenilmektedir. Aynı zamanda lise öğrencilerinin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf, sosyo-ekonomik durum, internette geçirilen süre vb. değişkenlere göre farklılaşması beklenilmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığı doğru bir şekilde analiz edilip, bu sorunlarla uygun yöntemlerle baş edebilme yolları geliştirilebilir. Bu yöntemler hem anne- babalar hemde öğretmenler açısından etkili şekilde kullanılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lise öğrencilerinin riskli davranış eğilimlerinin ve oyun bağımlılığı düzeylerinin devam ettikleri okul türü açısından anlamlı farklılık göstereceği beklenilmektedir. Riskli davranış eğilimleri yüksek olan ergenlerin oyun bağımlılığı düzeylerinin de yüksek olması beklenilen diğer bir sonuçtur. bir diğer sonuç, erken yaşta oyuna başlayan bireylerin diğer bireylere oranla, oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olması beklenilmektedir. Aynı zamanda lise öğrencilerinin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf, sosyo-ekonomik durum, internette geçirilen süre vb. değişkenlere göre farklılaşması beklenilmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığı doğru bir şekilde analiz edilip, bu sorunlarla uygun yöntemlerle baş edebilme yolları geliştirilebilir. Bu yöntemler hem anne- babalar hemde öğretmenler açısından etkili şekilde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : Riskli Davranışlar, Oyun Bağımlılığı, lise öğrencileri

Kaynakça

Anlı, G., Taş, İ.(2018). Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences. 13*(11) 189-203

Aras, Ş., Günay, T., Özan, S., Orçın, E.(2007). İzmir İlinde Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry 8*, 186-196

Esen, E.(2010) Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi D. E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Gençtanırım, D., Ergene, T.(2014) Riskli Davranışlar Ölçeğinin Geliştirilmesi:

Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. International *Journal Of Social Science 25*-I, 125-138,

Savcı, M., Aysan, F.(2017). Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences. 30*(3), 202-216

Taş, İ., Eker, H., Anlı, G.(2014) Orta Öğretim Öğrencilerinin İnternet Ve Oyun Bağım

Düzeylerinin İncelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying,* 1 (2) , 37-57

Telef-Baki, B.(2014). Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Duygular

İle Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 22*(2), 591-604

Yalçın-Irmak, A., Erdoğan, S.(2016) Ergen Ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı:

Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi. 27*(2),128-37

(25818) Eleştirel Psikoloji Alanının Mesleki Rehberlik Çalışmalarındaki Konumu

ORHAN YONCALIK
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AYSUN ÖZTÜRK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her insan, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirtildiği üzere, açlık, susuzluk, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarını, güvende olduğunu bilme ve hissetme ihtiyaçlarını, sevme-sevilme ve saygı görme ihtiyaçlarını karşılayarak kendini gerçekleştirme uğraşı içindedir (Bilge, 2013). İnsanlar bu çok yönlü biopsikososyal ihtiyaçlarını, yaşadıkları toplum içinde icra ettikleri meslekleri ve bu mesleklere yönelik yerine getirdikleri görev ve sorumluluklarından oluşan işleri sayesinde karşılarlar. Yaptıkları işler sayesinde ekonomik kazanç elde edip fizyolojik ve güvende olma ihtiyaçlarını; ürettiği hizmetler sayesinde yaşadıkları topluma faydalı olma, statü elde etme, sevgi ve saygı kazanma gibi psikososyal ihtiyaçlarını karşılarlar. Bu sayede kendilerine güvenleri ve saygıları artar ve sosyal kimliklerini kazanmış olurlar. Bunlara ek olarak, insanlar doğuştan sahip oldukları yeteneklerini ve gizil güçlerini icra ettikleri işler yoluyla ortaya koyar, kullanır ve geliştirirler. Bu sebeple, iş, Freud'un dediği gibi, insanın gerçekle bağlantısıdır ve sağlıklı, mutlu bir yaşam sürdürebilmesi için yaptığı işin insanın biopsikososyal ihtiyaçlarını karşılama derecesi büyük önem taşır (Yeşilyaprak, 2012). Bu bağlamda, insanların okul yıllarından başlayarak bir meslek sahibi olup çalışmaya başladıktan sonra da çalışma hayatı boyunca kendisine sunulan mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri, insanların kendi potansiyellerine ve ihtiyaçlarına uygun meslek alanlarına yönlendirilmesi ve yaptıkları işlerden doyum sağlamaları açısından önemlidir.

Bu noktada, insanların hem çalışma yaşamına ve dolaylı olarak da toplumsal yaşama uyum sağlayabilmelerine yönelik çalışmalar, insanların var olan mevcut çalışma koşullarına daha kolay uyum sağlayabilmeleri için yönlendirici ve aydınlatıcı çalışmalar olarak değer kazanmaktadır. Fakat, insanları halihazırda mevcut sistemlere ve koşullara daha uyumlu hale getirme çabası hayati önem taşımakla beraber, mevcut sistem ve koşulları da insanların biopsikososyal ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırıcı hale nasıl getirileceğine yönelik çalışmaların da olması gerekmektedir. Bu noktada, anaakım psikoloji alanının insanları sisteme uyumlu hale getirmeye çalışırken sistemleri insan doğasına uyumlu hale getirme çalışmalarında yetersiz kaldığını öne süren eleştirel psikoloji söylemi devreye girmektedir (İslam ve Zyphur, 2017).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de bugüne kadar mesleki rehberlik alanında yapılmış çalışmalarda eleştirel psikoloji alanının konumunu ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile Türkiye'de bugüne kadar yapılmış mesleki rehberlik çalışmalarının sahip olduğu bakış açısı analiz edilmeye çalışılacak, bu çalışmaların bulgularında eleştirel psikolojinin konumu incelenecek, bundan sonra yapılacak olan mesleki rehberlik çalışmalarında eleştirel psikolojinin mesleki rehberliğin hangi boyutlarına ne gibi katkılar sağlayabileceği ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma yöntemsel açıdan iki aşamada yapılandırılmıştır. İlk aşamada betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; herhangi bir konu üzerinde yapılmış çalışmaların eğilimlerini ve sonuçlarını genel bir boyutta değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalardır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının verileri sistematize etmek ve verilerin miktarını belirlemek istediği her konuda kullanılabilir (Çalık & Sözbilir, 2014; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.478). Bu araştırmanın ilk aşamasında da mesleki rehberliğe ilişkin yapılmış tüm çalışmalardaki genel eğilimleri belirlemek amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise sistematik derleme türlerinden meta sentez kullanılmıştır. Meta sentez ise belli bir konu üzerine yapılmış çalışmaların kategorize edilerek eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu nedenle araştırmanın ikinci aşamasında, elde edilen çalışmaların bulgularını yorumlayarak eleştirel psikoloji alanının konumunu ortaya koymak amacıyla meta-sentez yapılmıştır.

Araştırmaya Türkiye'de bilimsel hakemli dergilerde mesleki rehberlik konusunda yayımlanmış makalelerin ve yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının katılmasına karar verilmiştir. Çalışmaların dâhil edilmesinde;

1. Çalışmada doğrudan mesleki rehberliğe ilişkin araştırma yapılmış olması,

2. Yönteminin açıkça belirtilmiş olması,

3. Bilimsel hakemli dergide yayımlanmış makale veya yüksek lisans/doktora tezi olması,

4. Çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye sınırları içinde olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Bu amaçla TR Dizin'den ve YÖK Tez veri tabanından makale ve tez taraması yapılmıştır. Anahtar kelime olarak "mesleki rehberlik" ve "kariyer danışmanlığı" kavramı kullanılmış, ilk tarama sonucunda 165 makaleye ve 140 teze ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmaların

başlıkları ve özetleri incelenerek çalışmada belirtilen kriterlere uygun olmayanlar ayıklanmış, sonuçta tam metin erişime açık 34 makale ve 44 tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen makale ve tezler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Araştırma Bilgi Formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bilgi formuna çalışmaların künyesi, konusu, yöntemi, örneklem bilgileri, veri analiz teknikleri ve bulguları kaydedilmiştir. Kayıt işlemleri tamamlandıktan sonra betimsel veriler sayısallaştırılmış ve yorumlanmış, çalışmaların bulgularından yola çıkılarak eleştirel psikoloji alanı açısından bir senteze varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen 34'ü makale 44'ü tez olmak üzere 78 çalışma Araştırma Bilgi Formuna kaydedilmiştir. Bu formlar üzerinden yapılacak analiz sonrasında toplam 78 mesleki rehberlik çalışmasının eğilimi tespit edilecektir. Bu bağlamda araştırmaların türleri, yöntemleri, örneklemleri ve veri analiz teknikleri sayısallaştırılarak yorumlanacaktır. Betimsel içerik analizi tamamlandıktan sonra her bir araştırmadan elde edilen bulgular sentezlenerek, tematik analiz çerçevesinde kategorileştirilecek ve her bir kategoriye dâhil edilen bulgular yorumlanacaktır. Bulguların yorumlanması sürecinde her araştırmanın bulguları eleştirel psikoloji alanı açısından değerlendirilecek, araştırmaların eleştirel psikoloji alanından yararlanıp yararlanmadıkları veya ne şekilde yararlandıkları tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca tüm araştırmaların bulguları eleştirel psikolojisinin mesleki rehberlik alanına bakış açısıyla yorumlanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Mesleki rehberlik, kariyer danışmanlığı, eleştirel psikoloji

Kaynakça

Bilge, F. (2013). Geştalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. (Ed. B. Yeşilyaprak) *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* içinde (10. b. s. 271-302.). Ankara: Pegem.

Çalık, M., & Sözbilir,, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw Hill.

İslam, G. ve Zyphur, M. (2017). Eleştirel endüstriyel/örgütsel psikolojide kavramlar ve yönelimler. (Ed. Fox, D., Prilleltensky, I. ve Austin, S.) (2017). *Eleştirel Psikoloji* içinde (2. b. s. 161-178). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya.* (3.b.). Ankara: Pegem.

(25836) KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Algılanan Sosyal Destek İle Sürekli Umut Düzeylerinin İncelenmesi

ZÖHRE KAYA — YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
AYŞE KAVAL
GALİP BEDİR — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çalışmak kişinin yaşamını idame ettirmesi ve sağlıklı bir hayat sürmesinin yanında ekonomik bağımsızlığını da kazanması açısından önemlidir. Çalışmamak bireyi hem maddi hem de manevi anlamda yıpratmakta ve birçok psikolojik sorun oluşumunu da beraberinde getirmektedir. Öğretmen adaylarının iş sahibi olmak için Kamu Personeli Seçme Sınavını (KPSS) kazanmaları ön koşul olarak görülmektedir.

KPSS, ÖSYM tarafından ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak için yapılan bir sınavdır. Bu sınavda öğretmen adaylarının sorumlu olduğu 3 alan bulunmaktadır. Bunlar; genel kültür- genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavlarından oluşmaktadır. Bu sınavlardan genel kültür-genel yetenek testinin %30'u, eğitim bilimleri testinin %20'si ve alan bilgisi testinin %50'si alınarak farklı alanlardan adaylar aldıkları puanlar dikkate alınarak sıralanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurularak yapılan sıralamaya göre farklı branşlardan atama yapılmaktadır. KPSS; öğretmen adaylarının rakipleriyle yarıştığı, yaşamlarının kilit taşı durumuna gelmiş son derece önemli bir sınav olarak görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için bu sınavdan rakiplerini geride bırakacak şekilde olağanüstü bir başarı sergilemek durumunda kalmaktadırlar. Günümüzde öğretmen adayları üniversite 3. sınıftan başlayarak bu sınava yönelik çalışmalar yapmaktadır. Ülkemizde hayati sınavların kaçınılmaz bir sonucu olan hazırlık kursları (dershaneler) KPSS'yi de kapsamına almış durumdadır. Sınava hazırlanan öğretmen adayları bu sınavı hayatlarının önemli bir dönüm noktası olarak gördükleri için sınava hazırlık sürecinde kendilerini stres ve baskı altında hissedebilmektedir. Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, toplum ve aile beklentisi, sınava karşı geliştirdikleri olumsuz tutum gibi durumlar eklenince bu süreç öğretmen adayları için oldukça zorlaşmaktadır. Özellikle üniversiteyi bitirmiş ve aldığı puan atanmak için yeterli olmayıp hazırlanmaya devam eden öğretmen adaylarının umut düzeyleri düşmektedir (Ceyhan, 2005; Doğan ve Çoban, 2009). İş sahibi olma durumunun gecikmesi ile birlikte psikolojik sorunlar fazlalaşmakta ve öğretmen adaylarının gelece yönelik umut düzeyleri azalmaktadır.

Bu çalışmanın kapsamında KPSS'ye dershanelerde hazırlanan öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyleri ile sosyal destek algılarının incelenmesi ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, hobi…) açısından farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda yukarıda belirlenen amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek ile umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek düzeyleri sürekli umut düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan 2 KPSS dershanesine 2018-2019 eğitim öğretim yılında devam eden 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ): ÇBASDÖ, 1988 yılında Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley tarafından bireylerin sosyal destek algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Eker ve Akar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve "aile", "arkadaş" ve "özel insan" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından yüksek puan alınması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maddeleri "kesinlikle hayır" ve "kesinlikle evet" arasında değişen 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamından elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği: C.R. Snyder ve arkadaşları tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği'nin (SUÖ) Türkçe uyarlama çalışması Bacanlı ve Tarhan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İç tutarlık katsayısı .84, test tekrar test güvenirlik kat sayısı Eyleyici Düşünce boyutu için .81, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için .78 ve ölçeğin toplam puanı için .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda SUÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özellikleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuş, ölçeğin üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin ölçümünde kullanılabilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Veri Analizi

SPSS 22.0 paket programından yararlanılacaktır. Verilerin analizinde korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi, t testi ve regresyon analizi kullanılacaktır.

Bulgular ve Sonuçlar:

Kpss'ye özel dershanelerde hazırlanan öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyi ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destekten doyum sağladıklarında geleceğe yönelik umutlarının istatistiksel olarak da anlamlı derecede ilişkili olması beklenmektedir. Buna karşın, öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek azaldıkça umutsuzluk düzeylerinin de artacağı beklenmektedir. Öğretmen adaylarının umut düzeyleri ile KPSS'ye hazırlanma süresi arasında anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. KPPS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının yarı zamnalı bir işte çalışması, umut düzeyleri üzerinde anlmalı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Yine öğretmen adaylarının aktif şekilde bir hobi ile uğraşmaları umut düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek ve umut düzeylerinin sosyo-demografik bir takım değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sürekli umut, Algılanan sosyal destek, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları

Kaynakça

Arı, E.,& Yılmaz, V. (2015). KPSS Hazırlık Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeyleri. *Gaziantep UniversityJournal of SocialSciences*, *14*(4), 905-931.

Atav, E.,& Sönmez, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Özel Sayı 1*.

Doğan, D.,& Seferoğlu, S. S. (2016). Günümüz Gençliğinin Yaşam İksiri: Sosyal Medya Üzerine Değerlendirmeler. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.

Eker, D.,Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *12*(1), 17-25.

Eskici, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmes. *Journal of TurkishStudies*, *11*(Volume 11 Issue 19), 361-361. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10035

Gülin Nur, Ş. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kılıç, M.,& Birsen - Şahan, Y. (2015). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Ve Sosyal Destek Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(3).

Kırsal Ve İl Merkezinde Yaşayan Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre Karşılaştırılması. (2005). *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 161-168.

Öz, H. (2006). *Miyokart İnfarktüsü Geçiren Hastalarda Umut, Moral Ve Algılanan Sosyal Desteğin Yaşam Kalitesine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tarhan, S.,&Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TheJournal of Happiness&Well-Being*, *3*(1), 1-14.

Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.

(25855) Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi, Benlik Saygısı ile Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

BENSU DONAT — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
İHSAN ERTEM — LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
CAHİT NURİ — ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİ.
CEMALİYE DİREKTÖR — EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE

ÖZET

Problem Durumu

Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü taraflarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar uzanır. Bu kavram daha önceleri, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Çoğu zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, kapsamlı biçimde tanımlanmaya daha sonra başlanmıştır.

Eleştirel düşünme, ulaşılmak istenen sonuçlara ulaşabilmek için kullanılan bilişsel yetenekler ve kullanılan yöntemlerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünme, neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verme düzeneklerini belirleyen mantıklı bir yansıtıcıdır. Aynı zamanda bir tür düşünme biçimi olarakkabul edilebilir. Eleştirel düşünme; analiz etme, yorumlama, değerlendirmelerde bulunma, çıkarım yapma, açıklama gibi üst seviye düşünme aşamalarıdır.

Eleştirel düşünen kişiler, kendi kararlarının ve inanışlarının doğru olmasına dikkat etmektedir. Ayrıca bu kişiler, alternatif düşünceler ve açıklamaları da önemsediklerinden; kendilerinden başka kişilerin kararlarını vedüşüncelerini de ciddiye, almaktadırlar. Eleştirel düşünen kişiler, söylenmek istenen anlam ile gerçek anlamın birbiriyle çelişkili ve anlaşılır olmasına dikkat etmekte, iyi bilgilendirilmiş olmaya önem göstermektedir. Bu durumda eleştirel düşünen kişilerin özellikleri; mantıklı, sorgulayan, yeni fikirlere açık, anlamı istenen yere çekilebilen, değerlendirmelerde tarafsız, sorunlarda açık ve karmaşık konularda düzenli olarak tanımlanabilmektedir. Ayriyeten, eleştirel düşünen kişiler yeterli bilgiye ulaşmada becerikli, ölçütlerin belirlenmesinde mantıklı, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, düşüncelerini gözden geçirmeye istekli, kararalırken sağduyulu herhangi bir konuyla ilgili kesin sonuçlara ulaşmayla ilgili ısrar ederler.

Eleştirel düşünme, sıradan düşünmeden epey farklı özelliğe sahip olmakla birlikte, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi üst seviye düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu üst seviye düşünme becerileri, kavramsal olarak uyuşmalarına rağmen, birbirinden farklı olarak, bazı önemli özellikleri içermektedir. En önemli noktalardan biri, her faydalı bilişsel sürecin eleştirel düşünme olarak düşünülemeyeceğidir.Aynı zamanda kavramsal, yöntemsel, mantıksal, bağlamsal düşüncelerin karar verme yetisine bağlı olarak açıklanmasıdır. İyi bir eleştirel düşünür çoğunlukla konuya hâkim, açık fikirli, esnek, meraklı, değerlendirmelerinde tarafsız, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür. Sorunları kolayca kavrayabildiği gibi, mantıklı kararlar verebilmektedir ve verdiği kararları yeniden gözden geçirmeye isteklidir. İyi bir eleştirel düşünürün ise, yaşama yaklaşımı ve günlük yaşamda genel olarak ortaya koyduğu eleştirel düşünme biçimleri: İlgili çoğu konuda meraklılık, genel olarak iyi bilgilendirilmek vedevamını sürdürebilmek için kaygı, eleştirel düşünmeyi kullanmada olanakları değerlendirmek için uyanık olma, akla uygun sorgulama süreçlerine güvenme, kendi akıl yürütme yeteneğine güvenme, farklı dünya görüşleri ile ilgili açık fikirli olma, alternatifleri ve düşünceleri dikkate almada esneklik, diğer insanların düşüncelerini anlama, değerlendirilen düşüncede tarafsız olma, erteleme sürecinde, görüşün değiştirilmesi için doğru bir öneri geldiğinde görüşü değiştirmeye ya da gözden geçirmeye istekli olmadır.

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, benlik saygısı ve başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişki} düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır. İlişkinin düzeyini belirlemek için korelasyon} testi kullanılır. Korrelasyon iki veya daha fazla değişkenin} (ayrı ayrı) birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğrenim gören özel eğitim öğretmen adaylarından google form aracılığı veri toplanmış, 51'i kadın, 82'si erkek toplam 136 kişi araştırmaya dahil olmuştur. Web tabanlı araştırmaların örneklem grubuna kolay ulaşılabilirliği ve hızlı veri toplanabilmesi gibi avantajları bulunmaktadır. Bilişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi araştırmalarda veri toplama tekniklerinin de özelliklerini değiştirmiştir. Benlik saygısını incelemek için araştırmalarda sıklıkla kullanılan *Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin* benlik saygısı ile ilgili ilk 10 maddesi kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuttan da düzeyin arttığına işaret etmektedir (Semerci, 2010). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını toplam ölçek için .89 olduğunu saptamıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması

Kılıç ve Şen (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları kontrol edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0,91 bulunmuştur.

Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü taraflarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar uzanır. Bu kavram daha önceleri, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Çoğu zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, kapsamlı biçimde tanımlanmaya daha sonra başlanmıştır. Eleştirel düşünme, ulaşılmak istenen sonuçlara ulaşabilmek için kullanılan bilişsel yetenekler ve kullanılan yöntemlerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünme, neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verme düzeneklerini belirleyen mantıklı bir yansıtıcıdır. Aynı zamanda bir tür düşünme biçimi olarak kabul edilebilir. Eleştirel düşünme; analiz etme, yorumlama, değerlendirmelerde bulunma, çıkarım yapma, açıklama gibi üst seviye düşünme aşamalarıdır. Eleştirel düşünme, sıradan düşünmeden epey farklı özelliğe sahip olmakla birlikte, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi üst seviye düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu üst seviye düşünme becerileri, kavramsal olarak uyuşmalarına rağmen, birbirinden farklı olarak, bazı önemli özellikleri içermektedir. En önemli noktalardan biri, her faydalı bilişsel sürecin eleştirel düşünme olarak düşünülemeyeceğidir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, benlik saygısı ve başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğrenim gören özel eğitim öğretmen adaylarından google form aracılığı veri toplanmış, 51'i kadın, 82'si erkek toplam 136 kişi araştırmaya dahil olmuştur. araştırma kapsamında Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi, benlik saygısı ve başarı odaklı motivasyon puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Analiz sonuçları incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi ile benlik saygısının birlikte başarı odaklı motivasyon düzeyinin yordayıcısı oldukları görülmüştür, $R=0.438$, $R2=0.192$, $F(2,133)=15.818$, $p<0.001$. Başarı odaklı motivasyona ilişkin varyansın %19'unun eleştirel düşünme eğilimi ve benlik saygısı ile açıklandığı ifade edilebilir. Hangi değişkenin söz konusu varyansı açıkladığı incelendiğinde benlik saygısının anlamlı bir yordayıcı olduğu ($p<0.001$); ancak eleştirel düşünme eğiliminin başarı odaklı motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eleştirel düşünme eğilimi, benlik saygısı ve başarı odaklı motivasyon puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Benlik saygısı puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermese de kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi ile benlik saygısının birlikte başarı odaklı motivasyon düzeyinin yordayıcısı oldukları görülmüştür, $R=0.438$, $R2=0.192$, $F(2,133)=15.818$, $p<0.001$. Başarı odaklı motivasyona ilişkin varyansın %19'unun eleştirel düşünme eğilimi ve benlik saygısı ile açıklandığı ifade edilebilir. Hangi değişkenin söz konusu varyansı açıkladığı incelendiğinde benlik saygısının anlamlı bir yordayıcı olduğu ($p<0.001$); ancak eleştirel düşünme eğiliminin başarı odaklı motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : başarı odaklı motivasyon; benlik saygısı; eleştirel düşünme; öğretmen adayı

Kaynakça

Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Seferoglu, S. S., Akbiyik, C., & Bulut, M. (2008). Elementary School Teachers'and Teacher Candıdates'opınıons About Computer Use In Learnıng/Teachıng Process. *Hacettepe Unıversıtesı Egıtım Fakultesı Dergısı-Hacettepe Unıversıty Journal Of Educatıon*, (35), 273-283.

Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (Bom) Ölçeğinin Geliştirilmesi. NWSA: Education Sciences, 5(4), 2123-2133.

Püsküllüoğlu, E. I., & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(4), 897-914.

(25864) Gaziantep Nurdağı İlçesi'nde 4.5.6.7 ve 8. Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Akran Zorbalığı Davranışlarının Akran İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ZUHAL DURAMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

SİNEM EVİN AKBAY
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yüzyıllar boyunca çeşitli sebeplerden dolayı insanlar ülkelerinden göç etmiştir. Bu sebeplerden biri olan savaş, yakın zamanda Suriyeli vatandaşlara ülkelerinden göç etmek zorunda bırakmıştır. 2011 yılından itibaren ülkemize 3.605.615 Suriyeli gelmiştir (T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019, 25 Nisan). Bu büyüklükte ki bir göç Suriyeli ve Türk vatandaşlar arasında bir çok uyum problemi yaşanmasına neden olmuştur. (Sezgin ve Yolcu, 2016) . bu uyum problemlerinden biri de eğitim alanında yaşanmıştır. Çünkü bu göç akımının yaşanması eğitim sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlamış ve mülteci çocukların eğitimden mahrum kalması veya uygun olmayan koşullarda eğitim alması sorunu, ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir(Akt. Yüce, E., 2018, s.13). bu kapsamda Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerine kaynaştırılmıştır. Bu kaynaşma sürecinde dil problemi kültür farklılıkları gibi sebeplerden dolayı Suriyeli öğrencilerin akran ilişkileri geliştirmede ve okula aidiyet duyguları oluşmasında sorunlar yaşanmış ve bu sorunlarda Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalma davranışlarında bulunmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Okula yönelik olarak öğrencilerin sahip olması beklenen duyuşsal özelliklerinden biri olan okula aidiyet duygusu, öğrencinin bireysel olarak diğer öğrenciler tarafından ne derece tasdiklendiğine, değer verildiğine, dâhil edildiğine ve desteklendiğine ilişkin kişisel duygu durumunu belirtmektedir(Bulak,D.,2017). Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin akran ilişkileri ve okula aidiyet duygusunun akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve nicel bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nurdağı ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokul kademesinde(4,5,6,7 ve 8. Sınıf) okuyan 75' i kız (%60), 50' si erkek (%40) olmak üzere toplam 125 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü katılımcı onay formu, , Kutlu, F. ve Aydin, G. (2010). tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Ölçeği, Bukowski ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen ve Erkan-Atik,Z. , Esen-Çoban,A., Çok,F.,Doğan,T. Ve Güney-Karaman,N.(2014). Türkçe uyarlamasını yaptığı Akran İlişkileri Ölçeği ve Goodenow(1993) tarafından geliştirilen ve Sarı,M. (2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği uygulanmıştır. Akran zorbalığı ölçeği 19 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde (1- Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Karasızım, 4- Katılıyorum, 5- Tümüyle Katılıyorum) sorgulayan bir ölçektir. Ölçekte kurban olma maddeleri, zorba olma maddeleri ve nötr maddeler mevcuttur. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri kurban olma maddeleri için 0,747 ve zorba olma maddeleri için 0,674 olarak bulunmuştur. Akran ilişkileri ölçeği 22 maddeden oluşan 5' li likert tipinde (1- Doğru Değil…….5- Tamamen Doğru) bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.825' tir. Okula aidiyet duygusu ölçeği ise 18 maddeden oluşan 5'li likert tipinde (1- Hiç doğru değil, 2- Doğru değil, 3- Kararsızım, 4- Doğru, 5- Tamamen doğru) bir ölçektir. Cronbach alfa değeri 0,788' dir. Ölçekler ve gönüllü katılımcı onay formu ile toplanan veriler, SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

Suriye'de yaşanan savaş sebebiyle 2011 yılından itibaren ülkemize birçok Suriyeli aile göç etmiştir. Ülkemize gelen Suriyeli çocukların eğitim öğretime dâhil edilmeleriyle ilgili çalışmalar yapılmış, bu kaynaştırma sürecinde de bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlardan biri öğrenciler arasında gözlemlenen akran zorbalığı davranışlarıdır.

Akran zorbalığı, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı ve sürekli olarak saldırganca davranışlara maruz bırakılmasıdır . Okula aidiyet duygusu ise; Okula yönelik olarak öğrencilerin bireysel olarak diğer öğrenciler tarafından ne derece tasdiklendiğine, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine ilişkin kişisel duygu durumunu ifade eden duyuşsal bir özelliktir (Akt. Balak, D., 2017). Akran ilişkilerinin güçlendirilmesinin okula aidiyeti sağlama ve zorbalığın önlenmesi açısından güçlü bir değişken olduğu düşünülmektedir. Çalışma, akran zorbalığı davranışının akran ilişkileri ve okula aidiyet duygusu değişkenleri ile incelenmesini amaçlamaktadır.

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nurdağı ilçesindeki 75 kız (%60), 50 erkek (40) olmak üzere toplam 125 Suriyeli öğrenciye uygulanmıştır. 125 öğrencinin 15'i (%12) 4. Sınıf, 49'u %39) 5. Sınıf, 37'si (29) 6. Sınıf, 17'si (1) 7. Sınıf, 6' sı (4,8) 8. Sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında 4 kişi 9 yaşında (3,2), 4 kişi 13 yaşında (%11,2), 22 kişi 11 yaşında (17,6), 29 kişi 12 yaşında (23,2), 33'ü 13 yaşında (26,4), 17'si 14 yaşında (13,6), 5'i 15 yaşında(40) ve 1'i 16 yaşında(0,8) olduğu görülmüştür. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü katılımcı onay formu, Kutlu, F. ve Aydin, G. (2010). tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Ölçeği, Bukowski ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen ve Erkan-Atik,Z. , Esen-Çoban,A., Çok,F.,Doğan,T. Ve Güney-Karaman,N.(2014). Türkçe uyarlamasını yaptığı Akran İlişkileri Ölçeği ve Goodenow(1993) tarafından geliştirilen ve Sarı,M. (2011) tarafından Türkçe 'ye

uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği uygulanmıştır. Gönüllü katılımcı onay formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Akran zorbalığı, okula aidiyet duygusu ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla pearson momentler çarpımı kolerasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre, aidiyet duygusunun zorbalık davranışını yordama gücünün yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okula aidiyet duygusunun azalması zorbalık davranışı gösterme eğiliminin kurban rolünde olunmasından daha fazla olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığı davranışlarının akran ilişkileri ve okula aidiyet duygusu ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla pearson momentler çarpımı kolerasyon katsayısı kullanılmıştır. Kolerasyon değerlerine bakıldığında akran ilişkilerinin zayıflaması ve akran zorbalığı ölçeği kurban alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür(-,324). Aynı zamanda okul aidiyet duygusu ile akran zorbalığı ölçeği kurban alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür(-,118). Zorbalık alt boyutu ve akran ilişkileri arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır(-,453). Zorbalık ile okula aidiyet duygusu arasında ise negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür(-,475). Son olarak akran ilişkileri ile okual aidiyet duygusu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki görülmüştür(,533).

Elde edilen bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duyguları arttıkça akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalma durumları azalmaktadır. Bununla birlikte okula aidiyet duygusunun azalması zorbalık davranışı gösterme eğiliminin kurban rolünde olunmasından daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca akran ilişkilerinin artması, okula aidiyet duygusu sonuçlarıyla paralel olarak, öğrencilerin zorbalık davranışı gösterme ve zorbalığa maruz kalma durumlarının azalmasını sağlayabilir.

Yapılan çalışma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygusunun ve akran ilişkilerinin güçlenmesi adına yapılacak çalışmaların zorbalık gösterme ve zorbalığa maruz kalma davranışlarını azaltacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akran Zorbalığı, Suriyeli Öğrenciler, Akran İlişkileri, Okula Aidiyet Duygusu

Kaynakça

Kutlu, F. ve Aydin, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek gelistirme ön çalismasi: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazilari*, *13*(25), 1-12.

Kutlu, F. ve Aydin, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek gelistirme ön çalismasi: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazilari*, *13*(25), 1-12.

Erkan-Atik, Z., Esen-Çoban, A., Çok, F., Doğan, T. ve Güney-Karaman, N. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2), 433-446.

Özgök, A.(2013). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,* Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Yüce, E.(2018). Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Balak, D.(2017) İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Akran Zorbalığı Ve Okula Aidiyet Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

(25875) Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri

HİLAL ÇELİK — MARMARA ÜNİVERSİTESİ
MÜNEVVER BAŞMAN — MARMARA ÜNİVERSİTESİ
IŞIL TEKİN — MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
BİLGE NURAN AYDOĞDU — MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Modern Türk ailesi "bireyselliğin" ve "aileye bağlılığının" kombinasyonundan türeyen ve üyelerin birbirine duygusal açıdan bağımlılığıyla karakterize olan bir aile profiline sahiptir. Aileye bağlılığın önemli bir değer olduğu (Kağıtçıbaşı, 2010) Türk kültüründe bireyin ailesinden bağımsız bir kimlik inşa etmesi neredeyse mümkün değildir (Nauck & Klaus, 2005). Günümüz Türkiye'sinde, güce dayalı mesafenin azaldığı, saygı ve ilginin yarattığı mesafenin ise korunduğu ve duygusal yakınlığın yüksek olduğu bir aile modeli tanımlanır. Bu modelde aile değerleri bireysel değerlerden önemli olmaya devam eder ve ebeveyn-çocuk arasındaki yoğun duygusal bağa vurgu yapılır(Sunar & Fişek 2005).

Fişek (1995) Türk ailesindeki ebeveyn-çocuk ve üyeler arasındaki sınır ilişkilerinin çok boyutlu olduğunun altını çizer. Fişek (2018) ayrıca anne-çocuk arasında güçlü bir birliktelik/karşılıklılık yani yoğun bir duygusal alışverişin, sevgi, destek, sadakat ve iç-içeliğin ve çocuğun benliğinde annenin iç varlığının yer aldığı, buna karşın baba-çocuk arasında ise yapısal hiyerarşi içinde görece mesafenin yarattığı bir ayrışıklığının olduğunu bildirir. Sonuçta modern Türk ailesinde "biz-ben", geçirgen ego sınırları ve hiyerarşiye göre düzenlenen bir aile modelinin izlerine rastlanır. Bu modelde bir taraftan özerk ve özgür olma (aileden ayrışama) bir taraftan aileye bağlı ve sadık olmanın yarattığı ikilem arasında kalan bir benlik modeli tanımlanır.

Aile terapilerinin öncü isimlerinden olan Bowen'a (1978) göre ise bireyin ailesinden ayrışarak kendi farklılaşmış benliğinin yaratması psikolojik sağlığın temel belirleyicilerinden biridir. Psişik ve kişilerarası olarak iki boyutta ele alınan benliğin farklılaşması bireylerin kendilerini hem duygusal hem bilişsel olarak yetişmiş oldukları aileden ayrıştırması anlamına gelir. Ruhsal açıdan ayrışmış benlik/kendilik kişinin duygularını düşüncelerinden ayırabilmesi; kişilerarası açıdan ise diğer insanlara bağımlı olmadan yakınlık kurabilme becerisini kapsar (Miller vd., 2004). Kişinin özerk bir düşünce yapısının olması ve diğerleriyle yakın ilişkilerinde kendi benliğini koruması ayrışmış bir kendiliğe sahip olunduğunu göstergesidir. Kendiliğin ayrışması konusunda, düşünceleri duygulardan ayırmak yani ruhsal ayrışma daha büyük bir rol oynamaktadır (Karasick, 2004).

Bowen (1978) bireylerin sahip olduğu farklılaşma düzeylerine göre tutarlı ben ve sahte ben olarak iki benlik tanımlaması yapmıştır. Tutarlı ben, ailesinden duygusal bağlamda ayrışmış bireyi temsil etmekte ve başkalarından bağımsız olarak kendi düşüncelerinin sorumluluğunu alabilen bir kişiyi temsil etmektedir. Sahte ben ise diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin fazlasıyla etkisinde kalarak kendi benliğini başkalarının gölgesinde sürdüren bireyleri işaret etmektedir (Bowen, 1966; Hall, 2013). Başkalarından ayrışamamış bireyler hayatta karşılaştıkları durumlarla duygusal tepki verme eğiliminde olurlar. Bu ayrışmayı sağlamış kişiler ise duygusal taraflarını kontrol edebilen otonom bir zihin yapısına sahiptirler. Bu nedenle stresli durumları daha iyi başa çıkabilirler. Bu durum hem bilişsel yapının hem duygusal yapının işlevsel bir şekilde çalışmasına yardımcı olur (Rabstejnek, 2013). Stres ve kaygı uyandırıcı yaşantılar ile karşılaşıldığında, bireylerin bu durumlara uyum sağlama ve bunlarla başa çıkabilme becerisi, kendilik ayrışma düzeylerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ayrışmayı başarmış bir birey diğer insanlarla olan ilişkilerinde daha yetkin olabilirler, hem kişilerarası ilişkilerin önemini farkında, hem de kendi benliğini bu ilişkiler içinde eritmeden kendi kararlarını verebilecek beceriye sahip olurlar (Bowen, 1978).

Sonuçta bireyin ailesine ne kadar bağımlı olduğu ya da özerk bir birey olma yolunda ilerleyerek kendini ailesinden ne kadar ayrıştırdığı bireyin sosyal ilişkilerinde dolayısıyla da ileride kuracağı aile birlikteliğinde ve buradan hareketle gelecek nesillerin sağlıklı olmasında büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada aileden ayrışma becerisini duygusal boyutta inceleme olanağı sunan olan Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin (Chabot Emotional Differentiation Scale) Türk kültürüne kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın temel amacına ulaşabilmek için ilk olarak Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve sonrasında ise bu ölçeğin Türk kültürüne kazandırılması için geçerlik ve güvenirlik analizi işlemleri başlatılmıştır. Uyarlama çalışması için araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde 2017-2018 yıllarında eğitim-öğretim süreci içerisinde bulunan 17-51 yaşları arasında 511 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

17 maddeden oluşan 5'li Likert ölçeği olan Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği (Chabot Emotional Differentiation Scale) tek boyuttan oluşan, yeterli geçerliğe ve güvenirliğe sahip bir ölçektir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmadan önce ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek İngilizce dil düzeyi ve alan bilgisi yeterli olan uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, edinilen çevirilerde her bir madde için karşılaştırma yapılarak araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Türkçe

form önceki çeviri sürecinde rol alan beş uzmandan bağımsız olarak üç uzman tarafından İngilizce'ye geri çevrilmiş, çeviriler karşılaştırılarak Türkçe formun son hali oluşturulmuştur.

Dilsel eşdeğerlik çalışması için ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu Marmara Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere 3 hafta ara ile uygulanmıştır. Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin ölçüte dayalı geçerliğini belirlemek için yapılan çalışmada 110 üniversite öğrencisine Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği ile Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen değerler arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Ölçeğin deneysel Türkçe formunun güvenirliğini sınamak amacı ile iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Geleneksel sosyo-ekonomik yapı içinde ve Türk kültürü gibi kolektivist kültürlerde çocuğun aileye maddi katkısı önemlidir, karşılıklı bağımlılık vurgulanır ve böyle bir bağlamda çocuğun bağımsızlığı işlevsel (ve değerli) değildir. Hatta bağımsız bir kişilik gelişimi, aile gereksinimlerinden çok kişinin kendi gereksinimlerine öncelik tanıyabileceğinden aile için bir tehlike sayılabilir (Kağıtçıbaşı, 1990; Markus ve Kitayama, 1991). Geleneksel yapı içinde çocuk sağladığı maddi yarar bakımından değer taşırken, gelişim ve modernleşme süreci ile çocuğun psikolojik değeri artmaktadır.

Çocuğun psikolojik değeri ise onun sağladığı mutlulukla ilgilidir (Kağıtçıbaşı, 1990, 2010). Çocuğun değerindeki bu değişimle birlikte çocuk yetiştirme değerlerinde de değişimler meydana gelmektedir. Çocuğun maddi değerinin azalması ile birlikte ebeveynler ileride geçimlerini sağlamak için evlatlarına bu anlamda bağımlı olmayacakları için onlara daha fazla özerklik tanıyabileceklerdir. Diğer taraftan duygusal bağımlılıklar boyutu sosyo-ekonomik gelişmelerden etkilenmemektedir (Kağıtçıbaşı, 1990) ve bu boyutuyla bireylerin benlik farklılaşmaları ve bireyselleşmeleri üzerinde etki sahibi olabilir.

Bireyselleşme, önemli diğerlerinden ayrı bir benlik hissi geliştirebilmeyi ve aynı zamanda onlarla duygusal bağlantı (connectedness) kurabilmeyi içerir (Kağıtçıbaşı (2005), ergenlik döneminin, özerklik ve ilişkili olma dinamikleri açısından özel önem kazandığı bir dönem olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde beliren yetişkinlik dönemine denk gelen üniversite yılları da özerklik ve ilişkili olmanın önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemdeki pek çok birey ilk kez ailelerinden ayrılmakta ve yurtta ya da arkadaşlarıyla yaşamaya başlamaktadır. Dolayısıyla bu çağlarda aile ilişkileri, duygusal ayrışma ve kişilerarası ilişkiler daha büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada, aileden duygusal ayrışmayı tek boyutlu olarak değerlendiren Chabot Duygusal Ayrışma Ölçeği'nin (CDAÖ) Türk kültüründe psikometrik açıdan sınanması amaçlanmıştır. ÇALIŞMA psikometrik doğrulama çalışması, herhangi bir psikolojik tanı almayan 17–51 yaş aralığındaki 511 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. CDAÖ'nün yapı geçerliğini incelemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları CDAÖ'nün tek faktörlü yapısını doğrulamıştır. Bu tek faktörlü yapı için yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ölçeğinin iç tutarlılığının uygun (α = .75) olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada CDAÖ'nün madde-toplam korelasyonlarının .39 ile .74 arasında değiştiği ve maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğu ve test-tekrar-test korelasyonunun ise .89 olduğu belirlenmiştir. CDAÖ'nün uyum geçerliliği için yapılan korelasyon analizi sonuçları CDAÖ'nün toplam puanı ile Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği toplam puanı arasında olumlu yönde manidar bir ilişki göstermiştir (r=.725, p<.01). Bu sonuçlar, CDAÖ'nün Türk kültüründe aileden duygusal ayrışmayı incelemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

CDAÖ'nün Dilsel eşdeğerlik çalışması için ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu ve orijinal formdaki toplam puanlar arasında .87 (p=.000) ilişkinin olduğu belirlenmiştir. CDAÖ'ye ait her bir maddenin ayırt ediciliğini belirlemek için düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve korelasyonlarının .39 ile .74 arasında değiştiği ve sonuçta maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda modelden elde edilen χ2/sd (=4.16) RMSEA (=.079), RMR(=.063), SRMR (=.065), GFI (=.90) ve AGFI (=.87) değerlerinin iyi uyum değerleri arasında yer aldığı ve ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı (gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin .12 ile .58 arasında değiştiği; tek faktörlü yapısının .01 düzeyinde manidar (t>2.56, p<.01) ve hata varyanslarının sıfırdan farklı olduğu) belirlenmiştir.

CDAÖ'nün ölçüte dayalı geçerliğini belirlemek amacıyla 110 üniversite öğrencisine CDAÖ' ile Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği uygulanmıştır. Analizler sonucunda ilgili ölçeklerin toplam puanı arasında olumlu yönde manidar bir ilişki bulunmuştur (r=.725, p<.01). CDAÖ'nün deneysel Türkçe formunun güvenirliğini sınamak amacı ile iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analizler neticesinde ölçeğinin iç tutarlılığının uygun (α = .75) olduğunu ortaya koymuştur. CDAÖ'nün 3 hafta aralıklarla toplam 55 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen test-tekrar-test korelasyonunun ise .89 olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Aile İlişkileri, Ayrışma, Duygusal Ayrışma, Benliğin Farklılaşması

Kaynakça

Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry, 7(*5), 345-374.

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.

Fişek, G. O. (2018) *İlişki içinde ben: Kültür, aile, bireyselleşme ve psikanalitik arayışlar*. Istanbul, Turkey: Bilgi Unversity Press.

Fişek, G.O. (1995). Gender hierarchy: Is it useful concept in describing family culture? In J. van Lawick &M. Sanders (Eds.), *Family, gender and beyond* (pp. 63-72). Heemstede, Netherlands: LS Books.

Hall, C. M. (2013). *The Bowen family theory and its uses.* International Psychotherapy Institute.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji.* Istanbul: Koç Koç Üniversitesi Yayınları

Karasick, S. (2004). *Individuation, differentiation, and psychological adjustment in Orthodox Jewish college students*.

Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy,* 22, 168-189.

Nauck, B. & Klaus, D. (2005). Families in Turkey. In B. N. Adams and J. Trost (Eds.) *Handbook of World Families*, (pp. 364-88). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sunar, D., & Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), Families in global perspective (pp. 169-183). Boston, MA: Allyn & Bacon.

(25886) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimindeki Akılcı Olmayan İnançlarının İncelenmesi (Kırıkkale İl Örneği)

BİROL ALVER
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

VOLKAN KUTLUCA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Meslek seçimi, bireylerin gelecek yaşamlarını belirlemede her zaman önemli bir konu olmuştur. Günümüzde de bu konu önemliliğini sürdürmektedir. Bireyler günlük yaşamda mutlu ve huzurlu hissetmeleri için ve aynı zamanda geleceğini belirleme noktasında meslek seçimi yapmaktadırlar. Genellikle lise yıllarının bitimine doğru meslek seçimi yapan öğrencilerin yanlış seçimler yapmaları gelecek yaşantılarında çeşitli sorunlar oluşturmaktadır.

Super'e (1976) göre meslek, bir kurum ya da kuruluşta birbiriyle benzer özelliklere sahip bireylerin, yaşamlarını devam ettirmek amacıyla belli bir ücret dahilinde aynı ya da farklı iş ve görevlerle sorumlu olduğu pozisyondur. Meslek seçimindeki kuramların hepsi bireylerin doğru bir meslek seçimi yapması için oluşturulmuştur. Ancak Super'in yaşam boyu yaşam alanı kuramı mesleki psikolojik danışmada diğer gelişimsel kuramları geride bırakmıştır. Çünkü; bu kuram diğer kuramlara göre daha kapsamlı olmakla birlikte bireylerin benlik kavramlarına daha fazla önem vermektedir (Gladding, 2013).

Bir insanın seçmiş olduğu meslek, onun ilerde işsiz kalıp kalmayacağını, mesleki hayatında mutlu ve başarılı olup olmayacağıyla birlikte, yaşamına dair diğer kararları da etkiler. Genellikle lise çağında öğrenciler meslek seçiminde neyin etkisinde kaldıklarının bilincinde olmayabilirler. (Yeşilyaprak, 1986). Bu sebeple meslek seçimi insanların hayatında verdiği en önemli kararlardan biridir ve de lise yılları bu kararı verme açısından çok önemlidir. Çünkü insanlar gelecek yaşamlarının inşasını bu yıllarda oluşturmaktadırlar (Hamamcı ve Çoban, 2007). Bireyin meslek seçimini etkileyen etkenler gelecek yaşamını belirlemek için üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardır. Bunlar; yetenek, ilgi, meslek değeri, öz etkililik, risk alma, ihtiyaçlar, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyettir. Bireyin oldukça farklılık gösteren bu özelliklerini üzerinde durmadan alacağı bir meslek seçimi kararı ihtimallere bırakıldığı için, söz konusu meslekte mutlu ve başarılı olup olmayacağı da ihtimallere bırakılmış olur (Akbaba, 2004). Yukarıda sayılan etkenlerin dışında lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançlarının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram'ın (ADDK) kurucusu olan Ellis'e (1994) göre akılcı olmayan inançlar, bireylerin yaşama karşı bakış açılarını oluşturan, birey için özel bir anlamı olan imge ve sembollerdir. Akılcı olmayan inançlar üç kategoriden oluşmaktadır: Bunlar bireyin kendisine dayatmaları; bireyin kendisini her durumda ve her koşulda kesinlikle her şeyin en iyisini yapması, önemli olan başkalarının sadece takdirini kazanmak olarak görmesidir. Bir diğeri başkalarına karşı dayatmalardır; bunlar bireyin çevresinde iletişim kurmakta olduğu kişilerden sürekli kibarlık, hoşgörü beklemesi olup aksi takdirde çevresindeki herkesin cezalandırılması gerektiği inancıdır. Diğer dayatma ise yaşama ilişkin dayatmalardır. Bunlar ise bireyin çevre, ekonomik, sosyal ve politik açıdan yaşamının güvenli, eğlenceli ve kendini zorlamayacak şekilde olmasıdır. Aksi takdirde birey yaşamının çok kötü ve keyifsiz olduğuna inanır (Murdock, 2012).

Meslek seçimi yapacak lise son sınıf öğrencilerin yukarıda bahsedilenlere benzer akılcı olmayan inançları meslek seçimi konusunda araştırılması gereken bir problemdir. Bu bağlamda lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançları incelenmelidir.

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar konusunda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda bu çalışma ile meslek seçimi problemi akılcı olmayan inançlarla birlikte araştırılıp alanyazına katkı sağlanması ve lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançlarına günümüzdeki meslek seçimine ilişkin problemlere bu açıdan ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarını, cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyeme yönelik olan bu çalışmada geniş kitlelerin görüşlerine ve özelliklerine ulaşmak için ve bu görüş ve özelliklerin bireyler arasında nasıl dağıldığını tespit etmek için betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırıkkale ilinde yer alan İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) 'ne bağlı liselerde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrenciler oluşturacaktır.Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale MEM'e bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek

istenilen alana göre amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilecek 355 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar (MSAOİÖ) adlı ölçme aracı Yılmaz Erdem (2006) tarafından geliştirilmiştir. MSAOİÖ, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım (ADDY) dayanak alınarak geliştirilen 33 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır duruma getirilecektir. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS paket programından yararlanılacak olup bu doğrultuda öncelikli olarak frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar bulunacak ve incelenecektir. Ölçme aracından aldığı puanlara göre akılcı olmayan inançları bulunan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t testi ve ANOVA (One Way ANOVA) uygulanacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarını cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre incelemektir.

Araştırma Deseni

Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarını, cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyeme yönelik olan bu çalışmada geniş kitlelerin görüşlerine ve özelliklerine ulaşmak için ve bu görüş ve özelliklerin bireyler arasında nasıl dağıldığını tespit etmek için betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılacaktır. Betimsel nitelikte tarama yöntemi, bir grubun belli başlı özelliklerini, düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını tanımlamak amacıyla oldukça fazla katılımcı ile yapılan nicel araştırma türüdür (Heppner, Wampold ve Kivlinghan, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırıkkale ilinde yer alan İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) 'ne bağlı liselerde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrenciler oluşturacaktır. Araştırma evreni, birbiriyle ortak özellikleri bulunan canlı ya da cansız her türlü elemanı içeren, araştırma sonuçlarının genellenmek istenildiği elamanların tümüdür (Karasar, 2014). Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale MEM'e bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilecek 355 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belli özellikler dahilinde bir veya daha fazla özel durumların araştırılmasında kullanılan, çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine araştırılmasını sağlayan seçkisiz örnekleme yaklaşımıdır. Maksimum çeşitlilik yöntemi ise, evrende incelenen araştırma problemi ile ilgili birbirine benzeyen çeşitli durumların araştırmanın amacı gözetilmesiyle karar verilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Veri Toplama Aracı

Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar (MSAOİÖ) adlı ölçme aracı Yılmaz Erdem (2006) tarafından geliştirilmiştir. MSAOİÖ, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım (ADDY) dayanak alınarak geliştirilen 33 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir (5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışmaları sonucunda MSAOİÖ'den elde edilen puanlarla Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği arasında .28 ($p<.05$) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında .12 ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için MSAOİÖ'nün bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısının .79, ölçeğin beş faktörüne ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise .50 ile .67 arasında değiştiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular MSAOİÖ'nün bütünü için hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayısının .78 olduğunu, ölçeğin faktörleri için hesaplanan test-tekrar test korelasyonlarının ise .55 ile .71 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak ölçeğin bu araştırmanın çalışma grubu için yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .80 olarak elde edilmiştir (Yılmaz Erdem ve Bilge, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya konu olan cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olması beklenmektedir. Bu bağımsız değişkenlerden özellikle öğrenim görülen sayısal, sözel ve eşit

ağırlık alanları ile üniversitede eğitim görmek istenilen alanlar arasında bir tercih uyuşması beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin alanlarına göre tercih edebilecekleri mesleklerle ilgili tercih süreçlerinde mantık dışı inançlarının olmaması beklenen olumlu sonuçlardan bir diğeridir. Son olarak ise meslek seçimine dönük mantık dışı inançlara ait puan ortalamalrının düşük çıkması öğrencilerin bilişsel sağlamlılıklarının temel göstergelerinden biri olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Meslek seçimi, akılcı olmayan inançlar, lise son sınıf öğrencisi

Kaynakça

Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. 1. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.

Ellis, A. (1994). *Reasion And Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane Press.

Erdem, A. Y. & Bilge, F. (2008). Lise Öğrencileri İçin Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(29), 95-114.

Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma/ Counselling*. 6. bs. (N, Voltan Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Hamamcı, Z. & Çoban, A. E. (2007). Mesleki Olgunluk ve Mesleki Kararsızlığın Akılcı Olmayan İnançlarla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(*27*), 31-42.

Heppner, P.P., Wampold, B.E. & Kivlinghan, D.M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D.M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. 26. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*, 2. bs. (F, Akkoyun, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Super, D. E. (1976). *Career Education And The Meanings of Work. Monographs on Career Education*. Washington: Columbia University.

Yeşilyaprak, B. (1986). Gençlere Meslek Seçiminde Yapılacak Yardımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *10*(*59*).

(25892) Gaziantep İli Nurdağı İlçesindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Algılanan Sosyal Destek ve Akademik Güdülenme Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALTAN DURAMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

SİNEM EVİN AKBAY
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. Bireyin sosyal desteği hissetmesi psikolojik ve sosyal anlamda güçlü olması açısından önem taşır. Ergenlik döneminde bulunan birey sosyal çevresinden desteği hissedememesi nedeniyle sevgi, ait olma duygusu, maddi ve duygusal teselli edilme gibi ihtiyaçlarının giderilmemesine sebep olabilir. Birçok araştırma bulgusu, lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile depresyon, kaygı, somatik yakınmalar, suça yönelik davranışlar, stres, gündelik sıkıntılar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.(Akt. Kutsal, D ve Filiz, B. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim , Cilt 37, Sayı 164*) Sosyal destek eksikliğinin getirdiği duygularla baş etmeye çalışan ergen bu ihtiyaçlarını farklı şekillerde giderme yoluna gidebilir. Bunlardan biri kontrolsüz ve aşırı internet kullanımı olabilir. İnternetin aşırı ve bilinçsizce kullanılması bireylerin sosyal işlevselliğine zarar vermektedir. Ayrıca problemli internet kullanımı ergenlik dönemindeki bireylerin gerçekçi hedeflere ulaşma doğrultusunda akademik güdülenmesine zarar vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda akademik güdülenmenin azalması ile birey okul ve aile ile ilgili sorunlar yaşayabilir buna bağlı olarak sosyal desteğinin azalması ile problemli internet kullanımına yönelebilir.

Bu araştırma, ortaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile algılanan sosyal destek ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışma ile ailelerin ve eğitimcilerin sosyal destek, akademik güdülenme ve problemli internet kullanımı değişkenlerinin birbirleri üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nurdağı İlçesinde bulunan ortaöğretim kademesinde (9,10,11 ve 12. sınıf) okuyan 113 kız (%55,9) ve 89 (%44.1) erkek olmak üzere toplam 202 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü katılımcı onay formu, Eker, D., ve Arkar, H. (1995). tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Bozanoğlu, İ. (2004). tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ve Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). tarafından geliştirilen Problemli Internet Kullanımı Ölçeği uygulanmıştır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 12 maddeden oluşmakta ve 7'li likerttipinde (1=kesinlikle hayır; 7=kesinlikle evet) sorgulayan bir ölçektir. Ölçekte aile desteği, arkadaş desteği ve özel insan desteği olmak üzere üç temel boyut bulunmaktadır. Bulunan Cronbach alfa değerleri, arkadaş desteği için, 643, aile desteği için ,656, özel insan desteği için ,566'dır sosyal destek toplam değeri ise ,753'tür. Problemli İnternet Kullanımı ölçeği 27 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipinde (Tamamen Uygun", "Oldukça Uygun", "Biraz Uygun" "Nadiren Uygun", ve "Hiç Uygun Değil) bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,925'tir. Akademik güdülenme ölçeği 20 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi (1-Kesinlikle Uygun Değil,2-Uygun Değil,3-Kararsızım,4-Uygun, 5-Kesinlikle Uygun) bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri, 867'dir. Ölçekler ve gönüllü katılımcı onay formu ile toplanan veriler, SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir(Yıldırım, İ. 1997). Sosyal destek kişinin kendisinden ve sosyal çevresinden kaynaklanan değişimlerden etkilenir. Sosyal desteği çevresinde hissedemeyen ergenin kontrolsüz ve aşırı derecede internet kullanımına yönelebileceği düşünülmektedir. Günümüzde internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte problemli internet kullanımı bir çok araştırmaya konu olmuştur. Ergenlik döneminde olan bireylerin internet kullanım süresinin fazla olması ve kontrolsüz şekilde internet kullanımı ergenlerin yaşamlarında çeşitli problemler yarattığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile depresyon, kaygı, somatik yakınmalar, suça yönelik davranışlar, stres, gündelik sıkıntılar arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.(Akt. Kutsal, D ve Filiz, B. (2012). Bunun dışında görülen problemlerden biri de akademik güdülenmenin azalması olabilir. Akademik güdülenme, bireyin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik ilgisinin artması ve buna yönelik istendik davranışlar geliştirmesi olarak ifade edilebilir. Akademik güdülenme birçok faktörden etkilenebilir. Bunlardan bazıları okul türü, algılanan sosyal destek, ulaşılabilir gerçekçi hedeflerdir.

Bu çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin problemli internet kullanımının algılanan sosyal destek ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nurdağı ilçesinde ortaöğretim kademesinde 113 kız(%55,9), 89 erkek (%44,1) olmak üzere toplam 202 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. 202 öğrencinin 37'si (%18,3) 9.sınıf, 51'i (%25,2) 10.sınıf, 67'si (%33,2) 11. Sınıf, 47'si (%23,3) 12. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaş

dağılımları incelendiğinde 1 kişi 14 yaşında (%0,5), 39 kişi 15 yaşında (%19,3), 45 kişi 16 yaşında (%22,3), 78 kişi 17 yaşında (%38,6), 32 kişi 18 yaşında (%15,8), 6 kişi 19 yaşında (%3) ve 1 kişi 20 yaşında (%0,5) olduğu görülmüştür. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü katılımcı onay formu, Eker, D., ve Arkar, H. (1995). Tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Bozanoğlu, İ. (2004). tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ve Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). tarafından geliştirilen Problemli Internet Kullanımı Ölçeği uygulanmıştır. Gönüllü katılımcı onay formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan çalışma ile beklenen sonuç problemli internet kullanımı ile akademik güdülenme arasında yönündedir. Sonuçlar ise akademik güdülenme ile problemli internet kullanımı arasında 0,265 değeriyle pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından olan sevgili desteği alt boyutu ile akademik güdülenme arasında 0,213 değeriyle pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu ergenlik dönemi gelişimsel özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problemli İnternet Kullanımı, Akademik Güdülenme ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla pearson momentler çarpımı kolerasyon katsayısı kullanılmıştır. Kolerasyon değerlerine bakıldığında, akademik güdülenme ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasında ,183 değeri ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki görülmüştür. Bununla birlikte çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından özel insan desteği boyutu ile akademik güdülenme arasında ,213 değeri ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Problemli internet kullanımı ile akademik güdülenme arasında -,265 değerinde negatif yönde düşük ilişki görülmüştür. Problemli internet kullanımı ile algılanan sosyal destek arasında ,011 değerinde pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Edinilen bulgular, algılanan sosyal destek ile problemli internet kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir. Algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından özel insan desteği ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde ilişkinin olması bireyin bulunduğu ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte araştırmanın okul türlerinin ve katılımcı sayısının genişletilerek yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Problemli internet Kullanımı, Ortaöğretim öğrencileri, Akademik Güdülenme, Algılanan Sosyal Destek.

Kaynakça

Eker, D., ve Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği [Factorial Structure, Validity, and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support]. *Türk Psikoloji Dergisi*,*10*(34), 17-25.

Bozanoğlu, İ. (2004).Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 83-98

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemli Internet Kullanımı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *7*(1), 387-416.

Yıldırım, İ., (1997). "Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 13, pp. 81–87.

Kutsal, D ve Filiz, B. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim , Cilt 37, Sayı 164*)

(25893) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Özellikleri Açısından İncelenmesi

GÜRCAN SEÇİM

ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam var oluş ile başlayan, öğrenme ve gelişim eşliğinde devam eden bir süreçtir. Yaşam boyuınca bireyler sayısız olumlu ve olumsuz deneyimler yaşarlar. Bazı bireyler yaşam koşulları karşısında uyum güçlüğü yaşar ve başarısız sonuçlar elde ederken bazıları başa çıkma güçlerini pekiştiren öğrenme deneyimlerini elde ederler. Bireyler arasında güçlük yaratan durumlar ve sorunlarla başa çıkmada farklılık yaratan faktörlerden biri, psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlığın genel olarak kişinin olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve yeni duruma uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanabileceği (Doğan, 2015) ifade edilmektedir. Erken dönemlerden itibaren karşılaşılan ebeveyn tutumlarının tutarlılığı, uygun disiplin yöntemlerini, bireysel farklılıklara saygıyı ve kabul ediciliği içermesi psikolojik açıdan sağlamlığı destekleyici (Çataloğlu, 2011) faktörlerdir.

Yaşam deneyimleri ile başa çıkma ya da onları biçimlendirmede önemli bir diğer etken bilişsel esnekliktir. Biliş duyum ve algılar yoluyla gelen verilerin üzerinde yürütülen stratejiler ile düşünme ve problem çözme gibi karmaşık süreçleri içerir. Bilişsel süreçler, algı, bellek, dil, soyut düşünme ve sorun çözme gibi zihinsel süreçlerdir (Türkçapar, 2015). Bilişsel esneklik ise bu süreçlere ilişkin sahip olunan özellikler ve bunları kullanma biçimlerini tanımlamada kullanılan önemli kavramlardan biridir. Zorlayıcı durumlar karşısında uyum sağlayabilme ve başa çıkabilme becerileri (Dreisbach ve Goschke, 2004), düşünceler arasında geçiş yapabilme (Martin ve Anderson, 1998) ve sorunlara yaklaşımda çok yönlü stratejiler kullanabilme (Stevens, 2009) ile karakterize olan bilişsel esneklik, Martin ve Anderson (1998) tarafından, bireyin alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, esnek olma ve durumlara uyum sağlamaya istekli olma, özyeterliği olduğuna ve esnek olduğuna inanma olarak açıklanmaktadır. Bu ifade bilişsel esneklikte bireyin kendini nasıl algıladığının da önemli olduğunu söylemektedir. Bilişsel esnekliği olmayan bireyler uyum problemleri yaşayan bireyler olarak tanımlanırken (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003), bilişsel esnekliği olan bireyler, güç durumları kontrol edilebilir durumlar olarak algılayan, çözüm için fazla sayıda çözüm yolu üretebilen, koşullarla uyumlu biçimde bilişlerini değiştirebilme yetisine sahip olan bireyler (Dennis ve Vander Wal, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise bilişsel esnekliğin algılanan stres düzeyi (Altunkol, 2011); sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisi (Bilgin, 2009); Öfke (Diril, 2011); Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtiler (Gündüz, 2013) gibi faktörlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Hem psikolojik sağlamlık, hem bilişsel esneklik hem de ebeveyn tutumları ile ilişkili görülen üçüncü faktör duygu düzenleme özelliğidir. Anne babaların çocuklarının psikolojik bağımsızlığını destekleyen davranışlarının, bağımsız bir birey olma ve kendi kararlarını verebilmede önemli bir rolü bulunmaktadır (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Werner ve Gross (2010) duygu denetiminin etkili olabilmesi için duyguların kabul edilmesinin ve iyi anlaşılmasının en önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Kendini ve duygularını ifade edebilme için ebeveynin sunacağı destekleyici ortam, çocuğun bağımsız bir birey olması, ve kendi kararlarını verebilmesinde önemli bir role sahiptir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Duygular bireylerin karar verme süreçlerini etkileyebilmektedir Greenberg, 2011). Duygu düzenleme özelliği ile bireylerin iyilik hali ve ruhsal durumu arasında önemli bağlar bulunmaktadır ve duygu düzenleme erken yaşam dönemlerinde öğrenilmesi önemli bir yaşam becerisidir (Shoutham- Gerow, 2014). Şahin (2015), bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade ederken, ebeveyn ile güvenli ilişki kuran çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Paylaşılan bu bilgiler, ebevynlerin çocuğu sadece aile ve toplumsal normlar doğrultusunda değil, şimdiki ve gelecek yaşamında psikolojik sağlamlığı olan, sorunlarla başa çıkmada alternatif ve uyumlu yollar bulabilen ve kullanabilen, bu süreçte duygu durumunu düzenleyerek yeni durumlara uyum sağlayabilen bir birey olarak yetiştirmesinin önemini göstermektedir. Bu bağlamda yorum yapabilmek amacıyla bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yer aldığı örneklemde, psikolojik sağlamlık (PS), bilişsel esneklik (BE) ve duygu düzenleme (DD) özellikleri ve bu özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Bağımsız değişkenler cinsiyet ve sınıf düzeyi, bağımlı değişkenler bilişsel esneklik, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme düzeyleridir. Araştırmanın verileri, Bilişsel Esneklik, Kısa Psikolojik Sağlamlık ve Duygu Düzenleme Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile lisans programındaki 236 öğrenciden (%52'si kadın, %48'i erkek) Yaş ortalaması 22'dir.

Bulgular

Duygu düzenleme (DD) ölçeğinin *bastırma* ve *yeniden yapılandırma* alt boyutlarına ilişkin Güvenirlik katsayıları bastırma alt boyutu için cronbach alfa =,454 yeniden yapılandırma ,664 duygu düzenleme için ,565 psikolojik sağlamlık için ,807 bilişsel esneklik için ,387 olarak hesaplanmıştır. Veriler kolmogorov- smirnov ve shapiro-wilk normallik standartlarına göre normal dağılım göstermiştir.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında erkeklerin duygu düzenlemenin alt boyutu olan yeniden yapılandırmada duygu düzenlemenin genel boyutunda ve psikolojik sağlamlıkta kadınlara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ancak duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan bastırma ve bilişsel esneklikte kadınların erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından duygu düzenlemenin yeniden yapılandırma alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır, t (234)= -2,005, p=,046. Diğer bağımlı değişkenler açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık yoktur.

Katılımcıların sınıf düzeylerinin ilgili bağımlı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile bakıldığında anlamlı farklılığın duygu düzenlenmenin alt boyutu olan bastırma alt boyutunda olduğu gözlemlenmiştir [F(3,232)=4,677, p= ,003]. Ancak farklılığın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu görebilmek için post-hoc grubu testlerden scheffe testine başvurulmuştur. Test sonuçları 1. sınıftaki katılımcılar ile 2., 3. ve 4. sınıftaki katılımcılar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ancak, 2. sınıf ile 3. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

DD, PS ve BE arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca regresyon, analizie DD ile BE'nin beraber etkisinin R2= .057, DD'nin R2= .041 tek başına yarattığı etkiden %1,6 daha büyük bir varyans paydasını açıklayarak daha büyük bir etki yarattığını göstermiştir.

Problem Durumu:

Yaşam var oluş ile başlayan, öğrenme ve gelişim eşliğinde devam eden bir süreçtir. Yaşam boyuınca bireyler sayısız olumlu ve olumsuz deneyimler yaşarlar. Bazı bireyler yaşam koşulları karşısında uyum güçlüğü yaşar ve başarısız sonuçlar elde ederken bazıları başa çıkma güçlerini pekiştiren öğrenme deneyimleri sağlarlar. Bireyler arasında güçlük yaratan durumlar ve sorunlarla başa çıkmada farklılık yaratan faktörlerden biri, psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlığın genel olarak kişinin olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve yeni duruma uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanabileceği (Doğan, 2015) ifade edilmektedir. Erken dönemlerden itibaren karşılaşılan ebeveyn tutumlarının tutarlılığı, uygun disiplin yöntemlerini, bireysel farklılıklara saygıyı ve kabul ediciliği içermesi psikolojik açıdan sağlamlığı destekleyici (Çataloğlu, 2011) faktörlerdir.

Yaşam deneyimleri ile başa çıkma ya da onları biçimlendirmede önemli bir diğer etken bilişsel esnekliktir. Biliş duyum ve algılar yoluyla gelen verilerin üzerinde yürütülen stratejiler ile düşünme ve problem çözme gibi karmaşık süreçleri içerir. Bilişsel süreçler, algı, bellek, dil, soyut düşünme ve sorun çözme gibi zihinsel süreçlerdir (Türkçapar, 2015). Bilişsel esneklik ise bu süreçlere ilişkin sahip olunan özellikler ve bunları kullanma biçimlerini tanımlamada kullanılan önemli kavramlardan biridir. Zorlayıcı durumlar karşısında uyum sağlayabilme ve başa çıkabilme becerileri (Dreisbach ve Goschke, 2004), düşünceler arasında geçiş yapabilme (Martin ve Anderson, 1998) ve sorunlara yaklaşımda çok yönlü stratejiler kullanabilme (Stevens, 2009) ile karakterize olan bilişsel esneklik, Martin ve Anderson (1998) tarafından, bireyin alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, esnek olma ve durumlara uyum sağlamaya istekli olma, özyeterliği olduğuna ve esnek olduğuna inanma olarak açıklanmaktadır. Bu ifade bilişsel esneklikte bireyin kendini nasıl algıladığının da önemli olduğunu söylemektedir. Bilişsel esnekliği olmayan bireyler uyum problemleri yaşayan bireyler olarak tanımlanırken (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003), bilişsel esnekliği olan bireyler, güç durumları kontrol edilebilir durumlar olarak algılayan, çözüm için fazla sayıda çözüm yolu üretebilen, koşullarla uyumlu biçimde bilişlerini değiştirebilme yetisine sahip olan bireyler (Dennis ve Vander Wal, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise bilişsel esnekliğin algılanan stres düzeyi (Altunkol, 2011); sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisi (Bilgin, 2009); Öfke (Diril, 2011); Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtiler (Gündüz, 2013) gibi faktörlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Hem psikolojik sağlamlık, hem bilişsel esneklik hem de ebeveyn tutumları ile ilişkili görülen üçüncü faktör duygu düzenleme özelliğidir. Anne babaların çocuklarının psikolojik bağımsızlığını destekleyen davranışlarının, bağımsız bir birey olma ve kendi kararlarını verebilmede önemli bir rolü bulunmaktadır (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Werner ve Gross (2010) duygu denetiminin etkili olabilmesi için duyguların kabul edilmesinin ve iyi anlaşılmasının en önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Kendini ve duygularını ifade edebilme için ebeveynin sunacağı destekleyici ortam, çocuğun bağımsız bir birey olması, ve kendi kararlarını verebilmesinde önemli bir role sahiptir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Duygular bireylerin karar verme süreçlerini etkileyebilmektedir Greenberg, 2011). Duygu düzenleme özelliği ile bireylerin iyilik hali ve ruhsal durumu arasında önemli bağlar bulunmaktadır ve duygu düzenleme erken yaşam dönemlerinde öğrenilmesi önemli bir yaşam becerisidir (Shoutham- Gerow, 2014). Şahin (2015), bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade ederken, ebeveyn ile güvenli ilişki kuran çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Paylaşılan bu bilgiler, ebevynlerin çocuğu sadece aile ve toplumsal normlar doğrultusunda değil, şimdiki ve gelecek yaşamında psikolojik sağlamlığı olan, sorunlarla başa çıkmada alternatif ve uyumlu yollar bulabilen ve kullanabilen, bu süreçte duygu durumunu düzenleyerek yeni durumlara uyum sağlayabilen bir birey olarak yetiştirmesinin önemini göstermektedir. Bu bağlamda yorum yapabilmek amacıyla bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yer aldığı örneklemde, psikolojik sağlamlık (PS), bilişsel esneklik (BE) ve duygu düzenleme (DD) özellikleri incelenmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır.

1. Yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre BE, DD ve PS düzeyleri nedir?

2. Bağımsız değişkenler açısından BE, DD ve PS açısından faklılık var mıdır?

3. PS ve BE arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. PS ve DD arasında nasıl bir ilişki vardır?

5. BE ve DD arasında nasıl bir ilişki vardır ?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini yaş, cinsiyet ve sınıf bağımlı değişkenleri ise bilişsel esneklik, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme düzeyleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri hakkındaki bilgiler, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile Kıbrıs'ta özel bir üniversitenin rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında eğitim gören 236 gönüllü öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma grubu üyelerinin %52'si kadın, %48'i erkektir. Yaş ranjı 19-27 arasında olup yaş ortalaması 22'dir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri Bireylerin psikolojik sağlamlığını ölçebilmek amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiş, Doğan (2015) tarafından uyarlanmış olan 5'li likert tipinde özbildirim tarzı bir ölçme aracıdır. İkinci ölçme aracı, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Altunkol (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişsel esneklik ölçeğidir. 6'lı Likert tipinde bir ölçektir. Üçüncü veri toplama aracı, Gross ve John (2003) tarafından yetişkinlerin duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçeğin Türkiye standardizasyonu Ulaşan Özgüle (2011) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek duygu düzenleme stratejisi olarak kabul edilen bastırma ve yeniden yapılandırma alt boyutlarından oluşmaktadır, 6'lı Likert tipinde bir ölçektir.

Verilerin analizi

BE, DD ve PS değişkenleri, puanlama prosedürlerine bağlı kalınarak hesaplanmıştır. Duygu düzenleme (DD) ölçeğinin *bastırma* ve *yeniden yapılandırma* alt boyutlarına ilişkin maddelerin sayı bakımından birbirlerine denk olmamalarından dolayı alt boyutlar sabit çarpanla katlanmak suretiyle her bir boyutun madde sayısına oranlanarak standardize edilmiştir. Hesaplanan her bir alt boyutun iç güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları bastırma alt boyutu için cronbach alfa =,454 yeniden yapılandırma için =,664 duygu düzenleme için cronbach alfa=,565 psikolojik sağlamlık için cronbach alfa=,807 bilişsel esneklik için cronbach alfa=,387 olarak hesaplanmıştır.

Takip edilen bir sonraki istatistik analizi bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili analizdir. Buna göre yapılan normallik testi sonucunda dikkate alınan tüm bağımlı değişkenlerin kolmogorov- smirnov ve shapiro-wilk normallik standartlarına göre normal oldukları ve tüm bağımlı değişkenlerin parametrik normal dağılım eğrisinden anlamsız düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu bulguya istinaden bu bağımlı değişkenler ile yapılacak istatistiklerde parametrik testlerin yürütülmesi sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre BE, DD ve PS düzeyleri ve bu bağımsız değişkenler açısından bağımlı değişkenlerin dağılımları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bulgular:

Bu analizler araştırma soruları 1 ve 2' yi cevaplamaktadır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında erkeklerin duygu düzenlemenin alt boyutu olan yeniden yapılandırmada duygu düzenlemenin genel boyutunda ve psikolojik sağlamlıkta kadınlara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ancak duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan bastırma ve bilişsel esneklikte kadınların erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından kadınlarla erkeklerin ilgili bağımlı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında sadece duygu düzenlemenin alt boyutlarından yeniden yapılandırma alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır, t (234)= -2,005, p=,046. Diğer bağımlı değişkenler açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık yoktur.

Katılımcıların sınıf düzeylerinin ilgili bağımlı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile bakıldığında anlamlı farklılığın duygu düzenlenmenin alt boyutu olan bastırma alt boyutunda olduğu gözlemlenmiştir [F(3,232)=4,677, p= ,003]. Ancak farklılığın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu görebilmek için ileri istatistiki analiz yöntemlerinden olan post-hoc grubu testlerden scheffe testine başvurulmuştur. Test sonucu bize 1. sınıftaki katılımcılar ile 2., 3. ve 4. sınıftaki katılımcılar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. 1,2,3 ve 4. sınıf olan katılımcıların bastırma değişkenine ilişkin ortalamaları dikkate alındığında 1. sınıfta yüksek çıkan ortalamanın 2,3 ve 4. sınıflarda giderek düştüğüne ilişkin bulgu

gözlemlenmiştir. Ancak, 2. sınıf ile 3. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre anlamlı değişim 2. sınıfa geçerken yaşanmış olup bu değişim 3 ve 4. sınıflar boyunca stabilitesini korumuştur. Yaş değişkeni sürekli değişken olduğu için bağımlı değişkenler açısından anlamlı farklılığa bakılamamıştır.

PS, BE ve DD değişkenleri arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları:

Bu analizler 3, 4, 5 ve 6. araştırma sorularını cevaplamaktadır. DD, PS ve BE arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. DD ve BE arasında r=,248 oranında ve .01 anlamlılık düzeyinde pozitif doğrusal ilişkiye rastlanılmıştır. Bunu r=,203 ile PS ve DD arasındaki ilişki ve r=,173 ile PS ve BE arasındaki anlamlı ilişkiler takip etmiştir.

Değişkenler arası bu linear ilişkiler incelendiğinde hangi değişkenin hangi değişkenin sebep sonuç ilişkisini açıkladığı görülememektedir. Bu nedenle bu değişkenlerin arasındaki anlamlı doğrusal eğilimi ön varsayım olarak dikkate aldığımızda bir sonraki adım için regresyon analizine başvurmak gerekmiştir.

Regresyon analizinde test ettiğimiz ilk model DD ve BE'nin tek tek ve birlikte PS üzerine olan yordayıcı etkilerini hesaplamaktır. Buna göre; regresyon analizi alt yöntemlerinden step-wise yöntemini kullanarak her iki değişkenin etkisine bakılmıştır. Analiz sonuçları bize, DD ile BB'nin beraber etkisinin R2= .057, DD'nin R2= .041 tek başına yarattığı etkiden %1,6 daha büyük bir varyans paydasını açıklayarak daha büyük bir etki yarattığını göstermiştir. DD tek başına PS'nin %4,1'ini açıklarken BE ile birlikte hareket ettiğinde %5,7'sini açıklamaktadır. Açıklanan varyansların yüzdelik oranlarının küçük olmasına rağmen tesadüfen ortaya çıkmamış olma olasılıklarının %99'un üzerinde olması dolayısıyla F dağılımlarının her 2 model için de anlamlı olması yüzdelerin oransal bazlarının değerini arttırmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında erkeklerin duygu düzenlemenin alt boyutu olan yeniden yapılandırmada duygu düzenlemenin genel boyutunda ve psikolojik sağlamlıkta kadınlara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ancak duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan bastırma ve bilişsel esneklikte kadınların erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bağımlı değişkenler açısından ise yalnız duygu düzenlemenin alt boyutlarından yeniden yapılandırma alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Diğer bağımlı değişkenler açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet fakktörüne bağlı olmaksızın, duygu düzenleme, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı biçimde bilişsel esneklik ve duygu düzenlemenin psikolojik sağlamlık üzerindeki yordayıcı etkileri tek tek düşük iken, birlikte daha yüksek etki yaratmaktadırlar. Sınıf değişkeni açısından yalnız duygu düzenleme değişkeni, 1 sınıf düzeyinde, diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik sağlamlığın artırılması sürecinde psikolojik sağlamlığın bileşenleri olan bağımlı değişkenlere odaklanmanın ve bireylerin bu değişkenlere yönelik olarak desteklenmesinin önemli olduğunu düşündürmüştür.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme

Kaynakça

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Bilgin. M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 142-157.

Canas, J.J., Quesada, F.J., Antoli, A., ve Fajardo, I. (2003). Conitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics,* 46, (5),482-501.

Çataloğlu, B. (2011). Madde kullanan ve kullanmalayan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve aile görevleri açısından karşılaştırılması. Yaayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1), 93-102.

Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010) The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34, 241-53. DOI:10.1007/s10608-009-9276-4

Dreisbach, G., ve Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Pyschology: Learning, Memory, and Cognition*. 30, (2), 343-353.

Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,13(4), 2071-2085. DOI: 10.12738/estp.2013.4.170.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (pp. 135-161). New York: Wiley.

Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.

Shoutham- Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve ergenlerde Duygusal Düzenleme. Uygulayıcının Rehberi. (Şahin, M. Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınevi.

Stevens, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Unpublished doctoral thesis Available from ProOuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3359050)

Şahin, G. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Türkçapar, H. (2015). *Bilişsel Terapi.* Ankara: HYB Basın Yayım.

Ulaşan Özgüle, E. T. (2011). Mediating role of self-regulation between parenting. attachment. And adjustment in Middle Adolescence. Unpublished Ph. D. Dissertation. Middle East

Technical University. Ankara. Turkey.

Valiente, C., & Eisenberg, N (2006). Parenting and children‟s adjustment: The role of children‟s emotion regulation. In D. K. Snyder, J. Simpson, J. N. Hughes (Eds.), Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health (pp. 123-142). Washington, DC: American Psychological Association.

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), Emotion regulation and psychopathology: A Transdiagnostic approach to etiology and treatment (pp. 13-37). New York, USA: The Guilford Press.

(25907) Kişilerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Süreleri ve Nitelikleri ile Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

BİROL ALVER
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

VOLKAN KUTLUCA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler, geçmişten günümüze sosyal alanlarda çeşitli şekillerde zaman geçirmektedirler. Bununla birlikte sosyal alanlarda geçirilen zamanlar ve nitelikleri çeşitlilik göstermektedir. Sosyal alanlar genellikle kahvehaneler, kafeler, parklar, restoranlar, pastaneler, alışveriş merkezleri, eğlence yerleri vb. olabilir, kentin gündelik yaşamına sahne olan, kentin nabzının attığı yerlerdir (Aytaç, 2007). Sosyal alanlar olgusuna coğrafik, kültürel ve mekan bağlamında bakıldığında önemli bir tarihsel geçmişinin olduğu görülmektedir. Bu tarihsel geçmiş 400 yılı aşkın bir zamana, bir başka ifadeyle 400 yılı aşkın sosyal ilişkiler bütünlüğüne karşılık gelmektedir. İşte bu ilişkiler bütünlüğüne bakıldığında örneğin, kahvehanelerin Anadolu topraklarındaki ilk sosyal alan olduğu görülmektedir (Çağlayan, 2013). Gün geçtikçe değişen kentler farklı işlevleri ve anlamları barındıran sosyal alanlara ev sahipliği yapmaktadır. Bugün bireylerin birbirleri ile iletişimini sağlayan sosyal alanın bir parçası olan, ev ve iş yerleri dışında kalan ve insanların buluşma, sosyalleşme, eğlenme gibi amaçlarla kullandıkları yerlerin başında kafeler gelmektedir. Kafeler bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme şekillerini yansıtmaktadır (Çakı ve Kızıltepe, 2017). Bu bağlamda bireylerin sosyal alanlarda geçirdikleri zamanın süresi ve niteliklerine göre psikolojik belirti durumlarının incelenmesi önemlidir. Psikolojik belirtiler İnsan yaşamının zor ve bunaltılı dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Çeşitli olumsuz çevresel koşullar karşısında birey zaman zaman zorlanmakta ve uyum sorunları yaşamaktadır. Bu tür sorunlar bireyin bütün yaşamsal aktivitelerini ve verimini etkilemektedir. İşte bu olumsuz etkileri ortaya çıkaran psikolojik belirtiler, genel bir bunaltı sonucunda ortaya çıkan fizyolojik, psikolojik ve davranışla ilgili belirtilerdir (Kerimova, 2000). Başka bir deyişle, Kılıç (1987)'ye göre psikolojik belirtiler ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen ve ruhsal hastalığın teşhisine yarayan belirtilerdir (Akt: Alver, Dilekman ve Ada, 2010). Psikolojik belirtilerden şikâyetçi bireylerin oldukça yaygın olduğu ve birçok birey için bu belirtilerin işlev bozucu olduğu bilinmektedir. İşlev bozucu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik belirtilere neden olan ya da psikolojik belirtilerle ilişkili faktörleri incelemenin, ilgili alanlarda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için oldukça bilgilendirici olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında, bireylerin psikolojik belirtilerindeki artış ya da en genel haliyle işlevsellikte düşüş ağırlıklı olarak negatif özellikler ya da negatif yaşam olayları bağlamında ele alınmıştır (Kahya ve Korkmaz, 2017).

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale il merkezinde araştırma verileri toplanırken sosyal alanlarda bulunan bireyler oluşturmaktadırlar. Araştırmanın örneklemini ise rastlantısal olarak seçilen ve görüşme yapma konusunda gönüllü olan 297 kadın, 241 erkek olmak üzere toplam 538 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Derogatis ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilen "Belirti Tarama Listesi (Symptom Check List-90-R) SCL-90-R" kullanılmıştır. Ölçek, bir psikolojik belirti tarama listesi. olarak farklı hasta grupları ile normal ömeklem gruplarında kendini anlatma (self-report) yaklaşımı içinde kullanılan bir ölçme aracıdır. Symptom Check List (HSCL)'den yararlanılarak geliştirilmiş olan SCL-. 90-R bireylerdeki psikolojik belirtilerin ne düzeyde bulunduğunu ve bu belirtilerin hangi alanlarla ilgili olduğunu ölçen bir araçtır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS paket programından yararlanılacak olup bu doğrultuda öncelikli olarak frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar bulunacak ve incelenecektir. Bağımsız değişkenlere göre ölçme aracından alınan puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile t testi ve ANOVA (One Way ANOVA) uygulanacaktır. ANOVA, iki ayrı faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kullanılan istatistik yöntemidir. T-testi ise, birden fazla ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan istatistiki yöntemdir (Büyüköztürk, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada özetle ve genel olarak cinsiyetlerine göre kadınların ve medeni durumlarına göre ise bekarların psikolojik belirti puan ortalamaları erkeklere ve evli bireylere göre daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Eğitim düzeyleri ve herhangi bir işte çalışıyor olma psikolojik belirtilere ait puanlarında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya yol açmamıştır. Sosyal alanlarda partner, sevgili ya da flört ettikleri bireyler ile zaman geçiren kişilerin sosyal arkadaşları ile zaman geçirenlere göre hostilite belirti puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Yaş aralıklarına göre ise 13 - 18 yaş arasında bulunan ergenlerin kişiler arası duyarlık ve depresyon puan ortalamaları yetişkinlerin bu belirtilerdeki puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyal alan, psikolojik belirti, ergenler ve yetişkinler

Kaynakça

Alver, B., Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Öznel Algılamalarına Göre Psikolojik Belirtileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,4(33), 13-23.

Aytaç, Ö. (2007). Kent mekânlarının Sosyo-Kültürel Coğrafyası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 199-226.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.

Çağlayan, S. (2013). Anadolu'nun ilk kamusal mekanı: kahvehane. *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları dergisi*, (29), 95-110.

Çakı, F., Kızıltepe, B. (2017). Üçüncü Yerler Olarak Kafeler ve Gençlik: Balıkesir Örnek Olay İncelemesi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 173(12), 173-202.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. 26. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kahya, Y., Korkmaz, B. (2017). **Özgünlük ve Psikolojik Belirti Düzeyi Arasındaki İlişkide Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli.** *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(80), 80–89.

Kerimova, M. (2000). *Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*),* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.

(25953) E-Öğrenme Stilleri İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ALİCAN KAYA
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

MEHMET EMİN TURAN
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

SERDAR SAFALI
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde gelişmiş teknolojinin ve buna bağlı olarak bilgisayarların eğitimin aşamalarından bir tanesi olan öğrenme stillerini de etkilemiş, teknoloji ve bilgisayarın kullanımı öğrencinin aktif rol alması ve öğretmenin yol gösterici ve rehber olması ile birlikte, bireylerin bireysel farklılıkları, hazır bulunuş düzeyleri ve genetik özellikleri dikkat edilerek kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde aktif rol almaya başlamıştır (Weis, 2004; Sarıtaş ve Süral, 2010).

Geçmişten bu güne, insana ve insanın anlaşılmasına yönelik çalışmalar önemini sürdürmektedir. İnsanın, anlaşılması ve yaşantılarının açıklanabilmesi için sahip olduğu potansiyellerinin ve özelliklerinin de anlaşılması önem taşımaktadır. Bu özelliklerden bir tanesinin de zekâ olduğu söylenebilir. Zekâ, bireylerin çevresiyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunması, akılcı düşünme ve bir amaç dâhilin de harekete geçme açısından sahip olduğu kapasitesinin toplamıdır (Salovey ve Mayer, 1990, s. 185). Zekâ ile ilgili alanyazın incelendiğinde, zekânın tek bir alan ile ilgili olmadığı aksine, zekânın birçok farklı türe ayrılabileceği ve bunlardan birinin de duygusal zekâ olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ, birinin kendi ya da başkalarının duygularını ve hislerini anlaması ve bunları kullanması, ayrıca bu bilginin başka birinin düşüncelerini veya hareketlerini kontrol etmek amacıyla kullanılması olarak tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1990, s.189). Salovey ve Mayer' e göre (1990) duygusal zekânın 5 ana başlık altında toplanabileceği söylenebilir. Bunların sırasıyla, Duyguları fark edebilme, duygular ile baş edebilme, motive olma, başkalarının sahip olduğu duyguların fark edilmesi ve ilişkilerin yürütülebilmesidir. Duygusal zekânın tanımı ve türleri düşünüldüğünde zekânın, kendi veya başkalarının davranışları ve düşünme şekilleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Zekâ'nın çeşitlilik göstermesi ve farklı zekâ türleri göz önüne alındığında, e-öğrenme stili tercihinin zekâ türlerine göre farklılık göstermesi gerektiği söylenebilir. Bu yönüyle bakıldığında yapılacak olan çalışmanın, değerlendirmecilerin duygusal zekâları ile e-öğrenme stili tercihinin açıklaması ve literatürdeki eksikliğin giderilmesi ve yapılacak olan başka araştırmalara kaynak olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri tercihleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin; çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan, betimsel türde ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş bir çalışma olması planlanmaktadır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar, geçmişte ya da şuanda var olan bir durumu olduğu şekli ile ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarda kullanılan bir modeldir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeyi hedefleyen yöntemdir(Karasar, 2006). İlgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen örneklemin inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen öğretmen adaylarından oluşacaktır.

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve e-öğrenme stilini ölçmek için Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve duygusal zeka özelliklerini belirlemek için Petrides ve ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği" kullanılacaktır. "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" 7 alt boyut ve 38 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayıları bağımsız öğrenme alt oyutu için .82; sosyal öğrenme alt boyutu için .87; görsel-işitsel öğrenme alt boyutu için .86; aktif öğrenme alt boyutu için .83; sözel öğrenme alt boyutu için .86; mantıksal öğrenme alt boyutu için .77; sezgisel öğrenme alt boyutu için .72 bulunmuştur." Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği" 4 alt boyut 30 maddeden oluşmuş olup iç tutarlılık kat sayıları öznel iyi oluş alt boyutu için .72; öz kontrol alt boyutu için .70; duygusallık alt boyutu için .66; sosyallik alt boyutu için .70 bulunmuştur.

Elde edilecek verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 bilgisayar paket programları kullanılacaktır. Hangi analizlerin kullanılacağını tespit etmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacaktır. Çıkan sonuca göre uygun analizler gerçekleştirilerek, değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi planlanmaktadır.

Ekonomi, teknoloji, siyaset ve kültür gibi temel alanlarda önemli gelişmeler görülmesiyle birlikte, eğitim kurumları ve bu eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları da bu gelişimden etkilenmektedir (Gelen ve Beyazid, 2007). Teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler, teknolojiyi hayatımızın ayrılmaz bir parçası durumuna getirmiş, eğitim başta olmak üzere birçok alanı etkilemiş ve bilgi toplumuna geçişi gerekli kılmıştır. Eğitim de hızla gelişen teknolojiden etkilenen süreçlerden birisi olmuş ve dolayısıyla eğitim programının önemli parçalarından bir tanesi olan öğrenme stili tercihlerini de etkilemiştir.

İnsanın, anlaşılması ve yaşantılarının açıklanabilmesi için sahip olduğu potansiyellerinin ve özelliklerinin de anlaşılması önem taşımaktadır. Bu özelliklerden bir tanesinin de zekâ olduğu söylenebilir. Zekâ, bireylerin çevresiyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunması, akılcı düşünme ve bir amaç dâhilin de harekete geçme açısından sahip olduğu kapasitesinin toplamıdır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stilleri tercihleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenecektir. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçimi rastgele örneklem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Buna ek olarak, yapılacak bu araştırma sonrasında Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri tercihleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve e-öğrenme stilini ölçmek için Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve duygusal zeka özelliklerini belirlemek için Petrides ve ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği" kullanılacaktır. "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" 7 alt boyut ve 38 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayıları bağımsız öğrenme alt oyutu için .82; sosyal öğrenme alt boyutu için .87; görsel-işitsel öğrenme alt boyutu için .86; aktif öğrenme alt boyutu için .83; sözel öğrenme alt boyutu için .86; mantıksal öğrenme alt boyutu için .77; sezgisel öğrenme alt boyutu için .72 bulunmuştur." Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği" 4 alt boyut 30 maddeden oluşmuş olup iç tutarlılık kat sayıları öznel iyi oluş alt boyutu için .72; öz kontrol alt boyutu için .70; duygusallık alt boyutu için .66; sosyallik alt boyutu için .70 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında belirtilen varsayımlar dikkate alınarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri e-öğrenme stilleri tercihleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2) Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri tercihleri bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Duygusal zekâ düzeyi bireysel değişkenlere göre değişmekte midir?

4) Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile e-öğrenme stilleri tercihleri arasında ilişki var mıdır?

Yapılan literatür taramasında duygusal zeka düzeyi ile e-öğrenme stilleri tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Gerçekleştirilecek bu çalışma ile alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyinin, öğrencilerin e-öğrenme stilleri tercihlerinde kullandıkları tercihlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yapılacak başka çalışmalara kaynak olarak kullanılabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, Duygusal zekâ, Öğrenme Stilleri, E-öğrenme Stilleri.

Kaynakça

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. ve Turner, A. L. (2015). Research Methods Design and Analysis (Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz). (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (TEIQue-SF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38,* 407-419.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni ilköğretim porgramları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması, *Educational Administration: Theory and Practice*, *51,* 457-476.

Gülbahar, Y., Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 39,* 421-435.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination Cognition and Personality, 9, 185–211.

Sarıtaş, E., & Süral, S. (2010). Grasha - Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* , 2162-2177.

Weiss, J. D. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37(2),*70-84.

(26388) Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Servisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

SEDA SEVGİLİ KOÇAK **NEŞE KURT DEMİRBAŞ**

AYDIN SÖKE BILSEM

ÖZET

Problem Durumu

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Tekarslan, Baysal, Şencan ve Kılınç, 1989). Benzer bir diğer tanım ise belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008). Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel (bilişsel) değerlendirmenin olmasıdır. Ancak bireylerin zaman içerisinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri de içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). En genel şekliyle tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Tekarslan ve Ark., 1989).

Literatür incelendiğinde rehberliğin birçok tanımının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri, bireyin problemlerini çözebilmesi, bağımsız hale gelebilmesi ve içinde yasadığı toplumun sorumlu ve üretken bir üyesi olabilmesi için sağlanan bir yardım surecidir (Glanz, 1964). Kuzgun (1992) ise rehberliği bireyin kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sureci olduğunu belirtmektedir. Rehberlik hizmetlerinin temelinde psikolojik danışma hizmeti bulunmaktadır (Yesilyaprak, 2000). Psikolojik danışmanın tanımına bakıldığında birkaç ortak noktanın olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar ise çeşitli uyum sorunlarını çözmek isteyen, başarısızlık, karar verme güçlüğü vb. problemleri olan ya da süreç içerisinde kendini tanımak ya da geliştirmek isteyen bireylerin destek alma süreci şeklinde belirtilmektedir. Bu yardımı alan kişilere "danışan", yardımı veren uzmana ise "psikolojik danışman" denilmektedir (Kuzgun, 1992; Yesilyaprak, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) bireye kişisel sorunlarının çözümü için gerekli olan olgusal bilgileri sağlayan, kişinin isteklerini ve imkânlarını, çeşitli özelliklerini tanımasına yardımcı olan ve nihayet bu bilgilerden yararlanarak özünü gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmet alanıdır (Kuzgun, 1992). MEB de, "Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürüten servistir" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB. Mayıs 2001–2524 Sayılı Tebliğler Dergisi). Bu tanımı detaylandıracak olursak öğrencinin ilgi, yetenek ve beklentileri doğrultusunda uygun okul ve programlara yönlendirilmesi, kendisine en uygun alanı seçmesi gibi mesleki rehberlik hizmetleri; okul başarısızlığı, derse odaklanamama, sınav kaygısı gibi eğitsel rehberlik hizmetleri; en son olarak da mutsuzluk, aile ilişkileri, umutsuzluk, gizlilik içeren mahremiyete saygıyı gerektiren kişisel rehberlik hizmetleri ve daha birçok başlıkta psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin görevlerini açıklayabiliriz.

Her kademede olduğu gibi ortaokulda da PDR servisinin önemi büyüktür. PDR servisi ortaokulda öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine destek olur. Bu kapsamda verimli ders çalışma, sınav kaygısı, bir üst kademeye yöneltme ve yerleştirme, bireyle veya grupla danışma gibi daha pek çok hizmet öğrencilere sunulmaktadır. Tüm bu hizmetlerden yararlanmak için gönüllük esastır. Öğrencilerin gönüllü olmasına etki eden tutumlarının ölçülmesi bu yönden önem kazanmaktadır. Tutumlar kişilerin davranışlarını etkilemektedir. Öyleyse öğrencilerin PDR servisine yönelik tutumlarının belirlenmesi ile PDR servisinin sunduğu hizmetlerden daha fazla yararlanması mümkün olacaktır.

Bu nedenle mevcut çalışma kapsamında öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servisine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçme aracı ile öğrencilerin PDR servisine yönelik tutumlarının olumlu mu olumsuz mu olduğu belirlenebilecektir. Böylece PDR servisine yönelik tutumları olumsuz olan öğrenciler belirlenerek daha olumlu tutum içinde olmaları için gerekli çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak madde yazımı amacıyla psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servisi ve tutum kavramı ile ilgili literatür incelenmiştir. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra PDR servisine ilişkin tutumu ölçmeye dönük olarak 30 madde yazılmıştır. Uzman görüşlerinin sonucunda 3 madde ölçekten çıkarılmış ve son şekli verilen 27 maddelik ölçek, ilk aşamada pilot uygulama amacıyla 5.ve 6. sınıftan 15'er olmak üzere toplam 30 öğrenciye ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Değerlendirmelerin ardından ölçekten 1 madde daha atılarak 26 maddelik nihai deneme formu oluşturulmuştur.

Ölçek geliştirme sürecinde denemelik olarak hazırlanan tutum ölçeği toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan form Ankara ili Sincan İlçesi Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu ve Polatlı Namık Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören 175 kız (%49.7) ve 177 erkek (%50.3) olmak üzere toplam 352 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise; 5. sınıftan 77 (%21.9), 6. sınıftan 104 (29.5), 7. sınıftan 85 (24.1) ve 8. sınıftan 86 (24.4) öğrenci olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 21, AMOS 21 ile analiz edilmiş ve veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla Crα ve test-tekrar test korelasyonu; madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelâsyonları, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meier Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi; yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçerlik çalışmalarında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, analiz sonucunda KMO değeri 0,844, Barlett testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi 2=1712,416$; $p<0,05$). 26 maddeden oluşan deneme formunda, ölçeğin yapısına uymayan 5 madde (3, 4, 10, 19, 24) çıkarılmıştır. Geriye kalan 21 madde özdeğeri 1'in üzerinde olan 2 faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Birinci faktör 17, ikinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır. Bu iki faktör birlikte tutum değişkenine ait varyansın % 50,928'sını açıklamaktadır. Ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları yapılmış, standartlaştırılmış hata oranları yüksek olması sebebiyle modele uyum sağlayamayan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Nihai 18 maddeden oluşan ölçek için uygulanan DFA uyum indeksleri incelenmiş ve elde edilen ki-kare uyum testi değerinin 270,768 olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda uyum indeksleri, RMSEA= .05, RFI= .907, RMR= .057, GFİ=. 928, AGFİ=. 908, CFI=.96, NFI=.919 ve CMIN/DF= 1.867 bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliği çalışmalarında, tümüne ait güvenirlik ,92; birinci faktör ,92; ikinci faktör ,88 olarak bulunmuştur. Test tekrar güvenirliğinde birinci boyut olan psikolojik danışma ve rehberlik servisini olumlu değerlendirme ,83 ve ikinci boyut olan psikolojik danışma ve rehberlik servisini olumsuz değerlendirme ,73 şeklinde bulunmuştur. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenirliğini belirlemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgular ölçeğin yeterli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Tutum, Ortaokul, Rehberlik Servisi

Kaynakça

DeVellis, R. F. (2003). Scale Development The oryand Applications.(2. baskı.)

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (26.b.).

Washigton: Sage.

Büyüköztürk, Ş.(2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem.

Glanz, E.C., Foundations and Principles of Guidance, Boston Allyn Bacon Inc, 1964.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş.* (12. Basım). İstanbul: Evrim.

Kahraman, V. (2015). *Lise öğrencilerinin psikolojik danışma servisine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.* 12. Ulusal PDR Öğrenci Kongresi, Sözlü bildiri.

Kaiser,H.F.(1960). Theapplication of electronic computers to factor analysis. *Educationaland Psychological Measurement*, 20,141-151

Kan, A. &Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1,(2), 227- 237.

Kuzgun, Y. (1992). *İlköğretimde Rehberlik H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, 17.Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi*. (Mayıs 2001). Sayı:2524.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.*(4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu.*3. sürüm Mersin:, e- kitap.

Tekarslan, E., Baysal, C., Şencan, H. ve Kılınç, T. (1989). Sosyal Psikoloji. İstanbul: Filiz.

Turan, F. (2009). Lise Öğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının kendini açma davranışı açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Uzun, S. (2011*). Ergenlerde Yalan Tutumuna Psikososyal Yaklaşım (Sakarya Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yesilyaprak, B.(2000) Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

(26540) 6., 7., 8. Sınıf Z Kuşağına Yönelik Rehberlik Programı

SEVDA ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

GÜLENDAM OCAK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyolojik açıdan kuşak kavramı genel olarak toplumların büyük olaylardan etkilenmesi sonucu ortaya çıkan yapılar olarak kabul edilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı ülkelerde toplumsal olaylardan hareketle kuşak tanımlamaları yapıldığını görmek mümkündür. Ancak toplumsal farklılıkların var olduğu gerçeğinden hareketle toplumsal olaylarda da önem farklılığından bahsetmek mümkündür. Bu da toplumların kuşak tanımlama farklılıklarının oluşmasına neden olmaktadır (Çetin ve diğerleri, 2016). İlk olarak ABD bünyesinde yapılan kuşak tanımlamaları nedeniyle güncel pazarlama yaklaşımlarındaki kuşaklar, Amerikan toplumuna göre tanımlanmaktadır. Her ne kadar toplumlar arası kuşak farklılıklarından söz edilse de günümüz dünyasında küreselleşen sosyal yapılar bu farkları da en aza indirmiştir. Nitekim Amerika'da tanımlanan Y kuşağı ile Türkiye'deki Y kuşağının oluşumu arasında üç yıllık bir zaman farkından söz edilmektedir. Bu fark ise Türkiye'de teknolojik gelişmelerin Amerika'dan daha geç olmasına bağlanmaktadır.

Kuşak tanımlamaları konusunda toplumu etkileyen önemli olayların yanı sıra toplumun genel yapısı da dikkate alınmaktadır. Nitekim toplumun genel değer ve tutumları veya toplumsal yapıdaki değişmeler de kuşakların belirlenmesinde etkili olan unsurlardır. Bu bağlamda yapılan kuşak belirleme örneklerini aşağıdaki gibi örneklendirmemiz mümkündür (Çetin ve diğerleri, 2016).

· Bebek Patlaması Kuşağı: 1946 ile 1964 yılları arasında doğan insanların dâhil olduğu kuşaktır. Belirtilen zaman aralığında dünya genelinde doğum oranlarının artması bu kuşağın belirlenmesinde etkili olmuştur. Bebek patlaması kuşağı günümüzde televizyonla tanışan ilk kuşak olarak bilinir.

· X Kuşağı: 1965 ve 1979 yılları arasında doğan insanların dâhil olduğu kuşaktır. Bu dönemde bebek patlaması kuşağının hızlı etkilerinin yavaşlatılabilmesi adına genel bir doğum kontrol uygulamasının teşvik edildiği görülür. X kuşağı diğer kuşaklara göre daha sorunlu bir döneme denk gelmektedir. Nitekim bu kuşağın gençlik dönemleri incelendiğinde dünyadaki ekonomik bunalımların ve işsizliğin üst seviyede olduğu bir dönem olduğu görülür.

· Y Kuşağı: 1980 ile 1994 yılları arasında doğan insanların dâhil olduğu kuşaktır. Y kuşağı da, bebek patlaması kuşağı kadar olmasa da, doğum oranlarının arttığı bir kuşak olarak bilinir. Bu kuşağa dâhil olan kişiler bir önceki kuşağa dâhil olan anne ve babalarına göre daha rahat bir ortamla karşılaşmışlardır. Yine bu kuşak ebeveynleri tarafından yönlendirilen bir kuşaktır. Kendini güvende hisseden bir kuşak olan Y kuşağında, bireyler her şeyi yapabileceklerine inanırlar. Bu kuşağa dâhil olan insanlar çok kanallı televizyonlar, Internet ve cep telefonu ile büyüyen ilk nesildir. Dünyaya geldikleri andan itibaren sürekli olarak teknolojik değişmelere şahit olan ve bunları kullanan Y kuşağı bireyleri için teknoloji hayatın vazgeçilmezlerindendir.

· Z Kuşağı: 1995 ile 2010 yılları arasında doğan insanların dâhil olduğu kuşaktır. Bu dönemin başladığı zaman dilimi olan 1995 yılları dünya genelinde Internet erişiminin yaygın bir hale geldiği dönemdir. Z kuşağı için kaynaklar araştırıldığı zaman Internet üretimi ve dijital yerliler gibi farklı isimlendirmeler yapıldığı da görülmektedir. X kuşağında olduğu gibi Z kuşağı bireyleri de pek çok sorunun var olduğu bir ortama tanıklık etmişlerdir. Bu bağlamda Z kuşağına dâhil olan bireylerin çocukluk ve gençlik dönemlerinde küresel krizler, terör olayları ve küresel boyuta ulaşmış çevresel sorunlar gibi olumsuz gelişmeler yaşadığı kaydedilmektedir. Bu da Z kuşağına dâhil olan bireylerin bu gelişmelerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu olumsuz gelişmelerin yanında Internet yapısı veya sosyal medya oluşumları gibi olumlu yapılar, bunların yanı sıra ise bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi elektronik cihazların yaygın olarak kullanıldığı bir döneme denk gelmişlerdir. Bu bağlamda kullanılan teknolojiler veya teknolojik yapılar ile Z kuşağının küreselleşmeyi yakalayan ilk kuşak olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı henüz üniversite düzeyine gelmemiş Z kuşağına yönelik rehberlik etkinlikleriyle bu kuşak çocuklarının farkındalıklarının artırmak ve çevreleriyle daha fazla uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla Z kuşağı ve Internet, Z kuşağı ve iletişim, Z kuşağı ve zihinsel süreçler gibi başlıkların ve bunlara bağlı hazırlanmış etkinliklerle rehberlik programı hazırlanmıştır. Programın uygulanmasıyla hem Z kuşağı çocuklarının kendilerine hem ailelerinin hem de bu kuşakla ilgilenen öğretmenlerin bu kuşağa ilişkin farkındalıklarının artarak uyumlarının artacağı beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bildiri, deneysel bir çalışmadır. Hazırlanan altı haftalık program, Z kuşağı olarak kabul edilen 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. 1990 sonrası doğan ve tek bir tuşla kitle iletişim araçlarına erişen çocuklar, literatürde Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Z kuşağına teknolojik genlerle doğmuş kuşak diyebiliriz. Çocuklar, kitle iletişim araçlarını daha çok çizgi film izlemek veya oyun oynamak için kullanmaktadırlar. Z kuşağının izlediği çizgi filmler ise genellikle yabancı kaynaklıdır. Bu çizgi filmler, çok dilli ve çok kültürlü öğeleri barındırmaktadır. Bunun da olumlu, olumsuz sonuçları vardır (Şinik, 2015). Olumlu etkisine bakacak

olursak, bu çocuklar daha hoşgörülü yetişmekte ve etraflarında olup bitenlerden haberdar olmaktadırlar. Yabancı kaynaklı çizgi filmler çocukların ana dillerine çevrildiğinden dolayı bu çizgi filmlerin ana dile ve ana kültüre uyumlu çevrilmeleri gerekmektedir. Ancak çevirilerde kullanılan dilin çocukların dil ve kültürlerinde yozlaşmaya neden olduğu görülmüştür. Bu çocuklar yaşları itibarıyla kültür ve dillerini edindikleri yaşlarında psikolojik, biyolojik, sosyal anlamda bu çizgi filmlerin tüm etkilerine açıktırlar. Nitekim bu çizgi filmlerin etkisiyle çocuklar kendi dil ve kültürlerine uzak kaldıkları görülmüştür. Aynı zamanda 2000 yılı ve sonrası teknolojinin de tüm dünyada ilerlediği ve yüksek bir seviyeye ulaştığı bir dönemdir. Bu dönemde oluşan Z kuşağını diğer kuşaklardan ayıran en temel özellik, oldukça hırslı olmalarıdır. Materyalist düşüncelere de sahip olan Z kuşağının diğer kuşaklardan bir diğer farkı da bilgileri çok çabuk ve hızlı bir şekilde alabilmeleri, analiz edebilmeleri ve konuya yönelik yorum getirebilmeleridir (İnce, 2018).

Z Kuşağı ve Internet

Z Kuşağı ile birlikte Dijital Nesil, İnternet Kuşağı, İ-Kuşak, Google Kuşağı, .com kuşağı gibi ifadelerle de anılan 2000 ve sonraki dönemlerde doğmuş ve en büyüğü şu an itibariyle 19 yaşında olan Z Kuşağı teknoloji ile içli dışlıdırlar. Gelişmiş teknolojinin beraberinde getirdiği akıllı cihazları ve her geçen gün gelişen Internet altyapısı, bu kuşak mensuplarının bağımlı bireyler hâline gelmelerinin önünü açmaktadır (Kavalcı ve Ünal, 2016: 1036). Bu nedenle literatürde Z Kuşağı için "Dijital Nesil" olarak adlandırmalar da yer almaktadır. Tüm bu açılardan Z Kuşağı adıyla anılan yeni neslin dijital bir çağda doğmuş ve büyümüş olmaları, önceki nesillerden oldukça farklılaşacakları düşüncesini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. İleri sürülenin aksine, dijital bilgi ve yeteneklere fazladan bir eğitime gereksinim duymaksızın sahip oldukları varsayımı eleştirilse de, yeni nesil için Internet teknolojileri ve dijital donanımların günlük hayatın bir parçası olduğu gayet açıktır. (Somyürek, 2014: 65). Hatta Serçemeli ve diğerleri (2015: 263) bu kuşak için; insanlık tarihinin el, göz, kulak ve benzeri gibi motor beceri senkronizasyonunun en yüksek olduğu kuşak ifadesini kullanmıştır.

Okulların kapanmasıyla birlikte bu kuşak içerisinde yer alan öğrenciler, Internette daha fazla zaman geçireceklerdir. Bu nedenle Interneti nasıl güvenli kullanacakları ve Internetin zararlarından nasıl korunacakları hususunda öğrencilerin ve ailelerin bilgilendirilmeleri ve bilinçli Internet kullanıcı olmaları biz psikolojik danışman ile çalışma paydaşlarımız olan eğitimcilerin sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Bu kapsamda temel kuralımız şunlar olmalı;

1.Zamanın ruhunu yakalamalı, kuşak farklılığını göz ardı etmemeliyiz: Ele almış olduğumuz bu kuşak, bizim doğduğumuz dünya koşullarında doğmadılar. Teknolojinin hızla ilerlediği bir Internet çağına gözlerini açtılar. Onlar geçmişin değil, şimdinin çocukları ve gençleri. İşte belki de bu yüzden biz eğitimcilerin sorumlulukları bir kat daha artıyor. Internetin sadece iyilik, güzellik, eğlence içermediğini onlara öğretmek ve Interneti, doğru ve bilinçli kullanmaları noktasında onları bilgilendirmek durumundayız.

2.Güçlü Bir İletişim: Öğrencilerinizle aranızda güçlü bir iletişim geliştirmelisiniz. Eğer bu sağlanamazsa gerek gerçek hayatta gerekse IInternette yaşadığı sıkıntıları size söylemekten çekinecektir.

3.Öğrencilerinizin Internet kullanımı hakkında bilgi sahibi olun: Bilmediğiniz bir konu hakkında öğrencilerimize yardım edemeyiz. Onların Internet kullanımı hakkında ne kadar bilgi sahibi olursak, onları o kadar çok bilgilendirebilir, riskli durumlardan ve zararlardan o kadar korumuş olabiliriz. Öğrencilerin Interneti ne amaçla kullandığı ve Internet dünyasındaki, izlediği videolar, indirdiği müzikler, mesajlaşmak için kullandığı sosyal ağlar, oynadığı oyunlar gibi çevrimiçi alışkanlıklarını ve davranışlarını bilmek bu hususta çok önemlidir.

Z Kuşağı ve İletişim

Z kuşağının yaşamında yüz yüze sözel ifadelerin yerini yazılı ve görsel mesajlar, emojiler, fotoğraflar, resimler almış durumdadır. Dolayısıyla gösterilen kendilik hâlinin değiştiği, duyguların ifade edilmesinin engellendiği bir ortam oluşuyor. Bu durum kendilik hâlinin sergilenememesi, duyguların psikolojik işleyişindeki sorunlar ve beraberinde de iletişim problemlerinin doğmasına neden olmaktadır. Daha çok yazarak ya da fotoğrafla kurulan iletişim şekli, bedensel ifadelerinin de uygun biçimde ortaya çıkmasını engellemektedir.

Günümüzde kendini sosyal ağlarda gösterme arzusu ile şekillenen bir tür iletişim tarzı doğmuş bulunmaktadır. Bu da Z kuşağındaki bireyleri, kendileri odaklı hâline getirmektedir. Bu kuşağın bireyleri aşırı bireyselleşme ve yalnızlık yaşadıkları ve yaşayacaklarından ötürü 'The New Silent Generation (Yeni Sessiz Kuşak)' şeklinde anılmaya başlanmışlardır.

Sosyal medyanın kendi hayatını paylaşma ve yüceltme üzerine kurulu olmasının bir sonucu olarak "Ben jenerasyonu olarak anılan bu nesil" benmerkezciliğin de üst sınırlara ulaştığı bir kuşak olmasına neden olmaktadır. Bu neslin kendilerini önemsemesi, takdir edilmeleri, beğenilmeleri, kendilerini ve duygularını ifade edebilmeleri için hazırlanan etkinlik, hazır emojilerle kendini ifade etmeye çalışan öğrencilerin kendi duygularını sözel ifadeleri ve beden duruşları ile yansıtabilmelerini sağlayacak olan bir rehberlik etkinliğidir.

Z Kuşağı- Zihinsel süreçler

Kuşaklar arasında el, göz koordinasyonu, motor becerileri en yüksek olan Z kuşağıdır. Adeta bir mekanikleşme diyebileceğimiz bu beceri ile Z kuşağı birçok uygulamayı aynı anda kullanabilen, bir uygulamadan diğer uygulamaya aksamadan geçebilen ve hızlı bir şekilde sınırsız bilgiye ulaşabilen bir nesildir. Bu durum üzerine bu neslin bilişsel süreçlerinin; hafıza, öğrenme, dili kullanma, muhakeme etme gibi zihinsel süreçlerinin gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz. Daha hızlı öğrenebilen, aynı zamanda birçok görevi yapabilen Z kuşağının görevleri arasında hızlı geçiş ve aynı anda birçok iş yapabilme becerisiyle mesleki rehberlik alanında "Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer" kavramını önemli bir yere taşıyacaktır.

Çok yönlü kariyer kavramı, çalışmakta olan bireylerin becerilerini başka alanlarda da geliştirebilmeleri ve bu alanlar arasında bir değerlendirme yapmalarını sağlamak amacıyla geçici süreyle departman veya alan değiştirmeleri sürecini vurgulamaktadır. Sınırsız kariyer-sınırları aşan kariyer ise geleneksel kariyer düzenlemelerinden bağımsız bir kariyer olgusunu ifade etmektedir. Sınırsız kariyer düşüncesine sahip olan bireyler, hareketliliği içeren bir kariyer sistemi oluşturarak değişimlere açıktırlar.

Tüm bu yönleri ile ele alırsak Z kuşağı öğrencileri için mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı yapılırken geleneksel yaklaşımlardan çok çok yönlü ve sınırsız kariyer planı oluşturma alanında ele alınmaları uygun olacaktır. Bu kapsamda hazırlanacak olan etkinlik geleneksel mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığındaki yetenek ve ilgilerin bir alanda örtüşmesi gerektiği düşüncesinden çok öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını keşfederek bu alanların ne kadar geniş olabileceğini fark etmelerini sağlamayı amaçlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kuşak kavramı, en yalın haliyle "ortak alışkanlıklar ve ortak kültürü paylaşan insan topluluğu" olarak tanımlanabilir (Latif ve Serbest, 2014: 142-163). Kuşak kavramının alt-yapısal karşılığının giderek daha çok anlaşılması ve toplumsal davranış ve tutumların açıklanmasında ışık tutması sebebiyle, 2000-2018 yılları arasında dünyaya geldiği kabul edilen Z Kuşağı ile ilgili olarak hâlihazırda yetişkinlik dönemine adım atmadan bile pek çok araştırma yapılmıştır. Z Kuşağı denildiğinde teknolojinin içine doğmuş, cep telefonsuz ve Internetsiz bir dünyaya dair anıları olmayan bir kuşaktan bahsedilmektedir. Internetin tek taraflı bir bilgi transferi aracı olmaktan çıkması ile birlikte sosyal medya kavramı, Z Kuşağının hayatının günlük rutini içerisinde önemli bir payı kaplamaktadır.

Z kuşağına yönelik hazırlanan rehberlik etkinlikleriyle bu kuşak konusunda yapılan çalışmalarla literatüre katkı sağlanması beklenmektedir. Bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden ihtiyaçlarının farkında varılarak gelişimsel rehberlik açısından desteklenmesi beklenmektedir. Aynı zamanda bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden kendilerine ilişkin farkındalıklarının artırılarak potansiyellerinin gelişen çağa uygun bir şekilde ortaya koymalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Diğer yandan bu kuşak çocuklarının gelişim süreçlerinde ailelerinin, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından sağlıklı bir şekilde desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Psikoloji, Zkuşağı

Kaynakça

Çetin, C., Karalar, S., X,Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerinde Bir Araştırma, Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 28, 2016, s157-197

İnce, F., Z Kuşağının Girişimcilik Eğilimi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 32, 2018, s.105-113.

Kırık, M, A., Köyüstü, S., Z Kuşağı Konusunda Yapılmış Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2, 2018.

Latif, H. ve Serbest, S., Türkiye'de 2000 Kuşağī ve 2000 Kuşagĭnın İş ve Çalışma Anlayışı, Gençlik Araştırmaları Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 4, 2014, s132- 163.

Seymen, F, A., Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörüleri ile İlişkilendirilmesi, Kent Akamedisi/ Kent Kültürü ve Yönetimi Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 4, 2017

Şinik, Ö., Z Kuşağı ve Çizgi Film Çevirileri: Çocuklarda Dil ve Kültür Yozlaşması, International Conference on Multiculturalism and Translation, 2015, s130-160.

(24697) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde Dönem VI Öğrencilerinin Tıp Fakültesinde Hekimlik Becerilerinin Eğitimine Yönelik Görüşleri

SEVİM BÜRGE ÇİFTÇİ ATILGAN
HACETTEPE ÜNİ.

FURKAN TEMİZAYAK
HACETTEPE ÜNİ.

TUĞÇE ÇAĞIRAN
HACETTEPE ÜNİ.

ONUR EGE TARI
HACETTEPE ÜNİ.

CEM MÜDERRİSOĞLU
HACETTEPE ÜNİ.

GÖKÇE GÜRLER
HACETTEPE ÜNİ.

GÜLŞEN TAŞDELEN TEKER
HACETTEPE ÜNİ.

SEVGİ TURAN
HACETTEPE ÜNİ.

İSKENDER SAYEK
UTEAK

ÖZET

Problem Durumu

Tıp eğitiminin hedefi, ülkesinin sağlık sorunlarına duyarlı, çözüm üretebilecek kapasitede yaşam boyu gelişimlerini sürdüren hekimler yetiştirilmesini sağlamaktır. Edinburg Bildirgesi'nde (1988) tıp eğitiminin amacı; "tüm insanların sağlık düzeylerini yükseltecek hekimler yetiştirmek" olarak belirtilmiştir (World Federation for Medical Education, 1988).

Tıp eğitimi için 1999'da kurulan Uluslararası Tıp Eğitimi Enstitüsü (IIME), tıp eğitiminin temel amacının, toplumun sağlık gereksinimlerini karşılayabilecek ve hızla değişen tıp uygulamalarına uyum sağlayacak doktorları geleceğe hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Tıp Eğitimi Enstitüsü Çekirdek Komitesi "Global Minimum Essential Requirements in Medical Education" dokümanında, tüm dünyada ülkelerin tıp fakültelerinden mezun olacak hekimler için "temel öğrenme çıktıları" belirlenmiştir. Bu çıktılara benzer şekilde Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME), General Medical Council, WHO, The Canadian Medical Education Directives for Specialists (CanMeds) gibi kurullar hekimlerin temel yetkinliklerini tanımlamışlardır (Core Committee, 2002). Türkiye'de temel tıp eğitiminde kazanılması gereken yetkinlikler ise Tıp Eğitimi Programlarını değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) tarafından profesyonel, sağlık savunucusu, ekip üyesi, danışman, yönetici lider, bilim insanı, iletişimci olarak tanımlanmıştır (Aktaran Sayek, 2015). 1991 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından tıp fakültelerinden mezun olan intörn hekimlerin mesleki rollerini başarı ile yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara sahip olup olmadıklarını tespit etmek, varsa yetersizliklerin nedenlerini bulmak ve gerekli tedbirleri almak amacıyla Meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Meclis araştırma komisyonu öncülüğünde bu konuda kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Türkiye'de tıp eğitiminin öğrenci boyutuyla, öğretim üyesi boyutuyla ve yönetim boyutuyla değerlendirildiği 3 ciltlik bir araştırma raporu hazırlanmıştır. Araştırma raporunun öğrenci boyutuyla değerlendirmenin yapıldığı ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı kısmında; ülkemizde verilen tıp eğitiminin yeterli olmadığı, öğrencilerin kendilerini bilgi ve beceri açısından hazır hissetmedikleri vurgulanmıştır (TBMM Araştırma Komisyonu, 1991). Edinburgh'da 1933 yılında toplanan "Dünya Tıp Eğitimi Zirvesi'nde biçimlendirilen 22 eylem önerisinden biri 'Tıp Eğitiminin Planlama ve Değerlendirmesine Tıp Öğrencilerinin Katılımı"dır. Bildirgede "Tıp eğitiminde öğrencinin yeri yaşamsaldır. Eğitimin her aşamasında; amaçların ve müfredatın belirlenmesinde, fakülte yönetiminde, eğitim ve sonuçlarının değerlendirilmesinde öğrenci katılımının sağlanması gerekliliği' vurgulanmıştır (aktaran Fidan ve Aksakoğlu, 1997). Bu araştırmada yukarıdaki çalışmalara ve bildirgelerin önerilerine paralel olarak, farklı düzeylerden öğrencilerin katılımı ile oluşturulan bir araştırma ekibi ile mezuniyet öncesi tıp eğitiminin intörn hekimlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin mesleki rollerini başarıyla yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, ve tutumlara ne derecede sahip olduklarını tespit edebilmek, öğrencilerin tıp eğitiminin yürütülmesine ilişkin yönelik görüşlerini ve bunların giderilmesi için gereken önlemlere ilişkin önerilerini belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki intörn hekimlerin hekimlerin Ulusal Tıp Eğitimi Çekirdek Programı (UÇEP)'nda belirtilen ve ulaşılması istenen temel hekimlik becerilerine ne düzeyde ulaştıklarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek ve tıp eğitiminin temel özellikleri açısından TBMM Araştırma Komisyonu tarafından hazırlanan 1991 öğrenci bakış açısıyla "Tıp Eğitimi" raporu ile karşılaştırmaktır

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma tanımlayıcı nitelikte bir araştırmadır. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne 2017-18 öğretim yılında devam eden intörn hekimler (son sınıf öğrencileri) araştırma grubunu oluşturmuştur. Bu dönemde devam eden 455 intörn hekim bulunmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış tüm intörn hekimlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya 186 intörn hekim hekim yanıt vermiştir. Ancak anket formlarının bazılarında çok fazla eksik veri bulunması veya yanıtların sağlıklı olmaması sebebiyle 7 anket formu veri dosyasından çıkarılmıştır. Çalışmanın analizi için 179 intörn hekim hekimin anketlere verdiği yanıtlar çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılım oranı %39,3'tür. Araştırmada üç bölümden (192 soru) oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde eğitim durumları ve sosyodemografik özelliklere ilişkin genel bilgiler, ikinci bölümde hekimlik ile ilgili tutum ve alışkanlıklara yönelik görüşler sorulmuş, son bölümde ise öğrencilerin Ulusal Çekirdek Eğitim Programında (UÇEP 2014) yer alan temel hekimlik uygulamalarını izleme, yapma ve yapabilme durumlarına dair öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Veriler 2018 yılı Mart-Haziran ayları içerisinde toplanmıştır. Öğrencilere ulaşabilmek için yüz yüze ve elektronik anket toplama yönteminin her ikisi de

kullanılmıştır. Elektronik veri toplamada toplamak için elektronik anket sistemleri kullanılmıştır. Ayrıca intörn hekimlere ulaşılarak yüz yüze çalışmanın gerekçesi açıklanmış ve akıllı telefonlar üzerinden anket formuna ulaşmaları ve doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin Hacettepe uzantılı elektronik posta adreslerine araştırma ile ilgili bilgilendirme ve anket bağlantısı gönderilerek toplanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikleri için yüzde ve ortalamaları IBM SPSS 20 yazılımı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Akademik Etik Kuruldan izin alınmıştır (35853172/431.10_1208 sayılı H.Ü. Rektörlük yazısı). Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesi, araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla bilgi verilmiş ve öğrencilerin yazılı onamı alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Çalışmaya katılan 179 intörn hekim 21-29 yaş aralığındadır. Çalışmaya katılan tıp fakültesi intörn hekimlerin %86.4 oranında dershaneye gittiğini, %13.6 oranında öğrenci tıpta uzmanlık sınavı için dershaneye gitmediğini belirtmiştir. “Hekimlik uygulamasını başarıyla yapacağınız konusunda kendinize ne derece güveniyorsunuz?” sorusuna katılımcıların %6,1’i “az”, %27,4’ü “kısmen”, %53,6’sı “oldukça”, %12,8’i “çok fazla” yanıtını vermiştir. Katılımcıların “mezun olduktan sonra mesleğinize yönelik uygulamaları yapmak ile ilgili kaygı düzeyiniz nedir?” sorusuna yanıtları %7,8’i “hiç”, %22,9’u “az”, %45,3’ü “kısmen”, %19’u “oldukça” ve %5’i “çok fazla” olmuştur. Hekim adaylarına ilk üç sıradaki kaygı sebepleri sorulduğunda %25 ile “acil hastayla baş edeme” kaygısı en çok işaretlenen olmuştur. İkinci en çok işaretlenen kaygı sebebi %19,2 ile “mecburi hizmet” tir. Üçüncü olarak en çok işaretlenen kaygı sebebi ise %15,82 ile “hastayla tek başına baş edememe” olmuştur.

Katılımcıların hekimlik mesleğine yönelik tutum ve davranışlara önem verme dereceleri incelendiğinde ortalama olarak en çok puanı temiz olma, insana sevgi saygı, sır saklama ve hastaya doğru teşhisi söyleme maddeleri almıştır. Son olarak UÇEP 2014’te yer alan temel hekimlik uygulamalarını izleme, yapma ve yapabilme durumlarına dair öz değerlendirme yapmaları istenen İntörn hekimler sahada çok fazla karşılaşacakları bazı becerileri (örneğin gebe izlemi, yenidoğan muayenesi, adli oldu değerlendirmesi gibi.) yerine getirme konusunda kendilerine yeterince güvenmediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : tıp eğitimi, eğitim programı, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Core Committee. (2002). Global minimum essential requirements in medical education. Medical Teacher, 24(2), 130-135.

El-Hassan, K. (1995). Students' Ratings of Instruction: Generalizability of Findings. Studies in Educational Evaluation, 21(4), 411-429.

Fidan, D., Aksakoğlu G. (1997). Tıp eğitimine alternatif yaklaşımlar Dünya tıp eğitimi zirvesi Edinburgh 1993. Toplum ve Hekim Dergisi, 12(79), 32-34.

Fresko, B., & Nasser, F. (2001). Interpreting Student Ratings: Consultation, Instructional Modification, and Attitude towards Course Evaluation. Studies in Educational Evaluation, 27(4), 291-305.

Günay, O. (2002). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi son sınıf öğrencilerinin tıp eğitimi hakkındaki düşünceleri. TED, 7(7).

Hacettepe Üniversitesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. (2005). Dönem IV Öğrencilerinin İntörnlük Eğitimi Başındaki Mesleki Becerilerinin Saptanması. Yayınlanmamış İntörn Araştırması. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Hacettepe Üniversitesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. (2017). 2017-2018 İntörn hekimlerinin mezuniyet sonrası gerek duyacakları mesleki bazı bilgi ve beceriler hakkındaki özdeğerlendirmeleri: kesitsel bir çalışma. Yayınlanmamış İntörn Araştırması. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C., & Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students’ perceptions of teaching effectiveness. Educational and Psychological Measurement, 59(4), 580-596.

Karabilgin, Ö. S., & Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. TED, 21(21), 27-33.

Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. American Psychologist, 52(11), 1187-1197.

Musal, B., Gursel, Y., Taskiran, H. C., Ozan, S., & Tuna, A. (2004). Perceptions of first and third year medical students on self-study and reporting processes of problem-based learning. BMC Medical Education, 4(1), 16.

Ozvaris, S., Sonmez, R., & Sayek, I. (2004). Assessment of knowledge and skills in primary health care services: senior medical students' self-evaluation. Teaching and Learning in Medicine, 16(1), 34-38.

Ramalingaswami, P. (1987). Specialty choice of medical students in India. Medical Education, 21(1), 53-58.

Sarıkaya, Ö., Gülpınar, M. A., Keklik, D., & Kalaça, S. (2002). Öğrencilerin sesini dinlemek: Eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. TED, 9(9), 6-12.

Sayek, İ., Turan, S., Naçar, M., Akalın, A. ve diğerleri. (2015). Mesleklerarası Eğitim. Tıp Eğiticisi El Kitabı. Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.

TBMM Araştırma Komisyonu. (1991). Türkiye'de tıp eğitimi öğrenci boyutu. Cilt 1. Ankara.

Telatar, T. G., Özsırkıntı, H., Temel, T., Arslan, S., Polat, H., Yaşa, Z., ... & Güler, Ç. (2005). Dönem VI öğrencilerinin intörn hekimlük eğitimi sonundaki mesleki beceri düzeylerinin saptanması. Hacettepe Tıp Dergisi, 36, 239-47.

Thistlethwaite, J. E., & Ewart, B. R. (2003). Valuing diversity: helping medical students explore their attitudes and beliefs. Medical Teacher, 25(3), 277-281.

Turhan, K., Yaris, F., & Nural, E. (2005). Does instructor evaluation by students using a web-based questionnaire impact instructor performance?. Advances in Health Sciences Education, 10(1), 5-13.

Wankat & Oreovicz. (1993). Bölüm 16 Evaluation of Teaching. Teaching and Engineering. Purdue University https://engineering.purdue.edu/ChE/aboutus/publications/teaching_eng/Book.pdf ziyaret tarihi: 11.01.2018

World Federation for Medical Education. (1988). Report of the World Conference on Medical Education. http://wfme.org/projects/wfme-publications/99-the-edinburgh-declaration/file ziyaret tarihi: 3 Şubat 2018

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. (2014). Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi-Ulusal Çekirdek Eğitim Programı-2014 Rehberi. *Yüksek Öğretim Kurulu,* Ankara.

(24855) Otomotiv Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Kazaları Önleme Yeterliliği

ŞAHİN AKPINAR
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA MERAL
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Otomotiv Sektörü, gerek üretim hacmi, gerekse de ihracata olan katkısı ile Türk ekonomisi'nin lokomotifi ve itici gücüdür. Otomobil üretimi metal endüstrisi ile yakından alakalıdır. Otomobilin en önemli yapısal unsurları olan motor parçaları, kaporta, karoser, egzoz parçaları, miller, akslar, ve diğer komponentlerin büyük bir kısmı metalden üretilmektedir. Otomobil üretiminde, tornalama, frezeleme, presleme, delme, kesme, haddeleme, sıcak döküm, kaynak ve boya gibi çalışan sağlığını ve güvenliğini önemli derecede tehlikeye atacak veya hayati risk doğuracak unsurlar yer almaktadır.

Otomobil imalatında kullanılan makine-teçhizat ve araç-gereçlerin delici ve kesici ekipmanlardan oluşması, koruyucu önlem ve kişisel koruyucu donanımların gerektiği gibi itinalı kullanılmaması, çalışanlar ve işverenlerin güvensiz hareket ve güvensiz davranışları, iş kazası geçirme riskini artıran unsurlardır. Özellikle imalat aşamasında kullanılan Plastik ve metal malzemeler otomobil üretiminde iş kazalarına tutulma riskinin ana kaynaklarındandır.

Türkiye, iş kazaları yönünden AB ülkeleri içinde birinci, dünya sıralamasında ise üstlerde yer almaktadır. Bu durumun en büyük nedeni çalışan kesime, yaptıkları iş ile ilgili uygun ve dünya standartlarında "İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitimi" verilememesidir.

İSG eğitimlerinin en önemli amacı; çalışanların sağlığının azami düzeyde korunması, iş yeri ortamında iş kazalarının azaltılması olarak açıklanabilir.

Araştırmanın problemi "*Otomotiv Sektöründe çalışanlara verilen İSG Eğitimleri Kazaları Önlemede Yeterli midir?*" olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise: Otomotiv Sektöründe çalışanlara verilen İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Kazaları Önleme Yeterliliği;

1. Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çalışanların iş yerindeki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İş yerinde çalıştığı yıla göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sektörde çalışma yılına göe farklılaşmakta mıdır?
7. Daha önceden bir iş kazası geçirip-geçirmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Daha önceden bir ramak kala durumu yaşayıp-yaşamadığı duruma göre, farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın diğer amaçları ise: İş Kazalarını önlemek yada azaltmak adına İş Sağlığı ve Güvenliği eğitimlerinin içeriği, düzeyi ve planlanması nasıl olmalıdır? Bu eğitimlerin verilmesi hangi ortam, zaman ve şartlar altında olmalıdır. Çalışanların ve yöneticilerin konu hakkında duyarlılık ve farkındalık düzeyleri nasıl yükseltilebilir? Böylece Otomotiv sektöründe iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin iş kazalarını en aza indirgeyip iş güvenliğinin gerçekleştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, Otomotiv Sektöründe çalışanlara verilen İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) Eğitimlerinin İş Kazalarını önleme Yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir işletmede işgören çalışan ve yöneticilerin İSG konusundaki duyarlılık ve farkındalıkları, iş kazalarının ortaya çıkması veya en az düzeye çekilmesi açısından yeterli midir? sorusuna cevap aranmıştır.

Söz konusu araştırma "ilişkisel tarama modeli" şeklindedir. Araştırma'nın evreni Kocaeli ili, Gebze Organize Sanayi Bölgesinde, Otomotiv sektörünün bir alt sektörü olan Otomotiv Yan Sanayi sektöründe faaliyet gösteren ve Motorlu Araç Klimaları üretimi yapan, 600 adet çalışana sahip bir fabrikanın yönetici ve çalışanlarıdır.

Araştırmacılarca geliştirilen İSG Eğitimleri Farkındalık Anketi, İstanbul Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü hocalarının inceleme, öneri ve katkılarıyla son haline getirilip, Etik Kurul onayı sonrası, araştırmanın yapıldığı Gebze Organize Sanayi Bölgesi yönetiminin yazılı izni alınarak uygulanmıştır.

Örneklem sayısı hesaplama formülü ile, 600 kişilik evren, 0,95 güven düzeyi ve 0,05 hata payı ile çalışma grubu sayısı en az 235 kişi olarak bulunmuş olmasına rağmen, tesadüfi örnekleme ile belirlenen 283 çalışana, İSG Eğitimleri Farkındalık Anketi ile, çalışanların yaş, cinsiyet, işyeri ve sektörde deneyim süresi, eğitim durumu, hangi görevlerde çalıştıkları, daha önce hiç iş kazası veya ramak kala olayı (kıl payı atlatılan kaza) yaşayıp yaşamadığı v.b. oluşan kişisel bilgi formu uygulanmış, bunlardan evreni temsil edebilirlik gücüne sahip 250 kişilik çalışma grubu belirlenmiştir.

Uygulanan ankette İSG ile ilgili ifadelere verilen cevaplar 1-5 aralığında skorlandırılmış (Tamamen Katılıyorum: 1, Kesinlikle Katılmıyorum: 5) ve her bir katılımcı için ifadeye katılım skoru elde edilmiştir. Bu skorların cinsiyet gibi iki gruplu değişkenlerin (örnek: Kadın veya Erkek) grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır. IBM SPSS Statistics 20.0 programı ile yapılan analiz sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. İlk olarak, verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları hesaplanmış, sonrasında "Bağımsız 2 Grup t-Testi", "Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)" ve "Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi" gibi istatistiki teknikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çıkarılan sonuçlar şöyle özetlenebilir. Çalışma grubu'nun:

1."Cinsiyete göre" incelenmesi sonucunda %91,2'sinin "Erkek"

2."Yaş Gruplarına göre" incelenmesi sonucunda %58'sinin "26-35 yaş" aralığında,

3."Eğitim Durumuna göre" incelenmesi sonucunda %41,2'sinin "Lise mezunu"

4."İş Yerindeki Görev Durumu"na göre incelenmesi sonucunda %75,6'sının "Üretimde İşçi"

5."İş Yerinde Çalışma Süresi Durumu"na göre incelenmesi sonucunda %57,2'sinin "1 – 5 Yıl" arası o iş yerinde çalışıyor,

6."Sektörde Çalışma Süresi Durumu"na göre incelenmesi sonucunda %49,2'sinin "1 – 5 Yıl" arası otomotiv sektöründe çalışıyor,

7."İş Kazası Geçirme Durumu"na göre incelenmesi sonucunda %79,6'sının Hiç İş Kazası geçirmemiş,

8."Ramak Kala Olayı Durumu"na göre incelenmesi sonucunda %68'inin Hiç Ramak Kala durumu geçirmemiş, olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar, araştırmaya dahil edilen çalışanların, İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalık Anketi'ne verdikleri cevapların, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, işyerinde çalıştığı görev, iş yerinde çalışma süresi ve ramak kala olayı yaşama durumu gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuş, elde edilen bu sonuçlar İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimleri perspektifinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : İş Sağlığı ve Güvenliği, Sağlık, Eğitim, Otomotiv Sektörü

Kaynakça

Akgül, D. (2016). Oto Yedek Parça Üretiminin İş Sağlığı ve Güvenliği Yönünden İncelenmesi, İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanlık Tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (23. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demir, E. (2009). Metal İş Kolunda Meydana Gelen İş Kazaları ve İş Kazalarının Oluşturduğu Kayıpların Ekonomik Yönden Analizi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Metal Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). How to Design and Evaluate Research in Education, USA, New York: McGraw-Hill International Edition.

Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. (2009). Educational research: Compenticies for analysis and applications, USA: Pearson Publications.

Gürer, E. (2007). Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi, Sunum Kitapçığı, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, ÇASGEM Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi, Ankara.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (31. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sünbül, A. U. (2015). Türkiye'de İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı, İstanbul.

Ürüt, M. (2010). Türk Otomotiv Sektöründe İş Sağlığı ve İş Güvenliği Yönetim Sistemi (OHSAS 18001) Uygulaması ve Bir Firma Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı, Sakarya.

(24880) İlkokul Öğrencilerinde Problem Çözme Ve Karar Verme Becerilerinin Üst Biliş Dinleme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZGÜR BEKTAŞ
SAĞLIK BAKANLIĞI

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal, psikolojik ve fiziksel birtakım sorunlarla yüz yüze geldiği ergenlik döneminde birey, bu sorunlara farklı çözüm yolları bulmaya çalışır. Bu çözüm yollarının bulmada problem çözme becerisini kullanır (1). Problem çözme becerisini, problem ile ilgili bilgi toplama, problemi çözmeye isteklilik ve problemin çözümüne yönelik engellerin belirlenmesi gibi komponentleri olduğu bildirilmiştir (2). Bu nedenle günlük yaşamdaki problemleri çözmek için birey, çeşitli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini kullanması gerekmektedir (3). Ayrıca, Bingham (4) ve Nezu, Nezu ve Lombardo (5) problemin tanımlanması, alternatif üretilmesi, karar verme ve çözümlerin uygulanmasını problem çözmenin aşamaları olarak tanımlamıştır. Benzer olarak, ergenlik döneminde karar verme becerisine ilişkin anlamlı değişiklikler olduğunu açıklanmaktadır (6). Karar verme becerisinde de bilişsel süreçler, dikkat, hedef oluşturma, gözden geçirme, kararların olası sonuçlarını düşünme ve verilen karara bağlı kalma önem arz eder (6). Görüldüğü gibi, karar verme ve problem çözme becerileri, bireyin değerlendirdiği ve tercih ettiği davranışlar ile karakterize süreçlerdir (7). Literatürde bazı kaynaklar, karar verme, problem çözme sürecini kapsadığını söylerken, D'Zurilla ve Nezu (8) ise, problem çözme sürecinin bir aşaması olarak, karar vermeyi ele almaktadır. Bu konuda tam bir konsensüse varılmasa da bu beceriler, bireylerde bilişsel süreçlerle açıklanır. Bu sırada bireyin kendisi ve süreç hakkında farkında olması da gerekmektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üst biliş (metacognition) kavramı ortaya çıkmaktadır (9). Flavell tarafından alan yazına kazandırılan üst biliş kavramı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi demektir (10). Kendini izleyerek özdenetimini yapabilmesi, gerektiğinde kullandığı stratejiyi değiştirebilmesi, üst biliş becerileri ile meydana gelmektedir (11). Üstbilişsel kontrol, bireyin bu süreçler sırasında süreci ve sonuçlarını gözden geçirmesi ve aldığı kararlardır (12).

Dinleme; bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip bir temel beceri olarak tanınan ve eğitilmesi için çaba sarf edilmeyen bir beceridir. Bunun en önemli nedeni bu beceri doğuştan var olan ve gelişen bir beceri olduğuna inanılmasıdır (13). Ancak atlanan en önemli bilgi, bu beceri ile bilgilerin çocuğunu öğreniyor olmamızdır (14). Sonuç olarak, öğrencinin, dinleme sürecinde üst bilişsel becerileri kullanmasının, öğrenme süreçlerine katkı sağladığı bilinmektedir (15). Dahası, problem çözme ve karar verme becerilerinin, öğrencilerin doğru dinleme üst biliş stratejileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (16). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ergenlerde problem çözme ve karar verme becerilerinin dinleme üst biliş stratejileri ile ilişkisinin incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Betimleyici çalışma desenine göre planlanan bu araştırma için yaşları 11-15 arasında değişen ve ilköğretime devam eden 96 öğrenci dahil edilmiştir. Çocuklardan rıza formu, velilerinden onam formu alınmıştır. Araştırma için öğrenciler, izni alınan 18 okuldaki 22 adet ortaokul sınıfı arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Çocukların %16,3'ü 5., %12,2'si 6., %17,3'ü 7., %38,8'i 8., %15,3'ü 9. sınıfa gidiyordu, %50'si kız öğrenci idi. Çocukların yaş ortalamaları, 12,77+1,28'di (11-15 yaş arasında). Araştırmada, dinleme üst biliş stratejileri ölçeği, ergenlerde karar verme ölçeği, problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama araçları:

Ergenlerde karar verme ölçeği: Bu ölçek, Mann ve ark. (1987; cr. Alpha: 0,61) tarafından karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini belirlemek amacı ile geliştirilmiş (17), Çolakkadıoğlu (18) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek iki bölümden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu iki bölüm; karar vermede öz saygı (6 madde) ve karar vermede başa çıkma stilleri (24 madde)'dir. Maddeler 0 (benim için hiçbir zaman doğru değil)-3 (benim için her zaman doğru) arasında puanlanmaktadır. 2., 4. Ve 6. maddeler ters çevrilerek puanlamaya dahil edilir.

Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Ekici ve Balım(2013, cr. alfa: 0,88) tarafından geliştirilmiş ölçek iki alt boyuttan oluşuyor (19). Ölçeğin birinci boyutundaki 15 madde olumlu algı maddeleri; ikinci alt boyutundaki maddeler ise isteklilik ve kararlılığa ilişkin olumsuz algı maddeleri (7 madde)'dir.

Dinleme Üst biliş Stratejileri Ölçeği: Orijinali Janusik ve Keaton(2015) tarafından geliştirilen Türkçe versiyonu Azizoğlu ve Okur (2016,cr alfa:0,83) tarafından yapılan ölçek, ana dilinde dinleme üst bilişsel stratejileri ölçer(20). Ölçeğin Türkçe uyarlaması da orijinali gibi 11 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ancak Türkçe versiyonuna dikkat alt boyutunda 2 madde, problem çözme alt boyutunda 5 madde ve planlama değerlendirme alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 1-6 arasında puanlanır.

İstatistiksel Analiz: Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki farklılık t-testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinde Problem Çözme Ve Karar Verme Becerilerinin Üst Biliş Dinleme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi

Problem Durumu

Sosyal, psikolojik ve fiziksel birtakım sorunlarla yüz yüze geldiği ergenlik döneminde birey, bu sorunlara farklı çözüm yolları bulmaya çalışır. Bu çözüm yollarının bulmada problem çözme becerisini kullanır (1). Problem çözme becerisini, problem ile ilgili bilgi toplama, problemi çözmeye isteklilik ve problemin çözümüne yönelik engellerin belirlenmesi gibi komponentleri olduğu bildirilmiştir (2). Bu nedenle günlük yaşamdaki problemleri çözmek için birey, çeşitli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini kullanması gerekmektedir (3). Ayrıca, Bingham (4) ve Nezu, Nezu ve Lombardo (5) problemin tanımlanması, alternatif üretilmesi, karar verme ve çözümlerin uygulanmasını problem çözmenin aşamaları olarak tanımlamıştır. Benzer olarak, ergenlik döneminde karar verme becerisine ilişkin anlamlı değişiklikler olduğunu açıklanmaktadır (6). Karar verme becerisinde de bilişsel süreçler, dikkat, hedef oluşturma, gözden geçirme, kararların olası sonuçlarını düşünme ve verilen karara bağlı kalma önem arz eder (6). Görüldüğü gibi, karar verme ve problem çözme becerileri, bireyin değerlendirdiği ve tercih ettiği davranışlar ile karakterize süreçlerdir (7). Literatürde bazı kaynaklar, karar verme, problem çözme sürecini kapsadığını söylerken, D'Zurilla ve Nezu (8) ise, problem çözme sürecinin bir aşaması olarak, karar vermeyi ele almaktadır. Bu konuda tam bir konsensüse varılmasa da bu beceriler, bireylerde bilişsel süreçlerle açıklanır. Bu sırada bireyin kendisi ve süreç hakkında farkında olması da gerekmektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üst biliş (metacognition) kavramı ortaya çıkmaktadır (9). Flavell tarafından alan yazına kazandırılan üst biliş kavramı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi demektir (10). Kendini izleyerek özdenetimini yapabilmesi, gerektiğinde kullandığı stratejiyi değiştirebilmesi, üst biliş becerileri ile meydana gelmektedir (11). Üstbilişsel kontrol, bireyin bu süreçler sırasında süreci ve sonuçlarını gözden geçirmesi ve aldığı kararlardır (12).

Dinleme; bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip bir temel beceri olarak tanınan ve eğitilmesi için çaba sarf edilmeyen bir beceridir. Bunun en önemli nedeni bu beceri doğuştan var olan ve gelişen bir beceri olduğuna inanılmasıdır (13). Ancak atlanan en önemli bilgi, bu beceri ile bilgilerin çocuğunu öğreniyor olmamızdır (14). Sonuç olarak, öğrencinin, dinleme sürecinde üst bilişsel becerileri kullanmasının, öğrenme süreçlerine katkı sağladığı bilinmektedir (15). Dahası, problem çözme ve karar verme becerilerinin, öğrencilerin doğru dinleme üst biliş stratejileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (16). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ergenlerde problem çözme ve karar verme becerilerinin dinleme üst biliş stratejileri ile ilişkisinin incelemektir.

Yöntem

Betimleyici çalışma desenine göre planlanan bu araştırma için yaşları 11-15 arasında değişen ve ilköğretime devam eden 96 öğrenci dahil edilmiştir. Çocuklardan rıza formu, velilerinden onam formu alınmıştır. Araştırma için öğrenciler, izni alınan 18 okuldaki 22 adet ortaokul sınıfı arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Çocukların %16,3'ü 5., %12,2'si 6., %17,3'ü 7., %38,8'i 8., %15,3'ü 9. sınıfa gidiyordu, %50'si kız öğrenci idi. Çocukların yaş ortalamaları, 12,77+1,28'di (11-15 yaş arasında). Araştırmada, dinleme üst biliş stratejileri ölçeği, ergenlerde karar verme ölçeği, problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama araçları:

Ergenlerde karar verme ölçeği: Bu ölçek, Mann ve ark. (1987; cr. Alpha: 0,61) tarafından karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini belirlemek amacı ile geliştirilmiş (17), Çolakkadıoğlu (18) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek iki bölümden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu iki bölüm; karar vermede öz saygı (6 madde) ve karar vermede başa çıkma stilleri (24 madde)'dir. Maddeler 0 (benim için hiçbir zaman doğru değil)-3 (benim için her zaman doğru) arasında puanlanmaktadır. 2., 4. Ve 6. maddeler ters çevrilerek puanlamaya dahil edilir.

Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Ekici ve Balım(2013, cr. alfa: 0,88) tarafından geliştirilmiş ölçek iki alt boyuttan oluşuyor (19). Ölçeğin birinci boyutundaki 15 madde olumlu algı maddeleri; ikinci alt boyutundaki maddeler ise isteklilik ve kararlılığa ilişkin olumsuz algı maddeleri (7 madde)'dir.

Dinleme Üst biliş Stratejileri Ölçeği: Orijinali Janusik ve Keaton(2015) tarafından geliştirilen Türkçe versiyonu Azizoğlu ve Okur (2016,cr alfa:0,83) tarafından yapılan ölçek, ana dilinde dinleme üst bilişsel stratejileri ölçer(20). Ölçeğin Türkçe uyarlaması da orijinali gibi 11 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ancak Türkçe versiyonuna dikkat alt boyutunda 2 madde, problem çözme alt boyutunda 5 madde ve planlama değerlendirme alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 1-6 arasında puanlanır.

İstatistiksel Analiz: Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki farklılık t-testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/geçici sonuçlar: Ergenlerde karar verme ölçeğinin ihtiyatlı davranma alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri (planlama: r=0,546,p<0,001; problem: r=0,425,p<0,001; dikkat: r=0,387,p<0,001) ve toplam puan (r=0,541,p<0,001) ile doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin olumlu algı alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri (planlama: r=0,587,p<0,001; problem: r=0,475,p<0,001; dikkat: r=0,253,p<0,001) ve toplam puan (r=0,559,p<0,001) ile doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin isteklilik ve kararlılığa ilişkin olumsuz algı alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin problem (r=-0,401,p<0,001), dikkat (r=-0,435,p<0,001) alt ölçekleri ve toplam puan (r=-0,349,p<0,001) ile ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği ve Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin toplam puanları arasında doğru orantılı bir ilişki (r=0,336,p<0,001) bulunmuştur.

Bulgulara bakıldığında karar verme sırasında ihtiyatlı davranma becerisi yüksek öğrencilerin, dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı görülmektedir. Ayrıca, problem çözme becerilerine yönelik olumlu algısı yüksek olan öğrencilerin, dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı; problem çözme becerilerine yönelik isteklilik ve kararlılığa olumsuz algısı olan öğrencilerin ise dinleme üst biliş stratejilerinde daha zayıf olduğu görülmektedir. Yine de problem çözme becerileri yüksek öğrencilerin dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı bulgularda sabittir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergenlerde karar verme ölçeğinin ihtiyatlı davranma alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri (planlama: r=0,546,p<0,001; problem: r=0,425,p<0,001; dikkat: r=0,387,p<0,001) ve toplam puan (r=0,541,p<0,001) ile doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin olumlu algı alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri (planlama: r=0,587,p<0,001; problem: r=0,475,p<0,001; dikkat: r=0,253,p<0,001) ve toplam puan (r=0,559,p<0,001) ile doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin isteklilik ve kararlılığa ilişkin olumsuz algı alt ölçeği ile dinleme üst biliş stratejileri ölçeğinin problem (r=-0,401,p<0,001), dikkat (r=-0,435,p<0,001) alt ölçekleri ve toplam puan (r=-0,349,p<0,001) ile ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği ve Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin toplam puanları arasında doğru orantılı bir ilişki (r=0,336,p<0,001) bulunmuştur.

Bulgulara bakıldığında karar verme sırasında ihtiyatlı davranma becerisi yüksek öğrencilerin, dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı görülmektedir. Ayrıca, problem çözme becerilerine yönelik olumlu algısı yüksek olan öğrencilerin, dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı; problem çözme becerilerine yönelik isteklilik ve kararlılığa olumsuz algısı olan öğrencilerin ise dinleme üst biliş stratejilerinde daha zayıf olduğu görülmektedir. Yine de problem çözme becerileri yüksek öğrencilerin dinleme üst biliş stratejilerini daha iyi kullandığı bulgularda sabittir.

Anahtar Kelimeler : Problem çözme, karar verme, üst biliş

Kaynakça

Andrews, M., Ainley. M. Ve Frydenberg, E. (2004). Adolescent Engagement With Problem Solving Tasks: The Role Of Coping Style. Self-Efficacy. And Emotions. Paper Presented At The AARE International Conference, Melbourne, Australia.

Davidson, J. E., Deuser, R. Ve Sternberg, R. J. (1994). The Role Of Metacognition İn Problem Solving. In Metcalfe. J. & Shimamura. A.P. (Eds.). Metacognition: Knowing About Knowing (Pp. 207–226). Cambridge. MA: MIT Press.

Reis, S. D. Ve Heppner. P. P. (1993). Examination Of Coping Resources And Family Adaptation İn Mothers And Daughters Of İncestuous Versus Nonclinical Families. Journal Of Counseling Psychology, 40 (1), 100–108.

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Nezu, M., Nezu C. M. Ve Lombardo, E. R. (2001). Managing Stress Through Problem Solving. Stres News, 13 (3), 11-14.

Mann, L., Harmoni, R. Ve Power, C. (1989). Adolescent Decision-Making: The Development Of Competence. Journal Of Adolescence. 12 (3): 265-278.

Phillips, S. D., Pazienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-Making Styles And Problem-Solving Appraisal. *Journal Of Counseling Psychology*, *31*(4), 497.

Nezu, M. A. (1985). Differences İn Psychological Distress Between Effective And neffective Problem Solvers. Journal Of Counseling Psychology. 32(1): 135-139.

Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.

Akın, A., Abacı, R., Ve Çetin, B. (2007). The Validity And Reliability Study Of The Turkish Version Of The Metacognitive Awareness Inventory. Educational Science: Theory & Practice, 7(2), 655-680

Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Schwartz, B.L., And Perfect, T.J. (2002). Introduction: Toward An Applied Metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), Applied Metacognition(1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, A.K. (2004). Etkili Dinleme.İstanbul: Hayat Yayınları.

Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* (Master's Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Polat, S., & Uslu, M. (2012). Fen Ve Teknoloji Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(3), 27-42.

Türkoğlu, B., & Mustafa, U. S. L. U. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 50-68.

Mann, L., Harmoni, R.V., Power, C.N., & Beswick, G. (1987). Understanding And İmproving Decision Making İn Adolescents. *Unpublished Manuscript, The Flinders University Of South Australia, School Of Social Sciences*.

Çolakkadıoğlu, O. (2003). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. (The Adaptation Of Adolescent Decision Making Questionnare İnto Turkish).

Ekici, D.İ., & Balım, A.G. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 67-86.

Azizoğlu, N.İ., & Okur, A. (2016) Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40).

(24881) Mesleki Canlılık: Sağlık ve Eğitim Çalışanları Örneği

ÖZGÜR BEKTAŞ
SAĞLIK BAKANLIĞI

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar, çalışma yaşamı ile toplum içinde bir rol, statü ve ekonomik güç elde ederler ancak bu bireysel anlamda yeterli değildir. Çünkü, birey için işine bağlılık, tatmin ve mutluluk da işin sürdürülebilirliği için önem arz etmektedir (1). Nitekim, çalışanın işinde mutlu olup, işine anlam yüklemesi, kendini gerçekleştirmesi, yaşamına canlılık katacak unsurlar olarak değerlendirilir. Ayrıca, bireyin işinde potansiyelini ortaya koyabilmesi ya da sadece çaba göstermesi de birey için ayrı bir mutluluk kaynağıdır (2). Literatürde, mesleki canlılık kavramı, öz-belirleme kuramına göre açıklanır. Buna göre, bireyin üç temel ihtiyacı: özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaktır. Çalışanın iyilik hali için, bu ihtiyaçların karşılanması oldukça önemlidir. Böylece, bireyin canlılığı artacak, olumsuz duygular yaşaması azalacaktır (3, 4). Çünkü, öz-belirleme kuramına göre, birey işte kendini yeterli hissettiğinde sosyal çevre ile uyumlu davranışlar sergiler. Böylece, yaptığı işten mutlu, aktif ve canlı olurlar (5).

Mesleki canlılığın, bireyin iş performansı, işe bağlılığı, tükenmişlik gibi örgütsel sonuçlara anlamlı etkisi vardır. Bu kavramın diğer önemli bir yönü ise, iş performansını ve işte başarıyı artıran önemli bir kaynak olmasıdır (6). Buna göre, mesleki canlılığa, çalışanın enerjik, canlı, dinç, güçlü hissettiği duygusal deneyimler de denilebilir (7). Ayrıca kaynaklarda, çalışanın işine karşı tutkululuk, dinçlik, ustalık ve tatmin duygusuyla yaklaşması şeklinde de tanımlanmıştır (8). Mesleki yönden canlı olan çalışanlar, "hevesli, şefkatli, adanmış, güçlü, yaratıcı, esnek, risk alabilen ve üretken" kişilerdir (9). Bunun yanı sıra, bu bireyler iletişimde oldukları kişilere, enerjisini, hevesini ve isteğini kolaylıkla geçirebilirler (7, 10). Çalışanların kendilerini canlı hissetmesi ile onlar, doğru başa çıkma yöntemlerini kullanır, psikolojik ve fiziksel anlamda tam bir iyilik halinde olurlar. (11).

İnsanlarla yüz yüze, onlara doğrudan hizmet veren ve hizmet kalitesinde insan unsurunun önemli olduğu mesleklerde (doktor, hemşire, öğretmen, polis, avukat vb.) çalışanların psikolojik problemlerin küresel bir sorun olarak ortaya çıktığı raporlanmıştır (12-14). Bu mesleklerden biri olan öğretmenlik, ağır çalışma koşuları nedeni ile özellikle tükenmişlik gibi psikolojik problemler bakımından en riskli meslekler grubunda yer alır. Olumsuz çalışma koşulları ve yüksek stres nedeni ile öğretmenlerin sağlığı, verdiği hizmetin kalitesi ve eğitim süreçleri de olumsuz etkilenir. Bu tür bir etkilenme öğretmenin öğrencilerine, işine ve diğer insanlara karşı tutumunu olumsuz yönde etkilerken üretme kapasitesini de azaltır. Bu sonuçlar, öğretmen ve öğrencileri olumsuz etkilediği kadar okul personelini, velileri ve öğretmenin ailesini de etkiler (15, 16). Benzer şekilde, sağlık alanında çalışanlarda (hemşire ve doktor) yoğun iş yükü, ağır ve ölümcül hastalara bakım verme, iş yerinde ilişki ve görev paylaşımı sorunlarının yaşanması, uyku düzeninin bozulması, travmatik olaylara tanıklığın sıkça yaşanması, nöbetler, hasta yakınları ile uğraşı ve ekonomik sorunlar işle ilgili stres ve gerginliğe yol açmaktadır (17). Literatür incelendiğinde bu meslek gruplarda olumsuz psikolojik süreçlerin incelendiği birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen mesleki canlılıkları ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (18). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, hemşire ve öğretmenlerde mesleki canlılığı araştırarak, karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Betimleyici çalışma desenine göre planlanan bu araştırma için aktif çalışma hayatına devam eden öğretmen (n = 75) ve hemşireler (n = 75) dahil edilmiştir. Katılıma gönüllü olanlarda aydınlatılmış onam formu alınmıştır. Katılımcılar, Kastamonu da farklı okul ve hastanelerde çalışan bireyler arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Katılımcıların, %76,7'si kadın; % 23,3'ü erkekti. Yaş ortalamaları, 33,54 ± 7,23 (22 - 55 yıl); çalışma süreleri 11,07 ± 6,68'di. Araştırmada, demografik bilgi formu ve mesleki canlılık ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama araçları:

Mesleki canlılık ölçeği (Professional Vitality Scale): Bu ölçek, Harvey (2002; cr. Alfa: 0,87) tarafından geliştirilmiş, Uzunbacak ve Akçakanat (18, 19) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 18 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan boyutlar tutku (passion), dinçlik (vigor), ustalık (facility) ve iş tatmini (job satisfaction) olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutlardan tutku ve dinçlikte 4'er madde, ustalık ve iş tatmininde ise 5'er madde bulunmaktadır. Ölçekte iş tatmini boyutunda yer alan 2. madde ters puanlanmıştır. Ölçeğin orijinal hali 6'lı likert (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 6= Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan, her boyut açısından mesleki canlılık seviyelerinin yükseldiğini göstermektedir.

İstatistiksel Analiz: elde edilen veriler SPSS for Windows 23.00 programı ile değerlendirildi. Grupların ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Mesleki Canlılık: Sağlık ve Eğitim Çalışanları Örneği

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen ve sağlık çalışanların yaş ve çalışma süreleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun MCÖ'nden elde edilen toplam ve alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, toplam puanlar($p<0,001$) ile tutku ($p<0,001$) ve iş tatmini ($p<0,001$) alt ölçekleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular ışığında mesleki canlılığın, yapılan işe karşı güçlü içsel arzu olarak tanımlanan tutku boyutu ile kişinin işin kendisinden veya iş deneyiminden kaynaklanan olumlu duygusal durum olarak tanımlan iş tatmini bu iki meslek için, hemşirelikte daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ancak, çalışanın tutkusunu gerçekleştirmek amacıyla zihinsel, fiziksel ve duygusal enerjiyi yüksek seviyeye çıkarması olarak ifade edilen dinçlik ve bir işe karşı tutkunun ortaya çıkardığı enerjinin işin yapılması için harcanabilmesini sağlayan ve güven telkin eden bilgi, beceri ve yetkinliklerin eyleme yansıtılması olarak tanımlanan ustalık boyutu açısından bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Mesleki canlılığı yüksek olan çalışanların yaşam kalitesinin ve tatmininin de olumlu olacağı, bunun işe yansımasının ise verimlilik ve rekabet üstünlüğü olarak işe yansıyacağı bilindiğine göre,(18) stresli çalışan meslek gruplarının tümünde mesleki canlılığını artırmaya yönelik düzenlemelerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ileride yapılacak araştırmalarda avukat, polis doktor gibi stresli diğer mesleklerin mesleki canlılığının çalışmalara konu edilmesi ve elde edilen sonuçların uygulamacılar tarafından değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki canlılık, öğretmenlik, hemşirelik

Kaynakça

Ocak, M Güler, M., & Basım, H. N. (2016). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Tutumları Üzerine Etkisi: Bosnalı Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, *6*(1), 113-130.

Akduman, G. (2015). Çalışan mutluluğunun işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile ilişkisi ve kuşaklar arasındaki farklılıkların incelenmesi.

CİHANGİR-ÇANKAYA, Z. (2009). Öğretmen adaylarinda temel psikolojik ihtiyaçlarin doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 691-711.

Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. Personality and individual differences, 50(3), 387-391.

Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(31), 23-31.

Hennekam, S. (2016). Vitality of older workers and its relationship with performance, career satisfaction and career success. *Revue Management & Avenir*, *83*, 15–32.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of personality, 65(3), 529-565.

Harvey, T. A. (2002). Professional vitality and the principalship: a construct validity study. Unpublished doctoral dissertation, University of Maine.

McLaughlin, P. S. (1999). Vitality of mid-career faculty: The case for public comprehensive universities. (Doctoral dissertation), Claremont Graduate University

Ryan R. M., & Bernstein, J. H. (2004), "Vitality". In C. Peterson, & M. E. P. Seligman (Eds.), Character strengths and virtues: A handbook and classification (pp. 273–290). New York: Oxford University Press.

Tummers, L., Steijn, B., Nevicka, B., & Heerema, M. (2018). The effects of leadership and job autonomy on vitality: Survey and experimental evidence. Review of public personnel administration, 38(3), 355-377.

Chappell, D., & Di Martino, V. (2006). *Violence at work*. International Labour Organization. ILO Report, 3rd Print. Geneva.

Barron, D. N., & West, E. (2007). The emotional costs of caring incurred by men and women in the British labour market. *Social Science & Medicine*, *65*(10), 2160-2171.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, *68*(1), 29-32.

Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public personnel management*, *17*(2), 167-189.

Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*.

French, S. E., Lenton, R., Walters, V., & Eyles, J. (2000). An empirical evaluation of an expanded nursing stress scale. *Journal of nursing measurement*, *8*(2), 161-178.

Aydınlı Kulak, F. (2016). Mesleki canlılık. Ed. P. Kanten ve S. Kanten içinde Örgütsel Davranışın Aydınlık ve Karanlık Yüzü (227-237), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzunbacak, H. H., & Akçakanat, T. (2018). Mesleki Canlılık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması The Valıdıty And Relıabılıty Study Of The Turkısh Versıon Of The Professıonal Vıtalıty Scale. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, *5*(28), 3222-3230.

(24883) Elektronik Okuyucu Kullanıcıları İçin Satır Aralığı: Bir Göz İzleme Çalışması

GÖKÇEN AKYÜREK

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuduğumuz metinler belirli stil ve boyutta yazılan harf ve sözcük koleksiyonlarıdır. Aynı zamanda, tüm toplumlarda, bilginin iletilmesi ve öğrenme için önemli unsurlarıdır. Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar temelli eğitim, elektronik okuyucular, çevrimiçi kursların yaygınlaşması ile öğrenciler bilgisayar ekranında daha fazla zaman harcamakta ve basılı kaynaklara göre elektronik kaynakları daha fazla kullanmaktadırlar (1). Etkin bir öğrenme için ekrandaki metinin okunabilir olması gereklidir. Metnin ne kadar basit bir şekilde anlatıldığı ve görsel olarak ne kadar iyi yerleştirildiği okunabilirliği etkileyen en önemli iki özelliktir. Metinin yapısal özellikleri ve düzeni yazarın iletmek istediği mesajı da etkileyen önemli unsurlardır. Yazı tipi, yazının boyutu, boşlukları, satır aralığı, paragraf stilleri, satır uzunluğu ve kelime uzunluğu gibi ekrandaki metni okuyabilmeyi etkileyecek birçok yapısal faktör vardır. Bu araştırmada bu yapısal özelliklerden satır aralığı ele alınacaktır. Bir metin birkaç satırdan oluşur. Bu satırların satır uzunluğu ve satır aralığı olmak üzere iki öğesi vardır. Satır aralığı, metnin okunaklı olmasında, gözün, bir yazı tipini grup olarak algılaması ve her satırın başlangıcını bulması için okuyucuyu destekler. Ayrıca bazı araştırmalar (2, 3) daha uzun satırlarda satır aralığının artırılması okunabilirliği artırmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir (3). Yine, bir metinin satır arasındaki boşluğun okuma hızını etkilediği, ayrıca, çift satır aralığının tek satır aralığına göre daha iyi takip edildiği bildirilmiştir (4). 2002 yılında yapılan bir çalışmada, katılımcıların metni tek ve çift satır aralıklı okuması istendi ve okuma hızı test edildi. Yazarlar çift satır aralığı ile okuyan grubunun tek satır aralığı ile okuyan gruba göre daha uzun zamanda metni tamamladıklarını, ancak bu farkın anlamlı olmadığı sonucu belirtildi (5). 2003 ve 2009 yılında yapılan çalışmalarda da, ekranda farklı satır aralıklarının analizinde ise yine anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir (6, 7). Görüldüğü gibi, literatürde tek ve çift satır aralığını destekleyen araştırmalar mevcuttur (8, 9). Ekrandaki metin tasarımı göreceli olarak yeni bir sorundur. Basılı metinlerdeki kurallar geçerli olsa bile, dijital ortam için bu kuralları yeniden tanımlanması önemlidir (1). Ekran satır aralığının doğru seçimi, okunabilirliği ve öğrenmeyi etkileyen önemli bir unsurdur. Ayrıca, yazarlar da uygun okunabilirliğe sahip metinler yazma ve mesajlarının okuyucuya doğru etkileşimle gitmesini sağlama sorumluluğuna sahiptir (10). Dahası, satır aralığı ile ilgili araştırmalar genellikle okuma hızını temel alarak yapılmış çalışmalardır. Ancak göz takibi ve satıra odaklanma ile ilgili verilere sahip değillerdir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı okuyucunun hangi satır aralığında takibinin daha kolay olacağını ölçmektir.

Araştırma Yöntemi

Sağlıklı 24 gönüllü birey (17-38 yaş arasında) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılardan 8'i kalibrasyon sırasında % 70'in altında çıktığından çalışmadan dışlanmışlardır. Ayrıca göz izlemeyi tamamlayamayan kişilerin verileri ortalamaya dahil edilmemiştir. Yapılandırılmış (aydınlatma, sıcaklık ve ses açısından) laboratuvar ortamında veriler toplanmıştır. Ekran göz mesafesi testin güvenirliği açısından oldukça önemlidir. Çünkü bireylerin başlarını oynatmak istemeyecekleri en rahat pozisyon bulunarak teste başlanılması bireylerin odaklanması için gereklidir. Bireylere "ekrana en rahat baktığınız pozisyonu seçiniz" diyerek onların, en rahat hissettikleri ve ekranı en rahat algıladıkları mesafe test öncesi her bir birey için seçilmiştir. Sandalye ayarları buna göre yapılmıştır.

Veri toplama araçları:

Tobii T120 Eye-Tracker*:* Bu uygulama Hacettepe Üniversitesi E Öğrenme İçin Ontoloji ve Bilişsel Profil Uygulama Laboratuvarı'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada Tobii T120 Eye Tracker cihazı kullanılmıştır (Tobii). 1280 x 1024 pixel çözünürlüklü 17 inç TFT monitöre sahip olan cihazın veri toplama frekansı 120 Hertz olup, 0.50'lik hassasiyete sahiptir (11). Sabitleme sayısı, sabitleme süresi, tarama ısı haritaları, bakışın nereden başladığı ve taşma miktarı bu çalışma için bu teknolojiden toplanan verilerdir. Bu verileri analiz ederek bireylerin farklı yol genişliklerinde odaklarını kaybetmeleri ile ilgili bulgulara ulaşılacaktır.

İstatistiksel analiz: Elde edilen veriler SPSS for Windows 23.00 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenler Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üç, iki buçuk, iki ve bir cm genişliğindeki yollar için sıçrama sayısı (sırası ile ortalama 8,42+4,10; 7,42+3,48; 6,84+3,71; 6,63+3,38 iken) giderek azalırken 0,5 (7,68+3,57) için anlamlı bir şekilde artmıştır (p=0.025). Yine ilk dört aralık için ortalama izleme süresi sırası ile 2,98+1,56; 2,95+1,37; 2,89+1,48; 2,87+1,53 iken 0,5 için (2,64+1,09) bir hızlanma söz konusudur, ancak anlamlı değildir (p>0,05). Düz yolda için göz sıçramalarının yolun dışına taşması ile ilgili olarak; 16 katılımcıdan 3, 2,5, 2, 1 için sırası ile 14; 11; 11;

9'u yoldan taşmazken iken yine 0,5 için ani bir düşüşle 3 katılımcı yoldan taşmamıştır. Düz yol için 0,5 cm genişliğindeki yol 11/16 kişinin forma işaretlemesi ile genel olarak katılımcıların en zorlandığı yol olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; düz yolda 1-3 cm arasında sağlıklı bireylerde izlemede sorun olmadığı ve bu 4 farklı aralıkta benzer şekilde izleme yaptıklarını; 0,5 cm'ye düştüğünde dramatik olarak takibin başarısızlığa uğradığını görmekteyiz. Gelecekteki çalışmalarda, bu satır aralıklarına metin yerleştirilerek izlemeler gerçekleştirilerek, göz izlemeleri karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Göz izleme, okuma, satır aralığı

Kaynakça

Hojjati, N., & Muniandy, B. (2014). The Effects of Font Type and Spacing of Text for Online Readability and Performance. *Contemporary Educational Technology*, *5*(2), 161-174.

McLean, R. (1980). *The Thames and Hudson manual of typography.* London: Thames.

Bachfischer, G., Robertson, T., & Zmijewska, A. (2008). Understanding influences of the typographic quality of text. *Journal of Internet Commerce*, *6*(2), 97-122.

Dyson, M. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour & Information Technology, 23(6)*, 377-393.

Loh, C., Maribe B., R., Shewanown, S., & Radwan, A. (2002). The effect of text spacing after the period on time for on-screen reading tasks. *Selected Readings of the IVLA Annual Conference. IVLA.*

Yanchar, S. C., & Hawkley, M. N. (2015). Instructional design and professional informal learning: Practices, tensions, and ironies. *Journal of Educational Technology & Society*, *18*(4), 424-434.

Ni, X., Branch, R., Chen, K. C., & Clinton, G. (2009). The effects of text spacing on screen reading time and comprehension. *International Journal of Instructional Media*, *36*(4), 383-390.

Williams, R. (1995). *The PC is not a typewriter: A Style Manual for Creating Professional-Level Type on Your Personal Computer* Berkeley, CA: Peachpit.

Williams, R. (2003). *The Mac is not a typewriter: A style manual for creating professional-level type on your Macintosh.* Berkeley, CA: Peachpit.

Rabinowitz , T. (2006). *Exploring typography*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Tobii, Tobii Technology, information available at http://www.tobii.se/

(25150) Ergoterapi Öğrencilerinde Yürütücü Biliş, Düşünme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yürütücü biliş; bireyin sahip olduğu düşünceler ve düşünme süreçleri ile ilgili bilgisini ifade etmektedir (Fortunato ve Hecht, 1991). Diğer bir ifadeyle, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması ve bilişsel süreçlerini izleyip düzenleyebilmesidir. Ekrem (2007) herhangi bir problemi düşünürken bireyin, "bütün alternatifleri göz önünde bulundurmalıyım" kaygısı içinde olmasını bir üstbiliş etkinliği olarak örneklemektedir.

Düşünme; bireyin uyarıcı durum ile bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1989). Stil ise, bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Fakat stil bir yetenek değildir. Stil, bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken tercih ettiği yol iken, yetenek bireyin bir işi ne derece iyi yaptığıdır (Sternberg, 1997). Düşünme stilleri ise, bireyin karşılaştığı çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Düşünme stilleri, bir bilgiyi nasıl aldığımız ve işleyebilmemizle yakından ilgilidir (Sünbül, 2004) ve bireyi gerçekleştirdiği her etkinlikte etkilemektedir (Buluş, 2006).

Yürütücü bilişin, öğretme-öğrenme sürecindeki konum ve önemini bütün boyutlarıyla anlayabilmek için yürütücü biliş ile bireyin akademik başarısı arasındaki ilişkiye değinilmektedir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Yürütücü biliş stratejilerine sahip bireylerin, sahip olmayanlara göre daha stratejik ve daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998). Birçok araştırmacı, yürütücü biliş becerileri yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu belirtmektedir (Özcan, 2007; Sökmen ve Kılıç, 2016). Yürütücü biliş becerileri, performansı arttırmakta ve başarıyı pozitif yönde etkilemektedir (Kuiper, 2002). Senemoğlu (1997) bireylerin başarılı olması için kendi öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmalar bireylerin akademik başarılarının düşünme stillerinden etkilendiğini ve akademik başarılarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Yıldız, 2010). Yapılan çalışmalarda düşünme stilleri ile akademik başarı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirtilmektedir (Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Cano-Garcio ve Hewitt Hughes, 2000; Zhang ve Sternberg, 2000). Ayrıca, düşünme stillerinin akademik yaşam ve iş hayatında başarılı olma için gösterilen çaba ile ilişkili olduğu da vurgulanmaktadır (Dinçer, 2009). Bireylerin düşünme stillerinin başarıyı etkileyici faktörlerden biri olarak ele alınması nedeniyle, akademik başarıyı yordamada düşünme stillerinin rolü ve düşünme stilleri ile pek çok değişken arasındaki ilişkinin araştırılması gerekli görülmüştür (Dinçer, 2009).

Düşünme stili hakkında yapılan araştırmalarda farklı değişkenler (sınıf, bölüm, sosyoekonomik düzey, yaş, cinsiyet, düşünme biçimleri, öğretmen özellikleri, kritik düşünme eğitilimleri, vb.) (Buluş, 2006; Zhang ve Sternberg, 2000; Cano-Garcia ve Hewit Hughes, 2000) ile düşünme stili arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Düşünme stili hakkındaki çalışmaların çoğu eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalardır (Duman ve Çelik, 2011; Sökmen ve Kılıç, 2016; Beceren ve Özdemir, 2010; Yıldız ve Oflar, 2010). Dinçer ve Saracaloğlu (2011) farklı fakülte ve bölümlerde okuyan öğrencilerin düşünme stillerindeki farklılık ya da benzerlikleri ortaya koymak amacıyla araştırmaların yapılmasını önermektedir. Bu araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü programlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri profillerini belirlemektir. İkinci olarak, ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri ile yürütücü biliş, genel akademik başarı ortalaması (GANO) ve demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf ve yaş) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stillerinin dağılımı nasıldır?
2. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri ile yürütücü biliş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü'nde öğrenim gören 117 ergoterapi

öğrencisi oluşturdu. Öğrencilerin % 85'i kadın (n=99), %15'i erkekti (n=18) ve %29'u birinci (n=34), %23'ü ikinci (n=27), %11'i üçüncü (n=14), %35'i ise dördüncü (n=42) sınıf öğrencisiydi.

Veri Toplama Araçları

Düşünme Stilleri Envanteri

Düşünme Stilleri Envanteri Sternberg ve Wagner tarafından 1992 yılında geliştirilmiş ve Fer (2015) tarafından Türkçe geçerlik-güvenirliği yapılmıştır. Envanter beş temel boyut (faktör) altında 13 düşünme stilinden oluşmaktadır. Bir faktörden alınabilecek puan 1 ile 8 arasında değişmektedir. Her bir birey, en yüksek puan aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan düşünme stiline atanmaktadır (Fer, 2005). Envanterdeki maddeler için 7'li likert formunda; bana hiç uygun değil (1), bana pek uygun değil (2), bana çok az uygun (3), bana biraz uygun (4), bana oldukça uygun (5), bana çok uygun (6), tamamen bana uygun (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Fer, 2005).

Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği

Altındağ (2008) tarafından geliştirilen "Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (YBBÖ)" kullanıldı. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,96'dır ve bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yedisi olumsuz köke sahip toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan bu maddeleri yanıtlarken "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 5 dereceden kendilerine en uygununu seçmesi istenmiştir.

Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)

GANO kişisel bilgi formunda yer alan ilgili bölümde öğrencilerin 4'lük sistemdeki puanlarından elde edildi.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanıldı. Veriler araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda yüzde, aritmetik ortalama, Spearman korelasyon analizi, Mann-Whitney U testi ile incelendi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergoterapi öğrencilerinin sırasıyla en çok kendi kurallarını oluşturmayı ve yaptıkları işlerde kendilerine özgü olmayı seven yasama düşünme stilini (X=46,7); zamanı etkili kullanan çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan hiyerarşik düşünme stilini (X=43,9); değerlendirme, yargılama, karşılaştırmayı seven yargı düşünme stilini (X=42,4), yaratıcılıklarını kullanabilecekleri yeni görevler üstlenmekten hoşlanan liberal düşünme stilini (X=41,6) tercih ettikleri görülmüştür. Ergoterapi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, terkerkçi, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışadönük ve yenilikçi düşünme stilinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni ile anarşik (r=0,312, p<0,01) ve yenilikçi (r=0,358, p<0,01) arasında düşük derecede pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ergoterapi öğrencilerinin tercih ettikleri anarşik (r=-0,212, p<0,05) düşünme stili ile akademik başarı düzeyleri arasında düşük derecede negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, ergoterapi öğrencilerinin anarşik düşünce stili puanı arttıkça akademik başarı puanları düşmektedir. Yürütücü biliş puanları ile düşünme stillerinin yasayapıcı (r=0,335, p<0,01), yürütmeci (r=0,350, p<0,01), aşamacı (r=0,386, p<0,01), ayrıntısal (r=0,301, p<0,01), içedönük (r=0,325, p<0,01) ve yenilikçi (r=0,360, p<0,01) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük orta derecede ilişki tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar alanyazın temelinde ayrıntılı olarak tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : öğrenciler, iş uğraşı terapisi (ergoterapi), yürütücü fonksiyon, düşünme, eğitim başarısı

Kaynakça

Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 319-333.

Beceren, B. Ö., & Özdemir, A. A. (2010). The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2131-2136.

Bernardo, A. B., Zhang, L. F., & Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among filipino students. *Journal of Genetic Pschology, 163*(2), 149-163.

Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 1–24.

Cano-Garcia, F. & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their ınterrelationship and ınfluence on academic achievement. *Educational Psychology, 20*(4), 413-431.

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science, 26*, 97-112.

Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dinçer, B., & Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(4), 701-744.

Duman, B., & Çelik, Ö. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, *10*(2).

Ektem, I. S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 433-461.

Fortunato, I., & Hecht, D. (1991). Metacognition and problem solving. *The Arithmetic Teacher*, *39*(4), 38.

Kuiper, R. (2002) Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *Journal of Continuing Education in Nursing*, *33*(2), 78-87.

Morgan, C. T. (1989). *Psikolojiye giriş*. (Çeviren: İ.Dinç). Ankara: Meteksan Yayınları.

Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sökmen, Y., & Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, *24*(3), 1109-1126.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). Thinking styles inventory. *Unpublished test, Yale University*.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *29*(132), 25-42.

Yıldız, K., & Oflar, Y. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 20-37.

Yıldız. G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. *The Journal of Psychology, 134*(5), 469-489.

(25174) Üniversite Personelinin Temel İlkyardım Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

MUHAMMET RECEP OKUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SERAP ŞİŞMAN UĞUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN KUŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya Sağlık örgütünün ana hedeflerinden biri; herkes için sağlık politikasıdır. Bu bağlamda 21. Yüzyılda herkes için sağlık politikasının hedeflerinin 9.sırasında yer alan kazalara bağlı yaralanmaların azaltılması maddesi doğrudan ilkyardımı hedef almaktadır (Aktan ve Işık, 2012). Bu amaçla aniden gelişen hastalık ya da yaralanma durumlarında, uzman sağlık personeli olay yerine intikal edinceye kadar, hayat kurtarıcı temel ilkyardım bilgi ve becerilerine sahip kişi sayısını arttırmak gerekmektedir.

İlkyardım bilgisi ve eğitiminin, insan yaşamını kurtarmadaki önemi pek çok çalışmada vurgulanmasına rağmen (Bayraktar ve Çelik, 2000; Nayir ve diğerleri, 2001; Nedaa, 2006; Sosada vd., 2002), Türkiye'de ilkyardım bilgi ve beceri düzeyleri yetersiz olduğu görülmektedir (Polat ve Turacı, 2003; Dereli, Turasay ve Özçelik 2010). İlkyardım becerilerine sahip kişi sayısını arttırmak, ilkyardımın üç temel amacının gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu amaçlar:

Yaralı ya da hasta kişilerin hayatta kalmasını sağlamak,

Durumlarının kötüye gitmesini engellemek ve

İyileşmeyi kolaylaştırmaktır.

Kaza anında ve sonrasında geç kalınan ya da yanlış yapılan ilkyardım uygulamalarına bağlı olarak çok sayıda insan sakat kalmakta ya da yaşamlarını kaydetmektedirler. Bu nedenle olay yerinde bulunan kişilerin vakit kaybetmeden doğru ve etkin temel ilkyardım uygulamalarını yapmaları gerekir. Temel ilkyardım müdahalelerini yapabilmek için de temel düzeyde ilkyardım bilgilerinin ve uygulamalarının bilinmesi gerekir (Emir ve Kuş, 2017). Alanyazına bakıldığında çalışan bireylerin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunabilir. Dünya'da ilkyardım bilgi ve becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; Polonya'da öğretmenler ve öğrenciler üzerinde, Kuveyt Üniversitesi'nde öğrenciler üzerinde, Amerika'da atletizm koçları üzerinde, Yunanistan'da sanayi işçileri üzerinde ve benzeri birçok çalışmada ilkyardım bilgilerinin yeterli-yetersiz çıkmış olsa da uygulamada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de çeşitli meslek dallarında; öğretmenler, şoförler, üniversite öğrencileri, doktor, polis ve ev hanımları gibi gruplarda yapılan çalışmalarda da ilkyardım bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, hatta yaş arttıkça bilgi düzeyinin de azaldığı tespit edilmiştir (Ransone ve Bennet, 1999; Bayraktar ve Çelik, 2000; Sosada ve diğerleri, 2002; Türkan vd, 2005; Polat ve Turacı, 2003; Al-Khamees, 2006; Dereli, Turasay ve Özçelik 2010; Nayir vd, 2011). Bu nedenlerle farklı alanlarda çalışan personelin temel ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın problem durumudur.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada farklı yaş gruplarından bireylerin temel ilkyardım bilgisi belirlenerek, ilkyardım eğitimi ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilkyardım eğitimi ihtiyacının belirlenerek farklı yaş gruplarından yetişkin bireylere açık ve uzaktan öğrenme yolu ile ilkyardım eğitimi programı hazırlanması amaçlanmaktadır. Toplumsal yeri ve misyonu bağlamında önemli ve kritik bir rol üstlenen Anadolu Üniversitesi, ilkyardım alanında gerek personelini gerek toplumu bilgilendirme anlamında rol model olabilir.

Bu araştırma kapsamında üniversite personelinin ilkyardım konusunda ne kadar bilgi sahibi olduğunu ölçmek ve eksik/yanlış yönlerini belirlemek istenmiştir. Bu amaçla betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (Büyüköztürk vd, 2016).

Üniversite bünyesinde çalışan tüm akademik ve idari personel araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tüm üniversite personeline ulaşılabildiğinden araştırmanın örneklemi tüm evreni oluşturmaktadır. Üniversite personelinin ilkyardım bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma ile desenlenen çalışmada, oluşturulan "Anadolu Üniversitesi Personel İlkyardım Anketi" adı ile bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ilkyardım anketi aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma evreninde akademik ve idari olarak toplam 3.228 çalışan bulunmaktadır. İlgili araştırma için etik kurul onayı sonrasında tüm personele çevrimiçi olarak e-posta ile gönderilmiştir.

Kaza anında ve sonrasında geç kalınan ya da yanlış yapılan ilkyardım uygulamalarına bağlı olarak çok sayıda insan sakat kalmakta ya da yaşamlarını kaydetmektedirler. Bu nedenle olay yerinde bulunan kişilerin vakit kaybetmeden doğru ve etkin temel ilkyardım uygulamalarını yapmaları gerekir. Temel ilkyardım müdahalelerini yapabilmek için de temel düzeyde ilkyardım bilgilerinin ve

uygulamalarının bilinmesi gerekir (Emir ve Kuş, 2017). Alanyazına bakıldığında çalışan bireylerin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunabilir. Dünya'da ilkyardım bilgi ve becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; Polonya'da öğretmenler ve öğrenciler üzerinde, Kuveyt Üniversitesi'nde öğrenciler üzerinde, Amerika'da atletizm koçları üzerinde, Yunanistan'da sanayi işçileri üzerinde ve benzeri birçok çalışmada ilkyardım bilgilerinin yeterli-yetersiz çıkmış olsa da uygulamada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de çeşitli meslek dallarında; öğretmenler, şoförler, üniversite öğrencileri, doktor, polis ve ev hanımları gibi gruplarda yapılan çalışmalarda da ilkyardım bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, hatta yaş arttıkça bilgi düzeyinin de azaldığı tespit edilmiştir (Ransone ve Bennet, 1999; Bayraktar ve Çelik, 2000; Sosada ve diğerleri, 2002; Türkan vd, 2005; Polat ve Turacı, 2003; Al-Khamees, 2006; Dereli, Turasay ve Özçelik 2010; Nayir vd, 2011). Bu nedenlerle farklı alanlarda çalışan personelin temel ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın problem durumudur.

Bu çalışmada farklı yaş gruplarından bireylerin temel ilkyardım bilgisi belirlenerek, ilkyardım eğitimi ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilkyardım eğitimi ihtiyacının belirlenerek farklı yaş gruplarından yetişkin bireylere açık ve uzaktan öğrenme yolu ile ilkyardım eğitimi programı hazırlanması amaçlanmaktadır. Toplumsal yeri ve misyonu bağlamında önemli ve kritik bir rol üstlenen Anadolu Üniversitesi, ilkyardım alanında gerek personelini gerek toplumu bilgilendirme anlamında rol model olabilir.

Bu araştırma kapsamında üniversite personelinin ilkyardım konusunda ne kadar bilgi sahibi olduğunu ölçmek ve eksik/yanlış yönlerini belirlemek istenmiştir. Bu amaçla betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (Büyüköztürk vd, 2016).

Üniversite bünyesinde çalışan tüm akademik ve idari personel araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tüm üniversite personeline ulaşılabildiğinden araştırmanın örneklemi tüm evreni oluşturmaktadır. Üniversite personelinin ilkyardım bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma ile desenlenen çalışmada, oluşturulan "Anadolu Üniversitesi Personel İlkyardım Anketi" adı ile bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ilkyardım anketi aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma evreninde akademik ve idari olarak toplam 3.228 çalışan bulunmaktadır. İlgili araştırma için etik kurul onayı sonrasında tüm personele çevrimiçi olarak e-posta ile gönderilmiştir.

İlkyardım eğitimi durumları ile birlikte ilkyardım bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma ile akademik ve idari personelin ilkyardım hakkında bir farkındalık yaratılması sağlanmıştır. Araştırmaya akademik ve idari 693 personel katılmıştır.

Ankette ilkyardım eğitimi alma durumları ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin başında "ilkyardım bilgim var" diyen katılımcı sayısı 388 iken, anket sorularını yanıtladıktan sonra eğitim alma ihtiyacı duyduğunu belirten katılımcı sayısı 555 olmuştur. Bu durum, daha önce eğitim aldığını belirten 250 kişinin de uygulanan testten sonra tekrar eğitim alma gereksinimlerini fark ettiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yetişkin bireylere temel düzeyde ilkyardım eğitimi, açık ve uzaktan öğrenme yoluyla verilebilmektedir. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak, birçok üniversite ve kurumda kullanılabilecek bir eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkyardım eğitimi durumları ile birlikte ilkyardım bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma ile akademik ve idari personelin ilkyardım hakkında bir farkındalık yaratılması sağlanmıştır. Araştırmaya akademik ve idari 693 personel katılmıştır.

Ankette ilkyardım eğitimi alma durumları ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin başında "ilkyardım bilgim var" diyen katılımcı sayısı 388 iken, anket sorularını yanıtladıktan sonra eğitim alma ihtiyacı duyduğunu belirten katılımcı sayısı 555 olmuştur. Bu durum, daha önce eğitim aldığını belirten 250 kişinin de uygulanan testten sonra tekrar eğitim alma gereksinimlerini fark ettiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yetişkin bireylere temel düzeyde ilkyardım eğitimi, açık ve uzaktan öğrenme yoluyla verilebilmektedir. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak, birçok üniversite ve kurumda kullanılabilecek bir eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İlkyardım, Uzaktaktan eğitim, Farkındalık

Kaynakça

Aktan C. Can ve Işık, A. Kadir (2017). 21. Yüzyılda herkes için sağlık: 21 hedef. http://www.canaktan.org/ekonomi/saglik-degisim-caginda/pdf-aktan/herkes-icin.pdf Erişim: 10.04.2019

Al-Khamees, N. (2006). A Field Study of First Aid Knowledge and Attitudes of College Students in Kuwait University. *College student journal*, *40*(4).

Bayraktar, N., Çelik, S. Ş., Ünlü, H. & Bulut, H. (2009). Şoförlere Verilen İlk Yardım Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 47-58.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., Kılıç, E. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Dereli, F., Turasay, N., & Özçelik, H. (2010). Muğla İki No'lu Sağlık Ocağı Bölgesinde Yaşayan 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin İlkyardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi.*TAF Preventive Medicine Bulletin*, *9*(3).

Emir, O., & Kuş, G. (2015). A study into the level of first aid of hotel employees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 1036-1042.

Nayir, T., Uskun, E., Türkoğlu, H., Uzun, E., Öztürk, M., & Kişioğlu, N. (2011). Isparta il merkezinde görevli öğretmenlerin ilkyardım bilgi düzeyleri ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*,*18*(4), 123-127.

Ransone, J., & Dunn-Bennett, L. R. (1999). Assessment of first-aid knowledge and decision making of high school athletic coaches. *Journal of athletic training*, *34*(3), 267.

Polat, S. A., Turacı, G., Acemoglu, H., Yıldırım, A., Aktaş, O., Yilmaz, T. U., ... & Koksal, I. (2003). First aid knowledge and attitude of a police training school's students. *AÜTD*, *35*, 27-32.

Sosada, K., Zurawiński, W., Stepień, T., Makarska, J., & Myrcik, D. (2002). Evaluation of the knowledge of teachers and high school students in Silesia on the principles of first aid.*Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, *55*(Pt 2), 883-889.

Türkan, H., Serinken, M., Şener, S., Çınar, O., Tansel, A., & Eroğlu, M. (2005). Çeşitli meslek gruplarının erişkin temel yaşam desteği bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, *5*(3), 128-32.

(25201) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçları: Hacettepe Üniversitesi, Ergoterapi Bölümü Örneği

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağımızda teknolojinin gelişmesi, ardından internetin hayatımıza girmesi ve akıllı telefonların yaygınlaşması ile toplumsal düzeyde bilgi paylaşımı ve etkileşimin hızla arttığı görülmektedir (1, 2). Özellikle, internetin yaygın kullanımı ile toplumun farklılaştığı ve toplumsal kavramların hızla değişerek dönüştüğü görülmektedir (2, 3). İnternet, bireylerin bilgiye ulaşımını kolaylaştırarak, ardından hızla gelişen ve sosyal medya olarak isimlendirilen bir medya türü ise, bireylerin kendi deneyim ve görüşlerini kitlelere sunmalarını sağlayarak, toplumun davranış, ilgi ve çalışma alanlarını derinlemesine etkilemiştir (4). Sosyal medyanın, bireylerin yaşam paternlerindeki değişimin öncüsü olmasındaki en önemli sebeplerden biri, kullanıcılara ücretsiz içerik oluşturma imkânı sunması olduğu düşünülmektedir (5). Türkiye'deki genç nüfusun %90'ı internet kullanmakta ve bunların tamamına yakınının birden fazla sosyal paylaşım sitelerinde aktif hesapları bulunmaktadır (6). Sosyal medyanın toplumsal ve kültürel etkisi düşünüldüğünde eğitim ile ilgili etkisi göz ardı edilemez bir boyut kazanmaktadır. Sosyal medya kullanımının her geçen gün yaygınlaştığı günümüzde, sosyal medyanın kullanım amaçları, öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi (bilgi oluşturma, bilgi yayma, öğrenci- öğretmen, öğrenci-kaynak arasındaki ilişki vb.) alan-yazında merak uyandıran ve dinamik bir süreç olması nedeni ile incelenmesi gerekli olan konuların başında geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi, öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının yaşa, cinsiyete ve sosyal medya kullanım süresine göre değişiminin incelenmesidir. İkincisi ise sosyal medya kullanım alışkanlıklarının öğrencilerin yaş, cinsiyet ve kullanım sürelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Betimleyici araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2018-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlar (n=120) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, gönüllü olduklarına dair imzaları alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 21,52±2,79 (17-35 yıl) olup, %17,5 erkek öğrenciydi. Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve açık uçlu olmayan sorulardan oluşan bir bilgi form ve sosyal ağ sitelerinin kullanım amacı ölçeği kullanıldı.

Veri toplama araçları:

Bilgi formunda öğrencilere yaşları, kullandıkları sosyal ağların neler olduğu, sosyal medyayı kullanım süreleri, sosyal medyanın kullanım şekilleri ve amaçları ile ilgili 10 soru soruldu. Bu soruların cevaplarına göre kullanım amaçlarının nasıl değişim gösterdiği ile ilgili analizler yapıldı.

Sosyal ağ sitelerinin kullanım amacı ölçeği: bu ölçek, Karal ve Kokoç tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir (7). Ölçek 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı, tanıma ve tanınma amaçlı ve eğitim amaçlı olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı alt boyut 8 madde iken, tanıma ve tanınma amaçlı ile eğitim amaçlı alt boyutlar 3'er maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters çevrilen madde bulunmamakta olup, ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme ile puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiç katılmıyorum- 5=tamamen katılıyorum arasında puanlanır.

İstatistiksel analiz: Verilerin "SPSS for Windows 23.00" programı ile istatistiksel analizi yapılmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü test etmek için "KMO" analizi yapılmıştır. Buna göre, araştırmada KMO testinin 0,60'dan büyük olduğu (0.75) ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Dolayısıyla yapılan araştırmada, örneklemin yeterli olduğu görülmektedir. Verilerin analizi için sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluk olup olmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Araştırma için normal dağılıma sahip olmayan değişkenler Mann Whitney U ve Ki-Kare testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının yaşa, cinsiyete ve sosyal medya kullanım süresine göre değişimi incelendiğinde sadece cinsiyete göre etkilendiği; sosyal medyayı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal etkileşim ve eğitim amaçlı kullandığı görülmektedir ($p<0,05$). İkincisi ise sosyal medya kullanım alışkanlıklarından; "Whats app" kullanımının ve sosyal ağ kullanım süresinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu ($p<0,05$); dahası, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, sosyal medyayı daha vazgeçilmez gördükleri ve eğitim için kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir ($p<0,05$). Bu bulgulara göre, kadar ilgi çeken sosyal ağlar, günümüz toplumunu özellikle kadınları etkilemekte ve bazı alışkanlıklarını değiştirmektedir. Birçok alanın yanı

sıra, soysal ağ teknolojileri eğitim için de birçok olanağı içerisinde barındırmaktadır ve kadınlar bunun farkına varmış, sosyal ağları vazgeçilmezleri arasında saymışlardır. Sonuç olarak, sosyal ağların birçok özelliği ve olanakları ile eğitim öğretim süreçlerinin desteklenmesinde, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin arttırılmasında, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal medya, öğrenci, eğitim

Kaynakça

Akyürek, G., Kars, S., & Bumin, G. Üniversite Öğrencilerinde Cep Telefonlarının Problemli Kullanımı İle Serbest Zaman Tatmininin İlişkisinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *6*(3), 191-196.

Akyürek, G., Kars, S., & Bumin, G. Üniversite Öğrencilerinde Cep Telefonu Kullanımı İle Kimlik Gelişimi Arasındaki İlişkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *7*(2), 85-90.

Mayfield, A. (2008). What is social media.

Callaghan, N., & Bower, M. (2012). Learning through social networking sites–the critical role of the teacher. *Educational Media International*, *49*(1), 1-17.

Bozarth, J. (2010). *Social media for trainers: Techniques for enhancing and extending learning*. John Wiley & Sons.

Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi*, *7*(13), 531-546.

Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *1*(3), 251-263.

(25202) Ergoterapi Öğrencilerinin Yıllar İçinde Değişen Özgecilik Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özgecilik, olumlu sosyal davranış, başkasının yararı için yapılan kasıtlı ve gönüllü davranıştır (1). Başka tanımlamalarda ise, özgecilikle olumlu sosyal davranışı aynı anlamda kullanılmıştır (2, 3). Özgeciliğin arka planına bakıldığında evrimsel teori karşımıza çıkmaktadır. Buna göre, hayatta kalma ve üretme için bireylerin belirli özelliklere (taklit etme gibi) sahip olması gerekmektedir. Bir diğerinin yararı için çalışma anlamına gelen özgecilik, birey için bedelleri olan bir davranış olarak görülmekle beraber (4), son zamanlarda tutumun çalışmaktan daha çok başarı getirdiğini gösteren çalışmalar (5), bu davranışın genetik aktarımını açıklamaktadır diye düşünmekteyiz. Diğer yandan, genç, yaşlı, toplumdaki tüm bireylerin yapacak bir işi vardır. Öğrenmek, büyümek, oynamak, çalışmak, evi yönetmek ve birinin bakımını üstlenmek yaşamın okupasyonlarıdır. Bazen, fiziksel, psikolojik veya diğer zorluklar bireylerin okupasyonlara katılımı engellemektedir. Hastalık, yaralanma, depresyon veya gelişimsel problemler bireyin günlük aktivitelerinde ve yaşamda zorluklara neden olabilir. İşte bu nokta da ergoterapist, büyüyen bir meslek olarak, bireylerin bağımsızlıklarını kazanmalarını ve hayattan keyif almalarını mümkün kılan önemli bir meslektir (6). Görüldüğü üzere oldukça özverili bir çalışma gerektiren ergoterapistlik mesleği tüm sağlık çalışanları gibi "kendisinden başkasının refahı ve iyilik hali" ile ilgilenmektedir. Bu tanım ise özgecilik tanımlarından biri olan "birine yarar sağlama ya da beklentisi olmayan ilgi ve bakım" ile benzerlik göstermektedir (7). Yani tüm sağlık emekçileri gibi ergoterapistlerde de özgeci davranışının oldukça önemli olduğu açıktır. Bunlara ek olarak, araştırmalarda ergoterapistlik mesleği tercih etme nedeni olarak mesleğin manevi yönünü ve başkalarına yardım etmenin verdiği sorumluluk duygusu olduğu belirlenmiştir (8, 9). Literatür incelendiğinde ise, ergoterapistlerin özgeci davranışları ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı ergoterapi bölümünde okuyan öğrencilerin özgecilik düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Betimleyici araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 1., 2., 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlar (n=205) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, gönüllü olduklarına dair imzaları alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 21,52±2,79 (18-36 yıl) olup, %76,58 kız öğrenciydi. Çalışmada, özgecilik ölçeği kullanıldı.

Veri toplama araçları:

Özgecilik ölçeği: Bu ölçek, Rushton ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Tekeş ve Hasta tarafından 2015 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (10, 11). Ölçek 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, yardım etme ve bağışçılık olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan yardım etme alt boyutu 14 madde iken, bağışçılık alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme ile puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek özgecilik düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach alfa içtutarlık katsayısı 0,84'tür.

İstatistiksel analiz: Verilerin "SPSS for Windows 23.00" programı ile istatistiksel analizi yapılmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü test etmek için "KMO" analizi yapılmıştır. Buna göre, araştırmada KMO testinin 0,60'dan büyük olduğu (0.78) ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Dolayısıyla yapılan araştırmada, örneklemin yeterli olduğu görülmektedir. Verilerin analizi için sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluk olup olmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Araştırma için normal dağılıma sahip değişkenlerin dört bağımsız grup karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ile, anlamlı farklılıklar post-hoc tukey testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özgecilik ölçeğinin hem toplam hem de alt testleri için gruplar arası farklılığa bakıldığında 1. Sınıf ile 4. Sınıf ve 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yani, 4. Sınıfa giden öğrencilerin özgecilik durumu 1. Ve 2. Sınıflara göre anlamlı bir görülmektedir ($p<0,05$). Bunun anlamı; özgecilik ve eğitim yılı ile doğru orantılı olarak geliştiği görülmektedir. Ancak yine de ergoterapi öğrencilerinin eğitimleri sırasında özgeci davranışların geliştirilmesi amacıyla eğitim programlarında değişiklikler yapılması önerilir. Ayrıca, ergoterapi eğitimi ile ilgili planlamalarda kullanılmak üzere ergoterapi öğrencilerinin özgeci eğilimlerini

etkileyen daha kapsamlı sosyo-demografik değişkenler ile özgeci eğilim arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için nicel ve nitel araştırmaların yapılması yararlı bulgular sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler : özgecilik, üniversite öğrencileri, ergoterapi

Kaynakça

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. ve Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. Child Development, 67(3), 974-992.

Akbaba, S. (1994). Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Psikolojik Bir Kavram Olan Özgecilik Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bee, H. (1995) Developing Child . USA: HarperCollins College Publisers.

Van Baaren, R. B., Holland, R. W., Kawakami, K. & Van Knippenberg, A. (2004). Mimicry and prosocial behavior. Psychological Science, 15(1), 71-74.

Côté, J. E., & Levine, C. G. (2000). Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes?. Journal of Adolescent Research, 15(1), 58-80.

https://www.aota.org/Education-Careers/Considering-OT-Career/Resources/consider-becoming-ot.aspx

Öz F. Hemsirelikte özgecilik (yardımedicilik). Cumhuriyet Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu Dergisi 1998; 2(1):53-58.

Bailey, D. M. (1990). Reasons for attrition from occupational therapy. *The American journal of occupational therapy*, *44*(1), 23-29.

Moore, K., Cruickshank, M., & Haas, M. (2006). Job satisfaction in occupational therapy: a qualitative investigation in urban Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, *53*(1), 18-26.

Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D. ve Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and self report altruism scale. Person and Individual Differences , 2 , 293-302.

Tekeş, B., & Hasta, D. (2015). Özgecilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, *3*(6), 55-75.

(25372) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Standardize Hasta Performansları Hakkındaki Görüşleri

IPEK GONULLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ŞENGÜL ERDEN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

DERYA GOKMEN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tıp eğitiminin amacı öğrencilere hastaların sorumluluğunu üstlenebilmeleri icin gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaktır ve bu yüzden hastalar, tıp eğitiminde olmazsa olmaz bir yere sahiptir. Tıp öğrencileri, hastalarla yaptıkları uygulamalarla, hasta-hekim ilişkisi çerçevesinde iletişim becerilerini kazanma, hastalık hakkında bilgi edinme, fizik muayene yapma, varsa hastadaki patolojik bulguları öğrenme ve hasta bakımı ile ilgili becerilerini geliştirmektedirler. Son yıllarda hastaların hastanede yatma sürelerinin kısalması, daha ağır hastaların hastanede yatmaya başlaması, hasta haklarının öne çıkması ve hastaları yapılmaması gereken hatalardan korumanın öneminin artması gibi nedenler öğrencilerin gerçek hastalarla karşılaşma fırsatlarını kısıtlamaktadır. Ayrıca, aynı hasta ile her öğrencinin görüşme imkânı olamadığından, öğrencilerin benzer deneyimlerden geçmeleri ve standardizasyon zorlaşmakta, klinik becerilerin değerlendirilmesinde objektiflik çoğu zaman sağlanamamaktadır. Tüm bu nedenler gerçek hastaların eğitime katkısını azaltmış ve tıp eğiticilerini gerçek hastalara alternatif bir yöntem arayışına götürmüştür.

Standardize/Simüle Hasta (SH), belli bir hastalık konusunda doğru öykü ve muayene bulguları tablosu çizerken bu rolü, her defasında aynı şekilde oynamak ve öğrenciye performansı hakkında geribildirim vermek üzere eğitilmiş olan kişidir. Başka bir deyişle SH, gerçek bir hastayı deneyimli doktorların bile fark edemeyeceği kadar gerçekçi bir şekilde taklit etmek üzere titizlikle eğitilmiş, sağlıklı kişidir. Performansı sırasında hastanın öyküsünü anlatırken, o hastanın beden dilini, fiziksel ve ruhsal durumunu ve karakteristik özelliklerini de gösterir.

SH ile tıp fakültesi öğrencilerinin görüşmeleri çoğunlukla hasta-doktor karşılaşması şeklindedir ve SH'ler görüşme yaptıkları kişileri değerlendirerek onlara sözlü ya da yazılı (kontrol listeleri ile) geribildirim vermektedirler. SH'ler öğrencileri değerlendirirken tamamen tarafsız, objektif ve ön yargısız olmaya dikkat etmelidirler. Görüşmeler esnasında senaryoya göre eğitilmiş olan SH, önce öğrenci ile görüşmeye girer ve bir yandan senaryo gereği kendisinden yapması beklenen davranışları gösterirken bir yandan da öğrencinin performansını izler. Görüşme sonrası SH, hastanın bakış açısından öğrencinin performansını değerlendirir ve geribildirim verir.

Günümüzde, ölçme-değerlendirmenin mutlaka öğrenmeyi destekleyici olması, öğrencinin değerlendirme sonucunda öğrenmesi ve sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi ile ilgili geribildirim alması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Özellikle beceri eğitimi sürecinde öğrenciye performansı hakkında verilen geribildirim, hem beceri basamaklarında atladığı ya da yapamadığı kısımları fark etmesine hem de motivasyonunun artmasına yardımcı olur. Bu açıdan SH ile yapılan uygulamaların sonunda SH'lerin öğrenciye verdikleri geribildirimler son derece değerlidir. Tıp eğitiminde dünyada ve ülkemizde SH uygulamaları, özellikle performans değerlendirmesinde kullanılmaktadır.

"Standardize Hasta Uygulamaları", Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi (AÜTF) mezuniyet öncesi eğitim müfredatında Mesleksel ve İletişim Becerileri Laboratuarı dersleri kapsamında 2007-2008 Eğitim Öğretim yılından bu yana yer almaktadır. Dönem 2 öğrencileri iletişim becerileri dersleri için, Dönem 3 öğrencileri ise iletişim becerileri derslerine ek olarak anamnez alma ve onam alma dersleri için, SH'lerle İletişim Becerileri Laboratuarı'nda görüşmeler yapmaktadırlar. SH'lerle yapılan bu görüşmeler sırasında, eğiticiler görüşmeyi aynalı cam arkasından izlemekte ve görüşmeden hemen sonra öğrencilerin performansı hakkında SH'ler ve eğiticiler, öğrencilere geribildirim vermektedirler. SH uygulamaları başladığı günden beri, eğiticilerden ve öğrencilerden uygulama süreci hakkında geribildirim alınmaktadır. Ancak şimdiye kadar öğrencilerden SH'ler hakkında yazılı geri bildirim hiç alınmamıştır. Aynı şeklide uygulamanın etkin bir eğitim ve değerlendirme yontemi olduğu konusunda pek çok yayın varken bu yöntemi öğrencilerin nasıl değerlendirdiği konusu çok az çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin birlikte uygulama yaptıkları SH'lerin performansları ve yapılan uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, tanımlayıcı ve kesitsel türde tasarlanmıştır. 2014-2015 yıllarında iletişim becerileri eğitimine katılmış olan Dönem 2 ve Dönem 3 öğrencilerinden 702 (395 kişi Dönem 2 öğrencisi, 307 kişi Dönem 3 öğrencisi) kişi ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında anamnez alma eğitimine katılan 421 Dönem 3 öğrencisi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (n= 1123). Öğrenciler SH'leri, senaryonun gereklerini yerine getirme ve öğrencilere verdikleri geri bildirim açısından yazılı olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden yapılan SH uygulamalarının yararlılığı hakkında da değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğrenciler SH'leri, 14 maddelik bir geribildirim formu ile değerlendirmişlerdir. Formun geliştirilme sürecinde SH'lerde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi amacı ile literatür taraması yapılmış ve SH performansını değerlendirmeye yönelik ölçme aracı geliştirilmesine odaklanan araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca SH uygulamalarına katılan eğitici ve öğrencilerden yazılı ya da sözlü olarak süreçle ilgili önceden alınmış olan geribildirimlere bakılmıştır. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek maddelere karar verilmiştir. Maddeler, 5'li Likert tipi derecelendirilmiş, dereceleme düzeyleri "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", "Kesinlikle katılıyorum (5)"dir. Maddelerden sadece son ikisi, SH uygulamalarının yararlılığı hakkındadır. Öğrenciler, SH ile yaptıkları görüşmenin hemen sonrasında formu doldurmuşlardır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SH uygulamalarının tıp öğrencileri tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin SH'lerin performansından ve genel olarak bu uygulamalardan memnun oldukları görülmüştür. En düşük ortalamayı alan "Standardize hasta geribildirim esnasında soru sormanızı destekledi." maddesi için SH'lerden, geribildirimlerinin sonunda öğrencilere "geribildirimim hakkında bana sormak istediğiniz bir şey var mı?" sorusunu ya da benzer bir soruyu yöneltmeleri istenmiştir.

"SH Uygulamaları"nın kullanıldığı programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için öğrencilerden, eğiticilerden ve SH'lerden geribildirim alınması gerekmektedir. SH'lere verilecek eğitimlerin, alınan geri bildirimler doğrultusunda şekillendirilmesi uygulama sonuçlarının hem eğitimin etkiliği hem de SH performansı açısından daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Yapılmış olan bu pilot çalışma sonucunda bundan sonra düzenli olarak öğrencilerden SH uygulamaları sonrası SH performansı için geribildirim alınmasına karar verilmiştir.

Ayrıca bu konuda yapılacak "odak grup" çalışmalarının her iki grubun ihtiyaçlarının daha ayrıntılı irdelenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedır.

Anahtar Kelimeler : Tıp Eğitimi, Standardize Hasta, Hasta-doktor Görüşmesi, İletişim Becerileri

Kaynakça

Bokken L, Rethans J, Jöbsis Q, et al. Instructiveness of Real Patients and Simulated Patients in Undergraduate Medical Education: A Randomized Experiment. Acad Med 2010; 28(1): 148-154.

Cleland JA, Abe K, Rethans J-J. The use of simulated patients in medical education: AMEE Guide No 42. Med Teach 2009; 31: 477–486.

Dişcigil G, Dikici M, Yarış F, Başak O. Tıp öğrencilerinin klinik iletişim becerilerinin standardize hastayla değerlendirmesi ile ilgili görüşleri. Türk Aile Hek Derg 2009; 13(1): 23-26

Elcin M, Odabasi O, Turan S, et al. Tip egitiminde iletisim becerilerinin standart hastalar ve yapılandırılmıs degerlendirmelerle gelistirilmesi. Hacettepe Tip Dergisi 2010; 41:219-230

Morrison, Jill. ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. BMJ. Feb 15, 2003; 326(7385): 385–387.

(25382) 15-17 Yaş Arası Ergenlerde Sağlık Okuryazarlığı

ASLI İZOĞLU TOK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZCAN DOĞAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sağlık okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974 yılında Scott Simonds tarafından kullanılmış olsa da 1990'lı yılların ortalarında Ulusal Yetişkin Okuryazarlığı Değerlendirmesi araştırmasından sonra dikkat çekmeye başlamıştır (Egbert ve Nanna, 2009; Kanj ve Mitic, 2009). Başlangıçta tamamiyle ekonomik açıdan ele alınan bu kavram, değişen yaşam koşullarına bağlı olarak içeriğinde genişlemeler olmuştur. Genel olarak ele alındığında ise sağlık personeli ile iletişim kurabilme, verilen önerileri anlayabilme ve uygulayabilme, ilaç reçetesini okuyabilme ve anlayabilme, ilaç dozajlarını doğru hesaplayabilme, egzersiz yapma ve dengeli beslenme gibi sağlıklı yaşam becerilerine sahip olabilme ve uygun bakım ortamını hazırlayabilme gibi birçok önemli unsur sağlık okuryazarlığının sınırları içerisinde yer almaktadır (Dodson, Beauchamp, Batterham, Osborne, 2017; Helitzer ve Hollis, 2012; HLS-EU Consortium, 2012).

Yaş, cinsiyet, ırk, dil, medeni durum ve sosyoekonomik durum gibi bir çok değişkenin (Morris, MacLean ve Littenberg, 2013; Öztürk, Atilla ve Koç, 2015; Wizowski, Harper ve Hutchings, 2014) sağlık okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu belirtilmekle birlikte eğitim düzeyi bunlar içerisindeki en güçlü değişken olarak vurgulanmaktadır (Sudore ve arkadaşları; 2006; Weiss, 2007). Ancak eğitim düzeyi dahil olmak üzere farklı gruplarda sağlık okuryazarlık düzeyinin tespitine ilişkin yürütülen çalışmalarda katılımcılarının çoğunun sağlık okuryazarlığının yetersiz olduğu görülmektedir (HLS-EU Consortium, 2012; Durusu Tanrıöver, Yıldırım, Demiray-Ready, 2014).

Sağlıklı yaşam kalitesini düşürecek pek çok psikolojik, sosyal ve fizyolojik problemlerin dönemin özelliği kabul edilerek görmezlikten gelinebilecek dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Hastaneye başvurma sıklığının düşük olduğu bu dönemde gelecek süreçte orta çıkabilecek çok daha ciddi sağlık problemlerinin erken tanı sürecini ve sağlıklı yaşam becerilerinin kazanımını zorlaştırabilmektedir (Ünalan, Apaydın Kaya, Akgün, Yıkılgan ve İşgör, 2007). Bu kapsamda Türkiye'de İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) tarafından 2001-2005 tarihleri arasında gerçekleştirilen "Ergenlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi" projesiyle ergenlerin sağlık okuryazarlık düzeylerini yeterli seviye ulaştırabilmek amacıyla okullarda eğitim müfredatı içerisine "Sağlık Bilgisi" dersini yerleştirmiştir. Gerekli niteliklere sahip bir okul sağlık eğitimi programının kriterleri her ne kadar titizlikle oluşturulmuş olsa da bu dersin öğretim ve öğreniminin yetersizliği çalışmalarda göze çarpmaktadır (Helitzer ve Hollis, 2012; MEB, 2012; Şahin ve Özata, 2009). Literatürde ise 18 yaş altı çocuklara yönelik nicel (Perry ve arkadaşları, 2014; Warsh, Chari, Badaczewski, Hossain ve Sharif, 2014) ve nitel (Brown, Teufel ve Birch, 2007; Burns ve Rapee, 2006) çalışmalar olmakla birlikte ergenlere ilişkin araştırmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. İşte bu sebeple bu alanda yapılacak çalışmalar büyük bir öneme sahiptir. Burada konu hakkında nicel çalışmalar sunarak bu olguyu sadece sayılarla açıklamak olguyla ilgili "neden?" sorusuna cevap vermemekte ve problem çözümünde yönlendirici olamamaktadır (Yıldırım, 1999). Bununla birlikte alan yazın taramasında nicel çalışmalarda yetişkinlerle araştırmalar yürütülüp hep aynı değişkenlerin test edilip sağlık okuryazarlığı üzerinde etkisinin olduğu savunulmaktadır (Morris, MacLean ve Littenberg, 2013; Öztürk, Atilla ve Koç, 2015; Wizowski, Harper ve Hutchings, 2014). Ancak araştırmalarda bu etmenler dışında olası değişkenlere yönelik hipotezler sunulmamaktadır. Bu kritik döneme ilişki hipotezlerin oluşturulabilmesi ve konu hakkında ayrıntılı bilgi sunulabilmesi için ise, nitel araştırmaya gerek vardır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada 15-17 yaş arasındaki ergenlerin sağlık okuryazarlık düzeyini ortaya koyan kavramlar ile ilgi neler bildiğini, sağlık hakkında neler deneyimlediklerini ve bu deneyimlerin onlara sağladığı bilgileri ortaya koymak, bu bilgileri üzerinde hangi değişkenlerin rol oynayabileceğine ilişkin hipotezler geliştirmek ve araştırmanın gelecekte sağlık okuryazarlığıyla ilgili araçların geliştirilebilmesi için zemin oluşturması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma "Nitel Araştırma" yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmada Sağlık Bilgisi dersi almış, reşit olmalarının yaklaşması ve buna bağlı olarak öz yeterlilikleinin geliştirilmesi gerektiği düşünülen 15 ile 17 yaş arasındaki ergenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında nitel veri toplama araçlarından biri olan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Alanyazın ve uzman görüşü dikkate alınarak görüşme formu giriş, sağlık, bilgi edinme ve uygulama, hastalık, sağlık kurumu, hasta hakları ve öneri olmak üzere 7 ana temadan oluşmaktadır. Görüşmeler en az yirmi en fazla kırk dakika sürmüştür. Veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dökümanlar haline getirilmiştir. Yirmi dört katılımcıya ait yaklaşık yüz seksen dört sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Birebir çözümlenen kayıtlar nitel veri analizi programı MaxQDA programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır. Kodlama aşamasında ilk olarak yazılı dökümanlar

okunarak benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılıp "neyi temsil ettiği" sorgulanmış, alt kategoriler oluşturmuş ve ana temalar merkeze alınarak alt kategoriler sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Sağlık okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974 yılında Scott Simonds tarafından kullanılmış olsa da 1990'lı yılların ortalarında Ulusal Yetişkin Okuryazarlığı Değerlendirmesi araştırmasından sonra dikkat çekmeye başlamıştır. Başlangıçta tamamiyle ekonomik açıdan ele alınan bu kavram, değişen yaşam koşullarına bağlı olarak içeriğinde genişlemeler olmuştur. Genel olarak ele alındığında ise sağlık personeli ile iletişim kurabilme, verilen önerileri anlayabilme ve uygulayabilme, ilaç reçetesini okuyabilme ve anlayabilme, ilaç dozajlarını doğru hesaplayabilme, egzersiz yapma ve dengeli beslenme gibi sağlıklı yaşam becerilerine sahip olabilme ve uygun bakım ortamını hazırlayabilme gibi birçok önemli unsur sağlık okuryazarlığının sınırları içerisinde yer almaktadır.

Yaş, cinsiyet, ırk, dil, medeni durum ve sosyoekonomik durum gibi bir çok değişkenin sağlık okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu belirtilmekle birlikte eğitim düzeyi bunlar içerisindeki en güçlü değişken olarak vurgulanmaktadır. Ancak eğitim düzeyi dahil olmak üzere farklı gruplarda sağlık okuryazarlık düzeyinin tespitine ilişkin yürütülen çalışmalarda katılımcılarının çoğunun sağlık okuryazarlığının yetersiz olduğu görülmektedir .

Sağlıklı yaşam kalitesini düşürecek pek çok psikolojik, sosyal ve fizyolojik problemlerin dönemin özelliği kabul edilerek görmezlikten gelinebilecek dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Hastaneye başvurma sıklığının düşük olduğu bu dönemde gelecek süreçte orta çıkabilecek çok daha ciddi sağlık problemlerinin erken tanı sürecini ve sağlıklı yaşam becerilerinin kazanımını zorlaştırabilmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) tarafından 2001-2005 tarihleri arasında gerçekleştirilen "Ergenlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi" projesiyle ergenlerin sağlık okuryazarlık düzeylerini yeterli seviye ulaştırabilmek amacıyla okullarda eğitim müfredatı içerisine "Sağlık Bilgisi" dersini yerleştirmiştir. Gerekli niteliklere sahip bir okul sağlık eğitimi programının kriterleri her ne kadar titizlikle oluşturulmuş olsa da bu dersin öğretim ve öğreniminin yetersizliği çalışmalarda göze çarpmaktadır. Literatürde ise 18 yaş altı çocuklara yönelik nicel ve nitel çalışmalar olmakla birlikte ergenlere ilişkin araştırmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. İşte bu sebeple bu alanda yapılacak çalışmalar büyük bir öneme sahiptir. Burada konu hakkında nicel çalışmalar sunarak bu olguyu sadece sayılarla açıklamak olguyla ilgili "neden?" sorusuna cevap vermemekte ve problem çözümünde yönlendirici olamamaktadır. Bununla birlikte alan yazın taramasında nicel çalışmalarda yetişkinlerle araştırmalar yürütülüp hep aynı değişkenlerin test edilip sağlık okuryazarlığı üzerinde etkisinin olduğu savunulmaktadır. Ancak araştırmalarda bu etmenler dışında olası değişkenlere yönelik hipotezler sunulmamaktadır. Bu kritik döneme ilişki hipotezlerin oluşturulabilmesi ve konu hakkında ayrıntılı bilgi sunulabilmesi için ise, nitel araştırmaya gerek vardır.

Bu çalışmada 15-17 yaş arasındaki ergenlerin sağlık okuryazarlık düzeyini ortaya koyan kavramlar ile ilgi neler bildiğini, sağlık hakkında neler deneyimlediklerini ve bu deneyimlerin onlara sağladığı bilgileri ortaya koymak, bu bilgileri üzerinde hangi değişkenlerin rol oynayabileceğine ilişkin hipotezler geliştirmek ve araştırmanın gelecekte sağlık okuryazarlığıyla ilgili araçların geliştirilebilmesi için zemin oluşturması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma "Nitel Araştırma" yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmada Sağlık Bilgisi dersi almış, reşit olmalarının yaklaşması ve buna bağlı olarak öz yeterlilikleinin geliştirilmesi gerektiği düşünülen 15 ile 17 yaş arasındaki ergenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında nitel veri toplama araçlarından biri olan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Alanyazın ve uzman görüşü dikkate alınarak görüşme formu giriş, sağlık, bilgi edinme ve uygulama, hastalık, sağlık kurumu, hasta hakları ve öneri olmak üzere 7 ana temadan oluşmaktadır. Görüşmeler en az yirmi en fazla kırk dakika sürmüştür. Veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dökümanlar haline getirilmiştir. Yirmi dört katılımcıya ait yaklaşık yüz seksen dört sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Birebir çözümlenen kayıtlar nitel veri analizi programı MaxQDA programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır. Kodlama aşamasında ilk olarak yazılı dökümanlar okunarak benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılıp "neyi temsil ettiği" sorgulanmış, alt kategoriler oluşturmuş ve ana temalar merkeze alınarak alt kategoriler sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Ergenlerin herhangi bir sağlık problemi konusunda ilk başvurdukları kişinin anneleri oldukları görülmektedir. Anneye başvuran ergenler annelerine başvurduklarında evde besin ve reçetesiz ilaç desteği aldıklarını belirtmiştir. Ergenlerin sağlık problemleriyle karşılaşmaları durumundan randevu almadan direkt olarak sağlık merkezine gittikleri görülmüştür. Ergenlerin sağlık personelleriyle deneyimlerinden yola çıkarak personele, hastalığa ve yalnız olup/olmama durumuna göre kurdukları iletişimin farklılaştığı görülmüştür.

Kronik hastalığı olan yakının olup/olmaması, annenin çalışıp/çalışmaması, medya okuryazarlık düzeyi, hastalık durumunda besin desteğinin yeterli görülüp/görülmemesi, sağlık personelini başvuru merkezi olarak görüp/görmeme ergenin sağlık okuryazarlılığının sınırlılığını gösteren değişkenler olarak hipotezler geliştirilebilir. Ergenlerin sağlık okuryazarlığının tespitinde ve geliştirilmesinde ebeveyn-çocuk sağlık etkileşimi göz önüne alınarak bu etkileşimin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesinin literatüre büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergenlerin herhangi bir sağlık problemi konusunda ilk başvurdukları kişinin anneleri oldukları görülmektedir. Anneye başvuran ergenler annelerine başvurduklarında evde besin ve reçetesiz ilaç desteği aldıklarını belirtmiştir. Ergenlerin sağlık problemleriyle karşılaşmaları durumundan randevu almadan direkt olarak sağlık merkezine gittikleri görülmüştür. Ergenlerin sağlık personelleriyle deneyimlerinden yola çıkarak personele, hastalığa ve yalnız olup/olmama durumuna göre kurdukları iletişimin farklılaştığı görülmüştür.

Kronik hastalığı olan yakının olup/olmaması, annenin çalışıp/çalışmaması, medya okuryazarlık düzeyi, hastalık durumunda besin desteğinin yeterli görülüp/görülmemesi, sağlık personelini başvuru merkezi olarak görüp/görmeme ergenin sağlık okuryazarlılığının sınırlılığını gösteren değişkenler olarak hipotezler geliştirilebilir. Ergenlerin sağlık okuryazarlığının tespitinde ve geliştirilmesinde ebeveyn-çocuk sağlık etkileşimi göz önüne alınarak bu etkileşimin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesinin literatüre büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sağlık, Sağlık Okuryazarlığı, Ergenlik Dönemi

Kaynakça

Brown, S. L., Teufel, J. A. ve Birch, D. A. (2007). Early adolescents perceptions of health and health literacy. *Journal of School Health*, *77*(1), 7-15.

Burns, J. R. ve Rapee, R. M. (2006). Adolescent mental health literacy: young people's knowledge of depression and help seeking. *Journal of adolescence*, *29*(2), 225-239.

Dodson, S., Beauchamp, A., Batterham, R. W. ve Osborne, R. H. (2014). Information sheet 1: What is health literacy. *Ophelia Toolkit: A step-by-step guide for identifying and responding to health literacy needs within local communities. Introduction to health literacy*.

Durusu Tanrıöver, M., Yıldırım, H. H., Demiray-Ready, F. N., Çakır, B. ve Akalın, H. E. (2014). Türkiye sağlık okuryazarlığı araştırması. *Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası*.

Egbert, N. ve Nanna, K. M. (2009). Health literacy: Challenges and strategies. *The Online Journal of Issues in Nursing*, *14*(3), 1–9.

Helitzer, D., Hollis, C., Sanders, M. ve Roybal, S. (2012). Addressing the “other” health literacy competencies—knowledge, dispositions, and oral/aural communication: development of TALKDOC, an intervention assessment tool. *Journal of health communication*, *17*(sup3), 160-175.

HLS-EU Consortium (2012). *Comparative Report Of Health Literacy in Eight EU Member States*. The European Health Literacy Survey HLS-EU [Syf. 359].

Kanj, M. ve Mitic, W. (2009, October). Promoting health and development: closing the implementation gap. In *Unpublished Conference Document, 7th Global Conference on Health Promotion. Nairobi, Kenya: October*.

MEB(2012). *Ortaöğretim Sağlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Miili Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Morris, N. S., Maclean, C. D. ve Littenberg, B. (2013). Change in health literacy over 2 years in older adults with diabetes. *The Diabetes Educator*, *39*(5), 638-646.

Atilla, E. A., Öztürk, Z. ve Koç, E. (2015) Aile Sağlığı Merkezlerine Başvuran Hastaların Demografik Özellikleri ve Sağlık Okur Yazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *TSA, 19*(2), 263–84.

Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., ... ve Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of adolescence*, *37*(7), 1143-1151.

Ünalan, P., Kaya, Ç., Akgün, T., Yıkılkan, H. ve Isgör, H. (2007). Birinci basamakta ergen saglıgına yaklasım (Approach to adolescent health in primary care first step). Türkiye Klinikleri J. *Med. Sci*, *27*, 567-576.

Warsh, J., Chari, R., Badaczewski, A., Hossain, J. ve Sharif, I. (2014). Can the newest vital sign be used to assess health literacy in children and adolescents?. *Clinical pediatrics*, *53*(2), 141-144.

Weiss, B. D. (2007). *Health literacy and patient safety: Help patients understand. Manual for clinicians*. American Medical Association Foundation.

Sudore, R. L., Yaffe, K., Satterfield, S., Harris, T. B., Mehta, K. M., Simonsick, E. M., ... ve Ayonayon, H. N. (2006). Limited literacy and mortality in the elderly. *Journal of general internal medicine*, *21*(8), 806-812.

Wizowski, L., Harper, T. ve Hutchings, T. (2014). Writing health information for patients and families. *Hamilton, ON: Hamilton Health Sciences*.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

(25645) Ergoterapi Öğrencilerinde Ergoterapi Tutum Ölçeği'nin Türkçe Versiyon Geçerlik ve Güvenirliğinin incelenmesi

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sınıftan kliniğe geçiş, ergoterapi öğrencileri için oldukça önemli bir deneyimdir. Bu deneyimin zorluklarından biri, öğrencilerin genellikle uygun profesyonel davranışların belirlenmesi ve benimsenmesinin zaman almasıdır. Amerika Ergoterapi Derneği (AOTA) 1927'de yayınladığı bir yazıda okuldan klinik ortama geçişin önemli olduğu, iki ortamın rutini ve atmosferinin birbirine benzemediği için öğrencinin yaşadığı zorluğun öğrendiği becerileri uygulamadan ziyade profesyonel davranış alanında olduğunu açıklamıştır (1). Ergoterapi öğrencileri sınıftan kliniğe geçiş sırasında 2. ve 3. Yaz stajları yaparak bu sürece yumuşak bir geçiş sağlarlar. Sınıftan kliniğe geçiş, öğrencilere hem öğrendiği bilgileri uygulama hem de profesyonel sosyalleşme fırsatı sunar. Bilgilerini uygulama becerisinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişim imkânı sağlar (2). Bir araştırmada saha çalışması sırasında benlik, kimlik, öz-farkındalık, öz-anlayış, öğrenmeye duyarlılık, esneklik, nesnellik, karar verme, kişiler arası ilişkiler, iletişim becerileri, problem çözme, gözlem ve değerlendirme becerileri, tedavi planlama ve uygulama becerileri geliştiği bildirilmiştir (3). Kasar ve arkadaşları, saha çalışması sırasında kazanılması istenen profesyonelliği, güvenilirlik, profesyonel sunum, inisiyatif, empati, iş birliği, organizasyon, klinik akıl yürütme ve denetleme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri olarak tanımlamışlardır (4). Kramer ve Stern, bir vaka çalışması ile, saha çalışması sırasında sorumluluk kabul etmeyen ve geri bildirime iyi cevap vermeyen öğrencilerin, mesleğe atıldıklarında sorun yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir (5).

Ergoterapi Tutum Ölçeği (The Occupational Therapy Attribute Scale-OTAS), II. Sınıfı bitiren ve staj çalışması yapan ergoterapi öğrenci profesyonel davranışlarını değerlendirmek için Güney Teksas'taki klinik eğitimciler tarafından geliştirilmiş sistematik, geçerli ve güvenilir bir araçtır. Bu çalışmanın amacı 4. sınıf staj yapan ergoterapi öğrencileri için ETÖ'nin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Metadolojik araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2018 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlar (n=38) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, gönüllü olduklarına dair imzaları alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 23,82±1,79(24-36 yıl) olup, %68,55 kız öğrenciydi. Çalışmada, Ergoterapi Tutum Ölçeği kullanıldı.

Veri toplama araçları:

Ergoterapi Tutum Ölçeği: Bu ölçek, Hubbard ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (6). Ölçek 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, klinik muhakeme, profesyonel iletişim, zaman yönetimi ve organizasyon ile diğerleri olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan klinik muhakeme alt boyutu 15 madde, profesyonel iletişim alt boyutu 17 madde; zaman yönetimi ve organizasyon alt boyutu 7 madde ve diğer alt boyutu ise 3 alt maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme ile süpervizör tarafından puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mesleki tutumu yansıtmaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,91-96 arasında değişmektedir.

İstatistiksel analiz: Anketin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının öncesinde ölçeğini geliştiren araştırmacılardan e-mail aracılığı ile izin alınmıştır. İlk olarak, ölçeğin çeviri ve geri çeviri adımları gerçekleştirilmiştir. Bunun için ölçek araştırmacılar tarafından önce Türkçe'ye, daha sonra orijinal ölçek ile tutarlılığın doğrulanması adına Türkçe'den tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi sonunda ölçek formu ile ölçeğin düzgün formu, iki uzmandan oluşan bir hakem grubu tarafından incelenmiş, sonra araştırmacı(lar) tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda öğretim üyesi olan hakemlerce incelendikten sonra Türkçe ölçek maddeleri kültür ve anlam farklılıkları bakımından gözden geçirilmiş, uygun maddeler belirlenmiş ve ölçeğin son Türkçe formu oluşturulmuştur.

Ölçeğin uygulayıcılar arası güvenirliğini belirlemek için aynı stajyerleri görmüş ve aynı alanda uzmanlığı olan iki süpervizör tarafından puanlamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin iç tutarlılığı incelemek için cronbach alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin geçerliliği gözlemciler arası farka bakılarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergoterapi tutum ölçeğinin cronbach's alfa katsayısı 0,94 (0,93 -0,97). İki puanlayıcı arasında hem toplam puan (r = 0,64; p = 0,032) hem de alt puanlar (r = 0,54; p = 0,042; r = 0,63; p = 0,012; r = 0,51; p = 0,011; r = 0,72; p=0,012) açısından gözlemciler arası güvenirlik vardı. Ölçeğin birinci alt madde (r=0,35, p=0,033) ve toplam skoru (r=0,37, p=0,023) ile stajyer notları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin Türkçe uyarlamasının ergoterapi mesleğine adımlarını henüz atmamış 4. Sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varıyoruz. Bu nedenler öğrencileri değerlendirirken öz değerlendirilmenin de es geçilmemesi gerektiği ve bu ölçek ile bu öz-değerlendirmenin gerçekleştirilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : ergoterapi; tutum; meslek

Kaynakça

Tompson MM, Ryan AG: The influence of fieldwork on the professional socialization of occupational therapy students. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association; 1996: pp 392–397.

Davis EU, Bryan WA, Green MB, et al: Report of committee on teaching methods. The Fieldwork Anthology: A Classic Research And Practice Collection. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association; 1927.

Christie B, Joyce P, Moeller P: Fieldwork experience, part II: the supervisor's dilemma. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association; 1985.

Kasar J, Muscari ME: A conceptual model for the development of professional behaviors in occupational therapists. Can J Occup Ther 2000; 67:42–50.

Kramer P, Stern K: Approaches to improving student performance on fieldwork. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association; 1994: pp 252–255.

Hubbard, S., Beck, A., Stutz-Tanenbaum, P., Battaglia, C. (2007). Reliability and validity of the occupational therapy attribute scale. *Journal of allied health*, *36*(4), 193-200.

(25664) Ergoterapi Öğrencileri İçin Mesleki Davranış Anketinin Türkçe Güvenirlik Ve Geçerliği

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim yoluyla edinilen yeterli bilgi ve beceriye sahip olan bireyler tarafından, yasal ve etik kurallar doğrultusunda topluma hizmet veren uğraşı meslek olarak tanımlanabilmektedir (1). Bir uğraşın meslek olarak ifade edilebilmesi için, belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir (2). Bu özellikler; bireysel sorumluluğun olması, bilgi bütünü temelinde öğrenilmiş olması, kuramsal bilginin yeniden üretilebilir olması, eğitimsel bir disiplin doğrultusunda tekniklerin öğretilebilir olması, örgütlenmesinin çok iyi yapılmış olması ve alturizm (özgecilik) yoluyla üyelerin birbirlerine yardım etmeye eğilimli ve toplum yararına çalışmaya istekli olmasıdır (3).

Profesyonel, bir konuyu meslek olarak seçen, bu konuda derinleşen, o alanda bilgi ve becerileri olan, davranışları ile bunu ortaya koyan, eğitim almış, işin gereklerini yapan, işini iyi bilen ve bunu çevresindekilere kanıtlamış olan kişidir (4). Profesyonellik, toplumda bir mesleğin rol ve sorumluluklarını yerine getiren ve bir işi gerçekleştiren her bireyin edinmesi gereken bir düşünce ve davranış biçimi olarak ifade edilmektedir (5). Mesleki profesyonellik ise, kişisel profesyonelliği kurumsal profesyonelliğe dönüştürmektir (6). Mesleğe özel spesifik rol ve işlevler o mesleğe profesyonel nitelik kazandırır (7). Bir mesleğin standartlarının oluşturulmasında ve kaliteli hizmet sunulmasında profesyonellik gereklidir (5). Mesleki profesyonelliğin etkilenmesi hizmetlerinin aksamasına, kalitenin düşmesine, hizmet alan ve hizmet verenlerin memnuniyetsizliğine ve buna bağlı kurumsal sorunlara neden olabilmektedir (7).

İnsanlık var olduğu sürece varlığını devam ettirecek olan birtakım meslek grupları bulunmaktadır. Bu meslek gruplarından birisi olan sağlık sistemi, insanların kaliteli bir yaşam sürdürmesinde tartışılmaz bir yere sahip bulunmaktadır. Bir sağlık profesyoneli olarak ergoterapistler, 26 Nisan 2011 tarih, 27916 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 6225 nolu kanunun 9. maddesi s bendinde "*iş ve uğraşı terapisi alanında lisans eğitimi veren fakülte veya yüksekokullardan mezun, sağlıklı kişilerde mesleği ile ilgili ölçüm ve testleri yaparak, mesleği ile ilgili koruyucu ve geliştirici programları planlayan ve uygulayan; hasta kişiler için uzman tabibin teşhisine bağlı olarak bireylerin günlük yaşam, iş ve üretkenlik, boş zaman aktivitelerine katılımını artırmak, sağlık durumlarını iyileştirmek, özürlülüğü önlemek ve çevreyi düzenleyerek katılımı artırmak için gerekli iş ve uğraşı terapisi yöntemlerini uygulayan sağlık meslek mensubu*" olarak tanımlanmıştır (8).

Uygulamaya dayalı disiplinlerden birisi olan sağlık disiplininde eğitim programının teorik bilgi ve klinik deneyimden oluşması gerekmektedir. Bu klinik deneyim, öğrencilerin sadece teorik bilgi ve uygulamaları arasında bağlantı kurmalarına yardım etmez, aynı zamanda ergoterapi uygulamalarında gelişimi de sağlar (9). Kriz yönetimi, problem çözme, etkili iletişim, karar verme gibi süreçlerin sağlık bakım hizmetlerinin verildiği kurumlarda önemli beceriler olduğu düşünüldüğünde, eğitim kurumlarının öğrencilere verdikleri eğitimsel süreçlerini gözden geçirerek öğrencilerin bu yönlerini de geliştirebilecek öğretim stratejilerini kullanmaları neredeyse zorunluluktur (10). Hackenberg ve Toth-Cohen (11) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, ergoterapistlerin mesleki davranışları incelenmiş ve sekiz alt başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar iletişim becerisi, inisiyatif kullanabilme, klinik muhakeme, sağduyulu olma, stresle başa çıkma becerisi, kişilerarası iletişim becerileri ve öğrenme isteğidir.

Ergoterapistlerin mesleki davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır; ancak bu çalışmalar nitel çalışmalardır. Yuen, Azuero, Lackey ve ark. (12) tarafından geliştirilen Ergoterapi Öğrencileri için Mesleki Davranış Anketi ilk veri toplama aracıdır ve mesleki davranışı mesleki davranışı öğrenme isteği, öğrenme becerisi ve kültürel yeterlilikten oluşan üç boyut olarak incelemiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, Ergoterapi Öğrencileri için Mesleki Davranış Anketi'nin Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Metodolojik araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlar (n=62) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, gönüllü olduklarına dair imzaları alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 23,52±2,79 (23-36 yıl) olup, %72,53 kız öğrenciydi. Çalışmada, Ergoterapi öğrencileri için mesleki davranış anketi kullanıldı.

Veri toplama araçları:

Ergoterapi öğrencileri için mesleki davranış anketi: Bu ölçek, Yuen ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (a). Ölçek 28 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, görevler, kendisi ve diğerleri olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan görevler alt boyutu 10 madde iken, kendisi ile anlaşma ve diğerleri ile anlaşma alt boyutları ise 9'ar maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme ile puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her

zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mesleki davranışı yansıtmaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,79'tür.

İstatistiksel analiz: Anketin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının öncesinde ölçeğini geliştiren araştırmacılardan e-mail aracılığı ile izin alınmıştır. İlk olarak, ölçeğin çeviri ve geri çeviri adımları gerçekleştirilmiştir. Bunun için ölçek araştırmacılar tarafından önce Türkçe'ye, daha sonra orijinal ölçek ile tutarlılığın doğrulanması adına Türkçe'den tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi sonunda ölçek formu ile ölçeğin düzgün formu, iki uzmandan oluşan bir hakem grubu tarafından incelenmiş, sonra araştırmacı(lar) tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda öğretim üyesi olan hakemlerce incelendikten sonra Türkçe ölçek maddeleri kültür ve anlam farklılıkları bakımından gözden geçirilmiş, uygun maddeler belirlenmiş ve ölçeğin son Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini belirlemek için gerçekleştirilen ikinci uygulaması, 15 gün ara ile uygulanmıştır. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise test tekrar test ve iç tutarlık yöntemleriyle incelenecektir. Verilerin analizi SPSS 23.00 programları ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergoterapi öğrencileri için mesleki davranış anketinin Cronbach's alfa katsayısı 0,94 (0,93 -0,94). Ölçeğin test retest toplam puanları (r=0,54; p=0,032) açısından güvenirlik vardı. Türkçeye çevirilen anketin yapısını doğrulamak ve özgün anket ile benzer olduğunu göstermek için açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Ölçeğin KMO katsayısı 0,89; Barthel testi ise anlamı (p<0,001) çıkmıştır. Bu faktörün toplam ortak varyansının %64,85 olduğu, faktör yük değerlerinin ise 0,785-0,378 arasında değiştiği gözlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin Türkçe uyarlamasının ergoterapi mesleğine adımlarını henüz atmamış 4. Sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varıyoruz. Bu nedenler öğrencileri değerlendirirken öz değerlendirilmenin de es geçilmemesi gerektiği ve bu ölçek ile bu öz-değerlendirmenin gerçekleştirilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Profesyonellik, iş uğraşı terapisi (ergoterapi), öğrenciler, güvenilirlilik ve geçerlilik

Kaynakça

Güven, T. (2009). Tıp etiği açısından meslek ve profesyonellik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe Tıp Dergisi, 40*(2), 84-88.

2. Çelik, S., Ünal, Ü., & Saruhan, S. (2012). Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *20*(3), 193-199.

3. Flexner, A. (2001). Is social work a profession? Version of record. *Research on Social Work Practice, 11*(2), 152-165.

4. Kacaroğlu Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 261-263.

5. Erbil, N., Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 290302.

6. Hampton, D. L., & Hampton, G. M. (2000). Professionalism and the nurse-midwife practitioner: an exploratory study. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, *12*(6), 218-225.

7. Karamanoğlu, A. Y., Özer, F. G., & Tuğcu, A. (2009). Denizli ilindeki hastanelerin cerrahi kliniklerinde çalışan hemşirelerin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, *14*(1), 12-17.

8. Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (26 Nisan 2011).

9. Sullivan, T. M., & Thiessen, A. K. (2015). Occupational therapy students' perspectives of professionalism: An exploratory study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *3*(4), 9.

10. Brown, T., Williams, B., & Etherington, J. (2016). Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Occupational Therapy students' Practice Education Performance: A Cross-Sectional Study. *Occupational Therapy International*, *23*(4), 412-424.

11. Hackenberg, G. R., & Toth-Cohen, S. (2018). Professional Behaviors and Fieldwork: A Curriculum Based Model in Occupational Therapy. *Journal of Occupational Therapy Education*, *2*(2), 3.

12. Yuen, H. K., Azuero, A., Lackey, K. W., Brown, N. S., & Shrestha, S. (2016). Construct validity test of evaluation tool for professional behaviors of entry-level occupational therapy students in the United States. *Journal of educational evaluation for health professions*, *13*.

(26130) Siberkondria Düzeyleri ile İlişkili Faktörlerin Biyoloji ve Sağlık Okuryazarlığı Kapsamında İncelenmesi

BETÜL ÖZENLİ
MEB

ALİ ÖZENLİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çevrimiçi (online) olarak sağlık bilgilerinin araştırılması birçok insan için günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. İnternet, sağlıklı yaşam biçimleri ve sağlık hizmetleri gibi konularda bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, pek çok kullanıcı hastalık belirtileri veya tıbbi durumlar hakkında bilgi almak için arama motorlarını kullanmaktadır (Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering, 2016). Sağlıkla ilgili bilgilerin çevrimiçi olarak aranması pek çok avantaj sağlar. Bilgiye kolayca erişilebilir, arama süreci kullanışlı, maliyeti düşüktür ve bu tür araştırmalar hastaları bilgilendirme ve bilinçli karar verme sürecine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, bu davranışın dezavantajları da bulunmaktadır. Kullanıcılar çelişkili, belirsiz veya yanlış bilgilere maruz kalabilir ve hasta-hekim ilişkisi için zararlı sonuçlar ortaya çıkma potansiyeli olabilir (Altındiş, İnci, Aslan ve Altındiş, 2018).

Sağlık bilgileri, insanlara ev ortamında hastaneye gitmeden, sağlık ve hastalık durumlarını daha iyi tanıma imkânı tanıyan internette bol miktarda bulunur. Ne yazık ki, herkes internet veri tabanlarından kendi potansiyel teşhislerini araştırmaya nitelikli değildir. Bazı insanlar yanlış teşhis koyma ve bunun sonucunda kendilerini yanlış tedavi etmeye çalışabilirler. Mesela hem sağlık okuryazarlığında hem de bilgisayar teknolojisinde düşük eğitime sahip bireyler, yanlış yola sapma potansiyeline sahiptirler. Kanıta dayalı tıp yaklaşımına kıyasla her zaman etkili veya güvenli değildir (Hardy, 1999).

Bireyler, sağlık siteleri üzerinden hastalıkların şiddetleri ve belirtileri ile ilgili dikkate değer bilgileri elde etme olanağına sahiptirler. Ancak bu olanaklara rağmen internet bir tanı aracı olarak kullanıldığında, kullanıcı genellikle yanlış sonuçlara yönlendirilir ve kaygıya neden olabilir (Elciyar ve Taşçı, 2017).

Yapılan aramaların bilgi düzeyinde olması çok değerli olmasına karşın, tıbbi herhangi bir işlem olmaksızın konulan teşhislerin bireylerin algıları üzerinde ciddi etkilere sahip olabilecek olması yaşam standartlarını olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Bu durum ise, internetteki bilgilerin doğruluğundan ziyade nasıl değerlendirildiklerinin önemli olduğunu göstermektedir (Mortaş, 2016).

Her birey bedensel yakınmalara birbirinden farklı tepkiler verir. Bu yakınmalar bazen kişiyi hastalıkla ilgili düşünüp durmaya, sonrasında da sağlıkla ilgili önlem almaya yönelik davranışlarda aşırılıklara itmektedir. Bu durum zaman zaman kişinin karşılaşması muhtemel durumlardan korkmasından dolayı sağlık kuruluşlarına başvurmaktan kaçınması, zaman zaman da vücudundaki yakınmaların birçok kez doktora gitmesine rağmen azalmadığı veya arttığı şeklinde bir fikre neden olmaktadır. Unutulmaması gereken durum ise, herhangi bir belirtinin vücudumuzun olağan tepkisi veya birçok farklı durumun habercisi olabileceğidir. Ancak Siberkondria nedeniyle hastalıkla ilgili uğraş devam ederken internet devreye girmekte ve hastalık kaygısına siber bir özellik katmaktadır. Siberkondriada kişilerin internette karşılaştıkları bilgiler kaygıyı artırmakta, kişi artık daha muhtemel rahatsızlıklar yerine; en ciddi, en kötü seyirli hastalıklara yoğunlaşmaktadır. Günlük uğraşları ikinci plana atmakta, sohbetleri hastalıklarla ilgili kaygı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda Siberkondria, hayatın pek çok alanında işlevsellik kaybı yaşanmasına da sebep olabilmektedir. Ayrıca mevcut durumdan kaynaklı stres durumu birçok farklı hastalık için de sebep teşkil edebilmektedir (Mortaş, 2016).

Siberkondrinin mantığı, yüksek veya klinik düzeyde sağlık kaygısı olan bireylerle ilgilidir. Bununla birlikte, kanıta dayanmayan veya kalite eksikliği ve olumsuz bilgilerin bolluğu gibi çevrimiçi sağlık bilgisinin dezavantajları, klinik dışı kaygı düzeyleri olan bireylerde sağlık kaygısını arttırabilir. Bu nedenle, çevrimiçi sağlık bilgisi araması, daha önce klinik olarak endişe uyandırmayan bireylerde bile endişe uyandıran inançların ortaya çıkmasına neden olabilir (Fergus, 2015).

Siberkondria, sağlık konusunda sıkıntı ya da endişeyi hafifletme ihtiyacı dürtüsü ile hareket edilen, ancak sonuçların kötüleşmesiyle neticelenen aşırı ya da tekrarlayan şekilde çevrimiçi olarak sağlıkla ilgili bilgi aramak olarak tanımlanmıştır. Bu, içini rahatlatma davranış biçimi olmakla birlikte; siberkondrialı olanlar, çevrimiçi etkileşimler yoluyla destek almaktan ziyade, keşfettikleri ve endişelerini tetikleyen yeni patolojiler nedeniyle kaygılarını artmış bulurlar. Sağlıkla ilgili duyulan anksiyeteyi hafifletmek için yapılan bu tekrarlayıcı aramalar anksiyetenin daha da şiddetlenmesine neden olmaktadır. İnternette yer alan kaynağı ve kanıt düzeyi şüpheli olan bilgi, modern tıbba yönelik güven kaybına yol açabilmektedir. (Doherty, 2016). Bu çalışma ile bireylerin sağlık algıları ile siberkondria düzeyleri/şiddet durumu çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek ortaya koyulacak, Biyoloji ve Sağlık okuryazarlığı kapsamında değerlendirilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların 'ne' olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılan grupla ilgili, genişliğine bir çalışma olarak nitelendirilmektedir (Kaptan, 1998). Çalışmanın evrenini Amasya il merkezinde bulunan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 137 bireyden oluşmaktadır. Çalışmada veriler, görüşme formu, Sağlık Algısı Ölçeği ve Siberkondria Şiddet Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anket, katılımcıların sosyodemografik bilgilerini içeren 8 soruluk demografik bilgi formu ile siberkondri düzeyini değerlendiren 33 soruluk siberkondri şiddet ölçeği, Sağlık algısını belirleyen 15 soruluk Sağlık Algısı ölçeği ile temsil edilmektedir.

Siberkondri Şiddet Ölçeği (SŞÖ) kişilerin siberkondri durumlarının değerlendirilmesi için McElroy ve Shevlin tarafından 2014'te geliştirilmiştir. Siberkondri Şiddet Ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenilirliği Süleyman Utku UZUN tarafından, 2016 yılında yapılmıştır. Ölçek 33 önermeden oluşan 5'li Likert tipinde ve 5 alt ölçekten oluşan bir ölçektir. Ölçek kategorik değil sürekli bir ölçektir. Kesme noktası bulunmamaktadır. Her bir sorudan elde edilen puanlar toplanarak kişinin toplam siberkondri puanı hesaplanmaktadır. Alınan puan ne kadar yüksekse siberkondri düzeyi de o kadar yüksek demektir (Başoğlu, 2018). Elde edilen veriler SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Her bir probleme uygun olarak seçilen frekans, t testi, tek yönlü Anova ve Korelasyon Analizleri uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular Biyoloji ve Sağlık Okuryazarlığı kapsamında değerlendirilecektir.

Problem Durumu

Çevrimiçi (online) olarak sağlık bilgilerinin araştırılması birçok insan için günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. İnternet, sağlıklı yaşam biçimleri ve sağlık hizmetleri gibi konularda bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, pek çok kullanıcı hastalık belirtileri veya tıbbi durumlar hakkında bilgi almak için arama motorlarını kullanmaktadır (Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering, 2016). Sağlıkla ilgili bilgilerin çevrimiçi olarak aranması pek çok avantaj sağlar. Bilgiye kolayca erişilebilir, arama süreci kullanışlı, maliyeti düşüktür ve bu tür araştırmalar hastaları bilgilendirme ve bilinçli karar verme sürecine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, bu davranışın dezavantajları da bulunmaktadır. Kullanıcılar çelişkili, belirsiz veya yanlış bilgilere maruz kalabilir ve hasta-hekim ilişkisi için zararlı sonuçlar ortaya çıkma potansiyeli olabilir (Altındiş, İnci, Aslan ve Altındiş, 2018).

Sağlık bilgileri, insanlara ev ortamında hastaneye gitmeden, sağlık ve hastalık durumlarını daha iyi tanıma imkânı tanıyan internette bol miktarda bulunur. Ne yazık ki, herkes internet veri tabanlarından kendi potansiyel teşhislerini araştırmaya nitelikli değildir. Bazı insanlar yanlış teşhis koyma ve bunun sonucunda kendilerini yanlış tedavi etmeye çalışabilirler. Mesela hem sağlık okuryazarlığında hem de bilgisayar teknolojisinde düşük eğitime sahip bireyler, yanlış yola sapma potansiyeline sahiptirler. Kanıta dayalı tıp yaklaşımına kıyasla her zaman etkili veya güvenli değildir (Hardy, 1999).

Bireyler, sağlık siteleri üzerinden hastalıkların şiddetleri ve belirtileri ile ilgili dikkate değer bilgileri elde etme olanağına sahiptirler. Ancak bu olanaklara rağmen internet bir tanı aracı olarak kullanıldığında, kullanıcı genellikle yanlış sonuçlara yönlendirilir ve kaygıya neden olabilir (Elciyar ve Taşçı, 2017).

Yapılan aramaların bilgi düzeyinde olması çok değerli olmasına karşın, tıbbi herhangi bir işlem olmaksızın konulan teşhislerin bireylerin algıları üzerinde ciddi etkilere sahip olabilecek olması yaşam standartlarını olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Bu durum ise, internetteki bilgilerin doğruluğundan ziyade nasıl değerlendirildiklerinin önemli olduğunu göstermektedir (Mortaş, 2016).

Her birey bedensel yakınmalara birbirinden farklı tepkiler verir. Bu yakınmalar bazen kişiyi hastalıkla ilgili düşünüp durmaya, sonrasında da sağlıkla ilgili önlem almaya yönelik davranışlarda aşırılıklara itmektedir. Bu durum zaman zaman kişinin karşılaşması muhtemel durumlardan korkmasından dolayı sağlık kuruluşlarına başvurmaktan kaçınması, zaman zaman da vücudundaki yakınmaların birçok kez doktora gitmesine rağmen azalmadığı veya arttığı şeklinde bir fikre neden olmaktadır. Unutulmaması gereken durum ise, herhangi bir belirtinin vücudumuzun olağan tepkisi veya birçok farklı durumun habercisi olabileceğidir. Ancak Siberkondria nedeniyle hastalıkla ilgili uğraş devam ederken internet devreye girmekte ve hastalık kaygısına siber bir özellik katmaktadır. Siberkondriada kişilerin internette karşılaştıkları bilgiler kaygıyı artırmakta, kişi artık daha muhtemel rahatsızlıklar yerine; en ciddi, en kötü seyirli hastalıklara yoğunlaşmaktadır. Günlük uğraşları ikinci plana atmakta, sohbetleri hastalıklarla ilgili kaygı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda Siberkondria, hayatın pek çok alanında işlevsellik kaybı yaşanmasına da sebep olabilmektedir. Ayrıca mevcut durumdan kaynaklı stres durumu birçok farklı hastalık için de sebep teşkil edebilmektedir (Mortaş, 2016).

Siberkondrinin mantığı, yüksek veya klinik düzeyde sağlık kaygısı olan bireylerle ilgilidir. Bununla birlikte, kanıta dayanmayan veya kalite eksikliği ve olumsuz bilgilerin bolluğu gibi çevrimiçi sağlık bilgisinin dezavantajları, klinik dışı kaygı düzeyleri olan bireylerde sağlık kaygısını arttırabilir. Bu nedenle, çevrimiçi sağlık bilgisi araması, daha önce klinik olarak endişe uyandırmayan bireylerde bile endişe uyandıran inançların ortaya çıkmasına neden olabilir (Fergus, 2015).

Siberkondria, sağlık konusunda sıkıntı ya da endişeyi hafifletme ihtiyacı dürtüsü ile hareket edilen, ancak sonuçların kötüleşmesiyle neticelenen aşırı ya da tekrarlayan şekilde çevrimiçi olarak sağlıkla ilgili bilgi aramak olarak tanımlanmıştır. Bu, içini rahatlatma davranış biçimi olmakla birlikte; siberkondrialı olanlar, çevrimiçi etkileşimler yoluyla destek almaktan ziyade, keşfettikleri ve endişelerini tetikleyen yeni patolojiler nedeniyle kaygılarını artmış bulurlar. Sağlıkla ilgili duyulan anksiyeteyi hafifletmek için yapılan bu tekrarlayıcı aramalar anksiyetenin daha da şiddetlenmesine neden olmaktadır. İnternette yer alan kaynağı ve kanıt düzeyi şüpheli

olan bilgi, modern tıbba yönelik güven kaybına yol açabilmektedir. (Doherty, 2016). Bu çalışma ile bireylerin sağlık algıları ile siberkondria düzeyleri/şiddet durumu çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek ortaya koyulacak, Biyoloji ve Sağlık okuryazarlığı kapsamında değerlendirilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların 'ne' olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılan grupla ilgili, genişliğine bir çalışma olarak nitelendirilmektedir (Kaptan, 1998). Çalışmanın evrenini Amasya il merkezinde bulunan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 137 bireyden oluşmaktadır. Çalışmada veriler, görüşme formu, Sağlık Algısı Ölçeği ve Siberkondria Şiddet Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anket, katılımcıların sosyodemografik bilgilerini içeren 8 soruluk demografik bilgi formu ile siberkondri düzeyini değerlendiren 33 soruluk siberkondri şiddet ölçeği, Sağlık algısını belirleyen 15 soruluk Sağlık Algısı ölçeği ile temsil edilmektedir.

Siberkondri Şiddet Ölçeği (SŞÖ) kişilerin siberkondri durumlarının değerlendirilmesi için McElroy ve Shevlin tarafından 2014'te geliştirilmiştir. Siberkondri Şiddet Ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenilirliği Süleyman Utku UZUN tarafından, 2016 yılında yapılmıştır. Ölçek 33 önermeden oluşan 5'li Likert tipinde ve 5 alt ölçekten oluşan bir ölçektir. Ölçek kategorik değil sürekli bir ölçektir. Kesme noktası bulunmamaktadır. Her bir sorudan elde edilen puanlar toplanarak kişinin toplam siberkondri puanı hesaplanmaktadır. Alınan puan ne kadar yüksekse siberkondri düzeyi de o kadar yüksek demektir (Başoğlu, 2018). Elde edilen veriler SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Her bir probleme uygun olarak seçilen frekans, t testi, tek yönlü Anova ve Korelasyon Analizleri uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular Biyoloji ve Sağlık Okuryazarlığı kapsamında değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler neticesinde bireylerin sağlık algısı ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı zamanda; bireylerin sağlık algısının eğitim durumuna göre farklılaştığını söyleyebilmek mümkündür.

Devlet hastanesinden aldığı sağlık hizmetine güvenen ve doktorunun kendisine verdiği tedaviyi sorgulamadan uygulayan bireylerin sağlık algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin siberkondria düzeyleri ile eğitim düzeyi arasındaki farklılaşma için anlamlı bir ilişki görülmektedir. En yüksek siberkondria düzeyine sahip bireylerin lise mezunu oldukları görülmektedir. Bireylerin sağlık algısı düzeyleri ile siberkondiria düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında bireylerin sağlık algısı ile siberkondria düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir ve sağlık algıları azaldıkça siberkondria düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İnternette sağlık bilgisi arayan bireyler kendilerine sunulmuş olan bilgileri doğru bir şekilde anlayamayabilir ve aktif sağlık hizmeti veren kurumlara gitmek yerine onlara zarar verebilecek tedavi şekillerine yönelebilirler. İnternet veri tabanlarından kendi potansiyel teşhislerini araştırma eğiliminde olan Siberkondria eğilimli bireylerin, internetin yalnızca sağlıkla ilgili bilgi edinmenin bir yolu olduğunu ve güvenli bir sağlık platformu olmadığını öğrenmeleri gerekir.

Anahtar Kelimeler : siberkondria, sağlık, kaygı, internet kullanımı

Kaynakça

Altındiş, S., İnci, M. B., Aslan, F.G. ve Altındiş, M. (2018). Üniversite Çalışanlarında Siberkondria Düzeyleri ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi. Sakarya Tıp Dergisinde Yayımlanan araştırma makalesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497624

Barke, A., Bleichhardt, G., Rief, W., Doering, B. K. (2016). The Cyberchondria Severity Scale (CSS): German Validation and Development of a Short Form. Int J Behav Med. 2016; 23(5): 595-605.

Başoğlu, M. A. (2018). Edirne İl Merkezinde 15-49 Yaş Grubu Kadınlarda Siberkondrinin Sürekli Kaygı ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Edirne.

Doherty, E. R., Walton, K. E., Fallon, B. A. (2016). Cyberchondria: Parsing Health Anxiety From Online Behavior. Int J Psychosom; 57,390-00.

Elciyar, K., Taşçı, D. (2017). Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerine Uygulanması. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisinde yayımlanan araştırma makalesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Erişim adresi: http://ilefdergi.ibu.edu.tr/index.php/akad/article/view/102/94

Fergus, T. A. (2015). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty as potential risk factors for cyberchondria: A replication and extension examining dimensions of each construct. J Affect Disord;184;305-09.

Hardy, M. (1999). Doctor in the house: The Internet as a source of lay health knowledge and the challenge of expertise. Sociol Health Illn:21(6), 820-35.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Mortaş, M. (2016). Siberkondria, Psikolojik Danışman ve MEB erişim notları. Erişim adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2016_12/28115431_siberkondria.pdf

(22528) Examining Family Involvement in Primary School Setting on the Basis of Teacher Experiences

RUKEN AKAR VURAL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

NERMİN KARABACAK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİ.

MEHMET KÜÇÜK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

The family's involvement in the child's life begins from the moment the child is born. It can be said that the healthy involvement of the family in the cognitive and affective development of the child is very important in terms of raising individuals at peace with themselves and the society. Also, family involvement plays an important role in the cognitive and affective development of the child. Family involvement varies according to the type of involvement. In literature, different family involvement models have been developed by domain experts. Based on these models, family involvement is discussed in literature under six headings as parenting, communication, volunteering, home-oriented, decision-making and cooperation with the community (Berger, 2008; Epstein, 2010; Hill and Taylor, 2004). In these family involvement models, while family is seen as educative, decision-making, observer, temporarily volunteer, volunteer resource provider, and employment source, it is also regarded as an assistant helping with home learning, communication, decision making, volunteering and cooperation with the community.

Family involvement is a multi-faceted cooperation process between family and school in the studies children do at home and school by supporting their education and development in a holistic manner. In recent years, the variable of family, which is one of the factors that play an important role in students' school success, has been emphasized by educators and education policy makers (Graue and Brown, 2003). Similarly, as Domina (2005) noted, family involvement has become an important topic and family involvement supports students' academic success and increases their tendency to exhibit desirable behaviors. In this context, instructions on education and training practices include regulations that encourage the family involvement in the implementation of education programs.

In the studies on family involvement, the involvement of families with a lower socioeconomic level is seen as highly important in the development and success of children (Domina, 2005). Also, Barnard (2003) stated that effective family involvement in primary school education affects children's achievement in high school longitudinally. Considering that school is a part of social structures such as community, family, school and class and that it is influenced by socio-economic conditions and culture, it is seen that studies on family involvement have a critical importance especially in the primary school period. In this study, it is aimed to examine family involvement studies conducted at primary schools in terms of the variable of socio-economic status based on teacher views.

For this main purpose, the following questions are sought:

1. What are primary school teachers' opinions about voluntary parent work?
2. What are the family involvement activities in primary schools according to teacher opinions?
3. What are primary school teachers' opinions about parents' responsibilities?
4. What are primary school teachers' opinions about parent-teacher association?
5. What are the most important problems originated from students and parents according to teacher opinions?
6. What are the best ways of cooperating with family and society according to teacher opinions?

Araştırma Yöntemi

As the study aims to examine the family involvement studies in primary schools in terms of different variables according to teachers' views, it is planned in the quantitative research design and screening model.

The population of the study consists of teachers working in primary schools where students from families with different socio-economic status study in Rize province. The sample group involves the teachers selected from the population by using the cluster sampling method. Cluster sampling is a method used when the population is large and spread over a wide geographical area. In cluster sampling, the selection of clusters that must represent the population is important. In this context, the population is divided into various and similar groups (Tashakkori ve Teddlie, 2010). In this study, groups of primary school teachers working at primary schools with low, middle and upper socio-economic status will be considered as different clusters (Creswell and Clark, 2016). Teachers will be selected among these teachers through cluster sampling technique by identifying specific subsets to represent the population.

In the study, “A Form on Parent-Teacher Association in Primary School” developed by Ahioğlu-Lindberg and Oğuz (2016) will be used as the data collection tool. The form consists of 12 items including multiple-choice and open-ended questions. The data obtained from multiple choice questions will be analyzed by using SPSS program. In this process, mean scores and standard deviation values of teacher opinions will be calculated. Independent t-test will be used to determine whether the mean scores show a significant difference in terms of the variable of gender. ANOVA will be used in determining whether teachers' opinions differ according to the socio-economic level of parents.

The family's involvement in the child's life begins from the moment the child is born. It can be said that the healthy involvement of the family in the cognitive and affective development of the child is very important in terms of raising individuals at peace with themselves and the society. Also, family involvement plays an important role in the cognitive and affective development of the child. The effective implementation of studies on family involvement at primary school level affects students’ success in the subsequent education levels positively. Considering that school is a part of social structures such as community, family, school and class and that it is influenced by socio-economic conditions and culture, it is seen that studies on family involvement have a critical importance especially in the primary school period. In this study, it is aimed to examine the studies on family involvement conducted at primary schools in terms of the variable of socio-economic status based on teacher opinions.

For this main purpose, the following questions are sought:

1. What are primary school teachers’ views about voluntary parent work?
2. What are the family involvement activities in primary schools according to teacher views?
3. What are primary school teachers’ views about parents’ responsibilities?
4. What are primary school teachers’ views about parent-teacher association?
5. What are the most important problems originated from students and parents according to teacher views?
6. What are the best ways of cooperating with family and society according to teacher views?

The data of this study, which is planned in the quantitative research design, will be obtained from the teachers determined by cluster sampling model among the primary school teachers working at primary schools at different socio-economic status in Rize. In the study, “A Form on Parent-Teacher Association in Primary School” developed by Ahioğlu-Lindberg and Oğuz (2016) will be used as the data collection tool. In the analysis of the data obtained from open-ended questions, descriptive analysis technique will be used. The data obtained from multiple choice questions will be analyzed by using SPSS program. In this process, mean scores and standard deviation values of teacher opinions will be calculated. Independent t-test will be used to determine whether the mean scores show a significant difference in terms of the variable of gender. ANOVA will be used in determining whether teachers' views differ according to the socio-economic level of parents.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The studies examining family involvement studies in primary schools based on teacher experiences show that families are reluctant to involve in the educational process and the family involvement is inadequate although this involvement is a necessity. On the other hand, there are some findings in which family involvement is high.

While teachers working at the schools where students with upper and middle socio-economic level study find the family involvement positive qualitatively and qualitatively, teachers working at the schools where students with lower socio-economic level study find the family involvement insufficient and ineffective (Bellibaş and Gümüş, 2013).

It is seen that most of the studies examining the family involvement studies in primary schools based on teacher experiences are planned in the qualitative research design in Turkey. In these studies, opinions of teachers and families are stated.

This study is planned in the quantitative research design and aims to determine the opinions of the teachers, who work in the schools where the students with low, upper and middle socio-economic levels study, about the family involvement and to reach a general conclusion by taking into account the current geographical situation of the Rize province.

Anahtar Kelimeler : Primary school, parental involvement, clasroom teacher.

Kaynakça

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, *78*, 233-233.

Barnard, W. M. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26(1)*, 39-62.

Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research, 17*(3), 321-328.

Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education*. 7th edition. New Jersey: Pearson.

Epstein, J. L. (2010b). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *92*(3), 81-96.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, *13*(4), 161-164.

Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of family and schooling. *Teaching and Teacher Education*, *19*(7), 719-735.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.

Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 80-95.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(3), 399-431.

Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *18*(2), 85-111.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Selanik-Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(23), 562 590.

Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şad, S. N. ve Gürbüztürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2), 993-1011.

Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, *9*(3), 178-193.

(22795) Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Ve Kişisel Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

HATİCE GÜRSES
MEB

EKBER TOMUL
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlkokullar toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır.İlkokullar toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla olanaklıdır. Çocuk sosyal davranışları kazanarak, ailesinin, akrabalarının, arkadaşlarının kısaca toplumun bir parçası olduğunun bilincine varır ve sosyalleşmiş olur. Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir.

Öğrencilerin sosyal ve kişisel beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Bu araştırmanın problemini; “Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir? sorusu oluşturmaktadır. Belirtilen ana probleme cevap arama amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiş ve cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir?

3. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin eksik olan kişisel ve sosyal becerilerin etkileri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli ‘karma Araştırma Modeli’dir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden ‘sıralı desen örnekleme yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaltı ilçesinde bir okulda çalışan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Öğrencileri ile daha uzun süredir bir arada olmaları ve bu sebeple onları daha iyi tanımaları dolayısı ile çalışma grubunu dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayanılan araştırmada seçilen okulda bulunan sekiz dördüncü sınıf öğretmeninden bir tanesi araştırmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle çalışma grubumuzu yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı, "Öğrencilerin sosyal ve kişisel becerileri" konusunda ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılan araştırmaları kapsayan bir literatür taraması yapmıştır. Literatür taramasının sonuçlarına göre öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri ile tartışıldıktan sonra anılan konuda 52 beceri belirlenmiş¸ iki sınıfa bir pilot uygulama yapılmış olup uzman görüşü alınarak 33 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin hangilerinin öğrencilerde ne düzeyde olduğunu anlayabilmek adına, yüksek düzeyde olan öğrenci sayısı, orta düzeyde olan öğrenci sayısı, düşük düzeyde olan öğrenci sayısı ve olmayan öğrenci sayısı olarak dört düzey belirlenmiştir. Becerilerin hangi düzeyde olduğunu gösteren anket hazırlanarak öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenler ankete öğrencilerinde bulunan becerilerin düzeylerine göre öğrenci sayılarını belirtmiştir. Ankette düşük olan ve olmayanların yüzde toplamları sıralandığında en fazla olan 5 beceri seçilerek görüşme formunda düzenlenmiştir.Veriler kodlanarak

frekans ve % şeklinde verilmiştir. Katılımcıların sorulara görüşme sırasında vermiş oldukları cevaplar örnek metin şeklinde verilerek betimlenmiştir. Bulgular yorumlanarak sonuçlar verilmiştir.

İlkokullar toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır.İlkokullar toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla olanaklıdır. Çocuk sosyal davranışları kazanarak, ailesinin, akrabalarının, arkadaşlarının kısaca toplumun bir parçası olduğunun bilincine varır ve sosyalleşmiş olur. Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir.Buradan yola çıkarak araştırmada öğrencilerin sosyal ve kişisel beceri düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın modeli 'karma Araştırma Modeli'dir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden 'sıralı desen örnekleme yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Bu bağlamda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaltı ilçesinde bir okulda çalışan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve anket yapılandırılması için öğretmenlerle görüşülmüştür. Anket sonuçlarına göre belirlenen eksik becerilerin sebep olduğu etkiler öğretmenlerle görüşme yolu ile belirlenerek yüzde değerleri hesaplanarak öğretmenlerin kendi cümlelerinden örneklerle sunulmuştur. Araştırmada anket sonuçlarına göre eksik beceriler; insiyatif alma, hedef belirleme, özgüven, öfke kontrolü ve eğlenme kültürü olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu eksikliklerin sebep olduğu etkiler yüzdeleri ile belirtilerek, örneklerle yorumlanmıştır. Ardından sonuçlara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişisel Ve Sosyal Beceri Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Kişisel ve sosyal beceriler incelendiğinde; eksik olan becerilerden eğlenme kültürü sosyal bir beceri iken hedef belirleme, inisiyatif alma, öfke kontrolü ve özgüvenin kişisel beceri olduğu sonucuna varılmıştır. Bunların geliştirilebilmesi için hem aile faktörünün hem de okul faktörünün önemli olduğu, sadece okul yolu ile bu becerilerin kazanılmasının zor olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eksik olan kişisel ve sosyal becerilerin etkilerine Yönelik Sonuçlar

1. Eğlenme kültürünün eksikliğinde öğrencilerin oyunlara katılmadığı ve mutsuzluğa neden olarak sınıf içerisindeki iklime yansıdığı;

2. Hedef belirleme davranışının eksik olduğu durumlarda isteksizliğe neden olduğu ve böylece başarı düşüşü olduğu, bunun da okula karşı olumsuz tutum ve algı oluşturduğu;

3. İnsiyatif alma davranışının eksikliğinde öğrencilerin olaylara, durumlara ve olgulara karşı duyarlılıklarının azlığı nedeniyle samimiyetsiz bir ortam oluştuğu ve bu durumun sınıf içi huzuru etkilediği;

4. Öfke kontrolü olmayınca öğrencilerin ilk fırsatta şiddete başvurduğu ve bu durumun her açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğu;

5. Özgüven eksikliğinin başarıyı da, sınıf içi ders ortamını da bozduğu, öğrencilerin derse katılımını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci, Beceri, Beceri Eksikliği

Kaynakça

Auerbach, C., F. ve Silverstein, L., B., (2007). *Qualitative Data: An Introduction to Codingand Analysis, London*: New York University Press.

Aydoğdu, B. Ve Karakuş, F. (2015) "*İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması*" Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi, Haziran 2015: Sayı, 34, 105-131

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". Educational Researcher, 33(7): 14-26.

Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Karoğlu H & Ünüvar P. (2017). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri" , Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 43, 231-254

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Morse, J., Baret, Mayan, Olson&Spiers,(2002).*Verification Strategies for Establishing Reliabilityand Validity in Qualitative Research, International Journal of QualitativeMethods 1* (2) Spring.

Patton, M., Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publication.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24664) Güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri

YASEMİN AŞULUK
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

BURAK CESUR
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997 ve 2006 yıllarında düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiştir. Mevcut programların değerlendirilmesi sonucunda alan eğitimine yönelik dersler ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen ilkokul 1-4. sınıf öğretim programları ile lisans programlarının uyumlu hale getirilmesi için programları güncellemek bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bunların yanı sıra, 1997 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında daha çok ilköğretim programlarına ağırlık verilmesi, ortaöğretim alan öğretmenlikleriyle ilgili lisans programlarındaki ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzlukların meydana gelmesi, Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum çalışmalarının yapılması ve Bologna süreci kapsamında lisans programlarında en az %25 seçmeli derslere ağırlık verilmesi zorunluluğu program geliştirme çalışmalarının yapılmasının diğer gerekçeleri olarak sunulmuştur. Öğretmenlik lisans programlarının güncellenmesi ile birlikte meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir (YÖK, 2018a).

Güncellenen 25 öğretmenlik lisans programı içerisinde sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Yeni programda Sınıf öğretmenliği lisans programlarının %46'sını alan eğitimi dersleri, %35'ini meslek bilgisi dersleri, %19'unu da genel kültür dersleri oluşturmuştur. Eski programda toplam ders saati 178 saat iken güncellenen programda ders saati 150 saattir. Sınıf öğretmenliği lisans programının ders isimlerinde, içeriklerinde ve uygulanmasında önemli değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 2018b).

Erken çocukluk eğitimi, okul deneyimi, genel coğrafya, sanat eğitimi, güzel yazı teknikleri, müzik, Türkçe I yazılı anlatım, Türkçe II sözlü anlatım, Türk edebiyatı, trafik ve ilkyardım, uygarlık tarihi dersleri seçmeli dersler arasına da konulmayarak programdan kaldırılmıştır. Eğitim felsefesi, müzik öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, topluma hizmet uygulamaları, drama, Türkçe öğretimi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Türk eğitim tarihi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi derslerinin sınıf düzeyleri değiştirilmiştir. Eğitim bilimine giriş dersinin adı eğitime giriş, ölçme ve değerlendirme dersinin adı eğitimde ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma yöntemleri dersinin adı eğitimde araştırma yöntemleri, rehberlik dersinin adı okullarda rehberlik, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersinin adı oyun ve fiziki etkinlikler öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin adı öğretim teknolojileri olarak değiştirilmiştir. Ders saati sayısında azaltma yapmak için içerik olarak benzer olan dersler tek bir ders altında birleştirilmiştir. Temel matematik I-II dersleri ilkokulda temel matematik ders adı altında, bilgisayar I-II dersleri bilişim teknolojileri dersi adı altında, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları I-II dersleri fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi adı altında toplanmıştır. İlköğretimde kaynaştırma ve özel eğitim dersleri birleştirilerek özel eğitim ve kaynaştırma dersi adını almıştır. Benzer şekilde genel fizik, genel kimya, genel biyoloji dersleri de ilkokulda temel fen bilimleri dersi adı altında birleştirilmiştir. Güncellenen programda seçmeli ders sayısı artmış ve böylece programda esneklik sağlanmıştır. Yükseköğretim Kurumu tarafından öneri niteliğinde seçmeli dersler programa eklenmiştir. Eski programda seçmeli dersler 1, 2 ve 8. yarıyılda yer alırken, güncellenen programda 2.sınıftan itibaren her yarıyılda seçmeli derslere yer verilmiştir. (YÖK, 2018b).

Yapılan değişiklikler dikkate alındığında 2018-2019 öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan programa yönelik pilot bir uygulama yapılmamış olması nedeniyle sınıf öğretmenliği lisans programında derslerin teori-uygulama dengesi ve derslerin isim ve içeriklerindeki güncellemelere yönelik sınıf eğitimi ana bilim dalında görevli öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulması önemli görülmektedir. Ayrıca bu görüşler, gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programında eklenen ve çıkarılan derslere ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

2. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının ders içeriklerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

3. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programında teori ve uygulama ders dengesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

4. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma deseninin nitel seçilmesinin nedeni ise araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine olanak tanımasıdır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması şeklinde desenlendirilecektir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenerek ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim üyelerinden oluşacaktır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerine ulaşılmasında amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanacaktır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça başvurulmaktadır. Verilerin bu şekilde analiz edilmesinin amacı elde edilen bulguların düzenlenip yorum katılarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formunun soruları, öncelikle öğretmenlik lisans programlarının genel çerçevesini oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinden oluşan çekirdek müfredat dikkate alınarak ve yapılan değişiklikler göz önünde bulundurularak araştırmanın alt problemlerini kapsayıcı bir şekilde oluşturulacaktır. Hazırlanacak olan taslak görüşme formunun ön uygulaması için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulacaktır. Uygulamaya hazır duruma getirilmesi amacıyla gerekli düzenlemeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programına eklenen ve çıkarılan derslerin yanı sıra içeriğinde düzenlemelere gidilen derslere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri belirtilecektir. Ayrıca güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programında teori ve uygulama ders dengesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda program incelenecektir. Bu kapsamda güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının uygulanabilirliğine ilişkin dönütler elde edilecektir. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; okul deneyimi dersinin kaldırılarak son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi ile ilkokullarda gözlem yapma fırsatı bulamadan uygulamanın doğrudan içinde yer almasından kaynaklanan etkilerinin olabileceği, güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının pilot uygulamasının yapılmamış olmasından kaynaklanan durumlar ele alınarak sonuca varılacaktır. Araştırmanın bulguları tam metinde ayrıntılı bir şekilde sunularak tartışma kısmında irdelenecek olup önerilerle desteklenecektir. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak olan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmenliği, güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı, ders içerikleri

Kaynakça

Civelek, F. & Çakmak, E. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının meb özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(47), 349-367.

Darling Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education*. USA: Jassey-Bass.

Darling Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57* (3), 300-314.

Kılınç, A. & Altuk, Y. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 41-70.

Küçükahmet, L. (2006). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 203-219.

Senemoğlu, N. (2008) *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.* Retrieved from http:// yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Bs), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları, Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları, http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEH 8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2018b). Sinif Öğretmenliği Lisans Programi, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları,http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTA NCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

(24752) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

VAHİT AĞA YILDIZ
MEB

DURMUŞ KILIÇ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde iş ortamında bulunan insanlar, iş koşullarının gerektirdiği pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle insanlarla bire bir iletişim gerektiren mesleklere sahip olan insanlar, pek çok sorunla karşılaşmakta, yorgunluk ve bitkinlikle iş yaşamını sürdürmektedir. Bunun dışında rutin bir iş yaşamı, yönetimsel sorunlar ve iş yükünün fazlalığı vb. nedenler de iş ortamını daha sıkıcı ve çekilmez bir hale getirmektedir. Böyle iş ortamlarında çalışan insanlarda "tükenmişlik" sorunu ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger (1974) tarafından ortaya konulmuş ve zaman içerisinde farklı alanlarda pek çok çalışmanın odak noktası olmuştur. Freudenberger (1974), tükenmişliği "başarısızlık, yıpranma, enerji-güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır. Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, & Schwab (1986) ise tükenmişliği, diğer insanlarla çalışan kişiler arasında oluşabilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı azaltmaya yol açan psikolojik bir sendrom olarak tanımlamıştır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach tükenmişlik envanteri" alanda kullanılan en yaygın envanter olarak, araştırmalarca farklı mesleki gruplara uyarlanmış ve bu envanterlerle çok sayıda çalışma yapılmıştır (González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006; Cemaloğlu, 2007; Kayabaşı, 2008; Ay, & Avşaroğlu, 2010). Öğretmenler üzerine de pek çok çalışma yapılmış olup, özellikle sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenler ve eğilimler açısından mesleki tükenmişliklerinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenler açısından, tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri;

Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yerine

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma yılına

Öğretmenlerin yaşına,

Öğretmenlerin bir uğraşı-hobiye sahip olup olmama veya kurs alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili durumun bir fotoğrafını çekmek, durumu örneklemdeki bireyler açısından yorumlamaktır (Frankel and Wallen, 2009; Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 192 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 137'si il merkezi, 47'si ilçe merkezi, 8'i ise köy ve beldelerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 23-60 arasında değişmekte olup, 23-30 yaş arası 25 kişi, 31-35 yaş arası 69 kişi, 36-40 yaş arası 44 kişi, 40-50 yaş arası 44 kişi ve 50-60 yaş arası 10 kişidir. Mesleki kıdem yılı itibariyle 1-10 yıl arası çalışan 61 kişi, 11-15 yıl arası çalışan 63 kişi ve 15 yıl üzeri çalışan 68 kişidir. Bulundukları okulda çalışma yılı açısından 1-3 yıl arası 76 kişi, 4-5 yıl arası 56 kişi ve 6 yıl üzeri 60 kişidir. Sürekli bir uğraşısı, hobisi veya aldığı kurs olan öğretmenlerin sayısı 85, olmayanlar 107 kişidir. Araştırmanın verileri iki şekilde elde edilmiştir. Yüz yüze ulaşılabilen öğretmenlere basılı ölçek formları dağıtılmış, özellikle uzak ilçelerde görev yapan öğretmenlere ise iletişime geçilerek Google formlar yardımıyla elektronik ortamda oluşturulan formlar ulaştırılmış ve veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Bu form 22 maddeden oluşmakta olup İnce ve Şahin (2015) tarafından uyarlanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistiki teknikler ile Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Problem

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger (1974) tarafından ortaya konulmuş ve zaman içerisinde farklı alanlarda pek çok çalışmanın odak noktası olmuştur. Freudenberger (1974), tükenmişliği "başarısızlık, yıpranma, enerji-güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerine pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, özellikle sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerini alanyazında sıkça rastlanmayan farklı değişkenler açısından incelemek yararlı olacaktır.

Amaç

Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenler açısından, tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri;

Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yerine

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma yılına

Öğretmenlerin yaşına,

Öğretmenlerin bir uğraşı-hobiye sahip olup olmama veya kurs alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili durumun bir fotoğrafını çekmek, durumu örneklemdeki bireyler açısından yorumlamaktır (Frankel and Wallen, 2009; Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 192 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri iki şekilde elde edilmiştir. Yüz yüze ulaşılabilen öğretmenlere basılı ölçek formları dağıtılmış, özellikle uzak ilçelerde görev yapan öğretmenlere ise iletişime geçilerek Google formlar yardımıyla elektronik ortamda oluşturulan formlar ulaştırılmış ve veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Bu form 22 maddeden oluşmakta olup İnce ve Şahin (2015) tarafından uyarlanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistiki teknikler ile Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişliği ölçeğin yapısı itibariyle her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 21,18); duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu (M= 5,81) ve kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 36,72) görülmüştür. Yerleşim yeri açısından, yalnızca duygusal tükenme boyutunda ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın oluştuğu görülmüştür. Yaş değişkeni açısından, mesleki kıdem yılı ve bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenleri açısından hiçbir boyutta anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sürekli uğraşısı, hobisi veya aldığı bir kursun olup olmamasına göre, duygusal tükenmişlik alt boyutunda, bir kursa katılmayan veya sürekli bir uğraşıya sahip olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çalışmanın nicel verileri tamamlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak bu sonuçların ortaya çıkma nedenlerinin araştırılması düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin tükenmişliği ölçeğin yapısı itibariyle her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 21,18); duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu (M= 5,81) ve kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 36,72) görülmüştür. Yerleşim yeri açısından, yalnızca duygusal tükenme boyutunda ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın oluştuğu görülmüştür. Yaş, mesleki kıdem yılı ve bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenleri açısından hiçbir boyutta anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sürekli uğraşısı, hobisi veya aldığı bir kursun olup olmamasına göre, duygusal tükenmişlik alt boyutunda, bir kursa katılmayan veya sürekli bir uğraşıya sahip olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : mesleki tükenmişlik, sınıf öğretmeni, ilkokul

Kaynakça

Ay, M., & Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe çalışanlarının mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi 1-Mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1170-1189.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 465-484.

Fraenkle, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. *New York: McGrow-Hill*.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165.

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?. *Journal of vocational behavior*, *68*(1), 165-174.

İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *6*(2), 385-399.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 191-212.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, *2*(2), 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

(24775) Sınıf Öğretmeni Adayları Dijital Bağlamlarda Hangi Okuryazarlık Faaliyetlerine Katılıyorlar?

AHMET YAMAÇ

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ve algıları uzun yıllardır ilgi çeken önemli araştırma alanlarından birisidir. Öğretmen adaylarının geleneksel okuryazarlıkla ilgili okuma stratejileri, okuduğunu anlamaları, okuma ve yazma tutumları, yazma becerileri, okuma ve yazma sıklıkları, okudukları kitap türleri ve yazma faaliyetleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Akyol ve Ulusoy, 2010; Aslantürk ve Saracaloglu, 2010; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Kırmızı, 2012; Huang, 2017; Yamaç, Çeliktürk Sezgin ve Kocaarslan, 2016). Çünkü öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ve algılarının gelecekteki uygulamalarını etkilediği belirtilmektedir (Gürbüztürk, Duruhan ve Şad, 2009; Hall ve Grisham-Brown, 2011). Bu araştırmalar ağırlıklı olarak geleneksel anlamda basılı metinlerde okuma ve yazma faaliyetlerine odaklanmakta iken, günümüzde çevrim içi ya da dijital bağlamlarda e-kitap okuma, bloglarda yazma, dijital kitap yazma, çok biçimli metin oluşturma ve çevrim içi araştırma ve anlama gibi okuma ve yazma uygulamaları ve faaliyetleri hızla yaygınlaşmaya devam etmektedir (Hutchison ve Colwell, 2015). Bu nedenle ilkokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile yapılan geleneksel basılı metinlere dayalı okuryazarlık araştırmaları ve uygulamaları günümüz için yeterli değildir (Güneş, 2016; Yamaç, 2018). Tüm bu gelişmeler doğrultusunda öğretmen adaylarının çevrim içi ya da dijital bağlamlarda yaptıkları okuma ve yazma faaliyetlerini ve eğilimlerini incelemeye yönelik son yıllarda artan bir ilgi vardır (Foasberg, 2014; Keskin ve Çetinkaya, 2017; Kuru, 2018; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Mizrachi, 2014; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2019). Ancak öğretmen adaylarının dijital ya da çevrim içi bağlamlarda ne tür okuma yazma faaliyetlerine katıldıkları ve okuryazarlığı nasıl algıladıkları konusunda çok az bilgi vardır. Öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık faaliyetleri, algıları ve eğilimlerini incelemeye ve keşfetmeye dönük farklı bakış açılarından daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının dijital ya da çevrim içi bağlamlarda kendilerini ne derecede yeterli gördüklerine, hangi okuma yazma faaliyetlerine katıldıklarına ve okuryazarlığa ilişkin algılarının ne olduğuna odaklanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, araştırma sorularını cevaplamak için nicel ve nitel veriler bir arada toplandığı için karma desen olarak yapılandırılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarını Erciyes Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümü okumakta olan 153'ü kız, 36'sı erkek olmak üzere 189 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adaylarının 68'i birinci sınıf, 41'i ikinci sınıf, 40'ı üçüncü sınıf ve 40'ı da dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 20.14'tür. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık yeterlik algılarını, yeni okuryazarlık faaliyetlerini ne derece önemli gördüklerini ve bu faaliyetlere derece katıldıklarını nicel olarak tespit etmek amacıyla yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarına tablet, bilgisayar ya da akıllı telefon kullanabilme, internet kullanabilme, internette bilgi okuma ve anlama, internetten araştırma yapabilme, bilgiyi güvenilirlik, doğruluk ve güncellik bakımından değerlendirebilme, bilgiyi sentezleyebilme ve internetten iletişim kurabilme konusunda kendilerini ne derece yeterli gördükleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık faaliyetlerini ne derece önemli gördüklerini ve bu faaliyetlere derece katıldıklarını tespit etmek amacıyla; dijital makale okuma, internetten bilgi arama, wiki ya da blogda bilgi yayınlama, dijital metinler üzerinde çizim yapma ya da not alma, dijital kitap okuma gibi faaliyetleri içeren 26 maddeli bir yapılandırılmış anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun birinci kısmında bu faaliyetleri ne derece önemli gördükleri, ikinci kısmında da bu faaliyetleri ne derece yaptıkları sorulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının dijital bağlamlarda okuryazarlık algılarını ortaya çıkarmak için "Günümüz internet ve teknoloji bağlamlarında okuryazar olmak ne anlama gelmektedir? (Siz günümüzde çevrim içi bağlamlarda okuryazar olmayı nasıl tanımlarsınız?)" açık uçlu sorusuna yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Verilen analiz edilmesinde nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İlk üç araştırma sorusunu cevaplamak için betimleyici analiz yöntemlerinden yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık algılarını analiz etmek için de betimsel analiz yapılmıştır.

Üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının basılı metinlerle dijital metinleri ne sıklıkta okudukları, hangi okuma biçimini tercih ettikleri, dijital ve basılı metinlerde okumaya yönelik görüşlerini almaya ve onları karşılaştırmaya yönelik çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri tarafından basılı metinleri okumanın daha kolay olduğu ve daha fazla tercih edildiği görülse de basılı metinleri ve dijital ya da çevrim içi metinleri okuma ve anlama konusunda tartışmalar devam etmektedir. Nitekim dijital bağlamlardaki okuryazarlık davranışlarını çevrim içi ya da dijital bağlamlarda okuma türleri, çevrim içi okuma stratejileri, çevrim içi ya da dijital yazma araçları, çevrim içi yazma bağlamları ve stratejileri, yeni dijital okuma ve yazma uygulamaları açısından inceleyen araştırmalar çok sınırlıdır. Özellikle bu araştırma öğretmen adaylarının dijital okuma ve yazma faaliyetlerini ve algılarını yeni okuryazarlıklar kuramsal bakış açısından incelemeye dönüktür. Araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital bağlamlardaki okuma ve yazma davranışları ve algıları açısından

alınyazına çeşitli katkılar yapacağına inanılmaktadır.Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının dijital ya da çevrim içi bağlamlarda okuma ve yazma faaliyetlerini ve algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: Sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi ya da dijital bağlamlarda okuryazar olma konusunda kendilerini ne derece yeterli görüyorlar? Sınıf öğretmeni adayları çevrim içi ya da dijital bağlamlarda yeni okuryazarlık faaliyetlerini ne derece önemli görüyorlar? Sınıf öğretmeni adayları çevrim içi ya da dijital bağlamlarda yeni okuryazarlık faaliyetlerine ne derece katılıyorlar? Sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi ya da dijital bağlamlarda okuryazar olmaya ilişkin algıları nasıldır?

Bu çalışma, araştırma sorularını cevaplamak için nicel ve nitel veriler bir arada toplandığı için karma desen olarak yapılandırılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarını Erciyes Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümü okumakta olan 153'ü kız, 36'sı erkek olmak üzere 189 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık yeterlik algılarını, yeni okuryazarlık faaliyetlerini ne derece önemli gördüklerini ve bu faaliyetlere derece katıldıklarını nicel olarak tespit etmek amacıyla yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının dijital bağlamlarda okuryazarlık algılarını ortaya çıkarmak için "Günümüz internet ve teknoloji bağlamlarında okuryazar olmak ne anlama gelmektedir? (Siz günümüzde çevrim içi bağlamlarda okuryazar olmayı nasıl tanımlarsınız?)" açık uçlu sorusuna yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Verilen analiz edilmesinde nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İlk üç araştırma sorusunu cevaplamak için betimleyici analiz yöntemlerinden yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık algılarını analiz etmek için de betimsel analiz yapılmıştır.

Öğretmen adayları kendilerini en çok yeterli gördükleri alanlar tablet, bilgisayar ya da akıllı telefon kullanabilme, internet kullanabilme, internetten araştırma yapabilme ve internetten iletişim kurabilmedir. Öğretmen adaylarının çok azı yeni okuryazarlık uygulamalarını hiç önemli değil ya da biraz önemli olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sohbet araçları ile iletişim kurma, internetten görsellere ulaşma, internetten öğrenme amaçlı video izleme, gelişmiş arama seçeneklerini kullanarak internetten bilgi arama ve İnternetten bilgi araştırma gibi yeni okuryazarlık faaliyetlerini sıklıkla ya da her zaman yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu da wiki ya da blogda bilgi yayınlama, kindle veya Calibre gibi programlar aracılığı ile dijital kitap okuma ve internetten dijital kitap oluşturma gibi yeni okuryazarlık faaliyetlerine nadiren katılmakta ya da hiç katılmamaktadır. Çevrim içi ya da dijital bağlamlarda okuryazar olmakla ilgili öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri görüşler çevrim içi bilgiye ulaşma, dijital teknolojileri kullanabilme ve çevrim içi okuma yapmadır. Öğretmen adaylarının dijital bağlamlarda okuryazar olmakla ilgili en az ifade ettikleri görüşler ise çevrim içi bilgiyi sentezleme, çevrim içi okuduğunu anlama, dijital programlar aracılığı ile makale ve kitap okuma ve çevrim içi yazmadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri alanlar internetteki bilgiyi güvenilirlik, doğruluk ve güncellik bakımından değerlendirebilme ve internetteki farklı kaynaklardan bilgiyi sentezleyebilme olmuştur.

İnternetten bilgi araştırma ve görsellere ulaşma, arama motorlarını kullanarak bilgiye ulaşma, internetten bilgiyi değerlendirme, internet aracılığı ile öğrenme amaçlı video izleme, sohbet araçları ile iletişim kurma, internetten dosya paylaşma ve gönderme, e-posta yazma, internet üzerinden ödev gönderme, internet sitelerini kaynakça olarak kullanma, çoklu ortam sunumlar hazırlama, internetten araştırma yapmadan önce sorular ya da kavramlar oluşturma, word belgesi oluşturma ve internetten bilgi sentezleme gibi yeni okuryazarlık faaliyetlerini öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu önemli ya da son derece önemli görmektedir. -

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu wiki ya da blogda bilgi yayınlama, kindle veya Calibre gibi programlar aracılığı ile dijital kitap okuma ve internetten dijital kitap oluşturma gibi yeni okuryazarlık faaliyetlerine nadiren katılmakta ya da hiç katılmamaktadır.

Çevrim içi ya da dijital bağlamlarda okuryazar olmakla ilgili öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri görüşler çevrim içi bilgiye ulaşma, dijital teknolojileri kullanabilme ve çevrim içi okuma yapmadır. Öğretmen adaylarının dijital bağlamlarda okuryazar olmakla ilgili en az ifade ettikleri görüşler ise çevrim içi bilgiyi sentezleme, çevrim içi okuduğunu anlama, dijital programlar aracılığı ile makale ve kitap okuma ve çevrim içi yazmadır.

Anahtar Kelimeler : Yeni okuryazarlıklar, çevrim içi okuma ve yazma, dijital okuryazarlık

Kaynakça

Akyol, H., & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and teacher education, 26*(4), 878-884.

Aslantürk, E. ve Saracaloglu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 155-176.

Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 91-99.

Dedeoğlu, H., & Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(*2), 80-88.

Foasberg, N. M. (2014). Student reading practices in print and electronic media. *College & Research Libraries*, *75*(5), 705-723.

Gürbüztürk, O., Duruhan, K., ve Şad, S. N. (2009). Preservice teachers' previous formal education experiences and visions about their future teaching. *Elementary Education Online, 8*(3), 923-934.

Hall, A.H., & Grısham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32,* 148-158.

Huang, S. (2017). Reading practices of pre-service teachers in the united states. *Reading Psychology, 38*(6), 580-603.

Hutchison, A., & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K–6.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Keskin, H. K., & Çetinkaya, F. Ç.(2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *5*(2), 75-87.

Kırmızı, F.S.(2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7*(3), 2353-2366.

Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 36-52.

Mizrachi, D. (2014). Online or print: Which do students prefer? In S. Kurbanoğlu, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrachi & R. Catts (Eds.), *Information literacy. Lifelong learning and digital citizenship in the 21st century:* Second european conference, ecil 2014, dubrovnik, croatia, october 20-23, 2014. Proceedings (pp. 733-742). Cham: Springer International Publishing.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *58*(1), 139-171.

Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2015). Pre-service teachers' online reading comprehension practices and beliefs about their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education, 30*(4), 67–79.

Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: Karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(3), 383-410. DOI:10.30831/akukeg.370469

Yamaç, A. & Öztürk, E. (Baskıda). How digital reading differs from traditional reading? An action research. *International Journal of Progressive Education.*

Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., & Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies, 11(*3), 2355-2370.

(24832) Bir Öğretim Materyali Olarak Yuva (Home) Belgeseli

BURAK ÇAYLAK

HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Lisans düzeyinde verilen Çevre Eğitimi dersi öğretmen adaylarında yaşanabilir bir çevrenin korunması hakkında bilgi, beceri, tutum ve davranışların geliştirilmesini ve elde ettikleri bu kazanımları kendi öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilme becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu amaca hizmet etmek adına birçok yöntem ve materyaller kullanılmaktadır. Görsel ve işitsel öğretim gereçlerinden birisi olan belgeseller çevre eğitimi konusunda zengin içerik sağlayarak öğrenme ortamlarını etkili hale getirmektedir. Bu belgesellerden bir tanesi olan Yuva (Home) belgeseli içerisinde yaşadığımız dünyamızın karşı karşıya kaldığı çevresel sorunları etkileyici bir şekilde anlatmaktadır. İzleyiciye insanoğlunun yakın geçmişte dünyaya verdiği zararlar hakkında bilgi veren ve farkındalık yaratan bir yapıttır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi kapsamında izledikleri Yuva (Home) belgeseli ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır: Öğretmen adaylarının Yuva (Home) belgeselini izledikten sonra bilgi düzeylerindeki değişim ve çevre sorunlarına karşı tutumlarındaki değişim hakkındaki öz değerlendirmeleri nelerdir? Öz değerlendirme sürecinde öğretmen adayları şu aşağıdaki noktalara odaklanarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda kendilerinde meydana gelen değişiklikleri analiz etmeleri istenmiştir; (1) Bu belgeseli izledikten sonra çevre eğitimi kapsamında öğrendiğiniz yeni konular veya sorunlar var mı? (2) Bu belgeseli izledikten sonra çevreye karşı olan tutumunuzda nasıl bir değişiklik oldu? (3) Bu belgeseli izledikten sonra dünyamızın içinde bulunduğu olumsuzlukları gidermek adına neler yapılabilir düşündünüz mü? Ve bu düşüncelerinizi hayata geçirmeyi düşünüyor musunuz? Eğer imkânınız olsaydı ilk adım olarak neler yapabilirdiniz?

Özetle, çevre eğitimi, çevre sorunları hakkında bilgilendirme, farkındalık, değerler, tutumlar oluşturma, uyarma, koruma gibi faaliyetleri kapsamakta ve bu süreçler doğrultusunda davranış oluşturarak bireylerin harekete geçmesini amaçlamaktadır (Güler, 2009). Çünkü çevresel problemler sadece bilginin edinilmesi ile ortadan kalkmamaktadır. Bu bilgilerin yanında bireylerde düşünme tarzı ve bir davranış geliştirilmesi de gerekmektedir (Davis, 1998).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kapsamında gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır (Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2009) ve öğretmen adaylarının çevre konularındaki algılarında meydana gelen değişimleri analiz etmek hedeflenmiştir. Bu açıdan sosyal fenomenlerin veya olayların açıklanmasında kullanılan bir yöntemdir (Denzin & Lincoln, 2005) ve ilk elden verilerin toplanmasını sağlar (Patton, 2002). Araştırma Türkiye'nin doğu bölgesinde bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde Çevre Eğitimi dersini alan 1. sınıf 18 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ders kapsamında "Çevre Eğitimi ve Tarihçesi, Doğanın İşleyişi-Doğal Döngüler, Çevre Felaketleri, Çevre Sorunlarının Nedenleri" konularını işledikten sonra bütüncül bir değerlendirme olarak Yuva (Home) belgeseli izletilmiştir. Belgeselde dünyanın oluşumundan günümüze kadar gecen sürede insanoğlunun gezegendeki ekolojik dengeye vermiş olduğu zararları etkileyici bir dil ve görsellerle anlatmaktadır. Araştırmanın verileri öz-değerlendirme formu ile toplanmıştır. Çevre eğitimi dersinde ilgili belgesel izlendikten sonra öğrencilerden belgesel hakkında öz-değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öz değerlendirme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve şu alt başlıklardan oluşmaktadır; Belgeselin yapılma amacı, belgeseldeki sorunlar gerçekten problem midir? Yoksa anlatılanlar ve sayısal verilerde abartı var mıdır? Belgesel izlendikten sonra edinilen yeni konular ve çevre problemleri, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı tutumlarındaki değişim, çevre sorunların çözümü için neler yapılar bilir? Bu öz değerlendirme formları bireylerde doğrudan gözlenemeyen davranışların ortaya çıkarılması sağlayan içerik analiz yöntemi (Fraenkel & Wallen, 2009) ile analiz edilerek öğrencilerde meydana gelen duygu ve düşüncelerin ayrıntılı analizi yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çevre problemleri ve ekolojik denge konusundaki bilgi, tutum ve farkındalıklarını artırmak amacıyla kullanılan Yuva (Home) belgeselinin öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki bilgi, tutum ve farkındalıklarında meydana gelebilecek değişiklikleri değerlendirmelerini incelemektir. Araştırmaya sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencileri katılmış ve araştırma Çevre Eğitimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları "Çevre Eğitimi ve Tarihçesi, Doğanın İşleyişi-Doğal Döngüler, Çevre Felaketleri, Çevre Sorunlarının Nedenleri" konularını işledikten sonra bütüncül bir değerlendirme olarak Yuva (Home) belgeseli izletilmiştir. Belgesel izlendikten sonra öğrencilerden şu konu başlıkları kapsamında öz değerlendirme yapmaları istenmiştir; (1) Bu belgeseli izledikten sonra çevre eğitimi kapsamında öğrendiğiniz yeni konular veya sorunlar var mı? (2) Bu belgeseli izledikten sonra çevreye karşı olan tutumunuzda nasıl bir değişiklik oldu? (3) Bu belgeseli izledikten sonra dünyamızın içinde bulunduğu olumsuzlukları gidermek adına neler yapılabilir düşündünüz mü? Ve bu düşüncelerinizi hayata geçirmeyi düşünüyor musunuz? Eğer imkânınız olsaydı ilk adım olarak neler yapabilirdiniz? Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile kodlanmış ve araştırma bulguları

beş bölüm altında toplanmıştır. İlk bölüm ilgili belgeselin amacının ne olduğu ile ilgili bir değerlendirmedir ve öğrencilerin değerlendirmesindeki ortak terimler şu şekildedir; belgeselde, aşırı nüfus artışı ve sonucu olarak aşırı tüketim, insanoğlunun bitmek-tükenmek bilmeyen çıkarları doğrultusunda doğaya ve çevreye verdiği zararlar anlatılıyor. İkinci bölüm ise belgeseldeki içeriğin abartı düzeyinin değerlendirilmesidir ve tüm öğrenciler dünyamızın sahip olduğu çevre sorunlarının ciddi seviyede olduğunu ve önlem alınmazsa yakın zamanda kendilerini de etkileyeceğini belirtmektedirler. Öz değerlendirme formundaki üçüncü bölüm ise öğrenilen yeni konular ve çevre sorunları nelerdir? Öğrenciler genel çevre sorunlarını biliyorduk ama ayrıntılı olarak veya sayısal verilerle işin daha ciddi olduğunu gördüklerini belirtmektedir. Örneğin, buzullardaki tatlı suyun tuzlu suya karışması, sanayi devrimi ile olan gelişmeler ve dünyaya etkileri, Okyanuslara boşaltılan çöpler-plastikler, tarıma harcanan su miktarı %70, küçük balıklar üreme yeteneğine ulaşmadan avlanıyor olması, zirai ilaçların tatlı suları kirletmesi. Dördüncü bölüm ise bu belgeseli izledikten sonra öğrencilerin çevreye karşı olan tutumlardaki değişime bakıldığında, farkındalıklarının daha da arttığını ve daha dikkatli, çevre konularında daha hassas davranmak gerektiğini vurgulamaktalar. İçinde yaşadığımız bu doğayı gelecek nesillerden emanet aldığımızı, temiz ve yaşanır bir dünyayı onlara ulaştırmak zorunda olduklarını belirttiler. Son bölümde ise çevre sorunları için atılması gereken ilk adım olarak, bireyleri bilgilendirerek işin ciddiyeti hakkında farkındalık yaratmayı hedeflemektedirler. Aşırı tüketimden uzak durmak gerektiği ve geri dönüşüm yapılarak doğadaki ham madde tüketimini en aza indirmektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin öz değerlendirmeleri beş bölümde incelenmiştir. İlk bölüm ilgili belgeselin amacının ne olduğu ile ilgili bir değerlendirmedir ve öğrencilerin değerlendirmesindeki ortak terimler şu şekildedir; belgeselde, aşırı nüfus artışı ve sonucu olarak aşırı tüketim, insanoğlunun bitmek-tükenmek bilmeyen çıkarları doğrultusunda doğaya ve çevreye verdiği zararlar içermektedir. İkinci bölüm ise belgeseldeki içeriğin abartı düzeyinin değerlendirilmesidir ve tüm öğrenciler dünyamızın sahip olduğu çevre sorunlarının ciddi seviyede olduğunu ve önlem alınmazsa yakın zamanda kendilerini de etkileyeceğini belirtmektedirler. Öz değerlendirme formundaki üçüncü bölüm ise öğrenilen yeni konular ve çevre sorunları nelerdir? Öğrenciler genel çevre sorunlarını biliyorduk ama ayrıntılı olarak ve sayısal verilerle işin daha ciddi olduğunu gördüklerini belirtmektedir. Örneğin, buzullardaki tatlı suyun tuzlu suya karışması, sanayi devrimi ile olan gelişmeler ve dünyaya etkileri, Okyanuslara boşaltılan çöpler-plastikler, tarıma harcanan su miktarı %70, küçük balıklar üreme yeteneğine ulaşmadan avlanıyor olması, zirai ilaçların tatlı suları kirletmesi. Dördüncü bölüm ise bu belgeseli izledikten sonra öğrencilerin çevreye karşı olan tutumlardaki değişime bakıldığında, farkındalıklarının daha da arttığını ve daha dikkatli, çevre konularında daha hassas davranmak gerektiğini vurgulamaktalar. Son bölümde ise çevre sorunları için atılması gereken ilk adım olarak, bireyleri bilgilendirerek işin ciddiyeti hakkında farkındalık yaratmayı hedeflemektedirler. Aşırı tüketimden uzak durmak gerektiği ve geri dönüşüm yapılarak doğadaki ham madde tüketimini en aza indirmektir.

Anahtar Kelimeler : çevre sorunları, öğretim materyali, çevre eğitimi

Kaynakça

Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal, 26*(2), 117-123.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Handbook of qualitative research (3rd ed.). In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Introduction: The discipline and practice of qualitative research (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2009). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 30-43.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

(24842) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma

MEDİHA GÜNER ÖZER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ş. DİLEK BELET BOYACI
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dil öğretimi, bireylerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarını, kendilerini dil becerilerini kullanarak ifade edebilmelerini ve farklı bilgi kaynaklarına ulaşarak geliştirmelerini hedeflemektedir. Kendini ifade etme becerilerinden biri olarak yazma becerisi; bu hedefe ulaşmada önemli bir görev üstlenmektedir. Yazma becerisinin bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etme gibi işlevleri, bireylere yazma alışkanlığı kazandırmanın önemini ortaya koymaktadır. Dil öğretimi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesi çabalarıyla amaçlanan, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleridir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, en son ve en zor kazanılan dil becerisidir. Bireyler okula başlamadan önce dinleme ve konuşmayı öğrenerek okula gelirler. Ancak okuma ve yazma becerilerini ilk olarak okulda öğrenirler. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin yazma becerilerinin, eğilimlerinin, motivasyonlarının ve yazmaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu; aynı zamanda ilkokul döneminde verilen eğitimin yazma becerisinin kazandırılması hususunda yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmacılar, bu durumun nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin ilkokulda yazma becerisiyle ilgili sergiledikleri yetersiz tutum ve davranışlarını göstermektedir. Bu yönüyle öğrencilere yazma becerisini kazandırmak ve bu becerinin alışkanlığa dönüşmesini sağlamakla görevli olan sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilere yazma becerisinin ve alışkanlığının kazandırılmasını sağlayacak olan öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı düzeylerini incelemek, atılması gereken adımların planlanması için ön koşul olarak görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desenin amacı, nicel bulguları derinlemesine ele almak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Araştırma sürecinde öncelikle nicel veriler toplanmış, ardından da nicel sonuçlar geniş kapsamlı nitel veriyle desteklenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında üç farklı devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Programında eğitim gören 374 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, 374 sınıf öğretmeni adayı arasından belirlenen ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 7 aday üzerinden toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma desenin nicel bulgularının elde edilmesi amacıyla Özdemir ve Erdem (2011) tarafından geliştirilen "Yazma Alışkanlığı Ölçeği", nitel bulgularının elde edilmesi amacıyla ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları için geliştirilmiş olan yazma alışkanlığı ölçeğinin sınıf öğretmeni adayları örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığının tespiti için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları düzeyinin belirlenmesinde betimleyici istatistiklerden, yazma alışkanlıklarının cinsiyete ve öğrenim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise yordayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verildikten sonra ilişkisiz örneklemler için t testinden ve tek faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının, "yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma" alışkanlığını sıklıkla gösterdikleri ve kendilerini yazı yazma konusunda yeterli gördükleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının "yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanma" ve "yazma stratejilerini kullanma" alışkanlıklarını ara sıra sergiledikleri; "yazıyı edebi bir tür olarak kullanma" alışkanlığını ise nadiren sergiledikleri de araştırma bulguları arasındadır. Araştırmada "yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma", "yazıyı edebi bir tür olarak kullanma" ve " yazma stratejilerini kullanma" boyutlarında kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının "yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma", "yazıyı iletişim aracı olarak kullanma" alışkanlıklarının ve "yazma yeterliliklerinin" öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının "yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma" ve "yazma stratejilerini kullanma" alışkanlıklarının akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı

belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise "Neden Yazı Yazıyoruz?", "Neden Yazı Yazmıyoruz" ve "Yazma Alışkanlığı" şeklinde üç temaya ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yazma alışkanlığı, öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği.

Kaynakça

Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 209-220.

Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 3* (1), 32-42.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy, 2* (4), 170-194.

Kellogg, R. T. ve Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist, 44* (4), 250-266.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin değerlendirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (12), s.90-112.

Volman, M. J. Van Schendel, B. M. ve Jongsman, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy, 60* (4); 451-460.

(24873) Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Algıları

FATİH YILMAZ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

SELİN GÖÇEN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve rahatlıkla erişebilir olması; ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan itibaren internetin giderek yaygınlaşması ile birlikte bilginin üretilme, depolanma, paylaşma, yayılma ve artma hızı oldukça çoğalmıştır (Karaman ve Ünsal, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler insanların, birbirleri ile kurdukları iletişimin niteliğini ve kapsamını da etkilemiştir (Akbıyık ve Kestel, 2016). Zaman ve mekan kısıtlaması olmadan sosyalleşmeyi kolaylaştıran çeşitli sosyal medya platformları ile bireylerin duygu ve düşüncelerini anlık paylaşmaya, sanal arkadaşlıklar kurmaya başlamışlardır. Yaşanan bu gelişmelerin bireylerin yaşatınlarına; bilgi üretme, bilgiye erişme ve yayma açısından olumlu yansımaları olmuştur ancak günlük yaşam içerisinde de karşılaşabilecekleri zorbalık davranışlarının çevrimiçi ortamlara taşınması ile birlikte olumsuz yansımalarının olduğu da görülmektedir. İlk kez 2004 yılında Bill Belsey (Belsey, 2004) tarafından kullanılan ve en genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojileri kanalıyla bireylere karşı kasıtlı ve kötü niyetli olarak gerçekleştirilen eylemleri içeren "siber zorbalık" kavramı da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin olumsuz yansımları ile birlikte literatüre girmiştir. Yapılan araştırmalar, siber zorbalığa yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da maruz kaldığını göstermektedir. İnternet erişiminin kolaylaşması ile birlikte mobil cihazların kullanım düzeyleri artmış ve kullanım yaşı da hızla düşmeye başlamıştır. 2014 yılında Türkiye İstatistik Kurumu'nun yapmış olduğu araştırmada, ülkemizde 06-15 yaş aralığındaki çocukların cep telefonu kullanma yaşı ortalama 10 olarak belirlenmiştir. Yine aynı araştırmada çocukların %30,7'sinin cep telefonunu internete girmek için kullandıkları görülmüştür (TUİK, 2014). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılında paylaştığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması sonuçlarına göre 16-24 yaş aralığında internet kullanım oranı %90,7 olarak belirlenmiştir ve 16 yaşın altındaki bireyler araştırmaya dahil edilmediği için internet kullanım oranları ile ilgili bilgi paylaşılmamıştır (TUİK,2018) ancak Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi kapsamında paylaşılan bilgiler ışığında çocukların 9 yaşından önce internet kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu bağlamda siber zorbalık davranışları ile karşılaşma ihtimalinin daha küçük yaşlarda başladığı söylenebilir. Çocukların yaşamlarında aileri ile birlikte önemli bir rolü olan öğretmenlerin, siber zorbalığa ya da sanal şiddete ilişkin farkındalık sahibi olmalarının çocukların bu tür olumsuz davranışlardan korunmaları açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalık kavramına ilişkin görüşleri incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Sınıf öğretmeni adaylarının; siber zorbalığa ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277) deseni kullanılacaktır. Bu araştırmada da durum sınıf öğretmeni adaylarının siber zorbalığa ilişkin bilgi ve becerileri bulunduğu varsayımıdır. Örneklem seçiminde de bu durum gözönüne alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Bu amaçla araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programında öğrenim görüyor olmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri en az bir dersi başarı ile tamamlamış olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı istemeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının siber zorbalığı nasıl algıladıklarına ve yorumladıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflılık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilecektir. Verilerin toplanması için alanyazına uygun olarak hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşleri alınarak şekillendirilecektir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirelecek görüşmeler, katılımcıların görüş ve istekleri doğrultusunda uygun bir ortamda gerçekleştirilecektir. Görüşme öncesi ise; katılımcılara görüşmenin içeriğine ilişkin bilgiler verilecek ve sözlü olarak katılımcı teyidi alınacaktır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak görüşmelerin ortalama 30-35 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşmeler sonucunda ses kayıtları tek tek dinlenerek katılımcıların görüşme dökümleri elde edilecektir. Elde edilen görüşme dökümleri tematik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenecektir. Görüşmecilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler insanların, birbirleri ile kurdukları iletişimin niteliğini ve kapsamını da etkilemiştir (Akbıyık ve Kestel, 2016). Zaman ve mekan kısıtlaması olmadan sosyalleşmeyi kolaylaştıran çeşitli sosyal medya platformları ile bireylerin duygu ve düşüncelerini anlık paylaşmaya, sanal arkadaşlıklar kurmaya başlamışlardır. Yaşanan bu gelişmelerin bireylerin yaşatınlarına; bilgi üretme, bilgiye erişme ve yayma açısından olumlu yansımaları olmuştur ancak günlük yaşam içerisinde de karşılaşabilecekleri zorbalık davranışlarının çevrimiçi ortamlara taşınması ile birlikte olumsuz yansımalarının olduğu da görülmektedir. İlk kez 2004 yılında Bill Belsey (Belsey, 2004) tarafından kullanılan ve en genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojileri kanalıyla bireylere karşı kasıtlı ve kötü niyetli olarak gerçekleştirilen eylemleri içeren "siber zorbalık" kavramı da bilgi ve

iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin olumsuz yansımları ile birlikte literatüre girmiştir. Yapılan araştırmalar, siber zorbalığa yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da maruz kaldığını göstermektedir. İnternet erişiminin kolaylaşması ile birlikte mobil cihazların kullanım düzeyleri artmış ve kullanım yaşı da hızla düşmeye başlamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılında paylaştığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması sonuçlarına göre 16-24 yaş aralığında internet kullanım oranı %90,7 olarak belirlenmiştir ve 16 yaşın altındaki bireyler araştırmaya dahil edilmediği için internet kullanım oranları ile ilgili bilgi paylaşılmamıştır (TUİK,2018) ancak Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi kapsamında paylaşılan bilgiler ışığında çocukların 9 yaşından önce internet kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu bağlamda siber zorbalık davranışları ile karşılaşma ihtimalinin daha küçük yaşlarda başladığı söylenebilir. Çocukların yaşamlarında aileri ile birlikte önemli bir rolü olan öğretmenlerin, siber zorbalığa ya da sanal şiddete ilişkin farkındalık sahibi olmalarının çocukların bu tür olumsuz davranışlardan korunmaları açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalık kavramına ilişkin görüşleri incelenecektir. bu araştırmada birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277) deseni kullanılacaktır. Bu araştırmada da durum sınıf öğretmeni adaylarının siber zorbalığa ilişkin bilgi ve becerileri bulunduğu varsayımıdır. Örneklem seçiminde de bu durum gözönüne alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Bu amaçla araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programında öğrenim görüyor olmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri en az bir dersi başarı ile tamamlamış olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı istemeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının siber zorbalığı nasıl algıladıklarına ve yorumladıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Elde edilen görüşme dökümleri tematik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenecektir. Görüşmecilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir. Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülecek bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve duyarlılığa sahip olmama ihtimalleri beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülecek bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve duyarlılığa sahip olmama ihtimalleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi platformlarda bireysel duygu ve düşüncelerini paylaşırken ya da karşıt görüşler ile iletişim halindeyken gerçekleştirdikleri eylemlerin siber zorbalık adı altında değerlendirilebileceğini göz önünde bulundurmadıkları düşünülmektedir. Zorbalık olarak adlandırılan davranış şekillerini çevrimiçi ortamlarda kasıtlı olarak gerçekleştirmedikleri ancak yetiştikleri ve dahil oldukları sosyal çevreler aracılığıyla içselleştirdikleri bazı davranış kalıplarının etkisi ile farkında olmadan siber zorbalık olarak atfedilen davranışları gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının siber zorbalık olarak adlandırılan davranışları hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıklarının net bir şekilde ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, siber zorbalık, tematik analiz.

Kaynakça

Akbıyık, C. & Kestel, M . (2016). Siber Zorbalığın Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 844-859. DOI: 10.17860/mersinefd.282384

Belsey, B. (2004). Cyberbullying. 01.04.2019 tarihinde http://www.cyberbullying.ca sayfasından erişilmiştir.

Karaman, G. & Ünsal, H . (2017). Ortaokul Rehber Öğretmenleri, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Ve Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Siber Zorbalık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri Ve Siber Zorbalığın Önlenmesi Hakkındaki Önerileri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 62-85. DOI: 10.29065/usakead.316635

TUİK, (2014). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması–2014. 01.04.2019 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198 sayfasından erişilmiştir.

TUİK, (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması–2018. 01.04.2019 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id= 27819 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24895) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözel Problem Kurabilme Yetkinlikleri

KAMURAN TARIM
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

M. SENCER ÖZSEZER
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

H. BEYZA CANBAZOĞLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Problem kurma, öğrencilerin farklı koşullara, yani gerçek hayata yanıt olarak soru oluşturduğu bir öğretim aracı olarak tanımlanmaktadır (Ghasempour, Bakar & Jahanshahloo, 2013). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyine (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM) (2000) göre ise, sunulan bir olay, deneyim veya duruma göre yeni problemler oluşturma etkinliğidir. Bu bağlamda problem kurma, matematik dersinde kullanılabilecek yaratıcı bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul eğitiminde çocuklara kazandırılması gereken temel matematiksel beceriler; toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleridir. Bu dönemde çocukların toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini çözebilmeleri ve kurabilmeleri için durum, olgu ve problemlerin sözel problem şeklinde sunulması önemlidir (Tarım & Deretarla Gül, 2003).

Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemine yönelik sözel problemler farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir. Van De Walle, Karp ve Bay-Williams (2016), toplama ve çıkarmaya ilişkin problem türlerini "birleştirme, ayırma, parça-parça-bütün, karşılaştırma problemleri" şeklinde sınıflandırmışlardır. Birleştirme problemleri "sonuç miktarının bilinmediği durumlar, başlangıç miktarının bilinmediği durumlar, değişim miktarının bilinmediği durumlar"; Ayırma problemleri "sonuç miktarının bilinmediği durumlar, başlangıç miktarının bilinmediği durumlar, değişim miktarının bilinmediği durumlar"; Parça-Parça-Bütün problemleri "bütünün bilinmediği durumlar, parçanın bilinmediği durumlar"; Karşılaştırma problemleri "farkın bilinmediği durumlar, büyük çokluğun bilinmediği durumlar, küçük çokluğun bilinmediği durumlar" olarak sınıflandırılmaktadır (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2016).

Çarpma ve bölmeye ilişkin problem türleri ise; "eş-grup problemleri: çarpma/parçalamalı bölme/ ölçüm bölmesi; karşılaştırma: çarpma/parçalamalı bölme/ölçüm bölmesi" şeklinde gruplandırmaktadır. Eş-Grup Problemleri (Çarpma) "bütünün bilinmediği durumlar (tekrarlı toplama), bütünün bilinmediği durumlar (oran)"; Eş-Grup Problemleri (Parçalamalı Bölme) "grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (adil paylaşım), grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (oran)"; Eş-Grup Problemleri (Ölçüm Bölmesi) "grup sayısının bilinmediği durumlar (tekrarlı çıkarma), grup sayısının bilinmediği durumlar (oran)"; Karşılaştırma Problemleri (Çarpma) "çarpımın bilinmediği durumlar"; Karşılaştırma Problemleri (Parçalamalı Bölme) "grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar"; Karşılaştırma Problemleri (Ölçüm Bölmesi) "çarpımın bilinmediği durumlar" olarak sınıflandırılmaktadır (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2016).

Öğrencilerin sözel problem kurabilme beceri ve yeterliliklerine sahip olmasında önemli etkenlerden birinin öğretmenler dolayısıyla öğretmen adaylarının olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, sözel problem kurma konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve problem türlerine ilişkin farkındalıklarının olması bu bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarması bakımından önemlidir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bilgi, beceri, yeterlilik ve farkındalıklarını belirlemeyi hedefleyen çalışmalar, daha nitelikli ve kaliteli bir öğretmen yetiştirme programının hazırlanması açısından önemlidir.

Bu bağlamda çalışmamızın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeye ilişkin hangi tür sözel problemleri kurabildiklerini belirlemektir. Bu amaçla "*Sınıf öğretmen adaylarının, toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeye ilişkin kurdukları sözel problem türleri nelerdir?"* sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeye ilişkin hangi tür sözel problem kurabildiklerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2018-2019 akademik yılında Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 60 üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının üçüncü sınıf seçilme nedeni, bu sınıftaki öğretmen adaylarının temel matematik derslerini ve matematik öğretimi derslerini almış olmalarıdır. Bu durumda dördüncü sınıfların seçilmeme nedeni ise bu öğrencilerin sınav kaygıları nedeni ile gönüllü olmama ve kolay ulaşılma konusunda sıkıntı yaşanması olarak belirtilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Sözel Problem Kurma Formu" yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sözel problem kurma becerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan, "Sözel Problem Kurma Formu" kullanılmıştır. Sözel Problem Kurma Formu; Ghasempour, Nor Bakar & Jahanshahloo (2013), Lin (2004) ve Xie'nin (2016) çalışmalarından yararlanarak oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından verilen görevlere yönelik sözel problemler kurmaları istenmiştir. Bu görevlerle öğretmen adaylarından toplama ve çıkarma işlem türlerinde yer alan 11 alt kategori; çarpma ve bölme işlem türlerinde yer alan 9 kategoriye yönelik sözel problem kurmaları beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının kurdukları sözel problemlere, Van De Walle, Karp ve Bay-Williams (2016) tarafından oluşturulan toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeye ilişkin sınıflandırmaya göre betimsel analiz yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemine yönelik kurdukları sözel problem türlerine ilişkin frekans ve yüzde değerler hesaplanmıştır.

BULGULAR

Görev I'e Yönelik Öğretmen Adaylarının Kurduğu Sözel Problem Türleri

Görev I'de öğretmen adaylarından verilen resme yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları verilen resme yönelik birleştirme türü problemlerden "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; ayırma "sonuç miktarının bilinmediği durumlar", çarpma "tekrarlı toplama", karşılaştırma "farkın bilinmediği durumlar", karşılaştırma "büyük çokluğun bilinmediği durumlar" ve karşılaştırma "küçük çokluğun bilinmediği durumlar" problem türlerinde daha az problem kurabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birinden daha fazlasının verilen resme yönelik sözel problem kuramadıkları belirlenmiştir.

Görev II'ye Yönelik Öğretmen Adaylarının Kurduğu Sözel Problem Türleri

Görev II'de öğretmen adaylarından verilen şekle yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları verilen şekle yönelik eş gruplar: bütünün bilinmediği durumlar (çarpma) türü problemlerden "tekrarlı toplama" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; eş gruplar: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (parçalamalı bölme) "adil paylaşım", birleştirme "sonuç miktarının bilinmediği durumlar", eş gruplar: grup sayısının bilinmediği durumlar (ölçüm bölmesi) "tekrarlı çıkarma", ayırma "sonuç miktarının bilinmediği durumlar", birleştirme "değişim miktarının bilinmediği durumlar", eş gruplar: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (parçalamalı bölme) "oran", parça-parça-bütün "bütünün bilinmediği durumlar", karşılaştırma: çarpımın bilinmediği durumlar "ölçüm bölmesi" problem türlerinde daha az problem kurabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte biri verilen şekle yönelik sözel problem kuramadıkları belirlenmiştir.

Görev III'e Yönelik Öğretmen Adaylarının Kurduğu Sözel Problem Türleri

Görev III'de öğretmen adaylarından resim veya şekil çizip ve çizdikleri resme veya şekle yönelik bir problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları çizdikleri resme veya şekle yönelik birleştirme "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" ve ayırma "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" problem türlerinde daha çok problem kurabildikleri görülürken; eş gruplar: bütünün bilinmediği durumlar (çarpma) "tekrarlı toplama", eş gruplar: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (parçalamalı bölme) "oran", karşılaştırma "büyük çokluğun bilinmediği durumlar", karşılaştırma "farkın bilinmediği durumlar", parça-parça-bütün "parçanın bilinmediği durumlar", parça-parça-bütün "bütünün bilinmediği durumlar", karşılaştırma: çarpımın bilinmediği durumlar "ölçüm bölmesi", ayırma/ değişim miktarının bilinmediği durumlar" problem türlerinde daha az problem kurabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yarısından fazlası resim veya şekil çizip ve çizdikleri resme veya şekle yönelik bir problem kurma konusunda başarısız oldukları belirlenmiştir.

Görev IV'e Yönelik Öğretmen Adaylarının Kurduğu Sözel Problem Türleri

Görev IV'de öğretmen adaylarından verilen matematiksel çözümlere yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları "?+2=5" işlemine yönelik birleştirme türü sözel problemlerden "başlangıç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; Parça-Parça-Bütün "Parçanın Bilinmediği Durumlar" problem türünde ise daha az problem kurabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yarısından fazlası ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Öğretmen adayları "6-2=?" işlemine yönelik ayırma "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; Karşılaştırma "Farkın bilinmediği durumlar" problem türünde daha az ve Karşılaştırma "Küçük çokluğun bilinmediği durumlar" problem türünde hiç problem kuramadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinden daha azı ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Toplama işlemine yönelik bir başka matematiksel ifade olan 4+?=7 işlemi için öğretmen adayları birleştirme "Değişim Miktarının Bilinmediği Durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; Parça-Parça-Bütün "Parçanın Bilinmediği Durumlar" problem türünde ise daha az problem kurabilmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinden daha azı ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Çıkarma işlemine yönelik matematiksel ifade olan "?-5=4" işlemi için öğretmen adayları ayırma türü sözel problemlerden "başlangıç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde problem kurabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinden daha azı ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Çarpma işlemine yönelik matematiksel ifade olan "5x2=?" işlemi için öğretmen adayları eş gruplar: bütünün bilinmediği durumlar (çarpma) türü sözel problemlerden "tekrarlı toplama" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; karşılaştırma: çarpımın bilinmediği durumlar "çarpma" ve eş gruplar: bütünün bilinmediği durumlar (çarpma) "oran" problem türlerinde ise daha az problem kurabilmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinden daha azı ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Bölme işlemine yönelik matematiksel ifade olan "24÷4=?" işlemi için öğretmen adayları eş gruplar: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (parçalamalı bölme) "adil paylaşım" ve eş gruplar: grup sayısının bilinmediği durumlar (ölçüm bölmesi) "tekrarlı çıkarma" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; eş gruplar: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar (parçalamalı bölme) "oran", eş gruplar: grup sayısının bilinmediği durumlar (ölçüm bölmesi) "oran", karşılaştırma: grup büyüklüğünün bilinmediği durumlar "parçalamalı bölme" problem türlerinde daha az ve karşılaştırma: çarpımın bilinmediği durumlar "ölçüm bölmesi" problem türünde ise hiç problem kuramadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinden daha azı ise verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Görev I'de öğretmen adaylarından verilen resme yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları verilen resme yönelik birleştirme türü problemlerden "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri belirlenmiştir.

Görev II'de öğretmen adaylarından verilen şekle yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının üçte biri verilen şekle yönelik sözel problem kuramadıkları belirlenmiştir.

Görev III'de öğretmen adaylarından resim veya şekil çizip ve çizdikleri resme veya şekle yönelik bir problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yarısından fazlası resim veya şekil çizip ve çizdikleri resme veya şekle yönelik bir problem kurma konusunda başarısız oldukları belirlenmiştir.

Görev IV'de öğretmen adaylarından verilen matematiksel çözümlere yönelik sözel problem kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda "?+2=5" işlemine yönelik öğretmen adaylarının yarısından fazlası verilen matematiksel ifadeye uygun sözel problem kuramamıştır.

Öğretmen adayları "6-2=?" işlemine yönelik ayırma "sonuç miktarının bilinmediği durumlar" problem türünde daha çok problem kurabildikleri görülürken; Karşılaştırma "Farkın bilinmediği durumlar" problem türünde daha az ve Karşılaştırma "Küçük çokluğun bilinmediği durumlar" problem türünde hiç problem kuramadıkları belirlenmiştir.

Çarpma işlemine yönelik matematiksel ifade olan "5x2=?" işlemi için öğretmen adayları, karşılaştırma: çarpımın bilinmediği durumlar "çarpma" ve eş gruplar: bütünün bilinmediği durumlar (çarpma) "oran" problem türlerinde daha az problem kurabilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : problem kurma, sınıf öğretmeni, ilkokul, matematik öğretimi.

Kaynakça

Ghasempour, Z., Bakar, N., & Jahanshahloo, G. R. (2013). Innovation in teaching and learning through problem posing tasks and metacognitive strategies. *International journal of pedagogical innovations*, *1*(1), 57-66.

Lin, P. J. (2004). Supporting Teachers on Designing Problem-Posing Tasks as a Tool of Assessment to Understand Students' Mathematical Learning. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 257-264.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standard for school mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Tarım, K. & Deretarla Gül, E. (2003). Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma becerilerinde kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı*, Kuşadası, 1, 270-283.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally, 7th edition.* New York: Addison Wesley Longman.

Xie, J. & Masingila, J. O. (2016). An investigation of us and chinese prospective elementary teachers' problem posing when interacting with problem-solving activities. *Preservice Teacher Education*, 921-925.

(24896) Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Öğretimi Yönelimleri

H. BEYZA CANBAZOĞLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

KAMURAN TARIM
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi; bireylere sistematik düşünebilme, disiplinler arası etkileşim, araştırma, sorgulama, yaratma, ürün ortaya koyma, etik değerlere sahip olma ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Temeli 1990'lı yıllara dayanan, geleceğin bireylerini geliştirmek ve yetiştirmek üzere önemli bir oluşum olarak kabul edilen STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birleştiren (STEM/Science, technology, engineering, math) eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Sanders, 2009). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council of America) (2011) göre STEM eğitiminin üç temel amacı vardır:

-Lisans döneminde kariyerlerine fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında devam edecek birey sayısını arttırmak,

-Bu alanların ihtiyacı olan iş gücüne katılımı genişletmek,

-Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmek.

OECD (2017) raporuna göre gelecekte STEM alanında yer alan mesleklere hangi ülkelerin öncülük edeceği sorusu araştırıldığında, Türkiye 34 ülke arasında en son sırada yer almaktadır (OECD Education at a Glance, 2017). Çorlu, Capraro ve Capraro (2014), bireylerin geleceğin iş ve bilim dünyasına uyum sağlayabilmeleri için STEM eğitimi ile yetiştirilmesi gerektiğini vurgularken, aynı zamanda onlara bu eğitimleri verecek olan öğretmenlerin dolayısıyla öğretmen adaylarının STEM alanında eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ülkelerin STEM alanındaki gelişmişliğinin artması bir anlamda onlara bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki bilgi ve yeterliliklerine bağlıdır (Wang, 2012). Bu anlamda öğretmenler STEM Eğitimi için önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, STEM Eğitiminin, öğretim programlarına aktarılmasında ve süreç içerisinde kullanılmasında önemli bir rol alan öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde bir başka deyişle lisans döneminde STEM Eğitimine yönelik bilgi ve farkındalıklarının olması gerekmektedir.

STEM eğitimi, öğrencilerin durumlara ve problemlere disiplinler arası bir bakış açısı ile bakmasını ve bütüncül bir eğitim anlayışıyla gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, zihinsel ve fiziksel becerilerini ortaya koyabilecekleri, kendi gelişim düzeylerine uygun problemlerle karşı karşıya kalabilecekleri ve bunları karşılaştıkları durumlara uygulayabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte NRC (2012) değerlendirmesinde, öğretmenlerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerini birleştirmelerini ve disiplinler arası bir bakış açısıyla öğretim süreçlerini planlamalarını sağlamak için, öğretmenlere zamanında bilgi sağlama araştırmaları yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrencilerin ilk defa matematik ve fen bilimleri dersi ile sınıf öğretmenleri aracılığıyla tanışacağı düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik, fen bilimleri ve STEM eğitimi konusunda yeterli beceri ve donanıma sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda STEM eğitiminin öğretim programlarına girmesiyle, öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik bilgi ve farkındalıklarının incelenmesinin ve bu doğrultuda düzenlemelerinin yapılmasına yönelik ihtiyaçları belirlemek gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde STEM eğitimiyle ilgili çalışmaların çoğunlukla fen ve matematik öğretmenlerine yönelik olduğu ve ölçek geliştirme çalışmalarını kapsadığı görülmektedir (Altan, Yamak & Buluş Kırıkkaya, 2016; Aslan-Tutak, Akaygün & Tezsezen, 2017; Baran, Canbazoğlu-Bilici & Mesutoğlu, 2015; Buyruk & Korkmaz, 2016; Corlu, Capraro & Çorlu, 2015; Çevik, 2017; Çolakoğlu & Günay Gökben, 2017; Derin, Yaşin, Aydın & Delice, 2014; Eroğlu & Bektaş, 2016; Marulcu & Sungur, 2013). Oysaki ilkokul dönemi, bireylerin öğrenme yaşantılarında temel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın sorusu "*Sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?"* olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2018-2019 akademik yılında Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının üçüncü sınıf seçilme nedeni, bu sınıftaki öğretmen adaylarının temel fen bilimleri, temel matematik, matematik öğretimi ve fen bilimleri öğretimi derslerini almış olmalarıdır. Bu durumda dördüncü sınıfların seçilmeme nedeni ise bu öğrencilerin sınav kaygıları nedeni ile gönüllü olmama ve kolay ulaşılma konusunda sıkıntı yaşanması olarak belirtilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği, Lin ve Williams (2015) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından uyarlanmıştır. STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği 7'li likert tipinde ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin aralıklar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şeklinde 7 aralık esas alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar sırasıyla, bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği ile elde edilen verilerin analizindeki istatistiki işlemler için SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının bilgi alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde, bilgi boyutunun birinci ve ikinci maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; üçüncü maddesine yönelik görüşlerinin "kararsızım"; dördüncü maddesine yönelik görüşlerinin ise "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde, değer alt boyutunun birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değer alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının tutum alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde, tutum alt boyutunun birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının subjektif ölçüt alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde, subjektif ölçüt alt boyutunun birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci maddesine yönelik görüşlerinin "kararsızım" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının subjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kararsızım" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutunun birinci maddesine yönelik görüşlerinin "kararsızım"; ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu maddelerine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan bilgi, değer, tutum ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte subjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kararsızım" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Öğretmen adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının subjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kararsızım" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan bilgi, değer, tutum ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte subjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kararsızım" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : STEM Eğitimi, sınıf öğretmeni, yönelim, fen bilimleri öğretimi, matematik öğretimi.

Kaynakça

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.

Hacıömeroğlu, G. & Bulut, A. S. (2016). Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12*(2), 627-653.

Lin, K. Y. & Williams, P. J. (2016). Taiwanese preservice teachers' science, technology, engineering, and mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*, 1021-1036.

National Research Council of America (2011). *Successful K-12 STEM education.* Washington, DC: National Academies Press.

OECD Education at a Glance (2017). Where will tomorrow's science professionals come from?

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, Birleşik Devletler.

(24898) İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerine Sorumluluk Değerinin Drama Yöntemi ile Öğretimi

EBRU ÖZÇELİK
MEB

BEKİR BULUÇ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değer belli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen veya edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003). Daha net bir anlatımla değerler, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini de oluşturmaları sebebiyle bir nevi toplumsal denetim aracı olarak görev icra eder. Toplumsal normlar ve toplumsal değerler toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Turan & Ulusoy, 2014, s. 3).

İlköğretim kurumlarında çeşitli dersler yoluyla öğrencilere sorumluluk, saygılı olma, adil davranma, duyarlı olma gibi temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlköğretimde tüm derslerde değerler eğitimine yer verilmesinin yanı sıra öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir okul ortamına gereksinim duyulmaktadır (Çengelci, Hancı, & Karaduman, 2013).

"Değerler eğitimi nasıl verilmelidir" sorusunun cevabı ise o kadar kolay değildir. Çünkü duyuşsal ve duygusal eğitim çerçevesinde ele alınması gereken bir alan olan değer eğitimi zihinsel(bilişsel) eğitimden birçok alanda farklılıklar gösterir (Akpınar & Özdaş, 2013).

Drama yöntemi de pek çok alanda kullanılan ve etkili bir yöntemdir. Eğitimde drama, herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, Üstündağ, & Öztürk, 2009). Bu yöntem sayesinde öğrenci sürece daha çok katılabilir, günlük hayatla ilgili yordama ve çıkarımlarda bulunabilir. Kendi davranışlarını değerlendirme fırsatı bulur. Yapılan çalışmaların ışığında şunu söyleyebiliriz ki değerler bir toplumun yapı taşlarıdır ve bu değerleri de yeni nesillere aktarmak öncelikle ailelerin daha sonra ise öğretmenlerin ve toplumun görevidir. Burada öğretme işinin de nasıl yapılacağı çok önemlidir. Değerler soyut kavramlardır ve değer eğitimi verilirken olabildiğince soyutluktan uzaklaştırıp günlük hayata yakın örneklerle ve uygulamalarla verilmelidir.

Bu araştırmada; Drama etkinlikleri ile sorumluluk değeri öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deneme modelindedir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmada drama yöntemi ile sorumluluk değerinin eğitiminin yapıldığı öğrencilerle, bu eğitime katılmayan öğrencilerin tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu, Mardin ili merkez ilçesinde bir ilkokulda bulunan ve dördüncü sınıfa devam eden iki ayrı sınıftaki 80 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 40'ı deney 40'ı kontrol grubunda yer almaktadır.

Araştırmanın deney grubunda 10 hafta boyunca drama etkinlikleriyle sorumluluk değeri ile ilgili uygulamaları yapılmıştır. Bu sürede kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce random yöntemle seçilen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Golzar (2006)'ın geliştirmiş olduğu 24 maddelik Likert tipi sorumluluk tutum ölçeği uygulanmıştır. 10 haftalık sürecin sonunda her iki gruba yine aynı işlem tekrarlanmış ve Golzar (2006)'nın geliştirmiş olduğu tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız t testi ve bağımlı t testi teknikleri kullanılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Değer belli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen veya edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003). Daha net bir anlatımla değerler, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini de oluşturmaları sebebiyle bir nevi toplumsal denetim aracı olarak görev icra eder. Toplumsal normlar ve toplumsal değerler toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Turan & Ulusoy, 2014, s. 3).

İlköğretim kurumlarında çeşitli dersler yoluyla öğrencilere sorumluluk, saygılı olma, adil davranma, duyarlı olma gibi temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlköğretimde tüm derslerde değerler eğitimine yer verilmesinin yanı sıra öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir okul ortamına gereksinim duyulmaktadır (Çengelci, Hancı, & Karaduman, 2013).

"Değerler eğitimi nasıl verilmelidir" sorusunun cevabı ise o kadar kolay değildir. Çünkü duyuşsal ve duygusal eğitim çerçevesinde ele alınması gereken bir alan olan değer eğitimi zihinsel(bilişsel) eğitimden birçok alanda farklılıklar gösterir (Akpınar & Özdaş, 2013).

Drama yöntemi de pek çok alanda kullanılan ve etkili bir yöntemdir. Eğitimde drama, herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, Üstündağ, & Öztürk, 2009). Bu yöntem sayesinde öğrenci sürece daha çok katılabilir, günlük hayatla ilgili yordama ve çıkarımlarda bulunabilir. Kendi davranışlarını değerlendirme fırsatı bulur. Yapılan çalışmaların ışığında şunu söyleyebiliriz ki değerler bir toplumun yapı taşlarıdır ve bu değerleri de yeni nesillere aktarmak öncelikle ailelerin daha sonra ise öğretmenlerin ve toplumun görevidir. Burada öğretme işinin de nasıl yapılacağı çok önemlidir. Değerler soyut kavramlardır ve değer eğitimi verilirken olabildiğince soyutluktan uzaklaştırıp günlük hayata yakın örneklerle ve uygulamalarla verilmelidir.

Bu araştırmada; Drama etkinlikleri ile sorumluluk değeri öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma deneme modelindedir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmada drama yöntemi ile sorumluluk değerinin eğitiminin yapıldığı öğrencilerle, bu eğitime katılmayan öğrencilerin tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu, Mardin ili merkez ilçesinde bir ilkokulda bulunan ve dördüncü sınıfa devam eden iki ayrı sınıftaki 80 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 40'ı deney 40'ı kontrol grubunda yer almaktadır.

Araştırmanın deney grubunda 10 hafta boyunca drama etkinlikleriyle sorumluluk değeri ile ilgili uygulamaları yapılmıştır. Bu sürede kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce random yöntemle seçilen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Golzar (2006)'ın geliştirmiş olduğu 24 maddelik Likert tipi sorumluluk tutum ölçeği uygulanmıştır. 10 haftalık sürecin sonunda her iki gruba yine aynı işlem tekrarlanmış ve Golzar (2006)'nın geliştirmiş olduğu tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız t testi ve bağımlı t testi teknikleri kullanılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucu veri toplama aracından elde edilen bulgular analiz edilerek sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol gruplarına uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre, grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deneysel işlem sonucunda uygulanan son testten elde edilen puanlara göre ise öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden elde ettikleri tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Grupların puanları kendi içerisinde ön test ve son test puanlarına göre karşılaştırıldığında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, kontrol grubunda ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise grupların puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucu veri toplama aracından elde edilen bulgular analiz edilerek sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol gruplarına uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre, grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deneysel işlem sonucunda uygulanan son testten elde edilen puanlara göre ise öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden elde ettikleri tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Grupların puanları kendi içerisinde ön test ve son test puanlarına göre karşılaştırıldığında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, kontrol grubunda ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise grupların puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sorumluluk, Drama , Değer Öğretimi

Kaynakça

Adıgüzel, Ö., Üstündağ, T., & Öztürk, A. (2009). *İlköğretimde Drama.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(2), 105-113.

Büyüköztürk, Ş. (2012, Mayıs 14). Örnekleme Yöntemleri. Balıkesir.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 34-35.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 55-72.

Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi. Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turan, R., & Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

(24953) İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kurs Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

VAHİT AĞA YILDIZ
MEB

DURMUŞ KILIÇ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ortamları olan okulların temel amaçlarından biri de kazandırmaya çalıştığı bilgi ve beceri alanlarında başarı sağlamaktır. Okul ortamında nesnel olarak elde edilen bu başarıya akademik başarı denilmektedir. Akademik başarı öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır (Akhun,1980). Bu nedenle hem eğitim ortamının paydaşları olan öğretmenler, hem okul yöneticileri, hem öğrenci velileri hem de öğrenciler farklı alanlarda da olsa akademik başarıyı artırmak için çaba göstermektedir. Başarıyı artırmak adına eğitimin politikasını hazırlayan ve programların yürütülmesinden sorumlu olan merkezi yönetimlerce de birtakım önlemler alınmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda ortaokullarda uygulanmaya başlayan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) benzer bir kurs, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokullarda da uygulanmaya başlanmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Kursu (İYEP) öncesinde okullarda 3. ve 4. Sınıflara Türkçe ve matematik derslerinden seviye belirleme sınavı yapılmış, eksikleri olduğu belirlenen öğrenciler her iki dersten de 1, 2 ve 3. Seviye olarak gruplanmış ve kurslara alınmıştır. Bu kurslara ilişkin gerek öğretmenler arasında gerekse sosyal medyada öğretmenler gruplarında bir takım tartışmalar olduğu görülmüştür. Bu açıdan bu kurslarda görev alan öğretmenlerin kursa ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi ve çözümler sunulması gerekli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı 2008-2009 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokullarda uygulanan "İlkokullarda Yetiştirme Programı" (İYEP) kurslarının etkililiğini, uygulama öncesi ve süresince yaşanan sıkıntıları ve neler yapılabileceğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmenlerin İYEP kurslarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin olarak düşünceleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarının amacına ulaşıp ulaşmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarına öğrenci seçimi yapılmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarının planlanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kursu öncesinde ve kurs sürecinde bilgilendirilme sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kursu süresince belirlediği sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin, İYEP kursunun daha etkili ve verimli yapılabilmesi için önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ilkokulda uygulanan İYEP kurslarının uygulama süreci ve etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinden durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Mcmillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs and Razavieh, 2010). Bu çalışmada belirli bir süre uygulanmış olan bir programın değerlendirmesi yapıldığından durum çalışması olarak düşünülebilir. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum ilinin 5 farklı ilçesindeki okullarda İYEP kursunda görev alan 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeyle belirlenmiş olup (Büyüköztürk vd., 2016), farklı yerleşim yerlerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yapılandırılmamış "İYEP kurslarına ilişkin görüşme formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve her bir öğretmene bir kod numarası verilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Morrison, Cohen ve Manion (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen yanıtlar kod ve temalara dönüştürülmüş olup, katılımcılardan alınan yanıtların oluşturduğu temalarda yoğunlaşan görüşlerin yanı sıra, benzer ve farklı görüşler de listelenmiştir.

Problem

Eğitimin temel kurumları olan okullarda başarıyı artırmak adına eğitimin politikasını hazırlayan ve programların yürütülmesinden sorumlu olan merkezi yönetimlerce birtakım önlemler alınmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle ortaokullarda uygulanmaya başlayan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) benzer bir kurs, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren

ilkokullarda da uygulanmaya başlanmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Kursu (İYEP) öncesinde okullarda 3. ve 4. Sınıflara Türkçe ve matematik derslerinden seviye belirleme sınavı yapılmış, eksikleri olduğu belirlenen öğrenciler her iki dersten de 1, 2 ve 3. Seviye olarak gruplanmış ve kurslara alınmıştır. Bu kurslara ilişkin olarak çeşitli platformlarda bir takım tartışmalar olduğu görülmüştür. Bu açıdan bu kurslarda görev alan öğretmenlerin kursa ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi ve çözümler sunulması gerekli görülmüştür.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 2008-2009 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokullarda uygulanan "İlkokullarda Yetiştirme Programı" (İYEP) kurslarının etkililiğini, uygulama öncesi ve süresince yaşanan sıkıntıları ve neler yapılabileceğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmenlerin İYEP kurslarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin olarak düşünceleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarının amacına ulaşıp ulaşmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarına öğrenci seçimi yapılmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kurslarının planlanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kursu öncesinde ve kurs sürecinde bilgilendirilme sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin İYEP kursu süresince belirlediği sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin, İYEP kursunun daha etkili ve verimli yapılabilmesi için önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada ilkokulda uygulanan İYEP kurslarının uygulama süreci ve etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinden durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Mcmillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs and Razavieh, 2010). Araştırmanın çalışma grubu Erzurum ilinin 5 farklı ilçesindeki okullarda İYEP kursunda görev alan 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeyle belirlenmiş olup, farklı yerleşim yerlerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Veri toplama aracı olarak kullanılan yapılandırılmamış "İYEP kurslarına ilişkin görüşme formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

İYEP kurslarında görevli olan öğretmenlerin bir kısmı, kursların başarıyı artırdığını belirtmiş, bir kısmı ise kısmi olarak artırdığını veya artırmadığını belirtmiştir. Kurs sonrası tekrar başarılarının düştüğü ve başarıyı öğrencilerdeki "öğrenilmiş çaresizlik" ve velilerin bilinçsizliğinin etkilediği de dile getirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kursların amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da planlamanın ve programın iyi yapılmaması, kaynak kitaplara ilişkin sorunlar gösterilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu İYEP kurslarına öğrenci seçiminin iyi yapılmadığını, seviye belirleme sınavının öğrenci seviyelerini ölçmek için yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu planlama ve kurs sürecinin iyi yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurs öncesinde ve sürecinde yeterince bilgilendirilmediğini, birçok bilgiyi süreç içinde ve deneyimleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Hatta İYEP komisyonunda olduğunu ve seminer aldığını belirten bazı öğretmenler, aldıkları seminerlerin yeterince bilgilendirici olmadığını ve eğitmenlerin yeterince konuya hakim olmadıklarını dile getirmiştir. Kurs sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak sıklıkla, kursun zorunlu olmaması ve bu nedenle devamsızlık yapılması dile getirilmiştir. Bunu kaynak kitapların iyi düzenlenmemiş olması ve geç gelmesi ile kursların hafta içi yapılması ve yorgunluktan dolayı verimsizliğe yol açtığı belirtilmiştir. Öğretmenler çoğunlukla, kursların hafta içi verilmemesi, kaynak kitapların iyi düzenlenmesi ve modüllere göre ayrı ayrı basılması görüşünü dile getirmişlerdir. Ayrıca planlamanın dönem başında ve öğretmenlerin katılımıyla yapılması, öğrenci seçiminin daha nesnel ve adil yapılması, psikososyal destek boyutuna ağırlık verilmesi, öğretmenlerin kursa ilişkin özlük haklarının DYK kurslarına denk hale getirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç

Çalışmada öğretmenlerin İYEP kurslarının sürecine yönelik görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda kursların daha etkili hale getirilmesi adına, planlamanın zamanında ve iyi yapılması; öğrenci seçiminin daha etkili yapılabilmesi için stratejiler geliştirilmesi; kursun ilgili olduğu idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin yeterince bilgilendirilmesi; kaynak kitapların her bir modül için ve daha iyi bir şekilde düzenlenmesi; kursların hafta sonu yapılması ve uzun bir sürece yayılması; farklı sınıf düzeylerindeki ve modüldeki öğrencilerin farklı sınıflarda olması; kurs sürecinde rehberlik servislerinin daha etkin hale getirilip, psiko-sosyal destek boyutuna önem verilmesi ve kursları veren öğretmenlerin özlük haklarının eksiksiz verilmesi yararlı olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İYEP kurslarında görevli olan öğretmenlerin bir kısmı, kursların başarıyı artırdığını, bir kısmı ise kısmi olarak artırdığını veya artırmadığını belirtmiştir. Kurs sonrası tekrar başarılarının düştüğü ve başarıyı öğrencilerdeki "öğrenilmiş çaresizlik" ve velilerin bilinçsizliğinin etkilediği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kursların amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da planlamanın ve programın iyi yapılmaması ve kaynak kitaplara ilişkin sorunlar gösterilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu İYEP kurslarına öğrenci seçiminin iyi yapılmadığını, seviye belirleme sınavının öğrenci seviyelerini ölçmek için yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu planlama ve kurs sürecinin iyi yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurs öncesinde ve sürecinde yeterince bilgilendirilmediğini, birçok bilgiyi süreç içinde ve deneyimleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Kurs sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak sıklıkla, kursun zorunlu olmaması ve bu nedenle devamsızlık yapılması dile getirilmiştir. Ayrıca kaynak kitapların iyi düzenlenmemiş olması ve geç gelmesi ile kursların hafta içi yapılması ve yorgunluktan dolayı verimsizliğe yol açtığı belirtilmiştir. Öğretmenler çoğunlukla, kursların hafta içi verilmemesi, kaynak kitapların iyi düzenlenmesi ve modüllere göre ayrı ayrı basılması görüşünü dile getirmişlerdir. Ayrıca planlamanın dönem başında ve öğretmenlerin katılımıyla yapılması, öğrenci seçiminin daha nesnel ve adil yapılması, psikososyal destek boyutuna ağırlık verilmesi, öğretmenlerin kursa ilişkin özlük haklarının DYK kurslarına denk hale getirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : İYEP, kurs, akademik başarı, ilkokul

Kaynakça

Akhun, İ. (1980). Akademik başarının kestirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning. *Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016).*Bilimsel araştırma yöntemleri(22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Fraenkle, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. *New York: McGrow-Hill*.

Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals fort he cunsomer (3th ed.). New York: Longman

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2018). İYEP uygulama kılavuzu. tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.../13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 08.04.2019

Morrison, K., Cohen, L., & Manion, L. (2007). Research methods in education. *Chapter One. What is complexity theory*.

(24967) A Systematic Review of Effective Instructional Methods for Children with Dyscalculia in Primary Schools

BEGÜM EREYİ
ODTÜ

HANİFE AKAR
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

There is a consensus among educators about the importance of mathematics to be successful in life, by reason of, mathematical conceptualization, logic, reasoning and analyzing are crucial requirements for everyday problem-solving (Ramaa & Gowramma, 2002). Whereas, learning mathematics is not easy and its rate of failure is usually one of the highest, particularly in the final stages of primary education (Jiménez-Fernández, 2016). Therefore, a significant percentage of students consider mathematics is a complicated subject, and consequently show a certain lack of interest in it. Nevertheless, some children find more difficulties in this field than expected such as dyscalculic ones. Dyscalculia is one of the specific learning disorders which are characterized by impairments in learning and remembering arithmetical facts and in executing calculation procedures in mathematics (Butterworth, 2005).

According to the studies, children with dyscalculia can be incapable of visualizing groups of objects within a broader group, making comparisons between smaller and larger objects, saying a sequence of numbers in increasing or decreasing order, understanding the signs of basic operations and resolving a relatively simple equation. They may also have difficulty understanding the significance of numerical representations and comparing numbers and must rely on immature strategies (such as counting one by one and/or counting with their fingers) to complete arithmetic procedures. They may also have difficulty coming to conclusions based on relatively simple concepts, rules, formulas or mathematical procedures (Geary, 2003). Kucian and von Aster (2015) assert, numerical skills are essential in our everyday life, and impairments in the development of number processing and calculation have a negative impact on schooling, professional careers, and self-esteem.

However, not all children with learning disabilities have math troubles, and not all children with math troubles have a learning disability. That's one very good reason to look beyond labels and focus on what teachers can do, instructionally speaking, to support students who are having difficulties in math. The purpose of this review is to identify instruction methods, which have an impact on dyscalculic primary students' learning. Following research questions constitute the scope of this review.

(1) Does instruction methods enhance the learning of primary school students with dyscalculia?

(2) What are the impacts of instruction methods on primary school students with dyscalculia?

Araştırma Yöntemi

In this study, systematic review approach has been used to identify instruction methods which have an impact on dyscalculic primary students' learning to reveal the difference between real and assumed knowledge by compiling all empirical evidence congruent with the pre-specified eligibility criteria (Green and Higgins 2011). Upon delineating the scope of the study, it was primarily determined the type of studies to be screened in order to collate pertinent empirical evidence. In the next phase, an extensive literature search was carried out which was followed by screening the results based on the pre-defined criteria. Appraising the included studies and synthesizing findings constituted the final stage of the review.

This study evaluated the literature from 2010 to December 2018 in order to provide evidence on recent studies which report on instruction methods for primary school children with dyscalculia. A systematic search of major databases – ERIC (Education Resources Information Center), Web of Science, Science Direct, ULAKBIM (the Turkish Academic Network and Information Centre) and DergiPark (JournalPark)- was carried out in order to identify peer-reviewed English language articles. Studies that are included in the review were only full-text and published within the specified timeframe reporting on the focus of the study. The psychological intervention studies regarding dyscalculia were excluded.

Problem

There is a consensus among educators about the importance of mathematics to be successful in life, by reason of, mathematical conceptualization, logic, reasoning and analyzing are crucial requirements for everyday problem-solving (Ramaa & Gowramma, 2002). Whereas, learning mathematics is not easy and its rate of failure is usually one of the highest, particularly in the final stages of primary education (Jiménez-Fernández, 2016). Therefore, a significant percentage of students consider mathematics is a complicated subject, and consequently show a certain lack of interest in it. Nevertheless, some children find more difficulties in this field than expected such as dyscalculic ones. Dyscalculia is one of the specific learning disorders which are characterized by

impairments in learning and remembering arithmetical facts and in executing calculation procedures in mathematics (Butterworth, 2005).

According to the studies, children with dyscalculia can be incapable of visualizing groups of objects within a broader group, making comparisons between smaller and larger objects, saying a sequence of numbers in increasing or decreasing order, understanding the signs of basic operations and resolving a relatively simple equation. They may also have difficulty understanding the significance of numerical representations and comparing numbers and must rely on immature strategies (such as counting one by one and/or counting with their fingers) to complete arithmetic procedures. They may also have difficulty coming to conclusions based on relatively simple concepts, rules, formulas or mathematical procedures (Geary, 2003). Kucian and von Aster (2015) assert, numerical skills are essential in our everyday life, and impairments in the development of number processing and calculation have a negative impact on schooling, professional careers, and self-esteem.

However, not all children with learning disabilities have math troubles, and not all children with math troubles have a learning disability. That's one very good reason to look beyond labels and focus on what teachers can do, instructionally speaking, to support students who are having difficulties in math. The purpose of this review is to identify instruction methods, which have an impact on dyscalculic primary students' learning. Following research questions constitute the scope of this review.

(1) Does instruction methods enhance the learning of primary school students with dyscalculia?

(2) What are the impacts of instruction methods on primary school students with dyscalculia?

Method

In this study, systematic review approach has been used to identify instruction methods which have an impact on dyscalculic primary students' learning to reveal the difference between real and assumed knowledge by compiling all empirical evidence congruent with the pre-specified eligibility criteria (Green and Higgins 2011). Upon delineating the scope of the study, it was primarily determined the type of studies to be screened in order to collate pertinent empirical evidence. In the next phase, an extensive literature search was carried out which was followed by screening the results based on the pre-defined criteria. Appraising the included studies and synthesizing findings constituted the final stage of the review.

This study evaluated the literature from 2010 to December 2018 in order to provide evidence on recent studies which report on instruction methods for primary school children with dyscalculia. A systematic search of major databases – ERIC (Education Resources Information Center), Web of Science, Science Direct, ULAKBIM (the Turkish Academic Network and Information Centre) and DergiPark (JournalPark)- was carried out in order to identify peer-reviewed English language articles. Studies that are included in the review were only full-text and published within the specified timeframe reporting on the focus of the study. The psychological intervention studies regarding dyscalculia were excluded.

Results and Conclusion

From identified literature, many researchers (Kumar and Raja, 2010; Gliga, 2011; Kumar and Raja, 2012; Castro, et al., 2014, Zerefa, 2015; Yusta, Karugu, Tesfu and Tekle, 2016; Mutlu and Akgün, 2017; Riberio and Santos, 2017) conducted studies examining the effectiveness of specific instruction methods to improve mathematical skills of students with dyscalculia. In a nutshell, to help dyscalculic students actualize their potentials and to create inclusive classrooms for all students, the needs of the students should be identified responsively. This review sought to answer the impact of instruction methods/strategies on primary school children with dyscalculia. As a conclusion, instruction methods activating mental processes; methods based on the construction of mental operations; methods pertaining to learning and methods taking into account of the students' individual differences enhance dyscalculic students' learning and understandings in mathematics. Yet, the research area is limited to suggesting empirically-validated instruction methods for dyscalculic students. For further research, comprehensive studies can be conducted, and also teachers can benefit from task analysis, explicit instruction, scaffolding teaching practices, multi-sensorial approach, multimedia instruction or individualized instruction with respect to the needs of those students.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

From identified literature, many researchers (Kumar and Raja, 2010; Gliga, 2011; Kumar and Raja, 2012; Castro, et al., 2014, Zerefa, 2015; Yusta, Karugu, Tesfu and Tekle, 2016; Mutlu and Akgün, 2017; Riberio and Santos, 2017) conducted studies examining the effectiveness of specific instruction methods to improve mathematical skills of students with dyscalculia. In a nutshell, to help dyscalculic students actualize their potentials and to create inclusive classrooms for all students, the needs of the students should be identified responsively. This review sought to answer the impact of instruction methods/strategies on primary school children with dyscalculia. As a conclusion, instruction methods activating mental processes; methods based on the construction of mental operations; methods pertaining to learning and methods taking into account of the students' individual differences enhance dyscalculic students' learning and understandings in mathematics. Yet, the research area is limited to suggesting empirically-validated instruction methods for dyscalculic students. For further research, comprehensive studies can be conducted and also

teachers can benefit from task analysis, explicit instruction, scaffolding teaching practices, multi-sensorial approach, multimedia instruction or individualized instruction with respect to the needs of those students.

Anahtar Kelimeler : primary school, dyscalculia, learning difficulties, instructional methods

Kaynakça

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 46(1), 3–18.

de Castro, M. V., Bissaco, M. A. S., Panccioni, B. M., Rodrigues, S. C. M., & Domingues, A. M. (2014). Effect of a virtual environment on the development of mathematical skills in children with dyscalculia. *PloS one*, *9*(7), e103354.

Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. *Handbook of learning disabilities*, 199-212.

Gliga, F. (2011). Teaching by art therapy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3042-3045.

Green, S., & Higgins, J. (Ed.). (2011). Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version5.1.0. The Cochrane Collaboration, Retrieved from www.handbook.cochrane.org

Jiménez-Fernández, G. (2016). How can I help my students with learning disabilities in Mathematics?. *Journal of Research in Mathematics Education*, *5*(1), 56-73.

Kumar, S. P., & Raja, B. (2010). Computer-Supported Instruction in Enhancing the Performance of Dyscalculics. *Journal on School Educational Technology*, *5*(3), 36-41.

Kumar, S. P., & Raja, B. (2012). Remedial Instruction to Enhance Mathematical Ability of Dyscalculics. *Journal on Educational Psychology*, *6*(1), 21-28.

Kucian, K., & von Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *European Journal of Pediatrics,* 1–13.

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017). The Effects of Computer Assisted Instruction Materials on Approximate Number Skills of Students with Dyscalculia. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *16*(2), 119-136.

Ramaa, S., & Gowramma, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with Dyscalculia among primary school. *Dyslexia, 8*, 67–85.

Ribeiro, F. S., & Santos, F. H. (2017). Enhancement of numeric cognition in children with low achievement in mathematic after a non-instrumental musical training. *Research in developmental disabilities*, *62*, 26-39.

Yusta, N., Karugu, G., Muthee, J., & Tekle, T. (2016). Impact of Instructional Resources on Mathematics Performance of Learners with Dyscalculia in Integrated Primary Schools, Arusha City, Tanzania. *Journal of Education and Practice*, *7*(3), 12-18.

Zerafa, E. (2015). Helping Children with Dyscalculia: A Teaching Programme with three Primary School Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 1178-1182.

(24974) İlkokul Öğrencilerinin Enerji Okuryazarlığı Beceri Gelişimini Sağlamada Stem Uygulamalarını Değerlendirme

MUSTAFA ÇELİK
RİZE ÇAYELİ 9 MART İLKOKULU

AHMET TEKBIYIK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla değişim gösteren bilgi ve teknoloji çağının problemlerini çözebilmek için toplumlar fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yenilikçi, üretken bireylere ihtiyaç duymakta; bütüncül bir model sunarak bu alanlarda entegrasyon sağlayan STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi ile birçok ülke fen eğitimi programlarını yeniden yapılandırmaktadır (Çavaş ve Çavaş, 2018). Bununla birlikte ülkelerin STEM eğitimi uygulamalarındaki farklılıklar, yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır. (Kalolo, 2016; Means, Wang, Young, Peters ve Lync,2016; Christensen ve Knezek, 2017; Karisan, Macalalag ve Johnson, 2019). Konuya bu düzeyde ilgi gösterilmesinde STEM eğitiminin disiplinlerarası yapısı, bilimsel bilginin günlük yaşamla ilişkisinin kurulması, mesleki eğitime ve kariyer tercihlerine etkisi, 21 yy. becerilerine katkısı gibi faktörler belirleyici olmaktadır (Yıldırım, 2018). Aynı zamanda STEM eğitimi ile eleştirel, yaratıcı ve tasarım odaklı düşünme, problem çözme, öğrenme motivasyonu oluşturma, özgün ürün tasarımları hazırlayarak ekosistemin gelişimine katkı sunma hedeflenmektedir (Özsoy, 2017). Ülkeler, teknoloji ve politikalarını artan enerji talepleri üzerine yeniden kurgulamış; küresel rekabette sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal refahın sağlanması, ülkelerin enerji vizyonu, strateji ve verimlilik uygulamalarını gerekli kılmıştır (Durmuşoğlu, 2016). Enerji kaynaklarının sürdürülebilir kullanımına ilişkin eğitim alanında da yapılandırmalar gerçekleştirilmiş; enerji okuryazarlığı formal uygulamalarda yerini almıştır (Osbaldiston ve Schmitz, 2011).

Bireylerin karbon salınımını gönüllü olarak azalmalarına ilişkin politika önerileri, toplumun enerji tasarrufu konusunda belirli bir anlayış oluşturmasına yönelik ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu durum eğitimin enerji okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek bir yapıya ulaşarak, enerjinin rasyonel ve verimli kullanımına ilişkin bir çerçeve oluşturulmasını gerektirmektedir. Enerji okuryazarlığının bilgi, tutum ve davranış olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilgi boyutu, enerji güvenliği, küresel ısınma, enerji kaynağı çeşitliliği, enerji korunumu konularında belirli bir anlayış sahibi olmayı gerekli kılarken; tutum boyutunda, düşük karbonlu ve küresel enerji sorunlarını çözmeye katkıda bulunan yaşam tarzlarına uyum gösterme, kaynakların kullanımında tasarruflu olmaya duyarlı olma yer almaktadır. Enerji okuryazarlığının davranış boyutunda ise karbonsuz teknoloji ve eylem planlarına katılım gösterme, uygun enerji seçimleriyle enerji yönetiminde verimli tasarımları uygulama bulunmaktadır (Chen, Liu ve Chen, 2015). Duygusal ve davranışsal özelliklerin yanı sıra geniş bir içerik bilgisini barındıran enerji okuryazarlığında bireylerin enerjinin kullanımı ile ilgili uygun seçim yaparak fosil yakıt temelli kaynaklara alternatif geliştirmeleri; enerjinin korunumu, yenilenebilir enerji kaynakları konusunda bir anlayış kazanmaları ile küresel enerji kullanımında verimlilik hedeflenmektedir. (Lay, Khoo, Treagust ve Chandrasegaran, 2013). Bu anlayış doğrultusunda enerji okuryazarlığının gelişimi için eğitim uygulamaları destekleyici bir alan oluşturmalı; öğrenciler yaşamlarında kullanacakları enerjinin uygun ve sürdürülebilir uygulama davranışları edinmelidir. Enerji okuryazarlığı çerçevesinde öğrencilerin sahip olması gereken bileşenler; enerji ile ilgili bilgi edinme yeteneği, enerji tasarrufu hakkında bilinçli yargılarda bulunabilme becerisi, karmaşık durumlarda enerji yönetimi eylemlerini gerçekleştirme kabiliyetidir (Chen, Liu ve Chen, 2015). Enerji konusundaki bilgi eksikliği ve kavram yanılgıları küresel ısınma konusundaki çözüm arayışlarına engel olmakta ve uygun olmayan enerji tercihlerine yol açabilmektedir. Bu anlayış ekseninde enerji eğitimi mümkün olduğunca öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili enerji yönetim becerilerini geliştirmeye dayalı olmalı ve enerjiyle ilgili bilgi, tutum ve davranış yapılarının anlaşılması gerekmektedir (Akitsu, Ishihara, Okumura ve Yamasue, 2017).

Enerji verimliliği, aşırı enerji tüketiminin çevreye etkileri, doğru enerji kullanımında model ve pratikleri anlamlandırmak için binalarda ısı yalıtımı temasına dayalı bu çalışma hazırlanmıştır. ‘‘Isı yalıtımı’’ kavramı odağında şekillenen çalışmada, eğitimin erken yıllarında enerji okuryazarlığı ile farkındalık oluşturmak ve bu beceriye ilişkin belirli pratikleri ilkokul birinci sınıf öğrencilerine kazandırmak hedeflenmiştir. Araştırma planında öğrencilerin enerji ile ilgili bilgi, tutum ve davranış boyutlarındaki değişimi izleme; düşük karbonlu yaşam ve enerji verimliliğini sağlayacak teknolojik uygulamalara yönelik farkındalık oluşturma ve bu alana ilişkin modellemelerle tasarım becerilerini geliştirme süreçleri yer almıştır. Çalışmada STEM temelli etkinliklerle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi sistemli bir şekilde koordine etme becerisi kazanmaları, enerjinin nitelikli kullanım ve yönetiminde sorumlu birey davranışlarını geliştirmeleri amaç edinilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Rize ilinde yer alan bir ilkokulda 1. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama sürecinde Mühendislik Tasarım Modeli (Ercan ve Şahin, 2015; Hacıoğlu, Yamak ve Kavak,2016) kullanılmıştır. Modelin detayları şu şekildedir.

Problemin Farkında Olma- Hayal Etme ve Sorgulama: Örnek olay ve belirli sorularla öğrencilerin ısı yalıtımı ile ilgili ön bilgileri harekete geçirilmiş; binalarda ısı yalıtımının nasıl yapıldığı, ne tür malzemelerin kullanıldığına yönelik bilgilendirici sunumlar

gerçekleştirilmiştir. Sunularda yer alan ve kavramsal anlamlılıkta önem taşıyan durumlar zihin haritalarıyla ele alınmış; öne çıkan noktalar sınıf içi büyük grupla tartışılmıştır.

Problemi Araştırma- Çözümü Geliştirme: Isı yalıtımı uygulamalarından biri olan dış cephe mantolamasının enerji verimliliğine etkilerini belirlemek amacıyla maket ev modelleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Gruplara gerekli malzemeler dağıtıldıktan sonra öğrenciler modellerden birini köpük kaplamayla mantolarken diğerine herhangi bir uygulama yapmamıştır. Isı yalıtımı yapılan evle yapılmayan evin sıcaklık değerleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Geleceğe Yönelik Etkili Tasarımlar Geliştirme: Isı yalıtımı olan binaların yakıt tasarrufunda hangi kazanımları sağladığı tartışılarak, yakıt tasarrufunun hava kirliliğinin azaltılmasında nasıl bir rol oynayacağına değinilmiştir. Hava kirliliğinin azaltılmasında yenilenebilir enerji kaynaklarına dikkat çekilerek, çevre dostu ekokentler tanıtılmıştır.

Prototip Oluşturma ve Prototipi Test Etme: Hava kirliliğini azaltarak enerji verimliliğini artırmada ideal ortam dizaynı için öğrencilere ekokent tasarımları yaptırılmıştır. Çevre dostu bu şehir planlaması için mukavva bir yüzey üzerinde öğrencilere prototip çizimler hazırlatılmış, planlamanın üç boyutlu tasarımı gerçekleştirilerek öğrencilerle rehberli inşa süreci yürütülmüştür.

Süreci Gözden Geçirme ve Yeniden Tasarımlama: Yarı yapılandırılmış bir form olan (ENOBEF) ve bilişsel haritalar aracılığıyla sürecin gözden geçirilmesine yardımcı olacak sorular öğrencilere yöneltilerek enerji okuryazarlığının anlamlılık düzeyi ve geleceğe yönelik tasarım fikirleri incelenmiştir.

Araştırmanın verileri, Enerji Okuryazarlığı Beceri Formu (ENOBEF) ve bilişsel haritalamalar ile toplanmıştır. ENOBEF'in hazırlanmasında enerji okuryazarlığının bilgi, tutum, davranış boyutları dikkate alınmış her bir boyuta yönelik açık uçlu sorular formda yer almıştır. Form maddeleri iki sınıf öğretmeni, bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra örneklemde yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin enerji okuryazarlığını geliştirmeye dayalı bu çalışmanın öğrencilerin kavramsal boyutta; enerji tasarrufu, fosil yakıt kullanımının etkileri, çevre dostu şehir, enerjinin doğru kullanımı ve verimlilik, alternatif enerji kaynaklarına yönelik farkındalık ve anlamlandırma sağladığı görülmüştür. Bilişsel haritalardan ulaşılan bulgulardan hareketle ise, çalışmanın öğrencilerin bilişsel haritalama pratiklerinde bir değişim oluşturduğu, etkinliklerin ardından yaşanılan çevrenin sürdürülebilir bakış açısıyla değerlendirmeye alındığı anlaşılmıştır. Çevresel biliş kavramı olarak tanımlanan bilişsel haritalama; fiziksel çevreye ait uzaklık ve konumsal bilgilerin oluşturulması, depolanması ve organize edilmesi olarak ifade edilmektedir. Yaşanılan çevreye ilişki algı ve imajları öğrenmede yarar sağlayan bilişsel haritalar, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı fiziksel ortama ait her türlü bilginin birey tarafından toplanması, işlenmesi ve sunulması eylemlerini içermektedir (Türk, 2017). Çalışma sonunda öğrencilerin bilişsel haritalarındaki ekokent algısının bütünsel bir anlam taşıdığı; doğa yaşamına duyarlı, alternatif enerji kullanımını içeren, enerji verimliliği bileşenlerine sahip yapılardan oluştuğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İlkokul, Enerji Okuryazarlığı, STEM

Kaynakça

Akitsu, Y., Ishihara, K.N., Okumura, H., & Yamasue, E. (2017). Investigating energy literacy and its structural model for lower secondary students in Japan. International Journal of Environmental & Science Education, 12(5), 1067-1095.

Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Relationship of middle school student STEM interest to career intent. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 3(1), 1-13.

Chen, K.L., Liu, S.Y., & Chen, P.H. (2015). Assessing Multidimensional Energy Literacy of Secondary Students Using Contextualized Assessment. International Journal of Environmental & Science Education, 10(2), 201-218.

Çavaş, H., & Çavaş, B. (2018). STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları. Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi (Ed. D. Akgündüz). Ankara: Anı Yayıncılık

Durmuşoğlu, S. (2016). 21. Yüzyılın enerji denklemi ve Türkiye. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (2), 283-303.

Ercan, S., & Şahin, F. (2015). Fen Eğitiminde Mühendislik Uygulamalarının Kullanımı: Tasarım Temelli Fen Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1), 128-164.

Hacıoğlu, Y., Yamak, H., & Kavak, N. (2016). Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(3), 807-830.

Kalolo, J.F. (2016). Re-Aligning Approaches for Successful Implementation of STEM Education in Today's Elementary Schools in Developing Countries: Policy Commitments and Practices. Journal of Education and Literature, 4 (2), 61-76.

Karisan, D., Macalalag, A., & Johnson, J. (2019). The effect of methods course on preservice teachers' awareness and intentions of teaching science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5(1), 22-35.

Lay, Y.F., Khoo, C.H., Treagust, D.F., & Chandrasegaran, A. L. (2013). Assessing secondary school students' understanding of the relevance of energy in their daily lives. International Journal of Environmental & Science Education, 8(1), 199-215.

Means, B., Wang, H., Young, V., Peters, V.L., & Lync, S.J. (2016). STEM-Focused High Schools as a Strategy for Enhancing Readiness for Postsecondary STEM Programs. Journal of Research in Science Teaching, 53(5), 709–736.

Özsoy, N. (2017). STEM ve Yaratıcı Drama. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 633-644.

Osbaldiston, R., & Schmitz, H. (2011). Evaluation of an energy conservation program of 9th grade students. International Journal of Environmental and Science Education, 6(2), 161-172.

Türk, S. (2017). Beypazarı kent kimliğinin bilişsel haritalama yöntemi ile değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 483-499.

Yıldırım, B. (2018). STEM Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 42-53.

(25009) Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Bağlamında İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

VEYSEL GÖÇER MEB

SİNAN ÖZER MEB

MEHMET ÜRÜNİBRAHİMOĞLU MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son dönemde Suriye'de yaşanan insani krizden dolayı tarih boyunca yaşanılan şekilde olduğu gibi en fazla göçmen akını coğrafi konumundan kaynaklı olarak Türkiye'ye olmuştur (Kıratlı, 2011). Bu yoğun göç dalgası devlet okullarında mülteci öğrencilerin sayısında artışa neden olmuştur. Bu artış ile birlikte Türkiye'de eğitim ortamında mülteci öğrencilere yönelik eğitimin nasıl yapılacağı ve öğretmenlerin nasıl bir tutum içerisinde olması gerektiği gibi mülteci öğrenci temalı konular ortaya çıkmış ve bu durum yapılan çalışmalara yansımıştır. Özellikle 2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye sığınan 252 kişilik ilk sığınmacı grubuyla birlikte yapılan araştırmalarda mülteci konusu lisansüstü tezlerde ve makale çalışmalarında sıkça ele alınmıştır (Baltacı, 2014; Börü ve Boyacı, 2016; Çoşkun ve İpek, 2016; Emin, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Göktaş, 2016; Nar, 2008; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016).

Öğretmen, öğrencinin eğitim yaşamında, sosyo-kültürel uyumunda ve okulla bağ kurmasında oldukça önemli bir aktördür. Bu nedenle öğretmenler sınıfta mikro düzeydeki söylemlerine sürekli dikkat etmeli, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarına duyarlı olmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve eğitim materyali arasında bağ kurarak başarının ve eğitim kalitesinin arttırılmasında da önemli bir role sahiptir. Öğretmenlere çok kültürlü bakış açısı, önyargısız düşünme kazandırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere mülteci çocukların arka planlarının ne olduğuna dair temel bilgiler sağlanmalıdır (Hones, 2002). Öğretmenler mikro düzeyde sınıflarındaki öğrenci gruplarının kültürel özellikleri ile ilgili bilgilendirilmelidir. Öğretmenler, aile ile iletişime geçerek, ailenin kültürel özellikleri, geçmişi gibi konuları öğrenerek, ailenin ve çocuğun duygularının farkında olarak çok kültürlü, önyargısız, ayrımcılığın olmadığı ve gelişime açık bir sınıf oluşturabilirler (McBrien, 2003, 2005; Hek, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumu ön plana çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen çalışma sayısı alanda sınırlı sayıda olmasına karşın; bu tutumun hizmet içi eğitim alma bağlamındave karma yöntem aracılığıyla incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda araştırma değerlendirildiğinde alanda önemli bir ihtiyacın giderilmesine sağlayacağı katkı açısından önemli bir çalışmadır.

Bu araştırmanın amacı, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet, medeni durum, okulun sosyo-eokonomik düzeyi, mesleki kıdem, mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim alma durumlarına gore anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim bağlamında mülteci öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nicel ve nitel yaklaşımlarının art arda ve eşit ağırlıkta kullanıldığı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için oransız küme örneklemi yöntemi kullanılmıştır. Oransız küme örneklem yöntemi kapsamında Adıyaman İli Kâhta İlçesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda, sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan 75 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem türü kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklem türü doğrultusunda sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri arasında hem mahalli hem de merkezi hizmet içi eğitim almış alt-orta-yüksek sosyo ekonomik düzeyde bulanan okullarda görev yapan toplam 12 sınıf öğretmeni araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasındaki nicel verilerini toplamak için Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen 3 boyuttan ve 24 maddeden oluşan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki nitel verileri toplamak için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan nicel veriler SPSS 25 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistik için mahalli-merkezi hizmet içi eğitim alma durumu, cinsiyet, medeni durum değişkenleri için bağımsız örneklemler t-testi; okul çevresinin bulunduğu sosyo-ekonomik durum, mesleki kıdem, eğitim durumu değişenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Bağlamında İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Son dönemde Suriye'de yaşanan insani krizden dolayı tarih boyunca yaşanılan şekilde olduğu gibi en fazla göçmen akını coğrafi konumundan kaynaklı olarak Türkiye'ye olmuştur (Kıratlı, 2011). Bu yoğun göç dalgası devlet okullarında mülteci öğrencilerin sayısında artışa neden olmuştur. Bu artış ile birlikte Türkiye'de eğitim ortamında mülteci öğrencilere yönelik eğitimin nasıl yapılacağı ve öğretmenlerin nasıl bir tutum içerisinde olması gerektiği gibi mülteci öğrenci temalı konular ortaya çıkmış ve bu durum yapılan çalışmalara yansımıştır. Özellikle 2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye sığınan 252 kişilik ilk sığınmacı grubuyla birlikte yapılan araştırmalarda mülteci konusu lisansüstü tezlerde ve makale çalışmalarında sıkça ele alınmıştır (Baltacı, 2014; Börü ve Boyacı, 2016; Çoşkun ve İpek, 2016; Emin, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Göktaş, 2016; Nar, 2008; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016).

Öğretmen, öğrencinin eğitim yaşamında, sosyo-kültürel uyumunda ve okulla bağ kurmasında oldukça önemli bir aktördür. Bu nedenle öğretmenler sınıfta mikro düzeydeki söylemlerine sürekli dikkat etmeli, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarına duyarlı olmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve eğitim materyali arasında bağ kurarak başarının ve eğitim kalitesinin arttırılmasında da önemli bir role sahiptir. Öğretmenlere çok kültürlü bakış açısı, önyargısız düşünme kazandırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere mülteci çocukların arka planlarının ne olduğuna dair temel bilgiler sağlanmalıdır (Hones, 2002). Öğretmenler mikro düzeyde sınıflarındaki öğrenci gruplarının kültürel özellikleri ile ilgili bilgilendirilmelidir. Öğretmenler, aile ile iletişime geçerek, ailenin kültürel özellikleri, geçmişi gibi konuları öğrenerek, ailenin ve çocuğun duygularının farkında olarak çok kültürlü, önyargısız, ayrımcılığın olmadığı ve gelişime açık bir sınıf oluşturabilirler (McBrien, 2003, 2005; Hek, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumu ön plana çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen çalışma sayısı alanda sınırlı sayıda olmasına karşın; bu tutumun hizmet içi eğitim alma bağlamındave karma yöntem aracılığıyla incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda araştırma değerlendirildiğinde alanda önemli bir ihtiyacın giderilmesine sağlayacağı katkı açısından önemli bir çalışmadır.

Bu araştırmanın amacı, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet, medeni durum, okulun sosyo-eokonomik düzeyi, mesleki kıdem, mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim alma durumlarına gore anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim bağlamında mülteci öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nicel ve nitel yaklaşımlarının art arda ve eşit ağırlıkta kullanıldığı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için oransız küme örneklemi yöntemi kullanılmıştır. Oransız küme örneklem yöntemi kapsamında Adıyaman İli Kâhta İlçesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda, sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan 75 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem türü kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklem türü doğrultusunda sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri arasında hem mahalli hem de merkezi hizmet içi eğitim almış alt-orta-yüksek sosyo ekonomik düzeyde bulanan okullarda görev yapan toplam 12 sınıf öğretmeni araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasındaki nicel verilerini toplamak için Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen 3 boyuttan ve 24 maddeden oluşan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki nitel verileri toplamak için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan nicel veriler SPSS 25 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistik için mahalli-merkezi hizmet içi eğitim alma durumu, cinsiyet, medeni durum değişkenleri için bağımsız örneklemler t-testi; okul çevresinin bulunduğu sosyo-ekonomik durum, mesleki kıdem, eğitim durumu değişenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, merkezi ve mahalli hizmet içi eğitime katılma değişkenleri açısından öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında "Uyum" ve "Yeterlik" boyutlarında anlamlı farklılık, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre ise "Uyum" boyutunda ve ölçeğin genel ortalamasına göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni açısından orta sosyo ekonomik düzeyde bulunan okulda çalışan öğretmenler ile alt sosyo-ekonomik düzeyde çalışan okullar arasında, Eğitim durumu değişkeni açısından lisansüstü mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları ile elde edilen sonuçları analiz aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler : Mülteci, mülteci öğrenci, sınıf öğretmeni, hizmet içi eğitim.

Kaynakça

Baltacı, H. (2014). Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, *Yakın Doğu Üniversitesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, *11*(14), 123-158.

Can, A. (2016). Spss *ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul*. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf, Erişim Tarihi: 10.02.2019.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, *209*, 240.

Emin, M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. Temel eğitim politikaları. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.

Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4),* 175-185.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Expósito, S., & Favela, A. (2003). Reflective voices: Valuing immigrant students and teaching with ideological clarity. *The Urban Review*, *35*(1), 73-91.

Göktaş, P. (2016). Z kuşağındaki mülteci öğrencilerin kültürel iletişim farklılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma: Gürkan İmam Hatip Ortaokulu örneği. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 32-38.

Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi, 4*(1), 119-152.

Hagen Zanker, J. (2008). Why do people migrate? A review of the theoretical literature. maastrcht graduate school of governance working paper. No.2008/WP002. https://ssrn.com/abstract=1105657 (Erişim Tarihi: 03.03.2019).

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice, 17*(3), 157-171.

Hones, D. (2002). American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* 5. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Karataş, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist, 19*(2), 373-380.

Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* (38), 250-265.

McBrien, J. L. (2003). A second chance for refugee students. *Educational Leadership, 61*(2), 76-79.

Middleton, V. A. (2001). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review, 33*(4), 343-361.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(37), 76-110.

Sağlam, H. İ., ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6.edition).* Pearson Education, ABD.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2*(2), 29-63.

Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education, 127*(2), 196-202.

(25090) Okuma Sorunu Yaşayan İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Akıcılığı Geliştirme Destek Programı: Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS)

MUHAMMET BAŞTUĞ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

BURAK ÖNCÜ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin daima öncelikleri arasında yer almıştır. Öğrencilerin özellikle bilişsel alanda gelişim göstermeleri ve akademik içerikleri edinmesi, nitelikli okuma ve anlama becerisinin gelişimiyle birlikte düşünülmektedir. Bu amaçla özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanması ve devamında okuduğu metinlerden anlam kurmayı öğrenmesi, öğretim programlarında önemli hedeflerden birisidir. Bu amaçla Türkçe öğretim müfredatında akıcı okuma becerisinin edinilmesine ilişkin alt boyut eklenmiş ve buna yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Ancak, pek çok öğrenci farklı nedenlere bağlı olarak sınıf düzeyine göre beklenen akıcılığa ulaşamamakta ve akıcı okuma sorunu yaşamaktadır. Bu öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının giderilmesinde planlı ve sistematik programlara ihtiyaç vardır. Literatürde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok program, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları öğrencilerle birebir uygulanabilirken; bazıları sınıf ortamında ve daha büyük gruplara uygulanabilmektedir. Özellikle Samuels (1979) tarafından geliştirilen tekrarlı okuma, yaygın olarak kullanılan ve etkililiği kanıtlanmış bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Ancak gerek tekrarlı okuma gerekse diğer program, yöntem ve tekniklerde özellikle motivasyon boyutunun eksik olduğu (Morgan ve Sideridis, 2006, Therrien, 2004) vurgulanmaktadır. Bu noktadan hareketle Begeny (2011) ve çalışma arkadaşları tarafından öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme amacıyla Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (Helping Early Literacy with Practice Strategies - HELPS) adlı bir program geliştirilmiştir. Bu program özellikle öğrencinin var olduğu düzeyden, beklenen düzeye gelmesini hedeflemektedir. Program öğrencinin tekrara ve motivasyona dayalı akıcı okuma becerisini geliştirme olarak yapılandırılmıştır. Programa sistematik ve kanıta dayalı olarak stratejiler entegre edilmiştir. Bu stratejiler, tekrar, modelleme, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirimi ve ödül sistemini içermektedir. Programın uygulanması süreci yaklaşık 10-12 dakika sürmektedir. Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının rolünün ne olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okuma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını sınıf düzeyine göre okuma sorunu yaşayan 2 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesine amaçlı-ölçüte dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu araştırma için öğrencilerde aranan temel ölçütler; anadillerinin Türkçe olması, zihinsel, görsel ya da işitsek açıdan herhangi bir tanı almamış olmaları ve bir dakikalık okuma sürecinde okudukları doğru kelime sayısının 40-82 (güz dönemi için) arasında olmasıdır. Bu amaçla özel bir okulun 2. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kelime tanıma ve okuma hızlarına ilişkin ölçümler yapılmış ve bu öğrenciler arasından okuma düzeyi 40-82 arasında, yukarıdaki ölçütlere uygun gönüllü olan 2 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere haftada 3 kez (Pazartesi, Çarşamba, Cuma) 10-15 dakikalık seanslardan oluşan toplam 39 oturumluk bir çalışma planı uygulanmıştır. Araştırma sürecinde okuma becerilerine ilişkin ölçümler, görüşmeler ve gözlemlere ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcıların akıcı okuma becerilerine ilişkin çalışma başında, ortasında ve sonucunda ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümler program tabanlı ölçme içinde yer alan 1 dakikada doğru okunan kelime sayısı ve yüzdesi üzerinden (Deno, 1985) gerçekleştirilmiştir. Ölçüm sonuçlarında betimsel istatistiklere ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca sürece ilişkin gözlem sonuçlarına ve öğrenci, sınıf öğretmeni ve ebeveynlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme ve gözlem sonuçları içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar temalar altında yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, ilk analiz sonuçlarına göre katılımcı her iki öğrencinin de araştırma kapsamında uygulanan HELPS programı sonucunda okuma becerilerinden kelime tanıma ve hızında yaklaşık %30'luk bir artışın olduğu görülmüştür. HELPS programının okuma akıcılığında güçlük yaşayan öğrencilerde pozitif yönde etki yaratması alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Begeny et al., 2011, Malouf et al., 2014). Ayrıca katılımcı öğrencilerin Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programına ilişkin olumlu görüş ve tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Programın özellikle ödül boyutu, öğrencilerin programa katılma ve ev ortamında okuma etkinliklerini sürdürmelerini olumlu etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler : Akıcı okuma, ,erken okuryazarlığa ulaşma, helps, ilkokul

Kaynakça

Begeny, J.C., Mitchell, R.C., Whitehouse, M.H., Harris, C.F., & Stage, S.A. (2011). Effects of the HELPS reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*, 122-133.

Begeny, J.C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review, 40*, 149-157.

Begeny, J. C. Laugle, K. M., Krouse, H. E., Lynn, A. E., Tayrose, M. P., & Stage, S. A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K–2 reading program. *School Psychology Review, 39*, 137-155.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. Exceptional Children, 52(3), 219-232.

Malouf, R. C., Reisener, C. D., Gadke, D. L., Wimbish, S. W., & Frankel, A. C. (2014). The effect of Helping Early Literacy with Practice Strategies on reading fluency for children with severe reading impairments. *Reading Improvement, 51*(2), 269-279.

Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: Amultilevel random coefficientmodelingmeta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, *21*, 191–210.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. Reading Teacher, 32, 403-408.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *25*, 252–261.

(25167) Sınıf Öğretmenlerinin Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

BURCU SEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MEHMET AKİF SÖZER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yüksek yaşam beklentileri, emeklilik, gelir reformları ve daha karmaşık bir finansal ürün ve hizmet yelpazesinin mevcudiyeti, iyi yapılandırılmış finansal kararlar alma kabiliyetinin giderek daha önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Aprea, vd. 2016). Bu bağlamda yaşanan değişim süreçleriyle birlikte karmaşıklaşan finansal araç ve hizmetler, olası finansal risklere karşı tedbirli olma, finansal faaliyetlerle sosyal hayat arasındaki yakın ilişki, vergi bilinci, sürdürülebilir kalkınma, bilinçli tüketici, finansal süreçlerdeki nitelikli insan gücü vb. hususlar göz önünde bulundurulduğunda finansal eğitimin önemi giderek ağırlık kazanmaktadır. Finansal eğitim ve finansal okuryazarlık son zamanlarda hükümetler, çeşitli finansal kurumlar, eğitim kurumları, medya ve ulusal-uluslararası düzeyde diğer kuruluşlar için ilgi alanı haline gelmiştir. Bu kapsamda birçok araştırma, proje ve strateji uygulanmış, hatta finansal okuryazarlık konuları okuldaki eğitime dâhil edilmiştir (Opletalová, 2015, s.1177).

Bazı çalışmalarda finansal okuryazarlık temel finansal kavramları bilme ve anlama ve onları finansal kararları yönetmede ve planlamada kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (Hogarth ve Hilgert, 2002). Finansal okuryazarlık, sağlam finansal kararlar almak ve nihayetinde bireysel finansal refahı elde etmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışın bir birleşimidir (Atkinson ve Messy, 2012, s.14). Finansal okuryazarlık sadece bilgi ve becerilerden daha fazlasını gerektirir; tamamen kişiseldir ve finansal karar alma tutum, değer ve duyguları içerir (Blue, Grootenboer ve Brimble, 2014, s.55). Nitelikli finansal okuryazar tüketiciler, aileleri için daha iyi kararlar almakta, ekonomik güvencelerini ve refahlarını arttırmaktadır. Güvence altındaki aileler, toplumun ekonomik kalkınmasını daha da güçlendirerek, gelişen topluluklara hayati önemde katkıda bulunabilirler. Dolayısıyla finansal okuryazarlık sadece bireyler veya hane halkı için değil aynı zamanda toplumlar için de önemlidir (Hogarth ve Hilgert, 2002). Araştırmacılar, finansal olarak okuryazar olan kişilerin birikimlerini nasıl yöneteceklerini bileceklerini, finansal kurumların nasıl çalıştığını anlayacaklarını ve çeşitli analitik becerilere sahip olacaklarını iddia etmektedir (Mahdzan ve Tabiani, 2013, s. 43).

Öğretmenlerden, öğrencileri aktif ve etkin demokratik vatandaşlığa hazırlamada temel olarak finansal okuryazarlığı sürece bütünleştirmeleri istenmektedir (Marri, 2014). Ancak finansal eğitim programlarını araştıran çalışmaların çoğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini değerlendirmek yerine, öğrencinin öğrenmesine odaklanmış görünmektedir (Sasser ve Grimes, 2010, s. 4). Araştırmalar, çocukların ticari veya kişisel finans programlara dayalı araştırmalar aracılığıyla öğrenme potansiyelini göstermektedir. Ancak çok az sayıda araştırma, ilkokul öğretmenlerinin finansal okuryazarlık içeriği bilgisi, pratik uygulaması ve uygun öğretimsel uygulamaları konusundaki durumunu incelemektedir (Henning ve Lucey, 2017, s. 164). Okullardaki finansal eğitim hak ettiği kadar ilgi görmemekte, birçok öğretmen üniversite eğitimleri sırasında finansal eğitim almadığı için finansal okuryazarlık eğitimine endişe ile yaklaşmaktadır (Opletalová, 2015, s.1180). Uluslararası ampirik sonuçlar öğretmenlerin ekonomik ve finansal okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir (Holtsch ve Eberle, 2016). Öğretmenler açısından bireysel finansal okuryazarlık sürecinde en büyük engellerden biri, ülke genelinde öğretmen eğitimi programlarındaki ekonomi ve finans derslerinin yetersizliğidir (Sasser ve Grimes, 2010, s.5). Öğretmen eğitim programında yapılacak revizyonların, öğretmenlerin finansal okuryazarlık öğretme kapasitelerini ve istekliliklerini arttırmak için gerekli olduğu ve öğretmen adaylarının bu değişiklikleri desteklediği görülmektedir (De Moor ve Verschetze, 2017, s.320). Finansal okuryazarlık programlarının uygulanmasındaki artışa rağmen, öğretmenlerin finansal okuryazarlığa ilişkin mesleki gelişimleri geride kalmaktadır Compen, De Witte ve Schelfhout, 2019, s.17). Çok sayıda araştırma ilk ve ortaokul öğretim programlarının, adayların finansal okuryazarlıklarını geliştirmeleri için çok az fırsat ve bilgi içerdiğini rapor etmektedir (Way ve Holden, 2009). Bu bağlamda finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiş günümüz öğretim programlarının uygulanmasında birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin tutum ve davranışları hem öğretme hem de öğrenme pratiklerini etkilemektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, finansal bilgi ve becerilerin kazanıldığı kaynak, finansal gelişmelerin takip edildiği kaynak, finansal yayınları takip etme durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, finansal bilgi ve becerilerin kazanıldığı kaynak, finansal gelişmelerin takip edildiği kaynak, finansal yayınları takip etme durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla betimsel tarama modelinden yararlanılan araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmış, araştırmanın örneklemini farklı kıdemlere sahip ve farklı bölgelerde görev yapan 212 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikler/finansal profil özellikleri ile finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin belirlenebilmesine yönelik olarak iki bölümden oluşan bir veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri toplama aracının demografik özellikler/finansal profil bölümünde; araştırmacı tarafından cinsiyet, yaş, aylık gelir, finansal gelişmelerin takip edildiği kaynak, finansal bilgi ve becerilerin kazanıldığı kaynak, ve finansal yayınları takip etme sıklığı, görev yapılan bölge yer

almıştır. İkinci bölümde ise Sarıgül (2015) tarafından geliştirilen "finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 14 madde ve 4 faktörden (harcama, tutum, algı ve ilgi) oluşan söz konusu beşli likert tipi ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.72 bulunmuştur. Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeğinden elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS) aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri frekans ve yüzdelik dağılımlar olarak belirlenmiştir. Alt problemlerin analizinde ise bağımsız gruplar için t testi ve varyans analizinden (tek yönlü anova) yararlanılmıştır.

Yüksek yaşam beklentileri, emeklilik, gelir reformları ve daha karmaşık bir finansal ürün ve hizmet yelpazesinin mevcudiyeti, iyi yapılandırılmış finansal kararlar alma kabiliyetinin giderek daha önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Aprea, vd. 2016). Bu bağlamda yaşanan değişim süreçleriyle birlikte karmaşıklaşan finansal araç ve hizmetler, olası finansal risklere karşı tedbirli olma, finansal faaliyetlerle sosyal hayat arasındaki yakın ilişki, vergi bilinci, sürdürülebilir kalkınma, bilinçli tüketici, finansal süreçlerdeki nitelikli insan gücü vb. hususlar göz önünde bulundurulduğunda finansal eğitimin önemi giderek ağırlık kazanmaktadır. Finansal eğitim ve finansal okuryazarlık son zamanlarda hükümetler, çeşitli finansal kurumlar, eğitim kurumları, medya ve ulusal-uluslararası düzeyde diğer kuruluşlar için ilgi alanı haline gelmiştir. Bu kapsamda birçok araştırma, proje ve strateji uygulanmış, hatta finansal okuryazarlık konuları okuldaki eğitime dâhil edilmiştir (Opletalová, 2015, s.1177).

Bazı çalışmalarda finansal okuryazarlık temel finansal kavramları bilme ve anlama ve onları finansal kararları yönetmede ve planlamada kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (Hogarth ve Hilgert, 2002). Finansal okuryazarlık, sağlam finansal kararlar almak ve nihayetinde bireysel finansal refahı elde etmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışın bir birleşimidir (Atkinson ve Messy, 2012, s.14). Finansal okuryazarlık sadece bilgi ve becerilerden daha fazlasını gerektirir; tamamen kişiseldir ve finansal karar alma tutum, değer ve duyguları içerir (Blue, Grootenboer ve Brimble, 2014, s.55). Nitelikli finansal okuryazar tüketiciler, aileleri için daha iyi kararlar almakta, ekonomik güvencelerini ve refahlarını arttırmaktadır. Güvence altındaki aileler, toplumun ekonomik kalkınmasını daha da güçlendirerek, gelişen topluluklara hayati önemde katkıda bulunabilirler. Dolayısıyla finansal okuryazarlık sadece bireyler veya hane halkı için değil aynı zamanda toplumlar için de önemlidir (Hogarth ve Hilgert, 2002). Araştırmacılar, finansal olarak okuryazar olan kişilerin birikimlerini nasıl yöneteceklerini bileceklerini, finansal kurumların nasıl çalıştığını anlayacaklarını ve çeşitli analitik becerilere sahip olacaklarını iddia etmektedir (Mahdzan ve Tabiani, 2013, s. 43).

Öğretmenlerden, öğrencileri aktif ve etkin demokratik vatandaşlığa hazırlamada temel olarak finansal okuryazarlığı sürece bütünleştirmeleri istenmektedir (Marri, 2014). Ancak finansal eğitim programlarını araştıran çalışmaların çoğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini değerlendirmek yerine, öğrencinin öğrenmesine odaklanmış görünmektedir (Sasser ve Grimes, 2010, s. 4). Araştırmalar, çocukların ticari veya kişisel finans programlara dayalı araştırmalar aracılığıyla öğrenme potansiyelini göstermektedir. Ancak çok az sayıda araştırma, ilkokul öğretmenlerinin finansal okuryazarlık içeriği bilgisi, pratik uygulaması ve uygun öğretimsel uygulamaları konusundaki durumunu incelemektedir (Henning ve Lucey, 2017, s. 164). Okullardaki finansal eğitim hak ettiği kadar ilgi görmemekte, birçok öğretmen üniversite eğitimleri sırasında finansal eğitim almadığı için finansal okuryazarlık eğitimine endişe ile yaklaşmaktadır (Opletalová, 2015, s.1180). Uluslararası ampirik sonuçlar öğretmenlerin ekonomik ve finansal okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir (Holtsch ve Eberle, 2016). Öğretmenler açısından bireysel finansal okuryazarlık sürecinde en büyük engellerden biri, ülke genelinde öğretmen eğitimi programlarındaki ekonomi ve finans derslerinin yetersizliğidir (Sasser ve Grimes, 2010, s.5). Öğretmen eğitim programında yapılacak revizyonların, öğretmenlerin finansal okuryazarlık öğretme kapasitelerini ve istekliliklerini arttırmak için gerekli olduğu ve öğretmen adaylarının bu değişiklikleri desteklediği görülmektedir (De Moor ve Verschetze, 2017, s.320). Finansal okuryazarlık programlarının uygulanmasındaki artışa rağmen, öğretmenlerin finansal okuryazarlığa ilişkin mesleki gelişimleri geride kalmaktadır Compen, De Witte ve Schelfhout, 2019, s.17). Çok sayıda araştırma ilk ve ortaokul öğretim programlarının, adayların finansal okuryazarlıklarını geliştirmeleri için çok az fırsat ve bilgi içerdiğini rapor etmektedir (Way ve Holden, 2009). Bu bağlamda finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiş günümüz öğretim programlarının uygulanmasında birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin tutum ve davranışları hem öğretme hem de öğrenme pratiklerini etkilemektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, finansal bilgi ve becerilerin kazanıldığı kaynak, finansal gelişmelerin takip edildiği kaynak, finansal yayınları takip etme durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.Betimsel tarama modelinden yararlanılan bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmış, araştırmanın örneklemini 212 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikler/finansal profil özellikleri ile finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin belirlenebilmesine yönelik olarak iki bölümden oluşan bir veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri toplama aracının demografik özellikler/finansal profil bölümünde; araştırmacı tarafından cinsiyet, yaş, aylık gelir, finansal gelişmelerin takip edildiği kaynak, finansal bilgi ve becerilerin kazanıldığı kaynak, ve finansal yayınları takip etme sıklığı, görev yapılan bölge yer almıştır. İkinci bölümde ise Sarıgül (2015) tarafından geliştirilen "finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 14 madde ve 4 faktörden oluşan söz konusu beşli likert tipi ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.72 bulunmuştur. Ölçekte elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS) aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri frekans ve yüzdelik dağılımlar olarak belirlenmiştir. Alt problemlerin analizinde ise t testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyinin cinsiyete, yaşa ve aile aylık gelirine göre farklılık göstereceği öngörülmektedir. Alanyazın incelendiğinde genç yetişkinlerin çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından finansal okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği (Lusardi, Mitchell ve Curto, 2010), genç yetişkinlerin finansal okuryazarlık düzeylerinin gelire göre farklılık gösterdiği (Cameron, Calderwood, Cox, Lim ve Yamaoka, 2014), cinsiyetin bu süreçte önemli bir değişken olduğu (Dvorak ve Hanley, 2010; Lusardi ve Tufano, 2009) ortaya konulmuştur. Bu bağlamda elde edilen

sonuçların politika üreticilere, öğretmen yetiştirmeye yönelik hazırlanan programlara, finasal okuryazarlığın öğretmen eğitimine entegre edilmesine yönelik bir temel sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyinin cinsiyete, yaşa ve aile aylık gelirine göre farklılık göstereceği öngörülmektedir. Alanyazın incelendiğinde genç yetişkinlerin çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından finansal okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir (Lusardi, Mitchell ve Curto, 2010). Ayrıca yine genç yetişkinlerin finansal okuryazarlık düzeylerinin gelire göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Cameron, Calderwood, Cox, Lim ve Yamaoka, 2014). Bununla birlikte finasal okuryazarlık becerisinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğu ortaya konulmuştur (Dvorak ve Hanley, 2010; Lusardi ve Tufano, 2009) . Bu bağlamda elde edilen sonuçların politika üreticilere, öğretmen yetiştirmeye yönelik hazırlanan programlara, finasal okuryazarlığın öğretmen eğitimine entegre edilmesine yönelik bir temel sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : finansal tutum, finansal davranış, finansal okuryazarlık, sınıf öğretmenliği

Kaynakça

Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S. (Eds.). (2016). *International handbook of financial literacy*. Singapore: Springer.

Atkinson, A. & F. Messy (2012) "Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study", 14). https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en sayfasından erişilmiştir.

Blue, L., Grootenboer, P., & Brimble, M. (2014). Financial literacy education in the curriculum: Making the grade or missing the mark?. *International Review of Economics Education*, *16*, 51-62.

Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S., & Yamaoka, M. (2014). Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. *International Review of Economics Education*, *16*, 12-21.

De Moor, L., & Verschetze, L. (2017). Student Teachers' Capacity and Willingness to Teach Financial Literacy in Flanders. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *28*(2), 313-321.

Dvorak, T., & Hanley, H. (2010). Financial literacy and the design of retirement plans. *The Journal of Socio-Economics*, *39*(6), 645-652.

Henning, M. B., & Lucey, T. A. (2017). Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education. *The Social Studies*, *108*(4), 163-173.

Hogarth, J. M., & Hilgert, M. A. (2002). Financial knowledge, experience and learning preferences: Preliminary results from a new survey on financial literacy. *Consumer Interest Annual*, *48*(1), 1-7.

Holtsch, D., & Eberle, F. (2016). Teachers' financial literacy from a Swiss perspective. In *International handbook of financial literacy* (s. 697-713). Springer, Singapore.

Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of consumer affairs*, *44*(2), 358-380.

Lusardi, A., & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics & Finance*, *14*(4), 332-368.

Mahdzan, N. E. & Tabiani, S. (2013). The Impact of Financial Literacy on Individual Saving: an Exploratory Study in the Malaysian Context. *Transformations in Business &Economics, 12(1)*, 41-55.

Marri, A. (2014). Promoting economic literacy in K-12 schools. Teachers College Record. Retrieved from http://www.tcrecord.org/Content.asp?Contentid=l 7499 sayfasından erişilmiştir.

Opletalová, A. (2015). Financial education and financial literacy in the Czech education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *171*, 1176-1184.

Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği, geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 13(1),200-218.

Sasser, S. L., & Grimes, P. W. (2010). Personal financial literacy: A baseline analysis of teacher knowledge in Oklahoma. *Franklin Business & Law Journal*, *3*(5), 68-82.

Way, W. L., & Holden, K. (2009). Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study https://www.fdic.gov/about/comein/mar3.pdf sayfasından erişilmiştir.

(25207) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mühendislik Tasarım Sürecinde Stem Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri

ELÇİN AYAZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

RABİA SARIKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Endüstri 4.0 dönemiyle birlikte artık ülkelerin bilim, teknoloji ve endüstriyel otomasyon alanlarında 21. yüzyıl standartlarına uyum sağlayıp gelişmişlik düzeylerini korumaları gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise ülkelerin eğitim politikalarını paradigma değişimlerine uygun olarak şekillendirmelerinden geçmektedir. Küresel anlamda eğitim sistemi üzerinde büyük etkisi olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'inde yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak araştırma-sorgulama temelli yürütülen fen eğitimine son yıllarda mühendislik sürecini dâhil edilmeye başlamıştır (Ulusal Araştırma Topluluğu (National Research Council [NRC], 2012; Akgündüz vd. 2015). Mühendislik tasarım sürecinde, günlük hayattaki problemlerin çözümü için, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) disiplinleri birleştirilerek STEM entegrasyonu sağlanmaya çalışılmaktadır (Moore, Glancy, Tank, Kersten, Smith & Stohlman, 2014). STEM disiplinlerinin ayrı ayrı değil de belirli kazanımlar doğrultusunda birlikte ele alınması bütünleşik STEM kavramını ortaya çıkarmıştır (Corlu, Capora & Capora, 2014). Fen bilimleri dersi (1-8) ilkokul ve ortaokul öğretim programı da 2018 yılında 21. yüzyıl standartlarını ve ülkenin ihtiyaçları göz önüne alacak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenmiştir. Programda, mühendislik süreci içerisinde fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik entegrasyonun olması gerektiği vurgulanmıştır. İlkokul dördüncü sınıftan itibaren fen bilimleri dersine mühendislik ve tasarım becerileri eklenerek; fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (2018, MEB). Erken yaşlarda mühendislik tasarım temelli uygulamaların yapılabilmesi öncelikle bu konuda öğretmenlerin yeterli olmasına bağlıdır. Guzey, Moore ve Harwell (2014) STEM entegrasyonun profesyonel şekilde uygulanması için öğretmen desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle özellikle eğitim fakültelerinde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının STEM Eğitimi almaları ve mühendislik tasarım temelli uygulamalara hakim olmaları önem arz etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına 14 hafta süresince Mühendislik Tasarım Temelli Fen Öğretimi (MTTFÖ) uygulanmış ve süreç öncesi ve sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimi hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Bu araştırmada; "*Sınıf öğretmeni adaylarının MTTFÖ süreci öncesinde ve sonrasında mühendislik tasarım süreci ve STEM disiplinleri hakkındaki düşünceleri nasıldır?"* sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel nitel araştırma bireylerin günlük hayatlarıyla ilgili bir duruma, olaya karşı geliştirdikleri anlamları açığa çıkarmayı sağlamaktadır (Merriam, 2013). Çalışmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara İlindeki bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü 2. Sınıfta öğrenim gören 31 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için uygulamanın yapılacağı üniversitenin Etik Kurulundan ve fakülte dekanlığından gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanı amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci çizimleri kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecini ve STEM disiplinlerini açıklamaları istenen 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Serbest çizimlerde ise öğretmen adaylarından STEM disiplinlerinin her biriyle ilgili şekiller çizmeleri istenmiştir. 14 haftalık uygulama süresince Fen laboratuvarı-II dersi 5E öğrenme modeline göre işlenmiş ve derinleştirme aşamasında mühendislik tasarım süreci uygulanmıştır. Süreçte bir şubede bulunan 31 öğretmen adayından fen başarıları dikkate alınarak 6 heterojen grup oluşturulmuş ve dönem boyunca öğretmen adayları aynı grupta çalışmışlardır. Uygulamalara başlamadan önce öğretmen adaylarıyla mühendislik tasarım temelli öğretim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için bir inovasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu inovasyon etkinliğinde her gruptan sınıfta bulunan bir araç-gereci seçmeleri ve bu aracı on yıl içerisindeki teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında yenilemeleri istenmiştir. Mühendislik tasarım temelli uygulamalarda öğretmen adayları öncelikle bireysel çözüm önerileri bulmuş, daha sonra grup arkadaşlarıyla tartışarak en uygun çözüm önerisine karar vermiş, prototip çizmiş, prototipi inşa edip akabinde test etmiş ve çözümlerini sunmuşlardır. Bu şekilde, tasarım döngüsünde problemi tanımlamak, veri toplamak, çözüme karar vermek, planlamak ve uygulamak aşamalarının anlaşılması sağlanmıştır. Öğretmen adayları süreç boyunca fen bilimleri ders kazanımlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış 6 adet probleme uygun çözümler üretmek için MTTFÖ sürecini kullanmışlardır. Veri toplama araçlarıyla MTTFÖ sürecinin başında ve sonunda toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Veri analizi devam etmekte olup MTTFÖ süreciyle ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadaki verilerinin analizi tamamlanmadığı için bu bölümde çalışmanın beklenen sonuçlarından bahsedilecektir. MTTFÖ sürecinin başında sınıf öğretmeni adayları STEM kavramının farklı disiplinlerden oluştuğunu belirtseler de bu kavramı açıklamada

özellikle de bu kavramın eğitim süreciyle bağlantısını kurmakta zorlanmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının mühendislik tasarım süreci ile STEM eğitimi arasındaki ilişkiyi kurmada tahmini yorumlar yaptıkları görülmüş ve STEM kavramını içeren disiplinlerle ilgili şekilleri çizerken başlangıçta fazla sayıda şekil çizemedikleri gözlenmiştir. MTTFÖ sürecinin uygulandığı bu çalışma öğretmen adaylarının mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirerek onların mühendislik tasarım süreci ile ilgili farkındalık kazanmasını sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonunda sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitimi entegrasyonu hakkında gerekli donanıma sahip olacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmeni adayı, mühendislik tasarım süreci, STEM eğitimi

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu [STEM Education Turkey Report]. İstanbul: Scala Printing Kaynakça

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. Education and Science, 39(171), 74-85.

Guzey, S. S., Moore, T. J., & Harwell, M. (2016). Building up STEM: An analysis of teacher-developed engineering design-based STEM integration curricular materials. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 6(1), 2.

MEB. (2018). İlkokul ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basım) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Smith, K. A., & Stohlmann, M. S. (2014). A framework for quality K-12 engineering education: Research and development. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 4(1), 2.

National Research Council [NRC]. (2012). A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington DC: The National Academic Press.

(25258) Bilim Tarihi Temelli Fen Öğretiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına ve Bilimin Doğası İnanışlarına Etkisi

OKAN DORUK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

RABİA SARIKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu Çalışma Okan Doruk'un Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız yüzyılda bilimsel gelişmeler oldukça hızlı ilerlemekte ve bu gelişmeleri takip etmek zorlaşmaktadır. Toplumların modern çağa ayak uydurabilmeleri, bilimsel gelişmeleri takip etmelerine ve gelecek nesillere aktarmalarıyla ilişkilidir.

Bilimin toplumları çok farklı şekillerde etkilediği ve toplumlarda önemli bir yer tuttuğu gerçektir. Toplumların bilimsel düşünebilmeleri için bilim ortak bir değer hâline getirilmelidir (Özcan, 2009, s.5). Bu kapsamda bilimsel yollardan kazanılan bilgilerin önemi artmaktadır. Bu bilgiler, insanlara doğal çevreyi denetleme, doğa olanaklarını kullanarak kendi yaşamını kolaylaştırma gibi avantajlar sağlar. Bilimsel bilgilere ulaşma bilimsel düşünmeyi gerektirir. Bilimsel düşünme ise belli bir disipline sahip olma, bilimsel olaylara saygı duyma, tutarlı olma, bilimsel verilere dayanmayan genellemelerden kaçınma, ön yargılara ve dogmatik inançlara sahip olmama gibi özellikleri gerektirir. Mitoloji, metafizik gibi bilim dışı olan yollar evrenin anlaşılmasını amaçlamış olabilirler. Fakat bu amaçların hiçbiri bilimle ulaşılan güvenilir bilgi ve olguları açıklama gücüne sahip değildir (Polat, 2011,s.5).

Bu yüzden bilim içeriğini tanımlamakla bilimin doğası içeriğini tanımlamak için gerekçelerin aynı olduğu söylenebilir. Fakat bilimin doğası; öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, müfredat hazırlayıcılara geleneksel içeriğin ötesinde ayrı zorluklar da oluşturmaktadır. Bilimin doğasını fen öğretimine eklemede yaşanan zorluklar öğretmenler için kapsamlı bir eğitim gerektirmektedir. Bunun için, bilim tarihini mevcut programa eklemek ve bilimin doğasını bu programa dâhil etmek etkili bir yaklaşım olarak kabul edilebilir (McComas, 2008).

Bilim tarihindeki çalışmalar bilim ve bilim olmayanın ayırt edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Matthews, 1992). Ayrıca bilim tarihi öğrencilere; bilimsel fikirleri orijinal keşif bağlamında inceleme fırsatı verecek ve öğrencilerin bilime olan merakları artacaktır (Monk ve Osborne, 1997). Bilim tarihi ile zenginleştirilmiş bir fen programı aracılığıyla öğrenciler, bilimsel bilginin gelişimi, bilim insanlarının çalışmaları ve araştırma süreçleri ile ilgili somut örnekler görme fırsatına da sahip olurlar. Öğrencilerin bilimi, ilahi bilgiler topluluğu olarak algılamamaları, onun sürekli gelişen bir yapısının olduğunu fark etmeleri için bilim tarihi önemlidir. Öğrenciler bilimsel bilginin nasıl geliştiğini ve tarihi, felsefi ve teknolojik bağlamın bu gelişimi nasıl etkilediğini anlarlarsa, bilimle ilgili daha kapsamlı görüşe sahip olacaklar, dolayısıyla fen öğrenimine daha ilgili olacaklardır. Bu anlamda, bilim tarihinin, öğrencilere fen derslerini ve bilimi sevmeleri, fene olan ilgilerini arttırmak için kullanılabileceği söylenebilir. Bu noktada öğretmene büyük görev düşmektedir. Çünkü öğrencilerin fene ve bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerinde en etkili kişi öğretmenlerdir. Bu yüzden öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir.

Öğrencilerin fenle ilk kez, sınıf öğretmeleri aracılığıyla karşılaşacakları düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının bilim tarihi ve bilimin doğasına ilişkin bir eğitim almaları önem arz etmektedir. Çünkü bilim tarihi ve bilimin doğası öğretimi fen eğitimini tek boyuttan kurtaracak, öğrencilerde fene karşı olumlu tutum geliştirecek ve bireylerin fen okuryazarı olmalarına katkıda bulunacaktır (Monk ve Osborne, 1997). Bu bakımdan gelecek nesillerimizi yetiştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının ileride kendi okuttukları öğrencilerine bilimin doğası anlayışı kazandırmaları, fene ve bilime yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için bilim tarihi temelli fen öğretiminin nasıl uygulandığını öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımına ait yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test – son test deseni kullanılmıştır. Yansız atamanın kullanılmadığı bu desende hazır olan iki grup birbiriyle belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s. 208).

Örneklem

Bu araştırmada kullanılan örneklem seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup, 2017-2018 akademik yılı bahar yarıyılında İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 29'u deney ve 28'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 57 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Bu süreçte deney grubunda bilim tarihi temelli fen öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilen ve Tekkaya, Özkan ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" (FÖYT) kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası inanışlarını belirlemek için; Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından deneysel yolla geliştirilen, dokuz kategoriden ve 114 çoktan seçmeli sorudan oluşan ve Doğan Bora tarafından 2005 yılında Türkçeye adapte edilirken 25 maddeye düşürülen VOSTS-TR "Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler" (VOSTS) anketinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada uygulamalar 12 hafta sürmüş ve deney grubunda bilim tarihi temelli fen öğretimiyle ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. İşlem öncesi ve sonrasında veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde kullanılan Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketinin analizinde ise ki-kare (chi square) testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim tarihi temelli öğretimle derslerin işlendiği deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarıyla geleneksel yöntemle derslerin işlendiği kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden (FÖYT) aldıkları puanlar istatistiksel olarak karşılaştırıldığında deney ve kontrol gruplarının FÖYT ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamazken son test ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, bilim tarihi temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarında fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.Ayrıca bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası hakkında görüşler anketinden (VOSTS – TR) aldıkları puanlar da istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının VOSTS – TR anketi ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamazken son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, bilim tarihi temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası inanışlarını geliştirmede geleneksel öğretime göre daha fazla etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada yapılan informal gözlemler dikkate alındığında öğrencilerin bilim tarihiyle ilgili sürece aktif olarak katıldıklarında bilim insanlarına, bilime, fene yönelik ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilim tarihi temelli fen öğretimi, sınıf öğretmeni adayları, fen öğretimine yönelik tutumlar, bilimin doğası inanışları

Kaynakça

Aikenhead, G. S., Ryan, A. G. & Fleming, R. W. (1989). CDN 5 Form of VOSTS. https://education.usask.ca/people/aikenhead/vosts.pdf sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz,Ş.& Demirel, F. (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem

Doğan Bora, N.(2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Matthews, M. R. (1992). History, philosophy, and science teaching: The present rapprochement. *Science & Education*, *1*(1), 11-47. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00430208 sayfasından erişilmiştir.

McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, *17*(2-3), 249-263. https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-007-9081-y sayfasından erişilmiştir.

Monk, M., & Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science education*, *81*(4), 405-424. http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199707)81:4<405::AID-SCE3>3.0.CO;2-G

Özcan, M. B. (2009). *Tarihsel yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Polat, M. (2011). *Bilimin doğası hakkındaki görüşlerin kısa hikayeler yöntemiyle değerlendirilmesi: fen bilgisi öğretmen adayları örneği*. (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Özkan, Ö. (2002). A case study on science teacher trainees. *Eğitim ve Bilim*, 126 (27), 15-21. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5138/1220 sayfasından erişilmiştir.

Thompson, C. L., & Shrigley, R. L. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-343. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1986.tb11625.x sayfasından erişilmiştir.

(25284) İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi

FATMA GÜNDOĞAN
MEB

AYTEN İFLAZOĞLU SABAN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların ilk öğrenmelerinin meydana geldiği ev ortamında zengin uyaranlarla karşılaşmaları çocukların gelişimlerini desteklemede önemli bir faktördür. Ev ortamında çocuklara sunulan imkanlar, ebeveynlerin çocuklarına model olma biçimleri çocukların öğrenmelerindeki farklılıkları beraberinde getirmektedir.

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de ev okuryazarlık ortamının önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Bingham, 2007; Burgess ve diğerleri, 2002). Okuryazarlık faaliyetlerinin sık gerçekleştiği evlerdeki çocuklar yazı dilinin işlevini daha iyi kavramaktadırlar (Purcell-Gates, 1996). Okuma materyallerinin bulunduğu, kütüphane ziyaretlerinin yapıldığı, yetişkinlerin okuryazarlıkla ilgili davranışlar gösterdiği ve yetişkinlerin çocukları ile birlikte okuduğu zengin ev okuryazarlık çevresinin çocukların okuma başarılarına olumlu etkisi bulunmaktadır (Griffin ve Morrison, 1997). Ev ortamında çocukların okuryazarlık ve dil gelişimine katkı sağlayan etkinliklerden biri de çocuklara kitap okumaktır (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması çocukların alıcı dillerinin gelişimini desteklemekte (Senechal ve LeFevre, 2002), kelime dağarcıklarını arttırmaktadır (Evans, Shaw ve Bell, 2000). Daha fazla hikaye kitabı okunan çocuklar daha üst düzeyde kelime hazinesi, dinleme kavrayışı ve fonolojik farkındalığa sahip olmaktadırlar (Senechal ve diğerleri, 1998).

Ebeveynlerin oluşturdukları ev okuryazarlık çevresi ve gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları ebeveyn okuma inancı (DeBaryshe, 1995; İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014), ebeveyn eğitim durumu (Dhima, 2014) aylık gelir (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014) gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Çocuklarına okuma konusunda daha olumlu inanca sahip ebeveynler çocuklarıyla daha sık okumaktadırlar (DeBaryshe ve Binder, 1994). Bunun yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ebeveyn okuma inançlarının doğrudan çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cottone, 2012). Çocukların okuryazarlık gelişimlerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuryazarlık çevresi yoluyla etkili olan ebeveyn okuma inançlarını ve ebeveyn okuma inançlarını etkileyen faktörlerin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ülkemizde ebeveyn okuma inancının konu edildiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı araştırmaların okul öncesi dönemdeki ebeveynlerle yürütüldüğü ve bu araştırmalar kapsamında ebeveyn okuma inancı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasının yapıldığı belirlenmiştir (İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül, 2018; Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Türkay ve İflazoğlu Saban, 2011). Diğer bir çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve çocuğun okumaya ilgisi ilişkili bir biçimde incelenmiştir (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014). Bu konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn okuma inançlarının incelendiği görülmektedir. Ulaşılabilen ilgili literatür incelendiğinde çocukların okuma becerisini yeni kazanmaya başladıkları ve ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duydukları ilkokul birinci sınıf düzeyinde ebeveyn okuma inançlarını konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi; 'İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye, Karaköprü ve Haliliye merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda öğrenim gören İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 588 öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen, Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) ve İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül (2018) tarafından uyarlaması yapılan Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Wu ve Honig'in (2010) geliştirmiş olduğu, uyarlaması Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılan Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği, Wu ve Honig (2010) tarafından geliştirilen ve Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından uyarlanan Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği, ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiksel yöntemler ile bağımsız gruplar t-testi, Pearson Korelasyon analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Anova analizinde gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve Scheffe-f testleri kullanılmıştır. Grupların normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskall-Wallis testinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

[1] *Bu makale; Ayten İflazoğlu SABAN danışmanlığında yürütülen, Fatma GÜNDOĞAN'ın "İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveynlerin genel olarak olumlu okuma inancına sahip olduğu görülmüştür. Anne ve baba eğitim durumuna göre ebeveyn okuma inancının geneli daha eğitimli anne ve babalar lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn okuma inancının genelinin daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Aylık gelire göre ebeveyn okuma inancının genelinin yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Ebeveyn okuma inançları çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Ebeveynlerin evde haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerine yer verdikleri saptanmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyine göre ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin daha eğitimli anne ve babalar lehine farklılaştığı saptanmıştır. Ev ortamında okuma faaliyetlerinin geneli daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Ev ortamında okuma faaliyetleri geneli ailelerin aylık gelirine ve çocuk cinsiyetine göre farklılaşmamıştır.

Çocukların genel olarak haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerinde bulundukları görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli kız çocuklar lehine farklılaşmıştır. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmamıştır.

Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okuma inancı, ebeveyn okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyeti, çocuk okuma faaliyeti

Kaynakça

Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book interactions: Associations with children's early literacy development. *EarlyEducation and Development*, *18*, 23–49.

Burgess, S. R., Hecht, S.A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *37*(4), 408-426.

Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *65*(1), 1-21.

Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, *23*(3), 351-372.

DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *16*, 1-20.

DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual & Motor Skills, 78,* 1303-1311.

Dhima, S. (2014). *Parent reading belief constructing home literacy environment*. The 2 nd International Conference on Research and Educatıon"Challenges Toward the Future" (ICRAE2014),

Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *54*(2), 65-75.

Griffin, E. A., & Morrison, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, *127*, 233-243.

İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, *11*(1), 317-337.

İflazoğlu Saban, A., Altınkamış, N.F. ve Deretarla Gül, E. (2018). Investigation of Parents' Early Literacy Beliefs in the Context of Turkey through the Parent Reading Belief Inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, *7*(4), 985-997.

Purcell- Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "tv guide:" relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, *31*(4), 406-428.

Senechal,M., LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five- year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445-460.

Senechal, M., LeFevre, Jo-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, *33*(1), 96-116.

Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Turkish Studies, 9(2), 1441-1458.*

Wu, C-C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory, *Early Child Development and* Care, *180*(5), 647-669.

(25288) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Performansları Hakkında Staj Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

İPEK YILMAZ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

HİLMİ DEMİRAL
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Staj uygulama öğretmenlerinin adaylar ve onların performansları hakkındaki görüşleri, öğretmen yetiştirme alanında dikkate değer sonuçlar ortaya koyabilir. Çünkü staj uygulama öğretmenleri, adayları bir yarıyıl boyunca gözlemleme ve değerlendirme fırsatı bulur. Öğretmen adayı da bu sayede eksiklerini tamamlar ve mesleki beceriler kazanır. Bu yönüyle Öğretmenlik Uygulaması dersi bir adayın göreve başlamadan önce mesleğiyle ilgili tüm artıları ve eksikleri göreceği son aşamadır. Bu aşamada deneyimli sınıf öğretmenleri gözetiminde staja giden öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışında nasıl performans gösterdiklerinin ortaya konması hem eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri açısından hem lisans eğitimi alan öğretmen adayları tarafından hem de okullarda görevli sınıf öğretmenleri açısından çok önemlidir. Çünkü nasıl bir okul ve öğretmen seçeceğini tespit edemeyen bir öğretim üyesi, staj süresince gösterdiği performansların artılarını ve eksilerinin farkında olmayan bir öğretmen adayı ve kendisine teslim edilen öğretmen adayına nasıl rehberlik edeceğini bilemeyen sınıf öğretmeni nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme hedefine ulaşılmasına engel olabilir.
Bu araştırmanın amacı; "Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin staj uygulamaları kapsamında girdikleri derslerde sergiledikleri öğretmenlik performansları hakkında staj uygulama öğretmenlerinin görüşleri"ni tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için Eskişehir il merkezindeki Suzan Gürcanlı İlkokulu'nda görevli 3 sınıf öğretmeninin dört yarıyıl boyunca rehberlik ettiği toplam 47 öğretmen adayı hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 3 sınıf öğretmeni yirmi yıl ve üzerinde öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Araştırmaya katılan 3 sınıf öğretmeninin görüşleri "MEB Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Ölçütleri"nden hareketle belirlenen sorularla alınmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde yer alan ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin adaylar hakkındaki görüşlerine ait bulgular, yukarıda bahsi geçen ölçütlerden hareketle; "konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim" temaları altında toplanarak verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme deseni kullanılmıştır. Bringgs'e göre (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına,görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu araştırmada görüşleri alınan 3 sınıf öğretmeni 1-2-3. sınıfları okutmakta ve 19 ilâ 23 yıllık tecrübeye sahiplerdir. Görüşmeler uygulama okulunun toplantı salonunda sorularla ilgili tüm veriler alınıncaya kadar devam etmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bunun için MEB tarafından eğitim fakültelerine gönderilen ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Ölçütleri'nde yer alan 35 ölçütten hareketle belirlenen görüşme soruları öğretmenlere sırasıyla yöneltilmiş, öğretmenlerin sırayla cevap vermek zorunda olmadıkları kendilerine belirtilmiştir. Bu 35 ölçüt 6 ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, iletişim ve diğer mesleki becerilerdir. Sınıf yönetimi bölümü kendi içinde "ders başında, ders süresinde ve ders sonunda" olmak üzere 3 alt başlığa ayrılmaktadır. 3 sınıf öğretmeninin 47 öğretmen adayında gözlemledikleri davranışlar ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtlarının dökümüyle ortaya çıkan veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 3 sınıf öğretmeninin 4 yarıyıl boyunca gözlemledikleri ve değerlendirdikleri 47 sınıf öğretmeni adayının 11'i erkek, 36'sı kadındır. 47 sınıf öğretmeni adayının 31'i (21 kadın, 10 erkek) 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır. Buna göre 2014 yılında eğitim fakültesinde öğrenim görmeye başlamışlardır. 2014 LYS verilerine bakıldığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesine yerleşen sınıf öğretmeni adaylarının başarı sırası 91553 olarak belirlenmiş olup; tavan puan 368,85917 ve taban puan 337,24117'dir. Aynı kategorilere 2015 yılında bakıldığında ise sınıf öğretmeni adaylarının başarı sırası 75400; tavan puan 382,01051 ve taban puan 347,30129'dur.

Eğitim; bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve toplumda yer bulabilmesi için kazanılan kalıcı davranış, beceri ve kabiliyetler olarak tanımlanabilir. Bir ülkenin kalkınmasını sağlayan, bireye davranış değişikliği fırsatı veren eğitim; geniş manada, toplum standartlarını belirleyip bireyin tüm yaşamını kapsar ve öğretim sürecini içerir. Öğretim ise eğitimin planlı ve programlı amaçlar doğrultusunda yapılan formal boyutudur. Bireyin okul öncesinde başlayan kişilik gelişimi, öğretmenin öğrencilere rol model olmasıyla ilkokulda da devam eder. Dolayısıyla eğitim-öğretimin sınıf içinde en önemli sorumlusunun ilkokul öğretmeni olduğu söylenebilir.
Öğretmenlik mesleği diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin kazandırılmasını amaçlaması yönüyle, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Mesleğin statü ve saygınlığının birçok ülkede değişiklik göstermesine karşın öğretmen, toplum içindeki duruşu ve saygınlığıyla, sınıf içindeki rehberliği, öğreticiliği ve rol modelliğiyle bilinir. Öğretmenlik mesleğinin her

aşaması gerek sınıf içindeki değeri gerekse eğitim fakültelerindeki işleyiş süreci -yukarıda kısaca değinilen özellikleri sebebiyle- yeniden gözden geçirilmesi gereken bir çalışma alanıdır. Çünkü sınıf öğretmeni diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak çocuğun hayatında kalıcı izler bırakacağı ilk kişidir.
Sınıf öğretmenin kendisinden beklenen mesleki özelliklere sahip olması sık sık tartışma konusu olmaktadır. Dolayısıyla bir sınıf öğretmeninin mesleğini icra sürecinde başarılı olup olamaması lisans eğitimi boyunca aldığı nitelikli eğitime bağlı olduğundan, nitelikli bir sınıf öğretmeni ile öğrenim gördüğü eğitim fakültesi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu sebeple, öğretmen yetiştiren kurumların program, içerik, amaç, eğitim süreci ve akademisyen kadrosu gibi birçok açıdan nitelikli hâle getirilmesi gerekir. Bu süreçte önemli noktalardan biri olan staj uygulamaları da önemli yer tutar. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının edindiği konu alanı ve alan eğitimi yeterlilikleri yanında öğrendiklerini uygulayacakları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri de nitelikli hâle getirilmelidir.
Staj uygulama öğretmenlerinin adaylar ve onların performansları hakkındaki görüşleri, öğretmen yetiştirme alanında dikkate değer sonuçlar ortaya koyabilir. Çünkü staj uygulama öğretmenleri, adayları bir yarıyıl boyunca gözlemleme ve değerlendirme fırsatı bulur. Öğretmen adayı da bu sayede eksiklerini tamamlar ve mesleki beceriler kazanır. Bu yönüyle Öğretmenlik Uygulaması dersi bir adayın göreve başlamadan önce mesleğiyle ilgili tüm artıları ve eksikleri göreceği son aşamadır. Bu aşamada deneyimli sınıf öğretmenleri gözetiminde staja giden öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışında nasıl performans gösterdiklerinin ortaya konması hem eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri açısından hem lisans eğitimi alan öğretmen adayları tarafından hem de okullarda görevli sınıf öğretmenleri açısından çok önemlidir. Çünkü nasıl bir okul ve öğretmen seçeceğini tespit edemeyen bir öğretim üyesi, staj süresince gösterdiği performansların artılarını ve eksilerinin farkında olmayan bir öğretmen adayı ve kendisine teslim edilen öğretmen adayına nasıl rehberlik edeceğini bilemeyen sınıf öğretmeni nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme hedefine ulaşılmasına engel olabilir.
Bu araştırmanın amacı; "Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin staj uygulamaları kapsamında girdikleri derslerde sergiledikleri öğretmenlik performansları hakkında staj uygulama öğretmenlerinin görüşleri"ni tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için Eskişehir il merkezindeki Suzan Gürcanlı İlkokulu'nda görevli 3 sınıf öğretmeninin dört yarıyıl boyunca rehberlik ettiği toplam 47 öğretmen adayı hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 3 sınıf öğretmeni yirmi yıl ve üzerinde öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Araştırmaya katılan 3 sınıf öğretmeninin görüşleri "MEB Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Ölçütleri"nden hareketle belirlenen sorularla alınmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde yer alan ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin adaylar hakkındaki görüşlerine ait bulgular, yukarıda bahsi geçen ölçütlerden hareketle; "konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim" temaları altında toplanarak verilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme deseni kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ve 1-2-3. sınıfları okutan 3 sınıf öğretmeni 19 ilâ 23 yıllık tecrübeye sahiptir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler uygulama okulunun toplantı salonunda sorularla ilgili tüm veriler alınıncaya kadar devam etmiştir. MEB Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Ölçütleri'nde yer alan 35 sorudan hareketle belirlenen görüşme soruları öğretmenlere sırasıyla yöneltilmiş, öğretmenlerin sırayla cevap vermek zorunda olmadıkları kendilerine belirtilmiştir. 3 sınıf öğretmeninin 47 öğretmen adayında gözlemledikleri davranışlar ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtlarının dökümüyle ortaya çıkan veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir.
Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 3 sınıf öğretmeninin görüşleri; öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ile ilgili, eğitim sistemi ve alt bileşenleri ile ilgili, öğretmen adaylarının kişisel özellikleri ile ilgili olmak üzere 3 ana başlıkta toplanmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır: Görüşü alınan öğretmenler; öğretmen adaylarının resim, müzik, beden eğitimi ve oyun, serbest etkinlik gibi dersleri yönetme hususunda "konu alanı" ve "alan eğitimi" yeterliliklerinin istenen seviyede olmadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra tıp fakültelerinde olduğu gibi eğitim fakültelerinde de beyaz önlük giyme töreni gibi mesleği onurlandırıcı etkinliklerle, öğretmenliğin itibarının somut olarak ortaya konması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı yeterliliklere sahip olamamasının, Türk eğitim sisteminden genel yapısından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Burada özellikle öğretmen yetiştirme sistemine yönelik eleştirileri olmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının müzik aleti çalma, drama yapabilme, yabancı dile hâkim olma gibi kişisel özelliklerinin ders işleme sürecine katkı sağlayacağının farkında olmadıklarını gözlemlemişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 3 sınıf öğretmeninin görüşleri; öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ile ilgili, eğitim sistemi ve alt bileşenleri ile ilgili, öğretmen adaylarının kişisel özellikleri ile ilgili olmak üzere 3 ana başlıkta toplanmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır: Görüşü alınan öğretmenler; öğretmen adaylarının resim, müzik, beden eğitimi ve oyun, serbest etkinlik gibi dersleri yönetme hususunda "konu alanı" ve "alan eğitimi" yeterliliklerinin istenen seviyede olmadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra tıp fakültelerinde olduğu gibi eğitim fakültelerinde de beyaz önlük giyme töreni gibi mesleği onurlandırıcı etkinliklerle, öğretmenliğin itibarının somut olarak ortaya konması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı yeterliliklere sahip olamamasının, Türk eğitim sisteminden genel yapısından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Burada özellikle öğretmen yetiştirme sistemine yönelik eleştirileri olmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının müzik aleti çalma, drama yapabilme, yabancı dile hâkim olma gibi kişisel özelliklerinin ders işleme sürecine katkı sağlayacağının farkında olmadıklarını gözlemlemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen yetiştirme, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, sınıf öğretmeni görüşleri

Kaynakça

Çelikkaya, H. (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Akçay, C. (2006). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
Şişman, M. (2010). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman M. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
Aslan, K., Aslan, N. ve Cansever Arslan, B. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara:Pegem Akademi.

Demiral H., Baydar F. ve GÖNEN İ. (2010). Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, 2010, s.504-508

Şimşek H. ve Yıldırım A. (2010). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

(25291) Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ve Metni Anlama Becerilerinde Sürdürülen Dikkat Ve Çalışma Belleğinin Rolü

MUSTAFA KOCAARSLAN

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerisi, bireylerin akademik ve yaşamsal başarısı açısından eşsiz bir yere sahiptir. Okuma eğitiminin ise en önemli boyutunu okuduğunu anlama oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, odak noktası okunan şeylerin anlamını yapılandırma ve yorumlama olan karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Snyder, Caccamise ve Wise, 2005).

Gough ve Tunmer (1986) tarafından ortaya atılan Okumanın Temel Teorisi okuduğunu anlama sürecini açıklamada en fazla başvurulan teorilerden biridir. Bu teoriye göre, okuduğunu anlama becerileri kelimeyi tanıma ve dili anlama becerileri olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Okumanın Temel Teorisi'nin ortaya koyduğu formüle göre bir öğrencinin kelime çözümleme ve dili anlama becerileri bilinebilirse, okuduğunu anlama puanı tahmin edilebilir

Okuma alanında yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama sürecinde birçok basit ve üst düzey dil becerilerinin eş zamanlı olarak kullanılması gerektiğini göstermektedir. Sözü edilen bu beceriler, cümle ve metin düzeyindeki anlamaya göre değişiklik gösterebilmektedir. Literatür incelendiğinde kelime hazinesi ve dil bilgisi temel dil becerileri, çıkarım yapma, bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisi ve kullanımı ise üst düzey dil becerileri olarak adlandırılmaktadır (Cain, 2016; Hogan, Cain ve Bridges, 2012; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén ve Niemi, 2012)

Okuduğunu anlama üzerine yapılan güncel araştırmalar, bu sürecin basit ve üst düzey dil becerileriyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte yürütücü işlevler okuma sürecinde bilişsel kaynağı yönlendirmede ve çeşitli bilgi türlerini birleştirmede anahtar bir rol oynayabilmektedir Okuma becerilerinin koordinasyonunu kolaylaştırmada kilit bir rol üstlenen yürütücü işlevler yalnızca okumada değil birçok alanda kullanılan göreve özgü becerilerdir ve çalışma belleği, baskılama (bir dürtüye direnme) ve görev değiştirme (bir hedef ya da bir dizi kuraldan diğerine geçme) gibi bilişsel kontrol becerilerinden oluşmaktadır (Hudson, Scheff, Tarsha,& Cutting, 2016).

Çalışma belleği, bilginin işlenmesini ve geçici olarak depolanmasını sağlayan ve bilgi işleme akışının merkezinde yer alan bir bilişsel süreçtir (Doğan, 2011).Başarılı bir okuma için gerekli ola çalışma belleği, hem kelime tanıma da hem de daha uzun metinleri anlamada sürece dahil olmaktadır (Christopher vd., 2012). Araştırmalar zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip öğrencilerin çalışma bellleği görevlerinde iyi anlama düzeyine sahip öğrencilere göre düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Swanson, Howard, & Saez, 2006).

İdeal bir okuma süreci okunan metnin aktif bir temsilini sürdürmek amacıyla sürdürülen dikkate ihtiyaç duymaktadır. Sürdürülen dikkat becerisi dikkati korumayı ve belli bir süreç içerisinde hedefteki görevlere odaklanmayı sağlamaktadır (Astle & Scerif, 2011). Yapılan araştırmalar sürdürülen dikkat ile çalışan belleği arasında yakın ilişkiler olduğu göstermiştir. (Astle & Scerif, 2011; Savage, Cornish, Manly, & Hollis 2006). Sürdürülen dikkat çalışma belleğinin kaynaklarının etki bir şekilde koordinasyonu için önem taşımakta ve daha sonra metnin tutarlı bir temsilini oluşturmayı kolaylaştırmaktadır. Dikkat eksikliği okuyucunun çalışma belleğinden ilişkili bilgiyi geri getirme yeteneğini sınırlandırmaktadır (Smallwood, McSpadden, & Schooler 2008).

Literatür incelendiğinde çalışma belleği ve sürdürülen dikkatin okuma becerisi ile ilişkisinin daha çok zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerle yürütüldüğünü göstermektedir (Bosse & Valdois, 2009; Chiappe, Hasher, & Siegel, 2000; Purvis & Tannock, 2000). Dolayısıyla normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde çalışma belleği ve sürdürülen rolüne ilişkin yeterli kanıt bulunmamaktadır (Arrington, 2012). Bu doğrultuda çalışma belleği ve sürdürülen dikkatin birlikte hem kelime tanıma becerilerinde hem de metne dayalı okuduğunu anlamada ne düzeyde bir katkıya sahip olduğu sorusu yanıtlanmayı beklemektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alana katkı sağlayacağı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Model

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.265). Bu modelle yapılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden çalışılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, p.331).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın il merkezinde yer alan üç farklı okuldan 140 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okullar üst, orta ve alt sosyo ekonomik düzey dikkate alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçme araçları olarak Ters- Sayı Dizisi Görevi (Doğan, 2011a) Bourdon Dikkat Testi (Bourdon, 1955), Rasinski (2004) tarafından önerilen bir dakikada okunan doğru kelime sayısı (Word correct per minute-WCPM) prosedürü ve okuduğunu anlama için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Prosedür

Gerekli izinller alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Metne dayalı anlama ölçümleri dışında diğer tüm testler bireysel olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde daha önceden hazırlanan yönergelere göre hareket edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS 22.00 paket programına aktarılarak betimsel ve çıkarımsal istatistikler (Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi) hesaplanmıştır. Araştırmanın sorularına ilişkin analizlerden önce verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler dağılımın normal olduğunu göstermiştir.

Etkili bir okuma becerisi bir dizi bilişsel ve dilsel becerinin koordinasyonunu ve başarılı bir şekilde kullanımını gerektirmektedir. Kelime tanıma ve okuduğunu anlama ise bu sürecin en önemli iki boyutunu oluşturmaktadır. Çalışan bellek ve sürdürülen dikkat diğer öğrenme süreçlerinde olduğu gibi etkili bir okuma becerisi için temel bilişsel özelliklerdir. Çalışan bellek bir dizi bilişsel görev için gerekli olan geçici depolama ve işleme sistemidir. Başarılı bir okuma için gerekli olan çalışma belleği, hem kelime tanıma da hem de daha uzun metinleri anlamada sürece dahil olmaktadır. Araştırmalar zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip öğrencilerin çalışma bellleği görevlerinde iyi anlama düzeyine sahip öğrencilere göre düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Sürdürülen dikkat ise belirli bir zaman içerisinde dikkati dağıtmadan belirli bir hedefe odaklanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sürdürülen dikkat becerisi dikkati korumayı ve belli bir süreç içerisinde hedefteki görevlere odaklanmayı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar sürdürülen dikkat ile çalışan belleği arasında yakın ilişkiler olduğu göstermiştir. Sürdürülen dikkat çalışma belleğinin kaynaklarının etki bir şekilde koordinasyonu için önem taşımakta ve daha sonra metnin tutarlı bir temsilini oluşturmayı kolaylaştırmaktadır. Dikkat eksikliği okuyucunun çalışma belleğinden ilişkili bilgiyi geri getirme yeteneğini sınırlandırmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı kelime tanıma ve metni anlama sürecinde sürdürülen dikkat ve çalışma belleğinin rolünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın il merkezinde yer alan üç farklı okuldan 140 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları olarak Ters- Sayı Dizisi Görevi (Doğan, 2011a) Bourdon Dikkat Testi (Bourdon, 1955), Rasinski (2004) tarafından önerilen bir dakikada okunan doğru kelime sayısı (Word correct per minute-WCPM) prosedürü ve okuduğunu anlama için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS 22.00 paket programına aktarılarak betimsel ve çıkarımsal istatistikler (Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi) hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda sürdürülen dikkat ve çalışma belleği birlikte okuduğunu anlama, doğru okuma ve okuma hızını açıklamada sırasıyla %9, %10 ve %12 oranında varyansı açıklamışlardır. Elde edilen bu bulgular alanyazın ışığında tartışılarak, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci temel sorusu "Üçüncü sınıf öğrencilerinin çalışma belleği, sürdürülen dikkat, kelime tanıma (okuma hızı, doğru okuma) ve metne dayalı okuduğunu anlama performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? " şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda çalışma belleği, sürdürülen dikkat, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu "Üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde çalışma belleği ve sürdürülen dikkat anlamlı bir yordayıcı mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; sürdürülen dikkat ve çalışma belleği birlikte okuduğunu anlama, doğru okuma ve okuma hızını açıklamada sırasıyla %9, %10 ve %12 oranında varyansı açıklamıştır. Elde edilen bu bulgular alanyazın ışığında tartışılarak, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Üçüncü sınıf öğrencileri, kelime tanıma, okuduğunu anlama, çalışma belleği, sürdürülen dikkat

Kaynakça

Arrington, C. N. (2012). *The contributıon of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding*. Master Thesis, University of Houston, Houston. Retrieved from https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:W2zUcCSm.

Astle, D. & Scerif, G. (2011). Interactions between attention and visual short-term memory (VSTM): What can be learnt from individual and developmental differences? *Neuropsychologia, 49*, 1435-1445.

Bosse, M., & Valdois, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross – sectional study. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 230-253.

Bourdon, B. (1955). *Bourdon-Test*. Göttingen: Hogrefe.

Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: An overview. *Perspectives on Language and Literacy, 42*(2), 9-16.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, P. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96(*4), 671-681.

Chiappe, P, Hasher, L, & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition, 28*(1), 8-17.

Doğan, M. (2011a). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, M. (2011b). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 14* (27), 48-65.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Hogan, T. P., Cain, K., & Bridges, M. S. (2012). Young children's oral language abilities and later reading comprehension. In T. Shanahan & C. J. Lonigan (Eds.), *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond* (pp. 217-232). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Hudson, N., Scheff, J., Tarsha, M., & Cutting, L. E. (2016). Reading comprehension and executive function neurobiological findings. *Perspectives on Language and Literacy, 42*(2), 23-29.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6-year-old children. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 259-282. https://doi.org/10.1002/RRQ.020

Purvis, K. L. & Tannock, R. (2000). Phonological processing, not inhibitory control, differentiates ADHD and reading disability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(4), 485-494.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51. Retrieved from http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf

Savage, R., Cornish, K., Manly, T. & Hollis, C. (2006). Cognitive processes in children's reading and attention: The role of working memory, divided attention, and response inhibition. *British Journal of Psychology, 97*, 365-385.

Smallwood, J., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2008). When attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory & Cognition, 36*(6), 1144-1150.

Snyder, L., Caccamise, D., & Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension considerations and cautions. *Topics in Language Disorders, 25*(1), 33-50. https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00005

Swanson, H. L., Howard, C. B., & Saez, L. (2006). Do differences in components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 252-269.

(25318) Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Kaliteleri Ve Argümantasyon Kalitelerine Göre Sosyobilimsel Konulara Yönelik Görüşleri

ALİ MEYDAN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SERHAT YAŞAR
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçerisinde yaşadığımız toplum her ne kadar bilgi toplumu olarak adlandırılsa da doğru ve yanlış, gerekli ve gereksiz bilginin bir arada bulunması gibi nedenlerle, bilgiyi seçmeyi ve karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bilim ve teknolojideki gelişimeler, sosyal ve kültürel değişimlere neden olmakta günümüz bireyleri farklılaşan sorunlarla karşılaşmaktadır. Söz gelimi, nüfusun artması daha fazla beslenme gereksinimi çıkararak, farklı amaçlarla ve sağlıksız şekilde de yapılabilen genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO), toplumun modernleşmesi, bir gelişmişlik ölçütü olarak görülen elektrik tüketiminin artmasına ve bu nedenle de nükleer santrallere ihtiyaç duyulması gibi sonuçlar ortaya koymaktadır. Günümüz dünyasında ortaya çıkan bu tür sorunlar toplumsal yaşama etki etmekte ve bireyleri çeşitli ikilemler arasında bırakmaktadır (Atalay ve Çaycı, 2017). Farklı eğitim yaşantılarına, farklı bakış açılarına sahip insanlar tarafından farklı şekillerde incelenebilen bilimsel temelleri olan ve karar verirken bilimsel bir tutum sergilenmesi gereken bu ahlaki ikilemler, "sosyobilimsel konular" olarak adlandırılmaktadır (Topcu, 2015). Bir konunun sosyobilimsel konu olup olmadığının belirlenmesinde iki temel ölçüt bulunmaktadır.

Konunun fen bilimleri ile ilgili olması

Ahlaki ikilemler barındırması

Anlaşılacağı gibi, sosyobilimsel konular ve bu konulara yönelik toplumun benimsemiş olduğu tutum, toplumların bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerini ve toplumun inanç ve değerler sistemine yönelik bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir (Özden, 2011). Bu durum gerek toplumun aydın bir üyesi olarak, gerek, yenilik ve dönüşümlerin öncüsü olarak gerekse mesleğinde uzman olan öğretmenin (Oğuzkan, 1971), sosyobilimsel konulara yönelik bilgi birikiminin olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, özel alanı ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin olması gerekmektedir. İlk olarak 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla fen öğretim programları aracılığıyla eğitim sistemimizde yer bulan sosyobilimsel konular, fen bilgisi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin sahiplendiği bir konu olarak ortaya çıkmakta ve öğretmen yetiştirme programlarında da yer almaktadır. Nitekim 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında da yer edinmiştir. Ancak barındırdığı sosyolojik, kültürel yapısı nedeniyle sosyal bilgiler öğretiminde de yer almalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bakış açıları da büyük önem taşımaktadır.

Bu konuların günlük yaşamda da bilimsel çalışmalarda da geniş bir yer tutması ve üzerinde düşünmenin çeşitli bilimsel gerekçelere dayandırılması nedeniyle, sosyobilimsel konulara yönelik olarak argümantasyonun önemi bir yeri olduğu söylenebilir. Anagün ve Atalay (2016) öğretmen eğitiminde de argümantasyon içerikli öğretimin üzerinde yeterince durulması, öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine ve bu alanda deneyim edinmelerinin önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin bilimsel argümantasyonu sınıflarında etkili olarak uygulayabilmeleri için, içeriği nasıl öğreteceği ve bilimin söylemsel doğasının bilgisine ihtiyaçları vardır. Bilimsel argümantasyon merkezli profesyonel gelişim etkinlikleri öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisini güçlendirmelerine yardım eder, ayrıca içeriği nasıl öğreteceği ve bilimin doğası bilgisine de sahip olmalarını sağlar (Knight ve Mcneill, 2011).

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programına kayıtlı olan öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik geliştirdikleri fenomenlere katılma durumlarını çeşitli değişkenlerle ortaya koymak ve bu fenomenlerle ilgili oluşturdukları argümanların düzeyini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma benimsenerek yapılacak olan bu çalışmada (Ersoy, 2016) öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları sosyobilimsel konulara (Yaşar Meydan ve Tahiroğlu, 2018) yönelik görüşleri alınarak öğretmen adaylarının ilgili fenomenlere yönelik oluşturdukları argümanların kalitesiyle, destekleyip desteklememe durumları çeşitli değişkenler ile incelenecektir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden amaca dayalı ölçüt alma yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Bu amaç kapsamında, araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği, fen

bilgisi öğretmenliği ya da sınıf öğretmenliği programlarından birinde öğrenim görüyor olmaları, 4. Sınıf düzeyinde olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmalarıdır. Katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyobilimsel konuları içeren dersleri almaları nedeniyle çalışma 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Verilerin analiz süresince, öğretmen adayları tarafından yazılı olarak alınan argümantasyonlar Toulmin (1958)'in argüman modeli benimsenerek Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen araç kullanılarak değerlendirilerek nitel bulgular derecelendirilerek, yanıtlar frekans hesaplamaları ile sayısallaştırılarak ortaya konulacaktır. Ayrıca elde edilen verilerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşlarına, yaşadıkları şehre, ekonomik gelir durumlarına, genel not ortalamalarına, okudukları kitap ve izledikleri film sayıları ve çeşitlerine göre argümantasyon kalitelerinin ve sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin değişip değişmediği incelenecektir.

İçerisinde yaşadığımız toplum her ne kadar bilgi toplumu olarak adlandırılsa da doğru ve yanlış, gerekli ve gereksiz bilginin bir arada bulunması gibi nedenlerle, bilgiyi seçmeyi ve karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bilim ve teknolojideki gelişimeler, sosyal ve kültürel değişimlere neden olmakta günümüz bireyleri farklılaşan sorunlarla karşılaşmaktadır. Söz gelimi, nüfusun artması daha fazla beslenme gereksinimi çıkararak, farklı amaçlarla ve sağlıksız şekilde de yapılabilen genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO), toplumun modernleşmesi, bir gelişmişlik ölçütü olarak görülen elektrik tüketiminin artmasına ve bu nedenle de nükleer santrallere ihtiyaç duyulması gibi sonuçlar ortaya koymaktadır. Günümüz dünyasında ortaya çıkan bu tür sorunlar toplumsal yaşama etki etmekte ve bireyleri çeşitli ikilemler arasında bırakmaktadır (Atalay ve Çaycı, 2017). Farklı eğitim yaşantılarına, farklı bakış açılarına sahip insanlar tarafından farklı şekillerde incelenebilen bilimsel temelleri olan ve karar verirken bilimsel bir tutum sergilenmesi gereken bu ahlaki ikilemler, "sosyobilimsel konular" olarak adlandırılmaktadır (Topcu, 2015). Bir konunun sosyobilimsel konu olup olmadığının belirlenmesinde iki temel ölçüt bulunmaktadır.

Konunun fen bilimleri ile ilgili olması

Ahlaki ikilemler barındırması

Anlaşılacağı gibi, sosyobilimsel konular ve bu konulara yönelik toplumun benimsemiş olduğu tutum, toplumların bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerini ve toplumun inanç ve değerler sistemine yönelik bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir (Özden, 2011). Bu durum gerek toplumun aydın bir üyesi olarak, gerek, yenilik ve dönüşümlerin öncüsü olarak gerekse mesleğinde uzman olan öğretmenin (Oğuzkan, 1971), sosyobilimsel konulara yönelik bilgi birikiminin olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, özel alanı ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin olması gerekmektedir. İlk olarak 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla fen öğretim programları aracılığıyla eğitim sistemimizde yer bulan sosyobilimsel konular, fen bilgisi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin sahiplendiği bir konu olarak ortaya çıkmakta ve öğretmen yetiştirme programlarında da yer almaktadır. Nitekim 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında da yer edinmiştir. Ancak barındırdığı sosyolojik, kültürel yapısı nedeniyle sosyal bilgiler öğretiminde de yer almalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bakış açıları da büyük önem taşımaktadır.

Bu konuların günlük yaşamda da bilimsel çalışmalarda da geniş bir yer tutması ve üzerinde düşünmenin çeşitli bilimsel gerekçelere dayandırılması nedeniyle, sosyobilimsel konulara yönelik olarak argümantasyonun önemi bir yeri olduğu söylenebilir. Anagün ve Atalay (2016) öğretmen eğitiminde de argümantasyon içerikli öğretimin üzerinde yeterince durulması, öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine ve bu alanda deneyim edinmelerinin önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin bilimsel argümantasyonu sınıflarında etkili olarak uygulayabilmeleri için, içeriği nasıl öğreteceği ve bilimin söylemsel doğasının bilgisine ihtiyaçları vardır. Bilimsel argümantasyon merkezli profesyonel gelişim etkinlikleri öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisini güçlendirmelerine yardım eder, ayrıca içeriği nasıl öğreteceği ve bilimin doğası bilgisine de sahip olmalarını sağlar (Knight ve Mcneill, 2011).

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programına kayıtlı olan öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik geliştirdikleri fenomenlere katılma durumlarını çeşitli değişkenlerle ortaya koymak ve bu fenomenlerle ilgili oluşturdukları argümanların düzeyini belirlemektir.

Nitel araştırma benimsenerek yapılacak olan bu çalışmada (Ersoy, 2016) öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları sosyobilimsel konulara (Yaşar Meydan ve Tahiroğlu, 2018) yönelik görüşleri alınarak öğretmen adaylarının ilgili fenomenlere yönelik oluşturdukları argümanların kalitesiyle, destekleyip desteklememe durumları çeşitli değişkenler ile incelenecektir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden amaca dayalı ölçüt alma yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Bu amaç kapsamında, araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ya da sınıf öğretmenliği programlarından birinde öğrenim görüyor olmaları, 4. Sınıf düzeyinde olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmalarıdır. Katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyobilimsel konuları içeren dersleri almaları nedeniyle çalışma 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle

sınırlandırılmıştır. Verilerin analiz süresince, öğretmen adayları tarafından yazılı olarak alınan argümantasyonlar Toulmin (1958)'in argüman modeli benimsenerek Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen araç kullanılarak değerlendirilerek nitel bulgular derecelendirilerek, yanıtlar frekans hesaplamaları ile sayısallaştırılarak ortaya konulacaktır. Ayrıca elde edilen verilerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşlarına, yaşadıkları şehre, ekonomik gelir durumlarına, genel not ortalamalarına, okudukları kitap ve izledikleri film sayıları ve çeşitlerine göre argümantasyon kalitelerinin ve sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin değişip değişmediği incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın gözönünde bulundurulduğunda beklenen sonuç olarak, ilgili sosyobilimsel konunun daha etkin olduğu şehirlere yakın yerlerde yaşayanların, konuyla ilgili daha çok kitap okuyanların, film seyredenlerin argümantasyon kalitelerinin, argümantasyon kalitesinin daha yüksek olacağı düşünülebilir. Ancak konuya yönelik olarak görüşlerin her konuda değişiklik göstereceği düşünülmemektedir. Fen bilgisi öğretmenliğine kayıtlı öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik daha fazla ders almalarına karşın, sınıf öğretmenliğine ve sosyal bilgiler öğretmenliğine kayıtlı öğrencilerin sözel derslerinin daha fazla olması ve aldıkları derslerin güncel konuları daha fazla kapsaması nedeniyle konuya yönelik argümantasyon kurmada daha başarılı olacağı ve genel not ortalamalarına göre değişiklik göstereceği düşünülmektedir. Ancak, destekleyip desteklememe durumlarına yönelik herhangi bir öngörüde bulunmak olanaklı görünmemektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel Konular, Argümantasyon, Argümantasyon Kalitesi

Kaynakça

Anagün, Ş.S., Atalay, N. (2016). **Laboratuvarda deneylerle ilişkilendirilmiş öykülerin kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon becerilerine etkisi.** Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 5(18), 158-168

Atalay, N., ve Çaycı, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (Estüdam Eğitim Dergisi)*, *2*(2), 35–45

Erduran, S., Simon, S. ve Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. Science Education, 88(6), 915-933.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Eğitimde nitel araştırma desenleri (Ed. Ahmet SABAN ve Ali ERSOY) Anı Yayıncılık. 51 - 105

McNeill, K. L. ve Knight, A. M. (2011). The effect of professional development on teachers' beliefs and pedagogical content knowledge for scientific argumentation. the National Association for Research in Science Teaching, Orlando, FL.

Oğuzkan, F. (1971). Öğretmenliğin üç yönü. Millî Eğitim Basımevi, 1971

Özden, M., (2011), 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Topçu, M. S. (2015). Sosyobilimsel konular ve öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

(25424) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Durumları ile Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi

PINAR ÇAVAŞ
EGE ÜNİVERİSTESİ

BELGİN ARSLAN CANSEVER
EGE ÜNİVERİSTESİ

ASLIHAN AYAR
EGE ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda ortaya çıkan ve hızla devam eden küreselleşme süreci, toplumlarda değişimin gerçekleşmesini de beraberinde getirmiştir. Endüstri, ticaret, teknoloji gibi hemen her alanda meydana gelen hızlı değişmeler ülkeler arası rekabeti artırmıştır. Ülkelerin uluslararası alanda söz sahibi olabilmesi için eğitim sistemlerinin çağın ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda toplumun gelişmesi, eğitim sisteminin başarıya ulaşması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi 21. yüzyıl becerilerine sahip olan öğretmenler yetiştirmekle mümkün olabilir (Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017).

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin eğitsel görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi gibi çeşitli boyutları olan bir formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında hoşgörü, sabır, kendini iyi ifade edebilme yeteneği gibi birtakım bireysel özelliklerinin olması da nitelikli bir öğretmen için gereklidir (Aslan K., Aslan N. ve Arslan Cansever, 2012). Öğretmenlerin tüm bu becerileri hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılan lisans eğitimleri sırasında kazanmaları beklenmektedir. Bu eğitimin gerçekleştirileceği Eğitim Fakültelerinin sahip olduğu olanaklar (ekonomik, öğretim elemanı sayısı, bina ve tesis durumu vb.), bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmış birer öğretmen olarak algılamalarında oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Öğretmen adaylarının, nitelikli öğretmen olmaları için sahip oldukları bilgileri nasıl aktaracaklarının öğretilmesinin yanında, ne zaman öğreteceklerini de bilmeleri ve öğretim faaliyetlerinde etkili olabilmek için öğrencileri iyi tanıyabilmeleri gerekmektedir (Arastaman, 2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve beceriler ile bizzat eğitim öğretim faaliyetlerine katılarak deneyim elde etmeleri, böylece öğretmenlik alanında kendilerini geliştirebilmeleri oldukça önemlidir. Uygulama okullarında çeşitli etkinliklere katılarak ders planı hazırlama, öğretim etkinlikleri tasarlama ve uygulama gibi faaliyetlerde bulunan adaylar, uygulamalar sırasında kendilerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etme imkânı bulmaktadır. Geliştirilmesi gereken yönlerini tespit edip onları iyileştirmeye çalışan öğretmen adaylarının, kendilerini öğretmenlik mesleğine daha hazır hissedecekleri düşünülmektedir.

Kendisini yapacağı mesleğe hazır hisseden bireylerin mesleğe başladıkları zaman, yaptıkları işe yönelik tutumları ve motivasyonları da olumlu yönde etkilenmektedir. Toplumların ilerlemesini önemli derecede etkileyen eğitim gibi bir alanda çalışacak bireylerin sahip olduğu motivasyon tüm eğitim ve öğretme sürecine yansıyacaktır. Öğretmen adaylarının kendilerini hangi konularda ve ne düzeyde hazır hissettiklerinin belirlenmesi, adayların öğretmenlik mesleğine daha hazır bir şekilde başlamaları açısından dikkate alınması gereken bir konudur (Karakaya ve diğerleri, 2019). Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmen adaylarının öğretmenliğe ne kadar hazır oldukları ve çeşitli konu ve kavramları öğretme konusunda motivasyonlarının ne olduğu önem kazanmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları ile öğretme motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları hangi düzeydedir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları genel olarak hangi düzeydedir?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları üniversite türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonları bölüm tercih sırası açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz süreçleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Bu model bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2017, s.184).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik analizi yapılan "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği" ile Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerle birlikte katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin de toplanacağı "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. , Kişisel bilgi formu ile katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları üniversite, sınıf düzeyi ve sınıf öğretmenliği bölümünü tercih etme sırasına ilişkin veriler toplanmıştır. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği "Etkili öğrenme ortamı oluşturma", "Öğretim sürecini tasarlama", "Teknopedagojik yeterlik" ve "Öğreneni anlama" olmak üzere 4 alt faktör 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan sorular 1= çok yetersiz, 5= çok yeterli şeklinde 5'li likert tipindedir. Öğretme Motivasyonu Ölçeği ise "İçsel motivasyon" ve " Dışsal motivasyon" olmak üzere 2 boyut ve 12 maddeden oluşan 6'lı likert tipindedir. Ölçekte her bir madde için 1 "Kesinlikle Katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Biraz Katılmıyorum", 4 "Biraz Katılıyorum", 5 "Katılıyorum", 6 "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini temsil etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan dört devlet, iki özel olmak üzere toplam altı üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülmüştür.

Veri analizi:

Araştırma sonucu elde edilen verilerin öncelikle normallik dağılımına bakılacaktır. Betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite türü bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılacaktır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini ortaya koymaya çalışan bir araştırmadır. Araştırmada özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları ile öğretme motivasyonlarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve bu durumların öğretmen adaylarının hangi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı da bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılan önemli bulguların başında gelmektedir.

Araştırmada veri toplama sürecinin sonuna gelinmiş olup, en kısa sürede veri analizleri yapılacak ve bulgular kısmı tamamlanacaktır. Araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe hazır olma durumları ile öğretme motivasyonlarını ortaya çıkaracak olması nedeniyle literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu, sınıf öğretmeni adayları

Kaynakça

Arastaman, G. (2013). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(2), 205- 217.

Aslan, K., Aslan, N.ve Arslan Cansever B. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Akademi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.

Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.

Güzel Candan, D., Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 72-89*.

Karakaya, F., Uzel, F., Gül, A., ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396.

MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Özer, B., Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

Özoğlu, M., Gür, B. S., Altunoğlu, A.(2013). Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik Retorik ve Pratik. Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara.

Şimşek, B. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme İnançları Ve Öğretmenliğe Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Yıldırım, İ., Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2311-2326.

(25488) 8-11 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutum Düzeyleri

EDA BİLİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

RABİA SARIKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM "Science, Technology, Engineering ve Mathematics" kelimelerinin ilk harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir yaklaşımı ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). STEM eğitimi ise bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bir araya gelip harmanlanmasıyla beceriye dayalı bir eğitim programının ortaya çıkması olarak tanımlanabilmektedir. Erken yaşlarda verilen STEM eğitimi çocuklarda anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü çocuklar bilgiyi öğrenmenin yanı sıra öğrenilen bilginin yaşamda karşılaşılan bir problemin çözümünde kullanıldığını yaparak yaşayarak öğreneceklerdir. Böylelikle çocuklar erken yaşlarda STEM etkinlikleriyle tanıştıklarında kavramsal öğrenmeleri pekiştirildiği için bilime olan ilgilerinin de artacağı öngörülmektedir. Ayrıca erken STEM eğitimi alan bireyler için meslek tercihi eğilimleri daha çok mühendislik ve bilim alanları üzerinde yoğunlaşmakta ve STEM kariyer hattının çizilmesi kolaylaşmaktadır (McClure vd., 2017, s.15). Bu sebeple 2017 yılında fen bilimleri programına giren ve 2018 yılında güncellenen mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile ülkemiz eğitim programlarında mühendislik eğitimi temelleri atılmış ve 21. yüzyıl becerilerine sahip tasarlayan ve üreten nesiller yetiştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2018). Programda yer alan mühendislik ve tasarım becerileri öğrencileri erken yaşlarda yenilikçi düşünmeye yönlendirerek günlük yaşam problemlerinin çözümünde mühendis gibi düşünmelerini hedeflemektedir. Bilimsel süreç becerileriyle ise öğrencilerde bilim insanı gibi düşünme ve bilimsel süreçleri yönlendirme becerilerinin elde edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında yaşam becerileri bilimsel bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bilimsel bilginin nasıl kullanılacağını öğrencilere özümsetmeyi amaçlamaktadır. Tüm bu süreçlerle birlikte öğrencilere mühendislik eğitimi verilmesinin yanında onların mühendislik alanına yönelik ilgi ve tutumları da önemlidir. Çünkü ilgi ve tutumlarımız davranışlarımıza yön vermektedir ve STEM eğitim programlarının temel amacı STEM kariyer hattı oluşturarak öğrencileri mühendislik temelli mesleklere yönlendirmektir (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2017). Bu sebeple gerek programda gerekse okul dışı aktivitelerde öğrencilerin mühendislik alanına yönelik tutum ve ilgilerinin ne düzeyde olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple ilgili araştırmada ilköğretim öğrencilerinin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

İlköğretim öğrencilerinin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırma, nicel veri toplama modellerinden biri olan betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, verilen bir olgunun ya da durumun eksiksiz olarak tanımlanmasına yönelik olarak yapılan araştırmalardır. Ayrıca eğitim alanında yapılan yetenek, tercih ve tutumları ortaya koymaya yönelik araştırmalarda betimsel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.23). Betimsel araştırmalarda araştırmacının sürece katılması ya da katılmaması durumlarında elde edilecek sonuç açısından bir değişme olmaz ve olay veya olgunun olduğu gibi net bir şeklide ortaya konması amaçlanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2011. s.46). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "İlköğretim Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutamları Ölçeği" (İÖMYİTÖ) kullanılmıştır. İÖMYİTÖ 4 alt faktör ve 21 maddeden oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir. Ölçeğe ait güvenirlik değeri ölçeğin bütünü için 0,828 ile 0,872 olarak saptanmış olup 8-11 yaş arası çocukların mühendisliğe yönelik ilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Böylelikle ilgili ölçek kullanılarak toplamda 1248 öğrenciden elde edilen verilerle ilköğretim öğrencilerinin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutum düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin İÖMYİTÖ' den elde edilen ortalama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı değişimi bağımsız gruplar t testi ile yaş değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği ise tek yönlü varyans analizi ile araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutum düzeylerinin "ilgi" alt boyutunda tamamen katılıyorum düzeyinde; erkek ve kız öğrencilerin görüşleri alt boyutunda hiç katılmıyorum düzeyinde bulunmuştur. "Tutum" alt boyutunda ise madde 11 ve madde 21 için kararsızım düzeyinde geri kalan maddeler için tamamen katılıyorum düzeyinde ölçülmüştür. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak kız öğrencilerin görüşü alt faktöründen elde ettikleri puan ortalamasının (X=45) erkek öğrencilerin ortalama puanından (X=28,7) yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin görüşü alt faktörü için ise erkek öğrencilerin puan ortalamasının (X=42,7) ile kız öğrencilerin puan ortalamasından (X=37,4) yüksek olduğu ve aradaki farkın erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte İÖMYİTÖ' den elde edilen öğrencilerin ortalama tutum puanları yaş değişkenine tek yönlü varyans analizi ile

değerlendirilmiştir. ANOVA bulgularına göre ilgi alt faktörü (8-9, 9-11, 10-11 yaş) ve kız öğrencilerin görüşü alt faktörü (8-10 yaş) arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : mühendislik, ilgi, tutum, ilköğretim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

McClure, E., R., Guernsey, L., Clement, D., H., Bales, S., Nichols, J., Taylor, N. & Levine, M. (2017). *Stem starts early: grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood.* Retrieved from http://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2017/01/jgcc_stemstartsearly_final.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sönmez, K. & Alacapınar, V. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (2017). *2023'e doğru türkiye'de stem gereksinimi.* file:///C:/Users/CASPER-NB/Desktop/STEM-Raporu-tüsiad.pdf sayfasından erişilmiştir.

(25521) 4. Sınıf İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi

MİNE BAYAR
MEB

EDA BİLİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz bilgi toplumları, yalnızca bilen bireyler değil elde ettikleri bilgileri günlük hayata uygulayabilen ve karşılaştığı problem durumlarına çözümler sunabilen bireyler istemektedir. Son yıllardan hemen hemen her alanda meydana gelen hızlı değişimler ve gelişimler toplum yapılarını sürekli olarak değiştirmektedir. Toplumlarda meydana gelen bu hızlı ve sürekli değişim beraberinde matematik eğitimini de etkisi altına almıştır. Bu etkinin sonucunda Matematik eğitiminde bireyin bilgileri ezbere bilmesi yerine bilgilerin bireyce oluşturulduğu ve edinildiği; bireyin oluşturduğu bu bilgilerle günlük yaşamında karşılaştıkları problem durumlarını çözebilmesi; olası bütün durumları hesaplayabilmesi, bilgileri analiz edebilmesi, üst düzey düşünce becerilerini kullanabilmesi; iletişim kurarak bilgilerini aktarabilmesi ve matematiğe karşı özgüven ve tutumlarının üst düzeyde olması amaçlanmaktadır (Altaylı, 2012; Altun, 2002; Yazıcı, 2004).

Matematik eğitimindeki bu değişim matematik ders öğretim programının da değişimine neden olmuştur. Matematik dersi öğretim programında birçok özel amaç yer almaktadır. Bu amaçlarda özellikle matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecek bireyler yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018). Ancak geleneksel öğretimin sunduğu soyut kavramalar ve günlük hayatla ilişkilendirilemeyen ezberci bir öğretim yoluyla bu amaçlara ulaşılması oldukça zordur. Çünkü öğrenciler matematiği ezbere bir şekilde öğrenemez, ancak yaparak yaşayarak öğrenebilirler (Olkun ve Uçar, 2007). Böyle bir öğrenmenin söz konusu olabilmesi için öğrenciler biçimlendiren, inceleyen, resimleyen ve matematiksel düşünceleri paylaşan oldukça fazla derin ve zengin deneyimlere ihtiyaç duymaktadırlar (Sarıtaş, 2002). Bu şekilde bir eğitimi vermenin en etkili yollarından birisi gerçekçi matematik eğitimidir. Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME), geleneksel matematik eğitimine karşı oluşturulmuş bir yaklaşımdır (Heuvel-Panhuizen, 1996). Saleh, Prahmana, Isa ve Murni (2018), öğrencilerin GME yaklaşımı ile matematik öğrenimindeki başarısının geleneksel öğrenimden daha iyi olduğunu bulmuşlardır. GME'de alıştırma türünden sorular yerine öğrencilere anlamlı gelen gerçek hayatın içinden seçilmiş problemler sunulmaktadır. Öğrenciler günlük hayat durumları ile ilişki kurduklarında; matematiğin öğrenciler için daha anlamlı hale geleceğine, anlamlı hale geldiğinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artacağı vurgulanmıştır (Albert ve Antos,2000). GME yaklaşımı dersin daha anlaşılır olmasını, öğrenmenin kalıcı olmasını, öğrencileri öğrendikleri bilgileri daha iyi anlamlandırmalarını, farklı durumlara bilginin transfer edilmesini ve öğrencilerin matematik dersine olumlu görüş geliştirmesini sağladığı bazı bilim insanları tarafından vurgulanmıştır (Bıldırcın, 2012; Ersoy, 2013; Üzel, 2007). Bu da gerçekçi matematik eğitiminin öğrenme sürecinde önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

GME'nin matematik eğitimindeki önemi göz önüne alındığında çocukların matematiksel kavramları günlük yaşama transfer etme durumları bir merak konusu olmuştur. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde GME eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarının bazıları GME ile yüzde ve faiz, ölçme ve tam sayılar gibi konuların öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi üzerine olduğu görülmüştür (Can, 2012; Çetin, 2018; Özçelik ve Tutak, 2017). Ayrıca bazı çalışmalarda GME'nin görsel matematik okuryazarlığına etkisi, problem çözme tutumlarına, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine ve akademik başarıya ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi gibi farklı konular üzerinde durulduğu görülmüştür (Arseven, 2010; Çilingir-Altıner ve Dinç-Artut, 2017; Erdoğan, 2018). Literatürdeki bu çalışmalar daha çok GME'nin uygulanması ve akademik başarıya etkisi üzerinde durmaktayken ilkokul matematik eğitimi sürecinde yer alan matematiksel kavramlara yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun sonucunda ilgili çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dilini günlük yaşamda kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden "örnek olay incelemesi" (durum çalışması) modelindedir. Durum çalışması kendine özgün ve güncel bir durumun kendi doğal ortamı içinde araştırılmasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım & Şimşek 2016). Bu çalışmada durum "çocukların günlük yaşamda kullandıkları matematik" olarak belirlenmiş olup ilgili çalışmada durum çalışması desenlerinden 'Bütüncül Tek Durum' deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) var olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2016). Çalışmadaki bütüncül tek durum ise "aynı eğitim kurumunda aynı amacın incelenmesi" olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu nitel örneklem belirleme yöntemlerinden tipik durum örneklem belirleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Tipik durum örneklemesinde, bir uygulama veya durumu tanıtmak amacıyla en alt ve en üst düzeydeki grupların seçilmesinin aksiye ortalama özellik gösteren örneklem gruplarının seçilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.120). Bu amaçla Amasya iline bağlı bir devlet ilkokulunda bulunan 4. Sınıf öğrencileri (n=51) araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla çocukların günlük

yaşam içindeki matematik farkındalığını belirlemek için bir gün içinde mutfakta ve alışverişte kullanılan matematiği anılarıyla birleştirerek yazmaları istenmiştir. Çocuklardan toplanan anılar içerik ve betimsel analizi yolu ile analiz edilerek günlük yaşamda kullanılan matematiksel ifadelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca elde edilen anılar matematik dilini kullanma durumları ile stil ve dilbilgisi değerlendirme anahtarları kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğrendikleri kavramları günlük yaşamda kullanma ve ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi amaçlandığı bu araştırmada 51 öğrenciden mutfakta ve alışverişteki anılarını yazmaları istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi elde edilen temalar incelendiğinde genel anlamda çocukların birbirleri ile benzer ifadelerde bulunduğu saptamıştır. Ayrıca çocuklardan elde edilen anılara ait veriler stil-dil bilgisi kuralları bakımdan da incelenmiştir. Yapılan bu analiz işlemi sonucunda öğrencilerin matematik

dil kullanımında benzer ifadelere yer verdiği ve dil bilgisel açıdan çocuklarda benzer hatalı ifade biçimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : ilkokul, matematik, günlük yaşam

Kaynakça

Albert, L. R. & Antos, J. (2000). Daily journals connect mathematics to real life. Mathematics Teaching in the Middle School, 5(8), 526-532.

Altaylı, D. (2012). *Gerçekçi matematik eğitiminin oran orantı konusunun öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Altun, M. (2002). İlköğretim ikinci kademede matematik öğretimi. Bursa: Alfa Yayınları.

Arseven, A. (2010). *Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bıldırcın, V. (2012). *Gerçekçi matematik eğitimi (gme) yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıflarda uzunluk alan ve hacim kavramlarının öğretimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Can, M. (2012). ***İ****lköğretim 3. sınıflarda ölçme konusunda gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çetin, R. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çilinger-Altuner, E. & Dinç-Artut, P. (2017). İlkokulda gerçekçi matematik eğitimi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısına, görsel matematik ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.*46.1-19

Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitimine dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Ersoy, E. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7. Sınıf olasılık ve istatistik kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi. Sakarya.

Heuvel-Panhuizen, M. V. D. (1996).Assessment and Realistic Mathematics Education. Technipress, Netherlands.

MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara..

Saleh,M.,Prahamana, R.C.I. &Murni, M.,I. (2018). Improvıng there asonıngabılıty of elementary school student through the Indonesian realistic mathematics education". *Journal of Mathematics Education*, 9(1).41-54.

Sarıtaş, E. (2002). *İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarı ve başarısız sorun çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve tutumları ve edim düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Özçelik, A. & Tutak, T. (2017). 7. sınıf yüzde ve faiz konusunun gerçekçi matematik eğitimine dayalı olarak işlenmesinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi.2(*2). 204-2016.

Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (rme) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü,Konya.

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

(25525) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Matematik Öğrenme Sürecine İlişkin Veli Deneyimleri: Bir Durum Çalışması

NURDAN KORKMAZ
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM DOĞAN TEMUR
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü, genel olarak zihinsel gelişimin normal olmasına rağmen okuma, yazılı anlatım, aritmetik ve akademik başarıda ortaya çıkan yapısal ve gelişimsel bir sorundur. Bu kapsamda yaşanan özel öğrenme güçlükleri dört bölüme ayrılmaktadır. Bunlar: Disleksi (Okuma bozukluğu), Diskalkuli (Matematik öğrenme bozukluğu), Disgrafi (Yazılı anlatım bozukluğu) ve başka türde adlandırılamayan öğrenme bozuklukları şeklindedir. Özel öğrenme güçlüğü genellikle öğrencilerde ilkokul döneminde yaşanan akademik başarısızlıklar ile fark edilebilmektedir. Temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokulun temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her ikisinin gerçekleşmesi için de gerekli etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözme önemli zihinsel beceriler olarak kabul edilir. Bu becerilerin geliştirilmesinde ilkokul programında yer alan her bir dersin ayrı bir rolü vardır; fakat bunlar arasında matematiğin yerinin hepsinden fazla olduğu söylenebilir. Bu sebeple ilkokulda matematik öğretiminin bu zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi büyük öneme sahiptir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler matematiksel kavram ve becerilerin ediniminde de başarısız olabilmektedirler. Okulda yaşanan herhangi bir başarısızlık durumu çocuğun akranları ile olan uyumunu, aile içi ilişkilerini ve kendi ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkileyen bir sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu sebeple ilkokulda matematik öğretiminin bu zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velilerinin matematik eğitimi süreci hakkındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları derinliğine araştırarak ortaya koymaktır. Böylece bir durumu meydana getiren ortam, bireyler, olaylar ve süreç gibi birçok etken bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiş olur. Bu araştırmada da velilerle görüşmeler yapılacak ve veliler gözlenecektir. Bu amaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilecektir. Taslak görüşme formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği, dil ve ifade yönünden anlaşılırlığının incelenmesi amacıyla uzman görüşü alınacaktır. Araştırmada ölçüt örneklem modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul 1-4. sınıf ve hafif düzey öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi gönüllülük esasına uygun olarak yapılacaktır. Araştırmaya on özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci velisi katılacaktır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış olarak geliştirilecek olan görüşme formu katılımcılarla yüz yüze görüşülerek uygulanacaktır. Katılımcı velilerin dördünün ev ortamı ve çocuklarıyla olan iletişimi de gözlenecektir. Bu gözlemler sonucu toplanan veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri içerik analizi yapılarak analiz edilecektir. İçerik analizi yapılmasındaki temel amaç ise toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri elde etmektir. Böylece veri içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmış olacaktır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek araştırma bulguları yorumlanacaktır.

Özel öğrenme güçlüğü, genel olarak zihinsel gelişimin normal olmasına rağmen okuma, yazılı anlatım, aritmetik ve akademik başarıda ortaya çıkan yapısal ve gelişimsel bir sorundur. Bu kapsamda yaşanan özel öğrenme güçlükleri dört bölüme ayrılmaktadır. Bunlar: Disleksi (Okuma bozukluğu), Diskalkuli (Matematik öğrenme bozukluğu), Disgrafi (Yazılı anlatım bozukluğu) ve başka türde adlandırılamayan öğrenme bozuklukları şeklindedir. Özel öğrenme güçlüğü genellikle öğrencilerde ilkokul döneminde yaşanan akademik başarısızlıklar ile fark edilebilmektedir. Temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokulun temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her ikisinin gerçekleşmesi için de gerekli etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözme önemli zihinsel beceriler olarak kabul edilir. Bu becerilerin geliştirilmesinde ilkokul programında yer alan her bir dersin ayrı bir rolü vardır; fakat bunlar arasında matematiğin yerinin hepsinden fazla olduğu söylenebilir. Bu sebeple ilkokulda matematik öğretiminin bu zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi büyük öneme sahiptir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler matematiksel kavram ve becerilerin ediniminde de başarısız olabilmektedirler. Okulda yaşanan herhangi bir başarısızlık durumu çocuğun akranları ile olan uyumunu, aile içi ilişkilerini ve kendi ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkileyen bir sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu sebeple ilkokulda matematik öğretiminin bu zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velilerinin matematik eğitimi süreci hakkındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları

derinliğine araştırarak ortaya koymaktır. Böylece bir durumu meydana getiren ortam, bireyler, olaylar ve süreç gibi birçok etken bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiş olur. Bu araştırmada da velilerle görüşmeler yapılacak ve veliler gözlenecektir. Bu amaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilecektir. Taslak görüşme formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği, dil ve ifade yönünden anlaşılırlığının incelenmesi amacıyla uzman görüşü alınacaktır. Araştırmada ölçüt örneklem modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul 1-4. sınıf ve hafif düzey öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi gönüllülük esasına uygun olarak yapılacaktır. Araştırmaya on özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci velisi katılacaktır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış olarak geliştirilecek olan görüşme formu katılımcılarla yüz yüze görüşülerek uygulanacaktır. Katılımcı velilerin dördünün ev ortamı ve çocuklarıyla olan iletişimi de gözlenecektir. Bu gözlemler sonucu toplanan veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri içerik analizi yapılarak analiz edilecektir. İçerik analizi yapılmasındaki temel amaç ise toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri elde etmektir. Böylece veri içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmış olacaktır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek araştırma bulguları yorumlanacaktır.

Velilerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin eğitim sürecini birçok noktada etkilediği düşünülmektedir. Bunların başında öğrencilerin okul başarısı gelmektedir. Sağlıklı iletişimin olduğu düşünülen aile ortamlarının çocukların okul başarılarına da olumlu bir etki oluşturduğu bilinmektedir. Bu araştırmada da velilerin çocuklarıyla kurdukları aile içi iletişimin ilkokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğunun görülmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca öğrenme sürecinde ailelerin çocuklarıyla olan ilgilenme biçimleri de değerlendirilmiş olacaktır. Öğrenme sürecinde çocuklarıyla ilgili olan ailelerin ödev yapma sürecinde yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumlar da ortaya konmuş olacaktır. İlkokula başlamadan önce ailelerin eğitim ve öğretime bakış açılarının nasıl farklılık içerdiğinin de belirlenmesi beklenen sonuçlar arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Velilerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin eğitim sürecini birçok noktada etkilediği düşünülmektedir. Bunların başında öğrencilerin okul başarısı gelmektedir. Sağlıklı iletişimin olduğu düşünülen aile ortamlarının çocukların okul başarılarına da olumlu bir etki oluşturduğu bilinmektedir. Bu araştırmada da velilerin çocuklarıyla kurdukları aile içi iletişimin ilkokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğunun görülmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca öğrenme sürecinde ailelerin çocuklarıyla olan ilgilenme biçimleri de değerlendirilmiş olacaktır. Öğrenme sürecinde çocuklarıyla ilgili olan ailelerin ödev yapma sürecinde yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumlar da ortaya konmuş olacaktır. İlkokula başlamadan önce ailelerin eğitim ve öğretime bakış açılarının nasıl farklılık içerdiğinin de belirlenmesi beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : İlkokul öğrenci velileri, özel öğrenme güçlüğü, matematik eğitimi

Kaynakça

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

2.Büyüköztürk Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

3. Baykul, Y. (2016). *İlkokulda Matematik Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

4.Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.

5.Korkmazlar, Ü.(1993). *Özel Öğrenme Bozukluğu* (6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri), İstanbul, 1993.

6.Köroğlu, E. (2008). *DSM-IV-Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı.* İstanbul: HYB Yayıncılık.

7.Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Ed.) . *Matematik Eğitiminde Teoriler.* Ankara: Pegem Akademi.

(25539) 'Kuş Yuvası Saçlı Kız ve Huguftu' ile Etkileşimli Bir Okuma Deneyimi

PERVİN OYA TANERİ	NALAN AKDUMAN	ŞEBNEM SOYSAL ACAR	SEVAL ELMACI
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ	MEB	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sağlıklı davranış değişiminin kritik bir bileşenlerinden biri de tutum değişikliğidir. Bireylerin inanç ve tutumları, davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bireylerin tutum ve davranışlarında olumlu değişimlerin gerçekleştirilmesinde verilen eğitimin ve maruz kalınan eğitsel materyallerin niteliği esastır. Son yıllarda çocukların edebi eserlere verdikleri tepkiler eğitimcilerin, edebiyatçıların ve psikologların ilgilendiği konulardan biri haline gelmiştir. Araştırmalar edebi eserlerin bireylerin daha iyi insanlar olarak gelişmesini sağladığını, çünkü daha çok okuyan insanların ahlaki ya da sosyal olarak daha iyi olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, sık sık kitap okuyan kişiler diğer insanları daha iyi anlayabilir, onlarla empati kurabilir ve dünyayı kendi perspektiflerinden görebilirler (Mar ve ark. 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009). Okuma, çocuğun kelime hazinesini, okuryazarlık becerilerini geliştirebilir, matematik ve fen kavramlarını ve tarihi öğrenmelerine yardımcı olmalarının yanı sıra, onlara empatiyi de öğretebilir. Çocuklar hikaye okuduğunda, hikayeyi karakterlerin bakış açısından anlama fırsatı bulurlar. Hikayeler, çocukların başkalarının deneyimlerine saygı duymalarını sağlayan ve dünyayı başkasının gözleriyle görme konusunda pratik yapabilecekleri bir rol oynama oyunu gibidir (Borba, 2017). Çocuklar daha fazla hikaye okuduklarında, kurgusal anlatılara dahil olurlar, dünya hakkında bilgi edinirler, böylece diğer insanların niyetlerini daha rahat anlayabilirler (Mar, Tackett & Moore, 2010). Bir hikaye kurgusunda karakterleri anlamak, gerçek dünyadaki akranların da anlaşılmasını sağlamaktadır. Sık sık kurgu kitaplar okumak bireylerin empati gibi sosyal yeteneklerini desteklemektedir (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006). Benzer şekilde Kidd ve Castano (2013) da çalışmalarında edebi kurgu kitapları okumanın, diğer insanların duygularını algılama ve anlama yeteneğini geliştirdiğini, karmaşık sosyal ilişkilerin yönlendirilmesinde çok önemli bir beceri olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

İyi yazılmış ya da çekici bir şekilde tartışılan kitapların genellikle "yaşamı değiştiren" kitaplar olarak tanımlanır (Hormes, Rozin, Green & Fincher, 2013). Ancak film, kitap veya oyun gibi materyalleri kullanarak öğrencilerde davranış değişimi oluşturup oluşturmayacağı konusuna çok az sayıda çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca, kitaplarda yazarın vermek istediği mesajla okuyucuların anladıkları mesaj arasında da farklılık olabilmektedir. Okuma, anlam çıkarmak için sembolleri yorumlamaya dayanan karmaşık bilişsel ve öznel bir süreçtir. Diğer bir deyişle, bir okurun edebi bir metne verdiği tepki, edebi bir eserin anlaşılmasında esastır (Rosenblatt, 1938). Okuyucu-tepki kuramcıları farklı okurların edebi eserlere farklı cevaplar verebileceğini ve bir metinde yalnızca "tek" bir nesnel anlamı olmadığını kabul ederler. Diğer bir deyişle, bir metinde anlam, okuyucunun aklıyla metin arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir şeydir. Okuyucu-tepki uygulamalarını sınıfta uygulamak, öğrencilerin edebi metinleri nasıl yorumladıkları hakkında eğitimcilere ışık tutabilir. Öğrencilerin kendilerini bir kitapta görmeleri, karakterlerle ilişki/ duygudaşlık kurmaları, kendilerini tanımaları, başkalarını fark etmeleri ve bir kitabın içselleştirilmesi sağlandığında, tutum ve davranışlarının da değişeceği varsayımıyla, bu çalışmada okuyucu-tepki kuramıyla, öğrencilerin "Kuş Yuvalı Saçlı Kız ve Huguftu" adlı öykü kitabından çıkardıkları anlam ve bu anlamların öğrencilerin tutum veya inançları üzerindeki etkisini araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, 1. sınıf öğrencilerinin Nalan Akduman'ın kısa öyküsü "Kuş Yuvalı Saçlı Kız ve Huguftu"ya yönelik tepkilerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışmada okuyucu-tepki kuramının pedagojik uygulaması ve bibliyoretapi yöntemi esas alınmıştır. Araştırmaya Ankara İli, Etimesgut İlçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğrencileri katılmıştır.

Verilerin toplanmasında, yaratıcı drama ve sanatla terapi gibi sanat temelli yaklaşımların yanı sıra okuyucu-tepki kuramı ve bibliyoterapi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama süreci şu aşamaları içermektedir: (1) okuma öncesi etkinlikler, (2) okuma sonrası etkinlikler ve (3) kapanış etkinlikleri.

İlk olarak okuma öncesinde öykü kitabının tanıtımı yapılarak, hazırlık soruları sorulmuştur (katılım). Daha sonra, kitabın resimleri gösterilerek öğretmen tarafından öğrencilere okunmuştur (tanımlama). Öyküyle ilgili bir şarkı hazırlanarak öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Öyküde yer alan "Huguftu" ve "Kuş Yuvalı Saçlı Kız" karakterlerinin oyuncaklarının hazırlanması ve yaratıcı drama ve sanatla terapi teknikleri kullanılarak öykünün içselleştirilmesi sağlanmıştır (katarsis ve içgörü). En son aşamada kitabın ana mesajını özetlenerek, gerçek yaşantılarla hikayede yer alan olaylar arasında bağlantı kurulmuştur (evrenselcilik) ve öğrencilerin öyküyle ilgili bireysel tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bibliyoterapi yönteminde kullanılan etkinliklerin katarsis ve evrenselcilik aşamasında öğrencilere açık uçlu 9 soru sorulmuştur. Kapanış etkinlikler öğrencilerin öyküyle ilgili bireysel tepkilerini ortaya çıkarmak için, öyküyü dinledikten sonra öğrencilerden Hancock (2008) tarafından detaylandırılmış ve sınıflandırılmış sorulara yazılı olarak cevap vermeleri ile tamamlanmıştır.

Bibliyoterapi yönteminin katarsis ve evrenselcilik bölümünde sorulan sorular ile okuyucu-tepkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular kullanılarak elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin hikayeye verdikleri tepkilerle ilgili veriler araştırmacılar tarafından defalarca okuduktan sonra kodlanarak, Wollman-Bonilla, Werchadlo (1995) tarafından oluşturulan iki kategori (metin-merkezli tepkiler ve okuyucu-merkezli tepkiler) altından sınıflandırılmıştır. Analizlerde kullanılan, niteliksel olarak farklı olan iki tepki türü şu şekilde açıklanabilir; (1) metin-merkezli tepkiler, hikayede neler olduğuna ve okuyucunun hikaye hakkındaki düşünce ve duygularına odaklanır, (2) okuyucu-merkezli tepkiler ise hikayeyi dinleme deneyimine odaklanır.

Edebiyat üzerine düşünmenin önemli bir boyutu insan üzerine düşünmekse, edebiyatı psikolojiden tamamen bağımsız düşünmek mümkün değildir. Edebiyat var olduğundan beri insan üzerine kafa yormuş, dili kullanarak duygu, düşünce ve davranışlarını anlatmaya çalışmış, insanı anlamaya gayret etmiştir. Psikolojinin çok yeni bir bilim dalı olduğunu varsayarsak, edebiyatın insan ile olan teması bu genç bilim dalı için bulunmaz bir laboratuvar niteliğindedir. Kaldı ki insan üzerine ortaya konan düşüncelerde, edebiyat eserlerine gönderme yapılmış; insana özgü bazı temel duygu, durum ve davranışlar, neredeyse tüm dünyaya mal olmuş edebiyat karakterleriyle özdeşleşmiştir. Bu nedenle de ister doğulu olsun ister batılı fark etmez, "bilişim çağı"nda kolu kanadı kırılmış görünse de kitaplar her zaman yaşamaya ve insanları etkilemeye devam edecektir. Çünkü kitaplar, insana özgü olan ne varsa içermektedir ve çok kitap okuyan bireyler kitaplardaki imgelerden anlam çıkarabilmekte hem kendi yaşamına dokunan sözcükleri hem de başka yaşamları keşfederek, daha duyarlı hale gelmektedir.

Kitaplar, bireylerin birbirlerinden çok farklı gibi görünmelerine rağmen, aslında çok fazla ortak noktaları olduğunu anlamalarını da sağlamaktadır. Farklılıkların kitaplarda anlatılması, bir yandan bireylerin kendi yaşamlarına benzer yaşamlar olduğunu görerek yalnız hissetmemelerini sağlarken, diğer yandan da kendilerininkinden çok farklı yaşamlar ve farklı özellikler olabileceğini keşfederek yeni duygu ve düşünceler ortaya koymalarını sağlayabilir. Diğer bir değişle, kitaplar öğrencilerin yaşamadıkları/kendilerinden farklı olan hayatlarla ilgili farkındalıklarını arttırır. Bu farkındalık onlarda empati, şefkat, anlayış ve değişimi yaratabilir.

Öyküler, çocukların kendilerini okudukları kitaplarda görebilmelerini sağlamanın önemli bir yoludur. Farklılığı anlatan kitaplar insanlara başkalarının duygu ve düşüncelerini öğrettikleri için önemlidir. Herkese saygı duymayı ve empati kurmayı öğretmeye yardımcı olurlar. Bir kitapta kendisi gibi düşünen, hisseden ve davranan bir karakteri okuduğunda çocuklar daha az yalnız hissederler. Diğer bir deyişle, kendileri gibi bir hikaye karakteri görmek, kimliklerinin onaylandığını anlamına geldiğinden çocukların kendinden emin hissetmesini sağlamaktadır. Çocukların, gelişimin en erken aşamalarında kim olduklarının, farklılık ve benzerliklerinin farkında olmaları gerekir. Farklılık/çeşitliliği normalleştirmek için hikaye kitapları bir anahtar olabilir.

Sağlıklı davranış değişiminin kritik bir bileşenlerinden biri de tutum değişikliğidir. Bireylerin inanç ve tutumları, davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bireylerin tutum ve davranışlarında olumlu değişimlerin gerçekleştirilmesinde verilen eğitimin ve maruz kalınan eğitsel materyallerin niteliği esastır. Bu bakımdan, çocuk yetiştirmede en sık kullanılan çocuk kitaplarının temalarının da toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda değişmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Geçmişte, arkadaşlık, dayanışma, temizlik, dürüstlüğün önemi ve kuralların öğretilmesi konulara odaklanan çocuk kitapları, son yıllarda, daha karmaşık konular üzerinde durmaya başlamıştır. Özellikle duygu gelişimi, empati, adalet, eşitlik, felsefe ve demokrasi konularında çocuk kitapları yazma eğilimi giderek artmıştır.

Okullarımızın yapısal özellikleri, öğrencilerin adrese dayalı olarak en yakın okula kayıt ettirilmesi, engelli/ mülteci/göçmen çocukların eğitime erişimlerinin yeterli düzeyde olmaması, okulda üniforma giyilmesi gibi tektipleştirici yaklaşımlar, öğrencilerin farklı yerlere seyahat edememesi, aynı kaynaklardan beslenme (örn: aynı medyayı takip etme, ulusal eğitim programlarıyla aynı eğitim içeriklerini öğrenme) ve toplumun bakış açısına uyum çabası gibi nedenlerle, öğrenciler kendilerinden farklı bireylerle çok fazla karşılaşma imkanı bulamamaktadır. Oysa ki yaşamda bir fark yaratabilmek için bireylerin kendi küçük dünyalarının dışında olup bitenleri görmeleri, analitik ve eleştirel düşünebilmeleri gereklidir.

6-9 yaş aralığındaki ilkokul çağı çocukları gelişim basamaklarında Freudyen ekole göre gizil (latent) dönemdedir. Bu dönemde cinsel dürtüler uykudadır ve akran ilişkileri ön plandadır. Bu yaş grubundaki çocuklar Kohlberg'in tanımladığı ahlaki gelişim basamaklarına göre gelenek öncesi dönemde ve Evre II'dedir. Bu nedenle doğru ve yanlış davranışları ayırt ederlerken en belirgin düşünce eşitliktir. Diğer bir deyişle, çocuklar bu dönemde diğer bireylerin tercihlerinin ve düşüncelerinin farklı olabileceğinin farkına varırlar, fakat hala kendi ihtiyaçları hala ön plandadır. Bu dönemde çocuklar yavaş yavaş kendini diğer insanların yerine koymaya başlarlar. Erikson'a göre ise bu dönemde çocuklar için en önemli kişi okul ve yakın çevredir. Başarıya karşı aşağılık duygusu ön plandadır. Bu dönemde çocuğun empatik becerileri kazanması, egosantrizmden çıkarak iş birliği yapması beklenmektedir. Bu süreçte yeterli gelişimsel destek göremeyen çocuklarda eylemsizlik, dar alanda ustalaşma ve aşağılık duygusu gelişirken; sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda kültürel normlar yerleşir, yeteneklerinin farkına varır, gurur gelişir, iş birliği yapar, kendini yeterli hisseder. Bu gelişim sürecinde çocuğun farklılıkları kavraması için onlara rehberlik edecek kişilere ihtiyaçları vardır. Sürecin yaşama genellenebilmesi için sürekli ve uygulamalı olması, rehberin her alanda izlenmesi ve yaşama doğrudan yaparak öğrenme metodolojisini kullanan bir yapısının olması esastır.

Son yıllarda çocukların edebi eserlere verdikleri tepkiler başta eğitimciler, edebiyatçılar ve psikologlar olmak üzere pek çok araştırmacının ilgilendiği konulardan biri haline gelmiştir. Okuyucu-tepki kuramcılarına göre, okur edebi eserlerde sadece anlamı bulmaktan değil, anlamı ortaya çıkarmaktan da sorumludur. Dolayısıyla, okurun tepkisine yer verilmediği takdirde bütün metinler sadece kağıt üzerine yazılmış işaretlerden ibarettir (Rosenblatt, 1994). Bu işaretlere anlam ve değer katan ise okuyucunun bakış açısı, istekleri amacı ve beğenisidir. Net bir şekilde okurlara odaklanan okuyucu-tepki kuramı (Beach, 1993; Tompkins, 1980),

birçok araştırmacının ve uygulayıcının çocukların edebiyatla etkileşimlerine yaklaşma biçimini derinden etkilemiştir. Bir metnin ne kadar anlamlı ve etkili olduğunu anlamak için de önce okuru anlamak gerekmektedir (Rosenblatt, 1999). Rosenblatt'ın (1994) çalışması, okuyucunun metinlerle ilgili verebileceği çeşitli tepkilerin anlaşılmasında oldukça etkili olmuştur. Rosenblatt'a göre bir okuma etkinliği sırasında okur iki farklı tepki sergileyebilir; (1) dikkatini sadece alınacak bilgilere yönlendirir veya "gerçekleri" anlamak amacıyla okur, tepkilerini metnin dışında tutar (uzak/dışarıdan duruş) ya da (2) dikkatini okurken neler olacağına yönlendirir, öyküde "yaşanan" deneyimi anlamak için kendini hikaye dünyasına sokar, hem kitabı hem de kendini keşfetmek için okur (estetik duruş).

Araştırmalar edebi eserlerin bireylerin daha iyi insanlar olarak gelişmesini sağladığını, çünkü daha çok okuyan insanların ahlaki ya da sosyal olarak daha iyi olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, sık sık kitap okuyan kişiler diğer insanları daha iyi anlayabilir, onlarla empati kurabilir ve dünyayı kendi perspektiflerinden görebilirler (Mar ve ark. 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009). Okuma, çocuğun kelime hazinesini, okuryazarlık becerilerini geliştirebilir, matematik ve fen kavramlarını ve tarihi öğrenmelerine yardımcı olmalarının yanı sıra, onlara empatiyi de öğretebilir. Çocuklar hikaye okuduğunda, hikayeyi karakterlerin bakış açısından anlama fırsatı bulurlar. Hikayeler, çocukların başkalarının deneyimlerine saygı duymalarını sağlayan ve dünyayı başkasının gözleriyle görme konusunda pratik yapabilecekleri bir rol oynama oyunu gibidir (Borba, 2017). Çocuklar daha fazla hikaye okuduklarında, kurgusal anlatılara dahil olurlar, dünya hakkında bilgi edinirler, böylece diğer insanların niyetlerini daha rahat anlayabilirler (Mar, Tackett & Moore, 2010). Bir hikaye kurgusunda karakterleri anlamak, gerçek dünyadaki akranların da anlaşılmasını sağlamaktadır. Sık sık kurgu kitaplar okumak bireylerin empati gibi sosyal yeteneklerini desteklemektedir (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006). Benzer şekilde Kidd ve Castano (2013) da çalışmalarında edebi kurgu kitapları okumanın, diğer insanların duygularını algılama ve anlama yeteneğini geliştirdiğini, karmaşık sosyal ilişkilerin yönlendirilmesinde çok önemli bir beceri olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

İyi yazılmış ya da çekici bir şekilde tartışılan kitapların genellikle "yaşamı değiştiren" kitaplar olarak tanımlanır (Hormes, Rozin, Green & Fincher, 2013). Ancak film, kitap veya oyun gibi materyalleri kullanarak öğrencilerde davranış değişimi oluşturup oluşturmayacağı konusuna çok az sayıda çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca, kitaplarda yazarın vermek istediği mesajla okuyucuların anladıkları mesaj arasında da farklılık olabilmektedir. Okuma, anlam çıkarmak için sembolleri yorumlamaya dayanan karmaşık bilişsel ve öznel bir süreçtir. Diğer bir deyişle, bir okurun edebi bir metne verdiği tepki, edebi bir eserin anlaşılmasında esastır (Rosenblatt, 1938). Okuyucu-tepki kuramcıları farklı okurların edebi eserlere farklı cevaplar verebileceğini ve bir metinde yalnızca "tek" bir nesnel anlamı olmadığını kabul ederler. Diğer bir deyişle, bir metinde anlam, okuyucunun aklıyla metin arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir şeydir. Okuyucu-tepki uygulamalarını sınıfta uygulamak, öğrencilerin edebi metinleri nasıl yorumladıkları hakkında eğitimcilere ışık tutabilir. Öğrencilerin kendilerini bir kitapta görmeleri, karakterlerle ilişki/ duygudaşlık kurmaları, kendilerini tanımaları, başkalarını fark etmeleri ve bir kitabın içselleştirilmesi sağlandığında, tutum ve davranışlarının da değişeceği varsayımıyla, bu çalışmada "Kuş Yuvalı Saçlı Kız ve Huguftu" adlı öykü kitabının öğrencilerin farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı davranışları üzerindeki etkisi ve okuyucu-tepki kuramıyla bu hikaye kitabından çıkardıkları anlam ve bu anlamların öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini araştırılmıştır.

Bu nitel çalışmada bibliyoterapinin ve okuyucu-tepki kuramının pedagojik uygulaması esas alınmıştır. Araştırmaya Ankara İli, Etimesgut İlçesinde bir devlet okulundan amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler katılmıştır. Verilerin toplanmasında, yaratıcı drama ve sanatla terapi gibi sanat temelli yaklaşımların yanı sıra okuyucu-tepki kuramı ve bibliyoterapi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama süreci şu aşamaları içermektedir: (1) okuma öncesi etkinlikler, (2) okuma sonrası etkinlikler ve (3) kapanış etkinlikleri. Elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, Nalan Akduman tarafından yazılan, "Kuş Yuvalı Saçlı Kız ve Huguftu" adlı hikaye kitabı kullanılmıştır. Kıvırcık saçlı küçük bir kız çocuğuyla, kendine özgü ve türünün diğer üyelerinden farklı öten bir kumrunun dostluğunu anlatan duygusal, düşündürücü ve entelektüel açıdan çekici olan bu hikaye kitabında bireysel farklılıkların kabul edilmesinin ve zenginleştirici bir değer olarak görülmesinin bireyler ve toplum için önemi vurgulanmaktadır. Kendisi deneyimli bir sınıf öğretmeni, yaratıcı drama ve sanatla terapi eğitmeni olan yazar, hikayesinde bir yandan toplumun ve eğitim sisteminin bireyleri nasıl değişime ve birbirine benzemeye zorladığını gözler önüne sererken, diğer yandan da bireysel farklılıkların bireyleri eşsiz kıldığını vurgusunu yapmaktadır.

Bulgulara göre öğrenciler öyküyü dinlerken estetik bir duruş sergileyerek, karakterle etkileşim kurmuşlar, hikayeyi kendi yaşamları ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmanın başında herhangi bir resimli çocuk kitabı olarak algılanan "Kuş Yuvalı Saçlı Kız ve Huguftu" adlı öykü kitabı, yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin duygularını ifade etme, empati kurma, farklılıklara saygı konularında düşündürmüş ve düşüncelerini ifade etme fırsatı sağlamıştır. Bulgular, sadece öykü okuma ya da dinleme ile sınırlı kalmayıp, dokunma, canlandırma, seslendirme gibi zenginleştirici etkileşimli okuma etkinliklerine yer verildiğinde öyküyle duygusal bağ kurma olasılığının ve kültürel yeterliliklerin arttığını ortaya çıkarmıştır. Bulgular öğrencilerin bireysel farklılıkların insanların yaşamları üzerinde nasıl etkili olduğu hakkında genellemeler yapma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca, öğrencilere hissettikleri duygular konusunda yalnız olmadıklarını anlamalarını ve duygularını normalleştirerek ve umutlanmalarını sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, kendilerine derslerde öğretilen kuramsal bilgilerden çok deneyimledikleri yaşantılar yoluyla kalıcı öğrenebilmektedir. Farklılıklara saygı, empati ve hoşgörü eğitimleri verilirken, sınıflarda okullarda oluşturulan iklim en az kullanılan öğretim yöntemleri kadar önemlidir. Bu bakımdan, günümüzde toplumda barış ve hoşgörüye dayanan demokratik yaşam biçiminin geliştirilip sürdürülmesi için, her çocuğun kendine özgü özelliklere sahip olduğunun farkına varabilen, öğrencilerdeki benzersiz nitelikler karşısında heyecanlanabilen eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, öykü kitaplarına farklı bir açıdan yaklaşılarak, okuma deneyiminin bireylerin tutum ve davranışlarını etkileme gücü vurgulanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, sadece öykü okuma ya da dinleme ile sınırlı kalmayıp, dokunma, canlandırma, seslendirme gibi zenginleştirici etkileşimli okuma etkinliklerine yer verildiğinde öyküyle duygusal bağ kurma olasılığının ve kültürel yeterliliklerin arttığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler başkalarını benzersiz/farklı nitelikleriyle kabul etmenin onları nasıl olumlu etkilediğini fark etmişlerdir. Bulgular ayrıca, öğrencilere hissettikleri duygular konusunda yalnız olmadıklarını anlamalarını ve duygularını normalleştirerek ve umutlanmalarını sağlamaktadır. Bulgular öğrencilerin bireysel farklılıkların insanların yaşamları üzerinde nasıl etkili olduğu hakkında genellemeler yapma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Okur-tepki teorisi açısından bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevapların çoğunluğunun okur merkezli olduğu görülmektedir. Okur merkezli cevapların çok olması öğrencilerin duygusal olarak kitapla etkileşime girme oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler öyküyü dinlerken estetik bir duruş sergileyerek, karakterle etkileşim kurmuşlardır.

Yaratıcı drama ve sanatla terapi yöntemleri ile elde edilen bulgular, sadece öykü okuma/dinleme ile sınırlı kalmayıp, dokunma, canlandırma, seslendirme gibi zenginleştirici etkinliklere yer verildiğinde öyküyle duygusal bağ kurmanın olasılığının arttığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk edebiyatı, okuyucu-tepki kuramı, etkileşimli okuma, bireysel farklılıklar, empati, bibliyoterapi.

Kaynakça

Borba, M. (2017). UnSelfie: Why empathetic kids succeed in our All-About-Me World. New York, NY: Simon and Schuster.

Dirks, K.L. (2010). *Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom*. Senior Honors Theses. Eastern Michigan University. http://commons.emich.edu/honors/237

Gavigan, K.W. & Kurtts, S. (2011). Using Children's and Young Adult Literature in Teaching Acceptance and Understanding of Individual Differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin. 72(2), 11-16.*

Hancock, M. R. (2008). A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Hirsch, E.D. (1967). Validity in interpretation. New Haven: Yale University Press.

Hormes, J. M., Rozin, P., Green, M. C. & Fincher, K. (2013). Reading a book can change your mind, but only some changes last for a year: food attitude changes in readers of The Omnivore's Dilemma. *Frontier Psychology, 4:*778.

Khalik, A.S. A. (2017). The effectiveness of bibliotherapy as an ıntervention on ımproving aggressive behavior of fifth graders children with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*,6(2), 30-35.

Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind.Science, 342 (6156), 377-380.

Maich, K. & Kean, S. (2004) Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus,* 1(2) Article 5. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966510.pdf

Mar, A. R., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. The European Journal of Communication Research, 34 (4), 407–428.

Mar, A. R., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. Journal of Research in Personality, 40 (5), 694-712.

Mar, A. R., Tackett, J. L. & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. Cognitive Development, 25 (1), 69-78.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as exploration* (5th ed.). NY: The Modern Language Association of America.

Ulusoy, M. (2016). Resimli Çocuk Kitapları ve Okur-Tepki Teorisi**.** *İlköğretim Online,* 15(2), 487-497.

Venia, K. (2013). Finding Release through Reading: A Content Analysis of Bibliotherapeutic Literature Appropriate for Verbally Abused, Early Readers. Unpublished Master Thesis, the Graduate College of Bowling Green, Ohio, US.

Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts, 72*, 562-570.

(25554) İlköğretim Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutumları: Ölçek Uyarlama Çalışması

EDA BİLİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

RABİA SARIKAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

STEM " Science, technology, engineering, mathematics " kelimelerinin ilk harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş ve National Science Foundation (NSF) tarafından literatüre kazandırılmış bir yaklaşımdır (Sanders, 2009) . Temeli bilim, teknoloji, matematik ve mühendisliğin entegrasyonuna dayanmakta olan STEM disiplinlerinin her biri farklı bir epistomolojiyi içermektedir. Bütünleştirilmiş STEM eğitimi bilim, teknoloji ve matematik disiplinlerindeki bilginin mühendislikle entegre olarak ürüne dönüşmesi olarak tanımlanabilmektedir (Williams, 2011). Dünyanın çeşitli yerlerinde mühendislik alanlarına olan ilgi ülkemiz eğitim programına fen mühendislik ve girişimcilik uygulamaları adı altında yansımıştır. Bu süreçte yer alan STEM eğitiminin erken dönemde (4 - 11 yaş) çocuklar ile tanıştırılması büyük önem taşımaktadır (Murphy & Samuelson, 2012). Çünkü erken dönemde çocukların ilgi ve tutumları yetişkin dönemlerindeki meslek eğilimlerine yön vermektedir. Ülkemizde erken STEM eğitimi kadar STEM eğitimi alan öğrencilerin ilgi ve tutumlarını ölçmeye yönelik çalışmalar da önem arz etmektedir. Ancak ulusal literatüre bakıldığında erken STEM eğitimi alan öğrencilerin mühendislik alanına ilişkin ilgi ve tutumlarını ölçmeye yönelik ilköğretim düzeyinde bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada Dr. Cathy P. Lachapelle ve Dr. Christine M. Cunningham tarafından 2017 yılında geliştirilen ve orijinal adı, " *Elementary Students Engineering Interest and Attitudes* (ESEIA) " olan " İlköğretim Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutumları Ölçeği (İÖMYİTÖ) " nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma Dr. Cathy P. Lachapelle ve Dr. Christine M. Cunningham tarafından 2017 yılında geliştirilmiş ve orijinal adı, "*Elementary Student Engineering Interests And Attitudes*" (ESEIA) olan "İlköğretim Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgi ve Tutumları"(İÖMYİTÖ) ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama sürecinde ise Seçer (2015, s.67-107)'in psikolojik testleri uyarlama sürecinde izlenmesi gereken aşağıdaki basamakları dikkate alınmıştır.

Birinci Basamak: ESEIA ölçeği 5'li likert tipte hazırlanmış, 5 alt faktör ve toplamda 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin bütününe ait güvenirlilik katsayısı 0,706 ile 0,812 arasında değişmektedir. Ölçek uyarlama sürecinde araştırmacı tarafından ölçek sahiplerinden izin alınarak uyarlama süreci başlatılmıştır.

İkinci Basamak: Bu aşamada 3 farklı dil uzmanının yaptığı çeviri metinleri ortak bir form haline getirildikten sonra iki farklı alan uzmanı tarafından kuramsal alt yapısı kontrol edilmiştir. Daha sonra ölçeğin dilsel eş değerliği çalışması için Ankara ilinde yer alan 5 farklı dil kursuna devam eden her iki dile hâkim 8-11 yaş arası 155 öğrenciden gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmıştır. Ayrıca İÖMYİTÖ tekrar İngilizce diline çevrilmiş ve ESEIA ile çevirisi yapılan ölçek dil ve anlam açısından karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.

Üçüncü Basamak; Milli Eğitim Bakanlığı(MEB)'na bağlı ilkokullarda öğrenim gören(n=76) öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmış ve madde uyum indeksi, iç tutarlık değerlerini hesaplanmıştır(pilot uygulama).

Dördüncü Basamak; Taslak İÖMYTÖ'nün yapı geçerliliğini sınamak amacıyla Ankara ilinde MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören toplamda 1248 öğrenciden hem valilik izni hem de gönüllülük esasına bağlı kalınarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA, n=628) ve Açımlayıcı Faktör Analizi(AFA, n=620) değerleri SPSS ve LISREL programları kullanılarak hesaplanmıştır.

Beşinci Basamak; DFA ile örtük yapısı doğrulanan İÖMYİTÖ'nün güvenirlilik değerlerini hesaplamak için iç tutarlılık(n=345), test-tekrar test(n=135) ve eş değer yarılar(n=105) analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Altıncı Basamak Güvenirlilik katsayısı hesaplanan ölçek üzerinde son olarak ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Gülhan ve Şahin tarafından 2016 yılında uyarlanan STEM Tutum Testi (STT)'ne ait üç alt boyut(Fen-Teknoloji- Mühendislik) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İÖMYİTÖ'nin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla 155 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiş ve iki ölçek(İÖMYİTÖ-ESEIA) arasındaki korelasyon değerinin 0,81 ile 0,84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Daha sonra dilsel eşdeğerliliği sağlanan İÖMYİTÖ'nin madde uyum indeksi ve iç tutarlılık analizi yapılarak ölçeğin pilot uygulaması tamamlanmıştır. Taslak İÖMYİTÖ'nin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla yapılan AFA sonucunda binişiklik özelliği gösteren üç madde ölçekten çıkarılmış ve ikinci bir AFA yapılmıştır.

İkinci AFA sonucunda binişiklik özelliği ortadan kalkmış ve varyansın ölçeğin %49,2'sini açıkladığını bulgusuna ulaşılmıştır. Ardından AFA ile elde edilen 4 alt faktörlü örtük yapının doğrulanması ve uyum indeks değerlerinin(kabul edilebilir uyum) hesaplanması için DFA değerlerine bakılmıştır. DFA analizi sonucunda t değeri 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve maddeler ait faktör yüklerinin tamamı 0,30 değerinin üzerinde hesaplanmıştır. DFA ile örtük yapısı doğrulanan İÖMYİTÖ'nin güvenirlilik değerlerini hesaplamak için iç tutarlılık(0,872), test-tekrar test(0,828) ve eş değer yarılar(0,836) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin bütününe ait güvenirlilik katsayısının 0,828 ile 0,872 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı hesaplanan ölçek üzerinde son olarak ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Gülhan ve Şahin tarafından 2016 yılında uyarlanan STT kullanılmış ve iki ölçek arasında manidar(0,01) bir korelasyon değerine ulaşılmıştır. Yapılan analiz işlemleriyle İÖMYİTÖ'nin Türkçeye uyarlama süreci sonunda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Mühendislik, İlgi, Tutum, 8-11 yaş arası öğrenciler

Kaynakça

Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (stem) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 602-620. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3447

Lachapelle, C., P. & Cunningham, C., M. (2017, June). *Elementary engineering student interests and attitudes: a comparison across treatments*. Paper presented at the American Society for Engineering Education Annual Conference, Columbus, OH. Retrieved from https://www.asee.org/public/conferences/78/papers/20187/view

Murphy, T., P. & Samuelson, G., J. (2012). Graduating stem competent and confident teachers: the creation of a stem certificate for elementary education majors. *Journal of College Science Teaching, 42*(2), 18-23. Retrieved from http://www.nsta.org/publications/browse_journals.aspx?action=issue&id=10.2505 /3/jcst12_042_02

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4). 20-26. Retrieved from http://esdstem.pbworks.com/f/TTT%20STEM%20Article_1.pdf,

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.

Williams, J. (2011). STEM education: proceed with caution. *Design and Technology education: An International Journal 1*(16), 26-35. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916494.pdf

(25578) Öğretme-Öğrenme Süreci Öğrenci Merkezli Mi Öğretmen Merkezli Mi?

ŞENGÜL SAİME ANAGÜN ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
HÜSEYİN ANILAN ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
NURHAN ATALAY ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
ZEYNEP KILIÇ ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Toplumdaki nitelikli bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen sistemlerden birisi eğitim sistemidir. Eğitim sistemi bilimsel-teknolojik-sosyal-kültürel gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Günümüzdeki eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesi yerine birey için anlamlı ve yaşantısal hale getirilmesi esasına dayanmaktadır. Başka deyişle bilgiyi alan değil bilgiyi kendi deneyimlerine göre oluşturan, oluşturduğu bilgiyi günlük yaşamında yaratıcı bir biçimde kullanan, çevresinde meydana gelen olgu ve olayları eleştiren ve karşılaştığı sorunları barışçıl bir yolla ve özgün bir biçimde çözen bireylerin yetiştirilmesi için bireylerin kendi eğitim ve öğretimin bir parçası olmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarında bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları, eğitim-öğretimin bir parçası olmaları eğitim sisteminin bileşenlerinden olan öğretmenlere bağlıdır. Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı etkinlikleri düzenleyerek ve derse uygun yöntemleri seçerek sınıfta etkili ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturması için yöntem ve tekniklere gereksinimi vardır. Yöntem öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını ya da içeriği içselleştirmesine yardımcı olan öğretim işlemleri olarak tanımlanmaktadır. Böylece yöntem aracılığı ile öğrencilerin belirlenen kazanımlara en etkili bir biçimde ulaşmaları sağlanır. Teknik ise bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma biçimleridir. Öğretmenler konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem zenginliğini sağlayabilmeli ve hedeflenen kazanımlara ulaşmak için farklı yöntem ve teknikleri tercih etmelidirler. Öğretme-öğrenme sürecinde yöntem ve tekniklerinin kullanımının yaşam ve okulu bütünleşik bir hale getirir ve öğrenciler, onları çevresine ve yaşama uyumlu hale getiren beceriler kazanır. Öğretme etkinliklerinin başarılı olması için öğretmen en iyi nasıl öğretebileceğine karar vermelidir. Bu çalışmanın amacı da sınıf öğretmenlerin yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma temel nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda, araştırma katılımcılarının yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde durulur. Bu yaklaşım tüm disiplinlerde ve uygulamalı alanlarda ve eğitimde yaygın kullanılan bir türdür. Temel nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin nedeni sınıf öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kendilerinin tercih ettiği bir yöntem ya da teknikle ders işlemesi dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecini deneyimlemesidir. Araştırmaya 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesi bir konuya ilişkin ortalama durumları ortaya koymak için kullanılır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma alt ve orta-sosyo ekonomik düzeydeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem ile toplanmıştır. Görüşmenin diğer bir tanımı ise, önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, karşıdakine soru sorma yöntemiyle yanıtlar alan etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir. Gözlem ise herhangi bir ortamda oluşan davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniğidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada araştırmaya katılan öğretmenlerin altı ders saati gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerin ön analizinde sınıf öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin derslerde daha etkin oukları, derslerde daha keyif aldıklarını ve öğrenmelerin daha kalıcı olduklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmenleri derslerinde beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, gerçek yaşamı uygulama, örnek olaylar verme gibi yöntem ve tekniklerinin kullandığını ifade etmişlerdir. Ancak yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin daha çok düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin diz anlatımı görsel materyaller kullanarak zenginleştirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmeni, yöntem, teknik

Kaynakça

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu eğitim Dergisi,* 19(1), 113-126.

Akçay, N., Akçay, A.& Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi-Journal of Research in Educational and Teaching,* 5(1), 33-342.

Avcı, K. E. & Kayabaşı, K. E. Z. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-16.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 741-758.

İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 35(7), 562-574.

Yüksel, M. (2008). Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına etki eden faktörler. E-Journal of New World Science Academy, 3(3), 437-452.

(25652) İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Kelime Hazinelerini Geliştirmek Amacıyla Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi

PUSAT PİLTEN
NECMETTİN ERBAKAN Ü.

GÜLHİZ PİLTEN
NECMETTİN ERBAKAN Ü.

ALİYA KURALBAYEVA
HOCA AHMET YESEVİ ULUSLARARASI TÜRK KAZAK Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel dilin gelişimi, matematiksel iletişim kurma yoluyla, öğrenilmesi ya da geliştirilmesi hedeflenen içeriğin ve işlemlerin akranları ve diğerleri ile paylaşımını sağlaması sebebiyle, özellikle küçük yaştaki öğrenciler için büyük önem taşımaktadır (Cobb, 1998). Kendilerine matematiksel içerikle ilgili iletişim kurma fırsatı sunulan öğrencilerin, düşünme stillerini geliştirdikleri, aynı zamanda matematiksel okuryazarlık yolunda anlamlı düzeyde gelişim gösterdikleri görülmektedir (Pugalee, 2001). Bu anlamda matematik dilinin geliştirilmesi hedefinin öğrencilerin içeğini anlayabilmelerinde en kritik faktör olduğunu söylemek mümkündür (Rubenstein, 2007). Diğer bir ifade ile bir öğrencinin okuma, kelime hazinesi geliştirme, anlama vb. dil becerileri geliştirilemezse o öğrencinin matematik sınıflarında zorluk yaşayacağı rahatlıkla ifade edilebilir (Montis 2000).

İlgili literatür incelendiğinde, pek çok araştırma sonucunun, ilgili içerik alanına dair yeterli düzeyde kelime hazinesi kazanma ile o alandaki öğrenme başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu, öğrenciler arasında bu amaçla kullanılan stratejilerine göre de öğrenci başarısında farklılaşmaların ortaya çıktığını ortaya koyduğu görülmektedir (Gu, 2005; Fan, 2003; Moir & Nation, 2002; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Gu & Johnson, 1996).

Bu noktada strateji kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere matematiksel terim ve kavramların kazandırılması sürecinde, onların bu anlamda kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve öğretmenlerin bu kavramları kazandırmada kullandıkları öğretim stratejilerinin ele alınmasının, ilgili literatürde bunu destekleyen sonuçlar da değerlendirildiğinde önemli görülmektedir.

Yukarıda ifade edilen durumlar göz önüne alınarak, bu araştırmanın amacının İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematiksel kelime hazinelerini oluşturma ve geliştirme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin neler olduğunun analiz edilmesi olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İlkokul 3. ve 4 sınıf öğrencilerinin matematiksel kelime hazinesi oluşturma sürecinde kullandıkları öğrenme stratejileri: (1) hangileridir?; (2) arasında fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematiksel kelime hazinelerini oluşturma ve geliştirme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin neler olduğunun ve strateji tercihlerinin sınıf seviyelerine farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı (comparative) yöntem kullanılmıştır. Belirtilen yöntemin seçiminde temel sebep, araştırmada iki grubun (3. ve 4. Sınıflar) öncelikle betimlenmesi ardından aralarında farklılık olup olmadığının araştırılmasının amaçlanmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde 3. ve 4. Sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 180'i kız, 137'si erkek toplam 317 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere 62 maddeden oluşan "Kelime Hazinesi Envanteri" uygulanmıştır. Uygulama öğrencilerin yaşları da göz önüne alınarak iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, maddeleri ne şekilde cevaplarının beklendiği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında öğrencilere uygulanmış olan envanter, "Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik İnançlar", "Üstbilişsel Stratejiler" ve "Bilişsel Stratejiler" olarak adlandırılan 3 boyuttan oluşmaktadır. Orijinali, 108 maddeden oluşan ve cevap anahtarı 7'li likert tipinde olan envanter, yine öğrencilerin yaş seviyeleri göz önüne alınarak, uzman görüşü teyidi de alınmak suretiyle 5' li Likert tipinde (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) cevaplama anahtarına dönüştürülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 310, en düşük puan ise 62 dir.

Elde edilen verilerin öncelikle betimsel analiz yöntemleri kullanılarak okuyucuya sunulmuş, gerekli durumlarda ise ortalamaların karşılaştırılması suretiyle istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıkların olup olmadığı test edilmiştir.

İlkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematiksel kelime hazinelerini oluşturma ve geliştirme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin neler olduğunun analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı (comparative) yöntem kullanılmıştır. Belirtilen yöntemin seçiminde temel sebep, araştırmada iki grubun (3. ve 4. Sınıflar) öncelikle betimlenmesi ardından aralarında farklılık olup olmadığının araştırılmasının amaçlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya

ilinde 3. Ve 4. Sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 317 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere 62 maddeden oluşan "Kelime Hazinesi Envanteri" uygulanmıştır. 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında öğrencilere uygulanmış olan envanter, "Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik İnançlar", "Üstbilişsel Stratejiler" ve "Bilişsel Stratejiler" olarak adlandırılan 3 boyuttan oluşmaktadır. Envanter, 5' li Likert tipinde (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 310, en düşük puan ise 62 dir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir: 3. Sınıf öğrencileri matematiksel terimlerin kazanılmasında çoğunlukla ezberlemenin gerekliliğini inanırlarken 4. Sınıfta bu durum, terim ya da kavramın uygun matematiksel yapı içerisinde kullanılarak öğrenilmesinin gerekliliğine doğru yönlenmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun kelime listeleri yoluyla ezberlemenin etkili olduğuna, 4. sınıf öğrencilerinin ise baskın biçimde ne kadar çok örnekle karşılaşılırsa o kadar fazla matematiksel terim kazanılabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Yine 3. Sınıf öğrencileri kelime hazinesi geliştirmede öğretmen ve/veya ders kitabı tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlarken, 4. Sınıftaki öğrencilerin herhangi bir matematiksel yapının kavranabilmesi ve üzerinde çalışılabilmesi için bilmeleri gerekli olan matematiksel terimleri fark edebildikleri ve bu amaçla öz düzenleme yapabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu anlamda 3. sınıf öğrencilerinin yaygın düşüncelerinin, matematiksel yapı içerisinde, hangi terimin kendileri için önemli olduğunu ayırt edemeyeceklerine yönelik olduğu, 4. sınıfta ise bu düşüncenin çeşitli ipuçları kullanarak önemli terimin belirlenebilirliğine dönüştüğü ortaya koyulmuştur. Bütün bunlara ek olarak öğrencilerin 3. ve 4. Sınıflarda kullandıkları bilişsel stratejilerin farklılaşmadığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bu amaçla "tahminde bulunma", "sözlük kullanma" ve "not alma" gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca "sözlü tekrar" ve "yazılı tekrar" stratejilerinin öğrenciler tarafından yoğun biçimde kullanılıyor olması araştırmanın diğer bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3. Sınıf öğrencileri matematiksel terimlerin kazanılmasında çoğunlukla ezberlemenin gerekliliğini inanırlarken 4. Sınıfta bu durum, terim ya da kavramın uygun matematiksel yapı içerisinde kullanılarak öğrenilmesinin gerekliliğine doğru yönlenmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun kelime listeleri yoluyla ezberlemenin etkili olduğuna, 4. sınıf öğrencilerinin ise baskın biçimde ne kadar çok örnekle karşılaşılırsa o kadar fazla matematiksel terim kazanılabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Yine 3. Sınıf öğrencileri kelime hazinesi geliştirmede öğretmen ve/veya ders kitabı tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlarken, 4. Sınıftaki öğrencilerin herhangi bir matematiksel yapının kavranabilmesi ve üzerinde çalışılabilmesi için bilmeleri gerekli olan matematiksel terimleri fark edebildikleri ve bu amaçla öz düzenleme yapabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu anlamda 3. sınıf öğrencilerinin yaygın düşüncelerinin, matematiksel yapı içerisinde, hangi terimin kendileri için önemli olduğunu ayırt edemeyeceklerine yönelik olduğu, 4. sınıfta ise bu düşüncenin çeşitli ipuçları kullanarak önemli terimin belirlenebilirliğine dönüştüğü ortaya koyulmuştur. Bütün bunlara ek olarak öğrencilerin 3. ve 4. Sınıflarda kullandıkları bilişsel stratejilerin farklılaşmadığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bu amaçla "tahminde bulunma", "sözlük kullanma" ve "not alma" gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca "sözlü tekrar" ve "yazılı tekrar" stratejilerinin öğrenciler tarafından yoğun biçimde kullanılıyor olması araştırmanın diğer bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf eğitimi, Matematiksel Kelime Hazinesi, Öğrenme stratejileri

Kaynakça

Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.

Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The modern Language Journa*l. 87(2), 222-241.

Gu, Y. (2005). Vocabulary learning strategies in the Chinese EFL context. Singapore: Marshal Cavendish Academic.

Gu, Y., & Johnson, R.K: (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. Language Learning, 46, 643-679.

Kojic/Sabo, I., & Lightbown, P.M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. The Modern Language Journal, 83(ii), 176-192.

Moir, J., & Nation, I.S.P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. Prospect, 17(1), 15-35.

Montis, K. K. (2000). Language development and concept flexibility in dyscalculia: a case study. Journal for Research in Mathematical Education, 31(5), 541-556.

Pugalee, D. (2001). Using communication to develop students' mathematical literacy. *Mathematical Teaching in the Middle School*, 6(5), 296-299.

Rubenstein, R. (2007). Focused strategies for middle grades mathematics vocabulary development. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 13(4), 200-207

(25683) Montessori Yöntemine Dayalı Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi

CEMAL YILDIRIM — MEB

DERYA ARSLAN ÖZER — MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

KENAN DEMİR — MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenenlerin uygun öğrenme yaşantılarına teşvik edilme süreci, sınıf öğretmenlerinin, öğrenenlerin gelişim ihtiyaçlarını artırabilecek farklı yöntem ve etkinliklere odaklanmalarına da rehberlik etmektedir. Bu anlamda öğrenme öğretme sürecinde kullanılan geleneksel yöntemlere karşılık olarak, öğrenenin ilgi ve merakını merkeze alan birçok alternatif yaklaşım geliştirilmiştir. Alternatif yaklaşımlardan biri de Montessori yöntemidir.

Montessori yöntemi, çocuğun bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesini amaçlayan alternatif yaklaşımlardan biridir. İtalyan bir doktor olan Maria Montessori tarafından geliştirilen bu yöntemde çocuklar, öğrenmelerinde yaratıcı seçimler yaparken dünyanın bilgisini keşfetmek ve maksimum potansiyellerini geliştirmek için gruplar halinde ya da bireysel olarak çalışırlar. Öğrenciler kendi meraklarını kendi hızlarında takip ederler. Her bir kavramı tam olarak anlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için gereken zamanı sahiptirler. Sorgulama, derinlemesine araştırma yapma ve bağlantı kurma özgürlüğü ve desteği verildiğinde, öğrenciler hem kendilerine hem de topluma karşı sorumlu, kendinden emin, hevesli ve kendi kendine öğrenebilen bireyler haline gelirler. Eleştirel düşünür, işbirliği içinde çalışır, cesur ve dürüst davranırlar (https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori, 2018). Bu yöntemde hazırlanmış çevre ve materyaller önemli bir yere sahiptir.

Montessori'nin hazırlanmış çevresi, tamamıyla çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerineyönelik hazırlanarak çocuk merkezli, çocukların kendi adımlarıyla ilerlemelerine olanak sağlayan, her çocuğun ayrı birer evren olarak değerlendirildiği, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir eğitim ortamıdır (Korkmaz, 2006). Bu eğitim ortamında kullanılan Montessori materyalleri de çocuğa dünyayı keşfetmek için fırsatlar sunar. Materyaller çocuğun kullanabileceği boyutlarda ve güvenlikte dizayn edilmiştir, ayrıca gerçekçi özelliklere ve yaratıcılığa da büyük önem verilmiştir. Materyaller bu özellikleri nedeniyle günümüzde oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu materyaller hatanın kontrolünü içerir ve çocukta oto eğitime yol açar (Erişen ve Güleş, 2007; Wilbrant, 2009). Montessori yöntemi, çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanırken, materyaller de çocukların bu hatalarını bulmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Yöntemin düzenli ve sistematik bir öğretim tasarımı içerisinde uygulanması sınıf öğretmenlerinin farklı yöntem ve tekniklere odaklanmalarına yardımcı olacaktır.

Genel amacı öğrenme performansını en etkili ve verimli bir şekilde geliştirmek ve öğrenmeyi kolay hale getirmek olan öğretim tasarımı, öğrenme ilkelerini, öğretim materyallerini, etkinlikleri ve değerlendirme ögelerini planlara çeviren sistematik bir süreçtir. Bu süreç içinde birbirleri ile etkileşim halinde olan ilkeler düzenli bir şekilde bütünleştirilir. Öğretim özellikle öğretilecek bilgi ve becerilere yöneliktir ve bu sonuçların öğrenilmesi için uygun koşulları sağlar (Gustafson & Branch, 2017; Smith & Ragan, 1999; Morrison, Ross & Kemp, 2012). Öğretimin bir aktivite veya deneyim kazandırma işi olduğu düşünüldüğünden beri (Gutek, 2014) öğrencilerin merkeze alındığı yaşantılar önem kazanmıştır.

Öğretim tasarımı öğrenen merkezlidir. Öğrenen merkezli öğretim, öğrenen ve performansının bütün öğretimin odak noktası olduğu anlamına gelir. Öğretme ve diğer öğretim türleri, öğrenenin performansının sonu için bir araçtır. Öğrenme ve öğretme ilkeleri çerçevesinde kullanılan temel öğretim stratejileri, yöntemleri ve taktikleri öğretme sürecine uygulandığında öğrenmeyi arttırıcı tutarlı sonuçlar vermektedir. Bu yöntemler ve bu yöntemlerden türetilen taktikler ise birbirinden bağlantısız şekilde kullanılması yerine birbiri ile bağlantılı ve kombinasyonlar halinde kullanılması durumunda etki daha da artmaktadır (Çakır ve Karataş, 2012; Gustafson & Branch, 2002; Şimşek, 2014). Bu nedenle Montessori yöntemine uygun bir öğretim tasarımının hazırlanması ve uygulamaya koyulmasının eğitimdeki başarıyı önemli ölçüde artıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çocuğun çok yönlü gelişimine odaklanan bu yöntemin 3-6 yaş grubundaki uygulamaları ve bu uygulamalarda kullanılan materyallerinin ülkemizdeki birinci sınıf öğretim programlarında yer alan kazanımlarla uyumlu olması nedeniyle tasarımın geliştirilmesinde, 3-6 yaş grubu Montessori yöntemi uygulamaları temel alınmıştır. Bu yöntemin, ilkokul birinci sınıfta uygulanması, özellikle temel becerilerin nasıl ve hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemek açısından ve alandaki uygulayıcılara rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada ilkokul birinci sınıf dersleri temel alınarak Montessori yöntemine dayalı bir öğretim tasarımının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt analiz birimi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada öğretim tasarımı tek bir durum olarak ele alınmış ancak tasarımın geliştirilme aşamalarından olan analiz, uygulama ve değerlendirme aşamalarında farklı analiz birimlerinden veri toplanmıştır.

Günümüzde öğretim tasarımı çalışmalarında kullanılan ve kabul gören birçok öğretim tasarımı modeli bulunmaktadır. Öğretim tasarımlarının kullanılma sıklıklarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, (Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2014; Khodabandelou & Abu Samah, 2012; Li, 2003; Royal, 2007) en çok kullanılan öğretim tasarımı modellerinin başında 'ADDIE' yaklaşımı gelmekle beraber onu, Dick ve Carey, Gagne ve Briggs, Kemp, Morrison ve Ross modellerinin izlediği görülmektedir. ADDIE modeli bilgi, beceri ve tutumların öğretilmesi konusunda kolay bir şekilde uygulanabilir (Cheung, 2016). Araştırma sonuçları ile eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir akademisyenle yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretim tasarımının geliştirilmesinde ADDIE yaklaşımı kullanılmıştır. 2017-2018 öğretim yılı birinci dönemi, ilkokul birinci sınıf Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik, Görsel Sanatlar ve Serbest Etkinlikler derslerine yönelik olarak hazırlanan öğretim tasarımının geliştirilmesinde, ADDIE yaklaşımında yer alan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamakları temel alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Montessori yöntemi, birinci sınıf, öğretim tasarımı

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Yayıncılık.

Branch, R. M. (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı* (İ. Varank, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Cheung, L. (2016). Using the ADDIE model of instructional design to teachchestradiograph interpretation. *Journal of BiomedicalEducation,* 1-6.

Çakır, H. ve Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2*(1), 19-35.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı, eğitimciler ve ebeveynler için el kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erişen, Y.,Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.

Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R. ve Göktaş Y. (2014). Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *İlköğretim Online, 13*(2), 694-709.

Gustafson, K. L.,&Branch, R. M. (2002). What is instructionaldesign. *Trendsandissues in instructionaldesignandtechnology*, 16-25.

Gutek, L. G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*(N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Khodabandelou, R. & Abu Samah, S. A. (2012). Instructionaldesignmodelsforonline instruction:Fromtheperspective of iranianhighereducation. *Procedia-Socialand BehavioralSciences,* 67, 545-552.

Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu: Eğitimde bir alternatif*. Ankara: AlgıYayıncılık.

Li, H. (2003). An investigation of a newinstructionaldesignprocedureforwebbased instruction: A delphistudy. *DissertationAbstracts International,64*(07). (UMI No. AAT 3097823).

Morrison, Gary, R.,Ross, Steven, M. &Kemp, Jerrold, E. (2012). Etkili öğretim tasarımı. (İ. Varank, Çev.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

Power, M. (2008). A dual-modeuniversityinstructionaldesign model foracademic development. International JournalforAcademic Development, 13:1, 5-16.

Royal, C. (2007). Exploringtheuse of Instructional Design Modelsfor web-based Instruction in HigherEducation: A modifieddelphistudy. AnnArbor: Proquest Information and Learning Company. (UMI No. AAT 3274760). http://books.google.com.tr adresinden, 20.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Smith, P. L. &Ragan, T. J. (1999). *İnstructionaldesign. USA*: John WileyandSons.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. İstanbul: Nobel Basımevi.

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

(25809) Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Çalışmalarının Fen Ve Teknoloji Öğretimi I Dersi İçin Uygulanabilirliği

BURÇİN TÜRKCAN ANADOLU ÜNİ.
FİSUN GÜNGÖR ANADOLU ÜNİ.
ARZU PEKĞÖZ ÇEVİKER BAYBURT ÜNİ.
AYSIN ŞENEL ANADOLU ÜNİ.
CELAL BOYRAZ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bireyden beklenen yeterlilik ve becerilerin artmasıyla birlikte bireyleri yetiştirecek öğretmenlerden beklenen görev ve beklentiler de değişim göstermektedir. Sınıf öğretmenliği kapsamında değerlendirildiğinde alana yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Gömleksiz, 2001; Seferoğlu, 2001; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yavuzer, vd., 2006; Ceylan ve Demirkaya, 2006). Ulusal alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu ve öğretmen adaylarının özellikle bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri konularını anlamakta zorluk çektiği ve kendilerini fen eğitimi konusunda yetersiz gördükleri ifade edilmektedir (Çepni, Aydın ve Ayvacı, 2001). Uluslararası alanyazında da benzer bir durumun söz konusu olduğu öğretmen adaylarının bilimin doğası ve teknoloji ile toplumdaki ilişkisi hakkında birçok kavram yanılgısına sahip olduğu vurgulanmaktadır (Rubba ve Harkness, 1999; Gücüm, 2000; Nichols ve Koballa, 2006). Belirtilen bu sorunların oluşmasını önleyebilme ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitiminin çok önemli bir yeri bulunmakta ve çalışmaların olumlu etkileri düşünüldüğünde ise sosyal bir olgu olan kültürün birlikteliğinden oluşan disiplinlerarası bir bakış açısı ile; teknolojik gelişmelerin merkezde olduğu görsel kültür çalışmalarının, "*fen eğitiminde*" kullanılması sayesinde öğretmen adaylarının kültürel değerleri anlayan, yorumlayan, koruyup sahip çıkan, geliştiren ve bilimsel süreç becerilerini edinmiş nitelikli öğretmenler olarak eğitim sistemine katkı getirmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir (Saybaşılı, 2007; Türkkan, 2008; Barnard, 2010; Kazel, 2017; Aykut, 2013; Mamur, 2014).

Araştırma Yöntemi

Görsel kültür çalışmalarının Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi için uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, araştırma modellerinden temel nitel çalışma modeli benimsenmiştir. Belli özellikleri paylaşan çeşitli araştırma stratejilerini belirtmek için kullanılan bir şemsiye terim olan temel nitel çalışma modeli, tüm disiplin ve uygulama alanlarında görülmekte ve daha çok nitel araştırma biçimlerinde tercih edilmektedir. Niteliksel araştırmalarda veriler rakamlardan ziyade sözlü ifadeler şeklindedir ve veriler görüşmeler, görüşmelerin dökümleri, saha notları, görüntü ve ses teyp kayıtları, aracılığıyla toplanmaktadır (Uzuner, 1999; Merriam, 2013: 22-24; Creswell, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın verileri, öğretmen adayları ve dersi yürüten öğretim elemanıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının üçüncü sınıfında okuyan 6 öğretmen adayı ve öğretim elemanıdır. Araştırma sürecinde Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinin yürütücüsü olan öğretim üyesine çalışmanın amacı ve uygulama süreciyle ilgili olarak bir eğitim verilmiş ve görsel kültür çalışmalarıyla desteklenmiş ders planları ve öğretim materyalleri hazırlandıktan sonra öğretim üyesi tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Öğretim üyesinin görüşlerine dayalı olarak dersin öğrenme-öğretme sürecinde zorlanılan bir konu olduğu belirlenen "*bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri*" konu olarak seçilmiştir. Bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri konularının anlatımında kullanılabilecek iki farklı görsel kültür materyali hazırlanmıştır. Bilimin doğası konusunda "*Einstein ve Eddington*" isimli sinema filmi, bilimsel süreç becerileri konusunda ise "*CSI: New York*" isimli polisiye dizinin bir bölümü materyal olarak kullanılmıştır. Görsel kültür çalışmalarının uygulanmasından sonra öğretmen adayları ve öğretim elemanıyla gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Günümüzde bireyden beklenen yeterlilik ve becerilerin artmasıyla birlikte bireyleri yetiştirecek öğretmenlerden beklenen görev ve beklentiler de değişim göstermektedir. Sınıf öğretmenliği kapsamında değerlendirildiğinde alana yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Gömleksiz, 2001; Seferoğlu, 2001; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yavuzer, vd., 2006; Ceylan ve Demirkaya, 2006). Ulusal alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu ve öğretmen adaylarının özellikle bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri konularını anlamakta zorluk çektiği ve kendilerini fen eğitimi konusunda yetersiz gördükleri ifade edilmektedir (Çepni, Aydın ve Ayvacı, 2001). Uluslararası alanyazında da benzer bir durumun söz konusu olduğu öğretmen adaylarının bilimin doğası ve teknoloji ile toplumdaki ilişkisi hakkında birçok kavram yanılgısına sahip olduğu vurgulanmaktadır (Rubba ve Harkness, 1999; Gücüm, 2000; Nichols ve Koballa, 2006). Belirtilen bu sorunların oluşmasını önleyebilme ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitiminin çok önemli bir yeri bulunmakta ve çalışmaların olumlu etkileri düşünüldüğünde ise sosyal bir olgu olan kültürün birlikteliğinden oluşan disiplinlerarası bir bakış açısı ile; teknolojik gelişmelerin merkezde olduğu görsel kültür çalışmalarının, "*fen eğitiminde*" kullanılması sayesinde öğretmen adaylarının kültürel değerleri anlayan, yorumlayan, koruyup sahip çıkan, geliştiren ve bilimsel süreç becerilerini edinmiş nitelikli öğretmenler olarak eğitim sistemine katkı getirmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir (Saybaşılı, 2007; Türkkan, 2008; Barnard, 2010; Kazel, 2017; Aykut, 2013; Mamur, 2014).

Görsel kültür çalışmalarının Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi için uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, araştırma modellerinden temel nitel çalışma modeli benimsenmiştir. Belli özellikleri paylaşan çeşitli araştırma stratejilerini belirtmek için kullanılan bir şemsiye terim olan temel nitel çalışma modeli, tüm disiplin ve uygulama alanlarında görülmekte ve daha çok nitel araştırma biçimlerinde tercih edilmektedir. Niteliksel araştırmalarda veriler rakamlardan ziyade sözlü ifadeler şeklindedir ve veriler görüşmeler, görüşmelerin dökümleri, saha notları, görüntü ve ses teyp kayıtları, aracılığıyla toplanmaktadır (Uzuner, 1999; Merriam, 2013: 22-24; Creswell, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın verileri, öğretmen adayları ve dersi yürüten öğretim elemanıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının üçüncü sınıfında okuyan 6 öğretmen adayı ve öğretim elemanıdır. Araştırma sürecinde Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinin yürütücüsü olan öğretim üyesine çalışmanın amacı ve uygulama süreciyle ilgili olarak bir eğitim verilmiş ve görsel kültür çalışmalarıyla desteklenmiş ders planları ve öğretim materyalleri hazırlandıktan sonra öğretim üyesi tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Öğretim üyesinin görüşlerine dayalı olarak dersin öğrenme-öğretme sürecinde zorlanılan bir konu olduğu belirlenen "*bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri*" konu olarak seçilmiştir. Bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri konularının anlatımında kullanılabilecek iki farklı görsel kültür materyali hazırlanmıştır. Bilimin doğası konusunda "*Einstein ve Eddington*" isimli sinema filmi, bilimsel süreç becerileri konusunda ise "*CSI: New York*" isimli polisiye dizinin bir bölümü materyal olarak kullanılmıştır. Görsel kültür çalışmalarının uygulanmasından sonra öğretmen adayları ve öğretim elemanıyla gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular görsel kültür çalışmalarına ilişkin genel görüşler ve Fen ve Teknoloji I dersi öğretim sürecinde uygulanan görsel kültür çalışmalarına ilişkin görüşler olmak üzere iki ana tema oluşturularak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının görsel kültür çalışmalarını bireyin bakış açısını etkileyen, düşüncelerine yeni bağlamlar sunan ve bireyi derinden etkileyen görsel deneyimlerini araştırma, yorumlama ve olaylara bütüncül bakma becerisi sunan zengin bir materyal olduğunu savundukları sonucuna ulaşılmıştır.Geleneksel Fen ve Teknoloji öğretimi yerine görsel kültür çalışmalarının kullanılmasının öğretmen adaylarına keyifli bir öğrenme süreci sağladığı, öğretmen adaylarının derse aktif katılım gösterdiği ve ders içeriğini yaparak-yaşayarak öğrendiği ve içeriğin pekiştirilmesi sayesinde öğrenilenlerin kalıcılığının artarak öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji I dersine ilişkin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ulaşılan bulgular kapsamında, öğretmen adayları ve öğretim elemanının görsel kültür çalışmalarını etkili ve faydalı bulduğu ve bundan sonraki mesleki hayatlarında bu yöntem ve çalışmalara yer verecekleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular görsel kültür çalışmalarına ilişkin genel görüşler ve Fen ve Teknoloji I dersi öğretim sürecinde uygulanan görsel kültür çalışmalarına ilişkin görüşler olmak üzere iki ana tema oluşturularak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının görsel kültür çalışmalarını bireyin bakış açısını etkileyen, düşüncelerine yeni bağlamlar sunan ve bireyi derinden etkileyen görsel deneyimlerini araştırma, yorumlama ve olaylara bütüncül bakma becerisi sunan zengin bir materyal olduğunu savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel kültür çalışmalarının öğretmen adaylarına görselleri yorumlayarak ve içselleştirerek düşüncelerini ifade etme ortamı sağladığı ve bu doğrultuda da bireyin iletişim ve anlatım becerisinin gelişmesine olanak verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Teknoloji I dersinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının ise tartışma, sorgulama, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye olanak vererek bilgiyi anlamlandırma, somutlaştırma ve kıyaslama yapmayı sağladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının görsel kültür çalışmaları sonucunda bilimin özellikleri, bilimi etkileyen etmenler, bilimin rolü, kapsamı, kuralları, özellikleri, yöntemleri, bilimsel kanıt toplama, gözlem yapma ve bilim insanlarının özellikleri gibi kavramları keşfederek bilimin doğası ve bilimsel kavramlara ilişkin bilgileri kendi keşif ve çıkarımlarıyla öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Görsel kültür çalışmaları, Fen eğitimi, Öğretmen eğitimi.

Kaynakça

Aldan-Karademir, Ç., Uçak, E., & Bağ, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre Kitapçığı, Sözlü Bildiri*.

Aykut, A. (2013). Güncel Sistemden Estetik Eğitimine Bir Öneri: Görsel Kültür Kuramı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Summer, *8*(9),705-714.

Ceylan, S, Demirkaya, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Programı Ve Program Dahilinde Sunulan Hizmetler Konusundaki Memnuniyet Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*, 146-160.

Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri.* (Çev. Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çepni, S., Çil, E. (2009). *Yeni Fen Ve Teknoloji Programları (4-8): Planlama, Uygulama Ve SBS İle İlişkilendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(25815) Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi "Maddenin Özellikleri" Ünitesinde Deney Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

MURAT ÇALIŞOĞLU
AGRİ İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

SERKAN ÇİL
MEB

MUSTAFA TAHİROĞLU
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞİ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü, günümüz toplumunda fen ve teknoloji eğitiminin önemi ortadadır. İlkokulda mihver (temel) derslerden birisi Fen Bilimleri dersidir. Bu dersin işlenişinde pek çok yöntem, teknik ve strateji kullanılmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yönteminin olmadığını göstermektedir. Yöntem ve öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yönteminin olmadığını göstermektedir. Yöntem ve tekniklerin etkisi öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına, kazandırılmak istenilen hedeflere göre değişmektedir. Fen dersindeki konuların öğreniminde deney yönteminin etkililiği yadsınamaz bir gerçektir. Fakat literatür taraması neticesinde ilkokul Fen Bilimleri dersi ve bu derste kullanılan deney yöntemi ile ilgili olarak doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. konu ile ilişkili olarak şu çalışmalar tespit edilmiştir: ilkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri dersinde kullanılan kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi (Ocak v.d,2015) ,İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kurtdede Fidan, 2008),Öğretmen adaylarının Rehberli Sorgulamaya dayalı Fen etkinlikleri tasarlarken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi (Bayram,2015),Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri (Aydoğdu ve Ergin,2010),Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünitede kullanımı (Kocaarslan, 2012),İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi (Anagün ve Yaşar,2009),İlköğretim Öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri (Kahyaoğlu,2011),Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri (Güneş v.d., 2013), ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin değişimi ve tanınması" ünitesinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin tutum, başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Bozkurt, 2010),ilköğretim 4.sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma (Gençtürk ve Türkmen,2007),ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar (Geçer ve Özel,2012),ilkokul 3.sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri (Yıldırım ve Güngör Akgün,2015).

Deney yönteminin kullanımının önemi, deney yöntemini uygulamada karşılaşılan problemlerin tespiti ve bu problemler ile ilgili olarak çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla ilkokul dördüncü sınıfları okutan ya da daha önceki yıllarda okutmuş olan sınıf öğretmelerinin görüşleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (case) çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması, bir varlığın zamana ve mekana göre tanımlandığı, özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2011). Yıldırım ve Şimşek (2006) durum çalışmalarını, güncel bir olgunun kendisi ve içeriği ile net sınırların çizilemediği, birçok veri kaynağının olduğu durumlarda başvurulan araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; araştırmacının önceden hazırlamış olduğu soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003,s:50).Bağcı (2001) görüşmenin katılımcılar ile ilgili bilgi edinilip yöntemin ve amacın belirlendiği hazırlama; soruların hazırlandığı, görüşme için uygun ortamın oluşturulduğu düzenleme, mülakatı gerçekleştiren kişinin saygılı bir yaklaşımla katılımcıları motive ettiği görüşmenin yöntemi, mülakatı yapan kişinin görüşmenin sonuna gelindiğini bildirdiği kapanış ve görüşmeyi gerçekleştiren tarafından verilerin sıcağı sıcağına değerlendirildiği değerlendirme bölümlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında alan yazından ve iki sınıf eğitimi ve bir tane de eğitim bilimleri alanında uzman eğitimcilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formunun ön deneme uygulaması yapılmış, tekrar gözden geçirilerek son hale getirilmiştir. Görüşme formunda, sınıf öğretmenlerinin 4.sınıf Fen Bilimleri dersi "Maddenin Özellikleri" ünitesinde deney yönteminin kullanılmasına yönelik görüşlerini açığa çıkarmaya yönelik 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır.Ayrıca katılımcıların cevaplarına aynen yer verilecektir.

Araştırmanın çalışma grubu Ağrı il merkezinde görev yapan 4.sınıf okutan ya da daha önceki yıllarda okutmuş olan gönüllü 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü, günümüz toplumunda fen ve teknoloji eğitiminin önemi ortadadır. İlkokulda mihver (temel) derslerden birisi Fen Bilimleri dersidir. Bu dersin işlenişinde pek çok yöntem, teknik ve strateji kullanılmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir

öğretim yönteminin olmadığını göstermektedir. Yöntem ve öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yönteminin olmadığını göstermektedir. Yöntem ve tekniklerin etkisi öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına, kazandırılmak istenilen hedeflere göre değişmektedir. Fen dersindeki konuların öğreniminde deney yönteminin etkililiği yadsınamaz bir gerçektir. Fakat literatür taraması neticesinde ilkokul Fen Bilimleri dersi ve bu derste kullanılan deney yöntemi ile ilgili olarak doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. konu ile ilişkili olarak şu çalışmalar tespit edilmiştir: ilkokul 4.Sınıf Fen Bilimleri dersinde kullanılan kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi (Ocak v.d,2015) ,İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kurtdede Fidan, 2008),Öğretmen adaylarının Rehberli Sorgulamaya dayalı Fen etkinlikleri tasarlarken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi (Bayram,2015),Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri (Aydoğdu ve Ergin,2010),Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünitede kullanımı (Kocaarslan, 2012),İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi (Anagün ve Yaşar,2009),İlköğretim Öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri (Kahyaoğlu,2011),Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri (Güneş v.d., 2013), ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin değişimi ve tanınması" ünitesinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin tutum, başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Bozkurt, 2010),ilköğretim 4.sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma (Gençtürk ve Türkmen,2007),ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar (Geçer ve Özel,2012),ilkokul 3.sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri (Yıldırım ve Güngör Akgün,2015).

Deney yönteminin kullanımının önemi, deney yöntemini uygulamada karşılaşılan problemlerin tespiti ve bu problemler ile ilgili olarak çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla ilkokul dördüncü sınıfları okutan ya da daha önceki yıllarda okutmuş olan sınıf öğretmelerinin görüşleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (case) çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması, bir varlığın zamana ve mekana göre tanımlandığı, özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2011). Yıldırım ve Şimşek (2006) durum çalışmalarını, güncel bir olgunun kendisi ve içeriği ile net sınırların çizilemediği, birçok veri kaynağının olduğu durumlarda başvurulan araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; araştırmacının önceden hazırlamış olduğu soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003,s:50).Bağcı (2001) görüşmenin katılımcılar ile ilgili bilgi edinilip yöntemin ve amacın belirlendiği hazırlama; soruların hazırlandığı, görüşme için uygun ortamın oluşturulduğu düzenleme, mülakatı gerçekleştiren kişinin saygılı bir yaklaşımla katılımcıları motive ettiği görüşmenin yöntemi, mülakatı yapan kişinin görüşmenin sonuna gelindiğini bildirdiği kapanış ve görüşmeyi gerçekleştiren tarafından verilerin sıcağı sıcağına değerlendirildiği değerlendirme bölümlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında alan yazından ve iki sınıf eğitimi ve bir tane de eğitim bilimleri alanında uzman eğitimcilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formunun ön deneme uygulaması yapılmış, tekrar gözden geçirilerek son hale getirilmiştir. Görüşme formunda, sınıf öğretmenlerinin 4.sınıf Fen Bilimleri dersi "Maddenin Özellikleri" ünitesinde deney yönteminin kullanılmasına yönelik görüşlerini açığa çıkarmaya yönelik 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır.Ayrıca katılımcıların cevaplarına aynen yer verilecektir.

Araştırmanın çalışma grubu Ağrı il merkezinde görev yapan 4.sınıf okutan ya da daha önceki yıllarda okutmuş olan gönüllü 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma neticesinde katılımcılar deney yönteminin özellikle öğrencilerin akademik başarılarına katkısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik başarı olarak zayıf öğrencilerin bile deney yapılan konularda başarılı olduklarını ve özellikle öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Deney yaparken karşılaştıkları en büyük problem olarak malzeme eksikliğini belirtmişlerdir. Deney yapmak için kendi imkânları ile bir şeyler yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Lisans eğitimi sırasında deney yapmaya yönelik aldıkları eğitimin genellikle yeterli olduğunu belirtirken deney ile ilgili yapılacak hizmet içi eğitimlere katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan lisans eğitiminde çok fazla deney yapamadıklarını belirtenlerde vardır. Çalışmaya katılan öğretmenler ayrıca deney ile ders işlendiğinde çocukların "Neden?" sorusunu sorduklarını ve merak duyduklarını, ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar en çok bu ünitede deney yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Maddenin özellikleri ünitesi ile ilgili olarak öğrencilere yazılı yerine uygulamalı bir sınav yapılmasının daha etkili olacağını da katılımcılar belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma neticesinde katılımcılar deney yönteminin özellikle öğrencilerin akademik başarılarına katkısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik başarı olarak zayıf öğrencilerin bile deney yapılan konularda başarılı olduklarını ve özellikle öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Deney yaparken karşılaştıkları en büyük problem olarak malzeme eksikliğini belirtmişlerdir. Deney yapmak için kendi imkânları ile bir şeyler yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Lisans eğitimi sırasında deney yapmaya yönelik aldıkları eğitimin genellikle yeterli olduğunu belirtirken deney ile ilgili yapılacak hizmet içi eğitimlere katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan lisans eğitiminde çok fazla deney yapamadıklarını belirtenlerde vardır. Çalışmaya katılan öğretmenler ayrıca deney ile ders işlendiğinde çocukların "Neden?" sorusunu sorduklarını ve merak duyduklarını, ilgilerini

çektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar en çok bu ünitede deney yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Maddenin özellikleri ünitesi ile ilgili olarak öğrencilere yazılı yerine uygulamalı bir sınav yapılmasının daha etkili olacağını da katılımcılar belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Deney, Fen Bilimleri, İlkokul,Sınıf Öğretmeni

Kaynakça

Anagün,Ş., Yaşar,Ş.(2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerlerinin geliştirilmesi,*Elementary Education Online*, 8(3),843-865.

Aydoğdu,B., Ergin,Ö.(2010). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri,*International Conference on New Trends in Education and Their Implaicantions, 1019-1027.*

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma.* Ankara:Pegem Yayıncılık.

Bayram,Z.(2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlarken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2),15-29.

Bozkurt,E.(2010).*İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin değişlimi ve tanınması" ünitesinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin tutum, başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi.Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi),Kocaeli.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Geçer,A., Özel,R.(2012).İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar.*Kuram ve Uyhulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3),1-26.

Gençtürk, H., Türkmen,L.(2007).İlköğretim 4.sınıf fen bilgidi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1),277-292.

Güneş, H.,v.d.(2013). fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri,*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013) 1-11.

Kahyaoğlu,M.(2011). İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1),79-96.

Kocaarslan, M.(2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünitede kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18),269-279.

Kurtdede Fidan, N. (2008).İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri.*Kurumsal Eğitimbilim,* 1(1), 48-61.

Kuş, E.(2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?.*Ankara:Anı Yayıncılık.

Ocak, İ., Islak Güleç, F. ve Ocak, G.(2015). İlkokul 4.sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi. *Bartın Üniveresitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 119-132.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım,N.,Güngör Akgün,Ö.(2015).İlkokul 3.sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,16(2),199-218.

(25932) İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi

OKAN DORUK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ELÇİN AYAZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Problem Durumu

Bilimin doğuş ve gelişme öyküsü olarak tanımlanan bilim tarihi; bilimsel yöntemlerle elde edilen sonuçları kronolojik olarak sıralamaktan ziyade, bu sonuçları içinde bulundukları koşullara göre açıklamaya çalışmaktadır (Yıldırım, 2016).

Bilim tarihi, farklı disiplinler arasında bağlantı kurulmasına olanak tanımaktadır. (Matthews, 2017). Bu bağlantıların kurulabilmesi için ise bilim tarihi farkındalığının oluşması gerekmektedir. Bilim tarihi farkındalığına ulaşmış olan bireyler; bilim tarihindeki gelişmelerden haberdar olur, icat ve keşif sürecinde verilen zorlukları bilir ve bu zorlukları takdir etmektedir. Bu özelliğiyle bilim tarihi, fen bilimleri dersine zengin içerikler sunabilecektir. (Laçin Şimşek, 2009). Bu içeriklerin öğretim sürecinde kullanılması, olguları ve gerçekleri olduğu gibi aktarmaktan ziyade, heyecan veren bir macera olarak algılanmasına olanak tanır ve bilimi insanileştirebilir (McComas,2008). Bilim tarihi; bilimin doğasında yer alan problemlerin çözümünde, bireyleri motive etmesi açısından önemlidir (Allchin, 2012). Gelişen ve değişen dünya standartları açısından eğitim öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik materyallerin çeşidi artsa bile ders kitapları önemini hala korumaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının içerikleri de oldukça önemlidir. Fen bilimleri dersi kapsamında değerlendirildiğinde bilim tarihi ve bilimin doğasının ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere verilmesi ve bunlarla ilgili zengin içeriklerin ders kitaplarında yer alması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı; 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında okutulan ilkokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ise materyal olarak ilkokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihine nasıl ve ne kadar yer verdiği araştırılmıştır. Bu kapsamda Wang (1998) tarafından geliştirilen, Laçin Şimşek (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan kriterler kullanılmıştır. Araştırmada 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında okutulan 3. ve 4. sınıf fen bilimleri kitapları kavramsal, süreçsel ve bağlamsal anlamaları bakımından incelenerek, bu kitapların bilim tarihi açısından uygunlukları tespit edilmiştir. Kavramsal anlamanın iki tanımı mevcuttur. İlki bilimsel bilginin sunumu zenginleştirmek için kullanılması ikincisi ise bilimsel bilginin değişken doğası üzerine durmasıdır. Süreçsel anlama; düşünce süreci, araştırma süreci, karar verme, sonuç çıkarma, detaylandırma, raporlaştırma ve uygulamayla ilgili açıklamaları içermektedir. Bağlamsal analama ise psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlere odaklanır. 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında 3. sınıflardan bir, 4.sınıflardan iki kitap olmak üzere toplamda 3 kitap yürürlüktedir. Bu kitaplardaki bilim tarihiyle ilgili kısımlar tespit edilmiş kavramsal, süreçsel ve bağlamsal anlamalar açısından bilim tarihine uygunluğu incelenmiştir. Araştırmacılar sürecin başında dokümanların bir kısmını bağımsız olarak analiz ettikten sonra kodlayıcı uyumunu değerlendirmiştir, belli bir uyum yüzdesini sağlandıktan sonra analizler tamamlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %88 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2015).

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Ders kitaplarındaki içerikler incelendiğinde bu içeriklerin çoğunlukla bilim tarihinden; sunumu zenginleştirmek için, kavramsal anlamadan yararlandığı, kısmen araştırma sürecini göstermek adına süreçsel anlamadan yararlandığı söylenebilir. Bağlamsal anlama odaklanan herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır. İçerik düzeylerine bakıldığında ise düzeyin genelde sınırlı kaldığı görülmüştür. 3.Sınıf ders kitabının içerik düzeylerinin 4. sınıf ders kitaplarına göre daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durumun programın sarmal yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre ders kitaplarında kavramsal ve kronolojik bilgi vermek için bilim tarihinden faydalanıldığı görülmüştür. Ders kitaplarının bilim tarihinin bireyleri bilime karşı motive etmek, bilimi insanileştirmek ve bilimdeki icat ve keşif sürecinde yaşananlara merak duygusu geliştirme konularında eksik kaldıkları görülmüştür. Bilim tarihiyle ilgili içeriklerin psikolojik, sosyolojik ve kültürel açılardan zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için bilim insanlarının hayatlarından örnekler ya da keşiflerle ilgili çarpıcı ve ilgi çekici metinlerden yararlanılabilir.

Kaynaklar

Allchin, D. (2012). The Minnesota case study collection: New historical inquiry case studies for nature of science education. Science & Education, 21(9), 1263-1281. https://dx.doi.org/10.1007/s11191-011-9368-x

Çetin, M., Şatıroğlu, G., & Yanık, S. (2018). *İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı.* Ankara: Ata.

Laçin Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor?. İlköğretim Online, 8(1). http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io sayfasından erişilmiştir.

Matthews, M. R. (2017). Fen öğretimi bilim tarihinin ve felsefesinin katkısı.(M.Doğan, Çev.). İstanbul: Boğaziçi.

McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. Science & Education, 17(2-3), 249-263.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (S. Akbababa Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-007-9081-y sayfasından erişilmiştir.

Wang, H. (1998). Science in Historical Perspectives: A Content Analysis of The History of Science in Secondary School Physics Education (Doctoral Thesis).

Yaman, E., Akan, R., Doğan, M., &Sarı, Ö.(2018). *İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, C. (2016). Bilim tarihi. İstanbul: Remzi.

Yıldız, S. (2013). Lise Biyoloji Ders Kitaplarında Bilim Tarihi Kullanımının İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yiğit, E.(2018). *İlkokul fen bilimleri 3 ders kitabı.* Ankara: Anadol

(25940) Rönesans'ın Sönmeyen Işığı Leonardo da Vinci'nin Matematik Becerisi Üzerine Bir İnceleme

SÜMEYRA AKKAYA
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

HAYRULLAH ASLAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birçok kişi çocuk eğitiminde anne ve babanın çocuğu yönlendirme hakkı olduğuna inanır. Ancak anne ve baba bu haklara nasıl sahip olmuştur ya da bu hakların sınırları nelerdir? Çocuklar okula giderek resmi bir eğitim mi almalıdır, ev okullu mu olmalıdır ya da eğitim onların kendi tercihlerinin toplamından oluşan bir süreç mi olmalıdır? Bu çalışmada babası gibi aile mesleği olan noterliği yapacakken, Floransa loncasının gayrı meşru çocukların üyeliğini yasaklaması nedeniyle noter olamayıp, zaman üstü bir bilgin olan Leonardo da Vinci'nin yaratıcılığının kaynaklarını ve yaşamı boyunca eserlerinde matematik becerisini nasıl kullandığını araştırmak amaçlanmıştır(Keizer, 2017, 7).

Doğum günü 15 Nisan (1452), tüm dünyada "Sanat Günü" olarak kutlanan, ışığı Rönesans'tan günümüzü aydınlatan, dönemin bel kemiği Leonardo da Vinci, ressam, filozof, mimar, mühendis, mucit, matematikçi, anatomist, heykeltıraş, yazar, botanikçi, fizikçi, biyolog, kimyager, müzisyen, jeolog, uzay bilimci, kartograf ve keşfedemediğimiz nice meslekleri yapan İtalyan bir bilgindi. Ölümünün (2 Mayıs 1519) üzerinden tam 5 asır geçmesine rağmen, da Vinci'nin dâhiyane fikirleri bizi şaşırtmaya ve büyülemeye devam etmektedir. Çalışmalarındaki detaycılık onun gözlem yeteneğinin düzeyi hakkında bize bilgi vermektedir. da Vinci Paragon'da ve Codex Trivulzianus'ta, "Göz, ruhun dünyanın güzelliklerini gördüğü ve zevk aldığı, insan vücudunun penceresidir." ve "Tüm bilgimizin kökeni duyulardır" sözleri ile gözlem yaparken ve duyumsarken aldığı zevki vurgulamıştır(Capra, 2008, 213, 238). Çok yönlülüğü ve başarısı ile asrını aşması, merak duygusu ile gözlem yeteneğini etkili bir şekilde ve severek kullanması ile açıklanabilir.

Kendini "omo sanza lettere" harfsiz insan olarak tanımlayan şimdilerde ise küresel üne sahip olan Leonardo da Vinci, meşru olmayan bir ilişki sonucu doğmuştu (Da Vinci, Stern ve Manges, 2003, 59), ne babasının mirasından faydalanabilirdi ne de düzgün bir meslek edinebilmek için üniversiteye gidebilirdi(Morosinotto, 2015, 5). Rönesans döneminde çocukların çoğu okula gitmiyor ve çıraklık yaparak meslek öğrenmeye çalışıyorlardı, okul ve üniversiteler zengin ailelerin çocukları içindi(Brocklehurst, 2016, 6). Aristotelesçi düşünceden (insanlar arasında hiyerarşik bir yapının kabulü) temel alan bu eğitim sistemi içinde devlet sadece bir kesimin eğitimini önemli görmüştür(Yılmaz, 2004, 151). Babası gibi noter olma yolunda eğitim alamayan da Vinci, on dört yaşında ünlü ressam ve heykeltıraş Verocchio'nun yanına çırak olarak girmiştir(Grzymkowski, 2018, 195). Üniversite eğitimi almamış olan da Vinci bu açıdan "saf" olarak nitelendirilebilir(Atalay, 2006, 21). 20. yüzyılın öncüleri özgünlüğü, kirlilikten arınıp saflığa dönüşüm olarak, vurgularken, "Çocuk değilsek artık, çoktan ölmüşüzdür." deyişi ile Brancusi saf oluşun özgünlüğün temelinde oluşunu belirttiği ileri sürülebilir (Kıyar ve Karkın, 2018, 42). İlk eseri Archangel Gabriel, otoportresini 1471 yılında 18 yaşlarında yapmış ve sayısız tabloyu ve yazdığı binlerce sayfadan oluşan neredeyse 2500 çizimi içeren not defterlerini insanlığa miras olarak bırakmıştır.

Rönesans döneminde ressamlar, canlı modelleri gözlemleyerek ve çizimlerini ışık ve gölge oyunları ile destekleyerek çizim yapıyorlardı(Brocklehurst,2016, 9). Platon'a (2006:339) göre "Resim, gerçek değil, görünen dünyanın yansımasıydı". Platon, duyularla algılamanın önemini vurgulayarak, resimdeki imgelerin çocukların deneyimlerinin yansıması olduğunu ifade etmiştir. Çocukların dış dünyada duyumsadıkları nesnelere ilişkin imgeleri kavramsallaştırmaları ve bunları resim düzlemine transfer etmeleri bir gelişimi izlemektedir. Bu gelişimi, yaratıcı ortamlar hazırlayarak, çocukları sanat yapıtları ile karşılaştırarak, gözlemlerle görsel imgelerinin zenginleşmesine yardım ederek, elde edilen imgeler üzerine hayal kurdurarak, sık sık çizim yaptırarak, görsel ve teknik bilgiler verilerek, çizme süreci ve çizgileri değerlendirilerek desteklenebilir(Kırışoğlu, 2014, 25). Çocukların yetiştirilmesinde; beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme biçimlerini temel alan okul programları, çocukların hangi alanda olursa olsun gelişmesinde yeterli değildir" (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 3). Ortaçağ ve erken Rönesans sanatçılarının taslak ve karikatür çizimli kitaplardan kopyala yapıştır yaparken, yetenekli ve ifadeli bir teknik ressam olan Verocchio'dan eğitim alan da Vinci'nin, imgelem zenginliğini, dikkatinden ve gözlemlerini kayıt altında tutmasından elde ettiğini söyleyebiliriz. Tasarladığı binalar inşa edilmemiş, yazdığı notları yayımlamamışken da Vinci, arayıp bulduğu kavramları elleri ile inşa etmeye çabası içerisinde olup, cesetleri teşrih ederek ampirik bir yaklaşım benimsemiştir(Honour ve Fleming, 2016, 466-467) .

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal hayatı ve insanla ilişkili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu araştırmada "Matematiğin sanat eserlerine yansıması" olgusu araştırılmıştır. Araştırma, Leonardo da Vinci'nin eserleri ile sınırlandırılmış olup, "Leonardo da Vinci, eserlerinde Matematik'ten nasıl faydalanmıştır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup,

Leonardo da Vinci'nin hayatı kaynak doküman ve kitaplardan incelenerek ve eserlerinde yer alan Matematiksel kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Doküman incelemede, araştırılan olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sonucunda elde edilen veriler açıklanarak analiz edilir, yorumlanır. Araştırmada nitei araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi yapılmış olup, tümden gelimci bir yaklaşımla bu olgular açıklanmaya çalışılmıştır.Leonardo da Vinci'nin eserleri incelenerek burada yer alan Matematiksel kavramlar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Bu kodlardan ortak olanlar aynı tema altında birleştirilmiştir. Araştırmadaki tüm eserler incelenmemiş olup, eser incelemesi bittikten sonra kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Araştırmanın güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanacaktır. Araştırmanın analiz ve raporlaştırma aşaması devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üç Çeyrek Bakış Tekniği Teması: Leonardo da Vinci'nin Mona Lisa eserinde kullandığı Helenistik Dönem resim sanatında kalan, Zeugma'da Çingene Kızı Mozaiği'ni bize hatırlatan bu teknik, uygulandığı eserde, salonda izleyicileri kendisine bakarken takip edebilme gibi esrarengiz bir yeteneğe sahiptir(Grzymkowski, 2018, 256).

Geometri Teması: "De divina proportione" kitabındaki üç boyutlu şekiller

Oran Teması: Vitrivius Adamı, bir çemberle bir karenin içine çizilen erkek figürünü ve insan vücudunun ideal oranlarını gösterir.

Altın Oran Alt Teması: Mona Lisa adlı eserinde altın orandan faydalanmıştır.

Perspektif Teması: Uzak nesnelerin yakın nesnelere oranla daha küçük göründüğü, izleyenden geriye doğru uzaklaşan bir nesnenin, izleyene paralel olması durumunda olandan daha kısa göründüğü perspektif kavramı, Leonardo da Vinci tarafından Müneccim Kralların Tapınması, Son Akşam Yemeği ve Kayalıklar Madonnası eserlerinde açıkça kullanılmıştır.

Simetri Teması: Meryem'e Müjde adlı resimde da Vinci derinlik kazandırmada simetriden faydalanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Leonarda da Vinci, Matematik, Sanat

Kaynakça

Atalay, B. (2006). Matematik ve Mona Lisa. Albatros kitabevi

Brocklehurst, R. (2016). Çıkartmalarla Rönesans. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Pegem Akademi, Ankara.

Cresswell, John W. 1998. Qualitative Inquiry Research Design. California: Sage Publication.

Capra, F. (2008). The science of Leonardo: Inside the mind of the great genius of the Renaissance. Anchor.

Da Vinci, L., Stern, R., & Manges, A. (2003). Leonardo da Vinci Master Draftsman: Catalogue to an Exhibition at The Metropolitan Museum of Art, New York 2003. Metropolitan Museum of Art.

Grzymkowski, E., (2018), Sanat 101: Leonardo da Vinci'den Andy warhol'a Sanat Hakkında Bilmemiz Gereken Her Şey, (Çev. Orhan Düz). İstanbul.Say yayınları

Honour, H., & Fleming, J. (2016). Dünya sanat tarihi. Alfa Yayınları.

Keizer, J. (2017). İşte Leonardo da Vinci. Hep Kitap

Kırışoğlu, O. T. (2014). Sanat bir serüven. Pegem Akademi, Ankara.

Kıyar, N. ve Karkın, N. (2018). Sanatı Algılamanın Sosyolojisi. Fidan Basım Yayın

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. California: Sage Publication.

Morosinotto, D. (2015). Leonardo da Vinci: Zamanın Ötesinde Bir Deha. Bkz Yayıncılık, İstanbul.

Platon (2006). Devlet. çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz., İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Z. (2014). Aristoteles'in Eğitim Anlayışı. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.

(25957) Sınıf İçi Hayat Bilgisi Etkinliklerinde Sokratik Sorgulama Yöntemin Kullanılması: Eylem Araştırması

SANEM BÜLBÜL HÜNER

ÖZEL DOĞA KOLEJİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET

Problem Durumu

Sınıf içi etkinlikler için planladığımız öğrenme süreçlerinde bilgiyi "anlatarak" sunma alışkanlığının değişmesini gerektiren pek çok gelişme oldu. Özellikle 1900 'lu yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde baskın olan davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel yaklaşımların alması ile birlikte öğrenme süreçleri de, bireyin dış dünyadan elde ettiği uyarıcıları zihninde yapılandırarak yeni bilişsel şemalar oluşturma sürecine dönüşmüştür. Bu dönüşüm öğrenme sürecini, öğrenenlerin merak ettiği soruların yanıtlarını araştırdığı, deneyimleri ile bilgiyi zihninde yeniden yapılandırdığı düşünme odaklı bir noktaya taşımıştır.

Düşünme ile öğrenme ilişkisine dair ilk önemli tespitlerden birini Sokrates (M.Ö. 469-399) yaparak öğreten öğrenen ilişkisinde, öğretme eylemine farklı bir bakış açısı getirmiştir. Soru ve yanıtları kullandığı diyalog temelli, bu yöntem ile birinin bir başkasına bir şey öğretemeyeceğini, sadece sorular aracılığı ile düşündürebileceğinin altını çizerek; hem öğrenmenin doğrudan öğrenenin sorumluluğunda olduğunun hem de soruların düşünmede, düşünmenin de öğrenmedeki rolünü vurgulamıştır (Platon, 2009, ss. 170-171-172; Magee, 2004, ss.23; Küken, 2003, s.389).

Bugün okul ve öğretmene ilişkin evrensel ve toplumsal algımız soru sorulması gerekliliği yönündedir (Rousmaniere, 2001, pp. 109-116). Sınıf içinde öğretmenlerin soruları öğrenme sürecinin bir parçası olarak kullanmaları üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin soruları sınıf içinde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan ise sorulardan yararlanma sıklığının olması gerekenden çok ya da az olması, kullandıkları soruların özellikle daha alt düzeyde bilişsel becerilere hitap etmesi gibi önemli eksikliklerinin olduğu da tespit edilmiştir (Yeşil, 2008; Akbulut, 1999; Morgan & Saxton, 1994; Açıkgöz, 2004; Kauchak & Eggen, 1998; Weimer, 1993; Hickman, 2006; Cazden, 1988; Gall, 1970; Gall, 1984; Duster, 1997).

Günümüzde hazır bilgiyi alarak ezberleyen bireyler yerine araştıran, sorgulayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, üst düzey sorgulama ve bilimsel düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için, çocukların çevrelerindeki dünyayı anlamaları için deneyimlerini ilişkilendirmeye, bilgiyi toplama ve düzenleme yollarını öğrenmeye, düşüncelerini uygulamaya ve sınamaya yardımcı olacak kavramlar geliştirmelerini sağlayacak eğitim öğretim programlarına ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katıldığı, merak ve keşfetme duygularını geliştirerek, gerçek yaşam problemleri üzerine düşündükleri çözüm yolları bulup sınadıkları dersi dinleyen, derse katılan olmanın ötesinde bizzat dersin sahibi oldukları önemli yöntemlerden biri de Sokratik Sorgulama yöntemidir.

Bu araştırmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin Sokratik Sorgulama yöntemi ile Hayat Bilgisi ders etkinliklerinin nasıl işleneceğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Sokratik Sorgulama yöntemi ile Hayat Bilgisi ders etkinliklerinin nasıl işleneceği temel problemine yanıt aramak için, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmasının, uygulama basamağında ortaya çıkabilecek sorunları çözümlemede ve Sokratik sorgulama yöntemi ile işlenen bir Hayat Bilgisi dersi ortaya koymada daha derin, zengin ve deneyime dayalı incelemeler yapma olanağı sunması tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma 2016-2017 eğitim- öğretim yılında toplam 13 hafta boyunca bir özel okulda 4 'i kız 12 'si erkek olmak üzere 16 kişilik bir üçüncü sınıf öğrenci grubu ile gerçekleştirilmiştir. Hayat Bilgisi dersi "Benim Eşsiz Yuvam" temasına ait kazanımlara Paul ve Elder (2016) tarafından sunulan sokratik sorgulama ders döngüsü kullanılarak etkinlikler oluşturulmuştur. Bu döngüye göre oluşturulan etkinlikler sırasında öğrencilerin üretttikleri düşünceler sokratik sorgulama entellektüel standartları açısından değerlendirilmiştir. Bu standartlar kesinlik, açıklık, uygunluk, belirginlik, genişlik, derinlik ve mantıklılık olmak üzere yedi tanedir.

Araştırma süresince, araştırma problemlerine yanıtlar aramak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Verileri yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları), tutum ölçeği, başarı ölçeği, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünlerinden oluşan yazılı dokümanlardır. Nitel verilerin analiz edilmesinde verilerin yazıya dökülmesi, verilerin analiz öncesi gruplandırılması, verilerin gözden geçirilmesi, verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarını içeren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamalar arasında yer alan verilerin kodlanması aşamasında ise kod belirleme yaklaşımlarından "Veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ve toplanan verilerle uygunluğunun karşılaştırılması" (Cavkaytar, 2009, s. 135) yaklaşımı uygulanmıştır.

Bu yaklaşıma uygun oluşturulan kodlar farklı temalar altında toplanmıştır. Araştırma öncesi araştırmanın ana ve alt problemleri doğrultusunda; kesinlik teması, açıklık teması, belirginlik teması, doğruluk teması, uygunluk teması, derinlik teması, mantıklılık teması, genişlik teması, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara üretilen çözümler teması olmak üzere dokuz tema belirlenmiştir. Nicel veriler ise "Excel for Windows" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yaşadığımız yüzyılda yeni nesillerin maruz kaldığı bilgi yığınları arasında kaybolmadan bir yol çizebilmesi için bilgiye sahip olmanın yanı sıra bilgiyi yorumlama, ilişkilendirme, sınıflandırma, bağlantılar kurma gibi daha üst düzey becerilere ihtiyaçları vardır. Aynı zaman da eleştirel düşünmenin basamakları olan bilgiyi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek ve belirlenen kanıtları tartışmak, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunarak akıl yürütmek gibi bu önemli yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmek için sınıf içi öğrenme süreçlerimizi gözden geçirmemiz gerekmektedir. Bu noktada sorular özellikle üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir materyaldir.

Soru sormak çocukların düşüncelerini uyarmaya yardımcı olur ve daha derin düşünmelerine olanak tanır. Sınıf içi etkinliklerde nitelikli soruları etkinliklerin merkezine yerleştiren öğretmenler öğrencilerinin sorgulama, problem çözme ve daha pek çok üst düzey düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Soruların etrafından şekillenen bir yöntem olarak Sokratik sorgulama yöntemi öğrenme süreçlerini yeniden tasarlamak için önemli yöntemdir.

Bu araştırmada Sokratik Sorgulama temelli bir yöntemle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin Hayat Bilgisi ders başarısını ve edindikleri kazanımların kalıcılığını nasıl etkilediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Sorgulamaya dayalı bir ders içeriği geliştirmeye katkı sağlaması açısından yürütülen çalışma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 13 hafta boyunca bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise 4 'i kız 12 'si erkek olmak üzere 16 kişilik bir üçüncü sınıf öğrenci grubundan oluşmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre sokratik sorgulama temelli bir yöntemle tasarlanan ders içeriklerinde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile iligli uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildiği ve düşüncesindeki tutarlılığı ifade edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular sokratik sorgulama entelektüel satndartlarından sırasıyla kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık temaları olarak sunulurken; yine çalışma grubu öğrencilerinin üretttikleri düşünceleri detaylandırmakta, doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunmakta, düşüncelerinin karmaşık taraflarını ifade etmekte zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular ise yine sokratik sorgulama entelektüel standartlarıdan sırasıyla açıklık, doğruluk, derinlik temaları olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin sokratik sorgulama temelli bir yöntemle işlenen Hayat Bilgisi dersi başarı ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin başarı ve tutumlarının uygulama öncesine göre arttığı; kalıcılık testi sonuçlarına göre ise kalıcılık puanlarının düşük çıktığı bulgularına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre sokratik sorgulama temelli bir yöntemle tasarlanan ders içeriklerinde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildiği ve düşüncesindeki tutarlılığı ifade edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sokratik sorgulama entelektüel standartlarından sırasıyla kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık temaları olarak sunulurken; yine çalışma grubu öğrencilerinin ürettikleri düşünceleri detaylandırmakta, doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunmakta, düşüncelerinin karmaşık taraflarını ifade etmekte zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular ise yine sokratik sorgulama entelektüel standartlarından sırasıyla açıklık, doğruluk, derinlik temaları olarak sunulmuştur.. Öğrencilerin sokratik sorgulama temelli bir yöntemle işlenen Hayat Bilgisi dersi başarı ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin başarı ve tutumlarının uygulama öncesine göre arttığı; kalıcılık testi sonuçlarına göre ise kalıcılık puanlarının düşük çıktığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sokratik Sorgulama, Soru Sormak, Hayat Bilgisi

Kaynakça

McKellar, L., Pincombe, J. and Henderson, A.,N. (2010, Ağustos). Action research: a process to facilitate collaboration and change in clinical midwifery practice. This paper describes a modified action research approach as a means of addressing some of the challenges facing contemporary clinical midwifery practice. Erişim Tarihi: 04.Temmuz.2016,https://www.rcm.org.uk/learning-and-career/learning-and-research/ebm-articles/action-research-a-process-to-facilitate

McKown, L.K. (1997) . Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking. A Research Paper Presented To The Research Department Of Air Command And Staff College. Erişim tarihi: 23 Aralık 2011, http://www.au.af.mil/au/

Johnson, A.P. (2014). Eylem araştırması el kitabı (Y.Uzuner ve Meltem Ö.Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Karabağ, G. ve İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi öğretim programına göre içerik (Ed. S. Öğülmüş) , İlköğretim Hayat Bilgisi öğretimi ve Öğretmen el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992). The action research planner (3 nd edition),Geelong, Victoria.: Deakin University Press.
Keng T.T (1996). Critical Thinking and Socratic Inquıry in the Classroom. Paper Present at Join ERA AAre Conferans Singapore, National Institute of Education.
Kintsch, E. (2005, January). Comprehernsion Theory as a Guide fort the Desing of Thoughtful Questions. Topics in Language Disorders, 25, 51-64.awc/awcgate/acsc/97-0506.pdf.

(24694) 'Elalem Ne Der' Reklam Filminin Eleştirel Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle İncelenmesi

ESRA ÇARMAN
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ZİHNİYE OKRAY
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet rolleri içine doğulan hakim kültür tarafından verilmiş ve kalıplaşmış düşünce içerikleridir (Kitiş Çınar, 2013). Özellikle ataerkil toplumlarda toplumsal cinsiyet rolleri kadınları gerek kamusal ve gerekse özel alanda etkinliklerini ve yapıp edebilme güçleri hakkında önceden kestirilen bazı kalıp yargılarını içerir. Bu kalıp yargıların kuşaklararası geçişinin en önemli kanıtları arasında atasözleri ve deyimler yer almaktadır (Bekiroğlu, 2014: 81). Örneğin kadının saçı uzun aklı kısadır, ya da kadın elinin hamuru ile erkek işine karışmamalıdır bu atasözlerinin yanısıra kadın başına gibi kullanılan deyimler de kadının toplumsal statüsünü ve kadının toplumsal yerinin yine toplum tarafından nasıl önceden belirlenmiş olduğunun örnekleridir.Toplumsal cinsiyete olan ayrımcılık o kadar bir ileri bir boyuta taşınmıştır ki artık günümüzde kadının kadına olan ayrımcılığı dahi belirgin bir hal almıştır. Sırf kadın oldukları için birçok ayrımcılık doğar doğmaz onun yakasına yapışmıştır. Kadın bugün sadece ev içinde değil birçok kamusal alanda dışlanmakta ve ayrımcılığa uğramaktadır. Çünkü kamusal alan erkeğe aittir. Kadının kamusal alan değil özle alan olan ev içinde faaliyet göstermelidir. Eğer ki kamusal alanda bir işe sahip ise de o zamanda ya kariyerinde zirveyi görmemeli ki gördüğü noktada evi ve çocuğunu aksatmıştır ya da kadının o kadar zirveye çıkması ve çıkmak için çaba göstermeye çalışması da küçümseyici bir tavırla karşılık bulmaktadır (Sınmaz Uzgan, 2018).

2019 yılında TEB (Türkiye Ekonomi Bankası) ' Elalem ne Der' başlıklı reklam filmi ile toplumsal cinsiyet rol kalıpları ve kadınlarla ilgili kalıp yargıları kullanarak kadın bankacılığı ile ilgili bir reklam filmi yayınlamıştır. Bu reklam filmindeki kadınlar-erkekler ve kadınlar-kadınlar arasındaki diyaloglar eleştirel söylem çözümlemesi analizi yöntemi ile irdelenecektir. Toplumsal cinsiyet rollerine ait kalıp yargıların sadece kadına erkek tarafından değil kadına kadın tarafından da yönlendirildiği olgusu ve bunun bir tür şiddet olgusu olduğu düşüncesi araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bireyin zihninde olan duygu ve düşünceler konuşmaya başlanmasıyla karşı tarafa aktarılmaya başlanır. Bu aktarılan duygu ve düşüncelerin içerisinde kalıpyargılar ve hegemonik erkeklik ya da ataerkillikle ilgili söylemlerde mevcuttur. Hiçbir söylem masum değildir. Dijk'a göre, medyada yer alan hiçbir haber ya da diğer kaynak toplum içerisinde var olan siyasi, kültürel, ideolojik, inanç gibi sistemlerden bağımsız değildir. Hegemonik düzenin devamını sağlayan bu mesajlar bireylerin bilinçlerine yerleştirilmektedir. Bu imaların ya da mesajların yardımı ile de bireyler ve toplum daha kolay yönlendirilebilir bir hale getirilmektedir(Dijk, 1988). Eleştirel söylem analizi değerlendirilmesi ile birlikte, metinlerde alt açılımlar yapılarak gerçekte anlamlandırılmak istenen düşünceler-fikirler, unsur ya da sistemler açığa çıkabilmektedir. Bu sayede gerçekliğin yeniden inşası ile gizli imalarla dolu anlamlar belirlenebilmekte bilginin asıl anlamlarına ulaşma imkânı sağlanmaktadır (Arkonaç, 2017).

Van Dijk, eleştirel söylem çözümlemesinde vurgulanan en önemli konu söylemle toplum arasındaki arayüzleri konu ediyor olmasıdır. Eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi metin üzerinden mikro ve makro yapılarda çözümlemeler getirir. Mikro yapı çözümlemelerinde cümle yapıları, sözcük seçimleri gibi veriler incelenirken; makro yapıda ise kullanılan tematik ve şemantik yapılar incelenir.

'Elalem Ne Der' isimli reklam filminde geçen diyaloglar çözümlenerek düz bir yazı haline getirilmiş ve reklam filminin her bir sahnesinde sergilenen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili söylemler Van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir.

Medya, toplumdaki kimlik üretme süreçlerinden yola çıkarak, gerçekliğin yeniden inşaası üzerinden temsiller yaratıp kitleleri etkilemektedir. Reklamlar geniş kitlelere ulaşarak toplumda hakim olan ideolojiyi bireylere örtük bir şekilde iletmektedirler (Dumlu, 2017). Reklam piyasaya sürülen ürünün tanıtımını yapmak amacı ile geniş kitlelere ulaştırılma işi olarak özetlenebilir. Reklamlar piyasaya sunulan ürün için yeni bir temsil oluşturularak o ürünün arzu ve arz edilmesini sağlamaktadır (Elden, 2004, Yıldız, 2006). Reklamlar toplumda oluşan norm ve kültürden beslenmektedir. Söylemler de toplumun kültürel ve sosyal yapısından üretilmektedir. Yani bir toplumdaki başat ideoloji medyada kullanılan söylemler aracılığı ile hegemonyanın devamını sağlamaktadır (Dumlu, 2017).

Reklamlarla ilgili yapılan bazı çalışmalarda toplumsal cinsiyet rollerinin toplumun onayladığı cinsiyet rolleri bağlamında yeniden üretildiğini tespit etmişlerdir (Uluyağcı ve Yılmaz, 2007). Furnham ve Neto (2005) farklı kültürlerdeki rekalamları incelemişler ve baskın cinsiyet rolünün erkek olduğunu ifade etmişlerdir. Veblen (1995) reklamlarda iletilen mesajlar arasında kadının alanının çalışma hayatı (kamusal alan) değil de varlığı ile hem kendini hem de evini güzelleştirmek olduğu yani alanının özel alan olduğu sonucuna varmıştır. Yıldız (2006) reklamlardaki kadın imgelerinin sunumlarının anne/eş, güzel/çekici genç kadınlar, yaşlı kadınlar ve çalışan kadınlar olarak sınıflandığını tespit etmiştir. Çalışan kadınlar genellikle kadın ürünleri reklamlarında boy gösterirken yaşlı kadınlar ise daha çok bayram reklamları gibi reklamlarda kullanılan imgeler arasındadır. Tepe ve Gülerarslan-Özdengül (2018) de

benzer bir şekilde reklam kadınının genel profilini; moda reklamlarıyla eşleşen, kadın arkadaşlarıyla alışveriş yapan, dans eden, bir miktar da temizlik ve yemek yapan bir iç mekân figürü olarak tasvir edildiği görülmüştür.

Cinsiyet (sex) ve toplumsal cinsiyet(gender) ne kadar birlikte kullanılıyor ya da birmiş gibi görünse de aslında oldukça farklıdır. Çünkü cinsiyet biyolojik olarak kadın ve erkek olarak ayrımı olurken toplumsal cinsiyet ise kadınlık ve erkeklik üzerinden toplumun atfettiği rollere denk gelir ama aslında aynı zamanda toplumda ki bu eşitsizliği de atıfta bulunulmuş olmaktadır(Vatandaş, 2007). Toplumsal cinsiyette kadın ve erkeğin üstlendiği ama her cinsiyetin kendisine verilen rolleri ifade etmektedir. Her toplumda verilen roller aynı değildir. Verilen roller kültürden ve toplumdan toplumda farklılıklar göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerine yerine getiren kadın ve erkek aslında aynı zamanda sürekli bu rolleri yerine getirerek üretime devam ederler. Bu da aslında kadınsılık ve erkeksilik olarak sürüp giden bir rol halini alıp ve kalıplaşmış halde bireylere yapıştırılır(Sınmaz Uzgan, 2018).

Toplumsal cinsiyet rolleri içine doğulan hakim kültür tarafından verilmiş ve kalıplaşmış düşünce içerikleridir (Kitiş Çınar, 2013). Özellikle ataerkil toplumlarda toplumsal cinsiyet rolleri kadınları gerek kamusal ve gerekse özel alanda etkinliklerini ve yapıp edebilme güçleri hakkında önceden kestirilen bazı kalıp yargılarını içerir. Bu kalıp yargıların kuşaklararası geçişinin en önemli kanıtları arasında atasözleri ve deyimler yer almaktadır (Bekiroğlu, 2014: 81). Örneğin kadının saçı uzun aklı kısadır, ya da kadın elinin hamuru ile erkek işine karışmamalıdır bu atasözlerinin yanısıra kadın başına gibi kullanılan deyimler de kadının toplumsal statüsünü ve kadının toplumsal yerinin yine toplum tarafından nasıl önceden belirlenmiş olduğunun örnekleridir.Toplumsal cinsiyete olan ayrımcılık o kadar bir ileri bir boyuta taşınmıştır ki artık günümüzde kadının kadına olan ayrımcılığı dahi belirgin bir hal almıştır. Sırf kadın oldukları için birçok ayrımcılık doğar doğmaz onun yakasına yapışmıştır. Kadın bugün sadece ev içinde değil birçok kamusal alanda dışlanmakta ve ayrımcılığa uğramaktadır. Çünkü kamusal alan erkeğe aittir. Kadının kamusal alan değil özle alan olan ev içinde faaliyet göstermelidir. Eğer ki kamusal alanda bir işe sahip ise de o zamanda ya kariyerinde zirveyi görmemeli ki gördüğü noktada evi ve çocuğunu aksatmıştır ya da kadının o kadar zirveye çıkması ve çıkmak için çaba göstermeye çalışması da küçümseyici bir tavırla karşılık bulmaktadır (Sınmaz Uzgan, 2018).

2013 yılından bu yana 'Kadın Bankacılığı Zirvesi'nin İstanbul'da toplanmasının ardından özellikle Türkiye'de faaliyet gösteren birçok banka kadın bankacılığı ile ilgili reklamlar üreterek kadın girişimciliğini özendirmek ve kadın bankacılığı ile ilgili farkındalık yaratma çabası içerisine girmiştir (Tuna,2015).

2019 yılında TEB (Türkiye Ekonomi Bankası) ' Elalem ne Der' başlıklı reklam filmi ile toplumsal cinsiyet rol kalıpları ve kadınlarla ilgili kalıp yargıları kullanarak kadın bankacılığı ile ilgili bir reklam filmi yayınlamıştır. Bu reklam filmindeki kadınlar-erkekler ve kadınlar-kadınlar arasındaki diyaloglar eleştirel söylem çözümlemesi analizi yöntemi ile irdelenecektir. Toplumsal cinsiyet rollerine ait kalıp yargıların sadece kadına erkek tarafından değil kadına kadın tarafından da yönlendirildiği olgusu ve bunun bir tür şiddet olgusu olduğu düşüncesi araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Atasözleri ve deyimlerin toplumsal cinsiyet rolleri kalıplarını yansıttığı ve medya aracılığı ile de bu söylemlerin yeniden inşa edilerek mesaj olarak iletildiği sonucuna varılacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan hegemonik erkeklik kavramına vurgu yapılarak aslında iş kurma- işveren olma - kadın girişimci olma- gibi kavramların reklam aracılığı ile tersi olabileceği mesajının yeni bir söylem olarak reklam filminde vurgulanmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Bu reklam filmi özelinde toplumsal cinsiyet kalıplarının özellikle Türk toplumunda hegemoink ataerkillik söylemi içerisinde üretildiği ve kadın girişimciliği ve kadın bankacılığı ile bu kalıp yargının yıkılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Maddi kültürel değerlerin hızla değişitiği buna karşı manevi kültürel değerlerin değişiminin yavaş olduğu düşünülmektedir. Reklam filminde kullanılan kadın karakterlerinin iyi eğitim almış kadınlar olduğundan dolayı değişimin kırsal değil daha çok kentsel bölgelerde olduğu da düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : toplumsal cinsiyet, söylem analizi, reklam, medya, eleştirel söylem analizi, şiddet

Kaynakça

Arkonaç, S.(2017). Psikolojide Söz ve Anlam Analizi, Niteliksel Duruş, Hiperyayın, İstanbul.

Bekiroğlu, O. (2014), Türkçe Atasözlerinde İletişim Olgusunun İzleri ve Sosyo-Kültürel Çıkarımları, Milli Folklor, 26(103): 80-97.

Elden, M.(2004). Reklam Yazarlığı, istanbul: İletişim Yayınları.

Ersöz, A.G.(2010). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi,1(6):167-181.

Furnham, A. Ve Neto, F.(2005). Gender-Role Portrayals in Children's Televison Advertisements. International Journal of Adolescence and Youth, 12, 69-90.

Günay, G. Ve Bener, Ö.(2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rolleri Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,153(153):15171

Kitiş Çınar, E.(2013). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet, T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

Sallan, S.(2018). 8 Mart Dünya Kadınlar Günü ve Kamu Hayatında Türk Kadının Konumu, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih Ve Coğrafya Fakültesi Dergisi, 36(1-2): 159-168.

Tepe, M. ve Gülerarslan Özdengül, A. (2018). Toplumsal Cinsiyet Öğretileri Çerçevesinde Reklamlardaki Kadın Görüntüsünün Çocuk Gözünden Anlamlandırılması: Amasya İli Örneği, TRTAkademi, 3(6): 562-578.

Tuna, K. (2015). Kadın Bankacılığı, https://www.takvim.com.tr/yazarlar/kadir/2015/09/23/kadin-bankaciligi: Erişim Tarihi: 28/03/2019.

Uluyağcı, C. ve Yılmaz, A. (2007). Televizyon Reklamlarında Çocuğa İlişkin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu. Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 6, 141-157.

Uzgan,Y.S.(2018). Mutlu Toplum İnşası İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Mor Söyleşiler, İzmir.

Van Dijk, T.A. (1988). News As Discourse. New Jersey: Hillsdale pp. 27

Vatandaş, C.(2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı, Sosyoloji Konferansları, (35): 29-56.

Veblen, Thorstein (1995). Aylak Sınıf. İnci User (Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yıldız, T. (2006). Reklamlarda Cinsiyetin Kullanımı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, istanbul. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Anabilim Dalı Reklamcılık Ve Tanıtım Bilim Dalı.

(24771) Yeni Zelanda Terorist Eylemi ve Düşündürttükleri

BEKİR ERBEKİR
LEFKE AVRUPA ÜNİ.

BÜŞRA UZUNKAYA
LEFKE AVRUPA ÜNİ.

YELDA DEMİRMAN
LEFKE AVRUPA ÜNİ.

ZİHNİYE OKRAY
LEFKE AVRUPA ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlığın oluşumundan bu güne kadar en büyük sorunlardan biri ayrımcılıktır. Bu ayrımcılık din,dil,ırk gibi bir çok alanda kendini göstermektedir. Dünyada ayrımcılığa örnek olarak yaşanmış bir çok terorist saldırı ve soykırım vardır. Bu terorist saldırı ve soykırımların temel nedeni ise biz ve öteki olarak grupların birbirlerini ayırmaları bir diğer deyişle ötekileştirmeleridir. Doğu Batı ayırt etmeden en küçük topluluklarda bile bu ötekileştirme etkin bir şekilde aktif hale gelmekte ve bireyler-gruplar kendilerine düşmanlar üretmektedir. Günümüze en yakın örnekleri arasında Nazi Almanyası'nın sadece Yahudilere karşı değil bütün dünyayı düşman ilan etmesinden, Tutu ve Hutsilere, Boşnaklar ve Sırplara hatta Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumlar bunlardan sadece akla gelen ilk örnekleri olarak sayılabilir. Bu ötekileştirmeler arasında günümüze en yakın olan ise Yeni Zelanda'da yaşanan terör saldırıdır. Avusturalya vatandaşı olan Benton Tarrant Cuma namazı sırasında camide ibadet eden Müslümanları hedef alınmıştır. Teroristin saldırıyı gerçekleştirme sebebi ise kendi dininden olmayan bu insanları yok etmektir. Camiye düzenlenen bu saldırı Müslümanlara karşı düzenlendiği düşünülsede teroristin yayımladığı Manifestosunda saldırının asıl hedefinin Müslüman Türkler olduğu daha doğru bir ifade ile asıl hedefin Türkler olduğu düşünülmüştür. Bu saldırıyı gerçekleştiren teröristin eylemini yapmasının altında yatan temel nedenin seçilmiş travmalar olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmanın amacı Benton Tarrant'ın yayımlamış olduğu manifestosu Foucalultcu Söylem Analiz yöntemi ile incelenmiş ve Turkofobik söylemler ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu söylemler seçilmiş travma bağlamında tartışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çağımızda çeşitli alanlarda meydana gelen farklı problemlerin detaylı bir analizini gerçekleştirebilmek, post modern veya modern şeklinde değerlendirilen dünyaya farklı bir perspektif getirmek ve olguların içlerinin neler ile doldurulduğunu veya anlam dünyasının nasıl söylemlerle şekillendiğini görmek adına Foucaultcu söylem analizi, en önemli yöntemlerdendir. Foucault'nun yaptığı çalışmalarda kuramsal açıdan bakıldığında birlik görmek çok mümkün olmasa da çalışmalarına bakıldığında, fikir yapısında söylemsel şekilde bir düzenin var olduğu genellikle kabul edilir (Şahin, 2017).

Foucault'ya göre söylemin çözümlenebilmesi için söylemi bütünlük içerisinde ve inşasıyla beraber ele almak gerekir. Söylemi anlamak veya algılayabilmek ancak söylemi ortaya çıkaran ve devamlılığını sağlayan iktidar ve kurumlar yoluyla sağlanabilir. Foucault'ya göre aslında söylemin görevi, söylemin kuvveti ve tehditleri durdurmaya çalışmak, net olamayan süregeliş şeklini sakinleştirmek, yoğun şiddette olan maddiliğini dindirmek olan süreçlerle kontrol edip, gruplayıp ve yaymaktır (Foucault, 1993). Foucaultcu söylem analizinde farklı ifade ediş biçimleri vardır. Bu yüzden kullanacağımız malzeme türü diğer söylemsel psikoloji tarzlarına göre sınırsızdır denilebilir. Genellikle görüşmelerin ve konuşmaların yazıya aktarımı kullanılır. Ancak bu analizin konusu her şey olabilir. Çünkü insanın ürettiği her şey bir anlam taşır. Foucaultcu söylem analizinde cevaplanması gereken sorular aşağıdaki gibidir.

Söylemsel inşaların tanımlanması,

Söylemlerin bulunması,

Eylemin yönelimi nedir?

Konum alışlar ne şekilde gerçekleşir?

Uygulamalar nelerdir?

Öznellik? Gibi sorulara cevap aranmaktadır(Arkonaç, 2014).

Türkofobi, Türklere duyulan düşmanlık, korku, karşıtlık gibi kalıplarla, Türkiye'nin tarihine, kültürüne ve Osmanlıya karşı duyulan olumsuz duygular olarak açıklanmaktadır(Kaya,2018).

Avrupalılara göre Türkler, uygar olmayan, yok edilmesi gereken barbar insanlar olarak tanınmaktadırlar. Bu yüzden birçok Batı dilinde Türklerle ilgili ırkçı deyimler üretilmiş ve kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar gelmiştir. Batı'nın gözünde Türkler, Avrupa'ya Asya'dan göç edip, Anadolu da, Arap yarımadasında ve Avrupa da devlet kurmuş fakat bu medeniyetler içerisinde var olmayı asla hak etmemiştir (Ahmad, 2000). Avrupalılar, Türklerin ürkütücü, kaba ve bencil oldukları gibi bunlara benzer ırkçı söylemler kullanmaktadırlar (Aktaş 2014). Batıda Hristiyan birliğinin oluşmasında en önemli sebeplerden biri doğunun İslamiyet'i benimsemesi ve Batı'daki Hristiyanlar varlıklarını sürdürmek için Müslümanlık unsurlarını ötekileştirmiştir (Kaya, 2018).

Hristiyanların İslam dünyasıyla en uzun süren mücadelesi Osmanlılarla olmuştur. Senelerce Batı'da Müslüman denildiğinde Osmanlıların (Türklerin) akla geldiği göz önünde bulundurulursa, yapılan mücadelelerin yalnızca fiziki savaşlar değil, gerçek anlamda bir uygarlık çatışmasının da olduğu ifade edilebilir. Senelerce süren mücadelelerde Osmanlı Avrupalılar karşısında hep galibiyet almıştır bu sebeple Avrupalılar Osmanlıyı ciddi ve karşısında durulamaz bir tehdit şeklinde değerlendirmişlerdir. Tehdit olarak değerlendirmelerinin iki temel boyutu bulunur: İlki İslam dininin Hristiyanlık dinine rakip olarak değerlendirilmesi, ikincisiyse Türklerin tüm Avrupa'yı fethetmesi ve dönemin korku imgesi olarak görülen Osmanlı İmparatorluğuna katılma olasılığından kaynaklanan korkudur (Lewis, 1993akt: Aktaş, 2014). Bu bağlamda İslamofobinin Avrupa topraklarında oluşması ve gelişmesiyle birlikte Türkofobinin ortaya çıkması şaşırtıcı olmamıştır (Yanarışık, 2015; Akt: Bodur, 2017).

Seçilmiş travma, kahraman kavramı ve düşman kavramı ile ilişkili olarak büyük grubun atalarının kitlesel travmasını temsil eder. Gelişim sürecinde önceki nesilden aktarılan simgelerin utanç ve çaresizliği bütünleştirilerek farklılaştırılması ve yas döneminin sona erdirilmesi, tamamlanması gereken psikolojik sorumluluklardır. Seçilmiş travma, yıllar boyunca toplumda psikolojik olgu olan bilinç ve bu olgunun içerisinde dışsal etkenler yönünde asıl hedeften uzaklaşmıştır. Toplum içerisinde yeniden faaliyet haline geçtiğinde bütünleştirilmiş, yoğun bir şekilde yetkilendirilmiş, önderlik, siyasal söylemler ve ideoloji ile kışkırtıldığında var olan düşmanlara karşı, soykırımı da içeren kitlesel şiddet faaliyetlerine neden olabilir. Böylece buna benzer şiddet davranışları sonucunda ortaya çıkan terör, kurban olarak görülen taraf için kitlesel travmanın öncüsüdür (Volkan, 2001).

Yeni Zelanda**'da c**uma namazı saatinde Yeni Zelanda'nın Christchurch kasabasında 2 camiye silahlı saldırı düzenlendi. Yaşanan olaylar esnasında 50 kişi hayatını kaybederken 20 kişi yaralanmıştır. Bu saldırının baş zanlısı Benton Tarrant yayınlamış olduğu 'Manifesto''dan Türklerle ilgili bölümü Foucaultcu Söylem Analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Barış içerisinde" ifadesinin altında yatan söylem Türklerin savaşçı bir millet olduğu ve gittikleri her yerde savaş çıkarıp, huzursuzluk yarattıklarıdır. "kendi topraklarınıza dönün" derken ötekileştirme yaparak Türklerin Avrupa topraklarına ait olmadığını ve o topraklarda yaşamayı hak edenlerin Hristiyanlar olduğunu vurgular. "Boğazın doğusuna, bu şekilde size herhangi bir zarar gelmeyecektir" söyleminde Türklerin barış içinde, Hristiyanlar' ın uygun gördüğü topraklara yani Asya'ya dönmeleri gerektiğini ve Türkler'in Hristiyanlardan korkup sözlerinin dinlenmesi gerektiğini ifade eder.

"Eğer, Avrupa topraklarında ya da boğazın batısında yaşamaya teşebbüs ederseniz sizi öldüreceğiz." Cümlesinde Avrupa topraklarını Hristiyanlara ait görürler ve eğer bu topraklarda yaşamaya çalışırlarsa onların yok edileceğini, "ve hamamböceği gibi sizi kendi topraklarımızdan süreceğiz" ifadesinde, Asya topraklarını sürülecek, sürgüne gönderilecek bir yer olarak değerlendirirken Avrupa topraklarını yücelterek sadece Hristiyanlara ait olduğunu, hamam böceği nitelendirmesinde Türkleri aşağılık, iğrenç ve küçük görerek bu topraklarda yaşamaması gerektiğini vurgulayarak ötekileştirme yapar.

"Kendi topraklarınıza kaçın" derken, Hristiyanların Türkler için tehdit olduğunu ve Türkleri ötekileştirerek kaçmaları gerektiğini ifade eder. "hala daha bir şansınız varken kendi topraklarınıza kaçın." Cümlesinde Hristiyanlar kendilerini, Türkleri yok edecek güce sahip olarak görür ve hala yok etmemişken Avrupa topraklarını terk etmeleri şeklinde uyarır, Türkler' in bu uyarıları dinlemediği takdirde öldürüleceklerini ifade eder. Bunu da kendilerini Türklerden üstün görerek yaparlar.

Anahtar Kelimeler : Türkofobi, İslamafobi, terorizm, seçilmiş travma, Türk

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2013)."Doğu Batı Algısında Attilâ".*TurkishStudies*, : 8(5), s. 1-29.

Ahmad, F. (2006). *Bir Kimlik Peşinde* Türkiye Sedat Cem Karadereli (Çev.). : İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Ağir, A. M. (2011). Memlûk Sultanlarının Gölgesi Altında Hilâfet Kurumu. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 10(2), 637-651.

Aktaş, M. (2014). "Avrupa'da Yükselen İslamofobive Medeniyetler Çatışması Tezi". Ankara *Avrupa Çalışmaları Dergisi*, :13(1,) s. 31-54.

Arkonaç, S., A. (2014). *Psikolojide Söz ve Anlam Analizi Niteliksel Duruş*. İstanbul: Ayrıntı.

Bodur, H. E. (2017). Batı'da İslam Karşıtlığının İcat Edilmiş Dili Olarak İslamofobi (Çatışmacı Sosyolojik Perspektif). *İlahiyat Akademisi Dergisi*, :*5*(6),s. 69-68.

Er, T. & Ataman, Kemal. (2008). İslamofobi ve Avrupa'da Birlikte Yaşama Tecrübesi Üzerine *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* : 17(2), s. 747-770.

Foucault, M. (1993). *Michel Foucault Ders Özetleri 1970-1982* Selahattin Hilav (Çev.). :İstanbul. Yapı Kredi Kültür ve Sanat.

Hıdır, Ö. (2008). Avrupa'da "Aşırı Sağ"ın Dini-İdeolojik ve Tarihi Temelleri-*Kökenleri Muhafazakar Düşünce Dergisi :*14(53), s.15-46.

Kaya, M. Avrupa'da İslamofobi ve Türkofobi: Gümülcine'de Yenicemahalle Camii'nin Kundaklanması Örneği. *Hars Akademi*, *1*(2), s.131-149.

Kumrular, Özlem (2016). *Türk Korkusu* İstanbul: Doğan Kitap.

Kirman, M. Ali (2010). "İslamofobinin Kökenleri: Batılı mı, Doğulu mu?". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, :21(19), s. 21-39.

Levent, Z. (2013). Tarihi Süreçte Kosova Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi :52, s. 853-874

Şahin, Y. (2017). Michel Foucault'da Söylem Analizi Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi :3(6),s.119-135.

Uğurlu, M. (2011). Kosova Efsanesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları*, :14(14).s, 241-252.

Üvez, Fetih (2014). Medya Ve Risk Toplumu İlişkisi Bağlamında Terör Haberlerinin Analizi. Yüksek Lisans Tezi.Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Volkan, V.(2001). Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of large-Group Identity, Group Abalysis 34(79): 79-97.

Volkan, V. (2015). Seçilmiş Travma, Yetkinin Politik İdeolojisi ve Şiddet https://www.academia.edu/17928522/Secilmis_Travma (e. t. 01.04.2019).

Yaldız, (2014). Uluslararası Göç ve Diaspora İle İlişkili *Kavramlar İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* :3(2).

(25081) Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretimine Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri (Cizre Örneği)

HATİCE MEMİŞOĞLU
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

UĞUR KÜMÜR
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005:51)İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir(Erden, Münire, 2008:8'den akt:Memişoğlu ve Öner, 2013:348)

Buna göre Sosyal Bilgiler çatısı altında yer alan disiplinlerden biri olan coğrafya disiplini aracılığıyla öğrencilere pek çok coğrafi bilgi kazandırılabilmektedir. Doğal ve beşeri sistemleri oluşturan dağlar, ovalar, akarsular, göller, denizler, ekonomik faaliyetler, nüfus, yerleşme, iklim, bitki örtüsü, dünyanın yapısı ve özellikleri bu bilgiler içerisinde yer almaktadır. Coğrafyadan sağlanan bilgilerle toplumsal yaşam ve kültürle ilgili çok çeşitli genellemelere ulaşmak mümkündür. Öğrenciler bu genellemeleri öğrenerek çeşitli bölge ve ülkelerin ekonomisi, siyasi ilişkileri ve toplumsal yaşamları hakkında hipotezler kurabilir, çeşitli sorunlara çözüm yolları üretebilir (Sagay, Nuray, 2007:11). Buna göre çalışmada ortaokul 7.ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan coğrafya konularına yönelik farkındalık düzeyleri, konularla ilgili görüş ve tutumlarını belirleyerek coğrafya konularının öğretiminde yaşanan aksaklıkları tespit etmek çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularının öğretimine ilişkin ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada verileri elde etmek için öğrencilere 10 adet açık uçlu sorudan oluşan nitel bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Şırnak ili Cizre ilçesi merkez ortaokullarında öğrenim gören 7.ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Cizre merkez ortaokullarından Vatan Ortaokulu, Vali Kamil Acun Ortaokulu, Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu, 15 Temmuz Demokrasi Ortaokulu, Artukoğlu Ortaokulu ile İsmail Ebul-iz Ortaokulu oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen okulların her birinden 10'ar öğrenci tespit edilmiş olup, anket toplamda 60 öğrenciye uygulanmıştır.

Verileri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere yönelik bir anket hazırlanmıştır. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerini belirlemeye yöneliktir. Anketin ikinci bölümü ise 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü ile araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Anketin ikinci bölümü ile de öğrencilerin coğrafya disiplini ve coğrafya konularına ilişkin bilgi seviyeleri, coğrafya konularının öğrenilmesinin gerekliliği, ilgi duydukları coğrafya konuları, coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler, coğrafya konularının gündelik hayata uyarlanıp uyarlanamadığı, hangi coğrafya konularını öğrenmekte zorlandıkları ve coğrafya konularının öğreniminde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öğrencilere uygulanmış olan formların tümü kontrolden geçirilmiş olup, tümünün tam ve istenen şekilde doldurulduğu tespit edilerek hepsi araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Yapılan detaylı literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında anketten çıkan sonuçlar değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

Disiplinler arası bir anlayışa sahip olan sosyal bilgilerin bünyesinde pek çok sosyal bilim veya disiplin bulunmaktadır. Söz konusu sosyal bilimlerin başlıcaları; tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, ekonomi şeklinde sıralanabilir. Böyle olmakla birlikte sosyal bilgilerde ağırlık bakımından tarih, coğrafya ve vatandaşlık disiplinleri diğer sosyal bilimlere göre daha fazla yer kaplamaktadır. Üzerinde durduğumuz coğrafya disiplini ise sosyal bilgiler içerisinde tarihten sonra ikinci ana unsuru oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler içerisinde bu denli önemli bir yere sahip olan coğrafya disiplini ve coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğrenci

görüşlerini belirlemek de bir o kadar önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı da ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan coğrafya konularının öğretimi doğrultusunda; farkındalık seviyeleri, konularla ilgili görüş ve tutumlarını belirleyerek, sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde yaşanan aksaklıkları tespit etmek ve bu noktada neler yapılması gerektiğine katkı sunmaktır.

YÖNTEM: Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularının öğretimine ilişkin ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada verileri elde etmek için öğrencilere 10 adet açık uçlu sorudan oluşan nitel bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Şırnak ilinin Cizre ilçesi, örneklemini ise ilçe merkezinde bulunan 6 ortaokulda öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır.

SONUÇ: Çalışma kapsamında oluşturulan nitel anket, örneklem olarak seçilen 6 ortaokulda öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sosyal bilgiler müfredatında yer alan coğrafya konularının çoğunu öğrenmede sorun yaşamadıkları, coğrafya konularına ilgi duydukları, öğrendikleri coğrafya konularının önemli bir kısmını gerçek yaşamda uygulama fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Böyle olmakla birlikte belli sayıda öğrenci de coğrafya konuları içerinde yer alan ölçekler, yerel saat hesaplamaları ve harita bilgisi gibi bazı konuları öğrenmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖNERİ: Çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kapsamında yer alan coğrafya konularının öğretiminde öğretmenlerin derste daha fazla etkinliğe yer vermeleri, bununla birlikte bazı konuların somutlaştırılarak öğretilmesi etkili bir öğrenme için oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca programda yer alan ve alt kademelerde öğretilen bazı konuların daha ileri kademelerdeki programlara alınması da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında oluşturulan nitel anket, örneklem olarak seçilen 6 ortaokulda öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sosyal bilgiler müfredatında yer alan coğrafya konularının çoğunu öğrenmede sorun yaşamadıkları, coğrafya konularına ilgi duydukları, öğrendikleri coğrafya konularının önemli bir kısmını gerçek yaşamda uygulama fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Böyle olmakla birlikte belli sayıda öğrenci de coğrafya konuları içerinde yer alan bazı konuları anlama noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin özellikle ölçek konusu, yerel saat hesaplamaları, harita bilgisi ve coğrafi konum ile ilgili konuları öğrenmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ankette yer alan sorulara vermiş oldukları yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla öğretmnelerin dersleri işlerken etkinliklere çok az yer verdikleri ve etkinlik merkezli öğrenmenin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : sosyal bilgiler, coğrafya, ortaokul, öğretim

Kaynakça

Akınoğlu, O. ve Akarsu BAKIR, S. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleriyle İlgili Durum Analizi. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 8, s.84

Sagay, N.(2007). İlköğretim II.Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafya Konularının Öğretimi: Problemler ve Öneriler.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2005) 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

Erden, M.(2000). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara:Alkım Yayınevi.

Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Coğrafya Konularının Öğretimi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt1: Sayı 3, s.348-349, JRET.

Ünlü, M.(2014). Coğrafya Öğretimi. Ankara:Pegem Akademi.

Karatekin, K. ve Sönmez, Ö. F.(2016) Sosyal Bilgiler Eğitimi.(Editör:Dursun Dilek) Ankara Pegem Akademi, s.151.

Çelikkaya, T.(2002) İlköğretim I.Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erzurum Atatürk Üniversitesi/İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.

Demirci, A. ve Üçışık, S. (2002). 21.Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 5, s.128

TTKB, (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

(25306) The Contribution of Social Work Education to Social Justice

MELAHAT DEMİRBİLEK

ÖZET

Problem Durumu

Social work is a profession and an academic discipline which helps people directly. According to international definition of social work "Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work." (IFSW & IASSW, 2014). As one can deduct from the definition, the social objective of social work is in the foreground. The fact that differentiates social work from other helping professions is the focus of "the person in environment". This focus requires the social worker to take into consideration the biological, emotional, social, mental, economical and family fields which are inter-related with each other (Duyan, 2012).

The reason that social work is a profession, along with being an academic discipline, implies that the practitioners (social workers) are obliged to follow pre-determined occupational values and ethical principles. According to the National Association for Social Workers (NASW), the social workers meant to struggle against social injustice considering the social justice values by ensuring social change especially on behalf of vulnerable groups under oppressing. Social Justice generally refers to the equal rights and opportunities that can meet the fundamental needs of all individuals in the society; to spread the opportunities as much as possible and to reduce and eliminate inequalities.

Araştırma Yöntemi

Social justice indicates the fair distribution of resources within the society. The broad spectrum social justice aim refers to the fact where the individuals living in the society are ensured with a level of living which is in correspondence with human dignity (Çoban Kaynak, 2017; Demirbilek, 2009;Yolcuoğlu, 2017).

Social work has an important function in providing social justice. Ensuring human rights and social justice is the value base of the discipline of social work.The social work discipline is one of the professions involved in the delivery of services and policies provided by the state for the fair rendering of social resources and services.Thus, social work is the most basic human need which is utilizing social welfare and social justice as a tool to achieve human rights and social justice (Çoban Kaynak, 2017). Social service aims to imply social justice by making the individuals and groups who are weak to have control over their own lives and make them aware and authorize them into groups that defend and demand their rights (ÇobanKaynak, 2017). In other words, social workers try to ensure equal opportunities and that all individuals have access to the information, services and resources needed and to ensure equal opportunities (Demirbilek, 2009).

Social work is a profession and an academic discipline which helps people directly. According to international definition of social work "Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work." (IFSW & IASSW, 2014). As one can deduct from the definition, the social objective of social work is in the foreground. The fact that differentiates social work from other helping professions is the focus of "the person in environment". This focus requires the social worker to take into consideration the biological, emotional, social, mental, economical and family fields which are inter-related with each other (Duyan, 2012).

The reason that social work is a profession, along with being an academic discipline, implies that the practitioners (social workers) are obliged to follow pre-determined occupational values and ethical principles. According to the National Association for Social Workers (NASW), the social workers meant to struggle against social injustice considering the social justice values by ensuring social change especially on behalf of vulnerable groups under oppressing.

Social Justice generally refers to the equal rights and opportunities that can meet the fundamental needs of all individuals in the society; to spread the opportunities as much as possible and to reduce and eliminate inequalities. Social justice indicates the fair distribution of resources within the society. The broad spectrum social justice aim refers to the fact where the individuals living in the society are ensured with a level of living which is in correspondence with human dignity (Çoban Kaynak, 2017; Demirbilek, 2009;Yolcuoğlu, 2017).

Social work has an important function in providing social justice. Ensuring human rights and social justice is the value base of the discipline of social work.The social work discipline is one of the professions involved in the delivery of services and policies provided by the state for the fair rendering of social resources and services.Thus, social work is the most basic human need which is utilizing social welfare and social justice as a tool to achieve human rights and social justice (Çoban Kaynak, 2017). Social service aims to

imply social justice by making the individuals and groups who are weak to have control over their own lives and make them aware and authorize them into groups that defend and demand their rights (ÇobanKaynak, 2017). In other words, social workers try to ensure equal opportunities and that all individuals have access to the information, services and resources needed and to ensure equal opportunities (Demirbilek, 2009).

Social service as an academic discipline that aims to make implementations in ensuring social justice among the individuals living in the society emphasizes social justice, social equality and human rights to the future operators of the profession within the scope of the courses that are in relation with this subject. The aim of this emphasis for educators is to increase the success of the studies in relation with providing social justice and eliminating social inequality performed by the students who they graduate. Moreover, this is an ethical responsibility of the social work educators.According to NASW (Code of Ethic 3.02/a) Social workers who function as educators, field instructors for students, or trainers should provide instruction only within their areas of knowledge and competence and should provide instruction based on the most current information and knowledge available in the profession. In this respect, one can state that social work education contributes to social justice by training professional practitioners who will fight social injustice within the society; for the ultimate aim of the social work profession and discipline is to ensure social justice (Tuncay & Erbay, 2006).

Key Words: Social justice, social work, social work education

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Social service as an academic discipline that aims to make implementations in ensuring social justice among the individuals living in the society emphasizes social justice, social equality and human rights to the future operators of the profession within the scope of the courses that are in relation with this subject. The aim of this emphasis for educators is to increase the success of the studies in relation with providing social justice and eliminating social inequality performed by the students who they graduate. Moreover, this is an ethical responsibility of the social work educators.According to NASW (Code of Ethic 3.02/a) Social workers who function as educators, field instructors for students, or trainers should provide instruction only within their areas of knowledge and competence and should provide instruction based on the most current information and knowledge available in the profession. In this respect, one can state that social work education contributes to social justice by training professional practitioners who will fight social injustice within the society; for the ultimate aim of the social work profession and discipline is to ensure social justice (Tuncay & Erbay, 2006).

Anahtar Kelimeler : Social justice, social work, social work education

Kaynakça

ÇobanKaynak, R. (2017). SosyalAdalet, EşitlikveSosyalHizmet (Social Justice, Equality and Social Work). *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (Gümüşhane University Journal Of Health Sciences)*. 6(4): 252 – 260.

Demirbilek, S. (2009). *Sosyal Politika Bağlamında SosyalHizmet.* 1. Basım. İzmir: DokuzEylülÜniversitesi İİBF.

Duyan, V. (2012). Sosyal Hizmet: Temlleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri. Ankara: Association of Social Workers Publications (In Turkish).

International Federation of Social Workers (IFSW).https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/ (Access: 21.03.2019).

Tuncay, T.; Erbay, E. (2006).Sosyal Hizmetin Temel Hedefi: Sosyal Adalet. Güçlendirmeyle Retorikten Pratiğe. *Toplum ve Sosyal Hizmet.* 17(1): 53-69.

National Association for Social Workers (NASW).https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English (Access: 25.02.2019).

Yolcuoğlu, İ. G. (2017).*Sosyal Hizmet/Sosyal Çalışma Bilim ve Mesleğine Giriş*. 1. Basım. İstanbul: Nar Yayınevi.

(25442) Yoksulluk Bağlamında Kadınların Sosyal Dışlanma Deneyimleri

TUĞBA KAYALAR

ÖZET

Problem Durumu

Tüketim, yoksulluk ve refah üzerine çalışmaları ile 2015 yılında Nobel Ekonomi Ödüllü alan Deaton, ilerlemenin öyküsünün eşitsizliğin öyküsü ile birlikte anılan bir süreç olduğundan bahsetmektedir (1). Yoksulluktan kaynaklanan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak adına geçtiğimiz yüzyıl boyunca devletler birçok sözleşme, araştırma ve tartışma ortaya koymasına rağmen hala tüm şiddeti ile yoksulluk farklı yüzlerde kendisini bizlere göstermektedir. Yapılan araştırmaların ve konuya olan ilginin çokluğuna rağmen yoksulluktan kaynaklanan eşitsizliklerin varlığı milyonlarca insan için önemli bir sorun döngüsünü de beraberinde getirmektedir. İnsani Gelişme Raporu (2014)'e göre aşırı yoksulluk ve yoksunluk içinde yaşayanlar en kırılganlar grubunda yer almaktadır. Yoksulluğu azaltmada kaydedilen ilerlemelere rağmen, 2.2 milyardan fazla insan çok boyutlu yoksulluk içinde hayatını sürdürmektedir. Bu da dünya nüfusunun %15'inden fazlasının çok boyutlu yoksulluğa karşı risk altında olduğunu göstermektedir (2). Çok boyutlu yoksulluktan en fazla etkilenen grupların başında ise kadınlar ve kız çocukları gelmektedir. Dünyadaki yoksulluk oranlarına baktığımızda, 25-34 yaş grubundaki her 100 aşırı yoksulluk içinde yaşayan erkek için, 122 kadın bulunmaktadır (3, 4). Dünyadaki veriler ışığında kadının yaşadığı yoksulluğun, erkeğin yaşadığı yoksulluktan daha derin bir görünüme sahip olması, ülkelerin yoksulluk sisteminde yaşayan kadınlara uygulayacağı politikaların önemini beraberinde getirmektedir. Yoksulluk oranlarındaki değişkenlik düşünüldüğünde Türkiye, hem genel yoksulluğu düşürme hem de özel grupların (kadın, çocuk vb.) yoksulluğunu azaltma ve bu grupların yapabilirliklerini arttırma anlamında uyguladığı politikaların görünür olduğu ülkelerden birisidir.

Dünya Bankası'na göre, 2009 küresel krizi öncesine göre Türkiye'de yoksulluk daha düşük bir hızla olsa da azalmaya devam etmektedir (5). Binyıl Kalkınma Hedefleri'ne ulaşmada ise Türkiye'nin geçtiğimiz yıllarda kaydettiği dikkat çekici başarı yoksulluk seviyesini düşürmesi olmuş ve artık genel bir açlık sorunundan ziyade, daha çok yoksulluğa bağlı yetersiz beslenme sorunundan bahsedilmektedir (6). Son yıllarda yoksullara yönelik uygulanan yardım politikaları ise özellikle açlık sınırında yaşayan bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi anlamında önemli bir kaynak sağlasa da yoksulluk hala günümüzün önemli sorunlarından birisidir. TÜİK 2016 verilerine göre nüfusun %14.3 yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Bunun yanında çamaşır makinesi, renkli televizyon, telefon ve otomobil sahipliği ile beklenmedik harcamalar, evden uzakta bir haftalık tatil, kira, konut kredisi, borç ödemeleri, iki günde bir et, tavuk, balık içeren yemek ve evin ısınma ihtiyacının ekonomik olarak karşılanamama durumu maddi yoksunluk olarak ifade edilmektedir. Maddi yoksunluk ölçütlerinden en az dördünü karşılayamayanların oranı ise 2016 yılında %32.9 olmuştur (7). Yoksulluk oranlarına baktığımızda ise en fazla örselenen grupların başında kadınlardır gelmektedir. Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri 2016 raporunda da görüldüğü üzere, tüm nüfusa oranla, kadın yoksul oranı erkek yoksul oranından daha fazladır (8). Türkiye'de kadın yoksulluğunun oransal çoğunluğuna toplumsal cinsiyet temelli birçok sorun eklendiğinde ise yoksulluk sisteminde kadının yaşadığı sorunun ve uygulanacak politikaların çok boyutlu olma durumu ön plana çıkmaktadır.

Yoksulluğun, bireyin yararlanabileceği pek çok fırsattan yoksun olmasının sosyal dışlanma ile olan ilişkisine ve ayrıca sosyal dışlanmanın çok boyutluluğu/karmaşıklığına atıf yapan tanımlar bulunmaktadır (9, 10). Yoksulluk sistemi içerisindeki kadının maddi ihtiyaçlarının çok ötesinde, insana yakışır bir yaşam sürme hakkının farkındalığı ise yoksulluk-birey arasında oluşan ve çok boyutluluğa işaret eden sosyal dışlanma kavramı ile oluşmaktadır. Kadınların, tam bir iyilik haline geçiş yapabilmeleri ve nesiller boyu devam eden yoksulluğun sonlanabilmesi için yoksulluk politikalarının bu çok boyutluluk ekseninde düşünülmesi önemlidir.

Gecekondulaşma ile ortaya çıkan nöbetleşe yoksulluktan, yeni kent görümlerine (kentsel dönüşüm, TOKİ vb.) kadar yoksulluğun bulunduğu her ortam kendi çok boyutlu sosyal sorunlar sistemini yaratmaktadır. Yoksulluk sistemlerinin bu farklı görünümlerde kendine yer bulduğu ülkemizde, maddi desteğin çok ötesinde, kendini yenilemiş, sistematik, insani gelişime, ihtiyaçlara, yapabilirliklere odaklanmış bir yoksulluk politikasının inşası ülkenin gelişiminin önemli unsurlarından birisidir.

Araştırma yoksulluk sistemi içerisinde yaşamlarını sürdüren kadınların karşılaştıkları sorunların çok boyutluluğuna dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çok boyutluluğa yaptığı vurgu bağlamında literatüre ve uygulanacak politikaların yönüne de destek sağlayacaktır. Yoksul kadınların sosyal dışlanma deneyimlerinin alınması ise araştırmanın amacıdır.

Araştırma Yöntemi

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yoksulluk döngüsü içerisinde olan kadınların maruz kaldıkları sosyal dışlanmanın farklı boyutları ile ilgili deneyimlerinin alınmasıdır. Bu amaca ulaşmak için, kuramsal bilgiler ışığında (sosyal dışlanma boyutları) araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

Yoksulluk sürecindeki kadınların:

Güvenlik hakkındaki deneyimleri nelerdir?

Barınma hakkındaki deneyimleri nelerdir?

Sağlık hakkındaki deneyimleri nelerdir?

Toplum kaynakları hakkındaki deneyimleri nelerdir?

Maddi kaynakları hakkındaki görüşleri nelerdir

İstihdam hakkındaki deneyimleri nelerdir?

Eğitim hakkındaki deneyimleri nelerdir

Sosyal kaynaklar hakkındaki deneyimleri nelerdir?

2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yoksul kadınların sosyal dışlanma ile ilgili deneyimlerini öğrenmek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak ise, nitel araştırma desenlerinden birisi olan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

3. Evren ve Örneklem

Ankara ili Mamak ilçesi sınırları içerisinde ikamet eden kadınlar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada niteliksel yöntem kullanılacağından dolayı, evreni temsil edecek bir örneklem büyüklüğü hesap edilmemiştir. Araştırmada örneklem seçiminde Amaçlı Örneklemenin bir kolu olan *"Kartopu Örnekleme"* kullanılmıştır.

Kolaylaştırıcı kişi ve diğer görüşme yapılan kadınların yönlendirmeleri doğrultusunda toplam örneklemi temsil açısından, gelir seviyesi en düşük olduğu bilinen, Mamak Zirvekent TOKİ Blokları, 1+1 dairelerde yaşayan evli, çocuk sahibi ve Mamak Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan düzenli yardım alan 10 kadın ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.

4. Ver Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelere gitmeden önce öncelikle görüşme formundaki soruları değerlendirmek için 5 yoksul kadın ile ön görüşme yapılıp, görüşme formundaki eksiklikler düzeltilmiştir. Kadınlarla görüşmeden önce, araştırma kendilerine ayrıntılı bir şekilde anlatılmış sonrasında ise *"Bilgilendirilmiş Onam Formu"* imzalatılmıştır.

"Görüşme Formu" iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kadınlarla ilgili temel bilgilerin yer aldığı *"Sosyo-Demografik Özellikleri"* ile ilgili sorular yer alırken ikinci bölüm ise *"Sosyal Dışlanma Boyutları"* hakkındaki sorulardan oluşmuştur. Veriler çözümlenirken, "Betimsel Analiz" yöntemi kullanılmıştır. Analiz yaparken programın son sürümü olan, NVivo 12 kullanılmıştır.

Kapsam:

Bazı insanlar, kendi özellikleri, doğal koşullar veya savaş gibi insan eliyle yaratılan sorunlar nedeniyle, geçimlerini sağlamakta, hatta karınlarını doyurmakta güçlük çekmeleriyle ilgili bir olgu olarak yoksulluk, tarihin her döneminde, her toplumda rastlanabilen bir olgudur (11). İnsanlık durumunun bu kaçınılmaz halleri içerisinde, yoksulluk olgusu dikkat çeken, araştırılan ve sonlandırılması gereken bir durum olarak görülmüştür. Küreselleşme ile birlikte yoksulluğun şiddetini belki de hiç olmadığı kadar hisseden/izleyen ve bu şiddete maruz kalan dünya, yoksulluk ve meydana getirildiği sağlıksız sistemlerden nasıl çıkabileceğinin yollarını aramaktadır.

Tarihsel açıdan bakıldığında bu gün tanımlandığı şekliyle yoksulluğun sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıktığı görülmektedir. 18. yüzyıl İngiltere'sinde sermaye birikimine bağlı olarak gelişen zenginlikler ile paradoksal şekilde artan yoksulluk, Adam Smith tarafından "ekonomik sistemin başarısızlığı" olarak yorumlanmıştır (12).

Yoksulluk tanımlamaları, yoksulluğun tarihsel süreci gibi konulara genel bir çerçevede baktığımızda yoksulluğu sınıflandırmak, insanların maruz kaldığı yoksulluğu değerlendirmek zorlaşmaktadır. Bu anlamda da yoksulluğu diğer bir deyişle maruz kalınan yoksulluğu ve yoksunluğu daha net görebilmek için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Yoksulluk, genellikle mutlak ve göreli yoksulluk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna karşın küreselleşme sürecinde yoksulluk sorununun derinleşmesine paralel olarak yapılabilirlik yaklaşımı, insani yoksulluk, yeni yoksulluk ve kronik yoksulluk gibi yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır (12). İnsani yoksulluk kavramının da temelini oluşturan yapabilirlikten yoksunluk yaklaşımı kadın yoksulluğunu anlayabilmek ve değerlendirebilmek için önemli bir yere sahiptir (13).

Yoksulluk tüm insanlık için temel bir sorun olmakla birlikte, ağırlıklı olarak kadınlar tarafından yaşanan bir olgudur. İlk kez 1995'te 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planı'nda "Yoksulluğun Kadınlaşması" ifadesi yer almıştır. Yoksulluk son on yılda ulusal ve uluslararası gündeme yeniden girerken, gelir ve tüketim göstergelerinin yanı sıra kadınlar ve hane ilişkileri analiziyle başka bir boyut kazanmıştır (14). Yoksulluğun özelde kadın konusu ile birlikte literatüre girmesinde ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin irdelenmesinde, tarihsel süreçte yoksulluğun gösterdiği akademik eğilimlerin yanı sıra şüphesiz bazı sosyal gerçeklerin de etkisi bulunmaktadır. Yoksulluk konusunda cinsiyetin özellikle de kadının ön plana çıkmasında kadınların; hane içi konum, mülkiyet, eğitim, kaynakların tüketimi, hane içi karar alma süreçleri, gelir ve istihdam gibi alanlarda erkeklerle eşitsiz bir konumda olmaları ile ilgili

tartışmaların yanı sıra bazı spesifik araştırmalarda baz alınan nesnel kriterlere göre tespit edilen çok yüksek yoksulluk oranları belirleyici olmuştur. Bu anlamda ‘’yoksulluğun kadınlaşması’’ tartışmaları gündeme gelerek yoksulluk konusunda özellikle kadın odaklı analizlere yer verilmeye başlanmıştır (15).

1980’li yılların başından itibaren Keynesyen ekonomi politikalarının etkinliğinin azalması ve neo-liberal ekonomi politikalarının uygulama alanı bulması ile birlikte, kapitalist sistem kendisini, ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan yeniden tanımlamaya başlamıştır. Sosyal dışlanma bu süreçte insan onuruna yakışır iş, beşeri sermaye, yönetişim, sosyal diyalog, sürdürülebilir kalkınma, sınıfaltı, sosyal sorumluluk ve sosyal koruma gibi kavramlarla birlikte sosyal bilimler gündemine gelmiştir (12). Sosyal dışlanma, çeşitli boyut veya alanlarda çalışan karmaşık bir süreçtir. Ekonomik, sosyal, kültürel ya da siyasi alanlarda olmasına rağmen, bir toplumdaki insanların çoğunluğunun erişebileceği kaynakların, hakların, malların ve hizmetlerin eksikliği ya da inkarını ve normal ilişkilere ve faaliyetlere katılmamayı içerir. Hem bireyin yaşam kalitesini hem de toplumun bütünlüğünü ve bütünlüğünü etkiler (10). Bu çok boyutluluk içerisinde yoksul kadını değerlendirmek kadının yaşadığı sorunlara daha geniş açıdan bakmayı da sağlayabilir. Sen’in geliştirdiği “yapabilirlikten yoksunluk” kavramı içerisinde değerlendirebileceğimiz ve yoksulluk sistemi içerisinde kadını etkileyen unsurlardan biri yukarıda adı geçen ‘sosyal dışlanma’ kavramıdır.

Yapılabilirlikten yoksunluk ve sosyal dışlanma arasındaki kurduğu bağlantı ile yoksulluk eksenin de geliştirilen bakış açsına farklı bir yön veren Sen, bu ilişkiyi iki şekilde açıklamıştır. İlk olarak, Adam Simit’in verdiği örneğe dayandırarak, toplumsal ilişkilerden mahrum kalarak, kendini ifade edemeyen yoksul bir kişinin yapılabilirlikten yoksunluk çerçevesinde sosyal dışlanma yaşayabileceğinden bahsetmektedir. İkinci olarak ise yapılabilirlikten yoksunluk ve sosyal dışlanmanın sebep olduğu çeşitli fırsatlardan yararlanamamanın sebep olduğu sonuçlardır (16). Burada özellikle, yapabilirlikten yoksunluk kavramı sosyal dışlanma sürecini değerlendirirken bahsedilen bir kavram olarak yerini alırken, yoksulluğa bakışın çok boyutlu bir süreçte değerlendirebilmeyi de beraberinde getirmektedir. Yapabilirlikten yoksunluk ve sosyal dışlanmaya maruz kalabilme arasında kurulan ilişki genelde yoksulluğu, özelde ise kadın yoksulluğunu değerlendirirken, kadınların yaşadığı sorunları daha geniş bir şemsiye altında görebilmemizi de sağlayabilmektedir. Aynı zamanda da, kadınların toplumsal hayata ne kadar dahil olduklarını da gösterebilmektedir.

Sosyal içerme, toplumdaki birey ya da grupların, birbirleriyle karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Sosyal dışlanma bunun karşısında toplumdaki dezavantajlı grupların toplumsal ağlardan ve fırsatlara erişimden tamamen koparıldığı, toplumsal hayata katılımın, eğitimsizlik, yoksulluk ve sağlıksızlık gibi nedenlerden ötürü gerçekleştiremediği bir süreçtir. Sosyal içerme ise toplumsal hastalık olan sosyal dışlanmanın kürü olarak nitelendirilebilir (17). Bu anlamda yoksul kadınların maruz kaldıkları sosyal dışlanmanın boyutları hakkında edinilen bilgi aynı zamanda sosyal dışlanma deneyimleri hakkında da bilgi verebilmesi için önemlidir.

Bristol Üniversitesi tarafından geliştirilen B-SEM (Bristol Sosyal Dışlanma Matrisi) sosyal dışlanmayı kategorilere ayıran araştırmalardan birisidir. B-SEM’e göre sosyal dışlanma ile ilgili boyutlar; kaynakların, katılımın ve yaşam kalitesinin üç ana ve her bir ana alana ait alt boyutlardır (10):

Kaynaklar:

Alan 1: Ekonomik Kaynaklar

Alan 2: Kamu ve Özel Hizmetlere Erişim

Alan 3: Sosyal Kaynaklar

Katılım

Alan 4: Ekonomik Katılım

Alan 5: Sosyal Katılım

Alan 6: Kültür, Eğitim ve Beceriler

Alan 7: Siyasi ve Sivil Katılım

Yaşam Kalitesi:

Alan 8: Sağlık ve Refah/İyilik Durumları

Alan 9: Yaşanılan Çevre

Alan 10: Suç İşleme ve Suçlanma Riski

Yine B-SEM(6)’den faydalanılarak yapılan bir çalışma olan ve Ottawa Üniversite’sinde yapılan ‘’Sosyal dışlanma ve Sosyal İçermenin Belirleyicileri’’ (18) adlı çalışmada da sosyal dışlanma ve sosyal içermenin aynı süreçlerden etkileneceğini belirterek iki kavramı aynı süzgeçten geçirmiştir.

Bu çalışma, teorik ve ampirik literatürü özetlemektedir. Büyük çember olan dışlanmanın içine iç çemberi dahil etmenin anlamı, çevrelere giden bileşenlerin bir kısmının varlığının veya yokluğunun, sosyal içermeyi veya dışlamayı arttıracağını ifade etmesidir. Şekilde, *Maddi kaynaklar*, sosyal dışlanmanın ya da içermenin ana hatlarıdır (yoksunduğunda) ya da (hem temel ihtiyaçlar hem de normatif sosyal faaliyetler için yeterli olduklarında). *İstihdam alanı*, eksikliğinin, maddi kaynaklara ve sosyal katılım üzerine olumsuz etkilere sahip olduğu için önemlidir (ağlar, destekler). *Eğitim ve beceriler*, topluma katılma ve daha güvenli işlerle meşgul olma kapasitesini sağlar. *Barınma* ihtiyacının ötesinde, konut yeterliliği, alım gücü ve güvenlik, maddi kaynakların önemli bir alt kümesi olarak ortaya çıkmaktadır. *Sağlık* alanının önemi, olumsuz sağlık koşullarının verimlilik düzeylerini etkileyebileceği ve engelli olmasının toplumsal dışlanmaya neden olabileceği anlamına gelir. Sosyal kaynaklar alanıyla birlikte, kurumsallaşmış kişiler veya ailelerinden ayrılmış kişiler genelde azalmış sosyal kaynaklara sahiptir ve dışlanma riski daha fazladır. Öte yandan, sosyal kaynaklara sahip olmak (sosyal ağlar ya da kişinin sosyal hayatının yoğunluğu, sosyal destek ya da bu ağlarda sunulanın kalitesi ve farklı toplumsal katılım biçimleri için fırsatlar) içerme süreçleri kabul edilir. Toplumsal kaynakları ayrı bir alan adı olarak tanımlanır ve toplum hizmetlerine erişim ve siyasi ve sivil katılım fırsatlarını kapsar Son olarak, kişisel güvenlik alanı, bireylerin ekonomik, sosyal, sivil ya da siyasi faaliyetlere katılmalarını etkileyebilecek ya da engelleyebilecek suç ya da ayrımcılığa maruz kalma anlamına gelmektedir (18).

Yukarıdaki araştırmalara baktığımızda kadınların yoksulluk ile çevrili sistemlerinde sosyal içermenin(sosyal dışlanmanın) değerlendirilmesi kadınlar için, yoksulluk temelli yaşanan sorunların çok boyutlu ele alınması ile gerçekleşebilir. Sosyal dışlanmanın ve sosyal içermenin, birbiri ile ilişkili ve birbirini etkileyen iki kavramdır. Bu anlamda, sosyal dışlanma ile ilgili edinilen bilgilerin aynı zamanda sosyal içerme verilerini ortaya koyabileceği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yoksulluk sisteminde yaşam mücadelesi veren kadınların yaşadığı sosyal dışlanmanın maddi yoksunlukların çok daha ötesinde bir görünüme sahip olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Yukarıda bahsedilen tüm sorunlar, çözüm ve önerilerin birbiri ile ilişkili ve oldukça karmaşık bir yumak olduğu görülmektedir. Yoksulluk sistemindeki bir kadının nesiller boyu sürecek sosyal dışlanma sarmalından çıkabilmesi çok boyutlu bir durum olabilmektedir.

Çözülmeye çalışılan bir sosyal dışlanma boyutundaki aksaklığın başka birkaç sosyal dışlanma boyutu çözülmeden giderilemeyeceği önemli bir politika yapım anahtarıdır. Örneğin; yoksullar için çok düşük ücretle inşa edilen ve düşük ücretlerle satışı yapılan bazı TOKİ'lerin ihtiyacın çok ötesinde bir anlam ifade ettiğini anlamak önemlidir. Psiko-sosyal ve manevi ihtiyaçların yıkıma uğradığı alanlar her ne kadar barınma ihtiyacını karşılasa da, güvenlik, sağlık, toplumsal kaynak vb. birçok boyutun yokluğu ile *"yeni çöküntü alanlarını"* yaratabilmektedir.

İster TOKİ'lerde olsun ister diğer yoksul semtlerde olsun kadınların kendilerini güçlendirecek yollara ulaşabilmelerinin sağlanması ve sosyal içermelerini sağlayacak politikaların varlığı önemlidir. Çok boyutlu sosyal dışlanma sisteminde kadınlar için geliştirilecek politikaların ve verilecek ekonomik, psiko-sosyal desteğin tek elden yürütülmesi problemlerin çözümü ve çözümün sürdürülebilir olmasını sağlayabilir. Bu anlamda yoksulluk sisteminde hayatlarını sürdüren kadınların yaşamlarında karşılaştıkları kırılganlıklara (bunlar sosyal dışlanma boyutları olarak da düşünülebilir) erken dönemde yapılacak müdahaleler ise kadınları güçlendirici mekanizmaların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, kadın yoksulluğu, sosyal dışlanma, sosyal dışlanma boyutları

Kaynakça

1. Deaton A. The Great Escape. Çeviri: Babacan A. Büyük Firar, 1. Baskı. İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018:18-30.
2. UNDP Türkiye. 2014 İnsani Gelişme Özet Raporu.http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/hdr/06%202014%20IGR%20Turkce%20Ozet.pdf. 11 Mart 2019
3. UNDP. Human Development Report. http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/hdr2016/HDR16%2 Report.pdf. 11 Mart 2019: 6.
4. UN Women. Turnıng Promıses Into Actıon: Gender Equalıty In The 2030 Agenda For Sustaınable Development, UN Women Headquarters, 2018: 76-77-79
5. Dünya Bankası. Türkiye ülke görünümü.http://pubdocs.worldbank.org/en/573221539936981100/Turkey-Snapshot-Fall2018-TR.pdf. 17 Nisan 2019.
6. UNDP. Binyıl Kalkınma Hedefleri 1.http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/mdgoverview/overview/mdg1.html. 11 Mart 2019.
7. Türkiye İstatistik Kurumu. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2016.http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24579. 11 Mart 2019.
8. Türkiye İstatistik Kurumu, Toplumsal Cinsiyet İstatistikler, Ankara 2016: 7-102-113-121.
9. Howarth C, Kenway P, Palmer G, Street C. Monitoring Poverty and Social Exclusion: Labour's İnheritance, Joseph Rowntree

Foundation, York, 1998.
10. Levitas R, Pantazis C, Fahmy E, Gordon D, Lloyd E, Patsios D. The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion, Department for Communities and Local Government (DCLG), Londan, 2007: 19-86-87-88-89-90-91-92-93-94.
11. Buğra A. Yoksulluk ve Sosyal Haklar, Sivil Toplum Geliştirme Merkezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, 2005.
12. H Arslan. Sosyoloji İnsan ve Toplum. A Kitap, 2015.
13. Öz CS, Çolakoğlu C. Yapabilirlikten Yoksunluk Açısından Mikro Kredi Uygulaması: Sakarya İli Örneği, Çalışma ve Toplum, 2017, 55.
14. Kentsel Yoksulluk Göç ve Sosyal Politikalar Komisyonu. Kentsel Yoksulluk, Göç ve Sosyal Politikalar, Bayındırlık ve İskân Bakanlığı, Ankara, Kentleşme Şurası 7, 2009.
15. Topçuoğlu A, Alptekin D, Aksan G. Yoksulluk ve Kadın, Ayrıntı Yayınları, 2014.
16.Sen A. Socıal Exclusıon: Concept, Applıcatıon, And Scrutıny, Asian Development Bank, 2000.
17. Genç Y, Çat G. Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi, Akademik İncelemeler Dergisi, 2013, 1.
18. Labonté R, Hadi A, Kauffmann XE. Indicators of Social Exclusion and Inclusion: A Critical and Comparative Analysis of the Literature, Globalization and Health Equity Research Unit, Institute of Population Health, University of Ottawa, Canada, 2011.

(25455) Sosyal bilgiler Dersi "İpek Yolunda Türkler" Ünitesinde Geçen Kavram Yanılgılarının İncelenmesi.

NEVİN ÖZDEMİR
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

DİDEM ERDOĞAN
ONDOUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarını oluşturur. Bir konu hakkında bilgisi olmayan bir öğrencilerde istendik davranış değişikliği zor değildir; ancak o konu hakkında yanlış kavram algısına sahip öğrencilerde istendik davranış değişikliğini sağlamak daha zor olacaktır. Dolayısıyla kavramların anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamak için öğrenilecek veya öğrenilmiş kavramlarla ilgili öğrencilerin kavram yanılgıları olup olmadığına dikkat etmek oldukça önemlidir. Bu bağlamda kavram bakımından oldukça zengin olan sosyal bilgiler dersinde kavramların doğru öğrenilmesi veya öğretilmesi gerekir. Bunun yanısıra Doğanay (2002)'ın da belirttiği gibi, sosyal bilgiler derslerinin ezberden kurtarılıp etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğretimin kavram ve genelleme odaklı olması gerekmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın genel amacı sosyal bilgiler dersiyle ilgili ortaöğretim öğrencilerinin kavram yanılgılarını tespit etmektir. Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamındaki "İpek Yolunda Türkler"ünitesi, tarih bilimini içerisinde barındıran ve oldukça geniş bir bilgi birikimini gerektiren önemli bir ünitedir. Ünitedeki bazı konuların ve özellikle kavramların soyut olması öğrencilerin bunları öğrenmelerini ve anlamalarını güçleştirmektedir (Ayana, 2018). Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "İpek Yolunda Türkler"ünitesindeki bazı kavramların da bu şekilde soyut olması öğrencilerin bu kavramları öğrenmelerininve anlamlandırmalarının zor olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların sosyal bilgiler dersi kavram yanılgıları konusundaki çalışmalar için ampirik veri sağlaması bakımından alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.Bu genel amaç doğrultusunda ortaöğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin "İpek Yolunda Türkler" ünitesinde geçen kavramlar esas alınmıştır. Bu ünitede geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin kavram yanılgıları olup olmadığı bazı demografik değişkenler bağlamında analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Genel tarama modeline göre desenlenmiş bir durum çalışması olan araştırmanın evrenini 2017–2018 eğitim-öğretim yılında, Samsun ilinin merkez İlkadım, Canik, Atakum ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarının 6. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden çalışma örnekleminin seçimi, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme ile yapılmıştır. Öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik gelir düzeylerine göre alt, orta ve üst gelir düzeyi tabakalarına ayrılmış, bu tabaka gruplarından örneklemin seçimi ise rastgele örnekleme ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunun birinci bölümü öğrencilerin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, okul, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek, aile gelir durumu) sorgulamak için düzenlenmiştir. Anket formunun ikinci kısmında ise ünitede geçen kavramlarla ilgili çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış ve eşleştirme formunda düzenlenmiş 28 sorudan oluşan kavram bilgi testi yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu bilgi testi hazırlanırken, İpek Yolunda Türkler ünitesinde geçen temel kavramların giriş, gelişme ve pekişme düzeyleri dikkate alarak her bir kavramı temsil edebilecek soruların olmasına dikkat edilmiştir. Bu sorular seçilirken 6. sınıf okul ders kitabından ve TEOG sınavlarında konuyla ilgili çıkmış sorulardan da faydalanılmıştır. Bu şekilde 41 soru hazırlanarak uzman görüşleri sonrasında testin geçerlik ve güvenirliği için 180 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonrasında testeki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri analiz edilerek testteki 13 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. pilot çalışma sonrası 28 maddeye düşen testin KR 20 güvenirlik katsayıs 0,90 olarak tespit edilmiştir. Bu şekilde hazırlanan anket formu Samsun ili merkez ilçeleri olan Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinden seçilen on iki ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören ve anket formunu cevaplamaya gönüllü olan 500 öğrenci tarafından cevaplanmıştır.

Çalışmaya Atakum İlçesinden biri özel okul olmak üzere 4 ortaokuldan (Fahrettin Ulusoy Mimarsinan, Denizevleri ve Bahçeşehir ortaokulları) 176, Canik ilçesinden biri özel 4 okuldan (Tevfik İleri, İnönü, Emrullah Efendi ve Bilgi ortaokulları) 157, İlkadım İlçesinden biri özel 4 ortaokuldan (Yunus Emre, 23 Nisan, Atatürk, Zorlu ortaokulları) 283 öğrenci katıldı ve bunların % 53'ü (n=263) erkek, % 47'si (n=237) kız öğrencilerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumuna bakıldığında anne eğitim düzeyi %14 (n=70) ilkokul, % 25 (n=125) ortaokul, % 36 (n=178) lise, % 25 (n=127) üniversite mezunu olarak tespit edilmiştir. .,Baba eğitim düzeyi demografik bigisi ise % 6 (n=30) ilkokul, % 21 (n=107) ortaokul, % 34 (n=170) lise, % 39 (n=193) üniversite mezunu şeklindenir. Öğrencilerin ebeveynlerinin meslek durumları anne mesleği değişkeni için % 66 (n=328) ev hanımı, %16 (n=78) işçi, % 18 (n=94) memur olarak; baba mesleği değişkeni için ise % 28 (n=138) memur, % 48 (n=241) işçi, % 12 (n=59)esnaf, % 10 (n=50) serbest meslek, % 2,4'ü (n=12) emekli olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada ünitede geçen; " gaza", "kut", "dayanışma", "savaş", "göçebelik", "gelenek", "kültür", "yuğ", "kurultay", "ekonomi", "kronoloji", "iskân", "millet", "fetih", "milli kültür", "bağımsızlık" , "gaza" ve kavramları hakkında öğrencilerin bilgileri belirlemek için

başarı testin uygulanmıştır. Uygulamanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özellikle soyut olan kavramlarda yanılgıları oldukları ve bazı kavramları birbirine karıştırdıkları tespit edilmiştir. Soyut düşünme becerisinin 11 yaş üzeri çocuklarda gelişmiş olması beklenirken araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının kavram yanılgılarına düştükleri tespit edilmiştir. Yukarıdaki bulgular doğrultusunda; "Fetih", "millet", " kronoloji", "kut", "fetih", "gaza" "milli kültür" ve kavramlarında öğrencilerin büyük büyük bir bölümünün kavram yanılgısı olduğu görülmüştür.

Kavram öğretiyle ilgili önceki çalışmalarda kavram öğretimiyle ilgili bazı tekniklerin etkisi sınamıştır. Akşit ve Dinç (2015) tarafından öğrencilere eylem etkinlikleri ve ek etkinliklerle bir metefor çalışması gerçekleştirlmiştir. Araştırmacılar görüşmeler ve değerlendirme metninden elde edilen bulgulara göre eylem etkinliklerin ve ek etkinliklerin amaca hizmet ettiğini; soyut kavramların öğretimine yarar sağladığını bildirmektedirler. Akınoğlu ve Arslan (2007)' tarafından yapılan çalışmada kronoloji, yer-mekân isimleri, devlet yönetim şekilleri; Tural (2011) tarafından yapılan çalışmada ise çağ, kronoloji, eşitlik, hak, hukuk, bilim, devlet, kültür gibi kavramlarda yanlış öğrenmeler olduğu tespit edilmiştir. Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesindeki "devlet", "anayasa" "cumhuriyet", "merkezi yönetim", " milli egemenlik" "yasa", , "vatandaş", "demokrasi", kavramlarının yeterli düzeyde öğrencilere öğretilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu ünitelerde zorlanmalarının nedeni olarak konuların soyut olmaları, öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ve örnek bulmakta zorlanma gibi nedenler belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin kavram yanılgısı başarı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir

Baba eğitim durumuna göre kavram yanılgısı başarı puanları anlamlı farklılık göstermektedir, babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puanları da artmıştır.

Anne eğitim durumuna göre kavram yanılgısı başarı puanları anlamlı farklılık göstermektedir, annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puanları da artmıştır.

Baba mesleğine göre kavram yanılgısı başarı puanları anlamlı farklılık göstermektedir, bunun nedeni babaları kamuda çalışan öğrencilerin başarı puanlarının özelde çalışanların başarı puanlarından yüksek olmasıdır.

Anne mesleğine göre kavram yanılgısı başarı puanları anlamlı farklılık göstermektedir, bunun nedeni anneleri kamuda çalışan öğrencilerin başarı puanlarının anneleri çalışmayan öğrencilerin başarı puanlarından yüksek olmasıdır.

Aylık gelir durumu ile kavram yanılgısı başarı puanları anlamlı farklılık göstermektedir, bunun nedeni ailesinin gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin, ailesinin gelir seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : kavram yanılgıları, kavram öğretimi, sosyal bilgiler, İpek Yolunda Türkler

Kaynakça

Akinoğlu, O., & Arslan, Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarini kazanma durumu ve değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi,* 18, 137-154.

Akşit, İ., & Dinç, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde iskân kavramının öğretimi üzerine bir eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 78-87.

Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler öğretimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek). Birinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 15- 46.

Dündar, H., Kayhan H. C. ve Yel, S. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.ve 5. sınıf programının değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Ankara: Gazi Üniversitesi. 2 Cilt. ss. 476-486.

Kabapınar, Y. ve Dündar, Ş. (2006). 2004 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitapları ve sınıf içi uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri: Öğretimin özneleri kendileri için yapılanları değerlendiriyor. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kaya, E. ve Ersoy, A. F. (2007). Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. VI. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ss.141-146. 22.

Maxim, G. W. (2006). Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms. Colombus, OH: Pearson,

Merrill, Prentice-Hall. 23. McCay, K. (2007). Constructivist approach: Improving social studies. (ED499380) http://www.eric.ed.gov adresinden 18.02.2008 tarihinde alınmıştır..

Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction. 11th Edition. USA: Allyn and Bacon

Sözer, E. (1998). Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 1-19.

Tokcan, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınevi

Tural, A. (2011). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

(25808) Özel Yetenekli Bireyler İçin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bir Zenginleştirme Çalışması: Zaman Makinesi Prototipi Tasarlama

SÜMEYRA TEMİZHAN

YENİMAHALLE BİLİM VE SANAT MERKEZİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmiş toplumlarda yaşamanın gerekliliğinin farkındalığı ile öncelikli olarak düşünen, sorgulayan, eleştiren, makul düşünebilen, öğrendiklerini günlük yaşama uyarlayabilen bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu sayede bu bireyler de öğrendiklerini günlük yaşama uyarlayabilme yoluyla daha futuristik teknolojik uygulamalara imza atabilecekler ayrıca hem kendilerini iş piyasalarında rekabet edebilen bireyler haline dönüştürecekler hem de ülkelerinin ekonomik ve sosyal olarak kalkınmalarını sağlayabileceklerdir. Son yıllarda bütün ülkelerde herkes için eğitimin öneminin yanı sıra özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin artırılması çalışmaları da önem kazanmıştır. Özel yetenekli bireyler belirli bir ya da birkaç yetenek alanında akranlarından daha üst performans gösteren bireylerdir (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin eğitiminde onların benzeşik akranlarıyla özel eğitim veren kurumlarda farklılaştırılmış-zenginleştirilmiş öğretim ortamlarında yeni bilgiyi sorgulayarak bilgi parçalarını ilişkilendirme suretiyle anlamlandırarak eğitime ihtiyaçları vardır (Stott & Hobden, 2016; Rogers, 2007). Dolayısıyla bu araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde özel yetenekli bireylerin öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi çalışılacaktır. Araştırmanın amacı özel yetenekli bireylerin bir zenginleştirme örneği olarak zaman makinesi tasarlamaları suretiyle onların kavram imajlarının nasıl yapılandığını belirlemektir. Bu amaçla araştırma problemi 'özel yetenekli bireylerin kavram imajlarının nasıl yapılandığını belirlemek amacıyla nasıl bir zaman makinesi prototipi tasarımı temelli zenginleştirme örneği yapılandırılabilir?' şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın önemi özel yetenekli bireyler için sosyal bilgiler eğitiminde yürütülecek olan zaman makinesi prototipi tasarımı zenginleştirme çalışmasının ayrıntılı betimlenmesi sayesinde, özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmede rehber olacağının düşünülmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Ankara'da özel yetenekli bireylerle öğretim yapan bir kurumda 21 özel yetenekli öğrenci ile kendi araştırmacı öğretmenleri ile yedi ders saati süreyle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerden altısı kız, 15'i ise erkektir. Araştırmanın uygulama sürecinde önce özel yetenekli öğrencilerle zaman makinesi konulu tartışmalar yürütülmüştür. Daha sonra ise öğrenciler kendi zaman makinesi prototipini tasarlamışlardır. Tasarımlarını yaparken farklı renkte boncuklar kullanmışlardır. Daha sonra bu boncuklar ile ortaya çıkan zaman makinesi prototipi preslenerek şeklin sabitlenmesi sağlanmıştır. Böylece her öğrenci kendi zihinsel kavram imajını yapılandırma suretiyle kendi zaman makinesi prototipini üç boyutlu olarak yapılandırmıştır. Öğrenciler yapılandırdıkları prototipin yapısına ve nasıl çalıştığına dair açıklamalarını da yazarak anlatmışlardır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak öğrencilerin yapılandırdıkları prototipler, bu prototiplere dair açıklamaları ve katılımcı gözlemci gözlem notları kullanılmıştır. Böylece veri üçgenlemesi sağlanmıştır (Guion, 2002). Araştırmanın veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini sağlamak için araştırmacının yanı sıra alan dışından farklı bir alan eğitimi uzmanı tarafından da kontrol yapılmıştır. Böylece araştırmacı üçgenlemesi de gerçekleştirilmiştir (Guion, 2002). Veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi ile ve de betimlemelerle çözümlenmiştir. Öğrencilerin yapılandırdıkları prototipler ve bu prototiplere dair açıklamaları çözümlenirken kodlamalar yapılmış daha sonra da bu kodlamalardan kategoriler oluşturulmuştur ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcı gözlemci gözlem notları ile de ayrıntılı betimlemelerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada özel yetenekli bireylerin sosyal bilgiler eğitiminde zenginleştirme çalışması olarak zaman makinesi prototipi tasarlamaları suretiyle kavram imajları ortaya konmuştur. Öğrencilerin tasarladıkları prototiplerin ve bu prototiplere dair açıklamaların çözümlenmesiyle her öğrencinin zihninde bir zaman makinesi imajı yapılandırdığı bulunmuştur. Bu imajlar futuristik teknoloji uygulamaları olmakla beraber, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve nasıl düşündüklerini de yansıtmaktadır. Öğrencilerin imajlarındaki zaman makinesi kabin, roket, fotoğraf zaman fabrikası, kutu, bileklik, mekik, dinozor maketi ve araba şeklindedir. Öğrenciler imajlarındaki zaman makinelerinde zamanda yolculuk yapma düğmelerle, sese duyarlı zaman ayarlamalarıyla, geçmişe-geleceğe yolculuk kanatlarıyla sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler ışınlanma, el tanılama sistemi gibi futuristik ve teknolojik uygulamaları da kullanmışlardır. Katılımcı gözlemci gözlem notlarından da öğrencilere sürecin farklı geldiği ve öğrencilerin süreçte eğlendikleri

söylenebilir. Araştırmanın önerisi olarak özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere kendi öğretim ortamlarını zenginleştirmelerinde farklı temalı prototip çalışmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenek, özel yetenekli bireylerin eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, zaman makinesi tasarımı, kavram imajı

Kaynakça

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016), http://orgm.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science, 12*(1), 3-54.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 382-396.

Stott, A., & Hobden, P. A. (2016). Effective learning: A case study of the learning strategies used by a gifted high achiever in learning science. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 63-74.

University of Florida, Institute of Food and Agricultural Sciences. (2002). *Triangulation: establishing the validity of qualitative studies,* http://edis.ifas.ufl.edu. sayfasından erişilmiştir.

(25821) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

ÖZGE METİN
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

CANAN ÇOLAK
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında iyi bir vatandaş olma algısı iyi bir dijital vatandaş olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Çünkü vatandaşlar arası iletişim ve bilgi aktarımı teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital ortamda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu da sadece gerçek hayatta değil; en az gerçek hayat kadar etki yaratabilecek sanal ortamda teknolojik araçları kullanırken bilinçli, güvenli ve etkin hareket etme gerekliliğini doğurmaya başlamıştır (Çubukçu ve Bayzan,2013). Özellikle internet kullanımının artmasıyla birlikte gerçekleştirilen araştırma sonuçları çocukların çevrim içi ortamın erişim, gizlilik, güvenlik, sağlık, etik, iletişim vb. boyutlarında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Symantec, 2010; Deniz, 2010; Kadll, Kumba & Kanamad, 2010; Gündüz & Özdinç, 2008; Kabakçı & Can, 2009). Bu sorunları en aza indirebilmek için dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutlarının çağdaş eğitim anlayışları dikkate alınarak eğitim ortamında bireylere kazandırılması gerekmektedir. Dijital vatandaşlık kavramının tanımı, boyutları ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarında temel amacı vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir(NCSS, 1992). Bu bağlamda, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacını taşıyan sosyal bilgiler dersinden geleceğin dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi konusunda işlevsel olarak yararlanılabilir. Bu durumun gerçekleştirilmesi ve dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi bağlamında formal eğitimin merkezinde bulunan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin metaforik algıları ile mevcut durumun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla 2018- 2019 öğretim yılı Bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 25 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri "dijital vatandaş… gibidir çünkü…" şeklinde hazırlanan ve uygulanan bir form ile toplanmıştır. Bu formla birlikte katılımcıların dijital vatandaş olabilmek için sahip olunması gereken özelliklere ilişkin veriler derinlemesine elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarının sosyal bilgiler eğitimi alanında öğrenim gören bireylerin olmasının nedeni, sosyal bilgiler eğitimi yeni öğretim planında özellikle dijital yeterliklere oldukça fazla yer verilmesi ve dijital vatandaşlık konusunun, temel vatandaşlık konusu gibi ele alınmaya başlanmış olmasıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık"a ilişkin algıları, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacı tarafından NVivo 12 Pro programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler çalışmanın inanırlığını arttırmak bağlamında, sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzmanın görüşüne sunulmuştur. Çalışmanın bulguları ve bu bulgular doğrultusundaki sonuçları, uzman görüşünden sonra raporkanacaktır. Bulgular raporlanırken doğrudan kanıtlara yer verilecek ve analiz sonucu elde edilen görsellerle desteklenecekleridir.

Bilgisayarlar ve cep telefonları, internet teknolojisindeki hızlı gelişmelerden bazıları olarak sayılabilirken mobil uygulamalar ve sosyal ağlar hayatımızın farklı alanlarında farklı yönlerde bu gelişimin getirdiği değişimler olarak düşünülebilir. Bu değişimlerin hayatımıza en önemli etkilerinin başında ise elektronikleşmek gelmektedir. Özellikle elektronikleşme ile demokratik bir toplumda vatandaşların devlet kurumlarıyla karşılıklı olarak iletişim kurmasını kolaylaştırması ve bu doğrultuda yönetime etkin katılımın sağlanması yönleri ön plana çıkmaktadır. E-devlet, e-öğrenme, e-demokrasi, e-vatandaş, e-kitap, e-dergi gibi hayatımızı etkileyen "e-leşmek" süreci yerini dijital bir kimliğe bırakmış ve bunun sonucu olarak dijital vatandaşlık gibi terimler hayatımıza girmiştir(Engin ve Sarsar,2015). Günümüz dünyasında iyi bir vatandaş olma algısı iyi bir dijital vatandaş olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Çünkü vatandaşlar arası iletişim ve bilgi aktarımı teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital ortamda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu da sadece gerçek hayatta değil; en az gerçek hayat kadar etki yaratabilecek sanal ortamda teknolojik araçları kullanırken bilinçli, güvenli ve etkin hareket etme gerekliliğini doğurmaya başlamıştır (Çubukçu ve Bayzan,2013). Özellikle internet kullanımının artmasıyla birlikte gerçekleştirilen araştırma sonuçları çocukların çevrim içi ortamın erişim, gizlilik, güvenlik, sağlık, etik, iletişim vb. boyutlarında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Symantec, 2010; Deniz, 2010; Kadll, Kumba & Kanamad, 2010; Gündüz & Özdinç, 2008; Kabakçı & Can, 2009). Bu sorunları en aza indirebilmek için dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutlarının çağdaş eğitim anlayışları dikkate alınarak eğitim ortamında bireylere kazandırılması gerekmektedir. Günümüzün teknolojik yetkinlik standartları, öğretmenlerin dijital vatandaşlığı model alarak, bu kavramı öğrencilerine en iyi şekilde kavratmalarını gerektirmektedir. Teknoloji kullanımının 3 yaşına kadar düştüğü günümüz koşullarında Dijital vatandaşlık eğitimi açısından ilkokul ve ortaokul süreci önem arz etmektedir.

Çünkü toplumlar için çağdaş bireylerin yetiştirilmesinin yolu, nitelikli bir ilkokul ve ortaokul sürecinden geçmektedir. Bu dönemde çocuklara bilgi ve iletişim teknolojilerinin oluşturduğu toplumsal alan içerisinde diğer üyelerle uyum içinde ve etkin bir biçimde yaşamaları için gerekli olan temel bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırılmalıdır. Dijital vatandaşlık kavramının tanımı, boyutları ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarında temel amacı vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir(NCSS, 1992). Bu bağlamda, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacını taşıyan sosyal bilgiler dersinden geleceğin dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi konusunda işlevsel olarak yararlanılabilir. Bu amacın gerçekleştirilmesi ve Dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi bağlamında formal eğitimin merkezinde bulunan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin metaforik algıları ile mevcut durumun betimlenmesi önem arz etmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen çalışmanın verileri "dijital vatandaş… gibidir, çünkü…" şeklinde hazırlanan ve uygulanan bir form ile toplanmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla 2018- 2019 öğretim yılı Bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 25 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri "dijital vatandaş… gibidir çünkü…" şeklinde hazırlanan ve uygulanan bir form ile toplanmıştır. Bu formla birlikte katılımcıların dijital vatandaş olabilmek için sahip olunması gereken özelliklere ilişkin veriler derinlemesine elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarının sosyal bilgiler eğitimi alanında öğrenim gören bireylerin olmasının nedeni, sosyal bilgiler eğitimi yeni öğretim planında özellikle dijital yeterliklere oldukça fazla yer verilmesi ve dijital vatandaşlık konusunun, temel vatandaşlık konusu gibi ele alınmaya başlanmış olmasıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık"a ilişkin algıları, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacı tarafından NVivo 12 Pro programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler çalışmanın inanırlığını arttırmak bağlamında, sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzmanın görüşüne sunulmuştur. Çalışmanın bulguları ve bu bulgular doğrultusundaki sonuçları, uzman görüşünden sonra raporkanacaktır. Bulgular raporlanırken doğrudan kanıtlara yer verilecek ve analiz sonucu elde edilen görsellerle desteklenecekleridir. Beklenen sonuçları genel olarak özetlemek gerekirse; sosyal bilgiler öğretim programında önemli bir kısmı oluşturan vatandaşlık eğitimi, geleneksel çizgide devam etmektedir. Ancak bu durumun aksine son yıllarda dönüşmekte olan vatandaşlığın, içeriği bakımından sosyal bilgilerin bünyesine daha hızlı bir şekilde adapte olması beklenirken, aksine daha yavaş bir değişim kendini göstermiştir. Bu durum bireylerin özellikle de öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin metaforik algılarının teknoloji ve vatandaşlığı bütünleştirmekte zorlanmalarına sebep olacağı beklenmektedir. Ulaşılacak sonuçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının geleceğe yönelik vatandaşlık öğretilerinde "dijital vatandaşlık" ile ilgili temel becerilerin neler olduğu konusunda farkındalıklarını arttırıcı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği önerilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular nitel veri analizi yöntemlerinde içerik analizi yoluyla temalaştırılacak ve yorumlanacaktır. Beklenen sonuçları genel olarak özetlemek gerekirse; sosyal bilgiler öğretim programında önemli bir kısmı oluşturan vatandaşlık eğitimi, geleneksel çizgide devam etmektedir. Ancak bu durumun aksine son yıllarda dönüşmekte olan vatandaşlığın, içeriği bakımından sosyal bilgilerin bünyesine daha hızlı bir şekilde adapte olması beklenirken, aksine daha yavaş bir değişim kendini göstermiştir. Bu durum bireylerin özellikle de öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin metaforik algılarının teknoloji ve vatandaşlığı bütünleştirmekte zorlanmalarına sebep olacağı beklenmektedir. Ulaşılacak sonuçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının geleceğe yönelik vatandaşlık öğretilerinde "dijital vatandaşlık" ile ilgili temel becerilerin neler olduğu konusunda farkındalıklarını arttırıcı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği önerilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Dijital Vatandaşlık, Metafor, Öğretmen Adayları.

Kaynakça

Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de Dijital Vatandaşlık Algısı Ve Bu Algıyı Internetin Bilinçli, Güvenli Ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, *5*, 148-174.

Deniz, L. (2010). Excessive İnternet Use And Loneliness Among Secondary School Students Journal of Instructional Psychology, 37 (1), 20-23.

Engin, G., & Sarsar, F. (2015). Investigation Of Primary School Teacher Candidates' Global Citizenship Levels Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin Incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *12*(1), 150-161.

Gündüz, Ş., & Özdinç, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İnternet Öz-Yeterlilikleri. http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/204.doc adresinden 12.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Kabakçı, I., & Can, V. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Güvenliğine İlişkin Bilgisayar Öğretmenlerinin Görüşleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 361.

Kadll, J. H., Kumba B.D., & Kanamad S.J. (2010). Students perspectives·on internet usage: a case study. Information Studies, 16 (2).

NCSS. (1992). A Vision Of Powerful Teaching And Learning İn The Social Studies: Building Social Understanding And Civic Efficacy. http://www.socialstudies.org/ positions/powerful adresinden 20.11. 2018 tarihinde edinilmiştir.

Symantec. (2010). The Norton Online Family Report http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2058416671&sid=1&Fmt=3&clientId=41947&RQT=309&VNam e=PQD adresinden 30.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25845) Erich Kästner'in Telif Çocuk Kitaplarındaki Mekan Unsuruna Psikanalitik Yaklaşım

ESMA DUMANLI KADIZADE
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

SERHAN OLCAY ANILAN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilinç, kurgusal bir mekânda bile reel mekânı imgeler. Mekânsal kurguların bilinçaltındaki izdüşümü doğrudan ya da dolaylı olarak eserde yansıtılır. Mekâna verilen kültürel değerle bireysel tecrübeler etkileşime girer. Çalışma kapsamında Erich Kästner'in çocuk kitaplarında gerçek yaşamın yansımaları ve bilinçaltında bıraktığı izler bağlamında mekânlar, yazarın kendi çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yazarın çocuk kitaplarında mekan unsuru psikanalitik eleştiri arkaplanında değerlendirilecektir. Kästner'in hayatından kesitler sunduğu "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitaptan yola çıkarak çalışma kapsamında incelediğimiz Uçan Sınıf, İkizler Neyin Peşinde, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, Küçük Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam, Kuafördeki Domuz ve Başka Öyküler adlı kitaplarında yazarın gerçek hayatıyla örtüşen başlıca mekânlar saptanarak yazarın mekânsal kurgulamalarının bilinçaltında ne şekilde yer ettiği tespit edilmiş, bunun yorumlanması psikanalitik eleştiri açısından incelenmiştir. Bu mekânlar yazarın gerçek hayatının eserlerine yansıması şeklinde kodlanmıştır.

Psikoloji biliminde çocukluk dönemi oldukça ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu nedenle çocuk edebiyatının da psikanalitik kuramda özel bir konumu bulunur. Psikanalitik kurama göre yazar kendi bilinçaltından gelen her şeyi eserine yansıtır (Tüfekçi Can:107). Psikanalitik edebiyat kuramı, sanatçının biyografisini, kişilik yapısını anlayarak bilinçaltı sürecini tespit etmeye çalışmış; bunun için de iki yol kullanmıştır: Sanat eserinden sanatçıya ve sanatçıdan esere dönük bir inceleme. Bu amaçla sadece sanatçının eserleri değil sanatçının yaşadığı zaman, çevre ve özel hayatı, içinde bulunduğu toplumsal olay ve durumları da konu alan çalışmalar yapılmış; yaratma sürecine etki eden tüm motivasyonlar inceleme konusu olmuştur.

Bu kapsamda yazarların mekânları işlevsel olarak kullanmaları yeterince ele alınmamış ama alınması gereken bir olgudur. Mekâna verilen kültürel değerle bireysel tecrübeler etkileşime girer. Çocuk kitaplarında mekân kavramı için kuramsal çalışmaların eksik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın amacı, bu kuramsal eksikliği gidermek için yazar-mekân ilişkisini nitel veriler ışığında okuyucunun dikkatini çekmektir.

Araştırma Yöntemi

Yazarın yazdığı kitaplarda gerçek yaşamın yansımaları ve bilinçaltında bıraktığı izler bağlamında ele alınan temel yapıt Erich Kästner'in kendi çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabıdır. Kästner'ın hayatından kesitler sunduğu bu kitaptan hareketle yazarın Uçan Sınıf, İkizler Neyin Peşinde, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, Küçük Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam adlı kitapları taranmış, yazarın gerçek hayatıyla örtüşen başlıca mekânlar incelenerek yazarın mekânsal kurgulamalarında bilinçaltında ne şekilde yer ettiği tespit edilerek bunun yorumlanması sağlanmıştır.

Alman yazar Erich Kastner on altı tane çocuk kitabı yazmıştır: Uçan Sınıf, Küçük Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam, Açıkgöz Budalalar, Kuafördeki Domuz ve Başka Öyküler, Palavracı Baron, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, İkizler Neyin Peşinde, Küçük Adam ve Küçük Hanım, Güliver'in Gezileri, Don Kişot, Çizmeli Kedi, Soytarının Tuhaf Hikâyeleri, Noktacık ile Anton, Güliver'in Gezileri. Bu kitaplar basit seçkisel yöntem ile incelenmişlerdir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenerek literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden mekânsal kurgularla bilişsel bağlantı yöntemi kullanılarak tasnifler sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Mekânların incelenmesi yazarın gerçek hayatından benzer yaşantılar ele alınarak bunların bilinçaltına nasıl yansıdığı yorumlanmıştır. Doküman inceleme yoluyla yazarın bütün kitapları taranmış, bu kitaplardan bilişsel yöntemle yazarın yaşamıyla ilintili mekânlar seçilerek incelenmiştir.

Bulgular taranırken yazarın kuramsal bağıntıyla metni kurgulamasının altında yatan mekânların tespiti yapılarak karşılaştırma ve bağlantı modeli esas alınarak yorumlama yoluna gidilmiştir.

Bilinç, kurgusal bir mekânda bile reel mekânı imgeler. Mekânsal kurguların bilinçaltındaki izdüşümü doğrudan ya da dolaylı olarak eserde yansıtılır. Mekâna verilen kültürel değerle bireysel tecrübeler etkileşime girer. Çalışma kapsamında Erich Kästner'in çocuk kitaplarında gerçek yaşamın yansımaları ve bilinçaltında bıraktığı izler bağlamında mekânlar, yazarın kendi çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yazarın çocuk kitaplarında mekan unsuru arkaplanda psikanalitik eleştiri ile değerlendirilecektir. Kästner'in hayatından kesitler sunduğu "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitaptan yola çıkılarak çalışma kapsamında incelenen Uçan Sınıf, İkizler Neyin Peşinde, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, Küçük

Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam, Kuafördeki Domuz ve Başka Öyküler adlı eserlerde, yazarın gerçek hayatıyla örtüşen başlıca mekânlar psikanalitik eleştiri açısından incelenmiştir.

Psikoloji biliminde çocukluk dönemi oldukça ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu nedenle çocuk edebiyatının da psikanalitik kuramda özel bir konumu bulunur. Psikanalitik kurama göre yazar kendi bilinçaltından gelen her şeyi eserine yansıtır (Tüfekçi Can:107). Psikanalitik edebiyat kuramı, sanatçının biyografisini, kişilik yapısını anlayarak bilinçaltı sürecini tespit etmeye çalışmış; bunun için de iki yol kullanmıştır: Sanat eserinden sanatçıya ve sanatçıdan esere dönük bir inceleme. Bu amaçla sadece sanatçının eserleri değil sanatçının yaşadığı zaman, çevre ve özel hayatı, içinde bulunduğu toplumsal olay ve durumları da konu alan çalışmalar yapılmış; yaratma sürecine etki eden tüm motivasyonlar inceleme konusu olmuştur.

Bu kapsamda yazarların mekânları işlevsel olarak kullanmaları yeterince ele alınmamış ama alınması gereken bir olgudur. Mekâna verilen kültürel değerle bireysel tecrübeler etkileşime girer. Çocuk kitaplarında mekân kavramı için kuramsal çalışmaların eksik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın amacı, bu kuramsal eksikliği gidermek için yazar-mekân ilişkisine nitel veriler ışığında okuyucunun dikkatini çekmektir.

Yazarın gerçek yaşamının yansımaları bulunan ve bilinçaltında bıraktığı izler bağlamında ele alınan temel yapıt Erich Kästner'in kendi çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabıdır. Kästner'ın hayatından kesitler sunduğu bu kitaptan hareketle yazarın Uçan Sınıf, İkizler Neyin Peşinde, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, Küçük Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam adlı kitapları taranmış, yazarın gerçek hayatıyla örtüşen başlıca mekânlar incelenerek yazarın mekânsal kurgulamalarında bilinçaltında ne şekilde yer ettiği tespit edilerek bunun yorumlanması sağlanmıştır.

Alman yazar Erich Kastner on altı tane çocuk kitabı yazmıştır: Uçan Sınıf, Küçük Hafiyeler (Emil ve Dedektifler), Küçük Adam, Açıkgöz Budalalar, Kuafördeki Domuz ve Başka Öyküler, Palavracı Baron, 35 Mayıs, Hayvanlar Toplantısı, İkizler Neyin Peşinde, Küçük Adam ve Küçük Hanım, Güliver'in Gezileri, Don Kişot, Çizmeli Kedi, Soytarının Tuhaf Hikâyeleri, Noktacık ile Anton, Güliver'in Gezileri. Bu kitaplar basit seçkisel yöntem ile incelenmişlerdir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenerek literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden mekânsal kurgularla bilişsel bağlantı yöntemi kullanılarak tasnifler sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Mekânların incelenmesi yazarın gerçek hayatından benzer yaşantılar ele alınarak bunların bilinçaltına nasıl yansıdığı yorumlanmıştır. Doküman inceleme yoluyla yazarın bütün kitapları taranmış, bu kitaplardan bilişsel yöntemle yazarın yaşamıyla ilintili mekânlar seçilerek incelenmiştir.

Erich Kästner'in araştırma kapsamında incelenen çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabın mekânsal olarak izdüşümleri, kurgusal kitaplarında bilinçaltının dışavurumudur. Dolayısıyla yazarın kurgularında mekân işlevsel bir boyut kazanmıştır. Araştırma sonunda kodlanan işlevsel mekânlar: A-Spor salonu, B-Bahçe, C-Kumul, D-Berlin, E-Zug Dağı, F-Avrupa, G-Bodrum, H-Ev-oda, I-Uçak, J-Kuaför dükkanı, K-İstasyondur.

Bu çalışmada bir yazarın yapıtında bilinçaltından etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu örneklemelerle ortaya konmuştur. Annesinin gerçek hayatında kuaför olması (Küçük Hafiyeler), Savaşı ve hayatının büyük bir kısmını yaşadığı Berlin (Küçük Adam), yaşanan olumsuzluklardan kaçışı sembolize eden Kumul (35 Mayıs) kitaplarında bilinçaltındaki duyguların yansıması olarak dikkat çeken mekanlardan bazılarıdır. Bu bağlamda yazarın gerçek hayatının yansımaları mekânsal izdüşüm açısından ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erich Kästner'in araştırma kapsamında incelenen çocukluğunu anlattığı "Ben Küçük Bir Çocukken" adlı kitabın mekânsal olarak izdüşümleri, örneklem oluşturduğumuz kurgusal kitaplarında bilinçaltının dışavurumudur. Dolayısıyla yazarın kurgularında mekân işlevsel bir boyut kazanmıştır. Araştırma sonunda kodlanan işlevsel mekânlar: A-Spor salonu, B-Bahçe, C-Kumul, D-Berlin, E-Zug Dağı, F-Avrupa, G-Bodrum, H-Ev-oda, I-Uçak, J-Kuaför dükkanı, K-İstasyondur.

Bu çalışmada bir yazarın yapıtında bilinçaltından etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu örneklemelerle ortaya konmuştur. Annesinin gerçek hayatında kuaför olması (Küçük Hafiyeler), Savaşı ve hayatının büyük bir kısmını yaşadığı Berlin (Küçük Adam), yaşanan olumsuzluklardan kaçışı sembolize eden Kumul (35 Mayıs) kitaplarında bilinçaltındaki duyguların yansıması olarak dikkat çeken mekanlardan bazılarıdır. Bu bağlamda yazarın gerçek hayatının yansımaları mekânsal izdüşüm açısından ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Erich Kästner, çocuk edebiyatı, romanda mekân, bilinçaltı, psikanalitik eleştiri

Kaynakça

Bachelard, Gaston (2017). Mekânın Poetikası. Çev. Alp Tümertekin, İthaki Yayınları: İstanbul

Cebeci, Oğuz (2004). Psikanalitik Edebiyat Kuramı, İthaki Yayınları: İstanbul

Dener, Aytanga (1995). “Yazında Mekân”, Kuram 7, İstanbul Ocak, s. 73–79.

Doğan, Bireyleşim (2006). Kemalat Sürecinde Kapalı ve Dar Mekânlar, Bahar dergisi. Sayı:37:115-130

Geçtan, E. Psikoanaliz ve Sonrası (1984). Maya Yayınları: Ankara.

Kästner, Erich (2012). Ben Küçük Bir Çocukken, Çev. Süheyla Kaya,Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2017). Uçan Sınıf (55. Basım), Çev. Şebnem Sunar, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2016). İkizler Neyin Peşinde (4. Basım), Çev. Süheyla Kaya, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2012). 35 Mayıs, Çev. Süheyla Kaya, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2017). Hayvanlar Toplantısı (15. Basım), Çev. Süheyla Kaya, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2016). Küçük Hafiyeler-Emil ve Dedektifler (15. Basım), Çev. Serap Sezgin, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kästner, Erich (2016). Küçük Adam (2. Basım), Çev. Süheyla Kaya, Can Çocuk Yayınları: İstanbul

Kırmızı, Bülent (2016). Erich Kästner’de Büyükşehir. SEFAD, Sayı:36: 41-58

Moran, Berna (1983). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. Cem Yayınevi:İstanbul

Narlı, Mehmet (2002). Romanda Zaman ve Mekân Kavramları. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt.5, Sayı:7:91-106

Okumuş, Salih ve Bahçeci, B. Semiha, Tanzimat Hikâye ve Romanlarında Mekân Unsuru Olarak Deniz, dergipark.gov.tr:149-165

Şengül, Mehmet Bakır (2010) Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 3 / 11

Tüfekçi Can, Dilek (2014). Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım. Eğitim Yayınevi : İstanbul

Yanbastı, Gülgün; Kişilik Kuramları; Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 53; Ege Üniversitesi Basımevi; İzmir; 1996

Zengin, Erkan (2013), Mekân Kuramı Çerçevesinden Yade Kara’nın Eseri Selam Berlin, Edebiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:30

(23618) Kâzım Nami'nin "Terbiye-İ Vataniyede İlk Adım" Adlı Eserinin Tarih Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi Ve Öneriler

HALİDE ASLAN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Osmanlı Devleti'nde tarihçilik, XIX. yüzyıla kadar önemli siyasi olayların kaleme alınması şeklinde gerçekleşmiştir. Vakanüvis ismi verilen bu tarihçiler daha ziyade devlete bağlı şekilde çalışmalarını sürdürmüştür. Bu yüzden uzun yıllar boyu Osmanlı tarihçiliği eleştiriye kapalı bir yapıda varlığını sürdürmüştür. Yapılan bu çalışmalar incelendiği vakit tarih yazıcılığı da bir siyasi tarih yazmanlığı şeklinde varlığını sürdürmüştür. Bilimsel bir dayanağı olmayan Osmanlı tarih yazıcılığında hikâyeci bir üslûp tarz olarak süre gelmiştir. Ne enteresandır ki, Osmanlı vakanüvislerin büyük çoğunluğu Edebiyatçılar arasından çıkmıştır.

Tanzimat'ın ilanından önce Tarih dersinin yavaş yavaş eğitim kurumlarında yer alması gereği tartışılmış bu alanda sınırlı uygulamalar başlamıştır. Meşrutiyetler ve Mutlakiyet dönemlerinde de Osmanlı sisteminde çok köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklerin hepside okullardaki ders programlarını ve Tarih dersinin müfredatlardaki yerini etkilemiştir. Bu dönemlerde devrin siyasi oluşumları ve ideolojileri eğitimin işleyişine fazlaca etki etmiştir. Milli duyguların gelişmesiyle Tarih bilimine duyulan ilgi artarken, ders programlarındaki Tarih derslerinin haftalık saati özellikle orta öğretim kurumlarında artırılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminin nihayete ermesinden, Cumhuriyet'e kadar geçen göz yaşı dolu yıllarda Tarih en fazla kendisine ilgi duyulan bilim dalı olmuştur. Fakat bu ilgi olumsuzluklarla dolu ortamda bilimsel bir gayrete dönüşememiştir. Bu dönemde "Milli Tarih" anlayışı halkımızın ayakta durmasını sağlayan bir duygu kaynağı olmuştur.

Vatani terbiyede kullanılan tarih çalışmaları daha çok siyasi tarihe ağırlık veren ya da nasihatname tarzında yazılmıştır. Bu da özellikle gençler için kullanımı zorlaştırmaktadır. Nami'nin bahsi geçen eseri bu bağlamda oldukça sarih, diğer tarihçilerin dikkat çekmedikleri hususlara dikkat çeken, milletin ayağa kalkması için çalışmak gerektiğini ifade eden sade bir Tarih risalesidir. Bu anlamda bu risalenin çevirilerek düzenlenmesi ve metod olarak günümüz tarih öğretiminde kullanımı açısından değerlendirilmesi önem arzetmektedir.

Tarih ve tarih öğretiminin, Cumhuriyet ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk'ün haklı ilgisi tarihe yönelimi tekrar gündeme getirmiştir. Ancak bu durum milli şuur açısından çok kısa bir döneme tekabül etmiştir. Günümüzde sosyal bilimler alanında hala ilmiliği tartışılabilen ve önemi azaltılan alanlardan birisidir. Kazım Nami'nin bu bağlamda üzerinde durduğu hususlar önem arzetmekte, tarih eğitim ve öğretimi milli şuurun kazandırılması ve yerleştirilmesi açısından dikkatle üzerine eğilinmesi gereken hususlar arasında yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, yorumlayıcı yaklaşıma dayanır. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Nitel araştırma yöntemi ise, insanların sosyal dünyayı nasıl anladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve ürettiğini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri kapsayan bir kavramdır.

Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim nitel araştırma literatüründe birçok yazar böyle bir tanım yapmaktan kaçınır. Bunun nedeni ise 'nitel araştırma' kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. 'Etnografi', 'antropoloji', 'durumsal araştırma', 'yorumlayıcı araştırma', 'aksiyon araştırması', 'doğal araştırma', 'tanımlayıcı araştırma', 'teori geliştirme', 'içerik analizi' bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açılarından birbirlerine benzer yapılara sahip olduğu için, 'nitel araştırm a' bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilebilir.

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür bilgi toplanır: Çevresel bilgi, süreçle ilgili bilgiler ve algılar. Çevresel bilgiler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür bilgiler sürece ve algılara ilişkin bilgilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili bilgiler, araştırma süresince neler olupbittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin bilgiler, araştırma grubunun süreç hakkında düşündüklerini ortaya koyar. Bu üç tür bilginin toplanması için araştırmanın bazı nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Bu genel kategoriler yine

kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin görüşme yöntemini, kullanılan aracın özelliğine göre açık uçlu, yapılandırılmış, araştırmacının pozisyonuna göre katılımcı, katılımcı olmayan gibi alt kategorilere ayırmak mümkündür.

1877 tarihli Üsküdar doğumlu Kâzım Nami Türkçe öğretimi ile ilgili eserleri ile tanınmıştır. Ancak kendisinin farklı alanlarda kaleme aldığı çok sayıda çalışması mevcuttur. Vatan millet sevgisi ile kaleme aldığı bu çalışmalar özellikle dilciler tarafından çeşitli vesilelerle değerlendirilmiştir. Nami'nin 1327/1911'de Selanik'de basılan "*Terbiye-i Vataniyede İlk Adım*" başlıklı çalışması tam bir genel tarih kitabı hüviyetindedir. Ancak muhtasar bir risale olup 48 sahifeden oluşmakta, risalenin sonunda Nami'nin diğer eserleri de zikredilmiştir.

Vatan sevgisi ve terbiyesinin en önemli adımlarından birisi tarih olup, Nami bunun bilincinde olarak genel tarih kitabı yazmıştır. Tarihi hakikatler ile başlayan risalede girişte; ilk insanın yaratılışından itibaren kısaca bir *medhal*yapılır, tufan, ve sonrasındaki alemin durumu bu alemde Atina gibi bazı önemli merkezlere değinilmiştir. Daha sonra Biz başlığını atmıştır Arapların İslam'dan önceki tarihlerinden sonra Hz. Muhammed dönemine detaylı olarak değinmiştir, Devamında Hulefa-i Raşidin Dönemine gelmiş tek tek halifelerin hayat ve idarelerinden bahsetmiştir. Muaviye ile saltanat döneminin başladığına dem vurmuş, İslam'a uygun olan ve olmayan hususlara işaret etmiştir. Çok kısa bahisten sonra Abdullah Es-seffah işe başlayan Abbasiler dönemine değinmiştir. Endülüs Emevileri'nden kısaca bahsettikten sonra Fatımiler hakkında öne çıkan hususlara işaret etmiştir. Daha sonra diğer devletleri bölge ve isimleri ile zikrederek Harezmilere değindikten sonra Osmanlı Devletinin kuruluşu ve askeri, mali, sosyal durumları hakkında bilgi vermiştir. Bu dönemdeki Avrupa hakkında da bilgi verdikten sonra, Doğu Roma İmparatorluğunun dağılmasından sonra İtalya, Avusturya, Fransa ve İspanya'dan bahsetmiştir. *Tekmile* risalenin son başlığı olup; "İslam'da hukuk, adalet, hürriyet, müsavât, uhuvvet, raiyyet, Kanun-ı esasî" konularına yer verilmiştir. Meşrutiyet'in anlamı ve faydasından bahsettikten sonra çalışmak gerektiği ile ilgili "Çalışan bir milletin âtisi her vakit parlak ve emindir." Cümleleri ile risalesine son vermiştir.

Bu ve benzeri risalelerin ortak yönleri olmakla birlikte dilci olan Namî'nin tarih ile ilgili bu çalışmasının ayrı bir değeri vardır, genel siyasi olayları uzun uzun anlatmaktan ziyade önemli noktalara değinilmiş ve dikkat çekilmiştir. Terbiye-i vataniyede bu önemli bir hususdur. Bu sunumda bahsi geçen risale tarih eğitimi açısından değerlendirilerek birkaç öneri ile sonlandırılacaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılacak olan çalışmamızda dönemin Osmanlıca kaynaklarına başvurulacağı gibi günümüz modern tarih eğitimi ilgili kaynaklar ile karşılaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk dilinin anlaşılması adına çok sayıda kaleme alan Nami'nin bu eseri vatan terbiyesinde ilk adımı ifade etmektedir. Tahmini sonuçlar:

Vatan terbiyesinde tarih eğitimi mutlaka gereklidir.

Tarih eğitimi milli şuurdan uzak olmamalıdır.

Tarih eğitimi verilirken siyasi ve sosyal olarak detaya girilmemeli sarih bir üslup tercih etmelidir.

Diğer tarih eserlerinde dikkat çekmeyen hususlara işaret etmelidir.

Tarih eğitimi verilmesi için tarih eserinin bütün siyasi ve kurumsa, idari yapılanmaya değinmesi lüzumlu değildir.

Terbiye dolayısı ile tarih eğitimi düşünüldüğünde mutlaka medeniyet ve kültürün öğelerine değinilmelidir.

Günümüz modern tarih eğitim öğretimi çalışmalarının milli şuur açısından desteklenmesi gerekmektedir.

Günümüz modern eğitiminde kullanılan tarih çalışmaları için bu bağlamda öneriler sunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Kazım Nami, Tarih öğretimi, Terbiye- vataniye, tarih şuuru, muhtasar tarih.

Kaynakça

ALP, Hayrunnisa (), "Kazım Nami Duru [1876-1967]", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, S. 8, s. 125-150.

BOGDAN, R.C. & BİKLEN, S.K. (1992) *Qualitative Research For Education: An İntroduction To Theory And Methods*, Boston: Allyn and Bacon.

DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı (2012),"Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri", *Millî Eğitim* S. 193, s. 114-125.

DURU, Kazım Nami (2017), *Hatıralar İttihat Terakki - Cumhuriyet Devri Makedonya Hatıralar,* İstanbul.

DURU, Kazım Nami Duru (2000), *Ziya Gökalp*, İstanbul.

(DURU), Kazım Nami (1911), Terbiye-i Vataniyede İlk Adım, Selanik.

ERKAN, Serdar (2017)," Osmanlı Döneminde Tarih Öğreniminin Tarihçesi", 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, c. 6, S. 17, s. 395-424.

GURBETOĞLU, Ali & ATLI, Sibel (2014), "Kazım Nami Duru'nun Okul Öncesi Eğitime Katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" Adlı Eserinin İncelenmesi", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),c. 15, S.1, s. 225-243.

ÖZTEKE, Fahri (2006), XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Tarih Eğitimi, Konya.

SAFRAN, Mustafa. (2002), Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri Türkler Ansiklopedisi, C.17, s.936-943 Ankara.

SHERMAN, R. R. & WEBB, R. B. (1988) "Qualitative research in education: An focus" , in R. R. Sherman and R. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research In Education: Focus And Methods*, London: Falmer Press.

TEMİZYÜREK, Fahri & Dinçer, Fatma (2014), "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi,* Yıl 10, S.19, s. 173-193.

TÜRK, İbrahim Caner (2013), *Osmanlı Devletinde Tarih Eğitimi (1839 - 1922)*, İstanbul.

YILDIRIM, Ali (1999), "Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi", Eğitim ve Bilim Dergisi, 23(112), s. 7-17.

(25530) "Dil Kirliliğini Engelle Türkçe Kelimeleri Tercih Et" Konulu Soysal Sorumluluk Afiş Tasarımları

ÇAĞRI GÜMÜŞ

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal Sorumluluk, bir işletmenin sosyal sorumluluğu kısaca; işletmenin faaliyette bulunduğu ortamı koruma ve geliştirme konusundaki yükümlülükleri olarak tanımlanabilir. Sosyal sorumluluk bireyden başlayarak toplumun her kesimini ilgilendiren bir durumu anlatmaktadır. Kişisel sorumluluklar, birleşip çoğalarak toplumsal sorumluluğun temelini oluşturmaktadır. Kurumsal Sosyal Sorumluluk ile ilgili görüşler ve uygulamalar, dünyada son kırk yıldır Türkiye'de ise son on-on beş yıldır giderek daha fazla önem taşımaya başlayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de kurumların sosyal sorumluluğu uygulamalarına Osmanlı Devleti döneminde de rastlanmaktadır. Pek çok sosyal konu, kurum kimliği oluşturmada yaratıcı bir değer olarak sahiplenilmektedir. Bu sahiplenmeyi gösteren çalışmalar, profesyonel yapılarla birlikte çalışılmaktadır. Sosyal Sorumluluk Kampanyaları markaların özellikle son zamanlarda artı değer olarak benimsedikleri gözde yaklaşımlardan biridir. Sosyal Sorumluluk Kampanyaları: Sosyal sorumluluk kampanyası bir şirketi ya da markayı ilgili bir sosyal amaç veya soruna, karşılıklı fayda sağlamak üzere bağlayan stratejik konumlandırma ve pazarlama aracı olarak tanımlanabilir.

Teknolojinin kendi terimleriyle hızlı bir şekilde hayatımıza girişi, yabancı dillerden dilimize geçen kelimeler ve buna bir de özensizlik eklenince Türkçemizin mercek altına alınması kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Türkçe'nin doğru ve özenli kullanımı için bireysel ve kurumsal bazda sorumluluk almak gerekmektedir. Yabancı kelimelerden arındırılmış duru bir Türkçe, toplumun bütün kesimlerini ilgilendirmektedir. Bu anlamda öncelikle dili görünür şekilde kullanan ve yayan reklam şirketleri, marka sahipleri, akademisyen ve bilişim uzmanları başta olmak üzere herkes bu toplumsal konuda sorumluluk taşımaktadır. Çevre, göç, yoksullukla mücadele, şiddet, daha iyi iş, daha iyi eğitim, sürdürülebilir kalkınma, enerji tasarrufu, yeşil enerji gibi pek çok konu başlığı bir sosyal sorumluluk kampanyasının içini doldurabilir. Türkçe'nin özenli kullanımı hep göz ardı edilen bir konu olmuştur. Bu soruna dikkat çekmek isterken materyal olarak afişi seçmek, kampanyaların ana materyali olan afiş ile gözardı edileni göz önüne sermek üzere bir tercihi de göstermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, dil kirliliğine dikkat çekmek için araştırmacı tarafından tasarlanan afişlerin yorumlanmasına ilişkin bir çalışma olduğundan çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. (Betimsel araştırma yöntemi, verilen bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır.)

Araştırmanın konusu ile ilgili geniş kapsamlı literatür taraması yapılmıştır. Afiş tasarımlarının hazırlanması amacıyla 2 öğretim elemanı, 1 eğitim uzmanı, 1 metin yazarı, 1 iletişim uzmanı 2 grafik tasarımı uzmanından oluşan bir uzman grup oluşturulmuştur. Öncelikle ekmek israfı ile ilgili strateji (amaç, problem tanımlandı ve hedef kitle belirlendi) ve yaratıcı strateji (slogan ve hedef kitleye verilecek mesajlar hazırlandı.) geliştirilmiştir.

Bir sosyal sorumluluk olarak "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" çalışması, içerik ağırlıklı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Çalışmada, "mesajını çok açık bir biçimde ortaya koyan, problemi ve çözümü birlikte sunan bir slogan yapısı" tercih edilmiştir. Seri bir afiş çalışması olarak kurgulanan çalışma için özenle seçilen içerikler, tipografiye taşınmıştır. Çalışmanın ana özelliği içeriklerin güçlü bir şekilde görsele taşınmasıdır. Bu çalışma için günlük hayatta en sık karşılaşılan yabancı kelime kullanımı dikkate alınmış ve problemi doğrudan yansıtan 20 adet afiş tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan afiş tasarımları uzman gruba gösterilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tasarım tamamlanmıştır.

Teknolojinin kendi terimleriyle hızlı bir şekilde hayatımıza girişi, yabancı dillerden dilimize geçen kelimeler ve buna bir de özensizlik eklenince Türkçemizin mercek altına alınması kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Türkçe'nin doğru ve özenli kullanımı için bireysel ve kurumsal bazda sorumluluk almak gerekmektedir. Yabancı kelimelerden arındırılmış duru bir Türkçe, toplumun bütün kesimlerini ilgilendirmektedir. Bu anlamda öncelikle dili görünür şekilde kullanan ve yayan reklam şirketleri, marka sahipleri, akademisyen ve bilişim uzmanları başta olmak üzere herkes bu toplumsal konuda sorumluluk taşımaktadır. Çevre, göç, yoksullukla mücadele, şiddet, daha iyi iş, daha iyi eğitim, sürdürülebilir kalkınma, enerji tasarrufu, yeşil enerji gibi pek çok konu başlığı bir sosyal sorumluluk kampanyasının içini doldurabilir. Türkçe'nin özenli kullanımı hep göz ardı edilen bir konu olmuştur. Bu soruna dikkat çekmek isterken materyal olarak afişi seçmek, kampanyaların ana materyali olan afiş ile gözardı edileni göz önüne sermek üzere bir tercihi de göstermektedir. Bu araştırmanın temel amacı; "Dil Kirliliğini Engelle Türkçe Kelimeleri Tercih Et" sloganı kullanılarak yapılan afiş tasarımlarıyla hedef kitleyi bu konuda bilinçlendirmektedir.

Bu araştırma, dil kirliliğine dikkat çekmek için araştırmacı tarafından tasarlanan afişlerin yorumlanmasına ilişkin bir çalışma olduğundan çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. (Betimsel araştırma yöntemi, verilen bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır.)

Araştırmanın konusu ile ilgili geniş kapsamlı literatür taraması yapılmıştır. Afiş tasarımlarının hazırlanması amacıyla 2 öğretim elemanı, 1 eğitim uzmanı, 1 metin yazarı, 1 iletişim uzmanı 2 grafik tasarımı uzmanından oluşan bir uzman grup oluşturulmuştur. Öncelikle ekmek israfı ile ilgili strateji (amaç, problem tanımlandı ve hedef kitle belirlendi) ve yaratıcı strateji (slogan ve hedef kitleye verilecek mesajlar hazırlandı.) geliştirilmiştir.

Bir sosyal sorumluluk olarak "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" çalışması, içerik ağırlıklı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Çalışmada, "mesajını çok açık bir biçimde ortaya koyan, problemi ve çözümü birlikte sunan bir slogan yapısı" tercih edilmiştir. Seri bir afiş çalışması olarak kurgulanan çalışma için özenle seçilen içerikler, tipografiye taşınmıştır. Çalışmanın ana özelliği içeriklerin güçlü bir şekilde görsele taşınmasıdır. Bu çalışma için günlük hayatta en sık karşılaşılan yabancı kelime kullanımı dikkate alınmış ve problemi doğrudan yansıtan 20 adet afiş tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan afiş tasarımları uzman gruba gösterilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tasarım tamamlanmıştır.

Yabancı kelimelerin yerli yersiz kullanımı dil kirliliğine neden olmaktadır. Özenli bir Türkçe kullanımı, bu kirliliği engelleyecektir. Buradaki sorun, dil kirliliği, Türkçe kelimelerin tercih edilmesi ise sorunun çözümüdür. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" sloganı ile tasarlanan afiş tasarımlarıyla hedef kitleyi bilinçlendirmektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın beklenen ve geçici sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Ana dilimiz olan Türkçe'yi yabancı kelimelerden arındırmak, yabancı kelime kullanımını en aza indirgemek,

Tasarlanan afişleri görmesi beklenen hedef kitlenin dil kirliliği konusunda bilinçlenip hem günlük hayatında hem de mesleki hayatında yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeleri tercih etmesini sağlamak,

Ortaöğretim ve Yükseköğretim kurumlarında bu konularla ilgili semine ve konferanslar vermek ve bu tarz çalışmaları farklı uygulamalarla geliştirmek,

Dil kirliliğini önlemenye yönelik olarak Türkçe yayın sayısının artırılmasını sağlamak ve bu konuda daha çok araştırılma yapılmasına ön ayak olmak

Dil kirliliği dışında anadilimiz olan Türkçenin doğru bir biçimde kullanılmasına ilişkin Türk dili ile ilgili çalışmalar ve tasarımlar yapılmasını sağlamak.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Sorumluluk, Afiş Tasarımı, Dil Kirliliği, Türk Dili

Kaynakça

Becer, E. (2002). "İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara: Dost Yayınevi.

Tepecik, A. (2002). "Grafik Sanatlar Tarih – Tasarım – Teknoloji." Ankara: Detay Yayıncılık.

Aktan, C. (2007). "Kurumsal Sosyal Sorumluluk, İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk." İstanbul: İGİAD Yayıncılık.

Ay, Ü. (2000). "İşletmelerde Etik ve Sosyal Sorumluluk." Adana: Nobel Yayınları.

Karahan Ş. (2006). "Sosyal Sorumluluk Kampanyalarının Tüketicilerin Satın Alma Tercihlerine Etkisi." Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kocabaş F., Elden M. (2003). "Reklamcılık, Kavramlar, Kararlar, Kurumlar". İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Aziz, A, (1999) "İletişim Araçlarında Dilin Kullanımı", Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı- Tebliğler (25-26 Kasım 1998- Ankara), Ankara, s.179-188.

Özdemir, E. (1995) "Kitle İletişim Araçları ve Türkçe", Kitle İletişim Araçlarında Dil Kullanımı, Ankara, s.57-61

(22569) Peer Feedback and Foreign Language Writing Anxiety: Impact and Student Opinions

MİHRİ KAYNAK
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA İPEK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

While learning a foreign language students need to work on the productive skills, writing and speaking, which requires regular and sufficient practice. Thus, in writing lessons learners write multiple drafts and the process of developing writing skills requires lots of practice and adequate feedback from multiple sources, either by teachers or peers, or both (Keh, 1990). This feedback is defined as a 'central and critical contribution to the evolution of a piece of writing' (Arndt 1993: 91). Thus, feedback enables learners to see their weaknesses as writers and fix any problems related to content and organization. During peer feedback, however, learners become readers of others' work, provide written comments, and probably engage in oral sessions with the writers to negotiate meaning (Youngs and Green, 2001).

Another notion affecting students' writing skills development is writing anxiety. Studies have revealed that writing anxiety has a debilitating effect on the writing performance of EFL/ESL learners (Al Asmari, 2013; DeDeyn, 2011; Negari & Rezaabadi, 2012; Zhang, 2011). Peer feedback has been suggested to reduce writing anxiety levels of language learners in EFL/ESL contexts (Jahin, 2012; Kurt & Atay, 2007). It has also been established that learners might be more motivated and build positive attitudes towards writing when peer feedback is applied (Min, 2005). Peer feedback builds a sense of audience and provides the opportunity of writing to a real audience (Mangelsdorf, 1992; Mendonca & Johnson, 1994; Tsui & Ng, 2000); and as peer feedback provides opportunities for students to be more active and autonomous in the revision stage (Hirvela, 1999; Hyland, 2000; Mendonca & Johnson, 1994), it might help them be more self-confident. Additionally, the feeling of giving useful feedback to peers can potentially boost self-confidence and motivation (Min, 2005; Thompson, 2001; Topping, 2005). In addition, while giving feedback, learners become more aware of what other learners experience throughout the writing process. Learners' increased awareness of the similar difficulties in writing might lead to learners' confidence in the writing process and thus reduce writing anxiety (Jahin, 2012; Kurt & Atay, 2007).

Although peer reviewing helps writers be aware of other writers', and of her/his own strengths and weaknesses (Dheram, 1995), an individual learner might focus more on the weaknesses rather than the strengths and feel anxious. Peer pressure might be another factor that can affect foreign language (FL) writing anxiety. Besides, as peer feedback lessens the reliance on teacher and makes students take more responsibility in their learning process (Thompson, 2001), it might negatively impact some learners who are not accustomed to being autonomous learners. Additionally, vague feedback is probable; therefore, students cannot build trust with peers, which might increase writing anxiety (Tsui & Ng, 2000). In addition, due to not having enough knowledge and practice in giving peer feedback, EFL and ESL learners might experience anxiety. However, studies on the impacts of peer feedback on reducing writing anxiety are few and this relationship should be further studied.

The present study emerged from the scarcity of research on the effects of peer feedback on writing anxiety and the controversial results of present research implying that there is still a need to further investigate these concepts. Therefore, this study aims at researching whether peer feedback has an impact on foreign language writing anxiety experienced by prep school students in Turkey, as an EFL context. Also. It aims to obtain students opinions on peer feedback practices.

Araştırma Yöntemi

To research the impact of peer feedback on FL writing anxiety, an experimental design was conducted at the School of Foreign Languages of Anadolu University in Eskisehir, Turkey. The participants were chosen through convenience sampling since they were willing and available to be studied (Cresswell, 2012). Participants consisted of 120 B (intermediate) level students because, as Rollinson (2005) suggests, peer feedback may not work well when students' proficiency level is low and learners should be at a certain proficiency level in order to give feedback to their peers' papers.

The participants were grouped into 3 control groups and 3 experimental groups with 20 students in each. The control groups only received regular teacher feedback for the writing tasks they wrote in class. The experimental groups received peer feedback training for 5 weeks and practiced peer feedback but received no teacher feedback. All students responded to the Turkish version (Öztürk & Saydam, 2014) of the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) at the beginning and end of the study. Structured interviews were conducted with 15 participants from the experimental group who were asked about their opinions regarding peer feedback practice. The following questions were asked: 1. How was giving feedback to your peers?; 2. How was receiving peer feedback for your writing? The interviews were recorded and transcribed.

To compare the results of the SLWAI within groups, data were analysed using paired sample t-test. The results of this test were also used to determine the 15 interviewees from the experimental group. To determine whether there was any significant difference between the groups, the SLWAI results of the control and experimental groups were compared using independent sample t-test. Transcriptions were content analysed. Inter-rater and intra-rater reliability were established.

An important part of writing skill development is multiple drafting of students' written work. Such feedback enables students to see their weaknesses and strengths and to make necessary corrections and adjustments. Feedback to written work of students is mostly provided by the teacher, and a necessary component of writing skill development. However, peer feedback is also applied and has many benefits. Among the benefits of peer feedback are building a sense of real audience, a boost in self-confidence and motivation, an increase in awareness of similar difficulties experienced by fellow students, and a decrease in writing anxiety

The current study examined the impact of peer feedback on foreign language (FL) writing anxiety experienced by Turkish EFL students at an English preparatory school and their opinions about peer feedback. An experimental design was used and 120 B level (intermediate) students were chosen to participate through convenience sampling. There were 3 experimental and 2 control groups with 20 students in each group. The experimental group received training on peer feedback for a 5 week period, gave and received peer feedback for another 5 weeks. The control group received only teacher feedback and no peer feedback. While giving peer feedback, the participants corrected not only grammatical errors but also wrote comments on global level errors such as coherence, organization, and task achievement. All participants responded to the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) at the beginning and end of the study. Also, an interview was conducted with 15 participants from the experimental group, chosen according to the SLWAI results, about their ideas on peer feedback.

The study revealed that peer feedback had a significant impact on decreasing foreign language writing anxiety. In addition, participants reported positive attitudes towards and various benefits of the peer feedback process. It can be said that peer feedback can reduce foreign language writing anxiety and contribute to students' feelings of success in writing in a foreign language

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Before receiving feedback there was no significant difference (p=.958) in writing anxiety between the two groups. However, after feedback practices, there was a significant difference between the control and experimental group (p=.016). The decrease in the foreign language writing anxiety levels of the experimental group was more than that of the control group. It seems that peer feedback contributed to reducing writing anxiety more than teacher feedback and that it is more effective in reducing writing anxiety.

The interview questions revealed that participants developed positive attitudes towards peer feedback and that their self-confidence increased although they were nervous in the beginning. They said that they started to better understand what was expected from them in their writings. All participants stated that they learnt a lot, especially about grammar, vocabulary and organization skills. However, some were less positive about their experience of giving feedback to peers with better writing performances and better grammar.

Anahtar Kelimeler : Foreign language writing anxiety, peer feedback, teacher feedback

Kaynakça

Al Asmari, A. (2013). Investigation of writing strategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-major students. *International Education Studies*, *6*(11), p130.

Arndt, V. (1993). Response to writing: using feedback to inform the writing process' in M. N. Brock and L. Walters (eds.). *Teaching Composition around the Pacific Rim: Politics and Pedagogy*. UK: Multilingual Matters.

Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research*. Pearson Education: USA

DeDeyn, R. (2011). *Student Identity, Writing Anxiety, and Writing Performance: a Correlational Study* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado: Colorado State University.

Dheram, P. K. (1995). Feedback as a two bullock cart. *ELT Journal*, *49*(2), 225-232.

Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal, 8*(2), 7-12.

Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, *4*(1), 33-54.

Jahin, J. H. (2012). The effect of peer reviewing on writing apprehension and essay writing ability of prospective EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education 37(*11), 60-84.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal, 44*(4), 294-304.

Kurt, G. & Atay, D. (2007). The effects of peer Feedback on the Writing Anxiety of Prospective Turkish Teachers of EFL'. *Journal of Theory and Practice in Education* 3(1), 12-23.

Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think?. *ELT Journal, 46*(3), 274-284.

Mendonca, C. O. & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: review activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, *28*, 745-768.

Min, H.-T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System, 33*(2), 293–308.

Negari, G. M. & Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(12), 2578-2586.

Öztürk, G. & Saydam, D. (2014). Anxiety and self-efficacy in foreign language writing: The case in Turkey. *Başkent University Journal of Education, 1(2),* 10-21.

Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal, 59(1),* 23–30.

Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, *22*(1), 58-78.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology, 25*(6), 631-645

Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comment? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.

Youngs, B. L. & Green, A. (2001). A successful peer writing assistant program. *Foreign Language Annals*, *34*(6), 550-558.

Zhang, H. (2011). A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety (Doctoral dissertation, Kristianstad University).

(23794) An Action Study on EFL Writing Skills Development in Flipped Classes

GÖZDE TUNA

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Developing writing skills in foreign language classrooms is challenging for students most of the time as writing is a complex process which requires the learners to adopt and use different components of language correctly and appropriately (Biria & Karimi, 2015; Brown, 2001; Bryne, 1988). According to Hedge (2005), this complexity is also due to a variety of things that effective writing requires such as a high level of organization, accuracy, grammar and vocabulary with a suitable style to the subject matter and audience. As a matter of fact, foreign language learners face a substantial number of challenges resulting in low achievement, boredom, lack of motivation, participation and interest (Ekmekçi, 2014). Also, writing is a process which requires a lot of time (Biria & Karimi, 2015; Zamel, 1982) and students are generally not given enough time due to time constraints of the program (Shukri, 2014). Besides, writing is essentially regarded as an individual activity and the lack of interaction obviously leads to a failure in writing (Byrne, 1988). Lastly, students might have "frustrating" or "unrewarding" learning experiences from their previous writing classes in their mother tongue, which they may bring to their foreign language writing classes with them (Byrne, 1988, p. 6). Those learning experiences result in negative perceptions of the writing classes, make students afraid of writing, and demotivate students even if they want to write. In summary, developing EFL writing skills is difficult as it is a challenging process requiring time, efforts and improvement of several sub-skills. Therefore, all of the above-mentioned challenges need to be eliminated if a better quality of education is aimed.

The main purpose of the study is to investigate whether flipped classrooms with a mixture of product and process approaches to writing could be an effective way to overcome the difficulties faced in EFL writing instruction. Those difficulties are actually common problems in EFL education. That is why this study, in a broader sense, intends to offer teachers a new possible way to increase the effectiveness of their EFL practices in general. Lastly, program developers can also benefit from the results of this study and improve the quality of their program.

Araştırma Yöntemi

In the light of the discussions in the literature, two research questions guided this action study are: R.Q.1: What are students' perceptions of flipped writing classroom in a private university English preparatory class? R.Q.2: How does flipped classroom affect EFL students' writing skills development in a private university preparatory class?

To this end, I, as the teacher-researcher designed an action study with a seven-week flipped writing classroom and conducted it with students in an English preparatory class of one private university in Turkey (*n*=24). Before the implementation, an informal needs assessment was conducted; classroom materials were adapted and videos were shot; and the flipped writing class was piloted with a small group of intermediate level EFL students at the same institution (*n*=9) for three weeks during 2015-2016 summer school. During the implementation, the designed flipped classroom was evaluated formatively by the researcher (me) in a researcher reflection journal, by four non-participant teachers in classroom observations, and by students in the flipped classroom through student feedback documents. Also the summative evaluation of the action study was done through a student survey, student focus group interviews and a writing quiz which was applied to twenty four students in flipped classroom (*n*=24) and another twenty-four students in traditional classroom (*n*=24).

An Action Study on EFL Writing Skills Development in Flipped Classes

Introduction

Developing writing skills in foreign language classrooms is challenging for students most of the time as writing is a complex process which requires the learners to adopt and use different components of language correctly and appropriately (Biria & Karimi, 2015; Brown, 2001; Bryne, 1988). According to Hedge (2005), this complexity is also due to a variety of things that effective writing requires such as a high level of organization, accuracy, grammar and vocabulary with a suitable style to the subject matter and audience. As a matter of fact, foreign language learners face a substantial number of challenges resulting in low achievement, boredom, lack of motivation, participation and interest (Ekmekçi, 2014). Also, writing is a process which requires a lot of time (Biria & Karimi, 2015; Zamel, 1982) and students are generally not given enough time due to time constraints of the program (Shukri, 2014). Besides, writing is essentially regarded as an individual activity and the lack of interaction obviously leads to a failure in writing (Byrne, 1988). Lastly, students might have "frustrating" or "unrewarding" learning experiences from their previous writing classes in their mother tongue, which they may bring to their foreign language writing classes with them (Byrne, 1988, p. 6). Those learning

experiences result in negative perceptions of the writing classes, make students afraid of writing, and demotivate students even if they want to write. In summary, developing EFL writing skills is difficult as it is a challenging process requiring time, efforts and improvement of several sub-skills. Therefore, all of the above-mentioned challenges need to be eliminated if a better quality of education is aimed.

The main purpose of the study is to investigate whether flipped classrooms with a mixture of product and process approaches to writing could be an effective way to overcome the difficulties faced in EFL writing instruction. Those difficulties are actually common problems in EFL education. That is why this study, in a broader sense, intends to offer teachers a new possible way to increase the effectiveness of their EFL practices in general. Lastly, program developers can also benefit from the results of this study and improve the quality of their program.

Method

In the light of the discussions in the literature, two research questions guided this action study are: R.Q.1: What are students' perceptions of flipped writing classroom in a private university English preparatory class?

R.Q.2: How does flipped classroom affect EFL students' writing skills development in a private university preparatory class?

To this end, I, as the teacher-researcher designed an action study with a seven-week flipped writing classroom and conducted it with students in an English preparatory class of one private university in Turkey (*n*=24). Before the implementation, an informal needs assessment was conducted; classroom materials were adapted and videos were shot; and the flipped writing class was piloted with a small group of intermediate level EFL students at the same institution (*n*=9) for three weeks during 2015-2016 summer school. During the implementation, the designed flipped classroom was evaluated formatively by the researcher (me) in a researcher reflection journal, by four non-participant teachers in classroom observations, and by students in the flipped classroom through student feedback documents. Also the summative evaluation of the action study was done through a student survey, student focus group interviews and a writing quiz which was applied to twenty four students in flipped classroom (*n*=24) and another twenty-four students in traditional classroom (*n*=24).

Results

As it was an action study designed with a mixed-methods approach, both qualitative and quantitative data were collected and analyzed accordingly. Results of these analyses revealed that students had positive perceptions over developing writing skills in EFL flipped classes. Results also showed that flipped classroom was an effective way of developing students' EFL writing skills as it caused a significant increase in students' writing performance compared to the students in non-flipped class. All in all, this action study showed it was possible to improve college students' perceptions over English writing skills development and their writing performance by flipping a class and combining product and process approaches to writing.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As it was an action study designed with a mixed-methods approach, both qualitative and quantitative data were collected and analyzed accordingly. Results of these analyses revealed that students had positive perceptions over developing writing skills in EFL flipped classes. Results also showed that flipped classroom was an effective way of developing students' EFL writing skills as it caused a significant increase in students' writing performance compared to the students in non-flipped class. All in all, this action study showed it was possible to improve college students' perceptions over English writing skills development and their writing performance by flipping a class and combining product and process approaches to writing.

Anahtar Kelimeler : English As a Foreign Language, Writing Skills Development, Flipped Classroom

Kaynakça

Bergmann, J. and Sams, A. (2012).*Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. The United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development & International Society for Technology in Education.

Biria, R., and Karimi, Z. (2015). Contributory role of pre-task planning in improving Iranian EFL learners' writing of argumentative essays: The case of accuracy and complexity. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(5), 1026-1036. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.18.

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. NY: Longman.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London and New York: Longman.

Ekmekçi, E. (2014). Flipped writing class model with a focus on blended learning. (Doctoral Dissertation). Gazi University.

Hedge, T. (2005). *Writing*, (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

Shukri, N. A. (2014). Second language writing and culture: Issues and challenges from the Saudi learners' perspective. *Arab World English Journal*, *5*(3), 190-207.

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, *16*(2), 195-209. Retrieved on 03.04.2017 from http://www.jstor.org/stable/3586792.

(24784) Changing Roles and Responsibilities of Basic Actors in Education

TİNATİN SHURGHAİA
TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNİVERSİTY

TSİNULİ KVLİVİDZE
TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

It is clear that the 21st-century classroom needs are very different from the 20th-century ones. In the 21st century classroom, teachers are facilitators of student learning and creators of productive classroom environments, in which students can develop the skills they might require and need for their workplace at present or in future to live in the global environment. Therefore the classroom of the 21st-century, sets it apart from the 20th-century classroom.

Teachers are facing many changes in education, to do things differently. The pressure to change practice may come from many different institutions at the same time: state adoption of new student assessments, school participation in a reform program, new teaching strategies by a workshop presenter or professional organization. The viewpoints of various educational "experts" about teaching, learning, and classroom practice are often quite contradictory.With innovation and reform, teachers like to learn and understand new theories of learning, new approaches to teaching, new policies, and a changing social context that affects students and communities. Over the past 50 years, the push to dramatically change schooling has usually come in response to some notable problem that is blamed on the failure of public schools to educate students. Some reforms involve "raising academic standards; measuring student and school performance against those standards; providing schools and educators with the tools, skills, and resources to prepare students to reach the standards; and holding schools accountable for the result. A great number of groups have been involved in changing curriculum, instruction, assessment, graduation requirements, community involvement, school structure, teacher education, and the list goes on. For teachers, it is not easy to decide which directives to listen to and follow. When making these decisions, teachers may try to listen to too many diverse messages and weaken the effect of any idea. They may choose to listen to the messages of only one reform effort and miss opportunities to provide students with more effective educational experiences.

Araştırma Yöntemi

Many teachers begin to argue that schools should orient their work to the results that students achieve rather than the resources that schools receive. Teachers must have time and support to understand and accommodate these new visions with their experiences of practice. The key to the success of school improvement is in the implementation of new ideas by teachers, which in turn depends on teacher learning.

The expansion of higher education, increased emphasis on students' learning outcomes and the need of new pedagogical approaches – and new pedagogical opportunities afforded by technology -- all point to the need for a new profile for teachers in higher education that includes pedagogical competencies. Teachers are more often expected to be engaged and proficient in curriculum design, project based-learning, new forms of peer and group assessments, fundraising and regional networking, as well as more conventional class teaching. A range of approaches is required to improve English proficiency and no single method will help. Before we look at the remedies to solve this problem, let us have a look at various methods and approaches which are sometimes welcomed and sometimes not in educational programs.

Method is general term which includes the approach, design and procedures in Richards and Rodgers' model. Techniques are different teaching activities. They must be referred to the broader frame of curricular design to which they belong. An approach is usually understood as the body of linguistic, psychological and pedagogical theories which inspire the teaching practice. Stern (1983: 43-50)

There are different methods in English Language Teaching. They are as follows:

Grammar Translation Method. The next well known method is Direct Method. We also know about Audio-Lingual Method. And the last one is Bilingual Method.

It is clear that the 21st-century classroom needs are very different from the 20th-century ones. In the 21st century classroom, teachers are facilitators of student learning and creators of productive classroom environments, in which students can develop the skills they might require and need for their workplace at present or in future to live in the global environment. Therefore the classroom of the 21st-century, sets it apart from the 20th-century classroom.

Teachers are facing many changes in education, to do things differently. The pressure to change practice may come from many different institutions at the same time: state adoption of new student assessments, school participation in a reform program, new

teaching strategies by a workshop presenter or professional organization. The viewpoints of various educational "experts" about teaching, learning, and classroom practice are often quite contradictory. With innovation and reform, teachers like to learn and understand new theories of learning, new approaches to teaching, new policies, and a changing social context that affects students and communities. Over the past 50 years, the push to dramatically change schooling has usually come in response to some notable problem that is blamed on the failure of public schools to educate students. Some reforms involve "raising academic standards; measuring student and school performance against those standards; providing schools and educators with the tools, skills, and resources to prepare students to reach the standards; and holding schools accountable for the result. A great number of groups have been involved in changing curriculum, instruction, assessment, graduation requirements, community involvement, school structure, teacher education, and the list goes on. For teachers, it is not easy to decide which directives to listen to and follow. When making these decisions, teachers may try to listen to too many diverse messages and weaken the effect of any idea. They may choose to listen to the messages of only one reform effort and miss opportunities to provide students with more effective educational experiences. Or they may become confused and refuse to listen to any of the new messages (Knapp, 1997). Many teachers begin to argue that schools should orient their work to the results that students achieve rather than the resources that schools receive. Teachers must have time and support to understand and accommodate these new visions with their experiences of practice. The key to the success of school improvement is in the implementation of new ideas by teachers, which in turn depends on teacher learning.

The expansion of higher education, increased emphasis on students' learning outcomes and the need of new pedagogical approaches – and new pedagogical opportunities afforded by technology -- all point to the need for a new profile for teachers in higher education that includes pedagogical competencies. Teachers are more often expected to be engaged and proficient in curriculum design, project based-learning, new forms of peer and group assessments, fundraising and regional networking, as well as more conventional class teaching. A range of approaches is required to improve English proficiency and no single method will help. Before we look at the remedies to solve this problem, let us have a look at various methods and approaches which are sometimes welcomed and sometimes not in educational programs.

Clearly, one of the aims of any methodology in foreign language teaching is to improve the foreign language ability of the student. However, traditional methodology is based largely on a reduction of using a foreign language into sub-sets of discrete skills and areas of knowledge.

we would like to discuss one of the most popular methods "Project Based Learning" which is viewed as means for fully integrated language and content learning. Lectures on a single subject at a time where the norm in the past. Today, collaboration is the thread for all students' learning. For instance, the collaborative project-based approach ensures that the curriculum used in this classroom develops:

Higher order thinking skills

Effective communication skills

Knowledge of technology that students will need for 21st-century careers and the increased globalized environment.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Project work has been described by many language professionals such as: Carter and Thomas (1986), Sheppard and Stoller (1995), Ward(1988) and many others.

Project work carries these features:

Project work focuses on content learning rather than on specific language targets.

Project work is student centered and the teacher is offering suggestions and guidance.

Project work is cooperative rather than competitive.

Project work helps to integrate skills of processing information from different sources.

Project work ends with sharing information with others.

Project work is really motivating, stimulating and challenging.

In project based learning, students are usually given a general question to answer a concrete problem.Teachers then may help students to choose specific topics that interest them. Projects are often designed to solve real world problem, which requires investigation and analysis (there may not be right or wrong answer). Project based learning may be called inquiry-based learning or learning by doing. Students learn about topics and produce work that needs knowledge of various subjects and skills. For example, if students are doing a project about local natural ecosystem they work and investigate country's history, species diversity, social, economic and environmental questions. For this students read and write extensively in English.

Anahtar Kelimeler : main roles, changing roles, old and new approach, project based learning

Kaynakça

Teaching English as a Foreign Language. Broughton, Geoffrey, et al. Teaching English as a Foreign Language. 2nd ed. London: Routledge, 1994.

Scrivener, Jim. Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2005.

Richards Jack C. Communicative Language Teaching. 5 April 2008.

Richards, J.C. and T.S. Rodgers (2001) (II nd ed.), 'Approaches and Methods in Language Teaching', UK: CUP, P.33

Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practice

Fabrice Hénard and Deborah Roseveare

Hammersley-Fletcher, L. and Qualter A. (2009) "From Schools to Higher Education - neo-liberal agendas and implications for autonomy." Journal of Educational Administration and History

Sandra J. Finley, Ph.D. Changing role of the teacher. September 2000, Southwest Educational Development Laboratory

(24796) Barriers of Cognition in Foreign Language Learning

TSİTSİNO GHAMBASHİDZE
TBİLİSİ STATE UNİVERSİTY

NATALİA URUSHADZE
TBİLİSİ STATE UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Cognitive deficit is an inclusive term used in its broader and narrower meaning. In its broader meaning, it is applied for any characteristics, which create a barrier to the mental processes including memory, attention, speech, understanding, learning, thinking, decision-making, etc. This term describes **impairment** in an individual's mental processes that lead to the acquisition of knowledge, determines individual behavior and understanding of the processes one is involved in. In its narrower meaning, this barrier is revealed in the process of foreign language learning.

The main goal of our research is to study the factors and mechanisms, which cause cognitive deficit during the process of foreign language learning at different levels of language acquisition.

It is well known that the Short-Term Memory (STM) of an adult native speaker is capable of holding 7±2 items (George A. Miller, 1956), which depends on such factors as age, periods of activity during the day, attention, motivation, interests, etc.

The questions arise: what is the mechanism, which leads to memory span retardation? What is the reason of the fact that we can remember 7 -8 units in the native language and less units in the second language? It can be explained by Baddeley's Theory of Working Memory, which studies aspects of Working Memory, because mainly the Working Memory is capable of processing information when our mind is working on various tasks. The Working Memory is a multiple-component model depending on speech and pronunciation. Gerrig and Zimbardo (2002) think that Working Memory is the ability of memory, which works simultaneously fulfilling such tasks, as search for reasoning and act of speech (R.Gerrig and P. Zimbardo, 2002.

Araştırma Yöntemi

According to Baddeley and Hitch, the Working Memory consists of the **Central Executive Controller System** which contains **Phonological (or Articulatory) Loop**, and **Visuo-spatial Sketchpad**. The former actively stores verbal material, while the latter is capable of storing and manipulating images. The possibilities of Working Memory are restricted due to the limited capability of Phonological Loop. It loses information approximately in a few seconds, but if a person wants to remember something, they repeat the given piece of information loudly or silently in mind. In this case, they articulate sounds in mind even if they do not even pronounce them. When someone wants to remember something, the information starts circulating around the Phonological Loop. The speed of circulation determines the quantity and quality of recalling. The faster we repeat, the more we remember, i.e. the duration of recalling is defined by articulation rate.

It is worth mentioning that recalling of digits occurs more quickly if they are grouped together. The same principle works with clusters and chunks. It makes the learning process more effective and opens up more possibilities for learning more amount of information.

There is a difference between remembering digits and syntactical structures. In this case remembering of sentences is restricted **not** by the number of words, **but** by syntactical structures, which have different impact on cognitive processes. For example, students require more time for understanding the sentences with Passive constructions rather than those in the Active Voice, or for understanding the structures of Conditional sentences, of Reported Speech, of Causative, etc., as they occupy more space in the Working Memory (A. Baddeley, 1984; V. Cook 1991).

Abstract

The given presentation endeavors to explain the process of cognitive deficit from the viewpoint of mechanisms of memory storage based on Baddeley's Model of Working Memory and is an attempt to state the factors, which reveal cognitive deficit at various levels of foreign language acquisition.

Cognitive deficit is an inclusive term used in its broader and narrower meaning. In its broader meaning, it is applied for any characteristics, which create a barrier to the mental processes including memory, attention, speech, understanding, learning, thinking, decision-making, etc. This term describes **impairment** in an individual's mental processes that lead to the acquisition of knowledge, determines individual behavior and understanding of the processes one is involved in. In its narrower meaning, this barrier is revealed in the process of foreign language learning.

The questions arise: what is the mechanism, which leads to memory span retardation? What is the reason of the fact that we can remember 7 -8 units in the native language and less units in the second language? It can be explained by Baddeley's Theory of

Working Memory, which studies aspects of Working Memory, because mainly the Working Memory is capable of processing information when our mind is working on various tasks. The Working Memory is a multiple-component model depending on speech and pronunciation. Gerrig and Zimbardo (2002) think that Working Memory is the ability of memory, which works simultaneously fulfilling such tasks, as search for reasoning and act of speech (R.Gerrig and P. Zimbardo, 2002).

According to Baddeley and Hitch, the Working Memory consists of the **Central Executive Controller System** which contains **Phonological (or Articulatory) Loop**, and **Visuo-spatial Sketchpad**. The former actively stores verbal material, while the latter is capable of storing and manipulating images. The possibilities of Working Memory are restricted due to the limited capability of Phonological Loop. It loses information approximately in a few seconds, but if a person wants to remember something, they repeat the given piece of information loudly or silently in mind. In this case, they articulate sounds in mind even if they do not even pronounce them. When someone wants to remember something, the information starts circulating around the Phonological Loop. The speed of circulation determines the quantity and quality of recalling. The faster we repeat, the more we remember, i.e. the duration of recalling is defined by articulation rate.

Language differences become vivid in four main skills of the language, i.e. **Reading**, **Writing**, **Speaking** and **Listenin**g. During the process of foreign language learning, there occurs the barrier of **cognitive deficit** in all of these skills.

Significant differences are revealed in memory coefficients at different levels of language proficiency. We measured the memory span of 150 Georgian 18-year-old students at different levels of the English language acquisition. It was confirmed that the memory span of Georgian students in their native language was 7.74, and their memory span in English was different at various levels of their language acquisition (Level Beginner: 3.99; Level A1: 6.2; Level B1+ 7.71).

The main reason lies in cognitive deficit, which defines the memory span at various levels of the English language acquisition. The higher the level of language acquisition, the smaller the barrier of cognitive deficit becomes

Thus, we can conclude that during the process of foreign language learning:

cognitive deficit is determined by the memory span;

The memory span in a foreign language is smaller compared to the memory span in the native language;

Memory span is defined by the level of language acquisition: The higher the level of language acquisition, the smaller the barrier of cognitive deficit;

The barrier in the form of cognitive deficit is revealed in four main aspects of language (Reading, Writing, Speaking and Listening);

Cognitive deficit greatly depends on such a factor as age;

Apart from age, cognitive deficit is affected by such factors, as active periods during the day, understanding, decision-making, attention, motivation, interests, etc.

In our opinion, it is essential for foreign language teachers to be acquainted with the mechanisms of Information Processing System, to gain the deeper knowledge of the main factors, which build the barrier to the mental processes causing retardation of learning. It would strengthen the humane attitude of tutors towards their students and would help to motivate and encourage them to achieve better results, which is the cornerstone of empowering education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Significant differences are revealed in memory coefficients at different levels of language proficiency. We measured the memory span of 150 Georgian 18-year-old students at different levels of the English language acquisition. It was confirmed that the memory span of Georgian students in their native language was 7.74, and their memory span in English was different at various levels of their language acquisition (Level Beginner: 3.99; Level A1: 6.2; Level B1+ 7.71).

The main reason lies in cognitive deficit, which defines the memory span at various levels of the English language acquisition. The higher the level of language acquisition, the smaller the barrier of cognitive deficit becomes.

Anahtar Kelimeler : age factor, cognitive deficit, foreign language learning, information processing system, levels of language proficiency, memory span; reading, writing, speaking & listening skills, working memory

Kaynakça

1. Adams, S. J. (1983). *Scripts and Second Language Reading Skills*. In J. W. Oller, Jr. & Richard-Amato, P.A.(eds.), *Methods that work*. Rowley MA: Newbery House.

2. Atkinson, R. S., Shiffrin, R.M. (1968). *Human Memory: A proposed System and its control processes* In: K.V. Spence and J. T. Spence, *The Psychology of learning and motivation (vol. 2),* New York, Academic Press.

3. Baddely, A. D., and Hitch, G. J. (1974). *Working Memory*. In G.H. Bower (ed), The psychology of learning and motivation: advances in research and theory (Vol. 8). New York. Academic press.

4. Baddely, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575-589.

5. Baddeley, A. D. (1978). The Trouble with levels: A reexamination of Craik and Lochart's framework for memory research: *Psychological Review*. Vol. 85(3)

6. Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford. Oxford University Press.

7. Baddeley, A. (1997). *Human Memory, Theory and Practice*. Psychology Press. London

8. Baddeley, A. (2000). *Short-term and Working Memory*. In E. Tulving, F.I.M. Craik (Eds) The Oxford Handbook of Memory. New York, Oxford University Press.

9. Carrell, L. P. (1984) Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications. *Modern Language Journal*. Volume 68. Issue 4, pp. 332-343

http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1984.tb02509.x

10. Cook. V. J. (1977). Cognitive prosesses in second language learning. IRAL XV/1, 73-90

http://www.viviancook.uk/SLLand LT/SLL&LT5thed.html

11. Cook. V. J. (1979). Aspects of memory in secondary school language learners. *Interlanguage Studies Bulletin- Utrecht,4 161-172*

12. Cook, V, J. (1981a). Some uses for second-language learning research. In Annals of the New York Academy of Science.

13. Cook V. J. (1991). *Second Language Learning and language Teaching.* Edward Arnold, A division of Hodder & Stoughton, London New York, Melbourne, Auckland.

14. Gerrig R. and Zimbardo P. (2002). *Psychology and Life*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company

15. Glicksberg, D.H. (1963). *A Study of the span of Immediate Memory among Adult Students of English as a Foreign Language*. Ph. D. University of Michigan.

16. Groot, A. de and Kroll, J.F. (1997) *Consequences of bilingualism for cognitive processing*, 1997; 13. Tutorials in Bilinguism: Psycholinguistic Perspectives, Lawrence Erlbaum, 279-300, 1997).

17. Lehtonen, J., & and Sajavaara, K. (1988). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. MLJ. 58,10-15

18. Magiste, E. (1979). The competing linguistic systems of the multilingual: a developmental study of decoding and encoding processes. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 79-89.

19. Miller A. C. and Keenan, J. M (2009). Understanding the centrality deficit: insight from foreign language learners

http://www.ncbi.nih.gov/mpc/articles/MPC3121914

20. Miller A. C. and Keenan, J. M. (2012) "*Understanding the Centrality Deficit: Insight from Foreign Language Learners"* Mem. Cognit.Author manuscript; available in MPC 2012 July 1. Published in Final Edit form as Mem Cognit. 2011 July; 39(5): 873-883

(24826) Korece ve Türkçede Yer Alan İkilemelere Dair Karşılaştırmalı Bir Çalışma

LOKMAN TANRIKULU
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

PAKİZE GENEL
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her dilin kendine özgü konuşulan dilden kaynaklanan bir takım farklılıkları mevcuttur. Bu, o dilin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimlere bağlı olarak oluşan ve zenginleşen kelime kuruluşlarıyla ilgili bir durumdur. İkilemeler de bir dilde anlamı en güzel yansıtan kelime ve kelime grupları olarak dilin geçirdiği değişim ve gelişimlerden hem etkilenmekte hem de dili zenginleştirmek ve geliştirmek anlamında o dili etkilemektedir. İkilemeler, Vecihe Hatiboğlu'nun ifadesiyle "Anlatım gücünü arttırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır." diye tarif edilmiştir (Hatiboğlu 1971:9). Mehmet Hengirmen ikileme için, "Anlatımı daha güzel ve etkili bir duruma getirmek için aralarında ses benzerliği bulunan yakın, aynı ya da zıt anlamlı sözcüklerin yan yana kullanılması." (1995: 400- 409) olarak ifade etmekle birlikte Berke Vardar, "Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü"nde ikilemenin tanımını şöyle ifade etmiştir: "Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma." (2002: 119). Bu tanımlara bakıldığında hepsindeki ortak özelliğin ikilemelerin yinelenen ifadelerden oluşması, aralarında benzerlik bulunan birimlerin art arda kullanılması ve anlatımı güçlendirip pekiştirmede etkili olunduğu yönünde hemfikir olunmasıdır. İkilemelerin bu özelliği ahenk unsuru da göz önünde bulundurulduğunda akılda tutmayı kolaylaştırmakta ve rahat bir kullanım sağlamaktadır. Ayrıca ikilemelerin kullanım alanlarının da yoğun olması yani deyimlerle, kalıplaşmış ifadelerle, tek başlarına, vb. birçok alanda kullanılması anlatılmak isteneni daha güçlü ve anlaşılır kılmaktadır. Bu yönüyle ikilemeler özellikle dil öğretimi yapılırken çekinmeden kullanılabilecek bir yapıya sahiptir. Elbette bunun olması için karşılaştırmalı çalışmalardan da yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar yoluyla öğrenci kendi dilinde bildiği fakat hedef dilde karşılığını bilmediğinden dolayı ifade edemediği kelime, deyim, atasözü, ikilemeler, vb. birçok alanda kendini ifade etme olanağı bulacaktır. Bu durumda da öğrencilerin özgüvenleri ve öğrenme istekleri artacaktır. Bu yönüyle karşılaştırmalı çalışmalar önem taşımaktadır. İkilemeler konusunda bu güne kadar yapılan karşılaştırmalı çalışmalara bakıldığında ise çok değerli ve kapsamlı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat bu konuda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların nicelik olarak azlığı göze çarpmaktadır. Genel olarak bakıldığında Arapça, Kazak, Özbek, Azeri, Türkmen Türkçesi, Almanca, İngilizce, Japonca dillerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılmıştır. Farklı ve yeni bir alan olan Korece ile ilgili yapılan çalışmalar ise daha azdır. Bu nedenle hem bu alanı doldurmak hem Türkçe öğrenecek olan yabancı öğrencilere ve Korece öğrenecek olan Türk öğrencilere bir nebze olsun yardım edebilmek hem de literatüre yeni ve farklı bir çalışma kazandırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma verilerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 20002: 140-143). Bu nedenle çalışmada da doküman incelemesi yoluyla Türkçe ve Korece makale ve tezler incelenmiştir. Ayrıca çalışmada karşılaştırmalı dilbilim yönteminden de yararlanılmıştır. Sebüktekin (1990: 15)'e göre Karşılaştırmalı dilbilimi iki ya da daha çok dilin dizgesel karşılaştırılması amacıyla bu dillerin her alanındaki (...) benzerlik ve farklılıkları belirlemek için kullanılan bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Doküman analizi yoluyla incelenmiş olan Korece makale ve tezler karşılaştırmalı dilbilimi yoluyla Türkçe karşılıkları elden geldiğince bulunmaya çalışılmıştır.

Çalışmada ilk olarak Korece ikilemeler verilmiş olup ardından Türkçe ikilemelere yer verilmiştir. Korece ikilemelerin bazen tam karşılığı bulunmadığından dolayı Türkçe ikilemeler kısmında yer yer açıklamalara, deyimlere ve kalıp ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca bazı Korece ikilemelerin yanına parantez içinde fiiller yazılmıştır. Bu Korece ikilemelerin günlük hayatta hangi fiille kullanıldığını göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde bulgular kısmı üç kısıma ayrılmıştır. Bunun sebebi Korece ikilemelerle ilgili yapılan çalışmalara bağlı olarak bir sınıflandırmaya gidilmiş olmasındandır. Birinci bölümde Anh Yu Jin'in yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelerle ilgili yapmış olduğu çalışmaya yer verilirken ikinci bölümde Han Joo Yeon'ın yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelere bağlı kalınmış üçüncü bölümde ise Bang Jeon Won'un çalışmasında yer alan ikilemelere bağlı kalınarak bir çalışma yapılmıştır.

Her dilin kendine özgü konuşulan dilden kaynaklanan bir takım farklılıkları mevcuttur. Bu, o dilin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimlere bağlı olarak oluşan ve zenginleşen kelime kuruluşlarıyla ilgili bir durumdur. İkilemeler de bir dilde anlamı en güzel yansıtan kelime ve kelime grupları olarak dilin geçirdiği değişim ve gelişimlerden hem etkilenmekte hem de dili zenginleştirmek ve geliştirmek anlamında o dili etkilemektedir.

İkilemeler anlatım gücünün zengin olduğu, ahenkli ve yinelenen ifadelerdir. Bu yönüyle ikilemeler dilde kendine has bir yer edinmiştir. İkilemelerin dilde özel bir yere sahip olması ve farklı dillerde yapılan ikileme çalışmalarının nicelik olarak az olması bu çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Ayrıca alan yazında Korece ve Türkçe alanında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle Türkçe ve Korece'de ortaklığı daha çok ortaya çıkarmak ve dil öğretimine katkı sağlamak amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Çalışmada ilk olarak Korece ikilemeler verilmiş olup ardından Türkçe ikilemelere yer verilmiştir. Korece ikilemelerin bazen tam karşılığı bulunmadığından dolayı Türkçe ikilemeler kısmında yer yer açıklamalara, deyimlere ve kalıp ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca bazı Korece ikilemelerin yanına parantez içinde fiiller yazılmıştır. Bu Korece ikilemelerin günlük hayatta hangi fiille kullanıldığını göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde bulgular kısmı üç kısıma ayrılmıştır. Bunun sebebi Korece ikilemelerle ilgili yapılan çalışmalara bağlı olarak bir sınıflandırmaya gidilmiş olmasındandır. Birinci bölümde Anh Yu Jin'in yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelerle ilgili yapmış olduğu çalışmaya yer verilirken ikinci bölümde Han Joo Yeon'ın yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelere bağlı kalınmış üçüncü bölümde ise Bang Jeon Won'un çalışmasında yer alan ikilemelere bağlı kalınarak bir çalışma yapılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve karşılaştırmalı dil bilimi yöntemi esas alınmıştır. Buna bağlı olarak da araştırma konusuyla ilgili makale ve tezler incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler Türkçe ve Korece ikilemeler hakkında tablolar haline dönüştürülüp karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle geliştirilen önerilerin ilgili alana katkı sunması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korece ve Türkçe ikilemelerin karşılaştırmalı bir analizine dayanan bu çalışmada toplam 131 tane Korece ikilemenin Türkçe karşılığı bulunmaya çalışılmıştır. Bazı Korece ikilemelerin Türkçe karşılığı bulunamamış bunun yerine Türkçe deyim, kalıp söz ya da cümleyle açıklanmaya çalışılarak ifade edilmiştir.

Sonuç olarak iki dilin aynı dil ailesine sahip olması ve sondan eklemeli bir yapıya sahip olması iki dil arasında farklılıklar olsa da benzerliklerin de bir o kadar çok olduğunu göstermektedir.

Bu konuda verilebilecek önerileri ise şöyledir: Hem Korece ikilemeler hem de Türkçe ikilemeler tekrarı ve ahenk unsurlarını bünyesinde barındırdığı için kolaylıkla hatırlanabilecek ve ezberlenecek bir yapıya sahiptir. Kelime veya ses tekrarı ve ahenkli söyleyiş akılda kalmayı kolaylaştıracağı için dilde ikilemelerden en iyi şekilde faydalanılabilir. Bu şekilde hedef dilde bulunan birçok sözcük, kısa sürede öğrenilmiş olacak ve dil öğretiminin etkinliği artacaktır. Dolayısıyla ikilemeler etkili kullanıldığı takdirde hem dili öğrenen hem de öğretenler için bir kolaylık oluşturmakta, amaca ulaşmayı hızlandırmaktadır (Bağmancı, 2012: 8).

Bu çalışmada ikilemelerin sadece Korece ve Türkçe karşılıkları aranmıştır. Fakat Korece ve Türkçe ikilemelerin hem anlam hem de yapı bakımından incelendiği daha ayrıntılı çalışmalar yapılabileceği gibi sadece Korece ikilemeleri tanıtan ne olduğunu açıklayan, özelliklerini belirten çalışmalar da yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Korece, Türkçe, İkilemeler, Karşılaştırma

Kaynakça

Anh Yu Jin (2010). 한국어 학습자를 위한 한국어 의성어 . 의태어 교육 방법 연구. Yüksek Lisans Tezi. Hanyang Üniversitesi. Seul.

Bağmancı, E. (2012). *Arap dilinde İkilemeler ve Öğretimi Yüksek lisans tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bang Jeon Won.(2010). 한국어와 영어의 의성어·의태어와 한영 번역 전략 분석 Yüksek lisans Tezi. Busan Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Busan.

Han Joo Yeon. 2015. 연어 관계를 이용한 의성어. 의태어 교육 방안 연구. Yüksek Lisans Tezi. Kyung hee Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Seul.

Hatiboğlu, V. (1971). Türk Dilinde İkileme, TDK, Ankara.

Hengirmen, M. (1995), Türkçe Dilbilgisi, Ankara: Ergun Yayınevi.

Sebüktekin, H. (1990). Grundlagen der Modernen Linguistik I. Ankara: Gazi Büro Basımı.

Vardar, B. (2002), Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://lang-8.com/1602593/journals/1297469875032448114297663008761140029990 (18.05.2018).

https://ko.wiktionary.org/wiki/%EB%B6%84%EB%A5%98:%ED%95%9C%EA%B5%AD%EC%96%B4_%EC%9D%98%ED%83%9C%EC%96%B4 (18.05.2018).

http://blog.daum.net/say112/182990 (18.05.2018).

http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp (19.05. 2018).

네이버 터키어사전 http://naver.me/5dX2vVcX (19.05.2018).

(24829) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımının Yeri Ve Önemi

MESUT GÜN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

BEGÜM SULTAN ÜNSAL
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkçenin tarihi dönemlerini sınıflandıracak olursak:

Kök Türk Öncesi ve Sonrası Dönem

Uygur Dönemi

Karahanlı Dönemi

Harezm ve Kıpçak Dönemi

Selçuklu Dönemi

Çağatay Dönemi

Osmanlı Dönemi

Cumhuriyet Dönemi (Aykaç, 2015: 164-165) diye ayırabiliriz.

Bu dönemlerde yabancılara Türkçe öğretimi bilinci, Karahanlı döneminde (11.yüzyıl) Kaşgarlı Mahmut'un Divan-u Lügati't Türk adlı eserini yazmasıyla ortaya çıkmıştır. Kaşgarlı Mahmut'un bu eserinin, hem yabancılara Türkçe öğretimi alanında hem de Türkçe öğretimi alanında ilk olması Divan-u Lügati't Türk'ü önemli bir konuma ulaştırmaktadır. Aynı zamanda Türkçenin ilk sözlüğüdür. Diğer yazılan eserlere de bakacak olursak genellikle sözlük olarak yazılmışlardır. Bunlar:

Codex Cumanicus,

Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk,

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye,

Bülgatü'l-Müştâk fî-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak,

El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye,

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî,

Muhâkemetü'l-Lugateyn,

Kitâb-ı Zebân-ı Türkî,

Senglâh Lugati,

El-Tamğa-yı Nâsırî,

Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan (Çakmak, 2014: 178) şeklindedir.

Görüldüğü gibi birçok sözlük yazılmıştır. Bunun ilk sebebi, dönem bilginlerinin Türkçenin diğer dillere karşı üstünlüğünü göstermektir. İkinci bir sebepse,eskiden Türkler konar-göçer şekilde bir hayat idame ettirdikleri için diğer toplumlar tarafından Türkçe öğrenme bilinci ortaya çıkmıştır.

Türkçe günümüzde olduğu gibi geçmişte de çeşitli nedenlerle ilişkide bulunulan milletler tarafından öğrenilmekteydi. İlk dönemlerde sistemli bir öğretim olmasa da Türkçenin yabancılar tarafından öğrenip kullanıldığı görülmektedir (Biçer, 2012: 109). Bu bilgilerden hareketle dilde kullanılmış belli yöntemlerin, insanların konuşmuş oldukları diller arasında etkileşim ve alıntılamaların, sözlük ve sözlükçülük geleneğinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Milletler birbirleriyle iletişim gösterebilmek için yabancı dil öğrenirler. Yabancı dil öğrenmenin birçok farklı sebebi vardır. Çağın getirdiği koşullar bunun üzerinde daha bir etkendir. İnsanlığın ilk çıktığı dönemlerde yabancı dil öğrenmede belirleyici olan faktör dinken, toplumların aralarında kaynaşma ve uzaklaşma göstermeleriyle birlikte yabancı dil öğrenme faktörünü belirleyen ticaret, savaşlar ve vb. gibi etkenler olmuştur. Yabancı dil öğrendiğimizde sadece başka bir milletin dilini öğrenmiş olmayız, o dil ile birlikte kültürü, örf-adetleri hakkında da bir fikre sahip oluruz. Dillerin birbiriyle etkileşime girmesi dil bilginlerinin de dikkatini çekmiştir. Kelimeleri, sözcükleri, birbiriyle etkileşime girmiş kelimeleri araştırmaya yönlendirmiştir. Bu da sözlük ve sözlükçülük geleneğinin

oluşmasını ve yabancı dil öğretiminde sözlük kullanımın vazgeçilemez temel bir kaynak olmasını sağlamıştır. Bu çalışmada yabancı bir dil öğrenirken temel kaynaklardan olan sözlüklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve önemi üzerinde yeterince durulmadığı görüldüğü için bu konu ile ilgili araştırma yapılmaya başlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın öncelikli amaçlarından biri yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının hangi tarihlere dayandığını, daha önce yapılan çalışmaların eksik bıraktığı yönleri de tamamlayarak ortaya koymakıtır. Bu nedenle de tarihi süreçte Türkçenin yabancı diol olarak öğretiminde en eski temel kaynaklar olarak bilinen Divanü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügateyn adlı üç eserin sözlük kısımlarının nasıl oluştuğu ve ne sebeple yazıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Buradan da hareket edilerek yabancılara Türkçe öğretiminde ilk sözlüklerin oluşumundan bahsedilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının yeri ve önemini net bir şekilde belirleyebilmek için aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda araştırma yapılmıştır:

Alt Amaçlar

-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımı hangi tarihlerde başlamıştır ?

-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımına nasıl yer verilmiştir ?

-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımına öncülük eden ilk eserlerin sözlük bölümleri nelere dikkat edilerek nasıl hazırlanmıştır ?

-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının yeri ve önemi nedir?

Bu araştırmada yukarıda sıralanan amaçlara ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu konuda önceden herhangi bir araştırma yapılmadığı için araştırılan kaynaklar önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belgeinceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur.Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 1998).

Sözlük, insanların iletişim kurarken kullandıkları kelimelerin ne anlama geldiklerinin belirtildiği bir araçtır. Dünyada birçok farklı toplumun var olması çeşitli dillerin oluşumuna vesile olmuştur. Zaman içinde belirli şekillerde savaş, ticaret gibi olaylarla bir araya gelmeleri toplumların karşılıklı dil öğrenmesini gerekli kılmıştır. Bu da sözlük olayını ortaya çıkararak ilk sözlüklerin yazılmasına sağlamıştır. Sözlük kullanımı yabancı dil öğrenmek isteyenler için temel bir kaynak olması, öğrenilecek dilin bilimsel ölçütlere de uygun bir şekilde öğrenilmesi için vazgeçilmez bir kaynak olması yönüyle büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de sözlük kullanımının yeri ve önemi üzerince durulması gerektiği belirtilebilir.

Bu çalışmada dünyanın en eski dillerinden olan Türkçenin eski tarihlerde farklı milletlere öğretilmesi için yazılan ilk temel kaynaklar olan Divanü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügateyn adlı üç eserden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının daha önceki çalışmalarda eksik bırakılan kısa bir tarihçesine yer verilmiştir. Çalışmada bu temel eserlerin hangi sebeplerle, nasıl kaleme alındığı, sözlük kısımlarının nasıl oluşturulduğu, söz konusu eserlerin sözlük bölümlerinden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geçmişte nasıl yararlanıldığı, yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının niçin gerekli olduğu, sözlük kullanımının yeri ve önemi konuyla ilgili yazılmış tez, makale ve bildirilerin titiz bir şekilde taranması yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma verilerine ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen önemli bilgi ve belgeler çalışmanın bulgular kısmında rahat anlaşılabilecek bir şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük öğretimin yeri, önemi ve gerekliliğine ilişkin yorumlar yapılmıştır. Çalışma neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının yeri ve önemi üzerinde yeterince durulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bulgulardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının tarihçesi, yeri, önemi, konuyla ilgili yeni hazırlanacak sözlüklerin nasıl olması gerektiğine yönelik yorumlar yapılmış ve öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgu, yorum ve önerilerinin ilgili alana katkı sunması umulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde kelime öğretimi çalışmaları genel olarak geleneksel anlayışla yürütülmekte, bilinmeyen kelimelerin öğretimi sözlüğe bakmak ve görülen anlamı cümlede kullanmak gibi mekanik bir uygulama yaygın bir şekilde devam etmektedir. Öğretmenler Türkçe derslerinde geleneksel uygulamalardan bir an önce vazgeçip öğrencilerin etkin olduğu işlevsel öğrenme ortamlarında yürütmelidirler (Göçer, 2009: 1046)". Bu bilgilerden hareketle kelime öğretiminin işlevsel bir nitelik taşımasını yapılan bu çalışma için ön koşul olarak gösterebiliriz. İlk sözlüklerde kelime öğretimi temel alınarak hazırlanmıştır. Sözlük ve sözlükçülük geleneği üzerine Zekeriya Bingöl

hocanın yapmış olduğu bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada ise: "Sözlükler temel başvurma kitapları olarak, bir dilin kelime hazinesini çeşitli bakış açılarından düzenleyen ve açıklayan eserler olarak, kelimelerin tam manasını vermelidirler (Bingöl, 2007: 206)" denilerek ilk yabancı ve Türkçe sözlüklerin isimlerinden bahsetmektedir. Bu çalışma verilerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlük kullanımının yeri ve önemine günümüze kadar yeterince değinilmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Sözlük, Tarihçe, Önem

Kaynakça

Aykaç, N. (2015).*Yabancı Dil OlarakTürkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler*. Turkish Studies Volume 10/3Winter, (162-173).

Biçer, N. (2012).*Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi*. UluslararasıTürkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 107-133.

Batur, S. (2017). *Kaşgarlı Mahmud-Divanü Lügati't-Türk*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.

Bingöl, Z. (2007). Sözlük ve Sözlükçülük Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-dergisi,* 197-207.

Çakmak, C. (2014).Yabancılara Türkçe ÖğretimininTarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 167-182.

Demirel, Ö.(1999).*İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gedikli, Y. (2015). *Dillerin Şifreleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies Volume 4/4 Summer,* (1025-1055).

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları veTürkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.

İpekçioğlu, F. (1987). *Türk Lehçeleri*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:1

Kılınç, A., Şahin, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özyetgin, M. (2006). Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı. *turkoloji.cu.edu.tr*, 1-28.

Taşağıl, A., Şahin, H., Ortaylı, İ., Emecen, F., Gürkan, E., Özcan, A., Ekinci, E., Güler, A., Özgen, C. (2017). *TürklerinSerüveni*. İstanbul: Kronik Kitap Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 188.

(24840) Drama ve Kültürlerarası Duyarlılık

NURKAN AÇIKGÖZ
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

FERYAL CUBUKCU
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda büyük bir gelişme gösteren teknoloji, bireylerin yaşamlarında önemli ve köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bu köklü değişiklikler, bilimde yeni disiplinler oluşturmakta ve pek çok bilim dalına da farklı uygulamalar gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. Günümüzde teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı ve çeşitli uygulamalar yapma fırsatı verdiği bilim dallarından biri de eğitim bilimleri, dolayısıyla, eğitim bilimlerinin bir dalı olan yabancı diller eğitimidir. "Tarihsel açıdan bakıldığında yabancı dil öğretimi alanı, diğer bütün bilim dalları gibi bir yandan içinde bulunduğu dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine, öte yandan bilimsel yenilikler ve gelişen teknolojinin etkilerine göre kendini yenilemiştir" (Kartal, 2005, s.383).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, farklı kültürdeki insanların birbirleriyle iletişim içerisinde olmaları veya bir araya gelerek yaşamaları daha çok söz konusu olmuştur. Bu bağlamda farklı coğrafyalarda meydana gelen gelişmeleri takip edebilmek ve diğer toplumlarla etkileşim (iletişim) içerisinde olabilmek için yabancı dil öğrenme ihtiyacı da gün geçtikçe artmıştır. Bu nedenle, yüzyıllar boyunca yabancı dil öğretimi yeni yaklaşımlar arayışı ile sürekli bir devinim halindedir.

Dil öğretiminde yapılacak olan kültür aktarımını önemlidir; çünkü "öğrencileri çok kültürlü bir toplumda yaşamaya ve onlara farklı olma hakkını tanımaktadır, bunun yanı sıra öğrencileri sosyal bütünlüğe, karşılıklı anlayışa ve dayanışmaya hazırlar" (Windmüller,2011, s. 21).

Öğrencilerin farklı kültüre karşı ön yargılı davranmaları ve dirençli durmaları yabancı dil sınıflarındaki öğretim sürecine ket vurabilmektedir. Öğrencilerin ön yargısını kırmak, derse uyumlarını sağlamak ve kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirebilmek için, dil öğretimindeki pek çok tekniğe başvurulabilmektedir. Bu bağlamda, drama tekniği de dil öğretiminde önemli bir yere sahip olanıdır. Öğrencilerin, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf ortamında, gerçek hayattan esinlenerek yapacakları dramatik etkinliklerinin kullanılabilecek en uygun tekniklerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden, çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama atölyelerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerine etkisini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Drama tekniklerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kültür edinimine bir etkisinin olup olmadığı ve drama tekniği ile kültür ediniminin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğunu araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın modelini karma yöntem oluşturmaktadır. Karma yöntem ile nicel ve nitel araştırma verileri tek bir çalışmada bir araya getirilerek incelenebilmektedir.

Greene, Caracelli ve Graham (1989; aktaran, Creswell ve Plano Clark, 2018, s.3) karma araştırma yöntemini, en az bir nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlananlar) ve bir nitel (kelimeleri toplamak için tasarlananlar) yöntem içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma pradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmalar için kullanmaktadırlar.

Creswell ve Plano Clark (2018, s. 6) karma yöntemi "tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır" şeklinde açıklamaktadır.

Bu çalışmada ise; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerine etkisinin ölçülmesinde nicel; öğrencilerin kültür edinimini gelişip gelişmediğini araştırmak için ise nitel çalışma uygulanmış ve böylelikle araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesindeki Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğretimi gören 14 öğrenci oluşturmuştur. B1 seviyesindeki 14 öğrenci, 7 deney ve 7 kontrol grubu olmak üzere isteğe bağlı olarak iki gruba ayrılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar pek çok farklı yöntem kullanılmıştır. Dil ve kültür arasındaki güçlü ilişkinin ifade edilmesinin ardından ise yabancı dil sınıflarında kültürlerarası dil öğreniminin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu anlayış ile beraber kültür, yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olmuştur. Yabancı dil sınıflarında hedef dili öğretirken aynı zamanda dili kendi dünyası ve kültürel unsurları ile öğretmek, bir diğer önemli hedef olarak nitelendirilebilir. Böylelikle öğrencilerin diğer kültürleri tanıyarak kendi kültürlerini de daha iyi analiz edip farkındalık kazanabilecekleri düşünülmektedir. "Kültürlerarası dil öğrenimi, ontolojik boyutuyla ele alarak dil öğretiminde görünen yüzeyde dilin, dinleme, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi becerileri olduğunu, derin yapıda ise kültür boyutu olduğunu kabul eder" (Güzel, 2010, aktaran Güzel ve Barın, 2013, s.180).

Bu çalışma, drama tekniklerinin kültürlerarası duyarlılıktaki etkisini belirlemek amacıyla ortaya konmuştur. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğretimi gören 14 yabancı uyruklu öğrenci ile 2017-2018 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, deney ve kontrol gruplarına ayrılmasında isteğe bağlılık ilkesi uygulanmıştır. Türk kültürüne ait ritüel, kutlama ve merasimler, 6 hafta süre ile deney grubu öğrencilerine drama teknikleriyle, aynı konular kontrol grubuna ise okuma metinleriyle öğretilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmış, araştırma karma yöntem ile desenlenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği", nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Her iki veri toplama aracı da deney ve kontrol gruplarına, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ve son test değerleri arasındaki farklar, Mann Whitney- U testi ile; deney grubu ön test ve son test değerleri ile kontrol grubu ön test ve son test değerleri arasındaki farklar ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, son test ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla, Mann Whitney- U testi kullanılmıştır. Diğer yandan araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinde anlamlı bir fark gözlemlenmezken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyesinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilgi sahibi olma isteğinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yabancı dil öğreten kurumlarda hedef dile ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan programlar hazırlanması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

B1 seviyesindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmada, drama atölyelerinin kültür aktarımı üzerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında "Kültürlerarası Duyarlılık Anketi"nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanması ile elde edilen nicel verilerin bulgularına göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık sıra ortalamalarında fark olmadığını ve grupların kültürlerarası duyarlılık açısından birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Deneysel işlem öncesinde kültürlerarası duyarlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Kültürlerarası Duyarlılık Anketi"nden aldıkları son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test sıra ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan drama atölyelerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını artırarak olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : drama,kültür, dil öğretimi

Kaynakça

Adıgüzel, O. (2006). **Yaratıcı Drama.** Ankara: Naturel Yayıncılık.

Aktaş, T. (2008). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım. **Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi**. Ankara: Bizim Büro Basımevi (61-66).

Alkan, C. (7984) **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Aşama Matbaacılık.

Başkan, Ö. (2006). **Yabancı dil Öğretimi: İlkeler ve çözümler.** İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Boal, A. (2008). **Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar için Oyunlar**. (Çev. B. Ataman, Ö.Öztürk, K.Rızvanoğlu). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Byram, M. (1992). **Culture et education en langue etrangere** Paris: Hatier/Didier.

Creswell, J.W., ve Plano Clark, V. L. (2018). **Karma yöntem araştırmaları** (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2008). **Yabancı Dil Öğretimi.** Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Dilaçar, A. (1968). **Dil, Diller ve Dilcilik.** Ankara: Türk Dil Kurumu.

Dougill, J. (1987). **Drama Activities for Language Learning**. London: Macmillan.

Fernandez, L. - Coil, A. (1986). **Drama in the classroom**. Practical Teaching 6: 3, p. 18-21

Freeman D. (2000). **Teaching and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Pres.

Germain, C. (1993). **Evolution de l'enseignement des langues :** *5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Gökberk, M. (1999). **Değişen dünya değişen dil**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Güzel, A. –Barın, E. (2013). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara:** Akçağ Yayınevi.

Heathcote, D. (1984). **Collected Writing On Education and Drama.** Liz Johnson and Cecily O'Neil (Ed.) London: Hutchinson.

Holden, S. (1981). **Drama in Language Teaching.** London: Longman.

Hymes, D. (1972). **Competence and Performance in Linguistic Theory**. London: Academic Press.

Jones, K. (1980) **Simulation: A Handbook for Teachers.** London: Kegan Paul.

Kartal, E. (2005). Bilişim-İletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. **Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (2), 383-393.

Maley, A. & Duff, A. (1984) **Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication activities for Language Teachers**. Cambridge: Cambrdigde University Press.

McCaslin, N. (1999). **Creative Drama in the Classroom and Beyond.** Longman, New York: Longman Publishing.

O'Neill, C. (1995). **Drama Worlds: A Framework for Process Drama.** Portsmouth NH: Heinemann.

Önder, A. (2007). **Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama.** (7. basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ökten, C. – Kavanoz S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. **Turkish Studies** . 9 (3), 845-862

Özil,Ş. (1991) **Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar İçinde**, İstanbul: Cem Yayınevi.

San, İ. (1991) **Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları**. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi, 1. İzmir Eğitim Kongresi, (Kasım 1991). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6181.pdf . Erişim tarihi 13.04.2017

San, İ. (2006). **Yaratıcı Drama**. Ankara: Naturel Yayıncılık

Uygur, N. (1996) **Kültür Kuramı,** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Windmüller, F. (2011). **L'approche culturelle et interculturelle.** Paris: Belin.

(24870) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmede Ders Dışı Etkinlikler

MESUT GÜN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

HİLAL SARAÇOĞLU
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancılar için Türkçe öğretimi son yıllarda önemini giderek arttıran bir alandır. Bu alanda verilen eğitimin daha kalıcı ve işlevsel olması için öğrencilerle etkinlikler yapılmalıdır. Özellikle de yazma becerisi gibi zor edinilen bir beceride öğrencilerin motivasyonları çok hızlı düşebilir ve öğrenci yazmaya ve daha sonraları da dile karşı bir kaygı geliştirebilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin en çok zorlandığı ve kaygı duyduğu becerinin yazma olduğu görülmüştür. Öğrenciler sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenlerinde utanmakta ve yaptıkları hatalardan dolayı kendini başarısız hissetmektedirler. Yazma becerisi düşünsel bir süreç gerektirdiği için kısıtlı olan ders saatlerinde öğrencilerin yaratıcı yazmalarını geliştirecek bazı etkinlikler için zaman yetmemektedir. Yazılarını öğrendikleri yeni kelimeler ve yeni dil bilgisi kurallarını da içine alacak şekilde planlı bir şekilde hazırlamaları için yazma ödevlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak öğrenci setlerinde genellikle tekdüze etkinlikler vardır. Daha eğlenceli, teknolojiden de faydalanarak öğrencilerin hem kendini geliştirdikleri hem de eğlenecekleri etkinlikler oluşturulabilir. Öğrencilerin bu beceriyi geliştirirken sınıf ortamında yaptıkları hayatlardan dolayı başarısız olduklarını düşünüp kaygıya kapılmadan yazma becerilerini nasıl geliştirecekleri bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Yazma becerisini geliştirmede ders dışı yapılabilecek etkinlikler nelerdir?

Alt Problemler

Çeşitli millet, meslek, kültür ve dil ailelerinden gelen öğrencilerin yazma yanlışlarını düzeltmek için nasıl ödevler verilebilir?

Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için nasıl yazma ödevleri verilebilir?

Öğrencilerin cümle yapısına hâkimiyetlerini geliştirecek ne gibi etkinlikler ödev verilebilir?

Yazmanın en son aşaması olan metin yazma aşamasına öğrenciler nasıl erişebilir ve ne gibi ders dışı etkinlikler yaptırılabilir?

Teknolojiden yararlanılarak ders dışında da öğrencilerle nasıl yazma etkinlikleri yapılabilir?

Öğrencilerin yazmada duydukları kaygı nasıl motivasyona dönüştürülebilir?

Ders dışı yapılan yazma etkinlikleri dil bilgisini geliştirmekte etki gösterebilir mi?

Araştırma Yöntemi

Öğrenicilerin duygu, düşünce, hayal tecrübelerden yola çıkarak kendilerini yazarak doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi öğretmenin yaptığı etkinlik ve çalışmalarla bu beceriyi geliştirmesine bağlıdır. Yazma sürecinde hem derslerde hem de ders dışı etkinliklerde motivasyon, hazırlık, ne yazılacağını düşünme ve planlama, düzeltme çok önemli aşamalardır. Öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesi, hatalarının tespit edilip öğrencinin eksik kaldığı konuların belirlenmesi için de yazma alıştırmaları yapmak yazma becerisinin ilerlemesi için önem taşımaktadır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'na göre hazırlanmış Yunus Emre Enstitüsü'nün yazma becerisi edinilmesi gerekilen kazanımlar verilmiş ve bu kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ders içinde yeterli zaman ayrılamayan yazma becerisini geliştirebilmek adına ders dışında yapılabilecek faaliyetleri belirlemek ve öğrenicilerin yazma becerisindeki hatalarını en aza indirmeye çalışmaktır. Öğrenicilerin ders dışında yazma becerilerini geliştirmeleri için ders dışında yapacakları yazma etkinlik çalışmaları hazırlanmıştır. Yapılan bu etkinlik ve çalışmaların sonucunda öğrenicilerin yazma becerisinde gösterdikleri başarı farkı gözlemlenebilecek ve işe yararlığı tespit edildiğinde etkinlikler ve materyaller arttırılabilecektir. Derslerde bir konu hakkındaki düşünceleri veya bir gününü anlatan belirli etkinlikler yaparak yazmaları yerine daha yaratıcı yazılar yazmaları hedeflenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışında yazma becerisini geliştirmenin yeri ve önemini net bir şekilde belirleyebilmek için aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda araştırma yapılmıştır:

Alt Amaçlar

Yazma becerisinin aşamaları nelerdir?

Yazma becerisinde motivasyonun önemi nedir?

Derslerde yapılan yazma etkinlikleri yeterli midir?

Ders dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin yazma becerisini seviyelerine uygun kazanım edinimine yardım edebilir mi?

Yazma becerisinin düşünce ve planlama aşamaları gerektirdiği için bu uzun süreç ders dışında etkinliklerle yapılarak daha verimli hâle getirilebilir mi?

Dünyanın küreselleşmesi ve teknoloji sayesinde hemen her bilgiye insanların kolayca ulaşmaları dil öğretimi alanını da olumlu yönde etkilemektir. Günümüzde artık insanlar diziler, müzikler, filmler gibi evrenselliği olan sanatlar sayesinde başka diller ve başka kültürlerle etkileşime geçebiliyorlar. Duydukları yabancı dilin cazibesine kapılıp o dili öğrenme gayretine girebiliyorlar. İngiliz dilinin evrenselliği sebebiyle dünyanın birçok yerinde insanlar bu dili hem ihtiyaç hem de ikinci dil edinimi amacıyla öğrenmektedirler. Genellikle insanların edindikleri ilk ikinci dil İngilizce olmaktadır. Ancak son yıllarda hem ülkemize gelen turist ve mülteciler hem de dünyanın başka yerlerindeki insanların Türk diline ve kültürüne gösterdikleri ilgiden dolayı Türkçe giderek popülerliliğini arttıran bir dil olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yetkin bir şekilde öğretmek isteyen öğretmenlerin ise bu noktada çok önemli misyonlar yüklenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ve çalışmalar neticesinde gelişimini devam ettiren bu alanın öğretiminde dikkat edilmesi bazı hususlar vardır. Yabancı dil öğrenimde dört beceriyi eş zamanlı olarak geliştirmek çok önemlidir. İşlevsel olan bu alandaki dört beceri okuma, konuşma, dinleme ve yazmadır. Her becerinin öğretiminde belli aşamalar vardır. Yazma becerisinin de aşamaları alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimidir. Yazma becerisini tam anlamıyla geliştirebilmek için öğrenicilere alfabe öğretiminden hemen sonra kelime bilgisi, cümle kurma, paragraf oluşturma ve son olarak da metin oluşturma basamaklarını öğretmek gerekmektedir. Öğretmenlerin yazma çalışmaları hazırlarken yardım alabileceği en önemli ölçütlerin başında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı gelmektedir. İletişimsel yaklaşımla hazırlandığı anlaşılan bu programın "Yazma" kısmında öğrencilerin edinmesi gereken ölçütlere göre etkinlikler tasarlanabilir ve öğrenicilerin öğrendikleri dili etkin kullanabilmeleri için bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir. Ders esnasında yapılan yazma çalışmalarında dört beceri içerisinde en zor kazanım elde edilen yazma becerisine ders içinde ayrılan zaman yetmemektedir. Bu çalışmada yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesine yönelik 5 seviye dikkate alınarak bir çalışma planı hazırlanmış ayrıca ders dışında verilecek bazı ödev ve etkinliklerle yazma becerisine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma, tarama yoluyla tasarım ve geliştirme yöntemi ile hazırlanmıştır. Etkinlikler sayesinde öğrencilerin öğrenci setlerinde yeterince gelişmediğini düşündüğümüz yazma becerisinde ilerleme olacağı tahmin edilmektedir. Setlerde yaratıcı yazmaya yönelik fazla etkinlik olmadığı gözlemlenmiş bu sebeple, Türkçe öğretilirken ders dışında yazma becerisini geliştirecek etkinliklerin nasıl olabileceği, neler yapılabileceği bu çalışmada gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda hem öğreticilere hem öğrenicilere yönelik yapılması gerekenler anlatılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dil öğrenme çabası içindeki öğrenicilerin en zor ve son kazanılan beceri olan yazma becerisini yalnızca sınıf ortamında geliştirmeye çalışmak yetersiz kalmaktadır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının her beceri ve seviye için belirttiği kazanımlara öğrencileri ulaştırmak için kısıtlı zaman tanınan sınıf ortamının dışında da etkinlik yapmak gerekmektedir. Sürece yayılan etkinliklerle, öğrenicilerin evinindeki rahat ortamda devam ettirmesi ve yazma konusundaki tedirginliğini üzerinden atması sağlanabilir. Bu etkinliklerdeki esas amaç, öğrenicilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek ve onları akıcı bir şekilde her konuda yazar hale getirmektir. Yaptığımız çalışmada, çalışma planı hazırlanarak öğrencilerin ders dışında yazma alıştırmaları için yapacağı ödevler ve bu ödevlerde hangi konular üzerinde çalışılacağı belirlenmiş olup havyanlar, bitkiler, insanlar arasında geçen diyaloglar hazırlanmasıyla hem eğlenceli hem de basit ve günlük konuşmalar hazırlamaları istenmiş, bir öykü teması belirlenip o konuda öykü yazmaları istenmiş, teknolojiyi kullanmalarını sağlamak amacıyla sohbet grupları oluşturularak karşılıklı konuşmalarını mesaj yazarak geliştirmeleri beklenmektedir. Anı yazma çalışmalarıyla öğrendikleri zaman kalıplarını kullanarak kendi hayatlarını ifade etmeleri sağlanacak, izleyecekleri sessiz filmlere hem uygun başlık bulup hem de filmin konusunu özet halinde yazmaları istenecektir. Bu şekilde öğrencilerin ders dışında da yazma becerisini geliştirmeleri ve seviyelerine uygun bir şekilde ilerletmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerileri, yazma yöntemleri, ders dışı etkinlikler

Kaynakça

Dil öğrenme çabası içindeki öğrenicilerin en zor ve son kazanılan beceri olan yazma becerisini yalnızca sınıf ortamında geliştirmeye çalışmak yetersiz kalmaktadır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının her beceri ve seviye için belirttiği kazanımlara öğrencileri ulaştırmak için kısıtlı zaman tanınan sınıf ortamının dışında da etkinlik yapmak gerekmektedir. Sürece yayılan etkinliklerle, öğrenicilerin evinindeki rahat ortamda devam ettirmesi ve yazma konusundaki tedirginliğini üzerinden atması sağlanabilir. Etkinlikleri

uygularken her zaman kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru bir sıralama yapılması ve öğrencilerin seviye ve kendi kabiliyetlerine özel etkinlikler belirlenmelidir. Bu etkinliklerdeki esas amaç, öğrenicilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek ve onları akıcı bir şekilde her konuda yazar hale getirmektir. Yaptığımız çalışmada, çalışma planı hazırlanarak öğrencilerin ders dışında yazma alıştırmaları için yapacağı ödevler ve bu ödevlerde hangi konular üzerinde çalışılacağı belirlenmiş olup havyanlar, bitkiler, insanlar arasında geçen diyaloglar hazırlanmasıyla hem eğlenceli hem de basit ve günlük konuşmalar hazırlamaları istenmiş, bir öykü teması belirlenip o konuda öykü yazmaları istenmiş, teknolojiyi kullanmalarını sağlamak amacıyla sohbet grupları oluşturularak karşılıklı konuşmalarını mesaj yazarak geliştirmeleri beklenmektedir. Anı yazma çalışmalarıyla öğrendikleri zaman kalıplarını kullanarak kendi hayatlarını ifade etmeleri sağlanacak, izleyecekleri sessiz filmlere hem uygun başlık bulup hem de filmin konusunu özet halinde yazmaları istenecektir. Bu şekilde öğrencilerin ders dışında da yazma becerisini geliştirmeleri ve seviyelerine uygun bir şekilde ilerletmeleri beklenmektedir.

(24937) Reading Habits in English as a Foreign Language: Transferring Turkish Reading Attitudes to English Reading Habits and Their Effects on English Reading Proficiency

MEHMET EMİN USLU

MİLLİ SAVUNMA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Through the studies on transferring reading skills from L1 to L2/EFL two hypothesis have been proposed by the researchers: linguistic interdependence hypothesis and linguistic threshold hypotheses. In the linguistic interdependence hypothesis L1 reading skills transfer to EFL in different conditions. However, in the linguistic threshold hypotheses transfer of reading skills from L1 to L2 is available just in the threshold level of EFL.

In the reading process both cognitive domains like predicting, inferencing, recognizing words and affective domains like habits, attitudes, motivation and anxiety can contribute to the learners' development of reading skills and abilities. For a long time, researchers have examined the relationship between the transfer of cognitive domains of reading from L1 to L2/EFL. Results of these studies have repeatedly revealed that learners use more cognitive reading skills in L1 than they do in the foreign language because of their L1 proficiency level. Readers who have higher level in L2 can transfer their L1 reading skills to L2/EFL more successfully than the lower level students. In EFL learning and teaching process the transfer of affective domains of reading should be also highlighted as much as the cognitive ones. The aim of the current study is to find out the possibility of transfer of affective domains of reading specifically reading habits and attitudes from L1 to L2/EFL and the role of learners' proficiency level on them. In this study the following questions will be answered:

Is there any relation between learners' L1 reading attitudes and EFL reading habits and attitudes?

Is there any relation between beginner and intermediate level learners' L1 reading attitudes and EFL reading habits and attitudes?

Is there any relation between learners' EFL reading proficiency and EFL reading habits and attitudes?

Is there any difference between learners' EFL proficiency level and their EFL reading habits and attitudes?

Araştırma Yöntemi

The study was designed as a descriptive research. The participants were university level 273 students who enrolled in English classes in a State College. 136 of them were beginner level and 137 of them were intermediate level. Attitudes Towards Reading Habits Scale developed by Gömleksiz (2005) was used to measure the learners' reading habits and attitudes in Turkish. The Cronbach-alpha reliability coefficient of the scale was determined 0.88. The scale consisted of six sub-dimensions namely; love, benefit, effect, habit, motivation and necessity. To measure the learners' English reading habits English Reading Habits Scale developed by the researcher was used. The value of Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) was found as 0.90 and significance value was found as 0.00 ($p < 0.05$). Benefit, motivation, effect and attitude were the components of the scale. Cronbach Alpha value was found 0.82 for the whole scale and from 0.76 to 0.78 for the sub-scales. In order to measure the learners' performance in reading comprehension reading parts of TOEIC was used. TOEIC which is used internationally to assess nonnative speakers' English proficiency is a standardized multiple-choice test. The reading section consists of grammar, vocabulary and paragraph comprehension parts. The reliability of the test was 0.85. Pearson Product-moment Correlation Coefficient was run to check the correlation between the variables. Independent Samples T-test was used to compare the difference between beginner and intermediate level learners' English Reading Habits.

Reading Habits in English as a Foreign Language: Transferring Turkish Reading Attitudes to English Reading Habits and Their Effects on English Reading Proficiency

Introduction

Through the studies on transferring reading skills from L1 to L2/EFL two hypothesis have been proposed by the researchers: linguistic interdependence hypothesis and linguistic threshold hypotheses. In the linguistic interdependence hypothesis L1 reading skills transfer to EFL in different conditions. However, in the linguistic threshold hypotheses transfer of reading skills from L1 to L2 is available just in the threshold level of EFL.

In the reading process both cognitive domains like predicting, inferencing, recognizing words and affective domains like habits, attitudes, motivation and anxiety can contribute to the learners' development of reading skills and abilities. For a long time, researchers have examined the relationship between the transfer of cognitive domains of reading from L1 to L2/EFL. Results of

these studies have repeatedly revealed that learners use more cognitive reading skills in L1 than they do in the foreign language because of their L1 proficiency level. Readers who have higher level in L2 can transfer their L1 reading skills to L2/EFL more successfully than the lower level students. In EFL learning and teaching process the transfer of affective domains of reading should be also highlighted as much as the cognitive ones. The aim of the current study is to find out the possibility of transfer of affective domains of reading specifically reading habits and attitudes from L1 to L2/EFL and the role of learners' proficiency level on them. In this study the following questions will be answered:

Is there any relation between learners' L1 reading attitudes and EFL reading habits and attitudes?

Is there any relation between beginner and intermediate level learners' L1 reading attitudes and EFL reading habits and attitudes?

Is there any relation between learners' EFL reading proficiency and EFL reading habits and attitudes?

Is there any difference between learners' EFL proficiency level and their EFL reading habits and attitudes?

Key Words: English Reading Habits, L1 Reading Attitudes, Transfer of reading skills from L1 to L2

Method

The study was designed as a descriptive research. The participants were university level 273 students who enrolled in English classes in a State College. 136 of them were beginner level and 137 of them were intermediate level. Attitudes Towards Reading Habits Scale developed by Gömleksiz (2005) was used to measure the learners' reading habits and attitudes in Turkish. The Cronbach-alpha reliability coefficient of the scale was determined 0.88. The scale consisted of six sub-dimensions namely; love, benefit, effect, habit, motivation and necessity. To measure the learners' English reading habits English Reading Habits Scale developed by the researcher was used. The value of Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) was found as 0.90 and significance value was found as 0.00 ($p < 0.05$). Benefit, motivation, effect and attitude were the components of the scale. Cronbach Alpha value was found 0.82 for the whole scale and from 0.76 to 0.78 for the sub-scales. In order to measure the learners' performance in reading comprehension reading parts of TOEIC was used. TOEIC which is used internationally to assess nonnative speakers' English proficiency is a standardized multiple-choice test. The reading section consists of grammar, vocabulary and paragraph comprehension parts. The reliability of the test was 0.85. Pearson Product-moment Correlation Coefficient was run to check the correlation between the variables. Independent Samples T-test was used to compare the difference between beginner and intermediate level learners' English Reading Habits.

Findings

The results of the study revealed that there is a positive and statistically meaningful relationship between learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes ($p < 0.05$, r:0,20). It was also found that there is a positive and statistically meaningful relationship between English Reading Habits benefit and attitude components and benefit component of Turkish Reading Attitudes.

In terms of learners' proficiency level, the results of the study showed that there is a positive and statistically meaningful relationship between intermediate level learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes ($p < 0.05$, r:0.19). However, there isn't any meaningful relation between beginner level learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes. Moreover, the result of the Independent Samples t-Test indicated that there is a significant difference between the means of beginner and intermediate level learners' English Reading Habits and Turkish Reading Attitudes Scale scores in favor of the intermediate group.

Lastly, analyses of the results suggested positive and significant relations between the learners' performance in reading comprehension and their English Reading Habits.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study revealed that there is a positive and statistically meaningful relationship between learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes ($p < 0.05$, r:0,20). It was also found that there is a positive and statistically meaningful relationship between English Reading Habits benefit and attitude components and benefit component of Turkish Reading Attitudes.

In terms of learners' proficiency level, the results of the study showed that there is a positive and statistically meaningful relationship between intermediate level learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes ($p < 0.05$, r:0.19). However, there isn't any meaningful relation between beginner level learners' English Reading Habits and their Turkish Reading Attitudes. Moreover, the result of the Independent Samples t-Test indicated that there is a significant difference between the means of beginner and intermediate level learners' English Reading Habits and Turkish Reading Attitudes Scale scores in favor of the intermediate group.

Lastly, analyses of the results suggested positive and significant relations between the learners' performance in reading comprehension and their English Reading Habits.

Anahtar Kelimeler : English Reading Habits, L1 Reading Attitudes, Transfer of reading skills from L1 to L2

Kaynakça

Artieda, G. (2017). The role of L1 literacy and reading habits on the L2 achievement of adult learners of English as a foreign language. *System*, 66, 168-176

Brisbois, J.I. (1995). Connections between first and second language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27, 565-584.

Carrell, P.L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179

Camiciottoli, B.C. (2001). Extensive reading in English: habits and attitudes of a group of Italian university students. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 135-153.

Gömleksiz, M.N.(2004). Kitap okuma alışkanlığıma ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(14), 185-195

Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 to L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41(11), 81-105.

(25043) Translator Trainees' Views on Learner Autonomy in the EFL Context

CEYHUN YÜKSELİR
OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ

OMER OZER
ADANA ALPARSLAN TURKES SCIENCE AND TECHNOLOGY UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Over the last 20 years, it is an undeniable fact that learner autonomy / autonomous learning in EFL settings has been an interest among the scholars from all around the world (Balçıkanlı, 2008; Benson, 2006; Camilleri, 1997; Çakıcı, 2017; Çubukçu, 2016; Ellis & Sinclair, 1989; Koçak, 2003; Little, 1991; Şahin, 2005; Üstünlüoğlu, 2009; Wenden, 1991). The shift from language centred methods to learner centred methods has drawn researchers' attention, and thus individual freedom in educational setting has found its place and taken its responsibility making the students active in the classroom. Another researcher Benson (1997) also refers to learner autonomy as a learner's ability to take charge of his own learning. From the definition, it can be stated that learner autonomy is a kind of ability to have power in one's own learning and an effort to be active by taking responsibility and roles in the classroom. A large number of foreign language learners report that their learning independence has increased as a result of studying at university (Thomas et al., 2015). Learners are increasingly encouraged to take more responsibility for their learning. It is expected that EFL students' learner autonomy and potential measures of self-management are affected over the course of their undergraduate education. This paper deals with the results of an investigation into translation trainees' beliefs about learning autonomy.

Araştırma Yöntemi

This study employed a mixed method approach to data collection. Collection of data from both the qualitative and quantitative perspectives is expected to lead to a deeper understanding of EFL learners' perceptions in regards to taking charge of their learning. All the data were collected in English only. The instrument used to measure EFL learners' views about responsibilities, decision-making abilities, motivation level and activities both inside and outside of the classroom in relation to autonomous learning, developed by Chan, Spratt and Humphreys (2002) was employed as the data collection tool. This instrument consists of four sections, namely, responsibilities, abilities, motivation and inside and outside activities, which are 52 items in total. Besides, to collect data about participants' gender and their grades, a few demographic questions were included at the beginning of the questionnaire. To develop a deeper understanding of participants' views about learner autonomy, a set of open-ended questions were developed. The participants were asked five semi-structured questions and their answers helped researchers gain a deeper interpretation of participants' understanding of autonomous learning. Participants of this study were 44 EFL students (25 females and 19 males) at a state university in the Mediterranean region of Turkey. The participants were 25 second year and 19 third year students in the Department of Translation and Interpreting.

Over the last 20 years, it is an undeniable fact that learner autonomy / autonomous learning in EFL settings has been an interest among the scholars from all around the world (Balçıkanlı, 2008; Benson, 2006; Camilleri, 1997; Çakıcı, 2017; Çubukçu, 2016; Ellis & Sinclair, 1989; Koçak, 2003; Little, 1991; Şahin, 2005; Üstünlüoğlu, 2009; Wenden, 1991). The shift from language centred methods to learner centred methods has drawn researchers' attention, and thus individual freedom in educational setting has found its place and taken its responsibility making the students active in the classroom. Another researcher Benson (1997) also refers to learner autonomy as a learner's ability to take charge of his own learning. From the definition, it can be stated that learner autonomy is a kind of ability to have power in one's own learning and an effort to be active by taking responsibility and roles in the classroom. A large number of foreign language learners report that their learning independence has increased as a result of studying at university (Thomas et al., 2015). Learners are increasingly encouraged to take more responsibility for their learning. It is expected that EFL students' learner autonomy and potential measures of self-management are affected over the course of their undergraduate education. This paper deals with the results of an investigation into translation trainees' beliefs about learning autonomy.

This study employed a mixed method approach to data collection. Collection of data from both the qualitative and quantitative perspectives is expected to lead to a deeper understanding of EFL learners' perceptions in regards to taking charge of their learning. All the data were collected in English only. The instrument used to measure EFL learners' views about responsibilities, decision-making abilities, motivation level and activities both inside and outside of the classroom in relation to autonomous learning, developed by Chan, Spratt and Humphreys (2002) was employed as the data collection tool. This instrument consists of four sections, namely, responsibilities, abilities, motivation and inside and outside activities, which are 52 items in total. Besides, to collect data about participants' gender and their grades, a few demographic questions were included at the beginning of the questionnaire. To develop a deeper understanding of participants' views about learner autonomy, a set of open-ended questions were developed. The participants were asked five semi-structured questions and their answers helped researchers gain a deeper interpretation of participants' understanding of autonomous learning. Participants of this study were 44 EFL students (25 females and 19 males) at a

state university in the Mediterranean region of Turkey. The participants were 25 second year and 19 third year students in the Department of Translation and Interpreting.

The results of the survey were analysed to understand how students perceived their own responsibility in their learning and the role of their teacher in the learning process. Majority of respondents regarded their teachers as mainly or completely responsible for the areas such as the materials used in class, evaluating learning, and deciding the objectives of the course. Approximately half of the participants rated their decision-making abilities to be “good”. A large majority of students considered themselves “well-motivated” or “highly-motivated” to learn English. The students also indicated how often they carried out the learning activities given outside and inside the class. Except for some activities such as using the Internet in English, watching English TV programmes, listening to English songs, more than half of the students said “sometimes”, “rarely” or “never”. As for the in-class activities, a large majority of students marked either “often” or “sometimes”.

Based on the analysis of verbal data, findings indicate that participants know the definition of learner autonomy by looking just the dictionary meaning of the words by stating that learners should have the ability to take responsibility for learning on their own. They also guess and refer to the autonomous learning activities such as taking notes, listening to the teacher carefully, translating paragraphs, articles, speaking English, watching movies etc. both inside and outside of the classrooms. Most of them also think that taking responsibility in learning process by the learners themselves can be important in improving foreign language learning. Some participants made remarks that the curriculum fosters the learner autonomy, however some of them think opposite stating that the curriculum limits the learning process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the survey show that majority of respondents regarded their teachers as mainly or completely responsible for the areas such as the materials used in class, evaluating learning, and deciding the objectives of the course. Approximately half of the participants rated their decision-making abilities to be “good”. A large majority of students considered themselves “well-motivated” or “highly-motivated” to learn English. The students also indicated how often they carried out the learning activities inside and outside the class. Except for some activities such as using the Internet in English, watching English TV programmes, listening to English songs, more than half of the students said “sometimes”, “rarely” or “never”. In-class activities, a large majority of students marked either “often” or “sometimes”.

Based on the analysis of verbal data, findings indicate that participants know the definition of learner autonomy by looking just the dictionary meaning of the words by stating that learners should have the ability to take responsibility for learning on their own. They also guess and refer to the autonomous learning activities such as taking notes, listening to the teacher carefully, translating paragraphs, speaking English, watching movies etc. both inside and outside of the classrooms.

Anahtar Kelimeler : Learner autonomy, EFL learners, learner beliefs, language learning

Kaynakça

Balcikanli, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Education Journal*, *16*(1), 277-284.

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning*, 7, 18-34.

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*(1), 21-40. doi: 10.1017/S0261444806003958

Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views*. Retrieved December 20, 2018. from http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf

Cakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education*, *6*(2), 89-99. doi: https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p89

Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation & Research in Education*, *16*(1), 1-18, doi: 10.1080/09500790208667003

Cubukcu, F. (2016). The correlation between teacher trainers and pre-service teachers perceptions of autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, 12-17.

Ellis, G., & Sinclair, B. (1989).*Learning to learn English*: *A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koçak, A. (2003). A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language. (Unpublished Master's thesis). METU, Ankara.

Little, D. (1991) *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 14−29. doi: 10.2167/illt040.0

Şahin, İ. (2005). *The role of metacognitive strategies in promoting learner autonomy: A case study at the ELT Department*. (Unpublished Master's thesis). Gazi University, Ankara.

Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., & Jones, R. (2015). *Independent learning: students' perspectives and experiences*. Higher Education Academy. URL https://www.heacademy.ac.uk/knowledgehub/independentlearning-student-perspectives-and-experiences.

Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, *5*(2), 148-169.

Wenden, A. (1991) *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hemel Hempstead and Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(25080) Reading Habits of English Language Teachers as Reading Models

MEHMET EMİN USLU

MİLLİ SAVUNMA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Reading is one of the most important components of language and is an important tool in the lifelong learning process for all students. The ability to read forms the basis of lifelong learning. Reading habit is the way in which an individual designs the types, likeness, tastes and frequency of his/her own reading. Reading habits can be defined as how often, how much and what an individual reads.

Personal, social, cultural and technological factors are some of the variables that affect the development of learners' English reading habits. Considering the time spent at the school teachers are important factors that affect the students' motivation for reading and their academic achievement. Teachers who love to read will transfer this love to their students and will be able to improve their reading and achievement in the classroom. In many studies, it has been stated that teachers' personal reading experiences directly affect their teaching approach and form the basis of their attitudes and behaviors about transferring reading activities to their own courses.

Though there are many studies on the reading habits of the learners, the studies that reveal the reading habits and experiences of the teachers especially English language teachers are limited.

The aim of this study is to find out the reading habits of English language teachers and their effect on the attitudes towards teaching reading in the classroom. The research questions we try to answer are:

What are the teachers' past reading experiences? Do they differ based on demographics?

What are the teachers' current reading habits? Do they differ based on demographics?

What are the teachers' attitudes towards teaching reading? Do they differ based on demographics?

Is there any relation between teachers' reading experiences, their reading habits and their attitudes towards teaching reading?

Araştırma Yöntemi

The study was designed as a descriptive research and Reading Behaviors Questionnaire (RBQ) was used to collect data. RBQ consists of four sections: demographic information, past reading experiences, current reading habits and attitudes towards teaching reading. The subscales include questions using the Likert scale rating one to five: never, rarely, sometimes, very often and always. Past Reading Experiences subscale consists of the statements about the participants' past reading experiences. This part aimed to find out the influence of home and school on their reading experiences. Current Reading Habits subscale consists of the statements about the teachers' current reading habits with regard to text choice and reading frequency. Lastly, attitude toward teaching reading as a reading model section includes the statements about the participants' motivation, enthusiasm and attitudes towards teaching reading in the classroom. Coefficients of the subscales for RBQ were: past reading experiences = .87, current reading habits=.79 and attitudes towards teaching reading = .92.

Age, gender, experience and the considered reading proficiency level are the variables that are taken into consideration in the demographics part. Participants of the study were 127 teachers who have recently taught English at higher education level. 66 of them are males and 61of them are females.

Reading Habits of English Language Teachers as Reading Models

Introduction

Reading is one of the most important components of language and is an important tool in the lifelong learning process for all students. The ability to read forms the basis of lifelong learning. Reading habit is the way in which an individual designs the types, likeness, tastes and frequency of his/her own reading. Reading habits can be defined as how often, how much and what an individual reads.

Personal, social, cultural and technological factors are some of the variables that affect the development of learners' English reading habits. Considering the time spent at the school teachers are important factors that affect the students' motivation for reading and their academic achievement. Teachers who love to read will transfer this love to their students and will be able to improve their

reading and achievement in the classroom. In many studies, it has been stated that teachers' personal reading experiences directly affect their teaching approach and form the basis of their attitudes and behaviors about transferring reading activities to their own courses.

Though there are many studies on the reading habits of the learners, the studies that reveal the reading habits and experiences of the teachers especially English language teachers are limited.

The aim of this study is to find out the reading habits of English language teachers and their effect on the attitudes towards teaching reading in the classroom. The research questions we try to answer are:

What are the teachers' past reading experiences? Do they differ based on demographics?

What are the teachers' current reading habits? Do they differ based on demographics?

What are the teachers' attitudes towards teaching reading? Do they differ based on demographics?

Is there any relation between teachers' reading experiences, their reading habits and their attitudes towards teaching reading?

Key Words: Reading, English Language Teachers' Reading Habits, Attitudes towards Teaching Reading

Method

The study was designed as a descriptive research and Reading Behaviors Questionnaire (RBQ) was used to collect data. RBQ consists of four sections: demographic information, past reading experiences, current reading habits and attitudes towards teaching reading. The subscales include questions using the Likert scale rating one to five: never, rarely, sometimes, very often and always. Past Reading Experiences subscale consists of the statements about the participants' past reading experiences. This part aimed to find out the influence of home and school on their reading experiences. Current Reading Habits subscale consists of the statements about the teachers' current reading habits with regard to text choice and reading frequency. Lastly, attitude toward teaching reading as a reading model section includes the statements about the participants' motivation, enthusiasm and attitudes towards teaching reading in the classroom. Coefficients of the subscales for RBQ were: past reading experiences = .87, current reading habits=.79 and attitudes towards teaching reading = .92.

Age, gender, experience and the considered reading proficiency level are the variables that are taken into consideration in the demographics part. Participants of the study were 127 teachers who have recently taught English at higher education level. 66 of them are males and 61of them are females.

Results

Results of the study revealed that the teachers sometimes "recall books being accessible at home", "observe family members engaged in reading", "visited the public library or bookstore", "observed teachers engaged in reading ". They often "are read to at home and at school". There is a significant difference between the means of male and female teachers' Past Reading Experiences Scale scores ($p < .05$) in favor of female teachers. The older the teachers are the more they have reading experience in the past.

Regarding the teachers' current reading habits, findings suggested that the teachers rarely read young adult literature, poetry, drama and plays. They sometimes read for academic purposes and read fiction/non-fiction. They often read for informational purposes, read magazines/newspapers and read online. There wasn't any significant difference between the male and female teachers' current reading habits ($p > .05$).

Finally, results of the study indicated that the relationship between the past reading experiences, current reading habits and attitudes toward teaching reading was positive and meaningful.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the study revealed that the teachers sometimes "recall books being accessible at home", "observe family members engaged in reading", "visited the public library or bookstore", "observed teachers engaged in reading ". They often "are read to at home and at school". There is a significant difference between the means of male and female teachers' Past Reading Experiences Scale scores ($p < .05$) in favor of female teachers. The older the teachers are the more they have reading experience in the past.

Regarding the teachers' current reading habits, findings suggested that the teachers rarely read young adult literature, poetry, drama and plays. They sometimes read for academic purposes and read fiction/non-fiction. They often read for informational purposes, read magazines/newspapers and read online. There wasn't any significant difference between the male and female teachers' current reading habits ($p > .05$).

Finally, results of the study indicated that the relationship between the past reading experiences, current reading habits and attitudes toward teaching reading was positive and meaningful.

Anahtar Kelimeler : RReading, English Language Teachers' Reading Habits, Attitudes towards Teaching Reading

Kaynakça

Daisey, P. (2010). Secondary preservice teachers remember their favorite reading experiences: Insights and implications for content area instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53* (8), 678-687.

Lee, V. (2011). Becoming the reading mentors our adolescents deserve: Developing a successful sustained silent reading program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55* (3), 209-218.

Mckool, S.S., and Gespass, S., (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.

Park, H. 2008. *Home Literacy Environment and Children's Reading Performance:A Comparative Study of 25 Countries*. Educational Research and Evaluation 14(6), 489-505.

Shen. L. (2006). Computer Technology and College Students' Reading Habits. *Chia-nan annual bulletin*, 32, pp. 559-572.

Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English, 25* (1), 5-12

(25130) Meslek Konusunun Dil Öğretimi Açısından Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

HASAN COSKUN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTETESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim programlarının başarıyla uygulanmasında kuşkusuz bir dizi faktör rol oynamaktadır. Bunlardan bazıları; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmen eğitimi, eğitim kurumunun bulunduğu çevre, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik durum, eğitim ortamı, sosyal etkinlikler, ders kitapları, ek materyaller, ailenin ve öğrencinin eğitime olan ilgisi, çağdaş eğitim yaklaşımları, geleceğe yönelik umutlardır. Bilindiği gibi öğretmen eğitimi dört ayak üzerine inşa edilmiştir. Bunlar genel pedagoji, alan bilgisi, genel kültür ve öğretim bilgisidir (alanın öğretimi). Bu çalışmada öğretmen yeterliklerinden günlük ders planları hazırlama konusu üzerinde duruldu, çünkü uygulamada sık sık bu konudaki eksikler ön plana çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin, başlangıçta farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle ilişki kurmak istediklerinden dolayı ortaya çıktığı tahmin edilmektedir (Hengirmen, 2006: 3). Dil öğrenmede başlangıçta çeviri yöntemi kullanılmıştır. Dil öğrenmede zamanla değişik yöntemler geliştirilmiştir. Günümüzde ise iletişimsel yöntem önerilmektedir (Roche, 2005). Bilim, sanat, teknoloji, eğitim, istihdam, hukuk, turizm, göç, ticaret gibi alanlardaki gelişmeler yabancı dil öğrenmenin önemini artırmaktadır. Özellikle küreselleşme süreci yabancı dillere olan ilgiyi daha da arttırmıştır.

Türkiye'de yabancı dil öğrenmede Türkiye'nin Avrupa Birliğine üye olma isteği de önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi Avrupa Birliğine üye olan ve üye olmak isteyen ülkelerde yaşayan dillerin eğitim ve öğretim programlarında yer almaları ve en az iki yabancı dilin öğretilmesi teşvik edilmektedir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, iletişim alanındaki yenilikleri, kültürlerarası etkileşimi ve dünyadaki gelişmeleri göz önünde bulundurmaya özen göstermektedir (Coşkun, 2013: 151).

Türkiye'de özellikle özel eğitim kurumları, daha fazla öğrencinin ilgisini çekmek için tanıtım etkinliklerinde birden fazla yabancı dil öğrettiklerini belirtmektedirler. İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerin bazı semtlerinde ikinci yabancı dil öğretiminin anaokullarına kadar indiği görülmektedir. Anadolu liselerinin eğitim ve öğretim programlarında iki yabancı dil yer aldığından dolayı klasik liseler, Anadolu liselerine dönüştürülmektedir.

Bütün çabalara rağmen Türkiye'de yabancı dil öğretiminde başarılı olunamadığı ileri sürülmektedir (Bayraktaroğlu, 2014: 1-7). Genelde, sınıfların kalabalık olması, klasik öğretmen eğitimi, ders kitaplarının güncel olmaması, ek materyal eksikliği, gramer ağırlıklı yöntemlerin kullanılması, ders saatlerinin azlığı neden olarak gösterilmektedir. Literatürde yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için kuşkusuz bir dizi öneri bulunmaktadır (Hölscher vd. 2006; Roche, 2005; Brandhofer-Btyan, 2008). Deneyimlere göre en önemli yöntem, öğrencileri doğrudan ilgilendiren güncel konuların seçilmesi ve dersin ayrıntılı bir şekilde planlanması, ders materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve aktif öğrenme açısından değerlendirilmesidir. Bu çerçevede verilen bir dersin öğrencilerin motivasyonunu arttıracağı düşünülmektedir.

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de en güncel konulardan birisi meslek eğitimidir. Türkiye'de eski milli eğitim bakanlarından Dinçer (2012: 1) ülkemizin önemli sorun alanlarından birisinin mesleki ve teknik eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü gençlerin istihdamı en önemli konulardan biridir. Türkiye'de son yirmi yılda ilköğretim (ilkokul ve orta okullarda iş eğiti dersinin yapıldığı "atölyeler" kapatıldı. Bu gün ise okullarda atölyelerin kurulması tartışılmaktadır. Alman Eğitim Sendikasının Erziehung & Wissenschaft dergisi 10 / 2017 sayısını mesleki eğitime ayırmıştı. Bu sayıda mesleki eğitim ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Mesleki eğitim konusunun ders kitaplarına da yansıdığı görülmektedir (Koithan, Schmitz, Sieber and Sonntag, 2014: 88-105). Federal İş Ajansı (Bundesagentur für Arbeit) (2018) güncel meslekler ile ilgili kapsamlı bir ansiklopedi yayınlamıştır. Almanca öğretimi için yayınlanan kitaplarda meslek konusuna da yer verilmektedir.

Özellikle son on yılda Alman ekonomisindeki istikrardan dolayı kalifiye elemanlara olan ihtiyaç artmaktadır. Buna paralel olarak Almanya'da çalışmak ve yaşamak isteyen yabancı gençlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişme yabancıların Almanca öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır. Yurtdışından gelenlerin iş dünyasına entegre edilmeleri için Almancanın en kısa süre içinde öğretilmesine yönelik çok yönlü çalışmalar yürütülmektedir.

Almanya'daki bu gelişme, Türkiye'de üniversite öğrencilerini de etkilediği izlenmektedir. Üniversite öğrencileri İngilizcenin evrensel bir dil olduğunun bilincindedirler. Üniversite öğrencileri Türkiye'deki kısıtlı istihdam olanaklarından dolayı Almanca derslerine de yoğun ilgi göstermektedirler. Doğal olarak beyin göçe gündeme gelmektedir. Burada beyin göçü konusuna değinilmeyecektir. Bu çalışmada üniversitede zorunlu ve seçmeli Almanca dersi için meslek konusuna ilişkin örnek ders planı ortaya konulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Yöntemi: Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada doküman analizi uygulanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 78 - 83). Araştırmanın evrenini 2018 / 2019 eğitim ve öğretim yılında Almanca derslerime katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın taslağı uzman kişilerle görüşüldü. Daha sonra uzmanlardan alınan eleştiri ve öneriler ışığında güncel format oluşturuldu. Araştırmada dil öğretimi konusu ile ilgili literatür ve geliştirdiğim dokümanlar kullanıldı. Daha önceki çalışmalarımda yaygın kullanılan 24 meslek belirlenmişti (Coşkun, 2006: 110-111). Derste bu sözcükler dışında güncel sözcükler de kullanıldı. Mesleklerde zamanla olan değişim göz önünde bulunuldu. Pedagojik formasyon programında Türkçe verdiğim eğitim bilimine giriş dersime güzel sanatlar fakültesi resim ve grafik anabilim dallarından katılan öğrenciler, anahtar sözcük için bir görsel (resim) hazırladılar ve 24 meslekle ilgili resimleri yenilediler. Anahtar sözcük için bir tablo tasarlandı. Bu tabloda anahtar sözcükle ilgili 5 Türkçe, Almanca ve İngilizce kısa cümle yazıldı. 24 sözcük için üç dilli ve iki sayfadan oluşan bir tablo geliştirildi. Bu çalışmalara paralel olarak derste kullanılan kitabın yapısına uygun materyaller geliştirildi (Coşkun ve Deveci, 2006). Bu ders materyalleri iki üniversitede 4 grupta 120 öğrenciye uygulandı. 80 öğrenci eğitim fakültesinde İngilizce öğretmenliğinde okumaktaydı. Bu öğrenciler Almanca dersini ikinci yabancı dil olarak almaktaydılar. 40 öğrenci ise değişik fakültelerde okuyan ve özellikle Erasmus programı çerçevesinde Almanca konuşulan ülkelere gitmek isteyen öğrencilerdi. Bu öğrenciler Erasmus için Almanca ve İletişim için Almanca derslerine katılıyorlardı. Zorunlu Almanca dersine katılan eğitim fakültesi öğrencileriyle seçmeli Almanca derslerine katılan öğrencileri karşılaştırmamak gerekir. Çünkü her iki grubun amaçları ve deneyimleri farklıdır. Bundan dolayı her öğrenci grubu kendi içinde değerlendirildi. Katılımcıların Almanca bilgisi genelde A1 ve A2 düzeyinde idi. Belirli bir süre Almanya'da yaşayan öğrenciler tutorluk görevi de üstlendiler. Uygulanan ders materyallerinde gerekli görülen düzeltmeler, dört haftalık ders sürecinde edinilen deneyimler ışığında yapıldı. Bu örnek ders planının hazırlanması, 13 adımdan oluşan günlük ders planı hazırlama modelini temel almaktadır (Coşkun, 2018: 118 – 142).

Dillerin öğretimi önemli konulardan biridir. Türkiye'de de öğrencilerin ilkokul, ortaokul, lise, üniversitede ve informal eğitim kurumlarında yabancı dil öğrenme olanakları bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında da yabancı dil öğrenmeye önem verildiği görülmektedir. En sık seçilen yabancı diller İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, Çince, İspanyolca, Arapça ve Japoncadır. Son yıllarda Türkçe, Farsça ve Arapçadan oluşan Osmanlıcanın öğretimine de önem verildiği izlenmektedir. Türkiye Avrupa Birliğine aday ülkelerden biridir. Avrupa Birliğinde en az iki yabancı dilin öğretilmesi teşvik edilmektedir. Bundan dolayı Türkiye'de de okullarda en az iki yabancı dilin öğretilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca dini motifler ve cumhuriyet öncesine yönelik eğilimler okullarda yabancı dil spektrumunu genişletmektedir. Eğitim kurumlarında şimdiye kadar genelde İngilizce birinci ve Almanca ikinci yabancı dil olarak seçilmekteydi. Bütün çabalara rağmen Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istenilen düzeyde başarılı olunamadığı ileri sürülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, klasik öğretmen eğitimi, ders kitaplarının güncel olmaması, ek materyal eksikliği, gramer ağırlıklı yöntemlerin kullanılması buna neden olarak gösterilmektedir. Literatürde yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için kuşkusuz bir dizi öneri bulunmaktadır. Deneyimlere göre en önemli yöntem, öğrencileri doğrudan ilgilendiren güncel konuların seçilmesi ve dersin ayrıntılı bir şekilde planlanması, ders materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması, aktif öğrenme açısından değerlendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında çalışmaların yeniden yapılandırılmasıdır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de en güncel konulardan birisi meslek eğitimidir. Çünkü gençlerin istihdamı en önemli konulardan biridir. Meslek konusunun ders kitaplarına da yansıdığı görülmektedir. Özellikle son on yılda Alman ekonomisindeki istikrardan dolayı kalifiye elemanlara olan ihtiyaç artmaktadır. Almanya'da çalışmak ve yaşamak isteyen yabancı gençlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişme Almanca öğrenmeye olan ilgiyi de beraberinde getirmektedir. Bu gelişmenin Türkiye'de üniversite öğrencilerini de etkilediği izlenmektedir. Üniversite öğrencileri İngilizcenin evrensel bir dil olduğunun bilincindedirler. Türkiye'deki üniversite öğrencileri istihdam olanaklarından dolayı Almanca derslerine de yoğun ilgi göstermektedir. Bu çalışmada üniversitede seçmeli Almanca dersi için meslek konusuna ilişkin örnek ders planı ortaya konmaya çalışılmıştır. Anılan örnek ders planının diğer dillerde de kullanılma olanağı bulunmaktadır. Meslek konusu, 2018 / 2019 eğitim ve öğretim yılında verdiğim seçmeli Almanca derslerinde uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anılanders planı modeli, bu araştırmanın temel aldığı etkinlikte de başarıyla uygulanmıştır. Katılımcıların, kendilerini tanıtmaları, üniversitede hangi branşta okudukları, mesleklerinde başarılı olmaları için yurtdışında deneyim edinmeleri gibi konulara ilgi duydukları gözlemlendi. Farklı materyallerin kullanımı, katılımcıların konuya olan ilgilerini teşvik etti. Almanca zorunlu ve seçmeli dersler için etkili ders planı modellerinin ve özgün yöntemlerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Almanca seçmeli derslere üniversitenin bütün bölümlerinden öğrenciler katılabilmektedirler. Verdiğim "Erasmus için Almanca" ve "İletişim için Almanca" derslerine katılma şartı, daha önce en az A1 düzeyinde Almanca öğrenmiş olmaktır. Sık sık katılımcıların değişik düzeyde Almanca bilgisine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bunda katılımcıların yurtdışı deneyimleri, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede Almanca ve diğer dillerde aldıkları eğitimin kalitesi, önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda Almanca konuşulan ve diğer yabancı ülkelerden gelen katılımcıların sayısı artmıştır. Daha önce Erasmus değişim programı ile Almanca konuşulan ülkelerde bulunan öğrenciler de, edindikleri Almanca bilgilerini unutmamak için seçmeli Almanca derslerine ilgi duymaktadırlar. Öğrenci profili değiştiğinden dolayı Almanca derslerinin; değişik amaçlarla, farklı alanlardan ve farklı ülkelerden gelen, ayrıca değişik düzeylerde Almanca bilgisine sahip öğrencilerle etkili yürütülmesi için uygun bir yöntem geliştirilmelidir. Bu çalışmanın, aktif Almanca dersine bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, meslek, öğrenme, Almancanın öğretimi, dersin planlanması

Kaynakça

Aykır, Z. (2018). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kullanılan Modüllerin Niteliğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Ankara.

Bayraktaroğlu (2014). *Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz*?. In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* Ankara: Hacettepe Yayınları.

Bundesagentur für Arbeit (2018). *Beruf Aktuell –Lexikon der Ausbildungsberufe* . Ausgabe (Edition) 2018 /2019, Nürnberg.

Coşkun, H. (2006). *Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca*. Ankara: CTB Yayınları.

Coşkun, H. ve Deveci, T. (2006): *Almanca Dil Bilgisi ve Testler* . 3. Baskı, Ankara: Siyasal kitabevi.

Coşkun, H. (2013): *The Importance of Educational Marble Games in Teaching German*. Eurasian journal of Educational Research, Ankara.

Coşkun, H. (2018): *Description of a Model for Lesson Planning on Peace Education in Teacher Training.* In: Journal Education Culture Society, , PSP Pro Scientia Publica / Poland,

Dinçer, Ö. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayında Yapılan Konuşma Metni*. In: *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı* [Vocational and Technical Education Workshop], Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: Manavgat / Antalya.

E&W Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft 10/2017. *Individuelle Wertschätzung Berufliche Bildung*: Frankfurt am Main.

Glowacka-Perlowska v.d. (2007). *Ein Fach gut Deutsch für Alltag und Beruf*, Band 1, Fraus & Goethe Institut Inter Nationes Bratislava.

Fearns, A. and Buhlmann, R. (2013). *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf, Lehr- und Arbeitsbuch* Europa Lehrmittel and Goethe – Institut: Haan-Gruiten.

Häublein, G. and Jenkins, R. (2018) Schlaumeier empfiehlt: Schul-Wortschatz Englisch kompakt Stuttgart: Ernst Klett Vertrieb.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yönteme* . Ankara: Engin Yayınevi. Hölscher, P. / Piepho, H.-E. / Roche, J. / Simic, M. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernzenarien -Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.

Kocaman, A. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi*. In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Ankara: Hacettepe Yayınları

Kocaman, A. (2018). *İkinci Dil Öğrenimiyle İlgili Kimi Yaygın Görüşlerden Seçmeler* . In: Öğreten Dünyası, Yıl. 39, Sayı 458, Şubat 2018, Ankara.

Öz, H. (2014). *Teknoloji ve Yabancı Dil Eğitimi* . In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Ankara: Hacettepe Yayınları.

Republic of Turkey Ministery of National Education (2010, pp. 7-8). *The Turkish Educational System*: Ankara: MEB.

Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen und Basel: UTB basics. A. Francke Verlag.

Selçuk, Z. (2018). Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye, 2023 Eğitim Vizyonu Ankara: Milli Eğitim Bakanlığ.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri . Ankara: Anı Yayıncılık.

The Common European Framework of Reference for Languages (GER) Learning, Teacing,

Aassessbent (2011). Council of Europe, Modern Languages Devision, Strasborg, Cambrige University Press.

Viau, Rolland (2015). Okulda Motivasyon, Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme (Y. Budak, translation). Anı Yayıncılık: Ankara. (Orijinali 2009 yılında yayınlanmıştır.)

Yılmaz, E. (2011) Mein Sprach- und Deutschlandbegleiter, Konuşma ve Almanya Rehberim. München: Goethe-Institut.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982 – 2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu (*Higher Education*).

(25230) Two language learning tales from the study abroad context

MERVE MUTLU
ODTÜ

ÇİLER HATİPOĞLU
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

The study abroad (SA) context has attracted quite a lot of research in the field of Second Language Acquisition since the influential work of Freed (1995). In SA contexts, language learners live and study in the target language community. This makes them input rich contexts from which, it was believed, second language learners would benefit linguistically and socially. Following this idea, a number of researchers studied the development of the language abilities of the learners in SA contexts, and showed how learners benefited from their overseas experience (Churchill, & DuFon, 2006; Freed, 1995; Taguchi, 2015). Another group of researchers ended, however, with contrasting results. Their studies did not find direct relations between a stay in SA contexts and language development (DeKeyser, 1990; Lafford, & Collentine, 2006). This inconsistent in the results led to SA being defined not as a uniform context anymore but rather as a diverse experience shaped by learners' social and personal backgrounds and environment. Therefore, in the following decades, SA research focusing more on the effect of individual variation, personal experiences and contextual features (e.g., extra-linguistic factors) on the language learning development of the students was conducted (Hatipoğlu, 2016; Huebner, 1998). These studies found that learners' individual differences would correlate with the SA context depending on cultural norms and the nature of the program (Churcill & DuFon, 2006). Aiming to contribute to this field of research, the current study follows the SA experiences of two exchange students in Turkey. It scrutinizes/examines how participant specific variables (e.g., personality, motivation, the background culture, social relationships during their stay) affect their language learning process. Since there are only two learners who were observed to displayed dissimilar behavior in parallel contexts, it was decided to use a qualitative enquiry method that would allow researchers to build a deeper, more insightful picture of their language learning experiences in Turkey.

Araştırma Yöntemi

The participants in this study were two female PhD students who came to Middle East Technical University (METU), an English medium university, with the Erasmus exchange program in the 2017-2018 Fall academic term. The two participants lived together as flat-mates in the Guest House located on campus but they had opposing views and wishes related to learning Turkish. Gigi (a pseudonym) wanted to learn Turkish while Kiki (a pseudonym) was not interested in learning the target language at all. That is, the participants in the study were examples of extreme sample cases, which allowed researchers to investigate language learning at a SA context from opposing viewpoints.

A social constructivist framework was adopted (Creswell, 2012), and an instrumental, single case study seeking to understand the world of the two exchange students through the processes of interaction with their environment was designed. The data were collected mainly through informal group and structured individual interviews, and observations. Moreover, the two participants were asked to fill in the Study Abroad Perception Questionnaire (SAPQ) developed by Albers-Miller, Prenshaw, and Straughan (2009) at the end of their sojourn.

To have as detailed and rich data as possible the researchers followed the steps prescribed within ethnographic methodology studies. They spent time with Gigi and Kiki, and frequently observed them both in and outside their classroom environment. The researchers visited the participants in their flat to observe how they spent their time together and to gather information about their attitude towards the Turkish culture, the group conversation were tape recorded for further data analysis. Moreover, the researcher observed the participants individually during their courses and social interactions. For the last phase of the study the researcher conducted individual semi-structured interviews with the participants to learn about the emotions of the participants towards the whole study abroad experience.

This study aims to investigate the study abroad (SA) experience of two female Phd exchange students who spent an academic semester Turkey. The main objective is to focus on some extra-linguistic factors which could affect the SA experience and how these factors correlate with each other and influence the Turkish language learning process of the participants. The results of the study revealed that individual differences like identity, motivation and gender, together with the participants' attitude towards the target culture and finally the social relations they formed during their stay influenced their Turkish learning experience. It was seen that even participants were enrolled in the same exchange program their language learning behavior showed crucial differences related to various factors.

As Schumann (1976) emphasized, the environment the learners communicate, the chances they use to practice the target language, and affective factors like motivation and attitude might have a significant effect on language learners' development.

Among many affective factors regarding language acquisition, motivation has been one of the most frequently investigated phenomenon. Different classifications have been presented in order to define and motivation and explain how it affects language learning behavior. First classification was presented by Gardner and Lambert (1972) as they proposed integrative orientation, which is the willingness to learn an additional language for socio-cultural conditions like contacting with the members of the language community in order to be accepted. Instrumental motivation on the other hand was the desire to obtain a new language for personal practicality like pursuing a future career or getting a job. Another influential classification for different motivation types was the distinction between intrinsic and extrinsic motivation (Brown, 1994; Ryan, & Deci, 2000; Dörnyei, & Ushioda, 2013). Intrinsic motivation is engaging in an activity because of curiosity and performing a behavior since it is satisfying. In contrast extrinsic motivation is the force to perform an action for an instrumental end to gain a reward or avoid penalization. Other than the different motivation types a concept has been proposed in literature by Pierce (1995) suggesting that the conceptions of motivation were not efficient to explain the complexity between relations of identity, power, and language learning. Therefore, an "investment" a language learning make in order to learn a language would end up with gaining more symbolic and material resources. The notion of investment suggests that a language learner has a social identity and various demands constantly changing according to the language learning experience. The conceptions of motivation and Pierce's concept of investment was used in order to interpret the participants' drive or refusal to learn a foreign language.

Even research on the benefits of the Study Abroad context has found a wide place in literature, the studies to investigate the SA experience itself and how the experience is positively and negatively affected by various factors are still limited. Therefore, this study intended investigate the SA experience by two exchange students in the Turkish context and observed their language learning process according to individual differences such as identity and motivation, the target culture, and their social relationships during their experience.

The results of the study indicate that Gigi showed high motivation to learn the language and was able to build strong social relations due to successfully integrating to the language community. At the end of her study abroad experience as she reported herself, she learnt quite an amount of new vocabulary and she could actually communicate with native people even it was at the beginner level. This study states that the identity of the learner stands for their educational background, overseas experience, personality, learning style, and physical appearance. Motivation was another factor to influence Gigi's language learning experience and it was seen that, using different conceptions of motivation and investment would be the best way to explain her complex orientation. Gigi's attitude towards the culture of the target language was another factor investigated to have a better understanding on her language learning experience. When all the collected data was analyzed it was possible to state that Gigi had a positive attitude to the Turkish culture and the Turkish language. The social relations of the participants engaged in during their stay also had a crucial role on the language learning experience. Gigi constantly looked for opportunities to communicate with her instructor in Turkish. Moreover, Gigi tried to maintain friendships with Turkish people from all her classes and stated that even she could not speak very fluently all the time she made big progress from the beginning of her arrival and could interact with the natives in Turkish with the help of non-verbal communication means.

According to Kiki coming to Turkey would be an opportunity to improve her English and she did not have an intention to learn Turkish since it could be complicated for her and inhibit her English development. Through her time abroad Kiki could not gain proficiency at the Turkish language even at the beginner level. The concepts which might underlie Kiki's unsuccessful experience regarding Turkish were discussed within a similar pattern with Gigi's results. As for the identity of Kiki, she stated that her time in Turkey was her first experience abroad and she did not know how to communicate with people from different cultures. Another issue which constantly occurs was the physical appearance of Kiki, with the Ukrainian genes Kiki had blonde hair, blue eyes and pale skin therefore she had a rather unusual appearance for the Turkish people. Kiki mentioned that because of the way she looked everyone would understand she was a foreigner immediately, and people were staring at her whenever she walked around. Her feeling of immediate alienation due to her physical appearance seemed to have a negative effect on her experience.

The motivation towards learning the language was another factor affecting Kiki's willingness to learn the Turkish language. Kiki stated she did not take the Turkish language because she had enough credits, this showed that she was only seeing Turkish as a regular course and not a way for any kind of personal development or a need for integrating into the community, therefore Kiki lacked the integrative motivation to learn the target language. During the data collection process Kiki frequently mentioned directly or indirectly about her attitude towards the Turkish culture, Turkish society and Turkish language. When the data collected from Kiki was analyzed in a holistic manner it would be possible to state that she had a negative attitude towards Turkey for most of her study abroad experience yet she showed some signs of change through the end of her stay. When Kiki was asked about the Turkish she had learnt during her stay, she stated she could not produce any sentences but she had learnt some words which were common in her language. This could be an indicator that Kiki was not open to learn about Turkey and the Turkish language if there was no connection with her own culture. The last important factor to consider while investigating Kiki's language learning behavior was her social relations with different people in the community. As the researcher observed the daily routines of Kiki and according to her self-reports, Kiki did not spend much time outside the campus or participate in any social activities. Kiki's explanation for not communicating with anyone since there were not any foreigners showed that she was not interested in socializing with native speakers and at the end of her experience she stated that she only interacted with two Turkish people which was one girl form her classroom limited to the course hours and the researcher with whom she only used English as a medium for communication. She explained that she only had Ukrainian friends and spent time with some other Erasmus students she knew from the guest house so

she was speaking either Russian or Ukrainian and little amount of English. The final concept Kiki mentioned was the challenge to develop social relations since she was a female foreigner. As mentioned before Kiki resented the feeling of immediate alienation because of her physical appearance and the prejudice Turkish males had for Ukrainian females. Kiki's feelings towards the Turkish people made it difficult for her to initiate any interaction and eventually this might have led to a total withdrawal for an attempt to integrate into the community.

One major topic which was frequently mentioned by both of the learners was the fact that a majority of people inside METU had a level of English proficiency so the participants could overcome any communication problem by using their English. Since learning Turkish was not an obligation for them to survive in the host community or pass their courses, except the Turkish course, it was the participants' personal preference to learn the language or not and it was seen that two participants had dissimilar behavior on the case.

Even the concept of study abroad had gained importance in language acquisition studies the field is still immature due to the complexity of the phenomenon. Since the studies investigating individual differences and socially specific conditions have emerged it was seen that factors like proficiency levels, gender, anxiety, motivation, and learning strategies and their effects on the language development process have different implications for different learners. The present study also had revealed that different learners would have diverse reactions to similar contexts and the study abroad context would not create a magical environment in which every language learner would benefit equally and suddenly improves linguistically.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study revealed that individual differences like identity, motivation and gender, together with the participants' attitude towards the target culture and finally the social relations they formed during their stay influenced their Turkish learning experience. It was seen that even participants were enrolled in the same exchange program their language learning behavior showed crucial differences related to various factors, while one of the participants showed high motivation to learn the language and was able to build strong social relations due to successfully integrating to the language community, the other did not achieve a social network during her stay stemming from her failure of acculturation resulting to poor language practice and improvement.

Anahtar Kelimeler : Study Abroad, individual differences, acculturation, social relations

Kaynakça

Albers-Miller, N. D., Prenshaw, P. J., & Straughan, R. D. (1999). Student perceptions of study abroad programs: A survey of US colleges and universities. *Marketing Education Review*, *9*(1), 29-36.

Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman

Churchill, E. & DuFon, M.A. (2006). Evolving Threads in Study Abroad Research. In DuFon, M.A & Churchill, E. (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.

DeKeyser, R. M. (1990). From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad. *Hispania*, *73*(1), 238-247.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

Freed, B. F. (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. John Benjamins Publishing.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Rowley, MA: Newbury.

Hatipoğlu, Ç. (2016). Explicit Apologies in L2 Turkish. In Ayşe Gürel (Ed.), *L2 Acquisition of Turkish* (pp. 221-248). Amsterdam & New York: John Benjamins.

Huebner, T. (1998). Methodological Considerations in Data Collection for Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *4*(2), 1-30.

Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*, 103-126.

Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 9-31.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Schumann, J. H. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language learning*, *26*(2), 391-408.

(25235) The Effect Of Moodle On The Success Of Elt Students

AYLİN ACAR
LÜLEBURGAZ LİSESİ

MUSTAFA NACİ KAYAOĞLU
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Technology has a great impact on education as well as every aspect of our lives, such as economy, health, agriculture, entertainment, culture etc.. The rapid developments in the field of information and communication technologies (ICT), and the spread of the internet worldwide, made technology an indispensable tool for education and for foreign language education as well. As a developing country, Turkey, as any other countries, needs to keep abreast of changes in education and adapt new technologies to its own education system (Akkoyunlu, 2002; Baytak, 2011).

New technology has generally been seen as a solution to the problems that education systems face (McKendrick, 2001). Therefore, starting from the early days of technological advancements, educators have thought of finding ways to integrate technological innovations into education for the betterment of it. The use of instructional technology is seen as inevitable for effective outcomes in foreign language classrooms. Çakır (2006) assumes that technology is a part of the society, thus, language teachers can not be far away from using it.

The utilization of technology in ELT is an emerging field of study due to new instructional possibilities introduced by technological advances (Murray, 2007). One of the study fields is the effect of new technology tools on ELT students' success. Therefore, the purpose of this study is to explore whether the use of MOODLE as a tool for blended instruction makes a difference in the success of students in English lesson.

Araştırma Yöntemi

A total of 44 students participated in the study, ranging in age from 16 to 18 selected on the basis of convenience sample technique. This kind of sampling involves choosing the participants who are readily available (Mertens, 2005). Therefore, the participants in this study were chosen from 11th grade students in Lüleburgaz High School where the researcher is employed as an English teacher.

The experimental study lasted 15 weeks and the experimential group consisted of 22 students who were in 11th grade class. The control group also consisted of 22 students who were in another 11th grade class. Both the students in the experimential and control group had 4 hours of English a week and were taught by the same teacher. The course was organized using blended learning concept, where traditional teaching methods are combined with activities and resources presented through MOODLE. During the study, the students were asked to do various tasks in order to get used to learning English with the software. In Lüleburgaz High School where this study was conducted, all of the classes at the same grade have the same exam at the same time. Therefore, both the experimental group and the control group had three routine English exams with the same questions at the same time. At the end of the second semester, three exam results of the experimental group were compared with the exam results of the control group in the second semester so as to identify whether the use of MOODLE affects the success of students in English lesson or not.

Technology has a great impact on education as well as every aspect of our lives, such as economy, health, agriculture, entertainment, culture etc.. The rapid developments in the field of information and communication technologies (ICT), and the spread of the internet worldwide, made technology an indispensable tool for education and for foreign language education as well. As a developing country, Turkey, as any other countries, needs to keep abreast of changes in education and adapt new technologies to its own education system (Akkoyunlu, 2002; Baytak, 2011).

New technology has generally been seen as a solution to the problems that education systems face (McKendrick, 2001). Therefore, starting from the early days of technological advancements, educators have thought of finding ways to integrate technological innovations into education for the betterment of it. The use of instructional technology is seen as inevitable for effective outcomes in foreign language classrooms. Çakır (2006) assumes that technology is a part of the society, thus, language teachers can not be far away from using it.

The utilization of technology in ELT is an emerging field of study due to new instructional possibilities introduced by technological advances (Murray, 2007). One of the study fields is the effect of new technology tools on ELT students' success. Therefore, the purpose of this study is to explore whether the use of MOODLE as a tool for blended instruction makes a difference in the success of students in English lesson.

A total of 44 students participated in the study, ranging in age from 16 to 18 selected on the basis of convenience sample technique. This kind of sampling involves choosing the participants who are readily available (Mertens, 2005). Therefore, the participants in this study were chosen from 11th grade students in Lüleburgaz High School where the researcher is employed as an English teacher.

The experimental study lasted 15 weeks and the experimential group consisted of 22 students who were in 11th grade class. The control group also consisted of 22 students who were in another 11th grade class. Both the students in the experimential and control group had 4 hours of English a week and were taught by the same teacher. The course was organized using blended learning concept, where traditional teaching methods are combined with activities and resources presented through MOODLE. During the study, the students were asked to do various tasks in order to get used to learning English with the software. In Lüleburgaz High School where this study was conducted, all of the classes at the same grade have the same exam at the same time. Therefore, both the experimental group and the control group had three routine English exams with the same questions at the same time. At the end of the second semester, three exam results of the experimental group were compared with the exam results of the control group in the second semester so as to identify whether the use of MOODLE affects the success of students in English lesson or not.

In order to identify whether using MOODLE in English lessons as a blended-learning method makes a significant difference in the achievement of students in English lessons or not, the English exam scores of the students both in the experimental group and the control group were compared. The exam scores were analyzed by the help of Paired Samples T-Test.

As the result of Paired Samples T-test, there is statistically significant differences between 1st and 2nd English exam scores of the students in the experimental group (t=-3.085 sig=0.005). This result clearly indicates that the use of MOODLE in blended EFL lessons increased learners' achievement. The findings correlate with the findings of Arslan (2009) and Aydın (2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In order to identify whether using MOODLE in English lessons as a blended-learning method makes a significant difference in the achievement of students in English lessons or not, the English exam scores of the students both in the experimental group and the control group were compared. The exam scores were analyzed by the help of Paired Samples T-Test.

As the result of Paired Samples T-test, there is statistically significant differences between 1st and 2nd English exam scores of the students in the experimental group (t=-3.085 sig=0.005). This result clearly indicates that the use of MOODLE in blended EFL lessons increased learners' achievement. The findings correlate with the findings of Arslan (2009) and Aydın (2011).

Anahtar Kelimeler : MOODLE, Blended-learning, English language teaching

Kaynakça

Akkoyunlu, Buket (2002), "Educational technology in Turkey: Past, present and future", **Educational Media International**, 39 (2), 165-174.

Arslan, Tülin (2009), **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Web Destekli Öğrenme Modeli Moodle'ın Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Etkisi – Yazma Becerisi Bağlamında Görgül Bir Çalışma**, Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Doğan (2011), **Malzeme Bilgisi Dersinin Moodle Açık Kaynak Kodlu Öğrenim Yönetim Sisteminde İşlenişinin Öğrenci Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Baytak, Ahmet (2011), "Reforms for technology integration into Turkish Education System", In Robert V. Nata (Ed.), **Progress in Education (26**), 183-192.

Çakır, İsmail (2006), "The Use of Video as an Audio-Visual Material In Foreign Language Teaching Classroom", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 5(4), 67-72.

McKendrick, Leslie D. (2001), **Utah Agricultural Education Teachers' Attitude Towards Computers and Computer Use**, Utah State University.

Mertens, Donna M. (2005), **Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches**, (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Murray, Denise E. (2007), "Creating a Technology-Rich English Language Learning Environment", **In International handbook of English language teaching** (747-762), Springer US.

(25380) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklarda İki Dillilik Problemi

LOKMAN TANRIKULU
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

CİHAN ÖNDER GÜNAY
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin dil gelişim dönemleri düşünüldüğünde doğumundan itibaren aile içerisinde maruz kalması neticesinde edindiği dil ana dili olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin ikinci dil öğrenme amaçları farklılık arz edebilir. Ülkemizde süreç incelendiğinde Suriyeli çocuklar özelinde atılacak ilk adım dil öğretim, yöntem ve teknikleri göz önüne alınarak ikinci dil öğretim programları hazırlanmalıdır. Bu hususu daha net anlamak adına; "Dünyadaki İngilizce Öğretim Programları hem demografik hem de durumsal değişmelerden dolayı müfredatın yeniden gözden geçirilmesi gereğinin farkındadır. Çünkü, öğrenci popülasyonu, sosyal hayata bakış ve kurumsal faktörler sürekli değişim halindedir. Dil öğretim programı müfredatını uyarlamak zorundadır ve bu nedenle yeniden gözden geçirilmesi sürecinde istenilen sonuçları elde etmek için gerekli değişiklikleri yapmalıdır. Eğer sizi dil öğrenmeye iten nedenler sosyal nedenlerse, insanlarını çekici bulduğunuz bir ülkenin dilini öğrenebilirsiniz. Ya da ilgi alanınız Asya'yla ticaret yapmak ise, Japonca, eğer opera tutkunuysanız İtalyanca öğrenebilirsiniz. Bu dili sonsuza kadar seveceğiniz garanti değildir ama yeni bir konumda olacağınız garantidir."(Farber, 2000:112)

Bu çalışma da ana dil, ikinci dil ve ana dili kavramlarının bir neticesi olarak karşımıza çıkan iki dillilik problem durumunun ne olduğu ve ülkemizde bulunan okul çağındaki Suriyeli bireylerin bu bağlam da nasıl değerlendirilmesi gerektiği adına bir farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma da ayrıca ülkemizde yaşanan gelişmeler neticesinde iki dilli olan veya ikinci dil olarak Türkçe konuşuru olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli bireylerin geçmiş dil becerilerinin ve bir dili öğrenme sürecinde hazır bulunuşluk düzeylerinin okullaşma durumları ile ilintili olarak hedef dile ait becerileri gerçekleştirmeleri adına bilinçli, programlı ve istendik öğretim süreçlerinin hazırlanması ile ulaşılması hedeflenen dil öğrenim sürecinin doğru adımlar eşliğinde gerçekleştirilmesine fayda sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma kapsamında olup, yöntem derinlemesine görüşme, görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Nitel araştırmanın en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Bu inceleme sırasında, araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlamlar, kavramlar üzerinde durup onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaya çalışmak, önemli bir çalışma stratejisidir (Ekiz,2009: 31).Bunun yanı sıra üzerinde araştırma yapılan kişilerin yaşadıkları ortamların ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde tanımının yapılması da nitel araştırma yönteminin güçlü yönlerinden biridir. Böylece elde edilen verilerin hangi ortamlarda ortaya çıktığı ya da benzeri ortamlar için daha iyi anlam ifade edebileceği tespit edilmiş olur (Ekiz, 2009: 32). Bununla birlikte nitel araştırma çerçevesinde sosyal bir olay, olgu ya da konu üzerinde daha önceden detaylı bir şekilde hazırlanmış araştırma amacı oluşturmak yerine, açık ve yapılandırılmamış bir strateji içerisinde olmalıdır. Böylece araştırılan konudan ortaya çıkabilecek ve bu konuyu etkileyebilecek bütüne etkenler önyargısız şekilde ortaya konulmaya çalışılır (Ekiz, 2009: 33).

Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildirler. Aksine, elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda, tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlk önce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeyle birlikte araştırılan sosyal durumu en iyi bir biçimde yansıtacak teori ortaya çıkartılır (Ekiz, 2009: 33).

Dünyada gerçekleşen doğal felaket, savaş, kuraklık gibi olaylar neticesinde toplumlararası etkileşim her geçen gün artmaktadır. Bunun yanı sıra günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlar bireylerarası iletişim ve etkileşimi de kolaylaştırdığı gibi yabancı dil öğrenimini de zorunlu kılmaktadır. İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.(Barın, 2004: 20) Bu ihtiyaç sürekli bir dönüşüm içerisinde olan dil olgusunun bir neticesi olarak aynı coğrafyayı paylaşan ve ortak bir geçmişe sahip olan toplumların varlığından dolayı ana dil kavramını da daha geniş bir açıdan değerlendirmemize sebebiyet vermektedir. Ana dil; Bugün ses yapısı, sekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz 1992: 8) tanımı göz önünde bulundurulduğunda dikkat çeken temel nokta "ortak" kelimesidir. Ana dil farklı toplumların yaşadığı bir devlette kullanılan ortak dil olarak düşünülebilir. Ancak doğum öncesi süreçten başlayarak ilk çocukluk dönemi dahil olmak üzere amaçlı ve

istendik bir çıktı sağlamak adına formal bir düzene sokulana kadar bireyin ailesinden ve yakın çevresinden edindiği dil ise "ana dili" olarak adlandırılmaktadır. Tanım olarak ele alacak olursak; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir… (Aksan, 1990: 81) Demircan (1990: 14) "ana dili" kavramı için, insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir demektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak bireyin dil becerisi olarak öncelikle dinleme ve sonrasında konuşma becerisini kazandığı süreç "ana dili" edinim süreci olarak adlandırılabilir. Bireyin eğitim - öğretim sürecine başlaması ile sistemli ve düzenli bir "ana dil " öğretiminin gerçekleşmesi ise içinde yaşadığı toplumla kuracağı ortak yaşam alanı ve iletişim için önem arz etmektedir. Ana dil için, Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğünde Vardar (1988: 20):" Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir." Diyerek "ana dil" ve "ana dili" kavramları arasındaki anlamsal karmaşayı neticelendirmiştir.

Son yıllarda ülkemizin maruz kaldığı göç hareketleri neticesinde çok dilli bir toplum yapısıyla karşı karşıya kalmaktayız. Bu durumu bir problem olarak görmek yerine bir kazanca dönüştürmek adına çözüm odaklı bir anlayış neticesinde atılacak adımların amaca hizmet etmesi maksadıyla ana dili, iki dil, ikinci dil ve iki dillilik kavramlarını doğru anlamak ve sürecin işlevselliğini etkin kılacak doğru bir çerçeve oluşturmak temel dayanak noktası olmalıdır. Bir ülkede konuşulan dil olan "ana dil" kavramı ile bireyin önce ailesinde ardından ise içinde bulunduğu toplumda edindiği dil olan "ana dili" kavramı birbiriyle karıştırılmaktadır. Bu çalışmanın çerçevesini de bu kavramların farklılıkları ve ortak yönleri üzerinden ülkemizde bulunan okul çağına erişmiş Suriyeli bireylerin dil öğrenme süreçleri ve örgün eğitime katılım aşamasında yaşadıkları problemler oluşturmaktadır. Bu hususta çalışmamız da varmak istediğimiz nokta geçmiş dil yaşantıları bilinmeyen veya başa bir deyişle bir dilin dört temel becerisini karşılama düzeyi saptanmamış bireylerle sürdürülecek ikinci dil öğretim sürecinde bireylerin iki dili hangi düzeyde kullanabildiklerini saptamak olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dil öğretim süreçleri dahilinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kazanımları baz alınarak tasarlanacak bir dil öğretim sürecinin eksikliği materyal anlamında sahada yaşanan problemleri de ortaya çıkartan temel gerekçedir. Asıl problem şudur ki: Hedef dil öğretim süreci dil öğrencisi bireylerin bulundukları coğrafyanın diline mi uygun olmalı? Yoksa ortak bir format dahilinde mi yola çıkılmalı? Bu soruların cevaplarını bulmak belki zor ama ikinci görüşten yola çıkmak bize dil öğretim metodu anlamında daha faydalı kazanımlar çıkaracaktır. Bunun temel gerekçesi olarak hazırlanacak ortak bir program neticesinde dile dair sıklık tablolarının ve söz varlığının oluşturulması, temel seviyeden itibaren bireylere sistemli ve etkin bir öğretim sürecinin sunulmasına imkan verecektir. Ana dil ve ikinci dil kavramlarının küreselleşen dünyada aynı toplumlar içerisinde yaşayan bireyler arasında bile farklılık göstermesi çok dillilik olarak karşımıza çıkan hedef dile maruz kalarak öğrenen bireyle farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda ülkemizde bulunan geçici koruma statüsündeki bireylerin çocukları üzerinde bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak diller arası öncelik sonralık etkileşimi çalışması yapılmalıdır. Bu çalışma sonucu da önemli veriler ortaya çıkacaktır.

Anahtar Kelimeler : Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Çok Dillilik, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni,

Kaynakça

Aksan, Doğan, Türkçenin Sözvarlığı, s.11, Engin Yay., Ankara 1996

Aksan, D. (1998); Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara

Barın, E. (2004); ''Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler'', Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü , sayı 1, s.19-30, Ankara.

Duden(1990). DasFremdwörterbuchBand 5, Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.

Ekiz D. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık

Farber, B.(2000); Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri, (Çev: Cem Şen), 3.Baskı, İm Yayınları, İstanbul

İleri, Esin (2007).'Türkisch', (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm),Handbuch Fremdsprache-nunterricht, A.Francke Verlag, Tübin-gen und Basel.

Kırmızı, Bülent (2015). Almanya'daki Türklerin Türkçeyle İlgili Sorunlarının Kaynakla-rının Belirlenmesi, JASSS International Journal of Social Science, Number. 37, ss. 11-20

Korkmaz, Z. (1992), Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları 575, Ankara.

Vardar, Berke (1988). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Tanıtım Basımevi, İstanbul.

(25394) Paradigm Changes in Higher Education

TİNATİN SHURGHAİA
TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNİVERSİTY

TSİNULİ QVLİVİDZE
TBİLİSİ JAVAKHİSHVİLİ STATE UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Over the past two decades Georgia has made significant changes in its higher education system, but in the last years main focus was made on quality assurance reform and its internationalization aspects. Significant progress has been reached in this regard.

The National Center for Educational Quality Enhancement, which is responsible for improving the quality of education in the country, aims at closer cooperation with international institutions working in the education area and involvement in the international academic network.

The Visa Liberalization for Georgian citizens to the Schengen Area, a historic decision on the road to Georgia's homecoming and its final integration in the European family, was launched in 2017. The visa-free regime became one of the fundamental elements of political association and economic integration of Georgia with the European Union foreseen in the Association Agreement, namely the substantial enhancement of mobility and people-to-people contacts.

The Association Agreement sets out certain aims for the education system, notably its reform and modernization, and convergence in the field of higher education in the Bologna process, which includes the enhancement of the quality and relevance of higher education. In the framework of the Association Agreement Georgian Government cooperates with EU with the aim of -overall modernization and reform of Georgia's education system.

Araştırma Yöntemi

The Association Agreement sets out certain aims for the education system, notably its reform and modernization, and convergence in the field of higher education in the Bologna process, which includes the enhancement of the quality and relevance of higher education. In the framework of the Association Agreement Georgian Government cooperates with EU with the aim of -overall modernization and reform of Georgia's education system.

Teachers should try to involve them in different activities in the classroom or use interesting materials according to their age and interests. This will allow for productive discussions. They can use different equipments or materials to maintain active learning

Sometimes there are not enough equipments or materials to maintain active learning approaches. Students resist non lecturing approaches because it provides a sharp contrast to the very familiar passive listening to which they were accustomed.

There are many pedagogical approaches known as 'cooperative' 'collaborative' 'peer-interactive' 'peer tutoring' approaches. While there are differences in meaning of these terms the common sense is that they are used to maximize student learning through student-student rather than direct teacher student interaction. Compared to the traditional lecture approach, peer interactive approaches have worked well. Using this method helped to improve students' academic achievement, increased self-esteem, attendance and liking for school and subject. It also developed students' positive peer relationship The communicative approach requires a complexity in terms of planning and a tolerance for messiness and ambiguity as teachers analyze students' needs and design meaningful tasks to meet those needs. The pat solutions and deductive stances of audio lingual materials and pedagogy, like the grammar-translation texts and syllabi preceding them, are no longer seen as sensitive to students' needs and interests. Nor are they viewed as respectful of students' intelligence to figure things out inductively through engaging problem-solving and communicative tasks .

Over the past two decades Georgia has made significant changes in its higher education system, but in the last years main focus was made on quality assurance reform and its internationalization aspects. Significant progress has been reached in this regard.

The National Center for Educational Quality Enhancement, which is responsible for improving the quality of education in the country, aims at closer cooperation with international institutions working in the education area and involvement in the international academic network.

The Visa Liberalization for Georgian citizens to the Schengen Area, a historic decision on the road to Georgia's homecoming and its final integration in the European family, was launched in 2017. The visa-free regime became one of the fundamental elements of political association and economic integration of Georgia with the European Union foreseen in the Association Agreement, namely the substantial enhancement of mobility and people-to-people contacts.

The Association Agreement sets out certain aims for the education system, notably its reform and modernization, and convergence in the field of higher education in the Bologna process, which includes the enhancement of the quality and relevance of higher education. In the framework of the Association Agreement Georgian Government cooperates with EU with the aim of -overall modernization and reform of Georgia's education system.

The Association Agreement sets out certain aims for the education system, notably its reform and modernization, and convergence in the field of higher education in the Bologna process, which includes the enhancement of the quality and relevance of higher education. In the framework of the Association Agreement Georgian Government cooperates with EU with the aim of -overall modernization and reform of Georgia's education system.

There are many pedagogical approaches known as 'cooperative' 'collaborative' 'peer-interactive' 'peer tutoring' approaches. While there are differences in meaning of these terms the common sense is that they are used to maximize student learning through student-student rather than direct teacher student interaction. Compared to the traditional lecture approach, peer interactive approaches have worked well. Using this method helped to improve students' academic achievement, increased self-esteem, attendance and liking for school and subject. It also developed students' positive peer relationship The communicative approach requires a complexity in terms of planning and a tolerance for messiness and ambiguity as teachers analyze students' needs and design meaningful tasks to meet those needs. The pat solutions and deductive stances of audio lingual materials and pedagogy, like the grammar-translation texts and syllabi preceding them, are no longer seen as sensitive to students' needs and interests. Nor are they viewed as respectful of students' intelligence to figure things out inductively through engaging problem-solving and communicative tasks .

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Unlike traditional methodology, modern methodology is much more student-centered. According to Jim Scrivener, the teacher's main role is to "help learning to happen," which includes "involving" students in what is going on "by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do things, etc." (Scrivener18, 19)

Modern methodology includes a number of methods. One of the effective methods for presenting new language is so called 'guided discovery.' Scrivener defines that: the teacher is "leading people to discover things that they didn't know they knew via a process of structured questions" (Scrivener 268). The teacher can also introduce a situation, a context, and elicit the language from the students.

We have reviewed many different methods traditional and modern and now we would like to discuss one of the most popular methods "Project Based Learning" which is viewed as vehicle for fully integrated language and content learning. Project work can be of different types. As Henry (1994) offers they can be structured (defined and specified by the teacher in terms of topic, materials, methodology and presentation). Doing projects teachers and students work together and study from each other.

Anahtar Kelimeler : paradigm, changes, higher education, changing methods, teaching

Kaynakça

Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1(2), 89-112. Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). Content-based second language instruction. New York: Newbury House.

Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. Capra, F. (1983). The turning point: Science, society, and the rising culture. Toronto: Bantam Books.

Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1996). Teacher learning in language teaching. New York: Cambridge University Press

George M. Jacobs and Thomas S. C. Farrell source TESL-EJ,5(1) "Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education".

Harris, V., & Noyau, G. (1990). Collaborative learning: Taking the first steps. In I. Gathercole (Ed.), Autonomy in language learning (pp. 55-64). London: Centre for Information on Language Teaching Henry 'Project based Learning in English Language Teaching' 1994

Hilton-Jones, ' Project-Based Learning for Foreign Students in an English-Speaking Environment'. 1988 John Scrivener "Learning Teaching" (18, 19) English Teaching Forum vol.35

Richards and Rodgers 'Approaches and Methods in Language Teaching'1986.

Senge, P. (Ed.). (2000). Schools that learn: A field book for teachers, administrators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday

(25437) The Administrative Feedback on Using Mobile Devices at English Preparatory Schools

FATMA KÖPRÜLÜ
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

SEDA ÇAKMAK
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ARHUN ERSOY
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mobile devices are used widely in foreign language education since mobile devices increase students' success and motivation (Elmas et al, 2015). It is thought that by changing the language of widely used mobile devices into the target language, increases learning quality and speed. By changing the language of the mobile devices used in the classroom in English, students are motivated and enabled to learn vocabulary easily in English preparatory schools. The implementation of mobile devices in English preparatory schools provides English language students to reach the required information and even more. The main aim of this study is to determine the expectations on how effective mobile learning implementation in supplementing curriculum is in foreign language learning as regards the administrators' opinions in English preparatory schools. In this context, this study has attempted to find answers to the following research questions:

1. What are your views about using mobile learning devices in English preparatory schools?
2. What are your views about advantages of using mobile learning devices in foreign language learning?
3. How often do your students use their mobile devices?
4. What are the problems your students face while using mobile devices in the classroom at foreign language schools?
5. Which mobile technologies are mostly used by students in language education in and out of the classroom?
6. Is technical support team needed for implementing mobile learning in English preparatory schools?
7. What are your opinions when you compare foreign language learning using mobile devices with traditional method?
8. What are your views about using printed course books with mobile devices?

Araştırma Yöntemi

Research Model

In this study, it was utilized a qualitative research method. The qualitative data was collected through 30 minutes interviews. Yıldırım & Şimşek (2013) define qualitative research method as gathering data by observation, interview and document analysis. This study was carried out with the aim of determining the feedback of administrators on using the mobile devices at English preparatory schools.

Study Group

30 administrators at English preparatory schools were the sample of the study. The participants attended this survey on a voluntary basis.

Data Collection Process

The researchers developed the open- ended interview questions after the literature review. As a data collection tool the researchers used the final version of the interview form they prepared. The data was obtained between the dates 4th of January and 6th of February 2019. The participants' opinions towards using mobile devices in language learning in English preparatory schools were determined by semi-structured interviews. Karasar (2015) defined the semi-structured interview as a flexible process in which both previously prepared questions and new questions are asked during the interview. The participants gave permission to record their interviews. Creswell (2016) stated that participants are interviewed by taking notes, shooting video and recording voice. Face to face interviews took 30 minutes to collect data.

Data Analysis

To identify the view of the participants, the data obtained through the research was analyzed descriptively. According to Yıldırım and Şimşek (2013), results are obtained by evaluating data within the specified theme and by considering the cause and effect relationship. Data obtained took place as research findings within the specified theme. In addition to this, direct quote of the participants were included in the findings.

Technology has caused changes in every field as well as in education. Using Mobile devices in education can be defined as an effective learning and teaching method that enables learning possible anytime and anywhere. The purpose of this research is to reveal the views of English preparatory school administrators for the use of mobile devices. Specially, the study explored the feedback administrators that provided to English preparatory school teachers and students as part of using mobile devices in their institutions.30 administrators at English preparatory schools of higher education institutions in Turkish Republic of Northern Cyprus participated in this study, consisting of 19 women and 11 men. The target group of the study included 7 English preparatory school administrators in Northern Cyprus during the first semester of the academic year 2018-2019. In North Cyprus, as in many other countries around the world, using mobile devices has become incredibly popular. The qualitative data of the study was collected through semi-structured interview. Answers to semi-structured interview questions showed that the most frequently used mobile device in and out of the classroom is the smart phone. It is also stated that language learning is more permanent and efficient by using a mobile device. The results revealed that the use of printed course books and mobile devices both in and outside the classroom increases academic success. They also suggested that mobile devices will become more widespread all over the world since most of the education institutions want to reach the professional education standards. On the other hand, results indicated that even the screen size of mobile devices is too small, the students' do not face any difficulty while downloading the information. Moreover, it can be stated that very few of the administrators who participated in this study claimed that using mobile devices is not beneficial, it is only waste of time.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the relationship between mobile devices and printed course books, it was found that it increased the academic achievement in terms of both students and teachers. Today's students can easily access more information and materials in parallel with the information in course books by using mobile devices. Therefore, students are able to continue learning not only within the limited hours, but also outside the classroom. On the other hand, teachers can provide materials according to the students' needs, but can also provide immediate feedback. The main advantages of using mobile devices in classroom activities are portability, accessibility and connectivity (Ağca&bağcı,2013).

In this study, the contribution of using mobile devices in English preparatory schools to teaching language was examined in accordance with the views of the administrators. As a result, it can be clearly seen that the use of mobile devices at English preparatory schools contributes to foreign language teaching.

Consequently, it has been concluded that mobile devices contribute to foreign language teaching in English preparatory schools and learning continues outside the classroom without any time limits.

Anahtar Kelimeler : Foreign language learning, mobile learning, teaching technologies

Kaynakça

Ağca, R. K. & Bağcı, H. (2013). Students Views of Mobile Tools Usage in Education. Journal of Research in Education and Teaching. ISSN: 2146-9199.

Akkerman, Admiraal, & Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education,* 52(2), 449-459.

Chen, Nian-Shing., Hsieh, Sheng-Wen (2008). Effects of Short-Term Memory and Content Representation Type on Mobile Language Learning. Language Learning & Technology, 12(3), s.93-113.

Creswell, John. W. (2016). Research Design Çev. Ed.: Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır, İsmail (2015). Opinions and Attitudes of Prospective Teachers for the Use of Mobile Phones in Foreign language Learning. *Contemporary Educational Technology,*6(3),239-255

Elmas, Onur., Kete, Seda., Hızlısoy, Sevim. S., Kumral, Hayriye. N. (2015). Teknolojik Cihaz Kullanım Alışkanlıklarının Okul Başarısı Üzerine Etkisi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(2), s.49-54.

Kalanzadeh, Gholam; Soleimani, Hassan; Bakhtiarvand, Morteza (2014). Exploring the Influence of Using Technology on Iranian EFL Students' Motivation. *International Conference on Current Trends In ELT. The Journal of Science Direct*, 98(2014)814-823.

Kalaycı & Durukan (2018). Students Views With Regard to the Effect of Mobile Devices Language on Learning Turkish As a Foreign Language: Trabzon Tomer Sample. *The Journal of International Social Research* . Volume: 11. Issue:59.Issn: 1307-9581.

Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kinash,S.;Brand,J. & Mathew,T. (2012). Challenging mobile Learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australas. J. Educ. Technol.* 28,639-655.

Köprülü, F. & Öznacar, B. (2017). The Views of Lecturers, Students and Administrators on the Impact of Organization in Foreign Language Education to Academic Achievement. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education ISSN: 1305-8223 (online) 1305-8215.

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

(25450) Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Temel Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması

MEHMET KART	CEM ŞAHİN	NİHAT ÇALIŞKAN	HAYRİYE TORUNOĞLU
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	MEB	AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi gelişen ve değişen dünyada çok önemli bir hale gelmiştir. İngilizce Türkiye'de ve anadili İngilizce olmayan birçok ülkede en fazla geçerliliği olan, öğretilmeye ve öğrenilmeye çalışılan yabancı dil konumundadır. İngilizce öğretiminin önemi bilinmesine ve bu yönde adımlar atılmasına rağmen istenilen başarının elde edilememesi, İngilizce öğretimi konusunda birçok değişikliğe ve yeniliğe gidilmesine yol açmıştır. Bu değişikliklerin başında ise kullanılan öğretim programlarının yenilenmesi gelmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar bu yenilikler dolayısıyla değişip güncellenmektedir. İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar ilgili ünitelerin içerisinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak gruplandırılarak ifade edilmişlerdir. Bu çalışma 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımlarını temel dil becerileri açısından karşılaştırılması, benzerlikleri ve farklılıklarını belirleme amacı ile yapılmıştır. Çalışmada temel dil becerileri olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerinde durulmuş olup, iki öğretim programı arasındaki kazanımların bahsedilen dil becerileri açısından benzerlikleri ve farklılıklarının neler olduğu araştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki programda da kazanımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar temel dil becerileri kapsamında analiz edilecektir. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretim programında yer alan kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından ne gibi değişikliklere uğradığı, hangi becerilere daha çok ağırlık verildiği, hangi becerilerin kazanım sayılarında artış veya azalma olduğu ortaya çıkarılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımları temel dil becerileri açısından karşılaştırılmış, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Karşılaştırmalar yapılırken temel dil becerileri olarak programda ifade edilen sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri temel alınmıştır. Her iki programda yer alan kazanımlar ortak yönleri ile farklı yönleri ortaya konularak tartışılmıştır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve ilgili dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu resmi internet sitesinde yayınlanan beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programları (2006 programı ve 2017 programı) incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman incelemesi yaparken izlenecek bir dizi aşama vardır. Bu aşamalar, (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bu aşamalara uyulması konusunda özen gösterilmiş, öncelikle söz konusu programlara resmi sitelerden ulaşılmış, yer alan kazanımlar temel dil becerileri açısından kıyaslanıp, analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Yabancı dil öğretimi gelişen ve değişen dünyada çok önemli bir hale gelmiştir. İngilizce Türkiye'de ve anadili İngilizce olmayan birçok ülkede en fazla geçerliliği olan, öğretilmeye ve öğrenilmeye çalışılan yabancı dil konumundadır. İngilizce öğretiminin önemi bilinmesine ve bu yönde adımlar atılmasına rağmen istenilen başarının elde edilememesi, İngilizce öğretimi konusunda birçok değişikliğe ve yeniliğe gidilmesine yol açmıştır. Bu değişikliklerin başında ise kullanılan öğretim programlarının yenilenmesi gelmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar bu yenilikler dolayısıyla değişip güncellenmektedir. İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar ilgili ünitelerin içerisinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak gruplandırılarak ifade edilmişlerdir. Bu çalışma 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımlarını temel dil becerileri açısından karşılaştırılması, benzerlikleri ve farklılıklarını belirleme amacı ile yapılmıştır. Çalışmada temel dil becerileri olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerinde durulmuş olup, iki öğretim programı arasındaki kazanımların bahsedilen dil becerileri açısından benzerlikleri ve farklılıklarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve ilgili dokümanlar olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu resmi internet sitesinde yayınlanan beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programları (2006 programı ve 2017 programı) incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği olarak tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda her iki programda da kazanımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar temel dil becerileri kapsamında analiz edilmiştir. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretim programında yer alan kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından ne gibi değişikliklere uğradığı, hangi becerilere daha çok ağırlık verildiği, hangi becerilerin kazanım sayılarında artış veya azalma olduğu ortaya çıkarılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde beşinci sınıflar boyutunda haftalık İngilizce ders saatinin artmasına karşın kazanım sayılarında azalma olduğu (148'den 52'ye), her iki programda da en fazla yer verilen beceri türünün konuşma olduğu, yazma becerisine ise 2006 programında yer verilirken 2017

programında hiç yer verilmediği görülmüştür. Yapılan öğretim programları karşılaştırılması sonucunda dil becerileri açısından ne gibi değişiklikler yapıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında şu anda yürürlükte olan beşinci sınıf İngilizce öğretim programının, bir önceki beşinci sınıf İngilizce öğretim programı ile karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken kazanımlar üzerinde durulmuş olup temel dil becerileri boyutunda değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışma ile her iki programda da yer alan kazanımların temel dil becerilerine göre dağılımları ortaya çıkarılıp, değişen öğretim programında kazanımların dağılımlarında ne gibi değişikliklerin meydana geldiği ortaya konulmuştur. Her iki programda yer alan kazanımların benzerlikleri ve farklılıkları ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçların temel dil becerileri olarak hangi beceri türüne ağırlık verilmesi gerektiği konusunda bilgi vermesinin yanı sıra İngilizce öğretiminde hem öğretmenlerimize hem de program hazırlayıcılara yardımcı olması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretim programları, temel dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma

Kaynakça

Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 4(7), 87-98.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. Sakarya University Journal of Education, 5(2), 55-80.

Demirel, Ö. (2006). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: PegemA

Doğanay, A. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karcı, C. (2012). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 312386).

Kırkgöz, Y., Çelik, S. ve Arıkan, A. (2016). Türkiye'deki yeni ilköğretim ingilizce programın teorik ve pratik temellerinin incelenmesi: Bir süreç analizi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (3) 1199-1212

Küçüktepe, C., Küçüktepe,S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Hasan Ali Yu¨cel Eğitim Faku¨ltesi Dergisi. 11(22), 55-78.

MEB (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2017). İngilizce dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. İlköğretim Online, 9, 52-65.

Yüceer, Y., Esen, E. ve Yağcı, E. (2016). Yabancı dil öğretimi ve ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı.[Online]: http://www.icci-epok.org/ICCI-EPOK_Tam_Metin_son.pdf adresinden elde edildi.

(25453) Türkiye ve Farklı Ülkelerin İngilizce Öğretim Programlarının Analitiği

MEHMET KART	HAYRİYE TORUNOĞLU	NİHAT ÇALIŞKAN	CEM ŞAHİN
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	MEB	AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşen dünya ile birlikte iletişim kurmak, teknolojiyi doğru kullanmak ve farklı kültürler ile etkileşime geçmek artık kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. İletişim, teknoloji vb. alanlarda iletişim çok yönlü ve farklı şekillerde gerçekleşmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008). Günümüzde İngilizce yabancı dil olarak birçok ülkede zorunlu eğitim programları kapsamında öğretilen egemen bir dil haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme maksadıyla öğretilen yabancı diller, bireylerin dil öğrenimini belirli bir düzeye geldiklerinden itibaren amaç olmaktan çıkarıp iletişim ve etkileşim gibi araçlar konumuna getirmekte ve bu şekilde bilimin tüm paydalarını farklı motifler eşliğinde öğrenip geliştirmelerini sağlamaktadır (Fischer, 2000). Bu durum, ülkelerin dil eğitim politikalarını güncelleme ve yenileme ihtiyacını doğurmaktadır. İngilizce bilmenin bir ihtiyaç olarak görüldüğü günümüzde, İngilizce en iyi ve en kalıcı şekilde nasıl öğretilir sorusu da süregelen bir araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilme, özellikle 1950'lerden sonra bilim ve teknikteki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler sonucunda olmuştur. Bu gelişmeler yeni yetişecek bireylerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemini hiç olmadığı kadar artırmıştır. Bu nedenle, yabancı dili daha etkin öğrenmenin yolları araştırılmış, kurumların programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir (Demirel, 2011:14).

Günümüzde farklı ülkelerde uygulanan eğitim programlarının çeşitli açılardan karşılaştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında elde edilen bulgu ve veriler nicel araştırma standartlarına göre istatistikî hale getirilebilir ve çalışmanın uygulandığı ülkelerin durumlarına göre nitel veriler ile zenginleştirilerek yorumlanabilir (Ültanır, 2005). Bu bakımdan karşılaştırmalı eğitim yoluyla bireylerin dünyayı anlamalarına, bakış açılarını çeşitlendirmelerine, analiz yapabilme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, eğitim programları geliştirme konusunda hangi faktörlerin ön planda olması gerektiğini belirleyebilir ve disiplinler arası karşılaştırma yapma imkânı verebilir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılan araştırmanın içeriğine ve amacına göre çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır. Karşılaştırmalı Eğitim, çeşitli uluslarda, ülkelerin bölgelerinde ve tarihsel süreçler içerisinde uygulamada olan eğitim sistemlerini bazen tamamen, bazen de kısmen karşılaştırarak benzer olan ve olmayan yönlerini belirleyip bunların teori ve pratiğinden, eğitimlerinin politikalarından, planlanmasından ve reformlarından yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir. Karşılaştırmaya dâhil edilen bileşenler hem ayrı ayrı hem de bir arada değerlendirilirler (Karasar, 2002).

Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi konusunda dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek veya bu alanda çıkabilecek sorunlara gerekli çözümleri sağlamak için diğer ülkelerin programlarının araştırılması, incelenmesi ve olası sorunlara karşı çözümlerin saptanması yararlı görülmektedir (Demirel, 2000). Buradan hareketle, çalışmada Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programlarının değerlendirmesinin yapıldığı ve farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ele alınan ülkelerin İngilizce öğretim programları ile Türkiye'de uygulamada olan programların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada Almanya, Fransa, Hollanda, Japonya ve Türkiye' de uygulanan İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaya çalışılmıştır. Var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 1999). Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bütüncül yaklaşımda, araştırmacının katılımcı rolü olan, doğal ortama duyarlı olan, araştırma deseninde esnek olan, tümevarım ilkesinin egemen olduğu, doğruluğu ya da yanlışlığı test edilmek üzere önceden belirlenmiş bir kuram ya da denencenin olmadığı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte sırasıyla dokümanlara ulaşma, orijinalliklerini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları izlenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada Türkiye' de yayınlanmış İngilizce öğretim programını karşılaştırmalı olarak inceleyen makale, yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış ve bu konuda yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmada her türlü bilgi ve veriler kütüphane dokümanlarından ve dijital veri ortamlarından elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde incelenen dökümanlardan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturduğu için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ilk olarak Almanya, Fransa,

Hollanda, Japonya ve Türkiye' de uygulanan yabancı dil öğretimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından İngilizce öğretim programlarının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları açısından karşılaştırılmıştır. Bu ülkelerde uygulanan programlar ayrıntılı olarak ele alınmış, ardından programlar arası benzerlikler ve farklılıklar ifade edilmiş, elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce birçok ülkede okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır. İngilizce bilmenin bir ihtiyaç haline geldiği çağımızda, bu dili öğretme amacıyla hazırlanan öğretim programları da büyük önem taşımaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, bireylerin dünyayı anlamalarına, bakış açılarını çeşitlendirmelerine, analiz yapabilme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, eğitim programları geliştirme konusunda hangi faktörlerin ön planda olması gerektiğini belirleyebilir ve disiplinler arası karşılaştırma yapma imkânı verebilir.

Bu çalışmada Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programlarının değerlendirmesinin yapıldığı ve farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ele alınan ülkelerin İngilizce öğretim programları ile Türkiye'de uygulamada olan programların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu konuda alanyazında konuya ilişkin çalışmalar taranmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye, Almanya, Hollanda, Fransa ve Japonya'da uygulanmakta olan İngilizce öğretim programlarındaki benzer ve farklı yönler ortaya konmuştur. Elde edilen veriler yorumlanmıştır. Buna göre; Türkiye'de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Almanya, Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan İngilizce öğretim programı bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Hazırlanan bu çerçeve programı temel alarak okullar kendi programlarını düzenlemektedirler. Konuların çok genel verildiği, yöntem ve tekniklerin açıkça belirtilmediği programlarda, okullara uygulama ve içeriğini tamamlama konusunda özgürlük tanınmıştır. Türkiye'de ders saatleri her okul ve bölge için aynı iken, bu üç ülkede ders saatleri okulların kararına bırakılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de dört dil becerisine eşit derecede önem verilirken, Finlandiya, Almanya ve Hollanda'da daha çok sözel ve iletişimsel (dinleme ve konuşma) becerilere ağırlık verilmektedir. Programların benzer yönleri incelendiğinde dört ülkenin programının da öğrenci merkezli, iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu, sözel dile öncelik verildiği ve görsel-işitsel uygulamalara yer verildiği söylenebilir. Japonya İngilizce öğretim programı ile karşılaştırma yapıldığında programların her ikisinde de dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya eşit şekilde yer verildiği görülmektedir. İçerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında da büyük ölçüde benzerlikler taşıdıkları ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde farklı ülkelerin İngilizce programları arasında farklılıklar ve benzerlikler olduğu gözlenmiştir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: Türkiye'de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Almanya, Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan İngilizce öğretim programı bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Hazırlanan bu çerçeve programı temel alarak okullar kendi programlarını düzenlemektedirler. Konuların çok genel verildiği, yöntem ve tekniklerin açıkça belirtilmediği programlarda, okullara uygulama ve içeriğini tamamlama konusunda özgürlük tanınmıştır. Türkiye'de ders saatleri her okul ve bölge için aynı iken, bu üç ülkede ders saatleri okulların kararına bırakılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de dört dil becerisine eşit derecede önem verilirken, Finlandiya, Almanya ve Hollanda'da daha çok sözel ve iletişimsel (dinleme ve konuşma) becerilere ağırlık verilmektedir. Programların benzer yönleri incelendiğinde dört ülkenin programının da öğrenci merkezli, iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu, sözel dile öncelik verildiği ve görsel-işitsel uygulamalara yer verildiği söylenebilir. Japonya İngilizce öğretim programı ile karşılaştırma yapıldığında programların her ikisinde de dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya eşit şekilde yer verildiği görülmektedir. İçerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında da büyük ölçüde benzerlikler taşıdıkları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler : İngilizce öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Finlandiya, Hollanda, Almanya

Kaynakça

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. PeGem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan (2011); *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, *11*(3), 265-294.

Karasar, N. (1999) Bilimsel Arastırma Yöntemi, Nobel Yayın Dagıtım, 9. Basım,Ankara.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınları, 11. *Baskı. Ankara*.

Ültanır, Y. G. (2005). Türk eğitim sitemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist-demokratik eğitim modelinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *67*, 110-152.

Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(15): 205-227

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.(7. Baskı). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, (s 113).

(25466) Evaluation of Using Edmodo According to the Learners' Views in Second Language

SEDA ÇAKMAK
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ARHUN ERSOY
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The use of technological tools in education has taken an important place in the history of mankind, and the increasing use of it every day has eliminated the necessity of face-to-face of teachers and students in a building. Therefore, rapid development of technological investments has become inevitable for institutions providing education. In this sense, it should not be ignored that the technology should be used most effectively in order to meet the needs of the era. For this reason, it is very important for educational institutions to use the technological tools together with course books and prepare the necessary infrastructure in order to achieve the targeted success.

The main aim of this study is to find a solution to the students' problems in the second language learning process in the light of students' opinions. In this context, the researchers get the opinions of international students attending Near East University English Preparatory school on using Edmodo effectively parallel with course books in language learning process.

In this respect, the following questions have been sought:

What are the students ' views on the use of Edmodo in secondary language learning?

What are the views regarding the education provided by Edmodo according to the students' evaluations?

Araştırma Yöntemi

Methodology

Research Design

The goal was reached by using a qualitative research method. Yıldırım and Şimşek (2008) describe the qualitative research as a method in which techniques such as observation, interview and document analysis are used.

Research Study Group

In this study, 65 students who are being educated at English Preparatory schools in Turkish Republic of Northern Cyprus take place. In the first part of the interview form, "biographical features" section is taken place with the aim of identifying personal information which is used to determine gender, age range and nationality of the participants. The distribution of data obtained from biographical features is given in the following tables.

Data Collection Tools

In this research qualitative method was used. In the first part of the interview form there are questions to determine the demographic characteristics of the participants. In the second part, there are eight open-ended questions to get students' views on using Edmodo in English teaching. At the stage of determining and forming the questions, expert opinion was taken.

Data Collection

The interview form has been started to be implemented with the necessary permissions. The interview form was completed by the researcher during the face to face interviews with the students. Interviews with each student took 20 minutes on average. The data collection process took 4 weeks.

In order to follow the rapid developments in technology, new technological devices and applications have been integrated in second language learning process. This increases learners' motivation towards second language learning since new generation learners are called digital natives. By integrating modern technological devices and applications in the teaching process, learning environment is made easier for learners by English preparatory schools. Thus, an online application such as Edmodo is widely used in second language process by English language teachers. By integrating Edmodo in learning and teaching, independent learning environment is created for the foreign language learners. This study focuses on evaluation of using Edmodo according to the international learners' views in second language. The present study was formed in the qualitative research model and 65 participants from two private universities' English preparatory schools were included in the study to evaluate using Edmodo in second language teaching and learning process. The study group consisted of 52 male and 13 female students who carry out their education during the second semester of academic year 2018-2019. A structured interview form was used as a data collection tool. According to the study results,

it was found that new technological devices and applications in second language learning promoted teachers to reveal new teaching methods for both teaching and learning. Furthermore, the use of Edmodo in second language learning had considerable effects. Moreover, the students who participated in this study claimed that since it is easy for them to access their course content anytime anywhere, students can enjoy themselves while learning. In addition, results revealed that the factor of using Edmodo while learning English as a second language were highly positive. Another powerful side of using Edmodo is that they emphasized they were extremely happy to be in the same environment with their teachers and that they were trying to write especially in academic way with their teachers.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

We should not ignore that there is an increase in the number of institutions providing computer-aided education all over the world. This shows that technology has gained great importance today.

Rajesh (2015) indicated that learners have a considerable variety of hands on activities by using technological devices, encourage more meaningful learning.

A new interaction between teachers and students, increasing interaction between students outside the classroom, facilitating collaboration in group projects, spending time with friends in a more active learning environment, sharing lesson notes and various digital resources, and ease of use are the advantages of social networks in the field of education (Thongmak, 2013).

The results of the present study claimed that, according to the students' opinions, it is not possible to make a definitive judgment regarding the use of Edmodo in foreign language learning and those teachers, parents and administrators should be taken into consideration in order to reach a more precise conclusion.

Anahtar Kelimeler : Edmodo, second language learning, evaluation, technology

Kaynakça

Chandler, P. & Redman, C. (2013). Teaching teachers for the future: Modeling and exploring immersive personal learning network s. Australian Educational Computing, 27(3), 54–62. Retrieved from http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/AEC27-3_ChandlerRedman.pdf

Hourdequin, P. (2014).Edmodo: A Simple Tool for Blended Learning. The Language Teacher38 (1).[On-line]. Available: http://jalt-publications.org/tlt/departments/tlt-wired/articles/3547-edmodo-simple-toolblended-learning

Köprülü, F. and Tezer, M. (2017).The Preparatory School Students' Use Of Social Learning Environments And Its Effect On Their Success And Comprehension Of What They Read. International Journal of Sciences and Research.PONTE. Vol:73, No:7

Lu, J., & Churchill, D. (2013). Proceedings of the 63rd Annual Conference International Council for Educational Media (ICEM): Creat ing Personal Learning Environments to Enhance Learning Engagements. IEEE Annual Conference International Council for Educati onal Media (Ed.).

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel arastırma yöntemleri. Ankara: Seckin Yayınları.

(25571) Turkish In-service EFL Teachers' Views on the Place of Target Language Culture in Language Teaching

OKAN ÖNALAN

MİLLİ SAVUNMA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

As boundaries among countries and cultures become less rigid in the modern world, intercultural communication gradually gains more significance. Today, people all around the world need a deeper understanding of the term "communication" since it involves not only conveying of the intended message and but also giving the message in the most meaningful and correct way possible. From this point of view, culture and language are two concepts that are profoundly intertwined. In other words, learning a foreign language also means learning how meaning is interpreted by the speakers of that target language. Still, how language teachers from different contexts perceive the place of target language culture in language teaching needs to be understood with corresponding data. This is important in that foreign language teachers should make their learners aware of the cultural differences between the native culture and that of the target language. What is more, the extent to which language teachers incorporate cultural elements of the target language into their instruction calls for empirical evidence. Studies that examine teachers' perceptions of various aspects of their instruction is crucial to understanding their instructional choices. Therefore, this study aims to find out Turkish in-service EFL teachers' views on the place of target language culture in language teaching and to explain how those reported views are influenced by particular demographic factors.

Araştırma Yöntemi

Today, people all around the world need a deeper understanding of the term "communication" since it involves not only conveying of the intended message and but also giving the message in the most meaningful and correct way possible. Culture and language are two concepts that are profoundly intertwined. Still, how language teachers from different contexts perceive the place of target language culture in language teaching needs to be understood with corresponding data. What is more, the extent to which language teachers incorporate cultural elements of the target language into their instruction calls for empirical evidence. Studies that examine teachers' perceptions of various aspects of their instruction is crucial to understanding their instructional choices. Therefore, this study aims to find out Turkish in-service EFL teachers' views on the place of target language culture in language teaching and to explain how those reported views are influenced by particular demographic factors. 70 Turkish in-service EFL teachers that work at the Prep Class of a state university participated in the study. Besides the participant teachers' demographic information, data for this study was collected using a 5-Likert type questionnaire that involved 15 items that addressed a range of issues considering the place of target cultural elements in language teaching. The results were analyzed using SPSS 23 through frequency counts of the participant responses to each item.

As boundaries among countries and cultures become less rigid in the modern world, intercultural communication gradually gains more significance. Today, people all around the world need a deeper understanding of the term "communication" since it involves not only conveying of the intended message and but also giving the message in the most meaningful and correct way possible. From this point of view, culture and language are two concepts that are profoundly intertwined. In other words, learning a foreign language also means learning how meaning is interpreted by the speakers of that target language. Still, how language teachers from different contexts perceive the place of target language culture in language teaching needs to be understood with corresponding data. This is important in that foreign language teachers should make their learners aware of the cultural differences between the native culture and that of the target language. What is more, the extent to which language teachers incorporate cultural elements of the target language into their instruction calls for empirical evidence. Studies that examine teachers' perceptions of various aspects of their instruction is crucial to understanding their instructional choices. Therefore, this study aims to find out Turkish in-service EFL teachers' views on the place of target language culture in language teaching and to explain how those reported views are influenced by particular demographic factors. 70 Turkish in-service EFL teachers that work at the Prep Class of a state university participated in the study. Besides the participant teachers' demographic information, data for this study was collected using a 5-Likert type questionnaire that involved 15 items that addressed a range of issues considering the place of target cultural elements in language teaching. The results were analyzed using SPSS 23 through frequency counts of the participant responses to each item. The current research has implications for policy makers and language teachers.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Studies that examine teachers' perceptions of various aspects of their instruction is crucial to understanding their instructional choices. Therefore, this study aims to find out Turkish in-service EFL teachers' views on the place of target language culture in language teaching and to explain how those reported views are influenced by particular demographic factors. 70 Turkish in-service EFL teachers that work at the Prep Class of a state university participated in the study. Besides the participant teachers' demographic information, data for this study was collected using a 5-Likert type questionnaire that involved 15 items that addressed a range of issues considering the place of target cultural elements in language teaching. The results were analyzed using SPSS 23 through frequency counts of the participant responses to each item. The current research has implications for policy makers and language teachers.

Anahtar Kelimeler : language teaching; culture; teacher cognition; EFL

Kaynakça

Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The study of culture on foreign language teaching. International Journal of Social Science and Humanity, 2(6).

Choudhury, M. H. (2013). Teaching culture in EFL: Implications, challenges, and strategies. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) 13(1), 20-24.

Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6(1), 63–76.

Mekheimer, M. A. (2011). Impact of the target culture on foreign language learning: A case study. Journal of Cross-Cultural Communication, 7(1), 43-52.

Sorongan, D. A., Susanti, R., & Syahri, I. (2014). An analysis of local and target culture integration in English textbooks. Lingua, Jurnal Bahasa & Sastra, 15(1).

Tantri, N. R. (2013). English as a global language phenomenon and the need of cultural conceptualizations awareness in Indonesian ELT. IJ-ELTS: International Journal of 1 English Language & Translation Studies, 1.

(25723) Turkish and International EFL Teachers' Perceptions of Professional Development

İLKNUR İSTİFCİ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

UMUT HAZAR
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Professional Development (PD henceforth) has been deemed as a crucial phenomenon in language teachers' professional life. The reason why it has been a focus area has several motives. To begin with, as the name suggests, 'development' itself requires change, innovation, advancement, adaptation, adoption, regeneration, readjustment, growth and reform in language teachers' knowledge and teaching skills, which is an indispensable and undeniable process in their career. Since language teachers' self-efficacy and performance can truly be explained through the students' performance, it has always been considered necessary to investigate the language teachers' PD need areas, how successful, responsible and consistent they are in their PD adventure.

PD activities are of importance in EFL teachers' PD process to achieve their needs. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon (2001) categorize two forms of professional development activities: traditional forms of activities and reform types of activities. The former is structured and takes place outside the classroom after school, on a weekend, or during the summer where an expert in the field disseminates information in full- or half-day activities, such as workshops, courses and conferences. The latter, on the other hand, takes place during the school day and includes activities such as mentoring, coaching, peer observation, local study groups, ongoing seminars, collaborative research between schools and universities, teacher networks or interschool visits. Even though both types of activities might have their own advantages and disadvantages, it can be still said that they are all of benefit for the instructors' PD. Hence, it can be deemed that knowing the language instructors' preferences / tendencies of PD activities can give an opportunity for both the instructors and institutions to take these preferences into account while planning and taking action.

Furthermore, knowing the factors hindering the EFL instructors from the implementation of PD activities may give an insight into what could be done to eliminate these obstacles and provide the language teachers with a more convenient atmosphere and environment for their PD. It is obvious that there are several studies for the sake of identification of these hindering factors along with other issues.

With regard to the scope of this study, it is likely to see several studies either concerning language teachers' PD need areas, strategies they employ to make an advancement basically in their teaching skills and career and the impediments they face throughout this process all separately or as a whole taking different variables such as gender, age, educational background, teaching experience, institution type and so on into consideration. Given all these facts, this study aimed to investigate both Turkish and International EFL teachers' perceptions about the degree of their PD need areas, what activities they employ to achieve their PD, and factors hindering them from PD. Besides, the present study sought to explore what aspects the EFL teachers would attribute their perception about PD need areas, actions they take to achieve PD and hindering factors. Finally, we aimed to find out whether there is a difference between Turkish and International EFL teachers regarding these three issues mentioned.

Araştırma Yöntemi

Since this study is composed of both qualitative and quantitative data based on the data collection tools used, it is designed as a mixed-type study aiming to find out the relationship between Teacher Status (Turkish and International EFL Teachers) and their perceived PD need areas, activities they use to achieve them and obstacles they think hindering them from this process. 64 EFL instructors were given the questionnaire of this study; however, only half of them responded the survey. Thus, 32 Turkish and International EFL instructors served as the participants of this study. Since this study aimed to investigate the differences between Turkish and International EFL instructors in terms of different aspects, and we needed international instructors available for the study, convenience and purposive sampling methods were employed. Of these participants, 14 Turkish and 5 international instructors were from Nuh Naci Yazgan University, a private university in Kayseri and 4 Turkish and 5 international instructors were from Abdullah Gül University, a state university in Kayseri. Other 4 international instructors working in different countries as EFL instructors were reached through e-mail correspondence thanks to their companionship with the researchers. As the data collection tool, three sections of the questionnaire developed by Ekşi (2010) for her MA thesis were used along with a demographic question asking the participants' place of origin and open-ended questions developed by the researchers of this study regarding what reasons the participants of the study would attribute their perceptions of their PD need areas, activities they use to achieve them and hindering factors they face throughout their PD process.

Turkish and International EFL Teachers' Perceptions of Professional Development

Professional Development (PD henceforth) has been deemed as a crucial phenomenon in language teachers' professional life. The reason why it has been a focus area has several motives. To begin with, as the name suggests, 'development' itself requires change, innovation, advancement, adaptation, adoption, regeneration, readjustment, growth and reform in language teachers' knowledge and teaching skills, which is an indispensable and undeniable process in their career. Since language teachers' self-efficacy and performance can truly be explained through the students' performance, it has always been considered necessary to investigate the language teachers' PD need areas, how successful, responsible and consistent they are in their PD adventure.

PD activities are of importance in EFL teachers' PD process to achieve their needs. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon (2001) categorize two forms of professional development activities: traditional forms of activities and reform types of activities. The former is structured and takes place outside the classroom after school, on a weekend, or during the summer where an expert in the field disseminates information in full- or half-day activities, such as workshops, courses and conferences. The latter, on the other hand, takes place during the school day and includes activities such as mentoring, coaching, peer observation, local study groups, ongoing seminars, collaborative research between schools and universities, teacher networks or interschool visits. Even though both types of activities might have their own advantages and disadvantages, it can be still said that they are all of benefit for the instructors' PD. Hence, it can be deemed that knowing the language instructors' preferences / tendencies of PD activities can give an opportunity for both the instructors and institutions to take these preferences into account while planning and taking action.

Furthermore, knowing the factors hindering the EFL instructors from the implementation of PD activities may give an insight into what could be done to eliminate these obstacles and provide the language teachers with a more convenient atmosphere and environment for their PD. It is obvious that there are several studies for the sake of identification of these hindering factors along with other issues.

With regard to the scope of this study, it is likely to see several studies either concerning language teachers' PD need areas, strategies they employ to make an advancement basically in their teaching skills and career and the impediments they face throughout this process all separately or as a whole taking different variables such as gender, age, educational background, teaching experience, institution type and so on into consideration. Given all these facts, this study aimed to investigate both Turkish and International EFL teachers' perceptions about the degree of their PD need areas, what activities they employ to achieve their PD, and factors hindering them from PD. Besides, the present study sought to explore what aspects the EFL teachers would attribute their perception about PD need areas, actions they take to achieve PD and hindering factors. Finally, we aimed to find out whether there is a difference between Turkish and International EFL teachers regarding these three issues mentioned.

Since this study is composed of both qualitative and quantitative data based on the data collection tools used, it is designed as a mixed-type study aiming to find out the relationship between Teacher Status (Turkish and International EFL Teachers) and their perceived PD need areas, activities they use to achieve them and obstacles they think hindering them from this process. 64 EFL instructors were given the questionnaire of this study; however, only half of them responded the survey. Thus, 32 Turkish and International EFL instructors served as the participants of this study. Since this study aimed to investigate the differences between Turkish and International EFL instructors in terms of different aspects, and we needed international instructors available for the study, convenience and purposive sampling methods were employed. Of these participants, 14 Turkish and 5 international instructors were from Nuh Naci Yazgan University, a private university in Kayseri and 4 Turkish and 5 international instructors were from Abdullah Gül University, a state university in Kayseri. Other 4 international instructors working in different countries as EFL instructors were reached through e-mail correspondence thanks to their companionship with the researchers. As the data collection tool, three sections of the questionnaire developed by Ekşi (2010) for her MA thesis were used along with a demographic question asking the participants' place of origin and open-ended questions developed by the researchers of this study regarding what reasons the participants of the study would attribute their perceptions of their PD need areas, activities they use to achieve them and hindering factors they face throughout their PD process.

This study specifically aimed to investigate both Turkish and International EFL teachers' perceptions about the degree of their PD need areas, what activities they employ to achieve their PD, and factors hindering them from PD. Besides, the present study sought to explore what aspects the EFL teachers would attribute their perception about PD need areas, actions they take to achieve PD and hindering factors. Finally, we aimed to find out whether there is a difference between Turkish and International EFL teachers regarding these three issues mentioned. Results indicate that Teacher Status did not serve a significant function in the perceptions of the instructors as to their PD need areas, PD activity use and hindering factors in our context except for fewer items mentioned. However, it seemed that the instructors' perception of PD needs, frequency of using PD activities and hindering factors might slightly differ depending experiential factors, contextual factors, personal factors such as beliefs and interests.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study specifically aimed to investigate both Turkish and International EFL teachers' perceptions about the degree of their PD need areas, what activities they employ to achieve their PD, and factors hindering them from PD. Besides, the present study sought to explore what aspects the EFL teachers would attribute their perception about PD need areas, actions they take to achieve PD and hindering factors. Finally, we aimed to find out whether there is a difference between Turkish and International EFL teachers

regarding these three issues mentioned. Results indicate that Teacher Status did not serve a significant function in the perceptions of the instructors as to their PD need areas, PD activity use and hindering factors in our context except for fewer items mentioned. However, it seemed that the instructors' perception of PD needs, frequency of using PD activities and hindering factors might slightly differ depending experiential factors, contextual factors, personal factors such as beliefs and interests.

Anahtar Kelimeler : Professional Development, EFL teaching, EFL instructors, university teachers, perceptions on professional development.

Kaynakça

Bailey, K.M. (2006). Language Teacher Supervision: A Case Approach Study. USA: Cambridge University Press

Creswell, J.W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitaive, and Mixed Methods Approaches. Second Edition. SAGE Publications

David, M.N., & Bwisa, H.M. (2013). Factors influencing teachers' active involvement in continuous professional development: A survey in Trans Nzoia West District, Kenya. International Journal of Research in Business and Social Sciences, 3 (5), 224-235

Ekşi, G. (2010). An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ekşi, G. & Aydın, Y.Ç. (2013). English instructors' professional development need areas and predictors of professional development needs. Procedia-Social and Behavioral Sciences 70 (2013), 675-685.

Fraenkel, R.J., & Wallen, N.E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education. (6th Edition). New York: The McGraw-Hill Companies

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, 38 (4), 915-945.

Gültekin, İ. (2007). The analysis of the perceptions of English language instructors at TOBB University of Economics and Technology regarding in-set content. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Hismanoğlu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (2010), 990-995.

Kabadayı, B (2013). A study on professional development needs of EFL instructors working at a foundation university. Unpublished master's thesis, Çağ University, Mersin.

Karaaslan, D. (2003). Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English language teachers. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Khandehroo, K., Mukundan, J., & Alavi, Z.K. (2011). Professional development needs of English Language Teachers in Malaysia. Journal of International Education Research 7 (1), 45-52

Korkmazgil, S., & Seferoğlu, G. (2013). Exploring non-native English teachers' professional development practices. Boğaziçi University Journal of Education, 30 (1), 1-10

Korkmazgil, S. (2015). An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges. Unpublished doctoral thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Lange, D. E. (1990). A blueprint for teacher development. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), Second language teacher education. (pp.245-268). New York: Cambridge University Press.

Nabhani, M., & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on continuing professional development. Teacher Development, 14 (2), 207-224.

Richards, J.C. & Farrell, T.S.C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Sadıç, F. (2015). A comparative study on EFL instructors' attitudes towards professional development activities in state and foundation universities. Unpublished master's thesis, Çağ University, Mersin.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. New York: Cambridge University Press.

Wichadee, S. (2012). Factors related to professional development of English language university teachers in Thailand. Journal of Education for Teaching, 38 (5), 615-627.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Yılmaz, Y. Y. (2015). Dealing with teacher resistance. In Borg, S. (ed.), Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey. Ankara: British Council.

Yumru, H. (2015). EFL teachers' preferences for teacher learning activities in a professional development course. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199 (2015), 178-183.

(25749) Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Kaynakları: B1 Düzeyinde Türkçe Öğrenenler Üzerine Bir İnceleme

GÖKHAN ÇETİNKAYA
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

HAKAN ÜLPER
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalırlar. Bu sorunların başında sözel ve yazılı metin üretimi, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi süreçlere yönelik kaygı gelir. Araştırmalar konuşma kaygısının diğer dil becerilerine oranla daha yüksek olduğu yönündedir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1990; Koch ve Terrell, 1991) İnsan kaygısı temel olarak sürekli kaygı (trait anxiety), durum kaygısı (state anxiety) ve duruma özgü kaygı (situation specific anxiety) olmak üzere üç ulama ayrılır. Sürekli kaygı, bireyi kaygılı olmaya iten doğuşsal bir kişilik özelliğidir. Bu nedenle sürekli kaygı özelliği taşıyan bireyler hemen hemen her durumda ve çevrede kaygılı hissedebilir (Spielberger, 1983; Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Ellis, 2008; Casado ve Dereshiwsky, 2001). Durum kaygısı bireyin belli durumlarda kaygı duygusu geliştirme eğiliminde olmasıdır. Durum kaygısı endişe yaratan duruma tepki olarak ortaya çıkar ve bu durum ortadan kalktığında kaybolur. Bu yönüyle süreksiz bir özellik gösterir (Horwitz, 2001; Brain, 2002; Spielberger, 1983). Horwits'e (2001) göre, duruma özgü kaygı, kaygı tetikleyici durumlarla ilgilidir. Yalnızca, sınava girme, sahneye çıkma, konuşma yapma gibi durumlar söz konusu olduğunda tetiklenebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) sınıf içi dil kaygısının kaynağı olarak üç öğeye işaret eder. Bunlar iletişim korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısıdır. Horwits ve arkadaşlarına (1986) göre bu üç kaygı arasındaki ilişki olumsuz dil kaygısına neden olur ve bunun sonucu olarak bireyin yabancı dil gelişimi ve başarısı zayıflar. Bireyin kızarması, avuçlarını sürtmesi, terlemesi, sesinin denetimini kaybetmesi, zayıf konuşma performansı, konuşma hızındaki değişiklik, konuşma isteksizliği ve göz teması kuramama gibi belirtiler yabancı dil öğrencisinin konuşma kaygısı içinde olduğunu gösterir (Hashemi ve Abbasi, 2013)

Krashen (1982) ikinci dil kaygısının duyuşsal süzgeçten kaynaklandığını öne sürer. Krashen'in (1982) Duyuşsal Süzgeç Kuramı'na (Affective Filter Hypothesis) göre kaygı yabancı dil öğrenim sürecine olumsuz etkide bulunur; bu da bireyi girdilere daha az duyarlı kılar. Duyuşsal süzgeç alımlayıcının güdüsü, gereksinimleri, tutumları ve duyuşsal durumu tarafından yön bulan içsel işlemleme dizgesinde yeni girdinin alımlanmasına olanak tanıyan ya da engelleyen bir perdeleme donanımıdır. Duyuşsal süzgeç yüksek kaygı durumlarında işlev kazanır. Süzgeç etkinleştiğinde öğrenci kaygı, öz-bilinç, düşük öz-saygı ya da düşük güdüye bağlı olarak kendini girdiye kapatır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama aracının nasıl geliştirildiğine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığını belirlemektir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 12 ayrı ülkeden geldiği görülmüştür.Katılımcıların 39'u erkek, 23'ü kadındır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Katılımcıların konuşma kaygılarının kaynağına ilişkin veriler için Sadigni ve Dastpak (2017) tarafından geliştirilen 23 maddelik 5'li likert tip bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra beş öğrenciye ön uygulama yapılıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Formlar öğrenciler tarafından tek bir oturumda ortalama 15 dakikada yanıtlanmıştır.

Toplanan veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdelikler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde

yorumlanmıştır. Bulgular tablo biçiminde azalan sırayla verilmiştir. Böylece sıklığı en yüksek olan konuşma kaygısı kaynağından en aza doğru bir görünüm sunulmuştur.

Yöntem

Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Katılımcıların konuşma kaygılarının kaynağına ilişkin veriler için Sadigni ve Dastpak (2017) tarafından geliştirilen 23 maddelik 5'li likert tip bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra beş öğrenciye ön uygulama yapılıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

Toplanan veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdelikler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın verilerinin çözümlenmesiyle ortaya çıkacak bulguların yabancı dilde konuşma kaygısı açısından bir görünüm sunması amaçlanmaktadır. Bu görünüm alanyazında yer alan çalışmalardan hareketle yorumlanacaktır. Bunun yanında öğrencilerin sınıf-içi öğrenme sürecinde yaşaması olası konuşma kaygılarının önüne geçmek için neler yapılabileceği konusunda öneriler getirilecektir.

Konuşma kaygısı belirtileri yaşayan yabancı dil öğrencileri genellikle kaygı verici durumlardan kaçınmaya çalışır. Young (1990) aşağıdaki önerileri sunar:

Etkinlik sürecinde kaygı çizelgesi yoluyla öğrencilerin kaygılarının belirlenmesi

Öğrencinin kişiliğinden kaynaklı kaygıya yönelik grup desteği ya da bireysel destek sağlanması

Sınıf yönteminden kaynaklı kaygı durumlarında ikili ya da grup çalışması yaptırma

Dil sorunlarını çözmeye dönük oyunlar

Sınıfa uyum sağlamaları için giriş niteliğinde rol yapma etkinlikleri gerçekleştirme

Anahtar Kelimeler : yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, duyuşsal süzgeç kuramı

Kaynakça

Brain, C. (2002). Advanced psychology: Applications, issues and perspectives. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes.

Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2nd ed.). Oxford: OUP

Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4 (3), 640-646.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. College Student Journal, 35(4), 539-551.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. Language Learning, 41(4), 513-534.

Spielberger, C. D. (1983). Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young, (Eds.), Language anxiety: From theory and research to classroom implications (pp. 109–126). Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Sadigni, F. & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Educational Literacy Studies, 5(4)*, 11-115.

(25797) Foreign Language Classroom Anxiety and Online Learning Anxiety

YUNUS DOĞAN

FIRAT UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Learning a foreign language is known to be a long and complex endeavor in which myriad of variables may interact and play a role. Unlike acquisition of a mother tongue or experience of a bilingual learning, foreign language learning in Turkey mostly takes place in classroom environments with pre-programmed learning experiences and within a certain period of time. On the other hand, there is a recent increase witnessed in the number of educational institutions giving foreign language courses online. However, it is reported in the relevant literature that distance learning settings alone cannot provide the desired success in learning a foreign language owing to the subtle nature of languages different from other academic courses. It is further reported that anxiety may interfere with foreign language learning process to a substantial extent. Thus, It is predicted that students who are anxious about learning a foreign language in the classroom settings could feel more anxious when it comes to learn foreign languages in distance education environments, especially online, as there may be less interaction, instant feedback, and more incorporation of computer and internet technologies into the learning environment. In this regard, this study aimed to understand to what extent the foreign language anxiety that is experienced within classroom settings affects students' learning a foreign language online.

Araştırma Yöntemi

This study is a descriptive research based on the correlational design. The study was carried out with 476 students studying in various departments (Departments of Coaching, Teaching of Physical Education, Recreation, Sports Management) of Sports Faculty at Fırat University. No sampling was realized as the whole population was targeted to be reached. There were 502 students at the faculty who were receiving the English language course online; and the study was based on voluntary participation of the students. The data were collected during the final exam, thus those students who did not attend the exam could not attend the data collection, either. The data were collected with the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire, a three-factor, 33-items 5-point Likert type scale developed by Horwitz et.al (1986), and the Distance Learning Anxiety Scale, a one-factor, 6-items 5-point Likert type scale, developed by Horzum and Çakır (2012). The latest adaptation study of the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire was done by Gürsu (2011) and the three-factor structure of the original scale was confirmed. A reliability test was also conducted within the present study for both scales. In the analysis of the data, Regression analysis was conducted to determine the relationship between these two variables.

Learning a foreign language is known to be a long and complex endeavor in which myriad of variables may interact and play a role. Unlike acquisition of a mother tongue or experience of a bilingual learning, foreign language learning in Turkey mostly takes place in classroom environments with pre-programmed learning experiences and within a certain period of time. On the other hand, there is a recent increase witnessed in the number of educational institutions giving foreign language courses online. However, it is reported in the relevant literature that distance learning settings alone cannot provide the desired success in learning a foreign language owing to the subtle nature of languages different from other academic courses. It is further reported that anxiety may interfere with foreign language learning process to a substantial extent. Thus, It is predicted that students who are anxious about learning a foreign language in the classroom settings could feel more anxious when it comes to learn foreign languages in distance education environments, especially online, as there may be less interaction, instant feedback, and more incorporation of computer and internet technologies into the learning environment. In this regard, this study aimed to understand to what extent the foreign language anxiety that is experienced within classroom settings affects students' learning a foreign language online. This study is a descriptive research based on the correlational design. The study was carried out with 476 students studying in various departments (Departments of Coaching, Teaching of Physical Education, Recreation, Sports Management) of Sports Faculty at Fırat University. No sampling was realized as the whole population was targeted to be reached. There were 502 students at the faculty who were receiving the English language course online; and the study was based on voluntary participation of the students. The data were collected during the final exam, thus those students who did not attend the exam could not attend the data collection, either. The data were collected with the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire, a three-factor, 33-items 5-point Likert type scale developed by Horwitz et.al (1986), and the Distance Learning Anxiety Scale, a one-factor, 6-items 5-point Likert type scale, developed by Horzum and Çakır (2012). The latest adaptation study of the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire was done by Gürsu (2011) and the three-factor structure of the original scale was confirmed. A reliability test was also conducted within the present study for both scales. In the analysis of the data, Regression analysis was conducted to determine the relationship between these two variables. In accordance with the hypothesis of the study, it is expected that there is a positive correlation between the students' foreign language classroom anxiety and their online learning anxiety; moreover foreign language classroom

anxiety affects learning foreign languages online. There are many international and national studies done experimentally and non-experimentally that show clearly that the anxiety that is experienced by the indiviual when learning a foreign language especially within classroom settings interrupts their learning process and decreases the expected academic sucess. Therefore, it is postulated in the present study that the foreign language anxiety that the students have brought with themselves from the face-to-face learning enviroments could probably be transfered to distance education settings. The study further discusses some important ways to lessen students' foreign language anxiety which is believed to negatively affect their learning foreign languages online.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In accordance with the hypothesis of the study, it is expected that there is a positive correlation between the students' foreign language classroom anxiety and their online learning anxiety; moreover foreign language classroom anxiety affects learning foreign languages online. There are many international and national studies done experimentally and non-experimentally that show clearly that the anxiety that is experienced by the indiviual when learning a foreign language especially within classroom settings interrupts their learning process and decreases the expected academic sucess. Therefore, it is postulated in the present study that the foreign language anxiety that the students have brought with themselves from the face-to-face learning enviroments could probably be transfered to distance education settings. The study further discusses some important ways to lessen students' foreign language anxiety which is believed to negatively affect their learning foreign languages online.

Anahtar Kelimeler : Language learning, Foreign language learning, foreign language anxiety, online learning, distance education

Kaynakça

Gürsu, F. (2011). *The Turkish Equivalence, Validity, and Reliability Study of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hao, M., Liu, M., & Hao, R. (2004). An empirical study on anxiety and motivation in English as a foreign language. *Asian Journal o f English Language Teaching, 14,* 89-104.

Hewitt, E.,&Stephenson, J. (2011). "Foreignlanguageanxietyand oral examperformance: A replication of Phillips's*MLJ* study", in *The Modern Language Journal*, *96*: 170–189.

Horwitz, E.K, Horwitz, M.B.,&Cope, J.A. (1986). Foreign Language ClassroomAnxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132

Horwitz, E.K. (2001). Language AnxietyandAchievement. *AnnualReview of AppliedLinguistics,* 21: 112-126.

Horwitz, E.K. (2010). Foreignand Second Language Anxiety (ResearchTimeline). *Language Teaching*, 43, 154-167.

Horzum, M.B., & Çakır, Ö. (2012). Structural Equation Modelling in Readiness, Willingness and Anxiety of Secondary School Students about the Distance Learning, CYICER 2012.

Huang, J. (2012). OvercomingForeign Language ClassroomAnxiety. Nova SciencePublishers, Inc.: New York.

(25832) Bilingual Family Parents' Practices To Raise A Bilingual Child

GİZEM BOLCAL ER

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

As Wu (2005) states, bilingualism refers to an individual's ability to use more than one language. Recently, raising bilingual children and positive ideas about it have been observed throughout the world. Families are among the key factors to raise bilingual individuals; therefore, the issue should be investigated. According to Paradowski&Bator (2018), parental language input plays an important role in determining the languages that the child is going to speak. In this sense, parents who would like their children to become a bilingual individual need to establish policies within the family. King & Fogle (2006) underlines the importance of this by stating that such family language policies require a meticulous investigation in terms of linguistic, psychological and emotional aspects. When one studies on language policy, Schwartz (2010) states that families are supposed to be regarded as a crucial domain owing to the critical role related to forming children's linguistic environment.

In language practice and planning, ideology has a significant place and in families with two languages, conflict derived from different ideologies can be regarded as the genesis of language policies (King&Fogle, 2016). Different ideologies derived from different background of parents should be identified in order to put an insight to comprehend the conflicts between the parents of OPOL families. As studies mainly investigate the family policies and strategies towards bilingual parenting but there is a gap in investigating the conflicts arised in the family, this study includes that part as well in OPOL, one-parent one-language (Venables, Eisenschlas, Shalley, 2014), family context in different families.

Within OPOL family context, parents' perceptions of bilingual children, bilingual parenting strategies, challenges and conflicts within bilingual families were all framed creating a picture of the bilingualism phenomenon.

Statement of the Problem

Bilingualism is a phenomenon which has been paid more attention recently. However, there are many factors that promote bilingualism one of which is related to parents who decide to raise bilingual children. In this sense, to achieve raising bilingual children, parents should be aware of the strategies and how to overcome the challenges or conflicts if they face any.

Purpose of the Study

The purpose of the study is to investigate bilingual children's parents' practices to raise a bilingual child. This study is going to identify the inner dynamism of the participant families in terms of bilingualism, their ideas or strategies, and the conflicts if they have.

Araştırma Yöntemi

Research Design. Embedded Single Case Design was utilized as there is one case as raising bilingual children within OPOL families but there are different families embedded in the study.

Participants&Sampling.13 OPOL family parents from different countries, such as Turkey,Britian,U.S.,Germany,either mother or father, participated in the study having 17 children in total.Out of 13 participant parents,one of them contributed to the study through face-to-face interview while other 12 parents took part in written interview.Maximum variation sampling was used in the study as it was aimed to reflect as much as possible through variety of families having different languages and investigate the case among them.

Instruments. A semi-structuredface to face interview was conducted with a British parent.Written interview was used with other participants.

Data Collection&Ethical Issues. All the participants participated in the study on a voluntary basis.Authorization to record the interview was gotten.Then the written structured interview was sent to bilingual family parents indicating the aim of the study and the volunteer ones answered them.To add more,no real name was shared within the study.

Data Analysis. The data from the semi-structured interview was transcripted and it was analyzed in order to identify the themes.This data was integrated into the data gathered from the written interviews and overall themes were finalized.Descriptive analysis was conducted to present the participants' overall profile.For the second part of the written interview, themes were determined by coding.

Trustworthiness. All families were chosen in terms of communicationg with their children in different languages and the criterias were clearly set.Transcripts of the interview was shared with the participant.. As for the translated written interviews, a colleague was

consulted in order to negotiate in meaning and avoid translation loss. Another colleague was asked to make judgements in terms of coding in order to achieve intercoder reliability.Ethical issues were considered in each step of the study.

As Wu (2005) states, bilingualism refers to an individual's ability to use more than one language. Recently, raising bilingual children and positive ideas about it have been observed throughout the world. Families are among the key factors to raise bilingual individuals; therefore, the issue should be investigated. According to Paradowski&Bator (2018), parental language input plays an important role in determining the languages that the child is going to speak. In this sense, parents who would like their children to become a bilingual individual need to establish policies within the family. King & Fogle (2006) underlines the importance of this by stating that such family language policies require a meticulous investigation in terms of linguistic, psychological and emotional aspects. When one studies on language policy, Schwartz (2010) states that families are supposed to be regarded as a crucial domain owing to the critical role related to forming children's linguistic environment.

In language practice and planning, ideology has a significant place and in families with two languages, conflict derived from different ideologies can be regarded as the genesis of language policies (King&Fogle, 2016). Different ideologies derived from different background of parents should be identified in order to put an insight to comprehend the conflicts between the parents of OPOL families. As studies mainly investigate the family policies and strategies towards bilingual parenting but there is a gap in investigating the conflicts arised in the family, this study includes that part as well in OPOL, one-parent one-language (Venables, Eisenschlas, Shalley, 2014), family context in different families.

Within OPOL family context, parents' perceptions of bilingual children, bilingual parenting strategies, challenges and conflicts within bilingual families were all framed creating a picture of the bilingualism phenomenon.

Statement of the Problem

Bilingualism is a phenomenon which has been paid more attention recently. However, there are many factors that promote bilingualism one of which is related to parents who decide to raise bilingual children. In this sense, to achieve raising bilingual children, parents should be aware of the strategies and how to overcome the challenges or conflicts if they face any.

Purpose of the Study

The purpose of the study is to investigate bilingual children's parents' practices to raise a bilingual child. This study is going to identify the inner dynamism of the participant families in terms of bilingualism, their ideas or strategies, and the conflicts if they have.

Research Design. Embedded Single Case Design was utilized as there is one case as raising bilingual children within OPOL families but there are different families embedded in the study.

Participants&Sampling.13 OPOL family parents, either mother or father, participated in the study having 17 children in total.Out of 13 participant parents, one of them contributed to the study through face-to-face interview while other 12 parents took part in written interview.Maximum variation sampling was used in the study as it was aimed to reflect as much as possible through variety of families having different languages and investigate the case among them.

Instruments. A semi-structuredface to face interview was conducted with a British parent. Written interview was used with other participants.

Data Collection&Ethical Issues. All the participants participated in the study on a voluntary basis.Authorization to record the interview was gotten.Then the written structured interview was sent to bilingual family parents indicating the aim of the study and the volunteer ones answered them. To add more, no real name was shared within the study.

Data Analysis. The data from the semi-structured interview was transcripted and it was analyzed in order to identify the themes. These data was integrated into the data gathered from the written interviews and overall themes were finalized.Descriptive analysis was conducted to present the participants' overall profile.For the second part of the written interview, themes were determined by coding.

Trustworthiness. All families were chosen in terms of communicationg with their children in different languages and the criterias were clearly set.Transcripts of the interview was shared with the participant.. As for the translated written interviews, a colleague was consulted in order to negotiate in meaning and avoid translation loss. Another colleague was asked to make judgements in terms of coding in order to achieve intercoder reliability.Ethical issues were considered in each step of the study.

Results

This study investigates the following research questions and results are listed:

1) What are the participant parents' perceptions towards bilingualism?

All participant parents with no exception demonstrated positive attitudes towards raising bilingual children and underlined the benefits of bilingualism or their reasons to raise children who are bilinguals. Five main aspects were identified behind the rationale of families which shaped their perceptions towards bilingualism and raising a bilingual child: Culture, Communication with Extended Family, Difference from Monolingual Peers, Cognitive Benefits, Future Benefits.

2) What are the ideas or strategies of parents about raising a bilingual child?

Participant parents underlined the importance of being consistent in each parent's using his/her own language and in addition to this strategy, three other strategies were identified among the participant families: Exposure to Language, Fitting in the Majority, Affective Strategies.

3) What are the challenges and conflicts in the participant families, if any?

Most families were determined to have challenges and/or conflicts while raising bilingual children. These aspects gathered under two main aspects as culture and language as a mean of communication and listed as: Consistency Challenges, Affective Challenges, Cognitive Challenges, Culture Conflict, Language Conflict.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results

This study investigates the following research questions and results are listed:

1) What are the participant parents' perceptions towards bilingualism?

All participant parents with no exception demonstrated positive attitudes towards raising bilingual children and underlined the benefits of bilingualism or their reasons to raise children who are bilinguals. Five main aspects were identified behind the rationale of families which shaped their perceptions towards bilingualism and raising a bilingual child: Culture, Communication with Extended Family, Difference from Monolingual Peers, Cognitive Benefits, Future Benefits.

2) What are the ideas or strategies of parents about raising a bilingual child?

Participant parents underlined the importance of being consistent in each parent's using his/her own language and in addition to this strategy, three other strategies were identified among the participant families: Exposure to Language, Fitting in the Majority, Affective Strategies.

3) What are the challenges and conflicts in the participant families, if any?

Most families were determined to have challenges and/or conflicts while raising bilingual children. These aspects gathered under two main aspects as culture and language as a mean of communication and listed as: Consistency Challenges, Affective Challenges, Cognitive Challenges, Culture Conflict, Language Conflict.

Anahtar Kelimeler : Bilingual Education, Bilingualism, Early Bilingualism, Bilingual Children, One-parent-one-language (OPOL) Families, Bilingual Parenting Strategies, Conflicts in Bilingual Families.

Kaynakça

Anne Van Kleeck, P. H., Van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (Eds.). (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. Routledge.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach* (No. 7). Multilingual Matters.

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, *13*(1), 61-68.

Chen, L. I. N. G. (2002). Communication in intercultural relationships. *Handbook of international and intercultural communication*, *2*, 241-257.

Chumbow, B. S. (2018). Introductory Chapter: Relevance of Bilingualism and Multilingualism in a Multilingual World.

Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of multilingual and multicultural development*, *37*(7), 694-709.

De Bruin, A., Treccani, B., & Della Sala, S. (2015). Cognitive advantage in bilingualism: An example of publication bias?. *Psychological science*, *26*(1), 99-107.

Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned?. *Theory into practice*, *39*(4), 203-210.

Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, *2*(2), 1-21.

Hakuta, K. (1986a). Cognitive development of bilingual children. California University.

Hakuta, K. (1986b). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. Basic Books, Inc., 10 East 53rd Street, New York, NY 10022.

Hall, J. K. (2013). *Teaching and researching: Language and culture*. Routledge.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, *39*(1), 1-27.

King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *9*(6), 695-712.

King, K. A., & Fogle, L. W. (2016). Family language policy. *Language Policy and Political Issues in Education*, 1-13.

King, K. A., L. Fogle, and A. Logan-Terry. 2008. "Family Language Policy." *Language and Linguistics Compass* 2 (5): 907–922.

Leikin, M., & Tovli, E. (2014). Bilingualism and creativity in early childhood. *Creativity Research Journal*, *26*(4), 411-417.

Mouw, T., & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first-and second-generation Asian Americans: accommodation with or without assimilation?. *American sociological review*, 232-252.

Palviainen, Å., & Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families. In *Successful family language policy* (pp. 223-248). Springer, Dordrecht.

Paradowski, M. B., & Bator, A. (2018). Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(6), 647-665.

Pilotti, M., Gutierrez, A., Klein, E., & Mahamame, S. (2015). Young adults' perceptions and use of bilingualism as a function of an early immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *18*(4), 383-394.

Porras, D. A., Ee, J., & Gándara, P. (2014). 10 Employer Preferences: Do Bilingual Applicants and Employees Experience an Advantage?. *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market*, *99*, 234.

Portes, A., & Schauffler, R. (1994). Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. *International migration review*, *28*(4), 640-661.

Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. A&C Black.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm* (Vol. 14). Multilingual Matters.

Savoie, G. (1998). The comparative advantages of bilingualism on the job market: Survey of studies. *DOCUMENT RESUME*, 65.

Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, *1*(1), 171-192.

Schwartz, M., & Verschik, A. (2013). Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In *Successful family language policy* (pp. 1-20). Springer, Dordrecht.

Smith-Christmas, C. (2016). What Is Family Language Policy?. In *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home* (pp. 1-19). Palgrave Pivot, London.

Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, *7*(2), 71-84.

Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 1-8.

Venables, E., Eisenchlas, S. A., & Schalley, A. C. (2014). One-parent-one-language (OPOL) families: is the majority language-speaking parent instrumental in the minority language development?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(4), 429-448.

(25833) Role of Gender, Economic Status and A Third Language in University Surdents' Levels of Foreign Language Anxiety

YUNUS DOĞAN

FIRAT UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

In foreign language learning, there seems to be a widespread differentiation among learners in terms general situation of learning process and ultimate success, which has been lately attributed by many researchers to individual differences in the first place. Thus, this makes the study of individual differences the most researched subject within the second/foreign language research. One of these individual learner differences is of the affective domain of learning; that is, anxiety that is specifically experienced within programmed learning atmospheres, which are mostly classrooms. In other words, foreign language classroom anxiety has been investigated in many studies so far since it was first coined by Horwitz et al. (1986). In most of these research studies, it is highlighted that anxiety impedes foreign language learning process, and affects achievement in foreign language learning, especially learning of English as a foreign language, in a negative way. Although there are studies that put forth the reasons of foreign language anxiety in the international arena, the national studies in this sense are few. Thus, this study tried to investigate the role of gender, economic status and knowledge of any third language other than Turkish and English in the levels of university students' foreign language classroom anxiety.

Araştırma Yöntemi

This study is a descriptive research based on searching the descriptive differences of students' levels of foreign language anxiety in terms of some variables. The study was carried out with 476 students studying in various departments (Departments of Coaching, Teaching of Physical Education, Recreation, Sports Management) of Sports Faculty at Fırat University. No sampling was realized as the whole population was targeted to be reached. There were 502 students at the faculty who were receiving the English language course online; and the study was based on voluntary participation of the students. The data were collected during the final exam, thus those students who did not attend the exam could not attend the data collection, either. The data were collected with the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire, a three-factor, 33-items 5-point Likert type scale developed by Horwitz et.al (1986). The latest adaptation study of the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire was done by Gürsu (2011) and the three-factor structure of the original scale was confirmed. A reliability test was also conducted within the present study for this scale. In the analysis of the data, statistical tests such as frequency, percentage, mean, standard deviation, Independent Samples T-test and One-way ANOVA were conducted to determine the differences in the levels of the students.

In foreign language learning, there seems to be a widespread differentiation among learners in terms general situation of learning process and ultimate success, which has been lately attributed by many researchers to individual differences in the first place. Thus, this makes the study of individual differences the most researched subject within the second/foreign language research. One of these individual learner differences is of the affective domain of learning; that is, anxiety that is specifically experienced within programmed learning atmospheres, which are mostly classrooms. In other words, foreign language classroom anxiety has been investigated in many studies so far since it was first coined by Horwitz et al. (1986). In most of these research studies, it is highlighted that anxiety impedes foreign language learning process, and affects achievement in language learning in a negative way. Although there are studies that put forth the reasons of foreign language anxiety in the international arena, the national studies in this sense are few. Thus, this study tried to investigate the role of gender, economic status and knowledge of any third language other than Turkish and English in the levels of university students' foreign language classroom anxiety. This study is a descriptive research based on searching the descriptive differences of students' levels of foreign language anxiety in terms of some variables. The study was carried out with 476 students studying in various departments (Departments of Coaching, Teaching of Physical Education, Recreation, Sports Management) of Sports Faculty at Fırat University. No sampling was realized as the whole population was targeted to be reached. There were 502 students at the faculty who were receiving the English language course online; and the study was based on voluntary participation of the students. The data were collected during the final exam, thus those students who did not attend the exam could not attend the data collection, either. The data were collected with the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire, a three-factor, 33-items 5-point Likert type scale developed by Horwitz et.al (1986). The latest adaptation study of the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire was done by Gürsu (2011) and the three-factor structure of the original scale was confirmed. A reliability test was also conducted within the present study for this scale. In the analysis of the data, statistical tests such as frequency, percentage, mean, standard deviation, Independent Samples T-test and One-way ANOVA were conducted to determine the differences in the levels of the students. In the relevant literature, it is reported that female students, although more successful, are more anxious in learning a foreign language; the students with higher economic status generally have

less anxiety in learning languages, and any kind of multilingualism, which means having the knowledge of three or more languages at the same time, tends to foster student achievement and lessens learning anxiety. The results of the present study are expected to be in line with the literature results. The study also discusses the findings based on the latest arguments in the second/foreign language research, and thus makes some suggestions for both policy-makers and practitioners.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the relevant literature, it is reported that female students, although more successful, are more anxious in learning a foreign language; the students with higher economic status generally have less anxiety in learning languages, and any kind of multilingualism, which means having the knowledge of three or more languages at the same time, tends to foster student achievement and lessens learning anxiety. The results of the present study are expected to be in line with the literature results. The study also discusses the findings based on the latest arguments in the second/foreign language research, and thus makes some suggestions for both policy-makers and practitioners.

Anahtar Kelimeler : Foreign Language, Anxiety, Gender, Economic Status, Third Language

Kaynakça

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: Thecase of students of Japanese. *Modern Language Journal, 78,* 155-167.

Awan, R., Azher, M., Anwar, M., N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching and Learning 7* (11), 33-40.

Campbell, C. M., & Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E.K. Horwitz& D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroomimplications*. (pp. 141- 150). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

Demirdaş, Ö. & Bozdoğan, D. (2013). Foreign Language Anxiety and Performance of Language Learners in Preparatory Classes, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.

Doğan, Y. (2016). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Biliş-üstü Farkındalıkları, Öz-yeterlik Algıları, Yabancı Dile yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ganschow, L., Sparks, R.L., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S., & Patton. J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and lowanxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), pp. 41-55.

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudesandmotivation in secondlanguagelearning.* Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. (1985). *Socialpsychologyandsecondlanguagelearning. The role of attitudesandmotivation.* London: Edward Arnold.

Goetz, T. & Hall, N. (2013). Emotion and Achievement in the Classroom. In J. Hattie & E.M. Anderman (Eds), International Guide to Student Achievement (pp. 192-195). New York: Routledge.

Gülsün, R. (1997). *An Analysis of the Relationship between Learners' Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Learning English as a Foreign Language in the Freshman Classes at the University of Gaziantep*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsu, F. (2011). *The Turkish Equivalence, Validity, and Reliability Study of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hao, M., Liu, M., & Hao, R. (2004). An empirical study on anxiety and motivation in English as a foreign language. *Asian Journal o f English Language Teaching, 14,* 89-104.

Hewitt, E.,&Stephenson, J. (2011). "Foreignlanguageanxietyand oral examperformance: A replication of Phillips's*MLJ* study", in *The Modern Language Journal*, *96*: 170–189.

Horwitz, E.K, Horwitz, M.B.,&Cope, J.A. (1986). Foreign Language ClassroomAnxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E.K. (2001). Language AnxietyandAchievement. *AnnualReview of AppliedLinguistics,* 21: 112-126.

Horwitz, E.K. (2010). Foreignand Second Language Anxiety (ResearchTimeline). *Language Teaching*, 43, 154-167.

Huang, J. (2012). OvercomingForeign Language ClassroomAnxiety. Nova SciencePublishers, Inc.: New York.

Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, *10*, 12–16.

Kılıç, M. (2007). *The Sources And Relatıons Of Foreıgn Language Lıstenıng Anxıety Wıth Respect To Text Type And Learner Varıables: A Case Study At Gazıantep Unıversıty,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köroğlu, H. (2010). *Turkısh Elt Students' Readıng Anxıety And Theır Strategıes Use*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Kunt, N. (1997). Anxiety and beliefs about language learning: A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus. *Applied Psycholinguistics, 20,* 217–239.

Lightbown, P. &Spada, N. (2011) *How LanguagesareLearned*, Oxford: Oxford UniversityPress.

Masgoret, A.-M.,&Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, andsecondlanguagelearning: A meta-analysis of studiesconductedbyGardnerandassociates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.

MacIntyre, P. D. (1995). On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal,* 79(2), 245-248.

MacIntyre, P. &Gregersen, T. (2012). Affect: The Role of Language AnxietyandOtherEmotions in Language Learning. Mercer, S.,Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). Psychologyfor Language Learning. PalgraveMacmillan, 103-116.

Onwuegbuzie, Anthony, Philip Bailey, Christine E. Daley. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Socio Linguistics,* 20, 218-239.

Oxford, R., (1999). AnxietyandThe Language Learner: New Insights. InJane, A. (Ed.), *AffectIn Language Learning*. Cambridge UniversityPress, 58-67.

Proulx, P. (1991). Anxiety in language learning: Recognition and prevention. *Canadian Journal of Native Education*, 18, 53-64.

Von Worde, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*, Unpublished doctoral dissertation. George Mason University, Virginia.

Young, D.J. (1991). Creating a Low-AnxietyClassroom Environment: Whatdoes Language AnxietyResearchSuggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4) : 426-439.

Young, D. J. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A practicalguidetocreating a low-anxietyclassroomatmosphere.* McGraw-HillCompanies: the USA

(25857) Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenilmiş Güçlülük Yaşayan Bireylerin Yabancı Dil Öğrenmeye Başladığı Sürelerin İncelenmesi

AYLİN AYDIN

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancı Dil Öğretim yöntemleri öğrenme ortamının eksiksiz olduğu, kaynak ihtiyacının karşılandığı ortamlarda bulunan ve normal ve doğal yollarla öğrenen bireyler temel alınarak tasarlanmaktadır. Yöntemlerin tasarlanması sürecinde bireylerin geçmiş tecrübeleri, bireysel farklılıkları, yaşları ve dil seviyeleri belirlenerek bu bilgiler doğrultusunda seçilen öğretim yöntemlerinin kullanılması hedeflenmektedir. Bu aşamada öğrencinin öğrenilmiş güçlülük yaşıyor olma ihtimali gibi olumsuz öğrenme öyküsünün sonucu olan psikolojik süreçler göz ardı edilmektedir. Buna ek olarak, öğrenilmiş güçlülük stratejisinin hangi durumlarda ortaya çıktığı ile ilgili bir çok çalışma yapılmış ve sonuçlar sınırlılıklar nedeniyle farklılık göstermiştir. Bu çalışma ile büyük örneklem grubuna ulaşmak hedeflenmiş olup erken ve geç dönemlerde yabancı dil öğrenmeye başlayan bireylerin arasındaki farklar üzerinde durulmuştur. Bulgular, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanıldığı zaman öğrenilmiş güçlülüğün azalacağını göstermektedir. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin güçlük çekme nedenleri yöntem ve kaynaklarla sınırlı olmayıp psikolojik nedenler de barındırmaktadır. Araştırma öğrenilmiş güçlülük ile yabancı dil öğrenimine başlanıldığı süre ile arasındaki ilişkiyi güçlü göstermesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Öğrenilmiş güçlülüğe neden olan durumlardan bir tanesinin de yabancı dil öğrenimine başlama süresi olduğu bulgulanmış olup öğrenme süresinin erken yaşa çekilmesi ile bu stratejiye gerek olmayacağı tahmin edilmektedir. Bu çalışma ile erken yaşta ve dönemde yabancı dil öğrenimine başlamanın psikolojik boyutlarda da olumlu anlamda öğrenmeyi desteklediği görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (spss 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür. Analizlere başlamadan önce veriler normal dağılım açısından incelendi. Araştırmaya katılan kişilerin Bağımlı Değişken İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Shapiro-Wilk testinin de normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bağımlı değişkenlerden Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Shapiro-Wilk testinin de normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, spss programının hesapladığı değer 0.05'den küçükse anlamlıdır, 0.05'den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir. İkiden fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Anova analizi, iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de T Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile test edilmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük arasında regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans testi sonucunda Öğrenilmiş Güçlülük ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük en yüksek lisede başlayanlarda iken en düşük ortaöğretimde başlayanlardadır. Analiz sonucu yabancı dil öğrenimine geç başlayan bireylerin erken başlayanlara oranla daha fazla öğrenilmiş güçlülük yaşadıklarını göstermektedir. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla Tukey HSD testinde göre ortaöğretim ve lise grupları arasındaki fark anlamlıdır. Yapılan bir diğer tek yönlü varyans testi sonucunda İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. İngilizceye yönelik tutum en yüksek lisede başlayanlarda iken en düşük anaokulunda başlayanlardadır. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla Scheffe testinde göre anaokulu ve lise, ilköğretim ve lise grupları arasındaki fark anlamlıdır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul Gelişim Üniversitesinde İngilizce öğrenim gören 136 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma dâhilinde kişisel bilgi formunu ve anket sorularını yanıtlayan 136 kişinin %39 erkek ve %61) kız öğrencidir.

Yabancı Dil Öğretim yöntemleri öğrenmede bariyerleri bulunmayan, normal ve doğal yollarla öğrenen bireyler temel alınarak tasarlanmaktadır. Yöntemlerin tasarlanması sürecinde bireylerin geçmiş tecrübeleri, bireysel farklılıkları, yaşları ve dil seviyeleri belirlenerek bu bilgiler doğrultusunda seçilen öğretim yöntemlerinin kullanılması hedeflenmektedir. Bu aşamada öğrencinin öğrenilmiş güçlülük yaşıyor olma ihtimali gibi olumsuz başarı öyküsünün sonucu olan psikolojik süreçler göz ardı edilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenilmiş güçlülüğün en çok hangi durumlarda görüldüğü araştırmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenilmiş güçlülük yaşayan bireylerin yabancı dili öğrenmeye başladıkları dönemin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini saptamak, anlamlı bir fark varsa ortaya koymak ve dil öğrenmeye başlanılan sürecin öğrenilmiş güçlülük ile ilişkisini tespit etmektir. İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Sınıfında İngilizce öğrenim gören 136 gönüllü öğrenciye "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ölçekleri uygulanmış olup toplanan verilerin analizi için Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans testi sonucunda Öğrenilmiş Güçlülük ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğrenilmiş güçlülük en yüksek

lisede başlayanlarda iken en düşük ortaöğretimde başlayanlardadır. Yapılan bir diğer tek yönlü varyans testi sonucunda İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. İngilizceye yönelik tutum en yüksek lisede başlayanlarda görülmüş olup her iki analiz de birbirini destekler niteliktedir. Bu çalışma ile yabancı dil öğrenecek bireylerin dil öğrenimine başladığı süre geciktikçe öğrenilmiş güçlülüğün arttığı saptanmıştır. Çalışmanın sonucu erken yaşta ve dönemde yabancı dil öğrenimini psikolojik boyutlarda da olumlu anlamda desteklemekte, öğrenme yaşı düştükçe öğrenilmiş güçlülük ile karşılaşma oranının da düşeceği tahmin edilmekte ve yabancı dil öğrenimine geç başlamanın olumsuz başarı öyküsünün bir sonucu olan öğrenilmiş güçlülüğe neden olma ihtimalinin bulunduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğrenimine geç başlamış olmak, öğrenme sürecine istenmeyen bir şekilde etki etmektedir ve öğrenilmiş güçlülük ihtimalini artımaktadır. Bu çalışma ile, olumsuz öğrencilikyaşantısına karşı geliştirilen öğrenilmiş güçlülüğün, bu duruma neden olan etkenin ortadan kaldırılması ve öğrenme süresinin erken yaşa çekilmesi ile problemin ortadan kaldırılacağı tahmin edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenilmiş güçlülük yaşayan bireylerin yabancı dili öğrenmeye başladıkları dönemin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini saptamak, anlamlı bir fark varsa ortaya koymak ve dil öğrenmeye başlanılan sürecin öğrenilmiş güçlülük ile ilişkisini tespit etmektir. İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Sınıfında İngilizce öğrenim gören 136 gönüllü öğrenciye "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ölçekleri uygulanmış olup toplanan verilerin analizi için Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans testi sonucunda Öğrenilmiş Güçlülük ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğrenilmiş güçlülük en yüksek lisede başlayanlarda iken en düşük ortaöğretimde başlayanlardadır. Yapılan bir diğer tek yönlü varyans testi sonucunda İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeğinden elde edilen puanların İngilizce başlama durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. İngilizceye yönelik tutum en yüksek lisede başlayanlarda görülmüş olup her iki analiz de birbirini destekler niteliktedir. Bu çalışma ile yabancı dil öğrenecek bireylerin dil öğrenimine başladığı süre geciktikçe öğrenilmiş güçlülüğün arttığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenilmiş Güçlülük, Yabancı Dil Öğrenimi, Yabancı Dil Olarak İngilizce, Rosenbaum

Kaynakça

1) Mikulincer, Mario. *Human Learned Helplessness: a Coping Perspective*. Plenum Press, 1994.

2) Akgun, Serap, and Joseph Ciarrochi. "Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance." *Educational Psychology*, vol. 23, no. 3, 2003, pp. 287–294., doi:10.1080/0144341032000060129.

3) Rosenbaum, Michael. *Learned Resourcefulness: on Coping Skills, Self-Control, and Adaptive Behavior*. Springer, 1990.

4) Zauszniewski, Jaclene A. "Learned Resourcefulness: A Conceptual Analysis." *Issues in Mental Health Nursing*, vol. 16, no. 1, 1995, pp. 13–31., doi:10.3109/01612849509042960.

5) Gabryś-Barker, Danuta, and Dagmara Gałajda. *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer, 2018.

6) *Psychology of Language and Learning*. Springer Verlag, 2012.

(25890) Yabancı Dilde Yazı Yazma Becerisinin Kazanılması Sürecinde Birebir Geri Bildirim Sağlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma

AYLİN AYDIN

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancı Dil öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmelerinin bireysel olarak takip edilmesi ve durumları ile ilgili birebir geri bildirimler verilmesinin önemi bir çok çalışma ile vurgulanmıştır. Bireyler, bireysel farklılıkları ve geçmiş yaşantıları ile sınıfta bulunurlar. Her birey aynı özellikleri taşımamakta ve aynı hataları yapmamaktadır. Bu sebeple, dersin tasarlanmasında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle retken becerilerden birisi olan yazı yazma becerisinin kullanıldığı durumlar bireyin en çok kendi farklılıklarını ortaya koyduğu durumlardır. Öğretmenin öğrenci ile birebir ilgilenmesi ve geri bildirim vermesi çalışmadan da görüleceği üzere öğrencide önemli derecede etki etmektedir. Öğrencilerin 5 hafta boyunca birebir geri bildirim ile takip edildiği bu araştırma nitel bir araştırma olup öğrencilerden yarılyapılandırılmış görüşme tekniği ile süreci yorumlamaları sağlanmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizinde de görüldüğü üzere birebir geri bildirim öğrenme sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Hatalarının birebir düzeltilmesi öğrencilerin birey olarak önemli hissetmelerine, doğrularını ve hatalarını fark etmelerine neden olmuş, derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra bu çalışma ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını fark ettikleri de gözlemlenmiştir. Öğrenme süreci psikolojik boyutlardan bağımsız olmadığı gibi bu gibi durumların öğrenmeye katkıları bilinmektedir. Bu çalışma bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının verimliliğini öne süren çalışmaları destekler niteliktedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bir çok bariyer mevcuttur. Bunlardan bazıları stres, öğrenilmiş çaresizlik, düşük öz saygı ile ilintili tutumlardır. Birebir geri bildirim sağlanması öğrenme ortamındaki bu gibi engelleri en aza indirgemektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Biriminde okuyan ve haftada 3 saat “Yabancı Dilde Yazı Yazma” dersi alan 45 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katıldığı süre 5 hafta olup toplamda 15 ders saatine denk gelmektedir. Öğrenciler ilk hafta kendilerine verilen bir konuda ders sırasında yazı yazmışlar ve yazıları öğretmen tarafından toplanmıştır. İkinci hafta değerlendirmelerini ve geri bildirimlerini sunmak üzere öğretmen öğrencilerle birebir görüşmeler yapmıştır. Üçüncü ve dördüncü haftalarda bu yöntem sürdürülmüştür. Toplamda üç hafta boyunca birebir geri bildirim alan öğrencilerin ilerlemesi yakından takip edilmiş olup dördüncü haftaya gelindiğinde yazı yazma konusu olarak araştırmanın kontrol verisi olan ilk haftanın yazı yazma konusu verilmiştir. Öğrencilerden alınan ilk ve dördüncü haftadaki aynı konulu yazılar arasında yapılan karşılaştırmalar öğrencilerin birebir geri bildirim ile ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerden toplamda 5 soruyu cevaplandırmaları istenmiştir. Soruların konuyu kapsaması, açık ve anlaşılır olması hususlarında uzman görüşleri alınmış ve sorular uzmanlar tarafından geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme ile soruları yanıtlamış olup öğrencilerin geri bildirim yöntemi ile ilgili yorumları oldukça pozitiftir. Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler öğrenme ortamında bireyselleştirmenin önemini, bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğini, birebir geri bildirimin öğrenciyi öğrenmeye istekli yaptığı gerçeğini göstermiş bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi, diğer tüm disiplinler gibi sistematik bir öğrenme ortamını gerektirmektedir. Yabancı dil öğreniminde bireylerin en zorlandığı aşamalardan bir tanesi de yazı yazma becerisinin kullanıldığı aşamadır. Üretken becerilerden birisini yazı yazma oluşturan yazı yazma becerisi öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir. Hedef dilde yazı yazma sürecinde üretme aşamasındaki birey gramer ile ilgili veya semantik hatalar yaparak öğrenme aşamasının doğal sürecinden geçerler. Hata yapan öğrencilerin hatalarının düzeltilme yöntemleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Hataların öğretmen tarafından düzetilme şekli, hata düzeltme sürecinde öğretmenin tavrı ve rolü gibi etkenlerin de öğrenme sürecini etkilediği bilinmektedir. Üretme sürecinin sekteye uğramaması adına öğretmenin daha fazla dikkat göstermesinin gerektiği hata düzeltme ve geri bildirim verme süreci yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı geri bildirim verme yöntemlerini bireylere indirgeyerek bireysel farklılıkların göz önünde tutulduğu bir geri bildirim verme sürecinin öğrencilerin üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın temelini oluşturan bireysel farklılıkların dikkate alınarak geri bildirim sağlanması durumu araştırmanın nitel bir araştırma olması zorunluluğunu da doğurmuştur. İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Biriminde okuyan ve haftada 3 saat “Yabancı Dilde Yazı Yazma” dersi alan 45 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katıldığı süre 5 hafta olup toplamda 15 ders saatine denk gelmektedir. Bu süreçte öğrenciler öğretmenleri tarafından verilen konularda ders saati boyunca yazılar yazmış ve birebir geri bildirimler almışlardır. Öğrenciler birinci ve dördüncü haftalarda ilerlemenin analizinin yapılabilmesi adına aynı konuda yazı yazmışlardır. Araştırmada kullanılan yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerden toplamda 5 soruyu cevaplandırmaları istenmiştir. Soruların konuyu kapsaması, açık ve anlaşılır olması hususlarında uzman görüşleri alınmış ve sorular uzmanlar

tarafından geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme ile soruları yanıtlamış olup öğrencilerin geri bildirim yöntemi ile ilgili yorumları oldukça pozitiftir. Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler öğrenme ortamında bireyselleştirmenin önemini, bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğini, birebir geri bildirimin öğrenciyi öğrenmeye istekli yaptığı gerçeğini göstermiş bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yabancı dil öğreniminin en önemli halkasını oluşturan ve üretken beceri olarak adlandırılan yazı yazma becerisi öğretmenin kontrolü altında olması gereken bir süreçtir. Öğretmenin yönlendirmesi ve geri bildirimi bu süreç içerisinde büyük önem taşımaktadır. Yazılardaki doğruların ön plana çıkarıldığı ve hataların doğru yöntemlerle öğrenciye gösterildiği geri bildirim aşaması yazı yazma becerisinin devamlılığında önemli rol oynar. Bu araştırmada 5 hafta boyunca birebir geri bildirim alan öğrenciler, hem doğruları hem de hataları gösterilerek öğretmen tarafından yönlendirilmişlerdir. Yapılan çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisi yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile desteklenmiştir. Çalışmanın analizinde hem öğrencilerin yabancı dilde yazı yazma becerilerinin kısa zamanda ilerlediği hem de derse kaşı tutumlarının pozitif anlamda değiştiği görülmüştür. Öğrenci görüşleri alınarak yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve olumlu dönütler alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı Dil Öğrenimi, Geri Bildirim, Birebir Geri Bildirim, Yabancı Dilde Yazı Yazma Becerisi

Kaynakça

1) Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

2) Rezazadeh, S. & Ashrafi, S. & Foozunfar, M. (2018). The Effects of Oral, Written Feedback Types on EFL Learners' Written Accuracy: The Relevance of Learners' Perceptions, DOI: 10.13140/RG.2.2.10968.60169/1

3) Harmer, J. (1998). Teach English: An introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman.

4) Burke, D., & Pieterick, J. (2010).Giving students effective written feedback. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.

5) Ryan, L. (2013). Giving Feedback On Student Writing In The Sciences: Making It Work (Rep.). Sydney, Australia: University of Sydney.

(25915) 2013-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan İngilizce Öğretimi Alanındaki Çalışmaların Meta-Analizi

BURCU ŞEN

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen teknoloji, eğitimdeki değişim sürecini de öncesine göre çok hızlandırmıştır. Bu süreçte eğitimcilere düşen sadece yenilikleri takip etmenin ötesinde yenilikleri üretmek de olmalıdır.

Meta-analiz eğitim bilimleri açısından yeni denilebilecek bir alandır. Ülkemizdeki meta-analize yönelik ilk tez 1994 yılında tıp alanında yayınlanmıştır. Tarım, tıp, psikoloji, kriminoloji gibi alanlarda özellikle yurtdışında 1930'lardan beri kullanılan meta-analiz, nitel araştırma ile nicel araştırma arasında adeta bir köprü görevi gören ve farklı küçük örneklemlerden alınan verileri tek bir çalışmada mümkün olduğunca standartlaştırarak inceleyip genelleme yapabilmeye olanak tanıdığından eğitim bilimleri açısından yol haritası oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Böylelikle hızla değişen eğitim alanındaki gereksinimler çok daha rahat tespit edilerek çözüm üretilebilir. Bir sonraki araştırma konuları için kolaylıkla fikir bulunabilir.

Ülkemizde genel olarak İngilizce öğretimi alanında yapılan meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Birçok öğretim metodu ve tekniğini içinde barındıran, teknolojiyle tamamen iç içe olan İngilizce öğretimi alanında son yıllara ait yapılan çalışmaları kapsayan bir metaanaliz çalışması yapılarak bu alandaki sorunların, gelişmelerin ve yönelimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ışığında İngilizce öğretiminin nasıl daha iyi yapılabileceğine yönelik öneriler sunulabilir ve en etkili İngilizce öğretim programı geliştirilebilir.

Bu çalışmada 2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmaların meta-analizi yapılarak bu çalışmaların etki büyüklüklerinin bulunması amaçlanmıştır.

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki araştırmalarda en çok hangi konular tercih edilmiştir?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki örneklem sayıları ne düzeydedir ve etkisi nasıldır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmaların yıllara ve dergilere göre dağılımı nasıldır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri hangi oranla tercih edilmiştir?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda hangi öğretim yöntemleri ve teknikleri daha çok kullanılmaktadır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda cinsiyete, eğitim-öğretim kademesine ve okul türüne göre akademik başarının durumu nedir?

Araştırma Yöntemi

Glass'a göre eğitimde gerçek anlamda gelişmenin sağlanabilmesi için üç çeşit analiz gereklidir. Bunlar; verilerin araştırmayı tasarlayanlarca incelendiği birincil analizler,verilerin daha iyi istatistik teknikleriyle incelendiği ve araştırma sorularını cevaplamayı amaçlayan ikincil analizler ve son olarak bireysel çalışmaları bütüncül anlamda ele alıp değerlendiren ve sonuçları tekrar gözden geçiren meta-analizdir (Kulik,227). Bu çalışmada meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Mümkün olduğunca daha fazla çalışmaya ulaşabilmek ve çalışmaların sonuçlarını bütünleştirebilmek adına makale türü tercih edilmiştir. Konuya yönelik Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Uluslararası Online Eğitim Bilimleri (İojes) Dergisi ve Avrasya Eğitim Araştırmaları (Ejer) Dergisi'nin 2013-2018 yılları arasındaki tüm sayıları tercih edilmiştir.

Araştırma analizlerini yapabilmek adına meta-analiz için özel olarak tasarlanmış olan istatistik programı CMA kullanılmıştır. Etki kaysayısına yönelik analiz türü olarak eğitim bilimlerinde daha çok tercih edilen Hedge's g seçilmiştir.

Araştırmanın alt başlıkları dergi türü, yıllar, araştırma konusu, eğitim-öğretim kademesi, örneklem sayısı, cinsiyet, akademik başarı, öğretmenler/öğrenciler, araştırma türü, analiz çeşitleri, öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirlenmiştir.

2013-2018 yılları arasında Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Uluslararası Online Eğitim Bilimleri (İojes) Dergisi ve Avrasya Eğitim Araştırmaları (Ejer) Dergisi'nin tüm cilt ve sayılarında toplam*** makale taranmış ve İngilizce öğretimi alanındaki *** makale seçilmiştir.

Hızla gelişen teknoloji, eğitimdeki değişim sürecini de öncesine göre çok hızlandırmıştır. Bu süreçte eğitimcilere düşen sadece yenilikleri takip etmenin ötesinde yenilikleri üretmek de olmalıdır.

Meta-analiz eğitim bilimleri açısından yeni denilebilecek bir alandır. Ülkemizdeki meta-analize yönelik ilk tez 1994 yılında tıp alanında yayınlanmıştır. Tarım, tıp, psikoloji, kriminoloji gibi alanlarda özellikle yurtdışında 1930'lardan beri kullanılan meta-analiz, nitel araştırma ile nicel araştırma arasında adeta bir köprü görevi gören ve farklı küçük örneklemlerden alınan verileri tek bir çalışmada mümkün olduğunca standartlaştırarak inceleyip genelleme yapabilmeye olanak tanıdığından eğitim bilimleri açısından yol haritası oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Böylelikle hızla değişen eğitim alanındaki gereksinimler çok daha rahat tespit edilerek çözüm üretilebilir. Bir sonraki araştırma konuları için kolaylıkla fikir bulunabilir.

Ülkemizde genel olarak İngilizce öğretimi alanında yapılan meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Birçok öğretim metodu ve tekniğini içinde barındıran, teknolojiyle tamamen iç içe olan İngilizce öğretimi alanında son yıllara ait yapılan çalışmaları kapsayan bir meta-analiz çalışması yapılarak bu alandaki sorunların, gelişmelerin ve yönelimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ışığında İngilizce öğretiminin nasıl daha iyi yapılabileceğine yönelik öneriler sunulabilir ve en etkili İngilizce öğretim programı geliştirilebilir.

Bu çalışmada 2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmaların meta-analizi yapılarak bu çalışmaların etki büyüklüklerinin bulunması amaçlanmıştır.

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki araştırmalarda en çok hangi konular tercih edilmiştir?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki örneklem sayıları ne düzeydedir ve etkisi nasıldır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmaların yıllara ve dergilere göre dağılımı nasıldır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri hangi oranla tercih edilmiştir?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda hangi öğretim yöntemleri ve teknikleri daha çok kullanılmaktadır?

2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalarda cinsiyete, eğitim-öğretim kademesine ve okul türüne göre akademik başarının durumu nedir?

Glass'a göre eğitimde gerçek anlamda gelişmenin sağlanabilmesi için üç çeşit analiz gereklidir. Bunlar; verilerin araştırmayı tasarlayanlarca incelendiği birincil analizler,verilerin daha iyi istatistik teknikleriyle incelendiği ve araştırma sorularını cevaplamayı amaçlayan ikincil analizler ve son olarak bireysel çalışmaları bütüncül anlamda ele alıp değerlendiren ve sonuçları tekrar gözden geçiren meta-analizdir (Kulik,227). Bu çalışmada meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Mümkün olduğunca daha fazla çalışmaya ulaşabilmek ve çalışmaların sonuçlarını bütünleştirebilmek adına makale türü tercih edilmiştir. Konuya yönelik Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Uluslararası Online Eğitim Bilimleri (İojes) Dergisi ve Avrasya Eğitim Araştırmaları (Ejer) Dergisi'nin 2013-2018 yılları arasındaki tüm sayıları tercih edilmiştir.

Araştırma analizlerini yapabilmek adına meta-analiz için özel olarak tasarlanmış olan istatistik programı CMA kullanılmıştır. Etki kaysayısına yönelik analiz türü olarak eğitim bilimlerinde daha çok tercih edilen Hedge's g seçilmiştir.

Araştırmanın alt başlıkları dergi türü, yıllar, araştırma konusu, eğitim-öğretim kademesi, örneklem sayısı, cinsiyet, akademik başarı, öğretmenler/öğrenciler, araştırma türü, analiz çeşitleri, öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirlenmiştir.

2013-2018 yılları arasında Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Uluslararası Online Eğitim Bilimleri (İojes) Dergisi ve Avrasya Eğitim Araştırmaları (Ejer) Dergisi'nin tüm cilt ve sayılarında toplam*** makale taranmış ve İngilizce öğretimi alanındaki *** makale seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dergilere göre taranan çalışmaların içerikleri de konuyla ilgili çalışmaların sayısı da ciddi oranda farklılık göstermektedir. Bu bildiri özeti zaten şu haliyle son hali olması mümkün değildir. Mayıs ayı içerisinde tam metin halinde çalışmanın oluşması mümkündür.

Beklenen geçici sonuçlara yönelik şu an için yorum yapamıyorum çünkü çalışmadaki makale sayısı da ihtiyaca göre değişebilir.

Konuyla ilgili son durum ikinci yazarla görüşüldükten sonra kesinleşeceğinden süreci şu an kesinleştirebilmem olası değil.

Kongrenin genel gidişatına göre gerekirse İngilizce de sunum yapılabilir. Yayın şekline ikinci yazarla birlikte çıkan sonuçlara göre karar verilecektir. En kötü ihtimalle tam metin sözlü bildiri şeklinde yayınlanabilir.

Kolay gelsin. İyi günler. Teşekkürler.

Anahtar Kelimeler : meta-analiz,İngilizce öğretimi,elt

Kaynakça

Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta Analiz.* Ankara: Nobel.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis.* eBook: Wiley.

Card, N. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research.* New York: Guilford.

Dinçer, S. (2013). *Meta-Analize Giriş .* Ankara: Anı.

Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes, Statistical Power, Meta-Analysis,and the Interpretation of Research Results.* NewYork: Cambridge.

Hartung, J., Knapp, G., & Sinha, B. K. (2008). *Statistical Meta Analysis With Applications.* Canada: Wiley.

Jak, S. (2015). *Meta-analytic Structural Equation Modelling.* Switzerland: Springer.

Karadağ, E. (2017). *The Factors Effecting Student Achievement Meta Analysis Of Empirical Studies.* eBook: Springer.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1989). A Meta-Analysis in Education. *International Journal of Educational Research*, 227-234.

Lipsey, M., & Wilson, D. B. (2001). *Practical Meta Analysis.* California: Sage.

Pigott, T. (2012). *Advances in Meta Analysis.* Chicago: Springer.

Rel. (tarih yok).

Scheerens, J. (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education Insights from a Review and Meta Analysis.* eBook: Springer.

Schwarzer, G., Carpenter, J., & Rücker, G. (2015). *Meta Analysis with R.* Switzerland: Springer.

Uttal, W. R. (2013). *Reliability in Cognitive Neuroscience A Meta Meta Analysis.* London: MIT.

(23807) Language Awareness and Deixis

ZEKİYE SEİS

MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

English, known as *lingua franca* or *a global language*, plays a significant role all over the world as a way of global communication for human beings that would like to connect to each other. In ELT classes, there are various activities that encompass a spectum of possibilities to be able to communicate in the target language presented by language teachers while teaching English as a second or foreign language and can be implemented to achieve communicative goals in the classrooms. Moreover, the use of the target language effectively requires the contextualization of language use and fluency, and thus, develops pragmatic awareness that promotes not only the learners' independence but also the teachers' creativity in order to provide meaningful interaction in the target language.The learners work collaboratively with the teacher and other learners ,and interaction in the learning environment enhances,thus,teachers enable learners involve in learning in a context attentively and contribute to boosting their language awareness with the help of *pragmatic,communicative and linguistic competence.*

However,the foreign language learners are not capable of comprehending the meaning clearly and noticing the deictic expressions and using linguistic knowledge for interpreting the meaning.For this reason,Pragmatics becomes vital to help the learners with understanding the relation between sentences via deictic expressions.The learners need to be aware of this point and they should be exposed to more practice in a reading context used in the classes.

Specifically, this study has addressed to find out the answers of the following research questions:

1.In what ways does pragmatics enable learners achieve communicative aims via context?

2. What is deixis and the role of deictic expressions in the classroom through language learning?

3.How well are the foreign language learners capable of noticing the deictic expressions and using linguistic knowledge for interpreting the meaning in a reading context ?

4.What should be determined to pragmatic awareness of learners in language classes?

Araştırma Yöntemi

This study took place at a foundation university located in İstanbul, Turkey. The participants in the study(n=13) were university students, all of whom were in the preparatory class of Law department and the students of the researcher aged from 18 to 22.All the students were intermediate level English preparatory students.

The research had four phases:The first phase started with observations on deictic expressions made by the researcher (also the lecturer of the class) while teaching English as a main course that includes four skills of English language. The researcher distributed the reading context copied from the course book to each student and asked the students to circle all the deictic expressions(person, time and space deixis) available in the text individually. After it was completed, the students were asked to read the text carefully and indicate what these deictic expressions referred to in the text by underlining. When the students had finished, the researcher gave a lecture what the deictic expressions were and what they referred to in the reading context. Also, the researcher took attention of the learners how much importance the deictic expressions and referents were in the context while understanding completely what was written and interpret the information truly. The examples were given to clarify and different reading contexts were used in order to help the learners enhance their knowledge. The students worked collaboratively while detecting the deictic expressions and the referents. In another lesson, the students were distributed a new reading context copied from their coursebook and asked to circle all the deictic expressions and their referents in the same context individually. When it was completed, the students were given feedback and they were aware of deictic expressions & their referents and focused on interpreting the meaning in a reading context.

English language teaching (ELT) has become an increasingly important concern of language teachers as well as language learners in the world. The ultimate goal of the ELT profession is to build effective professional practice and to find out the answers of the problems with which teachers tackle through teaching language. Therefore, a wide range of disciplines (education, applied linguistics, pragmatics and so forth) contributes to different research studies and provides insights of relevance to ELT classroom practice. In foreign language learning and teaching , there is a need to emphasize the meaning indicated by the speaker or the writer ,since there are always more messages than reported.Thus,the meaning needs to be comprehended clearly .

Accordingly,this study has been conducted using data drawn from the English class at a foundation university in Turkey in order to draw attention to the importance of meaning and use of deixis .The study has focused on a review of personal, spatial, and temporal deixis and their referents, which have been presented and discussed in terms of linguistic knowledge and pragmatic use. This empirical study based on reading context in English classes has shown that Pragmatics contributes greatly to the understanding of human language through the interpretation that human beings make in their minds.With the help of Pragmatics,the ambiguity that the learners face while learning another language is resolved in a clear context created by language teachers.Pragmatics is not solely about meaning but it is a dynamic process including the negotiation of meaning between people. The ultimate goal of Pragmatics is to facilitate the learners' awareness and their perceptions of language through interactions in the target language and to contribute to their interpretations of authentic language.Through the research, the pragmatic incompetencies of the learners have been observed not only in speaking classes but also reading classes. For this reason, this study has aimed to contribute to enhancing knowledge of the learners concerning making interpretations as well as language features.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

At first,the learners were able to find deictic expressions more easily than referents.Almost all of them had great difficulties in what the deixis referred to in the context.Through practice ,the students were more comfortable than before and they were able to find connection between words via deixis .The aim was to find out overall reflections of the students over the classroom implementations and to see whether students enhanced their knowledge about the use of deixis and finding the referents. They had positive attitudes towards the action research implementations.The students' responses approved that the students were more active and successful at comprehending the text.Briefly,pragmatic competence has been recognised as one of vital components of communicative competence**.** The learners in EFL classrooms should be encouraged to use opportunities for English language in order to notice, practise, review and experience language in a communicative context via pragmatics.

Anahtar Kelimeler : English language teaching, communicative language teaching, language competence, pragmatics, deixis.

Kaynakça

Al-Saif, F. H. A. (2008). *PhdThesis. Deixis in English and Arabic : A semantic-pragmatic study and its pedagogical implications*. Institute of Advanced Studies in English University of Pune.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press**.**

Baron, D. (1986). *Grammar and Gender*.Yale University Press.

Brown , G.&Yule,G.(1983).*Discourse Analysis*.Cambridge University Press.

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capone, A.&Jacob .L.Mey

Chomsky, N.(1972).*Language and Mind*.Harcourt,Brace,Jovanovich.

Crystal, D. (2002). *English in the New World* . Babylonia, 1(2), 16–17**.**

Crystal, D. (2003**)**. *English as a global language as a global language***.** Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (1998). *Beyond focus on form*: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Doğan, G. (2015). *Anlamlandırma Süreçleri.* Kesit yayınları.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.

Fillmore, C. (1997). *Lectures on deixis*. Stanford, CA: CSLI.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*.Oxford University Press.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Janssen, T. (2002). *Deictic principles of pronominal, demonstrative and tense deictics*. In

F. Brisard, (Ed.), Grounding: The epistemic footing of deixis and reference. Berlin:Mouton de Gruyter.

Kaplan, D. (1989). *Demonstratives.* In J. Almog, H. Wettstein, & J. Perry (Eds.), Themes from Kaplan (pp. 481–563). New York: Oxford University Press.

Kachru, B. B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism*: The English language in the outer circle.

Leech, G. N. (1983*). Principles Of Pragmatics*.Longman.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*.Cambridge University Press.

Levinson, S. C. (1979). *Pragmatics and social deixis in Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society* .Berkeley: Berkeley Linguistics Society.

Lodge, D. (2011). *Paradise News*. Vintage.

Lyons, J. (1977). *Semantics.* (2 Volumes). Cambridge University Press.

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics*. Blackwell.

Nordquist, R. (2018). *Pragmatics*: The Social Rules You Follow When You Talk to Others. Retrieved from https://www.thoughtco.com/pragmatics-language-169165.

Quirk, R.& Widdowson, H. (1985). *English in the world:* Teaching and learning the language and literature. Cambridge: Cambridge University Press.

Xie, Chaoqun. (2017). Review of Capone, Alessandro & Jacob L. Mey, eds (2016) *Interdisciplinary Studies in Pragmatics, Culture and Society. Pragmatics and Society*. 8. 636-643. 10.1075/ps.8.4.08xie.

Yule, G.(1996).*Pragmatics*.Oxford University Press

(24929) Perceptions of Language Learners and Teachers on an Educational Social Network

AYŞE TAŞKIRAN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

English language has become one of the most popular international languages that has been most widely taught, learnt, and used by millions of people. Therefore, many higher education intitutions in Turkey provide compulsory English language education. Since English is taught as a foreign language (EFL), the students are less likely to get chances to practice the language outside the classroom. Language teachers also find it as a challenge to get their students to practice the language after school. To be able to cope with this challange, information and communication technologies, especially Web 2.0 offer promising alternative social spaces that support social interaction and enhance fast and easy information exchange. One of these social networks is Edmodo, which is a network created for educational purposes. With millions of users around the world, Edmodo stands out to be the most popular educational social networking site. Providing educators, researchers and learners with a free and secure learning space, Edmodo brings advantages of collaboration, communication, assistance, practice, shareable course materials, and group discussions. Many studies have focused on either teacher or student perceptions of Edmodo use in different educational contexts. However, in relevant literature there is limited study focusing on both teacher and learner perception of Edmodo use in EFL classes. This study, including teachers and students as both stakeholders, aimed to obtain in-depth data on the use of Edmodo in language classes.

Araştırma Yöntemi

This study was constructed in a mixed methods research design to serve the purpose of the research. According to Creswell (1999), in mixed method research, the researcher collects data by combining qualitative and quantitative methods, approaches and concepts in a study. The researcher combines these two sets of data and then makes comments based on the combined strengths of both data sets to understand research problems. In this study, the answers to the research questions were sought by combining the data obtained from the survey aiming to get the perceptions of students about Edmodo use in English lessons (quantitative data) and the data obtained from interviews with English teachers on the use of Edmodo (qualitative data). Within the scope of the quantitative part of the study, a questionnaire compiled by the researcher was used. There were 2 yes/no questions each with an additional open-ended question in the questionnaire. For the qualitative data 30-45 minute interviews were conducted with 5 language teachers. Semi-structured interviews were carried out by adopting a phenomenological approach. The recorded interviews were transcribed for text analysis, and then the important expressions were highlighted in order to clearly reveal the actual experiences. These expressions were grouped together to create meaningful units (codes). After all the codes were obtained, the themes thought to define the phenomenon were formed. The questionnaire was given to 8 lower-intermediate level classes at Anadolu University School of Foreign Languages at the end of 2018-2019 academic year fall term. The participation was on voluntary basis so 176 students responded the questionnaire. For the teacher perception, interviews were conducted with the participants who experienced the phenomenon the research focused on and who could reflect their experience first hand. 5 volunteer teachers who accepted the interview invitation from the same institution took part in the research.

English language has become one of the most popular international languages that has been most widely taught, learnt, and used by millions of people. Therefore, many higher education intitutions in Turkey provide compulsory English language education. Since English is taught as a foreign language (EFL), the students are less likely to get chances to practice the language outside the classroom. Language teachers also find it as a challenge to get their students to practice the language after school. To be able to cope with this challange, information and communication technologies, especially Web 2.0 offer promising alternative social spaces that support social interaction and enhance fast and easy information exchange. One of these social networks is Edmodo, which is a network created for educational purposes. With millions of users around the world Edmodo stands out to be the most popular educational social networking site. Providing educators, researchers and learners with free and secure learning space, Edmodo brings advantages of collaboration, communication, assistance, practice, course materials, and group discussions. Many studies have focused on either teacher or student perceptions of Edmodo use in different educational contexts. However, in relevant literature there is limited study focusing on both teacher and learner perception of Edmodo use in EFL classes. This study, including teachers and students as both stakeholders, aimed to obtain in-depth data on the use of Edmodo in language classes.

This study was constructed in a mixed methods research design to serve the purpose of the research. According to Creswell (1999), in mixed method research, the researcher collects data by combining qualitative and quantitative methods, approaches and concepts in a study. The researcher combines these two sets of data and then makes comments based on the combined strengths of both data sets to understand research problems. In this study, the answers to the research questions were sought by combining the data

obtained from the survey aiming to get the perceptions of students about Edmodo use in English lessons (quantitative data) and the data obtained from interviews with English teachers on the use of Edmodo (qualitative data). Within the scope of the quantitative part of the study, a questionnaire compiled by the researcher was used. There were 2 yes/no questions each with an additional open-ended question in the questionnaire. For the qualitative data 30-45 minute interviews were conducted with 5 language teachers. Semi-structured interviews were carried out by adopting a phenomenological approach. The recorded interviews were transcribed for text analysis, and then the important expressions were highlighted in order to clearly reveal the actual experiences. These expressions were grouped together to create meaningful units (codes). After all the codes were obtained, the themes thought to define the phenomenon were formed. The questionnaire was given to 8 lower-intermediate level classes at Anadolu University School of Foreign Languages at the end of 2018-2019 academic year fall term. The participation was on voluntary basis so 176 students responded the questionnaire. For the teacher perception, interviews were conducted with the participants who experienced the phenomenon the research focused on and who could reflect their experience first hand. 5 volunteer teachers who accepted the interview invitation from the same institution took part in the research.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The quantitative data gathered from the students through the questionnaire was analyzed descriptively. Data analysis revealed that majority of the students in this study tended to feel satisfied with the use of Edmodo in their language classes with 87 %. The percentage of those who responded negatively was 13. For the question related to reasons behind their response, those who favoured Edmodo stated practical use, timely feedback, longer retention, maintained interaction, effective learning, and user-friendly interface as the most frequently repeated benefits of Edmodo respectively. Very few students among those who responded negatively stated reasons which were about technical problems, no internet access, virtual content and faulty mobile application.The content analysis of the interview responses revealed the teacher participants' ideas about the use of Edmodo in EFL context. Findings showed positive important expressions of teachers on the use of Edmodo. According to majority of the participants, networks like Edmodo provide opportunities for life-long learning, international collaboration, practical assessment, time and space independent communication, and easy performance monitoring.

Anahtar Kelimeler : educational networks, language learning, Edmodo, perceptions

Kaynakça

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *144*, 416-422.

Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(1), 87-104.

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.

Durak, G. (2017). Using Social Learning Networks (SLNs) in higher education: Edmodo through the lenses of academics. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(1).

Enriquez, M. A. S. (2014, March). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. In *DLSU Research Congress* (pp. 1-6).

Hockly, N. (2011). The digital generation. *ELT journal*, *65*(3), 322-325.

Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the Classroom Walls: Edmodo in Saudi Secondary School EFL Instruction, Attitudes and Challenges. *English Language Teaching*, *8*(1), 189-204.

Mokhtar, F. A., & Dzakiria, H. (2015). Illuminating the potential of Edmodo as an interactive virtual learning platform for English Language learning and teaching. *Malaysian journal of distance education*.

Pop, A. (2013, October). Edmodo e-portfolios in EFL–A case study. In *8th International Conference on Virtual Learning* (pp. 25-26).

Shams-Abadi, B. B., Ahmadi, S. D., & Mehrdad, A. G. (2015). The effect of Edmodo on EFL learners' writing performance. *International Journal of Educational Investigations*, *2*(2), 88-97.

Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: Antecedents of edmodo© adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education*, *2013*(1), 1-15.

(25042) The Difficulties of Learning English: The view of Immigrant Students in USA

H. GONCA USTA
CUMHURİYET UNİVERSİTESİ

CELAL TEYYAR UGURLU
CUMHURİYET UNİVERSİTESİ

ESMİRA MEHDİYEV
CUMHURİYET UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Learning the second language depends on variety of aspects. Research and theory in second language learning show that good language learners use a variety of strategies. Also, studies of learning strategies with second language learning have been influenced by theories in second language acquisition and in cognitive psychology (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzarenes, Russa and Kupper, 1985). It shows while learning the second language it is important that not only learners and teacher aspects but also learning environments.

The teaching of English as a foreign language always consists of difficult. There are many teaching methods which are used by a language teacher in the class like purposive curriculum, suitable textbooks, qualified teachers and effective administration (Mckay, 2002; Harmer, 2007). There are a lot of problems that confront English learners in their course of studying the English language.

One of these problems is not having a chance to learn English through day-to-day interaction. The other problems can change according to countries. The present review is a summary of some of the studies that frame the basis for the research and its various aspects: Arab learners of English encounter problems in both speaking and writing (Abdul Haq, 1982; Harrison, Prator and Tucker, 1975). Another study conducted by Zughoul and Taminian (1984) Arabian students have poor oral communication. It is noted that most students were weak in the following areas: tenses, verb structure, and subject-verb agreement. A study about Vietnam students as an English learner states that some common problems facing Vietnamese learning English are; difficulty in pronouncing some consonant sounds such as /ð/, /θ/, /z/, /dʒ/,/S/ and /tS/ as well as some initial consonant clusters such as sp-, dr-, br-, fr-, pl-, and str-; inability to express stress; non-use of be in sentences consisting of subject and adjective (She beautiful); and word-by-word translation, among others (Nguyen, 2002).

In addition, these cognitive problems students have psychological problems like motivation, attitude, perception etc. Despagne (2010) indicates that in his study about the perspective of Mexicans, 45% feel that English is a difficult language to learn. These students feel extrinsic motivation in learning English and negative perceptions may be at the origin of problems in the learning process. Chasan and Ryan (1995) prove this result. Nguyen (2002) also said his study Thai and Vietnam students are shy and don't feel comfortable while asking questions to the teacher. This differs them from American culture and makes difficult learn English. Research that related motivation has found that having a personal or professional goal for learning English can influence the need and desire for native-like pronunciation (Bernaus, Masgoret, Gardner, & Reyes, 2004; Gatbonton, Trofimovich and Magid 2005; Marinova-Todd, Marshall and Snow 2000; Masgoret & Gardner, 2003). Elliot (1995a, 1995b) and Sparks and Glashow's work (1991) state that students with motivation to learn with positive attitudes towards the target language and its speakers were more successful than were students with less positive attitudes.

There are six big native English-speaking countries, The United States of America, The United Kingdom, Canada, Australia, Ireland, and New Zealand. America has by far the largest population, which means that it also has a huge number of native speakers. There are more than one million international students in the United States. As a result of this, English as a second language (ESL) or English as a foreign language (EFL) is also a concern of the USA.

Consequently; the aim of this study was to explore the lived experience of learning English as a second language from the perspective of immigrant students in the USA.

Araştırma Yöntemi

In this study, it was used descriptive phenomenology. Its aim is to uncover the meaning structure of a phenomenon as it appears to the consciousness of those who experience it. As consciousness is primarily concerned with something else than itself, this meaning structure describes the meaningful relationship that the person has with others and the world as well as his or her own place within this. This meaning is as experienced by the person and is not merely a statement about the external world. It is said that phenomenologist refrains from claiming existential truth and rather focus on how the phenomenon and its meaning appears to the person as manifest through his or her interaction with them (Bongaardt, Roseth and Baklien, 2016).

The data for this particular study were selected from students who are foreigner and live in USA more than one year. While participants were selected it was consider that they didn't know or had very limited English. Also, the participants were selected from different countries and have at least bachelor degree. It means in this study it was used purposive sampling. there are 11

participants and one of them from Vietnam, two of them from China, two of them from Arabia, two of them from Mexica, one of them from Venezuela and three of them from Turkey. All participants have been in USA at least one year and they have at least college degree. The data were collected with interviewing with participants. The interviews were audio recorded and transcribed verbatim. Participants were encouraged to use their own words and to talk about what really mattered to them in the process of learning English. Two of the participants aren't available for interview that's why the data were collected from them with open ended questionnaire.

Learning second language depends on variety aspects. Research and theory in second language learning show that good language learners use a variety of strategies. Also, studies of learning strategies with second language learning have been influenced by theories in second language acquisition and in cognitive psychology (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzarenes, Russa and Kupper, 1985). It shows while learning the second language it is important that not only learners and teacher aspects but also learning environments.

One of the world most important language is English. People all around the world try to learn English as a second language. A very important reason English is a global language is that the world's knowledge preserved in English (Khan, 2011). Consequently, most of the studies are about difficulties in learning or teaching English.

Students have cognitive and psychological problems while learning Eglish. Some of these problems are about speaking, writing, grammar, pronunciation, motivation, attitude, perspective etc.

The aim of this study was to explore the lived experience of learning English as a second language from the perspective of immigrant students in USA. In this study, it was used descriptive phenomenology. Its aim is to uncover the meaning structure of phenomenon as it appears to the consciousness of those who experience it.

The data for this particular study were selected from students who are a foreigner and live in USA for more than one year. While participants were selected it was considered that they didn't know or had very limited English. Also, the participants were selected from different countries and have at least a bachelor degree. there are 11 participants and one of them from Vietnam, two of them from China, two of them from Arabia, two of them from Mexica, one of them from Venezuela and three of them from Turkey. All participants have been in USA at least one year and they have at least college degree. The data were collected with interviewing with participants. The interviews were audio recorded and transcribed verbatim. Participants were encouraged to use their own words and to talk about what really mattered to them in the process of learning English. Two of the participants aren't available for interview that's why the data were collected from them with open ended questionnaire.

In that research, it was focused on discovering patterns of meanings and variations to describe the essential meaning of the phenomenon (Dahlberg et al., 2008).

In the interview first question is about participants' English level when they arrived in USA, the last one is about participants' English level now they have. These questions analyzed as frequency. For the other questions were read carefully to get an overall sense of the descriptions and then each transcript were explored and divided into meaning units. All transcripts' meanings were explained by questions such as "What is being said?" "How is it said? And "What is the meaning?" These questions were supplemented in a critical way such as "Is this the actual meaning or is there a different meaning?" all common meanings were classified and quotes from interviews are provided as examples of explicated meanings.

The results are shown in tables according to themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

All of the participants' reviews, except MT, were having low or average speaking ability. Speaking ability is looking same with speaking ability except participant MT and MHE. Relatively reading ability is higher than the other abilities. Writing ability is not low but not higher either.

for speaking grammar, word knowledge, pronunciation, also mental and psychological properties is important. Participant generally have trouble about grammar. Participant MT was said when he thought about grammar while speaking he couldn't make a sentence. Using right tense looks, right grammar looks very important for Turkish and Arabian participants.

Participants are saying they have trouble while native speakers are speaking very fast and they don't understand what the natives say. Participant HM said "*Natives speak quite fast I didn't get the point"*. Also, the participants say natives are using accent, abbreviation and slang while speaking. It makes difficult understanding.

For writing ability, word and grammar are a problem for participants. *I know limited words for writing essay, and have difficulty with grammar."* is the saying from participant MH. Alphabet is a problem for participants from the far east. Because they are using different alphabet and first they need to get used American alphabet.

Anahtar Kelimeler : Difficulties in English learning, English as a second language, English as a foreign language, Fenomology

Kaynakça

AbdulHaq F (1982). An Analysis of Syntactic Errors in the Composition of Jordanian Secondary Students, Unpublished MA Thesis, Jordan, Yarmouk University.

Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning language in multicultural classrooms. International Journal of Multilingualism, 1(2), 75-89. http://dx.doi.org/10.1080/14790710408668180

Bialystok, E. and Hakuta, K. (1999) Confounded age: Linguistic and cognitive factors image differences for second language acquisition. In D. Birdsong (ed.) Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis (pp. 161181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Bongaerts, T., Summeren, C., Planken, B. and Schils, E. (1997) Age and ultimate attainment in the production of foreign language. Studies in Second Language Acquisition 19, 447-465.

Chasan, Marilyn y Phyllis Ryan, "Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de los nativohablantes del inglés", Estudios de Lingüística Aplicada, 1995, núm. 21/22. Sociolingüística: Actitudes. Lenguas Europeas: Inglés. Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indigenas (National Commission for the Development of Indigenous People) http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=215.

Despagne, Colette (2010) "The Difficulties of Learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico," Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 39: Iss. 2, Article 5. Available at: http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol39/iss2/5

Elliot, A. R. (1995a). Foreign Language Phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. The Modern Language Journal, 79(iv), 530-542. http://dx.doi.org/10.2307/330005

Elliot, A. R. (1995b). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. The Modern Language Journal, 79(iii), 356-371. http://dx.doi.org/10.2307/329351

Flege, J. (1987) A critical period for learning to pronounce foreign languages? Applied Linguistics 8, 162177

Flege, J., Yeni-Komshian, G. and Liu, S. (1999) Age constraints on second-language acquisition. Journal of Memory and Language 41, 78104

Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. TESOL Quarterly, 39(3), 489-511. http://dx.doi.org/10.2307/3588491

Harmer, J. (2007). How to Teach English (Second Edition). ELT Journal, 62(3), 313–316.doi:10.1093/elt/ccn029

Harrison, W., Prator, C. and Tucker, G. (1975). English Language Policy Survey of Jordan. Arlington, Va: Center for Applied Linguistics

Hyltenstam, K. and Abrahamsson, N. (2003) Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty and M. Long (eds) Handbook of Second Language Acquisition (pp. 539588). Oxford: Blackwell

Kambal M (1980). An Analysis of KhartoumUniversity Students' Composition Errors with Implications for Remedial English in the Context of Arabicization, University of Texas, Austin, Texas.

Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. Educational research. Vol2(7). 1248-1257.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. TESOL Quarterly, 34(1), 9-34. http://dx.doi.org/10.2307/3588095

Masgoret, A., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Language Learning, 53(Suppl. 2), 167-210. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00227

McKay, S. L. (2002). Teaching English As An International Language: Rethinking Goals and Perspectives. Vol7(1). vi-150.

Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. Studies in Second Language Acquisition 21, 81 108.

(25572) Democratic Citizenship Attitudes of EFL University Students and Related Implications into EFL Classrooms

ÖMER GÖKHAN ULUM

ADANA ALPARSLAN TÜRKEŞ BİLİM VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The significance of democracy exists in the gist of human nature (Schmitter & Karl, 1991; Morlino, 2004). Human prosperity is represented not only with regard to exemption from starvation or poverty but also to recognizing personal dignity. Democratic principles are highly required in struggling against poverty. This is basically accomplished by equally sharing power and resources in a country so that the poor have more to say (Varshney, 2005). The democracy term was initially formed in ancient Greece around two thousands years ago (Raaflaub, Ober, & Wallace, 2007). After then, the democracy concept, as we know it today, took a long time to arise. Its progressive–and eventually glorious–appearance as a functional system of administration was reinforced by a big number of improvements. A democratic community is not likely without the right of speech. Freedom of speech grants people to simply declare their demands on how the government institutions should carry out their responsibilities and it supplies people with a door to other vital rights such as food and accommodation (Sunstein, 1995). Nowadays, world powers prefer a prosperous economy to such values as democracy and human rights and if they have to make a selection between a good democracy and a powerful economy, they choose the latter without any hesitation. It is crystal clear that for many people, the term democracy is buried in school textbooks or encyclopedias. Or, for a big number of people, democracy is just something that only appears in election times when we vote for leaders to govern us (Katz, 1997). Thus, how democracy is being conceived in EFL classrooms and what teachers should do to raise the awareness of students on democracy are the key points in this study.

Araştırma Yöntemi

The aim of this study is to understand EFL university students' conceptions on democratic citizenship and develop implications to raise awareness of the related concepts in EFL classrooms. In order to investigate the issue, the current study utilized phenomenography that is a qualitative research methodology, within the interpretivist paradigm, which inquires the qualitatively diverse ways in which individuals have experience of something or perceive something. In other words, this study tended to probe the conceptual underpinnings of the participants in the phenomenological tradition. Just like other methods to employ philosophical phenomenology to the social sciences, the interpretative process of phenomenographic research is quite similar to that of grounded theory which refers to a set of systematic inductive methods to practice qualitative research (Richardson, 1999). The data of the study were gathered through a questionnaire designed by Yildirim and Türkoğlu (2017) and semi-structured interview questions designed by the researcher. Accordingly, based on a mix method research design, this study makes use of both qualitative and quantitative techniques to collect the required data. 180 EFL prep-class students studying at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University voluntarily participated in the study (N=160 for the questionnaire and N=20 for the interview). Convenience sampling method, which is a type of sampling where the very first possible data source is used for the research without additional requirements, was utilized in the study (Acharya, Prakash, Saxena, & Nigam, 2013).

Democracy is a highly acceptable but also a disputed term in educational settings. Yet, not much is known about how present teachers or students conceive, experience, and identify democracy. Studies on diverse perceptions on democracy stand for citizenship education in which the primary concern involves attitudes, related knowledge, principles, and practices based on democracy. People typically own a limited perception towards democracy, simply based on elections or politics, rarely associating it with education. Both society and school mirror each other. What a society calls as model is generally taught at schools, and what students learn at schools generally happens to be specific models or criterions which they endeavor to preserve in society. Freedom and democracy are generally employed correspondently, but they are not equivalent. Democracy is actually a collection of opinions and norms about freedom, but it also involves a number of processes and methods that have been formed throughout the history. Briefly, democracy is the institutionalized standard form of freedom. A democratic community is not likely without the right of speech. Freedom of speech grants people to simply declare their demands on how the government institutions should carry out their responsibilities. Accordingly, this study investigates the conceptual underpinnings of students in a phenomenological tradition. The data of the study were gathered through a questionnaire designed by Yildirim and Türkoğlu (2017) and semi-structured interview questions designed by the researcher. Based on a mix method research design, this study makes use of both qualitative and quantitative techniques to collect the required data. 180 EFL prep-class students studying at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University voluntarily participated in the study (N=160 for the questionnaire and N=20 for the interview). Convenience sampling method, which is a type of sampling where the very first possible data source is used for the research without additional requirements, was utilized in the study. Related implications to raise the awareness of EFL students on democracy and democratic citizenship were presented at the end of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The following subsequent results were attained as a result of the study: (1) the participants developed a rich culture of democracy; (b) they are aware of such terms as democratic rights and equality; (c) they know the duties and responsibilities that democracy requires; (d) they are aware of the need of democratic participation; (e) they represent the characteristics of a global citizen; and (f) they own the needed democratic values. Critical pedagogy is an educational theory which aims to build a progressive and democratic culture by means of education. Therefore, the study puts forward precious advice for EFL classrooms in promoting ways to develop the critical thinking skills of EFL students.

Anahtar Kelimeler : democracy, democratic citizenship, attitudes, EFL, EFL classrooms

Kaynakça

Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. Indian Journal of Medical Specialties, 4(2), 330-333.

Katz, R. S. (1997). Democracy and elections. Oxford University Press on Demand.

Morlino, L. (2004). What is a 'good'democracy?. Democratization, 11(5), 10-32.

Raaflaub, K. A., Ober, J., & Wallace, R. (2007). Origins of democracy in ancient Greece. Univ of California Press.

Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. Review of educational research, 69(1), 53-82.

Schmitter, P. C., & Karl, T. L. (1991). What democracy is... and is not. Journal of democracy, 2(3), 75-88.

Sunstein, C. (1995). Democracy and the problem of free speech. Publishing Research Quarterly, 11(4), 58-72.

Varshney, A. (2005). Democracy and poverty. Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives, 383-401.

Yildirim, C., & Türkoğlu, A. (2017). Democratic Citizenship Attitude Scale: A Validity and Reliability Study. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(2), 649-664.

(25598) A Constructivist Approach to Elicitation

KÜBRA DEMETGÜL

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (ÖĞRETMEN)/ GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Boonkit (2010, p.1305) expresses that "speaking is one of the four macro skills necessary for effective communication in any language, particularly when speakers are not using their mother tongue". As cited above, the use of English in oral communication is very important but complex so it is probably the most neglected skill in language teaching by teachers or students. To promote oral communication skills, learners should learn and use the language in real communicative environment or real-like.

In language teaching, contextualization plays a key role as it is putting target language items to a meaningful context which aims to create communicative value. It gives learners necessary and enough language items and they get a chance to elicit the language in a real context. So, contextualization which presents the new language material in a discovery fashion is the most important part of mediation. In this vein, elicitation is a main concept in learning band concept checking is the integral part of it. However, contextualization may not function smoothly at all times. At this stage concept checking questions become one of the most effective parts of learning activity. Concept checking is an alternative way of checking learners' understanding new language items and it can be done in various ways. However, concept checking also may yield inadequacies if communicative modes are neglected. Concept checking is generally done isolated and it includes simple questions just to check understanding of a single function or a vocabulary item.

Araştırma Yöntemi

Observations

Cohen, Manion and Morrison (2007) explains that " the distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations" (p. 396). It enables researcher to get evidences about real process of the study and real attitudes of participants. This method gives influential data to interpret the results of the whole study. There are different types of observation techniques and researchers consider and decide carefully on the most appropriate type of the observation and recording (Cohen et. al., 2007). The researcher should consider all the aspects of observation process such as the time, the place, the participants, the research design etc. As well, Cohen et. al., (2007) emphasizes that a researcher should plan the observation cautiously and take into account "when, where, how and what to observe" (p.412). Participants are another important phase of observation and they should know that they will be observed in the process and what will be observed during the research process.

The study employed interviews as an another data collection method and pre-test and post-test applied to understand the differences both the two groups of learners and development in the skills. This format allows us to have rich data after deep discussions so it is a good way of learning the reasons behind the problems and see the differences after treatment.

Boonkit (2010, p.1305) expresses that "speaking is one of the four macro skills necessary for effective communication in any language, particularly when speakers are not using their mother tongue". As cited above, the use of English in oral communication is very important but complex so it is probably the most neglected skill in language teaching by teachers or students. To promote oral communication skills, learners should learn and use the language in real communicative environment or real-like.

In language teaching, contextualization plays a key role as it is putting target language items to a meaningful context which aims to create communicative value. It gives learners necessary and enough language items and they get a chance to elicit the language in a real context. So, contextualization which presents the new language material in a discovery fashion is the most important part of mediation. In this vein, elicitation is a main concept in learning band concept checking is the integral part of it. However, contextualization may not function smoothly at all times. At this stage concept checking questions become one of the most effective parts of learning activity. Concept checking is an alternative way of checking learners' understanding new language items and it can be done in various ways. However, concept checking also may yield inadequacies if communicative modes are neglected. Concept checking is generally done isolated and it includes simple questions just to check understanding of a single function or a vocabulary item.

Observations

Cohen, Manion and Morrison (2007) explains that " the distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations" (p. 396). It enables researcher to get

evidences about real process of the study and real attitudes of participants. This method gives influential data to interpret the results of the whole study. There are different types of observation techniques and researchers consider and decide carefully on the most appropriate type of the observation and recording (Cohen et. al., 2007). The researcher should consider all the aspects of observation process such as the time, the place, the participants, the research design etc. As well, Cohen et. al., (2007) emphasizes that a researcher should plan the observation cautiously and take into account "when, where, how and what to observe" (p.412). Participants are another important phase of observation and they should know that they will be observed in the process and what will be observed during the research process.

The study employed interviews as an another data collection method and pre-test and post-test applied to understand the differences both the two groups of learners and development in the skills. This format allows us to have rich data after deep discussions so it is a good way of learning the reasons behind the problems and see the differences after treatment.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In CLT, elicitation is a key concept from cognitive perspective and elicitation must be redesigned in accordance with the constructivist needs of learners in order to meet the requirements of ever evolving methodology.

This study attempts to regenerate the elicitation aspect to increase the effectiveness of the speaking skill through better introduction, teaching and recycling of the new language material that will expand the interlanguage. Elicitation may play a key role in increasing the learner attainment in Communicative Language Teaching (CLT) and concept checking questions are inseparable part of elicitation.

In order to attain the desired foreign language proficiency, a constructivist approach to elicitation in a multidimensional mode was experimented.

Anahtar Kelimeler : constructivist approach, attainment based-perspective, multidimensional elicitation

Kaynakça

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral* Sciences*, 2,* 1305-1309.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). London and New York: Routledge.

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral* Sciences*, 2,* 1305-1309.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). London and New York: Routledge.

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral* Sciences*, 2,* 1305-1309.

(25717) A Critical Approach to how EFL Students Conceive Democracy and Diversity

ÖMER GÖKHAN ULUM

ADANA ALPARSLAN TÜRKEŞ BİLİM VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

That a person highly differs from others may raise a complication since people may be unaware of his life style, habits, or traditions. However, tolerating diversities is vital to sustain the balance in one's relationships. Accepting differences rather than pushing them away and showing respect for diversities mature people through broadening their visions. Knowing diverse customs and traditions can easily enhance one's understanding of diversity since wisdom broadens perspectives. Certainly, showing respect for individual differences does not mean accepting everything that you do not agree with. People unfortunately raise barriers to conserve themselves rather than being open to different voices. This, consequently, causes a doubt for other people based on their race, religion, gender, and characteristics. The international society, more than ever, recognizes the spectrum of cultural diversity. Accordingly, the students are exposed to such terms as democracy, cultural democracy, diversity, cultural diversity, and other related concepts at schools where they may be much different from each other. MacNaughton and Hughes (2007) stated that primary school teachers in Victoria, Australia encounter growing cultural and ethnic diversity among students and parents with whom they work. Most teachers were unclear about how best to respond to such diversity and an imbalance between social expectations that teachers would stimulate students to respect cultural and individual diversities and teachers' practice. To comprehend diversity and multicultural education, teachers should start with respecting their students and their backgrounds (Midobuche, 1999). Further, U.S. classrooms display the diversity of a public in the middle of transformation. The issue of diversity requires schools and authorities to discover and focus on the needs of a dynamic population (Uehara, 2005). The growing diversity in classrooms has recently required extra demands from teachers who strive for facilitating the learning and participation of all students (Humphrey et al., 2006). Thus, how diversity and cultural democracy are conceived in EFL classrooms and what teachers should do to raise the awareness of students on democracy are the key points in this study.

Araştırma Yöntemi

The aim of this study is to understand EFL university students' conceptions on personal differences and cultural democracy and develop implications to raise awareness of the related concepts in EFL classrooms. To inquire the issue, the current paper employed phenomenography that is a qualitative research methodology, within the interpretivist paradigm, which probes the qualitatively diverse ways in which respondents have experience of something or understand something. That's to say, this study searched for the conceptual underpinnings of the students in the phenomenological tradition. Just like other methods to utilize philosophical phenomenology to the social sciences, the interpretative process of phenomenographic research is quite similar to that of grounded theory which refers to a set of systematic inductive methods to practice qualitative research (Richardson, 1999). The data of the study were gathered through a questionnaire designed by Öksüz and Güven (2012), and semi-structured interview questions designed by the researcher. Thus, based on a mix method research design, this study makes use of both qualitative and quantitative techniques to collect the required data. 160 EFL prep-class students studying at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University voluntarily participated in the study (N=150 for the questionnaire and N=10 for the interview). Convenience sampling method, which is a type of sampling where the very first possible data source is used for the research without additional requirements, was utilized in the study (Acharya, Prakash, Saxena, & Nigam, 2013).

Generally speaking, democracy may be called as a way of living together, while cultural democracy is a significant dimension of the term of political democracy. Diversity refers to the large extent of cultural, racial, linguistic, and religious differences that occur in or across groups of people who live in multicultural settings. In the past, people used to live in tribes where a bare set of diversities—basically including gender and social rank—remained. Globalization, as a political power, supplied people in once scant nations with a road to democracy models and global laws. The growing cultural, ethnic, language, and belief diversities in countries all over the world is pressing schools and authorities to revise current practices and principles of citizenship. In order to access to full cultural democracy in which the prosperity of diversity is highly felt, a country ha to follow and incorporate a number of democratic values such as equality and justice that harmonize integrity and variety and preserve the equity of distinct groups. Evaluating the principles and practices of cultural democracy in education is the basis of critical pedagogy. Accordingly, a critical multicultural pedagogy is naturally structured on critical perspectives on democracy and diversity, which highlight the transformative essence of citizenship. Further, liberal democracy is a type of politics and form of living with other individuals—having a word on public matters, disseminating resources, dealing with problems, and designing the future. Main features of such a democracy are sovereignty, plurality, human rights, constitutionalism, and equitable elections. Diversity bears different ideologies, social statuses, ethnicities, religions, cultures, languages, genders, and other important social classifications for people. Accordingly, this study inquires the

conceptual grounds of students in a phenomenological tradition in that it investigates the conceptions of EFL students on the concept of diversity in democracy. The data of the study were gathered through a questionnaire designed by Öksüz and Güven (2012), and semi-structured interview questions designed by the researcher. Based on a mix method research design, this study makes use of both qualitative and quantitative techniques to collect the required data. 160 EFL prep-class students studying at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University voluntarily participated in the study (N=150 for the questionnaire and N=10 for the interview). Convenience sampling method, which is a type of sampling where the very first possible data source is used for the research without additional requirements, was used in the study. Related implications to raise the awareness of EFL students on diversity and democracy were presented at the end of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The pursuing results were obtained as a result of the study: (1) the respondents had positive conceptions on individual and cultural diversities; (b) they developed good attitudes towards cultural democracy; and (c) they believe in the power of integration through individual differences. Critical pedagogy is an educational theory which intents to form a progressive and democratic culture by means of critical inquiry, which consequently results in valuing and respecting personal and cultural differences. Critical pedagogy perceives teaching as a naturally political event, refuses the neutrality of knowledge, and asserts that matters of social justice and democracy are not recognizable from only educational activities. Thus, this study puts forward precious advice for EFL classrooms in developing ways to enhance the critical thinking skills of EFL students.

Anahtar Kelimeler : democracy, diversity, cultural democracy, critical pedagogy, EFL

Kaynakça

Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. Indian Journal of Medical Specialties, 4(2), 330-333.

Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... & Wetso, G. M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. European Journal of Teacher Education, 29(3), 305-318.

Öksüz, Y., & Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (fsö): geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5), 457-473.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. Journal of early childhood research, 5(2), 189-204.

Midobuche, E. (1999). Respect in the classroom. Educational Leadership, 56(7), 80.

Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. Review of educational research, 69(1), 53-82.

Uehara, D. L. (2005). Diversity in the classroom: Implications for school counselors. Multicultural Perspectives, 7(4), 46-53.

(25729) A Study on the Relationship between Language Status and Writing Performance

İLKNUR İSTİFÇİ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

UMUT HAZAR
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

EFL writing is considered as one of the most challenging and demanding skills due to its being productive by definition. Especially in academic writing settings, in order to be able to transfer the ideas, the information, details about the research, the findings and conclusion effectively to the readers, the writers need to organize their writing in such a way that it should be coherent and the ideas represented by the sentences should be cohesive. Writing can not only be attributed to good planning and sequencing of ideas in a proper way, but also something to do with use of appropriate vocabulary, correct spelling, punctuation and accurate sentence structure.

According to some researchers, language status / background could have effects on writing ability/performance. From this point of view, Friedlander (1987) reported that regardless of a language prescription, writers transfer writing abilities and strategies, whether good or deficient, from their first language to their second language (cited in Kroll, 1990, p.109). In the same vein, Ringbom (1987) claimed that if the learner associates his L1 knowledge with L2 knowledge, the similarities such as lexis, grammar, phonology, rhetoric, discourse, pragmatics may facilitate L2 learning and production. In line with this, it has been proved both in (Krashen, 1996) and in (Kobayashi and Rinnert, 1992) that "students' first language facilitates the development of writing ability in second language, and a solid knowledge of one's native language will automatically transfer to the learning of a second language, hence the transfer hypothesis" (cited in Sugiharto, 2015, p.66).

Concerning the advantages of multilingual students in their writing, Pomerantz and Kearney (2012) noted that multilingual learners have multiple resources related to the languages they know for thinking about their writing and come up with good writing. In the sense of the relationship between language background / status and aspects of grammatical and syntactic processing, Lefrançois (2001) alleged that "…aspects of grammatical and syntactic processing, general strategies and cultural schemata in the L1 could all influence L2 writing" (cited in Lu and Ai, 2015, p.17). Therefore, it can be assumed that this influence may increase as the number of languages that the students know increases. From this point of view, since "use of sentence type" can be considered syntactic and grammatical complexity, it can be said that it is worth studying to see whether bilingual and multilingual students differ in their use of sentence type and the effects of their language status and use of sentence type on their writing performance.

All in all both the effects of language status (bilingual vs multilingual) as an individual difference and the use of sentence type as a linguistic feature on students' academic writing performance have been found as a gap which should be investigated in order to bring out a different dimension to the issue. Furthermore, ongoing increase in the number of bilingual and multilingual language learners has necessitated the need for different research investigating the various issues relevant to these groups for learners. Since there seems to be a paucity of research having investigated the relationship between language status, use of sentence type and writing performance and the university offers a very convenient setting in terms of existence of bilingual and multilingual students, this research will provide an important opportunity to reveal how the interaction between the abovementioned variables look like. This might also have beneficial implications for learners, instructors as well as curriculum developers and policy makers. Therefore, this study aimed to investigate the relationship between 1st year students' (freshmen) language status, use of different sentence types (simple, compound, complex, compound & complex) and their writing performance.

Araştırma Yöntemi

The present research was designed as a descriptive study with a quantitative approach. In this study, the current situation of bilingual and multilingual students' use of sentence type and their performance were explored. Additionally, this relationship among participants' language status, use of sentence type and their performance in writing was tested using quantitative data. 149 (one hundred and forty-nine) first year undergraduate students from different English-medium instruction majors at Abdullah Gül University, in Kayseri, Turkey served as the participants of this study. Their proficiency level is B2 according to the classification of Common European Language Teaching Framework, which is also the exit level of one-year intensive language program of School of Foreign Language in Abdullah Gül University. As the data collection tools, participants' mid-term writing papers were used. All the students were asked to write a "classification essay" on a given topic, which led to a fair evaluation in the sense of use of sentence type and the students' performance. In addition to students' mid-term writing exam papers, a brief demographic questionnaire was attached to students' writing exam paper to find out students' language background and their language status (bilingual vs multilingual). Furthermore, students' essays were assessed according to a "writing evaluation rubric" developed by the Testing Committee of School of Foreign Languages in order to avoid biases and inconsistencies.

A Study on the Relationship between Language Status and Writing Performance

EFL writing has been deemed as one of the most challenging and demanding skills due to its being productive by definition. Especially in academic writing settings, in order to be able to transfer the ideas, the information, details about the research, the findings and conclusion and so forth effectively to the readers, the writers need to organize their writing in such a way that it should be coherent and the ideas represented by the sentences should be cohesive in that the relationship between sentences, paragraphs namely the ideas should be clear, comprehensive and applies to readers' interest. In a nutshell, while this efficacious writing can be attributed to good planning and sequencing of ideas in a proper way, it has also something to do with use of appropriate vocabulary, correct spelling, punctuation and, needless to say, accurate sentence structure.

According to some researchers, language status / background could have effects on writing ability/performance. From this point of view, Friedlander (1987) reported that regardless of a language prescription, writers transfer writing abilities and strategies, whether good or deficient, from their first language to their second language (cited in Kroll, 1990, p.109). In the same vein, Ringbom (1987) claimed that if the learner associates his L1 knowledge with L2 knowledge, the similarities such as lexis, grammar, phonology, rhetoric, discourse, pragmatics may facilitate L2 learning and production. In line with this, it has been proved both in (Krashen, 1996) and in (Kobayashi and Rinnert, 1992) that "students' first language facilitates the development of writing ability in second language, and a solid knowledge of one's native language will automatically transfer to the learning of a second language, hence the transfer hypothesis" (cited in Sugiharto, 2015, p.66). In accordance with these notions, the findings of the study conducted by Schoenbrodt and Azzato (2014) revealed that "bilingual students included personal reference, demonstrative reference cohesion markers significantly more on average in their writings than monolingual students" (p.7).

Concerning the advantages of multilingual students in their writing, Pomerantz and Kearney (2012) noted that multilingual learners have multiple resources related to the languages they know for thinking about their writing and come up with good writing. In the sense of the relationship between language background / status and aspects of grammatical and syntactic processing, Lefrançois (2001) alleged that "…aspects of grammatical and syntactic processing, general strategies and cultural schemata in the L1 could all influence L2 writing" (cited in Lu and Ai, 2015, p.17). Therefore, it can be assumed that this influence may increase as the number of languages that the students know increases. From this point of view, since "use of sentence type" can be considered syntactic and grammatical complexity, it can be said that it is worth studying to see whether bilingual and multilingual students differ in their use of sentence type and the effects of their language status and use of sentence type on their writing performance.

All in all, in the light of all these studies mentioned, both the effects of language status (bilingual vs multilingual) as an individual difference and the use of sentence type as a linguistic feature on students' academic writing performance have been found as a gap which should be investigated in order to bring out a different dimension to the issue. Furthermore, ongoing increase in the number of bilingual and multilingual language learners has necessitated the need for different research investigating the various issues relevant to these groups for learners. Since there seems to be a paucity of research having investigated the relationship between language status, use of sentence type and writing performance and the university offers a very convenient setting in terms of existence of bilingual and multilingual students, this research will provide an important opportunity to reveal how the interaction between the abovementioned variables look like. This might also have beneficial implications for learners, instructors as well as curriculum developers and policy makers. Therefore, this study aimed to investigate the relationship between 1st year students' (freshmen) language status, use of different sentence types (simple, compound, complex, compound & complex) and their writing performance.

The present research was designed as a descriptive study with a quantitative approach. In this study, the current situation of bilingual and multilingual students' use of sentence type and their performance were explored. Additionally, this relationship among participants' language status, use of sentence type and their performance in writing was tested using quantitative data. 149 (one hundred and forty-nine) first year undergraduate students from different English-medium instruction majors at Abdullah Gül University, in Kayseri, Turkey served as the participants of this study. Their proficiency level is B2 according to the classification of Common European Language Teaching Framework, which is also the exit level of one-year intensive language program of School of Foreign Language in Abdullah Gül University.As the data collection tools, participants' mid-term writing papers were used. All the students were asked to write a "classification essay" on a given topic, which led to a fair evaluation in the sense of use of sentence type and the students' performance. In addition to students' mid-term writing exam papers, a brief demographic questionnaire was attached to students' writing exam paper to find out students' language background and their language status (bilingual vs multilingual). Furthermore, students' essays were assessed according to a "writing evaluation rubric" developed by the Testing Committee of School of Foreign Languages in order to avoid biases and inconsistencies.

This research intended to find answers to two research questions. The aim of the first question was to check whether there was a relationship between participants' language status (bilingual vs multilingual) and their use of sentence type (Simple, Compound, Complex, and Compound & Complex) in academic writings. The results revealed a statistical difference in the interaction between Use of Sentence Type and Language Status. Bilingual students were found to use Simple and Compound sentence more than the multilinguals did whereas multilingual students were found to use Complex and Complex & Compound sentences more than their counterparts. Based on these insights and the finding of this research question, it can be said that as the number of languages one knows increases, the possibility of transferring elements such as similar vocabulary items, grammatical patterns and so on will inherently increase, which can manifest itself in various dimensions, which can be use of sentence type as in our case.

In the second research question, it was aimed to explore whether there was a difference between bilingual and multilingual students' writing performances depending upon the Complexity Category (students' use of sentence type) they fell in. Multilingual students were found to have higher writing scores compared to the bilinguals. It can be deduced that being multilingual might culminate in receiving higher grades on writing exam. Bilingual students in this study were mostly Turkish students, and thus it can be supposed that this lack of diversity in language knowledge could have ended up with less performance in their writing exam due to less transfer.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The aim of the first question was to check whether there was a relationship between participants' language status (bilingual vs multilingual) and their use of sentence type in academic writings. Bilingual students were found to use Simple and Compound sentences more than the multilinguals did whereas multilingual students were found to use Complex and Complex & Compound sentences. It can be said that as the number of languages one knows increases, the possibility of transferring elements such as similar vocabulary items, grammatical patterns and will inherently increase, which can manifest itself in various dimensions.

In the second research question, it was aimed to explore whether there was a difference between bilingual and multilingual students' writing performances depending upon the Complexity Category (students' use of sentence type) they fell in. Multilingual students were found to have higher writing scores compared to the bilinguals. It can be deduced that being multilingual might culminate in receiving higher grades on writing exam. Bilingual students in this study were mostly Turkish students, and thus it can be supposed that this lack of diversity in language knowledge could have ended up with less performance in their writing exam due to less transfer.

Anahtar Kelimeler : ELT, EFL writing, Language status, syntactic complexity, sentence type.

Kaynakça

Douglas, B.,& Conrad, S. (2009). Register, Genre and Style. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Dweik, B.S.,& Hommos, M.D.A (2007). The effect of Arabic proficiency on the English writing of bilingual-Jordanian students. Received from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497505.pdf

Ernawati, A. (2014). An analysis types of sentences used by the students' essay writing at the third semester of Iain Tulungaung in the 2013/2014 academic years. Received from http://repo.iain-tulungagung.ac.id/260/2/journal.pdf

Farrokhi, F., Nourelahi, G., & Elahi, M.H.N. (2015). Investigation the relationship between personality type and writing performance of Iranian EFL learners. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 13*, 35-45.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2006). *How to design and evaluate research in education Sixth Edition*. New York: The McGraw Hill Companies.

Friedlander, A. (1987). Second Language Writing: Research insights for the classroom. In Kroll, B (Ed.), *Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language*, (pp. 109-125). New York, USA: Cambridge University Press.

Goth,L., Baikadi, A., Ha,E., Rowe,J., Mott,B., & Lester,J. (2010). Exploring individual differences in student writing with a narrative composition support environment. Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on*Computational Linguistics and Writing,* 56-64.

Jung, Y., Crossley, S.A., & McNamara, D.S. (2015). Linguistics features in MELAB writing task performances. *CaMLa Working Papers, 2015*(5), 1-15. Received from http://www.cambridgemichigan.org/kontenjant/uploads/2015/04/CWP-2015-05.pdf

Laufer, B.,& Nation, P. (1995). Vocaubalry size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16* (3), 307-322.

Lu, X.,& Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing, 29*, 16-27.

Oh,E., Lee, C.M. & Moon, Y. (2015). The contributions of planning, L2 linguistic knowledge and individual differences to L2 writing. *The Journal of Asia TEFL, 12* (2), 45-85.

Ong,J.(2015). Do individual differences matter to learners' writing ability?. *The Asian Journal of Applied Linguistics, 2 (*2), 129-139.

Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics, 24*(4), 492-518.

Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing, 29*, 82-94.

Pomerantz, A.,& Kearney, E. (2012). Beyond 'write-talk-revise-(repeat)': Using narrative to understand one multilingual student's interactions around writing.*Journal of Second Language Writing, 21*, 221-238.

Rimmer, W. (2006).Measuring grammatical complexity: The Gordian knot. *Language Testing*, *23* (4), 497-519.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelpia, USA: Multilingual Matters Ltd.

Sasaki, M., & Hirose, K. (1996).Explanatory variables for EFL students' expository writing.*Language Learning, 46*(1), 137-174.

Schoenbrodt, L.,& Azzato, A. (2014). The effects of bilingualism on written narrative language. *New Horizons for Learning (NHFL), 11*(1), 1-12.

Soleimani, H.,& Najafgholian, S. (2014). The relationship between creativity in thinking and writing performance of Iranian EFL learners on comparison/contrast. *International Journal of English Language and Literature Studies, 3* (3), 223-233.

Sugiharto, S. (2015). Impacts of bilinguality on students' academic writing skill: Additional evidence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 5* (1), 63-69.

(25895) Instructors` Views on Learner Autonomy

HATİCE KILIÇ
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

SEVİNÇ ERGENEKON EMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Language learning cannot be limited to formal settings. If so, learners cannot be expected to be the fluent users of the targeted language. Learners need to learn how to learn themselves in order to make the learning process easier and more effective.

The autonomous learner is the one who creates a schedule to study and learns based on their intelligence type. These kinds of learners always make the teaching process easier because they are ready to learn and they are aware of their boundaries. It can be concluded that they set realistic and reachable goals, monitor and evaluate their learning process effectively. (Balçıkanlı, 2006) Many scholars like Holec, Candy and Dickinson stated that autonomous learners are the active participants of the learning process which is the one of the most desired characteristics of a good learner.

Borg and Alshumaimeri (2019) revealed in their metanalysis of studies on learner autonomy that many teachers consider learner autonomy as an educational goal and a mean of fostering L2 process. However, the number of the teachers who think their learners have a certain degree of autonomy is not high. Finally, the metanalysis showed that the factors interfering with L2 autonomy are generally either institutional or originated form the learners themselves.

Araştırma Yöntemi

Autonomy is a demanding process since most of the work has to be done bt the learners and they need to be aware of their own learning styles and strategies that would help them. Becoming autonomous also requires a lot of time outside the classroom and learners may generally find the process quite challenging.Learner autonomy has many aspects such as deciding the objectives and the content of the course, seleceting materials and methodology. To be an active participants ib the decision-making stage, learners must learn "what" and "how" to decide all of the aspects. This is the point that teachers need to take more responsibility. However, teachers may also find the development of learner autonomy challenging since the fact that some learners may need more guidance on autonomy makes the development porcess more demanding for the teachers. Teachers as counsellers need to be more present to the learners outside the classroom.

Borg and Alshumaimeri (2019) revealed in their metanalysis of studies on learner autonomy that many teachers consider learner autonomy as an educational goal and a mean of fostering L2 process. However, the number of the teachers who think their learners have a certain degree of autonomy is not high. Finally, the metanalysis showed that the factors interfering with L2 autonomy are generally either institutional or originated form the learners themselves.

For the reasons mentioned above, the quantitative method is chosen as it would provide much deeper understanding on the issue. Simplified version of “Learner Autonomy: Teachers’ Views” developed by Camilleri (1997) is administered. Simplification is made by Ozdere (2005). those who are at preparatory school are chosen as participants since one of the aims of the program is to help learners become more autonomous.

Language learning cannot be limited to formal settings. If so, learners cannot be expected to be the fluent users of the targeted language. Learners need to learn how to learn themselves in order to make the learning process easier and more effective.

The autonomous learner is the one who creates a schedule to study and learns based on their intelligence type. These kinds of learners always make the teaching process easier because they are ready to learn and they are aware of their boundaries. It can be concluded that they set realistic and reachable goals, monitor and evaluate their learning process effectively. (Balçıkanlı, 2006) Many scholars like Holec, Candy and Dickinson stated that autonomous learners are the active participants of the learning process which is the one of the most desired characteristics of a good learner.

Borg and Alshumaimeri (2019) revealed in their metanalysis of studies on learner autonomy that many teachers consider learner autonomy as an educational goal and a mean of fostering L2 process. However, the number of the teachers who think their learners have a certain degree of autonomy is not high. Finally, the metanalysis showed that the factors interfering with L2 autonomy are generally either institutional or originated form the learners themselves.

Autonomy is a demanding process since most of the work has to be done bt the learners and they need to be aware of their own learning styles and strategies that would help them. Becoming autonomous also requires a lot of time outside the classroom and learners may generally find the process quite challenging.Learner autonomy has many aspects such as deciding the objectives and

the content of the course, seleceting materials and methodology. To be an active participants ib the decision-making stage, learners must learn "what" and "how" to decide all of the aspects. This is the point that teachers need to take more responsibility. However, teachers may also find the development of learner autonomy challenging since the fact that some learners may need more guidance on autonomy makes the development porcess more demanding for the teachers. Teachers as counsellers need to be more present to the learners outside the classroom.

Borg and Alshumaimeri (2019) revealed in their metanalysis of studies on learner autonomy that many teachers consider learner autonomy as an educational goal and a mean of fostering L2 process. However, the number of the teachers who think their learners have a certain degree of autonomy is not high. Finally, the metanalysis showed that the factors interfering with L2 autonomy are generally either institutional or originated form the learners themselves.

This study focuses on views of the teachers who work at the preparatory school at a private university on learner autonomy. Those who are at preparatory school are chosen as participants since one of the aims of the program is to help learners become more autonomous.

For the reasons mentioned above, the quantitative method is chosen as it would provide much deeper understanding on the issue. Simplified version of “Learner Autonomy: Teachers’ Views” developed by Camilleri (1997) is administered. Simplification is made by Ozdere (2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The aim of the study was to investigate the instructors` views on learner autonomy reveal the techniques that are presented and promoted in the classroom by the learners. The previous studies showed that many teachers have positive attitudes towards learner autonomy yet they find it very hard to apply the strategies in their classrooms due to the curriculum and the need for preparation to the exams.

The temporary results of the study showed that the instructors are neutral to slightly positive towards learner autonomy. The results showed that instructors are neutral to slightly negative towards involving the learners in the decision-making process.

As mentioned above, data collection process has not been completed yet. Therefore, the findings of the study may differ by the time of the presentation.

Anahtar Kelimeler : Learner Autonomy, Autonomous Learning, Language Learning, Teachers` Attitudes

Kaynakça

Balçıkanlı, C. (2006). Promoting Learner Autonomy Through Activities at Gazi University Prepatatory School. Ankara, Turkey.

Balçıkanlı, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Srudent Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*.

Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers’ beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 9-38.

Cakici, D. (2017). An Investigation of Learner Autonomy in Turkish EFL Context. *International Journal of Higher Education*, 89-99.

Candy, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, A. D. (1998). Strategies in learning and using a second language. NY: Addison Wesley Longman Limited.

Camilleri, G. (1997). Learner autonomy: The teachers’ views. (WWW document) [Online] Retrieved on 18th October 2017 from http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf

Dincer, A., Yesilyurt, S., & Goksu, A. (2010). Practical Tips on How to Promote Learner Autonomy in Foreign Language Classrooms. *The 10th International Language, Literature and Stylistics Symposium*, (pp. 428-433). Ankara.

Doğan, G., Mirici. I.H. (2017). EFL Instructors' Perception and Practices on Learner Autonomy in Some Turkish Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*.

Little, D. (1995). Learning as a Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. System 23(2) 175-182.

Little, D. (n.d.). Learner Autonomy: Drawing Together the Treats of Self-Assesment, Goal-setting and Reflection.

Little, D. (2004) Learner Autonomy, Teacher Autonomy and European Language Portfolio. UNTELE

Ozdere, M. (2005) STATE-SUPPORTED PROVINCIAL UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE. Ankara: Bilkent Universitesi.

Percy, K. & Ramsden, P. (1980) Independent Study. Two Examples from English Higher Education. Surrey: Society for Research into Higher Education.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537-548.

Teng, (. F. (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-13-0728-7

(24801) Introduction of EPALE Platform for Adult Learning in Turkey

MEHMET AKİF OCAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MELTEM GÜLNAR
MEB

MEHTAP AKGÜN
MEB

MELİKE OKKALI
MEB

ÖZET

Problem Durumu

This study presents a review of theoretically work from adult education learning and EPALE platform examining the effect of educational resources like EPALE for multilingual, dynamic, interactive and innovative platform to support the Center Support Service (CSS) to enrich the quality content. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning the benefits of educational resources regarding adult e-learning platforms. In fact, the research showed that there was a lack of research on the effect of educational e-learning platforms for researchers dealing with adult learning (Grünwald, Pfaffenberger, Melnikova, Zaščerinska, & Ahrens, 2016). Some studies focused on EPALE project in detail to show that researchers investigate different dimensions of the EPALE including quality, effectiveness, and efficiency of such projects. Bajt and Perčič (2017) showed that international cooperation within EPALE has a positive effect for professional development in the field of adult learning and found that EPALE platform supports the local communities to improve the quality of the adult education system in Europe including Turkey. This study presents the E-learning platform for Adult Learning in Europe (EPALE), which is an educational resource, and online learning platform including up-to-date information regarding adult education, which also serves a support tool for the dissemination of the project results and good practices of Erasmus+ projects in Europe.

Prior research clearly supports the idea of e-learning platforms for adult education to train and retrain activities of people who need new or additional knowledge for continuing to work in adult learning (Marzano, & Lubkina, 2014). Although there is a huge interest on adult education in terms of life-long learning, there is a few research that investigates the effect of using ICT based technologies for adult learning. Some studies explained implementation of European agenda for adult learning (Daniele, & Campos, 2014). Moreover, other studies also investigated the quality assurance and quality improvement of adult education in European projects. Self-assessment and self-assessment based quality improvement were at the heart of such projects. The approaches, methods and tools were developed to respond to the specific nature of adult education and training. This issue is also very related to digital learning and teaching competence in adult education.

Araştırma Yöntemi

This study presents e-learning platform for adult learning in Europe in terms of its effectiveness and efficiency in all stakeholders. An in-depth analysis in literature review was conducted on EPALE platform by using the following indexes: Google Scholar, Academic Search Complete (EBSCO), and Directory of Open Access Journal (DOAJ). Research articles, published dissertations and several EPALE reports were systematically reviewed in detail to find how using EPALE platform effects perceptions and attitudes. This research found that the literature on EPALE project was not very broad and many diverse disciplines studied this concept from different aspects. For example, some studies focused on the impact of EPALE on education institutions and the adult education system. EPALE Slovenia (2015) found that all study participants agreed that EPALE has a positive impact on the dissemination and sustainability of results, monitoring of current trends and guidelines for adult education in Europe, peer learning of adult educators, and the mutual exchange of good practices. Pocevičienė, Stasėnaitė, & Jakutienė (2018) studied opportunities and challenges of knowledge management on EPALE. The study results argued that the exceptional feature of this platform is that active users can not only use the information, but also create or reconstruct, in other words, manage, the content of the platform also. This study listed EPALE related adult education studies in which the effectiveness of such platforms are discussed in depth. In this sense, the idea of knowledge systems and sharing of e-learning content are related to adult learning platforms (Silvestru, Mihaila, Silvestru, & Lupescu, 2018).

Silvestru, Mihaila, Silvestru, & Lupescu (2018), in their study, investigated the viability and effectiveness of online adult education and training of EPALE in Romania. After studying the survey results on a quantitative level, the study intervened and concluded on the importance of lifelong learning that is statistically sustained by EPALE online adult education. This study presents a review of theoretically work from E-learning platform for Adult Learning in Europe. In this study, the current situation of EPAL in Turkey was presented in-depth. Furthermore, this study discussed the activities to spread the EPAL in Turkey, to assist in providing content-oriented platform to adult learning, to contribute to the multilingualism of EPAL platform. In addition, the experiences of General Directorate of Life Long Learning under MonE (2018) will be shared to establish a mutual understanding. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning the benefits of such platforms in adult education. EPALE has announced that thematic issues of 2019 will be the benefits and challenges of digital learning, the importance of citizenship education for building a responsible society, the benefits and challenges of non-formal and informal learning, and the benefits and challenges of adult

learning in the workplace. In this sense, Grünwald, Pfaffenberger, Melnikova, Zaščerinska, & Ahrens (2016) argue that educators are supposed to apply IC technologies in the adult educational practices. The findings of the study clearly showed that it is important know where to find relevant adult education information and how to create knowledge. Thus, the study indicates that platforms like EPALE urge educators and researchers to know how to utilize differentiated learning environments. Our purpose in this study was to present EPALE project as Turkey case and try to share the outcomes and findings obtained so far. The theoretical basis of the study is based on adult education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In EPALE-Turkey case, similarly, MoNe (2018) has reached many useful results and outcomes based on conducted activities. That is, in the first period of the project, in 2016, MoNE conducted 12 activities, including seven regional workshops, four provincial meetings and one national workshop. In the second period, between September 2017 and December 2018, MoNe completed 24 provincial informational meetings, two national conferences, two national workshops, two round table meetings, two action plan meetings, and 4 country study visits. In addition, MoNE shot an EPALE promotional film, contributing to the blog, article and source content on the platform. A total of 853 participants were reached in these activities. In 2016, MoNE announced that a total of 2693 registered users were reached on the EPALE Platform and 44 users were sharing content on the platform. As a result of the activities carried out in the period between September and December 2017, a total of 1976 participants were reached. There were a total of 1371 registered users in the EPALE Platform and a total of 5484 users were reached. There have been a total of 305 content shares of EPALE users on the platform.In a total of 43 activities, 2829 people were reached

Anahtar Kelimeler : EPALE, adult learning, e-platform, online learning, educational resources

Kaynakça

Bajt, M., & Perčič, A. S. (2017). By Supporting International Cooperation Erasmus+ Is Opening Up Opportunities For Slovenian Adult Educators. *Andragoška Spoznanja, 23*(4), 135-142.

Daniele, L., & Campos, J. V. (2014). The results of the project: “Implementation of the European Agenda for Adult Learning” in Italy and in Spain. Retrived April, 9, 2019 from https://www.researchgate.net/publication/292894079_The_results_of_the_projectImplementation_of_the_European_Agenda_for_Adult_Learning_in_Italy_and_in_Spain

De Rossi, M., & Viola, F. (2018). Competence Awareness of ICT Integration into Teaching: Technological Dimensions of Learning Experiences within an Erasmus+ KA1 Project for Digital Leader Teachers from Veneto. *Excellence and innovation in learning and teaching*, *2*(17), 3-19. DOI:10.3280/EXI2018-002001

EPALE Slovenia. (2015). *Mestna knjižnica Ljubljana sodeluje na EPALE*. Retrieved April 9, 2019 from https://www.facebook.com/pg/EPALE.SI/videos/?ref=page_internal.

Grünwald, N., Pfaffenberger, K., Melnikova, J., Zaščerinska, J., & Ahrens, A. (2016). A study on digital teaching competence of university teachers from Lithuania and Latvia within the peesa project. *Andragogy, 7*, 109-123.

Marzano, G., & Lubkina, V. (2014). EduEval ProjectLatvian National Research Report. Retrieve April, 9, 2019 from mylk-project.info

MoNe (2018). Generel Directorate of Life Long Learning. Retrieved April 9, 2019 from https://hbogm.meb.gov.tr/

Pocevičienė, R., Stasėnaitė, V., & Jakutienė, R. (2018). *Opportunities and challenges of knowledge management on electronic platform for adult learning in Europe*. Big Data: as novas fontes de informação e conhecimento: Atas do XII Encontro de CTDI (Ciências e Tecnologias de Documentação e Informação), 20 de abril 2018, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, S. Mamede de Infesta, 21-33.

Silvestru, C. I., Mihaila, A. R., Silvestru, C. R., & Lupescu, E. (2018). EPALE for Online Adult Education in Romania. *The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest*, April 19-20, 2018.

(24867) Okuldışı Öğrenme Ortamı Olarak Hapishaneler

GÜLDEN AKIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Suç ve ardından gelen ceza… Çocuklukta aile ortamından itibaren deneyimlenmeye başlanan bu döngü ileriki yaşlarda, işlenen suçun türü ve boyutuna göre kendi içinde evrilmekte ve belki de istenmeyen veya öngörülemeyen boyutlara kadar uzanmaktadır. Tarihi süreç içerisinde bireye ve/ya topluma karşı suç işleyen kişilerin aynı ortamda cezalarını çekmesi fikri ortaya çıkmıştır. İçinde yaşadığımız topraklara ceza kurumlarının yerleşmesinin başlangıcı 1800'lere dayanır. Cezasını aynı ortamda çeken bireylerin yeniden topluma kazandırılmasının temel amaç olduğu ceza infaz kurumlarında, bu amacı gerçekleştirmek için "mahkumların nasıl zaman geçirmesi gerektiği" sorusu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun cevabı ise, "eğitim" kelimesinde saklıdır.

2018 yılı verilerine göre dünyada mahkum/hükümlü sayısı gittikçe artmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinin birinci olduğu mahkum/ hükümlü sayısı sıralamasında Çin, Rusya, Brezilya gibi ükeler de ilk sıralardadır. Türkiye de bu listede yer alan ülkelerden biridir (Walmsley, 2018: 2). 2000 yılını başlangıç olarak alan ve 2015 yılı sonuna kadar devam eden süreç içinde, Avrupa Konseyi tarafından yürütülen bir araştırmaya göre; Türkiye, Avrupa Konseyinde bulunan 47 ülke arasında mahkum/ hükümlü artışı bakımından Macaristan, Azerbaycan, İspanya'nın Katalonya Bölgesi, İngiltere gibi ülkelerle aynı grupta yer almaktadır (Aebi& Chopin, 2016). Türkiye'de mahkum/ hükümlülerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, 10bin civarında kadın, 250bin civarında ise erkek olduğu verisine ulaşılır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, İnsan Hakları Komisyonu Tutanak Dergisi, 2018). Hapishanelerde var olan bu insan kalabalığının kaliteli zaman geçirebilmesi, geçmiş hayatlarında meslek edinememiş olanların hapishane sonrası hayatlarında Türkiye'deki iş gücüne karışabilmeleri, halen hapishanedeyken ülke ekonomisine katkı sağlayabilmeleri gibi daha birçok benzer nedenlerle, Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı tarafından mahkumlara yönelik eğitim faaliyetleri sürdürülürken, hapishane yerleşkelerinde bulunan iş yurtlarında da istihdama yönelik faaliyetler devam etmektedir. Yerleşkelerde devam eden bu eğitim faaliyetlerinin hedef kitlesinin yetişkinler olması, verilen eğitimlerde cinsiyet değişkenine göre farklılıklar olması, önceden planlanmış ve yapılandırılmış şekilde uygulanması gibi sebeplerle yürütülen eğitim faaliyetleri, hayatboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında değerlendirilmelidir. Zira, yetişkin eğitiminin ana başlıklarından biri de "okuldışı öğrenme ortamları"dır. Alan yazında, okuldışı öğrenme ortamı denince akla gelen ilk kurumlardan biri de hapishanelerdir.

Bu araştırmanın amacı, dünyada ve Türkiye'deki hapishanelerde öne çıkan yetişkin eğitimi süreçlerinin incelenmesi ve bu eğitimlerin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri açısından değerlendirilip ortaya konmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, okuldışı öğrenme ortamlarına bir örnek teşkil etmesi bakımından Türkiye'deki hapishanelerde yürütülen eğitim ve iş faaliyetlerinin incelenip yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilk etapta veriler belgesel tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma amacına şekil vermek ve gerçekleştirmek için gözlenen ve kaydedilen kanıtlar veridir. Veriler; çeşitli kaynaklardan farklı yol ve teknikler kullanarak elde edilirler. Bu kaynaklardan birisi de belgelerdir ve var olan belgelerin belli bir amaç doğrultusunda incelenmesi, gözlem yoluyla veri toplamanın en bilinen tekniklerinden biridir. Araştırma aşamasında, resmi ve özel olan yazı ve istatistikler, tutanak vb. veriler taranır (Karasar 2002: 183). Bu araştırmada da dünya çapında ve Türkiye özelinde genel hapishane verileri ve resmi veya yâri resmi kurumsal veriler incelenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel çözümleme yoluyla anlamlandırılmıştır. Betimsel çözümleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı bir çözümleme yaklaşımıdır; bu yaklaşımla çözümleme yaparken gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım, Şimşek 2016: 243). Hapishanelerle ilgili birçok resmi, yarı resmi ve gayrı resmi veri olmasına rağmen, betimsel çözümleme bağlamında bu çalışmayı ilgilendiren hapishanelerde sürdürülen eğitim faaliyetleri ve içerikleri, bu eğitimlerin planlanma aşamaları, eğiticilerin ve katılımcıların demografik özellikleri gibi bilgiler üstüne yoğunlaşılmış ve bu bilgiler çözümlenerek yansıtılmıştır.

Suç ve ardından gelen ceza… Çocuklukta aile ortamından itibaren deneyimlenmeye başlanan bu süreç ileriki yaşlarda, işlenen suçun türü ve boyutuna göre kendi içinde evrilmekte ve belki de istenmeyen veya öngörülemeyen boyutlara kadar uzanmaktadır. Tarihi süreç içerisinde bireye ve/ya topluma karşı suç işleyen kişilerin aynı ortamda cezalarını çekmesi fikri ortaya çıkmıştır. İçinde yaşadığımız topraklara ceza kurumlarının yerleşmesinin başlangıcı 1800'lere dayanır. Cezasını aynı ortamda çeken bireylerin yeniden topluma kazandırılmasının temel amaç olduğu ceza infaz kurumlarında, bu amacı gerçekleştirmek için "mahkumların nasıl zaman geçirmesi gerektiği" sorusu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun cevabı ise, "eğitim" kelimesinde saklıdır.

2018 yılı verilerine göre dünyada mahkum/hükümlü sayısı gittikçe artmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinin birinci olduğu mahkum/ hükümlü sayısı sıralamasında Çin, Rusya, Brezilya gibi ükeler de ilk sıralardadır. Türkiye de bu listede yer alan ülkelerden biridir (Walmsley, 2018: 2). 2000 yılını başlangıç olarak alan ve 2015 yılı sonuna kadar devam eden süreç içinde, Avrupa Konseyi tarafından yürütülen bir araştırmaya göre; Türkiye, Avrupa Konseyinde bulunan 47 ülke arasında mahkum/ hükümlü artışı bakımından Macaristan, Azerbaycan, İspanya'nın Katalonya Bölgesi, İngiltere gibi ülkelerle aynı grupta yer almaktadır (Aebi& Chopin, 2016). Türkiye'de mahkum/ hükümlülerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, 10bin civarında kadın, 250bin civarında ise erkek olduğu verisine ulaşılır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, İnsan Hakları Komisyonu Tutanak Dergisi, 2018). Hapishanelerde var olan bu insan kalabalığının kaliteli zaman geçirebilmesi, geçmiş hayatlarında meslek edinememiş olanların hapishane sonrası hayatlarında Türkiye'deki iş gücüne karışabilmeleri, halen hapishanedeyken ülke ekonomisine katkı sağlayabilmeleri gibi daha birçok benzer nedenlerle, Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı tarafından mahkumlara yönelik eğitim faaliyetleri sürdürülürken, hapishane yerleşkelerinde bulunan iş yurtlarında da istihdama yönelik faaliyetler devam etmektedir. Yerleşkelerde devam eden bu eğitim faaliyetlerinin hedef kitlesinin yetişkinler olması, verilen eğitimlerde cinsiyet değişkenine göre farklılıklar olması, önceden planlanmış ve yapılandırılmış şekilde uygulanması gibi sebeplerle yürütülen eğitim faaliyetleri, hayatboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında değerlendirilmelidir. Zira, yetişkin eğitiminin ana başlıklarından biri de "okuldışı öğrenme ortamları"dır. Alan yazında, okuldışı öğrenme ortamı denince akla gelen ilk kurumlardan biri de hapishanelerdir.

Bu araştırmanın amacı, dünyada ve Türkiye'deki hapishanelerde öne çıkan yetişkin eğitimi süreçlerinin incelenmesi ve bu eğitimlerin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri açısından değerlendirilip ortaya konmasıdır.

Bu çalışmada, okuldışı öğrenme ortamlarına bir örnek teşkil etmesi bakımından Türkiye'deki hapishanelerde yürütülen eğitim ve iş faaliyetlerinin incelenip yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilk etapta veriler belgesel tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma amacına şekil vermek ve gerçekleştirmek için gözlenen ve kaydedilen kanıtlar veridir. Veriler; çeşitli kaynaklardan farklı yol ve teknikler kullanarak elde edilirler. Bu kaynaklardan birisi de belgelerdir ve var olan belgelerin belli bir amaç doğrultusunda incelenmesi, gözlem yoluyla veri toplamanın en bilinen tekniklerinden biridir. Araştırma aşamasında, resmi ve özel olan yazı ve istatistikler, tutanak vb. veriler taranır (Karasar 2002: 183). Bu araştırmada da dünya çapında ve Türkiye özelinde genel hapishane verileri ve resmi veya yâri resmi kurumsal veriler incelenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel çözümleme yoluyla anlamlandırılmıştır. Betimsel çözümleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı bir çözümleme yaklaşımıdır; bu yaklaşımla çözümleme yaparken gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım, Şimşek 2016: 243). Hapishanelerle ilgili birçok resmi, yarı resmi ve gayrı resmi veri olmasına rağmen, betimsel çözümleme bağlamında bu çalışmayı ilgilendiren hapishanelerde sürdürülen eğitim faaliyetleri ve içerikleri, bu eğitimlerin planlanma aşamaları, eğiticilerin ve katılımcıların demografik özellikleri gibi bilgiler üstüne yoğunlaşılmış ve bu bilgiler çözümlenerek yansıtılmıştır.

Türkiye'de halen 396 ceza infaz kurumu bulunmaktadır (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, 2019). TBMM İnsan Hakları Komisyonu Tutanaklarına göre (2018), 297 infaz kurumunda iş yurdu bulunmaktadır. Bu kurumlarda, endüstri, elişleri, tarım ve hayvancılık konusunda çalışmalar yürütülmektedir. İş yurtlarına devam eden mahkum/ hükümlülere günlük 7 TL civarında ücret verilmektedir (TBMM İnsan Hakları Komisyonu, 2018). Adalet Bakanlığı, hapishanelerdeki eğitimler için Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği içeresinde çalışmaktadır. Bu bağlamda, temel okuma yazma kursları, I ve II. Kademe eğitim kursları, yaygın eğitim ve mesleki ve teknik kurslar sürdürülmektedir.

Hapishanelerde verilen kurslarda kadın ve erkeklere yönelik olarak farklılıklar göze çarpmaktadır: sadece kadınlara özel açılan elişi ve mantı açma kursu gibi.

Kursların, merkezden karar verilip açılması yerine mahkum/ hükümlüler arasında yapılacak olan ilgi, istek ve ihtiyaç analizleri ile yapılandırılması yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri açısından önemlidir.

Beklenen/ Geçici Sonuçlar

Türkiye'de halen 396 ceza infaz kurumu bulunmaktadır (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, 2019). TBMM İnsan Hakları Komisyonu Tutanaklarına göre (2018), 297 infaz kurumunda iş yurdu bulunmaktadır. Bu kurumlarda, endüstri, elişleri, tarım ve hayvancılık konusunda çalışmalar yürütülmektedir. İş yurtlarına devam eden mahkum/ hükümlülere günlük 7 TL civarında ücret verilmektedir (TBMM İnsan Hakları Komisyonu, 2018). Adalet Bakanlığı, hapishanelerdeki eğitimler için Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği içeresinde çalışmaktadır. Bu bağlamda, temel okuma yazma kursları, I ve II. Kademe eğitim kursları, yaygın eğitim ve mesleki ve teknik kurslar sürdürülmektedir.

Hapishanelerde verilen kurslarda kadın ve erkeklere yönelik olarak farklılıklar göze çarpmaktadır: sadece kadınlara özel açılan elişi ve mantı açma kursu gibi.

Kursların, merkezden karar verilip açılması yerine mahkum/ hükümlüler arasında yapılacak olan ilgi, istek ve ihtiyaç analizleri ile yapılandırılması yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler : Okuldışı Öğrenme Ortamı, Hapishane, Yetişkin Eğitimi

Kaynakça

Aebi, F. M. and Chopin, J. (2016). Persons Serving Non-Custodial Sanctions and Measures in 2015. *Council of Europe Annual Penal Statistics Space II.*

Karasar. N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 11. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Türkiye: 183.

Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Tutanak Dergisi (2018). *İkinci Toplantı.* Dönem 28, Yasam Yılı 2, 14 Kasım 2018, Çarşamba.

T.C. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkikevleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Ceza İnfaz Kurumları Genel Bilgi.* 05 Nisan 2019 tarihinde http://www.cte.adalet.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Walmsley, R. (2018). World prison population list. *World Prison Brief. Institution for Criminal Policy Research:* 2.

Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, Türkiye: 243.

(24876) Halk Eğitimi Merkezlerinde Sürdürülen Yabancı Dil (İngilizce) Kurslarının Değerlendirilmesi

GÜLDEN AKIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Halk Eğitimi Merkezleri, Türkiye'de, hayat boyu öğrenme kapsamında "okuldışı öğrenme ortamı" sunan ve bu öğrenme faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde devam ettiren kurumlardır. Türkiye'de toplam 992 Halk Eğitimi Merkezi bulunmaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). 2019 yılı itibariyle sözü edilen merkezlere toplam 2.597.775 kursiyer kayıt yaptırmıştır. Kayıtlı olan bu kursiyerlerin 46.116'sı İngilizce kurslarına devam etmiştir. Bu sayı, Türkiye genelinde "bir programa en çok kayıt yaptıran kursiyer listesi" sırasında sekizincidir (MEB e-Yaygın Sistemi, 2019). En fazla açılan kurslar listesinde ilk on sırada bile olmamasına rağmen, katılımcıların tercihlerinde üst sırada yer alması İngilizce kurslarına olan ilgiyi sayısal verilerle ortaya koymaktadır. Türkiye'nin stratejik ve jeopolitik konumu, katılımcıların istihdam edilme olanaklarını çoğaltma isteği, teknoloji, eğitim ve işdünyası dilinin İngilizce ağırlıklı olarak sürdürülmesi gibi başlıca nedenler katılımcı kursiyerlerin dil kurslarını tercih etmesinde etkilidir (Özbay 2004; Kırkgöz 2007). Ayrıca, örgün eğitim kurumlarında İngilizce öğrenme ve/ya öğretme konusunda hedeflenen başarı düzeyine ulaşılamaması da (Mirici 2003; Karahan 2007; Paker 2012) okuldışı bir öğrenme ortamı olması ve serbest piyasadaki özel dil kurslarına göre daha ekonomik olması nedeniyle katılımcıların Halk Eğitimi Merkezlerindeki İngilizce kurslarına yönelmesinin nedenleri arasında olabilir.

Öğreticilerin örgün eğitim ortamlarından farklı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeleri, eğitim programlarının amaçlarının öğrenenlerin yaşantılarında uygulanabilir olması ve program sonunda ilgi, istek ve ihtiyaçlarını asgari düzeyde de olsa karşılayabilmesi gibi kriterler yetişkin eğitiminde önemlidir. Geçmiş yaşantılarında istedikleri düzeyde İngilizce dil bilgisi becerisi kazanamamış bireylerin HEM'lerde açılan kurslarda beklentilerinin karşılanması ile ilgili memnuniyet durumları, öğreticilerin hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi bağlamında sınıf içinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeleri konusunda özdeğerlendirmeleri araştırma kapsamı içindedir. Dolayısıyla bu araştırmada, halk eğitimi merkezlerinde devam eden İngilizce kurslarının etkililiğinin araştırılarak konuyla ilgili katılımcı ve öğretici görüşlerinin alınıp değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılırken algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım& Şimşek 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki 10 HEM'de kurslara devam eden 322 kursiyer katılımcı ve 15 öğretici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. A1 İngilizce düzeyinde kurslara devam eden katılımcıların demografik özelliklerini (8 soru) ve aldıkları kurs hakkındaki görüşlerini (10 soru) değerlendirebilmek amacıyla kursiyer anket formu uygulanmıştır. Bunun yanında, 15 öğreticiye de demografik bilgileri için 3 soru, HEM'de çalışma memnuniyetleri ve hayat boyu öğrenme kapsamında kişisel değerlendirmeye yönelik 14 soru sorulmuştur. İlk aşamada, anket formundaki sorular ilgili alan taraması sonucunda oluşturulmuştur. İkinci aşamada, Kadıköy HEM'de çalışan öğreticiler ve İngilizce kursuna devam eden kursiyerler ile görüşmeler yapılmış ve soruların iyileştirilmesine çalışılmıştır. Daha sonraki aşamada, alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve anket formlarına son şekli verilmiştir. Uygulama sonucunda, katılımcı kursiyerlerden ve öğreticilerden elde edilen demografik bilgiler yüzdelik ve frekans kullanılarak çözümlenmiştir. Ardından, katılımcı görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan anketlerin ikinci bölümü kapsamında toplanan veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, uygulanan anket sorularına göre oluşturulan değişkenler baz alınarak sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Kodlama aşamasının ardından, gerek kursiyer gerekse öğreticilerin HEM'deki kurslara ilişkin görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezleri, Türkiye'de, hayat boyu öğrenme kapsamında "okuldışı öğrenme ortamı" sunan ve bu öğrenme faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde devam ettiren kurumlardır. Türkiye'de toplam 992 Halk Eğitimi Merkezi bulunmaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). 2019 yılı itibariyle sözü edilen merkezlere toplam 2.597.775 kursiyer kayıt yaptırmıştır. Kayıtlı olan bu kursiyerlerin 46.116'sı İngilizce kurslarına devam etmiştir. Bu sayı, Türkiye genelinde "bir programa en çok kayıt yaptıran kursiyer listesi" sırasında sekizincidir (MEB e-Yaygın Sistemi, 2019). En fazla açılan kurslar listesinde ilk on sırada bile olmamasına rağmen, katılımcıların tercihlerinde üst sırada yer alması İngilizce kurslarına olan ilgiyi sayısal verilerle ortaya koymaktadır. Türkiye'nin stratejik ve jeopolitik konumu, katılımcıların istihdam edilme olanaklarını çoğaltma isteği, teknoloji, eğitim ve işdünyası dilinin İngilizce ağırlıklı olarak sürdürülmesi gibi başlıca nedenler katılımcı kursiyerlerin dil kurslarını tercih etmesinde etkilidir (Özbay 2004; Kırkgöz 2007). Ayrıca, örgün eğitim kurumlarında İngilizce öğrenme ve/ya öğretme konusunda hedeflenen başarı düzeyine ulaşılamaması da (Mirici 2003; Karahan 2007; Paker 2012) okuldışı bir öğrenme

ortamı olması ve serbest piyasadaki özel dil kurslarına göre daha ekonomik olması nedeniyle katılımcıların Halk Eğitimi Merkezlerindeki İngilizce kurslarına yönelmesinin nedenleri arasında olabilir.

Öğreticilerin örgün eğitim ortamlarından farklı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeleri, eğitim programlarının amaçlarının öğrenenlerin yaşantılarında uygulanabilir olması ve program sonunda ilgi, istek ve ihtiyaçlarını asgari düzeyde de olsa karşılayabilmesi gibi kriterler yetişkin eğitiminde önemlidir. Geçmiş yaşantılarında istedikleri düzeyde İngilizce dil bilgisi becerisi kazanamamış bireylerin HEM'lerde açılan kurslarda beklentilerinin karşılanması ile ilgili memnuniyet durumları, öğreticilerin hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi bağlamında sınıf içinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeleri konusunda özdeğerlendirmeleri araştırma kapsamı içindedir. Dolayısıyla bu araştırmada, halk eğitimi merkezlerinde devam eden İngilizce kurslarının etkililiğinin araştırılarak konuyla ilgili katılımcı ve öğretici görüşlerinin alınıp değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılırken algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım& Şimşek 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki 10 HEM'de kurslara devam eden 322 kursiyer katılımcı ve 15 öğretici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. A1 İngilizce düzeyinde kurslara devam eden katılımcıların demografik özelliklerini (8 soru) ve aldıkları kurs hakkındaki görüşlerini (10 soru) değerlendirebilmek amacıyla kursiyer anket formu uygulanmıştır. Bunun yanında, 15 öğreticiye de demografik bilgileri için 3 soru, HEM'de çalışma memnuniyetleri ve hayat boyu öğrenme kapsamında kişisel değerlendirmeye yönelik 14 soru sorulmuştur. İlk aşamada, anket formundaki sorular ilgili alan taraması sonucunda oluşturulmuştur. İkinci aşamada, Kadıköy HEM'de çalışan öğreticiler ve İngilizce kursuna devam eden kursiyerler ile görüşmeler yapılmış ve soruların iyileştirilmesine çalışılmıştır. Daha sonraki aşamada, alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve anket formlarına son şekli verilmiştir. Uygulama sonucunda, katılımcı kursiyerlerden ve öğreticilerden elde edilen demografik bilgiler yüzdelik ve frekans kullanılarak çözümlenmiştir. Ardından, katılımcı görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan anketlerin ikinci bölümü kapsamında toplanan veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, uygulanan anket sorularına göre oluşturulan değişkenler baz alınarak sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Kodlama aşamasının ardından, gerek kursiyer gerekse öğreticilerin HEM'deki kurslara ilişkin görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğreticilerin büyük çoğunluğu (%74) kadındır. Katılımcı öğreticilerin yarıya yakını geçmiş akademik yaşantılarında pedagojik formasyon almamışlardır. Ancak, İngilizce dil bilgilerine ve kullandıkları öğretim, yöntem ve tekniklerine güvenmektedirler.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %70'i kadındır. Dolasıyla, HEM'lerde İngilizce kursuna katılanların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu yorumu yapılabilir. Kursiyerlerin %35'i 41 yaş ve üzerindedir. İngilizce kursuna katılanların % 56'sı lise mezunudur. 322 kişiden oluşan kursiyer çalışma grubunun %81'i herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Öğreticiler, çalışma ortamlarından memnun olsalar da maddi koşulların iyileştirilmesini istemektedirler. Öğreticiler, dört dil becerisi içerisinde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) okuma becerilerini diğerlerinden daha üstün tutmaktadır. Bu oran, %53'tür. Öğreticilerin %20'si yazma, yine %20'lik başka bir grup dinleme becerisini üstün tutarken, konuşma becerisini en iyi olarak değerlendiren öğretici oranı sadece %6'dır.

Kursiyerler kazanmayı amaçladıkları İngilizce becerilerini -%62 oranında- meslek hayatlarında kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Kursiyerlerin öğrenme süreçlerinde en çok zorlandıkları alan konuşma becerisidir (%82). Kursiyerlerin neredeyse tamamı (%97), aldıkları kurstan memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğreticilerin büyük çoğunluğu (%74) kadındır. Katılımcı öğreticilerin yarıya yakını geçmiş akademik yaşantılarında pedagojik formasyon almamışlardır. Ancak, İngilizce dil bilgilerine ve kullandıkları öğretim, yöntem ve tekniklerine güvenmektedirler.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %70'i kadındır. Dolasıyla, HEM'lerde İngilizce kursuna katılanların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu yorumu yapılabilir. Kursiyerlerin %35'i 41 yaş ve üzerindedir. İngilizce kursuna katılanların % 56'sı lise mezunudur. 322 kişiden oluşan kursiyer çalışma grubunun %81'i herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Öğreticiler, çalışma ortamlarından memnun olsalar da maddi koşulların iyileştirilmesini istemektedirler. Öğreticiler, dört dil becerisi içerisinde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) okuma becerilerini diğerlerinden daha üstün tutmaktadır. Bu oran, %53'tür. Öğreticilerin %20'si yazma, yine %20'lik başka bir grup dinleme becerisini üstün tutarken, konuşma becerisini en iyi olarak değerlendiren öğretici oranı sadece %6'dır.

Kursiyerler kazanmayı amaçladıkları İngilizce becerilerini -%62 oranında- meslek hayatlarında kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Kursiyerlerin öğrenme süreçlerinde en çok zorlandıkları alan konuşma becerisidir (%82). Kursiyerlerin neredeyse tamamı (%97), aldıkları kurstan memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Halk Eğitimi Merkezi, İngilizce Kursu, Hayat Boyu Öğrenme

Kaynakça

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences* (7), 73-87.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38 (2), 216-228.

Mirici, İ. H. (2003). Ülkemizde neden İngilizce ögretemiyoruz? *Bilim Yolu*(3), 377-386.

Özbay, F. (2004). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi ve Türkiye'nin Günümüzdeki Yabancı Dil Politikası.* Ninji Novgorod Dilbilimi Üniversitesi. Türk Kültür ve Eğitimi Merkezi.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32 (11), 89-94.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Halk Eğitimi Merkezleri.* http://hbo.meb.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/HalkEgitimiMerkezleri adresinden 01.04. 2019 tarihinde ulaşılmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *e-Yaygın Sistemi.* https://e-yaygin.meb.gov.tr/Login.aspx adresinden 01.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, Türkiye: 243.

(25138) Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FATMA GİZEM KARAOĞLAN YILMAZ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN YILMAZ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz toplumlarında ve eğitim sisteminde, bireylerin hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olması, değişen toplumsal ve eğitimsel koşullara uyum sağlanabilmesi için önemlidir. Bireylerin hayat boyu öğrenen bireyler olabilmelerinde ise kendi kendine öğrenme becerileri önemli bir yere sahiptir. Greveson ve Spencer (2005)'a göre, öz-yönelimli öğrenme, hayat boyu öğrenme için bir önkoşuldur. Kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş olan bireyler, değişen toplumsal koşullar altında kendi bireysel öğrenme ihtiyaçlarını bilir ve bu ihtiyacı gidermeye yönelik eylemlerde bulunabilmektedir. Kendi kendine öğrenme, öğrenci merkezli öğrenmede ve özerk davranışların yürütülmesinde temel bir kavramdır. Bireylerin kendi kendine öğrenenler olma arayışı, bireylerin mesleklerinde veya kariyerlerinde olduğu kadar gündelik hayatlarında da hayat boyu öğrenmeye hazırlandıkları bir öğrenme sürecidir. Hayat boyu öğrenme bağlamında, kendi kendine öğrenme, özellikle bilgi çağında, yirmi birinci yüzyılda, bireylerin değişime ayak uydurmanın bir yoludur.

Günümüz bireylerinin özerk öğrenenler olarak hazırlanmasında, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasında, özellikle yetişkin bireyler için, kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olmak önemlidir. Günümüzde arama motorları, video paylaşım siteleri, kitlesel açık çevrimiçi dersler, sosyal ağlar gibi platformlar bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat oluşturan ortamlardır. Bu platformlar aracılığıyla bireyler mesleki gelişimlerinde olduğu gibi gündelik hayatlarının birçok noktasında bilgi ve becerilerini geliştirebilme fırsatı elde edebilmektedir. Bireylerin bu platformlardan etkin yararlanabilmeleri için ise; teknoloji okuryazarlığı gelişmiş, kendi öğrenme ihtiyaçlarını bilen, kendi öğrenme ve çalışma alışkanlıklarının farkında olan ve bu doğrultuda planlamalar yapabilen, kendi öğrenme süreç ve performanslarını değerlendirebilen bireyler olmaları önemlidir. Bu da bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olması gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Kendi kendine öğrenme yoluyla yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, bir bireyin yaşam kalitesini önemli ölçüde artırabilir. Bu nedenle, kendi kendine öğrenme deneyimleriyle yeni bilgi ve beceriler kazanan bireyler genellikle kariyer gelişimlerinde ve ekonomik kazançlarında daha iyi fırsatlara sahip olabilmektedir (Cross, 1981; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018). Tough (1971), tüm yetişkinlerin yaklaşık % 90'ının yılda en az bir kez kendi kendine öğrenme deneyimi yaşadığını; Cross (1981) yetişkinlerin bilgisinin % 70'inin kendi kendine öğrenme yoluyla gerçekleştiğini bildirmiştir. Bununla birlikte, yirmi birinci yüzyılda, birçok yetişkin öğrenenin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin sayı ve çeşitliliğinin artmasına bağlı olarak kendi kendine öğrenme faaliyetlerinin günümüz öğrenenleri için daha da önem kazandığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme yetişkin öğrenenler genelinde önemli olduğu kadar öğretmen adayları için de bir o kadar önemlidir. Teknolojinin eğitime entegrasyonunun bir sonucu olarak günümüzde öğretim programları, içerikler, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri sürekli güncellenme / gelişme arayışı içerisindedir. Bu sürecin başarılı olabilmesinde önemli bir rol öğretmenlere düşmektedir. Kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş öğretmenler bu değişim sürecinde öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, bu ihtiyacı gidermeye yönelik davranışlar gerçekleştirebilmektedir. Ancak, kendi kendine öğrenme becerisi gelişmemiş öğretmenler ise bu değişime ayak uydurabilmek için sürekli dışsal bir desteğe ihtiyaç duyabileceklerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş olarak öğretmenlik yaşantısına hazır hale gelmeleri önemlidir. Her ne kadar kendi kendine öğrenme hayat boyu öğrenmenin bir ön koşulu olarak görülse de araştırmalar incelendiğinde, özellikle öğretmen adayları bağlamında, yetişkin öğrenenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ve kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları belirlemek ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiyi incelemek için tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırma bir devlet üniversitesinin; ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim iş öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 381 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek toplam dört alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu şeklindedir. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen 'Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 52 maddeden oluşan ölçek özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Veri Analizleri

Verilerin normallik varsayımı Çarpıklık ve Basıklık (Skewness-Kurtosis) Testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde .05 düzeyi esas alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının ne düzeyde olduğu, aralarında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma bir devlet üniversitesinin; ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim iş öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 381 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek toplam dört alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu şeklindedir. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen 'Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 52 maddeden oluşan ölçek özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Verilerin normallik varsayımı Çarpıklık ve Basıklık (Skewness-Kurtosis) Testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde .05 düzeyi esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde sayılabilecek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde sayılabilecek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmasında öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda genel olarak üniversite öğrencilerine kıyasla öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Karakuş (2013) ise araştırmasında meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin ise hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler özelinde gerçekleştirilen benzer araştırmalarda ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015). Bu bulgular ışığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerine sahip oldukları, öğrenmeye açık bireyler oldukları ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme

Kaynakça

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Greveson, G. C., & Spencer, J. A. (2005). Self-directed learning–the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, *39*(4), 348-349.

Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 588-608.

Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 26-35.

Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Binay Eyüboğlu, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *4*(1), 1-17.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Pallant, J. (2001). *SPSS: Survival manual*. Canberra: McPherson.

Paloğlu, V.C., Yılmaz, R., & Keser, H. (2017). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Mayıs 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 317-334.

Tough, A. (1971). *Adult learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

(25188) Ergoterapi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

SİNEM KARS
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKÇEN AKYÜREK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişimleri ve yaşam doyumları kadar iş piyasasına uygun, farklı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmiş eleman ihtiyacının karşılanması açısından da önemlidir. Onuncu Kalkınma Planında (2013) "İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliğinin artırılması ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilmesi" vurgusu, gelecek yılların öncelikli politikaları arasında yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde; yeni gelişmelerle ve konularla ilgili oldukları; bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelendiğinde ise güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi özelliklerinin baskın olduğu görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Günümüzde bireylerin ve toplumların gereksinimleri yeniden sorgulanmış ve toplumda bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bilgilerini yayabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. "Yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip olan bireyler, hızlı değişime ayak uydurup, toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek niteliklere sahip olacağı belirtilmektedir (Çolakoğlu, 2002; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Kariyer gelişim sürecinde, yaşam boyu öğrenme becerisi ile birlikte ilgi, yetenek ve değer gibi özelliklerin yanı sıra bireylerin dinamik ve duruma özgü özellikleri (benlik algıları, gelecek beklentileri, davranışları gibi) ve çevrelerine ilişkin özellikleri (sosyal destek, ekonomik engeller gibi) de önemli olmaktadır (Lent, 2005). Birey bir konuda başarılı olup olamayacağına ve bunun sonucunda elde edebileceği muhtemel sonuçlara dönük yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi geliştirmektedir. Yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi; mesleki ilgilerin oluşumu, seçim hedefleri, seçim davranışları, performans hedefleri ve performans davranışları üzerindeki direk ve dolaylı etkiye sahiptir (Lent, 2005; Lent, Brown ve Hacket, 1994, 2000). Sonuç beklentisi, bir bireyin belli bir durumun sonucuna ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997) ve yapılacak bir iş sonucunda elde edilebilecek sonuçlara ilişkin beklentileri içerir (Lent, 2005). Mesleki sonuç beklentisi, insanların kariyerleri ile kazanç, statü, üretkenlik ve saygınlık gibi öncelikli mesleki değerlerini yaşayabilme ihtimalleri hakkındaki inançlarıdır (Betz ve Voyten, 1997).

Ergoterapistler sağlık alanının hızla değişen sosyal, teknolojik ve medikal gelişmeleri ile baş etmek zorunda oldukları kompleks sağlık bakımı alanlarında çalışmaktadırlar (Landry ve Knox, 1996; Walker, 2001). Ergoterapistlerin üniversite düzeyinde verilen eğitiminde toplumun değişen sağlık gereksinimlerine yanıt verebilen, sorun çözebilen, bilgiyi arayan, iletişim becerilerini kullanabilen ergoterapist yetiştirmeye odaklanmasını zorunlu kılmaktadır (Schwartz ve Smith, 2015; Grenier, 2015). Günümüzde ergoterapistlerin ve ergoterapi öğrencilerinin hızla değişen bilgiyi takip edebilmeleri ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olabilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemesi önemlidir (Madill, 1984; Rivard Magnan, 2010). Diğer taraftan, ergoterapistlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik olumlu tutumun gelişmesi için yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisinin de olumlu yönde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda, ergoterapi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin cinsiyet, sınıf, yaş, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi değişkenleri değişip değişmediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. "Ergoterapi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?" sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda verilen alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1. Ergoterapi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ne düzeydedir?

2. Cinsiyet değişkenine göre ergoterapi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Sınıf değişkenine göre ergoterapi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Ergoterapi öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilim puan ortalamaları ile kariyer kararı yetkinlik beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Ergoterapi öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilim puan ortalamaları ile mesleki sonuç beklentisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Bölümü'nde öğrenim gören 115 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 85'i kadın (n=98), %15'i erkekti (n=17) ve %30'u birinci (n=34), %23'ü ikinci (n=27), %12'si üçüncü (n=14), %35'i ise dördüncü (n=40) sınıf öğrencisiydi.

Veri Toplama Araçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Diker Coşkun (2009) tarafından altılı likert dereceleme türünde hazırlanan ölçek, 27 maddedir. Motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Motivasyon ve sebat boyutlarındaki puanın yüksek olması yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu gösterirken, düşük olması yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğunu göstermektedir; ancak bu durum öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında tam tersidir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,89 dur.

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu

Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme sürecinde gerekli görevleri yerine getirmeyle ilgili öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 25 maddedir. Yanıtlayıcılardan ifade edilen görevleri yerine getirme konusunda kendilerine ne derecede güvendiklerini "Hiç Güvenmiyorum (1)" ile "Çok Güveniyorum (5)" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçekle değerlendirmeleri istenmektedir. Kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma ve problem çözme olmak üzere 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde kariyer kararı verme öz-yeterliğine işaret etmektedir. Işık (2010) tarafından Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği (MSBÖ)

Metheny ve McWhirter (2013) tarafından bireylerin belli eğitim veya kariyer kararı verme davranışları ile elde edebilecekleri başarının uzun süreli sonuçlarına ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 12 maddeli, dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan, mesleki sonuç beklentisinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Işık (2010) tarafından Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanıldı. Veriler araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda yüzde, aritmetik ortalama ve Spearman korelasyon analizi ile incelendi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergoterapi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan en düşük puanın 27, en yüksek puanın 126; ölçek ortalamasının X=91,10; puanların ortalamasının ise ölçek orta puanının (94) altında olduğu saptandı. Cinsiyet değişkeni açısından, kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalamasının (X=92,49), erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalamasından (X=83,44) yüksek olduğu; ancak her iki gruptaki öğrencilerin puan ortalamasının ölçek orta puanının (94) altında olduğu tespit edildi. Sınıf değişkeni açısından, üçüncü sınıf (X=96,92) ve birinci sınıf (X=95,94) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ortalaması ölçek orta puanının (94) üzerinde iken; dördüncü sınıf (X=91,10) ve ikinci sınıf (X=90,51) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ortalamasının altında olduğu bulundu. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği alt faktörlerinden "güdülenme" ve "sebat" ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği-Kısa Formu "kendini doğru bir şekilde değerlendirme", "mesleklerle ilgili bilgi toplama", "hedef belirleme" "plan yapma" ve "problem çözme" arasında negatif yönde ve orta derecede ilişki tespit edildi (sırasıyla r=-0,525, -0,427, -0,465, -0,462, -0,419; r=-0,499, -0,394, -0,400, -0,460, -0,453; p<0,01). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği alt faktörlerinden "güdülenme" ve "sebat" ile MSBÖ arasında negatif yönde ve düşük orta derecede ilişki tespit edildi (sırasıyla r=-0,348, -0,310, p<0,01). Ulaşılan sonuçlar alanyazın temelinde ayrıntılı olarak tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme, iş uğraşı terapisi (ergoterapi), öğrenciler, mesleki yeterlilik, kariyer seçimi

Kaynakça

MEB (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-Yüksek planlama kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. (2013). *T.C. Resmi Gazete* (28699, 6 Temmuz 2013).

Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *155*(156), 127-134.

Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 201-210.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-130). New Jersey: John Wiley & Sons.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36-49.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.

Betz, N., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectation influence career exploration. *Career Development Quarterly, 46*, 197-189.

Walker, K. F. (2001). Adjustments to managed health care: Pushing against it, going with it, and making the best of it. *American Journal of Occupational Therapy, 55*, 129–137.

Landry, C., & Knox, J. (1996). Managed care fundamentals: Implications for health care organizations and health care professionals. *American Journal of Occupational Therapy*, *50*(6), 413-416.

Schwartz, J. K., & Smith, R. O. (2015). Benefits of student engagement in intervention research. *American Journal of Occupational Therapy*, *69*(Supplement_2), 6912185050p1-6912185050p10.

Grenier, M. L. (2015). Facilitators and barriers to learning in occupational therapy fieldwork education: Student perspectives. *American Journal of Occupational Therapy*, *69*(Supplement_2), 6912185070p1-6912185070p9.

Madill, H. M. (1984). Lifelong education in an occupational therapy context. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *51*(2), 68-72.

Rivard Magnan, A. M. (2010). *Effects of professional commitment and organizational context on the professional development of Canadian occupational therapists* (Yayınlanmamış doktora tezi). Alberta Üniversitesi Rehabilitasyon Fakültesi, Alberta.

Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(42), 108-120.

Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, *4*(1), 47-57.

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment, 21*(3), 378-394.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

(25362) Halk Eğitim Merkezlerindeki Eğitim - Öğretim Süreçlerinde Öğrenen Kontrolü Stratejisinin Kullanım Düzeylerinin Eğitimci Görüşleriyle İncelenmesi -Kahramanmaraş İlinde Bir Araştırma-

MAHMUT OĞUZ KUTLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ASIM YAPICI
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

SEVİM SİVİK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmiş ülkeler, eğitimle ilgili sorunları belirleyip etkili çözümler üretebilmek için eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu bulgulardan yararlanmaktadırlar. Bu araştırmayla son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde özellikle vurgulanan Öğrenci Merkezli Eğitimin yaygın eğitimdeki durumu incelenmeye çalışılmıştır. Eğitimde her kademede uygulanmaya başlanan yapılandırmacı anlayışın ABD ve Kanada gibi bir çok ülkede kabul görmesi ve geliştirilen öğretim programlarını da etkiliyor (Fer ve Cırık, 2007:20). Ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması ülkemiz eğitim sisteminde de köklü değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır.

Çağdaş anlayış öğretmeni, öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini, hatta gizil güçlerini üst düzeyde kullanarak öğrenmeye yönlendirme sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Buna karşın mevcut ders programlarının da etkisiyle hazırlanmış olan ders kitaplarının çerçevesinde öğrencilerin pasif katılımı temeline dayanan geleneksel yaklaşımları kullanan öğretmen sayısı az değildir. Okullarımızda uygulanan öğretmen merkezli geleneksel öğretim ortamı etkinliklerinde öğretmen sunumuna dayalı ders işlenmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 20). Sınıflarımızdaki öğretmen otoritesi öğrencileri pasif birere dinleyici konumuna sürüklemekte ve öğrenciler edilgin, sorgulama yapamayan ve yaratıcı düşünceler ortaya koyamayan bireyler olarak yetişmektedirler.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999:370, Akt. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz,2008:383-402). Her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme, var olan ve yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır (Limon, 2001, s.358Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacı öğrenme, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı farz edip, onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabeti desteklememek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen, 1994:34 Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir (Yaşar, 1998:699, Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402). Bu durumda birey; dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2004:79 Akt. Karadağ ve Ark. 2008:383-402)

"Öğrenci Kontrolü "nü geliştirmiş olduğu Öğretimi Ayrıntılama Sırlama Kuramı'nda (The Elaboration Theory of Instruction) önerdiği yedi makro stratejiden biri olarak sunan Reigeluth (1983:362), eğer motivasyonları üst düzeyde olan öğrencilere kendi öğrenmelerinin sağlanması konusunda uygun düzeyde yetki ve sorumluluk verilirse, öğretimin etkililiği, verimliliği ve ilgi çekiciliğinin artabileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, bazı öğretim tasarımcıları da benzer şekilde eğer öğretimde öğrenciye öğretim strateji ve tekniklerini seçme özgürlüğü verilirse motivasyonlarının artacağı ve öğrenmek için daha fazla çaba göstereceklerini savunmaktadırlar (Williams, 1996, Akt. Farrell, 2000).

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma İlişkisel Tarama Modelinde Betimsel bir çalışmadır. Araştırmayla Halk Eğitim Merkezinde görev yapan eğitimcilerin "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyleri belirlenecektir. Bilindiği gibi İlişkisel taramalar iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1995:81). Bu araştırmada cinsiyet, branş, hizmet süresi ve öğrenim düzeyine göre öğretim süreçlerinde ilgili eğiticilerin "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma evreni Kahramanmaraş ili'ndeki tüm Halk Eğitim Merkezleridir. Araştırmanın Çalışma grubu ise Kahramanmaraş ilinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan ve Basit Tesadüfi Örneklem (basit Seçkisiz Örnekleme) yoluyla (Fraenkel ve Wallen, 1993: 86) belirlenmiş 129 eğitimciden oluşmuştur. Bu eğiticilerin belirlenmesinde bildiriyi hazırlayanlardan olan Doktora Öğrencisinin Kahramanmaraş'daki Halk Eğitim Merkezinden birinde yönetici olarak çalışıyor olması nedeniyle, bu yönüyle Çalışma Grubu Amaçlı Örneklem (Eassy Accessebile/Convenience Sampling Model) olarak da adlandırılabilir (Fraenkel ve Wallen, 1993:89).

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracı olarak "Öğrenen Kontrolü Stratejisi Kullanım Ölçeği" Kullanılmıştır. Bu ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Kutlu (2012: 244-250) tarafından yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde %, Frekans, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılacaktır. Bağımsız gruplar t testinin belirlenmesinde varyansların homojen olup olmadığı F istatistiğini ve p değerini esas alan Levene's testi ile belirlenecektir.

Öğretimi Ayrıntılama Kuramı'nın (The Elabolartion Theory of Instruction) yedi makro stratejisinden biri olan "Öğrenen kontrolü" için bu kuramı geliştiren Reigeluth (1983:362), motivasyonları üst düzeyde olan öğrencilere kendi öğrenmeleri için uygun düzeyde yetki ve sorumluluk verilmesi durumunda, öğretimin etkililiği, verimliliği ve ilgi çekiciliğinin artacağını ileri sürmüştür. Reigeluth'a göre (1983:338), Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir ve öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenen bireyin kendisidir. Bu süreçte öğrenen bireyin etkili ve sorumlu olması onun öğrenmesine olumlu yönde etki yapar. Çünkü insanlar sorumlu ve etkili oldukları öğrenme durumlarına karşı daha ilgili olmaktadırlar. Cook'a göre (2001:2) öğrenci kontrolü, öğrenciye öğretim süreci ile ilişkili kararların belirlenmesine doğrudan doğruya etkili olma özelliğinin verilmesidir. Başka bir anlatımla öğrenen birey kendi öğrenme yaşantısını doğrudan kendisi yönetir. Öğrenen bireye Santiago ve Okey ise (1992, Akt. Debbie, 2000:5) öğrenci kontrolünü öğretim tasarımı açısından öğrenciye karar verme, alıştırma tür, zaman ve miktarının kontrolü ile kendi öğretimine ilişkin bir miktar veya tamamen sorumluluk yüklenme seçeneğinin sunulması olarak tanımlamıştır. Uygun bir düzeyde öğrenen kontrolü stratejisi kullanımın temelinde öğrenciye içerik ve öğretim stratejilerini seçme ve sıralamasında seçenekler sunulması ve böylece ona kendi öğrenecekleri üzerinde kontrol olanağının verilmesidir. Merrill'e göre (1979, Akt. Reigeluth, 1983); öğrenen kontrolü kavramı; en geniş anlamıyla genelde öğretmenler tarafından gerçekleştirilir; (1) öğrenilecek olan içeriğin seçimi (içerik kontrolü), (2) Öğrencinin öğreneceği içeriğin miktarının seçimi (Adım veya hız kontrolü), (3) Uygulanacak olan öğretim stratejileri (strateji belirleme), (4) Öğrencinin kendi öğrenmesinde kullanacağı kendisine özgü bilişsel stratejileri seçimi ve sıralanması (bilincli bilişsel kontrol) konularında öğrenciye yetki ve sorumluluk vermektir. Bu strateji öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımlarına uygundur. Oysa okullarda daha çok öğretmen merkezli, öğrenciyi pasifize eden yöntem ve teknikler kullanılmakta bunun sonucunda öğrene etkili, verimli ve ilgi çekici olmaktan uzak bir görünüm oluşturmaktadır.

Öğrenci kontrolü özellikle son yıllarda üzerinde bir çok deneysel araştırma yapılmakta olan bir konu durumundadır (Farrell, 2000:7). Sunulan öğrenci kontrolü' nün miktarı öğrencinin akademik başarısı ve tutumuna etki yapmaktadır. Bazı araştırmalar artan miktardaki öğrenci kontrolünün akademik başarıyı da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Ancak bu durumun genellikle yüksek yetenekli çocuklar için söz konusu olduğu görülmekte, düşük yeterlikteki öğrenciler için ise 146 gereğinden fazla verilen "öğrenci kontrolü" olanağı olumsuz etkiye neden olmaktadır (Farrell, 2000, 8). Öğrencilerin yeterlik düzeyleri dikkate alınmaksızın öğretim etkinliğiyle ilgili olarak çok fazla miktarda seçenekler sunulması onlara olumsuz etkiler yapabilmektedir. Borsook ve Higgen botham-Wheat da (1991, http://www.izhd.unihamburg.de/paginae/Book/Ch5Control.html/2002) çok fazla öğrenci kontrolünün sunulmasının hayal kırıklığı oluşturabileceğini belirterek, öğrenci kontrolünün her zaman ve her koşul altında olumlu sonuç vermeyeceğinin bilinmesini vurgulamışlardır. Şimşek de (1994, 410) benzer şekilde, öğrencilere öğretimde sunulan seçme özgürlüğünün, onlara sınırsız bir denetim gücü verilmesi anlamına gelmemesi gerektiğini belirterek, bunun bilgilendirilmiş ve güdülenmiş öğrencilerin içerik ve strateji seçimleriyle ilgili kararları oluşturmaları anlamında ele alınması gerektiğini önermiştir.

Alessi (1991, Akt. Farrell, 2000), öğrenci kontrolünü dört düzeye ayırmaktadır. Her düzey, öğrenciye sunulan kontrol miktarını gittikçe artırmaktadır. Birinci düzey, "program" olarak adlandırılmakta olup, bu düzeyde etkileşim derecesi, yapı, içerik ve sıra söz konusudur. "Program" düzeyi öğrenci kontrol miktarının en düşük olduğu düzeydir ve sadece öğrencinin ileri ve geri hareket yetkisi vardır. İkinci düzey, "uyarlama" olarak adlandırılmakta olup, bu düzeyde program ve öğrenci kontrolünün birleştirilmesi gerçekleştirilmektedir.

Program öğrencinin doğru ve istenen yönde gelişen performansını esas alarak ona daha fazla kontrol yetkisi vermektedir. Üçüncü düzey, "öneri verme düzeyi" olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde öğrenciye önerilerle birlikte onun yardım düğmelerini kullanmasıyla dersin akışına yönelik kapsamlı düzeyde yetki ve denetim olanağı sunulmuş olur. Öğrenci bu düzeyde iyice aktifleşmiştir. Dördüncü ve son düzey ise " öğrenci" düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde öğrenciye öğretim ve geribildirim olmaksızın üst düzeyde kontrol ve yetki verilmektedir. Bu düzeyde öğrenci bir amaç ve yönerge olmaksızın bilgisayarlarla öğretim kapsamında araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmaya çalışır.

AMAÇ:

Bu araştırmanın genel amacı; Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin "Öğrenen Kontrolü Stratejisini Kullanım Düzeylerini" belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda ayrıca aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır?

1) Öğrenen Kontrolü Stratejisinin Kullanımında eğitimcilerin Cinsiyetlerine göre farklılıklar var mıdır?

2) Öğrenen Kontrolü Stratejisinin Kullanımında eğitimcilerin Branşlarına göre fark var mıdır?

3) Öğrenen Kontrolü Stratejisinin Kullanımında eğitimcilerin Hizmet Sürelerine göre fark var mıdır?

4) Öğrenen Stratejisinin Kullanımında eğitimcilerin Öğrenim Düzeylerine göre fark var mıdır?

ÖNEM

Araştırma ile Halk Eğititm Merkezlerindeki öğretim süreçlerinde de Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının (Constructivist Learning Theory) kullanımına yönelik bir farkındalık oluşturabileceği beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın Halk Eğitim Merkezlerindeki öğrenim süreçleriyle de ilgili bu yönüyle kalite durumunu açıklamaya yönelik genel bir bilgi vermesi beklenmektedir.

VARSAYIMLAR

Seçilen çalışma grubu çalışma evrenini örnekler,

Eğitimciler ölçeği dürüstçe cevaplamışlardır

SINIRLILIKLAR

Araştırma Kahramanmaraş İlinde bulunan Halk Eğitim Merkezi eğitimcileriyle sınırlıdır.

TANIMLAR

Öğrenen Kontrolü: Cook'a göre (2001:2), öğrenci kontrolü; öğrenciye öğretim süreciyle ilişkili kararların belirlenmesinde doğrudan etkili olma yeterlik ve fırsatının verilmesidir. Başka bir ifadeyle, öğrenenlerin kendi öğrenme yaşantılarını doğrudan ve bizzat kendilerinin yönetmeleri durumudur.

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma İlişkisel Tarama Modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin "Öğrenen Kontrolü" stratejisini kullanma düzeyleri belirlenecektir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Veri Toplama Aracı olarak "Öğrenen Kontrolü Kullanımı Stratejisi Ölçeği" Kullanılmıştır. Bu ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Kutlu (2012: 244-250) tarafından yapılmıştır .

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde %, Frekans, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılacaktır. Bağımsız gruplar t testinin belirlenmesinde varyansların homojen olup olmadığı F istatistiğini ve p değerini esas alan Levene's testi ile belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile halk eğitim merkezlerindeki yaygın eğitim uygulamaları kapsamındaki eğitimlerin genel olarak Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının (Constructivist Learning Theory) ilkelerine ne kadar uyulduğunu belirlemek amacıyla, Reigeluth tarafından

geliştirilen (1983) Öğretimi Ayrıntılama Kuramının yedi temel öğesinden biri olan "Öğrenen Kontrolü" Stratejisinin eğitimciler tarafından hangi düzeylerde kullanıldığını belirlenmiş olacaktır. Ayrıca araştırma ile Halk Eğitim Mrkezilerinde görev yapan eğitimcilerin cinsiyetlerine göre, branşlarına göre, hizmet süresi ve öğrenim düzeylerine göre Öğrenen kontrolü stratejisisnin kullanımında herhangi bir farklılık olup olmadığı belirlenecektir. Bu araştırmayla Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha kaliteli ve uygulama düzeyinde ilgi çekici öğretimin vermeleri konusunda farkındalık oluşturma da hedeflenmiştir. Böylece sadece örgün eğitimde değil yaygın eğitimde de öğrenci merkezli bir eğitimin gerçeklemesi sağlanmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : HALK EĞİTİM MERKEZİ, ÖĞRENEN KONTROLÜ, YAYGIN EĞİTİM

Kaynakça

Cook, K. A. (2001). " Learner Control and User-interface Interactions in CMC courses", Dissertation Thesis, University of Toronto.

Debbie, A. (2000). "Computer-based Instruction, Advisemant, and Learner Control in Adults"Dissertation Thesis, The University of Memphis.

Doherty, P. B. (1998). Learner Control in Asynchronous Learning Environments, ALN Magazine, 2,2,

Farrell,I. H. (2000). "Navigation Tools Effect on Learners' Achievement and Attitude", Dissertation Thesis, Virginia Polytechnic Institude and State University,

Fer S.; Cırık, İ.(2007). Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya, Morpa Yayıncılık, İstanbul,

Fraenkel, J.R.; Wallen, N.E. (1993). How to Design and Evaluate Research in Education, Second Edition, McGraw-Hill Inc, NY.

Karadağ, E. ; Deniz, S.; Korkmaz, S; Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI,2,pp.383-402,

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 7. Basım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara,

Kutlu, M.O. (2012). Developing a scale on the Usage of Learner Control Strategy, Educational Research and Reviews, Vol.7 (10), pp.244-250,

Reigeluth.C. M. (1983). Instructional design Theories and Models, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, NJ.,

_____.(1987). Instructional Theories in Action, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, NJ.

(25614) Entrepreneurship for the Reconciliation LIFE: The Livelihoods Innovation through Food Entrepreneurship

GÖKÇEN ÖZBEK

IDEMA

ÖZET

Problem Durumu

Turkey has been living through an unprecedented level of refugee migration in recent years. The growing refugee population has strained local host communities both economically and socially (UNHCR, 2015a & UNHCR, 2015b). Absent effective and durable solutions that foster local economic integration, the protracted nature of conflict in the region, and the dwindling hopes of a large-scale refugee repatriation create livelihoods challenges and threaten social cohesion and stability in host communities (Özüçürümez & Şenses, 2011; Soykan, 2013).The situation demands an integrated response focused on creating and expanding enterprise opportunities for both refugees and host communities and stimulating business development in host communities in Turkey, in line with the 2017-18 Regional Refugee and Resilience Plan (3RP) strategy to enhance economic opportunities and create 1.1 million new jobs by 2018. The 3RP for Turkey emphasizes the need for business skills training and pilot initiatives that address the need for entrepreneurship skills training.

The studies showed that food industry is one of the key sectors already attracting Syrian and Turkish investment. As Rokower (2012) stated that food is powerful tool to pursue diplomatic aims through building common dimension between lives and cultures of all people, because it addresses emotional connections. In this regard, this study aims to provide entrepreneurship skills training specifically in the food sector in order to create livelihood both refugees and host communities as a food entrepreneurs.

Araştırma Yöntemi

The project will complete its second year at the end of August but the preliminary results of the project has already been gathered. In the context of the monitoring and evaluation procedure of the project, data collection was done every quarter of the project life cycle. This study presents results from the data collection phase for the period between the 1st and 6th quarters.

For analysis of the project, qualitative reserach method was followed for data collection, analysis and evaluation. The main activity keys for the analysis of the project are: Surveys, One-to-one and Focused Groups Interviews, Database Development, Disseminations, and Data Quality Assessment Tools. For the data collection, Alumni Survey, Workforce Survey, Community Leaders Survey, a structured Advance Member's Interview Form, a semi-structured Alumni Interview Form Stakeholders Reviews were developed. Each one of these surveys have been designed on Google Forms according to the addressed groups; these surveys have been translated to Arabic, Turkish languages, and in English. A fully equipped smart mobile phone and a google email account are dedicated for M&E officer in order to distribute and conduct surveys online communication tools via email, What's app mobile chat program, SMS, or embed it directly by phone calls.

Turkey has been living through an unprecedented level of refugee migration in recent years. The growing refugee population has strained local host communities both economically and socially (UNHCR, 2015a & UNHCR, 2015b). Absent effective and durable solutions that foster local economic integration, the protracted nature of conflict in the region, and the dwindling hopes of a large-scale refugee repatriation create livelihoods challenges and threaten social cohesion and stability in host communities (Özüçürümez & Şenses, 2011; Soykan, 2013). The situation demands an integrated response focused on creating and expanding enterprise opportunities for both refugees and host communities and stimulating business development in host communities in Turkey, in line with the 2017-18 Regional Refugee and Resilience Plan (3RP) strategy to enhance economic opportunities and create 1.1 million new jobs by 2018. The 3RP for Turkey emphasizes the need for business skills training and pilot initiatives that address the need for entrepreneurship skills training.

The studies showed that food industry is one of the key sectors already attracting Syrian and Turkish investment. As Rokower (2012) stated that food is powerful tool to pursue diplomatic aims through building common dimension between lives and cultures of all people, because it addresses emotional connections.

Considering the presented need, this project focused on the foundations for sustainable access to livelihood-focused food business development services and affordable risk management services among affected Turkish host communities and Syrian refugees in two urban areas. Also, project aimed to improve livelihoods based in the human and institutional food-based market ecosystem for planning, launching or improving food-based enterprises among refugees and host communities. To reach these aims, two Food Enterprise Centers (FECs) were established in Istanbul and Mersin that will serve as hubs for training and business development support for refugees and host community populations. In the scope of the project, three populations were targeted: Syrian refugees (75%), other refugees (primarily Iraqi) (10%), and Turks from the host communities (15%). In order to support the target population

for each cohort, an entrepreneurship curriculum was developed which is given for 3 months. This training has been supported by workforce developments, mentorship program, gastrodiplomacy events, demodays, and other theoretical and practical workshops.

The project will complete its second year at the end of August but the preliminary results of the project was gathered. For the analysis of the project both structured online-surveys, one-to-one interviews, focus-group interviews, memos of the trainers and program coordinators are being used to collect data from all the graduates and beneficiaries of the program, and also community leaders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The preliminary results of the study pointed out some effective results for the benefit of both refugees and host communities in Turkey. First, community leaders expressed that the Food Entreprise Center (FEC) was very or highly effective as livelihoods contributor in the community. The numbers showed that the entrepreneur beneficiaries are able to develop or improve a new food enterprise as a result of participation in the incubation program and among them 16 of them have already applied or received their work permits. In addition to the incubation program, through workforce trainings, project could reach more than 200 people and make them have a Ministry of Education approved certificates.

Anahtar Kelimeler : Food Entrepreneurship, Refugees, Livelihood

Kaynakça

3RP Regional Refugee & Resilience Plan 2017-2018 in Response to the Syria Crisis, 2017 Annual Report. Taken from http://www.3rpsyriacrisis.org/cms/sites/default/files/2019-03/3RP-2017-Annual-Report-7-Oct-2018-compressed.pdf

Özçürümez, S. & Şenses, N. (2011). "Europeanization and Turkey: studying irregular migration policy", Journal of Balkan and Near Eastern Studies, 13:2: 233-248.

Rockower, P. (2012). Recipes for gastrodiplomacy. Place Branding and Public Diplomacy, 8(3), 235–246.

Soykan, C. (2013). "Seeking Refuge: An Analysis of the Turkish Asylum System through the Stories of Migrants," Unpublished PhD Thesis, the Department of Sociology, University of Essex.

UNHCR (2015a). "Refugees/Migrants Emergency Response-Mediterranean." http://data.un- hcr.org/mediterranean/regional.html

UNHCR (2015b). "The sea route to Europe: The Mediterranean passage in the age of refugees," July 1, http://www.unhcr.org/5592bd059.html.

(25615) Bir Yaşam Boyu Öğrenme Kaynağı Olan Kültürel Alanda Türkiye'nin Görünümü

PERİHAN TUTAR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenmenin hümanist perspektifi, yaşam genişliğinde ve sürecinde öğrenmenin her türünü içeren, bireylerin ve toplumun bütün yanlarıyla gelişimini destekleyen bir anlayıştan doğmuştur. Bu anlamıyla ele alındığında, kültür sanat alanındaki öğrenme fırsatları ve toplumdaki tüm bireylerin kültürel yetkinlik kazanması, toplumsal eşitlik sağlama ve bireylerin varoluşsal gelişimini tüm yönleriyle desteklemesi bakımından yaşam boyu öğrenmenin önemli gündemlerindendir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, yaşam boyu öğrenme strateji belgeleri ve eylem planlarında öğrenme kültürü yaratma ve katılımı artırma öncelikler içinde tanımlanmıştır. Kültür sanat alanı öğrenme kültürünün boy verebileceği en önemli alanlardan biridir.

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlandığında örgün ve yaygın eğitimi, enformel öğrenmeyi, bireysel veya grup ortamında ve toplumsal hareketler çerçevesinde öğrenmeyi yani eğitim ve öğretimin çeşitli biçimlerini içerir. Bu bağlamda eğitime daha bütünsel bir bakış açısı getirir ve birçok farklı çevrede öğrenmeyi tanır. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme geleneksel politika alanları arasındaki sınırları da çözmektedir. Eğitim, işgücü piyasası, sanayi, bölge, endüstri, sosyal ve kültür politikaları yaşam boyu öğrenmeden etkilenmektedir ve bunların hepsi yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme için ortak bir sorumluluğa sahiptir (IFLA, 2004). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, çok disiplinli bir öğrenme alanı ve kültürel alan da bu disiplinlerden en geniş alana ve erişim fırsatına sahip olan disiplinlerden biri olarak düşünülebilir.

Kültürel alan, burada kültür ve sanat adı altında gruplandırılan etkinlikler olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan; performans ve görsel sanatlar, sanat okulları, müzeler ve arşivler, galeriler, kültürel miras, çok disiplinli kentsel kültür merkezleri, müzisyenler, yazarlar ve kütüphaneciler gibi birçok fırsat içerir. Kültürel alan örgün, yaygın ve enformel olmak üzere öğrenmenin her türünde her yaş için yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenim fırsatları sunmaktadır (EUCIS-LLL, ACP ve CAE; 2013:2-3). Hümanist yetişkin eğitimi kuramcısı Yeaxle (1929:155), yetişkin eğitiminin enformel kaynaklarını ''kulüpler, ibadethaneler, sinema, tiyatro, konser salonları, sendikalar, siyasal topluluklar, kitaplar, gazeteler, müzik, radyo, atölye ve arkadaş grupları, vb.'' sosyal ve kültürel ortamlar olarak gösterir. Enformel öğrenme fırsatları olarak zengin içerikler sunan kültürel alan yetişkinler için kendiliğindenliği ve çekiciliğinden dolayı öncelikli öğrenme alanlarıdır. Essefi, (2002:65)'nin de belirttiği gibi yaşamımızdaki her an bir öğrenme deneyimi olabilir: sağlık merkezi ya da bar, gazete okumak, kitlesel medya araçları olan radyo-televizyon, magazine, kitaplar, grup tartışmaları, seyahat etmek ya da internette gezinmek. Öğrenme olanaklarının yayıldığı bu geniş alan açısından, yaşam boyu öğrenme formel alanı kapsamakla birlikte daha çok enformel alandaki öğrenme olanakları ve yetişkin eğitimini gerektiren her tür yaşam bilgisini içeren eğitim/öğrenme olarak görülmelidir. Bunun sağlanmasında ise, kültürel alanın yaratıcı ve özgür ifade olanaklarıyla donanması ve her kesimin erişime olanak tanıması kilit roldedir.

Yaşam boyu öğrenme bağlamında kültür-sanat ortamları yetişkinlerin formel ve enformel öğrenmesinde önemli araçlar ve mecralardır. Bu açıdan, kültürel alanı yansıtan istatistiki analizler genel çerçevesiyle kültürel uzamın kapasitesini ve boyutunu işaret etmektedir. Buradan hareketle çalışmada, bir yaşam boyu öğrenme alanı olan kültür-sanat alanlarında üretim ve katılım düzeyleri aşağıdaki sorular üzerinden ele alınmış ve öğrenme kültürü açısından sunulan imkanlar analiz edilmiştir:

Kültür alanında kamunun ayırdığı bütçe kaynakları ne düzeydedir?

Tiyatro, sinema, opera, bale, orkestra, koro gibi gösteri sanatlarına katılım ne düzeydedir?

Basılan kitap, dergi, gazete, vs. sayısı ile yayın tirajı bir yılda ne kadardır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Halk kütüphanesi ve halk kütüphanesi kullanıcı sayısı nasıldır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Müze ve müze ziyaretçisi sayısı nasıldır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Bilimsel ve kültürel faaliyet sayısı ve bunlara katılım ne düzeydedir ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Türkiye'de dijital medya kullanımı ne düzeydedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, Türkiye'deki kültürel üretim ve katılım verilerini belirlemek üzere betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma bir durum, problem, olgu, sonuç, hizmet, program veya bir grup insan ya da topluluğu sistematik bir biçimde betimlemeye

veya o konuyla ilgili bilgi sunmaya ya da bir meseleye dönük tutumları betimlemeye çalışır (Kumar, 1999: 9-11). Yaygın tanıma göre, betimsel model geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Eğitim alanındaki araştırmalarda kullanılan en yaygın betimsel model, bireylerin, grupların ve fiziksel ortamın özelliklerini resmettiği için tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışma, kültürel alan kapsamında Türkiye'de kültüre ayrılan bütçe, kültür harcamaları, gösteri sanatları, yazılı medya, kütüphane, müze, kültürel ve bilimsel faaliyetler ve dijital medyaya ilişkin veriler üzerinden ele alınmıştır. Bu veriler, nicel anlamda kültürel alana ilişkin bir tablo çizmeye ve çeşitli alanlarla ilgili yıllara göre değişim eğrisi oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Veriler, ağırlıklı olarak Türkiye İstatistik Kurumu ve Kültür ve Turizm Bakanlığından sağlanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2003). Kültür ile ilgili istatistikler tablolara ve grafiklere dönüştürülerek öğrenme kültürü bağlamında analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu veriler, Türkiye'deki kültürel alana ilişkin büyük resmini göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin hümanist perspektifi, yaşam genişliğinde ve sürecinde öğrenmenin her türünü içeren, bireylerin ve toplumun bütün yanlarıyla gelişimini destekleyen bir anlayıştan doğmuştur. Bu anlamıyla ele alındığında, kültür sanat alanındaki öğrenme fırsatları ve toplumdaki tüm bireylerin kültürel yetkinlik kazanması, toplumsal eşitlik sağlama ve bireylerin varoluşsal gelişimini tüm yönleriyle desteklemesi bakımından yaşam boyu öğrenmenin önemli gündemlerindendir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, yaşam boyu öğrenme strateji belgeleri ve eylem planlarında öğrenme kültürü yaratma ve katılımı artırma öncelikler içinde tanımlanmıştır. Kültür sanat alanı öğrenme kültürünün boy verebileceği en önemli alanlardan biridir.

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlandığında örgün ve yaygın eğitimi, enformel öğrenmeyi, bireysel veya grup ortamında ve toplumsal hareketler çerçevesinde öğrenmeyi yani eğitim ve öğretimin çeşitli biçimlerini içerir. Bu bağlamda eğitime daha bütünsel bir bakış açısı getirir ve birçok farklı çevrede öğrenmeyi tanır. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme geleneksel politika alanları arasındaki sınırları da çözmektedir. Eğitim, işgücü piyasası, sanayi, bölge, endüstri, sosyal ve kültür politikaları yaşam boyu öğrenmeden etkilenmektedir ve bunların hepsi yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme için ortak bir sorumluluğa sahiptir (IFLA, 2004). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, çok disiplinli bir öğrenme alanı ve kültürel alan da bu disiplinlerden en geniş alana ve erişim fırsatına sahip olan disiplinlerden biri olarak düşünülebilir.

Kültürel alan, burada kültür ve sanat adı altında gruplandırılan etkinlikler olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan; performans ve görsel sanatlar, sanat okulları, müzeler ve arşivler, galeriler, kültürel miras, çok disiplinli kentsel kültür merkezleri, müzisyenler, yazarlar ve kütüphaneciler gibi birçok fırsat içerir. Kültürel alan örgün, yaygın ve enformel olmak üzere öğrenmenin her türünde her yaş için yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenim fırsatları sunmaktadır (EUCIS-LLL, ACP ve CAE; 2013:2-3). Hümanist yetişkin eğitimi kuramcısı Yeaxle (1929:155), yetişkin eğitiminin enformel kaynaklarını ''kulüpler, ibadethaneler, sinema, tiyatro, konser salonları, sendikalar, siyasal topluluklar, kitaplar, gazeteler, müzik, radyo, atölye ve arkadaş grupları, vb.'' sosyal ve kültürel ortamlar olarak gösterir. Enformel öğrenme fırsatları olarak zengin içerikler sunan kültürel alan yetişkinler için kendiliğindenliği ve çekiciliğinden dolayı öncelikli öğrenme alanlarıdır. Essefi, (2002:65)'nin de belirttiği gibi yaşamımızdaki her an bir öğrenme deneyimi olabilir: sağlık merkezi ya da bar, gazete okumak, kitlesel medya araçları olan radyo-televizyon, magazine, kitaplar, grup tartışmaları, seyahat etmek ya da internette gezinmek. Öğrenme olanaklarının yayıldığı bu geniş alan açısından, yaşam boyu öğrenme formel alanı kapsamakla birlikte daha çok enformel alandaki öğrenme olanakları ve yetişkin eğitimini gerektiren her tür yaşam bilgisini içeren eğitim/öğrenme olarak görülmelidir. Bunun sağlanmasında ise, kültürel alanın yaratıcı ve özgür ifade olanaklarıyla donanması ve her kesimin erişime olanak tanıması kilit roldedir.

Yaşam boyu öğrenme bağlamında kültür-sanat ortamları yetişkinlerin formel ve enformel öğrenmesinde önemli araçlar ve mecralardır. Bu açıdan, kültürel alanı yansıtan istatistiki analizler genel çerçevesiyle kültürel uzamın kapasitesini ve boyutunu işaret etmektedir. Buradan hareketle çalışmada, bir yaşam boyu öğrenme alanı olan kültür-sanat alanlarında üretim ve katılım düzeyleri aşağıdaki sorular üzerinden ele alınmış ve öğrenme kültürü açısından sunulan imkanlar analiz edilmiştir:

Kültür alanında kamunun ayırdığı bütçe kaynakları ne düzeydedir?

Tiyatro, sinema, opera, bale, orkestra, koro gibi gösteri sanatlarına katılım ne düzeydedir?

Basılan kitap, dergi, gazete, vs. sayısı ile yayın tirajı bir yılda ne kadardır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Halk kütüphanesi ve halk kütüphanesi kullanıcı sayısı nasıldır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Müze ve müze ziyaretçisi sayısı nasıldır ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Bilimsel ve kültürel faaliyet sayısı ve bunlara katılım ne düzeydedir ve yıllara göre nasıl değişim göstermiştir?

Türkiye'de dijital medya kullanımı ne düzeydedir?

Araştırmada, Türkiye'deki kültürel üretim ve katılım verilerini belirlemek üzere betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma bir durum, problem, olgu, sonuç, hizmet, program veya bir grup insan ya da topluluğu sistematik bir biçimde betimlemeye veya o konuyla ilgili bilgi sunmaya ya da bir meseleye dönük tutumları betimlemeye çalışır (Kumar, 1999: 9-11). Yaygın tanıma göre,

betimsel model geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Eğitim alanındaki araştırmalarda kullanılan en yaygın betimsel model, bireylerin, grupların ve fiziksel ortamın özelliklerini resmettiği için tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışma, kültürel alan kapsamında Türkiye'de kültüre ayrılan bütçe, kültür harcamaları, gösteri sanatları, yazılı medya, kütüphane, müze, kültürel ve bilimsel faaliyetler ve dijital medyaya ilişkin veriler üzerinden ele alınmıştır. Bu veriler, nicel anlamda kültürel alana ilişkin bir tablo çizmeye ve çeşitli alanlarla ilgili yıllara göre değişim eğrisi oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Veriler, ağırlıklı olarak Türkiye İstatistik Kurumu ve Kültür ve Turizm Bakanlığından sağlanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2003). Kültür ile ilgili istatistikler tablolara ve grafiklere dönüştürülerek öğrenme kültürü bağlamında analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu veriler, Türkiye'deki kültürel alana ilişkin büyük resmini göstermektedir.

Enformel öğrenme kaynağı olarak görülebilecek kültürel alana nicel veriler üzerinden bakıldığında, sınırlı ve bölgelerarası eşit dağılmayan kültür sanat imkânlarının toplumun her kesiminin eşit erişimine fırsat sunmadığı söylenebilir. Nitekim Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bütçeden ayrılan payın her dönem %1'in altında kalmış olması da, bu alandaki sınırlılığın ekonomik gerekçesi olarak görülebilir.

Türkiye'nin tiyatro, sinema, opera ve balo gibi gösteri sanatlarında gerek sergilenen oyun, film, gösteri sayısı gerekse salon ve izleyici sayısı bakımından bölgeler arasında uçurum bulunmaktadır. Hanehalkı kültür harcamalarının dağılımında ise, televizyon-TV yayın giderleri-kablolu ve özel TV yayın hizmetlerine toplam kültür harcamalarının yaklaşık %40'ının aktarıldığı görülmektedir. Bu da Türkiye'de televizyonun başat ''kültür enstrümanı'' olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın, hanehalkı kültür harcamalarında kitap, gazete ve dergiler % 12; sinema, tiyatro ve konserler ise yaklaşık %5 oranında paya sahiptir. Bu durum eğitim düzeyi, gelir durumu, sosyal çevre vb. birçok değişkenle ilişkilendirilebilir. Benzer olarak, Türkiye'deki gazete ve dergi sayıları ile tirajlarının son on iki yıllık seyrindeki düşüşler, müze,halk kütüphanesi ve kişi başına düşen kitap sayısı kültürel alandaki kısırlığı sergilemektedir. Özetle, kültürel alandaki üretimin ve tüketimin yıllara göre seyri ve mevcut durumu genel olarak değerlendirildiğinde ülkemizin kültürel gelişim düzeyinin öğrenme kültürününyaygınlaşmasını sağlayabilecek olanak ve araçlar sunmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Enformel öğrenme kaynağı olarak görülebilecek kültürel alana nicel veriler üzerinden bakıldığında, sınırlı ve bölgelerarası eşit dağılmayan kültür sanat imkânlarının toplumun her kesiminin eşit erişimine fırsat sunmadığı söylenebilir. Nitekim Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bütçeden ayrılan payın her dönem %1'in altında kalmış olması da, bu alandaki sınırlılığın ekonomik gerekçesi olarak görülebilir.

Türkiye'nin tiyatro, sinema, opera ve balo gibi gösteri sanatlarında gerek sergilenen oyun, film, gösteri sayısı gerekse salon ve izleyici sayısı bakımından bölgeler arasında uçurum bulunmaktadır. Hanehalkı kültür harcamalarının dağılımında ise, televizyon-TV yayın giderleri-kablolu ve özel TV yayın hizmetlerine toplam kültür harcamalarının yaklaşık %40'ının aktarıldığı görülmektedir. Bu da Türkiye'de televizyonun başat ''kültür enstrümanı'' olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın, hanehalkı kültür harcamalarında kitap, gazete ve dergiler % 12; sinema, tiyatro ve konserler ise yaklaşık %5 oranında paya sahiptir. Bu durum eğitim düzeyi, gelir durumu, sosyal çevre vb. birçok değişkenle ilişkilendirilebilir. Benzer olarak, Türkiye'deki gazete ve dergi sayıları ile tirajlarının son on iki yıllık seyrindeki düşüşler, müze,halk kütüphanesi ve kişi başına düşen kitap sayısı kültürel alandaki kısırlığı sergilemektedir. Özetle, kültürel alandaki üretimin ve tüketimin yıllara göre seyri ve mevcut durumu genel olarak değerlendirildiğinde ülkemizin kültürel gelişim düzeyinin öğrenme kültürününyaygınlaşmasını sağlayabilecek olanak ve araçlar sunmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam Boyu Öğrenme, Kültürel Alan, Kültür İstatikleri, Kültürel Üretim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Essefi, N. (2002). LifelongLeaerning: SharingtheTunisianExperince. In,*IntegratingLifelong Learning Perspectives*, (Ed. CarolynMedelAnonueva), UNESCO InstituteforEducation, Germany.

EUCIS-LLL, ACP, CAE (2013), BuildingSynergiesBetweenEducationandCulture, http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/10/EUCIS-LLL_ATC_CAE-Position-paper_Building-synergies-between-education-and-culture.pdf, erişim tarihi: 03.05.2018.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kumar, R. (1999). *ResearchMethodology: A Step-by-Step Guide forBeginners*. London: Sage Publications.

IFLA, (2004). The Role of Libraries in Lifelong Learning, Final report of the IFLA projectundertheSectionforPublic Libraries, EditedbyBritt Marie Häggström, https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/lifelong-learning-report-2004.pdf, erişim tarihi: 12.05.2018.

Yeaxle, B.A. (1929). LifelongEducation, A Sketch of theRangeandSignificant of theAdultEducationMovement, CasselandCompany Ltd.,London.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(25708) PISA Sonuçlarına göre Öğretmen STEM Eğitimlerinin Değerlendirilmesi

AHMET TOPÇU
MEB

HATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen teknolojileri hayatın tüm alanlarında etkisini göstermiştir. Gelişen teknolojilerin etkili olduğu alanlardan biri de eğitimdir. Eğitimde yenilikçi hareketler birçok yeni yöntem ve teknik arayışını da beraberinde getirmiştir. Son dönemde popüler yaklaşımlardan en önemlisi ise STEM'dir. STEM'in açılımı; science, technology, engineering ve mathematics alanlarının baş harfleridir (National Science and Technology Council [NST], 2013). STEM 21. Yüzyılda gerekli öğrenen gereksinimlerini sağlamak ve fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarını bütünleştirerek gerçek hayat problemlerini disiplinlerarası ele alan bir yaklaşımdır (Gökbayrak & Karışan, 2017).

Asya, Amerika ve Avrupa'daki birçok ülke, bilim ve teknolojide ilerleme kaydetmek için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki bütünleşmeyi sağlayan projeler üretmektedir. (Akgündüz & Ertepınar, 2015). Bununla birlikte alanyazındaki birçok çalışma STEM eğitimlerine odaklanırken, öğretmenlerin bu bağlamdaki eğitiminin ele alınması gereken öncekli konu olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle de bu çalışmada, STEM öğretmen eğitimleri bağlamında öne çıkan ülkelerdeki (Japonya, Danimarka, Singapur, Almanya) durumu, politikaları ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de öğretmen STEM eğitimi konusunda çıkarımlar yapmayı amaçlanmaktadır.

Mevcut araştırmanın amacı bağlamında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen the Programme for International Student Assessment (PISA) sınavının göz önünde tutulması gerekir (Yildiz-Durak & Seferoğlu, 2016). PISA her 3 yılda bir yapılmakta ve dünya ekonomisinin %90'ını temsil eden 65 ülkede 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini belirleme ve karşılaştırma amacı taşımaktadır. Bu sınav STEM eğitiminde ülkelerin performansı noktasında ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla bu konunun öğretmen STEM eğitimi projelerine yön vermesi ve Türkiye açısından çıkarımlar yapılmasına olanak tanıması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Betimsel tarama modelli bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada mevcut durumun ve ilişkili olan faktörlerin ortaya konması ve bu sorunla başa çıkma yollarının belirlenmesi amacıyla bir rapor, politika belgesi ve projelerin taraması yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, STEM (science, technology, engineering ve mathematics) öğretmen eğitimleri bağlamında öne çıkan ülkelerdeki durumu, politikaları ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de öğretmen STEM: (science, technology, engineering ve mathematics) eğitimi konusunda çıkarımlar yapmak olduğu için betimsel tarama yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu bağlamda öncelikle araştırmanın amacı kapsamında öğretmen STEM fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarındaki eğitimleri yapılan ülkeler araştırılmıştır. The Programme for International Student Assessment (PISA) sınavı sonuçları bağlamında bu çalışmaları yapan örnek ülkeler belirlenmiştir. Ulaşılan bilimsel belgeler sonucunda Japonya, Danimarka, Singapur ve Almanya'nın araştırmaya dâhil edilmesine "PISA sınavı bağlamında öğretmen STEM eğitimi düzenliyor olmaları " ölçütleri ışığında karar verilmiştir.

Türkiye'deki öğretmen STEM (fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında) eğitim durumunu değerlendirmek için bu ülkeler üzerinden da ek bir tarama gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmada bulunan sonuçlar üzerinden Türkiye'de yapılacak öğretmen STEM eğitimleri için çıkarımlar sunulmuştur .

Bu çalışmada amaç, STEM (science, technology, engineering ve mathematics) öğretmen eğitimleri bağlamında öne çıkan ülkelerdeki durumu, politikaları ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de öğretmen STEM eğitimi konusunda çıkarımlar yapmaktır. Mevcut araştırmanın amacı bağlamında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen the Programme for International Student Assessment (PISA) sınavının göz önünde tutulmuştur. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir. Betimsel tarama modelli bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada mevcut durumun ve ilişkili olan faktörlerin ortaya konması ve bu sorunla başa çıkma yollarının belirlenmesi amacıyla bir rapor, politika belgesi ve projelerin taraması yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, STEM öğretmen eğitimleri bağlamında öne çıkan ülkelerdeki durumu, politikaları ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de öğretmen STEM eğitimi konusunda çıkarımlar yapmak olduğu için betimsel tarama yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle araştırmanın amacı kapsamında öğretmen STEM eğitimleri yapılan ülkeler

araştırılmıştır. The Programme for International Student Assessment (PISA) sınavı sonuçları bağlamında bu çalışmaları yapan örnek ülkeler belirlenmiştir. Ulaşılan bilimsel belgeler sonucunda Japonya, Danimarka, Singapur ve Almanya'nın araştırmaya dâhil edilmesine "PISA sınavı bağlamında öğretmen STEM eğitimi düzenliyor olmaları " ölçütleri ışığında karar verilmiştir.

Türkiye'deki öğretmen STEM (science, technology, engineering ve Mathematics) eğitim durumunu değerlendirmek için bu ülkeler üzerinden da ek bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bulunan sonuçlar üzerinden Türkiye'de yapılacak öğretmen STEM eğitimleri için çıkarımlar sunulmuştur. Çalışma bağlamında Japonya, Danimarka, Singapur, Almanya'ya ait raporlar, mevcut durum, politikaları ve uygulamaları incelenmektedir. Çalışmanın analiz süreci devam etmektedir. Beklenen/geçici sonuç olarak PISA sınavı STEM : fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında becerilerin konusundaki yetkinlik durumu hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. PISA, TIMSS gibi sınavlardaki başarının artırılmasında STEM yaklaşımının önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. STEM yaklaşımına dair politika ve uygulamalarda öğretmenlere öncelik verilmelidir. Çeşitli ülkelerdeki durum incelendiğinde, öğretmen STEM eğitimi ve STEM'in uygulanabilirliğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın analiz süreci devam etmektedir.

Çalışma bağlamında Japonya, Danimarka, Singapur, Almanya'ya ait raporlar, mevcut durum, politikaları ve uygulamaları incelenmektedir. Beklenen/geçici sonuç olarak PISA sınavı STEM: fen, teknoloji, mühendislik ve matematik becerileri konusundaki yetkinlik durumu hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi sınavlardaki başarının artırılmasında STEM yaklaşımının önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. STEM yaklaşımına dair politika ve uygulamalarda öğretmenlere öncelik verilmelidir. Çeşitli ülkelerdeki durum incelendiğinde, öğretmen STEM: fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi ve STEM'in uygulanabilirliğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Eğitim sistemimizin en temel ihtiyacı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitimde teknoloji kullanımı konusu, entelektüel sermaye ve uygulama için gerekli altyapıdır.

Anahtar Kelimeler : STEM, öğretmen eğitimi, hayat boyu öğrenme, PISA

Kaynakça

Akgündüz, D., & Ertepınar, H. (Eds.). (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). STEM temelli laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4275-4288. doi:10.14687/jhs.v14i4.5017

Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.

National Science And Technology Council (May 2013). *The federal science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education 5-year strategic plan*. Committee on STEM Education National Science and Technology Council. https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem_stratplan_2013.pdf adresinden erişilmiştir.

Yıldız-Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(1), 1-16.

(25796) Açık Ve Uzaktan Öğrenme Alanı Uzmanlarının Doktora Sonrası Çalışmalarının Doktora Tez Konuları İle İlişkisi

İLKER USTA

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel araştırmalar, bilim ve teknoloji alanının ve toplumun gelişmesinin en dinamik unsurunu oluşturur. Herhangi bir bilim dalında gerçekleştirilmiş olan yazılı çalışmaların belirli dönemler itibariyle incelenmesi, hem ele alınan bilim dalındaki gelişim düzeyinin belirlenmesi hem de ağırlıklı olarak hangi konular üzerinde yoğunluk olduğunun belirlenmesi açısından büyük önem arz eder. Bu tür çalışmalar sonucu elde edilen bulgular bir taraftan incelemeye konu olan bilim dalının zaman içerisinde gösterdiği gelişimin takibini kolaylaştırır, bir taraftan da, o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verirken ilgili alanın genel görünümünü de ortaya çıkarır (Kozak & Çiçek, 2012; Kozak, 2000; Alkan, 2014; Turan et al., 2014).

Bibliyometrik araştırmalar, bilim politikasının önemli bir parçası olarak görülen bilimsel yayın politikasının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu araştırmalarda yayın sayıları, atıf sayıları, yayın yapılan dergilerin özellikleri, bu yayınların patent çıktısı olup olmaması gibi birçok etmen ele alınmakta, incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Bibliyometri; bir bilim alanındaki değişimi, gelişimi ve alanın karakteristik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bilimsel yayınların çeşitli unsurlarının (örneğin; yazar, konu, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar) istatistiksel yöntemler yardımıyla analizini konu edinmektedir. Bibliyometrik analizler, belirlenen bir yılda yayımlanan yayın sayılarını içeren tanımlayıcı veya bir yayının kendisinden sonra yayımlanan çalışmaları nasıl etkilediğini belirlemek için atıf analizi niteliğinde de olabilmektedir (McBurney ve Novak, 2002).

Bu araştırmanın amacı, bibliyometrik araştırma bağlamında "YÖK Akademik" sayfasında bilim alanı olarak "Açık ve uzaktan öğrenme" yi işaretleyen uzmanların doktora tez konuları ile doktora sonrası yaptıkları yayınların konu bağlamında karşılaştırmasını yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan bu çalışmada da açık ve uzaktan öğrenme alanı uzmanlarının doktora sonrası çalışmaları ile doktora tez konuları arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Doktora sonrası çalışmalar kapsamına makaleler alınacaktır. Bu kapsam da araştırmanın verileri YÖK Akademik sayfasında Temel Alan bölümünde Açık ve Uzaktan Öğrenme bilim alanı kısmında yer alan 89 öğretim elemanı içerisinde doktorasını tamamlamış 55 öğretim elemanının doktora sonrası çalışmaları ile doktora tez konusu arasındaki benzerlik belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Açık Ve Uzaktan Öğrenme Alanı Uzmanlarının Doktora Sonrası Çalışmalarının Doktora Tez Konuları İle İlişkisi

Giriş

Bilimsel araştırmalar, bilim ve teknoloji alanının ve toplumun gelişmesinin en dinamik unsurunu oluşturur. Herhangi bir bilim dalında gerçekleştirilmiş olan yazılı çalışmaların belirli dönemler itibariyle incelenmesi, hem ele alınan bilim dalındaki gelişim düzeyinin belirlenmesi hem de ağırlıklı olarak hangi konular üzerinde yoğunluk olduğunun belirlenmesi açısından büyük önem arz eder. Bu tür çalışmalar sonucu elde edilen bulgular bir taraftan incelemeye konu olan bilim dalının zaman içerisinde gösterdiği gelişimin takibini kolaylaştırır, bir taraftan da, o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verirken ilgili alanın genel görünümünü de ortaya çıkarır (Kozak & Çiçek, 2012; Kozak, 2000; Alkan, 2014; Turan et al., 2014).

Bibliyometrik araştırmalar, bilim politikasının önemli bir parçası olarak görülen bilimsel yayın politikasının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu araştırmalarda yayın sayıları, atıf sayıları, yayın yapılan dergilerin özellikleri, bu yayınların patent çıktısı olup olmaması gibi birçok etmen ele alınmakta, incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Bibliyometri; bir bilim alanındaki değişimi, gelişimi

ve alanın karakteristik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bilimsel yayınların çeşitli unsurlarının (örneğin; yazar, konu, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar) istatistiksel yöntemler yardımıyla analizini konu edinmektedir. Bibliyometrik analizler, belirlenen bir yılda yayımlanan yayın sayılarını içeren tanımlayıcı veya bir yayının kendisinden sonra yayımlanan çalışmaları nasıl etkilediğini belirlemek için atıf analizi niteliğinde de olabilmektedir (McBurney ve Novak, 2002).

Bu araştırmanın amacı, bibliyometrik araştırma bağlamında "YÖK Akademik" sayfasında bilim alanı olarak "Açık ve uzaktan öğrenme" yi işaretleyen uzmanların doktora tez konuları ile doktora sonrası yaptıkları yayınların konu bağlamında karşılaştırmasını yapmaktır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan bu çalışmada da açık ve uzaktan öğrenme alanı uzmanlarının doktora sonrası çalışmaları ile doktora tez konuları arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Doktora sonrası çalışmalar kapsamına makaleler alınacaktır. Bu kapsam da araştırmanın verileri YÖK Akademik sayfasında Temel Alan bölümünde Açık ve Uzaktan Öğrenme bilim alanı kısmında yer alan 89 öğretim elemanı içerisinde doktorasını tamamlamış 55 öğretim elemanının doktora sonrası çalışmaları ile doktora tez konusu arasındaki benzerlik belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim politikaları oluşturmada akademik çalışmaların takibi, sürekliliği ve desteklenmesi önemli bir konudur. Ülkemizde yapılan bibliyometrik araştırmalar geniş çevrelerce yoğun ilgi görmesine karşın, söz konusu araştırma sonuçlarına dayalı bir bilimsel yayın politikasının şekillenmesine yönelik somut bir netice henüz alınamamıştır. YÖK'ün doçentlik kriterlerine eklemesi sonrası doktora tezinden yayın üretme akademik alanda karşımıza çıkmıştır. Halbuki doktora tezi akadmisyenlerin ilerleyen akademik yaşantısında rehber olacak özellikleri taşımaktadır. Özellikle doktora tezinde kullandığı araştırma yöntemi ve analizi tekniği sonraki çalışmalarına ışık tutabileceği öngörülmektedir. Yöntem ve analiz tekniği dışında doktora tezinde çalışılan konu ve bu konunun ardından yapılan ilgili araştırmanın varlığı bu araştırmanın da ilgi alanına giren hususdur.

Anahtar Kelimeler : açık ve uzaktan öğrenme, akademik süreklilik, içerik analizi

Kaynakça

Çiçek, D. & Kozak, N. (2012). Anatolia: Turizm araştırmaları dergisi'nde yayımlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili, Türk Kütüphaneciliği, 26(4), 734-756.

Alkan, G., (2014). Türkiye'de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012), Muhasebe ve Finansman Dergisi, 61(1), 41-52.

Kozak, N. (2000). Türkiye' de akademik turizm literatürünün gelişim süreci üzerine bir inceleme, Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi, 1(1), 15-55.

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20(1), 93-119.

McBurney, M. K. ve Novak, P. L. (2002). What is bibliometrics and why should you care? http:// ieeexplore.ieee.org/document/1049094/ adresinden erişildi.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.

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

(25862) Öğretmenlerin Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçlarının Sosyal Ağ Sitesi Türüne Göre İncelenmesi

KHANNA BORA
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

HATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevrim içi sosyal ağ siteleri , insanların iletişim ve etkileşim kurma, içerik paylaşma şekillerine etki ederek sadece bilgi paylaşımı ve iletişimi kolaylaştıran araç değildir. Çevrim içi sosyal ağ siteleri aynı zamanda birçok insanın bilgi edinme açısından çok önemli gördüğü bir platform haline gelmesidir. Günlük yaşamın her alanında kullanım açısından yoğun ilgi gören çevrim içi sosyal ağlar akademik alanlarda ilgi görmeye başlamıştır (Ahmed & Zakaria, 2018). Nitekim eğitimciler, çevrim içi sosyal ağların kullanıcı potansiyelinin eğitsel anlamda öğrenci meşguliyetine olumlu yansıyacağını düşünmektedir (Yildiz-Durak, 2019). Sosyal ağ sitelerinin olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de vardır (Yildiz-Durak, 2018a,b,c). Bu anlamda öğretmenlerin sosyal ağları en çok hangi amaç doğrultusunda kullandığı ve bu kullanımın ne kadar bilgilendirici, eğitici olduğu önemlidir. Sosyal ağ sitelerini benzersiz yapan şey, bireylerin yabancılarla tanışmalarına izin vermemeleri değil, kullanıcıların sosyal ağlarını açıkça ifade etmelerini ve görünür kılmalarını sağlamalarıdır. Ancak genellikle amaç dışında tanınmayan bireyler arasındaki bağlantılara yol açabilir ve bu toplantılar sıklıkla çevrimdışı bağlantıyı paylaşan "gizli bağlar" (Haythornthwaite, 2005) arasındadır. Kuruluşundan bu güne kadar milyonlarla insanın üyesi olduğu çevrim içi sosyal ağlar farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır ve önemli olan bu ağların disiplinler arası çalışma yapısıdır (Boyd & Ellison, 2007). Bilgi toplumunda internetin bilgiye ulaşımda önemli bir rol oynaması, sosyal ağ sitelerinin kullanım oranlarının gün geçtikçe kullanıcı sayısını arttırmaktadır (Yildiz–Durak & Seferoğlu, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin kullanım amaçları ve bu sosyal ağ sitelerinin türüne göre kullanım düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1.Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları nasıldır?

2.Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu nasıldır?

3.Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, kullandıkları sosyal ağ sitesi türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Bu araştırma yöntemi, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı ve farklı veriler arasında ilişki düzeyini tespit etmek için kullanılır. Betimsel tarama yöntemi, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada araştırma grubu olarak farklı branşlarda ve farklı bölgelerde çalışan 103 öğretmen internet üzerinden yapılan araştırma formuna katılmıştır. Katılım gönüllülük esasına bağlıdır. Uygulanan çevrim içi anketin yanıtlama süresi ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan 72'si kadın 31'i erkektir. Çalışmada kişisel bilgi formu ve bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşanılan bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan 16 maddeden oluşmaktadır. İkinci veri toplama aracı olarak Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilen 14 maddeden oluşan Sosyal Ağları Kullanım Amacı Ölçeği izin alınarak kullanılmıştır. Bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin mevcut araştırma bağlamında güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının sosyal ağ sitesi türüne göre incelenmesidir. Çevrim içi sosyal ağ siteleri, insanların iletişim kurma, içerik paylaşma, etkileşim kurma ve işbirliği yapma şeklini değiştirmiştir. Günümüzde sosyal ağ siteleri bilgi paylaşımını ve iletişimi kolaylaştırmak için sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumlar için de değerli bir platform haline gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerin gelişimiyle eski eğitim öğretim yöntemlerinde topluma göre şekillendirmek ona en uygun ortamı geliştirmek gerekmektedir. Bu tür bilgi ortamlarının geliştirilmesi ise öğretmenlerin o ortamlarla ilgili bilgileri, deneyimleri ve kullanım amaçları da ele alınarak incelenmelidir (Akkoyunlu, 2002). Öğretmenler sosyal ağ sitelerin kullanarak öğrencilerine okul dışında daha hızlı bilgi aktarabilir ve eğitim düzeyini yükseltebilirler. Bu sosyal ağ siteleri aracılığıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilirler. Tüm bu durumlardan hareketle, öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin kullanım amaçlarını ve kullandıkları sosyal ağ sitelerinin türüne göre amaçlarının değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma grubunu farklı branşlarda 103 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 72' si (%69,9) kadın, 31' i (%30,1) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dir. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilen 14 maddeden oluşan Sosyal Ağları Kullanım Amacı Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu**:** Araştırmacılar tarafından

hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşanılan bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan 16 maddeden oluşmaktadır. Analiz SPSS programında yapılmıştır ve çıkan sonuçlar bulgularda alt problem sorularına bulunan değerler yorumlanarak cevaplanmıştır. Kullanım amaçları bakımından değerlendirdiğimiz de öğretmenlerin sıklıkla facebook, twitter, pinterest vs.sosyal ağların kullandıkları anlaşılmıştır. Facebook üzerine yapılan analiz de öğretmenlerin bu sosyal ağı öğrenim amaçlı fazla kullanmadıkları ve daha çok tanıtım, tanışma amaçlı kullandıkları açıklanmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin kullanım amaçları ve türlerine göre analiz sonuçlarını değerlendirdiğimiz zaman bu sosyal ağ sitelerinden en çok kullanılan Facebook, Twitter, Pinterest vs. gibi sıralanmaktadır. Öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ; tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı ile facebook kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Facebook'u eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir. Araştırmanın analizler tam olarak tamamlanmadığı için diğer sosyal ağ sitelerinin değerlendirmesin yorumlayamıyoruz.

Anahtar Kelimeler : Sosyal ağ siteleri, hayat boyu öğrenme, öğretmenler.

Kaynakça

Ahmed, Y. A., Ahmad, M. N., Ahmad, N., & Zakaria, N. H. (2018). Social media for knowledge-sharing: A systematic literature review. Telematics and Informatics.doi:10.1016/j.tele.2018.01.015

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22).

Becker, H. J. (1999). Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. Report# 1.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of computer-mediated Communication, 13(1), 210-230.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., & Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. Computers in Human Behavior, 82, 177–185.doi:10.1016/j.chb.2017.12.041

Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. Information, Community & Society, 8(2), 125-147.

Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(3), 251-263.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university:'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. Learning, media and technology, 34(2), 141-155.

Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 320-338.

Yildiz-Durak, H., & Seferoğlu, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama 8 (1), 1-15.

Yildiz-Durak, H. (2018a). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. The Social Science Journal.

Yildiz-Durak, H. (2018b). Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. Current Psychology, 1-13.

Yildiz-Durak, H. (2018c). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5 (2), 151-163

Yildiz-Durak, H. (2019). Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. Journal of Computing in Higher Education, 31(1), 173-209.

(25881) Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Sosyal Medya Kulanım Durumlarına Göre İncelenmesi

KHANNA BORA
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

HATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve iletişimin sürekli gelişimi, eğitim alanında bu teknolojilerin kullanım alanlarını genişletmiştir (Durak & Saritepeci, 2017; Yildiz, Saritepeci, & Seferoglu, 2013). Yapılan araştırmalarda çevrim içi sosyal ağ sitelerinin eğitime negatif etki gösterdiği de bulgulara ulaşılmıştır (Mao, 2014; Yildiz-Durak, 2018a,b,c; Yildiz-Durak & Seferoğlu, 2018). Çevrim içi sosyal ağ ortamlarında bilgi alış verişinin daha hızlı olması, sosyal etkileşim imkanı, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Yildiz-Durak, 2019). Bu ortamlarda yapılan eğitim öğretimde zaman ve mekan hususu ortadan kaldırılarak, bilgi paylaşımı hızlandırılmıştır. Böylece eğitim sınıflardan çıkarak küresel bir sürece dönüşmüştür. Bununla birlikte dijital kuşağın öğretmenlerinin de bu konuda deneyim, bilgilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medyanın gittikçe artan öğretim potansiyeli dikkat çekmektedir (Manca & Ranieri, 2016). Öğretmenler elde ettikleri pedagojik bilgilerini sosyal medya üzerinden ne kadar kullanabildikleri de cevaplanması gereken sorulardan biridir (Zaidieh, 2012). Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini ne kadar benimsediği ve hangi düzeyde kullandığı önemlidir. Sosyal ağ sitelerine ne kadar yararlı ve ya yarasız değerlendirmesiyle bakıldığı kriterini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kulanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi amaç doğrultusunda belirlenen konu durum ya da olay ile ilgili mevcut durumu betimlemek, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma grubu olarak farklı branşlarda 100 öğretmen katılmıştır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemine göre çalışma grubu seçilmiştir. Katılım gönüllülük esasına bağlıdır. Uygulanan çevrim içi anketin yanıtlama süresi ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Araştırma grubunu farklı branşlarda 100 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 69' u (%69,0) kadın, 31' i (%31) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dir. Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşanılan bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan on altı maddeden oluşmaktadır**.** İkinci veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada , Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Gümüş , Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından yapılan Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma" şeklindedir. Ölçeğin mevcut araştırma bağlamında güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS 23 programı ile yapılmıştır.

Teknoloji ve iletişimin sürekli gelişimi, eğitim alanında bu teknolojilerin kullanım alanlarını genişletmiştir (Durak & Saritepeci, 2017; Yildiz, Saritepeci, & Seferoglu, 2013). Yapılan araştırmalarda çevrim içi sosyal ağ sitelerinin eğitime negatif etki gösterdiği de bulgulara ulaşılmıştır (Mao, 2014; Yildiz-Durak, 2018a,b,c; Yildiz-Durak & Seferoğlu, 2018). Çevrim içi sosyal ağ ortamlarında bilgi alış verişinin daha hızlı olması, sosyal etkileşim imkanı, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Yildiz-Durak, 2019). Bu ortamlarda yapılan eğitim öğretimde zaman ve mekan hususu ortadan kaldırılarak, bilgi paylaşımı hızlandırılmıştır. Böylece eğitim sınıflardan çıkarak küresel bir sürece dönüşmüştür. Bununla birlikte dijital kuşağın öğretmenlerinin de bu konuda deneyim, bilgilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medyanın gittikçe artan öğretim potansiyeli dikkat çekmektedir (Manca & Ranieri, 2016). Öğretmenler elde ettikleri pedagojik bilgilerini sosyal medya üzerinden ne kadar kullanabildikleri de cevaplanması gereken sorulardan biridir (Zaidieh, 2012). Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini ne kadar benimsediği ve hangi düzeyde kullandığı önemlidir. Sosyal ağ sitelerine ne kadar yararlı ve ya yarasız değerlendirmesiyle bakıldığı kriterini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kulanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi amaç doğrultusunda belirlenen konu durum ya da olay ile ilgili mevcut durumu betimlemek, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma grubu olarak farklı branşlarda 100 öğretmen katılmıştır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemine göre çalışma grubu seçilmiştir. Katılım gönüllülük esasına bağlıdır. Uygulanan çevrim içi anketin yanıtlama süresi ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Araştırma grubunu farklı branşlarda 100 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 69' u (%69,0) kadın, 31' i (%31) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dir. Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşanılan bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan on altı maddeden oluşmaktadır**.** İkinci veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada , Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Gümüş , Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından yapılan Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma" şeklindedir. Ölçeğin mevcut araştırma bağlamında güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS 23 programı ile yapılmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kulanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin analizi henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle beklenen sonuçlar raporlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanımı daha çok eğitsel yöndedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kulanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin analizi henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle beklenen sonuçlar raporlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanımı daha çok eğitsel yöndedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kulanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin analizi henüz tamamlanmamıştır. Bu nedenle beklenen sonuçlar raporlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanımı daha çok eğitsel yöndedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Medya, Medya kullanımı, Öğretmenler, Mesleki öğrenme, hayat boyu öğrenme.

Kaynakça

Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 24-48.

Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the effect of technology use in education on classroom management within the scope of the FATİH project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 441-457.

Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(4), 230-243.

Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *9*(17), 107-124.

Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Sosyal medya araçlarının katkıları ve kullanım sıklıkları: öğretmenlik uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, *12*(4).

Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, *29*, 63-74.

Mao, J. (2014). *Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. Computers in Human Behavior, 33, 213–223.*doi:10.1016/j.chb.2014.01.002

Menteşe, M. (2013). Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.

Ozan, Ş., & Odabaşı, H. F. (2016). Sosyal Medyada Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(1).

Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2).

Yildiz, H., Saritepeci, M., & Seferoglu, S. S. (2013). FATIH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-içi Eğitim Etkinlikleri ve ISTE Öğretmen Standartları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], Özel Sayı*, (1), 375-392.

Yildiz-Durak, H. (2018a). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. The Social Science Journal.

Yildiz-Durak, H. (2018b). Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. Current Psychology, 1-13.

Yildiz-Durak, H. (2018c). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5 (2), 151-163

Yildiz-Durak, H. (2019). Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. Journal of Computing in Higher Education, 31(1), 173-209.

Yildiz-Durak, H., & Seferoğlu, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama 8 (1), 1-15.

Zaidieh, A. J. Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, *2*(1), 18-21.

(26041) Yaşlı - Torun İlişkisi: İçerik, Sorun ve Beklentiler

ALİ TANSU BALCI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

HAYAT BOZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BUSE KIRKAYAK
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin yaşamı çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere temelde üç döneme ayrılmaktadır. Her bir dönem birbiri ile ilişkili olup yaşam deneyimi açısından birikerek ilerlemektedir. Bu nedenle birçok kuramda yaşlılık dönemi benliğin tam anlamıyla gerçekleştiği bir dönem olarak ele alınmaktadır. Bu kuramlardan en bilineni Erik H. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramıdır. Bu kuramda Erikson insan gelişimini bir bütün olarak ele almakta ve doğumdan ölüme kadar bu gelişimi değerlendirmektedir. Erikson'un kuramında yaşlılık dönemi "Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk" olarak adlandırılmaktadır. Buna göre iyi bir yaşlılık benlik bütünlüğünü beraberinde getirecektir, aksi durum yaşlılarda yaşama dair umutsuzluğa neden olacaktır. Benzer şekil Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde de normal koşullarda yaşlılığın piramidin en üstüne denk gelmesi beklenmektedir. Ancak bunun için piramidin diğer basamaklarındaki ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir.

Bu evrelerde bireyler, çocukluk ve gençlik yıllarındaki büyüme, hayata hazırlanma, üretime geçebilme gibi dönemlerden sonra yaşlılıkta hayatlarının genel bir değerlendirmesini yapabilmektedirler (Dülger, 2012). Bu değerlendirme yaşlılarda geriye dönük deneyimlerinin açığa çıktığı bir dönemdir. Öyle ki bireyler hayat boyu süren bir eğitim ve çalışma hayatına maruz kalmakta ve bu süreçte yaşamlarına dair doğru değerlendirmeleri çoğu zaman gerçekleştirememektedirler. Yaşlılık döneminde ise yaşama dair değerlendirme için yeterli zaman ve birikim mümkün olmaktadır. Ancak bunun yanında yaşlılık ekonomik ve insan kaynakları açısından refah açısından dezavantajlı bir dönem olarak da değerlendirilmektedir. Zira yaşlılıkta bireyler birçok olanaktan mahrum kalmaktadırlar (Özmete, 2008).

Yaşlılık herkes için söz konusu olmakla birlikte bu evreye giren bireylerin biyolojik, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik durumlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Arpacı, 2014). Bu anlamda yaşlılık herkes için aynı anlamı ifade etmemekte, bireysel ve bilimsel anlamları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle yaşlılar arasındaki farkların benzerliklerden daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Tufan, 2014). Söz konusu farklılıklar geçmiş yaşam deneyimi birikimlerinden ve günümüzde ağırlıklı olarak ekonomik ve sınıfsal nedenlerden de kaynaklanmaktadır (Boz ve Türkmen, 2012). Yaşlılığı diğer dönemlerden ayıran en temel farklılık ise yaşam deneyimlerinin önceki dönemlere oranla daha fazla olmasıdır. Benlik oluşumunda bu yaşam deneyimleri, yaşlılıkta deneyim aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. Deneyim aktarımları, yaşlılar (1. Nesil) ile çocuklarının çocukları (3. Nesil) arasında ilişki açısından çocukların ve yaşlıların gelişimi açısından önemli görülmektedir (Dülger, 2012). Buradaki deneyim paylaşımı hem yaşlının kendini ifade etmesi hem de torunların söz konusu deneyimlerden yararlanması olarak çift yönlü bir etkiye sahiptir.

Bu araştırma yaşlı ve torun arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. İki nesil arasındaki ilişki yine her iki tarafı ilişkinin durumuna göre pozitif veya negatif yönde etkilemektedir. Nesiller arasındaki ilişkinin pozitif hale getirilmesi için ilişkinin içeriğinin ve bu içerikte ortaya çıkan sorunların ve tarafların birbirlerinden beklentilerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu sayede yaşlı ve torun ilişkilerine yönelik daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilecektir. Ancak burada yaşlı ve torunlar arasında kuşaklararası farklılıklardan kaynaklı farklı beklentiler söz konusu olmaktadır. Bu beklentilerin belirlenerek ortak bir payda oluşturulabilmesi yaşlı ve torun açısından önemli görülmektedir. Buna göre araştırmada yaşlı torun arasındaki ilişki iletişimin içeriği, iletişimde karşılaşılan sorunlar, sorunun yaşlı gözünden olası nedenleri, sorunun çözümü hakkındaki önerileri ve iletişimle ilgili beklentiler üzerinden değerlendirilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Tarama modellerinde var olan durumun olduğu gibi aktarılması amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin kendi koşulları içerisinde var oldukları biçimleriyle değerlendirilmesi esastır ve onları herhangi bir şekilde yönlendirme durumu söz konusu değildir (Karasar, 2007). Görüşme tekniğinin temel amacı ise özel bilgi toplamaktır. Araştırmacı yaptığı görüşmeler aracılığıyla bireylerin belirlenen konular hakkındaki görüşlerini belirlemek ister (Chadwick ve diğ., 1984; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememek ile birlikte, elde edilen sonuçlar konuya dair bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan görüşme formundaki sorular ile ilgili görüşler alınmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri katılımcıların konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini derinlemesine elde edebilmek ve anında dönüt verilebilmesi, soruların sırasını değiştirme esnekliği sunması, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi nedeni ile tercih edilmektedir (Çepni, 2005; Karasar, 2007).

Araştırmanın çalışma grubu ise Trabzon ve Rize illerinde yaşayan 65 yaş üstü 10 yaşlı bireyden oluşmaktadır. Yaşlılardan 5'i kadın 5'i erkek iken eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik dağılımları arasında da bir denge oluşturulmuştur. Çalışma grubundan verilerin

toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yaşlı torun ilişkilerinde iletişimin içeriği, iletişimde karşılaşılan sorunlar, sorunun yaşlı gözünden olası nedenleri, sorunun çözümü hakkındaki öneriler ve iletişimle ilgili beklentilere yönelik sorular yer almaktadır. Soruların içeriğinin hazırlanmasında ilgili alanda uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşmelerde araştırmacılar yaşlıların bulundukları bölgelere giderek kendileri ile yüz yüze ve etkileşimli bir biçimde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların izni alındıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorularak ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yine araştırmacılar tarafından belirli temalar üzerinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

Yaşlılık herkes için söz konusu olmakla birlikte bu evreye giren bireylerin biyolojik, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik durumlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu anlamda yaşlılık herkes için aynı anlamı ifade etmemekte, bireysel ve bilimsel anlamları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle yaşlılar arasındaki farkların benzerliklerden daha fazla olduğu ileri sürülmektedir. Söz konusu farklılıklar geçmiş yaşam deneyimi birikimlerinden ve günümüzde ağırlıklı olarak ekonomik ve sınıfsal nedenlerden de kaynaklanmaktadır. Yaşlılığı diğer dönemlerden ayıran en temel farklılık ise yaşam deneyimlerinin önceki dönemlere oranla daha fazla olmasıdır. Benlik oluşumunda bu yaşam deneyimleri, yaşlılıkta deneyim aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. Deneyim aktarımları, yaşlılar (1. Nesil) ile çocuklarının çocukları (3. Nesil) arasında ilişki açısından çocukların ve yaşlıların gelişimi açısından önemli görülmektedir. Buradaki deneyim paylaşımı hem yaşlının kendini ifade etmesi hem de torunların söz konusu deneyimlerden yararlanması olarak çift yönlü bir etkiye sahiptir.

Bu araştırma yaşlı ve torun arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. İki nesil arasındaki ilişki yine her iki tarafı ilişkinin durumuna göre pozitif veya negatif yönde etkilemektedir. Nesiller arasındaki ilişkinin pozitif hale getirilmesi için ilişkinin içeriğinin ve bu içerikte ortaya çıkan sorunların ve tarafların birbirlerinden beklentilerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu sayede yaşlı ve torun ilişkilerine yönelik daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilecektir. Ancak burada yaşlı ve torunlar arasında kuşaklararası farklılıklardan kaynaklı farklı beklentiler söz konusu olmaktadır. Bu beklentilerin belirlenerek ortak bir payda oluşturulabilmesi yaşlı ve torun açısından önemli görülmektedir. Buna göre araştırmada yaşlı torun arasındaki ilişki iletişimin içeriği, iletişimde karşılaşılan sorunlar, sorunun yaşlı gözünden olası nedenleri, sorunun çözümü hakkındaki önerileri ve iletişimle ilgili beklentiler üzerinden değerlendirilmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise Trabzon ve Rize illerinde yaşayan 65 yaş üstü 10 yaşlı bireyden oluşmaktadır. Yaşlılardan 5'i kadın 5'i erkek iken eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik dağılımları arasında da bir denge oluşturulmuştur. Çalışma grubundan verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yaşlı torun ilişkilerinde iletişimin içeriği, iletişimde karşılaşılan sorunlar, sorunun yaşlı gözünden olası nedenleri, sorunun çözümü hakkındaki öneriler ve iletişimle ilgili beklentilere yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmanın geçici sonuçlarında ise iletişimde içeriğin yaşlılar tarafından belirlendiği ve gündelik yaşam deneyimlerinin paylaşıldığı görülmektedir. İletişimin ağırlıklı olarak gönüllülük esaslı olduğu ancak torunların bazı konulara ilgi göstermediği görülmektedir. Sorunların yaşlılar gözünden olası nedenleri ise kuşak farkının hissedilmesi olarak belirtilmektedir. Bu sorunların çözümünde yaşlılar ile torunlar arasında birlikte zaman geçirebilecekleri ortamların sağlanması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bu analizlere göre sonuçlar daha sonra yayınlanacaktır. Araştırmadan elde edilen olası sonuçlar ise aşağıdaki sorulara göre şekillenecektir: İletişimin içeriğini kim belirlemekte (ne konuşulmakta, neyin konuşulması istenilmektedir), iletişimde karşılaşılan sorunlar (gönüllülük, süre, zaman, ilgi, saygı), sorunun yaşlı gözünden olası nedenleri, sorunun çözümü hakkındaki öneriler ve iletişimle ilgili beklentilerdir.

Bu sorulara göre geçici sonuçlar ise iletişimde içeriğin yaşlılar tarafından belirlendiği ve gündelik yaşam deneyimlerinin paylaşıldığı görülmektedir. İletişimin ağırlıklı olarak gönüllülük esaslı olduğu ancak torunların bazı konulara ilgi göstermediği görülmektedir. Sorunların yaşlılar gözünden olası nedenleri ise kuşak farkının hissedilmesi olarak belirtilmektedir. Bu sorunların çözümünde yaşlılar ile torunlar arasında birlikte zaman geçirebilecekleri ortamların sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yetişkin Eğitimi, Yaşlı Eğitimi, Yaşlı Torun İlişkisi

Kaynakça

Arpacı, F. (2014). *Farklı Boyutları İle Yaşlılık*. Ankara: Türkiye Emekliler Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları.

Boz, H. ve Türkmen, N. (2012). Kırdan Kente Göç Etmiş Olan Yaşlıların Toplumsal Yaşama Uyumu ve Kuşaklararası Dayanışma. *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri* (s. 215-224). Ankara.

Dülger, İ. (2012). Dünyada ve Türkiye'de Yaşlılığın Değişen Görünümü, Değişen Politikaları ve Gelişen Aktif Yaşlanma Kavramı, *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri* (s. 31-49), Ankara.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Özmete, E. (2008). Yaşlılıkta Yaşamın Anlamının Refah Göstergeleri ile Yordanması. *Aile ve Toplum/ Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi,* 10(4), 7-20.

Tufan, İ. (2014). *Türkiye'de Yaşlılığın Yapısal Değişimi.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(26086) Finansal Okuryazarlık Ve Finansal Eğitimin Önemi

YÜKSEL AKAY ÜNVAN

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşen finans pazarının giderek kompleks bir alana dönüşmesi nedeniyle, finansal okuryazarlık kavramı bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum, görece değişkenlik arzetse de toplumun her kesiminden farklı eğitim ve kültür seviyesine sahip bireyler için geçerlidir. Bilgi ve teknolojik gelişim hızının artan ivmesiyle daha da karmaşıklaşan finansal ürünler, kişinin ekonomik hayatını sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için elindeki finansal varlıklara ilişkin temel kavramları bilmesinin gerekliliğini tartışmasız hale getirmiştir. Bireylerin finansal araçlar hakkında teknik bilgi sahibi olmaları, hem bireysel tasarruflarının artırılmasını sağlama hem de karşılaşılabilecekleri finansal riskleri daha verimli bir şekilde yönetebilme açısından da önemlidir.

Günlük yaşamda karmaşık finansal araçlar kullanarak finansal kararlar almak gereği bulunmaktadır. Kredi kartı kullanım alternatiflerini karşılaştırmaktan, ödeme yöntemleri arasında tercih geliştirmeye, ne miktarda tasarruf yapılacağından bunun nereye yatırılacağına ve en iyi koşullarda kredinin nereden temin edileceğine kadar pek çok finansal kararı etkin biçimde alabilmek için finansal okuryazar olma ihtiyacı artan biçimde görülmektedir. Finansal ürün ve hizmetlerin artan çeşitliliği, ürün ve hizmet sözleşmelerinin karmaşıklığı gibi faktörler finansal sektörde yer alan kavramların önemini arttırmakta ve tüketiciler açısından belli düzeyde bir finansal bilgi, birikim, yeterli risk analizi yapabilme kapasitesi ve farkındalık gerektirmektedir. Burada finansal tüketicinin eğitimi hususu ön plana çıkmaktadır. Finansal eğitimle hedeflenen; finansal tüketicinin, finansal ihtiyaçlarını doğru tespit etmesini, karşı karşıya kaldığı riskleri değerlendirmesini ve yaşanacak problemlerde hak ve sorumluluklarının bilincine varmasını sağlamaktır (Alkaya ve Yağlı, 2015).

Özetle, çalışma kapsamında belirtilen gerekçelerle önemi anlatılan finansal okuryazarlık kavramına dair bir farkındalık yaratılması ve finansal eğitimin gerekliliğine dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma kapsamında finansal okuryazalık konusunda yazılmış akademik makaleler incelenmiştir. Bu anlamda, çalışmanın en temel araştırma yöntemi geniş bir literatür taraması yapmak olmuştur. Mevcut literatürden derlenen veriler, konunun işlenme biçimi, yazım tarihi gibi özellikleri esas alınarak işlenmiştir. Farklı segmentlere ilişkin finansal okuryazarlık anketleri de incelenerek elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Mevcut literatür incelendiğinde finansal okuryazarlık seviyesinin ölçümüne ilişkin farklı anket çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Örneğin, OECD nezdinde kurulmuş olan Finansal Eğitime Yönelik Uluslararası İşbirliği (International Network on Financial Education, INFE), farklı ülkelerden 131 The Journal of Accounting and Finance April/2015 farklı altyapılara sahip insanların finansal okuryazarlık seviyelerini ölçmek için bir anket geliştirmiştir. Anket; bütçeleme, fon yönetimi, kısa ve uzun vadeli finansal kararlar ve finansal ürün seçimiyle alakalı temel sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca anket okuryazarlığı finansal bilgi, davranış ve tutum başlıkları altında üç kategoride incelemektedir. Hazırlanan anket, 4 farklı kıtada 14 farklı ülkeye uygulanmış ve tüm ülkeler için bir finansal bilgi skoru geliştirilmiştir (Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015)).

Özetle çalışma kapsamında konuyla ilgili literatür örnekleri detaylı olarak incelenmiştir. Sonuç ve değerlendirmeler bölümünde ise elde edilen tüm veriler yorumlanmış ve konuya ilişkin öneriler sunulmuştur.

Eğitim tartışmasız hayatın her alanında sürekli gelişim ve iyileşmeyi sağlayan önemli bir öğrenme sürecidir. Son yıllarda büyüyen pazar ve bilgi-teknoloji birikiminin artışına bağlı gelişmelerle birlikte finans sektörü de eğitimin kaçınılmaz olduğu bir alan haline dönüşmüştür. Dolayısıyla, finansal okuryazarlık giderek artan bir eğilimle ve farkındalıkla toplumun dikkatini çekmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, insanların karşılaştığı finansal kararların karmaşıklığının en üst seviyelere çıkmış olmasıdır. Finansal okuryazarlık, en genel tanımıyla finansal kaynakları etkin bir şekilde yönetmek için gerekli bilgi ve becerileri kullanma yeteneğidir. Dolayısıyla bu yetenek doğru finansal karar vermeyi etkilemektedir. Dahası günümüz ortamında bu yeteneğin eksikliği bireyin yaşamını etkileyebilir.

Finansal eğitim, finansal okuryazarlığı veya kişinin elde edeceği finansal sonuçları iyileştiren bir süreçtir. Parayı doğru bir şekilde yönetmek için, kişi para hakkında bir şeyler bilmek zorundadır. Bir başka deyişle, finansal anlamda paranın doğru değerlendirilmesi ve etkin bir şekilde yönetilebilmesi için bugünün dünyasının temel finansal kavramlarının bilinmesi ve kişisel finansal işlemlerin yürütebiliyor olması gerekmektedir. Ayrıca, bireylerin finansal ürünler hakkında teknik bilgi sahibi olmaları, hem bireysel birikimlerinin artırılmasını sağlamaları hem de karşılaşılabilecekleri finansal riskleri daha etkin bir şekilde yönetebilmeleri açısından da önemlidir.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerle birlikte; gelişmiş ülkeler için de ilerleyen dönemlerde önlem almalarını gerektirecek gelecek tehditlerinden birinin de finansal okuryazarlık seviyesinin yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Bu durum, tespit edilen soruna ilişkin çözümün finansal eğitim olduğu sonucunu vurgulamakta ve gerek bireysel gerekse de kurumsal olarak finansal eğitim olanaklarının içerik ve yaygınlık anlamında geliştirilmesi gerektiğini açığa çıkarmaktadır. Bu makale ile, belirtilen gerekçelerle giderek önemi artan finansal okuryazarlık kavramına ilişkin mevcut literatürün incelenmesiyle, son on yılda yazılmış çeşitli çalışmaların özetlenmesi ve elde edilen verilerin yorumlanması amaçlanmaktadır. Çalışmada ayrıca, yapılmış uygulama örneklerinden yola çıkılarak, bireylerin finansal eğilimleri ve finansal okuryazarlıkta bireysel faktörlerin etkisi de açıklanacaktır. Son olarak, finansal okuryazarlığı artırmak amacıyla uygulanmakta olan eğitim yaklaşımlarına da değinilerek, konuyla ilgili değerlendirme ve öneriler aktarılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında finansal okuryazarlığın gereklilik nedenleri belirlenmiş olacak ve farklı finansal eğitim çerçeveleri tanıtılmış olacaktır. Toplumun farklı segmentlerine ait finansal okuryazarlık seviyelerine ilişkin bulgular paylaşılarak, bireylerin finansal eğilimleri ve finansal okuryazarlığı etkileyen bireysel özellikler tanımlanacaktır. Ayrıca, finansal okuryazarlığın elde edilmesini sağlayacak farklı eğitim yaklaşımlarının neler olabileceği ile bu konudaki eğitim seviyesinin nasıl artırılabileceği tartışılacak ve dolayısıyla finansal okuryazarlık yeteneğinin yaygınlaştırılmasını kolaylaştıracak eğitim uygulamaları örneklenecektir. Bununla beraber, mevcut durumda ülkemizdeki finansal okuryazarlık seviyesinin yaygınlaştırılması için ne tür önlemler alınabileceği de belirtilecektir.

Özetle, çalışma kapsamında finansal okuryazarlığın gereklilik nedenleri belirlenmiş olacak, mevcut literatürde çalışılan uygulama örnekleri çerçevesinde finansal okuryazarlığı etkileyen kriterler anlaşılacak ve finansal eğitim yaklaşımları ele alınmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Finansal okuryazarlık, finansal bilgi, eğitim

Kaynakça

Alkaya A. ve Yağlı, İ. (2015). Finansal Okuryazarlık - Finansal Bilgi, Davranış Ve Tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40). www.sosyalarastirmalar.com, ISSN: 1307-9581.

Bayram, S.S. (2015). Financial Literacy and Money Management Behaviours: Application On Students of Anadolu University. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2). DOI 10.15295/BMIJ.V2I2.68.

Er, F., Temizel, F., Özdemir, A., Sönmez H. (2014). Lisans Eğitim Programlarının Finansal Okuryazarlık Düzeyine Etkisinin Araştırılması: Türkiye Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*

Kılıç Y., Ata H.A. ve Seyrek, İ. H.(2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*.

(26095) Missions of Organizations in Disability Services: A Study on Digital Media, Websites and Member Views

CEREN KARAATMACA	UMUT AKCIL	ÜMİT ÖZKIRAN	MERYEM BASTAS
UNIVERSITY OF KYRENIA	NEAR EAST UNIVERSITY	UNIVERSITY OF KYRENIA	UNIVERSITY OF KYRENIA

ÖZET

Problem Durumu

Disorders of physical function and their ability to move away from the society(Who,2011). The inadequacy of social support systems prevents the participation of people with disabilities as equal individuals(Sachs,2003).

At the referred point, the disabled people with all these mentioned common issues come to a point to establish associations for their rights. An association is an official gathering of individuals who have a similar activity, point, or intrigue . In this appreciation International Disability Alliance cooperation was built up to speak for disabled individuals globally (Smith,2011). With the partner associations around the globe, IDA speaks up for one billion individuals overall living with disabilities. This is the world's biggest – and most habitually disregarded – underestimated gathering. IDA, with its exceptional synthesis as a system of the preeminent universal disability rights associations, is the most definitive portrayal of people with disabilities on the worldwide dimension(Smith,2011).

On the other hand, self-promotion groups like disabled affiliations were required to be particularly enthusiastic about holding onto participatory online stages as an approach to improve their dimensions of inward pluralism and seek after their strengthening mission more adequately. Rather, it was sensibly accepted that customary foundations and, at any rate to some extent, hybrid bodies would lean toward an increasingly cautious way to deal with current problems that they are facing and looking to outfit the Internet's potential for activation while in the meantime limiting the offer of control conceded to clients (Trevisan, 2014) .

Also, the way a disabled individual sees her or himself may not just influence the way issues that they face are recognized yet in addition impact the way help offered by others is acknowledged or dismissed. Considering oneself to be enduring a result of a debilitated body or capacity could prompt requests for help to wind up as ordinary' as could reasonably be expected. How disabled individuals recognize themselves can be imperative in creating intercession systems for services just as helping them to support themselves(Finkelstein,1988) .

As pointed out before, the mission statement of an association is one of the key aspects for self-advocating disabled people's rights. For a considerable length of time, scholarly and expert publications have focused on the significance and estimation of plainly characterized mission statements of purpose (Bailey, 1996; Ireland and Hitt, 1992). A mission statement depicts and conveys the abrogating reason to every one of the partners of an association (Kemp and Dwyer, 2003). For over 30 years mission statement fills in as a typical corporate revealing apparatus (Williams, 2008). An association's "philosophy", "logic", "fundamental beliefs", "explanation behind being", "picture maker", or "a particular factor" are every now and again utilized ideas that depict the significance and the estimation of a mission statement for an association (Babnik, Breznik, Dermol, and Širca, 2014).

In view of the considerable number of focuses referenced previously, the main purpose of this study is to monitor and evaluate the mission statements of associations in disabled services and to explore the point of views of the disabled members of the associations on what the mission statements should possess.

In response to this general objective, the accompanying inquiries were looked for:

(1)As a result of the content analysis on websites what are the common mentioned themes for their mission statements?

(2)As a result of interviews with the members of the Disabled Associations, what common themes should be covered in the mission statements?

(3)What are the differences and similarities on mission statements on websites which are created by management of the association and the mission statements that were mentioned by the members of the association? What are the common ones?

Araştırma Yöntemi

Case studies, which are a qualitative research model, are a different approach to search for answers to scientific questions (Creswell,2014). In addition, the situation analysis from case studies is the analysis of an event or subject from different perspectives (McMillan and Schumacher, 2001). In this research situation analysis model is used to examine the presence and organization of information on the mission statements that is on the web sites and in digital media of associations that are listed related with disability services in North Cyprus and to explore the point of views of the members of the associations on mission statements of these organizations

The methodology of the study was content analysis of web sites of corporations related with disability listed in North Cyprus Ministry for Internal Affairs' internet communication board and also the study group comprised of nine members of the referred corporations. Data is obtained from mentioned websites and digital media as well by semi-structured interviews. The data were analyzed by using the content analysis method. The authors have designed a specific tool to identify mission statements for disability associations and to analyze how information on such themes are organized and presented on web sites. also comparing with the data obtained from the members of the organizations.

The main objective of this qualitative study is to examine the presence and organization of information on the mission statements that is on the web sites and in digital media of associations that are listed related with disability services in North Cyprus and to explore the point of views of the members of the associations on mission statements of these organizations. In line with this main purpose, this research explores the website and digital media content of all the active associations in disability services in North Cyprus and points of views of the members of these associations. The methodology of the study was content analysis of web sites of corporations related with disability listed in North Cyprus Ministry for Internal Affairs' internet communication board and also the study group comprised of nine members of the referred corporations. Data is obtained from mentioned websites and digital media as well by semi-structured interviews. The data were analyzed by using the content analysis method. The authors have designed a specific tool to identify mission statements for disability associations and to analyze how information on such themes are organized and presented on web sites. also comparing with the data obtained from the members of the organizations. The results suggested that the associations that were studied assign importance to mission statements on their web sites, even though they disseminate on those sites a limited conception of what mission statement is and focus mainly on the topics of social and environmental action. Another relevant finding is on the point of views members of the referred associations. Although differing slightly as 20% , most website or digital media themes of the mission statements matched with the needs and ideas of the members. Even though the study covers all the disability related associations actively working in North Cyprus as websites , the limitation was that the work was conducted on a limited sample of members of the organizations only. Many disability associations publicly post mission statements, but researchers rarely examine these documents to determine the stated purposes of disabled people. In this paper, two research questions are addressed. First, what themes do disabled associations in their mission statements in digital media and websites? Second, does the content of mission statements meet the needs and concerns of the disabled people? This analysis of mission statements offers a systematic means for understanding the goal-orientation of disability associations and assessing variation regarding the thought and direction of disabled people. The results may be of utility to other researchers and will facilitate international comparisons of organizations regarding disability and the way information on this topic is disseminated to various stakeholders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of the of this study show that, though to different extents, the disability associations on websites and members have all taken support function as one of the core areas to focus on. That is, as also stated in the results, the category which was high in common across two datasets websites and members is the support functions. The Support functions category covers basic needs, family support, medical attendance, psychological help, rehabilitation and sports. Among these codes the most popular ones are basic needs, family support and rehabilitation.

The results may be of utility to other researchers and will facilitate international comparisons of organizations regarding disability and the way information on this topic is disseminated to various stakeholders.

Anahtar Kelimeler : Disability associations, mission statement, websites, digital media

Kaynakça

Babnik, K., Breznik, K., Dermol, V., & Širca, N. T. (2014). The mission statement: Organisational culture perspective. Industrial Management & Data Systems, 114(4), 612-627. doi:10.1108/imds-10-2013-0455

Bailey, R. G. (1996). Ecosystem Geography. doi:10.1007/978-1-4612-2358-0

Creswell, John W. (2014): *Research Design. Qualitataive, Quantiative and Mixed Methods Approaches*. Fourth ed. Lincoln: Sage Publications

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.(2018). Retreived from: https://eyh.aile.gov.tr/

Etikan, I. (2017). Sampling and Sampling Methods. Biometrics & Biostatistics International Journal,5(6). doi:10.15406/bbij.2017.05.00149

European Commission (2000), Benchmarking Employment Policies For People With Disabilities, European Commission Directorate-General for Employment and Social Affairs, Unit EMPL/E/4, August.)

Feldman-Barrett, L.(2006). Are emotions natural kinds? Perspectives on Psychological Science 1, 28–58

Finkelstein, V. (1988). To Deny or Not to Deny Disability. Physiotherapy, 74(12), 650-652. doi:10.1016/s0031-9406(10)62916-1

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2006). Student mastery actities to accompany How to design and evaluate research in education, 6th ed. New York: MacGraw-Hill.

Ireland, R., Hitt, M. A., & Williams, J. (1992). Self-confidence and decisiveness: Prerequisites for effective management in the 1990s. Business Horizons, 35(1), 36-43. doi:10.1016/0007-6813(92)90113-n

Kayacı, E.(2007). ÖzürlülerİçinVerimliBirİstihdamPolitikası Oluşturulması. Uzmanlık Tezi. Ankara: İŞKUR.

Kemp, S., & Dwyer, L. (2003). Mission statements of international airlines: A content analysis. Tourism Management, 24(6), 635-653. doi:10.1016/s0261-5177(03)00049-9

Kroll T, Jones GC, Kehn M, Neri MT.(2006). Barriers and strategies affecting the utilisation of primary preventive services for people with physical disabilities: a qualitative inguiry, Health Soc Care Community. 4(4):284-93).

Mahoney, G., & Bella, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. Topics in Early Childhood Special Education, 18, 83–94.

McColl MA, Forster D, Shortt SE, Hunter D, Dorland J, Godwin M, Rosser W, (2008). Physician Experiences Providing Primary care to people with disabilities, J Health Policy. 4(1):129-147

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). Research in education: A conceptual introduction. New York: Longman.

Moon, S. (2002). The effects of the Americans with Disabilities Act on economic well-being of men with disabilities. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.

Parodi, G., & Sciulli, D. (2008). Disability in Italian households: income, poverty and labour market participation. Applied Economics, 40(20), 2615–2630.

Sachs, R. (2003). Integrating disability studies into existing curriculum. Retre'ved from www.mc.cc.md.us/ departments/dispsvc/diversity.html [accessed 08 February 2019]

Şimşek, K., & Yıldırım, N. (2018). Barriers to Openness: The Case of Technology Development Zone Companies. The Journal of International Scientific Researches, 3(1), 29-50. doi:10.23834/isrjournal.392830

Smith, W. K. (2011). International Disability Educational Alliance (IDEAnet). doi:10.21236/ada580992

Trevisan, F. (2014). Search engines: From social science objects to academic inquiry tools. First Monday, 19(11). doi:10.5210/fm.v19i11.5237

Trivette, C. M., Dunst, C. J., Boyd, K., & Hamby, D. W. (1995). Family-oriented program models, helpgiving practices, and parental control appraisals. Exceptional Children, 62, 237-248.

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

WHO & World Bank. (2011). World Report on Disability. World Health Organization and The World Bank.

Williams, L. S. (2008). Strengthening the Ethics and Visual Rhetoric of Sales Letters. Business Communication Quarterly, 71(1), 44-52. doi:10.1177/1080569907312860

(25008) Planning and Management Issues of Large-Scale ICT Projects

MEHMET AKİF OCAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ABDULLAH ALPER EFE
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MEHMET DURNALI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

This study investigates the components needed to implement large-scale projects successfully. Based on the literature review, this study aims to identify the planning and management issues of big ICT projects and discusses the factors that may cause the project management to succeed or to fail. Prior research clearly shows that there are some impeding factors for successful project management. Especially, project managers or administrators need to spend time to think about these factors in order to achieve the project's aims. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning planning and management of large scale projects. The study focused on Fayol's management theory including (1) division of work, (2) authority and responsibility, (3) discipline, (4) unity of command, (5) unity of direction, (6) subordination of individual interests to the general, (7) centralization, (8) remuneration, (9) scalar chain, (10) order, (11) equity, (12) stability of tenure, (13) initiative, (14) esprit de corps. Fayol implies that careful management of any project requires managers to focus on the interest of organization rather than personnel interest. From this perspective, large-scale ICT projects must be based upon a careful coordination among all stakeholders of the project. The majority of prior research on project management indicate the importance of a strategic planning and management for achieving project's objectives.

Araştırma Yöntemi

This review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1949-2019 by using the following indexes: Council of High Education Thesis Center, ProQuest Dissertations & Theses Global, Google Scholar, Academic Search Complete (EBSCO), and Directory of Open Access Journal (DOAJ). Research articles, published dissertations and several industrial applications were systematically reviewed in detail to find how following and integrated model of planning and management effects projects' success. This research found that the literature on this issue was very broad and many diverse disciplines studied this concept from different aspects. For example, as some studies focus on inadequate basis for project and inadequate define tasks, others study the failure of personnel circulation and lack of project aims and implementation.

There is a shortage of investigation on planning and management models used in large scale ICT projects. Many studies look at the narrow definition of task in successful project management; thus, the relationship between important factors and project management success are mostly ignored. Our purpose in this study was to determine whether following management model for ICT projects increases the efficiency and feasibility of such projects. As indicated by Munns and Bjeirmi (1996), the planning, control of time, cost and quality are essential factors to implement projects successfully.

Çekiç and Kuşçu (2017) argue that planning is an important consideration that must be taken into account for educational projects. The integration of technology into many large educational systems has occurred over a long-term process. Cost benefit consideration must be cogitated for large scale projects to reach projects expected outcomes and technological change. In this perspective, what the administrators plan how they implement are the key issues to be considered (Çekiç, & Kuşçu, 2017).

Munns and Bjermy (1996) define at eight principles for a project management success. These factors must be considered before project implementation: (1) inadequate basis for project; (2) wrong selection for project manager, (3) top managers insufficient support, (4) inadequately defined tasks, (5) lack of project management techniques, (6) management techniques mis-used, (7) time frame of project not planned, (8) lack of commitment to project.

Tolu (2014), argues that centralization is a big concern to fully integrate ICT into education. In this sense, the study examines the necessary components as a theoretical framework to argue what is needed to establish a successful large-scale project.

Ekşi & Yeşilyurt (2018), focus on investigating the views of stakeholders of an ICT project (FATIH) in terms of efficiency and efficacy. Results state that project administrators must be enthusiastic and ambitions to get over the problematic aspects of the projects and to plan and manage the changing needs. Prior research suggest that implementation stages, benefits and problems of big ICT projects must be organized based on all stakeholders' commitment drawbacks of the project and suggestion of stakeholders about the course of the project must be gathered through one on one focus group studies. Based on these this drawback administrators and decision makers must get over the problematic aspects of the project by forecasting the changing needs. In this sense, prior research generally suggest using a theoretical framework (theory or model) for large-scale ICT projects to achieve expected outcomes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fayol (1949), suggest that any organizational change needs a careful planning and management process. From this perspective Fayol, in his earlier works, identify five components that an organization must follow: *(1) planning, (2) organizing, (3) coordination, (4) command and (5) control*. The idea of using Fayol's management principles will be large scale ICT projects fits well to accomplish specified objectives; because it seems very clear that the most important consideration which an organization must use to succeed is the planning and management.

Golden Pryor, & Taneja, (2010), argue that strategic management perspective should be implemented in large scale organizational changes. That is, based on Fayol's works, Pryor (1998) suggested the 5P Strategic Leadership model (Pryor et al., 1998). This model includes vision, goals, and strategic elements that are based on Fayol's planning phase. Secondly in the 5P's model, people and processes are leaders and systems. These elements are also similar the Fayol's organizing and coordination elements. The final phase of the 5P's model is measurements, key performance indicators and results. Final stage is also compatible with Fayol's command and control functions. This study argues that large scale ICT projects must possesses strategic management processes based on management model and theories.

Anahtar Kelimeler : Planning, Management, ICT Project, Educational Projects, Technology Integration

Kaynakça

Çekiç, O., & Kusçu, M. (2017). Planning of Educational Informatics Network (EIN). *Universal Journal of Educational Research, 5*(9), 1490-1503.

Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*, Sir Isaac Pitman & Sons, London (translated by Constance Storrs).

Golden Pryor, M., & Taneja, S. (2010). Henri Fayol, practitioner and theoretician–revered and reviled. *Journal of Management History*, *16*(4), 489-503.

Munns, A. K., & Bjeirmi, B. F. (1996). The role of project management in achieving project success. *International journal of project management, 14*(2), 81-87.

Eksi, G. Y., & Yeşilyurt, Y. E. (2018). Stakeholders' views about the FATIH Project: Smart EFL Classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(1), 360-376.

Pryor, M.G., White, J.C. and Toombs, L.A. (1998), Strategic Quality Management: A Strategic, Systems Approach to Continuous Improvement, *Cengage Publishers (South-Western),* Florence, KY.

Tolu, H. (2014). The Politics of the ICT4ED (Fatih) Project in Turkey. *Policy Futures in Education, 12*(6), 832-849.

(25095) Takım İnovasyonunda Takım Süreçlerinin Rolü

TÜRKER BAŞ
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ

ARZU BARIŞ
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji sayesinde küreselleşme yaygınlaşmıştır ve beraberinde rekabet olgusunu da geliştirmiştir. İşletmeler rekabet avantajı kurmak ve rekabet avantajını sürdürebilmek için inovasyon anlayışını benimsemişlerdir. Alvin Toffler'ın üçüncü dalga kuramı küreselleşme ve inovasyon kavramlarının ortaya çıkışını ve önemini de belirtmektedir. Alvin Toffler'ın birinci dalga olarak belirttiği tarım toplumudur. Tarım toplumlarında insan ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir yer tutmuş ve tarımın temel dayanak noktası olan toprak için milletler arasında mücadeleler verilmiştir. Tarım toplumlarının temel özellikleri olarak, tüm yaşama biçimlerini toprağa dayandırmaları olmasıdır. İkinci dalga ise sanayi toplumlarıdır. Sanayi toplumlarında ise insanların dayanak noktası makineleşmedir. Makineleşmeden kaynaklı olarak ticaret gelişmiştir ve rekabetin temelleri atılmaya başlanmıştır. Üçüncü dalga olarak ise Alvin Toffler'a göre bilgi toplumudur. Bilgi toplumunda ise insanların dayanak noktası bilgi olarak belirtmiştir. Bu durum rekabetin geliştiğini ve rekabet için inovasyon ve küreselleşme kavramlarının da önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Üç dalgaya da bakıldığı zaman insan ihtiyaçlarının değiştiği ve birinci ve ikinci dalgada rekabet kavramı çok baskın olduğu görülmüştür. Bunun en büyük sebebi ise insan ihtiyaçlarına odaklanmış olunup temel ihtiyaçların karşılanması olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların dayanak noktası değişmiştir ve tüketicilerin ihtiyaçları da değişiklik göstermiştir. Teknolojinin gelişmesi sayesinde toplum Alvin Toffler'a göre dalgalara ayrılmıştır. Şu an günümüz şartlarına bakıldığı zaman bilgi toplumu baskındır ve bilgi toplumunun getirdiği rekabet ve küreselleşme yüksek seviyelerdedir. İşletmeler konumlarını korumak ve sürdürülebilir olabilmek için küreselleşme faaliyetlerine önem vermektedir ve bu durumlarını inovasyon faaliyetleri ile desteklemektedirler. Sürdürülebilir inovasyon için işletmeler takım çalışmalarına odaklanmaktadırlar. Verimli ve etkin çalışmalar için önemli olan takım çalışmalarını etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır ve bu unsurlara odaklanıp iyileştirmeler yapılarak etkili bir takım inovasyonu yaratmak mümkün olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yazında belirtildiği üzere takım inovasyonunda takım süreçlerinin etkisinin yanı sıra takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasındaki ilişki de incelenmiş olup test edilmiştir. Bunlara ek olarak demografik faktörlere yer verilip bu faktörlerin çalışanların takım süreçlerine katılmasını etkileyip etkilemediği de ele alınmıştır. Bu araştırmanın sınırlılıkları; ulaşılabilen örneklem sayısı ve araştırma evreni olarak çalışmamıza katılmayı kabul eden KOBİ'ler ile sınırlıdır. Araştırmanın diğer sınırlılıkları; veri toplamada kullanılan anket tekniğinin nitelikleri, anketle toplanan nicel verilerin geçerlilik ve güvenilirliği, katılımcıların araştırma konusu ile ilgili algıları ve sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalardaki genel sınırlılıklardır. Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmakta olup anket soruları takım inovasyonun işveren markası üzerinde etkisi ve yazında belirtildiği üzere takım süreçlerinin: bilgi alışverişi, öğrenme, motive etmek ve müzakere kavramlarının takım inovasyonu üzerindeki etkilerini ölçmeye uygun olarak oluşturulmuştur ve anket sorularının anlaşılabilir ve kısa olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ana ölçekte 5'li Likert tipi metrik ifadeler kullanılmıştır. Hem inovasyon ölçeğinde hem de takım süreçleri ölçeğinde ifadelerin sıklık dereceleri (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Ölçeklerde ters yönlü ifade kullanılmamıştır. Anket KOBİ'ler üzerinde uygulanmış olup ankete katılan çalışanların takım içerisinde görev almaları ön koşul olarak belirlenmiştir ve iki yüz elli çalışan üzerinde uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada takım inovasyonu ve takım süreçleri ayrıca takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Küreselleşme ile farklılık ve hız gittikçe önemli hale gelmektedir ve bu konularda rekabet üstünlüğü sağlamak için örgütler inovasyon kavramına yönelmişlerdir. İnovasyon örgütün rekabet üstünlüğü sağlamasına yardımcı olurken örgütün devamlılığına da katkıda bulunmaktadır. Literatürde inovasyonun etkili olması için takım çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır. İnovasyon insanlar ve etkileşim süreçleri arasında etkili bir süreç olarak tanımlanmaktadır ve inovasyon süreci bireylerden gelen fikirlerin üretilmesiyle başlasa da bu fikirler tüm ekibi içerir ve ekip içerisinde tartışılırsa inovasyonun gerçekleşmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. İnovasyon hizmet veren ve bireyin fikirlerinin kontrol edilmesini sağlayan ekip süreçlerine bağlıdır. Yapılan çalışmada takım etkileşim süreçlerinin takım inovasyonu üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır. Takım inovasyonunu etkileyen dört adet takım süreci belirlenmiştir. Bunlar bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere faktörleridir.

İNOVASYON

Değişen tüketici ihtiyaçları ve pazarda benzer ürünlerin sunulmasından kaynaklı olarak işletmeler farklılaşma stratejilerini benimsemektedirler. Bu farklılaşma stratejileri de inovasyon kavramını benimsemelerine yol açmaktadır. İnovasyon sadece yeni ürün geliştirmek değildir. İnovasyon kavramını Drucker (1985), girişimciliğin bir aracı ve refah oluşturmak için yeni bir kapasite meydana

getiren, kaynakları sağlayan eylemler dizisinin başarılı bir çıktısı olarak tanımlamıştır. Porter (1990) ise inovasyonu rekabetten uzak yeni bir pazar konumuyla göreceli avantaj sağlayan hem yeni teknolojilere hem de yeni iş yapma yöntemlerine ilişkilendirmektedir. Damanpour (1991) inovasyonu, bir firmanın başarısının belirleyicileri olarak yeni düşüncelerin adaptasyonu, geliştirilmesi ve oluşturulması süreçlerinin sonucu olarak tanımlamaktadır. Trott (2008) se inovasyonu düşünce oluşturma, teknoloji tgeliştirme, yeni ya da iyileştirilmiş bir ürünün, imalat sürecinin veya ekipmanın ürtimi ve pazarlama sürecini içeren tüm faaliyetlerin yönetimi şeklinde tanımlamıştır. Schumpeter(1942) yenilikleri tüketicinin tanımadığı yeni bir malın veya kalitenin üretimi, yeni bir üretim metodunun uygulanması, yeni bir piyasanın açılması, yeni hammadde ve yarı mamul kaynaklarının elde edilmesi ve yeni bir organizasyonun gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır(Bulut, Ç., Arbak, H.,2012).

TAKIM SÜREÇLERİ

Etkili ve sürdürülebilir inovasyon için takım çalışmaları önemli bir yere sahiptir ve takımların verimli olması üzerine odaklanılmalıdır. Ayrıca süreç düzeyinde takım etkileşim süreçlerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Van Offenbeek ve Koopman, 1996). Takım yeniliği gibi takım sonuçlarına teşvik etme konusuna değinen neredeyse tüm modeller, takım etkileşim süreçlerinin kilit öncü değişkenler olarak önemli rolünü vurgulamıştır (Hackman, 1990; Tannenbaum, Salas, & Cannon-Bowers, 1996). Takım inovasyonu ve takım çalışmalarının sonuçları tek başlarına başarı ölçütü olarak ele alınmamakla birlikte takım süreçlerinin takım inovasyonunda etkili olmasına dikkat çekilmiştir. Bu sebeple ekip inovasyonunu teşvik etme bağlamında ampirik sonuçlar, açık ve güvenli bir ekip ortamı geliştirme (West, 1990), vizyon ve paylaşılan hedefler (West, 1990), takım işbirliği (West & Wallace, 1991), ve ekibin iyi performans gösterme ve hedeflerine ulaşma gücüne olan inancı ele alınmaktadır (Farr ve Ford, 1990). Bu bağlamda takım üyelerinin takım etkinliği ve yenilikçiliğine bilişsel katkısı vurgulanmıştır ve Van Offenbeek ve Koopman (1996) ekip inovasyonunu destekleyen takımlarda dört etkileşim süreci önermiştir. Bunlar bilgi alışverişi, öğrenmek, motive etmek ve müzakere olarak belirlenmiştir.

Bilgi Alışverişi

Bilgi alışverişi ekip üyelerine sağlanan bilgi ve deneyim kaynaklarını genişletmekle beraber problemin analizini geliştirir ve her biri için önemli olan potansiyel çözümlerin faydalarının daha iyi değerlendirilmesine izin verir (Jackson, 1996; Nemeth ve Owens, 1996). Takım içinde inovasyonun uygulanmasında ise bilgi alışverişi, farklı tarafların ihtiyaçlarının daha eksiksiz ve doğru bir şekilde belirlenmesine, kuruluşun özelliklerine uygun müdahalelere ve çözümlere ve daha gerçekçi beklentilere yol açar (Ives ve Olson, 1984). Kısacası yeniliğin temelini bilgi, bilginin üretimini de yenilik şekillendirir. Bu bağlamda örgütsel eylemlerin bilginin kullanım ve akışını yenilik sürecine dahil etme ile şekilleneceğini söylemek mümkündür. Bilgi alışverişi için gerekli olan bilgiyi sağlamada bilgi teknolojileri önemli bir yere sahiptir ve bilgi teknolojileri bu bağlamdaki bilginin depolanması, saklanması, erişimi, aktarım ve yaygınlaşmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak teknolojik destekli örgüt içi bilgi paylaşımı yenilikçilik için temel bir gereklilik olmasına rağmen tek başına yeterli şart değildir. Örgüt içi bilgi paylaşımı, özellikle farklı bilgi ve deneyime sahip insanların sinerjilerinden yararlanma açısından yenilikçiliğin temel gerekliliklerinden birisidir (Demirel & Seçkin, 2008). Sonuç olarak sürdürülebilir rekabet için gerekli olan inovasyonu desteklemek için takımlara ve takımlar içerisinde inovasyonu geliştirebilmek için takım içi bilgi paylaşımı önemli bir yere sahiptir. Bilgi paylaşılmadan problemlerin analizi, geliştirilmesi ve problemlerin farklı bakışlarla çözülmesi mümkün olmamaktadır.

Genel olarak bilgi alışverişi üst düzeyde performans gösteren örgütlerin temel özelliği haline gelmiştir (Doğan ve Kılıç, 2009:97) ancak bilgi alışverişi takım inovasyonu için tek başına yeterli değildir çünkü tek başına bilgi alışverişi daha sonraki takım çalışmalarında da yenilikçi davranışları garanti etmemektedir (Van Offenbeek ve Koopman, 1996).

Öğrenme

Takım inovasyonu için gerekli olan ve inovasyonu etkileyen bilgi alışverişi takımlarda tek başına güçlü değildir. Takım inovasyonu için öğrenme faktörü de gerekmektedir. Öğrenme, örgütlerin kalbinde yer alıp, üretici eylemlerin temelini oluştururken; örgüt için bir tercihten çok ihtiyaçtır (Montes, Moreno ve Morales, 2005: 1159). Öğrenme, örgüt içinde değer gördüğü ve desteklendiği zamanlarda, öğrenen takımların gelişimi için altyapı inşa etmiş olur; her bir kişinin kendisini öğrenme kaynağı olarak görmesiyle, ortak pratikler oluşur.

Takımların öğrenmesinin diğer bir etkisi ise işletme içerisinde bulunan diğer takımları da etkilemesidir. Böylece öğrenme kavramı işletmenin tamamına yayılmaktadır. Bu durum öncelikli olarak takımların performanslarını genişletmekte daha sonrasında ise işletmenin başarısını etkilemektedir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada, işletmelere yenilikçilik yeteneğini kazandırdığı kabul edilen çok sayıda unsurdan bahsedilmektedir. Bunlar içinde, işletmelerin öğrenme yönelimli bir özelliğe sahip olmasının ve öğrenen örgüt özelliği göstermesinin yenilikçi olmada oldukça önemli olduğu sık bir şekilde vurgulanmaktadır (Avcı, 2005; Calantove vd., 2002; Keskin, 2006; Naktiyok, 2007; Therin, 2003). Çünkü öğrenme yönelimlilik işletmelere yeniliğin oluşumu için alt yapı oluşturan bilgiyi sağlama ve onu yönetme konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır (Dishman ve Pearson, 2003:615-616; İraz, 2005:127; Vokaca ve Rezgui, 2000:177). Ayrıca, öğrenme yönelimli işletmeler kendilerini çevresel değişime adapte edecek yetenekleri de kazanmış olmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenme yönelimlilik işletmelerin yenilikçilik yeteneklerini geliştirmenin yanında onların performanslarını ve rekabet güçlerini arttırmada da önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak konuyla ilgili yazın incelendiğinde birçok çalışmada, inovasyonun öncüllerinden birisinin örgütsel öğrenme olduğu vurgulanmaktadır ve örgütsel öğrenme ve bilgi alışverişinin birbirleri için önemi belirtilmiştir. Buradan hareketle, inovasyonun temelini

oluşturan yeni fikirlerin oluşumuna zemin hazırlaması (Chen vd., 2009: 488) ve yaratıcılığı desteklemesi nedeniyle örgütsel öğrenmenin, inovasyon sürecinin kritik bir bileşeni olduğu söylenebilir (Meeus vd., 2001: 407).

Motive Etme

Motivasyon insanların hedeflerine ulaşmak için bu süreçte duydukları istek olarak kabaca bir tanım yapılabilir. Motivasyon uyanma, yön ve davranışı sürdürmeye neden olan psikolojik bir süreçtir (Mitchell, 1982). Bu süreçte kişiyi içten ve dıştan etkileyen motivasyon kaynakları vardır. Motivasyonun inovasyona ve işletme performansına olan etkisi incelendiğinde motivasyon işletmeler için yadsınamaz bir konu haline gelmiştir. Kişiyi diğerlerinden farklı düşünmeye, yeni şeyler keşfetmeye ya da bir şeyi kimsenin düşünemediği biçimde kullanmaya, değiştirmeye yatkınlık kişilerin yaratıcılıklarının bir ürünüdür (Çeltek, 2004). Bu açıdan bakıldığı zaman motivasyonun inovasyon sürecinde işletme ve çalışanlar üzerinde etkisi önemli bir rol oynamaktadır. Motivasyon yönetimi ile çalışanları neyin daha iyi motive ettiği öğrenilebilir ve çalışanlar ortak bir amaca daha etkin ve verimli olarak yönlendirilebilir. Bunun sonucunda bazı önemli çıktılar alınabilir. Bunlar; (1) yaratıcı gizli güçlerini kullanmalarını sağlamak, (2) iş başarılarının arttırılmasını sağlamak, (3) çalışanların örgütte kalmalarını sağlanmaktır (Öztürk ve Dündar, 2003). Böylece çalışanların yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanıp, yenilikçi faaliyetler özendirilmiş olur. Bu süreçte yaratıcı bireyler tarafından ortaya konulan yeni süreç, ürün ve fikirler firma performansını arttırarak işletmeye önem kazandırır (.Eren ve diğerleri, 2010).

Özetle takımlardaki motivasyon unsurlarının etkili bir şekilde kullanılması takımlarda inovasyonu geliştirmektedir. Bütün bunlar bir bütün olarak iç içe geçmiş ve birbirlerini etkilemektedir ve dolayısıyla işletmenin genel performansını da büyük oranda etkilemektedir. Performansı yüksek olan işletmelerinde rekabet üstünlüğü sağlaması ve sürdürülebilir olmaları da o derece yüksek olmaktadır. Bu konuların literatürde araştırılması ve önemini açıkça belirtmeleriyle birlikte işletmelerin konuya olan duyarlılıkları da o derece artmış ve bu alanlarda iyileştirme faaliyetlerine yer verildiği görülmektedir.

Müzakere

Takımlar, 21. yüzyılda organizasyonel hayatta kritik oluşumlardan biridir. Takımlar, yeni, küçültülmüş ve sorumlulukların dağıtıldığı organizasyonlarda ana unsurdur (Ancona vd. 2006:112). Takımlar güven duygusu esasına dayalı olarak kurulurlar ve takımdaki bütün üyeler becerilerini, deneyimlerini, ilgilerini paylaşırlar ve takımın amacına ulaşmasında birbirleriyle olan uyumlarını sürekli incelerler. Bu nedenle takım içerisinde açıklık ve dürüstlük etkili bir takımın yapı taşlarıdır. Gelişim iyi bir takımın tipik özelliklerinden biridir. Ancak takım çalışmalarında zaman zaman olumsuz etkiler olabilmektedir bunun bir örneği takım içerisindeki çatışmalardır. Aslında bakıldığı zaman bir takım içerisinde çatışmanın olmaması olmasına oranla daha büyük bir problemdir. Bu yüzden takımlar, çeşitliliğin ve karşılıklı bağımlılığın yarattığı krizleri ve çatışmaları çözerken müzakere yapmaya ihtiyaç duyarlar(Demir ve Çavuş, 2009).

İŞVEREN MARKA KİMLİĞİ

İşveren markası kavramı, ilk olarak işletmelerin 1990'lı yıllarda çalışanlar için benimsedikleri yetenek savaşları sırasında ortaya çıkmıştır. İşveren markası kavramının yaratıcısı olarak görülen Simon Barrow, bu kavramı "işletme tarafından çalışanlarına sunulan ekonomik, sosyal ve psikolojik faydalar bütünü" olarak tanımlamaktadır (Barrow ve Mosley, 2007). Duc To (2013) işveren markasını, çalışanların işletme için "çalışılacak harika bir yer" olarak ifade edilmesini sağlayan ve marka algısını oluşturan bir kavram olarak tanımlamaktadır. İşveren markası, bir işletme için mevcut durum ve gelecekte kaliteli, güçlü ve uygun çalışanlara sahip olmaya yönelik bir amaca ulaşmada gerçekleşen süreçtir (Van Dam, 2006:3). Yapılan farklı tanımlara bakıldığı zaman işveren markası hakkındaki ortak sonuç güçlü işveren markasına sahip işletmeler, prestij, imaj, çalışan-işveren uyumu, işe yönelik yüksek performans ve verim, kaliteli iş yaşamı, sabit işyeri yasaları ve aktiviteler gibi pek çok özelliğe sahip olmaları olarak görülmüştür (Wallace vd., 2014:21).

İşveren markasının diğer temel rolü ise öncelikleri basitleştirme ve bunlara odaklanma, verimliliği artırma ve işe alım, çalışanları elde tutma ve onların bağlılığını geliştirme konusunda tutarlı bir çerçeve sağlamaktır (Wilkinson 2009: 2). Bu temel rolü etkili bir şekilde yöneten işletmelerde işveren markası, işverenleri diğerlerinden farklılaştırmakta, rekabet avantajı sağlamakta ve örgütsel performansı arttırmaktadır (Fernon 2008: 49). Bu açıdan ele alındığı zaman işveren marka algısı içerisindeki yetenek stratejisi, kurumsal rekabetin özü haline gelmektedir ve mükemmel yetenekler, işletmelerin hareket etmesinde itici güç olmaktadırlar ve bu sebeple işverenlerin yetenekli kişiler sayesinde taklit edilmesi zor bir inovasyon yapma amacında oldukları belirtilmiştir (Xiaofeng 2009: 153).

Sonuç olarak işveren markası çalışanların işletme içerisinde bağlılığını artırma amacıyla işletmenin genel başarısına önem vermektedir ve bu alanda faaliyet göstermektedirler. İşletmeye olan çalışan bağlılığını artırarak takımların performansını artırmaktadır. Bu noktada takımların performansları da çalışan bağlılığını artırmaktadır ve doğrudan işveren marka imajına etki etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yazında takım süreçleri olarak gösterilen bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere faktörlerinin takım inovasyonu ile ilişkisi belirtilmiştir. Bu çalışma; yazını KOBİ'ler üzerinde doğrulamak için, çalışanların yaşlarıyla takım süreçlerine katılma isteği arasındaki

ilişkiden ve takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasında bir ilişki olacağı düşüncesinden hareketle belirlenmiştir. Günümüz şartları ele alındığında işletmelerin rekabet üstünlüğü sağlamak ve sürdürülebilir olmaları için inovatif faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı işletmeler takım çalışmalarına ağırlık vermişlerdir ve bu durum takım içerisindeki inovasyon sürecini etkileyen faktörlerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada, çalışanların yaşları takım süreçlerine katılma isteklerini etkilemektedir. Ayrıca bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere süreçleri takım inovasyonunu önemli ölçüde pozitif yönde etkilemektedir. Bu faaliyetlerle kuvvetlenmiş takım inovasyonu çalışanların işveren markası üzerine algısını arttırmaktadır. Bu durum direkt olarak da işletmenin performansını etkileyerek rekabet üstünlüğü sağlamasında ve sürdürülebilir olmasında büyük etkiye sahip olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı işletmeler takım süreçlerini geliştirerek ve bu süreçler için uygun ortam sağlayarak inovasyonu arttırmak öncelikli hedeflerinden olmalıdır. Böylece güçlü işveren markası oluşturarak yetenekli ve yaratıcı çalışanları bünyesine katıp rakiplerine göre avantajlı duruma geçebilecektir.

Anahtar Kelimeler : Örgüt inovasyonu, Ekip Etkileşim Süreçleri, İşveren Marka Algısı, Bilgi Alışverişi, Öğrenme, Motive Etme, Müzakere

Kaynakça

Abraham, Jay. L. ve J. Daniel Knight (2001), "Strategic Innovation: Leveraging Creative Action for more Profitable Growth", Strategy&Leadership, Vol.28, No.1, pp.21-26.

Ancona,D, Kochan T,A. (2005). Management for The Future, Third Ed., South Western College Publishing, Ohio.

Avcı, Umut (2005), Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisine Yönelik İnceleme, SDU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta

Backhaus, K., & Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and Researching Employer Branding. Career Development International, 9(5), 501–517.

Barrow, S. Ve Mosley, R. (2007). The Employer Brand: Bringing The Best Of Brand Management To People At Work. Journal Of Brand Management, 15(2), 150-151.

Bulut, Ç., Arbak, H.,(2012).Yenilik, Yenileşim ve İnovasyon Dünyasına Bir Yolculuk. Ege Genç İş Adamları Derneği. Erişim adresi https://www.egiad.org.tr/wp-content/uploads/arastirma-raporlari/inovasyon-raporu.pdf

Calantone, Roger J, Tamer Cavusgil ve Yushan Zhao (2002), "Learning Orientation, Firm Innovation Capability, and Firm Performance", Industrial Marketing Management, Vol.31, No.1, pp.515-524.

Chen, Jiang; Zhi-Cheng LIU ve Neng-Quan WU; (2009), "Relationships Between Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering, IEEE Computer Society, 26–27 December, Xi'an, China, pp. 488–492.

Chunping, Y., & Xi, L. (2011). The Study on Employer Brand Strategy in Private Enterprises from the Perspective of Human Resource Management. Energy Procedia, 5, 2087– 2091.

Çakar, Nigar Demircan ve Yıldız Sibel 2010, "Bilgi Yönetimi Ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü Ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri", Ege Akademik Bakış, 10 (1), 71-93

Çeltek, E. (2004). Motivasyon Yönetimi, İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6(1): 8-17.

Demir, Y., Çavuş, M.F., (2009). İşletmelerde Takım Dinamiğinin Önemi ve Etkileri. ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(2), 119-128.

Demirel, Y., ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 195-196.

Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Bilgi yönetiminde liderliğin rolü üzerine kavramsal bir inceleme. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.14, s.87-111.

Duc To, N. T. (2013). Employer Branding For Smes, Attracting Graduating Students İn IT Industry.

Edwards, M. (2005). Employer and Employee Branding : HR or PR, Managing Human Resources: Personnel Management in Transition. Editör: Stephan Bach, UK Wiley Blackwell.

Eren, M.Ş., Yücel, R., Eren, S.S. (2010). Firma Performansına Etkileri Kapsamında Çevresel Olumsuzluk, Pazar Dinamizmi, Müşteri Odaklılık ve Yenilikçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yaşar Üniversitesi Dergisi, 18(5): 3102-3116.

Farr, J. L., ve Ford, C. M. (1990). Individual innovation. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), Innovation and creativity in work: Psychological and organizational strategies (pp. 63-80). London: Wiley.

Fernon D (2008) Maximising the Power of the Employer Brand, Admap, 49-53.

Gold, H.A., Malhotra, A.,ve Segars, A.H,. 2001, "Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective", Journal of Management Information Systems,18: 185-214.

Hackman, J. (1990). Group and work (and those who don't). San Francisco: Jossey-Bass.

Ives, B., ve Olson, M. H. (1984). User involvement and MIS success: A review of research. Management Science, 30, 586-603.

İraz, Rıfat ve Ebru Yıldırım (2004), "İşletmelerde Stratejik Bilgi Yönetiminin Yenilikçi Faaliyetlerin Sürdürülebilirliğine Etkisi", Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Cilt 8, ss.79-95

Jackson, S. E. (1996). The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In M. A. West (Ed.), Handbook of work group psychology (pp. 53-75). London: Wiley.

Keskin, Halit (2006), "Market Orientation, Learning Orientation, and Innovation Capabilities in SMEs", European Journal of Innovation Management, Vol.9, No.4, pp.396-417.

Laverty, C. & Burton, M.(2004). "Building a learning culture for the common good". The Reference Librarian, 40: 83, pp. 71- 81. Learning Teams: Creating What is next, prepared by the National Commission on Teaching and America's Future, April 2009.

Meeus, Marius T. H.; Leon A. G. Oerlomans and Jerald Hage; (2001), "Sectoral Patterns of Interactive Learning: An Empirical Exploration of a Case in a Dutch Region", Technology Analysis ve Strategic Management, 13(3), pp. 407–431.

Mitchell, T.R. (1982). Motivation: New Directions for Theory and Research, Academy of Management Review, 17(1): 80-88.

Mitchell, T.R., Holtom, B. C., Lee, T. W. & Graske, T. (2001). How To Keep Your Best Employees: Developing An Effective Retention Policy. Academy Of Management Executive, 15(4), 96–109.

Montes, J., Moreno, A. & Morales, V. (2005). "Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination". Technovation 25, 1159–1172.

(25294) Kamu Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

M. KEMAL ÖKTEM
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

LEYLA ÇİFTÇİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kamu yönetiminde küreselleşme, bilgi-teknoloji ile toplumsal yapı ve beklentilerde meydana gelen değişim, hâkim yönetim anlayışının yarattığı sorunlar ve uluslararası kuruluşların artan önemi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kamu yönetiminde etkinlik ve verimlilik ilkesini hayata geçirmeyi amaçlayan bu uygulamalar kamu sektörünü küçültmeye yönelik özelleştirme uygulamaları, özel sektör ilke ve kurallarını kamu sektörüne uygulamak ve kamu hizmetlerinde özel sektörden yararlanmak ile şeffaf, hesap verebilir, demokratik ve sürdürülebilir kalkınma odaklı bir kamu yönetimi inşa etmek olarak kendini göstermiştir. Kamu yönetiminde ortaya çıkan bu yeni yaklaşımlar bir alt alanı olarak eğitim yönetimi de benzer şekilde etkili ve verimli kamu hizmeti sunumu için etkilemiş ve yukarıda ifade edilen ilke ve uygulamalar eğitim hizmeti özelinde de uygulanmıştır. Eğitim hizmeti sunumunda özel sektörün payının artmasına yönelik politika ve teşvikler, dış kaynak kullanımı yönteminin yaygınlaşması, sözleşmeli öğretmen alım sistemine geçiş, okul temelli yönetim uygulamalarının teşvik edilmesi, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim, eğitimde farklı aktörlerin karar alma ve uygulama sürecine katılımı gibi hayata geçirilen ve önemi artan pek çok uygulama kamu yönetimi anlayışında meydana gelen değişimin bir ürünü olarak kendini göstermektedir.

Bu kapsamda çalışmanın amacı kamu yönetiminin bir alt sistemi olarak eğitim sisteminde ortaya çıkan yeni yaklaşımları Türk eğitim sistemi özelinde değerlendirmektir. Çalışmada eğitimde uygulanan yeni yaklaşımların kamu yönetimi ile ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmakta ve eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada Türk eğitim sisteminde uygulanmakta olan yeni yaklaşımlar kamu yönetimi ile ilişkilendirilecektir. Bu kapsamda literatür ve uygulamada yönetim anlayışında meydana gelen değişim ele alınacak, Türk eğitim sistemine kamu yönetiminde uygulanan ilkelerin ne şekilde yansıdığı ortaya çıkarılacaktır. Çalışmada öncelikle kamu yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, ardından eğitim sisteminde bu yaklaşımların yansımaları ortaya koyulacaktır. Son olarak bu uygulamaların Türk eğitim sisteminde ne ölçüde işler olabildiği, muhtemel yarar ve riskleri/zararları hakkında bir değerlendirme yapılacaktır. Kamu yönetimi ile eğitim sistemi ilişkilendirilirken gerek kamu yönetimi gerekse eğitim alanında bu çerçevede yapılmış çalışma ve araştırmalar incelenerek, bunlardan yararlanılacaktır. Eğitimde meydana gelen gelişmelerin sadece Türk kamu yönetimi ile değil, dünyada meydana gelen gelişmelerle ilişkisi olması sebebiyle yerli kaynaklar yanında yabancı kaynaklardan da yararlanılması önem taşımaktadır. Bu sebeple mevcut çalışmanın ulusal ve uluslararası gelişmeleri içeren bir çalışma olması öngörülmektedir.

Yeni yaklaşım ve uygulamalar kamu yönetimi ve eğitim ilişkisi çerçevesinde sistem- alt sistem anlayışıyla değerlendirilecektir. Kamu yönetiminde 1980'li yıllarda başlayıp 2000'li yıllardan itibaren artış gösteren ve etkinlik ve verimlilik ilkesini hayata geçirmeyi amaçlayan uygulamalar kamu sektörünü küçültmeye yönelik özelleştirme uygulamaları, özel sektör ilke ve kurallarını kamu sektörüne uygulamak ve kamu hizmetlerinde özel sektörden yararlanmak ile şeffaf, hesap verebilir, demokratik ve sürdürülebilir kalkınma odaklı bir kamu yönetimi inşa etmek olarak kendini göstermiştir. Tüm bu ilke ve uygulamalar eğitim sisteminde de aynı amaca hizmet eden, benzer uygulamalarla hayata geçirilmiştir. Çalışmada kamu yönetiminin (bütün) anlaşılması suretiyle Türk eğitim sisteminin (parça) değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Kamu Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

Kamu yönetiminde küreselleşme, bilgi-teknoloji ile toplumsal yapı ve beklentilerde meydana gelen değişim, hâkim yönetim anlayışının yarattığı sorunlar ve uluslararası kuruluşların artan önemi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kamu yönetiminde etkinlik ve verimlilik ilkesini hayata geçirmeyi amaçlayan bu uygulamalar kamu sektörünü küçültmeye yönelik özelleştirme uygulamaları, özel sektör ilke ve kurallarını kamu sektörüne uygulamak ve kamu hizmetlerinde özel sektörden yararlanmak ile şeffaf, hesap verebilir, demokratik ve sürdürülebilir kalkınma odaklı bir kamu yönetimi inşa etmek olarak kendini göstermiştir.

Kamu yönetiminde mevcut yapı ve işleyiş büyüklük gerekçesiyle eleştirilerin odağı olmuştur. Bu sebeple öncelikli olarak kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi uygulamasına gidilmiş, kamu sektöründe sunulan hizmetlerin özel sektör tarafından sunulması amaçlanmış ve kamu sektörüne ait çok sayıda hizmet, kurum ve kuruluş özelleştirme kapsamına alınmıştır. Diğer taraftan kamu sektörünün sunması gerektiği düşünülen hizmetlerin de mümkün mertebe alt yönetim birimleri tarafından sunulması amaçlanmış, bu kapsamda merkezi idarenin yükünü hafifletmeye yönelik olarak hizmetler yerel yönetim kuruluşlarına devredilmeye başlanmıştır. Kamu sektörü tarafından yürütülmesi kaçınılmaz asli kamu hizmetlerinde ise yemek, temizlik, güvenlik gibi tali hizmetlerin dış kaynak

kullanımı yoluyla özel sektör tarafından temin edilmesi yöntemi yaygınlaşmıştır. Böylece kamu yönetiminde devletin yalnızca asli kamu hizmetini yürütmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kamu sektöründe istihdam edilen personelin kadrolu ve güvenceli yapısında değişikliğe gidilerek sözleşmeli istihdam yönteminin yaygınlaşması da bu alanda zikredilebilecek önemli bir uygulamadır.

Diğer taraftan kamu yönetiminin verimsizliğine alternatif olarak özel sektörün verimli bir yönetime sahip olduğu genel kanısı kamu yönetiminde küçülme yanında özel sektör tarafından uygulanan çok sayıda yönetim anlayışının kamu sektörüne de uygulanmasına sebep olmuştur. Kamu yönetiminde stratejik planlamaya geçiş, toplam kalite yönetimi uygulamaları, stres yönetimi gibi özel sektör temelli uygulamalar kamu sektöründe de görülmeye başlanmıştır. Dünya genelinde kamu yönetimlerinin demokratikleşmesine yönelik beklenti ve söylemler yönetişim anlayışının da etkisiyle hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda yönetişim ilkesi ile kamu yönetiminde karar alma ve uygulama süreçlerine farklı aktörlerin katılımı sağlanmış, bu sayede yönetim süreçlerinin daha şeffaf ve hesap verebilir olması öngörülmüştür. Uluslararası kuruluşların da etkisiyle "sürdürülebilir kalkınma" kavramı yönetimi ilgilendiren hemen her alanın önemli hedeflerinden biri olmuştur.

Kamu yönetiminde ortaya çıkan bu yeni yaklaşımlar bir alt alanı olarak eğitim yönetimi de benzer şekilde etkili ve verimli kamu hizmeti sunumu için etkilemiş ve yukarıda ifade edilen ilke ve uygulamalar eğitim hizmeti özelinde de uygulanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı kamu yönetiminin bir alt sistemi olarak eğitim sisteminde ortaya çıkan yeni yaklaşımları Türk eğitim sistemi özelinde değerlendirmektir. Çalışmada eğitimde uygulanan yeni yaklaşımların kamu yönetimi ile ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmakta ve eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi umulmaktadır. Çalışma eğitim sistemi tümden gelim yöntemi çerçevesinde ele alınmaktadır.

Çalışmada öncelikle kamu yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar ele alınacak ardından eğitim sisteminde bu yaklaşımın yansımaları ortaya koyulacaktır. Son olarak bu uygulamaların eğitim alanında ne ölçüde işler olabildiği, muhtemel yarar ve riskleri/zararları hakkında bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Yönetimde yeni yaklaşımlar, eğitimde yeni yaklaşımlar, Türk eğitim sistemi, eğitim hizmetinde etkinlik.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada eğitim yönetiminde kullanılan yeni yaklaşımlara kamu yönetimi çerçevesinden bakılmaktadır. Eğitim alanına bu açıdan bakılması eğitim sisteminde uygulanan yeni yaklaşımların amaç ve hedefini anlama ve Türk kamu yönetimi açısından değerlendirme imkanı verecektir. Çalışmanın bu açıdan özgün olduğu düşünülmektedir. Eğitim alanında meydana gelen gelişmeler ve uygulanan teknikler, eğitim her ne kadar kendine özgü dinamik ve özellikleri olan bir sistem olsa da, büyük ölçüde kamu yönetimi anlayışı ve siyasi etkiler tarafından şekillenmektedir. Bu sebeple eğitim sistemine bu çerçeveden bakılması önem taşımaktadır.

Türk eğitim sisteminde de kamu yönetimi ile paralel şekilde yeni yönetim yaklaşımlarının etkisi görülmektedir. Çeşitli gerekçelerin etkisi ile uygulanan bu yaklaşımlar eğitim alanında kimi zaman sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminin kendine özgü özellikleri ve sorunlarından kaynaklanmaktadır. Dünyada pek çok ülke ile kıyaslandığında Türk eğitim sisteminin hitap ettiği kitlenin sayıca büyük olması ve belli başlı sorunların eğitim sisteminde kronik hale gelmesi dünyada uygulanan yaklaşımların Türkiye'de uygulanması aşamasında sorunlara ve/veya başarısızlıklara sebep olabilmektedir. Bu sebeple yaklaşımların tepeden inme ve siyasi gerekçeler yerine eğitim sisteminin özellikleri ve sorunları da dikkate alınarak hayata geçirilmesi eğitim gibi önemli bir kamu hizmetinin başarı ile yürütülmesi bakımında hayati öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler : Yönetimde yeni yaklaşımlar, eğitimde yeni yaklaşımlar, Türk eğitim sistemi, eğitim hizmetinde etkinlik.

Kaynakça

Acar Muhittin ve Özgür Hüseyin (2004), Çağdaş Kamu Yönetimi II, Nobel Yayınevi, Ankara.

Acar Muhittin ve Özgür Hüseyin (2015), Çağdaş Kamu Yönetimi I, Nobel Yayınevi, Ankara.

Arenas Alberto (2005) "Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective" *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 583-598.

Avrupa Komisyonu (2002) European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels.

Balcı, Asım vd., Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Seçkin Yayıncılık, 2013.

Bray Mark (2005) "Comparative Education Policy and Globalisation: Evolution, Missions and Roles" *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 35-49.

Caldwell Brian J.(2009) "Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy" *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (ed.by. Joseph Zajda and David Gamage), Springer, New York, 53-66.

Carnoy Martin (1997) "Is Privatization Through Education Vouchers Really The Answer? A Comment On West", *The World Bank Research Observer,* 12, 1, Oxford University Press, 105-116.

Carnoy Martin (1997) "Is Privatization Through Education Vouchers Really The Answer? A Comment On West", *The World Bank Research Observer,* 12, 1, Oxford University Press, 105-116.

Çukurçayır M. Akif (2000) "Yeni Yönetim Modeli Arayışları Çerçevesinde Halkın Yönetim Süreçlerine Katılım Olanakları", *Yerel Yönetimler Sempozyumu* (1–2. Kasım 2000), TODAİE, Ankara.

Çulha Zabcı Filiz (2002) "Dünya Bankasının Küresel Pazar İçin Yeni Stratejisi: Yönetişim", *Ankara SBF Dergisi*, 57, 3, 152-179.

Daun Holger (2005) "Globalisation and the Governance of National Education Systems" *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 93-108.

De Lissovoy Noah (2015) *Education and Emancipation in the Neoliberal Era*, Palgrave Macmillan, United States.

Doğan Elife (2002), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Academyplus Yayınevi, Ankara.

Epstein Erwin (2005) "Education as a Fault Line in Assessing Democratisation: Ignoring the Globalising Influences of Schools" " *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 613-630.

Fiske Edward B. (1996) *Decentralization of Education: Politics and Consensus Directions in Development*, World Bank, Washington, D.C.

Gershberg Alec Ian (2005) "Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience" Policy Note for the Turkey Education Sector Study, The World Bank.

Levina Elena Y. And et. All, "Efficiency Management of Educational Systems Development: Approaches and Criteria" International Review of Management and Marketing, 2016, 6(2), 277-282.

OECD (2001), New School Management Approaches, OECD, Paris.

Olmedo Antonio and Ball Stephen J. (2015) "Competition, Governance and Global Education Policy", *Evaluating European Education Policy-Making Privatization, Networks and the European Commission*, (ed. by Souto-Otero Manuel, Palgrave Macmıllan, 25-52.

Öztürk Mustafa (2017) "Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler", İlköğretim Online, Cilt 16, Sayı 4, 1-11.

Zajda Joseph (2005) "Globalisation, Education and Policy: Changing Paradigms" *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (Ed. By. Zajda Joseph), 1-22.

(24047) Investigation of Academic Incentives of Black Sea Regional Universities For 2016-2019 In Terms of Urap Ranking

FAZİLET TAŞDEMİR RTEÜ

NERMİN KARABACAK RTEÜ

MEHMET KÜÇÜK RTEÜ

ÖZET

Problem Durumu

Considering that academic incentive points reflect the academic performance of universities, it is expected that the incentive application will increase the performance among universities by increasing competition in the context of increasing performance indicators of universities (Ak and Gülmez, 2007) (Tuzcu, 2016). In this increase, reflecting academic performance through material rewarding is a factor (Tonbul, 2008). In this context, with the incentive application, only 25,988 of the 120,000 teaching staff in 2016 could benefit from the academic incentive program, while in 2017, the number of instructors from 111,3991 increased by approximately 50% to 40,366. Moreover, a significant increase is observed in the average of all titles in 2017 (Montenegro and Yücel, 2016; Montenegro and Yücel, 2017).

University Ranking by Academic Performance (URAP) is a non-profit, non-governmental organization that carries out university ranking of world countries as a service to society. Located in the rankings, it is located in Turkey among those countries. Research Laboratory of the organization, the Middle East Technical University in Turkey was founded in 2009 within the Informatics Institute. Since its establishment in Turkey, development and results of studies sustaining the work by sharing with the public is the main purpose of evaluating these institutions with Higher Education Institutions evaluation of scientific methods according to their academic performance. With this method; universities are able to compare themselves with other universities. The results of the studies are shared with the public. This also makes it a step forward to serve the community among universities. Universities are allowed to renew and develop themselves according to the determined criteria (URAP, 2016).

In addition to these criteria, other criteria are taken into consideration. in the overall 2018 -2019 standings Turkey; (i) ranking of universities with a medical faculty, (ii) ranking of non-medical universities, (iii) ranking of universities established before 2000, (iv) ranking of universities established after 2000, (v) ranking of state universities, (vi) foundation universities, (vi) The ranking of universities with fewer than 6000 students, (vii) The criteria of ranking of all universities are included.

In the information society, conducting scientific research and publishing the results of this research and presenting it to the service of the society are among the priority tasks of the universities. It is rich manpower and this manpower is well managed. The development of a country is an important indicator of the quality of the qualified workforce in that country (Arslan, 2012; Küçük ve Karabacak, 2017). Nowadays, the way to grow qualified workforce passes through the university. In this context, universities based on theoretical knowledge are not sufficient to create wealth. Qualified university is one of the most important components of a country's human capital in the development of an entrepreneur, creative and educated workforce which is the main factor of development. Universities are very important to fulfill their entrepreneurial responsibilities by creating knowledge and value for the society, regions, and countries where they live as a service to society (Kalaycı, 2009). In this context, the aim of this study is to examine the academic encouragement points of the Black Sea Region Universities in the 2016-2019 academic year. In response to this general objective, the following questions were sought:

1. What is the distribution of the average score of academic incentives of Black Sea Regional Universities in 2016-2019?

2. What is the distribution of the average score of academic encouragement by Black Sea Region Universities in 2016-2019 according to geographical region difference?

3. How does the evaluation of the academic encouragement score of the Black Sea Regional Universities in 2016-2019 change according to the nine criteria that make up the URAP ranking of the universities?

Araştırma Yöntemi

In this study, it was aimed to examine the academic encouragement points of the Black Sea Regional Universities for the years 2016-2019. Thus, the study was planned in the screening model as it is intended to be examined in terms of ranking. In the study, the descriptive survey model was used.

Typical case sampling was conducted in the study. Typical cases are situations have information to explain investigated case in general terms among numerous which represents the population (Patton, 2005). The typical situation at this point is the ability to represent the population and its properties in order to express non-differentiated situations (Marshall & Rossman, 2014).

The population of the study consists of universities in the provinces in the Black Sea Region. In this context, there are 18 provinces in the Black Sea Region. All of these provinces have universities. The study is carried out in this target population.

As data collection tool, the URAP ranking criteria published online will be used. Data of the relevant universities in the provinces of the Black Sea Region are obtained from official channels from official universities reports. In this study, universities which do not find appropriate to share academic incentive points with the public will not be evaluated.

The number of articles, the number of citations points and total type of academic activity in the URAP ranking scores were used. According to these incentive points at the universities of the Black Sea Region between the years 2016-2019, comparison points will be achieved. In data analysis, arithmetic mean (X), frequency (f) and percentage (%) will be calculated with statistical values.

Considering that the academic incentive scores reflect the academic performance of the universities, the performance indicators of the universities have increased compared to the past, and this practice will increase the academic performance. In these studies, it has been stated that performance rewarding in the context of increasing academic performance is effective. There has been an increase in the number of publications in the last two years. This kind of studies for the field is very important for the continuation of the revision and sustainability of the application by providing the deficiencies and positive aspects of the application of the incentive application.

In the information society, conducting scientific research, publishing the results of this research and providing it to the service of the society are among the priority tasks of the universities. At the same time, the way to grow the qualified labor force can be achieved with the university today. Qualified university is one of the most important components of a country's human capital in the development of an entrepreneur, creative and educated workforce which is the main factor of development. In order to increase their entrepreneurial universities in Turkey, it includes the necessity to increase the research performance of academics. It is very important that universities, as a service to a society, fulfill their entrepreneurial responsibilities by producing knowledge and value for their communities, regions and countries. The URAP (University Ranking by Academic Performance) Research Laboratory has been implementing new applications since 2010 by evaluating the developments in databases and suggestions from our universities. As URAP team, we believe that our universities can be among the best universities in the world by increasing the number and quality of scientific publications. For this reason, URAP has excluded articles in the Q4 group, which have been published in journals with the lowest impact value, in all rankings since last year. In addition, it is known that several thousand author names are included in some articles in the fields of high energy physics, medicine and biochemistry published in recent years.

In this context, the aim of this study is to examine the academic incentive points of the Black Sea Region Universities in the 2016-2019 academic year.

In this study, it is aimed to examine the academic incentive points of the Black Sea Region Universities in terms of URAP rankings for the years 2016-2019. The population of the study consists of universities in the Black Sea Region. In this context, there are 18 provinces in the Black Sea Region. And all of these provinces have a university. The study is carried out through the population. As data collection tool, URAP ranking criteria will be used. The arithmetic mean (X), frequency (f) and percentage (%) of the data will be calculated with statistical values.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In universities ranking before and after the year 2000, the universities established before the year 2000 took the first place in the universities in the first year of the academic year. In the ranking of the universities established after 2000, the first ranks took place while the newly established universities were no longer affiliated to a university. Foundation universities also ranked among the most successful universities in these rankings.

This study in the quantitative research design, the survey model is planned and it is planned to reach a general result by examining the academic incentive points of the Black Sea Region Universities in the 2016-2019 academic terms. his result; The ranking of universities without medical faculty, the ranking of the universities established before 2000 with the ranking of the universities with a medical faculty, and the ranking of the universities established after 2000, will be aimed at revealing the direction of the change between the ranking of state universities and the ranking of universities with fewer than 6000 students.In line with the findings to be obtained in the study, it will also provide a systematic comparison to the URAP rankings to be made in the coming years.

Anahtar Kelimeler : Black Sea Region universities, academic incentive, higher education, performance, URAP

Kaynakça

Ak, M. Z. ve Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *1*(1), 22-49.

Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Arslan, M. (2012). *İş ve meslek ahlakı: Dünya ve Türkiye örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Chen, Z., & Lee, S. H. (2009), Incentives in academic tenure under asymmetric information, *Economic Modeling. 26*(2), 300-308.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite ve uluslararasılaşma*: *Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2.

Gay, L. R. ve Airasion, P. W. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (7th ed.). NJ: Prentice Hall

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *15*(4), 625-656.

Karadağ, E. ve Yücel, C.(2016). Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması 2016.http://www.enginkaradag.net/blank/whkme adresi nden erişildi.

Karadağ, E. ve Yücel, K. (2017). Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması-2017. http://www.akdeniz.edu.tr/duyuru/bhim/atespersr.pdf adresinden erişilmiştir.

Karadağ, E. & Yücel, C. (2018). *Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması [DÜS] 2018*. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı Yayınları. doi:10.13140/RG.2.2.17310.84804

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler.* Ankara: Sim Matbaası.

Küçük, M. ve Karabacak, N. (2017). Yükseköğretimde akademik teşvik uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Turkish Journal of Teacher Education*, *6*(2), 124-157.

Özer, A. (2012). Türkiye üniversite sistemine genel bir bakış, yaşanan sorunlar ve çözüm için bir model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi, 2*(2), 61-72.

Resmi Gazete. (2015). Tarih: Haziran 2018. Sayı: 30461

Tuzcu, M. A. (2016). Ankara Üniversitesi TÖMER'de çalışan akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyinin ve iş tatmin düzeyine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *71*(1), ss.161-197.

Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *56*(56), 633-662.

Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımından hareketle üniversitelerde performans uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, *20*(4), 395-414.

URAP, (2016). *URAP Türkiye özel bölümü*. http://tr.urapcenter.org/2016 adresinden erişilmiştir.

Zerenler, M., Türker, N., & Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (ar-ge) ve yenilik ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*, 653-667.

(24655) Strategic Planning Applications and Practices in Higher Education in the Era of Artificial Intelligence

GAMZE SART

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

In the age of the Digital Transformation and Industry 4.0, many different industries have had to adapt strategic transformation to make adapt their systems and management to the digital era. During this transformation, higher education institutions with no exception have had to begin their strategic planning applications and practices to make ready their systems, particularly in the era of Artificial Intelligence (AI). Hence, the new understanding of the university management is needed in order to conduct the digital transformation at the higher education institutions, particularly by using AI. The digitalization process facilitates not only the research and innovations but also the position pf the universities in the rankings.

This well rounded study analyzes and explains the benefits of digital transformation for Higher Education institutions, including their management, systems, strategies, and practices to clarify how they can choose the right models to perform this effective and efficient digital transformation. In this process, particularly the management as decision makers of the higher education institutions is analyzed to make conduct properly this digital transformation, particularly by using AI in the era of the Industry 4.0. While understanding and clarifying the roles of the university managements, the drawbacks, obstacles and problems are also discussed to overcome these challenges.

Araştırma Yöntemi

In order to make critical analyses, the well-rounded qualitative research had been conducted in 5 different universities in Istanbul, Turkey. The detailed and clustered research data were collected through different focus group interviews with the university leaders and managers (n=11), the researchers who were involved in the digital transformation and AI at the universities (n=9), and the academicians (n=25), who are studying and working on the digital transformation and AI from the 2 private and 3 research universities in Turkey where eleven public universities were selected in 2017 as research universities among the other public universities. After the collected data had been critically and strategically analyzed by questioning 18 open-ended questions, the classified qualitative data had been purpesely analyzed by using NVivo. The analyzed data ar used and clusterd for argumentation related to the study subject-the strategic planning applications and practices in higher education in the era of AI. Hence, the possible conclusions could be drawn about the digital transformation circumstances at the Turkish universities regarding to the primary purpose of this research. The analyses of this research present clearly the questiobns by using even ethnographic methodologies since it is not really easy to define the digital transformation, particularly from the budget perspective and standpoint.

The evaluated and inspected data had clearly showed that in order to create properly the digital transformation, including the AI applications, the major improvements of the higher education institutions' effectiveness and accountability are critically needed. The second most critical criterion in the development of the digital transformation is having enough financial budget and its sustainability for the long-term goals. According to the participants, the most significant drawback of the digital transformation, including the investments related to AI, at the universities is related to this criterion. The third most important criterion in the digital transformation at the universities is related to the infrastructure development since most of the universities infrastructure systems are not so well organized. As the most of the participants have clearly mentioned that the new mission statements are needed at the universities' managements taking into account supporting components as new values, institutional goals, and vision for their higher institution in order to create properly the digital transformation, including AI. Even though as the participants have clearly point out that several important actions toward these priorities are taken by the university managements, the applications and practices are not enough to make big changes and transformations. For that reason as some participants have argued that they need local and/or global partners to make strategic changes. More importantly, as the participants discuss, the new strategic plan is needed in which the goals and targets are clearly set and the implications plans are well defined. Furthermore, the optimizations of the resources are critical since all the universities even the private ones have limited budgets to make critical digital transformation, particularly in AI. Therefore, they need better strategic planning and applications among the departments and the university management to improve the impacts of the digital transformation implications. Meanwhile, according to the participants, the improvement of the digital transformation would increase better data management, which would even improve and strength the learning experience of the higher education institutions. As the participants have clearly pointed out that these kinds of the strategic mechanisms can enhance the digital transformation of the departments by improving even the academics and researchers' efficiency and productivity.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result, according to the participants, the digital transformation, including adapting AI in the universities is must and should be adapted as soon as possible in order to manage the higher education institutions properly and strategically. Since adapting new digital systems would facilitate academic workload, most of the researchers and academic could have more time resources in order to work on new research and innovations. The digital transformation and integration particularly AI could improve learning as organizations and making right decisions while using budgets effectively and efficiently. In the university hospitals particularly, the digital transformation conducted in the field of the following up the patients and the materials used at the hospitals would change dramatically and markedly.

In the light of this evidence, the digital transformation and integration, including taking into account AI is closely transform the universities while improving research and innovation capacities and creating better budget management. Hence, the strategic planning and well developed applications are needed to see the results to change the universities for the requirements of the 21stcentury.

Anahtar Kelimeler : Higher Education, Universities, Strategic Planning Higher Education Management, Artificial Intelligence, Digital Transformation

Kaynakça

Bowen, H. (2018). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. Routledge.

Marris, P. (2018). *The experience of higher education* (Vol. 17). Routledge.

Means, A. J. (2018). *Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism*. Routledge.

McCaffery, P. (2018). *The higher education manager's handbook: effective leadership and management in universities and colleges*. Routledge.

Orr, D., Weller, M., & Farrow, R. (2018). Models for online, open, flexible and technology enhanced higher education across the globe–a comparative analysis.

Schwarzmüller, T., Brosi, P., Duman, D., & Welpe, I. M. (2018). How does the digital transformation affect organizations? Key themes of change in work design and leadership. *mrev management revue*, *29*(2), 114-138.

Ruben, B. D. (2018). *Quality in higher education*. Routledge.

(24676) The Collaborations of the Universities with Innovation Oriented Venture Investors to Increase Innovation Potential: Case of Turkey

GAMZE SART

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

In the innovation oriented ecosystems, most of the universities, like Stanford University, UC Berkeley, and MIT. In another words, if the researchers at universities want to establish their own innovation oriented startups or spinout companies, the universities' ecosystems supply all their needs, particularly financial needs, by the help of venture investors, angel investors, and entrepreneurs. These kinds of innovation-based ecosystems help universities to solve critically financial problems so that these universities have better opportunities to make better innovation oriented research projects. In that way, most of the best researchers try to find places in these ecosystems in which they can produce marketable technologies in the global economies.

In the reality, entrepreneurial finance – "several sources of capital, such as angel investors, venture capital, private equity, hedge funds, microfinance, project finance, and more" (Wallmeroth et al., 2018) – is critical for the startups and spinouts to make well-rounded innovations and to penetrate into the markets. Many university based spinouts and startups are based around innovations and technologies, which require more time and resources to develop their products and services than any other startups in the ecosystem since their fields are more research oriented, particularly in the fields of biotechnology and life sciences. In other words, even though regular venture investors who expect to make returns in three to five years, the innovation oriented venture investors expect returns in eight to ten years to make exits and to penetrate properly to the markets, particularly to the global markets.

In Turkey, on the other hand, it is difficult to find the same kind of ecosystems so that the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) has decided to work together with Turkish Ministry of Treasury and Finance and entrepreneurial finance actors – angel investors and venture capital investors – to accelerate and boost innovation oriented startups or spinout companies in Turkey. After official calling of TUBITAK under the name of the Venture Capital Support Program (the number of the call is 1516), the ten important investment groups have been established to invest on innovation oriented startups or spinout companies. It is clearly seen that the involvement of these innovation oriented venture capital supports would change the Turkish ecosystems, particularly at the universities. In order to have better impacts of these innovation-oriented venture capital supports, the benefits and drawbacks of these ecosystems should be analyzed critically.

Araştırma Yöntemi

In this study, the impacts of the innovation-oriented venture capital supports in Turkey before the investments are analyzed by using qualitative research model. As research design, the discourse of the participants from the innovation oriented ecosystems in which they actively play important roles of the chosen the innovation-oriented venture capital supports in Turkey is analyzed by taking into account the different stakeholders' opinions, thoughts, feelings, and ideas. Even though the decision of the TUBITAK is not given, the involvement of this official call from TUBITAK has helped to reconstruct the actors of this innovation-oriented ecosystem. As a research sample, the participants of this research are selected from the innovation-oriented ecosystem in which they are actively playing important roles as angel investors (7), venture capital investors (5), technology transfer officers (9), university managers (7), financial consulters (5), legal consulters (3), and startup and spinout founders (11) in Istanbul and in Ankara according to non-probability sampling method of convenient sampling. As a research instrument and procedure, the data are collected through "Interview Form" in which 18 semi-structured questions are developed and asked by the researcher. By using NVivo software package for analyzes, the data are clustered to make content analyses to understand deeply the benefits and drawbacks of these innovation-oriented venture capital supports. After the key subjects are coded, counted, and identified, the common important thematic issues and factors are defined to contribute to the main purpose of this research study.

According to the collected and analyzed data, all of the participants have clearly mentioned that they really want to develop and improve such a kind of innovation oriented ecosystem in Turkey in order to accelerate innovation based startups and spinouts, particularly at the university technology parks. Additionally, some of the participants (65%) have pointed out that most of the best universities in the world have extremely perfect conditions and luxuries that would take decades. Furthermore, all the participants agree that the Venture Capital Support Program would build the infrastructure for the startups and spinouts by accelerating significantly the highly intensively technology transfer from the universities since these institutions are fully and perfectly financed. Moreover, most of the best talent could be attracted from the global talent markets. More importantly, as the participants have identified that it could be easily and effectively develop an innovation oriented ecosystem and culture with its values in the country as

well as in the region. Consequently, such ecosystem could attract other financial resources as well while these startups and spinouts create could grow and stimulate organically their own funds and finances. to stimulate company growth.

According to the participants that with the help of the Venture Capital Support Program, these funds would be increased exponentially to solve not only the problems of the startups and spinouts at the for universities but also others in the market. Additionally, as some of the participants clearly show that most of the SMEs and big corporations find trustworthy to make investment on those startups and spinouts while they use these startups and spinouts' outputs easily.

Many spinouts are based around technologies that require more time and resources to develop than a traditional startup born in the private sector. Consequently, regular venture capital, which expects to make a return in three to five years, may not be the right investment partner for a company looking at eight to ten years to get to market. In addition, innovation oriented venture investors with the help of the Venture Capital Support Program could wait for long-term strategies since universities' innovation oriented startups and spinouts need more time than expected. Particularly, those coming from the financial and legal background believe that such finding strategies would be perfects examples not only for the other investors but also for the other universities as well. According to a few participants have mentioned that the case of the Chicago University is the perfect example in which the venture fund had left and become Arch Venture Partners – one of the largest innovation oriented funds in the US. This kind of experience might be seen in Turkish ecosystem where small Turkish universities could follow the first funded universities. However, as some of the participants have critically clarified that some of the universities could have benefits of tis accelerating ecosystems while the other particularly small ones could not manage. In that way, most of the small universities could lose their best researchers' startups and spinouts.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result, in the light of this evidence, with the help of the Venture Capital Support Program, many innovation based venture investors could properly and strategically develop the innovate-oriented ecosystem, particularly for the long-term innovation startups and spinouts. Nevertheless, this could create better opportunities for the best universities but not for the small ones. Hence, the best ones get much better while the small ones get smaller and less qualified. In the meantime, the next step has to be how to help small universities. While taking precaution for these unwanted results, the innovation based venture investors could open new doors for the highly acceptable achievements and innovative outputs. It is clearly mentioned that this is the only way to flourish the universities startups and spinouts in the 21stcentury while it is also possible to make new accelerating science labs and hubs and to become one of the leading countries in this highly competitive global markets.

Anahtar Kelimeler : Higher Education, Higher Education Management, Higher Education Finance, Universities, Innovation, Venture Investors, Innovation Potential, Startups, Spinouts

Kaynakça

Colombo, M. G., Meoli, M., & Vismara, S. (2019). Signaling in science-based IPOs: The combined effect of affiliation with prestigious universities, underwriters, and venture capitalists. Journal of Business Venturing, 34(1), 141-177.

Eesley, C. E., & Miller, W. F. (2018). Impact: Stanford University's economic impact via innovation and entrepreneurship. Foundations and Trends® in Entrepreneurship, 14(2), 130-278.

Etzkowitz, H., Mack, A., Schaffer, T., Scopa, J., Guo, L., & Pospelova, T. (2018). Innovation by design: SPARK and the Overcoming of Stanford University's Translational "Valley of Death"in Bio-Medicine. Managerial and Decision Economics.

Florida, R., & King, K. M. (2018). Urban Start-up Districts: Mapping Venture Capital and Start-up Activity Across ZIP Codes. Economic Development Quarterly, 32(2), 99-118.

Jonkers, K., Tijssen, R. J. W., Karvounaraki, A., & Goenaga, X. (2018). A regional innovation impact assessment framework for universities. JRC Duscussion Paper. Joint Research Center, Brussels, 44.

Marion, T. J., Friar, J. H., & Dunlap, D. R. (2018). Startups and TTOs: Fostering Entrepreneurship at a Large Research University. World Scientific Reference On Innovation, The (In 4 Volumes).

Sharma, S. K., & Meyer, K. E. (2019). Venture Capital. In Industrializing Innovation-the Next Revolution (pp. 37-48). Springer, Cham.

Wallmeroth, J., Wirtz, P., & Groh, A. P. (2018). Venture capital, angel financing, and crowdfunding of entrepreneurial ventures: A literature review. Foundations and Trends® in Entrepreneurship, 14(1), 1-129.

(24721) Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik (Pdr) Öğrencileri Örneği

BİRGÜL ULUTAŞ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

EMRE GÜNEY
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme, teknolojik yenileşme ve buna bağlı olarak toplumsal değişim hızının yükselmesi nedeniyle genç insanların yaşamlarını kurgulaması, geçmişte olduğundan çok daha zordur. Dünyanın hemen her yerinde son yirmi yılda işsizlik oranlarının dramatik boyutlarda yükseldiğinden söz edilmektedir. Buna göre 1995'te yaklaşık 800 milyon olan işsiz sayısı, 21.yüzyıl başında bir milyarı geçmiştir ve işsizlik oranları siyasi iktidarların öncelikli meseleleri arasına çoktan yerleşmiş olsa da geri döndürülemez biçimde yükselişini sürdürmektedir.

Türkiye'de de durumun ciddi bir boyut aldığı gözlenmektedir. Gerek istihdam alanlarının daralması, gerekse de istihdam koşullarının günden güne zorlaşması nedeniyle geleceklerini kurgulamakta güçlük çeken yükseköğrenim gençliğinin önemli bir kısmını öğretmen adayları oluşturmaktadır. Eğitim Fakültelerinin "yüksek puanlı" bölümlerinden biri olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanı öğrencileri de bu grupta yer almaktadırlar. Özellikle eğitim kurumlarında istihdam edilerek yeni kuşaklara danışmanlık yapmaları beklenen bu gruptaki öğretmen adaylarının kendi geleceklerine ilişkin beklentileri ve kaygılarının ortaya konulması, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları açısından önemli bir sorun alanına görünürlük sağlayacaktır.

Bu çerçevede araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki iş, özel yaşam ve statü ile ilgili gelecek beklentilerini ortaya koymaktır. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki iş yaşamı ile ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki özel yaşam ile ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki statüleriyle ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yaklaşımı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında eğitim gören öğrencilerin gelecek beklentilerini ele alan bu araştırma, onların geleceğe dair duygularını ve bu duyguların yaşamlarına yansımasını açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek üzere, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bağlama vurgu yapan bir şemsiye kavram olarak insanları, varlıkları, olayları ve sosyal olguları kendi doğal ortamlarında araştırmaya ve anlamaya yöneliktir. Araştırmacılara zıtlık kurma, karşılaştırma yapma, örüntü oluşturma gibi yollarla çeşitli anlamsal birimler ve alt kümeler üzerinden konuya görünürlük kazandırma şansı verebilmektedir (Punch, 2011:142-143; Yıldırım&Şimşek, 2006: 38-39; Neuman, 2006: 232). Araştırma, genel araştırma modellerinden tarama modelinde olup; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin geleceğe dair beklenti, hedef ve kaygılarını açığa çıkarmak üzere nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayanmaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2006: 277).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim gören her kademeden (1. - 4. sınıf arasında) kadın ve erkek öğrencilerden oluşan ve amaçlı şekilde seçilmiş 8 kişilik bir gurupla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri doyumu tamamlanmadığından 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında görüşmelere aynı yöntemle devam edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacıların öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapması ile toplanmıştır. Bu görüşmelerle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin gelecek beklentilerinin ne olduğuna ilişkin görüşleri gerekçeleri ile ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme soruları ön görüşmeler yapılarak denendikten sonra, soruların açık, anlaşılır ve kullanışlı olması bakımından son şekli verilerek uygulamaya geçirilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde tutulan ses kayıtları incelenmiş; belli kategoriler oluşturularak araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen bulgular derlenmiştir.

Günümüzde küreselleşme, teknolojik yenileşme ve buna bağlı olarak toplumsal değişim hızının yükselmesi nedeniyle genç insanların yaşamlarını kurgulaması, geçmişte olduğundan çok daha zordur. Dünyanın hemen her yerinde son yirmi yılda işsizlik oranlarının dramatik boyutlarda yükseldiğinden söz edilmektedir. Buna göre 1995'te yaklaşık 800 milyon olan işsiz sayısı, 21.yüzyıl başında bir milyarı geçmiştir ve işsizlik oranları siyasi iktidarların öncelikli meseleleri arasına çoktan yerleşmiş olsa da geri döndürülemez biçimde yükselişini sürdürmektedir.

Türkiye'de de durumun ciddi bir boyut aldığı gözlenmektedir. Gerek istihdam alanlarının daralması, gerekse de istihdam koşullarının günden güne zorlaşması nedeniyle geleceklerini kurgulamakta güçlük çeken yükseköğrenim gençliğinin önemli bir kısmını öğretmen adayları oluşturmaktadır. Eğitim Fakültelerinin "yüksek puanlı" bölümlerinden biri olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanı öğrencileri de bu grupta yer almaktadırlar. Özellikle eğitim kurumlarında istihdam edilerek yeni kuşaklara danışmanlık yapmaları beklenen bu gruptaki öğretmen adaylarının kendi geleceklerine ilişkin beklentileri ve kaygılarının ortaya konulması, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları açısından önemli bir sorun alanına görünürlük sağlayacaktır.

Bu çerçevede araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki iş, özel yaşam ve statü ile ilgili gelecek beklentilerini ortaya koymaktır. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki iş yaşamı ile ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki özel yaşam ile ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

· Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki statüleriyle ilgili beklentileri ve buna ilişkin kaygıları nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yaklaşımı, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Yaklaşımı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında eğitim gören öğrencilerin gelecek beklentilerini ele alan bu araştırma, onların geleceğe dair duygularını ve bu duyguların yaşamlarına yansımasını açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek üzere, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bağlama vurgu yapan bir şemsiye kavram olarak insanları, varlıkları, olayları ve sosyal olguları kendi doğal ortamlarında araştırmaya ve anlamaya yöneliktir. Araştırmacılara zıtlık kurma, karşılaştırma yapma, örüntü oluşturma gibi yollarla çeşitli anlamsal birimler ve alt kümeler üzerinden konuya görünürlük kazandırma şansı verebilmektedir (Punch, 2011:142-143; Yıldırım&Şimşek, 2006: 38-39; Neuman, 2006: 232). Araştırma, genel araştırma modellerinden tarama modelinde olup; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin geleceğe dair beklenti, hedef ve kaygılarını açığa çıkarmak üzere nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayanmaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2006: 277).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim gören her kademeden (1. - 4. sınıf arasında) kadın ve erkek öğrencilerden oluşan ve amaçlı şekilde seçilmiş 8 kişilik bir gurupla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri doyumu tamamlanmadığından 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında görüşmelere aynı yöntemle devam edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacıların öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapması ile toplanmıştır. Bu görüşmelerle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin gelecek beklentilerinin ne olduğuna ilişkin görüşleri gerekçeleri ile ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme soruları ön görüşmeler yapılarak denendikten sonra, soruların açık, anlaşılır ve kullanışlı olması bakımından son şekli verilerek uygulamaya geçirilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde tutulan ses kayıtları incelenmiş; belli kategoriler oluşturularak araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen bulgular derlenmiştir.

SONUÇ

Yapılan araştırmanın ilk sonuçlarına göre; görüşülen öğrencilerin çoğu geleceğa dair beklentileri konusunda önceliğinin KPSS sınavından devlet kadrolarına atanmak olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğrenciler içerisinde akademik kariyer planlamasının kadın öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Söz konusu bulgu, toplumsal yaşamda erkeklerin ekonomik gelir sağlama yönünde kadınlardan daha yoğun bir baskı altında olduğuna dair başka araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin lisansüstü eğitim alma planları incelendiğinde, öğrencilerin önceliği atanmaya ya da iş bulmaya verdikleri; eğitim aldıkları mesleğe başladıktan sonra lisansüstü eğitim almayı düşündükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu düşüncelerinde eğitim süreçlerinin maliyetli olması, yeterli alım gücüne sahip olmayan bireylerin bu maliyetleri karşılamakta zorlanması, yaş ilerledikçe aileden gelen maddi gelirin azalması, yaşamlarındaki hedefleri ile maddi bağımsızlıklarını kazanma istekleri arasındaki çatışmalar ve eğitim yıllarının uzun ve zorlu olmasının etkisi olabilir. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalaması ile lisansüstü eğitim alma hedeflerinin paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlk gözlemlerde, görüşme yapılan öğrencilerin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve devlet memuriyetine ilişkin hedef ve umutlarının, sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı anlaşılmıştır. Söz konusu bulgu, öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça iş yaşamına dair beklentilerinin yükselmesiyle açıklanabileceği gibi; piyasada iş bulmanın ya da devlet memuriyetine atanmanın yıldan yıla zorlaştığı düşünülünce, iş piyasasının üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi olarak da değerlendirilebilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmanın ilk sonuçlarına göre; görüşülen öğrencilerin çoğu geleceğa dair beklentileri konusunda önceliğinin KPSS sınavından devlet kadrolarına atanmak olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğrenciler içerisinde akademik kariyer planlamasının kadın öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Söz konusu bulgu, toplumsal yaşamda erkeklerin ekonomik gelir sağlama yönünde kadınlardan daha yoğun bir baskı altında olduğuna dair başka araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin lisansüstü eğitim alma planları incelendiğinde, öğrencilerin önceliği atanmaya ya da iş bulmaya verdikleri; eğitim aldıkları mesleğe başladıktan sonra lisansüstü eğitim almayı düşündükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu düşüncelerinde eğitim süreçlerinin maliyetli olması, yeterli alım gücüne sahip olmayan bireylerin bu maliyetleri karşılamakta zorlanması, yaş ilerledikçe aileden gelen maddi gelirin azalması, yaşamlarındaki hedefleri ile maddi bağımsızlıklarını kazanma istekleri arasındaki çatışmalar ve eğitim yıllarının uzun ve zorlu olmasının etkisi olabilir. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalaması ile lisansüstü eğitim alma hedeflerinin paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

İlk gözlemlerde, görüşme yapılan öğrencilerin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve devlet memuriyetine ilişkin hedef ve umutlarının, sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı anlaşılmıştır. Söz konusu bulgu, öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça iş yaşamına dair beklentilerinin yükselmesiyle açıklanabileceği gibi; piyasada iş bulmanın ya da devlet memuriyetine atanmanın yıldan yıla zorlaştığı düşünülünce, iş piyasasının üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi olarak da değerlendirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler : üniversite, gelecek beklentisi, istihdam, esnek çalışma, pdr

Kaynakça

Bora, T. ve N. Erdoğan (2011). "Cüppenin, Kılıcın ve Kalemin Mahcup Yoksulları: Yeni Kapitalizm, Yeni İşsizlik ve Beyaz Yakalılar", *Boşuna mı Okuduk: Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bora, A. (2011). "Aile: En Güçlü İşsizlik Sigortası", *Boşuna mı Okuduk: Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. , E. Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Fatih Demirel (2008); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara.

Castel, R. (2017). *Ücretli Çalışmanın Tarihçesi: Sosyal Sorunun Dönüşümü.* Çev. I. Ergüden, İstanbul: İletişim Yayınları.

De Gaulejac, V. (2013). *İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum.* Çev. Özge Erbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Eğitim Sen, (2015); http://egitimsen.org.tr/atamasi-yapilmayan-ogretmenlerin-sesine-kulak-verin/ (Erişim Tarihi: 04.04.2017)

Erdayı, A. U. (2012). *"Beyaz Yakalıların Tanımlanması Üzerine"*, İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. Cilt:14, Sayı:3, Temmuz, ss.65-80.

Gorz, A. (2001). Yaşadığımız Sefalet: Kurtuluş Çareleri. Çev. N. Tutal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gündoğdu, K., N. Çimen ve S. Turan (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* c.9, s.2, ss.35-43.

Jeffrey, C. (2011). "*Geleceksiz Kuşak: İşsiz Gençler Işığında Gençliği Yeniden Düşünmek*", Gerçek, Yıkıcı ve Yaratıcı. Çev. D. Öz, Ed. D. Öz, F. Dönmez Atbaşı ve Y. Bürkev, Ankara: Nota Bene Yayınları.

Makal, A. (2003). "Cumhuriyetin 80. Yılında Türkiye'de Çalışma İlişkileri",

A.Ü. SBF-GETA Tartışma Metinleri, No.62/Aralık.

MEB, (2017); https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64, (Erişim Tarihi: 21.03.2018).

W. L. Neuman (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 1.* Çev. S. Özge, Ankara: Siyasal Kitabevi.

OECD (2017). Bir Bakışta Eğitim 2017: OECD Göstergeleri. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf , (Er. Tar. 22.02.2019).

Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Ankara: Siyasal Yayınevi.

Saraç, T. (2015); "Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı ve Umutsuzluklarının İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Sennett, R. (2011). *Yeni Kapitalizmin Kültürü.* Çev. A. Onacak, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Sennett, R. (2012). *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri.* Çev. B. Yıldırım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sennett, R. Ve J. Cobb (2017). *Sınıfın Gizli Yaraları*. Çev. M. K. Coşkun, Ankara: Heretik Yayınları.

Solmon, L. C. & C. L. Fagnano (1995). "Benefits of Education", in *International Encyclopedia of Economics of Education*. Edited by M. Carnoy, 2'nd Edition, Oxford, OX, UK ; Tarrytown, N.Y., USA : Pergamon.

Standing, G. (2014). *Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf.* Çev. E. Bulut, İstanbul: İletişim Yayınları.

Stanging, G. (2017) *Prekarya Bildirgesi.* Çev.S. Çınar, S. Demiralp, İstanbul: İletişim Yayınları.

Şanlı Kula, K. ve T. Saraç (2016); "Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı," *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 13, Sayı 33, s. 227-242.

TÜİK, (2013); "Hanehalkı İşgücü Araştırması," http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16015, (Erişim Tarihi: 21.03.2018).

TÜİK, (2017); "İşgücü İstatistikleri", www.tuik.gov.tr/Pretablo.do?alt_id=1007, (Erişim Tarihi: 21.03.2018).

TÜİK, (2018); "İşgücü İstatistikleri", http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=27696 , (Erişim Tarihi: 09.10.2018).

Wallerstein, I. (2004). *World-System Analysis: An Introduction,* Durham/NC: Duke University Press.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004.

(24825) Türkiye'de Bir Devlet Üniversitesinde Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunları

AYGUL OKTAY

AİBÜ

ÖZET

Problem Durumu

Avrupa Ekonomik ve İşbirliği Teşkilatına göre son yüzyılda tüm dünyada yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı yüzde ikiyüz arttığı kaydedilmektedir (www.milliyet.com.tr). Bu duruma paralel olarak son yıllarda, yükseköğretimde iyi bir eğitim alabilmek için Türkiye'ye gelen uluslararası "kültür elçisi" olarak görülen yabancı uyruklu öğrenci ayısı da artmaktadır. Uluslararası öğrenciler, dünya eğitim pazarının önemli bir birleşeni durumundadır. Uluslararası düzeyde öğrenci hareketliliğinden edinilen payın artırılması ülkeler için önemli hale gelmiştir. Uluslararası öğrenciler, farklı sosyo- ekonomik kültürel değerin belirlediği farklı yaşam tarzları ve alışkanlıklara sahiptir. Göç ya da daha iyi bir eğitim amacıyla yükseköğretim yapmak üzere geldikleri Türkiye'de farklı bir eğitim sistemi, farklı kültürde yaşama, Türkçe'yi yeterli kullanamama, ekonomik problemler, üniversiteye ve çevreye uyumunu zorlaştırmakta akademik başarısını da olumsuz etkilemektedir. Uluslararası öğrencilerin üniversiteye uyumu, öğrencilerin üniversiteye devam etme kararını, akademik başarısını ve öğrencinin psikolojisini olumlu yönde etkileyen bir belirleyicidir. Ayrıca, üniversiteye bağlılığın artması ve kariyer hedeflerinin konulmasının da belirleyicisidir. Uluslararası öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanabilmesi, öğrencilerin karşılaştıkları uyum sorunlarının çözümü ve yükseköğretim kalitesinin artırılmasına bağlıdır. Türkiye' de her bir üniversitenin niteliği ve çevresi farklılık göstermekte, öğrencilerin uyum sorunları da üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Durumsal yaklaşımlarla ortaya konulması bir gerekliliktir. Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları uyum sorunlarını irdelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın problem cümlesi: Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler hangi uyum sorunları ile karşılaşmaktadır? sorusu ile belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubunu: 2017-2018 akademik yılında 284 uluslararası öğrencinin öğrenim gördüğü bir devlet Üniversitesi'nin farklı fakültelerde öğretimlerine devam eden, tesadüfi olarak seçilen Afrika Kıtasın' dan (14), Avrupa Balkanlar'dan (5), Doğu -Asya Bangladeş 'den (8), Orta- Asya Kafkasya'dan (25) ve Orta –Doğu'dan (19) gelen toplam 71 gönüllü uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. 71 uluslararası öğrenci %26'sını oluşturmaktadır. %26 oranı, tüm öğrencilerin temsili bir kesitini oluşturduğu söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin %30'u kız, %70'i erkektir. %65'i 21-23 yaş grubundadır. Tamamı bekardır. En büyük oranla %66'sı klasik düz lise mezunu, %17'si özel lise/ kolej, %9'u meslek lisesi,%4'ü Türk Lisesi mezunudur. En büyük oranla sırasıyla %35'i İkdisadi İdari Bilimler Falültesi' nde, %17'si Fen Edebiyat Fakültesi' nde, %17'si Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde, %14'ü Mühendislik Mimarlık Fakültesi'nde, %7'si Tıp Fakültesi'nde, %4'ü Eğitim Fakültesi'nde, %1'i İlahiyat Fakültesi'nde öğrenimlerine devam etmektedir.

Bu çalışma tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında; Ercan'ın (2012) uzmanlık tezinde kullanılan, öğrencilerin mevcut durumlarını saptamak için 16 demografik ve kişisel özellikleriyle ilgili çoktan seçmeli soru, uyum güçlükleriyle ilgili 1) Türkçe öğrenimi 2) Barınma , 3) Başkalarıyla ilişki kurma ve Sosyal İhtiyaçlar, 4) Benlik ve İç Yaşamları, 5) Aile yaşamlarıyla ilgili sorun alanlarına ilişkin 81 problem maddesinden oluşan, problem tarama listesi ve açık uçlu bir soru olarak beklentilerin ne olduğunu kapsayan anket yüz yüze uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 for Windows programında tanımlayıcı istatistik frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Son yıllarda, yükseköğretimde iyi bir eğitim alabilmek için Türkiye'ye gelen uluslararası "kültür elçisi" olarak görülen yabancı uyruklu öğrenci ayısı da artmaktadır. Uluslararası öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanabilmesi, öğrencilerin karşılaştıkları uyum sorunlarının çözümü ve yükseköğretim kalitesinin artırılmasına bağlıdır. Türkiye' de her bir üniversitenin niteliği ve çevresi farklılık göstermekte, öğrencilerin uyum sorunları da üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Durumsal yaklaşımlarla ortaya konulması bir gerekliliktir. Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları uyum sorunlarını irdelemeyi amaçlamıştır.

Çalışma grubunu: 2017-2018 akademik yılında 284 uluslararası öğrencinin öğrenim gördüğü bir devlet Üniversitesi'nin farklı fakültelerde öğretimlerine devam eden, tesadüfi olarak seçilen Afrika Kıtasın' dan (14), Avrupa Balkanlar'dan (5), Doğu -Asya Bangladeş 'den (8), Orta- Asya Kafkasya'dan (25) ve Orta –Doğu'dan (19) gelen toplam 71 gönüllü uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında; Ercan'ın (2012) uzmanlık tezinde kullanılan, öğrencilerin mevcut durumlarını saptamak için 16 demografik ve kişisel özellikleriyle ilgili çoktan seçmeli soru, uyum güçlükleriyle ilgili 1) Türkçe öğrenimi 2) Barınma , 3) Başkalarıyla ilişki kurma ve Sosyal İhtiyaçlar, 4) Benlik ve İç Yaşamları, 5) Aile yaşamlarıyla ilgili sorun alanlarına ilişkin 81 problem maddesinden oluşan, problem tarama listesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 for Windows programında tanımlayıcı istatistik frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, % 51'i 3 yıl ve daha fazla, % 20'si 2 yıl, %18'i 1 yıldan az, %11'i bir yıldır Türkiye'de bulunmaktadır. Türkiye'ye gelmek için %52'si internetten, %39'u mezun arkadaşlarından, %25'i radyo ve televizyondan bilgilenmiştir. Üniversiteyi tercih nedenleri ise; %82'si iyi bir eğitim almak, %44'ü kültürel yakınlık, %42' si gelişmiş bir ülkeye gitme seçeneklerinde yoğunlaşmıştır Öğrencilerin babalarının mesleği; % 24'ünün memur, % 17'sinin esnaf/ küçük işyeri sahibi, %14'ünün işsiz ya da geçici işlerde çalışmaktadır. %77'sinin annesi ev hanımıdır. Aylık harcamaları %66'sının 651 TL. ve daha fazladır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yoksul ailelerden gelmektedir. Tamamı bursludur. Uyum sorunlarıyla ilgili olarak 71 uluslararası öğrencinin en önemli sorun alanı % 73- % 51 oranları arasında Türkçe öğretimiyle ilgili dokuz sorundan oluşmaktadır. En büyük oranla % 73'ü Türkçe' yi yeterli derecede kullanamama, % 66 telaffuz edememe ve % 55 anlayamamadır. % 46- % 27 oranları arasında değişen 13 barınma sorunu yaşamaktadırlar. % 46' sı odalarının çok kalabalık olduğunu,% 44' ü yemeklerin kaliteli olmadığını, % 41'i kiraların çok yüksek olduğundan yakınmaktadır. %51-%27 arasında başkalarıyla ilişki kurma ve sosyal ihtiyaçlarla ilgili 25 sorun belirlenmiştir. Uluslararası öğrenciler %51'i düşüncelerini rahatça ifade edemediğini,%45'i yeteri kadar spor yapamadığını,%44'ü bazı Türk öğrencilerin haklarını yediğini belirtmişlerdir. %39-%24 oranları arasında benlik ve iç yaşamlarına yönelik 21 sorun yaşandığı saptanmıştır. %39'u dik kafalı ve inatçı olduğunu,%37'si yeniliklerden hoşlanmadığını ve başarısızlıktan korktuğunu,%32'si yeterince girişken olmadığını belirtmiştir. %41-%17 oranları arasında aile yaşamıyla ilgili 12 sorun yaşadığı söylenebilir. %41'i ailenin ondan beklentisinin çok fazla olduğunu,%38'i hata yapma konusunda ailesine söylemekten çekindiğini,%37'si ailesinden ayrı ve uzakta kalmaya dayanamadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, uluslararası öğrenciler, uyum güçlükleriyle ilgili 1) Türkçe öğrenimi, 2) Barınma , 3) Başkalarıyla ilişki kurma ve sosyal ihtiyaçlar, 4) Benlik ve iç yaşamları, 5) Aile yaşamlarıyla ilgili sorun alanlarına ilişkin problem listesinde 81 sorunda %73- %17 oranları arasında değişen oranlarda önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Sorunların çözümü için Üniversite'nin sorun alanlarıyla ilgili politika ve stratejilerini belirlenmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin oryantasyonuna önem verilmeli, etkinlikler çeşitlendirilmeli ve sürekliliği sağlanmalı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yeterli hale getirilmelidir. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi eğitim teknolojisi, araç-gereç, kaynak ve donanım bakımından yeterli hale getirilmeli, insan kaynağının özellikle öğretim elemanlarının niteliğinin artırılması ve öğrencilerle ilgili sosyal aktiviteler yeterli hale getirilmelidir. Üniversite uluslararası standartlarına kavuşturulmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üniversiteyi tercih nedenleri; %82'si iyi bir eğitim almak, %44'ü kültürel yakınlık, %42' si gelişmiş bir ülkeye gitme seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Uyum sorunlarıyla ilgili olarak 71 uluslararası öğrencinin en önemli sorun alanı % 73- % 51 oranları arasında Türkçe öğretimiyle ilgili dokuz sorundan oluşmaktadır. En büyük oranla % 73'ü Türkçe' yi yeterli derecede kullanamama, % 66 telaffuz edememe ve % 55 anlayamamadır. % 46- % 27 oranları arasında değişen 13 barınma sorunu yaşamaktadırlar. % 46' sı odalarının çok kalabalık olduğunu,% 44' ü yemeklerin kaliteli olmadığını, % 41'i kiraların çok yüksek olduğundan yakınmaktadır. %51-%27 arasında başkalarıyla ilişki kurma ve sosyal ihtiyaçlarla ilgili 25 sorun belirlenmiştir. Uluslararası öğrenciler %51'i düşüncelerini rahatça ifade edemediğini,%45'i yeteri kadar spor yapamadığını,%44'ü bazı Türk öğrencilerin haklarını yediğini belirtmişlerdir. %39-%24 oranları arasında benlik ve iç yaşamlarına yönelik 21 sorun yaşandığı saptanmıştır. %39'u dik kafalı ve inatçı olduğunu,%37'si yeniliklerden hoşlanmadığını ve başarısızlıktan korktuğunu,%32'si yeterince girişken olmadığını belirtmiştir. %41-%17 oranları arasında aile yaşamıyla ilgili 12 sorun yaşadığı söylenebilir. %41'i ailenin ondan beklentisinin çok fazla olduğunu,%38'i hata yapma konusunda ailesine söylemekten çekindiğini,%37'si ailesinden ayrı ve uzakta kalmaya dayanamadığını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler : Üniverite, uluslararası öğrenci, uyum sorunları

Kaynakça

Açıkalın,A., Demirel, Ö. ve Önsoy, R (1996) Türkiye'de yüksek öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları. Ankara: Pegem Yayınları Aksu, M. ve Fersun P,.(1986) ODTÜ Kampüsünde Gençlik Sorunları, Ankara:

Ankara Üniversitesi Basımevi Aydın Kartal, Y , Işık, C , Yazıcı, S . (2018). Determination of the Factors Affecting The Social And Academic Adjustment of International Students Studying At a Public University. Zeynep Kamil Tıp Bülteni, 49 (1), 1-5. DOI: 10.16948/zktipb.331345

Can, N. (1994) Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı öğrencilerin sorunların örgütsel yapı ile ilişkileri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Ercan, M.S.(2012) Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması, Ankara; T.C.Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.

Esentürk Ercan, L. (1998) Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite Öğrencilerine Ait Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi

Güçlü, N. (1996) "Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29: 101-110

Onat Kocabıyık, O , Donat Bacıoğlu, S . (2019). Trakya Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Profilini ve Oryantasyon Gereksinimlerini Belirleme Çalışması. Trakya Eğitim Dergisi, 9(1), 161-172. DOI:10.24315/tred.469661

Özoğlu, M.,Gür,Bekir S. ve Çoşkun İ,. (2012) Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler, Ankara :SETA Yayınları.

Şeker, B , Akman, E . (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. Cukurova Medical Journal, 41 (3), 504-514. DOI: 10.17826/cukmedj.237504

Yıldırım,A. ve Şimşek, H.(2016) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yiğit, R.(2012) "Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite ÖğrencilerininTemel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi" Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 27, 317-326.

(24852) Şehircilik Eğitiminde Yeni Arayışlar

NİHAL EKİN ERKAN

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun dünü, bugünü ve gelecekteki işleyişiyle ilgilenenler için, bu işleyişin en önemli unsurlardan biri hiç kuşkusuz eğitim sisteminin bugünü ve geleceğidir. Eski sınıf modelinin toplumun ve katılımcıların değişen gereksinimlerine artık uymadığı yaygın şekilde kabul edilmektedir (Khan, s. 11-12). Eğitim, ülkeler için temel bir sorun alanı olarak çerçevelenmekte, yeni eğitim politikaları için arayışlar sürmektedir (Thaler, Sunstein, s.255). Ancak gerçekleştirilen esaslı sorgulamalara karşın getirilen değişiklikler çoğunlukla geçici nitelikte kalmaktadır. Türkiye'de de eğitim sistemindeki son yıllardaki değişiklikleri, demokrasi ve uzun dönem ekonomik büyümeye katkısı açısından araştıran çalışmalar değişiklikleri birçok ülkede olduğu gibi sık, kapsamlı ve plansız olarak betimlemektedir. Finlandiya'da etkili eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde danışmanlık yapan Pasi Sahlberg'in (2018, s.19) eğitimin geliştirilmesi için ihtiyacın; "Artık "İnaovasyon yoluyla reform" yerine daha iyi uygulama yoluyla gelişme"ye odaklanılması olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde eğitimin geliştirilmesine dair devam eden çalışmalar içinde özellikle yenilikçi uygulamalara odaklanmanın önemi üzerinde birleşilmektedir. Bu çalışma da bu sorumluluğu şehircilik alanında üstlenerek; şehircilikte eğitimin geliştirilmesi ihtiyacını daha iyi uygulama yolu üzerinden tartışmaya açmaktadır.

Eğitim alanında günümüzde yenilikçi uygulamaların teorik ve pratik boyutlarda arayışı teşvik ettiği, hatta yeni bir devreyi başlattığı görülmektedir. Bu uygulamalar, internet teknolojisinin sunduğu yeni olanaklar olarak e-öğrenme, çevrimiçi ve mobil uygulamalar ve sosyal medya gibi yeniliklere ek olarak artırılmış gerçeklik gibi yeni araçları da içermektedir. Bu yenilikler dünyanın daha kişiselleştirilmesi sonucunu doğururken, eğitim bu kişiselleşmede ortaklaşmanın yaratılacağı temel alanlardan biri olmayı sürdürebilecek midir? Eğitim ilk şehirlerden bu yana; başka zihinlerle temas ettiğimiz, diğerleri ile bağlantı kurduğumuz temel alanlardan biri olmuştur. Bu rolünü sürdürmek için yenilikçi uygulamalara yer açmak bir zorunluluğa dönüşmüştür. Yenilikçi uygulamalarla kişiselleşen dünyalarımızda bir ortaklık örüntüsünü inşaa etmek için, eğitim alanına yenilikçi uygulamalarla yön vermek bir ihtiyaç olmayı aşmış, zorunluluk haline dönüşmüştür. Bu çalışma bu zorunluluktan hareket etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Shulman'ın (2005) saptadığı gibi her bir alanın kendisine özgü öğrenme-öğretme stratejileri mevcuttur. "Bir akademik alanda yetkinliği geliştirmek için o alandaki gerçekler, ilkeler ve kavramları iyi bilmenin yanında... alanla sınırlı özgün stratejiler gerekir." (Schunk, 2007, 449) Nitekim Gardner'ın da (2007, 35) belirttiği gibi "Bir disiplin dünya hakkında belli bir tarzda düşünmek demektir." Oysa araştırmalar üniversitede öğrencilerin çoğu zaman malumatla yüklendiğini, alanın kendine özgü düşünme tarzını öğrenmede geri bırakıldığını ortaya koymaktadır. Şehircilik disiplininin "kolektiflik/ müştereklik/ kamu yararı" köklerini yenilikçi uygulamalar üzerinden araştırmak eğitime şehircilik alanından katkı sağlamanın yolunu açacaktır.

Giroux'ın (1996, 687) ifade ettiği gibi; "Eğitim, yalnızca bilgi değil, aynı zamanda siyasi özneler yaratan… kendi hayatları, özellikle de bilgi üretiminin ve ediniminin koşulları üzerinde iktidar sahibi olan yurttaşlardan oluşan bir kamusal alanı yaratan bir süreç olarak görülmelidir." Eğitimde hedefler, Geçit'in de (2016) ifade ettiği gibi "ister bilişsel, ister duyuşsal, isterse devinişsel açıdan olsun istenen niteliklere sahip bireyleri yetiştirme açısından önem arz ettiklerinden, öğretim programlarının adeta yasaları hükmünde kabul edilmektedir." (Akdeniz, Küçük, 2016, s.13) Günümüzde hızlı küreselleşme, kentleşme ve şehirlerin karmaşıklığı eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi şehircilik eğitiminde de dönüştürücü çözümleri ve yenilikçi yaklaşım ve yöntemleri gerektirmektedir. Bu çalışmada eğitim sürecinde karma öğrenme (Küçük, 2015, 85-90) doğrultusunda yenilikçi yolların kullanımında etkinleştirme ve yaygınlaştırma sağlanarak bir yandan bir özne olarak şehircilik okuryazarının, diğer yandan şehircilik bilgisinin üretiminin nasıl desteklenebileceği; nitel araştırma yaklaşımı ile ele alınacaktır.

Bu çalışma, yenilikçi eğitim uygulamaları yoluyla toplumun şehircilik okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sunmanın yollarının araştırılması için geliştirilmiştir.

Araştırmada yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarında çalışan/çalışmayı hedefleyen ve bu alanda lisansüstü eğitim yapanların, akademisyen ve akademisyen adaylarının yeni yaklaşım ve yöntemler esas alınarak eğitilmelerinin koşullarının araştırılması, böylelikle eğitime katılanların yaşanabilir ve sürdürülebilir şehirler talep ve arzının oluşumunda yapabilir kılınmalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Şehir planlama fikir ve eylemini içeren şehircilik, hem toplumun gündelik hayat akışını hem de toplumun yeryüzünde varoluş biçimini doğrudan etkileyen uygulamalı bir bilim dalıdır. Eğitim, toplumun yeniden üretim mekanizması olarak işleyen; hem bilgi hem de özne üretiminin temel alanıdır. Şehircilik eğitimi; şehirleri okuma, anlama, açıklama ve şehirlere müdahale etme bilgi, beceri ve anlayışının

geliştirildiği; şehircilik okuryazarlığının filizlendiği alandır. Şehirlerin hızla ve yaygın şekilde dönüştüğü günümüz dünyasında şehircilik eğitiminin kapsama alanının genişletilmesi ve niteliğinin artırılması bir ihtiyaç olmayı aşmış, zorunluluk haline dönüşmüştür. Bu zorunluluğu yerine getirmede yararlanılabilecek yenilikçi içerik ve aktarım olanakları internet altyapısına dayanarak hızla çoğalmakta ve yaygınlaşmaktadır. Avrupa'nın pekçok ülkesinde Avrupa Planlama Okulları Birliği'nin (AESOP) de teşvikiyle yenilikçi yaklaşım ve yöntemler kullanan planlama eğitim örnekleri artmaktadır. Bu çalışma da, Türkiye'de şehircilik söyleminin inşa edilmesinde, sivil toplum kuruluşlarının ve yerel yönetimlerin karar alma mekanizmalarında rolleri olan, rol almak ya da rollerini etkinleştirmek isteyen öğrencilerle yeni araçların kullanımı yoluyla oluşturulan başarılı bir yenilikçi eğitim örneği nasıl geliştirilebileceği üzerindeki tartışmalar ele almaktadır.

Çalışmada; şehirciliğin kökeninde yer alan kamu yararı ilkesine bağlanmak üzere; eleştirel düşüncenin, iletişimin, işbirliğinin ve yaratıcılığın teşvik edildiği, öğrenme sürecinin etkin ve verimli hale dönüştüğü eğitim ortamlarının yaygınlaştırılması ve erişebilirliğinin artırılması hususunda yenilikçi uygulamaların fırsatlarından nasıl yararlanılabileceği incelenmektedir. Bu fırsatlar arasında çevrimiçi tartışma, artırılmış gerçeklik uygulamaları, saha incelemesi, atölye çalışması gibi uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamaların yer aldığı şehircilik eğitimi, Marmara Üniversitesi'ndeki şehircilik dersleri örneğinde analiz edilecektir. Şehircilik okuryazarlığını artırmak ve yaygınlaştırmak için şehircilik eğitimindeki yeni arayışların kavranması ve açıklanması önem arz etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şehircilik Eğitiminde Yeni Arayışlar başlıklı bu çalışmada amaç; Lisanüstü eğitim yapan belediye bürokratları ve sivil toplum kuruluşu çalışanlarının şehircilik okuryazarlığının geliştirilmesinin nasıl desteklenebileceği konusunda keşfedici araştırmalar geliştirilmesinin desteklenmesidir. Bu yolla toplumda şehircilik ilkelerine uyumlu bir yapı oluşmasına, kentsel hizmetlerin kalite ve verimliliğin yükselmesine katkı sunmanın yolları da açılabilecektir. Bir şehircilik okuryazarının şehircilik konusunda temel kavramları ve ilkeleri tanıyarak, bu kavramları ve ilkeleri kendi meslek faaliyeti içinde kullanmayı benimsemesi beklenmektedir. Belediye bürokratları ve sivil toplum kuruluşu çalışanları şehircilik okuryazarı oldukça şehirlerin daha yaşanabilir ve sürdürülebilir olma şansı artacaktır. Bu çalışmada şehircilik okuryazarlığının geliştirilmesini destekleyici teorik ve pratik yaklaşımların tartışılması mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Şehircilik, şehir planlama, şehir, kamu yararı, yenilikçi eğitim uygulamaları

Kaynakça

Bennett, S., & Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. Educational Media International, 41(3), 231-248.

Bourdiue, P. (2016) Akademik Aklın Eleştirisi, İstanbul: Metis Y.

Bruner, J. S., Goodnow, J.J., Austin, G.A. (2009) A study of thinking. Sixth printing, New Jersey, Wiley.

Crawford, R. J. (2016). What can complexity theory tell us about urban planning?. New Zealand Productivity Commission, Te Kōmihana Whai Hua o Aotearoa.

Dewey, J. (2007) Deneyim ve Eğitim, Ankara: ODTÜ.

Ekin Erkan, N. (2013) Şehircilik Kavramlarının Yolculuğu, İstanbul: İdeal Y.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018) The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, J. (2002) Akademisyenler ve Gerçek Dünya. İstanbul: İBÜY.

Frank, A., Mironowicz, I. et al. (2014) Progress in Planning, Educating Planners in Europe: A Review of 21st Century Study Programmes. AESOP.

Frank, Andrea I., Silver, Christopher (Eds.), Urban Planning Education Beginnings, Global Movement and Future Prospects, Springer, 2017.

Gardner, H. (2006) Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin, İstanbul: Optimist.

Geppert, A. (ed) (2008) Planning Education No 1: Towards a European recognition for the Planning profession, AESOP. ·

Gerring, J. (2001) Social Science Methodology, Cambridge: Cambridge.

Gordon, T. (2002). Etkili Öğretmenli Eğitimi. (çev. Emel Aksay) Istanbul: Sistem Yayıncılık

Gülersoy, N. Z. et al (2007) Türkiye'de Şehir ve Bölge Planlama Eğitiminde Kalite Geliştirme ve Akreditasyon, Türkiye Planlama Okulları Birliği III. Dönem Çalışmaları, ITU, Şehir ve Bölge Planlaması Bölümü, Istanbul.

Harari, Y. N. (2018) 21. Yüzyıl için 21 Ders, Çev. Selin Siral, İstanbul: Kolektif Kitap.

Khan, S. (2016) Dünya Okulu, Çev. Cem Akaş, İstanbul: YKY Yayınları.

Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. Educause quarterly, 29(4), 22-30.

Küçükmert, L. (2008) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel.

Matthews, M. R. (2017) Fen Öğretimi, Çev. Mehmet Doğan, İstanbul: Boğaziçi Y.

Melih Ersoy (der) (2010) Kuruluşundan Bugüne ODTÜ Şehir ve Bölge Planlama Bölümü Eğitim Programının Gelişimi: 1960-2010, Odtü Yayınları.

Mironowicz, I. (ed) (2008) Planning Education No 3. Excellence in Planning Education: Local, European & Global Perspective, AESOP.

Nalbantoğlu, Ü.H. (2000) Çizgi Ötesinden Modern Üniversite Sanat Mimarlık, Ankara: ODTÜ.

Sahlberg, P. Eğitimde Finlandiya Modeli, (Çev. Cansen Mavituna, İstanbul: Metropolis Y., 2018.

Schunk, D.H. (2008) Learning Theories, New Jersey, Pearson.

Shulman, L. S. (2005) Signature pedagogies. Erişim Tarihi: [30.3.2011]

Singh, A., Mangalaraj, G., & Taneja, A. (2010). Bolstering teaching through online tools. Journal of Information Systems Education, 21(3).

Thomas, J. (2005) "Educating Planners: Unified Diversity for Social Action", Readings Planning Theory, (Ed. Scott Campbell, Susan S. Fainstein), Blackwell Publishing, Oxford, 356-375.

Tuncer, E., vd Genç Yetişkinler İçin Hayat Becerileri, İstanbul: Koç Ü. Y. 2016

Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. International journal of educational management, 14(5), 216-223.

Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2003) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi.

YÖK (2007) Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara: YÖK.

Zuidema, C., & De Roo, G. (2004). Integrating complexity theory into planning: truth or dare. In AESOP Conference. Grenoble (Vol. 11).

(24854) Yükseköğretime Erişim: Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi

ERTUĞ CAN

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılı itibariyle Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nde açıköğretim fakültesi kapsamında öğretim yapılmaktadır.2017-2018 öğretim yılı verilerine göre (YÖK, 2019), Devlet yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğu, açıköğretim öğrencisidir. Açıköğretim kapsamında Anadolu Üniversitesi toplamda 3.170.622, Atatürk Üniversitesi 264.941 ve İstanbul Üniversitesi 150.603 öğrenciye sahiptir. Bu verilere göre, açıköğretim fakültelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 3.586.216'dır. Anadolu Üniversitesi'nin sahip olduğu toplam açıköğretim öğrenci sayısı en çok örgün eğitim öğrencisine sahip olan İstanbul Üniversitesi'nin yaklaşık 30 katı büyüklüğüne sahiptir. Literatür incelemelerine göre (Çetinsaya, 2014; Gür ve diğ., 2017; 2018), açıköğretim öğrenci sayısının aşırı artışı, Türkiye yükseköğretim sisteminin genel imaj ve kalitesini tehdit eden bir boyuta dönüşmüştür.

Türkiye'deki uzaktan öğretim uygulamaları ise genellikle uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla üniversitelerin tamamına yakınında önlisans, lisans ve lisansüstü düzeydeki değişik programlarla gerçekleştirilmektedir. 2017 yılı verilerine göre, uzaktan öğretim programlarında önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 91.880 öğrenci öğrenim görmekte iken, 2018 yılında bu sayı 86.473 olarak gerçekleşmiştir (YÖK, 2019). 2008-2017 yılları arasında açıköğretim önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öncesi sayısı 125.356'dan 323.756'ya, açıköğretim lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 168.667'den 186.962'ye; yüzyüze lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 269.868'den 482.405'e, yüzyüze önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 232.188'den 241.465'e yükselmiştir (Gür ve diğ., 2018). Görüldüğü gibi, açıköğretimde önlisans ve lisans düzeyinde öğrenci sayısında önemli bir artış olmasına rağmen, uzaktan eğitimde bir önceki yıla göre toplam öğrenci sayısında yaklaşık %5'lik bir azalma meydana gelmiştir.

2008 yılında önlisans öğrencileri içinde açıköğretim önlisans öğrenci oranı %35,9 iken, 2017 yılında bu oran %59,1 olmuştur. Aynı şekilde, lisans öğrencileri içinde açıköğretim lisans öğrenci oranı 2007 yılında %44,5 iken, 2017 yılına gelindiğinde %46 olmuştur. 2017-2018 öğretim yılında yükseköğretim önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin yarısından fazlası (%51,2) açıköğretim öğrencisidir. 2017 yılı için sadece devlet üniversitelerindeki önlisans ve lisans öğrencileri alındığında ise, açıköğretim önlisans öğrenci oranı %62,3, lisans öğrenci oranı %50,2 ve toplam öğrenci oranı da %55,1'dir. Bu da, devlet yükseköğretim kurumlarında okuyan önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin yarıdan fazlasının açıköğretim öğrencisi olduğunu göstermektedir (Gür ve diğ., 2018).

Ancak, yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sisteminin bu denli büyük olması, mezun oranı, mezunların istihdamı gibi konular dikkate alınarak yükseköğretim sisteminin kalite bakımından da geliştirilmesi ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Çünkü, bazı araştırma bulgularına (Can, 2018:559) göre, 2013-2016 yıllarını kapsayan dönemde kayıtlı öğrenci sayıları ile ilişkilendirildiğinde, açık ve uzaktan öğretim sisteminde öğrenci mezuniyet oranının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Açıköğretim önlisans programlarından mezun oranı ortalama %11, açıköğretim lisans programlarından mezun oranı ortalama %13,5, uzaktan öğretim programlarından mezun oranı ortalama %5, uzaktan öğretim yüksek lisans programlarından mezun oranı ise ortalama %4.5 düzeyindedir. Bu verilere göre, açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme sistemi ile öğrenci seçme ve yerleştirme kriterlerinin incelenmesi, geliştirilmesi, mezuniyetî etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve mezun sayısının arttırılmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Literatür incelemelerine göre, yükseköğretime erişim ve katılım bakımından açık ve uzaktan eğitim sistemi yükseköğretim sistemi içinde sayısal olarak büyük bir paya sahiptir. Örgün eğitimdeki okullaşma oranları ile karşılaştırıldığında, açık ve uzaktan eğitimdeki okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yüzden yükseköğretime erişim bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretime erişim ve katılım bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç altında araştırmanın problem cümlesi, "Yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sisteminin durumu nasıldır? Şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Yükseköğretime erişimde açıköğretim fakültelerinin durumu nasıldır?

2.Yükseköğretime erişimde uzaktan eğitim programlarının durumu nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2005). Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Böylece, konu alanı ile ilgili var olan durum veya gerçeklik, olduğu gibi araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005: 79).

Araştırma bir derleme çalışması olup, doküman incelemesi yapılmış, literatür tarama yöntemi kapsamında bu alanda yapılan en güncel istatistiksel verilerden ve online kaynaklardan yararlanılmıştır. Doküman incelemesi ile alandaki güncel tartışmaların belirlenmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılması, analiz edilmesi, toplu değerlendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir.

Araştırmada bu alanda yapılan araştırma raporları, YÖK istatistikleri, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının istatistiksel verileri incelenmiş ve bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2017 yılı verilerine göre (YÖK, 2018), Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretimde önlisans programlarında 1.446.300, lisans programlarında 1.922.413, yüksek lisans programlarında ise 29.964 öğrenci olmak üzere, toplam 3.398.677 öğrenci öğrenim görmektedir. 2018 yılı verilerine göre (YÖK, 2019), ise Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretimde önlisans programlarında 1.636.624, lisans programlarında 1.949.592, yüksek lisans programlarında ise 22.708 öğrenci olmak üzere, toplam 3.398.677 öğrenci öğrenim görmektedir. Görüldüğü gibi, uzaktan öğretim sisteminde yüksek lisans öğrenci sayısında bir önceki yıla göre belli bir düşüş gerçekleşmiştir.

Mart 2019 tarihi itibariyle, Anadolu Üniversitesine bağlı açıköğretim sisteminde toplam kayıtlı öğrenci sayısı 2.470.757 (Anadolu Üniversitesi, 2019), uzaktan öğretim öğrenci sayısı ise 793'tür (YÖK, 2019). İstanbul Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine kayıtlı öğrenci sayısı ise Nisan 2019 verilerine göre 189.961, uzaktan öğretim öğrenci sayısı ise 15.555 olarak gerçekleşmiştir (İstanbul Üniversitesi, 2019). 2018-2019 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine kayıtlı öğrenci sayısı 329.703, uzaktan öğretim öğrenci sayısı ise 5.268'dir (Atatürk Üniversitesi, 2019).

Araştırma bulgularına göre, 2008-2017 yılları arasında açıköğretim önlisans öğrenci sayısındaki artış oranı, lisans öğrencilerinden daha yüksektir. 2008-2017 yılları arasında açıköğretim önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öncesi sayısı 125.356'dan 323.756'ya, açıköğretim lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 168.667'den 186.962'ye yükselmiştir.

Yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sistemindeki büyüklüğe rağmen niteliğin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, yükseköğretime erişim, açık ve uzaktan eğitim, açıköğretim,

Kaynakça

Anadolu Üniversitesi. (2019). *2018-2019 öğretim yılı şubat öğrenci sayıları.* https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci sayilari/2018-2019/subat-2019, web adresinden 7 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Atatürk Üniversitesi. (2019). *Kayıtlı öğrenci sayıları*. https://atauni.edu.tr/aktif-ogrenci-sayilari, web adresinden 7 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Can, E. (2018). *Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme.* Vth Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress. Bildiri özetleri içinde, s. 558-559. 2-5 Mayıs 2018, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.

Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., & Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gür, B.S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2018). *Yükseköğretime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

İstanbul Üniversitesi. (2019). *Üniversite hakkında genel bilgiler*. https://ebs.istanbul.edu.tr/home/niversite, web adresinden 7 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

YÖK. (2019). *Yükseköğretim istatistikleri 2017-2018 öğretim yılı.* https://istatistik.yok.gov.tr/, web adresinden 5 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

YÖK. (2018).*2016-2017 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/24 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

(24939) Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Olma Deneyimi: Bir Metafor Analizi

MUSTAFA POLAT
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

CAHİT ERDEM
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda toplumların geçirmiş olduğu ekonomik, toplumsal, teknolojik ve eğitsel dönüşümler ve küreselleşme süreci hayatın her alanını etkilediği gibi hiç kuşkusuz eğitim alanını da etkilemiştir. Özellikle ekonomik gelişmeler ve yükseköğretim kurumları arası uyum süreçleri neticesinde yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı önem kazanmıştır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma; yükseköğretim düzeyinde bilgi, öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimini içerir ve uluslararası etkileşimin gerçekleşmesine de olanak sağlar (Pike, 2012). Ayrıca yükseköğretimde uluslararasılaşma; yükseköğretimin amaçlarına, işlevlerine ve sunmuş olduğu hizmetlere kültürlerarası bir boyut katar (Knight, 2008). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın diğer ülkelere kampüsler açma, yabancı dil programları, araştırma programları, stratejik iş birlikleri oluşturma (Altbach ve Knight, 2007; Knight ve de Wit, 1995; Teichler, 2010) gibi farklı formları olmakla birlikte en görünür formu hiç şüphesiz öğrenci hareketliliğidir (Castro vd., 2016; Erdoğan, 2013).

Küreselleşme, uluslararası iş birlikleri, yasal gereklilikler ve ekonomik gerekçelerle yurt dışından uluslararası öğrencileri çekmek yükseköğretim kurumları için bir öncelik haline gelmiştir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gelişim süreci incelendiğinde son yıllarda tüm dünyada hızlı bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye için de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerek bugün gerekse de gelecek için kaçınılmaz bir gerçeklik olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014). Her ne kadar istatistikler incelendiğinde dünyada en çok uluslararası öğrenci çeken ülkeler Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri olsa da son yıllarda Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayısı çok hızlı bir biçimde artmıştır. Özellikle Türki Cumhuriyetler, Orta Doğu ülkeleri ve diğer Müslüman ülkelerdeki öğrencileri Türkiye'ye çekmeyi amaçlayan devlet politikaları, son dönemlerde yakın coğrafyada yaşanan savaş ve iç çatışmalar, Türkiye'nin ekonomik koşulları ve Türkiye'nin o ülkeler için model bir devlet olarak ön plana çıkmasının bu süreçte etkili olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de öğrenim görmek için gelen uluslararası öğrencilerin sayısındaki hızlı artış her ne kadar yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında olumlu bir aşama olarak görülse de çok da hazır olunmayan bu hızlı sürecin çeşitli paydaşlar açısından önemli sorunları da beraberinde getirdiği dikkat çekmektedir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018). Üniversite öğrencilerinin demografik yapısındaki bu değişim diğer öğrencileri, öğretim elemanlarını, eğitim programlarını ve şehirleri etkilemektedir. Diğer yandan, bu süreçte en çok etkilenen grup ise uluslararası öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ve diğer paydaşların yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimlere ilişkin çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde uluslararası öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koyan bir çalışma olduğu (Abaslı ve Akman, 2018) ancak metaforlar yoluyla bu öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalara rastlanılmamıştır. Oysa metaforlar bireylerin dünyaya ilişkin düşünlerini şekillendiren yapılardır ve net ve belirgin olmayan düşünceleri somut bir şekilde ifade etmeye imkân sağlarlar (Lakoff ve Johnson, 1982). Bu anlamda Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin bu deneyime ilişkin zihin yapılarını ve algılarını ortaya koymak için metafor yoluyla veri toplamak son derece işlevsel olacaktır. Bu araştırmada Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olmaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlemesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Metaforların olumlu, olumsuz ve nötr kategorilerine göre dağılımı nasıldır?

Pozitif, negatif ve nötr metaforların cinsiyet, gelinen ülke, yaş, bölüm ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

Metaforların gerekçeleri hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Metafor çalışmalarında sıklıkla tercih edilen fenomenoloji deseni yoluyla bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları ve buna bağlı olarak deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları araştırılır (Newby, 2014). Bu çalışmada da uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olma deneyimlerini nasıl algıladıkları konu edildiği için bu desenden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış bir formdan faydalanılmıştır. Katılımcılar bu formda demografik bilgilerini ifade ettikten sonra "Türkiye'de uluslararası öğrenci olmak …. gibidir çünkü ….." ifadesini tamamlamışlardır. Bu form Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak hazırlanmış ve katılımcı öğrencilerin kendilerini en rahat hissettikleri dilde doldurmalarına imkân tanınmıştır. Ayrıca bu cümleyi nasıl tamamlayacakları örneklerle kendilerine açıklanmıştır. İngilizce ve Arapça doldurulan formlar daha sonra Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmada veriler 2018-2019 akademik yılında Türkiye'de bir devlet

üniversitesinde öğrenim gören 93 uluslararası öğrenciden toplanmıştır. Uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı çok yüksek olan ve büyükşehirlerde yer almayan bir devlet üniversitesi tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 71 erkek ve 22 kadından oluşan katılımcılar Afganistan, Azerbaycan, Bangladeş, Cibuti, Çad, Türkmenistan, Irak, Lübnan, Mısır, Sırbistan, Suriye ve Yemen gibi çok farklı ülkelerden gelmiş ve çeşitli bölümlerde öğrenim görmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler 2 aydan 84 aya kadar farklı sürelerde Türkiye'de bulunmuşlardır. Araştırmanın katılımcılarına çalışma hakkında bilgi verilmiş ve sadece çalışmaya katılmaya gönüllülük gösteren uluslararası öğrencilerden veri toplanmıştır.

Son yıllarda toplumların geçirmiş olduğu ekonomik, toplumsal, teknolojik ve eğitsel dönüşümler ve küreselleşme süreci hayatın her alanını etkilediği gibi hiç kuşkusuz eğitim alanını da etkilemiştir. Özellikle ekonomik gelişmeler ve yükseköğretim kurumları arası uyum süreçleri neticesinde yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı önem kazanmıştır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma; yükseköğretim düzeyinde bilgi, öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimini içerir ve uluslararası etkileşimin gerçekleşmesine de olanak sağlar (Pike, 2012). Ayrıca yükseköğretimde uluslararasılaşma; yükseköğretimin amaçlarına, işlevlerine ve sunmuş olduğu hizmetlere kültürlerarası bir boyut katar (Knight, 2008). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın diğer ülkelere kampüsler açma, yabancı dil programları, araştırma programları, stratejik iş birlikleri oluşturma (Altbach ve Knight, 2007; Knight ve de Wit, 1995; Teichler, 2010) gibi farklı formları olmakla birlikte en görünür formu hiç şüphesiz öğrenci hareketliliğidir (Castro vd., 2016; Erdoğan, 2013).

Küreselleşme, uluslararası iş birlikleri, yasal gereklilikler ve ekonomik gerekçelerle yurt dışından uluslararası öğrencileri çekmek yükseköğretim kurumları için bir öncelik haline gelmiştir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gelişim süreci incelendiğinde son yıllarda tüm dünyada hızlı bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye için de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerek bugün gerekse de gelecek için kaçınılmaz bir gerçeklik olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014). Her ne kadar istatistikler incelendiğinde dünyada en çok uluslararası öğrenci çeken ülkeler Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri olsa da son yıllarda Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayısı çok hızlı bir biçimde artmıştır. Özellikle Türki Cumhuriyetler, Orta Doğu ülkeleri ve diğer Müslüman ülkelerdeki öğrencileri Türkiye'ye çekmeyi amaçlayan devlet politikaları, son dönemlerde yakın coğrafyada yaşanan savaş ve iç çatışmalar, Türkiye'nin ekonomik koşulları ve Türkiye'nin o ülkeler için model bir devlet olarak ön plana çıkmasının bu süreçte etkili olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de öğrenim görmek için gelen uluslararası öğrencilerin sayısındaki hızlı artış her ne kadar yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında olumlu bir aşama olarak görülse de çok da hazır olunmayan bu hızlı sürecin çeşitli paydaşlar açısından önemli sorunları da beraberinde getirdiği dikkat çekmektedir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018). Üniversite öğrencilerinin demografik yapısındaki bu değişim diğer öğrencileri, öğretim elemanlarını, eğitim programlarını ve şehirleri etkilemektedir. Diğer yandan, bu süreçte en çok etkilenen grup ise uluslararası öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ve diğer paydaşların yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimlere ilişkin çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde uluslararası öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koyan bir çalışma olduğu (Abaslı ve Akman, 2018) ancak metaforlar yoluyla bu öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalara rastlanılmamıştır. Oysa metaforlar bireylerin dünyaya ilişkin düşünlerini şekillendiren yapılardır ve net ve belirgin olmayan düşünceleri somut bir şekilde ifade etmeye imkân sağlarlar (Lakoff ve Johnson, 1982). Bu anlamda Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin bu deneyime ilişkin zihin yapılarını ve algılarını ortaya koymak için metafor yoluyla veri toplamak son derece işlevsel olacaktır. Bu araştırmada Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olmaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlemesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Metaforların olumlu, olumsuz ve nötr kategorilerine göre dağılımı nasıldır?

Pozitif, negatif ve nötr metaforların cinsiyet, gelinen ülke, yaş, bölüm ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

Metaforların gerekçeleri hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Metafor çalışmalarında sıklıkla tercih edilen fenomenoloji deseni yoluyla bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları ve buna bağlı olarak deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları araştırılır (Newby, 2014). Bu çalışmada da uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olma deneyimlerini nasıl algıladıkları konu edildiği için bu desenden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış bir formdan faydalanılmıştır. Katılımcılar bu formda demografik bilgilerini ifade ettikten sonra "Türkiye'de uluslararası öğrenci olmak …. gibidir çünkü ….." ifadesini tamamlamışlardır. Bu form Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak hazırlanmış ve katılımcı öğrencilerin kendilerini en rahat hissettikleri dilde doldurmalarına imkân tanınmıştır. Ayrıca bu cümleyi nasıl tamamlayacakları örneklerle kendilerine açıklanmıştır. İngilizce ve Arapça doldurulan formlar daha sonra Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmada veriler 2018-2019 akademik yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 93 uluslararası öğrenciden toplanmıştır. Uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı çok yüksek olan ve büyükşehirlerde yer almayan bir devlet üniversitesi tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 71 erkek ve 22 kadından oluşan katılımcılar Afganistan, Azerbaycan, Bangladeş, Cibuti, Çad, Türkmenistan, Irak, Lübnan, Mısır, Sırbistan, Suriye ve Yemen gibi çok farklı ülkelerden gelmiş ve çeşitli bölümlerde öğrenim görmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler 2 aydan 84 aya kadar farklı sürelerde

Türkiye'de bulunmuşlardır. Araştırmanın katılımcılarına çalışma hakkında bilgi verilmiş ve sadece çalışmaya katılmaya gönüllülük gösteren uluslararası öğrencilerden veri toplanmıştır.

İçerik analizi yoluyla analiz edilmekte olan verilere dayalı olarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olmaya yönelik deneyimlerine ilişkin ortaya koyduğu metaforlar pozitif, negatif ve nötr metaforlar olarak kategorilere ayrılarak deneyimlerin niteliği hakkında yorumlamalar yapılacak ve bu metaforlar anlamlı kategoriler altında gruplanacaktır. Ayrıca veriler öğrencilerin geldikleri ülkeler, cinsiyetleri, Türkiye'de bulunma süreleri, yaşları ve okudukları bölümler gibi değişkenlere göre de incelenecektir. Diğer yandan öğrencilerin metaforlarına gerekçe olarak yazdıkları ifadeler de analize dahil edilerek metaforların arkasında yatan düşünceler de kategorilere dönüştürülerek ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu bulguların Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin deneyimlerine ilişkin önemli sonuçlar ortaya çıkaracağı ve elde edilen bulguların gerek araştırmacılar gerekse de uygulayıcılar ve karar vericiler için yol gösterici olacağı beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizi yoluyla analiz edilmekte olan verilere dayalı olarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uluslararası öğrenci olmaya yönelik deneyimlerine ilişkin ortaya koyduğu metaforlar pozitif, negatif ve nötr metaforlar olarak kategorilere ayrılarak deneyimlerin niteliği hakkında yorumlamalar yapılacak ve bu metaforlar anlamlı kategoriler altında gruplanacaktır. Ayrıca veriler öğrencilerin geldikleri ülkeler, cinsiyetleri, Türkiye'de bulunma süreleri, yaşları ve okudukları bölümler gibi değişkenlere göre de incelenecektir. Diğer yandan öğrencilerin metaforlarına gerekçe olarak yazdıkları ifadeler de analize dahil edilerek metaforların arkasında yatan düşünceler de kategorilere dönüştürülerek ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu bulguların Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin deneyimlerine ilişkin önemli sonuçlar ortaya çıkaracağı ve elde edilen bulguların gerek araştırmacılar gerekse de uygulayıcılar ve karar vericiler için yol gösterici olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : yükseköğretimde uluslararasılaşma, uluslararası öğrenciler, metafor,

Kaynakça

Abaslı, K. ve Akman, Y. (2018). Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(1), 211-220.

Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: Motivations and realities, *Journal of Studies in International Education*, *11*(3-4), 290-305.

Castro, P.; Woodin, J. A.; Lundgren, U. ve Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners. *Language and Intercultural Communication, 16*(3), 418-436.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Erdoğan, A. (2013). *Türk yükseköğretiminin yeniden yapılanma çalışmaları: Küresel eğilimler ve uluslararasılaşma çerçevesinde değerlendirmeler*. Ankara: Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(2), 352-375.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Taipei: Sense Publishers.

Knight, J. ve De Wit, H. (1995). Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. H. De Wit (Ed) *Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the USA* içinde (ss. 5-32). Amsterdam.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1982). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Abingdon: Routledge

Pike, G. (2012). From internationalism to internationalization: The illusion of a global community in higher education. *Journal of Social Science Education, 11*(3), 133-149.

Teichler, U. (2010). The many forms of internationalisation. Smolarczyk, R. (Ed.), *Going International: HRK Conference on Internationalisation Strategies* içinde. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Beiträge zur Hochschulpolitik.

(24946) Derslerde Neden Cep Telefonu Kullanıyorum? Bir Olgubilim Araştırması

MUSTAFA POLAT
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

KÜRŞAT ARSLAN
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde, başta kitle iletişim araçları olmak üzere teknolojik araç gereçler hayatın her alanında yoğun bir şekilde kullanılmakta ve dijital okuryazarlık 21. yüzyılda önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Teknoloji kullanımının bireylerin yaşantısında oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilgi çağında, teknolojiyi aktif ve faydalı bir biçimde kullanan bireyler yetiştirmek çağın gerektirdiği koşullar doğrultusunda önemli bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Yamaç, 2015). Konu cep telefonu kullanımı özeline indirgendiğinde iletişim odaklı bilgi teknolojilerinden birisi olarak kabul gören cep telefonlarının ön plana çıktığı, büyük bir popülarite kazandığı (Jeng ve diğerleri, 2010) ve özellikle genç nesil arasındaki kullanımının da oldukça hızlı ve kayda değer biçimde arttığı (Kalinicet ve diğerleri, 2011) ifade edilebilir. Geçmişte bilgisayarlar gibi daha büyük teknolojik araçlarla yapılabilen birçok iş günümüzde artık akıllı telefonlar olarak da adlandırılan gelişmiş cep telefonları gibi küçük ve taşınabilir aletler yardımıyla yapılabilmektedir. Bu bakımdan, cep telefonu kullanımı toplumun geneli tarafından tercih edilmekle birlikte özellikle üniversite öğrencileri arasında sosyal iletişim ve internet erişim aracı olarak kullanımı oldukça yaygındır (Park, Nam ve Cha, 2012). Birçok farklı amaca hizmet eden mobil uygulamaların geliştirilmesiyle birlikte, cep telefonları geleneksel kullanım amaçlarının dışına taşarak başta gençler olmak üzere tüm insanlar için bir sosyalleşme ve eğlence platformu ya da kimi durumlarda etkili bir öğrenme aracı olarak ele alınmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde cep telefonu kullanımını farklı perspektiflerden ele alan bazı çalışmaların (Altundağ ve Bulut, 2017; Caplan, 2005; Kuyucu, 2017; Mathews, 2004) var olduğu görülmekle birlikte, bireylerin sınıf ortamında ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik olarak herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerin sınıflarda ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerini ve onları cep telefon kullanmaya iten sebepleri ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Sınıflarda ders esnasında sıklıkla cep telefonu kullanan öğrencilerin;

1. cep telefonu kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?

2. cep telefonu kullanımının nedenlerine ilişkin yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde gerçekleştirilen bu araştırmaya Karabük Ünivesitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan ve araştırmacı gözlemlerine dayanarak ders esnasında sıklıkla telefon kullandığı tespit edilen 20 üniversite öğrencisi katılmıştır. Olgubilim deseninin katılımcılar tarafından oluşturulan anlam örgülerini tanımlama ve açıklama olanağı sunması (Annells, 2006) ve bu desenin belirli bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan (Creswell, 2013) bir araştırma deseni olması bu araştırmada tercih edilmesinin temel gerekçeleridir. Bu doğrultuda, araştırma deseninin üniversite öğrencilerin sınıflarda ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik ve deneyimlerini ve onları cep telefon kullanmaya iten sebepleri ortaya çıkarma bağlamında uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, odak grup görüşmesi üzerine temellendirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların rızası doğrultusunda görüşmelerin ses kaydı yapılmış daha sonra bu kayıtlar çözümlenerek yazılı dökümana dönüştürülmüştür. Araştırma verilerinin analizi aşamasında içerik analizden faydalanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini arttırmak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonrasında araştırma verileri Yıldırım ve Şimşek'in (2011) içerik analiz yöntemine göre belirlenen ilkeler sırasıyla takip edilerek öncelikle elde edilen verilerin kodlanması, daha sonra temalara ayrılması, bir sonraki adımda ise verilerin kodlar ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması son olarak da bulguların yorumlanarak araştırmanın raporlanması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazındaki araştırmalar göz önüne alındığında bu araştırmanın odağa aldığı konu bağlamında var olan benzer çalışmalardan farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Bu araştırma, sınıflarda öğretme öğrenme sürecinde gerçekleştirilecek uygulamalarda ve sınıf yönetimi bağlamında üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımına yükledikleri anlamların ve cep telefonu kullanımı kaynaklı yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin farklı bir bakış açısı sunabileceği ve öğrencilerin cep telefonu kullanımına ilişkin nedenlerini

farklı temalar altında yansıtabileceği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda öğrencilerin derslerde sıklıkla cep telefonunu kullanım deneyimlerinin temelinde yer alan nedenlerin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Öte yandan elde edilecek bulgular benzer konularda yapılacak diğer çalışmalar için alt yapı oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : cep telefonu kullanımı, dijital okuryazarlık, öğretme öğrenme süreci, sınıf yönetimi, yükseköğretim

Kaynakça

Altundağ, Y. ve Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemli akıllı telefon kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 1670-1682.

Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, *56*(1), 55-61.

Caplan, S.E. (2005). A social skill ccount of problematic internet use. Journal of Communication, *55*(4), 721-736.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3. Baskı). New York: SAGE.

Jeng, Y.-L., Wu, T.-T., Huang, Y.-M., Tan, Q., and Yang, S. J. H. (2010). The add-on impact of mobile applications in learning strategies: A review study. *Educational Technology & Society 13*(3), 3-11.

Kalinic, Z., Arsovski, S., Stefanovic, M., Arsovski, Z., and Rankovic, V. (2011). The development of a mobile learning applicafion as support for a blended e-learning environment. *Technics Technologies Education Management 6*(4), 1345-1355.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı Telefon(Kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*. 7(14), 328-359.

Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.

Mathews, R. (2004). The psychosocial aspects of mobile phone use amongst adolescents. *In Psych, 26*(6), 16-19.

Park, S. Y., Nam, M.-W., and Cha, S.-B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology,43*(4), 592-605.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

(24973) Yüksek Öğrenimde Kadın Liderlik Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

GÜLŞAH TAŞÇI

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde kadınların üst düzey örgütsel liderlik rollerine katılımı düşük kalmaktadır. Özellikle de yüksek öğrenimde dünyada kadın liderlerin sayısı gün geçtikçe artmasına rağmen, hala istenilen oranda kadın liderlikten bahsetmek mümkün değildir.Benzer şekilde Türkiye'deki, yüksek öğrenimdeki kadınların da üst düzey liderlik rolünde temsillerinin çok az olduğu görülmektedir.

Son yıllarda, dünyadaki üniversiteler, hükümetler ve sivil toplum örgütleri, kadınların liderlik pozisyonlarına gelmelerine yönelik tartışmalara devam etmesine rağmen, yüksek öğrenimde kadınlar, erkeklerden daha fazla yüksek lisans ve doktora dereceleri kazansalar bile, liderliğin en üst kademelerinde yeterince temsil edilmediklerini (DeFrank-Cole ve diğerleri, 2014; Diehl, 2015; Gallant, 2014; Lennon, Spotts). Ve Mitchell, 2013) araştırmalar ortaya koymaktadır.

Üst düzey liderlik pozisyonlarında kadınların temsil edilmemesine ilişkin literatür gözden geçirildiğinde, liderlik rolleri ile kadınların davranışlarına ilişkin kurallı beklentiler arasında bir çelişki olduğunu göstermektedir. Bu çatışma önyargılı kararlara ve eylemlere yol açmaktadır. Kadın liderliğine yönelik bu önyargı kadınların liderlik pozisyonlarına gelmelerine engel olmaktadır (DeFrank-Cole ve diğerleri, 2014).

Kadınların temsilinin azlığına çözüm olarak da dünyadaki üniversitelerin kadınları güçlendirmeye ve liderliğe teşvik etmek amacıyla son yıllarda kadın liderliği destekleyici sertifika programları açılmaktadır. Yaygın olarak Amerika'daki üniversitelerin öncülüğünü yaptığı bu programların Türkiye'deki üniversitelerde de sayılarının yavaş yavaş artmaya başladığını ve farkındalığın arttığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı Kuzey Amerika'dan ve Türkiye'den seçilen üniversitelerin kadın liderlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın doğasına uygun olarak bu araştırmada karşılaştırmalı metodoloji kullanılmıştır. Karşılaştırmalı yükseköğretim araştırmaları, farklı bakış açılarıyla karşılaştırmaya tabi olan durumların tartışılmasını ve değerlendirilmesini sağlamak ve diğer ülkelerin öngörülebilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini, programlarını öğrenme yöntemleri gibi birçok konu karşılaştırmalı eğitim araştırmasının konusu olabilir (Philips, 2006). Bu çalışmada da bu boyuttan yola çıkarak Kuzey Amerika'dan ve Türkiye'den seçilen iki üniversitenin kadın liderlik programlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden ise tanımlayıcı yaklaşım tercih edilmiştir. Tanımlayıcı yaklaşım, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamayı ve belge ve gözlem gibi unsurları kullanarak gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Analiz birimi olarak Kuzey Amerika'dan ve Türkiye'den seçilen üniversitelerin sadece kadın liderlik programları dersler,içerik ve kapsam bakımından değerlendirilmiştir. Döküman analizi ile elde edilen veriler kategorileştirilmiştir. Doküman analizi ve alan gözlemlerine dayanan bu çalışmanın sonucunda örnek olarak seçilen iki üniversitenin odaklandığı kadın liderlik temaları, kadın liderlik programlarının benzerlikleri ve farklılaşan yönleri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Karşılaştırma yapmadan önce analiz birimleri ile kısa bilgiler verilerek üniversitelerin genel vizyonu yapısı ortaya konmuştur.Daha sonra ise belirlenen kategoriler doğrultusunda inecelenen dökümanlar incelenmiştir. İkinci aşamada ise dökümanlardan elde edilen bilgiler sistemli hale getirilerek tablolaştırılmıştır. En son aşamada ise karşılaştırmalar tartışılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'deki kadın liderlik programlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Günümüzde kadınların üst düzey örgütsel liderlik rollerine katılımı düşük kalmaktadır. Özellikle de yüksek öğrenimde dünyada kadın liderlerin sayısı gün geçtikçe artmasına rağmen, hala istenilen oranda kadın liderlikten bahsetmek mümkün değildir. Benzer şekilde Türkiye'deki, yüksek öğrenimdeki kadınların da üst düzey liderlik rolünde temsillerinin çok az olduğu görülmektedir.

Kadınların temsilinin azlığına çözüm olarak da dünyadaki üniversitelerin kadınları güçlendirmeye ve liderliğe teşvik etmek amacıyla son yıllarda kadın liderliği destekleyici sertifika programları açmaya yönelik stratejiler izledikleri görülmektedir. Nitekim yaygın olarak Amerika'daki üniversitelerin öncülüğünü yaptığı bu programların, Türkiye'deki üniversitelerde de sayılarının yavaş yavaş artmaya başladığını ve farkındalığın arttığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı Kuzey Amerika'dan ve Türkiye'den seçilen üniversitelerin kadın liderlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Çalışmanın doğasına uygun olarak bu araştırmada karşılaştırmalı metodoloji kullanılmıştır. Karşılaştırmalı yükseköğretim araştırmaları, farklı bakış açılarıyla karşılaştırmaya tabi olan durumların tartışılmasını ve değerlendirilmesini sağlamak ve diğer

ülkelerin öngörülebilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini, programlarını öğrenme yöntemleri gibi birçok konu karşılaştırmalı eğitim araştırmasının konusu olabilir. Bu çalışmada da bu boyuttan yola çıkarak iki ülkenin programının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden ise tanımlayıcı yaklaşım tercih edilmiştir. Tanımlayıcı yaklaşım, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamayı ve belge ve gözlem gibi unsurları kullanarak gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öte yandan doküman analize dayanan bu çalışmanın sonucunda örnek olarak seçilen iki üniversitenin odaklandığı kadın liderlik temaları ve kadın liderlik programlarının müfredat açısından benzerlikleri ve farklılaşan yönleri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda seçilen iki üniversitenin kadın liderlik programları karşılaştırıldığında ortaya çıkan en belirgin farklılığın üniversitelerin kadın liderlik programlarına ekledikleri derslerin programın amacına göre derslerin farklılaştığı görülürken, en belirgin benzerliğin ise iki üniversite de kadın liderlik programlarının temel amacının kadını güçlendirme paradigması üzerine kurulmuş olduğu görülmüştür.İki ülkenin ve özelde iki üniversitenin uluslararası platformda sistemleri,amaçları ve vizyonları farklı olmasına rağmen, kadın liderlik programı geliştirme aşamasında ülkedeki eğitim politikalarının kadın eğitim programlarına olan yansımalarını görmek mümkündür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmacılara ve eğitim programcılarına kadın liderlik programlarına yönelik bu çalışma doğrultusunda önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doküman analizi ve alan gözlemlerine dayanan bu çalışmanın sonucunda örnek olarak seçilen üniversitenin odaklandığı kadın liderlik temaları ile Türkiye'deki kadın liderlik programlarının benzerlikleri ve farklılaşan yönleri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'deki kadın liderlik programlarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Doküman analizi ve alan gözlemlerine dayanan bu çalışmanın sonucunda örnek olarak seçilen üniversitenin odaklandığı kadın liderlik temaları ile Türkiye'deki kadın liderlik programlarının benzerlikleri ve farklılaşan yönleri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'deki kadın liderlik programlarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Doküman analizi ve alan gözlemlerine dayanan bu çalışmanın sonucunda örnek olarak seçilen üniversitenin odaklandığı kadın liderlik temaları ile Türkiye'deki kadın liderlik programlarının benzerlikleri ve farklılaşan yönleri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'deki kadın liderlik programlarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, Kadın Liderlik, karşılaştırmalı eğitim

Kaynakça

Acker, S. (2012). Chairing and caring: Gendered dimensions of leadership in academe. Gender & Education, 24(4), 411-428. doi:10.1080/09540253.2011.628927

Eagly, A. H., & Heilman, M. E. (2016). Gender and leadership: Introduction to the special issue. The Leadership Quarterly, 27(3), 349-353. doi: 10.1016/j.leaqua.2016.04.002

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. Psychological Review, 109(3), 573-598. doi:10.1037/0033- 295X.109.3.573

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, Van Lange, Paul A. M. (Ed), A. W. Kruglanski (Ed) & E. T. Higgins (Ed) (Eds.), (pp. 458-476). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd. doi:10.4135/9781446249222.n49

Madden, M. (2011). Gender stereotypes of leaders: Do they influence leadership in higher education? Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies, 9, 55-88. Retrieved from http://journals.cortland.edu/wordpress/wagadu/

McKenney, C .B., & Cejda, B.D. (2001). The career path and profile of women chief academic officers in public community colleges. Advancing Women in Leadership, 4(1). Retrieved http://www.advancingwomen.com/awl/summer2001/cejda_mckenney.html

Philips, D. & Schwısfurth, M. (2006). Comparative and International Education.

White, J. S. (2012). Hers institutes: Curriculum for advancing women leaders in higher education. Advances in Developing Human Resources, 14(1), 11-27. doi:10.1177/1523422311429732

(25054) Türkiye Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Demografik Yapısı

ERDEM İŞERİ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ALEV ELCİ
AKSARAY UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitimde küreselleşmenin getirdiği değişimler sonucu, tüm eğitim kurumlarının özellikle de yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri de değişime uğramaktadır. Artık alanlarında uzmanlık eğitimi vermenin yanısıra sayısal teknolojileri tanıyan, kullanabilen, geliştirebilen ve yaşamlarıyla bütünleştirebilen insanlar yetiştirmekle sorumludurlar (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Bu durumda, yükseköğretim kurumlarının sayısallaşmanın hızına yetişerek kalitelerini arttırmalarının önemi yadsınamaz. Kalite konusunun bir boyutu da öğrenme ve öğretme sürecidir. "Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi; bilgi kaynaklarının çeşitlenmesini, bilgi hizmetlerinin boyut değiştirmesini ve farklı bilgi edinme ve öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır." (Özel, 2016)

Öğrenme sürecinde öğrenciler en yeni teknolojilerden yararlanabiliyorlar. Buna karşın öğretme sürecinde değişim istenildiği kadar hızlı gerçekleşmemekte, öğretim unsurları uzun zamandır değişmemekte, öğrenen-öğreten ilişkisi öğreten merkezli olmaya devam etmekte; sonuçta öğrenen kesimin bilgiyi kolay elde edilebilir olmasıyla beraber öğretenin bilgiyi öğretme özelliği elinden alınmaktadır (Taşkıran, 2017). Bu doğrultuda öğrenciler kadar bilgiyi öğretme sorumluluğu olan öğretim elemanları da sayısallaşmanın etkisi ile öğretimde yenilikçi değişiklikler yapmaya başlamışlardır. Öğretim elemanları sadece bildiklerini öğrenciye aktaran değil; yaşam boyu öğrenen, kendini sürekli geliştiren, bilgilerini yenileyen kişiler olmalıdır (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Ancak bu özelliklere sahip olurlarsa öğrencilerin gereksinim duydukları yeni bilgilere ulaşabilecek ve uygun teknolojileri kullanarak onlarla paylaşabileceklerdir. Öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasında öğretim elemanlarına önemli bir görev düşmektedir. Bu görevi yerine getirebilmek için öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik donanımlarının günümüz gereksinimleriyle bütünleşmesi amacıyla mesleki gelişimleri önem kazanmaktadır (Odabaşı, 2000).

Bu amaçla yapılacaklar için zaman kaybetmeden başlanılması iyi olabilir. Bunun için, kurumsal ve akademik yapıya ve kültüre uygun olarak öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecindeki mevcut yeterliklerinin saptanması; mesleki gelişimlerinin hızlandırılması önem kazanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, sayısallaşma ile birlikte daha kaliteli ve etkili bir eğitim vermek amacıyla öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanmaları ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için gerekli altyapıların kurulması gerekmektedir. Benzer amaçlara hizmet etmek amacıyla Türkiye'de 2005 yılından bu yana farklı devlet ve özel üniversitelerde öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde mesleki gelişimlerine destek olacak farklı adlarla merkezler kurulmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Öğrenme ve Öğretme Merkezi olarak anılacak bu tür kurulan merkezlerin yönetim yapısı ve örgüt yapısı kurumun içinde başarılı ve işlevsel olmaları açısından stratejiktir.

Bu çalışmada amaçlanan Türkiye'de değişik adlarla bulunan öğretim elemanı gelişimi amacıyla hedefiyle kurulmuş olan Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin saptanması ve bunların tarihçesi ve amaçlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel bir yöntem uygulanacaktır. Nitel verilerin nicel araştırmalarda yapıldığı gibi sayılara ifade edilmesi amaçlanmaz. Özdemir (2010) nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlandığını belirtmektedir. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Özdemir, 2010). Bu nedenle betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama modeli uygulanacaktır. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır (Karasar 2006). Yöntem olarak doküman tarama ve görüşme teknikleri kullanılacaktır.

Bu araştırma üç aşamadan oluşacaktır: İlk aşamada Türkiye'de 192 devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretme ve öğrenme etkinliklerini geliştirmek amacıyla farklı adlarla kurulmuş merkezler İnternet üzerinden araştırılacaktır. İkinci aşamada Türkiye genelinde durum saptaması yapmak için tüm Yükseköğretim kurumlarında benzeri merkezlerin varlığı YÖK listesindeki YÖK (2018) Üniversitelerin Rektörlük adreslerine e-posta ve resmi yazı yazılarak araştırılacaktır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise birinci ve ikinci aşamada belirlenen merkezlerin yöneticilerine e-posta ve telefon ile erişilerek yüz-yüze görüşme için randevu alınacaktır. Böylece, derinlemesine görüşmeler yapılarak bu merkezlere ilişkin veriler toplanacaktır.

Günümüzde eğitimde küreselleşmenin getirdiği değişimler sonucu, tüm eğitim kurumlarının özellikle de yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri de değişime uğramaktadır. Artık alanlarında uzmanlık eğitimi vermenin yanısıra sayısal teknolojileri tanıyan,

kullanabilen, geliştirebilen ve yaşamlarıyla bütünleştirebilen insanlar yetiştirmekle sorumludurlar (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Bu durumda, yükseköğretim kurumlarının sayısallaşmanın hızına yetişerek kalitelerini arttırmalarının önemi yadsınamaz. Kalite konusunun bir boyutu da öğrenme ve öğretme sürecidir. "Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi; bilgi kaynaklarının çeşitlenmesini, bilgi hizmetlerinin boyut değiştirmesini ve farklı bilgi edinme ve öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır." (Özel, 2016)

Öğrenme sürecinde öğrenciler en yeni teknolojilerden yararlanabiliyorlar. Buna karşın öğretme sürecinde değişim istenildiği kadar hızlı gerçekleşmemekte, öğretim unsurları uzun zamandır değişmemekte, öğrenen-öğreten ilişkisi öğreten merkezli olmaya devam etmekte; sonuçta öğrenen kesimin bilgiyi kolay elde edilebilir olmasıyla beraber öğretenin bilgiyi öğretme özelliği elinden alınmaktadır (Taşkıran, 2017). Bu doğrultuda öğrenciler kadar bilgiyi öğretme sorumluluğu olan öğretim elemanları da sayısallaşmanın etkisi ile öğretimde yenilikçi değişiklikler yapmaya başlamışlardır. Öğretim elemanları sadece bildiklerini öğrenciye aktaran değil; yaşam boyu öğrenen, kendini sürekli geliştiren, bilgilerini yenileyen kişiler olmalıdır (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Ancak bu özelliklere sahip olurlarsa öğrencilerin gereksinim duydukları yeni bilgilere ulaşabilecek ve uygun teknolojileri kullanarak onlarla paylaşabileceklerdir. Öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasında öğretim elemanlarına önemli bir görev düşmektedir. Bu görevi yerine getirebilmek için öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik donanımlarının günümüz gereksinimleriyle bütünleşmesi amacıyla mesleki gelişimleri önem kazanmaktadır (Odabaşı, 2000).

Bu amaçla yapılacaklar için zaman kaybetmeden başlanılması iyi olabilir. Bunun için, kurumsal ve akademik yapıya ve kültüre uygun olarak öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecindeki mevcut yeterliklerinin saptanması; mesleki gelişimlerinin hızlandırılması önem kazanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, sayısallaşma ile birlikte daha kaliteli ve etkili bir eğitim vermek amacıyla öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanmaları ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için gerekli altyapıların kurulması gerekmektedir. Benzer amaçlara hizmet etmek amacıyla Türkiye'de 2005 yılından bu yana farklı devlet ve özel üniversitelerde öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde mesleki gelişimlerine destek olacak farklı adlarla merkezler kurulmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Öğrenme ve Öğretme Merkezi olarak anılacak bu tür kurulan merkezlerin yönetim yapısı ve örgüt yapısı kurumun içinde başarılı ve işlevsel olmaları açısından stratejiktir.

Bu çalışmada amaçlanan Türkiye'de değişik adlarla bulunan öğretim elemanı gelişimi amacıyla hedefiyle kurulmuş olan Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin saptanması ve bunların tarihçesi ve amaçlarını belirlemektir.

Bu araştırmada nitel bir yöntem uygulanacaktır. Nitel verilerin nicel araştırmalarda yapıldığı gibi sayılara ifade edilmesi amaçlanmaz. Özdemir (2010) nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlandığını belirtmektedir. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Özdemir, 2010). Bu nedenle betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama modeli uygulanacaktır. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır (Karasar 2006). Yöntem olarak doküman tarama ve görüşme teknikleri kullanılacaktır.

Bu araştırma üç aşamadan oluşacaktır: İlk aşamada Türkiye'de 192 devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretme ve öğrenme etkinliklerini geliştirmek amacıyla farklı adlarla kurulmuş merkezler İnternet üzerinden araştırılacaktır. İkinci aşamada Türkiye genelinde durum saptaması yapmak için tüm Yükseköğretim kurumlarında benzeri merkezlerin varlığı YÖK listesindeki YÖK (2018) Üniversitelerin Rektörlük adreslerine e-posta ve resmi yazı yazılarak araştırılacaktır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise birinci ve ikinci aşamada belirlenen merkezlerin yöneticilerine e-posta ve telefon ile erişilerek yüz-yüze görüşme için randevu alınacaktır. Böylece, derinlemesine görüşmeler yapılarak bu merkezlere ilişkin veriler toplanacaktır.

Yükseköğretim Kurumu (YÖK, 2018) istatistiklerinden öğretim elemanı (Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi) sayılarının fazlalığına göre sıralanarak 125 devlet ve 67 vakıf üniversitesi belirlendi. Sonuçta web taraması için 125 Devlet Üniversitenin web sitesinden araştırma yapıldı. Bu araştırma sonucu bu devlet üniversitelerinin 6 tanesinde Öğrenme ve Öğretme Merkezi bulunmuştur. Web taramasında 67 Vakıf Üniversitelerinde 9 farklı üniversitede Öğrenme ve Öğretme Merkezine erişilmiştir. web taraması sonucu uzaktan eğitim merkezi ve sürekli eğitim merkezi benzeri yapılar devlet ve vakıf üniversiteleri genelinde görülmektedir. Aynı zamanda İkinci aşamada yazılan e-posta ve resmi yazılar sonucunda bazı Üniversitelerden Öğrenme ve Öğretme Merkezi olduğuna ilişkin yanıt gelmiştir. Sonuçta, hemen hemen tüm üniversitelerde bulunan Uzaktan Eğitim ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerine karşın Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin sayılarının daha yeni yeni artmaya başladığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yükseköğretim Kurumu (YÖK, 2018) istatistiklerinden öğretim elemanı (Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi) sayılarının fazlalığına göre sıralanarak 125 devlet ve 67 vakıf üniversitesi belirlendi. Sonuçta web taraması için 125 Devlet Üniversitenin web sitesinden araştırma yapıldı. Bu araştırma sonucu bu devlet üniversitelerinin 6 tanesinde Öğrenme ve Öğretme Merkezi bulunmuştur. Web taramasında 67 Vakıf Üniversitelerinde 9 farklı üniversitede Öğrenme ve Öğretme Merkezine

erişilmiştir. web taraması sonucu uzaktan eğitim merkezi ve sürekli eğitim merkezi benzeri yapılar devlet ve vakıf üniversiteleri genelinde görülmektedir. Aynı zamanda İkinci aşamada yazılan e-posta ve resmi yazılar sonucunda bazı Üniversitelerden Öğrenme ve Öğretme Merkezi olduğuna ilişkin yanıt gelmiştir. Sonuçta, hemen hemen tüm üniversitelerde bulunan Uzaktan Eğitim ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerine karşın Öğretme ve Öğrenme Merkezlerinin sayılarının daha yeni yeni artmaya başladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, Öğretim Elemanı Gelişimi, Öğretme ve Öğrenme Merkezleri, Öğretme ve Öğrenmede Mükemmeliyet, Sayısal Teknolojiler

Kaynakça

Başar, E. (1997). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını (Üniversitelerin ileriye dönük gelişmeleri üzerine görüş ve öneriler). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 23-57

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Koç, M., Demirbilek, M., ve İnce, E.Y. (2015). Akademisyenlerin mesleki gelişimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Eğitim ve Bilim,* 40(177), 297-311. https://doi.org/10.15390/EB.2015.2545

Odabaşı, H. F. (2000). Akademik eskimişlik ve sürekli mesleki gelişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(2), 161-166.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim*, 209, 270-294.

Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 3(1), 96-109.

YÖK (2018). *Yükseköğretim Kurulu Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Listesi.* Erişim: http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz

(25117) Yükseköğretimde Öğretim Elemanlarının Uluslararası Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

GÜL KURUM
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZGE ERDEMLİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler uluslararasılaşma hareketlerini beraberinde getirmiştir. Uluslararasılaşma hareketleri de eğitim örgütleri içinde özellikle yükseköğretimi etkilemiş ve ülke politikalarına yansımıştır. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de uluslararasılaşma yükseköğretimde ele alınan önemli stratejiler arasında yerini almıştır. Bu kapsamda üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine gitgide daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Nitekim Türkiye'de yükseköğretim kademesinde uluslararası öğrencilerin sayısında önemli artışlar söz konusudur. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Türkiye'de bulunan üniversitelerde toplamda 125 bin 138 uluslararası öğrenci öğrenim görmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Yükseköğretimde programlara kayıtlı uluslararası öğrencilerin yanı sıra belli dönemlerde kısa dönemli olarak üniversitelere gelen uluslararası öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrenci hareketliliği kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Farabi, Mevlana ve Erasmus değişim programları kapsamında toplam 6191 öğrenci Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerine gelmiştir.

Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler eğitim-öğretim sürecinde belirli sorunlarla karşılaşmaktadır. Yaşanan bu sorunlar öğrencilerin görüşlerinden yararlanılarak yapılan çalışmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Sasa'nın (2018) 133 uluslararası öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında öğrenciler harç ücretleri, barınma, yemek, kitap-materyal edinme konusunda maddi zorluklar yaşadıklarını ve okula uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Beltekin ve Radmard'ın (2013) araştırmasına göre ise uluslararası lisansüstü öğrenciler öğretim elemanlarıyla ilgili yardım etme, iletişim kurma, yeterli materyal ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma, adil ve tarafsız değerlendirme konularında olumsuz algıya sahiptir. Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrenciler arkadaşları tarafından zaman zaman dışlandıklarını, önyargılı davranışlarla karşılaştıklarını, sınırlı bütçeyle geçinmek zorunda kaldıklarını, Türk kültüründeki yemeklere alışmakta zorlandıklarını ve kıyafetlerinden dolayı çevreden rahatsız edildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Enterieva ve Sezgin'in (2016) çalışmasında Türki Cumhuriyetlerden gelen lisans ve lisansüstü öğrenciler dil, eğitim sistemi, sınav ve ödev uygulamaları, kalabalık yurt odaları, yurt olanaklarında kontenjan sınırlılığı ve üniversitelerdeki bürokratik işleyişle ilgili konularda sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden görüldüğü gibi yükseköğretimde uluslararası öğrenciler eğitim öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılamaktadır. Ancak bu süreçte tıpkı öğrenciler gibi öğretim elemanlarının da belirli sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Çünkü eğitim-öğretim süreci öğrenci ve öğretim elemanları arasında sürdürülen etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçteki etkileşim iki grubu da yakından etkilemektedir. Bu sebeple uluslararası öğrencilerin eğitim sürecinde öğretim elemanlarının deneyimleri ve görüşleri de oldukça önemlidir. Ancak yerli literatürde uluslararası öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların genellikle öğrenciler açısından ortaya konduğu (Beltekin ve Radmard, 2013; Enterieva ve Sezgin, 2016; Kıroğlu, Kesten. ve Elma, 2010; Sasa, 2018), öğretim elemanlarının bakış açısıyla sınırlı sayıda çalışmaya (Erişti, Polat ve Erdem, 2018) konu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Erişti, Polat ve Erdem (2018) tarafından yapılan çalışma öğretim elemanlarının bakış açısıyla yürütülmüş ancak çalışma uluslararası öğrencilerin yabancı diller yüksekokulundaki hazırlık sınıflarında yabancı dil öğrenirken karşılaştığı sorunlarla sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla söz edilen çalışmada öğretim elemanları dil öğretimi açısından yaşadıkları sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilerle karşılaştıkları sorunlar derinlemesine incelenerek daha kapsayıcı bir çalışma yapılması planlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının üniversitelerde uluslararası öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilerin yükseköğretimde eğitim sürecine dâhil edilmesinin yararları nelerdir?

Öğretim elemanlarının, uluslararası öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında amaç, bir olayı katılımcının bakış açısından anlamak ve tarif etmektir. Bu deseni diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayıran özellik, öznel deneyimin araştırmanın merkezinde olmasıdır (Mertens, 2010). Buna göre öğretim elemanlarının deneyimlerinden yola çıkarak yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin eğitim sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşıldığı tespit edilmeye ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılacaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu devlet üniversitelerinde görev yapan ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılacaktır. Buna göre devlet üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapma, lisans veya lisansüstü derslerinde uluslararası öğrencisi bulunma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanacaktır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu kapsam geçerliliği için sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlere göre görüşme formunda değişiklikler yapılmış ve yedi açık uçlu soru ile görüşme formunun oluşmasına karar verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

Görüşmeler 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar dönemi içerisinde gerçekleştirilecektir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarından görüşme için randevu alınacak ve belirlenen tarih ve saatte öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşmeler yapılacaktır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak NVivo nitel veri analizi paket programı aracılığıyla ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünyadaki küreselleşme ve bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ekonomi, işletme, eğitim gibi alanlarda uluslararasılaşma hareketini beraberinde getirmiştir. Eğitim alanındaki uluslararasılaşma hareketi Erasmus, AB projeleri, yurtdışı bursları gibi çeşitli uygulamalarla öğrenim hareketliliği şeklinde ya da YÖS aracılığıyla gerçekleşmektedir. İçişleri Bakanlığının (2018) uluslararası öğrencilere ilişkin istatistikleri incelendiğinde Türkiye'deki üniversitelerin özellikle Türki Cumhuriyetler ve Ortadoğu ülkelerindeki öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir. YÖK'ün (2018) verileri de Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında 125 bini aşkın uluslararası öğrencinin öğrenim gördüğünü göstermektedir. Bu bilgiler ışığında Türkiye'de azımsanmayacak sayıda uluslararası öğrenciye yükseköğretim kurumlarında eğitim hizmeti sunulduğunu söylemek mümkündür. Bu eğitim hizmeti lisans ve lisansüstü düzeyde profesörden öğretim görevlisine çeşitli unvanlardan öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Nitekim bu sürecin işleyişinde belirli sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışma ile uluslararası öğrencilerin üniversitelerdeki eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar öğretim elemanlarının gözünden ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında belirlenecek görüş ve önerilerle üniversitelerde uluslararası öğrenciler için daha uygun ve nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sunulması yönünde politikalar geliştirilmesine destek olunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Uluslararası öğrenciler, yükseköğretim, uluslararasılaşma, öğretim elemanı

Kaynakça

Beltekin, N., & Radmard, S. (2013). Türkiye'de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 250-269.

Enterieva, M., & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(1), 102-115.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(2), 352-375. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1539

İçişleri Bakanlığı. (2018). Göç istatistikler-İkamet izinleri. 3 Şubat 2019 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik sitesinden alınmıştır.

Jibeen, T., & Khan, M.A. (2015). Internationalization of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 4*(4), 196-199.

Jones, E. (2013). Internationalisation and student learning outcomes. In *An introduction to Higher education ınternationalisation* (pp. 107-116). Milan, Italy: Vita E Pensiero.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (2),26-39.

Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). United States of America: SAGE Publications.

Sasa, S. (2018). Türkiye'de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar. 10. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi Tam Metin Kitabı. Edirne, Türkiye.

YÖK. (2018). İstatistikler-Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Birimlerine Göre Sayıları. 8 Şubat 2019 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ sitesinden alınmıştır.

(25124) Toplumda Çevre Bilinci Oluşturulabilir mi ? Çözümler Ve Öneriler

HATİCE ÖNER
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

NERMİN KORUKLU
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevreyi sınırsız bir hammadde olarak algılayan ve modernizm olarak ifade edilen son yıllarda çevrede çok yıkıcı ve geriye dönüşü olmayan bir takım değişimler yaşanmaya başlanmıştır (Yurtcanlı Duymaz, 2013). Çevre sorunlarının tüm dünya genelinde hızla artmasıyla birlikte, bu sorunların ortaya çıkışında temel etken olan insanın çevresine karşı olan davranışı ve farkındalığı daha fazla sorgulanır olmuştur. Çevre duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasının çevresel sorunların çözümünde ve azaltılmasındaki önemini giderek önem kazanmaktadır. Bu kapsamda, çevre eğitiminin sürdürülebilirlik rolü de ağırlık kazanmıştır (Oğuza, Çakcı ve Kavasa, 2011). Kaynakların ve çevrenin korunarak kullanımını hedefleyen, sürdürülebilir kalkınma kavramı kişilerin davranış örüntüleri ile motivasyonlarının sağlanması ile birlikte toplumda pozitif tutumun oluşturulması ancak çevre eğitimi ile mümkündür (Uzun, Sağlam ve Varnacı Uzun, 2008). Burada özellikle vurgulanması gereken önemli kavram çevre ya da doğa sevgisidir. Bu sevginin bireylerde oluşturulması için eğitimde farklı yöntemler ön plana çıkmaktadır. Çevre eğitiminde son yıllarda, "teknik çözüm", "doğa sevgisi", ve "toplumsal uyanış" olmak üzere üç yönlü alanın önemi ortaya çıktığı görülmektedir (Özdemir, 2007). Çevre eğitiminin etkinliğinin artmasında, tüm yaklaşımları kapsayan bir bütüncül bakış açısının benimsenmesi gerekmektedir (Özdemir, 2007). Bu bağlamda, çevre eğitiminde temel öncelik, doğaya değer veren, dayanışma ruhunu yaşatan, bireylerin toplumsal süreçlere katılımını sağlayan, farkındalığı geliştirici nitelikte olması gerekir (Özdemir, 2007).Bilinç ve farkındalık kazanımı bir süreç doğrultusunda oluşmakla birlikte okul öncesi dönemden başlaması gerekir (Çukur ve Özgüner, 2008). Çocukluk döneminde kazandırılacak doğa bilinci, toplumsallaşma sürecinde verilecek doğa eğitimi sayesinde kazanılır (Çukur ve Özgüner, 2008). Çocukluk süreci ile birlikte geniş toplumsal katılımın esas alındığı politikalar ile çevre konusunda toplumun kararlara katılımlarının artırılması gerekmektedir (Yurtcanlı Duymaz, 2013). Bu süreçte devletin politika yapıcılarla birlikte toplum olarak çok yönlü sorumlulukları vardır (Yurtcanlı Duymaz, 2013). Bu süreçte, birey ile çevre arasındaki bozulan dengenin sağlanabilmesi için top yekün farklı yaşam alanlarında yaşayan bireylerin katılımı ile bilinçlenme ve farkındalık sağlanabilir. Bu bağlamda medyanın etkin ve verimli bir şekilde eğitim sürecine dahil edilmesinin önemi de yüksektir.

Bu araştırmada, çevre sağlığı alanında lisans üstü eğitime devam eden bir grup öğrencinin çevre bilincinin oluşturulmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma niteliksel olgubilim (fenomenolojik) çalışmasıdır. Olgubilim sadece bir felsefi yaklaşım değil aynı zamanda, bireyin kendi yaşantısına olan algısını, ilgi ve yaşantılarını anlayabilmek için özel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Hesse-Biber ve Leavy, 2006). Olgubilim araştırmalarında veri toplama araçlarından biri de dokuman analizidir. Çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çevre Sağlığı Anabilim Dalı Lisans üstü programına devam eden 8 öğrenci Nisan 2019 tarihinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bu araştırmada nitel örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Gönüllülük ilkesine göre araştırmaya katılmaya istekli olan öğrenciler örneklemi oluşturmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak öğrenciler hakkında genel bilgiler toplamayı sağlayan 8 adet soru ile toplumda çevre bilincinin oluşmama nedenleri nelerdir? ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nedir? olmak üzere 2 adet açık uçlu sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra verilerin ham dökümü bilgisayara araştırmacı tarafından yazılmıştır. Analiz için veriler anlamlarına göre bölünerek kodlanmıştır (açık kodlama), belirli bir anlam etrafında birbiri ile ilgili kodlar bir araya getirilecek (dikey kodlama) ve dikey kodlamada belirlenen çekirdek kategoriler birleştirilerek temalar oluşturulmuştur (seçici kodlama) ve yorumlanarak anlamlı hale getirilmiştir. Bulguların yorumlanmasında olası yönlendirmeleri engellemek amacıyla herhangi bir kategoriye yerleştirilemeyen, ayrılık gösteren veriler de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için aynı işlemin alanında uzman bir kişi tarafından da yapılması sağlanmış, veriler uzman ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir. Gerekli yeni tema ve kodlar eklenmiştir.

Günümüzde sadece ülkemizde değil tüm dünya genelinde çevre sorunlarının giderek artmasıyla beraber çevre sorunları ve çözüm yollarına ilişkin yeni yaklaşımlar her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmada, çevre sağlığı alanında lisans üstü eğitime devam eden bir grup öğrencinin çevre bilincinin oluşturulmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Disiplinlerarası Anabilim Dallarından birisi olan Çevre Sağlığı Anabilim Dalı'nda

lisans üstü eğitime devam eden 8 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden narrative (doküman analizi) yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %62.5'u (5) kadın, %37.5'u (5) erkek, öğrencilerin yaş ortalaması X=29 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin %62.5'nin (5) çalıştığı, %37.5'nun (3) çalışmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bitirdikleri lisans eğitimlerine bakıldığında, sağlık yönetimi, matematik, konaklama işletmeciliği, acil yardım yönetimi, işletme, sosyal hizmet, hemşirelik olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yüksek lisans eğitimine devam etme nedenlerine bakıldığında, spesifik bir alanda ilerleme isteği, çevreye karşı duyarlı olması, akademisyen olma hedefi, bu alanda doktora eğitimine devam etme isteği, lisans sırasında halk sağlığı dersinden verim alması, vatana millete hayırlı evlat olmak, bilgisini ve tecrübelerini yeni nesle aktarabilmek, Batman Hasankeyf ilçesinin sular altında kalmaması için yoğun bir çalışma yapması, yaşadığımız varolduğumuz çevreyi daha iyi tanıyabilme isteği şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilere sorulan iki açık uçlu soru temelinde toplumda çevre bilincinin oluşmama nedenleri ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere iki kategori ve bunlarla ilgili tema ve alt temalar belirlenmiştir. Toplumda çevre bilincinin oluşmama nedenleri kategorisi kapsamında, toplumun farkındalığı, programların niteliği, eğiticinin niteliği, eğitimin niteliği ve yönetsel olmak üzere beş tema saptanmıştır. Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik öneriler kategorisi temelinde eğitim, birey /aile sorumluğu, toplum katılımı, medyanın kullanımı olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler çevre bilincinin gelişmemesinde çok boyutlu faktörlerin etkili olduğunu, toplumun farkındalığının artırılmasında, uygulanabilir ve her yaş ve eğitim düzeyindeki bireyleri kapsayan ve arkasına medyanın ve devletin desteğini alan farklı eğitim modellerinin kullanılmasının önemli olduğu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre bilinci, Çevre sorunları, Çevre eğitimi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğrencilerin %62.5'u (5) kadın, %37.5'u (5) erkek, öğrencilerin yaş ortalaması X=29 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin %62.5'nin (5) çalıştığı, %37.5'nun (3) çalışmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bitirdikleri lisans eğitimlerine bakıldığında, sağlık yönetimi, matematik, konaklama işletmeciliği, acil yardım yönetimi, işletme, sosyal hizmet, hemşirelik olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yüksek lisans eğitimine devam etme nedenlerine bakıldığında, spesifik bir alanda ilerleme isteği, çevreye karşı duyarlı olması, akademisyen olma hedefi, bu alanda doktora eğitimine devam etme isteği, lisans sırasında halk sağlığı dersinden verim alması, vatana millete hayırlı evlat olmak, bilgisini ve tecrübelerini yeni nesle aktarabilmek, Batman Hasankeyf ilçesinin sular altında kalmaması için yoğun bir çalışma yapması, yaşadığımız varolduğumuz çevreyi daha iyi tanıyabilme isteği şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilere sorulan iki açık uçlu soru temelinde toplumda çevre bilincinin oluşmama nedenleri ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere iki kategori ve bunlarla ilgili tema ve alt temalar belirlenmiştir. toplumda çevre bilincinin oluşmama nedenleri kategorisi kapsamında, toplumun farkındalığı, programların niteliği, eğiticinin niteliği, eğitimin niteliği ve yönetsel olmak üzere beş tema saptanmıştır. Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik öneriler kategorisi temelinde eğitim, birey /aile sorumluğu, toplum katılımı, medyanın kullanımı olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çevre, Çevre bilinci, Çevre sorunları, Çevre eğitimi

Kaynakça

Oğuza D., Çakcı I., Kavasa S. Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi 2011; 12:34-39.

Uzun N. Sağlam N., Varnacı Uzun F. Yeşil Sınıf Modeline Dayalı Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesinin Çevre Bilinci ve Kalıcılığına Etkisi. Ege Eğitim Dergisi 2008; (9) 1: 59-74.

Özdemir O. Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim" Eğitim ve Bilim 2007; 32(145) :23-38.

Çukur D., Özgüner H. Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi 2008; Seri: A, sayı:2: 177-187.

Yurtcanlı Duymaz S. Çevre örgütlerinin çevresel yönetime katılma sürecinde dayandığı haklar. TBB Dergisi 2013 (107):173-193.

(25163) Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik bakış açıları: Empati ve vatanseverlik düzeylerinin mültecilere yönelik tutum ile ilişkisi

CAHİT ERDEM
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA POLAT
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde göç ve mülteci kavramları aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkenin sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve eğitsel yapıları ve politikaları bağlamında etkileri bulunan ve geçmişte benzeri görülmemiş derecede önem arz eden iki olgu olarak değerlendirilmektedir. Göç olgusuna yönelik olarak, devlet merkezli bakış ya da göçmen merkezli bakış açılarına göre farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Göçmen merkezli bakış açısıyla yapılan bir sınıflandırmaya göre gönüllü göçten farklı olarak zorunlu göç; bireylerin çatışma, eziyet, baskı, açlık ve sel gibi çevresel koşullardan ötürü kendi vatanlarından başka topraklara göç etmeye zorlanmasıdır ve bu insanlar çoğunlukla mülteci olarak adlandırılırlar ancak mülteci kavramı bütün zorunlu göçmenleri de kapsamamaktadır (Şemşit, 2018). Birleşmiş Milletler Göç Ajansının yayınladığı Dünya Göç Raporu (2018) verilerine göre Türkiye dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke olarak yansıtılmaktadır. Bu bağlamda göç ve mülteci kavramları Türkiye için oldukça büyük bir önem arz etmekle birlikte Türk alanyazınında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğunun genellikle bireylerin mültecilere yönelik tutum, algı ya da bakış açılarını yalnızca bir değişken temelinde ele alan sınırlı bir yapıda olduğu; farklı psikolojik değişkenlerin Türk üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumları üstündeki etkilerini, gücünü ya da ilişkilerine odaklanan bir çalışmaya ise rastlanmadığı ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda daha çok Türk halkının ya da belirli şehirlerde yaşayan vatandaşların mültecilere yönelik algıları (Ersoy Quadir ve Kabaklı Çimen, 2018: Saçan, Cizdan ve Tabak, 2017; Sönmez ve Adıgüzel, 2017; Tümeğ, 2018) incelenmiştir. Üniversite öğrencileri toplumun her katmanından üyelerden oluştuğu için toplumu temsil etme gücü yüksek olmakla birlikte Türkiye'de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitimini de alıyor olmaları bağlamında üniversite öğrencilerin mültecilere bakış açısı önem taşımaktadır. Yapılan sınırlı çalışmalarda üniversite öğrencilerin mültecilere yönelik algılarının (Ankaralı vd., 2017; Durmuş ve Baş, 2016) ya da bu algıların sivil katılımları gibi bağlamlarda (Kabaklı Çimen ve Ersoy Quadir, 2018) incelendiği görülmüştür. Konu mülteciler olduğundan bu yönde bakış açısını etkileyecek iki etmen olarak değerlendirilen öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin incelenmesi ve bu değişkenlerin mültecilere yönelik bakış açılarını nasıl etkilediğinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Mültecilere yönelik algıların hangi psikolojik etmenlerden ve ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi politika yapıcılar ve uygulayıcılar için olumsuz ve ön yargılı algıların önüne geçilmesi için yol gösterici olacaktır. Yapılan alanyazın incelemesinde bu yönde bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Alanyazındaki sözü edilen eksiklik ve ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1- Üniversite öğrencilerinin empati, vatanseverlik ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri nelerdir?

2- Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleriyle vatanseverlik düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini yordama gücü nedir?

4. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeyleri, mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileme düzeyi, doğrusal ve yapısal eşitlik modelleri kapsamında incelenerek bir nedensel durum saptaması yapılmaya çalışılmıştır. Bireylerin sahip oldukları empati ve vatanseverlik düzeylerinin birbirleriyle olan ilişkileri ile yine bu değişkenlerin etkileşimli bir yapıda mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi amacıyla, çalışmada nedensel desen kullanılmıştır. Nedensel desen, birtakım değişkenler arasında ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2013). Bu desen, değişkenler arasındaki ilişkide neden-sonuç ilişkisinin bulunduğu durumlarda kullanılır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati ve vatanseverlik düzeyleri bağımsız, mülteci öğrencilere yönelik tutumları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25 ve LISREL 8.80 yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların üç farklı ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları ile bunların demografik değişkenler bağlamında dağılımı betimsel istatistik yöntemleri ile hesaplanacaktır. Bireylerin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilişkisini belirlenmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılacaktır. Çalışma grubuna katılan bireylerin empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla da çoklu doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilecektir. Bireylerin sahip oldukları empati düzeyleri ile vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisini belirlemek için yapısal eşitlik modelinin test edilmesi için ise Path Analizi yapılması planlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenen toplam 310 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kabaklı Çimen ve Ersoy Quadir (2017) tarafından geliştirilen Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeği; Topcu, Erdur Baker ve Çapa Aydın (2010) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği ve Schatz, Staub ve Lavine (1999) tarafından geliştirilip, Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Yurtseverlik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazındaki çalışmalar genellikle Türk öğrencilerin mültecilere yönelik tutum, algı ya da bakış açılarını yalnıza bir değişken temelinde sınırlı bir bakış açısıyla ele almakta ve farklı psikolojik değişkenlerin araştırılan boyut üstündeki etkilerini, gücünü ya da ilişkilerine odaklanmamaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı göz önüne alındığında alanyazında var olan benzer çalışmalardan oldukça büyük bir farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılmasını, ilgili üç değişken bağlamında elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesini ve katılımcıların empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mültecilere yönelik tutum düzeylerini yordama ile doğrudan ya da dolaylı olarak etki güçlerinin belirlenmesini amaçlaması bakımından önem arz etmektedir. Bireylerin mültecilere yönelik algılarının betimlenmesi önemli görülmekle beraber bu algıları oluşturan psikolojik etmenlerin de incelenmesi elde edilen sonuçları daha işlevsel kılacaktır, karar vericiler ve uygulayıcılar için uyumlu bir toplum yapısının oluşturulmasında izlenecek adımlar bağlamında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların benzer konularda yapılacak ileri araştırmalar için alt yapı oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mülteci öğrenciler, göç,üniversite öğrencileri, empati, vatanseverlik, tutum

Kaynakça

Ankaralı, H., Pasin, Ö., Karacan, B., Tokar, M., Künüroğlu, M., Çaça, M., Özislam, M.E. ve Şahingöz, M.B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara bakış açısı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 122-132.

Birleşmiş Milletler Göç Ajansı (2018). *2018 Dünya Göç Raporu*. İsviçre: International Organization for Migration.

Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu,* Nisan, 2016, Denizli, Türkiye.

Ersoy Quadir, S. ve Kabaklı Çimen, L. (2018). Türk vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılarla ilgili görüşleri (Konya ili örneği). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 53*(2), 327-345.

Kabaklı Çimen, L. ve Ersoy Quadir, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 1251-1273.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saçan, S., Cizdan, G. ve Tabak, H. D. (2017). Aydın halkının Suriyeli göçmenlere yönelik bakış açısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(1), 28-38.

Schatz, R. T., Staub, E., and Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology, 20,* 151–174.

Sönmez, M. E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli sığınmacı algısı: Gaziantep şehri örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16*(3), 797-807.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(1), 269-289.

Topçu, Ç , Erdur Baker, Ö , Çapa-Aydın, Y . (2010). Turkish Adaptation of Basic Empathy Scale: Validity and Reliability Study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (34), 174-180.

Tümeğ, D. (2018). *Türk halkının Suriyeli sığınmacı/mülteci algısı: Mevcut durum, saha çalışması ve politika önerileri.* Ankara: Türksam Yayınları.

Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 901-918.

(25299) The relationship of burnout with workaholism mediated by work-family-life conflict

EDA ERCAN DEMİREL
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

MERAL ERDİRENÇELEBİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Melendez& Guzman (1983) assert living in a highly competitive world of academia, faculty members suffer from increasing pressures to teach, to produce research, handling dissatisfactions, and thus become possible candidates for facing stress and burnout consequently.

Along with the teaching, institutional, and administrative responsibilities, engagements, and obligations; female academicians have to carry out some other roles such as motherhood, being a wife, having responsibilities related to household issues, as well. Researchers of the study- from the very inside of the academy as females with many different roles and engagements had the urge to examine the case of the female academicians.

The study tries to shed light on the case of female academicians in terms of burnout, workaholism, and work-family-life conflict. The relationship of burnout with workaholism mediated by work-family-life conflict were examined within the study.

With this aim in mind, the following hypotheses have been formulated.

H1: Workaholism levels of the female academicians positively affect work-family life conflict.

H2: Workaholism levels of the female academicians positively affect their burnout levels.

H3: Work-family life conflict levels of the female academicians positively affect their burnout levels.

H4: Workaholism levels of the female academicians positively affect their burnout levels mediated by work-family life conflict.

Araştırma Yöntemi

The scope of the study is confined to female academicians of a state university in Konya. The total number of the female academicians currently working at all the departments of the university is 651, which is the scope of the present study. A total of 210 questionnaires were collected, 3 of which were incomplete and thus were left out. The final number of the sample was 207 female academicians.

A questionnaire consisting of four parts based on personal reflections was used as the data collection tool as part of the quantitative research design. Part I is the demographic information part asking personal questions such as age, marital status, number of children, educational background, title, year of experience, department, administrative responsibilities, and weekly teaching hours– introducing the participant. Part II is the The Dutch Work Addiction Scale (DUWAS) which was developed by Schaufeli, Taris, and Bakker (2006) and adapted to Turkish by Doğan&Tel (2011). The scale aimed to measure workaholism levels of the participants-academicians in this case. In the third part, Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996)'s WFC/ FWC scales were used to measure female academicians' work-family life conflict levels. Originally developed by Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996), the scale was adapted to Turkish (Efeoğlu, 2006). In the fourth part, as a measurement tool for burnout levels of the female academicians, MBI (Maslach Burnout Inventory) was used. Originally developed by Maslach & Jackson (1981), the scale was adapted to Turkish by Ergin (1992).

The collected data were analysed through SPSS 25 and LISREL 9.1. Before analysing the data, to test the reliability of the scales used in the study, Cronbach Alpha- the value indicating internal consistency- was calculated. Frequency distribution, explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation and regression analysis, Structural Equation Model (SEM) were also carried out.

Melendez& Guzman (1983) assert living in a highly competitive world of academia, faculty members suffer from increasing pressures to teach, to produce research, handling dissatisfactions, and thus become possible candidates for facing stress and burnout consequently. Along with the teaching, institutional, and administrative responsibilities, engagements, and obligations; female academicians have to carry out some other roles such as motherhood, being a wife, having responsibilities related to household issues, as well. Researchers of the study- from the very inside of the academy as females with many different roles had the urge to examine the case of the female academicians.

The study tries to shed light on the case of female academicians in terms of burnout, workaholism, and work-family-life conflict. The relationship of burnout with workaholism mediated by work-family-life conflict were examined within the study.

A questionnaire consisting of four parts based on personal reflections was used as the data collection tool as part of the quantitative research design. The scope of the study is confined to female academicians of a state university in Konya. The total number of the female academicians currently working at all the departments of the university is 651, which is the scope of the present study. A total of 210 questionnaires were collected, 3 of which were incomplete and thus were left out. The final number of the sample was 207 female academicians. Frequency distribution, explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis, regression analysis and Structural Equation Model (SEM) were carried out.

It was found out that 23% work-family life conflict is related to workaholism. 32% of female academicians' burnout levels was found to be related to their levels of workaholism; 19% of the rise in the burnout levels of female academicians were related to work-family life conflict. Briefly stated, work-family life conflict levels of female academicians significantly and positively affect their burnout levels. Finally, considering the data analysed, it can be inferred that 11% of the female academicians' levels of burnout result from the effect of workaholism levels mediated by work-family life conflict.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Workaholism levels were found to be significantly and positively affecting work-family life conflict. It can be resulted that 23% work-family life conflict is related to workaholism. 32% of female academicians' burnout levels was found to be related to their levels of workaholism. Workaholism levels significantly and positively affect burnout levels. According to the findings, it was found out that 19% of the rise in the burnout levels of female academicians were related to work-family life conflict **(ß= .19 ve p=0.00)**. Briefly stated, work-family life conflict levels of female academicians significantly and positively affect their burnout levels. Finally, considering the data analysed, it can be inferred that 11% of the female academicians' levels of burnout result from the effect of workaholism levels mediated by work-family life conflict.

Anahtar Kelimeler : Female academicians, burnout, workaholism, work-family-life conflict

Kaynakça

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Burke, R. (2009). Workaholism and relationship quality: A spillover-crossover perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 23–33.

Burke, R. J., (1999). Work and Extra Work Satisfactions. *International Journal of Organizational Analysis*, 7(4), 352- 365.

Bonebrıght, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology, 47*(4), 469-477. doi:10.1037/0022-0167.47.4.469.

Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong-Kong. *Educational Psychology:An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27 (1), 33-49.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güveirlik çalışması.*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 62-77.*

Doğan, T. & Tel, F. D. (2011). Duwas işkoliklik ölçeği Türkçe formunun (Duwas Tr) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61-69.

Efeoğlu, İbrahim E. (2006). *İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.*

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology,28* (12), *1088-1106.*

Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior,* 9, 16-22.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113.*

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: a research agenda. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice,* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 295-303.

Maslach,C. Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol. 52, 397-422.*

Melendez,W.A. & Guzman, R. M. (1983). Burnout: The New Academic Disease. *ASHE- ERIC Higher Education Research Report, 9.*

Netemeyer, R. G., Boles, J.S., & Mcmurrian, R. M. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology,* 81 (4), 400-410.

Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis. London: Taylor&Francis*

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies,* 3, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 71–92.

Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. In R. Burke (Ed.): Research companion to working time and work addiction, Edward Elgar: Northampton, MA, 193-217.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Bakker, A. B., (2008). It takes two to tango: Workaholism is working excessively and working compulsively. (Ed. R. J. Burke & C. L. Cooper), *The long work hours culture: Causes, consequences and choices*, Bingley, UK: Emerald, 203-226.

(25407) Bilim ve Yayın Etiği İhlallerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

NEVRUZ UĞUR
MEB

MEHMET M. AKGÜNDÜZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilim etiği, akademik-uğraşsal etkinliklerin tümünün yürütülmesi sırasında ortaya çıkan değer sorunlarıyla bunlara getirilen çözüm önerilerinin tartışıldığı alandır. Ancak akademik etkinlikler yürütülürken uyulması gereken ahlaki ve bilimsel ölçümler, ilgi çekme, çarpıcı olma, ün ya da maddi kazanç sağlama, bir an önce daha üst bir akademik unvan sahibi olmak, daha çok araştırma yaparak akademik puanlarını arttırmak gibi çeşitli nedenler ile sık sık ihlal edildiği görülmektedir.

Bilimsel yayın etiği ise, bilimsel bir çalışmanın yayın olarak ortaya çıkana dek geçtiği her aşamada belirleyici olabilen kişilerin ahlakı tutumlarının incelendiği alandır. Bilimsel bir yayının etik açıdan da iyi sayılabilmesi için yazım aşamasında olduğu kadar yayın aşamasında da bilimsel değerlere bağlı kalınması gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bilimsel bir yayının "iyi" bir yayın olabilmesi için yazar, yayın sorumlusu (editör) ve danışman boyutlarını kapsayan üçlü bir çaba söz konusudur. Yayın etiğine ilişkin temel olarak üç boyutta belirlenmiş ilkeler olmasına rağmen Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar çalışmalar incelendiğinde birçok yayın etiği ihlali ile karşılaşıldığı görülmektedir.

Bu noktada sorulması gereken soru, "yayın etiğinin neden ihlal edildiği?" sorusudur. Bu soruya yalnızca eğitim eksikliği, bireysel özellikler, niceliksel kaygılar ile açıklamamız mümkün müdür? Bilim, araştırma ve yayın etiği ihlallerinin sık sık yaşanmasının nedenleri üzerine Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA)'nin yapmış olduğu çalışma dışında kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu temelde yapılan çalışmaların, daha çok ihlallerin neler olduğuna yönelik sorulara yanıt bulmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Özgün ve asgari bilimsel etik kuralları çerçevesinde hayata geçirilen çalışmaların, temel olarak bilimin gelişmesine katkı sağlaması mümkündür. Ancak öte taraftan, akademik çalışmalarda bilerek ya da farkında olmadan yapılan etik ihlallerin ise bilimin gelişmesine zarar vereceği, aynı zamanda bu ihlallerin başka bilim insanlarının emeğinin gasp edilmesi anlamına geldiği de ifade edilmektedir.

Bu bağlamda, bilim, araştırma ve yayın etiği ihlallerini en aza indirmek için bu ihlallerin nedenlerinin detaylı ve karşılaştırmalı olarak araştırılması ve buna ilişkin önlemler alınması oldukça önemlidir. Bu ihlallerin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması, bu konunun derinlikli bir şekilde tartışılması temelinde önemli bir yere işaret edecektir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin neler olduğunun incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Türkiye'nin çeşitli üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanılarak, bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerini bulmayı amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir.

Sosyal bilim araştırmalarında uzun yıllar nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ama artık nicel yöntemden daha farklı olarak nitel yönteme başvurulduğu gözlenmektedir. Nicel araştırma yönteminin, bireylerin deneyimleri ile bu deneyimlerin değişik sosyal bağlamlarda ortaya çıkardığı etkileşimleri ve sosyal ilişkilerin örüntülerini yeterli düzeyde anlama ve kavramada yetersiz kalmasının, nitel veriye olan gereksinimi ortaya çıkardığı artık günümüzce sıkça dillendirilmektedir.

Nitel verinin, bireylerin, süreçlerin, olguların, deneyimlerin, davranışların, faaliyetlerin tanımlandığı; isteklerin, değerlerin, düşüncelerin, duyguların yansıtılabildiği; bilgilerin, inançların, kanaatlerin ayrıntılı bir biçimde aktarılmasına olanak sağlaması nedeniyle, birçok sosyal bilimci araştırmasında doğrudan nitel veriyi tercih etmektedirler.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle araştırmada görüşlerine başvurulan öğretim elemanlarının, konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini daha gerçekçi ve daha geniş olarak dile getirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde çalışan 12 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Ankette katılımcıların,

(1) Bilim ve yayın etiği kavramlarını nasıl tanımladıklarına,

(2) Türkiye'de bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ve

(3) Türkiye'de bilim ve yayın ihlallerinin önlenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yarayacak açık uçlu sorular yer almıştır.

Toplanan veriler betimsel ve tematik analiz yöntemiyle analiz edilecektir.

Verilerin geçerliliğini sağlamak için elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılarak karşılaştırılacak ve daha sonra dışarıdan bir araştırmacı tarafından kontrol edilecektir.

Bilim etiği, akademik-uğraşsal etkinliklerin tümünün yürütülmesi sırasında ortaya çıkan değer sorunlarıyla bunlara getirilen çözüm önerilerinin tartışıldığı alandır. Ancak akademik etkinlikler yürütülürken uyulması gereken ahlaki ve bilimsel ölçümler, ilgi çekme, çarpıcı olma, ün ya da maddi kazanç sağlama, bir an önce daha üst bir akademik unvan sahibi olmak, daha çok araştırma yaparak akademik puanlarını arttırmak gibi çeşitli nedenler ile sık sık ihlal edildiği görülmektedir.

Bilimsel yayın etiği ise, bilimsel bir çalışmanın yayın olarak ortaya çıkana dek geçtiği her aşamada belirleyici olabilen kişilerin ahlakı tutumlarının incelendiği alandır. Bilimsel bir yayının etik açıdan da iyi sayılabilmesi için yazım aşamasında olduğu kadar yayın aşamasında da bilimsel değerlere bağlı kalınması gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bilimsel bir yayının "iyi" bir yayın olabilmesi için yazar, yayın sorumlusu (editör) ve danışman boyutlarını kapsayan üçlü bir çaba söz konusudur. Yayın etiğine ilişkin temel olarak üç boyutta belirlenmiş ilkeler olmasına rağmen Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar çalışmalar incelendiğinde birçok yayın etiği ihlali ile karşılaşıldığı görülmektedir.

Bu noktada sorulması gereken soru, “yayın etiğinin neden ihlal edildiği?” sorusudur. Bu soruya yalnızca eğitim eksikliği, bireysel özellikler, niceliksel kaygılar ile açıklamamız mümkün müdür? Bilim, araştırma ve yayın etiği ihlallerinin sık sık yaşanmasının nedenleri üzerine Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA)'nin yapmış olduğu çalışma dışında kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu temelde yapılan çalışmaların, daha çok ihlallerin neler olduğuna yönelik sorulara yanıt bulmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Özgün ve asgari bilimsel etik kuralları çerçevesinde hayata geçirilen çalışmaların, temel olarak bilimin gelişmesine katkı sağlaması mümkündür. Ancak öte taraftan, akademik çalışmalarda bilerek ya da farkında olmadan yapılan etik ihlallerin ise bilimin gelişmesine zarar vereceği, aynı zamanda bu ihlallerin başka bilim insanlarının emeğinin gasp edilmesi anlamına geldiği de ifade edilmektedir.

Bu bağlamda, bilim, araştırma ve yayın etiği ihlallerini en aza indirmek için bu ihlallerin nedenlerinin detaylı ve karşılaştırmalı olarak araştırılması ve buna ilişkin önlemler alınması oldukça önemlidir. Bu ihlallerin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması, bu konunun derinlikli bir şekilde tartışılması temelinde önemli bir yere işaret edecektir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin neler olduğunun incelenmesidir.

Türkiye'nin çeşitli üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanılarak, bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerini bulmayı amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir.

Sosyal bilim araştırmalarında uzun yıllar nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ama artık nicel yöntemden daha farklı olarak nitel yönteme başvurulduğu gözlenmektedir. Nicel araştırma yönteminin, bireylerin deneyimleri ile bu deneyimlerin değişik sosyal bağlamlarda ortaya çıkardığı etkileşimleri ve sosyal ilişkilerin örüntülerini yeterli düzeyde anlama ve kavramada yetersiz kalmasının, nitel veriye olan gereksinimi ortaya çıkardığı artık günümüzce sıkça dillendirilmektedir.

Nitel verinin, bireylerin, süreçlerin, olguların, deneyimlerin, davranışların, faaliyetlerin tanımlandığı; isteklerin, değerlerin, düşüncelerin, duyguların yansıtılabildiği; bilgilerin, inançların, kanaatlerin ayrıntılı bir biçimde aktarılmasına olanak sağlaması nedeniyle, birçok sosyal bilimci araştırmasında doğrudan nitel veriyi tercih etmektedirler.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle araştırmada görüşlerine başvurulan öğretim elemanlarının, konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini daha gerçekçi ve daha geniş olarak dile getirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde çalışan 12 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Ankette katılımcıların,

(1) Bilim ve yayın etiği kavramlarını nasıl tanımladıklarına,

(2) Türkiye'de bilim ve yayın etiği ihlallerinin nedenlerine ve

(3) Türkiye'de bilim ve yayın ihlallerinin önlenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yarayacak açık uçlu sorular yer almıştır.

Toplanan veriler betimsel ve tematik analiz yöntemiyle analiz edilecektir.

Verilerin geçerliliğini sağlamak için elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılarak karşılaştırılacak ve daha sonra dışarıdan bir araştırmacı tarafından kontrol edilecektir.

Bilim insanları, yaşamaları boyunca etik ilkelere göre davranmalı, durum ve koşullar nasıl olursa olsun gerçekleri açıklamalı, kendi çıkarlarını değil toplumun ve insanlığın çıkarlarını ön planda tutmalıdırlar. Günümüzde gelinen noktada Türkiye'de etik konusu eğitimde en önemli sorunların başında gelmektedir, yanı sıra kendi etik değerlerimizi yargılama ve düzeltmede başarılı olduğumuzu söylemek oldukça güçtür.

Bilimde etik dışı davranışların nedenleri arasında, eğitim eksikliği, bireysel özellikler, bilimde niceliğin niteliğin önüne geçmesi ve mali nedenler başlıca temel nedenler olarak sıralabilir.

Bireylere akademik yaşamlarının ilk yıllarında bilimsel araştırma eğitiminin ve disiplininin verilememesi, ileriki dönemlerde bilim ve yayın etiği ihlallerine neden olabilmektedir.

Bireylerin bir an önce yükselme, unvan kazanma arzuları ve hırsları nedeniyle uydurma ve aşırma yayın yapmaları kişilerin bireysel özellikleri içinde değerlendirilmektedir. Bu tür davranışların özellikle bilim kültürü ve araştırma etiği normlarının yeterince yerleşmediği toplumlarda gelişme olanağı bulması söz konsudur.

Özellikle son yıllarda üniversitelerde yayın sayısının akademik yükseltmelerde ölçüt olması ile fazla sayıda yayın yapma ile bilimsel saygınlığın artacağı yanılgısı ortaya çıkmıştır.

Bireyler, burs, proje veya sanayi desteğini yitirme korkusuyla bilimsel çalışmalarında etik dışı davranışlara yönelebilmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim insanları, yaşamaları boyunca etik ilkelere göre davranmalı, durum ve koşullar nasıl olursa olsun gerçekleri açıklamalı, kendi çıkarlarını değil toplumun ve insanlığın çıkarlarını ön planda tutmalıdırlar. Günümüzde gelinen noktada Türkiye'de etik konusu eğitimde en önemli sorunların başında gelmektedir, yanı sıra kendi etik değerlerimizi yargılama ve düzeltmede başarılı olduğumuzu söylemek oldukça güçtür.

Bilimde etik dışı davranışların nedenleri arasında, eğitim eksikliği, bireysel özellikler, bilimde niceliğin niteliğin önüne geçmesi ve mali nedenler başlıca temel nedenler olarak sıralabilir.

Bireylere akademik yaşamlarının ilk yıllarında bilimsel araştırma eğitiminin ve disiplininin verilememesi, ileriki dönemlerde bilim ve yayın etiği ihlallerine neden olabilmektedir.

Bireylerin bir an önce yükselme, unvan kazanma arzuları ve hırsları nedeniyle uydurma ve aşırma yayın yapmaları kişilerin bireysel özellikleri içinde değerlendirilmektedir. Bu tür davranışların özellikle bilim kültürü ve araştırma etiği normlarının yeterince yerleşmediği toplumlarda gelişme olanağı bulması söz konsudur.

Özellikle son yıllarda üniversitelerde yayın sayısının akademik yükseltmelerde ölçüt olması ile fazla sayıda yayın yapma ile bilimsel saygınlığın artacağı yanılgısı ortaya çıkmıştır.

Bireyler, burs, proje veya sanayi desteğini yitirme korkusuyla bilimsel çalışmalarında etik dışı davranışlara yönelebilmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Etik, bilim etiği, bilimsel yayın etiği, araştırma etiği, bilimsel yayın etiğinin boyutları, intihal, bilimsel yanıltma

Kaynakça

Aydın, İnayet (2018). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. (9. Baskı). Ankara: PegemA.

Creswell, John.W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara (3. Baskıdan Çeviri): Siyasal Kitabevi.

Kansu, Emin (1994). Bilimsel Yanıltma ve Önlenmesi. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 1: Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite ss.61-63.

Karakütük, Kasım (2002). Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme, Lisansüstü Öğretimin Planlanması. Ankara (2. Baskı): Anı yayıncılık.

Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. (1.Baskı), Ankara: Bağlam yayıncılık.

Oğuz, Yasemin (1999). Bilimsel yayın etiği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 2. ss.153-159.

Örs, Yaman (1994). Bilim Etiğinde Değer Sorunları. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 1: Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite ss.61-63.

Robson, Colin (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Gerçek Dünya Araştırması. Çeviri Editörleri: Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ruacan, Şevket (2004), Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler. Online: https://www.ulakbim.gov.tr/dokumanlar/sempozyum1/sruacan2.pdf adresinden 29.04.2019 tarihinde indirilmiştir.

Seggie, Fatma Nevra ve Bayyurt, Yasemin (2015). Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tepe Harun (1999). Türkiye'de etik çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.* 16,1,ss.1-12

TÜBA, (2002). Bilimsel Araştırmada Etik Sorunları. Ankara: TÜBA Yayınları.

Uçak Özenç, Nazan ve Birinci, Hatice Gülşen (2008). Bilimsel Etik ve İntihal. Türk Kütüphaneciliği 22,2 ss. 187-204.

(25510) Üniversitelerdeki Uzaktan Eğitim Merkezlerinde Açılan Programlar

DEMET ÇELİK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme olgusu, iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerle birlikte dünyada hemen hemen her boyutta etkileri görülen dönüşümler yaratmıştır. Son yıllarda eğitim alanında gerçekleşen kapsamlı dönüşümler de küreselleşme temelinde uygulanan neo liberal eğitim uygulamaları ile somutlanmıştır. Ekonomik, politik ve kültürel boyutlardaki bu dönüşümler; rekabete dayalı bir iş gücü pazarının eğitim alanına etkisi ve eğitimin bu koşullara uyarlanmasını içeren uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Küreselleşme özellikle yükseköğretim alanında etkili olan dönüşümler yaratmış, bu da üniversitenin geçmişten günümüze süregelen geleneksel rolünü aşındırmıştır. Artan finansal problemler temelinde üniversite, kaynak arayışıyla farklı yönelimlere girmeye başlamıştır. Kökeni Alman Humboldt Üniversitesine (1810) dayanan geleneksel üniversite, bu süreçte kamusal hizmet verme anlayışını, piyasaya dönük hizmet üretme yönünde değiştirmiştir. Eğitim ve araştırmanın birlikte yapıldığı ve bilim için bilim ilkesini temele alan üniversite (Kurul, 2010), piyasacı üniversiteye dönüşmüştür. Bu da daha çok eğitim ve araştırmanın ayrıştığı, piyasa taleplerine göre hareket eden ve mesleki eğitimi ön plana alan, kar getiren programlara yönelen bir anlayışı ön plana alan bir üniversite modeli olmuştur. "Üniversitelerin piyasa ile uyumlulaştırmasını" (Gümüş ve Kurul, 2011: 44) öngören bu anlayış, üniversiteyi rekabete dayalı bir iş gücü pazarına eleman yetiştiren bir kuruma dönüştürmüştür. Bu süreçte yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme anlayışı temelinde mesleki eğitimin ağırlıklı olduğu bir anlayışa indirgenmiştir. Yetişkinlerin nitelikli iş gücü olma hedefiyle masrafları kendilerinin ödediği ve sertifika, diploma gibi belgeler alarak kendilerine yatırım yapması söz konusu olmuştur. Bunun için de hem az masraflı hem de yetişkinlerin daha kolay ulaşabileceği esnek bir eğitim ortamı arayışı, uzaktan eğitime olan talebi artırmıştır. Üniversitelerde, son yıllarda yetişkinlere yönelik olarak kar amacı güden uzaktan eğitim programlarının artmaya başlamaya başlaması bunun bir göstergesi olabilir (Barr ve Miller, 2013: 3). Bu durum, uzaktan eğitimin ticari bir araç olarak görülmesi ve eğitimin piyasalaştırılması sürecini hızlandırmıştır. Üniversitelerde de uzaktan eğitim hizmeti vermek amacıyla Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) kurulmaya başlanmıştır. 2000'li yıllardan bu yana UZEM'lerin her geçen gün sayısının arttığı görülmektedir. 2010 yılında, Türkiye'de 102 devlet üniversitesi ve 54 vakıf üniversitesinde UZEM vardır (YÖK, 2010). 2016'da ise 193 devlet ve vakıf üniversitesinde 83 UZEM'in bulunduğu görülmüştür (YÖK, 2016). UZEM'lerin giderek artması, burada açılan programların belirlenmesi anlamında önemli bir ihtiyaç olarak belirmiştir. UZEM'ler Avrupa Birliği (AB) yükseköğretim politikaları temelinde, bilgi toplumuna nitelikli iş gücü yetiştirme hedefiyle hareket ederek açtıkları programları buna uygun olarak düzenlemektedir. UZEM'ler; ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve yüksek lisans ve sertifika programları olmak üzere farklı düzeylerde uzaktan eğitim programları açmaktadır. Türkiye üniversitelerindeki UZEM'lerde özellikle herhangi bir alanda mesleki beceri kazandırmaya yönelik olan 'mesleki eğitim' programlarının yoğun açıldığı görülmüştür. Bu da bu programların "yetişkin eğitiminin mesleki öğrenme ve sertifikasyon sürecine" (Kaya, 2015) ve "yetişkin eğitimini işgücü yetiştirimine" (Yıldız, 2012) indirgenmesine neden olmaktadır. Bu noktada, bu çalışmada UZEM'lerde açılan programların neler olduğunun belirlenerek yönelimlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu: YÖK verilerine göre, 2015 - 2016 Eğitim - Öğretim yılında Türkiye'de toplam 109 devlet ve 84 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 193 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelere bağlı olarak devlet üniversitelerinde 62, vakıf üniversitelerinde 21 olmak üzere toplam 83 uzaktan eğitim merkezi bulunduğu tespit edilmiştir (YÖK, 2016). Araştırma, sözü edilen bu dönemde devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan tüm UZEM'ler dâhilinde gerçekleştirilmiş, bir örneklem belirlenmesi yoluna gidilmemiştir. UZEM'lerin program analizini yapmayı amaçlayan amaç sorusu ile ilgili olarak 83 UZEM'den 7'sine ilgili UZEM'lerden bilgi alamama, UZEM'lerin henüz aktif olmaması nedeniyle ulaşılamamıştır. Evrene ulaşma oranı % 92'dir.

Veri Toplama Teknikleri: Araştırma için gerekli veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada doküman incelenmesine esas olacak ayrıntılı bilgi bulunmadığından ilgili veriler araştırmacı tarafından üretilmiştir. Doküman inceleme tekniğinde ilk adım uygun dokümanları bulmaktır. İkinci adım ulaşılan dokümanların özgünlüğünün ve doğruluğunun araştırılması, üçüncü adım araştırmacının kodlama ve kataloglama konusunda kendisine bir sistematik oluşturması, dördüncü adım ise içerik analizinin yapılmasıdır (Merriam, 2013:142-143). Araştırmada öncelikle araştırma amacına uygun verilerin dokümanların neler olacağına karar verilmiştir, bunun için UZEM'lerin web sayfalarında yer alan program dökümleri doküman incelemesine esas olacak temel veri kaynakları olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmada, veriler daha çok nicel olarak verinin niteliğine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın amaç sorusuna ilişkin olarak 76 UZEM'in web sayfalarında yer alan programların dökümü elde edilmiştir. Dökümler incelenerek

açılan programlar "ön lisans", "lisans tamamlama", "lisans", "yüksek lisans", "sertifika", "ortak dersler" ve "kampus içi dersler" olmak üzere 7 program türü altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra SPSS paket veri programı yardımıyla her bir program türünün toplam program sayısı içindeki yüzde ve frekans dağılımları elde edilmiştir. Ayrıca sertifika programları kendi içinde "mesleki eğitim programları" ve "kişisel gelişim programları" olarak iki grup altında sınıflanmış, bu programların yüzde ve frekans dağılımları da elde edilerek araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Neoliberalizmin eğitim alanındaki etkileri sonucu üniversitenin geçirdiği dönüşümler, UZEM'lerdeki programlar üzerinde etkili olmuştur. UZEM'ler, genel olarak piyasa ile bağlantılı ve uygulamalı alanlara dönük olan programlar açmıştır. Ayrıca UZEM'lerde iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programların açıldığı görülmüştür.

2. İyi maddi kazanç elde edilmesiyle paralel olarak UZEM'lerde açılan programların büyük bölümünü sertifika programları oluşturmuştur. Sertifika türü programların, UZEM'lerde son yıllarda daha da arttığı görülmüştür. UZEM'lerin bu tür programlar açmaya yönelmesi, bu programların akademik niteliğinden ziyade bunların, üniversite için birer finansman kaynağı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. UZEM'lerde mesleki programlara olan eğilim, kişisel gelişim programlarına oranla ciddi düzeyde yüksektir. Bu durum meslekileşme olgusunu işaret etmiştir

3. Zaman, mekân ve masraflar bağlamında tasarruf sağlanması nedeniyle UZEM'lerde en yoğun açılan programlardan birinin ortak dersler olduğu, kampüs içi dersler, lisans ve lisans tamamlama programlarına yönelik yoğun bir ilginin olmadığı, ön lisans düzeyindeki derslerin büyük çoğunluğu, fen bilimleri alanında açıldığı, yüksek lisans alanında da uygulamalı bilimlere daha çok eğilim olduğu görülmüştür. UZEM'lerde, lisans tamamlama programlarının yarısından çoğunu sağlık alanında, ebelik - hemşirelik bölümlerinin ve ilahiyat alanının oluşturmasının her iki alanda da Türkiye'de istihdam olanaklarının geniş olmasıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. UZEM'lerde sertifikadan ön lisansa kadar hemen her düzeyde açılan programlar piyasanın ihtiyaç duyduğu mesleki niteliklerin kazanılmasına yönelik olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, Uzaktan Eğitim Merkezi, Neoliberalizm

Kaynakça

Barr, B. A. ve Miller, S. F. (2013). Higher Education: The Online Teaching and Learning Experience, ss.1-22, Erişim Tarihi: 10.10 2014, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543912.pdf

Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor? Baskı: Umut Ajans, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Kaya, E., H. (2015). Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri, *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, July 2015: Special Issue on the Proceedings of the 4th ISCS Conference – PART A, Erişim Tarihi: 20.02.2016

http://www.iscsjournal.com/Makaleler/1961223300_si3_23_289.pdf.

Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. *"Neoliberal Transformation of Education in Turkey"*. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan. Erişim Tarihi: 10.05.2017.

http://www.academia.edu/7086272/Halk_Eğitiminden_Yaşamboyu_Öğrenmeye.

YÖK. (2010). Türkiye'deki Vakıf ve Devlet Üniversiteleri, Erişim Tarihi:11.10.2010.

http://www.yok.gov.tr/content/view/531/lang,tr/

YÖK. (2016). Üniversitelerimiz, Erişim Tarihi: 10.03.2016

http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz;jsessionid=A90977B453941C89BF0020EB8C43A235.

(25605) Engelsiz Üniversite Dersinin Engellilik Farkındalığı Üzerine Etkisinin İncelenmesi

ONUR ALTUNTAŞ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA KAYIHAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü'ü dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'inin engelli bireylerden oluştuğunu bildirmektedir. Türkiye'deki engelli bireylerin sayısı için en son 2002'de Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının yapmış olduğu araştırma verileri referans gösterilmektedir. Bu verilere göre Türkiye nüfusunun yüzde 12,29'unun engelli olduğu bildirilmektedir (I. Özürlüler Şurası 1999). Yapılan çalışmalarda da hem zorunlu eğitimde hem de üniversitelerde okuyan engelli öğrenci sayılarında önemli artışlar olduğu belirtilmektedir. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan en önemli kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları temel eğitimden yükseköğrenime kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik içerisinde engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit katılımı içinde öğretmenlerin, idarecilerin, akademisyenlerin ve akran öğrencilerin bu konuda farkındalıklarının gelişmesi ve ortak bir dilde buluşabilmeleri için eğitim almaları gerekmektedir.

Biz de bu ortak dilin geliştirilmesi amacıyla eğitim programımıza Engelsiz Üniversite dersi ekleyerek bu alana katkıda bulunmayı amaçladık. Üç farklı yöntemin kullandığı ders kapsamında 1- Engellilik nedir? Farklı engel gruplarıyla iletişim nasıl olmalı? Her engel grubu için kullanılan teknolojik yardımlar neler olmalıdır? Erişilebilirlik nedir? konuları teorik olarak işlenmektedir.2- Üniversitemizde okuyan farklı engel grubunda olan öğrenciler bu derse konuk konuşmacı olarak katılarak kendi deneyimlerini paylaşarak interaktif bir ders işlenmektedir 3- Dersi alan öğrenciler farklı engel grupları açısından kampüsü değerlendirmektedir. Böylece teorik olarak öğrenilen bilgilerin sahada da pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Bu ders kapsamında da aşağıdaki konulara yönelik teorik ve pratik uygulamalar gerçekleştirilmektedir.

Üniversitede okuyan öğrencilerimizin engelli öğrenciler için üniversitedeki ulaşılabilirlik ve toplumsal katılım sorunları ve çözümler konusunda bilgi sahibi olunmasını sağlamak (Engellilik nedir? Farklı engel grupları ile iletişimde, grup ödev aktivitelerinde ve sınıf içi çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?)

Engeli olan ve olmayan tüm öğrencilerimizin birlikte öğrenerek ve çalışarak engelsiz bir üniversite için ortak proje üretmek

Engelli öğrencilerin üniversite yaşamlarını daha kolay bir hale getirmek için kişisel ve çevresel faktörlerin, tutumların, mimari engellerin incelemek (erişilebilirlik nedir? Farklı engel grupları için kullanılacak teknolojik donanımlar nelerdir?)

Engelli öğrencilerin üniversite yaşantısına, dersler ve sosyal aktivitelere katılımla ilgili problemlerin tanımlanması ve çözüm üretmek

Üniversite genelinde farkındalık yaratıcı aktiviteler oluşturulmasına katkıda bulunmak.

Bu çalışma ile de Engelsiz Üniversite dersinin engelli farkındalığı üzerine sağladığı etkiyi incelemek amaçlandı.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Bu çalışma 2018-2019 eğitim yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi bölümünde verilen 'Engelsiz Üniversite' seçmeli dersini alan ve bu çalışmaya katılmak için gönüllü olan 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Daha önce engellilik konusunda eğitim almış olmak dahil edilmeme kriteri olarak belirlenmiştir. Katılımcılara engellilik farkındalığı ile ilgili olarak hazırlanmış 14 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. (engelllik nedir? engelli öğrenci birimi nedir? Farklı engel gruplarındaki öğrenciler için teknolojik donanım desteği nelerden oluşur? Erişilebilirlik nedir? Farklı engel gruplarındaki öğrencilerle iletişimde dkkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?) Bu çalışma nitel ve nicel analizin birlikte kullanıldığı miks tip bir çalışmadır. Çalışmanın başında katılımcıların yaş, cinsiyet, okuduğu bölüm gibi sosyodemografik bilgiler alınmıştır. Nitel analiz tekniklerinden betimleyici ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Dönemin başında öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan engelli farkındalığı ile ilgili nitel sorular sorulmuştur. Aynı zamanda katılımcılardan kendilerine dersin ilk haftası ve son haftası engelli farkındalığı konusunda 0 ile 10 arasında puan vermeleri istenerek ön test ve sontest sonuçlarının nicel olarak karşılaştırılması yapılmıştır.

Verilerin Analizi; Ölçümler belirlenen değişkenler için aritmetik ortalama standart sapma (X±SS), sayımla belirlenen değişkenler için de yüzdelik oran (%) kullanılarak hesaplama yapıldı. Yanılma olasılığı $p<0.05$ olarak alındı. İki grubun sayısal değişkenler açısından karşılaştırılmasında da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanıldı. Nitel analiz tekniklerinden betimleyici ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar: Katılımcıların 27'si kız, 3'ü erkekti. Yaş ortalamaları 19,57±0,93'tü. Bu dersi almadan önce engelli farkındalığı konusunda verdikleri puan ortalaması 3,5±1,04 iken bu sonucun dersler sonrasında 9.30±0.74 olduğu tespit edildi ($p<0,05$). Aynı zamanda engellilik tanımı konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, engel tipi denildiğinde görme ve fiziksel engelliliğin ilk akla gelen engel tipleri olduğu, diğer engel gruplarının hiç düşünülmediği diğer önemli bir bulgudur. Erişilebilirlik konusunda da sadece rampanın bilindiği, merdiven asansör, kılavuz yol açısından bunun göz önüne alınmadığı ifade edilmektedir. Bilgiye erişimin bir erişilebilirlik olduğunun farkında olunmaması ve eğitimde erişilebilirlik için teknolojinin ne kadar çeşitli olduğunun bilinmemesi de bir diğer çalışma bulgusudur. Üniversitede yaşamına aktif katılımlarının sağlanması için daha önce ne yapacaklarını hiç düşünmedikleri de ifade edilen bir diğer durumdur.

Tartışma: Bu çalışma ile engellilik farkındalığı konusunda üniversitede verilen iyi yapılandırılmış bir dersin bu farkındalığı oluşturmada önemli destek sağladığı görülmektedir. Üniversitelerin; engellilik farkındalığı konusunda ortak dili oluşturulması, birlikte öğrenme ve çalışmak için ortak son eğitim alanı oldukları düşünüldüğünde, bu derslerin yükseköğretimde yaygınlaştırmasının önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Engelli farkındalığı konusunda bilinçli olarak mezun olan öğrencilerin tüm yaşam alanlarında erişilebilirlik ve topluma katılım konusunda daha yapıcı çözümler oluşturmalarını dol

Anahtar Kelimeler : Engellilik, Engelli Öğrenci, Üniversite Eğitimi; farkındalık

Kaynakça

1- ÖSYM, (2017). http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/KILAVUZ18042017. pdf (erş.tar.: 04.11.2018).

2- http://yok.gov.tr/web/ engelsizyok /anasayfa. 2 Mayıs 2017'deki YÖK "Engelsiz Erişim Çalıştayı" (Erş. Tarihi: 25.10.2018)

3- Marshall, J. & Haines, A. (1990) Survey of the teaching of disability and rehabilitation to medical undergraduates in the UK. *Medical Education*, 24 (6), 528– 530.

4- Mengi, A. Engelli Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2019; 16(1):147-170.

5. WHO (1980), International Classification of impairments, Disabilities and Handicaps, Geneva: World Health Organisation.

6- Kul, S. Uygun statistiksel Test Seçim Kılavuzu.file:///G:/962014105211-2629%20(1).pdf erişim tarihi: 01.05.2019

(25643) Yükseköğretim Mezunlarının İşgücü Piyasası Talebine Uyumu: Dış Ticaret Programı Örneği

IŞIL KELLEVEZİR
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM ÇAKIR
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de yüksek öğretim mezunlarının işsizliği özel bir işsizlik türü olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Genç işsizliğinin %22 olarak (TÜİK, 2018, İşgücü İstatistikleri) belirtildiği ülkemizde yükseköğrenim ve lisansüstü eğitim programları mezunlarının ayrıca ele alınması gereken bir kesim olduğu düşünülmektedir. Çünkü nitelikli işgücü uluslararası rekabette, bilim, teknoloji ve yenilikçi üretim alanlarındaki istihdamın artırılması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Dünya Rebaket Endeksi sıralamasında Türkiye 61. sıradadır. İşgücü niteliği, nitelikli insan kaynağı istihdamı ve işgücü piyasası özellikleri bu sıralamadaki yeri önemli ölçüde etkilemektedir.

İşgücü arzı yönüyle dış ticaret programları ve mezunlarına ilişkin nitel ve nicel veriler alandaki istihdam yapısını anlamadaki öncül bilgileri sunmaktadır. Nicel veriler öğrenci ve mezun sayıları ile mevcut durumu tespit etmeye olanak sağlarken, bu çalışmanın asıl hedef konusunu içeren nitel talepler ise mezun profilinden beklenen yeterlilikler ile ortaya konulmaktadır. Her ne kadar Mesleki Yeterlilik Kurumu ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile her bölüm ve programın mezunlarının nitel yönleri saptanmış olsa da reel durumda bu yeterliliklere ulaşılıp ulaşılmadığı konusu muammadır. Araştırmada MYK ve sektör beklentilerinin uyumu ile mezun profilinin karşılaştırılması da hedeflenmiştir.

Dış Ticaret Sorumlusu, iş sağlığı ve güvenliği ve çevre ile ilgili önlemleri alarak kalite sistemleri çerçevesinde; iş organizasyonu yapan, ihracat ve ithalat belgelerini kontrol eden, ithalat ve ihracat işlemlerinin işin niteliğine uygun şekilde yapılmasını sağlayan ve mesleki gelişime yönelik faaliyetleri yürüten nitelikli kişidir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2018). Türkiye'de 2017-2018 akademik yılında 206 üniversitede, toplam 166 adet Dış Ticaret programı bulunmaktadır.Dış Ticaret programı mezunları, bankadan özel işletmelere, gümrük müşavirliklerinden Gümrük Bakanlığına kadar geniş bir yelpazede istihdam olanağı bulabilmektedir. Dikey geçiş sınavı ile üniversiteye devam edip 4 yıllık fakülteye geçebilen mezunlar aynı zamanda KPSS sınavına girerek farklı devlet kurumlarında görev alabilimektedirler.

Araştırmanın amacı, Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki Dışa Ticaret Programı mezunlarının işgücü piyasasındaki mevcut durumlarının, aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyinin ve işgücü piyasasının beklentilerini ne ölçüde karşıladığının tespitidir. Dış Ticaret ön lisans programlarından mezun bireyler genel olarak, özel sektörde dış ticaretle ilgili danışmanlık veren firmalarda, gümrük müşavirliği firmalarında veya şirketlerin kendi dış ticaret departmanlarında istihdam edilirken, kamuda Ticaret Bakanlığı' na bağlı Gümrükler ve Dış Ticaret Müsteşarlıkları gibi kurumlarda çalışma olanağı bulurlar. Araştırma ile programın iş dünyasının beklentilerine uygun mezun verip veremediğinin saptanması, güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ve ulusal yeterlilikler çerçevesi de göz önüne alınarak öğretim planlarında yapılacak değişiklikler için önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ulaşılacak bulguların programın mezun-işgücü piyasası uyumu açısından gerekli olacak tespitleri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın metodolojisinde odak grup görüşmelerini içeren nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere dört temel yöntem vardır. Bu tip eğitim araştırmalarında genellikle bireysel, derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmeleri teknikleri kullanmaktadır. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Çokluk vd.: 97). Odak grup tekniğinde konunun uzmanları veya paydaşları 6-12 kişilik gruplarda bir araya gelerek görüşlerini sunmaktadır.

Odak grup görüşmesi iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üç katılımcı profili bulunmaktadır:

1-Dış ticaret programı mezunları

2-Dış ticaret programı mezunlarını istihdam eden kuruluşlar ve temsilcileri

3-Dış ticaret programı öğretim elemanları

Programdan mezun olan öğrenciler ilk katılımcı grubudur. Dış ticaret mezunlarını istihdam eden kamu ve özel sektör temsilcileri araştırmanın ikinci katılımcı profilini oluşturmaktadır. Ege Bölgesi Sanayi Odası ve Ege İhracatçı Birliklerine kayıtlı firmalar, gümrük

firmaları, özel firmaların dış ticaret departmanları yöneticileri ile odak grup görüşmeleri için planlama yapılmış, ilgili firma temsilcileri ile belirlenen çalışma takvimi çerçevesinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcı grubu ise programda ders veren ve öğrenim çıktılarını hazırlayan akademisyenler ile öğretim elemanlarıdır. Görüşmeler Temmuz ve Ağustos aylarında iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde işverenlerin ve sektör temsilcilerinin "istihdam ettikleri dış ticaret mezunlarının" genel mesleki yeterlilikleri ile davranışsal açıdan beklentileriyle-mezunların bu beklentileri karşılama durumları konusundaki düşünce ve algıları hakkında veri toplanması hedeflenmiştir. Akademisyenlerden öğrencilerin ve mezunların bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlanması süreci, öğrenme çıktıları ve mezun ettikleri öğrencilerin eğitim süreci hakkındaki görüşlerine erişilmeye; mezunlardan ise diploma aldıkları program ile iş dünyasındaki deneyimleri arasındaki farklılıklarına ilişkin deneyim ve düşüncelerinin alınması için yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır.

Türkiye'de yüksek öğretim mezunlarının işsizliği özel bir işsizlik türü olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Genç işsizliğinin %22 olarak (TÜİK, 2018, İşgücü İstatistikleri) belirtildiği ülkemizde yükseköğrenim ve lisansüstü eğitim programları mezunlarının ayrıca ele alınması gereken bir kesim olduğu düşünülmektedir. Çünkü nitelikli işgücü uluslararası rekabette, bilim, teknoloji ve yenilikçi üretim alanlarındaki istihdamın artırılması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Dünya Rebaket Endeksi sıralamasında Türkiye 61. sıradadır. İşgücü niteliği, nitelikli insan kaynağı istihdamı ve işgücü piyasası özellikleri bu sıralamadaki yeri önemli ölçüde etkilemektedir.

İşgücü arzı yönüyle dış ticaret programları ve mezunlarına ilişkin nitel ve nicel veriler alandaki istihdam yapısını anlamadaki öncül bilgileri sunmaktadır. Nicel veriler öğrenci ve mezun sayıları ile mevcut durumu tespit etmeye olanak sağlarken, bu çalışmanın asıl hedef konusunu içeren nitel talepler ise mezun profilinden beklenen yeterlilikler ile ortaya konulmaktadır. Her ne kadar Mesleki Yeterlilik Kurumu ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile her bölüm ve programın mezunlarının nitel yönleri saptanmış olsa da reel durumda bu yeterliliklere ulaşılıp ulaşılmadığı konusu muammadır. Araştırmada MYK ve sektör beklentilerinin uyumu ile mezun profilinin karşılaştırılması da hedeflenmiştir.

Dış Ticaret Sorumlusu, iş sağlığı ve güvenliği ve çevre ile ilgili önlemleri alarak kalite sistemleri çerçevesinde; iş organizasyonu yapan, ihracat ve ithalat belgelerini kontrol eden, ithalat ve ihracat işlemlerinin işin niteliğine uygun şekilde yapılmasını sağlayan ve mesleki gelişime yönelik faaliyetleri yürüten nitelikli kişidir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2018). Türkiye'de 2017-2018 akademik yılında 206 üniversitede, toplam 166 adet Dış Ticaret programı bulunmaktadır.Dış Ticaret programı mezunları, bankadan özel işletmelere, gümrük müşavirliklerinden Gümrük Bakanlığına kadar geniş bir yelpazede istihdam olanağı bulabilmektedir. Dikey geçiş sınavı ile üniversiteye devam edip 4 yıllık fakülteye geçebilen mezunlar aynı zamanda KPSS sınavına girerek farklı devlet kurumlarında görev alabilimektedirler.

Araştırmanın amacı, Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki Dışa Ticaret Programı mezunlarının işgücü piyasasındaki mevcut durumlarının, aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyinin ve işgücü piyasasının beklentilerini ne ölçüde karşıladığının tespitidir. Dış Ticaret ön lisans programlarından mezun bireyler genel olarak, özel sektörde dış ticaretle ilgili danışmanlık veren firmalarda, gümrük müşavirliği firmalarında veya şirketlerin kendi dış ticaret departmanlarında istihdam edilirken, kamuda Ticaret Bakanlığı' na bağlı Gümrükler ve Dış Ticaret Müsteşarlıkları gibi kurumlarda çalışma olanağı bulurlar. Araştırma ile programın iş dünyasının beklentilerine uygun mezun verip veremediğinin saptanması, güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ve ulusal yeterlilikler çerçevesi de göz önüne alınarak öğretim planlarında yapılacak değişiklikler için önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ulaşılacak bulguların programın mezun-işgücü piyasası uyumu açısından gerekli olacak tespitleri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın metodolojisinde odak grup görüşmelerini içeren nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere dört temel yöntem vardır. Bu tip eğitim araştırmalarında genellikle bireysel, derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmeleri teknikleri kullanmaktadır. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Çokluk vd.: 97). Odak grup tekniğinde konunun uzmanları veya paydaşları 6-12 kişilik gruplarda bir araya gelerek görüşlerini sunmaktadır.

Odak grup görüşmesi iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üç katılımcı profili bulunmaktadır:

1-Dış ticaret programı mezunları

2-Dış ticaret programı mezunlarını istihdam eden kuruluşlar ve temsilcileri

3-Dış ticaret programı öğretim elemanları

Programdan mezun olan öğrenciler ilk katılımcı grubudur. Dış ticaret mezunlarını istihdam eden kamu ve özel sektör temsilcileri araştırmanın ikinci katılımcı profilini oluşturmaktadır. Ege Bölgesi Sanayi Odası ve Ege İhracatçı Birliklerine kayıtlı firmalar, gümrük firmaları, özel firmaların dış ticaret departmanları yöneticileri ile odak grup görüşmeleri için planlama yapılmış, ilgili firma temsilcileri ile belirlenen çalışma takvimi çerçevesinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcı grubu ise programda ders

veren ve öğrenim çıktılarını hazırlayan akademisyenler ile öğretim elemanlarıdır. Görüşmeler Temmuz ve Ağustos aylarında iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde işverenlerin ve sektör temsilcilerinin "istihdam ettikleri dış ticaret mezunlarının" genel mesleki yeterlilikleri ile davranışsal açıdan beklentileriyle-mezunların bu beklentileri karşılama durumları konusundaki düşünce ve algıları hakkında veri toplanması hedeflenmiştir. Akademisyenlerden öğrencilerin ve mezunların bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlanması süreci, öğrenme çıktıları ve mezun ettikleri öğrencilerin eğitim süreci hakkındaki görüşlerine erişilmeye; mezunlardan ise diploma aldıkları program ile iş dünyasındaki deneyimleri arasındaki farklılıklarına ilişkin deneyim ve düşüncelerinin alınması için yarı yapılandırılmış sorular hazırla

Odak grup çalışması ile elde edilen bulgular öğrenciler ve mezunlar bir grupta, akdemiysen ve sektör temsilcileri bir grupta olmak üzere iki kategoride ve ham veri olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

Öğrenci-mezun profilini temsil eden gruptaki görüşmelerden sağlanan bulgular

-Programı seçerken beklentileri hızlı bir şekilde iş bulmaktır.

-İş dünyasının kendilerinden beklentilerini karşılama konusunda bazı sıkıntılar çektiklerini vurgulamışlar, işgücü piyasasındaki ücretlerin düşüklüğü ile beklentilerin yüksekliğini belirtmişlerdir.

-Aldıkları eğitim müfredatından memnun olduklarını ancak iş dünyası ile yaşadıkları zorlukları düşündüklerinde eksik yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir.

İşverenlerin kendilerinden iyi bir yabancı dil düzeyi, mevzuata hakimiyet, Türkçe ve yabancı dilde mesleki yazışma kurallarına hakimiyet gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyen ve Sektör temsilcileri kategorisinde elde edilen bulgular:

-Akademisyen kadrolar müfredatı ve son değişiklikleri yeterli görürken sektör temsilcileri öğretim planlarında eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Aslında temel problemin öğretim planları ve ders isimleri değil içerik ve işleniş biçimleri olduğu üzerinde durmuşlardır.

- Tedarik zinciri bilgisi, Excel bilgisi, yönetim bilgi sistemlerine hakimiyet, ERP bilgisi: SAP-NETSİS-MİCRO bilgisi, depo/antrepo yönetimi, liman işlemleri, lojistik bilgisi, temel ihracat işlemleri mesleki alandaki beklentileridir.

-Genel olarak sektör temsilcileri davranışlar yetkinlik beklentilerini güvenilir olmak, etik ilklere uygun davranmak, müşteri portföyünün gizliliğini korumak, iletişim becerileri, yaratıcılık, problem çözme, , interaktif öğrenme, etkili sunum becerisi, yazışma tekniklerini bilme, karar verme becerisi olarak sıralamışlardır.

nmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odak grup çalışması ile elde edilen bulgular öğrenciler ve mezunlar bir grupta, akdemiysen ve sektör temsilcileri bir grupta olmak üzere iki kategoride ve ham veri olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

Öğrenci-mezun profilini temsil eden gruptaki görüşmelerden sağlanan bulgular

-Programı seçerken beklentileri hızlı bir şekilde iş bulmaktır.

-İş dünyasının kendilerinden beklentilerini karşılama konusunda bazı sıkıntılar çektiklerini vurgulamışlar, işgücü piyasasındaki ücretlerin düşüklüğü ile beklentilerin yüksekliğini belirtmişlerdir.

-Aldıkları eğitim müfredatından memnun olduklarını ancak iş dünyası ile yaşadıkları zorlukları düşündüklerinde eksik yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir.

İşverenlerin kendilerinden iyi bir yabancı dil düzeyi, mevzuata hakimiyet, Türkçe ve yabancı dilde mesleki yazışma kurallarına hakimiyet gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyen ve Sektör temsilcileri kategorisinde elde edilen bulgular:

-Akademisyen kadrolar müfredatı ve son değişiklikleri yeterli görürken sektör temsilcileri öğretim planlarında eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Aslında temel problemin öğretim planları ve ders isimleri değil içerik ve işleniş biçimleri olduğu üzerinde durmuşlardır.

- Tedarik zinciri bilgisi, Excel bilgisi, yönetim bilgi sistemlerine hakimiyet, ERP bilgisi: SAP-NETSİS-MİCRO bilgisi, depo/antrepo yönetimi, liman işlemleri, lojistik bilgisi, temel ihracat işlemleri mesleki alandaki beklentileridir.

-Genel olarak sektör temsilcileri davranışlar yetkinlik beklentilerini güvenilir olmak, etik ilklere uygun davranmak, müşteri portföyünün gizliliğini korumak, iletişim becerileri, yaratıcılık, problem çözme, , interaktif öğrenme, etkili sunum becerisi, yazışma tekniklerini bilme, karar verme becerisi olarak sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler : yükseköğretim, istihdam, dış ticaret programı, işgücü piyasası

Kaynakça

Boyatzis, R. (1998). Transforming Qualitative Information- Thematic Analyses and Code Development. Sage: London.

Çokluk Ö., Yılmaz K. ve Oğuz E. (2011), "Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi",

Kuramsal Egitimbilim, 4 (1), 95-107.

McCudd, M. K., M. P., & Gingerich, E. F. (2008). Using student feedback in designing student-focused curricula. International Journal of Educational Management, 611-637.

Mesleki Yeterlilik Krumu (2018), erişim: https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler.

Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. Harward Business Review, 79-91.

TÜİK, 2018, İşgücü İstatistikleri, Haber Bülteni, erişim: http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=27694

Yeung, A. K. (1996). Competencies for HR Professionals: An Interview with Richard E. Boyatzis. Human Resource Manager, 119-131.

(25654) Sanal Eğitim Ortamlarının Kullanılmasının İdari Yargılama Usulü Hukuku Eğitimine Etkileri

MUSTAFA AYHAN TEKİNSOY
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MEHMET İNANÇ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çoğunlukla sözel anlatıma dayanan hukuk eğitiminin daha verimli ve etkin olarak sağlanabilmesi için, uygulamalı eğitim ihtiyacı uzun zamandan beri hissedilmektedir. Hukuk eğitiminin, bir bilinç uyandırmaması sebebiyle unutulmaya müsait ezber teorik bilgiler vermeye yönelik cari durumu ve kalıcı bilgiler sağlamada pratik çalışmaların değeri yurtiçinde veya yurtdışında üretilen bilimsel çalışmalara konu olmuştur. (Bkz. UYUMAZ ve ERDOĞAN, 2015 :466) Bu konuyla ilgili yapılmış geçmiş çalışmaların birisinde muhtelif ülkelerde verilen hukuk eğitimleri incelemiş ve bu inceleme sonucunda, ülkemizde hukuk eğitiminde uygulamalı, pratik ağırlıklı hukuk eğitimi ihtiyacı olduğu tespit edilmiş, ancak, bu ihtiyacın kalabalık hukuk fakültelerinde karşılanmasının mümkün görünmediği belirtilmiştir. (ANSAY, 1968:312 vd.) Başka bir bilimsel çalışmada, hukuk eğitimini geliştirmek adına, gerçek, hâkim ve avukatların davet edildiği sanal duruşmalarla öğrencilere yargılamanın tüm aşamalarının tanıtılması, adli yazışma ve avukatlık hukuku gibi uygulamaya dönük derslerin verilmesi gereği üzerinde durulmuştur. (AKINCI, s.31-32) Yine pek çok çalışmada hukuk kliniği modeli üzerinden uygulamalarda rol almanın öğrencilere pratik bilgiler kazandıracağı vurgulanmıştır. (BOERSİG, MARSHALL ve SEATON, 2002: 51-52, 57; DIMITROVA ve SIMEONOVA, 2008: 263; SPENCER, 2002:19-20) Nispeten eğlenceli ve uygulamaya dayalı sanal öğrenme ortamları ile zenginleştirilmesinin hukuk lisans öğrencilerine katkıları değersiz görülmemelidir. Türkiye'de hukuk fakültelerinde sanal mahkeme adıyla kurgusal yargılamalar yapıldığı bilinmekle birlikte bu çalışmalar az sayıda katılımcı öğrencinin kısa süreli olarak bir uyuşmazlığın esasına yönelik değerlendirmeler ve tartışmalar geliştirmesi, diğer öğrencilerin ise zayıf katılım göstermesiyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalar usule ilişkin bilgilerin pekiştirilmesine elverişli değildir. Yeni bir uygulama olarak hukuk kliniklerinin bazı hukuk fakültelerinde uygulamalı eğitim yöntemi olarak kullanıldığını görüyoruz. Bu yöntemin öğretim elemanı sayıları dahi yeterli olmayan üniversitelerde çok sayıda öğrenciyle sistemli olarak işletilmesi problem yaratırken, klinik derslerin öğrenciyle yeterince birebir uygulamalı eğitim imkânı sağlamaya yetmediği görülmektedir. Tıpkı sanal mahkeme uygulamalarında olduğu gibi belirli zamanda belirli bir fiziksel mekânda bulunmanın zorluğu da öğrenciler açısından katılımı azaltan caydırıcı bir faktör olabilmektedir. Dolayısıyla, hukuk fakültelerinde lisans öğrencilerine yönelik uygulamalı eğitim geliştirmede bahsedilen zorlukların çözümünde, daha küçük gruplar halinde birebir eğitim imkânı ve esnek zamanlı katılım imkânı sunacak, alternatif modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu modellerde sanal öğrenme ortamlarından yararlanılmasıyla uygulamalı eğitimin derslere gelmekte dahi zorluklar yaşayan bedensel engelli öğrencilerin rahatça faydalanabilmesini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılığını ve öğrenme motivasyonunu geliştirici, ilgi çekici olma özellikleriyle akademik başarılarına katkı sağlamadaki pozitif rolünden (ÖNGÖZ, KARAL, TÜYSÜZ, YILDIZ ve KILIÇ, 2017:71-72) de faydalanılması söz konusu olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmamızda kullanılan iki araştırma yöntemi bulunmaktadır. Birincisi, Tasarım Tabanlı Araştırma yöntemi olmakla birlikte, sanal öğrenme ortamını geliştirirken yapılan analizler, tasarım, uygulama ve geri beslemeleri içermektedir. İlk olarak, amaca uygun hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda geliştirilecek sanal öğrenme ortamının İdari Yargılama Usulü Hukuku Dersi kapsamında öğretilen bilgilere azami katkı sağlayacak biçimini geliştirmek üzere tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda Second Life sanal dünyası üzerinde bir ortam tasarlanmıştır. Tasarlanan bu ortam kullanıcıların uygulamayla ilgili sorunları ve önerilerine göre yeniden şekillendirilmiştir. Araştırma sona erene kadar değişimlerle gelişiminin devam edebileceği öngörülmektedir

İkinci yöntem ise kullanılan sanal öğrenme ortamının öğrencilerin başarı düzeyine etkilerinin nicel ve nitel olarak ölçülmesidir. Oluşturulan sanal öğrenme ortamında çevrimiçi kurgusal yargılama etkinliklerine katılmak isteyen öğrenciler denek olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bütün yargılama etkinliklerinin tasarlanan sanal öğrenme ortamında gerçekleştirileceği hususunda bilgilendirilmiştir.

Bu öğrenciler bir idari yargılamaya uygun olarak üç hâkim, bir davacı vekili ve bir davalı vekili olmak üzere beş kişiden oluşan gruplara bölünmüş, ilgili rollerin paylaştırılmasında öğrencilerin arzusu dikkate alınmıştır. Daha sonra oluşturulan gruplara ayrı ayrı uyuşmazlık konuları bildirilmiş, bu konularla ilgili davacı vekillerinden dava dilekçeleri hazırlamaları istenmiştir. Sanal öğrenme ortamında oluşturulan "avatarlar" aracılığıyla, gerçek bir yargılamaya yakın bir şekilde sürdürülen yargılama etkinlikleri boyunca yapılan yazışmalar mahkeme kaleminde muhafaza edilmekte, böylelikle öğrenme ortamını kullanan tüm öğrencilerin takibine imkân tanınmaktadır.

Çoğunlukla sözel anlatıma dayanan hukuk eğitiminin daha verimli ve etkin olarak sağlanabilmesi için, uygulamalı eğitim ihtiyacı uzun zamandan beri hissedilmektedir. Hukuk eğitiminin, bir bilinç uyandırmaması sebebiyle unutulmaya müsait ezber teorik bilgiler

vermeye yönelik cari durumu ve kalıcı bilgiler sağlamada pratik çalışmaların değeri yurtiçinde veya yurtdışında üretilen bilimsel çalışmalara konu olmuştur. (Bkz. UYUMAZ ve ERDOĞAN, 2015 :466) Bu konuyla ilgili yapılmış geçmiş çalışmaların birisinde muhtelif ülkelerde verilen hukuk eğitimleri incelemiş ve bu inceleme sonucunda, ülkemizde hukuk eğitiminde uygulamalı, pratik ağırlıklı hukuk eğitimi ihtiyacı olduğu tespit edilmiş, ancak, bu ihtiyacın kalabalık hukuk fakültelerinde karşılanmasının mümkün görünmediği belirtilmiştir. Bugün hukuk fakültelerinde aynı problemlerin devam ettiğini ancak bu problemlerin aşılması için de bazı çözüm arayışlarının yapıldığını görmekteyiz. Bu bağlamda özellikle, sanal mahkeme adıyla kurgusal yargılamaların yaygın olarak yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar az sayıda katılımcı öğrencinin kısa süreli olarak bir uyuşmazlığın esasına yönelik değerlendirmeler ve tartışmalar geliştirmesi, diğer öğrencilerin ise zayıf katılım göstermesiyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalar usule ilişkin bilgilerin pekiştirilmesine elverişli değildir. Yeni bir uygulama olarak hukuk kliniklerinin bazı hukuk fakültelerinde uygulamalı eğitim yöntemi olarak kullanıldığını görüyor olsak da bu yöntemin öğretim elemanı sayıları dahi yeterli olmayan üniversitelerde çok sayıda öğrenciyle sistemli olarak işletilmesi problem yaratırken, klinik derslerin öğrenciyle yeterince birebir uygulamalı eğitim imkânı sağlamaya yetmediği görülmektedir. Tıpkı sanal mahkeme uygulamalarında olduğu gibi belirli zamanda belirli bir fiziksel mekânda bulunmanın zorluğu da öğrenciler açısından katılımı azaltan caydırıcı bir faktör olabilmektedir. Dolayısıyla, hukuk fakültelerinde lisans öğrencilerine yönelik uygulamalı eğitim geliştirmede bahsedilen zorlukların çözümünde, daha küçük gruplar halinde birebir eğitim imkânı ve esnek zamanlı katılım imkânı sunacak, alternatif modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu modellerde sanal öğrenme ortamlarından yararlanılmasıyla uygulamalı eğitimin derslere gelmekte dahi zorluklar yaşayan bedensel engelli öğrencilerin rahatça faydalanabilmesini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılığını ve öğrenme motivasyonunu geliştirici, ilgi çekici olma özellikleriyle akademik başarılarına katkı sağlamadaki pozitif rolünden (ÖNGÖZ, KARAL, TÜYSÜZ, YILDIZ ve KILIÇ, 2017:71-72) de faydalanılması söz konusu olacaktır. Böylesi bir model olarak, araştırmamıza ilham veren çalışmalar Harvard Üniversitesi mensubu Charles NESSON ve kızı Rebecca NESSON tarafından uygulanmış *"CyberOne: Law in the Court of Public Opinion" kursu (* NESSON & NESSON, 2008:273-284), New york Law-school grubunun Amerikan hukuk sistemine uygun geliştirdiği "Democracy Island", Southern Queensland Üniversitesi'nde "Criminal law" dersi için Avustralya hukuk sistemine uygun geliştirilen Mahkeme simülasyonlarıdır.(ÖNGÖZ, KARAL, TÜYSÜZ, YILDIZ ve KILIÇ, 2017:84) Bu çalışmalarla aynı sanal dünyayı kullanarak geliştirdiğimiz modelimizin özgün yanı sadece Türk hukuk sistemine göre "idari yargılama usulü hukuku dersine" ilişkin olması değil, aynı zamanda öğrencilerin "avatarlar" aracılığıyla katıldığı yaratıcı drama olmasıdır. Bu ortamlarda öğrencilere ders anlatılmamakta, onların gerekli araştırmaları yapabilmeleri hususunda verilen sınırlı rehberlik dışında öğrenci odaklı eğitim yöntemi kullanılmaktadır. Fiziki ortamlarda yapılan klasik kurgusal duruşmalar gibi küçük bir grubun katıldığı kısa süreli etkinlerin tersine, bizim uygulamamız içinde isteyen her öğrencinin katılımcı olarak bir rol üstlenmesi, gerçek yargılama sürelerinin geçerli olması, seyirci-katılımcı ayrımının bulunmaması sağlanmıştır. Ezcümle, bu modelde yargılamanın tüm aşamalarında derste öğrendiği bilgiler ile kendilerinin araştırarak edindikleri bilgileri birleştirerek kullanma ihtiyacı hisseden öğrenciler, yaşayarak öğrenme metodunun kalıcı öğrenmeye etkilerini de yaşamaktadırlar. Bu modelin, şimdiye kadar uygulanan kısmında öğrencilerin derste öğretilen bilgilere olan ilgi düzeyinin arttığı, öğrencilerin ders dışında öğretim elemanlarıyla daha sık iletişim kurmaya çalıştığı, ders dışı zamanlarda da idari yargılama usulü hukuku dersine ilgi göstererek bu ders kapsamında araştırmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin ötesinde, etkinlikler vize sınavları sonrasında başlatılmış olan etkinliklere ilişkin, vize sınavlarıyla sağlanan ölçüm verileri üzerine ikinci nicel verileri sağlaması bakımından final sınav sonuçları değerli görülmektedir. Ayrıca, araştırma sonunda bir anket ve açık mülakat yapılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Vize sonrasında başlayan eğitim etkinliklerimize katılan öğrencilerin vize notları, derse ilgileri ve kazandığı bilgileri oranında ilk verileri sağlamaktadır. Final sınav sonuçları ise öğrencilerin tabi tutulduğu etkinliklerin etkilerini gözlemleme fırsatı sunacak verilerden birisidir. Bu modelde yargılamanın tüm aşamalarında derste öğrendiği bilgiler ile kendilerinin araştırarak edindikleri bilgileri birleştirerek kullanma ihtiyacı hisseden öğrenciler, yaşayarak öğrenme metodunun kalıcı öğrenmeye etkilerini de yaşamaktadırlar. Bu modelin, şimdiye kadar uygulanan kısmında öğrencilerin derste öğretilen bilgilere olan ilgi düzeyinin arttığı, öğrencilerin ders dışında öğretim elemanlarıyla daha sık iletişim kurmaya çalıştığı, ders dışı zamanlarda da idari yargılama usulü hukuku dersine ilgi göstererek bu ders kapsamında araştırmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı öğrencilere anket uygulanması ve açık uçlu mülakatlar yapılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Çevrimiçi kurgusal yargılama eğitimi, Enformel eğitim yöntemi, Tasarım tabanlı uygulama, İdari Yargılama Usulü Hukuku eğitimi

Kaynakça

Akıncı, Ş . (2001). Hukuk Eğitimi Üzerine Düşünceler. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 9 (1-2), 9-48.

Ansay, T . (1969). Hukuk Eğitiminde Reform. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 26 (1), 0-0. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/auhfd/issue/42958/520038

Spencer, R. (2002). Adelaide Magistrates Court Legal Advice Clinic Part B: An Intimate Look into How It Was Set Up and How It Operates. Newcastle Law Review, 6, 15-32.

Uyumaz, A , Erdoğan, K . (2015). Karşılaştırmalı Hukukta ve Türk Hukukunda hukuk eğitimi ve hukuk kliniği. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 64 (2), 459-506.

Çolak, İ. (2011). Hukuk Eğitimi Yöntemi Olarak İdare Hukukunda Sanal Mahkemeler. İstanbul: On İki Levha.

Öngöz, S , Karal, H , Tüysüz, M , Yıldız, A , Kılıç, A . (2017). Development of Three Dimensional Virtual Court for Legal Education. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8 (1), 69-90.

Dimitrova-Simeonova, S. (2008). Legal Clinic of Burgas Free University. Uluslararası Boyutuyla Hukuk Eğitimi ve Avukatlık Mesleğine Giriş Sempozyumu (s. 262-269). Edirne: TBB.

Boersig, J., Marshall, J., & Seaton, G. (2002). Teaching Law and Legal Practice in a Live Client Clinic. Newcastle Law Rewiev, 6, 51-68.

Nesson, R., Nesson, C. (2008). The Case for Education in Virtual Worlds. Space and Culture, 11(3), 273-284.

(25679) Yükseköğretimde Sunulan Hizmet Kalitesine Ve Öğrenci Bağlılığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

ŞAKİR ÇINKIR — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SEVGİ YILDIZ — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
GÜL KURUM — TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumları günümüzde sayısı giderek artan öğrenci kitlesine eğitim-öğretim hizmeti sunmaktadır. Bu öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu üniversite kampüslerinde geçirmektedir. Ayrıca öğrenciler sadece akademik olarak değil yükseköğretim kurumlarının sunduğu sosyo-kültürel etkinlikler, barınma, yemek gibi hizmetlerden de faydalanmaktadır. Ancak son yıllarda kurumlarından sunulan hizmetlerden memnuniyet duymayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarını terk etme eğiliminde olduğunu (Bülbül, 2012; Ertem ve Gökalp, 2016) gösteren bulgular mevcuttur. Bu doğrultuda sürecin en önemli aktörlerinden olan öğrencilerin kurumları tarafından sunulan hizmetlere yönelik kalite anlayışları ve memnuniyetlerinin kurumlarına olan bağlılıkları üzerinde önemli olduğu görülmektedir.

Farklı ülkelerde ve Türkiye'de yükseköğretim öğrencileri üzerine memnuniyet ve hizmet kalitesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Zineldin, Akdağ Camgöz ve Vasicheva 2011 yılında 1641 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda Türkiye üniversitelerinde öğrencilerin kalite algılarında en önem verdikleri unsurun atmosfer olduğunu belirlemiştir. Diğer bir deyişle üniversite içerisindeki ilişkiler ve iletişim öğrencilerin memnuniyetleri üzerinde en önemli etken olmuştur. Douglas, Douglas ve Barnes (2006) İngiltere'de bir üniversitede 865 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili çok sayıda dönüt alırken, fiziksel özellikler ile ilgili daha az dönüt aldıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaya göre kampüs yemekhaneler ve eğlence tesisleri öğrencilerin öncelikli kalite tercihleri üzerinde yüksek bir etkiye sahip değildir. Wilkins ve Balakrishnan (2011), Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki şube kampüste lisans ve lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğrenci memnuniyeti çalışmalarında memnuniyetin sağlanmasında etkili olan faktörlerin akademisyenlerin niteliği, kaynakların niteliği ve kullanılabilirliği ile teknoloji altyapısı olduğunu belirlemiştir. Guo, Teng, Guo ve Sun (2014) Çin'de üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda öğrenci bağlılığının artırılabilmesi için akademisyenlerin kalitesi ile kurumsal altyapının kalitesine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyeti ile ilgili yürütülen araştırmalar, kalite algıları olumlu olan ve memnuniyet düzeyleri görece yüksek olan öğrencilerin kurumlarına olan bağlılıklarının da artabileceğini göstermektedir. Buna göre araştırmalardan elde edilen sonuçlar, hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan öğrenci bağlılığı üniversitede sunulan hizmetlere ve sağlanan olanaklara ilişkin önemli çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır. Öğrenciler de tıpkı çalışanlar gibi öğrenim gördükleri üniversitenin ve fakültenin bir üyesidir. Öğrencilerin yüksek bağlılık göstermesi üniversite ve üniversitenin sunduğu hizmetlere/olanaklara ilişkin olumlu algının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca yüksek öğrenci bağlılığı öğrencilerin okula istekli gelmesini ve derse katılımını da olumlu etkilemektedir (McNally ve Irving, 2010). Tayyar ve Dilşeker (2012) de öğrenci memnuniyetinin üniversite tercihinde ve tavsiyesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2017-2018 istatistiklerine göre Türkiye'de lisans düzeyinde 4 milyon 241 bin 841 öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu kalabalık yükseköğretim öğrenci nüfusunun kurumlarının sunduğu hizmetlere yönelik kalite algıları ile memnuniyetlerinin yüksek olması ve kurumlarından ayrılmadan eğitim-öğretimlerini sürdürmeleri beklenir. Dolayısı ile bu durum yükseköğretim kurumlarının özellikle ilgilenmesi gereken konulardır. Nitekim yükseköğretimde öğrenci tercihinin ve öğrenci bağlılığının üniversite itibarı açısından önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışma ile elde edilen öğrenci görüşleri ve önerileri de yükseköğretim kurumlarının mevcut durumunu iyileştirmeye ve geliştirmeye dönük somut adımlar atmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yükseköğretimde sunulan hizmet kalitesine ve öğrenci bağlılığına ilişkin lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin görüşlerine göre eğitim-öğretim süreci, sosyal-kültürel-sportif etkinlikler ve destek hizmetler bağlamında üniversitede sunulan hizmetler nasıldır?

Öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarına (tercih sebepleri, ayrılmayı düşünüp düşünmemeleri gibi…) ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ve kurumlarına olan bağlılıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni, Ankara Üniversitesi bünyesinde yer alan 15 fakültede öğrenimlerine devam eden 39,547 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ölçüt örnekleme kullanılarak Ankara Üniversitesi'nin aktif olarak öğrencisi bulunan 15 fakültesinden ikişer öğrenci olmak üzere 30 öğrenciye ulaşılması planlanmıştır. Planlandığı üzere 15 fakülteden 30 öğrenci ile görüşmeler tamamlanmıştır. Ölçüt olarak öğrencilerin özellikle 3. ve 4. sınıflardan olması ve böylece üniversiteye yönelik daha fazla tecrübe edinmiş olmaları aranmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ankara Üniversitesi öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ile öğrenci bağlılıklarına yönelik görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüyle son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Üniversiteden aldıkları hizmetlere ve üniversiteye olan bağlılıklarına yönelik deneyimlerini belirleyen soruların yer aldığı görüşme formunda 8 ana soru yer almaktadır. 2. ve 4. soruların altında öğrencilerim deneyimlerini derinleştirmeye yönelik alt sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi'nin 15 fakültesinde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencileriyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gönüllülük esasına göre yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacak ve oluşturulacak temalar üzerinden hizmet kalitesi ve bağlılık kavramları incelenerek analiz edilecektir. Araştırmanın veri analizi aşaması devam etmektedir.

Yükseköğretim kurumları günümüzde sayısı giderek artan öğrenci kitlesine eğitim-öğretim hizmeti sunmaktadır. Bu öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu üniversite kampüslerinde geçirmektedir. Ayrıca öğrenciler sadece akademik olarak değil yükseköğretim kurumlarının sunduğu sosyo-kültürel etkinlikler, barınma, yemek gibi hizmetlerden de faydalanmaktadır. Ancak son yıllarda kurumlarından sunulan hizmetlerden memnuniyet duymayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarını terk etme eğiliminde olduğunu (Bülbül, 2012; Ertem ve Gökalp, 2016) gösteren bulgular mevcuttur. Bu doğrultuda sürecin en önemli aktörlerinden olan öğrencilerin kurumları tarafından sunulan hizmetlere yönelik kalite anlayışları ve memnuniyetlerinin kurumlarına olan bağlılıkları üzerinde önemli olduğu görülmektedir.

Farklı ülkelerde ve Türkiye'de yükseköğretim öğrencileri üzerine memnuniyet ve hizmet kalitesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Zineldin, Akdağ Camgöz ve Vasicheva 2011 yılında 1641 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda Türkiye üniversitelerinde öğrencilerin kalite algılarında en önem verdikleri unsurun atmosfer olduğunu belirlemiştir. Diğer bir deyişle üniversite içerisindeki ilişkiler ve iletişim öğrencilerin memnuniyetleri üzerinde en önemli etken olmuştur. Douglas, Douglas ve Barnes (2006) İngiltere'de bir üniversitede 865 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili çok sayıda dönüt alırken, fiziksel özellikler ile ilgili daha az dönüt aldıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaya göre kampüs yemekhaneler ve eğlence tesisleri öğrencilerin öncelikli kalite tercihleri üzerinde yüksek bir etkiye sahip değildir. Wilkins ve Balakrishnan (2011), Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki şube kampüste lisans ve lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğrenci memnuniyeti çalışmalarında memnuniyetin sağlanmasında etkili olan faktörlerin akademisyenlerin niteliği, kaynakların niteliği ve kullanılabilirliği ile teknoloji altyapısı olduğunu belirlemiştir. Guo, Teng, Guo ve Sun (2014) Çin'de üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda öğrenci bağlılığının artırılabilmesi için akademisyenlerin kalitesi ile kurumsal altyapının kalitesine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyeti ile ilgili yürütülen araştırmalar, kalite algıları olumlu olan ve memnuniyet düzeyleri görece yüksek olan öğrencilerin kurumlarına olan bağlılıklarının da artabileceğini göstermektedir. Buna göre araştırmalardan elde edilen sonuçlar, hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan öğrenci bağlılığı üniversitede sunulan hizmetlere ve sağlanan olanaklara ilişkin önemli çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır. Öğrenciler de tıpkı çalışanlar gibi öğrenim gördükleri üniversitenin ve fakültenin bir üyesidir. Öğrencilerin yüksek bağlılık göstermesi üniversite ve üniversitenin sunduğu hizmetlere/olanaklara ilişkin olumlu algının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca yüksek öğrenci bağlılığı öğrencilerin okula istekli gelmesini ve derse katılımını da olumlu etkilemektedir (McNally ve Irving, 2010). Tayyar ve Dilşeker (2012) de öğrenci memnuniyetinin üniversite tercihinde ve tavsiyesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2017-2018 istatistiklerine göre Türkiye'de lisans düzeyinde 4 milyon 241 bin 841 öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu kalabalık yükseköğretim öğrenci nüfusunun kurumlarının sunduğu hizmetlere yönelik kalite algıları ile memnuniyetlerinin yüksek olması ve kurumlarından ayrılmadan eğitim-öğretimlerini sürdürmeleri beklenir. Dolayısı ile bu durum yükseköğretim kurumlarının özellikle ilgilenmesi gereken konulardır. Nitekim yükseköğretimde öğrenci tercihinin ve öğrenci bağlılığının üniversite itibarı açısından önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışma ile elde edilen öğrenci görüşleri ve önerileri de yükseköğretim kurumlarının mevcut durumunu iyileştirmeye ve geliştirmeye dönük somut adımlar atmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yükseköğretimde sunulan hizmet kalitesine ve öğrenci bağlılığına ilişkin lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin görüşlerine göre eğitim-öğretim süreci, sosyal-kültürel-sportif etkinlikler ve destek hizmetler bağlamında üniversitede sunulan hizmetler nasıldır?

Öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarına (tercih sebepleri, ayrılmayı düşünüp düşünmemeleri gibi…) ilişkin görüşleri nasıldır?

Anahtar kelimeler: Hizmet kalitesi, memnuniyet, öğrenci bağlılığı, yükseköğretim.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ve kurumlarına olan bağlılıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni, Ankara Üniversitesi bünyesinde yer alan 15 fakültede öğrenimlerine devam eden 39,547 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ölçüt örnekleme kullanılarak Ankara Üniversitesi'nin aktif olarak öğrencisi bulunan 15 fakültesinden ikişer öğrenci olmak üzere 30 öğrenciye ulaşılması planlanmıştır. Planlandığı üzere 15 fakülteden 30 öğrenci ile görüşmeler tamamlanmıştır. Ölçüt olarak öğrencilerin özellikle 3. ve 4. sınıflardan olması ve böylece üniversiteye yönelik daha fazla tecrübe edinmiş olmaları aranmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ankara Üniversitesi öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ile öğrenci bağlılıklarına yönelik görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüyle son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Üniversiteden aldıkları hizmetlere ve üniversiteye olan bağlılıklarına yönelik deneyimlerini belirleyen soruların yer aldığı görüşme formunda 8 ana soru yer almaktadır. 2. ve 4. soruların altında öğrencilerim deneyimlerini derinleştirmeye yönelik alt sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi'nin 15 fakültesinde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencileriyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gönüllülük esasına göre yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacak ve oluşturulacak temalar üzerinden hizmet kalitesi ve bağlılık kavramları incelenerek analiz edilecektir. Araştırmanın veri analizi aşaması devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'nin köklü, merkezi ve saygın üniversitelerinden biri olan Ankara Üniversitesi'nin lisans öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ve üniversiteye bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki çıkması, hizmet kalitesini olumlu değerlendiren öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarının da görece yüksek olması beklenmektedir. Ancak özellikle fakülte değişkenine bağlı olarak bu ilişkininin farklılaşacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında lisans öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin bağlılıkları üzerinde önemli bir etken olacağı öngörülmektedir. Öte yandan öğrenci memnuniyeti çalışmaları kurumların sürekli olarak hizmetlerini geliştirebilmeleri ve mevcut durumun ötesine geçebilmelerine olanak sağladığından ve böylece yenilikçiliği teşvik ettiğinden, öğrencilerin üniversite hizmet kalitesine ilişkin algıları, üniversitenin kendisini geliştirmesi, iyileştirmesi ve öz-değerlendirme yapması gibi pek çok alanda faydalı olacaktır. Öğrenci hizmet kalitesi ve bağlılık algısının toplamda öğrencinin akademik, sosyal hayatını ve geleceğini derinden etkilediği göz önüne alındığında araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin yanı sıra üniversitenin tüm personelini yakından ilgilendirdiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Hizmet kalitesi, memnuniyet, öğrenci bağlılığı, yükseköğretim.

Kaynakça

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 219-235.

Douglas, J. Douglas, A. ve Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education, 14*(3), 251-267.

Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü Eğitimde Okul Terki. https://www.researchgate.net/publication/319666925_Sayilarin_Dili_Lisansustu_Egitimde_Okul_Terki adresinden elde edilmiştir.

Guo, S. Teng, F. Guo, J. ve Sun, Y. (2014). The construction of college student's satisfaction model based on structural equation model. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, *6*(6),164-169.

McNally, J. J. ve Irving, P. G. (2010). The relationship between university student commitment profile sand behavior: Exploring the nature of context effects. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(2), 201-215.

Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28,* 184-203.

Wilkins, S. ve Balakrishnan, M. S. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management, 27*(2), 143–156.

YÖK. (2018). Yükseköğretim İstatistikleri. 9 Nisan 2019 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ sitesinden alınmıştır.

Zineldin, M. Akdağ Camgöz, H. ve Vasicheva, V. (2011) Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education, 17* (2), 231-243.

(25691) Yükseköğretimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları

LEVENT VURAL **SEDA DONAT BACIOĞLU**

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bugün günümüz yüksek öğretiminde "incivility" kelimesi genel olarak nezaketsizlik, saygısızlık veya ortak nezaket kurallarının ihlallerini akla getirmektedir (Luparell, 2005). İstenmeyen öğrenci davranışları dendiğinde; çeşitli biçimlerde ortaya çıkan ve öğrenme-öğretme sürecine zarar veren olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Miller, Katt, Brown ve Sivo, 2014; Rehling ve Bjorklund, 2010). Clark ve Springer (2007) bu davranışları, "saygısız veya kaba olan ve hakaret edici sözlerden ve sözlü suistimallerden patlayıcı, şiddetli davranışlara kadar uzanan bir konuşma veya eylem" olarak tanımlamaktadır. En sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranış biçimleri arasında hem eğitmenler hem de öğrenciler tarafından rahatsızlık olarak kabul edilen davranışlar- başkalarıyla konuşmak, ders sırasında bir cep telefonu kullanmak, derse geç gelmek veya dersten erken çıkmak, alaycı yorumlar yapma, ders bitmeden önce eşyaları toplamak- olarak sıralanmıştır (Clark ve Springer, 2007; Nordstrom, Bartels ve Bucy, 2009). Sınıf eğitiminde ciddi bir aksama teşkil etmeyen davranışlar- hazırlıksız olmak ya da sıkılmak ya da ilgisiz davranmak- gibi davranışlar (Indiana University, 2000) ise; defalarca ya da sıklıkla çok sayıda öğrenci tarafından kullanıldığında, öğrenme ortamından uzaklaşıldığı bildirilmiştir (Feldman, 2001). Diğer istenmeyen öğrenci davranış biçimleri arasında sınıf terörizmi (yani, dikkatini kendilerine yönlendirip sınıf öğretimini "kaçırmış" öğrenciler), korkutmak (ör. Zorbalık, taciz) ve tehdit etmek veya şiddet sayılmaktadır (Burke, Karl, Peluchette, & Evans, 2014; Feldmann, 2001), ancak bu formların daha az meydana geldiğine dikkat edilmelidir (Alberts vd., 2010; Bjorklund ve Rehling, 2010). Literatürde, istenmeyen öğrenci davranışları öğrenmeyi kesintiye uğrattığı belirtilmiştir. Eğitim tarihi boyunca, akademide öğrenmeyi etkileyen faktörler tartışılmıştır. Öğrenmeyi etkilediği gösterilen bir de faktör öğrenci katılımıdır (Amaury, Crisp ve & Matthews, 2011; Kuh ve Ewell, 2010; Wolf-Wendel, Ward ve Kinzie, 2009). Öğrencilerin katılımı, öğrencilerin akademik etkinliklere yatırım yaptıkları zaman ve çaba olarak tanımlanacak olursa (Kuh, 2009); sınıfta ortamında istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencinin dikkatini ders çalışmalarından uzaklaştırarak, yerel tartışmaları bozarak ve öğrenme ortamının dinamiklerini değiştirerek de öğretme ve öğrenme ortamını değiştirmektedir (Hirschy ve Braxton, 2004).

Yükseköğretim, öğrencinin bilgisini ve görgüsünü artırmayı hedefleyerek, öğrencilerin toplumsal ve sosyal sorumluluk duygusu geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Boyer, 1990). Üniversite yerleşkesi topluluğunun bir alt kümesi olan sınıf, öğrencilerin yalnızca güncel bilgileri değil, aynı zamanda toplumun bir bölümünde nasıl var olacağını da öğrendikleri bir ortamdır. Her iki tür öğrenmenin de gerçekleşmesi önemlidir. Sınıf, öğrenmenin olumlu bir ortamda gerçekleşebileceği bir ortamdır (Holladay, 2009) ve bu olumlu ortamı olumsuz yönde etkileyen durumlar ele alınmalıdır. Akademik kurumların birincil misyonu öğrenmeye odaklanır. Öğrenmeye karşı caydırıcı şeyler yüksek öğretimin temelini tehdit eder. Bu nedenle, akademi, öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenmeyi teşvik eden stratejiler geliştiren nitelikleri ve caydırıcıları belirlemede proaktif olmalıdır. Konunun önemi dikkate alındığında; yükseköğretimde istenmeyen öğrenci davranışlarının tespit edilmesinin alanyazına katkı yapacağı düşüncesiyle bir ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ulusal literatür incelendiğinde; ortaöğretim düzeyinde çalışmaların olduğu görülmüş ancak yüksek öğretim düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın amacı, yükseköğretimde istenmeyen öğrenci davranışlarını ve öğretim elemanlarının bunlara yönelik baş etme becerilerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmıştır. Bu açıdan eş zamanlı çalışmalar kapsamında düşünülebilir. Araştırmanın nicel verileri betimsel tarama ile nitel verileri ise açık uçlu sorularla elde edilmiştir. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği'nin geliştirilmesi sırasında, ölçek maddelerini hazırlama, kapsam geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirliliğini belirleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplanan verilerin yapı geçerliliğine yönelik AMOS programı kullanılmıştır.

Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Geliştirilen maddeler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortama aktarılmış ve akademik personel ile çevrimiçi ortamda paylaşılmıştır. Araştırmaya toplamda 250 akademisyen katılmıştır.

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında öncelikli olarak alanyazın taraması yapılmış ve "incivility" kavramı ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, istenmeyen öğrenci davranış biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen nedenlerin her biri bir önerme olacak şekilde maddeleştirilmiş, madde havuzuna eklenmiştir. Bu şekilde, 3 alt boyut altında toplamda 62 önerme ile madde havuzu tamamlanmıştır. 1. Alt boyut, öğretim elemanına karşı istenmeyen öğrenci davranışları olup toplam 17 madde; 2. Alt boyut, öğretim elemanının dersinde istenmeyen öğrenci davranışları olup toplamda 32 madde; 3. Alt boyut, öğrencinin kendinden kaynaklanan davranışlar olmak üzere toplamda 13 maddedir. Ölçek formunun sonunda, öğretim elemanlarından "en çok

rahatsızlık duydukları ve sık karşılaştıkları en az üç istenmeyen öğrenci davranışını" ve "başa çıkma yöntemlerini" yazmaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliği eğitim bilimleri alanındaki her bir anabilim dalındaki uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde düzenlenmiş olup, davranışların görülme sıklığı dereceleri "(1) Hiçbir zaman, "(2) Nadiren, (3) Bazen, "(4) Çoğu zaman ve "(5) Her zaman" şeklinde belirlenmiş ve puanlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, ölçek maddeleri için SPSS istatistik paket programından yararlanılacak, nitel verilerin analizinde ise bir geçerlik komitesi oluşturularak üzerinde uzlaşılan veriler araştırma bulgusu olarak değerlendirilecektir. Ancak genel olarak, verilerin toplanması ve girilmesi aşamasında, istenmeyen öğrenci davranışlarının her sınıf düzeyinde görüldüğü, istenmeyen öğrenci davranışlarının belirli davranış biçimlerinde yoğunlaştığı, bu davranışları gösteren öğrencilerin herhangi bir cinsiyet üzerinde yoğunlaşmadıkları gözlenmiştir. Araştırmanın nihai sonuçları tüm istatistik işlemler sona erdiğinde ilgili alan yazın eşliğinde tartışılarak paylaşılacaktır. Sonuçların yüksek öğretimde istenmeyen davranışlarının neler olduğu, ne sıklıkla görüldüğü, bu davranışların müdahale ve önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması gibi konularda alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İstenmeyen davranışlar, üniversite öğrencileri, yükseköğretim

Kaynakça

Alberts, H. C., Hazen, H. D., & Theobald, R. B. (2010). Classroom incivilities: The challenge of interactions between college students and instructors in the U.S. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 439–462.

Amaury, N., Crisp, G., & Matthews, C. (2011). A reconceptualization of CCSSE's benchmarks of student engagement. *The Review of Higher Education, 35*, 105-130.

Bjorklund, W. L., & Rehling, D. L. (2010). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58, 15–18.

Boyer, E. L. (1990). *In search of community.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Council on Education, Washington, DC.

Clark, C. M., & Springer, P. J. (2007). Incivility in nursing education: A descriptive study of definitions and prevalence. *Journal of Nursing Education, 46*, 7-14.

Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49(4), 137–140.

Hirschy, A. S., & Braxton, J. M. (2004). Effects of student classroom incivilities on students. *New Directions for Teaching and Learning, 2004*(99), 67-76.

Holladay, J. (2019, April 9). Managing incivility in the college classroom [Online forum comment]. Retrieved from http://www.utexas.edu/academic/diia/gsi/tatalk.incivility.php

Indiana University Center for Survey Research. (2000, June 14). A survey on academic incivility at Indiana University. Bloomington, IN: Author.

Kuh, G. D. (2009b). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, *50*, 683-706.

Kuh, G. D., & Ewell, P. T. (2010). The state of learning outcomes assessment in the United States. *Higher Education Management and Policy*, *22*(1), 1-20.

Luparell, S. (2005). Why and how we should address student incivility in nursing programs. *Annual Review of Nursing Education* (2nd ed., pp. 23). New York, NY: Springer.

Miller, A. N., Katt, J. A., Brown, T., & Sivo, S. A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom.*Communication Education*, 63, 1–16.

Nordstrom, C. R., Bartels, L. K., & Bucy, J. (2009). Predicting and curbing classroom incivility in higher education. *College Student Journal, 43*(1), 74-85.

Rehling, D. L., & Bjorklund, W. L. (2010). A comparison of faculty and student perceptions of incivility in the classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 21, 73–93.

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development, 50*, 407-428.

(25768) Araştırma Görevlilerinin Öğretimle İlgili İhtiyaçlarına Yönelik Nitel Bir Araştırma

YEŞİM ÇAPA AYDIN	ESRA ERET	FUNDA BARUTÇU	GÖKÇEN AYDIN	OYA YERİN GÜNERİ	PINAR ÇAĞ
ODTÜ	ODTÜ	HASAN KALYONCU ÜNİ.	ODTÜ	ODTÜ	ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretim Kanunu'nun 33. maddesine göre, araştırma görevlileri "yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylere yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma bakıldığında araştırma görevliliği, eğitim-öğretim, araştırma ve kurumsal boyutta değişen görev ve sorumlulukları kapsamaktadır. Bu görev ve sorumluluklardan bazıları ders anlatımı, sınav sorusu hazırlama, notlandırma, laboratuvar saatlerinin yürütülmesi, öğretim materyali hazırlama, sınav gözetmenliği, öğretim üyesine öğretim ve dersi yürütme ile ilgili görevlerde yardımcı olma şeklinde sıralanabilir. Tüm bu görev ve sorumluluklar düşünüldüğünde, yükseköğretim kurumlarının etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunmasında ve başarıya ulaşmasında araştırma görevlilerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2018; Tuzgöl-Dost & Cenkseven, 2007). Ancak alan yazına bakıldığında, araştırma görevlilerinin öğretme sorumluluklarını yerine getirmek için yeterli düzeyde eğitilmedikleri; bu nedenle kendi alanlarındaki konulara içerik olarak hâkim olsalar bile nasıl öğreteceklerine ilişkin desteğe ve etkili bir eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konulmaktadır (Bakioğlu & Yaman, 2004; Boman, 2014; Douglas, Powell, & Rouamba, 2016; Hardré & Burris, 2012). Aynı zamanda araştırma görevliliğinin kesin bir iş tanımının olmadığı ve bu nedenle araştırma görevlisi tanımının ve sorumluluklarının ülkeden ülkeye ve hatta kurumdan kuruma değişebileceği de alan yazında ortaya konulmuştur (Kerry, 2005; Smith, 2018). Şu anda yurtdışında pek çok yüksek öğretim kurumunun çatısı altında eğitim ve öğretimi geliştirmek üzere hizmet veren Öğrenme ve Öğretme merkezlerinin araştırma görevlilerini öğretime hazırlamak üzere bir takım programlara ve uygulamalara sahip olduğu

Bu bilgiler ışığında, çalışmanın amacı, araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1- Araştırma görevlileri öğretimle ilgili hangi konularda kendilerini yetersiz hissetmektedirler?

2- Araştırma görevlilerinin öğretime yönelik ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

3- Araştırma görevlilerinin öğretime yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada, veriler Türkiye'de bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde görev yapmakta olan 21 araştırma görevlisinden elde edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma görevlileri çalışmaya davet edilirken, kayıtlı oldukları program, cinsiyetleri, deneyimleri dikkate alınmıştır. Aynı zamanda araştırma görevlilerinin çalışmaya katılma konusunda gönüllü olma durumları ve öğretim üyelerinin önerileri de dikkate alınmıştır. Çalışmada yer alan toplam 21 araştırma görevlisinden 12'si kadın 9'u erkektir. Bu araştırma görevlilerinin 6'sı Fen-Edebiyat; 5'i Mühendislik; 4'ü Mimarlık ve 6'sı İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırma görevlilerinin 16'sı doktora programına kayıtlı iken 5'i yüksek lisans programına kayıtlıdır. Son olarak araştırma görevlisi olarak çalışma deneyimleri 1 ile 5 yıl arasında (ortalama 3,85 yıl) değişmektedir. Çalışmada veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak, birebir görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmede kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır ve görüşme formunun uygunluğu konusunda uzman görüşleri ve etik kurul izni alınmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretimle ilgili deneyimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan ikisine örnek şu şekildedir: "Bir dersin ya da laboratuvarın asistanı olarak öğretim kapsamında yerine getirdiğiniz görevleri düşündüğünüzde (ders anlatma, sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim, öğretimde teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme) hangi görevleri yerine getirmede yetkin olmadığınızı düşünüyorsunuz? "Sizce bir dersin asistanı olarak yerine getirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerini daha başarılı ve etkili bir şekilde yürütebilmek için, hangi konularda bilgilendirilmeye/eğitime/desteğe ihtiyacınız var?" Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür ve katılımcının rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler çözümlendikten sonra araştırmacılar tarafından betimleyici analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimleyici analiz gereğince, temalar araştırma soruları çerçevesinde belirlenmiş ve veriler bu temaların altına kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak amacıyla aynı görüşmeler birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanmış ve analiz süreci boyunca karşılaştırılmıştır. Son olarak, bulgular birebir alıntılarla desteklenmiştir.

Yükseköğretim Kanunu'nun 33. maddesine göre, araştırma görevlileri "yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylere yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma bakıldığında araştırma görevliliği, eğitim-öğretim, araştırma ve kurumsal boyutta değişen görev ve sorumlulukları kapsamaktadır. Bu

görev ve sorumluluklardan bazıları ders anlatımı, sınav sorusu hazırlama, notlandırma, laboratuvar saatlerinin yürütülmesi, öğretim materyali hazırlama, sınav gözetmenliği, öğretim üyesine öğretim ve dersi yürütme ile ilgili görevlerde yardımcı olma şeklinde sıralanabilir. Tüm bu görev ve sorumluluklar düşünüldüğünde, yükseköğretim kurumlarının etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunmasında ve başarıya ulaşmasında araştırma görevlilerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2018; Tuzgöl-Dost & Cenkseven, 2007). Ancak alan yazına bakıldığında, araştırma görevlilerinin öğretme sorumluluklarını yerine getirmek için yeterli düzeyde eğitilmedikleri; bu nedenle kendi alanlarındaki konulara içerik olarak hâkim olsalar bile nasıl öğreteceklerine ilişkin desteğe ve etkili bir eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konulmaktadır (Bakioğlu & Yaman, 2004; Boman, 2014; Douglas, Powell, & Rouamba, 2016; Hardré & Burris, 2012). Aynı zamanda araştırma görevliliğinin kesin bir iş tanımının olmadığı ve bu nedenle araştırma görevlisi tanımının ve sorumluluklarının ülkeden ülkeye ve hatta kurumdan kuruma değişebileceği de alan yazında ortaya konulmuştur (Kerry, 2005; Smith, 2018). Şu anda yurtdışında pek çok yüksek öğretim kurumunun çatısı altında eğitim ve öğretimi geliştirmek üzere hizmet veren Öğrenme ve Öğretme merkezlerinin araştırma görevlilerini öğretime hazırlamak üzere bir takım programlara ve uygulamalara sahip olduğu

Bu bilgiler ışığında, çalışmanın amacı, araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1- Araştırma görevlileri öğretimle ilgili hangi konularda kendilerini yetersiz hissetmektedirler?

2- Araştırma görevlilerinin öğretime yönelik ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

3- Araştırma görevlilerinin öğretime yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili önerileri nelerdir?

Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada, veriler Türkiye'de bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde görev yapmakta olan 21 araştırma görevlisinden elde edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma görevlileri çalışmaya davet edilirken, kayıtlı oldukları program, cinsiyetleri, deneyimleri dikkate alınmıştır. Aynı zamanda araştırma görevlilerinin çalışmaya katılma konusunda gönüllü olma durumları ve öğretim üyelerinin önerileri de dikkate alınmıştır. Çalışmada yer alan toplam 21 araştırma görevlisinden 12'si kadın 9'u erkektir. Bu araştırma görevlilerinin 6'sı Fen-Edebiyat; 5'i Mühendislik; 4'ü Mimarlık ve 6'sı İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırma görevlilerinin 16'sı doktora programına kayıtlı iken 5'i yüksek lisans programına kayıtlıdır. Son olarak araştırma görevlisi olarak çalışma deneyimleri 1 ile 5 yıl arasında (ortalama 3,85 yıl) değişmektedir. Çalışmada veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak, birebir görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmede kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır ve görüşme formunun uygunluğu konusunda uzman görüşleri ve etik kurul izni alınmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretimle ilgili deneyimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan ikisine örnek şu şekildedir: "Bir dersin ya da laboratuvarın asistanı olarak öğretim kapsamında yerine getirdiğiniz görevleri düşündüğünüzde (ders anlatma, sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim, öğretimde teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme) hangi görevleri yerine getirmede yetkin olmadığınızı düşünüyorsunuz? "Sizce bir dersin asistanı olarak yerine getirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerini daha başarılı ve etkili bir şekilde yürütebilmek için, hangi konularda bilgilendirilmeye/eğitime/desteğe ihtiyacınız var?" Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür ve katılımcının rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler çözümlendikten sonra araştırmacılar tarafından betimleyici analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimleyici analiz gereğince, temalar araştırma soruları çerçevesinde belirlenmiş ve veriler bu temaların altına kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak amacıyla aynı görüşmeler birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanmış ve analiz süreci boyunca karşılaştırılmıştır. Son olarak, bulgular birebir alıntılarla desteklenmiştir.

Öncelikle, araştırma görevlilerine öğretimle ilgili deneyimlerini düşündüklerinde kendilerini yetersiz gördükleri/hissettikleri konular sorulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırma görevlilerinin kendilerini ölçme ve değerlendirme (n = 11), sınıf yönetimi (n = 7), etkili ders anlatımı (n = 5), öğrencilerle iletişim (n = 5), öğrencilerin dikkatini derse çekme (n = 3) ve zaman yönetimi (n = 2) gibi konularda yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Laboratuvar ortamında öğretim görevini sürdüren araştırma görevlileri ise en fazla laboratuvar ortamında öğrencileri yönetmek konusunda zorluk yaşamakta ve bu konuda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (n = 10). Araştırma görevlilerine öğretimle ilgili hangi konularda desteğe ya da eğitime ihtiyaç duydukları da sorulmuştur. Araştırma görevlilerinin bu konuda en belirgin ihtiyaçlar, öğrencilerle etkili iletişime kurma (n = 11), ölçme değerlendirme (n = 10), öğretim yöntem ve teknikleri (n = 8), sınıf yönetimi (n = 8) şekilde belirtilmiştir. Son olarak, çalışmada araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması konusunda nelere ihtiyaç duydukları araştırılmıştır. Bu konuda, bulgular araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili en fazla interaktif şekilde verilecek seminerlere (n = 19) ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bunun dışında çalıştayların düzenlenmesi, etkili öğretime yönelik kılavuzlar, vaka çalışmalarının paylaşılması, mentorluk, birebir destek, video paylaşımı ve çevrimiçi dersler de öneriler arasındadır.

Bulgular ışığında, yapılan çalışmanın araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili ihtiyaçlarını belirleme konusunda önemli olduğunu söylemek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında kaliteli bir eğitim öğretim ortamı yaratabilme konusunda, geleceğin akademisyen adayı olan araştırma görevlilerinin etkili birer öğretici olabilmeleri gerekir. Öte yandan, farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan araştırma görevlilerinin farklı ihtiyaçları olabilir ve bu nedenle benzer çalışmaların diğer kurumlarda da yürütülmesi önem taşımaktadır. Sonuç olarak çalışma, yükseköğretim alanındaki yöneticilere, uygulamacılara ve araştırmacılara veri sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öncelikle, araştırma görevlilerine öğretimle ilgili deneyimlerini düşündüklerinde kendilerini yetersiz gördükleri/hissettikleri konular sorulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırma görevlilerinin kendilerini ölçme ve değerlendirme (n = 11), sınıf yönetimi (n = 7), etkili ders anlatımı (n = 5), öğrencilerle iletişim (n = 5), öğrencilerin dikkatini derse çekme (n = 3) ve zaman yönetimi (n = 2) gibi konularda yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Laboratuvar ortamında öğretim görevini sürdüren araştırma görevlileri ise en fazla laboratuvar ortamında öğrencileri yönetmek konusunda zorluk yaşamakta ve bu konuda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (n = 10). Araştırma görevlilerine öğretimle ilgili hangi konularda desteğe ya da eğitime ihtiyaç duydukları da sorulmuştur. Araştırma görevlilerinin bu konuda en belirgin ihtiyaçlar, öğrencilerle etkili iletişime kurma (n = 11), ölçme değerlendirme (n = 10), öğretim yöntem ve teknikleri (n = 8), sınıf yönetimi (n = 8) şekilde belirtilmiştir. Son olarak, çalışmada araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması konusunda nelere ihtiyaç duydukları araştırılmıştır. Bu konuda, bulgular araştırma görevlilerinin öğretimle ilgili en fazla interaktif şekilde verilecek seminerlere (n = 19) ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bunun dışında çalıştayların düzenlenmesi, etkili öğretime yönelik kılavuzlar, vaka çalışmalarının paylaşılması, mentorluk, birebir destek, video paylaşımı ve çevrimiçi dersler de öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler : araştırma görevlileri, öğretime yönelik ihtiyaçlar, üniversite öğretimi, yüksek öğretim

Kaynakça

Bakioğlu, A., & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler [The career development of research assistants: Obstacles and solutions]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*, 1-20.

Boman, J. (2014). Does reflective writing enhance training? An evaluation of a skills-based teaching assistant training program. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, *7*(2), 1-18.

Douglas, J., Powell, D. N., & Rouamba, N. H. (2016). Assessing graduate teaching assistants' beliefs and practices. *Journal on Excellence in College Teaching, 27*(3), 35-61.

Hardré, P. L. (2005). Instructional design as a professional development tool-of-choice for graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education, 30*(3), 163-175. doi: 10.1007/s10755-005-6301-8

Kerry, T. (2005). Towards a typology for conceptualizing the roles of teaching assistants. *Educational Review*, *57*(3), 373-384. doi.org/10.1080/00131910500149515

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2018). Graduate teaching assistants: How well do their students think they do? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(6), 1-12. doi: 10.1080/02602938.2018.1423673

Smith, P. H. (2018). The paradox of higher vocational education: The teaching assistant game, the pursuit of capital and the self. *Educational Review, 70*(2), 188-207. doi: 10.1080/00131911.2017.1294148

Tuzgöl-Dost, M., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 203-218.

(25800) Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Yürütücülerinin Proje Deneyimlerinin İncelenmesi

R.ŞAMİL TATIK

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların ilerleme kaydetmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından bilim vazgeçilmez bir anlama sahiptir. Bilim yuvalarından biri olan üniversiteler insan yetiştirme ve yeni bilgi üretme misyonuna sahiptir. Üniversitelerin insan kaynaklarından öğretim üyeleri diğer bir deyişle akademisyenler, bilimsel araştırmalar sonucunda elde ettikleri yeni bilgileri öğretim süreçlerinde kullanırlar. Böylece, gelecek nesillere güncel bilgi aktarımı yapılmış olur.

Bilimsel araştırmaların kapsamına giren bilimsel projeler, kaynakları tüketen bir dizi etkinliği ve görevi kapsayan belirli bir hedefe ulaşma olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda ülkemize bakılacak olursa Türkiye'de yaklaşık son 20 yıldır eğitim alanında hem ulusal hem uluslararası kurumlar tarafından çok sayıda proje desteği verildiği bilinmektedir. Eğitim kurumları proje desteklerinden yararlanmak amacıyla başvurularda bulunmakta ve bilimsel araştırma projeleri başarılı bulunduğu takdirde gerekli fon desteği ile projelerini gerçekleştirebilmektedir. Projelerin gerçekleştirilmesi sürecine liderlik etme, bütçeyi kullanma, insan kaynağını yönlendirme gibi sorumluluklar proje yürütücülerine aittir.

TÜBİTAK projesi, AB projesi, SANTEZ projesi, Kalkınma Ajansı projesi, üniversite bilimsel araştırma projesi (BAP) gibi çok sayıda proje türü bulunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; bir devlet üniversitesinde BAP (bilimsel araştırma projesi) yürütücülüğü yapmış/yapmakta olan akademisyenlerin proje yürütme sürecindeki deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan beş soruya cevap aranmıştır:

1) Sizi proje gerçekleştirmeye iten sebepleri paylaşır mısınız?

2) Proje ekibinizi oluştururken nelere dikkat ettiğinize değinir misiniz?

3) Proje sürecindeki sorunların çözümünde nasıl bir yaklaşım sergilediğinizden bahseder misiniz?

4) Projenizin başarıyla sonuçlanması için nelere önem verdiğinizi söyleyebilirsiniz?

5) Tekrar proje gerçekleştirirseniz nelere özellikle dikkat edersiniz açıklar mısınız?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Nitekim olgu bilimsel çalışma, bireylerin herhangi bir olguya ilişkin olarak deneyimlerini anlamlandıran bir çalışma türü olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışma çerçevesinde üzerine odaklanılan olgu "proje deneyimi" olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu; 1 profesör doktor, 3 doçent doktor, 12 doktor öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisi doktor oluşturmaktadır. 4 öğretim elemanı 0-5 yıl, 9 öğretim elemanı 6-10 yıl, 2 öğretim elemanı 11-15 yıl, 1 öğretim elemanı 21-25 yıl ve 1 öğretim elemanı 25 ve üzeri yıl kıdem aralığına sahiptir. 5 katılımcı hiç üniversite bilimsel araştırma projesi tamamlamamıştır. 4 katılımcı 1 proje, 2 katılımcı 2 proje, 2 katılımcı 3 proje, 1 katılımcı 4 proje, 1 katılımcı 5 proje, 1 katılımcı 7 ve 1 katılımcı 11 proje tamamlamıştır. 8 katılımcı Eğitim Fakültesi'nde, 2 katılımcı Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu'nda, 2 katılımcı Fen Edebiyat Fakültesi'nde, 1 katılımcı Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda, 1 katılımcı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda, 1 katılımcı Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde, 1 katılımcı İslami İlimler Fakültesi'nde ve 1 katılımcı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Veri toplama aracı alan yazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda son halini almış olup 4 demografik sorudan ve 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracı, Google Forms üzerinde hazırlanmış ve akademisyenlerle web adresi paylaşılarak veriler yaklaşık 2 haftalık süreçte online olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, NVivo 11 Nitel Analiz Programı kullanılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup içerik analizine tabi tutulmuştur.

Toplumların ilerleme kaydetmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından bilim vazgeçilmez bir anlama sahiptir. Bilim yuvalarından biri olan üniversiteler insan yetiştirme ve yeni bilgi üretme misyonuna sahiptir. Üniversitelerin insan kaynaklarından öğretim üyeleri diğer bir deyişle akademisyenler, bilimsel araştırmalar sonucunda elde ettikleri yeni bilgileri öğretim süreçlerinde kullanırlar. Böylece, gelecek nesillere güncel bilgi aktarımı yapılmış olur.

Bilimsel araştırmaların kapsamına giren bilimsel projeler, kaynakları tüketen bir dizi etkinliği ve görevi kapsayan belirli bir hedefe ulaşma olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda ülkemize bakılacak olursa Türkiye'de yaklaşık son 20 yıldır eğitim alanında hem ulusal hem uluslararası kurumlar tarafından çok sayıda proje desteği verildiği bilinmektedir. Eğitim kurumları proje desteklerinden yararlanmak amacıyla başvurularda bulunmakta ve bilimsel araştırma projeleri başarılı bulunduğu takdirde gerekli fon desteği ile

projelerini gerçekleştirebilmektedir. Projelerin gerçekleştirilmesi sürecine liderlik etme, bütçeyi kullanma, insan kaynağını yönlendirme gibi sorumluluklar proje yürütücülerine aittir.

TÜBİTAK projesi, AB projesi, SANTEZ projesi, Kalkınma Ajansı projesi, üniversite bilimsel araştırma projesi (BAP) gibi çok sayıda proje türü bulunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; bir devlet üniversitesinde BAP (bilimsel araştırma projesi) yürütücülüğü yapmış/yapmakta olan akademisyenlerin proje yürütme sürecindeki deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan beş soruya cevap aranmıştır:

1) Sizi proje gerçekleştirmeye iten sebepleri paylaşır mısınız?

2) Proje ekibinizi oluştururken nelere dikkat ettiğinize değinir misiniz?

3) Proje sürecindeki sorunların çözümünde nasıl bir yaklaşım sergilediğinizden bahseder misiniz?

4) Projenizin başarıyla sonuçlanması için nelere önem verdiğinizi söyleyebilirsiniz?

5) Tekrar proje gerçekleştirirseniz nelere özellikle dikkat edersiniz açıklar mısınız?

Bu çalışmanın temel amacı; bir devlet üniversitesinde BAP (bilimsel araştırma projesi) yürütücülüğü yapmış/yapmakta olan akademisyenlerin proje yürütme sürecindeki deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Nitekim olgu bilimsel çalışma, bireylerin herhangi bir olguya ilişkin olarak deneyimlerini anlamlandıran bir çalışma türü olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışma çerçevesinde üzerine odaklanılan olgu "proje deneyimi" olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu; 1 profesör doktor, 3 doçent doktor, 12 doktor öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisi doktor oluşturmaktadır. 4 öğretim elemanı 0-5 yıl, 9 öğretim elemanı 6-10 yıl, 2 öğretim elemanı 11-15 yıl, 1 öğretim elemanı 21-25 yıl ve 1 öğretim elemanı 25 ve üzeri yıl kıdem aralığına sahiptir. 5 katılımcı hiç üniversite bilimsel araştırma projesi tamamlamamıştır. 4 katılımcı 1 proje, 2 katılımcı 2 proje, 2 katılımcı 3 proje, 1 katılımcı 4 proje, 1 katılımcı 5 proje, 1 katılımcı 7 ve 1 katılımcı 11 proje tamamlamıştır. 8 katılımcı Eğitim Fakültesi'nde, 2 katılımcı Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu'nda, 2 katılımcı Fen Edebiyat Fakültesi'nde, 1 katılımcı Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda, 1 katılımcı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda, 1 katılımcı Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde, 1 katılımcı İslami İlimler Fakültesi'nde ve 1 katılımcı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Veri toplama aracı alan yazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda son halini almış olup 4 demografik sorudan ve 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracı, Google Forms üzerinde hazırlanmış ve akademisyenlerle web adresi paylaşılarak veriler yaklaşık 2 haftalık süreçte online olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, NVivo 11 Nitel Analiz Programı kullanılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; akademisyenlerin ağırlıklı olarak alan yazına katkı sağlama ve yayın üretme amacıyla proje yürüttükleri, proje ekibi oluştururken alan bilgisinin ve liyakatin esas alınması gerektiği, proje yürütürken ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılmasında çözüm odaklı yaklaşımın benimsenmesinin önemli olduğu, projenin başarıyla tamamlanması için disiplin içinde ve iş birlikçi bir yaklaşımla projenin yürütülmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca akademisyenler tekrar proje yürüttüklerinde proje ekiplerindeki araştırmacılarını titizlikle seçeceklerini, projelerini disiplin içerisinde ve zaman yönetimine dikkat ederek yürüteceklerini ayrıca projeye başlamadan önce kapsamlı bir ön hazırlık yaparak projeye başlayacaklarını vurgulamaktadırlar. Araştırmanın sonucuna göre, akademisyenlerin mevcut proje yürütme süreçlerinde ileriki proje etkinliklerinde faydalanabilecekleri farklı ve zengin deneyimler elde ettikleri ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre; akademisyenlerin ağırlıklı olarak alan yazına katkı sağlama ve yayın üretme amacıyla proje yürüttükleri, proje ekibi oluştururken alan bilgisinin ve liyakatin esas alınması gerektiği, proje yürütürken ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılmasında çözüm odaklı yaklaşımın benimsenmesinin önemli olduğu, projenin başarıyla tamamlanması için disiplin içinde ve iş birlikçi bir yaklaşımla projenin yürütülmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca akademisyenler tekrar proje yürüttüklerinde proje ekiplerindeki araştırmacılarını titizlikle seçeceklerini, projelerini disiplin içerisinde ve zaman yönetimine dikkat ederek yürüteceklerini ayrıca projeye başlamadan önce kapsamlı bir ön hazırlık yaparak projeye başlayacaklarını vurgulamaktadırlar. Araştırmanın sonucuna göre, akademisyenlerin mevcut proje yürütme süreçlerinde ileriki proje etkinliklerinde faydalanabilecekleri farklı ve zengin deneyimler elde ettikleri ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : araştırma, bilimsel araştırma projesi, deneyim, proje, yürütücü

Kaynakça

Acun, R. (2010). Üniversitelerde eğitim ve araştırma işlevlerinin entegrasyonu. *Edebiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt 27, Sayı 1, ss. 1-14.

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, Ağustos, ss. 326-338.

Bülbül, T. (2004). Bilimsel yayınlarda etik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, ss. 53-61.

Creswell, J. W. (2014). *Research design (4th Edition).* Sage Publications.

Munns, A. K. ve Bjeirmi, B. F. (1996). The role of project management in achieving project success. *International Journal of Project Management.* Volume: 14, No:2, pp. 81-87. Elsevier Science Ltd and IPMA.

(25884) Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algılanışına Göre Homofobi ile Pozitiflik Düzeyleri Arasındaki İlişki

CANGÜLÜM İLAYDA DÖNMEZ
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

CEMALİYE DİREKTÖR
EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE

ÖZET

Problem Durumu

Cinsiyet yüzyıllardır üzerinde düşünülmüş ve tartışılmış olan çoğu zaman dengelenmesinde epeyce zorlanılmış bir kavram olup, biyolojik olarak "kadın" ve "erkek" ayrımını ifade ediyor olsa da bunun yanında dini, kültürel, bölgesel, yaşantısal, zamansal ve daha birçoğunu sıralayabileceğimiz motifler kapsamında farklı şekillerde ifade edilmektedir. Cinsiyet rolü, kişinin kendi kimliğini kadın veya erkek olarak benimseyip, cinsiyetinin gerektirdiği davranışı uygulaması anlamına gelir. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun öğrettiği ve kişinin uygulamasını istediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentisidir (Altınova, Duyan, 2013). Devam eden süreçlerde akranlar, eğitim hayatı, sağlık hayatı gibi içinde bulunulan değişkenlerin etkileriyle toplumsal cinsiyet kazanımı devam eder. Toplumsal cinsiyet rolleri etkisi altında olan ve bu toplumsal norm ve değerleri kabul etmeyen kadın ve erkekler kendilerini baskı altında hissetmekte, toplum tarafından dışlanmakta ve birçok zorlukla mücadele etmektedir (Karasu, Göllüce, Güvenç, Çelik, 2017). Eşcinsellerin, toplumsal alanda karşılaştıkları zorluklar, konu kapsamında ortaya çıkan toplumsal kontrolün duyarlılığını ve kuvvetini göstermesi, hissettirmesi açısından mühimdir (Vatandaş, 2011). Bazı toplumlarda veya kültürlerde heteroseksüellik dışı cinsel yönelimler belirli bir hoşgörüyle karşılanırken birçok toplumda saygınlığı düşük, sağlıksız bireyler olarak karşılanmaktadır. Bunun en açık örneği ise homofobi kavramında karşımıza çıkmaktadır. Homofobi belirli kalıp yargıların beraberinde getirdiği bir kitleler arası ilişki öğretisi olarak anlaşılabilir ve homofobik öğretinin şahsi bir spesiyalite olarak değil, bilinen bir sosyal-kültürel ilişki içinde ortaya çıktığı söylenebilir (Şah, 2012). Yani cinsiyet algımız gibi heteroseksüellik dışı cinsel yönelim algımızda toplumsal bir çerçeve içinde şekillenmektedir. Farklı zamanlarda birçok araştırmacı, çoğunlukla pozitif yaşantılara dayalı tutumlarda başka seviyelerde izlenen hususi farklılıkların altını çizmektedir (Çıkrıkçı, Çiftçi, Gençdoğan, 2015). Pozitiflik, bireysel olarak iyi olmanın bilişsel toplamıdır ve kişinin kendisine aktardığı kıstaslar ve hayat şartlarını kavrayışı arasındaki kıyaslamaları, sonuç olarak hayatıyla ilgili değer biçmesini vurgulamaktadır (Deniz, Arslan, Özyeşil, İzmirli, 2012). İnsanların cinsel tercih seçimi ve buna toplum tarafından saygı duyulması gibi daha birçok özgürlük pozitiflikle kendini yaşatabilir. Araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarına göre homofobi ile pozitiflik düzeylerinin arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarına göre, homofobi düzeylerinin ve pozitiflik düzeylerinin bazı demografik özelliklerle ilişkili olarak değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerinin algılayışına göre homofobi ile pozitiflik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyonel bir çalışmadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarına göre, homofobi düzeylerinin ve pozitiflik düzeylerinin bazı demografik özelliklerle ilişkili olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de ve Kıbrıs'ta okuyan 129 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 76'sı kadın, 53'ü erkektir. Katılımcıların yaşları gruplandırma yapılmadan, öznel olarak cevaplamaları istenmiştir. Bunun sonucunda 18-38 arasında bir yaş aralığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %37,2'si 20, %23,3'ü 19, %15,5'i 21, %10,01'i 22, %3,09'u 23, %3,01'i 18, aynı şekilde %3,01'i 24, %0,8'i de 25, 26, 27 ve 38 yaşındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20'dir. Hayatlarının çoğunu yerleşim birimi göz önüne alındığında, öğrencilerin %11,6'sı köy-kasabada, %22,5'i ilçede, %28,7'si şehirde, %37,2'si büyükşehirde geçirmişlerdir. Öğrencilerin %72,9'unun hayatında eşcinsel bir kimse yok iken, %27,1'inin hayatında eşcinsel bir kimse vardır. Örneklem seçimi amaçsal ve kartopu örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını belirlemek için Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin homofobi düzeylerini belirlemek amacıyla Hudson ve Ricketts (1980) tarafından geliştirilen, Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (HRHÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin pozitiflik düzeylerini belirlemek amacıyla ise Caprara ve diğerleri (2012) tarafından oluşturulan ve Çıkrıkçı, Çiftçi, Gençdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Pozitiflik Ölçeği (PÖ) kullanılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin demografik özelliklerine dair bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Alt problemlerin analizlerinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Veriler ve sonuçları bulgular kısmında anlatılmış, tartışma ve sonuç kısmında detaylı olarak üzerinde durulmuştur.

Kıyaslanması neredeyse olanaksız olan kadın ve erkeğin, toplumsal öğelerle bütünleşmeleri durumunda dünyada alıp verdikleri ilk nefesle birlikte, nerede doğmuş olurlarsa olsunlar gözlerini açtıkları toplumun özellikleri, cinsiyetlerine kazandırılır. Kadın ve erkeği birbirinden ayıran tutumların ilki pembe ve mavi renkleridir. Doğduğu anda bir kız bebeğin pembe, erkek bebeğin ise mavi renklerde giydirildiği anda toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi de başlamaktadır (Arıcı, 2011). Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı kartopu

gibi bir süreklilik içinde büyür. Bu kazanımda ilk olarak aile ile bazı kalıp yargıları kazanırız. Eğer bir genelleme yapacak olursak kız çocuklar için anne, erkek çocuklar için ise baba model alınan kişi olur. Eğer kişi, homofobik bir ailede ve toplumda yaşıyor ise, bunun tersi durumunda erkek çocuk eşcinsel olmasa, kadınsı davranışlara sahip olsa bile aileyi şaşırtır, zorlar ve aile bu durumla başa çıkma yolları aramaya başlar, kız çocuk içinde aynı durumun söz konusu olması kaçınılmazdır. İsimler, çocukken oynanan oyunlar, oyuncaklar, kılık kıyafet, meslekler ve daha bir çoğu ayrımın etki ettiği yaşamsal alanlara hükmeder. Sağlık alanında çalışan bazı uzmanların cinsel seçime göre ötekileştirme ve ayrıştırmada bulundukları kanıtlanmış bir durumdur. Lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel, interseksüel (LGBTİ) kişilerin, doktorların homofobik ve aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri etkisi altında kalmamış bir bireye karşı gösterdikleri eşitsizlikçi tutumdan zarar görmemek için sağlık hizmeti almaktan geri çekildikleri kanıtlanmıştır (Varol, Çiçeklioğlu, Taner, 2016). Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerinin algılayışına göre homofobi ile pozitiflik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyonel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de okuyan 129 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 76'sı kadın, 53'ü erkektir. Örneklem seçimi amaçsal ve kartopu örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını belirlemek için Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin homofobi düzeylerini belirlemek amacıyla Hudson ve Ricketts (1980) tarafından geliştirilen, Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği (HRHÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin pozitiflik düzeylerini belirlemek amacıyla ise Caprara ve diğerleri (2012) tarafından oluşturulan ve Çıkrıkçı, Çiftçi, Gençdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Pozitiflik Ölçeği (PÖ) kullanılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin demografik özelliklerine dair bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Alt problemlerin analizlerinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet rollerinin algılanışı ile homofobi düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini algılayış düzeyleri arttıkça, homofobi düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Pozitiflik düzeyleri ile toplumsal cinsiyet rollerinin algılanışı arasında anlamsız, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Homofobi düzeyleri ile pozitiflik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu doğrultuda da öğrencilerin, homofobi düzeyleri arttıkça, pozitiflik düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Nihai olarak, cinsiyetler arasındaki ayrımların masaya yatırılması (yani, kadınların ve erkeklerin benzer ya da farklı davrandıkları başka alanların keşfedilmesi) ve bu farkların konuşulması (yani, söz konusu davranışları ortaya çıkarmada biyolojinin ve sosyal etkenlerin rolünün incelenmesi) bakımından psikologların uygulaması gereken daha birçok çalışma mevcuttur. Her ne kadar toplumsal cinsiyet farklılıkları, şüphesiz, hem doğanın hem de yetişme tarzının etkileşiminden kaynaklansa da her birinin asıl katkısının ne olduğunu bilmekten henüz çok uzağız (Ayvaşık, Sayıl, 2002).

Anahtar Kelimeler : Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Homofobi, Pozitiflik

Kaynakça

Altınova, H. Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Cilt 24, Sayı 2, ss.9-22, Ekim 2013*

Karasu, F. Göllüce, A. Güvenç, E. Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Sdü Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt 8 Sayı 1, ss.21-27*

Vatandaş, C. Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Afyon Kocatepe Dergisi, ss.30-56*

Şah, U. (2012). Eşcinselliğe, biseksüelliğe ve transseksüelliğe ilişkin tanımlamaların homofobi ve LGBT bireylerle tanışıklık düzeyi ile ilişkisi. *Psikoloji Çalışmaları, ss.23-48*

Çıkrıkçı, Ö. Çiftçi, M. Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness &Well-Being, 2015, 3(1), ss.57-76*

Deniz, M. Arslan, C. Özyeşil, Z. İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, ss.428-446*

Ayvaşık, B. Sayıl, M. (2002). *Psikolojiyi anlamak, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:23, 1. Basım, Ankara.*

Arıcı, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2011*

Varol, Z. Çiçekçioğlu, M. Taner, Ş. (2016). Bir tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algı düzeyi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi / Ege Journal of Medicine 2016, 55(3), ss.122-128*

(25928) Erasmus Değişim Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrencilerin Erasmus Değişim Programına İlişkin Görüşleri

SAİT AKBAŞLI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

MEHMET KÜÇÜKÇENE
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, hem akademik personel hem de öğrenciler için yeterli düzeyde kültürlerarası yetkinliğe ve etkinliğe ulaşmanın bir aracı haline gelmiştir. Farklı bir kültürel, politik ve ekonomik ortamda yaşama ve öğrenim deneyimi, öğrencilerin diğer ülkelerde tecrübe kazanmasını sağlar ve gelecekteki kariyerleri için onları daha iyi hazırlar (Marcotte, Desroches ve Poupart 2007). Uluslarasılaşma kapsamında, Türkiye ile birlikte 47 ülkenin dâhil olduğu Bologna süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Bu reform hareketinin temel hedeflerinden bir tanesi *"öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak"*tır (YÖK, 2017). Bu hareketliliği sağlayan programlardan Erasmus değişim programı, öğrenci ve öğretim üyelerinin uluslararası hareketliliğe ilgisi için önemli bir katalizör olarak tanımlanmaktadır (Jacobone ve Moro, 2015).

Öğrenci değişimi kapsamında birkaç yıl süren pilot aşamadan sonra, Erasmus değişim programı 1986'da Avrupa Komisyonu tarafından önerilmiş ve Haziran 1987'de uygulamaya konulmuştur. Takip eden yıllarda ise program sürekli olarak değişme ve gelişme göstermiştir. 1995'te bir dizi başka eğitim programı ile birlikte, Sokrates Programına dâhil edilen Erasmus değişim programı 2007'den beri Hayat Boyu Öğrenme Programının bir parçası haline gelmiştir (Vossensteyn, Beerkens, Cremonini, Besançon, Focken, Leurs ve de Wit, 2010). Hayat boyu öğrenmenin, zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde sosyal, kültürel ve teknolojik olarak yeniliklere açık olma ve uyum sağlama amacı göz önünde bulundurulduğunda Erasmus değişim programının öğrenciler ve toplum nazarındaki potansiyel faydaları göz ardı edilemez.

1987 yılında başlayan Erasmus Programı, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın temellerini uygulayan ve Bologna Sürecinin kalbinde yatan ilk girişimden biri olmuştur (González, Mesanza ve Mariel, 2011). Avrupalı öğrencileri gittikçe artan bir ulus ötesi ekonomide çalışmaya hazırlamanın yanında, Erasmus değişim programı başlangıcından itibaren Avrupa Komisyonu tarafından "bir Avrupa bilincini oluşturmayı" amaçlayan "sivil" bir alıştırma olarak da tanıtılmıştır (Papatsiba, 2006 akt. Mitchell, 2012).

Erasmus değişim programının, Bologna süreci bünyesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma amacının gerçekleştirilmesine ivme kazandırdığı yorumu yapılabilir. Jacobone ve Moro (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, Erasmus programına katılan öğrencilerin programında çıktısı olarak en yüksek biçtiği değerlerin kültürel gelişim, kişisel gelişim ve yabancı dil yeterliliği olduğu ve aynı zamanda yurtdışında eğitim görmenin, öğrencilerin öz kimliğini etkilediğinden Avrupalılaştırıcı bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Erasmus değişim programı, üniversite öğrencilerine başka bir üniversitedeki eğitim, araştırma, sanat-kültür vb. alanındaki olanaklardan yararlanılmasını ve bu üniversitedeki atmosferin teneffüs edilmesini sağlamaktadır (Ortaş, 2008). Ayrıca, Erasmus değişim programı öğrencilerinin kendilerini başka bir Avrupa ülkesi ve kültürüyle tanıştırmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde, yabancı dil becerilerini ve özellikle de ev sahibi ülke dilindeki yeterliliklerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Sigalas, 2009). Bu bakımdan, Erasmus değişim programının sosyal ve akademik boyutta öğrencilere katkılar sunduğu görülmektedir.

Erasmus değişim programı, Avrupa ülkelerinde öğrenim görmeyi teşvik etmede ve farklı Avrupa dillerinin öğrenilmesinde başarılı bir uygulama olarak görülmektedir (Teichler, 1996). Bu bağlamda Erasmus değişim programının öğrenciler üzerinde bıraktığı izler önem taşımaktadır. Programa dair olumlu ve olumsuz öğrenci görüşleri, üniversitelerdeki bu program ile ilgili koordinasyon birimlerine bir tür geribildirim niteliği taşıyacaktır. Bu görüşler doğrultusunda programın etkililiğinin artırılması düşünülmektedir.

Türkiye'de Erasmus değişim programı üzerine Hacettepe Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen nicel bir çalışmada; programa katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusundaki beklentilerin karşılandığı fakat önemli bir kısımda da beklentilerin bazı hizmetlerde yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007). Yetersiz olarak görülen hizmetlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması, programın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Erasmus değişim programı ile yurt dışına gidip gelmiş öğrencilerin Erasmus değişim programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin, onların program süreci kapsamındaki tecrübelerinin ele alınması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğrenciler Erasmus değişim programına başvurmaya nasıl ve neden karar verdiler?

Öğrencilerin yurt dışında bulunduğu süreçte yaşadığı zorluklar nelerdir?

Bu süreçte öğrencilere sağlanan imkânlar nelerdir?

Erasmus değişim programının öğrencilere sağladığı katkıları nelerdir?

Öğrencilerin bu programa katılmak isteyen öğrencilere önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde ve temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Bu desen, bir durum veya problemin derin ve detaylı bir şekilde incelenmesini (Creswell, 2013) ve kişilerin edindiği tecrübeleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada, Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin bu süreçteki tecrübelerini değerlendirmesi ve kendi ifadeleri ile bu tecrübeleri yansıtması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 Öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Birimi Koordinatörlüğü aracılığı ile Erasmus değişim programına kapsamında yurt dışına giden 14 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların sekizi kadın, altısı erkek olmak üzere yaşları 21 ve 30 arasında değişmektedir. Çeşitli fakülte ve bölümlerde öğrenim gören Erasmus öğrencilerinin gittikleri ülkeler (Çek Cumhuriyeti, Fransa, İtalya, Makedonya, Polonya, Portekiz, Macaristan) farklılık göstermektedir.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda, açık uçlu görüş formu oluşturulmuştur. İki alan uzmanının görüş formunu incelemesi sonucunda görüş formuna son hali verilmiştir. Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Birimi Koordinatörlüğü'nden gerekli izinlerin alınması sonucu görüş formu 2016 – 2017 Öğretim yılında Erasmus değişim programına katılan 47 öğrencinin mailine gönderilmiştir. 14 öğrenciden ise geri dönüş maili gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin içinde gizli kalmış kodları açığa çıkarmaya yarayan bir nitel analiz türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, nitel veri analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel adımdan oluşmaktadır. Analiz sürecinde öncelikle, açık uçlu görüş formları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Çözümlemeler sonrası, öğrencilerin cevapları doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada araştırmacılar tarafından tema belirleme çalışması yapılmıştır. Elde edilen temalar için ortak bir değerlendirme yapılarak; temalar düzenlenmiş, kodlar bu temalara göre gruplandırılmıştır. Bu kapsamda, elde edilen bulguları daha açık ve anlaşılır hale getirmek amacıyla bazı öğrencilerin görüşleri kendi cümleleri ile paylaşılmıştır.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, hem akademik personel hem de öğrenciler için yeterli düzeyde kültürlerarası yetkinliğe ve etkinliğe ulaşmanın bir aracı haline gelmiştir. Farklı bir kültürel, politik ve ekonomik ortamda yaşama ve öğrenim deneyimi, öğrencilerin diğer ülkelerde tecrübe kazanmasını sağlar ve gelecekteki kariyerleri için onları daha iyi hazırlar (Marcotte, Desroches ve Poupart 2007). Uluslarasılaşma kapsamında, Türkiye ile birlikte 47 ülkenin dâhil olduğu Bologna süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Bu reform hareketinin temel hedeflerinden bir tanesi *"öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak"*tır (YÖK, 2017). Bu hareketliliği sağlayan programlardan Erasmus değişim programı, öğrenci ve öğretim üyelerinin uluslararası hareketliliğe ilgisi için önemli bir katalizör olarak tanımlanmaktadır (Jacobone ve Moro, 2015).

Öğrenci değişimi kapsamında birkaç yıl süren pilot aşamadan sonra, Erasmus değişim programı 1986'da Avrupa Komisyonu tarafından önerilmiş ve Haziran 1987'de uygulamaya konulmuştur. Takip eden yıllarda ise program sürekli olarak değişme ve gelişme göstermiştir. 1995'te bir dizi başka eğitim programı ile birlikte, Sokrates Programına dâhil edilen Erasmus değişim programı 2007'den beri Hayat Boyu Öğrenme Programının bir parçası haline gelmiştir (Vossensteyn, Beerkens, Cremonini, Besançon, Focken, Leurs ve de Wit, 2010).

Erasmus değişim programının, Bologna süreci bünyesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma amacının gerçekleştirilmesine ivme kazandırdığı yorumu yapılabilir. Jacobone ve Moro (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, Erasmus programına katılan öğrencilerin programında çıktısı olarak en yüksek biçtiği değerlerin kültürel gelişim, kişisel gelişim ve yabancı dil yeterliliği olduğu ve aynı zamanda yurtdışında eğitim görmenin, öğrencilerin öz kimliğini etkilediğinden Avrupalılaştırıcı bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Erasmus değişim programı, üniversite öğrencilerine başka bir üniversitedeki eğitim, araştırma, sanat-kültür vb. alanındaki olanaklardan yararlanılmasını ve bu üniversitedeki atmosferin teneffüs edilmesini sağlamaktadır (Ortaş, 2008). Ayrıca, Erasmus değişim programı öğrencilerinin kendilerini başka bir Avrupa ülkesi ve kültürüyle tanıştırmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde,

yabancı dil becerilerini ve özellikle de ev sahibi ülke dilindeki yeterliliklerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Sigalas, 2009). Bu bakımdan, Erasmus değişim programının sosyal ve akademik boyutta öğrencilere katkılar sunduğu görülmektedir.

Erasmus değişim programı, Avrupa ülkelerinde öğrenim görmeyi teşvik etmede ve farklı Avrupa dillerinin öğrenilmesinde başarılı bir uygulama olarak görülmektedir (Teichler, 1996). Bu bağlamda Erasmus değişim programının öğrenciler üzerinde bıraktığı izler önem taşımaktadır. Programa dair olumlu ve olumsuz öğrenci görüşleri, üniversitelerdeki bu program ile ilgili koordinasyon birimlerine bir tür geribildirim niteliği taşıyacaktır. Bu görüşler doğrultusunda programın etkililiğinin artırılması düşünülmektedir.

Türkiye'de Erasmus değişim programı üzerine Hacettepe Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen nicel bir çalışmada; programa katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusundaki beklentilerin karşılandığı fakat önemli bir kısımda da beklentilerin bazı hizmetlerde yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007). Yetersiz olarak görülen hizmetlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması, programın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Erasmus değişim programı ile yurt dışına gidip gelmiş öğrencilerin Erasmus değişim programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin, onların program süreci kapsamındaki tecrübelerinin ele alınması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğrenciler Erasmus değişim programına başvurmaya nasıl ve neden karar verdiler?

Öğrencilerin yurt dışında bulunduğu süreçte yaşadığı zorluklar nelerdir?

Bu süreçte öğrencilere sağlanan imkânlar nelerdir?

Erasmus değişim programının öğrencilere sağladığı katkıları nelerdir?

Öğrencilerin bu programa katılmak isteyen öğrencilere önerileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde ve temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Bu desen, bir durum veya problemin derin ve detaylı bir şekilde incelenmesini (Creswell, 2013) ve kişilerin edindiği tecrübeleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada, Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin bu süreçteki tecrübelerini değerlendirmesi ve kendi ifadeleri ile bu tecrübeleri yansıtması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 Öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Birimi Koordinatörlüğü aracılığı ile Erasmus değişim programına kapsamında yurt dışına giden 14 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların sekizi kadın, altısı erkek olmak üzere yaşları 21 ve 30 arasında değişmektedir. Çeşitli fakülte ve bölümlerde öğrenim gören Erasmus öğrencilerinin gittikleri ülkeler (Çek Cumhuriyeti, Fransa, İtalya, Makedonya, Polonya, Portekiz, Macaristan) farklılık göstermektedir.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda, açık uçlu görüş formu oluşturulmuştur. İki alan uzmanının görüş formunu incelemesi sonucunda görüş formuna son hali verilmiştir. Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Birimi Koordinatörlüğü'nden gerekli izinlerin alınması sonucu görüş formu 2016 – 2017 Öğretim yılında Erasmus değişim programına katılan 47 öğrencinin mailine gönderilmiştir. 14 öğrenciden ise geri dönüş maili gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin içinde gizli kalmış kodları açığa çıkarmaya yarayan bir nitel analiz türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, nitel veri analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel adımdan oluşmaktadır. Analiz sürecinde öncelikle, açık uçlu görüş formları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Çözümlemeler sonrası, öğrencilerin cevapları doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada araştırmacılar tarafından tema belirleme çalışması yapılmıştır. Elde edilen temalar için ortak bir değerlendirme yapılarak; temalar düzenlenmiş, kodlar bu temalara göre gruplandırılmıştır. Bu kapsamda, elde edilen bulguları daha açık ve anlaşılır hale getirmek amacıyla bazı öğrencilerin görüşleri kendi cümleleri ile paylaşılmıştır.

Bilgi ve başvuru sürecinde, öğrencilerin Erasmus değişim programından nasıl haberdar oldukları; bu programa katılmaya neden ve nasıl karar vermedikleri ile öğrencilerin başvuru sürecinde yaşadıkları zorluklara ve problemlere yer verilmiştir. *Yurtdışı süreci* bölümde, öğrencilerin yurt dışında bulunduğu süreçte yaşadığı zorluklar ve öğrencilere sağlanan imkânlar hakkındaki bulgular etraflıca sunulmuştur. *Katkı, beklenti ve önerilerbölümünde* ise Erasmus değişim programının öğrencilere akademik ve sosyal boyutta nasıl katkı sağladığı, öğrencilerin program hakkındaki genel beklentilerinin neler olduğu ve bu programa katılmak isteyen öğrencilere önerileri sunulmuştur.

Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin bu program hakkında bilgi edinme kanalları incelendiğinde; öğrencilerin özellikle merak duygusu ile araştırmaya koyularak internet ve sosyal medya aracılığıyla bu program hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler özellikle başvuru dönemlerinde sıkça karşılaştıkları pano ilanlarından ve afişlerinden, öğretim üyelerinin tavsiyelerinden ve daha önce Erasmus değişim programına katılan akranlarından elde edindikleri bilgiler ile Erasmus değişim programından haberdar olduklarını belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencileri Erasmus değişim programına birçok farklı nedenden dolayı katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Başlıca neden ise yeniliğe açık olduklarını ifade eden öğrencilerin merak duygusu ile birlikte yurt dışı tecrübesi elde etmek istemeleri olarak ön plana çıkmaktadır. Yurt dışında kendilerini sosyal ve akademik boyutta geliştirebileceklerini düşünen üniversite öğrencileri yeni bir yabancı dil öğrenme ya da yabancı dilini geliştirme, yeni arkadaşlıklar edinme, farklı kültürler tanıma ve tarihi ve turistik gezi yapma gibi çeşitli amaçlarla bu değişim programına başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Programa katılmak için başvuru yapan ve katılmaya hak kazanan öğrencilerin bazıları başvuru sürecinde Erasmus Koordinatörlüğünün yardımlarıyla birlikte çok fazla zorluk yaşamadığını belirtirken, bazı öğrenciler ise çeşitli zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre en önemli zorluk başvuru süresinin uzun ve meşakkatli olmasından kaynaklanmaktadır. Başvuru sürecinde eğer Erasmus Koordinatörlükleri gerekli yardımları yapmadıklarında ve ilgisiz davrandıklarında öğrencilerin vize alımı, ders protokolünün hazırlanması, gerekli evrakların zamanında hazırlanması, karşı üniversite ile iletişim kurma gibi konularda öğrencilerin zorluk yaşadıkları görülmüştür.

Erasmus değişim programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin yaşadığı zorluklar sosyal, akademik ve barınma-ulaşım boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin sosyal yaşamda yaşadığı zorluklar incelendiğinde, öğrenciler özellikle ilk aylarda yalnız kaldıklarını ve yabancı dil yetersizliğinden dolayı arkadaş edinmede zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin kültürel (yaşam tarzı, din, gelenekler vs…) farklılıklardan dolayı zorluk çektiklerini hatta bu zorluğun bazı durumlarda dışlanma ve ırkçılık boyutuna ulaştığını ifade etmişlerdir. Bu zorlukların dışında öğrencilerin barınma ve ulaşım konusunda zorluk çekmedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yurt dışında gittikleri üniversitede yaşadıkları akademik boyuttaki zorluklar ele alındığında, başlıca zorlukların yabancı dil yetersizliğinden kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Yabancı dilde kendilerini eksik gören öğrenciler için dersleri takip etmek zorlaşmış ve sınavlarda başarılı olamamışlardır. Ayrıca, bazı bölümlerin müfredatında bulunan derslerin Türkiye'deki müfredattan farklı olması öğrencilerin problem yaşamasına neden olmuştur. Yurt dışındaki bazı üniversitelerdeki öğretim üyelerinin Erasmus değişim programı kapsamında gelen öğrencilere tolerans göstermemesi de problemlerin tetiklendiği göstermektedir.

Değişim programına katılan öğrencilere sunulan imkânlar ele alındığında; yurt dışındaki bazı üniversitelerin Erasmus kapsamında gelen öğrenciler için sosyal-kültürel faaliyetler düzenlediği, Erasmus Koordinatörlüklerinin birçok konuda yardımcı ve destek olduğu, öğrencilere burs ve barınma imkânlarının sağlandığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Erasmus değişim programının öğrenciler üzerindeki katkıları sosyal ve akademik olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Sosyal boyutta öğrencilere birçok katkısının olduğu açıkça söylenebilir. Öncelikle öğrenciler, tek başlarına başka bir ülkede yaşama tecrübesiyle birlikte kendilerine duydukları özgüvenin arttığını belirtmişlerdir. Bu durum onların ayrıca girişimci ve dışa dönük olma özelliklerini de desteklemiştir. Yurt dışında belli bir süre yaşan öğrenciler bu süreçte yeni arkadaşlıklar edinmiş, tarihi ve turistik geziler yapmış, farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etmişlerdir. Bu durum onların hayata ve geleceğe bakış açılarında önemli değişiklilere neden olmuş ve öğrenciler geniş bir bakış açısına sahip olduklarını, bireysel farklılıkların olduğu insanlarla bir arada yaşamanın onların ufuklarını genişlettiğini belirtmişlerdir.

Değişim programının öğrenciler üzerinde akademik boyuttaki katkıları ele alındığında, yeni bir yabancı dil öğrenen ya da yabancı dilini geliştiren öğrencilerin yabancı kaynaklara ulaşması da kolaylaşmıştır. Bunun yanında farklı bir eğitim sistemi ve ortamında bulunan öğrencilerin akademik farkındalıkları arttığından geleceğe ve kariyerine daha farklı bir bakış açısı ile bakmaya başlamıştır. Ayrıca kendi alanlarında farklı akademisyenlere tanışan ve ders alan öğrenciler, alanlarındaki yenilikleri de takip etme fırsatı bulmuştur.

Erasmus değişim programına katılan öğrencilere bu programa katılmak isteyen öğrencilere tavsiyeleri sorulduğunda; öğrenciler öncelikle akranlarına gidecekleri ülke ve üniversite hakkında araştırma yapmalarını ve yeterli bilgiye sahip bir şekilde yurt dışına çıkmalarını tavsiye etmektedirler. Dil konusunda zorluk çekmemeleri için akranlarına dil eğitim alarak gitmelerini öneren öğrenciler, gittikleri ülkelerdeki vakitlerini dolu bir şekilde geçirmelerini ve her türlü sosyal aktiviteye katılmalarını tavsiye etmişlerdir. Ayrıca güzel bir tecrübe olan bu programa katılmaya tereddüt etmeden gitmeleri konusunda onları cesaretlendirmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, araştırma Erasmus değişim programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin Erasmus değişim programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının, Erasmus değişim programına katılmak isteyen öğrencilere yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Aday öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerini gidermede yardımcı olması beklenmektedir. Bunun yanında araştırmanın üniversite yönetimleri ve Erasmus Koordinatörlüklerine faydalı bilgiler sunduğu göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin karşılaştığı sorunların minimum seviyede indirilmesinde araştırmadaki önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; merak duygusu, yurt dışı tecrübesi yaşama, sosyal ve akademik boyutta kendini geliştirme isteği, yeni bir yabancı dil öğrenme ya da yabancı dilini geliştirme arzusu, yeni arkadaşlıklar edinme, farklı kültürler tanıma ve tarihi ve turistik gezi yapma gibi nedenler öğrencilerin programa katılmasında motivasyon unsuru olarak ön plana çıkmaktadır. Üniversite yönetimleri tarafından programa katılan öğrencilere tecrübelerini diğer akranlarına aktarabilecekleri ortamların sağlanması, programa katılmayı düşünen öğrenciler için yeni bir motivasyon kaynağı olabilir. Bu doğrultuda, üniversite bünyesindeki Dış İlişkiler Koordinatörlüğünce seminer, konferans, panel gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Genel olarak bakıldığında Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin bu tecrübeden memnuniyetle ayrıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin karşılaştığı bazı olumsuzluklar da bulunmaktadır. Bu olumsuzlukların bazıları başvuru sürecinde bazıları ise yurt dışında bulunduğu süre içinde gerçekleşmektedir. Bu olumsuzlukların önüne geçmek adına her iki ülkedeki Erasmus Koordinatörlükleri öğrencilerle geniş çaplı toplantılar yapmalı ve öğrencileri gidecekleri ülke ve üniversite hakkında yeterince bilgilendirmede bulunmalıdırlar.

Araştırma sonuçları, Erasmus değişim programının öğrencilerin hayatında önemli bir yer tuttuğunu ve onların sosyal ve akademik yaşantılarında olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Kültürel açıdan yeni tecrübeler edinmenin yanında akademik farkındalıklarının gelişmesi öğrencileri memnun etmiştir. Bu sonucun, programa katılmada kararsız kalan öğrenciler için yeni bir düşünce dünyası oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Erasmus, Değişim Programı, Yurt Dışı.

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* (M. Bütün & SB Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, *62*(4), 413-430.

Jacobone, V. & Moro, G. (2015) Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*(2), 309-328, DOI: 10.1080/02602938.2014.909005

Marcotte, C., J. Desroches, & I. Poupart. 2007. "Preparing Internationally Minded Business Graduates: The Role of International Mobility Programs." *International Journal of Intercultural Relations 31*: 655–668.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?. *Journal of Contemporary European Research*. 8 (4), pp. 490-518

Ortaş, İ. (2008). Türkiye için ulusal bir Erasmus programı gerekli mi? *Değerlendirme, Tartışma ve Cevap Yazıları*, 249-254.

Sigalas, E. (2009). *Does ERASMUS Student Mobility promote a EuropeanIdentity?* (No. p0036). University of Hamburg, Faculty for Economics and Social Sciences, Department of Social Sciences, Institute of Political Science.

Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of ERASMUS: Findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, *31*(2), 153-179.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Besançon, B., Focken, N., Leurs, B., & de Wit, H. (2010). *Improving the participation in the ERASMUS programme Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education* (Vol. 20). IP/B/CULT/IC/2009-053, PE 438.603.

Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurtdışına Giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 229-239.

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

YÖK, 2017. *Bologna süreci nedir?* http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir Erişim Tarihi: 25.10.2017

(25947) Akademisyenlerin Gözünden "Doktora Tez Süreci": Eğitim Fakültesi Örneği

SÜMEYRA ZEYNEP ET
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve eğitim birbirini bütünleyen temel olgular olarak kabul edilmektedir. Bu iki temel olgunun birleştiği noktada ise karşımıza üniversiteler çıkmaktadır. Üniversitelerin temel işlevleri arasında ise eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri bulunmaktadır. Bu nedenle, bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelere katkı sağlama üniversitelerin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında yer aldığını söylemek mümkünüdür (Saracaloğlu, 2008). Bu durum eğitime ve özellikle de yükseköğretime verilen önemde artışa neden olmuştur (Sözer ve diğerleri 2002). Yükseköğretimin, ülkelerin ilerlemesinde rol oynayacağı düşünülen yaratıcı, çevresindeki sorunlara duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde yükseköğretim kademesinde çeşitli programların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programların başında lisansüstü öğretim gelmektedir (Sayan ve Aksu, 2005). Üniversitelerin yükseköğretim programları yoluyla yaratıcı, çevresindeki sorunlara duyarlı bireyler yanı sıra bilimsel araştırma yapabilen bireyler yetiştirilmesi de beklenmektedir. Bilimsel araştırma yapabilme ise iyi bir araştırma bilgisine sahip olmanın yanı sıra doğru uygulamalar yapabilmekten geçmektedir. Doktora tez sürecinde olan öğrenciler her ne kadar alan yazındaki dergi, kitap ve makalelerden yararlansalar da süreç içerisinde beklenmeyen durumlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle benzer deneyime sahip araştırmacıların deneyimleri ve tavsiyeleri doktora süreci içerisinde karşılaşılan güçlüklerin önceden bilinmesini sağlayarak öğrencilerin karşılaşabilecekleri problemleri en aza indirebileceği ve böylece yapılacak akademik çalışmaların niteliğinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden yol çıkarak bu çalışmanın amacını, doktora eğitimini tamamlayan akademisyenlerin tez oluşturma sürecine ilişkin deneyimleri ve tavsiyelerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma belirlenen amaç doğrultusunda nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 40). Araştırma, nitel yöntem desenlerinden biri olan olgubilim desene uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasına imkan sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır Ölçüt örnekleme yöntemi belirli ölçütleri sağlayan ya da belirli özelliklere sahip özel durumlarda çalışma imkânı sağlayan bir örnekleme çeşididir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu araştırma için geçerli olan ölçütler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine veri elde edilmesi amacıyla eğitim alanında doktora yapmış olmak ve doktora bitirme tarihi üzerinden en fazla üç yıl geçmiş olma olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu eğitim alanında olmak kaydıyla farklı disiplinlerde doktora eğitimini tamamlayan 15 akademisyen oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların doktora süresince yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkaracağı düşünülen farklı sorulardan oluşan formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler içerek analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bilim ve eğitim birbirini bütünleyen temel olgular olarak kabul edilmektedir. Bu iki temel olgunun birleştiği noktada ise karşımıza üniversiteler çıkmaktadır. Üniversitelerin temel işlevleri arasında ise eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri bulunmaktadır. Bu nedenle, bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelere katkı sağlama üniversitelerin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında yer aldığını söylemek mümkünüdür (Saracaloğlu, 2008). Bu durum eğitime ve özellikle de yükseköğretime verilen önemde artışa neden olmuştur (Sözer ve diğerleri 2002). Yükseköğretimin, ülkelerin ilerlemesinde rol oynayacağı düşünülen yaratıcı, çevresindeki sorunlara duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde yükseköğretim kademesinde çeşitli programların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programların başında lisansüstü öğretim gelmektedir (Sayan ve Aksu, 2005). Üniversitelerin yükseköğretim programları yoluyla yaratıcı, çevresindeki sorunlara duyarlı bireyler yanı sıra bilimsel araştırma yapabilen bireyler yetiştirilmesi de beklenmektedir. Bilimsel araştırma yapabilme ise iyi bir araştırma bilgisine sahip olmanın yanı sıra doğru uygulamalar yapabilmekten geçmektedir. Doktora tez sürecinde olan öğrenciler her ne kadar alan yazındaki dergi, kitap ve makalelerden yararlansalar da süreç içerisinde beklenmeyen durumlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle benzer deneyime sahip araştırmacıların deneyimleri ve tavsiyeleri doktora süreci içerisinde karşılaşılan güçlüklerin önceden bilinmesini sağlayarak öğrencilerin karşılaşabilecekleri problemleri en aza indirebileceği ve böylece yapılacak akademik çalışmaların niteliğinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden yol çıkarak bu çalışmanın amacını, doktora eğitimini tamamlayan akademisyenlerin tez oluşturma sürecine ilişkin deneyimleri ve tavsiyelerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırma belirlenen amaç doğrultusunda nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik

nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 40). Araştırma, nitel yöntem desenlerinden biri olan olgubilim desene uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasına imkan sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır Ölçüt örnekleme yöntemi belirli ölçütleri sağlayan ya da belirli özelliklere sahip özel durumlarda çalışma imkânı sağlayan bir örnekleme çeşididir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu araştırma için geçerli olan ölçütler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine veri elde edilmesi amacıyla eğitim alanında doktora yapmış olmak ve doktora bitirme tarihi üzerinden en fazla üç yıl geçmiş olma olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu eğitim alanında olmak kaydıyla farklı disiplinlerde doktora eğitimini tamamlayan 15 akademisyen oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların doktora süresince yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkaracağı düşünülen farklı sorulardan oluşan formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler içerek analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz aşamasında olup, analizler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara ve konuya ilişkin yapılacak çalışmalara katkıda bulunacak öneriler sunulacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların daha çok araştırmacılar tarafından tez konusu bulma ve tez yazma sürecine yönelik tavsiyeler üzerine yoğunlaşacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar diğer araştırmacılara tez yazım sürecinde yol gösterici nitelik taşıyan bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen sonuçların ve önerilerin lisansüstü öğrencilerinin tez sürecinde karşılaşacakları zorluklara ilişkin farkındalık oluşturması ve bu zorlukların aşılması noktasında araştırmacılara yardımcı olabilecek bir takım bilgilere yer vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz aşamasında olup, analizler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara ve konuya ilişkin yapılacak çalışmalara katkıda bulunacak öneriler sunulacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların daha çok araştırmacılar tarafından tez konusu bulma ve tez yazma sürecine yönelik tavsiyeler üzerine yoğunlaşacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar diğer araştırmacılara tez yazım sürecinde yol gösterici nitelik taşıyan bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen sonuçların ve önerilerin lisansüstü öğrencilerinin tez sürecinde karşılaşacakları zorluklara ilişkin farkındalık oluşturması ve bu zorlukların aşılması noktasında araştırmacılara yardımcı olabilecek bir takım bilgilere yer vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Lisansüstü eğitim, doktora tez süreci

Kaynakça

Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.

Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik Personel Olmadan Lisansüstü Eğitim Yapan Bireylerin Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi – Balıkesir Üniversitesi Durum Belirlemesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel sayı, 59-66.

Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö. İ., Gencel, U., Gül, H., Teknikler, G... Devebakan, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Arttırılmasına Yönelik Bir Alan Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(2), 41-65.

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

(25982) Bilimsel Yayınlarda Hakemlik Ve Hakemlik Sürecine Yönelik Akademisyen Görüşleri

MURAT ÇALIŞOĞLU
AGRİ İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA TAHİROĞLU
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞİ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SERKAN ÇİL
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Akademik araştırmalar genellikle; sorgulama, mevcut durumun değiştirilmesi veya geliştirilmesi amacıyla, sağlam ve nesnel yeni bulguların ışığında yapılan eleştirel ve kapsamlı inceleme ve deneyler olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bir araştırmanın kabul görmesi için yayınlanması gerekir. Yayınlanabilmesi içinde çeşitli süreçlerden geçmelidir. Bu süreçlerin başında ise (yayına hazır hale getirildikten sonra) editör ve hakem süreçleri vardır. Bu süreçler de ancak yazarlar (araştırmacılar, araştırma kurumları), editörler, hakemler ve yayıncıların işbirliği ve ortaklaşa titiz çalışmaları sayesinde yürütülebilir. Burada, editörün konusunda bilgili, yenilikçi, literatüre hâkim ve en son gelişmeleri yakından izleyen birisi olması yayınların niteliğinin artmasında çok önemli rol oynar. Çünkü yayınlanacak çalışmaların, halen var olan bilgilere katkısı, öne sürdüğü hipotezler ve bunların tutarlılığı, test edilebilirliği vb. belli özelliklere sahip olup olmadığını denetleyecek ve ilgili/bilgili/yetenekli hakemleri belirleyecek kişi yine editördür. Hakem sürecinde ise hakemler, gelen yazıların güçlü ve zayıf taraflarını bularak, derginin amacına uygun en nitelikli makalelerin yayımlanmasında yönlendirici rol oynarlar. Bu süreçte hakemlerin, tutarlı ve temelde sağlam eleştirilerle çalışmalara katkıda bulunması, bilimsel inceleme sürecinin önemli bir unsurudur ve araştırmalar, araştırmacılar ve bilimin ilerlemesi için de oldukça önemlidir (Seals and Tanaka, 2000; Yıldızeli, 2011). Eskiden bir makalenin yayınlanıp yayınlanmama kararı editöre aitti. Ancak çeşitli uzmanlık alanlarının ortaya çıkması ve giderek artan makale sayısı, dergi editörlerinin işlerini zorlaştırmaya başlamıştır. Bu nedenle özellikle ikinci dünya savaşından sonraki yıllarda, dergi editörlerinin makaleleri değerlendirmek üzere bilimsel hakemlerden yardım istemeleri yaygınlaşmaya başlamıştır (Kaygusuz, tarihsiz).

Bilimsel hakemlik, bilimsel araştırma çalışmalarının bulgularının yeterlilik, önem ve özgünlük konusundaki önerilerin, aynı alanda yayınlanması için araştırma yapan ve sunan nitelikli uzmanlar tarafından değerlendirilmesidir (Brown, 2004). Bu terim, çeşitli kaynaklarda referee (hakem), reviewer (eleştirmen), peer review (meslektaş değerlendirmesi / meslektaş eleştirisi), assessor (danışman) kelimeleri ile ifade edilmektedir. Bazı uzamanlar bir makalenin yayınlanıp yayınlanmama kararının editöre ait olduğunu ve bu nedenle hakemlerce yapılan işin hakemlik değil de, makaleye yapılan bir eleştiri veya editöre yapılan bir danışman tavsiyesi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte editörler, karar verirken genellikle hakemlerin önerilerini dikkate alırlar ve nadiren hakemlerin görüşünün aksini yaparlar. Ancak bilimsel hakemin tek görevi bir makalenin kabulü veya reddi kararında yer almak değildir. Aslında bilimsel hakemin en önemli görevi bir makalenin en iyi şekle getirilip basılmasını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında hakem aslında çalışmayı yapan grubun bir üyesi gibidir (Kaygusuz, tarihsiz). Çünkü araştırma verilerinin makale biçimine dönüştürülerek, yayınlanmaya değer bicimde sunulması ne denli önemli ise, makalenin doğru ve geçerli olabilmesi için eksiksiz bibliyografik bilgilerle hakemlerin denetiminden geçirilerek, ilgili araştırmanın yaygınlaşmasını, paylaşılmasını ve etkin bir bicimde yararlanmasını sağlamak da o derece önemlidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bilimsel hakemler dergi editörleri tarafından, alanında uzman kişilerden seçilir. Bu uzmanlar da bilimsel bir çalışmanın genel hatlarını, yöntemini, içeriğini, bulgularını, sonuçlarını; yeterlilik, önem, orijinallik, bilimsel değer, alana katkı, içerik, tutarlılık, dil vb. pek çok açılardan inceleyerek görüş bildirirler. Burada, hakemlerden beklenen ilgili çalışmayı titiz, objektif ve alana özgü kurallara uygun bir şekilde değerlendirmeleridir. Ancak bu durum, hakemlik yapan uzmana ekstra bir yük ve sorumluluk getirmektedir. Çünkü bilimsel çalışmalar genellikle toplum ve ilgili kişiler tarafından referans olarak alınmaktadır. Burada yapılacak olan hatalar, eksiklikler vb. toplumun veya ilgili kişilerin yanlış yönlendirilmesine sebep olabilir. Ancak hakemlerin çalışmalar üzerinde çok mesai harcamalarına, bilimsel katkı sağlamalarına ve neredeyse yazarlar kadar sorumluluk almalarına rağmen, ilgili çalışmaların hakemlere pek bir getirisi olmamaktadır.

Alanyazında yapılan tarama çerçevesinde hakemlik ve hakemlik sürecine yönelik doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada amaç, bilimsel yayınlarda hakemlik ve hakemlik sürecine yönelik akademisyen görüşlerini belirlemektir. Elde edilecek bulgular çerçevesinde akademisyenlerin hakemlerden neler beklediği, sağlıklı hakem sürecinin nasıl olması gerektiği ve gerek hakemlik yaparken gerekse de bilimsel bir yayının hakemlik sürecinde karşılaştıkları problemleri belirleyerek bunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Son dönemlerde ülkemizin gündeminde olan akademik dergiler ve bu dergilerde sürdürülen hakemlik süreçlerine yönelik çözüm odaklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Çalışma devam etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modeli benimsenerek çalışılmıştır. Tarama araştırması; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalarıdır. (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırma türünde bireylerin tutum, inanç ve düşüncelerini

öğrenmek için anket doldurulur ya da görüşme yapılır. Tarama yönteminde genellikle araştırmacı örneklemden hareket ederek evren hakkında genellemeler yapabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapmakta olan 100 akademisyen oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmaya hız kazandıran ve araştırmacının katılımcılara kolay ulaşabileceği yöntem olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri toplanırken çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazından hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu için sekiz soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular gönüllü üç akademisyene uygulandıktan sonra sonuçlar alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiş ve çalışmanın amacını tam olarak ortaya koymayan sorular elenerek soru sayısı altı olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna kişisel bilgilere yönelik sorular da eklenerek; tekrar uzman kişilerin görüşleri alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Katılımcılardan görüşme formlarına yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizinde betimleyici istatistik kullanılmıştır. Betimleyici istatistikte amaç, verilerin betimlenip temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Böylelikle verilerin temel özelliklerinin başkaları tarafından kolayca anlaşılması sağlanmış olur (Christensen, vd., 2015). Betimsel analiz yapılırken ilk olarak analiz için bir çerçeve oluşturma, arkasından tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi üçüncü olarak bulguların tanımlanması ve son olarak ta bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Verilerin sunumunda ise frekans ve yüzde dağılımlarından faydalanılmıştır. Veriler ayrıntılı bir şekilde okunmuş katılımcıların ortak görüşleri doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur. Tablolara ilişkin olarak yapılan yorumları desteklemek amacıyla katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda katılımcıları tanıtan kısaltmalara da yer verilmiştir. Alıntılarda kullanılan kısaltma (A) olarak ifade edilmiştir.

Akademik araştırmalar genellikle; sorgulama, mevcut durumun değiştirilmesi veya geliştirilmesi amacıyla, sağlam ve nesnel yeni bulguların ışığında yapılan eleştirel ve kapsamlı inceleme ve deneyler olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bir araştırmanın kabul görmesi için yayınlanması gerekir. Yayınlanabilmesi içinde çeşitli süreçlerden geçmelidir. Bu süreçlerin başında ise (yayına hazır hale getirildikten sonra) editör ve hakem süreçleri vardır. Bu süreçler de ancak yazarlar (araştırmacılar, araştırma kurumları), editörler, hakemler ve yayıncıların işbirliği ve ortaklaşa titiz çalışmaları sayesinde yürütülebilir. Burada, editörün konusunda bilgili, yenilikçi, literatüre hâkim ve en son gelişmeleri yakından izleyen birisi olması yayınların niteliğinin artmasında çok önemli rol oynar. Çünkü yayınlanacak çalışmaların, halen var olan bilgilere katkısı, öne sürdüğü hipotezler ve bunların tutarlılığı, test edilebilirliği vb. belli özelliklere sahip olup olmadığını denetleyecek ve ilgili/bilgili/yetenekli hakemleri belirleyecek kişi yine editördür. Hakem sürecinde ise hakemler, gelen yazıların güçlü ve zayıf taraflarını bularak, derginin amacına uygun en nitelikli makalelerin yayımlanmasında yönlendirici rol oynarlar. Bu süreçte hakemlerin, tutarlı ve temelde sağlam eleştirilerle çalışmalara katkıda bulunması, bilimsel inceleme sürecinin önemli bir unsurudur ve araştırmalar, araştırmacılar ve bilimin ilerlemesi için de oldukça önemlidir (Seals and Tanaka, 2000; Yıldızeli, 2011). Eskiden bir makalenin yayınlanıp yayınlanmama kararı editöre aitti. Ancak çeşitli uzmanlık alanlarının ortaya çıkması ve giderek artan makale sayısı, dergi editörlerinin işlerini zorlaştırmaya başlamıştır. Bu nedenle özellikle ikinci dünya savaşından sonraki yıllarda, dergi editörlerinin makaleleri değerlendirmek üzere bilimsel hakemlerden yardım istemeleri yaygınlaşmaya başlamıştır (Kaygusuz, tarihsiz).

Bilimsel hakemlik, bilimsel araştırma çalışmalarının bulgularının yeterlilik, önem ve özgünlük konusundaki önerilerin, aynı alanda yayınlanması için araştırma yapan ve sunan nitelikli uzmanlar tarafından değerlendirilmesidir (Brown, 2004). Bu terim, çeşitli kaynaklarda referee (hakem), reviewer (eleştirmen), peer review (meslektaş değerlendirmesi / meslektaş eleştirisi), assessor (danışman) kelimeleri ile ifade edilmektedir. Bazı uzamanlar bir makalenin yayınlanıp yayınlanmama kararının editöre ait olduğunu ve bu nedenle hakemlerce yapılan işin hakemlik değil de, makaleye yapılan bir eleştiri veya editöre yapılan bir danışman tavsiyesi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte editörler, karar verirken genellikle hakemlerin önerilerini dikkate alırlar ve nadiren hakemlerin görüşünün aksini yaparlar. Ancak bilimsel hakemin tek görevi bir makalenin kabulü veya reddi kararında yer almak değildir. Aslında bilimsel hakemin en önemli görevi bir makalenin en iyi şekle getirilip basılmasını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında hakem aslında çalışmayı yapan grubun bir üyesi gibidir (Kaygusuz, tarihsiz). Çünkü araştırma verilerinin makale biçimine dönüştürülerek, yayınlanmaya değer bicimde sunulması ne denli önemli ise, makalenin doğru ve geçerli olabilmesi için eksiksiz bibliyografik bilgilerle hakemlerin denetiminden geçirilerek, ilgili araştırmanın yaygınlaşmasını, paylaşılmasını ve etkin bir bicimde yararlanmasını sağlamak da o derece önemlidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bilimsel hakemler dergi editörleri tarafından, alanında uzman kişilerden seçilir. Bu uzmanlar da bilimsel bir çalışmanın genel hatlarını, yöntemini, içeriğini, bulgularını, sonuçlarını; yeterlilik, önem, orijinallik, bilimsel değer, alana katkı, içerik, tutarlılık, dil vb. pek çok açılardan inceleyerek görüş bildirirler. Burada, hakemlerden beklenen ilgili çalışmayı titiz, objektif ve alana özgü kurallara uygun bir şekilde değerlendirmeleridir. Ancak bu durum, hakemlik yapan uzmana ekstra bir yük ve sorumluluk getirmektedir. Çünkü bilimsel çalışmalar genellikle toplum ve ilgili kişiler tarafından referans olarak alınmaktadır. Burada yapılacak olan hatalar, eksiklikler vb. toplumun veya ilgili kişilerin yanlış yönlendirilmesine sebep olabilir. Hatta bu durumun bazı alanlarda (sağlık, ekonomi, hukuk vb.) ölümcül sonuçları olabilir. Bu yüzden yayınlanacak olan çalışmada hakemlik yapan uzmanında çok önemli bir sorumluluğu vardır. Ancak hakemlerin çalışmalar üzerinde bu kadar çok mesai harcamalarına, bilimsel katkı sağlamalarına ve neredeyse yazarlar kadar sorumluluk almalarına rağmen, ilgili çalışmaların hakemlere pek bir getirisi olmamaktadır.

Alanyazında yapılan tarama çerçevesinde hakemlik ve hakemlik süreci ile ilgili doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada amaç, bilimsel yayınlarda hakemlik ve hakemlik sürecine yönelik akademisyen görüşlerini belirlemektir. Elde edilecek bulgular çerçevesinde akademisyenlerin hakemlerden neler beklediği, sağlıklı hakem sürecinin nasıl olması gerektiği ve gerek hakemlik yaparken gerekse de bilimsel bir yayının hakemlik sürecinde karşılaştıkları problemleri belirleyerek bunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Son dönemlerde ülkemizin gündeminde olan akademik dergiler ve bu dergilerde sürdürülen hakemlik süreçlerine yönelik çözüm odaklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Çalışma devam etmektedir.

Araştırma tarama modeli benimsenerek çalışılmıştır. Tarama araştırması; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalarıdır. (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırma türünde bireylerin tutum, inanç ve düşüncelerini öğrenmek için anket doldurulur ya da görüşme yapılır. Tarama yönteminde genellikle araştırmacı örneklemden hareket ederek evren hakkında genellemeler yapabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapmakta olan 100 akademisyen oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmaya hız kazandıran ve araştırmacının katılımcılara kolay ulaşabileceği yöntem olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri toplanırken çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazından hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu için sekiz soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular gönüllü üç akademisyene uygulandıktan sonra sonuçlar alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiş ve çalışmanın amacını tam olarak ortaya koymayan sorular elenerek soru sayısı altı olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna kişisel bilgilere yönelik sorular da eklenerek; tekrar uzman kişilerin görüşleri alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Katılımcılardan görüşme formlarına yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizinde betimleyici istatistik kullanılmıştır. Betimleyici istatistikte amaç, verilerin betimlenip temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Böylelikle verilerin temel özelliklerinin başkaları tarafından kolayca anlaşılması sağlanmış olur (Christensen, vd., 2015). Betimsel analiz yapılırken ilk olarak analiz için bir çerçeve oluşturma, arkasından tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi üçüncü olarak bulguların tanımlanması ve son olarak ta bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Verilerin sunumunda ise frekans ve yüzde dağılımlarından faydalanılmıştır. Veriler ayrıntılı bir şekilde okunmuş katılımcıların ortak görüşleri doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur. Tablolara ilişkin olarak yapılan yorumları desteklemek amacıyla katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda katılımcıları tanıtan kısaltmalara da yer verilmiştir. Alıntılarda kullanılan kısaltma (A) olarak ifade edilmiştir.

Bilimsel bir yayının hakemlik sürecinde akademisyenlerin ne gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Akademisyenlerin karşılaştıkları bu problemlere yönelik çözüm önerilerine öneriler bölümünde yer verilecektir. Bilimsel bir yayının değerlendirme sürecinde hakem olarak görev yapan akademisyenlerin karşılaştıkları problemlerin tespiti yapılarak bu problemlere yönelik olarak ta katılımcılardan çözüm önerileri istenecektir. Hakemlik ve hakemlik süreciyle ilgili olarak akademik dergilerdeki farklı uygulamalar belirlenerek bu çalışmaların bir standardının oluşturulabilmesi için katılımcıların görüşlerine yer verilecektir. Sağlıklı hakemlik sürecinin yapılabilmesi için gerekli düzenlemelerin neler olacağı üzerinde durularak hakemlik yapan akademisyenlere hakemlik sürecinin getirisine yönelik neler olabileceğinin belirlenmesine çalışılacaktır. Hakemlik ve hakemlik sürecine yönelik YÖK ve ÜYAK gibi ilgili kurumların ne gibi düzenlemeler yapabilecekleri sorusu katılımcılara sorularak konu ile ilgili önerileri belirlenmeye çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel bir yayının hakemlik sürecinde akademisyenlerin ne gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Akademisyenlerin karşılaştıkları bu problemlere yönelik çözüm önerilerine öneriler bölümünde yer verilecektir. Bilimsel bir yayının değerlendirme sürecinde hakem olarak görev yapan akademisyenlerin karşılaştıkları problemlerin tespiti yapılarak bu problemlere yönelik olarak ta katılımcılardan çözüm önerileri istenecektir. Hakemlik ve hakemlik süreciyle ilgili olarak akademik dergilerdeki farklı uygulamalar belirlenerek bu çalışmaların bir standardının oluşturulabilmesi için katılımcıların görüşlerine yer verilecektir. Sağlıklı hakemlik sürecinin yapılabilmesi için gerekli düzenlemelerin neler olacağı üzerinde durularak hakemlik yapan akademisyenlere hakemlik sürecinin getirisine yönelik neler olabileceğinin belirlenmesine çalışılacaktır. Hakemlik ve hakemlik sürecine yönelik YÖK ve ÜYAK gibi ilgili kurumların ne gibi düzenlemeler yapabilecekleri sorusu katılımcılara sorularak konu ile ilgili önerileri belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akademisyen,hakemlik,hakemlik süreci,bilimsel yayın

Kaynakça

Brown, T. (2004). *Peer Review And The Acceptance of New Scientific İdeas: Discussion Paper from a Working Party on Equipping the Public with an Understanding of Peer Review (online version)*. London: Published by Sense About Science.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, B., and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı Yay.

Kaygusuz, A. (Tarihsiz). *Makale Nasıl Değerlendirilir***.** Antibiyotik ve Kemoterapi Derneği (ANKEM),

Seals, D. R. and Tanaka, H. (2000). Manuscript Peer Review: A Helpful Checklist for Students And Novice Referees. *Advances in Physiology Education*, 23 (1), 52-58.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Yıldızeli, A. (2011). Akademik Dergiler, Editörlüğü İlgilendiren Sorunları ve Bilgi Dünyası. *Bilgi Dünyası*, 12 (1), 128-144.

(26606) Etnik Kökenleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stilleri

FATİH DİKEN
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

NEVİN ÖZDEMİR
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin bireyselleştirilmesi, günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zekâ farklılıkları göz önünde bulundurularak, onun en iyi öğrenme yolu, yani öğrenme stili belirlenmelidir. Bu şekilde hem eğitim bireyselleştirilmiş olacak hem de kendi öğrenme stilini öğrenen öğrenci, öğrenmeyi öğrenme yolunda büyük bir adım atmış olacaktır (Koçak, 2007).

Görüldüğü gibi öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir (Given, 1996). Bu bağlamda kültürün öğrenme stili ölçeklerinde demografik değişkenlerin bazılarıyla karşılaştırılabilir bir etkisi olduğu bildirilmektedir (Kolb, 1981). Hofstede'ye (1986) göre "bilişsel gelişimimiz, içinde büyüdüğümüz çevre talepleri tarafından belirlenir. Bir kişi onun için önemli olan şeyleri yapmakta daha iyidir. Bilişşel yetenekler bir toplumun genel yeteneklerine dayanır. Kültür bir insan grubunun üyelerini başka birinden ayırır" (s.25). Bu bağlamda kültürün öğrenme stillerinin geliştirilmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılmış çalışmaların genellikle öğretme ve öğrenme stilleri arasında farklılık üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler arasında farklı kültürlerden kaynaklanan çatışmalar ele alınmaktadır (Hofstede, 1986; Oxford, 1995). Bu tür çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıkları dikkate almadıkları öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğretim uygulamalarına veya talimatlara olumsuz yönde tepki gösterebilecekleri ve bunun kötü sonuçlara neden olabileceği bildirilmektedir. Bu nedenle öğrenmenin en ideal bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini ve kültürlerini anlamaları gerekir. Kültürler arası eğitim için de aynı şey geçerlidir (Bennett, 1986). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere araştırmalar öğrenme stilleri ile çeşitli demografik değişkenlerin ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi örnekleminde kültür ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma, genel tarama modeline göre yürütülen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları nicel ve nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bu araştırma nicel yaklaşıma göre yürütülmüş bir durum çalışmasıdır.

Çalışma evrenini 2016-2017 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde (OMÜ) farklı bölümlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı dönemde OMÜ'de 100 farklı ülkeden 2134 öğrenci öğrenim görmekteydi ve bu çalışma evreninden çalışma örnekleminin belirlenmesinde olasılığa dayalı örnekleme yöntemi tekniklerinden biri olan küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Her bir kümeden öğrencilerin seçimi ise basit tesadüfi örnekleme ile yapılmıştır.

Bunun için öğrenciler anavatanlarına göre Doğu Avrupa, Orta Doğu, Merkezi Asya, Güney Asya, Konfüçyüs Asya (Çin), Doğu Afrika, Batı Afrika, Kuzey Afrika ve Orta Afrika olarak kümelendirilmiştir. Doğu Avrupa (N=19), Orta Doğu (N= 72), Merkezi Asya (N=33), Güney Asya (N=20), Konfiçyüs Asyası (N=7), Doğu Afrika (N=29), Batı Afrika (N=20), Kuzey Afrika (N=25) ve Orta Afrika (N=8) gruplarından toplam 233 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu örneklem büyüklüğü a= 0.05 için, ±5 hata payı ile çalışmanın yapıldığı öğrenim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde yabancı uyruklu statüsünde öğrenim gören öğrenci sayısının yaklaşık %9'u kadardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler için üniversiteye girişte esas olan puan türleri esas alınarak, Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) ve Yabancı Dil (YD) şeklinde kümelere ayrılmıştır (Tablo 2). Buna göre örneklemin %52'si MF, %28'i TM, %12'si TS ve %9'u YD puan türü ile öğrenci kabul eden ve OMÜ'nün toplam 13 fakültesinde yer alan farklı bölümlerde öğrenim görmektedir. Ayrıca sınıflandırma öğrenim görülen fakülteler esas alınarak yapıldığında ise örneklemin % 26'sını Mühendislik Fakültesi öğrencileri, %18'ini İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri, %16'sını Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri, %12'sini Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler ise örneklemin %28'lik kısmını oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve kültürleri arasındaki ilişkileri inceleyen önceki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunda Avrupa veya Amerika gibi batı ülkelerinin üniversitelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin örnekleme alındığı görülmektedir (Örneğin; Fridland, 2002; Healey, Kneale & Bradbeer, 2005; Joy, & Kolb, 2009; Holtbrügge, & Mohr, 2010). Daha önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, büyük bir kısmı Afrika, Orta Doğu ve Merkezi Asya kökenli öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu örnekleme alınmıştır. Bu nedenle araştırma konusunun, Batı kültür grubunda yer alan ülkelerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde kültürün etkisini sınayan çalışmalardan farklı bir örneklem grubuna sahip olarak, kültür ve öğrenme stilleri konusunda alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.Bu çalışmanın genel amacı öğrenme stilleri üzerinde kültürün etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda Ondokuz Mayıs Üniversitesinin farklı bölümlerinde

öğrenim gören ve çoğunluğu yabancı uyruklu olan öğrencilerin baskın öğrenme stilleri üzerinde kültürün anlamlı bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bu genel çerçevesi içerisinde, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim alanı, sınıf düzeyi, kültürel coğrafi bölge) göre öğrenme stillerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın evrenini; 2016-2017 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören 100 farklı ülkeden 2134 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden çalışma örneklemi seçilirken küme örnekleme yöntemine göre, her bir kümeyi temsil edecek öğrenci sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin anavatanlarının dahil olduğu coğrafi bölgelere göre kültür grupları oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan Kolb'ün Öğrenme Stilleri Envanterinin (KÖSE 3.2) Türkçe ve İngilizce olarak ifadelerinin yer aldığı bir ölçek, tabakaları temsil eden 233 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıflandırılmasında Kolb'ün öğrenme stilleri sınıflandırmasında kullandığı geleneksel 4 öğrenme stilinin yanı sıra KÖSE 3.2 de tanımlanan 9 öğrenme stiline göre de sınıflandırma yapılmıştır. Verilerin analizinde hem dört hem de 9 öğrenme stiline göre demografik değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına kültür bölgesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, buna karşılık, öğrenim görülen alan için üniversite giriş sınavı puan türünün öğrenme stilleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenciler sahip oldukları öğrenme stilleri açısından KÖSE 3.0 analizlerine göre incelendiğinde, genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin değiştirme olduğu, bunu ayrıştırma, özümseme ve yerleştirme öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir. Kolb'ün 9 öğrenme stiline göre çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde ise, genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin deneyimleyen, dengeleyen, imgeleyen ve yapan olduğu, bunu yansıtan, başlatan, analiz eden, düşünen ve karar veren öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları Kolb'ün 4 öğrenme stili sınıflamasına göre cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri için anlamlı bir farklılık olmadığını, bununla birlikte Kolb'ün 9 öğrenme stili sınıflamasına göre bazı değişkenlerde anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Kültür, Öğrenme, Öğrenme stilleri, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

Kaynakça

Bennett, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training. International Journal of Intercultural Relations, 10, 117–134.

Boydak, A. (2001). Öğrenme stilleri Beyaz yayınları.

CAN, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41).

Cano, F., Hughes, H. E. ve Hughes, G. (2000). Learning and Thinking Styles: An

Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement,

Educational Psychology, Vol:20, No:4, p.413-426, http://web.ebscohost.com

(29.11.2006).

Çelik, L. (2004). Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme
stil tercihlerine uygunluğu. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demturkey, (t.y.) erişim adresi: https://www.demturkey.com/tr/deneyimsel-ogrenme/kolb-ogrenme-stilleri/

De Prycle K. (2005*). Getting Started With Open & Distance Learning*, Coronet

Books Inc., http://www.coronetbooks.com/books/new/get8986.html

(13.09.2007).

Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their İndividual Learning Styles*. Boston: Allyn & Bacon.

Eaves, M. (2011). The relevance of learning styles for international pedagogy in higher education. *Teachers and Teaching*, *17*(6), 677-691.

Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE prism*, *6*(4), 18-23.

Fidan, N. (1996). **Okulda öğrenme ve öğretme.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Fridland, G. H. (2002). Adult learning styles and cultural background: A comparison of the learning style preferences of American teachers of English as a second language and Chinese teachers of English as a foreign language. Unpublished doctoral

dissertation, University of Memphis, TN. Retrieved from http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305443559/fulltextPDF/13FE40DDA1A2D66A071/1?accountid= 16701.

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Healey, M., Kneale, P., & Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: an international comparison. *AREA*. 37 (1), 30-42. doi: 10.1111/j.1475-4762.2005.00600.x.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of geography*, *99*(5), 185-195.

Hayes, J., & Allinson, C. (1988). Cultural Differences in the Learning Styles of Managers. *Management International Review, 28*(3), 75-80. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40227895.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. International Journal of Intercultural

Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific journal of management*, *1*(2), 81-99.

Holtbrügge, D., & Mohr, A. T. (2010). Cultural determinants of learning style preferences. Academy of Management Learning & Education, 9 (4), 622–637.

Javidan, M., Dorfman, P.W., Sully de L. M., & House, R. J. (2006). In the Eye of the Beholder: Cross Cultural Lessons in Leadership from Project GLOBE. Academy of Management Perspectives, 20 (1), 67-90. Retrieved from, http://www.csus.edu/indiv/s/sablynskic/documents/GLOBEprojecteyeofthebeholder.pdf

Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of intercultural relations*, *33*(1), 69-85. Relations, 10, 301–320.

Keefe, W. James. (1991). *Learning Style, Cognitive and Thinking Skills.* Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals.

Koçak, T. (2007) *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Kolb, D. A. (1981). Disciplinary inquiry norm and student learning styles: Diverse

Lee, C. (1993). The edicts of computer-assisted instruction on teaching and learning

of automated drafting systems for college students. Unpublished doctoral dissertation,

University of Illinois at Urbana-Champaign

pathways for growth. In A. Chickering (Ed.), The Modern American College (pp. 232-

254). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Lemire, D., 1996. Using learning styles in education: research and problems. Journal of Accelerated Learning and Teaching, 21(1&2), 45–59.

Mensah, Y. M., & Chen, H. Y. (2013). Global Clustering of Countries by Culture – An Extension of the GLOBE Study . Available at https://ssrn.com/abstract=2189904

Scales, A. Y. (2000). The effect of learning style, major, and gender on learning computer-aided drawing in an introductory engineering/technical graphics course.

Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Özcan Demirel). s: 39-65. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tsui, J., Gul, F.A. (1996). Auditors' Behaviour in An Audit Conflict Situation: A Research Note on the role of locus of control and ethical reasoning. Accounting Organizations Society, 21 (1), 41-51

Zualkernan, I. A., Allert, J., & Qadah, G. Z. (2006). Learning styles of computer programming students: a Middle Eastern and American comparison. *IEEE Transactions on Education*, *49*(4), 443-450.

Kolb, A. Y. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications. *Boston, MA: Hay Resources Direct*.

(26699) Using Digital Marketing to Increase Academic Program Outreach and Experiential Learning Opportunities

BİLGE GÖKHAN ÇELİK
ROGER WILLIAMS UNIVERSITY

SHARMİN ATTARAN
BRYANT UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Many higher education institutions utilize centralized marketing and communication efforts to ensure consistency among the promotion of the institution as a whole and the academic units. Traditionally, academic programs are not equipped to sustain their own unique marketing needs and mostly rely on their institutions' marketing divisions to handle such tasks. Although this allows for a consistent and well-controlled message throughout colleges and universities, it also brings challenges where the authenticity of each academic program may be diminished along the chain of command. Many academic programs are dissatisfied with the level and quality of attention their programs receive from their institutions. Many events, programs, and activities are not communicated and therefore program marketing goals are difficult to achieve. The use of digital marketing strategies by individual academic programs provides more control over what is communicated and when and provides an outlet for programs to meet their marketing goals. Growth in mobile online access and social media use supports potential and current students eager for real-time social engagement along with an opportunity for departments to reach specific audiences using online channels. Furthermore, program control of marketing can provide experiential learning opportunities for students with relevant experiences. This study highlights the synergies that come about using such an approach.

Araştırma Yöntemi

This research utilizes a case study approach highlighting a unique collaboration between a team of students in a digital marketing course at Bryant University and a "client" (the program coordinator of Roger Williams University's Construction Management program). Authors compared course learning outcomes to program branding objectives to identify synergies that can benefit both groups in accomplishing their goals. Upon an audit of the program's current needs and digital marketing strategies, students used concepts and tools from their course to develop and implement a number of digital marketing strategies across various platforms in an effort to enhance program objectives. This was followed by the real-time implementation of these strategies directly by the digital marketing students over a semester-long period. Weekly meetings were held with the client in order to present weekly content and obtain approval for posts and ads. Key metrics were identified and analyzed before, during and after implementation. Results were compared against the CM program's associated objectives and metrics. Students were also required to present their audit, strategy, and overall experience at a networking event including clients from various industries. This research methodology illustrates how academic programs can use social media as a marketing tool with support from their existing resources such as faculty, students, and staff.

Many higher education institutions utilize centralized marketing and communication efforts to ensure consistency among the promotion of the institution as a whole and the academic units. Traditionally, academic programs are not equipped to sustain their own unique marketing needs and mostly rely on their institutions' marketing divisions to handle such tasks. Although this allows for a consistent and well-controlled message throughout colleges and universities, it also brings challenges where the authenticity of each academic program may be diminished along the chain of command. The use of digital marketing strategies by individual academic programs provides more control over what is communicated and when and provides an outlet for programs to meet their marketing goals. This research explores how academic programs can invest in decentralized social media management while providing valuable experiential learning opportunities for their students. Authors provide a rationale for this approach using a unique collaboration between two institutions, where students in a digital marketing course develop and implement a social media plan for a construction management (CM) program at another institution. Authors discuss how students and the CM program coordinator successfully co-create a digital marketing strategy in real-time and how they analyze the results to develop best practices for academic programs across various platforms. Results of this study include data from a number of digital marketing strategies on various platforms implemented before, during and after the project term. The study also includes a series of best management practices for utilizing digital marketing for an academic program in higher education. Results prove that the efforts to decentralize marketing of the program are worthwhile and can help individual programs reach various marketing goals. Furthermore, this study may help pave the way for future collaborations that integrate program needs along with course learning outcomes, thus creating a synergy that benefits all stakeholders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of this study include data from a number of digital marketing strategies implemented before, during and after the project term. The CM program was able to increase various key metrics by significant percentages. The client was educated on which

methods were the most successful, including what content to post, when to post, how to reach various audiences, and how to develop a consistent message. The study also includes a series of best management practices for utilizing digital marketing for an academic program. Results prove the efforts to decentralize marketing of the program were worthwhile and helped the program reach various marketing goals.

Anahtar Kelimeler : Marketing, Higher Education, Digital Marketing, Experiential Learning

Kaynakça

Crittenden, V., & Crittenden, W. (2015). Digital and social media marketing in business education: Implications for the marketing curriculum.

Zinkan, R. (2016). Brand coherence at a major multi-campus public research university: An exploratory case study (Doctoral dissertation, Creighton University).

Hawkins, A. G., & Frohoff, K. M. (2010). Promoting the academy-the challenges of marketing higher education. Research in Higher Education Journal, 7, 1.

Diemar, J. D. (2016). Creating an in-house integrated marketing and communications strategy. Journal of Education Advancement & Marketing, 1(3), 261-271.

Pringle, J., & Fritz, S. (2018). The university brand and social media: using data analytics to assess brand authenticity. Journal of Marketing for Higher Education, 1-26.

(24264) Türkçe Öğretiminde UbD Temelli Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi

AYSUN BAL
MEB

NİHAL YURTSEVEN
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminde farklı bakış açıları, araç, yöntem ve teknikler ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemi ve öğrenciler farklılaşırken eğitimde klasik yöntemler yetersiz kalabilmekte ve öğrencilerin dünyaya uyum sağlamasında güçlük yaşanabilmektedir. Öğretmenin rehber olduğu, süreçte ise öğrencilerin aktif rol üstlenerek öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir dönemde Türkçe dersi öğrenmeleri de geleneksel yöntemlerle dil kurallarının öğretilmesi nedeniyle ancak dil kuralları ezberlenmekten öteye gidememektedir. Türkçe dersi dil bilgisi konuları Türkçe dersinden farklı bir ders gibi algılanıp öğretim yollarında klasik yöntemlerin uygulanması dil bilgisi konularının ya ezberlenmesine ya da anlamlandırmaya gitmeden geçici olarak öğrenilmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin yaşayan bir organizma olan ana dillerini bilinçli bir şekilde kullanmaları ve günlük hayatta kullandıkları cümlelerin Türk dili kuralları hakkında farkındalık sahibi olması önem arz etmektedir. Bu nedenle kalıcı ve anlamlı öğrenmeye odaklanan UbD'nin bu doğrultuda öğrenme ortamında yapılacak olan farklılaştırmanın öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma 7. sınıf Türkçe dersi "Haber ve Dilek Kipleri, Kipte Kayma ile Zarflar konularının pekiştirilmesi" ile tasarlanan UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) temelli farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelemesini konu edinmiştir. Kip (Anlam) Kayması, görünüşte başka kip olmasına rağmen anlam bakımından farklı bir kipi anlatmaktadır. Öğrencilerin bağlamdan hareketle anlam çıkarmalarının yanı sıra zarflar ile birlikte haber ve dilek kiplerini de iyi bilmeleri gerekmektedir. Dil bilgisi konuları geleneksel yollarla anlatıldığında anlatılanlar ezberlenmekte ya da kalıcı öğrenmeler tam anlamıyla sağlanamamaktadır. Her öğrencinin bilgileri anlamlandırması, transfer etmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması farklı yollarla olmaktadır. Bireysel farklılıkların öğrenmenin önüne geçmemesi ve anlamlandırarak öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme yöntemlerinin farklılaştırılması gerekmektedir. Derslerde öğrencilerin sürece aktif katıldığı yöntem ve tekniklerle öğrenmeler kalıcı hâle getirilip transfer edilebilir olmalıdır. Bu amaçla araştırmanın sorusu olarak : "Türkçe öğretiminde UbD temelli farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki yansımaları nedir?" sorusu belirlenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

UbD modeli ve farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmiş Türkçe dersi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

UbD modeli ve farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmiş Türkçe dersinde konuları öğrenmede kalıcılık konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?

UbD uygulamalarını geliştirmeye yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

UbD modeli ve farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmiş Türkçe dersine yönelik yönetici görüşleri nelerdir?

UbD modeli ve farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmiş Türkçe dersi hakkında uygulayıcı öğretmenin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma Türkçe dersinde UbD temelli farklılaştırılmış öğretiminin yansımalarını anlamak ve keşfetmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir.Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakasıdır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili örneklemini ise 2018-2019 öğretim yılında İstanbul'un Avcılar ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda devam eden 7.sınıfa devam eden 78'si jkız, 81'i erkek toplam 159 öğrenci oluşturmaktadır. Okulun seçilme nedeni araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olması ve verilerin kolay toparlanacak olmasıdır. Bu nedenle uygun örneklem yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma süresince UbD temelli farklılaştırılmış öğretimle tasarlanmış iki haftalık bir ders plânı kullanılmıştır. Plân doğrultusunda ders uygulamaları sonrası veriler üç adet veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak formlar kullanılmıştır. Bu araçlardan formlar, literatür taraması ve en az üç uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ders uygulamaları sonrası uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili değişimlerin incelenmesi için açık uçlu sorulardan oluşan yansıtma yazısı envanteri kullanılmıştır. Yansıtıcı yazılarla öğrencilerin bakış açısı aracılığıyla sürece yönelik anlamlara ulaşmak ve öğrenenlerin sürece yönelik ne düşündüklerini öğrenmek için kullanılmıştır. Uygulamaya dayalı olarak öğrencilerin kalıcı öğrenme üzerindeki değişimi incelendiğinden amaca hizmet etmesi için yansıtma yazısı formundaki sorular açık uçludur. Uygulayıcı öğretmenin ve aynı zamanda araştırmacının uygulamalar sırasında öğrencilerin tepkilerini, değişimlerini gözleyip kaydettiği öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Burada uygulayıcı öğretmen derslerin işleniş süreci, varsa aksaklıklar vb. durumları

oluşturulan açık uçlu sorulara göre not etmiştir. Yönetici Gözlem Formu ise dersleri gözlemleyen yönetici formudur. Yönetici, kendisine sorulan açık uçlu sorulara göre görüşlerini not etmiştir.

Çalışmanın amacı, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) temelli farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin yansımalarını incelemektir. Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimi öğrenciler açısından soyut kalabilmekte ve anlamlandırmadan ziyade ezbercilik ile konuların tam anlamıyla öğrenilmeden geçilmesine ve ileri aşamalı konular için olumsuz bir durum olabilmektedir. Bunun için konuların çok iyi planlanması ve öğretimin farklılaştırılması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe dersi için hem UbD tasarımlı hem de farklılaştırılmış öğretimin iç içe olduğu bir ders tasarımı bulunmamaktadır. Her iki tasarım da birbiriyle bağlantılı ve öğrenci performansına dayalı yöntemlerdir. Dolayısıyla iç içe yapılacak olan ders tasarımı diğer dersler ve dönemler için de örnek olacağı düşünülmesi nedeniyle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Avcılar ilçesinin bir devlet ortaokulunda 7.sınıfa devam eden 78'i kız ve 81'i erkek olan toplam 159 öğrencisinden toplanmıştır. İlgili okulun seçilme nedeni araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olması ve verilerin kolay toparlanacak olmasıdır. Bu nedenle uygun örneklem yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırma Türkçe dersinde UbD temelli farklılaştırılmış öğretiminin yansımalarını anlamak ve keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiş bir çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yönetici Ders Gözlem Formu, Uygulayıcı Öğretmen Ders Gözlem Formu ve Öğrenci Yansıtma Yazıları Envanteri kullanılmıştır. Kullanılan formlar, literatür taraması ve en az üç uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Nitel veriler, gözlem formları ve yansıtma yazıları tümevarımsal içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin UbD temelli farklılaştırılmış öğretim ile daha kalıcı öğrenmelerinin sağlandığı ve sürece daha aktif katıldıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrenciler, UbD temelli farklılaştırılmış Türkçe öğretimi sürecinde işlenen dersleri daha eğlenceli ve aktif katılım imkânı bulabilme yönünden olumlu buldukları tespit edilmiştir. Eğlenceli ve farklı çeşitlilikteki ders unsurları, performans görevleri, istasyonlar, katlı öğretim derslerin daha eğlenceli bir şekilde işlenmesini sağlayıp öğrenmelerin ilgi çekiciliğini arttırırken aynı zamanda öğrenmeleri kolaylaştırıp kalıcı öğrenmeleri de sağlamıştır. Ayrıca ders öğretmeninin daha araştırmacı ve yeni yöntemler keşfetmeye çalıştığı da görülmüştür. Bu bakımdan dil bilgisi konularının öğretiminde hem UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) tasarımlı bir dersin hem de farklılaştırılmış öğretimin bir arada yapılandırılmasının öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve hızına dikkat ederek öğrenmelerin çeşitlendirilmesini hem de bu öğrenmelerin anlamlandırarak kalıcı olmasını sağladığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler, UbD temelli farklılaştırılmış Türkçe öğretimi sürecinde işlenen dersleri daha eğlenceli ve aktif katılım imkânı bulabilme yönünde olumlu bulduklarını yansıtma yazılarında dile getirmişlerdir. Bu bakımdan dil bilgisi konularının öğretiminde hem UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım)tasarımlı bir dersin hem de farklılaştırılmış öğretimin bir arada yapılandırılması öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve hızına dikkat ederek öğrenmelerin çeşitlendirilmesini hem de bu öğrenmelerin anlamlandırarak kalıcı olmasını sağlaması bakımından önemlidir. Öğrencilerin yansıtma yazılarında ders işleyişi ile ilgili belirtmek istedikleri görüş ve öneriler sorulduğunda yeniliklerle sürece katkıda bulundukları görülmüştür. Bu da onların süreci sevdikleri, benimsedikleri, devamını istedikleri, faydalı buldukları anlamına gelmektedir. Buna göre:

Eğlenceli ve farklı çeşitlikteki ders unsurları, performans görevleri, istasyonlar, katlı öğretim derslerin daha eğlenceli bir biçimde işlenmesini sağlamış ve ilgi çekiciliği arttırırken öğrenmeleri de kolaylaştırıp arttırmıştır.

UbD aracılığıyla farklılaştırılmış Türkçe öğretimi öğrencilerin ilgilerini canlı tutmuştur.

İstasyon aracılığıyla öğrencilerin yardımlaşma, etkileşim ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmıştır.

UbD aracılığıyla farklılaştırılmış Türkçe öğretimi sırasındaki büyük fikir, slaytlar, metaforlar, kavram haritaları ders konularının daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmişlerdir.

UbD temelli farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin daha araştırmacı ve yeni yöntemler keşfetmeye çalıştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım), Farklılaştırılmış öğretim, Türkçe öğretimi.

Kaynakça

Avcı, S., Yüksel, A., Sayer, M., & Balıkçıoğlu, S. (2009). Şiir Bilgisi Konusu için Tasarlanmış Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerinde Yarattığı Bilişsel ve Duyuşsal Değişimler.(9(3) yaz). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.

Beler, Y., & Avcı, S. (2011). Öğretimin Farklılaştırılmasında Etkili Bir Starateji: Katlı Öğretim. *12(3)*, 109-126. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *1(3)*. Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi.

Demir, S. (2016, Eylül). Katlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları, Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi. *24(4)*, 1589-1602. Kastamonu Eğitim Dergisi.

Demir, S., & Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrencilerin Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi. *(5(2))*, 187-206. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.

Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Karagöz, M. (2013). İlköğretim6-7-8.Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı .

Karatay, H., Kartallıoğlu, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *(xxxıı)*. TÜBAR.

Kaysi, F., Acar, F., & Altun, S. (2016, Kasım 24-25). Anlamaya Dayalı Tasarımla Üniveriste Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. Sakarya: İnternational Conference On Quality İn Higher Education.

Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları. *(5)*, 111-123. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Som, İ., Türkan, S., & Altun, S. (2016). UbD Modeline Göre Eğitim Bilimlerine Giriş Dersinin Tasarımlanması: Öğretmen Adaylarının Başarı, Tutumve Derse İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *(2(4))*. İnternational Journal of Social Sciences and Education Reserch. http://dergipark.gov.tr/ijsser adresinden alındı

Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı .

Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları, Bilişüstü Becerilerive Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *(37)*, 201-214. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education).

Yurtseven, N. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Araştırmasına Dayalı UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) Uygulamalarının Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü .

Yurtseven, N., & Doğan , S. (2018). Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(H. U. Journal of Education) . doi:10.16986/HUHE.2018037101

Yurtseven, N., Doğan, S., & Altun, S. (2013). UbD (Understanding By Design) Modeline Göre Hazırlanmış Farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Planı: Türkiye Örneği. *(1)*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

(24598) Araplara Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yalancı Eş Değer Sözcükler

ÖMER ÇİFTÇİ
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

RIDVAN DEMİRCİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünya dilleri arasında kelime alışverişin yaşanması gibi bu diller arasında yalancı eş değerlerin oluşması da doğaldır. Başar ve Çoşgun'un (2015) da ifade ettiği gibi yalancı eş değerlik, birbiri ile ilişki halinde olan ve kelime ödünçlemesi yapan bütün dünya dilleri arasında görülebilir. Çünkü sosyolojik bir varlık olarak nitelendirilebilecek bütün dillerde, tarihi akış içerisinde kelimeler çok çeşitli sebeplerle anlam değişmesine uğrayabilirler. Aynı şekilde tarihsel süreç içerisinde çok yoğun bir etkileşim içinde bulunan Türkler ve Araplar birbirlerini dil konusunda da etkilemiş, kelime alışverişinde bulunmuşlardır. Bu durum neticesinde iki dilde telaffuzları aynı olan pek çok ortak kelime oluşmuştur. İki dil arasındaki ortak kelimelerin çokluğu, Türkçe öğrenmek isteyen Arapların işini kolaylaştırmakla birlikte çeşitli sorunlara da neden olmaktadır. Zira Arap öğrenciler bu türden kelimelerle karşılaştıklarında kelimeleri Arapçadaki anlam ve bağlamında kullanma eğilimi göstermekte, yazılı ve sözlü anlatımda ciddi hatalar yapmaktadırlar. Bu türden kelimeler, öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrenci ve öğretici tarafından bilinirse öğrencinin, ana dilinden yapacağı olumsuz aktarımların önüne geçilebilir ve Türkçe öğretim sürecinden beklenen verim elde edilebilir. Fakat ilgili alan yazın incelendiğinde yalancı eş değer kelimeler ile ilgili çalışmaların daha çok Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasındaki yalancı eş değer kelimelerin tespiti ile sınırlandırıldığı, diğer dillerle Türkçe arasındaki yalancı eş değer kelimelerin ve bu kelimelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine etkisinin ihmal edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, Türkçe ile Arapça arasındaki yalancı eş değer kelimelerin, Araplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yalancı eş değer sözcüklerin Araplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen nitel veri toplama tekniklerinden, yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle yalancı eş değer sözcüklerin Araplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine etkilerine ilişkin görüşlerini alabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap uyruklu öğrenciler ve bu alanda faaliyet gösteren öğretim elamanları için yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve katılımcılara yazılı olarak uygulanmıştır. Görüşme formları ikişer bölümden oluşmaktadır. Öğreniciler için hazırlanan görüşme formunda toplam 16, öğretim elamanları için hazırlanan görüşme formunda ise toplam 14 soru bulunmaktadır. Formların birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini, akademik ve mesleki durumlarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiş, ikinci bölümlerinde ise katılımcıların, yalancı eş değer sözcüklerin Türkçe öğrenimi ve öğretimine etkisine ilişkin görüşlerini almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde Türkçe öğrenen Arap uyruklu öğrenciler ve bu merkezde görev yapan eğitimciler oluşturmaktadır.

Diller arasındaki etkileşim neticesinde bir dilden başka bir dile transfer edilen kelimelerden bir kısmı, kaynak dildeki anlamını korurken bir kısmı da çeşitli sebeplerle anlam değişmesine uğrayarak iki dil arasında yazılış ve söylenişleri aynı fakat anlam bakımından çeşitli farklılıklar arz eden yalancı eş değer sözcüklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yalancı eş değer, kaynak dildeki bir kelimenin hedef dildeki bir kelimeyle yazılışlarının ve okunuşlarının aynı, anlamlarının farklı olması durumudur (Direkçi ve Gülmez, 2012: 133). Tarihsel süreçte çok yoğun bir etkileşim içinde bulunan Türkler ve Araplar birbirlerini dil konusunda da etkilemiş, kelime alışverişinde bulunmuşlardır. Bu durum neticesinde iki dilde telaffuzları aynı olan yüzlerce ortak kelime oluşmuştur. Bu kelimelerden bir kısmı " kitap, kalem, hürriyet, din, sabah vb." örneklerinde olduğu gibi her iki dilde de aynı anlamda kullanılırken bir kısmı ise anlam bakımından çeşitli farklılıklar göstermektedir. Nitekim iki dildeki ortak kelimelerden olan hala (Türkçe anlamı: babanın kız kardeşi, Arapça anlamı: annenin kız kardeşi), fakat (Türkçe anlamı: ama, Arapça anlamı: sadece), Ustura (Türkçe anlamı: jilet, Arapça anlamı: efsane), nar (Türkçe anlamı: bir meyve, Arapça anlamı: ateş) vb. birçok kelimede bu durumla karşılaşılmaktadır. Bu türden kelimeler, öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrenci ve öğretici tarafından bilinirse öğrencinin, ana dilinden yapacağı olumsuz aktarımların önüne geçilebilir ve Türkçe öğretim sürecinden beklenen verim elde edilebilir. Türkçe ve Arapçanın asırlarca süren etkileşimlerine rağmen Türkçe ve Arpça arasındaki yalancı eş değer sözcüklerle ilgili pek çalışma yapılmamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar daha çok Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasındaki yalancı eş değer kelimelerin tespiti ile sınırlı kalmıştır. Çalışmada Türkçenin Arapça ile olan uzun süreli etkileşimi ve zamanla oluşan yalancı eş değer sözcüklerin Arap öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine olan etkisi göz önüne alınarak yalancı eş değer sözcüklerin Araplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Bu doğrultuda nitel veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Van YYÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen Arap uyruklu öğrenciler ve bu merkezde görev yapan eğitimciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Türkçe ve Arapça arasındaki yalancı eş değer sözcüklerin Türkçe öğrenimi ve öğretimine etkisiyle ilgili görüşlerini almak için öğrenci ve öğreticiler için yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve katılımcılara yazılı olarak uygulanmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Çalışma henüz tamamlanmadığı için çalışmanın bulguları ve ulaşılacak sonuçları verilememektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma henüz tamamlanmadığı için şimdilik kesin bulguları veremiyoruz. Fakat alan yazında yapılan az sayıdaki çalışmaya göre yalancı eş değer sözcüklerin Türkçe öğretiminde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Ambrozova'ya (2014) göre farklı dillerde aynı kökten gelen veya ortak eşdeğerlerden kaynaklanan sözcükler iletişimde ve hedef dilin öğrenilmesinde büyük kolaylıklar sağlar. Yurtbaşı (2018) ise bu kelimelerin yabancı dil öğrenenler için can simidi gibi olduğunu ve Türkçe öğrenmek isteyen Arapların ya da Arapça öğrenmek isteyen Türklerin, bu iki dilde çok sayıda ortak kelime olması sayesinde dil öğrenme sürecinde olumlu tutumlar geliştirdiğini ve birçok açıdan rahatladığını belirtmiştir. Başar ve Coşgun (2015) ise konuyla alakalı bir çalışmalarında hedef kitlenin bu tür kelimeleri daha çok ana dillerindeki mana ve bağlamında kullanma eğiliminde olduğunu ve bu durumun hedef kitlenin yazılı ve sözlü anlatımlarında sık sık hata yapmalarına yol açtığını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yalancı eş değer sözcükler, yabancılara Türkçe öğretimi

Kaynakça

Başar, U. ve Coşgun, G. (2015). İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğretiminde Önemli Bir Sorun: Yalancı Eşdeğerlikler, INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl:2, Sayı:4, s. 497-512.

Direkçi, B. ve Gülmez, M. (2012). Güney Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (32), 133-154. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/sutad/issue/26246/276448

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ambrožová, R. (2014). Between True and False Friends: Corpus Analysis of Students' Translations (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta).

Yurtbaşı, M. (2018). Türkçenin "yalancı eşdeğerleri" (faux amıs). Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(80).

(24780) Türkçe Dersinde Zarf Kavramının Öğretiminde Örnek Ayrıntılama Stratejisinin Kavram Öğrenme Başarısına Kalıcılığa ve Transfere Etkisi

DİLBER SEZGİN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

MÜKERREM AKBULUT TAŞ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan, doğası gereği yaşamı boyunca sürekli yeni şeyler öğrenebilen bir varlıktır. Ormrod'un (2015) belirttiğine göre iki aylık bebeklerin bile deneyimlerini organize etmelerine yardım eden kategoriler oluşturduklarına dair kanıtlar elde edilmiştir. Belirli bir süre sonunda oluşan bu kategoriler kavram öğrenmenin başladığının bir göstergesidir. Kavram öğrenme, sadece nesneleri basit olarak sınıflama ya da bir sınıf nesnenin adını ve tanımını söyleme ile sınırlandırılmamalıdır. Kavram öğrenmede, çeşitli nesne ve olayların ortak özelliklerinin soyutlanarak algılanması ve bunların benzer ve farklı yönlerinin ayırt edilmesi gerekir. Bu sayede üst düzey bilişsel süreçler geliştirilmiş olur (Fleming, 1987, Child, 1981; akt.; Cantekiner, 2002, s. 8).

Kavramlar, bir disiplinin temel bir ögesi olduğu için kavram öğretiminde hangi stratejinin daha iyi ya da en iyi yol olduğunu bilmek öğretmenler için oldukça önemlidir. Kavram öğretiminde etkili olan stratejilerden birisi de ayrıntılamadır (Merrill, Tennsyon ve Posey, 1992). Hamilton (1997) ayrıntılamayı, öğrenilecek bilgi ile ilişkili bilgi arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturan ya da belirleyen bilgiyi güçlendirme yolları olarak tanımlamıştır. Ayrıntılamada, yeni öğrenilecek olan içerik, uzun süreli belleğe uygun yolları kullanarak farklı bir biçimde kodlanır (Hamilton, 1997). Ayrıntılamanın kavram öğrenme üzerinde de etkili olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Hamilton, 1997; 2004; Hannon, Lozano, Frias, Hernandez ve Fuhrman, 2010; Hannon, 2012). Ayrıntılama, anlamayı geliştirmek amacıyla önceki bilgilere ilişkili bilgiler, örnekler, ayrıntılar, açıklamalar eklemeyi içerir. Ayrıntılamalar, örneğin, bir metne gömülmüş yazar tarafından üretilen açıklamalar, analojiler veya örneklerdir. Ayrıntılamalar ayrıca hatırlanan bilginin öğrenciler tarafından üretilen kişisel örnekleridir ve kavramların tanımlarında yer alan önemli özelliklerin öğrenciler tarafından yeniden üretilen ifadeleridir (Hannon, 2012).

Kavramın örnekleri, kavram öğretiminde soyutlamaları somutlaştıran bir içerik ögesidir. Örnekler, soyut bir kavramın daha anlamlı hale gelmesini, özelliklerin ve tanımın daha kolay hatırlanmasını sağlar (Coşkun, 2011, Park, 1984; Park ve Tennyson, 1980; Tennyson ve Cocchiarella, 1986). Rawson, Thomas ve Jacoby (2015) tarafından yapılan çalışmada kavramla ile ilgili açıklayıcı örneklerin sunulduğu grubun, sadece kavramın tanımını çalışan gruba göre sınıflama testinde daha yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir. Yine Park (1984) yaptığı çalışmada en iyi örneklerin sunumunun bellekte kavramın prototipini kolaylaştırdığını ve daha uzun süreli tutulmasını sağladığını gözlemlemiştir. Örneklere ağırlık veren bir ayrıntılama türü olarak örnek ayrıntılama öğrenenlerin ilgili kavramlara dair kişisel örnekler üretmesini, örnekler üzerinden kavramların özelliklerine ulaşmayı ya da örnek olan ve örnek olmayan durumların karşılaştırılarak kavramın ayırtedici özelliklerini belirlemeyi amaçlar (Hannon, 2012). Hamilton (1989), bir kavramın her bir tanımı için iki kişisel örnek oluşturan öğrencilerin kişisel örnekler üretmeyen öğrencilere göre problem çözme soruları üzerinde daha iyi performans gösterdiğini saptamıştır (Akt; Hannon, 2012). Simpson, Olejnik, Tam ve Supattathum (1994; akt; Hannon, 2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerden, metni tekrar etmeleri, "niçin" sorularını yanıtlamaları (buldurucu ayrıntılama/ elaborative interrogation) ya da imaj kullanarak örnek üretmeleri (Örnek ayrıntılama grubu) istenmiştir. Araştırma sonucunda örnek üreten öğrencilerin kalıcılık testinde, metni tekrar eden ve niçin sorularını yanıtlayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Örnek ayrıntılamanın kavramların öğretimindeki önemi dikkate alınarak araştırmanın problem cümlesi "Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi nedir?" olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın genel amacı, Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemektir Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam başarı puanları ve okuduğunu anlama testi toplam puanları kontrol edildiğinde, son test toplam başarı puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı faklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemek amacıyla katılımcıların gruplara yansız bir biçimde atandığı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen

kullanılmıştır. Araştırmada, öğretim yöntemi (örnek ayrıntılama stratejisi ve ayrıntılamanın kullanılmadığı mevcut yöntem) bağımsız değişken, kavram öğrenme başarısı, kalıcılık ve transfer becerisi bağımlı değişkendir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, kura çekme yöntemi kullanılarak yansız atama ile seçilmiştir.

Veri toplama araçları

Veri toplama araçları, okuduğunu anlama başarı testi, kavram başarı testi ve transfer testidir. Okuduğunu anlama başarı testi, Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılan "kavram başarı testi (KBT)" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 26 çoktan seçmeli test maddesinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan KBT'nin yapılan test ve madde analizine göre ortalaması 17.50, ortancası 17.00, tepe değeri 13.00 ve standart sapması 5.93'tür. KR-20 güvenirlik değerinin .88'dir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan transfer testi, öğrencilerin düzeyine uygun ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği eserlerde yer alan bir metin ve şiirden oluşmaktadır.

Deneysel işlem

Araştırmada deney grubundaki öğrencilere kavramın örnek olanları ile birlikte örnek olmayanları eş zamanlı olarak sunulmuş ve öğrencilerden sunulan örnek + örnek olmayanları ayrıntılamaları istenmiş ve örnek ayrıntılamanın nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili çözülmüş örnekler sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere, sadece kavramın örnekleri sunulmuş (deney grubu ile aynı sayıda) ancak örnek olmayanları sunulmamıştır ve örnek ayrıntılama stratejileri kullanılmamıştır. Öğrencilere deneysel işlemin başında okuduğunu anlama başarı testi ile kavram başarı testi uygulanmıştır. Sürecin hemen sonunda transfer testi ve sontest olarak KBT, 3 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde, kovaryans analizi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemektir Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam başarı puanları ve okuduğunu anlama testi toplam puanları kontrol edildiğinde, son test toplam başarı puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı faklılık göstermekte midir?

Araştırmada katılımcıların gruplara yansız bir biçimde atandığı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, öğretim yöntemi (örnek ayrıntılama stratejisi ve ayrıntılamanın kullanılmadığı mevcut yöntem) bağımsız değişken, kavram öğrenme başarısı, kalıcılık ve transfer becerisi bağımlı değişkendir. Çalışma grubu, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, kura çekme yöntemi kullanılarak yansız atama ile seçilmiştir. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama başarı testi, kavram başarı testi ve transfer testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere kavramın örnek olanları ile birlikte örnek olmayanları eş zamanlı olarak sunulmuş ve öğrencilerden sunulan örnek + örnek olmayanları ayrıntılamaları istenmiş ve örnek ayrıntılamanın nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili çözülmüş örnekler sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere, sadece kavramın örnekleri sunulmuş (deney grubu ile aynı sayıda) ancak örnek olmayanları sunulmamıştır ve örnek ayrıntılama stratejileri kullanılmamıştır. Öğrencilere deneysel işlemin başında okuduğunu anlama başarı testi ile kavram başarı testi uygulanmıştır. Sürecin hemen sonunda transfer testi ve sontest olarak KBT, 3 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde, kovaryans analizi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırmada sonucuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zarf kavramı ile ilgili öntest toplam başarı puanları ve okuduğunu anlama testi puanları kontrol edildiğinde sontest toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları arasında örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F(1\text{-}56) = 59.363$, $p<.001$). Buna karşılık deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları ve transfer testi toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları açsından deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ancak istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonucunda örnek ayrıntılama stratejisinin öğrencilerin zarf kavramını öğrenme açısından sadece son test toplam başarı puanları üzerinde etkili olduğu kalıcılık ve transfer testi puanları üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örnek ayrıntılama stratejisinin öğrencilere kazandırılması için daha uzun ve süreklilik gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerine gereksinim olduğu önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Araştırmada sonucuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zarf kavramı ile ilgili öntest toplam başarı puanları ve okuduğunu anlama testi puanları kontrol edildiğinde sontest toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları arasında örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F(1\text{-}56) = 59.363$, $p<.001$). Buna karşılık deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları açsından deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ancak istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Yine deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest toplam başarı puanları kontrol altına alındığında öğrencilerin transfer testi toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamalarının deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ancak istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda örnek ayrıntılama stratejisinin öğrencilerin zarf kavramını öğrenme açısından sadece son test toplam başarı puanları üzerinde etkili olduğu kalıcılık ve transfer testi puanları üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örnek ayrıntılama stratejisinin öğrencilere kazandırılması için daha uzun ve süreklilik gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerine gereksinim olduğu önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Zarf kavramı, örnek ayrıntılama stratejisi, kavram öğretimi, kavram öğrenme.

Kaynakça

Cantekiner, S., Çağdaş, A., ve Albayrak, H. (2002). Okul öncesinde kavram gelişimi ve bilişsel etkinlik örnekleri. Ankara: Ya-pa Yayınları.

Coşkun, K. M. (2011). Kavram öğretimi. Adana: Karahan Kitabevi.

Hamilton, J. R. (1997). Effects of three types of elaboration on learning concepts from text. *Contemporary Educational Psychology, 22,* 299-318.

Hamilton, J. R. (2004). Material appropriate processing and elaboration: The impact of balanced and complementary types of processing on learning concepts from text. *British Journal of Educational Psychology,* 74, 221–237.

Hannon, B., Lozano, G., Frias, S., Hernandez, S. P., Fuhrman, R. (2010). Differential-associative processing: A new strategy for learning highly-similar concepts. *Applied Cognitive Psychology,* 24, 1222-1244.

Hannon, B. (2012). Differential-associative processing or example elaboration: Which strategy is best for learning the definitions of related and unrelated concepts. *Learning and Instruction , 22*, 299-310.

Merrill, M. D., Tennyson, R. D., & Posey, L. O. (1992). Teaching concepts: An instructional design guide (2nd ed.). Englewood cliffs. NJ: Educational technology publications.

Ormrod, J. E. (2015). Öğrenme psikolojisi (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Park, C. (1984). Example comparison strategy versus attribute identification strategy in concept. *Learning American Educational Research Journal*, 21, 145-162.

Park, T., & Tennyson, R. (1980). Adaptive design strategies for selecting number and presentation order of examples in coordinate concept acquisition. *Journal of Educational Psychology,* 72, 362-370.

Rawson, A. K., Thomas C.R., & Jacoby L. L. (2015). The power of examples: Illustrative examples enhance conceptual learning of declarative concepts. *Educational Psychology Review,* 27, 483-504.

Tennyson, R., & Cocchiarella, J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Edicational Research,* 56,1.

(24786) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Dil Öğretimi İle İlgili Görüşleri

ESRA NUR TİRYAKİ

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin yapılan planlamalar ve düzenlemelerle ile birlikte akranlarıylaaynı eğitim ortamında öğrenim görebilmesidir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 22. maddesine göre (2018: 7) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.

Kaynaştırma Eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini bütün kademelerde sürdürme esasına dayanan, destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Başka deyişle engelli bireylerin engeli olmayan bireylerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlama işlemidir. Her insanda olduğu gibi özel eğitime muhtaç birey de sevilmek, takdir edilmek, beğenilmek, değer görmek ve kimseye bağımlı olmadan yaşamak ister. Bu onların en doğal hakkı olduğu gibi toplumsal bütünlüğün ve kalkınmanın temelidir (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitiminde öğrencinin gereksiniminin doğru tespiti ile belirlenerek okul- aile ve kurumlarla iş birliği içerinde öğrenciye en etkili şekilde öğretim planlanmalıdır. Bu noktada özellikle dil becerileri öğrencilerin dünyayı anlamasında ve kendini anlatmasında oldukça önemlidir. İletişim aracı olan dil ile öğrenci kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir.

Dil becerileri konuşma, yazma, okuma ve dinleme olarak dört kategoride ele alınmaktadır. Dil bilgisi ise bu becerilerin Türkçenin kuralları çerçevesinde yapılandırılmasının öğretimidir.

Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi Türkçe öğretmenleri ile sınıflarda yapılabilir. Bunun için öğretmenler materyaller ve etkinliklerle bu öğretim sürecini desteklemelidirler. Türkçe eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimileri doğrultusunda dersler planlanmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin sınıflarda özel gereksinim öğrencilerine yönelik nasıl bir öğretim süreci gerçekleştireceği önem arz etmektedir. Bu noktaya dikkat çekmek adına araştırma, kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın modeli, betimsel taramadır. Betimleyici araştırmalar, var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001: 28).

Çalışma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 4. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirİlmiştir.

Görüşme herhangi bir konuda kişilerin görüşlerini derinlemesine tespit etmeye yarayan araştırma yöntemidir. Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2009: 158).

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen " kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi " ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, engel türüne göre dil öğretimi, dil öğretiminde zorluklar ve dil öğretimi ile ilgili öneriler olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur.

1. Kaynaştırma eğitimde hangi engel türüne nasıl bir dil öğretimi yapmayı planlarsınız?

2. Dil öğretimini kaynaştırma eğitimi açısından değerlendirdiğinizde hangi zorluklarla karşıaşabileceğinizi düşünüyorsunuz?

3. Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili önerileriniz nedir?

Görüşme formu, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak öğretmen adaylarının rahatlıkla cevaplayabilecek nitelikte açık uçlu sorularla oluşturulmuştur. Geçerliliğini sağlamak için form Türkçe eğitimi ve özel eğitim alanında uzman 10 kişinin görüşüne sunulmuş, verilen dönütler doğrultusunda gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına yazılı biçimde 40 dakika süre verilerek uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile sorular bazında değerlendirilmiştir. Veriler temalara ayrılmış ve öğretmen adaylarına ait görüş cümleleri ile örneklendirilmiştir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin yapılan planlamalar ve düzenlemelerle ile birlikte akranlarıyla aynı eğitim ortamında öğrenim görebilmesidir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 22. maddesine göre (2018: 7) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim

özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.

Kaynaştırma Eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini bütün kademelerde sürdürme esasına dayanan, destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Başka deyişle engelli bireylerin engeli olmayan bireylerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlama işlemidir. Her insanda olduğu gibi özel eğitime muhtaç birey de sevilmek, takdir edilmek, beğenilmek, değer görmek ve kimseye bağımlı olmadan yaşamak ister. Bu onların en doğal hakkı olduğu gibi toplumsal bütünlüğün ve kalkınmanın temelidir (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitiminde öğrencinin gereksiniminin doğru tespiti ile belirlenerek okul- aile ve kurumlarla iş birliği içerinde öğrenciye en etkili şekilde öğretim planlanmalıdır. Bu noktada özellikle dil becerileri öğrencilerin dünyayı anlamasında ve kendini anlatmasında oldukça önemlidir. İletişim aracı olan dil ile öğrenci kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir.

Dil becerileri konuşma, yazma, okuma ve dinleme olarak dört kategoride ele alınmaktadır. Dil bilgisi ise bu becerilerin Türkçenin kuralları çerçevesinde yapılandırılmasının öğretimidir.

Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi Türkçe öğretmenleri ile sınıflarda yapılabilir. Bunun için öğretmenler materyaller ve etkinliklerle bu öğretim sürecini desteklemelidirler. Türkçe eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimleri doğrultusunda dersler planlanmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin sınıflarda özel gereksinim öğrencilerine yönelik nasıl bir öğretim süreci gerçekleştireceği önem arz etmektedir. Bu noktaya dikkat çekmek adına araştırma, kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın modeli, betimsel taramadır. Betimleyici araştırmalar, var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001: 28).

Çalışma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 4. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirİlmiştir.

Görüşme herhangi bir konuda kişilerin görüşlerini derinlemesine tespit etmeye yarayan araştırma yöntemidir. Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2009: 158).

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen " kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi " ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, engel türüne göre dil öğretimi, dil öğretiminde zorluklar ve dil öğretimi ile ilgili öneriler olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur.

1. Kaynaştırma eğitimde hangi engel türüne nasıl bir dil öğretimi yapmayı planlarsınız?

2. Dil öğretimini kaynaştırma eğitimi açısından değerlendirdiğinizde hangi zorluklarla karşıaşabileceğinizi düşünüyorsunuz?

3. Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili önerileriniz nedir?

Görüşme formu, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak öğretmen adaylarının rahatlıkla cevaplayabilecek nitelikte açık uçlu sorularla oluşturulmuştur. Geçerliliğini sağlamak için form Türkçe eğitimi ve özel eğitim alanında uzman 10 kişinin görüşüne sunulmuş, verilen dönütler doğrultusunda gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına yazılı biçimde 40 dakika süre verilerek uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile sorular bazında değerlendirilmiştir. Veriler temalara ayrılmış ve öğretmen adaylarına ait görüş cümleleri ile örneklendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, işitme engelli olan öğrencilere kod 49 "işitme engelliler için görme ağırlıklı etkinlikler düzenlenebilir. El becerisini geliştirmeye yönelik öğrenciye daha çok yazı çalışmaları yaptırılabilir " görüşüyle görselliğin dil öğretimindeki gerekliliğini vurgulamıştır. Kod 50 görme engelli bir kaynaştırma öğrencisinde " ...somutlayabildiğim konularda nesnelere dokunarak, onları hissettirerek onları algılamasını sağlar anlamalarına yardımcı olurum" dokunma duyusuyla birlikte dil öğretimine başlayacağını ifade etmiştir.

Dil becerilerinde ise, öğrencilerin konuşma becerisinde anlatma aşamasında düşündüklerini ifadede zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Yazma da metin oluştururken hece, sözcük, kelime, cümle ve paragrafla anlam bütünlüğü sağlamada güçlük çekilebilineceğini söylemişlerdr. Okuma becerisinde okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayabileceklerini ve dinleme de ise dikkati dinlediği derse odaklama da zorluk yaşayabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Önerilerinde öğrencilerin gereksinim durumuna göre özel materyaller hazırlanmalı ve ders dışı etkinliklerle desteklenmesinin önemli olduğunu anlatmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, işitme engelli olan öğrencilere kod 49 "işitme engelliler için görme ağırlıklı etkinlikler düzenlenebilir. El becerisini geliştirmeye yönelik öğrenciye daha çok yazı çalışmaları yaptırılabilir " görüşüyle görselliğin dil öğretimindeki gerekliliğini vurgulamıştır. Kod 50 görme engelli bir kaynaştırma öğrencisinde " ...somutlayabildiğim konularda nesnelere dokunarak, onları hissettirerek onları algılamasını sağlar anlamalarına yardımcı olurum" dokunma duyusuyla birlikte dil öğretimine başlayacağını ifade etmiştir.

Dil becerilerinde ise, öğrencilerin konuşma becerisinde anlatma aşamasında düşündüklerini ifadede zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Yazma da metin oluştururken hece, sözcük, kelime, cümle ve paragrafla anlam bütünlüğü sağlamada güçlük çekilebilineceğini söylemişlerdr. Okuma becerisinde okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayabileceklerini ve dinleme de ise dikkati dinlediği derse odaklama da zorluk yaşayabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Önerilerinde öğrencilerin gereksinim durumuna göre özel materyaller hazırlanmalı ve ders dışı etkinliklerle desteklenmesinin önemli olduğunu anlatmışlardır. .

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma Eğitimi, Dil Becerileri, Dil Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Özel Eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak Kılıç, E.; Akgün, Özcan E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cavkaytar, Atilla. (2013). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim., İ.H. Diken (Editör). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Sekizinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 1-28.

Çömlekçi, N. (2001). Bilimsel araştırma yöntemi ve istatiksel anlamlılık sınamaları. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

Friend, M. (2006). Students with Physical and Health Disabilities. Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals, Idea 2004 Update Education Pearson Education, Chapter:13, pp.486-527.

Gürsel, O. (2013). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s.217-249). Ankara: Pegem A yayıncılık.

MEB. Okullarımızda (3N 1 K) Neden, Nasıl, Niçin: Kaynaştırma Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, (2010), Ss:1-88.

Tekinarslan Çifci, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s.135-166). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(26), s.247-258.

(24811) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri İle Sözcük Dağarcıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HAKAN ÜLPER
BURDUR ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN ÇETİNKAYA
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme stratejileri: "öğrenmeyi kolaylaştırmak, hem dilbilimsel hem de içerik alanı bilgisini anımsamak için öğrenicilerin gerçekleştirdiği teknikler, yaklaşımlar ya da istendik eylemler" (akt. Ellis, 1994) olarak ya da "Öğrenicilerin yeni bilgi ve becerileri anlama, saklama ve anımsamada kullandıkları teknikler" (Chamot & Küpper, 1989) olarak alanyazında tanımlanmaktadır. Bu iki tanımdan yola çıkarak sözcük öğrenme stratejileri (SÖS), kişilerin yeni sözcükleri öğrenme, bellekte saklama ve anımsa için kullandıkları teknikler ya da attıkları bilinçli ve istendik adımlar olarak tanımlanabilir.

Alanyazında birçok araştırmacı SÖS'ün önemine dikkat çekmektedir. Örneğin araştırmacılar SÖS'ün açıkça öğretilmesinin, (1) dil öğrenme başarısını artıracağını, (2) öğrenen bağımsızlığının düzeyini yükselteceğini, (3) akademik başarıyı artıracağını, (4) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayacağını, (5) sözcük ailelerinin edinimi kolaylaştıracağını ve (5) kalıcılığı olumlu etkileyeceğini belirtir (Benson, 2001; Oxford, 2011),

Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenmekte olan bir kişinin SÖS'ü kullanarak bilinçli adımlar atması durumunda daha çok sözcük öğrenmesi ve bu sözcükleri anımsayabilmesi beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında sözcük öğrenme stratejilerini kullanma ve sözcük öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. (Örneğin, Gu and Johnson, 1996; Goh & Foong, 1997). Bu çalışmalar sözcük öğrenme stratejileri kullanımı ile sözcük dağarcığı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Ahmed (1989) de sözcük öğrenmeye ilişkin strateji dağarcıkları geniş olanların ve bu dağarcıklarını kullanma eğiliminde olanların daha başarılı bir biçimde sözcük öğrendiklerini ortaya koyan çalışmasıyla strateji kullanımı ve sözcük dağarcığı arasındaki olumlu ilişkiye gönderimde bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında öğrencilerin SÖS kullanma durumlarıyla sözcük dağarcıkları arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bir çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ile sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ya da ne denli kullandıkları saptamak için Teng (2015) tarafından alanyazındaki ilgili çalışmalardan yola çıkarak uyarlanan "Özerk Sözcük Öğrenme Stratejisi Kullanım Sormacası" kullanılmıştır. Bu sormaca iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde toplam kırk maddeden oluşan sözcük öğrenme stratejileriyle ilgili maddeler yer almaktadır. Her bir madde için katılımcılardan "asla" ile "her zaman" arasında değişen beşli Likert tipi seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Sormacanın hesaplanan Cronbach alfa katsayısına göre güvenilirliği 0,909'dur.

Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliğini belirlemek için ise alanyazındaki "X-Lex Sözcük Testi"nden yola çıkarak bu testin Türkçe eşdeğer karşılığı hazırlanmış ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliği bu test ile belirlenmiştir. Bu testte toplam 120 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 100'ü sözcük gerçek sözcük 20'si ise sahte sözcüktür. 100 gerçek sözcüğün belirlenmesinde sıklık sözlüğüne (Aksan vd.) göre her bir binlik dilimden 20 sözcük rastgele seçilmiştir. Böylece ilk 5000 sözcük arasından toplam 100 sözcük seçilmiştir. Sahte sözcükler ise gerçek sözcüklerin bir ya da birkaç harfinin değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. Öğrencilerden bildikleri ya da kullandıkları sözcüklerin yanına (√) işareti koymaları istenmiştir. Geliştirilen ölçme aracı benzer nitelikli iki ayrı gruba uygulanmış ve iki uygulamadan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür. Bu da ölçme aracının güvenirliği için önemli bir veridir.

Verilerin Çözümlenmesi

SÖS'ten elde edilen veriler SPSS 22 programına girildi. Ardında bu verilerin ortalamaları alındı. Yine bu veriler betimsel olarak çözümlenerek tablolar biçiminde sunuldu. Yine X-Lex testinden elde edilen veriler öncelikle bir dizi hesaplama işlemine sokuldu. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin işaretledikleri gerçek sözcükler sayılarak 50 ile çarpıldı. Ardında sahte sözcükler sayılarak 250 ile çarpıldı. Sonrasında ise sahte sözcük puanları gerçek sözcük puanlarından çıkartılarak gerçek sayısal değerler elde edildi. Bu değerler de aynı programa girildi. Son aşamada ise SÖS ve X-lex puanları arasındaki ilişkiye bakıldı.

Sözcük dağarcığı ve dolayısıyla da sözcük öğrenme herhangi bir dilde yetkinleşmek için gerekli olan önemli bir dil öğrenme boyutudur. Buna bağlı olarak da bir yazılı ya da sözlü metni anlama ya da yazılı ve sözlü metin üretiminin başarılı ve istenen nitelikte

olması sözcük dağarcığı ve bilgisiyle çok yakından ilgili görünmektedir. Bu gerçeklik alanyazında da yaygın olarak dile getirilmektedir. Bununla birlikte alanyazında dilsel açıdan yeterli düzeyde işlem yapabilmek için kişilerin dağarcıklarında bulunması gereken sözcük sayısı ve oranlarına ilişkin sayısal değerlere de yer verilmekte olduğu görülmektedir.

Araştırmalara göre temel düzeyde bir dil yeterlilik düzeyinin ötesine geçmek için en az 3.000 sözcükten oluşan bir dağarcığın gerekli olduğu; orta düzeyin üzerinde bir dil yeterliliği için en az 4.000 sözcüklük bir sözcük tanıma bilgisinin gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Akt. Dóczi & Kormos, 2016). Bununla birlikte bir metinle karşılaşınca o metindeki çalışır sözcüklerin (tokens) de bilinmesi gerektiği açıktır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığı zaman bir metni %55 oranında kavrayabilmek için metindeki sözcüklerin %95'inin (Laufer, 1989); %71 oranında kavrayabilmek için metindeki sözcüklerin %98-99'unun (Hu ve Nation, 2000) bilinmesi gerekmektedir. Akademik metinler açısından ise bir metni %60 düzeyinde kavrayabilmek için akademik metindeki sözcüklerin %95'inin, %70 düzeyinde bir kavrama için akademik metindeki sözcüklerin %98-99'unun, %75 düzeyinde bir kavrama için ise akademik metindeki sözcüklerin %100'ünün (Schmitt, Jiang & Grabe, 2011) bilinmesi gerekmektedir. Sözlü metinler üzerine yapılan bir çalışmada ise dinlemenin anlaşılması için %95 oranında bir kapsamın yeterli olduğu bulunmuştur (van Zeeland ve Schmitt, 2013).

Bu oranları yakalayabilmek için yani yazılı metnin içerdiği sözcüklerin %98'ini bilir durumda olabilmek için 8.000-9.000 sözcük ailesi dağarcığına ulaşmak gerektiği hesaplanmıştır (Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010). Türkçe alanında gazete metinleri üzerinden yapılan çalışmada ise haber metinleri için %95-100 oranını yakalayabilmek için 4500-5000 sözcüğe, köşe yazıları için ise 4000-5000 sözcüğe gereksinim duyulduğu bulgulanmıştır (Bkz. Ülper, Kiraz, 2018).

Yukarıdaki bilgilerin de işaret ettiği gibi sözcük bilgisi, yabancı dil öğrenen öğreniciler için son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin ne okuduklarını ya da duyduklarını anlayabilmek için önce sözcükler hakkında yeterli bilgiye ve donanıma gereksinimleri vardır. Sözcük dağarcığı bir dil öğrenmenin en büyük orana sahip kısmıdır. Alanyazındaki araştırmalara göre (Bkz. Schmitt, 2010) sözcük dağarcığı ile dil kullanımı arasında güçlü ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki dil becerilere göre ayrıştırılarak verildiği zaman karşımıza şöyle bir görünüm çıkmaktadır: okuma .64; dinleme .61 – .65: yazma .70 – .79 ve dilbilgisi .64.

Sözcük dağarcığı iki boyutu içerir: Sözcük dağarcığının genişliği ve sözcük dağarcığının derinliği. Sözcük dağarcığının genişliği, sözcük büyüklüğü, yani bir öğrencinin belirli bir düzeyde bildiği sözcüklerin sayısı olarak kabul edilir. Sözcük dağarcığının derinliği, bir sözcüğü bilme niteliğiyle ilgilidir. Bu, öğrencilerin bir sözcüğün anlamını yüzeysellikten daha ileri boyutlarda bilmesi gerektiği anlamına gelir. Örneğin, öğrenciler söyleyiş, anlam, yazım, sıklık, biçimbilgisi, sözdizimsel ve toplumsal yönleri içeren daha derin yönleri bilmelidir. Sözcük dağarcığının önemini göz önüne alarak, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmenin yollarını bulmak yararlı olacaktır (Akt. Teng, 2015).

Bu yollardan biri sözcük öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri: "öğrenmeyi kolaylaştırmak, hem dilbilimsel hem de içerik alanı bilgisini anımsamak için öğrenicilerin gerçekleştirdiği teknikler, yaklaşımlar ya da istendik eylemler" (akt. Ellis, 1994) olarak ya da "Öğrenicilerin yeni bilgi ve becerileri anlama, saklama ve anımsamada kullandıkları teknikler" (Chamot & Küpper, 1989) olarak alanyazında tanımlanmaktadır. Bu iki tanımdan yola çıkarak sözcük öğrenme stratejileri (SÖS), kişilerin yeni sözcükleri öğrenme, bellekte saklama ve anımsa için kullandıkları teknikler ya da attıkları bilinçli ve istendik adımlar olarak tanımlanabilir.

Alanyazında birçok araştırmacı SÖS'ün önemine dikkat çekmektedir. Örneğin araştırmacılar SÖS'ün açıkça öğretilmesinin, (1) dil öğrenme başarısını artıracağını, (2) öğrenen bağımsızlığının düzeyini yükselteceğini, (3) akademik başarıyı artıracağını, (4) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayacağını, (5) sözcük ailelerinin edinimi kolaylaştıracağını ve (5) kalıcılığı olumlu etkileyeceğini belirtir (Benson, 2001; Oxford, 2011),

Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenmekte olan bir kişinin SÖS'ü kullanarak bilinçli adımlar atması durumunda daha çok sözcük öğrenmesi ve bu sözcükleri anımsayabilmesi beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaya ve sözcük öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. (Örneğin, Gu and Johnson, 1996; Goh & Foong, 1997). Bu çalışmalar strateji kullanımı ile sözcük dağarcığı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Ahmed (1989) de sözcük öğrenmeye ilişkin strateji dağarcıkları geniş olanların ve bu dağarcıklarını kullanma eğiliminde olanların daha başarılı bir biçimde sözcük öğrendiklerini ortaya koyan çalışmasıyla strateji kullanımı ve sözcük dağarcığı arasındaki olumlu ilişkiye gönderimde bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında öğrencilerin SÖS kullanma durumlarıyla sözcük dağarcıkları arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bir çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ile sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

On yedi erkek on iki bayan olmak üzere toplam yirmi dokuz öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı on sekiz otuz beş arasında değişmektedir. Öğrenciler Pamukkale Üniversitesi TÖMER'de B1 düzeyinde Türkçe eğitimi almaktadırlar.

Ölçme Araçları

Bu bağlamda araştırmada bir yandan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ya da ne denli kullandıkları saptamak için Teng (2015) tarafından alanyazındaki ilgili çalışmalardan yola çıkarak uyarlanan "Özerk Sözcük Öğrenme Stratejisi Kullanım Sormacası" kullanılmıştır. Bu sormaca iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde toplam kırk maddeden oluşan sözcük öğrenme stratejileriyle ilgili maddeler yer almaktadır. Her bir madde için katılımcılardan "asla" ile "her zaman" arasında değişen beşli Likert tipi seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Sormacanın hesaplanan Cronbach alfa katsayısına göre güvenilirliği 0,909'dur.

Diğer yandan da öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliğini belirlemek için alanyazındaki "X-Lex Sözcük Testi"nden yola çıkarak bu testin Türkçe eşdeğer karşılığı hazırlanmış ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliği bu test ile belirlenmiştir. Bu testte toplam 120 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 100'ü sözcük gerçek sözcük 20'si ise sahte sözcüktür. 100 gerçek sözcüğün belirlenmesinde sıklık sözlüğüne (Aksan vd.) göre her bir binlik dilimden 20 sözcük rastgele seçilmiştir. Böylece ilk 5000 sözcük arasından toplam 100 sözcük seçilmiştir. Sahte sözcükler ise gerçek sözcüklerin bir ya da birkaç harfinin değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. Öğrencilerden bildikleri ya da kullandıkları sözcüklerin yanına (√) işareti koymaları istenmiştir. Geliştirilen ölçme aracı benzer nitelikli iki ayrı gruba uygulanmış ve iki uygulamadan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür. Bu da ölçme aracının güvenirliği için önemli bir veridir.

Verilerin Çözümlenmesi

SÖS'ten elde edilen veriler SPSS 22 programına girildi. Ardında bu verilerin ortalamaları alındı. Yine bu veriler betimse olarak çözümlenerek tablolar biçiminde sunuldu. Yine X-Lex testinden elde edilen veriler öncelikle bir dizi hesaplama işlemine sokuldu. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin işaretledikleri gerçek sözcükler sayılarak 50 ile çarpıldı. Ardında sahte sözcükler sayılarak 250 ile çarpıldı. Sonrasında ise sahte sözcük puanları gerçek sözcük puanlarından çıkartılarak gerçek sayısal değerler elde edildi. Bu değerler de aynı programa girildi. Son aşamada ise SÖS ve X-lex puanları arasındaki ilişkiye bakıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sözcük öğrenme stratejierini kullanma düzeyleri ile sözcük dağarcıkları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu diğer diller üzerinden yapılmış benzer nitelikteki diğer çaışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Alanyazında yer alan ve sözcük öğrenme stratejilerini kullanma ve sözcük öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıdaki araştırma sonucuna göre (Örneğin, Gu and Johnson, 1996; Goh & Foong, 1997) strateji kullanımı ile sözcük dağarcığı arasında olumlu yönde bir ilişkini bulunmaktadır. Yine Ahmed (1989) tarafından yapılan araştırmaya göre de sözcük öğrenmeye ilişkin strateji dağarcıkları geniş olan bireylerin ve bu sözcük öğrenme dağarcıklarını kullanma eğiliminde olan bireylerin sözcük öğrenmede daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Bu çalışmalar strateji kullanımı ve sözcük dağarcığı arasında olumlu ilişki olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı Dil, Sözcük Öğrenme Stratejileri, Sözcük Dağarcığı

Kaynakça

Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. In P. Meara(Ed.),Beyond words. London: CILT.

Benson, P. 2001. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. London: Longman.

Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. Foreign Language Annuals, 22, 13–24.

Dóczi, B. & Kormos, J (2016). Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization, New York: Oxford University Press)

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Goh, C., & Foong, K.P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 2(1), 39–53.

Gu, Y. Q., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language outcomes. Language Learning, 46(4), 643– 679.

Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. Reading in a Foreign Language , 23, 403–430.

Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), Special language: From humans to thinking machines(pp. 316–323). Clevedon , England : Multilingual Matters.

Laufer, B. and G. C. Ravenhorst-Kalovski. 2010. 'Lexical threshold revisited: Lexical coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension,' Reading in a Foreign Language 22/1: 15–30.

Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? Canadian Modern Language Review 63, 1: 59–82.

Oxford, R.L. 2011. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Harlow: Pearson Education.

Schmitt, N. (2010). Researching Vocabulary. Palgrave Macmillan.

Schmitt, N.; Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. The Modern Language Journal, 95, 26-42.

Teng, F. (2015). Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge, *PASAA,* 49, 39-65.

Ülper, H.; Kiraz, E. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri okuyabilmek için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlenmesi. Yayımlanmamış Araştırma Raporu.

van Zeeland, H. & Schmitt, N. 2013. Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? Applied Linguistics, 34(4): 457–479.

ZHONG, H. (2012). Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use. Maurizio Gotti (ed.) Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research, Switzerland: Peter Lang

(24822) Yabanı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğini Gerekli Görme ve Sergileme Davranışlarının İncelenmesi

ESİM GÜRSOY
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TARIK UÇAR
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğreticilerin öğrenen özerkliğini ne ölçüde gerekli gördükleri ve öğrenen özerkliğini ne ölçüde destekledikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Etkili bir biçimde bir dili öğrenebilmek ve öğretebilmek için birçok koşutun (ders materyali, yöntem, ortam, nitelikli öğretmen ve öğrenci vb.) bir arada olması gerekmektedir. Bu koşutlardan biri de çağcıl eğitim anlayışının bir kazanımı olan özerk öğrenme davranışının edinilmesidir. Özerk öğrenme; öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme becerisidir ve kendi öğrenmesini daha fazla denetim altına alabilmesi için görev ve sorumluluk alabilme kapasitesidir (Benson, 2001; Holec, 1981).

Öğrenen özerkliği kazanabilir bir beceridir (Nunan, 1996) ve öğrencinin özerk öğrenen olabilmesi için öncelikle öğretmeninin özerk öğrenen ve özerk öğrenmeye ilişkin bilinçli olması gerekmektedir (Little, 2000; Smith, 2000). Özerk öğrenen ve bu beceriye ilişkin bilinci olan öğretmenin, öğrencilerini denetim altında tutmak yerine onlara üst düzey özerklik desteği sağlaması (Eren, 2015), direkt bilgi aktaran kişi olmak yerine, öğrencilerin beceri ve ilgilerine dayalı, onları kendi öğrenme süreçlerinin merkezine alan ve bu sürecin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayacak eğitim ortamını hazırlaması (Üğüten, 2015) ve özerk öğrenmeyi sınıfla sınırlı tutmayıp sınıf dışında da etkili bir şekilde öğrencilere kazandırmaya (Ergür, 2010; Öztürk, 2011) çalışması gerekmektedir. Çünkü özerk öğrenme birçok bilim insanın ve çalışmanın ortaya koyduğu üzere başarıyı doğrudan olumlu yönde etkilemekte ve öğrenci profilini geliştirmektedir. Dolayısıyla özerk öğrenen olan bir birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde daha az zorluk çekecek ve Türkçeyi daha etkili öğrenebilecektir. Bu yüzden öğrenen özerkliği kavramının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenen özerkliği becerisinin hem kazanılması hem de desteklenme sürecinin birçok boyutunun ve katmanının olduğu anlaşılmaktadır. Bu kadar önemli olan bir kavrama ilişkin yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşleri ve bu görüşlerinin öğretim süreçlerini ne ölçüde etkilediğine neredeyse hiç çalışma yoktur (Biçer, 2017; Çiftçi & Demirci, 2018; Erdem, 2009; Göçer & Moğul, 2011; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu & Ateşal, 2013). Bundan dolayı bu çalışma son derece önem kazanmakta ve alana farklı bir bakış açısı kazandırmayı umut etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışma tarama modelliyle desenlenmiştir ve Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin profillerini ve öğrenen özerkliği seviyelerini saptamayı amaçlamaktadır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ), Amasya Üniversitesi (AÜ), Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ), Selçuk Üniversitesi (SÜ), Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ) ve Yıldız Teknik Üniversitesinin (YTÜ) Türkçe öğretim merkezindeki ve Ankara Üniversitesi TÖMER'in Bursa şubesi ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Projesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren toplam 75 okutmandan oluşturmaktadır. Katılımcılar 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı; öğretmenlerin, yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları fakülte, mezun yahut okumakta oldukları yüksek lisans programı, deneyim yılı gibi kişisel bilgilere ilişkin sorular ile Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nden oluşmaktadır.

Ölçekte, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik 5'li Likert tipi 16 madde vardır. Ölçek, tek boyutlu fakat 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler, sırasıyla "Duygu ve düşünce desteği" (7 madde), "Öğrenme süreci desteği" (5 madde), "Değerlendirme desteği" (4 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme derecesi için toplam puan alınabilmektedir. Buna göre okutmanlar "her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok az, hiçbir zaman" derecelerinden birini seçmişlerdir. Yüksek puanların işaretlenmesi davranışların desteklenme ve sergilenme yüksekliğini; düşük puanların işaretlenmesi bu davranışların desteklenme ve sergilenme azlığını ifade etmektedir.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler SPSS 23 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde sayı ve frekans; ikili karşılaştırmalarda t - Testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi, gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Scheffe ve Tukey testleri uygulanmıştır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğreticilerin öğrenen özerkliğini ne ölçüde gerekli gördükleri ve öğrenen özerkliğini ne ölçüde destekledikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Etkili bir biçimde bir dili öğrenebilmek ve öğretebilmek için birçok koşutun (ders materyali, yöntem, ortam, nitelikli öğretmen ve öğrenci vb.) bir arada olması gerekmektedir. Bu koşutlardan biri de çağcıl eğitim anlayışının bir kazanımı olan özerk öğrenme davranışının edinilmesidir. Özerk öğrenme; öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme becerisidir ve kendi öğrenmesini daha fazla denetim altına alabilmesi için görev ve sorumluluk alabilme kapasitesidir (Benson, 2001; Holec, 1981).

Öğrenen özerkliği kazanabilir bir beceridir (Nunan, 1996) ve öğrencinin özerk öğrenen olabilmesi için öncelikle öğretmeninin özerk öğrenen ve özerk öğrenmeye ilişkin bilinçli olması gerekmektedir (Little, 2000; Smith, 2000). Özerk öğrenen ve bu beceriye ilişkin bilinci olan öğretmenin, öğrencilerini denetim altında tutmak yerine onlara üst düzey özerklik desteği sağlaması (Eren, 2015), direkt bilgi aktaran kişi olmak yerine, öğrencilerin beceri ve ilgilerine dayalı, onları kendi öğrenme süreçlerinin merkezine alan ve bu sürecin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayacak eğitim ortamını hazırlaması (Üğüten, 2015) ve özerk öğrenmeyi sınıfla sınırlı tutmayıp sınıf dışında da etkili bir şekilde öğrencilere kazandırmaya (Ergür, 2010; Öztürk, 2011) çalışması gerekmektedir. Çünkü özerk öğrenme birçok bilim insanın ve çalışmanın ortaya koyduğu üzere başarıyı doğrudan olumlu yönde etkilemekte ve öğrenci profilini geliştirmektedir. Dolayısıyla özerk öğrenen olan bir birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde daha az zorluk çekecek ve Türkçeyi daha etkili öğrenebilecektir. Bu yüzden öğrenen özerkliği kavramının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenen özerkliği becerisinin hem kazanılması hem de desteklenme sürecinin birçok boyutunun ve katmanının olduğu anlaşılmaktadır. Bu kadar önemli olan bir kavrama ilişkin yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşleri ve bu görüşlerinin öğretim süreçlerini ne ölçüde etkilediğine ilişkin neredeyse hiç çalışma yoktur (Biçer, 2017; Çiftçi & Demirci, 2018; Erdem, 2009; Göçer & Moğul, 2011; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu & Ateşal, 2013). Bundan dolayı bu çalışma son derece önem kazanmakta ve alana farklı bir bakış açısı kazandırmayı umut etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenen özerkliği, dil eğitimi, Türkçe öğretimi, özerk öğrenme

Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışma tarama modelliyle desenlenmiştir ve Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin profillerini ve öğrenen özerkliği seviyelerini saptamayı amaçlamaktadır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ), Amasya Üniversitesi (AÜ), Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ), Selçuk Üniversitesi (SÜ), Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ) ve Yıldız Teknik Üniversitesinin (YTÜ) Türkçe öğretim merkezindeki ve Ankara Üniversitesi TÖMER'in Bursa şubesi ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Projesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren toplam 75 okutmandan oluşturmaktadır. Katılımcılar 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı; öğretmenlerin, yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları fakülte, mezun yahut okumakta oldukları yüksek lisans programı, deneyim yılı gibi kişisel bilgilere ilişkin sorular ile Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği"nden oluşmaktadır.

Ölçekte, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik 5'li Likert tipi 16 madde vardır. Ölçek, tek boyutlu fakat 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler, sırasıyla "Duygu ve düşünce desteği" (7 madde), "Öğrenme süreci desteği" (5 madde), "Değerlendirme desteği" (4 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme derecesi için toplam puan alınabilmektedir. Buna göre okutmanlar "her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok az, hiçbir zaman" derecelerinden birini seçmişlerdir. Yüksek puanların işaretlenmesi davranışların desteklenme ve sergilenme yüksekliğini; düşük puanların işaretlenmesi bu davranışların desteklenme ve sergilenme azlığını ifade etmektedir.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler SPSS 23 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde sayı ve frekans; ikili karşılaştırmalarda t - Testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi, gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Scheffe ve Tukey testleri uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yüzde yetmişi "özerk öğrenme", "öğrenen özerkliği" gibi kavramları ilk kez çalışma kapsamında duymuşlardır. Bu da öğreticilerin dil öğretimi literatürünü takip etmedikleri anlamına gelebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde gerekli görmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını alt düzeyde sergileyebilmektedirler.

Hem öğrenen özerkliğini gerekli görme hem de sınıf ortamında sergileyebilme düzeyi eğitim fakültesi mezunu iş deneyimi az olan öğreticiler arasında fen - edebiyat mezunlarına ve deneyimleri beş yıldan fazla olan öğreticilere nazaran daha iyi düzeydedir.

Tüm öğreticilerin sergileme ölçeğinin "öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak" ve ""öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak" maddelerinden en düşük puanı almışlardır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenen özerkliği, dil eğitimi, Türkçe öğretimi, özerk öğrenme

Kaynakça

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching, 40(1), sf. 21- 40.

Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236–247.

Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Journal of Turkish Studies*, *13*(28), 265–339.

Durak Üğüten, S. (2015). Ögrenen Özerkliği Learner Autonomy. *BEKLEYEN, Nilüfer, Page*, (504), 105-113.

Erdem, İ. (2009). Yabancilara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *4*(3), 888–937. https://doi.org/10.1080/14683840500235456

Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (No. s 354).

Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir bakış. *International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic*, *6*(3), 797–810.

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon.

Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z. (2013). YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAYNAKÇASI. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 80-132.

Little, D. (2000) We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. Paper presented at Autonomy 2000, University of Helsinki Language

Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. R. Pemberton et al. (ed.). Taking Control: Autonomy in Language Learning (sf. 14-15). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. International Journal of Instruction, 4(2), 113-128.

(24856) Türkçe-Yunanca İki Dilli Bireylerin Dil Kullanımı Ve Tercihleri

ESİM GÜRSOY
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

AISE SAITOGLOU
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Farklı milletlere mensup ve doğal olarak farklı diller konuşan anne ve babanın çocukları iki dilli olabilmektedir. İki dilliliğin çağımızda bir avantaj olduğu bilincinde olan ebeveynler, çocuklarının iki dilli olarak yetişmesini desteklemektedirler. Bu durum bilinçli bir gayrettir. Bunun dışında istem dışı gelişen iki dilli çocuklar da mevcuttur. Dilbilimciler ve psikologların tespitleri göstermiştir ki, birey her ne kadar iki dili olsa da, bu dillerden biri onun temel, ana dili olarak gelişmekte, diğer dil tali kalmaktadır. (Aşçı,D,U., 2015, s.108). Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan (Türkçe-Yunanca) iki dilli bireyler mevcuttur. Türkçe - Yunanca iki dilli bireylerin ana dili Türkçe, Yunanca ise ikinci dil olarak varlığını sürdürmektedir.Bu çalışma, Yunanistan'ın Gümülcine ve İskeçe illerinde yaşayan iki dilli (Türkçe-Yunanca) bireylerin dil kullanımları, öncelikli dil tercihleri ve tercih amaçlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışamanın alt problemleri: İki dilli bireylerin dillerin edinim yaşları, İki dilli bireylerin günlük hayatta, içten konuşulduğunda, günlük yazarken ve sosyal medyada tercih ettiklieri dil hangisidir, bireylerin iki dillikle ilgili öz alıgıları, iki dil kullanmanın hissettirdiği duygular nelerdir,günlük hayatta her iki dil de kullanılmaktada mıdır, iki dil arasında geçiş yapıldığında vücut dilinde değişiklikler olmakta mıdır, iki dil arasında geçiş yapıldığında konuşmada farklılıkların olup olmadığı, iki dilli bireylerin çift kültürlülükle öz algıları,temsil edildikleri düşündükleri kültür ile ilgili algıları, kültürel ortama göre değişme ihtiyacı hissedip hissetmedikleri, iki dil arasında geçiş yaptıkları zaman kişiliklerinde bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Yunanistan'ın Gümülcine ve İskeçe illerinde yetişmiş (Yunanca-Türkçe) iki dilli bireylerin günlük hayatlarında hangi dili tercih ettikleri ve hangi amaçla kullandıklarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda anket formunda katılımcılara; konuşabildikleri diller ve edinim yaşları, dil tercihleri, kendilerini çift dilli olarak kabul edip etmedikleri, iki dil arasında geçiş yaptıklarında vücut dillerinde ve konuşmalarında değişiklik olup olmadığı, çift kültürlülük ve çift dillilerde benlik algısını tespit etmek amacıyla 29 açık uçlu soru sorulmuştur. Verilen yanıtlar içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir ve buna göre kodlar belirlenmiştir. "İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve teknikler her şeyden önce kontrollü bir yorum çabası olarak ve genelde tümdengelime dayalı bir "okuma" aracı olarak nitelendirilebilirler. Söz konusu okuma, sınırları belirlenmiş söylem örneklerinin çözümlenmesi esasına dayanmaktadır." (Bilgin,2014:1).

Çalışmanın araştırma soruları:

İki dilli bireylerin konuşabildikleri diller ve bu dillerin edinim biçimi,

iki dilli bireylerin dil seçimi,

Kendilerini çift dilli olarak kabul edip etmedikleri,

İki dil kullanabilmeleri ile ilgili duyguları,

Kendilerini çift kültürlü olarak kabul edip etmedikleri,

En çok hangi kültürün temsil ettiği ve kültürel ortama göre değişme ihtiyacı hissedip hissetmedikleri,

Katılımcılara iki dil arasında geçiş yaptıklarında vücut dillerinde ve konuşmalarında (ses tonu, hız) gibi farklılıkların olup olmadığı sorulmuştur iki dil arasında geçiş yaptıkları zaman kişiliklerinde bir değişim olup olmadığı,

İki dil arasında geçiş yaptıkları zaman kişiliklerinde bir değişim olup olmadığı sorulmuştur.

TÜRKÇE-YUNANCA İKİ DİLLİ BİREYLERİN DİL KULLANIMI VE TERCİHLERİ

Farklı milletlere mensup ve doğal olarak farklı diller konuşan anne ve babanın çocukları iki dilli olabilmektedir. İki dilliliğin çağımızda bir avantaj olduğu bilincinde olan ebeveynler, çocuklarının iki dilli olarak yetişmesini desteklemektedirler. Bu durum bilinçli bir gayrettir. Bunun dışında istem dışı gelişen iki dilli çocuklar da mevcuttur. Dilbilimciler ve psikologların tespitleri göstermiştir ki, birey her ne kadar iki dili olsa da, bu dillerden biri onun temel, ana dili olarak gelişmekte, diğer dil tali kalmaktadır.(Aşçı,D,U., 2015, s.108). Bu çalışma, Yunanistan'ın Gümülcine ve İskeçe illerinde yetişmiş (Yunanca-Türkçe) iki dilli bireylerin günlük hayatlarında hangi dili tercih ettikleri ve hangi amaçla kullandıklarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda anket formunda katılımcılara; konuşabildikleri diller ve edinim yaşları, dil tercihleri, kendilerini çift dilli olarak kabul edip etmedikleri, iki dil arasında geçiş yaptıklarında vücut dillerinde ve konuşmalarında değişiklik olup olmadığı, çift kültürlülük ve çift dillilerde benlik algısını tespit

etmek amacıyla 29 açık uçlu soru sorulmuştur. Verilen yanıtlar içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir ve buna göre kodlar belirlenmiştir. "İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve teknikler her şeyden önce kontrollü bir yorum çabası olarak ve genelde tümdengelime dayalı bir "okuma" aracı olarak nitelendirilebilirler. Söz konusu okuma, sınırları belirlenmiş söylem örneklerinin çözümlenmesi esasına dayanmaktadır." (Bilgin,2014:1).

Çalışmanın araştırma soruları:

İki dilli bireylerin konuşabildikleri diller ve bu dillerin edinim biçimi,

iki dilli bireylerin dil seçimi,

Kendilerini çift dilli olarak kabul edip etmedikleri,

İki dil kullanabilmeleri ile ilgili duyguları,

Kendilerini çift kültürlü olarak kabul edip etmedikleri,

En çok hangi kültürün temsil ettiği ve kültürel ortama göre değişme ihtiyacı hissedip hissetmedikleri,

Katılımcılara iki dil arasında geçiş yaptıklarında vücut dillerinde ve konuşmalarında (ses tonu, hız) gibi farklılıkların olup olmadığı,

İki dil arasında geçiş yaptıkları zaman kişiliklerinde bir değişim olup olmadığı sorulmuştur.

Geçici sonuç:Araştırmanın bulguları; kişisel bilgiler, dil tercihi, iki kültürlülük, iki dillilerde benlik algısı olmak üzere ele alınmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Yunanistan'da yaşayan iki dilli (Türkçe-Yunanca) bireylerin Türkçeyi daha yaygın kullandıkları, Yunancayı ise ihtiyaç duydukları zaman başvurdukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcılar günlük hayatlarında Türkçeyi tercih etmelerine rağmen gizli kalmasını istedikleri bilgileri toplum içerisinde paylaşırken Yunancayı kullandıklarını ifade etmektedirler. Buna ek olarak kullandıkları dile göre ses tonlarını ve hızlarını da farklı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, Yunanistan'ın Gümülcine ve İskeçe şehirlerinde yoğun olarak Türkçenin konuşulduğu ve kırsal bölgelerde yetişmiş iki dilli bireylerden oluşturulmuştur. Büyük şehirlerde yaşayan ve Yunancaya daha fazla maruz kalan iki dilli bireylerin arsında verilerde farklılık oluşabilir bu yüzden benzer bir çalışma farklı yaş grupları, cinsiyet ve daha büyük şehirlerde de tekrarlanmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçici sonuç:Araştırmanın bulguları; kişisel bilgiler, dil tercihi, iki kültürlülük, iki dillilerde benlik algısı olmak üzere ele alınmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Yunanistan'da yaşayan iki dilli (Türkçe-Yunanca) bireylerin Türkçeyi daha yaygın kullandıkları, Yunancayı ise ihtiyaç duydukları zaman başvurdukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcılar günlük hayatlarında Türkçeyi tercih etmelerine rağmen gizli kalmasını istedikleri bilgileri toplum içerisinde paylaşırken Yunancayı kullandıklarını ifade etmektedirler. Buna ek olarak kullandıkları dile göre ses tonlarını ve hızlarını da farklı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, Yunanistan'ın Gümülcine ve İskeçe şehirlerinde yoğun olarak Türkçenin konuşulduğu ve kırsal bölgelerde yetişmiş iki dilli bireylerden oluşturulmuştur. Büyük şehirlerde yaşayan ve Yunancaya daha fazla maruz kalan iki dilli bireylerin arsında verilerde farklılık oluşabilir bu yüzden benzer bir çalışma farklı yaş grupları, cinsiyet ve daha büyük şehirlerde de tekrarlanmalıdır

Anahtar Kelimeler : Dil tercihleri, dil kullanımı, iki dillik, iki kültürlülük

Kaynakça

Ateşal, Z. (2017). İki Dillilik ve Çift Dil. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 1, sayı 7, s.1-12.

Aşçı, D, U. (2013). İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) Ve Dil Karışması (İnterference). Ankara, s.101-107.

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education (5. bs.). Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.

Bilgin, N. (2014). Sosyal Birimlerde İçerik Analizi. Siyasal kitabevi, Ankara

Bloomfield, L. (1933). Language. Chicago: George Allen & Unwin Ltd.

Cengiz, K. (2006) Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik, Yüksek Lisans Tezi.

Fıshman, Joshua. (1991) Bilingual Education. Amsterdam & Philadelphia.

Güney, D. (2015)/ İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa Toplumu. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kelağa Ahmet, İ. (-).Yunanistan'da Batı Trakya'da Türk Azınlığın Anadili ve Eğitim Dillerinde Biri olarak Türkçe.

Kelağa Ahmet, İ., (2005), Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Mazi-Sella, E. (2001), Diglossia kai Koinonia (İkidillilik ve Toplum), Atina: Proskénio Yayınları.

Tokdemir, A. (1997). Dil Edinimi ve Yabancı Dil. Sam yayınları.

Yalçın, M., Demirel, G. (2015). İki dillilik ve Türleri Üzerine. International Journal of Languages Education and Teaching.

Yalınkılıç, K., Yağmur, K. (2014). Batı Trakya Türklerinin Anadillerine ve Kültürlerine Karşı Tutumları. Bilig, sayı 70, s.283-308.

(24944) Eğitim ve Kök Değerler Açısından Animasyonlar

MUALLA MURAT
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

GİZEM GÜLKANAT
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen teknolojinin ve sanayinin etkisiyle insanlığın davranış ve tutumları da hızla değişmektedir. Bugün bütün milletlerde nesiller arasında kültürel farklılıklar ve iletişim çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Bu sorun son zamanlarda sosyoloji, psikoloji ve eğitim uzmanları tarafından dikkate alınmaya başlanmış ve insanlık temelini oluşturacak değerler eğitimi üzerinde çeşitli çalışmalar yaparak ölçekler geliştirmeye başlamışlardır.

Kültür her milletin kendi yaşama biçimidir.Kafesoğlu'na göre ise millî kültür, millet adı verilen canlı organizmanın ruhu ve beynidir. Nasıl ki canlı bir organizma ruhsuz ve bedensiz yaşayamazsa ondan daha da karmaşık olan millet de kültür olmadan yaşayamaz. Bir milletin mal olmuş ruhi değerleri, ahlaki yapısı millî kültüre dayanmalıdır ki bir anlam ifade edebilsin. (Kafesoğlu, 1995)

Birey ve toplum için ortak paydayı sağlayan kültür, Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaç ve kazanımlarında yer almaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi için de eğitimcinin çocuğun kendi çağının özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Eğitimci ve ebeveyn çocuk ile arasında nesil farkı vardır. Bu fark dikkate alınarak kültürel gelişim eğitime yansıtılmalıdır. Bu yansıtmayı sağlayacak en önemli materyal günümüz çocuğunun ilgi alanı olan animasyonlardır.

Bu ölçeklerdeki özgünlük ve çeşitli ögeler o alan uzmanının kendi milletine ait özellikleri yansıtmaktadır. Her milletin millî değerleri üzerine yapacağı çalışmalar bireyin gelişimi açısından önemlidir. Bu çalışma Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kök değerleri animasyon filmlerde tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Animasyon filmler üzerine oluşturulmuş özel yöntem ve teknikler maalesef yeterli sayıda değildir. Bu alandaki çalışmalar içim nitel ve nicel araştırma yöntemlerindeki uygun olanlar tercih edilebilmektedir. Bütün bunların yanı sıra animasyon filmler edebiyatın masal, hikaye, ve fabl türlerine yakın olduğu için bu türlere ait yöntem ve tekniklerde animasyonların analizinde kullanılabilir. Hikaye ve fabllardan daha çok olağanüstünlükleri yönüyle masallara benzeyen animasyonlar Propp analizi,içerik analizi,sözcük analizi gibi yöntemler animasyon üzerine yapılan çalışmalarda yeni bir yöntem geliştirilene kadar kullanılabilir.

Bugün yeni ortaya çıkan bilim dalları, meslekler,uzmanlıklar,yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadır. Animasyon alanındaki çalışmalarda da bu eksiklik görülmektedir. Animasyon okuma, medya okuryazarlığı gibi yeni bir alandır. Mevcut yöntemler kullanıldıktan sonra animasyon üzerine özel bir yöntem geliştirilebilir. Bu alandaki gelişmeler içinde bu çalışmalar ön hazırlık olacaktır.

Nitel araştırma yöntemi özellikle psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi gibi verilerin tek bir sayıya indirgenemediği bilimlerim tercih ettiği bir yöntemdir. Sözel olması, verinin bütününüm analizini gerektirdiği için bu yöntem qualitative yöntem olarak adlandırılır (Arslan,2014).

Gurbetoğlu'na (2015) göre nitel araştırma yönteminin de beş tekniği vardır: Etnografı, Örnek olay Fenomenoloji, Gömülü teori, Saha taraması'dır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem ile 2018 yılında vizyona giren 10 animasyon film Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirttiği kök değerler açısından incelenmiştir.

Kitap okuma alışkanlığı, özellikle eğitimde kitap okuma alışkanlığı kazandırılması önemlidir. Bu alışkanlık toplumun gelişmişlik düzeyini belirler. Bugün ise bu alışkanlık bile tam olarak kazanılmamışken teknolojinin etkisiyle animasyonlar, çizgi filmler ve dijital oyunlar çocukların gelişimini büyük oranda etkilemektedir.

Animasyon filmler gerek çocukların hayal güçlerine hitap etmesi gerekse değerleri kullanmada ve rol model oluşturmalarında en önemli araçtır.

Animasyon alanında öne çıkan devletler bu yolla kendi kültür ve değerleriyle de evrensel ufku etkilemektedir. Küreselleşen dünyada asimile olmamak için animasyon filmlerin çeşitli açılardan değerlendirilmesi, doğru ve yanlışlarının eğitimde ele alınması gerekir.

Amerikan kaynaklı animasyon filmler bir yandan çocuklara yönelik dostluk, arkadaşlık, yardımseverlik gibi birtakım değerleri aktarırken diğer yandan liberal, bireyselci, rekabetçi, haz ve eğlence odaklı bir takım başka değerleri de mesajlarına yükleyebilmektedirler. (Bilis, 2014)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireylere kazandırılması hedeflenen değerler yer almaktadır. Bu değerler bireylere müfredattaki metinler yoluyla süreç içinde verilmektedir. Süreç içinde verilen bu değerler eğitimi öğretmenlerin donanım, ilgi ve yeterlilik becerisine

göre çocuk eğitimi açısından değişik sonuçlar vermektedir. Önemli bir hususta okul dışındaki gizli müfredat dediğimiz çevre ve ailedeki dış uyaranların bir eğitim aracı olarak çocuğun gelişimine etkisi yadsınamaz.

Çalışmada 2018 yılında popüler olan (10) animasyon filmdeki değerler Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği "kök değerler" üzerinden tespit edilmiştir.

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu değerlerin dışında Türk Kültüründe yer alan;fedakarlık,sadakat,vefa, samimiyet gibi hasletler yüzyıllardır millî kimliği oluşturmuştur. Bugün küreselleşen dünyanın kaosu içinde bu değerlerin bir kısmı kaybolmaya bir kısmı ise küçümsenmeye başlanmıştır. Güven duygusunu veren ve sosyal devlet-sosyal toplum olgusunu yaşatan bu değerler pozitif psikolojide tekrar ele alınarak 'özgecilik' açısından önemsenmektedir.

Bu çalışma, Batı kökenli animasyon filmlerde Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kök değerlerin varlığı, niteliği, niceliğinin millî değerlerimize uygun olup olmadığı ve eğitimde nasıl kullanılması gerektiğinin tespiti bundan sonraki animasyon filmler üzerinde yapılacak çalışmalara yön vermek bu alandaki çalışmalar için önemlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evrensel değerler ile millî değerler arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin tespiti bunların bireyin evrensel ufkunu genişletmek amacıyla tamamlanacak şekilde eğitim programlarında yer alması, nesiller arası kültür farkını aşmak için temel eserlerin değerler eğitimi açısından animasyon filmlerle mukayese edilmesi ve eğitim programına aktarılması, bilişsel, duyuşsal ve dilsel açıdan kök değerlerin eğitiminin bireylere animasyonlar aracılığıyla verilmesi beklenmektedir.

Araştırmalar göre teknoloji ve sanayi döneminde ortaya çıkan en büyük problem bireyin yalnızlaşması ve kendine bile yabancılaşmasıdır. Bu sorunun çözümü için kimlik ve aidiyet duygularını geliştirmesi açısından animasyonların bireylere kazandırabileceği rol modellerin önemini tespit etmek bir araç olarak kullanılabilir.

Günümüzde iyi niyet,fedafarlık, saffaniyet gibi insana has güzel hasletlerin maalesef küçümsendiği bakış açısında pozitif psikolojide görülen özgeciliğin animasyonlarda tespit edilerek tekrar insana kazandırılması eğitimde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : kök değerler, eğitim, animasyon

Kaynakça

Acar, Ü. ve Temizyürek, F. (2014). Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(3), 25-39.

Hacıbektaşoğlu, E. S. (2014). *Kültürel çalışmalar ve çizgi filmlerin çocuk izleyici üzerindeki etkileri araştırmaları.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kafesoğlu, İ. (1995). *Türk milliyetçiliğinin meseleleri*. İstanbul: Ötüken

Malatyalıoğlu, Ö. (2014). *Belirli Yaş Gruplarına Göre Çizgi Filmlerde Karakter Soyutlama Düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yapıcıoğlu. G. (2010). *Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Animasyon Sinema: Kayıp Balık Nemo, Buz Devri, Wall-E* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bilis, P. Ö. (2014). Rol modelleri ve toplumsal değerler açısından "uçaklar" adlı animasyon filmi üzerine bir inceleme.

Gurbetoğlu, A. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* İstanbul Ticaret Üniversitesi: İstanbul.

Arslan, F. (2014). *An investigation into student teacher concerns: probable changes caused by methodology classes and teaching practise,* Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi: Adana.

(24998) 7-8. Sınıf Türkçe (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı) Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Temalarının Bilişsel Gelişim Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

AYŞE BULUT

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sever, 2003: 10). Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir.

Giriş ve ilgili araştırmalar bölümlerindeki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda metinlere ve metinlerde yer alan temalara gereken önemin az verildiğini, metin seçiminde titiz davranılmadığı ortaya koyulmuştur.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında "Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır"ifadesinden de anlaşılacağı gibi metinler sınıf dolayısıyla yaşa uygun olarak ders kitaplarında yer almalıdır.

Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre metin ve tema seçimi yapılması gerekmektedir.

Gelişim düzeyine bağlı olarak;

2-7 yaş grubu için temalar

Aile sevgisi, olağanüstü ve gizemli olaylar, doğa olayları, hayvan sevgisi, gezi yazıları.

7-9 yaş grubu için temalar

Doğa ve hayvan sevgisi, aile sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi yazısı.

9-12 yaş grubu için temalar

Kahramanlık, macera, komik olaylar, fantastik olaylar ve gezi yazısı.

12-15 yaş grubu için temalar

Kahramanlık, Tarih yazıları, Tarih kitapları, sevgi konulu kitaplar, bilim-kurgu, macera, komik konular, gülmece gibi temalar kullanılmalıdır.

Piaget, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir.

Türkçe ders kitaplarının metin ve metinlerde ele alınan temalar yönünden bazı eksikliklerin olduğu ve bunların çocukların gelişim dönemlerine göre uygun metin ve temalar olup olmadığının ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58).

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. (Yıldırım ve Şimşek 2006).Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte iken, aynı zamanda tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir.

Doküman analizi hem basılı hem de elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). O'Leary (2017) ise doküman analizini birincil araştırma verisi kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerinin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma aracı olarak açıklamaktadır.

7 ve 8. sınıfa ait Türkçe ders kitapları (2018-2019) incelenmiş, alan yazında bu konuda yapılan çalışmalara ulaşılmış ve yapılan araştırmanın sonucunda ortaya konulan anahtar kavramlar tespit edilmiştir. Daha sonra kitapların incelenmesi gerçekleştirilmiş, bulgular yorumlanmıştır. Alan yazına dair yapılan ilgili araştırmalar bulguların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır.

Ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sever, 2003: 10). Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş tesadüfî bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre dil bilgisi bağlantıları ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2003, 35). Tema (izlek), ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 42). Piaget'nin yazıları, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir. Piaget'nin gelişim evreleri, okuma becerisinin oluşumu ile ilişkili olarak incelenmiş ve okuduğunu anlama, anlama-anlatma becerileri ve söz varlığındaki gelişimlerin çocukların bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olduğu bulgulanmıştır (Cartwright, 2002).

12-15 Yaş Grubu

Genel olarak ilköğretim ikinci kademeye tekabül eden bu yaş grubunda da çocukların fiziksel, sosyal, duygusal özellikleri değişme ve gelişmeye devam eder. Soyut düşünme evresi 11-12 yaş dolayında başlar ve bunun iki evresi vardır:

Öğrenci, nesneyi ve olayı görmeden de bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilir.

Öğrenci, kendi düşüncelerini eleştirmeye ve bunların üzerinde düşünmeye başlar.

İlk ve son çocukluk evrelerinde çocuğun kendi düşünceleri üzerinde düşünmesi, düşüncelerini eleştirmesi hemen hiç görülmez. On bir yaşından sonra çocuk, somut varlıklara ve olaylara ilişkin kavramları soyut kavramlara dönüştürmeye başlar (Başaran, 2000,85). Okuma ilgisi de bu doğrultuda olmaktadır. Bu dönemde aşırı duygusallık, kendini ön plana çıkarma da görüldüğünden macera kitapları, duygusal-aşk romanları, seyahat kitapları ile değersiz ve ucuz aşk kitaplarına yönelmeler görülmektedir (Güneş, 2000:240). Dil öğretimi çalışmaları, seviyelerine uygunluğunun yanında, hedef kitlenin ilgileri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu yaş döneminin (11-12 yaş) çocuklar ellerine geçen her şeyi okurlar. Tarih, biyografi, hikâyeleri, efsaneler, mizahî, doğa ve fen konularındaki kitaplar, çizgi romanlar en çok ilgi duydukları kitaplardır. Çocuklar kendilerine örnek alacak kahraman ararlar. Bu bakımdan en yararlı eser türü biyografilerdir. Erkek çocukları macera romanlarına ilgi duyarken, kız çocukları ise romantik eserler, meslek hikâyeleri, dedektif romanlarından hoşlanırlar. Okuduklarında hep kendilerini görürler, kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarlar. Ders kitabı ise Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Bu çalışmada, Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışma için, 7 ve 8. sınıfa ait Türkçe ders kitapları (2018-2019) incelenmiş, alan yazında bu konuda yapılan çalışmalara ulaşılmış ve yapılan araştırmanın sonucunda ortaya konulan anahtar kavramlar tespit edilmiştir. Daha sonra kitapların incelenmesi gerçekleştirilmiş, bulgular yorumlanmıştır. Alan yazına dair yapılan ilgili araştırmalar bulguların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Araştırma, nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. (Yıldırım ve Şimşek 2006).Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte iken, aynı zamanda tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). O'Leary (2017) ise doküman analizini birincil araştırma verisi kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerinin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma aracı olarak açıklamaktadır. Yaptığım incelemenin sonucuna göre, "Piaget'nin yazıları, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir. Piaget'nin gelişim evreleri, okuma becerisinin oluşumu ile ilişkili olarak incelenmiş ve okuduğunu anlama, anlama-anlatma becerileri ve söz varlığındaki gelişimlerin çocukların bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olduğu bulgulanmıştır (Cartwright, 2002). " Problem cümlesinde yer alan "Bilişsel Gelişim

Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisi var mıdır ?" sorusu, yapılan araştırma sonucunda ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı açısından ele alındığında metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çünkü metinlerde yer alan temalar öğrencilerin yaşantısıyla bağdaşmadığında ve ilgi çekici olmadığında öğrenci kendini tema ile özdeşleştirememekte ve temaya yabancı kalmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe (2018 - 2019 eğitim öğretim yılı) ders kitaplarında yer alan metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisinin olduğuna dair verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Bu amaç bağlamında doküman incelemesi yoluyla veri toplanacaktır. Yapılan araştırma sonucunda ders kitaplarında yer alan metinlerin Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı açısından ele alındığında metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisinin olması,öğrencilere edebi ve estetik değer kazandıracak nitelikte olması, kitaplarda yer alan metinlerin temaları (izlek) bakımından zengin olması, seçilen metinlerin öğrencilerde okumaya isteklilik uyandıracak nitelikte olması, tema seçiminde hata yapılmaması, serbest okuma metinlerinin de alt temalarla uyumlu olması beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Türkçe ders kitabı, metin, tema, Bilişsel Gelişim Kuramı

Kaynakça

ARI, Gökhan., "Türkçe (6,7,8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s:3 (2011), s.489-511.

ÇEÇEN, A.M. ve ÇİFTÇİ, Ömer.,"İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Millî Eğitim*, s:173 (2007), s.39-48.

ERDEM, İlhan.,(Ed.). (2018). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara:MEB.

ERCAN, A.N., "8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Şekil, Tema ve Tür Açısından İncelenmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, s: 2 (2014), s.15-27.

GÜNEŞ,Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (215) (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAYA, Burcu. (2018). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (10-280) (1. Baskı). Ankara: Ders Destek.

KOLAÇ, Emine., "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, s: 1 (2009), s. 594-626.

OĞUZKAN, Ferhan. (2013). *Çocuk Edebiyatı* (347-375) (10. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Hüseyin, TAĞA, Tahir ve ÜNLÜ, Süleyman., " Türkçe Dersine Yönelik Sınavlar ile Ders Kitaplarının Metin Türleri Bakımından Örtüşme Düzeyleri", *Millî Eğitim*, s: 207 (2015), s. 189-201.

ÖZBAY, Murat. (2015). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I* (107-125) (8. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, Murat ve ÇEÇEN, A.M., "Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, s:1 (2012), s. 67-76.

SAĞLAM, Ç.A. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş* (112-115) (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

SULAK, E.S., *"İlköğretim Okulları 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi."* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2009.

ŞİMŞEK, D.N.," Amerika'daki 8. Sınıf İngilizce ve Türkiye'deki 8. Sınıf Türkçe Ana Dili Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tema/Ünite ve Türleri Açısından Karşılaştırılması", *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s:4 (2015), s.1314-1326.

TEMİZYÜREK, F. ve DEİCAN B., "İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* s:3 (2016), s. 842-856.

ÜLPER, H.,(Ed.). (2014). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

ÜRÜNDÜ, V., *"6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Yönünden İncelenmesi."* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, 2011.

YAYLI, D. ve SOLAK, M., "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi," Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, s: 9 (2009), s. 444-453.

2018 *Türkçe Öğretim Programı* (MEB) (file:///C:/Users/ayse/Desktop/ilkorta-turkce-mufredat1-8-ocak2018.pdf).

(25098) Suriyeli Öğrencilerin "P" Sesini "B" Sesiyle Karıştırmalarına Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma

MEHMET ARİF BOZAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SERKAN ÇELİK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte ülkemize birçok Suriyeli mülteci ülkemize gelmiştir. 2011 yılından beri kısım kısım ülkemize gelen ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli çocuklar, gittikleri illerdeki okullara yaş düzeyine göre yerleştirilerek eğitim hayatlarına devam etmektedirler. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresinin 2018'de güncellediği istatistiklere göre ülkemizde 0-18 yaş arası, 1.713.473 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik). 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye delegasyonu tarafından ortaklaşa Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi başlatılmıştır. Bu proje Türkiye'de 23 ilde gerçekleştirilmektedir. Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi de yapılmaktadır. Tüm yaşanan gelişmelerden anlaşılan yabancılara Türkçe öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri topluma uyum sağlamalarında önemli bir parçadır. Çünkü yeni dil öğrenimiyle birlikte o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü, coğrafyasını öğrenirler (Güler, 2012, s.131). Yani Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenimiyle birlikte, Türk kültürünü ve coğrafyasını daha iyi tanıyarak topluma daha iyi uyum sağlayacaktır.

Ergin (2009, s.3) dili şöyle tanımlamıştır; "*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık."* Bu tanımdan da yola çıkılarak insanlar arasındaki iletişimin en önemli yapı taşı dildir. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu yüzden diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Bu iletişimi de konuşarak sağlar. İnsan bu şekilde duygularını ve düşüncelerini dile getirir ve bu şekilde yaşamını sürdürür (Güngör, 2015). Bireyler bir toplumun parçasıdır. Birey ait olduğu toplumda yaşayarak kendi ana dilini edinir (Barın, 2004, s.20). Daha sonra eğitim, ekonomi, göç, ticaret gibi bir takım sebeplerden dolayı bireyler başka toplumlarla iletişime geçerek yeni diller öğrenirler. Yabancı dil öğreniminde, birey yeni dil öğrenirken yeni bir kültürle tanışmış olur. Bu yeni dil öğrenme sürecinde kişiler bazı anlar öğrenemeyeceklerini düşünürler. Bundan dolayı dil öğretim sürecinin daha eğlenceli olması gerekmektedir (Barın,2004, s.21).

Arapça ile Türkçe farklı dil ailelerine mensup, yapıları birbirlerinden çok farklı iki dildir. Türkçe alfabesindeki 8 ünlü harf Arap alfabesinde karşılanabilmesi için üç harfe, birden fazla ses değeri vermekle karşılanabilmektedir (Korkmaz, 2009, s.1470). Yine Türkçe dilinde bulunan bazı ç, p vb. sesler Arapçada bulunmamaktadır. Başka bir dil öğrenen çocuklar kendi diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen taraflarını ise zor öğrenmektedir (Lado, 1957, s.2; Akt., Bölükbaş, 2011, s.1358). Suriyeli öğrenciler Türkçeyi çok bilmediklerinden dolayı okullara uyum sağlayamamaktadır. Bu yüzden sıkıcı dersler onları okuldan iyice soğutacaktır. Dil öğrenme sürecinde onlara, Türkçeyi oyunlarla sevdirerek öğretmek okullara uyum sağlama sürecini hızlandıracaktır. Bu farklılıklara bakıldığı zaman Suriyeli öğrencilerin ülkelerinin içinde bulunduğu durumdan kaynaklanan ve diller arasındaki farklılıklardan dolayı Türkçe öğrenmelerinin zaman alması ve zorlanmaları doğal bir süreçtir.

Bu sürecin kolaylaşmasında çocuklar için oyunların önemi çok büyüktür. Garvey (1990)'a göre oyun, çocukları memnun eden, eğlendiren ve onları motive eden bir etkinliktir. Bu sayede çocuklar derste daha fazla aktif olurlar (Hanbaba, Bektaş, 2015). Oyunlar hassas olan çocukların bu şekilde yaşadıklarını bir nebze unutmaları ve okula uyum sağlamaları, Türkçeyi sevmeleri ve daha kolay öğrenmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Derslerde kullanılacak oyunlar seçilirken, eğitsel değerlere göre seçilmelidir. Konunun özellikleri, öğrencilerin yaş grupları, düzeylerine göre seçilmelidir. Sınıf içi oyunlarsa sınıf koşulları da dikkate alınmalıdır (Beyhan, Tural, 2007, s.21).

Bu araştırmada da ortaokulda öğrenim gören Suriyeli çocukların p sesini yazmada sorunlar yaşadığı tespit edilmiş ve bu sorunun çözümünde eğitsel oyunların etkililiğine bakılmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Suriyeli öğrencilerinin p sesinin b sesiyle sesletim karışıklığının oyunlarla iyileştirilmesi amaçlandığından, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırmacı benzer kriterlerde kontrol grubuna ulaşamadığı için sadece deney grubu kullanmıştır. Tek grup ön test son test deseninde, Bir grup ön test-son test tasarımında, tek bir grup sadece bir çeşit müdahaleye maruz kaldıktan sonra değil, aynı zamanda daha önce de ölçülür veya gözlenir (Frankel, Wallen & Hyun, 2012, s.169). Araştırmada bağımlı değişken Suriyeli öğrencilerin "p" sesini doğru yazma becerisi, bağımsız değişken ise eğitsel oyunlardır. Araştırma, Konya ili merkez ortaokul öğrencisi olan 9 Suriyeli öğrenci ile yürütülmüştür. 9 öğrencinin 3'ü erkek 6'sı kızdır. Öğrencilerin ikisi sekizinci sınıf, ikisi yedinci sınıf, ikisi altıncı sınıf, kalan üç kişi de beşinci sınıftır. Öğrencilerin Türkiye'ye gelme zamanları 3-5 sene arasında değişim göstermektedir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan örneklemi seçer. Bu durum araştırmacıya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.141). Veri analizi, öğrencilere ön test ve son testte yaptırılan dikte çalışmaları toplanmıştır. Öğrenci ürünleri karşılaştırılarak yapılmıştır. Güvenirlik için metin hazırlanırken uzman görüşüne

başvurulmuştur. Araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırılmak için metin ses kaydına alınmıştır. Öğrencilere dikte çalışması ses kaydından yaptırılmıştır.

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte ülkemize birçok Suriyeli mülteci ülkemize gelmiştir. 2011 yılından beri kısım kısım ülkemize gelen ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli çocuklar, gittikleri illerdeki okullara yaş düzeyine göre yerleştirilerek eğitim hayatlarına devam etmektedirler. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresinin 2018'de güncellediği istatistiklere göre ülkemizde 0-18 yaş arası, 1.713.473 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik). 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye delegasyonu tarafından ortaklaşa Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi başlatılmıştır. Bu proje Türkiye'de 23 ilde gerçekleştirilmektedir. Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi de yapılmaktadır. Tüm yaşanan gelişmelerden anlaşılan yabancılara Türkçe öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri topluma uyum sağlamalarında önemli bir parçadır. Çünkü yeni dil öğrenimiyle birlikte o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü, coğrafyasını öğrenirler (Güler, 2012, s.131). Yani Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenimiyle birlikte, Türk kültürünü ve coğrafyasını daha iyi tanıyarak topluma daha iyi uyum sağlayacaktır.

Ergin (2009, s.3) dili şöyle tanımlamıştır; "*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık."* Bu tanımdan da yola çıkılarak insanlar arasındaki iletişimin en önemli yapı taşı dildir. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu yüzden diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Bu iletişimi de konuşarak sağlar. İnsan bu şekilde duygularını ve düşüncelerini dile getirir ve bu şekilde yaşamını sürdürür (Güngör, 2015). Bireyler bir toplumun parçasıdır. Birey ait olduğu toplumda yaşayarak kendi ana dilini edinir (Barın, 2004, s.20). Daha sonra eğitim, ekonomi, göç, ticaret gibi bir takım sebeplerden dolayı bireyler başka toplumlarla iletişime geçerek yeni diller öğrenirler. Yabancı dil öğreniminde, birey yeni dil öğrenirken yeni bir kültürle tanışmış olur. Bu yeni dil öğrenme sürecinde kişiler bazı anlar öğrenemeyeceklerini düşünürler. Bundan dolayı dil öğretim sürecinin daha eğlenceli olması gerekmektedir (Barın,2004, s.21).

Arapça ile Türkçe farklı dil ailelerine mensup, yapıları birbirlerinden çok farklı iki dildir. Türkçe alfabesindeki 8 ünlü harf Arap alfabesinde karşılanabilmesi için üç harfe, birden fazla ses değeri vermekle karşılanabilmektedir (Korkmaz, 2009, s.1470). Yine Türkçe dilinde bulunan bazı ç, p vb. sesler Arapçada bulunmamaktadır. Başka bir dil öğrenen çocuklar kendi diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen taraflarını ise zor öğrenmektedir (Lado, 1957, s.2; Akt., Bölükbaş, 2011, s.1358). Suriyeli öğrenciler Türkçeyi çok bilmediklerinden dolayı okullara uyum sağlayamamaktadır. Bu yüzden sıkıcı dersler onları okuldan iyice soğutacaktır. Dil öğrenme sürecinde onlara, Türkçeyi oyunlarla sevdirerek öğretmek okullara uyum sağlama sürecini hızlandıracaktır. Bu farklılıklara bakıldığı zaman Suriyeli öğrencilerin ülkelerinin içinde bulunduğu durumdan kaynaklanan ve diller arasındaki farklılıklardan dolayı Türkçe öğrenmelerinin zaman alması ve zorlanmaları doğal bir süreçtir.

Bu sürecin kolaylaşmasında çocuklar için oyunların önemi çok büyüktür. Garvey (1990)'a göre oyun, çocukları memnun eden, eğlendiren ve onları motive eden bir etkinliktir. Bu sayede çocuklar derste daha fazla aktif olurlar (Hanbaba, Bektaş, 2015). Oyunlar hassas olan çocukların bu şekilde yaşadıklarını bir nebze unutmaları ve okula uyum sağlamaları, Türkçeyi sevmeleri ve daha kolay öğrenmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Derslerde kullanılacak oyunlar seçilirken, eğitsel değerlere göre seçilmelidir. Konunun özellikleri, öğrencilerin yaş grupları, düzeylerine göre seçilmelidir. Sınıf içi oyunlarsa sınıf koşulları da dikkate alınmalıdır (Beyhan, Tural, 2007, s.21).

Bu araştırmada da ortaokulda öğrenim gören Suriyeli çocukların p sesini yazmada sorunlar yaşadığı tespit edilmiş ve bu sorunun çözümünde eğitsel oyunların etkililiğine bakılmak amaçlanmıştır.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerinin p sesinin b sesiyle sesletim karışıklığının oyunlarla iyileştirilmesi amaçlandığından, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırmacı benzer kriterlerde kontrol grubuna ulaşamadığı için sadece deney grubu kullanmıştır. Tek grup ön test son test deseninde, Bir grup ön test-son test tasarımında, tek bir grup sadece bir çeşit müdahaleye maruz kaldıktan sonra değil, aynı zamanda daha önce de ölçülür veya gözlenir (Frankel, Wallen & Hyun, 2012, s.169). Araştırmada bağımlı değişken Suriyeli öğrencilerin "p" sesini doğru yazma becerisi, bağımsız değişken ise eğitsel oyunlardır. Araştırma, Konya ili merkez ortaokul öğrencisi olan 9 Suriyeli öğrenci ile yürütülmüştür. 9 öğrencinin 3'ü erkek 6'sı kızdır. Öğrencilerin ikisi sekizinci sınıf, ikisi yedinci sınıf, ikisi altıncı sınıf, kalan üç kişi de beşinci sınıftır. Öğrencilerin Türkiye'ye gelme zamanları 3-5 sene arasında değişim göstermektedir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan örneklemi seçer. Bu durum araştırmacıya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.141). Veri analizi, öğrencilere ön test ve son testte yaptırılan dikte çalışmaları toplanmıştır. Öğrenci ürünleri karşılaştırılarak yapılmıştır. Güvenirlik için metin hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırılmak için metin ses kaydına alınmıştır. Öğrencilere dikte çalışması ses kaydından yaptırılmıştır.

Araştırma bulgularında verilen örnek öğrenci ürünlerinde öğrencilerin "p" sesini "b" sesiyle karıştırmaları sorununun çözüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Daha önceki derslerde tüm öğrenciler derse aktif olarak katılmazken eğitsel oyunlarda tüm öğrencilerin derse aktif olarak katıldığı sonucuna yapılan gözlemler yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmacı daha sonraki yaptığı gözlemlerde de eğitsel oyunlarla elde edilen kazanımların kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ilave olarak öğrencilerin yazma, okuma, dinleme becerilerine ilave olarak sözcük bilgilerinin de geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin bu araştırmada eğitsel oyunlarda öğrenciler "p" sesini içeren birçok kelimeyle karşılaşması göz önünde bulundurularak kelime öğretimi konusunda katkısı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin

derste yapılan gözlemler sonuncunda eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmene derslerin bu şekilde devam ettirilmesini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında verilen örnek öğrenci ürünlerinde öğrencilerin "p" sesini "b" sesiyle karıştırmaları sorununun çözüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Daha önceki derslerde tüm öğrenciler derse aktif olarak katılmazken eğitsel oyunlarda tüm öğrencilerin derse aktif olarak katıldığı sonucuna yapılan gözlemler yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmacı daha sonraki yaptığı gözlemlerde de eğitsel oyunlarla elde edilen kazanımların kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ilave olarak öğrencilerin yazma, okuma, dinleme becerilerine ilave olarak sözcük bilgilerinin de geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin bu araştırmada eğitsel oyunlarda öğrenciler "p" sesini içeren birçok kelimeyle karşılaşması göz önünde bulundurularak kelime öğretimi konusunda katkısı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derste yapılan gözlemler sonuncunda eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmene derslerin bu şekilde devam ettirilmesini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli öğrenciler, mülteciler, okuma yazma, yabancılara Türkçe öğretimi

Kaynakça

Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-51.

Arslan, M., & Gürsoy, A. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretimi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, (s. 177-185).

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 19-30.

Beyhan, N., & Tural, H. (2007). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişiye Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37-48.

Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1357-1367.

Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research İn Education.* New York: McGrawHill.

Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde "Öğretmen" Unsuru . *International Journal of Social Science*, 129-134.

Güngör, F. (2015, Temmuz). *Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Eskişehir, Eskişehir: Yüksek Öğretim Kurulu.

İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi. (2019, Ocak). İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Web sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden alındı

Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 407-421.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel Oyunlarla "Yansıma ve Aynalar" Konusunun Öğretimi; Yansımalı Koşu Örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 41-49.

Korkmaz, Z. (2009). Aldabe Devriminin Türk Toplumu Üzerindeki Sosyal ve Kültürel Etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1469-1480.

Leyla Hanbaba, M. B. (2012). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-128.

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

(25133) Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

TUNCAY TÜRKBEN

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yazma, günlük hayatımızda duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerimizi dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlattığımız temel dil becerilerinden bir tanesidir. Hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en son öğrenilen aynı zamanda en çok zorlanılan bir beceri alanıdır. Dil öğretim sürecinde yazma becerisinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Yazma becerisi, dil becerilerinin yanında bireyin zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Güneş, 2014b: 337). Bireyin kendisini ifade etmesinin en etkili yollarından biri olan yazma; "duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma" (Sever, 2000: 21), "bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin haline getirip yaygınlaştırması" (Yalçın, 2018: 351), "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması" (Güneş, 2014a: 157) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında da yazma eyleminin bir süreç içerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle de yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma uygulamalarının kullanılması önem taşımaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi de süreç temelli yazma uygulamalarının yapılmasının önemine vurgu yapmaktadır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2015).

Yazma becerisi; kelime seçimi, kelimelerin bağlama uygun kullanımı, dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, metin türü, tema, üslup, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni, güzel el yazısı vb. birçok bileşene sahip olması nedeniyle, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte işe koşulmasını gerektirir (Çetin, 2017: 394). Bu kadar unsuru bir arada barındırması sebebiyle ana dili eğitiminde olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin yazma becerisi olduğu belirtilmektedir (Bağcı ve Başar, 2018: 311; Bölükbaş, 2010; Çakır, 2010; Erol, 2016: 178; Kara, 2010; Yılmaz, 2015).

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi özellikle o dilin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaks yapımını bilmekle mümkündür. Hedef dile ait bu yapıların süreç içerisinde aşama aşama basitten karmaşığa doğru verilmesi gerekmektedir (Çetin, 2017: 395). Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrenenin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarla öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir (Karatay, 2011: 26). Süreç temelli yazma modelinde öğretmenin, yazma konusu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, düşüncelerini düzenlemesi, yazma taslağını oluşturması, yazma çalışmalarındaki anlatımı gözden geçirmesi ve değerlendirmesi gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi gerekmektedir (Karatay, 2011: 27-28). Bu süreçte öğrencilerden sahip oldukları birikimi, deneyimi kullanarak, başkalarından farklı düşünebilmeyi, o güne kadar aralarında bağlantılar kurulmamış olaylar, durumlar, kişiler, varlıklar arasında bağlantılar kurarak özgün yaratıcı yazmaları desteklenir (Temizkan, 2014: 6).

Öğrencilerin içlerindeki gizli ve yaratıcı gücü, ortaya çıkarmada yaratıcı yazma uygulamalarının önemli bir işleve sahip olduğu bilinmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 229). Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek edindikleri bilgi ve birikimleri kendi bakış açılarından ve farklı bir biçimde ifade edebilmelerine ortam hazırlamaktır (Göçer, 2016: 119).

Alanyazına bakıldığında yaratıcı yazma uygulamalarının hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Alar, 2018; Beydemir, 2010; Demir, 2011; Duran, 2010; Duru, 2014; Erdoğan, 2012; Maltepe, 2006; Öztürk, 2007; Top, 2013; Uzun, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı yazma alanında yeterli çalışmaların olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışma bu anlamda alana katkı sağlayacağı için önem taşımaktadır. Yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey (B2) öğrencilerinin yazma becerileri, yazma öz yeterlilik algıları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemini "Yaratıcı yazma uygulamaları, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte etkili midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma bir arada kullanıldığı için karma yönteme başvurulmuştur. Cresswell ve Clark (2014) süreç içinde ortaya çıkan karma yöntem desenlerini, araştırmanın yürütülmesi esnasında beliren sorunlara istinaden tek bir yöntemin yetmediği ve ikinci bir yöntemin ilave edilmesi ihtiyacı durumlarda kullanılır, şeklinde açıklamaktadır. Bu araştırmada nicel araştırma

boyutu ön plandadır. Nicel araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla da nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma kapsamında yarı deneysel desene başvurulmuştur. Bu desene uygun olarak eşleştirilmiş gruplar seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanmış, ön test- son test kontrol gruplu model uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). Nitel araştırma kapsamında ise görüşme tekniği temele alınarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır (Ekiz, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Deneysel çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ile ilgili düşünceleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde ileri düzey B2 basamağında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yer aldığı iki şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz yöntemle gerçekleştirilmiştir. 24 öğrenciden oluşan deney grubunda yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken, 25 öğrenciden oluşan kontrol grubunda Yunus Emre Enstitüsü'nün Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deneysel işlemler haftada 7 saat olmak üzere toplam 8 haftada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler, Büyükikiz (2011) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine yönelik geliştirilen "Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği", öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve öğrencilerden toplanan kompozisyonlar yoluyla toplanmıştır. Öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerini ve yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla da Karatay ve Tonyalı (2010) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Yazma becerisi, hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları temel dil becerisidir. Yazarken karşılıklı etkileşimin olmaması, bireyin kendini ifade etmede yaşadığı güçlükler ve dil bilgisini yanlış kullanma endişesi gibi nedenlerden ötürü öğrenciler yazmada birtakım problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda uygulanacak yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin içlerindeki gizli ve yaratıcı gücü ortaya çıkaracağı, yazma kaygılarını gidereceği ve yazma öz yeterlilik algılarını olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Bu araştırma ile de yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey (B2) öğrencilerinin yazma becerileri, yazma öz yeterlilik algıları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemini "Yaratıcı yazma uygulamaları, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte etkili midir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen denenceler sınanmış ve araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma bir arada kullanıldığı için karma yönteme başvurulmuştur. Nicel araştırma kapsamında yarı deneysel desene başvurulmuştur. Bu desene uygun olarak eşleştirilmiş gruplar seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanmış, ön test- son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ile ilgili düşünceleri tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde ileri düzey B2 basamağında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yer aldığı iki şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz yöntemle gerçekleştirilmiştir. 24 öğrenciden oluşan deney grubunda yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken, 25 öğrenciden oluşan kontrol grubunda Yunus Emre Enstitüsü'nün Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deneysel işlemler haftada 7 saat olmak üzere toplam 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, "Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu", "Yazma Kaygısı Ölçeği", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve öğrencilerden toplanan kompozisyonlar yoluyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları doğrultusunda birtakım önerilere de yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesinde, yaratıcı yazma uygulamalarının işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel öğretimin işe koşulduğu kontrol grubu öğrencilerin "Yazma Öz yeterlilik Ölçeği" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesinde, yaratıcı yazma uygulamalarının işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel öğretimin işe koşulduğu kontrol grubu öğrencilerin "Yazma Kaygı Ölçeği" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesinde, yaratıcı yazma uygulamalarının işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel öğretimin işe koşulduğu kontrol grubu öğrencilerin "Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği"nin,

a.Yaratıcılık, Metnin Yapısı, Yazım Noktalama ve Sunum alt ölçeklerinin öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

b. Yaratıcı yazma değerlendirme ölçeğinin (genel) öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yazma becerisi, Kaygı, Öz yeterlilik, Etki.

Kaynakça

Alar, S. (2018). *Clustering (Kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi. Yayımlanmamış* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Bağcı, H ve Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.311-333). Ankara: Grafiker Yayınları.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı öğrenicilerin Türkçe yazma becerilerinin bağdaşık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi (67),* 115-128.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkish Studies, 6(3),* 1357-1367.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, D. (2017). Dil becerileri- Anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri). H. Develi vd. (Ed.), *Uygulamalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erol, H. F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (s.177-218). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2014a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014b). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s.337-362). Ankara: Pegem Akademi.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s.21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi, 132,* 56-66.

Maltepe, A. (2006).*Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S.(2000). Türkçe öğretimi. Anakara: Anı Yayıncılık.

Temizkan, M. (2014). Yaratıcı yazma süreci. Ankara: Pegem Akademi.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uzun, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri.* Ankara: Akçağ Yayınları.

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

(25137) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Aracı Olarak Medya Kullanımı ile İlgili Görüşleri

HATİCE COŞKUN

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim her geçen gün geçmişten getirdiği hazinesine yeni bir buluş eklerken eğitim de bu değişim ve gelişimi kendi hızında gerçekleştirmektedir. Bilim dünyasına eklenen her yeni buluşu eğitim bilimleri de kendi bünyesinde eritmeye devam etmektedir. Değişen dünya ve beraberinde değişimi sürdüren eğitim sistemleri insanların her alanda ve her yerde öğrenmesini destekleyecek eğitim ortamlarını işlevsel olarak hedef kitlesine sunmaktadır. Medya araçları da değişen eğitim sistemleri içinde her geçen gün farklı bir boyut kazanarak varlığını sürdürmektedir. Tarihsel süreçteki gelişimi medya araçlarının eğitim ortamlarına nasıl yansıdığını gösterse de son yıllarda bu yansımalar çok daha hızlı olmaktadır. Teknolojinin olanakları, eğitim bilimlerini yapılandıran paradigmalar medya araçlarını öğrenmenin etkin bir parçası olarak sınıflara ulaştırmaktadır. Bu yansımalardan payını alan Türkçe öğretim programı ve beraberinde Türkçe derslerinde medya kullanımı hayatın her alanında kendini bulan bu disiplini bir kez daha önemli hale getirmiştir. Türkçe dersleri temel beceriler yanında öğrencilerin hayatta karşılaşabileceği her duruma onları hazırlarken medyayı da etkin olarak öğrenme ortamlarına taşımıştır. Türkçe öğretim programın da öğrencilerden basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi açıkça beklenmektedir. Türkçe derslerinde bir öğrenme aracı olarak medya kullanımının yapılandırılmasında şüphesiz Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu noktada geleceğin öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında medya kullanımına ilişkin algıları önemli olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının bir öğretim aracı olarak medya kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmen adaylarının algıları, farkındalıkları ve medya araçlarının etkin kullanımı ile ilgili görüşleri yansıtılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim aracı olarak medya kullanımı ile ilgili görüşlerini farklı yönleriyle ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma olguları ve olayları derinlemesine inceleme fırsatı sunan bir araştırma yöntemidir. Çalışmaya Türkçe öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının seçilme sebebi programdaki tüm dersleri almış olmalarıdır. Ayrıca katılımcılar okul deneyimi dersini tamamlamış, öğretmenlik uygulamasına da devam etmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde ilgili literatürden faydalanarak araştırmacı tarafından belirlenen soruları kapsayan bir form geliştirilmiştir. Forma son halini vermek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra ön görüşme yapılarak formdaki sorulara son hali verilmiş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü olarak çalışmaya katılıyor olmaları sağlanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınarak transkript edilmiş ve çözümlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yapılacak olup öğretmen adaylarının görüşleri örnekleriyle sunulmaya çalışılacaktır. Analiz sürecinde verilerin önemli bir kısmı başka bir alan uzmanı tarafından da kodlanacaktır. Her iki araştırmacının kodları karşılaştırılarak kodlayıcı güvenirliği analizi yapıldıktan sonra verilerin tamamı çözümlenecektir. Çözümlenen veriler temalaştırılarak katılımcı örnekleriyle zenginleştirilecektir. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ilgili literatürden ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmış ve veriler anlamlı bir bütün olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının bir öğretim aracı olarak medya kullanımı farkındalıklarının farklı yönleriyle ortaya konulması planlanmaktadır. Öğretmen adaylarının medya kavramıyla ilgili algıları ve bir öğretim aracı olarak medyayı nasıl tanımladıkları belirlenecektir. Kendi öğrenmelerinde medya araçlarını nasıl kullandıkları, medya aracılığıyla öğrenmenin kalıcılığı ile ilgili görüşlerinin neler olduğu irdelenecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının meslek hayatlarında medya araçlarını ne ölçüde kullanacakları, özellikle öğrencilerini nasıl yönlendirecekleri konusundaki fikirleri detaylı bir şekilde sunulacaktır. Katılımcıların başvuracağı birincil kaynakların ne olacağı ve medya yoluyla öğrenmenin kalıcılığı konusundaki algıları ortaya konacaktır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretim programın hazırlayanlara, alandaki akademisyenlere, Türkçe ders kitabı hazırlayan kişilere medya araçlarının Türkçe eğitiminde kullanılırlığı konusunda öneriler getirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Türkçe eğitimi, medya, öğretmen adayları

Kaynakça

Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2010*(6).

Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2).

Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2010*(6).

Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(2), 152-170.

Topuz, H. (2006). Medya eğitimi: medya çözümlemesi. *Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi*, 1.

Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, *8*(3).

Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, *15*(2).

(25181) Kuramsal Bir Uygulama Örneği Olarak Webquest ile Yabancılara Türkçe Öğretimi

VEDAT HALİTOĞLU

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dil öğretimi yapılırken kullanılan birçok öğretim yönteminden bahsetmek mümkündür. Bu öğretim yöntemleri uzun yıllardır bilinmekte ve dil öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yöntemleri genel olarak ifade etmek gerekirse dilbilgisi-çeviri yöntemi, berlitz yöntemi (doğrudan yöntem), işitsel-dilsel yöntem, iletişimsel yöntem, sessiz yol yöntemi, telkin yöntemi, görsel-işitsel yöntem vb. Tüm yöntemlerin kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu ifade etmek gerekir. Dil öğretiminde sadece bir yönteme bağlı kalmanın doğru olmadığı yapılan araştırmalar neticesinde görülmekte dolayısıyla karma bir anlayış (seçmeci) giderek ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu duruma paralel olarak birçok yöntemin kullanımı söz konusu olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle alternatif yöntemler artmakta bunların arasında yer alan webquest (web macerası) yöntemi son zamanlarda eğitim araştırmacıları arasında oldukça rağbet görmektedir. Yöntemin sınıfın dışında zaman ve mekâna bağlı olmadan esnek bir öğretim sağlaması, kendi kendine öğrenmeye imkân tanıması, bilgiyi zihinde yapılandırmaya fırsat vermesi ve grupla öğrenim sunması en büyük avantajları arasında gösterilebilir. Model ilk olarak San Diego State Üniversitesinden Bernie Dodge tarafından 1995 yılında ortaya konmuş ve Gülbahar ve arkadaşları (2008) "ağ" ve "araştırma" anlamına gelen kavramları "web macerası" biçiminde dilimize kazandırmıştır. Dodge (1995) web macerasını "internet kaynaklarından gelen ve öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurdukları bazen de video konferansın kullanıldığı, bilgilerin bir kısmının veya tamamının sunulduğu sorgulama odaklı bir faaliyet" olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretimi alanına yöntem konusunda zenginlik katması ve geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif oluşturması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Webquest, yıllardır birçok alanda kullanılan bir yöntemdir. Son zamanlarda dil öğretimi sahasında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırma söz konusu yöntemin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilmesi amacıyla oluşturulmuş kuramsal bir çalışmadır. Çalışmaya başlanmadan önce ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve öncelikli olarak bir literatür bilgisi oluşturulmuştur. Elde edilen bilgilerden hareketle bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretimine nasıl uygulanabileceği konusunda bir eylem planı hazırlığı yapılmıştır. Öncelikli olarak uyarlanılacak Türkçe öğrenmeye düzeyi belirlenmiştir. Bu düzey oluşturulurken Avrupa dil portfolyosu (CERT) dil düzeylerinin giriş basamağı kabul edilen A1 düzeyi esas alınmıştır. Giriş basamağı (A1) Türkçe öğretimi temel dil becerileri/kazanımları arasında yer alan alfabe öğrenimine yönelik bir web macerası görevi tasarlanmıştır. Görev oluşturulurken literatür bilgisine uygun biçimde çeşitli aşamalar yer almıştır. Bu aşamalar yedi kategoriden (giriş, görev, süreç, değerlendirme, sonuç, internet kaynakları ve paylaşım) oluşmaktadır. Her bölümde öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla açık ve anlaşılır bilgilere yer verilmiştir. Görevler kapsamında öğrencinin bilgiyi öğrenmesi, uygulaması, sınıflaması, sıralaması, keşfetmesi vb. üst düzey zihinsel basamaklara yönelik etkinlikler yer almıştır. Tüm bu görevlerin sonunda öğrencilerin albadeki harfleri tanıması, bu harfleri sıralaması, büyük ve küçük harfleri sınıflaması, ünlü ve ünsüz harfleri keşfetmesi, elde edilen bilgilerden hareketle ismini Türkçe alfabesine uygun yazması hedeflenmiştir. Bu örneklemden hareketle Türkçe öğretimine yöntemsel anlamda zenginlik katılmaya çalışılmıştır.

Dil öğretimi yapılırken kullanılan birçok öğretim yönteminden bahsetmek mümkündür. Bu öğretim yöntemleri uzun yıllardır bilinmekte ve dil öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yöntemleri genel olarak ifade etmek gerekirse dilbilgisi-çeviri yöntemi, berlitz yöntemi (doğrudan yöntem), işitsel-dilsel yöntem, iletişimsel yöntem, sessiz yol yöntemi, telkin yöntemi, görsel-işitsel yöntem vb. Tüm yöntemlerin kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu ifade etmek gerekir. Dil öğretiminde sadece bir yönteme bağlı kalmanın doğru olmadığı yapılan araştırmalar neticesinde görülmekte dolayısıyla karma bir anlayış (seçmeci) giderek ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu duruma paralel olarak birçok yöntemin kullanımı söz konusu olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle alternatif yöntemler artmakta bunların arasında yer alan webquest (web macerası) yöntemi son zamanlarda eğitim araştırmacıları arasında oldukça rağbet görmektedir. Yöntemin sınıfın dışında zaman ve mekâna bağlı olmadan esnek bir öğretim sağlaması, kendi kendine öğrenmeye imkân tanıması, bilgiyi zihinde yapılandırmaya fırsat vermesi ve grupla öğrenim sunması en büyük avantajları arasında gösterilebilir. Model ilk olarak San Diego State Üniversitesinden Bernie Dodge tarafından 1995 yılında ortaya konmuş ve Gülbahar ve arkadaşları (2008) "ağ" ve "araştırma" anlamına gelen kavramları "web macerası" biçiminde dilimize kazandırmıştır. Dodge (1995) web macerasını "internet kaynaklarından gelen ve öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurdukları bazen de video konferansın kullanıldığı, bilgilerin bir kısmının veya tamamının sunulduğu sorgulama odaklı bir faaliyet" olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretimi alanına yöntem konusunda zenginlik katması ve geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif oluşturması beklenmektedir. Webquest, yıllardır birçok alanda kullanılan bir yöntemdir. Son zamanlarda dil öğretimi sahasında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırma söz konusu yöntemin

yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilmesi amacıyla oluşturulmuş kuramsal bir çalışmadır. Çalışmaya başlanmadan önce ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve öncelikli olarak bir literatür bilgisi oluşturulmuştur. Elde edilen bilgilerden hareketle bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretimine nasıl uygulanabileceği konusunda bir eylem planı hazırlığı yapılmıştır. Öncelikli olarak uyarlanılacak Türkçe öğrenmeye düzeyi belirlenmiştir. Bu düzey oluşturulurken Avrupa dil portfolyosu (CERT) dil düzeylerinin giriş basamağı kabul edilen A1 düzeyi esas alınmıştır. Giriş basamağı (A1) Türkçe öğretimi temel dil becerileri/kazanımları arasında yer alan alfabe öğrenimine yönelik bir web macerası görevi tasarlanmıştır. Görev oluşturulurken literatür bilgisine uygun biçimde çeşitli aşamalar yer almıştır. Bu aşamalar yedi kategoriden (giriş, görev, süreç, değerlendirme, sonuç, internet kaynakları ve paylaşım) oluşmaktadır. Her bölümde öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla açık ve anlaşılır bilgilere yer verilmiştir. Görevler kapsamında öğrencinin bilgiyi öğrenmesi, uygulaması, sınıflaması, sıralaması, keşfetmesi vb. üst düzey zihinsel basamaklara yönelik etkinlikler yer almıştır. Tüm bu görevlerin sonunda öğrencilerin albadeki harfleri tanıması, bu harfleri sıralaması, büyük ve küçük harfleri sınıflaması, ünlü ve ünsüz harfleri keşfetmesi, elde edilen bilgilerden hareketle ismini Türkçe alfabesine uygun yazması hedeflenmiştir. Bu örneklemden hareketle Türkçe öğretimine yöntemsel anlamda zenginlik katılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma neticesinde uluslararası alanyazında dil öğretimi sahasında etkili sonuçlar elde edilmesine sebep olan webquest (web macerası) yönteminin yabancılara Türkçe öğretimi sahasında da kullanılmasını sağlamak hedeflenmiştir. Yöntemin esnek olması, uzaktan öğrenmeye imkan tanıması, zaman sorununu ortadan kaldırması yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olması yönünde en önemli avantajları arasında sayılabilir. Alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe özelinde geliştirilmiş dil öğretim yöntemleri yok denecek kadar azdır, uluslararası alanyazında geliştirilen yöntem ve yaklaşımlarınsa Türkçe öğretimine nasıl uyarlanacağı konusundaki araştırmalar sınırlıdır. Söz konusu çalışmamızın bu ihtiyacı gidermeye yönelik araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve gelişen web 2.0 araçlarının dil öğretimine öğrenci motivasyonu ve öğrenmenin kalıcılığı açısından yaptığı olumlu etkiler düşünüldüğünde ülkemizde bu araçların kullanımına yönelik her türlü çalışmanın önemli olduğu kanaatindeyiz. Ayrıca Türkçe alfabe öğretimine yönelik oluşturulan örnek web macerası görevinin öğretmenlere Türkçe öğretimi açısından içerik sağlaması, öğretmenleri alternatif öğrenme araçlarına yöneltmesi, bireysel öğrenmeyi teşvik etmesi, öğretmenin tek taraflı bilgi sunması yerine öğrenciye rehberlik etmesine imkân tanıması yönüyle de olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında sunulan örnek web macerası görevinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi kazanımlarının birçoğunun webquest görevleri biçiminde düzenlenebileceği ön görülmektedir. Bu şekliyle teknolojinin de işin içine katılmasına olanak veren alternatif yöntemlerin kullanılmasının dil öğretimini daha kalıcı ve etkili kılacağı beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma neticesinde webquest (web macerası) yönteminin yabancılara Türkçe öğretimi sahasında da kullanılmasını sağlamak hedeflenmiştir. Yöntemin esnek olması, uzaktan öğrenmeye imkan tanıması, zaman sorununu ortadan kaldırması yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olması yönünde en önemli avantajları arasında sayılabilir. Alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe özelinde geliştirilmiş dil öğretim yöntemleri yok denecek kadar azdır, uluslararası alanyazında geliştirilen yöntem ve yaklaşımlarınsa Türkçe öğretimine nasıl uyarlanacağı konusundaki araştırmalar sınırlıdır. Söz konusu çalışmamızın bu ihtiyacı gidermeye yönelik araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve gelişen web 2.0 araçlarının dil öğretimine öğrenci motivasyonu ve öğrenmenin kalıcılığı açısından yaptığı olumlu etkiler düşünüldüğünde ülkemizde bu araçların kullanımına yönelik her türlü çalışmanın önemli olduğu kanaatindeyiz. Ayrıca Türkçe alfabe öğretimine yönelik oluşturulan örnek web macerası görevinin öğretmenlere Türkçe öğretimi açısından içerik sağlaması, öğretmenleri alternatif öğrenme araçlarına yöneltmesi, bireysel öğrenmeyi teşvik etmesi, öğretmenin tek taraflı bilgi sunması yerine öğrenciye rehberlik etmesine imkân tanıması yönüyle de olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında sunulan örnek web macerası görevinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi kazanımlarının birçoğunun webquest görevleri biçiminde düzenlenebileceği ön görülmektedir. Bu şekliyle teknolojinin de işin içine katılmasına olanak veren alternatif yöntemlerin kullanılmasının dil öğretimini daha kalıcı ve etkili kılacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : web 2.0, webquest, yabancılara Türkçe

Kaynakça

Dodge, B. (1995). WebQuests: a technique for internet-based learning. *Distance Educator, 1 (2), 10-13.*

Gaukrodger B. ve Atkins C. (2013). Second life calling: language learners communicating virtually across the World, *30th ascilite Conference*, 303-307.

Hassan R. F. ve Diğerleri (2016). Using second life platform for improving English language skills: students' perception, *International Review of Management and Marketing*, 6, 43-47.

Hislope, K. (2008). Learning in a virtual world, *The International Journal of Learning*, 15, 51-58.

Kobylinski C. (2014). Student feedback on the effectiveness of using a webquest for an integrative skills course in a Korean University, *Contemporary Issues In Education Research*, 7, 63-68.

Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in second life: an exploratory case study, *Recall European Association for Computer Assisted Language Learning, 22*(3), 273-292.

Wang, C.; Song, H.; Xia, F ve Yan, Q. (2009). Integrating second life into an EFL program: students´ perspectives, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *2*(1), 1-16.

(25229) Yedi İklim Türkçe Seti'ndeki Arapça Kökenli Kelimeler

HÜSEYİN ÖZÇAKMAK
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

GÖRKEM YILMAZ TUTKU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi, farklı ülkelerde yaşayan insanların birbirlerini tanıması, birbirleriyle ilişkiler kurması gibi amaçlarla yapılmaktadır. Eski dönemlerde daha çok siyasi ve ekonomik gerekçelerle başlayan bu öğrenme süreci, ülkelerin birbirleriyle ilişkilerini geliştirmelerini amaçlamaktaydı. Böylelikle ülkeler; ticaret yapma ve yaşanan sorunlara daha hızlı çözümler üretebilme konusunda daha hızlı karar alabilmekteydi. Günümüzde ise ülkelerde farklı milletlerden insanlar bir arada yaşamaktadır. Dünyanın küreselleşmesi, birbirlerine ekonomik olarak bağlı, yaşanan gelişmelerden global olarak etkilenen ülkeleri doğurmuştur. Bunun sonucunda kendi ülkesinde yeterince para kazanamayan insanlar başka ülkelere işçi olarak çalışmaya gitmekte; savaşlar sonucunda komşu ülkelere göç eden insanlar yeme, içme ve barınma gibi insani ihtiyaçlarını bu ülkede karşılamaya çalışmaktadır. Başka ülkelere çalışmak amacıyla veya göçmen olarak giden kişilerin geldikleri yeni ülkenin dilini öğrenmeleri; onlara günlük yaşamlarını idame ettirme konusunda kolaylık sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, herhangi bir ülkeye uzun yıllar önce yerleşip o ülkenin vatandaşı olan ve göçmen statüsünde bulunan kişilerin yanı sıra, o ülkenin vatandaşı olmayıp geçici süreliğine o ülkeye sığınarak mülteci olarak yaşayan insanlar da bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin gerekçeleri arasında eğitim öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Geçmişten günümüze değin aileler çocuklarının iyi eğitim almalarını, birçok konuda donanımlı olmalarını istemişlerdir. Çünkü donanımlı olmak, yeterli iş bulmaları konusunda ellerini güçlendirmektedir. Ailelerin sahip olduğu bu kaygılar, iyi eğitim veren kurumlara yönelimleri beraberinde getirmiştir. Günümüzde kişilerin mezun oldukları alana hâkim olmaları tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra en az bir yabancı dil bilme şartı da çoğu zaman karşılarına çıkmaktadır. Uluslararası iş yapmak, uluslararası şirketlerde iş bulmak amacıyla yabancı dil öğrenenlerle birlikte teknolojideki son gelişmeleri yakından takip etmek, ülkesine yeni öğrendiği yöntem ve tekniklerle faydalı olmak isteyen birçok genç araştırmacı da yüksek lisans ve doktora için yurt dışına gitmektedir. Amacı ne olursa olsun, yurt dışında yaşamak zorunda olan ve kendi alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmek zorunda olan kişiler, gittiği ülkenin dilini veya dünya çapında herkesin konuştuğu dilleri öğrenmelidir.

Bilindiği üzere, son dönemlerde Suriye'de yaşanan iç karışıklar sebebiyle üç milyonu aşkın Suriyeli Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır. Suriyeli göçmenler, sınır illerimiz olan Hatay, Kilis, Şanlıurfa, Gaziantep, Mardin başta olmak üzere Türkiye'nin birçok bölgesinde hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Suriyeli çocukların 'kaybedilmiş nesil' olmasının önüne geçmek, eğitim-öğretim hayatlarını devam ettirmek için Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesini uygulamaya koymuşlardır. Bu proje kapsamında Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt ve Şanlıurfa illerimizde Türkçe öğretimi için geçici eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setlerinden yararlanılmaktadır.

Arap kökenli öğrencilere Türkçe öğretiminin büyük bir ivme kazandığı günümüzde yabancılara Türkçe öğretim setlerinin çeşitlenerek çoğaldığı görülmektedir. Bu çalışmayla, Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu Yedi İklim Türkçe Seti'nin okuma metinleri temel alınarak, setlerde Türkçe'deki Arapça kökenli kelimelere ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Çalışma betimsel araştırma modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Çalışma Materyali

Okuma metinlerindeki Arapça kökenli kelimeler incelendiği araştırmada, materyal olarak temel düzey (A1-A2) Yedi İklim Türkçe Seti'nin ders ve çalışma kitapları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma, temel düzey Yedi İklim Türkçe Seti A1 ve A2 okuma metinleri temel alınarak yürütülmüştür. İncelemede Arapça kökenli

kelimeler ve kelime türleri tespit edilmiştir. Okuma metinlerindeki Arapça kökenli kelimeler, Türk Dil Kurumu'nun Köken Bilimi Sözlüğü temel alınarak tespit edilmiş, bu kelimelerin sayı ve sıklıkları kitap düzeylerine göre ayrıştırılmıştır. Kelime tespiti sırasında, Türkçe-Arapça birleşik kelimeler, Arapça-Farsça birleşik kelimeler ve nispet eki almış kelimeler, Arapça kökenli kelime olarak kabul edilmiştir. Çalışmada toplanan veriler, bir excel dosyasına A1 ders kitabı, A1 çalışma kitabı, A2 ders kitabı, A2 çalışma kitabı olmak üzere ayrı sayfalar halinde kodlanmıştır. İlk başta her bir seviyenin ders ve çalışma kitapları kelimeler açısından incelenmiş, seviyelere toplam kelime sayısı ve frekansları oluşturulmuştur. Bu kelimeler arasında Arapça kökene sahip olan kelimeler tespit edilmiş ve her bir seviye için Arapça kökenli kelime sayısı ve bu kelimelerin tekrar sayısı belirlenmiştir. Sonrasında Arapça kökenli kelimeler, kelime türleri açısından değerlendirilmiş, her seviyede kullanılan isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç, edat ve ünlem sayıları saptanmıştır. Son olarak setlerde en fazla kullanılan Arapça kökenli 50 kelime tablo halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel düzey Yedi İklim Türkçe seti okuma metinlerinde 16876 kelimenin tekrar ettiği tespit edilmiştir. Bu kelimeler arasında, Arapça kökenli 474 kelimenin 2883 kere tekrar ettiği saptanmıştır. Bu dağılıma göre, Arapça kökenli kelimelerin %17'lik bir dilime sahip olduğu belirlenmiştir.

Kelime sıklığının en fazla olduğu kitap düzeyinin A2 ders kitabı (f=7099) olduğu; bunu A1 ders kitabının (f=4115) takip ettiği belirlenmiştir. A2 çalışma kitabında 3159 kelime bulunurken A1 çalışma kitabında bu sayının 2503 olduğu tespit edilmiştir.

Arapça kökenli kelimelerin sayı ve sıklıklarının kitap düzeylerine göre incelenmesi sonucunda; en fazla kelime sayı ve sıklığının A2 ders kitabı okuma metinlerinde olduğu (N=334, f=1299) belirlenmiştir. En az kelime sayı ve sıklığının ise A1 çalışma kitabında bulunduğu saptanmıştır (N= 145, f=416). A1 ders kitabı okuma metinlerinde 186 Arapça kökenli kelimenin 652 defa tekrar ettiği; A2 çalışma kitabı okuma metinlerinde ise 191 Arapça kökenli kelimenin 516 kere yinelendiği tespit edilmiştir.

Arapça kökenli kelimelerin türlerine ilişkin yapılan analiz sonucunda; Arapça kökenli kelimelerin cümle içerisinde en fazla isim (f=1284) en az edat (f=57) ve ünlem (f=58) göreviyle kullanıldığı anlaşılmıştır. Diğer kelime türlerinin kullanım durumları ise şu şekilde gerçekleşmiştir: bağlaç (f=557), fiil (f=375), zarf (f=308), sıfat (f=244).

Anahtar Kelimeler : Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe öğretim seti, Arapça kelimeler

Kaynakça

Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies, 5(3), 728-749.*

Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan 'Ecnebilere Mahsus' Elifbâ Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları 27 (27), 121-136.*

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(4).

Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesindeki Arapça Sözcükler ve Bu Sözcüklerdeki Ses Olayları. *Turkish Studies İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 9 (9), 145-155.*

Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 80-132.*

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

(25438) Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği

SEYİT ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

PINAR KANIK UYSAL
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Edebî bir metnin okuyucu tarafından nasıl yorumlandığı, anlamın yapılandırılmasında metnin, yazarın ve okurun ne kadar etkili olduğu soruları başarılı bir okuma eğitimi adına üzerinde durulması gereken önemli konulardandır. "Edebî bir metindeki anlamın yapılandırılması ve yorumlanmasında okuyucuya düşen rol nedir?" sorusu kritik önem taşıyan temel değişkenlerden birisi olmasına rağmen alanda yapılan araştırmalarda çoğunlukla yazara ve yazarın ortaya koyduğu anlama, metne ve metnin yazıldığı döneme yoğunlaşıldığı, okurun göz ardı edilerek ona edilgen bir görev yüklendiği görülmektedir. Bu durum çocuk edebiyatı eserleri ve çocukların bu eserlerle olan ilişkisi açısından incelendiğinde de çocuk edebiyatı eserlerinin çoğunlukla araştırmacıların gözüyle değerlendirildiği, öğrencilerin çıkarımlarının önemi üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okur merkeze alınarak bir çocuk edebiyatı eserini çocukların bakış açısıyla değerlendirmek hedeflenmiş, 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin Küçük Kara Balık (KBB) adlı eserle ilgili okur tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yaş grubunun belirlenmesinde Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı temel alınmıştır. Piaget, ahlak gelişimini dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olmak üzere iki evrede inceler. Bu kurama göre 10-11 yaşlarından küçük olan çocuklar kuralların yetişkinler tarafından oluşturulduğuna inanırlar ve kuralları sabit, kesin ve değiştirilemez olarak görürler. Ancak 10-11 yaşlarına geldiklerinde ahlaki düşünmeleri değişikliğe uğrar ve kuralların kesin olmadığını, değiştirilebileceğini anlarlar (Aypay, 2017, s. 172). Okur tepkilerinin alınmasının hedeflendiği "KBB" adlı eserin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında ahlaki gelişim döneminin önemli olduğu düşünüldüğü için çalışma bilişsel açıdan soyut işlemlerin başladığı, ahlaki açıdan özerkliğe geçiş dönemi olan beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma Türkiye'nin başkenti Ankara'da yer alan ortaokul düzeyindeki bir okulun beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinden çalışmaya gönüllü olarak katılan ve ailelerinden izin alınan 65 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kitaba verilen öğrenci tepkileri Shwartz (1992) değer sınıflamasına göre nasıl bir dağılım göstermiştir?

Kitap karakterleri öğrencilere kimi hatırlatmıştır?

Öğrenciler kitap karakterlerinden hangisinin yerinde olmak istemiştir?

Öğrenciler kitaptan kendilerine nasıl bir mesaj çıkartmıştır?

Öğrenciler kitaba nasıl bir son yazmıştır?

Öğrenciler kitabı okuması için başkalarına önermiş midir?

Öğrenciler kitabın başkahramanı KBB'ye hangi tavsiyelerde bulunmuştur?

Araştırma Yöntemi

Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" adlı eserine ilişkin okur tepkilerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada ilk olarak bu kitap eşliğinde okuma tiyatrosu çalışmaları yürütülmüş sonrasında da öğrencilerin bu eser hakkındaki yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, çalışma grubu 10-11 yaş aralığında, Ankara il merkezinde bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören toplam 65 öğrenciden oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde tutulan alan notları, öğrenci kompozisyonları ve görüşleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş, öğrencilerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Durum çalışması güncel sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi, çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla incelenmesidir (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Stake,1995; Yin, 2009). Öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Bu program aracılığıyla, veri analiz sürecinin daha açık ve sistematik hale getirilmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2008, s. 165). Programın kod haritası özelliği ile oluşturulan tablolar, öğrencilerin kitaba yönelik okur tepkilerinin ortaya konmasını sağlamıştır. İçerik analizi sürecinde kodlamanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için veri seti farklı zaman dilimlerinde üç kez kodlanmıştır. Birinci ve ikinci kodlamada gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmacılar arasında fikir birliğine varıldıktan sonra, üçüncü kodlama yapılarak veri seti ile ilgili bulgular ortaya konmuştur.

Edebî bir metnin okuyucu tarafından nasıl yorumlandığı, anlamın yapılandırılmasında metnin, yazarın ve okurun ne kadar etkili olduğu soruları başarılı bir okuma eğitimi adına üzerinde durulması gereken önemli konulardandır. "Edebî bir metindeki anlamın yapılandırılması ve yorumlanmasında okuyucuya düşen rol nedir?" sorusu kritik önem taşıyan temel değişkenlerden birisi olmasına rağmen alanda yapılan araştırmalarda çoğunlukla yazara ve yazarın ortaya koyduğu anlama, metne ve metnin yazıldığı döneme odaklanıldığı, okurun göz ardı edilerek ona edilgen bir görev yüklendiği görülmektedir. Bu durum çocuk edebiyatı eserleri ve çocukların bu eserlerle olan ilişkisi açısından incelendiğinde de çocuk edebiyatı eserlerinin çoğunlukla araştırmacıların gözüyle değerlendirildiği, öğrencilerin çıkarımlarının önemi üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Bu çalışmada okur merkeze alınarak bir çocuk edebiyatı eserini çocukların bakış açısıyla değerlendirmek hedeflenmiş, öğrencilerin Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" adlı eserine ilişkin okur tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada ilk olarak bu eser eşliğinde okuma tiyatrosu çalışmaları yürütülmüş sonrasında da öğrencilerin bu eser hakkındaki yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, çalışma 10-11 yaş aralığındaki 65 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş, öğrenci kompozisyonları, öğrenci görüşleri ve uygulama sürecinde tutulan alan notları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmış, bu süreçte MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde kodlamanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için veri seti farklı zaman dilimlerinde üç kez kodlanmıştır. Esere ilişkin okur tepkileri iki farklı şekilde analiz edilmiş, birincisinde Shwartz (1992) tarafından oluşturulan değer sınıflamasına göre hazır tema ve kodlar üzerinden, ikincisinde araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Kitaba verilen okur tepkileri Shwartz (1992) değer sınıflamasına göre analiz edildiğinde "öz yönelim, uyarılım ve iyilikseverlik" temalarına ait olan alt değerlerin sıklık oranın yüksek olduğu, evrenselcilik ve güç temasına ait değerlerin ise öğrenci cevaplarında hiç yer almadığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar incelendiğinde öğrencilerin okur merkezli cevaplar vererek kitabı içselleştirdikleri ve kendi hayatları ile bağdaştırdıkları görülmüş; öğrencilerin %44'ünün kitap kahramanlarını kendi ailesine benzettiği, %71'inin kitabın başkahramanı olmak istediği, %97'sinin kitabı başkalarına tavsiye ettiği, %54'ünün kitabın başkahramanına annesinin sözünü dinlemesi gerektiğini öğütlediği, %84'ünün kitabın sonunu umutla, %16'sının ise karamsarlıkla bitirdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrenci tepkileri yorumlanarak kitap hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Küçük Kara Balık" adlı esere ilişkin okur tepkileri iki farklı şekilde analiz edilmiştir. Birincisinde Shwartz (1992) tarafından oluşturulan değer sınıflamasına göre hazır tema ve kodlar üzerinden, ikincisinde araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Kitaba verilen okur tepkileri Shwartz (1992) değer sınıflamasına göre analiz edildiğinde "öz yönelim, uyarılım ve iyilikseverlik" temalarına ait olan alt değerlerin sıklık oranın yüksek olduğu, evrenselcilik ve güç temasına ait değerlerin ise öğrenci cevaplarında hiç yer almadığı görülmüştür. Kitabın doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen içerik analizinde bulunmayan değerlerin okur tepkilerinde yer aldığı; "güvenlik, uyma ve geleneksellik" temalarındaki alt değerlerin özellikle de "aileye değer verme ve bağlılık" değerinin öğrencilerin cevaplarında yer aldığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar incelendiğinde öğrencilerin okur merkezli cevaplar vererek kitabı içselleştirdikleri ve kendi hayatları ile bağdaştırdıkları görülmüş; öğrencilerin %44'ünün kitap kahramanlarını kendi ailesine benzettiği, %71'inin KBB olmak istediği, %97'sinin kitabı başkalarına tavsiye ettiği, %54'ünün KBB'ye annesinin sözünü dinlemesi gerektiğini öğütlediği, %84'ünün kitabın sonunu umutla, %16'sının ise karamsarlıkla bitirdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrenci tepkileri yorumlanarak kitap hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okur-tepki teorisi, çocuk edebiyatı, okuma tiyatrosu.

Kaynakça

Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 77-90.

Boyacı, Ş. D. B., Güner, M., & Babadağ, G. "Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?" Değer Eğitiminde "Küçük Kara Balık" Örneği. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(3), 172-194.

Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1198-1218.

Larson, L. C. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. Reading Teacher, 62 (8), 638–648.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik.

Rosenblatt L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. Theory into Practice, 21 (4), 268-277.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work. Carbondale:

Southern Illinois University Press.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. İlköğretim Online, 15 (2), 487-497.

Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 1-15.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Erişim adresi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? Journal of Social Issues, 50, 19-45.

(25446) Roald Dahl'ın Telif Çocuk Kitaplarındaki Şiddet Ögelerinin İncelenmesi

ESMA DUMANLI KADIZADE
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

BARIŞ KARAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Şiddet, insanlık var oldukça devam edecek bir olgu olması dolayısıyla hayatımızda her an karşımıza çıkabilmektedir. Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, "Fiziksel güç veya iktidarın, kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması neticesinde maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik hasara yol açması ya da açma ihtimalinin bulunması" durumu olarak tanımlanmaktadır. WHO,(2002). Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan şiddet tanımının yanında fiziksel olarak hiçbir zarar vermeksizin sözel manada gösterilen şiddet çocuklara daha büyük zarar verebilmektedir. "Saldırganlık, hâkim olmak, yenmek, yönetmek amacı güdülerek güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, işlem: bir işi bozma veya engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, tahrip edici (yıkıcı, yok edici) amaçla yapılan davranıştır." (Erten, Ardalı, 1996:143). Kendi dünyalarında yaşamlarına devam eden çocukların, hayata farklı pencerelerden bakmak, yeni hayatlar keşfetmek için edebiyattan, çocuk yazını eserlerinden faydalandıkları görülmektedir. Çocuklar, eser seçiminde bazen yalnız bazen de ebeveyn gözetiminde olabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında yazar, eserini kaleme alırken çok ciddi bir sorumluluk aldığını unutmamalıdır. Çünkü ebeveyn gözetiminde olmayan bir çocuk okur kendine uygun olmayan ancak çocuk yazın diye belirtilen bir kitaba erişim sağlayabilir. Okuduğu eser eğer çocuk okurun kişilik gelişimine uygun olmayan; aşırıya kaçan şiddet ögeleri barındırıyorsa bu durum çocukta bazı duygusal tahribatlara sebep olabilir. Alan yazını incelendiğinde çocuk edebiyatı eserlerinin de çocukların gelişim dönemini dikkate alır şekilde hazırlanması önem arz etmektedir. Çocuk kitaplarında, onları olumsuz yönde etkileyebilecek en küçük unsurun bile bir tehdit oluşturacağı unutulmamalıdır.

Araştırma Yöntemi

Roald Dahl'ın 'Bay ve Bayan Kıl', 'Charlie'nin Büyük Cam Asansörü', 'Charlie'nin Çikolata Fabrikası', 'Dev Şeftali', 'Matilda', 'Yaman Tilki' adlı telif eserleri basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden 'doküman taraması' yöntemiyle toplanmıştır. Karasar (2007), tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlar. Elde edilen bulgular ise 'betimsel analiz' yöntemiyle ele alınıp incelenmiştir. Kitaplar fiziksel şiddet, duygusal şiddet ve ihmal kodları altında taranarak frekans değerleri tespit edilmiştir. Daha sonra şiddet ögeleri, şiddet tiplerine göre ayrılmış ve yer aldığı şiddet ögeleri gösterildikten sonra söz konusu şiddet ögeleriyle ilgili kısa değerlendirmeler yapılmış, kitaptan örneklere yer verilmiştir.Sonuç olarak frekans değerlerine göre, Bay ve Bayan Kıl'da (f.126, duygusal şiddet), (f.44 fiziksel şiddet) ögesinin, Charlie'nin Büyük Cam Asansörü'nde (f.294 duygusal şiddet), (f.100 fiziksel şiddet) ögesinin; Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nda (f.284 duygusal şiddet), (f.102 fiziksel şiddet) ögesinin bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Dev Şeftali'de (f.294 duygusal şiddet), (f.53 ihmal), (f.100 fiziksel şiddet) ögesinin; Matilda'da (f.203 duygusal şiddet), (f.60 ihmal), (f.68 fiziksel şiddet) ögesinin; Yaman Tilki'de ise (f.96, duygusal şiddet), (f.47 fiziksel şiddet) ögesinin bulunduğu tespit edilmiştir. Eserde elde edilen bulgular doğrultusunda, şiddet ögesinin frekans değeri bakımından en fazla olduğu eser ise (f. 447) Dev Şeftali adlı eser olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şiddet, insanlık var oldukça devam edecek bir olgu olması dolayısıyla hayatımızda her an karşımıza çıkabilmektedir. Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, "Fiziksel güç veya iktidarın, kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması neticesinde maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik hasara yol açması ya da açma ihtimalinin bulunması" durumu olarak tanımlanmaktadır. WHO,(2002). Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan şiddet tanımının yanında fiziksel olarak hiçbir zarar vermeksizin sözel manada gösterilen şiddet çocuklara daha büyük zarar verebilmektedir. "Saldırganlık, hâkim olmak, yenmek, yönetmek amacı güdülerek güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, işlem: bir işi bozma veya engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, tahrip edici (yıkıcı, yok edici) amaçla yapılan davranıştır." (Erten, Ardalı, 1996:143). Kendi dünyalarında yaşamlarına devam eden çocukların, hayata farklı pencerelerden bakmak, yeni hayatlar keşfetmek için edebiyattan, çocuk yazını eserlerinden faydalandıkları görülmektedir. Çocuklar, eser seçiminde bazen yalnız bazen de ebeveyn gözetiminde olabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında yazar, eserini kaleme alırken çok ciddi bir sorumluluk aldığını unutmamalıdır. Çünkü ebeveyn gözetiminde olmayan bir çocuk okur kendine uygun olmayan ancak çocuk yazın diye belirtilen bir kitaba erişim sağlayabilir. Okuduğu eser eğer çocuk okurun kişilik gelişimine uygun olmayan; aşırıya kaçan şiddet ögeleri barındırıyorsa bu durum çocukta bazı duygusal tahribatlara sebep olabilir. Alan yazını incelendiğinde çocuk edebiyatı eserlerinin de çocukların gelişim dönemini dikkate alır şekilde hazırlanması önem arz etmektedir. Çocuk kitaplarında, onları olumsuz yönde etkileyebilecek en küçük unsurun bile bir tehdit oluşturacağı unutulmamalıdır.

Roald Dahl'ın 'Bay ve Bayan Kıl', 'Charlie'nin Büyük Cam Asansörü', 'Charlie'nin Çikolata Fabrikası', 'Dev Şeftali', 'Matilda', 'Yaman Tilki' adlı telif eserleri basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden 'doküman taraması' yöntemiyle toplanmıştır. Karasar (2007), tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlar. Elde edilen bulgular ise 'betimsel analiz' yöntemiyle ele alınıp incelenmiştir. Kitaplar fiziksel şiddet, duygusal şiddet ve ihmal kodları altında taranarak frekans değerleri tespit edilmiştir. Daha sonra şiddet ögeleri, şiddet tiplerine göre ayrılmış ve yer aldığı şiddet ögeleri gösterildikten sonra söz konusu şiddet ögeleriyle ilgili kısa değerlendirmeler yapılmış, kitaptan örneklere yer verilmiştir.Sonuç olarak frekans değerlerine göre, Bay ve Bayan Kıl'da (f.126, duygusal şiddet), (f.44 fiziksel şiddet) ögesinin, Charlie'nin Büyük Cam Asansörü'nde (f.294 duygusal şiddet), (f.100 fiziksel şiddet) ögesinin; Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nda (f.284 duygusal şiddet), (f.102 fiziksel şiddet) ögesinin bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Dev Şeftali'de (f.294 duygusal şiddet), (f.53 ihmal), (f.100 fiziksel şiddet) ögesinin; Matilda'da (f.203 duygusal şiddet), (f.60 ihmal), (f.68 fiziksel şiddet) ögesinin; Yaman Tilki'de ise (f.96, duygusal şiddet), (f.47 fiziksel şiddet) ögesinin bulunduğu tespit edilmiştir. Eserde elde edilen bulgular doğrultusunda, şiddet ögesinin frekans değeri bakımından en fazla olduğu eser ise (f. 447) Dev Şeftali adlı eser olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, modelden alma ya da gözleyerek gerçekleşmektedir. Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı ilkelerden 'Dolaylı Öğrenme Kapasitesi' ilkesini şöyle açıklamaktadır: İnsanlar, özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Senemoğlu (1997: 228-230). 'Kuramdan hareket edecek olursak çocukların öğrenme durumları başkalarının davranışlarını taklit ile olur denilebilir.' Söz konusu incelemede ele aldığımız şiddet ögelerinde de görülmektedir ki şiddet daha çok ebeveynler tarafından yapılmıştır. Çocukların da bu eserleri okurken oradaki ebeveyn tavırlarını örnek alabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından hareketle incelenen bu eserlerin şiddet ögesi barındırması nedeniyle çocuklar için model alma noktasında uygun olmayacağı sonucu çıkarılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, modelden alma ya da gözleyerek gerçekleşmektedir. Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı ilkelerden 'Dolaylı Öğrenme Kapasitesi' ilkesini şöyle açıklamaktadır: İnsanlar, özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Senemoğlu (1997: 228-230). 'Kuramdan hareket edecek olursak çocukların öğrenme durumları başkalarının davranışlarını taklit ile olur denilebilir.' Söz konusu incelemede ele aldığımız şiddet ögelerinde de görülmektedir ki şiddet daha çok ebeveynler tarafından yapılmıştır. Çocukların da bu eserleri okurken oradaki ebeveyn tavırlarını örnek alabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından hareketle incelenen bu eserlerin şiddet ögesi barındırması nedeniyle çocuklar için model alma noktasında uygun olmayacağı sonucu çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler : Roald Dahl, Şiddet, Duygusal Şiddet, Fiziksel Şiddet, İhmal

Kaynakça

Alaylıoğlu, Ruşen- A. Ferhan Oğuzkan (1976). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Bulut, M. (2010). Şiddet ve Çocuk. Ankara: Asi Yayın dağıtım

Can, Gürhan (2000), "Çocuk Gelişimi Kuramları", Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi, (Editör: Esra Ceyhan).

Ciravoğlu, Öner (2000). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi

Dağlıoğlu, H. E., & Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 510-534.

Erten, Y, Ardalı, C. (1996) "Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları", Cogito, YKY, Sayı: 6-7, s. 51-65. İstanbul.

Gökşen, E. N.(1980). Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. Türk Kütüphaneciliği, 7(2), 83-88.

Güleç (Çakmak) H. ve Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. Türk Kütüphaneciliği.11(1), 42

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, (2008), Aile İçi Şiddetle Mücadele El Kitabı, Ankara.

Kavcar, Cahit (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınevi.

Konar, E.(2004). 1995-2002 Yılları arasında yayınlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. -53.

Köprülü, G.S. (2015). *Çocuk Yazını Çevirilerinin Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi.* Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences* Sayı *Number* 16, Sonbahar *Autumn* 2015, 19-37 DOI:10.9775/kausbed.2015.014

Polat, O. (2014) Klinik Adli Tıp, 7. baskı, Seçkin yayınları, pp.112-117

Senemoğlu, Nuray (1997), Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara:1997.

Sever, S. (2003). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sivri, M. (2003) Kafka'nın "Babama Mektubu" ve Susanna Tamaro'nun "Öyle Bir Çocukluk (Tek Ses İçin)" Adlı Öyküsünde Kötü Tanımlanmış Çocukların Dramı ve Şiddetin Kaynağı. Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Şirin, M.Ruhi (2007). Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Ankara: Kök Yayınları

Tuncer, H. ve Yardımcı, M. (2000). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı, Ankara: Ürün Yayınları.

Tuncer, N. (1974). Türkiye'de yayınlanmış resimli çocuk kitapları, 1960-1972. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uzmen, S. (1993). 1970-1993 Yılları arasında basılmış Türkçe ve İngilizce resimli hikâye kitaplarının konu yönünden incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

World Health Organization (2002) World Report on Violence and Health. Geneva: WHO.http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi 2017; 1(1), 35-50. / Life Skills Journal of Psychology, 2017; 1(1), 35-50. Araştırma Makalesi / Research Artıcle Şiddet Türleri Ve Kişilik Özellikleri

Yiğit, E. (2005). Peyami Safa'nın Server Bedî İmzalı Polisiye-Macera Türündeki Eserlerinin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE.

(25482) Okuma Tiyatrosu: Bir Eylem Araştırması

PINAR KANIK UYSAL

ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Akademik ve sosyal yaşamda başarılı, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir toplum olmak için okuyan ve okuduğunu anlayan, dinleyen ve kendisini dinletebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. İyi bir okuyucu, dinleyici, konuşmacı olabilen ve kendini yazılı olarak ifade edebilen öğrencilerin yetiştirilmesi için dil becerilerinin uygun eğitim öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Başarılı bir akıcı okuma eğitiminin birçok özelliğini içinde barındıran okuma tiyatrosu akıcı okuma becerileri ve okuma motivasyonun geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir öğretim yöntemidir. Edebî eserleri yorumlamak ve uygulamak çok sayıda dil becerisinin kullanılmasını gerektirir. Okuma tiyatrosu öğrencilere bir edebî metni okuyarak canlandırma, karakterin özelliklerini sesli okuma aracılığıyla yansıtma becerisi kazandırır. Öğrenciler, bu yöntem aracılığıyla basılı materyallere can verme deneyimi yaşar. Sahne, kostüm ve ezber gerektirmemesi sınıf ortamında yapılabilme esnekliği sunarak öğretmenin işini kolaylaştırır ve bir sınıf etkinliği olarak kullanılabilmesini sağlar.

Bu araştırmada akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olan okuma tiyatrosunun uygulama süreci ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okuma tiyatrosunun uygulandığı ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?

Okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve sorunların çözümü için neler yapılmıştır?

Öğrencilerin okuma tiyatrosuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi ve bu yöntemin uygulama süreci hakkında detaylı bilgi edinilmesinin amaçlandığı bu çalışmada eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Eylem araştırması "uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, probleme taraf olanların katılımıyla, uygulamaların eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu düzeltmek için gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" (Karasar, 2003, s. 52). Eylem araştırmaları uygulama sürecinde zorlanılabilecek noktaların belirlenmesine yardımcı olur (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 240). Hem öğretmen hem de öğrenciler açısından karşılaşılabilecek zorlukların neler olduğu ve bunların giderilmesi için uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda detaylı bilgi edinilmesini sağlar. Araştırma; Ankara İli merkez ilçelerinden birinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 24 öğrenci ile 6 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı yürütücülüğünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Yanlış Analiz Envanteri", "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" "Öz/Akran Değerlendirme Formları", "Öğretmen Kontrol Listesi", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) becerilerini ölçmek için bilgi verici ve öyküleyici metinler kullanılmıştır. Elde edilen sayısal verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 programından, nitel verilerin analizinde MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve iki uzmanın puanlamaları arasındaki güvenirliğin belirlenmesi amacıyla, "Krippendorff Alfa Tekniği" güvenirlik testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde veri seti farklı zaman dilimlerinde üç kez kodlanmış, birinci kodlamanın öncesinde ve sonrasında bir alan uzmanına danışılarak uzman tarafından veri seti ve oluşturulan tema ve kodların incelenmesi sağlanmıştır. Uzmandan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri seti ikinci kez tekrar analiz edilmiş ve aradaki uyuma bakılmıştır. Bu ön çalışmalardan sonra üçüncü analiz de yapılarak elde edilen bulgular MAXQDA© adlı nitel veri analizi programının MAXmaps özelliği kullanılarak tablolar şeklinde sunulmuştur.

İyi bir okuyucu, dinleyici, konuşmacı olabilen ve kendini yazılı olarak ifade edebilen öğrencilerin yetiştirilmesi için dil becerilerinin uygun eğitim öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Edebî eserleri sesli okuma aracılığıyla yorumlamak ve uygulamak çok sayıda dil becerisinin kullanılmasını gerektirdiği için okuma tiyatrosu öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilere bir edebî metni okuyarak canlandırma, karakterin özelliklerini sesli okuma aracılığıyla yansıtma becerisi kazandırır. Öğrenciler, bu yöntem aracılığıyla basılı materyallere can verme deneyimi yaşar. Sahne, kostüm ve ezber gerektirmemesi sınıf ortamında yapılabilme esnekliği sunarak öğretmenin işini kolaylaştırır.

Okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi ve bu yöntemin uygulama süreci hakkında detaylı bilgi edinilmesinin amaçlandığı bu çalışmada eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma; Ankara İli merkez ilçelerinden birinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Yanlış Analiz Envanteri", "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" "Öz/Akran Değerlendirme Formları", "Öğretmen Kontrol Listesi", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) becerilerini ölçmek için bilgi verici ve öyküleyici metinlerden yararlanılmıştır. Elde edilen sayısal verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 programından, nitel verilerin analizinde MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve iki uzmanın puanlamaları arasındaki güvenirliğin belirlenmesi amacıyla, "Krippendorff Alfa Tekniği" güvenirlik testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde veri seti farklı zaman dilimlerinde üç kez kodlanmış, birinci kodlamanın öncesinde ve sonrasında bir alan uzmanına danışılarak uzman tarafından veri seti ve oluşturulan tema ve kodların incelenmesi sağlanmıştır. Uzmandan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri seti ikinci kez tekrar analiz edilmiş ve aradaki uyuma bakılmıştır. Bu ön çalışmalardan sonra üçüncü analiz de yapılarak elde edilen bulgular MAXQDA© adlı nitel veri analizi programının MAXmaps özelliği kullanılarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Okuma tiyatrosu uygulama süreci sonrasında elde edilen nicel verilere göre öğrencilerin okuma hatalarında azalma, doğru okuma yüzdelerinde, okuma hızlarında ve prozodi puanlarında artış olduğu tespit edilmiş, ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitel verilere göre öğrencilerin tamamı bu uygulamayı sevdiklerini ve bu çalışmaya katılmaktan mutlu olduklarını ifade etmişler, bunun gerekçesi olarak da %41'i okumasının geliştiğini, %36'sı birlikte okumanın eğlenceli olduğunu, %9'u birbirlerine destek olduklarını, %4'ü grup çalışmasını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuma becerilerindeki güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirdikleri, akıcı okuma becerilerini geliştirmek için neler yapmak istedikleri kendi ifadeleri ile tespit edilmiş, elde edilen bulgular alanyazında yapılan benzer çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma tiyatrosu uygulama süreci sonrasında elde edilen nicel verilere göre öğrencilerin okuma hatalarında azalma, doğru okuma yüzdelerinde, okuma hızlarında ve prozodi puanlarında artış olduğu tespit edilmiş, ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitel verilere göre öğrencilerin tamamı bu uygulamayı sevdiklerini ve bu çalışmaya katılmaktan mutlu olduklarını ifade etmişler, bunun gerekçesi olarak da %41'i okumasının geliştiğini, %36'sı birlikte okumanın eğlenceli olduğunu, %9'u birbirlerine destek olduklarını, %4'ü grup çalışmasını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuma becerilerindeki güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirdikleri, akıcı okuma becerilerini geliştirmek için neler yapmak istedikleri kendi ifadeleri ile tespit edilmiş, elde edilen bulgular alanyazında yapılan benzer çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okuma tiyatrosu, akıcı okuma, çocuk edebiyatı

Kaynakça

Carrick, L. U. (2000). The effects of Readers Theatre on fluency and comprehension in fifth grade students in regular classrooms. Unpublished doctoral dissertation. Lehigh University, Bethlehem, PA.

Keehn, S. (2003). The effect of ınstruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. Reading Research and Instruction, 42(4), 40-61. Doi: 10.1080/19388070309558395.

Marshall, H. B. (2017). The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students. Unpublished doctoral dissertation.Middle Tennessee State University.

Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of reader's theater participation for second grade title I students. Reading Research and Instruction, 39(1), 71-88. doi:10.1080/19388079909558312.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. The Reading Teacher, 59(7), 704-706.

Rasinski, T. V. (1985). A study of factors involved in reader-text interactions that contribute to fluency in reading . Unpublished doctoral dissertation. Columbus: The Ohio State University: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487262513407554&disposition=inline sayfasından erişildi.Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. The reading teacher, 32(4), 403-408. http://www.jstor.org/stable/20194790 adresinden erişildi.

Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. Journal of Reading Behavior(12), 177–186.

Smith, D. M. (2011). Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among secand-grade students. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading . Remedial and Special Education, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/07419325040250040801.

Visser, T. E. (2013). The effect of reader's theater on the readıng comprehensıon, fluency and motivation of the elementary English language learning student. Unpublished master's thesis. Northern Michigan University, Marquette, Michigan.

(25513) Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Anlama Odaklı Yaklaşım

LATİF BEYRELİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

FATİH ŞÜKRÜ BAĞDAŞ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Genel olarak, 1960'lı yıllardan bu yana ikinci dil öğretim sürecine yönelik olarak iki farklı yaklaşımın hâkim olduğu söylenebilir (Krashen, 2002, s.1). Bunlardan biri, ikinci dil öğretimini parça parça ele alıp uygulama yoluyla otomatikleştiren bir süreç olarak gören bilinçli öğrenme sürecidir. Bu kapsamda bilinçli öğrenmeye odaklanmak ve buna göre dizayn edilmiş dil yapılarını basitten karmaşığa doğru düzenleyip aktarmak esastır. Bilinçli öğrenmeye dayalı bilgiler esas alınarak yapılacak dil çalışmaları ve gramer etkinlikleri, dil becerilerinin kazanılması için temel yol olarak kabul edilir. Böylece uygulama yoluyla kendiliğinden ortaya çıkıp işlev görebilecek olan bilinçaltı bilgisi için gereken zeminin oluşacağına inanılır. Söz konusu yaklaşımın, ikinci dil ve yabancı dil sınıflarında yaygın şekilde uygulandığını söylemek mümkündür.

Dil öğretim süreçlerine ilişkin ikinci yaklaşım ise, dil öğrenmeyi öğrencilerin kendi dil sistemlerini oluşturdukları bilinçaltı bir süreç olarak ele alan, yeterli miktarda anlamlı dil örneklerine maruz kalındığında ve duygusal olarak öğrenmeye hazır olunduğunda ister istemez ikinci dil öğreniminin gerçekleşeceğini öne süren yaklaşımdır. Buna göre sınıf ortamında anadili edinimiyle benzer şekilde, öğrenme yerine anlamlı iletişim ortamlarına ve anlamlı dil örneklerine maruz kalma/bırakılma yoluyla dil edinilebilir.

VanPatten'e göre (1996, s.69) çocukların dil ediniminde dikkate aldıkları yegâne unsur mesaj, yani anlamdır. Ancak anlamla birlikte zaman zaman biçime de odaklanıldığında anlam boyutu zedelenmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin ikinci dil edinimi ile çocukların dil edinim süreci birbirine benzemektedir. Anlama Odaklı Yaklaşımın temel dayanağı olarak Stephen Krashen'ın ortaya attığı Dil Edinim Teorisi, anadillerini öğrenen çocukların şaşırtıcı başarısının sebebi olarak görülen Dil Edinim Cihazının hayat boyu faal olduğu ortaya koymaktadır. Bu cihazın sınıf içinde etkin bir şekilde harekete geçirilebilmesi, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir ve ilgi çekici mesaja maruz bırakılmaları ve başlangıç seviyelerinde konuşma/yazmaya zorlanmamalarına bağlıdır.

Uygulama esnasında daha somut ve tatmin edici, ancak sonuçları itibariyle tartışmalı bulunan biçime odaklı ve iletişime dayalı yaklaşım hâlihazırda yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak 35 yıldan beri süregelen araştırmalar, biçim odaklı yaklaşımda merkeze alınan dilbilgisi öğretiminin, gerek dilbilgisi gerekse telaffuz bakımından öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakmadığını ortaya koymuştur (Sharwood-Smith, 2008, s.5).

Bu çalışmada, günümüzde yaygın olarak kullanılan ve konuşma/yazma dâhil dört temel becerinin ilk günden itibaren gelişimini zorlayan yöntemlerden farklı olarak, dil ediniminde çocukların izlediği önce anlama sonra üretim yolunu yetişkinlerin de takip edebileceği ilkesiyle hareket eden yöntemlerin genel ifadesi olan Anlama Odaklı Yaklaşım'ın (AOY) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında edinebileceği yer ve etkileri sorgulanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yoluyla yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dil öğretimi, dil karşılaştırmaları, dil kullanımları gibi dilin farklı alanlarını inceleyerek anadili veya yabancı/ikinci dilin derinlemesine analiz edilmesine imkân veren araştırmalar, bilginin ilerlemesinde, paylaşılmasında ve akademik iletişimin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Dil üzerine yapılmış geçmiş çalışmaların ve bilimsel yayınların incelenmesi, bu alandaki bilimsel araştırma sürecine katkı sağlayacaktır (Yıldız, 2016).

Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizlerde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bulguların düzenlenip yorumlanarak sistematik bir şekilde sunulmasını amaçlayan bu tür analizlerde sebep-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara, tematik ilişkilere, anlamlandırılmış bilgilere ve tahminlere ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada öncelikle AOY'nin altında yatan İkinci Dil Edinim Teorisi özetlenmiş, AOY kapsamında bulunan sınıf içi uygulamalar teorik ilkeler ışığında incelenmiştir. Teorik altyapısının zayıflığına ve araştırma bulgularıyla yeterince desteklenmemesine rağmen dünyada hâlâ yaygın olarak kullanılan İletişimsel Yaklaşımın ilkeleri ve uygulamaları ile karşılaştırmalar yapılmış, farklılıklar ve benzerliklerin altında yatan kuramsal ilkeler irdelenmiştir. Doküman inceleme çalışmasının başarılı olabilmesi için belirli durum ve görüşleri ortaya çıkaracak şekilde düzenleme yapılması gereklidir (Karasar, 2007). Bu çalışmada, AOY'yi günümüzde kullanılan diğer yöntem ve yaklaşımlardan ayrıcalıklı kılan özellikleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Öz

Anlama Odaklı Yaklaşım (AOY), günümüzde yaygın olarak kullanılan ve konuşma/yazma dâhil dört temel becerinin ilk günden itibaren gelişimini zorlayan yöntemlerden farklı olarak, dil ediniminde çocukların izlediği önce anlama sonra üretim yolunu yetişkinlerin de takip edebileceği ilkesiyle hareket eden yöntemlerin genel adıdır. AOY ilk ortaya çıktığı yıllarda Kuzey Amerika ülkelerinde kullanılmaktaydı, son yıllarda ise tüm dünyada ilgi uyandırmaya başlamıştır. Bunun sebebi AOY'nin temelinde, öngörüleri bugüne kadar yapılan araştırmalarda çok defa desteklenen tutarlı bir dil edinim teorisinin bulunması, ayrıca yarım yüzyılı aşkın süredir yapılan yöntem karşılaştırma çalışmalarında AOY'nin başarısının devamlı olarak tescillenmiş olmasıdır. Bu makalede öncelikle AOY'nin altında yatan İkinci Dil Edinim Teorisi özetlenmektedir. Stephen Krashen tarafında ortaya atılan bu teorinin en çarpıcı öngörülerinden biri anadillerini öğrenen çocukların şaşırtıcı başarısını mümkün kılan doğuştan gelen Dil Edinim Cihazının hayat boyu faal olduğu iddiasıdır. Bu cihazın sınıf içinde etkin bir şekilde harekete geçirilebilmesi, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir ve ilgi çekici mesaja maruz bırakılmaları ve başlangıç seviyelerinde konuşma/yazmaya zorlanmamalarına bağlıdır. Dil edinim sürecinin sebebi değil sonucu olarak görülen konuşma/yazma becerileri bol okuma/dinlemenin doğal sonucu olarak kendiliğinden gelişmektedir. Makalenin son bölümünde AOY kapsamında bulunan sınıf içi uygulamalar teorik ilkeler ışığında incelenmiştir. Teorik altyapısının zayıflığına ve araştırma bulgularıyla yeterince desteklenmemesine rağmen dünyada hâlâ yaygın olarak kullanılan İletişimsel Yaklaşımın ilkeleri ve uygulamaları ile karşılaştırmalar yapılmış, farklılıklar ve benzerliklerin altında yatan kuramsal ilkeler irdelenmiştir. Başarısı her geçen gün yöntem karşılaştırma çalışmalarında ortaya konulan AOY'nin geleceğin yabancı dil öğretim programlarının belkemiğini oluşturması kuvvetle muhtemel gözükmektedir. Bu bağlamda, son yıllarda önemi ve çalışılma yoğunluğu günden güne artan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da AOY'nin daha fazla dikkate alınacağı ve eğitim programlarını şekillendireceği değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Anlama odaklı yaklaşım, Monitör Teorisi, Dil Edinim Cihazı, Anlaşılabilir mesaj

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başarısı her geçen gün yöntem karşılaştırma çalışmalarında ortaya konulan AOY'nin geleceğin yabancı dil öğretim programlarında çok önemli yer tutacağı öngörülmektedir. Akademik toplantılarda ve bilimsel çalışmalarda araştırmacıların dikkatine sunulmasının dil çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1960'lı yıllardan beri yapılan yöntem karşılaştırma çalışmalarında üstünlüğü gözlemlenen bu yaklaşım (Asher, 1965; Burger, 1989; Dziedzic, 2012; Hafiz & Tudor, 1990; Işık, 2000; Krashen, 2003; Lee, 2007; Mason, 2006; Pippins & Krashen, 2016; Sarı, 2013; Smith, 2006; Varguez, 2009; Watson, 2009) yabancı dil eğitimine yönelik tespitleri ve uygulamalarıyla ağırlığını gün geçtikçe daha çok hissettirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, uzunca bir geçmişe sahip olmayıp kurumsal olarak 1980'li yıllardan itibaren ele alınmaya başlanan bir alandır (Göçer, 2013). Birçok yönüyle üretime, araştırılmaya ve geliştirilmeye muhtaçtır. Bu bağlamda, son yıllarda önemi ve çalışılma yoğunluğu günden güne artan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da AOY'nin dikkate alınacağı, yeni ufuklar açacağı ve eğitim programlarını şekillendireceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Anlama odaklı yaklaşım, Monitör Teorisi, Dil Edinim Cihazı, Anlaşılabilir mesaj

Kaynakça

Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics, 3,* 291-300.

Burger, S. (1989). Content-based ESL in a sheltered psychology course: Input, output, and outcomes. *TESL Canada Journal, 6:* 45-59.

Dziedzic, J. (2012). A comparison of TPRS and traditional instruction, both with SSR. *International Journal of Foreign Language Teaching* 7(1): 4-6.

Göçer, A. (2013). Türkçenin El Kitabı İçinde, (ed. M. Durmuş ve A. Okur) *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi (s. 171-179)* Ankara: Grafiker Yayınları.

Hafiz, F., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System 18*: 31-42.

Işık, A. (2000). The role of input in second language acquisition. *ITL Review of Applied Linguistics*, *129*: 225-274.

Karasar, N. (2007) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Krashen, S. (2002) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Lee, S.Y. (2007). Revelations from three consecutive studies on extensive reading. *RELC Journal, 38:* 150-170.

Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *International Journal of Foreign Language Teaching, 2,* 2-5.

Pippins, D., & Krashen, S. (2016). How well do TPRS students do on the AP? *International Journal of Foreign Language Teaching, 11,* 25-33.

Sarı, R. (2013). Is it possible to improve writing without writing practice? *International Journal of Foreign Language Teaching, 8,* 6-10.

Smith, K. (2006). A comparison of "pure" extensive reading with intensive reading and extensive reading with supplementary activities. *International Journal of Foreign Language Teaching,* 2(2), 12-15.

Sharwood-Smith, M. (2008). Revisiting the role of consciousness with MOGUL. In Z-H.Han (Ed.). *Understanding second language process* (pp:1-15). Clevedon: Multilingual Matters.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction.* Greenwood Publishing Group.

Varguez, K. (2009). Traditional and TPR Storytelling instruction in the Beginning High School Spanish Classroom. *International Journal of Foreign Language Teaching, 5*(1), 2-11.

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

Yıldız, D. (2016). *Uluslararası Dil Dergilerinde Yayımlanan Makalelerin Amaç/Konu ve Yöntem Açısından İncelenmesi*, GEFAD/GUJGEF 36(2): 399-425

Watson, B. (2009). A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *International Journal of Foreign Language Teaching 5*(1), 21-24.

(25560) Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri

EBRU DUNDAR — MEB

KORAY ÖZ

ALİ TÜRKEL — DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde dilbilgisi öğretiminde giderek yaygınlaşan yapılandırmacı yaklaşım modeli içerisinde yer alan sezdirme yoluyla öğretimin amacı öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, ezberden uzak bir dil öğrenimi gerçekleştirmektir. Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner yapılandırıcı yaklaşımda, bireyin aktif olarak rol aldığını ve zihninde yapılandırarak öğrenmeyi geçekleştirdiğini belirtir. Sezdirme yoluyla öğretim, öğrenciye dili araştırma ve sorgulama olanağı sunmaktadır. Nguyen (2003)'e göre öğrenci bu sürece aktif şekilde katılım göstermekte ve zihninde kendi kendine yapılandırarak dilin kurallarını öğrenmektedir. Güneş (2013) bu uygulama sırasında öğrencilerin gözlem yapabildiğini, kurallar oluşturduğunu, alıştırma yapma imkânı bulduğunu ve süreci gözden geçirme aşamalarını aktif olarak yürütebildiğini saptamıştır. Bu yaklaşımla öğrenci dilin kurallarını keşfederek öğrenebilmektedir. Keşfetme bu yönteminin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamaktadır. Labédie ve Guy (2001) öğrenmenin kontrolünün öğrencide olabilmesi için, öğrencinin araştırma yapması gerektiğini ve sorgulamalarıyla sonuca kendi çabasıyla ulaşması gerektiğini belirtir. Türkçe Eğitimi kapsamında 6,7 ve 8. Sınıflarda dil bilgisi öğretimi metodu olarak uygulanan sezdirme yöntemine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri saptanmaya çalışılacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Türkçe Öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminin sezgisel yolla öğretimine yönelik donanımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1)Lisans eğitimlerinin sezgisel yolla dil bilgisi öğretim becerilerine katkısına ilişkin görüşleri nasıldır?

2)Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimeye kendilerini hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri nasıldır)

3)Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi tanımları ve yönteme ilişkin örneklemeleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada dil bilgisi öğretimin programlarında giderek yaygınlaşan sezdirme yöntemiyle öğretim yaklaşımı ile ilgili öğrenci görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırma geleneğinden faydalanılarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 80 Türkçe öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın modeli olarak nitel araştırma yaklaşımıyla görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2015: 71). Verilerin analizinde içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Karataş,2015: 71). Görüşme formu kapsam geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, Türkçe Eğitimi alanından üç uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu süreç sonrasında raştırmacı tarafından açık uçlu şekilde hazırlanmış üç soruluk görüşme formuna son hali verişmiştir. Soruların anlaşılabilir ve litaratüre uygun olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda gerekirse yüz yüze görüşmeler gerçekleştirecektir.

Özet

Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri

Günümüzde dilbilgisi öğretiminde giderek yaygınlaşan yapılandırmacı yaklaşım modeli içerisinde yer alan sezdirme yoluyla öğretimin amacı öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, ezberden uzak bir dil öğrenimi gerçekleştirmektir. Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner yapılandırıcı yaklaşımda, bireyin aktif olarak rol aldığını ve zihninde yapılandırarak öğrenmeyi geçekleştirdiğini belirtir. Sezdirme yoluyla öğretim, öğrenciye dili araştırma ve sorgulama olanağı sunmaktadır. Nguyen (2003)'e göre öğrenci bu sürece aktif şekilde katılım göstermekte ve zihninde kendi kendine yapılandırarak dilin kurallarını öğrenmektedir. Güneş (2013) bu uygulama sırasında öğrencilerin gözlem yapabildiğini, kurallar oluşturduğunu, alıştırma yapma imkânı bulduğunu ve süreci gözden geçirme aşamalarını aktif olarak yürütebildiğini saptamıştır. Bu yaklaşımla öğrenci dilin kurallarını keşfederek öğrenebilmektedir. Keşfetme bu yönteminin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamaktadır. Labédie ve Guy (2001) öğrenmenin kontrolünün öğrencide olabilmesi için, öğrencinin araştırma yapması gerektiğini ve sorgulamalarıyla sonuca kendi çabasıyla ulaşması gerektiğini belirtir.

Bu çalışmada dil bilgisi öğretimin programlarında giderek yaygınlaşan sezdirme yöntemiyle öğretim yaklaşımı ile ilgili öğrenci görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırma geleneğinden faydalanılarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 80 Türkçe öğretmen adayı yer almaktadır. Veri toplama yöntemi olarak, öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sorulacaktır. Çalışmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenecektir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 227), içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirterek bu amaçla toplanan verilerin kavramsallaştırılması, ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerektiğini belirtir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda gerekirse yüz yüze görüşmeler gerçekleştirecektir.

2006 Türkçe Öğretim Programı genel olarak tüm alanlarda yapılandırmacı anlayışı benimsemiştir. Türkçe derslerinde de bu yapılandırmacı anlayışla bir öğretim gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminin dilbilgisi alanındaki yaklaşımının sezgisel yolla öğretim olması beklenmektedir. Bu alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır. Buna karşılık alan yazınında yukarıda da belirtildiği gibi dilbilgisi öğretiminde sezgisel yolla öğretim gerçekleştirilmeye yönelik bir sorun gözlenmektedir. Bu sezgisel yolla öğretimi gerçekleştirmesi beklenen öğretmen adaylarının kendilerini buna hazır hissedip hissetmedikleri, bunu bilme düzeyleri ve bunu bilme düzeyine ilişkin algıları, kendi hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri koşulsuz önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada 4. Sınıfa gelmiş, öğretmenliğe çok yaklaşmış olan Türkçe öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretiminde sezgisel yolla öğretim gerçekleştirmeye yönelik hazır bulunuşluklarına ilişkin kendilerini ne düzeyde hissettikleri sorgulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aydın (1999:5) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde çağdaş öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyduğunu saptamıştır.

Güneş (2009: 16)'e göre dil bilgisi alanında yapılan çalışmaların çeşitli becerileri de geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

İşcan (2007: 258) dil bilgisi öğretiminin kalıcı olması için dil bilgisi öğretiminde işlevsel yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

2006 Türkçe Öğretim Programı genel olarak tüm alanlarda yapılandırmacı anlayışı benimsemiştir. Türkçe derslerinde de bu yapılandırmacı anlayışla bir öğretim gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminin dilbilgisi alanındaki yaklaşımının sezgisel yolla öğretim olması beklenmektedir. Bu alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır. Buna karşılık alan yazınında yukarıda da belirtildiği gibi dilbilgisi öğretiminde sezgisel yolla öğretim gerçekleştirilmeye yönelik bir sorun gözlenmektedir. Bu sezgisel yolla öğretimi gerçekleştirmesi beklenen öğretmen adaylarının kendilerini buna hazır hissedip hissetmedikleri, bunu bilme düzeyleri ve bunu bilme düzeyine ilişkin algıları, kendi hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri koşulsuz önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada 4. Sınıfa gelmiş, öğretmenliğe çok yaklaşmış olan Türkçe öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretiminde sezgisel yolla öğretim gerçekleştirmeye yönelik hazır bulunuşluklarına ilişkin kendilerini ne düzeyde hissettikleri sorgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Dil bilgisi, yapılandırmacı eğitim, sezgisel yöntem

Kaynakça

Aydın, Ö. (1999). Orta Okullarda Dil bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri, Dil Dergisi, sayı 81, 23-29

Güneş, F. (2009), Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 6, S. 11, s. 1-21.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: PegemA Yayınları.

İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 253-258.

Karataş, Zeki (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,C1, S1, 63-80

Nguyen, Q. T. (2003). Enseigner la grammaire aujourd'hui. Formation et autoformation des enseignants de français,Université nationale de Hanoi

Nguyen, Q. T. (2003). Enseigner la grammaire aujourd'hui. Formation et autoformation des enseignants de français,Université nationale de Hanoi..

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık

(25592) Etkili Konuşma Rubriği Geliştirme Çalışması

ALİ TÜRKEL
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

BURCU KURNAZ
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

UĞUR DEMİRCAN
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İyi ve etkili bir konuşmanın taşıması gereken belli başlı özellikler vardır. Konuşma içerik, dil ve anlatım, sunum tekniği, sesini ve beden dilini etkili kullanma gibi boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutları oluşturan mantıksal bütünlük, akıcılık, beden dilini etkili kullanabilme, vurgulama, tonlama, işitilebilirlik, dili kurallarına uygun şekilde kullanabilme becerisi vb. ölçütler bir konuşmanın etkili olmasında önemli bir rol oynar. Konuşma becerisinin değerlendirilmesi de doğal olarak bu nitelikler çerçevesinde şekillenmelidir. Alanyazın tarandığında mevcut ölçeklerde puanlamanın hangi ölçütlere göre yapılması gerektiğinin net olmadığı görülmektedir. Örneğin "beden dilini etkili kullanma" likert tipi ölçek maddesinde verilen 1-2-3 gibi puanların hangi davranışları ifade ettiği açık değildir. Bu da öğretmenlerin nesnel bir değerlendirme yapamamasına, ölçmede hatanın artmasına, öğrencilerin performanslarıyla ilgili net dönütler alamamasına yol açmaktadır. Rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanılması bu problemi büyük oranda ortadan kaldıracaktır. Yapılan alan taramasında konuşma becerisine ait bir rubriğe rastlanmamıştır.

Konuşma becerisini ölçen araçların konuşma becerisini tüm boyutlarıyla ölçmediği, bazı boyutların ya da belirli kazanımı karşılayan ölçme maddelerinin eksik olduğu görülmektedir. Bunun yanında mevcut ölçme araçlarının konu, yöntem, teknik ya da strateji farkı gözetmeksizin tüm konuşmalar için kullanılması da uygun olmayabilir. Örneğin 2006 Türkçe Öğretim programında yer alan konuşma değerlendirme ölçeğinde "Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?" şeklindeki madde mitoloji konusunda konuşan biri için olmazsa olmaz bir ölçüt olamaz çünkü konunun özelliği bunu gerektirmez. Aynı öğretim programında yer alan "Konuşma konusu hakkında araştırma yapar." Şeklindeki kazanım da ölçme maddesine dönüştürüldüğünde sadece hazırlıklı konuşmalar için uygun bir madde olur. Yapılan alan taramasında tüm konuşmalar için kullanılabilecek bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada geliştirilen rubrikte sadece belirli bir konuşma yöntem, teknik ya da stratejisine ait maddeler bulunmaması rubriğin tüm konuşmalarda kullanılabilmesini sağlamaktadır. rubrikteki "Strateji gereklerine uyum" maddesi aynı zamanda kullanılan strateji, yöntem ve tekniğin de değerlendirmede göz önünde bulundurulmasına olanak tanımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, "Etkili Konuşma Rubriği" nin yapı geçerliliğini ve iç tutarlılığını tespit etmeyi hedefleyen tarama desenli bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılının bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde eğitim gören ve Sözlü Anlatım dersi almakta olan toplam 66 güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Etkili konuşma rubriğinin geliştirilmesinde önce alanyazın taraması yapılmış ve ardından madde havuzu oluşturma, alanında uzman kişilerin görüşüne başvurma, ön deneme çalışması yapılmıştır. Faktör analizi ve güvenirlik hesaplama aşamaları ise verilerin elde edilme süreci sonunda yapılacaktır. Rubriğin geliştirilmesi amacıyla konuşma becerisi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarından görüş alınmıştır. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken maddelerin yalın ve anlaşılır bir dilde olmasına, olumlu ve olumsuz ifadelerin olmasına, olgusal ifadelerin olmamasına ve bir maddenin birden fazla yargı barındırmamasına dikkat edilmiştir. 20 maddelik taslak ölçek üçlü rubrik tipinde geliştirilmiştir. Ölçekte kullanılan maddeler hedef davranışın üç farklı performans düzeyini karşılar niteliktedir. Uzman görüşüne başvurma ölçeğin kapsam geçerliğini test etmek için başvurulan mantıksal yollardan biridir. Uzmandan beklenen taslak ölçekte yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2014: 180). Son hâlinde 21 madde yer alan rubrik, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılının Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Sözlü Anlatım dersini almakta olan Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamada katılımcılar 5 dakika süreyle dinleyiciler karşısında konuşmuş, puanlama üç farklı Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

İyi ve etkili bir konuşmanın taşıması gereken belli başlı özellikler vardır. Konuşma içerik, dil ve anlatım, sunum tekniği, sesini ve beden dilini etkili kullanma gibi boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutları oluşturan mantıksal bütünlük, akıcılık, beden dilini etkili kullanabilme, vurgulama, tonlama, işitilebilirlik, dili kurallarına uygun şekilde kullanabilme becerisi vb. ölçütler bir konuşmanın etkili olmasında önemli bir rol oynar. Konuşma becerisinin değerlendirilmesi de doğal olarak bu nitelikler çerçevesinde şekillenmelidir. Alanyazın tarandığında mevcut ölçeklerde puanlamanın hangi ölçütlere göre yapılması gerektiğinin net olmadığı görülmektedir. Örneğin "beden dilini etkili kullanma" likert tipi ölçek maddesinde verilen 1-2-3 gibi puanların hangi davranışları ifade ettiği açık değildir. Bu da öğretmenlerin nesnel bir değerlendirme yapamamasına, ölçmede hatanın artmasına, öğrencilerin performanslarıyla ilgili net dönütler alamamasına yol açmaktadır. Rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanılması bu problemi büyük oranda ortadan kaldıracaktır. Yapılan alan taramasında konuşma becerisine ait bir rubriğe rastlanmamıştır.

Konuşma becerisini ölçen araçların konuşma becerisini tüm boyutlarıyla ölçmediği, bazı boyutların ya da belirli kazanımı karşılayan ölçme maddelerinin eksik olduğu görülmektedir. Bunun yanında mevcut ölçme araçlarının konu, yöntem, teknik ya da strateji farkı gözetmeksizin tüm konuşmalar için kullanılması da uygun olmayabilir. Örneğin 2006 Türkçe Öğretim programında yer alan konuşma değerlendirme ölçeğinde "Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?" şeklindeki madde mitoloji konusunda konuşan biri için olmazsa olmaz bir ölçüt olamaz çünkü konunun özelliği bunu gerektirmez. Aynı öğretim programında yer alan "Konuşma konusu hakkında araştırma yapar." Şeklindeki kazanım da ölçme maddesine dönüştürüldüğünde sadece hazırlıklı konuşmalar için uygun bir madde olur. Yapılan alan taramasında tüm konuşmalar için kullanılabilecek bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada geliştirilen rubrikte sadece belirli bir konuşma yöntem, teknik ya da stratejisine ait maddeler bulunmaması rubriğin tüm konuşmalarda kullanılabilmesini sağlamaktadır. rubrikteki "Strateji gereklerine uyum" maddesi aynı zamanda kullanılan strateji, yöntem ve tekniğin de değerlendirmede göz önünde bulundurulmasına olanak tanımaktadır.

Bu çalışma, "Etkili Konuşma Rubriği" nin yapı geçerliliğini ve iç tutarlılığını tespit etmeyi hedefleyen tarama desenli bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılının bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde eğitim gören ve Sözlü Anlatım dersi almakta olan toplam 66 güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Etkili konuşma rubriğinin geliştirilmesinde önce alanyazın taraması yapılmış ve ardından madde havuzu oluşturma, alanında uzman kişilerin görüşüne başvurma, ön deneme çalışması yapılmıştır. Faktör analizi ve güvenirlik hesaplama aşamaları ise verilerin elde edilme süreci sonunda yapılacaktır. Rubriğin geliştirilmesi amacıyla konuşma becerisi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarından görüş alınmıştır. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken maddelerin yalın ve anlaşılır bir dilde olmasına, olumlu ve olumsuz ifadelerin olmasına, olgusal ifadelerin olmamasına ve bir maddenin birden fazla yargı barındırmamasına dikkat edilmiştir. 20 maddelik taslak ölçek üçlü rubrik tipinde geliştirilmiştir. Ölçekte kullanılan maddeler hedef davranışın üç farklı performans düzeyini karşılar niteliktedir. Uzman görüşüne başvurma ölçeğin kapsam geçerliğini test etmek için başvurulan mantıksal yollardan biridir. Uzmandan beklenen taslak ölçekte yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2014: 180). Son hâlinde 21 madde yer alan rubrik, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılının Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Sözlü Anlatım dersini almakta olan Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamada katılımcılar 5 dakika süreyle dinleyiciler karşısında konuşmuş, puanlama üç farklı Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmayla hedeflenen, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği yüksek bir etkili konuşma rubriği geliştirmektir. Yapılacak analizler sonucunda ilgili ölçekten elde edilen puanların ölçme aracının ölçtüğü düşünülen niteliği ölçüp ölçmediği ortaya konacaktır. Geliştirilecek bu ölçme aracıyla, etkili konuşma becerisi ile ilgili daha isabetli bir durum değerlendirmesi yapılmasının önünün açılması beklenmektedir. Aynı zamanda etkili konuşma ile ilgili yapılacak gelecek çalışmalara yönelik verilerin elde edilmesinin sağlanması beklenmektedir. Böylelikle, toplumun çeşitli kesimlerinde etkili konuşmaya yönelik bir durum saptaması yapılabilir ve eğitim öğretim alanı başta olmak üzere ülkenin etkili konuşma haritası ortaya konulabilir. Bu saptamalar toplumun konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ölçek, güvenirlik çalışması yapılarak üniversite düzeyindeki öğrenci gruplarına ve farklı meslek gruplarına da uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler : Konuşma, Etkili Konuşma, Rubrik, Dereceli Puanlama Anahtarı

Kaynakça

Özkirimli, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ümıt yayıncılık.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 1-27.

Taşer, S. (2000). Örneklerle Konuşma Eğitimi, Papirüs Yayınevi, İstanbul.

Kurumu, T. D. (2011). Büyük Türkçe Sözlük.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: sözlü anlatım*. Pegem Akademi.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, *1*(1), 1-47.

Yalçın, A., & Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim (1, 2, 3 ciltler)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *33*(168), 116-125.

(25609) Unutulmaya Yüz Tutmuş Kültürel Unsurları Hatırlama-Hatırlatma ve Dille İfade Etme

KENAN BULUT

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar duygu, düşünce, bakış açısı, yaşam tarzları ve hayat anlayışlarını dil vasıtasıyla yansıtırlar. Çünkü dil bütün bunların ifade edilmesinde kullanılan yegâne araçtır. Kültür ise milletlerin asırlar boyunca yaşayarak oluşturmuş oldukları yaşam biçimleri ve hayat standartlarıdır. Bu yaşam tarzları insanların algı biçimleri, tutum ve davranışları vasıtasıyla dışa yansır.

Yaşamları boyunca milletler ortaya koydukları bütün kültürel değer ve unsurları dil vasıtasıyla aktarmıılardır. Bu açıdan dilin kültürel açıdan önemi çok büyüktür. Haliyle dil kültürün en önemli unsurudur. Başta dil olmak üzere toplumların gelenek-görenekleri, dini inanışları, sanat anlayışları, dünya görüşleri, tarihleri kültürel unsurlar arasında sayılabilir. Bunlar maddi ve manevi unsurlar şeklinde de ayrılabilir. Toplumun fiziksel yönünü gösteren unsurlar maddi unsurlar olarak sayılırken, değerlerin oluşturduğu yaşam biçimleri ise manevi unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Teknolojinin başdöndürücü hızı karşısında gelişen ve değişen yaşam koşullarına ayak uydurmaya çalışırken tarihsel olarak beraberimizde getirdiğimiz, başka milletlerden ve kültürlerden farkımızı ortaya koyan ayırd edici kültürel varlıklarımızı da yitirmeye başladığımız bir çağı yaşıyoruz. Bunların bir kısmı bugünün yaşam standardına ayak uyduramadığı ve insan yaşamında üstlendiği görevi tamamladığı için tarihsel bir varlığa dönüşürken, bir kısmı da toplumların etkileşimi sonucu terk edilmiş değerli bir hazinenin parçalarını oluşturmaktadır. Her ne şekilde olursa olsun, artık tedavülden kalkmaya yüz tutmakla birlikte milletlerin yaşamında çok uzun zaman kalıp iz bırakan ve kültür hazinesinin bir parçası olan maddi-manevi her bir unsur hatırlanmaya ve hatırlatmaya değerdir. Bu araştırma çıkış noktasını buradan almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı *toplumumuzda yüzyıllarca kullanılmış ama bugün gelişen teknoloji ve değişen hayat standartlarına bağlı olarak unutulmaya yüz tutmuş bir kısım kültürel unsurların görsellerle canlandırılıp dille ifade edilerek hem hatırlanmasını sağlamak hem de Türkçedeki ifade edilme biçimlerini ortaya koymaktır.*

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanan nitel çalışmalarda veri elde etme yollarından birisi de alan araştırması ya da çevre araştırmasıdır. Hassasiyetle yapıldığında son derce etkili olan bu tür çalışmalar özellikle insanların yaşantıları, inanç ve ideolojileri, fikirleri, tecrübeleri, tutumları vb. ile ilgili birçok konuda bilgi edinmek için kullanılır.

Çalışma grubunu Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf mevcudunu oluşturan 76 öğrencinin her birisine, Dil ve Kültür Dersi çerçevesinde, yörelerinde yakın zamanlara kadar kullanılan ama son zamanlarda kullanılmamakla ya da çok az kullanılmakla birlikte unutulmaya yüz tutmuş bir veya iki kültürel unsuru resim, fotoğraf ya da maket olarak canlandırmaları, yörelerinde adının ne olarak kullanıldığını belirtmeleri daha sonra da söz konusu kültür öğesini yazılı olarak kısaca anlatmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen ürünler alanında uzman bir komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Komisyon değerlendirmesinden geçen yüze yakın kültürel ürünün bir kısmının farklı bölgelerde farklı şekilde adlandırıldığı görülmüş, hatta aynı kültürel ürünlerin bir kısmının farklı bölgelerde farklı amaçlarla kullanıldığı tesit edilmiştir.

Unutulmaya Yüz Tutmuş Kültürel Unsurları Hatırlama-Hatırlatma ve Dille İfade Etme

İnsanlar duygu, düşünce, bakış açısı, yaşam tarzları ve hayat anlayışlarını dil vasıtasıyla yansıtırlar. Çünkü dil bütün bunların ifade edilmesinde kullanılan yegâne araçtır. Kültür ise milletlerin asırlar boyunca yaşayarak oluşturmuş oldukları yaşam biçimleri ve hayat standartlarıdır. Bu yaşam tarzları insanların algı biçimleri, tutum ve davranışları vasıtasıyla dışa yansır.

Yaşamları boyunca milletler ortaya koydukları bütün kültürel değer ve unsurları dil vasıtasıyla aktarmıılardır. Bu açıdan dilin kültürel açıdan önemi çok büyüktür. Haliyle dil kültürün en önemli unsurudur. Başta dil olmak üzere toplumların gelenek-görenekleri, dini inanışları, sanat anlayışları, dünya görüşleri, tarihleri kültürel unsurlar arasında sayılabilir. Bunlar maddi ve manevi unsurlar şeklinde de ayrılabilir. Toplumun fiziksel yönünü gösteren unsurlar maddi unsurlar olarak sayılırken, değerlerin oluşturduğu yaşam biçimleri ise manevi unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Teknolojinin başdöndürücü hızı karşısında gelişen ve değişen yaşam koşullarına ayak uydurmaya çalışırken tarihsel olarak beraberimizde getirdiğimiz, başka milletlerden ve kültürlerden farkımızı ortaya koyan ayırd edici kültürel varlıklarımızı da yitirmeye başladığımız bir çağı yaşıyoruz. Bunların bir kısmı bugünün yaşam standardına ayak uyduramadığı ve insan yaşamında üstlendiği

görevi tamamladığı için tarihsel bir varlığa dönüşürken, bir kısmı da toplumların etkileşimi sonucu terk edilmiş değerli bir hazinenin parçalarını oluşturmaktadır. Her ne şekilde olursa olsun, artık tedavülden kalkmaya yüz tutmakla birlikte milletlerin yaşamında çok uzun zaman kalıp iz bırakan ve kültür hazinesinin bir parçası olan maddi-manevi her bir unsur hatırlanmaya ve hatırlatmaya değerdir. Bu araştırma çıkış noktasını buradan almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı *toplumumuzda yüzyıllarca kullanılmış ama bugün gelişen teknoloji ve değişen hayat standartlarına bağlı olarak unutulmaya yüz tutmuş bir kısım kültürel unsurların görsellerle canlandırılıp dille ifade edilerek hem hatırlanmasını sağlamak hem de Türkçedeki ifade edilme biçimlerini ortaya koymaktır.*

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanan nitel çalışmalarda veri elde etme yollarından birisi de alan araştırması ya da çevre araştırmasıdır. Hassasiyetle yapıldığında son derce etkili olan bu tür çalışmalar özellikle insanların yaşantıları, inanç ve ideolojileri, fikirleri, tecrübeleri, tutumları vb. ile ilgili birçok konuda bilgi edinmek için kullanılır.

Çalışma grubunu Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf mevcudunu oluşturan 76 öğrencinin her birisine, Dil ve Kültür Dersi çerçevesinde, yörelerinde yakın zamanlara kadar kullanılan ama son zamanlarda kullanılmamakla ya da çok az kullanılmakla birlikte unutulmaya yüz tutmuş bir veya iki kültürel unsuru resim, fotoğraf ya da maket olarak canlandırmaları, yörelerinde adının ne olarak kullanıldığını belirtmeleri daha sonra da söz konusu kültür öğesini yazılı olarak kısaca anlatmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen ürünler alanında uzman bir komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Komisyon değerlendirmesinden geçen yüze yakın kültürel ürünün bir kısmının farklı bölgelerde farklı şekilde adlandırıldığı görülmüş, hatta aynı kültürel ürünlerin bir kısmının farklı bölgelerde farklı amaçlarla kullanıldığı tesit edilmiştir.

Çalışmanın sonunda elde edilen bütün kültürel ürünler, onları anlatan fotoğraf ve canlandırmalar eşliğinde ayrıntılarıyla açıklanacaktır. Bunlardan maddi olanların hangi yöreye ait oldukları, ait oldukları yörede ne amaçla kullanıldıkları, hangi işlerde daha çok tercih edildikleri, yöre halkının söz konusu ürüne karşı olan tutumları, ne zaman kadar kullanıldıkları vb. birçok açıdan ele alınacaktır.

Manevi olanlar da yine ait oldukları yöre dikkate alınarak yöre halkı için ne anlam ifade ettikleri, ne zamana kadar ve ne amaçla kullanıldıkları vb. açıdan incelenerek açıklanacaktır. Çalışmada ayrıca farklı yörelerde farklı isimlerle anılan ürünlerin benzerlikleri ve farklılıkları hakkında da gerekli bilgiler verilecektir.

Böylece çalışma yapılan bölgede tarihsel olarak ve günümüzde hala kullanılmakta olan kültürel değere sahip ürünler ile ilgili gördellerle desteklenmiş bir bilgi envanteri oluşturulmaya çalışılacak, söz konusu kültürel unsurların hatırlanması, hatırlatılması ve yaşatılması için ne tür çalışmalar yapılması gerektiği konusunda çeşitli fikirler dile getirilip önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda elde edilen bütün kültürel ürünler, onları anlatan fotoğraf ve canlandırmalar eşliğinde ayrıntılarıyla açıklanacaktır. Bunlardan maddi olanların hangi yöreye ait oldukları, ait oldukları yörede ne amaçla kullanıldıkları, hangi işlerde daha çok tercih edildikleri, yöre halkının söz konusu ürüne karşı olan tutumları, ne zaman kadar kullanıldıkları vb. birçok açıdan ele alınacaktır.

Manevi olanlar da yine ait oldukları yöre dikkate alınarak yöre halkı için ne anlam ifade ettikleri, ne zamana kadar ve ne amaçla kullanıldıkları vb. açıdan incelenerek açıklanacaktır. Çalışmada ayrıca farklı yörelerde farklı isimlerle anılan ürünlerin benzerlikleri ve farklılıkları hakkında da gerekli bilgiler verilecektir.

Böylece çalışma yapılan bölgede tarihsel olarak ve günümüzde hala kullanılmakta olan kültürel değere sahip ürünler ile ilgili gördellerle desteklenmiş bir bilgi envanteri oluşturulmaya çalışılacak, söz konusu kültürel unsurların hatırlanması, hatırlatılması ve yaşatılması için ne tür çalışmalar yapılması gerektiği konusunda çeşitli fikirler dile getirilip önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Dil, kültür, kültürel unsurlar, hatırlama-hatırlatma, ifade etme

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aslan, Y. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler* (Gazi Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Editörler: S. Ağıldere ve N. Ceviz): 118-123. Ankara.

Asutay, H. (2007). *Dil, Kültür ve Eğitim*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Devrim, H. (2004). Popüler Kültür ve Dil Soruşturması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 57*, 130-133.

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili, 729*, 50-57.

Günay, D. (1995). Roman Çözümlemesine Toplum-dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Dil Dergisi, 35*, 5-24.

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kafesoğlu, İbİ.rahim (1998). *Türk Milli Kültürü* (4. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Kaplan, M. (1993). Dil ve Kültür. *Türk Dili, 500*, 108-110.

Karataş, T (2009). *Türk Dili*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.

Mıles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Ed). California: Sage Publications.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*, 459-496.

Ünalan, Ş. (2012). *Dil ve Kültür*. Ankara: Eskiyeni Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüce, K. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hedef Kültür (ss. 347-358), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (2. Baskı, Editörler: A. Kılınç ve A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi.

(25799) Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları (Kırşehir İl Örneği)

ZEYNEL HAYRAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma alışkanlığı değişkenleri bakımından belirlemek, ilgililere konuya ilişkin önerilerde bulunmaktır. Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma, bir metni öğeleriyle görme, algılama sürecidir. Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra pek çok bilgiyi yazılı materyaller sayesinde kazanmaktadır. Okul yılları boyunca öğrencilerin zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcadıklarını belirtilmektedir. Ancak okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi, okulla ilgili işlerle sınırlı değildir. Özetle, ilkokulun ilk yıllarında bu becerileri kazanmak önemliyken sonraki yıllarda bu beceriler aracılığıyla öğrenmek önem kazanmaktadır. Bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimi ile öğrenmesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Öğrenmenin ön şartı iyi bir okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yazlı ya da sözlü olarak anlatabilmedir. Okuyucu bir metinde anlatılanları yalnızca anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de katarak yeni anlamlar oluşturabilmelidir. Günümüzde, insanın hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, bilgiyi olduğu gibi alma yerine, onu kavraması, yeni durumlarda kullanabilmesi, geçmiş deneyimlerinden de yararlanarak çözümleyebilmesi, yeni bireşimler yapabilmesi ve birtakım ölçütleri de kullanarak değerlendirmesi gerekir. Okuma alışkanlığı, bireyler tarafından okumanın bir gereksinim olarak algılanıp bir ömür boyu bu gereksinimi düzenli olarak sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en temel koşullarından biri kitapların ilgi ve düzeylerine uygun olmasıdır. Okuma alışkanlığının göstergelerinden bir diğeri de okuma eylemini düzenli olarak yapmasıdır. Okuma alışkanlıklarını kazanmış bireyler daha güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahiptirler. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında başka etmenler olmakla birlikte, aile ve okul ilk tohumlarının atıldığı ortamlardır. Okuma alışkanlığının kazanılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayan bireysel ve toplumsal koşulların yanı sıra duyarlı ve bilinçli davranabilen aile ile öğretmenin rolleri de yadsınamaz.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli/deseni kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir merkez ilçe ortaokullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerden gönüllülük esasına göre toplanacaktır. Bu araştırmada uygun örneklem tercih edilecektir. Araştırmada gerekli olan veriler "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ile toplanacaktır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde olan 15 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86'dır. Ölçek formunda yer alan değişkenler; cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanmadır. Bu araştırma kapsamında tekrar ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Ölçeğin tekrar güvenirlik katsayısının hesaplanması ölçeğin güvenirlik katsayıları birbirleriyle tutarlı olup olmadığını saptamaktır. Örneklem ile ilgili bulgular tablolaştırılacak, açıklanacak, veriler de uygun istatistikler kullanılarak çözümlenecektir. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma değişkenleri bakımından öğrencilerin okuma alışkanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı saptanacaktır. Sonuçlar alan yazın eşliğinde tartışılacak, ulaşılan sonuçlarla benzeşik olan ya da çelişen bazı araştırmaların sonuçlarına değinilecektir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri konusunda ilgililere yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma alışkanlığı değişkenleri bakımından belirlemek, ilgililere konuya ilişkin önerilerde bulunmaktır. Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma, bir metni öğeleriyle görme, algılama sürecidir. Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra pek çok bilgiyi yazılı materyaller sayesinde kazanmaktadır. Okul yılları boyunca öğrencilerin zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcadıklarını belirtilmektedir. Ancak okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi, okulla ilgili işlerle sınırlı değildir. Özetle, ilkokulun ilk yıllarında bu becerileri kazanmak önemliyken sonraki yıllarda bu beceriler aracılığıyla öğrenmek önem kazanmaktadır. Bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimi ile öğrenmesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Okuma alışkanlığı, bireyler tarafından okumanın bir gereksinim olarak algılanıp bir ömür boyu bu gereksinimi düzenli olarak sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en temel koşullarından biri kitapların ilgi ve düzeylerine

uygun olmasıdır. Okuma alışkanlığının göstergelerinden bir diğeri de okuma eylemini düzenli olarak yapmasıdır. Okuma alışkanlıklarını kazanmış bireyler daha güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahiptirler. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında başka etmenler olmakla birlikte, aile ve okul ilk tohumlarının atıldığı ortamlardır. Okuma alışkanlığının kazanılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayan bireysel ve toplumsal koşulların yanı sıra duyarlı ve bilinçli davranabilen aile ile öğretmenin rolleri de yadsınamaz. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli/deseni kullanılacaktır. Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir merkez ilçe ortaokullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerden gönüllülük esasına göre toplanacaktır. Bu araştırmada uygun örneklem tercih edilecektir. Araştırmada gerekli olan veriler "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ile toplanacaktır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde olan 15 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86'dır. Bu araştırma kapsamında örneklem ile ilgili bulgular tablolaştırılacak, açıklanacak, veriler de uygun istatistikler kullanılarak çözümlenecektir. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma değişkenleri bakımından öğrencilerin okuma alışkanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı saptanacaktır. Sonuçlar alan yazın eşliğinde tartışılacak, ulaşılan sonuçlarla benzeşik olan ya da çelişen bazı araştırmaların sonuçlarına değinilecektir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri konusunda ilgililere yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Amacı ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma alışkanlığı değişkenleri bakımından belirlemek olan bu araştırma kapsamında Kırşehir merkez ilçe ortaokullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasında okuma alışkanlıkları bakımından, anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, anne/baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, kayıtlı olunan sınıf, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, yılda okunan kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanma değişkenleri bakımından çeşitlilik gösterebileceği; bunun da öğrenciler arasında okuma alışkanlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılıkları açıklayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzeşik olan ya da çelişen bazı araştırmaların sonuçlarına ulaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akıcı Okuma, Dil, Eğitim, Okuma, Yaratıcılık, Öğrenme

Kaynakça

Abidin, M. J. Z. ve Pour-Mohammadi, M. (2011). A Survey of Online Reading Habits of Rural Secondary School Students in Malaysia, *International Journal of Linguistics, 3*, 1: 1-18.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10:1-11.

Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*,2, 3:40-49.

Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14,* 3: 147-160.

Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B.(2007). 2004 İlköğretim Programı'nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bilgi Dünyası, 8(2): 203-229.*

Göktürk, A. (1986). Dil-Edebiyat Oğretimine Yeni Yaklaşımlar, Türk dili ve edebiyat oğretimi ve sorunları, Ankara-Türk Eğitim Derneği

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies, 8*/13:2013:1107-1122.

Karadeniz, A.(2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1: 113–140.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33:95-109.

Karatay, H.(2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: PEGEMA.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve S. Sever (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.

Özcelik, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: OSYM.

Robson, C. (2015). *Bilimsel arastırma yöntemleri*. Çınkır, S. ve Demirkasımoğlu, N. (Edit.), Ankara: Anı.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.

Sever, S. (2017). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Shen, L. ve Shen, -B. (2006). Computer Technology and College Students' Reading Habits, *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32: 559-572.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmis bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel

Temizkan, M.(2009).*Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.

Türkyılmaz, M. (2012).Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi, *Bilgi Dünyası*, *13,* (2): 477-493.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

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

(25880) Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Bağlılıkları: Kıbrıs örneği

AHMET GÜNEYLİ
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

SALİH TOKUR
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

En çok kabul gören Porter ve arkadaşlarının (1974) tanımına göre örgütsel bağlılık; "örgütsel amaçları ve değerleri kabullenme ve bunlara güçlü şekilde inanma", "örgüt için fazladan çaba harcama isteği", ve "örgütün üyesi olarak kalma yönünde güçlü bir arzu" biçiminde 3 başlıkta ifade edilmiştir. Allen ve Meyer (1990), üç boyuttan oluşan bir örgütsel bağlılık modelini (duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık) ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı temel alınıp incelenmiştir. Alanyazında ilköğretim (Altın, 2010; Mercan, 2006; Okçu, 2011), ortaöğretim (Aksu ve Balcı, 2009; Güçlü ve Zaman, 2011; Sarıdede ve Doyuran, 2004) ve yükseköğretim (Elbirlik Tülek, 2008; Kurtbaş, 2011; Yüceler, 2009) düzeyindeki öğretmenlerin/öğretim üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri araştırılmıştır; bunun yanında tüm öğretim düzeylerindeki öğretmenlerin de karma olarak (Çağlar, 2013; Çoban ve Demirtaş, 2011; Şama ve Kolamaz, 2011; Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008; Yürük ve Sağban, 2012) örgütsel bağlılık düzeyleri de araştırılmıştır. Eğitimle ilgili örgütsel bağlılık çalışmalarında birçok değişkenle örgütsel bağlılık ilişkisi değerlendirilmiş (örneğin, iş tatmini, karara katılma, okul kültürü, örgütsel adalet, örgütsel güven, tükenmişlik, yıldırma, gibi) (Çetin vd., 2011, Ergener, 2008; Gül-Kaygısız, 2012; Günce, 2013; Karataş ve Güleş, 2010; Paker, 2009; Sezgin, 2010) ya da örgütsel bağlılık konusu tek inceleme birimi olarak (Erdaş, 2009; Kılıçoğlu, 2010; Özkan, 2008) ele alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları kişisel, örgütsel-görevsel, örgüt dışı etmenlere bağlı olarak değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel çalışmalar yanında kuramsal türde (Gül, 2002) ya da ölçek geliştirme Üstüner (2009) biçiminde örgütsel bağlılık konulu çalışmalara rastlanmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin örgüte bağlılık gerekçeleri ya da durumları değişebileceği gibi, bu gerekçelerin değişmesi de birçok değişkenle ilgili olabilir. Kuzey Kıbrıs'ta genelde eğitimbilimleri, özelde ise örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmaların sayısı çok azdır. Bu araştırmada sözü edilen eksiklikten yola çıkarak Kuzey Kıbrıs'ta ortaöğretimde görevli Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin (duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında ayrı ayrı olarak) özellikle hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmacılar kendi eğitimlerine bağlı olarak amaçlı bir biçimde Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini araştırmayı tercih etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde özellikle sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta öğretimdeki ya da yükseköğretimdekilere oranla daha çok çalışıldığı görülmektedir. Orta öğretimdeki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını temel alan araştırmalara da ulaşılmıştır; ancak branşlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını incelemek yerine genel olarak öğretmenlerin (Eskiköy Aydoğan, 2010; Koca, 2009; Seviltopu, 2011) örgütsel bağlılıklarının değerlendirildiği gözlenmiştir. Alanyazında, ortaöğretimdeki branşlaşmayı temel alarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemeye yönelik yeter sayıda çalışmaya ulaşılamamıştır. Demirsoy (2009) ile Kul (2010) beden eğitimi, Dirikan (2009) İngilizce ve Güçlü ve Zaman (2011) rehber öğretmenlerinin örgütsel bağlılık (orta öğretim düzeyinde) düzeylerini araştırmışlardır. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya çıkaran herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Alanyazındaki çalışmaların diğer bir ortak yönü ise örgütsel bağlılık çalışmalarında seçilen değişkenlerin genellikle aynı olmasıdır. Örneğin yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl etkilediğine yönelik araştırmaların (Aydemir, 2009; Uygur ve Yıldırım, 2011; Yörük ve Sağban, 2012) sayısı çoktur. Aynı biçimde cinsiyet, yaş, kıdem, alınan maaş gibi kişisel değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri araştırılmıştır (Kılıçoğlu, 2010; Özkan, 2008; Topaloğlu vd., 2008).

Bu çalışmanın çıkış noktası daha önce çalışılmamış örgütsel, görevsel ve örgüt dışı değişkenlerin örgütsel bağlılığı etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmaktır. Kuzey Kıbrıs'ta özellikle Türkçe öğretmenlerinin ders vermek dışında birtakım sorumlulukları vardır. Okul yönetimine bağlı olarak bu etkinlikler gönüllü veya zorunlu olabilmektedir. KKTC Öğretmenler Yasasında bu yönde herhangi bir açıklama yoktur. Bunlar, belirli günlere yönelik tören hazırlığı, okul dergisi-gazetesi hazırlama, kütüphane sorumluluğu ve okul tiyatrosu hazırlama gibidir. Sözü edilen görevlerin Türkçe öğretmenlerinin okula bağlılığını etkileyip etkilemediğini değerlendirmek araştırmaya değer bir konudur. Araştırmanın problem cümlesi, "Türkçe öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri okul bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nicel araştırmaya uygun olarak tasarlanmıştır ve tarama modelindedir. Kuzey Kıbrıs'taki Türkçe öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri betimlenmiş ve örgütsel bağlılık düzeylerinin ders dışı etkinliklerden etkilenip etkilenmediği değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri gönüllü yapıp yapmama durumlarına ve bu etkinliklerin hangi sıklıkta yaptıklarına göre örgütsel bağlılık puanlarının değişip değişmediği incelenmiştir.

Kuzey Kıbrıs'ta araştırmanın yapıldığı bu dönemde toplam 283 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir; ancak bazı öğretmenler ölçeği yanıtlamak istememişler ve toplam 174 öğretmen araştırmaya katılmıştır (Evrenin %62'sine ulaşılmıştır).

Araştırmada Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyuttan oluşmaktadır; ancak bu çalışmada ölçeğin alt boyutları kullanılmamış, ölçeğin geneli (toplam puan) temel alınmıştır. Ölçeğin orijinalinde 7'li Likert ölçeği kullanılmasına karşın bu çalışmada Wasti'nin (2000) Türkçeye uyarlanmış formundaki gibi 5'li Likert ölçeği (5=Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri gönüllü yapıp yapmadıkları ile ne sıklıkta yaptıklarını belirlemeye yönelik betimsel istatistiklerden (frekans ve dağılım) yararlanılmıştır. Veri dağılımının normalliğini ve varyansların homojenliğini test etmek amacı ile Kolmogrov Smirnov ve Levene testi kullanılmıştır. Kolmogrov Smirnov testi sonucunda elde edilen bulgulara göre verinin normal dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Levene testi sonuçlarına göre ise varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu durumda varsayımlar karşılandığından değişkenler arası fark olup olmadığına yönelik analizlerde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. ANOVA bulgularına göre anlamlı fark bulunan durumlarda ise Scheffe post hoc testinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada "Türkçe öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri okul bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma, nicel araştırmaya uygun olarak tasarlanmıştır ve tarama modelindedir. Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilen araştırmaya toplam 283 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arası fark olup olmadığına yönelik analizlerde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; belirli gün ve haftalarda tören etkinliklerini gönüllü yapan Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri zorunlu yapanlardan daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, tiyatro etkinliğini gönüllü yapan Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı zorunlu yapanlara ve yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak, her zaman kütüphane etkinliğine katılan Türkçe öğretmenleri ile bazen katılanlar arasında; her zaman kütüphane etkinliğine katılanlar ile nadiren katılanlar arasında örgütsel bağlılık açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerin görevsel durumlarına ilişkin örgütsel bağlılıklarının incelenmesine pek rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmada görevsel bağlılık temelinde değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar, yapılan işin özelliklerinin çalışanın bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Yapılan işin pek çok özelliği, çalışanın sorumluluk algısını etkileyebilir. Genellikle çalışanın sorumluluk duygusunu azaltan işler bağlılığı da azaltabilir bazı işler çalışanlarına daha çok sorumluluk ve kişisel karar alma imkânı tanır ve bu tür görevlerde bulunan çalışanların, daha az özgürlüğe sahip çalışanlara göre daha uygun yaklaşımlara sahip oldukları belirlenmiştir (Çetin, 2004). İşin çalışan için anlamı ve toplumca işe yüklenen değer yüksekse çalışanın örgüte bağlılığı da yüksek olacaktır (Altun, 2010). Beceri çeşitliliği, işin kimliği, işin önem derecesi ve geribildirim, o işi yapacak işgörenin örgütsel bağlılık düzeyini etkilemektedir (Su-Chao, & Ming-Shing, 2006). İşin içeriği zenginleştikçe (Çırpan, 1999) ve işteki özerklik düzeyi arttıkça (Daly, & Dee, 2006) örgütsel bağlılık düzeyi de artmaktadır. Nitekim bu çalışmada da kütüphane sorumluğunu gönüllü yapan, her zaman ya da sık sık yapan veya her zaman sık sık yapmak isteyen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde okul tiyatrosunu gönüllü hazırlayan veya her zaman/ sık sık yapmak isteyen öğretmenlerin de örgütsel bağlılık düzeyi yüksek çıkmıştır. Araştırma bulgularında hareketle, Türkçe dışındaki etkinliklerden kütüphane sorumluluğu ve tiyatro etkinlikleri örgütsel bağlılığı etkilerken tören etkinlikleri ve okul gazetesi/dergisi hazırlama etkinliğinin örgütsel bağlılığı neden etkilemediği nitel bir çalışmayla değerlendirilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin %46.55'i tören etkinlikleri gönüllü, %48.85'i ise zorunlu olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i (%4.59) bu soruya yanıt vermemiştir. Okul dergisi/gazetesi hazırlama konusunda Türkçe öğretmenlerinin %39.65'i gönüllü, %52.87'si ise zorunlu olarak görev yaptıklarını ortaya koymuşlardır. 13 öğretmen (%7.47) bu soruya yanıt vermemiştir. Kütüphane görevi ile ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin %52.29'u gönüllü olduklarını, %16.66'sı zorunlu olduklarını ve %31.03'ü ise kendilerine görev verilmediğini ifade etmişlerdir. Son olarak tiyatro görevi için Türkçe öğretmenlerinin %50'si gönüllü olduklarını, %36.78'i zorunlu olduklarını ve %12.06'sı ise kendilerine görev verilmediğini dile getirmişlerdir. 2 öğretmen (%1.14) bu soruya yanıt vermemiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, gönüllü olarak en çok kütüphane görevinin yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler, en çok okul dergisi/gazetesi hazırlama konusunda okul yönetiminin zorladığını belirtmişlerdir. Yine, araştırmada sorgulanan dört ders dışı etkinlikten en az kütüphane görevinin verildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre; belirli gün ve haftalarda tören etkinliklerini gönüllü yapan Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri zorunlu yapanlardan daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, tiyatro etkinliğini gönüllü yapan Türkçe öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı zorunlu yapanlara ve yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak, her zaman kütüphane etkinliğine katılan Türkçe öğretmenleri ile bazen katılanlar arasında; her zaman kütüphane etkinliğine katılanlar ile nadiren katılanlar arasında örgütsel bağlılık açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel bağlılık, Türkçe öğretmenleri, ders dışı etkinlikler, Kıbrıs.

Kaynakça

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology,* 63: 1–18.

Altın, G. (2010). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Okçu, V. (2011). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.

NOT: TÜM KAYNAKLARI BURADA YAZMAK MÜMKÜN DEĞİL!

(25910) Okuma Eğilimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FARUK POLATCAN

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma "ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 6) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre okuma "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci"dir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s. 41). Bu tanımlar okumanın fiziksel boyutuna ilişkindir. Gerçek okuma, bireyin dış dünyayı kendisinin algılayıp, yorumlaması ve anlamlandırabilmesinin tek yoludur. Okuma bireylerin gelişimleri için son derece önemlidir. Onların kendilerini gerçekleiştirebilmelerine yardımcı olur. Okumanın bireysel faydalarının yanı sıra toplumsal faydaları da bulunmaktadır. Toplumların yaşadığı birçok sorunun kaynağı okuma eksikliğidir. Okuma sayesinde toplumsal birçok sorun çözülebilir. Bu nedenle okumayı etkileyen her unsur detaylı bir şekilde değerlendirilmelidir.

Literatürde bakıldığında okumaya ilişkin yapılan çalışmaların okuma tutumu (Karahan, 2018; Yurdakal, 2018; Baştuğ ve Keskin, 2013) okuma alışkanlığı (Gömleksiz, 2004) okuma motivasyonuna (Yıldız, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013; Yıldız, 2010) ilişkin olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda okumayla ilgili çok sayıda ölçek geliştirme çalışması yapılmaktadır. Fakat yapılan çalışmaların okuma tutumu ve okuma alışkanlığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okumanın insan ve toplum hayatınını derinden etkileyebilme gücü nedeniyle okumaya ilişkin her ayrıntı araştırma konusu olmalıdır. Bu nedenle araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğilimlerini belirlemeye ilişkin ölçek geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğilimleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu ölçek, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğilimlerini belirlemek için öz bildirime dayalı likert bir ölçme aracıdır. Ölçek 2 faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecindeki çalışma grubuna, çalışmanın işlem basamaklarına ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, Sinop Üniversitesinde öğrenim gören 162 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayı sayısı sınırlı olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Faktör analizlerinde katılımcı sayıları belirlenirken ölçekteli madde sayısının beş ya da on katı sayı ölçüt olarak kullanılabilir (Bryman ve Cramer, 2002). Bu nedenle ulaşılabilen 143 Türkçe öğretmeni adayının yeterli olduğu söylenebilir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğilimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sinop Üniversitesinde öğrenim gören 15 Türkçe öğretmeni adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda 48 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlayabilemk için 2 Türkçe eğitimi uzmanı tarafından alan ve dil açısından değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler ışığında yapılan düzenlemelr sonucunda madde havuzu 42 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra 52 Türkçe öğretmeni adayına ön uygulama yapılmıştır. Madde korelasyonu 0,4'ün altında olan 14 madde elenmiştir. Böylece 28 maddelik ilk ölçek formu elde dilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik işlemlerini yapabilmek için elde edilen ilk ölçek formu 143 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek ölçeğe son hâli verilmiştir. Güvenirlik için ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizlerden elde edilen veriler analiz edilerek ölçeğe son hâli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA ve DFA sonucunda 2 faktörlü 28 maddeli bir yapı elde eidlmiştir. Elde edilen faktörlerin varyans oranları içsel motivasyon faktörü için % 31.04 (17 madde), dışsal motivasyon faktörü için % 7.51 (11 madde) ve ölçeğin geneli için ise % 38.55 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde dilen CFI: 0.87, GFI: 0.83, AGFI: 0.81 ve RMSEA: 0.70 değerlerinin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmişti.

Ölçeğin güvenirlik değerlerinin içsel motivasyon faktöründe 0.89 dışsal motivasyon faktöründe 0.82 ve ölçeğin genelinde ise 0.91 olarak bulunmuştur. Albayrak, *vd*.ne (2004) göre güvenirlik değerinin 0.60 ve üzeri olması yeterlidir. Bu nedenle elde edilen değerler ölçekteki her iki faktörün ve ölçeğin genelinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma, okuma eğilimi, dil becerileri

Kaynakça

Albayrak, A. S. *vd*. (2014). *SPSS uygulamalı ve çok değişkenli istatistik teknikleri*. (6. baskı). (*Ed*. Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, *8*(4), 295-311.

Bryman, A. ve Cramer D. (2002). *Quantitative data analysis with SPSS for windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.

Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 185-195.

Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 67-73.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındakii ilişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(44), 348-359.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmee etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

(25913) Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

BURCU ÇILDIR
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

İBADULLAH HAMZA ERGÜN
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma kültürü, okuma isteği uyanmış, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bu dünyanın kendine sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültür olarak tanımlanabilir (Sever, 2018:137). Okuma kültürü edinmiş bireyler okuma eyleminden haz alır ve bu estetik zevk okur için zengin bir dünyanın kapılarını aralar (Kamalova, Koletvinova, 2016:482) . Kitapla nitelikli bir etkileşim sürecine giren ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler bu kültürü içselleştirmiş bireylerdir. Okuma kültürünün yalnızca bireysel düzlemde değil toplumsal düzlemde de benimsenmesi ve yerleşik bir kültüre dönüşmesi beklenir. Ancak yürüttükleri araştırmada Sever vd. (2013) Türkiye'de okuma kültürünün edinilmesine ilişkin sorunlar yaşandığını ve çalışmanın yürütüldüğü 4. Sınıf öğrencilerinin çoğunun temel okuma yazma becerisi düzeyinde kaldıklarını ortaya koymuşlardır. (Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır, Bulut, 2013)

Okuma becerisini edinme sürecine ilişkin sorunların genellikle bilişsel boyutta ele alınmaktadır. Özellikle öğrenme güçlükleri çatısı altında okuma güçlükleri üzerine sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (Demirtaş, 2016; Şen, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Yurdakal, 2014; Kuruyer;2014). Ancak okumanın bilişsel bağlam dışında toplumsal açıdan da ele alınması gerekmektedir. Özellikle okuma kültürünün okul öncesi dönemden başlayarak geliştiği düşünüldüğünde aile gibi toplumsal yapıların önemi daha da öne çıkmaktadır. Araştırma okumada sorun yaşayan öğrencileri toplumsal bağlamda ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilen toplam 3 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülecek ve okumada yaşanan sorunların arka planında var olan toplumsal yapılar ortaya konmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu okuma kültürü gelişmemiş ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen toplam 3, 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu üç öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülecek ve okumada yaşadıkları sorunlar ve nedenleri incelenecektir. Bu bağlamda çalışma nitel bir araştırma görünümü taşımaktadır. Yöntem olarak anlatı araştırması seçilmiştir. Anlatıların farklı disiplin alanları için önemli kaynaklar olduğunu söyleyen (Webster, Mertova, 2007) yaşantıların çeşitli bağlamlarda çözümlenerek kullanılmasının önemli veriler sağlayabileceğini belirtmektedir. Anlatı araştırması yöntemi deneysel veriler aracılığıyla bilgileri ortaya çıkarmak için farklı bakış açılarından doğan deneyimleri göz önünde bulundurmamızı sağlar (Crump, 2018). Kim (2016) anlatı araştırmasının insanların davranış, düşünce ve yaşam yollarında derinlemesine gömülü olduğunu çünkü öykü anlatıcılığının ve anlatı başlıklarının yaşamlarımızda anlam oluşturmanın en temel yolu olduğunu belirtmektedir. Okumaya ilişkin gömülü toplumsal yapıların ortaya çıkarılmasında anlatı araştırmasının yeğlenmesinin nedeni de sosyo-ekonomik düzey odağında bireylerin okumaya ilişkin kurdukları anlamların çözümlenmeye çalışılmasıdır.

"Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocukların okuma ile ilgili yaşadıkları deneyimler nelerdir?" sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimleri, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışma Erzincan İli Merkez ilçesi ile sınırlıdır. İlgili bölgede yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden üç okul belirlenmiş ve okul yönetimlerine ulaşılmıştır. 7. sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmeni ile görüşülmüş ve okuma kültürünü edinme bağlamında sorun yaşayan bir öğrenci belirlenmiş ve öğrenci ile ailesinden gerekli izinler alınmıştır.

Okuma kültürü, okuma isteği uyanmış, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bu dünyanın kendine sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültür olarak tanımlanabilir (Sever, 2018:137). Okuma kültürü edinmiş bireyler okuma eyleminden haz alır ve bu estetik zevk okur için zengin bir dünyanın kapılarını aralar (Kamalova, Koletvinova, 2016:482) . Kitapla nitelikli bir etkileşim sürecine giren ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler bu kültürü içselleştirmiş bireylerdir. Okuma kültürünün yalnızca bireysel düzlemde değil toplumsal düzlemde de benimsenmesi ve yerleşik bir kültüre dönüşmesi beklenir. Ancak yürüttükleri araştırmada Sever vd. (2013) Türkiye'de okuma kültürünün edinilmesine ilişkin sorunlar yaşandığını ve çalışmanın yürütüldüğü 4. Sınıf öğrencilerinin çoğunun temel okuma yazma becerisi düzeyinde kaldıklarını ortaya koymuşlardır. (Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır, Bulut, 2013)

Okuma becerisini edinme sürecine ilişkin sorunların genellikle bilişsel boyutta ele alınmaktadır. Özellikle öğrenme güçlükleri çatısı altında okuma güçlükleri üzerine sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (Demirtaş, 2016; Şen, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Yurdakal, 2014;

Kuruyer;2014). Ancak okumanın bilişsel bağlam dışında toplumsal açıdan da ele alınması gerekmektedir. Özellikle okuma kültürünün okul öncesi dönemden başlayarak geliştiği düşünüldüğünde aile gibi toplumsal yapıların önemi daha da öne çıkmaktadır. Araştırma okumada sorun yaşayan öğrencileri toplumsal bağlamda ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilen toplam 3 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülecek ve okumada yaşanan sorunların arka planında var olan toplumsal yapılar ortaya konmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu okuma kültürü gelişmemiş ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen toplam 3, 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu üç öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülecek ve okumada yaşadıkları sorunlar ve nedenleri incelenecektir. Bu bağlamda çalışma nitel bir araştırma görünümü taşımaktadır. Yöntem olarakanlatı araştırması seçilmiştir. Anlatıların farklı disiplin alanları için önemli kaynaklar olduğunu söyleyen (Webster, Mertova, 2007) yaşantıların çeşitli bağlamlarda çözümlenerek kullanılmasının önemli veriler sağlayabileceğini belirtmektedir. anlatı araştırması yöntemi deneysel veriler aracılığıyla bilgileri ortaya çıkarmak için farklı bakış açılarından doğan deneyimleri göz önünde bulundurmamızı sağlar (Crump, 2018). Kim (2016) anlatı araştırmasınn insanların davranış, düşünce ve yaşam yollarında derinlemesine gömülü olduğunu çünkü öykü anlatıcılığının ve anlatı başlıklarının yaşamlarımızda anlam oluşturmanın en temel yolu olduğunu belirtmektedir. Okumaya ilişkin gömülü toplumsal yapıların ortaya çıkarılmasında anlatı araştırmasının yeğlenmesinin nedeni de sosyo-ekonomik düzey odağında bireylerin okumaya ilişkin kurdukları anlamların çözümlenmeye çalışılmasıdır. “Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocukların okuma ile ilgili yaşadıkları deneyimler nelerdir?” sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimleri, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışma Erzincan İli Merkez ilçesi ile sınırlıdır. İlgili bölgede yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden üç okul belirlenmiş ve okul yönetimlerine ulaşılmıştır. 7. sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmeni ile görüşülmüş ve okuma kültürünü edinme bağlamında sorun yaşayan bir öğrenci belirlenmiş ve öğrenci ile ailesinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın bilişsel bağlamı dışında okuma sürecine ilişkin sorun yaşayan öğrencilerin derin yapıda okuma ile kurdukları ilişkiler ve bu ilişkide etkisi olan toplumsal yapılara ilişkin verilerin ortaya çıkması beklenmektedir. Derinlemesine görüşmelerle yürütülen bu sürecin her öğrencinin kendi deneyimleri ve yaşam öyküleri üzerinden okumaya ilişkin veriler sunması beklenmektedir. Bu bağlamda kişisel yaşantıların önemli olduğu ve özellikle aile ve çevre gibi toplumsal yapıların okuma üzerindeki etkilerini katılımcıların aktardığı deneyimlerin ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Her öğrencinin farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmesi farklı sosyal bağlamların okumaya nasıl yansıdığının belirlenmesi açısından da önemlidir. Bu farklı görünümlerin çerçevesinin çizilmesinin okuma kültürü edinme sürecine ilişkin sorunlara çözüm oluşturabileceği de düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bilişsel bağlamı dışında okuma sürecine ilişkin sorun yaşayan öğrencilerin derin yapıda okuma ile kurdukları ilişkiler ve bu ilişkide etkisi olan toplumsal yapılara ilişkin verilerin ortaya çıkması beklenmektedir. Derinlemesine görüşmelerle yürütülen bu sürecin her öğrencinin kendi deneyimleri ve yaşam öyküleri üzerinden okumaya ilişkin veriler sunması beklenmektedir. Bu bağlamda kişisel yaşantıların önemli olduğu ve özellikle aile ve çevre gibi toplumsal yapıların okuma üzerindeki etkilerini katılımcıların aktardığı deneyimlerin ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Her öğrencinin farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmesi farklı sosyal bağlamların okumaya nasıl yansıdığının belirlenmesi açısından da önemlidir. Bu farklı görünümlerin çerçevesinin çizilmesinin okuma kültürü edinme sürecine ilişkin sorunlara çözüm oluşturabileceği de düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma becerisi, okuma kültürü, anlatı araştırması

Kaynakça

Crump, S. L. (2018). A Narrative Inquiry Into Experiences Of Teaching Reading, Doctoral Dissertation, Kansas City, Missouri.

Demirtaş, G. (2016). Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

Kamalova, L. A., Koletvinova, N. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4),473–484.

Kim, J. (2016). Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research. Los Angeles, CA: Sage.

Kuruyer, H.G. (2014). Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi, Doktora Tezi. Ankara.

Sever, S. (2018). Sanatsal Uyaranlarla Dil Öğretimi. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S., İnce Samur, Ö., Doğan, B., Çıldır, B., Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi, Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Şen, N. (2016). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Türkmenoğlu, M. (2016). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi, Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* London, UK, Routledge.

Yurdakal, İ.H. (2014). İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Denizli.

(26005) Örgün Eğitimde Çevresel Farklılıklar Bağlamında İkinci Dil Öğretimine Başlama Yaşı

GÜLŞAT BİCAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de devlet okullarında ya da özel okulların çoğunda ikinci dil/ yabancı dil öğretiminden beklenen akıcı, doğal konuşma, sesletim ve anlamsal doğruluk hedeflerine ulaşmak konusunda çeşitli sorunlar vardır. Yurt dışında yaşayan ve ana dillerini yaşadıkları ülkenin resmi dili ile birlikte öğrenmek zorunda olan Türkler açısından ise Türkçede beklenen üst düzey dil becerilerini kazanmada yetersizlik göze çarpmaktadır. Gittikçe küreselleşen bir dünyada birden çok dil bilmenin öneminin artması, bu konunun dikkatle ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Alan yazında ikinci dil/ yabancı dil öğretiminin hangi yaşta başlaması gerektiği sorusu sıkça tartışılmaktadır. Ancak birden çok dil öğretiminde hem D1 (ana dili) hem de D2 (ikinci dil) beceri kazandırmada birbirlerine katkı sunar ve bu nedenle bir bütün olarak ele alınması önemlidir. Üstelik yaş konusunu dil öğrenme bağlamlarından ayrı olarak ele almak hatalı çıkarımlara neden olacağından çalışmanın kapsamı, çevresel farklılıklar ve örgün eğitim süreci ile sınırlı tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada öğrencinin içinde bulunduğu çevreye göre ikinci dil öğretiminin hangi yaşta başlamasının uygun olabileceği konusu, örgün eğitim bağlamında ele alınmıştır. Yapılan araştırmalara göre örgün eğitim kurumlarında ilk yıllardan başlayarak öğrencilere yabancı dillerin tanıtılması büyük bir potansiyele sahiptir ancak öğretme miktarı ve kalitesi, içinde bulunulan çevre, kaynaklar ve şartlar göz önüne alındığında bu strateji değişiklik gerektirebilir. Çünkü örgün eğitim bağlamında küçük ya da büyük yaştaki öğrencilerin dil öğrenme biçimi, ana dilinin gelişimi, dil öğretiminde harcanan zaman, çaba ve girdi miktarı gibi etkenler yaşın rolü üzerine etki eder. Ayrıca ana dili ve ikinci dil öğretimine yönelik beklentiler de okul programlarında bu konuda alınacak kararlara etki etmektedir. Bu nedenle Türkiye'de yaşayan öğrencilerin ikinci dile başlama yaşı ve girdi miktarı ile yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin ikinci dil öğrenme yaşı ve girdi miktarı arasında ayrım yapılması gerekir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, betimsel bir araştırmadır ve alan yazın taramasıdır. Alan yazın tarama tekniklerinden belgesel tarama ile yürütülen araştırmada ikinci dil öğretimi alanında akademik olarak güvenilir ya da uzman kişiler tarafından yayınlanmış güncel çalışmalar, makaleler ve kitaplar belirlenen amaç çerçevesinde taranmıştır. Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012:77)". Çalışmaya ilişkin veriler, belgesel tarama ile gerçekleştirilmiştir. "Belgesel tarama belli bir amaca yönelik olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar" (Karasar, 2012:183). Bu çerçevede alan yazına ilişkin kaynaklar (güncel çalışmalar, makaleler, kitaplar vs.) taranarak çalışmanın ilgili bölümlerinde ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada örgün eğitimde çevresel farklılıklar bağlamında ikinci/ yabancı dil öğretimine başlamada uygun olan yaş konusu ele alınmıştır. Okullarda ikinci dil öğretmede uygun yaş ve ilgili çerçeveye yönelik oluşturulan sorulara yanıt aranmıştır. Bu sorular ikinci dil öğretim sürecinde yaşın rolüne etki eden etkenlerin neler olduğunu ortaya koymak üzere oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonuçlarına göre UNESCO, ana dili, yaşadığı ülkenin dilinden farklı olan öğrenciler için var olan verilerden yola çıkarak örgün eğitimin ilk yılından itibaren en az 6 yıl süresince D1'de eğitim alma şansı verilmesini önermektedir. Türkiye'de ise ikinci dil öğretimine yönelik olarak "öğrencilerin kültürel anlayışlarını geliştirmek ve dili kullanmada kendilerine olan güvenlerini arttırmak" gibi hedefler belirlenmişse şartlar uygun olduğu takdirde ikinci dil öğretimine okul yaşantısının ilk yıllarından itibaren başlanması önerilmektedir. Ayrıca alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre ikinci dil öğrenmede daha büyük çocuklar daha küçük çocuklardan daha kısa sürede dil öğrenmişlerdir. Bu durum, daha büyük çocukların bilişsel yeterlilikleri, sınırlı girdilerden ve açık talimatlardan en iyi şekilde yararlanmalarıyla açıklanmaktadır. Küçük çocukların ise bilinçli öğrenmelerden ziyade çoğunlukla yaparak yaşayarak öğrendikleri, yani daha büyük çocuklardan daha dolaylı öğrendikleri görülmüştür. Bu nedenle, küçük çocukların ikinci bir dil öğrenirken örtük mekanizmalarının çalışabilmesi için çok miktarda girdi ve zengin etkileşime ihtiyaçları vardır. Bu durum, yaş etkeninin dil girdisinin nitelik ve niceliğinin belirlenmesine etki ettiğinin de göstergesidir. Okullarda ikinci dil/ yabancı dil öğretiminin sorunlarını aşabilmek ve dillerin etkili bir şekilde öğretimi için belirlenen hedefler doğrultusunda var olan kaynak, şartlar ve içinde bulunulan çevre göz önünde tutularak öğrencilere hangi yaşta ikinci dil öğretilmesinin daha uygun olacağına karar verilmelidir.

Anahtar Kelimeler : ana dili öğretimi, ikinci dil öğretimi, yabancı dil, ideal yaş, örgün eğitim.

Kaynakça

Brown, H. D. (2007). Principles Of Language Learning And Teaching. White Plains, NY.: Addison Wesley Longman.

Hakuta, K. (2001). A Critical Period for Second Language Acquisition?. In Bailey, D., Bruer, J., Symons F., and Lichtman, J. (Ed.), Critical Thinking about Critical Periods. s. 193-205. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situaton, *Second Language Research*, 24.1: 35–63

Lightbown, P. M., and Spada, N. (2013). How Languages Are Learned. (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, S. D., Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.

Munoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

Munoz, C. (2009). Input and long-term effects of early learning in a formal setting. İçinde: *The age factor and early language learning*. Editor: Marianne Nikolov (Berlin: Mouton de Gruyter). s. 141–159.

Murphy, V. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts.* Oxford: Oxford University Press.

Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: is younger better? *Languages, Society & Policy*https://doi.org/10.17863/CAM.9806

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf

(26027) Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

HATİCE COŞKUN
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ENGİN KAYA
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi yoluyla gelişmeye çalışan toplumlar, eğitime büyük önem vermektedirler. Eğitimin sistemli ve istendik yönde gelişmesi için eğitim-öğretim programlarına ihtiyaç vardır. "Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir" (Epçaçan ve Erzen, 2008: 183). Eğitim-öğretim programları; çağın ve toplumun gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi çeşitli amaçlarla zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir (Durukan 2013:2). Türk eğitim sisteminde de program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş, geçmişten günümüze çeşitli değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır (Akkaya ve Kırmızı, 2009: 44). "Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı; çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalınmaları 2004 yılından bu yana başlamış bulunmaktadır" (Güven, 2011: 122). Yenilenen ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe öğretim programıyla öğretmen artık doğrudan bilgi verici değil, âdeta bir orkestra şefi gibi öğrencileri bilgiye ulaşmaları noktasında yönlendirici vazife üstlenmiştir. Bu sayede öğrenciler eğitimsel hedeflere kendi çabalarıyla ulaşacaklar, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştireceklerdir (Güven, 2011: 122).

Öğrenciyi merkeze alan Türkçe öğretim programı, programa uygulayıcısı olan öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar getirmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin bireysel farklarını göz önünde bulundurarak yeni yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilere zengin öğrenme ortamları sağlamak ve sürece dayalı ölçme değerlendirme yapmaktır. Öğretmenler yeni programla beraber üstlendikleri bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrenim teknolojileri ve materyallerden, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur (Arslan, 2009). Her dalda olduğu gibi Türkçe öğretmeleri de yeni programı uygularken çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğu konusunda görüşüne başvurulacak öncelikli kişiler programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Bu çalışmanın amacı da öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Çalışmanın alt amaçları şöyledir:

Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği hakkında Türkçe öğretmen görüşlerini ve önerilerini almak,

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların sosyoekonomik boyutunu belirlemek,

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların teknik altyapı yetersizlik boyutunu belirlemek,

Türkçe öğretim programı uygulanırken yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek üzere tasarlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2011) olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van'ın merkez ve ilçelerini temsil edebilecek düzeydeki dört farklı okulda aktif olarak derse giren kadın ve erkek olmak üzere toplam 16 öğretmenden oluşan heterojen bir gruptur.

Veri toplama aracı ve geliştirilmesi

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini almak için yazılı görüş forumu kullanılmıştır. Yazılı görüş forumu için hazırlanan sorularla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra bir öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada alınan dönütler doğrultusunda yazılı görüş formuna son şekli verilmiş ve görüşme süreci başlatılmıştır. Görüşmeler çalışmayla ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yazılı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerine göre analiz edilmiştir. Görüş formlarının analizinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yargı bildiren ifadeler şeklinde kodlanmıştır. Görüş bildiren öğretmelere belli kodlar(Ö1, Ö2, Ö3 vb.) verilmiştir. Elde edilen kodlar belli temalar altında birleştirilerek tablo haline getirilmiştir. İlgili tablolar öğretmenlerden alınan görüşme örnekleriyle sunulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler; programın teoride uygulanabilir ama pratikte uygulanabilir olmadığını, programda bireysel farklılıklara dikkat edilmediğini, öğrencilerin sosyal ve çevresel şartlarının göz önünde bulundurulmadığını, programın günlük hayattan kopuk olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu program hazırlanırken okul ve ailenin durumunun ya kısmen ya da tamamen göz önünde bulundurulmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler; sınıfların çok kalabalık olması, öğretmenlerin kendilerine ait dersliklerinin olmaması gibi nedenlerle okul ve sınıfların alt yapısının yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; sınıfların çok kalabalık olması, sınıfların fiziksel şartların uygun olmaması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması nedeniyle farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretim programını uygularken karşılaştıkları diğer sorunların da olduğunu belirten öğretmenler; okulların imkânlarının birbirine eşit olmaması, lisans eğitimi ile sahanın birbiriyle örtüşmemesi, aile ve öğrenci profili gibi nedenlerden dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir

Anahtar Kelimeler : Türkçe öğretim programı, yapılandırmacılık, Türkçeöğretmenleri

Kaynakça

Acar, E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2009). "Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 45-58

Akkaya, N. ve Kırmızı, F.S. (2009). "Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25: 42-54.

Arslan, A. (2009). "Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.

Arun, Ö. ve Koçak, A. (2006). "İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu". *Selçuk İletişim Dergisi*, Sayı 4, Cilt 3, 21-28.

Durukan, E. (2013). "Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2-16.

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). "İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.

Güven, A.Z. (2011). "İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.

MEB (2006a). *17. Milli eğitim şurası hazırlık dokümanı ön hazırlık raporları*. Ankara.

Özdemir, M. (2010). "Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 323-343.

Solak, M. ve D. Yaylı, (2009). "İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 444-453.

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

(26047) 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi

KENAN BULUT

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu devam eden ve dinamik bir süreç olan eğitim-öğretim faaliyetleri icra edilirken hiç kuşkusuz bir toplumun tarihsel serüveni, gelişmişliği ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle toplumda ihtiyaçların değişmesi ve artması eğitim-öğretim faailiyetlerini de birinci derceden etkilemektedir.

Elbette bilim ve teknolojideki hızlı değişim eğitim ve öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, uzun zamandan beri ciddi plan ve programlara göre yürütülmekte olan bu alandaki çalışmaları daha da önemli kılmıştır.

Ülkelerin eğitim politikalarının bir gereği olarak önemle üzerinde durulması gerekenlerden birisi de öğretim programlarıdır. Öğretim programları, belli bir zamanda, bir plan çerçevesinde, bazı stratejilere göre ve birtakım yöntem ve tekniklerle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi işidir. Öğretim programları, öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki ortam, zaman dilimi, öğretmen, ders araç-gereçleri, takip edilecek yöntem ve teknikler vb. her şeyi kapsamaktadır. Öğretim programlarının içeriğini toplumların ihtiyaçları ve toplumsal değerler belirler.

"Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir" (MEB, 2018). Dolayısıyla bilgiyi üreten ve uygulayan, bununla kalmayıp eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci ve kararlı, iletişim becerilerini kullanabilen ve empati yapabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe dersi için ilk olarak 1924 yılında Cumhuriyetin kurulmasının hemen ardından bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program daha sonra birçok kez yenilenmiştir. 2004-2005 yıllarına gelindiğinde Türkçe dersi öğretim programı ilk kez yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır (2004 yılında birinci kademe, 2005 yılında ise ikinci kademe için). Taslak şeklinde hazırlanan ve bir yıl sonra da tüm ülkede faaileyete konulan program, 2015 yılına kadar ufak-tefek değişikliklerin dışında uygulanmaya devam etmiştir. 2015 yılında birtakım değişiklşikler yapılmış ve program revize edilmiştir. Ancak 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı pilot uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Daha sonra 2017 yılında taslak şeklinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğrertim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ilk olarak 1. ve 5. sınıflarda uygulanmış, 2018 yılının Ocak ayında üzerinde yapılan son değişikliklerden sonra 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda *"bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir"* (MEB, 2018).

Bu çalışmanın amacı *yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış olan son üç Türkçe Dersi Öğretim Programını (2005, 2015 ve 2018), programların amaçları, temel felsefeleri, perspektifleri, temel beceriler, Türkiye yeterlikler çerçevesi (TYÇ), değerler, öğrenme alanları, amaçlar, kazanımlar vb. bütün yönlerden karşılaştırmak ve bu yönden değerlendirmektir.*

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma bir doküman analizi çalışmasıdır. Doküman analizi çalışmaları ya 'betimsel analiz' ya da 'içerik analizi' şeklinde olmaktadır. Bu çalışmada "betimsel doküman analizi" kullanılmıştır. Doküman analizi çalışmalarında çalışma için gerekli olan bilgi ve belgeler topalanarak belirli kurallara göre incelenir.

Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemine göre toplanmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanmaktadır. Nitel çalışmalarda veri elde etme yollarından birisi de hiç kuşkusuz kaynak ve belge taraması şeklindedir. Belgesel tarama, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, kaydetme ve değerlendirme işlemlerini içine almaktadır (Altunkaya, 2010: 80). Hassasiyetle yapıldığında etkili bir veri elde etme yöntemi olan bu tür çalışmalarda elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra, yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Şimşek, 2009).

Araştırmanın güvenilir biçimde yürütülmesi için 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış kaynakların taraması da yapılmıştır. Konuyla ilgili literatür taranarak daha önce yapılan çalışmalar,

yazılan makale, tez ve eserler incelenmiştir. Ayrıca bazı kaynaklar çeşitli kütüphanelerden, ÖSYM'nin tez araştırma merkezinden veya kaynakçada belirtilen internet sitelerinden alınmıştır.

Yaşam boyu devam eden ve dinamik bir süreç olan eğitim-öğretim faaliyetleri icra edilirken hiç kuşkusuz bir toplumun tarihsel serüveni, gelişmişliği ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle toplumda ihtiyaçların değişmesi ve artması eğitim-öğretim faailiyetlerini de birinci derceden etkilemektedir.

Elbette bilim ve teknolojideki hızlı değişim eğitim ve öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, uzun zamandan beri ciddi plan ve programlara göre yürütülmekte olan bu alandaki çalışmaları daha da önemli kılmıştır.

Ülkelerin eğitim politikalarının bir gereği olarak önemle üzerinde durulması gerekenlerden birisi de öğretim programlarıdır. Öğretim programları, belli bir zamanda, bir plan çerçevesinde, bazı stratejilere göre ve birtakım yöntem ve tekniklerle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi işidir. Öğretim programları, öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki ortam, zaman dilimi, öğretmen, ders araç-gereçleri, takip edilecek yöntem ve teknikler vb. her şeyi kapsamaktadır. Öğretim programlarının içeriğini toplumların ihtiyaçları ve toplumsal değerler belirler.

"Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir" (MEB, 2018). Dolayısıyla bilgiyi üreten ve uygulayan, bununla kalmayıp eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci ve kararlı, iletişim becerilerini kullanabilen ve empati yapabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe dersi için ilk olarak 1924 yılında Cumhuriyetin kurulmasının hemen ardından bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program daha sonra birçok kez yenilenmiştir. 2004-2005 yıllarına gelindiğinde Türkçe dersi öğretim programı ilk kez yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır (2004 yılında birinci kademe, 2005 yılında ise ikinci kademe için). Taslak şeklinde hazırlanan ve bir yıl sonra da tüm ülkede faaileyete konulan program, 2015 yılına kadar ufak-tefek değişikliklerin dışında uygulanmaya devam etmiştir. 2015 yılında birtakım değişiklşikler yapılmış ve program revize edilmiştir. Ancak 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı pilot uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Daha sonra 2017 yılında taslak şeklinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğrertim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ilk olarak 1. ve 5. sınıflarda uygulanmış, 2018 yılının Ocak ayında üzerinde yapılan son değişikliklerden sonra 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda *"bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir"* (MEB, 2018).

Bu çalışmanın amacı *yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış olan son üç Türkçe Dersi Öğretim Programını (2005, 2015 ve 2018), programların amaçları, temel felsefeleri, perspektifleri, temel beceriler, Türkiye yeterlikler çerçevesi (TYÇ), değerler, öğrenme alanları, amaçlar, kazanımlar vb. bütün yönlerden karşılaştırmak ve bu yönden değerlendirmektir.*

Bu araştırma bir doküman analizi çalışmasıdır. Doküman analizi çalışmaları ya 'betimsel analiz' ya da 'içerik analizi' şeklinde olmaktadır. Bu çalışmada "betimsel doküman analizi" kullanılmıştır. Doküman analizi çalışmalarında çalışma için gerekli olan bilgi ve belgeler topalanarak belirli kurallara göre incelenir.

Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemine göre toplanmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanmaktadır. Nitel çalışmalarda veri elde etme yollarından birisi de hiç kuşkusuz kaynak ve belge taraması şeklindedir. Belgesel tarama, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, kaydetme ve değerlendirme işlemlerini içine almaktadır (Altunkaya, 2010: 80). Hassasiyetle yapıldığında etkili bir veri elde etme yöntemi olan bu tür çalışmalarda elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra, yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Şimşek, 2009).

Araştırmanın güvenilir biçimde yürütülmesi için 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış kaynakların taraması da yapılmıştır. Konuyla ilgili literatür taranarak daha önce yapılan çalışmalar, yazılan makale, tez ve eserler incelenmiştir. Ayrıca bazı kaynaklar çeşitli kütüphanelerden, ÖSYM'nin tez araştırma merkezinden veya kaynakçada belirtilen internet sitelerinden alınmıştır.

Çalışmanın sonunda (çalışma devam etmektedir), yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan ve çeşitli yönlerden birbirinden farlılaşan son üç Türkçe dersi öğretim programı (2005, 2015, 2018) amaçları, temel felsefeleri, perspektifleri, temel beceriler, Türkiye yeterlikler çerçevesi (TYÇ), değerler, öğrenme alanları, amaçlar, kazanımlar vb. bütün yönlerden karşılaştırılacak, benzer ve farklı yönleri ortaya konulacaktır. Programların yenilenmesiyle birlikte nelerin değiştiği, yapılan değişikliklerin ne ifade ettiği, olumlu mu olumsuz mu olduğu yönünde değerlendirmeler yapılacaktır. Ayrıca söz konusu değişikliklerin uygulaya nasıl yansıdığı, öğretimi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı da ele alınacak, alanyazın çerçevesinde değerlendirilecektir. Elde edilen veriler ışığında Milli Eğitim Bakanlığına, program yapımcılarına, uygulayıcılarına ve ilgili akademisyenlere yönelik çeşitli önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda (çalışma devam etmektedir), yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan ve çeşitli yönlerden birbirinden farlılaşan son üç Türkçe dersi öğretim programı (2005, 2015, 2018) amaçları, temel felsefeleri, perspektifleri, temel beceriler, Türkiye yeterlikler çerçevesi (TYÇ), değerler, öğrenme alanları, amaçlar, kazanımlar vb. bütün yönlerden karşılaştırılacak, benzer ve farklı yönleri ortaya konulacaktır. Programların yenilenmesiyle birlikte nelerin değiştiği, yapılan değişikliklerin ne ifade ettiği, olumlu mu olumsuz mu olduğu yönünde değerlendirmeler yapılacaktır. Ayrıca söz konusu değişikliklerin uygulaya nasıl yansıdığı, öğretimi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı da ele alınacak, alanyazın çerçevesinde değerlendirilecektir. Elde edilen veriler ışığında Milli Eğitim Bakanlığına, program yapımcılarına, uygulayıcılarına ve ilgili akademisyenlere yönelik çeşitli önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : 005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlar, karşılaştırma, değerlendirme.

Kaynakça

Altunkaya, H. (2010). Eski Ve Yeni II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Arı, G. (2016).Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanındaki Kazanımlara Eleştirel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education,* 6(2), 235-253.

Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education, 9*(2), 152-170.

Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(8).

Epçaçan, C., Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal Of International Social Research, 1*(4).

Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Ünal, Ü.Ö.A., Akbunar (2015) . 2005 Yılı ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005- 2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi*, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 11-26.

İşeri, K. (2002).*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergebilimsel Bir Betimleme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıçoğlu, M. (2009). *2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet Dönemi İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi . *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 559-598.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları, *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 64-73.

Şahin, Ç. (2007). 1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 138-156.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(26052) Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

EMİNE NUR ÖZPEHRİZ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İletişim, insanların birbirlerine duygu, düşünce, bilgi ve isteklerini aktarmasıdır. Diğer bir deyişle insanlar arasında gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. Bireylerin hayatlarını düzenli şekilde yürütebilmeleri için çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim içinde olmaları gerekir. Çünkü bireylerin yaşamlarında başarılı olabilmesinin yolu sağlıklı iletişim kurmalarından geçer. İnsanlar duygu ve düşüncelerini en iyi biçimde anlatmak amacıyla konuşma becerisini kullanırlar. Konuşma ile gerçekleştirilen iletişim vücut dili, şekil, resim vb. ile yapılan iletişimden daha etkilidir. Bu nedenle konuşma becerisi, diğer dil becerileri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Konuşma, duygu, düşünce, istek ve bilginin sözlü olarak anlatılması etkinliğidir. Bireyler gün içerisinde hazırlık veya hazırlıksız olarak pek çok konuşma gerçekleştirirler. Konuşma, bütün insanlar gibi bir öğretmen için de en önemli aktarıcı eylemdir. Etkili ve güzel konuşmanın gerçekleşmesi ve asıl önemlisi bunun bir alışkanlığa dönüşebilmesi, örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve özellikle de öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliliği ile çok yakından ilişkilidir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013).

Kaygı ise bireyin istemediği bir durumla karşılaştığı zaman yaşadığı bedensel, zihinsel, duygusal bir uyarılmışlık halidir.(Keşaplı ve Çiftçi, 2017) Konuşma kaygısı, konuşma esnasında bireyin kendini yeterince ifade edememesine, heyecanlanmasına, terlemesine, kalp atışlarının hızlanmasına sebep olan kaygı türüdür. Konuşma kaygısının normal seviyede olması gerekir. Fakat normal seviyenin üzerine çıkarsa bireyin sağlıklı iletişim kurmasında sorunlar yaşamasına neden olur.

Kaygılı bir birey karşısındaki birey ile etkili bir iletişim sürecine giremez. Aynı zamanda kaygılı bir birey amaçlarına ulaşmakta problemler yaşar. Bir öğretmenin, öğrencileriyle iletişim kurarken veya sınıfta bir konuyu anlatırken tedirginlik duyması; etkisiz, heyecansız, konuşması öğrencinin dersi aktif olarak dinlemesini ve onların derslere katılımını olumsuz olarak etkileyebilir (Katrancı, Kuşdemir, 2015). Nitelikli öğrencilerin yetişmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bireylerin doğru, etkili ve güzel bir şekilde konuşma becerilerini geliştirilebilecekleri yer okuldur. Dolayısıyla bu beceriyi geliştirebilecekleri kişiler ise öğretmenlerdir. Öğrencileriyle iletişim halindeyken konuşma kaygısı duyan öğretmenlerin konuşma becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirmesi düşünülemez. Öğretmenlerin konuşma kaygılarının yüksek olması öğrencilerinin öğrenmelerini olumsuz etkilediği gibi öğretmenin de kendini doğru ifade etmesinin önünde önemli bir engeldir.

Bu bağlamda, bu araştırma, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce konuşma eğitimine yönelik bir ders almalarına yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında öğrenim gördükleri alana yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce farklı türdeki toplantılarda konuşma yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma genel tarama modelinde yapılacaktır. "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2009: 79).

Araştırmanın Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören birinci ve son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı **olarak** Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. ÖAKKÖ 40 maddeden oluşmakta olup "Psikolojik durum", "Fizyolojik belirtiler" ve "Beceri ile ilgili kaygı" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve alt boyutları için ise .785-.927 arasında tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirliği ölçeğin tümü için .835, alt boyutlar için .627-.852 arasında bulunmuştur.

Verilerin Analizi:

Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak öğretmen adaylarında kaygı olgusu çerçevesinde ilişkili tablolar yorumlanacaktır.

Konuşma becerisi insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olup okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Öz, 2006: 193) Toplum içinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insan konuşma becerisi sayesinde çevresi ile iletişim kurabilmektedir. Konuşma becerisini bebekliğimizden itibaren sürekli kullandığımız için gelişmeye devam eden bir beceri türüdür. Fakat bireyler bazen, konuşma becerisine dair sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu karşılaşılan sorunlardan, bir tanesi de konuşma kaygısıdır. Kaygı, bireyin hayatındaki her duygu gibi yaşam sürdürülebilirliği açısından yaşanılması gereken bir duygudur. Geçici kaygı, istenilen bir durumun o an elde edilememesiyle ortaya çıkarken; sürekli kaygı ise bireyin güvenlik kaygısının üst düzey boyutlara ulaştığı anlarda gözükmektedir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 92) Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olmakla beraber her bireyin karşılaşabileceği bir sorundur. Konuşma kaygısı, bireylerin karşılaşabieleceği psikolojik unsurlardandır. Konuşma kaygısının normal seviyede olması iletişim sürecinde bir sorun teşkil etmez. Fakat konuşma kaygısı normal seviyenin üstünde olursa sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmek olası değildir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri önemlidir.Çünkü öğrenciler için rol model olan öğretmenlerin konuşma kaygıları yüksek olursa bu öğretmenler öğrencilere bilgilerini ve düşüncelerini aktarmakta zorluk çekerler. Bu nedenle yapacağımız araştırma, öğretmen adaylarının var olan konuşma kaygılarının nedeni ve derecesini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırma, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce konuşma eğitimine yönelik bir ders almalarına yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında öğrenim gördükleri alana yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce farklı türdeki toplantılarda konuşma yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma genel tarama modelinde yapılacaktır. "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2009: 79).

Araştırmanın Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören birinci ve son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı **olarak** Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. ÖAKKÖ 40 maddeden oluşmakta olup "Psikolojik durum", "Fizyolojik belirtiler" ve "Beceri ile ilgili kaygı" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve alt boyutları için ise .785-.927 arasında tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirliği ölçeğin tümü için .835, alt boyutlar için .627-.852 arasında bulunmuştur.

Verilerin Analizi:

Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak öğretmen adaylarında kaygı olgusu çerçevesinde ilişkili tablolar yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda Sözlü Anlatım ve Konuşma Eğitimi dersi almış olan Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları ile bu dersi almamış olan birinci sınıf öğretmen adayları ve matemetik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları arasında konuşma kaygısı bağlamında anlamlı bir farklılık olabileceği düşünülmektedir. Yine öğrenim hayatları boyunca farklı etkinliklerde konuşmacı olarak görev alan ve ökuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının diğerlerine göre daha düşük düzeyde olacağı öngörülmektedir.Aynı zamanda fakülteye yeni başlamış olan öğretmen adaylarının konuşma kaygısının son sınıftaki öğretmen adaylarından daha fazla olacağı düşünülmektedir. Çünkü son sınıftaki öğretmen adayları mesleki eğitimleri süresince farklı derslerde sunum yapma ve öğretmenlik uygulamaları gibi deneyimlere sahiptirler. Bu nedenle sınıf düzeyi artıkça konuşma kaygısının düşeceği görüşü vardır.

Anahtar Kelimeler : Konuşma becerisi, konuşma kaygısı, öğretmen adayları,Türkçe Öğretimi

Kaynakça

ARSLAN, Aysel (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, International e-Journal of Educational Studies (IEJES), Volume 2 Issue 3, 26-43.

AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. (2013) Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. The Journal Of Academic Social Science Studies-Jasss 6 (6), 83-111.

BANGUOĞLU, Tahsin. (1990). *Türkçe'nin Grameri,* Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, s.9.

BULUT, Kenan (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Doktora Tezi.

ÇALHAN, Rabia (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma Becerileri üzerine etkisi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum: Doktora Tezi.

DERİNGÖL, Yasemin (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları*, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:16, 23-36.

DÜLGER, Melis (2011). *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi üzerine Bir İnceleme,* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Yüksek Lisans Tezi.

KATRANCI, Mehmet ve KUŞDEMİR, Yasemin (2015). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2015), 415-445.

KATRANCI, Mehmet ve MELANLIOĞLU, Deniz (2013). *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Volume 6, Issue 6, 651-665.

KAYA, Ömer (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması (Sakarya Örneği)*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.

KEŞAPLI, Gülbike ve ÇİFTÇİ Musa (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı,* The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Sayı:54, 463-484.

KINAY, İsmail ve ÖZKAN, Erdost (2014). Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/5, 1747-176.

ÖZ, Feyzi. (2006). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayınları.

ÖZKAN, Erdost ve KINAY, İsmail (2015). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği).* Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 4/3, 1290-1301.

ÖZDEMİR, Emin. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp.

SEVİM, Oğuzhan. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(2-Spring), 927-937.

SUROĞLU SOFU, Merve (2012). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya; Yüksek Lisans Tezi.

(26142) 5. Sınıf Türkçe (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı) Ders Kitaplarında Yer Alan Yazınsal Metinlerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ŞEVKET GÜNGÖR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde eğitim- öğretim sürecinin en önemli araçlarından biri ders kitaplarıdır. Eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından diğer araç-gereçlere oranla daha çok tercih edilen ders kitapları, öğretmenlerin anlattıklarını bir bütün halinde sunar. Bununla birlikte öğrencinin istediği zaman kaynak olarak ulaşabilmesi eğitim ve öğretim sürecinde çok önemlidir. Öğretmenin programa göre ilerlemesini, bir plan içinde ders anlatmasını, derse iyi hazırlanmasını, etkili ve verimli bir ders anlatmasını sağlar ve sözlü olarak anlattıklarını tamamlar ve eksikleri giderir. Öğrencilere okuma alışkanlığı edindirir; etkinliklerle öğrencileri motive ederek, çok yönlü düşünme yeteneği kazandırır (Mert, 2012).

Türkçe öğretimi sürecinde de ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği de önem kazanmaktadır. Bu metinler Türkçe öğrenme alanlarına yönelik becerilerin kazandırılmasını sağlamaya dönük hazırlanırken aynı zamanda çocuğa görelik ilkelerini de taşımalıdır.

Çocuğa görelik, çocuk edebiyatının en önemli özelliklerinden biridir. Çocuk edebiyatı, belli yaşlardaki çocukların bilişsel, duyuşsal ve dil gelişimleri göz önüne alınarak hazırlanan yapıtları içeren edebiyattır ve yazınsal nitelikli metinlerden oluşur. Türkçe dil becerilerinin özellikle okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuk kitapları önemli bir yer tutmaktadır . Buna göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk edebiyatının ilkelerine göre hazırlanmış olması önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırma. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazınsal nitelikli metinlerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır: 1. İncelenen metinlerin izlekleri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 2. İncelenen metinlerin konuları çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 3. İncelenen metinlerin kahramanları çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 4. İncelenen metinlerin iletileri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 5. İncelenen metinlerin çevreleri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 6. İncelenen metinlerin dil- anlatım özellikleri çocuk yazını ilkelerine uygun mudur? 7. İncelenen metinlerin eğitsel değerleri çocuk yazını ilkelerine uygun mudur?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, betimsel nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem,

görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel betimsel araştırma yaklaşımı, araştırma katılımcıları ve ortamına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapmayı gerektirir (Cresswell, 2005). Araştırmada, incelenmek üzere seçilen 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler araştırma soruları temel alınarak ayrıntılı ve bütüncül olarak çözümlenmek istendiğinden bu yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazınsal nitelikli metinler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme (analiz), nitel araştırma sürecinde elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.

Ülkemizde eğitim- öğretim sürecinin en önemli araçlarından biri ders kitaplarıdır. Eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından diğer araç-gereçlere oranla daha çok tercih edilen ders kitapları, öğretmenlerin anlattıklarını bir bütün halinde sunar. Bununla birlikte öğrencinin istediği zaman kaynak olarak ulaşabilmesi eğitim ve öğretim sürecinde çok önemlidir. Öğretmenin programa göre ilerlemesini, bir plan içinde ders anlatmasını, derse iyi hazırlanmasını, etkili ve verimli bir ders anlatmasını sağlar ve sözlü olarak anlattıklarını tamamlar ve eksikleri giderir. Öğrencilere okuma alışkanlığı edindirir; etkinliklerle öğrencileri motive ederek, çok yönlü düşünme yeteneği kazandırır (Mert, 2012).

Türkçe öğretimi sürecinde de ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği de önem kazanmaktadır. Bu metinler Türkçe öğrenme alanlarına yönelik becerilerin kazandırılmasını sağlamaya dönük hazırlanırken aynı zamanda çocuğa görelik ilkelerini de taşımalıdır.

Çocuğa görelik, çocuk edebiyatının en önemli özelliklerinden biridir. Çocuk edebiyatı, belli yaşlardaki çocukların bilişsel, duyuşsal ve dil gelişimleri göz önüne alınarak hazırlanan yapıtları içeren edebiyattır ve yazınsal nitelikli metinlerden oluşur. Türkçe dil becerilerinin özellikle okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuk kitapları önemli bir yer tutmaktadır . Buna göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk edebiyatının ilkelerine göre hazırlanmış olması önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırma. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazınsal nitelikli metinlerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır: 1. İncelenen metinlerin izlekleri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 2. İncelenen metinlerin konuları çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 3. İncelenen metinlerin kahramanları çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 4. İncelenen metinlerin iletileri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 5. İncelenen metinlerin çevreleri çocuk yazını ilkeleri dikkate alınarak mı seçilmiştir? 6. İncelenen metinlerin dil- anlatım özellikleri çocuk yazını ilkelerine uygun mudur? 7. İncelenen metinlerin eğitsel değerleri çocuk yazını ilkelerine uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, betimsel nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem,

görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel betimsel araştırma yaklaşımı, araştırma katılımcıları ve ortamına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapmayı gerektirir (Cresswell, 2005). Araştırmada, incelenmek üzere seçilen 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler araştırma soruları temel alınarak ayrıntılı ve bütüncül olarak çözümlenmek istendiğinden bu yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazınsal nitelikli metinler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme (analiz), nitel araştırma sürecinde elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen metinlerin izlekleri, konuları ile uyumlu ve yazınsal metinlerin çocuğun yaş- gelişim düzeyleri dikkate alınarak kurgulandığı beklenmektedir. Metinlerin dil ve anlatımları da uygun olduğu beklenmektedir. Yazınsal metinlerde sürükleyici, yalın, kısa tümceli bir anlatım olduğu beklenmektedir. Yazım ve noktalama açısından da herhangi bir yanlış kullanım beklenmemektedir. Metinde yer alan kahramanlar çocuğa örnek olabilecek şekilde beklenmektedir. Metinlerin iletileri, çocuğun anlam evreniyle uyumlu olması beklenmektedir. Yazınsal metinlerin çevre özellikleri derinlemesine sunulmaması yüzeysel olarak verildiği beklenmektedir· Yazınsal metinler, çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında oluşturulan eğitsel ilkeler de göz önünde bulundurulması beklenmektedir. Yazınsal metinlerde , çocukta herhangi bir olumsuzluğa neden olabilecek tutumlar sergilenmemiş olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe Öğretimi, 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Yazınsal Metinler, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Yazın İlkeleri

Kaynakça

Mert, E. L. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 77-93.

Dil Derneği. (1998). Yazın Terimleri Sözlüğü. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Yeşildağ, Y. (2000). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara.

Sever, S. (2002). Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretimi Lisans Programı Çocuk Edebiyatı. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayını.

Oğuzkan, F. (2001). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bölükbaş, F. (2003). "Beyaz Lale" Öyküsünün Şiddet – Çocuk Psikolojisi Bağlamında Değerlendirilmesi. Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). Yazma Öğretimi Yazma Sanatı. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Sever, S. (2003a). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Kitabın Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu-Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sever, S. (2003b). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1-2, 24-37.

Lukens, R. (1999). A Critical Handbook of Children's Literature. New York: Longman.

Kantemir, E. (1991). Yazılı ve Sözlü Anlatım 1.Yazılı Anlatım. Ankara: Ankara ÜniversitesiBasımevi.

Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.

Güneş F. (2000). Çocuk kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara.

Gökşen, E. N. (1975). Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. İstanbul: Otağ Matbaası.

Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. ABECE Eğitim Ekin ve Sanat Dergisi, 107, 14–15.

(26149) Muzaffer İzgü'nün Anneannemin Akıl Almaz Maceraları Serisi'nde Yer Alan Kitapların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi

HÜLYA YAZICI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

İREM HASTAOĞLU
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir (Dökmen,2009).

Bireyin sosyalleşme sürecinde içerisinde bulunduğu çevreden aldığı ve işlemlediği birtakım davranış ve düşünceler, kişilik ve kimlik gelişimini de doğrudan etkiler. Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, kültürün cinsiyetlerine "uygun" bulduğu tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ele alınır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda ifade edilişidir. Sosyalleşme sürecinde bireyin içinde bulunduğu çevre, kişiliğini oluşturmasında en büyük etkendir. Birey, öncelikle aile ve yakın çevresinden edindiği çeşitli duygu, düşünce ve davranış biçimleriyle ondan daha geniş bir çevre olan okul çevresine karışır. Bu geniş çevre içerisinde birey hem kendi kimliğini şekillendirmeye başlar hem de yaşadığı topluma uyum sağlamak için gerekli davranışları kazanmaya başlar (Kılıç ve Eyüp,2011).

Bu dönemde çocuğun etkileşime girdiği, izlediği, okuduğu araçlar da toplumsal cinsiyet oluşumunda önemli bir role sahiptir. Özellikle çocuk kitapları bireyin dil ve kavram gelişiminde, kişilik gelişiminde ve toplumsal gelişiminde önemli bir role sahiptir (Sever, 2003). Çünkü en etkili öğrenme yöntemlerinden biri olan özdeşim kurma yönteminde çocuklar; aile ve yakın çevrelerinden sonra kitap ve film karakterlerine yönelirler.

Kuşkusuz her çocuk kitabı bu konu bağlamında olumlu bir etkiya sahip olmayabilir. Bununla beraber çocukların reddettiği, doğrudan öğüt veren kitaplardan kaçınarak, onların toplumsal cinsiyetlerine bakılmaksızın ayrı kişilikleri, pozitif, aktif, dinamik roller içinde eşit olarak içeren, kadınsı ve erkeksi karakterler etrafında gösterilen hikayeler, eşitlenebilir toplumsal cinsiyet tutumları geliştirmede katkı sağlayabilir. Çocuklara ayrımcı cinsiyet rollerini fark ettirmenin bir başka yolu kitapta yer alan yaklaşımlar üzerine tartışmaktır. Güçlü basmakalıp tipleştirmelerin yer aldığı çocuk kitaplarının temalarının belirtilmesiyle ve daha belirsizlere özel ilgi gösterilmesiyle, çocuk basmakalıp kabulleri ortaya çıkarmada daha duyarlı olur.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" adlı çocuk kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl ele alındığının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi,

araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar, bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanmasıdır (Altunışık vd., 2010: 322). Betimsel çalışmalarda, araştırma daha önceden yapılan kuramsal açıklamalar bağlamında oluşturulan kategoriler kapsamında gerçekleştirilir. Bu noktada betimsel çalışmalarda araştırılan konunun pek çok farklı bakış açısından incelenmesi beklenmektedir. Bu tip çalışmalarda amaç elde edilen bulguların okura düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bulguların sunumunda alıntılara sıklıkla başvurulmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008: 270-278).

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme (analiz), nitel araştırma sürecinde elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" adlı çocuk kitabı serisindeki tüm kitaplar (20 Kitap) oluşturmaktadır.

Muzaffer İzgü'nün Anneannemin Akıl Almaz Maceraları Serisi'nde Yer Alan Kitapların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları, Toplumsal cinsiyet, Kalıp yargı, Türkçe öğretimi

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir (Dökmen,2009).

Bireyin sosyalleşme sürecinde içerisinde bulunduğu çevreden aldığı ve işlemlediği birtakım davranış ve düşüceler, kişilik ve kimlik gelişimini de doğrudan etkiler. Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, kültürün cinsiyetlerine "uygun" bulduğu tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ele alınır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda ifade edilişidir. Sosyalleşme sürecinde bireyin içinde bulunduğu çevre, kişiliğini oluşturmasında en büyük etkendir. Birey, öncelikle aile ve yakın çevresinden edindiği çeşitli duygu, düşünce ve davranış biçimleriyle ondan daha geniş bir çevre olan okul çevresine karışır. Bu geniş çevre içerisinde birey hem kendi kimliğini şekillendirmeye başlar hem de yaşadığı topluma uyum sağlamak için gerekli davranışları kazanmaya başlar (Kılıç ve Eyüp,2011).

Bu dönemde çocuğun etkileşime girdiği, izlediği, okuduğu araçlar da toplumsal cinsiyet oluşumunda önemli bir role sahiptir. Özellikle çocuk kitapları bireyin dil ve kavram gelişiminde, kişilik gelişiminde ve toplumsal gelişiminde önemli bir role sahiptir (Sever, 2003). Çünkü en etkili öğrenme yöntemlerinden biri olan özdeşim kurma yönteminde çocuklar; aile ve yakın çevrelerinden sonra kitap ve film karakterlerine yönelirler.

Kuşkusuz her çocuk kitabı bu konu bağlamında olumlu bir etkiya sahip olmayabilir. Bununla beraber çocukların reddettiği, doğrudan öğüt veren kitaplardan kaçınarak, onların toplumsal cinsiyetlerine bakılmaksızın ayrı kişilikleri, pozitif, aktif, dinamik roller içinde eşit olarak içeren, kadınsı ve erkeksi karakterler etrafında gösterilen hikayeler, eşitlenebilir toplumsal cinsiyet tutumları geliştirmede katkı sağlayabilir. Çocuklara ayrımcı cinsiyet rollerini fark ettirmenin bir başka yolu kitapta yer alan yaklaşımlar üzerine tartışmaktır. Güçlü basmakalıp tipleştirmelerin yer aldığı çocuk kitaplarının temalarının belirtilmesiyle ve daha belirsizlere özel ilgi gösterilmesiyle, çocuk basmakalıp kabulleri ortaya çıkarmada daha duyarlı olur.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" adlı çocuk kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl ele alındığının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi,

araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar, bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanmasıdır (Altunışık vd., 2010: 322). Betimsel çalışmalarda, araştırma daha önceden yapılan kuramsal açıklamalar bağlamında oluşturulan kategoriler kapsamında gerçekleştirilir. Bu noktada betimsel çalışmalarda araştırılan konunun pek çok farklı bakış açısından incelenmesi beklenmektedir. Bu tip çalışmalarda amaç elde edilen bulguların okura düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bulguların sunumunda alıntılara sıklıkla başvurulmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008: 270-278).

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme (analiz), nitel araştırma sürecinde elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" adlı çocuk kitabı serisindeki tüm kitaplar (20 Kitap) oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Muzaffer İzgü'nün Anneannemin Akıl Almaz Maceraları serisinin toplumsal cinsiyet kalıpları ve cinsiyet ayrımcılığı yönünden incelenmesi araştırmasında beklenen sonuçlar:

1. Yazarın doğum yılı göz önüne alındığında yazarın cinsiyetçi kalıp yargılardan sıyrılamaması ve eserlerinde bunun yansımalarının çoğunlukla yer alması beklenen sonuçtur.

2. Anneannenin deneyimlerinin gerçeküstü olmaması göz önünde bulundurulduğunda serinin adının "Akıl Almaz Maceralar" olarak konulması, anneannenin deneyimlerinin yaşlı bir kadından beklenen deneyimlere göre "akıl almaz" bulunduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda yazarın bu niteleme ile cinsiyet kalıplarına destek vermesi beklenen bir sonuçtur. Öte yandan anneanne karakterinin kalıpları yıkarak sergilediği davranışlar da bu kalıpların yıkımına işaret etmektedir.

3. Toplumsal cinsiyet kalıplarında çekirdek aileye dahil olan yaşlı bireyin genellikle baba tarafından olması, eserde ise aileyle birlikte yaşayan bireyin annenin akrabalarından biri olması bu kalıpların yıkılmak istendiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları, Toplumsal cinsiyet, Kalıp yargı, Türkçe öğretimi

Kaynakça

Celepoğlu, A. (2007). “Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı”, (Ed. Ömer Yılar & Lokman Turan), Çocuk ve Edebiyat, ss. 30-31. Pegem Yayınları, Ankara.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Dökmen, Zehra. (2016). *Toplumsal Cinsiyet*, İstanbul: Remzi Kitabevi

Durakbaşa, A. (1998). Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve "Münevver Erkekler".

İzgü, M. Anneannem Serisi

Künkçü, E. (2018) 2000’li Yıllardaki Türk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet Düzeni, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi

Öztürk, A. B. (2013). "Erk"ten Erkeğe Bebekten Katile. VII. Ulusal Sosyoloji

Sever, Sedat (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü.* İzmir: Tudem Yayıncılık

(24071) Ortaokul Öğrencilerinin Robot Kavramı Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

İSMAİL DÖNMEZ — MEB
ŞAHİN İDİN — TÜBİTAK
AZİZ BAZ — MUŞ ALPARSLAN UNÜVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin ilerlemesi ise robotlara karşı olan ilginin son yıllarda katlanarak arttığı görülmektedir. Türk dil kurumunda göre robot, belirli bir işi yerine getirmek için manyetizma ile kendisine çeşitli işler yaptırılabilen otomatik araçlar olarak tanımlanmaktadır. Robot teknolojilerinin gelişmesiyle robotlar günlük hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Robotlar illa iki ayaklı ya da tekerlekli olmak zorunda değildir. Televizyondan bilgisayarlara kadar birçok ürün aslında bir donanım ve yazılım sayesinde çalışmaktadır. Bunun yanında robotlar günümüz eğitim ortamlarına getirilmiş, robotik ve kodlama dersleri son yıllarda popülerleşmiştir. Robotların, fen ve mühendislik eğitimde katkısı olduğu ve teknoloji transferleriyle de farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir hale geldiği görüldüğü çeşitli projelerle açığa çıkmıştır. Robotik eğitimi alanında yapılan projelerde amaç; eğitimcilere bilim ve teknoloji ile bütünleştirilmiş bir robotik öğretim programı sunmak ve robotik ile gelişmiş teknoloji uygulamalarını eğitimde gerçekleştirerek öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır (Wood, 2003). Gelişen teknolojinin bir parçası olan robotlar, öğrencilerin gelişiminde büyük öneme sahip olabilir. Robot yapım çalışmaları, öğrencilerin yetenekleri ve kendine güveni artmış ve ayrıca deneyimleri ile bilimsel konuları öğrenmek için onlara yardımcı olmaktadır (Karahoca, Karahoca ve Uzunboylu, 2010). Eğitimciler, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) programları da dahil olmak üzere robotiğin çeşitli konuların öğretimine dahil edilmesi için fikir üretmeye ve faaliyetler geliştirmeye başlamış, ancak, öğrencilerin akademik üzerindeki doğrudan etkilerini destekleyen araştırma delilleri olmadan performans, robotik faaliyetleri sadece bir "moda" olabilir (Johnson, 2003). Eğitim robotlarının öğrenmeyi geliştirmek için önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu iddianın deneyimlerin uygulanması ve hepsinden önemlisi deneysel kanıtlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın cevaplamaya çalışılan asıl soru, öğrencilerin robotlar hakkında bilişsel yapılarını tespit etmeye çalışmaktır. Robotlar, her ne kadar son yıllarda popülerleşse de bilinmeyen yönlerinin olması, bireylerin günlük hayatındaki etkisi gibi pek çok nedenden dolayı bireylerin farklı açılardan yararlandığı bir teknolojik icattır. Bu noktada teknolojinin son harikalarından biri olan robot kavramı hakkında öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesinin oldukça önemlidir. Bununla beraber robot kavramıyla ilgili öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlendiği, bağımsız kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırma sonuçlarının ilgili literatürle anlamlı verilerle farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Çalışmanın problem durumu “Ortaokul öğrencilerinin robot kavramı hakkındaki bilişsel yapıları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Araştırma 2017–2018 eğitim- öğretim yılının güz döneminde, Ankara’da bulunan bir devlet okulunda 5. 6. 7. ve 8. Sınıfa devam etmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu 22 5.sınıf öğrencisi, 44 6.sınıf öğrencisi, 26 7. Sınıf öğrencisi, 18 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 55’1 (%55) kız, 56’ü (%45) erkektir. Çalışmada amaçlı örnek seçilmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi katılımcıların “robot” kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testi kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Ekici, Gökmen & Kurt, 2013). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “robot” kavramları uyarıcı kelime olarak sorulmuştur. İlk 40 saniyede “robot” kavramı hakkında 7 kelime yazmaları istenmiş, son 20 saniyede belirtilen kavramlarla cümle kurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafında robot hakkında en fazla 7 kelime kurmaları istenmiştir. Kelimelerin uygunluğunu belirlemek için kullandıkları kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin geçerliğini belirlemek için iki fen bilgisi eğitimi alan uzmanı incelemiştir Araştırmanın veri analizinin güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik % 95 olarak bulunmuştur.

Eğitim robotlarının öğrenmeyi geliştirmek için önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu iddianın deneyimlerin uygulanması ve hepsinden önemlisi deneysel kanıtlarla desteklenmesi gerekmektedir. Robotlar, her ne kadar son yıllarda popülerleşse de bilinmeyen yönlerinin olması, bireylerin günlük hayatındaki etkisi gibi pek çok nedenden dolayı bireylerin farklı açılardan yararlandığı bir teknolojik icattır. Bu noktada teknolojinin son harikalarından biri olan robot kavramı hakkında öğrencilerin bilişsel yapılarının

belirlenmesinin oldukça önemlidir. Bu çalışmanın cevaplamaya çalışılan asıl soru, öğrencilerin robotlar hakkında bilişsel yapılarını tespit etmeye çalışmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma modeli tercih edilmiştir. Araştırma 2017–2018 eğitim- öğretim yılının güz döneminde, Ankara'da bulunan bir devlet okulunda 5. 6. 7. ve 8. Sınıfa devam etmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu 22 5. sınıf öğrencisi, 44 6. sınıf öğrencisi, 26 7. Sınıf öğrencisi, 18 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 55'i (%55) kız, 56'ü (%45) erkektir. Çalışmada amaçlı örnek seçilmiştir. Verilerin toplanmasında bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi katılımcıların "robot" kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için "robot" kavramları uyarıcı kelime olarak sorulmuştur. İlk 40 saniyede "robot" kavramı hakkında 7 kelime yazmaları istenmiş, son 20 saniyede belirtilen kavramlarla cümle kurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafında robot hakkında en fazla 7 kelime kurmaları istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin ilgili kavramsal yapılarında bağımsız kelime ilişkilendirme testinden 748 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilerek önce kodlar ardından belirlenmiştir. Bu kapsamda nitelikleri, işlevsel özelliği, donanımsal özellikleri, çalışma gerekliliği, günlük hayatta kullanımı ve insansı özellikleri olarak altı kategoriye ayrılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarının "donanımsal özellikleri ve günlük hayatta kullanım alanları" kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular donanımsal özellikleri kategorisinin baskın kategori olarak belirlenmesi sonucu ortaokul öğrencilerinin robotun gözle görülebilen dış teknik kısımlarına ve robotların günlük hayatta katkısı olduğu yönünde yaşayarak tespit edebildikleri durumlara yönelik kavramlara odaklandıklarını ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilişsel yapıyı, herhangi bir öğrenme durumunda bilgiyi oluşturan unsurları düzenleyen ve tutan zihinsel şema, çatı olarak da tanımlamak mümkündür Ausubel (1963:217). Ortaokul öğrencilerinin robot kavramına ilişkin bilişsel yapılarının araştırıldığı bu çalışmada yapılan analizde öğrencilere ait 817 kod belirlenmiştir. Bunlardan frekansı 1 olan ve anlamsız olanlar çıkarılmıştır. Bu nedenle 748 kod incelenmiştir. Elde edilen kodlar, kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda nitelikleri, işlevsel özelliği, donanımsal özellikleri, çalışma gerekliliği, günlük hayatta kullanımı ve insansı özellikleri olarak altı kategoriye ayrılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarının "donanımsal özellikleri ve günlük hayatta kullanım alanları" kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular donanımsal özellikleri kategorisinin baskın kategori olarak belirlenmesi sonucu ortaokul öğrencilerinin robotun gözle görülebilen dış teknik kısımlarına ve robotların günlük hayatta katkısı olduğu yönünde yaşayarak tespit edebildikleri durumlara yönelik kavramlara odaklandıklarını ifade etmektedir. Çünkü ortaokul öğrencilerinin aslında robotun yaptığı işlerin somut boyutlarını ön plana çıkartarak bilişsel yapılarını ifade etmeye çalışmışlardır. Robotların donanımsal özelliklerine rağmen çok azı robotların yazılımsal boyutuna vurgu yapmıştır. Bu sonuç öğrencilerin robotların yazılımsal boyutuna dair bilişsel yapılarının dolayısıyla zihinsel şemalarının oluşmadığını da göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Robot, Bağımsız kelime ilişkilendirme testi, Bilişsel yapı

Kaynakça

Ausubel, D.P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education, 14*,217-221.

Ekici, G., Gökmen, A., Kurt, H., (2013). Öğretmen adaylarının "bilgisayar" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi / GUJGEF 34*(3): 357-401

Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. *In Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robotics* (Vol. 7, pp. 16–21), Oita, Japan

Karahoca D., Karahoca A., & Uzunboylu, H. (2010). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science, 3*, 1425- 1431.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded source book*. California: Sage Publications.

Wood, S. (2003). Robotics in the classroom: A teaching tool for K- 12 educators. *Symposium of Growing up with Science and Technology in the 21st Century*, Virginia, ABD.

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

(24111) Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

TÜRKAN ÇELİK

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumda verimli kendini geliştiren, çağın teknolojilerini kullanabilen yurttaşlara her geçen gün daha da ihtiyaç duyulduğu açıktır. Ancak teknolojinin özellikle de sosyal medyanın yanlış veya bilinçsiz kullanımı sonucu toplumun bazı kesimlerinde sosyal medyaya karşı bazı olumsuz tutumlar gelişmiştir. Ancak sosyal medyanın yerlileri olarak doğan çocukların teknoloji kullanımı konusunda bir adım daha önde olmalarını sağlamak için onlara karşı bu konuda, baskılayıcı ve yasaklayıcı bir tutum sergilemenin gerek bireysel anlamda, gerek toplumsal anlamda teknolojiyi yaygın ve olumlu bir biçimde kullanma konusunda set oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sosyal medyanın ortaokul öğrencileri için yukarıda değinilen tüm olumlu özelliklerinden hareketle çocukların dünyasındaki sosyal medya figürünün ne derece önemli olduğunu yine kendi dünyalarından metaforlarla (mecazlar) ifade etmelerini belirlemek bu çalışmanın birincil amacıdır. Böylelikle çocukların sosyal medyaya atfettikleri değer ve özellikleri göz önünde bulundurarak, çocukların internet ve sosyal medya araçlarını kullanırken, bazı araştırmalarda bahsi geçen risk ve tehditleri de en aza indirerek, çocukların sağlıklı sosyal medya kullanmaları hususunda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Zira yetişkinlerin gözündeki sosyal medya ile çocuk ve ergenlerin gözündeki sosyal medyaya verilen değer ve onların dünyalarındaki yeri değişebilir. Literatür tarandığında sosyal medya konusunda böyle bir araştırmanın olmaması bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin algılarındaki ve dünyasındaki yerinin tam olarak anlaşılabilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda "Ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken kendilerini neye benzetiyorlar veya ne gibi hissediyorlar?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "olgu bilim" modeli ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Yaşadığımız dünyada ve çevrede olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli formlarda karşımıza çıkan olgulara odaklanan olgu bilim modeli, bize tamamen yabancı olmayan ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırma ortam ve imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin algılarındaki yerinin nasıl olduğunu anlamak için olgu bilim modeli kullanılmıştır. Çok karmaşık bir yapıya sahip olan insan algılarını daha sistemli incelemek amacıyla da öğrencilerden sosyal medyayı nasıl algıladıklarını "metaforlar" kullanarak açıklamaları istenmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 123 7. Sınıf ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları seçilirken hemen hemen her gün sosyal medya araçlarını kullanıyor olma kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Bu yüzden örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniği benimsenmiştir. Örnekleme alınan öğrencilerin 7'si çeşitli sebeplerle çalışma dışı bırakılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya neye benzettiklerine yönelik algılarını öğrenmek için ilgili çalışmalar incelenerek veriler, metaforlar yoluyla toplanmıştır. metafor veya mecaz "bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formudur" (Sackmann,1989; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 237). Örneğin gayet sağlıklı ve güçlü hissediyorum yerine kendimi "turp gibi" hissediyorum ifadesinde kullanılan "turp" sağlıklı ve zinde olma kelimeleri yenine kullanılmış bir metafordur. Bu araştırmada da öncelikle metaforların yanıtlanacağı görüşme formları hazırlanmıştır. Araştırma verileri, *"sosyal medya kullanırken kendimi…….gibi hissediyorum veya…….ya benzetiyorum.çünkü……."* cümlelerini içeren bir form aracılığıyla toplanmıştır. Akbaş ve Gençtürk'e (2013) göre veri toplama tekniği olarak metaforların kullanıldığı araştırmalarda, *"gibi"* kelimesi genelde kullanılan metaforun konu ve kaynağı arasındaki ilişkiyi daha net ortaya çıkarmak için kullanılırken; *"çünkü"* kelimesi kullanılarak ise, o metaforun kullanılma gerekçesi açıklanır.

Bu araştırmanın amacı sosyal medya kullanan ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya kendilerini neye benzettiklerini tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim- öğretim döneminde 119 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemini nitel araştırma desenlerinden olgu bilim modeli oluşturmaktadır. Araştırma verileri "sosyal medya kullanırken kendimi…….gibi hissediyorum/benzetiyorum, çünkü……." Şeklinde öğrencilerin sosyal medya kullanırken kendilerini benzettikleri metafor isimleri ve gerekçeli açıklamalarını içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler toplam 116 metafor oluşturmuşlardır. Metaforlar anlam ilişkisine göre gruplandırılarak araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. Veriler toplamda dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar; özgürlük ve tatmin (26), bilgiye ulaşma (43) bigi kaynağı (28), güç ve otorite sahibi (19) şeklindedir. Öğrenciler en fazla metaforu "bilgiye ulaşma" ve " bilgi kaynağı" ifadelerinden oluşan temalar altında üretmişlerdir. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken kendilerini; özgür,

isteklerini sanal da olsa elde etme, istediği an istediği bilgiyi araştırma ve bilgi açlığını giderme doyumunu yaşadıklarını işaret eden metaforlar üretmişlerdir. Öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen metaforlar bilim adamı (5) kuş (4), şanslı(4), uçak (4), kelebek (3), profesör (3) ve arı (3) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan temalardan en az üzerinde durulup metafor üretilen tema ise "güç ve otorite sahibi" teması olmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin sosyal medyaya olumlu anlamlar yükleyerek, yoğun bir şekilde tüketmeye eğilimli oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal medyayı daha bilinçli kullanmaları için onlara sosyal medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri kazandırılabilir.

Özellikle çocuklar açısından sosyal medyaya yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla risklerine yönelik olması ve çocukların dünyasındaki yeri ve önemine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yeni yapılacak araştırmalarda;

Sosyal medyanın çocukları mutlu eden, onların hayatlarına konfor katan ve çocukların teknolojiyi daha hızlı öğrenip kullanmalarına yaptığı katkılar açısından yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Ayrıca velilerin çocuklarının bilişim teknolojilerini daha bilinçli kullanmaları açısında rehber olmaları sağlanmalıdır.

Velilerin teknoloji kullanımı ve sosyal medya kullanımı konusunda çok katı ve yasaklayıcı bir tutum içerisinde olmamaları gerekmektedir.

Bu konuda basılı ve görsel medya araçları öğrencilerin teknolojiyi daha bilinçli kullanmaları konusunda bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya kendilerini neye benzettiklerine yönelik yürütülen bu çalışma sonucunda toplamda 116 metafor tespit edilmiştir. Metaforlar anlam ilişkisine göre gruplandırıldığında dört başlıktan oluşan temalara ulaşılmıştır. Bu temalar; özgürlük ve tatmin(26), bilgiye ulaşma (43) bilgi kaynağı (28), güç ve otorite sahibi (19) şeklinde "hissediyorum" yüklemiyle ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından çalışmanın genelinde en fazla vurgulanan metaforlar bilim adamı (5), kuş (4), şanslı(4), uçak (4), kelebek (3), ve arı (3) şeklindedir. Çalışmada "Bilgiye ulaşma" ve "bilgi kaynağı" ifadelerinden oluşan temalar, en fazla metaforun üretildiği temalardır. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken bilgiye kaynaklık etme, gibi ve istediği an istediği bilgiyi araştırma, bilgi açlığını giderme, bilgiye ulaşma konusunda sanal doyumlar yaşayıp, daha yoğun ve anlamlı hisler içine girdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Metafor oluşturma, Sosyal bilgiler, sosyal medya, medya okuryazarlığı

Kaynakça

Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları. A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar II* (ss.165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Clarken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. (ERIC Document Reproduciton Service No. ED407408).

Cockburn, T. (2005). New information communication technologies and the development of a children's 'community of interest'. *Community Development Journal, 40* (3), 329-342.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Çelik, T. (2017). *Paydaşların gözünden sosyal medyanın yarar ve risklerine yönelik bir inceleme,* Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış DoktoraTezi.

DeBell, M. ve Chapman, C. (2006). Computer and Internet use by students in 2003. National Center for Educational Statistics. U.S. Department of Education, Washington, DC.

Ellison, N., Steinfield, C. ve Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 12, 1143−1168.

Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Haugland, S.W., and Wright, J.L. (1997).Young children and technology: A world of discovery. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kearney, P. (2007). Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology, 38* (3), 529–531.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. ve Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist, 53* (9), 1017-1031.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

MEB,2018,(http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sackmann, S. (1989). The Role of Metaphors in Organization Transformation. Human Relations, 42, 463 - 485.

Sanlav, Ümit (2014) Sosyal Medya Savaşları. İstanbul: Hayat Yayınları.

Scott, Peter R. ve Jacka, J. Mike (2011). Auditing Social Media. New Jersey: John Wiley and Sons.

Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. ve Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children, 10* (2), 123-144.

Tsai, C. C. ve Lin, S. S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyberpsychology and Behavior, 6* (6), 649-652.

Valaitis, R. K. (2005). Computers and the Internet: Tools for youth empowerment. *Journal of Medical Internet Research*, 7 (5), e51.

Valkenburg, P.M. ve Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science, 18* (1), 1-5.

Yang, S. C. ve Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior, 23* (1), 79-96.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(24777) Üç Boyutlu Modelleme ve Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ALİ İHSAN BENZER
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

BÜNYAMİN YILDIZ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında hem eğitimcilere ve hem de öğrencilere önemli fırsatlar sunabilmektedir. Birçok ülke, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırmak amacıyla ders müfredatlarını yenilemek ve yenilikçi teknolojileri eğitim-öğretim ortamlarına entegre etmek için çalışmalar yapmaktadır.

Günümüzün yenilikçi teknolojilerinden biri bilgisayar destekli üç boyutlu modelleme teknolojisidir. Üç boyutlu modelleme, özel yazılımlar aracılığıyla üç boyutlu bir nesnenin matematiksel gösteriminin geliştirilmesi sürecidir. Modelleme sonucu ortaya çıkan ürün üç boyutlu model olarak adlandırılır (Spallone, 2015). Üç boyutlu modelleme sinema, reklamcılık, tıp, endüstri, mühendislik, adli tıp, mimarlık, oyun, kültür ve eğitim alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (O'Malley, 2015). 1980'li yıllardan itibaren bilişim alanındaki gelişmelerle birlikte bilgisayar destekli tasarım ve modelleme ile ilgili dersler mühendislik (Yue, 2008) ve mimarlık (Varinlioğlu vd., 2016) ders müfredatlarına eklenmiştir. Üç boyutlu modelleme ile ilgili yazılımların kullanımı ve öğretimi STEM ve Maker hareketi gibi yenilikçi öğrenme ortamlarında da önemli yer tutmaya başlamıştır (Bull vd., 2014; Taylor, 2016). Son olarak Yükseköğretim Kurulunun, 2018 yılında öğretmenlik programlarının ders müfredatları ile ilgili yaptığı güncelleme çalışması sonucu "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği" programı müfredatına üç boyutlu modelleme ile ilgili "Eğitimde Modelleme ve Tasarım" dersi eklenmiştir (YÖK, 2018). Bilgisayar donanımı ve yazılımı alanlarında yaşanan gelişmelerin etkisiyle günümüzde bilgisayar destekli üç boyutlu modelleme uygulamaları birçok alanda görülmeye ve kullanılmaya başlanmıştır (Yue, 2008). Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde üç boyutlu modelleme yazılımları ile hazırlanmış üç boyutlu modellerin kullanıldığı mobil teknolojiler, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, üç boyutlu etkileşimli uygulamalar ve üç boyutlu oyunlar ile ilgili çalışmalara olan ilginin artmakta olduğu görülmüştür. Öğrenciler, bilgisayar destekli üç boyutlu modelleme yazılımları aracılığıyla özgün ve yenilikçi tasarımlar yapabilir, tasarladığı üç boyutlu modelleri üç boyutlu yazıcılar aracılığıyla elle tutulabilir somut modellere dönüştürebilir. Öğrencilerin etkin olduğu, üç boyutlu modelleme teknolojileri yardımıyla gerçekleştirilecek tasarım, modelleme ve üretim etkinlikleri John Dewey`in ortaya attığı "yaparak yaşayarak öğrenme" modelinin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Üç boyutlu modelleme ve tasarım üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesi sonucu, araştırmaların çoğunun üç boyutlu modelleme ve tasarım etkinliklerinin öğrencilerin uzamsal yetenek gibi bilişsel özellikleri üzerine etkisini incelemeye odaklanmış oldukları (ör. Martín-Dorta, Saorín, & Contero, 2008; Šafhalter, Vukman, & Glodež, 2016; Toptaş, Çelik, & Karaca, 2012), tutum gibi duyuşsal özellikler üzerine olan çalışma sayısının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Öğrenci tutumlarının incelenmesi, eğitim çalışmalarında sıklıkla ele alınan araştırma konularından biridir. Öğretim sürecine yönelik tutumlar, başarıyı belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Ekici, 2002). Dolayısıyla, etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesi için ilgili derse/öğretime yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi önemlidir (Yeşilyurt & Gül, 2009; Birgin & Küçük, 2012). Bununla birlikte öğrenci tutumlarını inceleyebilmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Üç boyutlu modelleme ve tasarım ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazının incelenmesi sonucu, öğrencilerin üç boyutlu modellemeye yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun giderilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin üç boyutlu modellemeye ve dersine yönelik tutumlarını inceleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, katılımcıların üç boyutlu modellemeye ve dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir. Tarama çalışmalarında araştırmaya konu olan birey ya da nesne var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Üç boyutlu modelleme ve dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme aşamaları;

Taslak maddelerin oluşturulması: Tutum ölçeği geliştirme çalışmaları incelenmiş ve 42 maddelik taslak madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşlerinin alınması: Eğitim alanında doktorasını tamamlamış ve üç boyutlu modelleme hakkında bilgi sahibi iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda taslak madde havuzundan dört madde çıkarılmıştır.

Pilot çalışmanın yapılması: Taslak ölçekle ilgili maddelerin anlaşılırlığı ve cevaplama süresinin belirlenmesi için sekiz öğrenciyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Asıl çalışmanın yapılması: Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için öğrenim gördüğü programda üç boyutlu modelleme ile ilgili ders almış, gönüllü 204 üniversite öğrencisine ölçek uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Ölçek 5`li likert tipinde hazırlanmış olup düzeyleri belirlemek için "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri kullanılmıştır. Olumlu maddeler 5`ten 1`e, olumsuz maddeler 1`den 5`e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için toplanan veriler üzerinde temel bileşen analizi yöntemi ile varimax döndürme tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Birçok ülke, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırmak amacıyla ders müfredatlarını yenilemekte ve yenilikçi teknolojileri eğitim-öğretim ortamlarına entegre etmektedir. Son yıllarda bilişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler, bilgisayar destekli üç boyutlu modelleme teknolojisini popüler hale getirmeye başlamıştır. Bu durum eğitim alanını da etkilemiş, bilgisayar destekli üç boyutlu modelleme ile ilgili eğitim ve derslerin STEM gibi yenilikçi öğrenme ortamlarında ve üniversitelerin mühendislik ve mimarlık programlarının ders müfredatlarında yer almasına neden olmuştur.

Üç boyutlu modelleme ve tasarım üzerine gerçekleştirilmiş eğitim çalışmalarının incelenmesi sonucu, araştırmaların çoğunun öğrencilerin bilişsel özelliklerine odaklanmış oldukları, tutum gibi duyuşsal özellikler üzerine olan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse veya öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi, etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesi için önem arz etmektedir. Üç boyutlu modelleme ve tasarım ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazının incelenmesi sonucu, öğrencilerin üç boyutlu modellemeye yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin üç boyutlu modellemeye ve dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5`li likert tipinde hazırlanmış olup düzeyleri belirlemek için "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek için taslak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış, pilot çalışma ve sonrasında asıl çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üç boyutlu modelleme ile ilgili ders almış 204 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üzerinde temel bileşen analizi yöntemi/varimax döndürme tekniği ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 30 maddeden oluşan toplam varyansın % 54'ünü açıklayan, üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri, 0,46- 0,80 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan faktörlere, maddelerin içerikleri ile uyumlu olacak şekilde birinci faktöre "Önem", ikinci faktöre "İlgi", üçüncü faktöre ise "Kaygı" ismi verilmiştir. Faktör analizi sonrasında ölçme aracının tümünün ve her bir faktörün ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Otuz maddelik ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,90, ikinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,91, üçüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı ise 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilmiş faktör analizi sonucunda, 30 maddeden oluşan toplam varyansın % 54'ünü açıklayan, üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri, 0,46 – 0,80 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan faktörlere, maddelerin içerikleri ile uyumlu olacak şekilde birinci faktöre "Önem", ikinci faktöre "İlgi", üçüncü faktöre ise "Kaygı" ismi verilmiştir. Ölçekte olumlu madde sayısı 16, olumsuz madde sayısı ise 14`tür.

Faktör analizi sonrasında ölçme aracının tümünün ve her bir faktörün ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Otuz maddelik ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,94`tür. Birinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,90, ikinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,91, üçüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı ise 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin % 27 alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farklara ilişkin bağımsız gruplar *t*-testi sonucuna göre üst % 27'lik grubun tüm maddelere ilişkin madde puan ortalamaları alt % 27'lik grubun madde puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir. Gerçekleştirilen *t* testi değerleri 4,41 – 12,66 arasındadır ve tamamı anlamlıdır (p < ,001).

Anahtar Kelimeler : Üç boyutlu Modelleme, Tutum, Üniversite Öğrencileri, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Birgin, O., & Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 159-220). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bull, G., Chiu, J., Berry, R., Lipson, H., & Xie, C. (2014). Advancing children's engineering through desktop manufacturing. J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Ed.) Handbook of research on educational communications and technology (s. 675-688). New York: Springer.

Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 62-66.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (31. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Martín-Dorta, N., Saorín, J. L., & Contero, M. (2008). Development of a fast remedial course to improve the spatial abilities of engineering students. Journal of Engineering Education, 97(4), 505-513.

O'Malley, S. (2015). 3D Modeling and Animation. http://um3d.dc.umich.edu/wp-content/uploads/2015/10/3D-Modeling-and-Animation-Novice.pdf. Erişim tarihi: 1.2.2018.

Šafhalter, A., Vukman, K. B., & Glodež, S. (2016). The effect of 3D-modeling training on students' spatial reasoning relative to gender and grade. Journal of Educational Computing Research, 54(3), 395-406.

Spallone, R. (2015). Digital reconstruction of demolished architectural masterpieces, 3D modeling, and animation: The Case Study of Turin Horse Racing by Mollino. S. Brusaporci (Ed.), Handbook of Research on Emerging Digital Tools for Architectural Surveying, Modeling, and Representation (s. 476-509). Hershey: IGI Global.

Taylor, B. (2016). Evaluating the benefit of the maker movement in K-12 STEM education. Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS), 2, 1-22.

Toptaş, V., Çelik, S., & Karaca, E. T. (2012). Improving 8th grades spatial thinking abilities through a 3D modeling program. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 11(2), 128-134.

Varinlioğlu, G., Alaçam, S., Başarır, L., Genca, Ö., & Üçok, I. (2016). Bilgisayar destekli teknik çizimde yeni yaklaşımlar: Temsil araçları arası dönüşüm. Yapı, 419, Ekim, 137-141.

Yeşilyurt, S., & Gül, Ş. (2009). Biyoloji tutum ölçeği. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 239-258.

YÖK, (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı. YÖK, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Bilgisayar_ve_Ogretim_Teknolojileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. Erişim Tarihi: 12/10/2018.

Yue, J. (2008). Spatial visualization by realistic 3D views. Engineering Design Graphics Journal, 72(1), 28-38.

(24935) Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Epistemolojik İnançları ile Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FATMA GİZEM KARAOĞLAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

YILMAZ RAMAZAN YILMAZ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde İnternet; arama motorları, kitlesel açık çevrimiçi dersler, video paylaşım siteleri, wikipedia, sosyal ağlar gibi platformlar ile bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri önemli bir bilgi kaynağı haline gelmiştir. Bireyler bu platformlarda çeşitli bilgi arama tekniklerini kullanarak istedikleri bilgiye erişebilmektedir. Ayrıca mobil cihazların ve İnternet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bireyler bilgiye istedikleri yer ve zamanda erişebilme imkânına sahip olmuşlardır. Bu gelişmeler ışığında bilgiyi ezberleyen değil, eriştiği bilgiyi kullanabilen, üretebilen ve yaratıcılığını ortaya koyabilen bireylere toplumlar gereksinim duymaya başlamışlardır.

Her ne kadar İnternet hemen her konuda bilginin yer aldığı bir bilgi kaynağı durumuna gelmiş olsa da, burada yer alan bilgilerin güvenirliği ise bir tartışma konusudur. Çünkü günümüzde temel düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarı olan bir birey rahatlıkla internet ortamına bilgi yükleyebilmekte, bu bilgiyi başkaları ile paylaşabilmektedir. Ancak İnternet ortamına yüklenen bilginin içeriği ise çoğunlukla bir denetimden geçmemektedir. Söz konusu bu durumlar bireylerin İnternet ortamındaki bilginin güvenirliğine şüphe ile yaklaşmalarına yol açabilmektedir. Bu durum bireylerin İnternete yönelik epistemolojik inançları ile ilişkili bir durumdur. İnternete yönelik epistemolojik inanç, bireyin internet ortamındaki bilginin kaynağına, kesinliğine, yapısına ve bu ortamdaki bilgi ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik inançlarını kapsamaktadır (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz, & Yılmaz, 2015). İnternete yönelik epistemolojik inancı gelişmemiş/naif düzeyde olan bireyler bu ortamdaki bilgi kaynaklarına, bilgilerin kesinliğine inanan bireylerdir. Diğer taraftan, İnternete yönelik epistemolojik inancı gelişmiş düzeyde olan bireyler ise bu ortamdaki bilgi kaynaklarına, bilgilerin kesinliğine şüphe ile yaklaşan bireylerdir. Naif epistemolojik inanca sahip bireyler İnternet ortamındaki ilk buldukları web sayfasındaki bilgileri doğru, genel geçer kabul edebilirken; gelişmiş epistemolojik inanca sahip bireyler ise bu duruma şüphe ile yaklaşarak buldukları bilgileri farklı bilgi kaynaklarına da erişerek doğrulamaya, bilgiyi sorgulamaya çalışırlar.

Gelişmiş ve gelişmemiş epistemolojik inanca sahip bireylerin göstermiş oldukları bilgi arama/bilgi kaynağını sorgulama davranışlarının eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlik inançları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İnternet kullanım özyeterlik inançları gelişmiş olan bireyler çeşitli bilgi arama tekniklerini kullanarak, farklı bilgi kaynaklarına rahatlıkla erişebilecek, farklı kaynaklardaki bilgileri karşılaştırabilecek bilgi ve yetkinliğe sahip olabilen kişilerdir. Özyeterlik inancı gelişmemiş olan bireyler ise arama motorlarını kullanarak güçlükle bilgi kaynaklarına erişebilecekler ve ilk buldukları sınırlı sayıda bilgi kaynağı ile yetinmeyi tercih edebileceklerdir. Dolayısıyla eğitsel internet kullanım özyeterliği gelişmiş olan bireylerin İnternete yönelik epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu iki yapı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ve eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri sınıf düzeyine (1. Sınıf / 4. Sınıf) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek için tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 2014).

Araştırmanın katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde bir ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarını belirleyebilmek için Kılıç Çakmak ve diğ. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ölçek; kesinlik ve bilginin kaynağı (certainty and source of knowledge), bilginin gerekçelendirilmesi (justification for knowing) ile bilginin yapısı (structure of knowledge) şeklinde üç faktörlü bir yapıya sahip olup, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 10'lu likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "*(1) Kesinlikle Katılmıyorum*" ve "*(10) Kesinlikle Katılıyorum*" arasında değerlendirilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Şahin (2009) tarafından geliştirilen eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "*(1) Yetersizim*" ve "*(5) Tamamen Yeterliyim*" arasında değerlendirilmektedir.Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Verilerin normallik varsayımı Çarpıklık ve Basıklık (Skewness-Kurtosis) Testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde .05 düzeyi esas alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu, aralarında nasıl bir ilişki olduğu, internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inançlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüş olup, araştırmanın katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde bir ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarını belirleyebilmek için Kılıç Çakmak ve diğ. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ölçek; kesinlik ve bilginin kaynağı (certainty and source of knowledge), bilginin gerekçelendirilmesi (justification for knowing) ile bilginin yapısı (structure of knowledge) şeklinde üç faktörlü bir yapıya sahip olup, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 10'lu likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" ve "(10) Kesinlikle Katılıyorum" arasında değerlendirilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Şahin (2009) tarafından geliştirilen eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "(1) Yetersizim" ve "(5) Tamamen Yeterliyim" arasında değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğunu göstermektedir. İnternete yönelik epistemolojik inancın alt boyutları olan kesinlik ve bilginin kaynağı ile bilginin yapısı faktörleri açısından gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), bilginin gerekçelendirilmesi faktörü açısından ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği puanları arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre daha yüksek inançlarının olduğu belirlenmiştir. İnternete yönelik epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda gelecek araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğunu göstermektedir. İnternete yönelik epistemolojik inancın alt boyutları olan kesinlik ve bilginin kaynağı ile bilginin yapısı faktörleri açısından gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), bilginin gerekçelendirilmesi faktörü açısından ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları İnternet ortamındaki bilgi kaynaklarının kesinliğine ve doğruluğuna inandıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği puanları arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre daha yüksek inançlarının olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle internete yönelik epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının

erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında (anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, internete yönelik epistemolojik inanç, eğitsel internet kullanım özyeterlik inancı, cinsiyet, sınıf

Kaynakça

Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Kılıç Çakmak, E. (2016). Internet specific epistemological beliefs and online information searching strategies of pre service teachers gender and department differences. *Participatory Educational Research (PER)*, *3*(2), 63-80.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kılıç Çakmak, E., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2015). İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin uyarlama çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 55-71.

Pallant, J. (2001). SPSS: Survival manual. Canberra: McPherson.

Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım özyeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.

Yılmaz, R. (2016). Öğretmenlerin İnternete yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesi. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), 16-18 May 2016, Rize/Turkey.

(25046) Teaching under the Virtual Surveillance: Exploring Online Instructors' Experiences

KADİR BERK
BİLECİK ŞEYH EDBALİ ÜNİVERSİTESİ

HASAN UÇAR
BİLECİK ŞEYH EDEBALİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Surveillance has been one of the most important instruments of power for ages. It has taken many different forms and served various purposes from ancient times to feudal ages, from industrial societies to post-industrial and modern times: to protect the land from enemies; to monitor the criminals; to defend the nation, to discipline the army, to boost the production, to promote the consumption, to prevent crime, to bring and keep the peace and tranquility, to sort people, to monitor the health, and to ensure obedience (Foucault, 1995). Whatever is the purpose and form, the ultimate goal of surveillance is to maintain control on masses and exert self-control over the behaviour of the individual (Elmer, 2012; Foucault, 1995; Lyon, 2001). This kind of control has been established through bureaucracy and technology from the industrial times onwards. Some of the basic characteristics of surveillance are that it is associated with governance and management; constitutive of the subject; disabling as well as enabling and is "productive" in Foucault's sense; understood in terms of distanciation; becoming increasingly implicated in a system of assemblage which brings together diverse control technologies (Zureik, 2005). As stated by Lyon (2005), surveillance happens to us all, every day, as we walk beneath street cameras, swipe cards, surf the Net.

Panopticon is the key concept in surveillance systems. Michel Foucault who narrates the-300-year-history of the transition from the society of punishment to the society of discipline and finally to the society of control (surveillance) in his masterpiece (1995), conceptualizes the architectural design of prison by philosopher Jeremy Bentham as Panopticon. Mcgrath (2004) explains this system as a key shift from a view of morality that involved punishments for wrongdoing, to a sense of a self that knows that s/he is subject to the gaze of the authority and thus controls his/her behaviours by measuring, grading and censoring. Panoptic surveillance aims to normalize and/or construct an ideal, obedient, desired self by the perpetual gaze. The panoptic mechanism arranges spatial unities that make it possible to see constantly and to recognize immediately. Well-arranged light helps the surveillant capture better than darkness. According to Foucault (1995) visibility is a trap.

Initially encouraging and stimulating convicted criminals to monitor and exert self-control over their behaviour, the gaze of surveillance quickly diffused from prisons into other state institutions such as army barracks, hospitals and schools, and then into everyday life – in the street, at the shopping mall, in the open-plan office. Similarly, courses in online learning environments are always viewed or can be viewed by the authority without consent and this kind of virtual surveillance creates a virtual panopticon power (Epling, Timmons, & Wharrad, 2003; Waycott, Thompson, Sheard, & Clerehan, 2017). As a result of this, the authority can use this unbalanced power to evaluate the online instructors. The presence of this panoptic surveillance and the possibility of misusing this power may force the instructors to act they are being watched and monitored. So, this paper aims to investigate the online instructors' views on virtual panoptic surveillance in online learning environments.

Araştırma Yöntemi

This paper used a qualitative case study method to investigate the online instructors' views on panoptic surveillance in online learning environments. A case study is conducted in order to gain insight into a particular situation (Fraenkel & Wallen, 2009). In addition, case study researches are used to investigate a phenomenon in its real-life context (Yin, 2003). So, within this case study research, the authors are interested in investigating online instructors' perspectives on panoptic surveillance through the lens of panopticon metaphor. The participants of the study were eight instructors from three different state universities in Turkey. The instructors have been teaching online courses at least for a year. The data of the study were collected through an online survey. The following questions were asked to the instructors in the survey.

Could you please talk about your online teaching experience in terms of being recorded and being monitored?

How can you compare teaching in class and teaching online in terms of being recorded?

Do you feel like being monitored while teaching online? If yes, how does it feel?

Do you sometimes limit yourself while teaching online compared to your in-class teaching experience?

Do you control your behaviours while teaching online thinking that authority is watching or will watch you?

Do you alter the way you teach while teaching online thinking that authority is watching or will watch you?

Do you sometimes feel anxious about the idea that you are being recorded/monitored/surveilled during online teaching?

Do you think teaching online creates obedience in terms of being monitored?

How does it feel not being able to see the authorities who can watch your lessons in an online learning platform?

Do you think monitoring gives power to the authorities in the online learning platform? How and why?

Information and communication technologies have become prevalent tools in all sides of lives. These technologies have also brought the notion of panoptic surveillance in education settings. The concept of panopticon emanated from the architectural design of a prison by a British philosopher Jeremy Bentham. Michel Foucault who narrates the-300-year-history of the transition from the society of punishment to the society of discipline and finally to the society of control (surveillance) conceptualizes the panopticon. Initially encouraging and stimulating convicted criminals to monitor and exert self-control over their behaviour, the gaze of surveillance quickly diffused from prisons into other state institutions such as army barracks, hospitals and schools, and then into everyday life – in the street, at the shopping mall, in the open-plan office. Surveillance has been one of the most important instruments of power for ages. The state of being viewed by the authority mostly without consent creates a virtual panopticon power. However, the authority can/may use this unbalanced power to evaluate the online instructors. The presence of this panoptic surveillance and the possibility of misusing this power may force the instructors to act as they are being watched and monitored. This paper intends to show that there is a transition from the instructor as the surveillant to the instructor subject to the surveillance due to the technological advances in online distance learning milieus. In order to gain insight into this particular situation, a case study research strategy is conducted. So, this ongoing case study targets to explore the online instructors' perspectives on virtual panoptic surveillance in online learning environments. The data were collected through an online survey from eight volunteer instructors who have been working in three different state universities in Turkey and teaching online courses at least for a year. Online instructors' responses to the open-ended questions are being analyzed. The findings and implications of the study are going to be presented.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of this ongoing case study are expected to explore notable issues related to increasing virtual panoptic surveillance in online learning environments. Expected results may provide a debate on ethical issues related to virtual surveillance in online learning environments and necessary actions related to this issue that need to be considered. Furthermore, the expected results may also partially support the virtual surveillance of instructors, on the condition that prior detailed notification about the surveillance is made. However, it is difficult to determine the agreeable level of virtual surveillance, but this can be designated according to aims and results and of the surveillance.

Anahtar Kelimeler : Distance education, online learning, virtual surveillance, panopticon, control

Kaynakça

Elmer, G. (2012). Panopticon discipline control. In K. Ball, K. Haggerty & D. Lyon (Eds.), Routledge Handbook of Surveillance Studies (pp. 21 - 29). New York: Routledge.

Epling, M., Timmons, S., & Wharrad, H. (2003). An educational panopticon? New technology, nurse education and surveillance. Nurse Education Today, 23(6), 412-418.

Foucault, M. (1995). Discipline and punish: The birth of the prison. New York: Vintage Books.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education (Seventh edition). Boston: McGraw-Hill

Lyon, D. (2001) Surveillance Society: Monitoring Everyday Life, Open University Press: Philadelphia.

Lyon, D. (2005) Introduction. In D. Lyon (Ed.) Surveillance as Social Sorting; Privacy Risk and Digital Discrimination (pp. 1-9). New York: Routledge

Mcgrath, J. E. (2004). Loving Big Brother, Performance, Privacy and Surveillance Space, Routledge: New York.

Yin, R. K. (2003). Case study methods: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Zureik, E. (2005). Theorizing surveillance: the case of the workplace. In D. Lyon (Ed.) Surveillance as Social Sorting; Privacy Risk and Digital Discrimination (pp. 31-56). New York: Routledge

Waycott, J., Thompson, C., Sheard, J., & Clerehan, R. (2017). A virtual panopticon in the community of practice: Students' experiences of being visible on social media. The Internet and Higher Education, 35, 12-20.

(25085) The Importance of Student Information System (SIS) in the Context of Efficient Management of Education

MEHMET AKİF OCAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ABDULLAH ALPER EFE
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MEHMET DURNALI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The purpose of the study is to investigate the effectiveness of the student information systems (SIS) in education contexts. In this regard, the study focused on the benefits and limitations of student information systems (SIS) to find out how using such a system is perceived by all stakeholders including students, teachers, parents, and administrators. Prior research clearly shows that using e-school system leads to different expectations; that is, there are different aspects regarding using such school information systems. For example, collection, processing, storage, accuracy, analyze and dissemination of student data are important factors that must be taken into account to establish such school information systems. Moreover, technical aspects of the systems including database structure entities, and software interface are also technical sides for such systems. Bhila (2018) argues that student information systems must be established on an automation by which all stakeholders work together smoothly. From this perspective, Polat and Arabacı (2013) indicate that teachers and administrators perception of such systems make a common consensus on efficiency, effectiveness and adequacy. Similarly, Özkan (2009) focused on the principals' opinion on the contribution of information systems in education contexts. Findings clearly showed that principals seemed enthusiastic to use e-school systems for educational purposes. On the other hand, Ersoy (2010) find out that administrators (especially principals and vice principals) still have some doubts about reliability of the e-school systems. The research indicates that especially teachers do not use the system efficiently and adequately. Thus, prior research clearly conclude that studies regarding the effectiveness of e-school system are in conflict with each other. Therefore, this study further investigates how stakeholders perceive the efficiency and effectiveness of the e-school system in educational context.

Araştırma Yöntemi

This review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1990-2019 by using the following indexes: Council of High Education Thesis Center, ProQuest Dissertations & Theses Global, Google Scholar, Academic Search Complete (EBSCO), and Directory of Open Access Journal (DOAJ). Research articles, published dissertations and several school information systems were systematically reviewed in detail to find how standardization of student information management systems effect efficient management of educational context. This research found that the literature on this issue was diversified and many studies focused on this concept from different aspects. For example, as some studies focus on educational management information systems in general, others study student information system, in other words school information management system. Durnali (2003) shows that in order to establish an effective e-school system, administrators and decision makers must focus on fourteen important characteristics: (1) standardization, (2) Data Process, (3) Automation, (4) Enrollment Process, (5) Absenteeism Process, (6) Examination Process, (7) Process of Making Decision in Education, (8) Parent Notification, (9) Prevent Creating Counterfeit Documents, (10) Protecting Environment, (11) Economic, (12) Gaining Time, (13) Other Functional Projects Based on e-school's Data, (14) A Model to Other Education System. This study argues that a student information system plays an important role in increasing the efficiency of educational system.

Durnali (2003) investigated the effectiveness of e-school system in Turkey, and argued that e-school system has a great importance in increasing the effectiveness of Turkish education system. The study focused on how Turkish e-school system contributes to teachers, educational authorities, policy makers, students, parents also environment, Education System and Economy of Turkey. In a similar way, Akar (2009) investigated the primary school teachers and administrators' views regarding e-school application. The findings indicated that there were no significant differences regarding the practicability of e-school in terms of gender, interest in computer, and school's location. Özkan (2009) revealed the opinions of administrator concerning Turkish e-school system. Findings clearly showed that principal perceptions varied in a meaningful way according to age, frequency of using the computer and the internet. Ersoy (2010), similarly, studied school administrators' opinions and satisfaction about the usability of Turkish e-school system. Results indicate that there are still some problems regarding functionality of e-school system. Polat (2011) identified the perceptions of the teachers and administrators on the efficacy of e-school system. Results indicated that teachers and school administrators working in elementary schools showed positive attitudes towards the efficacy e-school. Aydoğan (2011), similar to Polat (2011), reached the similar results regarding the school administrators and teachers' opinions on e-school system. Topbaş (2012), in his study, found that there was an increase in teachers and administrators' computer usage rate, after using Turkish e-school system. İbil (2012) investigated the school administrators' views on Turkish e-school system. The results found that school administrators experienced shortcomings (failure to log in the system, insufficient technical support etc) in the e-school system. In a similar way, Doğu (2012) investigated the views of students, teachers, parents and administrators regarding the effectiveness of the

e-school system. The results, in terms of administrators' perspective, found that time saving of the system and reducing the workload of administrators are important features of the e-school system. In addition, administrators indicate that they consider monitoring of data as facilitating and providing date security to the system with centralized storage of data. Kara (2013), from a different perspective, found that many of the parents were unaware of the Turkish e-school system, indicating that many parents saw the e-school system as time wasting.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study, based on prior research, argues that there are advantages and disadvantages regarding the use of student information systems. In order to improve the development and usage of such systems, it is important to inform all aspects of such systems to make appropriate suggestions to decision makers. In this sense, some studies also focus on EMIS, educational management information systems, to indicate that EMIS systems are also important to organize educational planning, allocation of resources, monitoring, policymaking, and decision-making. For example, Bayrakçı (2007), in his study, identified the problems regarding implementation of EMIS used by MoNe to make suggestions for effectiveness. The study indicated two important findings: (1) lack of financial resources to upgrade SIS/EMIS, (2) design and implementation of SIS/EMIS. Prior research argues that SIS systems make administrators and teachers to reach accurate, fast, and clean data regarding student and school' performance. This helps, also, decision makers to take necessary actions on the development and implementation processes. As indicated by Durnali (2003), SIS systems make data process easier by improving relavent, reliable and timely data. This study argues that SIS/EMIS systems must be also investigated in terms of economical and management aspects to be an example to others.

Anahtar Kelimeler : E-School, Student Information System, School Information System, Management Information System, Information Systems

Kaynakça

Akar, H. (2009). *E-Okul uygulamasının başarısına yönelik ilk öğretim okulu öğretmen ve idarecilerinin görüşleri* (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Aydoğan, N. (2011). *The Survey of the Habits of the Administrators and the Teachers in the Primary Schools to use the E-School System: Specimen of City Kocaeli*. (Master's thesis, Sakarya University, Institution of Education Sciences).

Bayrakçı, M. (2007). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Educational Administration: Theory and Practice, 51*, 395-420.

Bhila, T., & Maseru, L. (2018). The Benefits and Generic Procedure of Automating an Academic Student System in Primary and Secondary Schools as an Impetus for Educational Technology. *International Journal of Innovative Science and Research Technology, 3*(11), 480-486.

Durnali, M. (2013). The Contributions of E-School, a Student Information Management System, to the Data Processes, Environment, Education and Economy of Turkey. In *The Third Asian Conference on Technology in the Classroom 2013* (pp. 170-84).

Doğu, Z. (2012). *Ortaöğretim Kurumları Paydaşlarının E-Okul Eğitim Yönetimi Bilgi Sisteminin İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri*. (Master's thesis, Harran University, Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Ersoy, E. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin E-Okul Sisteminin İşleyişine İlişkin Görüşleri Ve Memnuniyet Düzeyleri* (Master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

İbil, H. (2012). *School administrators' views about e-school system application.* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kara, M. (2013). *E- School usage level of students' parents who have children in primary and elementary school.* (Master's thesis, Bahçeşehir University, Fen Bilimleri Enstitüsü)

Özkan, M. (2009). *Milli Eğitim Bakanliği Bilişim Sistemlerinin Türk Eğitim Sistemine Katkılarına Yönelik Yönetici Görüşleri* (Master's thesis, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Polat, M. (2011). *E-School Evaluation in Practice Management Information System* (Master's thesis, The University of Firat, The Institute of Education Sciences).

Polat, M., & Arabacı, B. (2013). Evaluation of E-School Applications as a Management Information System. *Ilkogretim Online*, *12*(2), 320-333.

Topbaş, V. (2012). *The Development of e-State Notion in Turkey and the Application of e-School in The Ministry of National Education: The Sample of Konya* (Master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences).

(25184) Dijital Öyküleme Kavramına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

M. EMRE SEZGİN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

NİHAN ARSLAN NAMLI
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

OZAN ŞENKAL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarih boyunca öyküleme bilgiyi, bilgeliği ve değerleri paylaşmak için kullanılmıştır. Öykülemeler bu süreçte farklı ortam ve biçimlerde aktarılmıştır. Günümüzde, İnternetin yaygın bir şekilde kullanımı ile dijital ortama aktarılmıştır (Sadık, 2008). Öyküleme kavramı yeni olmamasına rağmen, dijital öyküleme yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Meadows, 2003). İlgili alanyazında dijital öyküleme farklı biçimlerde tanımlanmaktadır: Robin (2006) dijital öykülemeyi, grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurların bir araya getirilerek tarihi olaylar, kişisel öyküler gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öyküler olarak tanımlamaktadır. Chung'a (2006) göre, dijital öyküleme metin, görsel, video ve ses gibi dijital ögelerin estetik bir şekilde bilgisayar ortamında çoklu ortam sunumu olarak sunulmasıdır. Ohler (2013)'e göre, dijital öykü, çok sayıda medyayı birleştirerek, uygun bir öykü ile kişisel bir dijital teknoloji kullanmaktadır. Dijital öykülemenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, dijital öykülemenin resim, video, müzik ve metin gibi çoklu ortam ögelerinden oluştuğu görülmektedir.

Günümüzde dijital öyküleme yaklaşımı, eğitim ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir araç olmaya başlamıştır (Robin, 2006, 2008). Son zamanlarda birçok öğretmen ilköğretimden yükseköğretime kadar sınıflarında bu yaklaşımı kullanmayı istemektedir (Xu vd., 2011). Dijital öyküleme; dil becerileri, tarih, öğretmen eğitimi gibi temel konuların öğretimi için önemli bir araç olmasının yanında görsel beceriler, işbirliği becerileri ve teknoloji kullanım gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (McLellan, 2006). Dijital öyküleme, insan yaratıcılığı ile teknolojiyi bütünleştiren, öğretme ve öğrenmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşım olarak öğrenci merkezli ve teknolojik açıdan zengin etkileşimli öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Smeda vd., 2010). Öğrenme ortamlarında öğrencilere dijital öykü hazırlatılarak yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital öykülerin öğrenme çevresini, programı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği (Sadık, 2008), araştırma, teknik, sunum, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği (Dogan ve Robin, 2009), akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Kahraman, 2013; Demirer, 2013), öğrencilerin özgüven edinmesini sağladığı (Yüksel, 2011) ortaya konmuştur.

Bu bağlamda bakıldığında Dijital Öyküleme kavramı sıklıkla karşılaşılan bir kavram olduğundan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Dijital Öyküleme kavramına yönelik bir meta sentez çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda geçmişten bugüne yapılan araştırmaların ayrıntılı olarak incelenmesi ve önerilerin sunulması alana katkı boyutunda önemli görülmektedir. Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde bulunan erişime açık tezlerin, Dergipark'ta yer alan makalelerin yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem yöntemleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri ve elde edilen sonuçlar açısından değerlendirilmesi ve alanda yapılacak çalışmalarla ilgili önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Dijital Öyküleme kavramına yönelik yapılan araştırmalara ilişkin bir metasentez çalışması yapmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki soruya cevap aranmaya çalışılmıştır:

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem yöntemleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi Foster'ın belirttiği; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde yapılmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan araştırma doğrultusunda YÖK ulusal tez merkezi ve dergipark veritabanı incelenmiş ve 10.04.2019 tarihi itibariyle kayıtlı olan ve tamamlanmış Türkiye'de Bilgi Dijital Öyküleme adı ile yapılmış erişime açık YÖK ulusal tez merkezi'nde yer alan 40 lisansüstü tez, Dergipark'ta yer alan 17 makale olduğu belirlenmiştir. Ancak erişime açık olmayan, eğitim ile ilgili olmayan ve Türkçe ve İngilizce dışında yayımlanmış makaleler inceleme dışında bırakılmış ve sayı 49'a düşmüştür. Bu çalışma kapsamında 32 lisansüstü tezi ve 17 makale incelenmiştir. İncelenen tezler için yıl sınırlaması yapılmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan her bir araştırma "Araştırma Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. "Araştırma Sınıflama Formu" araştırma soruları ve literatürde benzer araştırmalarda (Göktaş & ark., 2012; Sözbilir & Kutu, 2008; Seçer & ark., 2014, Hebebci &ark., 2016) kullanılan veri toplama araçlarından ve çeşitli kaynaklardan faydalanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olan iki kişi tarafından incelenerek formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Form, genel olarak araştırma künyesi, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılan tezlerin tamamı geliştirilen "araştırma sınıflama formu"na göre kodlanmıştır. Veri analizlerinin güvenirliğini sağlamak adına farklı bir araştırmacı tezi tekrar kodlamış ve araştırmacı ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Veriler Microsoft Excel ve SPSS programlarına kaydedilmiştir. Bütün kategorilere ait analizler yapılmış ve analiz edilen her tezin belirlenen cevapların kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) ile belirlenmiştir.

Tarih boyunca öyküleme bilgiyi, bilgeliği ve değerleri paylaşmak için kullanılmıştır. Öykülemeler bu süreçte farklı ortam ve biçimlerde aktarılmıştır. Günümüzde, İnternetin yaygın bir şekilde kullanımı ile dijital ortama aktarılmıştır (Sadık, 2008). Öyküleme kavramı yeni olmamasına rağmen, dijital öyküleme yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Meadows, 2003). İlgili alanyazında dijital öyküleme farklı biçimlerde tanımlanmaktadır: Robin (2006) dijital öykülemeyi, grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurların bir araya getirilerek tarihi olaylar, kişisel öyküler gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öyküler olarak tanımlamaktadır. Chung'a (2006) göre, dijital öyküleme metin, görsel, video ve ses gibi dijital ögelerin estetik bir şekilde bilgisayar ortamında çoklu ortam sunumu olarak sunulmasıdır. Ohler (2013)'e göre, dijital öykü, çok sayıda medyayı birleştirerek, uygun bir öykü ile kişisel bir dijital teknoloji kullanmaktadır. Dijital öykülemenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, dijital öykülemenin resim, video, müzik ve metin gibi çoklu ortam ögelerinden oluştuğu görülmektedir.

Günümüzde dijital öyküleme yaklaşımı, eğitim ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir araç olmaya başlamıştır (Robin, 2006, 2008). Son zamanlarda birçok öğretmen ilköğretimden yükseköğretime kadar sınıflarında bu yaklaşımı kullanmayı istemektedir (Xu vd., 2011). Dijital öyküleme; dil becerileri, tarih, öğretmen eğitimi gibi temel konuların öğretimi için önemli bir araç olmasının yanında görsel beceriler, işbirliği becerileri ve teknoloji kullanım gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (McLellan, 2006). Dijital öyküleme, insan yaratıcılığı ile teknolojiyi bütünleştiren, öğretme ve öğrenmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşım olarak öğrenci merkezli ve teknolojik açıdan zengin etkileşimli öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Smeda vd., 2010). Öğrenme ortamlarında öğrencilere dijital öykü hazırlatılarak yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital öykülerin öğrenme çevresini, programı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği (Sadık, 2008), araştırma, teknik, sunum, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği (Dogan ve Robin, 2009), akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Kahraman, 2013; Demirer, 2013), öğrencilerin özgüven edinmesini sağladığı (Yüksel, 2011) ortaya konmuştur.

Bu bağlamda bakıldığında Dijital Öyküleme kavramı sıklıkla karşılaşılan bir kavram olduğundan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Dijital Öyküleme kavramına yönelik bir meta sentez çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda geçmişten bugüne yapılan araştırmaların ayrıntılı olarak incelenmesi ve önerilerin sunulması alana katkı boyutunda önemli görülmektedir. Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde bulunan erişime açık tezlerin, Dergipark'ta yer alan makalelerin yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem yöntemleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri ve elde edilen sonuçlar açısından değerlendirilmesi ve alanda yapılacak çalışmalarla ilgili önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Dijital Öyküleme kavramına yönelik yapılan araştırmalara ilişkin bir metasentez çalışması yapmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki soruya cevap aranmaya çalışılmıştır:

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem yöntemleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme benimsenerek gercekleştirilmiştir. Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi Foster'ın belirttiği; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde yapılmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan araştırma doğrultusunda YÖK ulusal tez merkezi ve dergipark veritabanı incelenmiş ve 10.04.2019 tarihi itibariyle kayıtlı olan ve tamamlanmış Türkiye'de Bilgi Dijital Öyküleme adı ile yapılmış erişime açık YÖK ulusal tez merkezi'nde yer alan 40 lisansüstü tez, Dergipark'ta yer alan 17 makale olduğu belirlenmiştir. Ancak erişime açık olmayan, eğitim ile ilgili olmayan ve Türkçe ve İngilizce dışında yayımlanmış makaleler inceleme dışında bırakılmış ve sayı 49'a düşmüştür. Bu çalışma kapsamında 32 lisansüstü tezi ve 17 makale incelenmiştir. İncelenen tezler için yıl sınırlaması yapılmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan her bir araştırma "Araştırma Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. "Araştırma Sınıflama Formu" araştırma soruları ve literatürde benzer araştırmalarda (Göktaş & ark., 2012; Sözbilir & Kutu, 2008; Seçer & ark., 2014, Hebebci &ark., 2016) kullanılan veri toplama araçlarından ve çeşitli kaynaklardan faydalanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olan iki kişi tarafından incelenerek formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Form, genel olarak araştırma künyesi, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılan tezlerin tamamı geliştirilen "araştırma sınıflama formu"na göre kodlanmıştır. Veri analizlerinin güvenirliğini sağlamak adına farklı bir araştırmacı tezi tekrar kodlamış ve araştırmacı ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Veriler Microsoft Excel ve SPSS programlarına kaydedilmiştir. Bütün kategorilere ait analizler yapılmış ve analiz edilen her tezin belirlenen cevapların kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) ile belirlenmiştir.

Analize dahil edilen toplam 32 tezden en fazla Hacettepe (%9,3), ve Bahçeşehir (%9,3), Üniversitelerinin Dijital öyküleme konulu tezleri çalıştığı görülmektedir. Bu tezlerin %56,25'i yüksek lisans %43,75'i doktoradır. Bu durum yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, TÜİK (2013) verileriyle uyuşmaktadır. TÜİK'e göre, 2013 yılına kadar, Türkiye'de yüksek lisans mezunu 416 bin 741 kişiyken, doktora mezunu ise 122 bin 619 kişidir. Araştırmacıların çeşitli yöntem yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar, sırasıyla nicel (%63,2) ve ardından karma(%27,8) yöntem yaklaşımları kullanmışlardır. En fazla deneysel desen (%48,5) kullanılırken, 11 araştırmacının (22,4) yöntemlerini araştırmalarında belirtmediği görülmektedir. Diğer taraftan, gömülü (%2), yakınsayan paralel(%2), ve eşzamanlı desen (%2) gibi yöntemlerin en az çalışılan yöntemler olduğu görülmektedir. Dijital Öyküleme konulu araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencileri(%65,3) ile çalışılmıştır. Diğer taraftan, 10 araştırmada (%20,4) örneklem grubu belirtilmemiştir. Örneklem büyüklükleri çeşitlilik göstermektedir. Nicel yöntem diğer yöntemlere göre daha çok çalışıldığından (%52,3), örneklem büyüklüklerinin fazla olması beklenmektedir. Ayrıca, 12 araştırmada (%24,4) örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir ve "30-100" arası örneklem büyüklüğü(40,8) en çok kullanılan örneklem büyüklüğü olmuştur. Erdem (2011)'de çalışmasında eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığını ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analize dahil edilen toplam 32 tezden en fazla Hacettepe (%9,3), ve Bahçeşehir (%9,3), Üniversitelerinin Dijital öyküleme konulu tezleri çalıştığı görülmektedir. Bu tezlerin %56,25'i yüksek lisans %43,75'i doktoradır. Bu durum yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, TÜİK (2013) verileriyle uyuşmaktadır. TÜİK'e göre, 2013 yılına kadar, Türkiye'de yüksek lisans mezunu 416 bin 741 kişiyken, doktora mezunu ise 122 bin 619 kişidir. Araştırmacıların çeşitli yöntem yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar, sırasıyla nicel (%63,2) ve ardından karma(%27,8) yöntem yaklaşımları kullanmışlardır. En fazla deneysel desen (%48,5) kullanılırken, 11 araştırmacının (22,4) yöntemlerini araştırmalarında belirtmediği görülmektedir. Diğer taraftan, gömülü (%2), yakınsayan paralel(%2), ve eşzamanlı desen (%2) gibi yöntemlerin en az çalışılan yöntemler olduğu görülmektedir. Dijital Öyküleme konulu araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencileri(%65,3) ile çalışılmıştır. Diğer taraftan, 10 araştırmada (%20,4) örneklem grubu belirtilmemiştir. Örneklem büyüklükleri çeşitlilik göstermektedir. Nicel yöntem diğer yöntemlere göre daha çok çalışıldığından (%52,3), örneklem büyüklüklerinin fazla olması beklenmektedir. Ayrıca, 12 araştırmada (%24,4) örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir ve "30-100" arası örneklem büyüklüğü(40,8) en çok kullanılan örneklem büyüklüğü olmuştur. Erdem (2011)'de çalışmasında eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Dijital Öyküleme, Meta-Sentez, 21. Yüzyıl Becerileri

Kaynakça

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. The International Journal of Arts Education. 4 (1), 33-63

Demirer, V. (2013). İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2(1), 140-147.

Dogan, B. and Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 177-199.

Hebebci, M. T., & Usta, E. (2015). Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması.Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,8(19), 195-219.

Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. Journal of Computing in Higher Education, 19(1), 65-79.

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. Visual Communication, 2(2), 189-193.

Ohler, J. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. Technology and teacher education annual, 1, 709.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220-228. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916

Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development, 56(4), 487-506.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41), 49-60.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010, July). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In IADIS International Conference e-learning (s. 169-176)

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. Essays in Education [Special issue], 1-22.

Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK) (2013). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (2013). Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. Sayı:10880, Ankara.

Xu, Y., Park, H. and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. Educational Technology & Society, 14(4), 181-191.

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

(25190) Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Programlamaya İlişkin Tutumlarının Ve Bilişimsel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

M. EMRE SEZGİN

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimler beraberinde ekonomik ve sosyal yaşamda çok derin etkilere neden olmuştur. Bu etkiler bulunulan yüzyılda bireylerin kazanmasının zorunlu olduğu becerileri kısacası 21. yy becerilerini de etkilemiştir. Bu beceriler farklı uluslararası organizasyonlar tarafından (OECD, ISTE, CTSA vb.) özetle; okuma/dil becerileri, matematik-fen okuryazarlığı, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verebilme, bilişim okuryazarlığı vb. olarak tanımlanmıştır (Ekici, Abide, Canpolat & Öztürk (2017). Wing (2014), günümüzde gelişmekte olan bilişim teknolojilerine paralel olarak yaş gözetmeksizin herkesin temel bilgisayar becerilerine sahip olmasının beklendiğini belirtmektedir. Ananiadou ve Claro (2009) tarafından yürütülen çalışmada, ülkemizde 21. yy becerileri bağlamında eğitim programlarında kazandırılması gereken beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bireylerin sahip olması gereken 21. yy becerileri içinde yer alan problem çözme, analitik düşünme ve bilişim okuryazarlığı becerilerinin bilişimsel düşünme (Computational Thinking) ve programlama becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bilişimsel düşünme; problemleri çözme, sistemleri tasarlama ve bilgisayar temelli kavramlara dayanan insan davranışlarını anlama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Wing, 2006). Bilişimsel düşünmenin öğeleri; problemlerin sunulması, verilerin analizi ve düzenlenmesi, verilerin model ya da benzetimlerle sunumu, problem çözümünün algoritmik düşünme ile otomatikleştirilmesi, muhtemel çözümlerin belirlenmesi ve analiz edilmesi, en etkili ve verimli çözümün uygulanması, çözümün genellenmesi ve en son transfer edilmesidir. Bilişimsel düşünme becerisine sahip olan bir birey; problemleri bilgisayar veya başka bir araç kullanarak çözmeyi sağlayacak şekilde formüle edebilir, veriyi mantıksal olarak organize edebilir ve analiz edebilir, veriyi model veya benzetimler yoluyla gösterimleyebilir, algoritmik düşünme yolu ile cevapları otomatikleştirebilir, olası çözümleri, olası aşamaları ve kaynakları en etkili ve verimli şekilde birleştirerek tanımlayabilir, analiz edebilir ve uygulayabilir, bu problem çözme sürecini diğer farklı problem durumlarına transfer edebilir ve genelleyebilir (Barr, Harrison, & Conery, 2011)

Araştırmanın problemi; bilişim öğretmeni olarak görev yapacak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın amacı; BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Öğrencilerin bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Bahar yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünün 2., 3. ve 4. sınıflarından amaçlı örnekleme (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011), Sönmez & Alacapınar (2013)) yoluyla seçilen 82 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak; bir konuya/olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre nispeten daha büyük örneklemler üzerinde yapılan bir araştırma türü olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011)). Veri toplama araçlarından biri; Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği"dir. Ölçek beşli likert tipinde, 29 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. "Yaratıcılık" faktörü sekiz maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,843'dir. "Algoritmik Düşünme" faktörü altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,869, "İşbirliklilik" faktörü dört maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,865'dir. "Eleştirel Düşünme" faktörü beş maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,784 ve "Problem Çözme" faktörü ise altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,727'dir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ise 0,822'dir. Faktörler varyansın %56.1'ini açıklamaktadır. Bir diğer ölçme aracı ise; Cetin ve Ozden (2015) tarafından geliştirilmiş "Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği"dir. Ölçek beşli likert tipinde, 18 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörlerin her biri altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,93 iken,

sırasıyla "Beğeni" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,90; "Biliş" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,80 ve "Davranış" faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,90 olarak bulunmuştur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimler beraberinde ekonomik ve sosyal yaşamda çok derin etkilere neden olmuştur. Bu etkiler bulunulan yüzyılda bireylerin kazanmasının zorunlu olduğu becerileri kısacası 21. yy becerilerini de etkilemiştir. Bu beceriler farklı uluslararası organizasyonlar tarafından (OECD, ISTE, CTSA vb.) özetle; okuma/dil becerileri, matematik-fen okuryazarlığı, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verebilme, bilişim okuryazarlığı vb. olarak tanımlanmıştır (Ekici, Abide, Canpolat & Öztürk (2017). Wing (2014), günümüzde gelişmekte olan bilişim teknolojilerine paralel olarak yaş gözetmeksizin herkesin temel bilgisayar becerilerine sahip olmasının beklendiğini belirtmektedir. Ananiadou ve Claro (2009) tarafından yürütülen çalışmada, ülkemizde 21. yy becerileri bağlamında eğitim programlarında kazandırılması gereken beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bireylerin sahip olması gereken 21. yy becerileri içinde yer alan problem çözme, analitik düşünme ve bilişim okuryazarlığı becerilerinin bilişimsel düşünme (Computational Thinking) ve programlama becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bilişimsel düşünme; problemleri çözme, sistemleri tasarlama ve bilgisayar temelli kavramlara dayanan insan davranışlarını anlama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Wing, 2006). Bilişimsel düşünmenin öğeleri; problemlerin sunulması, verilerin analizi ve düzenlenmesi, verilerin model ya da benzetimlerle sunumu, problem çözümünün algoritmik düşünme ile otomatikleştirilmesi, muhtemel çözümlerin belirlenmesi ve analiz edilmesi, en etkili ve verimli çözümün uygulanması, çözümün genellenmesi ve en son transfer edilmesidir. Bilişimsel düşünme becerisine sahip olan bir birey; problemleri bilgisayar veya başka bir araç kullanarak çözmeyi sağlayacak şekilde formüle edebilir, veriyi mantıksal olarak organize edebilir ve analiz edebilir, veriyi model veya benzetimler yoluyla gösterimleyebilir, algoritmik düşünme yolu ile cevapları otomatikleştirebilir, olası çözümleri, olası aşamaları ve kaynakları en etkili ve verimli şekilde birleştirerek tanımlayabilir, analiz edebilir ve uygulayabilir, bu problem çözme sürecini diğer farklı problem durumlarına transfer edebilir ve genelleyebilir (Barr, Harrison, & Conery, 2011)

Araştırmanın problemi; bilişim öğretmeni olarak görev yapacak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın amacı; BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Öğrencilerin bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Bahar yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünün 2., 3. ve 4. sınıflarından amaçlı örnekleme (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011), Sönmez & Alacapınar (2013)) yoluyla seçilen 82 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak; bir konuya/olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre nispeten daha büyük örneklemler üzerinde yapılan bir araştırma türü olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011)). Veri toplama araçlarından biri; Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği"dir. Ölçek beşli likert tipinde, 29 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. "Yaratıcılık" faktörü sekiz maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,843'dir. "Algoritmik Düşünme" faktörü altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,869, "İşbirliklilik" faktörü dört maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,865'dir. "Eleştirel Düşünme" faktörü beş maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,784 ve "Problem Çözme" faktörü ise altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,727'dir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ise 0,822'dir. Faktörler varyansın %56.1'ini açıklamaktadır. Bir diğer ölçme aracı ise; Cetin ve Ozden (2015) tarafından geliştirilmiş "Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği"dir. Ölçek beşli likert tipinde, 18 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörlerin her biri altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,93 iken, sırasıyla "Beğeni" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,90; "Biliş" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,80 ve "Davranış" faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,90 olarak bulunmuştur.

Yapılan normallik testlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları normal dağılım özelliği göstermektedir. Buna göre; bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasında; hem cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t-testinde cinsiyetler arasında, hem de sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA testinde sınıflar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Korelasyon analizi öncesi yapılan normallik testlerinde her iki ölçek toplam puanları normal dağılım özelliği göstermemiştir. Bundan dolayı Spearman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .34$, $p < .01$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan normallik testlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları normal dağılım özelliği göstermektedir. Buna göre; bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasında; hem cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t-testinde cinsiyetler arasında, hem de sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA testinde sınıflar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Korelasyon analizi öncesi yapılan normallik testlerinde her iki ölçek toplam puanları normal dağılım özelliği göstermemiştir. Bundan dolayı Spearman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= .34, p<.01).

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar Programlama Becerileri, Bilişimsel Düşünme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Kaynakça

Ananiadou, K. and M. Claro (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris.

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age. *Learning & Leading with Technology, 38*(6), 20-23.

Cetin, I., & Ozden, M. Y. (2015). Development of computer programming attitude scale for university students. *Computer Applications in Engineering Education,* 23(5), 667-672.

Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education 6th edition*. London: Routledge.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J. M. (2010). *Demystifying computational thinking for non-computer scientists.* Retrieved April 15, 2019 from http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf.

Ekici, G., Abide, Ö. F., Canpolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education 8th edition*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, *72*, 558-569.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

Wing, J. M. (2014). Computational thinking benefits society. 40th Anniversary Blog of Social Issues in Computing, 2014.

(25208) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanımlarının insanlar arası ilişkilerine yansımaları

BÜŞRA KARTAL
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ERDOĞAN BOZKURT
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ALPAY AKSİN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji hızla gelişmektedir. Bilgisayar ve haberleşme teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler olumlu sonuçlar doğurmakla birlikte "teknoloji bağımlılığı" adı altında yeni bir kavramın da alanyazına girmesine neden olmuştur (Kalkan ve Kaygusuz, 2013: 2). Teknoloji bağımlılığı ise kendini daha çok internet bağımlılığı çerçevesinde göstermektedir. Bireylerin internet kullanımlarına ilişkin çalışma yapan pek çok araştırmacı, teknolojinin bir ürünü olan bilgisayar ve internetin genel olarak bireyin aile ve arkadaş çevresi ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini, doyurucu kişisel ilişkilere engel olduğunu, bireyin zamanla yalnız kalma isteğinin artması nedeniyle yakın çevresinden uzaklaşmaya başladığını ve özellikle şiddet içerikli oyunlara yönelimin şiddete karşı duyarsızlaşan ve bunu davranışlarında uygulayan bir kuşak yetiştirdiğini belirtmişlerdir (Aksüt ve Batur, 2007; Buckingham, 2003; 2007; Cordes ve Miller, 2000; Gürçay ve Kümbül, 2001; Kraut, Scherlis, Mukhopadhyay, Mannig ve Kiesler, 1996; Kraut ve diğerleri, 1998; Kuzu, 2008; Nie ve Erbring, 2000; Nie ve Hillygus, 2002; Nie, Hillygus ve Erbring, 2003; Orleans ve Laney, 1998; akt. Kalkan ve Kaygusuz, 2013: 196). Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır (Yaylak ve İnan, 2018: 64). Bu bağlamda da bu çalışma günümüz toplumunun ayrılmaz bir parçası olan teknolojinin, kullanım düzeylerinin yeni nesilleri bilinçlendirmekle görevli olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan ilişkilerine etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır (Yaylak ve İnan, 2018). Bu sebeple toplumla iç içe olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da teknoloji kullanım düzeylerinin insan ilişkilerine etkileri boyutunun ortaya konması için bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çünkü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanımlarının insanlarla olan ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine odaklanılmaktadır. Nitel araştırmada durum çalışması sık kullanılan bir desen olup bir veya birkaç durumu inceler. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Çalışma grubu, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinden 12 kişinin katılımından oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklemin bir türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirtilmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmadaki ölçüt ise çalışmaya katılacak kişilerin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin katılımlarının esas alınmasıdır. Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları uzman kişiler tarafından incelenmiş ve dil özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca hazırlanan görüşme formu pilot uygulaması yapılarak güvenirliği teyit edilmiştir. Böylece geçerlilik kapsamı sağlanarak güvenirliği arttırılmıştır. Görüşme formunun uygulanması için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli uygulama izni alınmıştır.Belirlenen zamanlarda 12 kişinin tek tek katılımı sağlanarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme geçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla 20-25dk görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bu çalışmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen cevaplardan hareketle bulgular bölümünde alt problemlerle paralel şekilde gösterilmiştir. Ayrıca görüşülen kişilerin konuşmalarından alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Görüşülen kişiler ise K1, K2, K3…olarak kodlanmıştır.

Günümüzde teknoloji hızla gelişmektedir. Bilgisayar ve haberleşme teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler olumlu sonuçlar doğurmakla birlikte "teknoloji bağımlılığı" adı altında yeni bir kavramın da alanyazına girmesine neden olmuştur (Kalkan ve Kaygusuz, 2013: 2). Teknoloji bağımlılığı ise kendini daha çok internet bağımlılığı çerçevesinde göstermektedir. Bireylerin internet kullanımlarına ilişkin çalışma yapan pek çok araştırmacı, teknolojinin bir ürünü olan bilgisayar ve internetin genel olarak bireyin aile ve arkadaş çevresi ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini, doyurucu kişisel ilişkilere engel olduğunu, bireyin zamanla yalnız kalma isteğinin artması nedeniyle yakın çevresinden uzaklaşmaya başladığını ve özellikle şiddet içerikli oyunlara yönelimin şiddete karşı duyarsızlaşan ve bunu davranışlarında uygulayan bir kuşak yetiştirdiğini belirtmişlerdir (Aksüt ve Batur, 2007; Buckingham, 2003; 2007; Cordes ve Miller, 2000; Gürçay ve Kümbül, 2001; Kraut, Scherlis, Mukhopadhyay, Mannig ve Kiesler, 1996; Kraut ve diğerleri, 1998; Kuzu, 2008; Nie ve Erbring, 2000; Nie ve Hillygus, 2002; Nie, Hillygus ve Erbring, 2003; Orleans ve Laney, 1998; akt.

Kalkan ve Kaygusuz, 2013: 196). Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır (Yaylak ve İnan, 2018: 64). Bu bağlamda da bu çalışma günümüz toplumunun ayrılmaz bir parçası olan teknolojinin, kullanım düzeylerinin yeni nesilleri bilinçlendirmekle görevli olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan ilişkilerine etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır (Yaylak ve İnan, 2018). Bu sebeple toplumla iç içe olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da teknoloji kullanım düzeylerinin insan ilişkilerine etkileri boyutunun ortaya konması için bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çünkü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanımlarının insanlarla olan ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine odaklanılmaktadır. Nitel araştırmada durum çalışması sık kullanılan bir desen olup bir veya birkaç durumu inceler. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Çalışma grubu, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinden 12 kişinin katılımından oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklemin bir türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirtilmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmadaki ölçüt ise çalışmaya katılacak kişilerin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin katılımlarının esas alınmasıdır. Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları uzman kişiler tarafından incelenmiş ve dil özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca hazırlanan görüşme formu pilot uygulaması yapılarak güvenirliği teyit edilmiştir. Böylece geçerlilik kapsamı sağlanarak güvenirliği arttırılmıştır. Görüşme formunun uygulanması için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli uygulama izni alınmıştır.Belirlenen zamanlarda 12 kişinin tek tek katılımı sağlanarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme geçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla 20-25dk görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bu çalışmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen cevaplardan hareketle bulgular bölümünde alt problemlerle paralel şekilde gösterilmiştir. Ayrıca görüşülen kişilerin konuşmalarından alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Görüşülen kişiler ise K1, K2, K3…olarak kodlanmıştır.

Bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler dördüncü sınıf öğretmen adaylarının teknolojiyi ihtiyaçları dahilinde kullanmakta olduğu ortaya konmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları teknolojiyi daha çok KPSS'ye çalışmak, bilgi edinmek ve oyun amaçlı kullanmaktadır. Ayrıca yakın arkadaşları ve aileleriyle iletişim kurmak amacıyla da kullanmakta oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenleriyle bilgi alışverişinde de kullandıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları aileleriyle ve arkadaşlarıyla teknolojik araçlara karşın yüz yüze iletişim kurmayı tercih etmekte; fakat buna karşın teknoloji kullanımlarının aileleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini de dile getirmektedir. Bu bağlamda da sosyal bilgiler öğretmen son sınıf öğretmen adayları ailelerinin ve arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaşırken teknolojik araçları bir kenara kaldırdıkları hatta aile bireyleri ve arkadaş ortamındayken teknolojiye vakit ayırmayı saygısızlık olarak nitelendirmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler dördüncü sınıf öğretmen adaylarının teknolojiyi ihtiyaçları dahilinde kullanmakta olduğu ortaya konmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları teknolojiyi daha çok KPSS'ye çalışmak, bilgi edinmek ve oyun amaçlı kullanmaktadır. Ayrıca yakın arkadaşları ve aileleriyle iletişim kurmak amacıyla da kullanmakta oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenleriyle bilgi alışverişinde de kullandıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları aileleriyle ve arkadaşlarıyla teknolojik araçlara karşın yüz yüze iletişim kurmayı tercih etmekte; fakat buna karşın teknoloji kullanımlarının aileleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini de dile getirmektedir. Bu bağlamda da sosyal bilgiler öğretmen son sınıf öğretmen adayları ailelerinin ve arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaşırken teknolojik araçları bir kenara kaldırdıkları hatta aile bireyleri ve arkadaş ortamındayken teknolojiye vakit ayırmayı saygısızlık olarak nitelendirmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Teknolojik bağımlılık, sosyal bilgiler öğretmen adayları, insan ilişkileri.

Kaynakça

Arısoy, F. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 1*(1), 55-67.

Aslan, E., vd. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 109-117.

Cengizhan, C. (2005, Eylül). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: bağımlılık. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Durak, A., & Kaygun, H. (2018). Teknoloji kullanımının yansımaları: teknoloji kullanımıyla kaybolan değerler hakkında ebeveyn görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(3), 1035-1053.

Erdoğan, E. (2014). *Türk aile yapısında aile içi iletişimin internet ve televizyon kullanımı bağlamında incelenmesi: üniversite lojmanları örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 2*(2), 105-120.

Kalkan, M., & Kaygusuz, C. (2013). *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler .* Ankara: Anı.

Karasu , F., Bayır, B., & Çam, H. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 375-388.

Kaya, A. (2011). *Sosyal paylaşım ağlarının kişilerarası iletişim sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kır, İ., & Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(51), 150-167.

Selnow, G. W. (1984). Playing video games: the electronic friend. *Journal Of Communication, 34*(2), 148-156.

Şahin, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TDK. (2019). Türkçe sözlük. Mart 26, 2019 tarihinde https://www. tdk. gov.tr/index. php?option=com_content&view=frontpage

TUİK. (2018). Türkiye'nin internet kullanım alışkanlıkları. Mart 25, 2019 tarihinde https://www.guvenliweb.org.tr/haber-detay/turkiyenin-internet-kullanım-alışkanlıkları-tuik-2018 adresinden alındı

Ünal, A. T. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitiminde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 62-87.

Yeşilay. (2019). Teknoloji bağımlılığı. Mart 23, 2019 tarihinde https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliligi adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 10. b.). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E., vd. (2014). Lise öğrencilerinin inernet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(1), 134-141.

(25240) LEGO Robotikle Algoritma Öğretiminde Meslek Lisesi Öğrencilerinin Bilişsel Yüklenme Durumları

BURCU GÜNDOĞDU
MEB

FATMA BURCU TOPU
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yy gereksinimleri göz önüne alındığında değişen ve küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için mesleki niteliklerin duyduğu ihtiyaçlar doğrultusunda uygulamaların değişiklik göstermesi gerekmektedir. Türkiye'nin teknolojiyi üreterek çoğaltan ülke olması için bu niteliklere uygun insan gücünün yetiştirilmesi ve sanayide kullanılması gerekir (Şenel & Gençoğlu, 2003). Ülkeler ulusal eğitim politikalarında bu yönde düzenlemeler yapmaya başlamışlardır (Bentley, 2003). MEB (2018) de bu yönde adım atarak Endüstri 4,0'ın ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesine uygun olarak öğretim programlarını güncelleştirilerek yeni bilgi, beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak ülkemizde sanayileşmede ara eleman yetiştirmek için oluşturulan meslek lisesi programlarında öğrencilere programlama öğretim süreci ders kitapları ve teorik bilgi ile sınırlıdır (MEB, 2011). Nitekim algoritma ve programlama becerisi kazanma sürecindeki öğrenciler mantıksal ve matematiksel düşünme, algoritma geliştirme, akış şeması oluşturma, programlama dilini ve söz dizimini anlama gibi bir dizi karmaşık kazanımı edinmektedirler. Bu süreçte öğrenciler zihinsel olarak zorlanabileceklerinden bu durum bilişsel yük teorisiyle açıklanabilir (Sweller, Merrienboer, & Paas, 1998). Bu noktada meslek liselerinde temelde algoritma özelde programlama bilgisine sahip olması için teknolojiyi matematik ve fen alanlarıyla bağdaştıran FeTeMM uygulamalarına yönelik çalışmalar başlatmıştır (MEB, 2017; Yıldız & Kaya, 2013). Öğrencilerin teknoloji üreten bireyler olmaları için FeTeMM temelli robotik uygulamalar ön plana çıkmıştır.

Robotik setlerle yapılan çalışmalarda; öğrencilerin algoritmaya yönelik soyut kavramları kolayca anlayabildikleri, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri (Danahy, Wang, Brockman, Carberry, Shapiro, & Rogers, 2014; Köse & Tüfekçi, 2015; Küçük & Şişman, 2017; Numanoğlu & Keser, 2017) belirlenmiştir. Bu araçların aynı zamanda bilimsel anlayışı geliştirerek bir çok derse entegre edilebileceği (Kandlhofer & Steinbauer, 2016; Marulcu & Barnet, 2012; Sullivan & Bers, 2016) ifade edilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda robot kit kullanımının genel olarak öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Robotik uygulamaların soyut bilgiyi üç boyutlu olarak elle tutulur somut bilgi haline getirme özelliğinin teknoloji üretimine yönelik becerilerin kazandırılmasında önemli olduğu öngörülmektedir (Romero, 2010; Üçgül, 2013). Bu çalışmada ise diğer robotik setlere göre pahalı olmasına rağmen bilgisayar, tablet gibi araçlarla kullanılabilen blok tabanlı kodlama arayüzüne sahip olması, teknik destek imkanı, geniş yelpazede gerçek yaşam temelli etkinlik geliştirilebilmesi, blok yapılarının anlaşılırlığı nedeniyle LEGO Education tarafından geliştirilen LEGO Robotik setleri kullanılmıştır (LEGO, 2015). Bu noktada çalışmada Meslek Lisesi 10.sınıf Programlama Temelleri dersinde gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik LEGO robotikle üç boyutlu nesne tasarımı ve algoritma geliştirme sürecinde öğrencilerin zihinsel olarak zorluk yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. LEGO robotiklerin zihinsel zorluk yaşamadan programlama öğretiminde kullanılma potansiyeli olup olmadığını görme açısından çalışma araştırmaya değer görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yönteminin temel alındığı çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum'daki bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören, Programlama Temelleri dersine devam eden 10. sınıftaki 31 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilere akış şemaları ve algoritmalar hakkında temel bilgiler sunulmuş, dersin algoritma kazanımları belirlenmiş ve bu kazanımlara yönelik gerçek yaşam problemleri hikayeleştirilmiş senaryolar şeklinde hazırlanmıştır. Senaryolar karton üzerine oluşturularak LEGO Robotikten beklenen hareket ortamı tasarlanmıştır. Ayrıca öğrencilere LEGO Robotik tanıtımı yapılmış ve öğrencilerin hafta boyunca bu araçları kullanarak hazırbulunuşlukları sağlanmıştır. Uygulama sürecinde; 4 gruba ayrılan öğrenciler verilen problem tabanlı senaryolara göre legoları birleştirerek robot oluşturmuşlar ve problem senaryosunun çözümüne uygun algoritmayı geliştirerek LEGO Robotik aracını hareket ettirmişlerdir. Uygulamada haftada 5 saat olmak üzere 2 hafta sürmüş ve toplam 10 saat etkinlik yapılmıştır. Her haftaki etkinlik sonrasında veri toplama aracı olarak Paas ve Van Merrienboer (1993) tarafından 9'lü derecelendirme ölçeği olarak geliştirilen, Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişsel Yük Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde SPSS 20 programı kullanılarak öğrencilerin haftalık bilişsel yük düzeyleri betimsel istatistiki tekniklerle belirlenmiş, verilerin normalliği test edildikten sonra öğrencilerin iki haftaki bilişsel yük ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kestirimsel istatistiki tekniklerden bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo ve şekillerle sunularak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada Meslek Lisesi 10.sınıf Programlama Temelleri dersinde gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik LEGO robotikle üç boyutlu nesne tasarımı ve algoritma geliştirme sürecinde öğrencilerin zihinsel olarak zorluk yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin temel alındığı çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 2017-2018

eğitim-öğretim yılında Erzurum'daki bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören, Programlama Temelleri dersine devam eden 10. sınıftaki 31 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama öncesinde algoritmalar hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmış, dersin algoritma kazanımları belirlenmiş ve bu kazanımlara yönelik gerçek yaşam problemleri senaryoştırılmış, öğrencilere LEGO Robotik tanıtımı yapılmıştır. Uygulama sürecinde; 4 gruba ayrılan öğrenciler verilen problem tabanlı senaryolara göre legoları birleştirerek robot oluşturmuşlar ve problem senaryosunun çözümüne uygun algoritmayı geliştirerek LEGO Robotik aracını hareket ettirmişlerdir. Uygulamada haftada 5 saat olmak üzere 2 hafta sürmüş ve toplam 10 saat etkinlik yapılmıştır. Her haftaki etkinlik sonrasında veri toplama aracı olarak Bilişsel Yük Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde öğrencilerin haftalık bilişsel yük düzeyleri belirlenmiş, verilerin normalliği test edildikten sonra öğrencilerin iki haftaki bilişsel yük ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin birinci haftaki bilişsel yük düzeyleri ile ikinci haftaki bilişsel yük düzeyleri arasında ikinci hafta lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Programlama Temelleri dersinin algoritma kazanımları haftalar ilerledikçe zorlaşmasına rağmen ikinci haftaki bilişsel yük düzeyinin birinci haftadan daha düşük olması; öğrencilerin LEGO Robotik kullanma aşinalığı edinmiş olduklarını ve LEGO Robotiklerle ikinci kez buluştuklarında acemiliklerini üzerinden atarak öğrenecekleri konulara çok daha iyi odaklanma imkânı sağladıklarını, algoritma geliştirme gibi üst düzey bilişsel beceri gerektiren bu süreçte bile bilişsel yüklenme yaşamadıklarını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin algoritma kazanımlarını bilişsel yüklenme olmadan edinmeleri için LEGO Robotiklerden yararlanılabileceği söylenebilir. Endüstrileşme sürecinde 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilen yetişmiş insan gücü sağlama noktasında önemli kurum olan meslek liselerinde LEGO Robotik temelli uygulamaların kullanılabileceğini gösterme açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin birinci haftaki bilişsel yük düzeyleri ile ikinci haftaki bilişsel yük düzeyleri arasında ikinci hafta lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Programlama Temelleri dersinin algoritma kazanımları haftalar ilerledikçe zorlaşmasına rağmen ikinci haftaki bilişsel yük düzeyinin birinci haftadan daha düşük olması; öğrencilerin LEGO Robotik kullanma aşinalığı edinmiş olduklarını ve LEGO Robotiklerle ikinci kez buluştuklarında acemiliklerini üzerinden atarak öğrenecekleri konulara çok daha iyi odaklanma imkânı sağladıklarını, algoritma geliştirme gibi üst düzey bilişsel beceri gerektiren bu süreçte bile bilişsel yüklenme yaşamadıklarını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin algoritma kazanımlarını bilişsel yüklenme olmadan edinmeleri için LEGO Robotiklerden yararlanılabileceği söylenebilir. Nitekim alan yazında programlama eğitiminde bilişsel yükü azaltmak için çeşitli görsel programlama araçlarının (Stachel, vd., 2013) ve blok tabanlı hazır sözdizimine sahip LEGO Robotiklerin (Staub, 2016) tercih edilebileceği vurgulanmaktadır. Endüstrileşme sürecinde 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilen yetişmiş insan gücü sağlama noktasında önemli kurum olan meslek liselerinde LEGO Robotik temelli uygulamaların kullanılabileceğini gösterme açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : LEGO Robotik, meslek lisesi, algoritma öğretimi, bilişsel yük.

Kaynakça

Bentley, T. (2003). *Learning beyond the classroom*. London: Routledge.

Danahy, E. , Wang, E., Brockman, J., Carberry, A. , Shapiro B. & Rogers, C. B.(2014). LEGO-based robotics in higher education: 15 years of student creativity. *International Journal of Advanced Robotic Systems,11-27*. DOI: 10.5772/58249

ISTE. (2017). *The ISTE national educational technology standards (nest's) and performance ındicators for students.* http://www.iste.org/standards/for-students

Kandlhofer, M. & Steinbauer, G. (2016). Evaluating the impact of educational robotics on pupils' technical- and social-skills and science related attitude. *Robotics and Autonomous Systems 75*, 679–685.

Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 10*(4), 562-579.

Köse, U. & Tüfekçi, A. (2015). Algoritma ve akış şeması kavramlarının öğretiminde akıllı bir yazılım sistemi kullanımı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 569-586.

Küçük, S., & Şişman B. (2017). Birebir robotik öğretiminde öğreticilerin deneyimleri. *İlköğretim Online, 16*(1), 312-325.

LEGO (2015). LEGO Education WeDo 2.0 Curriculum Pack. http://www.ctls.net/wp-content/uploads/2015/10/Lego-Wedo-2.0-Teachers-Edition.pdf 27.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

Marulcu, İ. & Barnett, M. (2013). Fifth graders' learning about simple machines through engineering design-based instruction Using LEGO™ materials. *Research in Science Education 43*, 1825–1850. DOI 10.1007/s11165-012-9335-9

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Kodlamaya hazırlık.* Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kodlamaya%20Haz%C4%B1rl%C4%B1k.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Bilişim teknoloji alanı çerçeve öğretim programı.* Talim Terbiye Genel Müdürlüğü Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *STEM eğitim raporu.* MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü(YEĞİTEK). http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf

Numanoğlu M. & Keser H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımı-Mbot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6*(2), 497-515.

Paas, F., & Van Merriënboer, J. (1993). The efficieny of instructional conditions: An approach to combine mental effort and performance measures. *Human Factors, 35*, 737–743.

Romero, J. S. (2010). Library programming with lego mınd storms, scratch, and Pico cricket: analysis of best practices for public libraries. ***Computers in Libraries 30*(1), 16-19.**

Sullivan, A. & Bers, M., U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education 26*, 3-20. DOI 10.1007/s10798-015-9304-5

Sweller, J., van Merrienboer, J. J. G., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, *10*(3), 251–296.

Stachel, J., Marghitu, D., Brahim, T. B., Sims, R., Reynolds, L., & Czelusniak, V. (2013). Managing cognitive load in introductory programming courses: A cognitive aware scaffolding tool. *Journal of Integrated Design and Process Science, 17(*1), 37-54.

Staub, J. (2016). xLogo online - a web-based programming IDE for Logo. https://doi.org/10.3929/ethz-a-010725653.

Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 11*(12), 45-65. http://esefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/153.pdf adresinden edinilmiştir.

Üçgül, M. (2013). History and Educational Potential of LEGO Mindstorms NXT. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9*(2), 127-137. Doi:10.17860/efd.06656

Yıldız, M. & Kaya, Z. (2013). Meslek Liselerindeki Programlama Temelleri Dersi Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,2*(2).

(25245) Çeşitli Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitim Platformları Hakkındaki Görüşleri

SEMA ACAR MEB
BİLGE PEKER NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
NACİ KÜÇÜKGENÇAY MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Özellikle teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, insan hayatını kolaylaştırmakta ve teknolojiyi yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Teknolojinin bu denli ilerlemesi eğitim ortamlarında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Teknoloji; farklı bilgi türlerine erişim sağlamakta, bireye zihninde bilgiyi yapılandırması amacıyla fırsat sunmakta, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, başarısız öğrencilerin derse katılımını sağlamakta ve değişik şekillerde öğrenmeyi desteklemektedir (Woodard, 2003). Teknoloji ve eğitim bütünleştirilerek öğretme öğrenme sürecini daha etkin bir biçime sokmak ve nitelikli bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Konur, Sezen ve Tekbıyık, 2008). Gelişen teknoloji sayesinde; klasik ve geleneksel öğrenme ortamı, dijital ve online öğrenme ortamına evrilmiş ve eğitimin dijital biçimde sunulması öncelenmiştir (Cappel ve Hayen, 2004). Bu sayede öğrenmede çeşitlilik sağlanmış ve öğretmenin daha fazla duyu organına hitap edebilme şansı artmıştır.

Eğitim teknolojisi "Değişik bilimlerin verilerini, özel hedefler, yöntem, araç-gereç, ölçme, değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünü en iyi şekilde kullanmasını, eğitimin sorunlarının çözülmesini, kalitenin yükseltilmesini sağlayan bir sistemler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Rıza, 2000). Eğitim teknolojisinin çalışma alanı; öğrenciyle öğretilmesi hedeflenen konu arasında etkileşim kurarak konunun öğrencinin anlayabileceği bir seviyeye indirmeyi sağlayan her türlü araç ve gereçtir. Bu araç ve gereçler tebeşir, kalem ve sınıf tahtasından eğitsel videolara ve sanal ortam yazılımlarına kadar uzanabilir (Akpınar, 2004).

Eğitim sistemlerine entegre olarak etkin bir biçimde kullanılan teknolojinin, öğrenciler ve öğretmenler için yararlı sonuçları olduğu kabul edilmektedir (Tutar, 2015). Eğitimde teknoloji kullanımı oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Radyo, televizyon, video ve tepegöz gibi araçların okullarda kullanımı eğitimde teknoloji kullanımının başlangıcıdır. Daha sonra bilgisayar, internet ve diğer teknolojilerin sınıf ortamına girmesiyle daha etkili bir hale dönüşmüştür (Aksoy, 2003). Bu sebeple ülkemizde eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik projeler uygulanmaktadır. Bu projelerden biri FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir. FATİH Projesi, eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlayabilmek ve okullarda bulunan teknolojiyi iyileştirebilmek maksadıyla bilişim teknolojileri ekipmanlarının öğrenme-öğretme süreci dâhilinde daha çok duyuya hitap edilebilecek biçimde, derslerde aktif olarak kullanılması amacıyla başlatılmıştır (MEB, 2013). Projenin en önemli özelliği her sınıfa bir adet akıllı tahta konulmasıdır. Çünkü akıllı tahtalar İngiltere, Amerika, Avustralya gibi birçok ülkenin eğitim sisteminde yer edinmiştir. Akıllı tahta (smartboard) basit anlamda, bilgisayarın bütün özelliklerini dokunmatik bir şekilde tahta üzerinde kullanmamızı sağlayan düzenektir. Akıllı tahta sayesinde öğrenciye ses, video, görsel ve yazılı birçok doküman sunulabilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilebilmekte, soyut kavramlar somutlaştırılmakta ve öğrenme daha anlamlı olmaktadır. Ayrıca akıllı tahtalar sayesinde öğretmenler birçok eğitim platformuna ulaşabilmekte ve derslerinde bu platformlardan faydalanabilmektedir. Bu eğitim platformları öğrenci ve öğretmenlere hem dijital içerik sağlamakta hem de birbiriyle işbirliği yapmalarına imkân sağlamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımı ve eğitim içerikli platformların eğitim öğretimde faydalı olduğu bilinen bir gerçek olmasına rağmen bu teknoloji ve platformların etkililiği öğretmenin bilgisine, becerisine ve yaratıcılığına bağlıdır. Gorder (2008), öğrenme sürecinde eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasındaki en önemli unsurun öğretmenlerin eğitim teknolojisi etkinliklerini öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde eğitim teknolojilerini etkin ve başarılı bir şekilde kullanabilmeleri için bilgili ve deneyimli olmaları gerekmektedir (İnel vd., 2011). Eğitim teknolojilerinden istenilen verimin alınabilmesi için; öğretmenlerin eğitim teknolojilerini, derslerinin amaçlarına uygun bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin branşlar bazında online eğitim platformlarını kullanma alışkanlıklarının arasında oluşan benzerlik ve farklılıkları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki böyle bir çalışmanın online eğitim platformlarının tasarlanması ve geliştirilmesi noktasında yeni bir bakış açısı kazandıracağı açıktır. Bu sebeple çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin branşları bazında eğitim içerikli platformları kullanım düzeylerini, bu platformları kullanış amaçlarını belirlemek ve karşılaştırmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli

Araştırmanın verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemleri içinde bulunan görüşme yöntemlerinden "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacılara sağladığı en büyük avantaj görüşmenin; en başta hazırlanmış olan görüşme protokolüne sadık olarak devam ettirilmesi sebebiyle daha sistemli ve karşılaştırılabilir veriler sağlamsıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni; çalışmaya katılan kişilerin kendi deneyim, düşünce ve duyguları hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesidir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, evrenden amaçlı örneklem yöntemlerinin içinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ve farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki okullarda görev yapmakta olan, 6 farklı branştan 30 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Eğitim içerikli platformların kullanım düzeyi ile ilgili literatür taranmış ardından araştırmacılar tarafından araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Araştırma formunun geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorulara ilişkin Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öncelikle uzman ve araştırmacılar tarafından araştırılacak temalar kategorize edilmiş sonrasında görüş birliği sağlanan konular belirlenerek araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır. Ayrıca formda kullanılan dilin uygunluğu bir Türkçe Öğretimi alanı uzmanının görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Örneklem için seçilen öğretmenler ile her öğretmen için yaklaşık 60 dakika süren yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel verilerin çözümleme sürecinde çeşitleme yöntemi benimsenmiştir. Birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile bu araştırmayı yapan araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Brannen, 1992).

Toplanan veriler betimsel analizin yanı sıra içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin yanı sıra içerik analizinden yararlanılmasındaki maksat, araştırmaya katılanların içerisinde gizli olan gerçekleri açığa çıkarabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Özellikle teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, insan hayatını kolaylaştırmakta ve teknolojiyi yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Teknolojinin bu denli ilerlemesi eğitim ortamlarında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Teknoloji; farklı bilgi türlerine erişim sağlamakta, bireye zihninde bilgiyi yapılandırması amacıyla fırsat sunmakta, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, başarısız öğrencilerin derse katılımını sağlamakta ve değişik şekillerde öğrenmeyi desteklemektedir (Woodard, 2003). Teknoloji ve eğitim bütünleştirilerek öğretme öğrenme sürecini daha etkin bir biçime sokmak ve nitelikli bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Konur, Sezen ve Tekbıyık, 2008). Gelişen teknoloji sayesinde; klasik ve geleneksel öğrenme ortamı, dijital ve online öğrenme ortamına evrilmiş ve eğitimin dijital biçimde sunulması öncelenmiştir (Cappel ve Hayen, 2004). Bu sayede öğrenmede çeşitlilik sağlanmış ve öğretmenin daha fazla duyu organına hitap edebilme şansı artmıştır.

Eğitim teknolojisi "Değişik bilimlerin verilerini, özel hedefler, yöntem, araç-gereç, ölçme, değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünü en iyi şekilde kullanmasını, eğitimin sorunlarının çözülmesini, kalitenin yükseltilmesini sağlayan bir sistemler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Rıza, 2000). Eğitim teknolojisinin çalışma alanı; öğrenciyle öğretilmesi hedeflenen konu arasında etkileşim kurarak konunun öğrencinin anlayabileceği bir seviyeye indirmeyi sağlayan her türlü araç ve gereçtir. Bu araç ve gereçler tebeşir, kalem ve sınıf tahtasından eğitsel videolara ve sanal ortam yazılımlarına kadar uzanabilir (Akpınar, 2004).

Eğitim sistemlerine entegre olarak etkin bir biçimde kullanılan teknolojinin, öğrenciler ve öğretmenler için yararlı sonuçları olduğu kabul edilmektedir (Tutar, 2015). Eğitimde teknoloji kullanımı oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Radyo, televizyon, video ve tepegöz gibi araçların okullarda kullanımı eğitimde teknoloji kullanımının başlangıcıdır. Daha sonra bilgisayar, internet ve diğer teknolojilerin sınıf ortamına girmesiyle daha etkili bir hale dönüşmüştür (Aksoy, 2003). Bu sebeple ülkemizde eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik projeler uygulanmaktadır. Bu projelerden biri FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir. FATİH Projesi, eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlayabilmek ve okullarda bulunan teknolojiyi iyileştirebilmek maksadıyla bilişim teknolojileri ekipmanlarının öğrenme-öğretme süreci dâhilinde daha çok duyuya hitap edilebilecek biçimde, derslerde aktif olarak kullanılması amacıyla başlatılmıştır (MEB, 2013). Projenin en önemli özelliği her sınıfa bir adet akıllı tahta konulmasıdır. Çünkü akıllı tahtalar İngiltere, Amerika, Avustralya gibi birçok ülkenin eğitim sisteminde yer edinmiştir. Akıllı tahta (smartboard) basit anlamda, bilgisayarın bütün özelliklerini dokunmatik bir şekilde tahta üzerinde kullanmamızı sağlayan düzenektir. Akıllı tahta sayesinde öğrenciye ses, video, görsel ve yazılı birçok doküman sunulabilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilebilmekte, soyut kavramlar somutlaştırılmakta ve öğrenme daha anlamlı olmaktadır. Ayrıca akıllı tahtalar sayesinde öğretmenler birçok eğitim platformuna ulaşabilmekte ve derslerinde bu platformlardan faydalanabilmektedir. Bu eğitim platformları öğrenci ve öğretmenlere hem dijital içerik sağlamakta hem de birbiriyle işbirliği yapmalarına imkân sağlamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımı ve eğitim içerikli platformların eğitim öğretimde faydalı olduğu bilinen bir gerçek olmasına rağmen bu teknoloji ve platformların etkililiği öğretmenin bilgisine, becerisine ve yaratıcılığına bağlıdır. Gorder (2008), öğrenme sürecinde eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasındaki en önemli unsurun öğretmenlerin eğitim teknolojisi etkinliklerini öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde eğitim teknolojilerini etkin ve başarılı bir şekilde kullanabilmeleri için bilgili ve deneyimli olmaları gerekmektedir (İnel vd., 2011). Eğitim teknolojilerinden istenilen verimin alınabilmesi için; öğretmenlerin eğitim teknolojilerini, derslerinin amaçlarına uygun bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin branşlar bazında online eğitim platformlarını kullanma alışkanlıklarının arasında oluşan benzerlik ve farklılıkları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki böyle bir çalışmanın online eğitim platformlarının tasarlanması ve geliştirilmesi noktasında yeni bir bakış açısı kazandıracağı açıktır. Bu sebeple çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin branşları bazında eğitim içerikli platformları kullanım düzeylerini, bu platformları kullanış amaçlarını belirlemek ve karşılaştırmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma modeli

Araştırmanın verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemleri içinde bulunan görüşme yöntemlerinden "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacılara sağladığı en büyük avantaj görüşmenin; en başta hazırlanmış olan görüşme protokolüne sadık olarak devam ettirilmesi sebebiyle daha sistemli ve karşılaştırılabilir veriler sağlamsıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni; çalışmaya katılan kişilerin kendi deneyim, düşünce ve duyguları hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesidir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, evrenden amaçlı örneklem yöntemlerinin içinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ve farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki okullarda görev yapmakta olan, 6 farklı branştan 30 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Eğitim içerikli platformların kullanım düzeyi ile ilgili literatür taranmış ardından araştırmacılar tarafından araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Araştırma formunun geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorulara ilişkin Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öncelikle uzman ve araştırmacılar tarafından araştırılacak temalar kategorize edilmiş sonrasında görüş birliği sağlanan konular belirlenerek araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır. Ayrıca formda kullanılan dilin uygunluğu bir Türkçe Öğretimi alanı uzmanının görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Örneklem için seçilen öğretmenler ile her öğretmen için yaklaşık 60 dakika süren yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel verilerin çözümleme sürecinde çeşitleme yöntemi benimsenmiştir. Birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile bu araştırmayı yapan araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Brannen, 1992).

Toplanan veriler betimsel analizin yanı sıra içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin yanı sıra içerik analizinden yararlanılmasındaki maksat, araştırmaya katılanların içerisinde gizli olan gerçekleri açığa çıkarabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma sonucu ortaokul öğretmenlerinin eğitim platformları konusundaki görüşleri aşağıda belirtilen dokuz tema etrafında toplanmıştır.

1) Akıllı tahtalarda kullanılan uygulamaların türü

2) Eğitim platformlarının kullanım amaçları

3) Eğitim platformlarını kullanma sıklıkları

4) Bir eğitim platformunda olması gerekenler

5) Eğitim platformları nasıl kullanılırsa daha etkili olabilir

6) Eğitim platformlarında kullanılan hangi kaynakların daha etkili olduğu

7) Eğitim platformlarında kendileri için en çok kullandıkları bölümler

8) Eğitim platformlarında öğrencileri için en çok kullandıkları bölümler

9) Cep telefonlarında eğitim amaçlı uygulama kullanma durumları

Öğretmenlerin eğitim platformlarını çoğunlukla doküman amaçlı kullandıkları görülmüştür. Ayrıca eğitim platformlarında olması gerekenler sorusuna ise büyük çoğunluk zengin içerik cevabını vermiştir. Platformlardaki en etkili kaynakların ise video ve görsel olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple burada bulunan dokümanların ve içeriğin artırılması, öğretmenlerin bu platformlara doküman yüklemeleri için teşvik edilmesi faydalı olacaktır. Bu sayede hem farklı doküman ihtiyaçları karşılanmış olacak hem de öğretmenler arası işbirliği artmış olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucu ortaokul öğretmenlerinin eğitim platformları konusundaki görüşleri aşağıda belirtilen dokuz tema etrafında toplanmıştır.

1) Akıllı tahtalarda kullanılan uygulamaların türü

2) Eğitim platformlarının kullanım amaçları

3) Eğitim platformlarını kullanma sıklıkları

4) Bir eğitim platformunda olması gerekenler

5) Eğitim platformları nasıl kullanılırsa daha etkili olabilir

6) Eğitim platformlarında kullanılan hangi kaynakların daha etkili olduğu

7) Eğitim platformlarında kendileri için en çok kullandıkları bölümler

8) Eğitim platformlarında öğrencileri için en çok kullandıkları bölümler

9) Cep telefonlarında eğitim amaçlı uygulama kullanma durumları

Öğretmenlerin eğitim platformlarını çoğunlukla doküman amaçlı kullandıkları görülmüştür. Ayrıca eğitim platformlarında olması gerekenler sorusuna ise büyük çoğunluk zengin içerik cevabını vermiştir. Platformlardaki en etkili kaynakların ise video ve görsel olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple burada bulunan dokümanların ve içeriğin artırılması, öğretmenlerin bu platformlara doküman yüklemeleri için teşvik edilmesi faydalı olacaktır. Bu sayede hem farklı doküman ihtiyaçları karşılanmış olacak hem de öğretmenler arası işbirliği artmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Online eğitim platformları, EBA, Matematik Öğretmeni, Fen Bilimleri Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni

Kaynakça

Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET. 3*(3),124-134

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1*(4), 4-23.

Brannen, J. (1992) Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. Brannen, J. (Yay. Haz.) içinde (s. 9-23). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.

Cappel, J. J., & Hayen, R. L. (2004). Evaluating e-learning: A case study. *Journal of Computer Information Systems, 44*(4), 49-56. doi: 10.1080/08874417.2004.11647595

Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*, *50*(2), 63-76.

İnel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(2), 128-150.

Konur, K. B., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2008). *Fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerde öğretim teknolojilerinin kullanılabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri*. Eskişehir, Türkiye: The 8th International Educational Technology Conference (May, 6-12, 2008).

MEB (2013). Eğitimde Fatih Projesi. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ adresinden 08 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.

Rıza, E. T. (2000*) Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme.* (5. bs.). İzmir: Anadolu Mat.

Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (Eba) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Woodard, B. S. (2003). Technology and the constructivist learning environment: implications for teaching information literacy skills. *Research Strategies, 19*(3-4), 181-192. doi:10.1016/j.resstr.2005.01.001

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin*. *Ankara: Detay Yayıncılık.*

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında bireyler arası etkileşim bilgisayarlar ya da bilgisayar yazılımları aracılığıyla sağlanır. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yazılımları işbirlikli öğrenmede öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi sağlayan ortamladır (Stahl, Koschmann, Suthers, 2006). VoiceThread resim, video, döküman ve sunuları eşzamansız olarak yayınlamaya ve paylaşmaya izin veren bir platformdur. Bu platformda; ses, yazı, video gibi araçlarla öğrenmeyi gözlemlenebilir hale getirmek, düşünceyi ifade etmek, eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ve bireylere farklı bakış açıları kazandırmak için etkinlikler yapılabilir.

Yapılan çalışmalar BDİÖ yönteminin grup çalışmalarını desteklemenin yanı sıra bireysel öğrenmeye de katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, BDİÖ yönteminin öğrenmenin işbirlikli olarak gerçekleştirilebileceği destekleyici bir ortam oluşturduğu da belirtilmiştir (Atıcı ve Gürol, 2002). BDİÖ yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık ve derse karşı tutum gibi değişkenler üzerinde de olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Bilgin, Karaduman, 2005; Birişci, Karal, 2011). Yapılan araştırmalar öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımının aday öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik davranışlarına direk etki etmese de onların eğitimde teknoloji kullanımı konusundaki öz-yeterlik algısının artmasına sebep olduğunu ve onların bu araçları benimsemesine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kim, Rueckert, Kim ve Seo, 2013; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon, Sointu, 2015).

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Voice thread yazılımının işbirlikli öğrenme ortamında kullanılmasına yönelik çalışmaların olduğu da görülmüştür (Augustsson, 2010; Ching ve Hsu, 2013; McCormack, 2010). Daha önce yapılan çalışmaların bir kısmı voicethread'in öğrenmesi ve kullanımı kolay bir yazılım olduğunu (Ching ve Hsu, 2013) iddia ederken bir kısmı da uygulamaya giriş sırasında istenen şifre ve mail adresi gibi teknik detaylarla uğraşmanın kullanıcıların grup çalışmasına odaklanmasını engellediğini öne sürmüştür (Kim ve diğerleri 2013). Buna ek olarak yapılan çalışmalarda VT'in sesli ve videolu etkileşime olanak sağlayan yapısının katılımcılar arası etkileşimi desteklemeye yardımcı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ching ve Hsu, 2013).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirme deneyimleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma öğretmen adaylarının çalışmalarını ve birbirlerinin çalışmaları hakkında fikirlerini paylaşıp, birbirlerini değerlendirebilecekleri bir ortam oluşturmayı ve ortamın öğretmen adaylarına etkilerini öğrenebilmeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak bu çalışma işbirlikli öğrenme yönteminin ve öğretimde teknolojinin etkili kullanımının örneklendirilmesi açısında da önemlidir. Bu çalışma ile çalışmaya katılan öğretmen adayları öğretimde teknoloji kullanma deneyimini bizzat yaşamış ve bu deneyimin öğrenci üzerindeki etkilerini bizzat deneyimlemişlerdir. Böylece ilerde kendi derslerinde teknolojiyi entegre ederken daha bilinçli olacakları düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının BDİÖ yönteminin uygulanması konusunda da katkılar sağlaması beklenmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular yöntemin daha iyi uygulanması için geri bildirim niteliği taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacıya çalışılan konu üzerinde kapsamlı bilgi toplama imkanı sağlar (Creswell, 2007). Çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni seçilmiştir. Bütüncül tek durum deseni iyi formüle edilmiş kuramların teyit edilmesi ya da çürütülmesi için kullanılır ve katılımcıların bir durumdan nasıl etkilendiklerinin araştırılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). Bu araştırmada Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile Voice thread üzerinden işbirlikli olarak materyal değerlendirme deneyimi ele alınan durumdur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının VoiceThread programı üzerinden işbirlikli olarak materyal değerlendirme deneyimleri ve ortam hakkındaki görüşleri araştırıldığı için bütüncül tek durum deseninin uygun olduğu düşünülmüştür.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 26 eğitim fakültesi öğrencisidir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı görüş formu kullanılmıştır. Bu form yardımıyla BDİÖ ortamında materyal değerlendirmenin öğretmen adaylarına katkıları, arkadaşlarıyla çalışma

deneyimleri üzerine etkileri, ortamın sunduğu kolaylıklar, ortamın zorlukları ve bu ortamı tekrar kullanıp kullanmak istemedikleri hakkında sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışma dört hafta sürmüştür. Öğretmen adayları 4 hafta boyunca VT uygulaması üzerinden kendileri ile paylaşılan çeşitli eğitim materyallerini öğretim materyali hazırlama tekniklerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Bu dört hafta boyunca VT' de yorum yapma, materyal yükleme, belirli kişilerle paylaşma, paylaşılan materyallere yazılı, sesli gibi çeşitli yöntemlerle yorum yapma, geribildirimde bulunma gibi birçok etkinlik yapmışlardır. Dört hafta sonunda yazılı görüş formu Google forms üzerinden katılıcılarla paylaşılmış ve veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Toplanan katılımcı görüşleri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen görüşler dikkatlice okunmuş, kodlanmış ve daha sonra bu görüşler belirli temalar etrafında birleştirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarına Katkıları

Öğretmen adayları VoiceThread üzerinde sunulan işbirlikli öğrenme ortamının onların iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve başkalarının fikirlerine saygı duyma gibi becerilerini gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışma işbirlikli öğrenme ortamının öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırdığını ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; farklı fikirleri tek bir platformda görmek, öğretmen adaylarının durumları başkalarının bakış açısından görüp değerlendirmelerine yardımcı olmuştur.

2. VoiceThread Uygulamasının Kolaylıkları ve Zorlukları

Öğretmen adayları VT uygulamasının kullanımı kolay bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın ses kaydı ve video ekleme gibi özelliklerinin olmasının ilgi çekici oluğunu, birbirlerini hızlı ve kolayca değerlendirmeleri için uygun bir ortam sağladığını ve etkileşim içinde çalışmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

3. Öğretmen Eğitiminde BDİÖ Yöntemi Kullanımının Öğretmen Adaylarına Etkileri

Öğretmen eğitiminde BDİÖ yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarını ilerde bu yöntemi kullanmaya teşvik edebileceği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan 26 öğretmen adayından 17 si yöntemi ilerde kendi sınıfında kullanmak istediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından 8'i ise ilerde bu yöntemi kullanma konusunda istekli olmadıklarını belirtmişlerdir.

4. Yöntemi Daha Etkili Hale Getirmek için Önerileri

Öğretmen adayları grup oluşturma işleminin öğrenciler tarafından yapılmasının, grup çalışmalarının dersin öğretim üyesi tarafından gözlemlenmesinin, öğretim üyesinin grup üyeleri arasındaki etkileşimi arttırmak için sorular sorup tartışma ortamı yaratmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme, VoiceThread

Kaynakça

Atıcı, B., & Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *27*(124).

Augustsson, G. (2010). Web 2.0, pedagogical support for reflexive and emotional social interaction among Swedish students. *The Internet and HigherEducation*, *13*(4), 197-205.

Bilgin, İ., & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *4*(2).

Birişçi, S., & Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 203-219.

Ching, Y. H., &Hsu, Y. C. (2013). Collaborative learning using VoiceThread in an online graduate course. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, *5*(3), 298-314.

Creswell, J. W. (2007*). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D. J., &Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning &Technology*, *17*(3), 52-73.

McCormack, V. (2010). Increasing teacher candidate responses through the application of VoiceThread. *International Journal of Arts and Sciences*, *3*(11), 160-165.

Stahl, G., Koschmann, T. D., & Suthers, D. D. (2006). *Computer-supported collaborative learning*.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., &Sointu, E. (2015). Theimpact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers&Education*, *81*, 49-58.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

(25290) Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesinde Göz İzleme Yönteminin Kullanımıyla İlgili Bir İçerik Analizi Çalışması

MUSTAFA TEPGEÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SÜLEYMAN SADİ SEFEROĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Göz izleme, kullanıcıların nereye, ne kadar süreyle, kaç kez baktıklarına, dikkatlerinin hedef alan için nerede yoğunlaştıklarına ve bilişsel durumlarına ilişkin bilgi sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle elde edilen veriler, bireysel farklılıkların tanımlanmasında yol gösterici bir bilgi kaynağıdır. Göz izleme teknolojisi günümüzde psikoloji, fizyoloji, insan-bilgisayar etkileşimi, nöroloji, pazarlama başta olmak üzere pek çok bilim dalının ilgi alanına girmektedir. Bu alanların yanı sıra son yıllarda eğitim araştırmalarında da kullanımı yaygınlaşan bir yöntem olmuştur (Liu, 2014; Scheiter & Eitel, 2017; Wang, Tsai & Tsai, 2016).

Göz izleme yöntemiyle öğrenenlerin öğrenme esnasındaki bilişsel süreçleri izlenebilmektedir. Bu ölçümlerde elde edilen güvenilir veriler sayesinde etkili öğretimsel müdahalelerin yapılabilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenme sürecindeki bilişsel faaliyetler hakkında farklı göz hareketi ölçümlerinin eğitimde nasıl kullanılacağı eğitimciler tarafından kolayca değerlendirilememektedir (Lai vd., 2013). Mayer (2010), eğitim araştırmacılarının göz izleme ölçümleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi keşfetme konusunda yoğun çaba harcamaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Alemdağ ve Çağıltay (2018) çokluortam öğrenmeyle ilgili çalışmaların sadece yarısında göz izleme ölçümleri ile öğrenme performansı arasındaki ilişkinin irdelendiğini belirtmişlerdir. Göz izleme teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik bir analizi, eğitim araştırmacılarının göz izleme teknolojilerinin eğitsel bağlamda kullanımını daha iyi kavramalarına olanak sağlayabilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, öğrenme öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde nesnel ölçme tekniklerinden olan göz izleme yönteminin kullanımıyla ilgili bir içerik analizi çalışması yapmaktır. Bu analiz çalışmasında ulaşılacak sonuçların, göz hareketlerinin analizini kullanacak araştırmacılara bu tekniklerin hangi durumlarda hangi amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin bir rehber kaynak olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Eğitsel bağlamda göz izleme araçlarının kullanımının irdelendiği bu çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden kuramsal sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar & Alper, 2009).

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de göz izleme yönteminin eğitsel bağlamda kullanımının betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda makale ve/veya konferans bildirilerine göre nispeten daha ayrıntılı bilgiler sunabilmesinden dolayı Türkiye'de gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veritabanında çalışmanın kapsamına uygun çeşitli taramalar yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlı sonuca "göz izleme", "göz hareketleri", "eye tracking", "eye movement" anahtar kelimeleri arasına veya anlamına gelen "or" bağlacı kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama sonucunda 223 tez çalışması bulunmuştur. Bu tarama başka bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilmiş ve aynı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 223 tez çalışması, bu araştırmaya uygunluk durumları açısından gözden geçirilmiştir. Bu amaçla "çalışmaların başlık, özet ve yöntem bölümleri" incelenmiştir. İncelenen tezlerin uygunluk durumlarıyla ilgili olarak; "çalışmada göz izleme araçlarının kullanılmış olması, çalışma bulgularının öğrenme veya öğretme süreçlerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlaması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Erişim sağlanan tez çalışmalarının bu çalışmaya uygunluk durumlarının belirlenmesi sürecinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Bu kodlamalar, "kapsama uygun, kapsama uygun değil ya da emin değilim" şeklinde yapılmıştır. Üzerinde uyuşmaların olmadığı çalışmalarla ilgili olarak tartışmalar yapılmış ve böylece kapsama dahil edilip edilmemesine karar verilmiştir. Bu incelemeden sonra belirlenen ölçütlere uyan 47 tez çalışması tespit edilip çalışmanın kapsamı belirlenmiştir.

Tez çalışmalarından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Göz İzleme Araştırmaları İnceleme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda yapılan tezlerin; "demografik özellikleri (kurum ve/veya anabilim dalı) nasıldır?", "yıllara göre dağılımı nasıldır?", "çalışma grubu özellikleri (eğitim düzeyleri ve katılımcı sayıları) nasıldır?" ve "uygulanmasında hangi göz izleme cihazları ve metrikleri kullanılmıştır?" şeklindeki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Göz izleme, kullanıcıların nereye, ne kadar süreyle, kaç kez baktıklarına, dikkatlerinin hedef alan için nerede yoğunlaştıklarına ve bilişsel durumlarına ilişkin bilgi sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenenlerin öğrenme esnasındaki bilişsel süreçlerini izleyerek öğretimsel müdahaleler için güvenilir veriler oluşturulması amaçlanır. Mayer (2010), eğitim araştırmacılarının

göz izleme verileri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi keşfetme konusunda yoğun çaba harcamaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Alemdağ ve Çağıltay (2018) çokluortam öğrenme ile ilgili çalışmaların sadece yarısında göz izleme ölçümleri ile öğrenme performansı arasındaki ilişkinin irdelendiğini belirtmişlerdir.

Göz izleme teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik bir analizi, eğitim araştırmacılarının göz izleme teknolojilerinin eğitsel bağlamda kullanımını daha iyi kavramalarına olanak sağlayabilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı öğrenme öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde nesnel ölçme tekniklerinden göz hareketlerinin analizini kullanacak araştırmacılara bu tekniklerin hangi durumlarda hangi amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin bir rehber kaynak oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda incelenmek üzere, ilgili alanda çalışma yürütmek isteyen araştırmacılara makale ve/veya konferans bildirilerine göre nispeten daha ayrıntılı bilgiler sunabilmesinden dolayı Türkiye'de gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri seçilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşılması sürecinde yapılan tezlerin; "demografik özellikleri (kurum ve/veya anabilim dalı) nasıldır?", "yıllara göre dağılımı nasıldır?", "çalışma grubu özellikleri (eğitim düzeyleri ve katılımcı sayıları) nasıldır?" ve "uygulanmasında hangi göz izleme cihazları ve metrikleri kullanılmıştır?" şeklindeki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

İncelenecek çalışmalara ulaşmak için YÖK tez veri tabanı kullanılmıştır. Bu sistemlerde "göz izleme", "göz hareketleri", "eye tracking", "eye movement" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 223 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu 223 çalışmanın başlık, özet ve yöntem bölümleri incelenmiş, göz izleme yönteminin eğitsel bağlamda uygulamasının yapılmadığı çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda 47 tez çalışması analize dahil edilmiştir. Çalışmada araştırma sorularına yanıt aranmak üzere birtakım nicel veriler raporlanmıştır. Kullanılan göz izleme metrikleri incelendiğinde, ısı haritalarıyla birlikte toplam odaklanma süreleri ve odaklanma sayılarının en yaygın kullanılan metrikler olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca kullanılan metriklerin hangi amaçlarla kullanıldığı ve nasıl yorumlandığı tartışılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların, Eğitim 4.0 ile beklenen dönüşümlerin değerlendirme boyutuna nesnel ölçümlerin kullanımını ele alması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı eğitsel bağlamda göz izleme yönteminin kullanıldığı Türkiye'deki üniversitelerde gerçekleştirilen tez çalışmalarının sistematik bir analizini gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda birtakım araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Tezlerin oluşturulduğu kurumlar incelendiğinde, en çok çalışmanın Orta Doğu Teknik Üniversitesi (%41) ve Hacettepe Üniversitesi (%20,5) bünyesinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmaların %30,7'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, %23,2'si Bilişsel Bilimler lisansüstü programlarında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu tez çalışmaları kapsamındaki uygulamaların önemli bir bölümünün (62,5) lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışma grubu sayıları incelendiğinde %51,8'inin 31-100 arası, %27,8'inin 11-30 arası katılımcıyla yürütüldüğü görülmüştür. Kullanılan metrikler zamansal, sayısal ve konumsal olarak 3 başlık altında incelenmiş olup, en fazla toplam odaklanma süresi, ısı haritaları ve toplam odaklanma sayısı metriklerinin kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Göz izleme, göz hareketleri, içerik analizi, nesnel ölçüm teknikleri

Kaynakça

Alemdag, E., & Cagiltay, K. (2018). A systematic review of eye tracking research on multimedia learning. *Computers & Education*, 125, 413-428.

Anderson, C. W. (2013). Perspectives on science learning. In *Handbook of research on science education* (ss. 17-44). Birleşik Krallık: Routledge.

Cohen, B., Manion, C., & Morrison, A. (2007). *Essentials of education and social science research methods* (ss. 25-27). Kanada: Masolp publishers.

Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional technologies area. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *42*(2), 93.

Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., Lee, M. H., Chioug, G. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational research review*, 10, 90-115.

Liu, P. L. (2014). Using eye tracking to understand learners' reading process through the concept-mapping learning strategy. *Computers & Education*, 78, 237-249.

Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. *Learning and instruction*, *20*(2), 167-171.

Scheiter, K., & Eitel, A. (2017). The use of eye tracking as a research and instructional tool in multimedia learning. In *Eye-tracking technology applications in educational research* (pp. 143-164). IGI Global.

Wang, C. Y., Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2016). Multimedia recipe reading: Predicting learning outcomes and diagnosing cooking interest using eye-tracking measures. *Computers in Human Behavior*, 62, 9-18.

(25311) Eğitim Fakültesi Lisansüstü Öğrencilerinin Tez Çalışması için Çevrim içi Yardım İsteme Davranışlarını Etkileyen Faktörler

YILDIZ UZUN
UFUK ÜNİVERSİTESİ

GÜLFİDAN CAN
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Lisansüstü eğitim, öğrencilerin bilgi edinmelerini, üretmelerini ve paylaşmalarını gerektiren bir eğitim kademesidir. Lisansüstü öğrencilerin bu pratiği deneyimledikleri en ileri aşamalardan biri, yoğun olarak araştırma yaptıkları ve sıklıkla desteğe ihtiyaç duydukları tez aşamasıdır. Bu desteği yeteri kadar alamayan öğrenciler tezlerini tamamlamakta ve mezun olmakta sorun yaşamaktadırlar (Lovitts, 2001). Yardım isteme, önemli bir öz-düzenleme stratejisi olarak desteklenmesi ve incelenmesi gerekli bir stratejidir.

Alan yazındaki çalışmalar, çoğunlukla üniversite öğrencilerinin yardım isteme davranışlarını incelemiş (Qayyum, 2018: Hao ve diğerleri, 2017: Beisler ve Medaille, 2016), bu davranışlarla öğrencilerin cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin arasındaki ilişkiyi raporlamıştır (Hsue ve Wang, 2018). Mühendislik veya temel bilimler alanında lisansüstü öğrencilerle yapılan ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte (Cheng ve Tsai, 2017), tezlerinde genellikle bireysel çalışan sosyal bilim alanındaki lisansüstü öğrencilerin yardım isteme davranışları ve bunu etkileyen faktörlerin etkisi hakkında yeterince bilgi sağlanamamıştır. Ayrıca, uygulamalı bir sosyal bilim olarak Eğitim alanında öğrenim gören lisansüstü öğrenciler, çoğu zaman eğitim kurumları ile yakın iş birliği halinde çalışmak, tezleri için okullar gibi kurumlardan destek almak durumunda kaldıkları için bu bağlantıların da araştırılması önemlidir.

Alan yazında bulunan çalışmalarda genellikle yüz yüze yardım isteme davranışları incelenmiştir. Ancak lisansüstü öğrenciler için çevrimiçi yardım isteme davranışlarının araştırılması, bu davranışları etkileyen farklı faktörlerin birlikte incelenmesi, lisansüstü öğrencilere daha iyi destek mekanizmaları oluşturulmasına ve sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu açıdan, tez yöneten öğretim üyelerinin de görüş ve önerileri önemlidir. Bu doğrultuda, araştırmanın ana amacı, Eğitim Fakültelerine bağlı programlarda öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin tezleri için yardım isteme davranışlarını etkileyen olası faktörleri araştırmaktır.

Çalışmanın araştırma soruları,

1. "Eğitim fakültesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin
a) demografik ve genel akademik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim aşaması, kayıtlı oldukları program, programdaki süre)
b) çevrimiçi araştırma araç kullanımı,
c) tez çalışmaları için yüz yüze yardım isteme davranışları,
d) diğer öğrenciler ve öğretim üyeleri ile bağlantıları
e) algılanan araştırma becerileri,
öğrencilerin tez çalışmaları için çevrimiçi yardım isteme davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?"

2. Öğretim üyelerinin, lisansüstü öğrencilerin tez çalışmaları için yüz yüze veya çevrimiçi yardım isteme konusundaki görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir Karma Yöntem araştırmasıdır. Nicel veriler lisansüstü öğrencilerden çevrimiçi anket yöntemi ile, nitel veriler ise tez yöneten öğretim üyeleriyle görüşmeler yapılarak toplanacaktır. Çalışmanın örneklemi Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesine kayıtlı, tezli lisansüstü öğrencileri ve aynı fakültedeki öğretim üyeleridir. Fakültede 2019 Akademik yılında 14 tezli lisansüstü programa kayıtlı toplam 690 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 525'i kadın, 165'i erkektir. Öğrenim seviyesi olarak, 347'si Yüksek Lisans, 329'u Doktora ve 14'ü Lisans sonrası doktora öğrencisidir. Ankete katılım oranının en az %20 olması beklenmektedir. Fakültede aktif olarak tez yöneten toplam 75 öğretim üyesi bulunmaktadır.

Geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş iki farklı anket sorularının birleştirilmesi ve uyarlanması ile bir çevrimiçi anket oluşturulmuştur. Anket toplam altı ana bölümden oluşmaktadır: 1) demografik ve genel akademik özellikler, 2) çevrimiçi araştırma araç kullanımı, 3) çevrimiçi yardım isteme davranışları, 4) yüz yüze yardım isteme davranışları, 5) diğer öğrenciler ve öğretim üyeleri ile bağlantılar, 6) algılanan araştırma becerileri.

Anket, örneklemdeki lisansüstü öğrencilerin üniversite e-posta adreslerine, bir hafta arayla iki kez gönderilecektir. Toplanan veri SPSS kullanılarak, çoklu regresyon yöntemi ile analiz edilecektir. Nitel veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler için bir görüşme protokolü oluşturulmuştur. Yönetilen tez sayısına göre öğretim üyeleri e-posta yoluyla araştırmaya davet edilecek, veri doyumu sağlanana kadar görüşmelere devam edilecektir. Görüşmeler ses-kayıt cihazı ile kaydedilecek ve yazılı dökümü alınacaktır.

Görüşme verileri içerik analizi ile analiz edilecek, ana kategori ve alt-kategoriler oluşturularak raporlanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin tez çalışmaları için çevrimiçi yardım isteme davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin yordama gücü raporlanacaktır. Bu ilişkilerin sunulması, lisansüstü öğrencilere bölüm ve üniversite içinde sunulabilecek desteklerin tasarlanması ve uygulanması aşamasında yönlendirici rol oynayacaktır. Ayrıca, anket verileri kullanılarak yapılacak betimsel analizlerin raporları da lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi araştırma araç kullanımı, tez çalışmaları için yüz yüze ve çevrimiçi yardım isteme davranışları, diğer öğrenciler ve öğretim üyeleri ile bağlantıları ve algılanan araştırma becerileri hakkında bilgi sağlayacaktır. Yapılacak görüşmelerle, öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerin tez çalışmaları için yardım isteme davranışları hakkındaki görüş ve önerileri sunulacaktır. Araştırma sonuçlarının tez danışmanlarına, lisansüstü öğrencilere ve lisansüstü eğitim kurumlarına yön göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Lisansüstü, çevrim içi, yardım isteme, öz düzenleme, eğitim fakültesi

Kaynakça

Beisler, M., & Medaille, A. (2016). How do students get help with research assignments? Using drawings to understand students' help seeking behavior. *The Journal of Academic Librarianship*, *42*(4), 390–400. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.04.010

Cheng, Y., & Tsai, C. (2017). International forum of educational technology & society online research behaviors of engineering graduate students in Taiwan, *Published by: International Forum of Educational Technology & Society*, 20(1), 169–179.

Hao, Q., Barnes, B., Wright, E., & Branch, R. M. (2017). The influence of achievement goals on online help seeking of computer science students. *British Journal of Educational Technology*, *48*(6), 1273–1283. https://doi.org/10.1111/bjet.12499

Hsu, W., & Wang, C. (2018). Age and gender's interactive effects on adult learners' help-seeking behavior, *Revista de Cercetare si Interventie Sociala Volume 60*, 94–109.

Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MD, USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Qayyum, A. (2018). Student help-seeking attitudes and behaviors in a digital era. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15-17 https://doi.org/10.1186/s41239-018-0100-7

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.

(25379) Perceptıons On Blackboard LMS: Voices from EFL Instructors

NUR SÜRÜÇ
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ASUMAN ŞİMŞEK
İSTANBUL OKAN UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Plentiful studies have been conducted to investigate the students' perceptions of using the Blackboard Learning Management System since they are the ones who are provided with this system to increase the accessibility and availability of the educational materials (Liaw, 2007; Uziak et al. 2018; Alhussain, 2017). On the other side of the coin, instructors play a crucial role in implementing the Blackboard LMS and eventually facing with some issues related to integration of the system. In particular, when EFL contexts are considered, features of Blackboard LMS might make positive contribution to improving accessibility and availability of educational resources. However, there has been little research concerning the perspectives of instructors, especially in EFL contexts, in integrating Blackboard learning management system to their curriculum (Faheam Ali, 2017; Alturki et al., 2016; Uziak, J. et al. 2018). Therefore, a descriptive case study is conducted to explore the perceptions based on the efficiency of Blackboard, which is one of the e-learning management systems used by higher learning institutions. Regarding the context of the study, which is a private EFL university, a recent implementation of an online learning management system has recently been carried out. After one year of implementation of the Blackboard system in the institution, there is a need to investigate to what extent the Blackboard system is utilized and the experiences and perceptions of instructors on Blackboard integration. This study intends to identify the aspects of an online learning management system (i.e.; Blackboard) that faculty members perceive as making a positive contribution to teaching and/or making a negative contribution to teaching. To this end, the present study might inform practitioners, administrations and developers of learning management systems for better implementation.

Araştırma Yöntemi

There has been little research concerning the perspectives of instructors, especially in EFL contexts, in integrating Blackboard learning management system to their curriculum (Faheam Ali, 2017; Alturki et al., 2016; Uziak, J. et al. 2018). Therefore, a descriptive case study is conducted to explore the perceptions based on the efficiency of Blackboard, which is one of the e-learning management systems used by higher learning institutions. Regarding the context of the study, which is a private EFL university, a recent implementation of an online learning management system has recently been carried out. In this study 28 EFL English teaching instructors participated. After one year of implementation of the Blackboard system in the institution, there is a need to investigate to what extent the Blackboard system is utilized and the experiences and perceptions of instructors on Blackboard integration. This study intends to identify the aspects of an online learning management system (i.e.; Blackboard) that faculty members perceive as making a positive contribution to teaching and/or making a negative contribution to teaching. To this end, the present study might inform practitioners, administrations and developers of learning management systems for better implementation. With this aim, the study intends to explore perceptions of instructors via applying mixed methods design; quantitative data as an adapted questionnaire from Center for Evaluation and Education Policy at Indiana University and qualitative data as open-ended questions in the questionnaire. The research questions are as following:

1- What are the perceptions of EFL instructors about using Blackboard in preparatory school?

2- What is EFL instructors' level of satisfaction with respect to using Blackboard tools and features?

3- What is EFL instructors' level of perceived ease of use in using Blackboard?

4- What is EFL instructors' level of perceived usefulness in using Blackboard?

Plentiful studies have been conducted to investigate the students' perceptions of using the Blackboard Learning Management System since they are the ones who are provided with this system to increase the accessibility and availability of the educational materials (Liaw, 2007; Alhussain, 2017). On the other side of the coin, instructors play a crucial role in implementing the Blackboard LMS and eventually facing with some issues related to integration of the system. In particular, when EFL contexts are considered, features of Blackboard LMS might make positive contribution to improving accessibility and availability of educational resources. Although online learning management tools have grown interest in many previous research, it is crucial to expand the understanding the efficacy of them so that some drawbacks could be justified and ameliorated. Thus, the present study investigates perceived usefulness, satisfaction and some aspects of Blackboard Learning Management System to be modified for future use. The context of the study is a foundation university based in Turkey. In this study 28 EFL English teaching instructors participated. The findings of the study indicated that the instructors had positive perceptions under facilitative tools and facilitative aspects regarding Blackboard. On the other hand, the negative perceptions go under three categories: adaptation related, system related and implementation

related. Regarding the second question, the highest level of attraction gathered from instructors belongs to the features such as posting announcements, assignments, uploading course files and giving feedback; whereas conducting online chat sessions, customizing the look of the course and creating course webpage have attracted the least level of attraction. Considering the third research question, 68% of the participants find Blackboard moderately easy to use and 60% of the participants think Blackboard is moderately useful. The results indicated that most of the participants find BB beneficial in accessing to students via e-mails, annoucements, chats. It encourages interactive and collaborative learning environment.Furthermore, findings yielded that the instructors need training in terms of using some features of Blackboard such as assigning writing tasks, giving online feedback. Interestignly enough, the interface has been commented as complicated and outdated. Thus, there is a need for a much more user-friendly version.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of the study indicated that the instructors had positive perceptions under facilitative tools and facilitative aspects regarding Blackboard. On the other hand, the negative perceptions go under three categories: adaptation related, system related and implementation related. Regarding the second question, the highest level of attraction gathered from instructors belongs to the features such as posting announcements, assignments, uploading course files and giving feedback; whereas conducting online chat sessions, customizing the look of the course and creating course webpage have attracted the least level of attraction. Considering the third research question, 68% of the participants find Blackboard moderately easy to use and 60% of the participants think Blackboard is moderately useful. The results indicated that most of the participants find BB beneficial in accessing to students via e-mails, annoucements, chats. It encourages interactive and collaborative learning environment.Furthermore, findings yielded that the instructors need training in terms of using some features of Blackboard such as assigning writing tasks, giving online feedback. Interestignly enough, the interface has been commented as complicated and outdated. Thus, there is a need for a much more user-friendly version.

Anahtar Kelimeler : Blackboard, learning management system, perceived usefulness, efficacy

Kaynakça

Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education, 51*(2), 864-873.

Fındık-Coşkunçay, D., Alkış, N., & Özkan-Yıldırım, S. (2018). A Structural Model for Students' Adoption of Learning Management Systems: An Empirical Investigation in the Higher Education Context. *Educational Technology & Society, 21* (2), 13–27.

Heirdsfeild, A. et al (2011). Blackboard as an Online Learning Environment: What Do Teacher Education Students and Staff Think? *Australian Journal of Teacher Education* (36) 7. 1-16.

Martin, F. et al (2011). Evaluating Reactions and Transfer of Skills from Blackboard Training. *Performance Improvement* (50) 1. 26-33.

Al Meajel, T. M. & Sharadgah, T. A.. (2018). Barriers to Using the Blackboard System in Teaching and Learning: Faculty Perceptions. *Tech Know Learn* (23). 351- 366.

Chawdhry, A. A., Paullet, K. & Benjamin, D. (2011). Assessing Blackboard: Improving Online Instructional Delivery, *Information Systems Education Journal 9(4)*, 20-26.

Asiri, A. A., & Aly, H. S. (2018). An Evaluative Study for the Use Reality of E-Learning Systems and Tools in Teaching and Learning by Faculty Members and Students. *World Journal of Education, 8*(1), 37.

(25427) Öğretmen Adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve Eleştirel Düşünme Becerilerine LEGO Robotik öğretim Uygulamalarının Etkisi

SİBEL AÇIŞLI

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda teknolojideki hızlı gelişmelerle beraber eğitimde teknoloji kullanımı artmıştır (Yolcu ve Demirer, 2017). Toplumların geleceği açısından teknolojinin kullanıldığı en önemli alanlardan biri de eğitim ve öğretimdir (MEB, 2004). Eğitimin önemi arttıkça ülkeler öğrencilerin fen ve teknoloji okur-yazarı olmalarının yanı sıra, teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve takım çalışması yapma gibi becerilere de sahip olmalarını istemektedir (Özdoğru, 2013). Eğitimde teknoloji kullanımında bilgisayarların yanı sıra, aynı zamanda robotik kullanımı sıklıkla görülmeye başlanmıştır. (Korkmaz, Altun, Usta ve Özkaya, 2014). Wood, (2003)'a göre, robotik teknoloji alanı eğitimi alanında eğitimcilere bilim ve teknoloji ile bütünleştirilmiş bir robotik öğretim programı sunmak ve gelişmiş teknoloji uygulamalarını öğrenme ortamı içerisinde robotlar üzerinde gerçekleştirerek öğrenmenin daha anlamlı, kalıcı olmasını sağlamak ve elde edilen bu bilgi ve becerilerin günlük yaşantılarını kolaylaştıracak pratik ve kuramsal ürünler ortaya koymalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Akt. Silik, 2016). Eğitsel robotik uygulamalarında öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaktadırlar. Bu süreçte robotlar tasarlamakta, oluşturdukları robotları programlamakta ve sonuçlarını anında görebilmektedirler (Şişman ve Küçük, 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde legolar öğrencileri derse istekli hale getirmek, onları öğrenirken eğlendirmek ve öğrenilen konuya ilgilerini çekmek amacıyla kullanılan güçlü bir materyaldir (Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Costa ve Fernandes, (2004)'e göre Fen ve Teknoloji eğitiminde yapılan robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanma, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha fazla isteklilik gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Koç Şenol, 2012). Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yarıyılında 24'ü fen bilgisi öğretmenliği, 12'si ilköğretim matematik öğretmenliği ve 8'i sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma 24 kişilik fen bilimleri öğretmen adayı ile iki kişilik gruplar halinde 14 hafta boyunca seçmeli robotik ve kodlama eğitimi dersi olarak, 20 kişilik ilköğretim matematik ve sınıf öğretmen adayıyla da iki kişilik gruplar halinde 10 hafta boyunca haftada iki saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Lego Mindstorms EV3 temel eğitim setinde, bir adet programlanabilir tuğla bulunmaktadır. Bu tuğla üzerinde motor ve sensörleri bağlayabilmek için 4'er adet giriş mevcuttur. Eğitim seti içinde iki adet büyük motor, 1 adet orta motor, renk sensörü, dokunma sensörü, gyro sensör, ultrasonik sensör ve çeşitli plastik parçalar yer almaktadır. Bu parçalar kullanılarak çok çeşitli robotlar üretmek mümkündür. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Çukurbaşı vd. tarafından geliştirilen LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine LEGO robotik öğretim uygulamalarının etkisini incelemek için, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Artvin Çoruh Üniversitesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma 24 kişilik fen bilimleri öğretmen adayı ile iki kişilik gruplar halinde 14 hafta boyunca seçmeli robotik ve kodlama eğitimi dersi olarak, 20 kişilik ilköğretim matematik ve sınıf öğretmen adayıyla da iki kişilik gruplar halinde 10 hafta boyunca haftada iki saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Lego Mindstorms EV3 temel eğitim seti kullanılmıştır. Araştırmada ilk aşamada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti tanıtılmış ve yazılımı öğretilerek programlama yaptırılmıştır. Uygulama aşamasında öğretmen adayları her sensörü kullanarak programlama yapmışlardır. Çalışmada kullanılan Lego Mindstorms EV3 temel eğitim setinde, bir adet programlanabilir tuğla bulunmaktadır. Bu tuğla üzerinde motor ve sensörleri bağlayabilmek için 4'er adet giriş mevcuttur. Eğitim seti içinde iki adet büyük motor, bir adet orta motor, bir adet renk sensörü, iki adet dokunma sensörü, bir adet gyro sensör, bir adet ultrasonik sensör ve çeşitli plastik parçalar yer almaktadır. Bu

parçalar kullanılarak çok çeşitli robotlar üretmek mümkündür. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Nitel toplama aracı olarak da öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Çukurbaşı vd. tarafından geliştirilen LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine LEGO robotik öğretim uygulamalarının etkisini incelemek için, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın ışığında elde edilen verilerin analizinden öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisine yönelik durumları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi açısından güncel bilgiler sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden Lego eğitsel robotik öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi olup olmadığı tespit edilecektir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerileri belirlenecek olup ayrıca yapılan uygulamalar ile geleceğin öğretmenleri olan katılımcılarının robotiğe karşı bakış açılarında değişim olup olmadığı tespit edilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle de konu ile ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : LEGO Mindstorms, robotik, öğretmen adayı, eleştirel düşünme

Kaynakça

Çukurbaşı, B., Konokman, G. Y., Güler, B., & Kartal, S. E. (2018). LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 191-214.

Koç Senol, A. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalari: robolab [Robotic-assisted science and technology laboratory applications: robolab]. *Unpublished master'thesis). Erciyes University, Kayseri, Turkey*.

Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E., & Özkaya, A. (2014). The Effect of Activities in Robotic Applications on Students' Perception on the Nature of Science and Students' Metaphors Related to the Concept of Robot. Online Submission, 5(2), 44-62.

Kökdemir D (2003a). Eleştirel düşünme. Erişim: 10.09.2007. http://www.baskent.edu.tr/elyad.

MEB. (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özdoğru, E. (2013). Fiziksel olaylar öğrenme alanı için Lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Silik, Y. (2016). Eğitsel Robotik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans), Karadeniz Technical University, Trabzon.

Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna ve Ders Materyali Olarak Legolara Öğretmen İle Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarının İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(2).

Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education, 19(1), 284-299. Doi: 10.12984/egeefd.414091

Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). Eğitimde Robotik Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistematik Bir Bakış. SDU International Journal of Educational Studies, 4(2), 127-139.

(25498) 3B Modelleme İle Problem Çözme: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Ve Performanslarının Değerlendirilmesi

AHMET ÇELİK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yapıcı akımın etkisiyle daha önce yalnızca endüstri ve imalatta kullanılan pek çok üretim teknolojisi demokratikleşmiştir. Bunun sonucunda bu araçların evlerde, ofislerde ve eğitim ortamlarında kullanım oranları hızla artış göstermektedir. Demokratikleşme etkisi sonucunda daha önce oldukça karmaşık olan, profesyonellik gerektiren, eğitim almadan kullanılması neredeyse imkânsız olan Bilgisayar Destekli Üç Boyutlu Modelleme yazılımları herkes için kullanılabilecek sıradanlığa ve basitliğe indirgenebilmiştir. Herhangi bir tasarım bilgisine gerek duymadan öğrencilerin hızlı bir şekilde fikirlerini 3B modelleyebilmelerine izin veren bu yazılımlardan birisi Tinkercad'dir. 3B modellemeye katı blok tabanlı basitleştirilmiş bir yaklaşım sunan Tinkercad teknolojisi, eğitim ortamlarındaki ihtiyaçlar doğrultusunda çok farklı şekillerde kullanılabilmektedir. Tinkercad yazılımı, sadece materyal oluşturmak veya dersi görselleştirmenin ötesinde mesleki becerileri geliştirmek ve verilen problemleri çözmek için öğrenci tarafından bir üretim aracı olarak kullanılabilmektedir. Yapıcı merkezli öğrenmeyi merkezine alan bu yaklaşımın öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek için; 3B modelleme yazılımlarını bir problem çözme aracı olarak kullanan mesleki eğitim öğrencilerinin konuyla ilgili görüş ve düşünceleri ile süreç sonucunda ortaya koydukları performanslarının incelenebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler kendilerine verilen problem durumunu Tinkercad aracını kullanarak çözüme ulaştırmaya çalışırken 3B modelleme becerilerini de geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu çalışmada Tinkercad 3B modelleme yazılımını problem çözme amacıyla kullanan meslek lisesi öğrencilerinin görüş ve düşünceleri ile problem çözme süreci sonunda ortaya koydukları performansları dereceli değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimleyici durum çalışması yöntemi izlenmiştir. Katılımcılar 2019 yılında Ankara'da T.C. Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde eğitim almakta olan 62 kız öğrenciden oluşmaktadır. 10. ve 11. sınıflarda okuyan bu öğrenciler, grafik ve fotoğraf alanı ile bilişim alanlarına kayıtlıdır. Araştırmanın odaklandığı durum, 3B modelleme ile problem çözme etkinliğidir. Araştırmanın durumu aynı zamanda temel analiz birimi olup, veri kaynakları bu etkinliğe katılan öğrencilerdir. Araştırmanın verileri anket ve dereceli performans değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, uygulamadan önce dil ve kapsam geçerliği açısından uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmadan önce aynı okuldaki 10. ve 11. sınıflarda eğitim almakta olan 144 öğrenciye 6 ayrı grup halinde 4'er saatlik Tinkercad eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimlerde 3 farklı uzman eğitici tarafından çeşitli gerçek nesnelerin 3B modellenme süreci adım adım ve kolaydan zora doğru sıralanarak gösterilmiştir. Öğrencilerin tüm ürünleri eğiticiyle birlikte eş zamanlı olarak 3B modellemesi sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin belirli bir düzeye kadar 3B modelleme becerilerinin geliştirmeleri ve deneyerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Eğitimin sonunda kısaca 3B yazıcılar ve 3B modeli yazıcıya gönderme süreçleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Eğitimin hemen ardından problem durumu, öğrencilerden göstermesi beklenen performansın tanımı ve performansı değerlendirmek için kullanılacak kriterler öğrencilerle paylaşılmış ve beklentiler aktarılmıştır. Öğrencilere 5 günlük süre tanınmış ve performans çıktılarına ait Tinkercad proje linklerini bu süre içerisinde verilen e-posta adresine göndermeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri çevrimiçi ortamda oluşturulan bir form yardımıyla toplanmıştır. Öğrenciler performansı sonuçlandırma ve görüş bildirme konusunda zorunlu tutulmamışlardır. Bu nedenle araştırma kapsamında 62 öğrencinin görüşleri ve bunlar arasından performansını sonuçlandıran 30'unun etkinlik sonucunda ürettiği 3B model değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi betimsel istatistik ve nitel içerik analizi yöntemleriyle devam etmektedir.

Yapıcı akımın etkisiyle daha önce yalnızca endüstri ve imalatta kullanılan pek çok üretim teknolojisi demokratikleşmiştir. Bunun sonucunda bu araçların evlerde, ofislerde ve eğitim ortamlarında kullanım oranları hızla artış göstermektedir. Demokratikleşme etkisi sonucunda daha önce oldukça karmaşık olan, profesyonellik gerektiren, eğitim almadan kullanılması neredeyse imkânsız olan Bilgisayar Destekli Üç Boyutlu Modelleme yazılımları herkes için kullanılabilecek sıradanlığa ve basitliğe indirgenebilmiştir. Herhangi bir tasarım bilgisine gerek duymadan öğrencilerin hızlı bir şekilde fikirlerini 3B modelleyebilmelerine izin veren bu yazılımlardan birisi Tinkercad'dir. 3B modellemeye katı blok tabanlı basitleştirilmiş bir yaklaşım sunan Tinkercad teknolojisi, eğitim ortamlarındaki ihtiyaçlar doğrultusunda çok farklı şekillerde kullanılabilmektedir. Tinkercad yazılımı, sadece materyal oluşturmak veya dersi görselleştirmenin ötesinde mesleki becerileri geliştirmek ve verilen problemleri çözmek için öğrenci tarafından bir üretim aracı olarak kullanılabilmektedir. Yapıcı merkezli öğrenmeyi merkezine alan bu yaklaşımın öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek için; 3B modelleme yazılımlarını bir problem çözme aracı olarak kullanan mesleki eğitim öğrencilerinin konuyla ilgili görüş ve düşünceleri ile süreç sonucunda ortaya koydukları performanslarının incelenebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler kendilerine verilen problem

durumunu Tinkercad aracını kullanarak çözüme ulaştırmaya çalışırken 3B modelleme becerilerini de geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu çalışmada Tinkercad 3B modelleme yazılımını problem çözme amacıyla kullanan meslek lisesi öğrencilerinin görüş ve düşünceleri ile problem çözme süreci sonunda ortaya koydukları performansları dereceli değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada betimleyici durum çalışması yöntemi izlenmiştir. Katılımcılar 2019 yılında Ankara'da T.C. Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde eğitim almakta olan 62 kız öğrenciden oluşmaktadır. 10. ve 11. sınıflarda okuyan bu öğrenciler, grafik ve fotoğraf alanı ile bilişim alanlarına kayıtlıdır. Araştırmanın odaklandığı durum, 3B modelleme ile problem çözme etkinliğidir. Araştırmanın durumu aynı zamanda temel analiz birimi olup, veri kaynakları bu etkinliğe katılan öğrencilerdir. Araştırmanın verileri anket ve dereceli performans değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, uygulamadan önce dil ve kapsam geçerliği açısından uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmadan önce aynı okuldaki 10. ve 11. sınıflarda eğitim almakta olan 144 öğrenciye 6 ayrı grup halinde 4'er saatlik Tinkercad eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimlerde 3 farklı uzman eğitici tarafından çeşitli gerçek nesnelerin 3B modellenme süreci adım adım ve kolaydan zora doğru sıralanarak gösterilmiştir. Öğrencilerin tüm ürünleri eğiticiyle birlikte eş zamanlı olarak 3B modellemesi sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin belirli bir düzeye kadar 3B modelleme becerilerinin geliştirmeleri ve deneyerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Eğitimin sonunda kısaca 3B yazıcılar ve 3B modeli yazıcıya gönderme süreçleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Eğitimin hemen ardından problem durumu, öğrencilerden göstermesi beklenen performansın tanımı ve performansı değerlendirmek için kullanılacak kriterler öğrencilerle paylaşılmış ve beklentiler aktarılmıştır. Öğrencilere 5 günlük süre tanınmış ve performans çıktılarına ait Tinkercad proje linklerini bu süre içerisinde verilen e-posta adresine göndermeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri çevrimiçi ortamda oluşturulan bir form yardımıyla toplanmıştır. Öğrenciler performansı sonuçlandırma ve görüş bildirme konusunda zorunlu tutulmamışlardır. Bu nedenle araştırma kapsamında 62 öğrencinin görüşleri ve bunlar arasından performansını sonuçlandıran 30'unun etkinlik sonucunda ürettiği 3B model değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi betimsel istatistik ve nitel içerik analizi yöntemleriyle devam etmektedir.

Araştırmanın olası bulguları arasında, 3B modelleme yazılımının öğrenmeyi hangi boyutlarda desteklediği ve gelecek kariyerlerinde öğrencilere hangi avantajları sağlayacağının ortaya koyulması beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Tinkercad ile 3B modelleme yaparken yaşadıkları sıkıntılar, zorlandıkları noktalar, bir engelle karşılaştığı anda neyi başarmaya çalıştıkları ve bu engeli aşabilmek için hangi çözüm yollarını denediklerine ilişkin bulgulara ulaşılacağı tahmin edilmeltedir. Ayrıca öğrencilerin performansları etkinlik sonunda ortaya koydukları 3B modelin değerlendirilmesiyle yorumlanacak ve en sık tekrarlanan performans hataları tespit edilecektir. Performansların yorumlanması sürecinde 2 farklı araştırmacının ayrı ayrı değerlendirme yapması ve puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılarak veri analizinde güvenirliğin arttırılması planlanmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin görüşlerini tamamlamak amacıyla konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması da düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası bulguları arasında, 3B modelleme yazılımının öğrenmeyi hangi boyutlarda desteklediği ve gelecek kariyerlerinde öğrencilere hangi avantajları sağlayacağının ortaya koyulması beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Tinkercad ile 3B modelleme yaparken yaşadıkları sıkıntılar, zorlandıkları noktalar, bir engelle karşılaştığı anda neyi başarmaya çalıştıkları ve bu engeli aşabilmek için hangi çözüm yollarını denediklerine ilişkin bulgulara ulaşılacağı tahmin edilmeltedir. Ayrıca öğrencilerin performansları etkinlik sonunda ortaya koydukları 3B modelin değerlendirilmesiyle yorumlanacak ve en sık tekrarlanan performans hataları tespit edilecektir. Performansların yorumlanması sürecinde 2 farklı araştırmacının ayrı ayrı değerlendirme yapması ve puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılarak veri analizinde güvenirliğin arttırılması planlanmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin görüşlerini tamamlamak amacıyla konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması da düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : 3B modelleme becerileri, Tinkercad, mesleki eğitim, problem çözme, rubrik

Kaynakça

Ackerman, E. (2006). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference? Retrieved from http://www.learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert

Anderson, C. (2014). Geleceği Üretenler (E. Güray, Trans.). İstanbul: Optimist.

Bevan, B., Petrich, M., & Wilkinson, K. (2014). Tinkering is serious play. *Educational Leadership, 72*(4), 28-33.

Blikstein, P. (2013). Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. In J. W.-H. C. Büching (Ed.), FabLabs: Of Machines, Makers and Inventor. Bielefeld: Transcript Publishers.

Creswell, J. W. (2002). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2 ed.). USA: Sage.

Stevenson, K. (April, 2015). What is a 3D Model, Anyway? Retrieved from http://www.fabbaloo.com/blog/2015/4/5/what-is-a-3d-model-anyway

Yin, R. K. (2012). Applications of case study research (İ. Günbayı, Trans. 3 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

(25564) Tıp Eğitiminde Ters-Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Etkileşimleri Açısından İncelenmesi

ALPER BAYAZIT
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

HALE ILGAZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ŞENGÜL ERDEN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

IPEK GÖNÜLLÜ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ters yüz sınıflar, geleneksel sınıfta ders anlatımının yerine öğrencilerin ders anlatımını önceden dinleyerek derse hazırlıklı geldiği ve sınıf ortamında uygulama ağırlıklı etkinliklerle dersin yürütüldüğü bir yöntemdir. İlk olarak ABD'de uygulanmaya başlamış olan ters yüz sınıflar öğretmen temelli sınıf içi eğitimini, bireysel ev ödevleri ve grup çalışmalarına dönüştürmüştür (Bergmann ve Sams, 2008). Ters yüz sınıfların başlıca faydalı yanları uygulama tabanlı olması, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini desteklemesi, öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesi, sınıf içi öğrenme etkinliklerinden daha etkili bir şekilde faydalanılması, öğrenenin pasif bir rolden daha aktif bir konuma gelmesi olarak sıralanabilir. Bu faydalı yanlarının yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarının sürekli yüksek tutulmasının gerekmesi, öğrencilerin alışkanlarının dışına çıkmak istememeleri, sınıf içi etkinliklerin çok iyi yapılandırılmasını gerektirmesi gibi bir takım zorlukları da barındırmaktadır (Davies, Dean ve Ball, 2013; Fulton, 2012). Ters yüz sınıf uygulamaları hem çevrimiçi öğretim programlarında hem de örgün öğretim programlarında kullanılarak süreci karma bir hale getirebilmektedir.

Tıp eğitiminde içeriklerin yoğun olması ve ders-içi etkinliklerde zaman kısıtlaması nedeni ile uygulamalara ağırlık verilememesi önemli bir sorundur. The Ohio State Üniversitesi College of Medicine tarafından 2014 yılında yapılmış bir çalışmada tıp eğitiminin en önemli boyutları; klinik problem çözme becerisi, bilgi edinme becerisi, hastaya karşı tutum geliştirme, takım çalışması, teknoloji eğitimi ve klinik araştırma olarak belirlenmiştir (Williams, 2016). Bu becerilerin geliştirilmesi ise geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra yeni gelişen teknolojik araçların ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Ters yüz sınıf modelinin özellikle son yıllarda tıp, hemşirelik ve eczacılık öğretimi alanlarında yoğun olarak kullanılmakta olduğu alan yazındaki çalışmalardan görülmektedir (Chen, Lui ve Martinelli, 2017; Wong, Ip, Lopes ve Rajagopalan, 2014). O'Flaherty ve Phillips (2015) tarafından yapılmış olan bir sistematik tarama çalışmasında sağlık alanından on iki çalışma dahil edilmiş olup bunların üç tanesinin tıp eğitiminden olduğu ve öğrenen tercihlerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğrenen çıktılarının, sistem etkileşimlerinin ve kullanımının değerlendirilmesi ters yüz sınıf modelinin tıp eğitimi alanında kullanımına ilişkin önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Yeterliğe dayalı ve beceri eğitimini temele alan tıp eğitiminde, sınıf-içi uygulamaların daha etkili olabilmesi için tıp eğitiminde ters-yüz sınıf modelinin kullanımı önemli hale gelmektedir. Ancak sınıf-içi etkinliklerde üst düzey becerilerin kazanımı, ders öncesinde paylaşılan materyaller üzerinde çalışmalar yaparak derslere hazırlıklı gelen öğrencilere bağlıdır. Bu çalışmada da yoğun bir şekilde uygulama içeren Mesleksel Beceriler dersinin ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanması ve öğrencilerin çevrimiçi etkileşim verilerinin yorumlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, 2017-2018 akademik yılı Mesleksel Beceriler Eğitimi I. Dönem dersine ait öğrenme rehberleri, uygulama videoları ve sürece yönelik değerlendirme etkinlikleri, öğrenme yönetim sistemine entegre edilerek öğrenci erişimine açılmıştır. Öğrencilerin, derslere bu materyallerden çalışarak hazırlıklı gelmeleri ve ders süresinde maketler üzerinde uygulamalı olarak etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerden beklenen, ders öncesinde öğrenme yönetim sistemi üzerinden verilen dokümanları incelemeleri, videoları izlemeleri, tartışma ortamına aktif katılım sağlamaları ve çevrimiçi sınavlara katılım göstermeleridir. Bu etkileşimler, dönem sonunda, Moodle öğrenme ve yönetim sistemi log kayıtları olarak indirilmiştir. Öğrencilerin sistemde yer alan materyaller ile etkileşimini içeren bu kayıtları, Akçapınar ve Bayazıt (2019) tarafından geliştirilen MoodleMiner aracı ile veri ön-işleme sürecine tabi tutulmuştur. Veri ön-işleme ile analize hazır hale getirilen değişkenler; öğrencinin sisteme giriş yaparak açtığı toplam oturumların sayısı, kısa süreli oturumların sayısı, öğrencinin kampüs içinden sisteme giriş sayısı, kampüs dışından sisteme giriş sayısı, sisteme giriş yapılan toplam gün sayısı, sistemde gerçekleştirilen tüm etkileşimlerin sayısı, ders sayfası görüntüleme sayısı, forumları görüntüleme sayısı, paylaşılan ders kaynaklarını (öğrenim rehberleri, ders notu, videolar vb.) görüntüleme sayısı, sistem üzerindeki elektronik sınavlara katılım sayısı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Mesleki Beceriler Eğitimi I dersini alan 374 öğrencinin, toplam 10 adet etkileşim verisi analiz edilmiştir. Araştırma, betimsel analizler yapılarak nicel bir şekilde tasarlanmıştır.

Ters yüz sınıflar, geleneksel sınıfta ders anlatımının yerine öğrencilerin ders anlatımını önceden dinleyerek derse hazırlıklı geldiği ve sınıf ortamında uygulama ağırlıklı etkinliklerle dersin yürütüldüğü bir yöntemdir. İlk olarak ABD'de uygulanmaya başlamış olan ters yüz sınıflar öğretmen temelli sınıf içi eğitimini, bireysel ev ödevleri ve grup çalışmalarına dönüştürmüştür (Bergmann ve Sams, 2008). Ters yüz sınıfların başlıca faydalı yanları uygulama tabanlı olması, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini desteklemesi, öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesi, sınıf içi öğrenme etkinliklerinden daha etkili bir şekilde

faydalanılması, öğrenenin pasif bir rolden daha aktif bir konuma gelmesi olarak sıralanabilir. Bu faydalı yanlarının yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarının sürekli yüksek tutulmasının gerekmesi, öğrencilerin alışkanlarının dışına çıkmak istememeleri, sınıf içi etkinliklerin çok iyi yapılandırılmasını gerektirmesi gibi bir takım zorlukları da barındırmaktadır (Davies, Dean ve Ball, 2013; Fulton, 2012). Ters yüz sınıf uygulamaları hem çevrimiçi öğretim programlarında hem de örgün öğretim programlarında kullanılarak süreci karma bir hale getirebilmektedir. Tıp eğitiminde içeriklerin yoğun olması ve ders-içi etkinliklerde zaman kısıtlaması nedeni ile uygulamalara ağırlık verilememesi önemli bir sorundur. The Ohio State Üniversitesi College of Medicine tarafından 2014 yılında yapılmış bir çalışmada tıp eğitiminin en önemli boyutları; klinik problem çözme becerisi, bilgi edinme becerisi, hastaya karşı tutum geliştirme, takım çalışması, teknoloji eğitimi ve klinik araştırma olarak belirlenmiştir (Williams, 2016). Bu becerilerin geliştirilmesi ise geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra yeni gelişen teknolojik araçların ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Ters yüz sınıf modelinin özellikle son yıllarda tıp, hemşirelik ve eczacılık öğretimi alanlarında yoğun olarak kullanılmakta olduğu alan yazındaki çalışmalardan görülmektedir (Chen, Lui ve Martinelli, 2017; Wong, Ip, Lopes ve Rajagopalan, 2014). O'Flaherty ve Phillips (2015) tarafından yapılmış olan bir sistematik tarama çalışmasında sağlık alanından on iki çalışma dahil edilmiş olup bunların üç tanesinin tıp eğitiminden olduğu ve öğrenen tercihlerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğrenen çıktılarının, sistem etkileşimlerinin ve kullanımının değerlendirilmesi ters yüz sınıf modelinin tıp eğitimi alanında kullanımına ilişkin önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Yeterliğe dayalı ve beceri eğitimini temele alan tıp eğitiminde, sınıf-içi uygulamaların daha etkili olabilmesi için tıp eğitiminde ters-yüz sınıf modelinin kullanımı önemli hale gelmektedir. Ancak sınıf-içi etkinliklerde üst düzey becerilerin kazanımı, ders öncesinde paylaşılan materyaller üzerinde çalışmalar yaparak derslere hazırlıklı gelen öğrencilere bağlıdır. Bu çalışmada da yoğun bir şekilde uygulama içeren Mesleksel Beceriler dersinin ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanması ve öğrencilerin çevrimiçi etkileşim verilerinin yorumlanması amaçlanmıştır.

Çalışmada, 2017-2018 akademik yılı Mesleksel Beceriler Eğitimi I. Dönem dersine ait öğrenme rehberleri, uygulama videoları ve sürece yönelik değerlendirme etkinlikleri, öğrenme yönetim sistemine entegre edilerek öğrenci erişimine açılmıştır. Öğrencilerin, derslere bu materyallerden çalışarak hazırlıklı gelmeleri ve ders süresinde maketler üzerinde uygulamalı olarak etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerden beklenen, ders öncesinde öğrenme yönetim sistemi üzerinden verilen dokümanları incelemeleri, videoları izlemeleri, tartışma ortamına aktif katılım sağlamaları ve çevrimiçi sınavlara katılım göstermeleridir. Bu etkileşimler, dönem sonunda, Moodle öğrenme ve yönetim sistemi log kayıtları olarak indirilmiştir. Öğrencilerin sistemde yer alan materyaller ile etkileşimini içeren bu kayıtları, Akçapınar ve Bayazıt (2019) tarafından geliştirilen MoodleMiner aracı ile veri ön-işleme sürecine tabi tutulmuştur. Veri ön-işleme ile analize hazır hale getirilen değişkenler; öğrencinin sisteme giriş yaparak açtığı toplam oturumların sayısı, kısa süreli oturumların sayısı, öğrencinin kampüs içinden sisteme giriş sayısı, kampüs dışından sisteme giriş sayısı, sisteme giriş yapılan toplam gün sayısı, sistemde gerçekleştirilen tüm etkileşimlerin sayısı, ders sayfası görüntüleme sayısı, forumları görüntüleme sayısı, paylaşılan ders kaynaklarını (öğrenim rehberleri, ders notu, videolar vb.) görüntüleme sayısı, sistem üzerindeki elektronik sınavlara katılım sayısı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Mesleki Beceriler Eğitimi I dersini alan 374 öğrencinin, toplam 10 adet etkileşim verisi analiz edilmiştir. Araştırma, betimsel analizler yapılarak nicel bir şekilde tasarlanmıştır.

Analizler incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde uzun oturumları (M=8.5), kısa oturumlara göre (M=3.5) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, öğrenme yönetim sistemine giriş için okul dışını seçtiği görülmektedir. Bu da ders öncesi hazırlığı temele alan ters-yüz sınıflarda ders dışı etkinliklerin aynı zamanda kampüs dışında yürütüldüğünü gösteren beklendik bir sonuçtur. Toplam etkileşimin (M=87.72) büyük çoğunluğunu kaynak görüntüleme (M= 25.97) ve dersi görüntüleme oluşturmaktadır. Öğrencilerin forum etkileşimine katılımı (M=.53) ise çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir. Bu verilere ek olarak, içerik görüntüleme verileri incelendiğinde bilişsel ve psiko-motor üst düzey becerilerin yer aldığı video içerik etkileşimlerinin diğer içeriklere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bu çalışma; ters-yüz sınıfların tıp eğitimi alanı uygulamasında öğrencilerin ders öncesi etkileşimlerinin takip edilmesi, dersteki hazırbulunuşluğunu yükseltmesi, sınıf-içi uygulamalara etkin katılımını sağlaması, zamanın etkili kullanılması gibi unsurlar açısından uygulayıcılara yönelik gözleme ve etkileşim verilerine dayalı öneriler getirmiştir. Çalışma, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemindeki etkileşim verilerinin, ters-yüz sınıfları daha etkili hale getirilmesi amacı ile ilerdeki çalışmalarda eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde uzun oturumları (M=8.5), kısa oturumlara göre (M=3.5) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, öğrenme yönetim sistemine giriş için okul dışını seçtiği görülmektedir. Bu da ders öncesi hazırlığı temele alan ters-yüz sınıflarda ders dışı etkinliklerin aynı zamanda kampüs dışında yürütüldüğünü gösteren beklendik bir sonuçtur. Toplam etkileşimin (M=87.72) büyük çoğunluğunu kaynak görüntüleme (M= 25.97) ve dersi görüntüleme oluşturmaktadır. Öğrencilerin forum etkileşimine katılımı (M=.53) ise çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir. Bu verilere ek olarak, içerik görüntüleme verileri incelendiğinde bilişsel ve psiko-motor üst düzey becerilerin yer aldığı video içerik etkileşimlerinin diğer içeriklere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bu çalışma; ters-yüz sınıfların tıp eğitimi alanı uygulamasında öğrencilerin ders öncesi etkileşimlerinin takip edilmesi, dersteki hazırbulunuşluğunu yükseltmesi, sınıf-içi uygulamalara etkin katılımını sağlaması, zamanın etkili kullanılması gibi unsurlar açısından uygulayıcılara yönelik gözleme ve etkileşim verilerine dayalı öneriler getirmiştir. Çalışma, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemindeki etkileşim verilerinin, ters-yüz sınıfları daha etkili hale getirilmesi amacı ile ilerdeki çalışmalarda eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Tıp Eğitimi, Ters-Yüz Sınıflar, Öğrenme Analitikleri, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Moodle

Kaynakça

Akçapınar, G., & Bayazıt, A. (2019). MoodleMiner: Data mining analysis tool for Moodle learning management system. *Elementary Education Online, 18*(1), 406-415. doi:10.17051/ilkonline.2019.527645

Bergmann, J., & Sams, A. (2008). Remixing chemistry class. *Learning & Leading with Technology, 36*(4), 24–27.

Chen, F., Lui, A. M., & Martinelli, S. M. (2017). A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education, 51*(6), 585-597. doi:10.1111/medu.13272

Davies, R.S., Dean, D.L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Techonology Research and Development, 61*(4), 563-580. doi:10.1007/s11423-013-9305-6

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39*(8), 12-17

Williams, D. E. (2016). The future of medical education: Flipping the classroom and education technology. *The Ochsner Journal, 16*(1), 14-15.

Wong, T. H., Ip, E. J., Lopes, I., & Rajagopalan, V. (2014). Pharmacy students' performance and perceptions in a flipped teaching pilot on cardiac arrhythmias. *American Journal of Pharmaceutical Education, 78*(10), 185-185. doi:10.5688/ajpe7810185

(25626) İşitme Engellilerin Öğrenme Ortamlarında Teknoloji Kullanımı: Bir Meta Sentez Çalışması

TÜLİN HAŞLAMAN — TEDU
AYŞE KULA — MEB
ÜMMÜHAN AVCI — BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmekte olan teknolojilerin, eğitimin her alanında dijital dönüşümü hızlandırdığı ve dolayısıyla öğrenme ve öğretme sürecinde yeni ve farklı uygulamalara geçilmesini kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sağladığı fırsatlardan yararlanarak diğer alanlarda olduğu gibi işitme engelli öğrencilerinde ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarının tasarlanması mümkün olabilecek, böylece işitme engelli öğrencilerle işitebilen akranları arasındaki farklılık azalabilecektir (Antia, Jones, Reed, & Kreimeyer, 2009; Tüfekçioğlu, 2003). Dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılımları ve karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmeleri mümkün olacaktır. İşitme engelli öğrenciler için kolay erişebilir öğrenme ortamlarının tasarlanmasında; e-öğrenme, içeriklerin görselleştirilmesi, sanal gerçeklik ve diğer uygulamalar umut verici teknolojiler olarak görülmektedir. Ünlüer (2010), işitme engellilerin öğrenme ortamları tasarlanırken işitme engelli öğrenciler için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, teknolojinin de içeriğe bu öğretimsel yaklaşım ile dâhil edilmesi desteklendiğinde öğrenme etkinliklerinin anlamlı olacağını ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, BİT kaynak ve uygulamalarının işitme engelli öğrenenlerin öğrenme ve öğretme sürecine entegre edildiğinde, öğrenenlerin motivasyonlarının (Uygun, Teke, & Gezgin, 2018), akademik başarılarının (Karal & Çiftçi, 2008; Keser & Kapıdere, 2016; Massaro & Light, 2004; Mich & Vettori, 2011; Silva, Comerlatto Junior, Balen, & Bevilacqua, 2012) ve teknoloji kullanımındaki bilgi ve becerilerinin arttığı görülmektedir. Bu durumda son yıllarda BİT kaynak ve uygulamalarının sürekli bir gelişim içinde olduğu göz önünde bulundurularak işitme engelli öğrenenlerin öğrenme süreçlerine BİT entegrasyonunun etkilerinin araştırıldığı çalışmaların eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine ve yorumlanmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu amaca yönelik olarak tasarlanan bu meta sentez çalışmasında 2015 ile 2019 yılları arasındaki araştırmalar aşağıdaki sorular doğrultusunda incelenecektir:

- İşitme engellilerin öğrenme sürecinde hangi teknolojiler kullanılmıştır?
- İşitme engellilerin öğrenme sürecinde kullanılan teknolojilerin etkisi nedir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı "işitme engellilerin öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı" konusunda yapılan araştırmaların incelenmesidir. Bu bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez; aynı konu üzerine yapılan araştırmaların eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Bu doğrultuda meta sentez, konunun genel yapısının anlaşılmasında (Au, 2007), aynı konunun farklı boyutlarıyla ele alındığı çalışmalarda benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasında (Çalık, Ayas & Ebenezer, 2005 ; Çalık & Sözbilir 2014) katkı sağlamaktadır.

Meta-sentez çalışmaları (Aspfors & Fransson, 2015; Staneva, Bogossian & Wittkowski 2015) incelendiğinde bazı farklılıklar olsa da benzer aşamalar görülmektedir: 1) araştırma sorularının belirlenmesi; (2) çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimelerin belirlenip alanyazın taramasının yapılması; (3) ilgili araştırmaları tanımlamak için dahil etme/hariç tutma ölçütlerinin oluşturulması; (3) dahil etme/hariç tutma ölçütlerine göre çalışmaların araştırılması; (4) seçilen çalışmalarda ortak temaların, benzer ve farklı yönlerin ortaya konulması; (5) temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenmesi; (6) raporlaştırılması. Nitel ve nicel araştırmaların tarandığı bu çalışmada her araştırma, amaç, bağlam, katılımcılar, yöntem, veri analizi ve bulgular dahil olmak üzere ayrıntılı olarak incelenecektir.

Çalışmada, araştırma sorularının belirlenmesinin ardından araştırma problemleri doğrultusunda "işitme engelli" (Hearing impaired) ve teknoloji "technology" anahtar sözcükleriyle tarama yapılmıştır. Bu doğrultuda ISI Web of Science tarafından taranan, SCIEXPANDED, SSCI endeksine sahip, Eğitim & Eğitim Araştırmaları konu alanında son dört yılda (2015-2019) yayımlanan 26 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sonunda ulaşılan çalışmalar a) kullanılan teknolojiler b) kullanılan teknolojilerin öğrenme sürecine etkileri ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmaların amaçları ve içerikleri göz önünde bulundurularak dahil etme/hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda işitme engelli öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji entegrasyonunu inceleyen 15 araştırmanın çalışmaya dahil edilmesine ve bulgularının incelenmesine karar verilmiştir. Diğer çalışmaların konuları işitme araçları (4), görme engellilerin teknoloji kullanımı (1), işitme engelli çocukları olan ailelerle yapılan çalışmalar (2), birden fazla engeli olan öğrencilerin eğitimi (1), down sendromlu öğrencilerin eğitimi (1), uzaktan eğitim alanında yapılan araştırmalar (2) olduğundan çalışmaya dahil edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen 15 çalışmanın konuları arasında işitme engelli öğrencilerin; kelime hazinelerini arttırmaları amacıyla geliştirilen mobil uygulama tasarımı, okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji araçlarının kullanımı, 2D/3D-CAD modelleme programının öğretilmesinde geliştirilen yeni bir yöntem, bilgisayar eğitimi sürecinde uygulanan yöntemler, çevrimiçi kurslarda yardımcı teknolojilerin erişilebilirliklerinin değerlendirilmesi, öğrenme deneyimlerinin desteklendiği iOS uygulamasının tasarımı ve geliştirilmesi, dudak okuma için özel olarak tasarlanmış bir yazılım uygulaması, animasyonlu avatar teknolojisi ile düzenlenen kelime ve deyimlerin öğretimi, dil öğrenimini destekleyen simülasyon geliştirilmesi bulunmaktadır. 15 çalışmanın amaç, bağlam, katılımcılar, yöntem, veri analizi ve bulgular açısından analiz süreci devam etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda öğrenme ve öğretme süreçleriyle teknolojiyi bütünleştirmeyi hedefleyen araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : İşitme Engelliler, Eğitim Teknolojisi, Teknoloji Entegrasyonu, Özel Eğitim, İşitme Engelli Öğrenciler, Meta Sentez

Kaynakça

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*(3), 293-311.

Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis.Teaching and Teacher Education, 48, 75-86.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36: 258-267 DOI: 10.3102/0013189X07306523

Çalık, M., Ayas, A. & Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174). 33-38.

Karal, H.,& Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In *8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008. home. anadolu. edu. tr/ietc2008/86. doc*.

Keser, N. & Kapıdere M. (2016). Bilgisayar destekli animasyonların işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarına etkileri, XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, 30 Ocak - 5 Şubat 2016 / Aydın.

Massaro, D. W., & Light, J. (2004). Improving the vocabulary of children with hearing loss. *Work*, 831, 459-2330.

Mich, O.,Vettori, C. (2011). An ICT-based Application to Support Deaf Children's Reading Comprehension, *International Conference Ict for Language Learning 4th Edition*, Italy.

Silva, M. P. D., Comerlatto Junior, A. A., Balen, S. A., & Bevilacqua, M. C. (2012). Software use in the (re) habilitation of hearing impaired children. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *24*(1), 34-41.

Staneva, A. A., Bogossian, F., ve Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: A meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31, 563-573.

Tüfekçioğlu, Ü., (2003). Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri. İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Uygun, Y., Teke, A. K., & Gezgin, D. M. (2018). İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımı Kullanımının İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *7*(1), 36-45.

Ünlüer, S. (2010). Engelliler Entegre Yüksekokulu" ndaki Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Sürecinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.

(25649) The paradox of distance education in education of girls

TUĞBA ÖZTÜRK	SUZAN KÖSEOĞLU	HASAN UÇAR	ARAS BOZKURT	ENGİN KARAHAN
ANKARA ÜNİ.	GOLDSMİTHS, UNİVERSİTY OF LONDON	BİLECİK ŞEYH EDEBALİ ÜNİ.	ANADOLU ÜNİ.	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Distance education (DE) has a vital role in creating and providing access to education. However, when it comes to girls' education, the role of DE is paradoxical. On one hand, due to social, economic, health-related issues and geographical conditions, it is noted that "girl-child education is elusive", and therefore, "access simply means the right to education" (Amadi, 2011:988-989). von Prümmer (2000) notes that especially girls from a working-class background are among the most disadvantaged groups for access to secondary and tertiary education. In that sense, distance education plays a significant role in creating access to education for girls (Amadi, 2011) and providing them an opportunity to study (Malik, 2010). The view, in this sense, is that distance education is an alternative to formal education since there are out-of-school children who cannot continue their formal education due to limitations derived from geographical location and social repression.

On the other hand, Amadi (2011: 987) asserts that those who are out-of-school are "primarily girls, the poor and other marginalized groups". Boys, in general, have more privileges to continue compulsory education (Akomolafe, 2006) especially in developing or underdeveloped countries. Bhushan (2008), for example, quotes a male learner: "I can pick up my bike or go to a friend's house anytime. Cyber cafes are open till 11 o'clock in the night. My sister, however, cannot do that. I have to escort her to the place and sit with her. She cannot go out until 11 o'clock at night even with an escort" (p. 134). From the angle of feminism and social reproduction theory (Sayılan, 2012), the present situation in the literature could be interpreted as gender discrimination, which could be traced in wider social contexts. According to feminism and social reproduction theory, distance education may reproduce social norms and gender belief systems that reinforce the idea of females living in isolation, away from public spheres. While male students could continue their education, with distance education, female students are housebound and exposed to some home-related commitments (Amadi, 2011). Thus, distance education legitimizes the practices and assumptions of patriarchal and andro-centric communities. According to Stromquist (2002), schools aiming to empower girls should increase their *in-class* participation and thus enable them to articulate themselves, seek for variety of choices in their life.These dynamics may be very limited in distance education in terms of constraint interaction, expressions of feelings and relationships, if behaviourist models are used. One of the missions of the compulsory schools is to prepare children for society and help them form a collective identity. Gender related issues are learnt and experienced at schools and it would provide an equal opportunity if the curriculums at schools allocate equal spaces for the girls' participation for a better future. Furthermore, gender relations may affect girls and boys to develop different ways of learning (Hayes, 2001) and the relationships might be polarized in distance education, learning as a result.

Against this background, it is seen that there is a paradox in distance education for girls which should be ethically investigated in detail. In this context, in the present study, the research questions are formulated as follows:

In published reports produced by governmental and intergovernmental organisations as well as in peer-reviewed publications where Distance Education is referred in relation to girls' education,

- What are the reasons that the girls are enrolled in DE than formal education?
- How are the girls represented in the society?
- According to feminism and social reproduction theory (Sayılan, 2012), how could the current praxis of distance education could be interpreted in the context of girls and education?

Araştırma Yöntemi

This ongoing study is being carried out by utilizing a qualitative research method and document analysis is adopted to collect the data. The published reports of governmental and intergovernmental organisations as well as peer-reviewed articles are being analysed. To ensure quality of the research papers and reports, the papers are obtained through Scopus and WoS index as well as reports of leading organisations such as UNESCO and UN. Official reports of the governments are obtained. On searching for the research papers and reports, the keywords are used as follows "TITLE-ABS-KEY (girls AND open AND distance AND education OR Learning)". Content analysis is being employed based on predefined categories. There will be five coders and inter-coder reliability will be reported for reliability. In making sense of the data, triangulation of sources will be used through utilizing different data sources within the same category. To provide theoretical consistency, feminism and social reproduction theory will be utilised. The initial coding themes will be formed as reasons for DE enrollment, girls and society or country, feminism and social reproduction theory, consequences of distance education such as benefits and drawbacks for girls.

Depending on the data, there might be comparative analysis between the countries based on Gender Inequality Index released by United Nations Development Programme in 2018. Drawing on three pillars as reproductive health, empowerment and labour market, UNDP's (2018) GII report presents findings on gender-based disadvantage in world-wide for as many countries as data of reasonable quality allow. Disadvantages occurring against women are one of the major source of inequality; therefore, the report is important in surfacing the inequalities.

Distance education has a vital role in creating and providing access to education for all. However, when it comes to girls' education, the role of distance education is paradoxical. On one hand, due to social, economic, health-related issues and geographical conditions, it is noted that girls' education is elusive and therefore, access simply means the right to education. Especially girls from a working-class background are among the most disadvantaged groups for access to secondary and tertiary education. In that sense, distance education plays a significant role in creating access to education for girls and providing them an opportunity to study. The view, in this sense, is that distance education is an alternative to formal education since there are out-of-school children who cannot continue their formal education due to limitations derived from geographical location and social repression. From the angle of feminism and social reproduction theory, the present situation in the literature could be interpreted as gender discrimination, which could be traced in wider social contexts. According to feminism and social reproduction theory, distance education may reproduce social norms and gender belief systems that reinforce the idea of females living in isolation, away from public spheres. Taking these issues into account, the present study aims to explore some ethical issues in providing girls educational opportunities via distance education from the perspective of feminism and social reproduction theory. A qualitative research method is being used and document analysis is being adopted to shed light to purpose of the research. In this regard, the published reports of governmental and intergovernmental organisations as well as peer-reviewed articles are being analysed.The results of this ongoing research are expected to explain important issues related to education of girls within the context of distance education. Implication for girls education in distance education and suggestions for future research will be provided

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of this ongoing research are expected to impart important issues with regard to girls' access to education in the context of distance education. Within this aim, different practices of distance education for girls will be synthesized. It is expected that the findings on girls' education through distance education will differ in different societies or countries depending on perception and position of female and based on class matters. Moreover, the expected results may include that even though distance education is a substantial mode of education, it might be a barrier for girls' education in some societies or countries due to perception and/or exclusion of women in the society.

Anahtar Kelimeler : education of girls, distance education, feminism, social reproduction theory

Kaynakça

Akomolafe, C. O. (2006). Open and Distance Learning as a mechanism for women empowerment in Nigeria. *Educational Foundations and Management.* Retrieved from http://pcf4.dec.uwi.edu/viewpaper.php?id=79

Amadi, M. N. (2011). Access and Success: The Role of Distance Education in Girl-Child Education in Nigeria, *US-China Education Review, 7*, 986 – 993.

Bhushan, P. (2008). Connecting or dividing? Examining female learners' information and communication technology access and use in open and distance learning, Open Learning. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23 (2), 131-138.

Hayes, E. R. (2001), A New Look at Women's Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *89*, 35-42.

Malik, S. K. (2010). Role of distance education in the expansion of female education higher level in Pakistan a review. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *11*(4), 162-180.

Sayılan, F. (2011). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Stromquist, N. P. (2002). Education as a Means for Empowering Women. Iin J. Parpart, S. Rai & K. Staudt (Eds),. *Rethinking Empowerment: gender and development in a global/local world* (pp. 22-38). London: Routledge.

UNDP (2018). *Human Development Indices and Indicators 2018: Statistical update*, UN, New York., https://doi.org/10.18356/656a3808-en.

von Prümmer, C. (2000). *Women and Distance education: Challenges and Opportunities.* London: Routledge.

(25653) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ve Öğretmen Liderliği İlişkisi: Iğdır İli Örneği

DİDEM ERDEL
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ

ARZU SONMEZ ERYASAR
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji entegrasyonunun eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu su götürmez bir gerçek olmakla beraber teknolojiyi kullanmaya dair bilgi ve becerilerin öğretimin etkin yürütülmesinde tek başına yeterli olacağı tartışmalı bir konudur. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006), daha önce Shulman (1986) tarafından kuramsallaştırılan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) modelinden yola çıkarak önerilen, temelde teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini etkili öğretimin üç temel bileşeni olarak ele alan kuramsal çerçevedir. Bu çerçevede, iyi bir öğretmen, alan bilgisine hakim, uygun pedagojik yaklaşımları seçebilmede ve aynı zamanda güncel teknolojiyi etkili kullanmada bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. TPACK'e göre, teknoloji entegrasyonunda önemli olan, bu üç temel bileşen arasındaki karşılıklı etkileşimin süreğen ve dinamik bir denge içerisinde var olmasıdır (Koehler & Mishra, 2009).

Sınıfta bilginin kaynağı olarak öğretmen, şüphesiz ki eğitimde teknoloji entegrasyonunun en önemli aktörüdür. Bu bağlamda sahip olduğu bilgi ve becerinin yanı sıra etkili bir öğretmende olması gereken pek çok özellikten bahsedilebilir. Son yıllarda eğitim araştırmaları alan yazınında oldukça geniş yer bulan konulardan biri olarak öğretmen liderliği, bu özellikler arasında gösterilebilir. Lider öğretmenler, sınıf-içi ve sınıf-dışı etkinlik ve süreçlerde gönüllü olarak görev alan, öğrencilerine ve meslektaşlarına destek olan ve çevresindekilerde güven oluşturan kişilerdir (Can, 2014). Liderlik özelliklerine sahip öğretmenler, eğitim öğretimin planlanması, sürdürülmesi ve yönetilmesi noktasında sınıflarının, okulun ve daha büyük ölçekte düşünüldüğünde bir eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmede önemli rol oynarlar.

Teknolojinin eğitimde kullanımına dair öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için standartlar belirleyen bir kuruluş olan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE)' nun öğretmenler için belirlediği standartlar arasında mesleki gelişim ve liderlik de bulunmaktadır (Akt. Ünal, 2013). Bu demektir ki teknolojinin etkin kullanımında mesleki liderlik de öğretmenin sorumlulukları arasında görülmektedir. Ancak, gerek TPACK gerekse liderliğin etkili öğretmenlikte önemli rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmişse de bu iki unsur arasındaki ilişkiye dair alan yazında herhangi bir araştırmaya ulaşmak oldukça güçtür. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin öğretmen liderliği ile olan ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Iğdır ili Merkez ilçesinde yer alan ortaokullarda çalışan gönüllü öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı okulların seçilmesinde öncelikle başarı durumu bakımından homojen bir örneklem grubu elde etmek amacıyla LGS başarı durumlarına göre yüksek, orta ve düşük başarı seviyesine sahip okullar belirlenmiştir. Bu okullar arasından araştırmacılar için uygunluk durumları göz önüne alınarak toplamda 10 okul seçilmiş ve bu okullarda çalışan gönüllü öğretmenler çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknolojik Pedagojik Alan Yeterlikleri Ölçeği (TPACK-deep) (Kabakcı-Yurdakul et al., 2012) ve Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu & Aslan, 2010) olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Her iki ölçek de 5'li Likert yapıda olup TPACK-deep 33, Öğretmen Liderliği Ölçeği ise 25 maddeden oluşmaktadır. TPACK-deep ölçeğinde dört, Öğretmen Liderliği Ölçeğinde ise üç boyut yer almaktadır. Anket tasarımcılarından ve il milli eğitim müdürlüğünden ilgili izinlerin alınmasının ardından araştırmacılar tarafından okul ziyaretleri gerçekleştirilerek veri toplama sürecine başlanmıştır. Veri toplama süreci halihazırda devam etmekte olup ziyaret edilen ortaokullarda önce okul yöneticileri daha sonra öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olan öğretmenlere branş farkı gözetmeksizin anket uygulanmıştır. An itibari ile tamamlanan anketler göz önüne alındığında toplam katılımcı sayısının 180 civarında olacağı öngörülmektedir. Tüm verilerin elde edilmesinin ardından istatistik programlarına veri girişi yapılarak analiz sürecine geçilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anket uygulama sürecinin tamamlanması ile verilerin SPSS programına aktarılması ve akabinde istatistiki analizlerinin yapılması planlanmaktadır. Verilerin analizinde ilk olarak geçerlik ve güvenirlik testleri gerçekleştirilecek, güvenirlik çerçevesinde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha değeri) ve iki yarı güvenirliği hesaplanacak, geçerlik testleri ise SPSS ve LISREL istatistik programları üzerinden gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılacaktır. Çalışmanın geçerli ve güvenilir bulunması halinde, verilerin dağılım normalliği test edilecek, normal dağılım olması durumunda parametrik, normal olmayan dağılım olması halinde ise

non-parametrik testlere başvurulacaktır. Son olarak, TPACK ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla TPACK-deep ve Öğretmen Liderliği ölçeklerinden elde edilen veriler korelasyon analizine tabi tutulacaktır. Analiz sonuçları doğrultusunda ilişkinin yönü ve anlamlılığı üzerine bir yorumda bulunmak mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler : TPACK, öğretmen liderliği, teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlkoğretim Online, 9*(2), 764-775. http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Kabakçı-Yurdakul, I., Odabaşı, H.F., Kılıçer, K, Çoklar, A.N., Birinci, G., & Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education, 58*(3), 964-977.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Ünal, E. (2013). Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(25680) Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz yeterlik Düzeyleri ve Görüşleri: Iğdır İli Örneği

ARZU SÖNMEZ ERYAŞAR
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ

DİDEM ERDEL
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz bilgi çağının hızla gelişimi her alanda yenilikleri ve değişiklikleri beraberinde getirmekte ve teknoloji kullanımı bu noktada kaçınılmaz hale gelmektedir. Bilgi teknolojisinde değişimden en çok etkilenen alanların başında ise eğitim alanı gelmektedir (Özer & Gelen, 2008). Eğitime teknolojinin dahil edilmesi ile hem eğitimin çağın gereklerine uygun olarak yürütülmesi, hem de eğitimden amacına uygun en yüksek verimin alınabilmesi amaçlanmaktadır (Arslan, 2003).

Bu noktada çeşitli teknolojilerin sınıf içine entegrasyonu üzerine yapılan araştırmaların öğrenime etkisi üzerinde çalışmalar mevcuttur (Cüre & Özdener, 2008; Çekbaş, Yakar, Yıldırım & Savran, 2003; Çoklar, Kılıçer & Odabaşı, 2007; Işıksal & Aşkar, 2005) ve yapılan bu çalışmalar teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir. Ancak öte yandan teknolojinin sınıf ortamına dahil edilmesinin, eğitimde istenilen sonuçların alınması noktasında tek başına yeterli bulunmadığı ve pek çok problemle karşılaşıldığı da gözlenmiştir (Özer & Gelen, 2008). Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı (2007) ise yaptıkları çalışmada teknoloji kullanımının eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için öğretmenlerin teknolojik açıdan birtakım yeterliklere sahip olmasının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda okul ortamında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları bir başka deyişle öz yeterliklerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Albion, 1999; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Teknoloji entegrasyonu, teknoloji kaynakları ve teknoloji tabanlı uygulamaların günlük yaşama, çalışmalara ve okulların yönetimine dahil edilmesi olarak ifade edilirken (Schmitt, 2002), bir diğer çalışma ise teknoloji entegrasyonunu, öğrencilerin mevcut bilgisayar becerilerini anlamlı şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla teknolojiyi etkili ve verimli kullanmak olarak ifade etmektedir (Dockstader, 1999).

Öz yeterlik inancı (algısı) ise ilk olarak Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Teorisi ile öne çıkmıştır. İnsanların karşılaştığı olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine yönelik inançları, kişilerin öz yeterlik inançlarını oluşturmaktadır. Bir bireyin öz yeterlik inancı, onun algısının, motivasyonunun, performansının ve duygusal iyi halinin temelinde bulunmaktadır (Bandura, 1995; 1997; 2006). Bandura (1995) öz yeterliğin dört kaynağından söz etmektedir. Bunlar "uzmanlık deneyimi ", "hayali olarak yapılan deneyim (dolaylı yaşantılar)", "sözel ikna edicilik" ve "fizyolojik durumlar" dır.

Teknoloji açısından öz yeterlik algısı ele alındığında ise alan yazında Bandura'nın öz yeterlik teorisinden yola çıkarak öğretmen adaylarının / öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına entegre edebilmek için hazır hissetmeleri, buna karşı duydukları güven olarak ifade edilmektedir (Bansavich, 2006). Diğer bir deyişle öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarında kullanabilmelerinde kendilerine güven hissetmeleridir (Nathan, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitsel inanışları ve öz yeterlikleri, onların öğretimsel kararlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir (Pajares, 1997). Alan yazında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını (Abbitt, 2011; Ertmer, 2005; Wang, Ertmer & Newby, 2004) ve teknoloji öz yeterlik algılarını (Holden & Rada, 2011; Rooney, 2015) konu alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu noktada farklı öğrenme ortamlarında, farklı öğretmen profilleriyle yapılacak olan çalışmaların alan yazına derinlik kazandıracağı söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Iğdır ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Iğdır ili öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılması amaçlanmıştır. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmektedir. Ardından bu verileri rafine edebilmek için nitel veriler toplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s266). Araştırmanın ilk basamağı olan nicel boyutunda Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen, Ünal ve Teker (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. On dokuz maddeden oluşan bu ölçek beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Araştırmanın nicel boyutu, 2018-2019 öğretim yılında Iğdır ili Merkez ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan, farklı branşlardan 172 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce toplanacak veriler için Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak Iğdır ili Merkez ilçesindeki ortaokulların LGS başarı puanları göz önüne alınarak düşük, orta ve yüksek başarılı okullar belirlenmiştir. Ardından bu üç seviyeyi yaklaşık olarak eşit oranda kapsayacak şekilde 10 okul seçilerek araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci basamağında ise araştırmanın nitel boyutu gerçekleştirilecektir. Bu aşamada kullanılması planlanan görüşme soruları için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler neticesinde sorular revize edilmiştir. Araştırmaya katılan 172 öğretmenin nicel araştırma neticesinde almış oldukları puanlar baz alınarak aşırı veya aykırı durum örneklemesi kullanılarak seçilecek kişiler ile yapılacak yüz yüze görüşmeler araştırmanın bir sonraki aşamasını oluşturacaktır.

Araştırmanın nicel boyutunun analizi için SPSS programından faydalanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik testleri gerçekleştirildikten sonra betimsel ve çıkarımsal analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının sahip olduğu yapının mevcut çalışma grubu üzerinde de geçerliği olduğunu kanıtlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı. 95 olarak bulunmuştur.

Günümüz bilgi çağının hızla gelişimi her alanda yenilikleri ve değişiklikleri beraberinde getirmekte ve teknoloji kullanımı bu noktada kaçınılmaz hale gelmektedir. Bilgi teknolojisinde değişimden en çok etkilenen alanların başında ise eğitim alanı gelmektedir (Özer & Gelen, 2008). Eğitime teknolojinin dahil edilmesi ile hem eğitimin çağın gereklerine uygun olarak yürütülmesi, hem de eğitimden amacına uygun en yüksek verimin alınabilmesi amaçlanmaktadır (Arslan, 2003).

Bu noktada çeşitli teknolojilerin sınıf içine entegrasyonu üzerine yapılan araştırmaların öğrenime etkisi üzerinde çalışmalar mevcuttur (Cüre & Özdener, 2008, Çekbaş, Yakar, Yıldırım, & Savran, 2003; Çoklar, Kılıçer & Odabaşı, 2007; Işıksal & Aşkar, 2005) ve yapılan bu çalışmalar teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir. Ancak öte yandan teknolojinin sınıf ortamına dahil edilmesinin, eğitimde istenilen sonuçların alınması noktasında tek başına yeterli bulunmadığı ve pek çok problemle karşılaşıldığı da gözlenmiştir (Özer & Gelen, 2008). Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı (2007) ise yaptıkları çalışmada teknoloji kullanımının eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için öğretmenlerin teknolojik açıdan birtakım yeterliklere sahip olmasının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda okul ortamında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları bir başka deyişle öz yeterliklerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Albion, 1999; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Teknoloji entegrasyonu, teknoloji kaynakları ve teknoloji tabanlı uygulamaların günlük yaşama, çalışmalara ve okulların yönetimine dahil edilmesi olarak ifade edilirken (Schmitt, 2002), bir diğer çalışma ise teknoloji entegrasyonunu, öğrencilerin mevcut bilgisayar becerilerini anlamlı şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla teknolojiyi etkili ve verimli kullanmak olarak ifade etmektedir (Dockstader, 1999).

Öz yeterlik inancı ise ilk olarak Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Teorisi ile öne çıkmıştır. İnsanların karşılaştığı olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine yönelik inançları, kişilerin öz yeterlik inançlarını oluşturmaktadır. Bir bireyin öz yeterlik inancı, onun algısının, motivasyonunun, performansının ve duygusal iyi halinin temelinde bulunmaktadır (Bandura, 1995; 1997; 2006). Bandura (1995) öz yeterliğin dört kaynağından söz etmektedir. Bunlar "uzmanlık deneyimi ", "hayali olarak yapılan deneyim (dolaylı yaşantılar)", "sözel ikna edicilik" ve "fizyolojik durumlar" dır.

Teknoloji açısından öz yeterlik algısı ele alındığında ise alan yazında Bandura'nın öz yeterlik teorisinden yola çıkarak öğretmen adaylarının / öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına entegre edebilmek için hazır hissetmeleri, buna karşı duydukları güven olarak ifade edilmektedir (Bansavich, 2006). Diğer bir deyişle öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarında kullanabilmelerinde kendilerine güven hissetmeleridir (Nathan, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitsel inanışları ve öz yeterlikleri, onların öğretimsel kararlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir (Pajares, 1997). Alan yazında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını (Abbitt, 2011; Ertmer, 2005; Wang, Ertmer & Newby, 2004) ve teknoloji öz yeterlik algılarını (Holden & Rada, 2011; Rooney, 2015) konu alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu noktada farklı öğrenme ortamlarında, farklı öğretmen profilleriyle yapılacak olan çalışmaların alan yazına derinlik kazandıracağı söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Iğdır ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırmada Iğdır ili öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılması amaçlanmıştır. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmektedir. Ardından bu verileri rafine edebilmek için nitel veriler toplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s266). Araştırmanın ilk basamağı olan nicel boyutunda Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen, Ünal ve Teker (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. On dokuz maddeden oluşan bu ölçek beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Araştırmanın nicel boyutu, 2018-2019 öğretim yılında Iğdır ili Merkez ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan, farklı branşlardan 172 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce toplanacak veriler için Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak Iğdır ili merkez ilçesindeki ortaokulların LGS başarı puanları göz önüne alınarak düşük, orta ve yüksek başarılı okullar belirlenmiştir. Ardından bu üç seviyeyi yaklaşık olarak eşit oranda kapsayacak şekilde 10 okul seçilerek araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci basamağında ise araştırmanın nitel boyutu gerçekleştirilecektir. Bu aşamada kullanılması planlanan görüşme soruları için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler neticesinde sorular revize edilmiştir. Araştırmaya katılan 172 öğretmenin nicel araştırma neticesinde almış oldukları puanlar baz alınarak aşırı veya aykırı durum örneklemesi kullanılarak seçilecek kişiler ile yapılacak yüz yüze görüşmeler araştırmanın bir sonraki aşamasını oluşturacaktır.

Araştırmanın nicel boyutunun analizi için SPSS programından faydalanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik testleri gerçekleştirildikten sonra betimsel ve çıkarımsal analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının sahip olduğu yapının mevcut çalışma grubu üzerinde de geçerliği olduğunu kanıtlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı. 95 olarak bulunmuştur.

Araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler (Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, hizmet yılı, okulun başarısı) arasındaki ilişkiyi ölçmek için de çıkarımsal analizler yapılmıştır. Veri setinin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testine

başvurulmuş, test sonucunda p değerinin anlamlı çıkması ile çıkarımsal analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin cevapları üzerindeki etkisini ölçmek için Mann Whitney U testi, diğer tüm bağımsız değişkenlerin (branş, hizmet yılı, eğitim durumu ve okul başarı düzeyi) etkisini ölçmek için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda, ankete katılan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyeti, branşı, hizmet yılı, eğitim durumu ve çalıştıkları okulun başarı düzeyi verilen cevaplarda anlamlı bir fark oluşturmazken (p>.05), yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür (p<.05). Sonuçlara göre, 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik algılarının 41 yaş ve üzerinde olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ankete katılan öğretmenler arasından aşırı veya aykırı durum örneklemesi kullanılarak seçilen kişiler ile yapılacak yüz yüze görüşmeler araştırmanın bir sonraki aşamasını oluşturacaktır. Görüşmeler sonrasında daha detaylı bilgiye ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler (Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, hizmet yılı, okulun başarısı) arasındaki ilişkiyi ölçmek için de çıkarımsal analizler yapılmıştır. Veri setinin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuş, test sonucunda p değerinin anlamlı çıkması ile çıkarımsal analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin cevapları üzerindeki etkisini ölçmek için Mann Whitney U testi, diğer tüm bağımsız değişkenlerin (branş, hizmet yılı, eğitim durumu ve okul başarı düzeyi) etkisini ölçmek için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda, ankete katılan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyeti, branşı, hizmet yılı, eğitim durumu ve çalıştıkları okulun başarı düzeyi verilen cevaplarda anlamlı bir fark oluşturmazken (p>.05), yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür (p<.05). Sonuçlara göre, 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik algılarının 41 yaş ve üzerinde olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ankete katılan öğretmenler arasından aşırı veya aykırı durum örneklemesi kullanılarak seçilen kişiler ile yapılacak yüz yüze görüşmeler araştırmanın bir sonraki aşamasını oluşturacaktır. Görüşmeler sonrasında daha detaylı bilgiye ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Teknoloji öz yeterlik algısı, öz yeterlik, teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *27*(4), 134-143.

Albion, P. (1999, March). *Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology*. Paper presented in Proceedings of the 10th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (pp. 1602-1608), Association for the Advancement of Computing in Education, Texas.

Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli egitime tabi tutulan ortaögretim ögrencileriyle bu süreçte egitici olarak rol alan ögretmenlerin BDE'e iliskin görüsleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(4).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press. 1997,2006

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*(1), 307-337.

Bansavich, J. (2006, March). Factors influencing preservice teachers' readiness to integrate technology into their instruction. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3311-3316). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cüre, F. & Özdener, N.(2008). "Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri uygulama

başarıları ve BİT'e yönelik tutumları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34:41-53.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., & Savran, A. (2003). Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(4), 76-78.

Çoklar, A. N., Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2007, May). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. In *7nd International educational technology conference* (pp. 3-5).

Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology. *THE journal*, *26*(6), 73-75.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25-39.

Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Holden, H. ve Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, *43*(4), 343-367.

Isiksal, M., & Askar, P. (2005). The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficacy of 7th-grade students. *Educational Research*, *47*(3), 333-350.

Nathan, E. J. (2009). *An examination of the relationship between preservice teachers' level of technology integration self-efficacy (TISE) and level of technological pedagogical content knowledge (TPACK)* (pp. 1-113). University of Houston.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 39-55.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, *10*(149), 1-49.

Roney, L. N. (2015). *Technology use, technological self-efficacy and general self-efficacyamong undergraduate nursing faculty* (Doctoral dissertation). Southern Connecticut State University, USA.

Schmitt, C. (2002). *Technology in schools: Suggestions, tools, and guidelines for assessing technology in elementary and secondary education*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Ünal, E., & Teker, N. (2018). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(6), 973-978.

Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' selfefficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(3), 231-249.Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, *10*(149), 1-49.

(25689) Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Öğretim Elamanlarının Görüşleri

SEVDA KOC AKRAN

SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada yaşanan gelişmeler başta yükseköğretim kurumlarını etkilemektedir. Yükseköğretim kurumları bu değişim ve gelişmelere bazen uyum sağlamamaktadır. Çünkü teknolojik gelişmelere uyum sağlama, teknolojiyi kullanma becerisini personeline aktarmada, teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecinde kullanmada ve yeni nesillerin teknolojiyi kullanma konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasında bazı yükseköğretim kurumları yeterli görülmemektedir. Bunun yanı sıra birçok yükseköğretim kurumuna bakıldığında öğrenme ortamlarının geleneksel eğitime uygun olduğu gözlenmektedir. Oysaki dünya genelinde gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin sınıf ortamı dijital çağa uygun olarak animasyonlarla, sosyal ağlar, senkron - asenkron ders anlatımları (Harley, 2002), etkileşimli videolarla, eğitmen videolarıyla, ek kaynaklarla ve makalelerle zenginleştirilmiş dijital ders malzemelerle desteklenmektedir (Taşkıran, 2017).

Son yıllarda, yaşam boyu öğrenme sürecinde yükseköğretim alanında bir takım projelerle dijital çağa uyum süreci başlatılmıştır. Bu projelerden biri, "Yeni YÖK", "Dijitalleşen YÖK" girişimiyle Yükseköğretimde Dijital Dönüşümdür. Bütün ülkede uygulanması amaçlanan proje ilk olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinden belirlenen Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Iğdır, Munzur, Muş Alparslan, Siirt, Şırnak, Bingöl üniversitelerinde başlanmıştır. Bu üniversitelerin öğretim elemanlarına 2018 Kasım itibarıyla dijital ortamda 6 haftalık bir süreçte "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi verilmiştir. Derse belirtilen üniversitelerden, 850 Araştırma Görevlisi, 864 Öğretim Görevlisi, 1089 Doktor Öğretim Üyesi, 152 Doçent ve 138 Profesör ünvanlı 3 bin 93 öğretim elemanı katılım göstermiştir.

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde, öğretim elemanları altı hafta boyunca çeşitli videolarla, haftalık konu ile ilgili bilim adamlarının akademik çalışmalarıyla, bölüm sonu testlerle, tartışma formlarıyla, görüş ve önerilerle derse aktif katılım sağlanmaktadır. Öğretim elemanın katılım gösterdiği dersin değerlendirmesi bitirme projesi ile sonlandırılmaktadır. Projede dersi alan öğretim elemanından ilk olarak bir ders belirlemesi istenmektedir. İkinci olarak belirlenen derse yönelik amaçlar, ulaşılmak istenen hedefler, altı hafta boyunca öğrenilen yaklaşım ve yöntemler yazılmaktadır. Üçüncü olarak öğrenme hedeflerine ulaşmak için her bir amaç için hangi öğrenme etkinliklerinin gerçekleşeceği belirlenmektedir. Dördüncü olarak, her bir amaç için ne tür içerikler ve bu içerikler için ne tür dijital platformlar, hangi teknolojiklerin kullanılacağı yazılmaktadır. Son olarak, öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak için hangi dijital ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılacağı projede belirtilmektedir.

Kısaca, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersiyle, yeni nesillerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayan öğretim elemanlarına farklı bakış açıları sunulmaya çalışılmaktadır. Unutulmamalıdır ki, artık yükseköğretimde öğrenim gören yeni nesiller Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır (Çetin& Karalar, 2016). Teknolojinin hızlı bir ilerleme gösterdiği bir dönemde dünyaya gelmiş olan bu kuşak, dijital teknolojiyi yoğun bir şekilde kullanmakta ve dışarda zaman geçirmeyi tercih etmemektedirler. Aynı zamanda, yüz yüze iletişim yerine sanal ortamda iletişim araçlarını tercih etmekte ve bu şekilde sosyalleşeceklerine inanmaktadırlar (Batı, 2015;Taş, Demirdökmez &Küçükoğlu, 2017). Böyle bir kuşağa eğitim vermek ve sınıfta öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde sürdürmek için çeşitli e-kitaplar, videolar ve animasyonlar vb. dijital araç-gereçler kullanılması gerekmektedir. Öğretim elemanın böyle bir gerekliliğe cevap vermesi içinde başta kendisinin çağdaş yaklaşımlardan ve dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerden haberdar olması beklenmektedir. Bilgi çağında öğretim elemanına yüklenen bu görevin öğretim elemanı tarafından iyi bir şekilde yürütülmesi için, öğretim elemanına uygun öğrenme koşulları sağlanmalı ve Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi gibi bir takım bilgilendirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yükseköğretiminin dijitalleşmesi ve ülkemizin 2023 hedeflerine uygun bireyler yetiştirmesi için yapılan bu tür uygulamalar başta eğitim sisteminin hedeflediği öğrenme çıktılarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu çalışma da yükseköğretimde dijitalleşme sürecinde proje kapsamında altı hafta boyunca öğretim elemanlarına verilen Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm projesi kapsamında pilot üniversitelerden biri olan Siirt Üniversitesi öğretim elemanlarının bu derse ilişkin görüşleri belirlenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri nelerdir?

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin öğretim elemanlarının öğretim becerilerine katkıları nedir?

Öğretim elamanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olmadığımız, çeşitli olaylarla, deneyimlerle, algılarla ve yönelimlerle karşımıza çıkan olgulara odaklanmayı sağlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu Siirt Üniversitesinde farklı fakültelerde/yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre görüşme yoluyla bireyin bir olaya karşı tutumu, deneyimi, duyguları ve eleştirileri ortaya konulabilmektedir. Bu araştırma da öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşleri sorulacaktır. Görüşme formunda yer alan bu soruların katılımcılar tarafından açık ve anlaşılır olmasına, açık uçlu sorular olmasına, çok boyutlu soruların olmamasına vs. dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler dikkate alınarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak form katılımcılara son haliyle uygulanacaktır.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analizi yöntemine tabi tutulacaktır. Betimsel analiz derinlemesine analiz gerektirmemektedir. Verilerin derinlemesine analizi, içerik analiziyle yapılmakta ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyebilen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilmektedir. Bu araştırmada da betimsel ve içerik analizi yoluyla elde edilen verilerin yorumlanması sürecinde: adlandırma, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliğin sağlanma, frekansların hesaplanması ve yorumlama aşamalarına dikkat edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olacağı beklenmektedir. Bunun yanı sıra, dijital ortamda altı haftalık eğitimin fakülte/yüksekokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretim elemanlarında önemli üst düzey beceriler kazandıracağı, bu eğitimin olumlu olduğu kadar olumsuz yönlerinin de bulunacağı düşünülmektedir. Çünkü verilen eğitimde yer alan bazı konular (flipped learning, oyunlaştırma, probleme dayalı öğrenme, Bloom taksonomisi gibi) farklı fakültelerdeki öğretim elemanları tarafından bilinmediği ve bu konuda hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durum altı haftalık eğitimdeki her bir konu için öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu ve olumsuz etkileri olacaktır. Hazırbulunuşluk düzeylerindeki bu farklılığın derse yönelik öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Öğrenme, Dijital Okuryazarlık

Kaynakça

Batı, U. (2015). *Tüketici Davranışları-Tüketim Kültürü, Psikolojisi ve Sosyolojisi Üzerine Şeytanın Notları*, İstanbul: Alfa.

Çetin, Ç. & Karalar, S. (2016). X, Y Ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü Ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi 14*(28):157-197, 2016.

https://ekampus.anadolu.edu.tr/

Harley, D. (2002). Planning for an uncertain future: A US perspective on why accurate predictions about ICTs may be difficult.. *Journal of Studies in International Education, 6* (2), 172-187.

Taş, H.T, Demirdöğmez, M. & Küçükoğlu, M. (2017). Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13):1031-1048, 2017.

Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *AUAd, 3* (1), 96-109.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25709) Üç-Boyutlu Çok-Kullanıcılı Sanal Ortamların Tasarımı Sürecindeki Görevlerin Bilişsel Yük Açısından İncelenmesi

MURAT ÇINAR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

DİLEK DOĞAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

HAKAN TÜZÜN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilişsel yük kuramı öğrenenlerin eşzamanlı olarak belleğinde işlemesi gereken bilginin sayısına ve bu bilgilerin etkileşimleriyle ortaya çıkan karmaşık bilişsel görevlerin nasıl gerçekleştirileceğine odaklanmaktadır. Ek olarak, bilişsel yük kuramı uzun süreli bellekteki şemaların düzenlenmesini kolaylaştırmak için çalışma belleğinin yükünü yönetme teknikleriyle de ilgilidir (Paas, Renkl & Sweller, 2004). Öğrenenlerin doğrudan gözlenemeyen bilgi işleme süreçlerindeki sınırlılık, bilişsel yükün normalden fazla olması durumunda aşırı yüklenmeye yol açmaktadır. Bu nedenle, bilgilerin öğrenenlerin bilişsel yük kapasiteleri göz önünde bulundurularak sunulması öğrenme sürecinin daha etkili gerçekleşmesini sağlayacaktır (Kılıç & Karadeniz, 2004). Aşırı bilişsel yüklenme, öğrencilere çok fazla bilginin aktarılması durumunda bilişsel yükün çalışma belleği kapasitesinin üzerine çıkmasıdır (Clark, 2003). Hem geleneksel sınıf ortamında hem de çoklu-ortam araçlarıyla desteklenen öğrenme ortamlarında aşırı bilişsel yüklenme öğrenme sürecini olumsuz etkileyen unsurlardan biridir. Bu nedenle bilişsel yük öğrenme ortamlarının tasarımında merkezi bir öneme sahiptir (Dan & Reiner, 2017). Öğrenme ortamı olarak tasarlanan ve farklı bireysel özelliklere sahip öğrenenlere hitap eden üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamların tasarım süreci karmaşık görevlerin gerçekleştirilmesi gerektirmektedir. Bu ortamların tasarım süreci ortam tasarımı ve öğretim tasarımını içermektedir. Tasarım sürecine öncü olan pedagojik yaklaşımlar da bu süreçte önem kazanmaktadır. Bu süreç iki ve üç boyutlu grafikler ve animasyonlar tasarlayan animasyon ve görsel tasarım uzmanı, içerikleri geliştiren alan uzmanı, yazılım uzmanı, öğretim tasarımcısı, ölçme değerlendirme uzmanı, ortam tanıtım videolarını düzenleyen yapımcı, seslendirme yapan seslendirme sanatçısı başta olmak üzere birçok kişinin işbirliği yapmasını gerektirmektedir (Doğan, 2019). Özellikle öğretim tasarımcıları hem ortam hem de eğitsel tasarım sürecinde önemli bir role sahiptir. Üç-boyutlu sanal öğrenme ortamlarının karmaşık ve çok yönlü tasarım doğası öğretim tasarımcılarının bilişsel açıdan aşırı yüklenmesine neden olabilmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlarda öğrenme etkinliklerinin hazırlanması sürecinde farklı tasarım görevlerinin öğretim tasarımcılarının bilişsel yük düzeyleri üzerindeki etkisi nedir? sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada durum çalışması araştırma yöntemi benimsenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu otantik koşullar içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Durum çalışması araştırmacının bir programı, bir etkinliği, bir süreci, bir olayı, bir ya da daha fazla kişiyi derinlemesine araştırması gerektiği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell, 2003). Çalışma kapsamında üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlarda tasarım yapacak olan öğretim tasarımcısı rolündeki katılımcılar üç-boyutlu çok-kullanıcı sanal ortamların tasarımı hakkında 8 hafta eğitim almış, sonraki 8 hafta boyunca da işbirlikli bir tasarım süreci deneyimi gerçekleştirmiştir. Toplam 16 hafta boyunca katılımcılar öğrenme senaryosu hazırlama, ortam taslak görünümünün kâğıt üzerine modelleme, üç-boyutlu modeller tasarlama ve ortama yükleme, animasyon hazırlama, yapışık menü oluşturma, etkileşim hazırlama, içerik düzenleme (ses, video, metin, fotoğraf vb.), oyuncu olmayan karakter (NPC) hazırlama, kod (script) yazma, kullanıcı değerlendirmesi yapma görevleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacılardan birisi rehber, teknik destek uzmanı ve eğitmen rollerinde tasarım sürecine dâhil olmuştur. Diğer araştırmacılar ise katılımcı olmayan gözlemci olarak çalışmaya katılmıştır. Uygulama sonunda katılımcılara tasarım görevlerini gerçekleştirirken ne kadar çaba harcadıklarına ilişkin olarak 9'lu Likert tipi 11 maddelik bir anket uygulanmıştır. Anket formu orjinali Paas ve Van Merrienboer (1993) tarafından hazırlanan ve Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Yük ölçeğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Anket formunun dil ve ifade yönünden anlaşılırlığı alan uzmanı iki öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiştir. Bu anketle öğretim tasarımcılarının süreç boyunca gerçekleştirdikleri görevle ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlar kullanıcıların üç-boyutlu karakterler aracılığıyla temsil edildiği, ortamdaki nesneler ve diğer karakterlerle etkileşim kurduğu genellikle gerçek yaşamdaki fiziksel ortamların taklidi olan sanal alanlardır (Doğan, Çınar & Tüzün, 2018). Bu ortamlar öğrenme etkinliklerinde kullanılabilecek eşsiz otantik etkileşimler sunmakta ve bu ortamlarda öğrenme etkinliklerine göre farklı tasarımlar yapılabilmektedir. Bununla birlikte, üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlarda teknik tasarım ve öğretim tasarımı unsurlarının nasıl şekillendirileceği oldukça zorlu bir dizi görevi içermektedir. Bu kapsamda, çalışmanın amacı üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortam üzerinde bir öğrenme etkinliğinin hazırlanması sürecinde farklı tasarım görevlerinin öğretim tasarımcılarının bilişsel yükle düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma grubunu öğretim tasarımı, programlama ve görsel tasarım konusunda deneyimli on altı lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama öncesi tasarımcılar geliştirme ortamı olarak kullanacakları OpenSimulator (OpenSim) uygulamasıyla ilgili 8 hafta süren bir eğitim almıştır. Tasarımcılar daha sonra 5-6 kişilik takımlara ayrılarak sekiz hafta boyunca OpenSim ortamında işbirlikli bir öğretim tasarımı gerçekleştirmiştir. Bu süreçte tasarımcılar

bir konu alanı uzmanıyla düzenli görüşmeler gerçekleştirmiştir. Uygulama sonunda katılımcılara üç-boyutlu ortamda gerçekleştirdikleri 11 tasarım görevine ilişkin bilişsel yük ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar tasarımcıların üç-boyutlu sanal ortamda tasarım görevlerini gerçekleştirirken bilişsel olarak yüksek düzeyde yüklendiklerini göstermiştir. Bilişsel yük puanları incelendiğinde öğrenme senaryosu hazırlama, üç-boyutlu model yükleme, içerik (metin, resim, ses, video, vb.) hazırlama, ortam taslak görünümünün kâğıt üzerinde modellenmesi ve üç-boyutlu model tasarlama görevlerinin bilişsel yüklenme açısından en zorlayıcı görevler olduğu bulunmuştur. Öte yandan animasyon hazırlama, oyuncu olmayan karakter (NPC) hazırlama, yapışık menü hazırlama görevlerinin nispeten daha az bilişsel yüklenmeye yol açtığı bulunmuştur. Özetle, tasarımcılar öğretim tasarımı ve üç-boyutlu tasarım/modelleme ile ilgili görevlerde bilişsel açıdan daha fazla, ortam-kullanıcı etkileşimleriyle ilgili görevlerde nispeten daha az yüklenmiştir. Bu sonuçlar üç-boyutlu çok kullanıcılı sanal öğrenme çevrelerindeki öğretim tasarım süreçlerinin karmaşık ve çok yönlü doğasına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, bu ortamlarda öğrenme etkinliklerinin hazırlanması için bir araya gelen tasarım ekibinin alan uzmanı ve öğretim tasarımcılarına ek olarak farklı teknik yeterliklere sahip kişilerden oluşması tavsiye edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar üç-boyutlu sanal ortamda tasarım görevlerini gerçekleştirirken tasarımcıların bilişsel olarak yüksek düzeyde yüklendiklerini göstermiştir. Bilişsel yük puanları incelendiğinde öğrenme senaryosu hazırlama, üç-boyutlu model yükleme, içerik (metin, resim, ses, video vb.) hazırlama, ortam taslak görünümünün kâğıt üzerinde modellenmesi ve üç-boyutlu model tasarlama görevlerinin bilişsel yüklenme açısından en zorlayıcı görevler olduğu bulunmuştur. Öte yandan animasyon hazırlama, oyuncu olmayan karakter hazırlama, yapışık menü hazırlama görevlerinin nispeten daha az bilişsel yüklenmeye yol açtığı bulunmuştur. Özetle, tasarımcılar öğretim tasarımı ve üç-boyutlu tasarım/modelleme ile ilgili görevlerde bilişsel açıdan daha fazla, ortam-kullanıcı etkileşimleriyle ilgili görevlerde ise nispeten daha az yüklenmiştir. Bu sonuçlar üç-boyutlu çok kullanıcılı sanal öğrenme çevrelerindeki öğretim tasarım süreçlerinin karmaşık ve çok yönlü doğasına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, bu ortamlarda öğrenme etkinliklerinin hazırlanması için bir araya gelen tasarım ekibinin alan uzmanı ve öğretim tasarımcılarına ek olarak farklı teknik yeterliliklere sahip kişilerden oluşması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlar, OpenSim, Öğretim tasarımı, Ortam Tasarımı, Bilişsel Yük

Kaynakça

Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2003). *E-Learning And The Science Of Instruction Proven Guidelines For Consumers And Designers Of Multimedia Learning (3rd Edition)*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Dan, A. & Dainer, M. (2017). EEG-based cognitive load of processing events in 3D virtual worlds is lower than processing events in 2D displays. *International Journal of Psychophysiology, 122*, 75.84.

Dillon, A. & Marian, S. (1988). The application of cognitive psychology to CAD Input/Output. Fourth Conference of the British Computer Society on People and Computers IV, Cambridge University Press, Manchester, UK.

Doğan, D. (2019). Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlarda probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre öğretim tasarımı süreci (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, D., Çınar, M. & Tüzün, H. (2018). Multi-user Virtual Environments for Education . In N. Lee (Ed.) *Encyclopedia of Computer Graphics and Games*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08234-9_172-1.

Kılıç, E. & Karadeniz, Ş. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(4), 562-579.

Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science, 32*, 1-8.

Paas, F., & Van Merrienboer, J. (1993). The efficiency of instructional conditions: an approach to combine mental effort and performance measures. Human Factors, 35, (4), 737-743.

Yin, R.K (1984) Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Beverly Hills, California.

(25728) Robotik Araçların Ders Müfredatlarına Entegrasyonuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

YASEMİN KARAL
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

TAYFUN ACAR
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl sınıflarında işbirliği, iletişim, kritik düşünme ve üretkenlik gibi beceriler öne çıkmaktadır. Eğitimciler, öğrenme ortamlarını bu becerileri kazandıracak tasarımlarla yeniden yapılandırmak durumundadırlar (Hamner, Lauwers, Bernstein, Stubbs, , Crowley ve Nourbakhsh, 2008). Özellikle son yıllarda, geleneksel ve modern disiplinler arasında kuvvetli bir bağlayıcı yaklaşım olarak tanımlanan "disiplinlerarasılık" teriminin öne çıktığı söylenebilir (https://curriculumredesign.org). Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmekte ve kullanmaktadır. Bu yaklaşım yeni olmamakla birlikte son yıllarda kendini hem literatürde hem de okullardaki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlamıştır (Yıldırım, 1996, Ulusoy, 2007). (i) Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin proje ve problem tabanlı öğrenme gibi öğrenme modelleri ile uygulandığı STEM (Akgündüz ve Ertepınar, 2015); (ii) Bilgisayar Bilimlerinin Türkiye'de temel ve orta öğretim öğrencilerine katkılarının artırılması, matematik, fen, sosyal bilimler gibi alanlarla nasıl bütünleştirilebileceğinin çerçevesinin çizilmesi amacıyla başlatılan Harezmi Eğitim Modeli (Koçoğlu, 2018), disiplinlerarası yaklaşımın eğitim alanındaki somut uygulama örnekleridir. Tüm bu eğitim yaklaşım ve modellerinin geliştirilip yaygınlaştırılması ülkelerin teknolojik yarışta varlığını sürdürme çabası ile ilintilidir. Her iki modelin de doğası, teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesine yani teknoloji üretmeye odaklanmaktadır. Bu kapsamda, literatür incelendiğinde okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrencilerin kodlama/programlama tecrübesi kazanmaları, özgün yazılımlar geliştirmeleri ve hatta robotik uygulamalarına kadar ilerlemeleri için yapılan çalışmaların ivme kazandığı görülür. Öğrencilerin yaratıcı ve sistematik olarak düşünmelerine, birlikte çalışma, problem çözme ve ince motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak (Yudianto, 2014), dil ve iletişim becerilerini, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemek (Crompton, Gregory ve Burke, 2018), sanat, müzik ya da kültür öğrenmelerini sağlamak (Sullivan ve Bers, 2017), karmaşık görevleri planlama ve kontrol etme yeteneklerini geliştirmek ve yürütücü işlevlerin gelişimini desteklemek (Khanlari ve Mansourkiaie, 2015) için robotiği okul öncesi düzeyde öğretim aracı olarak ele alan çalışmalar mevcuttur. İlköğretim öğrencilerinin işbirlikli problem çözme sürecinde dil ve iletişim becerilerini irdelemek (Mills, Chandra ve Parkı, 2013) teknik olmayan edebiyat, sağlık, zanaat gibi disiplin alanlarının müfredat konularını öğretmek (Hamner ve Cross, 2013), akıl yürütme, karar verme, planlama gibi matematiksel becerileri kazandırmak (Alfieri, Higashi, Shoop ve Schunn, 2015), teorik bilgiyi pratiğe ya da ürüne dönüştürmeye yönelik yeterlilikleri artırmak (Le, Le, Vu, Nguyen, Nguyen ve Vu, 2015), bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016) için robotiğin araç olarak derslere entegre edilmesi üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Benzer çalışmaların örneklerini ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de görmek mümkündür (Chattopadhyay ve Sellman, 2013, Ospennikova, Ershovb ve Iljina, 2015).Okul çağındaki çocuklar için yapılandırılan robotik faaliyetlerin çoğunun örgün eğitime dahil edilme potansiyeli vardır ancak devletlerin belirlediği standartlaştırılmış içeriklere odaklanma nedeniyle öğretmenlerin robotları düzenli müfredatlara dahil etmeleri zordur (Khine, 2017, Scaradozzi, Screpanti, Cesaretti, Storti ve Mazzieri, 2018). Öğretmenlerin robotik araçları sınıflarına ve ders müfredatlarına dahil edebilmeleri için hazırlıklı olmaları gerekir ve sunulan çalışmada, hizmet öncesinde bulunan öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Burada ele alınan durum, robotiğin sınıflara ve ders müfredatlarına bir öğretim aracı olarak dahil edilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin nasıl olduğudur. Çalışmanın örneklemi, 2018-2019 yılı akademik yılında, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde, farklı bölümlerde öğrenimini sürdüren 48 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla öğretmen adaylarının görüşleri toplanmıştır. Form, robotik konusuna yönelik eğitim ya da bilgi düzeyleri, eğitimde kullanımının olumlu olumsuz etkileri, farklı dersler ve müfredat konuları için kullanılabilirliği, hangi derslerde ve hangi konularda robotiğin bir araç olarak kullanılabileceği ile ilgili açık uçlu sorular içermektedir. Öğretmen adaylarına, robotik araçların farklı ders müfredatlarına yönelik kullanıldığı akademik çalışmalardan örnekler (videolar) izletilmiş ve sonra form ile görüşlerini beyan etmeleri beklenmiştir. Akademik ortalamaları iyi düzeyde (3.00-4.00) olan öğretmen adaylarının bölümleri; 5 Fen Bilgisi Öğretmenliği, 5 Sınıf Öğretmenliği, 5 Okulöncesi Öğretmenliği, 5 Resim Öğretmenliği, 5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5 İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 5 Türkçe Öğretmenliği, 4 İngilizce Öğretmenliği, 3 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR), 4 Özel Eğitim Öğretmenliği ve 2 Spor Yöneticiliği şeklinde çeşitlenmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri betimsel analize tabi tutulmuştur.

21. yüzyıl sınıflarında işbirliği, iletişim, kritik düşünme ve üretkenlik gibi beceriler öne çıkmaktadır. Eğitimciler, öğrenme ortamlarını bu becerileri kazandıracak tasarımlarla yeniden yapılandırmak durumundadırlar (Hamner, Lauwers, Bernstein, Stubbs, , Crowley ve Nourbakhsh, 2008). Özellikle son yıllarda, geleneksel ve modern disiplinler arasında kuvvetli bir bağlayıcı yaklaşım olarak tanımlanan "disiplinlerarasılık" teriminin öne çıktığı söylenebilir (https://curriculumredesign.org). Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmekte ve kullanmaktadır. Bu yaklaşım yeni olmamakla birlikte son yıllarda kendini hem literatürde hem de okullardaki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlamıştır (Yıldırım, 1996, Ulusoy, 2007). (i) Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin proje ve problem tabanlı öğrenme gibi öğrenme modelleri ile uygulandığı STEM (Akgündüz ve Ertepınar, 2015); (ii) Bilgisayar Bilimlerinin Türkiye'de temel ve orta öğretim öğrencilerine katkılarının artırılması, matematik, fen, sosyal bilimler gibi alanlarla nasıl bütünleştirilebileceğinin çerçevesinin çizilmesi amacıyla başlatılan Harezmi Eğitim Modeli (Koçoğlu, 2018), disiplinlerarası yaklaşımın eğitim alanındaki somut uygulama örnekleridir. Tüm bu eğitim yaklaşım ve modellerinin geliştirilip yaygınlaştırılması ülkelerin teknolojik yarışta varlığını sürdürme çabası ile ilintilidir. Her iki modelin de doğası, teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesine yani teknoloji üretmeye odaklanmaktadır. Bu kapsamda, literatür incelendiğinde okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrencilerin kodlama/programlama tecrübesi kazanmaları, özgün yazılımlar geliştirmeleri ve hatta robotik uygulamalarına kadar ilerlemeleri için yapılan çalışmaların ivme kazandığı görülür.

Öğrencilerin yaratıcı ve sistematik olarak düşünmelerine, birlikte çalışma, problem çözme ve ince motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak (Yudianto, 2014), dil ve iletişim becerilerini, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemek (Crompton, Gregory ve Burke, 2018), sanat, müzik ya da kültür öğrenmelerini sağlamak (Sullivan ve Bers, 2017), karmaşık görevleri planlama ve kontrol etme yeteneklerini geliştirmek ve yürütücü işlevlerin gelişimini desteklemek (Khanlari ve Mansourkiaie, 2015) için robotiği okul öncesi düzeyde öğretim aracı olarak ele alan çalışmalar mevcuttur. İlköğretim öğrencilerinin işbirlikli problem çözme sürecinde dil ve iletişim becerilerini irdelemek (Mills, Chandra ve Parkı, 2013) teknik olmayan edebiyat, sağlık, zanaat gibi disiplin alanlarının müfredat konularını öğretmek (Hamner ve Cross, 2013), akıl yürütme, karar verme, planlama gibi matematiksel becerileri kazandırmak (Alfieri, Higashi, Shoop ve Schunn, 2015), teorik bilgiyi pratiğe ya da ürüne dönüştürmeye yönelik yeterlilikleri artırmak (Le, Le, Vu, Nguyen, Nguyen ve Vu, 2015), bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016) için robotiğin araç olarak derslere entegre edilmesi üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Benzer çalışmaların örneklerini ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de görmek mümkündür (Chattopadhyay ve Sellman, 2013, Ospennikova, Ershovb ve Iljina, 2015).

Okul çağındaki çocuklar için yapılandırılan robotik faaliyetlerin çoğunun örgün eğitime dahil edilme potansiyeli vardır ancak devletlerin belirlediği standartlaştırılmış içeriklere odaklanma nedeniyle öğretmenlerin robotları düzenli müfredatlara dahil etmeleri zordur (Khine, 2017, Scaradozzi, Screpanti, Cesaretti, Storti ve Mazzieri, 2018). Öğretmenlerin robotik araçları sınıflarına ve ders müfredatlarına dahil edebilmeleri için hazırlıklı olmaları gerekir ve sunulan çalışmada, hizmet öncesinde bulunan öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmalar sonucunda, öğretmen adaylarının robotik konusunda herhangi bir eğitimlerinin olmadığı belirlenmiştir. Robotik araçların derslere entegre edilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak olumlu yöndedir. Dersleri somut hale getireceği, zor konuların öğretimini kolaylaştıracağı, öğrenci katılımını artıracağı, kinestetik becerileri geliştireceği, farklılık yaratacağı, başarıyı ve verimliliği artıracağı yönünde olumlu görüşler ifade edilmiştir. 17 öğretmen adayı, alanlarının ve müfredat konularının robotik araçlar kullanılarak öğrenme ortamları veya projeleri geliştirmeye müsait bir alan olmadığını düşünmektedir. 31 öğretmen adayının görüşleri ise aksi yöndedir. Öğretmen adayları genel olarak Fen ya da Fizik alanlarının robotik araçlarla birleştirilebilecek konular içerdiği yönünde öneriler sunmuşlardır. 16 öğretmen adayı görüşlerini bu yönde ifade ederken konular; canlılar ve hayat, madde ve yapısı, dünya ve evren, enerji dönüşümleri, ışık hareketi, renk oluşumu, eylemsizlik, hareket, iş şeklinde sıralanmıştır. 5 öğretmen adayı matematik konuları için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sanat etkinlikleri, müzik, dilbilgisi, ses bilgisi, öğrenme psikolojisi, grafik tasarım konularına yönelik robotiğin kullanılabileceğini belirten 1'er veya 2'şer katılımcı olmuştur. Özel eğitim alanından 1 öğretmen adayı görüşünü "Özel gereksinimli bireyler için oyun arkadaşı geliştirmek isterdim." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları, robotik araçların nasıl kullanıldığı ve müfredat konuları ile nasıl birleştirilebileceği konusunda lisans düzeyinde ders almak istemektedir.

Anahtar Kelimeler : Robotik Araçlar, Ders Müfredatları, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Hamner, E., Lauwers, T., Bernstein, D., Stubbs, K., Crowley, K., & Nourbakhsh, I. (2008). Robot Diaries Interim Project Report: Development of a Technology Program for Middle School Girls.

https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/21.-Yu%CC%88zy%C4%B1l-Eg%CC%86itimi-I%CC%87c%CC%A7in-Mu%CC%88fredat%C4%B1n-Yeniden-Tasarlanmas%C4%B1-CF.pdf, 30.04.2019.

Yıldırım, A. (1996). DisİPLİNLERARASI ÖGRETİM KAVRAMı VE PROGRAMIAR AÇıSıNDAN DOGURDUGU SONUÇIAR , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 89-94 [1996)

Ulusoy, G. (2007). Disiplinlerarası araştırma ve eğitim, Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler – Paradigmal Yönelimler, Coşkun Can Aktan (Editör), İzmir: Yaşar Üniversitesi, Mart 2007, 389-398.

Akgündüz, D. ve Ertepınar, H. (2015). STEM EĞİTİMİ TÜRKİYE RAPORU "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?", İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

Koçoğlu, E. (2018). Türkiyede Pilot Uygulama sürecinde olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi, Electronic Turkish Studies; Vol. 13 Issue 19, p1187-1200, 14p.

Yudianto, S. (2014). Robotics in Early Childhood Development. The 2014 International Conference of Early Childhood Education, At Bandung.

Crompton, H., Gregory, K., & Burke, D. (2018). Humanoid robots supporting children's learning in an early childhood setting. British Journal of Educational Technology, 49(5), 911-927.

Sullivan, A., & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. International Journal of Technology and Design Education, 1-22.

Khanlari, A., & Mansourkiaie, F. (2015, July). Using robotics for STEM education in primary/elementary schools: Teachers' perceptions. In 2015 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE) (pp. 3-7). IEEE.

Mills, K. A., Chandra, V., & Park, J. Y. (2013). The architecture of children's use of language and tools when problem solving collaboratively with robotics. The Australian Educational Researcher, 40(3), 315-337.

Hamner, E., & Cross, J. (2013, March). Arts & Bots: Techniques for distributing a STEAM robotics program through K-12 classrooms. In 2013 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) (pp. 1-5). IEEE.

Alfieri, L., Higashi, R., Shoop, R., & Schunn, C. D. (2015). Case studies of a robot-based game to shape interests and hone proportional reasoning skills. International Journal of STEM Education, 2(1), 4.

Le, Q., Le, H., Vu, C., Nguyen, N., Nguyen, A., & Vu, N. (2015). Integrated science, technology, engineering and mathematics (STEM) education through active experience of designing technical toys in Vietnamese schools. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 11(2), 1-12.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. Robotics and Autonomous Systems, 75, 661-670.

Chattopadhyay, A., & Sellman, G. (2013, October). Developing the cellbot learning framework (CLF)-An interdisciplinary model for integrating mobile computing with robotics to innovate STEM education and outreach. In 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1290-1292). IEEE.

Ospennikova, E., Ershovb, M., & Iljina, I. (2015). Educational Robotics as an Inovative Educational Technology, Procedia - Social and Behavioral Sciences 214 (2015) 18 – 26.

Scaradozzi, D., Screpanti, L., Cesaretti, L., Storti, M. & Mazzieri, E., (2018). Implementation and Assessment Methodologies of Teachers' Training Courses for STEM Activities. Technology, Knowledge and Learning. 10.1007/s10758-018-9356-1.

Khine, M., (2017). Robotics in STEM Education Redesigning the Learning Experience. Springer International Publishing, USA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.

(25786) Okul Sonrası Kodlama Süreci İle İlkokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

SİBEL TÜRK
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

AHMET OĞUZ AKÇAY
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ENGİN KARAHAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl ihtiyaçları ve geleceğe dönük hedefler doğrultusunda bireylerden beklenen beceriler farklılık kazanmaktadır. 21.yy becerileri incelendiğinde; Karmaşık Sorunları Çözme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, İnsan Yönetimi, Başkalarıyla Uyum İçinde Hareket Etme, Duygusal Zeka, Muhakeme ve Karar Verme, Hizmet Sektörüne Uyum, Müzakere, Bilişsel Esneklik olarak listelendiği görülmektedir (World Economic Forum, 2019). Bu becerileri öğrencilere kazandırmak adına eğitim sisteminde yenilenmeler yaşanmakta ve farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biride kodlama eğitimidir. Kodlama ya da programlama olarak tanımlanan kavram genel olarak komutlar kullanılarak bilgisayara istenilen işlerin yaptırılması olarak tanımlanabilir (Sırakaya, 2018). Bu süreçte bilgisayarda gerçekleştirilen işlemler birçok problemi çözmek amacıyla programlanmaktadır. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde kodlama eğitimi çalışmalarının bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirildiği görülmektedir. Bilgi İşlemsel Düşünme (Computational Thinking) en genel anlamda "bilgisayar biliminin kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama" olarak tanımlanabilir. (Gülbahar, Kert & Kalelioğlu, 2018). Literatürde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, programlama odaklı öğretim süreçlerinin öğrencilerin problem çözme, öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, motivasyon, ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Erümit, Karal, Şahin, A. Aksoy, A. Gencan & Benzer, 2018). Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin seviyeleri doğrultusunda kodlama odaklı öğretim süreci geliştirilerek, bu süreçte öğrencilerin öğrenme deneyimleri derinlemesine incelenmektedir. Bu bağlamda araştırma süreci dört hafta kapsamında gerçekleşmiştir. Birinci hafta drama etkinlikleri ile başlayarak öğrencilerin dikkatini çekmek ve motivasyonlarını artırmak hedeflenmiştir. Sonrasında bilgisayarsız kodlama etkinlikleri ile öğrencilere programlamanın temel kavramlarını kazandırmak ve bilgisayarların düşünme biçimini kavratmak planlanmıştır. İkinci ve üçüncü hafta çevrimiçi kodlama etkinlikleri sunan bir platformda programlamanın temel kavramlarını kazandırmak hedeflenmiştir. Dördüncü hafta kapsamında ise öğrencilerden somut materyaller kullanarak bilgisayarsız kodlama materyali oluşturmaları istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kodlama temalı öğretim süreçlerindeki öğrenme deneyimlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması deseninde (Merriam, 2013), çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları bu sistemin derinlemesine incelenmesi hedeflenir. Bu çalışma Eskişehir ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu okulda yer alan 3. ve 4. sınıfların her birinden üçer öğrenci gönüllülük esasına dayanarak seçilmişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını 3. ve 4. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan ve okul sonrası öğretim sürecine katılım gösteren 30 öğrenci (16 kız ve 14 erkek) oluşturmaktadır. Süreç boyunca katılımcılar sınıf seviyelerinden bağımsız olarak üçerli ve dörderli gruplar halinde çalışmışlardır. Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama araçları öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve katılımcılar tarafından süreç sonunda tasarlanan öğrenme ürünleridir. Araştırma sürecinin sonunda katılımcı öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar öğretim süreci boyunca katılımcı gözlemci rolü üstlenmişlerdir. Son olarak öğretim süreci sonunda öğrencilerden bir kodlama alanı tasarlamaları istenerek, bu ürünler de analiz sürecinde kullanılmışlardır. Verilerin analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek adına içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda verilerin kodlanması ile ortaya çıkan kategori ve temalar üzerinden öğrenme deneyimleri ortaya çıkarılmıştır.

Yaşadığımız yüzyıl ihtiyaçları ve geleceğe dönük hedefler doğrultusunda bireylerden beklenen beceriler farklılık kazanmaktadır. 21.yy becerileri incelendiğinde; Karmaşık Sorunları Çözme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, İnsan Yönetimi, Başkalarıyla Uyum İçinde Hareket Etme, Duygusal Zeka, Muhakeme ve Karar Verme, Hizmet Sektörüne Uyum, Müzakere, Bilişsel Esneklik olarak listelendiği görülmektedir (World Economic Forum, 2019). Bu becerileri öğrencilere kazandırmak adına eğitim sisteminde yenilenmeler yaşanmakta ve farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biride kodlama eğitimidir. Kodlama ya da programlama olarak tanımlanan kavram genel olarak komutlar kullanılarak bilgisayara istenilen işlerin yaptırılması olarak tanımlanabilir (Sırakaya, 2018). Bu süreçte bilgisayarda gerçekleştirilen işlemler birçok problemi çözmek amacıyla programlanmaktadır. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde kodlama eğitimi çalışmalarının bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirildiği görülmektedir. Bilgi İşlemsel Düşünme (Computational Thinking) en genel anlamda "bilgisayar biliminin kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama" olarak tanımlanabilir. (Gülbahar, Kert & Kalelioğlu, 2018). Literatürde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, programlama odaklı öğretim süreçlerinin öğrencilerin problem çözme, öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, motivasyon, ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Erümit, Karal, Şahin, A. Aksoy, A. Gencan

& Benzer, 2018). Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin seviyeleri doğrultusunda kodlama odaklı öğretim süreci geliştirilerek, bu süreçte öğrencilerin öğrenme deneyimleri derinlemesine incelenmektedir. Bu bağlamda araştırma süreci dört hafta kapsamında gerçekleşmiştir. Birinci hafta drama etkinlikleri ile başlayarak öğrencilerin dikkatini çekmek ve motivasyonlarını artırmak hedeflenmiştir. Sonrasında bilgisayarsız kodlama etkinlikleri ile öğrencilere programlamanın temel kavramlarını kazandırmak ve bilgisayarların düşünme biçimini kavratmak planlanmıştır. İkinci ve üçüncü hafta çevrimiçi kodlama etkinlikleri sunan bir platformda programlamanın temel kavramlarını kazandırmak hedeflenmiştir. Dördüncü hafta kapsamında ise öğrencilerden somut materyaller kullanarak bilgisayarsız kodlama materyali oluşturmaları istenmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kodlama temalı öğretim süreçlerindeki öğrenme deneyimlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması deseninde (Merriam, 2013), çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları bu sistemin derinlemesine incelenmesi hedeflenir. Bu çalışma Eskişehir ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu okulda yer alan 3. ve 4. sınıfların her birinden üçer öğrenci gönüllülük esasına dayanarak seçilmişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını 3. ve 4. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan ve okul sonrası öğretim sürecine katılım gösteren 30 öğrenci (16 kız ve 14 erkek) oluşturmaktadır. Süreç boyunca katılımcılar sınıf seviyelerinden bağımsız olarak üçerli ve dörderli gruplar halinde çalışmışlardır. Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama araçları öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve katılımcılar tarafından süreç sonunda tasarlanan öğrenme ürünleridir. Araştırma sürecinin sonunda katılımcı öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar öğretim süreci boyunca katılımcı gözlemci rolü üstlenmişlerdir. Son olarak öğretim süreci sonunda öğrencilerden bir kodlama alanı tasarlamaları istenerek, bu ürünler de analiz sürecinde kullanılmışlardır. Verilerin analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek adına içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda verilerin kodlanması ile ortaya çıkan kategori ve temalar üzerinden öğrenme deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Analiz süreci devam eden bu çalışmanın ilk bulguları bu kısımda verilmiştir. Öğrencilerin kodlama öğrenme deneyimlerini derinlemesine incelemek için katılımcı öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin bir çoğu kodlama eğitimine yönelik genel görüşleri sorulduğunda olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler dört haftalık kodlama eğitimi sürecinde eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Kodlama eğitimi ile öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşama transfer edebildiklerini (Örneğin markete giderken en kısa yolun bulunması gibi), kavramların öğrenimini kolaylaştırdığını (üst ders kazanımlarının farkındalığına varma), problem çözme ve temel kodlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Verilen kodlama eğitiminin ileride benzer eğitimlerin temelini oluşturduğu vurgulanmış ve öğrencilerin kendilerinin kodlama eğitimi konusunda geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler kodlama eğitiminin sınırlılıkları konusunda ise teknoloji kullanım düzeyi ve teknoloji altyapısı yetersizliğini vurgulamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci devam eden bu çalışmanın ilk bulguları bu kısımda verilmiştir. Öğrencilerin kodlama öğrenme deneyimlerini derinlemesine incelemek için katılımcı öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin bir çoğu kodlama eğitimine yönelik genel görüşleri sorulduğunda olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler dört haftalık kodlama eğitimi sürecinde eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Kodlama eğitimi ile öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşama transfer edebildiklerini (Örneğin markete giderken en kısa yolun bulunması gibi), kavramların öğrenimini kolaylaştırdığını (üst ders kazanımlarının farkındalığına varma), problem çözme ve temel kodlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Verilen kodlama eğitiminin ileride benzer eğitimlerin temelini oluşturduğu vurgulanmış ve öğrencilerin kendilerinin kodlama eğitimi konusunda geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler kodlama eğitiminin sınırlılıkları konusunda ise teknoloji kullanım düzeyi ve teknoloji altyapısı yetersizliğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Bilgi işlemsel düşünme, kodlama eğitimi, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

EBA | Eğitim Bilişim Ağı(2019). 22.03.2019 tarihinde http://www.eba.gov.tr/kod/bilgisayarsiz-etkinlikler adresinden erişilmiştir.

Erümit, K. A., Karal, H., Şahin, G., Aksoy, D. A., Aksoy, A., & Benzer, A. İ. (2018). Programlama Öğretimi için Bir Model Önerisi: Yedi Adımda Programlama. Eğitim ve Bilim, 44(197), 155-183.

Gülbahar, Y. Kert, S. B. ve Kalelioğlu F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi 10(1), 1-29.

Sırakaya, M.(2018). Kodlama Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 79-90.

Soffel, J. (2016, March). What are the 21st-century skills every student needs. In World Economic Forum (Vol. 10). 27.03.2019 tarihinde https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/ adresinden erişilmiştir.

(25803) Öğretmen Adayları Çevrimiçi Risk Alma Eğilimlerinin Sosyal Beğenirlik Bağlamında İncelenmesi

AYÇA ÇEBİ
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

CANAN ÇOLAK
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnternet teknolojileri sosyalleşme, eğlence, alışveriş, bankacılık, veri depolama, bilgi arama gibi birçok amaçta çocuk veya yetişkin bireyler tarafından oldukça fazla kullanılmaktadır. Bu internet teknolojileri yararlarının yanında her gün yenisi eklenen birçok riski de beraberinde getirmektedirler. Örneğin sosyal medya aracılığıyla çeşitli topluluklarla iletişim ve etkileşim kurmak için kişisel verilerin bu ortamdaki bireyler ve bu ortamı oluşturan sağlayıcıyla paylaşılması çevrimiçi ortamda sosyalleşmeyi sağlarken, aynı zamanda kişisel bilgileri kötü amaçlı kullanabilecek şirket veya kişilerle de paylaşılmasına sebebiyet verebilmektedir. Çevrimiçi riskler, kişisel bilgileri ifşa etme, finansal, siber saldırganlık, bilgi riskleri gibi çeşitli risk türlerini kapsamaktadır (OECD, 2012; Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Ólafsson, 2009; Byrne, Dvorak, Peters, Ray, Howe ve Sanchez, 2016). Bu konuda ise bireylerin çevrimiçi risklerle karşılaşma veya bu riskli davranışları hangi sıklıkta gösterdikleri veya bu riskli davranışların hangi değişkenlerden etkilendiği çalışmalar gerçekleştirilmektedir Pujazon-Zazik, Manasse ve Orrell-Valente, 2012; Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014; Parsons, Calic, Pattinson, Butavicius, McCormac ve Zwaans, 2017). Özellikle öz bildirime dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmalarda dikkate alınması gereken potansiyelin sosyal beğenirlik olduğu dikkat çekmektedir (Smith ve Livingstone, 2017). Çünkü bireylerin kendi tutum, inanç veya davranışlarını bildirirken sosyal normlardan oldukça fazla etkilendikleri yani o sosyal ortamda kabul görecek veya istenecek davranışlar çerçevesinde kendi davranışlarını yanıltarak belirttikleri söz konusudur (Van de Mortel, 2008; Gentile, Nathanson, Rasmussen, Reimer ve Walsh, 2012). Bu durum verilerin doğruluğunu ve dolayısıyla ölçme araçlarının da geçerliğini oldukça fazla tehlikeye sokmaktadır (Fisher, 1993). Nitekim Dönmez ve Akbulut (2016), siber zorbalık gibi öz bildirim yoluyla ölçülebilen hassas konularda sosyal beğenirlik potansiyelinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Çevrimiçi risk alma eğilimi de siber zorbalık gibi hassas bir konu olarak düşünülebilir. Çünkü çevrimiçi riskler bağlamında sosyal medyada kişisel bilgilerin ifşası konusunda bireylerin kişisel bilgilerini paylaşma davranışına ilişkin niyetleri ile gerçek davranışları arasındaki ilişki bir paradoks olarak ele alınmıştır (Norberg, Horne ve Horne, 2007). Aynı zamanda yaşanan örnek olaylar incelendiğinde, çevrimiçi dolandırılma, çevrimiçi uygunsuz içeriklerle karşılaşma, başkalarını çevrimiçi ortamlarda gizli olarak takip etme gibi çeşitli çevrimiçi riskli davranışların arttığı, fakat bireylerin bu gibi davranışlarla karşılaşma ya da bu davranışları sergileme durumlarını ise az sıklıkta gösterdiklerini belirttikleri dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bireylerin çevrimiçi risk alma eğilimlerinin, sosyal beğenirlik kapsamında incelenmesinin alanyazına katkıda bulunacak sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, farklı branşlarda eğitim görmekte olan 30 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adayları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 10'u bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü, 4'ü sınıf öğretmenliği, 4'ü ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği, 4'ü ilköğretim matematik öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 2'si Türkçe öğretmenliği, 2'si özel eğitim ve 2'si okul öncesi öğretmenliği bölümünü öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmadaki veriler Çolak (2019) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Risk Alma Eğilimi" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek, 19 maddeden oluşmakta ve dört faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçeğin alt faktörleri "Sosyalleşme Riskleri" (6 madde), "Ticari İşlemler Yapma Riskleri" (4 madde), "Kişisel Bilgileri Açma Riskleri" (5 madde) ve "Başkalarına Zarar Verme Riskleri" (4 madde) olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış ve bu ölçek toplam varyansın yüzde 50,6'sı açıklanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık için belirlenen Cronbach alfa değeri (α=.86), .70'in üzerindedir.

Ölçekteki maddeler, katılımcıların değerlendirebileceği durumlar olarak sunulmuştur (Örn: *İnternetten tanıştığım kişilerin kendileriyle ilgili verdikleri bilgilere güvenmek*). Verilen her bir durumun ilk olarak çevrimiçi risk olup olmadığını değerlendirmek için "Hiç riskli değil" ile "Çok riskli" aralığında sorgulanmıştır. Aynı durumları çevresinde gözlemleme durumu "Hiç karşılaşmadım" ile "Sıklıkla karşılaştım" aralığında değerlendirilmiştir. Son olarak katılımcıların bu durumları kendilerinin gerçekleştirme düzeyleri "Hiç yapmadım" ile "Çok yaptım" aralığında sorgulanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel ve kestirimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının üç farklı formda verdikleri yanıtların incelenmesinde yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, her bir boyuttaki üç farklı durum arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyondan yararlanılmıştır.

İnternet teknolojileri sosyalleşme, eğlence, alışveriş, bankacılık, veri depolama, bilgi arama gibi birçok amaçta çocuk veya yetişkin bireyler tarafından oldukça fazla kullanılmaktadır. Bu internet teknolojileri yararlarının yanında her gün yenisi eklenen birçok riski de beraberinde getirmektedirler. Örneğin sosyal medya aracılığıyla çeşitli topluluklarla iletişim ve etkileşim kurmak için kişisel verilerin bu ortamdaki bireyler ve bu ortamı oluşturan sağlayıcıyla paylaşılması çevrimiçi ortamda sosyalleşmeyi sağlarken, aynı zamanda kişisel bilgileri kötü amaçlı kullanabilecek şirket veya kişilerle de paylaşılmasına sebebiyet verebilmektedir. Çevrimiçi riskler, kişisel

bilgileri ifşa etme, finansal, siber saldırganlık, bilgi riskleri gibi çeşitli risk türlerini kapsamaktadır (OECD, 2012; Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Ólafsson, 2009; Byrne, Dvorak, Peters, Ray, Howe ve Sanchez, 2016). Bu konuda ise bireylerin çevrimiçi risklerle karşılaşma veya bu riskli davranışları hangi sıklıkta gösterdikleri veya bu riskli davranışların hangi değişkenlerden etkilendiği çalışmalar gerçekleştirilmektedir Pujazon-Zazik, Manasse ve Orrell-Valente, 2012; Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014; Parsons, Calic, Pattinson, Butavicius, McCormac ve Zwaans, 2017). Özellikle öz bildirime dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmalarda dikkate alınması gereken potansiyelin sosyal beğenirlik olduğu dikkat çekmektedir (Smith ve Livingstone, 2017). Çünkü bireylerin kendi tutum, inanç veya davranışlarını bildirirken sosyal normlardan oldukça fazla etkilendikleri yani o sosyal ortamda kabul görecek veya istenecek davranışlar çerçevesinde kendi davranışlarını yanıltarak belirttikleri söz konusudur (Van de Mortel, 2008; Gentile, Nathanson, Rasmussen, Reimer ve Walsh, 2012). Bu durum verilerin doğruluğunu ve dolayısıyla ölçme araçlarının da geçerliğini oldukça fazla tehlikeye sokmaktadır (Fisher, 1993). Nitekim Dönmez ve Akbulut (2016), siber zorbalık gibi öz bildirim yoluyla ölçülebilen hassas konularda sosyal beğenirlik potansiyelinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Çevrimiçi risk alma eğilimi de siber zorbalık gibi hassas bir konu olarak düşünülebilir. Çünkü çevrimiçi riskler bağlamında sosyal medyada kişisel bilgilerin ifşası konusunda bireylerin kişisel bilgilerini paylaşma davranışına ilişkin niyetleri ile gerçek davranışları arasındaki ilişki bir paradoks olarak ele alınmıştır (Norberg, Horne ve Horne, 2007). Aynı zamanda yaşanan örnek olaylar incelendiğinde, çevrimiçi dolandırılma, çevrimiçi uygunsuz içeriklerle karşılaşma, başkalarını çevrimiçi ortamlarda gizli olarak takip etme gibi çeşitli çevrimiçi riskli davranışların arttığı, fakat bireylerin bu gibi davranışlarla karşılaşma ya da bu davranışları sergileme durumlarını ise az sıklıkta gösterdiklerini belirttikleri dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bireylerin çevrimiçi risk alma eğilimlerinin, sosyal beğenirlik kapsamında incelenmesinin alanyazına katkıda bulunacak sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma, farklı branşlarda eğitim görmekte olan 30 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adayları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 10'u bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü, 4'ü sınıf öğretmenliği, 4'ü ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği, 4'ü ilköğretim matematik öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 2'si Türkçe öğretmenliği, 2'si özel eğitim ve 2'si okul öncesi öğretmenliği bölümünü öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmadaki veriler Çolak (2019) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Risk Alma Eğilimi" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek, 19 maddeden oluşmakta ve dört faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçeğin alt faktörleri "Sosyalleşme Riskleri" (6 madde), "Ticari İşlemler Yapma Riskleri" (4 madde), "Kişisel Bilgileri Açma Riskleri" (5 madde) ve "Başkalarına Zarar Verme Riskleri" (4 madde) olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış ve bu ölçek toplam varyansın yüzde 50,6'sı açıklanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık için belirlenen Cronbach alfa değeri (α=.86), .70'in üzerindedir.

Ölçekteki maddeler, katılımcıların değerlendirebileceği durumlar olarak sunulmuştur (Örn: *İnternetten tanıştığım kişilerin kendileriyle ilgili verdikleri bilgilere güvenmek*). Verilen her bir durumun ilk olarak çevrimiçi risk olup olmadığını değerlendirmek için "Hiç riskli değil" ile "Çok riskli" aralığında sorgulanmıştır. Aynı durumları çevresinde gözlemleme durumu "Hiç karşılaşmadım" ile "Sıklıkla karşılaştım" aralığında değerlendirilmiştir. Son olarak katılımcıların bu durumları kendilerinin gerçekleştirme düzeyleri "Hiç yapmadım" ile "Çok yaptım" aralığında sorgulanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel ve kestirimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının üç farklı formda verdikleri yanıtların incelenmesinde yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, her bir boyuttaki üç farklı durum arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyondan yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; çevrimiçi risklerin her bir boyutu için öğretmen adaylarının "davranışı riskli görme", "çevresinde gözlemleme" ve "riskli davranışı gerçekleştirme" durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının "**sosyalleşme risklerine" ve "kişisel bilgileri açma risklerine"** ilişkin davranışı riskli bulma ve çevresinde gözlemleme puanlarının gerçekleştirme puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak durumun riskli olması ve çevrede gözlemleme arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle, sosyalleşme ve kişisel bilgileri açma riskleri konusunda riskli davranışların çevredeki bireylerde gözlemlendiği söylenebilir.

"**Ticari işlemler yapma**" ve "**Başkalarına zarar verme**" boyutları için yapılan analizlerde üç farklı durumunda istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ticari işlemler yapma ve başkalarına zarar verme konusundaki davranışları riskli bulma puanı, çevrede gözlemleme ölçeği puanı ve gerçekleştirme puanından daha yüksektir. Bunun yanında, çevrede gözlemleme puanı da gerçekleştirme puanından daha yüksek bulunmuştur.

Son olarak, çevrimiçi risk alma eğilimi ölçeğinin her bir alt boyutundan alınan puanların davranışı riskli bulma, çevrede gözlemleme ve gerçekleştirme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, sadece ticari işlemler yapma ve kişisel bilgileri açma boyutlarında davranışı riskli bulma ve gerçekleştirme arasında negatif yönde ve orta düzeyde; çevrede gözlemleme ve gerçekleştirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının ticari işlemler yapma ve kişisel bilgilerini açma konusundaki davranışları riskli bulma durumları arttıkça gerçekleştirme düzeylerinin düştüğü; riskli davranışları çevrede gözlemledikçe kendilerinin de bu riskleri alma durumlarının arttığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda; çevrimiçi risklerin her bir boyutu için öğretmen adaylarının "davranışı riskli görme", "çevresinde gözlemleme" ve "riskli davranışı gerçekleştirme" durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Buna göre

öğretmen adaylarının "**sosyalleşme risklerine" ve "kişisel bilgileri açma risklerine"** ilişkin davranışı riskli bulma ve çevresinde gözlemleme puanlarının gerçekleştirme puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak durumun riskli olması ve çevrede gözlemleme arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

"**Ticari işlemler yapma**" ve "**Başkalarına zarar verme**" boyutları için yapılan analizlerde üç farklı durumunda istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ticari işlemler yapma ve başkalarına zarar verme konusundaki davranışları riskli bulma puanı, çevrede gözlemleme ölçeği puanı ve gerçekleştirme puanından daha yüksektir. Bunun yanında, çevrede gözlemleme puanı da gerçekleştirme puanından daha yüksek bulunmuştur.

Son olarak, çevrimiçi risk alma eğilimi ölçeğinin her bir alt boyutundan alınan puanların davranışı riskli bulma, çevrede gözlemleme ve gerçekleştirme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, sadece ticari işlemler yapma ve kişisel bilgileri açma boyutlarında davranışı riskli bulma ve gerçekleştirme arasında negatif yönde ve orta düzeyde; çevrede gözlemleme ve gerçekleştirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çevrimiçi riskler, çevrimiçi risk alma eğilimi, sosyal beğenirlik, öğretmen adayları

Kaynakça

Çolak, C. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi risk alma eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, Eskişehir.

Dönmez, O., ve Akbulut, Y. (2016). Siber zorbalık çalışmalarında sosyal beğenirlik etmeni. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(2), 1-18.

Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of consumer research, 20*(2), 303-315.

Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A., & Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations, 61*(3), 470-487.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., ve Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online, Deliverable D3. 2. LSE, London, EU Kids Online, http://eprints. lse. ac. uk/24368/1 D, 3.

Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkcı, D., Kurşun, E., ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Norberg, P. A., Horne, D. R., & Horne, D. A. (2007). The privacy paradox: Personal information disclosure intentions versus behaviors. *Journal of consumer affairs, 41*(1), 100-126.

OECD, 2012. The Protection of children online. Report on risks faced by children online and policies to protect them. http://www.oecd.org/sti/ieconomy/childrenonline_with_cover.pdf adresinden 12.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Parsons, K., Calic, D., Pattinson, M., Butavicius, M., McCormac, A., ve Zwaans, T. (2017). The human aspects of information security questionnaire (HAIS-Q): two further validation studies. *Computers & Security, 66*, 40-51

Pujazon-Zazik, M. A., Manasse, S. M., ve Orrell-Valente, J. K. (2012). Adolescents' self-presentation on a teen dating web site: a risk-content analysis, *Journal of Adolescent Health, 50*(5), 517-520.

Smith, P. K., ve Livingstone, S. (2017). Child users of online and mobile technologies–risks, harms and intervention. *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice,* eds D. Skuse, H. Bruce, and L. Dowdney (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons), 141-148.

Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing, 25*(4), 40.

(25830) A Review on Interactive Videos in Teaching and Learning

OZAN RAŞİT YÜRÜM ODTÜ

CEYLAN NALÇA ODTÜ

YUNUS PAŞALI ODTÜ

SONER YILDIRIM ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Multimedia learning has evolved rapidly with the developments of the information technology from static to dynamic format. These improvements have increased the interest of using interactive video techniques in educational environments. Interactive videos affect the attention level, engagement and attitude towards video lectures of students in a positive way. Today, interactive videos are used in many areas from medicine to law for teaching and learning. This led to increase in the number of interactive video tools including different components such as questions, texts, images and links. Thanks to these tools, educators are able to design new educational materials and integrate them into learning process. Unfortunately, educators and researchers do not know how to benefit from them. Moreover, the number of studies related to usage of interactive videos in education is limited in the literature. Therefore, there is a need to investigate interactive videos in learning and teaching in detailed way. For this purpose, this study will focus on definition and history of interactive videos, interactive video tools, advantages and limitations of interactive videos, and finally the future of interactive videos in education. As a result, this study will provide the educators and researchers with understanding what the interactive video is, how the interactive videos are used in education, why it is essential for teaching and learning by discussing the findings in the current literature.

Araştırma Yöntemi

This study aims to investigate current literature in systematic way in order to clarify educators and researchers about the trend and usage of interactive video in teaching and education. Therefore, the research method of this study is systematic literature review. The existing well-known databases were searched with keywords: “interactive video”, “interactive multimedia”, “interactive media”, “interactive material”, “interactive video tools”, “interactive multimedia tools”, “interactive media tools”, and “interactive material”. The selected databases for this study were ScienceDirect, Web of Science, Scopus and ERIC. The articles and conference papers published between 2009 and 2019 were selected for this study. After implementing search in determined databases, we determined inclusion and exclusion criteria in order to eliminate the resources. The exclusion criteria was the duplication while inclusion was relevancy. Therefore, we removed duplicated resources firstly. Then, we read abstract and title of all studies and excluded irrelevant resources from the study. After that, we read full text in order to determine resources are relevant or not. Finally, we categorized the findings in order to answer the following research questions:

-What are the demographics of studies related with interactive video?

-What are the advantages and limitations of interactive videos?

-How are the interactive videos used in teaching and learning?

-What are the current interactive video tools?

Multimedia learning has evolved rapidly with the developments of the information technology from static to dynamic format. These improvements have increased the interest of using interactive video techniques in educational environments. Interactive videos affect the attention level, engagement and attitude towards video lectures of students in a positive way. Today, interactive videos are used in many areas from medicine to law for teaching and learning. This led to increase in the number of interactive video tools including different components such as questions, texts, images and links. Thanks to these tools, educators are able to design new educational materials and integrate them into learning process. Unfortunately, educators and researchers do not know how to benefit from them. Moreover, the number of studies related to usage of interactive videos in education is limited in the literature. Therefore, there is a need to investigate interactive videos in learning and teaching in detailed way. For this purpose, this study will focus on definition and history of interactive videos, interactive video tools, advantages and limitations of interactive videos, and finally the future of interactive videos in education. As a result, this study will provide the educators and researchers with understanding what the interactive video is, how the interactive videos are used in education, why it is essential for teaching and learning by discussing the findings in the current literature. Therefore, a systematic literature review study about usage of interactive videos in teaching and learning is conducted during this study. The results show that educators can increase the interaction of users with content with the help of appropriate interactive video tools and components based on purpose in order to reach learning objectives. Especially, the advantages of interactive videos show that it will play a critical role on shaping the future of online learning even though it might require more cost and time when compared to traditional approaches.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

We expect that the number of studies related with interactive video has increased last three years. Actually, they are gradually increasing year by year. In addition, we expect a number of advantages of interactive videos. We listed these expectations below:

-The completion rate of video lessons can increase.

-Attention time of learners can increase.

-Active participation may increase.

-Lessons can be funny.

-Student satisfaction can increase.

-Learning performance may increase.

-The rate of positive attitude towards online learning may increase.

-It can facilitate the learning process.

-More detailed information can be given in the video.

In addition, the results will show that educators can increase the interaction of users with content with the help of appropriate interactive video tools and components based on purpose in order to reach learning objectives. Especially, the advantages of interactive videos show that it will play a critical role on shaping the future of online learning even though it might require more cost and time when compared to traditional approaches.

Anahtar Kelimeler : Interactive Video, Interactive Multimedia, Video-based Learning

Kaynakça

Baker, A. (2016). Active Learning with Interactive Videos : Creating Student-Guided Learning Materials. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, *10*(3-4), 79–87. https://doi.org/10.1080/1533290X.2016.1206776

Bakla, A. (2017). Interactive Videos in Foreign Language Instruction : A New Gadget in Your Toolbox, *13*(1), 124–137.

Benkada, C., & Moccozet, L. (2017). Enriched Interactive Videos for Teaching and Learning. https://doi.org/10.1109/iV.2017.74

Duh, M., & Krašna, M. (2010). Interactive e-learning materials : How to prepare and use it properly ? In *MIPRO 2010* (pp. 833–836).

Escalada, L. T., & Zollman, D. A. (1997). An Investigation on the Effects of Using Interactive Digital Video in a Physics Classroom on Student Learning and Attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, *34*(5), 467–489.

Fadde, P., & Sullivan, P. (2013). Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *13*(2), 156-174.

Gedera, D. S. P., & Zalipour, A. (2018). Use of interactive video for teaching and learning. In ASCILITE 2018 Conference Proceedings (pp. 362–367). Deakin University, Geelong, Australia: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

Kolås, L. (2015). Application of interactive videos in education. In *Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), 2015 International Conference on*.

Onime, Clement & Uhomoibhi, James. (2013). Using interactive video for on-line blended learning in engineering education. 128-132. 10.1109/ExpAt.2013.6703044.

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information and Management*, *43*(1), 15–27. http://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004

(25838) BÖTE Öğretmen Adayları için Bilgisayar Bilimleri Eğitimine Disiplinlerarası bir Bakış ve Öneriler

HATİCE GÖKÇE BİLGİÇ

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgisayar bilimlerinin alanyazında birçok farklı tanımı görülmektedir. Bilgisayar bilimi farklı kaynaklarda teknik bir bilim dalı (Booth, 2001), yazılım teknolojisi, donanım teknolojisi veya internet teknolojisi benzeri alanlar gibi alanları barındırırken sadece uygulama süreciyle sınırlandırılmayan bir disiplin alanı (Knuth, 1974), bilgisayar ile ilgili çalışmalar (Newell, Perlis, & Simon, 1967) olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar bilimleri üzerine yapılan farklı tanımlamalar bilgisayar bilimleri eğitiminin de farklı bağlamlarda algılanarak uygulamalardaki farklılıklarına neden olmaktadır. Bilgisayar bilimleri eğitiminin temel hedefi Endüstri 4.0 çağına uyum sağlamak zorunda olan yeni nesil öğrencilere bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, soyutlama, algoritmik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Diğer bir ifade ile, öğrencilerin temel bilgisayar bilimleri kavramlarını öğrenirken, farklı alanlardaki problemlere yaklaşımlarında ve problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlamaktır. Ancak bilgisayar bilimleri eğitimi veya öğretimi ülkemizde yaygın olarak temel bilgisayar becerilerinin öğretimini kapsamaktadır. Öte yandan dünyadaki örnekler incelendiğinde birçok ülkede bilgisayar bilimleri öğretiminin disiplinlerarası yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir (Allsop & Sedman, 2005; Şimşek, 2018). Bu konuda okullardaki bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görevi branş öğretmenlerinin derslerine bilgisayar bilimlerini entegre etmeleri konusunda yönlendirici olmaktır. Temel bilgisayar bilimleri kavramlarına hâkim olan Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile branş öğretmenleri birlikte çalışmalıdır. Bilişim teknolojileri öğretmenleri farklı branş öğretmenleri ile derslerine bilgisayar bilimlerini kavramlarını entegre etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren projeler üretme konusunda işbirliği oluşturmalıdır. Bu yüzden BÖTE aday öğretmenlerini bu alanda destekleyecek ve farklı branş öğretmen adayları ile birlikte çalışma, proje üretme deneyimi sunacak öğrenme ortamları hazırlanması önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biçimlendirici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Bahar Döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi BÖTE bölümünde Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersine devam eden 46 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları dönem başında ve dönem sonunda öğrenciler tarafından 3 açık uçlu sorunun cevaplandığı veri formu ve dönem sonu değerlendirmesi olarak oluşturulan öğrenci yansıma raporları oluşturmaktadır. Öğrencilere dönem başında “Soru 1- Bilgisayar bilimleri denilince ne anlıyorsunuz?”, “Soru 2- Bilgisayar bilimleri eğitimi denilince ne anlıyorsunuz?” ve “Soru 3- Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak bilgisayar bilimleri eğitimi konusunda size düşen sorumlulukların ne olduğunu düşünüyorsunuz?” olmak üzere 3 soru sorulmuştur. 14 haftalık ders sürecinin sonunda öğrencilere "Soru 1- Bilgisayar bilimleri denilince ne anlıyorsunuz?”, “Soru 2- Bilgisayar bilimleri eğitimi denilince ne anlıyorsunuz?” ve “Soru 3- Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak bilgisayar bilimleri eğitimi konusunda size düşen sorumlulukların ne olduğunu düşünüyorsunuz?” olmak üzere 3 soru tekrar sorulmuştur. Ayrıca dönem sonunda öğrencilerden dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yansıma raporunu doldurmaları istenmiştir. Yansıma raporu içerisinde öğrencilerin katıldıkları 14 haftalık ders sürecini içerik, derste gerçekleştirilen etkinlikler, öğretmenlerin ders süresince ihtiyaç duydukları, dersin olası katkıları, derste değiştirilebilecek özellikler vs. gibi konularda değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar bilimleri eğitimi üzerine uluslararası literatürde yapılan çalışmalar ışığında değerlendirilerek öneri bir ders ve ders izlencesi oluşturulmuştur.

Teknoloji dünyasındaki gelişmeler doğrultusunda bireylerin alışkanlıkları, ihtiyaçları ile bireylerden beklentiler de her gün değişmektedir. Endüstri 4.0 olarak adlandırılan günümüz dünyasında artık bireylerin sadece temel becerileri kazanması ya da teknolojiyi çok iyi kullanması yeterli olmamaktadır. Yeni dünya düşünen, sorgulayan, problemleri analiz edebilen, problemleri çözebilen, analitik düşünebilen, algoritmik düşünebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Teknolojiyi iyi kullanmaktan öte teknolojilerin arkasındaki çalışma mantığını anlayan ve teknolojiyi üretebilen insanlar bu dünya içerisinde kendilerine yer edinebileceği vurgulanmaktadır. Bilgisayar bilimleri eğitiminin önemi de işte bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar bilimleri eğitimi öğrencilere algoritmik düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve bilgi-işlemsel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına odaklanan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu becerilerden yola çıkıldığında aslında bilgisayar bilimleri öğretimi öğrencilerin bilgisayar bilimlerini kullanarak fen bilgisi, matematik, tarih, sosyal bilimler vb. alanlardaki problemlerini çözebilme becerilerini kapsamaktadır. Böylece öğrenciler bilgisayar bilimleri eğitimi ile sadece bilgisayar ile ilişkili olan teknik becerileri kazanmanın ötesine geçerek bilgisayar gibi düşünme mantığını öğrenecek ve bu mantığı problemleri analiz etmek, problemlere çözüm üretmek gibi noktalarda kullanmayı öğrenecektir. Endüstri 4.0 çağının merkezi olan bu konu okullarda bilişim teknolojileri öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin ortak çalışmaları ile gerçekleşebilecek bir konudur. Bilişim teknolojileri

öğretmenleri bilgisayar bilimleri eğitimini branş öğretmenlerinin derslerine entegre ederek bilgisayarca düşünme mantığını öğrencilerin gerçek problemlerle beraber deneyimlemesini sağlayabilecek yetkinliğe sahip olmalıdır.

Bu çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümünde öğrenimine devam eden aday öğretmenlere disiplinlerarası bir yaklaşım üzerinden bilgisayar bilimleri öğretiminin deneyimlenmesini amaçlayan bir ders önerisi sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Bahar Döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi BÖTE bölümünde Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersine devam eden 46 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle BÖTE bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Bilimi ve Bilgisayar Bilimi Eğitimi konusundaki algı durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu konuda Bilişim Teknolojileri aday öğretmenlerinin alan farkındalığının arttırılması ve bilgisayar bilimleri eğitimi konusundaki yanlış algılarının düzeltilmesi amacıyla Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri için Bilgisayar Bilimi Öğretimi temalı 14 haftalık bir ders izlencesi hazırlanmıştır. Öğrencilere dönem başında demografik bilgiler anketi ve 3 açık uçlu araştırma sorusundan oluşan bir veri toplama formu uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgisayar bilimleri, bilgisayar bilimleri eğitimi ve bilişim teknolojileri öğretmen adayı olarak bilgisayar bilimleri eğitimi konusunda onlara düşen sorumlulukları tanımlamaları istenmiştir. Bir dönem boyunca bilgisayar bilimleri eğitiminin öğretimi odaklı hazırlanmış ders izlencesi takip edilerek dersler tamamlanmıştır. Dönem sonunda ise öğretmenlerden dönem başında cevapladıkları 3 açık uçlu soruyu tekrar cevaplamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin bilgisayar bilimleri, bilgisayar bilimleri eğitimi ve bilgisayar bilimleri eğitiminde bilişim teknolojileri öğretmenlerine düşen sorumlulukları tekrar tanımlamaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden açık uçlu sorulardan oluşan ders yansıma raporunu doldurmaları istenmiştir. Açık uçlu araştırma sorularından oluşan veri toplama formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yansıma raporu üzerinden elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın mevcut sonucunda dönem başında toplanan verilere göre bilgisayar bilimi için bilgisayarın alt konuları, bilgisayar teknolojisi ile ilişkili her şey, mühendislik gerektiren çalışmalar, bilgisayarın donanımı, yazılımı gibi bilgisayarla ilgili her şey, bilgisayarlar hakkında bilmemiz gereken bilgiler, bilgisayar ile ilgili teknik ve teorik bilgilerin araştırıldığı alan, kodlama ve tasarım alanındaki bütün gelişmeler, liselerde BÖTE öğretmeni tarafından verilen bir ders gibi tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Öte yandan, bilgisayar bilimleri eğitimi için ise daha iyi performansı olan bilgisayarların ileride olmasını sağlamak, kişinin bilgisayarı anlamasını sağlamak, mevcut sistemlerin nasıl işlediği hakkında fikir sahibi bireylerin eğitilmesi, bilgisayar konusunda öğrenilebilecek her konunun, bilgisayar ile yapılabilecek her şeyin karşı tarafa aktarılması, bilgisayar teknolojisi kullanılarak yapılabilecek işler için kodlama vs. üzerine ders vermek gibi tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğrenciler bilişim teknolojileri öğretmeni olarak bilgisayar bilimleri eğitimi konusunda onlara düşen sorumlulukları; öğrencilerin dikkatini bilgisayara çekmek, bilgisayarla ilgili temel bilgiler vermek, analitik ve sistematik düşünmelerini sağlamak, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek, bu alandaki müfredatın öğrencilere öğretilmesi sağlamak, öğrencilerin düşünce ve becerilerini geliştirmek gibi örneklerle ortaya koymuşlardır. Böylece BÖTE öğrencilerinin bilgisayar bilimleri ve bilgisayar bilimleri eğitiminde daha yoğun olarak teknik konulara odaklandıkları görülmüştür. Bu çalışma sonucunda, elde edilen veriler, öğrencilerin yansıma raporlarındaki paylaşımlar ve literatürdeki çalışmalardan yola çıkılarak BÖTE öğretmen adaylarının farklı branş öğretmen adayları ile katılacağı, teori ve uygulamayı içerisinde barındıran disiplinlerarası bir ders önerisi hazırlanmaktadır. Bu ders önerisi BÖTE öğretmen adaylarının farklı branş öğretmen adayları ile disiplinlerarası bir çalışma içerisinde yer almasına olanak tanımakla birlikte farklı branşlardaki öğretmen adaylarının derslerini bilgisayar bilimleri ile ilişkilendirmelerine olanak tanıyacaktır. Önerilen ders için hazırlanmış ayrıntılı ders izlencesi için hem BÖTE hem de farklı alanlardaki öğretim elemanlarından uzman görüşü alınarak öneri ders izlencesine son hali verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın mevcut sonucunda dönem başında toplanan verilere göre bilgisayar bilimi için bilgisayarın alt konuları, bilgisayar teknolojisi ile ilişkili her şey, mühendislik gerektiren çalışmalar, bilgisayarın donanımı, yazılımı gibi bilgisayarla ilgili her şey, bilgisayarlar hakkında bilmemiz gereken bilgiler, bilgisayar ile ilgili teknik ve teorik bilgilerin araştırıldığı alan, kodlama ve tasarım alanındaki bütün gelişmeler, liselerde BÖTE öğretmeni tarafından verilen bir ders gibi tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Öte yandan, bilgisayar bilimleri eğitimi için ise daha iyi performansı olan bilgisayarların ileride olmasını sağlamak, kişinin bilgisayarı anlamasını sağlamak, mevcut sistemlerin nasıl işlediği hakkında fikir sahibi bireylerin eğitilmesi, bilgisayar konusunda öğrenilebilecek her konunun, bilgisayar ile yapılabilecek her şeyin karşı tarafa aktarılması, bilgisayar teknolojisi kullanılarak yapılabilecek işler için kodlama vs. üzerine ders vermek gibi tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğrenciler bilişim teknolojileri öğretmeni olarak bilgisayar bilimleri eğitimi konusunda onlara düşen sorumlulukları; öğrencilerin dikkatini bilgisayara çekmek, bilgisayarla ilgili temel bilgiler vermek, analitik ve sistematik düşünmelerini sağlamak, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek, bu alandaki müfredatın öğrencilere öğretilmesi sağlamak, öğrencilerin düşünce ve becerilerini geliştirmek gibi örneklerle ortaya koymuşlardır. Dersin sonunda yapılan tanımlamalarda bilgisayar bilimleri ve bilgisayar bilimleri eğitiminin teknik bilgi ve beceriler odağından uzaklaşarak öğrencilerin algoritmik düşünce, bilgi işlemsel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : bilgisayar bilimleri, bilgisayar bilimleri eğitimi, bilgisayar bilimleri öğretimi, endüstri 4.0, yükseköğretim

Kaynakça

Allsop, Y. & Sedman, B. (2005). *Primary computing in action*. London: John Catt Educational Ltd.

Booth, S. (2001). Learning computer science and engineering in context. *Computer Science Education, 11*(3), 169-188.

Knuth, D. (1974). Computer science and its relation to mathematics. *The American Mathematical Monthly, 81*(4), 323-343.

Kert, S.B., Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2019). A holistic approach for computer science education in secondary schools. *Informatics in Education, 18*(1), 131-150.

Newell, A., Perlis, A. J., & Simon, H. (1967). What is computer science? *Science, 157*(3795), 1373-1374.

Şimşek, İ. (2018). Dünyada programlama öğretimi. In Y. G. Editor & H. K. Editor (Eds.), *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* (38-65). Ankara: Pegem Akademi.

(25842) Türkiye'nin Açık ve Kitlesel Eğitim Platformu Bilgeİş: Bir Durum Analizi

KÜRŞAT ÇAĞILTAY ODTÜ

BERKAN ÇELİK ODTÜ

SEZİN EŞFER ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgeİş, 2015-2017 yılları arasında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmiş, Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından yönetilen bir kitlesel açık ders ortamı geliştirilmesi projesidir. Projenin bilgeis.net portalindeki Kitlesel Açık Çevrim içi Dersler (KAÇD) (MOOC-Massive Open Online Courses) mesleki gelişime (professional development) yönelik tasarladığı için "*pdMOOC"* kavramı ortaya çıkmıştır. Bu dersler bilinen MOOC'lardan farklı olarak daha kısa süreli, daha kolay tamamlanabilen, informal ve minimalistik öğretim yaklaşımıyla hazırlanmıştır. pdMOOC'larla ülkemizde çalışan, çalışmayan tüm yetişkin bireylerin ya da öğrencilerin belirli bir tema içerisinde verilen problemi çözmeye yönelik basit ve pratik bilgilerle hem kavram hem de prosedür öğretimi planlanmıştır. Portal üzerinde 100 adet açık ve kitlesel çevrim içi ders vardır. Bu dersler arasında *Drone Operatörlüğü, Giyilebilir Teknoloji, Engelsiz İş Yeri Tasarımı, 3D Modelleme* gibi ilk defa Türkçe dilinde sunulan çevrim içi dersler de bulunmaktadır. Eğitimde "devrim" olarak nitelendirilen Kitlesel Açık Çevrim içi Ders (KAÇD) portallerinin ülkemizdeki en büyük örneklerinden birisi olan bilgeis.net, 100 adet ders, 120 bini aşkın kullanıcı ve kullanıcıların aldığı 60 bini aşkın sertifika ile oldukça büyük bir başarı elde etmiştir. Söz konusu AB projesi kapsamında hazırlanan dersler kullanıcılara ücretsiz olarak sunulacak şekilde tasarlanmıştır. Projede dersler hazırlanıp tam kapasite çalışmaya başladıktan sonra hem teknik hem de finansal açıdan pek çok zorlukla karşılaşılmış ve bunların aşılması için çözümler üretilmiştir.

Dünyadaki MOOC katılımcılarının sayısında her geçen gün artış görülmekle birlikte, keskin bir artıştan söz etmek pek mümkün değildir (Morris ve ark., 2015). Diğer yandan, Türk MOOC kullanıcılarının sayıları ve özellikle de bilgeis.net adresindeki pdMOOC kullanıcı kaydı oranı yüksek bir ivmeyle artmaya devam etmektedir. *2 Mayıs 2019* itibariyle kullanıcı sayısı *121,639* kişidir. Portal üzerinden alınan sertifika sayıları derslerin tamamlanma oranının yüksekliğine dikkat çekerken, kayıtlı ve aktif kullanıcı sayıları da portaldeki pdMOOCların kazandığı ilgiyi ve derslerin konularına yönelik eğitim ihtiyacını işaret etmektedir. ODTÜ'nün topluma hizmet kapsamında tamamladığı Bilgeİş pdMOOC portali, 2017 yılı itibariyle gönüllü çalışmaların ürünü olarak aktif kullanılmaya devam etmektedir. Diğer bir ifadeyle, Bilgeİş gönüllüleri bu ücretsiz ve açık eğitim girişimini ayakta tutmak amacıyla çalışmaya devam etmektedir. İnformal olarak gelişen pdMOOC portalinin sürdürülebilirliğine ilişkin uygulanan eylem planı sonuç kısmında özetlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmacılar bu çalışma için nitel ve nicel verilerin birlikte yorumlanacağı durum çalışması metodunu belirlemiştir. Tipik bir nitel çalışma olarak yorumlanabilecek bu metotta, genel olarak bir bireyin veya küçük bir grubun derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesine yönelik analizler yapılır; davranış ya da deneyimler ayrıntılarıyla açıklanır. Bu çalışma özelinde, vurgu *sürdürülebilirlik* fenomeninde olmuş ve bu fenomen yaklaşık 2 yıllık bir süreç içinde Bilgeİş projesine ait belge, e-posta, sosyal medya grupları ve kullanıcı istatistiklerinin incelenmesi ile derinlemesine araştırılmıştır.

Yöntemi literatür çerçevesinde değerlendirecek olursak, Stake (1981) durum çalışması sürecini bilinmeyen değişkenlerle ve vakadan ortaya çıkma olasılığı olan bağlantılarla açıklar. 1994 yılında Yin, durum çalışmasını şöyle tanımlamaktadır: "özellikle fenomen ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça görülmediğinde, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında araştıran deneysel bir sorgulamadır" (s.13). Benzer şekilde, Flyvbjerg (2006) durum çalışmasını, sosyal bilimlerdeki bazı önemli araştırma görevleri için gerekli ve yeterli bir yöntemdir ve sosyal bilimler araştırma metodolojisindeki diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında işe yarayan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Mevcut çalışmanın da sınırlarının açık olması ve gerçek yaşam problemi olması, seçilen metodolojinin Yin'in (1994) tanımladığı gibi durum çalışmasının bir örneği olduğu anlamına gelmektedir. Özellikle Yin (1984) tarafından belirtilen bu net ve tek bir sonuç dizisinin vurgulanmaması özelliği de, nasıl ve neden sorularını sormamıza yol açan durum çalışması ile ilgilidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Portalin çevrim içi yardım masasında iletişim ve sorun çözme görevlerinde gönüllü, ODTÜ'de lisans eğitimi gören öğrenciler görev almaktadır.

Portalde katılımcıların ödevlerini ve projeleri değerlendirme, katılımcıların ödevlerine geri bildirim sağlama, onlarla birebir iletişim kurma gibi konulardan çevrim içi asistanlar sorumludur. Bu asistanlar, Bilgeİş'e yapılan bağışlar sayesinde katılımcıların eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmektedir.

Portalin sosyal medya hesaplarının yönetimi, yeni dersler eklenmesi, fon arayışı, mevcut derslerin ve değerlendirme yöntemlerinin revizyonu vb. konularda ODTÜ koordinasyon ekibinde yine gönüllü olarak 8 kişi çalışmaktadır.

MOOC kullanıcıların sayısı şu anda Türkiye dışındaki diğer MOOC portallarine kıyasla çok fazla olmasa da, MOOC'lar; özellikle pdMOOC'lar, Türkiye'de popüler hale gelmiştir ve popülerliğini korumaktadır.

MOOC'ların benimsenmesi oldukça zaman almaktadır. Aynı durumi Afrika ülkelerinde de gözlenmektedir (Rambe & Moeti, 2017). Ama yine de Türk Üniversiteleri MOOC dünyasındaki gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar.

EdX gibi dünya genelinde popüler MOOC portalleri genellikle lisans derecesine sahip olma oranının yüksek olduğu bir katılımcı kitlesine sahipken (Chuang & Ho, 2016), Bilgeİş pdMOOCları amacı ve yapısına uygun olarak Türkiye'deki aynı katılımcı kitlesini çekmekle beraber, K-12 ve lisans öğrencilerinin, işsizlerin, çalışanların ve işverenlerin de dikkatini çekmiş ve bu katılımcı grubu da Bilgeİş üzerinden dersler alarak kendi gelişimlerine katkıda bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : KAÇD,KAÇD Portali, Sürdürülebilirlik, Açık Eğitim Kaynakları,pdMOOC

Kaynakça

Chuang, I., & Ho, A. (2016). HarvardX and MITx: Four years of open online courses. doi: 10.2139/ssrn.2889436.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219-245.

Morris, N. P., Hotchkiss, S., & Swinnerton, B. (2015). Can demographic information predict MOOC learner outcomes? *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, 199-207.

Rambe, P., & Moeti, M. (2017). Disrupting and democratising higher education provision or entrenching academic elitism: towards a model of MOOCs adoption at African universities. *Educational Technology Research and Development*, *65*(3), 631-651.

Yin, R.K., (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Yin, R., (1994). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

(25874) Sosyal Bilgiler Dersinde Google Earth Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

TUBA KOÇ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

FATMA BURCU TOPU
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerle birlikte günlük yaşamda da kullanımı yaygınlaşan Google Earth; iki boyutlu harita, üç boyutlu uydu görüntüsü sunma, yol tarifi verme, yer imi ekleme, konumu verilen yerle ilgili görsellere erişme gibi çeşitli özellikleriyle hem çevrimiçi hem çevrimdışı kullanılabilen bir harita uygulamasıdır. (Baker & White, 2003; Bednarz, 2004; Britt, & LaFontaine, 2009; Google, 2019). Google Earth bu özellikleriyle soyut kavramları olan ve coğrafi bilgi gerektiren branşlarda kullanılarak kavramların somutlaştırılmasında katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Demirci & Karaburun, 2010; Patterson, 2007). Bu nedenle özellikle coğrafi bilgi sistemleriyle birlikte yer bilimlerinde kullanımı yaygınlaşmıştır (Bitting, McCartney, Denning, & Roberts, 2018; Ratinen & Keinonen, 2011). Ayrıca mekânsal algılama ve konum belirleme, yerleşim yerlerinin özelliklerini görme amacıyla tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler eğitiminde kullanıldığı alanyazında görülmektedir (Collins, 2018; Çıkar, 2016; Koçak, 2013; Westgard, 2010; Zainol & Yacob, 2014).

Eğitimcilerin dikkatini çeken bu uygulamanın özellikle ortaokul coğrafya derslerinde dijital harita olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Edstrom, 2013; Demirci, Karaburun, & Kılar, 2010; Öğütveren, 2014). Ancak konum bilgisinin ilk öğretilmeye başlandığı yıllar olan ilkokul düzeyindeki sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Merç, 2017). Çalışmalarda genellikle mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik konuların temel alındığı belirlenmiştir (Jo, Hong, & Verma, 2016; Westgard, 2010). Bu çalışmada ise MEB (2017) 4. sınıf Sosyal Bilgiler Yeni öğretim programı kapsamında küresel bağlantılar öğrenme alanı içerisinde yer alan ülke konumu ve mekânsal bilginin yanı sıra ülkelerin kültürel özelliklerine (başkent, bayrak, sınır, en belirgin kültürel ve mimari özellik, tarihsel önemi olan kişi, yapı vs.) yönelik ek bilgiler de sunulmuş ve Google Earth uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışma bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmakta ve ilkokul düzeyinde yapılacak ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yönteminin temel alındığı çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı'daki bir İlkokulda Google Earth destekli işlenen 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin 3 şubedeki sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Uygulama öncesinde 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki küresel bağlantılar öğrenme alanı kazanımlarına göre ülkelerin konumu ve mekânsal bilgilerinin yanı sıra kültürel özelliklerine yönelik ek bilgiler de Google Earth uygulamasına coğrafi bilgi sistemi özellikleri entegre edilerek sunulmuştur. Üç şubenin sınıf öğretmenleriyle toplantı yapılarak konunun haftalık olarak nasıl işleneceğine yönelik ortak ders planı hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere ve öğrencilere Google Earth uygulaması tanıtılmış ve öğrencilerin hafta boyunca bu araçları kullanarak hazırbulunuşlukları sağlanmıştır. Uygulama sürecinde; Google Earth destekli işlenen derste öğrencilerin bizzat Google Earth uygulamasını kullanarak sınıf öğretmenleri tarafından sorulan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere 3 hafta sürmüş ve toplam 9 saat etkinlik yapılmıştır. Araştırmacı derslerde gözlemi olarak yer almış ihtiyaç durumunda teknik destek sağlamıştır. Uygulama sonunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme rehberi kullanılarak 3 sınıf öğretmeninden Google Earth uygulamasına yönelik görüş alınmıştır. Veri analizi sürecinde Nvivo 11 programı kullanılarak öğretmen görüşleri içerik analiziyle derinlemesine incelenmiştir. Ses kayıtlarından elde edilen veriler yazı diline çevrilmiş, oluşturulan kodlar öğretmen ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular frekans tabloları ve şekillerle sunularak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Google Earth kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin temel alındığı çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Nitel araştırma yönteminin temel alındığı çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı'daki bir İlkokulda Google Earth destekli işlenen 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin 3 şubedeki sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Uygulama öncesinde 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarına göre Google Earth uygulamasına coğrafi bilgi sistemi özellikleri entegre edilmiştir. Üç şubenin sınıf öğretmenleriyle toplantı yapılarak konunun haftalık olarak nasıl işleneceğine yönelik ortak ders planı hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere ve öğrencilere Google Earth uygulaması tanıtılmıştır. Uygulama sürecinde; Google Earth destekli işlenen derste öğrencilerin bizzat Google Earth uygulamasını kullanarak sınıf öğretmenleri tarafından sorulan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere 3 hafta sürmüş ve toplam 9 saat etkinlik yapılmıştır. Uygulama sonunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme rehberi kullanılarak 3 sınıf öğretmeninden Google Earth uygulamasına yönelik görüş alınmıştır. Veri analizi sürecinde içerik analizi yapılmış, ses kayıtlarından elde edilen veriler yazı diline çevrilmiş, oluşturulan kodlar öğretmen ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde Google Earth kullanımına yönelik olumlu görüşler belirttikleri saptanmıştır. Buna göre Google Earth uygulamasının öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığı, üç boyutlu

uydu görüntüsü ve ülkelerin kültürü hakkında ek bilgi sunması sayesinde ders kitaplarında iki boyutlu görseller ve haritalarla sınırlı kalan bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığı belirtilmiştir. Google Earth'ün istenilen yere anında gitme, sokak görünümü özelliğiyle gidilen yerde oradaymış gibi gezinme imkanı sunmasının bilginin somutlaştırılmasına fırsat verdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular Google Earth uygulamasının ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler için ders destek materyali olarak kullanılma potansiyelini göstermektedir. Çalışmanın bu açıdan ilkokul düzeyinde sınırlı sayıda yapılan araştırmaları artırmaya teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle 4. sınıf sosyal bilgiler alanındaki coğrafi bilgi, tarihi bilgi ve müze eğitimi gibi farklı branşlarda da kullanılarak yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde Google Earth kullanımına yönelik olumlu görüşler belirttikleri saptanmıştır. Buna göre Google Earth uygulamasının öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığı, üç boyutlu uydu görüntüsü ve ülkelerin kültürü hakkında ek bilgi sunması sayesinde ders kitaplarında iki boyutlu görseller ve haritalarla sınırlı kalan bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığı belirtilmiştir. Google Earth'ün istenilen yere anında gitme, sokak görünümü özelliğiyle gidilen yerde oradaymış gibi gezinme imkanı sunmasının bilginin somutlaştırılmasına fırsat verdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular Google Earth uygulamasının ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler için ders destek materyali olarak kullanılma potansiyelini göstermektedir. Çalışmanın bu açıdan ilkokul düzeyinde sınırlı sayıda yapılan araştırmaları artırmaya teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle 4. sınıf sosyal bilgiler alanındaki coğrafi bilgi, tarihi bilgi ve müze eğitimi gibi farklı branşlarda da kullanılarak yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Google Earth, sosyal bilgiler dersi

Kaynakça

Baker, T. R., & White, S. H. (2003). The effects of GIS on students' attitudes, self-efficacy, and achievement in middle school science classrooms. *Journal of geography*, *102*(6), 243-254.

Bednarz, S. W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education?. *GeoJournal*, *60*(2), 191-199.

Bitting, K. S., McCartney, M. J., Denning, K. R., & Roberts, J. A. (2018). Conceptual learning outcomes of virtual experiential learning: results of Google Earth exploration in introductory geoscience courses. *Research in Science Education*, *48*(3), 533-548.

Britt, J., & LaFontaine, G. (2009). Google Earth. *Social studies and the young learner*, *21*(4), 20-23.

Collins, L. (2018). The impact of paper versus digital map technology on students' spatial thinking skill acquisition. *Journal of Geography*, *117*(4), 137-152.

Çıkar, F. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde tarihi ve sanatsal mekân kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.(Tez No. 452180)

Demirci, A. & Karaburun A. (2010). CBS, GPS ve Google Earth teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 24,* 99-123.

Demirci, A., Karaburun A. & Kılar, H. (2010). Using Google Earth as an educational tool in secondary school geography lessons. International *Research in Geographical and Environmental Education, 22*(4), 277-290.

Edstrom, J. A. (2013). *Comparative analysis of Google Earth versus traditional paper maps In middle school earth science education.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amerika: Oregon Şehir Üniversitesi.

Google (2019). https://www.google.com/maps/about/

Jo, I., Hong, J. E., & Verma, K. (2016). Facilitating spatial thinking in world geography using Web-based GIS. *Journal of Geography in Higher Education*, *40*(3), 442-459

Koçak, F. (2013). *Orta öğretim coğrafya dersinde "google earth"ün kullanımının değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.(Tez No. 344502)

MEB, (2017). *Sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programı.* 25.10.2017 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155 adresinden alınmıştır.

Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği.* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 458648)

Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde google earth programının başarıya etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358216)

Patterson, T.C. (2007). Google Earth as a (not just) geography education tool. *Journal of Geography 106*, 145-152.

Ratinen, I., & Keinonen, T. (2011). Student-teachers' use of Google Earth in problem-based geology learning. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *20*(4), 345-358.

Taş, H. İ., Özel, A. & Demirci, A. (2007). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojiye Bakış Açıları ve Teknolojiden Yararlanma Seviyeleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19,* 31-51.

Westgard, K.S.W. (2010). *Google earth ın the mıddle school geography classroom: ıts ımpact on spatıal lıteracy and place geography understandıng of students* (Master thesis). ProQuest. (3455229)

Zainol, R., & Yacob, P., S. (2014, July). *Embedding web-based geographic informatıon system (web-based gis) in teaching and learning of history*.6th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Barselona, İspanya.

(25898) Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanma Gerekçeleri: Bir Siirt Örneği

MEHMET RAMAZANOĞLU
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

SUNGUR GÜREL
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojilerindeki yaşanan gelişmelerin hızlı ilerleyişi yaşantımızı birçok yönden yoğun bir şekilde etkilemektedir. Bu teknolojik gelişmelerin bir parçası da internet teknolojisidir. İnternetin hayatımıza girmesi ile birlikte dünyada birçok değişim meydana gelmiş ve hayatımızın önemli bir parçası olmuştur (Şahin ve Korkmaz, 2011). İnternet başlangıç olarak savaşta askerlerin haberleşme ihtiyacının karşılanması amacıyla çıkışı olsa da zamanla birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

İnternet teknolojilerinin gelişmesi insanların birbiriyle olan iletişimini kolaylaştırırken, haberleşmeden bilgi paylaşımına, habercilikten medyaya, tanıtım ve reklamdan seyahate ve birçok alanda yenilikleri de beraberinde getirmiştir. İnternet, üretilen bilginin yaygınlaşması ve paylaşımını sağlayacak en önemli teknolojik araç olduğunu söylenebilir (Oral, 2004). İnternetin hayatımıza girişi ile birlikte bilgiye erişim ve iletişim kolaylaşmış ve bu kolaylık her alanda olduğu gibi sosyal yaşamda da etkileri görülmektedir. İnternet, insanların birbiriyle iletişimini kolaylaştıran ve kolay bilgiye ulaşmayı sağlayan Web 2.0 araçların gelişimiyle birlikte farklı bir döneme girmiştir. (Warschauer, 2009), Cochrane, 2014); Warschauer ve Grimes, 2007). Etkileşim, işbirliği ve paylaşımı içerisinde barındıran Web 2.0 araçların yayılmasıyla birlikte hayatımıza yeni sosyla medya ortamları girmeye başlanmıştır (Karal & Kokoç, 2010). Web 2.0 araçları ile oluşturulan bu ortamlarda kullanıcılar sadece bilgiyi ulaşmakla kalmaz, özgürce paylaşımlarda bulunabilirler (Lai ve To, 2015). Bu ortamlardan biride günümüzde en popüler kullanılan ve vazgeçilmeyen bir iletişim ortamı haline gelen sosyal ağ siteleridir (Karal & Kokoç, 2010; Korkmaz, 2012). Sosyal ağ siteleri, kullanıcıların gönderilerinin kolay ve hızlı bir şekilde paylaşmalarına imkân tanımaktadır. Öte yandan sosyal ağ siteleri, özgürce ifade etme, aynı düşünce ve fikre sahip toplulukları oluşturma, etkileşim, işbirliği, tanıma, bilgi arama ve paylaşma gibi yeni imkanlar sağlamaktadır (Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew, 2010).

Gelişen teknoloji ile birlikte sosyal ağ sitelerinin yeni bir iletişim aracı olarak görüldüğü söylenebilir. Sosyal ağlar sayesinde bireyler arasındaki iletişim ve etkileşim farklı bir mecraya taşınmıştır. Kullanıcılar sosyal ağlarda kişisel ifadeler kullanma, kendilerini tanıtma, iletişim kurma ve sürdürme, içerik paylaşma (ses, çeşitli fotoğraf, videolar, vb) ve yeni arkadaşlar edinme olanağı sağlamaktadır (Kim, Jeong ve Lee, 2010; Wang ve ark., 2010)

Şüphesiz ki günümüzde en fazla kullanıcısı olan sosyal ağ sitelerinden birisi Facebook sitesidir (Karal ve Kokoç, 2010). Sosyal ağ sitesi Facebook, 2004 yılında "The Facebook" adıyla Harvard üniversitesi öğrencilerin birbiri ile haberleşmesi amacıyla Harvard Üniversitesi öğrencisi Mark Zuckerberg tarafından tanıtıldı. Daha sonra Facebook adıyla yaygın olarak toplum tarafından kullanılmaya başlandı. Facebbok 2004 yılından bu yana, kullanıcıların birbiriyle iletişim kurarak, bu iletişimi sürdürmelerini kolaylaştırarak ve yenileyerek sosyal medya ortamlarındaki benzer sosyal ağ sitelerinden daha üstün olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2012).

Facebook; kullanıcıların, kişiye özel oluşturdukları profil ile birbirleriyle iletişim kurma, guruplar oluşturma, guruplara katılma, bilgi arama ve kaynak paylaşmayı sağlayan bir ağ ortamıdır (Gonzales & Vodicka, 2010). We are social ve Hootsuit tarafından yayınlanan 2018 sosyal medya istatistiklerine "Digital in 2018 in Western Asia" göre, 81 milyon nüfusa sahip olan ülkemizin 54 milyon 330 bin kişi aktif bir şekilde internet kullanmaktadır. Araştırmaya göre, Türkiye'de 51 milyon Facebook hesabı bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye'nin Facebook kullanıcı sayısı açısından ülkeler sıralamasında 8. sırada yerini almıştır. Ayrıca İstanbul 14 milyon Facebook kullanıcı sayısıyla şehirler sıralamasında 5. sırada yer almasını sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde sosyal ağlar ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı söylenebilir. Bu araştırmaların önemli bir kısmı günümüzün en çok kullanıcıya sahip olan facebook ile ilgilidir. Bu çalışmalar incelendiğinde Facebook'un günlük yaşamın vazgeçilmez parçası haline gelmiştir (Şener, 2009). Facebook ile ilgili yapılan araştırmaların; kullanıcı profilleri, çevrem içi, kullanım amacı, iletişim, facebook kullanma kaygısı, motivasyon, e-portfolyo, arkadaş edinme, eğlence amaçlı ve eğitsel kullanımı gibi faklı çalışmalar bulunmaktadır (Alramadhani ve Şahin, 2018; Mazman ve Usluel, 2010; Valenzuela, Park, ve Kee, 2009; Ramazanoğlu ve Toytok, 2018; Öztürk ve Akgün, 2012; Çiftçi, 2016).

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın nicel çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 525 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir kişilerin seçilmesiyle oluşturulan örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). katılımcıların 326'sı (%62,1) kadın, 199'u (%37,9) erkektir. Bölümler göre ise; 160'ı (%30,5) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), 103'u (%19,6) Sınıf Öğretmenliği

(SÖ), 72'si (%13,7) Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), 68'i (%13,0) Türkçe Öğretmenliği (TÖ), 61'i (%11,6) İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) ve 61'i (%11,6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğretmenliğidir.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 18 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma amaçlar doğrultusunda belirli durumlardaki kişileri seçerek örneklemek olarak tanımlamıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2009). Ölçüt örnekleme yönteminin seçime ölçütü, daha önceden "Facebook Bağlanma Stratejileri Ölçeğine (FBSÖ)" katılmamış ve facebook' aktif bir şekilde kullanıyor olmaktır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yönteminin seçimi ise, farklı bölümlerde okuyan kişilere ulaşmaktır.

Çalışmada nicel veri toplama aracı Ellison, Steinfield ve Lampe (2011) tarafından geliştirilen Aktürk, Çelik, Şahin ve Deniz (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Facebook Bağlanma Stratejileri Ölçeği (FBSÖ)" kullanılmıştır.

Çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında 2 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 2 farklı (BÖTE, Türkçe) uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda formun son şekline karar verilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşmelerde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.

Teknolojilerindeki yaşanan gelişmelerin hızlı ilerleyişi yaşantımızı birçok yönden yoğun bir şekilde etkilemektedir. Bu teknolojik gelişmelerin bir parçası da internet teknolojisidir. İnternetin hayatımıza girmesi ile birlikte dünyada birçok değişim meydana gelmiş ve hayatımızın önemli bir parçası olmuştur (Şahin ve Korkmaz, 2011). İnternet başlangıç olarak savaşta askerlerin haberleşme ihtiyacının karşılanması amacıyla çıkışı olsa da zamanla birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

İnternet teknolojilerinin gelişmesi insanların birbiriyle olan iletişimini kolaylaştırırken, haberleşmeden bilgi paylaşımına, habercilikten medyaya, tanıtım ve reklamdan seyahate ve birçok alanda yenilikleri de beraberinde getirmiştir. İnternet, üretilen bilginin yaygınlaşması ve paylaşımını sağlayacak en önemli teknolojik araç olduğunu söylenebilir (Oral, 2004). İnternetin hayatımıza girişi ile birlikte bilgiye erişim ve iletişim kolaylaşmış ve bu kolaylık her alanda olduğu gibi sosyal yaşamda da etkileri görülmektedir. İnternet, insanların birbiriyle iletişimini kolaylaştıran ve kolay bilgiye ulaşmayı sağlayan Web 2.0 araçların gelişimiyle birlikte farklı bir döneme girmiştir. (Warschauer, 2009), Cochrane, 2014); Warschauer ve Grimes, 2007). Etkileşim, işbirliği ve paylaşımı içerisinde barındıran Web 2.0 araçların yayılmasıyla birlikte hayatımıza yeni sosyla medya ortamları girmeye başlanmıştır (Karal & Kokoç, 2010). Web 2.0 araçları ile oluşturulan bu ortamlarda kullanıcılar sadece bilgiyi ulaşmakla kalmaz, özgürce paylaşımlarda bulunabilirler (Lai ve To, 2015). Bu ortamlardan biride günümüzde en popüler kullanılan ve vazgeçilmeyen bir iletişim ortamı haline gelen sosyal ağ siteleridir (Karal & Kokoç, 2010; Korkmaz, 2012). Sosyal ağ siteleri, kullanıcıların gönderilerinin kolay ve hızlı bir şekilde paylaşmalarına imkân tanımaktadır. Öte yandan sosyal ağ siteleri, özgürce ifade etme, aynı düşünce ve fikre sahip toplulukları oluşturma, etkileşim, işbirliği, tanıma, bilgi arama ve paylaşma gibi yeni imkanlar sağlamaktadır (Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew, 2010).

Gelişen teknoloji ile birlikte sosyal ağ sitelerinin yeni bir iletişim aracı olarak görüldüğü söylenebilir. Sosyal ağlar sayesinde bireyler arasındaki iletişim ve etkileşim farklı bir mecraya taşınmıştır. Kullanıcılar sosyal ağlarda kişisel ifadeler kullanma, kendilerini tanıtma, iletişim kurma ve sürdürme, içerik paylaşma (ses, çeşitli fotoğraf, videolar, vb) ve yeni arkadaşlar edinme olanağı sağlamaktadır (Kim, Jeong ve Lee, 2010; Wang ve ark., 2010)

Şüphesiz ki günümüzde en fazla kullanıcısı olan sosyal ağ sitelerinden birisi Facebook sitesidir (Karal ve Kokoç, 2010). Sosyal ağ sitesi Facebook, 2004 yılında "The Facebook" adıyla Harvard üniversitesi öğrencilerin birbiri ile haberleşmesi amacıyla Harvard Üniversitesi öğrencisi Mark Zuckerberg tarafından tanıtıldı. Daha sonra Facebook adıyla yaygın olarak toplum tarafından kullanılmaya başlandı. Facebbok 2004 yılından bu yana, kullanıcıların birbiriyle iletişim kurarak, bu iletişimi sürdürmelerini kolaylaştırarak ve yenileyerek sosyal medya ortamlarındaki benzer sosyal ağ sitelerinden daha üstün olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2012).

Facebook; kullanıcıların, kişiye özel oluşturdukları profil ile birbirleriyle iletişim kurma, guruplar oluşturma, guruplara katılma, bilgi arama ve kaynak paylaşmayı sağlayan bir ağ ortamıdır (Gonzales & Vodicka, 2010). We are social ve Hootsuit tarafından yayınlanan 2018 sosyal medya istatistiklerine "Digital in 2018 in Western Asia" göre, 81 milyon nüfusa sahip olan ülkemizin 54 milyon 330 bin kişi aktif bir şekilde internet kullanmaktadır. Araştırmaya göre, Türkiye'de 51 milyon Facebook hesabı bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye'nin Facebook kullanıcı sayısı açısından ülkeler sıralamasında 8. sırada yerini almıştır. Ayrıca İstanbul 14 milyon Facebook kullanıcı sayısıyla şehirler sıralamasında 5. sırada yer almasını sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde sosyal ağlar ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı söylenebilir. Bu araştırmaların önemli bir kısmı günümüzün en çok kullanıcıya sahip olan facebook ile ilgilidir. Bu çalışmalar incelendiğinde Facebook'un günlük yaşamın vazgeçilmez parçası haline gelmiştir (Şener, 2009). Facebook ile ilgili yapılan araştırmaların; kullanıcı profilleri, çevrem içi, kullanım amacı, iletişim, facebook kullanma kaygısı, motivasyon, e-portfolyo, arkadaş edinme, eğlence amaçlı ve eğitsel kullanımı gibi faklı çalışmalar bulunmaktadır (Alramadhani ve Şahin, 2018; Mazman ve Usluel, 2010; Valenzuela, Park, ve Kee, 2009; Ramazanoğlu ve Toytok, 2018; Öztürk ve Akgün, 2012; Çiftçi, 2016).

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejilerinin belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada karma model yöntemlerinden sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Karma model yöntemi hem nicel hem de nitel yöntemleri bir arada kullanmayı kapsayan bir

yaklaşımdır. Nicel ve nitel ve yöntemlerinin bir arada kullanılması araştırma sorularının, iki yöntemin de ayrı kullanılmasından daha etkili anlaşılmasını sağlar (Creswell ve Clark, 2007).

Araştırmanın nicel çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 525 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir kişilerin seçilmesiyle oluşturulan örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). katılımcıların 326'sı (%62,1) kadın, 199'u (%37,9) erkektir. Bölümler göre ise; 160'ı (%30,5) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), 103'u (%19,6) Sınıf Öğretmenliği (SÖ), 72'si (%13,7) Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), 68'i (%13,0) Türkçe Öğretmenliği (TÖ), 61'i (%11,6) İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) ve 61'i (%11,6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğretmenliğidir.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 18 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma amaçlar doğrultusunda belirli durumlardaki kişileri seçerek örneklemek olarak tanımlamıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2009). Ölçüt örnekleme yönteminin seçime ölçütü, daha önceden "Facebook Bağlanma Stratejileri Ölçeğine (FBSÖ)" katılmamış ve facebook' aktif bir şekilde kullanıyor olmaktır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yönteminin seçimi ise, farklı bölümlerde okuyan kişilere ulaşmaktır.

Çalışmada nicel veri toplama aracı Ellison, Steinfield ve Lampe (2011) tarafından geliştirilen Aktürk, Çelik, Şahin ve Deniz (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Facebook Bağlanma Stratejileri Ölçeği (FBSÖ)" kullanılmıştır.

Çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında 2 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 2 farklı (BÖTE, Türkçe) uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda formun son şekline karar verilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşmelerde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 2,842 olarak bulunmuştur. Bu puan öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejilerinde kararsız olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinden alt boyutlar bazında aldıkları puanlar ortalamaları başlatma boyutu için 2.5592, sürdürme boyutu için 3.0576, bilgi arama boyutu için 3,0248 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının Facebook'un, tanımadığı insanlar ile tanışmak, onlarla iletişime geçmek, onların profillerini incelemek ve arkadaş olarak eklemek için kullanılmasının uygun olmadığının göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının Facebook'un, tanıdığı insanların profilini inceleme, onlarla iletişime geçmek ve onları arkadaş olarak eklemek için kullanılmasında kararsız kaldıklarını göstermektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının Facebook'un, gerçekte tanımadığı sadece sosyal ortamda tanıdığı insanları araştırmak, sınıf arkadaşları ve çevresindeki bireyler hakkında bilgi edinmek için kullanılmasında kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri; cinsiyet değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinin başlatma ($U=19815$, $P<0.05$) ve sürdürme ($U=23396$, $P<0.05$) alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmen adaylarının Facebook'a hem başlatma hem de sürdürme amaçlı bağlanma stratejilerinde kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca nitel verilerin analizi gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 2,842 olarak bulunmuştur. Bu puan öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejilerinde kararsız olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinden alt boyutlar bazında aldıkları puanlar ortalamaları başlatma boyutu için 2.5592, sürdürme boyutu için 3.0576, bilgi arama boyutu için 3,0248 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının Facebook'un, tanımadığı insanlar ile tanışmak, onlarla iletişime geçmek, onların profillerini incelemek ve arkadaş olarak eklemek için kullanılmasının uygun olmadığının göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının Facebook'un, tanıdığı insanların profilini inceleme, onlarla iletişime geçmek ve onları arkadaş olarak eklemek için kullanılmasında kararsız kaldıklarını göstermektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının Facebook'un, gerçekte tanımadığı sadece sosyal ortamda tanıdığı insanları araştırmak, sınıf arkadaşları ve çevresindeki bireyler hakkında bilgi edinmek için kullanılmasında kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri; cinsiyet değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adayların Facebook'a bağlanma stratejileri ölçeğinin başlatma (U=19815, P<0.05) ve sürdürme (U=23396, P<0.05) alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmen adaylarının Facebook'a hem başlatma hem de sürdürme amaçlı bağlanma stratejilerinde kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca nitel verilerin analizi gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Facebook, Teknoloji Kullanımı, Sosyal Medya

Kaynakça

Aktürk, A. O., Çelik, İ., Şahin, İ., & Deniz, M. E. (2014). Facebook Bağlanma Stratejileri Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. İlköğretim Online, 13(1),319-333.

Alramadhani, M.Q.M. & Şahin, S. (2018). Sosyal ağlarda elektronik öğrenci ürün dosyası kullanımının incelenmesi. Yüksek öğretimde bir durum çalışması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(1), 31-58.

Cochrane, T. D. (2014). Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. British Journal of Educational Technology, 45 (1), 65-82.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2011). Connection strategies: social capital implications of Facebook-enabled ommunication practices. New Media & Society 13(6), 873-892.

Gonzales, L. & Vodicka, D. (2010). Top 10 Internet resources for educators. Leadership, 39(3).

Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. Journal of Applied Developmental Psychology, 36, 18-29.

Kabilan, M. K., Ahmad N. & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? The Internet and Higher Education, 13(4), 179 – 187.

Karal, H. & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(3), 251-263.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. Computers in human behavior, 26(6), 1237-1245.

Korkmaz, İ. (2012). Facebook ve mahremiyet: Görmek ve gözetle(n)mek. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 107-122.

Lai, L. S. ve To, W. M. (2015). Content analysis of social media: A grounded theory approach. Journal of Electronic Commerce Research, 16(2), 138-152.

Mazman, S.G. & Usluel, Y.K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. Computers & Education, 55(2), 444-453.

Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook?. Personality and individual differences, 52(3), 243-249.

Ramazanoğlu, M. & Toytok, E. H. (2018). Teacher Candidates' Anxieties Regarding Facebook Usage in Education, Journal of Education and Training Studies, Vol. 6, No. 11a.

Şahin, C., Korkmaz, Ö .(2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Se*lçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 32:* 101-115.

Şener, G. (2009). Türkiye'de Facebook Kullanımı Araştırması. XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul: Bilgi Üniversitesi, 12-13 Aralık 2009, 33-41.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks: Sage.

Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K.F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation, Journal of Computer-Mediated Communication, 14, 875-901.

Wang, S. S., Moon, S., Kwon, K. H., Evans, C. A. ve Stefanone, M. A. (2010). Face off: Implications of visual cues on initiating friendship on facebook. Computers in Human Behaviour, 26(2), 226-234.

Warschauer, M. ve Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. Annual Review of Applied Linguistics, 27, 1-23.

(25901) Robotik Kodlama Eğitiminde Özel Yetenekli Akran Öğreticiler

MUSTAFA CİVELEK
YÜKSEL BAHADIR ALAYLI BİLİM VE SANAT MERKEZİ

YASEMİN KARAL
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Robotik, mühendislik ve fen eğitiminin doğasını K-12'den yüksek okullara kadar her seviyede önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahip büyüyen bir alandır (Mataric, 2004). Sadece bilgisayar derslerinde geçen kavramlar olmaktan çıkıp günlük dile yerleşmiştir (Seğmen, 2017). Robotik ve kodlama üst düzey bilişsel beceriler gerektirmektedir. Kritik düşünme, soyut düşünme, akıl yürütme becerileri geliştikçe öğrencilerin bu alanlarda ilerlemeleri de kolaylaşmaktadır. Özel yetenekli bireylerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerinde bu becerileri kazanmaları önemlidir (Tortop, 2016, s. 11). Özel yetenekli öğrencilerin robotik kodlama eğitimi almaları, yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri açısından önem arz etmektedir (Eguchi, 2016). Kodlama ve robotik konusunda genel olarak müfredat dışı çalışmalar yürütülmektedir (Khine, 2017). Birçok ortaokul ve lise düzeyi okulda robotik kodlama eğitimi verilmeye çalışılmakta, proje grupları oluşturulup robotik projeleri geliştirilmektedir (Hamner ve Cross, 2013; Chattopadhyay ve Sellman, 2013). Ancak robotik ve kodlama birçok öğrenci tarafından başlangıçta zor olarak değerlendirilmektedir (Tortop, 2016). Öğrencilerin bilime karşı tutumları genellikle okul atmosferi, öğrencinin içsel motivasyonu, ebeveynlerin tutumu ve öğretim yöntemleri gibi faktörlere bağlı olarak değişir. Bu faktörlerin arasında öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilime karşı tutumlarını etkileyen en önemli faktördür (Sinap, 2017).

Akran öğretimi, geleneksel derslerin kısmen değiştirilip yeniden düzenlenmesiyle öğrencilerin kavramsal öğrenme seviyelerini artırmayı hedeflemektedir (Özcan, 2017). Öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışarak birbirlerini tanımaları, sosyal ve akademik olarak etkileşimde bulunmaları, birlikte öğrenme deneyimini paylaşmaları akademik anlamda öğrencilere yardımcı olabilmektedir (Hooker, 2010). Akran öğretiminin öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği soyut konuların öğretilmesinde etkili olup çeşitli disiplinlerde yapılan çalışmalarda öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir (Mazlum ve Yiğit, 2017) . Akran eğitimi, öğrenmenin akranlarıyla iletişim yoluyla gerçekleşen sosyal olarak inşa edilmiş bir etkinlik olduğunu savunan işbirlikçi öğrenme kuramıyla da desteklenir (Çiftçi, 2011). Akran öğretim yöntemi ile öğrenciler öğretirken öğrenir (Yardım, 2009). Akran öğretim yöntemi çocukları daha iyi öğrenmelere teşvik eder (Hooker, 2010) .

Alan yazında çeşitli konu alanlarında yeni kavramların öğrenilmesinde ve yeni becerilerin oluşturulmasında zorluk yaşayan bireyler için ek bir yardım ve desteğe ihtiyaç duyulduğunda akran öğretim yöntemin etkili ve faydalı bir yaklaşım olarak tercih edilebildiği görülmektedir. Akran öğretici olarak özel yetenekli öğrenciler tercih edildiklerinde bu bireylerin gelişmiş zihinsel yetenekleri, bir veya daha fazla konu alanındaki akademik kabiliyetleri ve liderlik özelliklerini akranlarına yardım etmede kullanmalarına fırsat sunulmuş olur (Coenen, 2002).

Özel yetenekli çocukların akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amacıyla Ankara il merkezinde toplam 18 çocukla yapılan bir çalışmada; özel yetenekli çocukların sahip olduğu eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden dolayı akran reddi, sosyal duygusal sorunlar, yalnızlık gibi olumsuz durumlar yaşayabilecekleri ortaya konulmuştur. Bu bireylere okulda ve günlük yaşamlarında işbirliğine dayalı öğrenme ortamları yaratarak birlikte öğrenmeye fırsat tanıyan öğrenme ortamları ile sosyal becerilerini kullanabilecekleri sınıf ortamları ile yardımcı olunmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Dümenci, 2018). Buradan hareketle yürütülen çalışmada, robotik kodlama eğitiminde özel yetenekli öğrencilerin akran öğretici rollerini irdelemek ve bu bireylerin sahip oldukları üst düzey bilişsel becerileri ile problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerinin sürece etkisini değerlendirmek hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin robotik kodlama eğitiminde akran öğretici rollerini irdelemek amaçlanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezinde, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirici eğitim programlarını almış ve özel yetenek geliştirici program aşamasında bilişim teknolojileri ve yazılım temel alanına yerleşmiş öğrencilerin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda aldıkları eğitimi akranlarına yansıtma biçimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, robotik kodlama konusunda, proje programı aşamasında olan 6 özel yetenekli öğrenci ve formal okullarda robotik kodlama kulübüne kayıtlı 20 lise öğrencisi ile 4 proje grubu oluşturulmuştur. Özel yetenekli bireylerin akran öğretici olarak rehberlik edeceği grupların, robotik kodlama konusunda eğitim etkinlikleri sonucunda "çizgi izleyen robot" geliştirmeleri hedeflenmektedir. 4 farklı grup ile 30 saatlik etkinlik planı çerçevesinde özel yetenekli öğrenciler 5'er kişilik arkadaş gruplarına robot çalışmalarında rehberlik ederek akran öğretici rolünde çizgi izleyen robot yapım çalışmaları yürütülmüştür. Nitel yaklaşıma dayalı, durum çalışması olarak planlanan çalışmada, özel yetenekli bireylerin akran öğretici rolleri ve bu rolün grup içindeki iletişim, işbirliği ve üretkenlik gibi becerileri nasıl etkilediği ayrıntılarıyla irdelenmeye çalışılmıştır. Öğrenci günlükleri, odak grup görüşmeleri ve öğretmen gözlemleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin geliştirdikleri

ürünlerde değerlendirmeye dahil edilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında yürütülen çalışmalar; robotik kodlama eğitim içeriğinin belirlenmesi, bu eğitim içeriğinin akran öğretici öğrenciler tarafından grup arkadaşlarıyla paylaşım sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmalar sonucunda 3 grup çizgi izleyen robot çalışmasını tam olarak tamamlamış ve test etmişlerdir. 1 grup tam olarak çalışmayı tamamlayamamış ancak bitirmeye yakın oldukları belirlenmiştir. Çalışma yürütülürken yapılan gözlemler, öğrenciler ve akran öğretici rolündeki özel yetenekli öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen ham veriler kabaca değerlendirildiğinde şu sonuçlar çıkarılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler, akran öğretici rolünü üstlenmekten mutlu olmuşlardır. Mevcut bilgi birikim ve tecrübelerini arkadaşları ile paylaşmak kendilerine olan güvenlerini artırmıştır. Kendilerinin öğrenirken zorlandıkları konuları, arkadaşlarına anlatırken daha anlaşır biçimde anlatmaya çalıştıklarını, onların daha kolay anlamaları için ellerinden gelen çabayı sarf ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca akran öğreticiler, üstlendikleri bu rolün kendi öğrenmelerini de pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenenler ise akran öğreticilerle oluşturulan çalışma ortamında kendilerini daha rahat hissettiklerini, daha çok soru sorduklarını, sıkılmadıklarını ve grup içinde tüm arkadaşlarıyla yardımlaşarak çalıştıklarını ve sürecin çok eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Robotik Kodlama, Akran Öğretimi, Özel Yetenekli Öğrenciler

Kaynakça

Coenen, M. (2002). Using Gifted Sudents as peer Tutors:An Effective and Beneficial Approach. *Gifted Child Today*, 48-55.

Çiftçi, A. (2011). *The effect of a traıning program on wrıtıng achıevement and peer-feedback.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı Doktora Tezi.

Dümenci, S. S. (2018). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Ankara: T.C. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı doktora tezi.

Eguchi, A. (2016). Integrating educational robotics to enhance learning for gifted and talented students. In *Human-Computer Interaction: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*(pp. 1467-1495). IGI Global.

Hamner, E., & Cross, J. (2013, March). Arts & Bots: Techniques for distributing a STEAM robotics program through K-12 classrooms. In 2013 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) (pp. 1-5). IEEE.

Hooker, D. D. (2010). *A study of the effects of the ımplementatıon of small peer led Collaboratıve group learnıng on students ın developmental Mathematıcs courses at a trıbal communıty college.* Bozeman, Montana: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Curriculum and İnstructtion Montana State University.

Khine, M., (2017). Robotics in STEM Education Redesigning the Learning Experience. Springer International Publishing, USA.

Mataric, M. J. (2004). *Robotics Education for All Ages.* Los Angeles: American Association for Artificial Intelligence.

Mazlum, E., & Yiğit, N. (2017). Işık Konusundaki Kavram Bilgisi Göstergelerinin ve Öğretim Kanallarının Akran Öğretimi Uygulamalarıyla İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 295-312.

Özcan, O. (2017). *Akran öğretimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12.sınıflarda öğretimi: bir eylem araştırması* . Erzurum: T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim dalı Doktora Tezi.

Seğmen, E. (2017). *Programlama Öğrenme Performansına Etki Eden Bilişsel Faktörlerin Belirlenmesi.* Kasım: Okan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı.

Sinap, V. (2017). *Programlama eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye yönelik arduino etkinliklerinin kullanılması: bir eylem araştırması.* Isparta: T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans.

Tortop, H. S. (2016). ÜYÜKEP Bilgisayar Programlama Dersinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 9-16.

Yardım, H. G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9.sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması* . Ankara: T.C.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans tezi .

(25905) Dijitalleşen Toplumda Kadının Yeri

FUNDA DAĞ
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ECE COŞGUN
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte dijital araçların hemen her alanda kullanılmaya başlanması toplumsal yapının da yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Dinç, 2017). 3. sanayi devrimi sürecinde ortaya çıkan kişisel bilgisayar, yazılım ve internet bugün yeni bir devrimin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Yalçın, 2018). Çeşitli donanım ve yazılım teknolojileri günümüz dünyasında hem ekonomilerin yeniden tanımlanmasını etkilemekte hem de toplumsal yapının yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Demir & Odabaşı, 2016; Kılıç & Alkan, 2018; Yalçın, 2018). «bilgi»nin bir değer olduğu bu dönemde toplumların işgücü çoğunlukla bilişimle ilgili işlere yönelmekte ve birçok alanda bilginin artmasına yönelik bir üretim gerçekleştirilmektedir. Dijitalleşen dünyada bilgi hızla güncelliğini yitirmekte, bilginin geçerlilik ömrü giderek kısalmakta ve bilgi sürekli olarak yenilenmektedir. Bu doğrultuda, toplum içinde yer alabilmek için bireylerin kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri önem kazanmaktadır. Bireylerin kendileri için oluşturdukları hedeflerine ulaşabilmeleri için 'bilgi okuryazarı' olmaları; eğitim alabilmek, iş sahibi olabilmek için "dijital okuryazarlık" becerilerini geliştirmeleri; vatandaşlık görevlerini yerine getirebilmek ve dijitalleşen toplum içerisinde yer alabilmek için "dijital vatandaşlık" niteliklerini geliştirmeleri dijitalleşen toplumda etkin varlıklarını sürdürmeleri için "dijital mesleki yetkinlik"lerini geliştirmeleri önemli bir gereksinim halini almaktadır.

Diğer tarafta, toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde her toplum aynı gelişmişlik seviyesine sahip olamamaktadır. Özellikle, toplumlar arasında dijital teknolojilere erişim ve dijital teknolojilerin kullanımı açısından belirgin farklılıklar olmakta ve bu durum toplumların gelişmişlik düzeyleriyle eşleşmektedir. Bireylerin dijital araçlara, platformlara, internete, teknolojiye erişimleri arasındaki fark ve her bireyin eşit bilgi okuryazarlık düzeyine sahip olmaması ve aynı etkililik düzeyi ile teknolojileri kullanmaması dijital bölünme olarak ifade edilmektedir (Saatçioğlu, 2006: 54-55; akt. Kalaycı, 2013). Dijital bölünmenin farklı görünme durumları olmakla birlikte, aynı toplum içersinde yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim gibi durumlar toplum içinde dijital bölünmenin karşılaşıldığı durumlardır (Çetinkaya, 2012; Kalaycı, 2013). Dijital bölünme kadınlar ve erkekler arasında daha belirgin görülmekte ve bu dijital bölünme ülkelerin gelişmişlik seviyesinden etkilenmektedir. Gelişmiş ülkelerde yaşanan dijital bölünmede kadın ve erkek arasında oluşan dijital teknolojilere erişim ve kullanma farkının azalmasında etkili olan faktör eğitimli ve iş hayatının içinde bulunan kadınların çoğunlukta olmasından kaynaklanmaktadır (Akça ve Kaya, 2016). Dinç (2017), gelişmiş ülkelerde dijital dünyanın içerisinde daha sık yer alabilen kadınların teknolojik aletlere sahip, teknolojik bilgi ve becerilere sahip, eğitim seviyesi yüksek, genç ve çoğunlukla kentlerde yaşayan ve işgücüne dahil olan bireyler olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda, dijital teknolojilere erişimde kadınların eşit düzeyde erişim fırsatından mahrum bırakıldıkları belirtilmektedir (Akça ve Kaya, 2016; Işıklı ve Gezinci, 2017). Bununla birlikte, uluslararası alanda yapılan bazı çalışmalarda, kadınların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe katılım oranlarının çok düşük olduğu ve bu çerçevede kadınların bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında az oranda varlık gösterebildikleri ifade edilmektedir (Heather, 2016; akt. Işıklı ve Gezinci, 2017). Mevcut araştırmalar ışığında, kadınların dijitalleşen toplumdaki varlık ve konumlarının erkeklerle eşit veya yeter düzeyde olmadığı algısı ortaya çıkmaktadır. Türkiye bağlamında dijitalleşen toplumda kadının durumunun analiz edilmesine yönelik farklı bilim alanlarında araştırmalar bulunmakla birlikte, toplumların gelişmesinde kadınların etkililik düzeyi ve kadın çalışmalarının disiplinlerarası doğası dikkate alındığında, dijitalleşen toplumda kadının yeri konusuyla ilgili sistematik bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, Türkiye'de son on yılda dijitalleşme konusundaki araştırmaları toplumsal cinsiyet bağlamında belirli ölçütler açısından inceleyerek betimsel bir sonuç ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, dijitalleşen toplumda kadının yerine yönelik gelecekte yapılacak çalışmaların hangi konularda derinleşmesi gerektiğine, kadınların dijitalleşen toplumdaki etkililik düzeylerini arttırmaya yönelik özellikle eğitim alanı bağlamında intiyaçların belirlenmesinde yol gösterici olmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, ulaşılan çalışmaların dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi çeşitli, metin ve dokümanların daha küçük içerik kategorileri halinde içerdikleri mesajların özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir veri analizi tekniği olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012). Araştırmanın evreni 2008, Ocak – 2018, Aralık zaman aralığında, Türkiye'de yapılan ve elektronik ortamdan erişilebilen, araştırmanın amacına uygun anahtar kelimelere ve içeriğe sahip olan kaynaklarla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın tarama ölçütleri belirlendikten sonra, 2008 ile 2018 yılları arasında dijitalleşme konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar (1) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve (2) Google akademik arama motoruna anahtar kelimeler girilerek sistematik olarak taranmıştır. Taramada kullanılan anahtar kelimeler; "dijitalleşme ve kadın", "dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet", "teknoloji ve kadın", "teknoloji ve toplumsal cinsiyet", "dijital okuryazarlık ve kadın", "dijital okuryazarlık ve

toplumsal cinsiyet", "sayısal yetkinlik ve kadın", "sayısal yetkinlik ve toplumsal cinsiyet", "dijital vatandaşlık ve kadın", "dijital vatandaşlık ve toplumsal cinsiyet", "dijital bölünme ve kadın", "dijital bölünme ve toplumsal cinsiyet", "sayısal uçurum ve kadın", "sayısal uçurum ve toplumsal cinsiyet", olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimelerle yapılan ilk tarama sonucunda 57 tez ve 69 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 2 tez ve 14 makale anahtar kelimeleri doğrudan içerdikleri fakat içerik olarak araştırmanın amacına uygun olmadıklarından dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından literatürde benzer örnekleri incelendikten sonra, araştırma amacı kapsamında hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Formda, incelenmiş olan makalenin/tezin; adı, yazarları, yayın yeri, yılı, türü, konusu, anahtar kelimeleri, araştırma yöntemi, örneklem türü ve miktarı, veri toplama yöntemi ve araçları, veri analiz yöntemi, bu araştırmanın anahtar arama kelimeleriyle ilişkili bulguları ve sonuçları olmak üzere, her incelenen çalışma için veriler kayıt edilmiştir. Araştırma bulgularına ilişkin betimsel istatistikler yüzde ve frekans değerleriyle temsil edilmiş ve grafik veya tablolar ile görselleştirilmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte dijital araçların hemen her alanda kullanılmaya başlanması toplumsal yapının da yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Dinç, 2017). 3. sanayi devrimi sürecinde ortaya çıkan kişisel bilgisayar, yazılım ve internet bugün yeni bir devrimin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Yalçın, 2018). Çeşitli donanım ve yazılım teknolojileri günümüz dünyasında hem ekonomilerin yeniden tanımlanmasını etkilemekte hem de toplumsal yapının yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Demir & Odabaşı, 2016; Kılıç & Alkan, 2018; Yalçın, 2018). «bilgi»nin bir değer olduğu bu dönemde toplumların işgücü çoğunlukla bilişimle ilgili işlere yönelmekte ve birçok alanda bilginin artmasına yönelik bir üretim gerçekleştirilmektedir. Dijitalleşen dünyada bilgi hızla güncelliğini yitirmekte, bilginin geçerlilik ömrü giderek kısalmakta ve bilgi sürekli olarak yenilenmektedir. Bu doğrultuda, toplum içinde yer alabilmek için bireylerin kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri önem kazanmaktadır. Bireylerin kendileri için oluşturdukları hedeflerine ulaşabilmeleri için 'bilgi okuryazarı' olmaları; eğitim alabilmek, iş sahibi olabilmek için "dijital okuryazarlık" becerilerini geliştirmeleri; vatandaşlık görevlerini yerine getirebilmek ve dijitalleşen toplum içerisinde yer alabilmek için "dijital vatandaşlık" niteliklerini geliştirmeleri dijitalleşen toplumda etkin varlıklarını sürdürmeleri için "dijital mesleki yetkinlik"lerini geliştirmeleri önemli bir gereksinim halini almaktadır.

Diğer tarafta, toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde her toplum aynı gelişmişlik seviyesine sahip olamamaktadır. Özellikle, toplumlar arasında dijital teknolojilere erişim ve dijital teknolojilerin kullanımı açısından belirgin farklılıklar olmakta ve bu durum toplumların gelişmişlik düzeyleriyle eşleşmektedir. Bireylerin dijital araçlara, platformlara, internete, teknolojiye erişimleri arasındaki fark ve her bireyin eşit bilgi okuryazarlık düzeyine sahip olmaması ve aynı etkililik düzeyi ile teknolojileri kullanmaması dijital bölünme olarak ifade edilmektedir (Saatçioğlu, 2006: 54-55; akt. Kalaycı, 2013). Dijital bölünmenin farklı görünme durumları olmakla birlikte, aynı toplum içersinde yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim gibi durumlar toplum içinde dijital bölünmenin karşılaşıldığı durumlardır (Çetinkaya, 2012; Kalaycı, 2013). Dijital bölünme kadınlar ve erkekler arasında daha belirgin görülmekte ve bu dijital bölünme ülkelerin gelişmişlik seviyesinden etkilenmektedir. Gelişmiş ülkelerde yaşanan dijital bölünmede kadın ve erkek arasında oluşan dijital teknolojilere erişim ve kullanma farkının azalmasında etkili olan faktör eğitimli ve iş hayatının içinde bulunan kadınların çoğunlukta olmasından kaynaklanmaktadır (Akça ve Kaya, 2016). Dinç (2017), gelişmiş ülkelerde dijital dünyanın içerisinde daha sık yer alabilen kadınların teknolojik aletlere sahip, teknolojik bilgi ve becerilere sahip, eğitim seviyesi yüksek, genç ve çoğunlukla kentlerde yaşayan ve işgücüne dahil olan bireyler olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda, dijital teknolojilere erişimde kadınların eşit düzeyde erişim fırsatından mahrum bırakıldıkları belirtilmektedir (Akça ve Kaya, 2016; Işıklı ve Gezinci, 2017). Bununla birlikte, uluslararası alanda yapılan bazı çalışmalarda, kadınların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe katılım oranlarının çok düşük olduğu ve bu çerçevede kadınların bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında az oranda varlık gösterebildikleri ifade edilmektedir (Heather, 2016; akt. Işıklı ve Gezinci, 2017). Mevcut araştırmalar ışığında, kadınların dijitalleşen toplumdaki varlık ve konumlarının erkeklerle eşit veya yeter düzeyde olmadığı algısı ortaya çıkmaktadır. Türkiye bağlamında dijitalleşen toplumda kadının durumunun analiz edilmesine yönelik farklı bilim alanlarında araştırmalar bulunmakla birlikte, toplumların gelişmesinde kadınların etkililik düzeyi ve kadın çalışmalarının disiplinlerarası doğası dikkate alındığında, dijitalleşen toplumda kadının yeri konusuyla ilgili sistematik bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, Türkiye'de son on yılda dijitalleşme konusundaki araştırmaları toplumsal cinsiyet bağlamında belirli ölçütler açısından inceleyerek betimsel bir sonuç ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, dijitalleşen toplumda kadının yerine yönelik gelecekte yapılacak çalışmaların hangi konularda derinleşmesi gerektiğine, kadınların dijitalleşen toplumdaki etkililik düzeylerini arttırmaya yönelik özellikle eğitim alanı bağlamında intiyaçların belirlenmesinde yol gösterici olmak amaçlanmıştır.

Araştırmada, ulaşılan çalışmaların dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi çeşitli, metin ve dokümanların daha küçük içerik kategorileri halinde içerdikleri mesajların özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir veri analizi tekniği olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012). Araştırmanın evreni 2008, Ocak – 2018, Aralık zaman aralığında, Türkiye'de yapılan ve elektronik ortamdan erişilebilen, araştırmanın amacına uygun anahtar kelimelere ve içeriğe sahip olan kaynaklarla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın tarama ölçütleri belirlendikten sonra, 2008 ile 2018 yılları arasında dijitalleşme konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar (1) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve (2) Google akademik arama motoruna anahtar kelimeler girilerek sistematik olarak taranmıştır. Taramada kullanılan anahtar kelimeler; "dijitalleşme ve kadın", "dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet", "teknoloji ve kadın", "teknoloji ve toplumsal cinsiyet", "dijital okuryazarlık ve kadın", "dijital okuryazarlık ve toplumsal cinsiyet", "sayısal yetkinlik ve kadın", "sayısal yetkinlik ve toplumsal cinsiyet", "dijital vatandaşlık ve kadın", "dijital vatandaşlık ve toplumsal cinsiyet", "dijital bölünme ve kadın", "dijital bölünme ve toplumsal cinsiyet", "sayısal uçurum ve kadın", "sayısal uçurum ve toplumsal cinsiyet", olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimelerle yapılan ilk tarama sonucunda 57 tez ve 69 makaleye

ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 2 tez ve 14 makale anahtar kelimeleri doğrudan içerdikleri fakat içerik olarak araştırmanın amacına uygun olmadıklarından dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından literatürde benzer örnekleri incelendikten sonra, araştırma amacı kapsamında hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Formda, incelenmiş olan makalenin/tezin; adı, yazarları, yayın yeri, yılı, türü, konusu, anahtar kelimeleri, araştırma yöntemi, örneklem türü ve miktarı, veri toplama yöntemi ve araçları, veri analiz yöntemi, bu araştırmanın anahtar arama kelimeleriyle ilişkili bulguları ve sonuçları olmak üzere, her incelenen çalışma için veriler kayıt edilmiştir. Analiz sürecini bir araştırmacı baştan sona kadar tamamlamıştır. Analizi gerçekleştiren araştırmacının bir yargıya varamadığı durumlarda iki araştırmacının ortak yorumu referans alınmış, kesin uzlaşıya varılmayan durumlarda ise incelenen çalışmaların alanından uzman kişilere danışılarak verilere son şekli verilmiştir. Tüm analiz bir defa tamamlandıktan sonra araştırmaya dahil edilen çalışmalardan rasgele %10'u seçilerek diğer araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlamalar yapılmış ve iki araştırmacı arasındaki kodlamaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularına ilişkin betimsel istatistikler yüzde ve frekans değerleriyle temsil edilmiş ve grafik veya tablolar ile görselleştirilmiştir. Özellikle, incelenen çalışmaların bulgularında dijitalleşmenin toplumsal cinsiyet bağlamında durumunu yorumlayabilmek üzere; dijital teknolojilere erişim, dijital teknolojileri etkili kullanım ve dijital alan meslekleri/dijital mesleki yetkinlikler ile incelenen araştırmaların ilgililik düzeylerini anlamaya yönelik içerik analizinde, veriler belirtilen ana temalarla ilişkilerine göre frekans analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmaların içerik analizi sonucunda öncelikle çalışmaların anahtar kelimelere göre dağılımı, yıllara göre dağılımı, yayın türüne göre dağılımı, bilim alanlarına göre dağılımı, konularına göre dağılımı, katılımcı türüne göre dağılımı, örneklem büyüklüğüne göre dağılımı, araştırma yöntemlerine göre dağılım, veri toplama ve veri analizi yöntemlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. İlk bulgulara göre; incelenen çalışmaların en çok 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yoğunlaştığı, araştımaların %74,32lük bir oranla özellikle eğitim bilimleri alanında yapıldığı, araştırma örneklemlerini genellikle yetişkinler ve gençlerin oluşturduğu, araştırmalarda çoğunlukla nicel yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Bu çerçevede ulaşılan araştırma sonuçlarının, Türkiye'de dijitalleşme konusunda yapılan çalışmalarda, çalışmaların en çok hangi bilim alanlarında ve dijitalleşme açısından hangi alanlarda (erişim, kullanım, dijital alan meslekleri ve mesleki yetkinlik) yoğunlaştığının belirlenmesine, araştırmalar bağlamında özellikle dijitalleşen toplumda kadınların mevcut durumunun görselleştirilmesine ve bu çerçevede ne tür ve hangi alanlarda araştırma ve çalışmalara ihtiyaç olduğunun ortaya konması gerektiğine katkı sunabileceği ve bu doğrultuda araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmaların içerik analizi sonucunda öncelikle çalışmaların anahtar kelimelere göre dağılımı, yıllara göre dağılımı, yayın türüne göre dağılımı, bilim alanlarına göre dağılımı, konularına göre dağılımı, katılımcı türüne göre dağılımı, örneklem büyüklüğüne göre dağılımı, araştırma yöntemlerine göre dağılım, veri toplama ve veri analizi yöntemlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. İlk bulgulara göre; incelenen çalışmaların en çok 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yoğunlaştığı, araştımaların %74,32lük bir oranla özellikle eğitim bilimleri alanında yapıldığı, araştırma örneklemlerini genellikle yetişkinler ve gençlerin oluşturduğu, araştırmalarda çoğunlukla nicel yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Bu çerçevede ulaşılan araştırma sonuçlarının, Türkiye'de dijitalleşme konusunda yapılan çalışmalarda, çalışmaların en çok hangi bilim alanlarında ve dijitalleşme açısından hangi alanlarda (erişim, kullanım, dijital alan meslekleri ve mesleki yetkinlik) yoğunlaştığının belirlenmesine, araştırmalar bağlamında özellikle dijitalleşen toplumda kadınların mevcut durumunun görselleştirilmesine ve bu çerçevede ne tür ve hangi alanlarda araştırma ve çalışmalara ihtiyaç olduğunun ortaya konması gerektiğine katkı sunabileceği ve bu doğrultuda araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijitalleşme, kadın, toplumsal cinsiyet, dijital erişim, dijital kullanım, dijital meslekler, dijital mesleki yetkinlikler

Kaynakça

Akça, E. B.ve Kaya, B. (2016). Toplumsal Cïnsïyet Eşïtlïğï Perspektïfïnden Dïjïtal Bölünme Ve Farklı Yaklaşımlar, *Intermedia International E-journal, 3(5).*

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*

(6th ed.). New York, NY: Routledge.

Çetinkaya, E. (2012). Dïjïtal Bölünme: Yenï İletïşïm Teknolojïlerï Ve Yenï Eşïtsïzlïkler, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, Kongreler Ve Sempozyumlar Dïzïsï: 25,* 194-204.

Demir, K. ve Odabaşı, H.F. (2016). Dijital Akıcılık Kavramına Eleştirel Bir Bakış, 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu.

Dinç, S. (2017). Kadınların Dijital Olanaklara Uyumu: Türkiye Örneği,*Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.22,* Sayı.15, S.1761-1783.

Işıklı, Ş. ve Gezinci, G. (2017). Web 2.0, Dişil Usu Yeniden İnşa Edebilir Mi?, *Online Academic Journal Of Information Technology, Cilt: 8,* Sayı: 29.

Kalaycı, C. (2013). Dijital Bölünme, Dijital Yoksulluk Ve Uluslararası Ticaret, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 27,* Sayı: 3,

Kılıç, S., & Alkan, R. M. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye Değerlendirmeleri. *Journal of Research, 2(3)*, 29-49.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S.S. 2012. *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması*, Akademik Bilişim 2012, Uşak Üniversitesi, 1-3 Şubat 2012, Uşak.

Yalçın, M. F. (2018). Küresel Rekabette Türkiye Açısından Dönüm Noktası: Sanayi 4.0. *Sosyoekonomi, 26(36),* 225-233.

(25960) Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Yordayıcı olarak mesleki tükenmişlik ve öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenlerin incelenmesi

MUSTAFA SARITEPECİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

UĞURCAN SERT
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin günlük veya mesleki hayatlarında gerekli yeterliklerini istekli ve güdülenmiş biçimde hayatı boyunca gelişmesi süreci olarak adlandırılmıştır (Toprak & Erdoğan, 2012). Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin birey için kişisel ve mesleki anlamda çeşitli olumlu çıktıları vardır. Bu durumla ilgili olarak Sosyal (2011), mesleki tükenmişlik ile baş etme yöntemlerinden birisi olarak bireylerin tükenen güç kaynaklarını yenilemek için mesleki ve teknolojik gelişmelerle alakalı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması olarak belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği sürekli iletişim gerektiren bir meslektir. Sürekli iletişim gerektirdiğinden dolayı duygusal olarak bireyi yoran, tükenmişlik durumunun yaşanma ihtimali yüksek bir meslektir. Bilginin nitel ve nicel olarak sürekli gelişmesi, öğretmenlik mesleğinin de aynı bilgi, yöntem ve becerilerle sürdürülememesine sebep olmuştur. Bu değişime ayak uyduramayan öğretmenlerin başarı duygusunda eksilmeye sebep olduğu söylenebilir. Başarı duygusundaki eksilme ise mesleki tükenmişlik algısını arttırmaktadır (Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007).

Tükenmişlik algısını arttıran sebeplerden biri olarak bireylerin öz yeterlik algılarındaki eksikliktir (Evers, Tomic, & Brouwers, 2001; Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002). Luszczynska, Mohamed ve Schwarger (2005) öz yeterlik algısını bireylerin karşılaştıkları zor durumlar karşısında kendi duygu ve kapasitelerine duydukları inanç olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin bakış açısıyla öz yeterlilik kavramı, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi için öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Coşkun, 2010). Öğrencileri hedeflenen düzeye ulaştıracağına inanan öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin başarısı artırmakta ve verdikleri eğitimin kalitesi yükselmektedir. Cantrell, Young ve Moore (2003) öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, hedeflediklerini gerçekleştirmeleri için daha çok çaba göstermekte olduğunu ve yaşadığı başarısızlıklardan sonra umutsuzluğa kapılmayıp daha çabuk kendine geldiklerini belirtmişlerdir. Düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenler ise karşılaştıkları görev ve problemlerde daha az çaba harcadıklarını ve görevlerin başarıyla sonuçlanacağına karşı kuşku duydukları belirlenmiştir (Kavrayıcı & Bayrak, 2016).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Bu model, birden fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirtmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelleri eski zamanlarda var olmuş ya da şu an var olan bir durumu ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Araştırma; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları ve mesleki öz yeterlik algılarının belirlenerek, bu değişkenlerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırma çalışmasıdır.

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya'da çeşitli okullarda görev yapan 112 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya %72,32'si kadın ve %27,68'si erkek toplamda 112 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %79,46'sı lisans mezunuyken %20,54'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 12,55 yıldır. Ayrıca katılımcıların görev yaptıkları okullardaki sınıfların mevcudu ortalama 26,68 ve haftalık ders yükleri ortalama 24,79'dur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Gibson ve Dembo (1984) tarafından hazırlanan ve Cerit (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mesleki Öz yeterlik Ölçeği ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout İnventory) kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler ve doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Doğrusal çoklu hiyerarşik analizinde, birbirlerinden bağımsız olan değişkenler grup halinde analiz edilir ve her grup analize kendilerinden sonra dahil edilen değişkenler için kontrol değişkeni olarak kabul edilir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin sıralamaları literatür taramasına göre belirlenmiştir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin, deneysel çalışmaların, bilimsel araştırmaların sonucunda bilginin sürekli gelişmesi, nitelik ve nicelik olarak artış göstermesi toplumun yeniden şekillenmesini sağlamaktadır. Bu gereksinim bireylerin bilgi ve yetenek olarak sürekli gelişmelerini ifade eden "Yaşam Boyu Öğrenmeye" olan vurgunun artmasını sağlamıştır. Bireyleri yaşam boyu öğrenmeye yönelten birçok neden vardır. Bu nedenlerden bazıları bireylerin tükenmişlik algıları ve öz yeterlilik algılarıdır. Tükenmişlik, insanların

duygusal olarak fazla iş yükünü kaldıramamaları sebebi ile mesleklerinin gerektirdiği görevleri yerine getirememeleri, enerjilerinin ve motivasyonlarının bitmesi durumudur. Öz yeterlilik, bireyin belli bir performans göstermesi için gereken etkinlikleri planlayıp başarılı bir biçimde uygulayabilme kapasitesidir. Bundan dolayı katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.Çalışma 2018- 2019 eğitim- öğretim yılında Antalya'da çeşitli okullarda görev yapan 112 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya %72,32'si kadın ve %27,68'si erkek toplamda 112 öğretmen dahil olmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %79,46'sı lisans mezunuyken %20,54'ü yüksek lisans mezunu ve katılımcıların ortalama mesleki tecrübeleri 12,55 yıldır. Ayrıca katılımcıların görev yaptıkları okullardaki sınıfların mevcudu ortalama 26,68 ve haftalık ders yükleri ortalama 24,79'dur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Gibson ve Dembo (1984) tarafından hazırlanan ve Cerit (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mesleki Öz yeterlik Ölçeği ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout İnventory) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler ve doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlerin sıralamaları literatür taramasına göre belirlenmiştir. Bu çalışmada farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayan faktörleri incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla literatür çerçevesinde 6 model oluşturulmuştur. Ayrıca bu 6 modelle ilişkili 6 hipotez test edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenmenin önemli yordayıcıları sırasıyla duyarsızlaşma, cinsiyet, düşük kişisel başarı, günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi ve öğrenim durumudur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayan faktörleri incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla literatür çerçevesinde 6 model oluşturulmuştur. Ayrıca bu 6 modelle ilişkili 6 hipotez test edilmiştir. Hiyerarşik regresyonda ele alınan modellerin tamamı anlamlıdır. Mesleki tükenmişlik ile ilgili değişkenlerin regresyon eklenmesinin açıklanan varyansa katkısı %17,10 olmuş ve model 5 yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcısıdır. Hiyerarşik regresyonla test edilen hipotezlerden H1, H2, H3 ve H5 kabul edilmiş, buna karşın H4 ve H6 hipotezleri reddedilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenmenin önemli yordayıcıları sırasıyla duyarsızlaşma, cinsiyet, düşük kişisel başarı, günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi ve öğrenim durumudur.

Anahtar Kelimeler : Yaşam boyu öğrenme, Mesleki tükenmişlik, Mesleki öz yeterlilik, Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları

Kaynakça

Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 1-12.

Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avrupa Komisyonu. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning.* Brüksel: DirectorateGeneral for Education and Culture.

Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE İLİŞKİSİ. *NWSA-Education Sciences* , 17-28.

Bagnall, R. G. (2004). The ethics of lifelong learning. *International Journal of Learning*, 1453-1460.

Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control.* New York: Self-efficacy.

Bolat, O. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. *EGE AKADEMİK BAKIŞ*, 255-266.

Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. *Lifelong learning, participation and equity*, 243-263.

Capara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 473-490.

Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMES. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 465-484.

Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 95-109.

Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10th International Educational Technology Conference.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitin Fakültesi Dergisi*, 108-120.

Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2001). Effects of Aggressive Behavior and Perceived Self-Efficacy on Burnout Among Staff of Homes for the Elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 439-454.

Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 159-165.

Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. *Psychological Reports*, 963-977.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 569–582.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational*, 569-582.

Goddard, R., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 3-13.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development.* California: Corwin Press.

Gülünç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 309 -325.

İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 101-114.

Jackson, S., Schwab, R., & Schuler, R. (1986). Toward an Understanding of The Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 630-640.

Johnstone, J. W. (1965). *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults.* Ohıo: Aldine Publishing Company.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavrayıcı, C., & Bayrak, C. (2016). ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARI. *ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ*, 623-658.

Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 96-104.

Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Schwarzer, R. (2005). Self-Efficacy and Social Support Predict Benefit Finding 12 Months after Cancer Surgery: The Mediating Role of Coping Strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 365-375.

Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burn-Out. *Journal Social Issues*, 111-124.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring.* Berkeley: Prentice-Hall.

Maslach, C., & Jakson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 99-113.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 247-258.

Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özoğlu, M. (2010). *Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 51-65.

(25969) Benefits, Barriers and Concerns of Utilizing Social Media in Higher Education: Faculty Members' Perspectives

SEREN BAŞARAN

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Social media platform offers sharing of information through enabling digital communication and interaction among all stake holders. It also offers not only use of emerging technologies and but also maintains open, flexible, anytime accessible environment for all individuals from diverse backgrounds (Ratliff, 2011). Some of the popular social media tools with remarkably growing usage rates in recent years which have caught salient attention and which do not compromise an exhaustive list here are; Facebook, YouTube, Wikipedia, Twitter, LinkedIn, Pinterest and Instagram.

Utilization of such social media tools have been the central focus of recent studies particularly emphasizing current advancements in educational aspects of digitally interactive and mobile technologies within the last decade. Social media is used predominantly by students subsequently by teachers or by faculty members (academic staff) and to some extent by higher educational institutions' administrations who try to keep up with this new emerging trend with attempts to incorporate social media into their educational milieu.

Today it is not uncommon for a higher education professional to own an account in any of these social media platforms for disseminating information in a format of either text, link, photo, or video, and engaging actively for personal, educational or professional purposes. With the emergence of these new technologies, social media usage has been growing fast and rapidly penetrating educational settings. This pervasive characteristic of social media has made it possible either formally or most of the time informally to integrate itself into educational environments through gaining acceptance not only from students but also from faculty and educational institutions (Piotrowski, 2015a). With this recent and ongoing development, higher education professionals particularly faculty members could not ignore anymore the influence of social media on students (Davis III et al., 2012).

Despite ubiquitous utilization of social media, yet little is known about faculty members' readiness and willingness to adopt social media in their instruction as an emerging tool.

At this point, understanding barriers, concerns of using social media along with benefits from faculty members' perspectives is crucial for identifying and determining best practices to encourage faculty-student interaction and promoting effectiveness. In addition, once challenges are identified taking necessary precautions shall follow easily. Moreover, identifying benefits is essential for grasping current trends and the state of social media usage in higher education institutions and will definitely provide valuable clues to foresee emerging future directions in that respect

Considering utilization of social media trends at the faculty level in order to shed light upon their perspectives about benefits, barriers and concerns of using social media in teaching is an unprecedented attempt in higher education institutions particularly universities in north part of Cyprus.

To sum up, there exist numerous gaps in the current state of field and this study aims to fill these gaps. Firstly, faculty perspective is less focused in literature as compared to student views; secondly, in contrast to prevalent overstated optimistic findings about social media usage, the primary purpose of this paper is to address predominantly barriers and concerns together with benefits; thirdly, relatively few studies located addressing on demographic/affective differences on the utilization of social media in which aforementioned attributes are also considered which are regarded as influential components UTAUT model; and lastly to researcher's knowledge, this paper is an unprecedented attempt to portray social media usage trends of higher education professionals particularly in north part of Cyprus which constitutes a noteworthy case on potential usage of social media in higher education institutions in developing countries. Not much done so far in this respect.

Araştırma Yöntemi

The purposive sampling method was used to determine the sample. The data was collected from both public and private universities. The sample was rigorously selected in a manner to represent general population. Firstly, two public and two private universities were selected then among these universities, common departments were chosen in a way that half of the faculty members are believed to be more familiar with social media and use it more often and the other half are thought to utilize social media less and hence have less familiarity. The reason for such selection process is to free results from biased judgements and to maintain balance in responses.

400 faculty members in total accepted the questionnaire and only 324 valid questionnaires were collected from participants.

The questionnaire was conducted in English to faculty members of the determined departments. The questionnaire were distributed to 400 faculty members in 4 universities in north part of Cyprus and the questionnaire was retrieved from all faculty members every 5 days interval. From these public and private universities faculties and departments which are common in all were chosen to represent appropriately both active and non-active social media users. The data was collected within 3 months from a sample of 324 faculty members at fall 2016 academic semester.

This study is a cross-sectional and quantitative investigating differences among already existing groups in order to identify consequences of these differences i.e. causal comparative design. The independent variables are 'familiarity with social media in teaching', 'age' and 'purpose of utilizing social media'. The dependent variables are calculated average scores of the item responses for sub-dimensions of the questionnaire which are BNF (benefits), CON (concerns) and BAR (barriers).

This paper addresses faculty members' perspectives on benefits, barriers and concerns of utilizing social media and investigates differences with respect to social media experience in teaching, age and purpose of using social media. Faculty perspective is less focused in literature as compared to student views; secondly in contrast with prevalent overstated optimistic findings about social media usage, primary purpose of this paper is to address predominantly barriers and concerns together with benefits; thirdly relatively few studies located addressing on demographic/affective differences on the utilization of social media in which aforementioned attributes are also considered as influential components UTAUT model;The data was collected through an adopted questionnaire from 324 faculty members of 2 public and 2 private universities in north part of Cyprus and was analyzed through descriptive statistics, independent samples t-test and one-way ANOVA. Results revealed that, although faculty members appreciate benefits of using social media, they do have concerns and they are aware of barriers almost as to same degree as benefits of using social media. Those who are familiar and have used social media before think more about concerns than those who haven't used it. Elder faculty members possess less concerns about using social media than their younger and middle age colleagues. Furthermore, the purpose (personal, educational, professional) of using social media has no effect on faculty members' perspectives on benefits, concerns and barriers of using social media. Faculty members should be endorsed to adopt social media for instructional and professional purpose and misconceptions about using social media and barriers should be eliminated to enhance conscious utilization of social media for teaching.This study sought to understand barriers, benefits and concerns of utilizing social media among faculty members in personal, professional and instructional practices concurrently with numerous differences with respect to age and purpose of usage.The paper should be of interest to readers in the areas of higher education, social media and technology acceptance research.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings showed that faculty almost agree with benefits of using social media while they also agree almost as same degree indicated concerns about using social media in their teaching. On the other hand, faculty members could not ignore barriers regarding the social media usage. Altogether, they possess positive opinions about social media usage in teaching while keeping in mind the barriers and not ignoring the concerns when using social media in classrooms.

while using social media in teaching previously has effect on concerns and barriers it does not have any effect on benefits of using social media. Specifically, findings suggest that faculty members who have used social media in teaching before are significantly less worried about concerns and barriers of using social media.

older faculty members have less concerns about using social media than their young and middle age colleagues.

the type of purpose of using social media has no effect on faculty members' perspectives on benefits, concerns and barriers of utilizing social media

Anahtar Kelimeler : Instructors • Social networking sites , Technology acceptance , Technology adoption , Questionnaire , University

Kaynakça

2.0 technologies: Theory. *Internet and Higher Education*, 11, 71-80.

Collins, E., & Hide, B. (2010). Use and relevance of Web 2.0 resources for researchers. In Publishing in the Networked World: Transforming the Nature of Communication 14th International Conference on Electronic Publishing (pp. 271-289).

Davis III, C. H., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & Canche, M. S. (2012). Social Media in Higher Education: A literature review and research directions. The Centre for the Study of Higher Education at the University of Arizona and Claremont Graduate University. https://works.bepress.com/hfdavis/2/. Accessed 25 July 2017.

Frazier, S. D. (2013). *An analysis of the current use and intentions to use mobile learning strategies among full-time community college faculty*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of South Carolina.

George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gonzalez, M. D., Davis, B. P., Lopez, D., Munoz, C., & Soto, G. (2013). Integration of Social Media in Higher Education Environments. *Insights to a Changing World Journal*, 3.

Gruzd, A., Staves, K., & Wilk, A. (2012). Connected scholars: Examining the role of social media in research practices. *Computers in Human Behavior*, 28, 2340-2350.

Kaiser, M. O. (1974). Kaiser-Meyer-Olkin measure for identity correlation matrix. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lenartz, A. J. (2012). *All My Rowdy "Friends": The Use of Social Media in Higher Education*. ProQuest LLC. (Ed. Doctoral dissertation) Northern Arizona University.

Mansour, E. A. (2015). The use of social networking sites (SNSs) by the faculty members of the School of Library & Information Science. *The Electronic Library*, 33(3), 524-546.

Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2012). *Blogs, wikis, podcasts and Facebook: How today's higher education faculty use social media*. Boston, MA: Pearson Learning Solutions.

Pikalek, A. J. (2010). Navigating the social media learning curve. *Continuing Higher Education Review*, 74, 150-160.

Piotrowski, C. (2015a). Emerging Research on Social Media Use in Education: A Study of Dissertations. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-12.

Piotrowski, C. (2015b). Scholarly research on educational adaptation of social media: is there evidence of publication bias? *College Student Journal*, 49(3), 447-451.

Ratliff, A. (2011). Are they listening? Social media on campuses of higher education. *The Journal of Technology in Student Affairs*, 38, 65-69.

Robyler, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and higher education*, 13(3), 134-140.

Rodriguez, J. E. (2011). Social media use in higher education: Key areas to consider for educators. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4).

Seaman, J., and Tinti-Kane H.(2013). *Social media for teaching and learning*. UK: Pearson Learning Systems.

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73.

Selwyn, N. (2012). Social Media in Higher Education. *The Europa world of learning*, 1-10.

Sobaih, A. E., Moustafa, M. A., Ghandforoush, P., & Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior*, 58, 296-305.

Tess, P. A. (2013). The role of social media. *Computers in Human Behavior*, 29, 60-68.

Thomas, M., & Howard, T. (2012). Using new social media and Web 2.0 technologies in business school teaching and learning. *Journal of Management Education*, 31(4), 358–367.

Tuten, T., & Marks, M. (2012). The adoption of social media as educational technology among marketing educators. *Marketing Education Review*, 22(3), 201-214.

Veletsianos, G., and Kimmons R. (2013). "Scholars and faculty members' lived experiences in online social networks". *The Internet and Higher Education*, 16, 43-50.

Zaidieh, A. Y. (2012). The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities. World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT), 2(1), 18-21.Yung-Ming, C. (2014). Exploring the intention to use mobile learning: the moderating role of personal innovativeness. Journal of Systems and Information Technology, 16(1), (pp.40-61).

(26022) Öğrencilerin Sürdürülebilir Dikkat Düzeyleri ile Medya ve Teknoloji Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MEHMET KOKOÇ — TRABZON ÜNİVERSİTESİ
HALE ILGAZ — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ARİF AKÇAY — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
ARİF ALTUN — HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dış dünyada çok fazla sayıda uyaran bulunmaktadır. Bu kadar fazla uyaranın olduğu ortamlarda duyu sistemi de diğer iletişim araçları gibi kapasitesi ölçüsündeki bilgiyi işleyebildiğinde etkili bir şekilde çalışır, bu kapasitenin üzerinde bilgi yüklendiği zaman ise başarısız olmaktadır (Solso, Maclin & Maclin, 2009). Öğrenme içsel psikolojik bir süreç olarak olup duyusal farkındalık, dikkat, tanıma, dönüştürme, bellek yapılar ile bilginin alınması ve uygulanmasını içermektedir. Bilgi işleme sürecinin psikolojik boyutunda bireyin bilgiyi alması dikkatle başlamaktadır (Atkinson & Shiffrin, 1968). Dikkati de içeren bilişsel tabanlı bireysel farklılıklar, kişiselleştirilebilir e-öğrenme ortamlarının tasarımının önemli rol oynamaktadır. Çünkü bireylerin gördükleri, duydukları, hissettikleri ve hatırladıkları şeyler yalnızca algılanan bilgiye bağlı değildir, aynı zamanda neye dikkat edildiğiyle ve odaklanıldığıyla ilgilidir (Driver, 2001). Dikkat ,davranışsal ve bilişsel bir süreç olup bilginin ya da uyaranın belirli bir yönünün algılanmasıyla oluşmaktadır. Bir tür uyarılma hali olarak da görülebilen dikkat, bir düşünce dizisine ya da nesnelere yönelik zihnin net ve canlı bir pozisyon almasıdır. Bilincin odaklanması ve konsantrasyon, dikkatin temelindedir. Dikkat, sınırlı bilişsel kapasitenin kaynaklarının paylaştırılması olarak da tanımlanabilir (James, 1980). Bu nedenle dikkat öğrenme sürecinde yer alan önemli bir değişkendir. E-öğrenme ortamlarının çok uyaran içermelerinden dolayı tasarımda bireylerin dikkat düzeyleri göz önüne alınmalıdır. Sürdürülebilir dikkat, dikkatin temel bir bileşeni olmakla birlikte uzun zaman aralıkları boyunca sıklıkla ve beklenmedik bir şekilde gelişen uyaranlara karşı hazır olma hali olarak da tanımlanmaktadır. Sürdürülebilir dikkat, dikkatin daha temel bir fonksiyonu olmasına rağmen seçici dikkat, bölünmüş dikkat ya da genel bilişsel kapasite gibi dikkatin daha ileri yönlerinin etkililiğini belirlemesinden dolayı önemli bir role sahiptir (Sarter, Givens & Bruno, 2001). Sürdürülebilir dikkatin yer almadığı bir öğrenme sürecinde etkili tanıma, öğrenme ve hafızaya alma olamamaktadır (Broadbent, 1958). Dolayısıyla bu çalışmada yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin sürdürülebilir dikkat düzeyi ve kullanıcı davranışları arasındaki ilişkilerin tanımlanması amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilerle e-öğrenme ortamına dahil olan kullanıcıların belirlenen özelliklerinden sürdürülebilir dikkat düzeylerinin profillenmesi ve buna uygun olarak tasarımların kişiselleştirilmesinde kullanılacak, öğrenen özelliklerine dayalı bir yol haritası çıkarılması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nicel yöntembilim doğrultusunda ilişkisel araştırma deseni takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan iki büyük devlet üniversitesinde yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören ve e-öğrenme yoluyla ders almış veya almakta olan 88 kadın ve 113 erkek öğrenci katılmıştır.

Ölçme aracı olarak çoklu nesne takibi paradigmasına ((Multiple Object Tracking Paradigm) göre Yale Üniversitesi'nde Pylyshyn ve Haladjian (2012) tarafından geliştirilmiş olan Çoklu Nesne Takibi Testi kullanılmıştır. Dokunmatik ekranlı bir bilgisayar üzerinde çalışan bu test alıştırma, kolay, orta ve zor olmak üzere dört aşamalı olarak düzenlenmiştir. Alıştırma aşaması, iki dakika, diğer aşamalar ise yaklaşık olarak beş dakika sürmektedir. Böylece bir katılımcı için birebir uygulamanın tamamı, alıştırma aşaması ile birlikte toplamda 17-20 dakika arasında sürmüştür. MATLAB (R2017b, 64-bit) yazılımı üzerinde Psychtoolbox-3 eklentisi kullanılarak çalıştırılan sürüdürebilir dikkat testi, dokunmatik bir LCD monitör üzerinde çalıştığından dolayı ekran üzerinde yansıma olmaması için uygulama ortamının mümkün oldukça karartılmasına özen gösterilmiştir. Birebir uygulamalar, ses ve havalandırma açısından uygun bir odada gerçekleştirilmiştir. Üniversitede bir çalışma odası, uygulamanın süreci boyunca sadece deneylerin gerçekleştirilmesi için proje ekibine ayrılmıştır. Testler, uzman proje ekibi üyesi eşliğinde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Testten önce katılımcıya testin kullanımına ilişkin yönerge sunulmuştur ve katılımcının demografik bilgileri alınmıştır (bölüm, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, görme bozukluğu durumu). Ardından teste ilişkin katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Katılımcı, testi yalnız yürütebileceğini ve hazır olduğunu belirttikten sonra test başlatılmıştır. Test aşamaları arasında ekra üzerinde katılımcılara ne yapması gerektiği yönergeler ile bildirilmektedir. Testin tüm aşamaları tamamlanınca test bitmektedir.

Katılımcıların medya ve teknoloji kullanımlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket, öğrencilerin hangi teknolojileri ne kadar süre ile kullandıklarına ilişkin kapalı uçlu, derecelendirmeli sorulardan oluşmaktadır. İlgili anket, kapsam ve uygunluk geçerliğinin sağlanması için Öğretim Teknolojileri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son hali verilmiştir.

Dış dünyada çok fazla sayıda uyaran bulunmaktadır. Bu kadar fazla uyaranın olduğu ortamlarda duyu sistemi de diğer iletişim araçları gibi kapasitesi ölçüsündeki bilgiyi işleyebildiğinde etkili bir şekilde çalışır, bu kapasitenin üzerinde bilgi yüklendiği zaman ise başarısız olmaktadır (Solso, Maclin & Maclin, 2009). Öğrenme içsel psikolojik bir süreç olarak olup duyusal farkındalık, dikkat,

tanıma, dönüştürme, bellek yapılar ile bilginin alınması ve uygulanmasını içermektedir. Bilgi işleme sürecinin psikolojik boyutunda bireyin bilgiyi alması dikkatle başlamaktadır (Atkinson & Shiffrin, 1968). Dikkati de içeren bilişsel tabanlı bireysel farklılıklar, kişiselleştirilebilir e-öğrenme ortamlarının tasarımının önemli rol oynamaktadır. Çünkü bireylerin gördükleri, duydukları, hissettikleri ve hatırladıkları şeyler yalnızca algılanan bilgiye bağlı değildir, aynı zamanda neye dikkat edildiğiyle ve odaklanıldığıyla ilgilidir (Driver, 2001). Dikkat ,davranışsal ve bilişsel bir süreç olup bilginin ya da uyaranın belirli bir yönünün algılanmasıyla oluşmaktadır. Bir tür uyarılma hali olarak da görülebilen dikkat, bir düşünce dizisine ya da nesnelere yönelik zihnin net ve canlı bir pozisyon almasıdır. Bilincin odaklanması ve konsantrasyon, dikkatin temelindedir. Dikkat, sınırlı bilişsel kapasitenin kaynaklarının paylaştırılması olarak da tanımlanabilir (James, 1980). Bu nedenle dikkat öğrenme sürecinde yer alan önemli bir değişkendir. E-öğrenme ortamlarının çok uyaran içermelerinden dolayı tasarımda bireylerin dikkat düzeyleri göz önüne alınmalıdır. Sürdürülebilir dikkat, dikkatin temel bir bileşeni olmakla birlikte uzun zaman aralıkları boyunca sıklıkla ve beklenmedik bir şekilde gelişen uyaranlara karşı hazır olma hali olarak da tanımlanmaktadır. Sürdürülebilir dikkat, dikkatin daha temel bir fonksiyonu olmasına rağmen seçici dikkat, bölünmüş dikkat ya da genel bilişsel kapasite gibi dikkatin daha ileri yönlerinin etkililiğini belirlemesinden dolayı önemli bir role sahiptir (Sarter, Givens & Bruno, 2001). Sürdürülebilir dikkatin yer almadığı bir öğrenme sürecinde etkili tanıma, öğrenme ve hafızaya alma olamamaktadır (Broadbent, 1958). Dolayısıyla bu çalışmada yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin sürdürülebilir dikkat düzeyi ve kullanıcı davranışları arasındaki ilişkilerin tanımlanması amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilerle e-öğrenme ortamına dahil olan kullanıcıların belirlenen özelliklerinden sürdürülebilir dikkat düzeylerinin profillenmesi ve buna uygun olarak tasarımların kişiselleştirilmesinde kullanılacak, öğrenen özelliklerine dayalı bir yol haritası çıkarılması hedeflenmektedir.

Bu çalışma, nicel yöntembilim doğrultusunda ilişkisel araştırma deseni takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan iki büyük devlet üniversitesinde yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören ve e-öğrenme yoluyla ders almış veya almakta olan 88 kadın ve 113 erkek öğrenci katılmıştır.

Ölçme aracı olarak çoklu nesne takibi paradigmasına ((Multiple Object Tracking Paradigm) göre Yale Üniversitesi'nde Pylyshyn ve Haladjian (2012) tarafından geliştirilmiş olan Çoklu Nesne Takibi Testi kullanılmıştır. Dokunmatik ekranlı bir bilgisayar üzerinde çalışan bu test alıştırma, kolay, orta ve zor olmak üzere dört aşamalı olarak düzenlenmiştir. Alıştırma aşaması, iki dakika, diğer aşamalar ise yaklaşık olarak beş dakika sürmektedir. Böylece bir katılımcı için birebir uygulamanın tamamı, alıştırma aşaması ile birlikte toplamda 17-20 dakika arasında sürmüştür. MATLAB (R2017b, 64-bit) yazılımı üzerinde Psychtoolbox-3 eklentisi kullanılarak çalıştırılan sürüdürebilir dikkat testi, dokunmatik bir LCD monitör üzerinde çalıştığından dolayı ekran üzerinde yansıma olmaması için uygulama ortamının mümkün oldukça karartılmasına özen gösterilmiştir. Birebir uygulamalar, ses ve havalandırma açısından uygun bir odada gerçekleştirilmiştir. Üniversitede bir çalışma odası, uygulamanın süreci boyunca sadece deneylerin gerçekleştirilmesi için proje ekibine ayrılmıştır. Testler, uzman proje ekibi üyesi eşliğinde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Testten önce katılımcıya testin kullanımına ilişkin yönerge sunulmuştur ve katılımcının demografik bilgileri alınmıştır (bölüm, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, görme bozukluğu durumu). Ardından teste ilişkin katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Katılımcı, testi yalnız yürütebileceğini ve hazır olduğunu belirttikten sonra test başlatılmıştır. Test aşamaları arasında ekra üzerinde katılımcılara ne yapması gerektiği yönergeler ile bildirilmektedir. Testin tüm aşamaları tamamlanınca test bitmektedir.

Katılımcıların medya ve teknoloji kullanımlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket, öğrencilerin hangi teknolojileri ne kadar süre ile kullandıklarına ilişkin kapalı uçlu, derecelendirmeli sorulardan oluşmaktadır. İlgili anket, kapsam ve uygunluk geçerliğinin sağlanması için Öğretim Teknolojileri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son hali verilmiştir.

Bu araştırma halen devam etmektedir. Araştırmada öncelikle dikkat testi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcıların sürdürülebilir diika düzeyleri belirlenmiştir. Medya ve teknoloji kullanım düzeyleri ise geliştirilen anket kullanılarak Mayıs içinde toplanacak verilerle sonlandırılacaktır. Katılımcılar, sürdürülebilir dikkat testinden elde edilen puanlara dayalı dikkat düzeylerine göre yüksek ve düşük olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu amaçla alt – üst %27'lik gruplara ayırma tekniği kullanılmıştır. Buna göre 201 katılımcı üç aşamalı çoklu nesne takibi testinden aldıkları puanların ortalamalarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve ilk %27'si "yüksek" grup; son %27'si "düşük" grup olarak belirlenmiştir. Sürdürülebilir dikkat düzeylerine göre gruplara ayırma süreci sonucunda katılımcılardan 54 kişi düşük, 54 kişi ise yüksek grupta yer almıştır. Ancak düşük gruptaki kişilerle aynı ortalamaya sahip altı kişi daha ilgili gruplara alınmıştır. Yüksek grupta da aynı şekilde dört kişi ilk gruplamadaki kişilerle aynı puanı aldığı için yüksek gruba eklenmiştir. Anketler yoluyla elde edilen veriler toplandıktan sonra veri analizi gerçekleştirilerek öğrencilerin sürdürülebilir dikkat düzeyleri ile medya ve teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki ortaya koyulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikle dikkat testi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcıların sürdürülebilir diika düzeyleri belirlenmiştir. Medya ve teknoloji kullanım düzeyleri ise geliştirilen anket kullanılarak Mayıs içinde toplanacak verilerle sonlandırılacaktır. Katılımcılar, sürdürülebilir dikkat testinden elde edilen puanlara dayalı dikkat düzeylerine göre yüksek ve düşük olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu amaçla alt – üst %27'lik gruplara ayırma tekniği kullanılmıştır. Buna göre 201 katılımcı üç aşamalı çoklu nesne takibi testinden aldıkları puanların ortalamalarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve ilk %27'si "yüksek" grup; son %27'si "düşük" grup olarak belirlenmiştir. Sürdürülebilir dikkat düzeylerine göre gruplara ayırma süreci sonucunda katılımcılardan 54 kişi düşük, 54 kişi ise yüksek grupta yer almıştır. Ancak düşük gruptaki kişilerle aynı ortalamaya sahip altı kişi daha ilgili gruplara

alınmıştır. Yüksek grupta da aynı şekilde dört kişi ilk gruplamadaki kişilerle aynı puanı aldığı için yüksek gruba eklenmiştir. Anketler yoluyla elde edilen veriler toplandıktan sonra veri analizi gerçekleştirilerek öğrencilerin sürdürülebilir dikkat düzeyleri ile medya ve teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler : bilişsel farklılıklar, dikkat, medya, teknoloji, e-öğrenme

Kaynakça

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence(Eds.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press.

Broadbent, D. (1958). *Perception and communication.* London: Pergamon Press.

Driver, J. (2001). A selective review of selective attention research from the past

century. British Journal of Psychology, 92(1), 53–78. http://dx.doi.org/10.1348/000712601162103.

Pylyshyn, Z.W. & Storm, R.W. (1988). Tracking multiple independent targets: evidence for a parallel tracking mechanism. *Spatial Vision*, 3(3), 1-19.

Sarter, M., Givens, B., & Bruno, J. P. (2001). The cognitive neuroscience of sustained attention: where top-down meets bottom-up. *Brain Research Reviews, 35*(2), 146-160.

Solso, R., Maclin, K. M., & Maclin, O. H. (2009). *Bilişsel psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Trans.). İstanbul: Kitabevi.

(24751) Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

GÖNÜL TEKKURŞUN DEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HALİL İBRAHİM CİCİOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZNUR KAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz modern dünyası değişen yaşam koşulları, çevresel, sosyal etmenler ve teknolojik kolaylıklar özellikle z kuşağı olarak adlandırdığımız neslin fiziksel aktivite düzeylerini olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Demir ve Cicioğlu (2018)'na göre fiziksel aktivite, insan bedeninin hareketli kılınması ile fiziksel, duyuşsal, sosyal, motor ve bilişsel gelişimi destekleyen, enerji dengesini ve sağlıklı yaşam için gerekli bileşenler bütünüdür. Fiziksel aktivite, yapılandırılmamış ve sistematik olmayan bir şekilde ev, okul, doğal ortamlar (park, spor salonu, havuz) ve diğer alanlarda (sokak, alış-veriş merkezi) iskelet kaslarının enerji harcayarak (Miles, 2007) solunum ve kalp frekansını yükselten, farklı şiddetlerde yorgunlukla sonlandırılan aktivitelerdir (Bek, 2008). Düzenli fiziksel aktivite ile çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi, gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sosyalleşmesinde kısaca tüm hayatı boyunca yaşam kalitesinin arttırılmasında önemli bir yere sahiptir (Tunay, 2008).

Hareketsiz bir yaşam ise gençlerin fiziksel ve ruhsal gelişimleri üzerinde olumsuz etkilerde bulunarak akut ve kronik sağlık problemlerinin oluşmasına sebep olarak yaşa kalitesinin düşmesine neden olacaktır. Bütün bu olumsuzlukların giderilmesi için gençlerin düzenli fiziksel aktivite programlarına katılarak kaliteli bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamak önemlidir (Ergül, 2008). Gençlerimizin aktif bir hayatı yaşamları içine yerleştirmeleri ancak ona yönelik geçmiş öğrenmeleri, kişisel tecrübeleri ve algıları ile mümkündür.

Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam katar. Bu yüzden metaforlar, 'tecrübeler dili' şeklinde tanımlanmaktadır (Saban, 2002). Metaforlar ile söylenmek istenenler daha az söz ile ifade edilir. Böylece birey kendini anlamlı bir şekilde özetlemiş olur (Aydın, 2010). Metaforlar bizim bakış açımızı değiştirerek dünyayı farklı yönlerden görmemizi sağlar ve kişilere kendilerini ifade etmede yardımcı olur (Yalçın, 2011).

Geleceğimize yön veren gençlerin fiziksel aktivite kavramını hayatlarında ne ile bağdaştırdıkları çok önemlidir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin fiziksel aktivite kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi ve tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modellerinden nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Metaforlar, sosyal olguları anlamada hem betimleme hem de karşılaştırma araçları olarak kullanılabilmektedir (Silman ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9., 10., 11., 12. sınıfta öğrenim gören 124 kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Metaforlar yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Buna göre, çalışma verileri 2019 yılı Ocak ayında yarı yapılandırılmış olan görüşme formu ile toplanmıştır. Formlar, katılımcılar tarafından 20 dakikada doldurulmuştur. Buna göre *"Fiziksel Aktivite……..…..gibidir. Çünkü……..."* şeklinde form hazırlanmıştır. Katılımcıların benzetmeleri ve çünkü kavramına verdikleri açıklamaların bulunduğu bu formlar birer belge ve doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) sürecidir (Patton, 2014). Bu bağlamda veriler, verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Metafor tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü

alınmıştır. Üç alan uzmanından belirlenen kodları temalarla eşleştirmesi istenmiştir. Alan uzmanlarının yaptığı eşleştirmeyle araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak, araştırmanın güvenirliği için uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman). Buna göre, araştırmanın uyuşum yüzdesi 85 olarak bulunmuştur. Böylece istenilen düzeyde bir güvenirlik sağlandığı görülmüştür. Tasnif edilen ifadeler araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak, son şekli verilmiş ve tablo haline getirilerek frekans ve yüzdelikleri elde edilmiştir. Araştırma, çalışma grubundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin "fiziksel aktiviteye" yönelik algılarının metaforlar (mecazlar) aracılığıyla incelenmesidir. Metafor kavramını Cerit (2008) "insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç" şeklinde tanımlamaktadır. Bu çalışmada araştırma modellerinden nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma deseni olarak olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) desenini kullanan çalışmaların amacı, insanların belli bir olgu (fenomen) ya da gerçeğin belirli bir yönünü tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları tanımlamaktadır. Bu yolla belirli bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılır ve bu anlayışlar kavramsal kategorilere göre sınıflandırılır (Çepni, 2010). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 2018-2019 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 124 (9., 10., 11. ve 12. sınıf) kız öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden fiziksel aktivite ile ilgili metaforları kendi fikirleri doğrultusunda başka olgulara benzetmeleri ve yaptıkları benzetmelerin nedenini mantık çerçevesinde açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) sürecidir (Patton, 2014). Yapılan analiz sonucuna göre fiziksel aktiviteye yönelik oluşturulan benzer temalar; yaşam kaynağı teması, yarar teması,gereksinim teması ve değer teması olmak üzere dört tema oluşturmuştur. Araştırmada yaşam kaynagı teması, yarar yeması ve değer teması olumlu temalar olarak saptanmıştır. Elde edilen temalardan sadece gereksinim teması olumsuz metaforlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kız lisesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik metaforlarının %80 olumlu %20 olumsuz olduğu sonucunda varılmıştır. Elde edilen metaforların bilimsel araştırma sonuçları ile paralellik göstermesi fiziksel aktiviteye yönelik yapılacak araştırmalara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar yaşam kaynağı temasında; *su, yaşam, nefes, uyku, doktor, telefon, doğru yol* metaforlarını kullandıkları saptanmıştır. Bunun nedeni katılımcıların fiziksel aktiviteyi hayatlarıyla bütünleştirmeleri, aktif bir hayatın bilişsel, fiziksel, sosyolojik, duyuşsal gelişimlerine var olan katkılarını deneyimlemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde katılımcıların fiziksel aktiviteye yönelik metaforlarından ziyade spora yönelik çalışmalar (Kaya, Tekkuşun Demir ve Cicioğlu, 2018; Küçük ve Koç 2004; Sevinç ve Ergenç, 2007) yer almaktadır. Yarar temasında ise; *Sebze, ödev, hayat, özgüven, uyku, hobi, oruç, diyet, altın bilezik* metaforları yer almaktadır. Bu durumdan katılımcıların fiziksel aktiviteyi gündelik hayatlarındaki olumlu katkıları, organizmaya sağladığı faydaları yaşamalarından olduğu söylenebilir. Kaya, Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018)'nun yapmış olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutum ve Metaforik Algılarını" incelediği çalışmada benzer temalar yer almaktadır. Araştırmanın olumsuz teması gereksinim temasında; *ders, disiplin, okul, eziyet, sınav, erken kalkmak, para, uyku* metaforları yer almaktadır. Buna neden olarak katılımcıların yaşamda aktif olmaktan zevk almamalarından sedanter hayatı benimsemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Literatürde benzer kategorilerle spora yönelik yapılmış çalışmalar (Kaya, Tekkurşun Demir ve Cicioğlu 2018) yer almaktadır. Değer Teması; *aile, kardeş, anne, hayal, dost, böcek* metaforları ile açıklamıştır. Buna neden olarak, fiziksel aktiviteyle kendilerini mutlu, enerjik hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde spora yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Kaya, Tekkurşun Demir ve Cicioğlu 2018; Sevinç ve Ergenç, 2007).

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Fiziksel aktivite1, Lise Öğrencisi2, Metafor3, Algı4

Kaynakça

Arpa, D. K. (2014). Ortaöğretimdeki erkek sporcuların karate ve taekwondo branşına yönelme nedenleri ve beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları

metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) 3(10), 1293-1322.

Bek, N. (2008). *Fiziksel Aktivite ve Sağlığımız, Fiziksel Aktivite Bilgi Serisi,* Ankara: Klasmat Matbaacılık.

Cudd, A. E. (2007). Sporting Metaphors: Competition and the Ethos of Capitalism*, Journal of the Philosophy of Sport,* 34, 52-67.

Deniş Çeliker ve Akar, 2015; Ortaokul Öğrencilerinin Doğaya İlişkin Metaforları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 101-119.

Demir, G. T. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation Scale For Participation In Physical Activity (MSPPA): A study of validity and reliability Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, *15*(4), 2479-2492.

Kaya, Ö., Tekkuşun Demir, G. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). The Attıtudes Of Unıversıty Students Towars Sports: Attıtude And Metaphorıcal Perceptıon, Europen Journal Of Phsıcal Educatıon And Sport Scıence, 5(1), 115-133.

Karakaya, E. D. & Salici, O. (2016). Isparta'da Öğrenim Gören 11-13 Yaş Gurubu Öğrencilerin Popüler Spor Branşları Hakkındaki Metaforik Algılarının Belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(3), 1059-1076.

Kesici, D. & Muhic, E. (2013). Sports in Metaphor and Metaphor in Sports, *Sport Logia, 9*(1), 28–33.

Koç, M., Murathan, F. Yetiş, Ü. & Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Spor Kavramına İlişkin Algıları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 294-303.

Kurtipek, S. & Sönmezoğlu, U. (2018). Determination of the Perceptions of Sports Managers About Sport Concept: A Metaphor Analysis Study, *International Journal of Higher Education, 7*(4), 17-25

Küçük, V. & Koç, H. (2004). Psikososyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 10*, 131-141.

Namlı, A., Temel C. ve Güllü M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Ürettikleri Metaforlar, Kastamonu Eğitim Dergisi. 25(2), 479 – 496.

Özsoy, S. (2011). Spor Gazetelerinin Başlıklarında Militarist Ve Şiddet İçerikli Metaforlar. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi.1(1), 88-114.

Saban, A. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokula ilişkin en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri metaforlar. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 211-223.

Sevinç, Ö., Ergenç, M. (2017). Düzce üniversitesi'nin bazı fakültelerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin "spor" hakkındaki metaforları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 106-131.

Silman, F., & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Okulları ve Merkezi Eğitim Kurumlarına Mecazlar Yoluyla Bir Bakış. Eğitim Araştırmaları, (23), 177-187.

Yetim, A. (2015). Sosyoloji ve Spor. Ankara: Berikan Yayınevi.

Yalçın, M. (2011). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yalçın, M. & Enginer, A., (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 229-256.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Zorba, E. (2012). Herkes için Yaşam Boyu Spor. Ankara: Neyir Yayıncılık.

Zorba, E. ve Saygın, Ö. (2017). *Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk.* (4. Baskı). Ankara: Perspektif.

(24902) Okul Yöneticilerinin Perspektifinden Kaynaştırma Öğrencileri İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Değerlendirilmesi

ERKAN YARIMKAYA
MEB

TUĞBA SONGUR KARAKURT
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi en genel anlamıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin aynı yaştaki normal gelişim gösteren akranları ile beden eğitimi de dahil olmak üzere genel eğitim programlarında birlikte eğitilmesini ifade etmektedir (Block & Obrusnikova, 2007). Özel gereksinimi olan öğrenciler genel beden eğitimi ortamında fiziksel aktivite ve sporun doğal etkilerinden faydalanmalarının yanı sıra özel eğitimin ilkelerine uygun olarak normal gelişim gösteren akranları ile aynı etkinliklere katılmaktadır. Dolayısıyla genel beden eğitimi ortamında özel gereksinimi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkileri ve sosyal becerilerin gelişimi için önemli bir fırsat bulmaktadır (Seymour, Reid & Bloom, 2009; Pocock & Miyahara, 2018). Beden eğitimi ve spor dersi içerisindeki kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimi olan öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlar üzerinde de etkilidir (Qi & Ha, 2012). Genel beden eğitimi ortamında normal gelişim gösteren akranlar özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumlu yönde farkındalık ve tutum kazanmaktadır McKay, Blok & Park, 2015).

Beden eğitimi ve spor dersinin özel gereksinimi olan veya olmayan öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu etkin mekanizmanın ülkemiz okullarında hangi düzeyde uygulandığı veya uygulama sürecinde öğretmen, fiziki koşullar ve araç-gereç kaynaklı ne gibi sorunlar olduğunun araştırılması gereken önemli konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Ancak, ulusal literatür incelendiğinde bu yönde yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada okul yöneticilerinin perspektifinden kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul yöneticilerinin derse ilişkin görüşlerini incelemek, dersin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkileri konusunda okul yöneticilerinin bakış açılarını belirlemek ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve imkânları okul yöneticilerinin perspektifinden ele almak açısından literatüre önemli katkı sunacağı öngörülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerini derinlemesine ele almak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, olgunun, ortamın veya programın kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alındığı nitel bir çalışma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2014). Araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Keçiören ilçesindeki 11 farklı ortaokulda görev yapan 16 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve uzman görüşleri neticesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin belirlemiş olduğu saatlerde gerçekleştirilmiş ve okul yöneticilerinin onayı ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verecek şekilde tablolaştırılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerini içeren tabloların altında sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, veri analizinin güvenirliği için Miles ve Huberman (2015) [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi en genel anlamıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin aynı yaştaki normal gelişim gösteren akranları ile beden eğitimi de dahil olmak üzere genel eğitim programlarında birlikte eğitilmesini ifade etmektedir (Block & Obrusnikova, 2007). Özel gereksinimi olan öğrenciler genel beden eğitimi ortamında fiziksel aktivite ve sporun doğal etkilerinden faydalanmalarının yanı sıra özel eğitimin ilkelerine uygun olarak normal gelişim gösteren akranları ile aynı etkinliklere katılmaktadır. Dolayısıyla genel beden eğitimi ortamında özel gereksinimi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkileri ve sosyal becerilerin gelişimi için önemli bir fırsat bulmaktadır (Seymour, Reid & Bloom, 2009; Pocock & Miyahara, 2018). Beden eğitimi ve spor dersi içerisindeki kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimi olan öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlar üzerinde de etkilidir (Qi & Ha, 2012). Genel beden eğitimi ortamında normal gelişim gösteren akranlar özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumlu yönde farkındalık ve tutum kazanmaktadır McKay, Blok & Park, 2015).

Beden eğitimi ve spor dersinin özel gereksinimi olan veya olmayan öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu etkin mekanizmanın ülkemiz okullarında hangi düzeyde uygulandığı veya uygulama sürecinde öğretmen, fiziki koşullar ve araç-gereç kaynaklı ne gibi sorunlar olduğunun araştırılması gereken önemli konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Ancak, ulusal literatür incelendiğinde bu yönde yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, mevcut

araştırmada okul yöneticilerinin perspektifinden kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul yöneticilerinin derse ilişkin görüşlerini incelemek, dersin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkileri konusunda okul yöneticilerinin bakış açılarını belirlemek ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve imkânları okul yöneticilerinin perspektifinden ele almak açısından literatüre önemli katkı sunacağı öngörülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerini derinlemesine ele almak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, olgunun, ortamın veya programın kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alındığı nitel bir çalışma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2014). Araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Keçiören ilçesindeki 11 farklı ortaokulda görev yapan 16 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve uzman görüşleri neticesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin belirlemiş olduğu saatlerde gerçekleştirilmiş ve okul yöneticilerinin onayı ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verecek şekilde tablolaştırılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerini içeren tabloların altında sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, veri analizinin güvenirliği için Miles ve Huberman (2015) [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik genel bakış açılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri; arkadaş ortamı, zararlı alışkanlıklardan uzak durma, okul kuralları ve serbest zamanın etkili kullanımı açısından beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencileri için önemli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu yönde bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ancak okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi sürecinde diğer dersler kadar önem görmediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin perspektifinden; öğretmenlerin sahip oldukları yöntem-teknik ve özel eğitim bilgisinin yanı sıra okulun fiziki koşulları, araç-gereç eksiliği ve sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinin nitelikli uygulanmasında karşılaşılan sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersine yönelik genel bakış açılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri; arkadaş ortamı, zararlı alışkanlıklardan uzak durma, okul kuralları ve serbest zamanın etkili kullanımı açısından beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencileri için önemli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu yönde bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ancak okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi sürecinde diğer dersler kadar önem görmediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin perspektifinden; öğretmenlerin sahip oldukları yöntem-teknik ve özel eğitim bilgisinin yanı sıra okulun fiziki koşulları, araç-gereç eksiliği ve sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinin nitelikli uygulanmasında karşılaşılan sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul yöneticisi, beden eğitimi ve spor, kaynaştırma öğrencileri, tutum

Kaynakça

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2): 103-124.

McKay, C., Block, M. E., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4): 331-348.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. *Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy)*. Ankara: Pegem.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3): 257-281.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.

Pocock, E., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis." *International Journal of Inclusive Education*, 22(7): 751-766.

Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3): 201-219.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

(24903) Algılanan Beden Eğitimi Öğretmeni Geribildirimi: Kız Lisesi Örneği

GÖNÜL TEKKURŞUN DEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HALİL İBRAHİM CİCİOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZNUR KAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen eğitimi inşa eden, eğitime anlam katan ve eğitimi işlevsel hale getiren kişidir. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan toplumsal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Dağlıoğlu,2010). Öğretmen, sınıf lideri ve rehberdir. Lider olan öğretmen, öğrencilerini güdüleyerek onları istenilen amaçları gerçekleştirmeye yönlendirmelidir (Demirel, 2000). Danışman olarak ise öğretmen, öğrenciye rehber olan kişidir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenler bireyi dışarıdan yönlendirir ve ona davranış kazandırmak için rehberlik yaparlar (Erden,1998). Sadece bilgiyi aktarmayı, öğrenme ürünlerini değerlendirmeyi düşünmez; öğrencilere rehber de olurlar (Demirel, 2000). Mesleklerin mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik diğer mesleklerin bilişsel ve devinişsel özelliklerinin öğretilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır (Türer, 2009).

Beden eğitimi öğretmeni, dersin ve öğrencilerin doğallığını ve hareket özgürlüğüne zarar vermeden, çok katı ve ağır disiplin kurallarına başvurmadan sınıfın kontrolünü sağlaması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin beden eğitimi dersinden zevk almaları önlenebileceği gibi öğrenci ve öğretmen arasında muhtemel bir çatışma ortamının oluşmasına da sebep olabilir. Beden eğitimi dersinde oluşacak olumsuz bir sınıf ortamı öğrencileri de beden eğitimi öğretmenini de olumsuz etkileyerek beden eğitimi dersinin verimini düşürecektir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenin öğrenme ortamından uzaklaşmasına sebep olacaktır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması gerekmektedir (Turan, 2006).

Beden eğitimi öğretmeni öğrenciyi zihinsel, bedensel yönleri ile bir bütün olarak geliştiren, çevresel koşullara ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğretimi planlayan kişidir (Demirhan, 2003). Beden eğitimi öğretmenin eğitim sürecinde öğrencilerle birebir ilişki kurması, öğrenciye fiziksel, bilişsel, duyuşsal açıdan destek vermesi, fiziksel görünüm ve sağlıklı yaşam konusunda örnek olması gereken bir öğretmen olması etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesi beden eğitimi öğretmenliği yeterliklerine bağlıdır (Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2011). Öğretmenin yeterliliği eğitimde çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen öğrencide istenilen davranışı oluşturma aşamasında yapılan geribildirimler eğitimin kalitesi arttırmaktadır.

Geribildirim, insan davranışlarının doğruluğu ve yanlışlığı hakkında bilgi veren, kişiye yaptığı hataları düzeltme ve performansını artırma yollarını gösteren bir iletişim sürecidir (Peker, 1992). Yapılan geribildirimlerin öğrencileri eğitime katma, başarı sağlamada önemli bir etken olduğu göz önüne alınırsa yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmeninin geribildirimlerinin kız lisesi öğrencilerin algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma,2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara İl Milli Eğitime bağlı Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 170 kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları;

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile katılımcılar ile ilgili sınıf düzeyi ve spor geçmişi hakkında bilgiler toplandı.

Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği: Koka ve Hein tarafından (2003) tarafından geliştirilen Kara, Kazak ve Aşçı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 14 madde ve Pozitif Sözel Olmayan Geribildirim, Negatif Sözel Olmayan Geribildirim, Pozitif Genel Bildirim, Performans Bilgisiolmak üzere 4 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri 0.54 ile 0.84 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik seviyesini test etmek için ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına ve test-tekrar test katsayısına bakılmış ve bu değerler sırasıyla 0.69 ile 0.83, 0.70 ile 0.90 arasında hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler herhangi bir analize tabi tutulmadan önce parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda değişkenlere normallik testi ve varyansların homojenliği için "Kolmogorov-Smirnov Testi" ile "Levene Testi" kullanılmıştır. Bu testler sonucunda dağılımı -1 ile +1 aralığında olmayan, dağılımın normal olmadığı değişkenlere non-parametrik testler uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Araştırmaya katılan katılımcıların Algılanan Öğretmen Geri Bildirim puanlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin beden eğitimi öğretmeninin geribildirimlerine yönelik algılarını, farklı değişkenler kullanarak incelemektir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden 170 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmanın modeli, nicel araştırma modelinde tasarlanmış olup, tarama yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak için, Kişisel Bilgi Formu ile Kara, Kazak ve Aşçı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Kuruskal Wallis Testi, Mann-Whitney U Testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin geribildirimleri yönelik algıları sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde 10.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf kademelerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Herhangi bir spor geçmişi olan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin geribildirimlerine ilişkin algıları spor geçmişi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi değişkenine göre pozitif sözel olmayan geribildirim, negatif sözel olmayan geribildirim, performans bilgisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi ile pozitif genel bildirim alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından, 11. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ise 10. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Negatif Sözel Olmayan Geri bildirim alt boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin 10. ve 12. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Performans bilgisi alt boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin 10 ve 12. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma neden olarak 9. sınıf öğrencilerinin hareketlerin kinetiği hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklanacağı düşünülmektedir. Spor geçmişi değişkenine göre ise pozitif sözel olmayan alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu duruma neden olarak spor geçmişi olan katılımcıların antrenörleriyle iletişimleri nedeniyle okulda beden eğitimi öğretmenlerinin hareket ve mimiklerini doğru algılaması olabilir. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenin geribildirimlerine ilişkin kız lisesi öğrencilerinin algılarında sınıf düzeyine göre pozitif genel bildirim, negatif genel bildirim, performans bilgisi puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Spor geçmişi değişkeninde ise pozitif sözel olmayan alt boyutunda anlamı farklılık saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada sınıf düzeyi ile pozitif genel bildirim alt boyutunda 9.sınıftaki öğrencilerin 12. sınıftakilerden, 11. sınıf öğrencilerinin ise 10.sınıftakilerden ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Negatif Sözel Olmayan Geribildirim alt boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin 10. ve 12. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Performans bilgisi alt boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin 10 ve 12. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Budurumun nedeni 9. sınıftaki öğrencilerin adaptasyon problemi yaşamaları, öğretmenlerini yeni tanıyor olmaları ve 9. sınıf öğrencilerinin hareketlerin kinetiği hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde algılanan beden eğitimi öğretmenine yönelik yapılmış çalışmalar (Koka ve Hein 2006; Koka ve Hagger, 2013; Pihu, Hein ve Koka 2008) yer almaktadır. Spor geçmişi değişkenine göre Pozitif Sözel Olmayan Geribildirim puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna neden olarak spor geçmişi olan katılımcıların antrenörleriyle iletişimleri nedeniyle okulda beden eğitimi öğretmenlerinin hareket ve mimiklerini doğru algılaması olabilir. Literatürde antrenörlerin geribildirimlerine yönelik yapılan araştırmalar (Amorose ve Horn 2000; Chelladurai ve Saleh, 1980) yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Algı, Beden Eğitimi, Geribildirim, Lise öğrencisi, Öğretmen.

Kaynakça

Aracı, H. (2006). *Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi.* (Geliştirilmiş 6. Baskı), Ankara: Nobel.

Baker DF. Buckley MR. (1996). A Historical Perspective of the Impact of Feedback On Behavior. Journal of Management History 2(4): 21-33.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. Milli Eğitim Dergisi, (186), 72-84.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirhan, G. (2003). Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* (300), 13-22.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ġstanbul: Alkım Yayınları.

Kara, Kazak, Aşçı (2018). Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Hacettepe Journal of Sport Sciences Spor Bilimleri Dergisi, 29 (2), 79–86.

Karasar, N. (2006). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Ankara: Nobel Yayın.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı).* Ankara: Nobel Yayınevi

Koka A, Hein V. (2003). Perceptions of teachers' feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. Psychology of Sport and Exercise, 4, 33- 346.

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, H. N. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik algısı ve sosyal fizik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (bursa örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy, 4*(5), 4-11.

Peker, R. (1992). Geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 31-39.

Turan, S. (2006). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi, Edt. M. Şişman ve S. Turan. Ankara : PegemA.

Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

(25052) Oryantiring Sporcularının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik Tutumları

TEBESSÜM AYYILDIZ DURHAN GAZİ ÜNİVERSİTESİ
BEYZE MERVE AKGÜL GAZİ ÜNİVERSİTESİ
KENAN AKSIN GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SUAT KARAKÜÇÜK GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yön bulma kavramı ve ihtiyacından doğan oryantiring branşının ilk olarak İsveç'te ortaya çıktığı bilinmektedir. İlk yapılmaya başlandığı yıllarda sadece ordu mensupları yani askerler tarafından yapılmaktaydı. Oryantiring kelimesi ilk defa "bilinmeyen arazileri geçmek" anlamında 1886 yılında kullanılmıştır (Andersson, 2001) Harita ve pusula kullanarak araziye yerleştirilmiş olan hedefleri harita üzerinde verilen sıraya göre en kısa sürede bulmaya/uğramaya dayalı bir doğa sporu olan oryantiringte arazide işaretli bir güzergâh olmadığı için sporcu kendi seviyesine göre hedefler arası istediği rotayı tercih etmekte özgürdür (Aksın, 2019). Başlangıçta doğa sporu olarak ortaya çıkan "oryantiring" etkinliği, günümüzde kapsamı genişlemek suretiyle bir serbest zaman etkinliği olarak rekreasyon ve turizm çerçevesinde yaygınlaşma göstermektedir (Özaltın ve diğ., 2006).Türkiye'de özellikle 21. yy. başlarında gelişmeye başlayan ve hızlı bir gelişim gösteren oryantiring sporu, coğrafi yapıya uygun olması sebebiyle önemli bir büyüme göstermiştir. Bu büyümede etkili olan diğer bir faktör ise Türkiye'nin uygun iklim koşullarına sahip olmasıdır (Yıldız, 2015). Söz konusu iklim koşullarını değerlendirmek adına, oryantiring gibi boş zamanlarda yapılan rekreasyonel aktiviteler kullanılırken çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumların önemi ortaya çıkmaktadır. Ekosentrik düşünce merkezli bir birey, atıkların geri kazanılmasında veya geri dönüşümünde, su ve enerjinin verimli kullanılmasında çevrenin korunmasını ön planda tutarken, antroposentrik kişiler; çevreyi, insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesinde ve insanın yaşamını devam ettirmesinde vazgeçilmez olduğu için korumak istemektedirler, çevrenin korunmasına yönelik itici düşüncelere sahip bireyler çevreye yönelik antipatik tutum geliştirebilmektedir (Erten, 2007). Dolayısıyla çevre kullanımındaki tutum, sürdürülebilir rekreasyon anlayışının temelini oluşturmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında rekreasyonel anlamda yapılan oryantiring aktivitelerine katılan sporcularının ekosentrik (doğa merkezli), antroposentrik (insan merkezli) ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumları incelenerek, katılımcıların demografik özellikleri ile arasındaki ilişki ve farkların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nicel desende hazırlanmış olup, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan (Karasar, 2008) tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 232 oryantiring sporcusu oluşturmuştur. Örneklem grubunda oryantiring sporcuları arasından kademe yarışlarına katılan, oryantiring kulüplerine üye, aktif oryantiring yapan sporcularından yer almaktadır. Verilerin toplanması aşamasında verilerin saptanması için geliştirilen kişisel bilgi formunun yanı sıra Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen, Erten (2007)'nin Türkçe' ye uyarladığı "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum ölçeği 26 madde 3 boyuttan oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan ölçekte ekosentrik tutumların iç tutarlılık katsayısı .77, antroposentrik tutumların .78 ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumların .92 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlılık kat sayıları ekosentrik tutum için .81, antropsentrik tutum için .70 ve antipatik tutum için .95 olarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği yapılan normality of variance test, kolmogorov-smirnov ve shaphiro wilk analizleriyle belirlenmiş dolayısıyla parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalar için bağımsız tek örneklem testi, üç ve üzeri gruplara yönelik karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi Anova testinden, tek yönlü varyans analizi sonucu oluşan anlamlı farklılıkların belirlenmesinde grup içi karşılaştırmalar için Tukey (HSD-LSD) testinden yararlanılmıştır.

Harita ve pusula kullanarak araziye yerleştirilmiş olan hedefleri harita üzerinde verilen sıraya göre en kısa sürede bulmaya/uğramaya dayalı bir doğa sporu olan oryantiringte arazide işaretli bir güzergâh olmadığı için sporcu kendi seviyesine göre hedefler arası istediği rotayı tercih etmekte özgürdür (Aksın, 2019). Başlangıçta doğa sporu olarak ortaya çıkan "oryantiring" etkinliği, günümüzde kapsamı genişlemek suretiyle bir serbest zaman etkinliği olarak rekreasyon ve turizm çerçevesinde yaygınlaşma göstermektedir (Özaltın ve diğ., 2006). Belirli bir alan kullanılarak yapılan oryantiring aktiviteleri çevre ile doğrudan ilişkili olması sebebiyle bireylerin çevreye yönelik tutumları önem teşkil etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı oryantiring sporcularının ekosentrik (doğa merkezli), antroposentrik (insan merkezli) ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumlarını incelemektir. Araştırmaya tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 232 oryantiring sporcusu katılmış, veriler Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen, Erten (2007)'nin Türkçe' ye uyarladığı "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız tek örneklem testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testinden, grup içi karşılaştırmalar için Tukey (HSD-LSD) testinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada iç tutarlılık kat sayıları ekosentrik tutum için .81, antropsentrik tutum için .70 ve antipatik tutum için .95 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda oryantiring sporcularının ekosentrik tutum puanlarının en yüksek ortalamayı elde ettiği, antroposentrik tutumlarının orta düzeyde olduğu, antipatik tutumlarının ise ortalamanın

altında olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, algıladıkları gelir düzeyi ve oryantiring yapma süreleri ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmışken, katılımcıların sahip oldukları günlük boş zaman süreleri ile ölçüm aracı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bulgulara göre, katılımcılardan erkeklerin, eğitim düzeyi ortaokul ve altı olanların, gelir durumunu kötü olarak niteleyenlerin antipatik tutum puanları, lise düzeyinde eğitime sahip katılımcıların ve oryantiringi en uzun süre yapan katılımcıların ekosentrik tutum puanı diğer gruplara oranla daha yüksek olarak saptanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin, eğitimin, gelirin ve oryantiringi daha uzun süre yapmanın bireylerin çevreye yönelik tutumlarını değiştirebileceği ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oryantiring sporu bir ekorekreasyon aktivitesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim oryantiring insan-doğa etkinliklerinin güzel bir örneğidir. Oryantiring yapan sporculardan doğaya karşı farkındalıklı, korumacı ve doğanın sürdürülebilir kullanımının farkında olması beklenir (Karaküçük ve Akgül, 2016). Ekorekreasyon faaliyetlerinin "doğa etkinliğin kaynağını oluşturur ve bir araç olarak kullanılır" yaklaşımına göre oryantiring tamamen doğa içinde gerçekleştirilir. Oryantiring faaliyetleri yarışma, performans sergileme veya mücadele amaçlı yapılır. Bu durumda sporcu yaptığı etkinliğin özelliklerine göre hareket eder. Faaliyet süresince karşılaşacağı sorunları çözmek, rakibinden daha hızlı hareket etmek ve başarıya ulaşmak esas amaçtır. Sonuç olarak bu ve benzeri sporlarda "aktivite odaklı" olmak önceliklidir.

Burada sporculardan ve organizasyondan bütünüyle beklenen, bir taraftan doğada her türlü ekosistem kullanılarak yarışma ya da aktiviteler gerçekleştirilirken diğer taraftan doğadaki ekolojik sistemin bütünlüğünün ve çeşitliliğinin korunması ve sürdürülebilir kullanılması konusunda bilinçli farkındalık oluşturarak doğa merkezci (ekosentrik) bir çevre tutumuna sahip olunması beklenir. Bu durumda araştırma sonuçları oryantiring sporcularının ekosentrik ve antroposentrik çevre tutumlarının birbirine çok yakın değerler sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Ancak oryantiring sporcularının olması gerektiği gibi "doğa merkezci" bir çevre tutumunu, ortalamanın çok az üzerinde bir değerle (65,21± 8,42) gösteriyor olması ve antipatik tutumlarının ise 27,81±13,82 gibi çok düşük düzeyde kalmış olması olumlu bir sonuç olarak görülmektedir. Sonuç olarak oryantiring sporcularının çevreye duyarlı oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : : Oryantiring, ekosentrik, antroposentrik, antipatik, tutum

Kaynakça

Akgül, M. B., Birinci, C., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2017). An investigation of ecocentric and anthropocentric attitudes and antipathy towards environment in athletes. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 3405-3414.

Aksın, K. (2019), Oryantiring Terminolojisi, Ankara, Gazi Kitabevi, 2.

Alp, E., Ertepınar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerine bir çalıma. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı. (ss.110). (07-09 Eylül 2006). Ankara: Palme Yayıncılık

Andersson, G.(2001) Orienteering What's That? Silva Sweden, 14.

Bammel, G., Burrus Bammel, L. L. (1996). Leisure and human behavior. Dubuque, Iowa: W. C. Brown.

Bozdemir, H., Faiz, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları. Sakarya University Journal of Education, 8(1), 61-75.

Brymer, E. Gray, T. (2010) Developing an intimate "relationship" with nature through extreme sports participation, Leisure/Loisir,34:4, 361-374.

Davidson, D., Freudenberg,W. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review of available research. Environment and Behavior, 28, 302–339.

Ekici, G. (2005). Lise örencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. Eğitim Araştırmaları. 18, 71-83

Erten, S. (2007). The Adaptation Study of the Ecocentric, Anthropocentric and Antipathhetic Attitudes toward Environment. Eurasian Journal of Educational Research, 28, pp, 67-74.

Erten, S., Aydoğdu, H. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı Öğrencilerde, Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Karşı Antipatik Tutum Anlayışları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 41, 158-169.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., Özden, M. (2007).Elementary Students' Attitudes Towards Environment. İlköğretim Online, 6(3), 452-468.

Hacıeminolu, E., Alp, E., Ertepınar, H. (2006). Öğretmen adaylarının çevreye ve çevre konularını öğretmeye yönelik tutumları. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı. (ss.113). (07-09 Eylül 2006). Ankara: Palme Yayıncılık.

Karakaya, Ç., Çobanoğlu, E.O. (2012). İnsanı Merkeze Alan(Antroposentrik) ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları, Türk Fen eğitimi Dergisi, 9(3), 23-35.

Karaküçük, S., Akgül, B.M. (2016). Ekorekreasyon:Rekreasyon ve Çevre. Gazi Kitabevi, Ankara. 133.

Kasalak, M. A., Yurcu, G., Akıncı, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarının değerlendirilmesi: Akdeniz Üniversitesi İİBF örneği. Journal of Tourism Intelligence and Smartness. 1 (2), 24-33.

Özaltın, O., Gül, A. (2006). Rekreasyon ve Turizm Kapsamında Orienteering (Hedef Bulma) Etkinliğinin Önemi ve Ülkemizdeki Durum Analizi, Turizm ve Mimarlık Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Antalya, 263-271.

Stebbins, R. (1992). Amateurs, professionals, and serious leisure. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Stebbins, R.A. (1982). Serious Leisure: A Conceptual Statement, The Pacific Sociological Review, 25(2), April, 251-272

Thompson, S C. G., Barton. M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. Journal of Environmental Psychology. 14(2), pp, 149-157.

Tikka, P. M., Kuıtunen, M. T., Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. The Journal of Environmental Education, 31(3), 12–19.

Yıldız, K. (2015), Bilgi ve iletişim teknolojilerinin örgüt içi iletişime etkisi: Türkiye Oryantiring Federasyonu örneği, Doktora Tezi, 13-14.

(25161) 5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması Örneği

GONCA EREN
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

DİLRUBA KÜRÜM YAPICIOĞLU
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DİLEK YALIZ SOLMAZ
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretimin amaçlarına ulaşılması, resmi öğretim programlarının okullarda, öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi ile mümkün olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel farklılıklarıyla birlikte, ön öğrenme yaşantılarında farklılıklar olması, resmi öğretim programlarının, okullarda farklı şekillerde hayat bulmasına, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatmasına yol açmaktadır. Posner (2004), resmi öğretim programlarının, okullarda pratiğe dökülen haline öğretilen program adını vermektedir. Öğretmenin sınıfta neleri, nasıl öğrettiğini ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan öğretilen program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Demirel, 2017). Bununla birlikte Ward ve Doutis (1999), beden eğitimi alanında son otuz yılda öğretim programlarına yönelik yapılan araştırmaların, genellikle öğretmen ve öğrenci tutumları ile öğretmen etkililiği üzerinde yoğunlaştığını vurgulayarak, öğretim programlarının uygulama süreçleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme etkinliklerini daha derinlemesine ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri, kişilik özellikleri, becerileri, tutumları, aldıkları eğitim ve benzeri birçok sebepten ötürü okullarında farklı eğitim-öğretim etkinlikleri yürütmektedirler. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının belirlenen amaçlara ulaşmasında, bu farklı uygulamaların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, sebeplerinin betimlenmesi ve öğretim programına yansımalarının incelenmesi önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi içerisinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan iki adet ortaokulda, 5. sınıflar düzeyinde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulama evresinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, resmi öğretim programının, uygulamada öğretilen programa yansımaları, araştırmacı tarafından ders içi öğretmen etkinlikleri dikkate alınarak ortaya konulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ortaokul düzeyinde 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, öğretmenler tarafından hayata geçirilen halinin incelenmesini ve öğretim programının öğrenme-öğretme etkinliklerine yansımalarının gözlemlenmesini kapsadığından, eğitim alanında yaşanan deneyimleri ve olguları daha derinlemesine tanıma fırsatı tanıyan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan zengin betimlemeler sayesinde, ortaya çıkan ürün oldukça açıklayıcı olmaktadır (Merriam, 2015).

Araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, ders içi öğretmen etkinliklerinden yola çıkılarak, öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın izlerine ve yansımalarına odaklanıldığından, nitel araştırma yöntemleri kapsamında, çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenmek üzere ele alınan iki adet durum bulunmaktadır. Durum olarak adlandırılan bu yapılar, okul ortamlarıdır. Buradan hareketle, araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Eskişehir il merkezinde bulunan, sosyo ekonomik düzeyi birbirinden farklı iki ortaokulda, 5. sınıflar düzeyinde beden eğitimi ve spor dersini yürüten, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilen iki beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, amaçlı örnekleme modelleri içinde bulunan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemeler, durum çalışmalarında katılımcı grubu belirlerken sıklıkla başvurulan örnekleme yöntemlerinden biridir (Creswell, 2016).

Durum çalışmalarında, araştırmacılara veri toplama sürecinde, imkânlar dâhilinde birden fazla veri kaynağını kullanmaları önerilmektedir (Yin, 1984). Bu araştırma kapsamında da veri toplama sürecinde yöntemsel çeşitleme (Saban & Ersoy, 2016) yoluna gidilmiştir. Katılımcı gözlem ve araştırma sürecinde buna ek olarak araştırmacı günlükleri, alan notları, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve doküman incelemeleri de veri toplama sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırma için yetkili kurumlardan ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminin tamamını (18 hafta) kapsamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler de tümevarım analizi uygulanarak, çoklu durumların karşılaştırılmalı analizi ile çözümlenmiş ve araştırmacının bütüncül yaklaşımı ile sunulmaya çalışılmıştır. Analizler süresince, Nvivo12 bilgisayar programından destek alınmıştır.

Giriş

Öğretimin amaçlarına ulaşılması, resmi öğretim programlarının okullarda, öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi ile mümkün olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel farklılıklarıyla birlikte, ön öğrenme yaşantılarında farklılıklar olması, resmi öğretim programlarının, okullarda farklı şekillerde hayat bulmasına, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatmasına yol açmaktadır. Posner (2004), resmi öğretim programlarının, okullarda pratiğe dökülen haline öğretilen program adını vermektedir. Öğretmenin sınıfta neleri, nasıl öğrettiğini ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan öğretilen program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Demirel, 2017). Bununla birlikte Ward ve Doutis (1999), beden eğitimi alanında son otuz yılda öğretim programlarına yönelik yapılan araştırmaların, genellikle öğretmen ve öğrenci tutumları ile öğretmen etkililiği üzerinde yoğunlaştığını vurgulayarak, öğretim programlarının uygulama süreçleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme etkinliklerini daha derinlemesine ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri, kişilik özellikleri, becerileri, tutumları, aldıkları eğitim ve benzeri birçok sebepten ötürü okullarında farklı eğitim-öğretim etkinlikleri yürütmektedirler. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının belirlenen amaçlara ulaşmasında, bu farklı uygulamaların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, sebeplerinin betimlenmesi ve öğretim programına yansımalarının incelenmesi önemli rol oynamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi içerisinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan iki adet ortaokulda, 5. sınıflar düzeyinde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulama evresinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, resmi öğretim programının, uygulamada öğretilen programa yansımaları, araştırmacı tarafından ders içi öğretmen etkinlikleri dikkate alınarak ortaya konulmaktadır.

Yöntem

Araştırma, ortaokul düzeyinde 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, öğretmenler tarafından hayata geçirilen halinin incelenmesini ve öğretim programının öğrenme-öğretme etkinliklerine yansımalarının gözlemlenmesini kapsadığından, eğitim alanında yaşanan deneyimleri ve olguları daha derinlemesine tanıma fırsatı tanıyan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan zengin betimlemeler sayesinde, ortaya çıkan ürün oldukça açıklayıcı olmaktadır (Merriam, 2015).

Araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, ders içi öğretmen etkinliklerinden yola çıkılarak, öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın izlerine ve yansımalarına odaklanıldığından, nitel araştırma yöntemleri kapsamında, çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenmek üzere ele alınan iki adet durum bulunmaktadır. Durum olarak adlandırılan bu yapılar, okul ortamlarıdır. Buradan hareketle, araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Eskişehir il merkezinde bulunan, sosyo ekonomik düzeyi birbirinden farklı iki ortaokulda, 5. sınıflar düzeyinde beden eğitimi ve spor dersini yürüten, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilen iki beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, amaçlı örnekleme modelleri içinde bulunan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemeler, durum çalışmalarında katılımcı grubu belirlerken sıklıkla başvurulan örnekleme yöntemlerinden biridir (Creswell, 2016).

Durum çalışmalarında, araştırmacılara veri toplama sürecinde, imkânlar dâhilinde birden fazla veri kaynağını kullanmaları önerilmektedir (Yin, 1984). Bu araştırma kapsamında da veri toplama sürecinde yöntemsel çeşitleme (Saban & Ersoy, 2016) yoluna gidilmiştir. Katılımcı gözlem ve araştırma sürecinde buna ek olarak araştırmacı günlükleri, alan notları, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve doküman incelemeleri de veri toplama sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırma için yetkili kurumlardan ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminin tamamını (18 hafta) kapsamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler de tümevarım analizi uygulanarak, çoklu durumların karşılaştırılmalı analizi ile çözümlenmiş ve araştırmacının bütüncül yaklaşımı ile sunulmaya çalışılmıştır. Analizler süresince, Nvivo12 bilgisayar programından destek alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları çerçevesinde dört ana temaya ulaşılmıştır: 1-Öğretim Programının Uygulanması, 2-Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar, 3-Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve 4-Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri.

Araştırmada ulaşılan birinci tema olan öğretim programının uygulanması ana teması kapsamında; öğretime hazırlık, kazanımlara yer verme durumları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci alt temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan ikinci tema derse ilişkin tutumlar kapsamında ulaşılan bulgular ise okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin tutumları olarak alt temalara ayrılmıştır.

Araştırmada ulaşılan üçüncü tema öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları içermektedir. Bu tema kapsamında okul çevresinden kaynaklanan sorunlar ile öğrenme-öğretme durumlarında ortaya çıkan sorunlara ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan dördüncü ve son tema olan öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ana teması ise tek boyutta ele alınmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak, öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların, öğretilen programda etkili oldukları görülmüştür. Karşılaşılan sorunların çözümünde hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve paydaşların iş birliğinin sağlanması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları çerçevesinde dört ana temaya ulaşılmıştır: 1-Öğretim Programının Uygulanması, 2-Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar, 3-Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve 4-Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri.

Araştırmada ulaşılan birinci tema olan öğretim programının uygulanması ana teması kapsamında; öğretime hazırlık, kazanımlara yer verme durumları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci alt temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan ikinci tema derse ilişkin tutumlar kapsamında ulaşılan bulgular ise okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin tutumları olarak alt temalara ayrılmıştır.

Araştırmada ulaşılan üçüncü tema öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları içermektedir. Bu tema kapsamında okul çevresinden kaynaklanan sorunlar ile öğrenme-öğretme durumlarında ortaya çıkan sorunlara ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan dördüncü ve son tema olan öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ana teması ise tek boyutta ele alınmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların, öğretilen programda etkili oldukları görülmüştür. Karşılaşılan sorunların çözümünde hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve paydaşların iş birliğinin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Beden eğitimi ve spor, öğretim programı, durum çalışması, yapılandırmacı yaklaşım, beden eğitimi ve spor öğretim programları

Kaynakça

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Kitabevi.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Pegem Atıf İndeksi, 1-398.

Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber, çev. Selahattin Turan, Nobel Akademik yayıncılık.

Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. McGraw-Hill Humanities Social.

Saban, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ward, P., & Doutis, P. (1999). Chapter 2: Toward a consolidation of the knowledge base for reform in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 18(4), 382-402.

Yin, R. (1984). Case study research. Beverly Hills.

(25241) Oyun Ve Fiziksel Aktivitenin Dijital Oyun Bağımlılığı Üzerine Etkisi

MERYEM ALTUN

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyun ve fiziksel aktivite, insan yaşamının her döneminde önemli bir yaşam aktivitesidir. oyun ve fiziksel aktiviteler çocuklara sunmuş olduğu sınırsız dünya ve bu dünyadaki sınırsız fırsatlar, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayan en önemli yaşam kaynaklarından birisidir. Oyun ve fiziksel aktivite dünyasındaki bu zengin çeşitlilik çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile birlikte bilgisayar ve bilgisayar işlevine sahip birçok dijital araç (cep telefonu, bilgisayar, ipad, tablet vb) insanların rahatça ulaşabildiği bir duruma gelmiştir. Farklı amaçlarla kullanılan bu araçların kullanım alanı olarak önemli bir bölümünü dijital oyunlar oluşturmaktadır. Birçok değişik yaş grubundan bireylerin oynadığı bu oyunların hedef kitlesinin büyük bir bölümünü ise çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bu oyunlar birtakım ruhsal ve sosyal sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok bir problemi tespit etmeye yönelik (dijital oyun bağımlılığı) teorik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise; dijital oyun bağımlılığının tespiti ile birlikte bu sorunun çözümüne yönelik uygulamalı-deneysel bir çalışmanın yapılması, sorunun çözümüne yönelik teorik bilgilerin beraberinde uygulamaya yönelik bir yöntem seçilmiştir. Dijital oyun bağımlılığını azaltmada oyun ve fiziksel aktivitelerin önemli bir araç olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı oyun ve fiziksel aktivitenin dijital oyun bağımlılığı üzerine etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu deneysel desende işlemin etkisi iki grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Deneklerin bağımsız değişkene ilişkin (dijital oyun bağımlılığı) ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak elde edilmektedir. Kısaca deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Niğde ilindeki Fatih Anadolu lisesinde öğrenim gören ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Lemmens ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirliği yapılan dijital oyun bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna, oyun ve fiziksel etkinlikler eğitim programı, 12 hafta boyunca haftada 3 gün bir ders saati (40 dk) olarak uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada kullanılan analiz yöntemini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu araştırılmıştır. Normal dağılıma uygunluğu tek örneklem kolmogorov-smirnov testi ile belirlenmiştir. Gruplar için %5 anlamlılık düzeyinde verilerin dağılımın normal dağılıma uygunluk göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıra Sayıları Testleri kullanılmıştır.

Oyun ve fiziksel aktivite, insan yaşamının her döneminde önemli bir yaşam aktivitesidir. oyun ve fiziksel aktiviteler çocuklara sunmuş olduğu sınırsız dünya ve bu dünyadaki sınırsız fırsatlar, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayan en önemli yaşam kaynaklarından birisidir. Oyun ve fiziksel aktivite dünyasındaki bu zengin çeşitlilik çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile birlikte bilgisayar ve bilgisayar işlevine sahip birçok dijital araç (cep telefonu, bilgisayar, ipad,tablet vb) insanların rahatça ulaşabildiği bir duruma gelmiştir. Farklı amaçlarla kullanılan bu araçların kullanım alanı olarak önemli bir bölümünü dijital oyunlar oluşturmaktadır. Birçok değişik yaş grubundan bireylerin oynadığı bu oyunların hedef kitlesinin büyük bir bölümünü ise çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bu oyunlar birtakım ruhsal ve sosyal sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok bir problemi tespit etmeye yönelik (dijital oyun bağımlılığı) teorik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise; dijital oyun bağımlılığının tespiti ile birlikte bu sorunun çözümüne yönelik uygulamalı-deneysel bir çalışmanın yapılması, sorunun çözümüne yönelik teorik bilgilerin beraberinde uygulamaya yönelik bir yöntem seçilmiştir. Dijital oyun bağımlılığını azaltmada oyun ve fiziksel aktivitelerin önemli bir araç olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı oyun ve fiziksel aktivitenin dijital oyun bağımlılığı üzerine etkisini incelemektir. Araştırma ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu deneysel desende işlemin etkisi iki grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Deneklerin bağımsız değişkene ilişkin (dijital oyun bağımlılığı) ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak elde edilmektedir. Kısaca deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-

2019 eğitim öğretim yılında Niğde ilindeki Fatih Anadolu lisesinde öğrenim gören ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Lemmens ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirliği yapılan dijital oyun bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna, oyun ve fiziksel etkinlikler eğitim programı, 12 hafta boyunca haftada 3 gün bir ders saati (40 dk) olarak uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada kullanılan analiz yöntemini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu araştırılmıştır. Normal dağılıma uygunluğu tek örneklem kolmogorov-smirnov testi ile belirlenmiştir. Gruplar için %5 anlamlılık düzeyinde verilerin dağılımın normal dağılıma uygunluk göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıra Sayıları Testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında: deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca uygulanan oyun ve fiziksel aktivite programı sonucunda, kontrol grubu öğrencilerine göre, dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığı üzerine etkisi incelenmiştir. Deney grubuna, eğitsel oyunlar eğitim programı, 12 hafta boyunca haftada 3 gün bir ders saati (40 dk) olarak uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında: deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca uygulanan eğitsel oyun programı sonucunda, kontrol grubu öğrencilerine göre, dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sadece lise öğrencilerini kapsaması önemli bir sınırlılıktır. İlerleyen dönemlerde benzer çalışmaların bütün örgün eğitim kademelerinde ve farklı yaş gruplarında yapılması daha genel sonuçlara ulaşmada faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler : Oyun ve fiziksel aktivite, Orta öğretim, Dijital oyunlar, Bağımlılık

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Irmak, A. Y., Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16*(Özel sayı.1):10-18.

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

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology,* S:12.

Topkaya, İ. (2012). *İlkokullarda "oyun ve fiziki etkinlikler" dersi öğretimi.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Weis, R. ve Cerankosky, B. C. (2010). Effects of video-game ownership on young boys' academic and behavioral functioning: A randomized, controlled study. *Psychological Science*. Doi: 10.1177/0956797610362670.

(25322) Beden Eğitimine Yönelik Tutumun Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek ve Öğretmen Geribildirimi

SONNUR KÜÇÜK KILIÇ

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılımın, çeşitli hastalıklara yakalanmayı önleme ve (Alpkaya ve Mengutay, 2004) yaşam kalitesini arttırma gibi birçok olumlu etkisinin olduğu (Fişne, 2009) bilinmesine rağmen genç bireylerin yeterli düzeyde fiziksel aktivite yapmadığı söylenebilir (Hilland ve diğ., 2009). Bu bağlamda, beden eğitimi dersinin gençlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını ve fiziksel aktiviteye katılımlarını arttırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Subramaniam ve Silverman, 2007). Fiziksel aktiviteye katılım üzerinde birçok faktörün etkili olduğu (Sallis ve diğ., 2000) ve sahip olunan tutumun beden eğitimine yönelik algıyı ve öğrencilerin davranışlarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Bernstein ve diğ., 2011). Bu bağlamda, beden eğitimi dersinde olumsuz tecrübe edinen öğrencinin aktiviteye katılmak istemeyeceği (Ennis, 1996) ya da tam tersi olarak pozitif tecrübe edinen öğrencinin de inancının pozitif yönde değişeceği söylenebilir (Silverman ve Subramaniam, 1999). Yapılan çalışmalar tutumların yanı sıra öz-yeterlik algısının da beden eğitimine katılımı etkilediğini göstermektedir (Sallis ve diğ., 2000). Öz-yeterlik ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğu; yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyin performansının yüksek olacağı, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyin ise performansının düşük olacağı belirtilmektedir (Chase, 1998). Öte yandan fiziksel aktiviteye katılımda tutum ve öz-yeterlik algısının yanı sıra gençlerin ebeveyn ve akranlarından aldıkları desteğin de önemli olduğu ve özellikle anne ve babadan alınan sosyal desteğin fiziksel aktiviteye katılımı doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Prochaska ve diğ., 2002). Bunun yanı sıra akran desteğinin ise özellikle tek başına fiziksel aktiviteye katılmak yerine akranla birlikte fiziksel aktiviteye katılımda daha çok ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Salvy ve diğ., 2009). Literatürde yer alan çalışmalarda beden eğitimine yönelik tutumda öğretmenin de etkili olduğu ve beden eğitimine yönelik olumlu ve olumsuz tutumun belirleyicisi olduğu belirtilmektedir (Figley, 1985). Öğretmenin dersin eğlence seviyesini belirlediği ve öğretmenin dersin önemini vurgulamasının çocukların tutumunu etkilediği ifade edilmektedir (Rady ve Schmidt, 2013). Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları üzerinde etkili olan faktörlerin öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan bireylerin derse devam etmek istemeyeceği, aktivitelere isteksiz katılacağı ve bu durumun belki de yaşam boyu fiziksel aktivite düzeyinin olumsuz etkilenmesine sebep olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum beslemelerini sağlamaya çalışmanın ve bu tutum üzerinde etkili olan faktörleri belirlemenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve öğretmen geri bildiriminin beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algıları ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algıları cinsiyet, sınıf, öğretmen cinsiyeti ve ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik öz-yeterlikleri, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek alt boyutlarına ilişkin puanları, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin algılanan öğretmen geribildirimi alt boyutlarına ilişkin puanları, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçede yer alan devlete bağlı üç farklı ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 520 (267 kız, 253 erkek) öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)', 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)' ve 'Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği (AÖGBÖ)' kullanılmıştır. Öğrencilerin, beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini saptamada, Hilland ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen, Öncü ve diğ. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, 11 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı Koka ve Hein (2003) tarafından geliştirilen ve Kara, Kazak ve Aşçı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Geribildirimi Ölçeği'dir. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Ölçek, 14 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik olarak algıladıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla Sallis ve diğ. (1993) tarafından geliştirilen ve Hünük ve diğ. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Ölçek, 14 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi için Mahalanobis uzaklığı ve Cook's (Cook'<1) değerlerine göre normallik ve doğrusallık varsayımlarını etkileyen uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş, yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağlantı katsayısının bulunmaması koşulu için yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, VIF, CI değerleri ve tolerans değeri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemler, t-testi, ANOVA, Tukey çoklu karşılaştırma ile basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılımın, çeşitli hastalıklara yakalanmayı önleme ve (Alpkaya ve Mengutay, 2004) yaşam kalitesini arttırma gibi birçok olumlu etkisinin olduğu (Fişne, 2009) bilinmesine rağmen genç bireylerin yeterli düzeyde fiziksel aktivite yapmadığı söylenebilir (Hilland ve diğ., 2009). Bu bağlamda, beden eğitimi dersinin gençlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını ve fiziksel aktiviteye katılımlarını arttırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Subramaniam ve Silverman, 2007). Fiziksel aktiviteye katılım üzerinde birçok faktörün etkili olduğu (Sallis ve diğ., 2000) ve sahip olunan tutumun beden eğitimine yönelik algıyı ve öğrencilerin davranışlarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Bernstein ve diğ., 2011). Bu bağlamda, beden eğitimi dersinde olumsuz tecrübe edinen öğrencinin aktiviteye katılmak istemeyeceği (Ennis, 1996) ya da tam tersi olarak pozitif tecrübe edinen öğrencinin de inancının pozitif yönde değişeceği söylenebilir (Silverman ve Subramaniam, 1999). Yapılan çalışmalar tutumların yanı sıra öz-yeterlik algısının da beden eğitimine katılımı etkilediğini göstermektedir (Sallis ve diğ., 2000). Öz-yeterlik ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğu; yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyin performansının yüksek olacağı, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyin ise performansının düşük olacağı belirtilmektedir (Chase, 1998). Öte yandan fiziksel aktiviteye katılımda tutum ve öz-yeterlik algısının yanı sıra gençlerin ebeveyn ve akranlarından aldıkları desteğin de önemli olduğu ve özellikle anne ve babadan alınan sosyal desteğin fiziksel aktiviteye katılımı doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Prochaska ve diğ., 2002). Bunun yanı sıra akran desteğinin ise özellikle tek başına fiziksel aktiviteye katılmak yerine akranla birlikte fiziksel aktiviteye katılımda daha çok ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Salvy ve diğ., 2009). Literatürde yer alan çalışmalarda beden eğitimine yönelik tutumda öğretmenin de etkili olduğu ve beden eğitimine yönelik olumlu ve olumsuz tutumun belirleyicisi olduğu belirtilmektedir (Figley, 1985). Öğretmenin dersin eğlence seviyesini belirlediği ve öğretmenin dersin önemini vurgulamasının çocukların tutumunu etkilediği ifade edilmektedir (Rady ve Schmidt, 2013). Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları üzerinde etkili olan faktörlerin öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan bireylerin derse devam etmek istemeyeceği, aktivitelere isteksiz katılacağı ve bu durumun belki de yaşam boyu fiziksel aktivite düzeyinin olumsuz etkilenmesine sebep olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum beslemelerini sağlamaya çalışmanın ve bu tutum üzerinde etkili olan faktörleri belirlemenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve öğretmen geri bildiriminin beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algıları ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algıları cinsiyet, sınıf, öğretmen cinsiyeti ve ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik öz-yeterlikleri, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek alt boyutlarına ilişkin puanları, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin algılanan öğretmen geribildirimi alt boyutlarına ilişkin puanları, beden eğitimine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçede yer alan devlete bağlı üç farklı ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 520 (267 kız, 253 erkek) öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)', 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)' ve 'Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği (AÖGBÖ)' kullanılmıştır. Öğrencilerin, beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini saptamada, Hilland ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen, Öncü ve diğ. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, 11 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı Koka ve Hein (2003) tarafından geliştirilen ve Kara, Kazak ve Aşçı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Geribildirimi Ölçeği'dir. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Ölçek, 14 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik olarak algıladıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla Sallis ve diğ. (1993) tarafından geliştirilen ve Hünük ve diğ. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Ölçek, 14 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi için Mahalanobis uzaklığı ve Cook's (Cook'<1) değerlerine göre normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını etkileyen uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş, yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağlantı katsayısının bulunmaması koşulu için ise yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, VIF, CI değerleri ve tolerans değeri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemler, t-testi, ANOVA, Tukey çoklu karşılaştırma ile basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Sonuçlar:

Katılımcıların beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde, sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarının ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, erkek öğrenciler ile ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan öğrencilerin beden eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin, sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen cinsiyetinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek ve öğretmen geribildirimi üzerinde etkili olmadığı ancak öğrenim görülen sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek ve öğretmen geribildiriminin azaldığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları beden eğitimine yönelik öz-yeterlik, algılanan arkadaş desteği ve algılanan pozitif olmayan sözel geribildirim ile performans bilgisi öğretmen geribildiriminin beden eğitimine yönelik tutumun pozitif yordayıcısı, negatif sözel olmayan öğretmen geribildiriminin ise beden eğitimine yönelik tutumun negatif yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Son olarak beden eğitimine yönelik tutumu yordayan en önemli değişkenin algılanan öğretmen geribildirimi olduğu ve bunu beden eğitimine yönelik öz-yeterlik ve sosyal destek algısının izlediği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde, sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarının ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, erkek öğrenciler ile ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan öğrencilerin beden eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin, sosyal destek ve öğretmen geribildirimi algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen cinsiyetinin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek ve öğretmen geribildirimi üzerinde etkili olmadığı ancak öğrenim görülen sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek ve öğretmen geribildiriminin azaldığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları beden eğitimine yönelik öz-yeterlik, algılanan arkadaş desteği ve algılanan pozitif olmayan sözel geribildirim ile performans bilgisi öğretmen geribildiriminin beden eğitimine yönelik tutumun pozitif yordayıcısı, negatif sözel olmayan öğretmen geribildiriminin ise beden eğitimine yönelik tutumun negatif yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Son olarak beden eğitimine yönelik tutumu yordayan en önemli değişkenin algılanan öğretmen geribildirimi olduğu ve bunu beden eğitimine yönelik öz-yeterlik ve sosyal destek algısının izlediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Tutum, öz-yeterlik, sosyal destek, öğretmen geribildirimi, beden eğitimi, ortaokul öğrencisi

Kaynakça

Alpkaya, U. & Mengutay, S. (2004). Fiziksel aktivitenin reaksiyon sürecinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(3), 49-57.

Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *30*, 69-83.

Chase, M. A. (1998). Soruces of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 76-89.

Ennis, C. (1996). Students' experiences in sport based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*, *48*, 453-456.

Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *4*, 229-240.

Fişne, M. (2009). Fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, iletişim becerileri ve yaşam tatminleri üzerine etkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

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

Hünük, D., Özdemir, R. A., Yıldırım, G. & Aşçı, H. (2013). 6. - 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılımında algıladıkları sosyal desteğin rolü. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 3-18.

Kara, F. M., Kazak, F. Z. & Aşçı, F. H. (2018). Algılanan öğretmen geribildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 29*(2), 79-86.

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

Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teachers' feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 33- 346.

Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük-Kılıç, S. & Keskin, N. (2015, June). *Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale*. Paper presented at ERPA International Health and Sports Science Education Congress, Athens, Greece.

Prochaska, J. J., Rodgers, M. W. & Sallis, F. J. (2002) Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 73(2), 206-210.

Rady, A. M. & Schmidt, G. (2013). Attitudes toward phsical education among urban middle school children. *Chronicle of Kinesiology & Physical Education*, *24*(2), 4-8.

Sallis, J. F, Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *32*, 963–975.

Sallis, J. F., Condon, S, Goggin, J., Roby, Kolody, B. & Alcaraz, J. (1993). The development of selfadministered physical activity surveys for 4 grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 64, 25-31.

Salvy, S.J., Roemmich, J. N., Bowker, J., Romeo, N. D., Stadler, P. J. & Epstein, L. H. (2009). Effects of Peers and Friends on Youth Physical Activity and Motivation to be Physically Active. *Journal of Pediatric Psychology*, 34 (2), 217-225.

Silverman, S. & Subramaniam, P. R. (1999). Student atitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, *19*, 97-125.

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

(25496) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Gelecek Kaygısı Arasındaki İlişki

MERYEM ALTUN
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

AHMET KESKİN
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

MUSTAFA BARIŞ FİDAN
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen yeterliliklerini; alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi üçlemesiyle ele alan bu çalışmalar haricinde ülkemizin Bologna Süreci'ne dahil olmasıyla yükseköğretim programlarının öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçladığı yeterliliklerin belirli bir standarda ulaştırılması hedeflenmiştir. Ülkemiz 2001 yılında resmen Bologna Süreci'ne dahil olmuş ve yükseköğretim sistemlerinde "şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma" amaçlarıyla 2010 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi oluşturulmuştur. Yükseköğretim alanında yeterlilik; herhangi bir yükseköğretim derecesinden başarı ile mezun olan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir (TYYÇ, 2017).

Yetkinlik kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır (Spencer ve Spencer 1993; Shippmann vd., 2000). Genel olarak bilgi ve becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlanan yetkinlik; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik boyutlarından oluşmaktadır (Güneş, 2012). TDK (2017)' ya göre bağımsızlık; 'davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür.', anlamlarını taşımaktadır. Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme yetkinlikleri, alanları ile ilgili problemlere yaklaşımı ve çalışma yürütebilme becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir. Öğretmen adaylarının, bağımsız çalışabilme yetkinliklerine sahip olmaları ve bunların kazandırılması doğrultusunda eğitim almaları önem arz etmektedir. Öğretmenler modern çağın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişen şartlara ilişkin rollerinin farkında, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı beraber yürütebilecek nitelikte yetişmelidirler. Geleceğin öğretmenleri bu yetkinliklere sahip olarak kendilerini yetiştirmeli ve öğrenciler için rol model olmalıdırlar. İnsanın hayatta mutlu ve başarılı olmasının yolu hiç şüphesiz bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmesine bağlıdır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme gelecek kaygısının oluşmasına da engel olabilir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Korelasyonel(ilişkisel tarama modeli) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim güz yarılı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim gören 50'si erkek 28'i kadın olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sıvacı ve Kuzu (2017) tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği ile Beck (1974) Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. BÇSAY ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .937 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin yaş, aylık gelir ve akademik ganolarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular: Katılımcıların anne baba eğitim tutumu puanlarına göre %55.1'i demokratik tutum sergilerken %24.4'ü otoriter tutum sergilemektedir. Katılımcıların barındıkları yere göre %73.1'i evde yaşarken %24.4'ü devlet yurdunda yaşamaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, aylık gelir düzeyi ve akademik gano ortalamalarına göre erkeklerin yaş ortalaması (x=23,44), kadınların yaş ortalaması (x=21,39), aylık gelir düzeyi erkekler için (x=3187,80 tl), kadınlar için x=(2631,79 tl), akademik gano ortalamaları erkekler için (x=2,87), kadınlar için (x=2,97) bulunmuştur. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur (*r=-415; p<.05*).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Gelecek Kaygısı Arasındaki İlişki

Meryem ALTUN Ahmet KESKİN Mustafa Barış FİDAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi BESYO

ÖZET

Amaç: Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme yetkinlikleri, alanları ile ilgili problemlere yaklaşımı ve çalışma yürütebilme becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir. Öğretmen adaylarının, bağımsız çalışabilme yetkinliklerine sahip olmaları ve bunların kazandırılması doğrultusunda eğitim almaları önem arz etmektedir. Öğretmenler modern çağın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişen şartlara ilişkin rollerinin farkında, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı beraber yürütebilecek nitelikte yetişmelidirler. Geleceğin öğretmenleri bu yetkinliklere sahip olarak kendilerini yetiştirmeli ve öğrenciler için rol model olmalıdırlar. İnsanın hayatta mutlu ve başarılı olmasının yolu hiç şüphesiz bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmesine bağlıdır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme gelecek kaygısının oluşmasına da engel olabilir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem: Korelasyonel(ilişkisel tarama modeli) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim güz yarılı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim gören 50'si erkek 28'i kadın olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sıvacı ve Kuzu (2017) tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği ile Beck (1974) Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. BÇSAY ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .937 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin yaş, aylık gelir ve akademik ganolarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular: Katılımcıların anne baba eğitim tutumu puanlarına göre %55.1'i demokratik tutum sergilerken %24.4'ü otoriter tutum sergilemektedir. Katılımcıların barındıkları yere göre %73.1'i evde yaşarken %24.4'ü devlet yurdunda yaşamaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, aylık gelir düzeyi ve akademik gano ortalamalarına göre erkeklerin yaş ortalaması (x=23,44), kadınların yaş ortalaması (x=21,39), aylık gelir düzeyi erkekler için (x=3187,80 tl), kadınlar için x=(2631,79 tl), akademik gano ortalamaları erkekler için (x=2,87), kadınlar için (x=2,97) bulunmuştur. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur (*r=-415; p<.05*).

Sonuç olarak; bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilen bir öğrenci gelecekle ilgili daha az kaygı taşımakta ve geleceğe daha umutlu bakmaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin düşük olması ise umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Düşük sorumluluk alan bir kişi yüksek sorumluluk alan kişiye göre geleceğe daha umutsuz bakmakta ve daha çok kaygı duymaktadır. Kaygının azalmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin yüksek olması belirleyici olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı, Bağımsız çalışabilme, Sorumluluk alabilme, Umutsuzluk, Gelecek kaygısı

Beklenen/Geçici Sonuçlar

bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilen bir öğrenci gelecekle ilgili daha az kaygı taşımakta ve geleceğe daha umutlu bakmaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin düşük olması ise umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Düşük sorumluluk alan bir kişi yüksek sorumluluk alan kişiye göre geleceğe daha umutsuz bakmakta ve daha çok kaygı duymaktadır. Kaygının azalmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin yüksek olması belirleyici olmaktadır.

Geleceğe yönelik olumsuz beklenti içerisinde olan birey, olumsuzluk içerisinde iken kendini değerlendirmede de güçlükle karşılaşır. Kötümser ve karamsar ifadeler bireyi umutsuzluğa yöneltir ve umutsuzluğun yüksekliği oranında depresyona girmesine neden olur. Kişilerin gelecek ile ilgili duyguları, motivasyon kayıpları, umut ve beklentileri, depresyonları, kendini kurgulama düzeyleri, kötümserlikleri kişilerde umutsuzluk yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı, Bağımsız çalışabilme, Sorumluluk alabilme, Umutsuzluk, Gelecek kaygısı

Kaynakça

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: *The hopelessness scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(6), 861- 865.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.*(26. Basım). Ankara: Nobel.

Sıvacı, S. Y., Kuzu, Y. (2017). Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeğinin Geliştirilmesi *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED) 2017, Cilt 3, Sayı 2, Sayfa 155-167*

Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi (2017, Mart*). Türkiye yükseköğretim yeterlikleri çerçevesi hakkında*. http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20 adresinden 01.03.17 tarihinde edinilmiştir.

(25541) Okul Öncesi ve 1. Sınıf Ebeveynlerinin Çocuklarını Spora Yönlendirme Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış (Maltepe İlçesi Örneği)

AYŞE ÖZTÜRKÇE FİDE OKULLARI

AYŞE ÖZLEM İNCİ FİDE OKULLARI

DEMET GÖREN NİRON FİDE OKULLARI

ÖZET

Problem Durumu

Konuya dair yapılan çalışmalarda bu yaş döneminde çocukların spora yöneliminde ebeveynlerin büyük ölçüde etken olduğu hatta ebeveynlerin eğitim durumunun bu yönlendirmede paralellik göstererek arttırdığı, spor konusunda teşvik edilen ve desteklenen çocukların gelecek dönemlerinde daha sağlıklı sosyalleşebilen yetişkin bireyler olarak başarılı bir hayata sahip oldukları belirtilmektedir. Bununla birlikte yetişkinlik dönemindeki spor ilgisi ve bu alandaki mesainin çocukluk döneminde zaman ayırılan spor yaşantısıyla ilgili olduğuna dikkat çekilmektedir. Böylece bu bulgularla çocukluk döneminde spor yapan yetişkin bireylerin tıpkı kendi çocukluklarında kendilerinin spora yönlendirildiği gibi çocuklarını spora teşvik ettikleri beliritilmektedir. Toplumda sporun yaygınlaşmasını büyük ölçüde destekleyen etkenlerden biri çocukluk döneminin spor yapılarak geçirilmesi olarak ortaya konmaktadır. (Bluechhardt & Shephard, 1995). Bu çalışma, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin, okul içi yapılandırılmış 'Serbest Zaman Etkinlikleri' ve 'Beden Eğitimi ve Oyun' dersleri dışında, çocuklarını spora yönlendirirken, spora yönlendirmeyi tercih etmeme sebeplerini ya da çocuklarını bir spor branşında aktif katılım sağlamalarını teşvik eden unsurların tespit edilerek bu konuya yaklaşımlarında öncelikli ve dolaylı olarak etki eden faktörleri belirlemektir.

Bu alanda yapılmış geçmiş yıllara ait çalışma örnekleri incelenmiştir. Okul öncesi ve 1. sınıf ebeveynlerinin çocuklarını spora yönlendirme amaçlarına yönelik hem çocuk açısından hem de ebeveyn açısından incelenen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın problem cümlesi: "Okulöncesi ve 1. Sınıf Ebeveynlerinin Çocuklarını Spora Yönlendirme Amaçları Nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'durum çalışması deseni' kullanılmıştır. Durum çalışmalarının yapı geçerliği, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin kurulmasıyla sağlanır. İç geçerliği, sonuçların açık seçik ortaya konulması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir şekilde sunulması ile olur (Yıldırım ve Şimşek,2006:289). Durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Karasar,2005;86). Bu çalışmada genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe konulur, bu sayede zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır.

Creswell ve Meriam (2007)'a göre durum çalışması; araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir durumun, olgunun bütüncül bir biçimde tanımlandığı ve analiz edildiği bir nitel araştırma tekniği olarak tanımlanmıştır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden 'iç içe geçmiş tek durum deseni'kullanılmıştır.

Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek,2006:292). Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellemesi söz konusu değildir.

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995: 165). Görüşme soruları hazırlanırken konu ile ilgili olarak yapılan ulusal ve uluslararası alan yazın taraması temel alınmıştır. Alan yazın taraması ışığında formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Ön görüşmelerden sonra elde edilen bilgilerden faydalanılarak forma son hali verilmiştir. Oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmamızda okulöncesi ve 1.sınıfa giden öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin, sporu seçme ve spora yönlendirmeye yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar ilgili konuyla hazırlanan görüşme formlarıyla sunulmuş bu yolla geçerlilik sağlanmış, güvenirlik ise araştırmamızda görüşme sorularına verilen cevapların açıklanmasıyla elde edilmiştir.

Okulöncesi ve 1.sınıf ebeveynlerinin çocuklarını spora yönlendirme amaçlarını ortaya çıkarmak için durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Var olan durumun saptanması için araştırmamız durum araştırması şeklinde desenlenmiştir.

Bu araştırma okul öncesi ve 1. sınıf ebeveynlerinin çocuklarını spora yönlendirme amaçlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin bulunduğu, İstanbul ilinin Maltepe ilçesinde özel ve devlet okullarında öğrenim gören çocuklar ve bu çocukların aileleriyle çalışılmıştır. Araştırmamızda okulöncesi ve 1.sınıfa giden öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin, sporu seçme ve spora yönlendirmeye yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar ilgili konuyla

hazırlanan görüşme formlarıyla sunulmuş bu yolla geçerlilik sağlanmış, güvenirlik ise araştırmamızda görüşme sorularına verilen cevapların açıklanmasıyla elde edilmiştir. Okul öncesi ve 1.sınıfta öğrenim gören 8 çocuk ve bu çocukların ebeveynliğini yapan 8 yetişkin araştırmamıza gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'durum çalışması deseni' kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Okul öncesi ve 1.sınıf ebeveynlerinin çocuklarını spora yönlendirme amaçlarını ortaya çıkarmak için durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Var olan durumun saptanması için araştırmamız durum araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995) Görüşme soruları hazırlanırken konu ile ilgili olarak yapılan ulusal ve uluslararası alan yazın taraması temel alınmıştır. Alan yazın taraması ışığında formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Ön görüşmelerden sonra elde edilen bilgilerden faydalanılarak forma son hali verilmiştir. Oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların verdiği yanıtlardan ailelerin çocuklarını yönlendirdikleri spor branşlarında ebeveynlerin spor geçmişleri, fiziksel yeterlilikleri, bilinç düzeyleri, ulaşım olanakları ve sosyo-ekonomik durumlarının belirleyici olduğu vurgusu görülmüştür. Çocukların bu yaş döneminde kendi istedikleri spor branşını seçmesinde ebeveynin kılavuz olması ve arkadaş çevresinin belirleyici olduğu sonuçları edinilmiştir. Bu çalışmanın çocuk ve ebeveyn değerlendirilmelerini içermesi açısından bu konuda çalışacak araştırmacılar için de yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, aynı zamanda çocuğa olanak sağlanan ya da sağlanmayan spor yaşantısı konusunda çocukların istek ve düşüncelerinin de değerlendirilerek erken çocukluk dönemindeki spor yaşantısı göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn-çocuk paralelliğiyle değerlendirilmesi açısından önemlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve 1. sınıf ebeveynlerinin çocuklarını spora yönlendirme amaçlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada ebeveynlerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; erken çocukluk döneminde çocuğun bir spor yaşantısı olması öncelikli olarak ailenin teşvik etmesi ile başlamaktadır. Yönlendirilen spor branşlarında ebeveynlerin spor geçmişleri, fiziksel yeterlilikleri, bilinç düzeyleri, ulaşım olanakları ve sosyo-ekonomik durumlarının belirleyici olduğu vurgusu gözlemlenmektedir. Çocukların bu yaş döneminde kendi istedikleri spor branşını seçmesinde ebeveynin kılavuz olması ve arkadaş çevresinin belirleyici olduğu sonuçları edinilmiştir. Bu çalışmanın çocuk ve ebeveyn değerlendirilmelerini içermesi açısından bu konuda çalışacak araştırmacılar için de yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Spor, Beden Eğitimi, Aile Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi

Kaynakça

[NASPE], N. A. (2012, 02 19). *Active start: a statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5*. http://www.aahperd.org/naspe/ standards/nationalGuidelines/ActiveStart.cfm adresinden alındı

Özer, D. S., & Özer, M. (2012). *Çocuklarda Motor Gelişim.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bluechhardt, M., & Shephard, R. (1995). Using An Extracurriculum Physical Activitiy Program To Enhance Social Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 28(3): 160-163.

Bower, J., Hales, D., Tate, D., Rubin, D., Benjamin, S., & Ward, D. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (1), 22–29.

Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü.* İstanbul : Hayat Yayınları.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. j. (2002). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults (5th Edition).* New York: McGraw-Hill.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademi.

Kotan, Ç., Hergüner, G., & Yaman, Ç. (2009). Ilköğretim Okullarında Okuyan Sporcu Öğrencilerin Spor Yapmalarında Okul ve Aile Faktörünün Etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 83(1): 17-25.

Pehlivan, Z. (2009). Spora Katılan Çocuklara Yönelik Ailelerin Beklentileri, Çocuklarda Gözlenen Davranış¸ Değişimleri ve Spora Katılımın Önündeki Engeller. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 69-76.

Tel, M. (2009). Çocuklarda sosyalleşme araçlarının spora yönlendirme durumları. The First International Congress of Educational Research. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Dergisi*.

(25574) Comparison between Mental Toughness and Level of Physical Activity between Staff and Students in University of Tabriz

MAHTA ESKANDARNAZHAD
UNİVERSİTY OF TABRİZ

ROGHAYEH ALİZADEH
UNİVERSİTY OF TABRİZ

ÖZET

Problem Durumu

mental toughness has been defined as ‘‘a collection of attitudes, emotions, and cognitions that influence the way in which an individual approaches, responds, and appraises demanding events to consistently achieve his or her goals’’ [1]. Mental toughness has been proposed by many authors, they agreed that mental toughness is characterized by an individual’s natural or developed capacity to be consistently successful in coping with the stress and anxiety associated with competitive and stressful situations. Mental toughness is the ability to remain determined, confident and in control under stress and pressure [2], [3]. Mental toughness is a variable that can influence persons' approaches in the positive and negative events [4]. Physical activity is one of the important and effective elements that influence too and psychological factors can influence success in sport. The benefits of physical activity might be due to indirect influences that have been linked with resilience development [5]. This correlation is multifaceted between physical activity and mental health.

Acquiring the research, mental toughness might be one way that physical activity and exercise can impact an individuals’ mental health [6], [7] and active people was significantly mentally tough [8]. Research showed that mentally tough athletes can manage the intense events in different way [9] and higher scores in mental toughness were shown in athletes compared to non-athletes [10]. The physical activity and mental toughness has yet to be considered that results in psychological and physiological factors [11]-[13]. For this reason, the main aim of the current study was to survey the mental toughness and physical activity among the staff and student in university of Tabriz and compare them.

Araştırma Yöntemi

The research was ex post facto design in causal-comparative method. This study was done in university of Tabriz. 615 people in the University of Tabriz, Iran had participated in this research (355 students and 260 staff). The mean age for students was 21/2±2/3 and for the staff was 37/3±9/4. Purpose of the study and voluntary were explained for Participants. Two questionnaires were used for this study: MTQ48 and evaluation of habitual physical activity questionnaire (Baecke’s questionnaire). Participants were asked to complete these questionnaires.

The 48-item Mental Toughness Questionnaire measures total mental toughness has six subcomponents. Clough et al. (2002) demonstrated that mentally tough individuals perceived less exertion during intensive physical activity [14]. Horsburgh, Schermer, Veselka, and Vernon (2009) have shown that the MTQ48 has appropriate psychometric properties:1) Control: having control of work and environment and having 2 subscales: Control (Emotion) and Control (Life), 2) Challenge: preferring to minimize and change the problems to work in stable environments, 3) Commitment: "stick ability", carry out tasks successfully to attach the goal, 4) Confidence: A successfully complete task that identified by 2 subscales: Confidence (Abilities): being optimistic about life and less dependent on external validation. Confidence (Interpersonal): better able to cope with difficult people.

Habitual physical activity questionnaire (Baecke’s questionnaire, HPA) includes 16 questions for one year [16]: work, sports, and non-sports leisure activity: Occupational physical activities have 8 questions; physical exercises in leisure (PEL) have 4 questions; leisure and locomotion physical activities (LLA) have 4 questions.

For analyzing the relationships between physical activities and mental toughness variables, Pearson’s correlations were used. For testing the differences in variables, t-student test and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used. (SPSS) version20 were used for computing the data.

The aim of this paper was to compare physical activity and mental toughness in the staff and student university of Tabriz. 615 people participated in this study and filled demographic questionnaire, mental thoughness 48 (MTQ48) questionnaire and habitual physical activity questionnaire (Baecke physical activity questionnaire). the MTQ48 has appropriate psychometric properties:1) Control: having control of work and environment and having 2 subscales: Control (Emotion) and Control (Life), 2) Challenge: preferring to minimize and change the problems to work in stable environments, 3) Commitment: "stick ability", carry out tasks successfully to attach the goal, 4) Confidence: A successfully complete task that identified by 2 subscales: Confidence (Abilities): being optimistic about life and less dependent on external validation. Confidence (Interpersonal): better able to cope with difficult people. Habitual physical activity questionnaire (Baecke’s questionnaire, HPA) includes 16 questions for one year [16]: work, sports, and non-sports leisure activity: Occupational physical activities have 8 questions; physical exercises in leisure (PEL) have 4 questions; leisure and locomotion physical activities (LLA) have 4 questions.

Research sample included 355 student and 260 staff (615 questionnaires). For analyzing hypotheses MANOVA, correlation and independent t-test were used. Based on the result; some subscales of mental toughness and physical activity were significantly relationship. The result showed the significant correlation between mental toughness and physical activity in student and no significant correlation in staff. Students were significantly physically more active than Staff and mental toughness was higher in staff. There was no difference in mental toughness variable between active participated (active staff and student). The results of this study showed that mental toughness can influence the way a person cope with life conditions. It is expected that mental toughness changes can lead to changing in levels of physical activity. It should be noted that the other variables should not be ignored.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the results showed there were significant relationship between the physical exercises in leisure and overall and subscales of mental toughness in staff and students, staff had significantly higher score in mental toughness and the students were significantly more active than staff but there weren't significantly differences between mental toughness in active subjects.

Physical activity and exercise make a suitable environment and necessary environmental conditions to help to acquisition and development of personality traits at all stages of life [17]-[19]. Today, Employees face a steady rise in job duties and spent the more time in work. These pressures make influence their health and personal comfort, thus this threatening may reduce their efficiency and effectiveness. But research showed that mentally tough individuals are calm and relaxed and have lower anxiety levels than others when they experience an event related stress [14], [15]. Variations in levels of physical activity account for variations in mental toughness as the presumed mediator variable [5]. Exercise and sport provide a suitable setting for the acquisition of mental toughness attributes [20]. In summary, high levels of mental toughness may contribute to high levels of better health and it may lead to healthy behaviors and more active life.

Anahtar Kelimeler : Baecke physical activity questionnaire, mental toughness, physical activity, university staff, university student

Kaynakça

Gucciardi, D. F., Gordon, S., Dimmock, J. "Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology". *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 54–72. 2009

Crust. L. "A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers". *Personality and Individual Differences*, 45(7), 576-583. 2008

Mack. M.G., Ragan. B.G. "Development of the Mental, Emotional, and Bodily Toughness Inventory in collegiate athletes and non-athletes". *Journal of Athletic Training*, 43, 125-132. 2008

Gucciardi, D. F., Jones, M. I. "Beyond optimal performance. Mental toughness profiles and indicators of developmental success in adolescent cricketers". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 16–36. 2012

Gerber M, Kalak N, Lemola S, Clough PJ, Pühse U, Elliot C, Holsboer-Trachsler E, Brand S. "Adolescents' exercise and physical activity are associated with mental toughness". *Mental Health and Physical Activity* 5. 35-42. 2012.

Golby. J., Sheard. M. "Mental toughness and hardiness at different levels of rugby league". *Personality and Individual Differences*, 37, 933–942. 2004

Ramzi S, Besharat MA. "The impact of hardiness on sport achievement and mental health". *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5. 823–826. 2010.Available online at www.sciencedirect.com. 05/06/2017

Eskandarnejad M. "Physical activity and mental toughness in university students of Tabriz University". *Research journal of sport science*. 3 (8): 226-232.2015.

Crust, L., Keegan, R. "Mental toughness and attitudes to risk-taking". *Personality and Individual Differences*, 49, 164e168. 2010.

Guillén F and Laborde S. (2014).Higher-order structure of mental toughness and the analysis of latent mean differences between athletes from 34 disciplines and non-athletes. Personality and Individual Differences 60. 30–35

Ekkekakis, P., Acevedo, E. O. Affective responses to acute exercise: toward a psychobiological dose-response model. In E. O. Acevedo, & P. Ekkekakis (Eds.), Psychobiology of physical activity. *Human kinetticks*. 91-110. 2006.

Azar, D., Ball, K., Salmon, J., Cleland, V. "The association between physical activity and depressive symptoms in young women: a review". *Mental Health and Physical Activity*, 1, 82-88. 2008

Lindwall, M., Ljung, T., Hadzibajramovic, E., Jonsdottir, I. "Self-reported physical activity and aerobic fitness are differently related to mental health". *Mental Health and physical Activity*, doi:10.1016/j.mhpa.2011.1012.1003. 2012. Lindwall, Ljung, Hadzibajramovic, & Jonsdottir

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology. London: Thomson Learning*. 32-46. 2002.

Horsburgh, V. A., Schermer, JL, Veselka L, Vernon, PA."A behavioural genetic study of mental toughness and personality". *Personality and Individual Differences* (2008), doi:10.1016/j.paid.2008.09.009

Baecke, J, Burema, J, frijters,J. "a short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies". The American Hournal of clinical nutrition 36, 936-942. 1982.

Weissman, M. E. "Sport psychology services in public schools, Dissertation abstract International". Section B: *The science and Engendering,* 65(6B), 3187. 2004.

Kirtland, K.A., Porter, D. E., Addy, C. L., Neet, M. J., Williams, J. E., Sharpe, P. A. "Environmental measures of physical activity supports: Perception versus reality". *American Journal of Preventive Medicine*. 24, 323-331. 2003.

Sindik, J. "Fragmentary overview of desirable potential implications of participations of pre-school children in play groups with sport programs". *Kinesiology*, 33 (2), 216-225. 2001.

Nicholls. A. R., Polman, R. C. J., Levy, A. R., Backhouse, S. H. "Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes". *Personality and Individual Differences*, 44, 1182-1192. 2008

(25595) Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Çalışan Antrenörlerin Mesleki Deneyimleri Üzerine Bir Nitel Araştırma

MEHMET ULAŞ BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü.
AHMET YAVUZ KARAFİL BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü.
OĞUZHAN DALKIRAN BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü.
ENSAR KURT GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI

ÖZET

Problem Durumu

Spor herkesin hayatında önemliyken, engelli bir kişinin yaşamında daha da önemlidir. Bunun nedeni, sporun rehabilite edici etkisi nedeniyle, sadece fiziksel değil, aynı zamanda toplumsal açıdan da engelli insanları rehabilite edebilme etkisine sahip olmasıdır (Aslan, 2018). Zihinsel Engellilik, genelde gerilik, gecikme, bozukluk ve yetersizlik gibi zekâ fonksiyonlarındaki eksiklikleri ifade eden farklı tanımlarla kullanılmıştır (Savunucu ve Biçer, 2009).

Dünya Sağlık Örgütü zihinsel yetersizliği IQ düzeyleri ve zeka engeli derecesine göre dört grup altında belirlemiştir. Birçok eğitim ortamlarında bu yöntem kullanılmaktadır. Buna göre zeka test puanı; 50-55'ten yaklaşık 70'e kadar hafif zeka engeli (eğitilebilir), 35-40'tan 50-55'e kadar orta zeka engeli (öğretilebilir), 20-25'den 35-40'a kadar ağır zeka engeli ve 20-25'in altında olan bireyler ise çok ağır zeka engeli olarak sınıflandırılmıştır (Savuncu, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu hafif ve orta zekâ engeli olarak sınıflandırılan eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli bireylerle çalışan antrenörler oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmalarda sporun engelli bireyler üzerine birçok olumlu etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Sportif aktivitelere katılan eğitilebilir/öğretilebilir zihinsel engelli çocukların; sosyal, duyuşsal ve psikomotor açıdan (Hemayattalab ve Movahedi, 2010; Dykens, Posner ve butterbaugh, 1998; İlhan, 2008; Bayazıt, Meriç, Aydın ve Seyrek, 2007) olumlu yönde gelişim göstermektedirler. Dezavantaja sahip bu bireylerin, normale yakın hayat sürmelerine katkı sağlayan spor ve sportif aktiviteler bu yüzden bu bireylerin hayatlarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu aktivitelerde onlara yol gösteren, rehberlik eden ve bu aktiviteleri yapmalarında en önemli kişiler olma nedeniyle, antrenörlerin deneyimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple, çalışmanın amacı Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın yönteminde, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda örneklem belirleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcılar belirlenirken antrenörlerin öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla aktif şekilde çalışıyor olmaları ve en az 2 yıl öğretilebilir/eğitilebilir çocuklar ile çalışma tecrübesine sahip olmaları gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler doğrultusunda çalışmaya 8'i kadın 10'u erkek olmak üzere toplamda 18 antrenör katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda gerekli uzman görüşleri alınarak 6 soru hazırlanmıştır. Görüşme öncesi hazırlanan görüşme formu katılımcıya okutulup, araştırma hakkında kısa bilgi verilmiş, katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını kabul edip etmediği sorulmuştur. Kabul eden katılımcıların görüşmeleri ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerinin kayıt edilmesini kabul etmeyen katılımcılardan ise sorulan sorular hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Görüşme süreleri 10 ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiş olup, ses kayıtlarının transkript edilmesi sonucunda toplamda 30 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknikte yapılan temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.259). İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240). Bu kapsamında görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar sorular altında analiz edilmiştir. Analiz işleminde önce genel okuma, sonra kodlama işlemi ve daha sonra bu kodları birleştirme ve son olarak benzer kodları tema altında toplama ile veri analizine son verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılarak yapılmıştır. *Çalışma Grubu:* Araştırmanın

çalışma grubunu öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda örneklem belirleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu amaçla katılımcılar belirlenirken antrenörlerin öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla aktif şekilde çalışıyor olmaları ve en az 2 yıl tecrübe sahip olmaları gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler doğrultusunda çalışmaya 8'i kadın 10'u erkek olmak üzere toplamda 18 antrenör katılmıştır. *Veri Toplama Aracı ve Süreci:* Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda gerekli uzman görüşleri alınarak 6 soru hazırlanmıştır. Görüşme öncesi hazırlanan görüşme formu katılımcıya okutulup araştırma hakkında tarafımdan çalışma ile ilgili kısa bilgi verilmiş, katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını kabul edip etmediği sorulmuştur. Kabul eden katılımcıların görüşmeleri ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerinin kayıt edilmesini kabul etmeyen katılımcılardan ise sorulan sorular hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Görüşme süreleri 3 ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiş olup, ses kayıtlarının transkript edilmesi sonucunda toplamda 30 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. *Veri Analizi:* Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240). Bu teknikte temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.259). İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240). Bu kapsamında görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar sorular altında analiz edilmiştir. Analiz işleminde önce genel okuma, sonra kodlama işlemi ve daha sonra bu kodları birleştirme ve son olarak benzer kodları tema altında toplanması ile veri analizine son verilmiştir. *Sonuç:* Öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, elde edilen verilerin analizi sonucu antrenörlerin farklı deneyimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajlarının olduğu; Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışan antrenörlerin antrenörlük anlayışlarında bir takım değişikliklerin meydana geldiği; engelli bireylerle çalışmanın antrenörlerin dünya görüşleri üzerinde farklı etkilerinin olduğu; antrenörleri çalışmaya motive eden bazı kaynakların varlığı; eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı ve aile faktörünün spor yapmaya teşvik ettiği; eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için, ailelerin eğitilmesi, fiziksel imkanların iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi son olarak da toplumsal farkındalığın artırılması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen verilerin analizi sonucu antrenörlerin farklı deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajlarının olduğu; Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışan antrenörlerin antrenörlük anlayışlarında bir takım değişikliklerin meydana geldiği; engelli bireylerle çalışmanın antrenörlerin dünya görüşleri üzerinde farklı etkilerinin olduğu; antrenörleri çalışmaya motive eden bazı kaynakların varlığı; eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı ve aile faktörünün spor yapmaya teşvik ettiği; eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için, ailelerin eğitilmesi, fiziksel imkanların iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi son olarak da toplumsal farkındalığın artırılması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretilebilir/Eğitilebilir Engelli, Spor , Antrenör, Mesleki Deneyim

Kaynakça

Aslan, Ş. (2018). Fiziksel Engellilik. F.Çelik Kayapınar (Editör). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor (s.7-29). İzmir: Ergün Yayınevi.

Bayazıt, B., Meriç, B., Aydın, M., & Seyrek, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğlenceli atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5(4), 173-176.

Büyüköztürk, Ş. ve Ark. (2013) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dykens, E. M., Rosner, B. A., & Butterbaugh, G. (1998). Exercise and sports in children and adolescents with developmental disabilities: positive physical and psychosocial effects. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 7(4), 757-771.

Hemayattalab, R., & Movahedi, A. (2010). Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. Research in developmental disabilities, 31(1), 81-86.

İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. Kastamonu eğitim dergisi, 16(1), 315-324.

SAVUCU, Y., & BİÇER, S. Y. (2009). Zihinsel engellilerde fiziksel aktivitelerin önemi. Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences, 1(2), 117-122.

Savuncu, Y. (2018). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireyler. F.Çelik Kayapınar (Editör). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor (s.7-29). İzmir: Ergün Yayınevi.

Yıldırım A, Şimşek H (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

(25597) EJER' de Beden Eğitimi ve Spor Teması Altında Sunulan Bildirilerin Paradigma Eğilimlerinin İncelenmesi

MEHMET ULAŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

OĞUZHAN DALKIRAN
MEHMET AKİF ERSOY Ü.

CEM SİNAN ASLAN
MEHMET AKİF ERSOY Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Paradigma birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Guba ve Lincoln (1994) Paradigmayı, araştırmacıya ve araştırma sürecine rehberlik eden inanç sistemi ya da dünya görüşü olarak tanımlarken; Glesne (2013) ise paradigmayı; Doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesi olarak tanımlamıştır. Kısaca paradigma bir grup araştırmacı tarafından kabul edilen araştırma anlayışıdır (Johnson ve Cristensen 2014). Geçmişten günümüze kabul gören farklı paradigmalar ortaya atılmıştır. Pozitivizm, Yorumlamacılık (Yorumlamacı Paradigma), Eleştirel Kuram, Postyapısalcılık (Glesne, 2013); Pozitivist/Akılcı Paradigma ve Pozitivizm Ötesi/Yorumlamacı Paradigma (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu paradigmalardan bazılarıdır. Paradigmaların ele alındığı alan yazına bakıldığında paradigmalar pozitivist paradigma ve pozitivist paradigma karşıtları olarak ele alınmıştır. Genelde pozitivist paradigma günümüz yaygın kullanımı "Nicel" diğerleri (özellikle yorumlayıcı paradigma) ise "Nitel" araştırma yöntemleri ile özdeşleşmektedir. Pozitivizm; nesnelliği ve indirgemeyi esas alan, olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiş; dahası gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma ile tanımlanabileceğini ve anlaşılabilir hale getirebileceğini savunan bir düşünce sistemidir. Karşı düşünce ise; gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında güncel paradigma tartışmalarına bakıldığında bu tartışmanın genelde nicel ve nitel araştırma ekseninde olduğu görülmektedir (Ozan ve Köse, 2014; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Şimşek ve ark., 2008; Elmas, Açıkgöz ve Aşçı, 2018; Yüce ve ark., 2014). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı EJER' de sunulan beden eğitimi ve spor temasındaki bildirilerin paradigma eğilimlerinin belirlenerek ortaya konulmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılarak bildiriler incelenmiş ve Beden eğitimi ve spor teması altında sunulan bildirilerin paradigma eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında düzenlenen EJER kongresinde Beden Eğitimi ve Spor teması altında sunulan bildiriler ele alınmıştır. Bu kapsamda 5 yılın bildiri özet kitapçıkları ilgili kongre sayfalarından indirilmiştir. İndirilen ve toplan 8310 sayfadan oluşan bildiri kitapçıkları tek tek okunarak beden eğitimi ve spor teması altında yer alabilecek konu ve özelliklere sahip bildiriler belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Beden Eğitimi ve Spor temasında sunulan bildiriler Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak sınıflandırılmıştır. Form, altı bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde araştırmanın künyesi hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. B bölümünde makalenin konusuna yönelik bilgiler yer almaktadır. C bölümü araştırmanın yöntemine ve desenine yönelik bilgileri içermektedir. D bölümü veri toplama araçlarına yönelik bilgilere yer verirken E bölümünde örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan F bölümünde ise elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu formda alana yönelik bazı güncellemeler yapılmıştır. Örneğin veri toplama teknikleri kısmına ölçümler yoluyla veri toplama seçeneği eklenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada ele alınan veriler nitel araştırma yöntemleri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bildiriler öncelikle "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak incelenmiş ve bildiriler künyeleri, araştırma yöntem ve desenleri, veri toplama araçları, kullandıkları örneklem ve veri analizi teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenmiştir. Bildirilerin konusu kısmında ise içerek analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile bildirilerde işlenen konular alt temalar ve temalar olarak sınıflandırılarak incelenmiştir.

Paradigma birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Guba ve Lincoln (1994) Paradigmayı, araştırmacıya ve araştırma sürecine rehberlik eden inanç sistemi ya da dünya görüşü olarak tanımlarken; Glesne (2013) ise paradigmayı; Doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesi olarak tanımlamıştır. Kısaca paradigma bir grup araştırmacı tarafından kabul edilen araştırma

anlayışıdır (Johnson ve Cristensen 2014). Geçmişten günümüze kabul gören farklı paradigmalar ortaya atılmıştır. Pozitivizm, Yorumlamacılık (Yorumlamacı Paradigma), Eleştirel Kuram, Postyapısalcılık (Glesne, 2013); Pozitivist/Akılcı Paradigma ve Pozitivizm Ötesi/Yorumlamacı Paradigma (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu paradigmalardan bazılarıdır. Paradigmaların ele alındığı alan yazına bakıldığında paradigmalar pozitivist paradigma ve pozitivist paradigma karşıtları olarak ele alınmıştır. Genelde pozitivist paradigma günümüz yaygın kullanımı "Nicel" diğerleri (özellikle yorumlayıcı paradigma) ise "Nitel" araştırma yöntemleri ile özdeşleşmektedir. Pozitivizm; nesnelliği ve indirgemeyi esas alan, olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiş; dahası gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma ile tanımlanabileceğini ve anlaşılabilir hale getirebileceğini savunan bir düşünce sistemidir. Karşı düşünce ise; gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında güncel paradigma tartışmalarına bakıldığında bu tartışmanın genelde nicel ve nitel araştırma ekseninde olduğu görülmektedir (Ozan ve Köse, 2014; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Şimşek ve ark., 2008; Elmas, Açıkgöz ve Aşçı, 2018; Yüce ve ark., 2014). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı EJER' de sunulan beden eğitimi ve spor temasındaki bildirilerin paradigma eğilimlerinin belirlenerek ortaya konmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılarak bildiriler incelenmiş ve Beden eğitimi ve spor teması altında sunulan bildirilerin paradigma eğilimleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında düzenlenen EJER kongresinde Beden Eğitimi ve Spor teması altında sunulan bildiriler ele alınmıştır. Bu kapsamda 5 yılın bildiri özet kitapçıkları ilgili kongre sayfalarından indirilmiştir. İndirilen ve toplan 8310 sayfadan oluşan bildiri kitapçıkları tek tek okunarak beden eğitimi ve spor teması altında yer alabilecek konu ve özelliklere sahip bildiriler belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Beden Eğitimi ve Spor temasında sunulan bildiriler Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak sınıflandırılmıştır. Form, altı bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde araştırmanın künyesi hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. B bölümünde makalenin konusuna yönelik bilgiler yer almaktadır. C bölümü araştırmanın yöntemine ve desenine yönelik bilgileri içermektedir. D bölümü veri toplama araçlarına yönelik bilgilere yer verirken E bölümünde örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan F bölümünde ise elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu formda alana yönelik bazı güncellemeler yapılmıştır. Örneğin veri toplama teknikleri kısmına ölçümler yoluyla veri toplama seçeneği eklenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada ele alınan veriler nitel araştırma yöntemleri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bildiriler öncelikle "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak incelenmiş ve bildiriler künyeleri, araştırma yöntem ve desenleri, veri toplama araçları, kullandıkları örneklem ve veri analizi teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenmiştir. Bildirilerin konusu kısmında ise içerek analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile bildirilerde işlenen konular alt temalar ve temalar olarak sınıflandırılarak incelenmiştir.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre; 2014 ile 2018 arasında yapılan EJER kongresinde beden eğitimi ve spor teması altında toplamda 62 bildiri sunulmuştur. 62 bildirinin 43'ü nicel, 10'u nitel, 6'sı karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca iki adet derleme çalışması yer almaktadır. Nicel yöntemlerin çoğunluğunda tarama/betimsel tarama deseni, nitel yöntemlerin deseninde ise durum ve olgu bilim desenleri kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışmaların çoğunluğunda anket veya ölçek yoluyla veri toplanırken, nitel yöntem kullanılarak yapılan çalımalar da ise görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Her iki araştırma yönteminde kullanılan örneklemler/çalışma grupları, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, değişik yaşlardaki sporcular gibi çeşitlilik göstermektedir. Nicel araştırmaların veri analizinde çoğunlukla kestirimsel(anlam çıkartıcı) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların veri analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri sıkça kullanılmıştır. Sonuç olarak bildirilerin paradigma eğilimine bakıldığında; eğilimin pozitivizm paradigma yönünde olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre; 2014 ile 2018 arasında yapılan EJER kongresinde beden eğitimi ve spor teması altında toplamda 62 bildiri sunulmuştur. 62 bildirinin 43'ü nicel, 10'u nitel, 6'sı karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca iki adet derleme çalışması yer almaktadır. Nicel yöntemlerin çoğunluğunda tarama/betimsel tarama deseni, nitel yöntemlerin deseninde ise durum ve olgu bilim desenleri kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışmaların çoğunluğunda anket veya ölçek yoluyla veri toplanırken, nitel yöntem kullanılarak yapılan çalımalar da ise görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Her iki araştırma yönteminde kullanılan örneklemler/çalışma grupları, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, değişik yaşlardaki sporcular gibi

çeşitlilik göstermektedir. Nicel araştırmaların veri analizinde çoğunlukla kestirimsel(anlam çıkartıcı) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların veri analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri sıkça kullanılmıştır. Sonuç olarak bildirilerin paradigma eğilimine bakıldığında; eğilimin pozitivizm paradigma yönünde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi ve Spor, Paradigma, Eğilim

Kaynakça

Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and Current Status of Science Education Research in Turkey. Essays in Education [Special issue], 1-22.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Glesne, C. (2013) Nitel araştırmaya giriş (3. Baskı). (Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B ve Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel Ve Karma Yaklaşımlar.(Çev edt: SB DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 116-136.

Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. İlköğretim Online, 7(3).

ŞİMŞEK, A., ÖZDAMAR, N., BECİT, G., KILIÇER, K., AKBULUT, Y., & YILDIRIM, Y. (2008). Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştirmalarinda Güncel Eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

ELMAS, S , AÇIKGÖZ, S , AŞÇI, F . (2018). Sporda Sosyal Alanlarda Yapılan Lisansüstü Tezlerde Araştırma Paradigmalarının İncelenmesi. Spor Bilimleri Dergisi, 29 (2), 53-66. DOI: 10.17644/sbd.309203

Yüce, K., Eryaman, M. Y., Şahin, A., & Koçer, Ö. (2014). Sosyal bilimlerde paradigma dönüşümü ve Türkiye'de uygulamalı dilbilimi alanında nitel araştırma. Eğitim ve Bilim, 39(171).

(25624) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Yetersizliği Olan Bireylere Tutumları ve Bu Bireylere Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalıkları ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Yarı-Deneysel Bir Çalışma

EREN ŞAHİN
MEB

AHMET ONUR ÖZ
MEB

RABİA HÜRREM ÖZDURAK SINGIN
HİTİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yetersizliği olan bireyin eğitimi ve rehabilitasyonunda engeli olmayanların beklenti ve tutumları önemlidir. Eğitim ve rehberlik hizmetlerinin verildiği kurumlarda yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlar olumsuz olduğunda, buralarda onlara yönelik yardım çabaları yetersiz kalabilmekte, motivasyonlarını düşürebilmektedir. Aynı zamanda yetersizliği olan bireye yönelik olumsuz tutumlar, bireyin eğitiminde ve rehabilitasyonunda yetersizliği ile başa çıkmasını zorlaştırabilmektedir (Bender, Vail ve Scott, 1995; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Özyürek, 1995).

Olumsuz ve farklı tutumlara sahip öğretmen adayının engelli bireye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi, okullarda kaynaştırma sınıflarında engelli bireye uyarlanacak programın başarılı olması için gereklidir (Bacon ve Scuhultz, 1991).

Murpy (1996) ve Tait & Purdie (2000) öğretmen adaylarının yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarının olumlu olmasında, öğretmenlik mesleğine başlamadan eğitilmesinin önemini incelemişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında öğretmenliğe başlamadan önce olumlu tutumlar içinde olmadıklarında, olumsuz tutumların okul ortamında olumlu değişiklikler yaratılmasında güç olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin olumlu tutum içinde olması, onların kaynaştırma ortamında öğrencilerini daha güvenle desteklemesini, sınıf materyallerini, işleyişi ve ihtiyaca uygun olarak uyarlamasını sağlar (Buel ve ark., 1996). Ayrıca yetersizliği olan birey ile etkileşim içinde olmak, bireye yönelik tutumların değiştirilmesinde önemli bir faktördür (Forlin, Fogarty ve Carroll, 1999; Gregory, 1997; Hasting ve ark., 1996).

Ayrıca özel gereksinimi olan bireylerle çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalarda (Cherniss, 1988; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Diken & Sucuoğlu, 1999), bu bireylerle çalışan eğitimcilerin diğer eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerine göre daha farklı düzeyde tükenmişlikleri mevcut olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesinde lisans eğitimi gören öğrencilerin aldıkları "Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yaklaşım" kursu ile yetersizliği olan bireylerin sportif faaliyetlere katılımlarına yönelik farkındalıkları ve bu bireylere tutumları ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Araştırmaya Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde lisans eğitimi gören ve *"Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yaklaşım"* (460 saat) kursu alan 45 öğrenci uygulama grubu olarak, kursa başvuruda bulunan ancak kontenjan sıkıntısından dolayı alınamayan 45 öğrenci kontrol grubu olarak gruplandırılarak toplamda 90 lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların, yetersizliği olan bireylerde spor faaliyetlerinin etkilerine yönelik farkındalığı ölçmek amacıyla "Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği" (İlhan & Esentürk, 2015) ve iki uzman görüşü ile hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca uygulama grubunda bulunan lisans öğrencilerinin pratik dersler öncesi ve sonrasındaki tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla "Maslak Tükenmişlik Ölçeği" (Maslach & Jackson, 1986) ve yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla "Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği" (Yelpaze & Türküm, 2018) kullanılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, spor bilimleri fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının, 180 saati teorik ve 280 saati uygulamalı olmak üzere 460 saatlik "Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yaklaşım" kursu programının yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalıklarını incelemek amacıyla zaman dizisi modelinde kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmaya kontrol grubu dahil edilmesindeki nedenler, uygulama grubu ile karşılaştırılabilir grubun olması gerekliliği ve ayrıca şehir içerisinde düzenlenen yetersizliği olan bireylere yönelik farkındalık yürüyüşü gibi çalışmaların kontrol grubuna etki edebilir olduğu ifade edilebilir.

Bu model, araştırmacının hem işlemden önce hem de sonra tek bir grup için ölçümler yaptığı bir model olan tek grup aralıklı zaman dizisi modelinin bir modifikasyonudur. Gruplardan yalnızca deney grubuna işlem uygulanır. Uygulama grubuna işlem öncesi ve sonrası ölçümler uygulanmakta, kontrol grubuna ise hiçbir işlen uygulanmayıp, deney grubunda uygulanan ölçümlerle eş zamanlı olarak ölçümler kontrol grubuna uygulanır (Creswell & D. Creswell, 2018).

Beklenen Geçici Sonuçlar

1. Teorik eğitimin katılımcılarda, yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalığını arttırması beklenmektedir.

2. Uygulamalı eğitimin katılımcılarda, yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalığı arttırması beklenmektedir.

3. Teorik eğitim sonrasında ve uygulamalı eğitim sonrasındaki farkındalıklar arasında anlamlı fark olması beklenmektedir.

4. Uygulamalı Eğitim işlemi öncesi ve sonrasında katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olması beklenmektedir.

5. Uygulamalı Eğitim işlemi öncesi ve sonrasında katılımcıların yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarında anlamlı fark olması beklenmektedir.

6. Deney ve Kontrol gruplarında yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalıkların ön ölçümlerinde benzer puanlar alması beklenmektedir.

7. Özel gereksinimli bireylerde sporun etkilerine ve/veya bu bireylere yönelik farkındalıkların genel anlamda artması yönünde bir sonuç beklenmektedir.

8. Multidisipliner çalışmanın önemi yadsınamaz olan özel gereksinimi olan bireylere eğitim alanına yönelik spor müdahale programlarının geliştirilmesinde, daha detaylı ve farklı desenlerle araştırmaların yapılmasında yol gösterici olması beklenmektedir.

9. Multidisipliner çalışmanın önemi yadsınamaz olan özel gereksinimi olan bireylere eğitimi alanında, beden eğitimi ve spor ve farklı disiplinlere ait eğitimcilerin yetiştirilmesinde kullanılan müfredatlara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : spor, yetersizlik, farkındalık, tükenmişlik, zaman dizisi modeli, yarı deneysel araştırma

Kaynakça

Bacon, E.H. & Schultz, J.B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education, 14*, 144-149.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teacher's attitude increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 87-94.

Buell, M. J., Halam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher'sperceptions an in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development and Education, 46*(2), 143-156.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special educaiton. *Exceptional Children, 54*(5). 449-454.

Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* London: SAGE Publications.

Diken, İ.H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3). 25-39.

Forlin, C., Fogarty, G. & Caroll, A. (1999). Validation of the factor structure of the Interaction with Disabled Persons Scale. *Australian Journal of Psychology, 51*(1), 50-55.

Gregory, D. (1997). Before and after the Americans with Disabilities Act: an analysis of attitude and knowledge of undergraduate music majors. *Journal of Music Therapy, 24*(2), 119-128.

Hasting, R., Hewes, A., Lock, S. & Witting, A. (1996). Do special needs courses have any impact on student teacher's perceptions of children with severe learning difficulties? British Journal of Special Education, 23, 139-144.

Hodge, S. R., Jansma, P. (1997). Attitude change of physical education majors toward teaching students with varied disability types. *Clinical kinesiology, 51*(4), 72-79.

İlhan, E.L. & Esentürk, O.K. (2015) zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(1). 19-36.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual (2nd Ed.).* Palto Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Murpy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal, 96*, 469-493.

Özyürek, M. (1995). *Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Sucuoğlu, B. & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(36). 44-60.

Tait, K., Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability teacher education for inclusive environments are an Australian University. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(19), 25-38.

Yelpaze, İ. & Türküm, A . (2018). Adaptation and validation of Turkey version of multidimensional attitudes toward persons with disabilities. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 167-187. DOI: 10.26466/opus.377906

(25663) Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

AHMET YAVUZ KARAFİL
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

MEHMET ULAŞ
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

EMRAH ATAY
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Spor beslenmesinin sporcu antrenmanları ve müsabakalar için paha biçilemez bir unsur olduğu kanıtlanmıştır. Fiziksel olarak elit düzeydeki sporcular için ön önemli tamamlayıcı unsurlardan biri beslenmedir (Potgieter, 2013). Birçok kişi için sporcu beslenmesinin anlamı, yarışma anındaki kardiyak yüklemelerde tüketilen sporcu besinleri ve ek gıdalarla ilgilidir. Ancak sportif performansınızı etkileyen en önemli unsur egzersiz süresince harcanan, daha önceden alınmış olduğunuz besinlerdir.

Zamana dayalı olarak gerçekleştirilen egzersiz ve beslenme vücut üzerinde bir etkiye sahiptir. Hem de uzun süreli performans başarısı için önemli bir unsur konumundadır (Burke ve Cox, 2010). Belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilen besin değişiklikleri (örneğin, uzun süreli egzersizler için ekstra karbonhidrat alımı buna ilaveten kas onarımının sağlanması için protein alımı) sportif performansın önemli bir tamamlayıcısıdır. Besinler gerekli büyük ve küçük desteği sağlasa bile birçok sporcu az veya çok ilgilerini protein ya da karbonhidrat gibi maddelere yönelmektedirler (Massad ve diğerleri, 2017).

Günümüzde ister amatör ister profesyonel düzeyde olsun sporcular kaybettikleri enerjiyi geri kazanmak amacıyla sportif destekleyici besinsel ürünlere yönelmektedir. Bu ürünlere yönelik algı, düşünce ve tutumlar ürünün kullanımı üzerinde büyük öneme sahiptir (Argan ve Köse, 2009). Gıda takviyeleri, ya da besin destek ürünleri bir insanın diyetini desteklemek üzere kullanılan vitaminler, mineraller, amino asitler, bitkiler ya da bitkisel diyet bileşenleri gibi besin ögelerini içeren ürünler olarak tanımlanmaktadır (Atalay ve Erge, 2018). Besin destek ürünleri; (gıda takviyeleri, supleman ya da beslenme desteği olarak da sıklıkla kullanılmaktadır) vitamin ve minerallerin yüksek dozlara karşılık gelen miktarlarının hap, kapsül, şurup şeklinde kullanılabilir formları olarak tanımlanmakta ve beslenmede yer alan besinlere ek anlamına gelmektedir (Ergen, Bozkurt Bekaroğlu, 2016). Fizyolojik koşullarda, gerekli miktarda besin tedariki genellikle normal bir öğünle karşılanmaktadır (Sirico ve diğerleri, 2018). Fakat normal öğünlerin dışında kullanılan takviye besin maddelerine talep çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Bunlar, yaş, antrenman türü, spor türü, vücut kompozisyonu, enerji tüketim miktarı gibi unsurlar protein ek gıdasına yönelik talebi doğuran başlıca unsurlar olarak belirtilmiştir (Pasiakos, Mclellan ve Lieberman, 2015). Her besin takviyesi için birkaç farklı motivasyon faktörü olabilir; temel besinleri içeren gıda ve takviyeler (örneğin, Vitaminler) temel olarak sağlık nedenlerinden dolayı kullanılmaktadır. Bir diğer motivasyon faktörü ise ergojenik yardımcı maddelerin performansı en üst düzeye çıkarmak amacıyla kullanılmasıdır (Garthe ve Maughan, 2018). Yetişkin ve sporcular açısından besin takviyeleri kullanımı enerjiyi arttırmak, yüksek performans elde etmek, sağlığı iyileştirmek, besin eksikliklerinin önüne geçmek, hastalıkların iyileşmesi ve kas kütlesinin artması gibi sebeplerle gerçekleştirmektedirler (Slater, Tan ve Teh, 2003).

Alanyazın araştırması yapıldığında besin takviyelerine yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda ölçekler mevcut olmasına rağmen ölçek uyarlanması şu sebeplere bağlanabilir; ölçek sporcuların spor besin takviyelerine inançlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yani ölçekten elde edilecek yüksek puan ortalamasının spor besin takviyesi kullanımının daha yüksek olduğunu bağımlılık seviyesinde kişilerin yasaklı performans geliştirici ürünlerin tüketimine meyilli olacakları görüşünü vermesidir. Bir diğer sebep ise ölçeğin oldukça kısa olmasıdır. Besin takviyeleri inanç ölçeği tek faktörden oluşan katılımcıların spora yönelik takviye gıdaların kullanım amaçlarını belirtmektedir (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017).

Araştırma Yöntemi

Örneklem (Çalışma Grubu).

Araştırmanın çalışma grubu bireysel ve takım sporcusu olmak üzere toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı.

Sport suplement belief scale Hurst, Foad, Coleman ve Beedie (2017), tarafından geliştirilen ve Tükçeye "Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği" olarak çevrilmiştir. Ölçek altı sorudan oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) kesinlikle katılmıyorum, (6) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin içeriği antrenman ve müsabakaya dayalı olarak sporcunun besin takviyelerine yönelik inancını test etmeye yöneliktir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan altı soruya da kesinlikle katılmıyorum (1) cevabı verilmesi ile 6 puan ve alınabilecek en yüksek puan ise tüm sorulara kesinlikle katılıyorum(6) cevabının verilmesi ile 36 puan şeklinde hesaplanabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ile birlikte kişilerin doping ve benzeri yasaklı besin takviyeleri kullanımına daha yatkın olabilecekleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Sporcular üzerinde gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ölçeğe ait madde faktör

yükleri 0.966 ile 0.463 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı ise 0.891 bulunmuştur (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017).

İşlem

Spor besin takviyeleri inanç ölçeğinin uyarlamasını yapabilmek için ilk izlenilen aşama ölçeği geliştiren araştırmacılardan, Philip HURST'den izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizce formu alanda tecrübesi olan 4 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türkçeye çevrilen ölçek 4 farklı uzman araştırmacı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrası Türkçeden İngilizceye çevrilen ölçek formu ile ölçeğin orjinal İngilizce formu karşılaştırılmış ve birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değerlerini test edebilmek amacıyla 50 kişiye pilot bir çalışma yapılmış, uygun güvenirlik değerlerine sahip olduğu tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin geçerliğini değerlendirebilmek amacıyla yapı geçerliğine açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ise cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS.20 ve AMOS.21 programlar vasıtası ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Spor beslenmesinin sporcu antrenmanları ve müsabakalar için paha biçilemez bir unsur olduğu kanıtlanmıştır. Fiziksel olarak elit düzeydeki sporcular için ön önemli tamamlayıcı unsurlardan biri beslenmedir (Potgieter, 2013). Birçok kişi için sporcu beslenmesinin anlamı, yarışma anındaki kardiyak yüklemelerde tüketilen sporcu besinleri ve ek gıdalarla ilgilidir. Ancak sportif performansınızı etkileyen en önemli unsur egzersiz süresince harcanan, daha önceden alınmış olduğunuz besinlerdir.

Zamana dayalı olarak gerçekleştirilen egzersiz ve beslenme vücut üzerinde bir etkiye sahiptir. Hem de uzun süreli performans başarısı için önemli bir unsur konumundadır (Burke ve Cox, 2010). Belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilen besin değişiklikleri (örneğin, uzun süreli egzersizler için ekstra karbonhidrat alımı buna ilaveten kas onarımının sağlanması için protein alımı) sportif performansın önemli bir tamamlayıcısıdır. Besinler gerekli büyük ve küçük desteği sağlasa bile birçok sporcu az veya çok ilgilerini protein ya da karbonhidrat gibi maddelere yönelmektedirler (Massad ve diğerleri, 2017).

Günümüzde ister amatör ister profesyonel düzeyde olsun sporcular kaybettikleri enerjiyi geri kazanmak amacıyla sportif destekleyici besinsel ürünlere yönelmektedir. Bu ürünlere yönelik algı, düşünce ve tutumlar ürünün kullanımı üzerinde büyük öneme sahiptir (Argan ve Köse, 2009). Gıda takviyeleri, ya da besin destek ürünleri bir insanın diyetini desteklemek üzere kullanılan vitaminler, mineraller, amino asitler, bitkiler ya da bitkisel diyet bileşenleri gibi besin ögelerini içeren ürünler olarak tanımlanmaktadır (Atalay ve Erge, 2018). Besin destek ürünleri; (gıda takviyeleri, supleman ya da beslenme desteği olarak da sıklıkla kullanılmaktadır) vitamin ve minerallerin yüksek dozlara karşılık gelen miktarlarının hap, kapsül, şurup şeklinde kullanılabilir formları olarak tanımlanmakta ve beslenmede yer alan besinlere ek anlamına gelmektedir (Ergen, Bozkurt Bekaroğlu, 2016). Fizyolojik koşullarda, gerekli miktarda besin tedariki genellikle normal bir öğünle karşılanmaktadır (Sirico ve diğerleri, 2018). Fakat normal öğünlerin dışında kullanılan takviye besin maddelerine talep çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Bunlar, yaş, antrenman türü, spor türü, vücut kompozisyonu, enerji tüketim miktarı gibi unsurlar protein ek gıdasına yönelik talebi doğuran başlıca unsurlar olarak belirtilmiştir (Pasiakos, Mclellan ve Lieberman, 2015). Her besin takviyesi için birkaç farklı motivasyon faktörü olabilir; temel besinleri içeren gıda ve takviyeler (örneğin, Vitaminler) temel olarak sağlık nedenlerinden dolayı kullanılmaktadır. Bir diğer motivasyon faktörü ise ergojenik yardımcı maddelerin performansı en üst düzeye çıkarmak amacıyla kullanılmasıdır (Garthe ve Maughan, 2018). Yetişkin ve sporcular açısından besin takviyeleri kullanımı enerjiyi arttırmak, yüksek performans elde etmek, sağlığı iyileştirmek, besin eksikliklerinin önüne geçmek, hastalıkların iyileşmesi ve kas kütlesinin artması gibi sebeplerle gerçekleştirmektedirler (Slater, Tan ve Teh, 2003).

Alanyazın araştırması yapıldığında besin takviyelerine yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda ölçekler mevcut olmasına rağmen ölçek uyarlanması şu sebeplere bağlanabilir; ölçek sporcuların spor besin takviyelerine inançlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yani ölçekten elde edilecek yüksek puan ortalamasının spor besin takviyesi kullanımının daha yüksek olduğunu bağımlılık seviyesinde kişilerin yasaklı performans geliştirici ürünlerin tüketimine meyilli olacakları görüşünü vermesidir. Bir diğer sebep ise ölçeğin oldukça kısa olmasıdır. Besin takviyeleri inanç ölçeği tek faktörden oluşan katılımcıların spora yönelik takviye gıdaların kullanım amaçlarını belirtmektedir (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017).

Örneklem (Çalışma Grubu).

Araştırmanın çalışma grubu bireysel ve takım sporcusu olmak üzere toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı.

Sport suplement belief scale Hurst, Foad, Coleman ve Beedie (2017), tarafından geliştirilen ve Tükçeye "Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği" olarak çevrilmiştir. Ölçek altı sorudan oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) kesinlikle katılmıyorum, (6) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin içeriği antrenman ve müsabakaya dayalı olarak sporcunun besin takviyelerine yönelik inancını test etmeye yöneliktir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan altı soruya da kesinlikle katılmıyorum (1) cevabı verilmesi ile 6 puan ve alınabilecek en yüksek puan ise tüm sorulara kesinlikle katılıyorum(6) cevabının verilmesi ile 36 puan şeklinde hesaplanabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ile birlikte kişilerin doping ve benzeri yasaklı besin takviyeleri kullanımına daha yatkın olabilecekleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Sporcular üzerinde gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ölçeğe ait madde faktör yükleri 0.966 ile 0.463 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı ise 0.891 bulunmuştur (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017).

İşlem

Spor besin takviyeleri inanç ölçeğinin uyarlamasını yapabilmek için ilk izlenilen aşama ölçeği geliştiren araştırmacılardan, Philip HURST'den izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizce formu alanda tecrübesi olan 4 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türkçeye çevrilen ölçek 4 farklı uzman araştırmacı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrası Türkçeden İngilizceye çevrilen ölçek formu ile ölçeğin orjinal İngilizce formu karşılaştırılmış ve birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değerlerini test edebilmek amacıyla 50 kişiye pilot bir çalışma yapılmış, uygun güvenirlik değerlerine sahip olduğu tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Bireysel ve takım sporcularına uygulanan ölçeğin uygulanış süresi 30 saniye ile 1 dakika arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerliğini değerlendirebilmek amacıyla yapı geçerliğine açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ise cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS.20 ve AMOS.21 programlar vasıtası ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Ölçek uyarlama sürecinde alan uzmanları tarafından ölçek Türk diline çevrilmiş ve orijinal diline farklı uzmanlar yardımı ile tekrar geri çeviri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59,034 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ölçeğin aslı gibi tek faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda, x2 /df'nin 1,336 RMSEA 0,058, GFI 0,97, AGFI 0,91, CFI 0,99, RMR 0,066, IFI 0,99, NNFI 0,96 değerleri bulunmuştur. Bu sonuç ile ölçeğin kabul edilebilir ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen değer Cronbach Alpha katsayısı ,859 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini sınamak için yapılan bu yöntem ile elde edilen değer, literatüre göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermiştir (Alpar 2010; Büyüköztürk 2015). Spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde toplam korelasyonun ,534 ile ,770 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca t değerlerinde anlamlı farklılığı yansıtan sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulguların Hurst ve ark, (2017) çalışmasında elde ettiği bulguları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin uygun bir yapıda olduğu ve benzer konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabileceği düşünülmektedir. Ölçeğe farklı sayıda hedef gruplar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek uyarlama sürecinde alan uzmanları tarafından ölçek Türk diline çevrilmiş ve orijinal diline farklı uzmanlar yardımı ile tekrar geri çeviri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59,034 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ölçeğin aslı gibi tek faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda, x2 /df'nin 1,336 RMSEA 0,058, GFI 0,97, AGFI 0,91, CFI 0,99, RMR 0,066, IFI 0,99, NNFI 0,96 değerleri bulunmuştur. Bu sonuç ile ölçeğin kabul edilebilir ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen değer Cronbach Alpha katsayısı ,859 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini sınamak için yapılan bu yöntem ile elde edilen değer, literatüre göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermiştir (Alpar 2010; Büyüköztürk 2015). Spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde toplam korelasyonun ,534 ile ,770 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca t değerlerinde anlamlı farklılığı yansıtan sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulguların Hurst ve ark, (2017) çalışmasında elde ettiği bulguları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin uygun bir yapıda olduğu ve benzer konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabileceği düşünülmektedir. Ölçeğe farklı sayıda hedef gruplar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Sporcu Beslenmesi, Besin Takviyesi, İnanç, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Albayrak A.S. (2006) Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Alpar R (2010) Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-güvenirlik: Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle (3. Baskı), Detay Yayıncılık, Ankara.

Argan M., Köse H. (2009). "Sporcu Besin Desteklerine (Sports Supplements) Yönelik Tutum Faktörleri: Fitness Merkezi Katılımcıları Üzerine Bir Araştırma". Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe 20 (4), 152– 164

Atalay, D. Erge, H.S. (2018). Gıda Takviyeleri ve Sağlık Üzerine Etkileri. Food and Health, 4(2), 98-111. DOI: 10.3153/FH18010

Bayram, N. (2010) Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Burke L, Cox G. (2010). The complete guide to food for sports performance. 3rd ed. Sydney: Allen and Unwin.

Büyüköztürk , Ş. (2015) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (Genişletilmiş 21. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Eğitim Yönetimi Dergisi, 32, 470- 483.

Civelek, M.E. (2018). Yapısal Eşitlik Modellemesi Metodojisi. Beta Basım Yayın Aş, İstanbul.

Çelik H.E, Yılmaz, V. (2013). LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, (2.Baskı) Anı Yayınları, İstanbul.

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergen, A., Bozkurt Bekaroğlu, F. (2016). Türkiye'de Besin Destek Ürünlerine Yönelik Görüşler ve Tüketici Profilini Tanımlamaya Yönelik Bir Araştırma. Journal of Business Research-Türk

8/1, 323-341.

Garthe, I., & Maughan, R.J. (2018). Athletes and supplements: Prevalance and perspectives. International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism, 28(2). doi:10.1123/ijsnem.2017-0429.

Hoyle, R. H. (2012). Handbook of structural equation modeling. New York, NY: TheGuilford Press.

Hurst P, Foad A, Coleman D, Beedie C (2016) Development and validation of the Sports Supplements Beliefs Scale. Performance Enhancement & Health.

Hutcheson G.D, Sofronǧou,N. (1999). The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models. SAGE Publications, ProQuest Ebook Central.

Massad, J.M., Motasem, H., Hazem, A., Amira, A. (2017). Sports Nutrition Supplement Use: Comparison between a USA and a Palestinian community. International Journal of Science Commerce and Humanities, Volume No 5 No 2, 25-41.

Meydan, H.C, Şeşen, H. (2015) Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos Uygulamaları, (2. Baskı), Detay Yayıncılık, Ankara.

Özdamar, K. (2016) Ölçek ve Test Geliştirme - Yapısal Eşitlik Modellemesi, Nisan Kitabevi, Eskişehir.

Pasiakos SM, McLellan TM, Lieberman HR. The effects of protein supplements on muscle mass, strength, and aerobic and anaerobic power in healthy adults: a systematic review. Sports Med. 2015;45(1):111–31.

Potgieter S (2013). Sport nutrition: a review ofthe latest guidelines for exercise andsport nutrition from the AmericanCollege of Sport Nutrition, theInternational Olympic Committeeand the International Society forSports Nutrition. S Afr J Clin Nutr: 26: 6–16.

Sirico F, Miressi S, Castaldo C, Spera R, Montagnani S, Di Meglio F, et al. Habits and beliefs related to food supplements: results of a survey among Italian students of different education fields and levels. PLoS One. 2018;13: e0191424.

Slater, G., Tan, B. and Teh, K.C. (2003) Dietary supplementation practices of Singaporean Athletes. International journal of sport nutrition and exercise metabolism 13, 320-332.

Tabachnick G.B, Fidel S.L. (2015) Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı, (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tavşancıl, E. (2014) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (5. Baskı), Nobel Yayınevi, Ankara.

Yıldırım A, Şimşek H (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara.

(25769) Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Envanterinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

ÖZGÜR MÜLAZIMOĞLU BALLI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

IRMAK HÜRMERİÇ ALTUNSOZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Temel motor becerileri yeterli bir şekilde, ustalıkla gerçekleştirebilmek motor yeterlik olarak adlandırılır (Gabbard, 2014; Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2012). Çocukların aktif ve sağlıklı bir hayat sürdürebilmeleri için yeterli düzeyde motor becerilere sahip olmaları ve bu becerileri kullanmaları gerektiği motor gelişim alanyazınında sıklıkla yer almaktadır. Ustalıkla gerçekleştirilen temel motor beceriler aktif bir yaşamı, aktif yaşam ise hayatlarının ilerleyen dönemlerinde çocukların fiziksel olarak aktivitelere katılma olasılıklarını artıracaktır (Stodden vd., 2008). Motor yeterlilik algısı ise kişilerin kendi motor yeterlilik düzeyleri hakkındaki farkındalıkları ya da algıları olarak tanımlanmaktadır (Harter, 1982). Motor yeterlilik algısı fiziksel aktiviteye ve spora katılımı etkileyen önemli bir faktördür (Estavan & Barnetti 2018). Stodden ve arkadaşları (2007) motor yeterlilik ve fiziksel aktivite düzeyi arasındaki bağlantıyı açıklamaya yönelik kavramsal bir model önermiştir ve bu modelde algısal motor gelişim fiziksel aktivite ve motor yeterlilik arasında aracı bir rol üstlenmektedir.

Motor yeterlilik algısı yüksek olan çocukların ve gençlerin fiziksel aktivite seviyelerinin yüksek olduğu ve sağlıkla ilişkili fiziksel uygunlukların daha iyi olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Khodaverdi, Bahram, Stodden, & Kazemnejad, 2016). Buna ek olarak motor beceri ve algısal motor beceri arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren uluslararası çalışmalarda mevcuttur (Duncan, Jones, O'Brien, & Eyre, 2018; Lopes, Saraiva, Gonçalves & Rodrigues, 2018). Ancak, konu ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar sayıca oldukça azdır. Buna ek olarak çocukların gerçek motor yeterlilik düzeyini ölçen bir çok test mevcutken (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009) algılanan motor yeterlilik düzeyini ölçen envanter sayısı ise azdır. Ülkemizde de algılanan motor yeterliliğin gerçek motor yeterlilik veya fiziksel aktivite düzeyine etkisinin araştırılması için geçerli ve güvenilir ölçüm tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan yola çıkılarak; bu çalışmanın amacı çocuklarda algınan motor yeterlilik düzeyini ölçmek için kullanılan ölçeğin (ALMY-Ç) Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılarak geçerlilik ve güvenirliğinin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya Ankara ve Denizli illerinden toplam 356 (172 K, 184 E) çocuk gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların yaş ortalaması 12.17 yaş, boy ortalaması 151.20 cm ve kilo ortalaması 41.89 kg'dır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılara Dreiskaemper, Utesch ve Tietjens (2018) tarafından geliştirilen Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Envanteri (ALMY-Ç) uygulanmıştır. Envanter iki faktör (yer değiştirme becerileri ve nesne kontrolü gerektiren beceriler) ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler şu şekildedir; topu uzağa fırlatmada iyiyim, her iki ayağım ile durmaksızın sıçrama da iyiyim veya topu hedefe ayağım ile vurma da iyiyim. Envanter dörtlü (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) ölçek kullanılarak değerlendirilmektedir.

Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Testi'ni geliştiren araştırmacılardan e-posta yöntemi ile ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik kurulundan izin alındıktan sonra envanterin adaptasyon çalışması yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin orjinali İngilizce bilen iki motor gelişim uzmanı ve bir dil bilimci tarafından İngilizceden Türkçe'ye çevirmiştir (Jones, Lee, Phillips & Jaceldo, 2001). Bu çeviriler iki motor gelişim uzmanı tarafından incelenerek karşılaştırılmış ve Türkçe tek bir ölçek haline getirilmiştir. Bu ölçek farklı bir dil bilimci tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal ölçeğe ne kadar yakın olduğu incelenmiştir. Daha sonra ölçeği geliştiren yazarlar ile tekrar iletişime geçilerek verdikleri geri bildirimler doğrultusunda Türkçe ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Problem Durumu: Temel motor becerileri yeterli bir şekilde, ustalıkla gerçekleştirebilmek motor yeterlik olarak adlandırılır (Gabbard, 2014; Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2012). Çocukların aktif ve sağlıklı bir hayat sürdürebilmeleri için yeterli düzeyde motor becerilere sahip olmaları ve bu becerileri kullanmaları gerektiği motor gelişim alanyazınında sıklıkla yer almaktadır. Ustalıkla gerçekleştirilen temel motor beceriler aktif bir yaşamı, aktif yaşam ise hayatlarının ilerleyen dönemlerinde çocukların fiziksel olarak aktivitelere katılma olasılıklarını artıracaktır (Stodden vd., 2008). Motor yeterlilik algısı ise kişilerin kendi motor yeterlilik düzeyleri hakkındaki farkındalıkları ya da algıları olarak tanımlanmaktadır (Harter, 1982). Motor yeterlilik algısı fiziksel aktiviteye ve spora katılımı etkileyen önemli bir faktördür (Estavan & Barnetti 2018). Stodden ve arkadaşları (2007) motor yeterlilik ve fiziksel aktivite düzeyi arasındaki bağlantıyı açıklamaya yönelik kavramsal bir model önermiştir ve bu modelde algısal motor gelişim fiziksel aktivite ve motor yeterlilik arasında aracı bir rol üstlenmektedir.

Motor yeterlilik algısı yüksek olan çocukların ve gençlerin fiziksel aktivite seviyelerinin yüksek olduğu ve sağlıkla ilişkili fiziksel uygunlukların daha iyi olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Khodaverdi, Bahram, Stodden, & Kazemnejad, 2016). Buna ek

olarak motor beceri ve algısal motor beceri arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren uluslararası çalışmalarda mevcuttur (Duncan, Jones, O'Brien, & Eyre, 2018; Lopes, Saraiva, Gonçalves & Rodrigues, 2018). Ancak, konu ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar sayıca oldukça azdır. Buna ek olarak çocukların gerçek motor yeterlilik düzeyini ölçen bir çok test mevcutken (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009) algılanan motor yeterlilik düzeyini ölçen envanter sayısı ise azdır. Ülkemizde de algılanan motor yeterliliğin gerçek motor yeterlilik veya fiziksel aktivite düzeyine etkisinin araştırılması için geçerli ve güvenilir ölçüm tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan yola çıkılarak; bu çalışmanın amacı çocuklarda algınan motor yeterlilik düzeyini ölçmek için kullanılan ölçeğin (ALMY-Ç) Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılarak geçerlilik ve güvenirliğinin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi: Çalışmaya Ankara ve Denizli illerinden toplam 356 (172 K, 184 E) çocuk gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların yaş ortalaması 12.17 yaş, boy ortalaması 151.20 cm ve kilo ortalaması 41.89 kg'dır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılara Dreiskaemper, Utesch ve Tietjens (2018) tarafından geliştirilen Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Envanteri (ALMY-Ç) uygulanmıştır. Envanter iki faktör (yer değiştirme becerileri ve nesne kontrolü gerektiren beceriler) ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler şu şekildedir; topu uzağa fırlatmada iyiyim, her iki ayağım ile durmaksızın sıçrama da iyiyim veya topu hedefe ayağım ile vurma da iyiyim. Envanter dörtlü (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) ölçek kullanılarak değerlendirilmektedir.

Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik Testi'ni geliştiren araştırmacılardan e-posta yöntemi ile ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik kurulundan izin alındıktan sonra envanterin adaptasyon çalışması yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin orjinali İngilizce bilen iki motor gelişim uzmanı ve bir dil bilimci tarafından İngilizceden Türkçe'ye çevirmiştir (Jones, Lee, Phillips & Jaceldo, 2001). Bu çeviriler iki motor gelişim uzmanı tarafından incelenerek karşılaştırılmış ve Türkçe tek bir ölçek haline getirilmiştir. Bu ölçek farklı bir dil bilimci tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal ölçeğe ne kadar yakın olduğu incelenmiştir. Daha sonra ölçeği geliştiren yazarlar ile tekrar iletişime geçilerek verdikleri geri bildirimler doğrultusunda Türkçe ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Çocuklarda algılanan motor yeterlilik envanterinin Türkçe ve İngilizce halleri 11-15 yaş arasındaki 16 çocuğa bir hafta ara ile verilerek toplam testin dil çeviri güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.77 olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan 356 çocuğa uygulanan envanterin doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre model kabul edilebilir referans aralıklarına uygun olarak çıkmıştır ($\chi2$ = 538.43, df = 224, $\chi2$ / df = 2.40; GFI = 0.88, CFI = 0.92; RMSEA = .063; TLI = 0.90). Cronbach güvenirlik katsayıları yer değiştirme beceriler için .90, nesne kontrolü gerektiren beceriler için .87 çıkmıştır. Çalışmanın ön bulgularına göre Çocuklarda Algılanan Motor Yeterlilik ölçeği 10-15 yaş aralığı çocukları için kullanılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklarda algılanan motor yeterlilik envanterinin Türkçe ve İngilizce halleri 11-15 yaş arasındaki 16 çocuğa bir hafta ara ile verilerek toplam testin dil çeviri güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.77 olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan 356 çocuğa uygulanan envanterin doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre model kabul edilebilir referans aralıklarında çıkmıştır ve uygun olduğu bulunmuştur ($\chi2$ = 538.43, df = 224, $\chi2$ / df = 2.40; GFI = 0.88, CFI = 0.92; RMSEA = .063; TLI = 0.90). Cronbach güvenirlik katsayıları yer değiştirme beceriler için .90, nesne kontrolü gerektiren beceriler için .87 çıkmıştır. Çalışmanın ön bulgularına göre Algılanan Motor Yeterlilik ölçeği 10-15 yaş aralığı çocuklar için kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : Algılanan motor yeterlilik, okul çağı çocukları, uyarlama çalışması

Kaynakça

Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science & Medicine*, *8*(2), 154-168.

De Meester, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027-2037.

Dreiskaemper, D., Utesch, T., & Tietjens, M. (2018). The Perceived Motor Competence Questionnaire in Childhood (PMC-C). *Journal of Motor Learning and Development*, *6*(S2), S264-S280.

Duncan, M. J., Jones, V., O'brien, W., Barnett, L. M., & Eyre, E. L. (2018). Self-perceived and actual motor competence in young British children. *Perceptual and Motor Skills*, *125*(2), 251-264.

Gabbard C. P. (2014). *Lifelong Motor Development* (6th Ed). USA: Pearson.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., ve Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolecents, adults (7th ed.)*. USA: Mc Graw Hill.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 87-97.

Jones, P. S., Lee, J. W., Phillips, L. R., Zhang, X. E., & Jaceldo, K. B. (2001). An adaptation of Brislin's translation model for cross-cultural research. *Nursing research*, *50*(5), 300-304.

Khodaverdi, Z., Bahram, A., Stodden, D., & Kazemnejad, A. (2016). The relationship between actual motor competence and physical activity in children: mediating roles of perceived motor competence and health-related physical fitness. *Journal of Sports Sciences, 34*(16), 1523-1529.

Lopes, V. P., Saraiva, L., Gonçalves, C., & Rodrigues, L. P. (2018). Association between perceived and actual motor competence in Portuguese children. *Journal of Motor Learning and Development*, *6*(2), 366-377.

Stodden, D., & Goodway, J. D. (2007). The dynamic association between motor skill development and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *78*(8), 33-49.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest, 60(*2), 290-306.

(25848) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

MURAT KUL BAYBURT ÜNİVERSİTESİ

SEVİM HANDAN YILMAZ BARTIN ÜNİVERSİTESİ

YÜCEL AYDEMİR

ÖZET

Problem Durumu

Etkili öğrenmen ancak öğrenme ortamı ile öğrenme biçemleri arasında uyum olduğunda gerçekleşebilmektedir ve uyumun olmadığı durumlarda olumsuz durumlarla karşılaşılabilmekte öğrenciler "başarısızlık, bıkkınlık, güvensizlik" gibi duygularla karşı karşıya kalabilmektedirler (Açıkgöz, 1996). Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin öğrenme biçemlerini tespit etmeli ve öğrenme ortamlarını bu biçemlere göre düzenleyip yöntem ve teknik seçimlerinde öğrenme biçemlerini de göz önünde bulundurmalıdırlar (Çağlayan, Taşgın, 2008). Buradan yola çıkılarak araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri spor branşları değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri spor yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

7- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

8- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu sorunların yanıtlanacağı araştırma tarama (survey) modelinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır, araştırmanın örneklem grubunu ise Bartın Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 510' u erkek 312' si kadın olmak üzere toplam 822 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak (cinsiyet, yaş, spor branşı, spor yılı, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerinden oluşan) kişisel bilgi formu ile, Şimşek (2012) tarafından "Bedensel, İşitsel ve Görsel" öğrenme biçemlerini ölçebilmek amacı ile geliştirilen "Big 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" kullanılmıştır.Her öğrenme biçemi için toplamda 16 madde içeren envanter toplamda 48 maddeden oluşmaktadır. Envanterin yapı geçerliliği faktör analizi ile tespit edilmiş olup, envanterden elde edilen puanların güvenilirliği, iç tutarlılık ölçümü ve crobach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Envanter yanlızca öğrenme biçemleri ile doğrudan ilgilidir. Kişinin yatkın olduğu öğrenme biçemini belirlemek için her bir biçem alanından alınan puanların toplamlarının karşılaştırılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı (Statistical Packegefor Social) 23.0 versiyonu kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi yapılırken, hatalardan arınıklığı ve verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumları tespit edilip, bu doğrultuda öncelikle tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış, ardından bağımsız örneklemler için t-testi, anova ve korelasyon testleri kullanılmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 0,05 olarak alınmıştır.

Eğitimin merkezinde yer alan öğrencilerin, bireysel farklılıklarının dikkate alınması öğrenme sürecinin verimliliğinin arttırılması açısından son derece önemlidir. Çünkü bireyler pek çok konuda farklı tarzlara sahip oldukları gibi öğrenme konusunda da farklı tarzlara sahiptir (Coşkun, 2011). Her birey öğrenme süreci içerisinde aynı yolu benimsemeyebilir ya da yapılacak her uygulama bireylerin tümünde aynı sonuçlara ulaşmayabilir (Uzun, 2013). Bu nedenle eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturan öğrenme kadar öğrenmenin hangi koşullarda gerçekleştiği de büyük önem taşımaktadır (Tepehan, 2004). Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak oluşturulan ortamlarında daha kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşmektedir bu sebeple öğrencilerin özellikleri ile öğrenme ortamı, yöntem, seçilecek materyallerin uyumunun sağlanabilmesi için öğrenci grubunun

özelliklerini önceden tespit yoluna gidilmelidir (Şimşek, 2002). Nitekim günümüzde eğitim anlayışı, öğrenmeyi etki tepki olarak algılayan ve bireyin sahip olduğu özellikleri öğrenme sürecinde dikkate almayan anlayıştan sıyrılarak, öğrenme üzerinde bilişsel anlayışın söylediklerini ve bireysel özellikleri dikkate alan bir hal almıştır. Bilişsel anlayış ise bireylerin tüm bu farklılıklarını eğitime öğrenme biçimleri şeklinde aktarmıştır (Coşkun, 2011). Eğitsel açıdan bireyin bilişsel biçemini ifade eden öğrenme biçemi kavramı, yeni bilgiye ulaşmada öğrencinin tercih ettiği yol anlamına gelmektedir (Salvisberg, 2005). Birey bu kavrama göre her bilgiyi değişik yollarla algılayacak ve kendine has tepkiler verecektir (Uzun, 2013).

Şimşek' e (2002) göre öğrenme biçemlerinin "bedensel, işitsel ve görsel" olmak üzere kabul edilen üç türü bulunmaktadır. Bedensel biçemlerin tanımlanması hususunda "beden, vücut, el becerisi, devinim" kavramları önemli olup bu biçeme sahip öğrenciler duygu ve düşüncelerini "beden dili" kullanarak ifade etmeye ve somut ürünler oluşturmaya isteklidirler, işitsel biçeme sahip olan öğrenciler sesli uyaranlara karşı duyarlı olup bu biçeme sahip olan öğrenciler "konuşma, tartışma, anlatmaya" eğilimlidirler. Görsel biçeme sahip olan öğrenciler ise duyduklarını zihinlerinde canlandırabilmekte ve anlamlandırabilmektedirler. Etkili öğrenmen ancak öğrenme ortamı ile öğrenme biçemleri arasında uyum olduğunda gerçekleşebilmektedir ve uyumun olmadığı durumlarda olumsuz durumlarla karşılaşılabilmekte öğrenciler "başarısızlık, bıkkınlık, güvensizlik" gibi duygularla karşı karşıya kalabilmektedirler (Açıkgöz, 1996). Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin öğrenme biçemlerini tespit etmeli ve öğrenme ortamlarını bu biçemlere göre düzenleyip yöntem ve teknik seçimlerinde öğrenme biçemlerini de göz önünde bulundurmalıdırlar (Çağlayan, Taşgın, 2008). Buradan yola çıkılarak araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri spor branşları değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri spor yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

7- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

8- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu sorunların yanıtlanacağı araştırma tarama (survey) modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır, araştırmanın örneklem grubunu ise Bartın Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 510' u erkek 312' si kadın olmak üzere toplam 822 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak (cinsiyet, yaş, spor branşı, spor yılı, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) kişisel bilgi formu ile, Şimşek (2012) tarafından geliştirilen "Bedensel, İşitsel ve Görsel" öğrenme biçemlerini ölçen "Big 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" kullanılmıştır. Envanterin yapı geçerliliği faktör analizi ile tespit edilmiş olup envanterden elde edilen puanların güvenilirliği, iç tutarlılık ölçümü ve crobach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Packegefor Social) 23.0 versiyonu kullanılarak yapılmış verilerin çözümlenmesi yapılırken tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış bağımsız örneklemler için t-testi, anova ve korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın beklenen sonuçlarına göre demografik değişkenlere göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, spor branşı, spor yılı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermesi öngörülmektedir, nitekim araştırma bulgularından elde edilen sonuçları genel hatları ile incelendiğinde incelendiğinde; beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri arasında spor yılı ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmediği, yaş değişkenine göre öğrenme biçemleri incelendiğinde öğrencilerin yaş ortalamasının arttıkça işitsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının da arttığı, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcılar arasında bedensel öğrenme biçemi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği fakat kadın katılımcıların işitsel öğrenme biçemi ile görsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının erkeklere oranla daha fazla olduğu, anne eğitim durumu değişkenine göre anne öğrenim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokul ve lise olan öğrencilere göre görsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilirken baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Katılımcılar arasında beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bedensel öğrenme biçemi puan ortalamaları arasında antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık, rekreasyon bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin işitsel öğrenme biçemleri puan ortalamaları arasında rekreasyon bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık, ve yine antrenörlük bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin görsel öğrenme biçemi puanları arasında antrenörlük eğitimi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde; beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri arasında spor yılı ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmediği, yaş değişkenine göre öğrenme biçemleri incelendiğinde öğrencilerin yaş ortalamasının arttıkça işitsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının da arttığı, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcılar arasında bedensel öğrenme biçemi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği fakat kadın katılımcıların işitsel öğrenme biçemi ile görsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının erkeklere oranla daha fazla olduğu, anne eğitim durumu değişkenine göre anne öğrenim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokul ve lise olan öğrencilere göre görsel öğrenme biçemi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilirken baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Katılımcılar arasında beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bedensel öğrenme biçemi puan ortalamaları arasında antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık, rekreasyon bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin işitsel öğrenme biçemleri puan ortalamaları arasında rekreasyon bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık, ve yine antrenörlük bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin görsel öğrenme biçemi puanları arasında antrenörlük eğitimi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme, Öğrenme biçemi, Beden eğitimi ve spor yüksekokulu

Kaynakça

Coşkun, N. (2011) Öğrenme biçemlerine göre ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. Yayımlanmış Yükseklisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uzun,T. (2013). Yükseköğretimde bağımsız öğrenme merkezini kullanan ingilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme eğilimleri ve biçemleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Tepehan, T. (2004). Deniz Harp Okulu 1. sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans ders grupları İle öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız TeknikÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şişek, N. (2002). Big 16 öğrenme biçemleri envanteri. Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi. 1(1), 33-47

Çağlayan, H. S., & Taşğın, Ö. (2008). Beden Eğitimive Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, (20), 199-212.

Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Salvisberg, J. (2005). Cognitive styles and learning strategies. *IATEFL Issues*,February-March, 1-3.

(25878) Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Aktivite Rehberleri ve Uygulamaları

IRMAK HÜRMERİÇ ALTUNSOZ

ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Kronik hastalıklardan korunmak ve oluşmadan önlenmesinde tavsiye edilen yollardan biride fiziksel aktiviteye katılımdır. Amerikan Birleşik Devletleri Sağlık ve İnsan Biriminin yayınladığı raporlara göre aktif bir yaşam sürdüren bireylerin kalp hastalıkları, yüksek tansiyon yada kanser gibi kronik hastalıklara yakalanma riskleri, hareketsiz bireylere göre daha azdır (U.S Department of Health and Human Services, 1995, 1996, 2002). Konu ile ilgili farklı ülkelerde gerçekleştirilen birçok güncel çalışma da bu raporları doğrulamakta ve fiziksel aktiviteye katılımın kronik hastalık risklerini önemli ölçüde azalttığını vurgulamaktadır (Booth, Roberts, & Laye, 2012; Durstine, Gordon, Wang, Luo, 2013; Warburton, Nicol, & Bredin, 2006). Ancak, farklı yaş gruplarındaki bireylere bakıldığı zaman fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Hallal vd. 2012). Her alışkanlık gibi, fiziksel aktiviteye katılım alışkanlığı da küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereklidir. Bundan dolayı okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yılları bu konuda çok önemlidir. Fiziksel aktivite rehberleri topluma aktif ve sağlık yaşam becerileri konusunda yön vermektedir. Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan fiziksel aktivite rehberleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların araştırılması bireysel, kültürel ve sosyal boyutu olan fiziksel aktiviteye katılım hakkında daha derinlemesine bilgiler sağlamamıza yarayacaktır. Bundan yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde fiziksel aktivite ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki fiziksel aktivite rehberlerinin ve uygulamalarının araştırılması ve analiz edilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir alanyazın taramasıdır. Çalışmanın amacına yönelik olarak temel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır ve alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, çeşitli ulusal ve uluslararası bilimsel veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. Bu veri tabanları Tübitak ULAKBİM Dergipark, EBSCOhost Online Research Databases (Academic Search Complete gibi), Web of Science, PubMED olarak sıralanabilir. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler ise okul öncesi çocukları, erken çocukluk, fiziksel aktivite rehberleri ve bu kelimelerin kombinasyonlarıdır. Buna ek olarak çeşitli ulusal ve uluslararası resmi (Bakanlıklar gibi) ve sivil toplum kuruluşlarının bilimsel yayınları, raporları ve resmi web siteleri de incelenerek yayımlanan farklı fiziksel aktivite rehberlerine ulaşılmıştır. Ayrıca, Dünyadaki fiziksel aktivite politikalarını etkileyen ülkelerin ve kuruluşların listesi çıkarılarak güncel fiziksel aktivite rehberlerine ulaşılmıştır. Bu Ülkeler Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Fransa, İspanya, Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık ve Portekiz olarak sıralanabilir. Kuruluşlar ise Dünya Sağlık Örgütü, NASPE, CDC, Amerika Kalp Birliği ve diğer sağlık kuruluşları olarak sıralanabilir.

Alanyazın taraması sonucu elde edilen fiziksel aktivite rehberleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve yaş gruplarına göre ayrılarak ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Rehberlerdeki farklı yaş grupları için hazırlanan fiziksel aktivite önerileri, temel motor beceri önerileri, çevresel öneriler ve ebeveynler için sunulan öneriler karşılaştırılarak rehberlerdeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Fiziksel aktivite rehberlerinin bilimsel veriler ışığında hazırlandığı ve yeni hazırlanan rehberlerin uyku için de öneriler sunduğu görülmektedir.

Problem Durumu: Kronik hastalıklardan korunmak ve oluşmadan önlenmesinde tavsiye edilen yollardan biride fiziksel aktiviteye katılımdır. Amerikan Birleşik Devletleri Sağlık ve İnsan Biriminin yayınladığı raporlara göre aktif bir yaşam sürdüren bireylerin kalp hastalıkları, yüksek tansiyon yada kanser gibi kronik hastalıklara yakalanma riskleri, hareketsiz bireylere göre daha azdır (U.S Department of Health and Human Services, 1995, 1996, 2002). Konu ile ilgili farklı ülkelerde gerçekleştirilen birçok güncel çalışma da bu raporları doğrulamakta ve fiziksel aktiviteye katılımın kronik hastalık risklerini önemli ölçüde azalttığını vurgulamaktadır (Booth, Roberts, & Laye, 2012; Durstine, Gordon, Wang, Luo, 2013; Warburton, Nicol, & Bredin, 2006). Ancak, farklı yaş gruplarındaki bireylere bakıldığı zaman fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Hallal vd. 2012). Her alışkanlık gibi, fiziksel aktiviteye katılım alışkanlığı da küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereklidir. Bundan dolayı okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yılları bu konuda çok önemlidir. Fiziksel aktivite rehberleri topluma aktif ve sağlık yaşam becerileri konusunda yön vermektedir Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan fiziksel aktivite rehberleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların araştırılması bireysel, kültürel ve sosyal boyutu olan fiziksel aktiviteye katılım hakkında daha derinlemesine bilgiler sağlamamıza yarayacaktır. Bundan yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde fiziksel aktivite ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki fiziksel aktivite rehberlerin ve uygulamaların araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi: Bu çalışma bir alanyazın taramasıdır. Çalışmanın amacına yönelik olarak temel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır ve alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlk önce çeşitli ulusal ve uluslararası bilimsel veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. Bu veri tabanları Tübitak ULAKBİM Dergipark, EBSCOhost Online Research Databases (Academic Search Complete gibi), Web of Science, PubMED olarak sıralanabilir. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler ise okul öncesi çocukları, erken çocukluk, fiziksel aktivite rehberleri ve bu kelimelerin kombinasyonlarıdır. Buna ek olarak çeşitli ulusal ve uluslararası resmi (Bakanlıklar gibi) ve sivil toplum kuruluşlarının bilimsel yayınları, raporları ve resmi web siteleri de incelenerek yayımlanan farklı fiziksel aktivite rehberlerine ulaşılmıştır. Ayrıca, Dünyadaki fiziksel aktivite politikalarını etkileyen ülkelerin ve kuruluşların listesi çıkarılarak güncel fiziksel aktivite rehberlerine ulaşılmıştır. Bu ülkeler Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Fransa, İspanya, Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık ve Portekiz olarak sıralanabilir. Kuruluşlar ise Dünya Sağlık Örgütü, NASPE, CDC, Amerika Kalp Birliği ve diğer sağlık kuruluşları olarak sıralanabilir.

Alanyazın taraması sonucu elde edilen fiziksel aktivite rehberleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve yaş gruplarına göre ayrılarak ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Rehberlerdeki farklı yaş grupları için hazırlanan fiziksel aktivite önerileri, temel motor beceri önerileri, çevresel öneriler ve ebeveynler için sunulan öneriler karşılaştırılarak rehberlerdeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Fiziksel aktivite rehberlerinin bilimsel veriler ışığında hazırlandığı ve yeni hazırlanan rehberlerin uyku için de öneriler sunduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Fiziksel aktiviteye katılımın desteklenmesi ve toplumdaki tüm bireylerin konu ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması için fiziksel aktivite rehberlerinin oluşturulması 1972 yılından itibaren görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinin Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE) Aktif Başlangıç Klavuzu: Okul öncesi dönem çocukları her gün en az 60 dakika yapılandırılmış ve yapılandırılmamış fiziksel aktiviteye katılmalıdırlar (Clark vd., 2002). Ayrıca gelecek dönemlerdeki fiziksel aktiveye ve motor beceri yeterliliğe temel oluşturan temel hareket becerilerinde yeterlilik kazanmalıdırlar.

Amerikan Kalp Sağlığı Birliği: 2 ve 2 yaş üstü tüm çocukların her gün en az 60 dakika orta şiddette eğlenceli ve gelişimsel olarak uygun fiziksel aktivitelere katılmaları gerektiğini önermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ): 2010 yılında yayımladığı Evrensel Fiziksel Aktivite Rehberinde en küçük yaş grubu 5-17 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu rehber çocukların ve ergenlerin ne az 60 dakika orta şiddeten yüksek şiddete doğru günlük fiziksel aktivite yapmalarını ve en az haftada 3 kere kas ve kemik sağlığını geliştirici aktiviteler yapmalarını belirtmektedir.

Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Kurumu): 1-4 yaş grubu çocukların bir günde farklı şidettelerde toplam 180 dakika fiziksel aktiviteye katılmaları gerektiğini, iç ve dış ortamlarda motor becerileri geliştiren ve en az 60 dakika, şiddetti giderek artan fiziksel aktiveteler yapılmalarını önermektedir.

İncelenen fiziksel aktivite rehberlerinin orta noktası aktivitenin türü, sıklığı, süresi ve şiddeti gibi bilgiler vermesi ve farklı yaş grupları için gelişimlerine uygun öneriler sunmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fiziksel aktiviteye katılımın desteklenmesi ve toplumdaki tüm bireylerin konu ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması için fiziksel aktivite rehberlerinin oluşturulması 1972 yılından itibaren görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinin Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE) Aktif Başlangıç Klavuzu: Okul öncesi dönem çocukları her gün en az 60 dakika yapılandırılmış ve yapılandırılmamış fiziksel aktiviteye katılmalıdırlar (Clark vd., 2002). Ayrıca gelecek dönemlerdeki fiziksel aktiveye temel oluşturan hareket becerilerinde yeterlilik kazanmalıdırlar.

Amerikan Kalp Sağlığı Birliği: 2 ve 2 yaş üstü tüm çocukların her gün en az 60 dakika orta şiddette eğlenceli ve gelişimsel olarak uygun fiziksel aktivitelere katılmaları gerektiğini önermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ): 2010 yılında yayımladığı Evrensel Fiziksel Aktivite Rehberinde en küçük yaş grubu 5-17 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu rehber çocukların ve ergenlerin ne az 60 dakika orta şiddeten yüksek şiddete doğru günlük fiziksel aktivite yapmalarını belirtmektedir.

Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Kurumu): 1-4 yaş grubu çocukların bir günde farklı şidettelerde toplam 180 dakika fiziksel aktiviteye katılmaları gerektiğini, iç ve dış ortamlarda motor becerileri geliştiren ve en az 60 dakika, şiddetti giderek artan fiziksel aktiveteler yapılmalarını önermektedir.

İncelenen fiziksel aktivite rehberlerinin orta noktası aktivitenin türü, sıklığı, süresi ve şiddeti gibi bilgiler vermesi ve farklı yaş grupları için gelişimlerine uygun öneriler sunmasıdır.

Anahtar Kelimeler : Fiziksel Aktivite, Okul Öncesi Dönem, Rehber

Kaynakça

Booth, F. W., Roberts, C. K., & Laye, M. J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, *2*(2), 1143-1211.

Clark, J. E., Clements, R. L., Guddemi, M., Morgan, D. W., Pica, R., Pivarnik, J. M., ... & Virgilio, S. J. (2002). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, PO Box 385, Oxon Hill, MD 20750-0385 Stock no. 304-10254.

Durstine, J. L., Gordon, B., Wang, Z., & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, *2*(1), 3-11.

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, *380*(9838), 247-257.

Bakanlığı, T. S. (2014). Türkiye fiziksel aktivite rehberi. Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Ankara.

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, *174*(6), 801-809.

U.S. Department of Health and Human Services (1995). Healthy People 2000: Mid-course review and 1995 revisions. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service.

U.S. Department of Health and Human Services (1996). Physical activity and health: A report of the surgeon general. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

U.S Department of Health and Human Services (2002). Physical Activity Fundamental to Preventing Disease from https://aspe.hhs.gov/system/files/pdf/72836/physicalactivity.pdf.

(24503) 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

EMİNE HATUN DİKEN
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÖZAY KÖSE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ŞEYDA GÜL
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlar (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012) olmasının yanında, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, vermek istediklerini daha sistematik vermesine; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği hızda tekrar etmesine olanak veren temel bir öğretim materyalidir (Anılan, Balbağ, Anılan, Görgülü ve Çemrek, 2007). Bir başka ifadeyle ders kitapları, öğretmenlerin derslerini doğru, sistematik ve kavramsal çerçevede gerçekleştirmeleri için kullandıkları önemli öğretim materyalidir (Ellis, 1997).

Ders kitapları özellikle öğretim materyallerinin yetersiz, laboratuvar imkânları sınırlı ve sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğretmene yardımcı olmaktadır (Şahin, 2012). Bu yönüyle özellikle fen bilimleriyle ilgili ders kitapları, içeriğinde bulunan deneysel çalışmalar nedeniyle, aynı zamanda bir laboratuvar kılavuzu olarak da hizmet vermektedir (Nakiboğlu, 2009). Fen derslerinde yapılan deneyler çoğunlukla ders kitabındaki etkinlikler kısmında yer almaktadır. Etkinliklerde genellikle deneyin başlığı, amacı, gerekli materyallerin listesi, deneyin yapılışında izlenecek aşamalar, kullanılacak beceriler ve cevaplanması gereken sorular yer almaktadır. Bu nedenle ders kitabında yer alan etkinlikler, bilimsel süreç becerilerinin (BSB) öğretiminde önemli rol oynar (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012).

Bilindiği üzere günümüzde okullarımızda uygulanan eğitim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım prensipleri esas alınarak öğrencilerin BSB, problem çözme yetenekleri, keşfetme ve kritik düşünme becerileri geliştirilebilmektedir. Nitekim ülkemizde de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde aşamalı olarak hazırlanan yeni biyoloji öğretim programı, orta öğretimde kullanılan ders kitaplarının değişimini zorunlu kılmıştır. Yeni hazırlanan orta öğretim biyoloji ders kitaplarında bilginin sunumu değişmiş ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmiştir. BSB'nin geliştirilmesi de ders kitaplarında yer alan etkinliklerin aktifliği ile ilgilidir. Fen öğretimi BSB'nin öğretimini içerir (Efe, Efe, Yücel, 2012; Saat, 2004). BSB'ni geliştirmek için, deneysel yöntem çalışmaları, birden fazla duyu organına hitap etmesi, aktif olması, BSB'ni geliştirmesi, gözlem yeteneğini arttırması ve bilginin kalıcılığını sağlaması bakımından çok değerli bir yoldur (Efe, Efe ve Yücel, 2012). Bununla beraber yapılan çalışmalar, kitaplardaki deneylerin veya laboratuvarda kullanılan kitapçıkların, öğrencilerin problemlere çözüm arayan bilim insanları gibi araştırmalar yapmalarına olanak sağlamadığını göstermektedir (Soyibo, 1998). Özellikle laboratuvar ve deneysel etkinlikleri bünyesinde barındıran fen ders kitaplarının öğretim süreci içindeki rolü düşünüldüğünde, BSB'ne bu kitaplarda yer verilmesi, öğretim sürecinde etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasında yararlı olabilir. Bu nedenle özellikle fenin önemli alanlarından biri olan ve öğrenimi ve öğretiminde zorluk çekilen (Gül ve Özay-Köse, 2018) biyoloji ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan BSB'ne ne derece yer verildiği ve söz konusu etkinliklerin özelliklerinin incelenmesi gerekli görülmektedir. Böylece ders kitaplarının hem programa hem de yapılandırmacı yaklaşıma ne derecede uygun olduğu da belirlenmiş olacaktır (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, ülkemizde okutulmakta olan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin türünü belirleyerek bilimsel süreç becerileri açısından incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Fen bilimleri alanında öğrenimi ve öğretiminde zorluk çekilen biyoloji ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan BSB'ne ne derece yer verildiği ve bu kitaplarda yer alan etkinliklerin özelliklerinin incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu şekilde ders kitaplarının hem öğretim programına hem de yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun tespit edilebileceği düşünülmüştür. Araştırmada ülkemizde öğretimi yapılmakta olan olan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin türü belirlenerek bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel olarak nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ders kitabı, Acar, tosun, Vurgun ve Sarız tarafından yazılan 2017-2018 öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'dır. Araştırmada araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma kapsamında 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki toplam 17 etkinlik Longfield (2002) tarafından sınıflandırılması yapılan bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir. Buna göre etkinlik türü, gözlemleme, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, iletişim, model yapma, verileri kaydetme, çıkarım yapma, tahmin yapma, hipotez kurma, araştırmayı planlama, verileri yorumlama maddeleri tek tek etkinliklere göre değerlendirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak kitapta yer alan ilk iki etkinlik çalışmanın iki araştırmacısı tarafından birlikte kodlanmıştır. Sonrasında ise kalan 15 etkinlik aynı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek ilgili

bölümlere kodlanmıştır. Bireysel çalışma sonrası araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve farklı kodlanan bölümler tartışılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öncelikle etkinlik türü bakımından deneylere sıklıkla yer verildiği, model yapma ve hesaplamaya dayalı etkinliklerin ise çok sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen biyoloji ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi olumlu bir bulgu olarak düşünülebilir. Öte yandan kitapta yer alan etkinlikler BSB açısından incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin temsil edilme durumları arasında belirli bir düzen olmadığı görülmektedir. Temel becerilerden olan ölçme, iletişim ve model yapma becerilerinin diğer becerilere göre daha az temsil edildiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, orta seviye becerilerin tamamı etkinliklerde bulunurken, ileri seviye beceriler içinde araştırmayı planlama becerisinin diğerlerine göre daha az sayıda yer aldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen ders kitabının hitap ettiği öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında, orta ve ileri düzey becerilere daha fazla oranda yer verilmesi her ne kadar arzu edilebilir bir sonuç olarak değerlendirilse de temel becerilerin de kazandırılması yönünde eksikliklerin olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla biyoloji dersi kitaplarına temel düzey becerileri kapsayan daha yeni ve farklı etkinliklerin ilave edilmesi önerilebilir. Ayrıca biyoloji dersi ile ilgili soyut kavramların somutlaşmasına katkı sağlama adına ders kitaplarına model oluşturma etkinliklerinin ve gözleme dayalı etkinliklerin daha fazla eklenmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ders kitabı, etkinlik, bilimsel süreç becerileri

Kaynakça

Anılan, H., Balbağ, M.Z., Anılan, B., Görgülü, A., & Çemrek, F. (2007). Fizik, kimya ve biyoloji dersi ders kitaplarının öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 2*(4), 313-320.

Efe, H. A., Efe, R., & Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 1-20.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal, 51*, 36-42.

Gül, Ş., & Özay-Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions of protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulties. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 237-250.

Longfield, J. (2002). Revised Feb. 2003 from Koch, J. (1999) Science Stories: Teachers & Children as Science Learners, p. 102. NY: Houghton Mifflin; and "Assessment Potpourri." Science & Children, Oct 94, p. 1

Saat, R.M, (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science & Technological Education, 22*(1), 23-40.

Soyibo, K. (1998). An assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. *Research in Science & Technological Education, 16*(1), 31–41.

Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 129-154.

Yıldız-Feyzioğlu, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 108-125.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi

(24609) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Solunum ve Fermantasyon Deneyleri İle İlgili Bilgileri

ESRA ÖZAY KÖSE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ŞEYDA GÜL
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

EMİNE HATUN DİKEN
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilginin zihinde yapılanması ve uzun zamanlı anlamlandırılması bireyin kendi deneyimleri aracılığı ile oluşmaktadır. Öte yandan bilişsel alanda yapılan araştırmalar, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Harris, Marcus, McLaren ve Fey, 2001). Nitekim Kaptan ve Kuşakçı (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin derse katıldıkları zaman dersten daha çok zevk aldıkları, bunun da anlamalarını kolaylaştırdığı ve başarılarını artırdığı ifade edilmiştir. Okulda, öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen önemli etkenlerden biri, eğitim ortamlarında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımlarıdır. Öğrenciler farklı eğitim ortamlarında farklı öğrenme stratejileri geliştirerek yeni bilgilere ulaşır, başarma hissini yaşar, kendilerine olan güvenleri artar, verimli ve etkili çalışma alışkanlıkları gelişir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Deneysel çalışmalar bilim ve araştırmanın vazgeçilmez bir unsuru olup laboratuvar çalışmaları, özellikle düşünmeye dayalı laboratuvar uygulamaları bu açıdan önemlidir. Bilimsel süreç becerileri, deneysel aktivitelerin amacına ulaşabilmesi için gerekli temel becerilerdir. Deneyler, bu becerilerin gelişmesine, yapılan deneylerin konuyla ilişkilendirilmesine ve kavramların zihinde yapılandırılmasına yardımcı olur (Tan ve Temiz, 2003).

Biyoloji kavramları ile ilgili çalışmaların çoğunlukla canlılık, solunum, bitkilerde beslenme, gen-kromozomlar, biyoteknoloji, ekoloji, biyosistem konularının öğrenilmesi esnasında ortaya çıkan kavram yanılgıları düzeyinin araştırılmasına yönelik olduğu görülmektedir (Gül ve Özay-Köse, 2018; Gül ve Sözbilir, 2015). Fermantasyon ve özellikle hücresel solunum konusu ise ekoloji, sindirim, solunum ve boşaltım sistemleri gibi konuların anlaşılması ve bilişsel organizasyonunda bir köprü görevini görmektedir (Yürük ve Çakır, 2000). Bununla beraber yapılan araştırmalar, bu konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasında ve öğretmenler tarafından kavratılmasında bazı problemlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, Sheldon ve Dubay, 1990; Yürük ve Çakır, 2000). Buradan hareketle bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının solunum ve fermantasyon konusundaki deney tasarlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımına dayanan bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bir başka değişle betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurdukları bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada araştırma grubunu ise Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde daha önce bitki fizyolojisi laboratuvar dersini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına bitki fizyoloji laboratuvarı derslerinde gösterilen deneylerle ilgili açık uçlu üç soru sorulmuş olup verilen kağıtlara cevaplamaları istenilmiştir. Bu sorular:

1- Solunumda oksijen kullanımını nasıl bir deneyle gösteririz?

2- Solunumda karbondioksit çıkışını nasıl bir deneyle gerçekleştirebiliriz?

3- Etil alkol fermantasyonunu nasıl bir deneyle gösterebiliriz?

Söz konusu sorular alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından birlikte okunularak 2, 1, 0 şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şu anlama gelmektedir: (2) tam doğru cevap, (1) kısmen doğru cevap, (3) yanlış veya boş bırakılan cevap. Cevaplar analiz edilerek ilgili kategorilere yerleştirildikten sonra her bir kategori için yüzde değerler hesaplanmıştır.

Bulgular

Birinci soruya öğrencilerin yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori

Öğrenci Sayısı

%

0

83

83.0

1

11

11.0

2

6

6.0

Toplam

100

100

Tablo 1 incelendiğinde birinci soruya % 6 oranında öğretmen adayı anlattıkları deneyin aşamalarını doğru bir şekilde açıklamışlardır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %6'sı; balon joje içerisine bir gün önceden ıslatılan bezelyelerin ve solunum sonucu açığa çıkan CO2' in tutulması için KOH'ın yerleştirip içerisine cam boru geçirilmiş bir tıpa ile ağzını sıkıca kapatarak ters dönmüş bir biçimde renkli bir sıvının içine daldırılır. Sonuç olarak; renkli sıvının cam borudan yukarıya doğru çıktığı gözlenir. Böylece solunumda oksijenin kullanıldığı gözlenir. Öğretmen adaylarının %11' i sadece herhangi bir tohumun kapalı bir kaba konularak gözleneceğinden bahsederek tam cevap vermemiş %83' ü ise boş bırakmıştır.

Çalışmada ikinci soruya öğretmen adaylarının yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. İkinci sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori

Öğrenci Sayısı

%

0

83

83.0

1

12

12.0

2

5

5.0

Toplam

100

100

Tablo 2 incelendiğinde ikinci soruya öğretmen adaylarının %5' nin doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %5'i; tüp içerisine fenol kırmızısı ayıracı konur, tohumlar suda şişirilmiş, tüpün ağzını lastikle gaz çıkmayacak şekilde kapatılır. Bir süre sonra tüpteki ayraç rengini kaybeder. Buradan anlarız cevabını vererek soruyu doğru yanıtlamıştır.

Öğretmen adaylarının %12'si ise yalnızca ayraç ismini vererek eksik yanıtlamıştır. Öğretmen adaylarının %83 ü ise soruyu boş bırakmışlardır.

Çalışmada üçüncü soruya öğretmen adaylarının yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori

Öğrenci Sayısı

% Oranı

0

73

73.0

1

15

15.0

2

12

12.0

Toplam

100

100.0

Tablo 3 incelendiğinde üçüncü soruya öğretmen adaylarının %12'sinin doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %12'si; parçalanmış kuru meyveler şişeye koyulur, bir miktar maya bir miktarda su koyulur ve şişenin ağzı bir balonla kapatılır. Bir süre sonra glikozlar fermente olur ve şişenin ucuna yerleştirilen balon şişer cevabını vererek soruyu doğru yanıtlamışlardır. Öğretmen adaylarının %15'i ise şarap örneğini vererek eksik cevap vermişlerdir. Ayrıca %73'ü soruyu boş bırakmıştır.

Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarından doğru cevap verenlerin oranlarının düşük olduğu, soruları cevapsız bırakan veya yanlış cevaplayanların ise oranlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Giordion (1990)'un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ilgili konuya yönelik deneysel boyutta bilgi birikimine sahip olmadıkları öne sürülmüştür. Bunun sebebinin laboratuvar derslerinde kapalı uçlu veya gösteri deneylerinin yapılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler bu deneylerde bir bakıma ezbere, çoğunlukla düşünmeden basamakları takip ederek sonuca ulaşmak isterler. Benzer şekilde Orbay ve diğ. (2003), çalışmalarında araç-gereç ve fiziki mekân yetersizliği nedeniyle laboratuvar çalışmalarının gösteri deneyi şeklinde ve tümdengelim yaklaşımı ile yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerin verilmesi uygun görülmektedir. Buna göre;

Laboratuvar çalışmalarında öğrenciye her şeyin hazır olarak verilmesi değil de onu yaratıcı düşünmeye ve tasarlamaya yönlendiren etkinlikler olmalıdır. Derslerde açık uçlu veya hipotez test etme türü deneyler yapılması bu sıkıntıyı ortadan kaldıracaktır. Zira bu tür deneyler fen ile ilgili teorik bilgilerin bizzat öğrenciler tarafından yapılan deney veya etkinliklerle belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu deneylerde öğrencilere sadece yapılacak deneyin amacı verilir ve gerekli araç gereçler temin edilir, deneyin nasıl yapılacağı, sonuçta ne bulunacağı hakkında bilgi verilmez. Deneyin yapılması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması öğrencilere bırakılır. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu tür deneylere daha fazla yer verilmesi etkili öğretim açısından oldukça önemlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarından doğru cevap verenlerin oranlarının düşük olduğu, soruları cevapsız bırakan veya yanlış cevaplayanların ise oranlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Giordion (1990)'un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ilgili konuya yönelik deneysel boyutta bilgi birikimine sahip olmadıkları öne sürülmüştür. Bunun sebebinin laboratuvar

derslerinde kapalı uçlu veya gösteri deneylerinin yapılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler bu deneylerde bir bakıma ezbere, çoğunlukla düşünmeden basamakları takip ederek sonuca ulaşmak isterler. Benzer şekilde Orbay ve diğ. (2003), çalışmalarında araç-gereç ve fiziki mekân yetersizliği nedeniyle laboratuvar çalışmalarının gösteri deneyi şeklinde ve tümdengelim yaklaşımı ile yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerin verilmesi uygun görülmektedir. Buna göre;

Laboratuvar çalışmalarında öğrenciye her şeyin hazır olarak verilmesi değil de onu yaratıcı düşünmeye ve tasarlamaya yönlendiren etkinlikler olmalıdır. Derslerde açık uçlu veya hipotez test etme türü deneyler yapılması bu sıkıntıyı ortadan kaldıracaktır. Zira bu tür deneyler fen ile ilgili teorik bilgilerin bizzat öğrenciler tarafından yapılan deney veya etkinliklerle belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu deneylerde öğrencilere sadece yapılacak deneyin amacı verilir ve gerekli araç gereçler temin edilir, deneyin nasıl yapılacağı, sonuçta ne bulunacağı hakkında bilgi verilmez. Deneyin yapılması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması öğrencilere bırakılır. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu tür deneylere daha fazla yer verilmesi etkili öğretim açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji öğretmen adayları, Solunum, Laboratuvar deneyleri

Kaynakça

Anderson, C.W., Sheldon, T.H. & Dubay, I. (1990). The effects of instruction on college nonmajors conceptions of respiration and photosynthesis. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(8), 761-776.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Giordion, A. (1990). Interests des recherches en didactique de la biologie (Research interest in biology didactics) LDES, Universite de Geneve.

Gül, Ş., & SÖzbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 11*(1), 93–109.

Gül, Ş., & Özay-Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions of protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulties. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 237-250.

Harris, K., Marcus, R., McLaren, K. & Fey, J. (2001). Curriculum materials supporting problem-based teaching. *School Science & Mathematics, 101*(6), 310-318.

Kaptan, F. & Kuşakçı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 22*, 91-97.

Orbay M., Özdoğan T., Öner F., Kara M., Gümüş S., (2003), Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları I-II Dersinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi,* sayı: 157.

Tan M. & Temiz B. K. (2003), Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 89-101.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yürük, N., & Çakır, Ö.S. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanılgılarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 185-191.

(24865) Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalarla (GDO) İlgili Risk Algıları

ALİ DERYA ATİK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Biyoteknolojik çalışmaların bir ürünü olan Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) son yıllarda üzerinde en çok tartışılan konulardan biridir (Sönmez ve Kılınç, 2012). GDO, modern biyoteknolojik yöntemler kullanılarak, kendi türünden farklı bir canlıdan gen aktarılmasıyla genetik özellikleri değiştirilmiş canlılar olarak tanımlanabilir. Bitkilerin verimini ve ürün miktarını arttırmak, meyve ve sebzelerin raf ömrünü uzatmak, hayvansal ve bitkisel gıdaların besin değerini ve lezzetini arttırmak, kuraklığa dayanıklı bitkiler elde etmek, bazı hastalıkların tedavisi için ilaç üretim süreci maliyetini düşürmek ve süresini kısaltmak, aşı üretmek, tarım zararlılarına karşı dirençli bitkiler elde etmek, gübre kullanımını azaltmak gibi pek çok amaca uygun olarak GDO'ların üretimi yapılmaktadır Ancak GDO'lu ürünlerin üretimi ile transfer edilen genlerin doğada bulunan diğer canlılara geçmesi, doğal canlıların genetik özelliklerinin bozulması, tür dağılımlarının değişmesi, hastalık ve ilaçlara dirençli organizmaların çoğalması, alerjik reaksiyonlar, tohum üretiminin tekelleşmesi ve küçük çiftçilerin uzun vadede işsiz kalması, doğadaki ürün çeşitliliğinin azalması, mevcut ilaçların etkinliğinin azalması gibi pek çok olumsuz durumların ortaya çıkması da olasıdır (Thieman ve Palladino, 2013). GDO konusunun etkileri bilim insanları arasında da kesin olarak bir netliğe kazandırılamamış olması (potansiyel faydalarının yanında olası zararlı sonuçları) üzerinde tartışmaların devam etmesine neden olmaktadır (Çatalbaş, Savaş ve Gültekin, 2017).

GDO'ların üretimindeki artış, bu ürünlerin pazarlarda yer alması ile GDO hakkında farkındalık sahibi olan bireylerin sayısı zamanla artsa da bireylerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, GDO ile hormon kavramlarını birbirine karıştırdıkları, bilinç düzeylerinin düşük olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çelik ve Dağıstan, 2018; Oğur, Aksoy ve Yılmaz, 2017; Sürmeli ve Şahin, 2009; Tahmaz ve Özkaya, 2017; Temelli ve Kurt, 2011; Ural Keles & Aydın, 2017; Yüce ve Yalçın, 2012). GDO gibi sosyobilimsel konular, çoğunlukla bilimsel bilgi özellikleri taşısa da genellikle medya vasıtasıyla öğrenilmekte ve toplumsal, politik, değerler ve etik konularla bağlantılı güncel hayatı ilgilendirmektedir. Literatürde bireylerin GDO hakkında birincil bilgi kaynaklarının TV, radyo, gazete, internet gibi yazılı ve görsel medya olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Ergin, Uzun ve Bozkurt, 2015; Koçak, vd., 2010; Oğur, Aksoy ve Yılmaz, 2017; Uyar vd., 2017; Yılmaz, Üner ve Ercan, 2015). Bu durum bireylerin doğru bilgiler edinmesine katkı sağlayabileceği gibi yanlış ve eksik bilgilerin öğrenilmesine de neden olabilir. Sosyobilimsel konular, doğasında var olan karmaşıklık, etik değerler, araştırma, sorgulama, tartışma kültürü, fen okur-yazarlığı, karar verme becerisi vb. kazandırılması bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında gelecek kuşaklara yön veren, onlara rehberlik eden eğitimcilerin GDO hakkında doğru bilgilere, tutumlara ve algılara sahip olması oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının güncel ve tartışmalı bir sosyobilimsel konu olan GDO'ya yönelik risk algılarını belirlemektir. Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının GDO'ya yönelik risk algıları tespit edilmeye çalışılmış olup risk algılarının cinsiyet, bölüm, sınıf, aylık harcama gibi bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli katılımcıların GDO ile ilgili risk algılarını belirlemeye yönelik tarama (survey) modelidir. Araştırmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi'nin beş farklı öğretmenlik programında (Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği) öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıfa kayıtlı toplam 563 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllük esasına göre araştırmaya dördüncü sınıftan 202 (%55.6), birinci sınıftan 161 (%44.4) olmak üzere toplam 343 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %74.4'ü kadın (n=270) ve %25.6'sı erkektir (n=93). Bölümlerine göre öğretmen adaylarının sayıları: Türkçe Öğretmenliği; %19.3 (n=70), Sınıf Öğretmenliği %25.9 (n=94), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği %17.6 (n=64), Okul Öncesi Öğretmenliği %20.9 (n=76) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği %16.3 (n=16.3). Araştırmada GDO'lu Besinlerle İlgili Risk Algıları Ölçeği kullanılmıştır (Ergin, 2013). Ölçeğin ilk bölümünde cinsiyet, sınıf seviyesi, bölüm gibi demografik özelliklere yer verilmiş, ikinci bölümünde katılımcıların risk algılarını belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Likert tipi ölçekte "hiç" ile "aşırı yüksek oranda" arasında değişen altı seçenek yer almaktadır. Ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin analizi için öncelikle normallik testleri uygulanmış ve tüm değişkenlere göre verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması gerektiği varsayımı sağlanamadığından ikili değişkenlerde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla çoklu değişkenlerde Kruskal Wallis anlamlılık testleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların GDO ile ilgili risk algısı puanlarının ortalaması 4.64 olup, orta düzeyin üzerinde veya kısmen yüksek risk algısına sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların risk algılarının yüksek olmasında edindikleri bilgiler, görsel ve yazılı medyadan duydukları haberler etkili olabilir. Oğur, Aksoy ve Yılmaz (2017) araştırmasında, katılımcıların satılan ürünlere karşı şüpheci yaklaştığını ve satın aldıkları ürünler içerisinde GDO'lu ürün olma ihtimali olduğunu düşünenlerin oranının (%81.7) yüksek olduğunu ifade etmektedir. Akçay (2017) öğretmen adaylarının GDO ile ilgili geliştirdikleri metaforları belirlemeye çalıştığı araştırmasında tehdit (%64.8) metaforunun birinci sırada yer aldığını belirlemiştir. Tahmaz ve Özkaya (2017) tüketicilerin GDO algısını belirmeye çalıştıkları araştırmasında, GDO araştırmalarının gıdaların içeriklerinin zenginleştirilmesi için yapılması katılımcılar tarafından onaylanırken, katılımcılara göre GDO'lu ürünlerin tüketim sürecinde korku yarattığı ve tüketilmek istenmediği ifade edilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların GDO ile ilgili risk algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p=.337). Sınıf seviyesine göre risk algıları incelendiğinde, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının risk algılarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı diğer bir ifade ile benzer risk algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir (p=.776).

Her bölümün birinci ve dördüncü sınıfları kendi aralarında incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliği (p=.010), Okul Öncesi Öğretmenliği (p=.001) ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinin (p=.001) birinci ve dördüncü sınıfları arasında risk algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık üç bölümün birinci sınıfları lehinedir. Diğer bir ifade ile Türkçe, Okul Öncesi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfların GDO ile ilgili risk algıları dördüncü sınıflara göre yüksektir. Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin birinci ve dördüncü sınıflarının GDO ile ilgili risk algılarının istatiksel olarak anlamlı olmadığı, diğer bir ifade ile benzer olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların bölümlere göre risk algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar (p<.05) gösterdiği, Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyanların risk algı puanlarının diğer tüm gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile Fen Bilgisi öğretmen adaylarının GDO'ları daha az riskli buldukları ve diğer bölümlere göre GDO'lara karşı daha olumlu baktığı söylenebilir.

Katılımcıların GDO ile ilgili risk algıları anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireylerin GDO ile ilgili risk algılarının cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve ailenin sosyoekonomik gibi faktörlere bağlı olarak değişmediği, ancak bireylerin aldıkları eğitime göre farklılaştığı söylenebilir. Fen Bilgisi öğretmen adayları öğrenim sürecinde Genetik, Çevre, Ekoloji ve Biyolojide Özel Konular gibi derslerde GDO hakkında bilgiler öğrenmektedir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre GDO hakkında bilgi düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Gürkan ve Kahraman (2018) araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, anne-baba eğitim durumu ve ailelerinin aylık gelir durumuna göre bir farklılık göstermezken, sınıf seviyelerine göre dördüncü sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Katılımcıların GDO hakkında bilgi düzeylerinin yüksek olması Fen Bilgisi öğretmen adaylarının risk algılarının daha düşük olmasına sebep olabilir. Benzer şekilde sınıf seviyesi yükseldikçe bireylerin risk algısı da düşmüştür.

Anahtar Kelimeler : Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), risk algıları, öğretmen adayları

Kaynakça

Akçay, S. (2017). Öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş gıdalar ile ilgili algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11*(2), 365-382.

Çatalbaş, T., Savaş H. B. & Gültekin, F. (2017). Genetiği değiştirilmiş gıdalar ve insan sağlığına etkileri (Derleme). *Acta Medica Alanya, 1*(3), 58-63.

Çelik, A. D. & Dağıstan, E. (2018). Tüketicilerin genetiği değiştirilmiş ürünler hakkında objektif ve subjektif bilgi seviyeleri: Hatay İli örneği. *Türk Tarım – Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(7), 903-908.

Ergin, A., Uzun, S. U. & Bozkurt, A. İ (2015). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ile ilgili bilgi ve görüşleri. *Pamukkale Tıp Dergisi, 8*(2), 92-98.

Ergin, B. (2013). Tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş (GD) besinlere ilişkin risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

Gürkan, G. & Kahraman, S. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 6,* 25-39.

Koçak, N., Türker, T., Kılıç, S. & Hasde, M. (2010). Tıp fakültesi öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 52,* 198-204.

Oğur, S., Aksoy, A. & Yılmaz, Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları: Bitlis Eren Üniversitesi örneği. *Journal of Food and Health Science, 3*(3), 97-108. Doi: 10.3153/JFHS17013

Sönmez, A. & Kılınç, A. (2012). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik özyeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 49-76.

Sürmeli, H. & Şahin, F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 33-45.

Tahmaz, G, S. & Özkaya Durlu, F. (2017). Tüketicinin GDO algısı: Ankara İli örneği. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 31-40.

Temelli, A. & Kurt, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) konusundaki bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 247-261.

Thieman, W. J. & Palladino, M. A. (2013). *Biyoteknolojiye Giriş* (Üçüncü Baskından Çeviri, Çeviri Editörü: Mücelle Tekeoğlu). Palme Yayıncılık: Ankara.

Ural Keles, P. & Aydın, S. (2017). Class teacher candidates' opinions on genetically modified organisms (GMO). *Journal of Education and Practice, 8*(12), 222-228.

Uyar, F., Çetinkaya, A., Özmen, D., Tayhan, A. & Büyük, D. Ş. (2017). Erişkinlerin gıda alışverişi sırasında etiket okuma alışkanlıkları ve genetiği değiştirilmiş organizmalar konusundaki görüşleri. *Internationl Journal of Human Sciences, 14*(3), 2565-2576. Doi:10.14687/jhs.v14i3.4043

Yılmaz, B., Üner, A. K. & Ercan, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş gıdalar ile ilgili tutumları. *Akademik Gastroenteroloji Dergisi, 14*(2), 64-71.

(25002) "İnsan Biyolojisi Dersinde" Sosyal Ağ Olarak Facebookun Eğitsel Kullanımı

PINAR KÖSEOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GAMZE MERCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte hayatımıza giren ve günümüzde milyarlarca insan tarafından kullanılmakta olan sosyal ağlar, bireylerin gündelik hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelerek yaşantılarını etkilemiştir. Bu etki sonucunda bireylerin ilişkide bulunduğu veya bir şekilde konu olduğu birçok şeyin bu etki doğrultusunda yeniden ele alınmasını gerekli hale getirmiştir. Günümüzde sosyal ağlar; bireyleri, grupları, işletmeleri, şirketleri, devletleri, toplumları, kısaca tüm dünyayı etkisi altına alan ve gün geçtikçe daha da büyüyen bir güç haline gelmiştir. Tüm dünyada etkin kullanım alanına sahip ağlar eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler ile ortaya çıkan sosyal ağların eğitim ortamlarında kullanılması eğitimciler tarafından öncelikli tercih olmuştur. Facebook diğer birçok sosyal ağ sitelerinden farklı olarak dünyanın her yerinden çok sayıda kullanıcıya sahiptir. Kullanıcılar Facebook'tan ayrılmadan, birçok farklı kategorideki sosyal medya sitesinde yapabilecekleri hemen hemen her şeyi bu platformda yapabilmektedirler. Bütün bu özelliklerin bir arada olması kullanıcılara zengin bir sosyal ağ sitesi deneyimi sunmakta ve Facebook'un her geçen gün daha da büyümesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, Facebook'un eğitim ortamlarında kullanılarak, potansiyel yararlarının öğrenci motivasyonunu yükseltmedeki etkisinde görülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamdan yola çıkılarak, araştırmada Facebook'un bir özelliği olan grup oluşturularak biyoloji öğretmen adaylarının **Facebook grubunun derste kullanımının etkililiği hakkındaki görüşlerinin** saptanması amaçlanmıştır. Böylelikle araştırma sonucunda orta çıkan bulguların, biyoloji eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacına yönelik olarak, nitel araştırma yöntemlerinden, olgubilim deseni kullanılmış olup, elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, aslında farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olabilir. Bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada olgubilim deseni, biyoloji öğretmen adaylarının Facebook'un eğitsel kullanımı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme olup, araştırmaya hız ve pratiklik katmak amacıyla seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 bahar döneminde **Hacettepe Üniversitesi** Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. sınıfta okuyan öğrenim gören toplam 19 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Çalışmaya katılan 19 öğrencinin tamamı kadındır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve ayrıca alan uzmanlarının da görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinden yararlanılacaktır. Araştırmada kullanılan içerik analiz yöntemiyle veri toplama aracıyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanacaktır. Bu kapsamda, elde edilen veriler önce kavramlaştırılmış ve sonrasında ortaya çıkan kavramlara göre mantık çerçevesinde düzenlenerek verileri açıklayan temalar saptanacaktır. Bu bağlamda, kavramlar temalarla ilişkilendirilerek araştırmanın amacı kapsamında belirlenen durum ortaya konulacaktır.

Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının "İnsan Biyolojisi" dersinde bir sosyal paylaşım ağı olarak Facebook'un eğitsel kullanımına yönelik örnek bir uygulama gerçekleştirilmesi ve bu uygulamaya yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 Bahar döneminde, Hacettepe **Üniversitesi** Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. sınıfta öğrenim gören 19 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmada, biyoloji öğretmen sosyal ağ olarak Facebook'un eğitsel kullanımının etkililiğine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılacaktır. Araştırmanın uygulama kısmı "İnsan Biyolojisi" dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu dersler kapsamında gerçekleştirilen ödev paylaşımları için, "BİÖ 440 İnsan Biyolojisi" adlı Facebook grubu kurulmuş, öğretmen adayları 14 hafta boyunca bu grupta ders ödevlerini paylaşmış ve birbirlerinin ödevlerine yorumlar yapmıştır. Ayrıca ders sorumlusu öğretim elemanı da grupta öğrenci ödevleri hakkında yorumlarda bulunmuştur. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlarda çözüm üretebilmeleri amacıyla, ders sorumlusuna ulaşılabileceği belirtilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılacaktır. Veri toplama aracıyla toplanan veriler, araştırmanın amacı kapsamında temalar ve alt temalar tanımlanarak, nitel araştırma yöntemi analiz programı

MAXQDA 2018 ile analiz edilecektir. Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için,alan uzman görüşüne başvurulacaktır. Toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, verilerin güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, araştırmanın problem soruları ilgili alanyazınla desteklenecektir. Elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmanın problem sorusu ile ilgili olarak açıklanacaktır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları ile ilgili olarak farklı kavramsal kategoride değerlendirilerek sonuçlar yorumlanılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, biyoloji eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleşmesinde Facebook'un eğitsel amaçlı olarak kullanımının etkililiği hakkındaki görüşlerinin önemli birer araştırma aracı olarak kullanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ilgili alanyazın incelendiğinde, Facebook'un eğitsel kullanımına yönelik biyoloji eğitiminde yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir, dolayısı ile bu çalışma insan biyolojisi dersi kapsamında uygulayıcılar ve araştırmacılar için örnek olabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her geçen gün hayatımızda daha fazla yer edinen sosyal ağ siteleri arasında hızla büyüyen Facebook'un, yükseköğrenim öğrencileri arasında yüksek oranda tercih edilen sosyal ağlardan biri olması, eğitimde etkili ve verimli birer öğrenme aracı olarak kullanılabilmesini için en büyük etkenlerden biri olarak görülmektedir. Facebook un ücretsiz olması ve üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun da Facebook üyesi olması, Facebook'un öğrenme-öğretme süreçlerinde bir öğretim aracı olarak kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninin kullanıldığı bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının bu ortamları öğretimde iletişim, işbirliği ve farklı kaynak - materyal paylaşımıyla etkili bir şekilde kullanabildiklecekleri ve bu ortamların kalıcı öğrenmeyi sağlamada birçok getirisi olduğu konusunda olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, biyoloji öğretmen adaylarının bu ortamları eğitsel amaçlı kullanabileceklerine yönelik bir farkındalık oluşturacağı da düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Facebookun eğitsel kullanımı, sosyal ağlar, biyoloji öğretmen adayları

Kaynakça

Backer, E. (2010). Using smartphones and Facebook in a majorassessment: the student experience. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 4(1), 19-31.

Cain, J. and Policastri, A. (2011). Using Facebook as an Informal Learning Environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(10), 1-8.

Cheung, R. and Vogel, D. (2011). Can Facebook Enhance the Communications between Teachers and Students? *The International Journal of Learning*, 17(11), 385-397.

Çavdar, O., Yiğit, N. ve Alev, N. (2010). Fen Bilgisi ve Fizik Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerine Yönelik DüŞünceleri. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çetin, E. (2009). Sosyal İletişim Ağları ve Gençlik: Facebook Örneği. *Uluslararası Davranış Kongresi Bildiri Kitabı*, 1094-1105.

Çoklar, A. N. (2010). *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler*. Ankara: Nobel Yayın.

Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of Students on Facebook as an Educational Environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 42-53.

Fewkes, A. M. and McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98.

Gonzales, L. ve Vodicka, D. (2010). Top Ten Internet Resources for Educators. *Leadership*, 32-37.

Green, T. and Bailey, B. (2010). Academic uses of Facebook: Endless possibilities or endless perils? *Observations of Technology Integration and Application*, 54(3), 20-22.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*.İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kalafat, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Sosyal ağların yükseköğretimde kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi, Facebook örneği. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ- Turkey.

Karademir, T. ve Alper, A. (2011). Öğrenme ortamı olarak sosyal ağlarda bulunması gereken standartlar. *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*,Fırat University, Elazığ.

Kobak, K. & Biçer, S. (2008). Facebook sosyal paylaşım sitesinin kullanım nedenleri, *8th International EducationTechnology Conference*, 567-571.

Lam, L. (2012). An innovative research on the usage of Facebook in the higher education context of Hong Kong. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 378-386.

Lim, T. (2010). The use of Facebook for online discussions among distance learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(4).

Llorens, F. and Capdeferro, N. (2011). Facebook.s potential for collaborative e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 197-210.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J. and Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at University: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*. 34(2), 141-155.

Malita, L. (2011). Can we use Facebook like a teaching and learning tool?. *Journal Plus Education*, 7(1), 101-109.

Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2009). Sosyal Ağların Benimsenmesi Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8(15), 137-157.

McCarty, J. (2012). International design collaboration and mentoring for tertiary students through Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 755-775.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yu Y. A., Stella, T. W., Doug, V. & Kwok, C.W. (2012). Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts. *Computers & Education*, 55(4), 1494-1503.

(25025) Dokuzuncu Sınıf Biyoloji Dersinde Zor Olarak Algılanan Konular

ALİ DERYA ATİK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gerek dünyada gerekse ülkemizde teknolojik yeniliklerin sınıflara yansıtılmasından, okullaşma oranlarının artırılmasına değin pek çok alanda eğitim reformları yaşanmaktadır. Eğitimde ortaya çıkan önemli reform alanlarından biri de öğretim programlarında yapılan yenilik çalışmalarıdır. Program geliştirme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardan biri mevcut programın ve önceki programların aksayan yönlerinin belirlenmesidir. Programların incelenmesi ve geçmişte yapılan hataların ortaya çıkartılması, benzer hataların tekrarlanmaması açısından önemlidir. Günümüze kadar yapılan program geliştirme çalışmalarının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları altında yorumlanması ve geçmişte yapılan hataların ortaya çıkartılması ve bu hataların bundan sonraki programların geliştirilmesinde dikkate alınarak tekrarlanmaması önemlidir. Yeni programların planlanması aşamasında belirlenen ihtiyaçların ve mevcut durumların dikkate alınması daha gerçekçi bir yaklaşım olacak ve daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır (Demirel, 2005).

Biyoloji öğretim programının, zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya konulması, etkinliği ile ilgili bilgiler elde edilmesi, programın uygulama sürecine yönelik geri bildirimlerin alınması için programın bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi gerekmektedir. Biyoloji programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tekrardan ele alınması, gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi programın sürekliliğini sağlayacağı gibi güncellenmesi ve geliştirilmesi açısından da önemlidir. Ayrıca program değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle yüzleşmelerini sağlayacaktır. Bu tür çalışmalardan elde edilecek veriler programı hazırlama sürecinde görevli kişilerin, uygulanabilirliği ve verimliliği yüksek programlar hazırlamalarına ve tasarlamalarına yardımcı olacaktır.

Biyoloji konularının öğretilmesinde öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konuları ve karşılaştıkları güçlükleri bilmek geliştirilecek programların yapılanmasında önemli bir adım olacaktır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektikleri konuların belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması bakımından öğretmenlere rehberlik edecektir. Özellikle birbiri ile ilişkili olan ve daha sonraki konuların öğrenilmesi için gerekli ön koşul olan bilgilerin öğretilememesi daha sonraki konuların öğretilmesini de zorlaştıracaktır.

Biyoloji konularının öğretilmesinde yaşanılan güçlüklerle ilgili araştırmalar incelendiğinde; konuların çok fazla kavram içerdiği, gen, DNA, kromozom, difüzyon, osmoz, protein sentezi, hormonlar gibi konularla ilgili kavramların soyut ve mikro düzeyde gerçekleşen olayları içerdiği, biyoloji biliminin doğası gereği karmaşık olduğu ifade edilmektedir (Agboghoroma ve Oyovwi, 2015; Taşkın, Yıldırım ve Özgür, 2015; Yakışan, Yel ve Mutlu, 2013).

Bu araştırmanın amacı Biyoloji Öğretim Programının (2018) öğrenciler tarafından zor algılanan konularını belirlemektir. Literatürde, son yıllarda Biyoloji konularının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, hangi konuları öğrenirken zorlandıkları veya hangi konuları kolay öğrendikleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi programların değerlendirme ve geliştirilme sürecinde öğrenciler tarafından zor algılanan konuların tespiti öğretim programlarının aksayan yönlerini tespit etmek bakımından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, ortaöğretim dokuzuncu biyoloji dersi konularının öğrenci görüşlerine göre anlaşılma zorluklarını belirlemeye yönelik bir tarama (survey) modelidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Biyolojide Zor Anlaşılan Konular” anketi kullanılmıştır. Anket iki bölüm olup, ilk bölümünde cinsiyet, okul türü, devamsızlık durumu, günlük ders çalışma süresi, kardeş sayısı, aile ortalama aylık gelir durumu, anne-baba mesleği, kendine ait çalışma odası olup/olmadığı ve hangi alan derslerinde (sözel/sayısal veya her ikisi de) başarılı olduğu ile ilgili sosyo-demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise dokuzuncu sınıf Biyoloji dersi konuları yer almaktadır. Anketin ikinci bölümüne ait her bir konu başlığı için öğrencilere o konuya ilişkin görüşlerini sorgulayan dört seçenek (A-Kolay anladım, B- Zorlandım ama anladım, C- Anlamadım ve D- Görmedim) sunulmuştur. Anket hazırlanma sürecinde üç alan uzmanının ve Fen Bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören dört öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Veri toplama sürecinin, uygulanması ve erişilebilirliğinin kolay olması, ekonomik olması ve öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunacağı düşünüldüğünden on-line yani internet üzerinden yapılması uygun görülmüştür. Hazırlanan anketin linki öğrencilere Biyoloji öğretmenleri vasıtasıyla ulaştırılmış ve öğrencilerin anketleri on-line olarak akıllı telefon, tablet veya kişisel bilgisayarları üzerinden doldurmaları istenmiştir.

Veri toplama süreci 2018/2019 Eğitim ve Öğretim yılının ikinci dönemi başlamış olup halen devam etmektedir. Katılımcılar, ortaöğretim onuncu sınıf öğrencileri olup, katılımcılara bir önceki eğitim öğretim yılında (2017/2018) öğrenim gördükleri Biyoloji dersi ile ilgili anket uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 276 öğrenci katılmış olup bunların 115'i (%41.7) erkek ve 161'i (%58.3) kızdır. Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 183 (%66.3), Fen Lisesi'nde öğrenim gören 14, Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 79 (%28.6) öğrenci bulunmaktadır.

Verilerin analizinde öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzdesi hesaplanarak her bir konunun zorluk indeksi belirlenmiştir. Zorluk indeksi Mahmoud ve Johnstone (1980) tarafından geliştirilmiş, Bahar, Johnstone ve Hansell (1999) tarafından biyolojiye uyarlanmış ve Bahar (2004) ve Gürbüz vd. (2011) tarafından matematik dersi için kullanılan formül kullanılmıştır.

Biyoloji konularının öğretilmesinde öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konuları ve karşılaştıkları güçlükleri bilmek geliştirilecek programların yapılanmasında önemli bir adım olacaktır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektikleri konuların belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması bakımından öğretmenlere rehberlik edecektir. Özellikle birbiri ile ilişkili olan ve daha sonraki konuların öğrenilmesi için gerekli ön koşul olan bilgilerin öğretilememesi daha sonraki konuların öğretilmesini de zorlaştıracaktır.

Bu araştırmanın amacı Biyoloji Öğretim Programının (2018) öğrenciler tarafından zor algılanan konularını belirlemektir. Literatürde, son yıllarda Biyoloji konularının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, hangi konuları öğrenirken zorlandıkları veya hangi konuları kolay öğrendikleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi programların değerlendirme ve geliştirilme sürecinde öğrenciler tarafından zor algılanan konuların tespiti öğretim programlarının aksayan yönlerini tespit etmek bakımından önemlidir.

Araştırmanın yöntemi, ortaöğretim dokuzuncu biyoloji dersi konularının öğrenci görüşlerine göre anlaşılma zorluklarını belirlemeye yönelik bir tarama (survey) modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Biyolojide Zor Anlaşılan Konular" anketi kullanılmıştır. Veri toplama süreci 2018/2019 Eğitim ve Öğretim yılının ikinci dönemi başlamış olup halen devam etmektedir. Araştırmaya toplam 276 öğrenci katılmış olup bunların 115'i (%41.7) erkek ve 161'i (%58.3) kızdır. Verilerin analizinde öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzdesi hesaplanarak her bir konunun zorluk indeksi belirlenmiştir.

Veriler değerlendirildiğinde birinci ünite için öğrencilerin enzimler, karbonhidratlar, yağlar ve hormonlar konularını diğer konulara göre öğrenmede zorlandıkları belirlenmiştir. Canlıların ortak özellikleri, Biyoloji bilimi ve bilimsel bilginin doğası ve vitaminler konuları ise diğer konulara oranla öğrencilerin daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. İkinci ünite için öğrencilerin hücre zarında madde geçişleri (difüzyon, kolaylaştırılmış difüzyon, osmoz, aktif taşıma, endositoz ve ekzositoz) ve sitoplazma ve organeller konularını diğer konulara göre öğrenmekte daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. En kolay öğrenilen konu ise hücre duvarı olarak belirlenmiştir. Üçüncü ünite için öğrencilerin bakteriler, arkeler, protistler konularını diğer konulara göre öğrenmekte daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. En kolay öğrenilen konular hayvanlar âlemi, ikili adlandırma ve bitkiler âlemi olarak tespit edilmiştir. Tüm konular içerisinde öğrencilerin en fazla görmedim olarak işaretledikleri konu virüsler (%21.4) olmuştur.

Zor anlaşılan konularla ilgili görsel materyaller, animasyonlar, deneyler, çeşitli günlük yaşamdan örnekler, videolar, interaktif etkinlikler bu konuların öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Benzer şekilde Güneş ve Güneş (2005) ilköğretim öğrencilerinin anlamakta zorlandıkları Biyoloji konularını ve nedenlerini inceledikleri araştırmasında konuların anlaşılamama veya zor anlaşılması nedenleri olarak deney yapılmaması, konuya ilgi duymama, motive edilmeme, görsel materyal kullanılmaması ve konunun ezbere dayalı olması en önemli nedenler olarak ifade edilmiştir. Yakışan, Yel ve Mutlu (2013) araştırmasında DNA, kromozom, diyaliz, turgor basıncı, replikasyon, protein sentezi, mitoz ve mayoz bölünme gibi olay ve kavramların öğretilmesinde ve kavramlar arası ilişkilerin kavratılmasında animasyonlarla zenginleştirilerek yapılan öğretimin daha faydalı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ortaöğretim sürecinde öğrenilmesi amaçlanan konuların öğretilmesinde ilk ve ortaokul düzeyinde temel bilgiler kazandırılamamış ise daha üst düzey öğrenmelerin zorlaşacağı da göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla ilk ve ortaokulda temel konuların anlaşılamaması daha sonraki aşamalarda yeni bilgilerin anlamlı şekilde öğrenilmesini zorlaştırmakta veya sadece ezberlenmesine neden olmaktadır (Güneş & Güneş, 2005). Öğrencilerin aktif olduğu, işbirliğine dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması hem biyoloji konularının öğretilmesini hem de öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmalarında etkili olacaktır (Chatila ve Husseiny, 2017).

Veri toplama süreci halen devam etmekte olup, kongrede güncel veriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre Biyoloji dersi dokuzuncu sınıf konularının zorluk indeksleri:

Ünite 1- Yaşam Bilimi Biyoloji: Biyoloji bilimi ve bilimsel bilginin doğası 19.62, Canlıların ortak özellikleri 17.09, Canlıların yapısına katılan inorganik bileşikler (su, asit, baz, tuz ve mineraller) 36.19, Karbonhidratlar 38.35, Yağlar (lipitler) 38.26, Proteinler 30.75, Enzimler 40.15, Hormonlar 37.55, Vitaminler 21.07, Nükleik asitler (DNA ve RNA) 31.99, ATP 32.22 olarak hesaplanmıştır.

Ünite 2- Hücre: Hücre teorisi 25.93, Hücre tipleri 25.19, Hücre zarının yapısı ve özellikler 25.55, Hücre duvarı 18.53, Hücre zarında madde geçişleri 35.34, Sitoplazma ve organeller 32.42, Çekirdek 24.81 olarak hesaplanmıştır.

Ünite 3- Canlılar Dünyası: Canlıların sınıflandırılması 26.88, İkili adlandırma 20.99, Sınıflandırma birimleri 22.09, Bakteriler 29.63, Arkeler 28.40, Protistler 28.76, Mantarlar 25.31, Bitkiler 21.37, Hayvanlar 18.55, Virüsler 23.96 olarak hesaplanmıştır. Tüm konular içerisinde öğrencilerin en fazla görmedim olarak işaretledikleri konu virüsler (%21.4) olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji konularının güçlüğü, güçlük indeksi, Biyoloji programı, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Agboghoroma, T. E., & Oyovwi, E. O. (2015). Evaluating effect of students' academic achievement on identified difficult concepts in senior secondary school biology in Delta State. *Journal of Education and Practice, 6*(30), 117-125.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & ansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education, 33*(2), 84-86. Doi: 10.1080/00219266.1999.9655648

Chatila, H., & Husseiny, F. (2017). Effecet of cooperative learning strategy on students' acquisition and practice of scientific skills in Biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health, 3*(1), 88-99.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(1). 125, 128.

Güneş, M. H., & Güneş, T. (2005). İlköğretim öğrencilerinin biyoloji konularını anlama zorlukları ve nedenleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6*(2), 169-175.

Gürbüz, R. (2010). The effect of activity based instruction on conceptual development of 7th grade students in probability. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 41*(6), 743-767.

Gürbüz, R., Toprak, Z., Yapıcı, H., & Doğan, S. (2011). Ortaöğretim matematik müfredatında zor olarak algılanan konular ve bunların nedenleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 1311-1323.

Yakışan, M., Yel, M., & Mutlu, M. (2013). Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Jorunal of Education, 2*(3), 30-39.

(25179) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testine (AYT) yönelik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi

MEHMET YILMAZ GAZİ ÜNİVERSİTESİ
OSMAN ÇİMEN GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FERHAT KARAKAYA YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
MERVE ADIGÜZEL GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada eğitim sistemlerinin ortak amacı hedef davranışların kazanımlarına yönelik bir eğitim-öğretim sürecinden sonra, bu sürecin doğru ve yansız bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda yapılan ölçme ve değerlendirme bireyin yetkinliğini ölçerken aynı zamanda da eğitimin sürecinin etkinliği hakkında da bilgi vermektedir (Özçelik,1998:12). Böylece ölçme ve değerlendirme çok yönlü olarak işlev görmekte ve eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Durak, 2002). Ancak sınavlarda öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör bulunduğundan çoğu zaman öğrenciler gerçek performanslarını sınavlarda gösterememektedir. Bu faktörlerden en belirgin ve baskın olanı sınav kaygısıdır (Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Sınav kaygısı, ölçme ve değerlendirmeler sırasında veya öncesinde bireyin başarısını olumsuz yönde etkileyen duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkiler olarak açıklanmaktadır (Zeidner, 1998). Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı başta olmak üzere birçok faktörün sınav başarısını etkilediği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Hembree (1988) yaptığı çalışmada sınav kaygısının başarısızlığa yol açtığını vurgulamıştır. Başol (2009) yaptığı çalışmada sınav sıklığının öğrencilerin sınav başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Önen (2004), üniversite sınavına hazırlanan 277 öğrenci ile yaptığı çalışmada sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin deneme sınavlarında daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Aba (2018) ise, 100 öğrenciyle yaptığı çalışmada sınav kaygısının erkek öğrencilerde akademik başarıyı doğrudan etkilediğini tespit etmiştir. Karakaya, Avgın ve Kümperli (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik kaygıları incelemiş ve farklı değişkenlerin etkileri belirlenmiştir. Bu kapsamda biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavı ile sınavdan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl ve neden değiştiğinin ve bu konu hakkındaki öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının doğru sayılarının artma ve azalma nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

2-YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Araştırılmak istenilen konunun derinlemesine ve çok yönlü araştırmak için bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin biyoloji eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 2018 yılında biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) çıkmış sorulardan oluşan karma bir test kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik üniversite giriş sınavındaki TYT, AYT sonuçları ile araştırma kapsamında uygulanan TYT-AYT karma testindeki sonuçların farklı çıkmasının nedenlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 2018 yılı biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testindeki (AYT) doğru cevap sayıları adaylarının beyanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Uygulanan TYT-AYT karma testindeki doğru

cevapların belirlenmesinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanmış olan cevap anahtarı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanana yapılandırılmış görüş formundaki veriler ise, iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

GİRİŞ

Tüm dünyada eğitim sistemlerinin ortak amacı hedef davranışların kazanımlarına yönelik bir eğitim-öğretim sürecinden sonra, bu sürecin doğru ve yansız bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda yapılan ölçme ve değerlendirme bireyin yetkinliğini ölçerken aynı zaman da eğitimin sürecinin etkinliği hakkında da bilgi vermektedir (Özçelik,1998:12). Böylece ölçme ve değerlendirme çok yönlü olarak işlev görmekte ve eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Durak, 2002). Ancak sınavlarda öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör bulunduğundan çoğu zaman öğrenciler gerçek performanslarını sınavlarda gösterememektedir. Bu faktörlerden en belirgin ve baskın olanı sınav kaygısıdır (Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Sınav kaygısı, ölçme ve değerlendirmeler sırasında veya öncesinde bireyin başarısını olumsuz yönde etkileyen duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkiler olarak açıklanmaktadır (Zeidner, 1998). Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı başta olmak üzere birçok faktörün sınav başarısını etkilediği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Hembree (1988) yaptığı çalışmada sınav kaygısının başarısızlığa yol açtığını vurgulamıştır. Başol (2009) yaptığı çalışmada sınav sıklığının öğrencilerin sınav başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Önen (2004), üniversite sınavına hazırlanan 277 öğrenci ile yaptığı çalışmada sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin deneme sınavlarında daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Aba (2018) ise, 100 öğrenciyle yaptığı çalışmada sınav kaygısının erkek öğrencilerde akademik başarıyı doğrudan etkilediğini tespit etmiştir. Karakaya, Avgın ve Kümperli (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik kaygıları incelemiş ve farklı değişkenlerin etkileri belirlenmiştir. Bu kapsamda biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavı ile sınavdan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl ve neden değiştiğinin ve bu konu hakkındaki öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının doğru sayılarının artma ve azalma nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2-YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Araştırılmak istenilen konunun derinlemesine ve çok yönlü araştırmak için bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin biyoloji eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 2018 yılında biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) çıkmış sorulardan oluşan karma bir test kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik üniversite giriş sınavındaki TYT, AYT sonuçları ile araştırma kapsamında uygulanan TYT-AYT karma testindeki sonuçların farklı çıkmasının nedenlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 2018 yılı biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testindeki (AYT) doğru cevap sayıları adaylarının beyanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Uygulanan TYT-AYT karma testindeki doğru cevapların belirlenmesinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanmış olan cevap anahtarı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanana yapılandırılmış görüş formundaki veriler ise, iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

3. Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak biyoloji öğretmen adaylarının Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiği sorusuna cevap

aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %73.8'i (f=14) TYT-AYT sınavlarından 3 ay sonra yapılan karma testte doğru cevap sayısını artırırken, % 10.5'i (f=2) doğru cevap sayısını azaltmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak biyoloji öğretmen adaylarının Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiği sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %73.8'i (f=14) TYT-AYT sınavlarından 3 ay sonra yapılan karma testte doğru cevap sayısını artırırken, % 10.5'i (f=2) doğru cevap sayısını azaltmıştır.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji Öğretmen adayı, Alan Yeterlilik Testi, Temel Yeterlik Testi

Kaynakça

Aba, D. (2018). Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı. Yüksek Lisans Tezi. University of Uskudar

Başol, G. (2009). *The effect of exam frequency on academic achievement: A quasiexperimental study [Full Text].* First International Congress of Educational Research Full Text Book, Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale, Turkey.

Creswell, J.W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousve Oaks: Sage.

Durak, İ.H. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin (sınama) öğretim üyeleri tarafından bilinmesi gereken temel ilkeleri. *Tıp Eğimi Dünyası Dergisi 7*(7).

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77

Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G., & Çabuk, F. (2015). "Lise Son Sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23(4): 1481-1494.

Karakaya, F., Avgin, S. S., & Kumperli, E. (2016). Analysis of Primary School Student's Science Learning Anxiety According to Some Variables. *Journal of Education and Practice*, *7*(33), 24-31.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Temel Yeterlilik Testi (TYT)*, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/TYT_01072018.pdf (20.09.2018 tarihinde erişilmiştir).

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Alan Yeterlilik Testi (AYT)*, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/TYT_01072018.pdf (20.09.2018 tarihinde erişilmiştir).

Önen, P. (2004). The impact of coping strategies, test anxiety and expectancies on the University Entrance Trial exam scores. Yüksek Lisans Tezi. University of Bogazici

Özçelik,A.D. (1998). Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Yılmaz M., Çimen, O., Karakaya, F., & Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler, *Anadolu Öğretmen Dergisi, 2*(1), 1-18.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the Art. New York: Plenum.

(25192) Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalarla (GDO) İlgili Farkındalıklarının İncelenmesi

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ALİ DERYA ATİK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumdaki tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini hedefleyen Fen Bilimleri öğretim programının amaçlarından birisi de bireylerin sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2018). Sosyobilimsel konular genellikle tek bir çözümü bulunmayan, açık uçlu ve çözümünde farklı bakış açılarının rol oynadığı konular olarak tanımlanmaktadır ve bu konular ahlaki, etik ve yasal pek çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir (Sadler & Zeidler, 2005). Günümüzde de özellikle moleküler genetik alanında yaşanan gelişmeler, bireyleri genetikle ilgili yeni sosyobilimsel konularla yüz yüze getirmiştir (Uysal, Cebesoy, Karışan, 2018). Bu sosyobilimsel konuların başında kök hücre çalışmaları, klonlama, genetik testler, genetiği değiştirilmiş organizmalar vb. yer almaktadır (Demir & Pala, 2007; Klop & Severiens, 2007; Sadler, Amirshokoohi, Kezampouri & Allspaw, 2006; Sürmeli & Şahin, 2010, 2012; Topçu, Muğaloğlu & Güven, 2014). Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) konusu da son yıllarda üzerinde en çok tartışılan sosyobilimsel konulardan birisi haline gelmiştir (Sönmez ve Kılınç, 2012).

Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), bir organizmanın sahip olduğu gen diziliminin değiştirilmesi ya da gen aktarımı ile kendi doğasında bulunmayan bir özelliğin kazandırılmasıyla oluşan ürünler (bitki, hayvan, mikroorganizma) olarak ifade edilebilir. Genetiği değiştirilmiş ürünlerin dünya gıda pazarına hızla yayılmasıyla birlikte GDO kavramı dünya kamuoyunda da yoğun bir gündem konusu olmuştur. Bu gündem halen sıcaklığını korumakta ve tartışılmaktadır. Toplumda bazı kesimler, GDO ile dünyada yaşanan gıda ve açlık sorununa çözüm bulunabileceğini, kuraklığa ve zararlılara dayanıklı bitkiler üretildiğini vb. iddia ederek destek olurken diğer kesimler bu teknolojinin canlıların doğal yapısını bozduğunu, doğadaki ürün çeşitliliğinin azalttığını, hastalıkların arttığını, tohum üretiminin tekelleştiğini ve yakın bir zamanda daha büyük problemlere sebep olabileceğini ileri sürerek karşı çıkmaktadırlar. GDO'lu ürünlerin potansiyel faydalarının yanında olası zararlı sonuçlarının bilim insanları arasında da kesin olarak bir netliğe kavuşturulamamış olması bu konu üzerindeki tartışmaların devam etmesine neden olmaktadır (Çatalbaş, Savaş & Gültekin, 2017). Toplumda bireylerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bilinç düzeylerinin düşük olduğu (Çelik & Dağıstan, 2018; Oğur, Aksoy & Yılmaz, 2017; Sürmeli & Şahin, 2009; Temelli & Kurt, 2011; Ural-Keles & Aydın, 2017) değişik araştırmalarda ifade edilmiştir. Dünya kamuoyunda yoğun bir tartışma konusu olan GDO ile ilgili olarak öğretmen adaylarının sahip oldukları farkındalıkların, algıların, bilgilerin, tutumların, görüşlerin vb. araştırılması önem taşımaktadır. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada, öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar konusundaki farkındalıkları ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2017). Bireysel ve toplumsal bilgileri, duyguları, değerleri, tercihleri ve davranışları tanımlamak, karşılaştırmak veya açıklamak için de tarama yöntemi kullanılır (Fink, 2017). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara yönelik var olan farkındalıklarını, bilgilerini ve görüşlerini betimlemek amaçlandığı için tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki öğretmenlik programlarında (Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği) okuyan öğretmen adayları (363 kişi) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman, mekân ve ulaşılabilirlik gibi sınırlılıklardan dolayı elverişli örnekleme metodundan yararlanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Gönüllük ilkesine göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 161'i birinci sınıf, 202'si dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 270'i kadın, 93'ü erkek öğretmen adaylarından oluşmuştur. Katılımcıların 59'u Fen Bilgisi, 76'sı Okul Öncesi, 64'ü Sosyal Bilgiler, 94'ü Sınıf ve 70'i Türkçe Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarından oluşmuştur.

Araştırmada veri toplamak için öğretmen adaylarının bazı demografik bilgilerini belirlemeye yönelik soruların (cinsiyet, program, sınıf, aylık harcama, anne baba eğitim ve iş durumu, aile sosyoekonomik statü) bulunduğu bir kişisel bilgi formu ile genetiği değiştirilmiş organizmalara yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar Anketi" uygulanmıştır. Anketin geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış, uzman görüşleri alınmış ve ön uygulama yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Ankette katılımcıların GDO hakkında farkındalıkları, olası zararları ve yararlarını ölçmeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Ankette evet, kısmen ve hayır seçenekleri olan toplam 24 madde bulunmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde temel betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların GDO hakkında farkındalık, zarar ve yarar boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması sırasıyla Xfarkındalık=2.32; Xzarar=2.55 ve Xyarar=1.74 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların GDO farkındalık düzeylerinin orta düzeyde, GDO'ların zararlarına yönelik olumsuz düşüncelerinin yüksek, GDO'ların yararlarına yönelik olumlu düşüncelerinin düşük olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile katılımcılar GDO'lara karşı olumsuz düşünceye sahip oldukları, GDO'ları yararlarından çok zararlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

GDO hakkında farkındalık boyutundaki bazı ifadeler incelendiğinde, genetiği değiştirilmiş ürünlerden haberdar olduğunu ifade edenler %47.7, GDO'lu ürünler tüketmiş olduğunu ifade edenler %65.2; ürünlerin genetiği değiştirilerek besin değerinin ve kalitesinin arttırılamayacağını ifade edenler %62.5; genetiği değiştirilmiş gıdaların hormonlu gıdalar olduğunu ifade edenler %71.1; genetiği değiştirilmiş gıdaların doğal (organik) gıdalar olmadığını ifade edenler %76.6 olarak bulunmuştur.

GDO'ların zararları boyutundaki bazı ifadeler incelendiğinde: insan sağlığına zarar verdiği ifade edenler %78.8; GDO'ların doğal dengeyi bozduğunu ifade edenler %77.7; GDO'ların doğal ürünleri ortadan kaldırdığını ifade edenler %69.4 ve genetiği değiştirilmiş yemlerle beslenen hayvanların tüketilmesinin yeni hastalıklara yol açacağını ifade edenler %65 olarak tespit edilmiştir.

GDO'ların yararları ile ilgili bazı ifadeler incelendiğinde: canlılar üzerinde yapılan genetik uygulamaların toplum refahını arttırmadığını ifade edenler %51.8; genetik uygulamaların insan yaşam kalitesini arttırmadığını ifade edenler %60.6 ve GDO'ların çiftçiler için kurtarıcı olamayacağını ifade edenler 49.6 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), farkındalık, yarar, zarar, öğretmen adayları

Kaynakça

Çatalbaş, T., Savaş H. B. & Gültekin, F. (2017). Genetiği değiştirilmiş gıdalar ve insan sağlığına etkileri. *Acta Medica Alanya, 1*(3), 58-63.

Çelik, A. D. & Dağıstan, E. (2018). Tüketicilerin genetiği değiştirilmiş ürünler hakkında objektif ve subjektif bilgi seviyeleri: Hatay İli örneği. *Türk Tarım – Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(7), 903-908.

Demir, A., & Pala A. (2007). Genetiği değiştirilmiş organizmalara toplumun bakış acısı. *Hayvansal Üretim, 48*(1), 33-43.

Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (6th Ed.). California: Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Klop, T., & Severiens, S. (2007). An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students. *International Journal of Science Education, 29(*5), 663-679. doi:10.1080/09500690600951556

Milli Eğitim Baknlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 (Erişim tarihi: 15.04.2019)

Oğur, S., Aksoy, A. & Yılmaz, Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları: Bitlis Eren Üniversitesi örneği. *Journal of Food and Health Science, 3*(3), 97-108. Doi: 10.3153/JFHS17013

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education, 89*(1), 71-93. doi: 10.1002/sce.20023

Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(4), 353–376.doi: 10.1002/tea.20142

Sönmez, A. & Kılınç, A. (2012). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik özyeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 49-76.

Sürmeli, H. & Şahin, F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 33-45.

Sürmeli, H., & Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: Genetik testler ve genetik tanı. *Journal of Turkish Science Education, 7*(2), 119-132.

Sürmeli, H., & Şahin, F. (2012). Preservice teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. C*ukurova University Faculty of Education Journal, 41*(2), 76-86.

Temelli, A. & Kurt, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) konusundaki bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 247-261.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, Z. E., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(6), 2327-2348.

Ural-Keles, P., & Aydın, S. (2017). Class teacher candidates' opinions on genetically modified organisms (GMO). *Journal of Education and Practice, 8*(12), 222-228.

Uysal, E., Cebesoy, Ü. B., & Karışan, D. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 1-14.

(25576) Lise Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Bilgi Ve Görüşleri: Samsun İli Örneği

SİNEM GÖNÜL
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişin mirası geleceğin yatırımı olan biyolojik çeşitlilik, ekosistemleri içine alan ve ekosistemlerdeki canlıları çeşitli başlıklar altında inceleyen geniş bir kavramdır. Gelecekte karşılaşılabilecek olağanüstü durumlara karşı bir güvence olan biyolojik çeşitlilik, insanlığın sahip olduğu fakat önemini tam olarak kavrayamadığı, stratejik öneme sahip bir varlıktır. Bu stratejik kaynakların herhangi bir parçasının yok olması bütün dünya milletleri için yoksullaşmaya yol açacaktır (Aydoğdu & Gezer, 2006). Ülkeler için maddi ve manevi zenginlik olan biyolojik çeşitliliğin korunması ve sürdürülebilirliği günümüzde önem verilmesi gereken konular arasında karşımıza çıkmaktadır. Fakat biyolojik çeşitliliğin korunması için öncelikle "biyolojik çeşitlilik" kavramının neleri kapsadığını ve biyolojik çeşitliliği nelerin tehdit ettiğini belirlemek gerekmektedir. Biyolojik çeşitliliği tehdit eden birçok faktör vardır ve bunlardan bazıları küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği ile insanların doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı faaliyetlerdir. Birçok canlı türü belirli yaşamsal aktivitelerini başlatmak için zamansal uyarılara ihtiyaç duymaktadır. Fakat son zamanlarda etkisini yoğun olarak gösteren küresel iklim değişikliğinden kaynaklı mevsim değişiklikleri bu canlılar için önemli problemler yaratabilmektedir. Yine biyolojik çeşitliliğin korunması ve sürdürülebilir olması biz insanların faaliyetleri ile doğru orantılıdır. Hızlı bir şekilde artan insan nüfusu doğal kaynaklardan faydalanma oranını arttırmış bu durumda birçok canlı türünü olumsuz yönde etkilemiştir. Nüfus artışına bağlı olarak yapılan ve biyolojik çeşitliliği olumsuz etkileyen faaliyetler arasında konut arttırımı, şehirleşme, endüstrileşme, yol ve baraj yapımları, aşırı otlatma, anız yakma, tarımsal ilaç kullanımı gösterilebilir. Tıp, kozmetik, gıda, giyim vb. alanlarda canlı türlerinin kullanılması, türlerin kaçakçılık yoluyla başka ülkelere aktarılması, hayvan ve bitki türleri üzerinde olumsuz etkilere neden olan istilacı türlerin yok edici bir unsur olarak kullanılması ve genetik olarak değiştirilmiş tohumların ekiminin yapılması gibi nedenler de biyolojik çeşitliliği tehlikeye sokmaktadır (Sümer, 2016). Bireylerden beklenen doğaya verdiği zararın biyolojik çeşitliliği olumsuz yönde etkileyeceğinin farkında olması, ortaya çıkacak sorunlar hakkında önlemler alması ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları üretebilmesidir. Biyolojik çeşitlilik okuryazarı bireyler yetiştirmek bireylerden beklenen bilincin oluşması için önemli ve gerekli bir adımdır ki bu da biyoloji eğitimi ile mümkündür. Dolayısıyla iyi planlanmış bir biyoloji eğitimi ile biyolojik çeşitliliğin önemi kavratılarak bireysel sorumlulukların kazandırılması mümkün olacaktır. Bu kapsamda araştırma lise öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Lise öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve görüşlerinin bütüncül, derinlemesine ve esnek bir biçimde ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005; Yin 2009). Bu yöntemin kullanılmasında ki amaç açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmaktır. Araştırmanın evrenini, Samsun ilindeki liselerin 9.,10. ve 11. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Samsun ilindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören gönüllü 600 öğrenci oluşturmaktadır[P1] . Veriler 4 adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Sorular sırası ile "Biyolojik çeşitlilik nedir?", "Sizce biyolojik çeşitliliğin önemi nedir?", "Sizce ülkemizde biyolojik çeşitliliği neler tehdit etmektedir?" ve "Ülkemizde biyolojik çeşitliliği korumak için neler yapabilirsiniz?" şeklindedir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. İçerik analizi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedeflemektedir (Koçak ve Arun, 2006). Belirli kurallara göre yapılan kodlamalarla bir metinin bazı sözcüklerinin kendi içinde küçük kategoriler ile özetlendiği ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). İçerik analizi, elde edilen yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison,2007). Bu bağlamda öğrenciler: Ö1, Ö2, Ö3,...; şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra açık uçlu sorulara yazılı olarak cevap veren öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusuyla ilgili bilgi ve görüşlerinin temel içerikleri ve içerdikleri mesajların belirlenmesi amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarından elde edilen veriler değerlendirilmiş, bu doğrultuda ortak temalar belirlenmiş ve tekrarlanma sıklığı saptanmak suretiyle tablolaştırılmıştır.

Geçmişin mirası geleceğin yatırımı olan biyolojik çeşitlilik, ekosistemleri içine alan ve ekosistemlerdeki canlıları çeşitli başlıklar altında inceleyen geniş bir kavramdır. Ülkeler için maddi ve manevi zenginlik olan biyolojik çeşitliliğin korunması ve sürdürülebilirliği günümüzde önem verilmesi gereken konular arasında karşımıza çıkmaktadır. Biyolojik çeşitliliğin korunması ve sürdürülebilir olması insanların faaliyetleri ile doğru orantılıdır. Hızla artan nüfus artışı doğal kaynaklardan faydalanma oranını arttırmış bu durumda birçok canlı türünü olumsuz yönde etkilemiştir. Sanayileşme ve küreselleşme çabaları doğrudan veya dolaylı olarak biyolojik çeşitliliğe gölge düşürmüştür.

Bu bağlamda bireylerden beklenen doğaya verdiği zararın biyolojik çeşitliliği olumsuz yönde etkileyeceğinin farkında olması, ortaya çıkacak sorunlar hakkında önlemler alması ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları üretebilmesidir. Biyolojik çeşitlilik okuryazarı bireyler yetiştirmek bireylerden beklenen bilincin oluşması için önemli ve gerekli bir adımdır ki bu da biyoloji eğitimi ile mümkündür. Dolayısıyla iyi planlanmış bir biyoloji eğitimi ile biyolojik çeşitliliğin önemi kavratılarak bireysel sorumlulukların kazandırılması mümkün olacaktır.

Bu kapsamda araştırma lise öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı ilçelerde bulunan liselerde ki gönüllü 9-10-11.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler *"Biyolojik çeşitlilik nedir?","Sizce biyolojik çeşitliliğin önemi nedir?","Sizce ülkemizde biyolojik çeşitliliği neler tehdit etmektedir?"* ve "*Ülkemizde biyolojik çeşitliliği korumak için neler yapabilirsiniz?"* şeklinde hazırlanan 4 adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ortak temalar belirlenmiş ve tekrarlanma sıklığı saptanmak suretiyle tablolaştırılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler, biyolojik çeşitliliği genel olarak canlı çeşitliliği ve tür çeşitliliği olarak tanımlamışlardır. Doğadaki ekolojik düzen ve dengenin sağlanması, bu dengenin devamlılığının korunması için biyolojik çeşitliliğin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Biyolojik çeşitliliği tehdit eden faktörlerin genel olarak kaçak ve bilinçsizce avlanma, ticari amaçlı avlanma, insanların doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı faaliyetler, küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Biyolojik çeşitliliği korumak için neler yapabilirsiniz sorusuna ise bazı öğrenciler kendilerinin yapabileceklerinden bahsederken bazıları ise kamu kurum ve kuruluşlarından beklentilerini dile getirerek cevap vermişlerdir.

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin, biyolojik çeşitliliği genel olarak "doğadaki canlı çeşitliliği" ve "tür çeşitliliği" olarak tanımladığı, bazılarının ise "doğadaki bitki ve hayvanların sayıca zenginliği" ile "canlılar arasındaki genetik çeşitlilik" olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Biyolojik çeşitliliğin önemi hakkında ise öğrencilerin genel olarak, doğadaki ekolojik düzen ve dengenin sağlanması, bu dengenin devamlılığının korunması için bazılarının ise canlı türlerinin neslinin devam etmesi için ve insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Biyolojik çeşitliliği tehdit eden faktörlerin genel olarak kaçak ve bilinçsizce avlanma, ticari amaçlı avlanma, insanların doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı faaliyetler, küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Biyolojik çeşitliliği korumak için neler yapabilirsiniz sorusuna ise bazı öğrenciler kendilerinin yapabileceklerinden bahsederken bazıları ise kamu kurum ve kuruluşlarından beklentilerini dile getirerek cevap vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Ekosistem, biyolojik çeşitlilik, eğitim, lise öğrencileri

Kaynakça

Aydoğdu, M. & Gezer, K. (2006). *Çevre bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arun, Ö. & Koçak, A. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim,* 4(3), 22.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Sümer, G. (2016). Çevresel ve Milli Güvenlik Boyutları Açısından Biyolojik Çeşitlilik ve Tehlikeler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İibf Dergisi*, 11(1), 207- 30.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23:112: 7- 17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yin, R. (2009). *Case Study Research Design and Methods* 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage.

(25579) Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Ve Biyoloji Öğretmenine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

HATİCE BEYZA ALPARSLAN
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, insanlığın var oluşundan beri sürekli gelişen ve yenilenen bir kavramdır. Bu kavram içerisinde bulunan çeşitli disiplinler bireylere farklı bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Genel olarak bakıldığında okullarda verilen eğitim sayısal ve sözel dersler adı altında toplanmaktadır. Sayısal dersler içerisinde iki ana grup olarak fen bilimleri eğitimi ve matematik eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Fen bilimleri eğitimi içerisinde yer alan biyoloji dersi, çağımızın en önemli bilim dallarından birisidir. Bu ders ülkemizde ilkokuldan itibaren fen bilimleri dersi içerisinde verilmeye başlanıp, çoğu lisede zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Çoban, Aktaş, & Sülün, 2006). Biyoloji genel olarak bakıldığında canlı ve doğa ile ilgili temel prensipleri içine alan bir bilim dalıdır. Bu sebeple biyoloji ile ilgili bilgilerin yeterince öğrenilmemesi, geri dönüşü olmayan çevresel sorunların ortaya çıkmasına, bilinçli üretimin azalıp, bilinçsiz tüketimin artmasına, doğal kaynakların yok olmasına ayrıca pek çok sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla biyolojinin yaşamdaki yerine bakıldığında bu dersin ne kadar önemli olduğu ve zorunlu olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü biyoloji tüm canlıları ve onların çevreleriyle etkileşimini inceleyen bir bilim dalıdır (Güneş & Güneş, 2005).

Biyoloji dersinde, kavram yoğunluğunun fazla olması, konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmeden ve somutlaştırılmadan verilmesi, ders işlenişi sırasında kullanılan yöntem ve metotların sadece teorikte kalıp pratiğe dökülmemesi öğrencilerin biyoloji dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve konuları öğrenmeden geçmesine sebep olabilmektedir(Çimer, 2012; Tekkaya, Özkan, & Sungur, 2001). Tüm bunlar biyoloji dersinde başarı oranını önemli ölçüde azaltmaktadır. 2018 verilerine göre öğrenciler biyolojiden 13 soruda ortalama 1,66 doğru yanıt verdikleri görülmektedir (ÖSYM, 2018). Oysa Nanoteknoloji alanındaki büyük gelişmeler nedeniyle bulunduğumuz yüzyılın biyoloji yüzyılı olacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla günümüzde biyoloji biliminin ne kadar önemli olduğu tartışmasız bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Biyoloji dersinde istenilen başarıya ulaşılabilmesi için ilk olarak ezberden kurtulup kalıcı öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Biyoloji dersinde istenilen yönde başarı hem toplumsal hem de bireysel refahın sağlanmasında oldukça önemli faktörlerden biridir. Bu başarıya ulaşmada en önemli unsurlarından biri de dersi anlatan öğretmenlerdir. Öğretmenler alanında ne kadar donanımlı olursa ve mesleğini ne kadar çok severek yaparlarsa yetiştireceği öğrenciler de o ölçüde biyolojiyi severek günlük hayatlarına katabilecektir.

Bu araştırmanın amacını lise öğrenimini henüz tamamlamamış öğrencilerin biyoloji dersine ve biyoloji öğretmenine yönelik görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu bağlamda öğrencilerin hangi konuları sevdikleri yada sevmedikleri, biyoloji dersi ve biyoloji öğretmeniyle ilgili görüşleri belirlenerek bu doğrultuda düzenleme ve iyileştirme yapılmasına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırmada lise öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji öğretmenine yönelik görüşlerinin bütüncül, derinlemesine ve esnek bir biçimde ortaya konulması amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yin, 2014). Araştırmanın evrenini, Samsun ilindeki liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır Araştırmanın örneklemini ise Samsun ilinde ki anadolu ve meslek liselerinde öğrenim gören gönüllü 934 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğrenciler kız ve erkek bireylerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. Veriler*"Biyoloji dersinde sevdiğiniz konular nelerdir?", "Biyoloji dersinde sevmediğiniz konular nelerdir?", "Biyoloji dersini seviyor musunuz?"* ve *"Biyoloji öğretmeninizden memnun musunuz?"* şeklinde 4 açık uçlu soru ile toplanmıştır.

Toplanan veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi verilerin içinde olan ancak fark edemediğimiz gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada genel anlamda öğrencilerin açık uçlu sorulara yazdıkları ifadelerinden ortaya çıkan farklı temalar kullanılmıştır. Bu temaların neler olduğu, temalara ait hangi öğrencilerin ifadelerinin bulunduğu, frekansı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablolar haline getirilmiştir. Yüzdeler hesaplanırken kendi içinde %100 olacak şekilde hesaplanmıştır. Tablolarda ki toplam öğrenci sayısının birbirinden ve öğrenci sayılarından farklı olmasının sebebi bir öğrencinin birkaç temaya ait ifadelerinin bulunmasından ya da o öğrencinin ifadesinin sorgulanan tema içeriğine dahil edilememesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler: Ö1, Ö2, Ö3,...; şeklinde kodlanmıştır. Tabloların ardından öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara yazdıkları cevaplardan elde edilen ifadelerin bazıları değiştirilmeden ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Eğitim, insanlığın var oluşundan beri sürekli gelişen ve yenilenen bir kavramdır. Bu kavram içerisinde bulunan çeşitli disiplinler bireylere farklı bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Genel olarak bakıldığında okullarda verilen eğitim sayısal ve sözel dersler adı altında toplanmaktadır. Sayısal dersler içerisinde iki ana grup olarak fen bilimleri eğitimi ve matematik eğitimi karşımıza çıkmaktadır.

Fen bilimleri eğitimi içerisinde yer alan biyoloji dersi, çağımızın en önemli bilim dallarından birisidir. Bu ders ülkemizde ilkokuldan itibaren fen bilimleri dersi içerisinde verilmeye başlanıp, çoğu lisede zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Biyoloji genel olarak bakıldığında canlı ve doğa ile ilgili temel prensipleri içine alan bir bilim dalıdır. Bu sebeple biyoloji ile ilgili bilgilerin yeterince öğrenilmemesi, geri dönüşü olmayan çevresel sorunların ortaya çıkmasına, bilinçli üretimin azalıp, bilinçsiz tüketimin artmasına, doğal kaynakların yok olmasına ayrıca pek çok sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla biyolojinin yaşamdaki yerine bakıldığında bu dersin ne kadar önemli olduğu ve zorunlu olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Biyoloji dersinde yüksek başarı toplumun ve bireyin refah seviyesini önemli ölçüde artıracaktır. Bu başarının en önemli unsurlarından biri de dersi anlatan öğretmenlerdir. Öğretmenler alanında ne kadar donanımlı olursa ve mesleğini ne kadar çok severse yetiştireceği öğrenciler de o ölçüde biyolojiyi severek günlük hayatlarına katabilecektir.

Yapılan bu araştırmada lise öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji öğretmenine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Samsun merkeze bağlı ilçelerdeki liselerde öğrenim gören gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler*"Biyoloji dersinde sevdiğiniz konular nelerdir?", "Biyoloji dersinde sevmediğiniz konular nelerdir?", "Biyoloji dersini seviyor musunuz?"* ve *"Biyoloji öğretmeninizden memnun musunuz?"* şeklinde 4 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerden ortak temalar belirlenmiş ve tekrarlama sıklığı saptanarak tablolaştırılmıştır.

Çalışma sonunda öğrenciler biyoloji dersinde "Canlılar Dünyası, Kalıtım, Hücre, Mayoz ve Mitoz" gibi konuları daha çok sevdiklerini; "Organik ve İnorganik Bileşikler, Ekoloji ve Sistemler" gibi konuları sevmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca biyoloji dersini ilgi çekici buldukları için, canlılarla ve insanlarla ilgili olduğu için ve ileride seçecekleri mesleğe katkı sağlayabileceğini düşündükleri için sevdiklerini de belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmeniyle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında ise öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerin hem dersi hem de öğretmeni sevmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda öğrenciler biyoloji dersinde "Canlılar Dünyası, Kalıtım, Hücre, Mayoz ve Mitoz, " gibi konuları daha çok sevdiklerini; "Organik ve İnorganik Bileşikler, Ekoloji ve Sistemler" gibi konuları sevmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca biyoloji dersini ilgi çekici buldukları için, canlılarla ve insanlarla ilgili olduğu için ve ileride seçecekleri mesleğe katkı sağlayabileceğini düşündükleri için sevdiklerini belirtirken; biyoloji dersini ezber gerektiren bir ders olduğu için, günlük hayatta ve gelecekte işe yaramayacağını düşündükleri için sevmediklerini dile getirmişlerdir. Biyoloji öğretmeniyle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında ise öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerin hem dersi hem de öğretmeni sevmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim deney yapmanın ve laboratuar kullanmanın biyoloji dersi kapsamındaki konuların daha iyi öğrenilmesinde etkili olduğunu da ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji eğitimi, biyoloji öğretmeni, lise öğrencileri.

Kaynakça

Çimer, A. (2012). What makes biology learning difficult and effective:. *Educational Research and Reviews* , 61-71.

Çoban, A., Aktaş, M., & Sülün, A. (2006). Biyoloji Öğretim Programının ÖSS Soruları Açısından Değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi , 8* (1), 23-36.

Güneş, M. H., & Güneş, T. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Biyoloji Konularını Anlama Zorlukları ve Nedenleri. *GAZİ ÜNİVERSİTESİ KIRŞEHİR EĞİTİM FAKÜLTESİ , 6* (2), 169-175.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation* (2. Baskı b.). San Francisco: Jossey- Bass.

ÖSYM. (2018, Ağustos). *ÖSYM*. Nisan 27 , 2019 tarihinde ÖSYM: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf adresinden alındı

Tekkaya, C., Özkan, Ö., & Sungur, S. (2001). Biology Concepts Perceived As Difficult By Turkish High School Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (21), 145-150.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5. Baskı b.). California: SAGE.

(25584) Lise Öğrencilerinin Sindirim Sistemi İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Test İle Tespit Edilmesi: Samsun İli Örneği

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ŞULE KAZANCI
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim denilince akıllara bilgi gelmektedir. Bilgininde karşı tarafa aktarılması için anlamlı bir bütünlüğe gereksinimi vardır. Bu bütünlüğü sağlayan yapı ise kavramlardır. Kavramlar geçmişte var olup ve gelecekte de varlığını devam ettirecektir. Önemli olan bu kavramların nasıl ifade edildiği ve nasıl anlaşıldığıdır. Kavramlar gerçek dünyamızda değil düşüncelerimizde vardır. Kavramlar olmazsa bilgileri etkili bir şekilde sınıflandıramayız ve başka kişilere aktaramayız.

Konu ve kavram çeşitliliği bakımından oldukça zengin olan, canlıları ve doğayı bir bütün olarak inceleyen biyoloji bilimi öğrenciler tarafından oldukça karmaşık bulunmaktadır. Fakat yaşamla iç içe olduğu düşünüldüğünde ve bu bağlantı sağlanarak ele alındığında ise oldukça anlaşılır bir yapıya dönüşmektedir. Nitekim biyoloji dersinde öğrencilerin başarısızlık oranının fazla olduğu ve bazı konuları anlamakta güçlük çektikleri ise bilinen bir gerçektir. Bu duruma birde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları eklendiğinde sorun daha da büyüyerek karşımıza çıkmaktadır. Kavram yanılgıları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak geliştirdikleri kavram tanımlamalarıdır. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu kavram yanılgıları konuların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir. Konular ile kavramlar arasındaki ilişkiler doğru ve sıkı bir şekilde kurulduğunda doğru ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla biyoloji ile ilgili konularda öğrencilerde mevcut olan kavram yanılgılarının tespit edilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Yanlış öğrenmeler sonucu yeni öğrenilen bilgiler şekillenememektedir ve bunun üzerine kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları belirlenerek bu doğrultuda düzenleme ve iyileştirme yapılmasına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel desenin kullanıldığı bu araştırmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu desenin kullanılmasında ki amaç açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmaktır. Araştırmanın evrenini Samsun'da bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı bir liselerde ki 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören gönüllü 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan gönüllü öğrencilerin 47'si kız 53'ü erkektir. Sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek için Uğur (2010) tarafından geliştirilen ve iki aşamalı çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu testteki sorular sindirim sistemi konusuyla ilgili kazanımlar temel alınarak hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanmıştır. İki aşamalı bu testin birinci aşamasını, evet veya hayır olarak cevaplanması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise evet veya hayır seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu cevabı neden seçtiğini verilen şıklardan bulup işaretlemesi istenmektedir. Uğur (2010) tarafından geliştirilen bu testin birinci aşamasının güvenirlik katsayısı α = 0,65, ikinci aşamasının güvenirlik katsayısı α = 0,62, testin toplamda güvenirlik katsayısı α = 0,65 olarak bulunmuştur. Testten elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin her bir aşamaya verdikleri cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise grafik şeklinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Konu ve kavram çeşitliliği bakımından oldukça zengin olan, canlıları ve doğayı bir bütün olarak inceleyen biyoloji bilimi öğrenciler tarafından oldukça karmaşık bulunmaktadır. Nitekim biyoloji dersinde öğrencilerin başarısızlık oranının fazla olduğu ve bazı konuları anlamakta güçlük çektikleri ise bilinen bir gerçektir. Bu duruma birde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları eklendiğinde sorun daha da büyüyerek karşımıza çıkmaktadır. Kavram yanılgıları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak geliştirdikleri kavram tanımlamalarıdır. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu kavram yanılgıları konuların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir. Konular ile kavramlar arasındaki ilişkiler doğru ve sıkı bir şekilde kurulduğunda doğru ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla biyoloji ile ilgili konularda öğrencilerde mevcut olan kavram yanılgılarının tespit edilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Yanlış öğrenmeler sonucu yeni öğrenilen bilgiler şekillenememektedir ve bunun üzerine kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları belirlenerek bu doğrultuda düzenleme ve iyileştirme yapılmasına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Betimsel desenin kullanıldığı bu araştırmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı bir liselerde ki 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören gönüllü 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan gönüllü öğrencilerin 47'si kız 53'ü ise erkektir. Sindirim sistemi ile ilgili

kavram yanılgılarını tespit etmek için iki aşamalı çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. İki aşamalı bu testin birinci aşamasını, evet veya hayır olarak cevaplanması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise evet veya hayır seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu cevabı neden seçtiğini verilen şıklardan bulup işaretlemesi istenmektedir. Testten elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin her bir aşamaya verdikleri cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise grafik şeklinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, sindirim sistemi ile ilgili olarak bazı sorulara yanlış cevaplar verdikleri ve bu kapsamda bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları, bu durumun da cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bazen farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada öğrencilerin iki aşamalı sorulardan oluşan testtin her bir aşamasına verdikleri cevaplar ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde sindirim sistemi ile ilgili olarak sınıf düzeyine göre öğrencilerin verdikleri cevapların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü sistemler ünitesi ve bu kapsamda da sindirim sistemi konusu 12. sınıfta işlenmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinde saptanan sınıf düzeyinde ki farklılıklar bu nedenle ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan iki aşamalı testin uygulandığı 12. sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusunu görmelerine rağmen bazı sorulara yanlış cevaplar verdikleri ve bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca teste verilen cevaplar cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise kavram yanılgılarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kavram yanılgısı, sindirim sistemi, biyoloji eğitimi, lise öğrencileri.

Kaynakça

Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö. ve Özden, Y. (1999). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesi, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, MEB, ÖYGM.

Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2013). Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma, Ankara: Pegem Akademi.

Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 102-120.

Ayvacı, H. & Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikaye yönteminin etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 93-104.

Senemoğlu, N. (1999). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Driver, R. & Easley, J. A. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. Studies in Science Education, 5, 61-84.

(25588) Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Fotosentez İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Test İle Belirlenmesi: Samsun İli Örneği

MUNİSE HANDAN GÜNEŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ŞULE KAZANCI
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kavramlar bilginin yapıtaşlarıdır, soyut düşünce birimleridir ve gerçek dünyada değil, düşüncelerde vardır. İnsanlar kavramlar sayesinde birbirleri ile iletişim kurar ve anlaşırlar. Bu durumda kavramların doğru bir şekilde oluşturulması ve kazanılması son derece önemlidir. Yeryüzünde canlılık özelliği gösteren bütün varlıkları inceleyen biyoloji biliminin öğrenme ve öğretilme sürecinde karşılaşılan bir çok kavram, birbiri ile ilişkili olmalarının yanında, çoğu zaman karmaşık ve öğrencinin gözüyle göremeyeceği soyut kavramlardır. Bundan dolayı kavramların hiyerarşik bir düzenle, anlamlı bir şekilde öğrenilmesi güçleşmekte ve öğrenciler, iç içe giren bu kavramları ezberlemeyi tercih etmektedirler. Aynı zamanda, anlamlı öğrenmeden uzak, ezberleme yöntemi ile öğrenilen bilgi, öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasına ve yeni edinilen her bilgi üzerine bu yanılgıların eklenmesiyle, öğrenci için biyoloji eğitimi karmaşık bir hale gelmekte ve sevilmeyen bir ders olarak nitelendirilmektedir (Yılmaz & Tekkaya & Geban, 1998). Bu noktada asıl görev öğretmenlere düşmektedir. Anlamlı öğrenme için kavramların öğrenci zihninde doğru olarak yapılandırılması gerekmektedir. Ancak geçmişte öğrenilen kavramların zihinde anlamlandırılamaması sonucu yeni öğrenilen kavramlarla bağlantı kurulamamakta ve böylece kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise konuların doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesini engellemektedir. Nitekim canlılık için büyük bir öneme sahip olan fotosentez konusu da soyut düşünme becerisinin yüksek olduğu ve kelimelerin zihinde anlamlandırılmasında sorunlar yaşandığı konulardan birisidir. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği fotosentez konusu birçok kavram yanılgısının da beraberinde gelmesine sebep olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin kavram yanılgılarının temel sebeplerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel desenin kullanıldığı bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı teşhis testi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Samsun ilinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Samsun ilinde merkeze bağlı bir lisedeki 12. sınıfta öğrenim gören gönüllü 50 öğrenci oluşturmaktadır. Fotosentez ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla Karagöz (2016) tarafından geliştirilen ve 8 adet iki aşamalı sorudan oluşan teşhis testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön bilgilerini, anlamalarını ve bilişsel yapılarında var olan kavram yanılgılarını fazla zaman gerektirmeden ve ekonomik olarak teşhis etmek için geliştirilen iki aşamalı teşhis testlerinin ilk aşaması, çoktan seçmeli testler gibi içerikle ilgili bilgi önermeleri içerir. İki aşamalı testleri çoktan seçmeli testlerden farklı kılan ikinci kısmında ise öğrencinin ilk aşamada işaretlediği seçeneği işaretleme gerekçesini belirtmesi istenir. Testin bu ikinci aşaması alan yazın incelemesi, açık uçlu sorular ve mülakatlardan elde edilen sonuçlara göre belirlenen mevcut öğrenci yanılgılarına dayanarak hazırlanır (Chen, Lin ve Lin, 2002; Karataş, Köse ve Çoştu, 2003). Karagöz (2016) tarafından geliştirilen iki aşamalı teşhis testi, fotosentez konusuyla ilgili kazanımlar temel alınarak hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanmıştır. İki aşamadan oluşan bu testin birinci aşamasını, doğru veya yanlış olarak cevaplandırılması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise doğru veya yanlış seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden seçtiklerini kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin testin ikinci aşamasına vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin testin her bir aşamasına verdikleri cevapları ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir Elde edilen bütün sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Kavramlar bilginin yapıtaşlarıdır, soyut düşünce birimleridir ve gerçek dünyada değil, düşüncelerde vardır. İnsanlar kavramlar sayesinde birbirleri ile iletişim kurar ve anlaşırlar. Bu durumda kavramların doğru bir şekilde oluşturulması ve kazanılması son derece önemlidir. Bu noktada asıl görev öğretmenlere düşmektedir. Anlamlı öğrenme için kavramların öğrenci zihninde doğru olarak yapılandırılması gerekmektedir. Ancak geçmişte öğrenilen kavramların zihinde anlamlandırılamaması sonucu yeni öğrenilen kavramlarla bağlantı kurulamamakta ve böylece kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise konuların doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesini engellemektedir. Yeryüzünde canlılık özelliği gösteren bütün varlıkları inceleyen biyoloji biliminin öğrenme ve öğretilme sürecinde, konu çeşitliliğinin fazla olmasından dolayı birçok karışıklıklar ve kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Nitekim canlılık için büyük bir öneme sahip olan fotosentez konusu da soyut düşünme becerisinin yüksek olduğu ve kelimelerin zihinde anlamlandırılmasında sorunlar yaşandığı biyoloji konulardan birisidir. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği fotosentez konusu birçok kavram yanılgısının da beraberinde gelmesine sebep olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin kavram yanılgılarının temel sebeplerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı teşhis testi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı liselerde 12. sınıfta öğrenim gören gönüllü 50 öğrenci oluşturmaktadır. Fotosentez ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla 8 adet iki aşamalı sorudan oluşan teşhis testi kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan testin birinci aşamasını, doğru veya yanlış olarak cevaplandırılması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise doğru veya yanlış seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden seçtiklerini kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin testin ikinci aşamasına vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bütün sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, tek hücreli canlılarda ve bitkilerde görülen fotosentez konusunda bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarından, büyük bir çoğunluğunun fotosentez konusuyla ilgili sahip oldukları bilgileri kendi cümleleri ile aktarmakta güçlük yaşadıkları da dikkati çekmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin iki aşamalı 8 sorulardan oluşan testtin her bir aşamasına verdikleri cevapları ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde, iki aşamalı testin uygulandığı 12. sınıf öğrencilerinin tek hücreli canlılarda ve bitkilerde görülen fotosentez konusunu görmelerine rağmen bazı sorulara yanlış cevaplar verdikleri saptanmıştır. Bu testin ikinci aşamasına verdikleri cevaplar incelendiğinde ise bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarından, büyük bir çoğunluğunun fotosentez konusuyla ilgili sahip oldukları bilgileri kendi cümleleri ile aktarmakta güçlük yaşadıkları ya da bu bölümü boş bıraktıkları dikkati çekmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları sezgileri, günlük hayatlarından getirdikleri gözlemleri ve günlük hayatlarında kullandıkları anlatım tarzları tespit edilen kavram yanılgılarında etkili olmuş olabilir. Ayrıca bu kavram yanılgıları öğretmenden de kaynaklanmış olabilir.

Anahtar Kelimeler : Kavram yanılgısı, fotosentez, biyoloji eğitimi, lise öğrencileri.

Kaynakça

Chen, C.C., Lin, H.S., & Lin, M.L. (2002). “Developing a two-tier diagnostic instrument to assess high school students’ understanding-the formation of images

by a plane mirror”. Proceedings of the National Science Council, 12(3), 106-121.

Karataş, F. Ö., Köse, S., ve Coştu, B. (2003). “Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 13,Sayı:1. (54-69).

Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 102-120.

Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö. ve Özden, Y. (1999). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesi, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, MEB, ÖYGM.

(25658) 21. Yüzyıl Becerilerine Örnek Bir Uygulama: Biyolojik Bir Sürecin "Sistem Düşüncesi Yaklaşımı" Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Adaylarının Sürece Etkin Katılımının Sağlanması

ÖZLEM TAŞDELEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

SERAP KÜÇÜKER EKSEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

TURAN GÜVEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Evren çoklu hiyerarşik yapılardan oluşmuş bir bütündür. Bu bütünün içerisinde canlı ve cansız bileşenlerden oluşan, öngörülemez derecede karmaşık sistemler bulunmaktadır. Ancak çok yönlü bakış sağlanabildiği ölçüde bu karmaşık sistemler biraz anlaşılabilmektedir. Çok yönlü bakış ise evrene hem holistik hem de analitik bakmayı gerektirmektedir. Bir biyolog olan Ludwig von Bertalanffy 1960'lı yıllarda canlılık süreçlerini en iyi şekilde anlayıp kavramının yolu olarak Genel Sistem Teorisi adını verdiği yaklaşımıyla ortaya çıkmıştır (Bertalanffy, 1988). Günümüzde bu teori daha çok "sistem düşüncesi yaklaşımı" ya da "dinamik sistem düşüncesi" olarak bilinmektedir. Bu yaklaşım mühendislik, meteoroloji, sağlık, vb. birçok alanda uzun yıllardır kullanılan bir yaklaşım iken, eğitim alanında ise kullanımı son yıllarda artmaya başlamıştır.

Sistem düşüncesi, sistem olgusu üzerine kurgulanan ve evreni sistemler bütünü üzerinden okuyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım holistik-analitik yaklaşımları bir arada alır ve sistemleri anlayabilme, oluşan problemleri mantıklı şekilde çözme penceresinden yaklaşır. Bu açıdan bakıldığında sistem; çeşitli bileşenler, kontrol, kural ve bunların karşılıklı etkileşimleri ile yapısını oluşturup, çevresinden etkilenip aynı zamanda da çevresini etkileyebilen ve bu yapıyı dinamik bir dengede sürdürebilen bir olgu, bir bütündür (Taşdelen, 2016). Sistemik yapılar, sistem düşüncesi yaklaşımının temel olgusudur.

Eğitim alanında sistem düşüncesi yaklaşımı incelendiğinde çeşitli sistem düşüncesi becerileri belirlenmiş, kullanılmış ve geliştirilmiştir (Ossimitz, 2000; Hmelo-Silver, Marathe, & Liu, 2007; Stave & Hopper, 2007; Ben-Zvi Assaraf & Orpaz, 2010; Vachliotis, Salta, & Tzougraki, 2014; Plate & Monroe, 2014; Taşdelen, 2016). Ancak bu yaklaşımın gelişimi ve yaygınlaşması için becerilerinin bilinmesi ve uygulama alanlarının tanıtılması gerekmektedir. Çünkü bu yaklaşım aynı zamanda beş temel 21.yüzyıl becerisi arasında yer almaktadır (NRC, 2011).

Yaklaşım bir ders anlatım metodu olarak düşünülebileceği gibi, bir problem çözme yaklaşımı olarak da görülebilmektedir. Taşdelen (2016) tarafından belirlenen bazı sistem düşüncesi becerileri şöyle sıralanabilir: *Sistem elemanlarını fark etme-tanımlama; elemanların işlevini tanımlama; elemanlar arasındaki ilişkileri tanımlama; geri bildirimi fark etme; geri bildirimin işlevini açıklama; sistemi bir bütün olarak görme; farklı sistemler arasında benzerlik kurma; hiyerarşik düzeni fark etme; sistemlerde bulunan bilgi üretim, iletim ve etkileme mekanizmalarını fark etme; sistemin işleyişi hakkında öngörüde bulunma; sistemin güvenlik mekanizmasını fark etme; sistem modellerini analiz etme.*

Bu çalışmada, biyolojik bir sürecin sistem düşüncesi açısından incelenmesi ve biyoloji öğretmen adaylarının belirlenen biyolojik sürece aktif katılımlarının sağlanması hedeflenmiştir. Böylece giderek gün yüzüne çıkan sistem düşüncesi yaklaşımının öğretimi ve becerilerinin kazandırılmasında etkili olabilecek örnek bir etkinlik sunulmuş olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir şekilde desenlenmiştir. Bahsedilen biyolojik süreç ise *tavuk embriyosunun gelişim aşamalarının incelenmesi için tasarlanan in-vitro ortamda embriyo gelişimi*dir. Bu biyolojik süreç aynı zamanda *biyolojik bir sistem örneği* olarak düşünülmüştür. Öncelikle bu biyolojik süreç sistem düşüncesi yaklaşımı açısından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Ardından yetkili kurumlardan alınan embriyolu yumurtalarda bulunan embriyoların gelişimi için gerekli şartlar oluşturulmuştur. Deneyin yapılması araştırmacıların kontrolünde, öğretmen adaylarının bizzat katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Deney toplam üç haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Ancak deneyin başlamasından üç hafta önce ve deney bitiminden iki hafta sonra deneyi destekleyici uygulamalarla süreç pekiştirilmiştir. Destek uygulamalar ile birlikte, biyolojik bir sistem makro ve mikro düzeyde gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra sosyobilimsel açıdan da incelenerek çok yönlü bir yaklaşımla sürecin incelenmesi tamamlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşebilmesi için laboratuvar ortamında embriyo gelişimine yardımcı olacak kuluçka makinesi kullanılmıştır. Kuluçka makinesi bir nevi tabiatın taklidi niteliğindedir. Çünkü embriyonun gelişimi için gerekli olan çevresel şartların sağlanması, gurk tavuk ya da bir insan yardımı olmaksızın makine ile otomatik yapılabilmektedir.

Deney başladığında, 21 günlük kuluçka süresinin ilk 15 gününde; iki günde bir, bir yumurta kırılarak embriyonun ne kadar geliştiği, ne gibi yapıların oluşup nelerin azaldığı ya da kaybolduğu gibi çeşitli ölçütlere göre gözlem ve incelemeler, öğretim elemanları rehberliğinde öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarından günlük tutmaları ve bu günlükte hem embriyodaki değişimler, hem de kendilerindeki değişimleri günlüklerine yazmaları istenmiştir.

Araştırma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Yukarıda bahsedilen biyolojik süreç ve diğer etkinlikler Embriyoloji Laboratuvar dersinde yer alan deney ve etkinliklerdir. Dolayısıyla dersi alan 16 öğretmen adayı çalışmaya aktif olarak katılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen bu çalışmayla, biyolojik bir sürecin sistem düşüncesi açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının belirlenen biyolojik sürece aktif katılımları sağlanmıştır.

Bir canlının embriyonik gelişimi için oluşturulan çevresel şartlar ve gelişim basamaklarına bir sistem olarak bakılmıştır. Bu sistemin ne gibi özelliklere sahip olduğu, bileşenleri, bileşenler arası ilişkileri, çevresiyle etkileşimi, güvenlik mekanizmaları, gibi sistem düşüncesi becerileri açısından analiz edilmiştir. Sonuçta sistem düşüncesi yaklaşımı için ideal bir etkinlik olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu analiz ışığında sistem düşüncesi yaklaşımının tanınmasına ve sistem düşüncesi becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak başka etkinliklerin için alt yapı oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bu örneğin biyoloji alanındaki uygulamaların yanı sıra diğer alanlardaki uygulamaları için de yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sürece öğretmen adaylarının etkin katılımı, onların biyolojik sistemlere daha bütüncül bakış sağlaması açısından faydalı olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sistem düşüncesi, 21.yy becerisi, Biyolojik süreç, Öğretmen adayı

Kaynakça

Ben-Zvi Assaraf, O., & Orpaz, I. (2010). The "life at the poles" study unit: Developing junior high school students" ability to recognize the relations between earth systems. *Research in Science Education.* 40: 525-549.

Bertalanffy, L. v. (1988). *General systems theory*: *Foundations, development, applications.* (10th edition). United States of America: George Braziller.

Hmelo-Silver, C. E., Marathe, S., & Liu, L. (2007). Fish swim, rocks sit, and lungs breathe: Expert-novice understanding of complex systems. *The Journal of the Learning Sciences*, *16*(3), 307-331.

NRC (National Research Council). (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop.* (J. A. Koenig, Rapporteur) Washington, DC: The National Academies Press. https://www.sri.com/sites/default/files/publications/imports/21st_century_skills.pdf, sayfasından 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ossimitz, G. (2000). *Teaching system dynamics and systems thinking in Austria and Germany.* In System Dynamics Conference in Bergen, Norway.

Plate, R., & Monroe, M. (2014). A structure for assessing systems thinking. *The Creative Learning Exchange. 23*(1), 1-12.

Stave, K., & Hopper, M. (2007). What constitutes systems thinking? A proposed taxonomy. In *Proceedings of the 25th International Conference of the System Dynamics Society. Boston, MA, July 29-August 3.*

Taşdelen, Ö. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının sistem düşüncesi ve biyolojik mantık yaklaşımlarına yönelik algı ve becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış* doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vachliotis, T., Salta, K., & Tzougraki, C. (2014). Meaningful understanding and systems thinking in organic chemistry: Validating measurement and exploring relationships. *Research in Science Education*, *44*(2), 239-266.

(25669) Biyolojik Bir Sürece Etkin Olarak Katılan Öğretmen Adaylarının Sistem Düşüncesi Becerilerinin Araştırılması

ÖZLEM TAŞDELEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

SERAP KÜÇÜKER EKSEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

TURAN GÜVEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alanında son yıllarda önemi artmaya başlayan "sistem düşüncesi yaklaşımı" bu çalışmada temel yaklaşım olarak alınmıştır. Sistem düşüncesi, sistem olgusu üzerine kurgulanan ve evreni sistemler bütünü üzerinden okuyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım holistik-analitik yaklaşımları bir arada alır ve sistemleri anlayabilme, oluşan problemleri mantıklı şekilde çözebilme penceresinden yaklaşır. Dolayısıyla büyük resmi görmeye çalışan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sistem düşüncesi bir ders anlatım metodu olarak düşünülebileceği gibi, bir problem çözme yaklaşımı olarak (Battelle for Kids, 2019) ya da bir düşünce sistemi olarak da görülebilmektedir. Yaklaşım aynı zamanda beş temel 21.yüzyıl becerisi arasında yer almakta (NRC, 2010; NRC, 2011) ve bilişsel beceriler kategorisine dâhil edilmiş bir yaklaşımdır (NRC, 2011). Sistem düşüncesi yaklaşımı bazı beceriler ile nitelenmektedir. Bunun için çeşitli araştırmacılar tarafından farklı beceriler ortaya atılsa da genel olarak dayandıkları temeller aynıdır. Eğitim alanındaki çalışmalara bakıldığında farklı sistem düşüncesi becerilerine ulaşılabilmektedir (Ossimitz, 2000; Hmelo-Silver, Marathe, & Liu, 2007; Stave & Hopper, 2007; Ben-Zvi Assaraf & Orpaz, 2010; Vachliotis, Salta, & Tzougraki, 2014; Plate & Monroe, 2014; Taşdelen, 2016). Örneğin Taşdelen (2016) tarafından belirlenen bazı sistem düşüncesi becerileri şöyle sıralanabilir:

-Sistem elemanlarını fark etme-tanımlama,

-Elemanların işlevini tanımlama,

-Elemanlar arasındaki ilişkileri tanımlama,

-Geri bildirimi fark etme,

-Geri bildirimin işlevini açıklama,

-Sistemi bir bütün olarak görme,

-Farklı sistemler arasında benzerlik kurma,

-Hiyerarşik düzeni fark etme,

-Sistemlerde bulunan bilgi üretim, iletim ve etkileme mekanizmalarını fark etme,

-Sistemin işleyişi hakkında öngörüde bulunma,

-Sistemin güvenlik mekanizmasını fark etme,

-Sistem modellerini analiz etme.

Bu çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının bahsedilen sistem düşüncesi becerilerine sahip olup olmadıklarının, mevcut bir eğitim durumundan yola çıkılarak araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, sistemik açıdan uygun olduğu düşünülen bir ders içeriği ile bahsi geçen becerilerin araştırılması uygun görülmüştür. Dolayısıyla çalışmada biyolojik bir sürece etkin olarak katılan öğretmen adaylarının sistem düşüncesi becerilerinin araştırılması problem durumunu oluşturmaktadır. Bunun için biyolojik sistem yaklaşımı ile oluşturulan deney ve yardımcı etkinliklerin ardından öğretmen adaylarının sahip olduğu sistem düşüncesi becerilerinin belirli kıstaslara göre değerlendirilmesi planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Embriyoloji laboratuvar dersini alan 16 son sınıf biyoloji öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışma nitel yaklaşıma göre desenlemiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının etkin olarak katıldığı ve sistem düşüncesi becerilerinin araştırıldığı biyolojik süreç, "tavuk embriyosunun gelişim aşamalarının incelenmesi için tasarlanan in-vitro ortamda embriyo gelişimi" deneyidir. Bu biyolojik süreç aynı zamanda biyolojik bir sistem örneği olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla bu biyolojik süreç öncelikle sistem düşüncesi yaklaşımı açısından incelenmiş ve araştırmada kullanılmak için uygun olduğuna karar verilmiştir. Deney, deney öncesinde ve sonrasında destekleyici etkinlikler ile beraber sekiz hafta sürmüştür.

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketi geliştiren araştırmacılardan biri, embriyoloji laboratuvar dersinin yürütülmesinde yardımcı olan öğretim elemanı olarak yer almaktadır. Dolayısıyla bu alanda tecrübesi bulunmaktadır. Öğretim elemanı aynı zamanda sistem düşüncesi yaklaşımı konusunda çalışmalarını yürütmekte olan bir araştırmacıdır.

Oluşturulan ankette yer alan sorulardan ilk üçü örnek olay ya da problem durumu şeklinde verilmiştir. Sorular birbiriyle bağlantılı şekilde oluşturulmuştur. Dolayısıyla neden-sonuç ilişkisi içinde olan sorular bulunmaktadır. Birbirine cevap oluşturabilecek nitelikte olan sorular, ayrı anket formları halinde ve sıralı olarak uygulanmıştır. Anket yukarıda anlatılan biyolojik süreç etkinliklerinin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesi planlanmaktadır. Analizler, Taşdelen (2016) tarafından belirlenen sistem düşüncesi becerileri temel alınarak yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada biyolojik bir sürece etkin olarak katılan öğretmen adaylarının sistem düşüncesi becerileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, öğretmen adaylarının sistem düşüncesi becerilerinin tespit edilmesinde kullanılacaktır. Bu sürece etkin olarak katılan öğretmen adaylarının, *sistemi bir bütün olarak görme*; *farklı sistemler arasında benzerlik kurma; hiyerarşik düzeni fark etme*; *sistemin işleyişi hakkında öngörüde bulunma*; *sistemin güvenlik mekanizmasını fark etme*; *sistem modellerini analiz etme* gibi becerilerinin tespit edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının biyolojik sürece etkin olarak katılımlarının, sistem düşüncesi becerilerini araştırmada ve arttırmada olumlu yönde fayda sağlayacağı beklenmektedir. Ulaşılan sonuçlar ışığında, sadece biyoloji değil diğer öğretmen adaylarının sistem düşüncesi becerilerini iyileştirmede örnek bir uygulama olabileceği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Sistem düşüncesi, 21.yy becerisi, Biyolojik süreç, Öğretmen adayı

Kaynakça

Battelle for Kids (2019). Framework for 21st century learning definitions. http://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/framework-for-21st-century-learning-definitions, sayfasından 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ben-Zvi Assaraf, O., & Orpaz, I. (2010). The "life at the poles" study unit: Developing junior high school students" ability to recognize the relations between earth systems. *Research in Science Education.* 40: 525-549.

Hmelo-Silver, C. E., Marathe, S., & Liu, L. (2007). Fish swim, rocks sit, and lungs breathe: Expert-novice understanding of complex systems. *The Journal of the Learning Sciences*, *16*(3), 307-331.

NRC (National Research Council). (2010). *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary.* (M. Hilton, Rapporteur) Washington, DC: The National Academies Press. http://k12accountability.org/resources/STEM-Education/Intersection_of_Science_and_21st_C_Skills.pdf, sayfasından 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

NRC (National Research Council). (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop.* (J. A. Koenig, Rapporteur) Washington, DC: The National Academies Press. https://www.sri.com/sites/default/files/publications/imports/21st_century_skills.pdf, sayfasından 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ossimitz, G. (2000). *Teaching system dynamics and systems thinking in Austria and Germany.* In System Dynamics Conference in Bergen, Norway.

Plate, R., & Monroe, M. (2014). A structure for assessing systems thinking. *The Creative Learning Exchange. 23*(1), 1-12.

Stave, K., & Hopper, M. (2007). What constitutes systems thinking? A proposed taxonomy. In *Proceedings of the 25th International Conference of the System Dynamics Society. Boston, MA, July 29-August 3.*

Taşdelen, Ö. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının sistem düşüncesi ve biyolojik mantık yaklaşımlarına yönelik algı ve becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış* doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vachliotis, T., Salta, K., & Tzougraki, C. (2014). Meaningful understanding and systems thinking in organic chemistry: Validating measurement and exploring relationships. *Research in Science Education*, *44*(2), 239-266.

(25681) Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Yıllara Göre Analizi

İLKNUR ZAMIR KHAN
PAKİSTAN BÜYÜKELÇİLİĞİ

ESİN ATAV
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak için eğitim sisteminin üç temel ögesini oluşturan öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasında güçlü ve uyumlu bir ilişki olması gerekmektedir (Sözer, 1991). Öğretim programının uygulayıcısı konumundaki öğretmen için program bir yol göstericidir (Tutkun, 2010). Yeni nesillerin yetişmesinde ve dolayısıyla ülkelerin gelecekleri bakımından çok etkili bir role sahip olan öğretim programlarında, bilim ve teknolojide yaşanan değişimlere ve çağın gerekleri doğrultusunda gerekli düzenleme ve değişiklikler yapılması kaçınılmazdır (Koçakoğlu, 2014).

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de program geliştirme faaliyetlerine büyük önem verilmektedir. İyi bir öğretim programının birey, toplum ve konu alanının ihtiyaçlarına göre değişebilir yani dinamik olması gerekmektedir (Varış, 1996). Çağın gereklerini yerine getirmede yetersiz kalması ya da yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi gibi nedenlerle öğretim programlarında çeşitli düzenleme ve değişikliklere gidilse de (Güzel ve Karadağ, 2013) bazen salt politik nedenlerle ülkelerin siyasi hayatlarındaki gelişmeler doğrultusunda da öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır (Koçakoğlu, 2014). Bu nedenle öğretim programlarında yapılan değişiklik ve düzenlemelerin hangi nedenlerle ve ne doğrultuda yapıldığı iyi analiz edilmelidir çünkü yapılan reform ve değişiklikler her zaman olumlu ve istendik sonuçlar vermemektedir (İrez ve Yavuz, 2009). Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilgili olarak Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin hazırladığı 2016-2017 Eğitim İzleme Raporunda önemli noktalara dikkat çekilmektedir. Bu hususlardan bazıları şu şekildedir:

Yeni öğretim programlarının hangi modele dayandığı belirsizdir. Bu nedenle bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesi sorunlu, karmaşık ve ucu açık olabilir.

Programların genel amaçları, gelecekte ülkemizin ihtiyaç duyacağı özelliklere ilişkin ifadeler içermiyor. Amaçların, Endüstri 4.0 ve Sürdürülebilirlik hedefleri gözden geçirilerek yapılandırılması, ülkemizin yakın gelecekte karşılaşacağı teknolojinin kullanıcısı olmanın ötesinde teknoloji üreten ve sürdürülebilir bir toplumun inşasında yer alacak bireye olan ihtiyacın karşılanabilmesi için gereklidir.

Yenilenen öğretim programlarında, bir arada yaşama kültürü oluşturma, toplumsal cinsiyet eşitliği, teknoloji ve yeniliklerin yerelleştirilmesi, doğa, enerji, üretim ve verimlilik gibi temalara ilişkin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları ortaya koyacak analizlere yer verilmediği görülüyor.

Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirecek, bilişsel alanın bilme basamağının üstüne çıkan kazanım ifadeleri sayıca azdır. Özellikle ortaöğretim programları bu açıdan daha da zayıftır.

ERG'in yayımladığı raporda da belirtildiği gibi öğretim programlarında toplumun her kesiminden insanı etkileyecek düzenleme ve değişikliklere gidilmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişiklik ve düzenlemelerin daha net anlaşılması, programlara nelerin eklendiği, programlardan nelerin çıkarıldığının belirlenmesi amacıyla bu çalışmada 2011 ve 2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim 9-12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programları karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, 2011- 2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Biyoloji Dersi Öğretim Programlarında yapılan değişiklikleri ortaya koymak amacıyla yapılmış ve nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yazılı belgeleri analiz ederek karşılaştırma olanağı sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesiyle bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

(1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193).

Çalışmada kullanılan dokümanların orijinal ve güvenilir olması amacıyla Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden elde edilmiştir.

Bu çalışmada 2011, 2013, 2017 ve 2018 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları alanyazın incelenerek belirlenen kategoriler altında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Biyoloji Öğretim Programlarında kategorileri belirleyen temel yapıların şu şekilde öne çıktığı belirlenmiştir:

(a) Programın vizyonu

(b) Ünite ve konuların yer aldığı Temel Bilgi

(c) Biyoloji dersinin toplum ve çevre ile ilişkisini kapsayan Biyoloji, Toplum ve Çevre Boyutu

(d) Biyoloji dersi vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmak istenen Temel Beceriler ve

(e) Duyuşsal Boyut

Belirlenen bu kategoriler kapsamında 2011-2018 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları ayrı ayrı incelenmiş ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Belirlenen benzerlik ve farklılıklar raporlanarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel bilgiler bağlamında 2011 ile 2013 yıllarında uygulanan programlarda yer alan konular ve konuların verildiği sınıf düzeylerinde farklılıklar belirlenmiştir. Örnek olarak bitki biyolojisi ve komünite ve popülasyon ekolojisi 11. sınıftan 12. sınıfa alınmıştır. Kalıtım, gen mühendisliği ve biyoteknoloji ünitesinden kalıtım konusu ayrılarak 11. sınıftan 10. sınıfa, kalan diğer konularda 12. sınıfa kaydırılmıştır. Ayrıca içerisinde yer alan konular benzerlik gösterse de çoğu ünitenin isimlerinde değişiklik yapılmıştır. Örneğin hücre, organizma ve metabolizma ünitesi yaşam bilimi biyoloji olarak değiştirilmiştir. Aynı kategoride 2013 ve 2017 Öğretim Program'ları karşılaştırıldığında benzer değişikliklerin olduğu görülmüş ve ayrıca güncel çevre sorunları ve evrim konularının programdan çıkarıldığı tespit edilmiştir. 2017 ile 2018 programları temel bilgi bakımından hemen hemen aynıdır.

Biyoloji, toplum ve çevre boyutu bakımından 2011, 2013 ve 2017 programları arasında fark yokken 2018 programının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Temel beceriler boyutunda ise özellikle 2018 yılında uygulamaya konulan programda önemli değişiklikler yapıldığı ve diğer programlarla arasında büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Aynı şekilde programlar arasında tespit edilen farklılıkların duyuşsal boyutta da fazla olduğu görülmüştür. Örneğin bilimsel tutum, çevreye saygı, canlılara sevgi gibi biyolojiyle ilişkili değerler 2018 programlarından çıkarılmış yerine dostluk, demokratiklik, kararlılık gibi değerler eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji, öğretim programı, doküman analizi

Kaynakça

Güzel, A. v. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. sınıflar) na eleştirel bakış. *Ana Dili Eğitim Dergisi* , 45-52.

İrez, S. Y. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 137-158.

Koçakoğlu, M. (2016). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 65-91.

Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği.* Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programlarının felsefi boyutları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 993-1016.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler.* Ankara: AlkımKitapçılık ve Yayıncılık .

Yıldırım, A. &. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçlin Yayıncılık.

(25813) "İnsan ve Çevre İlişkileri" Konusunda Uygulanan 4MAT Öğretim Modelinin Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi

ŞİRİN İLKÖRÜCÜ — ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
MENEKSE SEDEN TAPAN BROUTIN — ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇİĞDEM ARSLAN — İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
MESTAN BOYACI — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimcilerin görevi bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşmak için akıl yürüten, araştıran ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi olmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin toplumsal refaha katkı sağlayan, düşünce sistemlerini geliştirmesine imkân tanıyan rehber çalışmaların tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Düşünmenin birçok bileşeni bulunmakta olup eleştirel düşünme hem sorgulamayı hem de akıl yürütmeyi temel alması bakımından eğitimde okul öncesinden itibaren öğretilmesi veya geliştirilmesi gereken bir düşünme biçimi olmalıdır. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi inanmak ve uygulamak üzerine odaklanan yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Ennis'e göre burada inanmaya veya uygulamaya karar verilen şey soru sorma, alternatif bulma, hipotez kurma ve deney tasarlama gibi pratik aktiviteleri kapsamaktadır. Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece eleştirel düşünme denir." olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme sadece bilgi edinme becerileri ya da yaşantılara dayalı alıştırmalar yapma becerilerinin gelişmesi değil analitik becerilerin devamlı olarak kullanılabilmesi ve geliştirilebilmesidir (Scriven ve Paul, 2005). Ennis (1985) eleştirel düşünme becerilerini oluşturan dört beceriyi; açıklık, çıkarım, karar verme ve problem çözme ile ilgili beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bu dört becerinin eleştirel düşünme eğilimiyle bütünleştirildiğinde neye inanacağına veya ne yapacağına dair karar verme sürecini tüm boyutlarıyla kapsamasının amaçlandığını belirmektedir. Çağımızın gerektirdiği şekilde donanımlı insanları yetiştirmek için çeşitli öğretim modelleri kullanılmaktadır, 4 MAT (Four Mode Applications Techniques) öğretim modeli hem öğrenme stilleri hem de beyin yarıkürelerini dikkate alması bakımından günümüzde önem kazanan beyin ve eğitim ilişkisine uygun tasarlanmış bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. McCarthy (1982), Kolb'un bilgiyi işleme ve bilgiyi algılama olarak iki boyutta ele aldığı kuramı temel alarak dört çeyrek modelini oluşturmuştur. McCarthy (1990), 4MAT modelinin yapısında iki önemli varsayımda bulunmaktadır; birincisi, kişilerin önemli derecede bir öğrenme stiline ve hemisferlere (sağ/sol beyin) bağlı işlem tercihlerinin olması, ikincisi, bu tercihleri öğretmek için sistematik bir çerçevede tasarlanan ve kullanılan eğitimsel stratejiler ile eğitim ve öğretimin geliştirilebileceğidir. Caine ve Caine (1991, s.154) eleştirel düşünmeye sahip olan öğrencilerin pek çok konuda doğal bilgiyi edinme kadar hissetmede de daha donanımlı olacağını, bu becerilerin yararının çaba gerektiren bir alanda kullanıldığında fark edileceğini ve aslında eleştirel düşünme eğitiminin öğretim programlarındaki her konuyla bütünleştirilebileceğini belirtmektedir. Fen Bilgisi öğretim programı (MEB, 2017), 7. sınıf konuları arasında yer alan "İnsan ve Çevre İlişkileri" ünitesi, eleştirel düşünme eğilimiyle ilişkili olan sorgulama, çıkarımda bulunma, tartışma, öneri sunma kazanımları hedeflemektedir. Bu ünitede öğrencilerden son yıllarda sıkça karşılaşılan güncel çevre sorunlarının neden ve sonuçlarıyla sorgulayabilmelerini amaçlaması bu konunun 4MAT öğretim modeli ile ele alınmasının uygun olacağını düşündürmüştür. Bu çalışma ile eleştirel düşünme becerilerinin 4MAT öğretim modeli ile bütünleştirilmesi ile öğretim uygulamalarına farklı bir bakış açısı getirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı "İnsan ve Çevre İlişkileri" konusunda uygulanan 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, deneme modellerinden yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu çalışma Bursa merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf (13-14 yaş) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları yedinci sınıflardan 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan bir şube deney grubu, 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan diğer bir şube kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır.

Çalışmada Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçek ortaöğretim kademesine uygun olup, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin üç alt uyarlayan araştırmacılar tarafından 'Katılım, bilişel olgunluk ve yenilikçilik' olarak çevrilmiştir. Bu alt boyutlardan; 11 maddeyi kapsayan katılım (Engagement) boyutu, akıl yürütme becerisini temel almakta olup, bir bireyin problem çözme, yargıya varma sürecinde kullandığı akıl yürütmeyi açıklayabilme yeteneği ile ilişkilendirilmektedir. Ölçeğin sekiz maddeyi kapsayan bilişsel olgunluk (maturity) boyutu, yüksek bilişsel olgunluğa sahip olan bir bireyin sahip olduğu düşüncenin farkında olması, objektif olması, farklı bakış açılarına açık olması ile ilişkilendirilmektedir. Son olarak yedi maddeden oluşan yenilikçilik (innovativeness) boyutu ise bilgi arayışında olan, bilgiye açlık çeken kişileri temel almakta olup, bu kişilerdeki yenilikçi olma, doğruyu bulma çabasının ön planda olması ile ilişkilendirilmektedir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014).

Çalışmada ikinci olarak uygulanan ortaöğretim ve lise öğrencilerine yönelik olarak Soysal (2012) tarafından geliştirilen Biyoçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler Anketi (BATD) dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde biyoçeşitliliğin azalmasına yönelik 15 maddeden oluşan tutum ölçeği yer almaktadır. Anketin ikinci bölümde biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleri, üçüncü bölümde biyoçeşitliliğin azalmasının sonuçları, dördüncü bölümde ise biyoçeşitliliğin azalmasını önleme yöntemleriyle ilgili 12 tane olmak üzere toplamda 36 ifade yer almaktadır.

Verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmeden önce parametrik testlerin uygulanması için gerekli olan verilerin bağımsızlığı, dağılımın normal olduğu ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiş ve bu varsayımlar belirlendikten sonra parametrik ve non-parametrik testler yapılmıştır.

Eğitimcilerin görevi bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşmak için akıl yürüten, araştıran ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi olmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin toplumsal refaha katkı sağlayan, düşünce sistemlerini geliştirmesine imkân tanıyan rehber çalışmaların tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Düşünmenin birçok bileşeni bulunmakta olup eleştirel düşünme hem sorgulamayı hem de akıl yürütmeyi temel alması bakımından eğitimde okul öncesinden itibaren öğretilmesi veya geliştirilmesi gereken bir düşünme biçimi olmalıdır. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi inanmak ve uygulamak üzerine odaklanan yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Ennis'e göre burada inanmaya veya uygulamaya karar verilen şey soru sorma, alternatif bulma, hipotez kurma ve deney tasarlama gibi pratik aktiviteleri kapsamaktadır. Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece eleştirel düşünme denir." olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme sadece bilgi edinme becerileri ya da yaşantılara dayalı alıştırmalar yapma becerilerinin gelişmesi değil analitik becerilerin devamlı olarak kullanılabilmesi ve geliştirilebilmesidir (Scriven ve Paul, 2005). Ennis (1985) eleştirel düşünme becerilerini oluşturan dört beceriyi; açıklık, çıkarım, karar verme ve problem çözme ile ilgili beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bu dört becerinin eleştirel düşünme eğilimiyle bütünleştirildiğinde neye inanacağına veya ne yapacağına dair karar verme sürecini tüm boyutlarıyla kapsamasının amaçlandığını belirmektedir. Çağımızın gerektirdiği şekilde donanımlı insanları yetiştirmek için çeşitli öğretim modelleri kullanılmaktadır, 4 MAT (Four Mode Applications Techniques) öğretim modeli hem öğrenme stilleri hem de beyin yarıkürelerini dikkate alması bakımından günümüzde önem kazanan beyin ve eğitim ilişkisine uygun tasarlanmış bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. McCarthy (1982), Kolb'un bilgiyi işleme ve bilgiyi algılama olarak iki boyutta ele aldığı kuramı temel alarak dört çeyrek modelini oluşturmuştur. McCarthy (1990), 4MAT modelinin yapısında iki önemli varsayımda bulunmaktadır; birincisi, kişilerin önemli derecede bir öğrenme stiline ve hemisferlere (sağ/sol beyin) bağlı işlem tercihlerinin olması, ikincisi, bu tercihleri öğretmek için sistematik bir çerçevede tasarlanan ve kullanılan eğitimsel stratejiler ile eğitim ve öğretimin geliştirilebileceğidir. Caine ve Caine (1991, s.154) eleştirel düşünmeye sahip olan öğrencilerin pek çok konuda doğal bilgiyi edinme kadar hissetmede de daha donanımlı olacağını, bu becerilerin yararının çaba gerektiren bir alanda kullanıldığında fark edileceğini ve aslında eleştirel düşünme eğitiminin öğretim programlarındaki her konuyla bütünleştirilebileceğini belirtmektedir. Fen Bilgisi öğretim programı (MEB, 2017), 7. sınıf konuları arasında yer alan "İnsan ve Çevre İlişkileri" ünitesi, eleştirel düşünme eğilimiyle ilişkili olan sorgulama, çıkarımda bulunma, tartışma, öneri sunma kazanımları hedeflemektedir. Bu ünitede öğrencilerden son yıllarda sıkça karşılaşılan güncel çevre sorunlarının neden ve sonuçlarıyla sorgulayabilmelerini amaçlaması bu konunun 4MAT öğretim modeli ile ele alınmasının uygun olacağını düşündürmüştür. Bu çalışma ile eleştirel düşünme becerilerinin 4MAT öğretim modeli ile bütünleştirilmesi ile öğretim uygulamalarına farklı bir bakış açısı getirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı "İnsan ve Çevre İlişkileri" konusunda uygulanan 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmada, deneme modellerinden yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu çalışma Bursa merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf (13-14 yaş) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları yedinci sınıflardan 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan bir şube deney grubu, 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan diğer bir şube kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır.

Çalışmada Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçek ortaöğretim kademesine uygun olup, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin üç alt uyarlayan araştırmacılar tarafından 'Katılım, bilişel olgunluk ve yenilikçilik' olarak çevrilmiştir. Bu alt boyutlardan; 11 maddeyi kapsayan katılım (Engagement) boyutu, akıl yürütme becerisini temel almakta olup, bir bireyin problem çözme, yargıya varma sürecinde kullandığı akıl yürütmeyi açıklayabilme yeteneği ile ilişkilendirilmektedir. Ölçeğin sekiz maddeyi kapsayan bilişsel olgunluk (maturity) boyutu, yüksek bilişsel olgunluğa sahip olan bir bireyin sahip olduğu düşüncenin farkında olması, objektif olması, farklı bakış açılarına açık olması ile ilişkilendirilmektedir. Son olarak yedi maddeden oluşan yenilikçilik (innovativeness) boyutu ise bilgi arayışında olan, bilgiye açlık çeken kişileri temel almakta olup, bu kişilerdeki yenilikçi olma, doğruyu bulma çabasının ön planda olması ile ilişkilendirilmektedir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014).

Çalışmada ikinci olarak uygulanan ortaöğretim ve lise öğrencilerine yönelik olarak Soysal (2012) tarafından geliştirilen Biyoçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler Anketi (BATD) dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde biyoçeşitliliğin azalmasına yönelik 15 maddeden oluşan tutum ölçeği yer almaktadır. Anketin ikinci bölümde biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleri, üçüncü bölümde biyoçeşitliliğin azalmasının sonuçları, dördüncü bölümde ise biyoçeşitliliğin azalmasını önleme yöntemleriyle ilgili 12 tane olmak üzere toplamda 36 ifade yer almaktadır.

Verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmeden önce parametrik testlerin uygulanması için gerekli olan verilerin bağımsızlığı, dağılımın normal olduğu ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiş ve bu varsayımlar belirlendikten sonra parametrik ve non-parametrik testler yapılmıştır.

Bu çalışmada 4MAT öğretim modeli ile anlatılan "İnsan ve Çevre " konusunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve biyoçeşitlilik konusuna yönelik tutum ve görüşlerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu araştırma ile 4MAT öğreti modelinin eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Öğrenciler eleştirel düşünme becerileriyle desteklenen eğitim sonrası konuyu daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirebildiği görülmüştür. Öğretim öncesi deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol grubundan düşük iken eğitim sonrası kontrol grubu öğrencilerinin puanlarını geçerek artmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam ölçek puanları bakımından son test lehine artış gösterirken, kontrol grubunda ise sontest yenilikçilik alt boyutu puanı ve ölçek toplam puanlarının öntest puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin biyoçeşitliliğin azalması ile ilgili tutum ve düşünceler anketine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarında tutum puanları arasında fark bulunmamış ancak ortalamalar karşılaştırıldığında deney grubunda ortalama puanın daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki 4MAT öğretim modeliyle eğitim gören öğrencilerin biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleri, sonuçları ve önlenmesine yönelik daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yaptığı kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplarda ise daha çok kitap bilgilerine yönelik olarak verildiği fark edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 4MAT öğretim modeli ile anlatılan "İnsan ve Çevre " konusunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve biyoçeşitlilik konusuna yönelik tutum ve görüşlerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu araştırma ile 4MAT öğreti modelinin eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Öğrenciler eleştirel düşünme becerileriyle desteklenen eğitim sonrası konuyu daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirebildiği görülmüştür. Öğretim öncesi deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol grubundan düşük iken eğitim sonrası kontrol grubu öğrencilerinin puanlarını geçerek artmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam ölçek puanları bakımından son test lehine artış gösterirken, kontrol grubunda ise sontest yenilikçilik alt boyutu puanı ve ölçek toplam puanlarının öntest puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin biyoçeşitliliğin azalması ile ilgili tutum ve düşünceler anketine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarında tutum puanları arasında fark bulunmamış ancak ortalamalar karşılaştırıldığında deney grubunda ortalama puanın daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki 4MAT öğretim modeliyle eğitim gören öğrencilerin biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleri, sonuçları ve önlenmesine yönelik daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yaptığı kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplarda ise daha çok kitap bilgilerine yönelik olarak verildiği fark edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme eğilimi, 4MAT öğretim modeli, Biyoloji eğitimi, Biyoçeşitlilik

Kaynakça

Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver* (5.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.

Ertas Kılıç, H. & Sen, A. I. (2014a). UF/EMI elestirel dusunme eğilimi olçeğini Turkçe'ye uyarlama çalısması. *Eğitim ve Bilim, 39(176)*, 1-12.

McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4Mat TM. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.

McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership,* 48(2), 31-37.

MEB (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı web sitesinden 4 Ekim 2017 tarihinde erişildi: http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx.

Scriven, M., & Paul, R. (2005). Defining critical thinking. 19 Eylül 2017 tarihinde erişildi: http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

Soysal, D. (2012). *Ilkoğretim ve lise oğrencilerinin biyoçesitliliğin azalması ile ilgili gorusleri.* Yayınlanmamış yuksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitusu, Kırsehir, Turkiye.

(22744) Okul Öncesi Dönemde Müze İle Eğitim: Öğretmenler Ne Biliyor? Ne Yapıyor?

MERVE ÖZER
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ASLI YILDIRIM POLAT
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her birey geçmişini anlamak ve tanımak istemektedir. Müzeler de bireylerin bu ihtiyaçlarını karşılayan öncelikli kurumlardır. Ancak müzeler geçmişte sadece eserlerin sergilendiği, geçmişi çağrıştıran kurumlar olarak düşünülürken günümüzde sergileme, belgeleme, koruma, en önemlisi de eğitim işlevini gerçekleştirmeye çalışan bir kurum olarak düşünülmektedir. Özellikle eğitim işlevi, çağdaş müzelerin öncelik verdiği ve bireyleri müzeye yaklaştıran bir alan olmuştur. Müzelerin eğitim işlevinin ön plana çıkması da müze eğitimi alanının doğmasını sağlamıştır.

Müze eğitimi alanının doğması, Müzelerin bireylere sağladığı pek çok yarara dikkat çekmiştir. Bu anlamda müzeler, sundukları görsellikleri ile bireylerin olayları kavramasını kolaylaştırmakta, yaparak yaşayarak öğrenmesine, merak duymasına, keşfetmesine ve kalıcı öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların müzeler ile tanışması ilkokul ya da ortaokul dönemine bırakılmamalıdır. Küçük yaşlarda müze ile tanışan çocuk hem müze kültürünü öğrenecek hem de yetişkin olduğunda bir müze tüketicisi olan birey olacaktır. Çocukların müzeler ile tanışmasında başta aileler ardından öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ailede müze kültürünü alması gereken çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna başladığında da bu kültürü devam ettirebilmelidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde müze eğitiminin önemini bilen ve müzelerden okul öncesi dönemde eğitim amaçlı yararlanan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yurtdışında küçük yaşlardan itibaren müzelerden eğitsel amaçlı yararlanılırken Türkiye'de neden bunun olmadığı aile, öğretmen, müze gibi çeşitli bağlamlarda ele alınmalıdır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır.

Alanyazın incelendiği okul öncesi dönemde müzelere yönelik yapılan araştırmaların; müze eğitimi programları hazırlanarak çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar gerçekleştiği görülmektedir (Usbaş, 2010; Dilli ve Dümenci, 2015; Dağal ve Bayındır, 2016; Aktın, 2017; Özyılmaz-Akamca ve Yıldırım, 2017; Dilli vd, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik algı ve deneyimlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin bakış açıları ve deneyimleri bilindiğinde müze eğitiminden daha kaliteli yararlanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanılmaması, alandaki bu boşluğu ve doldurulması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim deseninde kişilerin; algılarına, deneyimlerine, olaylara bakış açılarına ve anlamlandırmalarına odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Temel amaç; bireylerin algı ve deneyimlerini betimlemektir. Bu nedenle olgubilim deseninde genelde şu iki soruya yanıt aranmaktadır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu okul öncesi dönemde müze ile eğitimdir.

Olgubilim çalışmaları, olguya ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışmaktadır (Ersoy, 2017, s.85). Bu nedenle tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde Küçükçekmece ilçesinde anaokulu ve anasınıfında görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Olgubilim çalışmalarında deneyimler önemli olduğu için örneklemin seçiminde genellikle amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017, s.92). Bu araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda müze deneyimi olan iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeye sahip altı öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin, müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir (Karataş, 2015, s. 64; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.129). Okul öncesi dönemde müze eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşmelere dayalı nitel bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Müzeler, günümüzde eğitimin bir parçası haline gelen ve birinci elden deneyim sağlayan kurumlardır. Müzelerde nesneler ile etkileşime giren birey, yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenen çocuk için de öğrendikleri kalıcı olmaktadır. Avrupa, Amerika gibi gelişmiş ülkelerde müzelerden okul öncesi dönemden itibaren yararlanılmaya başlanmaktadır. Benzer sonucun Türkiyede görülmesi ve müzelerin topluma bir adım daha yakşabilmesi için okul öncesi dönem kritiktir.Bu nedenle bireylerin müze kültürünü küçük yaşlarda kazanabilmesi ve yetişkinlikte müze tüketicisi olabilmeleri için; bireyler müzeler ile okul öncesi dönemde tanıştırılmalıdır. Bunun için de müze eğitiminin önemini bilen ve müzelerden okul öncesi dönemde

eğitim amaçlı yararlanan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma ile müzelerin eğitimdeki önemine dikkat çekilmek istenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin müzelerden nasıl yararlandıklarına odaklanılmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki müze ile eğitime ilişkin görüşlerinin neler olduğu, öğretmenlere göre okul öncesi dönemde yapılacak bir müze eğitimi programının amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutunda neleri içermesi gerektiğine yanıt aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında, bireylerin bir olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlere odaklanılmaktadır. Olgubilim ile desenlenen araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeyde toplam altı öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olmasına ve müze deneyimine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş uzman görüşü doğrultusunda son halini alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiş ve verilerin analizinde olgubilim yöntemine ilişkin analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kurumların sosyoekonomik düzeyi değiştikçe, müzelerden yararlanma durumunun değiştiği görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeydeki bir okulda çalışan öğretmenin müzelere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin daha az olduğu ve eğitimde müzelerden daha az yararlandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey fark etmeksizin araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin müzelerden gezi amaçlı yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kurumların sosyoekonomik düzeyi değiştikçe, müzelerden yararlanma durumunun değiştiği görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeydeki bir okulda çalışan öğretmenin müzelere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin daha az olduğu ve eğitimde müzelerden daha az yararlandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey fark etmeksizin araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin müzelerden gezi amaçlı yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin müzelerden beklentileri ise geniş ve rahat alan, nitelikli müze eğitimcisi ve uygulama alanıdır. Müzelerde kalabalık ortamın olması, müze eğitimcilerinin çocukların yaş ve bilgi düzeyine göre bilgi verememesi, müzelere ulaşımın zor olması, müze giriş ücretlerinin pahalı olması, ailelerin müze eğitimi konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin az olması müze eğitimini engelleyen nedenler arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Müze, Müze eğitimi, Okul öncesi öğretmeni

Kaynakça

Akman, B., Altınkaynak, Ş., Kara, G., Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(1), 97-115.

Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.

Aktın, K.(2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 465-48.

Atagök, T. (1999). Çağdaş müzeciliğin anlamı; müze ve ilişkileri. T. Atagök (Ed.), *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* içinde (s.131-142). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Atagök, T. (2013). Dünyada çağdaş müzecilik uygulamaları. E. Altınsapan, N. Küçükhasköylü. (Ed.), *Müzecilik ve sergileme* içinde (s. 157-184). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ayaokur, A.(2014). *Müzelerde bilgi yönetimi: Sadberk Hanım Müzesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bal- İncebacak, B. (2015). Müzede drama: heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306- 318.

Baş, T., Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Baykan, Z. Ö. (2007). *2005 ve 2006 ilköğretim programlarının müze eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bayraktaroğlu, S. (2012). Vakıf müzelerinde çocuklara yönelik çalışmalar. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* içinde (s.104-110). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Bingmann, M., Grove, T. Johnson, A. (2009). Families and more. A. Johnson, K. Huber, N. Cutler, M. Bingmann ve T. Grove (Ed.), *The museums educator's manual* içinde (s. 75-86). United Kingdom: Altamira Press.

Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Bozdoğan, A.E., Yalçın, N. (2009). Ankara'daki bilim ve teknoloji müzelerinin eğitim amaçlı kullanım düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 182, 232- 248.

Buyurgan, S., Mercin L. (2010). *Görsel Sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve Uygulamaları.* V. Özsoy (Ed), Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2012). Müzede eğitim. *Sanat eğitimi ve öğretimi* içinde (s. 68-126). Ankara: Pegem Akademi.

Buyurgan, S. (2017b). Verimli bir müze gezisi nasıl gerçekleştirebiliriz?. *Milli Eğitim Dergisi,* 214, 317- 343.

Bülbül, H. (2017). Müze ile eğitimde bir seçenek olarak ''Second Life'' müzeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 167- 180.

Creswell, J. (2013) . *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3 rd ed.).* Washington DC: Sage.

(24592) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılıkları ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YILDIZ GÜVEN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DİCLE AKAY
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

SÜMEYYE ÖCAL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün değişen koşullarına uyum sağlamada bireylerin yaratıcılık becerileri önem kazanmaya başlamıştır. Geçmiş yıllarda, yaratıcılığın bireysel bir eylem olduğu düşünülürken, son yıllarda yaratıcılığın örgütler için de bir yetenek olduğu görüşü önem kazanmıştır (Akman ve Abaslı, 2017; Nisula, 2013;). Bu yüzden, örgütlerin de yaratıcılıklarını örgütsel ortama aktarmaları gerekmektedir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2007). Her kurumda olduğu gibi okullarda da yeni durumlara ve yeni içeriklere uyum sağlanması oldukça önemlidir. Bu yüzden, öğretmenlerin gerektiğinde risk almaları, girişimci olmaları, mesleklerini profesyonelce yapmaları, sorumluluk almaları için ortamların yaratıcı öğretmen açısından uygun olmasının gerekmektedir (Bolin, 1989; Edwards, Green ve Lyons, 2002). Bunu yapabilmeleri için ise yaptıkları işten kişisel haz ve doyum sağlamaları gerekmektedir (Greenberg, 2002). Bu açıdan bakıldığında, iş doyumunun tüm örgütlerin çalışması ve başarısı için aslında önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Dee, 2006).

Okullardaki iş doyumu söz konusu olduğunda, Özdemir, Sezgin, Kaya ve Recepoğlu (2011); bu mesleğin yorucu ve stresli bir meslek olduğundan söz etmektedir. Öğretmenlik mesleği arasında da daha küçük yaş grubu ile çalışmasından dolayı okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını artıran iş ortamlarının öğretmenlere sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü, birçok çalışma alanında da görüldüğü gibi iş doyumu azaldığında, iş verimi de azalmaktadır (Keser, 2006). Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu azaldığında, öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin düşmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ile iş doyumu düzeylerine ilişkin ilişkisel araştırmaların alanda yeterince yer almadığı görülmektedir. Çocuklarla daha yakın ilişkiler kurulması ve onlarla daha çok ilgilenilmesi gerektiğinden dolayı işten doyum sağlayamayan okul öncesi öğretmenlerinden kaynaklanan olumsuz etkilerin eğitim ortamlarına diğer branşlara göre daha olumsuz bir şekilde yansıyacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunun okulun akademik başarısını, öğrenci memnuniyetini, öğretmenin iş üretme gücünü, kısacası örgütsel yaratıcılığını da etkilediği bilinmektedir (Çekmecelioğlu, 2005; Greenberg, 2002; Hutabarat, 2015; Jiang, 2005; Zhou ve George, 2001). Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları ve iş doyumlarının; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, çalışılan kurum türüne (devlet ve özel), haftalık mesai süresine, sınıftaki çocuk sayısına ve yapmak istedikleri başka meslek olma durumlarına göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma; ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ise Türkiye genelinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 173 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya sadece gönüllü olmak isteyen öğretmenler katılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde, araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerine ulaşılabilirliğin kolaylaştırılması için Google Form üzerinden bir link oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği'nin (Balay, 2010) bireysel ve yönetsel alt boyutları ile İş Doyumu Ölçeği (Taşdan, 2008) kullanılmıştır. Formların eksik doldurulmaması adına, her maddenin doldurulması için "zorunlu" ibaresi eklenmiştir. Dolayısıyla, sistem de herhangi bir madde cevaplanmadan diğer maddeye geçilmesine izin vermemiştir. Daha sonra, okul öncesi öğretmenlerine oluşturulan link internet üzerinden iletilmiştir. Her formun doldurulması yaklaşık olarak 5-10 dakika sürerken, bütün öğretmenlere ulaşma süreci ise yaklaşık iki aylık bir zaman almıştır.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağının tespit edilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni haricinde diğer tüm değişkenler (kurum türü, yapmak istedikleri başka meslek olma durumları, haftalık mesai süresi, mesleki kıdem ve sınıftaki çocuk sayısı) için verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısına göre nonparametrik testler arasında yer alan Kruskal Wallis Testi ve Mann-Whitney U testi kullanılırken, diğer değişkenler için yapılan analizlerde parametrik testler arasında yer alan bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Günümüzün değişen koşullarına uyum sağlamada bireylerin yaratıcılık becerileri önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin bu bağlamda bireysel yaratıcılıklarını örgütsel ortama aktarmaları gerekmektedir. Bunu yapabilmeleri içinse, yaptıkları işten kişisel haz ve doyum sağlanması önemlidir. Örgütlerdeki iş doyumu, kişinin işindeki verimini de etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin iş doyumlarının da okulun eğitim kalitesini etkileyeceği düşünülmektedir. Küçük yaş grubundaki çocuklar ile çalışmalarından dolayı

özellikle okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını artıran iş ortamlarının öğretmenlere sağlanması gerekmektedir. Çünkü, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları azaldığında, eğitimin kalitesi de azalacaktır. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ile iş doyumu düzeylerine ilişkin ilişkisel araştırmaların alanda yeterince yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Türkiye genelinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarından gönüllü olarak katılan 173 kadın okul öncesi öğretmeninin katıldığı araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre, sınıftaki çocuk sayısı değişkeni için Kruskal Wallis Testi, Mann-Whitney U testi kullanılırken, diğer değişkenlerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel boyutta örgütsel yaratıcılık puanları arasında kurum türüne göre anlamlı farklılık görülürken; farklı meslek yapmayı isteme durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem ve haftalık mesai saatine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yönetsel boyutta kurum türüne ve farklı meslek yapmayı isteme durumuna göre anlamlı farklılık görülürken, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem ve haftalık mesai süresine göre ise bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında kurum türü, farklı meslek yapmayı isteme durumu ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık görülürken, mesleki kıdem ve haftalık mesai süresine göre ise bulunmamıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arttıkça iş doyumlarının da arttığı saptanmıştır. Okullarda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarını ve iş doyumunu artırıcı koşulların iyileştirilmesine yönelik önerilere yer verilmesi önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel boyutta örgütsel yaratıcılık puanları arasında kurum türüne göre anlamlı farklılık görülürken; farklı meslek yapmayı isteme durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem ve haftalık mesai saatine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yönetsel boyutta kurum türüne ve farklı meslek yapmayı isteme durumuna göre anlamlı farklılık görülürken, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem ve haftalık mesai süresine göre ise bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında kurum türü, farklı meslek yapmayı isteme durumu ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık görülürken, mesleki kıdem ve haftalık mesai süresine göre ise bulunmamıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık puanları arttıkça iş doyumlarının da arttığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Öğretmenleri, Örgütsel Yaratıcılık, İş Doyumu

Kaynakça

Abu-Saad, I., & Hendrix, V.L. (1995). Organizational climate and teachers' jub satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *International Journal of Educational Development, 15* (2), 141-153.

Akman, Y., & Abaslı, K. (2017). Sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6* (2), 269-286.

Balay, R. (2010). Öğretim elemanların örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 43 (1), 41-78.

Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record, 91* (1), 81-96.

Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2007). Örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörler arası yapısal ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 9 (1). 98-121.

Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.* 6 (2). 23-39.

Dee, J. R., Henkin, A.B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education,* 41*,* 603-627.

Edwards J. L., Green K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *J. Educ. Adm.,* 40(1), 67-86.

Greenberg, J. (2002). *Managing Behavior in Organizations* (3. Baskı). Prentice Hall.

Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Asian Social Science,* 11(18), 295-304.

Jiang, Y. (2005) The Influencing and effective model of early childhood teachers' job satisfaction in China. *US-China Education Review,* 2 (11), (Serial No.12), ISSN1548-6613.

Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Nisula, A. M. (2013). *Building organizational creativity: A multitheory and multilevel approach for understanding and stimulating organizational creativity*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Lappeenranta University of Technology, Finland.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(3), 405-428.

Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity:Engouraging the expressionof voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682-696.

(24615) Resimli Hikaye Kitaplarında Mizahi Unsurlar

RABİA DİRİCAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE BEKİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

VEDAT BAYRAKTAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk için gülünçlük, komik sözlerden resimlere, birinin takılıp düşmesinden çizgi film kahramanlarına, palyaçolardan şakalara, kukla oyunlarından fıkralara kadar uzanan geniş bir yelpazedir ve şüphesiz, hikaye kitapları da bu yelpazeye dahildir. Gülünçlük, hikâye kitaplarında ortaya konulduğunda mizah adını almaktadır. Mizah, sözlükte "bir gerçeği alay, nükte ve latifelerle süsleyip güldürücü yanlarıyla ortaya koyan sözlü veya yazılı sanat türü" olarak tanımlanmaktadır. Sözlerin anlamlı bir bütün oluşturduğu hikâyeler, gülünçlük bakımından zengin kaynaklar olarak mizahi açıdan incelenmeye değerdir. Bu değerden yola çıkarak bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış mizahi unsur içeren resimli hikâye kitaplarındaki sözel mizahi ögelerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Mizahın toplumsal kaynaşmanın yanı sıra korku ve güvensizlik duygularını yenme, kalp ritimlerini düzene sokma, hayata pozitif bakışı artırma gibi etkileri vardır. Bununla beraber, hiçbir amacı olmasa dahi mizahın, yalnızca çocuğu eğlendirici tarafı düşünüldüğünde mizah içerikli hikâye kitaplarının çocukların hayatında oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Mizahın, çocuğun sosyal duygusal ve dil gelişimine sağladığı yararların yanı sıra mizah yapma ve anlamanın zekâ ile ilişkili önemli bir insani vasıf olduğu düşünüldüğünde okul öncesi dönem için mizah, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Ancak mizah, gerek üst düzey bir soyutlama yeteneği gerektirmesi gerekse çocukların dil gelişiminin mizah için yeterli olmayacağı düşüncesi ile okul öncesi dönemde üzerinde çok durulan bir konu olmamıştır. Mizahın merak uyandırıcı doğası, çocuk gelişimine katkısı ve bu konudaki araştırmaların yetersizliği bu çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubu 2008-2018 yılları arasında yayınlanan mizah içerikli Türkçe 67 adet resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Kitaplar üç alan uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla Johnson (2010) tarafından geliştirilip Akıncı (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Resimli Çocuk Kitaplarında Yer alan Mizahi Unsurları İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form orijinalde resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurları görsel, sözel ve durumsal açıdan incelemektedir. Bu araştırmada resimli çocuk kitapları yalnızca sözel açıdan incelenmiş, formun görsel ve durumsal kısmı kullanılmamıştır. Formda yer alan sözel mizahi unsurlar yirmi kategoriden oluşmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel desende planlanan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Kitaplar, Mizahi Unsur İnceleme Formuna göre incelenmiş mizah içeren her bir öge ilgili kategoriye yerleştirilmiştir. Daha sonra bir kategoriye ait cümle sayısı, mizah içeren toplam cümle sayısına bölünerek veriler sayısallaştırılmıştır. İç geçerliği sağlamak için veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve üzerinde uzlaşma sağlanamayan unsurlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Dış geçerliği sağlamak için ise uzman incelemesi yöntemi kullanılmış, bu amaçla yapılan kodlama ve kategoriler alanda çalışan üç uzmana danışılarak fikir alınmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapılan kodlamalar ile uzman görüşleri doğrultusunda hem fikir olunan kodlar dikkate alınarak kategorilere ayırmak konusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Güvenirlik ise büyük oranda zengin ve yoğun tanımlamayla, betimlemeyle ilgilidir. Güvenirlik için incelenen çocuk kitaplarındaki metinlerden yapılan doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Resimli Hikaye Kitaplarında Mizahi Unsurlar

Çocuk için gülünçlük, komik sözlerden resimlere, birinin takılıp düşmesinden çizgi film kahramanlarına, palyaçolardan şakalara, kukla oyunlarından fıkralara kadar uzanan geniş bir yelpazedir ve şüphesiz, hikaye kitapları da bu yelpazeye dahildir. Gülünçlük, hikâye kitaplarında ortaya konulduğunda mizah adını almaktadır. Mizah, sözlükte "bir gerçeği alay, nükte ve latifelerle süsleyip güldürücü yanlarıyla ortaya koyan sözlü veya yazılı sanat türü" olarak tanımlanmaktadır. Sözlerin anlamlı bir bütün oluşturduğu hikâyeler, gülünçlük bakımından zengin kaynaklar olarak mizahi açıdan incelenmeye değerdir. Bu değerden yola çıkarak bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış mizahi unsur içeren resimli hikâye kitaplarındaki sözel mizahi ögelerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Mizahın toplumsal kaynaşmanın yanı sıra korku ve güvensizlik duygularını yenme, kalp ritimlerini düzene sokma, hayata pozitif bakışı artırma gibi etkileri vardır. Bununla beraber, hiçbir amacı olmasa dahi mizahın, yalnızca çocuğu eğlendirici tarafı düşünüldüğünde mizah içerikli hikâye kitaplarının çocukların hayatında oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Mizahın, çocuğun sosyal duygusal ve dil gelişimine sağladığı yararların yanı sıra mizah yapma ve anlamanın zekâ ile ilişkili önemli bir insani vasıf olduğu düşünüldüğünde okul öncesi dönem için mizah, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Ancak

mizah, gerek üst düzey bir soyutlama yeteneği gerektirmesi gerekse çocukların dil gelişiminin mizah için yeterli olmayacağı düşüncesi ile okul öncesi dönemde üzerinde çok durulan bir konu olmamıştır. Mizahın merak uyandırıcı doğası, çocuk gelişimine katkısı ve bu konudaki araştırmaların yetersizliği bu çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu 2008-2018 yılları arasında yayınlanan mizah içerikli Türkçe 67 adet resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Kitaplar üç alan uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla Johnson (2010) tarafından geliştirilip Akıncı (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Resimli Çocuk Kitaplarında Yer alan Mizahi Unsurları İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form orijinalde resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurları görsel, sözel ve durumsal açıdan incelemektedir. Bu araştırmada resimli çocuk kitapları yalnızca sözel açıdan incelenmiş, formun görsel ve durumsal kısmı kullanılmamıştır. Formda yer alan sözel mizahi unsurlar yirmi kategoriden oluşmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel desende planlanan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Kitaplar, Mizahi Unsur İnceleme Formuna göre incelenmiş mizah içeren her bir öge ilgili kategoriye yerleştirilmiştir. Daha sonra bir kategoriye ait cümle sayısı, mizah içeren toplam cümle sayısına bölünerek veriler sayısallaştırılmıştır. İç geçerliği sağlamak için veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve üzerinde uzlaşma sağlanamayan unsurlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Dış geçerliği sağlamak için ise uzman incelemesi yöntemi kullanılmış, bu amaçla yapılan kodlama ve kategoriler alanda çalışan üç uzmana danışılarak fikir alınmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapılan kodlamalar ile uzman görüşleri doğrultusunda hem fikir olunan kodlar dikkate alınarak kategorilere ayırmak konusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Güvenirlik ise büyük oranda zengin ve yoğun tanımlamayla, betimlemeyle ilgilidir. Güvenirlik için incelenen çocuk kitaplarındaki metinlerden yapılan doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, hikâyelerde kullanılan sözel mizahi unsurlar incelendiğinde %51.9 "kafiye", %10.4 "Türkçe 'de yer almayan sesler", %8.95 "tekrarlı kafiye", %6.26 "nesneyi farklı isimle isimlendirmek", %5.37 "saçma kelime", %3.30 "kavramsal açıdan yanlış ses", %3.13 "zıt anlamlı kelime", %2.68 "kelimelerin saçma dizilişi", %1.96 "özlü taşlama", %1.62 "yergi", %1.12 "ironi", %1.06 "saraka", %0.95 "tık tık kimse yok mu tarzı şaka/oyun", %0.51 "şakalaşma", %0.51 "garip sesler", %0.22 "bilmece", %0.06 "kes yapıştır söz", %0 "fıkra", %0 "sözevirtim" ve %0 "zıpır bilmece" unsurlarına yer verildiği görülmüştür.

Sonuçlara göre en fazla geçen mizahi unsurun %51.9 oranı ile "kafiye" olduğu; "fıkra", "sözevirtim" ve "zıpır bilmece" unsurlarına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ile karşılaştırıldığında bazı araştırma sonuçlarıyla büyük oranda paralellik gösterdiği, bazılarında ise farklılaşma olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, hikâyelerde kullanılan sözel mizahi unsurlar incelendiğinde %51.9 "kafiye", %10.4 "Türkçe 'de yer almayan sesler", %8.95 "tekrarlı kafiye", %6.26 "nesneyi farklı isimle isimlendirmek", %5.37 "saçma kelime", %3.30 "kavramsal açıdan yanlış ses", %3.13 "zıt anlamlı kelime", %2.68 "kelimelerin saçma dizilişi", %1.96 "özlü taşlama", %1.62 "yergi", %1.12 "ironi", %1.06 "saraka", %0.95 "tık tık kimse yok mu tarzı şaka/oyun", %0.51 "şakalaşma", %0.51 "garip sesler", %0.22 "bilmece", %0.06 "kes yapıştır söz", %0 "fıkra", %0 "sözevirtim" ve %0 "zıpır bilmece" unsurlarına yer verildiği görülmüştür.

Sonuçlara göre en fazla geçen mizahi unsurun %51.9 oranı ile "kafiye" olduğu; "fıkra", "sözevirtim" ve "zıpır bilmece" unsurlarına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ile karşılaştırıldığında bazı araştırma sonuçlarıyla büyük oranda paralellik gösterdiği, bazılarında ise farklılaşma olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : resimli hikaye kitabı, mizah, çocuk edebiyatı

Kaynakça

Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, L., Tek, Z. (2015). *Bergson'dan Mustafa Şekip'e gülme.* Ankara: Aktif Düşünce.

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

Elo, S., Kynagas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62(*1), 107-115.

Johnson, M. A. (2010). *Humor in children's picture books. Unpublished Master Thesis. The University of North Carolina.*

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber.* Ankara: Nobel.

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

(24621) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Verdikleri Matematik Eğitimi

HİLAL KARAKUŞ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

MİNE CANAN DURMUŞOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının en hızlı geliştiği ve çocukların öğrenmeye karşı doğal ilgi ve meraklarının olduğu bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar meraklı, araştırıcı, sorgulayıcı, yaratıcı ve öğrenmeye isteklidirler. Bu nedenle, bu dönemde zengin ve çeşitli uyarıcılarla tüm gelişim alanlarını destekleneceği etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik etkinlikleri, okul öncesi eğitim programında yer alan, çocukların öncelikle bilişsel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerden biridir (MEB, 2013; Tarım, 2015). Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların matematiksel düşünme becerilerini destekleyerek matematik etkinliklerini planlar ve uygularlar (Kandır, Yaşar, Yazıcı, Türkoğlu ve Baydar, 2016; MEB, 2013), çocukların matematik bilgi ve becerisine göre planlayacakları ve uygulayacakları matematik etkinliklerinde uygun yöntem ve teknikleri kullanırlar. Öğretmenler, çocukların matematik eğitimini çeşitli yöntemlerle ve materyallerle destekleyerek çocukların keşfetmesine olanak sağlamalıdır (Tarım, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin problem çözmeyi teşvik edici şekilde öğretim yapmaları önem arz etmektedir. Böylece çocuklar bağlantılar kurarak neden sonuç ilişkisi kurma gibi önemli süreçleri geliştirme fırsatı bulurlar. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin matematiksel kavramlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini iyi kavraması gerekmektedir (Haylock ve Cockburn, 2014). Alan yazın taraması yapıldığında okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir (Yazlik ve Öngören, 2018). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında verdikleri matematik eğitimini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Nitel olarak yürütülen bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında verdikleri matematik eğitiminin incelenmesi amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İlk önce araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun bir şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili olarak konu alanı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda form maddeleri gözden geçirilip form son şekline getirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim süresi, öğrenim durumu, mezun oldukları ve çalıştıkları okul türü gibi demografik soruların yanında; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde matematik eğitimi denilince ne anladıkları, okul yaşantılarında matematik dersini sevip sevmedikleri, çocukların okul öncesi dönemde kazanması gereken matematik kavram ve becerilerin neler olduğu, sınıflarında matematik merkezinin olup olmadığı, yaptıkları matematik etkinliklerini yeterli bulup bulmadıkları, matematik etkinliklerini uygulamada zorluk yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemeye yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; verilerin belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanması olup bu teknikte araştırmaya katılan kişilerin görüşlerini yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının en hızlı geliştiği ve çocukların öğrenmeye karşı doğal ilgi ve meraklarının olduğu bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar meraklı, araştırıcı, sorgulayıcı, yaratıcı ve öğrenmeye isteklidirler. Bu nedenle, bu dönemde zengin ve çeşitli uyarıcılarla tüm gelişim alanlarını destekleneceği etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik etkinlikleri, okul öncesi eğitim programında yer alan, çocukların öncelikle bilişsel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerden biridir (MEB, 2013; Tarım, 2015). Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların matematiksel düşünme becerilerini destekleyerek matematik etkinliklerini planlar ve uygularlar (Kandır, Yaşar, Yazıcı, Türkoğlu ve Baydar, 2016; MEB, 2013), çocukların matematik bilgi ve becerisine göre planlayacakları ve uygulayacakları matematik etkinliklerinde uygun yöntem ve teknikleri kullanırlar. Öğretmenler, çocukların matematik eğitimini çeşitli yöntemlerle ve materyallerle destekleyerek çocukların keşfetmesine olanak sağlamalıdır (Tarım, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin problem çözmeyi teşvik edici şekilde öğretim yapmaları önem arz etmektedir. Böylece çocuklar bağlantılar kurarak neden sonuç ilişkisi kurma gibi önemli süreçleri geliştirme fırsatı bulurlar. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin matematiksel kavramlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini iyi kavraması gerekmektedir (Haylock ve Cockburn, 2014). Alan yazın taraması yapıldığında okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir (Yazlik ve Öngören, 2018). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında verdikleri matematik eğitimini incelemektir. Nitel olarak yürütülen bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında verdikleri matematik eğitiminin incelenmesi amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İlk önce araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun bir şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili olarak konu alanı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda form maddeleri gözden geçirilip form son şekline getirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim süresi, öğrenim durumu, mezun oldukları ve çalıştıkları okul türü gibi demografik soruların yanında; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde matematik eğitimi denilince ne anladıkları, okul yaşantılarında matematik dersini sevip sevmedikleri, çocukların okul öncesi dönemde kazanması gereken matematik kavram ve becerilerin neler olduğu, sınıflarında matematik merkezinin olup olmadığı, yaptıkları matematik etkinliklerini yeterli bulup bulmadıkları, matematik etkinliklerini uygulamada zorluk yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemeye yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; verilerin belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanması olup bu teknikte araştırmaya katılan kişilerin görüşlerini yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğu matematik dersini sevdiğini, matematik kavramlarından en çok sayı, şekil, örüntü ve miktar kavramlarına; matematik becerilerinden ise en çok eşleştirme, toplama-çıkarma, üst düzey düşünme becerilerine (bağlantı kurma, sonuç çıkarma, tahmin etme, problem çözme) yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu matematik etkinliklerine haftanın 4-5 günü zaman ayırdığını, sınıflarında matematik merkezi olduğunu ve bu merkezlerde en çok sayma, ölçme ve parça- bütün materyallerinin olduğunu, sınıflarında yaptıkları matematik etkiniklerini yeterli bulduklarını ve etkinlikleri uygularken zorluk yaşamadıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çocukların en çok hoşlandıkları etkinliklerin oyunla yapılan tüm matematik etkinlikleri olduğunu da ifade etmişlerdir.Öğretmenlerin çoğu matematik eğitiminde kulladıkları yöntem ve tekniklerin gösterip yapma ve oyun yoluyla olduğunu belirtlmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğu matematik dersini sevdiğini, matematik kavramlarından en çok sayı, şekil, örüntü ve miktar kavramlarına; matematik becerilerinden ise en çok eşleştirme, toplama-çıkarma, üst düzey düşünme becerilerine (bağlantı kurma, sonuç çıkarma, tahmin etme, problem çözme) yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu matematik etkinliklerine haftanın 4-5 günü zaman ayırdığını, sınıflarında matematik merkezi olduğunu ve bu merkezlerde en çok sayma, ölçme ve parça-bütün materyallerinin olduğunu, sınıflarında yaptıkları matematik etkiniklerini yeterli bulduklarını ve etkinlikleri uygularken zorluk yaşamadıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çocukların en çok hoşlandıkları etkinliklerin oyunla yapılan tüm matematik etkinlikleri olduğunu da ifade etmişlerdir.Öğretmenlerin çoğu matematik eğitiminde kulladıkları yöntem ve tekniklerin gösterip yapma ve oyun yoluyla olduğunu belirtlmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmenleri, matematik etkinlikleri

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches,* (3.Ed.), Lincoln, USA.

Haylock, D. ve Cockburn, A. (2014). Küçük çocuklar için matematiği anlama. Zuhal Yılmaz (Çev. Ed.) Ankara: NobelAkademi.

Kandır, A., Yaşar, M., Yazıcı, E., Türkoğlu, D. ve Baydar, I. (2016). Erken çocukluk eğitiminde matematik. İstanbul: Morpa.

M.E.B.(2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara.

Tarım, Ş. (2015). Okul öncesinde matematiğin diğer öğrenme alanları ile bütünleştirilmesi. İ. Ulutaş (Ed.), Okul öncesinde matematik eğitimi, Ankara: Hedef Yayıncılık.

Yazlik, D.Ö. ve Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *KEFAD,* 19(2), 1264-1283.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9.baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

(24627) 48 - 66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri Ve Matematik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NİLÜFER KURU
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

BERRİN AKMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların eğitim ve kişisel başarıları, düşünceleri, olaylar arasında bağlantı kurmaları ve iyi düşünen bireyler olabilmeleri eğitimlerine erken yaşta başlamayı gerektiren bir süreçtir ve okul öncesi dönem bu nedenle önemlidir. Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu bu dönemde çocukların edindikleri deneyimler daha sonraki yaşantıları için temel oluşturur. Çocuklar bilim insanı olarak doğarlar ve doğdukları andan itibaren merak duygusu içindedirler. Çocuğun göstermiş olduğu bu merak duygusu ilerleyen yıllarda bilime olan ilgisini arttırmaktadır. Çocuğa sunulan zengin uyaran deneyimleri (görmek, işitmek, tatmak, dokunmak, koklamak), onların ileriki yaşamlarında daha gözlemci ve meraklı olmalarına katkı sağlamaktadır .Okul öncesi dönemde çocuklar bilgiye ulaşmayı ve sosyal çevrelerini tanımayı duyuları aracılığıyla başlarlar. Çocuklar bu bilgileri; olayları gözlemleyerek, gözlemledikleri kavram veya olgular arasında neden sonuç ilişkisi kurarak, araştırma içgüdülerini kullanarak, ölçüm yaparak yani bilimsel süreçleri kullanarak edinirler. Bilimsel süreç becerileri; bilgi oluşturmada, problemler üzerinde fikir yürütmede ve sonuçları biçimlendirmede kullandığımız düşünme becerileridir. Bu beceriler, bilim insanlarının çalışmaları sırasında sıklıkla kullandıkları becerilerdir. Bu önemli becerileri çocuklara erken yaşta kazandırmak, onların kendi dünyalarını anlamalarına ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bilimsel süreç becerileri; fen eğitiminde, öğrenmeyi kolaylaştıran, çocuğun öğrenmede aktif olmasını sağlayan ve çocuğa kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran ve ayrıca araştırma yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir. Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere uygun fenetkinlikleri, çocukların meraklarını desteklemeli, doğal araştırma ve inceleme yapmalarına fırsat vermeli, soru sormalarına ve çevrelerini tanımalarına, düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine imkân tanımalıdır.Çocuklara, okul öncesi dönemde planlı ve programlı bir şekilde sunulan fen eğitimi, çocukların içinde bulundukları fiziksel dünyadaki olayların ve kavramların farkına varmasında ve ayrıca bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde de oldukça etkilidir. Fen eğitiminin ve kavramlarının doğal bir şekilde içinde olan matematik eğitimi ve kavramları da, yaşamın ilk yıllarında temelleri atılması gereken becerilerden biridir. Okul öncesi dönemde matematik eğitimi, fen eğitiminde olduğu gibi çocukların; araştırmalarına, meraklarını gidermelerine, tahminde bulunmalarına, neden sonuç ilişkisi kurmalarına fırsat vermelidir. Çocukların ileride matematiği kullanabilen bireyler olarak topluma kazandırılmaları, çocuklara okul öncesi dönemde matematik bilgi ve kavramlarının kazandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Son yıllarda erken yaşlarda matematik eğitimine başlamanın önemine, çoğu batı ülkelerinin eğitim sistemlerinde daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Ülkeler okul öncesinde eğitimlerinde matematik eğitimine yönelik kendi ilke ve standartlarını belirleyerek yeni ve etkin programlar hazırlamaya çalışmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde son 20 yıldır erken çocukluk döneminde matematik eğitimi anaokulu ve anasınıfı uygulamalarının önemli bir parçası olmuştur. Özellikle düşük ve orta sosyoekonomik seviyedeki çocukların kendilerine güven duymaları ve okul başarılarının artmasında erken yaşta verilen matematik eğitimi oldukça önemli rol oynamaktadır.Okul öncesi dönemde çocuğa planlı ve programlı bir şekilde sunulan fen ve matematik eğitimi çocukların içinde bulundukları dünyayla ve kendileriyle ilişki kurabilecekleri deneyimler yaşaması ve bu duruma bağlı olarak zihinsel süreç becerileriyle bilimsel kavramları içselleştirmelerine imkân tanıyacak kazanımlar elde etmeleri açısından oldukça önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada; çocukların fen ve matematik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelendiği ve iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığı için "İlişkisel Tarama Modeli" seçilmiştir (Karasar,2005). Araştırmanın bağımlı değişkenleri 48-66 aylık çocukların fen becerileri ve matematik kavramlarıdır. Bağımsız değişkenler ise, çocukların ve öğretmenlerin cinsiyeti, çocukların daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumu ve devam edenlerin devam etme süresi, çocukların ve öğretmenlerin yaşları, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri, öğretmenlerin öğrenim durumları ve mezun oldukları bölüm türleri, öğretmenlerin çalıştığı çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüdür.Örneklem belirlemek amacıyla Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve kurum anaokulları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü, 6 ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı, 5 resmi anaokul, 4 özel anaokul ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 20 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda görev yapan 50 öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 250 çocuk oluşturmuştur.Araştırmada öğretmenlerin tümü çalışma grubuna alınmış, 60 bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocuklar ise, random yöntemiyle her öğretmenin sınıfından 5 çocuk olacak şekilde seçilmiştir. Ayrıca, Fen Süreçleri Gözlem Formu'nun geçerlik güvenirlik çalışması için de çalışma grubundan bağımsız, Ankara ilinde görev yapan 120 öğretmenle çalışılmıştır.

Bu araştırmada, 48-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilimsel süreç becerileri ve matematik kavramları; çocukların ve öğretmenlerin cinsiyeti, çocukların daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim

kurumuna devam edip etmeme durumu ve devam edenlerin devam etme süresi, çocukların ve öğretmenlerin yaşları, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri, öğrenim durumları ve mezun oldukları bölüm türleri, öğretmenlerin çalıştığı, çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü, 6 ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı, 5 resmi anaokul, 4 özel anaokul ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 20 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda görev yapan 50 öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 250 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin tümü çalışma grubuna alınmış, 60 bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocuklar ise, random yöntemiyle her öğretmenin sınıfından 5 çocuk olacak şekilde seçilmiştir. Ayrıca, Fen Süreçleri Gözlem Formu'nun geçerlik güvenirlik çalışması için de çalışma grubundan bağımsız, Ankara ilinde görev yapan 120 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'de ilk defa 1995 yılında Berrin Akman tarafından kullanılan, Bütün-Ayhan ve Aral (2007) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Bracken Temel Kavramlar Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Formu" (BBCS-R), Alaska Department of Education & Early Development internet sitesinden ulaşılan araştırmacılar tarafından dil, kapsam ve yapı geçerliği ile güvenirlik çalışması yapılan Fen Süreçleri Gözlem Formu (Science Observation Form) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmada, çalışma grubunda yer alan çocukların ve öğretmenlerin cinsiyetine, çocukların daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumuna ve devam edenlerin devam etme süresine, çocukların ve öğretmenlerin yaşlarına, öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine, öğretmenlerin öğrenim durumlarına ve mezun oldukları okul türlerine, öğretmenlerin çalıştığı çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüne ait özelliklere değinilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiş olup verilerin analizinde; yüzde ve frekans, nicel araştırma yöntemlerinden non-parametrik testlerden "Kruskal Wallis H-testi" ve MannWhitney U testi kullanılmıştır. Bununla birlikte çocukların matematik kavramları ile fen becerileri arasında ilişki olup olmadığına Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında;

Anaokuluna devam eden "48-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasında bir ilişki var mıdır?" Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır;

1. Matematik kavramlarının kazanımına ilişkin alt problemler

Çocukların matematik kavramlarının kazanımında;

Yaş

Cinsiyet,

Devam ettikleri okul türü,

Okul öncesi eğitim alma durumu,

Okul öncesi eğitim alma süreleri,

Öğretmenlerin matematik etkinlik süreleri, Öğretmenlerin hizmet süreleri,

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türü,

Anne ve babanın öğrenim durumu arasında bir farklılaşma var mıdır?

2. Çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanımında;

Yaş,

Cinsiyet,

Devam ettikleri okul türü,

Okul öncesi eğitim alma durumu,

Okul öncesi eğitim alma süreleri,

Öğretmenlerin fen etkinlik süreleri,

Öğretmenlerin hizmet süreleri,

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türü,

Anne ve babanın öğrenim durumu arasında bir farklılaşma var mıdır?

3. Çocukların bilimsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasında bir ilişki var mıdır? Araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Anahtar Kelimeler : bilimsel süreç becerileri, okul öncesi dönem

Kaynakça

Akman, B., İpek, A. ve Uyanık, G. (2000). Examination of the conceptual development of children at six years age attending kindergarten. International Journal of Early Years Education, 8 (3), 227-234.

Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 244-248.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilimsel süreçlerini kullanma yetenekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 11-14.

Akman, B. (2005). Çocuklarla Mutfakta Eğlence. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Akman, B. (Ed.). (2011). Okul öncesi matematik eğitimi. Ankara: Pegem A Yayınları. Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T. (Ed). (2013). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Ankara: Pegem A Akademi.

Akman, B. (2014).Erken çocukluk döneminde bilim eğitimi. Lisans Ders Notları, Ankara

Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi,6(7),1-6.

Aktaş Arnas, Y. (2005). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. Nobel Yayınları :Adana.

Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. Vize Yayınları: Ankara

Conzeio, K. & French, L. (2002).Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday World to foster language and literacy development. Young Children, 12-18.

Copley, J. V. (2004). The young child and mathematics. National Association for the Education of Young Children Published. Washington. Coulson,R. İ. (1991). Preschool children's interests in science. Research in Science Education, 21, 345-347.

NRC. (2009). National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy Press. Nuhoğlu, H. ve Ceylan, R. (2012). Okul öncesi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel temel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 112-127.

Offer, J., & Mireles, S. V. (2009). Mix it up: Teachers' beliefs on mixing mathematics and science. School Science and Mathematics, 10, 146-152.

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's Theory of cognitive development to mathematics instruction. The Mathematics Educator 18 (1), 26-30.

Olgan, R., Güner Alpaslan, Z. ve Öztekin, C. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını etkileyen faktörler. Eğitim ve Bilim, 39(173), 288-300.

(24643) Yaratıcılık ve Yaratıcılıkla İlişkili Kavramlara Yönelik Algıların Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

GÖZDENUR IŞIKCI BAŞKAYA — BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ

SERAP SEVİMLİ ÇELİK — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Latince "creare" kelimesinden gelen yaratıcılık kavramı, Torrance (1968) tarafından bireyin bir problemle karşılaştığında kullandığı veya problem çözerken ortaya koyduğu yeni bir ürün olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Emir ve diğ., 2004). Literatürdeki bazı araştırmalar, zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki olmadığını gösterse bile eğitim ortamında hazırlanan yaratıcı etkinliklerin, ev ortamında yapılan uygulamaların, okulun fiziksel ortamının ve öğretmen tutumlarının çocukların yaratıcılık düzeyini etkilediği bilinmektedir (Dere ve Ömeroğlu, 2018; Gözen, 2017).

Yaratıcılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bireylerin yaratıcılık ile ilişkili kavramlara yönelik algılarını ortaya koymanın bir yolunun metafor analizi kullanmak olduğu görülmektedir. Schreglmann ve Kazancı (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının "Yaratıcı Öğretmen" kavramına ilişkin algıları metafor analizi yoluyla incelenmiş ve 8 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Tok (2015) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin metaforları araştırılmıştır. Psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık metaforları incelendiğinde ise yaratıcılık ile ilgili 10 farklı temaya ulaşılmıştır. Metaforlar, günlük dilsel modeller kullanarak bilişsel yapıları tanımlamada kullanılan araçlardır. Bu sebeple, yaratıcılığa ilişkin metaforların tespit edilmesi, bireylerin bilişsel olarak yaratıcılığı ne kadar anlamlandırdıklarını bulmak için önemlidir. Yaratıcılık kavramına ilişkin ayrı ayrı çalışmalar bulunmasına rağmen yaratıcı öğretmen, yaratıcı ebeveyn, yaratıcı sınıf ve yaratıcı etkinlik kavramlarıyla ilgili metaforların analiz edildiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Ek olarak mevcut çalışma, örneklemi sadece okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırmamış, çocuklarla direkt teması bulunan çocuk gelişimi ve çocuk gelişim ön lisans adaylarını da çalışmaya dâhil etmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya bir devlet ve bir özel üniversitede kayıtlı çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ön lisans ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerine kayıtlı 133 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler çalışmaya uygun örnekleme yöntemiyle dahil edilmiş ve dahil edilme kriteri olarak çocukta sanat ve yaratıcılığa dair ders almaları beklenmiştir. Veriler 2018 – 2019 akademik yılı güz döneminde, ders esnasında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, metafor analizi çalışmalarında sıklıkla kullanılan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcıların "Yaratıcılık ……. gibidir. Çünkü ……." cümlesini tamamlaması beklenmiştir. Benzer şekilde "yaratıcı çocuk, yaratıcı öğretmen, yaratıcı ebeveyn, yaratıcı sınıf ve yaratıcı etkinlik" kavramlarına ilişkin metaforlar aynı tip açık uçlu soru formu ile toplanmıştır.

Veri analiz sürecinde, içerik analizi tekniği kullanılmış ve verilerin geçerlik güvenirlikleri test edilmiştir. İçerik analizinde ilk olarak verilerin organizasyonu yapılmış ve katılımcılar tarafından toplanan metaforlar her bir kategori için ayrı ayrı sıralanmıştır. İkinci aşamada ise metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki incelenerek metaforlar ortak anlam ve özelliklerine göre temalara ayrılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için her bir tema ve altında yer alan kategoriler, alanda ders veren bir uzmana gönderilmiş ve Miles-Huberman tarafından belirlenen güvenirlik formülü kullanılarak kategorilerin güvenirliği hesaplanmıştır. Bu çalışmada güvenirlik tüm kategorilerde % 87'nin üzerine çıkmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirlenen ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre veri analizi detaylandırılmış ve her temayı en iyi temsil eden metafor bulgular kısmında açıklanmıştır.

Not: Mevcut çalışma, İlköğretim Online dergisine gönderilmiş ve değerlendirme aşamasındadır.

Latince "creare" kelimesinden gelen yaratıcılık kavramı, Torrance (1968) tarafından bireyin bir problemle karşılaştığında kullandığı veya problem çözerken ortaya koyduğu yeni bir ürün olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Emir ve diğ., 2004). Literatürdeki bazı araştırmalar, zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki olmadığını gösterse bile eğitim ortamında hazırlanan yaratıcı etkinliklerin, ev ortamında yapılan uygulamaların, okulun fiziksel ortamının ve öğretmen tutumlarının çocukların yaratıcılık düzeyini etkilediği bilinmektedir (Dere ve Ömeroğlu, 2018; Gözen, 2017).

Yaratıcılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bireylerin yaratıcılık ile ilişkili kavramlara yönelik algılarını ortaya koymanın bir yolunun metafor analizi kullanmak olduğu görülmektedir. Schreglmann ve Kazancı (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının "Yaratıcı Öğretmen" kavramına ilişkin algıları metafor analizi yoluyla incelenmiş ve 8 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Tok (2015) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin metaforları araştırılmıştır. Psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık metaforları incelendiğinde ise yaratıcılık ile ilgili 10 farklı temaya ulaşılmıştır. Metaforlar, günlük dilsel modeller kullanarak bilişsel yapıları tanımlamada kullanılan araçlardır. Bu sebeple, yaratıcılığa ilişkin metaforların tespit edilmesi, bireylerin bilişsel olarak yaratıcılığı ne kadar anlamlandırdıklarını bulmak için önemlidir. Yaratıcılık

kavramına ilişkin ayrı ayrı çalışmalar bulunmasına rağmen yaratıcı öğretmen, yaratıcı ebeveyn, yaratıcı sınıf ve yaratıcı etkinlik kavramlarıyla ilgili metaforların analiz edildiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Ek olarak mevcut çalışma, örneklemi sadece okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırmamış, çocuklarla direkt teması bulunan çocuk gelişimi ve çocuk gelişim ön lisans adaylarını da çalışmaya dâhil etmiştir.

Çalışmaya bir devlet ve bir özel üniversitede kayıtlı çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ön lisans ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerine kayıtlı 133 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler çalışmaya uygun örnekleme yöntemiyle dahil edilmiş ve dahil edilme kriteri olarak çocukta sanat ve yaratıcılığa dair ders almaları beklenmiştir. Veriler 2018 – 2019 akademik yılı güz döneminde, ders esnasında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, metafor analizi çalışmalarında sıklıkla kullanılan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcıların "Yaratıcılık ……. gibidir. Çünkü ……." cümlesini tamamlaması beklenmiştir. Benzer şekilde "yaratıcı çocuk, yaratıcı öğretmen, yaratıcı ebeveyn, yaratıcı sınıf ve yaratıcı etkinlik" kavramlarına ilişkin metaforlar aynı tip açık uçlu soru formu ile toplanmıştır.

Veri analiz sürecinde, içerik analizi tekniği kullanılmış ve verilerin geçerlik güvenirlikleri test edilmiştir. İçerik analizinde ilk olarak verilerin organizasyonu yapılmış ve katılımcılar tarafından toplanan metaforlar her bir kategori için ayrı ayrı sıralanmıştır. İkinci aşamada ise metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki incelenerek metaforlar ortak anlam ve özelliklerine göre temalara ayrılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için her bir tema ve altında yer alan kategoriler, alanda ders veren bir uzmana gönderilmiş ve Miles-Huberman tarafından belirlenen güvenirlik formülü kullanılarak kategorilerin güvenirliği hesaplanmıştır. Bu çalışmada güvenirlik tüm kategorilerde % 87'nin üzerine çıkmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirlenen ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre veri analizi detaylandırılmış ve her temayı en iyi temsil eden metafor bulgular kısmında açıklanmıştır.

Katılımcıların yaratıcılık ile ilgili ürettikleri 99 metafor incelendiği zaman bu metaforların 8 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu metaforlar: Sınırsız olan yaratıcılık, Üretkenlik olarak ifade edilen yaratıcılık, Bireysel farklılıkların rol oynadığı yaratıcılık, Doğa ile ilişkilendirilen yaratıcılık, Yaşamsal öneme sahip yaratıcılık, Aniden ortaya çıkan yaratıcılık, İlgi çekici ve eğlence yolu olan yaratıcılık ve Emek isteyen yaratıcılık olarak isimlendirilmiştir. Yaratıcılık kavramına ilişkin örnek olarak ise "Yaratıcılık hayal gibidir çünkü hayal ile ürün tasarlanır ve sonrasında üretim olup ortaya çıkar." cümlesi verilebilir. Katılımcıların yaratıcı sınıf kavramına ilişkin ürettikleri 7 kategori ise Özgün öğrenenlerden oluşan sınıf, Üretken sınıf, Farklı imkânlar ve bakış açıları sunan sınıf, Doğal yaşam alanı olan sınıf, Sınırsız ve özgür sınıf, Destekleyici ve eğitici sınıf, Eğlenceli sınıf olarak isimlendirilmiştir. "Yaratıcı sınıf çiçek bahçesi gibidir çünkü insanın içini açar, pozitiflik sağlar, çalışma isteği sağlar." ifadesi bu kategoriye örnek olarak verilebilir. Bilgi kaynağı öğretmen, Nadir bulunan öğretmen, Yaşam kaynağı öğretmen, Neşe kaynağı öğretmen, Üretken öğretmen ve İlham kaynağı öğretmen katılımcıların Yaratıcı Öğretmen kavramına yönelik ürettikleri metafor kategorileridir. Bu kategoriye örnek ise "Yaratıcı öğretmen eşsiz varlık gibidir çünkü düşünceleri ve yaptıklarıyla biriciktir ve tektir." ifadesi verilebilir. Katılımcıların "Yaratıcı Etkinlik" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar 6 farklı kategoride toplanmış ve Destekleyici etkinlik, Özgün / Alışılmadık etkinlik, Açık uçlu ve sınırsız etkinlik, Aydınlatan etkinlik, Eğlenceli etkinlik ve Çeşitli aşamalardan oluşan etkinlik olarak adlandırılmıştır. Bu kavrama yönelik örnek ifade ise "Yaratıcı etkinlik metre gibidir çünkü her santiminde ayrı ayrı bilgiler verir, sonu yoktur ve zengindir." olarak verilebilir. "Yaratıcı Ebeveyn" kavramına yönelik kategoriler ise Destekleyen ve geliştiren ebeveyn, Eğlenceli ve maceracı ebeveyn, Özgün ve üretken ebeveyn, Rol model ebeveyn, Eşsiz ve nadir bulunan ebeveyn, Araştırmacı ebeveyn olarak belirlenmiştir ve örnek ifade şu şekildedir: "Yaratıcı ebeveyn hayat gibidir çünkü her zaman çocuğuna farklı geniş düşünmeyi aşılar sınırlandırma yapmaz." Son olarak katılımcılardan "Yaratıcı Çocuk" kavramına yönelik metaforlar üretmeleri istenmiş ve metaforlar Sorgulayan ve merak eden çocuk, Değerli ve koruma isteyen çocuk, Üretken çocuk, Özgür çocuk ve Eğlenceli/Mutlu Çocuk olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. "Yaratıcı çocuk ateş gibidir çünkü yandığında etrafındakileri de alevlendirir." ifadesi bu kategoriye örnek verilebilir.

Elde edilen bulgular literatürde var olan metafor çalışmaları ile karşılaştırıldığında, benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Yaratıcılık kategorisinde elde edilen metaforların çoğunlukla (%37,4) sınırsız olarak tanımlandığı görülmektedir. Benzer bir sonuç, okul öncesi öğretmen adayları ve psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla elde edildiği çalışmalar görülmektedir (Tok, 2015; Pekdoğan ve Kanak, 2015; Açıl ve Kanlı, 2018). Çalışmaların dahil edilme kriterleri düşünüldüğünde, benzer sonuçlara ulaşılmasının sebebi olarak katılımcıların yaratıcılığa dair bilgi sahibi olması gösterilebilir. "Yaratıcı sınıf" kavramına ilişkin metaforlara bakıldığı zaman, literatürde yer alan "okul" kavramına yönelik yapılan metafor çalışmalarını destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Alfuhaigi, 2005). Başka bir çalışmada ise, 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını destekleyen en önemli okul etmeninin etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması olduğu görülmüştür (Kara ve Ünüsan 2007). Bu bulgular, mevcut çalışmada elde edilen bazı kategoriler ile paralellik göstermektedir. Ev ve okul ortamının yaratıcılığa olan etkisi düşünüldüğünde, katılımcıların mevcut çalışmada ürettikleri metaforlar ailenin ve öğretmenin önemini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ile paralel olarak, Schreglmann ve Kazancı (2016) tarafından yapılan çalışmada da yaratıcı öğretmenin yaşam kaynağı olması ve üretken olması sonucu elde edilmiştir. Son olarak yaratıcı çocuk metaforları da literatürde bulunan ve yaratıcı çocuğu farklı çözüm yolları bulan, detaylara önem veren, lider olan, meraklı ve hayal güçleri gelişmiş çocuklar olarak tanımlayan çalışma ile paralellik göstermektedir (Kara ve Şençiçek, 2015).

Mevcut çalışma, sanat ve yaratıcılığa dair ders alan bireylerin ürettikleri metaforların yaratıcı bireylerin özellikleri ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple yaratıcılık dersi eğitim müfredatlarında zorunlu hale getirilebilir, hizmet içi eğitim programlarına ve aile eğitim programlarına dahil edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların yaratıcılığa dair metaforları 8 farklı kategoride toplanmıştır. Bu metaforlar: Sınırsız olan yaratıcılık, Üretkenlik olarak ifade edilen yaratıcılık, Bireysel farklılıkların rol oynadığı yaratıcılık, Doğa ile ilişkilendirilen yaratıcılık, Yaşamsal öneme sahip yaratıcılık, Aniden ortaya çıkan yaratıcılık, İlgi çekici ve eğlence yolu olan yaratıcılık ve Emek isteyen yaratıcılık kategorileridir. Yaratıcı Sınıf metaforları Özgün öğrenenlerden oluşan sınıf, Üretken sınıf, Farklı imkânlar ve bakış açıları sunan sınıf, Doğal yaşam alanı olan sınıf, Sınırsız ve özgür sınıf, Destekleyici ve eğitici sınıf, Eğlenceli sınıf olarak isimlendirilmiştir. Bilgi kaynağı öğretmen, Nadir bulunan öğretmen, Yaşam kaynağı öğretmen, Neşe kaynağı öğretmen, Üretken öğretmen ve İlham kaynağı öğretmen katılımcıların Yaratıcı Öğretmen kavramına yönelik metaforlardır. "Yaratıcı Etkinlik" kavramına yönelik üretilen metaforlar 6 kategoride toplanmış ve Destekleyici etkinlik, Özgün / Alışılmadık etkinlik, Açık uçlu ve sınırsız etkinlik, Aydınlatan etkinlik, Eğlenceli etkinlik ve Çeşitli aşamalardan oluşan etkinlik olarak adlandırılmıştır. "Yaratıcı Ebeveyn" kavramına yönelik kategoriler ise Destekleyen ve geliştiren ebeveyn, Eğlenceli ve maceracı ebeveyn, Özgün ve üretken ebeveyn, Rol model ebeveyn, Eşsiz ve nadir bulunan ebeveyn, Araştırmacı ebeveyn olarak belirlenmiştir." Son olarak katılımcılardan "Yaratıcı Çocuk" kavramına yönelik metaforlar üretmeleri istenmiş ve metaforlar Sorgulayan ve merak eden çocuk, Değerli ve koruma isteyen çocuk, Üretken çocuk, Özgür çocuk ve Eğlenceli/Mutlu Çocuk olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, Yaratıcı birey, Yaratıcılıkla ilişkili kavramlar, Metafor analizi

Kaynakça

Alfuhaigi, S. S. (2015). School environment and creativity development: a review of literature. *Journal of Educational and Instructional Studies, 5*(2), 33-37.

Dere, Z., & Ömeroğlu, E. (2018). A study on the effects of creativity training program on creative behaviors of children. *Cumhuriyet International Journal of Education, 7*(1), 1-15.

Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., & Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(9), 105-116.

Gözen, G. (2017). Being creative for teaching creativity: teachers' and instructors' self-assessments regarding creativity. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50*(2), 225-253.

Kara, A., & Ünüsan, N. (2007). *"Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri"* [Sözlü Bildiri]. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kara, Ş., & Şençiçek, S. (2005). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problem ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 90-97.

Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 138- 147.

Screglmann, S., & Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının "yaratıcı öğretmen" kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3*(3), 21-34.

Tok, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 4*(2), 1-8

Yavuz-Açıl, F., & Kanlı, E. (2018). Psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi, 8*(1), 2-15.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24768) Okulöncesi Dönemde Ailelerin Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri*

DİLARA HARMANDAR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ARZU ARIKAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

*Bu çalışma ilk yazarın "Okulöncesi Dönemde Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Farkındalıkları ve Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri" yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Okulöncesi dönemde çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını aileleriyle geçirmekte ve en çok aileden etkilenmektedir. Bu durum, eğitimde nitelikli aile katılımının ve ailelerin bilinçlendirilmesinin önemini göstermektedir. Ailelerin, dil becerilerinin önemini anlamasını sağlayacak; onları, çocuklarıyla bu becerileri geliştirici etkinlikler yapmaya teşvik edecek çalışmaların planlanması, çocukların desteklenmesi açısından önemlidir.

Çocukların dil becerilerini desteklemek amacıyla yapılacak eğitsel müdahalelerin sürekli olması ve kalıcı etkiler bırakması istenmektedir. Bu nedenle çoğu eğitsel müdahale, aile temelli geliştirilmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen aile bilgilendirme ya da katılım programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar (Kızıltaş, 2009; Muslugüme, 2016; Kınık, Okyay ve Aydoğan, 2016) bulunmaktadır. Araştırmalara konu edilen programların alanyazından hareketle hazırlandığı ve aile görüşlerinin alınmasının uygulama sonrasına bırakıldığı dikkat çekmektedir. Müdahale sonrasında alınan aile görüşlerine göre; programlar sadece çocukların hedeflenen dil becerilerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda ailelerin bu konuya ilişkin görüşlerinde de değişikliklere sebep olmuş (Özen Altınkaynak, 2014), ev ortamındaki uygulamalarının niteliğini arttırmıştır (Aram, Fine ve Ziv, 2013). Bu programların olumlu etkilerine rağmen müdahaleler sonrasında görünür olmamaları, programların sürekliliği ve kalıcılığı açısından soru işaretleri oluşturmaktadır.

Dil becerilerini desteklemeye yönelik olarak geliştirilen programların, aileler tarafından hayata geçirilmesinde demografik özelliklerden kaynaklı farklılıklar görülmektedir. Örneğin; erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen eğitsel müdahale programlarındaki etkinliklerin karşılıklı konuşma ve yazılı materyallerle etkileşime girme gibi temellere oturtulduğu düşünüldüğünde bu çalışmaları zaten yapmakta olan yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, müdahale programına katılımının daha kolay ve dolayısıyla yüksek olacağı yorumu yapılabilmektedir. Düşük gelir ve eğitim durumuna sahip ailelerin ise bu programlara katıldıklarında günlük rutinlerinde çok daha fazla değişikliğe gitmesi gerekecek dolayısıyla katılımları istenen düzeyde olmayacaktır. Sadece düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere odaklanan programlar (Muslugüme, 2016; Aram, Fine ve Ziv, 2013) geliştirilerek; programların sürekliliğinin sağlanmasında aileler arasındaki farklılıkların önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Ne var ki dil becerilerini destekleyici bir ev ortamının sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak tüm ailelerde düşük olduğu ve tüm okulöncesi dönem çocuklarının sistematik müdahalelere ihtiyaç duyabileceği bilinmektedir (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017). Gelir ve eğitim durumunun yanı sıra ebeveynlerin özellikle annenin çalışma durumunun, çocuğun desteklenmesinde belirleyici bir faktör olacağı düşünülmektedir. Çalışan annenin çocuğa ayırabileceği zamanın kısıtlı olması, bu kısıtlı zamanın verimli kullanılmasını gerektirmekte ve annenin bilinçlendirilmesinin önemini göstermektedir.

Süreklilik ve kalıcılığın sağlanamaması, programların ailelerin gündelik hayatlarıyla uyuşmamasıyla açıklanabilir. Bu uyuşmazlığın giderilmesi, programların uzun vadeli uygulayıcıları olan ailelerin bakış açılarının anlaşılmasıyla; ailelerin programdan ne beklediklerinin ve gündelik hayatlarında neyi gerçekten yapabileceklerinin incelenmesiyle mümkün olacaktır. Programların aileler tarafından nasıl yürütüleceği, içerdikleri etkinliklerin mevcut ev okuryazarlık uygulamalarına nasıl dahil edileceği ve bilgilendirmelerin nasıl yapılacağı incelenmelidir (van Steensel, McElvany, Kurvers ve Herppich, 2011). Sürdürülebilir programlar geliştirmek adına ailelerin, ne tür çalışmalar yapmak istediklerinin, neler yapabileceklerinin ve bunları hayata geçirirken zorlandıkları noktaların anlaşılması gerekmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri nelerdir?

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri bazı demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerinin betimlenmesi amaçlandığı için nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2016).

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Evrendeki 25 özel okulda toplam 447,

22 resmi okulda 2049, toplamda 2496 öğrenci bulunduğu görülmüştür. Örneklemin seçilmesinde çok aşamalı küme örnekleme yöntemine başvurulmuş ve Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan örneklem hesabından faydalanılmıştır. Buna göre özel okulda eğitim gören en az 207, resmi okulda eğitim gören en az 324 çocuğun ebeveyni örnekleme alınmıştır. Verilerin sağlıklı yorumlanabilmesi için cevap oranını %70'in üzerinde tutmak hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bu hedef doğrultusunda özel okullardan 344, resmi okullardan ise 557 ebeveyne ulaşılmıştır. Öğretmenler aracılığıyla ulaşılan, toplamda 688 ebeveynden %76 cevap oranına ulaşılmıştır. Eksik/yanlış doldurulma gibi sebeplerle kullanılamayan 48 soru formu araştırma dışında bırakılmıştır. Soru formlarının %71'i analiz edilmiştir.

Ebeveynlerin, dil destek çalışmaları hakkındaki tercihlerini belirleyecek anket soruları araştırmacı tarafından literatürdeki aile katılımlı müdahale programlarına dayalı olarak hazırlanmış olup uzman görüşü alınmasını takiben pilot uygulamaları yapılmıştır. Sorularla, ailelerin; demografik özelliklerine, tercih ettikleri dil becerilerine, kullanılacak materyallere, bilgilendirilecekleri konulara ve bilgilendirilme şekillerine, uygulamalarda kimlerin olacağına, uygulamaların zamanlamasına ve aileleri engelleyen nedenlere ilişkin bilgi almak hedeflenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Önce ebeveynlerin vermiş oldukları yanıtlar betimsel analiz edilerek frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Ardından ebeveyn tercihlerinin, ailelerin sosyoekonomik düzeyi, eğitim durumu gibi demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ki kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerinin betimlenerek çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesidir. Dil destek çalışmaları; okulöncesi dönemdeki çocukları okuma yazmaya hazırlayan, ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirecekleri okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır. Ebeveynlerin bu çalışmalara yönelik tercihlerinin, çocuğa ve ebeveyne ait çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Örneklemini ise çok aşamalı küme örnekleminden yararlanarak seçilen 640 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından alanyazından yola çıkılarak hazırlanan 8 soruyla toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer almakla birlikte örnekleme dahil edilmeyen bir grup ebeveynle pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Ebeveyn tercihlerinin betimsel analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Ardından ki kare bağımsızlık analizi yapılarak bu tercihlerin çocuğun cinsiyeti, okul türü, ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Ebeveynler katılacakları dil destek çalışmalarında en çok; konuşma/dinleme becerilerine odaklanılmasını, aynı evde yaşadıkları kişilerin etkinliklere dahil edilmesini, çocuklarıyla eğitici/ilgi çekici konuşmalar yapma konusunda bilgilendirilmeyi, çalışmalarda eğitsel oyuncakları kullanmayı ve kendilerinin bilgilendirilmesinde eve gönderilecek yazılı materyalleri tercih etmektedir. Dil destek çalışmalarının uygulanmasına ilişkin olarak ise aileler genellikle haftada 1-2 gün çalışmalara katılabileceklerini, çocuğa annenin rehberlik edebileceğini, kendilerini en çok engelleyen şeyin zaman/enerji yokluğu olduğunu belirtmektedir.

Yeni sözcükler öğrenme ve sözcüklerin içindeki sesleri tanıma becerileri ebeveynler tarafından en az tercih edilen beceri alanı olmuştur. Dil destek çalışmalarına katılacak olan kişilere yönelik olarak ev halkından sonra en çok çocuğun sınıfından ya da okulundan diğer veliler tercih edilirken çalışmalara kimlerin katıldığının önemi olmadığını belirten ebeveynler de oldukça fazladır. Ebeveynlerin kendi evlerinde yapılacak bireysel görüşmeler ya da dil destek programının hazırlayıcısı tarafından eve gönderilecek eğitsel video kayıtları aracılığıyla bilgilendirilmek, ebeveynler tarafından en az tercih edilen seçeneklerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveynlerin dil destek çalışmalarında kullanmayı en çok istedikleri ikinci materyal çocuk kitapları ve odaklanılmasını istedikleri üçüncü beceri alanı okuma/kitap ilgisi iken yazılı materyallere ilişkin bilgilendirilmeyi daha az sayıda ebeveyn istemektedir. Bu sonuç ebeveynlerin çocuğa uygun kitap seçimi konusunda kendilerine güvendiklerini ve bunu günlük yaşamlarına dahil etmek istediklerini göstermektedir.

Ebeveynler teknoloji üzerinden haberleşmeyi/bilgilendirilmeyi daha çok tercih ederken çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda bunları kullanmayı daha az tercih etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını internetten/teknolojiden uzak tutmayı tercih ederken bunu kendi yaşamlarına aktarmayı tercih etmedikleri yorumu yapılabilmektedir.

Dil destek çalışmalarında çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri olarak; yeni sözcükler öğrenme ve sözcüklerin içindeki sesleri tanıma becerileri az sayıda ebeveyn tarafından tercih edilirken kendileri çocuklarına yeni sözcükleri/sesleri öğreten etkinlikler/oyunlar konusunda bilgilendirilmek istemektedir. Bu sonuç, ebeveynlerin ilgili konuları merak etmekle birlikte öncelik vermediklerini göstermektedir.

Ailelerin dil destek çalışmalarında kullanmak istedikleri materyallere ve bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerinde demografik değişkenler açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin; dil destek çalışmalarında çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri alanı, evde yapacakları çalışmalarda çocuklarına eşlik edecek kişi, dil destek çalışmalarında tercih ettikleri bilgilendirilme yöntemi ve bu çalışmalara katılımlarını engelleyen durumlar ise sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen demografik değişkenlerle ilişkili bulgular alanyazından yola çıkılarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okulöncesi eğitim, erken okuryazarlık, dil becerileri, dil destek çalışmaları, aile destekli müdahale programları, ebeveyn tercihleri.

Kaynakça

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. Early Childhood Research Quarterly, 28, 111–122.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.

Creswell, J. W. (2016). Nicel yöntemler. J. W. Creswell içinde, Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (M. Bursal, Çev., s. 155-181). Ankara: Eğiten Kitap.

Ergül, C., Dolunay-Sarıca, A., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 193-204. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Kınık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi , 24(5), 2143-2156.

Kızıltaş, E. (2009). Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5 - 6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Muslugüme, E. (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysie. Review of Educational Research, 81(1), 69–96. doi:10.3102/0034654310388819

(24790) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimli Öykü Kitapları İle İlgili Tercihleri

BEYHAN CAN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

EMİNE KILINÇCI
UŞAK ÜNİVERİSTESİ

PERİHAN TUĞBA ŞEKER
UŞAK ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk gelişiminin çok yönlü olarak desteklenmesinde, okul öncesi dönemdeki uyaranların oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu uyaranlardan biri de resimli öykü kitaplarıdır. Resimli öykü kitapları sayesinde çocuklar , ana dilin temel dil bilgisi yapı ve işleyişini, sesleri doğru çıkarmayı ve kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenebilmekte; kelime hazinelerini ve alıcı dil becerilerini geliştirebilmektedir (Bütün Ayhan ve Yılmazer, 2016). Bunun yanında, gözlemleme, karşılaştırma, sınıflandırma, neden-sonuç ve parça-bütün gibi ilişkileri kavrama, eleştirme, merak etme, keşfetme, dikkatini toplama ve hatırlama gibi zihinsel beceriler de resimli öykü kitapları yoluyla desteklenebilmektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Sever, 2003; Torr ve Clugston, 1999; Yıldız, 2017). Resimli öykü kitapları çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için de fırsat niteliğindedir (Temple, Martinez ve Yokota, 2004). Çocuklara yeni yaşantılar ile tanışma, toplumda kabul gören ve görmeyen davranışları fark etme, arkadaşlık, dostluk, paylaşma ve yardımlaşma gibi kavramlara aşina olma ve öfke, kaygı, korku ya da kıskançlık gibi duygular ile nasıl baş edebileceklerini öğrenme olanağı sunmaktadır.

Resimli öykü kitaplarının sağladığı faydalara ulaşılabilmesinde kitap seçiminin önemi büyüktür. Kitap seçiminde iki husus dikkat çeker: kitabın çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması ve ilgilerine hitap ediyor olması. Gelişim özelliklerine uygun olma durumu, kitapların içerik ve fiziksel özellikleri ile ilgilidir. Çocuğun ilgilerine hitap ediyor olma durumu ise, kitabın kapağının, görsellerinin, karakterlerinin, konusunun veya anlatımının çocuklar tarafından beğeniliyor ve dikkat çekiyor olmasını kapsar. Çocuk, okunan kitaba ilgi duyuyor ise kitap okuma sürecinden keyif alabilir ve bahsedilen becerilerin gelişmesi için hazır olabilir. Ulusoy'a (2016) göre resimli öykü kitaplarının gerçek tüketicisi çocuklardır ve çocukların tercihlerinin bilinmesi; kaliteli, çocuklar için anlamlı ve onlara okuma zevki veren ürünlerin oluşturulması ve çocukların bu ürünler ile buluşturulması için önemlidir. Ayrıca, çocukların kendilerine hitap eden, dikkatlerini çeken ve kişisel bağlantılar kurmalarına izin veren kitaplar, çocukları kitaplara ve okumaya karşı motive etmektedir (Chapman, Filipenko, McTavish ve Shapiro, 2007). Amsden'e (1960) göre, özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun sunulan resimli öykü kitaplarına karşı ilgi duyması ve kitapları beğenmesi, ileriki yıllarda kitaplara ve okumaya yönelik tutumları üzerinde kalıcı bir etki yaratabilir. Bu sebeplerden dolayı ailelerin, öğretmenlerin ve kitap yazarları ile çizerlerin çocukların kitap tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları; onları, beğenileri ile ilgileri doğrultusunda hazırlanan kitaplar ile buluşturmaları gerekmektedir.

Çocukların resimli öykü kitaplarına ilişkin beğenilerinin farkında olmak oldukça önemlidir; ancak yapılan alan yazın taramasında, okul öncesi dönemdeki çocukların resimli öykü kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya koyan yeterli sayıda çalışmaya yer verilmediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar, çoğunlukla kitapların resimlerine yönelik olarak çocukların görüşlerinin alındığı çalışmalardır (Brookshire, Scharff ve Moses, 2002; Danko-McGhee ve Slutsky, 2011; House ve Rule, 2005). yurt içinde yapılan bir çalışmada ise çocukların bilgilendirici kitapları mı yoksa kurgusal kitapları mı tercih ettiği konusu incelenmiştir (Kotaman ve Tekin, 2017). Ancak, çocukların kitaplara yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların genellikle ilköğretim dönemindeki çocuklar ile veya daha büyük yaş grupları ile yapıldığı görülmüştür (Altunkaynak, 2018; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Boraks, Hoffman ve Bauer, 1997; Ulusoy, 2016). Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarına yönelik tercihlerini ve bu kitaplarda önemsedikleri unsurları belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarına yönelik görüş ve tercihlerinin ortaya koyulması olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yapılacak olan çalışma nitel bir araştırma yöntemi kapsamında bir durum çalışmasıdır.

Nitel araştırma çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.), var olan durumun gerçekliğinin bozulmamasına ve durumun bütün bir şekilde ele alınmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada, çocukların resimli öykü kitapları ile ilgili tercihlerini ve kitaplara karşı düşünceleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilinde bağımsız bir anaokuluna devam eden 60 çocuğun oluşturması planlanmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilecektir.

Veri toplama süreci, öğrencilerle birlikte üzerinde çalışılacak kitapların tespitiyle başlayacaktır. İlk olarak farklı boyutlara, görsellere, karakterlere ve içeriklere sahip resimli öykü kitapları belirlenecek; kitaplar, belirlenen kriterler çerçevesinde uzman görüşlerine

sunulacak; uzman dönütleri çerçevesinde, çocuklarla hangi kitaplar üzerinde çalışılacağına karar verilecektir. Çocukların kitap içeriklerine hâkim olmaları amacıyla, çocuklara her gün 1 kitap okunacak; okumalar sonunda çocuklar ile birebir görüşmeler yapılacaktır. Her bir görüşme sürecinde, çocuk ile beraber kitaplar tekrar incelenecek; gerekirse, içeriği unutulan bir kitap olması halinde, hatırlatmalar yapılacaktır. Çocuğa en çok sevdiği ve beğendiği kitap sorularak neden bu kitabı sevdiği hakkında çocukla konuşularak süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılacaktır. Analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılacak; görüş birliği sağlanarak çalışma bulgularına ulaşılacaktır.

Çocuk gelişiminin çok yönlü olarak desteklenmesinde, okul öncesi dönemdeki uyaranların oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu uyaranlardan biri de resimli öykü kitaplarıdır. Resimli öykü kitapları sayesinde çocuklar , ana dilin temel dil bilgisi yapı ve işleyişini, sesleri doğru çıkarmayı ve kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenebilmekte, ; kelime hazinelerini ve alıcı dil becerilerini geliştirebilmektedir (Bütün Ayhan ve Yılmazer, 2016). Bunun yanında, gözlemleme, karşılaştırma, sınıflandırma, neden-sonuç ve parça-bütün gibi ilişkileri kavrama, eleştirme, merak etme, keşfetme, dikkatini toplama ve hatırlama gibi zihinsel beceriler de resimli öykü kitapları yoluyla desteklenebilmektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Sever, 2003; Torr ve Clugston, 1999; Yıldız, 2017). Resimli öykü kitapları çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için de fırsat niteliğindedir (Temple, Martinez ve Yokota, 2004). Çocuklara yeni yaşantılar ile tanışma, toplumda kabul gören ve görmeyen davranışları fark etme, arkadaşlık, dostluk, paylaşma ve yardımlaşma gibi kavramlara aşina olma ve öfke, kaygı, korku ya da kıskançlık gibi duygular ile nasıl baş edebileceklerini öğrenme olanağı sunmaktadır.

Resimli öykü kitaplarının sağladığı faydalara ulaşılabilmesinde kitap seçiminin önemi büyüktür. Kitap seçiminde iki husus dikkat çeker: kitabın çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması ve ilgilerine hitap ediyor olması. Gelişim özelliklerine uygun olma durumu, kitapların içerik ve fiziksel özellikleri ile ilgilidir. Çocuğun ilgilerine hitap ediyor olma durumu ise, kitabın kapağının, görsellerinin, karakterlerinin, konusunun veya anlatımının çocuklar tarafından beğeniliyor ve dikkat çekiyor olmasını kapsar. Çocuk, okunan kitaba ilgi duyuyor ise kitap okuma sürecinden keyif alabilir ve bahsedilen becerilerin gelişmesi için hazır olabilir. Ulusoy'a (2016) göre resimli öykü kitaplarının gerçek tüketicisi çocuklardır ve çocukların tercihlerinin bilinmesi; kaliteli, çocuklar için anlamlı ve onlara okuma zevki veren ürünlerin oluşturulması ve çocukların bu ürünler ile buluşturulması için önemlidir. Ayrıca, çocukların kendilerine hitap eden, dikkatlerini çeken ve kişisel bağlantılar kurmalarına izin veren kitaplar, çocukları kitaplara ve okumaya karşı motive etmektedir (Chapman, Filipenko, McTavish ve Shapiro, 2007). Amsden'e (1960) göre, özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun sunulan resimli öykü kitaplarına karşı ilgi duyması ve kitapları beğenmesi, ileriki yıllarda kitaplara ve okumaya yönelik tutumları üzerinde kalıcı bir etki yaratabilir. Bu sebeplerden dolayı ailelerin, öğretmenlerin ve kitap yazarları ile çizerlerin çocukların kitap tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları; onları, beğenileri ile ilgileri doğrultusunda hazırlanan kitaplar ile buluşturmaları gerekmektedir.

Çocukların resimli öykü kitaplarına ilişkin beğenilerinin farkında olmak oldukça önemlidir; ancak yapılan alan yazın taramasında, okul öncesi dönemdeki çocukların resimli öykü kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya koyan yeterli sayıda çalışmaya yer verilmediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar, çoğunlukla kitapların resimlerine yönelik olarak çocukların görüşlerinin alındığı çalışmalardır (Brookshire, Scharff ve Moses, 2002; Danko-McGhee ve Slutsky, 2011; House ve Rule, 2005). yurt içinde yapılan bir çalışmada ise çocukların bilgilendirici kitapları mı yoksa kurgusal kitapları mı tercih ettiği konusu incelenmiştir (Kotaman ve Tekin, 2017). Ancak, çocukların kitaplara yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların genellikle ilköğretim dönemindeki çocuklar ile veya daha büyük yaş grupları ile yapıldığı görülmüştür (Altunkaynak, 2018; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Boraks, Hoffman ve Bauer, 1997; Ulusoy, 2016). Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarına yönelik tercihlerini ve bu kitaplarda önemsedikleri unsurları belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarına yönelik görüş ve tercihlerinin ortaya koyulması olarak belirlenmiştir.

Yapılacak olan çalışma nitel bir araştırma yöntemi kapsamında bir durum çalışmasıdır.

Nitel araştırma çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.), var olan durumun gerçekliğinin bozulmamasına ve durumun bütün bir şekilde ele alınmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada, çocukların resimli öykü kitapları ile ilgili tercihlerini ve kitaplara karşı düşünceleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilinde bağımsız bir anaokuluna devam eden 60 çocuğun oluşturması planlanmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilecektir.

Veri toplama süreci, öğrencilerle birlikte üzerinde çalışılacak kitapların tespitiyle başlayacaktır. İlk olarak farklı boyutlara, görsellere, karakterlere ve içeriklere sahip resimli öykü kitapları belirlenecek; kitaplar, belirlenen kriterler çerçevesinde uzman görüşlerine sunulacak; uzman dönütleri çerçevesinde, çocuklarla hangi kitaplar üzerinde çalışılacağına karar verilecektir. Çocukların kitap içeriklerine hâkim olmaları amacıyla, çocuklara her gün 1 kitap okunacak; okumalar sonunda çocuklar ile birebir görüşmeler yapılacaktır. Her bir görüşme sürecinde, çocuk ile beraber kitaplar tekrar incelenecek; gerekirse, içeriği unutulan bir kitap olması halinde, hatırlatmalar yapılacaktır. Çocuğa en çok sevdiği ve beğendiği kitap sorularak neden bu kitabı sevdiği hakkında çocukla konuşularak süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılacaktır. Analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılacak; görüş birliği sağlanarak çalışma bulgularına ulaşılacaktır.

Araştırma devam etmekte olan bir çalışmadır. Çalışma sonunda, çocuklardan, öncelikle kitapların görsel özelliklerine (renk, canlılık, parlaklık, şekil vb) dikkat ederek kitap seçmeleri beklenmekte; bu açıdan, görsel olarak özensiz olarak hazırlanmış, renkleri soluk ve mat olan kitapları önemsemeyecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar okuma yazma bilmediğinden görseller kitapların en dikkat çekici unsurları olmaktadır. Bu nedenle renkli ve canlı görsellerin kitap tercihlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Ek olarak, çocukların kitaplardaki karakterlere de dikkat etmeleri beklenmektedir. Kendilerine yakın hissedebilecekleri ve yaşantılarından izler bulabilecekleri karakterler başta olmak üzere aile ve arkadaş çevresinin yer aldığı, sevimli hayvan figürlerine yer verilen kitapların da tercih sebebi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğüt vermeyen, bilgiyi eğlenceli bir şekilde sunan ve espri unsurlarını barındıran kitapların da çocukların ilgisini çekebileceğine inanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam etmekte olan bir çalışmadır. Çalışma sonunda, çocuklardan, öncelikle kitapların görsel özelliklerine (renk, canlılık, parlaklık, şekil vb) dikkat ederek kitap seçmeleri beklenmekte; bu açıdan, görsel olarak özensiz olarak hazırlanmış, renkleri soluk ve mat olan kitapları önemsemeyecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar okuma yazma bilmediğinden görseller kitapların en dikkat çekici unsurları olmaktadır. Bu nedenle renkli ve canlı görsellerin kitap tercihlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Ek olarak, çocukların kitaplardaki karakterlere de dikkat etmeleri beklenmektedir. Kendilerine yakın hissedebilecekleri ve yaşantılarından izler bulabilecekleri karakterler başta olmak üzere aile ve arkadaş çevresinin yer aldığı, sevimli hayvan figürlerine yer verilen kitapların da tercih sebebi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğüt vermeyen, bilgiyi eğlenceli bir şekilde sunan ve espri unsurlarını barındıran kitapların da çocukların ilgisini çekebileceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, resimli öykü kitapları, kitap tercihleri

Kaynakça

Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19).

Amsden, R. H. (1960). Children's Preferences In Picture Story Book Variables. *The Journal of Educational Research, 53*(8), 309–312.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). How to Choose a Readable Book. *Ilkogretim Online, 11*(2), 319-331

Boraks, N., Hoffman, A., & Bauer, D. (1997). Children's book preferences: Patterns, particulars, and possible implications. *Reading Psychology: An International Quarterly, 18*(4), 309-341.

Brookshire, J., Scharff, L. F., & Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading Psychology*, 23(4), 323-339.

Bütün Ayhan, A. & Yılmazer, Y. (2016). Çocuk edebiyatı ve çocuğun gelişimindeki rolü. S. Erdoğan & M. Ören (Ed.). *Çocuk edebiyatı ve medya* (s.14). Anadolu Üniversitesi Yayınları

Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education*, 531-553.

Çakmak Güleç, H. & Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı.* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. *International Journal of Education through Art*, *7*(2), 171-185.

House, C. A., & Rule, A. C. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal, 32*(5), 283-290.

Kotaman, H., & Tekin, A. K. (2017). Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 600-614.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat* (7. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.

Temple,C., Martinez, M.,& Yokota, J. (2004). *Childrens books in children's hands an introduction to their literature* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education

Torr, J. & Clugston, L. (1999). A comparison between informational and narrative picture books as a context for reasoning between caregivers and 4-year-oldcChildren, *Early Child Development and Care, 159*(1), 25-4.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemle*ri (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, A.K. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği, *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(3), 792-802.

(24815) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitsel Değerleri

AYGÜL TOPCU KAPLAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin başarısı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları öğeleri ile doğrudan bağlantılıdır.Bir öğretmenin gücünün öğrenci başarısında etkili olabilmesi için önemli bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler güçlü bir alan bilgisi, genel kültür, etkili bir öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerdir.Öğretmenlik mesleği dünyadaki en zor mesleklerden olduğu gibi, stresli bir o kadar da duygusal doyumu yüksek olan mesleklerden biridir. Çünkü hammaddesi insandır. Bir ülkedeki öğretmen kalitesi ve verilen eğitimin niteliği o ülkenin geleceğini, gelişme hızını etkiler. Eğitim sürecinde amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi, eğitimin etkili olabilmesi öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Değerler, kişinin kendisinden başka kişilerle olan iletişimlerinde gösterdikleri bireysel tutumlardır. Yani insanlar kendisinden başka insanlara olan davranış biçimlerini belirlerken öz değerlerini ve kişiliklerini de belirlemiş olurlar (Hofstede, 1991). Okul öncesi öğretmenleri çocukların hayatında karşılaştıkları ilk öğretmenleridir. O yüzden çocukların hayatında, eğitiminde ayrı önemli bir yer tutarlar. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu eğitsel değerler de oldukça önemlidir.Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan, çocukların gelişimsel özellikleri, kişisel farklılıkları ve becerileri hesaba katılarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel açılardan gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin oluştuğu, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güvenlerinin oluştuğu ebeveyn ve eğitimcilerin etkili olduğu sistemli ilk eğitimdir (MEB, 2010) Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinin dışında zamanlarının büyük bölümünü okul öncesi okullarında geçirirler.Öğretmenlerin üzerinde yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencilerin okulda öğreniminden, okuldan ve hatta öğretmenden soğumasına neden olduğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların öğrencileri çok önemli ölçüde etkilediği araştırmacılarla kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik, tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "*tutumlar*" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkiledikleri noktadır (Gürkan, 1993: 7).Resmi erken çocukluk eğitimi ve bakımı kurumlarındaki eğitim personelinin ve öğretim içeriğinin niteliği, hizmet süresinden daha etkili olabilmektedir. PISA bulgularına göre, OECD ülkelerindeki genel eğilimden farklı olarak, Türkiye'de erken çocukluk eğitimine 2 yıllık katılımda öğrenciler 1-2 yıl arası katılım gösteren öğrencilere göre PISA 2015'te daha düşük bir performans göstermiştir. Bu bulguların ışığında Türkiye'de öğretmenlerin programı çeşitlendirmesi ve içeriği çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre zenginleştirebilmesi konusunda bir sınırlılık olduğundan söz edilebilir (Tedmem, 2017). Bu durum da okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu eğitsel değerlerle ilişkilidir. Türkiye'de öğretmenlik, hem bir meslek hem de mesleğe yüklenen toplumsal rol ve sorumluluklar açısından, bilimsel çalışmalarla ve araştırmalarla fazla irdelenmemiştir (Tan, 1996:37). Literatür tarandığında öğretmenin eğitsel değerleri ile ilgili yeterince çalışma olmadığı da fark edilmiştir. Bu çalışma bu açıdan da önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitsel değerleri belirlemeyi amaçlayan tarama modellerinden genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Büyüköztürk 2012). Tarama araştırmalarının amacı; genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durum üzerinden betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Tekin,1991).

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli merkezinde bulunan bağımsız anaokullarında, ilkokula bağlı anasınıflarında ve özel okullarda görev yapan 197 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemine göre veri alınacaktır. Örneklemi oluşturan 197 öğretmenin 192 (%97,5) tanesi kadın, sadece beş (%2,5) tanesi erkek okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır.

Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılacaktır.

Araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda altı adet kişisel bilgi sorusu yer almaktadır. Bu sorular cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, yaş, kıdem yılı, görev yapılan okul türü gibi bilgileri içermektedir

Araştırmada kullanılacak diğer ölçek "Öğretmenin Eğitsel Değerler Ölçeği"dir. "Eğitsel Değerler Ölçeği" Çelik ve Tomul tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir.

Veriler, öğretmenlerin görev yaptığı okullara bizzat gidilerek toplanmıştır.. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak parametrik kararlaştırılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinde -2ile +2 arası normal kabul edilmiştir.

Eğitsel değerler ölçeği ile elde edilen veriler betimleyici istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri) ile sunulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan araştırma sorularına istatistiksel olarak cevaplar aranmış, manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak α =0.05 alınmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından verilerin parametrik olma durumuna bağlı olarak t Testi, Varyans Analizi, Post hoc testlerinden LSD ve Betimsel İstatistikler teknikleri kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Eğitim sistemlerinin başarısı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları öğeleri ile doğrudan bağlantılıdır.Bir öğretmenin gücünün öğrenci başarısında etkili olabilmesi için önemli bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler güçlü bir alan bilgisi, genel kültür, etkili bir öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerdir.Öğretmenlik mesleği dünyadaki en zor mesleklerden olduğu gibi, stresli bir o kadar da duygusal doyumu yüksek olan mesleklerden biridir. Çünkü hammaddesi insandır. Bir ülkedeki öğretmen kalitesi ve verilen eğitimin niteliği o ülkenin geleceğini, gelişme hızını etkiler. Eğitim sürecinde amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi, eğitimin etkili olabilmesi öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Değerler, kişinin kendisinden başka kişilerle olan iletişimlerinde gösterdikleri bireysel tutumlardır. Yani insanlar kendisinden başka insanlara olan davranış biçimlerini belirlerken öz değerlerini ve kişiliklerini de belirlemiş olurlar (Hofstede, 1991). Okul öncesi öğretmenleri çocukların hayatında karşılaştıkları ilk öğretmenleridir. O yüzden çocukların hayatında, eğitiminde ayrı önemli bir yer tutarlar. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu eğitsel değerler de oldukça önemlidir.Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan, çocukların gelişimsel özellikleri, kişisel farklılıkları ve becerileri hesaba katılarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel açılardan gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin oluştuğu, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güvenlerinin oluştuğu ebeveyn ve eğitimcilerin etkili olduğu sistemli ilk eğitimdir (MEB, 2010) Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinin dışında zamanlarının büyük bölümünü okul öncesi okullarında geçirirler.Öğretmenlerin üzerinde yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencilerin okulda öğreniminden, okuldan ve hatta öğretmenden soğumasına neden olduğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların öğrencileri çok önemli ölçüde etkilediği araştırmacılarla kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik, tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "*tutumlar*" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkiledikleri noktadır (Gürkan, 1993: 7).Resmi erken çocukluk eğitimi ve bakımı kurumlarındaki eğitim personelinin ve öğretim içeriğinin niteliği, hizmet süresinden daha etkili olabilmektedir. PISA bulgularına göre, OECD ülkelerindeki genel eğilimden farklı olarak, Türkiye'de erken çocukluk eğitimine 2 yıllık katılımda öğrenciler 1-2 yıl arası katılım gösteren öğrencilere göre PISA 2015'te daha düşük bir performans göstermiştir. Bu bulguların ışığında Türkiye'de öğretmenlerin programı çeşitlendirmesi ve içeriği çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre zenginleştirebilmesi konusunda bir sınırlılık olduğundan söz edilebilir (Tedmem, 2017). Bu durum da okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu eğitsel değerlerle ilişkilidir. Türkiye'de öğretmenlik, hem bir meslek hem de mesleğe yüklenen toplumsal rol ve sorumluluklar açısından, bilimsel çalışmalarla ve araştırmalarla fazla irdelenmemiştir (Tan, 1996:37). Literatür tarandığında öğretmenin eğitsel değerleri ile ilgili yeterince çalışma olmadığı da fark edilmiştir. Bu çalışma bu açıdan da önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitsel değerleri belirlemeyi amaçlayan tarama modellerinden genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Büyüköztürk 2012). Tarama araştırmalarının amacı; genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durum üzerinden betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Tekin,1991).

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli merkezinde bulunan bağımsız anaokullarında, ilkokula bağlı anasınıflarında ve özel okullarda görev yapan 197 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemine göre veri alınacaktır. Örneklemi oluşturan 197 öğretmenin 192 (%97,5) tanesi kadın, sadece beş (%2,5) tanesi erkek okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır.

Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılacaktır.

Araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda altı adet kişisel bilgi sorusu yer almaktadır. Bu sorular cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, yaş, kıdem yılı, görev yapılan okul türü gibi bilgileri içermektedir

Araştırmada kullanılacak diğer ölçek "Öğretmenin Eğitsel Değerler Ölçeği"dir. "Eğitsel Değerler Ölçeği" Çelik ve Tomul tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir.

Veriler, öğretmenlerin görev yaptığı okullara bizzat gidilerek toplanmıştır.. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak parametrik kararlaştırılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinde -2ile +2 arası normal kabul edilmiştir.

Eğitsel değerler ölçeği ile elde edilen veriler betimleyici istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri) ile sunulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan araştırma sorularına istatistiksel olarak cevaplar aranmış, manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak α =0.05 alınmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından verilerin parametrik olma durumuna bağlı olarak t Testi, Varyans Analizi, Post hoc testlerinden LSD ve Betimsel İstatistikler teknikleri kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri incelenmiştir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeme durumları araştırılmıştır. Çalışma verileri 2018- 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Denizli Merkez efendi ve Pamukkale ilçelerine bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel okullarda çalışan 197 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin eğitsel değerleri ve boyutlarının(bireysel değerler, sosyal değerler ve ilişkisel değerler) değerleri belirlenmiştir. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerin eğitsel değerleri ve boyutlarının(bireysel değerler, sosyal değerler ve ilişkisel değerler) kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bekar okul öncesi öğretmenleri evli okul öncesi öğretmenlerine göre eğitsel değerlerinin daha yüksek olduğunu düşünüyor. Okul öncesi öğretmenlerin kıdemi 11 yıl ve üstü olanların eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri daha düşüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutları 19-30 yaş aralığında olan öğretmenlerde en yüksek değer boyutlarına sahiptir.Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri hiç çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenlerinde en yüksek, 2 veya daha fazla çocuğu olan okul öncesi öğretmenlerinde en düşük düzeydedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri incelenmiştir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeme durumları araştırılmıştır. Çalışma verileri 2018- 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Denizli Merkez efendi ve Pamukkale ilçelerine bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel okullarda çalışan 197 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin eğitsel değerleri ve boyutlarının(bireysel değerler, sosyal değerler ve ilişkisel değerler) değerleri belirlenmiştir. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerin eğitsel değerleri ve boyutlarının(bireysel değerler, sosyal değerler ve ilişkisel değerler) kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bekar okul öncesi öğretmenleri evli okul öncesi öğretmenlerine göre eğitsel değerlerinin daha yüksek olduğunu düşünüyor. Okul öncesi öğretmenlerin kıdemi 11 yıl ve üstü olanların eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri daha düşüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutları 19-30 yaş aralığında olan öğretmenlerde en yüksek değer boyutlarına sahiptir.Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri hiç çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenlerinde en yüksek, 2 veya daha fazla çocuğu olan okul öncesi öğretmenlerinde en düşük düzeydedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel değerleri ve boyutlarının değerleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Değer, okul Öncesi Öğretmeninin Eğitsel değerleri,okul öncesi öğretmeni.

Kaynakça

Akgün F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-yeterlik Algıları İle İlişkisi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 3, sayı 1,48-58.

Özkan H.,H. (2012). Öğretmen Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 13, sayı 2, 29-48.

Çelik E., (2008). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 23/2010, Selçuk Üniversitesi*.

Topaloğlu A., (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

Aşkan D.,(2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değer Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.

Karaaslan Ü.,(2012). *Okul Öncesi Eğitimin ve Diğer Değişkenlerin İlköğretim1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları Tanıma ve İfade Etme Becerilerine Etkisi.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Çelik K., Tomul E., (2014). Eğitsel Değerler Ölçeği, Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 36, 215-227.

Tanrıverdi H.,(2008). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi arasındaki ilişki*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Bek Y.,(2007). *Öğretmenin Toplumsal/ Mesleki Rolleri ve Statüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

Ak G., Yıldırım, B. ve Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi örneği), *Akademik Bakış Dergisi, sayı 55.*

Halavuk F., (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlar*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okan Üniversitesi.

Kula F., (2017). *Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimliğin Geliştirilmesi Konusunda Yöneticilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Beklentileri Görüşleri ve Önerileri.* Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Dündar Kırık E., (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretimdeki Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

Öztürk Samur A., (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Genç S. Z., (2017). *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması.* Pegem Akademi ISBN 978-605-318-955-8 DOI: 10.14527/9786053189558.

Akman B., Taşkan N., Özden Z., Çörtü F.(2010) A Study On Preschool Teachers' Burnout. *Elementary Education Online, 9(2), 807-815, 2010. [Online]:* http://ilkogretimonline.org.tr.

KESGİN E., (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Denizli İli Örneği).* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Uzun M., Köse A., (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2017 Vol. 12, No. 23, 305-338.

Çubukçu Z. ÖZENBAŞ D., ÇETİNTAŞ N., SATI D., ŞEKER Ü., (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2012 Cilt: 2, Sayı: 1.

Turan S., Aktan D., (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 6(2) ,227-259.

Kılıç M., KAYA A., YILDIRIM N., GENÇ G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen Ve Öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Hacıoğlu, F., Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.

(24817) Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

HATİCE BÜŞRA YILMAZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

AYSEL TÜFEKCİ AKCAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygusal zekâ, çocukların günümüz dünyasında gerekli donanımlara sahip olabilmelerinin koşullarından biridir. Duygusal zekânın temelinde, bireylerin duygusal yaşamlarını doğru biçimde yönetebilme becerisi olan duygu düzenleme yer almaktadır (Yavuz, 2010). Thomphson'a (1994) göre duygu düzenleme kavramı, duygusal tepkileri gözlemleme, değerlendirme ve değiştirmeyle birlikte amaca ulaşmayı sağlamakta sorumlu olan bütün içsel ve dışsal süreçleri içermektedir. Duygu düzenleme, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların sürekliliğini sağlama becerilerini kapsamaktadır. Doğumdan itibaren kazanılan bir takım becerilerle birlikte zaman içerisinde aşamalı olarak gelişen bir yapıya sahip olan duygu düzenleme becerisi, yaşamın ileriki dönemleri için oldukça önemlidir ve büyük ölçüde okul öncesi dönemde şekillenmektedir (Yükçü ve Demircioğlu 2017). Okul öncesi dönem çocuklarında, sosyal ve bilişsel gelişim ile birlikte, duygu düzenleme becerilerinin de gelişiminde ilerlemeler görülmektedir. Sosyal çevreleri değişen çocuklar, ne düşündüklerini açık bir şekilde söylemekle birlikte diğerlerinin ne düşündüğünü de dikkate aldıklarından, duygu düzenleme becerilerini daha etkin kullanmaya başlamaktadır (Ersan, 2013). Çocuklar içsel ve dışsal sebeplerden dolayı içinde bulunduğu duygu durumunun farkına vararak kendisini kontrol etmeyi zamanla öğrenmektedir (Kurbet, 2010). Bu öğrenme yolculuğuna pek çok değişken etki etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine etki eden değişkenlerin ve bireysel farklılıkların bilinmesi çocuğun gelişiminin desteklenebilmesi için gerekli görülmektedir (Kolcu, 2014). Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açıcından incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlerken 2018-2019 yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim anasınıfları kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubunu, bu okullarda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 48-72 aylık toplam 413 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada, çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda okul türü, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı sorularına yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği çocukların anneleri tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin okul türü, çocuğun yaşı ve cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek amacıyla ise Kruskall Wallis testi uygulanarak, anlamlı farklılık gösteren değişkenlerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Çocukların günümüz dünyası için ihtiyaçları olan gerekli donanımlara sahip olabilmelerinin temel koşulu, duygusal zekâ yetilerini geliştirebilmeleridir. Duygusal zekânın temelinde bireylerin duygusal yaşamlarını doğru biçimde yönetebilmeleri becerisi yer almaktadır. Yaşamda her duyguyu bir düşünce başlatır. İnsanlar kendilerini belirli durumlara sürükleyen düşünceleri fark etmeye ve bu düşünce biçimlerini değiştirmeye başladıklarında duygusal durumlarında da kendiliğinden değişme başlar. Duygu düzenleme, kişilerin duyguları anlama, ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların sürekliliğini sağlama becerilerini kapsamaktadır. Duygu düzenleme becerileri, sosyal ilişkilerin arttığı okul öncesi dönemde büyük oranda şekillenmektedir. Okul öncesi dönem çocukların beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönemde beyin çevresel etkilere çok açıktır ve çevre çocuğun gelişimini derinden etkilemektedir. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişimine yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı, anne ve babanın eğitim durumları ve çocuğun davam ettiği okul türü gibi pek çok değişken etki etmektedir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini belirlerken 2018-2019 yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim anasınıfları kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubunu, bu okullarda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren

48-72 aylık toplam 413 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi yapılırken Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk faktörü puanlarının okul türü, çocukların yaşı, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin duygu düzenleme faktörü puanlarının okul türü, çocukların yaşı ve cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, anne eğitim düzeyine ve çocukların kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk faktörü puanlarının okul türü, çocukların yaşı, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (U= 18846.50; p 0.05). Puan ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamalarının (=30.00) erkek çocukların ortalamalarından (=30.96) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin duygu düzenleme faktörü puanlarının okul türü, çocukların yaşı ve cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, anne eğitim düzeyine ($\chi^2=17.12$; $p \leq 0.05$) ve çocukların kardeş sayısına ($\chi^2=10.45$; $p \leq 0.05$) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça duygu düzenlemelerinin arttığı, kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Duygu düzenleme, Okul öncesi dönem

Kaynakça

Batum, P. & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development, 59 (2-3), 25-52.

Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun duygusal zeka gelişimi için küçük ve sağlam adımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Yükçü Bozkurt Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.

(24819) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi

EMİRE ULUĞ
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

EGE AKGÜN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların dünyayı anlama ve inceleme çabaları, onların öğrenme meraklarına ve nasıl öğrendiklerine dair ipucu sunmaktadır. Çocuklar hakkında edindiğimiz bilgiler doğrultusunda uygun çevre koşulları ve yetişkin desteği sağlandığında, onların okuma yazma becerilerini kendiliğinden edindikleri düşünülmektedir. Okuma-yazmaya teşvik edici bir yaklaşımın ve erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekteki akademik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu birçok çalışma ile gösterilmiştir (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Neuman, Roskos, Wright, ve Lenhart, 2007). Bu çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin bebeklikten itibaren desteklenmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir.

Gelişimde çevre ve kalıtımın etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalar genetik özelliklerin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Petrill, Deater Deckard, Thompson, DeThorne ve Schatschneider, 2007; Taylor ve Schatschneider, 2010). Ayrıca ailenin okuryazarlığa ilgileri, sosyoekonomik durumları, eğitim düzeyleri ve okuryazarlık ile ilgili inançları ve etkinlikleri gibi bazı çevresel etkilerin erken okuryazarlıktaki rolünü araştıran birçok çalışma da alan yazında mevcuttur (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Edwards, 2014).

Doğumdan itibaren çocuklara destekleyici ortamlar hazırlamak ve onların gelişimlerini takip etmek önemlidir. 0-36 aylık dönemde yürüme, konuşma, iletişim kurma, düşünme, akıl yürütme ve sorun çözme gibi birçok beceri kazanılır. Bu beceriler, döneminde kazandırılmaz ise bu becerilerin sonraki dönemlerde kazandırılması zor olabilir. Bu nedenle 0-36 aylık çocukların Erken Çocukluk Eğitim Programlarına katılmaları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (MEB, 2013).

Çocuk toplumsal yaşama ailesinden sonra eğitim kurumları ile hazırlanır. 0-36 aylık çocuklar için eğitim veren kurumları sadece çalışan ebeveynlere çocuğun bakımı için destek veren bir yer olarak görmek doğru değildir. Erken çocukluk eğitim kurumları çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen ve aileyi erken çocukluk eğitimi konusunda bilgilendiren kurumlardır. Bu nedenle, 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitim, yaşama en iyi başlangıç yeri olarak tanımlanmıştır.

0-36 ay eğitim kurumlarında ne kadar nitelikli eğitim verilirse verilsin, burada verilen eğitim aile ortamında desteklenmedikçe eğitim kurumları, hedeflerine tam olarak ulaşamamaktadır. Çocuğun başarısını destekleme ve geliştirmede ev içerisindeki her birey potansiyel etkiye sahiptir. Çocukların evdeki erken okuryazarlık yaşantıları ve aile bireylerinin okuma yazma konusundaki inanç ve düşünceleri, okula başlamadan önce ve sonra da, onların okuma yazma becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle ailelere erken yıllarda çocukların okuryazarlık gelişimini sağlama ve okuma yazma ile ilgili tutumlarını desteklemede önemli bir görev düşmektedir.

Ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin onların ebeveynliğine ve çocuklarının gelişimine olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W. ve Widaman, K. F., 2015). Sosyal destek, kişinin sosyal bağlarını, sosyal bütünleşmesini ve birincil grup ilişkilerini ifade eder (Cobb,1976 akt. Turner ve Brown, 2010). Ebeveynler sosyal çevreleri tarafından desteklendiklerinde, önemli sıkıntı ya da zorluklar yaşarken bile, sıcaklık, izleme ve destek gibi olumlu ebeveynlik uygulamalarında bulunma olasılıkları daha yüksektir (McConnell, Breitkreuz ve Savage, 2011). Buna ek olarak, daha yüksek algılanan sosyal destek puanına sahip ebeveynlerin daha etkili olduğu görülmektedir (Marshall vd., 2001).

Ev erken okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık ve ileri okuma yazma becerilerine olan etkisini ortaya koyan çalışmalar bu ortamın önemini vurgulamaktadır (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Neuman, Roskos, Wright, ve Lenhart, 2007). Erken çocukluk döneminde ev erken okuryazarlık ortamının özelliklerinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Ulusal alanyazında özellikle 0-36 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri, ev erken okuryazarlık ortamlarını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu çalışma 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerini ve bu özelliklerin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisini inceleyerek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Modeli: Nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren: Araştırmanın örneklemini 2017-2018 yılında Bitlis il merkezinde yaşayan 12-36 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 31 çocuk (evrene ulaşılmıştır) ve etmeyen 36 çocuk olmak üzere toplam 67 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Anket yöntemi ile ebeveynlerden elde edilen veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kasım-Şubat ayları arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, ev erken okuryazarlık kontrol listesi ve ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden elde edilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multi-Dimensional Scale of Percieved Social Support) Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve yapı geçerliliği Eker ve Arkar (1995) tarafından değerlendirilmiştir. Aynı yazarlar tarafından 2001 yılında ölçeğin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği incelenmiş ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeyde (cronbach alfa katsayıları= 0.80-0.95) bulunmuştur (Eker ve Arkar, 2001).

Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi araştırmacı tarafından araştırma soruları ve alan yazın (Karacan, 2000; Karaman, 2015; Neuman & Dickinson, 2018) doğrultusunda oluşturulmuştur. Ardından kontrol listesinin geçerliliğini sağlamak için erken okuryazarlık konusunda çalışmaları olan okul öncesi eğitim alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca soruların açıklığı ve anlaşılırlığına yönelik olarak Bitlis ilinde çalışmanın örnekleminde yer almayan 12-36 aylık çocukları olan üç ebeveyn ile pilot görüşme yapılmıştır. Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi fiziksel ortam özellikleri ve eğitsel ortam özellikleri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Ev erken okuryazarlık kontrol listesi fiziksel ortam özellikleri 13 madde, eğitsel ortam özellikleri ise 21 madde olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi: Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin ilişkisini incelemek amacıyla ki kare testi kullanılmıştır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek puanlarının ev erken okuryazarlık özellikleri ile karşılaştırmak amacı ile ilişkisiz örneklemler t testi kullanılmıştır.

ÖZET: Bu araştırmada 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek algısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'te yaşayan 12-36 aylık, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 31 çocuğun ve etmeyen 36 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanan Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988; Eker ve Arkar,1995) ile elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla ki kare testi kullanılmıştır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek puanlarının ev erken okuryazarlık özellikleri ile ilişkisini incelemek amacı ile ilişkisiz örneklemler t testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özellikleri olarak çocukların çoğunluğunun evlerinde çoğunlukla tek bir tür olmak üzere 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı görülmüştür. Ailelerin çoğunluğu okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadıklarını düşünmektedir. Ebeveynler bu etkinlikleri yapamama sebeplerini ise yeterli zamanlarının olmaması, çocuklarının daha çok küçük olduğu ve bilgilerinin olmaması şeklinde açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu; devam etmeyen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazladır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla kitap okunmakta, daha çok konuşulmakta ve daha çok dil etkinlikleri yapılmaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, çocuklarıyla konuşma ve dil etkinlikleri yapma oranı daha yüksektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Buna göre ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özellikleri olarak çocukların çoğunluğunun evlerinde çoğunlukla tek bir tür olmak üzere 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı görülmüştür. Ailelerin çoğunluğu okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadıklarını düşünmektedir. Ebeveynler bu etkinlikleri yapamama sebeplerini ise yeterli zamanlarının olmaması, çocuklarının daha çok küçük olduğu ve bilgilerinin olmaması şeklinde açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu; devam etmeyen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazladır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla kitap okunmakta, konuşulmakta ve dil etkinlikleri yapılmaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, çocuklarıyla konuşma ve dil etkinlikleri yapma oranı daha yüksektir.

Araştırma sonucuna göre; 12-36 aylık çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi ve ailelerin sosyal destek algısı ev erken okuryazarlık ortam özelliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ev, okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık, sosyal destek, okul öncesi

Kaynakça

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., …,and Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, *78*(2), 558-580.

Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(1), 53-79.

Eker, D., Akar, H., & Yaldız, H. (2001). The review form of the Multidimensional Perceived Social Support Scale's factor structure, validity and reliability. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *2*, 17-25.

Eker, D., and Arkar, H. (1995). Factorial structure, validity, and reliability of the multidimensional scale of perceived social support. *Turk Psikoloji Dergisi*, *10*(34), 45-55

Ergül, C., Sarica, A. D., Akoglu, G., ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of turkish kindergarteners: Does ses make a difference?. *International Journal of Instruction*, *10*(1), 187-202.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., and Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, speech, and hearing services in schools*, *38*(1), 72-83.

Haney, M., and Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, *174*(3), 215-228.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi , 9* (7), 254-258.

Karaman, G. (2015). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 10-32). Ankara: Hedef CS.

Marshall, N.L., Noonan, A.E., McCartney, K., Marx, F and Keefe N. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. Journal Of Family Issues. 22(2), 163-182.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). 0-36 Aylık Çocukları için Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayıncılığı.

Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (2018). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı.* G. Akoğlu, C. Ergül, G. Akoğlu, ve C. Ergül (Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.

Neuman, S. B., Roskos, K., Wright, T., and Lenhart, L. (2007). *Nurturing Knowledge: Linking literacy to math, science, social studies and much more.* New York: NY: Scholostic.

Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., DeThorne, L. S. and Vandenbergh, D. J. (2007). Longitudinal genetic analysis of early reading: the Western Reserve reading project. *Reading and Writing*, *20*(1-2), 127-146.

Taylor, J., and Schatschneider, C. (2010). Genetic influence on literacy constructs in kindergarten and first grade: Evidence from a diverse twin sample. *Behavior Genetics*, *40*(5), 591-602.

Taylor, Z. E.,Conger, R. D., Robins, R. W. and Widaman, K. F. (2015). Parenting practices and perceived social support: longitudinal relations with the social competence of mexican-origin children. *J Lat Psychol, 3*(4),193-208.

Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems*, *2*, 200-212.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., and Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, *52*(1), 30-41.

(24834) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının 2030 Yılı Öngörüleri

ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzden on bir yıl sonrasını işaret eden 2030 yılı, başta Birleşmiş Milletler (BM) olmak üzere OECD gibi oluşumların eğitime yönelik hedefler belirlediği bir yıl olarak dikkat çekmektedir. 2015 yılında gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde 193 üye ülkenin imzası ile kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 17 hedef ve 169 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu hedeflerden dördüncüsü nitelikli eğitim ile ilişkilidir. Eğitimin tüm alanlardaki sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ön koşul olduğu anlayışı benimsenmiştir. Hedefler içerinde yer alan Nitelikli Eğitim hedeflerinden ikincisi okul öncesi eğitim ile ilişkilidir. Bu hedef ile tüm çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanması amaçlanmıştır. Ayrıca Nitelikli Eğitim hedeflerinin bir diğeri ise nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yöneliktir. (http-1, http-2). UNICEF'de Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri doğrultusunda dünyanın dört bir yanındaki 155 ülkede, erken çocukluk döneminde başlayan ve her çocuğu gelişmesi için gereken bilgi ve becerilerle hazırlayan öğrenme fırsatları sunmak için çalışmaktadır (http-3).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından "OECD'nin 2030 Eğitimi: Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Projesi" olarak adlandırılan bir proje hazırlanmıştır. Proje, günümüz öğrencilerinin 2030 yılında başarılı olmak ve dünyayı şekillendirmek için gereksinim duydukları bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olduğu ile öğretim sistemlerinin bunları nasıl etkin bir biçimde gerçekleştirebileceğine odaklanmıştır. Projenin 2019 yılı sonrasını kapsayan ikinci ayağında hedeflenen öğretim programlarının etkin bir biçimde uygulanması için ilkeler ve öğretimsel tasarımlara ilişkin ortak noktaların belirlenmesi amaçlanmaktadır (http-1, http-4). Projeye göre öğrenciler çevreleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek ve geleceği etkileyecek biçimde yetiştirilmelidir. Bu nedenle bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere dört alanda yetiştirilmeleri üzerinde durulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin hem genel hem de uzmanlık bilgisine sahip olmaları, bu amaçla temel bilgilerin yanı sıra disiplinler arası bilgiler, açıklama ve süreç bilgilerini de edinmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler edindikleri bilgileri yeni ve farklı durumlarda kullanabilmeli bunun için onlara bir takım beceriler öğretilmelidir. Projeye göre öğrencilerin gerekli olan bilgi ve becerileri kullanmak için kişisel, yerel, toplumsal ve evrensel kimi tutum ve değerlere de gereksinimi olacaktır. Motivasyon sağlama, farklılıklara, insan hayatı ve onuruna saygı duyma bunlara örnek verilebilir. OECD'nin 2030 Vizyonunda öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler öğretmen yetiştirme programlarında da geçerli olmaktadır (Güneş, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu' nunda erken çocukluk eğitimine yönelik üç ana hedef ve bu kapsamda yapılması planlanan çalışmalar belirlenmiştir. Bu hedefler;

1. Erken çocukluk eğitim hizmeti yaygınlaştırılacak

2. Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünleşik bir sistem oluşturulacak

3. Şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliği artırılacak şeklindedir (http-5).

Görüldüğü gibi BM'nin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, OECD'nin 2030 Eğitimi Projesi ve MEB'nın 2023 Eğitim Vizyonunun ortak noktaları, okul öncesi eğitim sisteminin genelde dünyada, özelde ise Türkiye'de tüm kesimlerin yararlanabileceği biçimde yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması yönündedir. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol oynayacak temel etmenlerden biri öğretmendir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmeni, sahip olduğu kişisel ve mesleki bilgi ve becerileri ile eğitim sisteminin önemli bir belirleyicisidir. Okul öncesi eğitimden beklenen olumlu sonuçların elde edilmesinde ve çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ile öğrenme kalitesinde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmalarının önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca günümüz öğretmeninin zeki, uyumlu, ileriyi görebilen, kendini sürekli yenileyen bir kişi olması beklenmektedir (Koçak ve Pirpir, 2014, s. 78).

Eğitim konusunda 2030 yılına yönelik öngörülerin gerçekleşmesi, günümüzde eğitim alan okul öncesi öğretmeni adaylarının bu konudaki ileriye yönelik görüşleri ve çalışmaları ile gerçekleşme olanağı bulabilecektir. Bu bağlamda, gelecekte sistemin uygulayıcısı olacak okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının 2030'lu yıllara yönelik öngörüleri ve görüşlerini almak önem kazanmaktadır. Bu amaçla araştırmada, "okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik öngörüleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel çalışmalar, tüm disiplin alanlarında, özellikle eğitimde en yaygın kullanılan araştırma biçimlerindendir. Bu tür çalışmalarda veriler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarından görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 3. Sınıfında eğitim gören öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olan 37 kişiye "2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimi nerede görüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu konudaki öngörü ve görüşlerini bir kendilerine verilen kâğıtlara ad ve soyadlarını belirtmeden yazmaları istenmiştir. Ortalama 30-35 dakika alan bu süreçte öğretmen adaylarına başka hiçbir açıklama yapılmamış, kısıtlama yada müdahalede bulunulmamıştır. 29 kadın, 8 erkek olmak üzere toplamda 37 öğretmen adayından toplanan görüş ve öngörüler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmektedir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazılı görüş ve öngörüleri tek tek okunmuş kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu kavramlar düzenlenerek veriyi açıklayan tema ve alt temalara ulaşılacaktır. Çalışmanın analiz süreci devam etmektedir. Analiz süreci bir diğer uzman tarafından gözden geçirilerek herhangi bir verinin gözden kaçırılmamasına özen gösterilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın analiz süreci devam ettiği için burada elde edilen temel kavramlara yer verilecektir. Öğretmen adayları "2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimi nerede görüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmış olacağı, bu eğitim sürecine yönelik bilincin ailelerde, toplumda ve öğretmenlerde artacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamları, uygulanabilecek farklı yaklaşımlar, kurum açma ve denetimine yönelik standartlar ve bu alanda oluşabilecek farklı iş kollarına yönelik öngörülerini dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin seçimi, eğitimi ve iş yaşamındaki denetim ve yönlendirilmelerine yönelik öngörülerini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının bir bölümü de Türkiye'nin bu konuda çağın gerekliliklerinin gerisinde kalabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, öğretmen adaylarının ön görüleri, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Kaynakça

Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 3(2), ss.1-16.

Gürkan, T.(2014). "Okul Öncesi Eğitim Programı", *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (Edt. R. Zembat). Ankara: Anı Yayıncılık. Ss. 29-80.

Koçak, N. Ve Pirpir Alakoç, D. (2014). Okul Öncesi Öğretmeni. *Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde* (Edt: N. Avcı ve M. Toran). Ankara: Eğiten Kitap. ss.77-103.

Merriam, S., B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Çev. Edt. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Genişletilmiş 9.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http-1: https://tedmem.org/download/egitimin-gelecegi-2030-projeksiyonlari-uzerine?wpdmdl=2658 (Erişim tarihi: 27. 03. 2019).

http-2: https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/ulusal_temel_politika_ belgeleriyk /birlesmis_milletler_2030_surdurulebilir_kalkinma_hedefleri.pdf. (Erişim tarihi: 27. 03. 2019).

http-3: https://www.unicef.org/agenda2030/69525_69583.html adresinden (Erişim tarihi: 27. 03. 2019).

http-4: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20 (05.04.2018). pdf (Erişim tarihi: 27. 03. 2019).

http-5: 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi: 28. 03. 2019).

(24861) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Oyun ve Video Seçme Kriterlerinin Piaget'nin Bilişsel Gelişim Aşamalarına Göre Değerlendirilmesi

AYFER ALPER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BAŞAK KARATEKE
UFUK ÜNİVERSİTESİ

TUĞRA KARADEMİR COŞKUN
SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen teknolojilere paralel olarak aynı hızda teknoloji kullanma yaşınında düştüğü görülmektedir. Özellikle yazılımsal boyutta oyunların ve videoların ulaşılabilirliğinin artması ile beraber okul öncesi dönemde teknoloji kullanımında arttığı gözlemlenmektedir. Araştırmalar 0-8 yaş grubundaki çocukların %52'sinin teknolojiyi kullandığını (Guersbey, 2012), 2-5 yaş çocuklarının %6'sının kendilerine ait telefona sahip olduğunu (Choing & Shuler, 2010), bu oranın 13-17 yaş arasında %93'e (Logicalis UK, 2016) yükseldiğini, tüm dünyada 18 yaş altı üç çocuktan birinin İnternet'e (UNICEF, 2017) erişim sağlayabildiğini göstermektedir.

Çocuklar arasında teknolojinin hızla yayılımı beraberinde okul öncesi dönemde teknolojinin kullanımının yararları konusunda iki farklı bakış açısının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bir taraf oyun ve videoların okul öncesi dönemde öğrencilerin iletişim, dil ve matematik becerileri (Gentile, 2011), yardım ve empati kurma (Anderson, Gentile & Dill, 2012) öz bakım becerileri, bilgisayar okuryazarlığı gibi (Gentile, Anderson, 2006) yeterlikleri kazandırmaya yardımcı olduğunu iddaa ederken diğer taraf bilinçsiz kullanımın bağımlılık derecesine ulaştığında şiddet eğilimi (Fischer, Kastenmueller & Greitemeyer, 2010), obezite, iskelet ve kas bozuklukları (Gentile, Anderson; 2006), olumlu sosyal davranışlarda azalma (Greitemeyer & Müge, 2014), dikkat bozuklukları (Gentile, Swing, Lim & Khoo, 2012), akademik başarıda düşüş (Gentile, 2009) gibi birçok zararlara yol açabileceğini öne sürmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli vurgu bilinçli kullanımdır. Oyunların ve videoların bilinçli kullanımı kavramı ciddi bir değerlendirme, seçme ve yeniden değerlendirme sürecini içermektedir. Bunun için oyun ve videoyu seçecek olan kişilerin öncelikle ilgili yaş grubunun özelliklerini bilmesi, ilgili oyunu ve videoyu izlemesi ya da oynaması, içerisinde yer alan öğelerin neden olabileceği değişimleri yaş grubunun özelliklerine göre tahmin edebilmesi gereklidir. Fakat bu aşamaya gelebilmek belirli düzeyde akademik bilgiye ve deneyime sahip olmayı gerektirir. Özellikle çocukların içerisinde bulunduğu dönem özellikleri bilmeyi içerir. Bu aşamada ise en kilit gücün öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler hem öğrenci hem de veliyi bilinçlendirmek adına aldığı akademik bilgi ve deneyimi kullanarak oyun ve videoların bilinçli kullanımına topluma yönlendirebilir. Fakat yapılan çalışmalarda daha çok oyunların çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanıldığı ve okul öncesi dönemde oyunların bilinçli kullanımının tetikleyicisi olabilecek öğretmenlere yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Kokkalia, Driga, Economou, Roussos, Choli, 2017). Ancak dijital cihazların ve dijital oyunların çocuklar tarafından kullanımı arttıkça, nasıl kullanılması gerektiği ve öğretmenlerin bunları nasıl benimsemesi gerektiği konusunda daha ampirik kanıtlara ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Raptopoulou, 2015). Öğretmenler oyunların ve videoların bilinçli kullanımı konusunda yalnızca öğrencileri değil velileri de yönlendirebilecek önemli bir güçtür.

Buradan yola çıkarak bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyun ve video seçerken göz önünde bulundurdukları kriterleri gerekçeleri ile ortaya koymak ve Piaget tarafından geliştirilen 0-8 yaş aralığı bilişsel gelişim aşamaları ile karşılaştırarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun ve video seçimi konusundaki yanılgılarını belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılarak planlanmamıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında devlet ve özel okullarda okul öncesi öğretmenliği yapan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. İlk ölçme aracı okul öncesi öğretmenlerinden verilerin toplanması amacıyla hazırlanan "Dijital Oyun ve Video Seçme Kriterleri Anketi" dir. Anket tercih edilen oyunlar/videolar, video ve oyun seçme kriterleri ve gerekçeler olmak üzere üç tema göz önünde bulundurularak yapılandırmıştır. İlk temada öğretmenlerin hangi oyunları/ videoları sınıfta kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. İkinci temada video ve oyun seçerken hangi kriterleri göz önünde bulundukları toplanmıştır. Son bölümde ise bu kriterleri neden önemsediklerinin gerekçeleri ile ortaya koyulmuştur. İkinci ölçme aracı ise Piaget'nin bilişsel gelişim alanlarını yaş özelliklerine göre içeren ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile karşılaştırmayı sağlayan bir Piaget Bilişsel Gelişim Alanı Karşılaştırma Rubriğidir. Bu rubrikte yaş özelliklerine göre gelişim aşamaları yer almaktadır. Hazırlanan ölçme araçları güvenirlik ve geçerlik için uzmanlara gönderilmiş ve uzmanlardan gelen dönütlerden sonra son halleri verilmiştir.

Araştırmanın adımları ve veri analizleri

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere "Dijital Oyun ve Video Seçme Kriterleri Anketi" uygulanmıştır. Anket uygulaması online olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler frekans analizine tabii tutulmuştur. Ayrıca ikinci aşama için bir sınıflandırma yöntemine gidilmiştir. Bu sınıflandırmada öğretmenlerin oyun ve video seçerken hangi yaş grubunda hangi kriterleri göz önünde bulundurdukları

tekrar sayılarını göre sıralanmıştır. Elde edilen bu sınıflamalar daha önce hazırlanana karşılaştırma rubriği ile karşılaştırılarak kriterlerin etkililiği ve yanılgılar belirlenmeye çalışılmıştır.

Teknolojinin çok küçük yaş gruplarına kadar uzanmasıyla özellikle yazılımsal boyutta oyunların ve videoların ulaşılabilirliğinin artması ile beraber okul öncesi dönemde teknoloji kullanımında arttığı gözlemlenmektedir. Biryandan teknoloji kullanımının olumlu yanları gözlemlenirken öte yandan çocuklar üzrindeki olumsuzluklar tartışılmaya devam etmektedir. Burada çocukların teknolojiyi nasıl ve ne kadar kullanımı konusunda bilinçli yönlendirmelere gereksinim vardır. Bu yönlendirmelerin başında ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleri gelmektedir. Okul Öncesi öğretmenlerinin gerek öğrenciyi gerekse ebeveynleri bilinçlendirmek ve doğru yönlendirmek konusunda önemli rolü vardır. Bunun için oyun ve videoyu seçecek olan öğretmenlerin öncelikle ilgili yaş grubunun özelliklerini bilmesi, ilgili oyunu ve videoyu izlemesi ya da oynaması, içerisinde yer alan öğelerin neden olabileceği değişimleri yaş grubunun özelliklerine göre tahmin edebilmesi gereklidir. Fakat bu aşamaya gelebilmek belirli düzeyde akademik bilgiye ve deneyime sahip olmayı gerektirir. Fakat yapılan çalışmalarda daha çok oyunların çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanıldığı ve okul öncesi dönemde oyunların bilinçli kullanımının tetikleyicisi olabilecek öğretmenlere yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Kokkalia, Driga, Economou, Roussos, Choli, 2017). Ancak dijital cihazların ve dijital oyunların çocuklar tarafından kullanımı arttıkça, nasıl kullanılması gerektiği ve öğretmenlerin bunları nasıl benimsemesi gerektiği konusunda daha ampirik kanıtlara ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Raptopoulou, 2015). Öğretmenler oyunların ve videoların bilinçli kullanımı konusunda yalnızca öğrencileri değil velileri de yönlendirebilecek önemli bir güçtür.Buradan yola çıkarak bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyun ve video seçerken göz önünde bulundurdukları kriterleri gerekçeleri ile ortaya koymak ve Piaget tarafından geliştirilen 0-8 yaş aralığı bilişsel gelişim aşamaları ile karşılaştırarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun ve video seçimi konusundaki yanılgılarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Öğretmenlerin tercih ettikleri video ve oyunların neler olduğu belirlenmiş ve bu uygulamaların ortak özellikleri konusunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Öte yandan Öğretmenlerin video ve oyun seçiminde dikkat ettikleri kriterler belirlenmeye çalışılmış ve bunun gerekçeleri tartışılmıştır. Öğretmenlerin video ve oyun seçiminde şiddet içeriğini ne kadar gözlemyebildikleri ve bunu ne şekilde analiz ettikleri konusu açıklanmıştır. Ayrıca akademik boyutta okulöncesi öğrencisine katkı sağlamakla yükümlü olan öğretmenlerin video ve oyun seçerken dikkat ettikleri kriterlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular ve Sonuçlar

Çocuklar arasında teknoloji kullanımının hızla yayılımıyla beraber okul öncesi dönemde teknolojinin kullanımının yararları ve çekinceleri tartışılmaktadır. Bu konuda Okul Öncesi öğretmenlerinin önemi oldukça büyüktür. Öğretmen teknolojiyi bilinçli kullanması konusunda donanımlı olmalı yarar ve zarar boyutunu değerlendirebilmelidir.

Henüz verilerin analiz süreci devam etmektedir. Analizlerin bitiminde aşağıdaki üç başlık altında bulgular detaylandırılacaktır.

1. Öğretmenlerin tercih ettikleri video ve oyunlar nelerdir? Bu uygulamaların ortak özellikleri nelerdir?

2. Öğretmenler video ve oyun seçerken hangi kriterleri göz önünde bulundurmaktadırlar? Gerekçeleri nelerdir?

3. Öğretmenler Video ve oyun içeriklerinde şiddetin olup olmadığı hakkında neler bilmekte ve bunlar için nasıl öneler almaktadır?

4. Öğretmenlerin video ve oyun seçerken dikkat ettikleri kriterler öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından nasıl değerlendirilir?

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitimi, Dijital Oyun ve Video

Kaynakça

Anderson, C. A, Gentile, D. A, & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D.G. Singer, & J. L. *Handbook of Children and the Media, 2 nd Edition,* (pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage. Erişim adresi: https://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2010-2014/12agd.pdf

Chiong, C. & Shuler C. (2010*). Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.Erişim

Fischer, P., Kastenmueller, A., & Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters inaggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(1). Erişim adresi: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103109001395adresi: https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/learningapps_final_110410.pdf

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology (6th ed.).* Boston/New York: Houghton Mifflin Company.

Gentile, A.D.(2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspectives*. *5*(2). Erişim adresi: http://www.qedfoundation.org/wp-content/uploads/2013/01/Multiple-Dimensions-of-Video-Game-Effects.pdf

Gentile, D.A., & Anderson, C. A. (2006). Video games. In N.J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Erişim adresi: https://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2005-2009/06GA.pdf

Gentile, D.A., Swing, E.L., Lim C.G., & Khoo,.A. (2012) Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*. *1*(1). Erişim adresi: https://goo.gl/Jaga4A

Greitemeyer, T., & Müge, D.O. (2014) Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Pyschology Bulletin*, *40*(5). Erişim adresi: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167213520459

Guersbey, L. (2012). *Screen time: How electronic media – from baby videos to educational software –affects your young children.* Philadelphia, PA: Basic Books

Kokkalia, G., Driga, A., Economou,A., Roussos, P., & Choli, S. (2017). The Use of Serious Games in Preschool Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. *12*(11). Doi:10.3991/ijet.v12.i11.6991

Logicalis UK. (2016). *The age of digital enlightenment*. Erişim adresi: https://www.uk.logicalis.com/globalassets/united-kingdom/microsites/real-time-generation/realtime-generation-2016-report.pdf

Raptopoulou, A. T. (2015). Mind the Gap: A qualitative study on preschool teachers' per-ception on digital game-based learning (Unpublished Master Thesis). Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Education.

UNİCEF (2017). *The state of the world's children 2017 Children in a Digital World*. UNICEF Division of Communication. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/UN0148590.pdf

(24890) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri

EBRU ULUÇAY BEKTAŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların her alanda gelişimlerinin çok hızlı olduğu ve öğrenmeye en açık oldukları zaman dilimidir. Bu zaman diliminde verilen kaliteli eğitim sayesinde çocuk, kendisindeki yetenekleri en üst düzeyde gerçekleştirme olanağı bulur (Güven ve Azkeskin, 2010, s.14). Okul öncesi eğitim veren kurumlarda, çocukların gelişimini destekleyecek ideal ortamı oluşturmak amacı ile birçok eğitim yöntemi uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin ortak hedefi, çocukların gelişimleri ve eğitimleri için en faydalı olanı uygulamaktır. Çocukların eğitimlerini çok yönlü desteklemek amacı ile geliştirilen bu yöntemlerden bir tanesi de İşbirliğine Dayalı Öğrenmedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede; öğrenme ortamında küçük ve heterojen grup halindeki çocuklar, ortak amaç ve derslerin öğrenilmesi ile alakalı birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar (Açıkgöz, 2011, s.172; Güven, 2012, s.89). İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine yapılan birçok çalışmada (Sezer ve Tokcan, 2003, Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2005, Alakuş ve Aydın, 2009) geleneksel eğitim yöntemlerinin bilgiyi sadece taşıma görevi üstlendiği, fakat işbirliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş yöntemlerin amacının ise bilgiyi yapılandırmak olduğu ifade edilmiştir. Çocukların işbirliği içinde ortaya bir ürün koydukları, kendilerinin yanı sıra arkadaşlarının da öğrenmelerinin mümkün olabildiğince en üst seviyeye çıkarmanın hedeflendiği işbirliğine dayalı öğrenmede, gruptaki çocuklar tüm aşamaların yanı sıra değerlendirmede de aktif rol alarak, değerlendirme sorumluluğunu arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşırlar. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında, çocuklar çoklu öğrenme ortamları içinde bireysel öğrenmelerini yapılandırırken eksiklerini gidermekte, sahip oldukları bilgileri pekiştirme olanağı bulmakta, öğretirken kendileri de öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile kimi zaman tartışarak, problemlere orijinal ve farklı çözümler sunarak, yanlışları tespit ederek, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler (Ekinci, 2010). Her yaşta çocuğa uygulanabileceği bilinen işbirliğine dayalı öğrenmenin, hem öğretmen hem de çocuklar açısından akademik, sosyal, psikolojik, ölçme ve değerlendirme alanlarında birçok faydasının olduğu özellikle 1970'lerden sonra yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Korkmaz, 2002; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). Gruplarda, çocukların karşılıklı olarak ve yoğun etkileşim halinde çalışmaları, bilginin çocukların zihninde oluşması için uygun ortam sağlar. Bununla birlikte işbirliğine dayalı gruplarda çocuklar öneri sunabilme, konuları tartışabilme, görüşlerini açıklayabilme ve birbirlerinden öğrenebilme olanağına sahip olurlar (Korkmaz, 2002).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerine ve kazanımlarına bakıldığında, okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı uygulamaların üzerinde çalışılması gereken konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi döneme yönelik işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının ele alındığı araştırma sayısının sınırlı olduğu, yapılan araştırmaların çok büyük bir kısmının diğer öğretim kademelerine yönelik olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışma, alan yazına getireceği katkı bakımından da önemlidir. Bununla birlikte, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının verimli olabilmesi, okul öncesi eğitim sürecinin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak ve uygulamalarını incelemek bu bağlamda önem kazanmaktadır. Çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkında öncelikle görüşlerinin belirlenmesi ve daha sonra ilgili uygulamalarının ve etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Okul öncesi eğitim öğretmenleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl tanımlamaktadırlar?

2.Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda ne düşünmektedirler?

3.Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullanmaktadırlar?

4.Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken ne gibi güçlükler ile karşılaşmaktadırlar?

5.Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili yapılan bu çalışmadan elde edilen bilgilerin okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici olması bununla birlikte, okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda var olan derslerin yeniden incelenmesine ve zenginleştirilmesi vesile olması umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, temel nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir

biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırmaların dünyaya dair betimleyici bir yaklaşımı vardır. Nitel araştırmacılar gündelik hayattaki unsurları, insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2011). Eğitimde en yaygın yer alan nitel araştırma biçimi bu araştırmalardır. Temel nitel araştırma süreci; anlam, anlama ve sürece odaklanma, amaçlı örnekleme, mülakat, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla veri toplama, tümevarımsal ve karşılaştırmalı veri çözümlemesi, bulguların etraflı betimlenmesi, tema ve kategorileştirilerek sunulması şeklinde özetlenebilir (Merriam, 2015, s.22-37). Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılarak, uygulamaları ve etkinlik planları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin etkinlik planları ile toplanmış, çözümü ise MAXQDA programı kullanılarak betimsel analiz ve doküman incelemesi ile yapılmıştır. Çalışma grubunu Kars ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında altı anaokulunda görev yapan 10, beş ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 7 ve bir ortaokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan 1 olmak üzere, toplam 18 kimi ölçütlere göre belirlenmiş, gönüllü okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Veri analizinin güvenirliği için, araştırmacının dışında alandan bir uzmanda süreçte yer alacak, bu iki kişi birbirinden bağımsız çalışmaları sonucunda araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın iç geçerliliği için ulaşılan temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının verimli olabilmesi, okul öncesi eğitim sürecinin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak ve uygulamalarını incelemek bu bağlamda önem kazanmaktadır. Çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkında öncelikle görüşlerinin belirlenmesi ve daha sonra ilgili uygulamalarının ve etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılarak, uygulamaları ve etkinlik planları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin etkinlik planları ile toplanmış, çözümü ise MAXQDA programı kullanılarak betimsel analiz ve doküman incelemesi ile yapılmıştır. Çalışma grubunu Kars ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında altı anaokulunda görev yapan 10, beş ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 7 ve bir ortaokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan 1 olmak üzere, toplam 18 kimi ölçütlere göre belirlenmiş, gönüllü okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl tanımladıklarına yönelik işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının anlamı ve örnek sınıf içi uygulamalar olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri konusundaki görüşlerinin de çocukların gelişim alanlarına ve beceri gelişimine katkısı olmak üzere iki ana tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine yönelik görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; işbirliğine dayalı uygulamaların gerçekleştirilme şekilleri, gerçekleştirildikleri etkinlik türleri, bu uygulamalara yer verme sıklığı ve uygulamalar için gerekli düzenlemelerdir. Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda ise, gerekli fiziksel ortamı oluşturma, öğrenme gruplarını oluşturma, çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve uygulama sonucunda değerlendirme yapma temaları altında toplanan sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin incelenen etkinlik planlarından bu sonuçları destekler bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin, karşılaşılan güçlükler, nedenleri ve çözümü olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri ise başarı teması altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl tanımladıklarına yönelik işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının anlamı ve örnek sınıf içi uygulamalar olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri konusundaki görüşlerinin de çocukların gelişim alanlarına ve beceri gelişimine katkısı olmak üzere iki ana tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine yönelik görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; işbirliğine dayalı uygulamaların gerçekleştirilme şekilleri, gerçekleştirildikleri etkinlik türleri, bu uygulamalara yer verme sıklığı ve uygulamalar için gerekli düzenlemelerdir. Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda ise, gerekli fiziksel ortamı oluşturma, öğrenme gruplarını oluşturma, çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve uygulama sonucunda değerlendirme yapma temaları altında toplanan sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin incelenen etkinlik planlarından bu sonuçları destekler bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin, karşılaşılan güçlükler, nedenleri ve çözümü olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri ise başarı teması altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler : İşbirliğine dayalı öğrenme, Okul öncesi eğitim, Öğretmen görüşleri.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. (12.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Alakuş, A. O. ve Aydın, S. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 63-77.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması.* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö.Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programında kullanılan yöntem ve teknikler. F. Alisinanoğlu. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.67-110). Pegem Akademi Yayınları.

Güven, G. ve Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.2-53). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma.* (Çev: S.Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (3), 227-242.

Şimşek ,U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2005).İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğretim yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 59-83.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*(9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(24956) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejilerine Göre Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

TÜLAY İLHAN-İYİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

MÜLEYKE SADİYE BURGAZLI OSANMAZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

BERRİN AKMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygu düzenleme bireyin sahip olduğu duyguyu; onu deneyimleme ve ifade etme şeklini etkileme çabasıdır (Gross, 1998). Bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlayıcı durumlarla baş etmek için, farkında olmadan duygu düzenleme stratejileri kullanırlar. Gross (1998), bu stratejileri öncül odaklı (önleyici) ve tepki odaklı stratejiler olarak iki kategoriye ayırmıştır. Önleyici stratejiler, bireyin herhangi bir duyguyu deneyimlemeden önce hangi duyguyu ne düzeyde yaşayacağını değiştirmesi olarak tanımlanır. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri ise duygunun deneyimlenmesinden sonra duygu deneyiminin, tepkisinin ve fiziksel sonuçlarının azaltılmasını, sürdürülmesini ya da yoğunlaştırılmasını ifade eder.

Her birey gibi, öğretmenler de öğretim sırasında olumlu ve olumsuz duygular yaşarlar ve bu duyguları ile baş etmek için duygu düzenleme stratejileri kullanırlar. Öğrencinin performansı, öğretmenin öğretimi, öğretmenin yönetici, diğer öğretmeler, öğrenciler ve ebeveynlerle olan ilişkisi gibi birçok faktör, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır (Sutton, 2004). Alan yazında öğretmenlerin duyguları ile ilişkili olan özellikleri ile sınıf yönetimi uygulamalarının birlikte incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Head Start öğretmenlerinin dahil edildiği bir çalışmada, öğretmenlerin psikososyal stres kaynaklarının sınıfta pozitif bir duygusal iklim oluşturma ve etkili davranış yönetimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Grining ve diğerleri, 2010). Bir diğer araştırmada, duygusal açıdan olumlu sınıf iklimi oluşturan ve çocukların davranışlarını etkili bir şekilde yöneten öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Gettinger ve Stoiber, 2006). Benzer bir çalışmada, öğretmenler, öğrencilerle kurdukları ilişkilerde daha fazla duyarlı ve daha az öfkeli tutum sergilediklerinde özellikle risk altındaki çocukların akademik başarılarının ve sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Decker, Dona ve Christenson, 2007).

Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin duygularının; öğretimsel davranışlarını, öğrencilerin öğrenmelerini ve yaşadıkları duyguları etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları duyguların genellikle sınıf yönetimi ve sınıf içi etkileşimler sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz davranışları nedeniyle öğretimsel amaçları kesintiye uğradığı için olumsuz duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin özellikle olumsuz duygularını düzenlemelerinin öğretimsel amaçlarına ulaşmalarında ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Sutton, 2004). Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerine göre benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, karma araştırma yöntemlerinden paralel yakınsak model ile tasarlanmıştır. Paralel yakınsak modelde nitel ve nicel bulguların ayrı ayrı toplanması ve araştırma probleminin açıklanması için her iki veri türünün birlikte kullanılması amaçlanır (Creswell, 2016). Araştırmanın evrenini Ankara'daki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden tek aşamalı örnekleme yöntemi ile çalışma grubu seçilmiştir. Tek aşamalı örnekleme yöntemi evrende yer alan tüm okul öncesi öğretmenlerinin bilgisine ulaşılamadığı için seçilmiştir. Tek aşamalı örnekleme modeli olan uygun örnekleme ile örneklem grubu belirlenmiştir. Oluşturulan örneklem grubu 2018-19 Bahar döneminde Ankara ili sınırları içerisinde yer alan MEB'e bağlı Anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Duygu Düzenleme Stratejileri Görüşme Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacı çerçevesindeki ilişkiyi açıklayacağı düşünülen kişisel bilgileri içeren formdur. Formda, okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve mezun oldukları fakülte/bölüme ilişkin sorular bulunmaktadır. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ise Bosworth tarafından 1996 yılında geliştirilmiş ve 2007 yılında Akman ve Umay tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek boyutlarının hesaplanması için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Bu analizler sonucuna göre; beş faktör belirlenmiştir. Ölçeğin Türkiye uyarlamasında belirlenen alt boyutlar; İlgili, demokratik, katı, hoşgörülü ve tükenmiş olarak adlandırılmıştır (Akman ve Umay, 2007). Duygu Düzenleme Stratejileri Görüşme Formu; okul öncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları temel duyguları (mutluluk, öfke, üzüntü ve korku) ve bu duygular ile başa çıkmak için kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve öğretmenden belirli duyguları yaşadıkları durumları anlatmaları istenmektedir. Görüşme soruları 3 alan uzmanının görüşü alınarak düzenlenmiştir. Öğretmenin verdiği yanıtlar doğrultusunda araştırmacılar alan yazındaki duygu düzenleme stratejileri çerçevesinde kodlamalar yapacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri literatürde var olan stratejiler kapsamında kodlanarak sınıf yönetimi davranışları ile ilişkilendirilecektir. Kodlama sürecinde Gross'un (1998) Süreç Modeli'nde tanımladığı duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması planlanmaktadır. Bu modele göre durum seçme, durum değişimi, dikkatin yayılımı, bilişsel değişim ve tepki değişimi olmak üzere beş farklı duygu düzenleme stratejisi bulunmaktadır. Durum seçme stratejisi en ileri görüşlü stratejidir ve bireyin istenmeyen bir duygudan kaçınmak için o duygunun oluşabileceği durumu sonlandırmaya yönelik eylemlerde bulunmasını ifade eder. Durum değiştirme stratejisi ise bireyin bir durumu değiştirerek o durumun ortaya çıkardığı duyguyu da değiştirmesini ifade eder. Dikkatin yayılımı stratejisi, bireyin duygularını etkilemek için dikkatini belirli bir duruma yöneltmesidir (Gross, 2014). Bilişsel değişim stratejisi ise bireyin belirli bir durumu değerlendirme şeklini değiştirerek o durumun kendisinde oluşturduğu duygusal önemini değiştirmesidir. Tepki değişimi stratejisi tepki oluştuktan sonra onun deneyimsel, davranışsal ve fiziksel boyutlarını etkileme çabasıdır. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri, sınıf yönetimi stratejileri ile ilişkilendirildiğinde ise durum değiştirme gibi ileri görüşlü olan duygu düzenleme stratejilerini kullanan öğretmenlerin demokratik, ilgili ve hoşgörülü sınıf yönetimi davranışlarını katı sınıf yönetimi davranışlarına oranla daha çok benimseyeceği beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdem yılları arttıkça daha etkili duygu düzenleme ve sınıf yönetimi stratejileri kullanacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmenleri, duygu düzenleme, sınıf yönetimi

Kaynakça

Akman, B., & Umay, A. (2007). Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine yönelik bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14.

Creswell, J.W. (2016*). Araştırma Deseni*. Demir, S.B. (Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83-109.

Gettinger, M. & Stoiber, K.C. (2006). Functional assessment, collaboration, and evidence- based treatment: Analysis of a team approach for addressing challenging behaviors in young children. *Journal of School Psychology, 44*, 231-252.

Grining, C.L., Raver, C.C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M. & Jones, S.M. (2010). Understanding and ımproving classroom emotional climate and behavior management in the "Real World": The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Educatıon and Development, 21*(1), 65-94.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In: J.J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation (Second Edition), 1-20*. New York: Guilford Press. [Çevrim-içi: https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf, Erişim tarihi: 3 Ocak 2019.]

Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*, 379–398.

(24977) Hikayelerle Matematik Eğitimi: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

GONCA ULUDAĞ
YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE KURULU BŞK.

MENEKŞE BOZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA TOKUÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik ile ilgili ilk deneyimler çocukluk yıllarında tecrübe edilmektedir. İlk temel kavramların öğrenildiği dönem olan erken çocukluk dönemi aslında zaten kullanılan kavramların farkına varılmasını sağlar. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) (2000) matematiğe ait standartları oluştururken iki ana bölümden söz etmektedir. Bunlardan ilki içerik standartlarıdır. Bunlar: Sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, verilerin analizi ve olasılıktır. Diğer ise süreç standartları olup bunlar problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantılar ve temsil etmedir. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan etkinlik fırsatları onların matematiğe yönelik algısını da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin de matematiği sınıf ortamına nasıl getirdikleri çocukların matematiği anlamaları ve öğrenmeleri için önemlidir. Öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlamaları, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çocukları desteklemeleri, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmalarına yardımcı olmaları (MEB, 2013) için öncelikle bir öğrenme süreci planlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin matematiğin içerik standartları kapsamında planladıkları etkinlikleri, uygulamada ise matematiğin süreç standartlarına yönelik yetkinlikleri önem kazanmaktadır. Piaget, çocukların yeni bilgileri oluştururken özgür deneyimleri yaşamalarının, eğitim ortamının süreç becerilerinin ve çocuğun aktif olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Vygotsky ise çocukların öğrenmesi üzerinde dilin kullanımının ve kültürün etkisinin etkili olduğunu, çocukların bilgiyi aktif olarak aradıklarını yakın çevre ve yetişkin etkileşiminin son derece önemi olduğunu savunmaktadır (Kandır ve Orçan, 2010). Çocukların gündelik deneyimleri ve bilinçli yaptıkları deneyimler bilimsel kavramlara dönüşmektedir (Erdener, 2009). Vygotsky'e göre erken çocukluk döneminde çocukların çevresi ve yetişkinlerin sunduğu ortamlar, bu kavramların oluşturulmasını sağlamaktadır. Dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların matematiği öğrenmesine yönelik çeşitli fırsatlar sunmaları, doğal ve zengin öğrenme ortamları oluşturmaları ve farklı tekniklerin kullanıldığı etkinliklerle matematik kavramlarını çocuklara kazandırmaları beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin matematiği öğretmeye hazır olmadıklarını ve matematik öğretiminde kendilerini iyi hissetmediklerini göstermekte (Clements ve Sarama, 2007; Kilpatrick, Swallord ve Findell, 2011), çocukların matematik öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalara uygun yaklaşımlar geliştirmenin önemine dikkat çekilmektedir (Clements, ve Sarama, 2004; Pound ve Lee, 2011; Williams, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin alana ilişkin bilgi ve deneyimlerini geliştirmek, matematiğin öğretilmesinde de nitelikli değişimlere olanak sağlamaktadır (Ball, Lubienski ve Mewborn, 2001; Lee, 2010). Öğretmenlerin matematiği çocuklara sunarken farklı yöntemleri kullanmaları onların matematiği anlamasını ve öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Bu yöntemlerden biri de hikayelerin kullanımıdır. Okul öncesi eğitimde özellikle hikaye kitapları çocukların pek çok temel matematik kavramını öğrenmesine uygun olanaklar sunar (Erdoğan ve Baran, 2003). Çocuklar matematiksel düşüncelerini ifade etmek için dili kullanırlar. Bu öğretilebilir anlar fark edilir ve çocukların matematik kavramları ile günlük konuşmaları arasında köprü kurulmasına yardımcı olunur ise matematik okuryazarlığı da gelişecektir (Diaz, 2008). Casey, Kersh ve Mercer-Young (2004) uzun epik macera hikayelerinin kullanılmasının matematik kavramlarının sistematik olarak öğretilmesine olanak sağladığı ve çocukların matematiği derinleştirmesine ortam sağladığı belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu yöntemin etkin kullanımı amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, durum çalışması şeklinde desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Etimesgut İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olup, çoğunluğu 36-40 yaş aralığında, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin tümü, lisans eğitimleri dışında okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya seminer almamış olup, okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin herhangi bir basılı yayını (kitap, dergi vb.) takip etmemektedirler.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "kişisel bilgi formu" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme Formu" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Son görüşme Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul türü, okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya seminer alıp/almama durumu, okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin herhangi bir basılı yayını takip etme durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme formu"nda öğretmenlerin okul öncesi dönemde matematik eğitimi ve hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 15, "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin

görüşleri-Son görüşme formu"nda ise öğretmenlerin okul öncesi dönemde matematik eğitimi, hikayelerle matematik eğitimi ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 16 soru yer almaktadır.

Araştırma Nisan-Haziran 2019 ayları arasında yürütülmüştür. Uygulama süreci öncesinde "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme formu" aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmacılarca oluşturulan "hikayelerle matematik eğitimi" etkinlikleri 6 hafta boyunca haftada bir gün ve 2 saat olmak üzere toplam 12 saat süreyle uygulanmıştır. Etkinlikler atölye çalışmaları olarak ve uygulamalı şekilde yürütülmüştür. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Son görüşme formu" aracılığıyla veriler elde edilecektir.

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenecektir.

Matematik ile ilgili ilk deneyimler çocukluk yıllarında tecrübe edilmektedir. İlk temel kavramların öğrenildiği dönem olan erken çocukluk dönemi aslında zaten kullanılan kavramların farkına varılmasını sağlar. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) (2000) matematiğe ait standartları oluştururken iki ana bölümden söz etmektedir. Bunlardan ilki içerik standartlarıdır. Bunlar: Sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, verilerin analizi ve olasılıktır. Diğer ise süreç standartları olup bunlar problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantılar ve temsil etmedir. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan etkinlik fırsatları onların matematiğe yönelik algısını da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin de matematiği sınıf ortamına nasıl getirdikleri çocukların matematiği anlamaları ve öğrenmeleri için önemlidir. Öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlamaları, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çocukları desteklemeleri, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmalarına yardımcı olmaları (MEB, 2013) için öncelikle bir öğrenme süreci planlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin matematiğin içerik standartları kapsamında planladıkları etkinlikleri, uygulamada ise matematiğin süreç standartlarına yönelik yetkinlikleri önem kazanmaktadır. Piaget, çocukların yeni bilgileri oluştururken özgür deneyimleri yaşamalarının, eğitim ortamının süreç becerilerinin ve çocuğun aktif olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Vygotsky ise çocukların öğrenmesi üzerinde dilin kullanımının ve kültürün etkisinin etkili olduğunu, çocukların bilgiyi aktif olarak aradıklarını yakın çevre ve yetişkin etkileşiminin son derece önemi olduğunu savunmaktadır (Kandır ve Orçan, 2010). Çocukların gündelik deneyimleri ve bilinçli yaptıkları deneyimler bilimsel kavramlara dönüşmektedir (Erdener, 2009). Vygotsky'e göre erken çocukluk döneminde çocukların çevresi ve yetişkinlerin sunduğu ortamlar, bu kavramların oluşturulmasını sağlamaktadır. Dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların matematiği öğrenmesine yönelik çeşitli fırsatlar sunmaları, doğal ve zengin öğrenme ortamları oluşturmaları ve farklı tekniklerin kullanıldığı etkinliklerle matematik kavramlarını çocuklara kazandırmaları beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin matematiği öğretmeye hazır olmadıklarını ve matematik öğretiminde kendilerini iyi hissetmediklerini göstermekte (Clements ve Sarama, 2007; Kilpatrick, Swallord ve Findell, 2011), çocukların matematik öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalara uygun yaklaşımlar geliştirmenin önemine dikkat çekilmektedir (Clements, ve Sarama, 2004; Pound ve Lee, 2011; Williams, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin alana ilişkin bilgi ve deneyimlerini geliştirmek, matematiğin öğretilmesinde de nitelikli değişimlere olanak sağlamaktadır (Ball, Lubienski ve Mewborn, 2001; Lee, 2010). Öğretmenlerin matematiği çocuklara sunarken farklı yöntemleri kullanmaları onların matematiği anlamasını ve öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Bu yöntemlerden biri de hikayelerin kullanımıdır. Okul öncesi eğitimde özellikle hikaye kitapları çocukların pek çok temel matematik kavramını öğrenmesine uygun olanaklar sunar (Erdoğan ve Baran, 2003). Çocuklar matematiksel düşüncelerini ifade etmek için dili kullanırlar. Bu öğretilebilir anlar fark edilir ve çocukların matematik kavramları ile günlük konuşmaları arasında köprü kurulmasına yardımcı olunur ise matematik okuryazarlığı da gelişecektir (Diaz, 2008). Casey, Kersh ve Mercer-Young (2004) uzun epik macera hikayelerinin kullanılmasının matematik kavramlarının sistematik olarak öğretilmesine olanak sağladığı ve çocukların matematiği derinleştirmesine ortam sağladığı belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu yöntemin etkin kullanımı amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel bir çalışma olup, durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bir diğer ifadeyle durum çalışması yeni ve kritik durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan araştırma desenlerinden biridir (Yin, 2017). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Etimesgut İlçesinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olup, çoğunluğu 36-40 yaş aralığında, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin tümü lisans eğitimleri dışında okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya seminer almamış olup, okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin herhangi bir basılı yayını (kitap, dergi vb.) takip etmemektedirler. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "kişisel bilgi formu" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme Formu" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Son görüşme Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul türü, okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya seminer alıp/almama durumu, okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin herhangi bir basılı yayını takip etme durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme formu"nda öğretmenlerin okul öncesi dönemde matematik eğitimi ve hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 15, "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Son görüşme formu"nda ise öğretmenlerin okul öncesi dönemde matematik eğitimi, hikayelerle matematik eğitimi ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 16 soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular okul öncesi dönemde matematik eğitimi çalışmaları olan bir uzmanı tarafından incelenmiş, alınan geri dönütler doğrultusunda birbiri ile paralel yanıtlar verilmesi ön görülen üç soru ön görüşme formundan, iki soru ise son görüşme formundan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra bazı sorular daha açık ve açık ve anlaşılır olması amacıyla yeniden

gözden geçirilmiştir. Görüşme formları soruları çalışma grubunda yer almayan üç öğretmen tarafından incelenmiş ve tüm soruların anlaşılır olduğu, soruların 25-30 dakikalık bir sürede yanıtlanabildiği belirlenmiştir. Araştırma Nisan-Haziran 2019 ayları arasında yürütülmüştür. Uygulama süreci öncesinde "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Ön görüşme formu" aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "hikayelerle matematik eğitimi" etkinlikleri 6 hafta boyunca haftada bir gün ve 2 saat olmak üzere toplam 12 saat süreyle uygulanmıştır. Etkinlikler atölye çalışmaları olarak ve uygulamalı şekilde yürütülmüştür. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından "Okul öncesi öğretmenlerinin hikayelerle matematik eğitimine ilişkin görüşleri-Son görüşme formu" aracılığıyla veriler elde edilecektir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi düzeylerinin artması, matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının daha olumlu hale getirilmesi ve "matematik hikayeleri" aracılığıyla matematik etkinlikleri konusunda yetkinliklerinin artırılmasıyla etkin uygulamalar yapabilme konusunda iyileşme göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca yapılan atölye çalışmaları ve aktif katılımlı uygulama etkinlikleri sonucunda, öğretmenlerin matematik hikayeleri oluşturma ve çocuklarla bu etkinlikleri gerçekleştirirken farklı materyaller ile süreci zenginleştirme gibi konularda da daha yetkin hale gelecekleri düşünülmektedir. Araştırma sonucunda da hikayelerin matematik eğitiminde nasıl kullanılabileceği, uygulamaların etkiliği ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasının okul öncesi dönem matematik eğitiminde bir yöntem olarak hikayelerin kullanımına dikkat çekeceği ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : matematik eğitimi, hikayel kullanımı, okul öncesi eğitim, öğretmen

Kaynakça

Ball, D., Lubienski, S., & Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: the unsolved problem of teachers' mathematical knowledg'. V. Richardson (Eds.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Clements, D., & Sarama, J. (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Edbaum Associates.

Casey, B., Kersh, J. E. & Mercer-Young, J. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 167–172.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. F. K. Lesket (Ed.) *Second handbook of research on mathematics teaching and learning,* pp. 461-555. Charlotte, NC: Information Age.

Diaz, M. R. (2008). *The role of language in early childhood mathematics*. Florida İnternational University: Unpublished Phd. D. Dissertation.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'in düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *The Journal of Turkish Educational Science, 7*(1), 85-103.

Erdoğan, S. ve Baran, G . (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 32-40.

Martinez, J.G.R. ve Martinez, N. C. (2003). Raising middle school math standarts without raising anxiety. *Middle School Journal,* 27-35.

Kilpatrick, J., Swafford, J. ve Findell, B. (2011). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* Washington DC: National Academy Press.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

Lee, J. (2010). 'Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics'. *International Journal of Early Childhood,* 42(1), 27-41.

NCTM (2000). *Principle and standarts for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Pound, L. & Lee, T. (2011) *Teaching mathematics creatively.* London: Routledge.

Williams, P. (2008) Independent review of mathematics teaching in early years setting and primary schools. London: DCSF.

Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması ve uygulamaları. İlhan Günbayı (Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

(24984) Erken Çocukluk Eğitiminde Obeziteye Alternatif Bir Bakış: Okul Öncesi Çiftlik Modeli

GÖNÜL ERDOĞAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP FULYA TEMEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumu ile başlayan ve zorunlu temel eğitim yaşına gelinceye kadar olan süreçte, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, fiziksel, dil, sosyal- duygusal ve bilişsel olarak gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla zengin çevre uyaranlarının dahil edildiği bir süreci kapsamaktadır. Ebeveyn ve eğitimcilerin etkin oldukları bu süreçte çocuğun öğrenmesi ve gelişiminin desteklenmesi temel amaçtır (New ve Cochran, 2007, MEB, 2013).

Erken çocukluk gelişiminde edinilen alışkanlıklar çocuğun bütün yaşantısı boyunca etkili olmaktadır. Bu dönemde özellikle geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak okul öncesi eğitimin farklı biçimlerde yapılması, çocuğun gelişimine olumlu yönde katkı sağlamasının yanı sıra, çocuğun sağlıklı yaşam ile ilgili bazı alışkanlıkları edinmesinde de güçlü bir etkisi olacaktır (Vandenbroeck, Lenaerts ve Beblavy, 2018). Ayrıca okul öncesi eğitimde aile katılımına yer verilmesi ve eğitim kurumlarının çevresinde yer alan kurum veya kuruluşlarla yapılacak olan işbirliği çocuğun yüksek yararına olacaktır (Temel, 2012).

OECD 'nin 2017 raporunda " Erken çocukluk döneminde, çocuklara, iyi beslenme ve fiziksel aktivitenin önemi öğretilirse, çocuklar, yaşamları boyunca etkili olacak sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanacaklardır" şeklinde belirtilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, sağlıklı beslenme alışkanlıklarını edinemezlerse, fazla kilo veya obezite ile ilgili bir takım sağlık problemlerle karşı karşıya kalacaklardır.

Çocukluk çağı obezitesi dünya genelinde yaygınlığı hızla artmaya devam etmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre " Küresel olarak, 2016 yılında beş yaşın altındaki kilolu çocukların sayısının 41 milyonun üzerinde olduğu tahmin edilmektedir". Aşırı kilolu ve obez çocukların erişkinlikte obez kalma olasılığının yüksek olduğu ve çocuklarda kronik bazı hastalıkların görülme sıklığının giderek arttığı belirtilmektedir. Obezite ve aşırı kilo ile ilgili olan hastalıklar, eğitimle birlikte büyük ölçüde önlenebilen hastalıklardır. Bu nedenle yüksek önceliğe ihtiyacı vardır (WHO).

Okul Öncesi Çiftlik Modeli, düşük gelirli ailelerin çocuklarına yardım etme, yoksulluğa karşı mücadele ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazanılmasında rehberlik etmek amacıyla başlatılmış bir eğitim modelidir. Sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazanmanın yanı sıra program dâhilinde yer alan fiziksel aktiviteler de çocuğun sağlıklı olarak gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Berlin ve ark. 2013).

Okul öncesi çocukluk dönemi oldukça hızlı değişimlerin yaşandığı, çocuğun ileriki yaşantısını etkileyecek pek çok alışkanlığı kazandığı ve yaşama dair çeşitli bilgiler edindiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde edinilen sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, erken çocukluk eğitiminde obeziteye alternatif bir bakış açısı olarak Okul Öncesi Çiftlik Modelinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının okul öncesi eğitime ilgi duyan ve bu konuda çalışan bilim insanlarına farklı bakış açıları kazandırarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışması, herhangi bir alanda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesini içeren bir süreçtir (Herdman, 2006). Derleme makaleler, başkalarının yaptıkları çalışma veya deneylerinden yola çıkılarak elde edilen sonuçların özetlenmesi ile meydana getirilmektedir. Bu makaleler, genel eğilimlerin tanımlanması, genel olarak çıkarımlara varılması amacıyla yazılmaktadır (Kaşıkçı, 2015).

Araştırmada okul öncesi eğitim alanında karşımıza çıkan alternatif eğitim modellerinden biri olan "Okul Öncesi Çiftlik Modeli" ile ilgili olarak yapılan çalışmalar ve kuramsal açıklamaların derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak yorumlanması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman inceleme, doğrudan gözlem ya da görüşmenin yapılamadığı durumlarda, basılı veya elektronik ortamda ulaşılabilen (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden ulaşılan) materyalleri inceleme, gözden geçirme, analiz etme veya değerlendirme amaçlı yapılan sistematik bir işlemdir. Eğitim alanında yapılan doküman incelemede, kurumsal raporlar, yıllık planlar, ders ve ünite planları, etkinlik raporları, kuruma ait broşürler, eğitim materyalleri, misyon tanımı gibi materyaller kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011; O'Leary, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nin dokuz farklı eyaletinde uygulanmakta olan "Okul Öncesi Çiftlik Modeli" her bir eyalette farklı isimler altında yürütülmektedir. Her bir eyalette uygulamada olan bu programların çıkış noktaları, hedefleri, yıllık, aylık ve günlük programları ve planlar ayrıntılı olarak incelenecek ve analiz edilecektir. Araştırmada Google ve Google Academic ile üniversitelerin ağları üzerinden ulaşılan makale, bilgi ve dokümanlar kullanılacaktır.

Araştırma " Okul Öncesi Çiftlik Modeli"'nin en belirgin hedeflerinden biri olan, çocuklukta beslenme durumunun iyileştirilmesi, sağlıklı beslenme konusunda farkındalığın artırılması, tutum değiştirme ve beceri geliştirme ile birlikte çocuğun fiziksel olarak hareketinin artırılmasından yola çıkarak (Berlin ve ark., 2013), modelin obeziteye alternatif bir bakış açısı olup olmayacağı konusu araştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, "Okul Öncesi Çiftlik Modeli" nin, çocukluk çağı obezitesini engellemeye yönelik alternatif bir yaklaşım olduğu sonucuna varılacağı ayrıca araştırma sonuçlarının, okul öncesi dönemde, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortak problemi olan, çocukluk çağı obezitesine karşı çocukların beslenmelerinde sağlıklı alışkanlıklar edinip edinemeyecekleri konusunda bilgi verici olacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi dönemde ebeveynlerin eğitimi oldukça önem taşımaktadır. Ebeveyn eğitiminin etkin bir şekilde programın bir parçası olacağı beklenen sonuçlardan biridir. Düşük gelirli ailelere yönelik olarak sağlıklı, temiz ve ucuz gıdaya ulaşımın sağlanıp sağlanamayacağı, yerel olarak, "Okul Öncesi Çiftlik Modeli"nin uygulandığı bölgelerde yaşayan halkın, çiftçilerin ve taze gıda satan market sahiplerinin sürecin içinde yer alıp almayacağı ve "Okul Öncesi Çiftlik Modeli"nin uygulandığı bölgeler arası uygulama farklılıklarının olup olmayacağı gibi daha birçok konuda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Çiftlik Modeli, Obezite, Erken Çocukluk Eğitimi, Alternatif Yaklaşım

Kaynakça

Berlin, L.; Norris, K.; Kolondinsky, J. ve Nelson, A. (2013). The role of social cognitive theory in farm-to-school-related activities: ımplications for child nutrition. Journal of School Health, August, vol. 83, no. (8). 589-595

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027

Herdman, E.A, (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi.3 (1): ss: 2-4.

Kaşıkçı, S. (2015). https://www.sametkasik.com.tr/bilimsel-arastirma-makale-turleri.html.

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Devlet Kitapları Müdürlüğü

New, S. R. Ve Cochran, M. (2007). Early childhood education an international encyclopedia volum 1 AD. Westport Connecicut London: Praeger.

OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD Publishing.

O'Leary, Z. (2014). The essential guide to doing your research project (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Temel, Z.F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: Niteliksel bileşenler. Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik. 1(2). 78-84.

Vandenbroeck, L.; Lenaerts, K. ve Beblavy, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report No. 32: Luxembourg: Publications Office of the European Union.

WHO: https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin yayınevi.

(25006) 48-60 Aylık Çocukların Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçme Araçlarının Geçerlik Güvenirlik Çalışması

HATİCE SELCEN ASLAN
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

HATİCE BEKİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kişiler arası beceri, bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde; sözel açıklama becerisi, bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturulmasında önemli olan becerilerdir. Dinleme becerisi ise, bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturur (Avcıoğlu, 2007). Okul öncesi dönem birçok beceri için olduğu gibi bu becerilerin de edinilmesi için kritik bir döneme sahiptir. Çocuğun okul öncesi dönemde akranlarıyla yaşadığı olumsuz deneyimler gelecek yaşantısında da bazı olumsuzluklara neden olabilecektir. Akademik, davranışsal, duygusal problemler ve kişiler arası iletişim kuramama gibi problemler bu olumsuzluklardandır. Yaşamın ileriki yıllarında buna benzer problemler yaşanmaması adına okul öncesi dönemde kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerinin yani sosyal becerilerin çocuklara kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Doğanay Koç, 2017, s.45). Literatürde kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerini belirlemeye yönelik yeterli düzeyde ölçme aracı bulunmamakla birlikte bu becerileri içeren Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş çocuklar için geliştirilmiş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ölçtüğü sosyal beceriler; **"**Kişiler Arası, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Akran Baskısı ile Başa Çıkma, Kendini Kontrol Etme, Sözel Açıklama, Sonuçları Kabul Etme, Dinleme, Amaç Oluşturma ve Görevleri Tamamlama" becerileridir. Bu dokuz faktörlü yapıda tanımlanan ölçeğin sosyal beceriyi bütüncül olarak belirleme amacı olmayan çalışmalarda kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri alt boyutlarının ayrı ayrı kullanılabilirliği açısından ölçme aracının 48-60 aylık çocuklarda geçerliği ve güvenirliği araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda ele alınan üç alt boyut ayrı birer ölçek gibi değerlendirilerek her bir faktörün ayrı ayrı yapı geçerliği tanımlanmış ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu çocuklara uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) "Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri" alt boyutlarının 48-60 aylık çocuklara uygulanarak ayrı birer ölçek olarak kullanımının sağlanmasını amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel desendedir. Betimsel desen, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özellikleri betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde bağımsız bir anaokuluna ve mobil anaokuluna devam eden 48-66 aylık 84 çocuk oluşturmuştur. İlk aşamada araştırmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ); Kişiler Arası Beceriler (KB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB) ve Dinleme Becerileri (DB) alt boyutları kullanılmıştır. İkinci aşamada bu alt boyutlar iki farklı anaokulunda toplam 84 çocuk için okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Son olarak elde edilen verilerin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Kişiler arası beceriler alt boyutunda 15, sözel açıklama becerileri alt boyutunda 7 ve dinleme becerileri alt boyutunda 5 olmak üzere toplamda 27 madde çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu bağlamda ele alınan üç alt boyut ayrı birer ölçek gibi değerlendirilerek her bir faktörün ayrı ayrı yapı geçerliği tanımlanmış ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi; iç geçerliği için madde toplam korelasyon analizi; iç tutarlık güvenirliği için ise Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır.

Kişiler arası beceri, bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde; sözel açıklama becerisi, bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturulmasında önemli olan becerilerdir. Dinleme becerisi ise, bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturur (Avcıoğlu, 2007). Literatürde kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerini belirlemeye yönelik yeterli düzeyde ölçme aracı bulunmamakla birlikte bu becerileri içeren Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş çocuklar için geliştirilmiş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) bulunmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu çocuklara uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) "Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri" alt boyutlarının ayrı birer ölçek olarak kullanımının sağlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma tarama modelinde betimsel desendedir. Betimsel desen, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özellikleri betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde bağımsız bir anaokuluna ve mobil anaokuluna devam eden 48-66 aylık 84 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş çocuklar için geliştirilmiş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)'nin kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri alt boyutları kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçekler "her zaman yapar, çok sık yapar, genellikle yapar, çok az yapar ve hiçbir zaman yapmaz" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekler okul öncesi öğretmenleri tarafından her çocuk için doldurulmuştur. Veriler SPSS-21 paket programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinin yapı geçerliği için

Açımlayıcı Faktör Analizi; iç geçerliği için madde toplam korelasyon analizi; iç tutarlık güvenirliği için Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Kişiler arası beceriler ölçeğinin örneklem uyum ölçüsünün çok iyi seviyede olduğu, tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu ve güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür. Sözel açıklama becerileri ölçeğinin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu ve güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Dinleme becerileri ölçeğinin ise tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri ve dinleme becerileri ölçeklerinin okul öncesi dönemde 48-60 ay arasındaki çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Dipnot: *Bu çalışma Doç. Dr. Hatice Bekir danışmanlığında Hatice Selcen Aslan'ın hazırladığı "48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceriler ile İlişkili Değişkenlerin Araştırılması" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi; iç geçerliği için madde toplam korelasyon analizi; iç tutarlık güvenirliği için Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Kişiler Arası Beceriler Ölçeğinin örneklem uyum ölçüsünün çok iyi seviyede olduğu, tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu ve güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür. Sözel açıklama becerileri ölçeğinin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu ve güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Dinleme becerileri ölçeğinin ise tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri ve dinleme becerileri ölçeklerinin yüksek düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu ve 48-60 aylık çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde ayrı birer ölçek olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kişiler arası beceri, sözel açıklama becerisi, dinleme becerisi, güvenirlik, geçerlik

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7),* 93-103.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* Allyn & Bacon/Pearson Education.

(25033) Annelerin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocukların Bakış Açısıyla İncelenmesi

ESMA EROĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EBRU DERETARLA GÜL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Annelerin erken dönemdeki davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri uzun yıllardır pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Akçinar & Baydar, 2017; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Paris & Helson, 2002; The NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Ebeveynliğin ve dolayısıyla anneliğin önemli bir yönü ise çocukları disipline etmeye yönelik yaklaşımlardır (Locke & Prinz, 2002). Bu bakımdan annelerin kullandığı disiplin yöntemleri incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Disiplin, bilgi ve becerilerin öğretilmesi anlamına gelirken olumlu bir anlam ifade etmektedir (Canadian Paediatric Society, 2004). Ancak alan yazında disiplin yöntemleri ile ilgili çalışmalarda bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde ifade edildiği görülmektedir. Olumlu disiplin, çocuğa yönelik olumlu ifadeler kullanarak ona davranışları ile ilgili makul açıklamalar yapma gibi sevgi odaklı davranışlardır. Olumsuz disiplin ise çocuğu kendinden uzaklaştırma ve sevmeme gibi sevgi odaklı veya bağırma, vurma, emir verme ve tehdit etme şeklinde güç odaklı olabilmektedir (Berker, 1964). Disiplin, çocukların gelişimlerine uygun olarak uygulanmaktadır. Erken dönemde beslenme, uyku ve oyun gibi süreçler için planlama stratejilerini içerirken; ilerleyen dönemlerde çocuğa davranışları ile ilgili sınırlar konulması, çocuğun uygun olmayan davranışlarının engellenmesi ve uygun davranışlarının desteklenmesi için tutarlı stratejileri içermektedir (Canadian Paediatric Society, 2004).

Nasıl bir disiplin yaklaşımının benimseneceği ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik inançları ve çocuklarına yönelik beklentilerinden etkilenirken; aile yapısı, sosyal çevre, ırk ve kültür gibi aile özelliklerinin yanı sıra yaş ve mizaç gibi çocuk özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir (Socolar, 1997). Ayrıca, alan yazında pek çok araştırmacı ebeveynlerin disiplin uygulamalarını belirlemede kültürel farklılıklara dikkat çekmektedir (Amuwo, Fabian, Tolley, Spence & Hill, 2004). Örneğin Baumrind (1996) kültürel ortamın fiziksel disiplinin anlamını ve buna bağlı olarak sonuçlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bakımdan pek çok davranış kültürel bağlamla şekillenmektedir (Bornstein & Lansford, 2009; Garcia-Coll & Magnuson, 1999). Kültürel açıdan bakıldığında, Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik yapılan aile içi şiddet araştırmasında, çocuklarının kendilerini kızdıran davranışlarına karşı ebeveynlerin %74'ünün duygusal şiddet yöntemlerine, %23'ünün ise fiziksel şiddet yöntemlerine başvurdukları ortaya konmuştur (Aile Çocuk Şiddet, 2014). Küçük Biçer, Özcebe, Köse, Köse ve Ünlü'nün (2016), hastanelere başvuran 502 ebeveynle yaptığı bir başka çalışmada ise ebeveynlerin yarıdan fazlasının çocuklarına fiziksel şiddet uyguladığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalarda olduğu gibi Türkiye'de disiplin ile ilgili çalışmaların daha çok doğrudan anne-babalardan elde edilen verilerle yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir (Kılıç, Kumandaş & Calıkvar, 2016; Tahiroğlu, Bahalı, Avcı, Seydaoğlu & Uzel, 2009). Batı kaynaklı çalışmalarda da benzer bir durum söz konusudur ve değerlendirmelerin çoğunlukla niceliksel ölçme araçları ile yapıldığı görüşmektedir (Berlin et.al., 2009; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004; Lansford et al., 2014; Mackenzie, Nicklas, Brooks-Gunn & Waldfogel, 2011). Bu bakımdan sınırlı sayıda çalışmada niteliksel araştırma yöntemlerinin tercih ettiği görülmektedir. Bu çalışmalarda da veriler doğrudan annelerden (Kircaali-İftar, 2005; LeCuyer, Christensen, Kearney & Kitzman, 2011) veya anne-çocuk arasındaki ilişkinin yapılandırılmış gözlemlerle değerlendirilmesi ile elde edilmiştir (Snyder, Cramer, Afrank & Patterson, 2005; Zeijl, Mesman, IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Juffer, Stolk et al., 2006). Bu bakımdan çocukların bakış açısıyla annelerin disiplin yöntemlerini ortaya konulan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok batı toplumlarında yapıldığı görülmektedir (Konstantareas & Desbois, 2001; Sorbring, Deater-Deckard & Palmerus, 2007; Sorbing, Rödholm-Funnemark & Palmerus, 2003; Vittrup & Holden, 2010). Oysa ki disiplin ebeveynler ve çocuklar tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Bu nedenle araştırmaların yalnızca ebeveyn bakış açısıyla ele alınması disiplinin çocuğun yaşamındaki rolünün sınırlı bir şekilde anlaşılmasına neden olmaktadır (Vittrup & Holden, 2010). Öte yandan ebeveyn disiplin uygulamaları aynı zamanda bir sosyalleşme sürecidir (Maguire-Jack, Gromoske & Berger, 2012). Herhangi bir bağlamda ebeveyn ile çocuk arasındaki çift yönlü ilişkileri içermektedir ve karmaşık bir süreçtir (Sorbing, Rödholm-Funnemark & Palmerus, 2003). Bu bakımdan, disiplini çocukların bakış açısıyla ele almak bu sosyalleşme sürecinin keşfedilmemiş yanlarını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi "Çocukların bakış açısıyla annelerin disiplin yöntemleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı çocukların olumsuz davranışlarına karşılık annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla, çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Temel nitel araştırma modelinde amaç bireylerin deneyimlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu modelde araştırmanın amacına göre görüşme tekniği kullanılabilir (Meriam, 2009). Bu nedenle, çocukların annelerinin disiplin yöntemlerine ilişkin bakış

açılarının ortaya çıkarılmasında çocukların ana karakter olduğu örnek durumlar ve buna bağlı soruları içeren görüşme soruları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Adana'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun anasınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar disiplin uygulamalarının eğitim düzeyi veya gelir düzeyi gibi durumlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır (Kelley, Power, & Wimbush, 1992; Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow & Halfon, 2004; Smith & Brooks-Gunn, 1997; Straus & Stewart, 1999; Theunissen, Vogels & Reijneveld, 2014; Wissow, 2001). Bu bakımdan, okul müdürlerinden bilgi alınarak farklı sosyo-ekonomik çevrelerden çocukların devam ettiği bir okul çalışmaya dahil edilmiştir. Okulda çalışmaya dahil olacak çocuklara ilişkin ise yaş ve cinsiyet kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre çalışma grubundaki çocuklar, çevrelerindeki otorite figürleri ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin bilişsel farklılıların incelendiği çalışmalar temel alınarak 6 yaşından küçük çocukların disiplin uygulamalarına ilişkin fikirlerini dile getiremeyebilecekleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir (Catron & Masters, 1993; Konstantareas & Desbois, 2001). Bu bakımdan mevcut çalışmanın çalışma grubu 66-76 ay aralığındaki 15 çocuktan oluşmaktadır. Disiplin boyutunda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin olumsuz yöntemleri tercih etmesinde çocukların cinsiyetinin farklılık yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Gershoff, 2002; Tang, 2006). Bu bakımdan çalışma grubunun oluşturulmasında, çocukların cinsiyetlerine göre denge gözetilmiştir.

Çocukları disipline etme ebeveyn davranışlarının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Disiplin ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmalardaki verilerin genellikle doğrudan anne-babalardan elde edildiği görülmektedir. Çocukların bakış açısıyla disiplin yöntemlerini ortaya koyan çalışmaların ise batı kaynaklı ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum, ebeveynler ve çocuklar tarafından farklı şekillerde algılanabilen bir süreç olan disiplinin, çocuk yaşamındaki rolünün sınırlı bir şekilde anlaşılmasına neden olmaktadır. Ayrıca, ebeveyn disiplin uygulamaları aynı zamanda bir sosyalleşme süreci olduğu için ebeveyn ile çocuk arasındaki çift yönlü ilişkileri içermektedir. Bu bakımdan, disiplini çocukların bakış açısıyla ele almak bu sosyalleşme sürecinin keşfedilmemiş yanlarını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı karşı annelerin kullandıkların disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda ilköğretim kurumuna bağlı bir anasınıfına devam eden yaşları 66-76 ay aralığında değişen 15 çocukla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocuklara dışavurum davranışlarından saldırganlık ve karşı gelme/itaatsizlik davranışlarına yönelik toplamda varsayımsal 7 örnek durum sunulmuştur. Bu durumlar karşısında annelerinin ne yapacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Görüşme soruları, alan yazında yapılmış çalışmalar ve ölçme araçları temel alınarak hazırlanmış ve okul öncesi eğitim alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde yapılan pilot görüşme ile sorulara son hali verilmiştir. Görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmış, kodlar ve kategoriler oluşturulurken ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuklarının dışavurum davranışlarına karşılık daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemler dövme ve tokat atma gibi fiziksel disiplin, bağırma, kızma ve tehdit etme gibi sözel disiplin ve çeşitli durumlara maruz bırakma veya çeşitli durumlardan mahrum bırakma gibi ceza uygulamalarını içermektedir. Ayrıca annelerin az da olsa olumlu disiplin uygulamalarına da başvurdukları görülmüştür. Bu uygulamalarsa uyarıda bulunma, davranışın nedenlerini sorma, davranışın neden yanlış olduğunu açıklama ve yeni davranış önerileri sunma gibi şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocuklardan bazıları annelerin olumsuz disiplin stratejileri kullanmalarının doğru olduğunu düşünürken, bazı çocuklar kendi davranışlarının boyutuna göre durumu değerlendirmektedir. Gelecek araştırmalara ilişkin öneriler de ayrıca sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların olumsuz davranışlarına karşılık annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada çocuklara olumsuz davranışları ile ilgili örnek durumlar ve bu durumlarla ilişkili olarak annelerinin neler yapacağı ile ilgili sorular sorularak yanıtları değerlendirilmiştir. Çocukların görüşmelerinden elde verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocukların olumsuz davranışlarına karşılık olarak daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları ortaya konmuştur. Öte yandan annelerin az da olsa olumlu disiplin uygulamalarına da başvurdukları görülmüştür. Bu uygulamalarsa uyarıda bulunma, davranışın nedenlerini sorma, davranışın neden yanlış olduğunu açıklama ve yeni davranış önerileri sunma gibi şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocuklardan bazıları annelerin olumsuz disiplin stratejileri kullanmalarının doğru olduğunu düşünürken, bazı çocuklar kendi davranışlarının boyutuna göre durumu değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler : Disiplin, Anne Davranışları, Okul Öncesi

Kaynakça

Aile Çocuk Şiddet (2014). Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması. Retrieved 09, 06, 2018 from http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf

Akçinar, B. & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 454-470.

Amuwo, S., Fabian, R., Tolley, G., Spence, A., & Hill, J. (2004).Child discipline and family decision-making. *Journal of Socio-Economics*, 33, 153–173.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Baumrind, D. (1996). A blanket injunction against disciplinary use of spanking is not warranted by the data. *Pediatrics,* 98, 828–831.

Berk, L. (2015). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. N.I.Erdoğan (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Orijinal Baskı (2012).

Berlin, L.J., Ispa, J.M., Fine, M.A., Malone, P.S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C, et al. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development,* 80(5), 1403–1420.

Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81 (1), 3126–339

Berzenski, S.R., & Yates, T.M. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463–472.

Bornstein, M.H., & Lansford, J.E. (2009). Parenting. In: Bornstein, MH., *Handbook of Cross-Cultural Developmental Science (pp. 259-277).* New York: Taylor and Francis.

Brenner, V., & Fox, R.A. (1998). Parental discipline and behavior in young children problems. *The Journal of Genetic Psychology,* 159 (2). 251-256.

Buntain-Ricklefs, J. J., Kemper, K. J., Bell, M., & Babonis, T. (1994). Punishments: What predicts adult approval. *Child Abuse & Neglect*, 18, 945–955.

Canadian Paediatric Society. (2004). Effective discipline for children. *Paediatrics & Child Health,* 9 (1), 37-41

Catron, T., & Masters, J. (1993). Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. *Child Development*, 64, 1815−1828.

Garcia-Coll, C., & Magnuson, K. (1999). Cultural influences on child development: Are we ready for a paradigm shift? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 539–579.

Hallers-Haalboom, E.T., Groeneveld, M.G., van Berkel, S.R., Endendijk, J.J., van der Pol, L.D., & Bakermans-Kranenburg, M.J. et.al. (2016). Wait until your mother gets home! Mothers' and fathers' discipline strategies. *Social Development*, 25 (1), 82–98.

Kircaali-İftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child: Care, Health & Development*, 31 (2), 193–201.

Mackenbach, J.D., Ringoot,A.P., van der Ende, J., Verhulst, F.C., Jaddoe1,V.W.V., Albert Hofman, et.al. (2014). Exploring the relation of harsh parental discipline with child emotional and behavioral problems by using multiple informants: The generation R study. PLoS ONE, 9(8).

Kılıç, Ş., Kumandaş, H., & Çalıkvar, E. (2016). Anne baba disiplin yöntemlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeyine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 466-478.

(25035) Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeğinin Geliştirilmesi

ESMA EROĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EBRU DERETARLA GÜL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Parasosyal ilişki bireylerin medya karakterleriyle kurduğu tek taraflı ilişki anlamına gelmektedir. (Rubin & McHugh, 1987). Bu terimi ilk kez kullanan Horton ve Wohl (1956)'a göre kişiler medya karakterlerini bir süre izledikten sonra onlar sanki bir arkadaşlarıymış gibi hissetmeye başlamaktadır. Çünkü o karakterleri tıpkı arkadaşlarını tanıdıkları gibi görünüm, ses tonu, mimikleri, konuşması ile farklı durumlardaki davranışlarından çıkarımlar yaparak ve doğrudan gözlem yoluyla tanımaktadırlar. Bu bağlamda parasosyal etkileşim, bireyin medya karakteriyle kurduğu yakın kişisel bir ilişkidir (Hoffner, 1996).

Parasosyal etkileşimin önemli bir boyutu bireyin kendini medya karakteriyle özdeşleştirmesidir (wishful identification). Özdeşleştirme, o karakter gibi olmak isteme ve o karakterin yaptıklarını yapma gibi davranışlar ortaya çıkarabilir. Araştırmalar, medya karakterleriyle özdeşleşmenin önemli sosyal ve psikolojik sonuçları olabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle parasosyal etkileşim üzerine yapılan ilk çalışmalar, bu etkileşimi yalnızlık, korku ve yeterli boş zamana sahip olmama ve sınırlı sosyal etkileşim sonucu ortaya çıkan uygunsuz bir durum olarak tanımlamaktadır (Sood & Rogers, 2000). Örneğin; Caughey (1986) ve Boone ve Lomore (2001), medyadan takip edilen ünlülerin, bireylerin görünüş, tutum ve değerlerinde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde parasosyal etkileşim ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yetişkinler ile ilgili olduğu görülmektedir (Amaro & Dunn, 2015; Arslan, 2013; Durak Batıgün ve Büyükşahin Sunal, 2017; Hoffner & Buchanan, 2005; Laken, 2009; Roasen & Dibble, 2016). Çocuklarla yapılan çalışmaların ise daha çok batı toplumlarında yapıldığı görülmektedir (Bond & Calvert, 2014; Brunick, Putnam, McGarry, Richards & Calvert, 2016; Hoffner, 1996; Jennings & Alper, 2016; Kurtin, 2013; Richards, 2015). Türkiye'de çocuklarla ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ayrıca Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarında parasosyal etkileşimin boyutunu değerlendirilebilmesi, bu etkileşimin çocuklar üzerindeki etkilerini belirleme imkânı sunan farklı araştırmalara da yol göstermesi beklenen bir durumdur. Bu çalışma neticesinde ortaya çıkacak olan parasosyal etkileşimin niteliğini ve boyutunu ölçen bir ölçme aracı Türkiye'de yapılacak çalışmalarda kullanılabilecektir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği"nin geliştirilmesi ve geçerlik- güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının medya karakterleriyle kurdukları parasosyal etkileşim düzeylerini belirlemek üzere kullanılan Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeğinin uygun hale getirilmesini, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlayan bir araştırmadır. Araştırmada nicel yöntem temel alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Adana ili merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında Adana'nın üç merkez ilçesi Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam'da anaokuluna devam etmekte olan rastlantısal olarak seçilmiş 185 okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveynleridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, çocukların cinsiyeti, yaşı, ailelerinin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi, evde bulunan medya araçları, çocukların ve ailelerin medya araçları ile geçirdikleri süreler ve çocukların en sevdikleri medya karakterini belirlemek amacıyla hazırlanan ebeveynler tarafından doldurulan bir formdur. Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeğinde ise çocukların parasosyal etkileşim düzeylerini belirlemek için ebeveynlerden çocuklarını her bir madde için 1-5 arasında derecelendirmeleri beklenen 22 madde bulunmaktadır. Derecelendirmeler, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği" için Şeker ve Gençdoğan (2014)'ın, özgün test geliştirme basamakları kullanılacaktır. Bu doğrultuda öncelikle ilgili alan yazın taranacaktır ve çocuklarla mevcut durumu tespit etmek adına ön görüşme yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki iki çocukla görüşme yapıldıktan sonra, ilgili alan yazın ve görüşme sonuçları birleştirilerek ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukları için dolduracakları formun madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerle maddelerin anlaşılabilirliği açısından okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları bulunan iki ebeveyn ile pilot uygulama yapıldıktan sonra teste son hali verilmiştir. Ölçeğin son hali ile yapılacak uygulama ve istatistiksel analizler neticesinde testin geçerlik-güvenirliği değerlendirilmiştir.

Parasosyal ilişki, bireylerin medya karakterleriyle kurduğu tek taraflı ilişki anlamına gelmektedir ve bu ilişki bireylerin tutum ve davranışlarında değişiklikler meydana getirebilmektedir. Önemli bir boyutu bireyin kendini medya karakteriyle özdeşleştirmesidir. Araştırmalar, medya karakterleriyle özdeşleşmenin önemli sosyal ve psikolojik sonuçları olabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle parasosyal etkileşim üzerine yapılan ilk çalışmalar, bu etkileşimi yalnızlık, korku ve yeterli boş zamana sahip olmama ve sınırlı sosyal etkileşim sonucu ortaya çıkan uygunsuz bir durum olarak tanımlamaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde parasosyal etkileşim ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yetişkinler ile ilgili olduğu, çocuklarla yapılan çalışmaların ise daha çok batı toplumlarında yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de çocuklarla yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkiye'de yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği"'nin geliştirilmesi ve geçerlik- güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ölçeğin oluşturulmasında öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır ve okul öncesi dönemdeki iki çocukla mevcut durumu tespit etme adına görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede ilgili alan yazın doğrultusunda çocuklara en sevdikleri medya karakterleri ve bu medya karakterlerini sevme nedenlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşme sonuçları sonucunda ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukları için dolduracakları "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği"'nin madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelere ilişkin bir okul öncesi eğitim uzmanından uzman görüşü alınıp forma son hali verilmiştir. Bu maddelerin anlaşılabilirliği açısından okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları bulunan iki ebeveyn ile pilot uygulama yapıldıktan sonra ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin uygulaması 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Adana'nın iki merkez ilçesi Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 185 çocuğun birincil bakım veren ebeveynlerinin verdiği yanıtlara göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği" nin iç tutarlık katsayısı ve açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Faktör analizine göre ölçeğe uygun olmayan 5 madde atılarak ölçeğe toplamda 17 madde olarak son hali verilmiştir. Buna göre ölçeğin 4 faktörlü yapıyı doğruladığı görülmüştür. Bu faktörler ilgili alan yazın doğrultusunda, bağlılık, özdeşleştirme, etkileşim ve empatik ilişki olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlere ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için 0,76, 2. Faktör için ,82, 3. faktör için, ,83, 4. faktör için ,72, olarak belirlenirken ölçeğin geneline ilişkin ,87 olarak belirlenmiştir. Bu maddelerin toplam varyansa yaptıkları katkı %33,19 olarak belirlenmiştir. Buna göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Parasosyal Etkileşim Ölçeği" geçerli ve güvenilirdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Bu testin sonuçlarına göre KMO uyum ölçüsü değeri 0,812 olarak belirlenmiştir. Bu değer kritik değer olan 0,70 değerinin üstündedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi değeri 1414,821 olup 0,001 düzeyinde anlamlıdır. (X2 231=1414,821)

Yapılan promax analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapıdan oluştuğu görülmektedir. Bu yapılara ilgili alan yazındaki isimlendirmeler temel alınarak bağlılık, özdeşleştirme, etkileşim, empatik ilişki olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için her bir boyutun ve ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için 0,76, 2. Faktör için ,82, 3. faktör için, ,83, 4. faktör için ,72, olarak belirlenirken ölçeğin geneline ilişkin ,87 olarak belirlenmiştir. Buna göre her faktör için güvenirlik katsayılarının kabul edilebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Parasosyal Etkileşim, Medya, Çocuk

Kaynakça

Arslan, Ö. (2013). Tv dizilerinde yer alan karakterler ile kurulan parasosyal etkileşim: bağlanma biçimleri ve yalnızlık açısından bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Bond, B.J., & Calvert, S.L. (2014). A model and measure of us parents' perceptions of young children's parasocial relationships. Journal of Children and Media, 286-304.

Brunick, K.L., Putnam, M.M., McGarry, L.E., Richards, M.N., & Calvert, S.L. (2016). Children's future parasocial relationships with media characters: the age of intelligent characters. Journal of Children and Media, 10 (2), 181-190.

Durak Batıgün, A., & Büyükşahin Sunal, A. (2017). Tv dizilerinde yer alan karakterlerle kurulan parasosyal etkileşim: evlilik doyumu, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirme. Türk Psikoloji Dergisi, 32(79), 52–62.

Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 40(3), 389- 402.

Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young adults' wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes. Media Psychology, 7, 325–351.

Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. Psychiatry, 19, 215-229.

Jennings, N., & Alper, M. (2016). Young children's positive and negative parasocial relationships with media characters. Communication Research Reports, 33 (2), 96–102.

Kurtin, K.S, (2013). Parasocial and School Relationships of Pre-school Children Doctor of Philosophy. (Doktora tezi, Connecticut University, 2013).

Laken, A.R. (2009). Parasocial relationships with celebrities: An illusion of intimacy with mediated friends.UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 962. Retrieved from http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/962

Richards, M.N. (2015). Young children's parasocial relationships: media characters as 21st century playmates. Doctor of Philosophy. Georgetown University, Washington.

Roasen, S.F. & & Dibble, J.L. (2016). Clarifying the role of attachment and social compensation on parasocial relationships with television characters. Communication Studies, 67(2), 147–162

Rubin, R.B. & McHugh, M.P. (1987). Development of parasocial interaction relationships. Journal of Sroadcasting & Electronic Media, 31 (3), 279-292.

Sood, S., & Rogers, E.M. (2000). Dimensions of Parasocial Interaction by LetterWriters to a Popular Entertainment-Education Soap Opera in India. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 44(3), 386-414.

(25051) "Boys will be boys!": Teachers' Views on Bullying in Early Years Which Regard to Gender Differences

ELİF GÜVELİOĞLU ODTÜ

FEYZA TANTEKİN ERDEN ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Based on Bandura's Social Learning Theory, what individuals observe in others and in the media becomes acceptable, or the norm behavior (Bandura, 1973). In addition to children's learning from their peers, they also observe adults such as parents and teachers to model pro-social or antisocial behaviors. Results of the study conducted by Werner, Senich, & Przepyszny (2006) showed that adults whom children interact at home and outside of home can influence bullying behavior. Additionally, Shaffer (2009) states that young children's peer relationships are highly guided and structured by the adults in their lives. According to Notar & Paget (2013), if teachers and parents believed that bullying is deplorable and it is a part of growing up, the more violent bullying potential increases. Moreover, Yoon & Kerber (2003) stated that teachers' unintended lack of attention and feeble response can reinforce bullying. It is also found that teachers and parents have bias opinions about girls and boys being a bully or victim. In a study done by Spilt, Koomen, Thijs and Stoel (2010), teachers of young children stated that boys show aggressive behavior because it is in their nature. However, in the same study teachers state that it is more alarming when girls show bullying because it is an unexpected behavior for little girls.

As conclusion, adults in children's life play a big role in both creating an environment which incites and prevents bullying. Before designing or adopting a bullying intervention programs for young children, it is important to know the current early childhood education teachers' views on the subject. By conducting this study, it is aimed to getting in-service early childhood education teachers' views on bullying in addition to investigate their portrayal of bullies and victims in early childhood.

Araştırma Yöntemi

The study is designed as a qualitative phenomenological research. According to Creswell (2007), qualitative research methods should be used when the aim is to explore an issue or a problem in order to identify variables which then can be measured. The main purpose of the phenomenological study is to research various perceptions or reactions to a specific phenomenon and to be able to gain insight into participants' experiences of the phenomenon (Yüksel & Yıldırım, 2015). In order to gather information from participants, semi-structured interviews will be used as an instrument. Semi-structured interviews let participants to discuss more freely about the subject that the researcher may not have anticipated (Frankel, Wallen , & Hyun, 2012) . Interview questions is designed by the researchers based on a literature review regarding bullying in early childhood. In addition, the data will be collected through face to face interviews. For the data analysis, Creswell (2007) recommends three analysis strategies. The first is to prepare and organize the data for analysis. Second step is to categorize the data through process of coding and condensing the codes. The final step is to represent the data in figures, tables or within text and the discussion of the data. The researchers will follow these three steps.

Since late 1970's when Dan Olweus revealed the grandness effect of bullying on children's well-being, bullying had been a subject of many different studies throughout the past fourty years. When the literature of bullying is examined, amount of studies which focus on bullying in early years are relatively small than the ones focusing on bullying in higher levels of education (Vlachou, Andreou, Botsholou, & Didaskalou, 2011). One of the main reasons of this imbalance might be the fact that some educators believe young children's aggression towards their peers is common and an inevitable part of childhood. However, we now have significant amount of research that proves the existence of bullying in early years of childhood (Erdem, 2018).

In order to prevent bullying, adults' role; especially teachers' is crucial. However, according to a study done by Ennis (2014), it is rather rare for teachers to respond correctly to the victimization in the classroom they're responsible for. Since teachers are seldom trained properly about bullying, they are more likely to ignore the instances where a child assumes the role of bully and the other finds themselves in the role of the victim. Craig, Bell and Leschied (2011) stated that, one of the reasons teachers fail to act as necessary in this kind of situation is

that they fail to recognize the gravity of the situation, seeing it as an ordinary quarrel between children. One of the aspects of this ignorance is labeling the bullying behavior with stereotype gender roles. This is very likely to cause the bullying to be repeated which, according to Bandura's social learning theory (Bandura, 1973), gives the victim a motive to use the same kind of aggression towards another individual in the future.

The goal of this study is to provide an information about in-service early childhood education teachers' views towards bullying in early childhood education environment in regard to gender of the children. To reach this goal, it is aimed to interview 20 in-service

teachers from the field of early childhood by using semi-structured interview questions. Results of this study may contribute to design courses for in-service and pre-service teacher education programs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the study might help understand in-service early childhood education teachers' portrayal of bullies and victims based on gender of the child. One of the expected outcomes of the study is that it may show not every teacher is aware of bullying or they might have different views when it comes to relationships of bullying and gender differences. In addition, some of the teachers may have different views about handling the bullying in their classrooms. By asking questions about bullying in detail to teachers, this study potentially makes the early childhood education teachers who attended to interviews more aware of the topic.

Anahtar Kelimeler : bullying, early childhood education, gender differences, teachers' views

Kaynakça

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Craig K., Bell D., & Leschied A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education, 34(2),* 21-33.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi (Master's thesis)*. Ege University.

Ennis, S. (2014). *Factors associated with children's defending against unkind behaviors – a mixed methods study (Doctoral thesis).* University of London.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.

Notar, C.E., Padget, S. (2013). Adults role in bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1* (4), 294-297.

Shaffer, D. R. (2009). *Social and Personality Development*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J. T., Jochem T., Stoel, R.D., Van Der Leji, A. (2010). Teachers' assessment of antisocial behavior in kindergarten: physical aggression and measurement bias across gender. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28(2)*. 129-138.

Werner, N. E., Senich , S., & Przepyszny, K. A. (2006). Mothers' responses to preschoolers' relational and physical aggression. *Applied Developmental Psychology*, 193-208.

Vlachou, M., Andreou, E., Kafenia, B., Eleni, D. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review. 23(3),* 329-358.

Yoon, J.S., Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69 (1),* 27-35.

Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6 (1),* 1-20.

(25059) Okul Öncesi Dönemde Verilen Robotik Kodlama Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

ÖZGE KARAEVLİ
MEB

MUSTAFA ÖZGENEL
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan değişimi ve gelişmeleri başlatan ve yöneten yaratıcı bireyler (May, 1975), örgütlerin ve toplumların rekabet güçlerini artırmaktadır (Sternberg, Lubart, Kaufman ve Pretz, 2005, s. 351). Çünkü yaratıcılık, yeni ve değerli bir ürün ve fikir geliştirme becerisi olarak (Csikszentmihalyi, 1996, s. 28) "sorunlara, eksikliklere, bilgi boşluklarına, kayıp unsurlara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma süreci; güçlükleri belirleme ve çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirme, bu hipotezleri test etme ve yeniden test etme, değiştirme ve bunları yeniden sınama ve son olarak da sonuçları başkalarına iletmektir" (Torrance, 1965, s. 663). Yaratıcı düşünme becerisi, bireyin dikkate değer derecede bir ürün, eser veya fikir ortaya koyacak güce sahip olup olmadığını belirler (Guilford, 1950, s. 33). Torrance (1972, s. 598) yaratıcı düşünme becerilerini esneklik *(flexibility)*, özgünlük *(originality)*, akıcılık *(fluency)* ve detaylandırma/zenginleştirme *(elaboration)* olarak ele almıştır. Akıcılık, ilgili yanıtların sayısı; esneklik, cevapların çeşitliliği; özgünlük, dikkat çekici veya şaşırtıcı bir şey; detaylandırma, fikirlerin nasıl kullanılacağını tanımlamaktır.

Yaratıcı düşünme, geliştirilebilir bir beceri olarak kabul edilmektedir (San, 1993). Özellikle erken çocukluk döneminde bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin kişi, toplum ve ulusal bağlamlarda önemli görüldüğü söylenebilir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli programlar hazırlanmakta ve eğitimler verilmektedir. Bunlardan biri, robotik kodlama eğitimidir. Akademik bir beceri olarak kodlama, mantıksal akıl yürütmenin bir parçası olarak görülmekte ve günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler arasında yer almaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Aslında programlamanın eğitimde kullanılması yeni bir şey değildir. 1960'lı yıllarda Seymour Papert çocukların, oyun kurmaları, müzik yapmaları ya da tekrarlanan çizimleri boyamaları amacıyla kullanmalarına yönelik Logo programlama dilini geliştirmiştir. Birkaç başarılı yılın ardından programlama ya da kodlama konusu eğitim alanında çeşitli problemlerden dolayı telaffuz edilmemeye başlandıktan sonra son yıllarda eğitim kurumlarında yeniden ilgi odağı olmuştur (Calao, Moreno-Le'on, Correa ve Robles, 2015). Robotik kodlama, çocuklara, matematik kavramını ve soru sormanın bilimsel yöntemini öğrenme konusunda yardım etmektedir. Ayrıca mühendislik ve programlamaya giriş sayesinde teknolojiye hâkimiyetin erken gelişimine de destek olmaktadır. Robotik kodlama, çocukların ellerini kullanarak motor becerilerini ve el-göz koordinasyonlarını geliştirirken çocukları sosyal etkileşimlere katılmaya, öğrenmek için oynamaya ve oynamak için öğrenmeye teşvik etmektedir (Bers, 2008).

Eğitimde kodlama yeni bir kavram olmamakla beraber temel eğitim olarak kabul edilen okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeyinde kendine yer edinmesi son birkaç yılda göreceli olarak hızlı bir şekilde olmuştur (Sayın ve Seferoğlu, 2016, s. 5). Eğitimde robotik kullanımına ilişkin yapılan Yolcu ve Demirer'in (2017) çalışmasında ağırlıklı olarak; problem çözme becerileri, işbirlikçi öğrenme, akademik başarı, bilgi-işlemsel düşünme, bilişsel beceri ve programlama becerisi değişkenleri ele alınmış, yaratıcılık değişkeni ise listenin son sıralarında yer almıştır. Ayrıca robotik kodlama konusunda yapılmış araştırmaların en sık yapıldığı eğitim kademeleri sıralamasında okul öncesi eğitim, diğer eğitim kademelerine göre üçüncü sırada yer almıştır. Araştırma sonucunda, erişilen çalışmaların yalnızca beşinin Türkiye'de yapıldığı vurgulanmıştır (Yolcu ve Demirer, 2017, s. 135). Bu bağlamda okul öncesi eğitim döneminde robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi değerli kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırmada, okul öncesi dönemde robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 373) nicel *(quantitative)* araştırma desenlerinden öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz deneysel araştırma desenine uygun şekilde tasarlanmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz deneysel desende iki grup seçilmiştir. Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerilerinin ölçümü (bağımlı değişken=sonuç değişken) öntest uygulanarak belirlenmiştir. Öntest yapıldıktan sonra deney grubuna robotik kodlama eğitimi (deneysel işlem=etki eden/neden olan değişken) verilmiştir. Eğitim sonunda deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanarak yaratıcı düşünme becerileri tekrar ölçülecektir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçüm sonuçları karşılaştırılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde kamuya bağlı bağımsız bir anaokulunda öğrenci olan ve daha önceden robotik kodlama eğitimi almamış 60-66 ay arasındaki 32 çocuktan oluşmaktır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 32 çocuğa, deney ve kontrol grupları şeklinde iki ayrı grup halinde öntest olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Şekil Testi uygulama sertifikasına sahip eğitimciler tarafından uygulanmıştır. Testin ardından

alan uzmanları tarafından hazırlanan eğitim programı çerçevesinde robotik kodlama eğitimi almış bir eğitici uzman tarafından deney grubuna altı ay boyunca haftada iki saat robotik kodlama eğitimi verilmiştir. Deneysel araştırma için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinden ve resmi makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Türkiye Üstün Zekâlılar Yüksel Eğitim Vakfı'nın *(TÜZYEV)* çeviri ve lisans haklarına sahip olduğu Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Şekil Testi *(Torrance Test of Creativity Thinking Figural Form A)* izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Şekil Testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Grupların öntest puanları analiz edilmiştir.

Giriş-Amaç: Eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla beraber eğitimin hedefleri, içeriği hatta dayandığı felsefe açısından değişimler, dönüşümler ve birtakım gelişimler meydana gelmiştir. Öğrencilerin problem çözme, hesaplama, mantık yürütme gibi bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, kodlama ve sayısal okur-yazarlık konusunda kavram haritalarının oluşmasına destek olduğu, analitik düşünmeye temel oluşturduğu belirtilen robotik kodlama eğitimi günümüzde tüm eğitim kademelerindeki okullarda verilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin eğitimiyle eşgüdümlü olarak öğretmenlerin de ilgi duyduğu ve bu alandaki hizmet içi eğitimlere talep gösterdikleri bir eğitim konusu olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, robotik kodlama eğitiminin etkilerinin bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların yapılmış olduğu görülmesine rağmen yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin çok fazla araştırılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi dönemde verilen robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi değerli kabul edilmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi dönemde verilen robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Bu amaçla, İstanbul ilinde kamuya bağlı bağımsız bir anaokulunda öğrenci olan ve daha önceden robotik kodlama eğitimi almamış 60-66 ay aralığında toplam 32 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki gruba da robotik kodlama eğitimi başlamadan önce öntest olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Şekil Testi uygulanmıştır. Altı ay süresince haftada iki saat robotik kodlama eğitimi alan çocuklara aynı test yeniden uygulanacak ve karşılaştırma yapılacaktır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Şekil Testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Grupların öntest puanları analiz edilmiştir. **Bulgular:** Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerilerinin ölçümü (bağımlı değişken=sonuç değişken) öntest uygulanarak belirlenmiştir. Öntest yapıldıktan sonra deney grubuna robotik kodlama eğitimi (deneysel işlem=etki eden/neden olan değişken) verilmiştir. Eğitim sonunda deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanarak yaratıcı düşünme becerileri tekrar ölçülecektir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçüm sonuçlarının karşılaştırılmasını içeren bulgular daha sonra yazılacaktır. **Tartışma:** Bu bölüm araştırma sonlandıktan sonra yazılacaktır. **Sonuç:** Bu bölüm sontest ölçüm sonuçları elde edildikten sonra yazılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi amacıyla öntest puanları hesaplanmış ve elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının yaratıcı düşünme becerileri testinin akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluluğu ve erken kapanmaya direnç alt boyutlarından aldıkları öntest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir *(p>.05)*. Bir başka ifadeyle, robotik kodlama eğitimi öncesinde gruplara seçkisiz atanan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin birbiri ile benzer olduğu görülmüştür. Robotik kodlama eğitimi, planlanan altı aylık süreci tamamlamayıp devam ettiği için sontest yapılamamıştır. Eğitim tamamlandığında deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri tekrar ölçülecektir. Sontest ölçüm sonuçları belirlendikten sonra öntest- sontest ölçüm sonuçları karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kodlama Eğitimi, Robotik Kodlama, Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcılık, Torrance

Kaynakça

Bers, M. U. (2008). Blocks to Robots: Learning with Technology in the Early Childhood Classroom. Teacher College Press: New York.

Calao, L. A., Moreno-Le'on, J., Correa, H. E. & Robles, G. (2015). *Developing Mathematical Thinking with Scratch*. Design for Teaching and Learning in a Networked World (pp. 17-27). Springer International Publishing. https://www.researchgate.net/publication/282861505_Developing_Mathematical_Thinking_with_Scratch_An_Experiment_with_6th_Grade_Students adresinden 9 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins.

Guilford, J. P. (1950). Creativity Research: Past, Present and Future. *American Psychologist, 5,* 444-454.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

May, R. (2008). *Yaratma Cesareti* (A. Oysal, Çev.) İstanbul: Metis.

San, İ. (1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim* içinde (s. 69-99). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi*. Akademik Bilişim Konferansı: Adnan Menderes Üniversitesi. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/AB16_Sayin-Seferoglu_Kodlama.pdf adresinden 9 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 351-370). New York: Cambridge University Press.

Sullivan, A. & Bers, M. U. (2018). Dancing Robots: Integrating Art, Music and Robotics in Singapore's Early Chilhood Centers. *International Journal of Technology and Design Education, 28*(2), 325-346. Doi: 10.1007/s10798-017-9397-0.

Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. *Daedalus, 94*(3), 663-681.

Torrance, E. P. (1972). Creative Young Women in Today's World. *Exceptional Children, 38*, 597-603.

Yolcu, V. & Demirer, V. (2017). Eğitimde Robotik Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistematik Bir Bakış. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 127-139.

(25060) Okulöncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Anlayışlarının ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

ÇAĞRI PEKÖZ
MEB

AYŞE IŞIK GÜRŞİMŞEK
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumlarda kültürel çeşitlilik insanlık kadar eski bir olgu olmasına rağmen (Aydın, 2013), çeşitli sebeplerle meydana gelen göçler ve ülkeler arası sınır kavramının ortadan kalkması ile oluşan çokuluslu ve çoketnikli ülkeler meydana gelmiş (Kymlicka, 2015) bu bağlam içerisinde kültürel çeşitlilik insanlık tarihinde görülmemiş boyutlara ulaşmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak farklı kültürlerin bir arada bulunduğu toplumlar farklı eğitim politikaları ile bir arada ve uyum içinde yaşamanın yollarını aramışlardır. Bu politikalardan biri de çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük; farklı din, etnik ve kültürel özgeçmişlerin (Parekh, 2000; Evkuran, 2014) dil ve tarihsel geçmiş gibi farklılıklara rağmen, bireylerin toplum içinde yer bulması (Özensel, 2012) ve bu kültürel boyutların toplum tarafından tanınmasıdır (American Psychological Association, 2017). Çokkültürlülük kavramının eğitimsel uygulamalarını kapsayan çokkültürlü eğitim (Liu & Lin, 2011), toplumu oluşturan grupların kültürel gelenek, norm ve yaşayışlarının eğitim sistemine entegre edilerek (Clark, 2013), etnik azınlıkların (Lynch, 1986), LGBT bireylerin (Mayo, 2010), engelli bireylerin (Bicard & Heward, 2010), cinsiyet ve dinsel inançlarından dolayı yanlılığa uğrayan öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmeyi (Jackson, 2006; Clark, 2013) ve bu öğrenciler için ayrımcılığın ve eşitsizliğin olmadığı eğitim ortamları yaratmayı hedefleyen (Ghosh ve Abdi, 2004) bir eğitim reformudur (Banks, 2009).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) yerel azınlıkların yanı sıra (Dayıoğlu, 2014), son yıllarda meydana gelen göçler kültürel çeşitliliği arttırmıştır. Ayrıca toplumlararası çatışmalar sonrası uzun yıllardır izole yaşayan Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk toplumu sınır kapılarının açılması ile etkileşimlerde bulunmaya başlamışlardır (Yorucu, Mehmet, Alpar, & Uluçay, 2010). Kıbrıs adasının anılan zengin kültürel çeşitliliğine rağmen, farklı kültürlerin bir arada ve uyum içinde yaşayabileceği düşüncesi son yıllarda gündeme gelen bir düşüncedir (Angelides, Stylianou, & Leigh, 2010; Partasi, 2011).

Anılan bu kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası etkileşimlere rağmen, ada genelinde benimsenen hâkim kültürel kimliğin korunması felsefesi eğitime de yansımakta, eğitim uygulamaları bu kapsamda düzenlenmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenleri (Peköz ve Gürşimşek, 2019) ve farklı kültürden gelen öğrenciler (Çiçek, 2017) çeşitli sıkıntılar ve olumsuzluklar yaşamaktadır. Bu olumsuzlukların aşılması öncelikle öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin güçlü yönlerini tanımaları ve kültürel çeşitliliğe ilişkin algılayış, tutum ve inançlarının olumlu yönde olması ile mümkün olabilmektedir (Gay, 2010). Anılan bu bağlam araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı temel olarak; KKTC'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin, okullardaki kültürel çeşitliliğe ilişkin deneyimleri, görüşleri, anlayışları ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmış; örneklem seçiminde karışık katmanlı örneklem seçim stratejisi benimsenmiştir (Patton, 2015). Bu araştırma; Peköz ve Gürşimşek (2019)'in KKTC genelinde yürüttükleri tarama çalışmasının ikinci basamağını oluşturmaktadır. Belirtilen araştırmada kullanılan "Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" puanlarına göre en yüksek 10 ve en düşük 10 puana sahip katılımcı araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. "Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" Türkçe uyarlama çalışması Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılan; Peköz ve Gürşimşek (2019) tarafından yürütülen çalışmada 16 maddelik formu kullanılmış olan 5'li Likert türü bir ölçme aracıdır. Ölçek, Kuvvetle Katılıyorum (5) → Hiç Katılmıyorum (1) olarak derecelendirilmiştir. 16 maddelik form için Cronbach Alpha iç geçerliliği (α) .82 olarak belirlenen ölçekten alınabilecek puanlar 16-80 arasında değişmektedir. Bu çalışmanın örneklem seçiminde üst puan aralığı olarak 80-70, alt puan aralığı olarak 53-40 belirlenmiştir. Belirtilen puan aralıkları içinde üst puan aralığından 9 öğretmen ile alt puan aralığından 10 öğretmen ile gönüllülük esasına göre görüşme yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dahilinde ses kaydı yapılmıştır. Toplanan ses kayıtları araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında çözümlenmiş ve çözümlenen içerikler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Anlayışlarının ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Toplumlarda kültürel çeşitlilik insanlık kadar eski bir olgu olmasına rağmen, çeşitli sebeplerle meydana gelen göçler ve ülkeler arası sınır kavramının ortadan kalkması sonucunda kültürel çeşitlilik insanlık tarihinde görülmemiş boyutlara ulaşmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak kültürlerin bir arada bulunduğu toplumlar farklı eğitim politikaları ile bir arada ve uyum içinde yaşamanın yollarını aramışlardır. Bu eğitim politikalarından biri de çokkültürlü eğitimdir. Çokkültürlülük politikasının eğitime yansıması olan çokkültürlü eğitim, toplumu oluşturan grupların kültürel gelenek, norm ve yaşayışlarının eğitim sistemine entegre edilerek, etnik azınlıkların, LGBT bireylerin, engelli bireylerin, cinsiyet ve dinsel inançlarından dolayı yanlılığa uğrayan öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmeyi ve bu öğrenciler için ayrımcılığın ve eşitsizliğin olmadığı eğitim ortamları yaratmayı hedefleyen bir eğitim reformudur.

Kıbrıs adasının zengin kültürel çeşitliliğine rağmen, farklı kültürlerin bir arada ve uyum içinde yaşayabileceği düşüncesi son yıllarda gündeme gelen bir düşüncedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) yerel azınlıkların yanı sıra, son yıllarda meydana gelen göçler kültürel çeşitliliği arttırmıştır. Ayrıca toplumlararası çatışmalardan sonra uzun yıllardır izole yaşayan Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk toplumu sınır kapılarının açılması ile etkileşim fırsatı bulmuştur. Anılan bu kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası etkileşimlere rağmen, ada genelinde benimsenen kültürel kimliğin korunması felsefesi eğitime de yansımıştır. Göçün yoğun olduğu bölgelerdeki öğretmenler ve farklı kültürden gelen öğrenciler ise bu tek-kültürlü eğitim ortamı içerisinde çeşitli problemler ve olumsuzluklar ile karşılaşmaktadırlar. Anılan bu bağlam içerisinde öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin görüş, anlayış ve ihtiyaçları verecekleri eğitime etki edeceğinden, yapılan araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik farklı tutumlara sahip okul öncesi öğretmenlerinin, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, anlayış ve ihtiyaçlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde KKTC genelinde uygulanan Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinden en yüksek puana sahip 10 öğretmen ve en düşük 10 puana sahip öğretmen araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiş, gönüllü olan yüksek puana sahip 9 öğretmen ve düşük puana sahip 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dahilinde ses kaydı yapılmıştır. Toplanan ses kayıtları araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında çözümlenmiş ve çözümlenen içerikler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular alanyazınla ilişkili olarak tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şu an analiz aşamasında olan araştırmada, öğretmenlerin temel olarak dile bağlı iletişim problemi ve materyal eksikliği konuları üzerinde durdukları ve genel eğilim olarak dışardan gelen kültürleri kendi yerel kültürleri içinde asimile etme eğilimini yansıtacak görüşlerin önplana çıkmakta olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenler, farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile yaşadıkları en büyük problemi dil olarak belirtmişler ve dil engelinin aşılması için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca dil engelinden dolayı gereksinimlerini ifade etmekte güçlük çeken öğrencilerin genel olarak uyumsal sorunlar yaşadıkları ve iletişimlerinde yoğun biçimde agressif tepkilerde bulunma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler sınıflarında çokkültürlü eğitim uygulanması için genel olarak materyal eksikliği üzerinde durmuşlardır.

Katılımcı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışları genel olarak "turist müfredat" olarak adlandırılan, farklı kültürlere ait yiyecek, kıyafet, oyuncak vb. geleneksel öğelerin sınıflarda tanıtılması yönünde olmuş, eğitim politikası ve kurumların kültürel çeşitliliği kapsayıcı şekilde dönüşümü üzerinde pek durulmamıştır.

Verilerin çözümlenmesine devam edilmektedir. Bulgular doğrultusunda, KKTC'de ada genelinde çokkültürlü eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitimden başlanarak uygulamaya koyulabilmesini kolaylaştırmaya katkıda bulunabilecek öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çokkültürlü Eğitim, Kültürel Çeşitlilik, Öğretmen Görüşleri, Okul Öncesi Eğitim, Çokkültürlülük

Kaynakça

American Psychological Association. (2017). *Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality, 2017.* Kasım 10, 2018 tarihinde American Psychological Association: https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.PDF adresinden alındı

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. J. A. Banks (Dü.) içinde, *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-33). New York: Routledge.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş.* (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Bicard, S. C., & Heward, W. L. (2010). Educational Equility for Students with Disabilities. J. A. Banks, & C. A. Banks (Dü) içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 245-263). New Jersey: Wiley.

Clark, C. (2013). Multicultural Education. C. E. Cortés (Dü.) içinde, *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia* (Cilt 3, s. 1502-1505). Londra: SAGE.

Creswell, J. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları [Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches].* Ankara: Eğiten Kitap.

Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Dayıoğlu, A. (2014). *Kuzey Kıbrıs'ın "Ötekileri": Rumlar, Marunîler, Romanlar, Aleviler, Kürtler.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), s. 143-152. doi: 10.1177/0022487109347320

Jackson, Y. (2006). *Encylopedia of Multicultural Psychology.* Londra: Sage Publications.

Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi* (2 b.). (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Liu, M., & Lin, T.-B. (2011). The Development of Multicultural Education in Taiwan. C. A. Grant, & A. Portera içinde, *Intercultural and Multicultural Education* (s. 157-176). Oxon: Taylor & Francis.

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice.* Oxon: Routledge.

Mayo, C. (2010). Queer Lessons: Sexual and Gender Minorities in Multicultural Education. J. A. Banks, & C. A. Banks (Dü) içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 161-177). New Jersey: Wiley.

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemer Dergisi, 7*(1), s. 55-71.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Londra: SAGE.

Peköz, Ç., & Gürşimşek, I. (2019). Investigating the Multicultural Attitudes and Cultural Intelligence Of Preschool Teachers. *(Yayın Aşamasında)*.

(25102) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NECLA TUZCUOĞLU — MARMARA ÜNİVERSİTESİ
GÜL DEMİR — İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
EBRU AYVAZ — İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuklar günün dikkate değer bir kısmını oyun temelli uygulamalarla geçirmektedirler. Çocukların oyun seçimlerini ya da oyun davranışları etkileyen birçok değişkenin olduğu söylenebilmektedir: çocukların birlikte olduğu grup büyüklüğü, okulun fiziksel özellikleri ya da materyal çeşitliliği gibi. Ancak çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülen başka bir değişken ise çocukların sosyal problem çözme becerileridir.

Sosyal problem çözme, sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi için davranışsal, duygusal ve bilişsel kaynakları esnek bir şekilde kullanırken diğerlerinin hedef ve isteklerini de göz önünde bulundurabilmeyi içermektedir (Bost, Vaughn, Washington, Cielinskive Bradbard, 1998). Sosyal gelişimin alt başlığı olan sosyal problem çözme becerisi erken yıllarda -özellikle 5 ve 6 yaş arasında- kritik bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar sosyal problem çözme becerisi yüksek olan çocukların akademik olarak daha başarılı olduklarını ve olumlu sosyal davranış sergileyen çocukların akranları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördüklerini göstermektedir (Caprara ve ark., 2000; Dereli, 2008). Bununla birlikte, en iyi arkadaşlar bile çatışmaya düşebilmektedirler. Bu durumlarda tartışmaları yapıcı bir biçimde çözmek sosyal problem becerisini geliştirmek için önemli öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Arkadaşlar birbirleriyle diğer akranlarından daha fazla tartışsa da aynı zamanda arkadaşların anlaşmaya varma ve etkileşime devam etme aracılığıyla diğerlerine yönelik farkındalık kazanma ihtimalleri de daha fazladır (Hartup, 1999; akt. Berk, 2013). Belli bir problem durumunda uygun davranışı göstermek sadece bir beceri meselesi değil, aynı zamanda bir etkileşim sırasında neler olup bittiğini ve diğer kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini anlama isteğidir (Argyle, 1994; Semrud-Clikeman, 2007). Sosyal anlaşmazlıklar, benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan sosyal problem çözme için bir olanak sağlamaktadır (Berk, 2013).

Aslan (2016) çocukların akran iletişimleri, sosyal uyumları ve çatışmalarının oyun süreçlerine yansıdığını ve bu nedenle bu becerileri incelemek için oyunun oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde, çocukların oyun süreçlerindeki sosyal becerilerinin büyük ölçüde cinsiyet değişkeni üzerinden incelendiği görümektedir. Coates, Lord ve Jocabivics (1975) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha çok sosyal uyum gerektiren oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada kız çocuklarının bebek ya da mutfak aletleri gibi oyuncaklarla hem bireysel hem de grup halinde oynama eğiliminde oldukları ancak erkek çocuklarının daha çok blok merkezlerinde yer alan oyuncaklarla oynadıkları ve bu oyunlarda zaman zaman grup halinde oynama görülse de daha çok yalnız oynama davranışında bulundukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Fabes, Martın ve Hanish (2003) tarafından yapılan bir çalışmada grup halindeki erkek çocukların oyun davranışlarının daha hareketli, itiş kakışlı ve kovalamaca şeklinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir durum çocukların sosyal problem çözme becerilerinde de görülmektedir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar, erkek çocukların sosyal problemlerin üstesinden gelirken daha agresif bir yaklaşım benimseme eğiliminde olduklarını, kız çocuklarının ise daha fazla sosyal ilişki kurma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Underwood ve ark. 1999). Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise çocukların sosyal problem çözme stratejileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve çocukların etkileşimde bulundukları akranın cinsiyetine, problem durumunun içeriğine, tahrik durumuna ya da problem durumuna aşina olma gibi değişkenlere göre çocukların problem çözme stratejileri arasında cinsiyete göre farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, belirlenen iki değişkenin ölçülmesine ve aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasına dayanan ilişkisel taramadan yararlanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). İlişkisel araştırmalar bir durum ya da olayı betimlemenin ötesinde bu durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesini içermektedir(Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Çalışma grubunu, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna ve Fatih ilçesinde bulunan bir anaokuluna devam etmekte olan 18 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 33 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu tip bir örneklemede araştırmacılar kolay ulaşabilecekleri bir örneklemden veri elde etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla Yılmaz, Ural ve Güven (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları

problem durumları ile ilgili anlatılan hikayelerle, canlandırdığı karakterin açığa çıkardığı davranışı belirlemeleri ve hikayelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Ölçek; alay etme, kurallara uyma, şiddet, ısrar, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma temalarını içeren biri örnek hikaye olmak üzere toplam yedi hikayeden meydana gelmektedir. Örnek hikaye puanlamaya dahil edilmemektedir.

36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının dikkate alınmasıyla geliştirilen ölçme araçlarının kısıtlı sayıda olmasından yola çıkılarak Arslan (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; suskun davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş kakış oyun olmak üzere beş faktörlü yapıya sahiptir ve 29 maddeden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu Katılımcı çocuklar hakkında cinsiyet, yaş gibi bilgilere yer verilmiştir. Form her çocuk için ayrı ayrı olmak üzere sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Sosyal problem çözme, sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi için davranışsal, duygusal ve bilişsel kaynakları esnek bir şekilde kullanırken diğerlerinin hedef ve isteklerini de göz önünde bulundurabilmeyi içermektedir.Belli bir problem durumunda uygun davranışı göstermek sadece bir beceri meselesi değil, aynı zamanda bir etkileşim sırasında neler olup bittiğini ve diğer kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini anlama isteğidir. Sosyal anlaşmazlıklar, benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan sosyal problem çözme için bir olanak sağlamaktadır . Çocukların akran iletişimleri, sosyal uyumları ve çatışmalarının oyun süreçlerine yansıdığını ve bu nedenle bu becerileri incelemek için oyunun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak, bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.Çalışma grubunu, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna ve Avcılar ilçesinde bulunan bir anaokuluna devam etmekte olan 18 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 33 çocuk dahil edilmiştir. 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla Yılmaz, Ural ve Güven (2018) tarafından geliştirilmiş olan *48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği;* Çocukların oyun davranışlarının ölçülmesi için Arslan (2016) tarafından geliştirilmş olan *36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği;* Katılımcı çocuklar hakkında cinsiyet, yaş gibi bilgilerin edinilebilmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında ilk olarak katılımcı öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu ve 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği dağıtılmış, ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra araştırmacılar uygulamaların yapılması için okul yönetimlerinden gürültü ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak bir oda istemiş, uygulamaları bu odada gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar ilk olarak katılımcı çocuklara kendini tanıtmış, onların da kendisini tanıtmasını isteyerek sıcak ve güvenli bir ortam oluşturmuşlardır. Daha sonra 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması her çocuk için yaklaşım 20 dakika sürmüştür. Bu ölçeğe ait verilerin toplanması iki gün içerisinde tamamlanmıştır. Aynı hafta içerisinde öğretmenlerden de Kişisel Bilgi Formu ve 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği teslim alınarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizi için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan sessiz davranış alt boyut puanları 1,00 ile 3,40 arasında değişkenlik göstermektedir. Sessiz davranış alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Çocukların söz konusu alt boyuttaki puanlarının ortalaması 1,53 (±,72) olarak yapılmıştır. Hesaplanan ortalama değer, örneklem grubunun sessiz davranış düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan tek başına oyun alt boyut puanları 1,25 ile 3,75 arasında değişkenlik göstermektedir. Tek başına oyun alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Çocukların söz konusu alt boyuttaki puanlarının ortalaması 2,45 (±,54) olarak yapılmıştır. Hesaplanan ortalama değer, örneklem grubunun tek başına oyun düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan paralel oyun alt boyut puanları 1,80 ile 3,40 arasında değişkenlik göstermektedir. Paralel oyun alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Çocukların söz konusu alt boyuttaki puanlarının ortalaması 2,60 (±,46) olarak yapılmıştır. Hesaplanan ortalama değer, örneklem grubunun paralel oyun düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan sosyal oyun alt boyut puanları 1,00 ile 4,40 arasında değişkenlik göstermektedir. Sosyal oyun alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Çocukların söz konusu alt boyuttaki puanlarının ortalaması 2,95 (±,72) olarak yapılmıştır. Hesaplanan ortalama değer, örneklem grubunun sosyal oyun düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Oyun Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan itiş kakışlı oyun alt boyut puanları 1,00 ile 4,50 arasında değişkenlik göstermektedir. İtiş kakışlı oyun alt boyutunda 2 madde bulunmaktadır. Çocukların söz konusu alt boyuttaki puanlarının ortalaması 1,52 (±,85) olarak yapılmıştır. Hesaplanan ortalama değer, örneklem grubunun paralel oyun düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal problem çözme becerileri ölçeğine göre, ölçek toplamından alınan puan 0-2 arasında ise alt, 3-4 ise orta ve 5-6 ise üst sosyal problem çözme beceri düzeyini ifade etmektedir. Örneklem grubu sosyal problem çözme becerisi ortalaması 3,9396 ile orta düzey bir sosyal problem çözme becerisine sahiptir.

Sessiz davranış ile sosyal oyun alt boyutları arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=-0,720; p<0,01). Sessiz davranış alt boyut puanı ile itiş kakışlı oyun alt boyut puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=0,644; p<0,01).

Oyun Davranışları Ölçeği alt boyutlarından tek başına oyun alt boyut puanları ile paralel oyun alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=0,382; p<0,05).

Sosyal oyun alt boyut puanı ile itiş kakışlı oyun alt boyut puanı arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=-0,543; p<0,01).

İtiş kakışlı oyun alt boyut puanı ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır (r=-0,490; p<0,01).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde sessiz davranış ile sosyal oyun alt boyutları arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=-0,720; p<0,01). Sessiz davranış alt boyut puanı ile itiş kakışlı oyun alt boyut puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=0,644; p<0,01).

Oyun Davranışları Ölçeği alt boyutlarından tek başına oyun alt boyut puanları ile paralel oyun alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=0,382; p<0,05).

Sosyal oyun alt boyut puanı ile itiş kakışlı oyun alt boyut puanı arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=-0,543; p<0,01).

İtiş kakışlı oyun alt boyut puanı ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır (r=-0,490; p<0,01).

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi,Sosyal Problem Çözme Becerisi,Oyun

Kaynakça

Argly, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. (5.Baskı). London: Penguin.

Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(3), 897-910.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bost, K.K., Vaughn B.E.,, Washington, W.N., Cielinski, K.L., ve Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69* (1), 192-208.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. Psychological Science, 11(4), 302-306.

Coates, S., Lord, M. ve Jocabivics. (1975). Field dependent- independent social – nonsocial play and sex difference, *Perceptual and Motor Skills, 40*,195–202.

Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(4), 464-474.

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you ''want'' to play?: Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40,* 244 – 258.

Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 249-268.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.

Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R.A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40,* 67–80.

Underwood, M. K., Hurley, J. C., Johanson, C. A., & Mosley, J. E. (1999). An experimental, observational investigation of children's responses to peer provocation: Developmental and gender differences in middle childhood. *Child Development*, *70*(6), 1428–1446.

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 163*(2), 197–210.

Yılmaz, E., Ozana, Ural., & Güven, G. (2017). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(3), 641-652.

(25127) Okul Öncesi Eğitimin Temel Sorun Alanları

ERTUĞ CAN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ŞEYDA KILIÇ
SAĞLIK BAKANLIĞI

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de eğitim politikalarında okul öncesi eğitime öncelik verilmesi 2005 yılından sonra gerçekleşmiş, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranlarını artırmak amacıyla değişik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2006 yılında gerçekleştirilen 17. Millî Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin 60-72 ay grubu çocuklar için zorunlu olması kararlaştırılmıştır. Bu karar gereğince, Millî Eğitim Bakanlığı 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 pilot İl'de 5 yaş grubu çocuklara zorunlu okul öncesi eğitim sağlamıştır. Ayrıca, 2017-2019 Orta Vadeli Programı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2016) ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018) okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik hedeflere yer verilmiş ve bu kapsamda gerekli çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir. Eylül 2017'de açıklanan Yeni Orta Vadeli Program'da (2018-2020) ise "okul öncesi eğitimin, beş yaş grubu çocuklar başta olmak üzere yaygınlaştırılması" hedeflerine yer verilmiştir. Ancak, MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda eğitim alanındaki faaliyetlerde Bakanlık tarafından "zayıf" olarak değerlendirilen konular arasında "okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği" yer almıştır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefine yönelik olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan açıklamada bu konuda üzerinde durulan konular; eğitim modellerinin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılması ve yapılan yatırımların arttırılmasına devam edilmesi, okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması ve okul öncesi eğitimin tüm paydaşlarının yeterli farkındalık düzeyine ulaşmasının sağlanması olarak ifade edilmiştir (TEDMEM, 2018).

TEDMEM (2018) raporuna göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "2019 yılına kadar okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve okul öncesi eğitimin kademeli olarak %90'ın erişimini sağlayacak ölçüde yaygınlaştırılması" gibi hedefler kamuoyu ile paylaşılmıştır. Ancak, yapılan bu açıklamalara ve politika dokümanlarında yer alan hedeflere rağmen, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetlerin hangi basamaklar izlenerek gerçekleştirileceği ve çalışmalarda hangi aşamaya gelindiği konusunda somut bir tablo ortaya konduğunu söylemek güçtür. Okul öncesi eğitimini istenen düzeyde yaygınlaştırmak için bu konunun eğitim gündeminde öncelikli olarak ele alınması, kaynakların hedefe uygun ve politik atmosferdeki değişimlerden etkilenmeden sürekliliği olan bir çerçevede planlanması gerekmektedir.

Bu nedenle okul öncesi eğitim alında yaşanan temel sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi, yaygınlaşma sürecinde altyapı ihtiyaçlarının belirlenerek iyileştirmeye gidilmesi, sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi ve nitelikli bir eğitim verilebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu kapsamda, eğitim-öğretim sürecinde aktif rol alan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınarak okul öncesi eğitimin mevcut durumunun ortaya konulması, Türkiye'de okul öncesi eğitimin işlevsel hale getirilmesi ve niteliğin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunları belirlemek ve bu alana yönelik çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi eğitim alanında yaşanan temel sorunlar ve alana yönelik çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde;

1. Yönetimsel sorunlar nelerdir?
2. Yasal düzenlemeler/mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim politikalarına ilişkin sorunlar nelerdir?
4. Ekonomik sorunlar nelerdir?
5. Fiziksel ortama ilişkin sorunlar nelerdir?
6. Velilerle ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
7. Okul personeli ile ilgili sorunlar nelerdir?
8. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
9. Eğitim programının uygulanmasına ilişkin sorunlar nelerdir?
10. Denetim ve rehberlik sisteminden kaynaklı sorunlar nelerdir?
11. Karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Literatür incelemelerine göre, okul öncesi eğitimde erişimin ve niteliğin arttırılması, özellikle dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklar ile göçmen çocukların eğitime erişiminin sağlanması, farklı eğitim modellerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi ve gerekli planlamaların yapılması ihtiyacı bulunmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitime katılım oranı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ortalamalarının oldukça gerisindedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde yönetim, mevzuat, eğitim politikaları, ekonomik nedenler, fiziksel koşullar, veliler, eğitim programı, denetim sistemi, okul personeli gibi faktörlere bağlı değişik sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın alana önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma nitel araştırma türlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseni; insanların gerçekte farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma yöntemidir. Olgu bilim araştırmaları, genellenebilir, kesin sonuçlar ortaya koymayabilir. Fakat söz konusu olgunun iyi kavranmasına yardımcı olur ve bu olgunun teorik ve pratiğine yönelik katkı sağlar. Olgubilim deseninde veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Merkezi'nde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı; 4 bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfı bulunan 3 ortaokul ve 14 ilkokul olmak üzere toplam 20 okul ve bu okullarda görevli 24 okul öncesi öğretmeni ve 19 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 43 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada gerekli yasal izinler alınmış ve katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış 11 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla, yüzyüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri, temalar ve bu temalara bağlı alt tema ve kategorilere ayrılarak içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar; okulöncesi eğitim programı, eğitim politikaları, veliler, ekonomik faktörler, yönetim, rehberlik ve denetim, personel, mevzuat, öğrenciler, fiziksel koşullar ile öneriler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitim programları hakkında yeterli bilgileri olmadığını, programın uygulanmasında değişik nedenlere bağlı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, okul öncesi eğitim politikaları kapsamında, velilerden katkı payı alınması ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, çocukların okula başlama yaşları ve uygulamaların çok sık değişmesi sorun olarak görülmektedir. Ayrıca, velilerin eğitime yeterli desteği sağlamaması ve öğretmeni bakıcı olarak algılaması sorun olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre, öğrenci aidatlarının ödenmemesi, okullara merkezî bütçeden yeterli kaynak ayrılmaması ekonomik sorun olarak görülmektedir. Yönetim boyutunda ise yöneticilerin büyük çoğunluğu sorun yaşanmadığını belirtirken, öğretmenler yöneticilerden farklı olarak yönetimin bakış açısının olumsuz olduğunu, alan bilgisinin yetersizliği ile bazı konularda yeterli desteği sağlamadığını belirtmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğuna göre, okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik sistemi yetersiz olup, öğretmenlere yeterli rehberlik yapılmamaktadır. Katılımcı görüşlerine göre, okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli sayıda ve nitelikte personel(yardımcı personel ve rehber öğretmen) istihdam edilmemektedir. Yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerin teneffüslerinin olmamasını, ikili eğitim uygulaması ve ders sürelerinin çok uzun olmasını sorun olarak belirtmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde öğrenci sayılarının fazlalığı, öğrencilerin özel durumlarından (özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve davranış problemleri) kaynaklanan önemli sorunlar bulunduğu değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre, okulların iç ve dış mekân alanlarına bağlı sorunlar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim sistemi, okul öncesi eğitim politikaları, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimde sorunlar.

Kaynakça

AÇEV.(2009). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

AÇEV ve ERG. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. İstanbul:ERG

Kalkınma Bakanlığı. (2016). *2017- 2019 yılları orta vadeli program*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı, http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/ web adresinden 15 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 24 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*.Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf, web adresinden 15 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf, web adresinden 17 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

TEDMEM. (2017). *Erken çocukluk eğitimi ve bakımı: mevcut durum ve öneriler*. https:// tedmem.org/yuvarlak-masa/turkiyede-erkencocukluk- egitimi-ve-bakimi-mevcut-durumve-oneriler, web adresinden 19 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

TEDMEM. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM. (2019). *Bir bakışta eğitim 2018*. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2018, web adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(25160) Çocuklarda Fiziksel Bir Aktivite Olarak Kahkaha Yogası

NİLGÜN KURU ALICI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

NİLÜFER KURU
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kahkaha, insanların bireysel ve sosyal gelişimlerini aynı zamanda da birbirleri ile olan etkileşimlerini etkileyen duygusal bir tepkidir. Bu duygusal tepkinin, bireyin bütüncül gelişiminin yanı sıra vücut kimyasında ve hormonlarında da bir denge yarattığını söylemek mümkündür. Kataria (1995) tarafından geliştirilen ve gülmenin bir yolu olarak kabul edilen kahkaha yogası; bireyleri mantıksal düşünmeye sevk etmeden içten güldürmenin tek yolu olarak kabul edilmektedir (Farifteh, Mohammadi- Aria, Kiamanesh & Mofid, 2014). Kataria, hem fake (sahte) hem de gerçek kahkahaların vücut üzerinde aynı etkiye sahip olduğuna inanmaktadır (Kataria, 2005) bu noktadan yola çıkılarak Kataria tarafından geliştirilen kahkaha yogası; mizah, şaka ya da komik bir durum olmadan çocuksu oyunlar oynayarak ortaya çıkan fake (sahte) kahkaha ve vücut/nefes egzersizlerinden oluşmaktadır. Kahkaha yogasının çocuksu oyunları içermesi ve her yaş grubuna hitap edebilecek uygulamalardan oluşması, oyunu çocuğun işi olarak gören erken çocukluk eğitimcilerinin de dikkatini çeken bir konu olmuştur. Çünkü bilindiği üzere erken çocukluk dönemi, bireylerin gelecekteki yaşamlarına ve ilişkilerine yön veren bir çok becerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Trawick- Swith, J. 2013). Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmesinin çocukların ilerleyen yaşamlarına pozitif katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Erken çocukluk döneminde oyunun çocuğun yaşamına olan sayısız katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Erikson (1994) oyunu, çocuğun duygusal süreçleri hakkında bilgi edineceğimiz bir pencere, çocuk hakkında bize bilgi sağlayan bir araç olarak görmüş ve oyunun iki temel işlevi olan "yaratıcılık" ve "problem çözme becerisi" üzerine odaklanmıştır (Russ, 2004). Araştırma bulguları oyunun çocuğu; fiziksel gelişimi, dil gelişimi, sosyalleşmesi, problem çözme becerisi, empati becerisinin gelişmesi, içinde bulunduğu gruba ait hissetmesi, bilişsel gelişimi, yaratıcılığının ve benlik saygısının artması, stres düzeyinin azalması gibi birçok yönden desteklediğini göstermektedir (Driscool & Nagel, 2002; Lyytinen, Poikkeus & Laakso, 1997, Kaugars ve Russ, 2009; Lester ve Russell, 2010; Göncü & Weber, 2000). Kataria tarafından geliştirilen kahkaha yogası temelinde çocuksu oyunlara entegre edilmiş nefes, gülme ve gevşeme egzersizlerini içerse de uygulamayı yapacak lideri oyun konusunda sınırlamamaktadır. Bu durum sınırsız hayal gücüne sahip çocuklarla çok farklı şekillerde uygulamaya olanak tanıması açısından oldukça önemlidir. Özellikle erken çocukluk döneminde kahkaha yogasının grupla oynanan oyun türlerine entegre edilerek yapılmasının, oldukça kolay ve eğlenceli olacağını söylemek mümkündür.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi: Bu çalışmanın yöntemi sistematik derlemedir. Sistematik derleme belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır. Çalışma, konuyla ilgili yayınların geriye dönük olarak taranması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla konu ile ilgili anahtar kelimelerle Türkçe ve İngilizce çeşitli kombinasyonlar yapılarak Web of Science, Pubmed, Science Direct, Psychinfo ve ULAKBİM Tr Dizini arama motorlarında tarama yapılmıştır. Ocak 2000-Temmuz 2019 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış ilgili araştırma makaleleri ve derlemeler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Konuyla ilgili yapılan tez çalışmaları ve kongrelerde sunulan sözel ya da poster bildiriler çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Çocuklarda kahkaha yogası ile ilgili Tr Dizininde herhangi bir çalışmaya rastlanamamış olup, dâhil edilme kriterleri kapsamında incelenen arama motorlarında 10 makaleye erişilmiştir.

Çalışmaya Dahil Edilme Kriterleri: Ocak 2009-Temmuz 2019 tarihlerinde ulusal/uluslararası hakemli bir dergide yayınlanmış olması, 2. Orijinal ve kantitatif nitelikte olması, 3. Örneklem grubunun çocuklardan oluşması

Çalışmanın Yürütülmesi: Literatür taraması yazarlar tarafından ayrı ayrı yürütülmüş, bir araya gelerek dahil edilme kriterleri doğrultusunda karşılaştırmalar yapılmış ve konuyla ilgili olarak ilk etapta 20 yayına ulaşılmış, bunlardan 10 çalışma araştırmaya dahil edilme kriterlerine uygun olmadığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Tüm süreç boyunca sistematik derleme rehberli olan PRİSMA cheklisti dikkate alınmıştır (http://www.prisma-statement.org/) .

Kataria (1995) tarafından geliştirilen ve gülmenin bir yolu olarak kabul edilen kahkaha yogası; bireyleri mantıksal düşünmeye sevk etmeden içten güldürmenin tek yolu olarak kabul edilmektedir (Farifteh, Mohammadi- Aria, Kiamanesh & Mofid, 2014). Kataria, hem fake (sahte) hem de gerçek kahkahaların vücut üzerinde aynı etkiye sahip olduğuna inanmaktadır (Kataria, 2005) bu noktadan yola çıkılarak Kataria tarafından geliştirilen kahkaha yogası; mizah, şaka ya da komik bir durum olmadan çocuksu oyunlar oynayarak ortaya çıkan fake (sahte) kahkaha ve vücut/nefes egzersizlerinden oluşmaktadır. Kahkaha yogasının çocuksu oyunları içermesi ve her yaş grubuna hitap edebilecek uygulamalardan oluşması, oyunu çocuğun işi olarak gören erken çocukluk eğitimcilerinin de dikkatini çeken bir konu olmuştur. Çünkü bilindiği üzere erken çocukluk dönemi, bireylerin gelecekteki yaşamlarına ve ilişkilerine yön veren bir çok becerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Trawick- Swith, J. 2013). Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmesinin

çocukların ilerleyen yaşamlarına pozitif katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Erken çocukluk döneminde oyunun çocuğun yaşamına olan sayısız katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Erikson (1994) oyunu, çocuğun duygusal süreçleri hakkında bilgi edineceğimiz bir pencere, çocuk hakkında bize bilgi sağlayan bir araç olarak görmüş ve oyunun iki temel işlevi olan "yaratıcılık" ve "problem çözme becerisi" üzerine odaklanmıştır (Russ, 2004). Araştırma bulguları oyunun çocuğu; fiziksel gelişimi, dil gelişimi, sosyalleşmesi, problem çözme becerisi, empati becerisinin gelişmesi, içinde bulunduğu gruba ait hissetmesi, bilişsel gelişimi, yaratıcılığının ve benlik saygısının artması, stres düzeyinin azalması gibi birçok yönden desteklediğini göstermektedir (Driscool & Nagel, 2002; Lyytinen, Poikkeus & Laakso, 1997, Kaugars ve Russ, 2009; Lester ve Russell, 2010; Göncü & Weber, 2000).Kataria tarafından geliştirilen kahkaha yogası temelinde çocuksu oyunlara entegre edilmiş nefes, gülme ve gevşeme egzersizlerini içerse de uygulamayı yapacak lideri oyun konusunda sınırlamamaktadır. Bu durum sınırsız hayal gücüne sahip çocuklarla çok farklı şekillerde uygulamaya olanak tanıması açısından oldukça önemlidir. Özellikle erken çocukluk döneminde kahkaha yogasının grupla oynanan oyun türlerine entegre edilerek yapılmasının, oldukça kolay ve eğlenceli olacağını söylemek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan yazın incelendiğinde çocuklarla yapılan çalışmalar sınırlı olsa da, çalışma bulgularının çocuklarla yapılan görüşme sonrasında elde edilen cevaplar ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı risk grupları ile yürütülen deneysel çalışmalarda yoganın çocukların psikolojik iyilik hali, negatif duygu durumlarını kontrol etme, duyguları arasında denge oluşturma, stresle baş etme, uyku düzeni, yaşam kalitesi, yaratıcı düşünme, olumlu benlik imajı, öz disiplin, özgüven, davranış problemi, sosyal kabul, hafıza- hatırlama becerileri üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşıldığını göstermiştir (Gupta, 1999; Kumar, 2000; Berger, Silver & Stein, 2009; Stueck & Gloeckner, 2003; Hooke, Gilchrist, Foster, Langevin & Lee, 2016; Ackerman, Brown, & Izard, 2004).

Anahtar Kelimeler : çocuk, fiziksel aktivite, kahkaha yogası.

Kaynakça

Ackerman, B.P., Brown, E.D.& Izard, C.E. (2004). The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behavior in elementary School. *Developmental Psychology*, 40(3), 367-377.

Berger, D. L., Silver, E. J., Stein, R.E.K (2009). Effects of yoga on inner-city children's well-being: A pilot study. *Alternative Therapies*, 15(5), 36-42.

Driscoll, A. & Nagel, N.G., (2002). *Early childhood education. Birth-8.* Boston: Allyn and Bacon.

Farifteh, S., Mohammadi-Aria, A., Kiamanesh, A. & Mofid, B. (2014) The impact of laughter yoga on the stress of cancer patients before chemotherapy. *Iran. J. Cancer Prev.*, 7, 179-183.

Göncü, A. & Weber, E. (2000). Preschoolers' classroom activities and interactions with peers and teachers. *Early Education & Development,* 11(1), 93-107.

Gupta, B.C. (1999). Effect of yoga on memory of children. MA. Dissertation submitted to T.M. Bhagalpur University, Bhagalpur.

Hooke, M.C., Gilchrist, L., Foster, L. Langevin, M. & Lee, J. (2016). Yoga for children and adolescents after completing cancer treatment. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 33 (1), 64–73.

Kataria M. (2005). Laugh for no reason. Madhuri International: India.

Kaugars A. S. & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. Early Education and Development, 20(5), 733–755.

Kumar, V. (2000). Yoga and personality development. M.A. Dissertation submitted to T.M. Bhagalpur University, Bhagalpur.

Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of the play in the lives of children worldwide.* The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Lyytinen, P., Poikkeus, M.& Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development,* 21 (2), 289-302.

Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stueck, M. & Gloeckner, N. (2005). Yoga for children in the mirror of the science: working spectrum and practice fields of the Training of Relaxation with Elements of Yoga for Children. *Early Child Development and Care,* 175(4), 371-377.

Trawick- Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bakış açısı).* (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.

(25170) Erken Okuryazarlık Becerileri ile Temel Kavram Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HANDAN DOĞAN
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

DİĞDEM ENEREM
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuryazarlık kavramına ilişkin geçmişten günümüze kadar birden çok tanım yapılmıştır. Kavramın ilk anlamı; yazı sembollerini anlamak ve ifade etmektir. Okuma ve yazma eylemlerini birlikte ifade eden "okuryazarlık" kavramı, okumaktan öte 'yazı ile olan iletişimi' ifade eden bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Unesco (2004), okuryazarlık kavramını; kişinin günlük hayatıyla ilgili basit bir ifadeyi anlama yoluyla bir dizi beceri ve bilgiyi içeren okuma ve yazma becerisi olarak tanımlamaktadır.Erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun gelecekteki yaşantısında önemli bir yeri vardır. Çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan aile ve öğretmenlerin çocuğun gelişimine katkı sağlamadığında olumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Erken çocukluk döneminde bireyin okuryazarlık becerilerini geliştirmesinin, yetişkinlik dönemindeki okuryazarlığına büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bireylerin okuma ve yazma becerilerine karşı ilgi, tutum ve motivasyonunun artmasıyla birey, okuryazarlığı ömür boyu öğrenme faaliyetleriyle ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla yetişkinlik döneminde iyi bir okuryazar olmanın temelini, erken çocukluk döneminde edinilen beceriler oluşturur. (Altınkaynak ve Akman, 2016). Çocukta kavram gelişimi, çocuğun doğduğu andan itibaren düşünce gelişimiyle başlayan ve bilişsel birtakım becerileri gerçekleştirmesinde destek olan yaşantıları kapsayan bir gelişim sürecidir. Erken çocukluk döneminde kazanılmış olan birçok kavram; çocuğun yaratıcılığı kullanmasında, problem çözme becerisini geliştirmesinde, neden sonuç ilişkisini kurmasında çocuğa destek olmaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006). Son yıllarda, okuma yazma becerisinin ön koşulunu ve temelini oluşturan beceri çeşitliliği konusunda fikir birliği sağlanmaya başlanmıştır. Çocukların becerikli birer okuyucu olmaları için; zengin bir dil becerisine, kavramsal bilgi alt yapısına, zengin ve derin kelime dağarcığına ve yazılı mesajları anlayabilmek için sözel akıl yürütme becerisine gereksinim duyulmaktadır (Neuman, 2014). Stegelin (2002) ve Ranweiler (2004), bireyin erken çocukluk döneminde dil, kitaplar ve yazı aracılığı ile ilişki kurmasının okuryazarlık becerisinin temelini oluşturduğunu söyler. Alan yazın incelendiğinde erken okuryazalık becerilerinin gelişiminin tek boyuta bağlı olmadığı görülmektedir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında çocuğun edinmiş olduğu temel kavram becerilerinin "Erken Okuryazarlık Becerileri" üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısından yola çıkarak "Erken Okuryazarlık Beceleri ile Temel Kavram Becerileri arasında ilişki var mıdır? " sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Çalışmada bu ana problem çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problere yanıt aranacaktır.

1.Erken Okuryazarlık Becerileri çocukların Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

2.Erken Okuryazarlık Becerileri ile Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Başlama Yaşı Arasında İlişki Var Mıdır?

3.Erken Okuryazarlık Becerileri ile Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

4.Erken Okuryazarlık Becerileri ile Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

5.Erken Okuryazarlık Becerileri, temel kavram bilgisi (Okul Olgunluğu, Yön-Pozisyon Alma, Bireysel/Sosyal Farkındalık, Yapı Materyal, Miktar, Zaman/Sıralama) tarafından yordanmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerileri ile temel kavram becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası 124 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Bracken Temel Kavram Ölçeği kullanılmıştır. **Çocuk Bilgi Formu;** Çocuğa ait bilgileri (yaş, oyun alışkanlığı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitimine başlama vb.) tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur. **Aile Bilgi Formu;** Anne-babaya yönelik bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur. **Erken Okuryazarlık Testi (EROT);** EROT okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi alt boyutta ölçen bir ölçme aracıdır. (Kargın vd, 2006). EROT'un geçerlik ve güvenirlik çalışması Kargın ve diğerleri (2016) tarafından Kuder Richardson 20 ile yapılmıştır. Testin iç tutarlık katsayısını belirlenmesi için yapılan hesaplama sonucunda, iç tutarlık katsayısının testin tamamı için .94 olduğu,Sperman Brown ile yapılan iki yarı test korelasyonunun tüm test için .79 olduğu görülmüştür.(Kargın vd. 2015). **Bracken Temel Kavram Ölçeği;** Bracken (1998) tarafından iki yaş altı ay ile yedi yaş on bir ay arasındaki çocukların temel kavram becerilerinin gelişimlerini değerlendirmek amacıyla tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 alt boyut ve toplam 308 maddeden oluşmaktadır. . Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .91, KR-20 güverliği ise .89 olarak ifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılan test/ ölçeğin uygulayıcı

sertifikası ve eğitimleri alınmıştır. Çocuklar ile yapılan çalışma, ortalama 1 saat 15 dakika sürmüştür. Çalışmada parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon Analizi, İlişkisiz Grup T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); parametrik olmayan tekniklerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis Testi adlı teknikler kullanılmıştır. Bu analizlere ek olarak, erken okuryazarlık becerilerinin temel kavram becerilerini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır.

Bu çalışmanın genel amacı, erken çocukluk döneminde çocuğun, temel kavram bilgisi ile erken okuryazarlık becerisinin ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası 62 kız ve 62 erkek olmak üzere 124 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışma; 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerileri ile temel kavram becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Çalışmada, Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi alt boyutta ölçen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve İki yaş altı ay ile yedi yaş on bir ay arasındaki çocukların temel kavram becerilerinin gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Bracken Temel Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında kullanılan EROT Erken Okuryazarlık Testi ve Bracken Temel Kavram Ölçeği'nin uygulama eğitimleri alınmıştır. Çalışmaya dair okul öncesi kurumlarda yapılan bilgilendirme sonrasında bu çalışmaya katılmayı düşünen aileler, araştırmacıya ulaşmıştır. Yapılan tüm değerlendirmeler özel bir danışmanlık merkezinde ortalama 1 saat 15 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Verilerin analizinde; parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon Analizi, İlişkisiz Grup T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan tekniklerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis Testi adlı teknikler kullanılmıştır. Buna ek olarak, erken okuryazarlık becerilerinin temel kavram becerilerini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet arasında ilişki bulunmamıştır. Erken Okuryazarlık becerileri ile çocuğun okul öncesi eğitim kurumuma başlama yaşı arasına negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Erken okuryazarlık becerileri ile annenin eğitim düzeyi arasına anlamlı bir fark bulunmamış buna karşın babaların eğitim düzeyi arasında anlamlı fark görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri ile temel kavram becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür. (P< .01) Elde edilen bulgular okul öncesi eğitim kurumlarının programları ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken Okuryazarlık Becerileri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan İlişkisi Grup T-Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir (t(122)= -.26, p>.05). Okul öncesi kurumuna başlama yaşıyla Erken Okuryazarlık Becerileri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizleri yapılmıştır. Değişkenler arasında orta düzeyde ve negatif yönde istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Erken Okuryazarlık Becerilerinin anne ve babaların eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis Testi sonucuna göre annelerin eğitim düzeyinde gruplarası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($X2$ (sd=4, n=124)= 9.186, p>.05). Babaların eğitim düzeyinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, ($X2$ (sd=4, n=124)= 13.759, p<.05). Temel Kavram Becerileri ve Erken Okuryazarlık Becerileri alt boyutları analiz edildiğinde; Sözcük bilgisi ile temel kavram becerileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. (R=0.668, R2= 0.446, p<.01). Sesbilgisel Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=0.592, R2= 0.351, p<.01. Harf Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.486, R2= 0.236, p<.01). Dinlediğini Anlama alt boyutundan aldıkları puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.470, R2= 0.221, p<.01).

Anahtar Kelimeler : Erken okuryazarlık, temel kavram becerileri, sözcük bilgisi, harf bilgisi

Kaynakça

Altınkaynak, Ş.Ö. (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 9-26.

Karasar, N.,(2013) Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayınevi, Ankara*.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(03), 237-268.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 18-1, 61-87

Neuman,S.B (2014) Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.) (2001). Handbook of early literacy research. New York: Guilford Publications

Stegelin, D. A. (2002). Early literacy education: First steps to dropout prevention. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network

Yoleri, S. (2010). Bracken temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici türkçe formunun uluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

(25176) Değerler Temalı Resimli Çocuk Kitaplarının Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Kazanımlarını Desteklemeleri Açısından İncelenmesi

GÖZDENUR IŞIKCI BAŞKAYA
BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ

DİCLE AKAY
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal ve duygusal gelişim, alan yazında birbiriyle oldukça etkileşimli olarak tanımlanan iki gelişim alanıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sosyal gelişim; toplumun değerlerine ve evrensel ilkelere uyum sağlayacak davranış ve yaklaşımları kazanma süreci olarak tanımlanırken, duygusal gelişim; insanlarla ve kendimizle uyum içinde olmamızda yardımcı olan ve dışarıdan gelen uyarıcılar ile şekillenen süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015, s. 3-13). Sosyal-duygusal becerilerin genel çerçevede öz-farkındalık, olumlu benlik algısı, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve karar verme sorumluluğu üzerinde durduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatlarının, çocukların iyi olma hali, ilkokula hazırlık ve problemlerle başa çıkma becerilerini önemli ölçüde desteklediği görülmektedir (Denham, 2006). Benzer şekilde, akademik hayat ve okul hayatı açısından bakıldığında bu becerilerin çocukların akademik ve okul başarısı ile okul içinde iyi ilişkiler edinmesine katkı sağladığı görülmektedir (Tilleczek, Bell ve Altass, 2017). Shala (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal gelişimin çocukların birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sosyal-duygusal gelişimin hayat boyu önemli etkiler ortaya çıkardığı göz önünde bulundurulduğunda, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Literatürde; yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri (Gültekin, 2014) ve sosyal-duygusal davranışları (Ceylan, 2009) üzerindeki etkisi, dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumları (Malıyok, 2018) üzerindeki etkisi, öz düzenleme beceri eğitiminin çocukların sosyal-duygusal davranışları ve becerileri (Liman, 2017) üzerindeki etkisi, eğitsel oyunun çocukların sosyal-duygusal uyumu (Kacır, 2015) ve resim temelli müfredatın çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri (Henderson, 2018) üzerindeki etkisi gibi okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu programlar dışında, değerler eğitimi programı da okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi için hazırlanan programlardan biridir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013); değerleri başlı başına bir konu olarak öğretilmesi yerine dolaylı yollardan verilmesi üzerinde durduğu düşünüldüğünde, bu dolaylı öğretim yöntemi olarak en çok kullanılan kaynağın resimli çocuk kitapları olduğu akla gelmektedir. Bu noktada da, değerler temalı resimli çocuk kitaplarının sosyal-duygusal becerileri ne denli desteklediği önem kazanmaktadır. Okul öncesi döneme yönelik yayımlanan resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımları desteklemelerini inceleyen bir çalışma (Sildir, 2016) olmasına rağmen sosyal-duygusal gelişimi büyük ölçüde etkileyen değerleri konu alan resimli çocuk kitaplarının bu kazanımları ne denli desteklediği yönünde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı; değerler temalı resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımları ve göstergeleri açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı; değerler temalı resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımları ve göstergeleri açısından incelenmesidir. Bu bakımdan araştırma betimsel araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini "değerler" temalı resimli çocuk kitapları oluştururken, örneklemi ise arkadaşlık/dostluk, farklılıklara saygı, paylaşma/yardımlaşma, temizlik ve empati temalı olmak üzere toplam 75 resimli çocuk kitabını içermektedir. Örnekleme yöntemi olarak küme örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada da; örneklemin belirlenmesinde öncelikle "değerler" listesi oluşturulmuştur. Bu listeden rasgele 5 tema seçilmiştir. Daha sonra her tema için ulaşılabilen kitapların listesi oluşturulmuştur. Basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile her temaya ilişkin kitaplardan 15 adet seçilerek toplam 75 resimli çocuk kitabı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından uyarlanan "Kazanımlar ve Göstergeler Formu" (KGF) aracılığı ile toplanmıştır. Formdaki kazanım ve göstergeler; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin kazanım ve göstergelerden oluşmuştur. Form; toplamda 17 kazanım ve 50 gösterge içermektedir. Araştırmacılar tarafından İstanbul'da bulunan çok sayıda kitapçıya gidilmiştir. Arkadaşlık/dostluk, farklılıklara saygı, paylaşma, temizlik ve empati temalı kitapların listesi çıkarılmıştır. Listeden örnekleme alınan kitaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve KGF doldurulmuştur. Her kitabın değerlendiriciler arası tutarlılığının hesaplanması amacıyla Krippendorff Alfa değeri kullanılacaktır. Benzer şekilde, KGF'deki kazanım ve göstergeleri içermeye yönelik kitap içeriklerinin frekansları ve yüzdeleri hesaplanacaktır. Veriler analiz aşamasındadır.

Sosyal ve duygusal gelişim, alan yazında birbiriyle oldukça etkileşimli olarak tanımlanan iki gelişim alanıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sosyal gelişim; toplumun değerlerine ve evrensel ilkelere uyum sağlayacak davranış ve yaklaşımları kazanma

süreci olarak tanımlanırken, duygusal gelişim; insanlarla ve kendimizle uyum içinde olmamızda yardımcı olan ve dışarıdan gelen uyarıcılar ile şekillenen süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015, s. 3-13). Sosyal-duygusal becerilerin genel çerçevede öz-farkındalık, olumlu benlik algısı, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve karar verme sorumluluğu üzerinde durduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatlarının, çocukların iyi olma hali, ilkokula hazırlık ve problemlerle başa çıkma becerilerini önemli ölçüde desteklediği görülmektedir (Denham, 2006). Benzer şekilde, akademik hayat ve okul hayatı açısından bakıldığında bu becerilerin çocukların akademik ve okul başarısı ile okul içinde iyi ilişkiler edinmesine katkı sağladığı görülmektedir (Tilleczek, Bell ve Altass, 2017). Shala (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal gelişimin çocukların birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sosyal-duygusal gelişimin hayat boyu önemli etkiler ortaya çıkardığı göz önünde bulundurulduğunda, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Literatürde; yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri (Gültekin, 2014) ve sosyal-duygusal davranışları (Ceylan, 2009) üzerindeki etkisi, dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumları (Malıyok, 2018) üzerindeki etkisi, öz düzenleme beceri eğitiminin çocukların sosyal-duygusal davranışları ve becerileri (Liman, 2017) üzerindeki etkisi, eğitsel oyunun çocukların sosyal-duygusal uyumu (Kacır, 2015) ve resim temelli müfredatın çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri (Henderson, 2018) üzerindeki etkisi gibi okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu programlar dışında, değerler eğitimi programı da okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi için hazırlanan programlardan biridir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013); değerleri başlı başına bir konu olarak öğretilmesi yerine dolaylı yollardan verilmesi üzerinde durduğu düşünüldüğünde, bu dolaylı öğretim yöntemi olarak en çok kullanılan kaynağın resimli çocuk kitapları olduğu akla gelmektedir. Bu noktada da, değerler temalı resimli çocuk kitaplarının sosyal-duygusal becerileri ne denli desteklediği önem kazanmaktadır. Okul öncesi döneme yönelik yayımlanan resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımları desteklemelerini inceleyen bir çalışma (Sildir, 2016) olmasına rağmen sosyal-duygusal gelişimi büyük ölçüde etkileyen değerleri konu alan resimli çocuk kitaplarının bu kazanımları ne denli desteklediği yönünde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı; değerler temalı resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımları ve göstergeleri açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın amacı; değerler temalı resimli çocuk kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımları ve göstergeleri açısından incelenmesidir. Bu bakımdan araştırma betimsel araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini "değerler" temalı resimli çocuk kitapları oluştururken, örneklemi ise arkadaşlık/dostluk, farklılıklara saygı, paylaşma/yardımlaşma, temizlik ve empati temalı olmak üzere toplam 75 resimli çocuk kitabını içermektedir. Örnekleme yöntemi olarak küme örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada da; örneklemin belirlenmesinde öncelikle "değerler" listesi oluşturulmuştur. Bu listeden rasgele 5 tema seçilmiştir. Daha sonra her tema için ulaşılabilen kitapların listesi oluşturulmuştur. Basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile her temaya ilişkin kitaplardan 15 adet seçilerek toplam 75 resimli çocuk kitabı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından uyarlanan "Kazanımlar ve Göstergeler Formu" (KGF) aracılığı ile toplanmıştır. Formdaki kazanım ve göstergeler; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin kazanım ve göstergelerden oluşmuştur. Form; toplamda 17 kazanım ve 50 gösterge içermektedir. Araştırmacılar tarafından İstanbul'da bulunan çok sayıda kitapçıya gidilmiştir. Arkadaşlık/dostluk, farklılıklara saygı, paylaşma, temizlik ve empati temalı kitapların listesi çıkarılmıştır. Listeden örnekleme alınan kitaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve KGF doldurulmuştur. Her kitabın değerlendiriciler arası tutarlılığının hesaplanması amacıyla Krippendorff Alfa değeri kullanılacaktır. Benzer şekilde, KGF'deki kazanım ve göstergeleri içermeye yönelik kitap içeriklerinin frekansları ve yüzdeleri hesaplanacaktır. Veriler analiz aşamasındadır.

İncelenen değerler temalı kitaplarda yer alan ifadelerin, Sosyal Duygusal Gelişim Alanı kazanımlarına ve göstergelerine ne derecede yer verdiği SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Elde edilen geçici sonuçlara göre, değerler temalı kitapların ilgili alanda yer alan tüm kazanımlara yönelik ifadeler içermediği görülmektedir. Veri girişi sırasında en çok ifadenin yer aldığı kazanım "Kazanım 4: Bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar." olduğu bulunurken, "K4G1: Başkalarının duygularını söyler" değerler temalı kitapların önemli bir çoğunluğunda yer bulmaktadır. Buna karşılık, "K2G2: Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler; K16G2: Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler ve K15G4: Gerektiğinde liderliği üstlenir." gibi kazanımlar örnekleme dahil edilen kitaplar içerisinde yer almamaktadır. Bu sebeple, geçici sonuçlara dayanarak değerler temalı kitapların Sosyal Duygusal Alan kazanım ve göstergelerini dengeli bir şekilde temsil etmediğini söylemek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen değerler temalı kitaplarda yer alan ifadelerin, Sosyal Duygusal Gelişim Alanı kazanımlarına ve göstergelerine ne derecede yer verdiği SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Elde edilen geçici sonuçlara göre, değerler temalı kitapların ilgili alanda yer alan tüm kazanımlara yönelik ifadeler içermediği görülmektedir. Veri girişi sırasında en çok ifadenin yer aldığı kazanım "Kazanım 4: Bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar." olduğu bulunurken, "K4G1: Başkalarının duygularını söyler" değerler temalı kitapların önemli bir çoğunluğunda yer bulmaktadır. Buna karşılık, "K2G2: Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz

rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler; K16G2: Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler ve K15G4: Gerektiğinde liderliği üstlenir." gibi kazanımlar örnekleme dahil edilen kitaplar içerisinde yer almamaktadır. Bu sebeple, geçici sonuçlara dayanarak değerler temalı kitapların Sosyal Duygusal Alan kazanım ve göstergelerini dengeli bir şekilde temsil etmediğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler : Değerler, Resimli Çocuk Kitabı, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, Sosyal-Duygusal Gelişim

Kaynakça

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood education teachers as the socializers of young children's emotional competence. Early Childhood Education Journal, 40(3), 137-143.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Henderson, S. R. (2018). *Effects of a preschool arts curriculum on social and emotional competence.* (Yüksek Lisans Tezi). San José State University, The Faculty of the Department of Child and Adolescent Development

Kacır, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

Liman, B. (2017). Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstütüsü, Konya.

Malıyok, G. (2018). *5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: 0-72 Ay Sosyal ve Duygusal Gelişim..* Ankara

Sildir, E. (2016). *Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shala, M. (2013). The impact of preschool social-development on academic of elementary school students. *Psychology,* 4 (11), 787-791.

Tilleczek, K., Bell, B., & Altass, P. (2017). Social and emotional learning (SEL): academic benefits & school climate. *Atlantic Research Evaluation & Knowledge Transition (AREKT*

(25196) Ebeveynler Ve Küçük Çocukların Evdeki Etkileşimleri Sırasında Kullandıkları Matematik Kavramları

YAŞARE AKTAŞ ARNAS
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

İREM OĞUL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ŞULE SARIBAŞ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, gelişimin çok hızlı olduğu ve bu nedenle gelişimin çevresel etkenlerden oldukça fazla etkilendiği bir dönemdir. Bu dönemde çocukların birincil çevresi, zamanlarının çoğunu geçirdikleri ev çevresidir. Okul öncesi dönemden sonra çocukların ilk karşılaştıkları formal eğitim ilkokuldur. İlkokula başlayan çocuklara bakıldığında çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir (Sarama ve Clements, 2009). Bu farklılıkların en önemli kaynaklarından biri çocuğun evde ailesiyle birlikte yaşadığı deneyimlerdir (Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehrl ve von Maurice, 2012). Ebeveynlerin, çocukların bilişsel becerilerinin gelişiminde önemli role sahip olması, bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmalar (Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Wade, Jenkins, Venkadasalam, Binnoon-Erez ve Ganea, 2018) çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerinin, ebeveynleriyle gerçekleşen etkileşimlerle geliştiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan, matematikle ilgili ebeveyn-çocuk etkileşiminin de çocuğun matematik becerilerinde katkısının olduğu çalışmalar (LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar, Bisanz, 2009; Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher ve Gunderson, 2010; Napoli ve Purpura, 2018; Ramani, Rowe, Eason, Leech 2015) mevcuttur. Ancak matematik içeren etkileşimlerin niteliği ve ebeveynlerin sağladığı girdilerin çocuğun matematiği anlamasına ne derece yansıdığı ile ilgili bilinenler daha sınırlıdır.

Küçük çocuklar ebeveynleriyle birlikte zaman geçirirken pek çok matematik kavramına maruz kalmaktadırlar (Niklas ve Schneider, 2014). Örneğin alışveriş yaparken, yemek pişirirken, gündelik ev işleri yaparken ebeveyn çocuğuna matematikle ilgili bilgiler sağlayabilir (Saxe, 2004). Böylece çocuklar duydukları sayılar ya da matematiksel kavramlar ile somut deneyimler yaşama fırsatına sahip olabilmektedirler.

Ebeveyn-çocuk etkileşimi sırasında yapılan farklı etkinliklerin, matematik kavramlarına dair konuşmada farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Bjorklund, Hubertz ve Reubens (2004) beş yaşındaki çocukları ebeveynlerinden biriyle bir masa oyunu oynarken ve bir matematik problemi çözerken gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin oyun oynarken ve matematik problemi çözerken farklı davranışlar sergilediğini ve matematik problemi çözerken daha fazla bilişsel yönergeler verdiğini bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise Vandermaas-Peeler, Nelson, Bumpass ve Sassine (2009) dört yaşında çocuğa sahip olan anneleri, çocuklarına alışveriş hakkında bir kitabı okurken ve sonrasında para ve yiyecekler gibi oyuncaklar vererek oyun oynamasını sağladıkları bir zamanda yapılandırılmış olarak gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin, verilen materyallerin günlük kullanımından bahsettikleri ancak paranın sayısal değerinden çok fazla bahsetmedikleri bulunmuştur.

Daha önce yapılan çalışmaların çoğu ebeveynlerin beyanlarından ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Ebeveynlerin beyanları ve görüşmelerden elde edilen veriler, annelerin çocuklarıyla yaptıkları formal etkinlikler ile ilgili bilgi sağlamasına rağmen, annelerin farkında olmadan gerçekleştirdiği matematikle ilgili konuşmalarına dair verileri ortaya koyamamaktadır (Levine vd., 2010). Bu nedenle, ailelerin günlük yaşamda yaptıkları matematikle ilgili etkileşimlerin daha net olarak açığa çıkarılması için, bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yaşadığı doğal deneyimler incelenmiştir.

Bunun yanında, gerçekleştirilen çalışmalar genellikle batı kültürünü yansıtan ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasındaki matematik kullanımını açığa çıkarmaktadır. Ebeveyn- çocuk etkileşiminin, içinde yaşanan kültürden de etkilendiği düşünüldüğünde diğer kültürler hakkında bilinenlerin derinleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, ülkemizde yaşayan anne ve çocuklarının etkileşimlerine bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışma ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla olan etkileşimleri sırasında yer verdikleri matematik kavramlarının niteliğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimleri sırasında hangi matematik kavramlarına yer vermektedir?

2. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimleri sırasında ne sıklıkla matematik kavramlarına yer vermektedir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel bir durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir

yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2007).

Araştırmanın katılımcıları

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuğuna sahip 13 ebeveyn ve çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan aileler, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen aileler arasından gönüllülük esasına dayanarak uygun örnekleme yolu ile seçilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklardan sekiz tanesi kız, beş tanesi ise erkektir. Çalışmaya katılan çocukların yaş aralıkları 48- 66 aydır.

Veri toplama araçları

Araştırmada verileri kamera kaydı kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden aileler ile ön görüşme yapılarak araştırma ve kayıt süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynlerden, ebeveyn ve çocuk evdeyken günlük birlikte gerçekleştirdikleri herhangi bir aktivite sırasında kendilerini kameraya kaydetmeleri istenmiştir. Ebeveynler, çocuklarla etkileşimde bulunduğu yemek masası hazırlama, yemek pişirme, oyun oynama, sohbet etme gibi zamanlarda çocukları ile etkileşimlerini kaydetmişlerdir. Kayıtlar ortalama 178 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, video kayıtları izlenerek bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve yazılı dokümanlar haline getirilmiştir. Elde edilen yazılı dokümanlara içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde, önce kodlar oluşturulmuştur, daha sonra kategorilere ayrılmış ve ardından temalar oluşturulmuştur. Temalara bağlı olarak frekans değerleri de verilerek tablolar oluşturulmuş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen ön bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri niteliksel açıdan birçok matematiksel ögeyi barındırmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği etkileşimlerde "mekanda konum, miktar, uzunluk, geometrik şekiller, birebir eşleme, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma, sayı kavramı" gibi birçok matematik becerisine yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra yer verilen matematik becerilerinin ve sayılarının etkinliğin çeşidine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Analizler sonucunda, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynarken ve yemek hazırlarken kullandıkları matematiksel kavramların daha fazla olduğu saptanmıştır. Ancak boyama yapma gibi oldukça fazla yapılandırılmış etkinliklerde kullanılan matematiksel kavramların ise sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple çocuklarla oyun oynamanın ve günlük birtakım işleri beraber yapmanın çocukların matematiksel kavramları edinmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Veri analizi süreci hala devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik konuşmaları, ebeveyn çocuk etkileşimi, okul öncesi dönem

Kaynakça

Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 231-244.

Bjorklund, D., Hubertz, M., & Reubens, A. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development, 28*(4), 347-357.

Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology, 46*(5), 1309-1319. doi: 10.1037/a0019671.

LeFevre, J., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(2), 55-66. doi: 10.1037/a0014532

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(1), 63-93.

Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent–child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology, 166,* 581-603.

Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: The importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 327-345.

Ramani, G. B., Rowe, M. L., Eason, S. H., & Leech, K. A. (2015). Math talk during informal learning activities in Head Start families. *Cognitive Development, 35*, 15-33.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203883785

Saxe, G.B. (2004). Practices of quantification from a sociocultural perspective. In K. A. Demetriou, & A. Raftopoulos (Eds.), *Developmental change: Theories, models, and measurement* (pp. 241–263). NewYork, NY: Cambridge University.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education, 17*(1), 67-84.

Wade, M., Jenkins, J. M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N., & Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development, 45,* 125-140.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2007). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(25200) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Ve Program Açısından Değerlendirme Uygulamaları

RAZİYE GÜNAY BİLALOĞLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

BURCU SULTAN ABBAK KAÇAR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk, çocuğun yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yeteneklerinin hızla gelişmekte olduğu bir dönemdir. Çocukların gelişiminin desteklenebilmesi için çocuklara yetişkin rehberliği sunmak, öğrenme sürecinin kazanımlar doğrultusunda etkili bir şekilde planlamak ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak gerekmektedir. Ayrıca, çocukların gelişimlerinin gözlenmesi, çocukların amaçlanan öğrenme çıktılarına ne derece ulaştıklarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme etkinliklerinde düzenlemeler yapılması da bu süreçte önemlidir. Değerlendirme, program ile iç içe olan bir etkinliktir ve programın kendisi kadar da önemli bir unsurdur.

Çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin yanı sıra gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi de çocukların gelişim ve öğrenmelerinin ilerlemesi ve programın başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir. Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi olmak üzere çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Ayrıca programda her boyutta değerlendirmenin nasıl yapılacağı da açıklanmaktadır. Öğretmenlerin her günün sonunda gerçekleştirdikleri eğitim etkinlikleri çerçevesinde bu üç boyutta değerlendirme yaparak eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölüme not etmeleri gerekmektedir.

Alanyazında okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ve programda yer alan etkinliklere yönelik görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalara rastlanmakla birlikte, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini ve programı değerlendirmek amacıyla ne tür uygulamalar yaptıklarını belirlemeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirmede kullanılan değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri ve yer verdikleri değerlendirme uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin uyguladıkları programı nasıl değerlendirdiklerine yönelik yapılan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişimlerini ve uyguladıkları eğitim etkinliklerini değerlendirmek amacıyla yer verdikleri uygulamaların belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerine ve çocukların gelişimsel değerlendirmesine yönelik olarak kullandıkları değerlendirme uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimsel değerlendirmesi amacıyla kullandıkları değerlendirme uygulamaları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenleri gerçekleştirdikleri eğitim etkinliklerine yönelik kullandıkları değerlendirme uygulamaları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenleri tercih ettikleri değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirmektedirler?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Araştırmada katılımcılar Adana ili merkez ilçelerinde bulunan özel ve devlet anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul (özel ve devlet okulu), mezun olunan okul türü (açık öğretim, örgün eğitim), eğitim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans), mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılık gösteren katılımcılar tercih edilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada 17 öğretmen ile hangi değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, görüşmeler 30 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulda öğretmenler odasında veya araştırmacıların ofisinde gerçekleştirilmiş olup ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma verileri Nisan 2018 ile Ekim 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüş ve 80 sayfalık metin elde edilmiştir. Elde edilen metin üzerinde içerik analizi yapılmaktadır. Öncelikle iki katılımcıya ait görüşme verisi iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmış, daha sonra diğer görüşme verileri ayrı ayrı kodlanmaya başlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak, bazen ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmaktadır. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılacak ve kodlamalarda farklılaşma olup olmadığı belirlenecektir. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılıp, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılacaktır. Verilerin analizi süreci devam etmektedir.

Erken çocukluk, çocuğun yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yeteneklerinin hızla gelişmekte olduğu bir dönemdir. Çocukların gelişiminin desteklenebilmesi için çocuklara yetişkin rehberliği sunmak, öğrenme sürecinin kazanımlar doğrultusunda etkili bir şekilde planlamak ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak gerekmektedir. Ayrıca, çocukların gelişimlerinin gözlenmesi, çocukların amaçlanan öğrenme çıktılarına ne derece ulaştıklarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme etkinliklerinde düzenlemeler yapılması da bu süreçte önemlidir. Değerlendirme, program ile iç içe olan bir etkinliktir ve programın kendisi kadar da önemli bir unsurdur.

Çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin yanı sıra gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi de çocukların gelişim ve öğrenmelerinin ilerlemesi ve programın başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir. Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi olmak üzere çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Ayrıca programda her boyutta değerlendirmenin nasıl yapılacağı da açıklanmaktadır. Öğretmenlerin her günün sonunda gerçekleştirdikleri eğitim etkinlikleri çerçevesinde bu üç boyutta değerlendirme yaparak eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölüme not etmeleri gerekmektedir.

Alanyazında okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ve programda yer alan etkinliklere yönelik görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalara rastlanmakla birlikte, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini ve programı değerlendirmek amacıyla ne tür uygulamalar yaptıklarını belirlemeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirmede kullanılan değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri ve yer verdikleri değerlendirme uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin uyguladıkları programı nasıl değerlendirdiklerine yönelik yapılan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişimlerini ve uyguladıkları eğitim etkinliklerini değerlendirmek amacıyla yer verdikleri uygulamaların belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerine ve çocukların gelişimsel değerlendirmesine yönelik olarak kullandıkları değerlendirme uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimsel değerlendirmesi amacıyla kullandıkları değerlendirme uygulamaları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenleri gerçekleştirdikleri eğitim etkinliklerine yönelik kullandıkları değerlendirme uygulamaları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenleri tercih ettikleri değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirmektedirler?

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Araştırmada katılımcılar Adana ili merkez ilçelerinde bulunan özel ve devlet anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul (özel ve devlet okulu), mezun olunan okul türü (açık öğretim, örgün eğitim), eğitim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans), mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılık gösteren katılımcılar tercih edilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada 17 öğretmen ile hangi değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, görüşmeler 30 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulda öğretmenler odasında veya araştırmacıların ofisinde gerçekleştirilmiş olup ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma verileri Nisan 2018 ile Ekim 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüş ve 80 sayfalık metin elde edilmiştir. Elde edilen metin üzerinde içerik analizi yapılmaktadır. Öncelikle iki katılımcıya ait görüşme verisi iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmış, daha sonra diğer görüşme verileri ayrı ayrı kodlanmaya başlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak, bazen ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmaktadır. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılacak ve kodlamalarda farklılaşma olup olmadığı belirlenecektir. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılıp, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılacaktır. Verilerin analizi süreci devam etmektedir.

Araştırmada elde edilen ilk bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirmek için en çok tercih ettikleri değerlendirme uygulamalarının gözlem, oyun, soru-cevap ve portfolyo olduğu, bununla birlikte bireysel görüşme, fotoğraflar ve tanıma tekniklerine ilişkin formların daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Sadece bir öğretmenin kavram haritası, cümle tamamlatma, örnek olay gibi değerlendirme uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Sınıf içerisinde yapılan gözlemleri kayıt altına almak için kayıt defterleri nadiren kullanılırken sürece dayalı gözlemler gelişim gözlem formlarına sık olmamakla birlikte düzenli aralıklarla yazılmıştır. Yine tek bir öğretmenin gözlemlerini anektod kaydı şeklinde kaydettiği belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerin çocukların ihtiyaçlarına göre zaman zaman amaçlı olarak gerçekleştirildiği de elde edilen ön bulgular içerisindedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkinlik değerlendirme ve günü değerlendirmeyi yaptıkları ancak gün sonunda uyguladıkları eğitim programına ilişkin öğretmen, çocuk ve program açısından genel değerlendirmeyi yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel değerlendirme yapmama nedenlerinin zaman yetersizliği, genel değerlendirme yazmanın gereksiz olduğunu düşünmeleri ve genel değerlendirme yazmakta zorlanmaları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin genel değerlendirmenin amacı ve işlevi konusunda, genel değerlendirmenin öğretmenin kendisi için değil de okul yönetimi gibi bir otoriteye sunulmak için yapılması gerektiği şeklinde, yanlış anlayışlara sahip oldukları da görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen ilk bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirmek için en çok tercih ettikleri değerlendirme uygulamalarının gözlem, oyun, soru-cevap ve portfolyo olduğu, bununla birlikte bireysel görüşme, fotoğraflar ve tanıma tekniklerine ilişkin formların daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Sadece bir öğretmenin kavram haritası, cümle tamamlatma, örnek olay gibi değerlendirme uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Sınıf içerisinde yapılan gözlemleri kayıt altına almak için kayıt defterleri nadiren kullanılırken sürece dayalı gözlemler gelişim gözlem formlarına sık olmamakla birlikte düzenli aralıklarla yazılmıştır. Yine tek bir öğretmenin gözlemlerini anektod kaydı şeklinde kaydettiği belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerin çocukların ihtiyaçlarına göre zaman zaman amaçlı olarak gerçekleştirildiği de elde edilen ön bulgular içerisindedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkinlik değerlendirme ve günü değerlendirmeyi yaptıkları ancak gün sonunda uyguladıkları eğitim programına ilişkin öğretmen, çocuk ve program açısından genel değerlendirmeyi yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel değerlendirme yapmama nedenlerinin zaman yetersizliği, genel değerlendirme yazmanın gereksiz olduğunu düşünmeleri ve genel değerlendirme yazmakta zorlanmaları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin genel değerlendirmenin amacı ve işlevi konusunda, genel değerlendirmenin öğretmenin kendisi için değil de okul yönetimi gibi bir otoriteye sunulmak için yapılması gerektiği şeklinde, yanlış anlayışlara sahip oldukları da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, gelişimsel değerlendirme, program değerlendirme

Kaynakça

Bayhan, P. (2017). *Erken çocukluk döneminde değerlendirme*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Brown, J. ve Rolfe, S. A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early Childhood Development and Care*, 175 (3), 193-202.

Buldu, M. ve Tantekin Erden, F. (2017). An investigation of Turkish early childhood teachers' self-reported beliefs and practices regarding assessment. *Journal of Education and Future*, 11, 29-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, A. ve Yavuz, H. Ç. (2014). Evaluation of preschool education program according to the views of prospective teachers (A case of Ankara University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 152, 100-104.

(25205) Okul Öncesi Sınıflarında Yapı-İnşa Oyuncaklarının Kullanımı ve Öğretmen Görüşleri

ZEYNEP MERT
ODTÜ

SERAP SEVİMLİ ÇELİK
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Oyuncaklar, çocuk oyununun vazgeçilmez parçalarından biridir ve çocukların yaşamlarına zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişim açısından önemli katkıları bulunmaktadır. Aynı zamanda, çocukların hayal gücünü ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olan oyuncaklar, dramatik oyundan kurallı oyunlara kadar pek çok oyun olanağı sunmaktadır (Hoorn, Nourot, Scales, & Alward, 2007). Çocukların oyun sırasında kullandıkları oyuncaklar ile oynadıkları oyun türleri arasında güçlü bir ilişki vardır (Christie, Johnson ve Yawkey, 1999). Başka bir deyişle, oyuncakların kendine özgü veya oyun türüne göre beklenen bir kullanım amacı vardır Bu nedenle çocuklar, oyuncakları, katıldıkları oyun türü için gerekli olduğu şekillerde kullanırlar. Örneğin, sembolik oyunda çocuklar genellikle oyuncak bebek, kukla, mutfak eşyaları, şapka veya kıyafet kullanmayı tercih ederken, yapı-inşa oyununda birim bloklar, büyük bloklar veya köpük blokları kullanmayı tercih ederler. Bu sayede çocuklar oyun türlerine özgü malzemeleri seçerek oyunlarını yönlendirme şansına sahip olurlar. Oyun sırasında oyuna özgü amaçlar doğrultusunda kullanılan oyuncaklara ek olarak, çocuklar oyuncakları farklı amaçlar için de kullanma eğilimindedirler (Christie vd., 1999). Sutton-Smith (1986)'e göre, oyuncakların kullanım amacı ne olursa olsun, çocuklar oyuncakların kullanım amaçlarını göz ardı ederek kullanırlar (akt. Christie vd., 1999). Örneğin, bir blok parçasını telefon gibi kullanarak sınıfın diğer tarafındaki arkadaşını arayabilirler ya da bir Lego parçasını pasta olarak düşünüp hayali doğum günü kutlaması yapabilirler. Farklı yollarla kullanılan oyuncaklar sayesinde çocuklar yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken oyun repertuvarlarını genişletebilirler (Sutton-Smith,1986).

Yapı-inşa oyuncakları denince akla ilk gelen oyuncaklardan olan bloklar, Legolar, tamir oyuncakları, tuğlalar ve küpler okul öncesi sınıflarında en çok kullanılan oyuncaklar arasındadır. Yapı-inşa oyuncakları pek çok farklı yolla birleştirilebilen parçalardan oluşur (Isenberg ve Jalongo, 2011). Yapı-inşa oyuncakları açık uçludur ve çocuklar için zengin ve çok çeşitli kullanım yolları sunar. Çocuklar yapı-inşa oyuncaklarını inşa ederek, parçaları yüzlerce kez ve yüzlerce farklı yol kullanarak; ayırarak ve yeniden birbirine takarak özgün tasarımlar oluştururlar (Christie vd., 1999).

Türkiye'de okul öncesi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yapı-inşa oyuncakları ile ilgili görüşlerini ve sınıf içi kullanımlarını araştıran çalışmalara rastlanmamaktadır. Oysaki yapı-inşa oyuncakları, uzmanlar tarafından çocukların derinden gelen üretme ve inşa etme ihtiyaçlarını karşılayarak, onların mutluluklarını besleyen önemli ve eğitici oyuncaklar olarak tanımlanır (Hegeler, 1963). Bu nedenle, araştırma sonuçlarının yapı-inşa oyuncaklarının sınıf içinde kullanımı ve öğretmen görüşleri hakkında literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yapı-inşa oyuncakları ile ilgili görüşlerini araştırmaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapı-inşa oyuncaklarını nasıl anlamlandırdıkları, sınıflarında bulunan yapı-inşa oyuncak çeşitlerini, kullanma sıklıklarını, hangi merkezlerde bulundurduklarını ve en sıkça karşımıza çıkan yapı-inşa oyuncaklarından olan Legoları hangi bağlamda ve ne sıklıkla sınıflarında kullandıkları araştırılmıştır.

Araştırmaya toplamda 71 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ve araştırmacının kolay ulaşabileceği şekilde seçilmiştir. Katılımcılar bağımsız devlet anaokulu, özel anaokulu, özel ve devlet ilkokuluna bağlı anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin yapı-inşa oyuncaklarının kullanımıyla ilgili sınıf içi uygulamalarını araştırmak amacıyla veri toplama yöntemi olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Ankette öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren sorularla birlikte 11 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu anket, 'Yapı-inşa oyuncakları denince aklınıza ne geliyor?', 'Sınıfınızda hangi yapı-inşa oyuncakları bulunuyor?', 'Lego'yu bir öğrenme aracı olarak kullanmak isteseniz neleri öğretmek için kullanırdınız?' gibi soruları içermektedir.

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin özetlenmesi, düzenlenmesi ve basitleştirilmesine dayanan bir tekniktir (Gravetter ve Wallnau, 2017). Betimsel analiz ile katılımcıların görüşleri önceden belirlenen temalara göre doğrudan alınarak yorumlanır (Özdemir, 2010). Bu tekniğin çalışmada kullanılmasının amacı, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yapı-inşa oyuncaklarının kullanımı hakkındaki görüşlerinin düzenlenerek ortak bir çerçevede ele alınmasını ve sınıflandırılmasını sağlamaktır.

Anket formlarına cevap veren öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve ilgili alan yazın taranarak betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş ve bununla birlikte tablolara ve grafiklere aktarılmıştır. Uygun olmayan veriler çalışmadan çıkarılmış ve uygun olanlar kategoriler oluşturularak sınıflandırılmıştır. Veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve çalışmanın güvenirliği sağlanmıştır.

Bu kapsamda Miles ve Huberman'ın [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak güvenirlik ölçülmüştür (Baltacı, 2017). Araştırmacılar arasındaki kodlayıcı uyumu formüle göre % 92 bulunmuştur. Ayrıca, görüş ayrılıkları tekrar ele alınmış ve kategoriler için uzlaşmaya varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu yapı-inşa oyuncakları tanımlarında ilk olarak bloklar (79) ve Legolardan (71) bahsetmiştir. Ayrıca, öğretmenler sınıflarında yine en çok Legoların (66) ve blokların (56) varlığından bahsetmişlerdir. Sınıfta yapı-inşa oyuncakları kullanımının cinsiyete göre dağılımı sorusunda öğretmenler, hem kız hem de erkek çocukların sıklıkla Legoları (kız=44; erkek=46) ve blokları (kız=29; erkek=29) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapı-inşa oyuncaklarını daha çok blok merkezi (30), ve dramatik oyun merkezinde (22) kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler Lego ile en çok yaratıcılığı (40), öğrenmeyi (35), inşa ve kule yapmayı (31), oyun oynamayı (19) ve renkleri (16) ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlere araştırma kapsamında bir metafor sorusu olarak, 'Lego……. dir. Çünkü .....' sorusu sorulmuştur ve cevaplarına göre 6 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler 'Yaratıcılığı Destekleyen/Hayal Gücünü Geliştiren' (20), 'Açık Uçlu' (9), 'Bilişsel' (9), 'Verimliliği Sağlayan' (8), 'Eğlenceli' (8), ve 'Eğitsel ve Destekleyici' (7) olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler sınıflarında Lego'yu en çok serbest zaman etkinliklerinde (50) kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada Lego'nun en çok matematik etkinliklerinde kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yapı-inşa oyuncakları, okul öncesi eğitim, blok, Lego, öğretmen görüşü

Kaynakça

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1),1-15.

Christie, J. F., Johnson, J. E., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development,* New York, Longman.

Hegeler, S. (1963). *Choosing toys for children,* London, Tavistock.

Hoorn, J. V., Nourat, P. M., Scales, B., & Alward, K., R. (2007). *Play at the center of the curriculum,* Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2011). *Creative expression and play in early childhood,* Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Özdemir, M. (2010). Nitel very analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture,* New York, Gardner Press.

(25212) Etkileşimli Öykü Okuma Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

ELÇİN YAZICI
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ADALET KANDIR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HASAN KAĞAN KESKİN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etkileşimli öykü okuma, çocukların sözel dil becerilerinin ve sözcük dağarcığının geliştirilmesinin hedeflendiği, çok yönlü düşünmesine teşvik edildiği, gelişmekte olan yeteneklerinin desteklendiği, çocuklara geri bildirim sağlandığı ve yetişkinler ile çocukların etkileşimli olarak kitap okudukları bir yöntemdir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016: 196; Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2016: 363). Bu yöntemde çocukların öykü hakkında sorular sormaları, resimde anlatılan olayları tanımlamaları, öyküdeki olaylar ve karakterler hakkında yorum yapmaları, resimdeki bir nesne veya eyleme işaret ederek adlandırmaları ve öyküyü günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri sağlanır (Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; Nevo ve Vaknin-Nusbaum, 2018: 546). Etkileşimli öykü okuma çocuk merkezli olma, çocukların ifadelerini ayrıntılandırma, duraklama süresi, aktif yanıt verme ve yanıtları değerlendirme gibi stratejiler kullanarak çocukları kitap okumaya dâhil eder. Bu stratejilerin kullanılması, çocukların kitap okurken pasif bir dinleyiciden aktif öykü anlatıcısına geçmesini sağlar. Bu nedenle etkileşimli öykü okumanın temelinde öyküyü okuyan yetişkinin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rollerinin değişmesi yer alır (Towson, Gallagher ve Bingham, 2016: 231; Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; 231). Bu şekilde birlikte kitap okuma etkinlikleri, çocuklara yeni sözcükler kazandırmada oldukça etkili bağlamlar yaratmakla birlikte tek okumada kazanılamayan sözcükler, etkileşimli bir şekilde kitap okumayla çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılır. Ayrıca çocukların öyküye ilgi duyma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediğini anlama ve dili uygun şekilde kullanma becerileri desteklenir. Etkileşimli öykü okuma sırasında yazı ve seslere dikkat çekilmesi, çocukların yazı ve fonolojik farkındalık düzeylerinde de anlamlı gelişmeler kaydetmelerini sağlar. Çocuklar bu şekilde, yazı ile sözel dil ilişkisini çözümleyebilmekte, yazının özelliklerini kavrayabilmekte ve sözcüklerin ses bilgisel organizasyonunu anlayabilmektedir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016: 196; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017: 2). Bu nedenle etkileşimli öykü okuma, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı için gerekli bilgiyi oluşturmada en önemli yöntemlerden biridir. Bu yöntem yazma, sözel dil, sözcük dağarcığı, fonoloji, morfoloji gibi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmakta ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde uzun süreli bir etkiye sahiptir (Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; Jimenez ve Saylor, 2017: 58). Bu noktadan hareketle bu araştırma, etkileşimli öykü okuma yönteminin anaokuluna devam eden 61-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada 61-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine "Etkileşimli Öykü Okuma Yöntemi"nin etkisini incelemek amacıyla ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bu araştırmada yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, hazır gruplardan üçü okuma yazma becerileri açısından eşleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve tipik gelişim gösteren 61-72 aylık toplam çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubuna daha önce özel bir erken okuryazarlık eğitim programı uygulanmamış, tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen deney 1 (n:20), deney 2 (n:20) ve kontrol (n:20) grubu olmak üzere toplam 60 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini tespit etmek amacıyla Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından geliştirilen "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi" kullanılmıştır. Deney 1 grubuna "Etkileşimli Öykü Okuma Yöntemi" ve Deney 2 grubuna "Öykü Okuma Yöntemi" haftanın iki iş günü yaklaşık 20-30 dakika süre ile toplam altı hafta uygulanacak şekilde planlanmıştır. Kontrol grubunda ise MEB programının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasına devam edilecektir.

Etkileşimli öykü okuma, çocukların sözel dil becerilerinin ve sözcük dağarcığının geliştirilmesinin hedeflendiği, çok yönlü düşünmesine teşvik edildiği, gelişmekte olan yeteneklerinin desteklendiği, çocuklara geri bildirim sağlandığı ve yetişkinler ile çocukların etkileşimli olarak kitap okudukları bir yöntemdir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016: 196; Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2016: 363). Bu yöntemde çocukların öykü hakkında sorular sormaları, resimde anlatılan olayları tanımlamaları, öyküdeki olaylar ve karakterler hakkında yorum yapmaları, resimdeki bir nesne veya eyleme işaret ederek adlandırmaları ve öyküyü günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri sağlanır (Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; Nevo ve Vaknin-Nusbaum, 2018: 546). Etkileşimli öykü okuma çocuk merkezli olma, çocukların ifadelerini ayrıntılandırma, duraklama süresi, aktif yanıt verme ve yanıtları değerlendirme gibi stratejiler kullanarak çocukları kitap okumaya dâhil eder. Bu stratejilerin kullanılması, çocukların kitap okurken pasif bir dinleyiciden aktif öykü anlatıcısına geçmesini sağlar. Bu nedenle etkileşimli öykü okumanın temelinde öyküyü okuyan yetişkinin ve öyküyü

dinleyen çocukların zamanla rollerinin değişmesi yer alır (Towson, Gallagher ve Bingham, 2016: 231; Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; 231). Bu şekilde birlikte kitap okuma etkinlikleri, çocuklara yeni sözcükler kazandırmada oldukça etkili bağlamlar yaratmakla birlikte tek okumada kazanılamayan sözcükler, etkileşimli bir şekilde kitap okumayla çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılır. Ayrıca çocukların öyküye ilgi duyma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediğini anlama ve dili uygun şekilde kullanma becerileri desteklenir. Etkileşimli öykü okuma sırasında yazı ve seslere dikkat çekilmesi, çocukların yazı ve fonolojik farkındalık düzeylerinde de anlamlı gelişmeler kaydetmelerini sağlar. Çocuklar bu şekilde, yazı ile sözel dil ilişkisini çözümleyebilmekte, yazının özelliklerini kavrayabilmekte ve sözcüklerin ses bilgisel organizasyonunu anlayabilmektedir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016: 196; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017: 2). Bu nedenle etkileşimli öykü okuma, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı için gerekli bilgiyi oluşturmada en önemli yöntemlerden biridir. Bu yöntem yazma, sözel dil, sözcük dağarcığı, fonoloji, morfoloji gibi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmakta ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde uzun süreli bir etkiye sahiptir (Towson, Fettig, Fleury ve Abarca, 2017: 132; Jimenez ve Saylor, 2017: 58). Bu noktadan hareketle bu araştırma, etkileşimli öykü okuma yönteminin anaokuluna devam eden 61-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 61-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine "Etkileşimli Öykü Okuma Yöntemi"nin etkisini incelemek amacıyla ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve tipik gelişim gösteren 61-72 aylık toplam çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubuna daha önce özel bir erken okuryazarlık eğitim programı uygulanmamış, tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen deney 1 (n:20), deney 2 (n:20) ve kontrol (n:20) grubu olmak üzere toplam 60 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini tespit etmek amacıyla Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından geliştirilen "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi" kullanılmıştır. Deney 1 grubuna "Etkileşimli Öykü Okuma Yöntemi" ve Deney 2 grubuna "Öykü Okuma Yöntemi" haftanın iki iş günü yaklaşık 20-30 dakika süre ile toplam altı hafta uygulanacak şekilde planlanmıştır. Kontrol grubunda ise MEB programının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasına devam edilecektir. Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi"nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenecektir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi"nden elde edilen öntest/sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmayacağına, ayrıca kontrol ve deney grubunun kendi içinde öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmayacağı tespit edilecektir. Analizler sonucu elde edilen veriler ışığında bulgular tartışılarak yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi"nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenecektir. Bu testin, çalışma grubunun 25'ten büyük olduğu (n>25) durumlarda kullanılması önerilmektedir. Kolmogorov-Smirnov normallik test sonucunda verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların "61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerilerini Araştırma Testi"nden elde edilen öntest/sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmayacağına, ayrıca kontrol ve deney grubunun kendi içinde öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmayacağı tespit edilecektir. Analizler sonucu elde edilen veriler ışığında bulgular tartışılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, Etkileşimli Öykü Okuma, Erken Okuryazarlık Becerileri

Kaynakça

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

Cohrssen, C., Niklas, F. and Tayler, C. (2016).'Is that what we do?' Using A Conversationanalytic Approach To Highlight The Contribution Of Dialogic Reading Strategies To Educator-Child Interactions During Storybook Reading In Two Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Literacy,* 16(3) 361–382. DOI: 10.1177/146879841559200.

Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi,* 17(2), 193-20. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.

Jimenez, S. R. and Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' Word Learning and Story Comprehension During Shared Book Reading. *Cognitive Development,* 44, 57-68.

Nevo, E. and Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing Language And Print-Concept Skills By Using İnteractive Storybook Reading In Kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy* 18(4) 545–569. DOI: 10.1177/1468798417694482.

Towson,J., Gallagher, P.A. and Bingham, G. E. (2016). Dialogic Reading: Language and Preliteracy Outcomes for Young Children With Disabilities. *Journal of Early Intervention,* 38(4) 230 –246. DOI: 10.1177/105381511666864.

Towson, J., Fettig, A., Fleury, V. and Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education,* 37(3) 132-146. DOI: 10.1177/0271121417724875.

Wesseling P.B.C., Christmann, C.A. and Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Front. Psychol.* 8(364), 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00364.

(25227) Çocuklar Sahnede: Yılsonu Gösterileri ve Kutlamalar

HİLAL KAROĞLU
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ

PERİHAN ÜNÜVAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşamın altın yılları olarak tanımlanan ve tüm gelişim alanları için kritik öneme sahip olduğu vurgulanan okul öncesi dönem çocukların toplumsal yaşama hazırlanmaya başladığı yıları kapsar. Bu dönemde çocukların büyük bir kısmı formal eğitimle tanışır ve okul öncesi eğitim almaya başlar. Okul öncesi eğitim öğretmenleri tüm düzenlemeler ve gayretleriyle çocukların gelişimsel açıdan desteklemeye, toplumsal yaşama ve üst öğrenime hazırlamaya çalışırlar.

Arabacı ve Aksoy'un (2005) da belirtiği gibi okul öncesi dönemde çocuklara verilecek nitelikli eğitim onların ileriki yıllardaki başarılarına etki edeceğini de bilerek etkinlik ve çalışmalarını planlarlar. Bu süreçte çok sayıda sınıf içi etkinliğin yanı sıra sınıf dışı etkinlikler, büyük-küçük grup etkinlikleri gerçekleştirilir. Belirli gün ve haftalar kutlanır. Özel günler için gösteriler hazırlanır. Bekir ve Aydın (2018) sekiz anne ve yedi babayla yürüttüğü araştırmasında, anne ve babaların tamamının okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlemesini istediklerini belirttiğini bulgulamıştır.

Belirli gün ve haftalar yoluyla öğrencilerin dikkatlerinin ulusal ve toplumsal açıdan önemli konulara çekilmesi bu sayede yetişen çocukların, daha bilinçli ve duyarlı insan olmalarına katkı sağlanması amaçlanır (Duruhan ve Bedir, 2005). Ancak çoğu kez bu kutlama ve hazırlıkların okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayan şekilde düzenlendiğine tanık olunur. Belirli gün ve haftaların kutlanması, çocukların bilinçli ve duyarlı olmasını sağlamak yerine yetişkinleri eğlendirmek ve mutlu etmek amacıyla hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 08.04.2015 tarihli okul öncesi eğitimi yıl sonu şenlikleri konulu yazısında; " Etkinliklerin yetişkinleri eğlendirmek amacıyla değil, çocukların hoşça vakit geçirecekleri nitelikte planlanması, velilere ekonomik bir yük getirmemesi ve velilerin bu konuda zorlanmaması" şeklinde ibarelere yer verilerek, bu konudaki yanlış uygulamalara da atıf yapılmaktadır (MEB, 2015). Pek çok kurumda gerçekleştirilen bu hazırlık ve kutlamaların veliler için katlanılması gereken maddi bir yüke dönüşüp dönüşmediği, çocuklar için yararları ve zararları ile öğretmenlerin bu süreç ile ilgili algılarının belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin belirli gün ve haftalar ve yıl sonu gösterilerine yönelik görüşlerinin belirlendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizin gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konulduğu araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcılara ilişkin bilgileri ve belirli gün ve haftaların hazırlanıp hazırlanmadığı ve kimlerin izlediğini içeren kontrol listesi şeklindedir. İkinci bölüm ise, yıl sonu gösterilerinin hazırlanması ve sergilenmesi sürecine ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorularda hazırlıklarda ne tür etkinlikler yapıldığı, kostüm kullanılıp kullanılmadığı, hazırlıklar için ne kadar zaman ve para harcandığı ve bu hazırlık ve kutlamaların çocuklar için yararlı olup olmadığına ilişkin s sorular yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı anasınıfı ve anaokullarında çalışan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özelliklerine bakıldığında; öğretmenlerin 24'ü kadın 1'i ise erkek öğretmendir. 12'si evli 13'ü ise bekar öğretmendir. Öğretmenlerin 15'i 23-30 yaş ve altı yaşlarda 10'u ise 31 yaş ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin 12'sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında, 6'sının 6-10 yıl aralığında, 4' ünün 11-15 yıl aralığında ve 3'ünün mesleki kıdemi ise 16-20 yıl arasındadır. Açık uçlu sorularla öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin belirli gün ve haftalar ve yapılan kutlamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yıl sonunda yapılan kutlamaların ve gösterilerin çocuklar ve öğretmenler açısından uygulanabilirliği ve yapılan uygulamaların niteliği ve sonuçlarına bütüncül bir bakış açısı sunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda nitel desende yürütülen çalışmada 25 okul öncesi öğretmeni çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ve sınıf içinde belirli gün ve haftalar olarak hangi günleri kutladıkları ve yapılan kutlamaları kimlerin izlediğine ilişkindir. İkinci bölüm ise yıl sonunda yapılan kutlamalara ilişkin uygulamaları değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan kutlama programlarının neredeyse tamamında müzikli dans gösterilerine yer verildiği, görüşülen 25 öğretmenden 21'i okullardaki çeşitli gösteriler için kostüm kiraladığını ya da satın aldıklarını belirmişlerdir. Yapılan hazırlıklara bakıldığında 9 öğretmen dans ve/veya yöresel oyunları belirledikleri ve sahne/dekor hazırlamalarıyla uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 8' i provalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen 25 okul öncesi öğretmenin 5' i yapılan gösteri/kutlamaların çocukların öz-güvenlerine

katkı sağladığını, 3'ü başarı duygusunu kazandırdığını yine öğretmenlerin 3' ü yapılan gösteri/kutlamaların kültürel değerler/sosyal farkındalık sağladığını ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra görüşülen 25 öğretmenin 7'si yapılan gösteri/kutlama uygulamalarının çocuklarda stres ve kaygıya neden olduğunu, 6'sı özgüven eksikliğine yol açtığını, 6' sı eğitimde zaman kaybı/aksamaya yol açtığını, 6'sı öğretmenlerin zorunda kalma/ eziyet durumu yaşadıklarını, 6 'sı çocuklarda sıkılma/bıkma durumunun yaşandığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler; çocukların okula gelmeyi istemediğini, kalabalık önüne çıkmak istemedikleri, başarısız olma korkusu yaşadıkları ve maddi durumu olmayan veliler içi zorlayıcı olabilmesi gibi etkenlerin bu süreçte söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen 25 okul öncesi öğretmenin 14' ü bu etkinlikleri/kutlamaları severek hazırlanmadığını, 8' i ise severek hazırlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 3'ü, bu süreçte idarenin isteğine bağlı durumların yaşandığını ve öğretmenlerin 3'ü veli beklentisinin etken olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, pek çok okulda çok sayıda kutlama programı hazırlandığı, bu kutlama programlarında çoğunlukla müzikli dans gösterilerine yer verildiği bulgusu elde edilmiştir. Bu kutlama programları için velilerin sadece kostüm temin etmek için 35-350 TL arasında para harcadığı, öğretmenlerin bu kutlama etkinliklerini çocuklar için yararlı olduğu gibi bazı özellikleri bakımından da zararlı olduğu kanaatine vardıkları görülmüştür. Özellikle çocuklar için yorucu, özgüveni zedeleyici, zaman ve para kaybına sebep olan etkinlikler olarak görülmesi en önemli olumsuz yanlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu kutlama/gösteri hazırlığının 1-3 ay arasında zaman aldığını, kutlama/gösterileri izleyen grubun çoğunlukla veliler olduğunu ve gösteri/kutlama programlarını severek hazırlayan öğretmenler olduğu gibi severek hazırlamayan öğretmenler olduğu ve bu etkinlikleri yapmak için veli veya yöneticilerin etkileyici olduğunu belirten öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmeni, yıl sonu, gösteri, çocuk

Kaynakça

Arabacı, N. & Aksoy, A.B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 18-26.

Bekir, H. & Aydın, R. (2018). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesine ilişkin beklentileri. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 1 (1), 53-60.

Duruhan, K. & Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri İli Örneği). Milli Eğitim Dergisi, 168, 246-255.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). "Okul öncesi eğitimi yıl sonu şenlikleri" hakkında 08.04.2015 tarihli Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün yazısı.

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

(25264) The importance of outdoor and indoor play on children's Gross Motor Skills

ZAHRA FATHIREZAIE UNİVERSİTY OF TABRİZ
KOSAR ABBASPOUR UNIVERSITY OF TABRIZ
SHİRİN YAZDANI UNIVERSITY OF TABRIZ
SEYED HOJJAT ZAMANI SANI UNIVERSITY OF TABRIZ

ÖZET

Problem Durumu

High levels of physical inactivity and sedentary behavior are a global concern. In parallel with these trends, evidence suggests that the current generation of children play outside less frequently and for shorter durations than their parents' generation did. Also children's physical activity is moving away from unstructured and unsupervised outdoor play toward structured and supervised activities that primarily occur indoors. Such physical inactivity tracks from childhood, and is a key risk factor in many chronic diseases of later life. Evidence shows that exposure to natural places can lead to positive mental health outcomes, whether a view of nature from a window, being within natural places, or exercising in these environments. Additionally, high prevalence rates of overweight are related to decrease physical activity (PA) levels and increased sedentary behavior and decrease motor skills which have been shown to be associated with decreased time spent outdoors.

As a natural and compelling activity, play promotes cognitive, physical, social, motor skills and emotional well-being, offering the necessary conditions for children to thrive and learn. Through play, the child can experiment, solve problems, think creatively, cooperate with others, etc., gaining a deeper knowledge about his/herself body and the world. From an early age, the possibility to experience several opportunities for unstructured play, in which the child can decide what to do, with whom and how, promotes positive self-esteem, autonomy, and confidence.

Children's time spent in the outdoors has been linked with positive health outcomes such as reduced childhood stress, symptoms of attention deficit disorder, depression, anxiety disorder, myopia, asthma, improved motor skills and increased feelings of wellbeing.

Some strong claims have been made about the importance of children spending time in nature. Natural environments are claimed to promote adaptive processes in child development. They are said to support creativity, learning and education. Finally, it is claimed that spending time in green outdoor environments as a child nurtures lifelong positive attitudes about nature and the wider environment. The specific features and stimulus of the outdoor environment provide for different play opportunities that can hardly be replicated inside. The outdoors can be described as an open and constantly changing environment, where it is possible to experience freedom, gross and boisterous movements, and contact with natural elements.

The outdoor environment offers unique stimulus that capture children's attention and interest. Sticks, rocks, flowers, soil, water, etc., are explored with curiosity and drive to learn, as they offer countless possibilities for play. As White states, natural elements are open-ended materials that can respond to children's imagination and needs. In this process of reinvention and assigning new meaning to objects. Through outdoor play and the exploration of natural elements, it is possible to promote education in its broadest sense. Children also engaged with nature, and developed an attachment to the woods where forest school took place.

There is also good evidence of a link between time spent in natural settings as a child, and positive views about nature as an adult. The evidence base for these benefits covers a comparatively broad range of children from different countries and backgrounds. However, not all children are equally keen on nature and the outdoors. Studies have found that a lack of regular positive experiences in nature is associated with the development of fear, discomfort and dislike of the environment. So, the purpose of this study was to investigate the effect of play in natural outdoor and indoor spaces on the gross motor skills of preschool children.

Araştırma Yöntemi

In recent research semi-experimental research design with pretest–posttest design and two homogeneous groups was used by convenient method. Statistical sample of research was 30 pre-school children 4.5-6.5 years that 15 of them participated at the Nature School and 15 in kindergarten registered. The gross motor skills **were assessed using Bruininks-Oseretsky Test, Second Edition (**BOT-2**) of Motor Proficiency**. After performing BOT-2 as pretest, both groups of research participated 12 sessions of 4 hours in their own spaces. The first group, were performing their activities in nature in the form freely, natural and self-contained environment with little control from adults. The Nature School includes various spaces for various activities such as sand play, equestrian games, water play, animal interactions, painting in a natural and free environment. Also, these spaces include natural elements such as sand, soil, water, wood, rock, fire. The second group of the study also included children enrolled in kindergarten (preschool), the most important activity of children in kindergarten included painting instruction, curriculum and manual, which was arranged by a trainer in classrooms with an area of 40 square meters with layout the desk and chair. After completing 12 sessions, again, two groups of tests were assigned to the dependent variables as post-test.

The Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency-Second Edition (BOT-2) is a well-known measure of motor proficiency designed to ‘‘provide clinicians, educators and researchers with useful information to assist them in evaluating the motor skills in students ranging 4-21 years.’’ The BOT-2 consists of 8 composites: fine manual control, manual coordination, body coordination, strength and agility, total motor composite, gross motor composite and fine motor composite. Statistical analysis of variance of two factors combined to examine the difference between the two groups in the pre and posttest was used at the significance level of 0.05 using SPSS23 software.

The growth of all aspects of the child's existential origins arises. Environmental affordance are considered as a provocative factor to exploit opportunities and promote developmental change. As a natural and compelling activity, play promotes cognitive, physical, social, motor skills and emotional well-being, offering the necessary conditions for children to thrive and learn.Studies have found that a lack of regular positive experiences in nature is associated with the development of fear, discomfort and dislike of the environment. The purpose of this study was to investigate the effect of play in two space, natural outdoor and indoor space on the gross motor skills development of preschool children. For this purpose, semi-experimental research design with pretest–posttest design and two homogeneous groups was used by convenient method. Statistical sample of research were 30 pre-school children aged 4/5-6/5 that 15 of them at the Natural School (natural outdoor space) and 15 in kindergarten (indoor space) registered. To measure gross motor skills development,The Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency-Second Edition (BOT-2) is a well-known measure of motor proficiency designed to ‘‘provide clinicians, educators and researchers with useful information to assist them in evaluating the motor skills in students ranging 4-21 years was used. After performing BOT-2 as pretest, both groups of research participated 12 sessions of 4 hours in their own spaces. Results of mix ANOVA showed that play in outdoor, had a positive and significant effect on gross motor skills. So that 77% of changes in gross motor skills were due to outdoor activities1% of changes in their gross motor were due to indoor activities. Therefore, natural free space improves motor skills in children due to the presence of a rich environment. Therefore, it is suggested that natural outdoor spaces be better than internal space for the development of motor skills. Therefore, the natural environment has a greater improvement in the motor skills development of children.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of two way mixed ANOVA showed that activity in outdoor space had a positive and significant effect on gross motor of children (P=.0001). While activity in indoor space (kindergarten) had not a significant effect on gross motor skill (P=.872). But playing in nature had a greater effect on the gross motor skills of children rather than indoor space. So that 77% of changes in gross motor skills in children were due to their playing in natural outdoor space and 1% of changes in their gross motor were due to indoor activities. Therefore, natural free space improves motor skills in children due to the presence of a rich environment. Therefore, it is suggested that natural outdoor spaces be better than internal space for the development of motor skills.

Anahtar Kelimeler : Outdoor play, Nature, Gross motor skills, Preschool children

Kaynakça

Nesbitt KT, Fuhs MW, Farran DC. Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. Early Child Res Q. 2019;46:262-274.

Pretty J, Rogerson M, Barton J. Green mind theory: how brain-body-behaviour links into natural and social environments for healthy habits. Int J Environ Res Public Health. 2017;14(7):706.

Czalczynska-Podolska M. The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. J Environ Psychol. 2014;38:132-142.

Araújo D, Brymer E, Brito H, Withagen R, Davids K. The empowering variability of affordances of nature: Why do exercisers feel better after performing the same exercise in natural environments than in indoor environments? Psychol Sport Exerc. 2019;42:138-145.

(25355) Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Duygu Anlama Sosyal Yetkinlik ve Davranış Üzerindeki Yordayıcı Etkinin İncelenmesi

FİRDEVS AĞAOĞLU
MEB

ŞÜKRAN KILIÇ
AKRASAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarında çocuklar aileleri ile olan etkileşimlerinde; olaylar karşısında nasıl tepki vermesi gerektiğini, karşılaştığı bir durumda nasıl hissettiğini, olaylarda karşısındakinin tepkisine göre kendi davranışlarını şekillendirmesi gerektiği gibi birçok sosyal duygusal görevi fark etmeye başlar. Okul öncesi eğitime başladığında ise çocuğun sosyal çevresinin genişlemesi ile birlikte sosyal duygusal görev ve sorumlulukları da artmaya başlamaktadır. Okulda arkadaşları ve öğretmeni ile olan ilişkilerinde, nasıl davranması gerektiğini, kendi duygu ve davranışlarını kontrol edip, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamlandırması ve sosyal hayatta ki ilişkilerini yürütebilmesi en temel sosyal görevleridir. Çocukların kendi duygu ve davranışlarını gözlemleyip, hedefine ulaşmak için duygu ve davranışlarını kontrol edip, şekillendirebilme becerisi öz düzenleme becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenleme kişinin kendi davranışlarını yönlendirebilmesi ve kontrol edebilmesidir. Öz düzenleme becerileri çocukların kendi duygularını bilip, karşısındakinin duygularını fark edebilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Çocuk amacına ulaşmak için öz düzenleme becerilerini işe koşarken kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanıyıp anlamlandırabilmeleri gerekmektedir. Bunu da duygu anlama becerileri ile gerçekleştirir. Duygu anlama becerileri; çocukların duyguyu tanıyıp, isimlendirme becerileri, duygularını nedenlerini ve sonuçlarını anlayıp duygusal bakış açısı alma becerilerini kapsamaktadır.

Sosyal ilişkilerinde öz düzenleme becerileri ile doğrudan ilişkili diğer bir beceri ise sosyal yetkinliktir. Sosyal yetkinlik; çocukların en çok iletişimde olduğu sosyal çevresi olan aile üyeleri ve okulda, parkta birlikte vakit geçirdiği yaşıtları ile müdahale edilmeden kurabildiği ilişki kapasitesi olarak tanılanmaktadır. Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinlik çocukların sosyal etkileşim becerileri, sosyal hedeflere ulaşma, arkadaşlık ilişkilerini başlatıp sürdürebilmesi ve akran etkileşimi ile ilişkilidir. Öz düzenleme becerileri çocuğun kendini kontrol edebilme becerileri olarak karşımıza çıkarken, sosyal yetkinlik ise başkaları ile iletişim ve etkileşimlerinde yetkin olma durumları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklar sosyal ortamlarda kendini gerçekleştirme ve kontrol etme yeteneklerini kullanarak kendi duyguları ile ilgili yaşantılar deneyimleyerek duyguları anlayıp, öğrenirler. Duygusal yaşantılar yoluyla duygularını nasıl yöneteceklerini öğrenen çocuklar elde ettikleri duygusal bilgileri sosyal ilişkilerine taşırlar. Bu süreçte çocuklar öz düzenleme becerileri, duygu anlama ve sosyal yetkinliklerini birlikte işe koşarlar. Öz düzenleme becerilerinin gelişmesi doğrudan duygu anlama becerilerini, sosyal yetkinlik ve davranışları şekillendirmektedir. Son yıllarda alanyazına bakıldığında öz düzenleme, duygu anlama, sosyal yetkinlik ve davranışlar arasındaki ilişkilerin değişik açılardan birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin duygu anlama becerilerini, sosyal yetkinlik ve davranışlarını yordayıcı etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı; Öz Düzenleme Becerilerinin, "Duygu Anlama Becerilerini" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Becerilerinin" alt boyutlarını (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) yordama etkisini incelemektir. Araştırmada iki sorunun cevabı aranmıştır. Çocuklarda öz düzenleme becerileri duygu anlama becerilerini yordamakta mıdır? Çocukların öz düzenleme becerileri sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutları olan sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük, kızgınlık- saldırganlık becerilerini yordamakta mıdır?

Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma deseni iki değişkenden fazla değişken bulunan araştırmalarda kullanılan bir modeldir. Veri toplama aracı olarak; Öz Düzenleme Becerileri ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeği ve Duygu Anlama Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından Duygu Anlama testi ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği birinci araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçekler çocukların kendilerini rahat hissedecekleri, okullarının içinde uyaranların olmadığı sakin bir ortamda uygulanmıştır. Sosyal Yetkinlik ve Davranış değerlendirme-30 ölçeği ise çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın örneklem gurubunu İstanbul ili, Üsküdar ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 55 kız ve 45 erkek olmak üzere 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okullar amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Seçilen okullar orta sosyoekonomik düzeydeki aileleri temsil etmekte ve de ailelerin çocuklarının gittiği beş devlet okulunun anasınıflarında araştırma yapılmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarına araştırmaya katılıp katılmayacaklarını belirlemek amacı ile veli onay formu gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalar ayrıca Duygu Anlama Testi Ebeveyn Formunu da doldurmuşlardır.

Araştırmanın veri analizi çok değişkenli çoklu regresyon analizi ile yapılmıştır. Çok değişkenli çoklu regresyon analizi birden fazla değişkenin birbirleri ile olan ilişkilerini incelemek amacı ile uygulanan bir analiz modeldir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizlerde regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin regresyon ve t-testi sonuçları incelendiğinde; duygu anlama becerileri için regresyon ve t-testi sonuçları = .08, =8.66, p=.01 olarak bulunmuştur. Bu değerler doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin duygu anlama becerilerini manidar olarak yordadığı görülmektedir

Sosyal yetkinlik ve davranış için yapılan regresyon ve t test sonuçlarına bakıldığında ise; sosyal yetkinlik alt boyutu için = .18, =21.11, p=.01, anksiyete-içedönüklük alt boyutu için = .06, =5.62, p=.02, kızgınlık- saldırganlık alt boyutu için = .02, =2.00, p=.16 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre öz düzenlemenin sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutu olan sosyal yetkinlik ile pozitif yönde, aksiyete-içedönüklük alt boyutu ile aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyut olan kızgınlık-saldırganlık alt boyutunu ise yordamadığı görülmektedir. Sonuçlar özetlenirse; çocuklarda öz düzenleme becerileri duygu anlama becerilerini, sosyal yetkinlik ve davranış becerilerinin sosyal yetkinlik ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarını manidar olarak yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme, Duygu Anlama, Sosyal Yetkinlik, Okul Öncesi Dönem

Kaynakça

Denham, S. A. Bassett, H. H., Mincic, M. M., Kalb, S. C., Way, E., Wyatt, T. ve Segal, Y. (2012). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person- centered approach. Learning and Individual Differences, 22, 178–189.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Akara: Nobel Yayınevi.

Kılıç, Ş., Kumandaş, H. ve Çalık Var, E. (2016). Predictors of preschoolers' social competence: parental discipline practices. Journal of Human Sciences. 13 (1), 466-478.

Kılıç, Ş. (2012). 48-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerisi ve Annelerin Duyguları Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

Ogelman, H ve Topaloğlu, Z. (2012). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14 (1), 241-271

Sakız, G. (2014).Öz Düzenleme, Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler. Sakız, G., (edt). Ankara: Nobel Yayınları

Tanrıbuyurdu E. F., (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Tutkun, C., Şahin, T. F. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı. Edt: Demirel, Ö ve Dinçer, Ankara: S. Pegem Yayınları.

Verschueren, K., Buyck, P. ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. Developmental Psychology. 37 (1), 126-34

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practıc, 41(2), 64-70.

(25357) Anne-Babaların Çocuklarını Okul Öncesi Eğitime Göndermeme Nedenleri

NİHAL YAYLA
MEB

TÜRKER KURT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim insan hayatının temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Çocuk bu dönemde tüm gelişim alanlarında en yüksek öğrenme potansiyeline sahip olup, okul öncesi dönemde bireye verilecek olan eğitim onun için hayati önem taşımaktadır. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nden dördüncü hedef olan "Nitelikli Eğitim" kapsamında, "2030'a kadar tüm kız ve erkek çocuklarının, ilköğretime hazır hale getirilmesi için, nitelikli erken çocukluk gelişimi bakım ve hizmetleri ile okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması" maddesi ile okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Nobel ödüllü ekonomist James J. Heckman (2000), toplum olarak çocuklara yatırım yapmak için onların bir yetişkin olmasını bekleme lüksümüz olmadığı gibi, çocuklar okula başladığında müdahale etmek için çok geç kalmış olabileceğimizi belirtmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde okul öncesi eğitim kalitesinin yükseltilmesine, okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısının artırılmasına yani okul öncesi okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, 3-5 yaş düzeyinde % 38.52, 4-5 yaş düzeyinde % 50.42, 5 yaş düzeyinde % 66.88 (MEB, 2018) oranlarıyla diğer eğitim kademelerine göre en düşük değerdedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2015 - 2019 Stratejik Planı'nda, "Eğitim ve Öğretime Erişim" teması boyutunda kullanacağı 25 stratejinin ilki "Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır." şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2015). Aynı raporda Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranını 2019 yılı sonunda %70'in üstüne çıkarmanın hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2015).

James Heckman, toplumsal sorunların en aza indirilmesini sağlamak ve üretken bir nesil yetiştirmek için en iyi çözüm yolunun, doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerine yatırım yaparak, çocukların kaliteli bir eğitim almasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir (Heckman (2011)'dan aktaran Bredekamp, 2015, s.5). Jacobs Foundation Ödüllü Profesör Selçuk Şirin (2018)'in, Türk Eğitim Sistemi'nde yapılması gerektiğini düşündüğü beş değişim önerisinden ikincisi okul öncesi eğitime katılımın artırılmasıdır. Şirin, insanın eğitim hayatında fark yaratılabilecek tek dönem olarak okul öncesi eğitimi göstermekte, 0-6 yaş arası, okul öncesi dönemde eğitim alamayan çocukların daha ileriki eğitim hayatlarında telafisi mümkün olmayan kayıplar yaşayacağını ileri sürmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin temel eğitim kapsamında olmaması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olmasının temel sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Dünya Bankası, 2013, s.26). UNICEF (2018)'in, eğitimde eşitsizliklerle ilgili olarak hazırladığı raporda Türkiye'de her üç çocuktan birinin okul öncesi eğitim almadığı belirtilmektedir. Çocuklar eğitim sistemindeki eşitsizliklerin büyük bir kısmıyla örgün eğitim ile beraber tanışmakta olup, eğitim sistemi içinde ilerledikçe bu eşitsizlikler artabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim hem çocukların ilkokula donanımlı bir şekilde hazırlanmalarına yardımcı olurken, hem de okul eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (OECD, 2017). Okul öncesi eğitimin azami etki gösterebilmesi için çocuğun yanında ailenin de eğitilmesi gerektiği ve eğitimin aile tarafından desteklenmesi gerçeği de göz ardı edilmemelidir (Dünya Bankası, 2011, s.8). Özgan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olmasının temel nedenlerinden birisi olarak aile faktörü karşımıza çıkmaktadır. Anne-babalar çocuklarını okul öncesi eğitime göndermemekte ya da gönderememekte, bunun sonucunda okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocuklar eğitim yaşantılarına, okul öncesi eğitim alarak gelen arkadaşlarından geride başlamaktadırlar (Dünya Bankası, 2013, s.27). Bu sebeple anne-babaların, çocuklarını onlar için hayati bir önem taşıyan okul öncesi eğitime göndermemeleri önemli bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranacaktır:

a) Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri nelerdir?

b) Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim hakkında görüşleri nelerdir?

c) Çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen anne-babaların içinde bulundukları sosyal çevrede çocukların okul öncesi eğitime gönderilme durumu nasıldır?

d) Çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen anne-babaların hangi koşullarda çocuklarını okul öncesi eğitime göndermesi mümkün olacaktır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomonolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomolojik araştırmalar, insanların bir fenomene ilişkin deneyimleri, algıları, yönelimleri, anlayışı ve fenomeni nasıl algıladığı ile ilgili ayrıntılı ve genellenebilir bulgular ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen 27 anne-baba oluşturmaktadır. Çalışma alanı olarak Ankara ilinin seçilmiş olma nedeni, ülkenin en gelişmiş ikinci şehri olması ve bundan dolayı burada yaşayan insanların eğitim hizmetlerine erişimde daha avantajlı olmalarına rağmen okul öncesi okullaşma oranının (3-5 yaşta % 36,16, 4-5 yaşta % 45,62, 5 yaşta ise % 63,35'tir (MEB, 2018)) düşük olmasıdır.

Bu çalışmada, anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine ilişkin detaylı bilgi toplamak için veri toplama tekniği olarak derinlemesine mülakatlar tekniği tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından gerekli çalışmalar yapılarak ve uzman görüşleri alınarak, anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri görüşme formu geliştirilmiştir.Geliştirilen görüşme formunda anne-babaların, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim hakkındaki görüşleri, çevrelerindeki ailelerde çocukların okul öncesi eğitime gönderilme durumu ve hangi koşullar sağlandığında çocuklarını okul öncesi eğitime gönderebilecekleri sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen anne-babalardan elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için uzun süreli etkileşim ve akran incelemesi veya sorgulaması (Creswell, 2015, s. 251) yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla teyit incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.306) yöntemi ile kodlayıcılar arası görüş birliği yöntemine başvurulmuştur.

Okul öncesi eğitim dönemi, insan hayatında en çok kazanımın yapılabileceği altın yıllardır. Çocuğun bu eğitimden yararlanması ileriki hayatı için kritik bir önem taşımaktadır. Çocukların okul öncesi eğitimden yararlanması ile çocuk, aile ve toplum ekonomik ve sosyal anlamda kazanmakta, refah seviyesi yükselmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimede okullaşma oranı tüm eğitim kademelerindeki okullaşma oranlarından daha geridedir. Son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranında bir artış olmasına rağmen halen beklenilen seviyeye ulaşılmamıştır. Bu bağlamda, anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime çocuklarını eğitime göndermeme nedenlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde çocuklarını okul öncesi eğitme göndermeyen 27 anne-babanın katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada anne-babalara çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim hakkında görüşleri, çevrelerindeki ailelerde çocukların okul öncesi eğitime gönderilme durumu ve hangi koşullar sağlandığında çocuklarını okul öncesi eğitime gönderebilecekleri konularında 6 tane soru sorulmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda anne-babaların çocuklarını yaşlarının küçük olması, dil gelişiminin yeterli seviyede görülmemesi, çocukların tuvalet eğitimlerini tamamlamamaları, güvenlik, çocuğa bakacak birinin varlığı, çocuğun okul reddi, okul masrafları, yakın devlet okulu olmaması ve din eğitimi gibi nedenlerle okul öncesi eğitime göndermeği belirlenmiştir. Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimle çocukların ilkokula hazır olarak başladıklarını ve sosyalleştiklerini ifade etmiş ve ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ile çocukların mutlu olması gerektiğini ifade etmiş, bir kısım anne-baba ise okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin evde de verilebileceğini ifade etmişlerdir. Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimle çocukların ilkokula hazır olarak başladıklarını ve sosyalleştiklerini ifade etmiş ve ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ile çocukların mutlu olması gerektiğini ifade etmiş, bir kısım anne-baba ise okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin evde de verilebileceğini ifade etmişlerdir. Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimle çocukların ilkokula hazır olarak başladıklarını ve sosyalleştiklerini ifade etmiş ve ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ile çocukların mutlu olması gerektiğini ifade etmiş, bir kısım anne-baba ise okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin evde de verilebileceğini ifade etmişlerdir. Anne-babaların çevrelerindeki ailelerde çocukların büyük bir çoğunluğunun bir sebep olmadan okul öncesi eğitime gönderildiği, ilkokul öncesi ve annenin çalışması gibi durumlarda da okul öncesi eğitimin tercih edildiği görülmüş, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermemeyi tercih eden ve onlardan etkilenerek çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen bir azınlığında olduğu görülmüştür. Ayrıca anne-babalar, çocuklarını, okul öncesi eğitim ortamının güvenilir ve fiziki koşullarının uygun olması, öğretmen niteliği, annenin çalışması, çocuğun yaşının büyümesi, okul masraflarının olmaması ve yakın devlet okulu olması gibi durumların varlığında okul öncesi eğitime gönderebilecekleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan anne-babaların görüşleri doğrultusuda çocukların yaşlarının küçük olması, dil gelişimlerinin okula başlayacak olgunluğa ulaşmamaları, tuvalet eğitimlerini tamamlamama, çocuğa evde bakacak birinin olması, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun güvende olacağından emin olamama, okul öncesi eğitime gerek görülmemesi, çocuğun okul reddi, okul masrafları, yakınlarda bir okul olmaması ve çocuğun din eğitimi alması gibi sebeplerle okul öncesi eğitime sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-babalar, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları eğitimle ilkokula hazırlandıkları, sosyalleştikleri ve mutlu olduklarını ifade etmiş, bir kısım anne-baba okul öncesi eğitim kurumlarda verilen eğitimin niteliği üzerinde durmuş, bir kısım anne-baba ise okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim okula gerek olmadan evde de verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen anne-babaların çevrelerindeki ailelerde, annenin çalışması ve zorunlu eğitim öncesi çocukların okul öncesi eğitime gönderildiği görüşü baskınsa da büyük oranda herhangi bir sebebi olmadan çocukların okul öncesi eğitime gönderildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeye ihtiyaç duymayan bir grubun ve onlardan etkilenen bir çevrenin varlığı da görülmektedir.

Araştırmaya katılan anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermek için öncelikli kriterlerinin çocuğun yaşı, okul öncesi eğitim ortamının güvenilir ve fiziki koşullarının uygun olması, öğretmen niteliği, annenin çalışması, çocuğun okula gitmek istesi, yakın devlet okulu olması ve okul ücretlerinin olmaması olduğu sonucu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Okullaşma Oranı, Anne-Baba

Kaynakça

Birleşmiş Milletler (2016). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/hedefler/herkes-icin-kapsayici-ve-hakkaniyetli-egitim/ adresinden 13.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Bredekamp, S,. (2015). E*rken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar.* H.Z. İnan ve T.İnan (Çv.Ed.). Ankara:Nobel.

Creswell, J. W. (2015). N*itel araştırma yöntemleri.* M. Bütün & S. B. Demir (Çv.Ed.) Ankara: Siyasal.

Dünya Bankası, (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliği geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler. http://documents.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Dünya Bankası, (2013). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi. http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/009.pdf adresinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38), 94-106.

Heckman, J. J,. (2000). Invest in the Very Young https://www.researchgate.net/publication/255601449_Invest_in_the_Very_Young adresinden 25.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

OECD, (2017). Education at a glance. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf adresinden 10.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2015). *2015-2019 Stratejik planı.* https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181 adresinden 10.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018.* https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden 15.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Özgan, H. 2009. An evaluation related to pre-school education in turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3):312-319.

Şirin, S. (2018) https://www.haberturk.com/prof-dr-selcuk-sirin-den-milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-ile-ilgili-aciklamalar-2069557 adresinden 25.12.2018 tarihinde alınmıştır.

UNICEF (2018). An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries, https://www.unicef-irc.org/publications/995-an-unfair-start-education-inequality-children.html adresinden 18.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

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

(25371) Okul Öncesi Dönem Çocukların Toplumsal Cinsiyete İlişkin Söylemlerinin Feminist Bakış Açısıyla İncelenmesi

MUSTAFA YAŞAR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

MELTEM EMEN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de erkek egemen toplum yapısı günlük yaşam, ev ve iş yaşamında kendini göstermektedir. Erkek egemen görüş, toplumsal cinsiyet ediniminden başlamakta ve giderek etkisini arttırmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyin yaşadığı toplum tarafından cinsiyetine göre algılanış biçimini; kadınların ya da erkeklerin nasıl hareket edeceği, nasıl düşüneceği ve dünyayı nasıl algılayacaklarına dair beklentileri çerçeveleyen etmenler bütünüdür (Helman,1990). Biyolojik cinsiyet gibi doğuştan değildir ve ortamdaki sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere bağlı olarak gelişen davranış örüntüleri içinde kız ve erkek çocuklarına kazandırılmaktadır (Dökmen, 2004).

Toplumda kadın ve erkek kimliğinden beklenenler, küçük yaştan itibaren tüm kız ve erkek çocuklarının etrafını sarmaktadır. Çocukların ait oldukları sosyal çevrede yaşadıkları deneyimler, fırsatlar ve kısıtlılıklar onların toplumsal cinsiyete dair algılarını etkilemekte ve bu durum onların gelecekteki kadın ve erkek rollerine yansıyabilmektedir (Kale ve Özgün, 2016). Örneğin, çocukların çevresindeki kadınların sürekli bakım verme işini üstlenen taraf olmaları, erkeklerle benzer işleri yapmalarına rağmen daha düşük ücrette çalışmaları (U.S. Census Bureau, 2001), kızların pozitif bilimlerde daha az çalışma fırsatı bulmaları (AAUW, 1992) gibi işaretler onlar büyürken kadın ve erkekten beklenenlere ilişkin bir dizi deneyim sunmaktadır.

Çocuklar toplumda, yaşadıkları bağlam içinde cinsiyet rollerini edinirken, kız ve erkek çocukları için genellikle farklı nitelikte bağlamlar yaratılmaktadır. Bu niteliksel farklılıkların kaynağı öncelikle biyolojik temelli olup devamında ait olduğu sosyal çevre ve bilişsel yapılanmasının da farklılaşmaya katkı sağladığı bilinmektedir (Maccoby, 1999; Kale ve Özgün, 2016). Çocukların sosyal çevresi onlar için gelecekteki rolleri için fikir veren kadın ve erkek modellerle doludur. Özellikle cinsiyet rollerini edinim aşamasındaki okul öncesi dönem çocukları, en yakınlarından başlayarak; kızlar çevrelerindeki, okuldaki, medyadaki yetişkin kadınları, erkekler ise yetişkin erkekleri gözlemlemekte ve model almaktadırlar. Bu sırada hem toplumsal açıdan kadın ve erkekten beklenenler fark edilmekte hem de bilişsel açıdan kadın olmak ve erkek olmaya dair kavramların altı doldurulmaktadır (Maccoby, 1999). Bu durumda çocukların etrafındaki kişilerin ve olayların eşitlikçi bir toplumsal yapıyı yansıtmaları çocukların da erkek egemen anlayış yerine eşitlikçi bireyler olarak yetişmeleri konusunda koruyucu bir faktör olacaktır.

Çocukların yaşadıkları çevrede maruz kaldıkları yaşantı ve deneyimlere ait göstergeler onların oyunları sırasında açığa çıkmakta ve gözlenebilmektedir (Çelebi Öncü ve Özbay, 2010). Çocukların günlük yaşamlarına dair deneyimlerini sergiledikleri, rollerin çocuklar tarafından belirlendiği ve gözlenebilir olduğu oyun türlerinden biri dramatik oyunlardır. Çocuklar dramatik oyunlarda gelecekteki rollerine ilişkin denemeler yapmaktadırlar (Thyssen, 2003). Çocukların yaşadıkları sosyalleşme pratikleri (çocuklarla konuşulanlar, oynanan oyunlar, onlara sağlanan oyuncaklar) çocukların tercih ettikleri oyun türleri ve seçtikleri oyun temalarını da belirlemeye katkı sunmaktadır (Leaper and Glaeson, 1996). Belirledikleri temalar çerçevesinde çocukların dramatik oyunları, onların çevreyle iletişim kurmasında kullandıkları bir dil olmakta (Kaytez ve Durualp, 2014) ve bu oyunlar sayesinde çocukların davranış repertuarını gözlemek mümkün hale gelmektedir. Dramatik oyunların içeriğinin yanı sıra çocukların bu oyunlardaki etkileşimleri sırasında kullandıkları söylemler de onların dünyalarına ilişkin zengin içerik sunmaktadır.

Çocukların oyun sürecindeki etkileşimleri, onların toplumsal cinsiyet kalıpları gibi kimlik oluşumunda önemli rol oynayan olguları iletişimin bir parçası olarak birbirlerine sundukları söylemlere dönüştürmektedir. Söylemler; ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreçlerdir. Ayrıca söylemler; sosyal, siyasi, kültürel, eğitim ve ekonomik alanlar gibi, günlük hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999). Günlük hayatın tüm yönlerini içine alan alabilen dramatik oyunlardaki söylemleri incelemek önemli hale gelmektedir. Çocukların kullandıkları söylemlerde onların oluşturacakları kadın ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin ipuçları bulmak mümkündür. Toplumsal cinsiyete yönelik söylemler, belli bir bakış açısı temel alınarak incelendiğinde daha güçlü anlamlar ortaya koyulabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin farkında olunması, çocukların yaşantısını nasıl etkilediğinin anlaşılması açısından bu araştırmada cinsiyetlerin eşitliği sağlama amacı taşıyan ve özellikle kadınların sadece kadın olduklarından ötürü yaşadıkları zorlukları inceleyen "feminist felsefe" çerçevesi temel alınmıştır.

Bu bakımdan bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların dramatik oyun süreçlerinde kullandıkları toplumsal cinsiyete ait söylemler feminist bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Okul öncesi dönem beş yaş grubu çocukların toplumsal cinsiyete yönelik söylemlerini feminist bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamış olan bu araştırma, nitel desende gerçekleşmiştir. Araştırmanın verilerini analiz etmek için eleştirel söylem analizi

kullanılmıştır. Eleştirel söylem analizi, metinsel konuşma ve iktidar ilişkilerinde yerleşik olan ideolojik varsayımları açıklamak için usule uygun ve teorik olarak güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır (Akalu, 2014).

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını, bir üniversitenin anaokulundaki üst sosyokültürel düzeye sahip ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Araştırmadaki katılımcı çocuk sayısı altıdır. Bu durumun nedeni oyun zamanında dramatik oyun merkezini tercih eden ve ebeveynleri tarafından onam formunu imzalamış olan çocukların altı kişi olmasındandır. Çocuklardan iki tanesi kız, üç tanesi de erkektir.

Veri toplma süreci: Araştırmanın veri toplama süreci dramatik oyun merkezine gerçekleşmiştir. Veri toplama tekniği olarak gözlem kullanılmış ve çocukların dramatik oyunları sırasında sergiledikleri davranışlar ve söylemler video kayda alınmıştır. Dramatik oyun sonlandığında kayıt sonlandırılmıştır.

Verilerin analizi: Araştırma verilerinin analizinde eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler ve araştırmacılar tarafından öncelikle yazılı hale çevrilmiştir. Daha sonra bu yazılı dokümanlar söylem analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar bunu yaparken analitik ve şüpheci olmuş ve araştırmacının en küçük teferruatı, hatayı, farkı, çatışmayı atlamaması eleştirel söylemin doğası gereği göz önünde bulundurulmuştur (Gaskell & Bauer 2000). Analiz sürecinde öncelikle yazılı dokümanlarda araştırma sorularına göre anlamlı bulunan kısımlar ele alınmış ve bunlar anlamlarına uygun bir şekilde isimlendirilerek kodlanmıştır. Bunlardan alt kodlara ulaşılmıştır. Alt kodların oluşturdukları anlamlı bütünlerden kodlara ve bunlardan da temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de erkek egemen toplum yapısı günlük yaşam, ev ve iş yaşamında kendini sıklıkla göstermektedir. Erkek egemen görüş, bireylerin toplumsal cinsiyet edinimi aşamasından başlayarak başlayarak etkisini göstermekte ve bireylere yerleşmektedir. Toplumda kadın ve erkek kimliğinden beklenenler, küçük yaştan itibaren tüm kız ve erkek çocuklarının etrafını sarmaktadır. Çocuklar toplumda, yaşadıkları bağlam içinde cinsiyet rollerini edinirken, kız ve erkek çocukları için genellikle farklı nitelikte bağlamlar yaratılmaktadır. Bu durumda, çocukların ait oldukları sosyal çevrede yaşadıkları deneyimler, fırsatlar ve kısıtlılıklar onların toplumsal cinsiyete dair algılarını etkilemekte ve bu durum onların gelecekteki kadın ve erkek rollerine yansıyabilmektedir (Kale ve Özgün, 2016). Çocukların söz konusu rolleri oyunlarına yansıttıkları ve oyunlarda bu rolleri denedikleri görülmektedir. Çocukların yaşadıkları deneyimleri açığa çıkardıkları bir oyun türü olan dramatik oyunlar çocukların toplumsal rollere ilişkin deneyim kazandıkları bir alan olmaktadır. Çocukların dramatik oyunlardaki oyun temaları, oyunlardaki rolleri davranışları vb. bu rolleri nasıl yapılandırdıklarına ilişkin ipuçları barındırmaktadır. Bunların yanı sıra, dramatik oyunlardaki söylemleri de onların cinisyet rollerinin inşasına ilişkin zengin bilgiler verebilmektedir. Bu söylemlerin toplumdan edindikleri kadın ve erkek ön rollerine ilişkin anlayışlarının, kadınların sadece kadın olduklarından ötürü yaşadıkları zorlukları inceleyen ve eşitlik talep eden feminizm açısından ele alınması derinlemesine bir anlayış sunabilmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların dramatik oyun süreçlerinde kullandıkları toplumsal cinsiyete ait söylemler feminist bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir üniversitenin anaokulundaki üst sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Araştırmadaki katılımcı çocuk sayısı altıdır. Araştırma verilerinin analizinde eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler ve araştırmacılar tarafından öncelikle yazılı hale çevrilmiştir. Araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan kategoriler; “yanlış bilinç”, “üretim ilişkileri”, “kalıp yargılar”, “bağımlılık”, “görünüşte kalan eşitlik” şeklinde gruplanmıştır. "Yanlış bilinç" kategorisi kadın ve erkek cinsiyet rollerine ait erkek egemen yapıyı devam ettiren bilince sahip olmaya, "üretim ilşkileri" kadının iş gücüne katılması ve hem dışarıdaki hem ev içindeki üretim dengesine, "kalıp yargılar" toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kültürel bazı kalıplara, "bağımlılık" kadının erkeğe ekonomik ve sosyal olarak bağımlı olduğu duurmlara ve "görünüşte kalan eşitlik" ise kadın erkek cinsiyet eşitliğinin bazı durumlarda kökten olmayan görünüşte olan ve spesifik kalan eşitliğine işaret etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan kategoriler; “yanlış bilinç”, “üretim ilişkileri”, “kalıp yargılar”, “bağımlılık”, “görünüşte kalan eşitlik” şeklinde gruplanmıştır. "Yanlış bilinç" kategorisi kadın ve erkek cinsiyet rollerine ait erkek egemen yapıyı devam ettiren bilince sahip olmaya, "üretim ilşkileri" kategorisi, kadının iş gücüne katılması ve hem dışarıdaki hem de ev içindeki üretim dengesine, "kalıp yargılar" toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kültürel bazı kalıplara, "bağımlılık" kadının erkeğe ekonomik ve sosyal olarak bağımlı olduğu duurmlara ve "görünüşte kalan eşitlik" ise kadın erkek cinsiyet eşitliğinin bazı durumlarda kökten olmayan görünüşte olan ve spesifik kalan eşitliğine işaret etmektedir.

Araştırmadaki kayıtlardan elde edilen bilgilerin içeriğinde genel olarak şunlara rastlanmıştır: Katılımcı grubundaki çocuklardan kız olanın genellikle anne ve abla rollerinde olduğu, erkeklerin abi ve baba rollerinde oldukları, erkek olan çocukların anne rolünü oynamak istemedikleri görülmüştür. Kız çocuklarının mutfak işlerinde sürekli lider pozisyonda oldukları ve diğerlerinin tercihlerini dikkate almadıkları ve emir kipiyle cümle kurdukları görülmüştür. Bunun dışındaki işlerde ise daha geri planda kalarak diğerlerinin kararlarından şikayet edebildikleri görülmüştür. Erkek çocuklarının oyunda dışarı ile ilgili görevlerde yer aldığı ve bu konuda kız çocuğuna seçme hakkı sunulmadığı kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, oyun, feminizm, feminist teori, söylem

Kaynakça

Akalu, G. A. (2014). Interrogating the continuing professional development policy framework in Ethiopia: a critical speech analysis. Professional Development in Education, 42(2), 179-200.

American Association of University Women. (1992). *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.). (2000). Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research. Sage.

Çelebi Öncü, E. & Özbay, E. (2010). *Çocuklar için oyun.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Helman, C. G. (1990) *Culture, health and illness*. (2nd Ed.). London: Wright/Butterworth.

Kale, M. & Özgün, Ö. (2016). Cinsiyet rolü gelişimi ve bu gelişimi etkileyen faktörler. Yağan Güder (Eds.), *Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet* içinde (s.79-93). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.

Maccoby, E. E. (1999). The two sexes: Growing up apart, coming together (Vol. 4). London: Harvard University Press.

Oğuz, M. C. (2008). Söylem Analizi. *Sosyoloji Notları Dergisi*, *5*, 52-65.

Sözen, E. (1999). Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care,* 173(6), 589-612.

U.S. Census Bureau (2001). U.S. Census bureau profile of American women. Retrieved on 30 June 2004, from http://usinfo.state.gov/.

(25389) 48-60 Aylık Çocukların Sosyal Davranışları İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BİLGE DELİKANLI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

FATMA ÇALIŞANDEMİR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları içeren ve sonraki yaşamlarında önemli role sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliklerinin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay, 1985). Çocuk bu süreçte, içinde bulunduğu toplumun gelenek, görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini öğrenip benimseyerek, yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilen bu süreçte, çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve becerileri kazanmaktadırlar. Doğuştan getirilen özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002). Bununla birlikte çocuğun sosyal becerileri kazanması, çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve dolayısıyla diğer gelişim alanlarının da desteklenmesine olanak vermektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceriler gerek toplumsal açıdan gerekse bireysel açıdan son derece önemlidir.

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve başkaları ile iletişim kurmasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu 2003). Selamlaşma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, paylaşma, yardım etme, yönergelere uyma, kurallara uyma, sorumluluk alma, duygularını ifade etme, karar verme, hakkını savunma ve izin isteme becerileri çocukların kazanması beklenen sosyal beceriler olarak sıralanabilir.

Yaşamın ilk yıllarında sosyal becerilerin desteklenmesinin yetişkinlikte olumlu işlevsellik sergilemeye ve suç işlemeyi önlemede olumlu sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir (Uysal & Balkan Kaya, 2015). Ayrıca sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilere erken müdahale etmek gerektiği, eğer erken müdahale edilmezse, sosyal beceriye sahip olmayan çocukların, sosyal gelişimlerinde ve akademik performanslarında akranlarının çok gerisine düşebilecekleri belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2007). Bu ve benzeri durumlar sosyal bir varlık olan insanın yaşamında sosyal becerilerin önemli bir role sahip olduğunu ve erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaşam içerisinde çocukların sosyalleşmesini, sosyal beceriler kazanmasını olumsuz şekilde etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan birinin de özellikle, günümüzde hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte yaşamın içerisinde fazlaca yer almaya başlayan teknolojik araçların olduğu düşünülmektedir. Tabletler, diz üstü/ masa üstü bilgisayarlar ve akıllı cep telefonları bu teknolojik araçlar arasında ilk sayılabilecek olanlardır. Bu teknolojik araçlarla birlikte internetin de günlük yaşamın içerisinde önemli bir yer aldığı görülmektedir.

Günümüzde çocuklar bilgisayar, tablet gibi aletlerin ekranı önünde uzun süreler harcamaktadırlar. Bu durum Aktaş Arnas (2005)'ın da belirttiği gibi özellikle gelişim çağında olan çocuklarda duruş ve oturuş pozisyonlarına bağlı olarak iskelet-kas sisteminde hasarlara, görme problemlerine, elekromanyetik radyasyon problemlerine, yaratıcı ve zihinsel gelişim risklerine, dil becerilerinde gerilemeye ve bazı çocuklarda epilepsi nöbetlerine neden olabilmektedir. Bu nedenle son yıllarda çocuk ve gençlerin çevrelerini saran elektronik araçların yaygınlığı kadar onlar üzerinde bu araçların etkileri ile ilgili kaygılar da giderek artmaktadır. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada, insanların yaşamında önemli bir yeri olan teknolojinin ve teknolojik aletlerin kullanımının çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48 – 60 aylık çocukların sınıf ortamında sergiledikleri sosyal davranışların bazı değişkenler ile ilişkisini ve özellikle de teknolojik aletleri kullanım sıklığı bakımından fark olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokullarına devam eden 48 – 60 aylık çocukların ebeveynleri ile bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda, toplam altı farklı anaokulun, 15 sınıfında okul öncesi eğitime devam eden 169 çocuğun ebeveyni ile bu çocuklara eğitim veren 15 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada verileri toplama aracı olarak; hem çocukların ve ailelerin özelliklerini belirlemeye hem de çocukların teknolojik alet kullanımları ile ilgili bilgiler edinmeye yönelik "Kişisel Bilgi ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Soru Formu", çocukların sosyal becerilerini tespit etmeye yönelik Müge ŞEN ve Meziyet ARI tarafından uyarlanan " Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu" (OÖSDÖ – ÖF) kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemler doğrultusunda, ölçekler ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS 22.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır. Toplamda 280 ölçek dağıtılmış olmasına rağmen, geri dönüş yapıldıktan ve eksik bilgiler nedeniyle çıkarıldıktan sonra geriye 169 ölçek kalmıştır. Araştırmanın analizleri, 169 ebeveynin çocukları hakkında doldurdukları ve bu çocukların öğretmenleri tarafından doldurularak elde edilen verilerle

yapılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların, öğretmenleri tarafından doldurulan "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu" ile elde edilen verilerin dağılımının normalliğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Alt problemler kapsamında çocuğun cinsiyeti, devam ettiği okul türü, annenin çalışma durumu ve evde internet bağlantısının olması/olmaması durumu ile çocukların sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Çocuğun sosyal davranışları ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48 – 60 aylık çocukların cinsiyet, devam ettiği okul türü, annenin çalışma durumu, ailedeki çocuk sayısı, teknoloji kullanım sıklığı, evde internet olup olmaması durumu ile sınıf ortamındaki sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48 – 60 aylık 169 çocuğun ebeveynleri ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Soru Formu" ile Müge ŞEN ve Meziyet ARI tarafından uyarlanan/geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği - Öğretmen Formu" (OÖSDÖ – ÖF) kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini tespit etmeye ve çocukların teknoloji kullanımları ile ilgili bilgi edinmeye yönelik "Kişisel Bilgi ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Soru Formu", çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Çocukların sosyal davranışlarını belirlemeye yönelik "OÖSDÖ – ÖF" formu ise bu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS kullanılmış olup verilerin analizinde, alt problemlere göre Kruskal Wallis – H Testi veya Mann Whitney – U Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 48-60 aylık çocukların sosyal davranışları ile çocuğun cinsiyeti, çocuğun devam ettiği okul türü, annenin çalışma durumu, evde internet bağlantısı olması/olmaması değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Davranışlar, Sosyal Beceri, Teknoloji, Teknoloji Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları içeren ve sonraki yaşamlarında önemli role sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliklerinin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay, 1985). Çocuk bu süreçte, içinde bulunduğu toplumun gelenek, görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini öğrenip benimseyerek, yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilen bu süreçte, çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve becerileri kazanmaktadırlar. Doğuştan getirilen özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002). Bununla birlikte çocuğun sosyal becerileri kazanması, çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve dolayısıyla diğer gelişim alanlarının da desteklenmesine olanak vermektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceriler gerek toplumsal açıdan gerekse bireysel açıdan son derece önemlidir.

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve başkaları ile iletişim kurmasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu 2005).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal becerilerin desteklenmesinin yetişkinlikte olumlu işlevsellik sergilemeye ve suç işlemeyi önlemede olumlu sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir (Uysal, Balkan Kaya, 2015). Ayrıca sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilere erken müdahale etmek gerektiği, eğer erken müdahale edilmezse, sosyal beceriye sahip olmayan çocukların, sosyal gelişimlerinde ve akademik performanslarında akranlarının çok gerisine düşebilecekleri belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2005). Bu ve benzeri durumlar sosyal bir varlık olan insanın yaşamında sosyal becerilerin önemli bir role sahip olduğunu ve erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaşam içerisinde çocukların sosyalleşmesini, sosyal beceriler kazanmasını olumsuz şekilde etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan birinin de özellikle, günümüzde hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte yaşamın içerisinde fazlaca yer almaya başlayan teknolojik araçların olduğu düşünülmektedir. Tabletler, diz üstü/ masa üstü bilgisayarlar ve akıllı cep telefonları bu teknolojik araçlar arasında ilk sayılabilecek olanlardır. Bu teknolojik araçlarla birlikte internetin de günlük yaşamın içerisinde önemli bir yer aldığı görülmektedir.

Günümüzde çocuklar bilgisayar, tablet gibi aletlerin ekranı önünde uzun süreler harcamaktadırlar. Bu durum Aktaş Arnas (2005)'ın da belirttiği gibi özellikle gelişim çağında olan çocuklarda duruş ve oturuş pozisyonlarına bağlı olarak iskelet-kas sisteminde hasarlara, görme problemlerine, elekromanyetik radyasyon problemlerine, yaratıcı ve zihinsel gelişim risklerine, dil becerilerinde gerilemeye ve bazı çocuklarda epilepsi nöbetlerine neden olabilmektedir. Bu nedenle son yıllarda çocuk ve gençlerin çevrelerini saran elektronik araçların yaygınlığı kadar onlar üzerinde bu araçların etkileri ile ilgili kaygılar da giderek artmaktadır. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada, insanların yaşamında önemli bir yeri olan teknolojinin ve teknolojik aletlerin kullanımının ayrıca cinsiyet, okul türü, annenin çalışma durumu gibi değişkenlerin çocukların sosyal davranışlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48 – 60 aylık çocukların sınıf ortamında sergiledikleri sosyal davranışların bazı değişkenler ile ilişkisini ve özellikle de teknolojik aletleri kullanım sıklığı bakımından fark olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal davranışlarının, OÖSDÖ – ÖF'nin olumlu sosyal davranış ve fiziksel saldırganlık alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($p<.05$). Diğer alt boyut maddeleri ile çocukların cinsiyeti arasında ise anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Çocukların devam ettikleri okul türüne göre sosyal davranışları, olumlu sosyal davranış alt boyutunda özel ana okulu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım alt boyutlarında ise anlamlı farklılık devlet okulu lehine olduğu ifade edilebilir. Annelerin çalışma durumlarına göre çocukların sosyal davranışları ilişkisel saldırganlık alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığın annelerin lehine olduğu

söylenebilir. Ailedeki çocuk sayısına göre çocukların sosyal davranışlarının hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çocukların teknoloji kullanım sıklıklarına göre sosyal davranışlarının hiçbir alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Çocukların sosyal davranışlarının evde internet olması/olmaması durumuna göre, fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Anlamlı farklılığın, evde internet olmaması durumu lehine olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal davranışlarının, OÖSDÖ – ÖF'nin olumlu sosyal davranış ve fiziksel saldırganlık alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($p<.05$). Diğer alt boyut maddeleri ile çocukların cinsiyeti arasında ise anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Çocukların devam ettikleri okul türüne göre sosyal davranışları, olumlu sosyal davranış alt boyutunda özel ana okulu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım alt boyutlarında ise anlamlı farklılık devlet okulu lehine olduğu ifade edilebilir. Annelerin çalışma durumlarına göre çocukların sosyal davranışları ilişkisel saldırganlık alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığın annelerin lehine olduğu söylenebilir. Ailedeki çocuk sayısına göre çocukların sosyal davranışlarının hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çocukların teknoloji kullanım sıklıklarına göre sosyal davranışlarının hiçbir alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Çocukların sosyal davranışlarının evde internet olması/olmaması durumuna göre, fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Anlamlı farklılığın, evde internet olmaması durumu lehine olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Davranışlar, Sosyal Beceri, Teknoloji, Teknoloji Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim

Kaynakça

Aktaş-Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 4(4), 59-66.

Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*, (3), Ankara: Kök Yayıncılık.

Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavram düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Oktay, A. (1985). *Okulöncesi Egitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*. 151-160.

Uysal, A. & Balkan-Kaya, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *35*(1), 27-56.

(25456) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Uygulamaların İncelenmesi

DEMET AYDIN
MEB

ÖZKAN SAPSAĞLAM
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ya da iletişim becerilerinde akranlarından anlamlı farklılıklar gösterirler (Eripek, 2005). Onların bu özellikleri destek sağlanmadığında normal gelişen akranlarına verilen eğitim hizmetlerinden yararlanamamalarına sebep olmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamında normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim alması, özel gereksinimli çocukların önemli kazanımları elde edebileceği bir deneyim olarak görülmektedir (Bruder, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görürken ihtiyaçlarına uygun alanlarda destek alarak tüm gelişim alanlarında ve günlük yaşam becerilerinde gelişme göstermektedirler (Frauzer-Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Odom ve ark., 2004). Bu çalışmayla özel gereksinimli çocuklar için önemli olan kaynaştırma eğitimi alanyazında incelenmiş ve alanyazın doğrultusunda (Batu ve Kırcaali- İftar, G. 2005; Diken, 2018; MEB, 2013; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) beş kategori belirlenmiştir.

Bu kategorilerden ilki bireyselleştirilmiş eğitim programı kategorisidir. Özel gereksinimli çocuğun performansı belirlenerek öncelikli ihtiyaçlarına göre BEP hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bir diğer kategori olan uyarlama çalışmalarına, Okul Öncesi Eğitim Programına (MEB, 2013) göre sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri yer vermelidir. Öğretmenler uyarlama çalışmaları hakkında bilgi edindikçe kaynaştırmaya karşı iyimser bakış açısı geliştirirler (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Batu, 2010). Uyarlama çalışmaları fiziksel ortama ilişkin düzenlemelerden ayrı düşünülmemelidir. Fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler kategorisini ise; eğitim ortamının genel fiziksel durumu, kullanılacak eğitim materyallerinin düzenlenmesi, erişilebilirlik ve yetersizlik türüne uygun seçilmiş araçlar olarak açıklanabilir (Doyle, 1986; Friend ve Bursuck, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Wood, 1998). Bu bilgilerden yola çıkarak okul öncesi öğretmeni kaynaştırma uygulamalarında fiziksel şartları düzenlenmelidir. Fiziksel şartlar düzenlenirken ve diğer tüm çalışmalar yapılırken iş birliği içinde yapılması özel gereksinimli çocuğun eğitimi için oldukça önemlidir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocuğun eğitimini kesintisiz tamamlayabilmesi için kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması gerektiği özel eğitimin temel ilkelerinde yer almaktadır. (Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırmanın başarıya ulaşması için öğretmen başkalarıyla iş birliği yapmaya hazır olmalıdır. Başta yöneticiler olarak tüm okul personeli kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine inanmalıdır (Batu ve Kırcaali- İftar,G. 2005). İş birliğinin yanı sıra öğretmen özel gereksinimli çocuğun eğitiminde değerlendirmeye sürekli yer vermelidir. Özel gereksinimli çocuklar için Bep geliştirmek adına çocuğun tanılanmış olması yeterli değildir. Ayrıca öğretim için eğitsel kararların alınabilmesi için çocuğun var olan performans düzeyi belirlenmelidir ve çocukta gerçekleşen gelişim ve ilerlemeler izlenmelidir. Bu bilgiler sayesinde eğitim programının etkililiği belirlenir ve programın geliştirilmesinde kullanılır. Değerlendirme süreci değerlendirme türleri dikkate alınarak yapılmalıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Şeçilmiş bu kategorilerle yapılan araştırma, diğer araştırmalardan farklı olarak kaynaştırmanın bir bütün olduğuna vurgu yapmaktadır. Yine kategorilerden yola çıkarak öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Diken'in (1998), yaptığı araştırma karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ve bu süreç boyunca destek hizmetleri almadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin destek hizmeti alamaması okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulama sürecinde problemlere sebep olmaktadır. Bu problemlerin belirlenmesi için yapılan araştırmalar Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018) yaptığı çalışmada olduğu gibi öğretmen görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Bu çalışma öğretmen görüşlerinin yanında yarı yapılandırılmış gözlem formuyla toplanan verilerden yararlanıp, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulama sürecini inceleyen araştırmaların yetersizliği sebebiyle yapılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal hale getirilmiştir. Ancak, yasal düzenlemelerle ayrıntılı olarak açıklanan kaynaştırma eğitimine okul öncesi eğitim sürecinde ne kadar yer verildiği ve mevcut durumun ne düzeyde olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmada yasa ve bilimsel kaynakların çizdiği sınırlar dahilinde kaynaştırma uygulamaları incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; Kars il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut kaynaştırma uygulamalarının beş farklı boyutta (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Uyarlama, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme) incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması (case study) deseni seçilmiştir. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma uygulamaları özel bir durum olarak belirlenmiş ve bu durum incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Kars il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren 3 anaokulu, 1 uygulama anasınıfı ve 3 anasınıfı olmak üzere 7 farklı eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 7 okul öncesi öğretmeni ve 7 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisinin bulunması ve en az bir dönem kaynaştırma eğitimi vermesi temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatürün taranması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Uyarlama, Fiziksel Şartlar, İş birliği ve Değerlendirme olarak belirlenen beş kategori yer almıştır. Bu görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır: Özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlıyor musunuz? Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde aşağıdakilerden hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz? Özel gereksinimli öğrencinin öğrenme sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla işbirliği yapıyor musunuz? Öğrencinin var olan performans düzeyini belirlerken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?

Ayrıca öğretmenlerin etkinlik süreçlerinde yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Gözlem formu görüşme formunda yer alan sorulara uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar birden fazla gelişim alanında akranlarından anlamlı farklılıklar gösterirler. Bu dönemde özel gereksinimli çocuklar ihtiyaçlarına uygun şekilde desteklendiğinde gelişim özelliklerinde ve günlük yaşam becerilerinde olumlu değişimler gözlenmektedir. Kaynaştırma eğitimi 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal hale getirilmiştir. Yine, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimine yer verilmiştir. Ancak, yasal düzenlemelerle ayrıntılı olarak açıklanan kaynaştırma eğitimine okul öncesi eğitim sürecinde ne kadar yer verildiği ve mevcut durumun ne düzeyde olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmanın amacı; Kars il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut kaynaştırma uygulamalarının beş farklı boyutta (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Uyarlama, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme) incelenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması deseni seçilmiştir. Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma uygulamaları özel bir durum olarak belirlenmiş ve bu durum incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu ilgili literatürün taranması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisinin bulunması ve en az bir dönem kaynaştırma eğitimi vermesi temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 7 okul öncesi öğretmeni ve 7 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen veriler incelendiğinde özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmadığı ve uyarlama çalışmalarında öğretmenlerin problem yaşadığı görülmüştür. Öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutları, yapılan gözlem sonucunda öğrenme sürecinde yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler incelendiğinde öğretmenlerin, çocuklarda fiziksel yetersizlik olmadığı sürece fiziksel düzenlemelere ve uyarlamalara yer vermedikleri gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sadece birinin (Ö.5.) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırladığı görülmüştür. Bu bulgu, daha önce yapılmış olan ve okul öncesi eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim planlarının öğretmenler tarafından hazırlandığını gösteren (Tekin Ersan ve Ata, 2017) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda BEP geliştirme birimlerinin çalışmadığı görülmüştür. Bu bulgu benzer araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Tekin Ersan ve Ata, 2017).

Araştırmacıların 9 boyutta açıkladığı (Rossenberg, Westling ve McLeskey, 2008) ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda vurgulanan uyarlama çalışmalarına öğretmenlerin etkinlik sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutları, yapılan gözlem sonucunda kaynaştırma sürecinde yer vermediği görülmüştür.

(Ntinas et al, 2006). Fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler incelendiğinde öğretmenlerin, çocuklarda fiziksel yetersizlik olmadığı sürece fiziksel düzenlemelere ve uyarlamalara yer vermedikleri gözlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde en çok aile ile iletişim kurdukları görülmüştür.

Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yer vermedikleri, genellikle doğrudan gözlem yöntemini ve öğrenci ürün dosyasını değerlendirme amacıyla kullandıkları görüşmüştür.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum benzer araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur (Altun ve Gülben, 2009; Temiz, Z., ve Parlak-Rakap, A. 2018).

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma uygulamaları, uyarlama.

Kaynakça

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

Batu, S., Kırcaali, G.İ. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök.

Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & Related studies. International Journal of Early. *Childhood Special Education,* 2(1), 57-71.

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. Exceptional Children, 76(3), 339-355.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (second edition).* London: Sage.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements for successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında Zihin Engelli Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.)*, Handbook of research and teaching*. New York: Macmillan.

Eripek, S. (Ed.). (1998). *Özel Eğitim.* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.

Friend, M. and Bursuck, W.D., (2002). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston:Allyn and Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013) *Okul Öncesi Eğitimi Programı* http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden 05.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden 03.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Ntinas, K. M., Nikolaidou, N.A., Papadimitriou, E., Papadopoulou, S., Fasoulas, I., Hatzikonstantinidis, A., & Glinos, C. D. (2006). Inclusion and challenging behaviors: Greek general educators' perspectives. *The Behavior Analyst Today*, 7(1), 84-95.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.

Rosenberg, M.S.& Westling, L.D., McLeskey, J.(2008). *Special education for today's teachers.* An introduction. New Jersey: Pearson Inc.

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa.

Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 162-177.

Temiz, Z., ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama Çalışmaları ile Kaynaştırma için Hazırlanmak. İlköğretim Online, 17(3), 1738-1750.

Wood, W. (1998). Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings. New Jersey: Prentice Hall.

Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*18(3), 1841-1860.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(25504) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Kaygıları ile Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BORA
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

PERİHAN ÜNÜVAR
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kaygı, Türkçe'ye "anksiyete" kavramının çevirisi ile girmiştir. Kaygıyla kavramı ile alakalı birden fazla tanım yapılmıştır. Çoğu kaynakta kaygı tanım olarak, herkesin dönem dönem yaşadığı rahatsız edici duygu olarak tanımlanmıştır (Koç, 2014). Kaygı ile meydana gelen durum, kaygı normal düzeydeyse bizi harekete geçirme ve etkinlikte bulunma konusunda motivasyon kaynağı olabilir (Demirsu, 2018). Ancak yüksek kaygı düzeyi kişiye mutsuzluk, tahammülsüzlük getirir ve insanlar arası ilişkilerde sorun yaratır. Yüksek kaygı düzeyi iş kaybına ve istedikleri şekilde davranamadıklarından dolayı günlük sorumlulukları bozulmalara neden olur (Berksun, 2003). Kaygının en çok benzerlik gösteren ve karıştırılan duygu korkudur. Kaygı ile korkuyu arasındaki fark kaygıda fiilen yaşamadan soyut olarak meydana gelebilirken korkuda korkutan olay ve somut bir kişi ve ya durumla karşılaşınca ortaya çıkmasıdır (Le Gall, 2012). Kaygı ortak nedenleri arasında desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik sıralanabilir (Cüceloğlu, 2016).

Genellenmiş kaygılar, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, özgül fobiler gibi kaygı bozuklukları kaygının türlerindendir (Şenol, 2006). Genellenmiş (Yaygın) Kaygı Bozukluğu psikolojik ve bedensel belirtilerle birlikte görülebilen bir kaygı bozukluğudur. Dolayısıyla belirgin, yaygın ve kişinin kendini kontrol etmekte güçlük çektiği bir bozukluktur. Yüksek dereceli ve kontrolü mümkün olmayan, herhangi bir problem anında en kötü şeyin olabileceğini düşünmemize neden olan bir kaygı türüdür (Chansky, 2004/2009). Bu bozukluğa sahip çocuk ya da yetişkin yaşamdaki pek çok alanda kaygı duymaya yatkınlıktır (Rapee, Wignall, Copham, & Spence, 2000/2015). Sosyal kaygı bozukluğunda kişi kendini sosyal çevresine, iş veya okul arkadaşlarına hatta yeni tanıştığı herhangi birine kendini sevdirmek gayesi ve sevilmeme durumundan kaçınılması durumunda ortaya sosyal kaygı çıkabilir (Budak, 2000). Fobiler ise belli bir nesne ya da duruma mantıksız ama kararlı korkulardır. Diğer kaygı bozukluklarıyla birlikte seyredebilir ve fobiler kişinin orantısız, kontrolü zor, mantık dışı, uzun zaman süren, uyumsuz nitelikler taşımasına neden olur (Austin & Sciarra, 2009/2015). Ayrılma kaygısını çocuğun bakımını yapan figürden uzaklaşmak istememesi ve ayrıldığında yaşadığı kaygıdır. Sıklıkla bu figürün anne olduğunu vurgulamışlardır (Rapee ve diğ. 2000/2015). Yetişkin ayrılık kaygısı durumunda ise bireyin, bağlanma kuramı temelinde, bağlanmanın gerçekleştiği bağlanma figüründen ayrı olma kaygısını taşıdığı ve bağlanma figürüne yakın olma halini sürdürmede zorlandığı sonucuna ulaşılabilir (Manicavasagar, Silove, & Curtis, 1997).

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi ebeveynlerin kaygı durumları ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini etkileyecek ve birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin incelenmesi, çeşitli değişkenler ele alınarak korelasyonel açıdan ele alınması okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin kaygı düzeylerini etkileyen nedenleri ortaya koymakta ve arasında ilişkiyi açıklamakta önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Aksaray il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 468 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Ebeveynler için A ve okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için B formundan oluşan çocuk ve ebeveyn demografik bilgi formu, ebeveynlere Yetişkinlik Ayrılma Anksiyetesi uygulanmış; okul öncesine devam eden çocuğa ise Okul Öncesi Kaygı Ölçeği uygulanmıştır.

Ayrılma kaygısı anketi, Manicavasagar ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve yetişkinlik döneminde gözlenen ayrılma kaygısı düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri DSM IV 'te çocukluk döneminde sırlanan belirtilerin yetişkinlere uyarlanması şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Diriöz (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde güvenirliği 0.93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence (2010) arafından 3-6 yaş grubu için geliştirilmiştir. Güler (2016) tarafından 4-6 yaş çocukları için Türkçeye uyarlanan Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygısı Ölçeği, anne-baba formu 3 ve 6. Maddesi dolgu maddesi olmak üzere 30 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert bir ankettir. Alt boyutlarını; sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular oluştururken ölçeğin tamamından toplam kaygı puanı elde edilir. Ölçeğin geliştirme sürecindeki güvenirliği; sosyal kaygı da 0,80, genellenmiş kaygı da 0,77, ayrılık kaygısında 0,69, belirgin korkularda 0,76 ve toplam kaygı puanı 0,90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise sosyal kaygı da 0,80, genellenmiş kaygı da 0,75, ayrılık kaygısında 0,71, belirgin korkularda 0,77 ve toplam kaygı puanı 0,90 bulunmuştur. Verilerin normal dağılmadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve

Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ebeveynin ayrılık kaygısı ile okul öncesi eğitime devam eden çocuğun kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemen adına Spaerman RHO kullanılmıştır.

Kaygı, Türkçe'ye "anksiyete" kavramının çevirisi ile girmiştir. Kaygıyla kavramı ile alakalı birden fazla tanım yapılmıştır. Çoğu kaynakta kaygı tanım olarak, herkesin dönem dönem yaşadığı rahatsız edici duygu olarak tanımlanmıştır (Koç, 2014). Kaygı ile meydana gelen durum, kaygı normal düzeydeyse bizi harekete geçirme ve etkinlikte bulunma konusunda motivasyon kaynağı olabilir (Demirsu, 2018). Ancak yüksek kaygı düzeyi kişiye mutsuzluk, tahammülsüzlük getirir ve insanlar arası ilişkilerde sorun yaratır. Yüksek kaygı düzeyi iş kaybına ve istedikleri şekilde davranamadıklarından dolayı günlük sorumlulukları bozulmalara neden olur (Berksun, 2003). Kaygının en çok benzerlik gösteren ve karıştırılan duygu korkudur. Kaygı ile korkuyu arasındaki fark kaygıda fiilen yaşamadan soyut olarak meydana gelebilirken korkuda korkutan olay ve somut bir kişi ve ya durumla karşılaşınca ortaya çıkmasıdır (Le Gall, 2012). Kaygı ortak nedenleri arasında desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik sıralanabilir (Cüceloğlu, 2016).

Genellenmiş kaygılar, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, özgül fobiler gibi kaygı bozuklukları kaygının türlerindendir (Şenol, 2006). Genellenmiş (Yaygın) Kaygı Bozukluğu psikolojik ve bedensel belirtilerle birlikte görülebilen bir kaygı bozukluğudur. Dolayısıyla belirgin, yaygın ve kişinin kendini kontrol etmekte güçlük çektiği bir bozukluktur. Yüksek dereceli ve kontrolü mümkün olmayan, herhangi bir problem anında en kötü şeyin olabileceğini düşünmemize neden olan bir kaygı türüdür (Chansky, 2004/2009). Bu bozukluğa sahip çocuk ya da yetişkin yaşamdaki pek çok alanda kaygı duymaya yatkınlıktır (Rapee, Wignall, Copham, & Spence, 2000/2015). Sosyal kaygı bozukluğunda kişi kendini sosyal çevresine, iş veya okul arkadaşlarına hatta yeni tanıştığı herhangi birine kendini sevdirmek gayesi ve sevilmeme durumundan kaçınılması durumunda ortaya sosyal kaygı çıkabilir (Budak, 2000). Fobiler ise belli bir nesne ya da duruma mantıksız ama kararlı korkulardır. Diğer kaygı bozukluklarıyla birlikte seyredebilir ve fobiler kişinin orantısız, kontrolü zor, mantık dışı, uzun zaman süren, uyumsuz nitelikler taşımasına neden olur (Austin & Sciarra, 2009/2015). Ayrılma kaygısını çocuğun bakımını yapan figürden uzaklaşmak istememesi ve ayrıldığında yaşadığı kaygıdır. Sıklıkla bu figürün anne olduğunu vurgulamışlardır (Rapee ve diğ. 2000/2015). Yetişkin ayrılık kaygısı durumunda ise bireyin, bağlanma kuramı temelinde, bağlanmanın gerçekleştiği bağlanma figüründen ayrı olma kaygısını taşıdığı ve bağlanma figürüne yakın olma halini sürdürmede zorlandığı sonucuna ulaşılabilir (Manicavasagar, Silove, & Curtis, 1997).

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi ebeveynlerin kaygı durumları ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini etkileyecek ve birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin incelenmesi, çeşitli değişkenler ele alınarak korelasyonel açıdan ele alınması okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin kaygı düzeylerini etkileyen nedenleri ortaya koymakta ve arasında ilişkiyi açıklamakta önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Aksaray il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 468 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Ebeveynler için A ve okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için B formundan oluşan çocuk ve ebeveyn demografik bilgi formu, ebeveynlere Yetişkinlik Ayrılma Anksiyetesi uygulanmış; okul öncesine devam eden çocuğa ise Okul Öncesi Kaygı Ölçeği uygulanmıştır.

Ayrılma kaygısı anketi, Manicavasagar ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve yetişkinlik döneminde gözlenen ayrılma kaygısı düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri DSM IV 'te çocukluk döneminde sırlanan belirtilerin yetişkinlere uyarlanması şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Diriöz (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde güvenirliği 0.93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence (2010) arafından 3-6 yaş grubu için geliştirilmiştir. Güler (2016) tarafından 4-6 yaş çocukları için Türkçeye uyarlanan Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygısı Ölçeği, anne-baba formu 3 ve 6. Maddesi dolgu maddesi olmak üzere 30 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert bir ankettir. Alt boyutlarını; sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular oluştururken ölçeğin tamamından toplam kaygı puanı elde edilir. Ölçeğin geliştirme sürecindeki güvenirliği; sosyal kaygı da 0,80, genellenmiş kaygı da 0,77, ayrılık kaygısında 0,69, belirgin korkularda 0,76 ve toplam kaygı puanı 0,90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise sosyal kaygı da 0,80, genellenmiş kaygı da 0,75, ayrılık kaygısında 0,71, belirgin korkularda 0,77 ve toplam kaygı puanı 0,90 bulunmuştur. Verilerin normal dağılmadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ebeveynin ayrılık kaygısı ile okul öncesi eğitime devam eden çocuğun kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemen adına Spaerman RHO kullanılmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygı durumları çocukların cinsiyetlerinde, kızlar lehine; okul öncesine devam yıllarında, iki veya daha fazla süredir okul öncesine devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ebeveyn eğitim durumlarında, ebeveyni ilköğretim düzeyinde olan çocuklar lehine; ebeveyn çalışma durumlarında, ebeveyni çalışmayan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine; ebeveyn aylık gelirlerinde, düşük gelir grubu okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ebeveylerin kaygısı cinsiyetlerinde, anneler lehine; aylık gelirlerinde düşük gelir grubu ebevenyler lehine; eğitim durumlarında, ilköğretim mezunu ebeveynler lehine ve çocuklarının cinsiyetinde ise kız çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden çocuğun kaygısı ile ebeveynin kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak demografik özelliklerin hem çocuk hem de ebeveynde kaygıyı etkilediği; çocuğun kaygısı ile ebeveyninin kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve birbirini etkilediği söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygı durumları çocukların cinsiyetlerinde, kızlar lehine; okul öncesine devam yıllarında, iki veya daha fazla süredir okul öncesine devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ebeveyn eğitim durumlarında, ebeveyni ilköğretim düzeyinde olan çocuklar lehine; ebeveyn çalışma durumlarında, ebeveyni çalışmayan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine; ebeveyn aylık gelirlerinde, düşük gelir grubu okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ebeveylerin kaygısı cinsiyetlerinde, anneler lehine; aylık gelirlerinde düşük gelir grubu ebevenyler lehine; eğitim durumlarında, ilköğretim mezunu ebeveynler lehine ve çocuklarının cinsiyetinde ise kız çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden çocuğun kaygısı ile ebeveynin kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak demografik özelliklerin hem çocuk hem de ebeveynde kaygıyı etkilediği; çocuğun kaygısı ile ebeveyninin kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve birbirini etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Kaygı, Ayrılma Kaygısı, Çocuk, Ebeveyn, Okul Öncesi

Kaynakça

Austin, V. & Sciarra, D. (2009/2015). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed. Mustafa Özekes). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserinr ojinali 2009'da yayımlandı).

Berksun, E. O. (2003). Anksiyete ve anksiyete bozuklukları. İstanbul: Turgut Yayıncılık.

Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Chansky, T. (2004/2009). Çocuklarda Endişe (Çev. E. Kandemir). İstanbul: Kural Dışı Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirsu, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Pisikolojik Dayanıklılığın ve Kaygı Duyarlılığının Aracı Rolleri (Yayımlanmamış Yüksek Lİsans Tezi). İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, İ. (2014). KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Le Gall, A. (2012). Anksiyete ve Kaygı (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları (Eserin orjinali 1976 'de yayımlandı).

Manicavasagar, V., Silove, D. & Curtis, J. (1997). Separation Anxiety in Adulthood: A Phenomenological İnvestigation. Comprehensive Psychiatry, 38(5), 274-282.

Rapee, R., Wignall, A., Copham, W. & Spence, S. (2000/2015). Kaygılı Çocuğa Yardım (Çev. Rasim Baykaldı). İstanbul: Arkadaş Yayıncılık (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).

Şenol, S. (2006). Korkular Gelişimsel Anlamı ve Tedavisi. İstanbul: Morpa Yayınları.

(25505) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Kişilik Özellikleri ile Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET BORA
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÜMMÜ GÜL ELMALLI
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

PERİHAN ÜNÜVAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kişilik bireyi diğerlerinden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, kişiye has özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Kişilik gelişimi ise bireyin sosyal ve fiziksel çevresi içinde tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin oluşumudur. Kişilik gelişiminde, doğuştan gelen genler, anne babalardan çocuklarına geçen özellikler ve çevresel etmenler etkili olmaktadır. Kimlik, kişinin kendisini tek başına bir varlık olarak tanıması ve kendi başına yaptığı her şeyin öznesi olarak hissetmesidir (Fromm, 1955). Sullivan' a (1953) göre kişilik, insanın hayatını karakterize eden, tekrarlayan kişilerarası durumların nispeten kalıcı şekli olarak tanımlamıştır. Jung için kişilik gelişiminin önemli bir yönü bireyselleşmedir. Bu, kişinin ayrı ve bütün bir kendilik duygusuna sahip olduğu psikolojik bir süreci içerir (Jung, 1959). Freud' un kuramına göre yetişkin kişiliğinin temelleri 0-6 yaş arasında biçimlenir. Erickson ise Freud' un tam aksine kişilik gelişimi hayat boyu sürer düşüncesini savunmuştur. Erickson, bu düşüncesinin yanında bireyin kişiliğinin diğerleriyle kurduğu ilişkiler ile geliştiğini öne sürmüştür ve çocuğun psikososyal gelişimi için; anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların gerekli figürler olduğunu belirtmiştir (Fleming, 2012).

Şimdiye kadar yapılan birçok farklı kişilik tanımları içinde yer alan önemli bir ortak özellik, kişiliğin yapılaşmış bir bütün olmasıdır. Kişilik birbirleriyle bağlantılı ve kişiye özel bir örüntü oluşturan çok fazla sayıda özelliğin tümünden oluşan bir modeldir (Yurtsever, 2009). Kişilik; kişisel farklılığa dayanan, bireylerin duygularında, düşüncelerinde, yetenek ve alışkanlıklarında meydana gelen birbirleriyle ilişkili bir yapı olarak tanımlamıştır (Köknel, 2005). Kişiliğin yapısını ve insan davranışlarını inceleyen bütün kuramlar kaygı konusuna da değinmişlerdir. Bazı kuramlar kaygıyı kişiliği oluşturan ilk ve ana etken olarak kabul etmiş; bazı kuramlar da kaygıyı ikin sırada oluşan, buna karşın kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında mühim bir rolü bulunan bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Tüm bu kuramlarda kişilik gelişiminde ve davranışların ortaya çıkmasında ortak kabul edilen iki faktör iç çatışma ve dış çatışma ile kaygıdır (Köknel, 1995). Horney' e göre kaygı konusunda en önemli olan şey kişinin kendisinin güvenliğidir. Bu güvenlik korkusu çocuklukta temel kaygı olarak başlar, kişi gizil düşmana karşı dünyada güvenliğini sağlamak için bazı nevrotik savunma eğilimleri meydana getirir. Bu savunma eğilimleri bir gün zayıflar ise ya da yıkılır ise işte o zaman kaygı ortaya çıkar (Geçtan, 2004). Bilişsel yaklaşıma göre ise kaygı durumuna neden olan en mühim faktör, olaylar değildir, bu olaylarla ilgili bireylerin umdukları şeyler ve olaylara getirdikleri değerlendirmelerdir. Belli bir olay bireyler tarafından kaygı veren olay olarak algılanır ve bireylerin aklından geçen negatif düşünceler ve göndermelerle beraber duygular, birtakım fizyolojik semptomlar kısır bir döngü şeklinde meydana gelebilir (Beck ve diğerleri, 2011).

Alfred Adler ise kaygıyı endişe olarak düşünmüştür ve toplumsallaşamama olarak kavramsallaştırmıştır. Adler; (2003) kaygı, ilk çocukluk döneminde başlayan yaşlılık dönemine kadar insanın hayatındadır, hatta kişilerin yaşamını göze çarpacak biçimde kötü etkiler, kişiyi bütün insani ilişkilerine engel olur, sanki kişinin yaşamasını, çevresine ve dünyaya pozitif katkıda bulunma ümidini ortadan kaldırır.

Eysenck (1991) belli başlı kişilik durumlarını dışadönük, nevrotizm ve psikotizm olarak adlandırmıştır. Dışadönüklük durumu; ruhsal gel-gitleri az, mutlu, sosyal ortamlarda kendini belli eden, girişken kişilik özelliklerine sahip dışadönük tip olarak tanımlamıştır (Eysenck, 1991; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Nevrotizm durumu ise ruhsal gel-gitlerin çok fazla olduğu, içe kapanık, huzursuz, sosyal olarak genellikle utangaç, karşısına çıkan sorunlara dayanma seviyesi düşük kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Son olarak da psikotizm boyutu agresif, dürtüsel, anlayışsızca davranan, egoist, kalıplaşmış ve sabit fikirlere sahip kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Eysenck, 1991).

Literatür de incelendiğinde ebeveynlerin kaygı durumları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olabileceği göze çarpmaktadır. Kişilik özelliklerini ve ebeveyn kaygısını etkileyecek ve birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak faktörlerden söz edilebilir. Bu faktörlerin incelenmesi, çeşitli değişkenler ele alınarak korelasyonel açıdan ele alınması kişilik özelikleri ile kaygı düzeylerinin ilişkisi ve bunları ayrı ayrı etkileyen nedenleri ortaya koymanın da önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aksaray il merkezinde 2018-2019 yıllarında 356 okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveyne; ebeveyn demografik bilgi formu, Ayrılma Anksiyetesi Belirti Envanteri, Yetişkinlik Ayrılma Kaygısı Anketi ve Eysenck Kişilik Anketi – Gözden Geçirilmiş Kısa Formu uygulanmıştır. Bu çalışma; "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Kaygıları ile Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanın yan çalışması olarak

daha dar bir çalışma grubu yapılmıştır. Çalışmada iki ölçek kullanılmıştır. Ayrılma kaygısı anketi, Manicavasagar ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve yetişkinlik döneminde gözlenen ayrılma kaygısı düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri DSM IV 'te çocukluk döneminde sırlanan belirtilerin yetişkinlere uyarlanması şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Diriöz (2010) tarafından yapılmıştır. tarafından Eysenck Kişilik Anketinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/ Kısaltılmış Formu(EKA-GGK) orijinal ölçekle örtüşecek şekilde dört faktöre ayrılmıştır: Nörotisizm, psikotisizm, Dışadönüklük,Yalan olmak üzere 4 alt bouyutu vardır. Ölçek Evet ve Hayır yanıtlarından oluşmaktadır. Verilerin normal dağılmadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ebeveynin çocukluk ile yetişkinlik kaygısı ve yetişkinlik kaygısı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına Spaerman RHO kullanılmıştır.

Kişilik bireyi diğerlerinden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, kişiye has özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Kişilik gelişimi ise bireyin sosyal ve fiziksel çevresi içinde tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin oluşumudur. Kişilik gelişiminde, doğuştan gelen genler, anne babalardan çocuklarına geçen özellikler ve çevresel etmenler etkili olmaktadır. Kimlik, kişinin kendisini tek başına bir varlık olarak tanıması ve kendi başına yaptığı her şeyin öznesi olarak hissetmesidir (Fromm, 1955). Sullivan' a (1953) göre kişilik, insanın hayatını karakterize eden, tekrarlayan kişilerarası durumların nispeten kalıcı şekli olarak tanımlamıştır. Jung için kişilik gelişiminin önemli bir yönü bireyselleşmedir. Bu, kişinin ayrı ve bütün bir kendilik duygusuna sahip olduğu psikolojik bir süreci içerir (Jung, 1959). Freud' un kuramına göre yetişkin kişiliğinin temelleri 0-6 yaş arasında biçimlenir. Erickson ise Freud' un tam aksine kişilik gelişimi hayat boyu sürer düşüncesini savunmuştur. Erickson, bu düşüncesinin yanında bireyin kişiliğinin diğerleriyle kurduğu ilişkiler ile geliştiğini öne sürmüştür ve çocuğun psikososyal gelişimi için; anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların gerekli figürler olduğunu belirtmiştir (Fleming, 2012).

Şimdiye kadar yapılan birçok farklı kişilik tanımları içinde yer alan önemli bir ortak özellik, kişiliğin yapılaşmış bir bütün olmasıdır. Kişilik birbirleriyle bağlantılı ve kişiye özel bir örüntü oluşturan çok fazla sayıda özelliğin tümünden oluşan bir modeldir (Yurtsever, 2009). Kişilik; kişisel farklılığa dayanan, bireylerin duygularında, düşüncelerinde, yetenek ve alışkanlıklarında meydana gelen birbirleriyle ilişkili bir yapı olarak tanımlamıştır (Köknel, 2005). Kişiliğin yapısını ve insan davranışlarını inceleyen bütün kuramlar kaygı konusuna da değinmişlerdir. Bazı kuramlar kaygıyı kişiliği oluşturan ilk ve ana etken olarak kabul etmiş; bazı kuramlar da kaygıyı ikin sırada oluşan, buna karşın kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında mühim bir rolü bulunan bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Tüm bu kuramlarda kişilik gelişiminde ve davranışların ortaya çıkmasında ortak kabul edilen iki faktör iç çatışma ve dış çatışma ile kaygıdır (Köknel, 1995). Horney' e göre kaygı konusunda en önemli olan şey kişinin kendisinin güvenliğidir. Bu güvenlik korkusu çocuklukta temel kaygı olarak başlar, kişi gizil düşmana karşı dünyada güvenliğini sağlamak için bazı nevrotik savunma eğilimleri meydana getirir. Bu savunma eğilimleri bir gün zayıflar ise ya da yıkılır ise işte o zaman kaygı ortaya çıkar (Geçtan, 2004). Bilişsel yaklaşıma göre ise kaygı durumuna neden olan en mühim faktör, olaylar değildir, bu olaylarla ilgili bireylerin umdukları şeyler ve olaylara getirdikleri değerlendirmelerdir. Belli bir olay bireyler tarafından kaygı veren olay olarak algılanır ve bireylerin aklından geçen negatif düşünceler ve göndermelerle beraber duygular, birtakım fizyolojik semptomlar kısır bir döngü şeklinde meydana gelebilir (Beck ve diğerleri, 2011).

Alfred Adler ise kaygıyı endişe olarak düşünmüştür ve toplumsallaşamama olarak kavramsallaştırmıştır. Adler; (2003) kaygı, ilk çocukluk döneminde başlayan yaşlılık dönemine kadar insanın hayatındadır, hatta kişilerin yaşamını göze çarpacak biçimde kötü etkiler, kişiyi bütün insani ilişkilerine engel olur, sanki kişinin yaşamasını, çevresine ve dünyaya pozitif katkıda bulunma ümidini ortadan kaldırır.

Eysenck (1991) belli başlı kişilik durumlarını dışadönük, nevrotizm ve psikotizm olarak adlandırmıştır. Dışadönüklük durumu; ruhsal gel-gitleri az, mutlu, sosyal ortamlarda kendini belli eden, girişken kişilik özelliklerine sahip dışadönük tip olarak tanımlamıştır (Eysenck, 1991; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Nevrotizm durumu ise ruhsal gel-gitlerin çok fazla olduğu, içe kapanık, huzursuz, sosyal olarak genellikle utangaç, karşısına çıkan sorunlara dayanma seviyesi düşük kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Son olarak da psikotizm boyutu agresif, dürtüsel, anlayışsızca davranan, egoist, kalıplaşmış ve sabit fikirlere sahip kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Eysenck, 1991).

Literatür de incelendiğinde ebeveynlerin kaygı durumları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olabileceği göze çarpmaktadır. Kişilik özelliklerini ve ebeveyn kaygısını etkileyecek ve birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak faktörlerden söz edilebilir. Bu faktörlerin incelenmesi, çeşitli değişkenler ele alınarak korelasyonel açıdan ele alınması kişilik özelikleri ile kaygı düzeylerinin ilişkisi ve bunları ayrı ayrı etkileyen nedenleri ortaya koymanın da önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aksaray il merkezinde 2018-2019 yıllarında 356 okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveyne; ebeveyn demografik bilgi formu, Ayrılma Anksiyetesi Belirti Envanteri, Yetişkinlik Ayrılma Kaygısı Anketi ve Eysenck Kişilik Anketi – Gözden Geçirilmiş Kısa Formu uygulanmıştır. Bu çalışma; "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Kaygıları ile Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanın yan çalışması olarak daha dar bir çalışma grubu yapılmıştır. Çalışmada iki ölçek kullanılmıştır. Ayrılma kaygısı anketi, Manicavasagar ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve yetişkinlik döneminde gözlenen ayrılma kaygısı düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri DSM IV 'te çocukluk döneminde sırlanan belirtilerin yetişkinlere uyarlanması şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Diriöz (2010) tarafından yapılmıştır. tarafından Eysenck Kişilik Anketinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış toplam 24

maddeden oluşmaktadır. Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/ Kısaltılmış Formu(EKA-GGK) orijinal ölçekle örtüşecek şekilde dört faktöre ayrılmıştır: Nörotisizm, psikotisizm, Dışadönüklük,Yalan olmak üzere 4 alt bouyutu vardır. Ölçek Evet ve Hayır yanıtlarından oluşmaktadır. Verilerin normal dağılmadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ebeveynin çocukluk ile yetişkinlik kaygısı ve yetişkinlik kaygısı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına Spaerman RHO kullanılmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocuğun ebeveyninin kaygı durumları cinsiyetlerinde, anneler lehine; eğitim durumlarında, ilköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ebeveynin çocukluk dönemi kaygıları incelendiğinde annelerin kaygıları babalara göre çocuklukta daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynin kişilik özellikleri alt boyutlarıyla incelendiğinde, bazı alt boyutlarında cinsiyet, aylık gelir, eğitim durumu kişilik özelliklerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca ebeveynin çocukluk kaygısı ile yetişkinlik kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ebeveyn kaygısı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn kaygısı yalan alt boyutu ile negatif bir korelasyon içindedir. Norotik alt boyutunda ise ebeveyn kaygısı ile pozitif bir korelasyona ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitime devam eden çocuğun ebeveyninin kaygı durumları cinsiyetlerinde, anneler lehine; eğitim durumlarında, ilköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ebeveynin çocukluk dönemi kaygıları incelendiğinde annelerin kaygıları babalara göre çocuklukta daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynin kişilik özellikleri alt boyutlarıyla incelendiğinde, bazı alt boyutlarında cinsiyet, aylık gelir, eğitim durumu kişilik özelliklerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca ebeveynin çocukluk kaygısı ile yetişkinlik kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ebeveyn kaygısı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn kaygısı yalan alt boyutu ile negatif bir korelasyon içindedir. Norotik alt boyutunda ise ebeveyn kaygısı ile pozitif bir korelasyona ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi, Ebeveyn, Kaygı, Kişilik, Kişilik Özellikleri

Kaynakça

Adler, A. (1964). Social Interest: A Challenge to Mankind. New York: Capricorn Books.
Adler, A., İnsan Tabiatını Tanıma, (Çev.:A. Yörükan), Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.
Beck, A. T., Emery, G., Greenberg, R. L. (2011). Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı (2.Baskı). (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık. İlk basım tarihi 1985.)
Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3?—Criteria for a taxonomic paradigma. Personality and individual differences, 12(8), 773-790
Fleming JS.(2012). Erikson's psychosocial developmental stages.
http://psychology.about.com/od/psychosocialhteries/a/psychological.html
Fromm, E. (1955). The Sane Society. New York: Rinehart.
Gençtan E., İnsan Olmak, 3. Baskı, Metis Yayınları, İstanbul, 2004.
Jung, C. G. (1959). The Archetypes and the Collective Unconscious (Trans., R. F. C. Hull,) Collected Works, Vol. 9, Part I. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Horney K (2006) Psikanalizde Yeni Yollar,(Türk.: Selçuk BUDAK), 2. Basım, Öteki Yayınları.
Köknel, Ö., Kaygıdan Mutluluğa,, Kişilik, 13. Basım, Altın Kitaplar, İstanbul, 1995.
Köknel, Ö. (2005). Kaygıdan mutluluğa kişilik. (17. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry (H.S. Perry & M.L. Gawel, Eds.). New York: W. W. Norton.
Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2008). Kişilik Kuramları.(1 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Yurtsever, H. (2009). Kişilik özelliklerinin stres dizeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.

(25517) Drama Tekniklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Bilgi Ve Tutumlarına Etkisi

ERDİNÇ ÖCAL
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

OYLUM ÇAVDAR
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan- doğa dengesinin insan lehine bozulduğu ve küresel çevre sorunlarının ortaya çıktığı günümüzde, doğanın korunması ve geliştirilmesi çabalarının en önemli unsuru eğitimdir. Bu yüzden çevre sorunlarının giderek hız kazanmasıçevre eğitimine olan ihtiyacı da daha fazla arttırmıştır (Gülay ve Önder, 2011). Çevre sorunlarının oluşumundan sonra yapılacaklar yerine verilen eğitimle sorunların oluşmasını önlemek çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan önem taşımaktadır (Gülay ve Öznacar, 2010). Erken dönemlerde verilen çevre eğitimi öğrencilerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır(Wilson, 1996). Çevrelerini tanıyan ve çevrelerine karşı duyarlı, korumacı yaklaşımlar sergileyen çocukların sonraki yıllarda da bu tutumlarını devam ettirdikleri araştırmalar ile ortaya konmuştur (Robertson, 2008; Orr, 2002). Bu noktada okul öncesindeoluşan tutumlarınvedeğer yargıların, doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi, doğaya karşı sevginin oluşması ve çevrenin korunması gibi gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturacağı söylenebilir.Diğer taraftan ancak duyarlı ve bilinçli öğretmenler çevre konusunda öğrencilerine gerekli bilinci ve sorumluluğu kazandırabilir. Çünkü öğretmen davranışları öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkilemektedir (Açıkgöz Ün, 2003, Moran ve Hoy, 2001).Bu doğrultuda öncelikle ilerleyen yıllarda öğrencilerine çevre bilinci kazandırmaya çalışacak öğretmen adaylarının yükseköğretim düzeyinde iyi bir eğitim alması gerekir.Etkili bir eğitim için yalnızca konuya uygun bir içerik belirlenmesi yeterli olmayabilir.Dersin etkililiğini artırmak için; öğrenciyi aktif hâle getiren, yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri oluşturan ve kalıcı edinimler sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda çevre bilgisinin arttırılmasında ve çevreye yönelik farkındalığın geliştirilmesinde yaratıcı drama etkin bir yöntem olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamında, zevk alarak, yaparak-yaşayarak ve üst düzey katılım ile konuları öğrenen, yaratıcı, üretken, çekinmeyen, değişik olmaktan ve değişiklik yapmaktan korkmayan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen, dilini iyi kullananbireyler yetiştirmek mümkün olabilmektedir (San, 2006). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı drama tekniklerinin okul öncesi öğretmeni adaylarının çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Çalışma grubunu, okul öncesi öğretmenliği birinci sınıfta 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören ve 'Seç: Çevre ve Sürdürülebilirlik' dersine kayıtlı 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada bir deney (n=21), bir kontrol (n=21) grubu ile çalışılmıştır. Araştırmada bu dersi alan öğrenciler rastgele iki gruba atanmış hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı yine rastgele belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında; "Çevre Tutum Ölçeği" ve "Ekolojik Etki Başarı Testi" kullanılmıştır. Çevre Tutum Ölçeğini (ÇTÖ), Deniş ve Genç (2007), öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çelikbaş (2006)'ın ve Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen(2004)'nin çalışmalarında kullandıkları tutum ölçeklerini sentezleyerek geliştirmiştir. Ekolojik Etki Başarı Testi (EEBT) kontrol ve deney grubununekolojik etki ünitesindeki başarılarını tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin KR-20 değeri 0,77 olarak hesaplanmıştır. Uygulama seçmeli çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik dersinin ilk ünitesi olan 'ekolojik etki' ünitesinde yapılmış toplamda 6 hafta sürmüştür. Araştırmada ilk hafta veri toplama araçları öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanmış ve drama ısınma çalışmaları yapılmıştır. Ardından 4 hafta boyunca ünitedeney grubunda drama tekniklerinden,doğaçlama, rol oynama, pantomim, dramada öykü, forum tiyatro teknikleri kullanılarak öğrencilerin aktif katılımlarıyla işlenirken kontrol grubundaöğretim programının öngördüğü yöntem ve tekniklerle (Düz Anlatım, sunuş yoluyla öğretim, tartışma, soru-cevap) işlenmiştir.Altıncı haftada ise veri toplama araçları öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır.Öğretmen adaylarının ölçeğe ve başarı testine verdikleri yanıtların ön test ve son test değişimi açısından bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek adına Bağımlı t-testi, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test açısından karşılaştırılmasında Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri (Cohen's d) hesaplanmıştır.

İnsan- doğa dengesinin insan lehine bozulduğu ve küresel çevre sorunlarının ortaya çıktığı günümüzde, doğanın korunması ve geliştirilmesi çabalarının en önemli unsuru eğitimdir. Bu yüzden çevre sorunlarının giderek hız kazanmasıçevre eğitimine olan ihtiyacı da daha fazla arttırmıştır. Çevre sorunlarının oluşumundan sonra yapılacaklar yerine verilen eğitimle sorunların oluşmasını önlemek çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan önem taşımaktadır. Erken dönemlerde verilen çevre eğitimi öğrencilerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Çevrelerini tanıyan ve çevrelerine karşı duyarlı, korumacı yaklaşımlar sergileyen çocukların sonraki yıllarda da bu tutumlarını devam ettirdikleri araştırmalar ile ortaya konmuştur. Bu noktada okul öncesindeoluşan tutumlarınvedeğer yargıların, doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi, doğaya karşı sevginin oluşması ve çevrenin korunması gibi gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturacağı söylenebilir.Diğer taraftan ancak duyarlı

ve bilinçli öğretmenler çevre konusunda öğrencilerine gerekli bilinci ve sorumluluğu kazandırabilir. Çünkü öğretmen davranışları öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öncelikle ilerleyen yıllarda öğrencilerine çevre bilinci kazandırmaya çalışacak öğretmen adaylarının yükseköğretim düzeyinde iyi bir eğitim alması gerekir. Etkili bir eğitim için yalnızca konuya uygun bir içerik belirlenmesi yeterli olmayabilir.Dersin etkililiğini artırmak için; öğrenciyi aktif hâle getiren, yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri oluşturan ve kalıcı edinimler sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda çevre bilgisinin arttırılmasında ve çevreye yönelik farkındalığın geliştirilmesinde yaratıcı drama etkin bir yöntem olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamında, zevk alarak, yaparak-yaşayarak ve üst düzey katılım ile konuları öğrenen, yaratıcı, üretken, çekinmeyen, değişik olmaktan ve değişiklik yapmaktan korkmayan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen, dilini iyi kullananbireyler yetiştirmek mümkün olabilmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı drama tekniklerinin okul öncesi öğretmeni adaylarının çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Çalışma grubunu, okul öncesi öğretmenliği birinci sınıfta 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören ve 'Seç: Çevre ve Sürdürülebilirlik' dersine kayıtlı 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada bir deney (n=21), bir kontrol (n=21) grubu ile çalışılmıştır. Araştırmada bu dersi alan öğrenciler rastgele iki gruba atanmış hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı yine rastgele belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında; "Çevre Tutum Ölçeği" ve "Ekolojik Etki Başarı Testi" kullanılmıştır. Çevre Tutum Ölçeğini (ÇTÖ), Deniş ve Genç (2007), öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çelikbaş (2006)'ın ve Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen(2004)'nin çalışmalarında kullandıkları tutum ölçeklerini sentezleyerek geliştirmiştir. Ekolojik Etki Başarı Testi (EEBT) kontrol ve deney grubununekolojik etki ünitesindeki başarılarını tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin KR-20 değeri 0,77 olarak hesaplanmıştır. Uygulama seçmeli çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik dersinin ilk ünitesi olan 'ekolojik etki' ünitesinde yapılmış toplamda 6 hafta sürmüştür. Araştırmada ilk hafta veri toplama araçları öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanmış ve drama ısınma çalışmaları yapılmıştır. Ardından 4 hafta boyunca ünitedeney grubunda drama tekniklerinden,doğaçlama, rol oynama, pantomim, dramada öykü, forum tiyatro teknikleri kullanılarak öğrencilerin aktif katılımlarıyla işlenirken kontrol grubundaöğretim programının öngördüğü yöntem ve tekniklerle (Düz Anlatım, sunuş yoluyla öğretim, tartışma, soru-cevap) işlenmiştir.Altıncı haftada ise veri toplama araçları öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır.Öğretmen adaylarının ölçeğe ve başarı testine verdikleri yanıtların ön test ve son test değişimi açısından bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek adına Bağımlı t-testi, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test açısından karşılaştırılmasında Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri (Cohen's d) hesaplanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında çalışma öncesinde çevreye yönelik tutumlar ve başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının benzer olduğu ve ekolojik etki ünitesine yönelik ön bilgilerinin denk olduğu söylenebilir. Yine tutum ölçeğinin son test olarak uygulanmasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buradan hareketle deney grubunda uygulanan drama tekniklerinin öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir değişime sebep olmadığı söylenebilir. Bunun nedeninin 4 hafta süren drama etkinliklerinin, uzun süre devam eden, kararlılık ve düzenlilik gösteren düşünsel durumlar olan tutumları değiştirmede yetersiz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubunun başarı son testleri karşılaştırıldığında ise başarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buradan hareketle deney grubunda yapılan çevreye yönelik drama uygulamalarının öğretmen adaylarının çevre dersi başarılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu sonuçta dramanın eğlenceli öğrenme ortamları yaratmasının, grup çalışmasına imkan vermesinin, öğrencilerin motivasyonunu arttırmasının, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenme faaliyetini kolaylaştırmasının ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasınınetkili olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında çalışma öncesinde çevreye yönelik tutumlar ve başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının benzer olduğu ve ekolojik etki ünitesine yönelik ön bilgilerinin denk olduğu söylenebilir. Yine tutum ölçeğinin son test olarak uygulanmasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buradan hareketle deney grubunda uygulanan drama tekniklerinin öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir değişime sebep olmadığı söylenebilir. Bunun nedeninin 4 hafta süren drama etkinliklerinin, uzun süre devam eden, kararlılık ve düzenlilik gösteren düşünsel durumlar olan tutumları değiştirmede yetersiz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubunun başarı son testleri karşılaştırıldığında ise başarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buradan hareketle deney grubunda yapılan çevreye yönelik drama uygulamalarının öğretmen adaylarının çevre dersi başarılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu sonuçta dramanın eğlenceli öğrenme ortamları yaratmasının, grup çalışmasına imkan vermesinin, öğrencilerin motivasyonunu arttırmasının, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenme faaliyetini kolaylaştırmasının ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasınınetkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Drama, Rol Oynama, Doğaçlama, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Çevre

Kaynakça

Açıkgöz, Ün, K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Çelikbaş, E. (2006). Lise 1 Biyoloji Dersi Müfredatı İçerisinde Yer Alan Ekoloji Dünya Ortamı ve Canlılar Ünitesinin Lise Mezunu Bireylerin Çevreye Karşı Tutumuna Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13, ss. 20-26.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Gelişim için, Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gülay, H. ve Öznacar, M. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocukları için Çevre Eğitimi Etkinlikleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Moran, T. ve Hoy, A. W. (2001). Teacherefficacy: capturingelusiveconstruct. TeachingandTeacherEducation, 17, 783-805.

Robertson, J. S. (2008). FormersPreschoolers' EnvironmentalAttitude: LastingEffects of EarlyChildhodEnvironmentalEducation. Unpublishedmasterthesis. Canada: RoyalRoadsUniversity.

San, İ. (2006). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları, Adıgüzel, H. Ö. (Ed.) Yaratıcı Drama.Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım, 113-120.

Orr, D.W. (2002). PoliticalEconomyandtheEcology of Childhood. In P.H. Kahn& S.R. Kellert (Eds.), Childrenand Nature: Psychological, SocioculturalandEvolutionaryInvestigations.Cambridge, M.A.: MIT Press, 279-304.

Özdemir, O. Yıldız, A. Ocaktan, E. Sarışen Ö. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası,57(3), ss. 117-127.

Wilson, R. A. (1996). StartingEarly: EnvironmentalEducationDuringtheEarlyChildhoodYears. ERIC ClearinghouseforScience, Mathematics, andEnvironmentalEducationColumbus, OH.

(25518) Drama Tekniklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerine Etkisi

OYLUM ÇAVDAR
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ERDİNÇ ÖCAL
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyallik ve girişimcilik kavramlarından oluşan sosyal girişimcilik, toplumların sorunlarını girişimci bir şekilde ele almayı ifade etmektedir (Katzenstein ve Chrispin, 2011). Bilgi ve teknoloji çağının rekabet ortamında rekabetçi ruhlu, üreten ve de yenilikleri hayata geçiren girişimciler başarılı olabileceklerdir.Bu doğrultuda girişimcilik özellikleri kazanmış, özgüvenli, yaratıcı ve risk alan bireyleri barındıran ülkeler, gelişme ve kalkınma noktasında diğerlerine göre daha avantajlı sayılmaktadır (Sarıtaş ve Duran, 2017). Bu yüzden çoğu ülke girişimciliğe büyükönem vermekte ve vatandaşlarını, özellikle de genç nesli girişimciliğe özendirmek için oldukçaçaba harcamaktadırlar.

Sosyal girişimcilik özelliklerinin uluslararası literatürde öğretilebilir olduğu ifade edilmektedir (Changa ve Benamraouib, 2014; Jim, Kuo ve Shen, 2013; Pache ve Chovdhury, 2012). O halde ekonomik gelişmenin yanında teknolojik gelişme ve sosyal kalkınma için, başkalarına güven verebilme, birlikte çalışabilme, planlı çalışma, sorumluluk alabilme, eksikliklerinin bilincinde olma, kendini geliştirme isteği, yaratıcılık ve cesaret gibi özellikleri geliştirmek ve bu özelliklere sahip kişiler yetiştirmek önemlidir (Bozkurt, 2011). Bu özelliklerin eğitimle kazandırılması noktasında ise bugünün ve yarının öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler diğerlerine göre insanlara daha fazla örnek olmaktave onlarıetkileyebilmektedirler. Bu doğrultuda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sosyal sorunlara karşı daha duyarlı ve bu sorunların çözümlerini bulmaya yönelik sosyal girişimci bireyler olmaları beklenmektedir. Ancak sosyal girişimcilik özelliklerini iyi geliştirmiş öğretmenlerin öğrencilerini bu anlamda destekleyerek toplumların ihtiyaç duyduğu sosyal girişimci birey sayısını arttırabileceği söylenebilir (Çermik ve Şahin, 2015).

Diğer taraftan yerli ve yabancıliteratürdeki pek çok araştırmada sosyal girişimciliğin lisans öğreniminde önemi ortaya konulmasına rağmen Türkiye'deki lisans programları girişimcilik özelliklerini desteklememektedir (Aşkun ve Yıldırım, 2011). Bu nedenle eğitim fakültelerinde girişimcilik faaliyetlerinin artırılması, girişimci kişiliğe sahip bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri ortamların hazırlanması ve eğitim sürecinde girişimciliğin desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca girişimcilik özelliklerinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda desteklenmesi gerektiği konusu önem kazanmaktadır.

Öğrenen merkezli aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, konu merkezli, ezberci eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir. Drama etkinlikleri öğrencilere toplumsal problemleri ve sosyal rolleri analiz etme fırsatı vermektedir. Sosyal problemlerin öğrenciler tarafından bire bir canlandırılması onların toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu etkinliklersırasında öğrenciler sosyal problemlerin çözüm yollarını da irdelemekte böylece problem çözmeye yönelik deneyimler kazanmaktadırlar (Önder, 1999).Ayrıca drama uygulamalarındagruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, yargılama, değerlendirme ve eleştirme şeklinde düşünsel faaliyetlerin de yapılması gerekmektedir.Bunun için iseöğrencinin kendini grup içerisinde rahat ve güvende hissedebilmesi gerektiğindenöncelikle kendisini ve karşısındakini tanımaya sonrasındakendini karşısındakine tanıtmaya yönelik çalışmalarda bulunmasına ihtiyaç vardır. Birlikte çalışabilme alışkanlığı kazandırma, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, başkalarını anlama,empati kurma becerisi geliştirme dramanıngenel amaçlarından bazılarıdır (Üstündağ, 1998).

Bu bağlamda dramanın genel olarak öğrencinin kendini tanıması,kendini özgürce ifade etmesi,özgüvenini arttırması,demokratik bir kişilik geliştirmesi,olaylara çok yönlü bakabilmesi, hoşgörülü olması,işbirliği yapabilmesi, sosyalleşmesi ve yeteneklerini keşfetmesinde etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğünde, sosyal girişimcilik özelliklerinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların ışığında araştırmanın amacı drama tekniklerinin okul öncesi öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendedir. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında okul öncesi öğretmenliği birinci sınıftaöğrenim gören 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada bu dersi alan öğrenciler biri deney (n=21), biri kontrol (n=21) grubu olmak üzererastgele iki gruba atanmış hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı yine rastgele belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Ölçeği (AÖSGÖ),21 maddeden oluşan, üç faktörlü

yapıya sahip5'li Likert tipi bir ölçektir.Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,850'tir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçeğin bütünü için 0.868'dir. 'Özgüven' alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,800; 'Risk alma' alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,730ve 'Kişisel yaratıcılık' için ise iç tutarlılık katsayısı 0,786olarak hesaplanmıştır.Uygulama 'Seç: Çevre ve Sürdürülebilirlik' dersinin ilk ünitesi olan 'Ekolojik etki' ünitesinde yapılmış toplamda 6 hafta sürmüştür. Araştırmada ilk hafta AÖSGÖ öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanmış ve drama ısınma çalışmaları yapılmıştır. Ardından 4 hafta boyunca ünite deney grubunda drama tekniklerinden, doğaçlama, rol oynama, pantomim, dramada öykü, forum tiyatro teknikleri kullanılarak öğrencilerin aktif katılımlarıyla işlenirken kontrol grubundaöğretim programının öngördüğü yöntem ve tekniklerle (Düz Anlatım, sunuş yoluyla öğretim, tartışma, soru-cevap) işlenmiştir. Altıncı haftada ise AÖSGÖ öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır. Öncelikle çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi ($p>0.05$) ve çarpıklık-basıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda grupların ölçeğe verdikleri yanıtların ön test ve son test değişimi açısından bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek adına Bağımlı t-testi, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test açısından karşılaştırılmasında Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri (Cohen's d) hesaplanmıştır.

Sosyallik ve girişimcilik kavramlarından oluşan sosyal girişimcilik, toplumların sorunlarını girişimci bir şekilde ele almayı ifade etmektedir. Bilgi ve teknoloji çağının rekabet ortamında rekabetçi ruhlu, üreten ve de yenilikleri hayata geçiren girişimciler başarılı olabileceklerdir.Bu doğrultuda girişimcilik özellikleri kazanmış, özgüvenli, yaratıcı ve risk alan bireyleri barındıran ülkeler, gelişme ve kalkınma noktasında diğerlerine göre daha avantajlı sayılmaktadır. Bu yüzden çoğu ülke girişimciliğe büyükönem vermekte ve vatandaşlarını, özellikle de genç nesli girişimciliğe özendirmek için oldukçaçaba harcamaktadırlar. Sosyal girişimcilik özelliklerinin uluslararası literatürde öğretilebilir olduğu ifade edilmektedir. O halde ekonomik gelişmenin yanında teknolojik gelişme ve sosyal kalkınma için, başkalarına güven verebilme, birlikte çalışabilme, planlı çalışma, sorumluluk alabilme, eksikliklerinin bilincinde olma, kendini geliştirme isteği, yaratıcılık ve cesaret gibi özellikleri geliştirmek ve bu özelliklere sahip kişiler yetiştirmek önemlidir. Bu özelliklerin eğitimle kazandırılması noktasında ise bugünün ve yarının öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler diğerlerine göre insanlara daha fazla örnek olmaktave onlarıetkileyebilmektedirler. Bu doğrultuda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sosyal sorunlara karşı daha duyarlı ve bu sorunların çözümlerini bulmaya yönelik sosyal girişimci bireyler olmaları beklenmektedir. Ancak sosyal girişimcilik özelliklerini iyi geliştirmiş öğretmenlerin öğrencilerini bu anlamda destekleyerek toplumların ihtiyaç duyduğu sosyal girişimci birey sayısını arttırabileceği söylenebilir. Diğer taraftan yerli ve yabancıliteratürdeki pek çok araştırmada sosyal girişimciliğin lisans öğreniminde önemi ortaya konulmasına rağmen Türkiye'deki lisans programları girişimcilik özelliklerini desteklememektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde girişimcilik faaliyetlerinin artırılması, girişimci kişiliğe sahip bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri ortamların hazırlanması ve eğitim sürecinde girişimciliğin desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca girişimcilik özelliklerinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda desteklenmesi gerektiği konusu önem kazanmaktadır.

Öğrenen merkezli aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, konu merkezli, ezberci eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir. Drama etkinlikleri öğrencilere toplumsal problemleri ve sosyal rolleri analiz etme fırsatı vermektedir. Sosyal problemlerin öğrenciler tarafından bire bir canlandırılması onların toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu etkinliklersırasında öğrenciler sosyal problemlerin çözüm yollarını da irdelemekte böylece problem çözmeye yönelik deneyimler kazanmaktadırlar .Ayrıca drama uygulamalarındagruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, yargılama, değerlendirme ve eleştirme şeklinde düşünsel faaliyetlerin de yapılması gerekmektedir.Bunun için iseöğrencinin kendini grup içerisinde rahat ve güvende hissedebilmesi gerektiğindenöncelikle kendisini ve karşısındakini tanımaya sonrasındakendini karşısındakine tanıtmaya yönelik çalışmalarda bulunmasına ihtiyaç vardır. Birlikte çalışabilme alışkanlığı kazandırma, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, başkalarını anlama,empati kurma becerisi geliştirme dramanıngenel amaçlarından bazılarıdır. Bu bağlamda dramanın genel olarak öğrencinin kendini tanıması,kendini özgürce ifade etmesi,özgüvenini arttırması,demokratik bir kişilik geliştirmesi,olaylara çok yönlü bakabilmesi, hoşgörülü olması,işbirliği yapabilmesi, sosyalleşmesi ve yeteneklerini keşfetmesinde etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğünde, sosyal girişimcilik özelliklerinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunların ışığında araştırmanın amacı drama tekniklerinin okul öncesi öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendedir. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında okul öncesi öğretmenliği birinci sınıftaöğrenim gören 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada bu dersi alan öğrenciler biri deney (n=21), biri kontrol (n=21) grubu olmak üzererastgele iki gruba atanmış hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı yine rastgele belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Ölçeği (AÖSGÖ),21 maddeden oluşan, üç faktörlü yapıya sahip5'li Likert tipi bir ölçektir.Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,850'tir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçeğin bütünü için 0.868'dir. 'Özgüven' alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,800; 'Risk alma' alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,730ve 'Kişisel yaratıcılık' için ise iç tutarlılık katsayısı 0,786olarak hesaplanmıştır.Uygulama 'Seç: Çevre ve Sürdürülebilirlik' dersinin ilk ünitesi olan 'Ekolojik etki' ünitesinde yapılmış toplamda 6 hafta sürmüştür. Araştırmada ilk hafta AÖSGÖ öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanmış ve drama ısınma çalışmaları yapılmıştır. Ardından 4 hafta boyunca ünite deney grubunda drama tekniklerinden, doğaçlama, rol oynama, pantomim, dramada öykü, forum tiyatro teknikleri kullanılarak öğrencilerin aktif katılımlarıyla işlenirken kontrol grubundaöğretim programının öngördüğü yöntem ve tekniklerle (Düz Anlatım, sunuş yoluyla öğretim,

tartışma, soru-cevap) işlenmiştir. Altıncı haftada ise AÖSGÖ öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır. Öncelikle çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi (p>0.05) ve çarpıklık-basıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda grupların ölçeğe verdikleri yanıtların ön test ve son test değişimi açısından bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek adına Bağımlı t-testi, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test açısından karşılaştırılmasında Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri (Cohen's d) hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre çalışmadan önce öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında çalışma öncesinde sosyal girişimcilik özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Ölçeğinin son test olarak uygulanmasında ise 'Risk alma' alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmazken 'Kişisel yaratıcılık' ve 'Özgüven' alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubunda yapılan drama uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcılık ve özgüven duygularına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Diğer taraftan her ne kadar ortalama puanları artırsa da gerçekleştirilen drama uygulamalarının risk alabilme konusundaöğretmen adaylarında anlamlı bir değişime sebep olmadığı çalışmanın sonuçları arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre çalışmadan önce öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında çalışma öncesinde sosyal girişimcilik özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Ölçeğinin son test olarak uygulanmasında ise 'Risk alma' alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmazken 'Kişisel yaratıcılık' ve 'Özgüven' alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubunda yapılan drama uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcılık ve özgüven duygularına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Diğer taraftan her ne kadar ortalama puanları artırsa da gerçekleştirilen drama uygulamalarının risk alabilme konusundaöğretmen adaylarında anlamlı bir değişime sebep olmadığı çalışmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler : sosyal girişimcilik, okul öncesi öğretmen adayları, drama, rol oynama, doğaçlama

Kaynakça

Aşkun, B., & Yıldırım, N. (2011). Insights on entrepreneurship education ın public universities in Turkey: Creating entrepreneurs or not? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 24,* 663–676.

Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Changa, J., & Benamraouib, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in Education and Teaching International, 51* (5), 459-471.

Çermik, F., & Şahin, İ. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, *1*(2), 76-88.

Jim Wu, Y.C., Kuo, T., & Shen, J.P. (2013). Exploring social entrepreneurship education from a Web-based pedagogical perspective. *Computers in Human Behavior,29*, 329–334.

Katzenstein, J., & Chrispin, B. (2011). Social Entrepreneurship and a New Model for International Development in the 21st Century. *Journal of Developmental Entrepreneurship*. 87-102.

Konaklı, T., & Göğüş, N. (2013). Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, *33*(2).

Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Pache, A.C., & Chowdhury, I. (2012). Social Entrepreneurs as institutionally embedded entrepreneurs: Toward a new model of social entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education, 11* (3), 394-510.

Sarıtaş, A., & Duran, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 147-165.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 22*(107), 28-35.

(25545) Ekolojik Okuryazar Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ekolojik Farkındalık ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi

ÖZLEM OKYAY	ZELİHA GÜNEŞ DEMİR	AYFER SAYIN	KAMER ÖZDEMİR
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	MEB	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemi ekolojik okuryazarlığın gelişiminde merkezi bir role sahiptir. Ekolojik okuryazar nesillerin yetişmesinde eğitim programının içeriği çok önemli olmakla birlikte öğretmenlerin çevreye ilişkin bilgi, inanç ve tutumları da eğitimin niteliğini arttıran oldukça önemli bir faktördür. Ekolojik okuryazarlığı geliştirmek, sorumlu ve aktif vatandaşlık becerilerini çocuklara kazandırmada öğretmenlerin rolü büyüktür (Ferreira, Cruz ve Pitarma, 2016). Çevre eğitiminin etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin çevre konusunda duyarlı ve bilgi düzeylerinin yüksek olması, (Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Güler, 2009) öğretmenlerin ekolojik okuryazarlar olması beklenmektedir. Alan yazında öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik bilgi, farkındalık düzeyleri ve tutumlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; yurt dışında yapılan çalışmalara (Cross,1998; Cutter ve Smith, 2001; Flogaitis, Daskolia, ve Agelidolu, 2006, Puk ve Makin, 2006; Ernst, 2007; Spiropoulou, 2007; Iskos ve Karakosta, 2015; Gkargkavouzi, Halkos ve Matsiori, 2018) göre yurt içinde yapılan çalışmaların (Erol ve Gezer, 2006; Güler, 2009; Yurt, Kandır ve Kalburan, 2012; Ahi ve Özsoy, 2015) sınırlı olduğu, öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmaların Çabuk ve Karacaoğlu; 2003; Erten, 2005; Peer, Goldman ve Yavetz, 2007; Tuncer vd., 2009; Gaye, Teksöz ve Ertepınar, 2010; Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010; Esa, 2010; Kandemir, Pekdoğan ve Kandemir, 2017) daha ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, çalışmaların çoğunluğunun tarama modeline dayalı olması ve deneysel çalışmaların yetersiz sayıda olması dikkati çeken diğer bir konudur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye ilişkin farkındalık ve motivasyonlarına yönelik deneysel bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, TÜBİTAK 4004- "Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım" projesi kapsamında yapılmıştır. Proje ile katılımcıların; dünyanın/doğanın bilimini öğrenerek yaşamlarını bu doğrultuda sürdürmeleri, yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlamaları, doğaya yönelik olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Proje kapsamında 10-14 Eylül 2018 tarihleri arasında Kızılcahamam'da gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitiminde; erken çocukluk döneminde bilim eğitimi ve doğa ilişkisi, çocuk eğitiminde doğa etkinlikleri, ekolojik okuryazarlık, ekolojinin temel ilkeleri, ekolojik okuryazarlığın temel ilkeleri, orman ekosistemi, toprak ekolojisi ve su ekolojisi konularında teorik ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir[AR1] . Bu çalışma, öğretmen eğitiminin etkililiğini incelemesi, proje amaçlarına ulaşma düzeyini ortaya koyması, okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalıkları ve çevreye yönelik motivasyonları konusunda alan yazına katkı sağlaması, deneysel nitelik taşıması, daha sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi ve nitelikli çevre eğitimlerinin değerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son teste dayalı deneysel desenleme yapılmıştır. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır. Deneysel desen ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma bulunur. Bu araştırılan değişkenin kendi içindeki değişimleri ya da değişkenler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2008). Ön test, bağımlı değişkene ait ölçümlerin alınması için uygulanır, bu sayede bağımsız değişken aracılığıyla bağımlı değişkende meydana gelen değişimin miktarının anlaşılmasını sağlar (Berg ve Latin, 2004). Nitel araştırma yöntemlerinden de durum araştırması çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 24 öğretmenle ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, kullanılan materyaller ve etkinlikler, ekoloji eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım Eğitiminden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçları ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programı öncesi ve sonrasında öğretmenlere Ekolojik Farkındalık Testi ve Çevreye Yönelik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerden elde edilen görüşler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma kapsamında uygulamalar öncesi ve sonrasında öğretmenlerin ekolojik farkındalıkları ile çevreye yönelik motivasyonlarına yönelik betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Öğretmenlerin eğitimlere yönelik görüşleri de benzer şekilde içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bu araştırmada Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım Eğitiminin okul öncesi öğretmenlerin ekolojik farkındalıklarına ve çevreye yönelik motivasyonlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 24 öğretmenle ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, kullanılan materyaller ve etkinlikler, ekoloji eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım Eğitiminden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçları ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programı öncesi ve sonrasında öğretmenlere Ekolojik Farkındalık Testi ve Çevreye Yönelik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseninde yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitimler sonucunda hem ekolojik farkındalıklarının hem de çevreye yönelik motivasyonlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programını doğa eğitimi konusunda yeterli bulmadıklarını belirtmeleri üzerine "Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım" projesi öğretmen eğitimlerinin içeriği, öğretmenlerin doğa etkinliklerini planlarken okul öncesi eğitim programının bir çerçeve program olması, öğretmenlerin programın esneklik, yaratıcılık ve keşfetme özelliklerinden yararlanmasına yönelik düzenlenmiştir. Eğitim sonunda katılımcı öğretmenlerin, eğitimin beklentilerini karşıladığını, içeriğin zengin, eğitimcilerin alnında uzman olduklarını, teorik bilgilerin uygulamalı çalışmalarla pekiştiğini, materyal ve etkinlik örneklerinin tatmin edici düzeyde olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Proje kapsamında geliştirilen "Ekolojik Farkındalık Bilgi Testi" ön test ve son test uygulamaları sonunda okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevreyle ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini inceleyen araştırmalar (Cross, 1998; Cutter ve Smith 2001; Cutter, 2002; Cutter- McKenzie, ve Smith, 2003; Buhan, 2006; Güler, 2009; Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2010) öğretmenlerin çevreyle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve çevre hakkında kavram yanılgılarının bulunduğuna işaret etmektedir. Brewer (2002) çevre eğitimlerinin etkili olmasında sürekli bir mesleki gelişim kültürünün oluşturulması, öğretmenlerin ve uzmanların etkileşimde bulunacakları sorgulayıcı bir topluluk kurmanın önemli olduğunu vurgulamıştır (Berkowitz, Ford ve Brewer, 2005). Bu görüşten hareketle "Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım" projesinin öğretmenlerle uzmanları bir araya getirmesi, sürdürülebilirlik faaliyetleri kapsamında oluşturulan web sayfası ve sosyal medya hesapları ile çevre eğitimi ile ilgili iyi uygulamaların paylaşılmasının, çevre sorunları ve çözümüne ilişkin farkındalık çalışmalarının yapılmasının çevre eğitiminin etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitimler sonucunda hem ekolojik farkındalıklarının hem de çevreye yönelik motivasyonlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca eğitimler sonrasında öğretmenlerden alınan görüşlerin; eğitimin uygulanabilirliğine ve katkısına yönelik olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim öncesinde sınırlı sayıda doğa materyallerini sınıfında kullandığı söyleyen öğretmenlerin eğitim sonrasında doğadaki tüm materyalleri sınıfında kullanabileceğini ve fen-doğa merkezini zenginleştireceklerini; eğitim öncesinde sınırlı düzeyde yaptıkları doğa eğitimlerini hem konu hem de yöntem çeşitliliği kullanarak geliştireceklerini belirttikleri görülmüştür. Eğitim öncesinde, sınıflarında doğa eğitimlerini yapmalarına engel teşkil eden zorlukların başında bilgi eksikliği olduğunu belirten öğretmenlerin eğitim sonunda nasıl araştırma yapacaklarını ve kime danışacaklarını bildiklerini belirttikleri, eğitim ortamını nasıl düzenleyebilecekleri, etkin doğa gezileri planlayacakları ve velileri bilinçlendirmek için toplantılar yapacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : ekolojik okuryazarlık, okul öncesi eğitimi, sürdürülebilir yaşam, çevreye yönelik motivasyon

Kaynakça

Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: Cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 31-56.

Alvarez, P., Fuente, E., Perales, F,J.& Garcia, J. (2002). Analysis of quasi-experimental design based on environmental problem solving for the initial training of future teachers of environmental education. *The Journal of Environmental Education, 33*(2), 19-21.

Berg, K. E., & Latin, R. W. (2004). Measurements and data collection concepts. *Berg KE, Latin RW.: Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation. 2nd edition. Baltimore-Philadelphia, USA: Lippincott Williams & Wilkins*.

Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education*, *227*, 66.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cheng, I., & So, W. (2011). Teachers' pro-environmental qualities: Bridging the gaps in environmental knowledge, attitude and behavioral intentions. *Educational Research Journal, 26*(2), 271-286.

Cross, T. (1998). Teachers' view about what to do about sustainable development. *Environmental Education Research, 4*(1), 41-52.

Cutter, A. (2002, April). The value of teachers' knowledge: Environmental education as a case study. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, Louisiana, USA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466456.pdf

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *36*(1-2), 189-198.

Ernst, J. (2007). Factors associated with K–12 teachers' use of environment-based education. Journal of Environmental Education, 38(3), 15–31.

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. International Research in Geographical and Environmental Education, 19(1), 39-50.

Erol, G.H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers‟ Attitudes Toward Environment and Environmental Problems. *International Journal of Environmental and Science Education,* 1 (1), 65 – 77.

Ferreira, M. E., Cruz, C., & Pitarma, R. (2016). Teaching Ecology to Children of Preschool Education to Instill Environmentally Friendly Behaviour. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(12), 5619-5632.

Gkargkavouzi A., Halkos G.& Matsiori S. (2018). Teachers' environmental knowledge and pro-environmental behavior: An application of CNS and EID scales. MPRA Paper 84505, University Library of Munich, Germany.

Gülay, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Pegem akademi

Ham, S. H., & Sewing, D. R. (1988). Barriers to environmental education. *The Journal of environmental education*, *19*(2), 17-24.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. and Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?, *Ecosphere 4*(5):67.

Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Özkubat, S. ve Demiriz, S. (2013). Çevreye karşı motivasyon ölçeği'nin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 87-114.

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1117-1139.

Pedretti, E., & Nazir, J. (2014). Tensions and Opportunities: A Baseline Study of Teachers' Views of Environmental Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, *9*(3), 265-283.

Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayınları.

Puk, T., & Makin, D. (2006). Ecological consciousness in Ontario elementary schools: The truant curriculum and the consequences. *Applied Environmental Education and Communication*, *5*(4), 269-276.

Roth, C. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s. Columbus, Ohio: ERIC/ CSMEE.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf

Spiropoulou, C. F., Albariño, C. G., Ksiazek, T. G., & Rollin, P. E. (2007). Andes and Prospect Hill hantaviruses differ in early induction of interferon although both can downregulate interferon signaling. *Journal of virology*, *81*(6), 2769-2776.

Swanepoel, C. H., Loubser, C. P., & Chacko, C. P. C. (2002). Measuring the environmental literacy of teachers. *South African Journal of Education, 22*(4), 282- 285.

Taşkın, Ö. (2016). Çevre eğitimi. *Çocuk, bilim ve teknoloji* içinde (s. 138-175). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yay.

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

(25550) Ekolojik Okuryazar Eğitiminin Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi

ÖZLEM OKYAY	ZELİHA GÜNEŞ DEMİR	AYFER SAYIN	KAMER ÖZDEMİR
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	MEB	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar son 50 yıl içinde çevreye ilişkin okuryazar olma fikrini doğurmuştur. İlk kez Roth tarafından 1968 yılında kullanılan "çevresel okuryazarlık" kavramı bugün çevrenin sahibi olmak yerine, çevre sorunlarının farkında olma, bu konuda endişe etme ve çevre sorunlarını çözmek için çalışmayı içermektedir. 1960'lardan sonra çevrecilik için kullanılmaya başlayan ekoloji, günümüzde doğal çevrede yaşayan canlıları, bu canlıların diğer canlı ve cansız varlıklarla ilişkilerini inceleyen bir disiplindir (Taşkın, 2016). Ekolojik okuryazarlık ise son yıllarda çevresel okuryazarlığın bir bileşeni olarak tanımlanmakta ve çevre hakkında karar vermek için öncelikle çevre hakkında bilgili olmaya, çevreye yaklaşımda daha bilimsel bir bakış açısına odaklanmaktadır. [AR1] Ekolojik okuryazar ise; bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgiye ulaşan, neden- sonuç ilişkilerini kuran, çevreye ilişkin biyofiziksel, sosyal bileşenler ve aralarındaki ilişkileri belirleyen birey olarak tanımlanmaktadır (McBride, Brewer, Berkowitz ve Borrie, 2013). Sıklıkla birbiri yerine kullanılan bu iki terim Çevresel okuryazarlık- Ekolojik Okuryazarlık) UNESCO- UNEP (1989) kongresinde çevre eğitiminin en temel hedefi olarak gösterilmiştir (Cutter-Mackenzie ve Smith, 2003). Sürdürülebilir gelişimin temeli olarak kabul edilen çevre eğitiminin amacı, çevreye duyarlı ve çevre farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmektir (Gülay ve Öznacar, 2010). Çevre eğitiminin sürdürülebilir kalkınma için önemine dikkat çekilmesi ile birlikte çevre eğitimine ne zaman başlanacağına ilişkin de sorular gündeme gelmiş ve çevreye ilişkin erken deneyimlerin bireyin gelecekte çevreye ilişkin ilgisini ve duyarlılığını geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada TÜBİTAK 4004 kapsamında sürdürülebilir yaşam için ekolojik okuryazarım çalışmasına katılan çocukların çevre farkındalık ve tutum düzeylerindeki değişikliği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmasının yaygın etkisinin artırılabilmesi amacıyla araştırmaya 24 farklı okula devam eden ve her bir okuldan 15'er olmak üzere toplam 360 çocuk katılmıştır.

Okulöncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalıklarının değişimi belirlemek için Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2017) tarafından geliştirilen "Okulöncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde 310 okulöncesi dönem çocuğu ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin nihai formunda yer alan 11 maddenin 3 faktörde toplandığı ve toplam varyansın %44,02'sine açıklık getirdiği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenirliği cronbach alfa ile 0,73; spearman korelasyon katsayısı ile de 0,75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ***canlıları koruma, tüketim*** ve ***çevre kirliliği*** olmak üzere toplam üç boyut yer almaktadır. Okulöncesi çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının değişimi belirlemek için Musser & Diamond (1999) tarafından geliştirilen Öztürk-Kahriman (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çevre Tutum Ölçeği (CATES-PV), ön test ve son test olarak çocuklara uygulanmıştır. Ölçekte **tüketim, çevrenin korunması, geri dönüşüm** ve **yaşam alışkanlıkları** olmak üzere dört boyut yer almaktadır. Toplam 15 maddeden oluşan ölçekte öncelikle çocuklara bir resim gösterilerek çocuklardan doğru davranışı belirtmeleri istenmektedir. Ardından çocuklara durumla ilgili soru yöneltilmektedir. Bu doğrultuda her bir maddeden 5 üzerinden puan alınmaktadır. Öztürk-Kahriman (2010), Ankara'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 40 çocukla çalışmasını yapmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır.

Dünyamız giderek insan etkileri ile bozulmakta, hali hazırda yaşanan ve ilerde yaşanacak problemlere çözümler bulacak genç nesillere ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu sebeple, gelecek nesillerin daha sağlıklı bir ortamda yaşamalarını sağlamak için çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir (Yoleri, 2012). Doğal kaynakların günden güne tükendiği günümüzde çevrenin korunmasına yönelik günlük çözümler değil sürdürülebilir adımların atılması gereklidir. Bilim kısa vadede bazı çevresel sorunlara çözüm bulsa da çevreye dost davranışların benimsendiği bir gelişmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Ferreira, Cruz ve Pitarma, 2016). John Lyle (1994)'in de belirttiği gibi; çevreci yaklaşımın gelişimi için, sadece öğrenilecek yeni bir konu değil dünyaya bakış açısında temel bir değişiklik gerekmektedir. Sürdürülebilirliğin sağlanması ve uygulandığı toplumda yararlarının görülebilmesi ise ancak eğitim sayesinde gerçekleşebilecektir. Doğanın tüm zenginliği ile korunması ve sonraki kuşaklara aktarılması için yapılması gereken etkili bir çevre eğitimidir (Önder ve Özkan, 2013). Çevre sorunlarının çözülebilmesi insanların çevreye ilişkin farkındalıklarının artması ve duyarlılıklarının gelişmesi ile mümkün olabilir. Her ne kadar yönetsel ve hukuksal önlemler alınsa da insanların yaşadıkları çevre hakkında bilinçlenmeleri oldukça önemlidir (Flogaitis'den aktaran Özsoy, 2012).

Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseninde yürütülen çalışma toplam 360 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülen çalışmanın verileri "Okulöncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalık Ölçeği" ve "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Proje kapsamında okul öncesi dönem çocukları ile Eymir Gölü, TBMM Botanik Bahçesi ve TEMA Okul Bahçesi olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler öncesinde ve sonrasında çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları ön test ve son test olacak şekilde ölçülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitimler sonrasında çevre farkındalıklarının olumlu düzeyde artış gösterdiği, okul öncesi dönem çocuklarının eğitimler sonrasında çevreye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde artış gösterdiği, okul öncesi dönem çocuklarının eğitimlerden çok keyif aldığı, çevreyi korumaya yönelik etkinlikler yapmaya devam ettiği, çevresindeki kişilere çevreyle ilgili görüşlerini paylaştığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamalar öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık puanlarının 13,00 ile 32,00 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların çevre farkındalık düzeylerine yönelik hesaplanan ortalama değer 23,07 (±3,45)'dir. Çocukların uygulama öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler sonrasında okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık puanlarının 19,00 ile 33,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 27,87 (±3,11) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Ortalama puan incelendiğinde uygulamalar sonrasında okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitimler sonrasında çevre farkındalıklarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Benzer şekilde projeye katılmadan önce okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutum puanlarının 41,00 ile 64,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 51,26 (±4,23) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Hesaplanan ortalama değeri proje öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının proje öncesinde çevreye karşı ne olumlu ne de olumsuz bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. okul öncesi dönem çocuklarının projede gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında çevre tutum puanlarının 50,00 ile 75,00 arasında değişiklik göstermektedir, ortalamasının 65,88 (±3,76) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama değer, çocukların proje sonrasında çevreye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Çocukların çevreye yönelik tutumlarının da önemli bir artış gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : ekolojik okuryazarım, okulöncesi eğitimi, çevre eğitimi

Kaynakça

Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: Cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 31-56.

Alvarez, P., Fuente, E., Perales, F,J.& Garcia, J. (2002). Analysis of quasi-experimental design based on environmental problem solving for the initial training of future teachers of environmental education. *The Journal of Environmental Education, 33*(2), 19-21.

Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education*, *227*, 66.

Buhan, B. (2006). *Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi. Marmara üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Bilim dalı, İstanbul.

Cutter-Mackenzie, A., & Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm'in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, *9*(4), 497-524.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *36*(1-2), 189-198.

Ernst, J. (2007). Factors associated with K–12 teachers' use of environment-based education. Journal of Environmental Education, 38(3), 15–31.

Flogaitis, E., Daskolia, M. & Agelidolu, E. (2006). Kintergarten teachers' conceptions of environmental education. Early Childhood Education Journal. 33(3), 125-136.

Gkargkavouzi A., Halkos G.& Matsiori S. (2018). Teachers' environmental knowledge and pro-environmental behavior: An application of CNS and EID scales. MPRA Paper 84505, University Library of Munich, Germany.

Gülay, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Pegem akademi

(25553) Türkiye'de 2012-2019 Yılları Arasında Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi

RUKİYYE YILDIZ ALTAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HİLAL GENÇ
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

H.ELİF DAĞLIOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuklar için hızlı bir gelişimin gerçekleştiği bir süreç olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuklar, matematik etkinlikleri aracılığıyla matematik kavramlarını anlamlandırmaya başlamaktadırlar. Matematiksel kavramların kullanımı zihinsel süreçlerin gelişimini de beraberinde getirmektedir (Sarama& Clements, 2009). Dolayısıyla erken yaşlarda verilen matematik eğitiminin, uzun vadede çocukların gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Björklund, Magnusson & Palmér, 2018; English ve Mulligan 2013; Newton & Alexander 2013). Son yıllarda matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların incelenmesi; araştırmacılar, eğitimciler ve öğretmenler için bilimsel tartışma ve sorgulama yapma imkanı sağlamaktadır. Çünkü araştırmaların belirli aralıklarla incelenerek eğilimlerinin belirlenmesi, ilgili alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ışık tutması açısından önemli görülmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma kapsamının daha çok ilköğretim kademesine dönük olduğu; sadece çalışmalardan birisinde okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili araştırmaların (Bağcı & İvrendi, 2016) incelendiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, literatürde yer alan diğer sentez araştırmalarına kıyasla son beş yılda okul öncesi eğitimde matematik ile ilgili yapılmış olan hem bilimsel makale araştırmaları hem de lisansüstü tezleri içermesi yönünden farklılık göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada ele alınan araştırmalar önceki araştırmalara karşın sistematik bir form çerçevesinde/aracılığıyla incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın literatürdeki diğer çalışmalara göre daha güncel ve daha kapsamlı/sistematik bilgi sunması ve sonrasında yapılacak olan bilimsel araştırmalara ışık tutması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili 2012-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler ve bilimsel makalelerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili çalışmaların,

Türlerine göre dağılımı nedir?

Yayınlandıkları yıllara göre dağılımı nedir?

Konularına göre dağılımı nedir?

Yayınlandıkları dergilere göre dağılımı nedir?

Enstitülere göre dağılımı nedir?

Araştırma yöntemleri/desenlerine göre dağılımı nedir?

Yer aldığı dergilerin tarandığı indexlere göre dağılımı nedir?

İçerdiği/ kullandığı veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?

İçerdiği veri analiz tekniklerine göre dağılımı nedir?

İçerdiği örnekleme yöntemlerine göre dağılımı nedir?

İçerdiği örneklem grubuna/ örneklem sayısına göre dağılımı nedir?

Araştırma Yöntemi

Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma metodolojisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de Haziran 2012 ve Mart 2019 tarihleri arasında yayımlanan okul öncesinde matematik eğitimine ilişkin 34 lisansüstü tez ve 81 makale olmak üzere toplam 115 araştırma oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen araştırmaları belirlemek için YÖK Tez, ULAKBİM SBVT, YÖK Akademik, Araştırmax, DOAJ, ERIC, Web of Sience, EBSCO, Asos İndeks Copernicus, Türk Eğitim İndeksi veri tabanlarında ve Dergi Park'ta yer alan "eğitim" kategorisindeki her bir dergide alan yazın taraması yapılmıştır. Taramalar "okul öncesi dönemde matematik", "erken çocukluk eğitiminde matematik", "okul öncesi eğitim & matematik" ve "erken çocukluk eğitimi & matematik" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmaları incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Araştırma İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Bu form geliştirilirken öncelikle ilgili literatürden ve Çiltaş, Gülser ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen

Makale Sınıflama Formundan yararlanılmıştır. Kaydedilen çalışmalara ilişkin bilgiler forma aktarıldıktan sonra elde edilen veriler Excel dosyasında toplanmıştır. Çalışmaların kodlanması için araştırmacılar tarafından kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve kodlar araştırmacılar ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Veri analizinin güvenirliği, Miles ve Huberman (1994)'nın Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak sınanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi, .93 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılık belirlendikten sonra elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde MS Office Excel/SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafikler üzerinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında incelenen araştırmaların %29.56'sının tezlerden, %70.44'ünün ise makalelerden oluştuğu görülmüştür. İncelenen makalelerin çoğunlukla ulusal indexlerde taranan eğitim fakülteleri dergilerinde yayınlandıkları, tezlerin ise genellikle yüksek lisans düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve karma yöntem içeren araştırmaların sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda üzerinde çalışılan konular kategorize edildiğinde çoğunlukla sırasıyla çocuklar, öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili konu başlıklarının tercih edildiği; en az çalışılan konuların ise çocuk, öğretmen ve ailelerin birlikte ele alındığı; matematik eğitimine ilişkin planlama ve uygulamaların yapıldığı; öğretmen ve öğretmen adayları ile aile ve çocukların birlikte ele alındığı çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak araştırmalarda çalışılan örneklem grubunun çoğunlukla okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan oluştuğu ve genellikle tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem gruplarının belirlendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi dönem, matematik eğitimi, içerik analizi

Kaynakça

Bağcı, B. & İvrendi, A. (2016). Türkiye' de Okul Öncesi Dönem Matematik Becerileri ve Eğitimi Araştırmaları: Sentez Çalışması, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 395- 425.

Björklund,C., Magnusson, M. & Palmér, H. (2018) Teachers' involvement in children's mathematizing – beyond dichotomization between play and teaching, *European Early Childhood Education Research Journal* 26,(4) 469-480. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1487162

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Çiltaş, A., Gürsel, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.

English, L. D.,& Mulligan, J.T. (2013). "Perspectives on Reconceptualizing Early Mathematics Learning: Introduction." *In perspectives on reconceptualizing early mathematics learning,* edited by L. D. English & J. T. Mulligan,(pp: 1–4). Dordrecht: Springer.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. California: Sage.

Newton, K. J., &Alexander, P. A.(2013). "Early Mathematics Learning in Perspective: Eras and Forces of Change." *In Perspectives on reconceptualizing early mathematics learning,* edited by L. D. English and J. T. Mulligan,(pp: 5–28). Dordrecht: Springer.

Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children.* New York: Taylor & Francis.

(25570) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarına İlişkin Anlatıları

İPEK KARLIDAĞ
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

MEHMET SAĞLAM
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi insan yaşam süreci içerisinde en önemli ve kritik dönemlerinden biridir. Gelişimin hızlı olduğu bu dönemde çocuklar dış uyaranlara daha açık, davranış değiştirme ve uyum açısından daha esnektirler (Barrett, Cooper & Teoh, 2014). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara verilecek olan eğitimin kalitesi çocuğun gelişimi üzerinde önemli çevresel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen unsurlar ise eğitim programı, fiziksel çevre, sağlık, beslenme ve güvenlik, değerlendirme, yönetim ve çalışan personeller (yönetim, öğretmenler ve diğer personel) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumunun kalitesini belirleyen bu değişkenlerin ise mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerekmektedir (NAEYC, 1991).

Çocuğun gelişimini yakından etkileyen okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli hizmet sunmaları hem okul yaşamına ilk kez bu kurumlarda başlayan çocuklar hem de aileler için oldukça önemlidir. Çocuklara verilecek olan bu nitelikli eğitimde ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu, 2012). Öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler öğrenme sürecinin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Angrist & Lavy, 2001; Goe & Stickler, 2008).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde öğretmenin bu yeterliliklere sahip olmasında öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen üniversite eğitim fakültelerinin önemi büyüktür. Eğitim fakülteleri öğretmen eğitiminde özellikle bilimsel birikimin sağlanması, üretilmesi ve öğretmen adaylarına aktarılmasında etkili bir göreve sahiptirler. Buna karşılık öğretmen eğitiminde gelişmiş ülkeler incelendiğinde kuramsal bilginin aktarılmasının yanı sıra uygulamaya daha çok yer verme eğiliminde oldukları görülmektedir (Doyle, 1986; Garmon, 1993). Bu bağlamda öğretmenlerin lisans yıllarında elde ettikleri alan bilgilerini ancak öğretmen olarak göreve başladıklarında tam anlamıyla mesleki bir deneyim ile bütünleştirme fırsatı elde edebilmekte oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşantılarındaki ilk yıllarına ilişkin mesleki deneyimleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Bolich, 2001; Brock & Grady, 2005; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Veenman'nin (1984) tarama çalışmasında yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenciyi motive etme, bireysel farklılıklara uygun öğrenme süreçleri planlayabilme, öğrencileri değerlendirme ve ailelerle iletişim kurabilme noktalarında büyük zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir.

Pek çok araştırma sonucunda bu zorluklar karşısında öğretmenlerin genellikle çağdaş öğretim yaklaşımlarını kullanmayı terk ettikleri ve motivasyon düzeylerinde de azalma olduğu ortaya konulmuştur (Flores, 2006; Schempp et al., 1998). Bunun yanında hiçbir profesyonel desteğin olmadığı zor bir başlangıç sürecinde öğretmenlerin ciddi bir şekilde yıprandıkları da ifade edilmektedir (Hong, 2010; Torres, 2012). Bu nedenle çoğu araştırma öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine odaklanmaktadır (Farrell, 2003; Sabar, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde araştırmaların genellikle diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin sorunları ile ilgili yürütülmüş olduğu görülmektedir (Erdemir, 2007; Ergenekon, 2004; Erkoç, 2010; Gömleksiz et al., 2010; Korkmaz et al., 2004; Öztürk, 2016; Sarı & Altun, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının tespiti ile ilgili sadece birkaç araştırmaya rastlanırken (Bağçeli-Karaman, Şen, Alataş & Tütüncü, 2018; Başturan, 2018; Başaran, Gökmen & Akdağ, 2014; Demircan-Aydın, 2017; Kaplan, 2015), okul öncesi öğretmenlerinin göreve yeni başladıkları ilk yılki mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacını, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkartmak oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Sözlü tarih; bireylerin, toplumun farklı kesimlerinin yaşam tarzlarını, onların tarihsel çalışmalardaki toplumsallaşma unsurlarını önemseyen ve toplumsal tarihe katkı sağlayan disiplinler arası alternatif bir tarihsel yaklaşımdır (İlyasoğlu, 2006; Thompson, 2017). Bu yöntem temelde egemen tarih yazımı dışında tutulan kesimlerin yaşamlarına ilişkin detayları ortaya çıkarmada ve onları tarih yazımının bir parçası haline getirmede önemli bir işleve sahiptir (Tan, 2000). Sözlü tarih yönteminin en önemli özelliği veri toplama sürecinde insan unsurunun temel bilgi kaynağı olarak ele alınmasıdır.

Eğitimin bileşenleri olan öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi kesimlerin gerek eğitim deneyimlerine gerekse mesleki deneyimlerine yazılı belgelerde ulaşmak neredeyse olanaksızdır. Bu deneyimleri ortaya çıkarmak için sözlü tarih önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kesimlerin eğitim alanına özgü çalışmalarda eğitimin bileşenleri olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin belleklerinde anıya dönüşmüş olan eğitim pratiklerine ve deneyimlerine baş vurmak araştırmacılara kayda değer veri sunmaktadır (McAdoo, 1980). Bu bağlamda ele alındığında bu araştırmada da sözlü tarih yöntemi okul öncesi eğitimin bileşenlerinden biri olarak okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olacağı düşünüldüğü için tercih edilmiştir. Sözlü tarih yöntemi okul öncesi öğretmenlerinin ağzından meslek yaşantılarının ilk yılına ilişkin deneyimleri anımsama yoluyla elde edilen yaşanmışlığın tekradan ele alınmasını ve değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarını kapsamaktadır. Bu anlatı çalışması öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda önemli olan ilk yıl deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacını okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri stratejilere yönelik hatırladıklarını ortaya çıkarmak oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçsal örnekleme yoluyla seçilmiş 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 2'si erkek, 18'i kadın olmakla birlikte öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ise 4-20 yıl arasında değişmektedir. Sözlü tarih yönteminde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme tekniği tercih edilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada da veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın verilerini sözlü tarih yöntemine göre gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle derlenmiş sözlü anlatılar oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmaya dahil edilen öğretmenlerden görüşme yapabilmek için randevu alınmıştır ve öğretmenlerin çalıştığı kurumda yer alan uygun bir çalışma odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce her katılımcı doğduğu yer, yıl, eğitim durumu ve mesleğini gösteren sözlü tarih veri belgesi doldurmuştur. Görüşmenin başında katılımcılar demografik durumları ile ilgili sorulara cevap verdikten sonra görüşme yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden yürütülmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir görüşme için görüşme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlatan sözlü tarih hikayesi yazılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır ve ses kaydı alınan her bir görüşmenin çözümlenmesinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırmanın amacı bağlamında kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Ardından bu metinlerin her biri dikkatlice incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde analiz süreci devam etmekte olup, birbirine benzeyen veriler belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek organize edilmekte ve yorumlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların kongrede sunulması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin meslek yaşantıların ilk yıl deneyimlerinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaları beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin öğrencilerin farklı gelişimsel ihtiyaçlarını anlamada, günlük sınıf ve okul hayatı işlerini yönetmede, ilgi çekici müfredat programları tasarlamada, mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirme fırsatları yakalamada, yönetici, öğretmen ve ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler oluşturmada ve toplum tarafından gerekli değeri görme, materyal ve kaynakların yetersiz olması, farklı kültürden gelen öğrencilerle ilgilenememe gibi konularda büyük zorluklar yaşamış olduklarını ifade etmeleri beklenmektedir. Bu sorunların yanında öğretim sürecine hazırlanmada yetersiz kalma, öğrenme sürecini etkili planlayamama ve yeterli desteğe sahip olamama sorunlarının da ifade edileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmenleri, sözlü tarih, mesleki deneyim

Kaynakça

Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of labor economics*, *19*(2), 343-369.

Arat, Z. F. K. (2003, January). Where to look for the truth: memory and interpretation in assessing the impact of Turkish women's education. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 26, No. 1, pp. 57-68). Pergamon.

Bağçeli-Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 681-701.

Barrett, P.M., Cooper, M., & Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Chidren, 3*(4), 133-140.

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

Başturan, C. (2018). *Devlet ve Özel Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bolich, A. M. (2001). *Reduce Your Losses: Help New Teachers Become Veteran Teachers.* Southern Regional Education Board, Atlanta, GA.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (2005). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders.* Corwin Press.

Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. *Haktanır (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 39-80.

Demircan-Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanılan yönetimsel sorunlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doyle, W. (1986). *Classroom Management Techniques and Student Discipline*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.

Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihinsel özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerin geliştirilmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 6*(22), 135-149.

Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Garmon, M.Arhur. "'Preservıce Teachers Perception of the First Year A Teacher Preparahon Programme" (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Atlanta. April 12-16. 1993. U.S. Michigan. pp:31-S8. ED:3591S7.

Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.

Gömleksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5* (3); 12 -23.

Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (1. Basım). *S.Ş.Erçetin. (Ed.), İlk günden başöğretmenliğe (ss.15-36).* Ankara: Asil Yayıncılık.

İlyasoğlu, A. (2006). Yakın Dönemde Tarihe İlginin Farklılaşması Sürecinde Sözlü Tarih Alanının Türkiye'deki Gelişimine Bir Bakış. *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar. İstanbul: Tarih Vakfı*, 15-22.

Johnston, M. (2002). *In the deep heart's core.* New York: Grove.

Kaplan, E. U. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *29*(1), 49-64.

Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 266-277.

McAdoo, H. (2016). Oral history as a primary resource in educational research. *Qualitative Methods in Africana Studies: An Interdisciplinary Approach to Examining Africana Phenomena*, 47.

NAEYC (1991, March). Guidelines for appropriate cumculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children, 46*(3), 21-38.

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, *15*(2), 378-390.

Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D.A. (2002). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond.* Notre Dame, IN: Notre Dame Press.

Sarı, M. H. & Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 213-226.

Thompson, P. (2017). *The voice of the past: Oral history*. Oxford university press.

Tan, M. G. (2000). An oral history project with the children of the Republic. *IOHA Confrence*, *1*, 346-355.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.

(25583) Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Öz Bakım Becerileri Kazanım ve Göstergelerini İçerme Durumu

NİSAN CANSU ERTAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, hayatın geri kalanına önemli izler bırakan ve gelişimsel olarak pek çok kritik evreyi içeren bir dönemdir (Oktay, 2004). Bu sebeple, okul öncesi dönemde gelişim alanları ve beceriler aileler ve öğretmenler tarafından desteklenmeli, bu becerilerin kazanılma ve geliştirilme sürecine rehberlik edilmelidir. Öz bakım becerileri çocuğun temel gündelik ihtiyaçlarını karşılamasını sağlar (yemek yeme, beden temizliği, giyinme gibi) ve okul öncesi dönemde kazandırılması - desteklenmesi gereken becerilerdendir (Teşdemir-Yiğitoğlu, Kıray-Vural ve Körükçü, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öğrenme süreçleri planlanırken çocukların kazanması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler 5 temel gelişim alanında incelenmiş olup bunlardan biri de öz bakım becerileridir (MEB, 2013). Çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde en önemli araçlardan biri resimli çocuk kitaplarıdır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 2005). Barratt-Pugh ve Rohl (2000) küçük çocukların resimli çocuk kitapları aracılığıyla farklı olay ve durumlar hakkında bilgi ve fikir sahibi olduklarını belirtmiştir. Varol (2005) herhangi bir yetişkine bağımlı olmaksızın yaşayabilmenin temeli olan öz bakım becerilerinin pek çok farklı şekilde kazandırılabileceğinin altını çizmiştir. Okul öncesi dönem çocuğunu eğlenceli bir keşif sürecine çıkaran resimli çocuk kitaplarının bazılarından gündelik hayatta temel ihtiyaçların nasıl doğru ve uygun şekilde karşılanabileceğini öğretme ve/veya pekiştirme amacıyla yararlanılabilir. Bu çalışmada, 36 ay üzeri çocuklara yönelik ve özellikle öz bakım becerileri ile ilgili hazırlanmış Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öz bakım becerileri kazanım ve göstergelerinin hangilerinin yer aldığının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma kapsamında; çocuk kitabı satışı yapan kitabevlerinden ulaşılabilir örneklem metoduyla seçilen, öz bakım becerilerine değinmekte olan ve 36 ay üzeri çocuklara yönelik hazırlanmış Türkçe ve çeviri 30 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler çizelgesi kullanılmıştır. İlgili çizelgede toplam sekiz kazanım ve otuz beş gösterge yer almakta olup her bir kitap bu kazanım/göstergeleri içerme durumuna göre değerlendirilmiştir. Puanlama tutarlılığı açısından her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak resimli çocuk kitaplarının her birini inceleyerek kazanım ve göstergeler çizelgesini her bir kitap için doldurmuştur. Çizelgeler doldurulurken ilgili kitaplarda yer alan kazanım ve göstergelerin karşısına 1 (bir) yer almayanlarınkine 0 (sıfır) puan yazılmıştır. Araştırmanın güvenirlik analizi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100 formülü uygulanmış olup %84 oranında uzlaşma yüzdesi saptanmıştır. Görüş ayrılığı yaşanan hususlar araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilip hatalı değerlendirilen veya gözden kaçan noktalar üzerine ortak karara varıldıktan sonra veriler SPSS 22.0 programına işlenerek frekans, yüzde, ortalama değer analizleri ile dağılım tabloları yapılmıştır. Böylece, Türkçe ve çeviri kitaplarda öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere ne derece yer verildiğine dair bulgular elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada incelenen 30 resimli çocuk kitabından 7'si Türkçe 23'ü çeviridir. Türkçe kitaplarda kazanımların ortalama değerleri şu şekildedir; yeterli ve dengeli beslenme (*m*=.57), bedeniyle ilgili temizlik kurallarına uyma (*m*=.43), dinlenmenin önemini açıklama (*m*=.43), günlük yaşam becerileri için gerekli araç gereçleri kullanma (*m*=.29) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma (*m*=.29). Çeviri kitaplarda ise bedeniyle ilgili temizlik kurallarına uyma (*m*=.78), dinlenmenin önemini açıklama (.61), yeterli ve dengeli beslenme (*m*=.39), kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma (*m*=.39), giyinme ile ilgili işleri yapma (*m*=.26), günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma (*m*=.26), sağlığı ile ilgili önlemler alma (*m*=.13) olarak sıralanmıştır. Üçüncü kazanım olan yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma kazanımı ile ilgili Türkçe ve çeviri kitaplarda herhangi bir bulgu saptanamamıştır. Tüm kitaplardaki göstergeler incelendiğinde yedi kazanımın her birinde en yüksek frekans değerine sahip göstergeler şu şekilde sıralanmaktadır; birinci kazanımda dişini fırçalama (*f*=10), ikinci kazanımda giysilerini giyme (*f*=5), dördüncü kazanımda yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yiyip içme (*f*=6), beşinci kazanımda dinlendirici etkinliklere katılma (*f*=9), altıncı kazanımda beden temizliği ile ilgili malzemeleri kullanma (*f*=9), yedinci kazanımda kendini tehlikelerden korumak için yapılması gerekenleri söyleme ve tehlikeli olan durum/kişi/alışkanlıklardan uzak durma (*f*=4) ve son olarak sekizinci kazanımda sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklama (*f*=2).

Anahtar Kelimeler : Resimli Çocuk Kitapları, Öz Bakım Becerileri

Kaynakça

Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years.* Open University Press.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., & Short, K. G. (2005). *Essentials of children's literature.* Boston: Allyn and Bacon

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Oktay,A (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.

Teşdemir-Yiğitoğlu, G., Kıray-Vural, B., & Körükçü, Ö. 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(3), 897-905.

Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Kök Yayıncılık

(25594) Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitapları ile İlgili Türkiye'de 2000-2019 Yılları Arasında Yayınlanmış Araştırmaların İncelenmesi

FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

NİSAN CANSU ERTAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem bireyin tüm gelişim alanlarında hızla geliştiği, yaşamının ilerleyen dönemlerindeki tavır, alışkanlık ve davranışların kazanıldığı bir dönemdir (Yavuzer, 2008). Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerinden aldıkları uyaranları duyu organları aracılığıyla anlamlandırarak bilgiyi oluştururlar. Bu nedenle bu dönemde çocukların beş duyu organları aracılığıyla algılayabilecekleri somut materyallere ihtiyaçları vardır. Parlak renkleri, göze hitap eden resimlemeleri, içerdiği şekiller, dokusu ve okunurken çıkan seslerle kitaplar çocukların birden fazla duyusuna hitap edebilen somut materyallerdendir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2013). Yapılan araştırmalarda; kitaplarda yer alan kahramanlarla çocukların özdeşim kurduğu, resimli çocuk kitaplarının çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru seçildiği takdirde çocukların benlik kavramını, prososyal davranışlarını, temel değerleri kazanmasını olumlu olarak etkilediği, resimli çocuk kitaplarının dil gelişimi açısından çocuğa katkı sağladığı belirtilmiştir (Saçkesen, 2008; Işıtan, 2005; Uzmen, 2001; Dirican ve Dağlıoğlu, 2013; Bulut, 2008). Bunun yanı sıra resimli çocuk kitaplarının çocuğun kitap sevgisi kazanmasında ve ilerleyen dönemlerde kitap okuma alışkanlığı ve kültürü edinmesinde etkisi olduğu bilinmektedir (Sever, 2013). Akın (1998) ülkemizde artık okul öncesi dönemin öneminin kavranmaya başladığını belirtmiştir. Okul öncesi dönemin öneminin kavranması ve teknolojik gelişmelerin hızlanması anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak bilgiye kolay ve çabuk ulaşmasını sağlamaktadır. Böylece anne ve babalar okul öncesi dönemde çocuklarının gelişimini desteklemek ve çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmek için çeşitli yollara başvurmaktadır. Anne babaların çocuklarıyla nitelikli vakit geçirirken kullanabileceği en önemli araçlardan biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Son yıllarda ülkemizde Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının artış gösterdiği gözlenmiştir. Bu artışa paralel olarak ve bilimin birikimli ilerlemesi ilkesine dayanarak alan yazında çocuk kitapları ile ilgili yapılmış çalışmalar ışığında yeni çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı 2000-2019 yılları arasında erken çocukluk dönemi çocuklarına hitap eden resimli çocuk kitapları ile ilgili araştırma yayınlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının türleri nelerdir?

2. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının yıllara göre dağılımları nasıldır?

3. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının genel amaçlarına göre dağılımları nasıldır?

4. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarında kullanılan araştırma türleri nelerdir?

5. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının örneklem grupları nelerdir?

6. Okul öncesi döneme yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarında kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, 2000-2019 yılları arasında okul öncesi dönem resimli çocuk kitapları ile ilgili araştırma yayınlarının incelenmesini amaçlamakta olan betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada yer alan yayınlar 2000-2019 yılları arasında tamamlanan, başlığında "çocuk kitapları", "resimli çocuk kitapları", "resimli hikaye kitapları", "resimli öykü kitapları" ifadelerinden biri geçen ve Türkiye'de yayınlanan araştırmalar olması kriterlerine göre ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada belirli kriterler doğrultusunda ulaşılan yayınlar değerlendirildiğinden nitel bir araştırmadır ve veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Karadağ, 2009). Epistemolojik doküman analizi; araştırma konusu üzerine yayınlar, ses kayıtları, videolar, fotoğraflar, arşiv dosyaları gibi yazılı, işitsel veya görsel kaynakların incelenmesini içerir. Araştırmada belirlenen kriterler doğrultusunda ulaşılan yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerden oluşan 36 araştırma yayını incelenmiştir. Araştırmanın uygulanmasında öncelikle YÖK ulusal tez merkezi web sitesinden yüksek lisans ve doktora tezlerine, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi elektronik veri tabanından ise araştırma makalelerine ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makaleler PDF formatında ve kodlanarak bilgisayara aktarılmıştır. İkinci aşamada çalışmalar; yıllarına, temalarına ve yöntemlerine göre ayrılmıştır. Son aşama olan verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel analiz yöntemlerinden olan frekans ve yüzde dağılımlarına (Büyüköztürk, 2004) SPSS 22.0 programı aracılığıyla ulaşılarak

dağılım tabloları yapılmış ve böylece ilgili araştırma yayınlarına dair yayın türleri, yıllara göre dağılımları, genel amaçları, araştırma türleri, örneklem grupları ve veri toplama araçlarına dair bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan ve incelenen 36 araştırma yayınından 17' si yüksek lisans tezi, 3'ü doktora tezi ve 16'sı araştırma makalesidir. Bu araştırma yayınlarının yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2014 yılında ve 2018 yılında konuyla ilgili olarak 6'şar yayın yapıldığı ve diğer yıllara göre bu yıllarda en fazla yayın yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma yayınları genel amaçlarına göre incelendiğinde araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarında çocuk kitaplarının belirli kavramlar açısından ve çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler açısından incelenme oranının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma yayınlarında örneklem grubunun genellikle çocuk kitapları olduğu ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocuk kitaplarını incelerken kullanılacak kriterleri içeren kontrol listelerinin yaygın olarak kullanıldığı ancak bu listelerin araştırmacılar tarafından kontrol listesi, kriter tablosu, kitap değerlendirme formu gibi farklı isimlerle adlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Dönem, Resimli Çocuk Kitapları, Araştırma Yayınları

Kaynakça

Akın, N.(1998). Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Bulut, S.(2008). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dirican, R., & Dağlıoğlu, H. E. (2013). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Işıtan, S. (2005). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 75-87.

Saçkesen, S. (2008). Çocuk kitapları seçiminde anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları

Uzmen, S.(2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı.* (23. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

(25621) Ebeveyni Birlikte ve Ayrı olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Stillerinin İncelenmesi

NESLİHAN GÜNEY KARAMAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ŞERİFE ERASLAN
SGK

ÖZET

Problem Durumu

Toplumu oluşturan en önemli yapı taşlarından biri ailedir. Aile, insan neslinin devamını sağlayan ve toplumun eğitim, kültür gibi zenginliklerini kuşaktan kuşağa aktaran toplumsal bir kurumdur. Aile, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü aile, çocuğun çevresiyle etkileşime girerek yaşamla ilgili ilk deneyimler edindiği, sosyalleştiği ve topluma uygun temel davranış ve tutumları öğrendiği ilk ortamdır (Kara,2017). Ailesi tarafından sevilen, ilgi gösterilen ve ihtiyaçları ebeveynleri tarafından zamanında karşılanan çocuklar çevrelerine karşı güven duyan, özgüveni yüksek ve başarılı bireyler olarak yetişirler. Ebeveyn ve çocuk arasında oluşan bu güven duygusu yani ''duygusal bağ'' çocuğun hem ruhsal ve fiziksel gelişimini hem de gelecekteki yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmadığı, ilgi ve sevgi ortamının olmadığı ailelerde büyüyen çocuklar ise özgüveni düşük, çevrelerine ve ebeveynlerine karşı güvensiz olarak yetişirler. Bu durum ise çocuğun zihinsel ve ruhsal gelişimine olumsuz etkide bulunmaktadır (Bowlby, 1973; Sümer ve ark, 2016).

Günümüzde aile içerisindeki çatışmaların ve boşanmaların artması hem ebeveynleri hem de çocukları derinden etkilemektedir. Özellikle çocukluk yıllarında gelişimini henüz tamamlamamış çocukların, boşanma sonrasında ebeveynlerinden ayrı kalma zorunluluğu, çocukları hem psikolojik olarak olumsuz etkilemekte olup bu etkilerin bazıları yetişkinlik süresince devam edebilmektedir. Özellikle çocuğun boşanma sonrasında birincil bağlanma figüründen herhangi birinden ayrı kalması, çocukta olumsuz duyguların oluşmasına neden olabilir bu da bazı psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Aral ve Gürsoy (2000) boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının depresyon düzeylerini incelediklerinde, anne- babası boşanmış çocukların depresyon düzeylerinin, anne -babası boşanmamış çocukların depresyon düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Bowlby (1973), çocukların bağlanma figüründen ayrı kalmaları sonrasında, çocukların ilgi kaybı, depresyon ve akut stres sendromu gibi psikopatolojik tepkiler verdiklerini belirtmiştir. Boşanma süreçleri aynı zamanda çocuğun bağlanma süreçlerini de iki açıdan etkileyebilmektedir. Bunlardan ilki çocuğun çocukluk döneminde ona bakım veren kişiyle olan ilişkisini, diğeri ise çocuğun yetişkinlik döneminde kuracağı romantik ilişkileridir (Sümer ve ark., 2016). Özellikle boşanmalar ebeveyn ile çocuk arasındaki duygusal bağların kopmasına sebep olmakta birlikte çocuğun kendisine ve çevresine karşı güvensiz bir birey olarak yetişmesine neden olmaktadır.

Bağlanma ve boşanma üzerine yapılan birçok araştırma, bağlanmanın boşanmış ailede yaşayan çocuklarda görülen sonuçlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmektedir (Eagen, 2004).

Yapılması planlanan bu çalışma da amaç, ebeveyni birlikte ve ayrı olan okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacına ulaşmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması ve daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım &Şimşek, 2011).

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanan Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiş ve ilk kez Uluç (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır) kullanılmıştır. Ölçeği oluşturan öyküler aracılığıyla çocuğun bağlanma durumlarıyla ilgili zihinsel temsillerini dışa vurmaları beklenir. Bu Test çocuklar tarafından tamamlanması beklenen 5 yarım öyküden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan bu öykülerin konuları aşağıdaki gibidir:

çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker;

parkta gezi sırasında kayadan düşerek incinir;

uyumak için yatağına gittiği sırada korkar;

anne- baba bir süreliğine çocuğu bakıcıya bırakarak evden ayrılır;

Çocuk ve anne-baba yeniden bir araya gelir.

Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş aralığında olan 40 ebeveyni birlikte ve 40 ebeveyni ayrı olan toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Ankara Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okul öncesi kurumlarından toplanmıştır.

Araştırmada ebeveyni ayrı ve birlikte olan çocukların öykülerinin içerikleri belirlenmiş ve çocukların bağlanma stillerine göre öykü içerikleri incelenmiştir. Öykülere yönelik cevaplar incelenmiş ve çocukların bağlanma stillerine göre öykü incelemesi içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bu araştırmada, ebeveyni birlikte ve ayrı olan okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanan Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiş ve ilk kez Uluç (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır) kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş aralığında olan 40 ebeveyni birlikte ve 40 ebeveyni ayrı olan toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Ankara Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okul öncesi kurumlarından toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların en önemlilerinden biri, ebeveyni ayrı olan 40 çocuktan 28'i ebeveynine güvenli bağlanırken, ebeveyni ayrı olan 40 çocuktan sadece 20'si ebeveynine güvenli bağlanmıştır. Bu çocukların öykü içerikleri karşılıklı olarak incelendiğinde ise çocuğun kaygı durumu ve kaygıyla nasıl baş ettiğini belirlemek amacıyla kullanılan ''meyve suyunu kazara dökme'' öyküsüne ebeveyni birlikte olan çocukların daha fazla şiddet ve ceza gibi olumsuz tepkiler verdikleri görülmüştür.

' *Sonra annesi Ayşe'ye kızmış ve yeri silmiş. Ayşe annesi kızınca ağlamış ve annesi Ayşe'yi dövmüş. Ayşe odasına gitmiş ve kapıyı kapatmış, sonra ağlamış ve yatağına yatmış''*

Araştırmaya katılan ebeveyni birlikte olan 10 çocuk bu öyküye güvensiz bağlanmaya yönelik puan verirken, ebeveyni ayrı olan ve güvensiz bağlanma stile sahip olan 8 çocukta bu öyküyü olumsuz olarak tamamlamıştır. Öykü içeriklerinin güvensiz puanlamasına baktığımızda ikinci sırada ''odasında uyku için hazırlanırken korkma'' olan 2. öykü yer almaktadır. Bu öykü de ise amaç korku durumunun yarattığı kaygı ile çocuğun nasıl bahşedebildiği ve ebeveynin bu süreçte ona nasıl destek olduğudur. Bu öykü de ebeveyni birlikte olan 12 çocuğun bu öyküden daha fazla güvensiz puan aldığı ve öyküyü olumsuz olarak tamamladığı görülmektedir. Son olarak ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocuklar diğer son 3 öyküden (parkta kayadan düşerek yaralanma, anne babanın çocukları evde bırakıp tatile çıktıkları ve kısa bir süre dönmesi) daha az güvensiz puan almışlar ve öyküleri daha az olumsuz olarak tamamlamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulguların en önemlilerinden biri, ebeveyni ayrı olan 40 çocuktan 28'i ebeveynine güvenli bağlanırken, ebeveyni ayrı olan 40 çocuktan sadece 20'si ebeveynine güvenli bağlanmıştır. Bu çocukların öykü içerikleri karşılıklı olarak incelendiğinde ise çocuğun kaygı durumu ve kaygıyla nasıl baş ettiğini belirlemek amacıyla kullanılan ''meyve suyunu kazara dökme'' öyküsüne ebeveyni birlikte olan çocukların daha fazla şiddet ve ceza gibi olumsuz tepkiler verdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan ebeveyni birlikte olan 10 çocuk bu öyküye güvensiz bağlanmaya yönelik puan verirken, ebeveyni ayrı olan ve güvensiz bağlanma stile sahip olan 8 çocukta bu öyküyü olumsuz olarak tamamlamıştır. Öykü içeriklerinin güvensiz puanlamasına baktığımızda ikinci sırada ''odasında uyku için hazırlanırken korkma'' olan 2. öykü yer almaktadır. Bu öykü de ise amaç korku durumunun yarattığı kaygı ile çocuğun nasıl bahşedebildiği ve ebeveynin bu süreçte ona nasıl destek olduğudur. Bu öykü de ebeveyni birlikte olan 12 çocuğun bu öyküden daha fazla güvensiz puan aldığı ve öyküyü olumsuz olarak tamamladığı görülmektedir. Son olarak ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocuklar diğer son 3 öyküden (parkta kayadan düşerek yaralanma, anne babanın çocukları evde bırakıp tatile çıktıkları ve kısa bir süre dönmesi) daha az güvensiz puan almışlar ve öyküleri daha az olumsuz olarak tamamlamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Bağlanma, güvenli bağlanma, güvensiz bağlanma, boşanma, okul öncesi, bağlanma stilleri

Kaynakça

Aral, N., Gürsoy, F. (2000). Boşanmış ve Boşanmamış Ebeveynlerin Çocuklarının Depresyon Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(1): 18-28.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss Vol II: Seperation.* New York: Basic Books.

Ertürk, Kara, G. (2017). Aile Kuramları. T. G. Yıldız (Ed.), *Anne Baba Eğitimi* (17-37). Ankara: Pegem Akademi:

Pamuk, Ş. (2010). Anne-baba Ayrılığı Yaşamış Çocuklarda Bağlanma. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi* (196-209. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Sümer, N., Sayıl, M. ve Kazak Berument, S. (2016). *Anne Duyarlılığı ve Çocuklarda Bağlanma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları

Yıldırım A & Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

(25650) Okul Öncesi Dönemde 3D: Dikkat, Duygu ve Davranış Düzenleme

GÖZDE ERTÜRK KARA
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ŞÜKRAN KILIÇ
AKRASAY ÜNİVERSİTESİ

FEYZA AYDIN
AKRASAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz düzenleme becerileri bireylerin dikkatini, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi şeklinde açıklanabilir (Zimmerman, 2000). Okul öncesi dönemde dikkat, davranış ve duygu düzenleme çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel yetkinliklerini (duygu anlama, akran ilişkileri, okula hazır olma vb) olumlu yönde etkilemekte ve gelecekteki duygusal, sosyal ve akademik yaşamlarında olumlu yönde yordayıcı etki göstermektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; McClelland ve Tominey, 2011). Bununla beraber, okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisinin içeriği ve kalitesinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin önemli olduğu kabul edilmektedir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003). Bu bilgiler ışığında çocuklara ve öğretmenlere ait çeşitli özellikler arasından öz düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesinin, çocukların bu becerilerinin ne düzeyde desteklenmesi gerektiğinin ortaya konması ve uygun müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; 4-6 yaş arası çocukların dikkat, davranış ve duygu düzenlemelerinin çocuğa ve öğretmene ilişkin değişkenler açısından incelenmesidir. 1. Çocukların duygu, davranış ve dikkati düzenlemeye ilişkin puanları ne düzeydedir? 2. Çocukların yaşı, ekran önünde geçirdiği süre, öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ve çocuklarla ilişkisi değişkenleri ile çocukların duygu, davranış ve dikkati düzenleme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 3. Çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve doğum sırası duygu, davranış ve dikkati düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma genel tarama modelindedir (Büyüköztürk, Çakmak Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2008). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu araştırmada genel tarama modelinin yapısına uygun olarak tekli ve ilişkisel taramalar yapılmıştır. Tekli tarama modeli anlık durum saptamaları şeklinde açıklanırken, ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2005). Araştırmanın evrenini, Aksaray ilindeki okul öncesi eğitimi kurumları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Aksaray ili merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına giden 4-6 yaş arası 183 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay erişilebilir olmada araştırmacıların belirlenen okullara ulaşım kolaylığı, okul yönetiminin araştırmaya gönüllü olarak destek vermesi ve öğretmenlerin verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için uygun mekanı sağlaması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından veri toplama işlemine geçilmiştir. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, dikkat becerisini değerlendirmek için Kalem Tıklatma Görevi; davranışsal öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (Bado), duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için Duygu Düzenleme Ölçeği ile öğretmenin çocukla kurduğu ilişkinin düzeyini belirlemek için Öğretmen-Öğrenci ilişkisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için verilerin normallik varsayımlarını karşılamasına yönelik olarak Pearson korelasyon, t testi, Anova ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri, normallik varsayımlarının karşılanmamasına yönelik olarak da Spearman korelasyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; 4-6 yaş arası çocukların dikkat, davranış ve duygu düzenlemelerinin çocuğa ve öğretmene ilişkin değişkenler açısından incelenmesidir. 1. Çocukların duygu, davranış ve dikkati düzenlemeye ilişkin puanları ne düzeydedir? 2. Çocukların yaşı, ekran önünde geçirdiği süre, öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ve çocuklarla ilişkisi değişkenleri ile çocukların duygu, davranış ve dikkati düzenleme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 3. Çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve doğum sırası duygu, davranış ve dikkati düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.Araştırma genel tarama modelindedir (Büyüköztürk, Çakmak Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2008). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu araştırmada genel tarama modelinin yapısına uygun olarak tekli ve ilişkisel taramalar yapılmıştır. Tekli tarama modeli anlık durum saptamaları şeklinde açıklanabilirken, ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2005). Araştırmanın evrenini, Aksaray ilindeki okul öncesi eğitimi kurumları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Aksaray ili merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına giden 4-6 yaş arası 183 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay erişilebilir olmada araştırmacıların belirlenen okullara ulaşım kolaylığı, okul yönetiminin gönüllü olarak destek vermesi ve öğretmenlerin verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için uygun mekanı sağlaması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, dikkat becerisini

değerlendirmek için Kalem Tıklatma Görevi; davranışsal öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (Bado), duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için Duygu Düzenleme Ölçeği ile öğretmenin çocukla kurduğu ilişkinin düzeyini belirlemek için Öğretmen-Öğrenci ilişkisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için verilerin normallik varsayımlarını karşılamasına yönelik olarak Pearson korelasyon, t testi, Anova ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri, normallik varsayımlarının karşılanmamasına yönelik olarak da Spearman korelasyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.Çocukların davranış düzenleme becerileri orta düzeydedir. Öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki vardır. Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların davranış düzenleme becerileri puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan yüksektir. Evin en büyük çocuğu olan çocuklar evin en küçük çocuğu olan çocuklara göre daha yüksek davranış düzenleme becerilerine sahiptir. Ekran önünde geçen süre ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Çocuklar yüksek düzeyde dikkat becerisine sahiptir. Öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ile çocukların dikkat becerisi puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Çocukların yaşları ile dikkat becerisi puanları arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi almış çocukların dikkat becerisi puanları okul öncesi eğitimi almamış çocuklara göre daha yüksektir. Ekran önünde geçen süre ile çocukların dikkat becerisi puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Çocuklar orta düzeyde duygu düzenleme becerilerine sahiptir. Çocuğa ve öğretmene ilişkin ele alınan bağımsız değişkenlerin duygu düzenleme becerileri ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığı belirlenmiştir. Çocukların yalnızca duygu düzenleme becerileri toplam puanları ile öğretmen çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen çocuk ilişkisinin özellikle duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmasından hareketle, bu ilişkinin niteliğinin arttırılması ile çocukların duygu düzenleme becerileri de olumlu yönde etkilenebilir. Öğretmenlerin sınıfların duygu, dikkat ve davranış düzenlemeye yönelik sık sık etkinlikler yaptığını belirtmelerine rağmen gruplar arasında çocukların becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin farklı değerlendirme yöntemleri ile (gözlem, görüşme gibi) belirlenmesinin ve etkinliklerinin niteliğini arttırmaya yönelik olarak destekleyici bir eğitim almalarının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemede önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumunun çocukların davranış ve dikkat becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratmasından hareketle, çocukların okul öncesi eğitimi alma sürelerinin uzaması konusunda aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Çocukların ekran önünde geçirdikleri süre ile çocukların davranış ve dikkat becerileri puanları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmesinden hareketle, ekran önünde geçen sürenin çocuğun gelişimi ve eğitimini olumsuz yönde etkilemeyecek düzeyde sınırlandırılmasına ilişkin öğretmen ve ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Genel olarak, çocukların öz düzenleme becerilerinin çocuğa, aileye ve öğretmene ilişkin pek çok faktörden etkilendiğini ortaya koyan bu araştırma sonucunda, araştırmacılara öz düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu faktörleri derinlemesine inceleyerek çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik müdahale programları geliştirmeleri önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların davranış düzenleme becerileri orta düzeydedir. Öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki vardır. Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların davranış düzenleme becerileri puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan yüksektir. Evin en büyük çocuğu olan çocuklar evin en küçük çocuğu olan çocuklara göre daha yüksek davranış düzenleme becerilerine sahiptir. Ekran önünde geçen süre ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Çocuklar yüksek düzeyde dikkat becerisine sahiptir. Öğretmenin o sınıfta görev yaptığı süre ile çocukların dikkat becerisi puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Çocukların yaşları ile dikkat becerisi puanları arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi almış çocukların dikkat becerisi puanları okul öncesi eğitimi almamış çocuklara göre daha yüksektir. Ekran önünde geçen süre ile çocukların dikkat becerisi puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Çocuklar orta düzeyde duygu düzenleme becerilerine sahiptir. Çocuğa ve öğretmene ilişkin ele alınan bağımsız değişkenlerin duygu düzenleme becerileri ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığı belirlenmiştir. Çocukların yalnızca duygu düzenleme becerileri toplam puanları ile öğretmen çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Dikkat düzenleme, Duygu Düzenleme, Davranış Düzenleme, Öz Düzenleme Becerileri, Okul Öncesi Dönem

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Akgün, E. K., Karadeniz, Ş. ve Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* PegemA Yayıncılık, Ankara.

Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, 75(2), 334-339

Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme. Anı Yayıncılık

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel yayıncılık.

McClelland, M. M. ve Tominey, S. L. (2011). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. Early Education and Development, 22(3), 355-359.

Zimmerman, (2000). Attaintment of self regulation. A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R., Pintrich and M. Seidner(Ed.) Handbook of self regulation(pp 13-39). San Diego, Academic Press.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), Handbook of Child Psychology: Educational Psychology (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

(25696) Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri İle Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HATİCE GENCER
ÖĞRENCİ

AYŞE BELGİN AKSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar yaşadıkları çevreyi anlamlandırmak ve kavramak için büyük bir merakla dünya gelirler. Yakın çevreden uzak çevreye doğru tüm deneyimlerini anlamlandırmaya çalışırken birçok becerisini de bu süreç içerisinde geliştirirler. Kişinin yaşadığı çevreyi anlamlandırarak deneyimlerini ve kendini daha iyi ifade etmesine yardımcı olan becerilerden biri de erken okuryazarlık becerileridir. Erken okuryazarlık becerisi terimi gerçek okuryazarlığa ulaşılmadan önceki tüm süreci kapsar. (Moffat & Vincent, 2009). Okuryazarlık becerisi sayesinde insan düşünebilir, düşündüklerini ve hissettiklerini ifade ederek, davranışlarına yansıtabilir.

Çocukların okumaya başlamalarıyla beraber karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar da, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve daha çok yer verilmesi konusunu gündeme getirmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Burada bahsedilen erken okuryazarlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaktır. Burada amaç okuma yazma öğretmek değil, çocukların okuma yazma öğrenmeleri için gerekli olan ön becerilerin kazanılmasını sağlamaktır (Beaty, 2018).

Günümüzde, güncel araştırmalarda çocukların 6 yaşa kadar olan dönemde okuryazarlık gelişiminde kritik bilişsel işler yaptıkları ve bu yıllarda verilen nitelikli öğretimin çocukların okur ve yazar olarak başarılarına hayati katkı yaptığı üzerinde fikir birliği vardır (Dickinson ve Neuman, 2018). Bu dönemde sadece bilişsel bir becerinin desteklenmesinde söz etmek yanlış olur. Okul öncesi dönemde çocukta oluşacak olumlu benlik algısı, çocuğun çevreye uyumunu sağlamakta, gerçekliği algılama şeklini biçimlendirmekte duygu, düşüncelerin oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca bilişsel performansı, sosyal ilişkileri, tercihleri ve davranışlarını da etkilediği ifade edilebilir (Eroğlu, 2015).

Vygotsky'nin fikirleri, dil ve sosyal etkileşimde daha becerikli olan çoğu okul öncesi çocuklarına uyarlanmıştır(Berk, 2018). Bu sosyal ve dil etkileşimleri, çocukların okuryazar dili öğrenmelerini de etkileyerek farklı yollarla sosyalleşmesini sağlamaktadır. Edindikleri sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak okuryazar dili geliştirirler (Dickinson ve Neuman, 2018). Yaşadıkları çevreyle olan etkileşim sonucunda çocuğun dış dünyasıyla olan anlamlandırma süreci aynı zamanda çocuğun kendi iç dünyasını da kapsamaktadır.

Kendi iç dünyalarıyla ilgili düşüncelerini geliştirdikçe, çocuklar kendileriyle ilgili daha ayrıntılı bir şekilde düşünürler. Kim oldukları ve nasıl göründükleri, neler yapabildikleri hakkında daha dikkatlidirler (Turaşlı, 2018, s.50). Çocukta oluşacak olumlu benlik algısı çocuğun okulda daha özgüvenli olmasını sağlayarak mevcut okul başarısını da arttırmasını sağlayacaktır (Shokraii, 1996). Okuryazarlık pratikleri ile okul yaşantısı ilişkilerinin çocuğun dünyasındaki benlik bilincine dair deneyimlerine etki etmesi isteniyorsa öğretmenlerin çocuğun iç dünyası ile erken dönem okuryazarlık becerileri arasında bir köprü kurmak sorumluluğunu doğuracaktır. (Morrow, 2007). Burada dikkat çeken, okul deneyimleri ve benlik kavramı arasındaki yakın ilişkidir.

Okul öncesi dönemde çocuklar, kendileri hakkındaki fikirlerden yola çıkıp ve bunun neticesinde yetişkinlerden aldıkları dönütlerden hareketle "kim oldukları" hakkında bir profil oluştururlar. Çocuğun yakın çevresi, sevmeyi, takdir etmeye, onlarla olan birlikteliklerinden keyif almaya ve iyi özelliklerini aktarmayı gereksinim olarak görmektedir (Sher, 2016). Okul öncesi yaşlarda çocuklar benlik algısı bakımından oldukça iyimser olduklarını ancak yeterli destek almazlarsa ilkokula geçişle birlikte benlik algısının zayıfladığını ve hızla bir düşüş yaşandığını göstermiştir(Turaşlı, 2018). Çocuk gerçek benliği ile ilgili olumlu algılar geliştirdikçe, yakın çevresindeki kişilerin beklentisi konusunda kaygıları azalacak ve çevresiyle ilgili olumlu deneyimleri de gelişecektir (Aydın, 2019). Benlik algısının uzun vadede okul yaşamına yansıyarak olumlu sınıf davranışları ve akademik başarıyı da yanında getirmesi beklenmektedir (Robson, 2016).

Erken okuryazarlık ve benlik algısının birbirleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde okul öncesi dönemde çocuğun mevcut potansiyelini kullanabilmesi için gerekli destek sağlanmalıdır. Okula hazırlık sürecinde bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişimin birbiriyle bağlantılı olduğu, bu dönemde çocuğun lehine bir destek sağlanarak öğrenmeye daha hazır hale getirilmesi, olumlu bir benlik algısının oluşumunun sağlanması adına erken okuryazarlık becerileriyle benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda (Cevher, 2004; Akşin, 2013; Akyüz, 2016; Özcan, 2012; Turaşlı, 2006) erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısının bir arada ele alındığı çalışmalara rastlanmamasına rağmen ayrı ayrı ele alındığı fark edilmiştir. Erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal-duygusal gelişim açısından olumlu deneyimler yaşanarak olumlu bir benlik algısı ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli

Çocukların okula hazırlığın desteklenmesi için farklı alanlarda, yaşa uygun, kültüre duyarlı ve uygun ölçümlerin geliştirilmesi gerekir. Bu ölçümler, insan gelişimin kültürel olarak geçerli bir kavramlaştırmasına dayanmalıdır, bu da bu konuda yapılan uluslararası düzeyde ve farklı sosyokültürel bağlamalarda gerçekleştirilecek araştırmalarla mümkün olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2017, s. 239).

Araştırmanın evrenini Antalya ili Manavgat ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 258 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin oluşturulmasında ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından önerilen eşitlik ile hesaplanmıştır. Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini Eşitlik 3.1'de yer alan eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde =384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, S. 93).

Araştırma kapsamında kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 155 çocuğa ulaşılacaktır ve bu bağlamda ulaşılacak örneklemin belirlenen çalışma evrenini temsil edebilecek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu, Demoulin (1995-1998) 5-6 yaş çocuklar için benlik algısı ölçek (Turaşlı, 2006) ile "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" Karaman (2013) kullanılacaktır.

Okul öncesi, insan yaşamının temeli olarak kapsamlı, gelişimin her alanında en hızlı olduğu, her anının desteklenmesi gereken yıllar olarak yaşanıldığı dönemdir. Okul öncesi dönemi kapsayan yıllarda kendisini ve çevresini algılamaya, yorumlamaya başlayan çocuk, ileriki dönemlerde nasıl bir birey olacağına, yetenek ve becerilerine yine bu dönemdeki yaşantıları sayesinde farkına varır. Bireye okul öncesi dönemde verilen eğitim, gelecek akademik deneyimlerinin de biçimlenmesinde oynadığı rol nedeniyle kritik öneme sahiptir. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp gelişmeye başladığı, kişiliğinin geliştiği bu dönemde, çocuğun bulunduğu çevre ve çevreyle etkileşimi, iletişimi benlik algısına da yön verir. Benlik algısının olumlu yönde desteklenmesi çocuğun kendini güvende hissetmesine bu da bilginin rahat bir ortamda ortaya çıkmasına olanak hazırlamaktadır. Bilgisini ifadede zorluk yaşamayan çocuklarda başarıda beraberinde gelmektedir (Shokraii, 1996). Son yıllarda bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilkokula geçiş süreci son derece önemli hale gelmiştir. İlkokula hazırlık sürecini kapsayan okuma yazma çalışmalarında yaşanan zorluklar çocuklarda hayal kırıklığına ve düşük benlik algısına neden olmaktadır. Eğlenceli, günlük yaşam içerisinde yer alan etkinliklere yer verilerek, okunan hikayeleri kişiselleştirerek, yakın çevresinden örnekler vermesini fırsat sağlayarak çocukların okuryazarlık becerilerinin yanı sıra olumlu benlik algısının oluşumuna da ortam sağlanabilir (Demoulin, 1998). Bu çalışmada okul öncesi eğitimine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel verilere dayalı olarak yapılan araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Antalya iline bağlı Manavgat ilçesi içerisindeki 4 anaokuluna devam eden 155 çocuktan oluşmaktadır. Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Demoulin (1995-1998) 5-6 yaş çocuklar için benlik algısı ölçeği (Turaşlı, 2006) her çocuğa bireysel olarak uygun bir ortamda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracı ve Demoulin (1995-1998) 5-6 yaş çocuklar için benlik algısı ölçeği çocuklara bireysel olarak ayrı zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Uygulamadan önce çocukların çekingenlik göstermemesi için araştırmacı anasınıfında çocuklarla birlikte sınıf iç etkinliklere katılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz yapılması planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların erken okuryazarlık beceri puanları arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algı puanlarının arttığı görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracında yer alan alt faktörlerin ses farkındalığı, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerilerinin puanları ayrı ayrı analiz edilerek benlik algısı toplam puanlarıyla aralarında anlamlı birer ilişki bulunmuştur. Beceri düzeyi arttıkça benlik algı puanlarının arttığı görülmüştür. Çocukların demografik bilgilerinde elde edilen verilerden yola çıkılarak anne eğitim durumları ile erken okuryazarlık beceri ve benlik algı puanları arasında anlamlı birer ilişki bulunmuştur. Annenin eğitim durumu artıkça çocuğun yüksek benlik algısına bağlı kendini daha iyi ifade etmesiyle erken okuryazarlık becerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annenin eğitiminin çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkisi görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocuğun erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısı puanları aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum okul öncesi eğitimine devam etme sürelerinin çocukların beceri düzeylerini olumlu yönden desteklediğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, erken okuryazarlık becerileri, benlik algısı

Kaynakça

Aydın, B.(2019). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara:Nobel.

Beaty, J.J.(2018). *Erken Çocuklukta 50 Okuryazarlık Stratejisi* (Alisinanoğlu, F. & Kaya,S.D., Çev.). Ankara: Pegem.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (B. Onur & A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem

Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B., Ergül, C.& Kargın, T.(2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 16(3), 237-268.

Demoulin, D.F.(1998). *In Practice: Reading Empowers Self-Concept*, Kappa Delta Pi Record, 35:1, 31-33

Dickinson, D.K. & Neuman, S.B. (2018). *Handbook of Early Literacy Research* (Akoğlu, G. & Ergül, C., Çev.). Ankara: Nobel.

Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca EğitimFakültesi Dergisi,* 20, 28-39.

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.

Eroğlu, Y. (2015). Psikoljide Güncel Kavramlar II Benlik. (Akın, A. & Akın, Ü. Edt.). Ankara: Nobel.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi.* Ankara: Koç Üniversitesi.

Karaman, G.(2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nınGeliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Moffat, S. & Vincent, C. (2009). *Emergent literacy and childhood literacy-promoting activities for children in the Ontario Child Welfare System* , Vulnerable Children and Youth Studies, 4:2, 135-141

Morrow, M.L.(2007). *Developing Literacy in Preschool*. Guilford.

Sher, B. (2016). *Self Esteem Games*. (Balat, G.U. & Kayran, E.T. Çev.). Ankara: Nobel.

Shokraii, N. H. (1996). *The Self-Esteem Fraud: Why Feel-Good Education Does Not Lead to Academic Success,* Center for Equal Opportunity, 120, 13

Özcan, Ç. (2012). O*kul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne- Baba Görüşlerine göre İncelenmesi.* YüksekLisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Robson, S. (2016). *Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task?,* Early Child Development and Care, 186:5, 764-784

Turaşlı, K.N.(2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda 'Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal- Duygusal Hazırlık Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turaşlı, K.N.(2018). Okul öncesinde benlik. O. M. Uluğ & G. Karadeniz (Ed.), *OkulÖncesi Çocuk Ve*. Ankara: Nobel.

(25719) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven, Yenilikçilik Ve Lider Üye Desteğinin İş Performansı Ve Tatminleri Üzerindeki Etkisi

MERVE KOYUNCU
BAHÇELİEVLER KAMPÜSÜ

EMİNE YILMAZ BOLAT
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

OĞUZCAN ÇIĞ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan ilkokula başladıkları zamana kadar olan sürede yürütülen sistemli ve programlı bir eğitimdir. Bu eğitimin çocukların gelecek yaşantıları üzerindeki etkisi sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara gelişimlerine uygun ve nitelikli bir eğitim verilmesi çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemede ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Küreselleşmenin getirdiği rekabetle birlikte ülkemizde okul öncesi eğitime verilen ilgi ve önem gün geçtikçe artmaktadır (Kuzu ve Altaş, 2013). Okul öncesi eğitimin niteliğini belirleyen faktörler çocukların bireysel özellikleri, aile ve arkadaşları gibi çevresel etmenler, uygulanan programlar, okul öncesi eğitim kurumu çalışnaları, yöneticileri ve öğretmenleridir (Altınkur ve Yılmaz, 2014). Nitelikli bir okul öncesi eğitim için nitelikli, etkili ve iş performansları ile iş tatminleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Chamundeswari,2013). İş tatmini ve iş performansı yüksek okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları ne kadar yüksek ise o kadar verimli öğrenme ve öğretme yaşantıları sunmaktadır ve bu da öğrencilere kazanım geri dönmektir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile destekleri ve yenilikçi davranışları büyük önem taşımaktadır (Hulpia, Devos, & Keer, 2011). Bu düşünce doğrultusunda oluşturulmuş olan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğinin iş performansı ve tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma taram modelinde yapılan betimsel bir araştırmadır. Arşatırmanın çalışma grubu Mersin ili Yenişehir ilçes,inde görev yapan 153 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si erkek, 151'i kadın olup yaşları 18-57 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılanların %35.2'si kamu kurumlarında %64.8'i özel kurumlarda çalışmaktadır. Katılımcı sayısında kadın öğretmenlerin çoğunlukta olması bu alandeaki öğretmenlerin çoğunlukla kadınlardan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Güven Ölçeği", "Yenilikçi Davranış Ölçeği", "Lider Üye Desteği Ölçeği", "İş Performansı Ölçeği", "İş Tatmini Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler özel okullar ve devlet okullarından araştırmacılar tarafından yüzyüze toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan anketler araştırmacılar tarafından toplanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programına veri girişleri yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin eğitim durumu, yaşı, cinsiyeti, çalışma süresi, medeni hali ve çalıştığı kurum gibi demografik değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı ve tatmini üzerinde etkisi olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin bulguları frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde sunulmuştur. Demografik değişkenlerin iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisini değerlendirirken iki faktörlü değişkenler için t testi, üç ve daha fazla değişkenler için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Demografik değişkenlerin iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisini değerlendirirken iki faktörlü değişkenler için t testi, üç ve daha fazla değişkenler için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır.

Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitim için nitelikli, etkili ve iş performansları ile iş tatminleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile destekleri ve yenilikçi davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu düşünce doğrultusunda oluşturulmuş olan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğinin iş performansı ve tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada "Güven Ölçeği", "Yenilikçi Davranış Ölçeği", "Lider Üye Desteği Ölçeği", "İş Performansı Ölçeği", "İş Tatmini Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma, Mersin ili merkez ilçesi olan Yenişehir ilçesindeki resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu kapsamda Yenişehir ilçesinde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmış ve araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Örnekleme gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 153 okul öncesi öğretmeni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere anketler araştırmacılar tarafından verilerek sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan anketler araştırmacılar tarafından toplanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programına veri girişleri yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin eğitim durumu, yaşı, cinsiyeti, çalışma süresi, medeni hali ve çalıştığı kurum gibi demografik değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı ve tatmini üzerinde etkisi olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin bulguları

frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde sunulmuştur. Demografik değişkenlerin iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisini değerlendirirken iki faktörlü değişkenler için t testi, üç ve daha fazla değişkenler için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si erkek, 151'i kadın olup yaşları 18-57 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılanların %35.2'si kamu kurumlarında %64.8'i özel kurumlarda çalışmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş performans algılarının ve iş tatminlerinin kamu kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Demografik değişkenlerin iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisini değerlendirirken iki faktörlü değişkenler için t testi, üç ve daha fazla değişkenler için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si erkek, 151'i kadın olup yaşları 18-57 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılanların %35.2'si kamu kurumlarında %64.8'i özel kurumlarda çalışmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş performans algılarının ve iş tatminlerinin kamu kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Öğretmeni, İş tatmini, iş performansı, örgütsel güven, yenilikçilik, lider üye desteği

Kaynakça

Akal, Z. (2003), Performans Kavramları ve Performans Yönetimi, MPM, Ankara.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 57-71.

Altaş, S. S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırma Dergisi (EJOİR), 1(2), 29-41.

Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven Ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 25(1).

Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3(5), 420-428.

Fisun Akşit, "Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşle-ri", Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 2006, s. 76-101.

Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. Educational Administration Quarterly, 47(5), 728-771.

(25730) 60-72 Ay Arası çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri ile Bilişsel Performans Sistemi Arasındaki İlişkinin İnclenmesi

HANDAN DOĞAN
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

DİĞDEM ENEREM
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma yazma becerisi ifade edildiğinde akla ilk gelen, sözcükleri okumak ve onları yazabilmektir. Sözcükleri okumak ve yazmak, okuma ve yazma becerisinin bir özetini oluşturmaktadır. Ancak bu becerileri kazanmadan önce birden fazla ön becerinin kazanılması önem taşır. Bu ön beceriler, alan yazında tarihsel süreç içinde farklı kavramlar ile ifade edilmiş olsa da son yıllarda "erken okuryazarlık becerileri" olarak ifade edilmektedir (Karaman, 2013).

Stegelin (2002) ve Justice (2006), bireyin okuryazarlığının doğumuyla başladığını ifade eder. Okul öncesi dönemde zengin uyarıcılar ile donatılmış okuryazarlık çevresinde büyüyen çocukların erken okuryazarlık sürecinden geleneksel okuryazarlık sürecine başarıyla geçiş yaptıkları ifade edilmektedir (Justice ve Ezell, 2004). Bilişsel gelişim; bireyin doğaya ve çevreye olan uyumudur. Bu uyma eylemi sırasında birey çevresindeki uyaranları algılayarak ve işlem sürecinden geçirerek davranışa dönüştürür ya da algıladıklarını depolayarak anlamlı ve tutarlı bir biçimde bütün haline getirmesini sağlar (Sanemoğlu, 2012). Çocuğun keşfetme isteği ile bilişsel becerilerinin gelişimi gerçekleşir ve bunun sonucunda akademik beceriler de gelişir. Bilişsel gelişim, çocuğun kendini ve dünyayı anlamasını, kavramasını sağlayan zihinsel işlevler (algı, bellek, akıl yürütme problem çözme, düşünme ve kavrama) ve süreçlerin gelişimi olarak tanımlanır (Gardner ve Gardiner, 2015). Pass Teorisi; Rus psikolog Luria'nın görüşlerini temel almaktadır. Luria'nın görüşüne göre beyin yapılarıyla işlevleri arasında karşılıklı birebir ilişki "ayırımcı" (Lokalizasyoncu) söz konusudur. Bu görüşün tam tersi ise "Bütüncül" (holistik) olarak ifade edilen bir tek psikolojik işlevin dahi beynin tamamı tarafından gerçekleştiğini belirtir. Beyindeki bir takım anatomik yapının bir araya gelmesiyle üç ana fonksiyonel sistem tarafından psikolojik işlevlerin gerçekleştiği düşünülmektedir. Birinci fonksiyonel sistem "dikkat";bilişsel süreçlerde uyanıklığı sağlayan birimdir. İkinci fonksiyonel sistem ise beyin kabuğunda yer alarak bilginin toplanması, kodlanarak depolanmasıyla ilgilidir. Beyin kabuğunun işitsel, görsel, dokunsal bölgelerini kapsar. Geniş ölçüde bellek burada temsil edilir (Nagleri, 2001). Üçüncü fonksiyonel alan ise Pass Teorisi'nde ele alınan Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler alanları olarak tanımlanır. Bu fonksiyonel alan frontal lob tarafından kontrol edilerek planlama süreçleriyle ilişkilendirilir. Bu süreçlerde program oluşturulması, plan yapılması ve gerçekleştirilen eylemlerin bir plana göre yapılıp yapılmadığının kontrolü, doğrulaması, düzenlenmesi yapılmaktadır (Ergin, 2003,ss:48–52). Bu görüşlerden yola çıkan Das, Naglieri ve Kirby (1994) PASS (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl) teorisini ortaya koymuşlardır (Ergin, 2003,ss:51). Teori; zekâyı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştırarak ortaya koymaktadır. Pass Teorisi bireyin bilişsel fonksiyonlarını, bilginin temeli olarak Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemlere dayandırmaktadır. *Planlama*; bilişsel kontrolü gerçekleştiren işlemler olarak ifade edilirken, Luria'ya göre; davranışın organize edilmesi, kontrol edilmesi ve geçerliliğinin kanıtlanmasını kapsar. Das' göre ise bireyin karşılaştığı bir problemi çözmek ve amacına ulaşmak için benimsediği farklı stratejiler ve kararlar bütünüdür. Planlama becerisi diğer bilişsel işlemlerden ayrı düşünülemez (Ergin, 2003,s:55). *Dikkat;* çevresel uyarıcıların duyusal girdileri, algısal işlevleri, düşüncelerin bazılarını görmezden gelinmesiyle bazılarının seçilerek üzerinde odaklanarak seçilen uyarıcıların daha net algılanması ve bu süreç boyunca istençli bir biçimde kabul edilip yönlendirme beceridir (Das vd 1994). *Eşzamanlı:* Uyaranların ve ya uyaran dizisinin her bir öğesinin diğerleriyle ilişkilendirilerek gereken gruplar halinde iç içe geçirilmesini sağlar. Bireyin ayrı uyarıcıları bir bütün veya gruplar halinde bir araya getirmesi ya da birleştirmesi şeklinde gerçekleştirdiği zihinsel bir işlemdir (Ergin,2003,s:67). Ardıl; Art-zamanlı ya da ardıl işlem, seri halinde zincire benzer bir şekildeki uyaranları bütün haline getirilmesini sağlar. Her bir faktörün kendinden öncekiler ile ilişkili olduğu ve uyaranların birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlanması durumunda ardıl işlem gerçekleşmektedir. Gerek uyaranların dizilimi gerekse ses ve hareketlerin birbirinin peşi sıra oluşumunu içermektedir. Bu nedenle cümle kurmak için seslerin düzenlenmesi ve dilin anlamı ile yakından ilişkisi söz konusudur (Ergin,2003,s:72). Planlama ile Dikkat, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler birbirleri ile karşılıklı etkileşim halindedir. Yapılan çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin tek boyutta ele alınamayacağını göstermektedir. Bu çalışmanın temel problemini erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel performans sistemi arasında ilişki var mıdır? Sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel performans sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası 124 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT), vBilişsel Performnas Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanılmıştır. **Çocuk Bilgi Formu;** Çocuğa ait bilgileri (yaş, oyun alışkanlığı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitimine

başlama vb.) tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur. **Aile Bilgi Formu;** Anne-babaya yönelik bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur. **Erken Okuryazarlık Testi (EROT);** EROT okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi alt boyutta ölçen bir ölçme aracıdır. (Kargın vd, 2006). Testin iç tutarlık katsayısını belirlenmesi için yapılan hesaplama sonucunda, iç tutarlık katsayısının testin tamamı için .94 olduğu,Sperman Brown ile yapılan iki yarı test korelasyonunun tüm test için .79 olduğu görülmüştür.(Kargın vd. 2015). **Bilişsel Performans Değerlendirme Sistemi (CAS)** PASS Teorisi (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlılık, Successive Ardıllık)'ne dayanılarak türetilmiştir. Planlama Ölçeği'ndeki alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları. 84 ile. 99 arasında yer almaktadır.Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği'ndeki alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları. 71 ile. 91 arasında yer almaktadır. Dikkat Ölçeği'ndeki alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları. 72 ile. 93 arasında yer almaktadır.Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği'ndeki alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları. 88 ile. 92 arasında yer almaktadır.Çocuklar ile yapılan çalışma, ortalama 1 saat 45 dakika sürmüştür. Çalışmada parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon Analizi, İlişkisiz Grup T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); parametrik olmayan tekniklerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis Testi adlı teknikler kullanılmıştır. Bu analizlere ek olarak, erken okuryazarlık becerilerinin bilişsel performans sistemini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır.

Bu çalışmanın genel amacı, 60-72 ay arası çocukların, bilişsel performans sistemi ile erken okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkisiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası 62 kız ve 62 erkek olmak üzere toplam 124 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışma; 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel performans sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Çalışmada, Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi alt boyutta ölçen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve 5-7 yaş arasındaki çocukları; planlama, dikkat, eş zamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler olmak üzere dört alt boyutta değerlendiren bilişsel performans değerlendirme sistemi (Cognitive Assesment System, (CAS)) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında kullanılan EROT Erken Okuryazarlık Testi ve bilişsel performans değerlendirme sistemi (CAS)'nin uygulama eğitimleri alınmıştır. Çalışmaya dair okul öncesi kurumlarda yapılan bilgilendirme sonrasında bu çalışmaya katılmayı düşünen aileler, araştırmacıya ulaşmıştır. Yapılan tüm değerlendirmeler özel bir danışmanlık merkezinde ortalama 1 saat 45 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Verilerin analizinde; parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon Analizi, İlişkisiz Grup T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan tekniklerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis Testi adlı teknikler kullanılmıştır. Buna ek olarak, erken okuryazarlık becerilerinin bilişsel performans sistemini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet arasında ilişki bulunmamıştır. Erken Okuryazarlık becerileri ile çocuğun okul öncesi eğitim kurumuma başlama yaşı arasına negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Sözcük bilgisi ile Bilişsel performans sistemi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilişsel performans sistemi sözcük bilgisnin % 30'unu , ses bilgisel farkındalık becerisinin % 47'sini, harf bilgisinin % 23'ünü yordadığı görülmüştür. Buna karşın bilişsel performans sisteminin dinlediğini anlama becerisinin yordayıcısı olmadığı görüşmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin bilişsel performans sisteminin tüm alt boyutlarının %36'sını yordadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların Konuşma Hızı, Şekil Hafızası, Sözel Uzamsal İlişki, İfadesel Dikkat, Cümle Tekrarı, Algısal Dikkat, Matrisler, Planlanmış Kodlar, Kelime Serileri, Sayıları Eşleştirme, Sayı Bulma ve Planlanmış Bağlantılar olarak adlandırılan CAS Testi altboyutlarından aldıkları puanların;

1.Erken Okuryazarlık Becerileri Sözcük Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür, R=0.546, R2= 0.299, p<.01. Belirtilen 12 değişken, Erken Okuryazarlık Becerileri Sözcük Bilgisi toplam varyansın yaklaşık olarak %30'unu yordamaktadır.

2. Erken Okuryazarlık Becerileri Ses bilgisel Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür (R=0.689, R2= 0.474, p<.01). Belirtilen 12 değişken, Erken Okuryazarlık Becerileri Ses bilgisel Farkındalık alt boyutuna ait toplam varyansın yaklaşık olarak %47'sini yordamaktadır.

3.Erken Okuryazarlık Becerileri (EROT) Harf Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür, R=0.479, R2= 0.229, p<.05. Belirtilen 12 değişken, Erken Okuryazarlık Becerileri (EROT) Harf Bilgisi alt boyutuna ait toplam varyansın yaklaşık olarak %23'ünü yordamaktadır.

4. Erken Okuryazarlık Becerileri (EROT) Dinlediğini Anlama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir (R=0.353, R2= 0.125, p>.05). Bu sebeple CAS Testi'ne ait yukarıda belirtilen 12 değişkenin, Erken Okuryazarlık Becerileri (EROT) Dinlediğini Anlama alt boyutunun yordayıcısı olmadığı yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Erken okuryazarlık, Bilişsel Performans, Pass teorisi

Kaynakça

Ergin, T. (2003) *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Justice, L. and Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy

Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in School.* 35(185-193).

Karaman, G., (2013*). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının*

*Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.(*Yayımlanmamış Doktora Tezi),Gazi Üniversitesi, Ankara

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 16(03), 237-268.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken

Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 18-1, 61-87

Stegelin, D. A. (2002). Early literacy education: *First steps to dropout prevention.*

Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network

(25748) Okulöncesi Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Okul Olgunluğu Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

HABİBE ÖZER YANARKAYA
MEB

RAZİYE GÜNAY BİLALOĞLU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

BURCU SULTAN ABBAK KAÇAR
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliklerinin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim, çocukları ilkokula hazırlaması yönüyle de kritik bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminden ilkokul dönemine geçiş süreci, çocukların gelişiminde çok önemli bir evre olarak kabul edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2013 okul öncesi eğitim programında da belirtildiği gibi, okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, İlkokula hazırlık çalışmaları ve Alan Gezisi etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başladığı ilk günden itibaren bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır ve okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir.

Alan yazında okul olgunluğu, ilkokula hazır olma durumu ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecini yürütebilme yeterliklerini tespit etmeyi ve bunu çocukların okul olgunluklarıyla ilişkilendirerek ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmada, öğretmenlerin okul olgunluğunu çoğunlukla yaş, boy kilo kurallara ve okula uyum gibi özelliklerle açıklamaya çalıştıkları; bazı öğretmenlerin kalem tutma, resim yapma ve boyama gibi etkinlikler sırasındaki doğal gözlemler ile okul olgunluğunun incelenebileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin bakış açısıyla "okula hazır bulunuşluk" için gerekli beceri ve yeterliliklerin neler olduğunu tespit etmek ve bu durumun okul öncesine ilişkin sonuçlarını ortaya koymak amaçlanırken, bir başka çalışmada okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisi cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre incelenmiştir. Benzer bir araştırma da, birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmelerine olan etkisi incelenmiştir. Farklı çalışmalarda da okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalarda okul öncesi eğitimin öneminin bir kez daha vurgulandığı görülmüştür. Yine başka bir çalışma da okul öncesi dönemdeki çocukların farklı aylara göre de okul olgunluk düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bazı araştırmalarda ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramına yönelik görüşlerinin alındığına rastlanmıştır. Bir araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramına ilişkin görüşlerinin alındığı görülmüştür. Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması yönelik araştırmalarda mevcuttur.

Bu bilgiler ışığında; ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul olgunluğu ve okula hazır oluş kavramına yönelik veli, öğretmen ve çocuklarla çalışılarak nitel veya nicel yöntemler kullanılarak, çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Yapılan benzer çalışmaların genel olarak devlet okullarında yapıldığı saptanmış olup, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramına yönelik görüşlerini bildirme konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve daha az örneklem grubuyla çalıştıkları görülmüştür. Bu araştırmanın özel ve devlet okullarında çalışan öğretmen görüşlerinin arasında farklılık olup olmadığını belirlemesi yönüyle ve benzer araştırma bulgularının test edilebilmesi içinde önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple; bu çalışma Adana il merkezinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve devlet okulları bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramına yönelik görüşleri ve bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramına yönelik görüşleri nelerdir?

2) Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğuna ulaşması için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

3) Sınıf öğretmenlerinin çocukları ilkokula hazırlama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Araştırmada katılımcılar Adana ili merkez ilçelerinde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler

arasından seçilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul (özel ve devlet okulu), eğitim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans), mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılık gösteren katılımcılar tercih edilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada 12 sınıf öğretmeninin ve 12 okul öncesi öğretmeninin okul olgunluğu kavramına yönelik görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerine 6 sorudan ve okul öncesi öğretmenlerine ise 10 soru sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulda boş bir sınıfta ya da öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş olup ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma verileri Mayıs 2018 ile Eylül 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüştür. Elde edilen metin üzerinde içerik analizi yapılmaktadır. Öncelikle iki katılımcıya ait görüşme verisi iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmış olup, diğer görüşme verileri ayrı ayrı kodlanmaya devam edilmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak, bazen ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılacak ve kodlamalarda farklılaşma olup olmadığı belirlenecektir. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılacak, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılacaktır. Verilerin analizi süreci devam etmektedir.

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk dönemini (0-6 yaş) kapsayan, bu çocukların zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor gelişimini destekleyerek, tutum ve davranışlarını etkileyerek kişiliğinin temellerinin atıldığı ve ilkokula hazırlandığı eğitim sürecidir.

Okul öncesi eğitimin en önemli işlevi çocuğu yaşama hazırlamaktır. Çocuğun okul öncesi dönemden sonraki en yakın geleceği ilkokul dönemidir. Çocukların ilkokul döneminde istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışları yerine getirebilmeleri önceki yaşantılarında kazandığı deneyimlere bağlıdır. Çocukların kazanmış olduğu deneyimlerde okul öncesi eğitim büyük öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar okuma yazma ve okul olgunluğuna ulaşma yönünden okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha avantajlıdırlar. Okul olgunluğu çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal anlamda okula hazır olması demektir.

Bu çalışmada, devlet okulları ve özel okullarında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma evrenini Adana'da görev yapan farklı yaş ve kıdeme sahip 12 okul öncesi öğretmeni ve 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bir durum çalışması olup nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda ses kayıt cihazında toplanan kayıtların ses dökümleri yapılmış, veriler kodlanarak bu kodlarla ilgili temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların isimleri saklı tutularak kodlama yoluna gidilmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgular şu şekildedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramını tanımlarken, tüm gelişim alanlarına değindikleri görülmüş olup, sosyal gelişim, motor gelişim ve bilişsel gelişime ağırlık verdikleri saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu hakkındaki bilgilerini daha çok tecrübe ile kazandıkları anlaşılmaktır. Öğretmenlerin çocukların okul olgunluğuna ulaşması için bilişsel ve motor gelişimi destekleyecek etkinliklere ağırlık verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların okul olgunluklarını aile, öğretmen, çevre ve genetik faktörlerin etkilediği anlaşılmaktadır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre birbirileriyle çocukların gelişimleriyle ilgili daha çok fikir alışverişinde bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak ilk okula başlayan çocukların küçük kas gelişiminde ve dikkatlerini toplayabilmede problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucundan elde edilen ilk bulgulara göre; okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramını tanımlarken, tüm gelişim alanlarına değindikleri görülmüş olup, sosyal gelişim, motor gelişim ve bilişsel gelişime ağırlık verdikleri saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu hakkındaki bilgilerini daha çok tecrübe ile kazandıkları anlaşılmaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun çocukların ilkokula hazır olduğunu değerlendirme hususunda çocukların tüm gelişim alanlarına bakılarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğuna ulaşması için bilişsel ve motor gelişimi destekleyecek etkinliklere ağırlık verdikleri görülmüştür. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre çocukların okul olgunluklarını aile, öğretmen, çevre ve genetik faktörlerin etkilediği anlaşılmaktadır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre birbirileriyle çocukların gelişimleriyle ilgili daha çok fikir alışverişinde bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak ilk okula başlayan çocukların küçük kas gelişiminde ve dikkatlerini toplayabilme hususunda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak ilk okula başlayan çocukların özellikle kalem tutma becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Okul olgunluğu, ilkokula hazır olma

Kaynakça

Aral N. ve Kandır A. (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı; Ya-Pa Yayınları, İstanbul

Zembat, R. (2007). “Okul Öncesi Eğitimde Nitelik” , Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, (Yayıma Hazırlayanlar: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan), s.: 25-44, İstanbul : Morpa Yayınları

School Readiness: Preparing Children for the Transition from Preschool to Grade School. Comments on Love and Raikes, Zill and Resnick, and Early Gary W. Ladd, PhD

Arizona State University, USA June 2009, 2nd ed.

MEB (2013). Okul öncesi eğitim program. Ankara: Millî Eğitim Basımevi

Ülkü B.(2007). Anasınıfına Ve İlköğretim 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileriyle Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana,

Yavuzer H.(1994). Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994

Rahmawati, A.1, Tairas, M. M. W.2, Nawangsari, N. A. F.3 1,2,3 (2018). Children’s School Readiness Based on Teachers’ and Parents’ Perceptions Faculty of Psychology, Airlangga University, Surabaya, Indonesia International Journal of Pedagogy and Teacher Education (IJPTE) (Vol.2 Issue 1 | April 2018) PAPER |20 e-ISSN: 2549-8525 | p-ISSN: 2597-7792 Page | 201

Adams Brenda; A Study To Determine The Effectiveness Of Preschool On Kindergarten Readines And Achievement ,1998

Ljubica M., Simona K. and Urska F.; „The Effect Of Preschool On Children‟s School Readiness‟, Early Child Development And Care, 2008

Arı, A. & Özcan, E. (2014). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi, 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 04-06 Eylül 2014, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaeli.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gündüz, F. & Çalışkan, M. 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. TurkishStudies - International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish orTurkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 379-398, ANKARA-TURKEY.

Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.

Bolat Y. (2017). (Okul Öncesi Eğitim Alan 5-6 Yaş Grubu Çocukların Velilerinin Okula Hazırbulunuşluk Davranışları ve Okul Olgunluğu İle İlgili Görüşleri. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/33, p. 589-604 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12740 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Güzel N. (2018); Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi,Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, GAZİANTEP

(25757) Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmede Çoklu Geri Bildirim Tekniklerinin Kullanılması

MÜGE ŞEN — ANKARA ÜNİVERSİTESİ
NERGİZ TEKE — BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EMEL DURMAZ — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun şekillenmesinde ve toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde süreci yöneten ve yönlendiren öğretmenler öğretim süreçlerini sahip oldukları yeterlilikler ve nitelikler aracılığıyla yürütmektedirler. Öğretmen eğitimi politikaları ve uygulamaları uzun yıllardır eğitimdeki sorunların çözümünde tartışma boyutundan karar verme ve uygulamaya konma boyutlarına geçememektedir. Eğitime ve öğretmene yapılan yatırımın uzun vadeli ancak bir o kadar değerli sonuçlarını öğrenciler odağında görmek mümkündür. Akçamete (2007), eğitim sürecinin başarısı ve başarısızlığının öğretmenin niteliği, yeterliği, becerisi, sosyal, kültürel ve duygusal donanımı ve olanakları ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının seçiminden hizmet öncesi eğitimine, uygulamalı derslerine ve bu sürecin izleme değerlendirme çalışmalarını içeren çok boyutlu ve kapsamlı bir konu olduğunu bildirmektedir. Hizmet öncesinden başlayarak öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarını, yeterliklerini artırmaya aracılık ve rehberlik etmek ise, öğretmen eğitimcilerinin sorumluluğundadır. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarıyla alan uygulamalarını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kuramsal bilginin, gerçek sınıf uygulamalarına dönüşmesi sürecinde nasıl kullanılacağı konusunda rehberlik etmekle yükümlüdür. Bu süreçler oldukça planlı ve çaba gerektiren ancak, öğretmen adaylarına mesleki olarak kendilerini tanımalarına ve gerçek sınıf uygulamalarında kendinden daha deneyimli bir rehberden destek aldıklarını hissederek gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarına planlama ve uygulama sürecinde verilen yazılı ve sözlü geri bildirimlerinin mesleki açıdan önemini ortaya koymaktadır. Akdemir (2013) Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması, adaylara nasıl bir hizmet öncesi eğitim verileceği, öğretmen eğitiminde alan eğitimiyle mesleki eğitimin nasıl harmanlanacağı, adayların gerçek ortamlarda deneyim kazanması için nasıl bir sistem olması gerektiği, hizmet içi eğitimin niteliğinin ve esaslarının neler olması gerektiği sorularına yanıt verilemediğinden söz etmektedir. Öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak ve alana nitelikli öğretmenler kazandırmak, uzun vadede kaliteli öğretim süreçleri, faydalı bireyler ve gelişmiş toplumu sağlayacaktır. Bireye yaptığı uygulamayı bütün ayrıntılarıyla yeniden izleme fırsatı vermesi ve grubun eleştirilerine açık olması nedeniyle hem becerilerin geliştirilmesinde hem de yansıtma davranışı kazandırmada etkili olan mikro öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma sürecindeki nitelik arttırılabilir. Mikro öğretim, öğretimin küçük bir parçası olmakla birlikte küçük bir grupla yapılan öğretimin videoya kaydedilmesi sonrasında grubun katılımıyla öğretim ilkeleri doğrultusunda tartışılmasıdır. Mikro öğretim; öğretmen adaylarının kaygı düzeyini düşürür, öğretim ve karar verme becerilerini geliştirir, eleştirel bakış kazandırır, kendini değerlendirme ve yansıtma becerilerini geliştirir. Yansıtma; eğitim konularında ve uygulama süreçlerinde düşünme, seçimler yapma ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme yeteneğidir (Gözütok, 2011). Öğretmen adaylarının, öğretim süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtma davranışında bulunmalarını sağlayan bir diğer yöntem ise, yansıtıcı günlüklerin kullanımıdır. Yansıtıcı uygulama; profesyonellerin kendi eylemlerini gözlemlediği, onları teori ışığında değerlendirdiği ve kendi uygulamalarındaki gelişmeleri izlemek için kullandığı metabilişsel bir yaklaşım içermektedir. Yansıtıcı günlük, bireyin gerçekleşen olayları yeniden düşünmesi ve kişisel düşüncelerini ifade etmesi için fırsat sağlamaktadır. Buna ek olarak, öğrendiklerini açıkça ve bilerek belirleme, öğretme pratikleri ile öğrendiklerini ilişkilendirme, teoriler ışığında pratik yapma ve iyileştirme için eylem planları oluşturmayı kolaylaştırmaktadır (Tang, 2002). Ülkemizde yapılan araştırmalar, mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve öğretime yönelik beceriler kazandırdığı, deneyimler yoluyla kalıcı öğrenme fırsatları sağladığını göstermektedir (Atav, Kunduz ve Seçken, 2014; Güven, Kahveci, Öztürk ve Akın, 2016; Küçükoğlu ve diğerleri, 2012; Tok, 2008).

Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda geri bildirim, yansıtıcı günlük ve mikro-öğretim konularında ayrı ayrı birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Fakat ülkemizde belirtilen tekniklerin bir arada kullandığı ve uygulamalı bir ders sürecine ilişkin okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmanın amacı, "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersinin uygulamalarında kullanılan geri bildirim, yansıtıcı günlük ve mikro-öğretim süreçlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama öncesi etkinlik planlarına verilen yazılı geri bildirimlerin mesleki gelişimlerine yansımaları nasıldır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama sonrasında yazdıkları yansıtıcı günlüklerin mesleki gelişimlerine yansımaları nasıldır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama sürecinde kaydedilen görüntüleri kullanılarak uygulama sonrasında gerçekleştirilen mikro-öğretim tekniğinin mesleki gelişimlerine yansımaları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı, "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (BEOÖ)" dersinin uygulamalarında kullanılan geri bildirim, yansıtıcı günlük ve mikro-öğretim süreçlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara'da bulunan bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı III. sınıfına devam eden, "BEOÖ" dersini alan 8 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Örneklemede kullanılan ölçütler; "BEOÖ" dersini ilk kez alıyor olmak, 5 yaş grubu çocukların sınıfında uygulama yapıyor olmak, araştırma sürecine gönüllü olarak katılım sağlamaktır. Uygulama sürecinden önce toplantı yapılarak katılımcılara araştırma amacı ve sürecinden bahsedilmiş, gönüllü katılım onamları alınmıştır. Öğretmen adaylarına sürecin başında ön görüşme amacıyla "BEOÖ dersinin uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin ne gibi beklentilerini gerçekleştireceğini düşünüyorsunuz?" sorusu sorularak görüşleri alınmıştır. Süreçte kullanılacak olan "yansıtıcı günlük" hakkında katılımcıların bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiş, "yansıtıcı günlük ve kullanımı" ile ilgili sözlü ve yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen adayları dört hafta, haftada yarım gün anaokullarında "BEOÖ" dersi kapsamında uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırma dört aşamada yürütülmüştür. İlk adımda dersin kuramsal bölümünde edinilen bilgi ve beceriler doğrultusunda ikişerli gruplar olarak hazırlanan hareket eğitim planlarına araştırmacılar tarafından elektronik ortamda planları geliştirmeye yönelik yazılı geri bildirim verilmiştir. İkinci adımda, anaokullarında gerçekleştirilen hareket eğitim planların uygulama süreçleri araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve süreçlerin görüntü kayıtları alınmıştır. Üçüncü aşamada; öğretmen adaylarının, uygulamanın ardından aynı gün süreçteki deneyimlerini yansıtıcı günlüklere yazmaları istenmiştir. Son olarak araştırmacılar ve öğretmen adayları kayıt altına alınan video görüntülerindeki uygulama süreçlerini mikro-öğretim yöntemiyle değerlendirmek üzere uygulama günü ya da ertesi gün bir araya gelmiş ve sürece ilişkin gözlem ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Araştırmada çoklu bilgi kaynaklarından yararlanılmış; hareket eğitim etkinlik planlarına ilişkin geri bildirimler, yansıtıcı günlükler, uygulama video kayıtları ve gözlemlerinin mikro-öğretim tekniğiyle değerlendirmelerine ilişkin ses kayıtlarından edinilen veriler içerik analiziyle çözümlenecektir.

Öğretmenler, okullarda yürüttükleri öğretim süreçleriyle toplumun şekillenmesinde etkili olmaktadırlar. Öğretmenler, kaliteli öğretim süreçleri gerçekleştirerek öğrencileri, dolayısıyla toplumu nitelikli yönde şekillendirmiş olacaklardır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına hizmet öncesinde vereceği eğitimin nasıl şekilleneceği, alan eğitimi ile mesleki eğitimin nasıl harmanlanacağı, adayların nasıl deneyim kazanacağı, hizmet içi eğitimin niteliğinin ve esaslarının neler olacağı konusunda sorunların yaşandığı görülmektedir. Ülkemizde yetiştirilen öğretmenin mesleki farkındalıklarını, yeterliklerini artırmaya aracılık ve rehberlik etmek için geleneksel yöntemlerden uzaklaşılarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının hem becerilerinin geliştirilmesinde hem de yansıtma davranışlarının kazandırılmasında etkili olduğu araştırmalar sonucunda belirlenen yazılı geri bildirim, mikro öğretim yöntemi ve yansıtıcı günlüklerin kullanımı ile öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma sürecindeki nitelikleri arttırılabilir. Bu araştırmada "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersinin uygulamalarında kullanılan geri bildirim, yansıtıcı günlük ve mikro-öğretim süreçlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacın detaylı bir şekilde ortaya konulabilmesi için çalışma durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı III. sınıfına devam eden, "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersini alan 8 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Örneklemede kullanılan ölçütler; "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersini ilk kez alıyor olma, 5 yaş grubu çocukların sınıfında uygulama yapıyor olma, araştırma sürecine gönüllü olarak katılım sağlama olarak belirlenmiştir. Katılımcılarla uygulama öncesi toplantı yapılarak hem çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş hem de onların gönüllü katılım onamları alınmıştır. Öğretmen adaylarına sürecin başında ön görüşme amacıyla "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinin uygulama sürecinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin ne gibi beklentilerini gerçekleştireceğini düşünüyorsunuz?" sorusu sorularak görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarına "yansıtıcı günlük ve kullanımı" hakkında sözlü ve yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen adayları dört hafta, haftada yarım gün anaokullarında "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersi kapsamında uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırma dört temel süreçte yürütülmüştür. İlk adımda dersin kuramsal bölümünde edinilen bilgi ve beceriler doğrultusunda ikişerli gruplar olarak hazırlanan hareket eğitim planlarına araştırmacılar tarafından elektronik ortamda planları geliştirmeye yönelik yazılı geri bildirim verilmiştir. İkinci adımda, anaokullarında gerçekleştirilen hareket eğitim planların uygulama süreçleri araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve süreçlerin görüntü kayıtları alınmıştır. Üçüncü aşamada; öğretmen adaylarının, uygulamanın ardından aynı gün süreçteki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı günlüklerini yazmaları istenmiştir. Son olarak araştırmacılar ve öğretmen adayları kayıt altına alınan video görüntülerindeki uygulama süreçlerini mikro-öğretim yöntemiyle değerlendirmek üzere uygulama günü ya da ertesi gün bir araya gelmiş ve sürece ilişkin gözlem ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Mikro-öğretim süreci ses kaydına alınmıştır. Araştırmada çoklu veri kaynakları (hareket eğitim etkinlik planlarına ilişkin geri bildirimler, yansıtıcı günlükler, uygulama video kayıtları ve gözlemlerinin mikro-öğretim tekniğiyle değerlendirmelerine ilişkin ses kayıtlarından edinilen veriler) kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. Çalışmada elde edilecek bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde kullanılan geri bildirim, yansıtıcı günlük ve mikro-öğretim süreçlerinin yansımaları ortaya konulacaktır. Yazılı geri bildirimlerin, yansıtıcı günlüklerin ve mikro öğretim tekniğinin bir arada kullanılması sonucunda, öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlik planlarının niteliğine, eğitim ortamının düzenlenmesine ve sınıf yönetimi stratejilerini etkili biçimde kullanmalarına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce mesleki becerilerinde niteliği artırmaya ilişkin öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Çalışma süreci göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının, uygulama öncesi etkinlik planlarına verilen yazılı geri bildirimlerin onların uygulama sürecinde sınıf yönetimini sağlamalarını, ortam düzenlemelerini ve duruma göre planlarında gerekli değişikleri yaparak süreci çocukların ilgilerini çekecek şekilde uyarladıklarına ilişkin görüşlerini ifade ettikleri belirtilebilir. Adayların, uygulama sonrasında yazdıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla öz değerlendirme yaparak kendilerine birer ayna tutmuşlar ve süreci ayrıntılı ifade ederek sorunlu noktaları belirlemişler ve düzeltme adına kararlar aldıklarını vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmen adayları, uygulama sürecinde kaydedilen görüntülerinin uygulama sonrasında mikro-öğretim tekniği ile kullanılmasının kendilerini bir dış gözlemci olarak gördüklerinde süreci hazırlama ve yönetme sürecindeki eksiklerini görerek sonraki uygulamalarda kendilerini daha yetkin hissettiklerini aynı zamanda mikro öğretim sürecinde araştırmacıların, akranlarının ve kendilerinin değerlendirmeleriyle farklı bakış açıları elde ederek süreci daha iyi yönettiklerini söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmeni yetiştirme, geri bildirim, mikro öğretim, yansıtıcı günlük

Kaynakça

Akçamete, G. (2007). Eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği (Yay. Haz.). *VI. Antalya Sempozyumu Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi, 1-3 Şubat, Antalya, Türkiye*, *Paneller* içinde (s. 190- 203). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 15-28.

Atav, E., Kunduz, N. ve Seçken, N. (2014). Pre-Service teachers‟ views about micro teaching practices in biology education. *Hacettepe University J. Educ, 29*(4), 01-15.

Gözütok, F: D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y. ve Akın, Ö. (2016). Türkiye'de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 2*(1), 19-34.

Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 19-32.

Tang, C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. In *Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth* (s. 7-10).

Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *33*(149), 104-117.

(25758) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler

RAHİME ÇOBANOĞLU

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Birçok değişken arasında öğretmen yeterliğinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde belirleyici etkiye sahip olması (Darling-Hammond, 2006), nitelikli öğretmen yetiştirilmesini önemli kılmaktadır. İyi öğretmenler yetiştirmek için öğretmen adaylarına teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitimin verilmesi gerektiği yaygın bir görüştür (Zeichner, 1980). Ülkemizde daha ağırlıklı olarak kuramsal eğitim verilen öğretmen yetiştirme programlarında (Şendağ ve Gedik, 2015) öğretmen adaylarına özellikle eğitimlerinin son iki yarıyılında öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama yapma fırsatı verilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlik uygulamaları üzerine yapılan araştırmalarda daha çok öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları problemler ve öğretmen adaylarının ve diğer ilgili tarafların öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri ve beklentileri ele alınmıştır (Kasapoğlu ve Yıldırım, 2018). Alan yazında öğretmen adaylarının çeşitli öğretmenlik alanlarında kendilerini ne kadar yeterli (örneğin, Morgül, Seçken ve Yücel, 2016; Şad ve Nalçacı, 2015) ya da hazır (örneğin, Karakaya, Uzel, Gül ve Yılmaz, 2019) gördüklerini gösteren çalışmalara rastlansa da, öğretmen adaylarının uygulamalarının derinlemesine değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğretmenlik uygulaması dersini alan sekiz okul öncesi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları, ders planları ve öz değerlendirme raporları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken önemli yönlere işaret edecek bu çalışma ile okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini geliştirmeye yönelik bazı önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu nitel araştırmada durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Durum çalışmalarında sınırlı bir durumun farklı veri kaynakları kullanılarak derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu araştırmada incelenen durum, mezun olmak üzere olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleridir. Çalışmada tipik olduğu varsayılan sekiz okul öncesi öğretmenin öğretmenlik uygulamaları incelenmiştir. Her bir öğretmen adayının bir durum olarak ele alındığı bu çalışmada çoklu durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecince her bir okul öncesi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları gözlemlenmiş ve ders planları ile öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öz-değerlendirme raporları analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve hazırladıkları ders planları incelenirken Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilmiş olan Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi'nde (Classroom Assesment Scoring System-CLASS) önerilen kavramsal çerçeve ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) belirtilen temel ilkeler esas alınmıştır. CLASS kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklar ile etkileşimleri ve ders planları duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği boyutlarında nitel olarak değerlendirilmiştir. MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde ise öğretmenlik uygulamalarında ve ders planlarında öğretmen adaylarının belirlenmiş kazanım ve göstergelere ve özellikle çocuk-merkezli eğitim anlayışına sadakatleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için yöntemsel çeşitleme ve katılımcı görüşü alma yöntemlerine başvurulurken, bulguların transfer edilebilirliği için ayrıntılı betimleme yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının hepsi kadındır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılardan araştırma için izin alınmıştır.

Birçok değişken arasında öğretmen yeterliğinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde belirleyici etkiye sahip olması (Darling-Hammond, 2006), nitelikli öğretmen yetiştirilmesini önemli kılmaktadır. İyi öğretmenler yetiştirmek için öğretmen adaylarına teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitimin verilmesi gerektiği yaygın bir görüştür (Zeichner, 1980). Ülkemizde daha ağırlıklı olarak kuramsal eğitim verilen öğretmen yetiştirme programlarında (Şendağ ve Gedik, 2015) öğretmen adaylarına özellikle eğitimlerinin son iki yarıyılında öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama yapma fırsatı verilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlik uygulamaları üzerine yapılan araştırmalarda daha çok öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları problemler ve öğretmen adaylarının ve diğer ilgili tarafların öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri ve beklentileri ele alınmıştır (Kasapoğlu ve Yıldırım, 2018). Alan yazında öğretmen adaylarının çeşitli öğretmenlik alanlarında kendilerini ne kadar yeterli (örneğin, Morgül, Seçken ve Yücel, 2016; Şad ve Nalçacı, 2015) ya da hazır (örneğin, Karakaya, Uzel, Gül ve Yılmaz, 2019) gördüklerini gösteren çalışmalara rastlansa da, öğretmen adaylarının uygulamalarının derinlemesine değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğretmenlik uygulaması dersini alan sekiz okul öncesi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları, ders planları ve öz değerlendirme raporları

incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken önemli yönlere işaret edecek bu çalışma ile okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini geliştirmeye yönelik bazı önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

Bu nitel araştırmada durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Durum çalışmalarında sınırlı bir durumun farklı veri kaynakları kullanılarak derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu araştırmada incelenen durum, mezun olmak üzere olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleridir. Çalışmada tipik olduğu varsayılan sekiz okul öncesi öğretmenin öğretmenlik uygulamaları incelenmiştir. Her bir öğretmen adayının bir durum olarak ele alındığı bu çalışmada çoklu durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecince her bir okul öncesi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları gözlemlenmiş ve ders planları ile öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öz-değerlendirme raporları analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve hazırladıkları ders planları incelenirken Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilmiş olan Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi'nde (Classroom Assesment Scoring System-CLASS) önerilen kavramsal çerçeve ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) belirtilen temel ilkeler esas alınmıştır. CLASS kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklar ile etkileşimleri ve ders planları duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği boyutlarında nitel olarak değerlendirilmiştir. MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde ise öğretmenlik uygulamalarında ve ders planlarında öğretmen adaylarının belirlenmiş kazanım ve göstergelere ve özellikle çocuk-merkezli eğitim anlayışına sadakatleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için yöntemsel çeşitleme ve katılımcı görüşü alma yöntemlerine başvurulurken, bulguların transfer edilebilirliği için ayrıntılı betimleme yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının hepsi kadındır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılardan araştırma için izin alınmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin temel sorunlar şu üç tema altında toplanmıştır: (a) ders planlaması, (b) öğrenme-öğretim süreci ve (c) sınıf yönetimi. Ders planlamasına ilişkin olarak, ön bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının seçilmiş kazanım ve göstergelere uygun öğrenme süreci planlama konusunda desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bazı ders planlarında öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde desteklenmeyen kimi kazanım ve göstergelere yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim programında yer alan bazı kazanım ve göstergelerin anlamının okul öncesi öğretmen adayları tarafından anlaşılmadığı dikkat çekmiştir. Öğrenme-öğretim süreci ile ilgili olarak ön bulgular, çocuk merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, gerçek hayatla ilişkilendirme, çocukların bireysel farklılıklarına cevap verme ve çocukların üst düzey düşünme becerilerini destekleme konularında okul öncesi öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Sınıf yönetimi ile ilişkili olarak, zaman yönetimi, etkinlikler arasındaki geçişleri planlama, oturma şeklini düzenleme ve etkinliklere çocukların aktif katılımını sağlama konularında yaşanan problemler nedeniyle okul öncesi öğretmen adaylarının bazı istenmeyen çocuk davranışlarının oluşmasına neden oldukları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara karşı sevecen ve saygılı olma ile aşırı izin verici olma arasındaki fark hakkında bilinçlendirilmelerinin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin temel sorunlar şu üç tema altında toplanmıştır: (a) ders planlaması, (b) öğrenme-öğretim süreci ve (c) sınıf yönetimi. Ders planlamasına ilişkin olarak, ön bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının seçilmiş kazanım ve göstergelere uygun öğrenme süreci planlama konusunda desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bazı ders planlarında öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde desteklenmeyen kimi kazanım ve göstergelere yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim programında yer alan bazı kazanım ve göstergelerin anlamının okul öncesi öğretmen adayları tarafından anlaşılmadığı dikkat çekmiştir. Öğrenme-öğretim süreci ile ilgili olarak ön bulgular, çocuk merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, gerçek hayatla ilişkilendirme, çocukların bireysel farklılıklarına cevap verme ve çocukların üst düzey düşünme becerilerini destekleme konularında okul öncesi öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Sınıf yönetimi ile ilişkili olarak, zaman yönetimi, etkinlikler arasındaki geçişleri planlama, oturma şeklini düzenleme ve etkinliklere çocukların aktif katılımını sağlama konularında yaşanan problemler nedeniyle okul öncesi öğretmen adaylarının bazı istenmeyen çocuk davranışlarının oluşmasına neden oldukları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara karşı sevecen ve saygılı olma ile aşırı izin verici olma arasındaki fark hakkında bilinçlendirilmelerinin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300-314.

Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A., & Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 373-396.

Kasapoğlu, K., & Yıldırım, A. (2018).What difference does placement school make? Contribution of school characteristics to professional growth of pre-service teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 90-112.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişilmiştir.*

Morgül, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2016). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 62-72.

Pianta. R. C., La Paro. K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual. Pre-K*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(1), 177-197.

Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 70-91.

Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, *31*(6), 45-55.

(25760) Sınıflarında Otizmli Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Geçiş Stratejilerinin Belirlenmesi

DİLA YAZICI ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ESRA AKGÜL HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ELİF MERCAN UZUN ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

BERRİN AKMAN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sınıf içi geçişler "öğretmenin yönlendirmesi ile çocuğun bir görevi tamamlayıp diğer etkinliğe başlaması için yapılan değişiklik ya da sınıf içi hareketlilik" (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, ss. 174) olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içi geçişler, belli bir düzene oturtulduğu takdirde çocukların süreci bilmelerini kolaylaştıracak, davranış problemlerini azaltacak ve sınıf yönetimi açısından hem davranış kontrolünde hem de zaman yönetiminde öğretmene büyük kolaylık sağlayacaktır. Yunanca "autos" ve Latince "ismus" kelimelerinin birleşiminden oluşan ve "belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bozukluk" (Yazıcı ve Akman, 2018) olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğu DSM-V'e göre iki alanda yetersizlikte kendini göstermektedir: Toplumsal iletişim ve etkileşimde güçlükler ile tekrarlayıcı davranışlar. Toplumsal iletişim ve etkileşimde güçlüklerin altında göz kontağı kuramama, duyguları ifade edememe gibi belirtiler bulunurken, tekrarlayıcı davranışlarda basmakalıp ve tekrarlayıcı motor hareketler, aynılıkta ısrar, rutine sıkı sıkıya bağlılık gibi belirtiler bulunmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir). Geçişler, rutinleri seven otizmli çocukların ve öğretmenlerin hayatını kolaylaştıran etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin sınıfında oluşturduğu belirgin geçişler, bu çocukların öfke nöbetlerinin azalmalarına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple bu araştırmada sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları geçiş stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında hangi geçiş etkinliklerini kullanmaktadır?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kullandıkları geçiş etkinliklerini hangi aralıklarda kullanmaktadır?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kullandıkları geçiş etkinliklerini neden tercih etmişlerdir?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri geçiş etkinliklerinin otizmli çocuk üzerinde etkisi olduğunu düşünmekte midir?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri geçiş etkinliklerinin otizmli çocuk üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünmektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışması, "… araştırmacının bir durumu, programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği araştırma deseni" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada durum çalışması türlerinden araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Araçsal durum çalışmasında, araştırmacılar bir konu ya da soruna odaklanır ve sonra bu durumu örneklemek için sınırlı bir durum seçer. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, kalite güvence çalışmalarında olağan bir strateji olan, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilmesi ve çalışılmasıdır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ölçüt olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında şu anda ya da daha önce en az bir otizmli bir çocukla çalışıyor/çalışmış olması şartı aranmış ve 12 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki tecrübesi, hangi okul türünde çalıştığı, en son hangi eğitim kademesinden mezun olduğu, daha önce kaç otizmli çocukla çalıştığı, şu an sınıfında otizmli çocuk olup olmadığıyla ilgili sorulardır. Öğretmen görüşme formu ise araştırma problemlerine paralel olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, uzman görüşüne gönderilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama standartlaştırılmış mülakat yoluyla 11 Mart-15 Nisan tarihleri arasında toplanmıştır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşmenin esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Bailey, 1982). Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç; "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak"tır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 227). Bu çalışmada üçgenleme yöntemlerinden birden fazla araştırmacının katılımı yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ise öğretmenlerin görüşlerinin doğrudan alıntılaması yapılarak sağlanmıştır. Güvenirlik yöntemi olarak ise kodlayıcılar arası görüş birliği kullanılmıştır.

Sınıf içi geçişler "öğretmenin yönlendirmesi ile çocuğun bir görevi tamamlayıp diğer etkinliğe başlaması için yapılan değişiklik ya da sınıf içi hareketlilik" (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, ss. 174) olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içi geçişler, belli bir düzene oturtulduğu

takdirde çocukların süreci bilmelerini kolaylaştıracak, davranış problemlerini azaltacak ve sınıf yönetimi açısından hem davranış kontrolünde hem de zaman yönetiminde öğretmene büyük kolaylık sağlayacaktır. Yunanca "autos" ve Latince "ismus" kelimelerinin birleşiminden oluşan ve "belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bozukluk" olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğu DSM-V'e göre iki alanda yetersizlikte kendini göstermektedir: Toplumsal iletişim ve etkileşimde güçlükler ile tekrarlayıcı davranışlar. Toplumsal iletişim ve etkileşimde güçlüklerin altında göz kontağı kuramama, duyguları ifade edememe gibi belirtiler bulunurken, tekrarlayıcı davranışlarda basmakalıp ve tekrarlayıcı motor hareketler, aynılıkta ısrar, rutine sıkı sıkıya bağlılık gibi belirtiler bulunmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir). Geçişler, rutinleri seven otizmli çocukların ve öğretmenlerin hayatını kolaylaştıran etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin sınıfında oluşturduğu belirgin geçişler, bu çocukların öfke nöbetlerinin azalmalarına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple bu araştırmada sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları geçiş stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında hangi geçiş etkinliklerini kullanmaktadır?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kullandıkları geçiş etkinliklerini hangi aralıklarda kullanmaktadır?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kullandıkları geçiş etkinliklerini neden tercih etmişlerdir?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri geçiş etkinliklerinin otizmli çocuk üzerinde etkisi olduğunu düşünmekte midir?

Sınıfında otizmli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri geçiş etkinliklerinin otizmli çocuk üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünmektedir?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışması, "… araştırmacının bir durumu, programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği araştırma deseni" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada durum çalışması türlerinden araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Araçsal durum çalışmasında, araştırmacılar bir konu ya da soruna odaklanır ve sonra bu durumu örneklemek için sınırlı bir durum seçer. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, kalite güvence çalışmalarında olağan bir strateji olan, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilmesi ve çalışılmasıdır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ölçüt olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında şu anda ya da daha önce en az bir otizmli bir çocukla çalışıyor/çalışmış olması şartı aranmış ve 12 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki tecrübesi, hangi okul türünde çalıştığı, en son hangi eğitim kademesinden mezun olduğu, daha önce kaç otizmli çocukla çalıştığı, şu an sınıfında otizmli çocuk olup olmadığıyla ilgili sorulardır. Öğretmen görüşme formu ise araştırma problemlerine paralel olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, uzman görüşüne gönderilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama standartlaştırılmış mülakat yoluyla 11 Mart-15 Nisan tarihleri arasında toplanmıştır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşmenin esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Bailey, 1982). Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç; "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak"tır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 227). Bu çalışmada üçgenleme yöntemlerinden birden fazla araştırmacının katılımı yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ise öğretmenlerin görüşlerinin doğrudan alıntılaması yapılarak sağlanmıştır. Güvenirlik yöntemi olarak ise kodlayıcılar arası görüş birliği kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin sınıflarında sözel uyaran, parmak oyunu, tekerleme, kuklalar kullandıkları; sınıfa geçiş, serbest zamana geçiş, yemeğe geçiş, yemekten etkinliğe geçiş, etkinlikten etkinliğe geçiş, etkinlikten ara öğüne geçiş, ara öğünden değerlendirme geçiş aralıklarından genellikle etkinlikler arası geçişte ve yemeğe geçişte geçiş etkinliklerini kullandıkları; öğretmenlerin geçiş türleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sözel uyaran, kuklalar, parmak oyunu, tekerleme gibi geçiş etkinliklerini geçiş olarak bildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde özellikle etkinlik çizelgeleri, otizmli çocuklar için etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir. Ek olarak bu çocuklar için akran arkadaş sistemi, sosyal öyküler ve bilgisayar uygulamaları geçiş sürecinde kullanılabilecek diğer geçiş stratejileridir. Diğer araştırma sorularına ait analizler devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin sınıflarında sözel uyaran, parmak oyunu, tekerleme, kuklalar kullandıkları; sınıfa geçiş, serbest zamana geçiş, yemeğe geçiş, yemekten etkinliğe geçiş, etkinlikten etkinliğe geçiş, etkinlikten ara öğüne geçiş, ara öğünden değerlendirme geçiş aralıklarından genellikle etkinlikler arası geçişte ve yemeğe geçişte geçiş etkinliklerini kullandıkları; öğretmenlerin geçiş türleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sözel uyaran, kuklalar, parmak

oyunu, tekerleme gibi geçiş etkinliklerini geçiş olarak bildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde özellikle etkinlik çizelgeleri, otizmli çocuklar için etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir. Ek olarak bu çocuklar için akran arkadaş sistemi, sosyal öyküler ve bilgisayar uygulamaları geçiş sürecinde kullanılabilecek diğer geçiş stratejileridir. Diğer araştırma sorularına ait analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : otzim, sınıf içi geçiş, erken çocukluk eğitimi

Kaynakça

Bailey, K. D. (1982). Methods of social research (2nd ed.). New York, NY: The Free Press

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry & research design-choosing among five approaches. California, CA: SAGE.

Ergin, E., & Bakkaloglu, H. (2015). Kaynastirma Uygulamalari Yürütülen Okul Öncesi Siniflarda Sinif Içi Geçislerin Kolaylastirilmasi/Facilitating In-Classroom Transitions in Inclusive Preschools. *Ozel Egitim Dergisi*, *16*(2), 173.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261-283.

Yazici, D. N., & Akman, B. (2018). An Investigation of Pre-school Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *19*(1), 105-128.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social science]. Ankara: Seçkin Yayıncılık

https://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir

(25775) Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

SİMGE YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

OĞUZCAN ÇIĞ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de çocukların açık alanda oyun oynaması, çeşitli nedenlere bağlı olarak giderek azalmıştır. Bu nedenlerin başında ebeveynlerin çocuklarının fiziksel yaralanmaya maruz kalabileceği, trafik problemleri, çocuk kaçırma, ulaşılabilir açık oyun alanlarının azlığı gelmektedir (Veitch et al., 2006). Toplumumuz riskten kaçınan bir kültüre sahip olduğu için (Yılmaz, 2017); yani yetişkinler çocukların risk alabileceği ortamlardan ziyade, onları kontrol edebilecekleri, çocuğun herhangi bir fiziksel yaralanmaya maruz kalma olasılığının en aza indirildiği güvenli ortamlardaki oyunlarını desteklemektedir (Greenfield, 2004). Özellikle yetişkinlerin çocukların oyunlarına ve oyun ortamlarına karar verdiği düşünüldüğünde, çocukların riskli oyunlarla ilgili yetişkin algılarının araştırılmasının öneminden bahsedilebilir. Hill ve Bundy' ye göre (2012) yetişkinlerin, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları risk içeren deneyimleri ne derece tolere edebileceği, çocukların yaşamlarını ve deneyimlerini etkilemektedir. Günümüz toplumlarında çocukların geçmiş nesillere göre daha fazla risk altında oldukları algısı gelişmiştir. Bu nedenle çocuklar aşırı korumacı bir tutumla yetiştirilmeye başlanmış (Ungar, 2009) ve bunun sonucunda da özgürlüklerinin kısıtlandığı durumlara mahkûm edilmişlerdir (Bundy vd. 2008). Çeşitli araştırmalarda (örn: Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998) çocukların risk içeren aktivitelerde riskle başa çıkma becerilerine göre hareket ettiği gözlemlense de bu durum değişmemiştir. Bunun nedeni ağırlıklı olarak yetişkinlerin çocukların güvenlikleri ile ilgili kaygılarına dayandırılmaktadır. İlginçtir ki yetişkinler bu tarz oyunları kendi çocukluklarında oynadıkları sıradan oyunlar olarak görürken, çocukları için bu oyunları riskli görmektedirler. Araştırmacılar, bunun nedenini toplumsal olarak risk farkındalığı (Ungar, 2009) ve riskten kaçınmak (Greenfield, 2004)olarak açıklamıştır.Ancak sonuç olarak, bu aşırı korumacı tutumun çocukların oyun oynarken sağlıklı risk alma fırsatlarının engellendiği ve bu tür oyunlarda çocuklar için gelişim ve öğrenme fırsatlarının sınırlandığı belirtilmiştir (Ball 2002; Little, 2006).Ball'a göre (2002) asıl potansiyel zararlar, çocukların aşırı güvenli ortamlarda oynamasından kaynaklanabilecek sonuçlardır. Çocukların uygun zorluklar ya da risklerle karşılaşmasının engellenmesi, onların riskli durumları tanımlamalarını ya da bu durumlarla mücadele etmelerini (Little, 2006), özgüvenlerinin (Stephenson, 2003), ve oyun yaratma ya da esnek/yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini engeller (Bundy vd., 2008).

Çocuklar gelişmekte olan yeterliliklerini test etmek için mücadele gerektiren riskli oyun deneyimlerine ihtiyaç duyarlar (Stephenson, 2003). Çocukların oyun oynarken ve çevrelerini keşfederken uygun risk durumları ile karşılaşmaları onların bütünsel gelişimlerine de katkı sağlar (Little, 2006). Araştırmalar çocukların oyun sırasında karşılaştığı risklerin onların risk değerlendirme ve risk yönetimi becerilerini (Christensen & Mikkelsen, 2008) aynı zamanda da problem çözme ve sosyal becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır (Greenfield, 2004). Özellikle, çocukların zorluklarla mücadele edebileceği durumlarla karşılaşabileceği ve bir takım fiziksel riskler barındıran açık alanda oynanan oyunların, onların fiziksel ve zihinsel gelişimine ve psikolojik sağlıklarına önemli katkıları olduğu belirtilmiştir (Brussoni vd., 2015). Araştırmalar, hafif yaralanma riski olan oyunlar oynamaktan sakınmanın, çocuğa sağlayacağı uzun süreli faydaları engelleyici nitelikte olduğunu belirtir (Little, 2015). Özerklik ve risk yönetimi becerilerinin sağlıklı gelişim göstermede önemli rol oynadığı bilinmektedir. Örneğin, riskli oyun fırsatlarının azaltılmasının, çocuk ve genç yetişkinlerde davranışsal ve psikolojik problemlerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Bunun yanında, yine birçok araştırmacı, çocukların aşırı güvenli ortamlarda sıkıldıkları için kendilerine uygun olmayan risk durumları arayışına girdiklerini ortaya çıkarmıştır (Greenfield, 2004; Ungar, 2009).

Çocukların riskli oyun oynaması için yaratılan fırsatların birçok faydası olmasına karşın son 30 yılda düşüş gösterdiği bilinmektedir (Bassett vd., 2015; Schoeppe vd., 2016). Gelişmiş ülkelerde bile çocukların özellikle açık alanda dahil olabilecekleri risk içeren deneyimler, yerini kapalı alanlarda gerçekleşen yapılandırılmış ve ailelerin çocuklarını sıkı bir gözetim altında tuttukları oyunlara bırakmıştır (Clements, 2004). Çoğunlukla bunun nedeni yetişkinlerin çocuklara karşı hissettikleri sorumluluk duygusu ve güvenlik kaygısı ile ilişkilendirilmektedir (Wyver vd., 2010). Bu durum çocukların yetişkin gözetiminde olmadan özgür bir şekilde oynamasını, okuldan eve ya da evden okula aktif olarak ulaşımını ya da boş zamanlarında arkadaşlarıyla yaptıkları etkinliklerin çeşitliliğini ve yapısını etkilemektedir (Schoeppe vd., 2016). Bu durum riskli oyunlar ve bu oyunlara karşı geliştirilen tutumların sistematik bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, 3 ile 7 yaş arasında çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarının ne dereceye kadar risk almalarına izin verdiklerini ölçmek için Avusturalya'da geliştirilen "The Tolerance of Risk in Play Scale" adlı (Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği - ORAT) ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına dayandırılmaktadır. ORAT ölçeği toplam altı alt boyutta, 32 madde ile yetişkinlerin çocukların risk alma tutumlarını ölçmektedir. Bu alt boyutlar arasında (1) muazzam yükseklikte oynamak, (2) tehlikeli araçlarla oynamak, (3) tehlikeli

doğal elementlere yakın oynamak, (4) itiş-kakış oyunları, (5) gözetimden uzaklaşacak/gözden kaybolacak uzaklıkta oynamak ve (6) yüksek hız içeren oyunlar oynamak yer almaktadır.

Çalışmanın örneklemini, Türkiye'deki Mersin ili sınırları içerisinde bulunan beş devlet okulunda erken çocukluk eğitimi programlarına kayıtlı çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmada kullandığımız çalışmaya dahil edilme kriterleri 3 ile 13 arasında çocuğu bulunmak ve okuma-yazma bilmek yer almaktadır. Çalışmaya toplam 300 ebeveyn katılmıştır. Mersin ilinin farklı bölgelerinde değişkenlik gösteren demografik yapıya sahip ebeveynlerden veri toplamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan veliler Milli Eğitim Bakanlığının sahipliğinde gerçekleştirilen aile seminerleri öncesinde ve sonrasında ölçekleri tamamlamışlardır.

ORAT ölçeği araştırmacılar tarafından Türkçe diline çevrildi. Bu görev Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli hem Türkçe hem İngilizce dillerine hakim olan beş araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. Eğitim fakültesinde farklı programlarda görevli öğretim elemanları, öğeleri gözden geçirerek kültürel ve alana özgü farklılıklar için uygun değişiklikler yaptı. Analiz kısmı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk olarak, tanımlayıcı bölümde, sorulan soruların ortalamaları ve yüzdeleri incelenmiştir ve daha sonra, ikinci çıkarımsal bölümde Rasch analizi STATA istatiksel analiz programını kullanılarak toplanan ham veriler analiz edildi.

Günümüz toplumlarında çocukların geçmiş nesillere göre daha fazla risk altında oldukları algısı gelişmiştir. Bu nedenle çocuklar aşırı korumacı bir tutumla yetiştirilmeye başlanmış (Ungar, 2009) ve bunun sonucunda da özgürlüklerinin kısıtlandığı durumlara mahkûm edilmişlerdir (Bundy vd. 2008). Çeşitli araştırmalarda (örn: Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998) çocukların risk içeren aktivitelerde riskle başa çıkma becerilerine göre hareket ettiği gözlemlense de bu durum değişmemiştir. Bunun nedeni ağırlıklı olarak yetişkinlerin çocukların güvenlikleri ile ilgili kaygılarına dayandırılmaktadır. İlginçtir ki yetişkinler bu tarz oyunları kendi çocukluklarında oynadıkları sıradan oyunlar olarak görürken, çocukları için bu oyunları riskli görmektedirler. Araştırmacılar, bunun nedenini toplumsal olarak risk farkındalığı (Ungar, 2009) ve riskten kaçınmak (Greenfield, 2004)olarak açıklamıştır.Ancak sonuç olarak, bu aşırı korumacı tutumun çocukların oyun oynarken sağlıklı risk alma fırsatlarının engellendiği ve bu tür oyunlarda çocuklar için gelişim ve öğrenme fırsatlarının sınırlandığı belirtilmiştir (Ball 2002; Little, 2006).Ball'a göre (2002) asıl potansiyel zararlar, çocukların aşırı güvenli ortamlarda oynamasından kaynaklanabilecek sonuçlardır. Çocukların uygun zorluklar ya da risklerle karşılaşmasının engellenmesi, onların riskli durumları tanımlamalarını ya da bu durumlarla mücadele etmelerini (Little, 2006), özgüvenlerinin (Stephenson, 2003), ve oyun yaratma ya da esnek/yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini engeller (Bundy vd., 2008).

Çocuklar gelişmekte olan yeterliliklerini test etmek için mücadele gerektiren riskli oyun deneyimlerine ihtiyaç duyarlar (Stephenson, 2003). Çocukların oyun oynarken ve çevrelerini keşfederken uygun risk durumları ile karşılaşmaları onların bütünsel gelişimlerine de katkı sağlar (Little, 2006). Araştırmalar çocukların oyun sırasında karşılaştığı risklerin onların risk değerlendirme ve risk yönetimi becerilerini (Christensen & Mikkelsen, 2008) aynı zamanda da problem çözme ve sosyal becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır (Greenfield, 2004). Özellikle, çocukların zorluklarla mücadele edebileceği durumlarla karşılaşabileceği ve bir takım fiziksel riskler barındıran açık alanda oynanan oyunların, onların fiziksel ve zihinsel gelişimine ve psikolojik sağlıklarına önemli katkıları olduğu belirtilmiştir (Brussoni vd., 2015). Araştırmalar, hafif yaralanma riski olan oyunlar oynamaktan sakınmanın, çocuğa sağlayacağı uzun süreli faydaları engelleyici nitelikte olduğunu belirtir (Little, 2015). Özerklik ve risk yönetimi becerilerinin sağlıklı gelişim göstermede önemli rol oynadığı bilinmektedir. Örneğin, riskli oyun fırsatlarının azaltılmasının, çocuk ve genç yetişkinlerde davranışsal ve psikolojik problemlerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Bunun yanında, yine birçok araştırmacı, çocukların aşırı güvenli ortamlarda sıkıldıkları için kendilerine uygun olmayan risk durumları arayışına girdiklerini ortaya çıkarmıştır (Greenfield, 2004; Ungar, 2009). Ayrıca çocukların fiziksel olarak aktif olmalarını engelleyen ortamlarda zaman geçirmeleri obezite başta olmak üzere birçok sağlık problemini de beraberinde getirmektedir (Hart, 2002).

Çocukların riskli oyun oynaması için yaratılan fırsatların birçok faydası olmasına karşın son 30 yılda düşüş gösterdiği bilinmektedir (Bassett vd., 2015; Schoeppe vd., 2016). Gelişmiş ülkelerde bile çocukların özellikle açık alanda dahil olabilecekleri risk içeren deneyimler, yerini kapalı alanlarda gerçekleşen yapılandırılmış ve ailelerin çocuklarını sıkı bir gözetim altında tuttukları oyunlara bırakmıştır (Clements, 2004). Çoğunlukla bunun nedeni yetişkinlerin çocuklara karşı hissettikleri sorumluluk duygusu ve güvenlik kaygısı ile ilişkilendirilmektedir (Wyver vd., 2010). Bu durum çocukların yetişkin gözetiminde olmadan özgür bir şekilde oynamasını, okuldan eve ya da evden okula aktif olarak ulaşımını ya da boş zamanlarında arkadaşlarıyla yaptıkları etkinliklerin çeşitliliğini ve yapısını etkilemektedir (Schoeppe vd., 2016). Bu durum riskli oyunlar ve bu oyunlara karşı geliştirilen tutumların sistematik bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

Sandseter (2007) riskli oyunları incelediği çalışmasında oyunları risk açışından altı kategoride toplamıştır: muazzam yükseklikte oynamak, tehlikeli araçlarla oynamak (çekiç, bıçak gibi), tehlikeli doğal elementlere yakın oynamak (ateş, su gibi), itiş-kakış oyunları (dövüşçülük gibi), ve gözetimden uzaklaşacak/gözden kaybolacak uzaklıkta oynamak.Sandseter (2009) ayrıca oyunda riski artıran çevresel ve bireysel özelliklerin olduğunu da belirtmiştir. Çevresel özellikler, zorluk, diklik, yükseklik, denetleme/gözetim olarak belirlenirken; bireysel özellikler konsantrasyon düzeyi, kontrol ve zorluklarla mücadele olarak belirlenmiştir. Ağaçların tepesine tırmanmak, yetişkin gözetimi olmadan keşif yapmak ve yokuş aşağı tekerlekli kızak sürmek gibi aktiviteler riskli oyun kategorisine girmektedir (Sandseter, 2007; 2009). Bu konuda yapılan çalışmalar, çocuğun bakımını üstlenen yetişkinlerin, öğretmenlerin ve eğitim politikalarını geliştiren uzmanların çocukların riskli oyunlara katılımının ve özgürce hareket etmelerinin onların gelişiminde önemli rolü olduğunu belirtmektedir (Bundy vd., 2009). Ancak bunun bilinmesine rağmen çocuğun bu tür aktivitelere katılıp katılmayacağı

toplumun kültürel normlarına, çocuğun yaşına ve eğitim mevzuatlarına bağlıdır (Ball, 2002). Örneğin çocuğun yaşı arttıkça, riskli oyunlara katılımlarına izin verilmesinde artış olduğu görülmektedir (Mitra vd., 2014).

Türkiye'de çocukların açık alanda oyun oynaması, çeşitli nedenlere bağlı olarak giderek azalmıştır. Bu nedenlerin başında ebeveynlerin çocuklarının fiziksel yaralanmaya maruz kalabileceği, trafik problemleri, çocuk kaçırma, ulaşılabilir açık oyun alanlarının azlığı gelmektedir (Veitch et al., 2006). Toplumumuz riskten kaçınan bir kültüre sahip olduğu için (Yılmaz, 2017); yani yetişkinler çocukların risk alabileceği ortamlardan ziyade, onları kontrol edebilecekleri, çocuğun herhangi bir fiziksel yaralanmaya maruz kalma olasılığının en aza indirildiği güvenli ortamlardaki oyunlarını desteklemektedir (Greenfield, 2004). Özellikle yetişkinlerin çocukların oyunlarına ve oyun ortamlarına karar verdiği düşünüldüğünde, çocukların riskli oyunlarla ilgili yetişkin algılarının araştırılmasının öneminden bahsedilebilir. Hill ve Bundy' ye göre (2012) yetişkinlerin, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları risk içeren deneyimleri ne derece tolere edebileceği, çocukların yaşamlarını ve deneyimlerini etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin çocukların risk alma davranışlarının Türkiye bağlanımında incelenebileceği bir ölçme aracının uyarlamasını yapmaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin çocuklarının risk alma davranışlarına dair toleranslarını ölçen uluslararası bir ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmaktır. Bu ölçme aracı her ne kadar Avustralya'da geliştirilmiş ve bu ülkenin kültürü ve günlük yaşamındaki risk senaryolarını içeriyor olsa da ülkemizde de çocukların benzer riskler ile karşı karşıya kalabilecekleri ve ebeveynlerin bu risklere tolerans gösterme davranışını ölçmede benzer güvenilirlik ve geçerliliği sunacağı beklenmektedir. Rasch analizi toplamda 32 madde üzerinde yapılmıştır ve sonuçlarının Sandseter'ın belirttiği (2007, 2009) altı farklı alt boyutu (Tehlikeli elementler/maddeler, yüksek hız, itiş-kakış, muazzam yükseklikler, gözden kaybolmak ve tehlikeli aletlerle oynamak) yansıtması beklenmektedir. Ön analizler maddelerin %80.5'inin (25/31) kabul edilebilir aralıkta ortalama kare değerlerinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Risk, Oyun, Risk Toleransı, Okul Öncesi Eğitimi

Kaynakça

Ball, D. (2002) *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. London: Health & Safety Executive contract research report, Middlesex University.

Bassett, D.R., John, D., Conger, S.A., Fitzhugh, E.C., & Coe, D.P. (2015). Trends in physical activity and sedentary behaviours of United States youth. *Journal of Physical Activity & Health, 12*, 1102–1111.

Biddle, S.J.H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports & Medicine,45*, 886–895.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., & Janssen, I. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A Systematic review. *International Journal of Environmental Research*, 12, 6423–6454.

Bundy, A., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., & Luckett, T. (2008). Playfulness: Interactions between play contexts and child development. Oxford University Press: Australia.

Bundy, A.C., Luckett, T., Tranter, P.J., Naughton, G.A., Wyver, S.R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is "no risk": A simple innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education, 17*, 33–45.

Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues Early Childhood, 5,*68–80.

Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008) Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness, 30,*112–130.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play, 3*, 443–463.

Greenfield, C. (2004). Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood, 29*, 1–5.

Hart, R. (2002) Containing children: Some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14, 135–148.

Hill, A. & Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health and Development, 40,*68- 76.

Itoh, H., Kitamura, F., Hagi, N., Mashiko, T., Matsukawa, T., & Yokoyama, K. (2017). Leisure-time physical activity in youth as a predictor of adult leisure physical activity among Japanese workers: A cross-sectional study. *Environmental Health and Preventive Medicine,22*, 37.

Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play.*J. Adventure Education & Outdoor Learning, 15,* 24–39.

Mitra, R., Faulkner, G.E., Buliung, R.N., & Stone, M.R. (2014). Do parental perceptions of the neighbourhood environment influence children's independent mobility? Evidence from Toronto, Canada, *Urban Studies, 51,* 3401–3419.

Sandseter, E.B.H. (2007). Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15,*237–252.

Schoeppe, S., Tranter, P., Duncan, M.J., Curtis, C., Carver, A., & Malone, K. (2006). Australian children's independent mobility levels: Secondary analyses of cross-sectional data between 1991 and 2012. *Children's Geography, 14*, 408–421.

Stephenson, A. (2003) Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23, 35–43.

Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *American Journal of Family Therapy, 37*, 258–271.

Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., and Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place, 12*(4), 383-393.

Whitebread, D. (2012). The importance of play. Toy industries of Europe: Cambridge, UK.

World Health Organisation. WHO (2010). Global recommendations on physical activity for health. World Health Organisation: Geneva, Switzerland.

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues Early Childhood, 11*, 263–277.

Yılmaz, S. (2017). Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences. Unpublished Ph.D. Thesis. METU: Ankara, Turkey.

(25812) Eko Okul Programını Uygulayan ve Uygulamayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Çevreye Yönelik Tutum ve Farkındalıkları

TUĞÇE AKYOL

AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde doğal kaynakların yanlış kullanımı, canlı türlerinin karşılaştıkları tehlikeler, doğa olayları, nüfus artışı gibi durumlar çevre sorunlarını farklı boyutlara taşımaktadır (Erten, 2004; Türkmen, 2010). Çevre sorunlarının sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve eğitsel açıdan küresel özellikler kazandığı görülmektedir (Atasoy, 2006). Tüm bu sorunların giderek artması ise çocukların doğal ortamlardan uzakta büyümelerine neden olabilmektedir. Temel bilgi ve becerilerin şekillendiği okul öncesi dönemde doğal çevre ile kurulan nitelikli ilişkiler, çocukların çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmesini sağlar. Çocukların çevreye ilişkin bilgi, olumlu tutum ve davranışlarını geliştirmede erken yıllarda verilecek nitelikli bir çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Cevher Kalburan, 2009). Ayvaz ve diğerleri (1999) okul öncesi dönemde verilen çevre eğitiminin çocukların çevreye karşı farkındalıklarını ve tutumlarını geliştirdiğini ve vatandaş olarak çevreye karşı sorumlu olmalarını da sağlamayı amaçladığını belirtmektedir. Dünyada 56 ülkede uygulanmakta olan ve ülkemizde de resmi ve özel eğitim kurumları tarafından uygulanmaya devam eden Eko-Okullar Programı okul öncesi ile ilkokul ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Çocukların, çevre ile ilgili konularda bilgi sahibi olmaları ve aktif katılım ile çocukların çevresel deneyimler kazanmaları bu programın temel hedeflerinden biridir. Ayrıca bu programın uygulandığı okullardaki çocukların hem çevre konusunda hem de yaşamları boyunca başarılarını etkileyecek alışkanlıklar kazanmaları programın yararları arasındadır (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı, 2018). Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada eko okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2008). Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemine, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı eko-okul programını uygulayan dört anaokuluna devam eden (120 çocuk) ve uygulamayan dört anaokuluna devam eden (120 çocuk) olmak üzere toplam 240 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Genel Bilgi Formu ve Soydan ve Öztürk Samur (2014) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Genel Bilgi Formunda, çalışma grubundaki çocukların cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, kardeş sayıları, kaçıncı çocuk olduğu, anne-baba yaşı ile anne ve babanın öğrenim düzeyine yönelik sorular yer almaktadır. 60-66 aylık çocukların çevre eğitimine ilişkin farkındalıklarını ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan **O**kul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği tutum ve farkındalık olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her bir soruya ait farklı bir resim bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki alt boyuttan ve üç faktörden meydana geldiği tespit edilmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %40,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ise çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik farkındalık alt faktörleri için sırasıyla .76 ve .66 olarak hesaplanmıştır (Soydan & Öztürk Samur, 2014).

Temel bilgi ve becerilerin şekillendiği okul öncesi dönemde doğal çevre ile kurulan nitelikli ilişkiler, çocukların çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmesini sağlar. Çocukların çevreye ilişkin bilgi, olumlu tutum ve davranışlarını geliştirmede erken yıllarda verilecek nitelikli bir çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Cevher Kalburan, 2009). Dünyada 56 ülkede uygulanmakta olan ve ülkemizde de resmi ve özel eğitim kurumları tarafından uygulanmaya devam eden Eko-Okullar Programı okul öncesi ile ilkokul ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Çocukların, çevre ile ilgili konularda bilgi sahibi olmaları ve aktif katılım ile çocukların çevresel deneyimler kazanmaları bu programın temel hedeflerinden biridir (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı, 2018). Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada eko okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemine, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne

bağlı eko-okul programını uygulayan dört anaokuluna devam eden (120 çocuk) ve uygulamayan dört anaokuluna devam eden (120 çocuk) olmak üzere toplam 240 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Genel Bilgi Formu ve Soydan ve Öztürk Samur (2014) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirme aşamasında olup, araştırma sonucunda ekokul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Çocukların Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete, anne babaların yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermeyeceği sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Eko-okul programının çocukların çevreye yönelik farkındalıkları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da beklenen sonuçlar arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eko okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirme aşamasındadır. Bu araştırma sonucunda, ekokul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Çocukların, Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete, anne babaların yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermeyeceği sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Ayrıca eko-okul programının çocukların çevreye yönelik farkındalıkları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Çevreye yönelik farkındalık ve tutum, eko-okullar, okul öncesi dönem

Kaynakça

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Ayvaz, Z., Öztürk, M., Balcı, A., Uzunoğlu, S., Noyan, Ö. F., Pazarlıoğlu, M. V., Baldemir, E., Başlar, S., Doğan, Y., Gökalp, M. F., Semenderoğlu, A. & Bakaç, M. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi.* İzmir: Çevre Eğitimi ve Araştırma Vakfı (ÇevKor: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 6).

Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için çevresel tutum ölçeği" ile "yeni ekolojik paradigma ölçeği "nin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, *Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65/66.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Soydan, S. B., & Samur, A. Ö. (2014). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for pre-school children. *International Journal of Academic Research in Education and Review, 2*(5), 118-128.

Türkmen. L. (2010). Ekolojik Konu ve Sorunlar. *Çevre Eğitimi.* (Edt: O. Bozkurt).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss.153-177.

(25820) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Babalarının Riskli Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

OĞUZCAN ÇIĞ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

SİMGE YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Risk almak çocukların yaşamının doğal bir parçasıdır. Riskli oyun, fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir oyun formu (örn: hızlı bir şekilde bisiklet sürmek, ağaca tırmanmak, makas kullanmak, yanan bir ateşe yakın bir yerde oyun oynamak gibi) olarak tanımlanır (Cevher Kalburan, 2016; Sandseter, 2009). Ebeveynlerin çocukların risk alma davranışlarına karşı tutumları, onların eğitim durumlarına, yetiştikleri çevreye, doğaya karşı tutumlarına, kendi cinsiyetlerine (Zuckerman,1985; Morrongiello & Hogg, 2004) ve çocuklarının cinsiyetlerine (Kindleberger Hagan & Kuebli, 2006) göre farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak çocuk yetiştirme tutumları ve davranışları incelendiğinde ebeveynlerin tavırlarına göre bazı farklılıklar bulunmuştur.Örneğin, Türk ailelerinde anne ve babaların çocuklarına karşı daha koruyucu ve kontrollü tavır sergiledikleri ve bu ailelerde ebeveynlerin eğitim seviyesi ve cinsiyetinin çocuklarına karşı sergiledikleri tavırları etkilediği görülmüştür (Cevher Kalburan, 2016).

Çocuklara erken yaşlarda sağlanacak özgür tavırlar onların gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır ve bu görüş son yıllarda batılı ülkelerde de hakim olmaya başlamıştır. Örneğin, daha önceleri oyun alanlarının minimum risk içermesi gerektiği görüşü ve bu alanlarda çocuklara zarar verebilecek her türlü riski elimine etme tutumu yerini günümüzde çocukların risk alabileceği ve hatta tehlikeli sayılabilecek materyallerle oyun oynamalarına izin veren ortamlarda zaman harcamaları gerektiği görüşüne bırakmıştır. Bu risk alınabilecek oyun sahalarının içinde çekiç, çivi, matkap ve daha bir çok alet çocukların kullanımlarına sunulmuştur. Bu alanlarda oynayan çocukların bu tarz tehlikeli sayılabilecek aletlere çok daha dikkatli yaklaştıkları ve sorumlu yetişkinlerden beklenecek tarzda tavırlarla bu materyalleri kullandıkları görülmüştür. Bu tür parklar Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde yaygın olarak çocukların hizmetine açılmıştır. Bu çalışmanın amacı, çocuk yetiştirmeden sorumlu bir birey olarak babaların çocuklarının risk alma davranışlarına karşı toleranslarını ölçmek ve bu tavırların çeşitli demografik etkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın örneklemi 200 babadan oluşmaktadır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı babalar okur-yazar olma, 60-72 ay arasında çocuğu bulunma ve çocuğun bakım görevini üstlenmiş biyolojik babası veya üvey babası olma kriterlerine göre belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, demografik bilgi formu ve Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) tarafından yetişkinler için geliştirilen risk özelliği taşıyan oyun algısı ölçeğikullanılacaktır. Demografik bilgi formu, bu araştırmayı yapan okul öncesi eğitim alanında uzman iki araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin içinde ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim seviyeler, çocuğun yaşı, anne ve babanın ne tür fiziksel ortamlarda (kırsal veya kentsel) yetiştiği, ebeveynlerin çocukları ile birlikte ne tür doğal alanlarda, ne sıklıkta ve ne kadar süre zaman geçirdikleri sorulmuştur. Ebeveynlerin doldurduğu ikinci kısımda 'Anne Babaların Risk Özelliği Taşıyan Çocuk Oyunlarına Yönelik Düşünceleri' adlı ölçekyer almaktadır. Bu ölçek iki boyut altında toplanan, 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipi ölçek olup, katılımcılardan ölçekte belirtilen her bir maddeyi 1'den (tamamen katılmıyorum)4'e kadar (tamamen katılıyorum) olan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri gerekmektedir.Ölçekte yer alan alt boyutlar 'Ebeveynlerin riskli oyunlar hakkındaki düşünceleri've 'Ebeveynlerin riskli oyunların faydalarıhakkındaki düşünceleri' olarak belirlenmiştir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Ölçeği uygulamak için gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı İl Müdürlüğünden alınmış ve ölçeğin uygulanacağı okulların müdürleri ile iletişime geçilip gerekli koordinasyon sağlanmıştır.

Risk almak çocukların yaşamının doğal bir parçasıdır. Riskli oyun, fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir oyun formu (örn: hızlı bir şekilde bisiklet sürmek, ağaca tırmanmak, makas kullanmak, yanan bir ateşe yakın bir yerde oyun oynamak gibi) olarak tanımlanır (Cevher Kalburan, 2016; Sandseter, 2009). Ebeveynlerin çocukların risk alma davranışlarına karşı tutumları, onların eğitim durumlarına, yetiştikleri çevreye, doğaya karşı tutumlarına, kendi cinsiyetlerine (Zuckerman,1985; Morrongiello & Hogg, 2004) ve çocuklarının cinsiyetlerine (Kindleberger Hagan & Kuebli, 2006) göre farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak çocuk yetiştirme tutumları ve davranışları incelendiğinde ebeveynlerin tavırlarına göre bazı farklılıklar bulunmuştur.Örneğin, Türk ailelerinde anne ve babaların çocuklarına karşı daha koruyucu ve kontrollü tavır sergiledikleri ve bu ailelerde ebeveynlerin eğitim seviyesi ve cinsiyetinin çocuklarına karşı sergiledikleri tavırları etkilediği görülmüştür (Cevher Kalburan, 2016).

Zeedyk ve Wallance'a göre (2003), küçük çocukların risk alma davranışlarının kasıtsız yaralanmalarla sonuçlanması muhtemeldir. Çocuklar okul öncesi dönem çağına geldiklerinde bebeklik dönemlerine göre daha bağımsız hareket ederler ve ebeveynlerin onlar üzerindeki gözetimi biraz daha azalmış olur (Morrongiello vd., 2016). Bu dönemde ebeveyn gözetiminin azalması, çocukların risk

alma durumlarına karşı kendi kararlarını verme süreçlerini etkiler (Cui & Xu, 200). Okul öncesi dönemdeki çocukların risk alma davranışlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi, fiziksel yaralanmaların önlenmesine yardımcı olabileceği gibi (Lasenby-Lessard vd., 2013), uygun risk alma durumlarının oluşturukmasında ve desteklenmesinde de etkili olabilir.

Bununla birlikte, babaların çocuklarına karşı daha rahat ve az kontrollü tavırlar sergiledikleri görülmüştür. Erkeklerin genel olarak daha fazla risk alması androjen hormonu salgılanmasına bağlanmıştır (Zuckerman, 1985).Evrimsel olarak incelendiğinde risk alma davranışının insan evrimleşmesine ve hayatta kalmasına katkı sağladığını ve risk almaya meyilli olmanın bu tarihsel gelişimin günümüze süregelen bir parçası olduğu düşünülmektedir(Wilson & Daly, 1985). Birçok araştırma erkeklerin kızlara göre daha fazla fiziksel risk almaya meyilli olduklarını ve daha fazla kasıtsız yaralanmalara maruz kaldıklarını göstermektedir (Matheny, 1991). Uygunsuz risk almanın olası tehlikeli sonuçları göz önünde bulundurularak, hem kızların hem de erkeklerin uygun riskler almaları için nasıl büyüdüklerini anlamamız zorunlu olarak düşünülebilir. Ebeveynlerle yapılan çalışmalar çocukların sosyalleşmesinin, onların cinsiyetlerine göre değişebileceğini göstermektedir (Fivush, vd., 2000). Birçok araştırmacı, çocukların fiziksel risk almaları ve kasıtsız yaralanmalarında cinsiyetin etkisini araştırırken örneklem grubu olarak annelerle çalışmıştır (Morrongiello & Dawber, 1999, 2000). Ancak çocukların risk almasında babaların rolü ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmiştir (Kindleberger Hagan & Kuebli, 2007). Oysa ki, araştırma sonuçları babaların, çocukların cinsiyet rollerinde çok etkili olduklarını göstermektedir (Bussey & Bandura; Lytton & Romney, 1991). Bronstein (1988) ve Levey ve Fagot (1997), babaların annelere göre çocuklarıyla birlikte daha fazla fiziksel olarak aktif oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmacılar, babaların kız çocuklarından ziyade, erkek çocukları ile daha fazla itiş-kakış oyunları oynadıklarını belirtmiştir.

Çocuklara erken yaşlarda sağlanacak özgür tavırlar onların gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır ve bu görüş son yıllarda batılı ülkelerde de hakim olmaya başlamıştır. Örneğin, daha önceleri oyun alanlarının minimum risk içermesi gerektiği görüşü ve bu alanlarda çocuklara zarar verebilecek her türlü riski elimine etme tutumu yerini günümüzde çocukların risk alabileceği ve hatta tehlikeli sayılabilecek materyallerle oyun oynamalarına izin veren ortamlarda zaman harcamaları gerektiği görüşüne bırakmıştır. Bu risk alınabilecek oyun sahalarının içinde çekiç, çivi, matkap ve daha bir çok alet çocukların kullanımlarına sunulmuştur. Bu alanlarda oynayan çocukların bu tarz tehlikeli sayılabilecek aletlere çok daha dikkatli yaklaştıkları ve sorumlu yetişkinlerden beklenecek tarzda tavırlarla bu materyalleri kullandıkları görülmüştür. Bu tür parklar Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde yaygın olarak çocukların hizmetine açılmıştır. Bu çalışmanın amacı, çocuk yetiştirmeden sorumlu bir birey olarak babaların çocuklarının risk alma davranışlarına karşı toleranslarını ölçmek ve bu tavırların çeşitli demografik etkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu araştırmanın örneklemi 200 babadan oluşmaktadır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı babalar okur-yazar olma, 60-72 ay arasında çocuğu bulunma ve çocuğun bakım görevini üstlenmiş biyolojik babası veya üvey babası olma kriterlerine göre belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, demografik bilgi formu ve Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) tarafından yetişkinler için geliştirilen risk özelliği taşıyan oyun algısı ölçeğikullanılacaktır. Demografik bilgi formu, bu araştırmayı yapan okul öncesi eğitim alanında uzman iki araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin içinde ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim seviyeler, çocuğun yaşı, anne ve babanın ne tür fiziksel ortamlarda (kırsal veya kentsel) yetiştiği, ebeveynlerin çocukları ile birlikte ne tür doğal alanlarda, ne sıklıkta ve ne kadar süre zaman geçirdikleri sorulmuştur. Ebeveynlerin doldurduğu ikinci kısımda 'Anne Babaların Risk Özelliği Taşıyan Çocuk Oyunlarına Yönelik Düşünceleri' adlı ölçekyer almaktadır. Bu ölçek iki boyut altında toplanan, 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipi ölçek olup, katılımcılardan ölçekte belirtilen her bir maddeyi 1'den (tamamen katılmıyorum)4'e kadar (tamamen katılıyorum) olan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri gerekmektedir.Ölçekte yer alan alt boyutlar 'Ebeveynlerin riskli oyunlar hakkındaki düşünceleri've 'Ebeveynlerin riskli oyunların faydalarıhakkındaki düşünceleri' olarak belirlenmiştir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Ölçeği uygulamak için gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı İl Müdürlüğünden alınmış ve ölçeğin uygulanacağı okulların müdürleri ile iletişime geçilip gerekli koordinasyon sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan babaların farklı demografik yapıları olan okullarda uygulanacağı düşünüldüğünde, Mersin ilinin genel demografik yapısını yansıtması beklenmektedir. Her ne kadar Türk babaların risk alma tutumlarının çocukları risk almaya daha cesaretlendirici olması düşünülse de, bu tutumların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Çocuğun cinsiyetine bağlı farklılıkların sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde daha fazla gözlenmesi beklenmektedir. Babaların erkek çocuklarla kız çocuklara oranla daha fazla hareketli ve fiziksel güç gerektiren oyunlar oynama ihtimallerini göz önünde bulundurarak, babaların erkek çocukların daha fazla risk almalarını desteklemeleri beklenmektedir. Ayrıca, babanın yetiştiği ortamın (kırsal veya kentsel) ve ailenin yaşadığı ev tipinin (müstakil/bahçeli ev veya apartman dairesi) babanın çocuğun risk alma davranışına karşı tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan babaların farklı demografik yapıları olan okullarda uygulanacağı düşünüldüğünde, Mersin ilinin genel demografik yapısını yansıtması beklenmektedir. Her ne kadar Türk babaların risk alma tutumlarının çocukları risk almaya daha cesaretlendirici olması düşünülse de, bu tutumların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Çocuğun cinsiyetine bağlı farklılıkların sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde daha fazla gözlenmesi beklenmektedir. Babaların erkek çocuklarla kız çocuklara oranla daha fazla hareketli ve fiziksel güç gerektiren oyunlar oynama ihtimallerini göz önünde

bulundurarak, babaların erkek çocukların daha fazla risk almalarını desteklemeleri beklenmektedir. Ayrıca, babanın yetiştiği ortamın (kırsal veya kentsel) ve ailenin yaşadığı ev tipinin (müstakil/bahçeli ev veya apartman dairesi) babanın çocuğun risk alma davranışına karşı tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Risk, Riskli Oyun, Baba Görüşleri, Baba Katılımı, Riskli Oyun Algısı

Kaynakça

Bronstein, P. (1988). Father–child interactions: Implications for gender-role socialization. In P. Bronstein & C. Cowan (Eds.), *Fatherhood today: Men's changing role in the family*(pp. 07−124). New York: John Wiley and Sons.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676−713.

Cevher-Kalburan, N . (2016). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22 (3), 943-960. Retrieved from http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22601/241471

Cui, W., & Xu, Y. (2007). The relationship between preschoolers' understanding of unintentional injury and risk taking behaviors. *Chinese Journal of Maternal and Child Health Care, 22,* 3094–3096.

Fivush, R., Broatman, M., Buckner, J., & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex Roles, 42*, 233−253.

Kindleberger Hagan, L. & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of pre-schoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 2-14.

Lasenby-Lessard, J., Morrongiello, B. A., & Barrie, D. (2013). The impact of accumulated experience on children's appraisals of risk and risk-taking decisions: Implications for youth injury prevention. *Health Psychology, 32*(4), 370–378.

Levey, L., & Fagot, B. (1997). Gender-role socialization and discipline processes in one- and two-parent families. *Sex Roles, 36*, 1−21.

Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267−296.

Matheny, A. (1991). Children's unintentional injuries and gender: Differentiation by environmental and psychosocial aspects. *Children's Environments Quarterly*, 8, 57−61.

Morrongiello, B., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughers socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 227−251.

Morrongiello, B., & Dawber, T. (2000). Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates. Journal of Experimental Child Psychology, 76(2), 89−103.

Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries. Sex Roles, 50(1/2), 103–118.

Morrongiello, B. A., Bell, M., Park, K., & Pogrebtsova, K. (2016). Evaluation of the Safety Detective Program: A classroom-based intervention to increase kindergarten children's understanding of home safety hazards and injury-risk behaviors to avoid. *Prevention Science, 17*(1), 102-111.

Sandseter, E.H.B. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of fea- tures in the play environment. Early Childhood Education Journal, 36, 439-446.

Wilson, M., & Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: The young male syndrome. Ethology and Sociobiology, 6, 59−73.

Zeedyk, M. S., & Wallace, L. (2003). Tackling children's road safety through edutainment: An evaluation of effectiveness. *Health Education Research, 18,* 493-505.

Zuckerman, M. (1985). Biological foundations of the sensation-seeking temperament. J. Strelau, F. Farley (Eds.), The biological bases of personality and behavior, Vol: 1: Theories, measurement techniques, and development, Hemisphere Publishing, Washington, DC (1985), pp. 97-113

(25834) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Yaşam Kalitesi İle Çocukların Ve Ebeveynlerinin Ahlaki Değer Yargıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SÜMEYYE OKUMUŞ
MEB

SAİDE ÖZBEY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş dönemini kapsayan, gelişim hızının, niteliğinin ve kapsamının en yoğun olduğu dönemdir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki karakter yapısını, tutum ve tavrını, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu dönemde alınan eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, algılama ve kavrama gücünü artırmakta olduğunu sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Eğitim, fiziksel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki tüm gelişim alanlarında bulunması gereken insan kişiliğinin gelişiminde kabul edilmesi gereken bir olgudur. İyi bir yaşam için gerekli olan kazanımlar topluma aktarılmazsa iyi bir eğitim sağlanmamış olur. İnsanlık tarihinde önemli rol oynayan düşünürler, kişiliğin önemine, yaşamın içindeki değerlere ve topluma aktarmada kullanılan araçları önemle vurgulamışlardır (Neslitürk, 2013).

İnsanın doğup büyüdüğü, yetiştiği, bakım ve korunmasının sağlandığı ilk sosyal yapı olan aile, aynı zamanda, toplumun kültürel ve ahlaki değerlerini, gelenek ve göreneklerini nesilden nesile aktaran ve çocukları topluma hazırlayan en temel kurumdur. Çocuk ve gençlerin, ahlaki gelişim sürecinde ilk ve en önemli ahlaki otorite kaynağı ailedir. Aileden öğrenilen bilgi ve davranışlar çocukların yaşamdaki duruşlarını ve değer yargılarını belirlemektedir (Şengün, 2015). Değerler doğuştan gelen olgular değildir. Öğrenilebilir ve öğretilebilirler. İlk öğrenmelerin oluştuğu aile ortamı ahlaki değerlerin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ailede bulunan her bireyin çocuklara, değerlerin aktarımında önemli sorumlulukları vardır (Aydın, 2012).

Ailelerde bulunan bireylerin görevi, çocukların düşüncelerini davranışlara dönüştürmelerine yardımcı olmaktır. Eğer bu düşünceler davranışlara dönüştürebilirse ahlaki eğitimde başarı sağlanmış olur. Çocuklar, bedensel bakımdan bir bütün olduğu gibi ruhsal düşünsel ve ahlaki olarak da bir bütünlük içindedir. Çocuğa verilecek eğitimin de bu yönde olması gerekmektedir (Dewey' den aktaran Öztürk, 2011).

Çocuklar içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını kabullenme ve sosyalleşme için hayatın ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç yaşarlar. Bu süreçte toplumun iyi ve kötülerini öğrenirler (Çağdaş ve Seçer, 2005'den akt. Yaşa Giren, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların ahlaki değerler eğitiminin en önemli yönü çocukların değerleri keşfetmeleridir. Değerlerin keşfi ise çocukların birçok olguyu birleştirmeleriyle mümkündür.(Tillman & Hsu, 2000 ' den akt. Oruç, 2010).

"Bireyin geçmiş yaşantıları, değerleri, algı gücü ve tutumları problem çözme yeteneğini, değişik oranlarda etkileyebilmektedir. Bireyin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini, oluşturmaktadır. Dolayısıyla kimliğin oluşumunda etkili olan düşünceleri, duyguları, inançları, değerleri, bilgisi, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı isler vb. özellikleri yaşantılarının sonucudur ve bir dereceye kadar, gelecekte yapacağı işlerin de belirleyicisidir" (Baltacı' dan aktaran Işık ve Yıldız, 2012). Bireyin değerlerini etkileyen erken çocukluk deneyimleri, yaşam kalitesinin önemini göstermektedir. Yaşam kalitesi kavramının erken çocukluk döneminde kazandırılması, bireyin sonraki yaşantı deneyimleri için hazır olmasını sağlar. Özellikle yaşam kalitesine erken yaşlarda odaklanmanın, erişkin yaşlardaki yaşam kalitesi sorunları üzerinde azaltıcı etkisinin olacağı düşük yaşam kalitesine sahip olan erişkin bireylerin çocukluk dönemlerinde daha fazla yaşam kalitesi sorunu yaşadıkları belirtilmektedir (Yardımcı vd., 2012; Durualp vd., 2010; Eiser ve Morse, 2001; Sawyer vd., 2004' ten akt Bekir vd., 2013).

Bireyin davranışları, düşünceleri, çevresi ile ilişkileri, çevresinden gelen uyaranlara verdiği tepkiler, dönütler, ürettiği çözümler ve sergilediği davranışların sonuçları, yaşam kalitesi düzeyi üzerinde etkilidir. Yaşam kalitesi ve ahlaki değerler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu iki kavramın birbirleri üzerinde etkileyici noktaları olduğu görülmektedir. Kişisel iyi olma hali olarak adlandırılan yaşam kalitesi erken çocukluk dönemlerinden itibaren çevresel ve bireysel birçok değişkenden etkilenmektedir (Özbey vd., 2018) Bu nedenle bu araştırmanın, ailenin ve çocuğun sahip olduğu ahlaki değer yargılarının çocukların yaşam kalitesine katkısını ortaya koyarak okul öncesi dönem çocuklarının yaşam kalitesine yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaşam kalitesinin, çocukların cinsiyeti, yaş grubu ve yaşadığı yere göre değişip değişmediği ve çocukların yasam kaliteleri ile ahlaki değer yargıları ve ebeveynlerinin ahlaki değer yargıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tokat ili Merkez ilçesi resmi ilköğretim köy ve merkez okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarına devam eden çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 48-72 ay yaş grubunda olan 343 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan

çocukların % 50,6'sı(n=174) kız, % 49,4'ü(n=169) ise erkektir. Çocukların % 24 'ü (n=83) 48-60 ay, % 76'sı (n=260) 61-72 ay yaş grubundadır. Çocukların % 84,5'i (n=290) il merkezinde, % 15,5 'i (n=53) ise kırsal(köy) da yaşamaktadır. Toplanan verilerin analizi SSPS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmış, Kişisel Bilgi Formları, Kişisel Değerler Envanteri, Okul Öncesi Değerler Ölçeği(Aile ve Öğretmen Formu), KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği (Aile ve Çocuk Formu) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel Bilgi Formu" çocukların cinsiyeti,yaşı,yaşanılan yer, aile tipi vb. bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

Kişisel Değerler Envanteri

Orjinali Roy (2003) tarafından geliştirilen (Personel Values Inventory) Kişisel Değerler Envanterinin Türkçe' ye uyarlama çalışması Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından yapılmıştır. Envanter "Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Bektaş ve Nalçacı, 2012).

Okul Öncesi Değerler Ölçeği

Okul Öncesi Değerler Ölçeği aile ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5-6 yaş çocuklarının değer düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmiş, ölçeğin 3 formu da (aile, öğretmen ve öğrenci) saygı,sorumluluk,dürüstlük, işbirliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık değerlerini ölçebilecek şekildedir (Neslitürk ve Çeliköz, 2015).

KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği

Çalışmada kullanılan KINDL (Kinder Lebensqualitätsfragebogen: Children Quality of Life-Questionnaire) çocuk ve ergenler için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 24 madde - 6 boyuttan oluşmaktadır. KINDL hem klinik hem de klinik dışı alanda gerek sağlıklı çocuklarda gerekse süreğen hastalığı olan çocuklarda kullanılabilir. Kid-KINDL maddeleri 1'den (asla) 5'e (daima) doğru sıralanmış likert tipi ölçüm ile ölçeklendirilmiştir (Eser vd. , 2008).

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tokat ili Merkez ilçesi resmi ilköğretim köy ve merkez okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarına devam eden çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 48-72 ay yaş grubunda olan 343 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların % 50,6'sı(n=174) kız, % 49,4'ü(n=169) ise erkektir. Çocukların % 24 'ü (n=83) 48-60 ay, % 76'sı (n=260) 61-72 ay yaş grubundadır. Çocukların % 84,5'i (n=290) il merkezinde, % 15,5 'i (n=53) ise kırsal(köy) da yaşamaktadır. Toplanan verilerin analizi SSPS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmış, Kişisel Bilgi Formları, Kişisel Değerler Envanteri, Okul Öncesi Değerler Ölçeği(Aile ve Öğretmen Formu), KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği (Aile ve Çocuk Formu) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel Bilgi Formu" çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, ailenin yaşadığı yer, aile tipi ile ilgili bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. "Kişisel Bilgi Formu" çocuğun öğretmeni ve ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

Kişisel Değerler Envanteri

Orjinali Roy (2003) tarafından geliştirilen (Personel Values Inventory) Kişisel Değerler Envanterinin Türkçe' ye uyarlama çalışması Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından yapılmıştır. Envanter "Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Envanter (1. Beni hiç tanımlamaz, 2. Beni nadiren tanımlar, 3. Beni bazen tanımlar, 4. Beni genellikle tanımlar, 5. Beni her zaman tanımlar) 5'li likert şeklinde, 47 maddeden oluşmaktadır. Envanterin her bir alt boyutunun güvenirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach alpha değeri .60 ile .71 arasında değişmektedir. (Bektaş ve Nalçacı, 2012).

"Kişisel Değerler Envanteri ile kriter geçerliliği için karşılaştırmalı korelasyon analizi yapılan "Schwartz Değerler Ölçeği" arasında benzer faktör grupları arasında pozitif yönde çıkan ilişkiler ölçme aracının ölçme işlemi için kriter geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplam güvenirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach alpha değeri .63'dür. Alt boyutların değerleri ise .60 ile .71 arasında değişmektedir. .60'ın üzerinde cronbach alfa değerleri iç tutarlılık/güvenirlik için yeterli görüldüğünden ölçeğin hem toplam bazda hem da alt ölçekler bazında gerekli güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir" (Asan vd. , 2008, 34).

Okul Öncesi Değerler Ölçeği

Okul Öncesi Değerler Ölçeği aile ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5-6 yaş çocuklarının değer düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçek 5-6 yaş çocukları için geliştirildiğinden verilerin sağlıklı olması açısından 3 (aile, öğretmen ve öğrenci) farklı form şeklinde hazırlanmıştır. Formlar bağımsız kullanılabildiği gibi birlikte de kullanılabilmektedir. Likert tarzı olan ölçekler Aile formu ve öğretmen formları toplam 30'ar maddedir. Öğretmen ve aile formlarında, olumlu ve olumsuz maddelerden bulunmaktadır. Davranışı gösterme sıklığına göre evet, bazen ve hayır şeklinde seçenekler oluşturulmuştur. Ölçeğin 3 formu da (aile, öğretmen ve öğrenci), saygı, sorumluluk, dürüstlük, işbirliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık değerlerini ölçebilecek şekildedir (Neslitürk ve Çeliköz, 2015).

KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği

"Yaşam kalitesini ölçmek için geliştirilen Yaşam Kalitesi Ölçekleri (YKÖ) bireyin çevresi ile dinamik bir etkileşim içinde olduğu varsayımıyla, bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal iyilik halini derecelendirmektedir. Yaşam Kalitesi Ölçekleri ile YK kavramı standardize edilmekte ve verilerin karşılaştırılabilir olması sağlanmaktadır" (Eiser ve Morse' den aktaran Üneri ve Çakın Memik, 2007).

Çalışmada kullanılan KINDL (Kinder Lebensqualitätsfragebogen: Children Quality of Life-Questionnaire) çocuk ve ergenler için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. KINDL Almanca geliştirilmiş ve 14 dile çevrilmiştir. Belirli yaş gruplarına özel geliştirilen ölçek, çocukların gelişim sürecinde yaşam kalitesi noktasında gözlemlenebilecek değişimler noktasına dikkat çekmektedir. 24 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, bedensel iyilik, duygusal iyilik, öz saygı, aile, arkadaş ve anaokulu/kreş (günlük faaliyetlerin yapıldığı okul ya da anaokulu/kreş) olmak üzere altı boyutu vardır. Her bir boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Boyutlara ait puanlar bağımsız olarak hesaplanmış ayrıca bu 6 boyutun bileşiminden oluşan toplam yaşam kalitesi puanı elde edilmektedir. KINDL hem klinik hem de klinik dışı alanda gerek sağlıklı çocuklarda gerekse süreğen hastalığı olan çocuklarda kullanılabilir. Kid-KINDL maddeleri 1'den (asla) 5'e (daima) doğru sıralanmış likert tipi ölçüm ile ölçeklendirilmiştir (Eser vd. , 2008). Bu çalışmada ölçeğin 12 sorudan oluşan Kiddy-KINDL (4-7 yaş) formu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklukta, geçmiş yaşantılarda edinilen düşünceler, davranışlar, iyi kötü durumlar, ahlaki değer yargıları, bireyin gelecek yaşantısındaki varlığının temelini oluşturur, yaşam kalitesini belirler. Yaşam kalitesi ise bireyin hayattaki duruşu, öğrendiklerini hayata geçirişi, karşılaştığı güçlükler, mutluluklardan oluşur. Erken çocukluk döneminden itibaren biriktirilmeye başlanan edinimler yaşam kalitesi olgusunun temelidir. Yaşam kalitesi ve ahlaki değerler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu iki kavramın birbirleri üzerinde etkileyici noktaları olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın, ailenin ve çocuğun sahip olduğu ahlaki değer yargılarının çocukların yaşam kalitesine katkısını ortaya koyarak okul öncesi dönem çocuklarının yaşam kalitesine yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda ailelerin ahlaki değer yargılarının çocukların yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğu ve ailede kazandırılan ahlaki değer yargılarının çocukların yaşam kaliteleri üzerinde pozitif düzeyde bir ilişki olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Ahlaki Değer Yargıları, Yaşam Kalitesi

Kaynakça

Altıparmak, S. & Eser, E. (2007). 15-49 yaş grubu evli kadınlarda yaşam kalitesi. Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 9(3), 29-33.

Asan, T., Ekşi, F., Doğan,A. ve Ekşi, H.(2008). Bireysel değerler envanteri' nin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 27, 15-38.

Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel.

Bekir, H. Şahin, H., & Aydın, R(2013) 4-7 yaş arası sağlıklı çocukların ebeveyn görüşlerine göre yaşam kalitelerinin belirlenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 5*(3), 7-18.

Bektaş, F. & Nalçacı, A.(2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12* (2), 1239-1248.

Çakın Memik, N. & Üneri, Ö. (2007). Çocuklarda yaşam kalitesi kavramı ve yaşam kalitesi ölçeklerinin gözden geçirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(1), 48-54.

Eser, E., Yüksel, H., Baydur, H., Erhart, M., Saatlı, G., Cengiz-Özyurt, B., Özcan, C. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Çocuklar için genel amaçlı sağlıkla ilgili yaşam kalitesi ölçeği (Kid-KINDL) Türkçe sürümünün psikometrik özellikleri, Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 409-417.

Işık, N. ve Yıldız, N.(2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 1-14.

Kandır, A. & Alpan, Y.(2008) Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi*, *4*(14), 33-37.

Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Neslitürk, S. ve Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 19-42.

Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Alparslan Üniversitesi Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi, 1*(2), 37-60.

Özbey, S., Mercan, M. & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. JRES, 5(2), 157-173.

Özmete, E. (1997). *Değerlerin yaşam kalitesi üzerindeki rolü(tokat örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, N. (2011). *61-72 aylık çocuklar için ahlaki değer yapılarını belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması Ankara örneklemi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengün, M.(2015). Anne-babanın mesleğine ve ekonomik düzeyine göre gençlerde ahlaki olgunluk. *İlted*. *2*(44), 213-225.

Yaşa Giren, S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

(25843) Google Play ve App Store'daki Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitimine Yönelik Dijital Oyunların Eğitsel Açıdan İncelenmesi

HİLAL GENÇ
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

H.ELİF DAĞLIOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE DAĞLI
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, teknolojinin çocuğun gelişimine uygun olarak kullanıldığında, çocuklukta öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek için benzersiz bir imkân sağladığını ortaya koymuştur (Clements & Sarama, 2008; Neuman, Newman, & Dwyer, 2010; Pasnik & Llorente, 2013). Genel olarak eğitimde teknolojinin kullanılmasının bir gereksinim olmasının yanı sıra özellikle, matematik, teknoloji kullanımı için oldukça uygun bir alandır (Tatar, Kağızmanlı & Akkaya, 2013). *Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (*NCTM)'nin ilke ve standartlarına göre her çocuk öğretmen rehberliğinde matematik öğrenmesini kolaylaştıran teknolojiye ulaşma şansına sahip olmalıdır. NCTM'nin teknoloji ilkesine göre ise, teknoloji matematik eğitiminde esastır; teknoloji matematiği etkiler ve çocukların öğrenmesini artırır (NCTM, 2000).

Dijital oyunlar okul öncesi eğitimde çocukların matematik becerilerini kazanmaları için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Blackwell, 2014; Outhwaite, Gulliford & Pitchford, 2017; Pitchford, 2015; Schacter & Jo, 2017a; Schacter & Jo, 2017). Dijital oyunlar ile çocuklar soyut matematik kavramlarını somut olarak öğrenebilmekte ve matematik becerilerini destekleyebilmektedir (Pasnik & Llorente, 2013). Özellikle cep telefonu ve tablet bilgisayarlar gibi mobil teknolojilerin hem taşınabilirlik hem de kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim ortamlarında kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Bu cihazlara yönelik geliştirilen yazılımlar kullanıcılar, kurumlar veya çeşitli şirketler tarafından Google Play Store ve Apple Store uygulama marketlerine yüklenebilmektedir. Bu uygulama marketlerinde her yaş grubundaki bireylere yönelik dijital oyunlar olduğu gibi eğitim kategorisi altında da küçük yaş grubu çocuklarına yönelik çok sayıda oyun bulunmaktadır. Günümüzde eğitim ortamlarında okul öncesi dönem çocuklarını destekleyici dijital oyunlar kullanmak büyük öneme sahiptir (Özdemir, Akadal, Çelik & Ayvaz Reis, 2013). Bu çalışmada Google Play ve App Store uygulama marketlerindeki mobil cihaz ve tablet uygulamaları arasından okul öncesi dönem çocukları için tasarlanmış matematik kavram ve becerilerini geliştirmeye yönelik eğitsel dijital oyunların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak, veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada Google Play ve App Store'dan indirilen ücretsiz tablet uygulamaları çeşitli kriterlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmada doküman olarak incelenen uygulamalar Google Play ve App Store'daki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik eğitici uygulamalardan ücretsiz kategorisindeki popüler matematik oyunlarıdır. Çalışma grubunu seçerken Apple Store'da oyunlar kategorisinden 20 oyun "okul öncesi matematik, okul öncesi, çocuk, çocuk matematik" anahtar kelimeleri ile arama yapılarak "ipad ve iphone destekli, ücretsiz, eğitim kategorisi, popüler, 5 yaş ve altı" şeklinde filtrelenerek seçilmiştir. Diğer uygulama marketi Google Play'de oyunlar kategorisinden 20 oyun "okul öncesi matematik, okul öncesi, çocuk, çocuk matematik" anahtar kelimeleri ile arama yapılarak "üst sıralar" filtreli, ücretsiz, 6 yaş ve altı oyunlar arasından seçilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen dijital oyunlar yazılım dili Türkçe olan, ücretsiz ve popüler en çok tercih edilen 40 oyun ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından "Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitimine İlişkin Eğitsel Dijital Oyun Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Form oluşturulurken ilk olarak erken çocukluk eğitiminde eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikler, teknoloji kullanımı ve eğitsel dijital oyunların değerlendirilmesine ilişkin literatürden yararlanılmıştır (Kol, 2017; McManis & Parks, 2011; Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2017). Bu form Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilerek son hali verilmiştir. Hazırlanan form aracılığıyla çalışma için seçilen uygulamalar; oyunun adı, oyuna ilişkin bilgiler, eğitsel özellikleri, erken çocuklukta matematik eğitimine ilişkin matematik eğitimi standartları, çocuğa uygunluğu, geribildirim ve tasarım özellikleri açısından incelenmiştir. Form her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuş ve ardından kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 2015). Çalışmada elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Google Play ve App Store'daki Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitimine Yönelik Dijital Oyunların Eğitsel Açıdan İncelenmesi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları için matematik eğitimine yönelik hazırlanan mobil uygulamaların çoğunlukla alıştırma tekrar yazılımları olduğu, yönergelerin çocuklar için açık ve net olmadığı, anlamlı geribildirimler

sağlamadığı, yönergelerinin genelde sözel, açık ve net olarak anlaşılır olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen oyunların ağırlıklı olarak matematik kavram ve becerileri arasından sayı ve işlemler becerisine yönelik oyunlar olduğu, önyargıdan uzak oyunlar olduğu, ekrandaki simgelerin basit, sade ve anlaşılır olmadığı ve ekranda çok büyük veya çok küçük sembollerin olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın okul öncesi dönem çocukların matematik becerilerini geliştirmek için kullanılacak eğitsel mobil uygulamaların değerlendirilmesine rehberlik edeceği ve bu konuda yapılacak araştırmalara yol göstereceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi matematik eğitimi, dijital oyun, uygulama marketleri

Kaynakça

Blackwell, C. (2014). Teacher practices with mobile technology: integrating tablet computers into the early childhood classroom. *Journal of Education Research*, 7, 231–255.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum. *American Educational Research Journal*, *45*(2), 443-494.

Kol, S. (2017). Erken çocuklukta teknoloji kullanımı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-128.

McManis, L. D., & Parks, J. (2011). Evaluating technology for early learners. *E-book and toolkit. Winston-Salem, NC: Hatch Early Learning. www. hatchearlychildhood. com/toolkit*.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM),(2000). Principles avd Standarts for school matmematics, NCTM:USA.

Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2010). *Educational effects of an embedded multimedia vocabulary intervention for economically disadvantaged pre-K children: A randomized trial*. University of Michigan.

Outhwaite, L. A., Gulliford, A., & Pitchford, N. J. (2017). Closing the gap: efficacy of a tablet intervention to support the development of early mathematical skills in UK primary school children. *Computers & Education*, 108, 43–58.

Özdemir, Ş., Akadal, E., Çelik, S., Reis, Z. A. (2013), Uygulama marketlerinin eğitim kategorisi altındaki uygulamalarının incelenmesi. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2016, http://ab.org.tr/ab13/bildiri/262.pdf.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. Education and Information Technologies, 22(6), 3147-3165. doi:10.1007/s10639-017-9579-0

Pasnik, S., & Llorente, C. (2013). Preschool teachers can use a PBS KIDS transmedia curriculum supplement to support young children's mathematics learning: Results of a randomized controlled trial. Summative Evaluation of the CPB-PBS Ready to Learn Initiative.

Pitchford, N. J. (2015). Development of early mathematical skills with a tablet intervention: a randomized control trial in Malawi. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–12.

Schacter, J., & Jo, B. (2017a). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, 55, 223–229.

Schacter, J., & Jo, B. (2017b). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Journal*, 1-15.

Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., & Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi.

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı).* Ankara: Seçkin.

(25929) Bahçe Temelli Öğrenme ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

GÜLŞAH TAŞÇI
MEB

ELİF BEŞİKTAŞLI
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda okul bahçesi yenilikçi bir eğitim aracı ve stratejisi olup, eğitimciler için, çeşitli disiplinlerarası faaliyetleri içermektedir. 20. yüzyılın başlangıcından bu yana, okul bahçeleri, önemli hale gelmiştir.1990'lı yılların başından bu yana, okul bahçeleri popülerlik kazanmaya devam etmiştir ve ABD genelindeki okul müfredatına dahil edilmiştir.Aynı zamanda, Maria Montessori ve John Dewey, özellikle öğrenciler için bahçe eğitiminin ve bahçe deneyimlerinden edinilen pratik becerilerinin önemini o dönemde çalışmalarında vurgulamışlardır

Bahçe temelli öğrenme, gözlemleme, keşfetme, ve öğrenme için dinamik bir ortam sağlayarak öğrencilerin yaşayarak ve deneyerek öğrenmesini sağlamaktadır. Dersler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olmasına olanak sağlayan ders kitabı örnekleri yerine, gerçek yaşam deneyimlerinden çıkarılan canlı bir laboratuardır. Bu bağlamda geleneksel bir öğrenme yaklaşımı yerine, modern yaklaşıma ve özellikle de yaşayarak öğrenmeye odaklanmaktadır. Bahçe temelli öğrenme aracılığıyla öğrenciler, ekosistemler, gıda ve beslenme, bitki ve hayvan yaşam döngüleri hakkında bir değerlendirme için bir anlayış kazanmaktadırlar. Aynı zamanda, ömür boyu sürecek pratik bahçe yetiştirme becerilerini de öğrenmektedirler. Öte yandan okul bahçeleri yüzyıllardır deneysel bir öğretim laboratuvarı olarak kullanılmaktadır ve öğrencilere öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bunun yanı sıra bahçe temelli eğitim çocukların besinlerin yararları hakkında bilgi edinmesine ve meyve ve sebzeler için daha pozitif bir ilişki geliştirmesine, yaşam becerilerini arttırmalarına, kendine özsaygı-güven, kendini yönetebilme ve sorumluluk alma becerilerini destekleme ve sosyal farkındalığı-çevre bilincini arttırmalarına katıkı sağlamaktadır. Öte yandan bu süreçte öğretmenlerin bahçe temelli öğrenme ile ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları da gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı okul öncesinde bahçe temelli öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Okul bahçesi yenilikçi bir eğitim aracı ve stratejisi olup, eğitimciler, çeşitli disiplinler arası, standartlara dayalı dersler için faaliyetleri içermektedir. Bahçe, gözlemlemek, keşfetmek, denemek, ve öğrenmek için dinamik bir ortam sağlayarak öğrencilerin yaşayarak ve deneyerek öğrenmesini sağlamaktadır. Dersler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olmasına olanak sağlayan gerçek yaşam deneyimlerinden çıkarılan canlı bir laboratuardır. Aynı zamanda, Maria Montessori ve John Dewey, özellikle gençler için bahçe, tarım eğitiminin ve bahçe deneyimlerinden edinilen pratik becerilerinin önemini o dönemde çalışmalarında vurgulamışlardır.Bahçe, gözlemlemek, keşfetmek, denemek, beslemek ve öğrenmek için dinamik bir ortam sağlayarak öğrencilerin yaşayarak ve deneyerek öğrenmesini sağlamaktadır. Dersler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olmasına olanak sağlayan ders kitabı örnekleri yerine, gerçek yaşam deneyimlerinden çıkarılan canlı bir laboratuardır. Bahçede, öğrenciler ekosistemler, gıda kökenleri ve beslenme ve bitki ve hayvan yaşam döngüleri hakkında bir değerlendirme için bir anlayış kazanırlar. Aynı zamanda, ömür boyu sürecek pratik bahçe yetiştirme becerilerini de öğrenirler. Öte yandan okul bahçeleri yüzyıllardır deneysel bir öğretim laboratuvarı olarak kullanılmaktadır - öğrencilerin öğrenme ortamı yaratmaktadır.Bunun yanı sıra bahçe temelli eğitim çocukların besinlerin yararları hakkında bilgi edinmesine ve meyve ve sebzeler için daha pozitif bir ilişki geliştirmesine, yaşam becerilerii arttırmalarına ve sosyal farkındalığı-çevre bilincini arttırmalarına katıkı sağlamaktadır.Öte yandan bu süreçte öğretmenlerin bahçe temelli öğrenme ile ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları da gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı okul öncesinde bahçe temelli öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.Bu amaca yönelik nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Analiz birimi olarak bir anaokulu seçilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinden elde edilen veriler analiz edilerek bahçe temelli öğrenme ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni yaklaşımlardan biri olan bahçe temelli öğrenme ile ilgili görüşleri doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Son yıllarda okul bahçesi yenilikçi bir eğitim aracı ve stratejisi olup, eğitimciler için, çeşitli disiplinlerarası faaliyetleri içermektedir. 20. yüzyılın başlangıcından bu yana, okul bahçeleri, önemli hale gelmiştir.1990'lı yılların başından bu yana, okul bahçeleri popülerlik kazanmaya devam etmiştir ve ABD genelindeki okul müfredatına dahil edilmiştir.Aynı zamanda, Maria Montessori ve John Dewey, özellikle öğrenciler için bahçe eğitiminin ve bahçe deneyimlerinden edinilen pratik becerilerinin önemini o dönemde çalışmalarında vurgulamışlardır

Bahçe temelli öğrenme, gözlemleme, keşfetme, ve öğrenme için dinamik bir ortam sağlayarak öğrencilerin yaşayarak ve deneyerek öğrenmesini sağlamaktadır. Dersler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olmasına olanak sağlayan ders kitabı örnekleri yerine, gerçek yaşam deneyimlerinden çıkarılan canlı bir laboratuardır. Bu bağlamda geleneksel bir öğrenme yaklaşımı yerine, modern yaklaşıma ve özellikle de yaşayarak öğrenmeye odaklanmaktadır. Bahçe temelli öğrenme aracılığıyla öğrenciler,

ekosistemler, gıda ve beslenme, bitki ve hayvan yaşam döngüleri hakkında bir değerlendirme için bir anlayış kazanmaktadırlar. Aynı zamanda, ömür boyu sürecek pratik bahçe yetiştirme becerilerini de öğrenmektedirler. Öte yandan okul bahçeleri yüzyıllardır deneysel bir öğretim laboratuvarı olarak kullanılmaktadır ve öğrencilere öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bunun yanı sıra bahçe temelli eğitim çocukların besinlerin yararları hakkında bilgi edinmesine ve meyve ve sebzeler için daha pozitif bir ilişki geliştirmesine, yaşam becerilerini arttırmalarına, kendine özsaygı-güven, kendini yönetebilme ve sorumluluk alma becerilerini destekleme ve sosyal farkındalığı-çevre bilincini arttırmalarına katıkı sağlamaktadır. Öte yandan bu süreçte öğretmenlerin bahçe temelli öğrenme ile ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları da gün geçtikçe önemli hale gelmektedir.Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı okul öncesinde bahçe temelli öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu araştırmada çalışmanın doğal içeriği çerçevesinde bu amaca yönelik nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Analiz birimi olarak bir anaokulu seçilmiştir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20dk ile 40 dk. arası sürmüştür. Görüşmeler ses kaydı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıtları bilgisayara aktarıldıktan sonra transkriptasyonu yapılmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinden elde edilen veriler analiz edilerek bahçe temelli öğrenme ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni yaklaşımlardan biri olan bahçe temelli öğrenme ile ilgili görüşleri doğrultusunda öneriler getirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yeni yaklaşımlarından biri olan bahçe temelli öğrenme ile ilgili görüşleri doğrultusunda öneriler getirilecektir. Bahçe temelli yaklaşımın öğretmenlerin farkındalıklarını arttırma ve daha etkili ve kalıcı öğrenme ortamlarını çocuklara sunma aşamasında önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bahçe temelli öğrenme, okul öncesi eğitim,yeni yaklaşımlar

Kaynakça

Acker, D. and L. Gasperini. 2009. Education For Rural People: The Role Of Education, Training And Capacity Development In Poverty Reduction And Food Security. FAO, Rome.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology Of Human Development: Experiments By Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bagot, K.L., Allen, F.C.L., Toukhsati,S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. Journal of Environmental Psychology, 41 :1-9.

Block, K., Gibbs, L., Staiger, P. K., Gold, L., Johnson, B., Macfarlane, S.,Townsend, M. (2012). Growing community: The impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools. Health Education & Behavior, 39, 419-432. doi:10.1177/1090198111422937

Childs, E.A. (2011).Impact of School Gardens on Student Attitudes And Beliefs. Graduate Theses and Dissertations. 10393.http://lib.dr.iastate.edu/etd/10393

(25956) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin ve Sezgisel Matematik Yeteneğinin İncelenmesi

NECLA TUZCUOĞLU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

NEVİN AKARSU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin hızla geliştiği, artan yeni bilgilerin hızına ulaşmakta güçlük çektiğimiz küreselleşen dünyada mevcut bilgileri elde etmek yeterli değildir. Bu bilgileri farklı koşullarda farklı beceri ve yetenekleri kullanarak yeniden üretmek yaşamın sürekliliği için bir ön koşul haline gelmiştir. Matematik genel olarak; dünyayı anlama ve çevreyi tanımada bir araç olarak kullanılmaktadır (Akoğlu, 2009). İnsanların matematik konusunda bilgi ve becerileri geliştikçe, önce kendileri olmak üzere, çevresindeki insanları, doğayı, hatta tüm evreni anlama ve yorumlamaları kolaylaşmaktadır (Dirik, 2008). Okul öncesi dönemde MEB 2018 Temel Eğitim Programında Matematiksel ve mantıksal düşünme ile öğrenme yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu eğitim olarak görülmektedir (Çetingöz, 2002). Yaratıcılık, tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik değildir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır (Aydoğdu ve Yüksel, 2013). Bu nedenle yaratıcı düşünmenin çocuklara kazandırılması eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerekmektedir (Aish, 2014; Şahinel, 2002). Matematik biliminin doğası yaratıcılığın gelişimi için uygun bir platform ortaya koymaktadır (Nadjafikhah ve diğerleri, 2012).

Bu bağlam doğrultusunda bu çalışmanın üç ana araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sezgisel matematiksel yetenekleri ne düzeydedir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları ve sezgisel matematiksel yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan , normal gelişim gösteren 48-72 aylık toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada herhangi bir müdahalede bulunulmadan çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri var olduğu şekliyle incelenmiştir. Ayrıca çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri ile bazı kişisel özellikleri arasında birlikte bir değişim olup olmadığı, varsa bu değişimin ilişki derecesi belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tennessee Üniversitesinde Kay Bennet Shanahan (1988) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenirlik çalışması Çeliköz(2017) tarafından yeniden yapılan Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeği (ECCRS) kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçen iki bölümden oluşan ölçeğin ikinci bölümü bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada çocukların sezgisel matematik yeteneklerin incelemek amacı ile "Sezgisel Matematik Yeteneği Testi (SMYT)" kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Sezgisel Matematik Yeteneği Testi 4-6 yaş çocukların matematik kavramlarla ilişkili olarak sezgisel yeteneklerini ölçmek amacıyla ilk olarak 1999 yılında Güven tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan çocuklara uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilecektir.

Teknolojinin hızla geliştiği, artan yeni bilgilerin hızına ulaşmakta güçlük çektiğimiz küreselleşen dünyada mevcut bilgileri elde etmek yeterli değildir. Bu bilgileri farklı koşullarda farklı beceri ve yetenekleri kullanarak yeniden üretmek yaşamın sürekliliği için bir ön koşul haline gelmiştir. Matematik genel olarak; dünyayı anlama ve çevreyi tanımada bir araç olarak kullanılmaktadır (Akoğlu, 2009). İnsanların matematik konusunda bilgi ve becerileri geliştikçe, önce kendileri olmak üzere, çevresindeki insanları, doğayı, hatta tüm evreni anlama ve yorumlamaları kolaylaşmaktadır (Dirik, 2008). Okul öncesi dönemde MEB 2018 Temel Eğitim Programında Matematiksel ve mantıksal düşünme ile öğrenme yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu eğitim olarak görülmektedir (Çetingöz, 2002). Yaratıcılık, tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik değildir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır (Aydoğdu ve Yüksel, 2013). Bu nedenle yaratıcı düşünmenin çocuklara kazandırılması eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerekmektedir (Aish, 2014; Şahinel, 2002). Matematik biliminin doğası yaratıcılığın gelişimi için uygun bir platform ortaya koymaktadır (Nadjafikhah ve diğerleri, 2012).

Bu bağlam doğrultusunda bu çalışmanın üç ana araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sezgisel matematiksel yetenekleri ne düzeydedir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları ve sezgisel matematiksel yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklemini oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan , normal gelişim gösteren 48-72 aylık toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada herhangi bir müdahalede bulunulmadan çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri var olduğu şekliyle incelenmiştir. Ayrıca çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri ile bazı kişisel özellikleri arasında birlikte bir değişim olup olmadığı, varsa bu değişimin ilişki derecesi belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tennessee Üniversitesinde Kay Bennet Shanahan (1988) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenirlik çalışması Çeliköz(2017) tarafından yeniden yapılan Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeği (ECCRS) kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçen iki bölümden oluşan ölçeğin ikinci bölümü bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada çocukların sezgisel matematik yeteneklerin incelemek amacı ile "Sezgisel Matematik Yeteneği Testi (SMYT)" kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Sezgisel Matematik Yeteneği Testi 4-6 yaş çocukların matematik kavramlarla ilişkili olarak sezgisel yeteneklerini ölçmek amacıyla ilk olarak 1999 yılında Güven tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan çocuklara uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilecektir. Verilerin normallik dağılımına göre uygun olan veri analizleri yapılacak ve analiz sonuçları kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilen araştırmanın çalışma grubunu bu okulda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan , normal gelişim gösteren 48-72 aylık toplam 40 çocuk oluşturmaktadır.Arştırmada öğrenimlerine devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri incelenmiştir. Ayrıca çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sezgisel matematik yetenekleri ile bazı kişisel özellikleri arasında bir değişim olup olmadığı, varsa bu değişimin ilişki derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan çocuklara uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilecektir. Verilerin normallik dağılımına göre uygun olan veri analizleri yapılacak ve analiz sonuçları kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, yaratıcılık ,sezgisel matematik

Kaynakça

Aish, D. (2014). Teachers' Beliefs About Creativity in the Elementary Classroom.Pepperdine University.

Akoğlu, G. (2009). Matematik Öğretiminde Uyarlamalar, Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı: 90, s.18.

Aydoğdu, N., & Yüksel, Y. D. D. İ. İlköğretim Matematik Öğretmen Aadylarının Matematik Tarihi İnanç ve Tutumları ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi.

Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. YILDIZ Journal of Educational Research, 2(1), 1- 25.

Çetingöz, D. (2002). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dirik Z. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Notları, Eğitim Fakültesi.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nadjafikhah, M., Yaftian, N., & Bakhshalizadeh, S. (2012). Mathematical creativity: some definitions and characteristics. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 285-291. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.056

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

(25963) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğinin İncelenmesi

OYA RAMAZAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

NEVİN AKARSU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji çağı 21. yy'a uyum sağlayabilmesi için çocukların çağın gerektirdiği becerilere sahip olması gerekmektedir. 21. yy becerileri bilgi, medya ve teknoloji becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri; yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere 3 anabeceri alanından oluşmaktadır. Bu beceriler yaşam boyu öğrenmenin ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede okul öncesi dönem çocuklarının bilgiyi depolaması değil bilgiye ulaşmak için oyun yolu ile olayları gözlemlemesi, araştırması, sonuçları karşılaştırması ve çıkarım yapması hedeflenmektedir.

Bilgi ve teknoloji çağı olarak tanımlanan bu süreç; kendine ayak uydurabilen, katkı sağlayabilen, değiştiren ve dönüştüren, yenilikçi, yaratıcı bireyler beklemektedir (Kandemir, 2011). Okul öncesi dönemde bu hedefler bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinide desteklemektedir. Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin yanında yaratıcı düşünmelerini de geliştirme günümüz modern toplumunun istediği üretici ve bilimsel düşünen insanın temel özellikleri arasında yer almaktadır (Koray ve diğerleri, 2007). Yaratıcı nesiller yetiştirebilmek için, yaratıcılık eğitimine erken çocukluk döneminde başlamak gerekmektedir (Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993).

Bu bağlam doğrultusunda bu çalışmanın üç ana araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ne düzeydedir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumunda öğrenimlerine devam eden 48-72 aylık toplam 35 okul öncesi çocuğu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Araştırmada, betimsel tarama modelinden ilişkisel tarama yöntemini kullanılmıştır. Tarama modellerini Karasar (2016), genel olarak tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılma olarak ifade etmiştir. Çalışmada çocukların bilimsel süreç becerileri ile ilgili verileri toplama aracı olarak, Şahin ve diğ. (2018) geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Dönem Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) kullanılmıştır. Test on iki çoktan seçmeli, üç açık uçlu, bir performans değerlendirme olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. BSBT'nin KR–20 ve alfa değeri her ikisi için de 0.683 olarak hesaplanmıştır (Şahin ve diğ., 2018).

Çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemek için Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilen Hibrit Yaratıcılık Testinin (Integrated Creative Test for Preschooler- ICT-P- Creative Thinking Ability Section) Türkçeye uyarlama çalışması Yuvacı (2017) tarafından yapılan yaratıcı düşünme ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı 0,837 olarak hesaplanmıştır (Yuvacı, 2017).

Araştırmada çocukların demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan çocuk kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Bilim ve teknoloji çağı 21. yy'a uyum sağlayabilmesi için çocukların çağın gerektirdiği becerilere sahip olması gerekmektedir. 21. yy becerileri bilgi, medya ve teknoloji becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri; yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere 3 anabeceri alanından oluşmaktadır. Bu beceriler yaşam boyu öğrenmenin ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede okul öncesi dönem çocuklarının bilgiyi depolaması değil bilgiye ulaşmak için oyun yolu ile olayları gözlemlemesi, araştırması, sonuçları karşılaştırması ve çıkarım yapması hedeflenmektedir.

Bilgi ve teknoloji çağı olarak tanımlanan bu süreç; kendine ayak uydurabilen, katkı sağlayabilen, değiştiren ve dönüştüren, yenilikçi, yaratıcı bireyler beklemektedir (Kandemir, 2011). Okul öncesi dönemde bu hedefler bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinide desteklemektedir. Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin yanında yaratıcı düşünmelerini de geliştirme günümüz modern toplumunun istediği üretici ve bilimsel düşünen insanın temel özellikleri arasında yer almaktadır (Koray ve diğerleri, 2007). Yaratıcı nesiller yetiştirebilmek için, yaratıcılık eğitimine erken çocukluk döneminde başlamak gerekmektedir (Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993).

Bu bağlam doğrultusunda bu çalışmanın üç ana araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ne düzeydedir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumunda öğrenimlerine devam eden 48-72 aylık toplam 35 okul öncesi çocuğu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Araştırmada, betimsel tarama modelinden ilişkisel tarama yöntemini kullanılmıştır. Tarama modellerini Karasar (2016), genel olarak tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılma olarak ifade etmiştir. Çalışmada çocukların bilimsel süreç becerileri ile ilgili verileri toplama aracı olarak, Şahin ve diğ. (2018) geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Dönem Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) kullanılmıştır. Test on iki çoktan seçmeli, üç açık uçlu, bir performans değerlendirme olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. BSBT'nin KR–20 ve alfa değeri her ikisi için de 0.683 olarak hesaplanmıştır (Şahin ve diğ., 2018).

Çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemek için Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilen Hibrit Yaratıcılık Testinin (Integrated Creative Test for Preschooler- ICT-P- Creative Thinking Ability Section) Türkçeye uyarlama çalışması Yuvacı (2017) tarafından yapılan yaratıcı düşünme ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı 0,837 olarak hesaplanmıştır (Yuvacı, 2017).

Araştırmada çocukların demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan çocuk kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.Verilerin analizi sonucunda bulgular ve önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumunda öğrenimlerine devam eden 48-72 aylık toplam 35 okul öncesi çocuğu kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır.

Araştırmada veriler çocukların demografik bilgileri ile ilgili verileri elde etmek için kişisel bilgi formu, çocukların bilimsel süreç becerilerini belirlemek için Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Testi (BSBT) ve çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ilgili veri toplamak içinHibrit Yaratıcılık Testi (Integrated Creative Test for Preschooler- ICT-P- Creative Thinking Ability Section) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda bulgular ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : bilimsel süreç becerileri, yaratıcılık

Kaynakça

Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N., & Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 17(89) 64-71.

Kandemir, E.M. (2011). Öğretmenlerin üst düzey bilimsel süreç becerilerini anlama düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koray, Ö., Köksal, M.S., Özdemir, M. ve Presley,A.İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. İlköğretim Online, 6, 3, 377-389.

Lee, K. T. , Lee E. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development, 5(1), 21-45.

Şahin, F., Yıldırım, M., Sürmeli, H., & Güven, İ. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreci becerilerinin değerlendirilmesi için bir test geliştirme çalışması. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2(2), 124-138.

Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.